جامعة قاصدي مرباح ورقلة

مجلـــة جامعية محكمـــة نصف سنوية في العلوم الإنسانية والاجتماعية

تصدر عن جامعة قاصدي مرباح ورقـــلة

العدد 31 / ديسمبر 2017

ردمد: ISSN : 2170-1121

مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلـــة جامعية محكمـــة نصف سنوية
تصدر عن جامعة قاصدي مرباح – ورقلة

مدير المجلة : أ.د حليلات محمد الطاهر (مدير الجامعة)
مدير النشر: أ.د.خليفـــة عبد القـــادر
رئيس التحرير: أ.د: أبي مولود عبد الفتاح

الهيئة العلمية:

قريشي عبد الكريم (ج ورقلة) . بن عيسى محمد المهدي (ج ورقلة). عبد القادر خليفة (ج ورقلة). عنصر يوسف (ج قسنطينة). سعيد بلقيدوم (ج إكس بروفانس فرنسا). زمام نور الدين (ج بسكرة). عوفي مصطفى (ج باتنة)، جابر نصر الدين (ج بسكرة). محمود بوسنة (ج الجزائر). مقراني الهاشمي (ج الجزائر2). عبد الفتاح أبي مولود (ج ورقلة). الشايب محمد الساسي (ج ورقلة). محمد مقداد (ج المنامة البحرين)، معتوق جمال (ج البليدة) برقوق عبد الرحمان (ج بسكرة). محمد عودة الريماوي (ج عمان الأردن) بوسعادة رشيد (جالجزائر2). حقيقي نور الدين)ج الجزائر2). دبلة عبد العالي (ج بسكرة). رميتة أحمد (ج الجزائر2)، لخضر عواريب، (ج ورقلة) ، عمروني حورية تارزولت(ج ورقلة) ، ابراهيم الشرع (ج الاردن).

هيئة التحرير:

محمد صالي ، بوسعدة قاسم ، مزياني الوناس، بن زياني محفوظ ، جابر مليكة ، بن زعموش نادية
بوضياف، عائشة بورزقي، عزيز سامية

العنوان: مديرية النشر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ص.ب 511 طريق غرداية - ورقلة الرمز البريدي: 30000 ورقلة الجزائر.
الهاتف:+213(0) 29.60.81.21
الفاكس:+213(0)29.60.81.21

البريد الإلكتروني:dpublications.univ@gmail.com

ر د م د : 2170-1121

شروط النشر بالمجلة :

تنشر هذه الدوريات الأبحاث والمقالات العلمية للأساتذة والباحثين الجامعيين من الوطن وخارجه في التخصصات العلمية المختلفة.

تقبل المجلة النصوص المكتوبة بالعربية واللغة الفرنسية والإنجليزية المرسلة إليها عن طريق البريد أو البريد الإلكتروني. على عنوان:

- **مديرية النشر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ص ب 511 طريق غرداية ورقلة 30000 الجزائر.**
- **E-mail :dpublications.univ@gmail.com.**

- لا تقبل المجلات نصوصا نشرت من قبل.
- يمكن أن تكون النصوص المقبولة محل طلب للتعديل أو المراجعة، ويبقى مضمونها تحت مسؤولية صاحب المقال وحده.
- تعرض البحوث والمقالات للتحكيم السري من أهل التخصص.
- على كل صاحب مقال أن يحدد رتبته الجامعية ، الجامعة أو الهيئة، عنوانه الشخصي، الهاتف، البريد الإلكتروني، ومختصر للسيرة العلمية.
- لا تلتزم المجلة بإعادة النصوص لأصحابها نشرت أم لم تنشر.
- الأعمال المنشورة لا تعبر إلا عن رأي أصحابها.

عرض النصوص:

- لا يتعدى حجم النصوص 30.000 علامة (بما في ذلك الفراغات)، أو لا يتعدى 15 صفحة. مرفقة بملخص بلغة غير لغة المقال لا يتجاوز 1000 علامة أو 15 سطر، وقائمة بالكلمات المفتاحية من 5 إلى 8 ، يستحسن أن تسلم في شكل ملف Word.
- يجب أن يستعمل المؤلف مقياس الكتابة Simplified 12 Arabic للنص العربي، و Times New 11 Roman للنص غير العربي، وتوضع الإحالات والهوامش في آخر المقال وفقا للترتيب التالي:
- لقب المؤلف، الاسم، عنوان المرجع كاملا، مكان النشر، دار النشر، سنة النشر، رقم الطبعة (إن وجد)، الصفحة.
- يجب أن ترفق الجداول والصور المرفقة ترقيما، عنوانا ومصدرا.
- مع مراعاة الشروط والمقاييس العلمية للنشر المعمول بها في كل تخصص علمي.
- بغرض تسهيل مهمة الإلتزام بالشكل المطلوب، يمكنكم تحميل ملف قالب بصيغة الوورد من موقع المجلة، جاهز على أساس للكتابة فيه مباشرة) النسخة العربية هذا الملف يتماشى مع الشروط المذآورة) **يجب أن يكون المقال نسخة مطابقة شكلا للملف القالب**(؛ لمزيد من التوضيح، بالموقع الإلكتروني للمجلة.

http://revues.univ-ouargla.dz/index.php/acceill/revue-des-sciences-sociales-et-humaines

مديـــــر النشر الجامعي

التعريف بالمجلة

دورية علمية محكمة نصف سنوية تنشر الأبحاث و التطبيقات

المتعلقة بالعلوم الانسانية و الاجتماعية

المجلة مفهرسة ضمن عدد من قواعد المعطيات و البوابات الوطنية و الدولية و محركات البحث.

http://www.drji.org/Search.aspx?q=REVUE%20DES%20SCIENCES%20SOCIALES%20ET%20HUMAINES&id=0

http://isurs.org/master_list.php?topic_id=14

http://www.journalindex.net/?qi=Revue+des+Sciences+Sociales+et+Humaines

http://www.bing.com/search?q=Revue+des+Sciences+Sociales+et+Humaines&qs=n&form=QBLH&filt=all&pq=revue+des+sciences+sociales+et+humaines&sc=0-0&sp=-1&sk=

http://www.researchbib.com/?action=editLogin&url=%2F%3Faction%3DviewJournalDetails%26issn%3D21701121%26uid%3Dr4eca5

http://www.pdoaj.com/?ic=journals&id=Journal%20List

http://www.sherpa.ac.uk/romeo/journals.php?id=1668&fIDnum=|&mode=advanced&letter=ALL&la=en

http://sindexs.org/?p=234/

http://pakacademicsearch.com/publishers

http://generalimpactfactor.com/jdetails.php?jname=Revue%20des%20Sciences%20Sociales%20et%20Humaines

الفهـــــــــــــرس

إصلاح منظومة الوظيفة العمومية في الجزائر: خيار تنظيمي ام حتمية اجتماعية- سياسية
رميني جمال (طالب دكتوراه) . جامعة الجزائر 2 309

التفكير الابتكاري في ضوء بعض استراتيجيات التعلم النشط
خليدة مهرية (طالبة دكتوراه) ، **أ.د. محمد الساسي الشايب** . جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر) 325

الارتياح النفسي في العمل وعلاقته بالخلفية الفردية للعامل (الأقدمية، الحالة العائلية، الرتبة المهنية)
دراسة ميدانية بالمديرية الجهوية للجمارك بوهران
بن دحو سمية ، د. سهيل مقدم . جامعة وهران 2 محمد بن أحمد (الجزائر) 341

إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالأداء الوظيفي- دراسة ميدانية بمؤسستي بوهران(SNV) و(SIMAP)
قصير بن عــودة ، د. مختار يوب. جامعة وهران2 (الجزائر) 357

العلاقة بين الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية
د. علي فارس . جامعة سطيف 2 محمد لمين دباغين (الجزائر)
أ. د. محمد الطاهر طعبلي . جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله (الجزائر) 369

الفروق في أبعاد الدّافعية للإنجاز وفقا لارتفاع وانخفاض الذّكاء
الوجداني دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الاغواط.
أ. مرباح احمد تقي الدين ، د.بن سعد أحمد . جامعة الاغواط (الجزائر) 385

تحديات الصحافة الدينية الإسلامية في الجزائر أثناء الاحتلال
شفيقة خنيفر. جامعة محمد الشريف مساعدية سوق أهراس (الجزائر) 405

المنهج النبوي في تربية الأطفال
د. سهاد عبد الله بني عطا . جامعة جده،كلية التربية للبنات،جده/ السعودية 417

فاعلية الدورات التكوينية في تحسين جودة العملية التعليمية لأساتذة التربية البدنية والرياضية
بحث وصفي مسحي أجري على بعض أساتذة التعليم المتوسط في المقاطعة الغربية بوهران
د.بوراس فاطمة الزهراء ، د. قواري بن علي.جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم (الجزائر)
د . تقيق جمال . جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر) 429

أثر استخدام الأسلوب التدريس لحل المشكلات على اكتساب الكفايات التدريسية
دراسة تجريبية على متربصين أساتذة التربية البدنية والرياضة بمتوسطات مدينة ورقلة
مدقن مصطفى (طالب دكتوراه) ، **د. بكة فارس** . جامعة محمد بوضياف مسيلة (الجزائر) 439

واقع جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي
دراسة ميدانية بالمؤسسات التربوية للتعليم الابتدائي بولاية مستغانم
أ.فواطمية محمد .جامعة مستغانم (الجزائر) 451

العوامل المساهمة في بروز القرابة كفاعل اجتماعي متحكم في الاختيارات السياسية للسكان الريفيين بالجزائر
خبرارة نبيلة (طالبة دكتوراه) جامعة باتنة 1 (الجزائر) 463

تقييم سلوك المواطنة التنظيمية لدى أساتذة التعليم الجامعي
دراسة استكشافية على عينة من أساتذة جامعة قاصدي مرباح .ورقلة
نقبل عبد المليح (طالب دكتوراه) **د. خلادي يمينة** جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر) 471

الكفاءات المهنية المتطلبة لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني دراسة ميدانية بولاية الجلفة
د . قوارح محمد ، أ **.غريب مختار .** جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر) 485

عوامل عمالة الأطفال في الشارع الجزائري - دراسة حالة ببعض أحياء مدينة عنابة-
د.زيتوني عائشة بية . جامعة باجي مختار عنابة (الجزائر)..... 497

إشكاليات توطين مصطلح "الشبكات الاجتماعية الرقمية" في النسق العربي
د. داود جفافلة .جامعة بسكرة (الجزائر) 507

التربية والتعليم في رياض الأطفال (دراسة ميدانية عن واقع الروضات لولاية تيزي وزو كعينة)
نصيرة طالح مخطاري . جامعة مولود معمري تيزي وزو (الجزائر) 517

واقع استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال التعليمية (TICE) من وجهة نظر أساتذة جامعة أم البواقي
د. بخوش وليد.جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي (الجزائر) 533

دور الإعلام المدرسي في تفعيل عملية الاختيار الدراسي لدى التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي
إسماعيل الأعور (طالب دكتوراه) ، **أ.د. عبد الله لبوز .** جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر) 543

علاقة الضغوط وأنماط الشخصية والصحة العامة دراسة ميدانية بمؤسسات إنتاج الطاقة
وعواع صلاح الدين ، أ.د محجر ياسين . جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر) 555

التسويق الإعلامي لصورة اللاجئين السوريين عبر القنوات الفضائية العربية " دراسة تحليلية "
د. زهية يسعد . جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر) 565

مدى تلائم القياسات الأنثروبوترية للأثاث الجامعي مع الأبعاد الجسمية للطلبة
دراسة ميدانية بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة ابن خلدون تيارت
عمارة الجيلالي (طالب دكتوراه) ، **أ.د محجر ياسين .** جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر) 575

الكفاءات المهنية الكائنة لدى الأستاذ الجامعي الجزائري حسب طلبته
نصراوي صباح (طالبة الدكتوراه) ، **أ.د محجر ياسين.** جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر) 585

ظاهرة الدروس الخصوصية واستيعابها داخل المؤسسة التربوية
بغداد بن ديدة (طالب دكتوراه). جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم (الجزائر)
د. بشير مخلوف . جامعة مستغانم (الجزائر) 601

صورة الأمير عبد القادر في الكتابات الإسبانية
د.فؤاد كبداني. جامعة الدكتور مولاي طاهر سعيدة (الجزائر) 611

المقاربات النسقية المفسرة لحوادث العمل ضمن المنظمات المهنية
د . بن خالد عبد الكريم . جامعة ادرار (الجزائر) 619

الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة دراسة ميدانية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة
يمينة بن موسى (طالبة دكتوراه) ، **أ.د. نادية بوضياف بن زعموش .** جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر) 629

قياس مستوى الإحباط من وجهة نظر عينة من أعوان الحماية المدنية- دراسة ميدانية بوحدة الحجارعنابة -
أ.بن طراد زينة . جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر) 641

دراسة الخصائص السيكومترية لاختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن.
دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم.
د. سومية قدي . جامعة مصطفى اسطنبولي معسكر(الجزائر) 649

الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي دراسة ميدانية بمدينة ورقلة
أ. زبيدة بيوض(طالبة دكتوراه) **أ.د. نادية بوضياف بن زعموش** .جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر) 659

التدريب الرياضي في كرة القدم أثناء مرحلة المنافسات. بين حمل التدريب وحامض اللاكتيك.
د.عبد القادر برقوق ، د.عبابسة نجيب. قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر) 673

الهجرة الداخلية في الجزائر"دراسة تحليلية للهجرة الداخلية في ولاية خنشلة (2005- 2015) "
لشخب جميلة (طالبة دكتوراه) ، **أ.د شنافي ليندة** . جامعة عباس لغرور خنشلة (الجزائر) 685

إصلاح منظومة الوظيفة العمومية في الجزائر:

خيار تنظيمي ام حتمية اجتماعية- سياسية

رميني جمال (طالب دكتوراه)
جامعة الجزائر 2

ملخص:

يتعلق الأمر بدراسة سوسيولوجية (بمقاربة نقدية)حول الاصلاحات المطبقة من قبل السلطات العمومية على الأنظمة التي تم الاعتماد عليها لتوجيه وتأطير "الوظيفة العمومية" منذ الاستقلال إلى غاية يومنا هذا.

يجدر التذكير في هذا الصدد أن الجزائر ورثت بموجب استقلالها سنة 1962شلل في أجهزتهاالادارية بسبب الذهاب الجماعي للفرنسيين المؤهلين لتسيير المرافق العمومية والاقتصادية، مما تسبب في توقف الحركة الخدماتية والانتاجية، ضف إلى ذلك غياب وانعدام إطار تنظيمي يعكس حقيقة السياق الوطني ويستجيب لتطلعات المواطنين وفق مؤهلاتهم وكفاءتهم المهنية.

يعتبر **ميشال كروزيي** Michel Crozier على أن " كل نظام لا يتم إصلاحه سيكون مآله الانحلال والتدهور"، وهذا ما تم العمل به من قبل السلطات العمومية الجزائرية التي شرعت مباشرة بعد الاستقلال، في إحداث إصلاحات على منظومة الوظيفة العمومية، مست في مرحلة أولى المنظومة الفرنسية للوظيفة العمومية من خلال الشروع في وضع بعض التعديلات لتكييفها مع الواقع والسياق الوطني، وذلك بتخفيض المستوى التعليمي للالتحاق ببعض الوظائف، إلى جانب إلغاء المسابقات على أساس الاختبارات وتعويضها بنمط التوظيف المباشر بالنظر إلى ضيق الوقت من جهة وانعدام مترشحين مؤهلين من جهة أخرى.

عرفت الجزائر منذ استقلالها ثلاثة أنظمة للوظيفة العمومية، تجدرالإشارة في هذا الصدد، إلى أن هذه القوانين والنصوص التي تم وضعها لتنظيم قطاع الخدمة العمومية،كانت نتاج سياق وأوضاع اجتماعية خاصة (تدني المستوى التعليمي للجزائريين وانعدام الكفاءات)، إلى جانب تأثر السلطات آنذاك بمبادئ الثورة والايديولوجية الاشتراكية مما شجّع على تبني نظام وظيفة عمومية قائم على هذه القيم.

الكلمات المفتاحية: 1. الوظيفة العمومية، 2. الموظف العمومي، 3. إصلاح المنظومة الإدارية، 4. قانون الوظيفة العمومية

Résumé:

Il s'agit d'une étude sociologique (basée sur une approche critique) des différentes réformes appliquées par les pouvoirs publics algériens,sur les systèmes mis en œuvre à l'effet d'orienter « la fonction publique » depuis l'indépendance à ce jour.

En effet, l'indépendance du pays en 1962 a engendré la paralysie de l'appareil administratif en charge du fonctionnement des institutions publiques du fait des départs massif des compétences vers leur pays d'origine.

L'autre contrainte résidait dans l'absence d'un cadre juridique propre au contexte national pour la prise en charge efficace et durable du service public en prenant en considération les aptitudes et les qualifications des algériens.

Michel CROZIER considère que « Tout système qu'on ne réforme pas se dégrade avec le temps »[1], à ce titre l'Algérie a engagé depuis son indépendance une série de réformes sur les systèmes de la fonction publique, la première réforme consistait à introduire des amendements sur le système français de la fonction publique, à l'effet de l'adapter au contexte et à la réalité nationale.

Depuis l'indépendance à ce jour, l'Algérie a connu pratiquement trois (3) fondements juridiques en charge de définir les orientations stratégiques et règlementaire régissant le secteur de la fonction publique.

Il est utile d'indiquer que ces différents statuts régissant la fonction publique, ont été le produit d'un contexte sociologique et d'une position politico-économiques particulière à ne pas négliger pour mesurer tout échec ou réussite.

L'objet de notre contribution est orienté sur l'identification des principaux fondements qui ont contribués à la promulgation des textes et lois régissant la fonction publique algérienne, et tenter d'analyser et d'expliquer les causes ayant influencé les choix et les orientations du politique caractérisé par l'élan des idéaux de la révolution et les valeurs de l'indépendance et ensuite par le modèle socialiste de développement économique et social.

[1] Crozier (M.) : On ne change pas la société par décret, Paris, Grasset et Fasquelle, 1979, p.89.

Abstract :

It is a sociological study (based on a critical approach) of the various reforms applied by the Algerian public authorities, on the systems implemented to orient the "public service" since independence to day.

Indeed, the independence of the country in 1962 has resulted in the paralysis of the administrative apparatus in charge of the functioning of public institutions due to mass departures of skills to their country of origin.

The other constraint was the lack of a national legal framework for the effective and sustainable management of the public service, taking into account the skills and qualifications of Algerians.

Michel CROZIER considers that "any system that is not reformed deteriorates over time", in this respect Algeria has engaged since its independence a series of reforms on public service systems, the first reform was to introduce amendments to the French civil service system, in order to adapt it to the context and the national reality.

مقدمة: من خلال هذه الدراسة سنتطرق إلى خصوصيات ومميزات الوظيفة العمومية في الجزائر، تحديد مفهومها ومفهوم الموظف العام بشكل عام ومن وجهة نظر القانون الجزائري بشكل خاص، بحيث سنلاحظ اختلاف وتباين في مجال تعريف الموظف العمومي من خلال نظرة التشريع الجزائري، كما سنقوم بتحديد نظام الوظيفة العمومية المطبق في الجزائر مع ذكر خصائصه ومحتواه.

كما سنشير إلى أهم مراحل تطوّر الوظيفة العمومية في الجزائر منذ سنة 1946 إلى غاية 2015، من خلال التطرق لمحتوى القوانين الأساسية المنظمة لقطاع الوظيفة العمومية مع محاولة ربط مدى تأثير الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية على إصدار وسنّ هذه النصوص.

شهدت الجزائر منذ استقلالها سنة 1962 إلى غاية 2006 ثلاثة أنظمة للوظيفة العمومية، كل نظام تم وضعه كان نتيجة لسياق اجتماعي وسياسي واقتصادي خاص تطلب التأقلم معها لمحاولة التعامل مع كل مرحلة وفق إطارها وواقعها من خلال وضع أساليب وأنماط تسيير فعّالة من شأنها تنمية وتطوير الهيئات الادارية والاقتصادية.

بالنظر إلى الدور الاستراتيجي الذي تقوم به الوظيفة العمومية في مجال تنظيم الحياة الاجتماعية والاقتصادية للأفراد، على اعتبار أنها الجهة المؤهلة في عملية اختيار الأساليب وكيفية تسيير الاجراءات المتعلقة بالتوظيف والتكفل بالمسار المهني للموظفينوتحديد الشبكة الاستدلالية للمرتبات، وذلك عملا بأحكام نص المادة 56 من القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية الصادر في سنة 2006، التي تعتبر أن "الهيكل المركزي للوظيفة العمومية إدارة دائمة للدولة، تكلف على وجه الخصوص باقتراح عناصر السياسة الحكومية في مجال الوظيفة العمومية والتدابير اللازمة لتنفيذها".[1]

وبما أن العمل يُعتبر المصدر الأساسي لتأمين رزق الأفراد، فقد اتسع دور هذه الهيئة (المديرية العامة للوظيفة العمومية)، ليشمل ما هو سياسي على أساس أنها هي التي تقوم بتصوّر ووضع السياسة العامة لمنظومة الوظيفة العمومية للدولة، وتحقيق الأمن الاجتماعي كونها تتكفل بعملية تنظيم اجراءات التحاق الأفراد بالقطاع العام.

لقد تم إنشاء المديرية العامة للوظيفة العمومية بموجب المرسوم رقم 62-526 المؤرخ في 18 سبتمبر 1962، وهي من الإدارات الأولى التي تم استحداثها بعد الاستقلال مباشرة لمباشرة مهامها التنظيمية وبسط سيادة الدولة من خلال الاعتماد على مؤسسات عمومية مسيرة من طرف كفاءات محلية.

عرفت المديرية العامة للوظيفة العمومية منذ إنشاءها عدة الحاقات مؤسساتية وتغيرات تنظيمية دون المساس بموقعها وشكلها كمديرية عامة، فقد تم الحاقها بمصالح رئاسة الجمهورية وبوزارة الداخلية إلى أن تم وضعها مؤخرا لدى الوزارة الأولى، وهذه الإلحاقات المتكررة يعكس أهمية ودور هذه المؤسسة من خلال إعطائها سلطة واستقلالية تسمح لها بممارسة وظيفتها بدون قيد أو ضغوطات.

[1] طالع المادة 56من القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية الصادر في الجريدة الرّسميّة رقم46 /2006.

بالرجوع إلى استقلالية هذه الهيئة نجد أن مختلف النصوص القانونية المتعلقة سواء بإنشائها أو بتنظيمها وتحديد مجال تدخلها ومهامها أوكلت لها صلاحيات واسعة تتمثل في السّهر على التطبيق السليم للقوانين، غير أنه وتحت ذريعة تحقيق الاستقرار والأمن الاجتماعيين، نجد أن مهامها أصبح يقتصر في منح رخص لتسوية عمليات غير مطابقة للتنظيم المعمول به بسبب سوء تسيير أو لأسباب أخرى.

ان الاختلال الذي أصبح يميز المصالح المكلفة بتنظيم قطاع الوظيفة العمومية يكمن في ازدواجية الأدوار التي أضحت تقوم بها الدولة لاحتواء واحتكار سلطة اتخاذ القرار، فعوض أن تقوم بمهمتها الأساسية المتمثلة في الإشراف والتنسيق على العمليات المتعلقة بمدى تنفيذ السياسة العامة في مجال الوظيفة العموميةun Etat modérateur، نجد أنها تتدخل في مجالات تقنية من اختصاص هيئة استحدثت لهذا الغرض.

مما يعني أن المديرية العامة للوظيفة العمومية و الاصلاح الإداري[1] التي تم انشائها بهدف إصلاح الإدارة العمومية، من خلال تطوير نوعية الخدمة العمومية القائمة على إعداد وتكوين موارد بشرية مؤهلة وذات كفاءات عالية، أصبحت مجرد أداتا ووسيلة تستخدمها الدولة لتنفيذ برامج وعمليات مستمدة ومبنية وفق مبادئ وايديولوجيات سياسية معينة، وبالتالي أصبحت الوظيفة العمومية تهدف إلى تحقيق أهداف سياسية.

من هنا أصبح من الضروري طرح التساؤل العام التالي:

- **هل عملية تحرير وصياغة النصوص والقوانين الخاصة بمنظومة الوظيفة العمومية في الجزائر كان الهدف منه إصلاح المنظومة الادارية من خلال تحسين نوعية الخدمات وتطوير المرفق العام، أم أنها كانت تهدف إلى تجسيدقيم إيديولوجية مستمدة من قيمالنظام الاشتراكي ومبادئ الثورة وحزب جبهة التحرير الوطني؟**

من خلال طرح هذا التساؤل تفرعت الأسئلة الجزئية التالية:

- ما هي المعايير التي تبناها المشرّع الجزائري لإعداد النصوص والقوانين الخاصة بمنظومة الوظيفة العمومية؟
- هل تقوم الوظيفة العمومية في الجزائر على تطوير المرفق العام (الإدارة العامة) لتقديم أحسن الخدمات، أم أنها تسعى إلى تحقيق أهداف إيديولوجية قائمة على مبادئ سياسية وحزبية (الاشتراكية، الثورة التحريرية)؟
- هل نوعية الإصلاحات التنظيمية التي تبنّاها المشرع الجزائري في مجال الوظيفة العمومية،كانت امتداد للإصلاحات الاقتصادية ؟

تعتبر إدارة الموارد البشرية من بين النشاطات والوظائف الأكثر أهمية على مستوى البناء التنظيمي للمؤسسة، كونها تختص بتنظيم سلوك وحركية الأفراد في المنظمة وتحاول فهم وتقييم طموحاتهم وتطلعاتهم من أجل الاستعمال الأحسن لقدراتهم ولمهاراتهم.

لذلك فإنه لا يمكن تصور إنشاء مؤسسة أو إدارة دون التفكير أولا في وضع جهاز يختص باستقطاب الموارد البشرية تتكفل بالمهام الموكلة إليها. إن إدارة الموارد البشرية تُعني الاستخدام الأمثل للعنصر البشري، فنجاح المنظمة مرهون بشكل كبير على مدى كفاءتها لاستقطاب أحسن الكفاءات من جهة، ومدى قدرتها على التوظيف الأمثل والأفضل للقدرات والكفاءات التي يتمتع بها الأفراد.

بالنظر إلى التطور الذي يشهده عالمنا المعاصر نتيجة لما توصلت إليه الأبحاث والتكنولوجيا، وبالنظر إلى الحركية التي يعيشها نتيجة التغيير والتحولات الاقتصادية، فإن التحدي الذي تطرحه عملية التوظيف اليوم لا يكمن في العدد الذي يجب توظيفه، وإنما ما هي الأساليب والإجراءات الواجب وضعها لاستقطاب أفضل الكفاءات الموجودة.

[1] تم الحاقها بالوزارة الأولى في سنة 2014 وأصبحت تُسمى "المديرية العامة للوظيفة العمومية والإصلاح الإداري"بموجب المرسوم التنفيذي رقم 14-193 مؤرخ في 3يوليو سنة 2014، يحدد صلاحيات المدير العام للوظيفة العمومية والإصلاح الإداري.

بغرض استقطاب احسن الكفاءات في مجال الموارد البشرية، تعتمد المنظمات والـدول علـى إنشـاء أجهـزة ومؤسسات متخصصة وفعالة في هذا المجال إلى جانب تبني سياسات واصلاحات من شأنها تجسيد الأهداف المرجوة.

تحتل الوظيفة العمومية في التنظيم الهرمي للدولة مكانة متميزة باعتبارها أداتا لممارسة نفوذها من خلال مرافقها ومؤسساتها المكلفة بتقديم الخدمات بواسطة موظفيها، وباتساع دورها ومهامها في مجال ضمان حماية صحة مواطنيهـا وتعليمهم في المدارس والجامعات وضمان الأمن الداخلي وتربية النشأ من خلال المساجد والجمعيات ضد السلوك غيـر اللائق...الخ، ألزم على السلطات العمومية وضع وسّن قوانين ملائمة وجهاز فعّال من شأنه التكفل بنشـاطات الوظيفـة العمومية، يعمل على مراقبة التطبيق السليم للإجراءات التنظيمية ويساهم في تطبيق الشفافية واستقطاب أحسن الكفاءات والمهارات لتقديم أحسن الخدمات.

ومن ثم فقد أصبح للوظيفة العمومية نظاما خاصا بها يعمل على تحديد حقوق وواجبات الموظف ووضع آليـات تفسر شروط التحاقهم بالقطاع العام وتنظم المسائل المتعلقة بنظام تأديبهم إلى غاية احالتهم على التقاعد.

بالنظر إلى الأهمية البالغة التي أضحت تؤديه الخدمة العمومية في مجال ضمان الاستقرار الاجتماعي، تعمل كل الدول على ضرورة انشاء مؤسسات وأجهزة تتكفل بتنظيم الإجراءات ومراقبة مدى مطابقة التدابير المتخذة في مجـال الوظيفة العمومية مع التنظيم المعمول به بهدف تحقيق مبدأ المساواة بين المترشحين للالتحاق بالقطاع العام بكل نزاهـة وشفافية قائم على مبدأ المنافسة والاستحقاق.

في الجزائر تمثل المديرية العامة للوظيفة العمومية والاصلاح الاداري،جهاز إداريدائم للدولة والهيكل المركـزي للوظيفة العمومية تتكفل باقتراح عناصر السياسة الحكومية في مجال الوظيفة العمومية والتدابير اللازمة لتنفيذها؛ ونظرا للدور الاستراتيجيالذي تؤديه على مستوى الهيكل التنظيمي للدولة فإنها تعتبر من بين أولى الإدارات التي تم اسـتحداثها مباشرة بعد الاستقلال بموجب المرسوم رقم 62-526 المؤرخ في18 سبتمبر 1962.

منذ الاستقلال شهدت منظومة الوظيفة العمومية عدة إصلاحات وتقويمات استهدفت في أوّل الأمر التـأقلم مـع الوضع الصعب الذي ورثته الإدارة الجزائرية نتيجة مغادرة الإطارات الفرنسية بصفة جماعية وترك المرافق العموميـة دون تأطير، كما تم اصلاح المنظومة في مناسبات أخرى كانت نتيجة لسياق اقتصادي واجتماعيوسياسي، ولفهم الأسباب التي استدعت الاصلاحات لا بُدّ من التطرق إلى مختلف الأنظمة الخاصة بقطاع الوظيفة العمومية التي تم تطبيقها فـي الجزائر منذ السنوات الأولى من الاستقلال إلى غاية سنة 2006، تاريخ صدور آخر قانون أساسي للوظيفة العمومية.

أولا:مدخل للوظيفة العمومية

1- **الوظيفة العمومية من منظورعام:** بداية يجب التنويه الى أنه لا يوجد تعريف جامع لمصطلح الوظيفة العموميـة باعتبارها نتاج فلسفة واستراتيجية الدولة في مجال نظرتها والقرارات التي اتخذتها لاختيار النظام الواجب اعتمـاده لتسيير الوظيفة العمومية، نطاق ومجال تدخلها ومواصفات القائمين عليها.

مصطلح "الوظيفة العمومية" من المصطلحات الحديثة الاستعمال في أخلاقيات الإدارة العمومية، ولقـد اختلفـت الدول في تعريفه، إذ يُمثل هذا المفهوم باللّغة الفرنسية اصطلاح "Fonction Publique" وبالإنجليزية اصطلاح الخدمة المدنية Civil Service، غير أن اصطلاح الوظيفة العمومية تبنته معظم دول العالم بما فيها الجزائر.

بالنظر إلى الاختلاف الموجود بين الدول لتحديد مفهوم الوظيفة العمومية، فإنه تعددت التعاريف الخاصـة بهـذا الميدان ويمكن ذكر أهمها فيما يلي:

التعريف الأوّل:"تشتمل الوظيفة العمومية على مدلولان أحدهما شكلي والآخر موضوعي، المعنى الشكلي:تعني الوظيفة العمومية بمعناها الشكلي الموظفون الذين يقومون بأداء الوظيفة الإدارية في مرافق الدولة، وهؤلاء الموظفين يعملون لصالح الإدارة و باسمها.

المعنى الموضوعي:تعني به النشاط الذي يقوم به هؤلاء الموظفين، والذي يتركز في تنظيم هذا النشاط لتمكين الإدارة من القيام بما أوكل إليها من مهام واختصاصات."[1]

التعريف الثاني: " الوظيفة العمومية بمفهومها الواسع تعني مجموع الأشخاص العاملين تحت تصرف السلطة العامة من أجل تحقيق خدمات عمومية، و بهذا المعنى يدخل في مفهوم الوظيفة العمومية كل أشخاص الإدارة العمومية الذين تربطهم بها شروط قانونية، أما بمفهومها الضيق فلا يقصد بالوظيفة العمومية إلا الأشخاص الذين يخضعون إلى قانون الوظيفة العمومية أي الموظفون العموميون."[2]

من خلال ما سبق تقديمه من تعاريف يلاحظ أن هناك من اكتفى في تعريفه بذكر أحد المعنييناالشكليأو الموضوعي، في حين أن هناك من جمع بين المفهومين في تعريفه للوظيفة العمومية، والأصحمن وجهة نظرنا ألا نهمل لا المعنى الشكلي ولا المعنى الموضوعي لأنهما مرتبطان ببعضهماالبعض، وعليه يمكن تعريف الوظيفة العمومية بأنها مجموعة من التنظيمات التي تتعلق بالموظفينالعموميين، هذه التنظيمات قد تتعلق بناحية قانونية تظهر في كيفية قيام الموظف العمومي بعمله، وقدتتعلق بناحية فنية تتمثل في علاقة الموظف بالإدارة العمومية والاهتمام بمشاكله وحياته المهنية، وتطبيقا لذلك فإن دراسة الوظيفة العمومية يجب أن تشتمل دائما على جانبين: جانب قانوني وآخر فني، فالوظيفةالعمومية هي خدمة عامة يؤديها الموظف العمومي للأفراد أو للدولة أو أحد فروعها ومصالحها في نطاقنظام قانوني معين يحدد علاقته بمن يؤدي إليهم هذه الخدمة وعلاقتهم به منظما لحقوق وواجبات الوظيفة.

الأمر الآخر الذي يجدر الاشارة إليه يكمن في أن الوظيفة العمومية تتسم بالديمومة عند أداء نشاطاتها، ولا تقتصر في أداء خدمات آنية أو موسمية فقط بل تقوم بنفس النشاط بصفة دائمة ومستمرة دون انقطاع، مما يساهم في استقرار المؤسسات والدولة ككل.

1.الوظيفة العمومية من منظور التشريع الجزائري: إذا ما تفحصنا مضمون القانون الجزائري لمعرفة وجهة نظره حول مفهوم الوظيفة العمومية، لا بُد من التقيد بالأمر رقم 66-133 المؤرخ في 2 جوان سنة 1966، المتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية، باعتباره المرجع القانوني الأوّل الذي تم اعتماده مباشرة بعد الاستقلال لتنظيم الوظيفة العمومية وفق الاصلاحات التي تم وضعها لتصحيح الوضع الذي خلّفه التنظيم الاستعماري لاسيما في مجال الفوارق والتباين بين الفرنسيين والجزائريين في مجال الالتحاق بالمرفق العام.

من بين الأهداف التي تم تسطيرها من قبل الأمر رقم 66-133، المذكور أنفا، تبنّيه فكرة اللّجوء إلى اختيار نظام الوظيفة العمومية المبنية على أساس المهنة fonction publique de carrière "هذه القاعدة إذ تقدم للموظفين ضمانة استقرار تجعلهم بعيدين عن الرشوة، تشكل عاملا صالحا لفرض **نظام صارم** داخل الإدارة ولإنشاء ظروف ملائمة لتنمية الاختصاصات والشعور بالمسؤوليات الفردية والجماعية التي لا توجد في موظفين الشبان الذين يواجهون أعمالا جديدة، لم يكونوا مهيئين لها".[3]

---

[1] تيشات سلوى: آفاق الوظيفة العمومية الجزائرية في ظل تطبيق المناجمنت العمومي الجديد بالنظر إلى بعض التجارب الأجنبية: نيوزلندا، فرنسا، والولايات المتحدة الأمريكية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التسيير، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد بوقرة، بومرداس، 2014-2015، ص 45.

[2] تيشات سلوى: آفاق الوظيفة العمومية الجزائرية في ظل تطبيق المناجمنت العمومي الجديد بالنظر إلى بعض التجارب الأجنبية: مرجع سبق ذكره، ص46

[3] طالع الجريدة الرّسميّة للجمهورية الجزائرية رقم 1966/46 المتضمنة القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية، ص 543.

حسب مضمون الأمر رقم 66-133، فإن الوظيفة العمومية التي ترتكز على أساس المهنة تتطلب "اختصاصا قويا جدا في المهام"[1]، مما يساهم في استقرار الموظفين في مؤسساتهم وبالتالي ضمان استمرار الخدمة العمومية، ووضع حدّ لتنقلاتهم المتكررة بين الإدارات بفعل النظام الفرنسي المبني على التعاقد الذي لم يمنح للموظفين مهنة حقيقية وجعل حق ترقيتهم صعب التجسيد. من خلال ما سبق ذكره، نلاحظ أن الاصلاح الذي جاء به التنظيم الجزائري في مجال الوظيفة العمومية، كان من بين نقاطه الأساسية احداث قطيعة مع إرث القانون الفرنسي المنظم للوظيفة العمومية خلال السنوات الأولى من الاستقلال (خلال السنوات الأولى من الاستقلال وبالنظر إلى الفراغ القانوني تقرر تمديد العمل بالقوانين الفرنسية)، وذلك بالتخلي عن مبدأ التوظيف عن طريق التعاقد وتعويضه بالتوظيف على الاستقرار المهني في سلك الوظيفة العمومية. وبالتالي فإن قاعدة الوظيفة العمومية التي تبناها التنظيم الجزائري يرتكز على مبدأ الاختصاص المهني والاستقرار الوظيفي واستمرارية الخدمة العمومية.

ثانيا: الموظف العمومي

1.تعريفه: يُعد تحديد مفهوم الموظف العمومي عملية يصعب تجسيدها بالنظر إلى كثرة التشريعات المتعلقة بالوظيفة العمومية، واختلاف النظم القانونية والسياسية والإدارية من دولة إلى أخرى، ولهذا نجد أن كل دولة اعتمدت في تعريفها للموظف العمومي من خلال الرجوع إلى مهامه والمجال الذي يمارس فيه نشاطه.

على هذا الأساس، سنتناول التعريفات التي وردت بشأن الموظف العمومي من جانب الفقه والتشريع والقضاء على النحو التالي:

يعرف الأستاذ M. WALINE "الموظف العام بأنه " كل شخص يعمل في خدمة سلطة وطنية ويسهم بصورة اعتيادية في سير مرفق عام يدار بطريقة الإدارة المباشرة ويشغل وظيفة دائمة مدرجة في الإطار الإداري".[2]

وعرفه المشرع الفرنسي بطريقة غير مباشرة، حينما حدد ميدان تطبيق قانون الخدمة المدنية الأخير: بنص المادة 2 من القانون 84-16 الصادر في 11-01-1984: " تسري أحكام هذا الباب على الأشخاص الخاضعة لأحكام الباب الأول من نظام الخدمة المدنية والمعينين بوقت كامل لشغل وضيفة دائمة والمثبتين في درجة الهرم الوظيفي للدائرة الدولة المركزية، والمرافق الخارجة التابعة لها أو المؤسسات العامة ".[3]

وقد عرف **الطمَاوي** الموظف العمومي:" الشخص الذي يعهد إليه عمل دائم في خدمةمرفق عام تديره الدولة أو أحد أشخاص القانون العام"[4].

وهناك من عرفهم بأنهم: " عمال المرافق العامة" [5]غير أن هذا التعريف غير دقيق بالنظر إلى وجود مرافق عامة في الجزائر ولكنها لا يطبق عليها قانون الوظيفة العمومية، مثل قطاع المحروقات والكهرباء، الذين تسري عليهم الاتفاقيات الجماعية والقوانين الخاصة.

والمعايير التي استند عليها الفقه في تعريف الموظف العمومي ثلاثة وهي:

أ.التعيين من السلطة المختصة: لا يكتسب صفة الموظف العمومي إلا من عين قانونا بقرار من السلطة المختصة، فالشخص الذي تتوافر فيه شروط التعيين في الوظيفة العمومية، ورُوعيت بشأنه الأوضاع المقررة للالتحاق بها، يصدر بتعيينه قرار من السلطة المختصة كرئيس الجمهورية أو الوزير الأول أو الوزير المختص، وذلك بغض النظر عن كيفية أو أسلوب الالتحاق بالوظيفة العامة أي سواء كان ذلك بأسلوب الاختيار الحر أو الانتخاب.

---

[1] نفس المرجع، ص 544.

[2] نقلا عن: علي خطار شنطاوي، الوجيز في القانون الإداري، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2003،ص 414.

[3] علي خطار شنطاوي، مرجع سبق ذكره.

[4] سليمان الطماوي، مبادئ القانون الإداري، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1966،ص67.

[5] سليمان الطماوي، مبادئ القانون الإداري، نفس المرجع، ص 66.

ب. شغل وظيفة دائمة:لاعتبار شخص موظفا عموميا ،يشترط أن يقوم بعمل دائم في خدمة مرفق عام، وليس مؤقتا أو عرضيا، فالوظيفة الدائمة تعني أن ينقطع الموظف لخدمة الدولة وذلك بتعيينه فيوظيفة دائمة من الوظائف الداخلة في هيكل تنظيم الإداري للمرفق الذي يعمل به.

ت.العمل في خدمة مرفق عام إداري: إن المقصود بالمرفق العام الإداري هو ذلك المرفق الذي تديره الدولة أو أحد الأشخاص المعنوية العامة الأخرى إقليمية كانت أم مرفقيه.

1. مفهوم الموظف العمومي من منظور التشريع الجزائري: إذا أردنا معرفة مفهوم الموظف العمومي من منظور التشريع الجزائري، وجب علينا الرجوع إلى محتوى القانون رقم 06-01 المؤرخ في 20 فبراير 2006، معدل ومتمم، يتعلق بالوقاية من الفساد ومكافحته وكذا الأمر رقم 06-03 المؤرخ في 15 جويلية 2006، يتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية، باعتبارهما المصدرين التشريعيين اللذان تطرقا لتحديد مفهوم الموظف العمومي بطريقة مفصلة وشاملة بحسب مجال نشاطهما ونطاق تدخلهما.

فمن خلال تطرقنا إلى مضمون النصين، سنسجل الاختلاف والتباين الموجود بينهما لاسيما فيما يتعلق بطبيعة المنصب أو العمل الذي يمارسه أو الهيئة التي ينتمي إليها.

1.2مفهوم الموظف العمومي في إطار قانون الوقاية من الفساد ومكافحته (قانون 06-01):

أ. "موظف عمومي"هو:[1]

1. "كل شخص يشغل منصبا تشريعيا أو تنفيذيا أو إداريا أو قضائيا أو في أحد المجالس الشعبية المحلية المنتخبة، سواء أكان معينا أو منتخبا، دائما أو مؤقتا، مدفوع الأجر أو غير مدفوع الأجر، بصرف النظر عن رتبته أو أقدميته".
2. "كل شخص آخر يتولى ولو مؤقتا، وظيفة أو وكالة بأجر أو بدون أجر، ويساهم بهذه الصفة في خدمة هيئة عمومية أو مؤسسة عمومية أو أية مؤسسة أخرى تملك الدولة كل أو بعض رأسمالها، أو أية مؤسسة أخرى تقدم خدمة عمومية".
3. "كل شخص آخر معرف بأنه موظف عمومي أو من في حكمه طبقا للتشريع والتنظيم المعمول بهما".

ب."موظف عمومي أجنبي":[2] "كل شخص يشغل منصبا تشريعيا أو تنفيذيا أو إداريا أو قضائيا لدى بلد أجنبي، سواء كان معينا أو منتخبا، وكل شخص يمارس وظيفة عمومية لصالح بلد أجنبي، بما في ذلك لصالح هيئة عمومية أو مؤسسة عمومية".

ج."موظف منظمة دولية عمومية" "كل مستخدم دولي أو كل شخص تأذن له مؤسسة من هذا القبيل بأن يتصرف نيابة عنها".

2.2 **مفهوم الموظف العمومي في إطار الأمر المتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية:** حسب القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية الصادر في سنة 2006، "يعتبر موظفاً كل عون عيّن في وظيفة عمومية دائمة ورسم في رتبة في السلم الإداري"[4]، ويقصد بالترسيم، الإجراء الذي يتم من خلاله تثبيت الموظف في رتبته.

من خلال التعريفين السابقين يتبين جليا وجود اختلاف واضح بين المفهوم القانوني والتشريعي الذي تبناه القانون المتضمن الوقاية من الفساد ومكافحته، مع ذلك المفهوم الذي أتخذه الأمر المتضمن القانون الأساسي للوظيفة العمومية، حيث أعطى الأوّل للموظف العمومي مفهوما واسعا شمل حتى الموظف الأجنبي والموظف في منظمة دولية عمومية. كما أنه يعتبر الأشخاص الذين يمارسون مهامهم في هيئة أو مؤسسة عمومية ولو بصفة مؤقتة دون الحصول على أجر.

[1] طالع الجريدة الرسميّة للجمهورية الجزائرية رقم 2006/14 تشمل القانون رقم 06-01 المؤرخ في 20 فبراير 2006 يتعلق بالوقاية من الفساد ومكافحته.
[2] نفس المرجع السابق.

في حين أن الأمر المتعلق بالوظيفة العمومية، يعتبر موظف عمومي "العون الذي تم تعيينه ورسّم في رتبة في السّلم الإداري ويُمارس نشاطه فيإحدى المؤسسات والإدارات العمومية"[1]، "يقصد بالمؤسسات والإدارات العمومية، المؤسسات العمومية، والإدارات المركزية في الدولة والمصالح غير الممركزة التابعة لها والجماعات الإقليمية والمؤسسات العمومية ذات الطابع الإداري، والمؤسسات العمومية ذات الطابع العلمي والثقافي والمهني والمؤسسات العمومية ذات الطابع العلمي والتكنولوجي وكل مؤسسة عمومية يمكن أن يخضع مستخدموها لأحكام هذا القانون الأساسي"،[2] مستثنيا بذلك القضاة والمستخدمون العسكريون والمدنيون للدفاع الوطني ومستخدمو البرلمان من أحكام هذا القانون، كونهم يخضعون لقوانين خاصة بهم.

إن هذا التباين الموجود في تحديد مفهوم الموظف العمومي يمكن تفسيره على حسب طبيعة النص القانوني والمجال الذي يهتم به، فقد تم توسيع مفهوم الموظف ضمن القانون رقم 06-01 المؤرخ في 20 فبراير 2006، باعتباره يُعالج موضوع الفساد وعليه تم توسيعه على جميع الأعوان الذين يمارسون نشاطا ذات طابع عمومي يهدف إلى خدمة المواطن، حتى وإن كان طابعا اقتصادي (مؤسسة سونلغاز مثلا، هي مؤسسة اقتصادية ولكن تُقدم خدمة عمومية) ، سواء على مستوى القطاع الاقتصادي أو العمومي، يشغلون وظائفهم بصفة دائمة أو مؤقتة، بغرض إخضاعهم لمضمون هذا النص، لا سيما في مجال واجب التصريح بالممتلكات بالنسبة للمنتخبين والموظفين شاغلي وظائف ومناصب عليا وتقييدهم بالأحكام المتعلقة بالعقوبات المترتبة في حالة القيام بالجرائم التي تم ذكرها في مضمون القانون.

من جهة أخرى، فإن القانون المتضمن الوقاية من الفساد ومكافحته، جاء بغرض تجسيد انضمام الجزائر لاتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد في سنة 2004، وعليه أخذ المشرع الجزائري بنفس التعاريف التي تضمنتها الاتفاقية حول الموظف العمومي.

أمّا التعريف الذي جاء به الأمر المتعلق بالقانون الأساسي للوظيفة العمومية، فيمكن اعتباره بالمفهوم الصحيح والدقيق للموظف، كونه يتضمن حقوقه وواجباته وينظم مساره المهني واجراءات الالتحاق بالمرفق العمومي.

من جهة أخرى نجد أن مجال تطبيق هذا النص لا يمكن تطبيقه على المنتخبين الذين ينتمون إلى قانون خاص بهم ولا يتمتعون بصفة الموظف، بالإضافة إلى الأجانب الذين لا يستوفون شرط الجنسية للالتحاق بالقطاع العام.

ثالثا: نظام الوظيفة العمومية المطبق في الجزائر: لقد ساهم التواجد الفرنسي في الجزائر الذي دام أكثر من 132 سنة، في خلق موروث تاريخي فرض على السلطات العمومية للبلاد مباشرة بعد الاستقلال ضرورة العمل بالنظام الفرنسي المغلق للوظيفة العمومية، نتيجة لحتمية استدعت ضمان الاستقرار واستمرارية المرفق العام من خلال الاعتماد على مبدأ تمديد العمل بالقوانين الفرنسية، لسدّ الفراغ وتأطير المرافق العمومية بعد ذهاب الكفاءات الفرنسية نتيجة الاستقلال.

ان تبني النظام الفرنسي المغلق للوظيفة العمومية من قبل السلطات العمومية الجزائرية، لم يكن نتيجة لموروث تاريخي فرضه التواجد الفرنسي، بل كان خيار سياسي ارتبط بالتوجهات السياسية المعتمدة خلال السنوات الأولى من الاستقلال، على اعتبار ان خصوصيات هذا النظام يتوافق ويتماشى بشكل كبير مع طبيعة الحكم المنبثقة من مبادئ الثورة التحريرية والميثاق الوطني لسنة 1964، بحيث قررت السلطات العمومية آنذاك ضرورة تطبيق النظام الاشتراكي ، باعتباره منفذ لا بديل عنه، مما انعكس سلبا في طريقة تسيير المرافق العمومية بفعل ازدواجية أدوار الدولة، مع احتكارها مجال تسيير المنشآت العمومية وجعل مركزية القرارعلى مستواها.

[1] طالع المادة 4 من ج ر 46 /2006، مرجع سبق ذكره.

[2] طالع المادة 2 من الأمر رقم 06/03 المؤرخ في 15يوليو 2006سالف ذكره.

وبالتالي فإن هذا النوع من الأنظمة لا يمكن العمل به في الأنظمة المفتوحة، والتي تمتاز بنوع من المرونة في التسيير وتفوض جزء من سلطاتها إلى جهة أخرى لإعطائها أكثر استقلالية تمكنها من انتاج قيمة مضافة.

1. تطور نظام الوظيفة العمومية في الجزائر : مرت الوظيفة العمومية في الجزائر بعدة مراحل تاريخية، تميزت بمؤثرات ومؤشرات اقتصادية وسياسية استوجبت تطبيق إطار تنظيمي وقانوني يتماشى وخصوصيات كل مرحلة، بالنظر إلى الانتقالات المتسارعة التي عرفتها البلاد منذ السنوات الأولى من الاستقلال إلى غاية صدور الأمر رقم 06-03 المؤرخ في 15 يوليو 2006.

1.1مرحلة ما قبل الاستقلال:1946- 1962 : خلال هذه الفترة عرفت الوظيفة العامة، احتكار الفرنسيين للوظائف على مستوى المؤسسات والإدارات العمومية، من خلال تطبيق القانون المتعلق بالوظيفة العامة الصادر في 19 أكتوبر سنة 1946 وقد تميزت هذه الفترة تطبيق سياسة تعتمد على إقصاء الجزائريين من التوظيف والالتحاق بمناصب العمل على مستوى المؤسسات والإدارات الفرنسية.

بعد الاستقلال، وبالنظر إلى الانسداد الذي شهدته المؤسسات والادارات الجزائرية بفعل المغادرة الجماعية للكفاءات والإطارات الفرنسية، حاولت السلطات الجزائرية معالجة الوضع من خلال إصلاح المنظومة الإدارية بهدف سدّ الفراغ، فقامت بتطبيق عدة اجراءات تتمثل في ادماج فئة قليلة من الكفاءات الجزائرية تتميز بحداثة خبرتها وذلك كإجراء استعجالي تطلبه السياق الوطني.

أشارت مصادر فرنسية سنه 1962، على أن عدد الإطارات الجزائرية لا يتعدى 600[1] إطار، وهي نخبة غير كافية لتأطير جميع المؤسسات والهياكل العمومية لتلبية متطلبات المواطنين في مجال الخدمات.

قصد تجسيد عملية الاصلاح بطريقة استعجالية تقرّر تمديد العمل بالقوانين الفرنسية، إلى غاية الشروع في سنّ وتطبيق تشريعات صادرة عن كفاءات جزائرية تعالج حقيقة احتياجات وتطلعات الجزائريين.

ما يمكن الاشارة اليه في هذا الصدد، هو ان تطبيق النظام الفرنسي لتسيير شؤون البلاد خلال هذه المرحلة أظهر محدوديته وعدم تجانسه مع تطلعات المواطنين، كونه ساهم في تفشّي ظاهرة البيروقراطية على مستوى الوظيفة العمومية، كما تبين جليا احتكار الدولة وبسط سيطرتها وتدخلها في كل ما يخص هذا القطاع، خاصة بعد تبنيها النظام الاشتراكي.

2.1 الوظيفة العمومية القائمة على الإرث الاستعماري:1962- 1966 : غداة استقلال البلاد، واجهت الإدارة الجزائرية العديد من الأزمات، تتعلق في مجملها في انعدام وغياب إطار تشريعي وتنظيمي يتماشى مع السياق الاجتماعي الجزائري، إلى جانب ذلك كان من الضروري تسوية الأزمة التنظيمية الناتجة عن ندرة الإطارات والكفاءات المحلية التي بإمكانها تأطير وتسيير جميع المرافق العمومية بفعل الهجرة المكثفة للإطارات الفرنسية.

خلال هذه الفترة لم يكن للسلطات العمومية خيار اخر سوى مواصلة العمل بالقوانين الموروثة عن المستعمر،تتمثلأغلبها في نصوص تشريعية وتنظيمية تم سنّها وتكييفها وفق معايير وخصوصيات تتطبق مع الكفاءات والمؤهلات المهنية العليا التي يتمتع بهاالفرنسيين، وبالتالي كان من الصعب على الجزائريين التحكّم فيها والعمل بها بالنظر إلى نقص خبرتهم وتأهيلهم.

وقصد التصدي لهذا الوضع، تقرّر تمديد العمل بالقوانين الفرنسية بصفة استثنائية لتسيير هذه المرحلة الانتقالية الصعبة، من خلال تكييفها وفق المهارات والكفاءات المتواضعة التي يتمتع بها الجزائريين، بحيث تقرّر تخفيض مستوى التعليم المشترط للالتحاق بالمناصب من خلال إصدار المرسوم رقم 62 - 503 المؤرخ في 19 يوليو سنة 1962

[1] طالع الموقع الالكتروني: http://montada.echoroukonline.com/showthread.php

المحددة بموجبه التدابير المخصصة لتيسير الدخول إلى الوظيفة العمومية (هذا المرسوم يُعدُ أوّل تنظيم يسّر اجـراءات التوظيف للالتحاق بالقطاع العام).

بالإضافة إلى ذلك، قامت السلطات العمومية باتخاذ اجراءات أخرى تمثلت في إعادة الحقوق المهنية للمـوظفين الذين تم عزلهم من مناصبهم بسبب انضمامهم إلى حرب التحرير وإعادة إدماج الموظفين الـذين كـانوا ينتمـون إلـى الإطارات الفرنسية والمغربية والتونسية ليصبحوا إطارات جزائرية، من خلال إصدار الأمر 62- 06 المـؤرخ فـي 6 يوليو 1962 والمرسوم 62 - 28 المؤرخ في 18 سبتمبر 1962.

3.1 الوظيفة العمومية القائمة على المبادئ الإيديولوجية (الحزب والثورة والاشتراكية):1967-1978 : تميزت هذه المرحلة بصدور أوّل نص قانوني يتعلق بتنظيم الوظيفة العمومية للجزائر المستقلة، من خلال الأمـر رقـم 66–133 المؤرخ في 2 جوان 1966[1] المتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية، في مرحلـة اتسـمت بفـراغ قـانوني وضعف في تأطير المؤسسات الخدماتية والاقتصادية والانتاجية.

رغبة منها في تحقيق التنسيق والانسجام بين جميع الهياكل، وقصد تكييف نظام الوظيفة العمومية مع متطلبـات المواطنين، باشرت الدولة الجزائرية في إصدار القانون الأساسي سالف الذكر في شهر جوان من سنة 1966، بعد ان تم الموافقة عليه من طرف مجلس الوزراء ومناقشته من قبل مجلس الثورة، وقد تميز هذا القانون بوضعه لمبادئ وقواعـد أساسية تساهم في إصلاح منظومة الوظيفة العمومية على مستوى مختلف المؤسسات.

كما تم الاهتمام بضرورة انسجام شبكة الأجور والمرتبات بين جميع العمال، بحيث شرعت السلطات العموميـة في سنة 1974 بتشكيل لجنة وطنية عهدت لها مهمة دراسة واقتراح سياسة وطنية تهدف إلى خلق نظام منسجم للأجور على مستوى الوظيفة العمومية والقطاع الاقتصادي.

رغم أن الغاية المرجوة من خلال إصدار القانون سالف الذكر كان يهدف إلى إصـلاح الادارة الجزائريـة مـن خلال إحداث قطيعة مع النظام الفرنسي وتجسيد السيادة والاستقلال السياسي، إلا أن تركيـزه المفـرط علـى الجانـب الايديولوجي من جهة وتأثره المفرط بالروح الوطنية ومبادئ الثورة التحريرية وحزب جبهة التحرير الـوطني والتـي اتخذها كمرجعية تاريخية ساهمت بشكل واضح في توجيه القواعد الأساسية للنص المنظم للوظيفة العمومية من خـلال تشجيع المبادئ الثورية والعمل على ضرورة ضمان المساواة بين جميع الجزائريين دون استثناء، مع إغفالـه لعناصـر ذات أهمية بالغة تتمثل في تشجيع المنافسة العادلة المبنية على الكفاءة والمبادرة الفردية.

لقد ساهمت المبادئ الثورية والأحادية الحزبية في بلورة نظام وظيفة عمومية قائمة على مبادئ واتجاهات مبنية على خلفية اشتراكية، من خلال إصدار الأمر رقم 74/71 المتعلق بالتسيير الاشتراكي للمؤسسات، وساهم هذا التوجـه في عدم بلوغ النتائج المرجوة.

ومهما يكن من أمر وبالرغم من صدور القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية، وما جاء بـه مـن توجيهـات وتعليمات استهدفت إصلاح منظومة الوظيفة العمومية، غير أنه أظهر محدوديته وعدم امكانية إشرافه على القطاع نتيجة للتوجه الذي اعتمده، مما تطلب التفكير إلى ضرورة ايجاد بديل آخر.

4.1 الوظيفة العمومية القائمة على مرحلة الأزمات:1978-1990 : بداية هذه المرحلة بدأت سـنة 1978 بمناسـبة صدور القانون الأساسي العام للعامل، وهو يُمثل الإطار القانوني الثاني للوظيفة العمومية في الجزائر، وقد تـم اعتمـاد هذا القانون لإلغاء محتوى الأمر رقم 66–133، وتقليص الفوارق في مجال الحقوق والأجـور بـين الفئـات المهنيـة بمختلف نشاطاتهم وقطاعاتهم (الاقتصادية والخدماتية).

[1] طالع الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية رقم 1966/46، مرجع سبق ذكره.

خلال سنة 1985 تم إصدار المرسوم 85-59 يتضمن القانون الأساسي النموذجي لعمال المؤسسات والادارات العمومية باعتباره منهج لتوضيح وتطبيق الاجراءات المتضمنة في القانون الأساسي العام للعامل، إلى جانب إضفاء تغييرات وإصلاحات على الوضع الذي كان سائدا من قبل.

يمكن تقسيم هذه المرحلة إلى فترتين مختلفتين ومتناقضتين تجلى من حيث النمط المعيشي للأفراد نتيجة للتغير الذي طرأ على الاقتصاد الوطني، سنبرز أهم هذه التحولات من خلال فترتين وهما:

أ. **الفترة الممتدة ما بين 1979 إلى 1986:** خلال هذه الفترة، عرف الاقتصاد الوطني تطور محسوس نتيجة ارتفاع أسعار البترول مما ساهم في زيادة المداخيل بالعملة الصعبة، هذه الوضعية شجعت الدولة في الاستثمار وإعطاء الأولوية للقطاعات ذات البعد الاجتماعي، من خلال تشجيع التنمية الفلاحية والري والصحة والسكن والتكوين المهني، كقطاعات استراتيجية.

من جهة أخرى، ساهمت هذه الوضعية في ضهور أنماط استهلاكية جديدة لدى المواطنين من خلال التوجه نحو المواد الغذائية الصناعية والكمالية، وذلك من خلال تطبيق برنامج الدولة المتمثل في المخطط الخماسي الأوّل الممتد من سنة 1980 إلى 1984، والذي حمل شعار "من أجل حياة أفضل".

ب. **الفترة الممتدة ما بين 1986 إلى 1990:** على عكس الفترة السابقة، شهدت الجزائر خلال هذه الفترة انهيار أسعار البترول من 36 دولار للبرميل الواحد إلى 08 دولار،[1] مما أحدث أزمة اقتصادية خطيرة استدعت الدولة إلى تبني سياسة التقشف والاسراع في تطبيق المخطط الخماسي الثاني 1985-1989 تحت شعار " العمل والصرامة لضمان المستقبل"، وقد ترتب عن هذه الوضعية أزمات اجتماعية واقتصادية تمثلت في نقص المواد الغذائية الأساسية وارتفاع الأسعار، ازدياد البطالة، مما تسبب في وقوع اضطرابات وأزمات اجتماعية ومظاهرات شعبية تعبيرا عن الأوضاع الاجتماعية وتدني القدرة الشرائية والبيروقراطية، فكانت أحداث 5 أكتوبر 1988 من النتائج التي أفرزتها الأوضاع الاقتصادية إلى جانب سوء التسيير المسجل من قبل قطاع الخدمة العمومية.

لقد سمح دستور 1989 بالانفتاح السياسي وتبني نظام الديمقراطية الذي فتح المجال للتعددية الحزبية، وهي تعتبر تجربة أولى بالنسبة لبلد خرج من الاستعمار منذ 27 سنة، طبق خلالها النظام الاشتراكي وتبنى أفكار وايديولوجية مبنية على الاحادية الحزبية، وقد سجلت هذه المرحلة كذلك عدم الاستقرار الاجتماعي نتيجة للوضعية الأمنية المتدهورة، حيث عرف المجتمع الجزائري خلال هذه الفترة منعطفا خطيرًا تمثل في دخول البلاد في أزمة أمنية سميت بالعشرية السوداء.

مما سبق نلاحظ أن الخطاب السياسي الذي تبنته الدولة في مجال تسيير شؤون البلاد، كان قائما على مبدأ التسيير الآني دون التفكير في وضع استراتيجية مبنية على التسيير وفق دراسات استشرافية تقوم على تنبؤ ما يخفيه المستقبل، وتكهن التحولات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية المستقبلية للاستعداد لكل المفاجآت.

في الأخير يجدر التذكير أن ما جاء بهمضمون القانون المتضمن القانون الأساسي العام للعامل لم ينجح، وهذا نتيجة لما أحدثه هذا النص من فوارق في أجور العمال، حيث كانت أجور منخفضة لدى العمال في الإدارة العامة مقارنة بتلك التي كان يتقاضاها العمال في القطاع الاقتصادي مما أدى بالأغلبية إلى ترك قطاع الإدارة واللّجوء إلى الأعمال الحرة أو العمل في القطاع الاقتصادي مما أحدث فراغ كبير في تأطير وتسيير القطاع الإداري؛ مما أدى بالسلطات إلى التخلي عن هذا النظام لأنه كان غير متساوي بين القطاعين الاقتصادي والاداري.

كما أن مضمون هذا النصّ لم يأتي بإجراءات تنظيمية قائمة على مبادئ تشجَع الاستثمار في المورد البشري باعتباره مصدر الثروة وأساس تطوير المؤسسات والادارات العمومية لجعلها فعّالة ومنتجة للخيرات، على اعتبار أن

[1] الديوان الوطني للإحصائيات

نظام الوظيفة العمومية الذي اقترحه القانون العام للعامل إلى جانب المرسوم المتضمن القانون الأساسي النموذجي لعمال المؤسسات والادارات العمومية لم يتم وضعهم لتجسيد هذه الأهداف وإنما بقي معتمدا على الريع البترولي.

5.1 الوظيفة العمومية القائمة على الغموض والارتباك Incertitude et Confusions:1990-2010 : هذه المرحلة شهدت كذلك بمناسبة صدور دستور 1989، تراجع المشرّع عن الخيار الاشتراكي والانتقال نحو النمط الليبيرالي كخيار استراتيجي لإخراج البلاد من الأزمة التي تعيشها، ولكن هذا الاتجاه الليبيرالي القائم على مبادئ الديمقراطية، كان مجرد خطاب صوري وشكلي فقط ولا يعكس حقيقة الواقع بحيث تم في سنة 1990 إصدار قانون ينظم علاقات العمل الفردية والجماعية في العمل بين الأجراء والمستخدمين،[1].

يُعتبر القانون المتضمن تنظيم علاقات العمل الفردية والجماعية في العمل بين العمال الأجراء والمستخدمين من الاجراءات التنظيمية التي استحدثها دستور 1989، في إطار برنامج الاصلاحات التي تضمنها، وبالرغم من أنه جاء بنموذج تنظيمي حديث يقترب إلى متطلبات وخصوصيات السياق الاقتصادي والاجتماعي للمؤسسات والادارات، غير أن محتواه بقي محافظا على القيم والمبادئ ذات البعد الاشتراكي، وذلك يظهر جليا من خلال تمسكّه بضرورة تسيير وتنظيم جميع القطاعات بما فيها الادارية والاقتصادية بالرغم من خصوصيات كل قطاع.

بعد سُقوط المعسكر الاشتراكي وتيقن المشرّع الجزائري بضرورة التخلي عن النمط القائم على التسيير الاشتراكي ووُجوب تبني النظام الليبرالي الذي أثبت فعاليته ونجاعته، دخلت الجزائر مرحلة جديدة تمثلت في إظهار نية صريحة من قبل الدولة لضرورة الاسراع لتطبيق هذا النظام الجديد/القديم، حيث برز بشكل واضح من خلال القرارات التي تم اتخاذها تمحورت في:

- التحوّل التدريجي من النظام الاشتراكي والأخذ بنظام اقتصاد السوق؛
- التخلي عن القطاع المسيّر ذاتيا والثورة الزراعية واستبداله بنظام جديد سُمي بقانون المستثمرات الفلاحية؛
- إعطاء أهمية أكبر للقطاع الخاص وجعله قطاعا منتجا مع تشجيع الاستثمارات الخاصة الوطنية والأجنبية.

6.1 الوظيفة العمومية القائمة على مبدأ إضفاء المرونة على إجراءات التوظيف: 2010-2014 : تميزت الوظيفة العمومية خلال هذه الفترة بتطبيق اجراءات وتدابير استعجالية استهدفت احداث تعديلات جذرية على منظومة الوظيفة العمومية في مجال كيفية تنظيم اجراءات التوظيف وتعديل شبكة الأجور واعادة ترتيب الموظفين، من خلال اصدار تعليمات ومناشير دون تعديل القانون الاطار المتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العموميةوهذا يعتبر بمثابة اجراء غير قانوني من وجهة نظر التشريع لعدم توفر مبدأ توازي الأشكال (يُمنع اصدار أو الاعتماد على تدابير يتضمنها منشور أو تعليمة إذا كان هذا الأخير يتعارض مع محتوى الأمر)، على اعتبار أن التعليمة يحررها الوزير، في حين أن الأمر يُصدره رئيس الجمهورية.

ففي سنة 2010 تم الشروع بصفة استعجالية في تنفيذ التدابير الانتقالية المتضمنة تحديد الشبكة الاستدلالية الجديدة لمرتبات الموظفين ونظام دفع رواتبهم، وذلك في انتظار صدور القوانين الأساسية الخاصة.

بالرغم من غياب أغلب القوانين الأساسية الخاصة بالموظفين (باستثناء القانونين الأساسين الخاصين بموظفي قطاع التربية الوطنية والموظفين المنتمين لقطاع الأسلاك المشتركة، اللذين تم اصدارهما في سنة 2010، بفعل الضغوطات والاضرابات التي باشرتها مختلف نقابات القطاع ونخصُ بالذكر الاضرابات المسجّلة من قبل قطاع التربية الوطنية)، إلا أن جميع الموظفين بمختلف قطاعاتهم، استفادوا من التطبيقات الجديدة في مجال الزيادة في أجور

[1] طاع الجريدة الرسميّة رقم1990/17، مؤرخة في 25 أبريل سنة 1990.

الموظفين، علما أن تعدادات مستخدمي قطاع الوظيفة العمومية بلغت إلى غاية 31 ديسمبر 2014 ما يقارب **2.020.172** موظف وعون عمومي).[1]

كما شهدت سنة 2011 صدور تعليمات وقرارات سياسية استهدفت تنظيم شؤون الوظيفة العمومية(تسوية الاضطرابات الاجتماعية)، ففي شهر أبريل من نفس السنة، تم إصدار العديد من القرارات بموجب تعليمات وزارية تُلزم مصالح المديرية العامة للوظيفة العمومية بالإسراع في تطبيق العديد من التدابير لتسوية منازعات ومعالجة مطالب نقابية تمحورت في تحسين الظروف المهنية لمستخدمي قطاع التربية الوطنية من جهة، ومن قبل منظمات غير عمالية تمثلت في الأساتذة المتعاقدون الذين وبفعل لجوئهم إلى الاحتجاجات والاضرابات مطالبين ضرورة إدماجهم في القطاع كأساتذة دون إلزامهم بالمشاركة في مسابقات التوظيف من جهة أخرى.

وقصد المحافظة على الاستقرار والأمن الاجتماعين، لاسيما وأن المطالب تخص قطاع استراتيجي حسّاس يُمثل لوحده ما يُعادل نسبة 29.34 % من إجمالي تعدادات الوظيفة العمومية (590.831 عون عمومي)[2] فقد تقرر إدماج هذه الفئة في إطار تعليمة وزارية[3] وتوظيفهم مباشرة مخالفين بذلك الاجراءات التنظيمية المعمول بها لا سيما أحكام المادة 74 من الأمر رقم 06-03 التي تنص على: " يخضع التوظيف إلى مبدأ المساواة في الالتحاق بالوظائف العمومية"[4] دون مراعات القوانين والنصوص التنظيمية التي تمنع تعيين أشخاص في القطاع العمومي إذا لم يشارك في مسابقة التوظيف.

يجدر التذكير في هذا الصدد، أن العالم العربي شهد خلال أواخر سنة 2010 ومطلع 2011 احتجاجات شعبية في بعض البلدان العربية، سميت آنذاك بالثورات العربية أو الربيع العربي، بدايتها كانت في تونس التي اندلعت جراء احراق مواطن تونسي نفسه،[5] تسبب في اندلاع مظاهرات شعبية سلمية أدت إلى سقوط نظام الرئيس الحبيب بن علي، ثم سقوط النظام المصري (حسني مبارك) في 25 يناير 2011 وأخيرا سقوط نظام معمر القذافي بليبيا في 17 فبراير من نفس السنة.ما يميز هذه الأحداث التاريخية هو بروز وظهور احتجاجات شعبية اتسمت بطابع سلمي وعدواني أدت كليهما إلى تغيير النظام القائم، بحجة سوء التسيير وتدهور القدرة الشرائية للمواطن.

من جهتها شهدت الجزائر خلال هذه الفترة تسجيل بعض الاحتجاجات الشعبية، بسبب ندرة بعض المواد الغذائية الضرورية وكذا المطالبة بتحسين الظروف الاجتماعية والاقتصادية للمواطن، وفي هذا الاطار يمكن استخلاص والتأكيد ان منظومة الوظيفة العمومية خلال هذه الفترة بالذات تم تغيير مسارها بشكل جوهري، وقد تجلى ذلك بصدور تعليمة من قبل الوزير الأوّل أعطى من خلالها التوجيهات الجديدة لمنظومة الوظيفة العمومية القائمة على مبدأ إضفاء المرونة على اجراءات التوظيف من خلال عزل وابعاد مصالح المديرية العامة للوظيفة العمومية خلال مراحل تنظيم الادارة والمؤسسة العمومية لإجراءات التوظيف، ومنحها المسؤولية الكاملة في تسيير العملية، في حين ان تدخل مصالح الوظيفة العمومية يكون بشكل بعدي بمجرد تبليغ المؤسسة المنظمة لنتائج المسابقة.

هذا الاجراء يُعد استثنائي خاصة إذا علمنا أن معظم المؤسسات والادارات العمومية تعاني نقص في التأطير لا سيما في مجال تسيير الموارد البشرية من جهة، وعدم كفاءة مستخدميها في تفسير القوانين والنصوص والإجراءات

[1] الموقع الرسمي للمديرية العامة للوظيفة العمومية والاصلاح الاداريwww.dgfp.gov.dz

[2] نفس الموقع.

[3] تعليمة وزارية مشتركة رقم 01 مؤرخة في 13 أبريل 2011، تحدد شروط وكيفياتالتوظيف المباشر للأساتذة المتعاقدين الموجودين في حالة نشاط في المؤسسات التعليمية التابعة لوزارة التربية الوطنية

[4] طالع المادة 74 من الجريدة الرّسمية رقم 2006/46 الصادرة في 16 يوليو 2006.

[5] يتعلق الأمر بالمسمى طارق الطيب محمد البوعزيزي، تونسي الجنسية ولد سنة 29 مارس 1984 وتفي بتاريخ 4 يناير 2011

المنظمة للمسابقات من جهة أخرى، غير أنه وقصد المحافظة على الاستقرار والأمن الاجتماعيين تقرّر اللّجوء إلى هـذا الاجراء.

7.1 الوظيفة العمومية القائمة على مبدأ تطبيق إجراءات تجميد التوظيف في القطاع العام وفق سياسة التقشف.

في سنة 2015 شهدت البلاد أزمة اقتصادية حادة نتيجة لتدهور أسعار النفط على المستوى العالمي، مما انعكس سلبا على سيرورة التوظيف في الجزائر بحيث تقرّر تجميد عمليات التوظيف على جميع الهيئات والمؤسسات العمومية باستثناء القطاعات ذات الطابع الاستراتيجي على غرار الصحة والأمن والتعليم العالي والتربية الوطنية والتكوين المهني باعتبارهم قطاعات حيوية لا يمكن زعزعة أو أيقاف نشاطاتهم، بالنظر إلى الدور الاستراتيجي الذي تؤديه في المجتمع (التعليم والتكوين والصحّة والأمن).

كما تقرّر من جهة أخرى بالنسبة للقطاعات الأخرى التي تريد تنظيم واجراء عمليات توظيف، ضرورة تقديم"طلب الموافقة المسبقة" أو رخصة يمنحها الوزير الأوّل.

من خلال ما سبق ذكره، يتبين جليا أن عملية التوظيف باعتبارها اجراء اداري وحق دستوري تُساهم في تلبية احتياجات الفرد وتؤهله في اعتلاء مكانة اجتماعية ضمن هرم المجتمع، تحولت إلى أداة ووسيلة سياسية، تستخدمها الدولة لتسيير شؤونها في المجال الاقتصادي والسياسي والاجتماعي، للحفاظ على الأمن والاستقرار الاجتماعي وبالتالي تضمن من خلالها ديمومة وبقاء النظام.

من جهة أخرى وبالنظر إلى ندرة المناصب المالية للتوظيف مع تزايد طلبات الأفراد له، فقد أصبح التوظيف يُمثل للدولة مصدر قد يهدد استقرار البلاد (الاضطرابات الاجتماعية) مما يحتم عليها ضرورة التنازل عن جزء من سلطاتها من خلال تبسيط اجراءات التوظيف واستبعاد مصالح الرقابة للوظيفة العمومية لإحداث التوازن الاجتماعي، نفس الشيء حدث في سنة 2017 حيث تقرّر برمجة دورة ثانية لشهادة الباكالوريا بالنسبة للمترشحين الذين تأخروا أو غابوا خلال الدورة الأولى.

الخاتمة: يتمحور موضوع دراستنا حول "اصلاح منظومة الوظيفة العمومية بين الخيار التنظيمي والحتمية الاجتماعية السياسية"، وقد قمنا ببناء اشكاليتنا لمعرفة ما هي المعايير والمقاييس التي اعتمدها المشرّع الجزائري لوضع القوانين والنصوص المنظمة لقطاع الوظيفة العمومية.

لقد تطرقنا فيما سبق أن الجزائر اعتمدت النظام الفرنسي المغلق للوظيفة العمومية، وهو نظام يقوم على مبدأ المهنية والولاء للمنظمة العمومية يجعلها تحتل مكانة استراتيجية في البناء الاجتماعي باعتبارها جزء من منه، وتمتاز بمكانة ضمن الهرم التنظيمي للدولة كونها تساهم في تطبيق سياسة الحكومة في مجال تنظيم الشؤون ذات الصلة بالوظيفة العمومية.

هذه العلاقة المعقدة التي فُرضت على مصالح المديرية العامة للوظيفة العمومية، باعتبارها الهيئة المؤهلة للقيام بعملية مراقبة مدى مطابقة الاجراءات المتخذة من قبل المؤسسات والادارات العمومية للتنظيم المعمول به في مجال الوظيفة العمومية، هي في الواقع ناتجة عن طبيعة المنظومة القانونية والادارية التي تقترح عليها التعامل المباشر مع فئات المجتمع وفي نفس الوقت تبني الشكلالرسمي المنظمفي مجال تطبيق القوانين.

بالرجوع إلى النظام المغلق للوظيفة العمومية الذي تم تبنيه من طرف السلطات العمومية مباشرة بعد الاستقلال، يمكن القول ان هذا الاختيار لم يكن عشوائي وإنما ارتبط بخيارات واعتبارات سياسية وقيم ايديولوجية منبثقة من قيم الثورة وحزب جبهة التحرير الوطنيالقائم على مبدأ تدخل الدولة في عملية تسيير ومراقبة واتخاذ القرارات.

في هذا الصدد يجدر التوضيح ان النظام المغلق يفرض مركزية القرار والتواجد المستمر للدولة في العملية التسييرية، وبالتالي فهو لا يقبل اجراء التغيير أو توجيهات واقتراحات لا تعكس مبادئه وقيمه، فتبني الجزائر للنظام

الاشتراكي للمؤسسات مباشرة بعد الاستقلال، جاء لتجسيد المبادئ التي اتخذها الميثاق الوطني لسنة 1964، بحيث قررت السلطات آنذاك تطبيق هذا النظام لأنه يتماشى مع رغبة الدولة في مجال بسط سيطرتها واحتكارها على تسيير المنشآت العمومية وجعل مركزية القرارعلى مستواها.

من خلال دراستنا هذه يمكن استخلاص ما يلي:

- أن منظومة الوظيفة العمومية في الجزائر اتسمت بنوع من الحركية والديناميكية في مجال انتاج النصوص والقوانين المتعلقة بوضع نموذج لمنظومة الوظيفة العمومية يتماشى وفق التطور والتغيير الذي شهده السياق الاقتصادي والاجتماعي والسياسي للبلاد، وبالرغم من أن هذه المقاربة تتوافق مع نظرة **ميشال كروزيي** الذي يعتبر أن" **كل نظام لا يتم اصلاحه سيكون مآله الانحلال والتدهور**" غير أن ما يمكن توضيحه يكمن في أن الاصلاحات التي تم الشروع فيها من قبل السلطات في مجال الوظيفة العمومية، ارتكزت على مبادئ ايديولوجية مبنية على أسس وأفكار مستمدة من حزب جبهة التحرير الوطني، إلى جانب المبادئ التي اعتمدتها الثورة التحريرية.

في كل الأحوال لا يمكن تأويل وتفسير اخفاق وفشل الوظيفة العمومية نتيجة لاحتوائها وتضمنها المفرط لأفكار ولمبادئ ذات بعد ايديولوجي، على اعتبار أن هذه الأخيرة تعكس وتمثل الهوية الثقافية والاجتماعية للمجتمع الجزائري، وبالتالي فهي الإطار المرجعي un cadre de références الذي لا يمكن الاستغناء عنه.

في حين كان من الأجدر الاعتماد على هذه المرجعية التاريخية، لإعداد منظومة للوظيفة العمومية قائمة على مبدأ الاستحقاق والكفاءات، بهدف تشجع الانسجام والعدالة الاجتماعية من خلال تحسين خدمات المرفق العام. في حين أن القواعد والنصوص القديمة والحالية للوظيفة العمومية لم تضع معايير موضوعية يتم بموجبها اختيار أحسن الكفاءات.

- استراتيجية التوظيف في إطار الوظيفة العمومية، لا تقوم وفق معيار الحاجة ولكن يتسم بالتوظيف الجماعي المفرط، لتلبية توجهات اجتماعية تهدف إلى تحقيق الاستقرار والأمن.
- غياب الانسجام والتشاور بين مختلف الفاعلين، عند اعداد منظومة الوظيفة العمومية، على غرار (المديرية العامة للوظيفة العمومية والاصلاح الاداري، وزارة المالية وممثلين عن الادارات والمؤسسات العمومية)، وجعلها مشروعا سياسيا يتم المصادقة عليها بناء على قرار سياسي، دون مشاركة الممارسين الحقيقيين لمضمون النصّ (المديرين والمكلفين بتسيير الموارد البشرية).

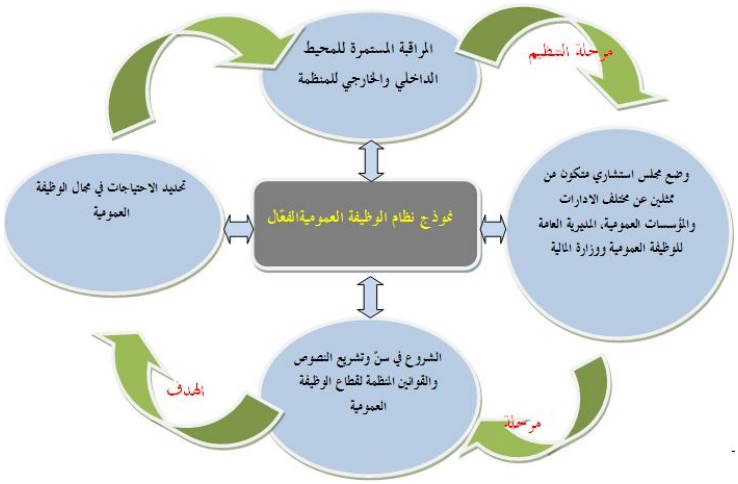
الإصلاحات الاقتصادية المتعددة التي عرفتها البلاد لتنمية مرافقها بمختلف أنشطتها، لم ترافقها إصلاحات المنظومة التشريعية والتنظيمية لتكييفها وتحيينها مع السياق الوطني والعالمي سريع التغير والتحول. فلا تزال القوانين التنظيمية الصادرة خلال سنوات 1980 و1990 تنظم وتسير قطاع الوظيفة العمومية بالرغم من التغيرات والتطورات التي شهدها القطاع.

لقد قمنا بإعداد هذا الرسم البياني للتأكيد على أن إعداد استراتيجية فعّالة في مجال الوظيفة العمومية، يتطلب وضع اجراءات مسبقة يجب التقيّد بها.

المرحلة الأولى تتمثل في **المراقبة المستمرة للمحيط الداخلي والخارجي للمنظمة**، تساهم هذه العملية في جمع المعلومات والمعطيات وبيانات تكون صحيحة ومفيدة للمشروع من خلال التأكد من مصدرها.

المرحلة الثانية تتعلق **بوضع مجلس استشاري متكون من ممثلين عن مختلف الادارات والمؤسسات العمومية، المديرية العامة للوظيفة العمومية ووزارة المالية**، باعتبارهم الفاعلين والممارسين لمحتوى القواعد والقوانين الخاصة بمنظومة الوظيفة العمومية، يمكن الاعتماد على خبرتهم الميدانية واقتراحاتهم عند الشروع في أي اصلاحات أو إعداد نصّ قانوني يتعلق بالوظيفة العمومية.

رسم بياني يتضمن خطوات وضع الاستراتيجية الوطنية للوظيفة العمومية[1]



من جهة أخرى، يتطلب إعداد منظومة القطاع العمومي إشراك جميع القطاعات المعنية بتطبيق محتواها، على غرار المديرية العامة للوظيفة العمومية والاصلاح الاداري، باعتبارها الجهة المخولة بمراقبة مدى تطبيق الاجراءات والقوانين، إلى جانب وزارة المالية التي تمنح الاعتمادات المالية في مجال التسيير والتوظيف.

المرحلة الثالثة تتمثل في التخطيط من خلال وضع الاستراتيجية المناسبة، وتحديد الآليات وتوفير الموارد المالية والبشرية المناسبة.

المرحلة الرابعة تتعلق بتحديد الاحتياجات الأساسية التي تتلاءم مع السياق الاقتصادي والاجتماعي والسياسي للبلاد اعتمادا على المعلومات والبيانات التي تم جمعها من خلال مراقبة المحيط الداخلي والخارجي للمجتمع.

في الأخير ما يمكن الاشارة إليه هو أن مشروع إعداد القوانين والنصوص المرتبطة بمجال الوظيفة العمومية، يتطلب الأخذ بعين الاعتبار جميع هذه المراحل دون استثناء لأنها تهدف إلى وضع منظومة مبنية على مبادئ ذات نظرة اقتصادية واستراتيجية تنظيمية متطورة وعلمية، كما يجب من جهة أخرى، مراعاة المرجعية التاريخية والمبادئ الاجتماعية والسياسية باعتبارها الهوية الوطنية.

قائمة المراجع:

1. كتب بالغة العربية:

- سليمان الطماوي، **مبادئ القانون الإداري**، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1966.
- خطار شنطاوي، **الوجيز في القانون الإداري**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2003.

2. كتب باللغة الفرنسية:

- Crozier (M.) : **On ne change pas la société par décret**, Paris, Grasset et Fasquelle, 1979.

3. الرسائل والأبحاث:

- يشات سلوى: آفاق الوظيفة العمومية الجزائرية في ظل تطبيق المناجمنت العمومي الجديد بالنظر إلى بعض التجارب الأجنبية: نيوزلندا، فرنسا، والولايات المتحدة الأمريكية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التسيير، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد بوقرة، بومرداس، 2014-2015.

4. القوانين:

- الجريدة الرسميّة للجمهورية الجزائرية رقم 2006/14 تتضمن القانون رقم 06-01 المؤرخ في 20 فبراير 2006 يتعلق بالوقاية من الفساد ومكافحته.
- الجريدة الرّسميّة رقم 2006/46 المتضمنة القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية.
- الجريدة الرسميّة رقم1990/17، مؤرخة في 25 أبريل سنة 1990.

5. المواقع الالكترونية:

- الموقع الرسمي للمديرية العامة للوظيفة العمومية والإصلاح الإداري www.dgfp.gov.dz.

[1] الرسم البياني من إعداد الطالب

التفكير الابتكاري في ضوء بعض استراتيجيات التعلم النشط

خليدة مهرية (طالبة دكتوراه)
أ.د. محمد الساسي الشايب
جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)

الملخص:

إن مهارات التفكير الابتكاري لدى التلاميذ هي إيجاد أنماط تفكير جديدة بتنظيم أو إعادة تنظيم المعارف السابقة، كما أن تنمية هذه المهارات تساهم في زيادة وعي التلاميذ بقدراتهم، وتكسبهم الثقة بالنفس التي تعينهم على تحسين مستواهم الدراسي، والتغلب على مشاكل الحياة عموما من خلال تشكيلها لشخصية إنسان عصر المعلومات، وهذه هي غاية التربية من خلال استراتيجيات التعلم النشط، والتي لها أثر إيجابي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي فهي عبارة عن مجموعة متناسقة من الإجراءات الصفية التي يخططها وينفذها المعلم مع الطلاب، حيث يقوم فيها المتعلم بالدور الإيجابي أثناء التعلم، بدلاً من اعتماده على المعلم كناقل للمعرفة وبقائه كمستقبل لها، إن تدريس المتعلمين مهارات التفكير الابتكاري وتنمية اتجاهاتهم الابتكارية من الأهداف الأساسية لتدريس العلوم، لكن حتى يكتب النجاح لطرائق التدريس في تنمية التفكير الإبداعي فإنه لا بد من وجود معلم مؤهل وفعال.

الكلمات المفتاحية: التفكير الابتكاري- التعلم النشط- خرائط المفاهيم- التعلم التعاوني- حل المشكلات- الاستقصاء.

Summary

We conclude that the development of student's creativity skills, actually it's just a training for them to create new ways of thinking or in another view is reorganizing their past knowledge. Also it helps them to increase their abilities, self confidence, and surely improve their level of education as well, so as a result as they will be able to overcome their life problems in general. This is exactly what education is going trough nowadays by setting modern teaching methods or so called: Active learning strategies, which have a positive impact in the development of the student's creativity skills which is a consistent set of classrooms actions that the teacher follows and performs with the students. And this is one of the fundamental goals of teaching. In case of getting the best results of this way of teaching it's necessary to have qualified and effective teachers to do this job.

Key words: Creativity- Active learning- problem solving - investigation-cooperative education-concept maps.

مقدمة:

يدين العالم للمبدعين من أبنائه بكل ما أحرزه من تقدم في مختلف العلوم ،حيث تسابق المجتمعات ووسيلتها في ذلك استثمار كل طاقاتها وإمكاناتها وثرواتها، وعلى رأسها الثروة البشرية فهي المحرك لكل القوى الأخرى وبدونها تصبح الثروات والإمكانات الأخرى عديمة القيمة فالبترول والمعادن موجودة في باطن الأرض منذ آلاف السنين، والشمس موجودة منذ بدء الخليقة ولم تتحول هذه المصادر إلى تلك الطاقة الهائلة التي تدور بها عجلة التكنولوجيا إلا عندما وُجِدَ الإنسان القادر على اكتشافها واستغلالها، ولم يكن ذلك وليد الصدفة ولكن نتيجة الأعمال والجهد الذي بذله الإنسان بشكل منتظم ، إلى الحد الذي جعل التقدم العلمي في الوقت الحالي لا يحدث كل فترة كما كان من قبل وإنما كل يوم هناك جديد يضيفه الإبداع العقلي للإنسان من أجل تطوير الحياة الإنسانية وتحقيق التقدم والرخاء (المشرفي، 2003: 3).

إذن فالصراع بين دول العالم اليوم هو في الأصل صراع بين عقول أبنائها من أجل الوصول إلى سبق علمي وتكنولوجي يضمن لها الريادة والقيادة، وبالتالي يصبح الهدف الأعلى من التربية في هذا العصر هو تنمية التفكير بجميع أشكاله ليتعاظم بذلك دور المؤسسة التربوية في إعداد أفراد قادرين على حل المشكلات غير المتوقعة من خلال قدرتهم على التفكير في بدائل متعددة ومتنوعة بحسب المواقف.

لقد أجمع التربويون والباحثون الذين تعرضوا لموضوع التفكير في كتاباتهم على أن الهدف الرئيسي لتعليم الطلاب هو تعليمهم كيف يفكرون ؟ من خلال تهيئة الفرص المثيرة التي من شأنها أن تمكنهم من التفاعل بفاعلية مع المتغيرات المستقبلية وهذا بعد أن أصبحت تنمية التفكير لدى الطلاب هدفًا رئيسيًا لمؤسسات التربية والتعليم وذلك من خلال تبني طرق واستراتيجيات تدريسية حديثة تنمي الرغبة في التعلم لدى الطالب، فالأولوية في التطوير تكون لطرائق التدريس حتى تلبي احتياجات الفترة القادمة، ويعتبر تحديث استراتيجيات حديثة في تدريس العلوم من العوامل المساعدة على تنمية التفكير، من خلال الأدوات المستعملة كالملاحظة والاستقصاء وحل المشكلات... والتي تنمي مهارات التفكير لدى الطلاب (خليل، 2007: 51).

إن قضية إدخال تعليم التفكير الابتكاري إلى المدارس إلى جانب أهميتها العلمية والتربوية هي قضية تتعلق بمسألة النمو والتقدم ومواجهة تحديات المستقبل في عالم أصبح قائده الفكر، ومن ثم فإن الحاجة إلى تعليم التفكير الإبداعي لتلاميذنا أصبحت ضرورة ملحة فهناك عدة مبررات تدفع بنا إلى أن ننظر بجدية إلى مسألة إدخال تعليم التفكير الابتكاري إلى مدارسنا.

يعتبر التعلم النشط أحد الاتجاهات التربوية الحديثة التي لها تأثير إيجابي في العملية التعليمية التعلمية، فهو ينقل المعلم من دور ناقل للمعلومات إلى المرشد والموجه في العملية التعليمية ،ويحول المتعلم إلى المفكر والمتعاون من خلال خلقه لبيئة تعليمية وتعلميه غنية بالمواقف الفاعلة والتي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير العليا.

لقد تعددت الدراسات التي تناولت الإستراتيجيات الحديثة في التدريس أو ما يعرف بالتعلم النشط بالنسبة للعديد من المتغيرات النفسية والتربوية ،لهذا الغرض جاءت ورقتنا البحثية التي تحاول الباحثة من خلالها إلى دراسة الدور الذي تلعبه إستراتيجية في تفعيل مهارات التفكير الابتكاري لدى التلميذ ؟ وذلك من خلال إدراج بعض إستراتيجيات التعلم النشط وبيان ماهيتها، وخصائصها ثم بيان علاقتها بالتفكير الابتكاري لدى التلاميذ.

الابتكار والإبداع: يرى البعض من العلماء كما يشير الحمادي (1999)أن ثمة فرق بين الإبداع والابتكار معللا بذلك بأن الإبداع يتناول الجانب النظري أما الجانب الآخر التطبيقي فيشار إليه بالابتكار، وبمعنى آخر إن أية فكرة أصيلة جديدة فهي فكرة مبدعة، ولكن إذا تحولت هذه الفكرة إلى واقع حقيقي ملموس فإنها تتحول إلى ابتكار، ويضيف أنه لا يوجد فرق بين المصطلحين فكلا هما يشير إلى نفس المعنى فهما وجهان لعملة واحدة (عبد الرحمن، 2010: 59).

وهي وجهة النظر التي تؤيدها الباحثة وتتبناها، فالمتخصصون في المجال التربوي وفي حدود الدراسات التي اطلعت عليها الباحثة طبعا يستخدمون مصطلح الإبداع آو التفكير الإبداعي وتارة يستخدمون مصطلح الابتكار أو التفكير الابتكاري، وفي دراسات أخرى يتم الجمع بين المصطلحين والمقصود واحد لهما.

ويستدل الحمادي (1999) على وجهة نظره بأن المعنى اللغوي لكل من الابتكار والإبداع واحد وهو الإنشاء على غير مثال سابق أو الاستحداث، وبأن المصطلح الإنجليزي للإبداع هو نفسه المصطلح الإنجليزي للابتكار وهو Creativity كما ورد ذلك في معجم مصطلحات العلوم الإدارية لبدوي، كما يترجم المتخصصون العرب هذا المصطلح تارة إلى الإبداع وتارة أخرى إلى الابتكار، وبالرجوع إلى العديد من المراجع المتخصصة في التفكير الابتكاري أو الإبداع، وجد أن الكثير من المتخصصين في هذا المجال لا يميزون بين هذين المصطلحين، بل ربما يستخدمونهما في نفس الموضع ونفس المعنى (عبد الرحمن، 2010: 45).

ويشير إبراهيم (1995) إلى أن بحوث كليات التربية تركز على " الابتكار" بينما تركز بحوث كليات الآداب والتربية الفنية والموسيقية على" الإبداع"، وتبين حوالي 70 % من الدراسات استخدمت مصطلح الابتكار في حين بلغت نسبة الدراسات التي استخدمت مصطلح" الإبداع " حوالي 21 % فقط ، أما مصطلح العبقرية والتفوق والتمييز فقد استخدم في 9 % من تلك الدراسات فقط (الغامدي، 2005: 31).

مفهوم التفكير الإبتكاري(الإبداعي):

يزخر الأدب التربوي والنفسي بالكثير من التعريفات التي تناولت التفكير الإبـــداعي وهـــذه التعريفات كثيرة ومتنوعة تناول كل تعريف منها جانباً من جوانب التفكير الإبداعي فمثلا عرفه محمود منسي (1991) على أنه " قدرة الفرد على التفكير الحر الذي يمكنه من اكتشاف المشكلات والمواقف الغامضة ومن إعادة صياغة عناصر الخبرة في أنماط جديدة عن طريق تقديم أكبر عدد ممكن من البدائل لإعادة صياغة هذه الخبرة بأساليب متنوعة وملائمة للموقف الذي يواجهه الفرد بحيث تتميز هذه الأنماط الجديدة الناتجة بالحداثة بالنسبة للفرد نفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه، وهذه القدرة يمكن التدريب عليها وتنميتها"(أشرف، 2009: 64)

في حين عرفه تورانس (Torrance, 1962) على أنه عملية يصبح فيها الشخص حساساً للمشكلات مع إدراك الثغرات والمعلومات والبحث عن الدلائل للمعرفة ووضع الفروض واختبار صحتها، ثم إجراء التعديل على النتائج " وهو نفس ما ذهب إليه أولسون (Olson, 1999) من بعده في أنه أي التفكير الإبداعي عملية ذهنية يتم فيها توليد الأفكار وتعديل الأفكار من خبرة معرفية سابقة وموجودة لدى الفرد فلا يمكن تكوين حلول جديدة للمشكلات ،وهو نفس تناول الذي ذهب إليه دينكا (Dînka, 1993) في تعريفه للتفكير الإبداعي (فاخر، 1979: 58)

أما هارز(Harris, 1998) فعرفه على انه القدرة على التخيل أو اختراع أشياء جديدة عن طريق التوليف بين الأفكار وتعديلها أو تغييرها. (Elias, 2004)

وينظر إليه سعيد (2000) على أنه " نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة في البحث عن حل لمشكلة ما أو الوصول إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا"، أما جروان فيصف التفكير الإبداعي بأنه "عملية عقلية تتميز بالشمولية والتعقيد غايتها إيجاد حلول أصلية لمشكلات قائمة في الحياة الإنسانية الواحد حقول المعرفة" (جروان، 2002: 31)

وعرفته ماجدة (2000) على أنه "نشاط عقلي هادف له القدرة على اكتشاف علاقات جديدة أو حلول أصيلة لم تكن معروفة سابقاً تتسم بالجدة والمرونة (حجازي، 2009: 26).

تؤكد تعريفات كل من سعيد (2000)، وماجدة (2000) على أن التفكير الابتكاري عبارة عن نشاط عقلي توجهه رغبة في الاكتشاف والبحث عن حلول أصيلة لم تكن معروفة سابقاً، بينما يرى تورانس(1962) وأولسون(1999) ودينكا(1993) وجروان(2002) أن التفكير الإبداعي عملية عقلية تتصف بالشمولية والتعقيد، ومهما تعددت التعريفات التي تناولت التفكير الابتكاري إلا أنها لا تخرج عن المضمون العام للتفكير الابتكاري في كونه العملية التي تقودنا إلى ابتكار حلول جديدة لأي مشكلة.

إذن فالتفكير الابتكاري أو التفكير الإبداعي كما يسميه البعض هو تلك القدرة التي يمتلكها الفرد للإتيان بأفكار جديدة وغير مألوفة للمشكلات، فهو نشاط عقلي يهدف إلى البعد عن النمطية، ويتصف بالحداثة.

بدأ الاهتمام بدراسة التفكير الابتكاري منذ إعلان جيلفورد (Guilford, 1950) في خطابه الافتتاحي في المؤتمر السنوي لجمعية علماء النفس الأمريكية (1950) والذي قدم فيه نموذجه عن بنية العقل الإنساني حيث فرق من خلاله بين نوعين من التفكير هما **التفكير التقاربي** وهو ما تقيسه اختبارات الذكاء التقليدية، و**التفكير التباعدي** وهو ما تقيسه اختبارات التفكير الإبداعي، حيث كان ذلك بداية الانطلاقة الجديدة نحو بحوث في التفكير الإبداعي، وقد أشار جيلفورد

إلى التقصير في دراسة الإبداع خلال الربع الثاني من القرن العشرين وإلى أن فحص اختبارات الذكاء لا يشير إلى وجود أي بنود تقيس الابتكار، كما نادى بضرورة البحث فيما وراء الذكاء للبحث عن الابتكار(جروان، 2002: 84).

مهـــارات التفكير الإبداعي:

التفكير الإبداعي نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة من قبل، يتميز بالشمولية والتعقيد، ويتكون من مجموعة من المهارات يتفق غالبية الباحثين والدارسين في هذا المجال على أن هذا النوع من التفكير يشتمل ثلاث مهارات رئيسية هي (طلاقة، مرونة، أصالة) وهذا ما أكدته مراجعتنا لأكثر اختبارات التفكير الإبداعي شيوعاً " اختبارات تورانس Torrance، واختبارات جيلفورد Guilford"، حيث تؤكد على هذه المهارات التفكيرية الثلاثة بالرغم من وجود مهارات أخرى.

1- **الطلاقة Fluency**: وتعني القدرة على توليد أكبر عدد من الأفكار أو المرادفات عند الاستجابة لمثير معين في فترة زمنية محددة وهي تمثل الجانب الكمي للإبداع وقد تم التوصل إلى عدة أنواع للطلاقة وهي على النحو الآتي:

أ-الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات: وهي القدرة على توليد أكبر عدد من الكلمات أو الألفاظ وفق محددات معينة في زمن محدد.

ب-الطلاقة الفكرية أو طلاقة المعاني: هي القدرة على تقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار اعتماداً على شروط معينة وفي زمن محدد.

ج- طلاقة الأشكال: وتعني تقديم بعض الإضافات إلى أشكال معينة لتكوين رسوم حقيقة في زمن محدد.

د- طلاقة التداعي: هي إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات ذات المعنى الواحد في زمن محدد.

ه- الطلاقة التعبيرية: هي القدرة على التفكير السريع في الكلمات المتصلة والملائمة والمرتبطة بموقف معين وصياغة الأفكار في عبارات مفيدة (خطايبة، 2005: 10).

إذن فالطلاقة يمكن أن نعرفها على أنها القدرة على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار خلال فترة زمنية محددة معناها أن عدد الأفكار مرهون بالمدة الزمنية عندما نتحدث عن الطلاقة،ونحن هنا نتحدث عن الكم " عدد الأفكار".

2 - المرونة Flexibility: هي القدرة على توليد أفكار متنوعة والتحول من نوع معين من الفكر إلى نوع آخر عند الاستجابة لموقف معين، أي القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف، حيث تمثل المرونة الجانب النوعي للإبداع وتأخذ صورتين هما:

أ- المرونة التلقائية: هي القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المختلفة والمرتبط بموقف معين في زمن محدد.

ب- المرونة التكيفية: هي القدرة على تغيير الوجهة الذهنية التي ينظر من خلالها إلى حل مشكلة محددة (جروان،2002: 23).

يمكن القول أن المرونة هي بمثابة القدرة على التنقل بين الأفكار من موقف لآخر مع الآخذ بعين الاعتبار حداثة الأفكار.

3 – الأصالة Originality: وتعني التميز في التفكير والندرة والقدرة على النفاذ إلى ما وراء المألوف من الأفكار، وهي تمثل جانب التميز للإبداع (العبيدي وآخرون، 2010: 55).

إذن في الأصالة لا نعتمد على كم الأفكار بقدر ما نركز على مدى غرابتها وخروجها عن المألوف، أي نبتعد عن التفكير الذي يألفه العامة بالنسبة للشيء.

أهم النظريات المفسرة للتفكير الإبداعي:

هناك نظريات عديدة اتبعها الباحثين للنظر إلى عملية التفكير الإبداعي سنحاول تسليط الضوء على البعض:

نظرية التحليل النفسي: يرى **"فرويد"** أن الإبداع ينشأ نتيجة صراع نفسي في بداية حياة الفرد (كحيلة دفاعية) لمواجهة الطاقة الليبيدية التي لا يقبل المجتمع التعبير عنها وفي الإبداع يبتعد المبدع عن الواقع ليعيش في حياة ويكون الإبداع استمرار للعب الإيهامي الذي بدأه المبدع عندما كان طفلاً صغيراً (جليل، 1994: 162).

وربط "فرويد " الإبداع وغيره من السلوكيات الأخرى مع مجموعة الدوافع التي يحركها اللاشعور فإذا لم يستطع الفرد أن يعبر بحرية عن رغباته، فإن تلك الرغبات يجب أن تنطلق بطرق أخرى ،أو يتم تعويضها ،فالإبداع طبقاً له يمثل شكل صحي من أشكال التعويض وذلك باستخدام الدوافع اللاشعورية التي لم يتم إشباعها في أهداف إنتاجية. (Puccio. j, 1999: 30)

إذن فالإبداع في ضوء النظرية التحليلية يؤكد الدور الذي تقوم به محتويات ودوافع تقع خارج مجال وعي الفرد ودرايته في العملية الإبداعية وهذا يعد تفسيراً مبالغ فيه ويفتقر للمنطقية .

النظرية السلوكية (الارتباطية): يرى أنصار هذا الاتجاه أن العملية الابتكارية تتمثل في القدرة على تكوين عناصر ارتباطيه بطريقة تركيبية جديدة أو مبتكرة، من أجل مقابلة متطلبات معينة، ومن أجل تحقيق فائدة متوقعة، وبناءا عليه تُعرف النظرية السلوكية عملية الابتكار على أنها" تجميع العناصر المترابطة في تشكيلات معينة لمقابلة الحاجات، أو لتحقيق بعض الفائدة، وكلما كانت عناصر التشكيلة الجديدة متنافرة وغير متجانسة أزداد مستوى القدرة على التفكير الإبداعي." (السحماوي،1998 :194)

قدم "ميدنيك"(Mednick) في ضوء الإطار العام للنظرية الارتباطية تفسيره للابتكار والذي يؤكد فيه على أن عملية التفكير الابتكاري هي الوصول إلى تكوينات جديدة من عناصر ارتباطية بحيث تتوافر فيها شروط معينة، وأن تكون ذات فائدة، وأن العملية الابتكارية تتأثر بعدة عوامل منها:

- أن يحصل الأفراد على العناصر الذين هم في حاجة إليها في بيئتهم.
- أن يحصل الأفراد على شبكة معقدة من الارتباطات مع المثيرات، فالأفراد الذين حصلوا على تجارب مع مثير متفق عليه في إطار مألوف هم أقل الأفراد القادرين على عمل ارتباطات بعيدة مع المثيرات، لأن أنماط الاستجابة لديهم تصبح معروفة (السحماوي، 1998: 196).

إذن فالاتجاه السلوكي يؤكد على ضرورة تكوين ارتباطات بين المثير والاستجابة، وكذا على أهمية التعزيز في حدوث وتقوية هذه الارتباطات، أنصار هذه النظرية يرون أن الطفل قد يصل إلى استجابات مبتكرة بناءا على نوع التعزيز الذي يعزز به السلوك فقيمة التفكير الابتكاري تتحدد بمدى نوعية الرابطة، إذا ما كانت قوية فإنها تقوى وتتكرر وإذا كانت ضعيفة فإنها تزول وتتلاشى، الملاحظ أن هذه النظرية أسقطت من اعتبارها الفرد كعنصر في العملية الابتكارية، وجعلت منه مثل الآلة يستجيب آلياً للمثير.

النظرية الجشطالتية: يبدأ تفكير المبتكر حسب هذا الاتجاه عند صياغة مشكلة ما، وحلها بأن يؤخذ الكل بعين الاعتبار،أما الأجزاء فينبغي فحصها ضمن إطار الكل، وتتم عملية فهم وإدراك الكل عن طريق عملية خاصة هي الاستبصار، حيث يتم فيها تنظيم وإعادة تركيب مفاجئ لنمط معين من المشكلات مما يسمح للفرد من التقاط العلاقة المناسبة للحل، أي أن الاستبصار هو تغيير مفاجئ في إدراك الفرد لمشكلة ما (جليل، 1994: 162).

إذن الابتكار حسب هذا الاتجاه هو التفاعل الخصب بين الخيال بحريته و صوره و تلقائيته التي تسمى بالمعرفة الحدسية و بين العمليات العقلية كالإدراك والتجريد والاستبدال والتحليل والتركيب أو ما يسمى بالمعرفة العقلية وفيما بين هذه العمليات ومن خلال هذا التفاعل تحدث عمليات الابتكار.

النظرية الإنسانية: وصف **"ماسلو" Maslow** الإبداع بالسمات الأساسية الكامنة في الطبيعة الإنسانية، وهي قدرة تمنح لكل أو معظم البشر منذ ميلادهم، بشرط أن يكون المجتمع حراً خالياً من الضغوط وعوامل الإحباط، والقدرة على

التعبير عن الأفكار دون نقد ذاتي هو شيء ضروري لإبداع التحقيق الذاتي وهذه القدرة توازي الإبداع البريء الذي يقوم به الأطفال، وقد حدد **"ماسلو" Maslow** نوعين من الإبداع:

- القدرة الإبداعية الخاصة، وتعتمد على الموهبة والعمل الجاد المتواصل.
- إبداع التحقيق الذاتي، أو الإبداع كأسلوب لتحقيق الفرد لذاته(أبو جادو ومحمد،2015 :136)

ويرى "روجرز" Rogerss أن الإبداع هو نتاج النمو الإنساني الصحي، وأول السمات المميزة للإبداع التي عرفها "روجرز" هي: **التفتح للتجربة** فالأفراد المبدعين أحرار من وسائل الدفاع النفسية التي قد تمنعهم من اكتساب الخبرات من بيئتهم ، السمة الثانية هي **التركيز الداخلي على التقييم** وهو الاعتماد على الحكم الشخصي وخاصاً في النظر للمنتجات الإبداعية أما السمة الثالثة فهي **القدرة على اللهو بالعناصر** والمفاهيم، حيث أن الأفراد المبدعين كما يذكر "روجرز" يجب أن يكونوا قادرين على اللعب بالأفكار وتخيل التراكيب الممكنة وتقدير الافتراضات (أشرف، 2009: 91).

وبالنظر إلى أصحاب هذه النظرية نجد أن المذهب الإنساني يختلف عن المدارس السابقة ، فقد رفضت هذه النظرية آراء النظرية (السلوكية، والجشطالتية والتحليلية) في تفسير نشاط الإنسان وركزت على الطبيعة الإنسانية، حيث يشتق الدافع الإبداعي من الصحة النفسية السليمة والجوهرية للإنسان فالإبداع يمثل محصلة التطور العقلي الكامل.

النظرية العاملية: تمثل آراء ووجهات نظر **"جيلفورد" Guliford** أهم النقاط التي جاءت بها النظرية العاملية في مجال التفكير الإبداعي حيث يرى أن التفكير الإبداعي هو تفكير تباعدي، غير أن التفكير التباعدي ليس بالضرورة تفكيراً إبداعياً، فالطلاقة، والمرونة، والأصالة كعمليات تباعديه تلعب دوراً رئيساً في التفكير الإبداعي، ويقصد بالطلاقة إصدار تيار من الاستجابات المرتبطة التي تتحدد كمياً في ضوء عدد هذه الاستجابات أو سرعة صدورها، وتتحدد المرونة كيفياً وتعتمد على تنوع هذه الاستجابات، أما الأصالة فتتحدد كيفياً في ضوء ندرة الاستجابات أو عدم شيوعها أو مألوفيتها ويتصور"جيلفورد" أن هناك فرقاً بين الإبداع والإنتاج الإبداعي، فقد يتصف الفرد بصفات المبدعين، غير أنه لا يقدم إنتاجاً إبداعياً، وقد يقدم الإنتاج الإبداعي إذا توافرت لدية الظروف البيئية، كما يؤكد "جيلفورد" على طبيعة العلاقة بين حل المشكلات والتفكير الإبداعي، فيرى أن هذين المظهرين يشكلان وحدة لما بينهما من خصائص مشتركة، وحيث يكون هناك إبداع، فإنه يعني حلاً جديداً لمشكلة ما (أبوجادو ونوفل، 2015**:** 137)

تعتبر جهود "جيلفورد" Guliford في مجال الإبداع أكثر شمولاً بالنسبة لباقي النظريات الأخرى ، فقد أسهمت تلك النظرية في اتساع نطاق البحث في مجال التفكير الإبداعي، خاصة لدى التلاميذ الذين لا يقدمون إنتاجاً إبداعياً، إلى جانب أن الاختبارات التي قدمها تعد من المقاييس الأساسية في هذا المجال كما تعد هذه النظرية من أهم النظريات التي أكدت على أهمية بناء المتعلمين لمعارفهم من خلال تفاعلهم مع بيئتهم وإشراكهم في عملية تعلم نشطة فهي تقوم على أساس أن المعرفة شئ يبنى من قبل المتعلمين من خلال قيامهم بأنشطة تعليمية محددة تتم تحت إشراف وتوجيه المعلم.

مفهوم التعلم النشط: بعد أن أكدت نتائج الدراسات والأبحاث أن الطريقة التقليدية المعمول بها في مدارسنا لا تسهم في خلق تعلم حقيقي ظهرت دعوات متكررة إلى تطوير طرق وأساليب تدريس جديدة تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية وتشركه في تعلمه بطريقه فعالة وتضعه دائما في موقف يجبر فيه على بذل الجهد والتفكير فيما يتعلمه، من خلال القراءة، والتحدث، والتفكير العميق، والكتابة، والقدرة الذاتية على تنظيم ما يتعلمه (عبد الرحمن وآخرون، 2015: 100)

مما سبق يتضح أن طبيعة التعلم النشط تقوم على المشاركة الفعالة من قبل المتعلم في عملية التعلم ، واستخدام مهارات تفكير عليا كالتحليل والتركيب والتقويم، وقيام المتعلمون بأنشطة تفاعلية تتطلب منهم الحركة والأداء فيما يتعلق بحل مشكلة تتعلق بما يتعلمونه أو عرض عملي، وتطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية.

عرف مكينى (1998) Mckinney التعلم النشط بأنه " أسلوب تدريسي يتطلب من المتعلم القيام بعمل أكثر من مجرد الاستماع السلبي للمعلم"، وعرفه أحمد وعلى (1999) بأنه" ذلك التعلم الذي يشارك فيه المتعلم مشاركة فعالة، من خلال قيامه بالقراءة والبحث والاطلاع، ومشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية، ويكون فيه المعلم موجها ومرشدا لعملية التعلم" (مجدي، 2009: 58).

إذن فالتعلم النشط هو طريقة تدريس تشرك الطلاب بفاعلية في عملية التعلم وتشجعهم على التفكير فيما يتعلمونه، وذلك من خلال وضعهم في مواقف تعليمية تدفعهم إلى العمل وبذل الجهد والمشاركة الفعالة المستمرة، ويكون فيه المعلم موجها ومرشدا ومصمما للمواقف اللازمة لعملية التعلم".

مبادئ التعلم النشط: يقوم إستراتيجية التعلم النشط على مجموعة من المبادئ يمكن أن نوجزها في النقاط التالية:

- اشتراك الطلاب في اختيار نظام العمل والموقف التعليمي والأنشطة والمهام بفاعلية وإيجابية.
- تشجيع نقاشات الطلاب وإشراكهم في تقويم أنفسهم .
- تطوير مهارات الطلاب العقلية وتنميتها وتفعيل مهارات التفكير العليا.
- تعدد مصادر التعلم وتنوعها.
- إتباع طرق وأساليب واستراتيجيات تدريسية متمركزة حول المتعلم.
- تقديم التغذية الراجعة للطلاب أولاً بأول..
- التركيز على اكتشاف القيم والمعتقدات والتوجيهات لدى الطلاب (الجدي، 2012: 15).

أما فيما يخص الأهداف المرجو التوصل إليها من وراء تطبيق هذه الإستراتيجية التعليمية الحديثة فيرى الخليلـــي وآخرون(1995) أن الأهداف المرغوب التوصل إليها من وراء تطبيق هذه الإستراتيجية تتمثل في:

- إكساب الطلاب بعض مهارات التفكير الإبداعي.
- التنويع في الأنشطة التعليمية الملائمة للطلاب لتحقيق الأهداف التربوية.
- دعم الثقة بالنفس لدى الطلاب نحو ميادين المعرفة المتنوعة وتدريبهم على القراءة الناقدة.
- مساعدة الطلاب على ترتيب الأولويات في القضايا المهمة.
- تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة وعلى حل المشكلات المختلفة.
- قياس قدرة الطلاب على بناء الأفكار الجديدة وتنظيمها.
- تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي (أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم).
- إكساب الطلاب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين.
- ترجمة مهارات التفكير الإبداعي.
- إكساب الطلاب مهارات التفكير العليا كالتحليل والتقويم. (الخليلي وآخرون، 1995 :224)

و فيما يخص أهمية التعلم النشط فيرى جبـــران (2003) أن أهميته تظهر من النتـــائج الإيجابيـــة التـــي يحدثها عند المتعلم من حيث المعرفة والمهارات والاتجاهات، وهذه النتائج أكـــدتها ودعمتهـــا البحوث التربوية حول التعلم النشط ونذكر منها:

- ينمي الرغبة في التعلم و يجعل التعليم أكثر متعة مما يزيد من اندماج الطلاب في العمل.
- يساعد في إيجاد تفاعل ايجابي بين الطلاب وينمي العلاقات الاجتماعية داخل الصف.
- ينمي الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأي.
- ينمي الدافعية في إتقان التعلم وكذا القيم والاتجاهات الايجابية لدى الطلاب .
- يعزز روح المسؤولية والمبادرة لدى الطلاب (عبد الرحمن وآخرون،2015 :109).

وترى الباحثة أنه يجب على المتعلم أن يتعلم ما هو أكثر من مجرد الاستماع، فعليه التفكير والمناقشة وتبادل الآراء وفي نفس الوقت احترام آراء الغير، تقبل النقد، ومحاولة التوصل إلى النتائج الصحيحة بشكل منطقي يقوم على التشاور.

خصائص إستراتيجيات التعلم النشط:

يعد التعلم النشط في جوهره أساساً لما يعرف بالتعلم الأصيل ،الذي يعتبر أحد الاتجاهات الحديثة الآن حيث يستهدف تحقيق أقصى نمو يمكن أن يصل إليه كل متعلم في كل جانب من جوانب النمو العقلية، والنفسية، والاجتماعية، والجسمية، حيث ذكر هندي (2002) خصائص التعلم النشط بأنه " تعلم منظم ومخطط وهادف لنشاطات وأفعال يقوم بها المتعلم وأنه قدرة خاصة للمتعلم لا يمكن للمعلم أن يتولاها عوضاً عنه، وأنه يحدث في أشكال تنظيمية مختلفة محورها المتعلم"، ويرى جروان (2002) أن خصائص وسمات التعلم النشط هي:

- المشاركة الفاعلة للمتعلم.
- التركيز على كيفية تطوير مهارات التعلم الأساسية وتنميتها أكثر.
- توجيه المتعلم لاستخدام مصادر متعددة ومختلفة.
- التأكيد على إيجابية المتعلم في مهارات واستراتيجيات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والتقييم وحل المشكلات.
- توفير بيئة تعليمية فعالة ومناسبة بإتاحة الوسائل والأساليب التعليمية المختلفة والتي تتناسب مع فروق المتعلمين.
- التأكيد على التقييم الذاتي للمتعلم ومدى ارتباطه بالتعلم وذلك من خلال تحديد معيار الحكم على العمل والهدف منه (جروان، 2002: 28)

إن الأعمال التي يقوم بها الطالب بنفسه، من خلال التعلم النشط أو يشترك فيها تكون ذات قيمة أكبر له مقارنة بتلك التي ينجزها له شخص آخر، فالتعلم النشط يزيد القدرات المعرفية ويساعد في تنمية المهارات الحياتية كما يزيد من قدرة الطالب على الاحتفاظ بالمعلومات، والتعلم النشط كإستراتيجية تعليمية حديثة يضم في طياته العديد من الطرائق التعليمية في إطار ما يعرف باستراتجيات التدريس الحديثة أو طرائق التدريس الحديثة، والتي يمكن استخدامها في تعليم العلوم لتنمية العديد من المهارات منها مهارات التفكير الإبداعي، وسنحاول فيما يلي إدراج البعض منها وبيان علاقتها بالتفكير الابتكاري وفيما يلي توضيح ذلك:

1- خرائط المفاهيم والتفكير الابتكاري: يشير خطايبة (2005) إلى أن العديد من الدراسات والبحوث في السنوات الماضية تناولت البحث عن طرائق وأساليب واستراتيجيات وأدوات تعليمية مشتقة من عدد من نظريات التعلم ،وتعد نظرية أوزبل (Ausubel) التي تؤكد على التعلم المعرفي ذي المعنى إحدى النظريات المعرفية التي اهتمت بدراسة العمليات المعرفية التي تحدث ضمن البنى المعرفية للمتعلم، والتي تتعلق بكيفية اكتسابه المعرفة وتنظيمها وتخزينها وكيفية استخدامه هذه المعرفة في تحقيق مزيد من التعلم (خطايبة، 2005: 310) .

وتعد خرائط المفاهيم إحدى التطبيقات التربوية لنظرية اوزبل في التعلم ذي المعنى، وهي دليل على كيفية ارتباط المفهوم بغيره من المفاهيم، كما أنها توضح العلاقات بين المفاهيم الرئيسة والفرعية وتوضح أهم الأفكار وتوضح العلاقات الأفقية والعمودية بين المفاهيم (Martin, 1990: 85).

تتكون خريطة المفاهيم من المفهوم ،وهو بناء عقلي ينتج من الصفات المشتركة للظاهرة او من تصورات ذهنية يكونها الفرد للأشياء ويوضع داخل شكل بيضوي أو دائري أومربع، كما تتكون من كلمات الربط التي هي عبارة عن كلمات تستخدم للربط بين مفهومين أو أكثر ،وتكتب على الخط الواصل بين المفهومين أو أكثر كما تتألف من الوصلات العرضية التي توضع أحيانا وهي عبارة عن وصلة بين مفهومين أو أكثر من التسلسل الهرمي وتمثل في صورة خط

عرضي ،وتتألف أخيرا من الأمثلة التي توضع أحيانا لتعبر عن الأحداث أو الأفعال المحددة التي تعد أمثلة للمفاهيم وغالبا ما تكون أعلاما لذلك فهي لا تحاط بشكل بيضوي أو دائري (خطايبة، 2005: 311).

وعرفها عطا الله (2001) بأنها "عملية أو أداة تعمل على تنظيم الأفكار والمعاني وتوضح العلاقات بين المفاهيم التي تشتمل عليها وحدة أو موضوع من المنهاج المقرر وتساعد الخارطة المفاهيمية الطالب على تنظيم معرفته بهدف تعميق فهمه لتعلم هذه الوحدة " (عطا الله، 2001: 425).

وتناولها الخطايبة (2005) على أنها: "رسوم تخطيطية ثنائية البعد تترتب فيها مفاهيم المادة الدراسية في صورة هرمية بحيث تتدرج من المفاهيم الأكثر شمولية الأقل خصوصية في قمة الهرم إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية في قاعدة الهرم، وتحاط هذه المفاهيم بأطر ترتبط ببعضها باسم مكتوب عليها نوع العلاقة ". (خطايبة، 2005: 311)

يشير نوفاك وجوين (Novak and Gwen, 1991) إلى أن خارطة المفاهيم تعطي طريقا واضحا ومنظورا للطرائق والممرات التي قد نتخذها للربط بين معاني المفاهيم من المحتويات، وتزودنا خرائط المفاهيم بمخططات مختصرة لما تم تعلمه، ويؤكد عطا الله (2001) على أن خرائط المفاهيم هي أدوات مفيدة في تعزيز التحصيل الدراسي وتدعيمه وتقويته وتعطي معنى للمفاهيم وتعمق فهم الطلبة للمفاهيم في وحدة دراسية ما وتوفر عامل الارتباط والانسجام بين عناصر المادة التعليمية ،أما فيما يخص المدرس فأنها تمكنه من ملاحظة سير الطلبة وقدراتهم على بناء المعرفة العلمية الجديدة عليهم (عطا الله، 2001: 425).

وعليه فخرائط المفاهيم هي طريقة تدريسية يتم من خلالها تقديم مخططات منظمة على نحو متسلسل تنتظم فيها المفاهيم من العام إلى الخاص، تربط بينها كلمات ربط مناسبة حتى تكوّن فكرة عامة ذات معنى عن الموضوع المراد تقديمه للتلاميذ.

لإعداد خرائط المفاهيم يجب تتبع الخطوات التالية:

1. تحديد المفهوم الرئيس أو الموضوع الرئيس أو الموضوع الذي سيتم بناء خريطة مفاهيمية له.
2. تحديد المفاهيم الفرعية المرتبطة بالمفهوم الرئيس، على شكل قائمة مفاهيم مرتبة تنازلياً من المفاهيم الأكثر عمومية إلى أكثرها تحديدا أو خصوصية
3. تحديد العلاقات بين المفاهيم وذلك عن طريق رسم الخطوط بين المفاهيم.
4. تحديد كلمات أو حروف الربط، إذ تعطي بدورها معنى لطبيعة العلاقات بين المفاهيم (الخليلي وآخرون، 1995: 115).

يتضمن الإبداع حساسية للمشكلات وإعادة تعريفها، وإيضاحها ، فهو قدرة يمكن تدريب الطلبة عليها عن طريق المواقف والنشاطات الصفية، وعده بونو (1997) مدخلاً للعلم وبناء على العلاقة الوثيقة بين الإبداع والتفكير وعرف جروان (2002) التفكير الإبداعي بأنه:" نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة من قبل ويتميز بالشمولية والتعقيد" (جروان، 2002: 83).

بعد أن عرفنا التفكير الابتكاري ومن منطلق المهارات التي يعتمد عليها يمكن أن نلتمس العلاقة بينه وبين خرائط المفاهيم كمهارة التخيل في رسم الخريطة المفاهيمية مثلا، فالتخيل هو المعالجة العقلية للصور والأفكار والتوليف بينها من زوايا وجوانب متعددة داخلية وخارجية يخرجها الطلبة في صور وأشكال لا خبرة لهم بها من قبل، ويتم إخراج المواد المتخيلة في صورة لفظية أو رياضية أو موسيقية، أو فنية.....

إن المتأمل لواقع التدريس الصفي والمستدل عليه من نتائج بعض الدراسات يرى محدودية توافر مهارات تنمية الإبداع لدى بعض الطلبة ،إلا أنه وباستخدام بعض الطرق مثل طريقة الخرائط المفاهيمية والتـــي تحاول أن تكون

بارتباط مباشر مع مسألة الإبداع نرى أن هناك بعض التحسن في عملية بنـــاء النمط الإبداعي لدى طرفي التعليم (المعلم والطالب)، وهذا أثبته القاضي في دراسته (2010) التي هدفت إلى التعرف على أثر الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في اللغة العربية وتوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الدراسية التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق أسلوب الخرائط المفاهيمية على اختبار التفكير الإبداعي وهو نفس ما توصلت إليه العديد من الدراسات العربية والأجنبية قبله مثل (Guildford, 1957) دراسة جليفـــورد، وأوزوبل (Ausubel, 1978) وتورانس، و(سعد الله، 1986) و(الرديني، 1989) والتي أكدت جميعها على ضرورة توافر مجموعة من المهارات التدريســـية المرتبطة بتنمية الإبداع لدى المعلمين مثل إستراتيجية خرائط المفاهيم (حسام، 2009: 24)

الملاحظ من خلال النظر إلى مضمون العلاقة بين الإبداع والخرائط المفاهيمية أن خرائط المفاهيم ونحوها من المخططات هي من الأدوات الفاعلة في تمثيل المعرفة والبناء عليها ،فهي أدوات هامة لجعل التعلم المخفي عادة مرئيا ومشاهدا سواء للشخص نفسه أو للآخرين ،كما نلاحظ أنها تمثل وسائل للتفكير الناقد والإبداعي ،وتساعد في تحقيق التعلم ذي المعنى ،وهو التعلم الحقيقي الذي نبتغيه نمطا من أنماط التعلم المدرسي في عصرنا هذا.

2- طريقة التعلم التعاوني والتفكير الابتكاري: بدأ اهتمام التربويين بالتعلم التعاوني في الستينات من القرن العشرين بفضل جهود بعض العلماء مثل ديوي وذلك لتفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية من خلال انطوائه تحت مجموعة صغيرة أو مجموعة كبيرة وذلك بهدف حصوله على المعلومات والمعرفة العلمية وكذلك مشاركته الفعالة والإيجابية في عملية التعلم وإنجاح تلك العملية. لقد قدم الباحثون تعريفات كثيرة للتعلم التعاوني تتضمن العلاقات الإيجابية المتبادلـــة بين الأفراد أثناء تحقيقهم للأهداف المشتركة ، نورد بعضاً منها على النحو الآتي:

يعرف السعدني(1993) التعلم بالتعاون على أنه طريقة للتدريس تعمل فيها مجموعات صـــغيرة متعاونـــة مـــن التلاميذ ذوي مستويات أداء مختلفة، وذلك لتحقيق هدف مشترك، ويتم تقييم كل فرد فـــي المجموعة على أساس الناتج الجماعي، ويتراوح عدد كل مجموعة ما بـــين 2-7 أفـــراد يعملون معاً باستقلالية تامة دون تدخل من المعلم الذي يعد مرشداً وموجه (السعدني، 1993: 5).

يرى عبد المنعم وخطاب(1993) بأنه أسلوب يتعلم فيه التلاميذ في مجموعات صغيرة يتراوح عددهم في كل مجموعة ما بـــين 2 إلى 6 تلاميذ مختلفي القـــدرات والاستعدادات يسعون نحو تحقيق أهداف مشتركة ومعتمدين على بعضهم بعضاً كما تتحدد وظيفة المعلم في مراقبة مجموعات التعلم وتوجيهها وإرشادها (عبد المنعم وخطاب، 1993: 89).

وتناوله فخري(2006) على أنه أسلوب للتعليم والتعلم يتم فيه تقسم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة تضم كل منها مختلف المستويات التحصيلية ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة فـــي تحقيق هدف أو أهداف مشتركة (فخري، 2006: 254).

وعليه يمكننا القول أن التعليم التعاوني هو ذلك النوع من التعلم الذي يقسم فيها التلاميذ إلى مجموعات لا يتجاوز عدد أفرادها 6 أو 7 تلاميذ تكلف كل مجموعة بنشاط تعليمي معين بهدف جعل المتعلم محور للعملية التعليمية، يضمن النجاح لكل المتعلمين من خلال أسلوب التحدث والاستماع والشرح وتنمية المسؤولية الفردية والجماعية للمتعلمين ،وتكسبهم مهارات القيادة ،والعمل بروح الفريق كنوع من أساليب التعلم النشط.

ويمر التعليم التعاوني بعدد من الخطوات أو المراحل يمكن تلخيصها في الخطوات التالية:

1- عرض الأهداف وتهيئة التلاميذ المعلم يراجع أهداف الدرس ويهيئ التلاميذ للتعلم.

2- عرض المعلومات يعرض المعلم المعلومات على التلاميذ إما بالشرح وعرض البيان أو من نص أو كتاب.

3- تنظيم التلاميذ وتقسيمهم إلى فرق تعلم المعلم يشرح للتلاميذ كيف يكونون فرق تعلم ويساعد الجماعات على القيام بالانتقالات بكفاءة وعلى التحويلات.

4 - مساعد الفريق على العمل والدرس والمذاكرة المعلم يساعد فرق التعلم أثناء قيامهم بالعمل.

5 - فحص المواد المعلم يفحص مواد التعلم أو تعرض الجماعات نتائج عملها.

6 - توفير تقديرا يجد المعلم طرفا لتقدير الجهود والإنجازات الفردية والجماعية (بولسنان، وبلوم، 2011: 556)

ويختلف تشكيل المجموعة باختلاف المعايير التي يحددها المعلم كما يعتمد تشكيل المجموعة على الأهداف أو المحتوى الدراسي، فقد يشكل المعلم مجموعة العمل التعاوني المتجانسة أو المجموعة العمل التعاوني غير المتجانسة، فمجموعة العمل غير المتجانسة هي مجموعة العمل التي يختلف فيها الأفراد في القدرة المعرفية والمهارية والميول والرغبات... ، أما مجموعة العمل المتجانسة فهي المجموعة التي تضم أفراد متماثلين تقريبا في المستوى المعرفي والمهاري والميول والرغبات....

وتشير فادية (2002) إلى أهمية هذه الطريقة في تنمية التفكير الابتكاري في دراستها حيث اختارت أسلوب من أساليب التعلم التعاوني وهو التعلم بالنموذج وبعض أساليب التعزيز في تنمية التفكير الابتكاري لدى عينة من الأطفال "وتهدف الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية كل من تقنية التعلم بالنموذج وبعض أساليب التعزيز كل على حدة، ومدى فعالية التفاعل بينهما في تنمية التفكير الابتكاري لدى عينة من أطفال المدرسة الابتدائية على عينة مكونة من 96 تلميذ وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن التعلم بالنموذج والتعزيز معا يسهم بشكل فعال في تنمية التفكير الابتكاري. (بولسنان، وبلوم، 2002: 558)

فمجموعات التعاون أو التعلم التعاوني هو من أساليب التعلم الفعالة التي تسهم في تنمية التفكير الإبتكاري لدى التلاميذ

3- الاستقصاء والتفكير الابتكاري: يؤمن التعلم بالاستقصاء فرصا عديدة للمتعلم ليمارس قدراته التفكيرية كتصميم التجارب والبحث عن الحلول وضبط المتغيرات وابتكار طرق للقياس وجمع وعرض البيانات تمهيدا لبناء معنى اعتمادا على تحليله للبيانات التي تحصل عليها،كما أن التعلم بالاستقصاء يهيئ بيئة قائمة على الاستقلالية في الحصول على المعرفة.

وحسب ريتشارد سوخمان SOKHMAN مبتدع برنامج التدريس بالاستقصاء والمستخدم على نطاق واسع في الولايات المتحدة الأمريكية، أن الاستقصاء هو الطريقة التي يتعلم بها الناس عندما يتركون لوحدهم وبالنسبة لسوخمان SOKHMAN فإن الاستقصاء طريقة طبيعية يبدأ بها المتعلم التعلم عن البيئة (أمبو سعيدي، والبلوشي، 2009: 198).

من خلال مراجعة الباحثة للدراسات السابقة تبين وجود عدة خطوات متباينة لدى الباحثين والمؤلفين، وكان لزاماً ذكر هذه الخطوات تبعاً لفلسفة أصحابها فسوخمان(SOKHMAN) مثلا يقدم خمس مراحل رئيسية للاستقصاء هي:

1- تقديم المشكلة المراد دراستها.

2- جمع المعلومات.

3- التحقق من المعلومات.

4- تنظيم المعلومات وتفسيرها.

5- تحليل عملية الاستقصاء وتقويمها.

أما أبو حلو (1988) والقاعود (1991) فقدما مراحل الاستقصاء على النحو التالي:

1- الشعور بالمشكلة.

2- تحديد المشكلة.

3- وضع الفرضيات.

4- اختبار الفرضيات.

5- الوصول إلى قرار.

6- تطبيق القرار على بيانات جديدة. (الخليلي وآخرون، 2015: 58).

لكن يجب أن نشير هنا أنه مهما تعددت الخطوات أو تسمياتها من باحث لآخر ،فإنها في حقيقة الأمر لا تخرج عن المحور الرئيسي ،وهو تحويل المتعلم من دور مستقبل إلى متفاعل في العملية التعليمية متتبعا بذلك خطوات تبدأ بتحديد المشكلة بدقة ووضوح، لكي يتولد عنده شعور بالحيرة ليبدأ بالتفكير لحل هذه المشكلة التي تواجهه عن طريق جمع المعلومات من مصادر متعددة تحت إشراف وتوجيه المعلم ومن ثم تطبيق هذه المعلومات في مواقف جديدة وتعميم النتائج .

بالنسبة لعوض (2001) أن الاستقصاء يركز على حل المشكلات واستخدام المتعلم للمهارات لتوليد المعلومات وتنظيمها وتقويمها، وتأكيدها ويقرر أن طريقة الاستقصاء طريقة تضع المتعلم في موقف تعلمي محير ومشكك، يثير انتباهه ويدفعه إلى البحث عن المعلومة الجديدة مستخدماً قدراته العقلية في التفكير للوصول إلى حل المشكلة التي تواجهه ومن ثم تطبيق هذه المعلومات في مواقف جديدة أو مشابهة وتعميم نتائجه (الحيلة، 2003: 102).

يتبين من خلال ما سبق، أن الاستقصاء يمثل مجال واسع لتعليم الطالب كيف يتجاوز المعلومات المعطاة له ويفكر تفكيراً إبداعياً مستنداً إلى قواعد التفكير، كما أن تعلم العلوم بالطرق الاستقصائية يتيح للطالب الوقوف على طبيعة المستجدات الحديثة.

إذن فجوهر التعلم الاستقصائي يكمن في قدرة المعلم على بناء أوضاع تعليمية تعلميه مشكلة وتحويل مضمون المنهج الدراسي إلى مشكلات تستثير اهتمام الطلاب ورغبتهم الطبيعية في البحث والاستقصاء عن المعرفة.ويعد التعلم الاستقصائي من الطرق التدريسية المهمة والفاعلة في تدريس العلوم لما تحققه من فاعلية في زيادة نواتج التعلم، كما انه يعزز استراتيجيات البحث العلمي من ملاحظة وجمع معلومات ومهارات خاصة بالاطلاع والقراءة المركزة، وتنظيم المعلومات وتحديد المتغيرات وضبطها وصياغة الفروض ثم اختبارها وتفسير النتائج وتعليلها ووضع النظريات، كما يعزز هذا النوع من التعلم القيم والاتجاهات الخاصة بالتفكير العلمي الإبداعي،ويمكن أن يستخدم مع جميع الفئات العمرية في جميع مراحل التعلم حسب طبيعة المشكلة وخصائص الطلاب في كل مرحلة.

إن الاستقصاء من أساليب التدريس الحديثة التي تضع المتعلم في موقف المكتشف لا المنفذ، تتيح له الفرصة للتفكير المستقل والحصول على المعرفة بنفسه فيجمع البيانات ويضع التفسيرات هو أسلوب يهتم بتدريب التلاميذ على أساليب البحث العلمي كون الهدف الرئيسي للتربية العلمية هو تنمية قدرة الأطفال على التفكير وتنمية حب الاستطلاع .

4 - إستراتيجية حل المشكلات والتفكير الابتكاري: يرى البعض أن أسلوب حل المشكلة هو عملية تفكير يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة وخبرات سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له وتكون الاستجابة بأداء عمل ما يستهدف حل التناقض أو الغموض الذي يتضمنه الموقف ،وقد يكون التناقض على شكل فجوة أو خلل في مكوناته.

ويعرفه وليد(2012) على أنه نوع من النشاط العقلي يقوم على التحدي العقلي والمنافسة العقلية فالفرد في هذا الموقف عليه أن يكون جاهزاً بما هو موجود ومخزون في الذاكرة العاملة ويقوم بمعالجة وإعداد وتجهيز هذا المحتوى لكي يحل المشكلة (العياصرة، 2012: 244)

يحدد أسلوب حل المشكلات بمستوى إدراك الفرد لمدى فاعليته في حل المشكلة ، من حيث القدرة أو الوعي التقويمي لقدراته أثناء الحل، ودرجة الثقة في الحل، وردود الأفعال عند الفشل أو الإحباط، والكفاءة في تقويم النتائج وكذلك مستوى الانفعال أو رد الفعل الانفعالي أثناء الحل. (الشناوي، والفقي، 1995: 331)

إن معظم البحوث التي تتناول استراتيجيات الأفراد في حل المشكلة على مسلمة أساسية وهى أن حل المشكلة عبارة عن فعل أو أداء بنائي يقوم به الفرد مستخدماً بعض استراتيجيات الحل مع اعتبار أن الفعل هنا قد يكون أحد أو كل من فعل حركي عضلي، عقلي، وجداني. (سلامة، 1986: 88)

توجد بعض الخطوات الأساسية التي يجب إتباعها عند تعليم أسلوب حل المشكلات وهي:

(1) تحديد المشكلة: من خلال التعرف على أبعادها أو إيجاد موقع المشكلة في البيانات المعطاة، وتحديد عناصر الهدف أو الغاية المرغوبة.

(2) تمثيل المشكلة أو إيضاحها: ويتضمن تعريف المصطلحات، وتحديد العناصر الرئيسية والتعبير عن عناصر المشكلة باللغة أو بالرموز عن طريق الصور والأشكال والأرقام.

(3) اختيار خطة الحل: وذلك باختيار خطة ملائمة لحل المشكلة من بين عدة اختيارات، ووضع الفرضيات واختبارها، وتقسيم المشكلة إلى مشكلات فرعية، والتخلي عن الحلول المتخيلة إلى نقطة البداية، قياس المشكلة الحالية بالنسبة لسابقاتها.

(4) إيضاح خطة الحل: من خلال مراقبة عملية الحل، وإزالة العقبات عند ظهورها وتعديل الأساليب حسب الحاجة.

(5) الاستنتاج: ويتضح في إظهار النتائج وصياغتها وإعطاء الأدلة والأسباب.

(6) التحقق: من النتائج في ضوء الأهداف والأساليب المستخدمة والتحقق من فاعلية الأساليب وخطة الحل بوجه عام (Hayes, 1991: 103).

الملاحظ من خلال اطلاع الباحثة على بعض الدراسات المتخصصة أن بالرغم من النماذج المختلفة لخطوات حل المشكلات إلا أن معظمها يشترك في الملامح العامة وهي : أن يتعرف من يحل المشكلة على تحد ما ويحدده، يقوم بالإعداد لمواجهته، يحاول حل المشكلة بطريقة أو بأخرى، ثم يقّوم المحاولة وهذا النموذج لا يعنى أنه غير مرن ففي أي حالة يمكن حذف بعض تلك الخطوات، وقد تحدث دون ترتيبها المشار إليه، أو تندمج معاً، أو أنها تتكرر.

العوامل المؤثرة في تعلم أسلوب حل المشكلات: يتأثر تعلم أسلوب حل المشكلات، بعدة العوامل، بعضها يتعلق بطبيعة المشكلة ذاتها، كسهولتها أو صعوبتها أو وضوحها أو مدى توافر المعلومات حولها، وبعضها يتعلق بالمتعلم ذاته كخبراته السابقة أو قدراته أو أساليب تفكيره أو دافعيته أو مدى ألفته بطبيعة المشكلة أو مدى قدرته على المثابرة وتحمل الغموض، إن تفاعل هذين النوعين من العوامل يؤثر في الاستراتيجيات التي يمارسها المتعلم في حل المشكلة التي تواجهه، لذا يجب أخذها في الاعتبار عند التدريب (نشواتى، 1998: 455).

إن الارتباط بين الابتكار وحل المشكلات نتج عنه ظهور مفهوم جديد هو الحل الإبداعي للمشكلات، وتعود جذور الحل الإبداعي للمشكلات إلى أعمال أوسبون Osborn ثم أعمال بارنز Parnes (أبو جادو، 2004: 61).

وبصفة عامة فإن الحل الابتكاري للمشكلات يشير إلى أي نشاط فردي أو جماعي ينتج عنه حلولاً جديدة للمشكلات (Puccio, 1999: 171).

بينما يشير كل من أوسبون Osborn، وترافينجر Treffinger إلى الخيال فيذكر "أوسبون" أن الحل الإبداعي للمشكلات عملية تعتمد على الخيال وينتج عنها حلول إبداعية (Puccio, 1994: 17).

وفي نفس السياق جاء ترافينجر Treffinger الذي يرى هو الآخر أن الحل الإبداعي للمشكلات يستخدم الخيال والتفكير الناقد للوصول بأكثر من طريقة إلى العديد من المنتجات التي تتميز بالكفاءة (Miller, 1992: 6).

ويؤكد جليفورد Guilford على أنماط التفكير، ويذكر أن الحل الإبداعي للمشكلات يعتمد على التفكير التباعدي الذي يتضمن الطلاقة والأصالة والمرونة (Bowyer, 2008: 14).

ويعرف جروان(2002) الحل الابتكاري للمشكلات على أنه هو عملية مركبة تتضمن استخدام كل من مهارات التفكير الناقد والتفكير الابتكاري حيث يتطلب قدرات التفكير التقاربي وقدرات التفكير التباعدي معاً وفق خطوات منطقية محددة بهدف الوصول إلى قرار بأفضل الحلول لمشكلة ما (جروان، 2002: 265).

ويركز مجدي(2009) على قدرات المتعلم فيقول أن الحل الابتكاري للمشكلات هو الإستراتيجية التي تهدف إلى تحسين مستوى قدرات المتعلم الإبداعية عن طريق توجيه وإرشاد قدراته العقلية في الاتجاه اذي حقق الهدف (مجدي، 2009: 541).

يلاحظ من العرض السابق الاتفاق حول طبيعة المنتج النهائي لحل المشكلات الإبتكارية كونه يتسم بالجدة والتنوع بينما يظهر الاختلاف في الحل الإبداعي للمشكلات كمدخل فبينما يؤكد البعض على أنماط التفكير المختلفة (الناقد، الإبتكاري) يؤكد البعض الآخر على الخيال والإحساس بالمشكلة.

خلاصة واستنتاج: إن التعلم النشط لقي اهتماما متزايدا في عالم اليوم حيث انتقل بالعملية التعليمية من الاهتمام بالمعلم كمصدر لعملية التعلم إلى المتعلم أي تحول بذلك المتعلم من وضع المفعول به السلبي إلى وضع الفاعل المشارك والمفكر المتعاون بصورة إيجابية، ومساعدته في على تنمية مهارات التفكير العليا.

إن تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى التلاميذ هي في الواقع تدريب لفرد على ابتكار أنماط تفكير جديد بتنظيم أو إعادة تنظيم المعارف كما أن تنمية هذه المهارات يساهم في زيادة وعي الفرد بقدراته، ويكسبه ثقة في نفسه تعينه على التغلب على مشاكل الحياة في المستقبل وهذا يمثل غاية التربية.

وهذا ما يؤكده الحيلة (2003) في قوله بأنه يمكن تنمية قدرة المتعلم على تنمية مهارات التفكير العليا وتطويرها، من خلال استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط التي تقوم على التفاعل والمشاركة النشطة من جانب المتعلم والتوجيه المستمر تحت إشراف وتوجيه المعلم (الحيلة، 2003: 288).

فطرائق التدريس لها أثرها الإيجاب ية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري ،لكن حتى يكتب النجاح لطرائق التدريس في تنمية التفكير الابتكاري فإنه لا بد من وجود المعلم المؤهل والفعال يمثل أهم عناصر نجاح عملية التفكير المرغوبة فيه ذلك ،هذا المعلم الذي ينبغي أن يتصف بالإيمان بأهمية التفكير،متتبعا للتطورات التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس،أن يشجع المتعلمين على طرح الأسئلة والتعبير عن أفكارهم ووجهات نظرهم مع مراعاة الفروق الفردية بينهم ، تشجيع التعلم النشط الذي يتجاوز حدود الجلوس والإصغاء السلبي إلى الملاحظة والمقارنة والتصنيف وحل المشكلات ،ضرورة تجنب المعلم استخدام الألفاظ التي نجد من عملية التفكير.

المراجع:

أبو جادو، صالح علي (2004)، **تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات**، دار الشروق للنشر والطبع، عمان.

أبو جادو، صالح علي ونوفل، محمد بكر (2015)، **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

أشرف، سرج (2009)، **التفكير الابتكاري لدى الأطفال ومدى تأثره بالألعاب الإلكترونية**، المكتبة العصرية للنشروالتوزيع، القاهرة.

أمبو سعيدي، عبد الله والبلوشي، سليمان (2009)، **طرائق تعلم العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية**، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الأردن.

بولسنان، فريدة وبلوم، أسمهان (2001)، **طرائق التدريس ودورها في تنمية التفكير الإبداعي عند الطفل المتمدرس**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص بملتقى التكوين بالكفايات في التربية، 543-560.

الجدي، مروة عدنان (2012)، **أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الصف الرابع في محافظة غزة**، ماجستير في المناهج وطرق التدريس ،كلية التربية ،جامعة الأزهر، غزة.

جروان، فتحي (2002)، **الإبداع: مفهومه، معاييره، مكوناته، نظرياته، خصائصه**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

جليل، وديع شكور (1994)، **كيف تجعلين ابنك مجتهداً أو مبدعا**، سلسلة المعرفة، عالم الكتب، بيروت.

حجازي، نصر سناء (2009)، **تنمية الإبداع ورعاية الموهبة لدى الأطفال**، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

حسام، صدقي نجيب مصطفى (2009)، **أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تطوير الإبداع في الرياضيات لطلبة الصف السابع الأساسي في تربية قباطية**، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

الحيلة، محمد (2003)، **طرائق التدريس وإستراتيجياته**، دار الكتاب الجامعي، العين.

خطايبة، عبدالله محمد (2005)، **تعليم العلوم للجميع**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

خليل، كمال محمد (2007)، **مهارات التفكير التباعدي**، دراسة تجريبية، دار المناهج، عمـــان.

الخليلي، خليل يوسف وآخرون(1995)، **مفاهيم العلوم العامة والصحة في الصفوف الأربعة الأولى**، مطابع كتاب المدرسي، صنعاء.

السحماوي، ابتسام محمد حسن (1998)، **أساليب تربية الإبداع لتلاميذ التعليم الابتدائي في مصر**، مجلة العلوم التربوية، أكتوبر.

السعدني، عبد الرحمان محمد (1993)، **فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاوني على تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي في العلوم ودافعيتهم للإنجاز**، مجلة كلية التربية، مجلة محكمة تصدر عن كلية التربية، جامعة طنطا، (18).

سلامة، على حسن (1986)، **اتجاهات حديثة في بحوث استراتيجيات حل المشكلة في تدريس الرياضيات**، مجلة دراسات في المناهج وطـــرق التدريس، (1)، فبرايـــر، 83-97.

الشناوي، محمد محروس والفقي، إسماعيل محمد(1995)، **دراسة العلاقة بين أسلوب حل المشكلة ومركز الضبط وتقدير الذات لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بالرياض**، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، الجزء 4، (19)، 323-350.

عبد الرحمن، بن معتوق عبد الرحمن(2010)، **تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل(ب) على الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير في القياس والتقويم، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عبد الرحمن، عبد الهاشمي وآخرون (2015)، **التعلم النشط إستراتيجيات وتطبيقات**، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الأردن.

عبد المنعم، أحمد حسن وخطاب، محمد (1993)، **أثر أسلوب التعلم التعاوني على تحصيل تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الإعدادي في العلوم واتجاهاتهم نحوها**، مجلة الأبحاث التربوية، جامعة الأزهر، (19).

العبيدي، محمد جاسم والعبيدي، باسم محمد والعبيدي، آلاء محمد (2010)، **الإبداع والتفكير الابتكاري وتنميته في التربية والتعليم**، ديبونو للطباعة والنشر، الأردن.

عدس، عبد الرحمن (1996)، **المعلم الفاعل والتدريس الفعال**، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عطا الله، ميشيل كامل (2001)، **طرق وأساليب تدريس العلوم**،دار المسيرة، عمّان، الاردن.

العياصرة، رفيق وليد (2013)، **مهارات التفكير الابتكاري وحل المشكلات**، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الغامدي، عبد العزيز بن أحمد (2005)، **التفكير الابتكاري بأبعاده، وبعض سمات الشخصية المميزة للمراهقين الموهوبين وغير الموهوبين في مجال الرسم التشكيلي بمحافظة جدة**، رسالة ماجستير في علم النفس النمو، كلية التربية، جامعة أم القرى.

فاخر، عاقل (1979)، **الإبداع وتربيته**، دار العلم للملايين، بيروت.

فخري، رشيد خضر (2006)، **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**، دار الميسرة ،عمان ، الأردن.

مجدي، عزيز(2009)، **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، عالم الكتب، القاهرة.

المشرفي، انشراح إبراهيم محمد (2003)، **فاعلية برنامج مقترح لتنمية كفايات تعليم التفكير الإبداعي لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال**، دكتوراه الفلسفة في مناهج وطرق تدريس، جامعة الإسكندريـــة.

نشواتى، عبد المجيد (1998)، **علم النفس التربوي**، مؤسسة الرسالة، بيروت.

Bowyer , D. (2008) **Evaluation Of The Effectiveness Of Triz Concepts In Non-Technical Problem Solving Utilizing A Problem Solving Guide . Doctoral Dissertation** , Pepperdine University .

Elias, A. & Edward, E. (2004) **Modern Dictionary-English/Arabic** Modern Publishing House, Cairo, Egypt..

Heaney, J. & Watts, M. (1998) **Problem Solving** ,Academic Press , New York.

Hayes , J. (1991) **The complete problem solver** , Philadelphia , PA : Franklin Institute Press.

Miller, J. Blair. (1992) **the use of outdoor-Based training initiatives to enhance the understanding of creative problem solving** , Master Of Science , Pufalo College , State University .

Martin, Ralph , E. et al (1990**) Teaching Science for All Children , mass a chusette**, Library of Congress, 85-86.

Puccio, G. Kristin (1994) **An Analysis Of An Observational Study of Creative Problem Solving For Primary Children**, Master Of Science, Pufalo College , State University .

Puccio, J.Gerard (1999) **Creative Problem Solving Preferences : Their Identification And Implications** , creativity and innovation management journal, 8 (3),171-178.

الارتياح النفسي في العمل وعلاقته بالخلفية الفردية للعامل

(الأقدمية، الحالة العائلية، الرتبة المهنية)

دراسة ميدانية بالمديرية الجهوية للجمارك بوهران

The relationship between Psychological well- being at work and demographic factors for employees (seniority, family situation and professional level)

Sample study field of employees in regional directorate customs Oran

بن دحو سمية

د. سهيل مقدم

جامعة وهران 2 محمد بن أحمد (لجزائر)

ملخص:

تهدف الدراسة في تناولها للكشف عن مستوى شعور الموظفين الجمركيين الذين يعملون بالمديرية الجهوية للجمارك بالارتياح النفسي و تحديد مدى تأثير الخلفية الفردية (الأقدمية، الحالة العائلية، الرتبة المهنية) في مستوى ارتياحهم النفسي ولتحقيق هذه الأهداف قمنا بإجراء دراسة ميدانية على عينة من الموظفين الجمركيين، الذين قدرا عددهم بـــــ تمانون (80) موظفا و موظفة، تم تطبيق عليهم مقياس الانفعالات الإيجابية والسلبية الذي قام بتطويره بيتر وور (Warr,P.1990 :200) (PANAS) ومقياس الرضا الوظيفي من إعداد الطالبة، اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي وعلى الحزمة الإحصائية (spss/20) لحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (ت) وحساب تحليل التباين الأحادي وعليه توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- مستوى شعور الموظفين الجمركيين بالارتياح النفسي جاء متوسط؛
- عدم وجود فروق في مستوى شعور الموظفين بالجمركيين بالارتياح النفسي تعزى لمتغير الأقدمية؛
- عدم وجود فروق في مستوى شعور الموظفين الجمركيين بالارتياح النفسي تعزى لمتغير الحالة العائلية؛
- وجود فروق في مستوى شعور الموظفين الجمركيين بالارتياح النفسي تعزى لمتغير الرتبة المهنية.

الكلمات المفتاحية: الارتياح النفسي في العمل- الخلفية الفردية

Abstract :

The study goals to detect the level for psychological well being at work of customs employees who work with regional directorate customs, and determine the effect for psychological well being at work of individual backg round (seniority, family situation and professional level), we have to choosing eighty (80) employees and employee, they applied a measure of positive and negative affect which developed by(peter war,1990: 200)(PANAS) and scale of job satisfaction prepared by the student , We have adopted also for this study descriptive statistical package(SPSS/20) To calculate the arithmetic and it was standard deviation, t test and variance analysis test , the following the study found this results:

- The level of customs employees feeling psychological well being is Medium;
- There are not differences in psychological level is due to a variable seniority;
- There are not differences in psychological level is due to a variable family situation;
- There are differences in the level of psychological well being due to variable professional level.

Pass word: psychological well-being at work - demographic factors for employees (seniority, family situation and professional level)

مقدمة البحث:

- يعد مفهوم الارتياح النفسي من بين أهم المفاهيم التي تبناها علم النفس الإيجابي، مركزا بذلك على العوامل التي تفضي إلى تمكين الفرد من الشعور بالرضا عن الحياة، كما ساق هذا المفهوم اهتمام الباحثين من بينهم رايف و سينجر(2005/1996) Ryff& Singer حيت اقترح فكرة أنه ليس من الإلزام تعديل السلوك المضطرب باستخدام العقاقير، ولكن ينبغي مساعدة المريض في تغير نظرته للحياة وتعزيز قيمه حتى يشعر بالارتياح والسعادة لمدة أطول .

وعليه حاول الكثير من الباحثين خلال السنوات الماضية، إيجاد مؤشرات أساسية لتحقيق الارتياح النفسي بطرحهم التساؤل التالي: ما المقصود بالرضا عن الحياة ؟ وحتى يجدوا جواب لهذا الطرح فإنهم وجهوا تركيزهم نحو الجانب الأخلاقي المتجسد في مجموعة من السلوكيات الإنسانية ذات طابع اجتماعي أخلاقي التي يعبر عنها الفرد من خلال محبته للآخرين، السرور والفرح الدائم، التفكير العقلاني والتبصر والحكمة للأمور والأحداث الطارئة، كان تركيزهم على هذا العامل باعتباره محدد أساسي لخصائص نوعية الحياة الجيدة.

(Diener ;Suh ;Lucas&Smith,1999 :276)

- ويعد بيتر وور (1990) Peter Warr هو أول من اهتم بدراسة مفهوم الارتياح النفسي في العمل بدراسته للوجدان الإيجابي والوجدان السلبي والذي حدده في اثنا عشرة انفعالا، منه ستة انفعالات إيجابية والباقي سلبية، حيث يعتقد بيتر وور أن العمل وما يحمله من خصائص ومميزات يخلق للموظف إحساسي، الإحساس الأول يتمثل في البهجة والمتعة أما الإحساس الثاني يتمثل في الإثارة، وكلهما يمكنهما قياس مستوى إحساس الفرد بالارتياح النفسي داخل البيئة المهنية.
- أما إيفانس (1994) فقد وضع نموذج الذي يعد من بين أهم النماذج التي بنيت على أساس تكاملي للأطر النظرية، حيث يتضمن مكونات داخلية ومكونات خارجية المصدر وتشمل في مجموعها خصائص الشخصية وأبعاد الانفعالية والمكونات المعرفية.
- ونجد نموذج لتومبسون وماركس (2008) الذي ركز على مؤشرات الارتياح النفسي في العمل، والتي حصرها في العوامل الخارجية (ظروف المادية، السياق الاجتماعي) والعوامل الداخلية الشخصية (الصحة، التفاؤل، تحقيق الذات) التي تعد من أهم العوامل المؤثرة على أداء الفرد .
- ونظرا لأهمية العمل في حياة الفرد، فإننا نعتبره محكا أساسيا في تحقيق التوازن النفسي أو انعدامه، بحكم ارتباطه بمجموعة من المتطلبات الضرورية التي تمكن الفرد أن يعيش حياة مريحة، فإننا سنقوم بدراسة موضوع الارتياح النفسي في ميدان العمل وعلاقته بالخلفية الفردية.
- فحسب ما صرح به كامبل والآخرون (1976) Campbell et al فإن خمس أو ربع التباين في الرضا عن الحياة بالنسبة للإنسان البالغ يعزى للرضا عن العمل، فقياسات الرضا عن العمل و حسب سبيكتور(1997) Spector ترتبط في حدود 0.50 إلى 0.60 مع قياسات الرضا عن الحياة . (عبادو،2013: 13)
- كما يرى إستلموران (Istale, M) الذي تحصل على شهادة الدكتوراه في علم النفس العمل والتنظيم بجامعة مونتريال "أن العمل قبل كل شيء هو نشاط يناسب تركيبة الفرد ومواهبه وتحديث إمكانياته، وهو الذي يخلق القيمة للفرد ويمنحه الإحساس بالإنجاز والفعالية الشخصية ". (Achte, Delaflore.2010 : 13)
- ونظرا لقلة الدراسات التي تناولت موضوع الارتياح النفسي في العمل بالبيئة العربية خاصة المحلية، مقارنة بالبيئة الأجنبية التي نجد فيها الكم الهائل من البحوث التي أفضت في دراسة هذا النوع من المواضيع، جاءت هذه الدراسة لتضيف جديدا على ما سبقها من دراسات وذلك بالبحث في موضوع الارتياح النفسي في العمل وعلاقته بالخلفية

الفردية المتمثلة في (الأقدمية، الحالة العائلية، الرتبة المهنية) ومن خلال عرضنا لأبعاد المشكلة المطروحة نستخلص منها مجموعة من التساؤلات التالية:

- ما مستوى الارتياح النفسي بأبعاده (الرضا الوظيفي والوجدان الإيجابي والسلبي) الذي يشعر به موظفي إدارة الجمارك الذين يعملون بالمصالح الخارجية على مستوى المديرية الجهوية للجمارك وهران ؟
- هل هناك فروق في مستوى شعور الموظفين الجمركيين بالارتياح النفسي يعزى إلى متغير الأقدمية؟
- هل هناك فروق في مستوى شعور الموظفين الجمركيين بالارتياح النفسي يعزى إلى متغير الحالة العائلية؟
- هل هناك فروق في مستوى شعور الموظفين الجمركيين بالارتياح النفسي يعزى إلى متغير الرتبة المهنية؟
- بناء على تساؤلات البحث صيغت الفرضيات التالية:
- هناك فروق في مستوى شعور الموظفين الجمركيين بالارتياح النفسي يعزى إلى متغير الأقدمية.
- هناك فروق في مستوى شعور الموظفين الجمركيين بالارتياح النفسي يعزى إلى متغير الحالة العائلية.
- هناك فروق في مستوى شعور الموظفين الجمركيين بالارتياح النفسي يعزى إلى متغير الرتبة المهنية.

2. التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث:

1.2. الارتياح النفسي في العمل: هو تغلب الوجدان الإيجابي على الوجدان السلبي، مع ارتفاع مستوى شعور الموظف الجمركي بالرضا الوظيفي والذي نكشف عليه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة في استبيان الانفعالات الإيجابية والسلبية(Positive and Negative Affect Schedule -PANAS) الذي طوره بيتر وور PetterWarr (1990 : 200)، واستبيان الرضا الوظيفي من إعداد الطالبة

2.2. **الخلفية الفردية للعامل** : و تتمثل في الخصائص الشخصية التي يتميز بها عمال الجمارك عن بعضهم البعض (كالأقدمية، الحالة العائلية، الرتبة المهنية).

3. أهداف الدراسة : تتمثل أهداف الدراسة في:

- الكشف عن مستوى إحساس الموظف الجمركي بالارتياح النفسي.
- معرفة إذا كانت العوامل الديمغرافية تؤثر في مستوى شعور الموظفين الجمركيين بالارتياح النفسي.
- تقديم بعض التوصيات التي من شأنها تحسين ظروف الموظفين الجمركيين داخل إدارتهم.

أولا: الإطار النظري للدراسة

1. مفهوم الارتياح النفسي في العمل :يعتبر مفهوم الارتياح النفسي في العمل من المفاهيم الحديثة التي لم تتناول بالبحث إلى يومنا هذا كان مفهومه قائم على إيجاد وتأسيس مناخ متآزر متعاون يتحقق من خلاله التقدم المطرد للوصول إلى الأهداف المتوازنة التي تضمن تحقيق متطلبات السعادة الشخصية أو الارتياح الشخصي والتنظيمي.

- عرفه روبرتسون وفلينت وتايلور (2008) Robertson ;Flint & Taylor " على انه حالة انفعالية إيجابية ممتعة وهادفة ".
- وعرفه كارتراين وكوبر (2008) Cartwright ; cooper " قدرة الموظف على حل مشاكل العمل وتواصل مع الآخرين بشكل إيجابي وحصوله على المعلومات بشكل واضح لأداء العمل". (White,2010 :157)
- و قد عرفه فؤاد شاهين " بأنه ردود فعل عاطفية تتعلق بالنشاط المهني ويمكن أن تعود إلى اللذة المرتبطة بالنشاط نفسه، أو ترتبط بالأدوار السائدة في الحياة المهنية، أو أيضا بالقيمة التي تعطى لكل واحد مقابل عمله، وأكثر تحديدا ينتج الارتياح النفسي الذي نشعر به من المقارنة بين ما يقدمه العمل للفرد وما ينتظر أن يأخذ منه". (رولان؛ زيارو،2012: 970)

- لقد وضع معهد معتمد لشؤون الموظفين وتنميتها (CIPD) « chartered institute of personnel and development

العديد من التعاريف المختلفة لمفهوم الارتياح النفسي في العمل وهي كالأتي: " هو تحقيق التوازن بين احتياجات الموظف والمنظمة"

" مساهمة المنظمة في خلق بيئة عمل تعزز فيها عوامل الارتياح النفسي وذلك من خلال توفير الظروف المواتية التي تمكن الموظف من تحقيق متطلبات المنظمة"

" أن الارتياح النفسي ليس فقط شعور الموظف بأنه معافى جسديا وعقليا وإنما يكون قادر على المساهمة في المنظمة من خلال انخراطه فيها"

" أيضا هو إحساس الموظف بوجود عمل هادف يكسبه الشعور بالتحدي ويمنحه الفرص على استغلال مهارته التي يتقاسمها مع رؤسائه". (Cipd,2007 :30)

كما عرفه كل من فريد ريكسون وجونر (2002) Fredrickson & Joiner " هو قدرة الموظف على بناء مهارته الشخصية على مستوى التنظيم سواء كانت جسدية أو فكرية أو اجتماعية ". (White,2010 : 159)

1.1. أبعاد الارتياح النفسي في العمل : يفترض الكثير من علماء النفس أمثال أرجايل ومارتن وغروسلاند (1989) Martin & Gossland; Argyle أن الارتياح النفسي يشتمل على ثلاث مكونات مرتبطة معا وهي: الوجدان الإيجابي وغياب الوجدان السلبي، والرضا عن الحياة بوجها العام ، يتفق هذا التوجه مع ما ذكره مايرز ودينر (Myers & Diener (1995 أن الدرجة المرتفعة من الهناء الشخصي تتحدد على أساس مكونات ثلاثة هي: تكرار الوجدان الإيجابي وعدم تكرار الوجدان السلبي، والإحساس بالرضا عن الحياة وافتراضا وجود سمة للارتياح النفسي يتكون من تقدير الذات، والتحكم الشخصي، التفاؤل والانبساط، وأظهرت دراسة "كاموك وجوزيف ولويس (Cammock ; Joseph& Lewis (1994 (الواردة في دراسة: عبد الخالق،2003) أن الدرجة المرتفعة على مقياس الارتياح النفسي ترتبط بالدرجة المرتفعة لمصدر الضبط الداخلي، تقدير الذات و الدرجة المنخفضة على سمة القلق،كما قام كل من منسي وكاظم بتقديم تعرفهما للمفهوم الارتياح النفسي "بأنه شعور نسبي لارتباطه ببعض العوامل الداخلية الذاتية المتمثلة في المفهوم الإيجابي للذات، الرضا عن الحياة، الحالة الاجتماعية والسعادة التي يشعر بها الفرد و ارتباطه أيضا ببعض العوامل الخارجية الموضوعية مثل الرضا عن العمل ومن هذه العوامل الذاتية والموضوعية يجعل أمر تقدير درجة الارتياح النفسي أمرا ضروريا.

2. الارتياح النفسي وعلاقته بالخلفية الفردية: يختلف الأفراد في رصيد خبراتهم حسب خلفيتهم الفردية التي تجعل كل شخص يتميز عن غيره في طريقة تحليله وتفسيره للظروف وهذا حسب المتغيرات الديمغرافية التالية:

1.2. الأقدمية (مدة الخدمة): دراسة المرنح (2004) بعنوان تقيم مدى تأثير بيئة العمل على الرضا الوظيفي للعاملين وأدائهم لأعمالهم في منشآت القطاع الصناعي بغزة، توصلت النتائج الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها وجود فروق جوهرية بين العاملين فيما يتعلق بتقييمهم لبعض عناصر بيئة العمل تعزى لعامل الجنس ونوع العمل الذي يمارسه العاملون ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعض الحوافز المعنوية والحوافز المادية المقدمة ومستوى الرضا الوظيفي ومستوى أدائهم لأعمالهم . (حيدر، 2014: 158)

كما قام لي (1992) Lee بإجراء دراسة على 164 معلما من الجنسيين تبين أن من أهم عوامل العمل Jobs Factorise تأثيرا في الدافعية هي ممارسة عمل مهم ومشوق وأن النمو المهني ومدة الخدمة أكثر أهمية من الأجر والترقية وقد أيدت الدراسة نتائج البحوث السابقة حيث ترى أن ظروف العمل تعد عنصرا مهم لرضا العمال عن العمل. (عبد العال، 2003: 141)

أما دراسة منى الملاحة وخليفات (2009) فكشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس لصالح ذوي مدة الخدمة 5 سنوات فأقل، حيث أرجع الباحثان السبب إلى أن أعضاء هيئة التدريس أصحاب الخبرة القليلة قد حصلوا على العمل حديثا، لذلك فهم مقتنعين به ومن تم فإنهم يظهرون حماسا ودافعية عالية في العمل،كما أنه يظهر عليهم التعاون والانسجام مع الإدارة من خلال إعطاء الانطباعات الإيجابية عن نفسه وانغماسه بالعمل وحرصه الدائم على نموه الذاتي وتطوير مستواه الأكاديمي والفني والمهني بالبحث والإطلاع.

وكشفت دراسة خميس أبو رحمة (2012) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لدرجة الرضا الوظيفي لديهم تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة، حيث توافقت مع هذه النتيجة كل من دراسة حكيم حمزة (1995) و دراسة حريم (2011) التي كشفت كلها على عدم وجود فروق في مستوى الرضا الوظيفي تعزى إلى الأقدمية.

كما أظهرت دراسة الشوابكة والطعاني (2013) أنه لا يوجد تأثير للأقدمية على الرضا الوظيفي عند العاملين في المكتبات الجامعية الرسمية، حيث اعتبرا الباحثين هذه النتيجة غير متوقعة معللين ذلك أن الواقع يفترض على الموظفين الذين تكون خبرتهم أطول في العمل يظهرون قدرا أكبر من الالتزام التنظيمي حتى ولو كانوا غير راضين وظيفيا.

2.2. الحالة العائلية: تشير بعض الدراسات أن المتزوجين أكثر ارتياحا وسعادة، بوجه عام من العزاب أو الأرامل والمطلقين، هذا ما أكدته دراستين منشورتين في الولايات المتحدة الأمريكية في الأعوام 1976/1957 إلى وجود ارتباط يبلغ مقداره ب 0.45 بين الشعور بالهناء والارتياح النفسي في حالة الزواج في مقابل عدم الزواج وهذا التأثير أعلى لدى الذكور منه لدى الإناث ودعمت هذه الدراستين بدراسة أخرى التي أكدت إلى أن الرجال غير المتزوجين أقل سعادة وارتياحا من النساء غير المتزوجات. (القاسم،2011: 64)

-وكشفت دراسة نواوي فلمبان(2008) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الرضا الوظيفي للمشرفين التربويين والمشرفات التربويات تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية بشكل عام مما تشير هذه النتيجة إلى عدم تأثر درجة الرضا الوظيفي للأفراد بالحالة الاجتماعية.

أما دراسة عبادو (2015) فكشفت على عدم وجود فروق في متوسط الارتياح الشخصي في مكان العمل بين الإطارات العزاب و الإطارات المتزوجين وأرجعت ذلك إلى الامتيازات الجد مرضية والمكانة الاجتماعية التي تحظى بها هذه الفئة مما ولد لديها نوعا من المشاعر الإيجابية والرضا عن عملها.

3.2. الرتبة المهنية: توصلت دراسة الطعاني والشوابكة (2013) عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في مجال الرضا الوظيفي وتوصلت الدراسة أيضا إلى أن هذه الفروق كانت لصالح الأفراد الذين يحتلون مراكز مهمة في سلم الإداري منهم رئيس الشعبة، وأرجع الباحثين السبب إلى أن رؤساء الشعب في معظم المكتبات الجامعية هم بمثابة رؤساء أقسام يشكلون مجموعة العاملين في مستوى الإدارة الوسطى في هذه المكتبات وهم أقرب إلى الإدارة العليا، ونظرتهم إلى مسألة الرضا الوظيفي تأخذ منحنى إيجابيا يتفق إلى حد ما مع نظرة الإدارة العليا ومن الطبيعي أن يكون تقديرهم لدرجة الرضا الوظيفي أعلى تقدير على نظرائهم الموظفين في مستوى الإدارة الدنيا.

كما توصلت دراسة يوسف غنيم (2007) إلى وجود فروق في مستوى الرضا الوظيفي عند أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.000) وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى دلالة (0.05) وتشير هذه النتيجة إلى رفض الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير الرتبة الأكاديمية أي أن هناك اختلافا في الرضا الوظيفي بين مستويات الرتبة الأكاديمية على الرضا الوظيفي.

ثانيا: منهجية الدراسة وإجراءاتها

1. المنهج المتبع في الدراسة: استنادا على تساؤلات التي قامت الطالبة بطرحها، جاءت هذه الدراسة للإجابة عنها، انطلاقا من المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصفه وصفا دقيقا ويعبر عنه تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا، فالتعبير الكيفي يفسر لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى.

2. عينة الدراسة: شملت هذه الدراسة ثمانون (80) موظفا وموظفة يعملون بالمديرية الجهوية للجمارك وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية وجاءت خصائص العينة كالأتي:

جدول رقم (1): يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية:

متغير	عدد العينة	السن الأدنى	السن الأقصى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأقدمية	80	2	35	13.00	9.04

الأقدمية	التكرارات	النسب المئوية
[2-10]	50	%62.5
[11-19]	9	%11
[20- 28]	15	%19
[29- 35]	6	%7.5
المجموع	80	%100

يبين الجدول رقم (1) متوسط الأقدمية لدى أفراد العينة حدد بـــ 13.00 أما الحد الأدنى للأقدمية فهو (2) سنتين، أما الحد الأقصى للأقدمية فهو 35 سنة و الانحراف المعياري حدد بـــ 9.04.

كما نلاحظ أيضا أن الفئة التي تراوحت مدة أقدميتها مابين 2 إلى 10 سنوات هي التي حصلت على أعلى نسبة والتي قدرت بـــ 62.5% مقارنة بالفئة التي تراوحت مدة أقدميتها بـــ 29-35 سنة والتي قدرت نسبتها بـــ 7.5%.

جدول رقم (2): توزيع عينة الدراسة حسب الحالة العائلية :

الحالة العائلية	التكرارات	النسب المئوية %
أعزب	18	%22.5
متزوج	62	%77.5
المجموع	80	%100

يظهر لنا من خلال الجدول رقم (2) أن فئة المتزوجين هي التي حصلت على أعلى نسبة والتي قدرت بـــ 77.5% في حين قدرت نسبة العزاب بـــ 22.5% وهذا بغياب فئة المطلقين والأرامل.

جدول رقم (3): توزيع عينة الدراسة حسب متغير الرتبة المهنية:

الرتبة المهنية	التكرارات	النسب المئوية%
عون رقابة	42	%52.50
ضابط	20	%25
مفتش	18	%22.50
المجموع	80	%100

يوضح لنا الجدول رقم (3) أن عينة الدراسة شملت تقريبا جميع الرتب التي يحويها سلك الجمارك، بحيث كانت رتبة الأعوان هي التي تحصلت على أعلى نسبة والتي قدرت بـــ 52.50% تليها رتبة الضباط التي حددت نسبتها بـــ 25% وجاءت في المرتبة الثالثة رتبة المفتشين والتي قدرت نسبتهم بـــ 22.50%.

3. أداة الدراسة : تم الاعتماد على مقياسين في دراسة متغير الإرتياح النفسي في العمل، المقياس الأول خصص لقياس بعد الرضا الوظيفي من إعداد الباحثة أما المقياس الثاني خصص لقياس بعد الانفعالات الإيجابية والسلبية من إعداد بيتر وور PetterWarr (1990 : 200) من جامعة شيلفلد بريطانيا هذا حسب الجدول:

جدول رقم (4) يوضح فقرات الاستبيان وما تقيسه:

الأبعاد	رقم الفقرة	محتوى الفقرة
بعد الرضا الوظيفي	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45-46-47-48-49	عندما أقارن نفسي بأصدقائي أشعر بالرضا عن حياتي، المشكلات المهنية تستنزف قدراتي على التحدي (س)، أفرح بإنجازاتي في العمل، يمتلك المدير القدرة الكبيرة على التخطيط المسبق للعمل، أنا راض عن التعويضات التي أتقاضاها (الأجر، العلاوات، المكافآت)، أتمتع بحالة صحية جيدة، يتميز عملي بالتحدي، أتناقش مع زملائي أمور العمل بروح أخوية، أتناقش مع زملائي أمور العمل بروح أخوية، يشجع المدير موظفيه لبذل مجهودات أكبر في أداء وظيفتهم، لدي الحماس لمواجهة التحديات المهنية، أشعر بالملل عند أداء عملي(س)، لدي المهارات اللازمة لأداء وظيفتي، أحصل في منزلي على وقت جيد من الراحة، يوضح لنا المدير أهداف العمل بشكل واضح، هناك ارتباط واضح بين مكافأة المردودية وأداء العمل، أفضل تجنب المهام الصعبة في عملي، لدي الدافعية القوية في أداء واجبي المهني، كسبت احترام وتقدير زملائي ، يعاملنا المدير بعدالة، يتناسب أجري مع ساعات عملي، أشعر أنني حققت ذاتي في العمل، أشعر بالأمان مع أسرتي، أشعر بالقلق من التغيرات التي تحدث داخل المنظمة (س)، أفكر في طرق جديدة للتعامل مع المواقف المهنية الطارئة، أشارك في القرارات التي تناقش البرامج والسياسات الجديدة الخاصة بوظيفتي، يشجع المدير العمل الجماعي في أداء المهام، أهتم بنفسي كثيرا ولا أترك فرصة للتفكير السلبي، يتناسب أجري مع المتطلبات الوظيفية، أستطيع إيجاد أسلوب جديد في أداء وظيفتي يتفق كثيرا مع ما أريده، يوجد تطابق بين ما أريده وما أعيشه فعلا، أتمتع بحرية التصرف في أداء وظيفتي، لدي القدرة على حل أية مشكلة تواجهني، توفر المنظمة لموظفيها نظام الخدمات الاجتماعية (العلاج، تقاعد، تأمينات، نقل، الإطعام) يتوافق مع القطاعات الأخرى المقابلة لها، أشعر بالرضا عن مستواي المعيشي، أشعر أن قيمي ومعتقداتي متعارضة مع قيم ومعتقدات زملائي(س)، تصيبني متطلبات حياتي المهنية بكثير من الضغوط(س)، يشجع المدير المبادرات الشخصية لإتخاد القرارات، حياتي المهنية عملية تعلم وتطور مستمر، يمكنني تنفيذ بعض الأعمال قبل الحصول على موافقة المشرف، توفر المنظمة كل وسائل الأمان والحماية من أخطار المهنية، أتمتع بحياة اجتماعية مريحة، أستمتع بالقيام بمهام جديدة ومتنوعة في عملي، لدي قوة التحمل والمثابرة لحل المشاكل المهنية، أحكم على ذاتي وفق ما أعتقد أنه مهم، وليس وفق ما يتفق مع قيم الآخرين، أشعر أن فرص النمو المهني والتقدم الوظيفي متوفرة، أصاب بالأرق في فترة نومي(س)، أشعر بالخوف عندما أواجه المشاكل في عملي(س)، علاقتي بزملائي قوية داخل المنظمة، علاقتي بزملائي قوية داخل المنظمة علاقتي بزملائي قوية داخل المنظمة، يجعلني عملي أنتظر نهاية الدوام بفارغ الصبر(س)، أشعر بالارتياح لاعتقادي أن كل الأشياء التي تحدث في حياتي المهنية هي من تخطيطي، أرى أن مشاعر اليأس وخيبة الأمل قوية عندي (س)، يغطي الأجر الاحتياجات الأساسية لي ولأسرتي، أعمل مع أصدقائي وليس مع زملائي، لدي حب الفضول والإطلاع للتعرف على أشياء جديدة حول مهنتي، أتناول العقاقير الطبية لزيادة طاقتي على العمل(س)، أتمتع بحرية محدودة في أداء وظيفتي(س)، تهتم المؤسسة بإظهار الشكر والتقدير لعمالها المتفانين في عملهم، عندما تواجهني مشكلة ما أتوجه لزملائي لمشاركتي في حلها، أتحكم في جميع نواحي حياتي المهنية، افتقد للدفء العائلي بسبب عملي خارج مقر سكني(س).
بعد الانفعالات الإيجابية والسلبية	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12	متفائل، هادئ، مرتاح، متحمس، سعيد، مسرور، منزعج(س)، مكتئب (س)، غير منبسط (س)، متشائم (س)، متوتر (س)، قلق (س)

3.1 الخصائص السيكومترية لأدوات القياس:

أ . ثبات المقياس: تم حساب ثبات مقياس الارتياح النفسي عن طريق معامل **ألفا كرونباخ** والتي بلغت **(0.84)**

ب. صدق المقياس: تم ذلك من خلال حساب الصدق الذاتي للمقياس الذي يساوي الجدر التربيعي لمعامل التبات، حيت قدر الصدق الذاتي لمقياس الارتياح النفسي بـــ **0.91** وبالتالي يمكن اعتبار المقياس صادقا في ما يقيس.

4. الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم استخدام في هذه الدراسة أساليب إحصائية و هذا بالاستعانة بالنظام الإحصائي **(SPSS/20)** و هي معددة على النحو التالي:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية؛
- اختبار T tast لحساب الفروق الأقدمية؛
- تحليل التباين الأحادي أنوفا ANOVA- one Way

- رابعا: عرض نتائج الدراسة:

- **1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:** مستوى الارتياح النفسي الذي يشعر به موظفي إدارة الجمارك الذين يعملون بالمصالح الخارجية على مستوى المديرية الجهوية للجمارك وهران متوسط

للإجابة على هذه الفرضية قامت الطالبة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري من أجل تحديد مستوى إحساس الموظفين بالارتياح النفسي مرتفع، متوسط، منخفض، علما بأن احتساب هذه المستويات الثلاثة تم من خلال إجراء العملية الحسابية التالية: أعلى درجة – أدنى درجة محصلة في المقياس/ تقسيم عدد الفئات الثلاثة

جدول رقم (5) يبين مستوى الارتياح النفسي الذي يشعر به موظفي إدارة الجمارك

المتغير الارتياح النفسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	طبيعة المستوى
الرضا الوظيفي	108.28	16.08	متوسط
الوجدان الإيجابي	20.91	4.72	متوسط
الوجدان السلبي	19.48	5.25	متوسط
الدرجة الكلية للمتغير	146.80	31.59	متوسط

جدول رقم (6) يحمل التكرارات والنسب المئوية للفقرات الخاصة ببعد الرضا الوظيفي لمتغير الارتياح النفسي في العمل

الأبعاد	رقم الفقرة	أبدا		نادرا		أحيانا		غالبا		دائما	
		0	%	1	%	2	%	3	%	4	%
الرضا العام عن الحياة	1	4	%5	4	%5	19	%24	23	%29	30	%37.5
	10	9	%11	12	%15	27	%34	15	%19	17	%21
	18	2	%2.5	0	%0	4	%5	9	%11	65	%81
	26	17	%34	11	%14	23	%29	14	%17.5	5	%6
	29	12	%15	4	%5	19	%24	21	%26	24	%30
	36	7	%9	11	%14	16	%20	26	%32.5	20	%25
	40	5	%6	10	%12.5	33	%41	18	%22.5	14	%17.5
	43	5	%6	10	%12.5	16	%20	21	%26	28	%35
	49	19	%24	13	%16	14	%17.5	12	%15	22	%27.5
النفسية بة	2	12	%15	17	%21	26	%32.5	11	%14	14	%17.5
	13	9	%11	4	%5	30	%37.5	13	%16	24	%30

%16	13	%14	11	%39	31	%15	12	%16	13	19	
%29	23	%41	33	%17.5	14	%9	7	%4	3	23	
%14	11	%10	8	%40	32	%17.5	14	%19	15	31	
%27.5	22	%34	27	%29	23	%5	4	%5	4	38	
%22.5	18	%20	16	%40	32	%10	8	%7.5	6	41	
%56	45	%21	17	%14	11	%6	5	%2.5	2	3	تحقيق الذات
%45	36	%34	27	%11	9	%6	5	%4	3	14	
%29	23	%27.5	22	%24	19	%7.5	6	%12.5	10	17	
%21	17	%31	25	%30	24	%11	9	%6	5	20	
12.5	10	%30	24	%37.5	30	%10	8	%10	8	25	
%22	18	%21	17	%26	21	%14	11	%16	13	33	
%45	36	%22.5	18	%25	20	%4	3	%4	3	46	
%17.5	14	%25	20	%32.5	26	%5	4	%20	16	6	محتوى العمل
%29	23	%24	19	%29	23	%11	9	%7.5	6	9	
%9	7	%21	17	%32.5	26	%19	15	%19	15	21	
%10	8	%24	19	%31	25	%12.5	10	%22.5	18	27	
%6	5	%14	11	%32.5	26	%15	12	%32.5	26	34	
%17.5	14	%24	19	%35	28	%12.5	10	%11	9	37	
%17.5	14	%12.5	10	%34	27	%12.5	10	%24	19	42	
%21	17	%31	25	%26	21	%11	9	%10	8	4	طبيعة الإشراف
%21	17	%17.5	14	%34	27	%10	8	%17.5	14	8	
%12.5	10	%27.5	22	%27.5	22	%17.5	14	%15	12	11	
%19	15	%19	15	%35	28	%12.5	10	%15	12	15	
%14	11	%27.5	22	%36	24	%12.5	10	%16	13	22	
%7.5	6	%19	15	%31	25	%10	8	%32.5	26	32	
%7.5	6	%12.5	10	%21	17	%13.5	11	%45	36	5	الأجر و الحوافز
%6	5	%13.5	11	%21	17	%19	15	%40	32	12	
%15	12	%20	16	%17.5	14	%5	4	%42.5	34	16	
%2.5	2	%15	12	%16	13	%10	8	%56	45	24	
%16	13	%15	12	%21	17	%17.5	14	%30	24	28	
%9	7	%15	12	%32.5	26	%13.5	11	%30	24	35	
%7.5	6	%13.5	11	%40	32	%15	12	%24	19	39	
%2.5	2	%13.5	11	%21	17	%15	12	%47.5	38	44	
%4	3	%6	5	%25	20	%29	23	%36	29	47	
%46	37	%29	23	%21	17	%4	3	%0	0	7	جماعة العمل
%27	22	%17.5	14	%34	27	%17.5	14	%4	3	30	
%11	9	%27	22	%32.5	26	%11	9	%17.5	14	45	
%17.5	14	%19	15	%40	32	%11	9	%12.5	10	48	

جدول رقم (7) يحمل التكرارات والنسب المئوية للفقرات الخاصة ببعد الوجدان الإيجابي والسلبي لمتغير الارتياح النفسي في العمل

الأبعاد	رقم الفقرة	صحيح بدرجة كبيرة		صحيح		صحيح إلى حد ما		غير صحيح		غير صحيح نهائيا	
		1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
الانفعالات الإيجابية	3	5	%6	17	%21	15	%19	18	%22	25	%31
	4	6	%7.5	10	%12.5	19	%24	24	%30	21	%26
	5	3	%4	23	%29	17	%21	19	%24	18	%22
	7	8	%10	11	%13	14	%17.5	30	%37.5	17	%21
	9	6	%7.5	15	%19	17	%21	30	%37.5	12	%15
	12	5	%6	21	%26	20	%25	21	%26	13	%16
الانفعالات السلبية	1	20	%25	18	%22	11	%13.5	19	%24	12	%15
	2	9	%11	8	%10	17	%21	30	%37	16	%20
	6	19	%24	19	%24	14	%17	19	%24	9	%11
	8	10	%12.5	14	%17.5	26	%32	20	%25	10	%12.5
	10	8	%10	9	%11	5	%6	29	%36	29	%36
	11	17	%21	9	%11	20	%25	22	%27	12	%15

- من خلال النتائج المستخلصة من **الجدول رقم (4)** نستنتج أن مستوى إحساس الموظفين بالارتياح النفسي متوسط وتعكس هذه النتيجة قيمة المتوسط الحسابي146.80في المقابل قدرت قيمة الانحراف المعياري ب 31.59 وهذا ما يثبت أن موظفي المديرية الجهوية للجمارك يشعرون بالارتياح النفسي ولكن بمستوى متوسط، بحيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة حكيم (1995) التي كشفت أن مستوى الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس جاء متوسطا وأن العوامل الشخصية كالسن وعدد سنوات العمل لا تعد مؤشرا في رفع مستوى الرضا على العمل.

- نجد أيضا دراسة الفالح (2006) التي أثبتت أن محضري المختبرات يتمتعون برضا الوظيفي بدرجة متوسطة.

- كذلك أكدت دراسة منى الملاحة والخليفات (2009) أن درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة إذ بلغ المتوسط الحسابي 3.12.

- في حين تعارضت هذه النتيجة مع دراسة نواوي فلمبان (2008) التي أظهرت أن المشرفين التربويين والمشرفات التربويات يتمتعون بمستوى عال من الرضا الوظيفي حيث قدر المتوسط الحسابي ب 3.52.

- ودراسة عبادو (2015) التي أسفرت على أن مستوى الارتياح الشخصي لدى الإطارات العاملة بالشركة الجزائرية للكهرباء والغاز كان مرتفعا وهذا بدلالة المتوسط الحسابي الذي قدر ب 35.63 وانحراف معياري مساوي ل 10.67 و أرجعت الباحثة هذا الارتفاع إلى الطبيعة التجارية للمؤسسة التي تخصص لموظفيها نسبة من الأرباح كل سنة زيادة على مرتبات العالية.

- وعليه فإننا نستخلص من خلال النتائج التي توصلنا إليها في دراستنا أن الموظفين المنتميين لسلك الجمارك بولاية وهران يشعرون بالارتياح النفسي بمستوى متوسط وهذا راجع لعدة أسباب أهمها، عدم شعور أغلبية الموظفين الجمركيين بالرضا الوظيفي التام على الحوافز التي تقدمها إدارتهم سواء كانت معنوية مثل التقدير والشكر والعرفان أو مادية ودليل على هذا نجد نسبة 45% من الموظفين غير راضين عن التعويضات التي يتقاضونها من (أجر، العلاوات، المكافآت) ونسبة 47% أجمعوا على أن الأجر الذي يتقاضونه داخل هذه الإدارة لا يغطي احتياجاتهم الأساسية الخاصة

بهم وبعائلاتهم إلى جانب ذلك أكدت نسبة 56% أن أغلب الموظفين الجمركيين ينظرون إلى راتبهم على أنه لا يتكافأ مع متطلبات الوظيفة يعنى هذا أنه لا يجود هناك عدالة في المدخلات والمخرجات مما انعكس سلبا على مردودهم المهني من خلال تجنب بعض الموظفين أداء المهام التي تتسم بالصعوبة وهذا بنسبة 30% ونسبة 36%صرحوا بأن إدارتهم لا تهتم كثيرا بإظهار الشكر والتقدير لعمالها المتفانين في عملهم، إلى جانب إظهار بعض الموظفين عدم الرضا على ظروفهم الحياتية حيث نجد نسبة 34% يرون أنه لا يوجد هناك تطابق بين ما يريدونه وما يعيشونه فعلا، إلى جانب ذلك نلاحظ عدم الرضا عن أسلوب الإشراف المنتهج من قبل المسؤولين ودليل على هذا نجد نسبة 32.5% صرحوا بأن مدرائهم لا يشجعونهم على اتخاذ القرارات ونسبة 32.5% أكدوا أنهم مقيدون بالتعليمات والإجراءات أثناء أدائهم لواجبهم المهني وعليه فهم مجبورين على الالتزام بما يملى عليهم من قبل مدرائهم، ورغم ذلك نجد بعض الموظفين من يتمتعون بالرضا العام عن الحياة حيث نجد نسبة 37% يشعرون بالرضا عن حياتهم خاصة عندما يقارنون أنفسهم بأصدقائهم إلى جانب هذا نجد نسبة 81% يتمتعون بالأمان مع أسرهم، كما نجد البعض منهم راضي عن المناخ الاجتماعي السائد في الإدارة الذي يتسم بالتعاون والتآزر والدعم الأخوي وتشارك في حل مشاكل العمل بين الموظفين وهذا ما أكدته نسبة 46% .

عرض وتحليل نتاج الفرضية الأولى: تنص الفرضية على أن هناك فروق في مستوى شعور الموظفين الجمركيين بالارتياح النفسي يعزى إلى متغير الأقدمية وللتأكد من صحة الفرضية قمنا باستخدام اختبار "ف" والنتائج ملخصة في الجدول التالية:

جدول رقم (39) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الارتياح النفسي في العمل وفقا لمتغير الأقدمية.

	2-10 سنة		11- 19 سنة		20- 28 سنة		29- 35 سنة		المجموع	
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الارتياح النفسي في العمل	147.26	30.29	138.11	29.74	144.40	36.60	162.00	34.38	146.80	31.59

جدول رقم (5) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA لدلالة الفروق في محور الارتياح النفسي في العمل وفقا لمتغير الأقدمية.

محور		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الارتياح النفسي في العمل	بين المجموعات	2162.69	3	720.89	1.71	0.54 غير دالة
	داخل المجموعات	76720.10	72	1009.47		
	المجموع	78882.80	79			

- تشير النتائج المستخلصة من **الجدول رقم (5)** أن قيمة "ف"بلغت 0.54 وهي غير دالة عند مستوى 0.05 ، حيث نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول رقم (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الارتياح عند

الموظفين الجمركيين يعزى لمتغير الأقدمية، مما يجعلنا نرفض الفرض البديل و نقبل الفرض الصفري الذي يؤكد على عدم وجود فروق في مستوى الارتياح النفسي تعزى لمتغير الأقدمية.

- وعليه تتفق هذه النتيجة التي توصلنا لها مع دراسة يوسف غنيم (2008) التي كشفت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي عند أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغير الأقدمية، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة 0.28 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0.05 و تعني هذه النتيجة أن متغير الأقدمية لا يؤثر في الرضا الوظيفي.

- كما أظهرت دراسة الشوابكة والطعاني (2013) أنه لا يوجد تأثير للأقدمية على الرضا الوظيفي عند العاملين في المكتبات الجامعية الرسمية، حيث اعتبرا الباحثين هذه النتيجة غير متوقعة معللين ذلك أن الواقع يفترض على الموظفين الذين تكون خبرتهم أطول في العمل يظهرون قدرا أكبر من الالتزام التنظيمي حتى ولو كانوا غير راضين وظيفيا.

- وتعارضت نتيجة الدراسة مع دراسة منى الملاحة وخليفات (2009) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس لصالح ذوي مدة الخدمة 5 سنوات فأقل، حيث أرجع الباحثان السبب إلى أن أعضاء هيئة التدريس أصحاب الخبرة القليلة قد حصلوا على العمل حديثا، لذلك فهم مقتنعين به ومن تم فإنهم يظهرون حماسا ودافعية عالية في العمل، كما أنه يظهر عليهم التعاون والانسجام مع الإدارة من خلال إعطاء الانطباعات الإيجابية عن نفسه وانغماسه بالعمل وحرصه الدائم على نموه الذاتي وتطوير مستواه الأكاديمي والفني والمهني بالبحث والإطلاع.

- فبحكم طبيعة التسيير الاداري لمنظمة الجمارك فمتغير الأقدمية لا يمكن اعتباره من العوامل المؤثرة على الشعور بالارتياح النفسي إلا أن الموظف ذو أقدميه تكون له القدرة على مواجهة الظروف الضاغطة أكثر من غيره كما يعد صاحب الأولية القصوى للحصول على مناصب مهمة وذات سلطة على مستوى السلم الإداري.

- **عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:** هناك فروق في مستوى الارتياح النفسي عند الموظفين الجمركيين يعزى لمتغير الحالة العائلية وللتأكد من صحة الفرضية قمنا باستخدام اختبار "ت" والنتائج ملخصة في الجدول التالية:

جدول رقم (6) يبين الفروق في مستوى الشعور بالارتياح النفسي بدلالة الحالة العائلية

الحالة العائلية	"ن"	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
أعزب	18	153.39	23.84	78	1.005	0.31 غير دالة إحصائيا
متزوج	62	144.89	33.43			

- تشير النتائج المستخلصة من **الجدول رقم (6)** أن قيمة "ت"بلغت 1.005 وهي غير دالة عند مستوى 0.05 ، حيث نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الارتياح عند الموظفين الجمركيين يعزى لمتغير الحالة العائلية، مما يجعلنا نرفض الفرض البديل و نقبل الفرض الصفري الذي يؤكد على عدم وجود فروق في مستوى الارتياح النفسي تعزى لمتغير الحالة العائلية.

- وعليه اتفقت النتيجة التي توصلنا إليها مع دراسة عبادو (2015) التي كشفت على عدم وجود فروق في متوسط الارتياح الشخصي في مكان العمل بين الإطارات العزاب و الإطارات المتزوجين وأرجعت ذلك إلى الامتيازات الجد مرضية والمكانة الاجتماعية التي تحظى بها هذه الفئة مما ولد لديها نوعا من المشاعر الإيجابية والرضا عن عملها.

- وكشفت دراسة نواوي فلمبان(2008) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الرضا الوظيفي للمشرفين التربويين والمشرفات التربويات تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية بشكل عام مما تشير هذه النتيجة إلى عدم تأثر درجة الرضا الوظيفي للأفراد بالحالة الاجتماعية.

- كما تعارضت نتيجة دراستنا مع دراسات أخرى التي أكدت أن المتزوجين هم أكثر ارتياحا وسعادة بوجه عام من العزاب، الأرامل والمطلقين، من بينها دراستين منشورتين في الولايات المتحدة الأمريكية مابين سنتي1957و1976التي كشفت عن وجود ارتباط بلغ مقداره ب 0.45 بين الشعور بالهناء والارتياح في حالة الزواج في مقابل عدم الزواج وهذا التأثير أعلى لدى الذكور منه لدى الإناث. (القاسم،2011: 64)

- ودعمت هاتين الدراستين بدراسة أخرى أكدت إلى أن رجال غير المتزوجين أقل سعادة وارتياحا من النساء غير المتزوجات.

- فالشعور بالارتياح النفسي و بمستوى متوسط نجده يطغى على الفئتين، فرغبة الموظف الأعزب في بناء مستقبله والبحث على طرق وأساليب لتحسين واقعه المعيشي والمهني، نجدها سائدة أيضا عند الموظف المتزوج، فكلا الفئتين ترى أن منظمة الجمارك إلى حد اليوم لم تمكنهم من تحقيق كل ما يطمحون له، نظرا لضعف الحوافز المقدمة لهم التي لا تصل إلى حد الإشباع من وجهة نظرهم.

- **عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:** هناك فروق في مستوى الارتياح النفسي عند الموظفين الجمركيين يعزى لمتغير الرتبة المهنية.

للتأكد من صحة هذه الفرضية قامت الطالبة باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على مقياس الارتياح النفسي في العمل من أجل تحديد مستوى (مرتفع، متوسط، منخفض) وأيضا الاعتماد على تحليل التباين الأحادي ANOVA من أجل التأكد من دلالة الفروق، فكانت النتائج ملخصة في الجدول الأتي:

جدول رقم (7) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الارتياح النفسي في العمل وفقا الرتبة المهنية

المحور	الأعوان		الضباط		المفتشين		المجموع	
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الارتياح النفسي في العمل	137.31	30.56	153.55	27.01	161.44	32.67	146.80	31.59

جدول رقم (8) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA لدلالة الفروق في محور الارتياح النفسي في العمل وفقا لمتغير الرتبة المهنية.

المجال		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الارتياح النفسي في العمل	بين المجموعات	8554.42	2	4277.21	4.68	0.01 دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	70328.37	77	913.35		
	المجموع	78882.80	79			

يبين الجدول رقم (8) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA لدلالة الفروق بين المستويات المختلفة للموظفين الجمركيين في محور الارتياح النفسي في العمل عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) يعزى لمتغير الرتبة المهنية.

حيث نلاحظ من البيانات الواردة في الجدول رقم (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الارتياح النفسي عند الموظفين الجمركيين الذين يعملون بالمديرية الجهوية مقر يعزى لمتغير الرتبة المهنية.

- فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.01) وهذه القيمة أصغر من قيمة مستوى الدلالة 0.05، تعني هذه النتيجة أن متغير الرتبة المهنية يؤثر في مستوى الارتياح النفسي عند موظفي الجمارك، مما يجعلنا نقبل الفرض البديل و نرفض

الفرض الصفري الذي يؤكد عدم وجود فروق في مستوى الارتياح النفسي عند موظفي الجمارك تعزى لمتغير الرتبة المهنية.

- وللكشف عن اتجاه الفروق في الرتبة المهنية بين مختلف المستويات فيما يخص متغير الارتياح النفسي في العمل تم تطبيق معادلة" شيفي" حيث كشفت عن النتائج التالية :

جدول رقم (9) اتجاه الفروق في الرتبة المهنية فيما يخص متغير الارتياح النفسي في العمل لدى موظفي الجمارك

ن = 80

	الرتبة المهنية	قيمة الفروق بين المتوسطات	مستويات الدلالة
متغير الارتياح النفسي لدى الأعوان	ضباط	-16.240	0.14
	مفتشين	-*24.13	0.02
متغير الارتياح النفسي لدى المفتشين	أعوان	*24.13	0.02
	ضباط	7.894	0.72

بناءا على نتائج معادلة شيفي التي كشفت عن مستويات الفروق ودلالتها المعنوية بين الرتب المهنية لموظفي الجمارك، يبين الجدول رقم (9) أن الفروق كانت لصالح رتبة المفتشين التي قدرت مستوى دلالة ب 0.02، وهذه نتيجة منطقية لأنها تمثل فئة النخبة في سلك الجمارك وهذا لما تكتسبيه من أولية في الحصول على الحوافز سواء كانت معنوية أو مادية وبالتالي تجدهم نوعا ما يشعرون بالارتياح النفسي أكثر من صف الأعوان والضباط.

جدول رقم (10) يبين ترتيب الرتب المهنية بالنسبة لمتغير الارتياح النفسي في العمل

الرتبة المهنية	العدد	0.5 = ∝	
		1	2
الأعوان	42	137.31	
الضباط	20	151.35	153.35
المفتشين	18		161.44
مستوى الدلالة		0.194	0.675

كما يكشف الجدول رقم (10) عن ترتيب الرتب المهنية على ضوء مستوياتهم في الارتياح النفسي في العمل والتي يظهر فيها أن فئة المفتشين هي التي احتلت المرتبة الأولى تليها فئة الضباط التي جاءت في المرتبة الثانية وأخيرا فئة الأعوان.

- اتفقت هذه النتيجة مع دراسة غنيم (2007) التي كشفت عن وجود فروق في مستوى الرضا الوظيفي عند أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، بحيث توصلت النتيجة إلى أن هناك اختلافا في الرضا الوظيفي بين مستويات الرتبة الأكاديمية وهذا يعني أنه يوجد تأثير للرتبة الأكاديمية على الرضا الوظيفي.

- كما كشفت دراسة الطعاني والشوابكة (2013) إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 في مجال الرضا الوظيفي وهذا يعني أنه يوجد تأثير للوظيفة على الرضا الوظيفي وتوصلت الدراسة أيضا إلى أن هذه الفروق كانت لصالح الأفراد الذين يحتلون مراكز مهمة في السلم الإداري منهم رئيس الشعبة، وأرجع الباحث السبب إلى أن رؤساء الشعب في معظم المكتبات الجامعية هم بمثابة رؤساء أقسام يشكلون مجموعة عاملين في مستوى الإدارة الوسطى في هذه المكتبات وهم أقرب إلى الإدارة العليا ونظرتهم إلى مسألة الرضا الوظيفي تأخذ منحنى إيجابيا يتفق إلى حد ما مع نظرة الإدارة العليا ومن الطبيعي أن يكون تقدير نظرائهم الموظفين في مستوى الإدارة الدنيا.

- و عليه ترجع الطالبة السبب إلى أن فئة المفتشين يكونون أقرب للحصول على مراكز عليا في السلم الإداري إلى جانب شعورهم بنوع من الحرية في المطالبة بحقوقهم أكثر من غيرهم لدى فهم يشعرون بالارتياح النفسي بخصوص مستقبلهم داخل هذه الإدارة.

الاستنتاج العام:

نلاحظ من خلال النتائج التي توصلنا إليها في دراستنا، أن مستوى الارتياح النفسي في العمل بأبعاده (الرضا الوظيفي، الوجدان الإيجابي – الوجدان السلبي) متوسط؛

توصلنا أيضا في دراستنا أنه لا توجد فروق في مستوى شعور الموظفين الجمركيين بالارتياح النفسي تعزى لمتغير الأقدمية والحالة العائلية؛

كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في مستوى شعور الموظفين الجمركيين بالارتياح النفسي تعزى لمتغير الرتبة المهنية.

التوصيات العملية :

بناء على النتائج المتوصل لها فإننا نستخلص مجموعة من التوصيات التي يرجى أخدها بعين الاعتبار وهي معددة على النحو التالي:

✓ تحسين المسار المهني للموظفين المجمركين وذلك من خلال الاهتمام بالجوانب التالية:

- التكوين: ينبغي أن يمس جميع الرتب المهنية (أعوان، ضباط) خاصة الفئة الشابة المتحصلة على شهادات جامعية؛
- عمل إدارة الجمارك على الاستثمار في موردها البشري من خلال فتح المجال أمام الإطارات الشابة التي لها الرغبة في الابتكار والإنجاز وذلك عن طريق تشجيعهم على البحث العلمي وتقديم لهم التحفيز بشكل مستمر بإرسال بعثات إلى الخارج للمتفوقين وبدون إستثناء؛
- فتح الباب أمام الموظفين الجمركيين للمشاركة في المسابقات الداخلية بالأخص الذين حرموا من الحصول على الرتبة المهنية التي يستحقونها بسبب حصولهم على الشهادة قبل توظيفهم؛
- ينبغي على إدارة الجمارك أن يكون تسيرها لملف الترقية في الدرجات ألليا وذلك بتحديد المدة إما سنتين أو سنتين ونصف كحد أقصى؛

✓ رفع مستوى الخدمات الاجتماعية للموظفين كتوفير النقل، الإطعام، السكنات الوظيفية.

المراجع:

- الشوابكة،ي.أ.إ؛ الطعاني،ح.(2013).الرضا الوظيفي وعلاقته بالإلتزام التنظيمي للعاملين في المكتبات الجامعية الرسمية الأردنية.مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 40 (العدد1)
- حريم،ح. (2009). إدارة المنظمات منظور كلي . الأردن: دار حامد للنشر والتوزيع.
- حيدر، ع. (2014). إتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو العوامل المسببة للرضا الوظيفي دراسة مقارنة بين الجامعات الحكومية والخاصة. مجلة جامعة دمشق للعلوم الإقتصادية والقانونية، المجلد 30(العدد 2).تم إسترجاعها من: http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/.../149-184.pdf
- خليفات، ع. ا. ص؛ الملاحة، م. (2009). الولاء التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة الاردنية. مجلة جامعة دمشق، المجلد 25(العدد3-4).تم إسترجاعها من: http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/.../289-340.pdf
- الخميس،م.إ.أ.(2013). درجة إلتزام مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت باخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية وقلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم.رسالة ماجيستر، جامعة الشرق الأوسط، قسم علوم التربوية.

- رولان، د؛ زيارو، ف.(2012). موسوعة علم النفس- معجم مصطلاحات شرح المعاني.(الترجمة شاهين، فؤاد).عويدات للنشر والطباعة.
- عبدالعال،م. (2003). تقدير الذات و قضية الإنجاز الفائق قراءة جديدة في سيكولوجية المبدع، مؤتمرالعالمي الأول.تم إسترجاعها من: http://www.dr-banderalotabi.com/new/admini/uploadsB/15hh.pdf
- عبادو، أ.(2013).علاقة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالإرتياح الشخصي في مكان العمل.رسالة ماجستر،جامعة ورقلة،الجزائر.
- عبد الخالق،أ.م.(2003).معدلات السعادة لدى عينات عمرية مختلفة من المجتمع الكويتي.دراسات نفسية، المجلد13(العدد3).
- غنيم، ي.(2008). العلاقة بين الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي عند أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية. مجلة جامعة الأزهر غزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد9 (العدد2).
- القاسم، م. (2011). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من السعادة والأمل لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى.رسالةماجستر غير منشورة .جامعة أم القرى كلية التربية.تم إسترجاعها من: http://www.uqu.edu.sa/page/ar/18/8301/pdf

المراجع باللغة الأجنبية

Achte,I;Delaflore,j.L.(2010).comment concilier la performance et le bien-etre au travail.repéré à: Htpp://www. mba-rh-duaphine.fr/…/rh/…/bien-etre-et-la-performance-au-travail.

CIPD.(2007). What's happening with well-being at work ? london:chartered intitule of personnel and dévelopement. Retrieved from:http://www.hwb.gov.uk/publi cations/hub/2007/happening-with-wellbeing

Cottraux,j.(2012).psychologie positive et bien-etre au travail.france: Elsevier Masson

Diener, E; Suh,R. E; Lucas,H&Smith.(1999).Subjective well –being :three decades of progres. copyright by the American psychological Association, Retrieved from: http://internal.psychology.illinois.edu/ediener/doucuments/Dienner-suh-lucas-smith.

Mary,M.(2014).economics as if people and the planet mattered- well being at work –(NEF) new economic foundation. Retrieved from: http://www.nef-consulting.co.uk/well-being-at-work.

Ryff, c. (1995). the structure of psychological well being revisited of personnality and social psychology, 69 (04),719-727. Retrieved from: http://www.ncbi.nlm.nih.gov /pubmed/747.

warr, p. (1990). the measurement of well being and other aspects of mentel health. journal of occupational psychology printed in great britain,5(55-59). Retrieved from: https://www.researchgate.net/.../warr

White,E.(2010).halping to promote psychological well-being at work: the role of work engagement work stess and psychological deta chement using the job demends –resources model- the plymouth student scientist,4(2):155-180. Retrieved from: http://www.scienecedirect.com.ww.sndl1.am.dz

إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالأداء الوظيفي

- دراسة ميدانية بمؤسستي بوهران(SNV) و(SIMAP)

قصير بن عــودة
د. مختار يوب
جامعة وهران2 (الجزائر)

Abstract:

The aim of the present study is to identify the nature of the relationship between total quality management (TQM) and functionality performance, In production, settinge based In Oran Alegria, In addition to identifying the overall Quality Planning, Quality control and continual improvement , As assumed by"Juran" model (1998). A randow sample of sixty five (65) workers from both enterprisses participate in the study.

The results revealed a high level of interest from managers to apply tne different dimantins of TQM and functional performance.

Key words : Total Quality Management (TQM), Quality Planning, Quality control, Continual Improvement, performance.

ملخص :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة(TQM) والأداء الوظيفي، في المؤسستين الإنتاجيتين بولاية وهران، بالإضافة إلى التعرف على أبعاد الجودة الشاملة المتمثلة في التخطيط والرقابة على الجودة والتحسين المستمر، كما يراها العالم "جوران"، حيث كانت العينة (65) عاملاً من كلا المؤسستين، اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد توصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كافة أبعاد إدارة الجودة الشاملة والأداء الوظيفي، كما أظهرت الدراسة أن هناك اهتمام كبير من قبل المؤسستين محل الدراسة بتطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة، والحرص على رفع مستوى الأداء الوظيفي.

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

1 – المقدمة : في ظل التغيرات الهائلة في العقدين الآخرين أصبح لزاماً على المؤسسات والمنظمات الحفاظ على مكانتها التنافسية والاقتصادية، ولن يتحقق ذلك إلا بتبني أحد المداخل الهامة في إدارة المنظمات، والتي من أبرزها نظام إدارة الجودة الشاملة، الذي أصبح يُنظر إليه كمعيار أساسي للإتقان وتلبية حاجات ورغبات العميل، وكأسلوب إداري يهدف إلى تطوير وتحسين الأداء الوظيفي.

ومن الأوائل الذين اهتموا بهذا المفهوم اليابانيون، وذلك في مطلع الخمسينيات حيث ركزوا على تحسن منتجاتهم وخدماتهم، وهذا ما دفع لانتشار الجودة الشاملة في المنظمات الأسيوية والأمريكية والأوروبية، ثم على مستوى العالم في مطلع التسعينيات، وكان ذلك على يد رواد مبدعين ومفكرين أمثال العام "ديمينغ " و"جوران" و"جانبلوسكي " وغيرهم، وأصبحت بذلك الجودة تجربة رائدة من أجل معالجة القصور في مختلف الإدارات والأقسام وفي جميع المنظمات سواء كانت إنتاجية أو خدماتية، بل استطاعت الجودة أن تدخل قطاع الخدمات خاصة مع تزايد حجم المنظمات الخدماتية وتنامي شدة المنافسة بينها.(فليسي،2011).

ولبلوغ ذلك انتهجت المؤسسات الجزائرية عدة سبل لتحسين أدائها الوظيفي متبنيةً نظام إدارة الجودة الشاملة، فهذه الأخيرة أصبحت خلال السنوات الأخيرة شرطاً ضروريا للتبادل التجاري، كما أنها أهم إستراتيجية تنافسية تعتمد

عليها معظم المؤسسات العالمية، حيث أن المؤسسات الجزائرية بصفة خاصة والعربية بصفة عامة تساير تطورات الجودة من خلال تبني معظمها لأنظمة الجودة في تسييرها لكسب رضا الزبائن والعمال والبقاء في السوق.

1-1 إشكالية الدراسة : من المفترض أن يكون هناك علاقة بين إدارة الجودة الشاملة والأداء المتميز حيث أن أحد أهداف الجودة الشاملة هو رفع مستوى الأداء الوظيفي، لذلك لابد من التأكد من وجود مثل هذه العلاقة في المنظمات الإنتاجية، وبعد دراسة ميدانية في المؤسسة الوطنية للسيارات الصناعية (SNV) و المؤسسة الصناعية للمواد البلاستيكية (SIMAP) ظهرت للباحث الإشكالية الأساسية والتي مفادها :

-هل توجد علاقة ارتباطيه بين إدارة الجودة الشاملة والأداء الوظيفي ؟

2-1 التساؤلات الفرعية : وتندرج تحت هذه الإشكالية ثلاثة أسئلة فرعية استقاها الباحث من ثلاثية العالم الأمريكي "جوزيف جوران"(Juran) مؤسس المعهد العالمي للجودة 1979. وهي كتالي :

- هل توجد علاقة ارتباطيه بين التخطيط للجودة الشاملة و الأداء الوظيفي ؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه بين الرقابة على الجودة الشاملة و الأداء الوظيفي ؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه بين التحسين المستمر و الأداء الوظيفي ؟

3-1 فرضيات الدراسة : يحاول الباحث إثبات الفرضيات، باعتبارها إجابة مؤقتة على الإشكالية، ويمكننا صياغتها على النحو التالي:

1-3-1 الفرضية الرئيسية : توجد علاقة ارتباطية بين إدارة الجودة الشاملة والأداء الوظيفي.

1-3-1 الفرضيات الفرعية :

- توجد علاقة ارتباطية بين التخطيط للجودة الشاملة والأداء الوظيفي .
- توجد علاقة ارتباطية بين الرقابة على الجودة والأداء الوظيفي .
- توجد علاقة ارتباطية بين التحسين المستمر للجودة و الأداء الوظيفي .

4-1 الهدف من الدراسة: يكمن الهدف من هذه الدراسة :

- التعرف على طبيعة إدارة الجودة الشاملة، وعلى واقع نظامها في المنظمات الصناعية في الجزائر.
- التعرف على أهمية أبعاد إدارة الجودة الشاملة التي ضمنها العالم الياباني "جوران" في ثلاثيته.
- التعرف على طبيعة الأداء الوظيفي، وما هي العوامل المؤثرة فيه في ظل تبني إدارة الجودة الشاملة.

2 - الدراسة النظرية :

أولاً: 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 أيّ عمل على المدى البعيد غدا مرهونا بالجودة في الإنتاج والمنتوج والقيادة المشرفة عليه، ولم تعد الجودة الشاملة في اقتصادنا المعاصر تعني ببساطة القدرة على إنتاج سلعة أو خدمة أفضل من نظيراتها المتاحة بالأسواق.

و تعتبر 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 مسألةً ومعجزة إدارية في المستقبل بسبب أهميتها للكفاءة والتنافسية معا.(رعد،2001،ص37)

حيث أكد "جوران"في كتابه الشهير(Quality Handbook) أن الجودة تعني تلك الميزات الخاصة بالمنتجات والتي تلبي احتياجات العملاء وبالتالي توفير رضا العملاء. وفي هذا المعنى، تكون الجودة موجه إلى الدخل(Juran,1998 ,p.21).

ويرى توفيق،(2011،ص40) " 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.
- إرجـــاع الأثر : (Feedback).

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

1-1 - التخطيط للجودة الشاملة : (Planing TQM**)** يقصد بالتخطيط لإدارة الجودة الشاملة أو ما يســـمى بهندســـة الجودة " عملية وضع أهداف رئيسية للحصول على جودة طويلة الأجل، إضافة إلى القيام بخطوات رئيسية لتحقيق تلـــك الأهداف، وأبرزَ "**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 معرفـــة توقعـــات المستفيد.

2-1 - الرقابة على الجودة :(Quality control **)** تعرّف الرقابة على الجودة أنها مجموعة مـــن الخطـــوات المحـــددة مسبقا والتي تهدف إلى التأكد من الإنتاج المتحقق هل هو متطابـــق مـــع المواصـــفات والخصائـــص الأساسيـــة الموضوعة للمنتج، فالرقابة هي إحدى الوظائف التي يمارسها المديرون في جميع المنظمات وفـــي كـــل المســـتويات 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 قصور (جيمس وبايتس،2015،ص196).

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.

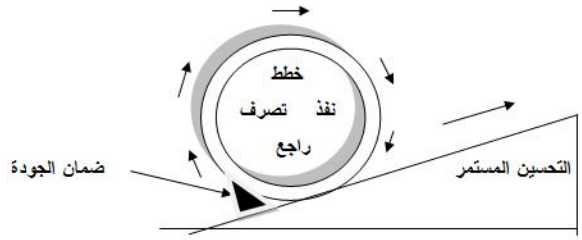
-يجب أن تشتمل الرقابة على مجموعة من نظم الإنذار التي ترشد على الانحرافات فور وقوعها.

-يجب أن تركز العملية الرقابية على مجموعة من المقاييس الموضوعية والكمية بقدر الإمكان.

-يجب أن لا تزيد تكلفة النظام الرقابي على الوفورات التي يحققها.(الصيرفي،2009،ص101)

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 تطبيقيـــة محددة، وتبين الدراسات العلمية أن أي فشل وإخفاق في تحقيق النتائج المطلوبة للأعمال يعود سببه بنسبة 80% علـــى الأقل إلى العمليات والنظم المطلوبة و20% بسبب أخطاء الأشخاص، لذلك ولتجاوز أي إخفاق وإصـــلاح أي عيـــب أو خلل إصلاحاً جذرياً ينبغي تحسين جودة العمليات التي أدت إلى هذا الإخفاق برفع فعاليتها وكفاءتها في تحقيـــق النتـــائج المرغوبة.

والشكل التالي يبين عجلة "ديمنغ" للتحسين المستمر الخاص بالعمليات (PDCA)



شكل رقم(1) يبين عجلة ديمنغ للتحسين العمليات التنظيمية (Christina,2013,p39)

2 – أدوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة : تعتبر أدوات تطبيق الجودة الشاملة الأساليب والمناهج العلمية والعملية التي تُطبَق على كافة الأنشطة بغرض تطويرها وتحسينها، وتتنوع أدوات الجودة على حسب طبعية الأنشطة والمهام، وعلى حسب الأهداف المرجوة من الجودة، ومن أهمها وأشهرها :

1- 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 تدريسية 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" (جابر،2003،ص62)

2-2 مخطط باريتو 20/80 المجالات القليلة الحاكمة : (Pareto Chart) يعد مبدأ باريتو من أقوى الأدوات التي ابتكرها الإنسان، ولهذا نجد أن تحديد20 ٪ أو العوامل القليلة الحاكمة يؤدي إلى توفير جهد كبير، ولكن يجب أن تؤخذ هذه العوامل في الحسبان في ضوء القضايا لأشمل(توفيق،2011،ص386)

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(جمس 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 الماتع (إدارة الجودة الشاملة على أنه"استخدام العقل في التصدي النشط للمشكلة"(عبد الفتاح،2012،ص54)

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.

5-2 منهجية ستة سيجما (6σ) (Six Sigma **)** : تعتبر "الستة سيجما" أو ما يسمى "النظام الرشيق" من أهم الابتكارات الإحصائية في فظاء 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 ملون فرصة، لأن هذا المعدل من العيوب منخفض جداً، ويرتبط مصطلح الستة سيجما أحياناً مع مصطلح إنعدام العيوب (Zero Defect) (Park,2003,p.2).

ومن الناحية التطبيقية تعد "الستة سيجما" أحد أكثر برامج استراتيجيات الإدارة فاعليةً في العصر الحاضر فيما يتعلق بالتغيير في كل الثقافة والعملية الإنتاجية (الزهراني،2010،ص29)

ثانياً : الأداء الوظيفي: (Performance) حضي الأداء الوظيفي بأهمية فائقة من طرف العديد من الباحثين والدارسين في مجـــالات متعـــددة وقد أجمع المفكرون أن الاهتمام بأداء الفـــرد في المنظمة وإعطـــائه العنايـــة اللازمـــة يصـــل بالمؤسسة إلى أسمى أهدافها، ومن تمّ تحقيق رسالتها.

1- مفهوم الأداء الوظيفي: الأداء الوظيفي هو قيام الفرد بالأنشطة والمهام المختلفة التي يتكون منها عمله، ويمكن قياس أداء الفرد بثلاثة أبعاد جزئية، وهي كمية الجهد المبذول، ونوعه، ونمط الأداء(عاشور،2005،ص25)

2 - مكونات الأداء الوظيفي :

- المعرفة بمتطلبات الوظيفة : وهي معارف عامة ومهارات وكذلك خبرات يفترض توافرها.
- نوعية العمل: بتحديد ماهيته وصفته سواء كان مكتبي أو فني.
- كمية العمل: أي كمية العمل المراد إنجازها في الظروف العادية.
- المثابرة : وتتحقق من خلال الدافع للعمل ودرجاته، الذي هو نتيجة تفاعل ثلاثة عوامل وهي:

الظروف الجسمية و الصحية، والظروف المحيطة.(آل الشيخ،1994،ص21)

3 – العوامل المؤثرة على الأداء: من أهم العوامل المؤثرة على الأداء ما يلي:

- غياب الأهداف المحددة.
- عدم مشاركة الفرد في الإدارة.
- مشكلات الرضا الوظيفي.(بن زاف،2015)

ثالثاً : إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالأداء الوظيفي : تشير الدراسة التي قام بها (العميرة،2003) في قياس العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة و بالأداء الوظيفي في القطاع الصحي بمدينة الرياض، والتي كان الهدف منها معرفة مســـتوى رفع أداء العاملين في ظل تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في القطاع الخدماتي، إلى أن تبني المنظمـــات لممارســـات إدارة الجودة الشاملة TQM من شانه رفع مستوى الاهتمام بعمليات التدريب والتعليم المستمر والتعاون الجمـــاعي بـــين العمال وبتالي تحسين الأداء الوظيفي.

كما تشير الدراسة التي قام بها(Bin Abdullah ،2012) حول اثر الجودة الشاملة الصـــلبة واللينـــة علـــى الأداء بمؤسسة ماليزية، أن تنفيذ ممارسات إدارة الجودة الشاملة المادية وغير المادية، تزيد من تحســـين الأداء، كمـــا يـــرى (حمايمي وجهلان،2013) في دراسة قام بها بمؤسسة (Lind-gaz) لقياس الأثر مواصـــفات الإيـــزو 9000 علـــى أداء العاملين، أنه لوحظ زيادة كبيرة في نسبة الرضا الوظيفي لدى العاملين بعد تطبيق المؤسسة لمبدأ إشراك العاملين الـــذي تنص عليه إحدى مبادئ مواصفات العالمية الدولية ISO : 9001 ، كما جاء في نتائج الدراسة انخفاض معدل حـــوادث العمل و الأخطاء المرتكبة نتيجة لاستيعاب الموظفين لمفهوم الجودة الشاملة وتطبيقهم لدليل الجودة.

3 – منهجية الدراسة :

3-1 منهج الدراسة: استخدم الباحث في إطار إعداده لهذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقف عند حدود وصف الظاهرة وتحليلها بغية الكشف عن حيثياتها وتأكيد درجة وجودها ومستوى الارتباط بين متغيراتها.

3-2 الحدود المكانية الدراسة: لقد أجريت الدراسة بمؤسستين إنتاجيتين، المؤسسة الأولـــى هـــي المؤسســـة الوطنيـــة للسيارات الصناعية (SNVI) وهران، والمؤسسة الثانية، المؤسسة الصناعية للمـــواد البلاســـتيكية (SIMAP) وهـــران، والمتحصلة على شهادة الأيزو 9001 طبعة 2008.

3-3 عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة الأساسية (65)عاملاً من كلا المؤسستين، من مؤسسة (SNVI) 36 عـــاملاً، ومن المؤسسة الثانية 29 عاملاً، تم اختيارها عن طريقة العينة العشوائية البسيطة.

3-4 أدوات الدراسة:

- **الاستبيان:** و قد اشتمل الاستبيان على ثلاثة أقسام :

- **القسم الأول** :تناول البيانات الشخصية (الديمغرافية) لعينة الدراسة من (الجنس، السن، المستوى التعليمي، سنوات الخدمة، الوضعية المهنية، طبيعة عقد العمل).

- **القسم الثاني**: اشتمل على ثلاثة أبعاد لإدارة الجودة الشاملة وهي (التخطيط،والرقابة،والتحسين المستمر) وضم هذا المحور (42) فقرة .

- **القسم الثالث:** المتعلق بالأداء الوظيفي وقد ضم (15) فقرة.

وقد كانت الإجابة لكل فقرة من الفقرات وفق مقياس (ليكارت) الخماسي المتدرج وهو كالتالي :

موافق بشدة(5) ، موافق(4) ، متردد(3) ، غير موافق(2) ، غير موافق بشدة(1)

3-5 الخصائص السيكومترية للأداة الدراسة:

3-5-1 صدق الاستبيان: (Validity**)** يقصد بالصدق "مدى استطاعة أداة الدراسة أو إجراءات القياس، قياس ما هو مطلوب قياسه(العساف،1995،ص429).

ولتأكيد هذا المعنى قام الباحث بنوعين من أنواع الصدق وهي:

أ - **الصدف الظاهري للأداة** :(صدق المحكمين) للتأكد من صدق الأداة عُرضت في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين وهم(06) أساتذة من كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس والأرطوفونيا، جامعة وهران2.

ب - صدق الاتساق الداخلي: (Internal Validity)

قام الباحث باستخدام معامل الارتباط (بيرسون) لمعرفة الصدق الداخلي للاستبيان حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان بالدرجة الكلية للأبعاد الذي تنتمي إليه العبارة وبالدرجة الكلية للاستبيان.

والجدول التالي يبين قيم معامل الارتباط بين الدرجات الجزئية لأبعاد إدارة الجودة الشاملة.

الجدول رقم(1) يظهر قيم معامل الارتباط بين الدرجات الجزئية لأبعاد إدارة الجودة الشاملة.

الرقم	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة المعنوية
01	التخطيط للجودة	0.897	0.01
02	رقابة الجودة	0.919	0.01
03	التحسين المستمر	0.822	0.01

يبين الجدول رقم(01) أن معاملات الارتباط الخاصة بإبعاد الجودة الشاملة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، مما يؤكد أن أبعاد الجودة الشاملة تتمتع باتساق داخلي موجب ودال إحصائياً.

جدول يوضح معامل الارتباط بين الدرجة الجزئية لبعد إدارة الجودة الشاملة والأداء الوظيفي.

الجدول رقم(2) يظهر قيم معامل الارتباط بين الدرجة الجزئية لبعد إدارة الجودة الشاملة والأداء الوظيفي.

الرقم	المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	إدارة الجودة الشاملة (TQM)	0.981	0.01
02	الأداء الوظيفي	0.866	0.01

والجدول رقم(2) يوضح أن معامل الارتباط بين المؤشر العام لإدارة الجودة الشاملة والأداء الوظيفي يتحلى بدرجة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 ،وبناء على هذه المعطيات يمكننا القول أن الاستبيان يقيس ما وضع لقياسه.

3-5-2 ثبات الاستبيان (Reliability)

بعد انتهاء الباحث من التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال اعتماد معامل الارتباط (بيرسون)،والاستعانة ببرنامج Spss-20 كان لا بد من التأكد من ثباتها، حيث استخدم في ذلك حساب التجزئة النصفية، وحساب معامل الثبات (ألفاكرونباخ).

أ - التجزئة النصفية : (Split-Half Coefficient)

وللتأكد من الأداة أضاف الباحث قياس التجزئة النصفية لحساب الثبات .وقد تم إيجاد معامل الارتباط (Pearson) بين معدل الأسئلة فردية الرتبة، ومعدل الأسئلة زوجية الرتبة للاستبيان.

أظهرت نتائج حساب التجزئة النصفية أن معامل الارتباط بين الجزئين مرتفع حيث بلغ نسبة 0.859 وبعد التصحيح الارتباط بمعادلة (Spearman) بلغ 0.924، وهي نسبة تدل على أن الاستبيان يمكن الاعتماد عليه في تطبيق الدراسة الميدانية .

ب - معامل ألفا كرونباخ : (Cronbach's Alpha Coefficient) وللتأكد من ثبات الأداة استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ، وكانت النتائج كالتالي :

جدول(3) يبين معامل الثبات ألف كرونباخ Cronbach's

الأبعـــــاد	معـــامل الثبات
إدارة الجودة الشاملة (TQM)	0.943
الأداء الوظيفي	0.873
الثبات الكلي	0.956

- نلاحظ من الجدول رقم (3) الذي يظهر قيم معامل الثبات الإجمالي" **ألفا كرونباخ**" للاستبيان والمتكون من 57 فقرة الموجه للعينة الاستطلاعية يقدر بـــــ(0.956) وهي قيمة مرتفعة جداً ، مما يدل أن معامل الثبات مرتفع،وهذا إن دلَّ إنما يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة ثبات عالية ومناسبة لقياس ما صممت لقياسه، وبناء عليه فهي تفي بأغراض الدراسة.

3– أساليب المعالجة الإحصائية : للإجابة على تساؤلات الدراسة ونظراً لطبيعة الفرضيات ، فقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات - التي تم جمعها من خلال الاستبيان – باستخدام برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS -20).واستعمل الباحث من خلال هذا البرنامج : حساب معامل الارتباط (Pearson)، قياس الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، و حساب التجزئة النصفية (Split-Half).

1- عرض نتائج الدراسة :

1-1 الفرضية الأولى :

الجدول رقم (4):يبين نتائج العلاقة الارتباطية بين إدارة الجودة الشاملة والأداء الوظيفي.

المتغيرات الدراسة	معامل الارتباط	ر الجدولية	مستوى الدلالة	الحرية
إدارة الجودة الشاملة (TQM)	0,702	0.273	0.05	63
الأداء الوظيفي				

وكما هو ملاحظ من خلال الجدول رقم **(4)** أن قيمة (ر) المحسوبة تساوي 0.702 وقيمة (ر) الجدولية تساوي 0.273 عند درجة الحرية(63) وعند مستوى الدلالة 0.05 ، وبما أن (ر) المحسوبة أكبر من(ر) الجدولية فإننا نقبل فرضية البحث ونرفض الفرض الصفري، وبتالي نقول توجد علاقة ارتباطية موجبة بين (TQM) والأداء الوظيفي.

2-1 الفرضية الثانية :

الجدول رقم (5) يبين نتائج العلاقة الارتباطية بين التخطيط للجودة الشاملة والأداء الوظيفي.

المتغيرات الدراسة	معامل الارتباط	ر الجدولية	مستوى الدلالة	الحرية
التخطيط للجودة الأداء الوظيفي	0.678	0.273	0.05	63

أظهرت الدراسة كما جاء في الجدول رقم **(5)** أن قيمة (ر) المحسوبة تساوي 0.678 وقيمة (ر) الجدولية تساوي 0.273 عند درجة الحرية (63) وعند مستوى الدلالة 0.05 ، وبما أن (ر) المحسوبة أكبر من(ر) الجدولية فإننا نقبل فرضية البحث ونرفض الفرض الصفري، وبتالي نقول توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التخطيط للجودة والأداء الوظيفي .

1- 3 الفرضية الثالثة: الجدول رقم (7)يبين نتائج العلاقة الارتباطية بين الرقابة على الجودة الشاملة والأداء الوظيفي.

المتغيرات الدراسة	معامل الارتباط	ر الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
الرقابة على الجودة الأداء الوظيفي	0.646	0.273	0.05	63

وكما اتضح لنا من خلال الجدول رقم **(7)** أن قيمة (ر) المحسوبة تساوي 0.646 وقيمة (ر) الجدولية تساوي 0.273 عند درجة الحرية (63) وعند مستوى الدلالة 0.05 ، وبما أن (ر) المحسوبية أكبر من(ر) الجدولية فإننا نقبل فرضية البحث ونرفض الفرض الصفري، وبتالي نقول توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الرقابة على الجودة الشاملة والأداء الوظيفي .

1-4 الفرضية الرابعة : الجدول رقم (8) يبين نتائج العلاقة الارتباطية بين التحسين المستمر والأداء الوظيفي.

المتغيرات الدراسة	معامل الارتباط	ر الجدولية	مستوى الدلالة	الحرية
التحسين المستمر الأداء الوظيفي	0.633	0.273	0.05	63

وكما هو ملاحظ من خلال الجدول رقم **(8)** أن قيمة (ر) المحسوبة تساوي 0.633 وقيمة (ر) الجدولية تساوي 0.273عند درجة الحرية (63) وعند مستوى الدلالة 0.05 ، وبما أن (ر) المحسوبية أكبر من(ر) الجدولية فإننا نقبل فرضية البحث ونرفض الفرض الصفري، وبتالي نقول توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التحسين المستمر والأداء الوظيفي.

2- مناقشة النتائج :

2-1 مناقشة الفرضية الأولى : أسفرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين إدارة الجودة الشاملة والأداء الوظيفي، وكما هو مبين في الجدول رقم **(5)** تقدر بـ 0.702 عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$.

فهذا يدل أن ممارسات إدارة الجودة الشاملة تسعى في جوهرها إلى رفع وتحسين الأداء الوظيفي، فالأداء الوظيفي هو من ضمن اهتمامات إدارة الجودة الشاملة نظراً لارتباطه بكفاءة وفعالية المنظمات في تحقيق أهدافها والوصول إلى ما تصبوا إليه من رؤى وأهداف.

وهذا ما توصل إليه الباحثان (فواتيح، ومباركي،2016) في دراستهما للعلاقة بين إدارة الجودة الشاملة وجودة حياة العمل،أن تطبيق ممارسات إدارة الجودة الشاملة تسعى إلى تحسين ظروف العمل لكل العاملين داخل المؤسسات.

فعندما نقول أن الأداء المتميز هو عبارة عن إنجاز نتائج غير مسبوقة يتفوق بها العامل على نفسه وعلى الآخرين، وأن يتحاشى قدر الإمكان التعرض للخطأ أو الانحراف فهذا في ذاته هدف وبعد من أبعاد إدارة الجودة الشاملة، ومن هنا نخلص أن أي منظمة تتبنى إدارة الجودة الشاملة فهي تسعى إلى تحسين الأداء الوظيفي ورفع كفاءة العاملين.

فكلما زاد الاهتمام بتطبيق إدارة الجودة الشاملة وتبني معايير التحسين المستمر، كلما ارتفع مؤشر الأداء الوظيفي، باعتبار إدارة الجودة الشاملة منهجاً علمياً وإداريا متكاملاً هدفه الأساسي هو الرقي بمستوى المنظمة على جيع الأصعدة (رفع مستوى الأداء الوظيفي، إرضاء العميل، رفع الإنتاج وتطويره خلق المنافسة) ومن ثّم يعد الأداء الوظيفي العصب الرئيسي لتحقيق الجودة الشاملة ومن تمَّ أهداف المؤسسة كاملة.

ونشير هنا أن ما أحدث المعجزة اليابانية في السبعينيات، وما ترتب عنها من بزوغ اليابان باعتبارها قطباً صناعياً يقود العالم بجودة شاملة منتجاته وخدماته العالية وإنتاجيته المتنامية هو التركيز على الأداء الوظيفي المتميز كما أكد ذلك رواد الجودة أمثال "ديمنج"، و"جوران"و"كروسبي"، ومن أجل هذا فإن المنظمات في جميع دول العالم تهتم، بل وتتسابق نحو تطبيق التحسين المستمر في مجال الجودة، وفي هذا الصدد يقول (أندرسون،2014)"عليك أن تزرع الجودة لتجني الجودة".

2-2 مناقشة الفرضية الثانية : تشير النتائج المتحصل عليها في دراسة العلاقة الارتباطية بين بُعد التخطيط للجودة الشاملة والأداء الوظيفي والظاهرة في الجدول رقم (6) أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرين تبلغ 0.678 عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$.

أصبح من معلوم في أبجديات علم الإدارة أن التخطيط هو أول العمليات الإدارية الأربعة المشهورة بل و أهمها، وعليه ينبني ما بعده من التنظيم والتوجيه والرقابة، فالتخطيط يعتبر الخطوة الجادّة والرئيسية نحو تحقيق الجودة الشاملة، وبقدر ما يكون التخطيط في المنظمة واضحاً ودقيقا بقدر ما يكون العامل راضياً ومطمئناً على منصبه وعلى مكانته ومن تمَّ يحسن أداؤه ويعلو نشاطه وترتفع همته.

فمن الأهداف الرئيسية للتخطيط رفع مستوى الأداء داخل المنظمة في ظل تحقيق الرضا النفسي للأفراد والجماعات، ففي ظلال تخطيط يطمئن الجميع إلى أن الأمور التي تهمهم قد أخذت في الاعتبار، وكما هو معلوم عندنا في جميع المنظمات أن المنظمة الناجحة في عملية التخطيط هي التي تستقطب الأفراد إليها، وعملية الاستقطاب ليست بالعملية السهلة بل هي هدف كل مؤسسة إنتاجية كانت أو خدماتية .

ولقد ظهر معنا في تفريغ الاستبيان أن التخطيط له علاقة ارتباطية بالأداء الوظيفي كما جاء في الجدول رقم (7) وخاصة في الفقرة رقم 09 التي مفادها : هل التخطيط يعمل على التوظيف الأمثل للموارد البشرية، و الفقرة رقم 05 : يتم وضع خطط طويلة الأمد لدراسة المشكلات المستقبلية في المؤسسة. وغيرها من الفقرات، فنجاح الأداء الوظيفي وتحسين مستواه مرهون بالدرجة الأولى بنجاح عملية التخطيط، كما أن التخطيط أيضاً متعلق بمستوى الأداء الوظيفي فيزيد أحدهما بزيادة الآخر وينقص بنقصانه.وهذه الدراسة جاءت مؤكدة لهذه المفاهيم.

3-2 مناقشة الفرضية الثالثة: أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائياً بين الرقابة على الجودة والأداء الوظيفي كما تبيّن لنا في الجدول رقم (7) أن معامل الارتباط بينهما يساوي 0.646 عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$.

احتوى بُعد الرقابة على 14 قفرة ،تركز في مجملها على أهمية عملية الرقابة بأنواعها الداخلي والخارجي وأين تتم الرقابة ومن القائمون عليها وما هي المعايير المعتمدة فيها، وكانت إجابات المفحوصين 85% موجبة، مما يدل على أن الرقابة من أهم وظائف الجودة الشاملة التي تستخدمها في تحسين الأداء الوظيفي.

وهذا ما أكده (القرويتي،2009،ص329) "إن الوظيفة الرئيسية للرقابة الإدارية هي قياس الأداء لتصحيحه من أجل التأكد من أن الأهداف قد تحققت"، كما تعتبر الرَّقابة على الجودة من أهم الممارسات التي تباشرها الإدارة من خلال أساليب وإجراءات تستخدمها في تقييم ما تم تحقيقه من إنجازات من طرف العاملين في المنظمة.فهي بهذا متعلقة بأداء العمال تعلقاً مباشراً ،وكثيراً ما تُفهم الرَّقابة بمعناها الضيق الذي يوحي في مظهرهِ بتصيّد الأخطاء العاملين فقط، وتطبيق الجزاءات عليهم، في حين أن هذه الوظيفة الإدارية لها مفهوم أشمل من هذه النَّظرة، مما يتطلب الفهم السليم للرَّقابة وأهدافها ومهامها وأنواعها وأدواتها من قبل الرؤساء والمرؤوسين،وقد لاحظنا ذلك في دراستنا الاستطلاعية، وقد ثبت عند جميع علماء ورواد الإدارة أن الرقابة عملية هادفة ترفع و تزيد من مستوى الأداء الوظيفي بطريقة مباشرة وغير مباشرة.

وخلصت الدراسة من أن نظام الرَّقابة لا يُحقق الهدف منه إلاَّ إذا تقبَّله العاملون وعملوا على تطبيقه بالطُّرق السليمة. كما أنَّ النُّظم والعمليات الرَّقابية في جوهرها تهدف إلى تقييم أداء العاملين، ومن تم تسعى إلى تحسينه وتعزيزه.

2- 4 مناقشة الفرضية الرابعة : من خلال الدراسة تبيّن أن التحسين المستمر- باعتباره آلية فعالة من آليات إدارة الجودة الشاملة- له علاقة ارتباطية موجبة بالأداء الوظيفي، وهو متقارب إلى حد كبير مع البعدين السابقين التخطيط والرقابة، حيث بلغ معامل الارتباط 0.633 عند مستوى الدلالةα =0.05.

وقد جاء هذا موافقاً لما توصلت إليه دراسة (العمير،2003) لوجود العلاقة بين الجودة الشاملة والأداء الوظيفي في القطاع الصحي،حيث أفاد أن لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الصحية من شأنه أن يؤدي بالاهتمام بالعمليات الإدارية كالتدريب والتعليم المستمر والتعاون الجماعي.

فالتحسين المستمر يعتبر فلسفةً إداريةً ووسيلةً من وسائلِ الجودة الشاملة تهدف إلى العمل على تطوير العمليات والأنشطة المتعلقة بالآلات والمواد وأداء الأفراد وطرق الإنتاج بشكل مستمر.

وفلسفة التحسين المستمر هو إحدى ركائز منهجية إدارة الجودة الشاملة والتي تحتاج إلى دعم الإدارة العليا وتشجيعها من خلال الحوافز المادية والمعنوية المناسبة بغية إرضاء العاملين وخلق الدافعية عندهم، فإذا سلّمنا أن هدف التحسين المستمر هو الوصول إلى الإتقان الكامل عن طريق استمرار التحسين في العمليات الإنتاجية للمنظمة فإن العاملون في المنظمة هم من يحملون على عاتقهم هذه المسؤولية الكبيرة فكلما كان أداؤهم مرتفع ومتميز كان التحسين المستمر سائراً في تحقيق أهداف المنظمة .

فهده الطردية بين التحسن المستمر والأداء الوظيفي أشبه ما تكون بالتغذية الراجعة(Feedback) فكلما زاد التحسين المستمر ارتفع مؤشر الأداء الوظيفي وإذا زاد هذا الأخير ارتفع مؤشر التحسين المستمر، وعلى العكس أيضاً إذا نقص أحدهما نقص الآخر، وهذا ما بينه عالم الجودة الياباني "ماساكي" في كتابيه الشهيرن "الكايزن" و" الجيمبا" وكنتيجة لأبحاث "ماساكي" ظهر مصطلح مشهور في عالم الجودة الشاملة يسمى بعملية الكايزن (kaisen) وهي في لأصل التحسين المستمر في الأداء في كل المجالات الإنتاجية والتسويقية والتمويلية والإدارية ...إلخ .

وفي الأخير نقول أن أبعاد إدارة الجودة الشاملة المتمثلة في التخطيط والرقابة والتحسن المستمر هي الأداة الرئيسية التي تؤدي إلى إستراتيجية تطوير العمل وتحسين الأداء الوظيفي بما يحقق –هذان المتغيران- نجاح المنظمات على الصعيد التنافسي والربحي والمحافظة على البقاء في سوق العمل، فمن أجل هذا نرى في الآونة الأخيرة جل

منظمات العالم تهتم بل وتتسابق نحو تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في إشكال متعددة بغية تحسين مستمر في جميع أداءاتها.

3- التوصيات :

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

- ضرورة الاهتمام بتطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة والتركيز على الأبعاد الأكثر أهمية وتأثيراً على الأداء الوظيفي، فهذه الدراسة لم تركز على كل أبعاد الجودة الشاملة لتحقيق المستوى المطلوب من الأداء الوظيفي، بل ركزت على الأبعاد الثلاثية التي اعتمدها العالم "جوران" في كتابه(Juran's Quality Handbook) وهي (التخطيط والرقابة والتحيسن المستمر).
- من الأهمية بمكان أن توضح الإدارة العليا في إي منظمة أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الأداء لكل الموظفين من أعلى السلم إلى أسفله، فهذا أدعى إلى رفع مستوى الأداء وبتالي تسهيل علمية شمولية الجودة.
- 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 : "ديمنغ" 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 ديمنغ ، جائزة مالكوم بالدريج، جائزة دبي للأداء المتميز، جائزة تركية لجودة الأداء ...) ، وفي نفس السياق يقول: مارك إتش "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(إتش،2015،ص187)
- ضرورة اهتمام المنظمات الجزائري في جميع القطاعات الإنتاجية و الخدماتية 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 ﴿ صُنْعَ اللهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ﴾ النمل:88

خلاصة الدراسة : انطلاقاً من النتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة، يتضح لنا جلياً أنّ إدارة الجودة الشاملة لها علاقة قوية بالأداء الوظيفي، كون إدارة الجودة الشاملة بكامل أبعادها أصبحت في العصر الحديث هي المعيار الأساسي للنجاح المنظمات والمعيار المحدد أيضاً للأداء المتميز، وأصبح يُنظر إليها على أنها القاطرة العظيمة للتغيير نحو الأفضل ومقياس أساسي للمفاضلة بين المنظمات .

ومما زاد من أهمية إدارة الجودة الشاملة هو العلاقة الوطيدة بينها وبين الأداء الوظيفي، فأصحاب فالمنظمات كما ظهر معنا في الدراسة الميدانية أصبحت تركز على تطبيق معايير الجودة التي من شأنها تحسين الأداء الوظيفي وتحقيق أهداف المنظمة.

ويجب أن نشير إلى أن الأداء الوظيفي ليس هدفاً في حد ذاته وإنما هو وسيله لتحقيق غاية هي النتائج التي خططت لها إدارة الجودة الشاملة، ولهذا ينظر إلى الأداء على أنه الترجمة العملية لكافة مراحل الجودة الشاملة من تخطيطٍ ورقابةٍ وتحسين، وبالتالي تحصُل التغذية العكسية بين الأداء وإدارة الجودة الشاملة .

وفي الأخير نقول أنه لا مناص للمؤسسات الجزائرية (إنتاجية أو خدماتية) من تبني نظام إدارة الجودة الشـــاملة الذي غزى المنظمات العالمية باعتباره مدخلاً ومصدراً فعالاً لامتلاك الميزة النفعية والتنافســـية فـــي ظـــل التحـــديات التنظيمية المتغيرة والعولمة الاقتصادية.

قائمة المراجع :

المراجع باللغة العربية:

- أحمد فواتيح، محمد الأمين، ومباركي بوحفص.(2016).جودة حياة العمل في ظل إدارة الجودة الشاملة، مجلة تنمية الموارد البشـــرية،12 ، 210 -236

- العساف، حمد صالح.(1995). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: شركة العبيكان للطباعة والنشر.

- آل الشيخ، عبد الملك.(1414ه). " المعوقات التنظيمية والسلوكية التي تؤثر على أداء العاملين " رسالة ماجيستر غير منشورة،أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

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

- جابر ،عبد الحميد جابر.(2003). الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.

- جيمس ماكريث وبوب بايتس.(2015).الكتاب الصغير لنظريات الإدارة الكبيرة وكيفية استخدامها(ترجمة مكتبة جرير).الســـعودية: مكتبـــة جرير،مترجم.

- جميلة، بن زاف.(2015).العلاقات الإنسانية وأثرها على الأداء،مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: دراسة ميدانية،21، 59-70.

- خضير، كاضم محمود.(2000).إدارة الجودة الشاملة،عمـــــان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- عاشور، أحمد سقر .(2005).السلوك الإنساني في المنظمات،الإسكندرية:دار المعرفة الجامعية.

- توفيق، عبد الرحمان.(2011).الجودة الشاملة:الدليل المتكامل للمفاهيم والأدوات.القاهرة:مركز الخبرات المهنية للإدارة (بميك).

- كلايد، أندرسون.(2014).المبادئ الأساسية للثروة.الإمارات : مكتبة جرير.

- رعد، حسن الصرف.(2001).كيف تتعلم أسرار الجودة الشاملة. دمشق: دار علاء الدين للنشر والتوزيع.

- محمد، الصيرفي.(2009). تنمية المهارات الإدارية والسلوكية للعاملين الجدد، الإسكندرية: دار حورس الدولية.

- محمد قاسم، القريوتي.(2009).مبادئ الإدارة:النظريات والعمليات والوظائف.الأردن،ط2 :دار وائل للنشر.

- عبد المنعم، دهمان.(2010). إدارة الموارد البشرية من منظور إسلامي. حلب: دار شعاع للنشر والتوزيع.

- سعيد بن حمود الزهراني.(2010).سيجما ست، مجلة عالم الجودة،01 ،38-41.

- فليسي، ليندة . (2011). واقع جدوة الخدمات في المنظمات ودورها في تحقيق الأداء المتميز" رسالة مقدمة لنيل شـــهادة الماجيســـتر غيـــر منشورة: جامعة أحمد بوقرة، بومرداس.

- فاروق،جهلان وحمايمي.(2013). أثر المطابقة وفق الإيزو 9000 في الأداء الوظيفي في القطاع الصحي. رسالة ليسانس غيـــر منشـــورة، جامعو ورقلة.

- محمد بن عبد العزيز، العميرة.(2003). علاقة الجودة الشاملة بالأداء الوظيفي في القطاع الصحي. رسالة ماجيستر في العلـــوم الإداريـــة :جامعة الرياض.

المراجع باللغة الأجنبية :

- Christian ,D .(2013).La Qualité, itcic édition, Blida, Alger
- Juran,M,J .(1998).Quality control handbookco-editor-in-chief,Blanton Godfrey .
- Park, Sung H.(2003).Six Sigma for Quality and Promotion, Asian Productivity Organization.
- Sekoiu et autre.(2001).Gestion de ressources humanes 2édition. Bruxelles.
- Bin Abdullah, M, And Juan ,Taríb.(2012). The Influence of Soft and Hard Quality Management Practices on Performance. Asia Pacific Management Review. 17(2)177-193
- Loan,T, Nguyen.(2006). Improving performance IT and TQM in Vitanamese organisations, Phd thesis ,University of Fribourg, Switzerland .
- Benhardt robert.(1991). publishing Pacific Grove ,Californie.

العلاقة بين الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية

The relationship between attitudes towards the concept of citizenship and social responsibility Among the university students: An Empirical Study

د. علي فارس
جامعة سطيف 2 محمد لمين دباغين (الجزائر)
أ. د. محمد الطاهر طعبلي
جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله (الجزائر)

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى فحص طبيعة العلاقة بين الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة. وقد تكونت عينة الدراسة من (134) طالباً وطالبة، ولجمع البيانات تم بناء مقياس الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة ومقياس المسؤولية الاجتماعية، وبعد المعالجة الإحصائية أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية بين الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.
- توجد علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو مفهوم الهوية والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.
- توجد علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو مفهوم الانتماء والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.
- توجد علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو مفهوم المشاركة السياسية والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.

وقد فسرت النتائج في ضوء ما أسفر عنه التراث السيكولوجي والتربوي والدراسات السابقة في الموضوع، وتوجت الدراسة في الأخير بجملة من المقترحات.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، مفهوم المواطنة، المسؤولية الاجتماعية، طلبة الجامعة.

Abstract :

The study aimed to examine the nature of the relationship between attitudes towards the concept of citizenship and social responsibility among the university students. The study sample consisted of (134) young men and women, and to collect the data , the researchers prepared a scale of attitudes towards the concept of citizenship and a scale of social responsibility, and after the statistical treatment, the study showed the following results:

-There is a correlation between attitudes towards the concept of citizenship and social responsibility among the university students.

-There is a correlation between the attitude towards the concept of identity and social responsibility among the university students.

-There is a correlation between the attitude towards the concept of belongingness and social responsibility among the university students.

-There is a correlation between the attitude towards the concept of political participation and social responsibility among the university students.

The results were interpreted in light of the outcome of the psychological heritage and previous studies, and Finally the study was culminated in a set of recommendations and proposals.

Keywords : Attitudes , The Concept of Citizenship , Social Responsibility , the students at the university.

مقدمة:

تعددت مظاهر التربية في المجتمع المعاصر وتنوعت أهدافها. من هذه الأهداف التربية على المواطنة التي تعتبر بالنسبة للمربين والساسة المعاصرين الحجر الأساس للتنمية في المجتمع، هذا بالنظر إلى ما تتضمنه هذه التربية من سلوكات كالمساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات، ومن شعور بالهوية والانتماء للدولة والمشاركة في الحياة السياسية والحفاظ على مؤسساتها.

وتُعد فئة طلبة الجامعة من الفئات الاجتماعية التي يُعوَّل عليها في تحقيق هذه التنمية، وهذا لما تحمله هذه الشريحة من طاقات وقدرات تسمح بالمساهمة في حل مشكلات الدولة وتحقيق مشاريعها وممارسة من خلال ذلك ما يسمى بالمسؤولية الاجتماعية التي تمثل المؤشر الرئيس للمواطنة. هذه العلاقة القائمة بين المواطنة والمسؤولية الاجتماعية هو ما نحاول تناوله في هذا الموضوع الذي نهدف من خلاله إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.

ولمعالجة هذا الموضوع تضمنت الدراسة شقين تناول الشق الأول منها الخلفية النظرية للمشكل، حيث استعرضنا فيها مشكل الدراسة وفرضياتها وأهدافها وأهميتها ومفاهيمها وخلاصة الأدب التربوي ذات الصلة بالموضوع. أما الشطر الثاني، فقد خص للدراسة الميدانية التي استهدفت اختبار الفرضيات مع توضيح منهجية الدراسة ثم عرض وتحليل النتائج وتفسيرها. وفي ما يأتي عرض لمضمون الدراسة.

1- إشكالية الدراسة:

تشهد مختلف دول العالم اليوم تحولاً ملحوظاً في فلسفتها ألاقتصادية. من مميزات هذه الفلسفة اهتمامها برأس المال البشري الذي أضحى من أهم مطالب النهوض بالتنمية. ولعلَّ من أولى الفئات الاجتماعية التي تعقد عليها هذه الدول امالا كبيرة في تجسيد مختلف مشاريعها فئة طلبة الجامعة باعتبارها لدى البعض قاطرة التنمية والثروة الحقيقية الهائلة التي يُمكن استخدامها في تحقيق هذا المسعى. **(يوسف عنصر، 2010)**

لقد بدا لكثير من المفكرين والساسة في الدول المعاصرة أنَّ هذه الأهداف مرهونة بالتربية على المواطنة، Citizenship، فما المقصود بالمواطنة وما علاقتها بالمسؤولية الاجتماعية؟

كلمة مواطنة لغة citoyenneté مشتقة من اللفظ اللاتيني citoyen الذي يعني، الشخص الذي له حق الإقامة في المدينة disposer droit de cite. وتبعاً لذلك تشير المواطنة إلى تلك الوضعية التي تخول للفرد ممارسة حقوقه وواجباته كفرد ينتمي إلى دولة، فهي بهذا المفهوم خاصية الشخص الذي يعترف له بعضويته كفرد له مكانة وأدوار على الصعيد الاجتماعي والسياسي والاقتصادي. **(Larousse, 2003)**

وتطلعنا بعض القواميس في العلوم الإنسانية أنَّ فكرة الإنسان المواطن l'homme citoyen ظهرت في كتابات منتسكيو Montesquieu وهربرت سبنسر Herber Spencer وتوكفيل Toqueville وهي فكرة تحمل في طياتها معاني الديمقراطية وحرية الرأي والتعبير وغيرها من القيم التي تتيح للفرد حق المشاركة في بناء حضارة مجتمعه وتقر حقه كشخص منتج ومستهلك. **(Marabout, 1972, p.302)**

نَّ التربية على المواطنة في نظر هؤلاء، بحكم لتكريسها قيم المساواة والعدالة الاجتماعية بين الأفراد ونبذها التمييز العنصري والعرقي والديني والجنسي، تربية تتعدى حدود الأسرة والقبيلة والعرق، ما يجعلها ترقى بالفرد إلى مستوى الإنسانية من ناحية ومن ناحية أخرى تؤهله ليكون فردا نجيبا فعالا في مجتمعه، معتبرين أن الفكر القبلي والجهوية والمحسوبية وصلة القرابة سلوكات تؤثر على قيم المواطنة.

ولقد أصبحت التربية على المواطنة في الفترة المعاصرة من القضايا التي تفرض نفسها بقوة عند معالجة أبعاد الإصلاح والتطوير الشامل للمجتمع، لما تكفله من مساواة بين الأفراد في الحقوق والواجبات ومن حفاظ على العيش

المشترك، فضلاً عن أنها تُشكل موروثاً مشتركاً من المبادئ والقيم والعادات والسلوكيات التي تسهم في تشكيل شخصية المواطن المنتج والفعال. **(سامح فوزي، 2007)**

ومما تقدم نخلص إلى أن المواطنة في حقيقتها سلوك حضاري يتمثله المواطن ليصبح جزءاً من شخصيته وتكوينه، يقوم به لصالح وطنه أو المكان الذي يعيش فيه، وهي فضلا عن ذلك ممارسة يومية في حياته وضميره التزام وأخلاقي أكثر من كونها سلوكاً يخضع أو يرتبط بنظام رسمي.

ومما تقدم يمكن الاستنتاج نأنَّ سلوك المواطنة من ناحية اخرى مرهون بمدى تمتع جميع أفراد المجتمع بحقوقهم مقابل أداء الواجبات المطلوبة منهم، ما يولد لديهم شعوراً داخلياً بشرف الانتماء للوطن والنظر إليه على أنَّه بيته الكبير الذي يجب الحفاظ عليه وحمايته من جميع الأخطار، والحرص على تحقيق المصلحة ألعامة والتصدي لكل ما يُخل باستقرار وأمن الوطن والمجتمع حاضراً ومستقبلاً. **(عبد الله القحطاني، 2010)**

ولقد أظهرت بعض الدراسات أنه على الرغم من السلوكات الايجابية التي يتضمنها مفهوم المواطنة إلا أنَّ المتأمل للواقع المعاصر يجد أنَّها في الدول العربية والإسلامية عامة والجزائر خاصة تُعاني من أزمة نتيجة انتشار قيم وسلوكات مخلة بالأمن ومعيقة للتنمية في جميع أبعادها، لذا فإنَّ للأزمة التي تعيشها المواطنة اليوم عوامل ومتغيرات منها ما هو داخلي بحت كتعثر الدولة في إشباع الحاجات الأساسية لمواطنيها، وعدم حلها مشكلة البطالة فضلاً عن عدم إيجادها فرص عمل مناسبة أو التهميش لشريحة الشباب وانتشار ظاهرة الفساد وغيرها من السلوكات التي تعوق تحقيق مبادئ وقيم المواطنة لدى كافة شرائح المجتمع. **(محمد محفوظ، 2006)**

ومهما اختلفت الأسباب المؤدية الى غياب روح المواطنة فإن هناك حقيقة واضحة تؤكد العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية والاتجاهات نحو مفهوم المواطنة لدى طلبة الجامعة. هذا ما أظهرته بعض الدراسات.

ومن الدراسات التي تناولت مفهوم المواطنة نجد دراسة **سامي مهدي العزاوي (2011)**، ودراسة **ظاهر محسن هاني الجبوري (2010)** في العراق، ودراسة **عثمان أحمد العصفور (2009)** التي هدفت إلى التعرف على آراء المواطنين الكويتيين حول العوامل التي تزيد من الشعور بالمواطنة، فضلا عن دراسة **ياسين خذايرية (2006)** التي تناولت تصورات أساتذة الجامعة للمواطنة في المجتمع الجزائري، وكذلك دراسة **عثمان العامر (2005)** التي استهدف معرفة أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي، بينما أظهرت دراسة **عبد الله بن ناصر الصبيح (2005)** التي تناولت تصورات طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية أنَّ 80% من الطلاب يدركون حقوق المواطنة وواجباتها، فضلاً عن نتائج دراسة **موسى علي الشرقاوي (2005)** التي أسفرت عن وعي طلاب الجامعة ببعض قيم المواطنة كحب الوطن والانتماء والمشاركة السياسية لديهم. أما دراسة **صفاء نعمة الشويحات (2003)** التي تناولت درجة تمثل طلبة الجامعات الأردنية لمفاهيم المواطنة الصالحة، فقد أسفرت على أن النسبة الكلية لتمثل أفراد العينة لمفاهيم المواطنة تساوي (62%)، وحصل مفهوم الوحدة الوطنية على الرتبة الأولى بنسبة تعادل (70%) وكانت نسب المفاهيم الأخرى كالمسؤولية (66%) والمشاركة السياسية (65%) والانتماء (63%)، ومن الدراسات الغربية (الأجنبية) نجد نتائج دراسة **Wood (2009)** التي أكدت على دور المواطنة في إرساء وبناء القيم الاجتماعية والثقافية والحضارية لدى أفراد المجتمع. وكذلك نتائج دراسة **Entwistle (1994)**، ونتائج دراسة **(1992) Woyach** التي تناولت اهتمام القائمين على الدراسات الاجتماعية بالمواطنة في الولايات المتحدة الأمريكية، إذ أشارت إلى أنَّ ما يزيد عن نصف مليون طالب في المدارس الثانوية يشاركون في برامج تشجيع سلوك المواطنة كمظهر من مظاهر المسؤولية الاجتماعية نحو المجتمع الأمريكي. وما يستخلص من هذه الدراسات تأكيد على المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالشعور بالمواطنة.

وفي الجزائر فإنَّ الوصول إلى مجتمع المواطنة يُشكل هماً أساسياً على عاتق المنظومة السياسية والتربوية التي تنتهجها الجزائر في تنمية الشعور بالمواطنة لدى المواطن الجزائري وخاصة فئة طلبة الجامعة، وهذا ما ينص عليه القانون لتوجيهي للتربية الوطنية الصادر سنة 2006.

وقد أدى غياب المواطنة في معظم مجتمعات العالم الثالث إلى إحلال الهويات الفرعية والعرقية، وغياب روح الانتماء عن المجتمع والتنصل منه، الأمر الذي أفرز ظواهر سلبية من هجرة للكفاءات والأدمغة، والرغبة في الهجرة كظاهرة الحرقة، وغيرها من الظواهر الكثيرة المعروفة من مثل الاغتراب النفسي، والجهوية والانتماءات القبلية العائلية الأمر الذي يحول دون تحقيق الدولة لأهدافها المنشودة. **(ياسين خذايرية، 2006)**

ويبدو واضحاً أن هذه السلوكات منافية لقيم المواطنة التي تكرس أساسا مبدأ التجاوب والمشاركة في الحياة السياسية وباختصار مبدأ المسؤولية الاجتماعية.

ويتفق الكثير من الباحثين على الأهمية البالغة لموضوع المسؤولية الاجتماعية Social Responsability، والاهتمام بها لاسيما في حياة الشباب والمجتمع، فمن خلالها يقومون بأدوارهم ألاجتماعية وتحملون المسؤوليات ويشعرون بها تجاه الآخرين من أفراد المجتمع، وبذلك فهي تُمثل مطلباً حيوياً ومهماً في إعداد المواطن، وهي من الصفات الإنسانية التي يجب غرسها داخل الفرد، حيث أنَّ الفرد المتسم بتحمل المسؤولية الاجتماعية يُحقق فائدة لأفراد المجتمع، وما يلمسه المجتمع من خلل واضطراب يرجع في جانب كبير منه إلى النقص في نمو المسؤولية الاجتماعية لدى أفراده، بل إن اختلال المسؤولية الاجتماعية عند الأفراد يعد من أخطر ما يهدد حياة الفرد والمجتمع معاً. **(فهد عبد الرحمان الرويشد، 2007)**

ومن هذا المنطلق يمكن تحديد معنى المسؤولية الاجتماعية، في كونهاعلى حد تعبير **سيد أحمد عثمان (1996)** عبارة عن: "**المسؤولية الفردية عن الجماعة، وهي مسؤولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها أو المجتمع الذي يعيش فيه أي أنها مسؤولية شخصية، أخلاقية، وطنية يغلب عليها التأثير الاجتماعي**". **(سيد أحمد عثمان، 1996، ص 43)**

والمتطلع لأدبيات التربية يلاحظ أن العديد من الدراسات تطرقت لموضوع المسؤولية الاجتماعية، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر دراسة **محمود زكي جابر وناصر علي مهدي (2011)** في فلسطين التي تناولت دور الجامعات في تعزيز مفاهيم المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتها، ودراسة **ميسون عبد القادر مشرف (2009)** حول علاقة التفكير الأخلاقي بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، ودراسة **إمام مختار حميدة (1996)** التي تناولت المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية، والتي أسفرت عن اكتساب طلاب شعبة التاريخ لقيمة المسؤولية الاجتماعية، فضلا عن دراسة **بدرية كمال أحمد (1989)** التي تناولت العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية ووجهة الضبط لدى بعض طلاب الثانوي العام، التي انتهت إلى وجود علاقة موجبة بين المسؤولية الاجتماعية ووجهة الضبط لدى طلاب بمرحلة التعليم الثانوي.

وما يستخلص من هذه الدراسات تناولها لمسألة المواطنة في علاقتها بمتغيرات عديدة غير أن موضوع العلاقة بين الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة والمسؤولية الاجتماعية فإن معالجته تبقى ناقصة ونادرة كما يظهره الأدب التربوي.

وعلى الصعيد الاجتماعي والسياسي فإنَّ المجتمع الجزائري شأنه شأن بقية المجتمعات الأخرى مازال يُفسر مفهوم المواطنة بتفسيرات خاصة به، وهي تفسيرات وتأويلات نجدها في الخيال الجمعي للمواطنين أو في تصوراتهم واتجاهاتهم، والواقع أنَّ الاتجاهات نحو المواطنة تكتسي أهمية بالغة لأنها تحدد منظومة من العمليات كالهوية والانتماء والمشاركة السياسية في الشؤون العامة.

فقد أدركت الجزائر على غرار كل الشعوب والأمم أهمية المواطنة، حيث سخرت جهودها على أرض الواقع من خلال تدعيم الوئام المدني والمصالحة الوطنية، إلا أنَّ كل هذا لا يكفي بل يبقى بحاجة إلى العمل لتشكيل اتجاه ايجابي نحو مفهوم المواطنة لدى شرائح المجتمع وخاصة فئة الشباب وإرساء دعائمها في المؤسسات الاجتماعية لاسيما الأسرة، ولأنَّ المواطنة معارف وسلوكات وقيم وممارسات، فهي لا تخلو من اتجاهات وتصورات تكشف واقع الممارسات المتعلقة بها. **(ياسين خذايرية، 2006)**

وفي ضوء المستجدات السياسية الوطنية وما ورد من إصلاحات في مجال التربية كإدخال التربية على المواطنة المناهج التعليمية، ورغبة منا في تكملة للفراغ الملاحظ في الدراسات السابقة يكون من المشروع إجراء هذه الدراسة التي جاءت للكشف عن طبيعة العلاقة بين اتجاهات طلبة الجامعة نحو مفهوم المواطنة ومسؤوليتهم الاجتماعية، وهذا بإثارة الأسئلة الآتية:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو مفهوم الهوية والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو مفهوم الانتماء والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو مفهوم المشاركة السياسية والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة؟

02-فرضيات الدراسة: تبعاً لما تقدم من أسئلة افترضنا ما يأتي:

- توجد علاقة ارتباطية بين الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.
- توجد علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو مفهوم الهوية والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.
- توجد علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو مفهوم الانتماء والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.
- توجد علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو مفهوم المشاركة السياسية والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.

03-أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف عن:

- طبيعة العلاقة بين الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.
- طبيعة العلاقة بين الاتجاه نحو مفهوم الهوية والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.
- طبيعة العلاقة بين الاتجاه نحو مفهوم الانتماء والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.
- طبيعة العلاقة بين الاتجاه نحو مفهوم المشاركة السياسية والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.

04-أهمية الدراسة: يُمكن اختزال أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- إظهار أبعاد المواطنة الاجتماعية والسياسية والأمنية التي تعبر عن معايير الانتماء ومستوى المشاركة من قبل الأفراد، ومدى إدراك المواطن لدوره في مواجهة التحديات التي تواجه المجتمع والدولة في آن واحد.
- تقديم وعرض بعض المقترحات لتفعيل مفهوم وقيم المواطنة والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة في ظل التحولات التي يشهدها المحيط العالمي والمجتمع المحلي.

05-تحديد مفاهيم الدراسة:

5-1-الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة:

- التعريف الاصطلاحي:

-الاتجاه اصطلاحا : نستمده من تعريف **هوردن ألبورت** الاتجاه بأنه: "**حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي النفسي، تنظم من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات أو المواقف التي تستثير هذه الاستجابة**". **(Q'Keefe, 2002, p. 06)**

- المواطنة اصطلاحا: نستمده من تعريف عبد الله القحطاني (2010) المواطنة بأنها: " **انتماء الفرد إلى الوطن الذي يعيش فيه وتمتعه بشكل متساو مع بقية المواطنين بالحقوق والتزامه بأداء الواجبات".**

(عبد الله القحطاني، 2010، ص 18)

-التعريف الإجرائي: يحدد الباحثان الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة إجرائياً، بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها المبحوث في مقياس الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة المستخدم في الدراسة الحالية، والذي يتكون من الأبعاد التالية:

-**الاتجاه نحو مفهوم الهوية:** والتي تقاس بالدرجة الفرعية التي يتحصل عليها المبحوث في مقياس الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة المستخدم في الدراسة الحالية.

-**الاتجاه نحو مفهوم الانتماء:** والتي تقاس بالدرجة الفرعية التي يتحصل عليها المبحوث في مقياس الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة المستخدم في الدراسة الحالية.

-**الاتجاه نحو مفهوم المشاركة السياسية:** والتي تقاس بالدرجة الفرعية التي يتحصل عليها المبحوث في مقياس الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة المستخدم في الدراسة الحالية.

5-2-المسؤولية الاجتماعية:

-التعريف الاصطلاحي: نستمده من تعريف سيد أحمد عثمان (1996) المسؤولية الاجتماعية على أنها: "**المسؤولية الفردية عن الجماعة، وهي مسؤولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها أو المجتمع الذي يعيش فيه أي أنها مسؤولية شخصية، أخلاقية، وطنية يغلب عليها التأثير الاجتماعي". (سيد أحمد عثمان، 1996، ص 43)**

-التعريف الإجرائي: يحدد الباحثان المسؤولية الاجتماعية إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المبحوث عند إجابته على عبارات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

5-3-طلبة الجامعة: وهم كافة الطلبة الذكور والإناث الذين تتراوح أعمارهم بين (20-35) سنة الذين يزاولون دراستهم بجامعة الجزائر 2 وبجامعة لونيسي علي بالبليدة وبجامعة محمد بوقرة ببومرداس، وهي الفترة التي تتصف بالنضج والمسؤولية الاجتماعية والقانونية.

إجراءات الدراسة الميدانية

أولاً- منهج الدراسة: تُعد الدراسة الحالية من الدراسات الوصفية الارتباطية، وقد تم استخدام هذا المنهج، لأنه يُوفر فهماً عن علاقة الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.

ثانياً-حدود الدراسة:

1-الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة ببعض جامعات الوسط الجزائري (جامعة الجزائر 2، جامعة لونيسي علي بالبليدة، جامعة محمد بوقرة بومرداس)

2-الحدود الزمانية: تم تحديد زمن إجراء هذه الدراسة ميدانيا خلال 2013-2014.

ثالثاً-مجتمع الدراسة: يشمل مجتمع الدراسة كافة طلبة الجامعة الذين يزاولون دراستهم بجامعة الجزائر 2، وبجامعة لونيسي علي بالبليدة وبجامعة محمد بوقرة ببومرداس، والذين يمثلون المجتمع الإحصائي للدراسة الحالية.

رابعاً-عينة الدراسة: بعد تعذر بل استحالة تطبيق الأسلوب العشوائي في الاختيار، وهذا للاعتبار المنهجي المرتبط بالعشوائية ذاتها، والتي تقتضي منح نفس الفرص لكل مفردات المجتمع الإحصائي حتى تختار ضمن عينة الدراسة، فقد تكونت عينة الدراسة من (134) طالباً وطالبة أبدوا رغبتهم في مشاركتهم في الدراسة من خلال الإجابة عن المقياس المستعمل لتجميع البيانات، وعليه يمكننا القول أننا اعتمدنا الطريقة العرضية في اختيار أفراد العينة، والجدول التالي يوضح خصائص أفراد العينة:

الجدول رقم (01): يوضح توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس والولاية التي ينتمون إليها.

الرقم	الولاية	الجنس		المجموع	النسبة المئوية
		الذكور	الإناث		
01	جامعة الجزائر 2	76	58	52	%38.80
02	جامعة محمد بوقرة ببومرداس	19	20	39	%29.10
03	جامعة لونيسي علي بالبليدة	27	16	43	%32.08
المجموع		76	58	%100	
		%56.71	%43.28		

يتضح من الجدول رقم (01) أنَّ ما يمثل نسبة (56.71%) من المبحوثين ذكوراً كحد أعلى وبالمقابل ما يمثل نسبة (43.28%) من المبحوثين إناثاً كحد أدنى.

خامساً-أدوات الدراسة: لجمع البيانات تم بناء الأدوات التالية:

01-مقياس الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة من إعداد الباحثان:

قام الباحثان بالإطلاع على عدة مقاييس لمفهوم المواطنة بهدف انتقاء العبارات المناسبة لتصميم المقياس، كمقياس مفهوم المواطنة: الغزاوي (2011)، الجبوري (2010)، حمدان (2010)، النعيمي والدلوي (2007)، العامر (2005)، حيث تكون المقياس في صورته النهائية من (32) عبارة تتوزع على ثلاثة أبعاد:

-**بعد الاتجاه نحو الهوية:** الذي يتضمن (12) عبارة، والتي تحمل الأرقام التالية: (1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22، 25، 28، 31، 32).

-**بعد الاتجاه نحو الانتماء:** الذي يحتوي على (10) عبارات، والتي تحمل الأرقام التالية: (2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23، 26، 29).

-**بعد الاتجاه نحو المشاركة السياسية:** الذي يضم (10) عبارات، والتي تحمل الأرقام التالية: (3، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 24، 27، 30).

وتتم الإجابات على كل عبارة وفق مقياس ليكرت الخماسي: (**5** أوافق بشدة، **4** أوافق، **3** محايد، **2** غير موافق، **1** غير موافق بشدة) في حالة ما إذا كانت العبارات ايجابية، والعكس بالعكس إذا كانت العبارات سلبية.

وللتأكد من صلاحية المقياس للتطبيق تم حساب خصائصه السيكومترية من صدق وثبات. وقد اعتمد الباحثان في حساب الصدق على:

-**الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على (07) أساتذة محكمين من جامعة الجزائر2 وجامعة البليدة2، وذلك للحكم على مدى صلاحية العبارات لقياس الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة، حيث سجل المقياس نسبة قبول مرتفعة من قبل الأساتذة المحكمين مع الأخذ بتوجيهاتهم في إعادة صياغة بعض العبارات لغوياً وحذف ما ينبغي حذفه من عبارات.

-**صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ على عينة قوامها (40) شاباً وشابة، حيث تراوحت معاملات الارتباط في بعد الهوية بين (0.20-0.39)، وفي بعد الانتماء بين (0.27-0.43)، وفي بعد المشاركة السياسية بين (0.22-0.36) عند مستوى الدلالة (0.01) مما يشير أنَّ جميع عبارات كل بعد من أبعاد المقياس صادقة لما وضعت لقياسه. كما تم حساب معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، حيث تحصلنا على معاملات الارتباط التالية: في بعد الاتجاه نحو الهوية (0.79)، وبعد الاتجاه نحو الانتماء (0.47)، وبعد الاتجاه نحو المشاركة السياسية (0.68) عند مستوى الدلالة (0.01).

أما ثبات المقياس فتم حسابه بطريقتين:

-طريقة التطبيق وإعادة التطبيق: وذلك باستخراج معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار بفاصل زمني مقداره أسبوعان، حيث تحصل الباحثان على النتائج التالية: بعد الاتجاه نحو الهوية (0.69)، بعد الاتجاه نحو الانتماء (0.77)، بعد الاتجاه نحو المشاركة السياسية (0.46).

-طريقة الاتساق الداخلي: كما تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس، حيث تحصل الباحثان على المعاملات التالية: بعد الهوية (0.76)، بعد الانتماء (0.67)، بعد المشاركة السياسية (0.53).

02-مقياس المسؤولية الاجتماعية من إعداد الباحثان:

قام الباحثان بالإطلاع على عدة مقاييس للمسؤولية الاجتماعية بهدف انتقاء العبارات المناسبة لتصميم المقياس، كمقياس المسؤولية الاجتماعية: لعثمان (1979)، وفتح الباب (2003)، وقاسم (2008)، ومشرف (2009)، حيث تكون المقياس في صورته النهائية من (30) عبارة تتوزع على أربعة أبعاد:

-بعد المسؤولية الشخصية الذي يحتوي على (07) عبارات، والتي تحمل الأرقام التالية: (1، 5، 9، 13، 17، 21، 25).

-بعد المسؤولية الجماعية الذي يحتوي على (07) عبارات، والتي تحمل الأرقام التالية: (2، 6، 10، 14، 18، 22، 26).

-بعد المسؤولية الأخلاقية أو الدينية الذي يحتوي على (07) عبارات، والتي تحمل الأرقام التالية: (3، 7، 11، 15، 19، 23، 27).

-بعد المسؤولية الوطنية الذي يحتوي على (09) عبارات، والتي تحمل الأرقام التالية: (4، 8، 12، 16، 20، 24، 28، 29، 30).

وتتم الإجابات على كل عبارة وفق مقياس ليكرت الخماسي: (**5** أوافق بشدة، **4** أوافق، **3** محايد، **2** غير موافق، **1** غير موافق بشدة). في حالة ما إذا كانت العبارات ايجابية، وللتأكد من صلاحية المقياس للتطبيق تم حساب خصائصه السيكومترية، وقد اعتمد الباحثان في حساب الصدق على:

-الصدق الظاهري (صدق المحكمين): حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على (07) أساتذة محكمين من جامعة الجزائر2 وجامعة البليدة2، وذلك للحكم على مدى صلاحية العبارات لقياس المسؤولية الاجتماعية، حيث سجل المقياس نسبة قبول مرتفعة من قبل الأساتذة المحكمين مع الأخذ بتوجيهاتهم في إعادة صياغة بعض العبارات لغوياً وحذف ما ينبغي حذفه من عبارات.

-صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ على عينة قوامها (40) طالباً وطالبة، حيث تراوحت معاملات الارتباط في بعد المسؤولية الشخصية بين (0.28-0.49)، وفي بعد المسؤولية الجماعية بين (0.24-0.63)، وفي بعد المسؤولية الأخلاقية أو الدينية بين (0.34-0.67)، وفي بعد المسؤولية الوطنية بين (0.32-0.56) عند مستوى الدلالة (0.01) مما يشير أنَّ جميع عبارات كل بعد من أبعاد المقياس صادقة لما وضعت لقياسه. كما تم حساب معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، حيث تحصلنا على معاملات الارتباط التالية: بعد المسؤولية الشخصية (0.49)، وبعد المسؤولية الجماعية (0.53)، وبعد المسؤولية الأخلاقية أو الدينية (0.77)، وبعد المسؤولية الوطنية (0.78) عند مستوى الدلالة (0.01).

أما ثبات المقياس فتم حسابه بطريقتين:

-طريقة التطبيق وإعادة التطبيق: وذلك باستخراج معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار بفاصل زمني مقداره أسبوعان، حيث تحصل الباحثان على النتائج التالية: بعد المسؤولية الشخصية (0.73)، بعد المسؤولية الجماعية (0.67)، بعد المسؤولية الأخلاقية أو الدينية (0.77)، بعد المسؤولية الوطنية (0.56).

-طريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ): حيث تحصل الباحثان على المعاملات التالية: بعد المسؤولية الشخصية (0.73)، بعد المسؤولية الجماعية (0.67)، بعد المسؤولية الأخلاقية أو الدينية (0.77)، بعد المسؤولية الوطنية (0.56).

سادساً: تقنيات التحليل الإحصائي:

توخيا للدقة العلمية والموضوعية تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

-الإحصاء الوصفي: والمتمثل في كل من:

-التكرارات، النسب المئوية،

-المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية ...

-الإحصاء الاستدلالي: والمتمثل في كل من:

-معامل الارتباط بيرسون Pearson،

وذلك من خلال الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

سابعاً: نتائج الدراسة الميدانية: سنتناول فيما يلي تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بكل فرضية من فرضيات الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري الذي يُفسر متغيرات الدراسة:

7-1-عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

توجد علاقة ارتباطية بين الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها المبحوث على مقياس الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة، وبين الدرجات التي تحصل عليها على مقياس المسؤولية الاجتماعية، حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (02): يوضح معامل ارتباط بيرسون بين الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة والمسؤولية الاجتماعية

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة - المسؤولية الاجتماعية	134	0.47	0.01	دالة

ويتضح من نتائج الجدول رقم (02) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.47) عند مستوى الدلالة (0.01). ومعنى ذلك كلما كانت اتجاهات طلبة الجامعة نحو مفهوم المواطنة ايجابية كلما زاد شعورهم بالمسؤولية الاجتماعية. وتعتبر النتيجة المتوصل إليها جد منطقية لأنَّ ما يعزز الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة هو الشعور بالمسؤولية الاجتماعية والعكس صحيح، وهذا ما أكدته فعلاً نتائج دراسة **ظاهر محسن هاني الجبوري (2010)** ونتائج دراسة **عبد الله بن ناصر الصبيح (2005)** التي توصلت إلى أنَّ اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو المواطنة كانت ايجابية، والتي بينت أنَّ ما يُعادل نسبة 80% من الطلاب يدركون حقوق المواطنة وواجباتهم مما يجعلهم يضعون على عاتقهم عبء مسؤولية الوطن، والذي يظهر من خلال مسؤوليتهم الاجتماعية، وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها نتائج دراسة **عثمان أحمد العصفور (2009)** عندما تناول دراسة تقصى فيها آراء المواطنين حول العوامل التي تزيد من الإحساس والشعور بالمواطنة، حيث انتهت إلى أنَّ أهم هذه العوامل تتمثل في قدرة المواطن على تحمل مسؤوليته تجاه الوطن والمواطن الآخر، ومن خلال الواقع الجزائري فقد برهن طلبة الجامعة كشباب الجزائر في الكثير من الأحيان مسؤوليته

تجاه وطنه، وهذا من خلال الأزمات التي عاشتها الجزائر سواء كانت كوارث طبيعية تتمثل في كل من فيضان باب الوادي عام 2001 أو زلزال 21 ماي 2003، حيث ساهم في انتشال جثث الموتى بل وإنقاذ البعض الآخر الذين كانوا تحت الحطام، فضلاً على تشبثه بالوطن الجزائر في ظل التوترات العربية أو ما يسمى بالربيع العربي الذي حل بالعديد من الدول العربية كمصر وليبيا وسوريا وتونس وغيرها من الدول الشقيقة والصديقة. وهذا بالفعل ما يعكس جوهر العلاقة الارتباطية بين الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة. ومن ثم نحكم بقبول فرضية البحث التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.

7-2-عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

توجد علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو مفهوم الهوية والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها المبحوث على مقياس الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة (بعد الاتجاه نحو الهوية)، وبين الدرجات التي تحصل عليها على مقياس المسؤولية الاجتماعية، حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (03): يوضح معامل ارتباط بيرسون بين الاتجاه نحو مفهوم الهوية والمسؤولية الاجتماعية

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
الاتجاه نحو مفهوم الهوية - المسؤولية الاجتماعية	134	0.34	0.01	دالة

ويتضح من نتائج الجدول رقم (03) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاتجاه نحو مفهوم الهوية والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.34) عند مستوى الدلالة (0.01). ومعنى ذلك كلما كان اتجاه طلبة الجامعة نحو مفهوم الهوية ايجابي كلما زاد شعورهم بالمسؤولية الاجتماعية. فالنتيجة المتوصل إليها جد منطقية لأنَّ شعور الطالب أو المواطن بهويته الوطنية تجاه الوطن يجعله لا يتوانى عن المساهمة الفعالة فيما تطمح إليه سياسة البلاد، وهذا لن يتأتى إلا من خلال المسؤولية الاجتماعية التي تعبر فعلاً عن ماهية هذه الهوية التي تشكل المسعى الحقيقي في تطور وازدهار الوطن الغالي، وهذا فعلاً ما تؤكده كل من نتائج دراسة **لطيفة حسن الكندري (2007)**، ونتائج دراسة **علي حمدان (2005)** التي تناولت إشكالية الهوية لدى المواطن الأردني، حيث لم تختلف نتائج هذه الدراسة على العموم مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة، حيث أنَّ المتمعن جيداً في هذه النتائج يستنتج على الفور مدى أهمية الهوية في تحريك الشعور بالمسؤولية الاجتماعية، حيث أنَّ ملمح الطالب أو الشاب الجزائري يتصف بروح المبادرة والتضامن رغم الواقع المعاش وفي ظل تحديات العولمة وما يعيشه من قهر وفقر وبطالة وأزمة سكن، وغيرها من المظاهر التي تعوق التربية على المواطنة، ومن جهة أخرى فإنَّ الشعور بالهوية من أهم عناصر الوطنية، والوطن جزء من هوية المواطن، كما أنَّ الاهتمام بالهوية الوطنية وتحديد ملامحها حاجة من حاجات الإنسان والمجتمع المعاصر، بل هي حاجة ملحة تغذيها وتحركها الحاجة إلى الاتصال والانتماء. فالهوية الوطنية قضية جوهرية في المجتمعات التي تنشد الحياة الآمنة المنتجة، وتهدف إلى تكوين جيل له عطاء قادر على المساهمة والمشاركة الفاعلة في قضايا ومشكلات المجتمع التي تُحقق حالة الإدماج والتكيف لدى الفرد مع مجتمعه ووطنه. **(ظاهر محسن هاني الجبوري، 2010)** كما أنَّ قوة الانتماء إلى الوطن يعضُد الهوية لدى أفراد المجتمع مما يُكون شعور مشترك بينهم على أنَّهم متميزون عن باقي المجتمعات، فالهوية هي التي تُجسد الطموحات المستقبلية في المجتمع وتبرز معالم التطور، والتي تستند إلى أصول ومبادئ تستمد منها قوتها وضوابطها مما تجعلها مركزاً للاستقطاب العالمي والإنساني. **(هاني**

محمد يونس موسى، 2012). وهذا ما يؤكد فعلاً جوهر العلاقة بين الاتجاه نحو مفهوم الهوية والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.

7-3-عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

توجد علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو مفهوم الانتماء والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها المبحوث على مقياس الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة (بعد الاتجاه نحو الانتماء)، وبين الدرجات التي تحصل عليها على مقياس المسؤولية الاجتماعية، حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (04): يوضح معامل ارتباط بيرسون بين الاتجاه نحو مفهوم الانتماء والمسؤولية الاجتماعية

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
الاتجاه نحو مفهوم الانتماء - المسؤولية الاجتماعية	134	0.41	0.01	دالة

ويتضح من نتائج الجدول رقم (04) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاتجاه نحو مفهوم الانتماء والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.41) عند مستوى الدلالة (0.01). ومعنى ذلك كلما كان اتجاه طلبة الجامعة نحو مفهوم الانتماء ايجابي كلما زاد شعورهم بالمسؤولية الاجتماعية. وفي مقابل ذلك وتوازياً مع نتائج الدراسة الحالية التي لم تختلف على العموم عن دراسة Entwistle (1994) التي انتهت إلى أنَّ الانتماء يجعل من المواطن يضحي بالكثير في سبيل الدفاع عن الوطن من أي عدوان مهما كان نوعه ومصدره، فالانتماء الوطني بمدلوله الواسع هو حب الوطن والتضحية من أجله والشعور بالاحترام نحو جميع المواطنين، وهو من جانب عملي يترجم الجانب الوجداني الذي يظهر من خلال بذل الوسع لارتفاع شأن الوطن وإعلاء مكانته وأداء دور المواطن الذي يتحمل مسؤولية الوطن والآخرين، وهذا ما يقودنا نحو الحديث عن الشعور بضرورة التضامن والتعاون والعمل المشترك والشعور بأنه جزء لا يتجزأ من وطنه ولبنة ضرورية من لبناته. فالاتجاه نحو الانتماء يزيد من تنمية الشعور بالمسؤولية الاجتماعية لدى شريحة الطلاب، حيث أنَّ السلوك الإنساني لا يكتسب معناه إلا في موقف اجتماعي يُعبر حقيقة عن صورة معينة من صور ومظاهر المسؤولية الاجتماعية بوصفه عضواً فعالاً من أعضائها.**(طارق عبد الرؤوف، 2012)**. فالانتماء شعور داخلي يجعل المواطن يعمل بحماس وإخلاص للارتقاء بوطنه والدفاع عنه، وهذا لن يتأتى إلا من خلال تحمل مسؤوليته الاجتماعية للمجتمع أو الوطن الذي ينتمي إليه. كما يمكن تفسير العلاقة من خلال نراه ونشاهده في الواقع الجزائري على إثر حادثة نزع العلم الجزائري من قنصلية الجزائر بالمغرب بالدار البيضاء، وكذلك تصريحات رئيس حزب الاستقلال المغربي الذي زعم بأن ولاية بشار وجزء من المغرب الجزائري مغربية، حيث أقام الجزائريون وخاصة طلبة الجامعة حملة رفع الراية الجزائرية في كل بيت جزائري من خلال موقع التواصل الاجتماعي Facebook، وهذا ما يظهر فعلاً نزوع المواطن الجزائري إلى الانتماء إلى الوطن الذي يتعزز بالمسؤولية الاجتماعية نحوه. فالشعور بالانتماء الحقيقي وليس الجغرافي إلى الوطن يُعتبر قاعدة أساسية في تشكيل مواطن قادر على حماية مصالح الدولة، حيث يساهم من خلال اشتراكه في مناقشة القضايا العامة بطريقة مباشرة أو عن طريق اختيار من يمثلونه في المجالس النيابية عن طريق الانتخابات التشريعية والمحلية التي تعتبر مسؤولية حقيقية على عاتق المواطن. **(شريفة ماشطي، 2010)**

7-4-عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة:

توجد علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو مفهوم المشاركة السياسية والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل المبحوث عليها على مقياس الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة (بعد المشاركة السياسية)، وبين الدرجات التي تحصل عليها على مقياس المسؤولية الاجتماعية، حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (05): يوضح معامل ارتباط بيرسون بين الاتجاه نحو مفهوم المشاركة السياسية والمسؤولية الاجتماعية

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
الاتجاه نحو مفهوم المشاركة السياسية - المسؤولية الاجتماعية	134	0.36	0.01	دالة

ويتضح من نتائج الجدول رقم (05) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاتجاه نحو مفهوم المشاركة السياسية والمسؤولية الاجتماعية لدى الشباب الجزائري، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.36) عند مستوى الدلالة (0.01). ومعنى ذلك كلما كان اتجاه طلبة الجامعة نحو مفهوم المشاركة السياسية ايجابي كلما زاد شعورهم بالمسؤولية الاجتماعية، وهي النتيجة التي تؤكدها كل من دراسة المهدي (1985)، ودراسة عطا أحمد (2009) التي انتهت إلى أنَّ المشاركة الشبابية في الشؤون السياسية إحدى دعامات المواطنة، وهي المدخل الحقيقي لتعبئة طاقات الأجيال الصاعدة وتجديد النظام السياسي والاجتماعي للوطن. فضلاً عن دراسة ماشطي (2010) التي أسفرت على أنَّ المشاركة السياسية جزء لا يتجزأ من المسؤولية الاجتماعية التي تعتبر أساس الفعل الديمقراطي. فلم تكتف هذه الدراسات بإثبات العلاقة بين المشاركة السياسية والمسؤولية الاجتماعية وإنَّما برهنت كذلك على قوتها التنبؤية، حيث عبرت هذه الدراسات عن نتائج أقل ما يقال عنها أنَّها بينت بوضوح أهمية المشاركة السياسية كمظهر حقيقي من مظاهر المسؤولية الاجتماعية. فالنتيجة المتوصل إليها جد منطقية لأنَّ الهدف من تعزيز مفهوم المواطنة أن يقوم المواطن بدوره في المشاركة السياسية وربط شريحة الطلاب الجامعيين بمشكلات المجتمع وتشجيعها على رسم التطلعات المستقبلية والانضمام إلى المنظمات والجمعيات والأحزاب والنقابات الوطنية لخدمة الوطن والإنسانية. فالمشاركة السياسية إذن صفة المواطن الذي يعرف حقوقه ومسؤوليته تجاه المجتمع الذي يعيش فيه ويشارك بفاعلية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجه المجتمع. فالمشاركة السياسية تعزز المسؤولية الاجتماعية، فهي الجزء الذي يأخذ العضو (الطالب الجامعي) في لعب الدور، وذلك من خلال نشاطه البنائي، فهي تساعد المجتمع على تحقيق أهدافه وتزيد من قدرة الفرد على العامل مع المشكلات السياسية والاجتماعية الطارئة على المجتمع الجزائري والمساهمة الايجابية في حلها. **(فتحي هلال وآخرون، 2000)**. فالمشاركة السياسية تعتبر مسؤولية أفراد المجتمع وليس غيرهم، وهذا من خلال التمسك بالحقوق وتحمل الواجبات المترتبة على المواطن تجاه وطنه من أجل المحافظة على وحدته وكرامته تجاه الأخطار والتهديدات الداخلية والخارجية التي تهدد الأمن الوطني، وبالتالي فالدفاع عن الوطن هو الجانب الذي يبرز مفهوم المواطنة، وذلك من خلال التأكيد على المشاركة السياسية في اتخاذ القرار المناسب لأهم قضايا المجتمع الجزائري. **(ياسين خذايرية، 2006)**

خاتمة:

إنَّ النظرة المتفحصة على ما أسفرت عنه عملية التحليل الإحصائي من نتائج تكشف عن مجموعة من الملاحظات الهامة التي تعكس اتجاهات طلبة الجامعة نحو مفهوم المواطنة من خلال الواقع النفسي والاجتماعي والفكري والثقافي والسياسي الذي يعيشه هذا الأخير في الآونة الأخيرة في ظل التغيرات المحلية والإقليمية والعالمية، حيث يشهد المجتمع الجزائري مثل غيره من المجتمعات مجموعة من المتغيرات والمستجدات التي تحدث على مسرح الأحداث الإقليمية والدولية فضلاً عما بدا أنَّ هناك توجهاً نحو زيادة مساحة المشاركة السياسية كمظهر من مظاهر المسؤولية الاجتماعية من خلال المشاركة في الشؤون العامة للوطن، وهو المسعى الحقيقي الذي يؤكد على أنه لا تستقيم المسؤولية الاجتماعية الحقة بدون تفعيل مفاهيمها. فمن الطبيعي أن تكون هناك علاقة ارتباطية بين الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة والشعور بالمسؤولية الاجتماعية. فالمواطنة بهذا المعنى بوتقة تنصهر فيها كافة الانتماءات الأمر الذي يُشكل أرضية خصبة كافة المسائل التي تقود إلى تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة. فهي تهدف إلى تحقيق الانتماء والولاء من خلال التفاعل الايجابي بين الدولة والمواطن بفعل القدرة على المشاركة العملية التي تصبو إلى الارتقاء بالوطن نحو الأمام في ظل التوترات المحلية والإقليمية والعالمية.

مقترحات الدراسة:

في ضوء ما انتهت إليه الدراسة الحالية من نتائج، فإنَّه يُمكن الخروج ببعض الاقتراحات العملية، وذلك من خلال التأكيد على النقاط التالية:

- ضرورة اكساب الطالب الجامعي اتجاهات ايجابية نحو مفهوم وسلوك المواطنة الذي يساعد على تنمية الشعور بالمسؤولية الاجتماعية تجاه الوطن والمواطن.
- محاولة ربط شريحة الطلاب بنبض المجتمع الجزائري وأهم قضاياه.
- إقامة ندوات وملتقيات وطنية ودولية يدعى فيها كبار المسؤولين في الجزائر وفي مسارب متعددة لمناقشة أهم القضايا التي تساعد على النهوض بالمجتمع الجزائري.
- الاهتمام بشريحة الطلبة الجامعيين التي تمثل الفكر الواعي والمميز والذين يمثلون قادة المستقبل.
- فتح باب الحوار المعمق مع فئة الطلاب الجامعيين وتمكينهم من التعبير عن رؤيتهم كشركاء بكل حرية وتعزيز ثقافة المشاركة والحوار والتسامح والتعايش مع الاختلاف.
- تفعيل الجهود في كافة المؤسسات الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية لترسيخ مفهوم المواطنة والحفاظ على أمن الوطني للمجتمع.
- التكثيف من البرامج الإعلامية التي تحث على القيم الفاضلة ولاسيما قيم الانتماء والمواطنة.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع باللغة العربية:

01-أحمد علي عطاء (2009)، **تقدير الذات والمشاركة السياسية لدى طلبة الجامعة في غزة**، مذكرة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.

02-أحمد محمد المهدي (1985)، **العلاقة بين المشاركة والمسؤولية الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

03-إمام مختار حميدة (1996)، **المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية، مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، المجلد 01، العدد 04، ص ص 09-54.

04-بدرية كمال أحمد (1989)، **العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية ووجهة الضبط لدى بعض طلاب الثانوي العام، دراسات تربوية**، المجلد 04، الجزء 17، القاهرة، ص ص 289-320.

05-جميل محمد قاسم (2008)، **فعالية برنامج إرشادي لتنمية الشعور بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، مذكرة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

06-سامح فوزي (2007)، **المواطنة**، ط1، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، مصر.

07-سامي مهدي العزاوي (2011)، **مفهوم المواطنة لدى الشباب العراقي**، مركز أبحاث الطفولة والأمومة، العراق.

08-سعيد حمدان (2010)، **دور الأسرة في تنمية قيم المواطنة لدى الشباب في ظل تحديات العولمة:** رؤية اجتماعية تحليلية، مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، جامعة الملك خالد.

09-سيد أحمد عثمان (1996)، **التحليل الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية**، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

10-شريفة ماشطي (2010)، **المشاركة السياسية: أساس الفعل الديمقراطي**، مجلة الباحث الجامعي، العدد10، جامعة منتوري قسنطينة.

11-صفاء نعمة الشويحات (2003)، **درجة تمثل طلبة الجامعات الأردنيةة لمفاهيم المواطنة الصالحة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

12-طارق عبد الرؤوف (2012)، **المواطنة والتربية الوطنية**، ط1، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.

13-ظاهر محسن هاني الجبوري (2010)، **مفهوم المواطنة لدى طلبة الجامعة:** دراسة ميدانية لطلبة جامعة بابل، مجلة جامعة بابل، المجلد 18، العدد 01، العراق.

14-عبد الله القحطاني (2010)، **قيم المواطنة لدى الشباب وإسهامها في تعزيز الأمن الوقائي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

15-عبد الله بن ناصر الصبيح (2005)، **المواطنة كما يتصورها طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية وعلاقة ذلك ببعض المؤسسات الاجتماعية**، اللقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي، الباحة، السعودية.

16-عثمان أحمد العصفور (2009)، **الشعور بالمواطنة والعوامل التي تساعد على زيادتها في المجتمع الكويتي**، دراسة استطلاعية، مكتب الإنماء الاجتماعي، الكويت.

17-عثمان العامر (2005)، **أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي**، دراسة مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر لقادة العمل التربوي، الباحة، المملكة العربية السعودية.

18-عصام عبد الرزاق فتح الباب (2003)، **مقياس المسؤولية الاجتماعية للجماعات اللاصفية**، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، الجزء الأول، العدد 14، جامعة حلوان، القاهرة.

19-علي حمدان (2005)، **إشكالية الهوية والانتماء**، ط1، المركز الأسترالي العربي للدراسات السياسية.

20-فتحي هلال وآخرون (2000)، **تنمية المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت**، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، الكويت.

21-فهد عبد الرحمان الرويشد (2007)، **الحرية والمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية**، جامعة القاهرة، العدد 01، ص 01-48.

22-لطيفة حسن الكندري (2007)، **نحو بناء هوية وطنية للناشئة**، ط1، المركز الإقليمي للطفولة والأمومة، الكويت.

23-ليلى أحمد النعيمي ونبأ عبد المحسن الدلوي (2007)، **اتجاهات طلبة بغداد نحو الديمقراطية، مجلة البحوث التربوية والنفسية**، العدد 17، الأردن.

24-محمد محفوظ (2006)، **الآخر وحقوق المواطنة**، ط1، مكتبة بستان المعرفة، جدة، المملكة العربية السعودية.

25-محمود زكي جابر وناصر علي مهدي (2011)، **دور الجامعات في تعزيز مفاهيم المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتها:** دراسة ميدانية مقارنة بين جامعتي حلوان والأزهر بغزة، فلسطين.

26-موسى علي الشرقاوي (2005)، **وعي طلاب الجامعة ببعض قيم المواطنة**: دراسة ميدانية، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، العدد 09، القاهرة.

27-ميسون عبد القادر مشرف (2009)، **التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، مذكرة ماجستير غير منشورة**، فلسطين.

28-هاني محمد يونس موسى (2012)، **دور التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع العربي**، جامعة بنها، مصر.

29-ياسين خذايرية (2006)، **تصورات أساتذة الجامعة للمواطنة في المجتمع الجزائري**، مذكرة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة.

30-يوسف عنصر (2010)، **مشكلات الشباب الجزائري: الواقع والتطلعات المستقبلية**، الباحث الاجتماعي، العدد 10، جامعة منتوري قسنطينة.

ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية:

31-Entwistle, H (1994), **Cultural Literacy and Citizenship**, The International Journal of Social Education, vol (09), n (01), pp. 55-65.

32-Larousse, (2003),**Les mots de la langue**,PUF Paris.

33-Marabout Universite, (1972) ,**La philosophie**,Editoin Gerard et Co Paris.

34-O'Keefe, D, J (2002), **The Persuasion Handbook**, Northwestern University, USA.

35-Wood, Janson, John (2009), **Young people and active Citizenship**: An Investigation, Doctorate thesis, Montfort University, UK.

36-Woyach, Robert, B (1992), **Leadership in civic education,** ERIC, Digest, Publication

.

مقياس الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة

التعليمة: سعدنا أن نضع بين يديك مجموعة من العبارات المرقمة من 01 إلى 32. نرجو منك قراءة كل عبارة بتمعن، وتحديد درجة انطباقها عليك، وهذا بوضع علامة (X) أمام التقدير الذي تراه مناسباً بالنسبة لك. حاول إعطاء إجابة على كل العبارات، علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، وأن الإجابة الصحيحة هي تلك التي تعبر حقيقة عما تراه مناسباً بالنسبة لك.

الرقم	العبـــارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	أرى أنَّ المواطنة هي مسؤولية المواطن في المشاركة بدور ما في الشؤون العامة.					
02	أعتقد أنَّ الاستقرار والإحساس بالأمان ضرورة للانطلاق والعمل الجاد.					
03	في اعتقادي، تستطيع الأمم أن تحقق الكثير إذا ما انتشر بين أبنائها الشعور بالمسؤولية.					
04	من أهم مبادئي في الحياة تحقيق مستوى عال من الأداء والعطاء لخدمة الوطن.					
05	أهتم بالمشاركة في الشؤون العامة.					
06	يثير المستقبل كثيراً من المخاوف في نفوس الشباب.					
07	زيادة الانتماء للوطن تعني التعصب وتتنافى مع فكرة التفاهم العالمي.					
08	أرى أنَّ الانتماء للوطن قل بين الناس والشباب تحديداً.					
09	أعتقد أنَّ تعدد الأحزاب في البلدان النامية ضرورة وطنية.					
10	يجب أن تكون هناك رقابة واسعة على كل ما ينشر في وسائل الإعلام الجماهرية.					
11	أرى أنَّ الانفتاح الثقافي والإعلامي يزيد من وعي المواطن السياسي.					
12	أرى أنَّ جميع الأفكار والآراء قابلة للنقاش والنقد.					
13	أعتقد أنَّ انتشار الأفكار والقيم السياسية الغربية يؤدي إلى انتشار الفساد في بلادنا.					
14	أعتقد بأنَّ الانفتاح الإعلامي يؤثر ايجابيا على الوعي السياسي للمواطن.					
15	أعتقد أنَّ صراع الحضارات يحتم علينا مقاومة كل الأفكار الوافدة.					
16	يتسم الإنسان المتحضر بقبول الأفكار السياسية المعمول بها في الدول المتقدمة.					
17	أعتقد أن العنف والقوة قد يكون أسلوبا مناسبا لمواجهة بعض الأمور.					
18	أرى أنَّ المشاركة في تحمل المسؤولية تعرض الإنسان لمتاعب هو في غنى عنها.					
19	أفضل أن أكون إنسانا عاديا، فالحياة لا تستحق أدنى اهتمام.					
20	في اعتقادي، يشترط لتحقيق التقدم المنشود تغيير العديد من الأفكار السياسية.					
21	من الأفضل أن يبتعد الفرد بنفسه عن الحياة السياسية، فتلك مسؤولية القادة والحكومات.					
22	أرى أنه يجب أن تتاح الفرصة كاملة للأفراد للتعبير عن آرائهم بحرية.					
23	في رأيي يستوي النجاح والفشل في هذه الأيام فلا أهمية للعمل والعطاء.					

24	في اعتقادي أن لحرية التعبير حدودا لا يمكن أن نتعداها.					
25	من الطبيعي أن تكون معتقداتي الدينية هي معياري في الحكم على الأفكار السياسية.					
26	أرى أنَّ تقنية المعلومات ستؤدي إلى تغييرات في الثقافة السياسية لدى الشباب.					
27	أرى أنَّ الأخذ بأسباب القوة وفق قوانين الحداثة من مقتضيات التقدم.					
28	أرى أنَّ التراث الديني الإسلامي يتضمن حلولا لكل مشكلاتنا المعاصرة.					
29	أعتقد أنَّ الانفتاح على العالم يؤدي إلى افتقاد المجتمع لهويته.					
30	من الطبيعي أن يشعر الشخص بالغضب عند توجيه الانتقادات لأفكاره ومبادئه.					
31	أرى أنَّ معظم الأفكار السياسية الوافدة من الغرب هدامة ولا تناسب مجتمعنا.					
32	تمثل ثورة الإعلام فوضى وتلوثا في المفاهيم السياسية لدى الشباب.					

مقياس المسؤولية الاجتماعية

التعليمة: يسعدنا أن نضع بين يديك مجموعة من العبارات المرقمة من 01 إلى 30. نرجو منك قراءة كل عبارة بتمعن، وتحديد درجة انطباقها عليك، وهذا بوضع علامة (x) أمام التقدير الذي تراه مناسباً بالنسبة لك. حاول إعطاء إجابة على كل العبارات، علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، وأن الإجابة الصحيحة هي تلك التي تعبر حقيقة عما تراه مناسباً بالنسبة لك.

الرقم	العبـــارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	أبذل قصارى جهدي لإنجاز أي أعمل أكلف به.					
02	أحرص على تقديم المساعدة لوالدي في كل وقت.					
03	أخصص بعض الوقت للمطالعة والتثقيف الذاتي.					
04	أشعر بالضيق الشديد إذا تأخرت عن مواعيدي.					
05	من الواجب أن يتنازل الشخص عن بعض حقوقه في سبيل سعادة من يهمه أمرهم.					
06	أعمل دائما إلى أدائي واجباتي.					
07	يسعدني أن أكون مسؤولا عن أعمل أشترك فيه مع زملائي.					
08	أشارك زملائي في الحديث عن مشاكل المجتمع.					
09	أحرص أن يكون سلوكي مقبولا من الناس.					
10	أساعد زملائي في حل مشاكلهم.					
11	أفضل العمل في جماعة على العمل الإنفرادي					
12	أحافظ على قيم المجتمع.					
13	أرى أنَّ التعاون أمر ضروري لنجاح أي جماعة.					
14	أمنع أصدقائي من الإساءة إلى الناس في الطريق.					
15	أحرص على تقديم المساعدة لجيراني.					
16	أحب قراءة الكتب الدينية.					
17	أعتذر لزملائي عند التأخر عن موعدي معهم.					
18	أحرص على إتقان أي عمل أقوم به.					
19	أحرص على عدم رمي الفضلات على الأرض.					
20	ألجأ إلى الغش والكذب لتحقيق أهدافي.					
21	من الضروري متابعة التغييرات والأحداث التي تجرى في مجتمعنا.					
22	من واجب كل مواطن أن يفهم خطط التنمية في بلده.					
23	أحرص على الاستماع إلى نشرات الأخبار.					
24	أحافظ على نظافة الأماكن العامة.					
25	لا أهتم لحضور الندوات السياسية.					
26	أقرأ كثيراً عن تاريخ بلدي.					
27	أحزن كثيراً لأي كارثة تقع في بلدي.					
28	أمارس حقي في الانتخاب داخل بلدي.					
29	أشارك في الاحتفالات والأعياد الوطنية.					
30	يضايقني سلبية الشباب تجاه وطنهم.					

الفروق في أبعاد الدّافعية للإنجاز وفقا لارتفاع وانخفاض الذّكاء الوجداني دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الاغواط.

The differences in the dimensions of achievement motivation, according to high and low emotional intelligence field study on a sample of students in the second year in high school, Laghouat.

أ. مرباح احمد تقي الدين
د.بن سعد أحمد
جامعة الاغواط (الجزائر)

ملخص:

هدفت الدراسة الى التعرف على تأثير الذكاء الوجداني على الدافعية للإنجاز لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثـانوي بمدينة الاغواط ، حيث بلغ افراد عينة الدراسة (160) وقد تم الوصول الى مجموعـة مـن النتـائج مـن خلالهـذه الدراسـة وهي:وجودفروق بين الذكور والاناث في الدافعية للإنجاز (الابعاد والدرجة الكلية) دالة احصائية عند مستوى0.01 في بعد الشعور بالمسؤولية وبعد السعي نحو التفوق والطموح وبعد المثابرة وغير دالة احصائيا في بعد الشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل، ودالة احصائيا في الدرجة للكلية للدافعية للإنجاز.

كذاك وجود فروق بين الذكور والاناث في الذكاء الوجداني(الابعاد والدرجة الكلية) دالة احصائيا عند مستوى الدلالـة 0.01في بعد التعاطف لصالح الاناث وغير دالة بالنسبة للأبعاد الاخرى والدرجة الكلية. وكذلك وجود فروق في أبعـاد الدافعيـة للإنجاز لصالح المرتفعي الذكاء الوجداني في كل الابعاد وكذا الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز وتشير هذه النتائج الى دور الـذكاء الوجداني في الدافعية للإنجاز حيث ارتفاع الذكاء الوجداني يصاحبه ارتفاع في الدافعية للإنجاز أما انخفاضه فيصاحبه انخفاض في الدافعية للإنجاز.

Abstract:

This study aimed to identify the impact of emotional intelligence on achievement motivation among a sample of students of second year high school in Laghouat.The reaching study sample are (160) students. The results of this study are: the existence of differences between males and females in achievement motivation (dimensions and total score) function statistically at 0.01 in the sense of responsibility and also in the pursuit of excellence and ambition and perseverance and not statistically significant in feeling of the importance of time and planning for the future, and statistically significant in the motivation for achievement.

And theexistence of differences between males and females in emotional intelligence (dimensions and total score) are statistically significant in empathy and Non-significant differences for the other dimensions and the total score.

And theexistence of differences in the dimensions of achievement motivation in favor receive high emotional intelligence in all dimensions and the total score.

مقدمة:

يعتبر مفهوم دافعية الإنجاز من الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، وبرز هذا المفهوم في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في مجال التربية، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس التربوي، لما له من أهمية بالغة في فهم الكثير من المشكلات التربوية والتعليمية. ويرجع الاهتمام بدراسة دافعية الإنجاز لدورها البارز في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعملية، ومنها المجال التربوي، والمجال الأكاديمي، حيث يعد دافع الانجاز عاملا مهما في توجيه السلوك وتنشيطه.

ومن جهة اخرى بقيت فكرة الذّكاء الواحد مسيطرة على العقول لفترة طويلة، وذلك بسبب سيطرة نظرية العامل العام ومصطلح نسبة الذّكاء على دراسات علم النّفس، إلى أن ظهرت موجة جديدة نوّهت إلى أنواع جديدة من الذكاء رافضة انحصار الذّكاء في قدرات عقلية فقط. حيث يرى الباحثون أنّ النّجاح في الحياة يتطلّب ذكاءات متنوّعة يمتلكها الفرد بدرجات متفاوتة. وعلى هذا، صُنِّف الذّكاء إلى أنواع،وهكذا لم يعد الاهتمام بالنظرة التقليدية التي تتناول موضوع الذكاء قاصرا على المنظور المعرفي فقط، إذ وجد علماء النفس أهمية الجانب الوجداني للإنسان نظرا لزيادة تأثير الوجدانفي حياة الإنسان كما أنه لا ينفصل عن التفكير، ومن ثم أصبح هناك اقتناع تام بعدم وجود الازدواجية القديمة بين العقل والوجدان فعند النظر إلى كتابات كل من جاردنر Gardner (1983) و سالوفيومايرSalovey and Mayer (1990) وجولمان Goleman (1995) نجد أنهم أجمعوا على أن الاختبارات التقليدية للذكاء لن تعطي صورة كاملة متكاملة عن سلوك الفرد، ولا تمكننا هذه الاختبارات من التنبؤ بنجاح الفرد في المستقبل وفى حياته بصفة عامة، كل هذا دفع علماء النفس إلى البحث عن عنصر أو مجال لم تتم دراسته و فحصه أو اختباره من قبل أو أن تكون النظرية التقليدية قد تجاهلته وعن طريقه يمكن تفسير كل هذه التفاوتات و التناقضات ألا وهو الذكاء الوجداني.

- مشكلة الدراسة:

يعد انخفاض الدافعية من أكثر الظواهر الملاحظة عند المتعلمين، حيث يظهر بوضوح تدني الدافعية لدى التلاميذ، وتعد مشكلة تدني الدافعية لدى المتعلمين من بين أبرز المشكلات التربوية في الآونة الأخيرة ،حيث يعتبر موضوع الدافعية من أكثر موضوعات علم النفس أهمية ودلالة، سواء على المستوى النظري أو التطبيقي،

ويشتكي المربيين بصفة كبيرة من تدني وانخفاض دافعية التلاميذ وبشكل كبير، حيث تعد مشكلة تدني الدافعية لدى التلاميذ من أبرز المشكلات التربوية في الآونة الأخيرة مما يستدعي دراستها، وتدني الدافعية لدى التلاميذ: هي حالة تنتاب التلميذ أثناء الدراسة أو قبلها أو بعدها تؤدي للتكاسل وعدم بذل الجهد مما يفقده الحماس والإيجابية اللازمة للدراسة والانجاز.

وعليه ينبغي ان تكون دراسة الدافعية للإنجاز مراعية للمستجدات العلمية الحديثة فيما يتعلق بالنظرة الحديثة للذكاء عموما والذكاء الوجداني خصوصا، اذ صنفت هذه الاتجاهات الحديثة الجانب الوجداني في شخصية الفرد ضمن ذكاء مستقل يحمل وعدا بحل العديد من مشكلات المجتمع الضاغطة، حيث يمثل مظلة تغطي مجالا واسعا من المهارات والاستعدادات التي تقع خارج نطاق قدرات الذكاء التقليدية والتي تضمن بشكل اساسي الوعي بالمشاعر وبتأثيرها في الجوانب المعرفة والشخصية والاجتماعية .

ويعد الذكاء الوجداني عامل مؤثر في علاقات الانسانالمختلفة سواء كانت علاقته بنفسه أو علاقاته بغيره ، كعلاقات الصداقة أو علاقاتالعمل أو غيرها، فعندما نتعلم مهارات الذكاء الوجداني سنكون أكثر قدرة على قراءةالآخرين والتعامل والتعاطف وتفهم وتقبل مختلف الشخصيات بجميلها وقبيحها،وسنكون أكثر قدرة على تفهم أنفسنا، حيث أشارت دراسة **اونيل**(1996) أن الذكاء الوجداني يجعل الفرد يتحكم في انفعالاته ويتخذ قرارات صائبة في حياته ويجعل لدى الفرد الحافز على البقاء متفائلا ويستطيع مواجهة مشكلات العمل، وان يكون متعاطفا مع من حوله

أيضا، ويجعله يقيم مع المحيطين به علاقات اجتماعية ناجحة ومنسجمة، ويستطيع من خلال معرفته بمشاعر ووجدان وانفعالات المحيطين به أن يكون قادرا على إقناعهم ومن ثم قيادتهم. **(Oneil,1996,p1-6)**وتشير دراسة **كواسة** (2002) التي هدفت الى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز، حيث تكونت العينة من 300 طالب تراوحت اعمارهم بين 19-22 سنة واسفرت الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين مكونات الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز، كما اشارت نتائج الدراسة الى امكانية التنبؤ بالدافعية للإنجاز في ضوء ابعاد الذكاء الوجداني (الوعي بالانفعالات، وتحفيز الذات، والمشاركة الوجدانية، وادارة العلاقات الاجتماعية).واثبتت دراسة **رياشوشنون**(2014) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز على عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بالجزائر ومنه تؤكد هذه الدراسة على اهمية الذكاء الوجداني في تحقيق الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين ومن هنا يمكن ان يكون للذكاء الوجداني حظ كبير في البرامج التي تهدف الى معالجة وتحسين الدافعية للإنجاز والتوافق الدراسي.**(رياش وشنون،2014 ،ص 276)**

وبالتالي فإنة ربما تتأثر الدافعية للإنجاز بالذكاء الوجداني للفرد وهذا ما سنحاول دارسته وتفسيره ، ذلك لأن الذكاء الوجداني يحقق للفرد نوع من التوافق والتكيف مع التغيرات البيئية والدراسية فضلا عن تحقيقه لحاله ناجحة من الاتزان الانفعالي .

وتبعا لما سبق فانه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلين التالين:

1- هل توجد فروق بين الذكور والاناث في الدافعية للإنجاز الابعاد والدرجة الكلية.

2- هل توجد فروق بين الذكور والاناث في الذكاء الوجداني الابعاد والدرجة الكلية.

3- هل توجد فروق في الدافعية للإنجاز الابعاد والدرجة الكلية لدى افراد عينة الدراسة تبعا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني .

- **فروض الدراسة:** في ضوء ما سبق عرضه يمكننا طرح الفروض على النحو التالي:

1- توجد فروق بين الذكور والاناث في الدافعية للإنجاز الابعاد والدرجة الكلية.

2- توجد فروق بين الذكور والاناث في الذكاء الوجداني الابعاد والدرجة الكلية.

3- توجد فروق في الدافعية للإنجاز الابعاد والدرجة الكلية لدى افراد عينة الدراسة تبعا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني .

- **اهداف الدراسة:** تسعى هذه الدراسة الى تحقيق الاهداف التالية:

1- التعرف على الفروق الدافعية للإنجاز الابعاد والدرجة الكلية لدى افراد عينة الدراسة تبعا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني .

2- التعرف على الفروق بين الجنسين في متغير الدافعية للإنجاز.

3- التعرف على الفروق بين الجنسين في متغير الذكاء الوجداني.

- **اهمية الدراسة:**تكمن اهمية الدراسة في الاتي:

1- محاولة اعطاء تفسير علمي بتأكيد او رفض الافتراضات التي وضعها العلماء في مجال الربط بين الدافعية والذكاء الوجداني.

2- كما تبرز اهمية الدراسة الحالية في النتائج التي تسفر عليها.

الاطار النظري للدراسة

اولا- الدافعية للانجاز:

1-تعريف دافعية الإنجاز Achevement motivation: يرجع استخدام مصطلح دافعية الإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى "**ألفرد أدلر**"**Adler** الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، و"**كورت ليفين**"**Levin** الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح، وذلك قبل استخدام **موراي**"**Murray** لمصطلح الحاجة للإنجاز، ولكن رغم هذا فإن الفضل يرجع إليه لأنه الأول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق. **(أنجلر، 1991، ص213)**

وانطلاقا من البحوث التي قام بها "**موراي**" **(Murray،1938).** والتي بحث فيها عن طبيعة الدافعية وأنواعها وبعض طرق قياسها تطبيقيا، حدد "**موراي**" عددا من الحاجات دعاها حاجات عالمية تتوافر لدى الأفراد جميعهم بغض النظر على جنسهم أو عرقهم أو عمرهم، وكانت الحاجة للإنجاز من بين الحاجات العالمية التي أقر" **موراي**" بوجودها. وتأثر بأعمال "**موراي**" كل من الباحثين "**ماكليلاند**" "**وأتكنسون**"، واستخدم مفهوم الحاجة للتحصيل عوضا عن مفهوم الحاجة للإنجاز للدلالة على النجاح في حالة تنافسية طبقا لمعيار تفوق معين. **(نشواتي، 2003، ص217)**

وعرّف **ماكليلاند (McClland)** الدافع للإنجاز بأنه: استعداد ثابت نسبياً في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم نجاح الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز.**(الزغبي، 2005، ص47)**

2- أبعاد الدافعية للإنجاز: رأى **"شارل سميث". CharlesSmith (1969)** من خلال دراسته لموضوع دافعية الإنجاز أنها تنقسم إلى قسمين هما:

2-1 الدافعية الذاتية: وتتضمن تصنيف المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز

2-2 الدافعية الاجتماعية: وتتضمن تطبيق معايير التفوق الذي يعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف، أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين. كما يمكن أن يعمل كل منهما في نفس الموقف ولكن قوتهما تختلف وفقا للبعد السائد في الموقف، فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية هي المسيطرة في الموقف فغالبا ما تتبع بالدافعية الاجتماعية، أما إذا كانت الدافعية للإنجاز هي المسيطرة في الموقف فإن كلامنهما يمكن أن يكون فعالا في الموقف.**(الطواب، 1988، ص65)**

كما توجد بعض الدّوافع الاخرى تعمل على تحقيق دافعية الانجاز ولها علاقة وثيقة بها. وتتمثل هذه الدّوافع فيما يلي:

2-3الدّافع إلى الاكتشاف والاستطلاع: تظهر مختلف الدّراسات أنّه كلّما كان المثير جديدا، استثار الرّغبة في الاستطلاع أكثر؛ أي أنّ الموقف الجديد، يثير في الفرد حب الاستطلاع والاستكشاف للمعرفة. فكلّما كانت هناك خبرات جديدة شجّع ذلك على البحث والاكتشاف.

2-4 دافع التنافس: وجد أنّ التّقدّم في العمل يتأثّر بفعل هذا الدّافع. حيث أنّ وجود دافع التّنافس يؤدّي بالفرد إلى الاجتهاد والعمل المثابر للحصول على أعلى النّتائج، وتحقيق تقدير ايجابي للذّات. **(أبو جادو، 1998،ص153)**

2-5 الدّافع إلى النّجاح: المقصود به جهاد الفرد للحفاظ على مكانة عالية حسب قدراته في كلّ الأنشطة الدّراسية التي يمارسها، والتي يحقق بها معايير التّفوق على أقرانه؛ حيث يكون القيام بهذه الأنشطة مرتبطا بالنّجاح أو الفشل. **(السّيد، 1990،ص431)**

2-6 الدّافع إلى المعرفة: يتمثّل هذا الدّافع في الرّغبة في المعرفة والفهم والإتقان وحل المشكلات، فالدّوافع المعرفية تتمثل في حب المعرفة والميل إلى التّعرف على كلّ شيء، وزيادة العلم والمعرفة. **(زيدان، 1983،ص153)**

3- خصائص ومميزات الدافعية للإنجاز: يمكننا التمييز بين طرفين لكل طرف خصائص ومميزات وهما كالاتي:

3-1 خصائص الافراد ذوي دافعية الانجاز المرتفعة: يتفق معظم الباحثين على أن الأفراد ذوي دافع الإنجاز المرتفع يتسمون بسمات معينة، وتتمثل هذه السمات فيما يلي:

أ- يملكون النزعة للقيام بمجازفات محسوبة ومنضبطة ،لذلك يضعون لأنفسهم أهدا فاتنطوي على التحدي والمجازفة، وهم يفعلون ذلك كحالة طبيعية ومستمرة، إذ أنهم لا يشعرون باللذة والإنجاز إذا كانت المهام و الأهداف التي ينفذونه اسهلة ومضمونة النتائج.

ب- الميل إلى الوضعيات والمواقف التي يتمكن ونفيها من تحمل المسؤولية الشخصية في تحليل المشاكل و إيجاد الحلول لها.

ج- الرغبة في التغذية العكسية لإنجازاتهم و مراقبتها ليكونوا على علم بمستوى انجازاتهم.

د- يهتم الأفراد ذو و الدرجة المرتفعة من الإنجاز بما يؤدون من أعمال فيحد ذاتها أكثر من اهتمامهم بأي عائد مادي يعود عليه ممن إنجاز هذا الأعمال.

ه- يتميز الأفراد مرتفعوا الإنجاز بالثقة العالية بالنفس حيث يميلون للشك في آراء الأفراد الأكثر خبرة منهم،و يلتزمون بآرائهم حتى و لو كانوا لا يملكون معرفة معمقة بالموضوع الذي يري دون اتخاذ القرار فيه.

و- يفضلون المهن المتغيرة و التي تحدث فيها تحديات مستمرة، و ينفرون من المهن الروتينية.

ز- يتخذون قرارات ذات درجة معقولة من الخطر في بعض مواقفهم. **(البرنوطي،2004، ص256)**

كما أن "موراي" رأى أن من مميزات الأفراد ذوي الإنجاز المرتفع أنهم يحصلون على درجة مرتفعة في الدافعية و ينجزون أشياء صعبة، ولديهم سرعة في الفهم والتغلب على العوائق مهما كانت، ولديهم رغبة في التنافس والتفوق في انجاز المهام.**(الخيري، 2008، ص57)**

3-2 خصائص الافراد ذوي دافعية الانجاز المنخفضة: من خلال الدراسة التي قام بها (**المشعان1993)**، والتي بينت نتائجها:

أ- أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة لا يتوقعون النجاح في أي عمل يقومون به.

ب-يتجنبون الإقدام على الإنجاز خشية الفشل.

ج- يرفضون أداء الأعمال التي يشعرون أن إقدامهم على أدائها أقل من الآخرين ،أو التي تتطلب منه مجهوداً او مثابرة.

د- تتثبط همتهم بسرعة عندما تواجههم عوائق حتى ولو كانت بسيطة ويستسلمون للفشل بسرعة عادة،و لا يعاودون المحاولة ليأسهم من النجاح و يقبلون على الأعمال السهلة المضمونة النجاح.

ه- يضعون لأنفسهم أهدافًا بسيطة سهلة، لا تكلفهم جهدًا أو مشقة ،ويرضون بما هم عليه ،و لا يسعون إلى تحسين مستواهم في أي ناحية من نواحي الحياة.

و- كثيرًا ما يقنعون أنفسهم بأن فشلهم كان نتيجة لأسباب خارجة عن إرادتهم، فالنجاح من وجهة نظرهم حظ أو مصادفة، وهم ليسوا من المحظوظين. **(الخيري، 2008، ص58)**

4-النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز: هناك تباين في وجهة النظر بين علماء النفس في تفسير دافعية الإنجاز لدى الأفراد، فهناك من ركز على السلوك الظاهر للأفراد والقابل للملاحظة المباشرة، وهناك من ركز على المتغيرات النفسية، مثل: المعتقدات والقيم والأهداف التي يمكن أن يستدل عليها من السلوك، لكن لا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة، ومنهم من ركز على العوامل المعرفية، والعوامل السببية، المؤثرة فيها، حيث ظهرت مجموعة من الاتجاهات النظرية حاولت تفسير دافعية الانجاز أهمها:

4-1 نظرية هنري موراي.MurrayH:

لقد أبدى **موراي** على خلاف كثير من علماء الشخصية اهتماما مبكرا بالقدرة والإنجاز، واعتبر هاتين الصفتين جزءا مهما من الشخصية وتؤديان وظيفة مركزية في التوسط بين النزعات للفعل، وبين النتائج النهائية التي توجه ناحيتها تلك النزعات، كما قام" موراي" من خلال بحوثه حول الشخصية بتقويم الأفراد في القدرة والإنجاز على أدائهم في عدة مجالات مختلفة، سواء كانت جسمية أو ميكانيكية أو قيادية أو اجتماعية أو اقتصادية أو تربوية أو غيرها. وأكد أن الحاجة للإنجاز تشكل أحد الدوافع المهمة لدى الأفراد، حيث وصفها بأنها عبارة عن قوة فسيولوجية كيميائية تثار بواسطة عمليات داخلية أو مؤثرات خارجية لدى الأفراد، ولاحظ أنه عندما تثار هذه الحاجة توجه هذه القوة السلوك في البيئة المحيطة بطريقة معينة لإشباعها، ويتضح من منظور "موراي" للدافعية الإنجاز ما يلي:

أ- التأكيد على أهمية البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد من حيث توفرها للفرص التي يستطيع من خلالها إشباع حاجاته.

ب- التأكيد على أن للبيئة الاجتماعية دور فعال في استثارة الحاجة للإنجاز، فهو أكد على الدافعية المستثارة، وأن الفرد لابد أن يستثار في وجود الآخرين ليتفوق.

ج- اهتمامه بقياس دافع الإنجاز حيث وضع أساسيات اختبار تفهم الموضوع .ThematicAppreciativeTest (TAT) **(الخيري، 2008، ص50)**.

4-2 نظرية ماكليلاند (McClelland): اقترح مكليلاند عام(1967). نظريته في العمل أسماها نظرية الإنجاز، حيث اعتقد أن العمل في المؤسسة يوفر فرصة الإشباع لثلاث حاجات وهى:

أ- الحاجة للقوة: حيث رأى أن الأفراد الذين تكون لديهم حاجة شديدة للقوة يرون أن المؤسسة فرصة لكسب المركز والسلطة. و وفقا لذلك فهم يندفعون وراء المهام التي توفر لهم معرفة لكسب القوة.

ب- الحاجة للإنجاز: رأى أن الأفراد ذو الحاجة للإنجاز، يرون أن الالتحاق بالمؤسسة فرصة لحل مشكلات التحدي والتفوق.

ج- الحاجة للاندماج: الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للاندماج والمودة فإنهم يرون أن المؤسسة فرصة لتكوين وإشباع علاقات صداقة جديدة، ومثل هؤلاء الأفراد يندفعون وراء المهام التي تتطلب التفاعل مع زملاء العمل.

كما وجد **ماكليلاند (McClelland)** أن: الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للإنجاز يتحلون بالعديد من الخصائص والمميزات التي تؤهلهم لتحمل المسؤولية الشخصية في البحث عن الحلول للمشكلات، ويرغبون في المخاطرة المحسوبة عند اتخاذ القرار في وضع الأهداف المعتدلة مع الرغبة في التداول والحصول على المعلومات عن نتائج ما يقومون به من أعمال.وقد أشار إلى أن هناك ارتباط بين الخبرات السابقة و الأحداث الايجابية و ما يحققه الأفراد من نتائج، فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية ايجابية بالنسبة لهم فإنهم يميلون للأداء و الانهماك في السلوكيات المنجزة ،أما إذا حدث نوع من الفشل و تكونت هناك بعض الخبرات السلبية فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافع لتحاشي الفشل. **(الغامدي، 2009، ص110-111)**

4-3 نظرية أتكنسون (Atkinson): رأى أتكنسون أن الدافعية للإنجاز هي ذلك المركب الثلاثي المكون من: قوة الدافع، ومدى احتمالية نجاح الأفراد، والباعث ذاته بما يمثله من قيمة. وقد أوضح أن مؤشرات الدافعية للإنجاز من حيث قوتها أو ضعفها تتمثل في الآتي:

أ- محاولة الوصول للهدف والإصرار عليه.

ب- التنافس مع الآخرين وما يتضمنه ذلك من بذل الجهد المطلوب.

ج- يتم ذلك وفقا لمعيار الامتياز والجودة في الأداء.

والافتراض الأساسي في نظرية أتكنسون هو أن الحاجة للإنجاز لا تؤثر في العمل تحت أي ظرف من الظروف، ولكن فقط حينما يمثل الموقف نوعا من التحدي الشخصي، فإن نسبة النجاح لا تتعدى فيه 50 %، إذ أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يميلون لأداء المهمات متوسطة الصعوبة التي تتسم بخاصيتين:

الأولى: أنها تزود الفرد بمعلومات عن أقصى قدراته.

الثانية: أن ناتج الأداء المتعلق بها يكون في قيمة عدم التيقن أو عدم التأكد من حيث النجاح والفشل. **(بالرابح، 2011، ص243-244)**

4-4 نظرية باندورا: لقد لاحظ "باندورا". Bandura (1977-1986) من خلال دراساته،وأبحاثه، على التأثيرات القوية للتعزيز والعقاب على سلوكيات الأفراد، ولقد طور النظرية المعرفية الاجتماعية كبديل لنظرية التعزيز، حيث افترض أن المعارف تتوسط تأثيرات البيئة على سلوك الفرد.

كما بين عام (1986) أنه ليست هناك تأثيرات معرفية على سلوك الأفراد أكثر من أحكام الناس على استطاعتهم لإنجاز أهداف معينة، وتتعلق فاعلية الذات عند **باندورا** بأحكام الأفراد الشخصية على استطاعتهم لأداء مهمة ما في مجال معين وفي وقت محدد ترتبط بتوقعات النجاح (بمعنى هل أستطيع النجاح في المهمة ؟)، وترتبط فاعلية الذات لدى **باندورا** بمفاهيم الكفاية، ولكن على عكس المدركات العامة المطبقة في مواقف عديدة، فتشير فاعلية الذات عادة إلى أحكام محددة في مواقف محددة، ورأى أن فاعلية الذات منبئا قويا للأداء الأكاديمي عن قدرة المدركات العامة على التنبؤ بالكفاية الأكاديمية، وافترض وجود أربعة مصادر رئيسية للمعلومات عن أحكام فاعلية الذات في المواقف الأكاديمية وهي:

أ- الخبرة الفعلية: وتعتبر مصدرا هاما للمعلومات، بحيث تزيد النجاحات الماضية من تقييم الفاعلية وتقلل الإخفاقات الماضية من هذا التقييم، وتشتمل على استنتاجات خاضعة لتأثيرات المعتقدات السابقة والتوقعات وصعوبة المهمة وكمية المجهود المبذول وكمية المساعدة الخارجية.

ب- الخبرة البديلة: قد يقتنع الأفراد أحيانا بأنهم قادرون على أداء المهمة بعد مشاهدة فرد في نفس عمرهم يقوم بهذه المهمة. ولكن يكون لهذه الخبرات البديلة تأثير كبير عندما يكون لدى الأفراد خبرة شخصية قليلة بالمهمة.

ج- الإقناع اللفظي: وهو أقل تأثيرا من الخبرات الفعلية والبديلة في أحكام فاعلية الذات، وقد لا يكون مؤثرا إلا إذ كان حقيقيا ومدعما بخبرة حقيقية، ولكن تشجيع الفرد يدعمه لأداء المهمة.

د- التنبيه الفسيولوجي: تعتبر الإثارة الفسيولوجية منبها، حيث تظهر لدى الفرد علامات عند قيامه بإنجاز بعض المهمات الخاصة، فيتصبب العرق، وتزيد ضربات القلب لديه، فإن أثرت حالة القلق سلبيا على أدائه، فمن المحتمل أن يفقد ثقته في قدرته على الأداء لاحقا. **(نبيل ، 2003، ص71-72)**

ثانيا: - الذكاء الوجداني

1- تعريف الذكاء الوجداني: ويعرفه **Salovey (سالوفي)** بأنّه: "وعي الشّخص بمشاعره وحسن إدارتها؛ بحيث يكون مصدرا للدافّعية في ذاته، ويمتلك القدرة على التّعاطف وحسن إدارة علاقاته مع الآخرين". **(Goleman , 1995 ,p 43)**

يرى **Goleman (جولمان)** بأنّ الذّكاء الوجداني: "مجموعة من القدرات المتنوعة التي يمتلكها الأفراد واللاّزمة للنّجاح في جوانب الحياة المختلفة، والتي يمكن تعلمها وتحسينها. وتشمل المعرفة الانفعالية وإدارة الانفعالات والحماس والمثابرة، وحفز النّفس وإدراك انفعالات الآخرين وإدراك العلاقات الاجتماعية". **(Goleman , 1997, p40)**

ويعرّف **(Bar-on بار-أون)** الذّكاء الوجداني، بأنّه: "مجموعة منظّمة من المهارات والكفايات غير المعرفية في الجوانب الشخصية والانفعالية والاجتماعية. والتي تؤثّر في قدرة الفرد على معالجة المطالب، والضّغوط البيئية. وهو عامل مهم في تحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة". **(Bar-on, 2005 , p41)**

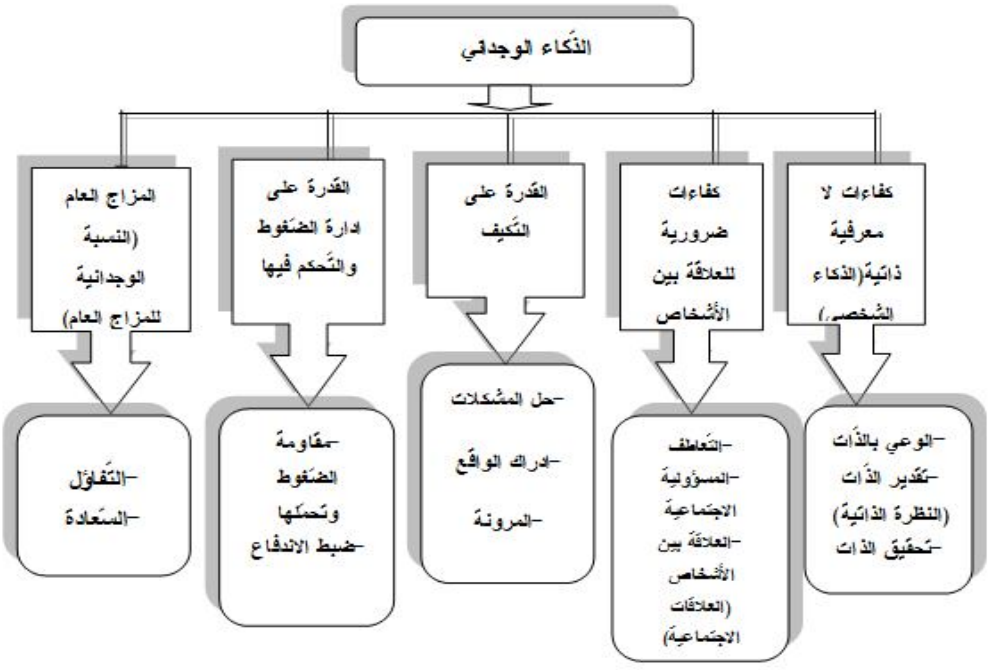
2-الاتجاهات والنماذج النّظرية المفسّرة للذّكاء الوجداني: تنوّعت اتّجاهات الباحثين في تحديد مفهوم ومهارات الذّكاء الوجداني ضمن نماذج متنوعة، ومن خلال الدّراسات التي تناولت الذكاء الوجداني، يمكن استخلاص أهم النماذج:

2-1- نموذجBar-on (بار- أون) للذّكاء الوجداني: تعتبر تلك النّظرية أولى النظريات التي فسّرت الذكاء الوجداني، وكان عام (1988) أوّل فترة لظهور تلك النظرية، عندما قام Bar-on (بار- أون) في رسالة للدكتوراه بصياغة مصطلح " النسبة الانفعالية "Emotional Quotient (EQ) كنظير لمصطلح نسبة الذكاء العقلي(Intelligence (IQ Quotient. وفي توقيت نشر Bar-on(بار- أون) لرسالته في نهاية الثمانيات، كانت هناك زيادة في اهتمام الباحثين بدور الانفعال في الأداء الاجتماعي، وجودة الحياة (Well- Being). وقبل أن يتمتع الذكاء الوجداني بالاهتمام في عدة مجالات، والشعبية التي ينالها اليوم، حدّد Bar-on (بار- أون)عام (2000) نموذجه عن طريق مجموعة من السّمات والقدرات المرتبطة بالمعرفة الانفعالية والاجتماعية، التي تؤثر في قدرتنا الكلية على المعالجة الفعالة للمتطلبات البيئية. **(السامدوني، 2007،ص103)**

وتشير تلك النظرية إلى وجود تداخل بين الذّكاء الوجداني وسمات الشخصية، فقد عرّف الذّكاء الوجداني على أنّه مكوّن يشتمل على مجموعة من الكفاءات غير المعرفية، وقد أعدّ Bar-on (بار- أون) أوّل أداة لقياس الذكاء الوجداني، وصمّمت للتّعرف على تلك الكفاءات غير المعرفية (الشخصية) لكي تجيب على التساؤل التالي: لماذا يكون بعض الأفراد أفضل في ضبط انفعالاتهم من الآخرين؟

وقد توصلت الأبحاث التي استخدمت مقياسBar-on (بار- أون)، إلى أنّ الكفاءات الشخصية تعتبر مؤشرا للنّجاح في الحياة وهذا ما تقدمه مقاييس نسبة الذكاء المعرفي(الأكاديمي)IQ.

وقد أوضح Bar-on (بار-أون) في نظريته، أنّ الذّكاء الوجداني يتكون من خمسة كفاءات لامعرفية**(السامدوني، 2007، ص 10)**. كما هي موضحة في الشّكل التخطيطي التالي:



الشكل(01): نموذج Bar-on (بار – أون) لمكونات الذكاء الوجداني. **(السامدوني، 2007،ص104)**

إنّ الذكاء الوجداني عند Bar-on (بار-أون) يتكوّن من خمسة عشر مكوّناً، تمّ ترتيبهم في خمسة أبعاد رئيسية: **(سلامة وطه ، 2006،ص47)**

-الذّكاء الشّخصي: والذي يمثّل القدرات والكفاءات والمهارات المرتبطة بداخل ذلك الفرد.

- الذكاء البين-شخصي: ويمثّل القدرات والمهارات البين-شخصية، ومحاولة تطبيقها على أرض الواقع والاستفادة منها في إدارة ذلك الفرد لعلاقاته مع الآخرين.

- القدرة على التّكيف: ويوضّح كيفية نجاح الفرد في مواكبة الظّروف والمتطلّبات البيئية والتّكيف معها، من خلال زيادة مهارات ذلك الفرد في المرونة في التعامل مع الآخرين، وحلّ المشكلات بمنطقية ومهارة.

- إدارة الضّغوط: ويمثّل قدرة الفرد على إدارة الضّغوط والتّكيف معها بفعالية كبيرة.

- الحالة المزاجية العامة: وتمثّل قدرة الفرد ومهاراته في الاستمتاع بالحياة وفي الحفاظ على مكانته ومركزه الايجابي داخل المجتمع وتضم كل من السّعادة والتّفاؤل.

ويفترضBar-on (بار-أون) أنّ الذّكاء الوجداني، مهارة يتم تنميتها وتطويرها بمضي الوقت، من خلال خضوع الفرد لبرامج تدريبية، هدفها الأوّل تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية. ويفترض أنّ الأشخاص الذين ترتفع نسبة الذكاء العام لديهم، هم أكثر الأفراد تحقيقا للنّجاح، وتلبية للمتطلّبات والضّغوط البيئية والمجتمعية.

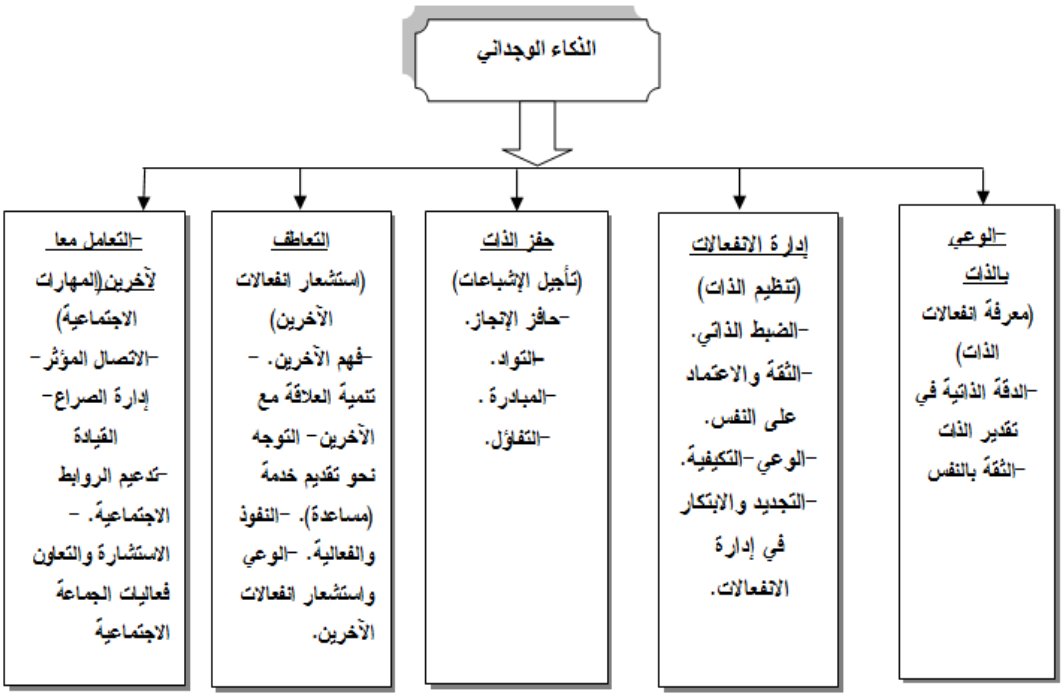
وذكر أيضا، أنّ نقصان مهارة الذّكاء الوجداني لدى الفرد، يقلّل فرص نجاحه في الحياة، ويزيد نسبة حدوث المشكلات الوجدانية والاجتماعية عنده. وعلى هذا، فإنّ المديرين أو الأفراد الذين يكون لديهم نقص في مهارات الذّكاء الوجداني، يجدون صعوبة في صنع القرارات، وفي حل المشكلات، وفي ادارة الضّغوط، وفي التّحكّم في ردود أفعالهم.

كما يعترفBar-on (بار-أون) بوجود علاقة وثيقة بين الذّكاء الوجداني والذّكاء العام أو المعرفي؛ حيث أنّهما يؤدّيان بدورهما إلى زيادة نسبة الذّكاء العام لدى الفرد، ممّا يعطي انطباعا للمجتمع بأنّ ذلك الفرد من أكثر الأفراد تحقيقا للنّجاح، سواء في حياته العملية أو الاجتماعية. **(سلامة و طه، 2006،ص48)**

2-2- نظرية"النموذج الرباعي" Mayer &Salovey (ماير و سالوفي) للذكاء الوجداني: بدأ الاهتمام بدرجة كبيرة بالجوانب غير المعرفية للذكاء، من قبل هؤلاء الباحثين منذ عام (1990)، والدّافع لوضع نظريتهما للذكاء الوجداني، هو تطوير النظرة له والتي تختلف عن نظرية Bar-on (بار- أون) وتحليل مكوناته وإعداد أدوات قياسه، التي تختلف عن المقاييس الأخرى التي تعاملت مع الذكاء الوجداني على أنه سمة من سمات الشخصية، والتّعامل معه على أنه قدرة عقلية مثله مثل أنواع الذكاء الأخرى. وقد أتت تلك النظرية على قياس الفروق الفردية حيث يرى Mayer &Salovey (سالوفي و ماير) (1990) أنّ المقاييس التقليدية للذكاء فشلت في دراسة الفروق في الوعي والتّشغيل والإدارة الفعالة للانفعالات والمعلومات الانفعالية.

إنّ النّموذج الذي أعده Mayer &Salovey (مايروسالوفي) (1990) لتحليل الذكاء الوجداني، قد اتّخذ منحى القدرة، وأُجريت عليه عدة بحوث سواء من قبل الباحثين أو بالاشتراك مع باحثين آخرين. وقد ظهرت تلك النظرية، بعد التّحقق التجريبي من نموذجهما عام (1997). والذكاء الوجداني كقدرة عقلية هو النظرة المثلى لـ Mayer &Salovey(ماير و سالوفي) حيث تم تعريفه نظريا بطريقة تجعله أكثر تميزا عن الذكاء التقليدي (المعرفي) فعلى سبيل المثال، عندما نقارن الذّكاء الوجداني بالذّكاء الاجتماعي، نرى أن الذّكاء الوجداني أوسع من الذكاء الاجتماعي، حيث يتضمن المشاعر الداخلية الخاصة بالنّمو الشخصي، ومن ناحية أخرى الذكاء الوجداني يركز على الجوانب الانفعالية(العاطفية) للمشكلات، مقارنة بالذكاء الاجتماعي الذي يركز على الجوانب الإجتماعية. **(السامدوني،2007،ص 107)**

2-3- نموذج DanialGoleman (دانيال جولمان) للذّكاء الوجدان(1995) : قدّم Goleman (جولمان) نموذجه معتمدا على عمل Mayer &Salovey (ماير و سالوفي) عام (1990) إلا أنه يعتبر من النماذج المختلطة Mixed model التي تمزج قدرات الذكاء الوجداني مع سمات وخصائص الشخصية، متمثلة في خصائص الصّحة النفسية كالسعادة والدافعية والقدرات، التي تجعل الفرد يكون فعالا في المشاركة الاجتماعية. وتم تنقيح نموذجه في مقال له، عام (1998) وعام (2001). ويشير Daniel Goleman (دانيال جولمان) إلى أنّ الذكاء الوجداني عبارة عن القدرة على التعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذواتنا، وعلى إدارة انفعالاتنا مع الآخرين بشكل فعال. وبذلك عبّر جولمان عن الذكاء الوجداني في خمسة من المجالات أو المكوّنات كما هي موضحة في الشكل التخطيطي التالي.**(السامدوني، 2007،ص113)**



الشكل(02): نموذج Goleman (جولمان) للذكاء الوجداني. (السامدوني، 2007،ص114)

هذا النموذج يقدم إطارا للذكاء الوجداني والذي يعكس كيف يمكن ترجمة قدرة الفرد على السيطرة على مهارات الوعي بالذات وإدارة الذات والوعي بانفعالات الآخرين (الوعي الاجتماعي) وإدارة العلاقات إلى نجاح في مكان العمل.

وعلى ذلك فنموذج Goleman (جولمان) يعرض المكونات الرئيسية الأربعة للذكاء الوجداني، حيث يفترض أن كل مكون من هذه المكونات، تكوّن أساس الكفايات أو القدرات المتعلّمة التي تعتمد على القدرة الأساسية في البنية الأساسية (الذكاء الوجداني) فعلى سبيل المثال، إن مكون الوعي بالذات كأحد المكونات الرئيسية للذكاء الوجداني تقدم القاعدة الأساسية للكفايات المتعلمة " تقييم الذات " من حيث نقاط القوة والضعف المتعلقة بدور ما مثل القيادة. و درجة الكفاءة لهذا الإطار تقدم على تحليل المضمون للقدرات التي تم تحديدها من خلال الأبحاث الذاتية في أداء العامل في المؤسسات والشركات العالمية. **(السامدوني،2007، ص115)**

الاجراءات الميدانية للدراسة

1- المـــنهج: تم استعمال المنهج الوصفي المقارن وذلك لأنه يقارن بين العينات الفرعية في الدراسة اي بـــين الـــذكور والاناث وبين وبين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني.

2- العينة: تكونت العينة من 160 فرد منهم 60 ذكور و100 اناث من تلاميذ السنة ثانية ثانويبمدينة الاغواط علميـــين وادبيين(ثانوية قصيبة احمد، ثانوية الامام الغزالي)تتراوح اعمارهم ما بين 15 و19.

3-ادوات الدراسة:

3-1-مقياس الذّكاء الوجداني:تمّ إعداد هذا المقياس من طرف الباحث أحمد العلوان سنة 2010، يتكون المقياس مـــن (41) بندا موزعة على أربعة أبعاد، فيما يلي وصف لها:

-المعرفة الانفعالية -تنظيم الانفعالات-التعاطف-التواصل الاجتماعي. (العلوان، 2010،ص130)

بالنسبة لصدق الاداة تم الاعتماد في صدق المقياس الأصلي على صدق المحكمين؛ حيث قام الباحـــث بعـــرض المقياس على سبعة محكمين متخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، وطلب مـــنهم بيان مدى انتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه ومدى وضوح الفقرات، واعتمد الباحث نسبة اتفاق (80%) كمعيار لقبـــول الفقرة. وبناء على هذا المعيار ووفقا لآراء المحكمين تم حذف خمس فقرات من الصورة الأولية للمقياس البـــالغ عـــدد فقراته (46) فقرة، ليصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من (41) فقرة.

كما تحقق الباحث من صدق المقياس بحساب صدق البناء الداخلي للمقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملي وفقا لطريقة المكونات الأساسية، وعليه تأكد من صدقه. **(العلوان، 2010،ص132)** أماثبات المقياس تم التحقق منه من خلال تطبيقه على (55) طالبا وطالبة بالجامعة الأردنية، وحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ لفقرات كل بعد من أبعاد المقياس وقد بلغت معاملات الثبات (0.79، 0.82، 0.70، 0.74) لأبعاد المقياس (المعرفة الانفعالية، تنظيم الانفعالات، التعاطف والتواصل الاجتماعي) على التوالي، بالإضافة إلى ذلك تم حساب معامل الثبات عن طريـــق الاختبار وإعادة الاختبار؛ حيث طبق المقياس على العينة ثم أعيد تطبيقه عليها بعد مرور أسبوعين، وقـــد بلغـــت قـــيم معاملات الثبات (0.83، 0.85، 0.80، 0.86) لأبعاد المقياس (المعرفـــة الانفعاليـــة، تنظـــيم الانفعـــالات، التعـــاطف والتواصل الاجتماعي**). (أحمد العلوان، 2010، ص 133).**

أما بالنسبة للدراسة الحالية فقد تم التحقق من صدق مقياس الذكاء الوجداني عن طريق الصدق التمييزي للاختبار ككل وبلغة قيمة (ت) 8.22. وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01 وهذا يعني درجة عالية من الصدق.

اما بالنسبة لثبات المقياس فتراوح معامل الثبات بطريقة الفاكرومباخ 0.71 والتجزئة النصفية يساوي 0.72 .

ويطبق هذا المقياس بصفة فردية أو جماعية، حيث يُطلب من المفحوص أن يُحدّد تطابق كل بند مع ما يقوم بـــه أو يشعر به في الواقع، وذلك بوضع علامة (x) أمام الاختيار الذي يتوافق مع حاله، مع العلم أنّـــه لا وجـــود لإجابـــة صحيحة أو خاطئة.

اما بنسبة للتصحيحفلكل فقرة من فقرات المقياس سلم إجابات يتكون من خمســـة تـــدريجات؛ حيـــث تعطـــى الاختيارات الدرجات التالية:

*دائما: (05) درجات.*عادة: (04) درجات.*أحيانا: (03) درجات.*نادرا: (02) درجة.

*أبدا: (01) درجة.وبذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (205) بواقع (41×5) وأدنى درجة يمكن أن يتحصل عليها هي (41) بواقع(41×1).

ولتفسير نتائج المقياس يستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة الكلية؛ حيث تجمع درجات المجيب فنحصل على درجة كلية، وتشير الدرجة الكلية المرتفعة إلى تمتع الفرد بمستوى مرتفع من الذكاء الوجداني، والعكس صحيح.

-فإذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين (41-82) فإنّها تشير إلى ذكاء وجداني منخفض.

-وإذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين(83-164) فإنها تشير إلى ذكاء وجداني متوسط.

-وإذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين(165-205) فهي تشير إلى ذكاء وجداني مرتفع.

2-3 استفتاء الدافعية للإنجاز:تمّ إعداد هذا المقياس من طرف السيكولوجي المصري بجامعة القاهرة **خليفة محمد عبد اللطيف** عام (2006) قننه الباحث الجزائري **معمرية بشير** على عينة جزائري سنة 2011 ويتكونالاستفتاء من (50) بندا تقيس الدافعية للإنجاز موزعة على خمسة أبعاد، تقيس كل بعدعشرة بنود. وفيما يلي وصف لها:

- الشعور بالمسؤولية: ويشير الى الالتزام وجدية الفرد في اداء ما يكلف به من اعمال على اكمل وجه، وبذل المزيد من الجهد والانتباه لتحقيق ذلك، حيث الدقة والتفاني في العمل والقيام ببعض الاعمال والمهام التي من شأنها تنمية مهارات الفرد. وتقيسه البنود التي تحمل الارقام التالية:1، 6، 11، 16، 21، 26، 31، 36، 41، 46.

- السعي نحو التفوق والطموح: ويعني بذلك بذل الجهد للحصول على أعلى التقديرات والرغبة في الاطلاع ومعرفة كل ما هو جديد، وابداع حلول جديدة للمشكلات، والسعي لتحسين مستوى الاداء، وتفضيل الاعمال الصعبة التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث. وتقيسه البنود التي تحمل الارقام التالية:2، 7، 12، 17، 22، 27، 32، 37، 42، 47.

- المثابرة: وتعني السعي نحو بذل الجهد للتغلب على العقبات التي قد تواجه الشخص في ادائه لبعض الاعمال، والسعي نحو حل المشكلات الصعبة مهما استغرقت من وقت وجهد، والاستعداد لمواجهة الفشل بصبر الى ان يكتمل العمل الذي يؤديه الفرد، والتضحية بالكثير من الامور الحياتية مثل قضاء وقت الفراغ وممارسة الانشطة والترفيه. وتقيسه البنود التي تحمل الارقام التالية: 3، 8، 13، 18، 23، 28، 33، 38، 43، 48.

- الشعور بأهمية الزمن: ويعني الحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها، والالتزام بجدول زمني لكل ما يفعله الفرد سواء في ما يتعلق بأدائه لبعض الاعمال او في زياراته أو علاقاته بالأخرين، والانزعاج من عدم التزام الغير بالمواعيد. وتقيسه البنود التي تحمل الارقام التالية:4، 9، 14، 19، 24، 29، 34، 39، 44، 49.

- التخطيط للمستقبل: وتركزت مظاهره في رسم خطة للأعمال التي ينوي الفرد القيام بها، والشعور بأن ذلك من شأنه تنظيم حياة الفرد وتفادي الوقوع في المشكلات، وأن التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير كل من الوقت والجهد. وتقيسه البنود التي تحمل الأرقام التالية:5، 10، 15، 20، 25، 30، 35، 40، 45، 50.

يجاب عنها بأسلوب تقريري ضمن أربعة بدائل هي: لا، قليلا، متوسطا، كثيرا. وتنال الدرجات من صفر الى 3 على التوالي. وكل البنود تصحح في اتجاه واحد . وبالتالي تتراوح الدرجة عن كل بعد من صفر الى 30. أما الدرجة الكلية على الاستفتاء فتتراوح بين صفر الى 150. وارتفاع الدرجة على كل بعد وعلى الدرجة الكلية، يشير الى ارتفاع الدافع للإنجاز**.(معمرية، 2011، ص 8)**

بالنسبة لصدق الاداةحسب معد الاستفتاء **(خليفة 2006)** الارتباطات بين كل بعد والدرجة الكلية على الاستفتاء على عينة من الطلاب والطالبات من مصرن= 404وعينة من الطلاب والطالبات من السودان ن= 250. وتراوحت معاملات الارتباط بالنسبة للعينة الصرية بين=0.74 – 0.54. أما بالنسبة للعينة السودانية فتراوحت معاملات الارتباط بين0.77 – 0.66. وكل معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى 0.01.

وحسب ايضا معاملات الارتباط بين الاستفتاءات الفرعية الخمسة. فجاءت لدى العينة المصرية تتراوح بين 0.082 – 0.13. وكل الارتباطات دالة احصائيا عند مستوى0.01. وجاءت لدى العينة السودانية تتراوح بين 0.62 – 0.29. وكل الارتباطات دالة احصائيا عند مستوى 0.01.

صدق الاستفتاء على عينة جزائرية: تكونت عينة التقنين من 433 فردا، منهم 209 ذكور و244 إناث. تراوحت اعمارهم ما بين 15 – 49 وتم سحب العينة (ذكور وإناث) من تلاميذ وتلميذات مؤسسات التعليم الثانوي بولاية باتنة ومن كليات جامعة الحاج لخضر باتنة ، وشملت الطلبة والموظفين والاساتذة ومن مراكز التكوين المهني والتكوين الشبه الطبي بمدينة باتنة.وقام الباحث **معمرية بشير** بحساب الصدق بثلاث طرق:

صدق التمييز حيث تراوحت قيمة ت عند عينة الذكور بالنسبة للدرجة الكلية للاستفتاء= 20.85 وتراوحت بالنسبة لأبعاد الاستفتاء بين 28.05 – 16.92. كلها دالة إحصائيا عند مستوى0.001اما بالنسبة لعينة الاناث فتراوحت قيمت ت بالنسبة للدرجة الكلية للاستفتاء= 8.24 وتراوحت بالنسبة لأبعاد الاستفتاء بين 22 – 17.29. كلها دالة إحصائيا عند مستوى0.001.

ومنه يتبين أن الاستفتاء يتميز بقدرة كبيرة على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في الدافع للإنجاز، مما يجعله يتصف بدرجة عالية من الصدق.

كما قام الباحث ايضا بحساب الصدق الاتفاقي حيث تم استعما استفتاء الدافع للإنجاز مع استبيان الدافع للإنجاز النابلسي 1993، وقائمة فاعلية الذات وقائمة الصلابة النفسية وايضا الثقة بالنفس وكذا المثابرة ثم حساب معاملات الارتباط بين استفتاء الدفع للإنجاز والادوات الاخرى حيث تراوحت معاملات الارتباط بين 0.87 – 0.71 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 ومنه استفتاء الدافع للإنجاز يتصف بمعاملات صدق مرتفعة.**(معمرية، 2011، ص 9-11)**

وتم حساب الثبات بطريقة تطبيق واعادت التطبيق بعد فاصل زمني تراوح بين 10- 15 يوما على عينة مصرية حجمها 35 فردا من طلاب وطالبات الجامعة. وعينة سودانية تكونت من 22 طالبا وطالبة فجاء معامل الاستقرار عبر الزمن للاستفتاء ككل يساوي لدى العينة المصرية0.81 ولدى العينة السودانية 0.76. وكلا المعاملين دالين احصائيا عند مستوى 0.01 أما ثبات الاستفتاءات الفرعية فجاءت معاملات العينة المصرية تتراوح ما بين 0.86 – 0.61. ولدى العينة السودانية 0.74 – 0.69. وكل المعاملات دالة احصائيا عند مستوى 0.01اما بالنسبة لثبات الاستفتاء على عينة جزائرية: تم حسابه بطريقتين طريقة اعادة تطبيق الاختبار ومعامل الفا.وتراوح حجم عينة الذكور التي تم استخراج معامل ثبات الاستفتاء عليها يساوي209 فردا.وتراوحت معاملات الثبات بطريقة اعادة تطبيق بعد اسبوع بين ابعاد الاستفتاء 0.74 – 0.79 والدرجة الكلية =0.76 والمعاملات كلها دالة احصائيا عند مستوى0.01 اما بالنسبة لمعامل الفا كرومباخ وتراوحت معاملات الثبات بين ابعاد الاستفتاء0.77 – 0.82 والدرجة الكلية =0.81 والمعاملات كلها دالة احصائيا عند مستوى0.01 اما بالنسبة لعينة الاناث فتراوح حجم عينة التيتم استخراج معامل ثبات الاستفتاء عليها ب 224 فردا.وتراوحت معاملات الثبات بطريقة اعادة تطبيق بعد اسبوع بين ابعاد الاستفتاء 0.61 – 0.73 والدرجةالكلية =0.72 والمعاملات كلها دالة احصائيا عند مستوى0.01

اما بالنسبة لمعامل الفا كرومباخ وتراوحت معاملات الثبات بين ابعاد الاستفتاء0.78 – 0.85 والدرجة الكلية =0.78 والمعاملات كلها دالة احصائيا عند مستوى0.01.يتبين من معاملات الصدق والثبات التي تم الحصول عليها ان استفتاء الدافع للإنجاز يتميز بشروط سيكومترية مرتفعة على عينات من البيئة الجزائرية، مما يجعله صالحا للاستعمال.أما بالنسبة للدراسة الحالية فقد تم التحقق من صدق مقياس الذكاء الوجداني عن طريق الصدق التمييزي للاختبار ككل وبلغة قيمة (ت) 8.17. وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01 وهذا يعني درجة عالية من الصدق.اما بالنسبة لثبات المقياس فتراوح معامل الثبات بطريقة الفاكرومباخ 0.75 والتجزئة النصفية يساوي 0.76

.ويطبق هذا المقياس بصفة فردية أو جماعية، حيث يُطلب من المفحوص وضع علامة (x) تحت واحد من الاختيارات الاربعة السابقة وذلك حسب انطباق مضمون العبارة عليه.

وقد سبقت الإشارة الى ان الاستفتاء يتكون من (50) بندا، يجاب عنها ضمن أربعة بدائل هي: لا، قليلا، متوسطا، كثيرا. حيث تعطى الدرجة كما يلي. *لا: (0) درجة.*قليلا: (01) درجة.*متوسطا: (02) درجتين.*كثيرا: (03) درجات.وبذلك تتراوح درجة كل مفحوص نظريا بين صفر(لا وجود لدافع الانجاز)، و150 درجة (ارتفاع الدافع للإنجاز).

ولتفسير نتائج الاستفتاءيستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة الكلية؛ حيث تجمع درجات المجيب فنحصل على درجة كلية، وتشير الدرجة الكلية المرتفعة إلى تمتع الفرد بمستوى مرتفع من دافع الانجاز، والعكس صحيح.

ويمكن تحديد مستويات الدافعية للإنجاز كما يلي:

* عينة الذكور:

- إذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين (26-93) فإنّها تشير إلى انخفاض الدافع للإنجاز.
- وإذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين(94-127) فإنها تشير إلى ان الدافع للإنجاز متوسط.
- وإذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين(133-150) فهي تشير إلى ارتفاع الدافع للإنجاز.

* عينة الإناث:

- إذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين (40-101) فإنّها تشير إلى انخفاض الدافع للإنجاز.
- وإذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين(102-132) فإنها تشير إلى ان الدافع للإنجاز متوسط.
- وإذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين(133-150) فهي تشير إلى ارتفاع الدافع للإنجاز.

4-الاساليب الاحصائية: تم استخدام مجموعة من الاساليب الاحصائية من اجل معالجة بيانات الدراسة واهم هذه الاساليب**:** المتوسطات والانحرافات وكذا اختبار (ت)

5- نتائج الدراسة:

5-1عرض نتائج الفرض الاول:توجد فروق بين الذكور والاناث في الدافعية للإنجاز الابعاد والدرجة الكلية.جدول رقم(1) يبين قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الذكور والاناث في الدافعية للإنجاز.

العينة / المتغيرات	الذكور=60		الإناث=100		قيمة "ت"
	م	ع	م	ع	
الشعور بالمسؤولية	20.88	8.22	24.68	7.82	**3.22
السعي نحو التفوق والطموح	20.88	8.33	25.89	8.12	**2.99
المثابرة	26.50	9.32	28.21	8.98	**2.89
الشعور بأهمية الزمن	28.22	7.45	29.64	7.08	1.32
التخطيط للمستقبل	26.30	8.66	25.30	8.20	1.48
الدرجة الكلية	110.20	32.47	118.32	34.28	**2.66

****الدلالة عند مستوى 0.01 *الدلالة عند مستوى 0.05**

يتبن من الجدول رقم (1) ان الفروق بين الذكور والاناث في الدافعية للإنجاز (الابعاد والدرجة الكلية) دالة عند مستوى 0.01 في بعد **الشعور بالمسؤولية** لصالح الاناث ، وبعد**السعي نحو التفوق والطموح**لصالح الاناثوبعدالمثابرة ايضا لصالح البناتأما الابعاد الاخرى فهي غير دالة ،اما الدرجة الكلية فكانت الفروق فيها دالة احصائيا عند مستوى

الدلالة0.05 لصالح الاناث.

5-2عرض نتائج الفرض الثانية:توجد فروق بين الذكور والاناث في الذكاء الوجداني الابعاد والدرجة الكلية. جـدول رقم(2) يبين قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الذكور والاناث في الذكاء الوجداني.

العينة / المتغيرات	الذكور=60		الإناث=100		قيمة "ت"
	م	ع	م	ع	
إدارة الانفعالات	22.33	7.82	22.88	8.02	1.44
تنظيم الانفعالات	18.60	5.48	20.10	6.13	1.20
معرفة الانفعالات	14.50	4.12	15.08	4.88	1.02
التعاطف	15.22	7.88	18.96	6.27	**2.89
التواصل الاجتماعي	12.45	4.02	13.36	4.62	1.54
الدرجة الكلية	82.18	23.82	91.23	24.33	1.52

**الدلالة عند مستوى 0.01

يتبن من الجدول رقم (2) ان الفروق بين الذكور والاناث في الذكاء الوجداني (الابعاد والدرجة الكلية) دالة عند مستوى 0.01 في بعد التعاطف لصالح الاناث . أما الابعاد الاخرى والدرجة الكلية فلم تكن الفروق فيها دالة احصائيا.

5-3عرض نتائج الفرض الثالثة: توجد فروق في الدافعية للإنجاز الابعاد والدرجة الكلية لدى أفراد عينة الدراسة تبعـا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني.

1- الشعور بالمسؤولية: جدول رقم(3) يبين قيم "ت" لدلالة الفروق في بعد الشعور بالمسـؤولية بـين المـرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني.

المتغيرات	العينة	م	ع	قيمة"ت"
إدارة الانفعالات	المرتفعون	20.22	10.86	**3.62
	المنخفضون	16.21	7.52	
تنظيم الانفعالات	المرتفعون	24.16	11.54	*2.87
	المنخفضون	19.87	8.62	
معرفة الانفعالات	المرتفعون	26.87	18.17	**3.02
	المنخفضون	20.12	8.45	
التعاطف	المرتفعون	23.08	12.66	*2.21
	المنخفضون	22.48	10.89	
التواصل الاجتماعي	المرتفعون	25.32	11.57	**3.34
	المنخفضون	18.53	7.25	
الدرجة الكلية	المرتفعون	25.86	11.32	**2.89
	المنخفضون	19.86	7.98	

****دلالة عند مستوى 0.01** ***دلالة عند مستوى0.05**

يتبين من الجدول رقم(3) ان الفروق في بعد الشعور بالمسؤولية بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني دالة في كل البعاد وكذا الدرجة الكلية لصالح المرتفعين في الذكاء الوجداني.

2- السعي نحو التفوق والطموح: جدول رقم(4) يبين قيم "ت" لدلالة الفروق في بعد السعي نحو التفوق والطموح بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني.

المتغيرات	العينة	م	ع	قيمة"ت"
إدارة الانفعالات	المرتفعون	28.45	8.98	**2.56
	المنخفضون	22.98	7.41	
تنظيم الانفعالات	المرتفعون	29.65	9.36	**2.02
	المنخفضون	24.32	8.53	
معرفة الانفعالات	المرتفعون	26.32	15.34	**2.89
	المنخفضون	21.24	8.54	
التعاطف	المرتفعون	27.35	9.37	*1.89
	المنخفضون	26.68	8.21	
التواصل الاجتماعي	المرتفعون	30.24	9.88	**2.57
	المنخفضون	27.32	8.35	
الدرجة الكلية	المرتفعون	29.68	9.35	**2.66
	المنخفضون	24.36	8.27	

****دلالة عند مستوى 0.01 *دلالة عند مستوى0.05**

يتبين من الجدول رقم(4) ان الفروق في بعد السعي نحو التفوق والطموح بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني دالة في كل البعاد وكذا الدرجة الكلية لصالح المرتفعين في الذكاء الوجداني.

3- المثابرة: جدول رقم(5) يبين قيم "ت" لدلالة الفروق في بعد المثابرة بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني.

المتغيرات	العينة	م	ع	قيمة"ت"
إدارة الانفعالات	المرتفعون	30.21	9.98	**2.96
	المنخفضون	23.26	8.96	
تنظيم الانفعالات	المرتفعون	32.32	10.30	**2.60
	المنخفضون	26.37	10.15	
معرفة الانفعالات	المرتفعون	33.87	10.21	**2.42
	المنخفضون	27.87	9.32	
التعاطف	المرتفعون	28.54	10.21	**2.62
	المنخفضون	26.68	10.02	
التواصل الاجتماعي	المرتفعون	27.32	8.66	*1.65
	المنخفضون	26.36	8.05	
الدرجة الكلية	المرتفعون	30.02	10.56	**2.24
	المنخفضون	28.16	9.25	

****دلالة عند مستوى 0.01 *دلالة عند مستوى0.05**

يتبين من الجدول رقم(5) ان الفروق في بعد المثابرة بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني دالة في كل البعاد وكذا الدرجة الكلية لصالح المرتفعين في الذكاء الوجداني.

4- الشعور بأهمية الزمن: جدول رقم(6) يبين قيم "ت" لدلالة الفروق في بعد الشعور بأهمية الزمن بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني.

المتغيرات	العينة	م	ع	قيمة"ت"
إدارة الانفعالات	المرتفعون	27.98	10.20	**3.27
	المنخفضون	21.21	6.02	
تنظيم الانفعالات	المرتفعون	29.65	9.36	**2.81
	المنخفضون	22.32	6.98	
معرفة الانفعالات	المرتفعون	25.32	8.21	0.96
	المنخفضون	24.98	8.01	
التعاطف	المرتفعون	25.35	8.27	0.86
	المنخفضون	24.56	7.98	
التواصل الاجتماعي	المرتفعون	27.39	8.35	*1.56
	المنخفضون	24.32	6.38	
الدرجة الكلية	المرتفعون	28.76	9.35	*2.04
	المنخفضون	25.32	7.27	

****دلالة عند مستوى 0.01 *دلالة عند مستوى0.05**

يتبين من الجدول رقم(6) ان الفروق في بعد الشعور بأهمية الزمن بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني غير دالة في بعد معرفة الانفعالات وبعد التعاطف ودالة في الابعاد الاخرى وكذا الدرجة الكلية لصالح المرتفعين في الذكاء الوجداني.

5- التخطيط للمستقبل: جدول رقم(7) يبين قيم "ت" لدلالة الفروق في بعد التخطيط للمستقبل بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني.

المتغيرات	العينة	م	ع	قيمة"ت"
إدارة الانفعالات	المرتفعون	26.28	8.21	**2.01
	المنخفضون	23.26	6.89	
تنظيم الانفعالات	المرتفعون	27.63	7.89	**2.10
	المنخفضون	24.56	6.58	
معرفة الانفعالات	المرتفعون	28.58	8.99	**2.15
	المنخفضون	24.88	7.21	
التعاطف	المرتفعون	28.35	10.21	**2.50
	المنخفضون	25.47	10.28	
التواصل الاجتماعي	المرتفعون	26.87	8.78	*1.89
	المنخفضون	24.54	8.25	
الدرجة الكلية	المرتفعون	28.65	1.02	**2.15
	المنخفضون	26.21	9.35	

****دلالة عند مستوى 0.01 *دلالة عند مستوى0.05**

يتبين من الجدول رقم(7) ان الفروق في بعد التخطيط للمستقبل بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجـــداني دالة في كل البعاد وكذا الدرجة الكلية لصالح المرتفعين في الذكاء الوجداني.

6- الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز: جدول رقم(8) يبين قيم "ت" لدلالة الفروق في الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني.

المتغيرات	العينة	م	ع	قيمة"ت"
إدارة الانفعالات	المرتفعون	120.50	36.87	**3.80
	المنخفضون	88.86	25.06	
تنظيم الانفعالات	المرتفعون	118.22	34.21	**2.86
	المنخفضون	94.32	28.68	
معرفة الانفعالات	المرتفعون	110.25	32.88	**2.15
	المنخفضون	104.08	29.35	
التعاطف	المرتفعون	105.89	32.23	*1.89
	المنخفضون	100.20	31.25	
التواصل الاجتماعي	المرتفعون	112.36	31.98	*1.50
	المنخفضون	96.36	29.65	
الدرجة الكلية	المرتفعون	116	33.68	**2.76
	المنخفضون	98.65	24.86	

****دلالة عند مستوى 0.01 *دلالة عند مستوى0.05**

يتبين من الجدول رقم(8) ان الفروق في الدرجة للكلية للدافعيةللإنجاز بين المرتفعين والمنخفضين فـــي الـــذكاء الوجداني دالة في كل البعاد وكذا الدرجة الكلية لصالح المرتفعين في الذكاء الوجداني.

6- مناقشة النتائج:

الفرضية الاولى: ونصها كما يلي:توجد فروق بين الذكور والاناث في الدافعية للإنجاز الابعاد والدرجة الكلية. يتبين من الجدول رقم(1) ان الفروق بين الذكور والاناث في الدافعية للإنجاز (الابعاد والدرجـــة الكليـــة) دالـــة احصـــائية عنـــد مستوى0.01 فيبعد الشعور بالمسؤولية وبعد السعي نحو التفوق والطموح وبعد المثابرة وغير دالة احصائيا فـــي بعـــد الشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل، ودالة احصائيا في الدرجة للكلية للدافعية للإنجاز.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من**كواسة** (2002) التي هدفت الى الكشف عن العلاقة بين الـــذكاء الوجـــداني والدافع للإنجاز، حيث تكونت العينة من 300 طالب تراوحت اعمارهم بين 19-22 سنة واسفرت الدراسة عن وجـــود علاقة موجبة دالة احصائيا بين مكونات الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز، كما اشارت نتائج الدراسة الى امكانية التنبـــؤ بالدافعية للإنجاز في ضوء ابعاد الذكاء الوجداني.

وتؤكد دراسة **واتسزوفسكي**(2003) على وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والانجاز، حيث تم تطبيقهـــا علـــى عينة من المراهقين الموهوبين ، وكان من نتائج هذه الدراسة وجود علاقة بين الذكاء الوجـــداني والانجـــاز، والانجـــاز الاكاديمي، وكذا العلاقات الشخصية الناجحة.**(المزروع، 2008، ص8)**

واثبتت دراسة **رياشوشنون**(2014) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز علـــى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بالجزائر ومنه تؤكد هذه الدراسة على اهمية الذكاء الوجداني في تحقيق الدافعيـــة للإنجاز لدى المتعلمين ومن هنا يمكن ان يكون للذكاء الوجداني حظ كبير في البرامج التي تهدف الى معالجة وتحســـين الدافعية للإنجاز والتوافق الدراسي.**(رياش وشنون،2014 ،ص 276)**

الفرضية الثانية: ونصها كما يليتوجد فروق بين الذكور والاناث في الذكاء الوجداني(الابعاد والدرجة الكلية).

يتبين من الجدول رقم(2) أن الفروق بين الذكور والاناث في الذكاء الوجداني(الابعاد والدرجة الكلية) دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01في بعد التعاطف لصالح الاناث وغير دالة بالنسبة للأبعاد الاخرى والدرجة الكلية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات **روبرت روزنتال** التي بينت ان النساء يظهرن مشاعر التعاطف أكثر من الرجال. كما تتفق مع نتائج دراسة بشير **معمرية** حيث بينت ان المرأة بطبيعتها تتميز عن الرجال بالحنان والدفء والشفقة على الاخرين.(**معمرية،2007، ص86)**

الفرضية الثالثة:ونصها كما يلي:توجد فروق في الدافعية للإنجاز الابعاد والدرجة الكلية تبعا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني.

يتبين من خلال الجداول رقم (8.7.6.5.4.3)أن الفروق في أبعاد الدافعية للإنجاز جاءت لصالح المرتفعين في كل الابعاد وكذا الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز وتشير هذه النتائج الى دور الذكاء الوجداني في الدافعية للإنجاز حيث ارتفاع الذكاء الوجداني يصاحبه ارتفاع في الدافعية للإنجاز أما انخفاضه فيصاحبه انخفاض في الدافعية للإنجاز.

- خاتمة: تعتبر هذه الدراسة الاولى من نوعها في حدود علم الباحث التي تتناول الفروق في ابعاد الدافعية للإنجاز ونظرا لذلك تعذر على الباحث العثور على دراسات سابقة في موضوع هذه الدراسة للمقارنة بين نتائج الدراسة الحالية والدراسات الاخرى وعلى هذا الاساس فنتائج الدراسة تعتبر اسهاما جديدا في هذا الموضوع.

المراجع:

1- ابو جادو، صالح.(2000). **علم النفس التربوي**. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
2- البرنوطي، سعاد.(2004). **ادارة الموارد البشرية وادارة الافراد**. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر.
3- الخيري، حسن.(2008). **الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى عينة من مرشدي المدارس بمرحلة التعليم العام**.رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية.
4- الزعبي، فلاح .(2005). **علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الانجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية: عمان، الأردن.
5- السمادوني، السيد إبراهيم .(2007). **الذكاء الوجداني : أسسه، تطبيقاته وتنميته**.ط1. عمان، الأردن: دار الفكر.
6- السيد، عبد الحليم.(1990). **علم النفس العام، القاهرة**، مكتبة غريب للنشر والتوزيع.
7- العلوان، أحمد.(2010): **الذكاء النفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وانماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (7)، العدد (2)،
8- الغامدي، غرم الله.(2009). **التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينة مكة المكرمة وجدة**. اطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة السعودية.
9- انجلر، باربرا.(1991). **مدخل الى نظريات الشخصية**. ترجمة فهد الدليم، الطائف: دار الحارثي للطباعة.
10- رياش، سعيد وشنون، خالد.(2014). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي والدافعية للإنجاز**. مجلة العلوم الانسان والمجتمع، جامعة الجزائر، العدد13.
11- زيدان، مصطفى.(1983).**نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية.**الجزائر: دار المطبوعات الجامعية للنشر.
12- سلامة، عبد العظيم وطه، عبد العظيم حسين .(2006).**الذكاء الوجداني للقيادة التربوية**.ط1. عمان، الأردن: دار الفكر.
13- طواب، السيد احمد.(1988).**اثر تفاعل مستوى دافعية الانجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة الامارات العربية المتحدة**. مركز البحوث وتطوير الخدمات التربوية والنفسية، جامعة الامارات المتحدة.
14- معمرية، بشير.(2011)**. تقنين استبيانات لقياس الدافع الى الانجاز على البيئة الجزائرية.** جامعة الحاج لخضر باتنة.

15- نبيل، محمد.(2003). **الدافعية والتعلم**. ط1. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

16- نشواتي، عبد المجيد .(2003). **علم النفس التربوي**. ط4. الاردن: دار الفرقان للنشر.

17- Bar-on, R.(2005). **The Impact of Emotional Intelligence on subjective well-being**, perspectives in education,23(2), p: 41-62.

18- Goleman, D.(1995). **Emotional intelligence**. Bantam books : New York.

19- Goleman, D.(1997). **Comment transformer ses émotions en intelligence ?**, Laffont , Paris.

20- Oneil , John. (1996). **on Emotional intelligence , A conversion with Daniel Goleman** .journal of Educational Leadership, Vol 54, N1.

تحديات الصحافة الدينية الإسلامية في الجزائر أثناء الاحتلال

شفيقة خنيفر
جامعة محمد الشريف مساعدية سوق أهراس(الجزائر)

الملخص

تعد الصحافة الإصلاحية ذات الإتجاه الإسلامي، والتي كانت تصدر في الجزائر إبان الاحتلال الفرنسي من أهم التجارب الصحفية آنذاك، وربما حتى وقتنا الحالي، فقد نشأت في ظروف صعبة تحت سلطة الاستعمار الذي كان هدفه الأوحد هو القضاء على الشخصية العربية الإسلامية في الجزائر، من خلال التربص ببعديها الأساسيين وهما الدين واللغة، ولكن عزيمة رجال الإصلاح في الجزائر آنذاك لم تهن ولم تنكسر فكلما كانت المواجهة شرسة من قبل الإدارة الفرنسية للإصدارات الصحفية، ومواجهتها بالإيقاف أو الغلق، كان الصبر والصمود هو الحل الوحيد لدى رجال الجزائر، من خلال إعادة إحياء عناوين جديدة مقابل تلك التي أوقفت، إضافة إلى الذكاء الشديد في التعامل مع العدو، وذلك بإظهار المهادنة وتخفيف اللهجة، وعدم إبداء المواجهة الصريحة حتى الوصول إلى الغاية المنشودة.

الكلمات المفتاحية:الصحافة الدينية الإسلامية، الجزائر، الاحتلال.

Abstact :

The reformist press of the Islamic trend, which was issued in Algeria during the French colonialism was the most important press testing then, and perhaps at the present time too, there emerged in difficult circumstances under the authority of colonialism, which was the sole objective is the elimination of the Islamic Arab personality in Algeria, through the Ensnaring dual core, religion and language, but the resolve of the men of reform in Algeria, at that time did not weaken or break, the more fierce confrontation was by the French department of press releases, and confront arrest or closed. the patience and resistance is the only solution to the Algerian men, through the revival of new titles for those arrested, in addition to intelligence in dealing with the enemy by showing appeasement and easing the tone, and make explicit confrontation to reach the desired goal.

Keywords: Islamic religious press, Algeria, occupation.

Résumé:

La presse réformatrice de la tendance islamique, qui a été publiée en Algérie pendant l'occupation française se considère comme l'une des plus importantes expérience à l'époque et même aujourd'hui. La naissance de cette presse était dans des circonstances difficiles dans le colonialisme, qui avait pour but d'éliminer le caractère arabe et islamique de l'autorité Algérie, à travers ses deux dimensions la religion et la langue, mais la détermination des hommes de la réforme en Algérie à l'époque ne vacille pas et ne casser pas. la confrontation plus féroce par l'administration française des communiqués de presse, et la suspension du visage ou de la fermeture, la patience et la fermeté est la seule solution aux hommes de l'Algérie, à travers la relance de Nouveau par rapport à ceux qui ont arrêté, en plus d'intelligence intense face à l'ennemi, en montrant l'apaisement et la facilité , et de ne pas faire la confrontation explicite jusqu'à atteindre la fin désirée.

Mots clés: Presse religieuse islamique, l'Algérie, l'occupation.

مقدمة:

عرفت مختلف الدول العربية الصحافة في وقت مبكر مقارنة بظهور الصحف لأول مرة في العالم، وفي ظل الفترات العصيبة التي مر بها العالم العربي والإسلامي في مرحلة زمنية مضت، والمتمثلة في الاستعمار الصليبي الذي تربع على خارطة هذه الدول، محاولا طمس كل ماله علاقة بالهوية العربية والإسلامية، في ظل هذه التطورات الخطيرة بزغت أقلام عربية إصلاحية حاولت التصدي لمثل هذه الممارسات، ومن بين التجارب التي برزت على الواجهة، تجربة الصحافة الدينية في الجزائر إبان الاحتلال الفرنسي، ممثلة في جهود الإمام عبد الحميد بن باديس، ورجالات

جمعية العلماء المسلمين الجزائريين وكذا صحافة أبي اليقظان، والتي تعتبر من أهم الإنجازات الصحفية آنذاك، وهو ما يمثل موضوع هذه الورقة.

الإشكالية:

إن الصحافة هي من أقدم وأعرق الوسائل الإعلامية التي اعتمد عليها الدعاة والمصلحون في العصر الحديث، وقد عرفت الجزائر الصحافة الدينية الإصلاحية مبكرا، ولكن مايميزها أكثر هو صحافة جمعية العلماء المسلمين الجزائريين المميزة في هذا المجال. ولهذا نحاول من خلال هذه الورقة الإجابة على التساؤل الرئيسي الآتي:

ماهي ملامح الصحافة الدينية الإصلاحية الجزائرية أثناء فترة الاحتلال، وماهي أبرز التحديات التي واجهتها؟

أهمية الموضوع:

أهمية هذا الموضوع تنبع أساسا من أهمية الصحافة في نشر الوعي الديني على اختلاف مستوياته، والتي تنحصر هنا في الدور الفعال الذي قامت به الصحافة الإصلاحية في الجزائر من خلال مجموع الإصدارات التي واجهت غطرسة الاستعمار الفرنسي وسعيه الدائم في القضاء على الشخصية العربية الإسلامية، ودورها في توعية الجزائريين بهذا التحدي. إضافة إلى أن التعريف بمثل هذه التجارب الناجحة، يساهم في إطلاع الأجيال الصاعدة من الإعلاميين على أهمية العمل والسعي المتواصل من أجل تحقيق الأهداف بالسبل المشروعة.

الأهداف: التعرف على أهم الإصدارات الصحفية الدينية الجزائرية إبان الاحتلال الفرنسي.

التعرف على أهم الموضوعات التي تضمنتها.

إبراز أهم التحديات والعوائق التي واجهتها.

تعريف الصحف الدينية:

لغة: الصحيفة قرطاس مكتوب وإضمامة من الصفحات، تصدر يوميا أو في مواعيد منتظمة، بأخبار السياسة والاجتماع والاقتصاد والثقافة ومايتصل بها، ج: صحائف وصحف.[1]

[2]والصحيفة مهنيا هي الصحيفة أو الجريدة، تطلق على النشرة اليومية وأحيانا على الأسبوعية.

اصطلاحا: نقصد بالتعريف الصحف الدينية الإسلامية فقط.

يقول عبد الحليم عويس: مصطلح الصحافة الإسلامية مصطلح حديث الاستعمال بالنسبة لنشأة الصحافة في العالم العربي والإسلامي، ويرى لأن السبب في ذلك هو أن نشأة الصحافة في العالم العلربي وتطورها قد مر بأمرين:

أولهما: الظروف السياسية التي يتحكم في مسيرتها الاستعمار الصليبي...، وقد أبعد الإسلام عن مجالات التوجيه وعلى رأسها الصحافة.

ثانيهما: أن النشأة الصحافية قد قامت على أيدي أنلس ليسوا من المسلمين في جملتهم، ولم يشُذّ عن هؤلاء إلا قليلون ضاعت أصواتهم وسط أصوات الكثرة التي تساندها القوى الاستعمارية.[3]

ويقول عبد الحليم عويس مُعرفا الصحافة الإسلامية بالمفهوم الاصطلاحي: "إن الصحافة الإسلامية ليس شرطا أن تضع "لافتة" تُبين خطها الفكري الواضح، وليس شرطا كذلك أن تُقيد نفسها "بأسلوب تقريري" قد يكون مُنفرا، أو إعلاميا، وليس شرطا أن تلتزم في عملها بشكل معين أو قضايا معينة، وإنما يجب ألا تحمل لافتة تتناقض مع أساسية في التصور الإسلامي، أو أساسية في الفكر الإسلامي العام، وأن تكون ملتزمة بتدعيم القيم الإسلامية، مُتعاطفة مع قضايا المسلمين، غير مُنتمية لأعدائهم تصورا وأهدافا، وملتزمة أيضا بالشروط الإسلامية في الأعمال الفنية، فلا تُعلي من الشكل على حساب المضمون، ولا تُبيح بالتالي "الصور العارية" ولا "الكذب الصحافي" ولا "الإثارة" دون فائدة، ولا تعطيل الناس واستغلال أموالهم وأوقاتهم بلا مقابل.[4]

إضافة إلى ذلك هناك عدة خصائص يجب أن تتوفر في الصحافة الإسلامية يذكرها مصطفى الدميري في قوله:

"ولا تكون الصحافة إسلامية إلا إذا كانت المادة المنشورة بها إسلامية في المبادئ والأصول والأساليب والأهداف والاتجاه، فلابد من اتباع شريعة الإسلام، والبُعد عن الأهواء الإنسانية عند تحرير الصحيفة الإسلامية".[5]

الصحافة الدينية الإسلامية في الجزائر والاحتلال الفرنسي:

تعتبر مرحلة الاحتلال –في رأينا- من أهم وأغنى المراحل التاريخية التي عرفت فيها الصحافة الدينية (الإسلامية) في الجزائر تطورا ملحوظا، نظرا للوضع الذي كان يعيشه الشعب الجزائري آنذاك، والمتمثل في الاستدمار الغاشم الذي وضع نصب عينيه، وجعل أولوية أولوياته القضاء على الشخصية الوطنية الجزائرية، من خلال التربص ببُعديها الأساسيين: الدين واللغة.

ومن خلال الاطلاع على جملة من الدراسات والأبحاث التي تناولت هذا الجانب، يتضح للدارس الاختلاف أو تضارب الآراء حول البدايات الأولى للصحافة الإسلامية في الجزائر.

ولتفادي الوقوع في مثل هذا الجدل والارتباك ارتأينا التركيز على صحافة لاخلاف حول نشأتها ولا مضامينها، وهي صحافة ابن باديس –رائد الاصلاح في الجزائر- سواء منها الخاصة أو المُنضوية تحت جناح جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، بالإضافة إلى صحافة أخرى سارت معها جنبا إلى جنب وهي صحافة أبي اليقظان، ويمكن اعتبار هاتين الصحافتين أهم تجربة إصلاحية في جزائر الاحتلال.

قبل الولوج إلى أغوار هاتين التجربتين، لا بد أولا من التعرف على أهم الدوافع التي قادت الجزائريين إلى الميدان الصحفي، وذلك من خلال ما أورده تقرير لجنة البحث البرلمانية الفرنسية في سنة 1900، وجاء فيه: "أن الشبيبة الجزائرية كانت متفتحة على قضايا العالم السياسي وتطوراته، وكانت على دراية تامة بالحركات الوطنية مثل: حركة تركيا الفتاة وتونس الفتاة، وحركة مصطفى كامل، ونهضة الأفغاني ومحمد عبده، وهو ما جعل الإدارة الفرنسية تتخذ إجراءات قمعية ضد العديد من الصحف المشرقية والتركية والتونسية، علها بذلك تعزل الشباب الجزائري عن هذه التيارات الوطنية، وتكرر هذا المنع بشدة فيما بين 1920- 1925 ضد الصحف التونسية والمصرية بعد ظهور حركة الأمير خالد. وقبل هذا العامل وذاك فإن الجو السياسي والاجتماعي، الداخلي والخارجي يُعد ولا شك من أهم البواعث الدافعة إلى إنشاء صحافة عربية وطنية، إضافة إلى أوضاع العالم العربي والإسلامي قبل الحرب العالمية الأولى وأثناءها وبعدها، والتي علمت الجزائريين كيف يستفيدون من الصحافة للمطالبة بحقوقهم والتعبير عن مشاعرهم القومية والإسلامية".[6]

وبالتالي فإن أوضاع العالم الإسلامي –ورغم ما كانت تعيشه الجزائر في تلك الفترة- إلا أن مجموعة من رجالها المصلحين تعلموا كيف يستفيدون من تلك التجارب الصحفية في المطالبة بحقوقهم، رغم كل الصعوبات التي وضعها المستعمر لمنع ذلك.

" ولاشك في توجه الجزائريين إلى الميدان الصحفي، إذ كانت الصحف الاستعمارية تتدفق تدفقا عجيبا، وهذا مالفت أنظار المسلمين الجزائريين إلى هذه الحركة الواسعة التي غطت القطر كله شرقه وغربه، وأثارت تعجبهم اللهجة الحارة التي كانت تستعملها بعض صحف المعمرين في مخاطبة السلطة الحاكمة، فعلمهم ذلك أن يستفيدوا من هذه التجربة".[7]

فكان للاستعمار وأذنابه دور من حيث لم يعلموا في فتح أعين الجزائريين على أهمية الصحافة في نقل انشغالاتهم ومشاكلهم، والمطالبة بحقوقهم. "وبهذا رأى بعض علماء الجزائر المصلحين أهمية الصحافة في إيقاظ الشعوب، وحماية النهضة، وفي رد الظالمين، وفي فضح المستعمرين حتى يراهم العالم، فسارعوا إلى إنشاء الصحف الوطنية العربية الإصلاحية".[8]

1. صحافة بن باديس: إن أهم تجربة صحفية يمكن التطرق إليها في هذا المجال، هي تجربة رائد الإصلاح في الجزائر – عبد الحميد بن باديس- سواء منها الشخصية أو التي تمخضت عن تأسيس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين.

حيث استقل الإمام **عبد الحميد بن باديس** وبرز بصحافته الإصلاحية ابتداء من سنة 1925، ولذلك دخل عالم الصحافة قائلا: "باسم الله ثم باسم الحق والوطن، ندخل عالم الصحافة العظيم شاعرين بعظم المسؤولية التي نتحملها فيه، مُستسهلين كل صعب في سبيل الغاية التي نحن إليها ساعون والمبدأ الذي نحن إليه عاملون".[9]

وبهذا أنشأ سنة (1925) جريدة "**المنتقد**"التي كانت متحررة وداعية للنهضة بأسلوب واضح وحماس، وكانت جريدة أسبوعية، تلقاها الشباب وأصحاب الفكر العربي النير بحماس أيضا.[10] ويعتقد نصير بوعلي بالنظر إلى بعض الدراسات أن نشأة الصحافة الإصلاحية في الجزائر بدأت مع ظهور هذه الجريدة، والتي تبنت منهج الإصلاح، وكان الهدف منها هو الخروج بالدعوة الإصلاحية من النطاق الجهوي (قسنطينة) إلى المستوى الوطني.[11]

ولم تكن أسماء صحف ابن باديس تُطلق هكذا عبثا، بل كان وراء كل اسم معان ظاهرة تتضح من خلال الشعارات التي كانت تحملها، وكذا من خلال مضامينها.

جاء في سجل مؤتمر جمعية العلماء –بعد تأسيسها- حول تسمية "المنتقد": "وكان اسمها نذيرا بالشر لأهل الضلال، فإنه مُتحدّ لما نَهوا عنه، هاتك لحرمة ماشرّعوه في كلمتهم التي حذروا بها العامة في قولهم: (اعتقد ولا تنتقد).[12]

وقد تولى بن باديس رئاسة تحرير الجريدة، وتولى بوشمال إدارتها، وكانت شعاراتها جريئة دلت على خطتها الاصلاحية الواضحة، فهي: "جريدة حرة وطنية تعمل لسعادة الأمة الجزائرية بمساعدة فرنسا الديمقراطية"، والمنتقد "جريدة سياسية تهذيبية انتقادية" تعمل بمبدأ: الحق فوق كل أحد والوطن قبل كل شيء". ولأنها كانت الصحيفة العربية الجزائرية الأولى التي جمعت حولها الأقلام الإصلاحية المتمثلة في الشباب الجزائري المثقف العائد من الزيتونة والأزهر، ومعاهد الشام والحجاز بعد الحرب، وكان هدفهم واحد يُلخصّه شعارهم "الوطن قبل كل شيء"، وساروا وفق خطة واحدة وهي الإصلاح الداخلي أولا في سبيل إصلاح شامل.[13] وكانت جريدة المنتقذ من خلال مواضيعها حارة اللهجة، شديدة الانتقاد للإدارة ولضلالات وبدع الطرق الصوفية.[14] فحاربتها محاربة عنيفة، كما قاومت أفكار الفرنسة والتغريب التي كان الاستعمار يبثها في عقول الشباب الجزائري، وفي الوقت نفسه كان بن باديس ينشر الوعي بين الجزائريين وينبههم إلى حقيقة وضعيتهم بين أمم العالم، وأن الجزائر أمة لها قوميتها ولغتها ودينها وتاريخها، فهي بذلك أمة تامة الأممية، لا يعوزها شيء من مقومات الأمم.[15]

وعلى الرغم من الدائرة الإصلاحية الدينية التي كان يصدر ضمنها "المنتقد"، فإن الاهتمام بالجوانب الاجتماعية والسياسية من الحياة الجزائرية مالبث أن ظهر وتأكد.[16] كما أن ما يجري خارج الجزائر نال حظه من اهتمام المنتقد، وفي هذا يقول زهير احدادن: "غير أنها سمحت لنفسها (المنتقد) بالتعبير عن تأييدها للأمير عبد الكريم، الذي كان يقوم بثورة كبيرة ضد فرنسا واسبانيا في الريف المغربي.[17]

ولم تكن المنتقد محصورة المواضيع فيما سبق فقط، بل كانت مجالا خصبا للإبداعات خاصة الأدبية منها. "فكان ينشر فيها الأدباء المصلحون مقالاتهم وقصائدهم.[18]

ومع كل هذا لم تكن "المنتقد" لتصمُد، مع هذه المواجهة الصريحة والشرسة التي كانت تُبديها عبر صفحاتها للنوايا والجرائم الاستعمارية في الجزائر، وكذا للضلالات والبدع المختلفة. يقول أحمد توفيق المدني في هذا الشأن: "إلا أن أيام المنتقد لم تطل، فعُطلت بأمر حكومي".[19]

وبعد قرار تعطيل "المنتقد" أصدر بن باديس وفي قسنطينة أيضا جريدة "**الشهاب**"، ثم حولها إلى مجلة، واستمرت في الصدور إلى عشية الحرب العالمية الثانية، حين توقفت من تلقاء نفسها حتى تنجليَ الحرب، وحتى لا تضطر إلى نشر مالا ترضى عنه تحت قوانين الحرب.[20]

وأدت "الشهاب" رسالتها الوطنية في بسالة وشجاعة[21]، حاملة شعارات لا تقل حدة عن شعارات المنتقد، منها: "لا تستطيع الظروف أن تُكيفنا ولا تستطيع بإذن الله إتلافنا". وقد استطاع بن باديس أن يكيف نفسه أحيانا مع الظروف السياسية، وفي الوقت نفسه كان صلبا في تأدية رسالته الإصلاحية والدفاع عن حقوق الشعب.[22]وتمكن بحنكة وذكاء من اصطناع نوع من المرونة التي برع فيها خلال عقدين من الزمن، فخفف اللهجة وسار على خطة المنتقد في محاربة الطرق الصوفية، ونشر فكرة الإصلاح. وكان لهذه المرونة التي تميزت بها الشهاب دور في الاحتفاظ بها حتى نهاية سنة 1939.[23]

وقد كانت الشهاب الجريدة تصدر مرة كل أسبوع ثم مرتين، ولكن اعترضتها أزمة مالية كادت أن تقضي عليها، فتحولت إلى مجلة شهرية تؤرخ للحركة الفكرية الجزائرية في مرحلة من أهم مراحلها التاريخية، وتنوعت أبوابها بين التفسير ورسالات ومقالات متنوعة في مختلف المواضيع، إضافة إلى تقديمها عرضا لأهم الكتب والصحف التي كانت تصدر في الجزائر أو خارجها، وخاصة الإصلاحية منها، مثل: "المنار" لرشيد رضا.[24]

والحق أن الشهاب كانت تتطور في أبحاثها ومواضيعها حسب التطورات السياسية والاجتماعية، يدل على ذلك شعاراتها، فقد صدرت في أول الأمر تحمل هذه المبادئ: "مبدؤنا في الإصلاح الديني والدنيوي: لا يصلح آخر هذه الأمة إلا بما صلُح به أولها"، وتحته مباشرة: ""الحق والعدل والمؤاخاة في إعطاء الحقوق للذين قاموا بجميع الواجبات". أما أركان الغلاف الأربعة فكانت تحمل الكلمات الآتية: "الحرية، العدالة، الأخوة والإسلام". وبعد أن أخذت فرنسا تكشر عن أنيابها وتكشف القناع عن حقيقتها، وبداية من المجلد الحادي عشر (أفريل 1935) حذف ابن باديس الكلمات الأربع المكتوبة على أركان الغلاف الخارجي[25]، والتي كان يُشير بها إلى المرحلة السياسية التي كان يطمع فيها الجزائريون أن تقدر فرنسا مساعداتهم التي قدموها لها إبان الحرب العالمية الأولى، لكن بعد حصول اليأس منها وابتداء من سنة 1937 استبدل الإمام الشعار السابق بشعار: "لنعول على أنفسنا ولنتكل على الله".[26] وبقي الشهاب تابعا للإمام وخاصا به، مستقلا به عن الجمعية بعد تأسيسها عام 1931، مما أتاح له استقلاله أن ينشر فيه من الآراء والنداءات ما قد يعارض فيه بعض أعضاء الجمعية أو أغلبيتهم.[27]

ومن هنا فإن مجلة "الشهاب" تعد من أهم المراجع التي تؤرخ للنهضة الفكرية الحديثة في الجزائر، مابين الحربين العالميتين، ولها الفضل في بعث الثقافة العربية الأصيلة في الجزائر، وحماية المقومات الذاتية بها، وقد صدرت بانتظام دون تخلف أو توقف من سنة 1925 حتى أوت 1939 وهو آخر عدد صدر منها.[28]

2. صحافة جمعية العلماء المسلمين الجزائريين: منذ سنة 1933، وبعد تأسيس الجمعية بسنتين أصدرت صحفها الخاصة، وهي بالطبع صحف إصلاحية تعبر عن اتجاه الجمعية في التعليم العربي والنهضة الإسلامية، ومحاربة البدع و الطرقية المرتبطة بالإدارة الفرنسية،[29] وكانت أول جريدة باسمها هي جريدة:

أ- السنة النبوية: والتي صدرت سنة 1933[30]، ولم تخرج هذه الجريدة عن النهج الذي رسمته سابقاتها، فقد حملت شعار: " **لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة**" (الأحزاب:21)وكذلك: "من رغب عن سنتي فليس مني" (حديث)، وقد صدر العدد الأول منها في الفاتح مارس 1933، وكانت تطبع دائما في مطبعة بن باديس "المطبعة الإسلامية الجزائرية" بقسنطينة،[31] وكان يشرف عليها الإمام بن باديس ويرأس تحريرها الأستاذان الطيب العقبي والسعيد الزاهري، ويقول بن باديس مبينا سبب إصدارها في: "..لتنشُر على الناس ماكان عليه النبي –صلى الله عليه وسلم- في سيرته العظمى، وسلوكه القويم، وهديه العظيم، وبذلك يكون المسلمون مهتدين بهدي نبيهم في الأقوال والأفعال والسير والأحوال، حتى

يكونوا للناس كما كان هو –صلى الله عليه وسلم- مثالا أعلى في الكمال.[32] وسرعان ما أوقفتها الإدارة الإستعمارية، بحيث صدر آخر عدد منها في جويلية 1933،[33] وذلك بقرار من وزير الداخلية الفرنسي، وصادرت الشرطة نسخ العدد الأخير من هذه الجريدة،[34] وقد جاء في قرار المنع مايأتي: "إن القرار الوزاري ينسحب على كل جريدة من هذا الاتجاه مهما يكن مكان صدورها، ولو كانت لأشخاص آخرين غير الأشخاص المذكورين.[35]

ب- الشريعة المحمدية: تحت إشراف نفس الهيئة التي كانت تقوم على جريدة السنة،[36] وجاء في العدد الأول منها خبر تحت عنوان: "تعطيل السنة وإصدار الشريعة" لصاحبه عبد الحميد بن باديس، وجاء فيه: "رُوّعت الأمة بتعطيل جريدة "السنة" بقرار من وزارة الداخلية، وتقاطرت على الإدارة رسائل الاستياء والتعجب، ولم يكن تعجب الناس من تعطيل جريدة دينية بعيدة كل البعد عن السياسة، دون استيائهم من عرقلة جمعية العلماء المسلمين الجزائريين عن عملها الديني التهذيبي الذي ذاقت الأمة حلاوته وشاهدت جميل أثره، وأسسنا اليوم بدلها جريدة الشريعة المطهرة، وستقوم إن شاء الله مقامها وتحل محلها، والله المستعان وهو حسبنا ونعم الوكيل".[37]

ونلمس في افتتاحية نفس العدد نوعا من التعلق بالجمهورية الفرنسية –آنذاك- والتي قد تكون منـاورة سياسية يهدف من ورائها إلى ضرب المتربصين بالجمعية، بعد أن حققوا بعضا من مراميهم حين صدور قرار منع العلماء من الوعظ في المساجد، وتعطيل جريدتهم ولسان حالهم دون موجب قانوني. ورغم ذلك صودرت الجريدة في 28 أوت 1933 بعد حوالي شهر ونصف من إصدارها.[38]

ت- الصراط السوي: وهي أسبوعية، صدرت بتاريخ 11 سبتمبر 1933،[39] وجاء في العدد الأول منها: "... وها نحن اليوم نُبرز جريدة "الصراط السوي" تسير على خطة سالفتيها، وتسعى إلى غايتها من نشر العلم والخير وخدمة الصالح العام".[40]

ولعل الشيء اللافت للنظر في صدر هذه الصحيفة هو حملها لهذه الآية الكريمة شعارا: "**قل كلٌّ متربِّصٌ، فتربصوا فستعلمون من أصحاب الصراط السوي ومن اهتدى**" (طه 135)،[41]ولكنها عُطلت هي أيضا في بداية كانون الثاني 1934.[42]

ث- صحيفة البصائر:

- **السلسلة الأولى**: جاء في البصائر نفسها عن صدورها أو الحاجة إليها ماعنوانه: "جمعية العلماء وحاجتها إلى جريدة"، وجاء فيه: "لذلك رأت جمعية العلماء ورأى معها كل مفكر منصف أنها لاتستطيع أن تبلغ رسالتها كما يجب، إلا بإنشاء جريدة تكون همزة وصل بينها وبين الأمة، لتنشر فيها ما تسعى إليه من الغايات وماتراه ملائما لحال الأمة من التهذيب والتعليم، ...ولو كان لجمعية العلماء جريدة لاستغنت عن أكثر النشريات التي تُذيعها من آن إلى آخر".[43]

والبصائر من أهم صحف الجمعية، ومن أكبر الصحف العربية شهرة وانتشارا، ومن أعظمها أهمية لما تركته من أثر عميق في مجرى الحياة الوطنية من جميع نواحيها، وقد برز العدد الأول منها في 27 ديسمبر 1935، وأسندت الجمعية إدارتها ورئاسة تحريرها في أول الأمر إلى الشيخ "الطيب العقبي"، وامتيازها للشيخ "محمد خير الدين"، مُتخذة شعارا لها هذه الآية الكريمة: "**قد جاءكم بصائرُ من ربكم، فمن أبصر فلنفسه، ومن عميَ فعليها، ومآ أنا عليكم بحفيظ**" (الأنعام 104). ومن خلال محتوياتها يتجلى طابعها النضالي في جميع الجبهات، ضد أعداء متعددين، من أبرزهم رجال الطرق والموظفون الرسميون ممن هم للمستعمر عيون وآذان.[44]

ولم تقصر البصائر اهتمامها على ما يجري في الجزائر –على غرار باقي الصحف طبعا- بل تعدته إلى فتح المجال للأقلام الإصلاحية المغربية، وكذا تتبع سير الحركة الإصلاحية في تونس، إضافة إلى ذلك كان للأدب نصيب من اهتمامات البصائر، عندما فتحت المجال واسعا أمام اللامعين من الكتاب والشعراء في زمانها.

وهكذا سارت البصائر سيرا منظما وبلغت من الرقي والانتشار ما لم تبلغه أية جريدة عربية في الجزائر، إذ كانت تطبع حوالي 4000 نسخة، وهو رقم قلما بلغته جريدة أخرى في تلك الظروف، ومع قيام الحرب العالمية الثانية رأت الجمعية أنه من الأحسن للبصائر أن تتوقف من تلقاء نفسها حتى لا تضطر إلى التظاهر بمظهر لايليق بسمعة الجمعية، "فالتعطيل خير من نشر الأباطيل" على حد تعبير الإبراهيمي. وفي رأي محمد ناصر، فقد صدر منها مائة وثمانون عددا منذ نشوئها إلى 25/ 08/ 1939.[45]

- **السلسلة الثانية:** هي واحدة من أهم الجرائد في هذه الفترة، والتي صدرت عام 1947 بعد أن أُغلقت قبل الحرب. – كما ذكرنا سابقا-

وكانت "البصائر" –في سلسلتها الثانية- صحيفة جامعة تعبر عن الاتجاه الإصلاحي السلفي الذي تتبناه الجمعية، وقد تناولت مواضيع ثقافية وعلمية وأدبية وسياسية.[46]وكان إصدار مثل هذه الصحيفة عملا مُجهدا حقا، فهي صحيفة تُقاوم الحكومة الاستعمارية ولا تُواليها، مما جعلها تجد المقاومة في الترخيص لها.[47] وقد وصفها الإبراهيمي وصفا جامعا فقال بأنها: "سيف من سيوف الإسلام"،[48] وبعد قيام الثورة التحريرية كانت تُفرد صفحة خاصة تحت عنوان: "الأزمة الجزائرية" وكان الشيخ أحمد توفيق المدني يقوم بتحريرها غالبا، واستمرت البصائر في الصدور حتى أفريل 1956.[49]

- إلى جانب ذلك أصدرت الجمعية في سنة 1952 جريدة بالفرنسية أسمتها: "**الشباب المسلم**".[50]

وهذه ميزة أخرى تُحسب للصحافة الوطنية الجزائرية في هذه الفترة، وهي إنشاء الصحافة الوطنية الناطقة بالفرنسية، والتي كان يقوم على تحرير مواضيعها بعض المثقفين الجزائريين الذين تلقوا تعليمهم في فرنسا، أو ما يعرف بالفرانكوفونيين، والذين كرسوا أنفسهم للصحافة الوطنية الجزائرية، وأعطوها مشهدا جديدا باللغة الفرنسية، والتي استفادت من مرونة السياسة الاستعمارية اتجاهها.[51]وكانت هذه الصحيفة صورة لما تنشره البصائر في المواضيع والاتجاه، تناولَ نُخبة من هؤلاء الكتاب على صفحاتها موضوعات مستقلة ذات اتجاه إصلاحي تجديدي أمثال: "مالك بن نبي"، وكانت الجمعية تُصدرها نصف شهرية من العاصمة، وتوجهها إلى الشباب الجزائري المثقف باللغة الفرنسية.

- وقبلها وفي سنة 1949 أصدر بعض أعضاء جمعية العلماء جريدة شعبية باسم "**الشُّعلة**"، والتي كان الهدف منها تعرية الفئة الجزائرية المُتعاونة مع الفرنسيين، وقد كانت تحت إشراف الأديب أحمد رضا حوحو، والشيخ الصادق حماني، وكانت تُكتب بأسلوب ساخر، وأحيانا بالدارجة وبنبرة حادة ومباشرة.[52]

3. صحافة أبي اليقظان: إن مرحلة الاحتلال في الجزائر من الجانب الصحفي قد تميزت وعُرفت أكثر ما عُرفت– وكما ذكرنا سابقا- بصحافة جمعية العلماء المسلمين الجزائريين بقيادة عبد الحميد بن باديس، وتسليطُ الضوء عليها ليس على وجه الحصر، ولكن هناك صحافة أخرى في نفس الاتجاه، ازدهرت وعُرفت في هذه الفترة من تاريخ الجزائر، وهي صحافة أبي اليقظان.

يرى محمد ناصر بأن الحس الصحافي بدأ يتكون عند أبي اليقظان منذ صباه، ويتجلى ذلك في ميله إلى قراءة الجرائد والمجلات العربية الوافدة عليه من هنا وهناك، رغم انعزال مسقط رأسه في أقاصي الجنوب الجزائري.[53]

وكان هذا الحس الصحفي ينمو عنده، ودفعه إلى تحرير بعض الصحف، ففي حوالي سنة 1913 حرّر بيده صحيفة كاملة أسماها "**قوت الأرواح**"، كما حرر صحفا أخرى غيرها ولكنها لم يحافظ عليها، فقد كان طموحه يأبى عليه الوقوف عندها، فكان مصيرها جميعها سلة المهملات. لكن هذا العمل البدائي الذي اعتبره شبيها ب: "لعب الأطفال" تطوّر ليصبح مُشاركة ناضجة في الصحافة الجزائرية التونسية.[54]

ومن أهم الأسباب التي دفعت بأبي اليقظان إلى ميدان الصحافة، هو ذلك الشعور الوطني النابض الذي أخذ يمتد وينتشر في أعقاب الوعي الإصلاحي الذي ظهر بصفة خاصة حوالي 1925، مُنتظما في الشمال حول صحيفة "المنتقد" للشيخ بن باديس، وفي الجنوب في الحركة الإصلاحية بزعامة الشيخ بيوض إبراهيم.[55]

إضافة إلى هذه الأسباب وغيرها، يتجلى ذلك الحب الذاتي للصحافة عند أبي اليقظان، إلى درجة تشبيهها بالحياة، فهو القائل:

إن الصحافة للشعوب حيـــاةُ والشعب من غير اللسان موتُ
فهي اللسان الذّلقُ الـــذي بِبيانه تُتَدارك الغايات
ما (ذو الحجاز) وما (عكاظ) وما وما، إن ساعدت لرواجها الأوقات.[56]

وكانت صحف أبي اليقظان فتحا جديدا في الصحافة العربية، وقد تحمل الأتعاب الكثيرة وقاسى المرائر الشديدة من الاستعمار وأذنابه، وثبت في الميدان الصحفي ثبات الأبطال، وكان لصحفه أعظم الآثار في الجزائر والمغرب، دفعت بالنهضة في الشمال والجنوب أشواطا واسعة.[57]

وبدأ أبو اليقظان بجريدة "**وادي ميزاب**" التي صدرت في العاصمة في أكتوبر 1926، وبعد أربعة أشهر عطلتها الإدارة الفرنسية، والتعطيل معناه في لغة ذلك الوقت أنها كتبت مالا ترضى عنه الإدارة، وهو عادة مايخدم القضية الوطنية والقضايا العربية والإسلامية الأخرى.[58]وقد ظهر منها 19 عددا، وعلقت "الشهاب" المؤرخة في فبراير 1929 على تعطيلها بقولها: "لقد فقدت الصحافة الجزائرية بتعطيلها عُضوا عاملا نافعا، ومظهرا من مظاهر رُقيها ونزاهتها، فأسفُنا مؤلم وشديد".[59]

ثم أصدر جريدة "**ميزاب**" سنة 1930، فحجزت الإدارة عددها الأول وعطلته، وأصدر من بعد "**المغـرب**" سنة 1930، فعاش مدة وجيزة ثم خنقت الإدارة أنفاسه، ولم يعمر سوى عشرة أشهر.[60]

وكذلك نذكر "**النور**" عام 1931، والتي صدر منها 78 عددا، و"**البستان**" سنة 1933، صدر منها عشرة أعداد، و"**النبراس**" عام 1933، صدر منها ستة أعداد فقط، و"**الأمة**"سنة 1933 كذلك، وصدر منها 170 عددا، وأخيرا "**الفرقان**" سنة 1938، صدر منها ستة أعداد فقط.[61]

وبعد تعطيل هذه الأخيرة أوردت البصائر خبرا بعنوان: "الفرقان تلحق الأمة"، وجاء فيه: "لم يكد يجف مِداد الإعلام في أسف عن تعطيل صحيفة الأمة للشيخ أبي اليقظان حتى وقع إلينا نبأ تعطيل خليفتها صحيفة الفرقان. ونحن لا نقول إزاء هاته المعاملة كلمة غير الإعجاب بهمة الشيخ أبي اليقظان أمام كوارث التعطيل المتتالية، وغير الإعجاب من سوء نظر الإدارة في الصحف العربية الصادقة، وفَقدِ قانون لهاته الصحافة يحميها من أغلاط أولي النظر"[62]

لقد كان اهتمام جمعية العلماء واضحا بمصير الصحف التي كانت تصدر في ذلك الوقت، حتى وإن لم تكن من طرفها، وذلك يرجع بطبيعة الحال إلى تلك المرحلة التي كان فيها الشعب الجزائري في أمس الحاجة إلى جهاد الكلمة ليناضل جنبا إلى جنب مع الجهاد المسلح، وبذلك لم تكن صحف الجمعية تغفل أي خبر يتعلق بسقوط صحيفة وطنية إصلاحية شهيدة في ميدان الشرف، إلا وتعلن عن أسفها ورفضها لما حدث.

وهكذا كانت نهاية كل صحيفة إسلامية عربية إصلاحية تسير في هذا الاتجاه وتدافع عنه، فصحف أبي اليقظان كانت تتضمن مقالات عن مختلف القضايا الإسلامية، كتفرق المسلمين واختلافهم، وخطر هذا عليهم، وكذا التنديد بأعداء الإسلام والتشهير بمخططاتهم، إلى جانب تضمنها دعوة حارة إلى كافة المسلمين للتضامن وعرض الحلول الممكنة للتغلب على هذا الواقع المرير.[63] والعجيب في الأمر أنه في سائر هذه التعطيلات المتلاحقة، لا يوجد تعطيل واحد يستند على قرارات إدارية بحتة، وعلى إيعازات خاصة.[64]

ويمكن تلخيص وضعية الصحافة العربية الإسلامية في هذه الفترة بما جاء في مقال نشرته جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في صحيفة البصائر تقول فيه: "في الجزائر صحافة تصدر باللسان الفرنسي، تتمتع بكل حرية في إبداء رأيها وهي آمنة مطمئنة، وفيها بعضُ صحفٍ تصدر باللسان العربي، هي معرضة في كل حين للمصادرة والتعطيل، بمجرد كلمة صريحة تقولها، أو وشاية مغرض، أو ترجمة خاطئة يقدمها جاهل، ولا تنجو من ذلك إلا صحيفة تعيش بالكذب والنفاق والغش.[65]

ومن خلال استعراضنا لتجربة الصحافة الدينية الجزائرية ممثلة في صحافة بن باديس، وصحافة جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، وصحافة أبي اليقظان، وقفنا عند العديد من التحديات التي واجهتها، على رأسها طبعا الاستدمار الغاشم، ووقوفه غصة في حلق صاحبة الجلالة، كما أطلق عليها أحمد توفيق المدني، والذي قال: " لا تتمتع صاحبة الجلالة المسكينة بأي حق، ولا بأي حرية في الجزائر، إذا كانت لغتها عربية، أما إن كانت لغتها فرنسية، فهي تتمتع بأقصى الحقوق، وتاريخ الصحافة العربية الجزائرية ليس إلا تاريخ نضال متواصل، وسقوط متتابع في ميدان الشرف".[66]

---

[1]جماعة من المختصين، إشراف أحمد أبو حاقة: **معجم النفائس الوسيط**، ط1: دار النفائس، بيروت، 2007، ص: 675

[2]محمد هاشم الهاشمي: **الإعلام المعاصر وتقنياته الحديثة**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2006، ص: 71.

[3]فؤاد توفيق العاني: **الصحافة الإسلامية ودورها في الدعوة**، ط1، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1993، ص: 61.

[4]المرجع نفسه، ص: 62، 63.

[5]مصطفى الدميري: **الصحافة في ضوء الإسلام**، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، 1988، ص: 33.

[6]محمد ناصر: **الصحف العربية الجزائرية من 1847 إلى 1954**، ط3، دار الغرب الإسلامي،2007، ص: 29، 30.

[7]المرجع نفسه، ص: 11.

[8]محمد علي دبوز: **نهضة الجزائر الحديثة وثورتها المباركة**، صدر عن وزارة الثقافة بمناسبة الجزائر عاصمة الثقافة العربية 2007، سحب الطباعة الشعبية للجيش، الجزائر، 2007، ج2، ص: 7.

[9]عبد الرشيد زروقة: **جهاد بن باديس ضد الاستعمار الفرنسي (1913-1940)**، ط1، دار الشهاب، بيروت، 1999، ص: 178.

[10]أبو القاسم سعد الله: **تاريخ الجزائر الثقافي**، ط1، دار الغرب الإسلامي، ج5، 1830- 1954، بيروت، 1998، ص: 253.

[11]نصير بوعلي: تجربة الصحافة الإسلامية في العالم العربي، مجلة المعيار، تصدر عن كلية أصول الدين والشريعة والحضارة الإسلامية، جامعة الأمير عبد القادر، 2006/13، قسنطينة، الجزائر، ص: 254.

[12]محمد علي دبوز: **نهضة الجزائر الحديثة وثورتها المباركة**، مرجع سابق، ص: 7.

[13]محمد ناصر: **الصحف العربية الجزائرية من 1847 إلى 1954**، مرجع سابق، ص: 95.

[14]تركي رابح: **الشيخ عبد الحميد بن باديس –رائد الإصلاح والتربية في الجزائر-** ط3، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1981، ص: 115.

[15] محمد ناصر: مرجع السابق، ص: 95.

[16]محمد الميلي: **ابن باديس وعروبة الجزائر**، صدر عن وزارة الثقافة بمناسبة الجزائر عاصمة الثقافة العربية 2007، سحب المطبعة الشعبية للجيش، الجزائر، 2007، ص: 13.

[17]زهير احدادن: **الصحافة الجزائرية من بدايتها إلى الاستقلال**، من كتاب: **عالم الاتصال**، إعداد مجموعة من الأساتذة تحت إشراف: عزي عبد الرحمان، سلسلة الدراسات الإعلامية، الجزائر، 1992، ص: 109.

[18]محمد علي دبوز: **نهضة الجزائر الحديثة وثورتها المباركة**، مرجع سابق، ص: 9.

[19]أحمد توفيق المدني: **كتاب الجزائر**، ط2، دار الكتاب، البليدة (الجزائر) 1963، ص: 346.

[20] أبو القاسم سعد الله: **تاريخ الجزائر الثقافي، مرجع سابق**، ص: 253

[21] تركي رابح: **الشيخ عبد الحميد بن باديس –رائد الإصلاح والتربية في الجزائر**، مرجع سابق، ص: 115.

[22] أحمد الخطيب: **جمعية العلماء المسلمين الجزائريين وأثرها الإصلاحي في الجزائر:** المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1985، ص: 142.

[23] بوالصفصاف عبد الكريم: **جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ودورها في تطور الحركة الوطنية الجزائرية**، رسالة تقدم بها الباحث لنيل دبلوم الدراسات المعمقة سنة 1978، ط1، دار البعث، قسنطينة (الجزائر) 1981، ص: 140.

[24] محمد ناصر، مرجع سابق، ص: 103- 104.

[25] المرجع نفسه، ص: 106.

[26] عبد الرشيد زروقة: **جهاد بن باديس ضد الاستعمار الفرنسي (1913-1940)**، مرجع سابق، ص: 181.

[27] محمد الميلي: **ابن باديس وعروبة الجزائر**، ص: 15.

[28] محمد ناصر، مرجع سابق، ص: 106.

[29] أبو القاسم سعد الله: **تاريخ الجزائر الثقافي، مرجع سابق**، ص: 253.

[30] تركي رابح: **الشيخ عبد الحميد بن باديس –رائد الإصلاح والتربية في الجزائر**، مرجع سابق، ص: 117

[31] بوالصفصاف عبد الكريم: **الفكر العربي الحديث والمعاصر، محمد عبده وعبد الحميد بن باديس نموذجا**، د.ط، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ج1، ص: 402.

[32] محمد ناصر، مرجع سابق، ص: 182.

[33] تركي رابح: **الشيخ عبد الحميد بن باديس –رائد الإصلاح والتربية في الجزائر**، مرجع سابق، ص: 117.

[34] بوالصفصاف عبد الكريم: **الفكر العربي الحديث والمعاصر، محمد عبده وعبد الحميد بن باديس نموذجا**، مرجع سابق، ص: 403.

[35] محمد ناصر، مرجع سابق، ص: 44

[36] المرجع نفسه، ص: 226.

[37] الشريعة: السنة1، العدد1، 17 جويلية 1933، قسنطينة، ص، 1-2، من كتاب: **الشريعة المحمدية**، الأعداد 1-7، 1933، دار الغرب الإسلامي

[38] محمد ناصر، مرجع سابق، ص: 226.

[39] عبد الرشيد زروقة: **جهاد بن باديس ضد الاستعمار الفرنسي (1913-1940)**، مرجع سابق، ص: 183.

[40] **الصراط السوي**: السنة1، العدد1، 11 سبتمبر 1933، قسنطينة، ص، 2، من كتاب: **الصراط السوي**، الأعداد 1-17، 1933، دار الغرب الإسلامي

[41] محمد ناصر، مرجع سابق، ص: 264.

[42] عبد الرشيد زروقة، مرجع سابق، ص: 183.

[43] **البصائر**: السنة1، العدد1، 1935، قسنطينة، ص، 6، من كتاب: **البصائر**، لسان حال جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، السنة الأولى، الأعداد 1-50، 1935- 1936، دار الغرب الإسلامي، ص: 10.

[44] محمد ناصر، مرجع سابق، ص: 279- 281.

[45] المرجع نفسه، ص: 283- 289.

[46] أبو القاسم سعد الله: **تاريخ الجزائر الثقافي**، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 2007، ج10، 1954- 1962، ص: 197.

[47] أوصديق فوزي بن الهاشمي: **محطات في تاريخ الحركة الوطنية بالجزائر 1962- 1988**، ط1، دار الانتفاضة للنشر والتوزيع، الجزائر، 1992، ص: 19.

[48] أبو القاسم سعد الله: **تاريخ الجزائر الثقافي**، ج10، مرجع سابق، ص: 197.

[49] المرجع نفسه، ص: 198.

[50]المرجع نفسه، ص: 198.

[51]Mohamed Kirat : **the communicators, a portrait of algerian journalists and their works** : office des publications

univresitaires; université d alger; 1993; p34

[52] أبو القاسم سعد الله، المرجع السابق، ص: 198.

[53] محمد ناصر: **أبو اليقظان وجهاد الكلمة**، ط2، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1983، ص: 13.

[54]المرجع نفسه، ص: 14.

[55]المرجع نفسه، ص: 16- 20.

[56]صالح خرفي: **أبو اليقظان في الخالدين**، مجلة الثقافة، وزارة الإعلام والثقافة بالجزائر، السنة3، العدد14، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1973، ص: 12.

[57] محمد علي دبوز: نهضة الجزائر الحديثة وثورتها المباركة، مرجع سابق، ص: 9.

[58]أبو القاسم سعد الله: **تاريخ الجزائر الثقافي**، ج5، مرجع سابق، ص: 264.

[59] علي مرحوم: **نظرة على تاريخ الصحافة العربية الجزائرية**، مجلة الثقافة، وزارة الإعلام والثقافة بالجزائر، السنة3، العدد14، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، العدد: 39، جوان/ جويلية 1977، ص: 33.

[60] أحمد توفيق المدني، مرجع سابق، ص: 347.

[61]المرجع نفسه، ص: 33.

[62]**البصائر**: السنة3، العدد 129 ، 1938، قسنطينة، ص، 3، من كتاب: **البصائر**، لسان حال جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، السنة 3، الأعداد 90- 140، 1937- 1938، دار الغرب الإسلامي، ص: 321.

[63] محمد ناصر: **أبو اليقظان والقضايا العربية والإسلامية**: مجلة الثقافة، وزارة الإعلام والثقافة، السنة 4، العدد: 22، الشـــركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1974، ص: 55.

[64] محمد ناصر: **أبو اليقظان وجهاد الكلمة**، مرجع سابق، ص: 27.

[65]**البصائر**: السنة3، العدد 117 ، ص، 6، من كتاب: **البصائر**، مرجع سابق، ص: 228.

[66] أحمد توفيق المدني، مرجع سابق، ص: 344.

المنهج النبوي في تربية الأطفال
Prophet's approach in raising children

د. سهاد عبد الله بني عطا
جامعة جده،كلية التربية للبنات،جده/ السعودية

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى المبادئ التربوية العظيمة التي راعاها وطبقها الرسول- صلى الله عليه وسلم- في تعامله وتربيته للأطفال. استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي من خلال الحديث عن المبادئ التربوية الرئيسة التي تضمنتها الأحاديث النبوية الشريفة وتعريفها اصطلاحيا، ومن ثم استعراض المواقف النبوية وتحليلها، والحديث عما يقابلها من المدارس التربوية التي حاول أصحابها الاجتهاد في تكوين منظومة للتعامل مع النفس البشرية، وتنظيم معرفتها، وتعديل سلوكها. إذ يعتبر ذلك تأصيلا لتلك المبادئ وتهذيبا له بما يناسب دين الإسلام الذي نستقي تعاليمه من القرآن والسنة.

Abstract

This study aimed to identify the educational principles of the great take them into account and applied by the Prophet - peace be upon him - in his dealings and upbringing of children .The researcher used in this study ,the descriptive approach by talking about the main educational principles contained in the Hadith and the conventional definition ,And then review the positions of the Prophet and analysis ,And talk about what schools the educational equivalent of the owners tried to diligence in the formation of a system for dealing with the human soul ,And the organization of knowledge, and behavior modification..It is considered that in search of the assets of those principles in the Sunnah and refine the religion of Islam in which to learn his teachings from the Quran and the Sunnah.

المقدمة:

الأطفال هم بذار المستقبل وعماد نهضة الأمة، وكلما منحنا هذه الفئة من المجتمع قدرا من العناية حصلنا على نتاج طيب، لذا فإن غاية ما يطمح إليه الإنسان السوي أطفالا يتمنى صلاحهم ضمن أسرة تتصف بمبادئ الإيمان والتعاون والتماسك، قال الله تعالى(**هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَجَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا فَلَمَّا تَغَشَّاهَا حَمَلَتْ حَمْلًا خَفِيفًا فَمَرَّتْ بِهِ فَلَمَّا أَثْقَلَتْ دَعَوَا اللَّهَ رَبَّهُمَا لَئِنْ آتَيْتَنَا صَالِحًا لَنَكُونَنَّ مِنَ الشَّاكِرِينَ**)، (الأعراف، 189). ولقد اتسمت الشريعة الإسلامية بالشمول بحيث أوجدت من التوجيهات والتشريعات ما تصلح به أحوال البشرية، ولم يغفل جانبا إلا وكان فيه توجيه أو رأي. والأطفال هم خلية مهمة في كيان المجتمع المسلم، يبدأ الاهتمام بهم في مرحلة تسبق وجوده عند البحث عن الزوجة الصالحة التي تصلح لتكون أما لجيل الإسلام(الصعيدي، 1996)، ففي حديث أبي هريرة عن الرسول- صلى الله عليه وسلم- (تُنكح المرأة لأربع: لمالها، ولحسبها، ولجمالها، ولدينها فاظفر بذات الدين تربت يداك) ، (رواه البخاري ومسلم)، (القشيري، 2002)، وقال أيضا (تزوجوا الودود الولود؛ فإني مكاثر بكم الأنبياء يوم القيامة) (رواه أحمد)(ابو العباس، 1986)، والأطفال جمع طفل. والطفل: الصغير من كل شيء. والطفل: المولود من حين يولد إلى أن يحتلم، وهو للمفرد المذكر وجمعه أطفال، ومؤنثه: طفلة وطفلتان وطفلات على القياس،ويستوي فيه ــ أيضاً ــ المذكر والمؤنث، والمفرد والمثنى والجمع(ابن منظور، 1998)، وتعرف الطفولة بأنها: المرحلة الأولى من العمر، والتي تبدأ منذ الميلاد وتنتهي ببلوغ سن الرشد حيث يقوى جسم الإنسان، ويكتمل نمو عقله، وتمييزه ليصبح مؤهلا للتكاليف الشرعية(خزاعلة، 1998). قال الله تعالى(**ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلا ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ**).(الحج،5). و للأطفال في الدين الإسلامي حقوق ويقصد بها: تلك الحقوق التي رتبها الشارع على الوالدين للأطفال من قبل أن يولدوا وحين استقرارهم في بطون أمهاتهم أجنة، وبعد أن يولدوا حتى يصلوا إلى سن البلوغ، وإلى أن يستقلوا بحياتهم بعد انتهاء دراساتهم والحصول على مصدر رزقهم، فإن الأطفال عماد الحياة، متى نجحنا في تأسيس هذا البناء

بشكل سليم، فإننا نضمن للأمة السلامة من كثير من المآزق(الأنصاري، 1995)، وبهذا يكون الدين الإسلامي قد سبق كل القوانين الوضعية في الاهتمام بحقوق الأطفال(قناوي، وقريشي، 1998)، فقد حفظ للطفل حياته منذ تكونه جنيناً وأولاه الرعاية والعناية صغيراً، وحظر على الوالدين أن يقصرا في تربيته، وفي سيرة الرسول-صلى الله عليه وسلم- كثير من المواقف والقصص والأحداث التي تعلمنا كيفية التعامل مع الأطفال. وعدم تجاهل حاجاتهم وخصائصهم العمرية، وتعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مراحل الحياة في تاريخ الناشئ فهي الأساس الذي يعتمد عليه نمو الطفل في المراحل التالية؛ لذا فإن الاهتمام بتنشئة الأبناء تنشئة إيمانية تحفظ عليهم دينهم، وتساعدهم في مواجهة المواقف الحياتية المختلفة، وحمل راية الإسلام، كيف لا والطفولة هي حجر الأساس في بناء العقيدة الإيماني واستقبال القيم والمبادئ، وللسنة النبوية أهمية كبيرة في التشريع الإسلامي فهي إما أن تشرع أمرا جديدا لم يذكر في القرآن الكريم، أو تبين وتوضح وتفصل أحكاما أخرى، ومن هنا جاءت أهمية التأصيل للمبادئ التربوية التي تضمنتها السنة النبوية في تربية الأطفال، وحتى يستفيد منها المسئولون عن الإعداد والتخطيط التربوي في إعداد البرامج التي تزودهم بالمفاهيم والخبرات والتي تكسبهم الاتجاهات والميول والعادات، والتي تمكنهم من الحياة في مجتمع الميول وتساعدهم على فهم البيئة التي يعيشون فيها مع الحفاظ على أصالتهم من خلال التمسك بقيم الدين وتقاليد المجتمع في مواجهة الغزو الثقافي ورياح العولمة العاتية، وأرجو من الله أن تساهم هذه الدراسة في تحقيق شيء من هذه الأهداف.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعتبر تربية الأطفال في ضوء عالم متغير من التحديات التي لا يمكن تجاهلها، فاستخدام التكنولوجيا، والانفتاح على العالم، وما أعقب ذلك من آثار العولمة، كلها أمور تدعو لتبني فلسفة واضحة في تربية أبنائنا، وتبني سياسة تربوية ترتكز على تعاليم ومبادئ دين الإسلام الحنيف، والانطلاق منه لنتمكن من مواجهة التحديات سواء أكانت تربوية، أم ثقافية، أم اجتماعية، ويعد تطبيق المنهج النبوي من خلال السنة المكرمة والأحاديث الصحيحة من أنجح السبل لتحقيق ذلك. ولهذا جاءت هذه الدراسة بعنوان " المنهج النبوي في تربية الأطفال"

وهي تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما هي المبادئ التربوية النفسية التي تراعى في تربية الأطفال؟

2- كيف راعت السنة النبوية المبادئ التربوية النفسية في تربية الأطفال؟

3- ما أهمية استخدام هذه المبادئ النبوية في تربية الأطفال؟

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة التعرف إلى المبادئ التربوية في السنة النبوية وأهمية استخدامها في تربية الأطفال.

أهمية الدراسة: من المؤمل أن تحقق هذه الدراسة أهمية كونها ستدعم الأدب التربوي الإسلامي، والذي يشكل رصيدا لأولياء الأمور، وكل من يتصدى للعملية التربوية، ومعلمي التربية الإسلامية والباحثين في مجالاتها، وستفتح المجال لمزيد من الدراسات التي تبحث في المبادئ التربوية المختلفة في السنة النبوية.

مصطلحات الدراسة:

- المنهج النبوي: هو كل ما صح عن الرسول- صلى الله عليه وسلم- من قول أو فعل أو تقرير في تربية الأطفال وتنشئتهم.
- التربية: هي الاهتمام الشامل والمتكامل بكافة جوانب نمو وتطور الأطفال الجسدية والنفسية والعقلية والاجتماعية منذ الولادة وحتى مرحلة البلوغ، بهدف إيجاد فرد متوازن يستطيع إصابة قوته واستمرار حياته والتكيف مع بيئتيه الطبيعية والاجتماعية.

- الأطفال: هو لفظ يطلق على الإنسان منذ ولادته وحتى يبلغ الحلم. و حتى يصبح هذا الإنسان بالغا ناضجا، وتعد هذه الفترة أطول فترة يحتاج فيها الإنسان إلى عائل يكفله ويهتم به. فهي تمتد من لحظة الولادة حتى الثامنة عشر من العمر.

منهج الدراسة: اتبعت الباحثة المنهج الوصفي في وصف المفهوم التربوي، وتفصيل عناصره، ثم استقراء سنة الرسول- صلى الله عليه وسلم- بأنواعها، وتأصيل وجود هذا المفهوم في السنة النبوية، وكيف اهتم الرسول – صلى الله عليه وسلم- قبل كل الإتجاهات والنظريات والمدارس التربوية بتلك المبادىء.

الدراسات السابقة: أجرى الشريفين(الشريفين، 2002) دراسة هدفت إلى التعرف إلى تعديل السلوك الإنساني من وجهة نظر التربية الإسلامية، بإبراز دورها في مجال تعديل السلوك، وكذلك التعرف إلى أهداف تعديل السلوك في التربية الإسلامية وخصائصه، وإبراز الوسائل المستخدمة في تعديل السلوك وطرائقه، من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية: ما مفهوم السلوك في التربية الإسلامية وعلم النفس، وما مفهوم تعديل السلوك في التربية الإسلامية، وما أهداف تعديل السلوك في التربية الإسلامية، وما خصائص تعديل السلوك في التربية الإسلامية، وما هي وسائل تعديل السلوك في التربية الإسلامية وعلم النفس، وما المنهج الوقائي للسلوك في التربية الإسلامية، وقد استخدم الباحث المنهجين الوصفي والاستنباطي أساسا لدراسته، بالإضافة إلى المنهج التأصيلي المقارن، وقد تعرض الباحث إلى مفهوم السلوك، وأنماط الشخصية في القران الكريم، وحاجتنا إلى تأصيل إسلامي للدراسات النفسية، وعلاقة الأخلاق الإسلامية بالسلوك، أما في الفصل الثاني فتحدث عن كيفية حدوث انحراف السلوك، ومفهوم تعديل السلوك في التربية الإسلامية، وخصائص تعديل السلوك في التربية الإسلامية وأهدافه.وقد أجرى أبو دف ونجم دراسة(أبو دف ونجم، 2002) هدفت التعرف إلى الدور التربوي للأسرة في ضوء السنة النبوية و مدى قيام الأسرة الفلسطينية بدورها في تربية الطفل و معرفة تأثير متغيرات الدراسة (الجنس– المستوى الدراسي– التخصص _ عدد الأطفال)على دور الأسرة .و تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي و لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث انبتصميماس تبانه لتقويم دور الأسرة الفلسطينية. وطُبقت على عينة عشوائية طبقية مكونة من(٥٣٢) طالبا و طالبة من طلبة الجامعة الإسلامية للعام الجامعي(٢٠٠٥) .وقد دلت نتائج الدراسة على أن أداء الأسرة الفلسطينية في مجال الواجبات (77.662%)أفضل من أدوارها في مجال الأساليب (71.789%).كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس و لقد كانت الفروق لصالح الإناث و وجود فروق تعزى لمتغير المستوى الدراسي و لقد كانت الفروق لصالح المستوى الأول .و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص و متغير عدد الأطفال.

وأجرت (علي، 2003) دراسة هدف تتعرف الدور التربوي للأسرة الفلسطينية في ضوء السنة من وجهة نظر أبنائها و الكشف عن درجة الفروق بينم تغيرات الدراسة" الجنس، السكن، المستوى التعليمي للأبناء، المستوى الاقتصادي وحجم الأسرة." استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. كذلك استخدمت الباحثة استبانه طبقتها على عينة الدراسة التي تكونت من (985) طالباً و طالبة في الصف العاشر في منطقة غزة التعليمية . وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في تمثل الدور التربوي المناطب الأسرة الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس و السكن والمستوى الاقتصادي وحجم الأسرة و عد موجود أي فروق تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأبناء.

وفي دراسة المبرك (1992) التي هدفت تحديد و اجبات الآباء تجاه أبنائهم في الإسلام بمصدريه القرآن والسنة في جوانب التربية الجسمية و الاجتماعية و الانفعالية والعقلية و الإيمانية. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي .وتناولت الدراسة و اجبات الآباء تجاه أبنائهم في مرحلة ما قبل المدرسة من الميلاد حتى سنوات و مرحلة البلوغ و المراهقة و ما يتعلق بكل منها من خصائص نمو و مظاهر اهتمام الإسلام بها.

وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في تأكيدها لأهمية التربية الإسلامية في قضايا تعديل السلوك، وعمليات التربية، وتختلف عن بقية الدراسات في أمور منها: أن دراسة الشريفين(2002) والتي هدفت إلى تعديل السلوك الإنساني من وجهة نظر التربية الإسلامية، فقد عرف الباحث السلوك الإنساني،وبين أنماط الشخصية في القرآن الكريم، وبالرغم من أنه بيَّن مدى الحاجة إلى التأصيل الإسلامي إلا أنه اكتفى بوصف مفهوم السلوك في التربية الإسلامية، ولم يحلل محتوى مصادر التربية الإسلامية. أما بالنسبة لدراسة أبو دف ونجم(2005)، والتي بحثت عن الدور التربوي للأسرة الفلسطينية في ضوء السنة النبوية، ولكنها لم تطرح نموذجا تربويا مشتقا من السنة، ولم تؤصل للمبادئ الضرورية من مصادر التشريع، أم بالنسبة لدراسة أحمد (1992) فقد حددت واجبات الآباء تجاه الأبناء من مصدرين هما القرآن، والسنة النبوية، بينما في الدراسة الحالية شملت مصدرا واحدا وهو السنة النبوية وقد قسمت دراسة أحمد الواجبات على شكل جوانب عامة: هي الجسمية والاجتماعية والعاطفية، بينما في هذه الدراسة تم اشتقاق مجموعة من المبادئ التفصيلية ولم يتم ذكرها وعرضها بشكل عام لذا فأن الفرق بين تلك الدراسات والدراسة الحالية واضحا فهي تهدف إلى التعرف إلى المبادئ التربوية في السنة النبوية وأهمية استخدامها في تربية الأطفال.

الإجابة عن أسئلة الدراسة: سيتم عرض المبادئ التربوية النفسية التي تراعى في تربية الأطفال، وكيف راعت السنة النبوية المبادئ التربوية النفسية في التربية، مع توضيح أهمية

استخدام هذه المبادئ النبوية في تربية الأطفال. والمنهجية المتبعة في ذلك تعريف هذه المبادئ تربويا، ثم ضبط المفهوم من وجهة نظر الدين الإسلامي، ومن ثم استعراض السنة الصحيحة من حياة الرسول – صلى الله عليه وسلم- في التعامل مع هذه القضية، وفي الختام يتم توضيح أهمية تطبيق هذا المبدأ التربوي الإسلامي، والسلبيات الناتجة في حالة عدم مراعاة هذه المبادئ ، وفيما يأتي التفصيل:

أولا: الاهتمام بتعديل السلوك.(Behavior modification)

ويقصد بتعديل السلوك: التغير المقصود والمرغوب فيه المراد إحداثه في سلوك الفرد،وهو شكل من أشكال العلاج يهدف إلي تحقيق تغيرات في سلوك الفرد تجعل حياة المحيطين به أكثر إيجابية وفاعلية، وهناك أنواع عدة من طرق التعديل يستخدم المعلم أو الأب أو الأم أو من يتولى الطفل الأسلوب الأفضل في تعديل السلوك، مثل التعزيز الإيجابي أو التعزيز السلبي أو غيرها، ويختلف هذا التغير باختلاف الهدف من برنامج التعديل الذي يتم توظيفه، فقد يكون الهدف منه تشكيل سلوك أو عادة جديدة لدى الأفراد، أو إحداث محو في سلوك واستبداله بسلوك جيد، أو تطوير في سلوك معين وتحسينه(الزغول، 2003) أما تعديل السلوك من منظور إسلامي فهو: عملية واعية تؤدي إلى إحداث تغيرات في السلوك السلبي بما يتفق مع أسس ومبادئ العقيدة الإسلامية، وحاجات النفس البشرية(الشريفين، 2002) والطريقة الناجحة في التربية تلك التي تعترف بقابلية الخطأ عند الأطفال، وذلك لافتقارهم إلى كثير من المعارف والخبرات التي يمتلكها الكبار، مما يفتح مجال التعليم والتربية بالنسبة للصغار إذا انطلق الأهالي والمربون من هذه النظرة. وقد كان الرسول- صلى الله عليه وسلم- يستثمر أخطاء الأطفال في تربيتهم وتعليمهم ضابطا في ذلك اللوم والتوبيخ والعقاب، ومستغلا المواقف في التوجيه التربوي المناسب، وقد روي عن أنس بن مالك- رضي الله عنه- أنه قال: كنت خادما للنبي- صلى الله عليه وسلم- قال: فكنت أدخل بغير استئذان، فجئت يوما فقال: " كما أنت يابني، فإنه قد حدث بعدك أمر: لا تدخلن إلا بأمر(رواه البخاري في الأدب المفرد وقال عنه الألباني : صحيح لغيره) (البخاري، 1994) ، فإن في توجيه الرسول- صلى الله عليه وسلم- التماس العذر لسلوك أنس، فقد وضح لأنس السلوك الخطأ، ومن ثم السلوك الصحيح، والذي ينبغي أن يتبع، لذلك عند تأمل سيرة الرسول- صلى الله عليه وسلم- و تعامله مع أخطاء الأطفال نجده قد راعى هذا الجانب ، فكان صلى الله عليه وسلم يستغل المواقف ويستثمرها في التعليم والتربية، وكان في تعامله مع أخطاء الأطفال يراعي عدم الإكثار من اللوم والتوبيخ والعقاب، وضبط النفس والرفق واللين عند وقوع الخطأ،

وعدم الإهانة والتجريح، واستغلال الموقف التربوي والخطأ من قبل الطفل للتوجيه والحوار والوضوح والمباشرة في التوجيه، وغيرها من الأساليب التربوية التي كان يتعامل النبي صلى الله عليه وسلم بها مع الأطفال، وهذا الأسلوب فعال في التربية، فإن من المحاذير التربوية عدم توضيح السلوك الصحيح للأطفال، مما يوقع الطفل في حيرة حول تصنيف السلوكيات إلى صحيحة وخاطئة، وبالتالي مقبولة أو مرفوضة.

احترام وتقدير ذات الطفل (ثانيا:Self-esteem).

ويقصد بتقدير الذات: نظرة الفرد واتجاهه نحو ذاته، ومدى تقدير هذه الذات من الجوانب المختلفة كالدور والمركز الأسري والمهني وبقية الأدوار التي يمارسها في مجال العلاقة بالواقع، فالذات هي الجزء من المجال الظاهري الذي يتحدد على أساسه السلوك المميز للفرد، فالطريقة التي ندرك بها ذواتنا هي التي تحدد نوع شخصياتنا (ولينذزي،1978)، وتأخذ الحاجات الإنسانية ترتيبا هرميا، تحتل قمة الهرم فيها حاجة الإنسان إلى تحقيق الذات، والتي تظهر عادة بعد إشباع حاجات تتعلق بالحاجات الفسيولوجية، وحاجة الإنسان إلى الأمن والسلامة، من ثم حاجة الحب والانتماء، وتظهر حاجة تحقيق الذات بعد إشباع هذه الحاجات الأربعة(Petri, and Govern.(2004)ويختلف تقدير الفرد لذاته في المواقف المختلفة تبعا لتغير مفهومه عن ذاته من خلال علاقاته الشخصية بالآخرين والفرد يميل إلى مقارنه نفسه بمن حوله إذا احتاج تقديرا لذاته فقد يقدر ذاته بدرجه عالية إذا كانت هذه العلاقة إيجابية، ويقدر ذاته بشكل سالب إذا كان تقدير الآخرين له سلبا في هذا الموقف،إن تقدير الذات هو كتلة من المشاعر المختزنة لدينا حيال أنفسنا، أو تصورنا لذاتنا منذ الطفولة، والتي تكبر معنا حتى تؤثر في الدوافع والتوجهات والسلوك، وحتى في القدرة على التكيف العاطفي. إن صور التقدير للذات تبدأ في التشكل في وقت مبكر من حياة الأطفال.ومن هنا تأتي أهمية تنمية شعوره بالثقة وتقدير ذاته، فهي بمثابة درع تقيه على المدى البعيد من كل ضغوط الحياة. فقد تبين أن الأطفال الذين لديهم تصور جيد عن أنفسهم أكثر مرونة في التعامل مع الصراعات ومقاومة الضغوط، وبالتالي أكثر قدرة على التمتع بالحياة،فهذه النوعية من الأطفال تتمتع بالواقعية والتفاؤل بوجه عام. في المقابل، فإن أقرانهم من الذين يعانون من عدم تقدير الذات لا يستطيعون التعامل مع التحديات التي يواجهونها بسهولة، ويعتبرونها مصدر قلق وإحباط يصعب إيجاد حلول لها. والخوف أنهم في حال استسلامهم للأفكار الناقدة للذات(سليم، 2003)،ويروي سيدنا أبو سعيد الخدري – رضي الله عنه– أن سعد بن مالك – رضي الله عنه – ممن استصغر يومَ أُحد، ويقول أنَ الرسول – صلى الله عليه وسلم- نظر إليه، وقال: سعد بن مالك؟ قال: نعم بأبي أنت وأمي. قال: فدنوت منه فقبّلت ركبته، فقال : آجرك الله في أبيك(ابن عساكر، 1995)، وكان قد قتل يومئذٍ شهيداً. فقد عامله الرسول – صلى الله عليه وسلم- وعزّاه تعزية الكبار، وواساه في مصيبته بعد ميدان المعركة مباشرة.والشاهد في ذلك أن الرسول- صلى الله عليه وسلم- عامله كما يعامل الكبار في مواقف العزاء. ومثل هذه التصرفات تزيد من دافعية الأطفال نحو الحياة ومجالات الخير المختلفة فيها، والدافعية(Motivation) تعد مفهوما مهما جدا في العلوم التربوية: وهي طاقة كامنة لا بد من وجودها لحدوث التعلم، بل للإقبال على كل مجالات الإنجاز في الحياة على الإطلاق **(Davis, G. (1983**، فأي بعد معنوي تركته عبارته- صلى الله عليه وسلم- عندما أشعر سعد بن مالك بأنه رجلٌ له طاقات وقدرات الكبار والتزاماتهم، تلك السنة النبوية الراقية هي التي صنعت من أطفال مكة والمدينة جهابذة في العلم والتميز وتصدر الركب في تاريخ الأمم.

ثالثا:الحث على طلب العلم(Encouragement to seek knowledge)

إن العلم الذي ينبغي أن يتعلمه ويطلبه المسلم هو ما يتعلق بفروض الأعيان، كمعرفة الله وحده لا شريك له في الربوبية و الألوهية والأسماء والصفات، ومعرفة بسيرة سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، ووجوب إتباعه في كل ما أمر واجتناب ما نهى؛ إذ إنَ ذلك يمثل رسالة الإسلام التي هي خاتمة الرسالات، وتعلم الوضوء والغسل والصلاة وما يلزمه لأداء العبادة، ولقد حث الدين الإسلامي على طلب العلم وضرورة تعليم كل مسلم بغض النظر عن جنسه أو فئته

العمرية، ولم يكن الطفل بمنحى عن اهتمام الإسلام فيما يتعلق بطلب العلم وأهميته، فقد أحاط الإسلام الطفل بالعناية الكاملة وضرورة تعليمه ابتداءً من ولادته وحتى بلوغه سن الرشد، وقد اشتمل هذا المبدأ على مجموعة من الحقوق أهمها:

1-التعليم الإلزامي: ويتضح من حديث الرسول- صلى الله عليه وسلم- (طلب العلم فريضة على كل مسلم)(عبد الحميد، 1988)، فالرسول- صلى الله عليه وسلم- لم يخصص حديثه لجنس معين أو عمر معين، يتساوى في ذلك الذكر والأنثى، وبالتالي فإن المجتمع الواعي هو الذي يهتم بتعليم الأطفال والنهوض بهم، فتعليم الطفل فريضة وواجب، ومن حق الطفل أن يتعلم ولا سبيل للأمة إلى التهرب من هذا الواجب (عبابنة، 2001) و يبين الإمام الغزالي أن الإسلام دين جعل العلم فريضة وشعيرة، وحث على طلبه وفي كل مكان، واكتسابه بكل الوسائل(1991).

2- **التعليم الديني والدنيوي**: إن دعوة الدين الإسلامي للتعليم دعوة شاملة لم تقتصر على علم دون آخر مادام هذا التعلم نافعا للإنسان، لذا فالتركيز في التعليم على العلم الديني وتعلم العلوم الأخرى في ضوء مبادئه ومعاييره ما دامت هذه العلوم تحقق المنفعة للطفل، وتمتاز التربية الإسلامية بأنها لا تؤجل ذلك إلى مراحل متأخرة من حياة الإنسان، وتهمل مرحلة الطفولة، فإن مفاهيم العقيدة، والوعي على سماع القرآن، وتمثل تعاليمه، وحب الرسول- صلى الله عليه وسلم- والاقتداء بتعاليمه كلها أمور اهتمت بها السنة النبوية في مراحل مبكرة، ويتضح ذلك فيما يرويه ابن عباس- رضي الله عنه- عن رسول الله- صلى الله عليه وسلم- " يا غلام إني أعلمك كلمات إحفظ الله يحفظك، إحفظ الله تجده اتجاهك، إذا سألت فأسأل الله، وإذا استعنت فاستعن بالله، واعلم أن الأمة لو اجتمعت على أن ينفعوك بشيء لم ينفعوك بشيء إلا قد كتبه الله لك، وإن اجتمعوا على أن يضروك بشيء لم يضروك إلا بشيء قد كتبه الله عليك، رفعت الأقلام وجفت الصحف" (الحنبلي، 2002) فالرسول- صلى الله عليه وسلم- خاطب ابن عباس بطريقة منطقية اتبع فيها الإقناع العقلي، فالمعلومة أو المعرفة إذا رتبت وقدمت فيها التبريرات لاقت قبولا أكثر لدى الطفل وزادت قناعاته بها(علوان، 1978). فالطفل يولد على فطرة التوحيد والإيمان، فإن دعمنا ذلك بالتربية الواعية المبنية على أساس السنة النبوية الصحيحة في التربية والبيئة التعليمية والاجتماعية المناسبة، فإن أبناءنا - ولا شك- سيحظون بتربية مبنية على الإيمان الراسخ بالله تعالى، ويتحلون بالأخلاق الفاضلة، ويمارسون حياتهم ضمن تعاليم الدين الإسلامي، والعلم الديني الذي علمه الرسول- صلى الله عليه وسلم- للأطفال تضمن جوانب تختص بمجال العقيدة، فعن أبي رافع – رضي الله عنه- قال:" رأيت رسول الله – صلى الله عليه وسلم- أذن في أذن الحسن بن علي حين ولدته فاطمة"(أبو داوود، 1998)، ومن التعليم الديني أيضا جوانب كانت تتعلق بالعلم بالقرآن الكريم، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:" أدبوا أولادكم على ثلاث خصال: حب نبيكم، وحب آل بيته، وتلاوة القرآن، فأن حملة القرآن في ظل عرش الله يوم لا ظل إلا ظله" (الديلمي، 1986)

رابعا: مراعاة الفروق الفردية (Individual differences): تعرف الفروق الفردية بأنها: الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعي في الصفات المختلفة وقد يضيق مدى هذه الفروق أو يتسع وفقا لتوزيع المستويات المختلفة لكل صفه من الصفات التي تهتم بتحليلها ودراستها(الخالدي،2002) وهي السمات والصفات التي تميز أي فرد من أفراد المجموعة عن غيره، وأية مجموعة من المجموعات عن غيرها، فالأطفال يتفاوتون فيما بينهم في القدرة على التعبير، وعلى القيام بالواجبات الدينية، كما أنهم يتفاوتون في فهم النصوص الشرعية، وفي استنباط الأحكام، وفي القدرة على التعلم والإنجاز (الخوالدة، وعيد، 2001) فليس هناك أدنى شك بأن الناس يختلفون في مهاراتهم العقلية، وفي قدرتهم على تحليل المواقف**(Dembo, 1994)** ، وتعتبر الفروق الفردية ظاهرة عامة في جميع الكائنات العضوية وهي سنة من سنن الله في خلقه، فأفراد النوع الواحد يختلفون فيما بينهم فلا يوجد فردان متشابهان في استجابة كل منهما لموقف

واحد وهذا الاختلاف والتمايز بين الأفراد أعطى الحياة معنى، وجعل للفروق الفردية أهمية في تحديد وظائف الأفراد، والله سبحانه وتعالى لم يخلق البشر على وتيرة واحدة في القدرات والمواهب والسمات، وقد تأكد ذلك من خلال قوله تعالى(هو الذي جعلكم خلائق في الأرض ورفع بعضكم فوق بعض درجات ليبلوكم فيما آتاكم إن ربك سريع العقاب وانه لغفور رحيم)،(فاطر،39).وهذا الاختلاف البشري يشمل الجسم والصفات الشخصية: من طريقة في التفكير، أو امتلاك موهبة خاصة، وقد راعى الرسول- صلى الله عليه وسلم مبدأ الفروق الفردية في تربيته للأطفال، فقد لاحظ قدرة الصحابي زيد بن ثابت- رضي الله عنه- على الحفظ من خلال حفظه لسور القرآن الكريم؛ لذا فقد تم توجيهه لدراسة العلوم التي تعتمد على القدرة على الحفظ، وبذا فقد درس ابن ثابت اللغات وخاصة العبرية، وعلم القراءات والفرائض، ومن ثم اتخذه الرسول- صلى الله عليه وسلم- كأحد كتبة الوحي، وفي معاملة الرسول-صلى الله عليه وسلم- للحسن والحسين مراعاة لهذه الفروق فكان يحملهما وهو في الصلاة، كما رواه الإمام أحمد عن أبي هريرة قال: "كنا نصلي مع رسول الله صلى الله عليه وسلم العشاء فإذا سجد وثب الحسن والحسين على ظهره فإذا رفع رأسه أخذهما بيده من خلفه أخذا رفيقا ويضعهما على الأرض فإذا عاد عادا حتى إذا قضى صلاته أقعدهما على فخذيه" (الألباني، 1995) ، لقد تعامل الرسول- صلى الله عليم وسلم- مع الطبيعة الإنسانية بكل مكوناتها، وجدلياتها وسمتها وتغيراتها، ومن ذلك العوامل الفطرية والمكتسبة التي تؤثر في طبيعة الأداء والفعل الإنساني ومستوياته.

خامسا: الاهتمام بالإبعاد النفسية لاستخدام الأسماء والكنى.(Psychological dimensions of the nicknames and names) : اعتادت الشعوب وبالأخص العرب استخدام ما يدل على الشخصية إضافة إلى الأسماء، وهو ما يعرف بالكنى والألقاب، وتعرَف الكنية بأنها: ما صدر بأب أو أم أو ابن أو عم مثل: أبو بكر، أم كلثوم وابن عمار، أما اللقب: فهو ما أشعر بمدح مثل حبر الأمة، أو إمام المجاهدين. أو ذم مثل : ذيل الماعز، ووجه السوء، إن استخدام الأسماء غير المحببة للطفل تدخل ضمن الإساءة المعنوية، وهي ممارسات كفيلة بأن تهاجم الصحة النفسية عند أطفالنا والتي تعرف: "بأنها حالة عقلية انفعالية مركبة دائمة نسبيا من شعور الفرد بأن كل شيء على ما يرام والشعور بالسعادة مع الذات ومع الآخرين والرضا والطمأنينة والأمن وسلامة العقل، والإقبال على الحياة، مع شعور بالنشاط والقوة والعافية، مما يساعد في تشكل التوافق النفسي والاجتماعي (دويدار، 1994)،والإساءة الانفعالية هي لب الإساءات والاعتداءات جميعا وأساسها، من حيث أن كل إساءة تتضمن إساءة انفعالية وجرحاً لشعور المساء إليه وإهانته، والحط من شأنه فهي إنكار وحجب لكل ما يزود الطفل بالإحساس بأنه موضع الحب والتقبل والقيمة، وتزويده بكل ما يناقض ذلك، حيث تُشعره الإهانة بالكراهية والرفض وقلة القيمة. فالاسم يساهم بإطفاء مدلولات معناه على الشخص، بحيث يبدأ الأمر نفسيا ويتطور بعد ذلك ليتخذ جانبا سلوكيا، لذلك نجد من الأطفال من قد يفتخر باسمه أومن يشعر بالصغر والإهانه عند دعوته بما يحمله من اسم سيء؛ لذا فان التعاليم الإسلامية جاءت بضرورة أن يُحسن أولياء الأمور اختيار أسماء أبنائهم، والرسول – صلى الله عليه- كان يراعي الآثار والأبعاد النفسية لاستخدام الأسماء و الكنى في تعامله مع الأطفال، وكان يطلق عليهم الأسماء المناسبة الجميلة في ضوء ذلك ومن هذا تسميته للزبير(بالحواري) في حديث جابر ابن عبد الله أن الرسول-صلى الله عليه وسلم- قال:" إن لكل نبي حواريا وحواريي الزبير"(الزهري، 1968)، وابن مسعود بالغلام المعلم،عن ابن مسعودقال :جاءني رسول الله – صلى الله عليه وسلم- وأبو بكر رضي الله عنه وقد فرا من المشركين، وأنا أرعى لابن أبي معيط بحياد، قال : ثم أتيته بعد ذلك فقلت : يا رسول الله علمني من هذا القول، فقال : " إنك غلام مُعلَّم "، قال: فأخذت من فيه سبعين سورة لا ينازعني فيها أحد".(رواه أحمد)(بن حنبل، 2001). وتسميته لأبي عبيدة- رضي الله عنه- بأمين الأمة وذلك في حديث (لكل أمة أمين وأمين هذه الأمة أبو عبيدة)،(رواه البخاري)(البخاري، 2001)، ولم يكن إطلاق هذه التسميات جزافا وبلا فائدة، بل لها أهمية تربوية بالغة،

فإن تسمية الطفل باسم جميل يكون له علاقة بخصائصه الشخصية لتدعيمها وإسقاط خصائص هذا الاسم أو الكنية على شخصية الطفل، وتمثله للدور الذي يمليه عليه مدلول الاسم، فالغلام المعلم سيحاول أن يعلم بما عنده ويسعى للمزيد من العلوم، وأمين الأمة سيحفظ الأسرار ولا يبوح بشي منها. وللثناء على الشخص من خلال الكنى الجميلة فوائد إذ تمنحه شعورا بالرضا وتزيد دافعيته على الإنجاز، وتكسبه الثقة بنفسه، وهذا جل ما نحتاجه في تربيتنا لأبنائنا، حتى نخلصهم من مشاعر الإحباط، ونقضي على هواجس الفشل التي تقف حائلا في طريق التقدم. فالنقد واللوم يسهمان في تكريس الشعور بالفشل والإحباط ونموه في النفس، إن استخدام الألقاب والكنى المسيئة لذات الطفل تدخل ضمن الإساءة النفسية للطفل وهو ما تعرفه الرابطة الطبية الأميركية: بأنه تهديد الطفل، بالصراخ، والإساءة اللفظية المتعمدة، واللوم وأي نوع من الكلام قد يسبب ألما نفسيا للطفل، وهذا الشكل من العنف من أكثر أشكال الإساءة للأطفال والتي لا يأبه كثير من الناس بها لعدم إدراكهم لمخاطرها، وبالذات النفسية على أطفالنا، ومن شأن مثل هذا السلوك أن تهاجم النمو العاطفي للطفل وصحته النفسية مما يقلل تقديره لذاته، ويمكن أن يؤدي إلى ضبط ذات منخفض، كما يمكن أن يؤدي إلى العداء، والعدوانية والاعتمادية(O'Donnell, , Scott, & Stanley, 2008.)، وذلك يتناقض مع نظرة الدين الإسلامي لفلسفة التغيير وبناء الشخصية القائمة على الاعتزاز بمعطيات الشخصية وبدء التغيير من الشخص نفسه، إذ تتجلى هذه القاعدة في الآية الكريمة**(إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ)**،(سورة الرعد الآية، أية 11).

سادسا: التدرج في التعليم.(The gradient in education) : ويقصد بالتدرج السير بالعملية التعليمية خطوة خطوة، فيكون الانتقال من الخطوة الأولى إلى الثانية مدروسا ومناسبا لقدرات المتعلمين: العقلانية والجسمانية والعمرية، ولاستعداداتهم الفطرية، وفي الوقت المناسب(الخوالدة وعيد،2001)، وعند الحديث عن التدرج في التربية الإسلامية لا بد من التعريج على بعض المفاهيم المتعلقة بها، و منها مفهوم التدرج في التغيير التربوي المنشود، إذ قد يظن البعض -خطأً- أن إحداث عملية تعديل السلوك يتم بين ليلة وضحاها، وهو بهذا قد جانب الصواب، لأن من أصعب المهمات التي يقوم بها الإنسان مهمة تحويل السلوك وتعديله، وتحتاج إلى وقت كاف من التخطيط والتنفيذ المتدرج، فترك الإنسان للعادات التي كانت جزءاً من حياته ليست بالأمر السهل، وفكرة اعتياده على عادات جديدة ليست بالأمر الهيّن كذلك، فكلا الأمرين بحاجة لفترة زمنية كافية سواء في الاعتياد على الترك أو الفعل. وكلما كانت العادة مستحكمة أكثر، كلما كانت بحاجة إلى مدة أطول لتغييرها وتعديلها، لذا نجد أن من لا يدرك هذه الحقيقة يفشل في مهمة التربية وتطوير السلوك، إذ سريعاً ما سيصاب بالملل واليأس ويعتبر أن لا قدرة لديه في الوصول إلى الأهداف المرجوة, فعلينا إذاً أن لا نستعجل الشيء قبل أوانه وخاصة فيما يخص العملية التربوية. نجد بوضوح مدى تطبيق التدرج في التربية الإسلامية، ومن ذلك التدرج في تربية الرسول، صلى الله عليه وسلم، لصحابته رضوان الله عليهم والذي استمر لمدة ثلاث وعشرين سنة، وما ذلك إلا لمعرفة الرسول، صلى الله عليه وسلم، بأحوال البشر وطبيعة تقبلهم لكل ما هو جديد وكيفية تكييفهم الصحيح مع هذا الجديد حتى لو كان الحق بعينه، لذلك وجدنا مدى الحب والتفاني لمحمد، صلى الله عليه وسلم، من أشخاص كانوا يعيشون في درك الجاهلية؛ وإذا بهم يتحركون بتدرج تربوي نبوي سلس نحو قمة الإسلام، ليصنعوا بعدها نماذج للسلوك البشري في شتى المجالات، لتبقى هذه السلوكيات حديثاً عبر التاريخ(عبده، 2011)، ومن التعاليم النبوية التي روعي فيها التدرج تعليم الأبناء الصلاة و تعويدهم وحثهم على أدائها بالتدرج عملاً بالتوجيه النبوي الشريف "مروا أولادكم بالصلاة و هم أبناء سبع سنين و اضربوهم عليها و هم أبناء عشر و فرقوا بينهم في المضاجع " (رواه أبوداود)، (أبو داود، 1998).

سابعا: التعلم من خلال اللعب(Learning through play). : يعرف اللعب بأنه:" نشاط موجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية، ويحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية، وهو استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة، وتقريب مبادئ العلم للأطفال وتوسيع آفاقهم المعرفية (مرعي، والحيلة، 1998). وبالتالي فهو نشاط فطري تتم من خلاله عملية النمو والتطور عند الطفل ويساعد على نمو شخصيته، لذا فهو مخرج لعلاج مواقف الإحباط الموجودة في الحياة، ويشجع الأطفال على ما سيكون عليهم أن يفعلوه بشكل جدي، ويكسبهم مهارات اجتماعية، وهو أكبر علاج للملل والكسل الذي يعاني منه أطفالنا، وله فوائد قد لا يدركها بعض المربين؛ إذ إنه يساهم في فتح شهية الطفل، ومساعدته على النوم السريع بسبب الحركة والجهد التي يتم بذلها من خلال اللعب(الشيخ، 2006) ،لذا فهو وسيلة تعليمية تربط الطفل بالعالم الخارجي وتحدد نمط شخصيته ونموه العقلي والنفسي والاجتماعي، ومن هنا وجب على المربين وأولياء ألأطفال و المؤسسات التربوية والتعليمية الاستفادة من اللعب لتلقين المعارف والمهارات واكتساب القيم، وتأمين حاجيات الطفل المعرفية بعيدا عن أية قيود أو ضغوط نفسية، وذلك من خلال استثمار ذكي لعنصر الإمتاع الذي يوفره اللعب، وقد ورد في السنة النبوية إقرار الرسول- صلى الله عليه وسلم- اللعب عند الأطفال سواء أكان ذلك باتخاذ الدمى كما ورد ذلك في حديث عائشة- رضي الله عنها-" قالت: كنت ألعب بالبنات عند النبي - صلى الله عليه وسلم - وكان لي صواحب يلعبن معي، فكان رسول الله - صلى الله عليه وسلم - إذا دخل يتقمعن منه، فيسربهن إلي فيلعبن معي" (رواه البخاري)، (البخاري، 2001)، ففي إقراره - صلى الله عليه وسلم- لِلَعب عائشة ولُعبها التي كانت تلعب بها، ما يوضح تأكيدَ الإسلام أهميةَ اللعب للطفل، وجواز شراء اللُّعَب له؛ فعلى الآباء والمربين أن يراعوا ذلك، فيعطوا لصغارهم الفرصة للعب والترويح عن أنفسهم، ولكن مع توجيههم إلى أنواع اللعب الملائمة لهم، وعن البَرَاء بن عَازِب - رضي الله عنه- قال: كان رسول الله - صلى الله عليه وسلم - يصلي، فجاء الحسن والحسين، أو أحدهما -رضي الله عنهما- فركب على ظهره، فكان إذا رفع رأسه قال بيده، فأمسكه، أو أمسكهما، وقال: (نعم الْمَطِيَّةُ مَطِيَّتُكُمَا) وقال رسول الله - صلى الله عليه وسلم-: (ونعم الرَّاكِبان هما، وأبوهما خير منهما)، الطبراني، 1995)، فالمربي الناجح هو من يحول المتعة التي يحصل عليها الطفل من اللعب إلى متعة تنطوي على فائدة، عندها يصبح اللعب وسيلة تربوية تعليمية، وهذا الأسلوب مهم جدا للأطفال لأن الوسائل التقليدية المعروفة بالتوجيه المباشر لا تجدي معهم، وهم باللعب الهادف يسعون لمزيد من حب الاستطلاع والاكتشاف، بل إنَ مجرد إتاحة الفرصة للعب معناه أن ينمو الطفل ويتطور(بلقيس، ومرعي، 1982).

ثامنا: تقوية مفهوم الذات (Strengthening self-concept) : ويعرف مفهوم الذات بأنه ما يحمله الفرد من أفكار أو تصورات عن نفسه وقد تحمل تقديرا إيجابيا أو سلبيا،فإن الفرد غالبا ما يتصرف وفقا لمفهومه عن ذاته حتى لو كان هذا المفهوم يخالف واقع الشخص وحقيقته فقد يكون على سبيل المثال أحد الأطفال متوسط الذكاء ويرى نفسه انه غبي لذا فإنه يتصرف في الغالب وفقا لمفهومه عن نفسه على أنه غير ذكي، ومفهوم الذات عرضة للتعديل بتأثير الظروف البيئية والاجتماعية التي تحيط به، وبوجهة نظر الآخرين عنه. فالفرد قد يرى نفسه بصورة إيجابية أحياناً، وبصورة سلبية أخرى، إلا أنه بصفة عامة له تصور شبه ثابت عن ذاته. وقد راعت التربية النبوية ذلك من خلال تشجيع الأطفال على حضور مجالس العلماء، ففي صحيح مسلم أن سمرة بن جندب- رضي الله عنه- قال" لقد كنت في عهد رسول الله غلاما، فكنت احفز عنه، فما يمنعني من القول آن ها هنا رجالا هم أسن مني" (رواه مسلم)،(النيسابوري، 2006)، ولمثل هذا السلوك أعظم الفائدة في تربية الأطفال، فهو ينزع من قلوب الأطفال رهبة الخوف من الإدلاء بالمعرفة، ويسمح بالمناقشة لإزالة الغموض عن كثير من القضايا المهمة، بالإضافة إلى أنها تبلور شخصية الأطفال كل حسب خصائصه وفروقه الفردية، وقد كان الرسول – صلى الله عليه وسلم- أيضا يعتمد في سبيل تحقيق هذا المبدأ على

احترام وجود الأطفال ومعاملتهم كالكبار، حتى انه كان يركز على إبراز ذلك فعن سهل بن سعد الساعدي رضي الله عنه أنَ رسول الله صلى الله عليه وسلم أتي بشراب فشرب منه وعن يمينه غلام وعن يساره الأشياخ فقال للغلام: أتأذن لي أن أعطي هؤلاء ؟ فقال الغلام: لا والله يا رسول الله لا أوثر بنصيبي منك أحدا قال : فتلّه _ أي وضعه _ رسول الله صلى الله عليه وسلم في يده)،(رواه البخاري)،(البخاري، 2001)، فلم لا يحترم رأي الطفل ما دام أنه على صواب؟ وما المانع من قبول رأيه وتنفيذه في هذه الحالة؟

تاسعا: التربية المستندة إلى العاطفة والحنان. (Education-based emotion and) compassion) : تهدف التربية العاطفية التربية إلى بناء شخصية الطفل وكيانه، وتركز على أهمية وجوده في الحياة، وترسيخ صفات المحبة، والمودة، والعطف، والرأفة، والشفقة والحنان في نفسه، وتقويم انحرافاته العاطفية من خلال التعليم والتدريب والقدوة الحسنة، إن اتجاه القسوة نحو الأطفال هو شكل من أشكال الاتجاهات السلبية نحوهم، وهو يعبر عن مجموعة من الأساليب التي يتبعها المربون لضبط سلوك الطفل غير المرغوب فيه(الكتاني، 2000)، ولقد أولى الرسول صلى الله عليه وسلم الجانب العاطفي في تربية الأطفال وتنشئتهم جل اهتمامه ، من خلال أحاديثه عن تقبيل الأولاد والمسح على رؤوسهم، والاهتمام باللعب معهم ، وإظهار المواساة عند تعرضهم للأزمات، وتقديم الهدايا لهم، وعدم التمييز في المعاملة بينهم، وتقنين في العقاب بما يتناسب مع تعاليم الدين الإسلامي،وتعد العاطفة من أهم الاستراتيجيات التي يستخدمها المنهج التربوي الإسلامي في ترسيخ القيم وتثبيتها عند الطفل وتدريبه على استيعابها، بل إنها المدخل الرئيسي لتدريب الطفل على الطاعة والالتزام الخلقي، فالحب مطلب ضروري لعملية التأديب، وشرط أساسي في تربية الطفل المسلم، ومن أهم العوامل التي تساعد الطفل على الطاعة والالتزام بالقيم إذ إنه يعين على استيعاب القيم ويوفر المناخ الملائم للنمو الخلقي في النفس، وهو حاجة نفسية إنسانية تمنح الإنسان الشعور بالأمان والثقة وتعمق روابطه مع المحيط، والأطفال بشكل خاص يحتاجون إلى مثل هذا النوع من العطف والحنان، أما الأطفال الذين يعانون من الحرمان من الاهتمام والدفء الانفعالي تظهر عليهم أعراض الانسحاب والعزلة والتباطؤ الذهني، فالحديث عن البيئة التي ينشأ فيها الطفل تشمل كآفة العناصر التي تسهم في تنشئته بما توفره من إشباع لاحتياجاته الأساسية من تغذية سليمة ورعاية صحية وقائية وعلاجية متكاملة، كما تكفل إشباع حاجاته النفسية من الحب والحنان والانتماء والتقدير والنجاح والأمن والسلامة، وتوفير الجو الصحي النفسي اللازم لتشرب القيم الروحية وغرس المبادئ البناءة واستيعاب تعاليم الدين والسلوك السوي واكتساب المهارات الأكاديمية والمعرفة العلمية والمواطنة والحساسية الاجتماعية والمبادأة والإبداع(فراج، 1985)، وقدحَثَّ الرسول صلى الله عليه وسلم على تربية الأولاد وتأديبهم باستخدام أفضل الأساليب التربوية، التي تتضمن وسائل إصلاحية ناجحة ومناسبة للطفل، يتضح منها طريقة الإسلام في الإصلاح، إذ تعتمد توجيه الولد ووعظه وملاطفته، فقد روى البخاري ومسلم عن عمر بن أبي سلمة رضي الله عنهما قال : كنت غلامًا في حجر رسول الله صلى الله عليه وسلم، وكانت يدي تطيش في الصَّحْفَة ، فقال لي رسول الله صلى الله عليه وسلم : (يا غُلَامُ سَمِّ الله ، وكُلْ بيمينك ، وكُلْ مما يليك)، رواه البخاري،(البخاري، 2001)،وقد جاء في صحيح البخاري عن أنس : أخذ النبي صلى الله عليه وسلم إبراهيم فقبّله وشمّه، وقد ورد أيضا في صحيح البخاري في باب رحمة الولد وتقبيله ومعانقته عن قتادة أنه قال: خرج علينا النبي صلى الله عليه وسلم وإمامة بنت أبي العاص على عاتقه فصلّى فإذا ركع وضع وإذا رفع رفعها)، البخاري، 2001).ومن هذه الأحاديث أيضا ما ورد عن أبي هريرة رضي الله عنه انه قال : قبّل رسول الله صلّى الله عليه وسلم الحسن بن علي وعنده الأقرع بن حابس التميمي جالسا فقال الأقرع : إن لي عشرة من الولد ما قبّلت منهم أحدا، فنظر إليه الرسول صلى الله عليه وسلم ثم قال: (من لا يرحم لا يُرحم) رواه البخاري، (البخاري، 2001)، ويقول الرسول صلى الله عليه وسلم (من كان له ثلاث بنات يؤويهن ويكفيهن ويرحمهن فقد

وجبت له الجنة البتة ، فقال رجل من بعض القوم : وثنتين يا رسول الله ؟ قال : وثنتين)، (حسنه الألباني) (الألباني، 1995)، فالمعاملة على أساس الود والعاطفة بين الأبناء له آثره البالغ في تكوينهم تكويناً سليماً، وإن افتقار تربية الآباء إلى هذه العناصر يؤدي في كثير من الأحيان إلى إصابة الأطفال بعقد نفسية تسبب لهم كثيرا من المشاكل في حياتهم، ولا تثمر وسائل النصح والإرشاد التي يسدونها لأبنائهم ما لم تكن هناك مودة صادقة بين أفراد الأسرة، وتعد المشاكل النفسية في مرحلة الطفولة الباكرة خاصة من صلة الطفل بأبويه هي الأشد في الخطورة والأكثر تمهيدا للاضطرابات الشخصية ، ويساعد التفاهم في الجو الأسري وشيوع المودة بين أفرادها على النمو الفكري للأطفال، وبناء شخصياتهم بشكل سليم. وكل ذلك من مسؤوليات الأسرة المسلمة في أن تجعل من البيت جواً من المحبة تسوده الرعاية ويشبع فيه العطف والعدالة، فإذا عجز الآباء عن خلق هذا الجو من الود والتفاهم والمحبة فإن في ذلك حرمانا من عنصر لا يمكن تعويضه، فإن المدرسة بأدوارها الحساسة في رسم شخصية الطفل المسلم إلا أن دوره محدود في التربية العاطفية؛ فالأسرة هي بيئة الطفل الطبيعية، وفيها يحصل على أهم عوامل النمو الوجداني التي تتمثل بالمحبة الوالدية التي يشعر الطفل في ظلها بالطمأنينة التي لها أكبر الأثر في نموه إلى جانب التمتع بالفرص التي تحقق له اللعب الحر والزمالة الصحيحة في مراحل نموه المختلفة بحيث يتكون المواطن الصالح(غباري، 1999).

الخاتمة:

لا شك أن التربية السليمة هي التي تحقق التوازن بين مبادئ التربية الإسلامية الصحيحة، ومواكبة روح العصر، وإيجاد جيل مسلم يحمل مبادئ الإسلام ويطبقها، والقران الكريم والسنة النبوية المشرفة هما المصدر التربوي الأول والأساسي لأي مربي؛ إذ تساهمان في إعداد النشء المسلم لكي يمارس تأثيره في مجتمعه وفق ما تعلمه وعمل به من دينه، فالطفل لابد أن يربى تربية إيمانية وروحانية منذ نعومة أظافره ، والقران والسنة مصادر ثرية للارتقاء بأبناء الأمة كي يعود إليها الألق وتأخذ دورها المنشود في إقامة الخلافة وقيادة الأمم. وإذا قمنا نحن – المسلمين- باستقاء مبادئ التربية من مصادرها الحقيقية المتمثلة في القرآن والسنة، وبعيدا عن الأساطير والفهم الخطأ، وإتباع المنهجية العلمية في قبول الأحاديث النبوية، وفهمها، ومن ثم تبني ذلك في سياستنا وقراراتنا التربوية، وعرضها في مناهجنا بما يواكب روح ومتطلبات العصر، فإن ذلك سيكون سبيل الهدى والتميز لأبناء أمتنا.

المراجع:

1- الصعيدي، عبد الحكم عبد اللطيف. (1996).**الأسرة المسلمة: أسس ومبادئ**، ط: 2، الدار المصرية اللبنانية: القاهرة.
2- القشيري، أبو الفتح تقي الدين(2002). **الإلمام بأحاديث الأحكام**، تحقيق: حسين الجمل، ط:1،دار ابن حزم: الرياض- بيروت.
3- أبو العباس، أحمد بن محمد(1986). **الإفصاح عن أحاديث النكاح**، تحقيق: محمد الميادني، ط:1، دار عمار: عمان.
4- ابن منظور، محمد. (1968). **لسان العرب**، 12/ 95، دار صادر، بيروت.
5- خزاعلة، عبد العزيز(1998). **أمن الطفل العربي**، الطبعة الأولى، الرياض، مطابع أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية
6- الأنصاري، عبد الحميد(1995). حقوق الأولاد قبل الوالدين، **حولية كلية الشريعة**، جامعة قطر، العدد الثاني عشر.
7- قناوي، هدى و قريشي، محمد(1998). **حقوق الطفل بين المنظور الإسلامي والمواثيق الدولية**،مكتبة الأنجلو: القاهرة،
8- الشريفين، عماد(2002م)، **تعديل السلوك الإنساني في التربية الإسلامية**، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اربد .
9- أبو دف، محمود ونجم، منور(2005)،تقويم دور الأسرة الفلسطينية في تربية الطفل في ضوء السنة النبوية، **دراسة مقدمة لمؤتمر الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع و طموحات المستقبل.** 22-23 نوفمبر 2005، كلية التربية الجامعة الإسلامية،غزة : فلسطين.
10- علي،عزيزة(2003)، الدور التربوي للأسرة في ضوء المعايير الإسلامية و مدى تمثله في الأسرة الفلسطينية من وجهة نظر أبنائها **. رسالة ماجستير**،الجامعة الإسلامية،غزة.
11- المبرك، أحمد(1992)، **تربية الأولاد و الآباء في الإسلام، حقوق الأبناء على الآباء ومضامينها التربوية في الإسلام**،دار قتيبة للطباعة ,النشر و التوزيع :بيروت.

12- الزغول، عماد(2003م)، **نظريات التعلّم**، دار الشروق، عمّان، ط1، ص98.
13- البخاري، محمد بن إسماعيل (1994)، **صحيح الأدب المفرد**، تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني، ط1، السعودية: مكتبة الدليل.
14- هول، وليندزي، (1978)، **نظريات الشخصية**، ترجمة فرج أحمد، وقدري حنفي، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للنشر والتوزيع، ص119.
15-سليم، مريم(2003)، **كيف ننمي تقدير الذات والثقة بالنفس والنجاح عند أبنائنا: دليل الوالدين**، دار النهضة العربية.القاهرة.
16-ابن عساكر(1995)، تاريخ مدينة دمشق، تحقيق: عمرو العمروري، بيروت: دار الفكر.
17- عبد الحميد، علي حسن(1988)، **طلب العلم فريضة على كل مسلم**، ط:1، عمان: دار عمار.
18- عبابنة، لؤي(2001)، التربية المعرفية للأطفال في الإسلام، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الأردن: جامعة اليرموك.
19- الغزالي، أبو حامد بن محمد(1991)، **إحياء علوم الدين**، ت سيد إبراهيم، ط1، القاهرة: دار الحديث
20- الحنبلي، ابن رجب(2001)، **جامع العلوم والحكم**، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وابراهيم باجس، بيروت: مؤسسة الرسالة.
21-علوان، عبد الله ناصح(1978)، **تربية الأولاد في الإسلام**، ج1، ط2 ، بيروت: دار السلام.
22- أبو داود: سليمان بن الأشعث السجستاني الأزدي(1998) **سنن أبي داود**، ط[1] ، بيروت: دار ابن حزم.
23 - الديلمي، أبو شجاع شيرويه بن شهرزاد (1986)،**الفردوس بمأثور الخطاب**، تحقيق: السعيد بن بسيوني زغلول، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.
24 - الخالدي، محمد(2003)، **سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي**، الأردن: دار وائل للطباعة.
25- الخوالدة، ناصر وعيد، يحي(2001)، **طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها**، ط1، الأردن: دار حنين ، الكويت: مكتبة الفلاح.
26- الألباني، محمد بن ناصر الدين(1995)، **سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فهمها وفوائدها**، الرياض: مكتبة المعارف.
27- دويدار، عبد الفتاح محمد (1994)، **في الطب النفسي وعلم النفس المرضي الإكلينيكي**، ص، 508 بيروت: دار النهضة العربية.
28 -الزهري، محمد بن سعد،(1968)، **الطبقات الكبرى**، ط1، تحقيق: إحسان عباس، ج3، ص105 بيروت: دار صادر.
29- الإمام أحمد بن حنبل،(2001)، **مسند الأمام أحمد بن حنبل**، تحقيق شعيب الأرناؤوط وعادل مرشد، ط1، بيروت: مؤسسة الرسالة.
30- البخاري، محمد بن إسماعيل،(2001)،**صحيح البخاري**، باب فضائل القرآن(3744)، ط1، ت: محمد الناصر، بيروت: دار طوق النجاة.
31-عبده، يزن(2011)، التدرج التربوي في المنهج الإسلامي، **مقالة منشورة في جريدة الغد الأردنية** بتاريخ2011/03/05.
32- مرعي، توفيق والحيلة، أحمد(1998)،**تعزيز التعليم**، ط:1 ص14، الأردن: دار الفكر.
33-الشيخ، غريد (2006) **تربية وتعليم الأطفال من خلال اللعب**، لبنان: دار الهادي للنشر والتوزيع.
34- البخاري، محمد بن إسماعيل(2001)، **مرجع سابق**، كتاب الأدب، باب الانبساط إلى الناس، حديث رقم(6130).
35 -الطبراني،سليمان بن أحمد(1995) **المعجم الأوسط**، تحقيق: طارق عوض وزملائه، ط: 1، القاهرة: دار الحرمين.
36- بلقيس، احمد ومرعي، توفيق(1982) **الميسر في سيكولوجية اللعب**، عمان: دار الفرقان.
37- النيسابوري، مسلم بن الحجاج(2006)، **صحيح مسلم**، تحقيق نظر أبو قتيبة، ط:1، باب أين يقوم الإمام من الميت للصلاة عليه،برقم(964)، الرياض: دار طيبة.
38- الكتاني، فاطمة المنتصر(2000)، **الاتجاهات الو الدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال**، عمان: دار الشروق
39- فراج، عثمان لبيب(1985)، **الطفولة ومعضلات المجتمع ألبطركي**. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
40- غباري، محمد سلامة (1999)، **الخدمة الاجتماعية ورعاية الأسرة والطفولة والشباب**، الإسكندرية:المكتب الجامعي الحديث

1- Petri,H., and Govern, J.(2004) **Motivation: Theory, Research and Application**. Aus- tralia: Thomson-Wadsworth
2-Davis, G. (1983). Educational Psychology: Theory and Practice: Reading: Addison- Wesley Publishing Company.
3-**Dembo, M.(1994**). Psychogy of Instruction**. London: Allyn and Bacon.**
4 -O'Donnell, M., Scott, D., & Stanley, F., (2008). Child Abuse and Neglect- Is the time for a Public Health Approach?.**Australian and New Zealand Journal of Public Health**, 32, 4, 425-330

فاعلية الدورات التكوينية في تحسين جودة العملية التعليمية لأساتذة التربية البدنية والرياضية

بحث وصفي مسحي أجري على بعض أساتذة التعليم المتوسط في المقاطعة الغربية بوهران

د.بوراس فاطمة الزهراء
د. قوراري بن علي
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم (الجزائر)
د . تقيق جمال
جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر وجود الدورات التكوينية على جودة العملية التعليمية لأساتذة التربية البدنية والرياضية بمتوسطات المقاطعة الغربية لولاية وهران ومن ثم الخروج ببعض الحلول والتوصيات يمكن الاستفادة منها داخل الولاية وخارجها ، وتمثل فرض الدراسة في أن للدورات التكوينية أثر إيجابي في تحسين جودة العملية التعليمية لأساتذة التربية البدنية والرياضية ،حيث تعاملنا مع 70 أستاذ تعليم متوسط كعينة للبحث أتخيروا بطريقة عشوائية بلغت نسبتهم أكثر من 30 % من مجتمع الدراسة (أساتذة التربية البدنية والرياضية التعليم المتوسط للولاية وهران) وقد اعتمدنا على الأدوات التالية : الملاحظة، الدراسة النظرية، الاستبيان وتوصلنا إلى أن الدورات التكوينية لها أهمية بالغة للوصول إلى وجود جودة في العملية التعليمية و قد اقترحنا في الأخير على ضرورة تكثيف وبرمجة الدورات التكوينية للأساتذة مع توفير الإمكانيات والوسائل البيداغوجية اللازمة إجراءها سواءا داخل المؤسسات التربوية أو خارجها.

الكلمات المفتاحية: الدورات التكوينية – الجودة - العملية التعليمية

Résumé

L'objectif de l'étude c'était de déterminer l'impact des sessions de formation sur les processus éducatifs pour les professeurs d'éducation physique et sportive du cycle moyen dans la circonscription ouest de la wilaya d'Oran, puis d'en tirer des solutions et des recommandations dans on bénéficierait au sein et hors de la wilaya.

Les sessions de formations ont eu un impact positif dans l'amélioration de la qualité du processus éducatifs pour les enseignants d'éducation physique et sportive, Sur 70 professeurs de l'enseignement moyen choisis au hasard comme échantillon pour la recherche , le pourcentage atteint était de plus de 30% de l'ensemble de l échantillon étudier (professeurs d'EPS du cycle moyen de la wilaya d'Oran) . Dans cette recherche nous sommes appuyés sur les méthodes suivantes : l'observation, l'étude théorique et le questionnaire .suite aux analyses des résultats nous avons conclu que les sessions de formation sont d'une importance considérable pour parvenir à une qualité dans les processus éducatif et l'amélioration du nivaux d'enseignement

Suite aux résultats requises Nous avons proposés des recommandations qu'il est nécessaire d'intensifier et de programmer les sessions de formation pour les professeurs en garantissant les articles et moyens pédagogiques nécessaires au sein et hors des établissements.

Mots clés : Sessions de formation- qualité- processus éducatif.

- مقدمة:

أولت المؤسسات التربوية منذ نشأتها المعلم أهمية خاصة لما له من دور فعال في تطوير العملية التربوية، والواقع أن النظرة الحديثة للإصلاح التربوي تضع المعلم والمدير والأب والطالب والمشرف والمنهج محل أنظارها لأن الجميع يتقاسم المسئولية في رفع مستوى التعليم وصولا لتوفير التعليم الجيد للطالب الذي هو محور العملية التربوية. ومن مظاهر هذا الاهتمام عقد الدورات التكوينية للمعلمين والمشرفين وتحسين العلاقة بين المدرس والمجتمع، وعمليا تتطور المناهج المستمرة بإشراف المتخصصين،إلا أن إصلاح التعليم المدرسي ينبغي أن ينبع من حاجات الطلبة المتغيرة والمتطورة وفق منظومة معقدة من معطيات الحياة المعاصرة ، لذا كان لزامًا أن يقوم بالإصلاح والتطوير من لهم صلة مباشرة، ومن لهم دور رئيسي في العملية التعليمية.

ومن هنا ظهرت الدورات التكوينية والتدريبية كجانب من جوانب إصلاح التعليم المدرسي، فالدورات التكوينية التي يقوم بها أطراف العملية التربوية من معلمين أو إداريين أو مشرفين بهدف تطوير أدائهما وحل مشاكل تواجههم في العملية التعليمية ، وتعتمد على وجود معلمين مؤهلين علمياً وتربوياً ،فنجاح عملية تنفيذ المنهاج وعمليات التعلم والتعليم ، تتوقف إلى حد كبير على وجود معلمين مؤهلين قادرين على استيعاب الفلسفة التربوية للنظام التربوي وأهداف المجتمع، وعمليات التطوير والتحديث للمناهج لتواكب التطورات والتغيرات العالمية في شتى المجالات وما تحتاجه هذه المناهج من استراتيجيات للتدريس والتقويم، لتسهم في إكساب المتعلمين المعرفة والاتجاهات والمهارات اللازمة للعيش في عالم متطور ومتغير وبعيداً عن الطرق التقليدية في التدريس والتقويم. فالتكوينات المتكررة تهدف إلى فهم أفضل للعملية التربوية ومن ثم فهي تهدف إلي إحداث التغيير على مستوى المعلم والتقدم نحو نهج تربوي أفضل، كما تهدف إلى زيادة الدافعية في العملية التعليمية / التعلمية وبالتالي زيادة دافعية العمل وإلى ترسيخ الديمقراطية في العملية التعليمية، وإعطاء المعلم الفرصة للبحث والاستقصاء والتقييم كما تشجع المعلم على التفكير في ممارساته من أجل رفع مستواه ونوعية التعليم، أي أن الدورات التكوينية نوع من البحوث التي تستخدم حاليًا لتطوير المنهاج والتطوير المهني وتطوير الخطط المدرسية ومن هنا فهو يربط المعلمين كمشاركين فاعلين في العملية التعليمية.

2- مشكلة البحث:

مما لاشك فيه أن نجاح العملية التربوية في المؤسسات التعليمية يحتاج إلى معلمين مؤهلين علمياً وتربوياً، فنجاح عملية تنفيذ المنهاج وعمليات التعلم والتعليم تتوقف إلى حد كبير على وجود معلمين قادرين على استيعاب الفلسفة التربوية للنظام التربوي وأهداف المجتمع وعمليات التطوير والتحديث للمناهج وذلك لمواكبة التطورات والتغيرات العالمية في شتى المجالات، وما تحتاجه هذه المناهج من استراتيجيات للتدريس والتقويم لتسهم في إكساب المتعلمين المعرفة، الاتجاهات، والمهارات اللازمة للعيش في عالم متطور ومتغير بعيداً عن الطرق التقليدية في التدريس والتقويم.

فلم يعد دور المعلم في هذا العصر تلقين المعلومات والحقائق بل أصبح دوره مهيأ لبيئة تعليمية تعلمية يتم فيها اكتساب المعارف، المهارات، القيم والاتجاهات، وأصبح امتلاك المتعلمين لمهارات التفكير الإبداعي والناقد ضرورة حتمية حيث تسعى التربية الحديثة إلى تحقيقه مما تطلب من المعلمين إدراك ذلك وبالتالي تطوير أساليبهم وطرائق تدريسهم لتواكب تلك الأهداف والمتغيرات العالمية. فإن وجود هيئة تحرص على أن يكون التدريس والتعليم متماشيا ومواكبا لمتطلبات العصر ونقصد بذلك المفتش الذي تعينه الوزارة الوصية لأجل مراقبة ومتابعة العملية التعليمية وتطبيق المناهج التربوية والتعليمية التي تسطرها الدولة لأجل مواكبة التقدم وتتجلى من خلال الدورات التكوينية وعملية التفتيش وما لاحظناه من خلال بحثنا جعلنا نطرح التساؤلات التالية:

01- هل للدورات التكوينية أثر إيجابي في تحسين جودة العملية التعلمية لأساتذة التربية البدنية والرياضية؟

02- هل جودة العملية التعليمية ترتكز على الرفع من مهارات وقدرات أساتذة التربية البدنية والرياضية من خلال الدورات التكوينية؟

03- هل بتبني فلسفة الجودة في العملية التعليمية يؤدي إلى تحسين أداء أساتذة التربية البدنية والرياضية؟

3- أهداف البحث:

- ✓ يهدف هذا البحث إلى التعرف على درجة فاعلية الدورات التكوينية لأساتذة التربية البدنية والرياضية .
- ✓ بيان أثر الدورات التكوينية على جودة العملية التعليمية والوقوف على معوقات الإشراف التربوي (التفتيش) فيها.
- ✓ الاهتمام بمستوى الأداء من خلال المتابعة الفاعلة وإيجاد الإجراءات التصحيحية اللازمة.
- ✓ التواصل التربوي بين المشرفين التربويين (المفتش) والأساتذة في الميدان.

4- الفرضيات:

- ✓ للدورات التكوينية أثر إيجابي في تحسين جودة العملية التعليمية لأساتذة التربية البدنية والرياضية.
- ✓ إن للدورات التكوينية دور فعال في الرفع من مستوى مهارات وقدرات أساتذة التربية البدنية والرياضية وبالتالي رفع جودة العملية التعليمية.
- ✓ من خلال تبني فلسفة الجودة في العملية التعليمية يمكن تحسين وتطوير أداء أساتذة التربية البدنية والرياضية.

5- مصطلحات البحث:اكتفينا بالتعريف الإجرائي:

5-1-الدورات التكوينة: هي نوع من البحوث تقوم بها جماعة من الأشخاص تعالج موضوعا محددا ويكون إجتماعا في شكل ورشات بحضور المتعلمين والمهتمين بموضوعها ويشارك الحاضرون في مناقشة الدورة التكوينية حيث يكون لها رئيس معين ووقت معين .

5-2-جودة العملية التربوية: عبارة عن إنجاز مرض وتقدم مقنع لأهداف مسطرة من قبل،حيث تتفاعل فيها عدة عوامل أولها المعلم المعد إعدادا جيدا الذي يحاول الوصول بمتعلميه إلى أحسن المستويات.

5-3-العملية التعليمية : هو كل تأثير يحدث بين الأشخاص ويهدف إلى تغير الكيفية التي يسير وفقها الأخر، والتأثير المقصود هو الذي يعمل على إحداث تغيرات في الأخر بفضل وسائل تصورية معقولة، إي بطريقة تجعل من الأشياء والأحداث ذات مغزى.

5-4-أستاذ التربية البدنية والرياضية: هو القائد والمنظم والمبادر لوحدة العمل والنشاط في جماعة الفصل، فهو يعمل ليس فقط لإكساب التلاميذ المعلومات والمعارف والمهارات وتقويمهم في النواحي المعرفية والمهارية فحسب، بل يتضمن عمله أيضا تنظيم جماعة الفصل أو العمل على تنميتها تنمية إجتماعية

6- الدراسات والبحوث المشابهة:

6-1-عرض الدراسة السابقة: دراسة الطلبة: بن دادة بن يوسف – مكروفي يوسف 2013/2012

تحت عنوان"مدى إسهام الدورات التكوينية في تحسين كفاءة أستاذ التربية البدنية والرياضية في التعليم المتوسط"

مشكلة البحث:

- ✓ ما مدى إسهام الدورات التكوينية في تحسين كفاءة أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم المتوسط؟
- ✓ هل تسهم الدورات التكوينية في تحسين الجانب المعرفي لأساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم المتوسط؟

أهداف البحث:

- التعرف على أهمية الدورات التكوينية على تحسين كفاءة أساتذة التربية البدنية والرياضية.
- التعرف على واقع البرامج التكوينية في ولاية تلمسان.
- إبراز أهمية التكوين العلمي للمدرس ومدى تأثيره على عملية التدريس وتحقيق النتائج الإيجابية.

الإستنتاجات:

✓ أغلب الأساتذة يقبلون على المشاركة في الدورات التكوينية التي بدورها تعمل على تجديد المعارف ومواكبة الجديد في المجالين الرياضي والتربوي الأمر الذي يتضح من خلال البرامج العلمية والمواضيع المبرمجة خلال هذه الدورات.

✓ الدورات التكوينية تفتح المجال للأساتذة لظبط العديد من الأمور التربوية والبيداغوجية "التوزيع السنوي،الوحدات التعليمية،المذكرات والتقويم..."وطرق تنفيذها وفق البرنامج الخاص بالتعليم المتوسط هذا بالإظافة إلى التوجيهات والتوصيات المتعلقة بكيفية التعامل مع بعض المعوقات البيداغوجية .

6-3-نقد الدراسة السابقة: كان لزاما علينا الأخذ بالحسبان الدراسة السابقة والاستفادة منها بطبيعة الحال في دراستنا البحثية إضافة إلى كل ما هو لازم و ضروري من أجل كشف ضرورة وجود الدورات التكوينية وبرمجتها خلال السنة الدراسية للإستفادة منها في تحسين جودة العملية التعليمية لأساتذة التربية البدنية والرياضية خاصة إذا علمنا بدور هذا الأخير الفعال سواءا في الوسط الإجتماعي أو التربوي حيث يحاول جاهدا للوصول إلى أهدافه المسطرة .

منهجية و إجراءات البحث

- منهج البحث: يرتكز استخدام الباحث لمنهج ما دون غيره على طبيعة الموضوع الذي يود دراسته ، وفي دراستنا الحالية وتبعا للمشكلة المطروحة نرى أن المنهج المسحي هو المنهج الأكثر ملائمة لهذه الدراسة.

- مجتمع وعينة البحث: يعرف مجتمع البحث بأنه مجموعة من الأفراد تشترك في صفة واحدة أو أكثر.

و قد وقع إختيارنا لمجتمع البحث على متوسطات المقاطعة الغربية لولاية وهران كونها ولاية العمل وهي الأكثر يسرا لإجراء هذا البحث، وتمثل في 170 أستاذ تربية بدنية ورياضية و لقد شملت العينة

70 أستاذ من أساتذة التعليم المتوسط موزعين على المقاطعة الغربية لولاية وهران.

-المجال المكاني: أجريت هذه الدراسة على متوسطات المقاطعة الغربية لولاية وهران .

-المجال الزماني: كان أول ما تم العمل على هذا البحث من تاريخ 2016/02/07 حتى 2016/09/02.

- أدوات البحث:

-الدراسة النظرية: حيث أنها أحد الطرق المستخدمة في جمع البيانات والمعلومات المختلفة من المراجع والمطبوعات والموسوعات العلمية المختلفة التي لها علاقة بموضوع دراستنا، فتكون سندا ودعما لكي تساهم في إثراء بحثنا وأيضا في الفهم الأعمق والأوضح للجوانب العلمية والعناصر الأساسية المكونة لموضوع دراستنا.

-الملاحظة: أداة هامة من أدوات البحث العلمي إذ أن الملاحظة العلمية عامل أساسي ومهم لتشخيص المشكل وبحكم دراستنا، وعملنا في المجال التربوي تجلت لنا ملاحظات عن المشكلة مما دفعنا لدراستها بالبحث.

-الإستبيان: هو أداة من أدوات الحصول على الحقائق والبيانات والمعلومات

بعد المصادقة على الإستمارة من قبل بعض الأساتذة والدكاترة في معهد التربية البدنية والرياضية وتحت إشراف الأستاذة المؤطرة قمنا بتوزيع الإستمارات في متوسطات المقاطعة الغربية لولاية وهران وهذا بعد إختيار العينة من خلال إحدى الدورات التكوينية المبرمجة خلال السنة .

وقد تضمن الإستبيان على أسئلة مغلقة مقيدة ب (نعم أو لا) وأخرى (أحيانا، دائما، أبدا) وأخرى (قليل، كبير، متوسط) وأسئلة أخرى ب (بدون أهمية، ضروري) وأخرى مفتوحة.

وبناء على هذه المؤشرات قمنا بتصميم الاستبيان الأولي الذي تم تحكيمه من طرف 06 أساتذة من المعهد ليتشكل في الأخير الاستبيان النهائي المكون من 03 محاور، قمنا بتوزيع 90 استمارة بين متوسطات ولاية وهران حيث استرجعت منها 70 استمارة.

المحور الأول: الأستاذ وحصة التربية البدنية والرياضية واحتوى على 05 أسئلة مغلقة وسؤال مفتوح.

المحور الثاني: الدورات التكوينية واحتوى على 11 سؤال.

المحور الثالث: العملية التعليمية واحتوى على 09 أسئلة مغلقة وسؤالين مفتوحين.

7-6- الدراسات الإحصائية:

لكي يتسنى لنا التعليق والتحليل على نتائج الاستمارة بصورة واضحة وسهلة قمنا بالاستعانة بأسلوب التحليل الإحصائي وهذا عن طريق تحويل النتائج التي تحصلنا عليها من خلال الاستبيان إلى أرقام وتم الاعتماد في ذلك على:

7-6-1-النسب المئوية: بإتباع القاعدة الثلاثية المعروفة:

-6-2-كا^2 : عبارة عن طريقة إحصائية للتعبير عن مدى التعارض بين عدد الحالات وبين عدد الحالات المتوقعة في تلك الفئات نفسها، فمن المعروف أن تطبيق الاختبار الإحصائي يتم بغرض تحديد ما إذا كانت التكرارات المتوقعة لأسباب ترجع لعوامل الصدمة أم لعوامل جوهرية (د. مروان عبد المجيد إبراهيم،2000).

-8-عرض وتحليل ومناقشة النتائج :اكتفينا بالنتائج التي لها علاقة مباشرة بالفرضيات

السؤال: في رأيكم ما الفائدة من برمجة الدورات التكوينية؟

الإجابة	تحسين مستوى	تقييم	تعديل	المجموع	كا^{2}المحسوبة
التكرارات	57	05	08	70	73.06
النسبةالمؤوية	81.42	7.14	11.42	100	
كا^2 الجدولية= 5.99		درجة الحرية =2		مستوى الدلالة= 0.05	

جدول رقم (06) الفائدة من برمجة الدورات التكوينية

يتضح من نتائج الجدول رقم (06) بأن للدورات التكوينية أهمية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية حيث أن 57 أستاذ من المجتمع الأصلي الذي قدر ب 70 أستاذ أجابوا بأن الفائدة من برمجة الدورات التكوينية هو التحسين والذي قدرت نسبتهم ب 81.42%، والذين أجابوا بتقييم كان عددهم 5 وقدرت نسبتهم ب 7.14%أما الذين أجابوا بأنها تعديلية فكان عددهم 8 وقدرت نسبتهم ب 11.42% وعلى هذا فإن الأساتذة أجمعوا على التحسين في الرفع من المستوى ونرتكز في ذلك على ما يقوله هايسون ومايرز في تعريفهم للتكوين" بأنه عملية يراد بها إحداث أثار معينة في مجموعة أفراد تجعلهم أكثر كفاية ومقدرة في أداء أعمالهم الحالية والمقبلة " هذا التعريف مذكور في الجزء النظري في بحثي هذا. وبعد إستخدام إختبار حسن المطابقة كا^2 يتضح أن كا^{2}المحسوبة والمقدرة ب 73.06 كانت أكبر من كا^{2}الجدولية و المقدرة ب 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا لصالح الذين أجابوا بتحسين المستوى من خلال برمجة الدورات التكوينية.

الإستنتاج: مما سبق نستنتج بأن للدورات التكوينية فائدة كبيرة بالنسبة لأساتذة التربية البدنية والرياضية حيث أنها تحسن من مستواهم وذلك من خلال تعرفهم على طرق وسلوكيات جديدة تؤدي إلى تغيرات في قابلية الأفراد لأداء أعمالهم. **السؤال**: ما هو عدد الدورات التكوينية المبرمجة خلال السنة؟

الإجابة	واحدة	إثنان	ثلاثة فأكثر	المجموع	كا^{2}المحسوبة
التكرارات	08	36	26	70	17.25
النسبةالمؤوية	11.42	51.42	37.14	100	
كا^2 الجدولية= 5.99		درجة الحرية =2		مستوى الدلالة= 0.05	

جدول رقم (07) عدد الدورات التكوينية المبرمجة خلال السنة

من خلال نتائج الجدول التي توضح نتائج السؤال رقم 2 من المحور الثاني تبين أن نسبة 8% من عينة البحث أجابوا بأن عدد الدورات التكوينية المبرمجة خلال السنة واحدة فقط و 51.42%أجابوا بإثنان أما الذين أجابوا بأنها تفوق أكثر من ثلاثة فقدرت نسبتهم ب 37.14%من هذا يتضح بأن مفتش التربية لمدينة وهران يأخذ بعين الإعتبار إدراج عدة دورات تكوينية خلال السنة الدراسية لأساتذة التربية البدنية والرياضية ،و بعد تطبيق إختبار حسن المطابقة كا^{2}و جدنا بأن كا^{2}المحسوبة قدرت ب 17.25 والتي كانت أكبر من كا^{2}الجدولية والتي قدرت ب 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحري 2 ، وعلى هذا فإن الفرق دال إحصائيا لصالح الذين أجابوا بأن الدورات التكوينية المبرمجة هو دورتين خلال السنة الدراسية.

الإستنتاج: جمع أساتذة التربية البدنية والرياضية والذي قدر عددهم ب 36 أستاذ المستجوبين على أن عدد الدورات التكوينية المبرمجة خلال السنة الدراسية والتي تكون من طرف مفتش المادة لا يتعدى دورتين في السنة.

السؤل: هل حضوركم ومشاركتكم في الدورات التكوينية؟ بإستمرار -أحيانا -منعدم

الإجابة	بإستمرار	أحيانا	منعدم	المجموع	كا^{2}المحسوبة
التكرارات	49	21	00	70	51.80
النسبةالمؤوية	70	30	00	100	
كا^2 الجدولية= 5.99		درجة الحرية =2		مستوى الدلالة= 0.05	

جدول رقم (08) حظور و مشاركة الأساتذة في الدورات التكوينية

يتضح لنا من خلال نتائج الجدول رقم(08) أن 49 أستاذ من أصل 70 والذي قدرت نسبة إجابتهم ب 70% قد أجابوا بأنهم يشاركون ويحضرون بإستمرار في الدورات التكوينية المبرمجة و30أستاذ والتي قدرت نسبتهم ب 30% أجابوا بأنهم غير مداومين على حضور الدورات التكوينية بل يكون أحيانا وهذا على وحسب الظروف والمكان التي تجرى فيه ومن خلال إستخدام إختبار حسن المطابقة كا^2 كانت نسبة كا^{2}المحسوبة 51.80 حيث أنها أكبر من كا^{2}الجدولية والتي قدرت ب 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ، وعلى هذا فإن الفرق دال إحصائيا لصالح الأساتذة الذين يداومون على الحظور في الدورات التكوينية بإستمرار.

الإستنتاج: مما سبق نستنتج بأن للدورات التكوينية أهمية بالغة لدى أساتذة التربية البدنية و الرياضية وذلك واضح من خلال إجاباتهم للحضور باستمرار فيها واهتمامهم بوجودها حيث أن الإجابة على الاقتراح رقم 3 والمتمثل في عدم الحضور كان منعدم

السؤال:مقارنة بعدد سنوات خبرتكم في مجال التدريس كيف ترون الدورات التكوينية؟

الإجابة	مفيدة	غير مهمة	تعديلية	المجموع	كا^{2}المحسوبة
التكرارات	56	04	10	70	59.38
النسبةالمؤوية	80	05.71	14.28	100	
كا^2 الجدولية= 5.99		درجة الحرية =2		مستوى الدلالة= 0.05	

جدول رقم (09) كيفية رؤية الدورات التكوينية

بعد ملاحظة النتائج المدونة في الجدول رقم(09) والتي أكدت على أن 80% من الأساتذة أجابوا بأن الدورات التكوينية مفيدة وذلك مقارنة بعدد سنوات الخبرة و5.71% أجابوا بأنها غير مهمة و 14.28% أجابوا بأنها تعديلية ومن خلال خبرتي المتواضعة في سلك التعليم أساند زملائي الذين أجابوا بأن الدورات التكوينية مفيدة وذلك لكونها تأتي

بكل ما هو جديد ومتطور من أساليب ومنهجيات وطرق ودراسات تمكن الأستاذ من الرفع من مستواه العلمي والمهاري وطبعا يقف ذلك على مستوى المشرف ،وبعد دراسة النتائج وإستخدام إختبار حسن المطابقة كا^{2}و جدنا أن كا^{2}المحسوبة والمقدرة ب 63.38 والتي كانت أكبر من كا^2 الجدولية المقدرة ب 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا لصالح الذين أجابوا بأن الدورات التكوينية مفيد

الإستنتاج: نستنتج من خلال التحليل السابق أن الأساتذة الذين لديهم خبرة لابأس بها في مجال التدريس لديهم تعطش دائم للإستفادة من الدورات التكوينية ويرون بأنها تساعدهم وتفيدهم في عملية التدريس.

السؤال: هل الدورات التكوينية تؤدي إلى تطوير الكفاءة التدريسية؟

الإجابة	كبير	متوسط	قليل	المجموع	كا^{2}المحسوبة
التكرارات	42	22	06	70	27.88
النسبةالمؤوية	60	31.42	8.57	100	
كا^2 الجدولية= 5.99		درجة الحرية =2		مستوى الدلالة= 0.05	

جدول رقم (12) الدورات التكوينية تؤدي إلى تطوير الكفاءة التدريسية

بإستقراء الجدول رقم (12) يتضح لنا أن 42 أستاذ من أصل 70 مستجوب والتي قدرت نسبتهم ب 60% قد أجابوا بأن الدورات التكوينية تؤدي إلى التطوير بشكل كبير و22 أستاذ والذي قدرت نسبتهم ب 31.42% أجابوا بأن التطوير يكون بشكل متوسط و6 أساتذة بنسبة 8.57% أجابوا بأن التطوير في الكفاءة التدريسية يكون قليل وإستنادا على هذه النتائج إستعملت إختبار حسن المطابقة كا^{2}والتي كانت فيها كا^{2}المحسوبة ب 27.88 وهي أكبر من قيمة كا^2 الجدولية المقدرة ب 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا لصالح الذين أكدوا بأن الدورات التكوينية تؤدي إلى تطوير الكفاءة التدريسية بشكل كبير.

الإستنتاج: مما سبق تحليله نستنتج أن نسبة كبيرة من الأساتذة أكدوا بأن الدورات التكوينية تؤدي إلى تطوير الكفاءة التدريسة بشكل كبير وذلك إستنادا على أن الأستاذ الكفؤ هو الذي يتمكن من توظيف المعلومات والخبرات بشكل ممتاز لحل مشكلة تواجهه، ويكون في ممارسة مستمرة وواعية لما هو قائم ولما هو آتي.

الإستنتاج: من خلال ما حللناه سابقا نستنتج بأن عدد سنوات الخبرة لها دور فعال في تكوين الأساتذة المعرفي والمهاري وحتى النفسي حيث يكون له القدرة على التمييز والإبداع وهذا ما يؤدي به إلى إيجاد الحلول للمشاكل التي تواجهه في الميدان.

السؤال: هل التواصل المستمر مع المفتش من خلال الدورات التكوينية يساهم في ؟ تحسين العملية التعليمية- تكوين و بناء كفاءة المدرس.

الإجابة	تحسين العملية التعليمية	تكوين و بناء كفاءة المدرس	المجموع	كا^{2}المحسوبة
التكرارات	47	23	70	12.34
النسبةالمؤوية	67.14	32.85	100	
كا^2 الجدولية= 3.84		درجة الحرية =1		مستوى الدلالة= 0.05

جدول رقم (14) التواصل مع المفتش من خلال الدورات التكوينية

بعد تفريغ إجابات المستجوبين في هذا السؤال كانت إجابة 47 أستاذ من بين 70 بتحسين العملية التعليمية بنسبة 67.14% و23 أستاذ ب 32.85%في تكوين وبناء كفاءة المدرس.

الإستنتاج: من خلال التحليل السابق نستنتج بأن معظم الأساتذة المستجوبين قد أجمعوا على أن التواصل المستمر مع المفتش من خلال الدورات التكوينية يساهم في تحسين العملية التعليمية وذلك لما يكون فيها من معلومات ومعـــارف ودراسات جديدة تفيدهم في تحسين العملية التعليمية

السؤال: هل جودة العملية التعليمية مرتبط بوجود الدورات التكوينية بشكل:كبير -متوسط -قليل

جدول رقم (17) إرتباط جودة العملية التعليمية بوجود الدورات التكوينية

الإجابة	كبير	متوسط	قليل	المجموع	كا^{2}المحسوبة
التكرارات	43	21	06	70	29.68
النسبةالمؤوية	61.42	30	8.57	100	
كا^2 الجدولية= 5.99		درجة الحرية =2		مستوى الدلالة= 0.05	

من خلال نتائج السؤال الأول نرى بأن نسبة المستجوبين من الأساتذة الذين أجابوا بأن جودة العمليـــة التعليميـــة مرتبط بوجود الدورات التكوينية بشكل كبير كانت مرتفعة مقارنة بنسب الإجابات الأخرى والتي قـــدرت ب 61.24% أما الذين أجابوا بمتوسط فكانت 30% والنسبة الأقل كانت لصالح الذين أجابوا بقليل وقدرت ب 6% وبعـــد اســـتخدام حسن المطابقة كا^2 حيث كانت فيه كا^{2}المحسوبة ب 29.68 وهي أكبر من قيمة كا^2 الجدوليـــة المقـــدرة ب 5.99 عنـــد مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا لصالح الذين أجابوا ب كبير.

الإستنتاج: من خلال تحليل نتائج الجدول رقم(17) نستنتج بأن للدورات التكوينيـــة دور فعـــال فـــي العمليـــة التعليمية التي يحاول فيها المعلم الوصول إلى أهدافه المسطرة من خلال تحقيقها بشكل جيد ليصل إلـــى الجـــودة فـــي العملية التعليمية.

السؤال : كيف ترون وجود مفتش للمادة في تحسين جودة العملية التعليمية؟ ضروري- بدون أهمية.

الإجابة	ضروري	بدون أهمية	المجموع	كا^{2}المحسوبة
التكرارات	64	06	70	72.09
النسبةالمؤوية	91.42	08.57	100	
كا^2 الجدولية= 3.84		درجة الحرية =1		مستوى الدلالة= 0.05

جدول رقم (19) كيفية رؤية وجود مفتش للمادة

من خلال الجدول نلاحظ بأن نسبة 91.42 % وهي الأغلبية من المجتمع الأصـــلي المســـتجوب أكـــدوا علـــى ضرورة وجود مفتش لمادة التربية البدنية والرياضية وذلك يؤدي إلى تحسين جودة العملية التعليمية أما الذين أجابوا أنه بدون أهمية فقدرت نسبهم ب 8.57%.

الإستنتاج: من خلال التحليل أعلاه نستنتج بأن للمشرف التربوي (المفتش) دور فعال و مهم في المسار المهنـــي للأساتذة حيث لا يمكن الاستغناء عنه أو استبداله.

-9-مناقشة الفرضيات:

-الفرضية الأولى: التي افترضنا فيها أن" للدورات التكوينية أثر إيجابي في تحسين جودة العمليـــة التعليميـــة لأســـاتذة التربية البدنية والرياضية " وعلى ضوء النتائج المتحصل عليها و المتعلقة بإجابات الأساتذة نلاحظ أن أســـاتذة التربيـــة البدنية والرياضية يؤكدون على أن الدورات التكوينية المبرمجة خلال السنة الدراسية لها أهمية كبيرة وذلك من خـــلال تكوينهم لما هو أحسن ويشير "هايسون و مايرز" في تعريفهما للتكوين بأنه عملية يراد بها إحـــداث آثـــار معينـــة فـــي

مجموعة أفراد تجعلهم أكثر كفاية و مقدرة في آداء أعمالهم الحالية والمقبلة وذلك بتكوين عادات فكرية وعملية مناسبة وإكتساب مهارات ومعارف وإتجاهات جديدة.

ومن خلال المناقشة السابقة يتضح لنا تفسير الفرضية الأولى للبحث والتي تنص على أن للدورات التكوينية أثر إيجابي في تحسين جودة العملية التعليمية لأساتذة التربية البدنية والرياضية ، ومنه يمكن القول بأن الفرضية الأولى قد تحققت.

-الفرضية الثانية: والتي توقعنا فيها "أن للدورات التكوينية دور فعال في الرفع من مستوى مهارات وقدرات أساتذة التربية البدنية والرياضية وبالتالي رفع جودة العملية التعليمية "ومن خلال نتائج البحث التي توصلنا إليها في الدراسة الميدانية والتي أظهرت أن معظم أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم المتوسط للمقاطعة الغربية لولاية وهران يؤكدون أن للدورات التكوينية دور فعال في الرفع من مستوى مهارات وقدرات أستاذ التربية البدنية والرياضية وبالتالي رفع جودة العملية التعليمية

الفرضية الثالثة: والتي افترضنا فيها أنه " من خلال تبني فلسفة الجودة في العملية التعليمية يمكن تحسين وتطوير أداء أساتذة التربية البدنية والرياضية" وعلى ضوء النتائج المتحصل عليها من خلال إجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية على الأسئلة والتي تبين من خلالها أنه بتبني الجودة في العملية التعليمية يكون هناك تحسين وتطوير في أداء أساتذة التربية البدنية والرياضية ومنه نستنتج أن الفرضية قد تحققت.

10_ الإقتراحات والتوصيات: من خلال ما تم إستخلاصه من النتائج العامة وكذلك ما تم الإطلاع عليه وملاحظته ومن خلال التواصل مع أساتذة التربية البدنية والرياضية لمتوسطات المقاطعة الغربية لولاية وهران كان لزاما إقتراح بعض التوصيات والنصائح التي نظن أنها ستكون ذات فعالية إيجابية في إثراء الميدان التربوي وهي كما يلي:

1) التكثيف من برمجة الدورات التكوينية خلا ل السنة الدراسية.
2) متابعة الأساتذة بعد التكوين وذلك من خلال زيارات المشرف الميدانية.
3) إتاحة الفرص للأساتذة ذوي الخبرة بالقيام بدورات تكوينية للإستفادة من خبرتهم الميدانية.
4) رفع معنويات الأساتذة ودفعهم للمشاركة في الدورات التكوينية.
5) توفير الإمكانيات والوسائل البيداغوجية اللازمة لإجراء الملتقيات التكوينية في المؤسسات التربوية.
6) تحسيس أساتذة التربية البدنية والرياضية بأهمية مضمون الدورات التكوينية وما لها من فائدة إيجابية في العمل .

المراجع و المصادر

01- إستراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة (طرق مفاهمية ونماذج تطبيقية) د.وليم عبيد-جامعة عين شمس-2009م
02- تطبيقات تكنولوجيا التعليم وتفعيل العملية التعليمية في التربية البدنية والرياضية –د.وفيقة مصطفى حسين أبوسالم-2007
03- التدريس وتنمية القدرة لبشرية –عوض بسيوني
04- مذكرة تحت عنوان "مدى إسهام الدورات التكوينية في تحسين كفاءة أستاذ التربية البدنية والرياضية في التعليم المتوسط-2012م-2013م
05- أسس التربية البدنية والرياضية –الدكتور:علي عبد الله الجفري الرياض 2007م
06- نظريات وطرق التربية البدنية- الدكتور: محمود عوض بسيوني-فيصل ياسين الشاطي 1992م
07- مذكرة تحت عنوان" دور أستاذ التربية البدنية والرياضية في تنمية دافعية التلاميذ على المشاركة الفعالة"علي بن زيان-عبد المالك خالدي-2011م، 2012م.

08- أساليب تطوير وتنفيذ درس التربية البدنية والرياضية:محمد سعيد عظمي-منشأ المعارف الإسكندرية-1996م
09- مذكرة "ميل وإتجاه تلاميذ المرحلة الثانوية نحو حصة التربية البدنية والرياضية" جوان 1998م.
10- أسس التربية البدنية المكتبة الأنجلو مصرية،القاهرة 1964م-تشالز بيكر،ترجمة حسين معوض-كمال صالح عيدة.
11- فكري حسن رياض (1995) التدريس، القاهرة.
12- محمد يوسف أبو ملوح (2003) " الجودة الشاملة والإصلاح التربوي-غزة-مركز القطان للبحث والتطور التربوي.
13- المهارات التدريسية والتدريب الميداني في ضوء الواقع المعاصر للتربية الرياضية (مفاهيم-مبادئ-تطبيقات)-د.عبد الله عبد الحليم محمد-دة.رحاب عادل جبل-2011م.
14- نواف محمد البادي(2010) "الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الآيزو-عمان-دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
15- محمد سعد زغلول (2014) " الرياضة المدرسية في ظل الجودة الشاملة"-القاهرة-مركز الكتاب للنشر.
16- عبد العزيز فهمي (1994) "مبادئ الإحصاء "ديوان المطبوعات الجامعية" الجزائر.
17- عبد القادر حلمي (1993) مدخل إلى الإحصاء –الطبعة 2- ديوان المطبوعات الجامعية.
18- مروان عبد المجيد ابراهيم (1999) الأسس العلمية وطرق الإحصاء في التربية البدنية و الرياضية-دار الفكر العربي.
19- مقدم عبد الحفيظ (1994) الإحصاء والقياس التربوي-ديوان المطبوعات الجامعية.
20- مصطفى عبد السميع محمد (1999)-تكنولوجيا التعليم.
21- مصطفى السايح محمد (2009) "أدبيات تدريس التربية الرياضية" دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر.
22- محسن علي عطية (2008) "الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال" عمان-دار صفاء للنشر والتوزيع.
23- بورزامة داوود (2010) "متطلبات مدرس التربية البدنية و الرياضية في ضوء معايير الجودة الشاملة-رسالة ماستر-معهد التربية البدنية والرياضية-مستغانم.
24- د إسماعيل عبد زيد -م.م. محمد قاسم العزاوي -م. عماد طعمة "تأثير استراتيجيتي التدريس في استثمار وقت التعلم للوحدات التعليمية لدرس التربية الرياضية"-الجامعة المستنصرية /كلية التربية الأساسية قسم التربية الرياضية.
25- احمد بن عيشاوي،"معايير ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات الخدماتية"، ورقلة، مجلة الباحث، العدد2006/04.
26- حسام محمد مازن(2009) تكنولوجيا التربية وضمان جودة التعليم-القاهرة-دار الفجر للنشر والتوزيع.

أثر استخدام الأسلوب التدريس لحل المشكلات على اكتساب الكفايات التدريسية

دراسة تجريبية على متربصين اساتذة التربية البدنية والرياضة بمتوسطات مدينة ورقلة

مدقن مصطفى (طالب دكتوراه)
د. بكة فارس
جامعة محمد بوضياف مسيلة (الجزائر)

ملخص :

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على أثر استخدام اسلوب التدريس لحل المشكلات على اكتساب الكفايات التدريسية لدى متربصين أساتذة التربية البدنية والرياضة بالتعليم المتوسط , ثم اختيار عينة بطريقة عشوائية مكونة من 12 أستاذ متربصا بمدينة ورقلة.

وقد اعتمد المنهج التجريبي لملائمته موضوع الدراسة , في حين دلت النتائج الاحصائية على تحقق صحة فرضيات الدراسة التي تنص على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب حل المشكلات في اكتساب الكفايات التالية التخطيط و التنفيذ و التقويم.

الكلمات الدالة: أساليب التدريس ، أسلوب حل المشكلات , الكفايات التدريسية .

Abstract:

The aim of this study is to identify the effect of using the teaching method to solve problems on the acquisition of teaching competencies among teachers of physical education and sports in intermediate education, and then randomly selected a sample of 12 professors in the city of Ouargla.
The experimental method was adopted to suit the subject of the study, while the statistical results showed that the validity of the hypotheses of the study that there are significant differences between the control group and the experimental group that uses the method of problem solving in the acquisition of the following skills planning, implementation and evaluation.

Keywords: teaching methods, problem solving, teaching competencies.

Résumé:

Cette étude vise à identifier l'impact de l'utilisation du style d'enseignement pour résoudre les problèmes sur l'acquisition des compétences d'enseignement entre les stagiaires professeurs d'éducation physique et de l'éducation moyenne du sport, puis choisissez un échantillon composé au hasard de 12 professeur de ville et mis en péril Ouargla.
La méthode expérimentale a été adoptée pour le sujet de l'étude, alors que les résultats statistiques montrent que les différences entre le groupe témoin et le groupe expérimental qui utilisent la méthode de résolution de problèmes dans l'acquisition de la planification, la mise en œuvre et l'évaluation des compétences suivantes.

Mots-clés: méthodes d'enseignement, résolution de problèmes, compétences pédagogiques.

مقدمة :

يعتبر الاستاذ من الأسس الهامة التي تقوم عليها السياسية التعليمية، تلك السياسة التي يعني المدرس بتنفيذها، من خلال تطوير امكانياته المعرفية قصد تحقيق اهداف العملية التربوية تتماشى مع الاصلاحات الحديثة .

وإيمانًا بهذا المبدأ، إنشغل العديد من الباحثين التربويين في إبتكار وتصميم أساليب تدريس في مجال التربية البدنية والرياضية تتلاءم مع مختلف المواقف التعليمية ، وتنسجم مع ما ينبغي أن تكون عليه العملية التعليمية التعلمية في مراحل التعليم المختلفة ، لذلك شهدت السنوات الأخيرة ثورة كبيرة في ميدان طرق وأساليب تدريس مادة التربية البدنية , حيث بدأها موسكا موستن بنشر عدة كتب حول الأساليب التدريسية الحديثة، التي يمكن إستخدامها في التدريس لإعطاء الأساتذة القائمين على العملية التعليمية التعلمية مجموعة من المهارات والكفايات التدريسية، التي بواسطتها يمكن تحقيق الأنظمة التعليمية المنوط بها من خلال أفضل المعطيات المتوافقة مع الواقع التربوي، مما ينجم عنه أفضل ما يمكن من النتائج ذات الأثر الايجابي المباشر على طموح المجتمع ، فهذه الحركة المبنية على كفاءة صالحة لكل أطوار التعليم لجميع المواد ، وهي قادرة على منح المدرسين الكثير من الايجابية والفعالية في التأثير على التلاميذ ، وهذا نظرا لدورهم الكبير والمهم في المؤسسة التربوية.

التي من أجلها ركزت الدولة جهودها على ضرورة رفع الكفاية التدريسية للأستاذ استنادا لما طرأ على العملية التعليمية من تطورات وتغيرات، وبما أن التغيير عملية مهمة وموضوعية ومنظمة، فقد أعطي الأستاذ داخل قسمه وأثناء حصته الحرية الكاملة في التصرف مستخدما ما يراه مناسبا من الأساليب التربوية الكفيلة بتحقيق الكفايات التدريسية التي يتطلبها السير الحسن للدرس إضافة إلى استنادها إلى ما يرافق موضوع الدرس من آراء ومعتقدات، وهذا ما مكن الأستاذ من توظيف الكفايات المنسجمة مع شخصيته وقدراته وميوله أثناء الدرس. لذا فالمرجو من البرامج التربصية للأساتذة الجدد هو امتلاكهم للعديد من الكفايات التدريسية الأدائية، لأن التعليم نظام متكامل يقوم على عناصر رئيسية تتفاعل معا قصد الحصول على التميز، وهي كفاية التخطيط و التنفيذ والتقويم.

1) اشكالية الدراسة : ظهرت مشكلة الدراسة لدى الباحثون من خلال الملاحظة الميدانية لمتربصي لاساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم المتوسط من المشاكل والصعوبات التي تواجهم خلال تطبيقهم لاسلوب تدريس حل المشكلات وتحول دون اكتسابهم الكفايات التدريسية اللازمة أثناء ممارسة مهامهم خلال حصة التربية البدنية والرياضية بمدينة ورقلة وبناءا على ما سبق تبلورت إشكالية الدراسة :

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي تعمل بالأسلوب حل المشكلات و بين المجموعة الضابطة في اكتساب الكفايات التدريسية تعزي إلى استخدام الأسلوب التبادلي لدى أساتذة التربية البدنية و الرياضية بمدينة ورقلة ؟

و من خلال هذه الإشكالية يمكن أن نطرح مجموعة من التساؤلات:

1-1) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب حل المشكلات في اكتساب كفاية التخطيط خلال حصة التربية البدنية والرياضية ؟

1-2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب حل المشكلات في اكتساب كفاية التنفيذ خلال حصة التربية البدنية والرياضية ؟

1-3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب حل المشكلات في اكتساب كفاية التقويم خلال حصة التربية البدنية والرياضية ؟

2) أهداف الدراسة :

- معرفة الكفايات التدريسية الأكثر ممارستا و استخداما من قبل متربصين أساتذة التربية البدنية و الرياضية.
- المقارنة بين (درجة معرفة و درجة تطبيق) لأساتذة للكفايات التدريسية والمستخدمة في الدراسة.
- تفعيل اسلوب حل المشكلات اثناء الدرس لزيادة درجة اكتساب الكفاية التدريسية لاساتذة ت ب ر و تنميتها وتطويرها لديهم.

3) المصطلحات الأساسية في الدراسة :

3-1) الكفاية:

3-1-1) **لغة:** جاء في قاموس لسان العرب، الكفء:النظير والمساوي وكلمة الكفاءة فهي مصدر مشتق من فعل كفى يكفي: إذ قام بالأمر وكفى الرجل كفاءة، فهو كاف ومعناه اضطلع. (ابن منظور 2000، 80)

ولفظ الكفاية Competentia و هي من أصل لاتيني، وتعني العلاقة. تقابلها الكلمة في الفرنسية Compétence . وتفيد لغويا المهارة، والقدرة. ونقول بالفرنسية Compétent وتعني: الجدارة في التخصص و الصلاحية والأهلية. (هني، 2005، 53)

3-1-2) اصطلاحا:وسنتعرض لمجموعة مكن هذه التعاريف، وهي كما يلي:

يعرف الفتلاوي الكفاية بأنها: "قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، ومهارية، ووجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرض من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة . (الفتلاوي2003، 29)

ويعرفها كرم: بقوله: " هي مقدار ما يحرزه الشخص من معرفة وقناعات ومهارات، تمكنه من أداء مرتبط بمهمة . منوطة به" . (كرم إبراهيم2002، 129)

التعريف الإجرائي للكفاية التدريسية: الكفاية التدريسية قدرة الأستاذ التربية البدنية والرياضة على القيام بعمل تعليمي أو فعل تدريسي ما بمستوى عال من الدقة والإتقان في زمن أقل من الزمن المحدد للأداء العادي وتحتوي الكفايات التدريسية على عدد من الكفايات التدريسية الفرعية (التخطيط ، التنفيذ ، التقويم).

3-2) اسلوب التدريس

3-2-1)**تعريف إصطلاحي :**أسلوب التدريس هو الحصيلة الناتجة عن تفاعل المعلم والمتعلم والمنهاج معا فالحصيلة هذه ذا المعنى أو الناتج هذا لابد له من طريقة معينة تطبق وتنفذ لإحداث التفاعل يطلق عليها" أسلوب التدريس "وهو الجزئي الإجرائي من طريقة التدريس التي يعتمدها المعلم لنقل أو إيصال مادته أو خبرات المنهاج إلى المتعلمين , (مصطفى السايح ، 2009 ، 67)

3-2-2) تعريف إجرائي :هي مختلف الإجراءات الخاصة التي يتناول الميداني لحصص التربية البدنية والرياضية، وهي التي تزيد من دور ومشاركة المتعلم في إخراج الحصة وينتقل دور من متلقي سلبي الى مساهم ومشاركة في العملية

3-3) اسلوب حل المشكلات

3-3-1) تعريف إصطلاحي: يعرفها الباحثان كارولیك ورودنيك (Krulik Rudnik-) على أنها: عملية تفكيرية يستخدم فيها الفرد ما لديه من معارف مكتسبة سابقة من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوف لديه ، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض واللبس والغموض الذي يتضمنه الموقف. ,
(مخلوف فاطمة ، 2009 :24)

فالمشكلة هي سؤال أو موقف يتطلب إجابة أو تفسيرا أو معلومات أو حلا. (نوال ابراهيم شلتوت ، ميرفت ،2002 ، 95)

3-3-2) **تعريف إجرائي :**هو من الأساليب الحديثة في التدريس وتكون فيه عملية التخطيط للأستاذ وذلك بإعداد المشكلة فأن عملية تنفيذ الدرس تكون للاستاذ المتربص التي يجيب عليها أثناء الحصة للوصول الى الهدف المرجو تحقيقه و بإشراف الأستاذ.

4) الاجراءات المنهجية للدراسة :

4-1) **الدراسة الاستطلاعية:** وللتأكد من مصداقية الأداة المستعملة في الدراسة شرعنا في إجراء دراسة استطلاعية على عينة متكونة من 06 أساتذة متربصين التربية البدنية و الرياضية بمدينة ورقلة

والدراسة الاستطلاعية أو الكشفية تهدف إلى الاستطلاع على الظروف المحيطة بالظاهرة وكشف جوانبها وأبعادها ، وهي تساعد في صياغة مشكلة البحث ووضع فرضيات في المرحلة التالية تمهيدا لبثها بحثا معمقا وشاملا.

4-2) **أدوات البحث :** قمنا باستخراج ووضع أكبر عدد من العبارات التي تقيس الكفايات التدريسية للاساتذة عن طريق اقتباس عبارات من بعض اختبارات والمقاييس التي بنيت لأجل قياس المتغيرات التي تحدد بصدد دراستها وتم بناء أدواة الدراسة :

المستوى الأول : تحديد عبارات أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية المتعلقة أساتذة التربية البدنية و الرياضية موزعة على ثلاثة محاور:

- **المحور الأول: التخطيط.**
- **المحور الثاني: التنفيذ** (كفاية التمهيد للدرس، العرض والشرح، كفاية الاتصال، إدارة وتنظيم الدرس)**.**
- **المحور الثالث: التقويم.** حيث تم بناء استمارة أولية في ضوء فرضيات الدراسة مكونة من 44 عبارة .

4-3) الصدق والثبات:

4-3-1) صدق الأداة: قمنا بتقديم الاستبيان إلى أستاذة بدرجة دكتوراه في اختصاص التربية البدنية ، عددهم:
أساتذة من معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية بجامعة مسيلة و أساتذة من معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية بجامعة ورقلة . و بعد عملية التحكيم تم حساب نسبة اتفاق الحكام على كل عبارة من المقياس و استخراج أدوات البحث في الصورة النهائية.

▪**صدق التكوين الفرضي : صدق الاتساق الداخلي :** وله أنواع مختلفة ويقصد به ظهور درجات الاختبار في ضوء المفاهيم السيكولوجية ولقد استخدم في هذه الدراسة الاتساق الداخلي ويؤدي هذا الأسلوب إلى الحصول على تقدير لصدقه التكويني الفرضي ، وذلك من خلال إيجاد معامل الارتباط بين نتيجة كل فقرة في المقياس على حدى مع نتيجة الاستمارة ككل (المجموع الكلي) مع بيان مستوى الدلالة في كل حالة . دلت النتائج إلى قيم دالة ما عدا العبارات 12-23- 33-41 و التي حذفت .

4-3-2)**ثبات الأداة Reliability:** تم حساب الثبات بطريقتين :

▪ **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ :** تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخAlpha Cronbach Coefficient لأجل التأكد من ثبات الأداة، هذا وقد بلغ متوسط قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ **(0.901)** وهو معامل ثبات مقبول ولكي نحصل على معامل ثبات قوي تم حذف العبارات السالبة و تم تعديل المقياس في صورته النهائية بحذف العبارات التي معامل تمييزها سالب والجدول يوضح الصيغة النهائية للمقياس :

عدد العبارات قبل الحذف	عدد العبارات المحذوفة	عدد العبارات بعد الحذف
44 عبارة	04 عبارات (العبارة 12 – العبارة23 – العبارة33 – العبارة 41)	40 عبارة

جدول رقم (01) : يوضح عدد العبارات المحذوفة .

ومن خلال إعادة حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach Coefficient نجد أن قيمة معامل الثبات Alpha قد ارتفع وبلغ **(0.922)** وهو معامل ارتباط قوي ، وبما أن معامل المقياس هو 0.922 فان معامل الصدق الذاتي يكون كالتالي :

- **معامل الصدق الذاتي** = جذر معامل الثبات . الصدق الذاتي **= 0.960**

4-4) **المنهج المتبع:** تم اختيار المنهج التجريبي، و هذا أنه يتماشى مع طبيعة موضوع دراستنا هذا و الذي يعرف على انه : " تعديل مقصود للظروف المحددة لظاهرة من الظواهر و ملاحظة و تفسير التغيرات التي تطرأ عليها.
(عبد الرحمان 2008، 373)

- **تصميم التجربة :**

مجموعات البحث	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع	أداة الاختبار
المجموعة التجريبية الأسلوب حل المشكلات	- العمر الزمني لاستاذ - السن	وحدة تعليمية بالأسلوب حل المشكلات	الكفايات التدريسية	أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية لمتربصين اساتذة التربية البدنية والرياضة
المجموعة الضابطة				

جدول رقم (02) : يوضح تصميم المنهج التجريبي .

5-4) **مجتمع الدراسة :** هم جميع الأفراد الذين سوف تجري عليهم الدراسة ويتمثل في دراستنا أساتذة التربية البدنية و الرياضية وبلغ عددهم (32) استاذ متربص بالطور المتوسط حسب تقرير مفتشية التكوين بالطور المتوسط التابع لمديرية التربية لولاية ورقلة 2017 / 2018 .

6-4) **عينة الدراسة :** تم استخدام عينة الدراسة متربصي أساتذة التربية البدنية و الرياضية ، حيث تم اختيار 12 أستاذ متربص بطريقة العشوائية جاء لكون البرامج المقترحة في إطار تطبيق الاساتذة أثناء حصص التربية البدنية و الرياضية ، التي تعمل بأسلوب بالأسلوب حل مشكلات أو المجموعة الضابطة.

7-4) **تجانس و تكافؤ عينة الدراسة :** لأجل تحقيق مجموعات متكافئة فيما يتعلق بالمتغيرات التي لها علاقة بالبحث أجرينا التكافؤ بين مجموعات البحث لضبط المتغيرات : العمر مقاسا بالزمن

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأسلوب حل المشكلات	1,9780	0.29	0.99	4	0.33
المجموعة الضابطة	1,9066	0.24			

جدول رقم (03) : يوضح دلالة الفروق بين درجة المجموعة التجريبية
(الأسلوب حل المشكلات) و بين درجة المجموعة الضابطة في العمر الزمني.

يتضح من خلال الجدول أن قيمة الفا sig=0.33 أكبر من مستوى الدلالة 0.05 أي أنها غير دالة إحصائيا و بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب حل المشكلات في العمر الزمني بين الاساتذة المتربصين .

5) عرض نتائج الدراسة :

5-1) عرض و تحليل قياس كفاية التخطيط : فيما يلي رصد درجات كل عبارة من عبارات أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية في أبعادها الثلاث . ونتائج إجابات المجموعة التجريبية مبينة في الجداول التالية بالنسب و التكرار و الدرجات:

لإجابات	ضعيفة	متوسطة	قوية	المجموع
تكرار	07	47	19	73
النسبة %	09.61	64.56	25.82	100
مجموع الدرجات	07	141	57	205

جدول رقم (04):مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية

(الأسلوب حل المشكلات) (كفاية التخطيط) .

كما يبين الجدول رقم (04) مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب حل المشكلات) في كفاية التخطيط مرتفع حيث كان 57 درجة قوية و بنسبة 25.82% و بتكرار 19، و 141درجة لإجابة متوسطة بنسبة 64.56%و تكرار47، و 07درجة لإجابة ضعيفة بنسبة 09.61% و تكرار 07. ويظهر من خلال الجدول رقم (04) أن مجموع درجات هذه العبارات يساوي 205 درجة من 328 درجة و بنسبة 62.50% و هي نسبة مرتفعة .

لإجابات	ضعيفة	متوسطة	قوية	المجموع
تكرار	11	49	13	73
مجموع الدرجات	55	98	39	192
النسبة %	07.45	66.12	26.43	100

جدول رقم (05):مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة (كفاية التخطيط) .

كما يبين الجدول رقم (05) مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة في كفاية التخطيط مرتفع حيث كان 39 درجة قوية و بنسبة 26.43% و بتكرار 13، و 98 درجة لإجابة متوسطة بنسبة 66.12% و تكرار49، و 11 درجة لإجابة ضعيفة بنسبة 07.45% و تكرار 11. ويظهر من خلال الجدول رقم (05) أن مجموع درجات هذه العبارات يساوي 192 درجة من 328 درجة و بنسبة 58.33% و هي نسبة جيدة .

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأسلوب حل المشكلات	2,3022	0.21	5,033	4	0.000
المجموعة الضابطة	1,9588	0.29			

جدول رقم (06) : يوضح نتائج دلالة الفروق بين درجة المجموعة التجريبية
(الأسلوب حل المشكلات) و بين درجة المجموعة الضابطة لكفاية التخطيط.

يتضح من خلال الجدول رقم (06) أن قيمة الفا sig = 0.000 أصغر من مستوى الدلالة 0.05 أي أنها دالة إحصائيا ، ومن خلال النتائج يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرض البديل : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب حل المشكلات في اكتساب كفاية التخطيط خلال حصة التربية والرياضة.

2-5) عرض وتحليل قياس فروق كفاية التنفيذ:

لإجابات	ضعيفة	متوسطة	قوية	المجموع
تكرار	04	23	12	39
مجموع الدرجات	04	46	36	86
النسبة %	04.54	54.29	41.07	100

جدول رقم (07):مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية

(الأسلوب حل المشكلات) لكفاية التمهيد التنفيذ .

كما يبين الجدول رقم (07) مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب حل المشكلات) في كفاية التنفيذ مرتفع حيث كان 36 درجة قوية و بنسبة 41.07 % و بتكرار 12 ،و 46 درجة لإجابة متوسطة بنسبة 54.29 % و تكرار 23 و 04 درجة لإجابة ضعيفة بنسبة 04.54% و تكرار 04 . ويظهر من خلال الجدول رقم (07) أن مجموع درجات هذه العبارات يساوي 86 درجة من 200 درجة و بنسبة 43 % و هي نسبة مرتفعة .

لإجابات	ضعيفة	متوسطة	قوية	المجموع
تكرار	10	26	36	72
مجموع الدرجات	10	52	108	170
النسبة %	07.27	65.66	27.07	100

جدول رقم (08):مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة لكفاية التنفيذ .

كما يبين الجدول رقم (08) مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة في كفاية التنفيذ مرتفع حيث كان 108 درجة قوية و بنسبة 27.07 % و بتكرار 36 و 52 درجة لإجابة متوسطة بنسبة 65.66 % و تكرار 26 ، و 10 درجة لإجابة ضعيفة بنسبة 07.27% و تكرار 10. ويظهر من خلال الجدول رقم (08) أن مجموع درجات هذه العبارات يساوي 170 درجة من 200 درجة و بنسبة.85% و هي نسبة جيدة.

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأسلوب حل المشكلات	2,2570	0.21	2,088	4	0.042
المجموعة الضابطة	2,1150	0.29			

جدول رقم (09) : يوضح نتائج دلالة الفروق بين درجة المجموعة التجريبية

(الأسلوب حل المشكلات) و بين درجة المجموعة الضابطة لكفاية التنفيذ.

يتضح من خلال الجدول رقم (09) أن قيمة الفا sig = 0.042 أصغر من مستوى الدلالة 0.05 أي أنها دالة إحصائيا ، ومن خلال النتائج يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرض البديل : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب حل المشكلات في اكتساب و تطوير كفاية التنفيذ خلال حصة التربية والرياضة .

3-5) عرض وتحليل قياس فروق كفاية التقويم:

إجابات	ضعيفة	متوسطة	قوية	المجموع
تكرار	11	33	33	77
مجموع الدرجات	11	66	99	483
النسبة %	11.18	68.32	20.50	100

جدول رقم (10):مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية (الأسلوب حل المشكلات) لكفاية التقويم.

كما يبين الجدول رقم (10) مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب حل المشكلات) في كفاية التقويم مرتفع حيث كان 99 درجة قوية و بنسبة 20.50% و بتكرار 33 ،و 66 درجة لإجابة متوسطة بنسبة 68.32% و تكرار33 ، و 11 درجة لإجابة ضعيفة بنسبة 11.18% و تكرار 11 . ويظهر من خلال الجدول رقم (10) أن مجموع درجات هذه العبارات يساوي 176 درجة من 252 درجة و بنسبة 69.84% و هي نسبة فوق المتوسط .

إجابات	ضعيفة	متوسطة	قوية	المجموع
تكرار	08	33	10	51
مجموع الدرجات	08	66	30	104
النسبة %	08.04	64.31	27.65	100

جدول رقم (11):مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة لكفاية التقويم.

كما يبين الجدول رقم (11) مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة في كفاية التقويم مرتفع حيث كان 30 درجة قوية و بنسبة 27.65% و بتكرار 10، و 66 درجة لإجابة متوسطة بنسبة 64.31% و تكرار33، و 08 درجة لإجابة ضعيفة بنسبة 08.04% و تكرار 08. ويظهر من خلال الجدول رقم (11) أن مجموع درجات هذه العبارات يساوي درجة من 104 درجة و بنسبة 41.26% و هي نسبة اقل من المتوسط

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأسلوب حل المشكلات	2,2366	0.29	3,567	54	0.001
المجموعة الضابطة	1,9152	0.39			

جدول رقم (12) : يوضح نتائج دلالة الفروق بين درجة المجموعة التجريبية

(الأسلوب حل المشكلات) و بين درجة المجموعة الضابطة لكفاية التقويم.

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن قيمة الفا sig = 0.001 أصغر من مستوى الدلالة 0.05 أي أنها دالة إحصائيا ومن خلال النتائج يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرض البديل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب حل المشكلات في اكتساب و تطوير كفاية التقويم خلال حصة التربية البدنية والرياضة .

6) مناقشة نتائج الدراسة

6-1) مناقشة نتائج الفرضية الأولى : لتحقق من نص الفرضية القائلة بأنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي في اكتساب و تطوير كفاية التخطيط خلال حصة التربية البدنية و الرياضية جاءت النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم(06) دلالة الفروق بين قياسي المجموعة التجريبية الأولى - الأسلوب حل المشكلات - و المجموعة الضابطة للكفاية التخطيط ، تعتبر عملية تدريسية قبلية أساسية و ضرورة تربوية مهمة للمتعلمين والمعلم والمنهاج حيث يحمي المتعلمين من أضرار الارتجال ويزودهم بخبرات منظمة كما يهيأ للمعلم سيرا منظما على عرض الدرس ونشاطاته ويبقى مرتبطا بالمنهاج.

(علي الدريدي، السيد محمد علي محمد، 1993، 47)

وأشار أمر الله عن ريدشارد بيلي أنه يمكن تحديد قرارات الخاصة لتخطيط الدروس في ثلاث جوانب أساسية كل جانب عبارة عن قرارات يجب أن يتخذها أساتذة التربية البدنية و الرياضية على حد سواء.

(أمر الله أحمد الباسطي، 2009، 79-80)

يكمن اثر استخدام اسلوب حل المشكلات من خلال تنمية كفايات التخطيط عن طريق الالمام والمبادئ اللازمة لتحديد الأهداف التعليمية لكل خطوة من خطوات استراتيجية حل المشكلات . وكذا التوقع المستقبلي في التصدي للمشكلة المطروحة للحل . و تنظيم الوقت التعليمي لتوفير فرص التدريب المناسب

بناءا على ما سبق و من خلال نتائج الجدول رقم (06) يرى الباحثان أن الفرضية الأولى القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب حل المشكلات في اكتساب و تطوير كفاية التخطيط خلال حصة التربية البدنية و الرياضية قد تحققت.

6-2) مناقشة نتائج الفرضية الثانية : لتحقق من نص الفرضية القائلة بأنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب حل المشكلات في اكتساب و تطوير كفاية التنفيذ خلال حصة التربية البدنية والرياضية جاءت النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم(09) دلالة الفروق بين قياسي المجموعة التجريبية الأولى - الأسلوب حل المشكلات - و المجموعة الضابطة لكفاية التنفيذ ، تنفيذ الدرس عملية محورية بالنسبة للاساتذة المتربصين ، فهو يستخدمون وينتقون أنشطة ومواضيع مثيرة للتفكير في تنفيذ من الأساليب الناجحة في عملية التدريس ، قصد تشويق المتعلمين وزيادة انتباههم ، وذلك بطرح أفكار ومواقف تحتاج إلى حل جماعي في إطار منظم كما انه يسمحون للمتعلمين بالبحث عن الحلول والتجريب لحل المشكلات ، هذه المشكلات تطرح بصورة لفظية أو حركية أثناء الدرس يقوم بتصميمها مسبقا وهو يستخدم التغذية الراجعة كوسيلة لتعزيز الإجابة الصحيحة. (عباس أحمد صالح السامرائي،1991 ، 116)

خلال ماذكرنا والنتائج السابقة يمكن القول ان اسلوب حل المشكلات تتحقق من خلال نتائج جيدة في العملية التدريسية فهو يطي للمتعلم فرصة البحث والتجريب لحل المشكلات وانتاج افكار جديدة (موسكا موستن، 1993 ، 112)

. بناءا على ما سبق و من خلال نتائج الجدول رقم (09) يرى الباحثان أن الفرضية الأولى القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي في اكتساب و تطوير كفاية التنفيذ خلال حصة التربية البدنية و الرياضية قد تحققت.

3-6) مناقشة نتائج الفرضية الثالثة : لتحقق من نص الفرضية القائلة بأنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي في اكتساب و تطوير كفاية التقويم خلال حصة التربية البدنية و الرياضية جاءت النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم(12) دلالة الفروق بين قياسي المجموعة التجريبية الأولى - الأسلوب حل المشكلات - و المجموعة الضابطة للكفاية التقويم ، و التقويم يعد ركنا أساسيا من أركان العملية التعليمية وجزء لا يتجزأ منه فهو الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة مدى ما تحقيقه من أهداف والى أي مدى تفق النتائج مع الجهد المبذول من جانب التلاميذ على مختلف مستوياتهم ويبدأ بجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بموضوع معين وينتهي باتخاذ القرار حول هذا الموضوع كما ان نتائجه ضرورية (لكل من الاستاذ) حتى يتمكن من الوقوف على مدى تحصيل المتعلمين وتحديد مستوياتهم والمتعلم لمعرفة نتائجه وتحديد مستوى أدائه مع أقرانه وأشارت (محمد صبحي حسانين 2004) إلا أن ذلك مجموعة من المعايير للتقويم الجيد إن عملية قياس تحصيل المتعلمين تعني الوقوف على مدى بلوغ الأهداف التعليمية، و مدى فاعلية الخطة الدراسية في توافر المناخ المناسب للتعليم و التعلم.

و ينبغي أن يخطط الاستاذ لتقويم تعلم طلبته بصورة متدرجة و نامية تواكب عملية التعليم نفسها من خلال التقويم التكويني، كما أن طرائق القياس، و التقويم، و أدواته ينبغي أن ترتبط ارتباطاً مباشراً بالأهداف السلوكية الخاصة بالموقف التعليمي.

بناءا على ما سبق و من خلال نتائج الجدول رقم (12) يرى الباحثان أن الفرضية الأولى القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب حل المشكلات في اكتساب و تطوير كفاية التقويم خلال حصة التربية البدنية و الرياضية قد تحققت.

7) خلاصة : على ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا البحث نستخلص أن هناك توظيف لاسلوب حل المشكلات في التدريس، ومختلف الخطوات والمراحل التي تستلزمها هذا اسلوب ، حيث تم تقديم مثال تطبيقي لمتربصي لمادة التربية البدنية والرياضة من خلال تكوين ال كفايات التدريسية المستهدفة ، يجب أن نشير إلى أن اسلوب حل المشكلات لأنه يعمل على خلق حيرة لدى المتعلمين تزيد من دافعيتهم ما يساعدهم على اكتساب مختلف المهارات العقلية و الانفعالية والحركية فالخطوات المستخدمة قابلة للتكيف.

يمكن استخدام هذا الأسلوب في الكثير من المواقف و هو بمثابة إستراتيجية تدريسية حديثة بالرغم من أنها تندرج ضمن الإصلاحات التربوية. لحديثة التي أحدثتها وزارة التربية والتعليم في السنوات الأخيرة في إطار ما يعرف بالتدريس بالكفايات.

وعليه استنتجنا من هذه الدراسة على انه :

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب حل المشكلات في اكتساب و تطوير كفاية التخطيط خلال حصة التربية البدنية والرياضة .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب حل المشكلات في اكتساب و تطوير كفاية التنفيذ خلال حصة التربية البدنية والرياضة.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب حل المشكلات في اكتساب و تطوير كفاية التقويم خلال حصة التربية البدنية والرياضة .

8) الاقتراحات و التوصيات

1) السعي إلى توفير فرص حقيقية لتدريب متربصي الأساتذة التربية البدنية والرياضية على استخدام إستراتيجية حل المشكلات للوصول إلى طلبة قادرين على توظيف مهارات حل المشكلات تساعدهم على حل المشكلات من حولهم .
2) أن يشرف المعنيون بالإصلاحات التربوية على متابعة مدى تطبيق الإصلاحات ميدانيا وتقديم التدريبات اللازمة عند الضرورة.
3) إجراء دراسات مماثلة تمس مختلف مستويات التعليم وتخصصاته من خلال ابراز اسلوب حل المشكلات كمهارة ، ينبغى أن يتحلى به المعلمون ، أو بمثابة ســـلوك يجب أن يتعود الاستاذ التربية البدنية والرياضية عليه لكى يتقنه والتركيز فى هذه الحالة لا يكون على نوعية المشكلات وعناصرها أو محتوياتها فقط ، وإنما أيضاً على كيفية تجسيدها في شكل كفايات تدريسية

- **قائمة المراجع:**

1- ابن المنظور، جمال الدين (1990)، لسان العرب بيروت ، دار العلم للملايين .
2- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم(2003) كفايات التدريس "المفهوم، التدريب، الأداء" دار الشروق النشر والتوزيع، ط1، عمان الأردن.
3- مصطفى السايح محمد (2009م), ادبيات البحث لتدريس التربية البدنية , مصر: دار الوفاء لدنيا النشر والتوزيع.
4- نوال ابراهيم شلتوت ، ميرفت علي خفاجة 2002 طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية مصر: مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية .
5- الهاشمي، عبد الرحمن عبد وطه علي حسين الدليمي (2008) استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط1 ،دار الشـــروق، عمان.
6- أمر الله احمد الباسطي (2009), التدريس في التربية البدنية و الرياضية , دار النشر العلمي و المطابع , جامعة الملك سعود.
7- محمد صبحي حسانين(2004) القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية، دار الفكر العربي.
8- مخلوفي فاطمة (2009)، علاقة أسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات بالإبداع لدى التلاميذ الثالثة متوسط بورقلة، شهادة ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة ورقلة.
9- كرم، إبراهيم محمد(ديسمبر 2002) ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم بدولة الكويت للكفايات التدريسية، في مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين، المجلد3، العدد4.
10- موسكا موستن، سارة أثوردث (1993) تدريس التربية الرياضية , ترجمة جمال صالح حسن وآخرون، بغداد.
11- عباس أحمد صالح السامرائي(1991) كفاءات تدريسية في طرائق التربية الرياضية، جامعة بغداد

واقع جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي

دراسة ميدانية بالمؤسسات التربوية للتعليم الابتدائي بولاية مستغانم

أ.فواطمية محمد
جامعة مستغانم (الجزائر)

الملخص :

يهدف البحث إلى ايجاد مستوى جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الإبتدائي ومعرفة ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة احصائية في جودة الحياة ترجع إلى الجنس و السن و الخبرة .

و للوصول إلى الهدف استخدم الباحث المقياس المئوي لجودة الحياة المصمم من طرف المنظمة العالمية للصحة OMS ، و طبق المقياس على عينة عشوائية تتكون من 300 أستاذ و أستاذة يدرسون بالمؤسسة التربوية لولاية مستغانم .

كما استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي و النسب المئوية و توصلت الدراسة إلى :

- مستوى جودة الحياة متوسطة لدى أساتذة التعليم الإبتدائي.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في جودة الحياة ترجع إلى الجنس و السن و الخبرة .

الكلمات المفتاحية :جودة الحياة ، أساتذة التعليم الإبتدائي

Abstract :

This research aims to find the quality of life of primary schoolteachers and to determine whether there are stat is ti cally significant differences in quality of life due to sex, age and experience.

In order to reach the goal, the researcher used the percentage of quality of life designed by the OMS, according to the scale on a random sample of 300teachers and teachers of the educational institution of the state of Mostaganem.

The researcher also used the analysis of two way novas and percentages. the following result are:

- The standard of living quality is medium among primary school teachers.
- There are no statistically significant differences in quality of life due to sex, age and experience.

Keywords: quality of life ,primary school teachers

تمهيد :

ظهر في السنوات الماضية الأخيرة و بمطلع الألفية الثالثة على وجه التحديد الاهتمام بموضوع جودة الحياة داخل التنظيمات من قبل الباحثين الأكاديميين وذلك بوصف الباحثين بأنه أهم مصادر الرضا للعاملين و من هنا ظهرت المسؤولية الأخلاقية و الاجتماعية للإهتمام بجودة الحياة (سعد العنزي ، 2007 : 68)

و تعتبر المؤسسة التربوية من التنظيمات التي تحاول تحقيق أهدافها السامية المسطرة من طرف وزارة التربية الوطنية ، فإذا أرادت المنظومة التربوية الوصول إلى أهدافها و مواجهة التحديات التي يفرضها عليها الوقت الراهن وجب عليها الاهتمام بأهم مصادر الرضا لعمالها خاصة الأساتذة و التي تتمثل حسب الدراسات بجودة الحياة .

أولا : الاشكالية :

جودة الحياة من المواضيع المهمة التي ظهرت حديثا في أدبيات البحث العلمي و لقت اهتمام الكبير من طرف الباحثين نظرا لأهميتها فهيتشير إلى الصحة النفسية و العقلية للأفراد سواء كانوا داخل المنظمات أو خارجها فكل ما كانت جودة الحياة مرتفعة فهذا يعتبر مؤشر ايجابي للصحة النفسية و العقلية .

و من بين الدراسات التي تعرضت إلى هذا الموضوع نجد دراسة رغداء علي نعيسة (2012) حيث ركزتفيدراستها لجودة الحياة لدى طلبة جامعين دمشق و تشرين على التعرف على مستوى جودة الحياة لدى الطلبة الجامعين في دمشق و تشرين حسب متغيرات البلد (المحافظة) : دمشـــــــق و اللاذقية ، و النوع الاجتماعي (ذكر ، أنثى) ، و التخصص (علوم نظرية علوم التطبيقية) ، للتعرف على جودة الحياة لدى عينة من هاتين الجامعتين وقد استخدم مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة من أعداد (منسى وكاظم ، 2006) ، بلغ عدد أفراد العينة ككل (360) طالبا بينهم (180) طالبا من طلبة دمشق و (180) طالبات جامعة تشرين و من أهم النتائج :

وجود مستوى متدنى من جودة الحياة الجامعية لدي طلبة كل من جامعتي دمشق و تشرين .

التأثير المشترك للمتغيرات الديمغرافية الثلاثة معا في جودة الحياة

عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين دخل الأسرة و أبعاد جودة الحياة .

وقامت أمينة حرطاني (2013) بدراسة حول جودة الحياة لدى الأمهات و علاقتها بالمشكلات السلوكية عند الأبناء، و كانت تهدف هذه الدراسة إلى بحث عن العلاقة بين جودة الحياة لدى الأمهات و المشكلات السلوكية عند أبنائهن ، و كذا البحث في إمكانية تأثر هذه العلاقة بمتغيرات : سن الأم و عملها و مستواها التعليمي ، و لتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي ، تمثلت أدوات الدراسة في استبيان جودة الحياة من اعداد الباحثين و مقياس المشكلات السلوكية للأبناء (بعدما تم تكيفه على البيئة الجزائرية) أما عينة الدراسة فتمثلت في 165 تلميذ (ة) يتابعون دراستهم بالمدارس الإبتدائية لولاية سيدي بلعباس (الجزائر) و تتراوح أعمارهم ما بين 10 و 13 سنة إلى جانب أمهاتهم (في المجموع 330 فردا) ، وقد توصلت الدراسة إلى أن غالبية الأمهات تحصلن على درجة مرتفعة من جودة الحياة ، بينما تحصل غالبية أبنائهن على درجة منخفضة من مشكلات السلوكية ، وانه يوجد ارتباط دال إحصائيا و عكسي المشكلات سلوكية عدد الأبناء و جودة الحياة لدى الأمهات لا تأثر بمتغيرات سن الأم و عملها و مستواها التعليمي ، كما لا تختلف قوة العلاقة بين متغيري المشكلات السلوكية و عدد الأبناء و جودة الحياة لدى الأمهات باختلاف الأبعاد لمتغيرة جودة الحياة .

واستهدف دراسةسهيلة محمد عباس واخرون (2006)إلى معرفة دور التطوير التنظيمي في جودة الحياة العمل ، و لتحقيق الهدف توصل الباحثان من خلال الأدب النظري الخاص بالموضوع إلى بناء أداة تتضمن 30 فقرة تمثل مؤشرات جودة حياة العمل موزعة على ستة مجالات هي : الرضا عن العمل ، والالتزام التنظيمي ، و الضمان الوظيفي ، والاستقلالية ، و المشاركة في اتخاذ القرارات ، و القدرة على الأداء . ثم تم اختيار عينة من أعضاء هيئة التدريس في كليتي الزهراء (كلية خاصة) ، وكلية تربية بجامعة السلطان قابوس (كلية حكومية) . تكونت العينة من 22 فردا ، وزع عليهم استبيان البحث بعد التحقيق من صدقه الظاهري و ثباته وفقا لطريقة ألفا – كرونباخ حيث بلغ 0.95 . وقد تم تحليل بيانات البحث باستخدام برنامج SPSS و أظهرت النتائج اتفاق جميع أعضاء هيئة التدريس على أهمية التطوير التنظيمي في جودة حياة العمل ، وقد رتبوا مجلات الاستبيان الستة وفقا لأهميتها كما يأتي : مستوى الأداء ، الالتزام التنظيمي ، المشاركة في اتخاذ القرار ، الرضا عن العمل ، و الضمان الوظيفي ، والاستقلالية . ولم تظهر أية فروق دالة بين أفراد العينة في ترتيب الأبعاد نعزي لمتغير الفئة العمرية (أقل من 30 سن و 30 سنة فأكر) ، بينما ظهرت دالة وفقا للمؤهل الدراسي لصالح حملة الدكتوراه في عدد من الأبعاد ،وفي ضوء نتائج وضع الباحثان مجموعة من التوصيات من المقترحات لدراسة أخرى .

كمااستهدفت دراسة محمد عبد الله ابراهيم و أخرون (2006) إلى معرفة دور الأنشطة الرياضية على مستوى جودة الحياة لدى الطلبة جامعة السلطان قابوس ، وهل هناك اختلاف في أبعاد مستوى جودة لدى الطلبة و دور متغيـــر النوع (ذكر ، أنثى) ، والتخصص (إنساني ، علمي) في جودة الحياة التي تم قياسها بمقياس ذات ستة أبعاد ، و

لتحقيق ذلك طبق مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة على 123 طالبا و طالبـــــة (63) من الذين يمارسون الأنشطة الرياضية ، و (60) طالبا و طالبة من الذين لا يمارسون الأنشطة الرياضية . وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة بينهم لصالح الطلبة الذين يمارسون الأنشطة الرياضية . وهدفت كذلك لمعرفة مستوى مفهوم جودة الحياة لدى الطلبة فتبين الفروق بين متوسط درجات الطلبة على مقياس جودة الحياة و الوسط الفرضي كانت ذات دلالة في جميع أبعاد المقياس و هي جودة الحياة الأسرية و الاجتماعية ، و جودة شغل وقت الفراغ ، و جودة التعليم و الدراسة ، و جودة الصحة النفسية ، وجودة الجانب العاطفي ، كان الفرق في جميع أبعاد جودة الحياة لصالح المتوسط النظري باستثناء بعد جودة الصحة النفسية فكان الفرق لصالح ما صرح به الطلبة بجودة للحياة على المتوسط الفرضي . كما أشارت النتائج إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيا في متغير النوع ، و التخصص ، وفي التفاعل الثنائي بين النوع و التخصص .

كما هدفت دراسة محمد عمر محمد و أخرون (2013) إلى التعرف على مستوى جودة الحياة عند الأشخاص المعاقين سمعيا وغير المعاقين في المملكة العربية السعودية في مجالات (جودة الصحة العامة ، جودة الحياة الأسرية و الإجتماعية ، الحياة الوظيفية ، جودة الصحة النفسية ، جودة شغل الوقت و إدارته) . و من أجل تحقيق هذا الهدف ، قام الباحثان ببناء أداة الدراسة و التي تكونت من جزأين ، احتوى الجزء الأول منها على فقرات محدده للكشف عن مستوى جودة الحياة ، أما الجزء الثاني فقد اشتمل على أسئلة لإجراء المقابلة . وقد تم التحقيق من صدق الأداة عن طريق صدق المحتوى. والتحقيق من ثباتها بإستخدام معامل الإتساق الداخلي

و قام الباحثون بتطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من (90) شخصا معاق سمعـــــيا ، و (90) شخص غير معاق ، وذلك وفق متغيرات الدراسة (شدة الإعاقة ، المستوى التعليمي ، الجنس ، الحالة الاجتماعية) . تبين توجد دلالة إحصائية بين المعاقين و غير المعاقين من جميع أبعاد جودة الحياة و كذلك وفقا لجميع متغيرات الدراسة المستقلة و ذلك لصالح الأشخاص غير المعاقين ، كما تبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بحسب المستوى التعليمي لصالح الجامعين ، و في الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجين ، و لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس سوى في بعد الشعور بالقناعة و لصالح الذكور ، ولم يكن هناك فروق في بقية الأبعاد ، في مقارنة جودة الحياة للمعاقين سمعيا حسب متغيرات الدراسة و بناء على نتائج الدراسة ، قدم الباحثان مجموعة من التوصيات للجهات المعنية هدفت إلى رفع مستوى جودة الحياة لدى المعاقين في شتى المجالات الاجتماعية و الصحية و النفسية ، و قديم البرامج و الخدمات المناسبة للحد من الفجوة الحياة بين الأشخاص المعاقين و غير معاقين .

ومن الدراسات العربية التي ربطت بين ميدان العمل و جودة الحياة دراسة قامت بها شيخي مريم(2013) و التي كانت تهدف إلى الكشف عن طبيعة العلاقة التي تربط بين جودة الحياة ومصادر استبيان طبيعة العمل عند الأستاذ الجامعي و التعرف على مستويات الحياة المدركة عند الأستاذ الجامعي والكشف عن الفروق في مصادر طبيعة العمل وجودة الحياة بين أفراد العينة تعزي لمتغير الجنس، الحالة الاجتماعية ، سنوات الأقدمية واختلاف الكلية المنتسب لها الأستاذ الجامعي والفئة حيث توصلت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية بين مصادر طبيعة العمل الخاصة للأستاذ الجامعي وجودة الحياة بمختلف مجالاتها .

ولا يوجد فرق ذات دلالة احصائية 0.05 في مصادر طبيعة العمل في مستويات الأستاذ الجامعي تعزي لمتغير الجنس ما عدا بعد الحوافز الترقية لصالح الذكور ولم يثبت فروق في مصادر العمل في متوسطات الأستاذة تعني لمتغير الأقدمية والتخصص والفئة .

لم توجد فروق دال أخصائي 0.05 في جودة الحياة بمجالاتها الستة تعزي لمتغير الجنس ما عدا المجال الجسمي و مجال الاستقلالية.

ولم يثبت فروق في جودة الحياة بمجالاتها تعزي الحالة الاجتماعية ما عدا بعد العلاقات والاستقلالية والأقدمية عند مستوى دلالة 0.05.

وهدفت دراسة منذر عبد الحميد الضامن ، عبد الحميد سعيد حسن ، (2006) **إلى** معرفة قيم العمل و جودة الحياة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس ، و معرفة قيم العمل التي تسهم في جودة الحياة ، و الاختلاف في مقدار إسهام قيم العمل في جودة الحياة في ضوء متغيري الجنس و الكلية ، و قد تكونت الدراسة من (276) طالبا و طالبة ، طبق عليهم قائمة أدوار الحياة – قيم العمل ، و مقياس جودة الحياة ، وقد أشارت النتائج إلى أن قيم العمل كافة قد تجاوزت متوسطاتها الحسابية المتوسط النظري ، ماعدا متوسطي قيمة اللياقة البدنية و قيمة المخاطرة ، كما تجاوزت متوسطات الأبعاد الثلاثية لمستوى جودة الحياة المتوسط النظري لها ، وأن قيم العمل التي أسهلت في الجودة الحياة هي : التحصيل ، الانتفاع بالمقدرة ، النمو الشخصي ، و العلاقات الاجتماعية ، نمط الحياة ، الغيرية ، وأن مقدار إسهام القيم الستة في جودة الحياة لا يختلف وفقا لمتغير الجنس ، بينما كان مقدار للإسهام يختلف وفقا لمتغير الكلية ، وكان أكبر مقدار لإسهام القيم الستة في جودة الحياة ذات دلالة إحصائية وفقا للترتيب التنازلي هو : الهندسة ، الطب ، العلوم ، التربية ، التجارة ، بينما كان مقدار الإسهام منخفضا و ليس بدي دلالة إحصائية في كليتي الزراعة و الآداب

و من الدراسات الأجنبية التي ربطت بين ميدان العمل و جودة الحياة دراسة ايملين روسو Aymeline (2014Rousseau) من معهد علم النفس بجامعة باريس ديكارت تحت عنوان: جودة الحياة و العمل : قياسها وتأثيرها على الأداء الفردي والتنظيمي " تحت إشراف نيكولا بارلوندNicolas Berland اعتمدت الدراسة على فرضية تفعيل جودة الحياة وعلاقتها بالرضا الوظيفي ،وشمل هذا البناء أبعادا أخرى يرتبط بنماذج جزئية، كالمحافظة على الصحة، السياحة ، الراحة ... فضلا عن اتخاذ تدابير أخرى. وتوصلت الباحثة إلى نموذج نظري للرفاهيه في العمل، وجرد القياس النفسي للتحقق من صحتها، كجزء هام من دارستها لأي مشروع صناعي في إطار البحث، كما هدفت الرسالة إلى مساعدة المنظمات في الدراسة، في تطوير أداة لإدارة أهمية جودة الحياة وعلاقتها بالرفاهية الاجتماعية في العمل ومراقبة ملكيتها وإدماجها في أنظمة الرقابة القائمة.

وأخيرا هدفت الرسالة إلى اختبار العلاقة بين الرفاهية والأداء في العمل، استنادا إلى تحليل مجموعة من البيانات الإحصائية. كما ساهمت هذه الدراسة في المناقشات بشأن المنظمات التي تعمل على سن القوانين الخاصة بالتصنيفات الاجتماعية مما يساعد على توفير النتائج النظرية والتجريبية حول موضوع الرفاهية في العمل.

كما قدمت الباحثة اليانوربلينو (2014)ElanoreBlinea لنيل شهادة الماجستير المهنية في إدارة المخاطر والسلامة الصناعية بجامعة التكنولوجيا كومبيين بفرنسا، وحاولت الباحثة الإجابة عن سؤال: كيف يمكن إقحام إدارة المؤسسات في نهج جودة الحياة في العمل. وإشتغلت الباحثة على 750 عاملا ، ومع 307 مديرا و 147 مسؤولا للموارد البشرية.

وتوصلت الدراسة إلى أن:

- أجواء العمل حتى ولو كانت جيدة إلا أنها تتأثر بتدهور الحياة الاجتماعية.
- الطرق الجدية في العمل في عصر الملتيميديا تجعلنا نعيش الحياة بشكل إيجابي ولكنها تساهم في الخلط بين الحياة المهنية والحياة الشخصية.
- المؤسسات التي تولي أهمية لجودة الحياة في العمل، كثيرة ومن المرجح أن تؤدي الى إجراءات مجموعة من التحسينات.
- الحوار الاجتماعي موجود، ولكن يجب إعادة النظر فيه.

و الملاحظ من خلال بحثنا و تطرقنا إلى الدراسات السابقة بأنه توجد الكثير من الدراسات التي عالجت جودة الحياة سواء خارج المنظمات أو داخلها لدى عينات مختلفة سواء كانتلدى الطلبة الجامعيين أو العمال في المؤسسات الاقتصادية أو ذوي الحاجيات الخاصة أو ذوي الأمراض المزمنة إلا أنه حسب -علم الباحث- لا توجد دراسة وصفية تطرقت إلى واقع جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

ومن هنا تكمن مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين :

• ما هو مستوى جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي ؟

• هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في جودة الحياة ترجع إلى السن و الجنس و الخبرة ؟

ثانيا : الفرضيات :

• مستوى جودة الحياة متوسطة لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

• توجد فروق ذات دلالة احصائية في جودة الحياة ترجع إلى السن و الجنس و الخبرة

ثالثا: أهداف البحث :

- معرفة مستوى جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

- معرفة وجود فروق ذات دلالة احصائية في جودة الحياة ترجع إلى السن و الجنس و الخبرة

رابعا : دوافع اختيار الموضوع :

- محاولة توضيح مستوى جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

- الحاجة للقيام بالمزيد من الدراسات فيما يخص جودة الحياة داخل المؤسسات التربوية.

خامسا: أهمية البحث :

• أهمية دراسة جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي مما ينعكس ايجابيا على أداء أستاذ التعليم الابتدائي.

• كما تساهم هذه الدراسة في تقديم اقتراحات وتوصيات للمهتمين بالمجال التربوي بغية الرفع من أداء أستاذ التعليم الابتدائي و بالتالينجاح الأهداف التربوية.

سادسا : التعاريف الاجرائية:

- جودة الحياة : يشير سبيتز(1999spitz) أن مفهوم جودة الحياة يختلف تبعا لاختلاف الباحثين . (زعطوط رمضان ، 2014 : 16)

هذا ما جعلنا نعتمد في دراستنا هذه على الخلفية النظرية التي يقوم عليها تعريف منظمة الصحة العالمية لجودة الحياة ، إذ ينظر إلى جودة الحياة على أنها تتحدد من خلال ادراك الفرد لوضعه في الحياة ، في السياق العام للثقافة و نظام القيم مقارنة بانتظاراته و توقعاته و مخاوفه من الحياة ، وهو مفهوم واسع مرتبط بشكل معقد مع الصحة الجسدية و الحالة النفسية وفي علاقة التبعية مع العلاقات الاجتماعية لكل شخص. (EvaTazopoulon,2008 :21)

وهي درجة التي يحصل عليها تبعا لمقياس جودة الحياة للمنظمة العالمية للصحة.

- الأساتذة: هم الأشخاص المعينون من طرف وزارة التربية الوطنية والذين يمارسون مهام التربية و التعليم في المؤسسات الابتدائية التابعة لولاية مستغانم.

الإطار النظري :

أما مصطلح **جودة الحياة** فقد ظهر حديثا في أدبيات البحث العلمي و لقى اهتمام كبير من طرف الباحثين نظرا لأهميته فهي تشير إلى الصحة النفسية و العقلية للأفراد سواء كانوا داخل المنظمات أو خارجها فكل ما كانت جودة الحياة مرتفعة فهذا مؤشر ايجابي على الصحة النفسية و العقلية .

كما ظهر في السنوات الماضية الأخيرة و بمطلع الألفية الثالثة على وجه التحديد الاهتمام بموضوع جودة الحياة داخل المنظمات من قبل الباحثين الأكاديميين وذلك بوصف الباحثين بأنه أهم مصادر الرضا للعاملين و من هنا ظهرت المسؤولية الأخلاقية و الاجتماعية للإهتمام بجودة الحياة (سعد العنزي ، 2007 : 68)

و يمكننا تعريف **الجودة** من الناحية اللغوية من الفعل جود أي شيء جيد و الجمع جياد و جيائد بالهمزة ، و منها أجاد الشيء أي أحسنه و جودة تجويدا ، أي قدمه على أكمل و أحسن وجه ممكن . (أمينة حرطاني ، 2016 :34)

الجودة Quality مصطلح له علاقة بالكلمة اللاتينية Qualitas و هي تعني طبيعة الفرد أو طبيعة الشيء، وتعني الدقة والاتقان.(سلاف مشري ، دس :223)

أما اصطلاحا فالجودة هي انعكاس للمستوى النفسي ونوعيته، وأن ما بلغه الانسان اليوم من مقومات الرقي والتحضر، يعكس بلا شك مستوى معينا من جودة الحياة، و يقصد بجودة الحياة بشكل عام: جودة خصائص الانسان من حيث تكوينه الجسمي و النفسي و المعرفي و درجة توافقه مع ذاته و مع الاخرين وتكوينه الاجتماعي والاخلاقي.(علي مهدي كاظم واخرون،2006 : 69).

و يلاحظ اختلاف في تعاريف العلماء و الباحثين حول مفهوم جودة الحياة، وتضمن عدد كبير من الدراسات التي تقيس جودة الحياة مداخل مختلفة منها المداخل الذاتية والمداخل الموضوعية.(سلاف مشري ، دس : 224)

تشمل المداخل الذاتية: ادراكات الفرد لظروفه من خلال تقويم الجوانب النفسية، كما تقيس أيضا المشاعر الإيجابية لدى الأفراد و توقعاتهم للحياة.

أما المداخل الموضوعية: فترتكز على البيئة الخارجية، و تتضمن الظروف الصحية و الرفاهية الاجتماعية والعلاقات والظروف المعيشية والتعليم الأمن والسكن ووقت الفراغ والأنشطة. (سلاف مشري ، دس : 224)

فقد أدى تطور الدراسات في مجال جودة الحياة إلى أهمية استخدام المداخل الذاتية والموضوعية معا في تعريف وقياس جودة الحياة، وتعتبر منظمة اليونسكو جودة الحياة مفهوما شاملا يضم كل الجوانب الحياة كما يدركها الأفراد ليشمل الإشباع المادي للحاجات الأساسية، و الاشباع المعنوي الذي يحقق التوافق النفسي عبر تحقيقه لذاته، وعلى ذلك فجودة الحياة لها ظروف موضوعية ومكونات ذاتية.. (سلاف مشري ، دس : 226)

وحسب منظمة الصحة العالمية (1993) بوصفه أقرب التعريفات لتوضيح هذا المفهوم إذ ينظر إلى جودة الحياة على أنها تتحدد من خلال ادراك الفرد لوضعه في الحياة ، في السياق العام للثقافة و نظام القيم مقارنة بانتظاراته و توقعاته و مخاوفه من الحياة ، وهو مفهوم واسع مرتبط بشكل معقد مع الصحة الجسدية و الحالة النفسية وفي علاقة التبعية مع العلاقات الاجتماعية لكل شخص (EvaTazopoulon,2008 :21)

أما على صعيد الدراسات التي اهتمت بجودة الحياة فتوجد دراسات تطرقت إلى جودة الحياة دون ربطه بمتغيرات أخرى حيث هدفت هذه الدراسات إلى قياس مستوى جودة الحياة لدى العينة المستهدفة كدراسة رغداء علي نعيسة (2012)، و دراسة زعطوط رمضان (2014)، ودراسة محمد عمر محمد أبو الرب (2013) ، ودراسة علي مهدي كاظم (دس) و دراسة ايلانوربلينيا ElanoreBlinea (2014) ، و توجد دراسات تطرقت إلى متغير جودة الحياة كمتغير مستقل وأخرى كمتغير تابع لاختبار العلاقة بينهما كدراسة ايميلينبوسو AymelinePousseau (2014) ، ودراسة عطاف أبو غالي واخرون (2011) ، و دراسة خميس ايمان أحمد (2010)، ودراسة اسماعيل عبد الله الحمص (2010) ، ودراسة بشرى عناد مبارك (دس) ، ودراسة بوعيشة أمال (2014) ، ودراسة محمد أحمد شاهين و اخرون (دس) ، ودراسة أمينة حرطاني (2013) ، ودراسة فؤاد عيد الجوالدة (2013) ، ودراسة شيخي مريم (2013) ، ودراسة منذر عبد الحميد الضامن و اخرون (2006) ، ودراسة محمد عبد الله الضامن و اخرون (2006) ، ودراسة عبد الحميد سعيد حسن و اخرون (2006) ، ودراسة سهيلة محمد عباس و اخرون (2006).

سابعا : اجراءات الدراسة الاستطلاعية :

1- منهج الدراسة :

يتطلب موضوع الدراسة استخدام المنهج الوصفي لتوافقه مع أغراض البحث.

2- أدوات البحث :

جودة الحياة :

نتج عن مشروع عالمي بدأ العمل بالتزامن مع15 مركز حول العالم لجمع البيانات ، واتبع المشروع خمس خطوات منهجية هي :

1-تحليل المفهوم من طرف الخبراء وتقديم تعريف بجودة الحياة.

2-دراسة أولية لتحديد كيفية صياغة المفهوم في الثقافات المختلفة، نتج عنه الأبعاد المكونة لجودة الحياة ومجالاتها.

3-تطبيق الاستبيان الأصلي(300 بند) على عينات من المرضى والأصحاء وتحول بعدها الى 180 بند ثم 150 بندا، ثم استقرار على 100 بند.

4- دراسة الخصائص السيكومترية(WHOQOL 100)

استقر مشروع البحث على تعريف جودة الحياة بأنها:

*ادراك الفرد لمكانته في الوجود في سياق ثقافته ونظامه القيمي الذي يعيش فيه في علاقته بأهدافه وتوقعاته ومخاوفه . (زعطوط رمضان ، 2014: 80)

وتكونت مجالات جودة الحياة الستة حسب منظمة الصحة العالمية من الجوانب التالية:

جدول رقم (1): مجالات جودة الحياة حسب منظمة الصحة العالمية

المجال	مكوناته الرئيسية
1-الصحة الجسدية	الطاقة و التعب ، الراحة (الانزعاج) ، الألم ، النوم و الراحة.
2-الصحة النفسية	صورة الجسم و المظهر ، المشاعر السلبية ، المشاعر الايجابية ، تقدير الذات ،ردود الفعل (التعلم، الذاكرة ، التركيز)
3-مستوى الاستقلالية	الحركة، النشاط اليومي ،الاستقلالية في العلاج والمساعدة الطبية ،القدرة على العمل.
4-العلاقات الاجتماعية	العلاقة الشخصية ،الدعم الاجتماعي،النشاط الجنسي.
5-البيئة	الموارد و التمويل، الحرية و الأمن، الرعاية الصحية و المعونة الاجتماعية، السكن، القدرة على التعلم،الهوايات، البيئة الفيزيقية : التلوث ، الصخب، المناخ.

(زعطوط رمضان ، 2014: 81)

ونقلت إلى اللغة العربية (د- أحمد حساين أحمد محمد- 2011) أستاذ بقسم العلوم السلوكية كلية الاداب والعلوم الكفرة -جامعة قاربوس حيث قام بترجمة بنود المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية وقام بإتباع الخطوات التالية:

1- قام بمخاطبة منظمة الصحة العالمية للحصول على موافقة بترجمة المقياس واستخدامه وللحصول على النسخةالأصلية للمقياس .

2- بعد أن حصل الباحث على المقياس قام بترجمته الى اللغة العربية، ولقد راعى الباحث أثناء الترجمة شروط صياغة البنود لاختبارات النفسية كما تم عرض هذه النسخة على أحد المختصين في اللغة العربية لمراجعتها لغويا ونحويا.

3- قام أحد المختصين في اللغة الانجليزية باعادة ترجمة المقياس من اللغة العربية الى اللغة الانجليزية مرة أخرى .(شيخي مريم، 2010-120)

نتائج تطبيق المقياس:

تم تقدير الثبات معامل ألفا كرونباخ وذلك على عينة الدراسة

الجدول رقم (2): معامل ثبات ألفا للمجالات الرئيسة والعوامل الفرعية لمقياس منظمة الصحة العالمية لجودة الحياة

	معامل الفا كرونج
جودة الحياة العامة والصحة العامة	0.83
المجال الأول(الجسمي)	0.79
المجال الثاني(النفسي)	0.83
المجال الثالث (مستوى الاستقلال)	0.80
المجال الرابع (العلاقات الاجتماعية)	0.75
المجال الخامس (البيئة)	83.0
المجال السادس(المعتقدات الدينية)	0.84

يتضح من الجدول السابق أن قيم ألفا مرتفعة ومرضية بالنسبة لجميع المجالات والعوامل الفرعية الخاصة بمقياس جودة الحياة بالنسبة للعينة مما يشير الى ثبات جيد للمقياس، وتم تقدير صدق المقياس باستخدام الطرق التالية :

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الاتساق الداخلي كمؤشر للصدق من بيانات العينة الكلية وذلك من خلال حساب الارتباط بين الدرجة العامل الفرعي والدرجة الكلية للمجال الذي يندرج تحته وكذلك حساب معامل الارتباط بين البنود ودرجات العوامل التي تندرج تحتها هذه البنود، وعلى الرغم من أن البعض يرى أن كل أساليب الاتساق الداخلي تندرج أساسا تحت مفهوم الثبات الا أن (انستازي وأوبينا ،1997) أشار الى أن بعض الأوصاف المنشورة لاختيارات معنية في مجال الشخصية على وجه الخصوص تشير لتقدير صدق الاختبار بأسلوب الاتساق الداخلي.(شيخي مريم،2010 : 120، 121)

جدول (3): تقدير قيم معامل الارتباط جودة الحياة العامة والصحية العامة وبين المجالات الستة الرئيسية .

العوامل الفرعية	معامل الارتباط بأبعاد الرئيسية	العوامل الفرعية	معامل الارتباط بالأبعاد الرئيسة
المجال الأول (الجسمي)		المجال الرابع (العلاقات الاجتماعية)	
الألم وعدم الراحة	0.854	العلاقات الشخصية	0.86
الطاقة والتعب	0.88	الدعم الاجتماعي	0.73
النوم والاسترخاء	0.85	النشاط الجنسي	0.75
المجال الثاني (النفسي)		المجال الخامس (البيئة)	
الشعور الايجابي	0.77	الأمن و الأمان الجسمي	0.59
التفكير والتعلم	0.65	البيئة المنزلية	0.68
تقدير ذات	0.8	المصادر المالية	0.53
صورة الجسم	0.76	الرعاية الصحية و الاجتماعية	0.57
الشعور السلبي	0.76	القدرة على اكتساب المعلومات و المهارات الجديدة.	0.62
المجال الثالث (مستوى الاستقلالية)		الترقية	0.67
القدرة على الحركة	0.76	البيئة الطبيعية	0.54
أنشطة الحياة اليومية	0.72	وسائل المواصلات	0.64
الاعتماد على الأدوية والعلاج	0.81		
القدرة على العمل	0.79		

يوضح الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01) وهو مستوى مرتفع ويعتبر مؤشر جيد على صدق المقياس .

جدول رقم (4) : معاملات الارتباط بين جودة الحياة العامة والصحة العامة والمجالات الرئيسة لمقياس جودة الحياة

المجالات الرئيسة	معامل الارتباط بجودة الحياة العامة والصحة العامة
المجال الأول (الجسمي)	0.62
المجا الثاني (النفسي)	0.63
المجال الثالث (مستوى الاستقلال)	0.57
المجال الرابع (العلاقات الاجتماعية)	0.67
المجال الخامس (البيئة)	0.58
المجال السادس (التدين)	0.40

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط بين جودة الحياة بشكل عام من الصحة العامة وبين المجالات الرئيسية لمقياس جودة الحياة كانت دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على صدق المقياس.

وبشكل عام يمكن القول أن مؤشرات الثبات والصدق للمقياس المئوي لجودة الحياة الصادر عن منظمة الصحة العالمية على عينات المجتمع العربي تعتبر مرضية ويمكن استخدام المقياس في مجال تقييم جودة الحياة والجوانب الصحية المرتبطة بها داخل المجتمع العربي .(شيخي مريم، 2010: 192)

ثامنا : عرض النتائج :

عرض نتائج الفرضية الأولى :

نصت الفرضية على : "مستوى جودة الحياة متوسطة لدى أساتذة التعليم الابتدائي".

و لاختبار صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على تكرار درجات مقياس منظمة الصحة العالمية لجودة الحياة والنسبة المئوية .

و يلخص الجدول التالي النتائج :

جدول (5) يوضح مستوى جودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي

مستوى جودة الحياة	التكرارات	النسبة
منخفض	0	%0
متوسط	296	%98.68
مرتفع	4	%1.33
مجموع	300	%100

يظهر من خلال الجدول رقم (5) أن نسبة المعلمين الذين يتمتعون بجودة حياة متوسطة بلغت98.68% و نسبة المعلمين الذين يتمتعون بجودة الحياة مرتفعة بلغت 1.33 %

و هذا ما يؤدي إلى قبول الفرضية الرابعة التي تنص على أن مستوى جودة الحياة متوسطة لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

عرض نتائج الفرضية الثانية :

نصت الفرضية على : توجد فروق ذات دلالة احصائية في جودة الحياة ترجع إلى السن و الجنس و الخبرة .

الجدول رقم (6) : يبين المتغيرات المقاسة بتحليل التباين الثنائي

المصدر المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الجنس	2377.414	02	792.471	0.89	0.44
السن	780.121	03	390.06	0.44	0.64
الأقدمية	976.0.67	03	325.356	0.36	0.77
الخطأ	257480.868	291	848.814		
المجموع	27910555.000	300			
المجموع المعدل	261702.917	299			

يلاحظ من الجدول رقم (6) أن الفروق في الجنس بلغت قيمة (ف)عندها (0.89)، وهذه القيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، أما الفروق في السن فقد بلغت قيمة (ف) عندها (0.44) وهذه القيمة كذلك غير دالة عند مستوى (0.05) ، وبالنسبة للفروق في الأقدمية فقد بلغت قيمة (ف) عندها (0.36) وهي قيمة غير دالة كذلك عند مستوى الدلالة (0.05).

تاسعا : مناقشة النتائج :

مناقشة نتائج الفرضية الأولى :

نصت هذه الفرضية على : "مستوى جودة الحياة متوسطة لدى أساتذة التعليم الابتدائي "

و لاختبار صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على تكرار درجات مقياس منظمة الصحة العالمية لجودة الحياة حيث قدرت نسبة ذوي جودة الحياة المتوسطة ب:98.68% من المعلمين ونسبة 1.3% من الذين يتمتعون بجودة حياة مرتفعة.

وهذه النتائج تتفق مع الكثير من الدراسات السابقة التي تناولت جودة الحياة باختلاف عينة البحث ، حيث توصلت دراسة جودة (2010) بعنوان سمات الشخصية و علاقتها بالرضا عن الحياة لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة وتوصلت الى أن مستوى جودة الحياة لدى المعلمين متوسط بنسبة مئوية قدرها 46.24% .

تتفق هذه النتائج مع ما توصل اليه معلا و المطيب (2012) بتقييم جودة الحياة الجسمية للمراهقين المصابين بابيياض الدم الحاد في مدينة بغداد وشملت العينة 50 مريض ، و استعملا استبانة خاصة تحتوي على المعطيات العامة وجودة الحياة البدنية ، و أشارت النتائج الى أن جودة الحياة متوسطة من الناحية البدنية . (زعطوط رمضان ، 2010): 39

وتتفق كذلك نتائج الدراسة المتوصل اليها مع ما توصلت إليه دراسة عبد الحميد سعيد حسن و اخرون (2006) بعنوان جودة الحياة و علاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة ، و تكونت عينة الدراسة من 183 طالبا و طالبة من طلبة جامعة السلطان قابوس خلال العام الدراسي (2006،2007) ، و توصلت الدراسة إلى وجود مستويات متوسطة في كل من الضغوط النفسية و إستراتيجية مقاومتها و جودة الحياة لدى طلبة الجامعة.

كما تتفق النتائج المتوصل إليها مع ما توصل إليه وفاء عبد العزيز و آخرون (2012) بدراسة جودة الحياة لدى المصابين بالسكري من النوع الثاني في الموصل ، حيث أظهرت النتائج أن 41 بالمائة من المرضى يتمتعون بجودة حياة مرتفعة ، و46 بالمائة بدرجات متوسطة و 13 بالمائة يعانون من انخفاض جودة حياتهم ، وتشير النتائج

الى أن متوسط جودة الحياة لدى المرضى السكري مرتفع نسبيا مقارنة مع الأمراض الأخرى ، و أن الإناث أكثر تأثرا بالمرض من الذكور.(زعطوط رمضان ، مرجع سابق): 40

ويرى الباحث أن السبب في التوصل إلى هذه النتيجة راجعة إلى المعاناة الإقتصادية و النفسية و الاجتماعية التي يعاني منها أساتذة التعليم الابتدائي.

وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات التي اهتمت بالشروط الموضوعية التي تؤثر على الادراكات الذاتية لجودة الحياة و التي ترى أن المتغيرات الاجتماعية و الديموغرافية و الاقتصادية تلعب دور مهم في تقويم جودة الحياة

فحسبكونتريل Contril ، 1965 أن البلدان الأكثر عنى هم الأكثر سعادة ، ويرىقالوب Gallop ،1976 بأن الفقر و الحاجة الاقتصادية تؤثر على الذهن و الجسم ، و توصلت دراسات أخرى بأن الأشخاص المتواجدون ببلدان مرتاحة من الناحية الاقتصادية هم أشخاص يتمتعون بجودة حياة مرتفعة و أن الشعور بالراحة النفسية مرتبط بمستوى التطور الاقتصادي للبلدان . (Céline Mercier et all , 1987 : 139.)

مناقشة نتائج الفرضية الثانية : نصت هذه الفرضية على : " توجد فروق ذات دلالة احصائية في جودة الحياة ترجع إلى السن و الجنس و الخبرة " و لاختبار صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على تحليل التباين المتعدد.

وتوصلت النتائج بأنه أن الفروق في الجنس بلغت قيمة (ف)عندها (0.89)، وهذه القيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، أما الفروق في السن فقد بلغت قيمة (ف) عندها (0.44) وهذه القيمة كذلك غير دالة عند مستوى (0.05) ، وبالنسبة للفروق في الأقدمية فقد بلغت قيمة (ف) عندها (0.36) وهي قيمة غير دالة كذلك عند مستوى الدلالة (0.05). و بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في جودة الحياة ترجع الى السن و الجنس و الخبرة.

و تتفق هذه الدراسة مع ما توصلت إليه شيخي مريم (2013)" في دراستها لطبيعة العمل و علاقتها بجودة الحياة "حيث توصلت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في جودة الحياة تعزى لمتغير الجنس و الأقدمية .

كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة محمد عبد الله ابراهيم (2006)و التي عالجت دور الأنشطة الرياضية في جودة الحياة لدى طلبة الجامعة السلطان قابوس ، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيا في متغير النوع ، و التخصص ، وفي التفاعل الثنائي بين النوع و التخصص .

خاتمة :

اتضح من خلال الدراسة الميدانية التي كانت تهدف إلى ايجاد مستوى جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الإبتدائي ومعرفة ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة احصائية في جودة الحياة ترجع إلى الجنس و السن و الخبرة إلى أن :

- مستوى جودة الحياة متوسطة لدى معلمي مرحلة التعليم الإبتدائي.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في جودة الحياة ترجع إلى الجنس و السن و الخبرة .

عاشرا : التوصيات و الاقترحات :

- تطبيق برامج جودة حياة داخل المؤسسة التربوية خاصة لدى الأساتذتمن خلال الاستجابة لجميع حاجياتهم و رغاباتهم.
- إجراء دراسات معمقة و متخصصة حول جودة الحياة في المؤسسات التربوية و تقديم مجموعة من المقترحات التي تساهم في رفع جودة حياة المعلم

قائمة المراجع :

المراجع باللغة العربية:

- أبو الرب ، محمد عمر محمد و أخرون (2013) . جودة الحياة لدى المعاقين سمعيا مقارنة بغير المعاقين في المملكة العربية السعودية . المجلة التربوية الدولية المتخصصة .م 2 . ع 5 .

- بهادلي و نجم ، كاظم علي مهدي و عبد الخالق (2006) . جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العمانيين واللبيين. المجلة العلمية للأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك.

- حرطاني ، أمينة و أخرون (2006).علاقة المشكلات السلوكية عند الأبناء بجودة الحياة لدى الأمهات . مجلة العلوم النفسية و التربوية .

- زعطوط ، رمضان، (2010) . نوعية الحياة عند المرضى المزمنين و علاقتها ببعض المتغيرات . رسالة دكتوراه في علم النفس الاجتماعي . جامعة ورقلة . الجزائر.

- سعيد حسن ، عبد الحميد و اخرون (2006). جودة الحياة و علاقتها بالضغوط النفسية و استراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس . وقائع ندوة علم النفس و جودة الحياة . جامعة السلطان قابوس .مسقط 18-19 ديسمبر.

- شيخي ، مريم (2006) . طبيعة العمل وعلاقتها بجودة الحياة ،دراسة في ظل بعض المتغيرات .رسالة ماجستير في الانتقاء و التوجيه .جامعة تلمسان. الجزائر.

- شارف خوجة ، مليكة (2006). مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين دراسة مقارنة في المراحل التعليمية الثلاث .(ابتدائي ، متوسط ، ثانوي). رسالة ماجيستير في علم النفس المدرسي . جامعة تيزي وزو. الجزائر.

- عبد الله إبراهيم ، محمد (2006). دور الأنشطة الرياضية في جودة الحياة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة .جامعة السلطان قابوس، مسقط 18، 19 ديسمبر.

- محمد عباس ، سهيلة و أخرون (2006) . التطوير التنظيمي و جودة حياة العمل ، وقائع ندوة علم النفس و جودة الحياة ، جامعة السلطان قابوس . مسقط 18 19 ديسمبر.

- نعيسة ، رغداء علي (2012) . جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق و تشرين . مجلة جامعة دمشق . المجلد 28 . العدد الأول.

- العنزي ، سعد .سعد خير الله الفضل ، سما . (2007). فلسفة جودة الحياة العمل في منظمات الألفية الثالثة مجلة العلوم الاقتصادية و الادارية . الجزائر. م13 . ع45.

- منذر ، عبد الحميد الضامن. حسن ، عبد الحميد سعيد (2006) . قيم العمل و دورها في جودة الحياة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس . وقائع ندوة علم النفس و جودة الحياة . جامعة السلطان قابوس .مسقط 18 19 ديسمبر.

المراجع باللغة الفرنسية :

Céline, Mercier et all.(1987). la qualité du vie : perspectives théorique etempiriques . santé mentale au québec .vol. 12. n : 1.http://id.erudit.org/iderudit/030380ar

Eva,Tazopoulon. (2008)évaluation de la qualité du vie subjective apres un traumatisme cranien : relation entre qualité du vie psycopathologie.strategies d'ajustement et reconstruction identitaire.thése de doctorat de psycologie clinique et psychopathologie pour obtenir le grade de docteur de université paris 8.

http://fonds-balafenn.fr/fr/palmares/19-these-2014-aymeline

https://www.utc.fr/

العوامل المساهمة في بروز القرابة كفاعل اجتماعي متحكم في الاختيارات السياسية للسكان الريفيين بالجزائر

خبرارة نبيلة (طالبة دكتوراه)
جامعة باتنة 1 (الجزائر)

الملخص

للقرابة في المجتمع الريفي الجزائري دور مركزي ومحوري في التأسيس للروابط والعلاقات الاجتماعية لسكانه وكذا توجيه أنشطتهم وممارساتهم السياسية من خلال فرض منطقها والرمي بثقلها في اختياراتهم السياسية مرسلة بذلك إشارات ذات دلالة اجتماعية وجب البحث فيها ضمن نطاق سوسيولوجيا الريف للوصول إلى فهم بواعثها وديناميكية استمرارها وبقائها كفاعل اجتماعي متحكم في الاختيارات السياسية للسكان الريفيين

الكلمات المفتاحية : القرابة ، الممارسة السياسية ، الاختيارات السياسية ، سوسيولوجيا الريف ، الفاعل الاجتماعي ، السكان الريفيون

Résumé

La parenté dans la société rurale algérienne a un rôle central et essentiel dans l'établissement des relations et des liens sociaux de ses habitants et l'orientation de leurs activités et leurs pratiques politiques, en imposant sa logique dans leurs choix politiques et en envoyant des signes sociaux qu'on doit les chercher au sein de la sociologie rurale pour arriver a comprendre ses motivations et le dynamique de sa continuité et sa survie comme étant un acteur social contrôleur dans les choix politiques des habitants ruraux.

Mots clés : la parenté, la pratique politique, les choix politiques, sociologie rurale, l'acteur social, les habitants ruraux.

Abstract

The kinship in the Algerian rural society has a central and essential role for the establishment of social relationships and connections of its inhabitants as well as for orienting their activities and political practices by imposing its logic and great impact in their political choice , so it sends significant social signs which must be searched in within the rural sociology field to reach understanding the reasons and dynamic of its continuity and survival as a social actor controlling political choices of the rural inhabitants

key words : the kinship , political practice , political choices , rural sociology , social actor ,rural inhabitants.

مقدمة

ينزع الإنسان بطبيعته للعيش في إطار جماعي مع بني جنسه تربط بينهم الحاجات المشتركة ، وينشأ بينهم نمط من التفاعل والعلاقات المتبادلة القائمة على أساس التعاون والعمل المنسق لإنجاز الأهداف المسطرة ، وتتباين قوة هذه العلاقات ومستوياتها وأنماطها من مجتمع إلى آخر وحسب ظروف الزمان والمكان ،ولأن الدراسة الحالية منصبة على المجتمعات الريفية ،فإن ما يميز هذه المجتمعات وما أجمع حوله علماء الاجتماع والأنثروبولوجيا هو قوة العلاقة بين الأفراد على أساس القرابة التي تنطوي عليها الحياة الاجتماعية في الأرياف بكافة أنساقها

إن التضامن الاجتماعي بين أعضاء الجماعة القرابية بمختلف صورها كالعائلة والعشيرة ،العرش أو القبيلة وبمختلف انحداراتها المبنية على الروابط الدموية الحقيقية أو المتأتية عبر علاقات المصاهرة أو تلك التي تشمل رابطة

الولاء التي تغذيها فكرة الانتماء للمجال الجغرافي المشترك بين الريفيين ، يتجلى وبوضوح في العديد من المناسبات الاجتماعية كالتعاضد والتآزر في الأفراح والأتراح والهبة لنصرة المظلوم في وقت الأزمات والتعصب لذوي القربى في كل المواقف ،ما يعكس قوة التماسك والشعور الجمعي عند هذه الجماعات

وتمتد القرابة كبنية اجتماعية أساسية في الأرياف لتشمل أبعادا تتجاوز المجال الاجتماعي والاقتصادي إلى المجال السياسي ،ورغم اتفاق بعض الباحثين حول تراجع وتقهقر ادوار هذه البنية بحكم أنها تخص المجتمعات التقليدية والبسيطة والأولية والتي فقدت الكثير من تقليديتها جراء سيرورة التحديث التي لحقت بها ،إلا انه لا تفتأ حتى تستعيد نشاطها وحيويتها في العديد من المناسبات كالانتخابات مثلا أين تبرز وبوضوح تعبيراتها السياسية في الكثير من الدول العربية والخليجية منها بالخصوص ،فتوزيع الأدوار والوظائف الحكومية ومراكز السلطة في هذه المناطق غالبا ما تتحكم فيها عوامل القرابة والعشائرية والقبلية

ويعتبر المجتمع الريفي الجزائري ودون المبالغة في الطرح واحدا من المجتمعات الذي مازالت فيه القرابة باتساع أو ضيق روابطها فاعلا ناشطا لدى سكانه في اختياراتهم السياسية ، وتبرز تجلياتها أكثر في الانتخابات كشكل من أشكال المشاركة السياسية وكنموذج يتداخل فيه القرابي مع السياسي ، لذا ووقوفا عند هذا الطرح وجب علينا كدارسين البحث في الحقل السوسيولوجي عن إيجاد مبررات موضوعية وعقلانية لفهم عميق وأدق للظاهرة ، والعمل في نفس الوقت على إيجاد الفواعل الاجتماعية الأخرى التي توسع من مساحة الولاء للوطن وتقلص من حيز الولاءات القرابية الضيقة والهشة ، لأنه كثيرا ما تشكل اختياراتنا السياسية المبنية على أساس العاطفة والقرابة والمناطقية والعروشية وتهميش معايير الكفاءة والعدالة والنزاهة والبرامج السياسية الواقعية عائقا وظيفيا أمام العمليات والبرامج التنموية التي تستهدف مجتمعاتنا الريفية بفعل السياسات التسييرية الفاشلة للمنتخبين المحليين خاصة على مستوى المجالس الشعبية البلدية أين يتجلى الأثر الكبير للروابط القرابية

إذن لتفضيلاتنا السياسية انعكاسات على حياتنا الاجتماعية قد تكون إيجابا أو تكون سلبا ، ومن هنا تكتسي الدراسة الراهنة أهميتها وأحقيتها في البحث ضمن سوسيولوجيا الريف ، وسنحاول أن نجد ما يبررها اجتماعيا انطلاقا من التساؤل التالي : **ماهي العوامل المساهمة في بروز القرابة كفاعل اجتماعي متحكم في الاختيارات السياسية للريفيين في الجزائر؟**

انطلاقا من معايشة الواقع الريفي وبناء على ما توصلت إليه الدراسات الاجتماعية المهتمة بالموضوع أو جانب منه كمجال للبحث، أقدم العوامل الآتي ذكرها والتي أراها الأكثر ملاءمة للإجابة على التساؤل المطروح وابقي المجال مفتوح لمزيد من الإثراء والنقد البناء.

أولا : المرجعية الثقافية

إن العيش وفق نفس العادات والتقاليد والأعراف والاعتماد على مبدأ الانتماء إلى عشيرة أو عرش واحد في اختيار الجيرة ومناطق السكن وشيوع الزواج بين الأقارب والتملك الجماعي لوسائل الإنتاج في الريف الجزائري

" في ظل اقتصاد قصير المدى موجه نحو إشباع الحاجات الفورية "[1]من اجل الاستهلاك العائلي ، هو ما كانت مفطومة عليه الحياة الاجتماعية الريفية في الجزائر قديما وهو ما أنتج مجتمعا متجانسا في مبناه وولد الترابط والتلاحم بين أفراده حتى أصبح الاعتداء على احد منهم كالاعتداء على الذات

وقد سبق لابن خلدون أن كتب عن هذا الصدد حين وظف رابطة القرابة كمدلول عن العصبية والتي ميز بها العمران البدوي واعتبرها ملتحمة به أكثر من العمران الحضري ،فهو يرى أن تعصب الجماعة القرابية لدفع الخطر الذي يهددها نزعة طبيعية في البشر ولدتها صلة الدم والرحم حيث كتب يقول " أن صلة الرحم طبيعي في البشر ...ومن صلتها النعرة على ذوي القربى وأهل الأرحام أن ينالهم ضيم أو يصيبهم هلكة فان القريب يجد في نفسه

غضاضة من ظلم قريبه أو العداء عليه ، ويود لو يحول بينه وبين ما يصله من المعاطب والمهالك ، نزعة طبيعية في البشر مذ كانوا "[2] ، فالإنسان الريفي تجده دوما متحزبا ناصرا لأهله وذويه ، ولايهمه بعد ذلك أن يكون غانما أو خاسرا.

إن ما كان يطبع الحياة الريفية بالجزائر في الماضي شكل تراكمات ثقافية ، أضيفت لها مضامين حداثية وصاحبتها تحولات مادية سريعة مقابل بطئ التغيير في الجوانب اللامادية ، وهو ما أفضى إلى بقاء واستمرار القيم التقليدية ولعبها لادوار توجيهية ومتحكمة في سلوكيات العديد من الريفيين ، فالتصويت لصالح الأقارب في الانتخابات يأتي كتعبير لتضامن الفرد مع جماعته وكالتزام أخلاقي تجاهها ، فهو لا تغيب عنه أبدا قيمة الأخ والخال والعم وابن العم وابن الدوار وابن العرش ، فكلهم سند وظهر مهما دعت الظروف للتنافس والاختلاف ، وهو لا يتوان عن توظيفها في ممارساته السياسية .

ثانيا: طبيعة التنشئة السياسية

إن التنشئة السياسية هي " تلك العملية التي يكتسب الفرد من خلالها معلوماته وحقائقه وقيمه ، ومثله السياسية ، ويكون بواسطتها مواقفه واتجاهاته الفكرية أو الاديولوجية "[3] وتبني عليها قناعاته وانتماءاته السياسية وتؤثر في سلوكاته وأنشطته ومشاركته في الحياة السياسية ، وهي ترافقه منذ ولادته إلى مماته وتتكفل بها في المراحل الأولى من حياته الأسرة أو العائلة بوصفهما إحدى قنوات التنشئة ومن أهم وسائلها ، إذ يرى بعض الباحثين " أن جذور الحياة السياسية للفرد البالغ توجد في حياة الطفولة ، وتقوم الوسائل الأخرى للتنشئة بتعميقها او صقلها وتهذيبها "[4]

فالريف الجزائري يقوم تنظيمه العائلي التقليدي على التسليم والإتباع من قبل الأبناء لآبائهم وأجدادهم وكبار السن منهم ومحاكاتهم في طرق التفكير وأساليب المعيشة وأنماط السلوك بحكم الخبرة والتجربة التي يتمتعون بها والتي كانت بديلا طبيعيا للعلم الذي حرم منه سكان الريف الجزائري لفترات طويلة من الزمن نتيجة سياسة التجهيل المعتمدة من قبل الاستعمار الفرنسي في حقهم

إن هذا النمط من التنشئة الوالدية الريفية من شأنه أن يؤدي إلى إنتاج أفراد متشابهين في سلوكهم وانتماءاتهم واختياراتهم السياسية والقائمة على القدسية التي يولونها لرابطة القرابة ومفعولها الوظيفي كمحدد اجتماعي لمركز وقوة نفوذ الفرد ويتناقلونها كإرث اجتماعي وثقافي من جيل لآخر ، وهو الشيء الذي قد يؤثر بشكل مباشر على قدرة الريفيين على تكوين آرائهم المستقلة ، وربما هو أيضا ما دفع بالباحث اللبناني أنيس فريحة بالقول في كتابه حضارة في طريق الزوال " نحن جميعا عبيد العرف والتقليد ، فالعرف يحدد السلوك والتقليد يفرض التصرف ، وإن الناس لا يجرؤون على الخروج على النورم (السائد) بيسر "[5]

إننا لا ننكر جملة التغيرات والتحولات التي طرأت على المجتمع الجزائري حديثا والتي مس جزء منها المجتمع الريفي ، إلا انه ما يعزز لاستمرار قوة تأثير العائلة الريفية كمؤسسة للتنشئة السياسية على حساب المؤسسات الأخرى الحاضنة لهذه العملية هو ضعف دور وأداء هذه المؤسسات .

فالأحزاب السياسية مثلا وبدلا من الأدوار المفترض القيام بها من تنشئة وتكوين وتجنيد سياسي للإفراد نجد غالبيتها تعيش اليوم وخاصة على مستوى الأرياف في حالة سبات وركود ، أما نشاطها فيتسم بالظرفية والمناسباتية ويبرز أيام الحملات الانتخابية التي يطغى عليها أحيانا جو العلاقات الزبائنية القائمة على مقايضة الدعم السياسي بتوفير قسط من المنافع والخدمات ، وتستهدف خاصة أولئك اللذين لا ينتمون لأي توجه سياسي وتنتشر أكثر بين الأحزاب التي تفتقد لدعائم التنافس السياسي والاستقطاب الانتخابي .

أما الإعلام بمختلف فضاءاته ونتيجة للازمة التي يعيشها " على مستوى هياكله وتأطيره القانوني ... وغياب قنوات تنظيمية تتكفل بتأطير الخطاب الإعلامي والقضاء على الصعوبات التي تواجهه "[6] أصبح ضعيف التوجه نحو تنشئة الأفراد سياسيا واكتفى بالوظيفة الإخبارية والترفيهية والتسويقية للترويج للسلع والخدمات

إن مؤسسات التنشئة التي ذكرت سابقا بالإضافة إلى المراكز الأخرى كالمؤسسات التعليمية والمساجد والجماعات المهنية والمجتمع المدني تقوم بأدوار متداخلة ومتكاملة ودرجة التأثير تختلف من مركز لأخر إلا أنه وفي مجتمع مثل المجتمع الجزائري " يتقدم الولاء إلى الأسرة كل أنواع الولاءات الأخرى طالما أن التماسك الأسري قوي إلى حد أن الفرد ولظروف اجتماعية واقتصادية ،يبقى مرتبط بأسرته إلى سن متقدم جدا "[7] وخاصة على مستوى الأرياف ، فهذه الفترة تكون كافية لتعليم النشء أدوار القريب والواجبات الملزمة تجاهه من مناصرة ومساندة في الاستحقاقات السياسية

ثالثا: أزمة المجال والعدالة التوزيعية

" إن المجتمع الريفي ذو اعتبار كبير في كل السياسات الحيوية والتنموية التي تنتهجها المجتمعات في تطوير نفسها في الحاضر والمستقبل ، وخاصة مجتمعات العالم التي يلعب فيها الريف دورا متميزا في اقتصادها ... ويشكل سكانه خزانا رئيسيا ... واحتياطا ضروريا للدولة في أوقات الشدة والأزمات "[8]

وخلافا لذلك فالمجتمع الريفي في الجزائر عانى كثيرا من ويلات الاستعمار الفرنسي سابقا الذي عاث فيه فسادا ومن سياسة الإهمال بعد الاستقلال وزاد من تعميق الأزمة الأحداث المأساوية التي شهدتها الجزائر لما يقارب عشرية كاملة ، هذه العوامل كلها شكلت جسرا عبرت من خلاله أمواج من الريفيين إلى المدن والمراكز الحضرية وجعلت الأرياف تبدو اليوم كالوالد الفقير للجزائر كما قال مارك كوت ، فظهرت التمايزات بين المجالين ريف فقير في بنيته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية مقابل فضاء مديني تتعدد فيه ألوان الرفاهية ــ إن صح التعبيرــ والخدمات والمرافق العامة ويستحوذ على حصة الأسد " في توزيع الاعتمادات ورصد المصادر المالية "[9] والمشاريع والبرامج التنموية .

ولأن الريف لا يعيش بمعزل عن ما يجري حوله أصبح سكانه واعون بهذه التمايزات " وأصبحت الفوارق محسوسة بشكل معمق من طرف الكهول الذين وجدوا أنفسهم منقسمين بين ارتباطهم بأرضهم وجاذبية المدينة ... التي تكون أكبر عند الشباب كونهم غير متجذرين جيدا بالمكان "[10] ، وهو الأمر الذي تفطنت له السلطات السياسية فحاولت إعادة بعث التوازن بين الأرياف والمدن من خلال البرامج التنموية المسطرة لهذا الهدف كالثورة الزراعية والمخطط الوطني للتنمية الفلاحية ومؤخرا سياسة التجديد الريفي التي كانت تهدف إلى تحسين ظروف معيشة سكان الأرياف وتنويع أنشطتهم الاقتصادية واستدامة الموارد الطبيعية ودعم استقرار السكان في هذه المناطق .

لكن رغم كل هذه الإصلاحات التي بادرت بها الدولة الجزائرية والتي خصت بها عالم الريف ، إلا أن غياب التطبيق الفعلي والأمثل لها وتحريف بعض الإجراءات وعدم وضعها في مساقاتها الصحيحة من جهة ، ومن جهة أخرى اصطدامها بعراقيل ومقاومات ثقافية ، أدى إلى " تفاقم الثلاثي الاجتماعي الرهيب : البطالة ، الفقر والتهميش الاجتماعي "[11] ، وطفت إلى السطح أزمة العدالة التوزيعية التي أبقت على الريف مجالا ملحقا بالمدينة ومحطة للاستثمار السياسي كلما اقتربت المواعيد الانتخابية أين يتم استذكار هموم ومشكلات الريف وسكانه في خطابات المترشحين التي يغلب على بعضها الطابع الديماغوجي ثم تستكين الأوضاع على حالها إلى موعد انتخابي آخر

إن مثل هذه الأوضاع تدفع بالريفيين للجوء إلى البنى الأولية في اختياراتهم السياسية كالبنى القرابية للحصول على مطالبهم وحاجاتهم كتعويض عن الفشل في تحصيلها عبر البنى المؤسساتية .

رابعا : ضعف الثقة السياسية

إن معظم الدول والمجتمعات تحرص على عدم تآكل الثقة السياسية بين المواطن وحكومته وتسعى بشتى السبل لتعزيزها والرفع منها ، لأن غياب أو فقدان هذه الثقة يعني تقويض أركان الدولة وهدم أسسها بتعبير الفيلسوف الصيني كونفشيوس الذي سأله احد تلامذته عن الأشياء التي يجب على السياسة أن تؤمنها فأجابه ب " لقمة العيش الكافية لكل فرد والقدر الكافي من التجهيزات العسكرية ، القدر الكافي من ثقة الناس بحكامهم "[12] ، فعاود التلميذ سؤال أستاذه عن الشيء الذي يمكن التخلي عنه أولا إذا كان ولابد من الاستغناء عن احد هذه الأشياء الثلاثة فأجاب " بالتجهيزات العسكرية ... ثم نستغني عن القوت، لان الموت كان دائما هو مصير الناس، ولكنهم إذا فقدوا الثقة لم يبق أي أساس للدولة "[13]

إن هذا الحوار يبرز لنا أهمية الثقة بين الحاكم والمحكوم في حياة الشعوب فهي شرط ضروري لاستقرار المجتمعات ، وإضفاء طابع الشرعية للحكومات وإرساء قواعد الديمقراطية ، " وتعتمد هذه الثقة على تقييم المواطنين لمدى التزام السلطات والمؤسسات السياسية بتنفيذ ما وعدت به وفقا لتوقعاتهم المعيارية ... كما أنها ميكانيزم سوسيو سيكولوجي تؤثر على دوافعنا ومعتقداتنا وتوجهاتنا داخل شبكة التفاعلات الاجتماعية "[14]

عندنا في الجزائر وعلى المستوى المحلي ، الريفي الجزائري ينظر بعين يكتنفها الغموض والريبة والشك تجاه كل ما هو سياسي ، فهو من زاوية تاريخية ليست بالبعيدة لا تمحى من ذاكرته الأحداث المأساوية التي عاشتها بلادنا الحبيبة لعشرية كاملة والتي كادت أن تؤدي بها إلى الهاوية لولا تظافر الجهود وتكامل الأدوار لاسترجاع الأمن وخاصة قانون المصالحة الوطنية الذي عمل على طي صفحة أليمة من تاريخ الجزائر .

كما أنه ــ أي الفرد الريفي ــ اكتفى سياسيا لكثرة ما سمع وما شاهد حول ما تنقله وسائل الإعلام المختلفة من عمليات القتل والنهب والتخريب والدمار تحت غطاء السياسة أو تحت مازين ونمق للدول العربية على أنه ربيعها .

أما من زاوية اقتصادية ، فالريفي حاله كحال أي جزائري آخر قدرته الشرائية متدنية تجده منشغل بتحصيل لقمة العيش ومتطلبات الحياة تاركا السياسة وراءه غير مبال بها ، خاصة في ظل اقتصاد الريع النفطي الغير مستقر الذي يميز معظم الدول العربية بما فيها الجزائر ، وفي ظل اقتصاد الكفاف الموجه للاستهلاك العائلي المميز للمجتمعات الريفية .

أما من زاوية سوسيو سياسية ، فقد نما لدى جموع من الريفيين الذين لا يشكلون الاستثناء في هذا الأمر ، إحساس بعدم جدوى الحملات الانتخابية لاسيما بعد تدخل المال لشراء الترتيب الأول في القوائم الانتخابية " والمفترض أن تحمل وجوها وكفاءات متعددة تجذب الناخبين للتصويت عليها "[15] ، إلا أننا نعيش أزمة نخب محلية فبعضها يفتقر للحنكة والخبرة السياسية والبعض الأخر يفتقد للكفاءة وحسن السيرة ، بينما لا يلتزم البعض بخط سياسي واحد زد على ذلك عدم استدامة النشاط الحزبي ، وانقطاع الصلة بين الناخب الريفي والمنتخب الفائز إذ " متى نرى رئيس مجلس شعبي بلدي يلقي خطابا لسكان البلدية ويوضح فيه نشاطه ويحث المواطنين على التلاحم والتكافل للنهوض بالبلدية خلال مدة عهدته ، فبمجرد استلامه لمهامه يبدأ في انتقاد من سبقه "[16] ويختفي عن الأنظار

أما العروض والبرامج السياسية فتكاد تكون متشابهة وبعيدة عن فهم الواقع الريفي ومليئة بالوعود المزيفة الخيالية أحيانا والغير قابلة لا للتصديق ولا للتطبيق ، مخالفة بذلك أخلاقيات العمل السياسي ، وكلما ابتعدت السياسة عن الأخلاق فسدت المجتمعات ، وقد صدق مالك بن نبي حينما قال " إذا كان العلم دون ضمير ما هو إلا خراب الروح فالسياسة من دون أخلاق ما هي إلا خراب الأمة "[17]

إن مجموع العوامل السابق ذكرها تمثل جملة من العوامل المساهمة في فتور وضعف الثقة السياسية لدى الريفيين ، وترجمت في استقالة قسم منهم سياسيا والقسم الآخر ترجمت في سلوكه الانتخابي أين تتجه ميولاتهم نحو

المترشح القريب وتنبذ كل غريب ــ إن جاز لي التعبير ــ فما زال الناخب الريفي الجزائري " بل والعربي يتعاطف مع المرشح الذي هو من أهله أو من أبناء قريته ... ولو لم يكن مقتنعا بكفاءته أو بانتمائه السياسي وما يقترحه من برامج "[18] وهذا من باب < الأقربون أولى بالمعروف > ومن باب ثان فليس هناك أأمن من القريب لرد هذا المعروف

خامسا : الافتقار إلى وعي سياسي حداثي

يرتبط الوعي السياسي للإنسان بظروفه التاريخية وبيئته الاجتماعية المحيطة به ويتأثر بمتغيراتها السياسية والاقتصادية والثقافية وهو ما يجعل مؤشرات هذا الوعي تخضع بالضرورة لخصوصيات هذه البيئة " فلكل مجتمع وعيه السياسي ومقياسه الخاص بتحديد درجات هذا الوعي ، والذي من أبرز مؤشراته نجد القدرة على الاختيار " [19]

السياسي العقلاني وهو أمر قد يغيب في المجتمعات الريفية بفعل الهيمنة القوية لكل ما يرمز للجماعة على وعي الفرد الريفي ، فآليات تكوين الآراء والأفكار السياسية تخضع لسلطان العقل الجمعي وتعمل في خدمة المصالح السياسية للجماعة التي يتقاسم الريفي معها مشتركا معينا كالرابطة القرابية مثلا

إن هذه الأخيرة ــ أي الرابطة القرابية ــ بامتداداتها المحدودة كالعائلة أو الموسعة كالعرش ، يتم تفعيلها بشكل متكرر في العملية الانتخابية بالأرياف الجزائرية واستغلالها كورقة سياسية رابحة أو بالأحرى الاستثمار فيها كشكل من أشكال الرأسمال الاجتماعي لتحقيق المكاسب السياسية ، فضمن هذا التوجه ولمعالجة إشكالية العلاقة بين التمثيل السياسي المحلي والروابط الاجتماعية وعملية التنمية المحلية وضح لنا قدوسي محمد وزملاؤه فيما يتعلق بالعملية الانتخابية أو ما أسموه باللعبة الانتخابية بالجزائر " أن مبدأ التنافس والصراع وغاية الوصول إلى الربح السياسي لا تتم عبر اعتماد استيراتيجية الاستثمار والتوظيف لما هو أدوات و آليات الرأسمال العلمي أو الإيديولوجي أو المهني ولا حتى المادي فهو لا توجهه التحديات السياسية ولا تتحكم فيه الشروط القانونية ولا تشغله الرهانات المعيارية الإيديولوجية ، وإنما تتحكم فيه وتوجهه استيراتيجة توظيف رأسمال شبكة العلاقات القرابية "[20]

إن التوظيف السياسي لهذا النوع من الرأسمال الاجتماعي يمكن رصده في عملية إعداد القوائم الانتخابية للتشريعيات والمحليات السابقة في العديد من المناطق الريفية أين تم بناء الكثير منها وفقا لمعيار العرش لاسيما عند اختيار رؤوس هذه القوائم وذلك لضمان حشد التأييد واستمالة الناخبين خاصة بعد تيقن المترشحين من تصويت أبناء هذا الكيان القرابي (العرش) على الأشخاص لا على الأحزاب ، وكمثال على ذلك قدم لنا منصور مرقومة في دراسة بعنوان : القبيلة والسلطة والمجتمع في الجزائر ، بحث انثر بولوجي في المجال السياسي التيهرتي ، نماذج لقوائم حزبية تم الاعتماد في تحضيرها على الانتماءات القبلية وذلك في أربع بلديات تابعة لولاية تيارت يغلب عليها الطابع الحضري لكن رغم ذلك تم العودة فيها إلى البنى الأولية لكسب الرهانات الانتخابية " فالقوائم ذات التمثيل القبلي العشائري القوي هي التي استطاعت الوصول إلى السلطة ، أما تلك التي لم يحالفها الحظ في الولوج إلى مراتب متقدمة في الانتخابات هي ذات التمثيل القبلي الضعيف "[21]

وفي السياق ذاته وبهدف الوصول إلى تحديد أشكال وأسس الممارسات الموصلة للسلطة السياسية في الدولة في شقها المحلي تمكن مولود طبيب عبر دراسة سوسيوسياسية للانتخابات البلدية بولاية تبسة للفترة الممتدة بين 1990و2007 وبعد الفراغ من قراءة وتحليل القوائم الانتخابية ل28 بلدية المشكلة لإقليم الولاية ، منها 14 بلدية ريفية محضة[+]، من إثبات صحة فرضية بحثه القائلة " بأنه على أساس أن المجتمع في ولاية تبسة مكون أساسا من مزيج من القبائل فربما تكون السلطة المحلية فيه قائمة على أساس قبلي "[22] .

هذه المعاينات الميدانية تكشف لنا عن أهمية الرهان على التكوينات الاجتماعية (العرش، القبيلة) للفوز بالأصوات في الانتخابات ، أما الاستثمار في المعطى القرابي بأشكاله المتعددة فنجده يفصح من جهة عن الفقر السياسي

لدى المترشحين ومن جهة أخرى يترجم الوعي السياسي الحداثي المفقود لدى الناخبين ، فرغم المحاصرة والمنافسة التي تشهدها المصادر التقليدية للوعي السياسي في الريف من قبل وسائل الإعلام الحديثة غير الموجهة ، إلا أن هذا الوعي لا يزال مركونا ومشدودا إلى الجماعات القرابية ويتبلور وفقا لمعاييرها وينعكس في استجابات عاطفية نحوها أثناء الاستحقاقات الانتخابية ، وهو ما يجعل الاختيار السياسي يصبح مجرد تماهي عائلي وقرابي ولا يعبر عن اختيار واع وحديث لأن الوعي الحديث والمتطور مقرون بأفول الانتماءات الأولية والعكس صحيح

خاتمة

المتتبع لواقع الممارسة السياسية على مستوى الأرياف الجزائرية يجدها مزيجا يجمع بين التقليد والتحديث ، يترجمه الحضور الدائم للبنى التقليدية المنبثقة عن الروابط القرابية كمحفزات رئيسية تحدد الخيارات السياسية للمواطن الريفي وكمرتكزات تستند إليها البنى السياسية الحديثة المتمثلة في الأحزاب سواء في إعداد برامجها أو تشكيلاتها وحتى خطاباتها .

ولأن الظاهرة الحزبية رمز للحداثة السياسية ومن معالم الديمقراطية يستوجب لتعزيزها خلق ما يوازيها من تعددية حقيقية تفرز بدائل سياسية تساعد المواطن الريفي على حسن الاختيار ، فالإخفاق في الاختيار السياسي كجزئية ينجم عنه خلل في النسق السياسي ككلية ، وهنا أود أن الفت الانتباه إلى عدم الأخذ دوما بسلبية الاختيار القائم على أسس قرابية ، فمن حيث المبدأ لا يعاب اختيار المترشح القريب الكفؤ والمناضل الحقيقي لشغل منصب سياسي ما ولكن الغير سوي هو جعل القرابة معيارا أول للاختيار واستبعاد الشروط الأخرى ، أما الأسوأ فهو أن يصبح القريب الملاذ الوحيد لعدم وجود البديل

الهوامش

1- secrétariat social d'Algérie. **De l'Algérie originelle à l'Algérie moderne, élément** de sociologie culturelle au service de l'éducation de base (Alger : édition du secrétariat social d'Alger, 1961) p.14

2 ــ عبد الرحمان بن خلدون. **مقدمة ابن خلدون** ، ج1 ، تحقيق وتعليق عبد الله محمد الدرويش (دمشق : دار البلخي ، 2004) ص. 256

3 ــ مولود زايد الطيب . **علم الاجتماع السياسي** (ليبيا : دار الكتب الوطنية ،2007) ص. 158

4ــ المرجع نفسه ، ص.162

5ــ مأمون طربية .**علم الاجتماع في الحياة اليومية** (بيروت : دار المعرفة ، 2011) ص.178

6ــ ميلود مراد **. دور الإعلام الجزائري في إدارة الأزمات** (الجزائر: دار الهدى ، 2013) ص.126

7ــ يوسف تمار ." دور وسائل الإعلام في عملية التنشئة السياسية لدى الفرد الجزائري" متوفر على: **temmaryoucef.ab.ma/141699.html**

8ــ عبد الحميد بوقصاص . **النماذج الريفية الحضرية لمجتمعات العالم الثالث في ضوء المتصل الريفي الحضري** (عنابة : مخبر التنمية والتحولات الكبرى في المجتمع الجزائري ، دون سنة نشر)ص.ص. 73ــ 74

9 ــ رشيد زوزو . " الهجرة الريفية في ظل التحولات الاجتماعية الجديدة في الجزائر 1988-2008 " أطروحة دكتوراه دولة في علم اجتماع التنمية غير منشورة ، جامعة قسنطينة ،2008، ص.219

10 ــ مارك كوت. **الجزائر المجال المقلوب** ، ترجمة خلف بوجمعة (الجزائر : دار الهدى ، 2010)ص.220

11ــ إسماعيل ميهوبي . **مقدمة في دراسة المجتمع المحلي الريفي** (الجزائر : دار النشر جيطلي ، 2014) ص.24

12ــ مالك بن نبي . **مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي** ،ترجمة بسام بركة واحمد شعبو(دمشق : دار الفكر ، 2009) ص . 132

13ــ المرجع نفسه ، ص. 132

14ــ وفاء علي داود . **الثقة السياسية بين المواطن والحكومة وتداعيات قيام الثورات** (الإسكندرية : مكتبة الوفاء القانونية ، 2014) ص.ص. 55-61

15ــ عادل عباسي . " واقع النشاط الحزبي في الجزائر وانعكاساته على سلوك الهيئة الناخبة ، دراسة في ضوء تشريعيات 2007 مع إطلالة على التشريعيات المقبلة " **في المجلة العربية للعلوم السياسية** ، العدد 35 (لبنان : مركز دراسات الوحدة العربية ، 2012) ص. 35

16ــ دريدي شنيتي . **الوطن والمواطنة بين النظرية والممارسة في الجزائر** (الجزائر : دار النشر جيطلي ، 2014) ص.ص. 77-78

17ــ مالك بن نبي . **مشكلات الحضارة : بين الرشاد والتيه** (دمشق : دار الفكر ، 2002) ص. 80

18ــ صبري جبلي احمد عبد العال . **الخداع السياسي** (الإسكندرية : مكتبة الوفاء القانونية ، 2014) ص.149

19ــ محمد اوجار . " ندوة الوعي السياسي واختيارات الناخب " في
http://www.biped.org/pdf/Nadawat/nadawat4pdf. p2

20ــ قدوسي محمد وآخرون . " التمثيل السياسي وعلاقته بالتنمية المحلية ، دراسة في إعادة تشكيل الروابط الاجتماعية " ، مشروع بحث وطني (PNR) ، **في المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية** ، العدد 8 ، إصدار فريق البحث لمخبر الجزائر تاريخ ومجتمع في الحديث والمعاصر ، جامعة سيدي بلعباس ، 2011-2013 ، ص. 126

21ــ منصور مرقومة . " القبيلة والسلطة والمجتمع في الجزائر " أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة وهران ، 2009-2010 ، ص. 196 ، للاطلاع عليها على الرابط التالي:
http://theses.univ.oran1.dz/document02201004t.pdf

+ ــ وفقا لمؤشر التحضر تم تصنيف بلديات ولاية تبسة إلى 14 بلدية ريفية محضة و8بلديات يغلب عليها الطابع الحضري (نسبة السكان اللذين يعيشون في المناطق الحضرية هي أكثر من 75%) وبلدية واحدة يغلب عليها الطابع الريفي (نسبة السكان اللذين يعيشون في المناطق الحضرية هي اقل من 45%) و5بلديات مختلطة (نسبة السكان اللذين يعيشون في المناطق الحضرية تتراوح بين 45%و 75%) وهذه المعطيات خاصة بنتائج الإحصاء العام للسكن والسكان لسنتي 1998 و2007 ومستقاة من منشورات الديوان الوطني للإحصاء على الرابط التالي
http://www.ons.dz/img/pdf/armature_urbaine_2008.pdf . p143-160

22ــ مولود طبيب. "أشكال وأسس الممارسات الموصلة للسلطة السياسية في الدولة " أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران 2015ــ 2016، ص. 14

تقييم سلوك المواطنة التنظيمية لدى أساتذة التعليم الجامعي

دراسة استكشافية على عينة من أساتذة جامعة قاصدي مرباح .ورقلة

نقبل عبد المليح (طالب دكتوراه)
د/ خلادي يمينة
جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)

الملخص:

كشف علم الإدارة الحديث أن المورد البشري الذي يطمح لإنجاح مؤسسته لا يكتفي بالعمل الموصوف له بل يتعداه إلى القيام بعمل تطوعي يطلق عليه اسم سلوك المواطنة التنظيمية؛ والذي يعني قيام العامل بسلوك تطوعي لا يخضع لمنظومة الحوافز، وله أثر ايجابي على المنظمة. لهذا جاءت الدراسة الحالية بهدف معرفة مستوى ممارسة الأستاذ الجامعي بورقلة لسلوك المواطنة التنظيمية في ضوء متغيري الجنس و الخبرة المهنية. وقد تحددت تساؤلات الدراسة كالآتي:

- ما مستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى الأستاذ الجامعي بورقلة ؟
- هل توجد فروق في مستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى الأستاذ الجامعي بورقلة تعزى لمتغير الجنس والخبرة المهنية؟

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الاستطلاعي المقارن، حيث كانت استطلاعية في منطلقها ثم امتدت لتدرس الفروق الممكنة في المتغير على أساس المتغيرات التصنيفية المدروسة.

الكلمات الافتتاحية : سلوك المواطنة ، المواطنة التنظيمية , الاستاذ الجامعي.

Summary

The modern science of administration has showed that the human resource that aims to the success of its institution is not fulfilled with the work delegated to him, but goes beyond that to extend to a voluntary work called organizational citizenship behavior, which means that the worker performs a voluntary behavior that is not depend on the motivations system and has a positive impact on the organization. Therefore, the present study came with aim to know the level of the practice of the professor at the University of Ouargle for the behaviour of organizational citizenship in the light of gender variables and professional experience. The study questions were established as follows:

-What is the level of practice of the organizational citizenship behaviour of the Professor at the University of Ouargla?

-Are there differences in the level of the practice of organizational citizenship behaviour of the Professor at the University of Ouargla due to gender and professional experience?

The study was based on descriptive explorative comparative method, being exploratory in its beginning and then extended to study the possible differences in the variable on the taxonomic variables studied.

تحديد الإشكالية:

تعد المنظمة الوسيلة الأساسية التي يحتاج إليها الفرد لتلبية مختلف الحاجات والخدمات، وفي الوقت نفسه فإن للمنظمة هي الأخرى أهداف تسعى لتحقيقها من خلال هذا التعاقد مع الأفراد، وكلما كان هناك توافق بين أهداف العمال وأهداف المنظمة ساهم ذلك وبشكل كبير في نجاح هذه المؤسسة، واتساع نفوذها مما يزيد من ارتباط العمال بمهامهم وتزداد ثقتهم في قدرتها على تلبية حاجاتهم وتحسين أوضاعهم، كل ذلك يزيد من رفع الروح المعنوية لديهم، لتحقيق الأفضل دوما وإنجاح مؤسستهم؛ وذلك بمضاعفة الجهد وبتحسين الأداء. ما يجعل المؤسسة تحتفظ بالعمال الذين يتميزون بأداء عال وتدعمهم؛ فقد أصبح اليوم المورد البشري مهما في سوق العمل وهو الميزة التنافسية رقم واحد في جميع المؤسسات،

وفي هذا الصدد فقد أقر علم الإدارة الحديث بأن المورد البشري الذي يطمح لإنجاح مؤسسته لا يكتفي بالعمل الموصوف له تنظيما بل يتعداه إلى عمل تطوعي هادف بمحض إرادته لا ينتظر تحفيزا سواء كان ماديا أو معنويا ،هذا النوع من السلوك يطلق عليه سلوك المواطنة التنظيمية (O CB)، والذي يعرفه "Chattopadhyay"(1999) بأنه السلوك الاختياري الذي لا يوجد في بطاقة وصف الوظيفة ولا يلزم المدير أو الرئيس الفرد القيام به. ولعل أهمية هذا السلوك تبرز من خلال الدراسات السابقة منها **دراسة " podsakoff ;et ;al (1997)** Organizational citizenshipBehavior and the quantity and quality of work groupperformance "

هدفت الدراسة إلى اختبار اثر سلوكيات المواطنة التنظيمية على كمية ونوعية الأداء لعينة مكونة من (218) شخص يعملون على (40) ماكنة في مصنع للورق يقع شمال شرق الولايات المتحدة, حيث أشارت النتائج إلى إن لسلوك الإيثار والروح الرياضية اثر كبير على كمية الأداء,

كما يبين الباحث "سعيد" (2013) أهمية سلوك المواطنة في عدة نقاط لعل أهمها أنه يمد الإدارة بوسائل للتفاعل بين الأفراد داخل المنظمة تؤدى إلى زيادة النتائج الإجمالية المحققة، كما أن أهميته (سلوك المواطنة التنظيمية) تبرز بشكل واضح عند ندرة الموارد البشرية بالمنظمات؛ كون القيام بالأدوار الإضافية التي تنبع من سلوك المواطنة التنظيمية يؤدى إلى إمكانية تحقيق المنظمة لأهدافها. كما أنه يحسن من قدرة زملاء العمل والمديرين على أداء وظائفهم بشكل أفضل من خلال إعطائهم الوقت الكافي للتخطيط الفعال والجدولة وحل المشاكل.

مما سبق يتضح الدور البارز والأهمية القصوى لهذا المتغير في مساهمته في تحسين أداء المنظمة، والدراسة الحالية جاءت لتسليط الضوء على هذا المتغير في واحدة من أهم المنظمات في المجتمع ألا وهي الجامعة؛ فأي مجتمع يسعى لتحقيق النجاح وتحقيق الرفاهية لمواطنيه يركز على التعليم بدرجة أولى، ولعل التعليم العالي من أهم الحلقات التعليمية التي تقف عندها آمال المجتمع فتحقيق النجاح و الكفاءة في هذا القطاع الحيوي سينعكس إيجابا على مختلف القطاعات الحياتية للمواطن في أي دولة كانت، ولعل ذلك يتحدد بالدور الذي يلعبه الأستاذ كحلقة مهمة في هذا القطاع الهام، مما يجعله يدفع بعجلة التقدم وتطوير منظمته للأفضل وتحقيق النجاحات والانجازات ما يعكس درجة التمسك بها وأنها تعني له الكثير؛ إحساس لا يمكن ترجمته فيما وصف له من مهام فقط بل يتعداه للقيام بسلوك تطوعي لا يحتويه توصيف المهمة، ولعل هذا يقود تفكيرنا للبحث عن عكس ما سبق قوله وهو غياب سلوك المواطنة التنظيمية في سلوك الأستاذ؛ لإثبات أهمية هذا السلوك، فلو تصورنا مؤسسات سلوك أساتذتها آلي حسب وصف الوظيفة فقط دون أي تطوع ولو بالجزء اليسير، فلعله لا يختلف اثنان في قراءة وضع كهذا، وهي كون الأساتذة لا يحققون التوافق النفسي و المهني في مثل هكذا منظمة، وقد تكون هناك صراعات بينهم وبين المسؤول؛ الأمر الذي قد يجعلهم لا يهتمون لصورة المؤسسة ومكانتها ونجاحاتها، بقدر ما يهمهم الأجر الذي يتقاضونه وفقط وأنها مصدر رزق لا غير، وكون الأستاذ قد يرفض العمل الإضافي بسبب سوء التسيير والثقافة التنظيمية السلبية السائدة، والعلاقات غير الجيدة في منظمته فنجده يكتفي بما هو موصوف له فقط وقد يتهاون في أدائه مما قد يترتب على ذلك الكثير من المظاهر السلبية للسلوك التنظيمي، من صراعات، وغيابات، وشكاوي، ومنازعات؛ الأمر الذي يعكس معاناة المنظمة من باثولوجية حقيقية، وقد يؤدي مثل هذا الوضع إلى تقهقر الأداء وانخفاض مستوى فعالية الأفراد وبالتالي تجد المنظمة نفسها أمام العديد من المشكلات التي يمكن أن تتجاوز مجالها المحلي إلى الصعيد المجتمعي مما يسيء للشخصية الاعتبارية للمنظمة في المجتمع، و لعل في هذا دلالة واضحة في أن غياب سلوك المواطنة التنظيمية في سلوك الأستاذ يساهم في الحالة الباثولوجية للمؤسسة.

والجزائر مثلها مثل باقي الدول تسعى لتحقيق مستوى عالي من التقدم والرفاهية لشعبها والفعالية لمؤسساتها المختلفة ، لذلك فقد أولت اهتمام خاص لقطاع التعليم برمته، بما فيه التعليم العالي؛ حيث عرف هذا القطاع عدة

إصلاحات ، آخرها تبني **نظام ال م د** (l M D) الذي يحظى باعتماد عالمي، من حيث التكوين والمقررات التعليمية إلى غير ذلك من المتطلبات والتي يعتبر أهمها تكوين الأستاذ الجامعي، كونه الركيزة في إنجاح ما ينتظره المجتمع من الجامعة، فيجب على الأستاذ القيام بوظيفته على أتم وجه ومستوى عال من التفاني فالجامعة أستاذ، من حيث الأداء الفعال والمميز له، وبالتالي تحسن مستوى الجامعة واحتلالها مكانة مرموقة بين باقي الجامعات؛ حيث يعد أداء الأستاذ من المعايير الأساسية في تصنيف وترتيب الجامعات ، وبالعودة إلى آخر ما نشره موقع www.4icu.org universit rankings and reviews l unirank: شهر سبتمبر 2017 والذي يختص بترتيب الجامعات وطنيا فإن جامعة قاصدي مرباح بورقلة تحتل صدارة الترتيب بعدما كانت العام الماضي تحتل الترتيب الخامس حسب نفس الموقع.

مما سبق، وبناء على ما أكدته نتائج الدراسات السابقة، وبهدف معرفة فيما إذا كان ممارسة الأستاذ الجامعي بورقلة لسلوك المواطنة التنظيمية يسهم بشكل أو بآخر في تطوير الأداء والفعالية وتحسين مكانة الجامعة في ظل المعطيات السابقة الذكر؛ ارتأت الدراسة الحالية البحث في مستوى ممارسة الأستاذ الجامعي بورقلة لسلوك المواطنة التنظيمية وقد صيغت تساؤلات الدراسة كالآتي:

- ما مستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى الاستاذ الجامعي بورقلة ؟
- هل توجد فروق في مستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى الأستاذ الجامعي بورقلة تعزى لمتغير الجنس والخبرة المهنية؟

2- فرضيات الدراسة :

_ مستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى الأستاذ الجامعي بورقلة متوسط .

- توجد فروق في مستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى الأستاذ الجامعي بورقلة تعزى لمتغير الجنس و الخبرة المهنية

2- أهمية الدراسة : تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي تدرسه وتتضح الأهمية فيما يلي :

أولا الأهمية العلمية :

1- تتمثل أهمية الدراسة في محاولة هادفة وجادة للمساهمة في التعرف على موضوع سلوك المواطنة التظيمية وأثره الكبير على فاعلية الأداء التنظيمي ونجاح المنظمة التي تتجسد في دراستنا بالجامعة ، والتي لها مكانة تترجم جانبا آخر من أهمية الدراسة في شقها الميداني ، التي من شأنها أن تساهم في إعطاء نظرة وافية وشاملة للمتغيرات التي تؤثر إيجابا في الرفع من ممارسة هذا النوع من السلوكات والعمل على تعزيزه تحقيقا للأهداف السامية للجامعة .

2_ أهمية عينة الدراسة والمتمثلة في أساتذة الجامعة؛ في ظل الحديث عن أهميته ودوره الفعال في إرساء وتحقيق أهداف النظام الجديد L M D

3_ إمداد المكتبة بأداة تقيس سلوك المواطنة التنظيمية

ثانيا_ الأهمية العملية:

1_ تساهم هذه الدراسة في لفت انتباه أصحاب القرار لأهمية ممارسة الأساتذة لسلوك المواطنة التنظيمية من خلال الآثار الايجابية له على الجامعة.

2-تعتبر إضافة جديدة في مجال الدراسات النفسية والاجتماعية في المنظمات الرسمية للتعليم العالي (الجامعة الجزائرية) في حدود علم الباحثين.

3_ تمهد لدراسات مستقبلية للتعرف على العوامل المساعدة على ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية، وربط المتغير بمتغيرات أخرى.

4-أهداف الدراسة :

1_ تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية عند أعضاء هيئة التدريس بجامعة قاصدي مرباح بورقلة.

2_ الكشف عن الفروق الممكنة في مستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية عند أعضاء هيئة التدريس بجامعة قاصدي مرباح بورقلة تبعا لمتغيري الجنس و الخبرة المهنية.

5-التعريف الاجرائي لمفاهيم الدراسة :

5-1 سلوك المواطنة التنظيمية : هو سلوك نابع من مبادرة ذاتية وعن طواعية يقوم به الأستاذ الجامعي بورقلة يراد به زيادة كفاءة الجامعة الجزائرية، ذلك السلوك لا يرتبط بنظم ولوائح الحوافز الرسمية للجامعة . ويمكن قياسه من خلال استجابات الأساتذة عينة الدراسة المتدرجة من موافق، غير موافق، موافق إلى حد ما. حيال فقرات الاستبيان المتكون من (35) بند تقيس خمس أبعاد (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، وعي الضمير، السلوك الحضاري) .

5_1_1_التعريف الإجرائي لبعد الإيثار: ويقصد بسلوك الإيثار مدى مساعدة الأستاذ للزملاء الذين حوله (أساتذة، رؤساء أقسام، نواب رؤساء الأقسام، مسؤلوا الشعب.) في المهام المتعلقة بالعمل وبشكل طوعي.

5_1_2_التعريف الإجرائي لبعد الكياسة : وهي ممارسات تدل على محاولة الأستاذ تجنب الوقوع في مشاكل مع زملائه في العمل أو مع الطلبة عن طريق احترام آرائهم وتقديم النصح لهم .

5_1_3_ التعريف الإجرائي لبعد الروح الرياضية: تدل على مدى تحمل الأستاذ لأي مضايقة أو تكليف إضافي في العمل دون تذمر ومدى تقبل الانتقاد لتجنيب الجامعة أي ضرر.

5_1_4_-التعريف الإجرائي لبعد وعي الضمير : ترتبط هذه الممارسات بشخصية الأستاذ من خلال احترامه للإجراءات والقوانين واللوائح التي تسير الجامعة وكذا التفاني في الأداء .

5_1_5_التعريف الإجرائي لبعد السلوك الحضاري : يقصد به الممارسات التي تدل على اهتمام الأستاذ وولائه للجامعة التي ينتمي لها من خلال المشاركة البناءة ،والحرص على حضور الاجتماعات غير الرسمية ، ومن خلال الأداء المتميز الذي يحفظ سمعة الجامعة .

5-2 الأستاذ الجامعي :هو الأستاذ المنوطة به مهمة التعليم والبحث الأكاديمي والعلمي الجامعي بغض النظر عن درجته العلمية أو التخصص او الجنس أو الخبرة في جامعة قاصدي مرباح بورقلة في الموسم الجامعي2018/2017,

أولا-الاطار النظري للدراسة

1-**مفهوم سلوك المواطنة التنظيمية:** خلال العقد الماضي زاد الاهتمام بمفهوم سلوك المواطنة التنظيمية. وهو سلوك غير محدد ولا يرتبط رسمياً بنظم الحوافز وتقييم الأداء بالمنظمات ، وهو سلوك هام لكل المنظمات حيث قال (Katz 1964) إن المنظمات التي تعتمد فقد على السلوك الرسمي تعتبر نظم هشة سهلة الكسر ، كما أن المنظمات يجب أن تترك جزءاً من السلوك غير محدد للأفراد حتى يكون لديهم مقدرة على التعامل مع المواقف غير المتوقعة والتي تتطلب التصرف الابتكار من قبل الأفراد. (سعيد،2013ص14)

وقد حدد كثير من الباحثين العوامل المؤثرة في تحقيق الفعالية التنظيمية ثلاثة أنماط سلوكية اعتبرها أساسية للوصول إلى الفعالية التنظيمية المطلوبة وهى:

- استمالة الأفراد وتحفيزهم للالتحاق بالمنظمة والبقاء بها.
- يجب على الأفراد أداء متطلبات أدوارهم المحددة والمطلوبة منهم بطريقة صحيحة.
- يجب على الأفراد ممارسة نشاط ابتكاري يتعدى نشاطهم الرئيسي بالمنظمة. والنمط الأخير من السلوك سُمى بالمواطنة التنظيمية.

وعند الاطلاع على الأدب النظري لسلوك المواطنة التنظيمية نجد كل التعاريف والمفاهيم للباحثين لا تخرج عن سياق واحد ومن بين هذه التعاريف، تعريف (Konovsky & Pugh 1994) بأنه سلوك وظيفي يؤديه الفرد طواعية ويتعدى حدود الواجبات الوظيفية المحددة له. كما أنه لا يتم مكافأته من خلال هيكل الحوافز الرسمية بالمنظمة.

كما عرفه (Chattopadhyay, 1999) بأنه السلوك الاختياري الذي لا يوجد في بطاقة وصف الوظيفة ولا يلزم المدير أو الرئيس الفرد القيام به.

كما عرفه (Niehoff & Moorman 1993) بأنه سلوك الدور الإضافي ، فهو سلوك اختياري يقوم به الفرد دون إجبار، كما أنه لا يرتبط بنظم الحوافز الرسمية داخل المنظمة.(سعيد،2013،ص 14-15)

ومن خلال ما سبق نلاحظ أنه يوجد بين الباحثين اتفاقا على أن سلوك المواطنة التنظيمية

سلوك طوعي، لا يخضع لمنظومة الحوافز، وله أثر ايجابي على المنظمة.

2-أهمية سلوك المواطنة التنظيمية فى الأداء الكلي للمنظمة :

بينت دراسات هذه الأهمية على أن هذا السلوك وسيلة وغاية في حد ذاته يعود بالإيجاب على المؤسسة فقد أشار كل من " مناصرية رشيد" و"ختو فريد"،(2015)في دراستهما الموسومة بسلوك المواطنة التنظيمية وعلاقته بتحسين الأداء وقد لخصت الدراسة الأهمية في إن أهمية دراسة سلوك المواطنة التنظيمية تنبع من كونه يساهم في تحسين الأداء الكلي للمؤسسة عن طريق إدارة العلاقات التبادلية بين الموظفين في الأقسام و الإدارات المختلفة مما يساهم في زيادة حجم المخرجات الكلية المنجزة ، ويرى الباحثون في مجال المواطنة التنظيمية أن لها أهمية كبيرة في تحسين الأداء الكلي للمؤسسة كون سلوك المواطنة التنظيمية يمد الإدارة بوسائل للتفاعل بين الأفراد داخل المؤسسة تؤدي إلى زيادة النتائج الإجمالية المحققة. وأمام ندرة الموارد البشرية في المؤسسات، فإن القيام بالأدوار الإضافية التي تنبع من سلوك المواطنة التنظيمية يؤدي إلى إمكانية تحقيق المؤسسة لأهدافها؛ كما تنبع أهمية سلوك المواطنة التنظيمية من النتائج والآثار الإيجابية الكثيرة التي يمكن أن يحققها للمؤسسة أنه يؤدي إلى تحسين الإنتاجية و يعتبر مصدر مجاني لها؛كمايؤدي إلى تحسين قدرات و مهارات العاملين و المديرين على حد سواء؛ويؤدي إلى الالتزام و حل المشاكل مع تحسين مستوى كفاءة المؤسسة و فعاليتها؛والتقليل من مستوى التسرب الوظيفي؛وكذا رفع الروح الرياضية للمستخدمين . كما يبين الباحث سعيد (2013) أن سلوك المواطنة في يمد الإدارة بوسائل للتفاعل بين الأفراد داخل المنظمة تؤدى إلى زيادة النتائج الإجمالية المحققة.ونظراً لندرة الموارد بالمنظمات ، فإن القيام بالأدوار الإضافية التي تنبع من سلوك المواطنة التنظيمية يؤدى إلى إمكانية تحقيق المنظمة لأهدافها. كما يحسن سلوك المواطنة التنظيمية من قدرة زملاء العمل والمديرين على أداء وظائفهم بشكل أفضل من خلال إعطائهم الوقت الكافي للتخطيط الفعال والجدولة وحل المشاكل.

3- أبعاد سلوكيات الموا طنة التنظيمية :

تعد سلوكيات الموا طنة التنظيمية بناءً متعدد الأبعاد حيث قام الباحثون بتحديد هذه الأبعاد وعلى الرغم،.من الاتفاق الكامل في تعريف سلوك المواطنة التنظيمية نجد اختلافا في أبعاده فهناك من ينادي بالبعد الثنائي،وهناك من أقر بالبعد الخماسي،وهناك من جاء بالبعد السباعي وقد لخص كل من معراج هواري مريم شرع (2009،ص135) هذه الابعاد في دراستهما الموسومة بالعلاقة بين سلوكيات المواطنة التنظيمية وجودة الخدمة البنكية المؤثرة في رضا عملاء البنك على النحو التالي :

3-1النموذج الثنائي : (بعدين)هذا النموذج يقسم أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية الى قسمين ، قسم يركز على الفرد وحل مشاكل الموظفين الآخرين، والبعد الثاني يركز على المساعدة اتجاه المؤسسة دائما خارج المجال والاطار الرسمي

3-2النموذج الخماسي :(حدد أبعاد الموا طنة التنظيمية بخمسة أبعاد أساسية)وهي :

_ **صدق الموا طنة أو السلو ك الحضاري** :هو يعني المشاركة البناءة، والمسؤولة في إدارة أمور المنظمة والاهتمام بمصيرها .

_ **الروح الرياضية:** تتمثل في تحمل عبء العمل الزائد والمضايقات.في العمل .والإحبا طات التنظيمية العرضية دون تذمر أو امتعاض

_ **الإنجاز وفق الضمير**: يعكس هذا البعد الجانب الشخصي لسلوك الموا طنة التنظيمية والذي لا يتضمن تعاملات مع الآخرين بشكل أساسي وإنما يتضمن السلوك لحضور؛ احترام اللوائح الوظيفي الذي يتجاوز الحد الأدنى المطلوب رسمياً من المنظمة فيما يتعلق بالقوانين ؛ الدقة والعمل بجدية؛ الحفاظ على موارد وممتلكات المنظمة.

_ **الإيثار:** يشمل التصرفات والأفعال التطوعية التي تعكس رغبة الفرد في مساعدة الآخرين من رؤساء وزملاء العمل أو حتى العملاء؛ ومن نماذج سلوك الإيثار ما يلي:

- مشاركة العاملين الآخرين في طرق وأساليب العمل الجديدة.
- مساعدة العاملين الجدد وتعليمهم على استخدام التجهيزات.
- مساعدة زملاء العمل على إنجاز العمل المتراكم لديه.

_ **الكياسة:** ندرج تحت هذه الفئة كل الأعمال التي تساهم في منع حدوث المشاكل ومن ذلك:

تصرفات قد تؤثر على أعمالهم .استشارة الآخرين قبل القيام وتقديم النصح واحترام رغبات الزملاء الآخرين وعدم استغلال حقوقهم.

3-3النموذج السباعي :(الأبعاد السبعة)وهي :

_ **الطاعة التنظيمية** :هي كافة السلوكيات الموجهة نحو احترام القواعد والتعليمات الرسمية التي تحكم المنظمة، وتنعكس من خلال الالتزام بانجاز المهام والاستخدام العقلاني للموارد، والإذعان للسلطة القانونية وتنفيذ الأوامر الصادرة من الإدارة العليا للمنظمة.

_ **المبادرة الفردية:** تتلخص في الأعمال الابتكارية التي يمارسها الفرد وتتمثل في الحماس الزائد لإنجاز العمل، وتحمل أعباء العمل الإضافي وتشجيع الأفراد الآخرين داخل المنظمة على ممارسة مثل هذا السلوك.

_ **التطوير أو التنمية الذاتية**: تتمثل الأنماط السلوكية التي يمارسها الأفراد ، ومن نماذج هذا السلوك الاستفادة من البرامج التدريبية بشكل طوعي لتحسين معارفهم ومهارا تهم المرتبطة بعمل الفرد، وتعلم مجموعة جديدة من المهارات التي تزيد من الإسهامات التي يقدمها الفرد إلى منظمته.

_ **الروح الرياضية** :هي تمثل انعكاس لمدى استعداد الفرد لتقبل بعض الإحباطات والمضايقات التنظيمية العرضية دون امتعاض أو شكوى، وهذه المضايقات غالباً ما تظهر نتيجة تفاعل العاملين داخل المؤسسة الواحدة أو العمل ضمن جماعة، كما أن تقبل الفرد لمثل هذه المضايقات دون تذمر أو شكوى يمكن أن يخفف عبء العمل على الرئيس المباشر وأن يؤدي إلى تفرغ كل من الرئيس والمرؤوس لحل مشاكل العمل الحقيقية.

_ **صدق الموا طنة**: تعكس مدى رغبة الفرد في المشاركة الإيجابية البناءة في كافة نشاطات وفعاليات المنظمة غير الرسمية، والاهتمام بمصيرها حتى لو تطلب ذلك تحمل الفرد لأعباء عمل إضافية.

_ **السلوك المساعد**: هو مساعدة الآخرين في حل المشاكل في العمل ومنع حدوثها دون انتظار مقابل لذلك عندما يحتاجون لهذه المساعدة، وقد يكونوا هؤلاء إما الرئيس المباشر أو زملاء العمل أو العميل، ومن نماذجه:

-مشاركة العاملين والحرص على مساعدة الرئيس المباشر ومساعدة زملاء العمل الجدد

-مساعدة العملاء في الحصول على خدمة ذات جودة عالية.

_ **الولاء التنظيمي:** يساهم هذا السلوك في بناء سمعة طيبة وصورة وحماية مصالح المنظمة ودعمه أمام الغير والسعي للحفاظ على أصول وموارد المنظمة من خلال حسن استخدامها، والشعور لانتماء للمنظمة فأهداف الفرد وحاجاته لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال ذلك.

ومن خلال ما سبق فإننا نلاحظ أن هناك من يتبنى (النموذج الثنائي) بعدين (و هناك من يتبنى النموذج الخماسي) خمسة أبعاد(، و هناك من يتبنى النموذج السباعي) سبعة أبعاد.

4-الآثار التنظيمية للمواطنة التنظيمية:

بعد ما تعرفنا على العديد من خصائص ومميزات المواطنة التنظيمية ، سنحاول الآن التطرق إلى مختلف الآثار التي تتركها المواطنة التنظيمية على العامل من جهة وعلى المنظمة من جهة أخرى. لقد كشفت الكثير من البحوث والدراسات السلوكية، أن لسلوك المواطنة التنظيمية تأثير كبير على أداء المنظمة والفرد وجماعة العمل، فعلى مستوى المنظمة وجد أن سلوك المواطنة التنظيمية يساهم في تحسين الكفاءة والفاعلية التنظيمية، من خلال حسن استخدام الموارد والإبداع وعملية التكيف السريع للعاملين مع التطورات الخارجية(بشير،2013،ص.89) أيضا وجدت بعض الدراسات أنها من أجل خفض تكاليف الخدمات والمصروفات التشغيلية لتوفير أسس البقاء في البيئة المعقدة والصعبة التي تعيشها منظمات اليوم ، وما تحتاجها من تقديم السلع والخدمات بأقل التكاليف لمواجهة المنافسة الشديدة ، وقلة الموارد فإنها تحتاج إلى استقطاب الموارد البشرية القادرة على عطاء أكثر مما يتطلبه الدور أو تنمية وتطوير موظفيها للقيام بأعباء أكثر مما هو مطلوب منهم(. أحمد سالم العامري، 2003 ، ص71).

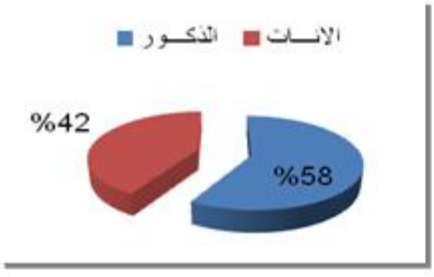
ثانيا: إجراءات الدراسة الميدانية

1_ المنهج المتبع في الدراسة: انطلاقا مما ذكر سابقا فسلوك المواطنة التنظيمية من السلوكات المأمول تواجدها في مختلف المؤسسات لما يعود عليها بالفائدة سواء في رفع مستوى الاداء ونوعيته وتحقيق الفعالية وهذا ما جعلنا نعتمد على المنهج الوصفي الاستطلاعي المقارن؛ الذي يمكننا من التصوير الدقيق للظاهرة كما توجد في الواقع كما يعتمد على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها للوصول الى نتائج. تسهم بطريقة او أخرى في تحسين الواقع وتطويره .

2_ مجتمع وعينة الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة في الأساتذة سواء كانوا باحثين أو بيداغوجيين أو الدين وكلت إليهم مهام إدارية بجامعة قاصدي مرباح بورقلة. وقد بلغ حجم العينة (53) أستاذ تم اختيارهم بطريقة عرضية (الصدفة) .بغض النظر عن مؤهلاتهم أو درجاتهم العلمية أو تخصصاتهم. والجدولين الموالين يبينا توزيع أفراد العينة حسب متغيري الجنس والخبرة المهنية.

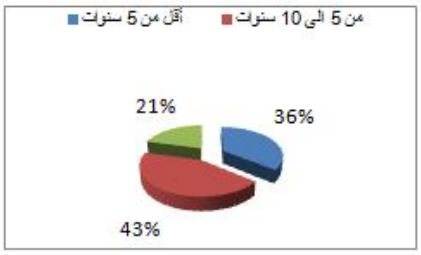
جدول رقم (01) يمثل توزيع افراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
الذكـــــور	31	58
الإنـــــاث	22	42
المجمـــــوع	53	% 100



جدول رقم (02) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية

الخبرة المهنية	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	19	36
من 5 الى 10 سنوات	23	43
أكثر من 10 سنوات	11	21
المجمـــــــــوع	53	% 100



3_ أدوات جمع البيانات

1.3- أداة الدراسة : لغرض تحقيق اهداف الدراسة ، قام "الباحثين" بتصميم استبيان من خلال المراجعة لأدبيات الدراسة وما قدم حول موضوع سلوك المواطنة التنظيمية . وقد استعان الباحثان في تصميم أداة الدراسة بالمقاييس والاستبيانات المتعلقة بموضوع سلوك المواطنة التنظيمية التي صممت من طرف باحثين أمثال "ماكنزي" و"بادزاكوف" (Mackenzie et podsakoff 1997) ودي بولا (Dipaola 2004) و"زايد" (2000) و"ايرتورك وآخرون" (2004 erturk et al) . وتتكون الأداة من قسمين الأول يشمل المتغيرات السوسيو ديمغرافية (الجنس الخبرة) ، أما القسم الثاني فيشمل (35) فقرة تقيس خمسة أبعاد هي: (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، وعي الضمير، و السلوك الحضاري) وتم اعتماد بدائل الإجابة التالية :. موافق تماما _موافق إلى حد ما _غير موافق.

3. 1. 1- صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق الاداة باستخدام الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كلّ بند والدرجة الكلية للأداة، وكانت معظم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01). كما تمّ حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمجال والدرجة الكلية للأداة، كما هو موضح في الجدولين رقم (4) ورقم (5).

الجدول رقم (4) معاملات الارتباط بين درجات كل بند والدرجة الكلية للبعد

الأبعاد	البنود	معامل الارتباط
1. الايثار	أساعد زملائي الأساتذة في تنفيذ مهام صعبة أوكلت لهم .	0.57
	أنوب زملائي الذين تغيبـــــــــوا عن العمل .	0.65
	أرشد الأساتذة الملتحقين بالعمل حديثا لتسهيل عملهم	0.67
	أفيد بخبرتي كل زملائـــــــــي حتى إذ لم يطلب مني ذلك .	0.81
	أخصص معظم وقت فراغي أثناء الدوام لمساعدة الطلبة .	0.77
	أقبل على تقديم يد العون لزملائي في العمل اذا كان لهم حجم عمل كبير .	0.48
	أقدم على التنازل لزميلي لتدريس وحدة تعليمية اذا رغب في ذلك .	0.27
2. الكياسة	أحترم وأصون حقوق زملائي في العمل .	0.35
	أتخذ قرارات و إجراءات بعد التشاور مع زملائي(طلبة أساتذة مسؤولي أقسام..)	0.48
	أحرص على إتخاذ تدابير وقائية للمشكلات قبل حدوثها .	0.55
	أتجنب الحديث عن خصوصيات زملائي الأساتذة.....	0.71
	أنصح و أقدم معلومات من شأنها أن تجنب الآخرين الوقوع في المشاكل .	0.59
	اساهم في حل الخلافات و سوء التفاهم بين العاملين في الجامعة .	0.39
	أقيم سلوكاتي حتى لا تترك أثرا سيئا عند زملائـــــــــــي .	0.31
	أتعامل مع الطلبة باحترام وتقدير .	0.38

3. الروح الرياضية	أقوم بمهام اضافية اذا تم تكليفي بها (رئيس قسم أو رئيس لجنة علمية.....) برحابة صدر	0.80
	أتجنب التذمر و الشكوى من مشكلات التدريس .	0.80
	اعمل على تحجيم المشكلات و لا أعطيها أكثر من حقها	0.92
	أتجنب التعرض لهفوات زملائي الاساتذة أو المسؤولين .	0.90
	أتقبل أي نقد أو ملاحظة بصدر رحب من أي طرف	0.68
	أظهر الاحترام والمجاملة للذاخرين (طلبة،أساتذة،مسؤولين ،عمال..).	0.75
	أشرف على مختلف الأعمال المنوطة بمهامي دون شكوى .	0.70
4. وعي الضمير	أستغل ساعات العمل في أداء مهامي (التدريس –الاشراف...)	0.79
	أعمل على اتقان أي نشاط أقوم به سواء تعلق بالإشراف أو التدريس	0.45
	ألتزم بمواعيد العمل كالحضور المبكر ، دخول الحصص في وقتها ، تسليم الاعمال في مواعيدها ..	0.85
	أنفذ توصيات رؤسائي في الجامعة	0.78
	اتقيد بما جاء في القانون الداخلي للجامعة	0.79
	أقوم بمهامي بكل تفان حتى في غياب الرقابة الادارية .	0.43
5.السلوك الحضاري	أحرص على متابعة كل نشاط في الجامعة باهتمام سواء كان علمي أو ترفيهي	0.59
	أحرص على حضور الاجتماعات واللقاءات و الندوات التي تعقدها الجامعة	0.69
	أساهم في تقديم اقتراحات لتطوير إستراتيجية العمل بجامعتي .	0.85
	أستغل كل الامكانيات حتى الشخصية منها في تحسين مستواي العلمي ومهاراتي	0.88
	أوظف شبكة علاقاتي العلمية لصالح مؤسستي.	0.66
	أعمل على تحسين صورة جامعتي في المحافل الوطنية والعربية و الدولية	0.57
	أهدف دائما إلى الالتزام بالأخلاق و المعايير الاجتماعية (كالاحترام – التواضع –عدم التدخين داخل المدرجات و الورشات و الاقسام)	0.29

من خلال الجدول يتبين أن كل معاملات الارتباط كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، وهو ما يؤكد أن الأداة على قدر عال من الصدق يجيز استخدامها في الدراسة الأساسية .

_ **الارتباط الداخلي بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية**: تم حساب الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، الذي يمكن استخدامه كمؤشر على صدق البناء (المفهوم)، الجدول رقم (5) يوضح ذلك:

جدول رقم (5) يبين معاملات الارتباط بين أبعاد الأداة والدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1. الايثار	0.55**
2. الكياسة	0.35**
3. الروح الرياضية	0.71**
4. وعي الضمير	0.58**
5. السلوك الحضري	0.18**

ومن خلال الجدول يتبين أن كل معاملات الارتباط المستخرجة بين أبعاد الأداة والدرجة الكلية ، دالة عند مستوى الدلالة 0.01، وهو ما يؤكد صدق الأداة.

3. 1. 2 - ثبات أداة الدراسة:

3_1_2_1_الثبات عن طريق التجزئة النصفية: تم إيجاد معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية بين النصف الأول والنصف الثاني من المقياس، وبلغ معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون (0.82). وهي قيمة مرتفعة تؤهله للاستخدام في الدراسة الأساسية.

3_1_2_2_ثبات الاتساق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات معامل ألفا كرونباخ و بلغ (0.75) وهي قيمة مرتفعة تؤهله للاستخدام في الدراسة الأساسية.

4_ أساليب المعالجة الإحصائية:

لغرض معالجة البيانات تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS 19)، للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بند من بنود الأداة وللأداة ككل، وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين المتعدد.

5_ عرض وتحليل نتائج الدراسة:

5_1_ عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على ما يلي: " مستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى الأستاذ الجامعي بورقلة متوسط "

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد المدى و طول الفئة لقياس مستوى ممارسة الأستاذ الجامعي بورقلة لسلوك المواطنة التنظيمية، والجدولين المواليين يوضحان المعالجة الإحصائية للفرضية :

الجدول رقم (6) مقياس الحكم على مستوى سلوك المواطنة من خلال المتوسط الحسابي

تقسيم مدى المتوسط	مستوى سلوك المواطنة	
1 – 1.66	غير موافق	المدى = 3-1 = 2
1.67 – 2.33	موافق إلى حد ما	طول الفئة = 3/2 = 0.66
2.34 – 3	موافق تماما	

نلاحظ من خلال الجدول رقم (6) أن المدى قدر بـــ 2 وعليه كان طول الفئة 0،66

و بعد تحديد المدى و طول الفئة لقياس مستوى المواطنة التنظيمية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود وأبعاد الأداة حسب الجدول الموالي:

جدول (7) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود وأبعاد الأداة

الأبعاد		البنود	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المستوى
1. الإيثار	01	أساعد زملائي الأساتذة في تنفيذ مهام صعبة أوكلت لهم .	0.60	2.58	موافق تماما
	02	أنوب زملائي الذين تغيبـــــــــوا عن العمل .	0.57	2.55	موافق تماما
	03	أرشد الأساتذة الملتحقين بالعمل حديثا لتسهيل عملهم	0.56	2.62	موافق تماما
	04	أفيد بخبرتي كل زملائـــــــي حتى إذ لم يطلب مني ذلك .	0.50	2.72	موافق تماما
	05	أخصص معظم وقت فراغي أثناء الدوام لمساعدة الطلبة	0.78	2.49	موافق تماما
	06	أقبل على تقديم يد العون لزملائي في العمل اذا كان لهم حجم عمل كبير .	0.44	2.81	موافق تماما
	07	أقدم على التنازل لزميلي لتدريس وحدة تعليمية اذا رغب في ذلك .	0.44	2.81	موافق تماما
		المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لبعد الايثار	0.35	2.65	موافق تماما
2. الكياسة	08	أحترم وأصون حقوق زملائي في العمل .	0.57	2.55	موافق تماما
	09	أتخذ قرارات و إجراءات بعد التشاور مع زملائي(طلبة أساتذة مسؤولي أقسام..)	0.64	2.47	موافق تماما
	10	أحرص على إتخاذ تدابير وقائية للمشكلات قبل حدوثها .	0.58	2.68	موافق تماما
	11	أتجنب الحديث عن خصوصيات زملائي الأساتذة.....	0.43	2.75	موافق تماما
	12	أنصح و أقدم معلومات من شأنها أن تجنب الآخرين الوقوع في المشاكل .	0.80	2.42	موافق تماما
	13	اساهم في حل الخلافات و سوء التفاهم بين العاملين في الجامعة .	0.41	2.79	موافق تماما
	14	أقيم سلوكاتي حتى لاتترك أثراسيئا عند زملائـــــــــــي .	0.41	2.79	موافق تماما

	15	أتعامل مع الطلبة باحترام وتقدير .	0.86	2.15	موافق إلى حد ما
		المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لبعد الكياسة	0.28	2.58	موافق تماما
3. الروح الرياضية	16	أقوم بمهام اضافية اذا تم تكليفي بها (رئيس قسم أو رئيس لجنة علمية.....) برحابة صدر	0.72	2.02	موافق إلى حد ما
	17	أتجنب التذمر و الشكوى من مشكلات التدريس .	0.65	1.96	موافق إلى حد ما
	18	اعمل على تحجيم المشكلات ولأعطيها أكثر من حقها	0.73	2.00	موافق إلى حد ما
	19	أتجنب التعرض لهفوات زملائي الاساتذة أو المسؤولين .	0.74	1.85	موافق إلى حد ما
	20	أتقبل أي نقد أو ملاحظة بصدر رحب من أي طرف	0.74	1.74	موافق إلى حد ما
	21	أظهر الاحترام والمجاملة للاخرين (طلبة،اساتذة،مسؤولين ،عمال..).	0.79	2.15	موافق إلى حد ما
	22	أشرف على مختلف الأعمال المنوطة بمهامي دون شكوى .	0.80	2.45	موافق تماما
		المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لبعد الروح الرياضية	0.59	2.02	موافق إلى حد ما
4. وعي الضمير	23	أستغل ساعات العمل في أداء مهامي (التدريس –الاشراف...)	0.73	2.17	موافق إلى حد ما
	24	أعمل على اتقان أي نشاط أقوم به سواء تعلق بالاشراف أو التدريس	0.68	2.08	موافق إلى حد ما
	25	ألتزم بمواعيد العمل كالحضور المبكر ، دخول الحصص في وقتها، تسليم الاعمال في مواعيدها ..	0.64	2.32	موافق إلى حد ما
	26	أنفذ توصيات رؤسائي في الجامعة	0.62	2.34	موافق تماما
	27	اتقيد بما جاء في القانون الداخلي للجامعة	0.70	2.32	موافق إلى حد ما
	28	أقوم بمهامي بكل تفان حتى في غياب الرقابة الادارية .	0.64	2.43	موافق تماما
		المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لبعد وعي الضمير	0.46	2.28	موافق إلى حد ما
5. السلوك الحضري	29	أحرص على متابعة كل نشاط في الجامعة باهتمام سواء كان علمي أو ترفيهي	0.65	2.34	موافق تماما
	30	أحرص على حضور الاجتماعات واللقاءات و الندوات التى تعقدها الجامعة	0.49	2.40	موافق تماما
	31	أساهم في تقديم أقتراحات لتطوير استراتيجية العمل بجامعتي .	0.62	2.34	موافق تماما
	32	أستغل كل الامكانيات حتى الشخصية منها في تحسين مستواي العلمي والمهاراتي	0.50	2.49	موافق تماما
	33	أوظف شبكة علاقاتي العلمية لصالح مؤسستي.	0.71	2.19	موافق إلى حد ما
	34	أعمل على تحسين صورة جامعتي في المحافل الوطنية والعربية و الدولية	0.48	2.64	موافق تماما
	35	أهدف دائما الى الالتزام بالاخلاق و المعايير الاجتماعية (كالاحترام – التواضع –عدم التدخين داخل المدرجات و الورشات و الاقسام)	0.45	2.72	موافق تماما
		المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لبعد السوك الحضاري	0.37	2.44	موافق تماما

من خلال الجدول رقم (7) يتضح أن المتوسط الحسابي لبعد الايثار قدر بـــ (2.65) أما المتوسط الحسابي لكل بند فيتراوح بين (2.49 و 2.81) .بينما قدر المتوسط الحسابي لبعد الكياسة بـــ (2.58) أما المتوسط الحسابي لكل بند فيتراوح بين (2.15 و 2.79). و المتوسط الحسابي لبعد الروح الرياضية كانت قيمته (2.02) أما المتوسط الحسابي لكل بند فيتراوح بين (1.74 و 2.45). في حين قدر المتوسط الحسابي لبعد وعي الضمير بـــ (2.28) أما المتوسط الحسابي لكل بند فيتراوح بين (2.08 و 2.43). وقدر المتوسط الحسابي لبعد السلوك الحضاري بـــ (2.44) أما المتوسط الحسابي لكل بند فيتراوح بين (2.19و2.72). هذا فيما يخص المتوسطات الحسابية للبنود وبالنسبة للمتوسطات الحسابية للأبعاد في حين بلغ المتوسط الحسابي لمقياس سلوك المواطنة (2.39) أما المتوسط الحسابي لكل بعد فتراوح بين(2.02و2.65) .إلا أنه تجدر الإشارة إلى أن المتوسط الحسابي لبعدي الروح الرياضية ووعي الضمير كان أقل من المتوسط الحسابي العام للمقياس بنسبة ضئيلة .ومنه فالقيم المتحصل عليها من المتوسطات الحسابية سواء للأبعاد أو للبنود تعبر على ممارسة مرتفعة لسلوك المواطنة التنظيمية .

5_2_ عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية: نصت الفرضية الثانية على ما يلي: " توجد فروق في مستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى الأستاذ الجامعي بورقلة تعزى لمتغير الجنس و الخبرة المهنية "

بعد المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية باستخدام تحليل التباين المتعدد، كانت النتيجة كما هو مبين في الجدول الموالي رقم (8):

الجدول رقم(8) يبين نتائج تحليل التباين المتعدد لدلالة الفروق في مستوى ممارسة الأستاذ الجامعي لسلوك المواطنة بين متغيري الجنس و الخبرة المهنية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الجنس	0.01	1	0.01	0.08	0.77
الخبرة المهنية	0.09	2	0.09	0.96	0.38
الخطأ	2.16	49	0.01		
الكلي	306.31	53			

من خلال الجدول رقم (08) والذي يمثل نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق بين متغيري الجنس والخبرة المهنية في مستوى ممارسة الأستاذ الجامعي لسلوك المواطنة التنظيمية. نلاحظ في متغير الجنس أن قيمة "ف" قدرت بـــ (0.08) ومستوى الدلالة كانت (0.77). وفي متغير الخبرة المهنية قدرت قيمة "ف" بـــ (0.96) و مستوى الدلالة كانت (0.38). و حسب النتائج المتحصل عليها في دراسة الفروق فإنها غير دالة على وجود فروق جوهرية في مستوى ممارسة الأستاذ الجامعي بورقلة لسلوك المواطنة التنظيمية تبعا لمتغيري الجنس والخبرة المهنية.

6_ مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

6_1_مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الأولى: تنص الفرضية الأولى على أن "مستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى الأستاذ الجامعي بورقلة متوسط"

وبعد المعالجة الإحصائية المبينة في الجدول رقم (7) تبين عدم صحة هذه الفرضية وأن مستوى ممارسة الأستاذ الجامعي بورقلة لسلوك المواطنة التنظيمية مرتفعا ويمكن تفسير ذلك في أن ممارسة هذا النوع من السلوكات هو مسلك صحيح لتأدية مهام التدريس الجامعي والاشراف بكفاءة هذه الوظائف التي عرفت تغيرات لا يمكن تحقيقها إلا بالتعاون والتضحية الذي يتعدى الإطار الرسمي للوظيفة، كون طبيعة العمل ومجال العمل غني بمواقف تستدعي الاستشارة سواء من الطلبة أو الزملاء، أو المسؤولين في الإدارة، تستدعي تميز شخصية الأستاذ الجامعي بقيم إنسانية، اجتماعية، وأخلاقية، لتتحدد بناء عليه استجابته حيال هذه المواقف والسلوكات التي يفرضها مجال العمل، وبمراجعة البنود أو المؤشرات الدالة على سلوك المواطنة التنظيمية تبين أنها تجسد قيما سامية كوعي الضمير، والمساءلة الذاتية، والدعم، والإيثار كلها تتحكم في علاقات بينية متينة هادفة في الوسط الجامعي، تساهم في تحقيق الأهداف لجميع المتفاعلين فيه.

كما يمكن تفسير نتيجة الفرضية بإدراك الأستاذ الجامعي لدوره الهام والمسؤوليات الجسام الملقاة على عاتقه، وأنه العنصر رقم واحد في المعادلة، وعليه فأن بذل مزيد من الجهد أمر عادي جدا للقيام بدوره كما ينبغي، وأن ممارسته لسلوكات تطوعية ما هي إلا إيمان بالرسالة التي يقوم بها وهي ترجمة فعلية إجرائية لإدراك تام للدور.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة " الرقاد.أبودية"(2012) والتي أجريت على عينة قدرها (1061) بين قائد أكاديمي وأستاذ جامعي في الجامعات الأردنية والتي كشفت عن درجة توافر عالية لديهم في ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية.

كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة" محمد عبد الحميد الطبولي وآخران" (2015) التي تناول فيها الباحثون مستوى أداء سلوك المواطنة التنظيمية لدى هيئة التدريس بجامعة بنغازي ليبيا وأفضت الدراسة إلى درجة ممارسة مرتفعة لديهم.

يتضح من اتفاق نتيجتي الدراستين السابقتين والدراسة الحالية تشابه المجال المدروس وهو الجامعة، ما يجعلنا ننوه أن طبيعة العمل وظروفه تستدعي الصبر والتفهم والثبات، وهي في مجملها سمات شكلت أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية، وهي قيما سامية يفترض أن تتسم بها شخصية الأستاذ الجامعي.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة " العامري" (2002) في أن هناك مستوى متدني من سلوك المواطنة التنظيمية لدى عمال مستشفى مدينة الرياض.

كما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت دراسة (padsacoff et al 1999)الى أن هناك مستوى متوسط من سلوك المواطنة التنظيمية لدى العمال يخفض من تكاليف المؤسسات.

وتبقى النتائج الأخيرة في حدود العينة المدروسة والأداة المطبقة فيها، وإطارها الزماني والمكاني، وقد تكون مرهونة بظروف عمل معينة وقد يساهم المناخ التنظيمي، والثقافة التنظيمية، ومشاكل القطاع في تحديد مستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية.

مما سبق يتضح أن عينة الدراسة والمتمثلة في أساتذة جامعة قاصدي مرباح ورقلة مستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لديهم مرتفع، وهذا أن دل على شيء فإنما يدل على اقتناعهم بمعنى الشعور بالمواطنة للمنظمة التي ينتمون إليها ولعل هذا كان من العوامل التي ساهمت بشكل ايجابي في تحسين مكانة الجامعة.

6_2_ تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية : نصت الفرضية الثانية على ما يلي: " توجد فروق في مستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى الأستاذ الجامعي بورقلة تعزى لمتغير الجنس و الخبرة المهنية "

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم(08) نلاحظ عدم صحة الفرضية حيث أنه لا توجد فروق بين الجنسين (الذكور والإناث) وبين سنوات الخبرة المهنية في تقييم ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى الأستاذ الجامعي . و يفسر ذلك بالمساواة بين الجنسين في الوسط المهني الجامعي بين الاساتذة ولا يبنى على متغير الجنس أي أولوية أو امتياز كما أن سلوك المواطنة التنظيمية سلوك طوعي يسعى إليه الأستاذ لإحداث الإضافة بعيدا عن طبيعة الجنس، كما يفسر بدافعية الانجاز المرتفعة لدى الجنسين الأساتذة والأستاذات، وأن هذا السلوك نابع من قناعة تامة للجنسين للدور والمسؤولية المنوطة بهما، وقد تشير هذه النتيجة لتكامل المهام بين الجنسين لتقديم أداء أفضل، وسير حسن للعمل، وتكوين جيد للطلبة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة(عبد الحميد الطبولي وآخران .2015) التي اشارت الى عدم وجود فروق بين الجنسين في ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى هيئة التدريس بجامعة بنغازي.

في حين تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت دراسة (السعود.سلطان.2008) في أن هناك اختلاف بين الجنسين في مستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى استاذ التعليم الجامعي.

أما بالنسبة للخبرة المهنية ومن خلال الجدول (8) فلقد دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية باختلاف مدة العمل الا أن نظرة الاستاد حديث التوظيف تختلف عن نظرة الاستاذ صاحب الخبرة الطويلة فالأول يقوم بالعمل الرسمي وغير رسمي لتحقيق وابراز الذات أما الثاني فيسعى لنقل خبراته ومهاراته انطلاقا من المبادئ وولائه لمؤسسته. كما أن قليلي الخبرة في معظمهم خريجي الجامعة؛ ما يجعلهم يبذلون جهدا مضاعفا فخرا بمؤسستهم وتشريفا للأساتذة الأكثر خبرة الذين ساهموا في تكوينهم، وصاروا زملاء لهم اليوم في الميدان. فنجد دافعيتهم للإنجاز مرتفعة ويقومون بأعمال إضافية تعكس شعورهم بالانتماء والمواطنة للجامعة،

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (محمد.2010) والتي توصلت الى عدم وجود فروق في مستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية تعزى لمتغير الخبرة. أما دراسة (Organ et Rayan) فقد كشفت عن علاقة سالبة بين الأقدمية وسلوك المواطنة التنظيمية(العامري.2002).

مما سبق، نستخلص أهمية ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية حيث لا توجد فروق بين كل من الذكور والإناث، ولا في متغير الخبرة المهنية، ما يعني أن نسبة كبيرة جدا من الأساتذة بجامعة قاصدي مرباح بورقلة ممارستهم لسلوك المواطنة التنظيمية مرتفعة، ومثل هذا المورد البشري يعتبر من النوعية النادرة، والميزة التنافسية التي ترغب أي منظمة في ضمها إليها. ولعل ما يؤكد ذلك أن ممارسة سلوك المواطنة يساهم في تحسين المؤسسة وتطورها؛ وهو ما تحقق بالفعل في جامعة ورقلة، حيث حققت المرتبة الأولى حسب آخر ترتيب لجامعات الوطن 2017. وجاءت نتائج الدراسة الحالية لتؤكد مستوى ممارسة أساتذة الجامعة لسلوك المواطنة التنظيمية والذي كان مرتفعا لدى جميع أفراد العينة ذكورا وإناثا، وكذا لدى الأساتذة الأقل والأكثر خبرة مهنية.

الاستنتاج العام:

أصبح على المؤسسات المتعددة وبيئات العمل المختلفة اذكاء وتعزيز سلوك المواطنة التنظيمية من خلال ايجاد مناخ يساعد الموظفين على ممارسة هذا النوع من السلوك المرتبط أساسا بالأهداف والغايات النهائية للمؤسسة، ومما سبق نلاحظ أن سلوك المواطنة التنظيمية وسيلة فاعلة يمارسها الاستاذ للنهوض والارتقاء بالجامعة الجزائرية هذا من جهة ، ومن جهة اخرى يعتبر ممارسة مثل هكذا سلوكات هو توافق مع المبادئ الانسانية المرتبطة بالعمل التطوعي ، ومن خلال الدراسة تبين أن أداء الأساتذة لسلوكيات المواطنة التنظيمية كان مرتفعا وأنه لا توجد فروق في اداء هذا السلوك يعزى لنوع الجنس أو لمدة الخبرة المهنية.

قائمة المراجع :

1. أحمد بن سالم العامري(2002).سلوك المواطنة التنظيمية في المستشفيات وزارة الصحة، مجلة الملك عبد العزيز،الاقتصاد والإدارة،المجلد16،العدد2،الرياض ،المملكة العربية السعودية.
2. أحمد سالم العامري (2003).محددات وآثار سلوك المواطنة التنظيمية في المنظمات ،مجلة الملك عبد العزيز،العدد2،الرياض ،المملكة العربية السعودية.
3. رشيد مناصرية،بن ختوفريد (2015).سلوك المواطنة التنظيمية وعلاقته بتحسين أداء دراسة حالة عمال الهاتف النقال موبيليس ورقلة.مجلة المؤسسات الجزائرية،العدد 08،جامعة قاصدي مرباح ،ورقلة ،الجزائر.
4. -سعيد شعبان حامد (2002).اثر علاقة الفرد برئيسه وإدراكه للدعم التنظيمي كمتغيرين وسيطين على العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمي،مجلة المحاسبة،المجلد42،العدد61 ،كلية التجارة ،جامعة الأزهر،مصر.
5. _ ماجدة العطية،(2003).سلوك المنظمة: سلوك الفرد والجماعة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان_الأردن
6. محمد عبد الحميد الطبولي وآخران(2015)،الإحساس بالعدالة التنظيمية وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لدى هيئة التدريس بجامعة بنغازي،مجلة نقد وتنوير،العدد 2،جامعة بنغازي،ليبيا
7. معراج هواري مريم الشرع(2009).العلاقة بين سلوكيات المواطنة التنظيمية وجودة الخدمة البنكية المؤثرة في رضا عملاء البنك، مجلة الواحات للبحوث والدراسات،العدد7،جامعة غرداية ،الجزائر.
8. المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس،مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،المجلد20،العدد 2،الاردن .
9. هناء خالد الرقاد،عزيزة عيسى أبودية (2012)،الذكاء العاطفي لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية.
10. - Scott, B. Mackenzie, et al., The Impact of Organizational Citizenship Behavior on Evaluations on Salesperson Performance, Journal of Marketing, (Vol. 37, No. 1, 1993), PP. 70-80
11. www.4icu.org. universit rankings and reviews l unirank2017 : شهر سبتمبر

الكفاءات المهنية المتطلبة لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

دراسة ميدانية بولاية الجلفة

Compétences professionnelles requises pour les conseillers d'orientation scolaire et professionnels

Etude de terrain dans la wilaya de Djelfa

د . قوارح محمد
أ .غريب مختار
جامعة قاصدي مرباح بورقلة (الجزائر)

الملخص

نسعى من خلال دراستنا هذه إلى الكشف عن الكفاءات المهنية التي يتطلبها عمل مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ولتحقيق هذا الغرض تم الاعتماد على مقياس لتحديد الكفاءات المهنية التي تحتاجها هذه الفئة وتطبيقه على عينة بحث مكونة من 24 فردا، اتبعنا المنهج الوصفي من خلال دراسة ميدانية تم التوصل فيها إلى أهم الكفاءات المتطلبة لأداء مهنة التوجيه والإرشاد.

الكلمات المفتاحية : الكفاءات المهنية ، مستشار التوجيه والإرشاد

Résumes

Dans cette étude, nous cherchons à identifier les compétences professionnelles requises par le travail des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle. Pour atteindre cet objectif, nous nous sommes appuyés sur une échelle pour déterminer les compétences professionnelles nécessaires à ce groupe et l'avons appliqué à un échantillon de recherche de 24 personnes. Atteindre les compétences les plus importantes nécessaires à l'orientation professionnelle et à l'orientation scolaire.

Mots-clés: compétences professionnelles, orientation et orientation

مقدمة:

سعيا منها إلى تحقيق التوافق الدراسي والصحة النفسية للمتعلمين ومساعدتهم في التعرف على طموحاتهم وتقويم استعداداتهم ونتائجهم التربوية بالإضافة إلى تطوير قنوات التواصل الاجتماعي والتربوي داخل المؤسسات التربوية وخارجها والمساهمة في الإرشاد النفسي والتربوي للتلاميذ، سارعت وزارة التربية الوطنية إلى تعيين وإدماج مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في المؤسسات التعليمية وأوكلت مهمة التوجيه والإرشاد النفسي إلى مختصين في علم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع .

هذا الدور ليس بالأمر الهين كما يرى البعض فعلى هؤلاء المختصين أن يتميزوا بصفات معينة وان يكون لهم القدرة على القيام بالمهام الإرشادية والإعلامية والمتابعة النفسية والبيداغوجية للتلاميذ، وان يكون لديهم التدريب الكافي والكفاءة المهنية التي تمكنهم من القيام بمهامهم بكل كفاءة واقتدار .

من هذا المنطلق سنحاول في دراستنا التعرف على الكفاءات المهنية التي تتطلبها مهنة مستشار التوجيه حسب رأي هذه الفئة من خلال الإجابة على التساؤلات التالية :

1. ما هي الكفاءات المهنية المتطلبة لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للقيام بمهام التقويم والتنظيم .
2. ما هي الكفاءات المهنية المتطلبة لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للقيام بمهام الإعلام والاتصال.
3. ما هي الكفاءات المهنية المتطلبة لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للقيام بمهام التوجيه والإرشاد .
4. ما هي الكفاءات المهنية المتطلبة لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للقيام بمهام التكفل والمتابعة النفسية.

1-أهمية الدراسة :

1-1-الأهمية العلمية :

- الوقوف على جوانب مشكلة البحث ومتغيراتها .
- تقديم أداة عملية لاستكشاف الكفاءات المتطلبة من مستشاري التوجيه .
- إثراء البحث العلمي بموضوع يتناول الكفاءات المهنية ومستشاري التوجيه .

1-2-الأهمية العملية :

- تعريف مستشاري التوجيه بالكفاءات المتطلبة منهم .
- رصد المعيقات التي والصعوبات التي تعترض مستشاري التوجيه في أداء مهامهم.
- التعرف على مدى تمكن مستشاري التوجيه من أداء مهامهم والتحكم فيها .

2-أهداف الدراسة :

- التعرف على الكفاءات المهنية المتطلبة من مستشاري التوجيه للقيام بمهام التقويم والتنظيم .
- التعرف على الكفاءات المهنية المتطلبة من مستشاري التوجيه للقيام بمهام الإعلام والاتصال .
- التعرف على الكفاءات المهنية المتطلبة من مستشاري التوجيه للقيام بمهام التوجيه والإرشاد .
- التعرف على الكفاءات المهنية المتطلبة من مستشاري التوجيه للقيام بمهام التكفل والمتابعة النفسية .

2-تحديد مصطلحات الدراسة :

2-1-الكفاءة المهنية: تعرف على أنها "مجموعة القدرات وما يسفر عنها من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها الفرد وتمكنه من أداء عمله وأدواره ومسؤولياته"
(الحكمي، 2004 ، ص:21)

وتعرف أيضا على أنها " مجموعة المعارف والمهارات والإجراءات والاتجاهات التي يحتاجها الفرد للقيام بعمله بأقل كلفة من الوقت والجهد والتي لا يستطيع بدونها أن يؤدي عمله بالشكل المطلوب ". (الأحمد ، 2005 ، 242)

ويعرفها **ميشيل سبيكتور Michael Spector (2001)** " مقدار محدد من تأهيل الفرد لأداء أنشطة ومهام عمله، ويكون الفرد كفئا عندما يحقق قدرا من الكفاية التي يمكن إدراجها وقياسها في مجتمع ما "

2-2-التوجيه والإرشاد: تعرفه هدى بيبي على انه "عملية إنسانية تتضمن مجموعة من الخدمات التي تقدم للأفراد لمساعدتهم على فهم أنفسهم وإدراك المشكلات التي يعانون منها، والانتفاع بقدراتهم ومواهبهم للتغلب على المشكلات التي تواجههم، بما يؤدي إلى تحقيق بينهم وبين البيئة التي يعيشون فيها حتى يبلغوا أقصى ما يستطيعون الوصول إليه من نمو وتكامل في شخصياتهم.(بيبي ، 1992 ، ص:40)

تعريف ليف Leif (1974): يرى ليف أن التوجيه المدرسي "عملية سيكولوجية وبيداغوجية هدفها اقتراح اتجاه معين لدراسة وأنشطة التلاميذ حسب ما يستجيب لحوافزهم وحاجاتهم واهتماماتهم "(الفاربي وآخرون ، 1994 ، ص:15)

ما نلاحظه في هذا التعريف أن التوجيه المدرسي عملية نفسية هدفها اختيار المسلك الأفضل للتلميذ والذي يتناسب مع قدراته ويلبي حاجاته،وتقوم على أساس مراعاة قدرات المتعلم وحاجاته.

يعرفه حامد عبد السلام زهران(1980): على انه " عملية مساعدة الفرد على في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه وان يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسية التي تساعده في اكتشاف الإمكانات التربوية فيما بعد المستوى التعليمي الحاضر، ومساعدته في النجاح في برنامجه التربوي والمساعدة في تشخيص وعلاج المشكلات التربوية بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة (زهران، 1980، ص:377)

يعبر هذا التعريف عن التوجيه المدرسي كونه مجموعة من الخدمات والمساعدات التي تقدم للمتعلم في إطار احترام قابلياته النفسية مع تشخيص المشكلات التي يواجهها لوضعه اللائق به في تخصصه العلمي.

2-3-الإرشاد النفسي: تعريف جود Good (1945): هو تلك المعاونة القائمة على أساس فردي وشخصي فيما يتعلق بالمشكلات الشخصية، التعليمية، والمهنية والتي تدرس فيها جميع الحقائق المتعلقة بهذه المشكلات، ويبحث عن حلول لها وذلك بمساعدة المتخصصين وبالاستفادة من إمكانيات المدرسة والمجتمع, ومن خلال المقابلات الإرشادية التي يتعلم المسترشد فيها أن يتخذ قراراته الشخصية".(الشناوي، 1994، ص:14)

3-التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة :

3-1- للكفاءة المهنية:هي مجموعة السلوكات والمهارات والقدرات النفسية والحسية والحركية والاجتماعية والوجدانية والمهنية والمعرفية التي تؤهل الموظف للقيام بمهامه بشكل فعال والتي يعبر عنها في المقياس المعد لذلك .

3-2- للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني: هو عملية مساعدة المتعلم على تحقيق التوافق الدراسي والنفسي والتوفيق بين ميولاته وقدراته واختيار نوع الدراسة الذي يتناسب معها.

4-الدراسات السابقة :

4-1-دراسة سهام الزهراني(2012): الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمكة المكرمة، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات التعليم العام الحكومي بمكة المكرمة من وجهة نظر عينة الدراسة، والتعرف على المقومات المطلوبة لتفعيل وجود الكفايات المهنية بالإضافة إلى الكشف عن الفروق الدالة إحصائيا في تحديد مدى وجود هذه الكفايات باعتبار متغير(المسمى الوظيفي،المؤهل العلمي،المرحلة الدراسية، الخبرة)، تكونت عينة البحث من المشرفات الإداريات في مكاتب الإشراف التربوي بمكة المكرمة وعددهن 325 فردا، اعتمدت الباحثة على برنامج الرزم الإحصائية spss في معالجة نتائج الدراسة وتوصلت إلى النتائج التالية :

- وجود نسبة متوسطة من الكفايات المهنية لدى أفراد عينة البحث .
- أهمية وجود بعض المقومات المطلوبة لتفعيل الكفايات المهنية لكفايات التغيير لدي أفراد عينة البحث .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في جميع أبعاد المحور الخاص بمدى وجود الكفايات المهنية لقيادة التغيير تبعا لمتغير المرحلة الدراسية .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في جميع أبعاد المحور الخاص بمدى وجود الكفايات المهنية لقيادة التغيير تبعا لمتغير المؤهل العلمي والخبرة المهنية ماعدا البعد الخاص بالتفكير الاستراتيجي والتخطيط .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات افرد العينة في تحديد المقومات المطلوبة لتفعيل وجود الكفايات المهنية اللازمة لقيادة التغيير تبعا للمتغيرات (المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، مدة الخبرة)

4-2-دراسة بواب رضوان(2014): الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة–طلبة جامعة جيجل أنموذجا، كان الهدف من إجراء هذه الدراسة الكشف عن مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي للكفايات المهنية المرتبطة بمهنة التدريس، ومعرفة مواطن القوة والضعف في الجوانب الممارساتية والأدائية للأساتذة الجامعيين فيما يخص الكفايات المهنية، تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من218 طالب في تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية والمتعددة المراحل، استعان الباحث بالمنهج الوصفي التحليلي معتمدا على المقابلة والملاحظة والاستبيان والسجلات والوثائق في جمع بيانات الدراسة، كما توصل إلى النتائج التالية:

- يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات المهنية من وجهة نظر الطلبة بدرجة عالية .
- يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات التدريسية من وجهة نظر الطلبة بدرجة عالية .

- يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات التكنولوجية من وجهة نظر الطلبة بدرجة متوسطة .
- يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات الإنسانية من وجهة نظر الطلبة بدرجة عالية .
- يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات التقويمية من وجهة نظر الطلبة بدرجة متوسطة .

3-4-دراسة المسوس يعقوب(2016): تقويم الكفاءة المهنية والدافعية الشخصية والثقافة التنظيمية وعلاقته بتحقيق الإدارة للجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، حاول الباحث من خلال هذه الدراسة البحث عن دور بعض العوامل الشخصية والمهنية والمنظماتية(الكفاءة المهنية، الدافعية الشخصية، الثقافة التنظيمية) في تحقيق الاستغلال الفعال والأمثل لنتائج تقويم الأداء، والتحقق من مدى اقتراب الأساليب الإدارية والتعليمية المتبعة في الجامعة من مدخل الإدارة بالجودة الشاملة، بالإضافة إلى الكشف عن الواقع التكويني والتسيري لمؤسسات التعليم العالي والكشف عن مميزات الأداء البشري داخلها .

استعان الباحث في بحثه بثلاثة استبيانات مختلفة تم توزيعها على عينة البحث والتي اشتملت على(254 أستاذا و209 إداريا و599 طالبا) بالإضافة إلى المقابلة وبعض الوثائق الإدارية حيث توصل إلى النتائج التالية :

- للكفاءة المهنية والدراسية اثر ايجابي على الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي .
- للدافعية الشخصية اثر ايجابي على الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي .
- للثقافة التنظيمية اثر ايجابي على الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي .

التعليق على الدراسات السابقة: اهتمت الدراسات السابقات بمعرفة مدى ممارسة أفراد عينة البحث للكفاءات المعروضة عليهم ومدى تحكمهم فيها، أما في دراستنا هذه سوف نستعرض مدى احتياج أفراد عينة البحث للكفاءات المعروضة عليهم من وجهة نظرهم .

5- **حدود الدراسة:** تم تطبيق الدراسة على عينة بحث تتكون من24 مستشارا ومستشارة للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بولاية الجلفة، وأجريت خلال شهر أكتوبر من الموسم الدراسي 2017/2016

6-منهج الدراسة: يعتمد كل الباحثين في إجراء دراساتهم على منهج معين يتناسب وطبيعة البحث وفي بحثنا هذا سوف نستخدم المنهج الوصفي التحليلي الذي يعد المنهج المناسب لهذا النوع من الدراسات .

7-مجتمع وعينة الدراسة: مجتمع الدراسة الحالية يتكون من(90) مستشارا ومستشارة للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بولاية الجلفة، تم اختيار(24) فردا منهم بطريقة عشوائية حيث يمثلون 27% من المجتمع الأصلي وممثلين في الجدول التالي:

جدول رقم (01): مجتمع وعينة البحث

مجمع البحث	عينة البحث	النسبة
90	24	%27

8-أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية :

1-8-أدوات الدراسة: تم الاعتماد على استبيان مكون من(36) عبارة، بعد بنائه تم عرضه على مجموع من المحكمين والتأكد من خصائصه السيكومترية فكانت عباراته موزعة بالشكل التالي :

جدول رقم (02) : توزيع عبارات الاستبيان وفق الأبعاد

الأبعاد	العبارات
التقويم والتنظيم	36-29-28-22-19-5-2
الإعلام والاتصال	35-34-31-30-25-23-14
التوجيه والإرشاد	33-32-27-24-21-20-16-15-9-6-1
التكفل والمتابعة النفسية	26-18-17-13-12-11-10-8-7-4-3

8-2-الخصائص السيكومترية :

1-الصدق:

1-1-صدق المحكمين: بناءا على آراء السادة المحكمين تم زيادة عبارتين ليصبح العدد النهائي للعبارات (36) عبارة.

2-1-الصدق التميزي : جدول رقم(03): دلالة متوسطات الفروق لحساب الصدق التمييزي لمقياس الكفاءات المهنية

المجموعة الدنيا = 07		المجموعة العليا = 07		درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
94.28	13.86	106.85	1.06	12	2.39	0.05 دالة

2-الثبات: تم حساب ألفا كرونباخ للمقياس الكلي بالاعتماد على المبرمج spss حيث وصلت قيمته إلى 0.91 وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

1-2-تصحيح المقياس: يتم الحصول على الدرجات الخام بجمع الدرجات التي تحصل عليها أفراد العينة في كل محاور المقياس، ثم يتم حساب متوسطها الحسابي بقسمة مجموعها على عددها وكلما كان المتوسط مرتفعا دل ذلك على ارتفاع مستوى المستشارين ، ويتم تصنيفه في الفئات التي تم الحصول عليها كالتالي :

عدد الفئات = 3 حيث أعلى درجة = 3 واقل درجة =1 أي أن المدى = 3-1 = 2

وبما أن طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات أي 2 ÷ 3 = 0.66 فيكون طول الفئة هو 0.66

جدول رقم (04) : تحديد درجة الاحتياج للكفاءة المهنية

حساب طول الفئة	1.66 = 0.66 + 01	2.32 = 0.66 + 1.66	03 = 0.66 + 2.32
الفئة	01 ⟵ 1.66	1.67 ⟵ 2.32	2.33 ⟵ 03
درجة الحاجة	لا تمثل حاجة	متوسطة	كبيرة

9-عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

1-9-عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول :

جدول رقم (05) : درجة احتياج مستشاري التوجيه للكفاءات المتعلقة بمجال التقويم والتنظيم

العبارات	المقياس	درجة الاحتياج			المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
		كثيرا	نوعا ما	أبدا			
استخدام برنامج الحزم الإحصائية (spss)	التكرار	80	06	00	2.93	0.26	كبيرة
	النسبة	93.02	06.98	00.00			
استخدام المؤشرات الإحصائية في تحليل وتقويم الاختبارات	التكرار	81	05	00	2.94	0.24	كبيرة
	النسبة	94.19	05.81	00.00			
طرق إجراء دراسات على مستوى الوسط المدرسي (التسرب – الغياب – العنف)	التكرار	67	16	03	2.74	0.51	كبيرة
	النسبة	77.91	18.60	03.49			
تنظيم الأرشيف والمراسلات	التكرار	66	13	07	2.69	0.62	كبيرة
	النسبة	76.74	15.12	08.14			
مختلف المناشير والقرارات التي تحكم الحقل التربوي	التكرار	51	17	18	2.38	0.81	كبيرة
	النسبة	59.30	19.77	20.93			
التعامل مع الشركاء التربويين	التكرار	55	16	15	2.47	0.78	كبيرة
	النسبة	63.95	18.60	17.44			
إعداد التقارير والرسائل الإدارية	التكرار	51	19	16	2.41	0.79	كبيرة
	النسبة	59.30	22.09	18.60			
محور التقويم والتنظيم	التكرار	451	92	59	2.65	0.65	كبيرة
	النسبة	74.92	15.28	09.80			

من خلال الجدول السابق نجد أن استخدام برنامج الحزم الإحصائية(spss) يمثل حاجة كبيرة بالنسبة لمستشاري التوجيه حيث تقدر نسبة المستشارين الذين يرون بأنه حاجة بـــ 93.02% أي(80) مستشارا، في حين بلغ المتوسط الحسابي(2.93)، وتمثل كفاءة استخدام المؤشرات الإحصائية في تحليل وتقويم الاختبارات مطلبا كبيرا إذ يقدر المتوسط الحسابي(2.94) وهو أعلى المتوسطات في محور التقويم والتنظيم، وهو ما يراه(81) من أفراد العينة أي نسبة 97.19% من كل الاستجابات .

ويرى(67) فردا من عينة البحث أي ما يعادل 77.91 % بأنهم بحاجة كبيرة إلى التحكم في طرق إجراء دراسات على مستوى الوسط المدرسي(التسرب – الغياب – العنف) حيث بلغ المتوسط(2.74)، في حين أنها لا تمثل حاجة بالنسبة لـــ(03) أفراد فقط من العينة، وبالنسبة لـــ 16 فردا تمثل حاجة متوسطة أي بنسبة 18.60 %، بينما يمثل التحكم في تنظيم الأرشيف والمراسلات مطلبا كبيرا(66) مستشارا ومطلبا بدرجة متوسطة(13) مستشارا ولا يمثل حاجة لـــ 07 مستشارين، وبلغ المتوسط الحسابي(2.96)، وبلغ المتوسط الحسابي لعبارة التحكم في مختلف المناشير والقرارات التي تحكم الحقل التربوي(2.38) وهو اقل متوسط تم تسجيله بين بنود هذا المحور، ويمثل القدرة على التعامل مع الشركاء التربويون حاجة كبيرة بالنسبة إلى(55) مستشارا حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.47) ويمثل كفاءة إعداد التقارير والرسائل الإدارية حاجة كبيرة كذلك إذ بلغ المتوسط الحسابي(2.41) وبلغ عدد المستشارين الذين يرون بأنه ضروري ويحتاجونه كثيرا (51) مستشارا .

ويرجع الباحث هذه النتائج كون مستشاري التوجيه يدركون أهمية برنامج الحزم الإحصائية (spss) في تحليل النتائج فيستخدمونه في تحليل النتائج الفصلية ونتائج الاختبارات التشخيصية وتحليل نتائج الامتحانات الرسمية، وقد يرجع ذلك لإحساسهم بأهميته في تحليل نتائج الدراسات التي تطلبها منهم الوصايا لاسيما تلك التي تتعلق بالعنف المدرسي والتسرب وغيرها، بالإضافة إلى أهمية استخدام المؤشرات الإحصائية في هذا المجال، وهاتان الكفاءتان تمثلان اكبر احتياج بالنسبة لهم بنسبة تجاوزت 93% .

ويرجع مطلبهم للتحكم في الطرق التي يتم من خلالها إجراء الدراسات على مستوى الوسط المدرسي(التسرب– الغياب– العنف) باعتبارها مشكلات أصبحت شائعة في المؤسسات التربوية وتستدعي علاجا سريعا، وفي هذا الصدد كثفت الوصايا جهودها في محاربة هذه الظواهر وأشركت مستشاري التوجيه في معالجتها والبحث عن سبل علاجها وإجراء الدراسات والاستقصاءات حولها، وحرصهم على التعامل مع الشركاء التربويون كبيرة كونهم يحرصون على تكوين علاقات جيدة مع غيرهم من الفاعلين التربويين .

كما التحكم في تنظيم الأرشيف والتعرف على مختلف المناشير حاجة كبيرة بالنسبة للمستشارين الجدد الذين يفتقدون للخبرة والاحتكاك أكثر بالوسط التربوي فهم يسعون إلى فهم القوانين والقرارات والمناشير المنظمة لعملهم، فهم يركزون في بداية عملهم على الجانب التنظيمي وواجهة المكتب، خاصة إذا تعلق الأمر بالمستشارين المتربصين المقبلين على امتحان التثبيت، فهم مطالبون بترتيب الملفات وتنظيم الأرشيف والمراسلات .....الخ.

9-2-عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني :

جدول رقم (06) : درجة احتياج مستشاري التوجيه للكفاءات المتعلقة بمجال الإعلام والاتصال

العبارات	المقياس	درجة الاحتياج			المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
		كثيرا	نوعا ما	أبدا			
منهجية إدارة الوقت	التكرار	58	22	06	2.60	0.62	كبيرة
	النسبة	67.44	25.58	06.98			
استخدام الإعلام الآلي	التكرار	66	12	08	2.67	0.64	كبيرة
	النسبة	76.74	13.95	09.30			

تقنيات الإعلام والاتصال	التكرار	58	21	07	2.59	0.64	كبيرة
	النسبة	67.44	24.42	08.14			
مونوغرافية المهن	التكرار	58	20	08	2.58	0.66	كبيرة
	النسبة	67.44	23.26	09.30			
تقنيات التواصل مع الآخرين (تلاميذ – أولياء – عمال)	التكرار	58	21	07	2.59	0.64	كبيرة
	النسبة	67.44	24.42	08.14			
مساعدة التلاميذ على التخطيط الدراسي	التكرار	68	11	07	2.71	0.61	كبيرة
	النسبة	79.07	12.79	08.14			
فن إلقاء المحاضرات	التكرار	65	14	07	2.67	0.62	كبيرة
	النسبة	75.85	16.28	08.14			
مجال الإعلام والاتصال	التكرار	431	121	50	2.76	0.63	كبيرة
	النسبة	71.59	20.10	08.31			

يتبين من النتائج التي يحتويها الجدول أعلاه أن كفاءة إدارة الوقت تمثل حاجة كبيرة بالنسبة لمستشاري التوجيه حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.60)، وهذا ما عبر عنه(58) فردا أي بنسبة 67.44 % من أفراد العينة ويرى(22) فردا انه ضروري نوعا ما، ولا يمثل حاجة بالنسبة إلى(08) أفراد، ويمثل التحكم في استخدام الإعلام الآلي مطلبا كبيرا لهم بنسبة76.74% فالمتوسط الحسابي يقدر بـــ(2.67)، ويقدر متوسط عبارة التحكم في تقنيات الإعلام والاتصال(2.59)، فعدد المستشارين الذين يرون بأنه حاجة كبيرة يساوي(58) مستشارا أي نسبة 67.44 %، أما مونوغرافية المهن فيمثل حاجة كبيرة لهم وبمتوسط حسابي يقدر بـــ(2.58) وهو نفس المتوسط الذي بلغه التحكم في تقنيات التواصل مع الآخرين(تلاميذ – أولياء – عمال) .

فيما يمثل متوسط القدرة على مساعدة التلاميذ على التخطيط الدراسي اكبر المتوسطات الحسابية، حيث بلغ(2.71) وبهذا يمثل اكبر مطلب لأفراد العينة، ويليه إلقاء المحاضرات بمتوسط قدره(2.67) حيث يمثل هو الآخر مطلبا كبيرا للتحكم فيه، وبلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور والذي يمثل مجال الإعلام والاتصال(2.76) أي أن هذا المجال يمثل مطلبا كبيرا لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .

ترجع هذه النتائج إلى أن مستشاري التوجيه يركزون في أداء مهامهم على التلميذ والذي يمثل محور العملية التربوية، حيث يهتمون بمساعدته على التخطيط الدراسي وعلى بناء مشروعه الشخصي من خلال وضع خطط تساعده على المراجعة، وتنظيم الوقت واستغلال الجهد وبناء برنامج منظم يساعده على التوفيق بين دراسته وحياته اليومية، وبهذا فهم يحرصون على هذا التدريب ويسعون إلى متابعة تحصيله الدراسي والتوفيق بين قدراته وميولاته، خاصة وان عملية التوجيه أصبحت تعتمد على التوجيه التدريجي الذي يبنى على دراسة منظمة وتخطيط مسبق .

كما أنهم يرون ضرورة التحكم في النشاطات التي تساعدهم على توصيل المعلومات للتلميذ بشكل واضح ومنظم من خلال تعبيرهم عن مدى حاجتهم إلى التدريب على فن إلقاء المحاضرات وتقنيات التواصل، فمهارة التواصل تمثل حلقة مهمة في عمل مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ولقد أثبتت العديد من الدراسات أن 85% من النجاح يعود إلى مدى إتقان مهارات التواصل أما الباقي فيرجع إلى مدى إتقان مهارات العمل. (تاعوينات، 2009، ص:10)

وتمثل التحكم في منهجية إدارة الوقت مطلبا كبيرا، وهذا يرجع إلى أهمية تسيير الوقت في العمل، خاصة وأن اغلب مستشاري التوجيه يجدون صعوبة في التوفيق بين العمل في الثانوية والمتوسطات والحفاظ على المداومة المستمرة بهما، خاصة وأنهم ملزمون بإعداد رزنامة النشاطات الأسبوعية ومتابعة البرنامج التقديري السنوي والذي يحدد فترة كل نشاط، فكل نشاط ينبغي انجازه في فترة محددة .

بالإضافة إلى مونوغرافية المهن التي تساعدهم على مساعدة التلميذ على تصور مهنته في المستقبل ومساعدته على تربية اختياراته المهنية وتجنيبه الوقوع في اختيارات لا تتماشى وقدراته وإمكاناته واستعداداته، أما فيما يخص التحكم في استخدام الإعلام الآلي فقد أصبح ضروريا في مهنة مستشاري التوجيه خاصة وان التوجيه المدرسي أصبح يعتمد عليه كثيرا

9-3-عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثالث :

جدول رقم (07) : درجة احتياج مستشاري التوجيه للكفاءات المتعلقة بمجال التوجيه والإرشاد

العبارات	المقياس	درجة الاحتياج			المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
		كثيرا	نوعا ما	أبدا			
بناء استبيان الميول الاتجاه	التكرار	85	01	00	2.99	0.11	كبيرة
	النسبة	98.84	01.16	00.00			
استعمال استبيان الميول والاتجاه	التكرار	86	00	00	3.00	00	كبيرة
	النسبة	100	00.00	00.00			
التعرف على أنماط الشخصية	التكرار	67	13	06	2.71	0.59	كبيرة
	النسبة	77.91	15.12	06.98			
التحكم في تقنيات الملاحظة	التكرار	71	15	00	2.83	0.38	كبيرة
	النسبة	82.56	17.44	00.00			
التحكم في الاختبارات السوسيومترية	التكرار	73	11	02	2.83	0.44	كبيرة
	النسبة	84.88	12.79	02.33			
التحكم في تقنيات المقابلة الإرشادية	التكرار	71	14	01	2.81	0.42	كبيرة
	النسبة	82.56	16.28	1.16			
طرق دراسة الحالات النفسية والحالات الخاصة	التكرار	77	09	00	2.90	0.31	كبيرة
	النسبة	89.53	10.47	00.00			
التكفل بحالات الصدمة النفسية	التكرار	70	16	00	2.81	0.39	كبيرة
	النسبة	81.40	18.60	00.00			
التحكم في تقنيات تربية الاختيارات	التكرار	86	00	00	3.00	00	كبيرة
	النسبة	100	00	00.00			
فنيات الإرشاد النفسي	التكرار	72	14	00	2.84	0.37	كبيرة
	النسبة	83.72	16.28	00.00			
تقنيات تنشيط أفواج العمل(ديناميكية الأفواج)	التكرار	69	15	02	2.78	0.47	كبيرة
	النسبة	80.23	17.44	02.33			
مجال التوجيه والإرشاد	التكرار	827	108	11	2.86	0.38	كبيرة
	النسبة	87.42	11.42	01.16			

تُبرز النتائج المبينة في الجدول أعلاه أن كفاءة بناء واستعمال استبيان الميول والاهتمامات يمثل حاجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.99) و(3.00) على التوالي أي أن 100 % من المستشارين يحتاجون إلى هذه الكفاءة، كما يحتاجون إلى مهارة التعرف على أنماط الشخصية بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.71) .

ويمثل التحكم في تقنيات الملاحظة مطلبا كبيرا بالنسبة 82.56 % منهم، أي أن(71) مستشارا يرى أن له ضرورة في ممارسة نشاطهم وقد بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند(2.83)، وهي نفس القيمة التي بلغها المتوسط الحسابي لبند التدريب على التحكم في الاختبارات السوسيومترية حيث يرى 84.88 % من المستشارين أنها تمثل حاجة كبيرة بالنسبة إليهم .

وبلغ المتوسط الحسابي(2.81) لكل من عبارتي التحكم في تقنيات المقابلة الإرشادية والقدرة على التكفل بحالات الصدمة النفسية، فيرى(71) مستشارا أنهما تمثلان حاجة كبيرة بالنسبة إليهم، وتمثل طرق دراسة الحالات النفسية والحالات الخاصة مطلبا كبيرا بنسبة 89.53 % وهي نسبة كبيرة جدا تعادل(77) فردا من أفراد العينة وبلغ متوسطها الحسابي(2.90)، وبلغ المتوسط الحسابي للتحكم في تقنيات تربية الاختيارات(3.00) وهذا يدل على أن كل أفراد العينة دون استثناء يرون انه كفاءة مهمة بالنسبة إليهم وهو أعلى المتوسطات في مجال التوجيه والإرشاد .

وبلغ المتوسط الحسابي للتحكم في فنيات الإرشاد النفسي(2.84) حيث يرى 83.72 % من أفراد العينة أي ما يعادل(72) مستشارا انه يمثل حاجة كبيرة بالنسبة لهم، في حين يرى(69) فردا أن مهارة تنشيط أفواج العمل(ديناميكية الأفواج) يمثل لهم حاجة كبيرة ولا يوجد سوى مستشارين اثنين يرون انه لا يمثل احتياجا بالنسبة إليهم.

مما تقدم نرى أن مستشاري التوجيه يرون أن بناء واستعمال استبيان الميول والاهتمامات بالإضافة إلى التحكم في تقنيات تربية الاختيارات يمثل كفاءة مهمة، وهذا يرجع إلى أهمية العمل على مساعدة التلميذ في بناء مشروعه الشخصي وما توليه الوصاية من أهمية لهذا النشاط، حيث تم إنشاء بطاقة رغبات جديدة الهدف منها متابعة رغبات التلميذ في إطار التوجيه التدريجي للتلاميذ وفقا للمنشور الوزاري رقم 14/0.0.3/338 المؤرخ في 23 أكتوبر 2014. (وزارة التربية الوطنية ،2014 ، ص:01)

ويستفيد المستشار من القراءة التحليلية لهذا الاستبيان فهي تسهل عملية التوجيه وفق الميول والاستعدادات لكل تلميذ، كما تساهم في اكتشاف التلاميذ الذين لديهم ميول لا تتوافق مع قدراتهم وإمكاناتهم مما يؤدي بهم إلى الفشل الدراسي، كما يسمح باستكشاف الحالات الخاصة والتلاميذ الذين لديهم مشكلات عائلية أو لديهم أبوين منفصلين بالإضافة إلى المواد التي يجدون بها صعوبة والتلاميذ الذين يعانون من أمراض مزمنة كالسكري وضغط الدم وضعف البصر .

كما يمثل التعرف على أنماط الشخصية أدنى الكفاءات المطلوبة لمستشاري التوجيه بالرغم من انه حاجة كبيرة لهم، وهذا لأنهم يتعاملون مع شخصيات مختلفة من التلاميذ إلا أنهم يرون بأنهم يجب التعرف على هذه الأنماط ليسهل عليهم التعامل معهم وإقناعهم .

ويرجع الاهتمام بالأساليب السوسيومترية كون الفرد لا ينمو من فراغ فنوعية الجماعة وطبيعة الحياة يؤثران إلى حد كبير في شخصية الفرد وسلوكه وقيمه واتجاهاته، كما أن نموه متكاملا يتأثر بتفاعله وبحجم المعلومات التي تحكم دينامية الجماعة، ولهذا فالتلاميذ يتأثرون ويؤثرن في بعضهم البعض ويكتسبون السلوكات السوية وغير السوية نتيجة لهذا التأثير، ففهم مستشار التوجيه لطبيعة العلاقات السوسيومترية لجماعة الصف يساعده على فهم الاضطرابات السلوكية إضافة إلى فهمه لنمو شخصية التلميذ ضمن المجتمع .

ويمثل التحكم في المقابلات الإرشادية وتقنيات الملاحظة بالإضافة إلى التحكم في الاختبارات السوسيومترية كفاءات مهمة نظرا للدور التي تلعبه هاته الوسائل في مساعدة مستشاري التوجيه على اكتشاف الحالات الخاصة وحالات التأخر الدراسي وصعوبات التعلم ...، كما أنها تساعده على بناء علاقة ودية تعاونية مع التلاميذ وتجعلهم يعبرون عن أنفسهم وعن مشاكلهم بأسلوبهم الخاص وتسمح لهم بفهم ذاتهم وإدراك قدراتهم، وتخلق تفاعلا ايجابيا بينه وبينهم وتساعده على الحصول على معلومات كبيرة عنهم.

كما تمثل هذه الوسائل آليات للتكفل بحالات الصدمة والذي يمثل حاجة تدريبية لا تقل أهمية عنها، فمستشار التوجيه غالبا ما تعترضه هذه الحالات في الامتحانات وخاصة الامتحانات الرسمية(شهادة البكالوريا، شهادة التعليم المتوسط)، ويتطلب منه متابعتها أو علاجها حسن استخدام هاته الأدوات، وتقنيات تربية الاختيارات تمثل طريقة نفسية بيداغوجية محددة تعتمد على مجموعة من الأنشطة التي تساعد على التطور التدريجي لخاصية النضج المعرفي

والوجداني من خلال نمو بعض الكفاءات والاتجاهات التي تسمح بتعلم سيرورة الاختيار من جهة وبإعداد وبناء المشروع الشخصي للتلميذ من جهة أخرى، فالتحكم فيها يسمح بدمج المعرفة الأداتية والمعرفة السلوكية للمتعلم من خلال تربيته على معرفة ذاته وتحديد احتياجاته وأهدافه وقيمه وكفاءاته واتجاهاته وميوله، بالإضافة إلى ربط هذه المعرفة بالمجالات الدراسية والتكوينية ومعرفة المهن وإدراك مختلف الأدوار المهنية .(Joumenet , 1995 , p:03)

9-4-عرض ومناقشة نتائج التساؤل الرابع :

جدول رقم (08) : درجة احتياج مستشاري التوجيه للكفاءات المتعلقة بمجال التكفل والمتابعة

العبارات	المقياس	درجة الاحتياج			المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
		كثيرا	نوعا ما	أبدا			
استعمال واستغلال التقنيات الحديثة في العلاج المعرفي والسلوكي	التكرار	82	04	00	2.95	0.21	كبيرة
	النسبة	95.35	4.65	00.00			
استخدام مقاييس الشخصية (الخجل القلق)	التكرار	71	15	00	2.83	0.38	كبيرة
	النسبة	82.56	17.44	00.00			
التحضير البيداغوجي والنفسي	التكرار	81	05	00	2.94	0.24	كبيرة
	النسبة	94.19	05.81	00.00			
تقنيات معالجة ذوي صعوبات التعلم	التكرار	81	05	00	2.94	0.24	كبيرة
	النسبة	94.19	05.81	00.00			
تقنيات معالجة المشاكل السلوكية (الإدمان – العنف)	التكرار	81	05	00	2.94	0.24	كبيرة
	النسبة	94.19	05.81	00.00			
ق التدخل في الامتحانات الرسمية	التكرار	81	05	00	2.94	0.24	كبيرة
	النسبة	94.19	05.81	00.00			
خيص الاضطرابات السلوكية	التكرار	81	05	00	2.94	0.24	كبيرة
	النسبة	94.19	05.81	00.00			
خيص الاضطرابات النفسية	التكرار	81	05	00	2.94	0.24	كبيرة
	النسبة	94.19	05.81	00.00			
خيص حالات التأخر الدراسي	التكرار	81	05	00	2.94	0.24	كبيرة
	النسبة	94.19	05.81	00.00			
تقنيات دراسة الحالة	التكرار	81	05	00	2.94	0.24	كبيرة
	النسبة	94.19	05.81	00.00			
استخدام بعض الاختبارات النفسية والتربوية	التكرار	81	05	00	2.94	0.24	كبيرة
	النسبة	94.19	05.81	00.00			
مجال التكفل والمتابعة النفسية	التكرار	882	64	00	2.93	0.25	كبيرة
	النسبة	93.23	6.77	00.00			

نلاحظ من محتوى الجدول السابق أن كل فقرات مجال التكفل والمتابعة النفسية تمثل حاجة كبيرة بالنسبة لمستشاري التوجيه حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل(2.93) أما بالنسبة للعبارات فان استعمال واستغلال التقنيات في العلاج المعرفي السلوكي يقدر متوسطه الحسابي (2.95) أي ما يعادل(82) فردا وبنسبة مئوية بلغت 95.35 %، أما استخدام مقاييس الشخصية (الخجل– القلق) يعد المتوسط الحسابي الأدنى حيث يساوي(2.83) وهذه الكفاءة يمثل اقل

احتياجا يراه مستشاروا التوجيه وتمثل باقي العبارات حاجة كبيرة بمتوسط حسابي قدره(2.94) ويقدر عدد المستشارين الذين يرون ذلك بـــ(81) مستشارا أي بنسبة 94.19 % من أفراد العينة

يرجع الباحث هذه النتائج إلى إدراك مستشاري التوجيه للدور الذي تلعبه تقنيات العلاج المعرفي السلوكي في تعديل سلوك التلاميذ والتحكم في الاضطرابات النفسية من خلال تعديل أسلوب تفكير التلاميذ وإدراكهم لنفسيتهم وبيئتهم، كما انه يستهدف إعادة التلاميذ إلى التكيف مع التوجيه الجديد خاصة الذين لم تتحقق رغبتهم الأولى، ويهدف إلى تحقيق السواء والتمتع بالصحة العقلية والنفسية وتحرير المتعلم من الأزمات والتوترات والصراعات، وإزاحة العوائق التي تعترض تمدرس التلميذ وتسبب له سوء التوافق الدراسي والتقرب منه وإيجاد الحلول لمشكلاته النفسية والسلوكية والاجتماعية، لذا فهو مجبر على استغلال كل الوسائل والتقنيات التي تسمح له بالتشخيص والعلاج وتساعده وتمكنه من أداء مهامه بشكل صحيح .

فاستخدام هذه الوسائل والتقنيات(مقاييس) يعد ضرورة فلا ينبغي أن يكتفي مستشار التوجيه باستخدام أداة واحدة أو الاقتصار على مجموعة معينة فقط بل عليه الاعتماد على اكبر عدد ممكن منها، وهذا ما يفسر إجابات أفراد العينة بالحاجة الكبيرة لهذه الوسائل، وتسمح الاختبارات النفسية والتربوية بمتابعة تطور حالات التلاميذ ومدى تقدمهم وتحصيلهم الدراسي.

بالإضافة إلى أنها تساهم في التنبؤ وتوقع درجات النجاح لدى التلاميذ وتشخيص المشكلات ومن ثم تبصير التلميذ بمشكلته وبقدراته ومهاراته وميولاته، وتساهم في عملية مراقبة مدى تقدم التلميذ في تحصيله أو توافقه النفسي، كما أنها تساعد في عملية التقويم التي تتعلق بالنتائج أو أداء التلاميذ وتحديد بعض الصفات في شخصيته ونوعية الاستعداد عنده، كما يستخدمها في مساعدة التلميذ على بناء مشروعه الشخصي، ويرى الباحث أن تشخيص الاضطرابات النفسية والسلوكية بالإضافة إلى تشخيص حالات التأخر الدراسي وصعوبات التعلم وتقنيات معالجة صعوبات التعلم من الكفاءات اللازمة لدى أفراد العينة، نظرا للأهمية التي توليها الوصاية لهذه الفئات وما تم استحداثه من أقسام التعليم المكيف وخلايا للإصغاء والمتابعة ولجان للإرشاد والمتابعة والتي تؤكد على الدور الذي يلعبه مستشار التوجيه في التشخيص والعلاج ومرافقة التلاميذ المعنيين .

ففي دراسة أجراها خماد محمد(2014) حول واقع استخدام الاختبارات النفسية لدى مستشاري التوجيه تبين انه 91 % من عينة البحث لا يستعملون هذه الاختبارات و95 % منهم لا يمتلكون مهارة استخدامها بدرجة كافية و54 % منهم لا يمتلكون هذه المهارة إطلاقا، وهذا راجع إلى عدم توفر هذه الوسائل في المؤسسات التربوية، كثرة الأعمال الإدارية، غياب التأهيل والإعداد المسبق والدورات بالإضافة إلى نقص في المهارة وقلة التدريب على استخدامها .

وفي دراسة أجراها بن لكحل سمير(2002) حول سياسة التوجيه المدرسي في الجزائر توصل الباحث أن 52.63 % من مستشاري التوجيه يرون ضرورة التحكم في الروائز النفسية لتطبيقها ميدانيا، وأثبتت دراسة فتيحة كركوش(2014) التي تم إجراؤها علي عينة من المختصين النفسانيين أن 84.78 % منهم يرون أن تكوينهم الجامعي غير فعال مما جعلهم يبحثون عن التدريب المهني في مراكز متخصصة.

وفي دراسة فنطازي كريمة(2003) حول معوقات العملية الإرشادية لدى مستشاري التوجيه توصلت الباحثة إلى أن كل من ضعف التكوين الجامعي وضعف التكويني أثناء الخدمة يشكلان عائقا أمام مستشار التوجيه في أداء مهامه بنسبة 100 % إضافة إلى نقص الوسائل الضرورية للعمل كالروائز والاختبارات النفسية التي يتم الاعتماد عليها .

من خلال ما تقدم يتبين لنا مدى وعي مستشاري التوجيه بأهمية التقنيات والاختبارات النفسية والتربوية في ممارسة مهنة التوجيه المدرسي، كما يبرز لنا مدى ضعف التكوين الجامعي والتكوين أثناء لهذه الفئة والذي كان نظريا

ويفتقر للتطبيق والتدريب، مما يفسر إجابات أفراد العينة على هذا المحور والتي رأت بأن هذه التقنيات تمثل احتياجا كبيرا بالنسبة لهم .

خلاصة:

إن امتلاك الكفاءات المهنية أمر ضروري بالنسبة لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ولكي يؤدي مستشارو التوجيه دورهم بكفاءة يجب تطويرهم وتنميتهم مهنيا، حيث يساهم تحديد الكفاءات المهنية لديهم في تغطية جوانب القصور لديهم ويسعنا بعد ذلك اقتراح برامج تدريبية لهم تزيد من كفاءتهم خصوصا وان التدريب أصبح مسألة تشغل نطاقا واسعا في مجال إعداد وتأهيل العاملين .

المراجع:

1. الأحمد خالد طه(2005): **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب**، دار الكتاب الجامعي، العين،الإمارات العربية المتحدة .
2. بيبي هدى الحسيني(1992): **المرجع في الإرشاد التربوي– الدليل الحديث للمربي والمعلم**، أكاديميا للنشر والتوزيع، مصر .
3. الحكمي إبراهيم حسن(2004): **الكفايات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات**، مجلة الخليج العربي مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض، السعودية
4. بن لكحل سمير(2002): **اثر سياسة التوجيه المدرسي في النظام التربوي الجزائري على التوافق النفسي والدراسي للمتعلم**، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر.
5. بواب، رضوان(2014): **الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة**، رسالة دكتورا غير منشورة ، جامعة سطيف 02 : الجزائر .
6. خماد محمد(2014): **واقع استخدام الاختبارات النفسية في العملية الإرشادية**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة حمة لخضر الوادي، العدد 06، أفريل 2014 .
7. زهران حامد عبد السلام(1980): **التوجيه والإرشاد النفسي**، ط3، عالم الكتب، القاهرة : مصر .
8. الزهراني سهام(2012): **الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، السعودية .
9. الشناوي محمد محروس(1994): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي -موسوعة الإرشاد والعلاج النفسي-**، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة : مصر.
10. كركوش فتيحة(2014): **الممارسة العيادية بين الراهن والمأمول**، دراسة استطلاعية، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، العدد 9-2014 .
11. الفاربي عبد العزيز وآخرون(1994): **معجم علوم التربية: المصطلحات البيداغوجية والديداكتيك سلسلة علوم التربية**، ط1، دار الخطابي للنشر، السعودية.
12. فنطازي كريمة(2011): العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس، رسالة دكتورة غير منشور، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر .
13. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري المتضمن "**ترتيبات خاصة بمراحل التوجيه التدريجي للتلاميذ**"، رقم 338، المؤرخ في 2014/10/23 .
14. المسوس يعقوب(2016): تقويم **الكفاءة المهنية والدافعية الشخصية والثقافية التنظيمية وعلاقته بتحقيق الإدارة بالجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي**، رسالة دكتورا غير منشورة ، جامعة وهران 02 : الجزائر.
15.Specter Michael , competencies for online teaching , Eric clear in ghoues on information Syracuse , 2001

عوامل عمالة الأطفال في الشارع الجزائري

- دراسة حالة ببعض أحياء مدينة عنابة-

Les facteurs du travail des enfants dans la rue algérienne

- Étude de cas dans certains quartiers d'Annaba –

د.زيتوني عائشة بية

جامعة باجي مختار عنابة (الجزائر)

Abstract:

this study deals with the phenomenon of child labor in the Algerian street, by trying to identify the factors contributing to the intensification of this phenomenon in recent times, considering that this phenomenon is one of the most serious social problems affecting a large percentage of children, Interests to meet and reduce them by monitoring the factors and causes. Therefore, this study came as a simple attempt to highlight this phenomenon through some cases derived from the field of study, which is confined to the city of Annaba.

Keywords: factors- Child labor - Algerian street**.**

Résumé:

Cette étude traite du phénomène du travail des enfants dans la rue algérienne, en essayant d'identifier les facteurs contribuant à l'intensification de ce phénomène ces derniers temps, considérant que ce phénomène est l'un des problèmes sociaux les plus graves affectant un grand pourcentage d'enfants

Et cela nécessite l'intervention de toutes les parties pour la traiter et la réduire en surveillant les facteurs et les causes .Cette étude a donc été une simple tentative de mettre en évidence ce phénomène par certains cas tirés du champ d'étude de la ville d'Annaba .

Mots-clés: Facteurs - Travail des enfants - Rue algérienne.

الملخص:

تعالج هذه الدراسة ظاهرة عمالة الأطفال في الشارع الجزائري،من خلال محاولة الوقوف على جملة العوامل المساهمة في استفحال هذه الظاهرة في الآونة الأخيرة ؛على اعتبار أن هذا الظاهرة تعد من أخطر المشكلات الاجتماعية التي تمس نسبة كبيرة من الأطفال ،و هو ما يتطلب تدخل كافة الجهات و المصالح من أجل مواجهتها و التقليل منها من خلال رصد عواملها و أسبابها.و لذلك جاءت هذه الدراسة كمحاولة بسيطة لتسليط الضوء على هذه الظاهرة من خلال بعض الحالات المستقاة من ميدان الدراسة و الذي انحصر في مدينة عنابة.

الكلمات المفتاحية: العوامل- عمالة الأطفال- الشارع الجزائري.

1- **مقدمة عامة:** تعد ظاهرة تشغيل الأطفال من الظواهر القديمة- والتي هي أحد مظاهر ظاهرة أطفال الشوارع-؛قدم الإنسانية،حيث وجدت أنماط متعددة منها في مختلف المجتمعات الإنسانية.إذ يعمل الأطفال جنبا إلى جنب مع أسرهم في أعمال الزراعة والرعي و كافة الأنماط الأخرى. و في الوطن العربي كما هو الحال في المجتمعات الأخرى تعد ظاهرة تشغيل الأطفال من الظواهر المألوفة منذ القدم كجزء من الثقافة التقليدية للأسرة. ذلك أن الثقافة العربية التقليدية توكل إلى الأبناء العديد من المهام المهنية وهم مازالوا في سن مبكرة، حيث كان الأطفال و إلى عهد قريب يساعدون آباءهم في الزراعة و حينما يكبرون توكل إليهم مهام أكثر أهمية و أكثر مشقة؛ كما أن تقسيم العمل كان وفقا لنوع و عمر الطفل.

و مع تغير الأوضاع في المجتمع الإنساني و انتشار الثقافة الحضرية و هيمنتها أصبح الأطفال طاقات معطلة فأصبحوا استهلاكيين أكثر من كونهم منتجين؛ و أصبحت الأسرة كثيرة الأبناء ينظر إليها بعين الشفقة و الرحمة.و في ظل النظم الحضرية و تفشيها و انتشار الفقر و انخفاض الدخول، أصبحت الكثير من الأسر أكثر حاجة إلى مساعدة أطفالها لها في الحصول على قوت يومها؛ مما دفع بالبعض منها إلى الزج بأبنائهم للعمل في سبيل الحصول على أجر يساعد الأسرة على تربية بقية الأبناء.ثم ازدادت الحلقة اتساعا و ازدادت فوهة بركان الفقر انفتاحا لتصل حممه إلى الكثير من المجتمعات الإنسانية؛ مما جعل أسر كثيرة تصبح أكثر حاجة إلى الموافقة على عمل أبنائها في أعمال كثيرة خارج نطاق الأسر و تحت ظروف مهنية غاية في الصعوبة.

كما و توجد عوامل أخرى متداخلة وراء خروج الطفل إلى العمل في هذه السن الصغيرة؛حيث يجد الطفل ما يعوضه عن الصدمات النفسية و الاقتصادية و اختيار أنواع الممارسات التي تشبع احتياجاته المتنوعة دون أن يعي مدى خطورة ذلك على حاضره و مستقبله و أن هذه الصدمات تهيئ الطفل للنزول إلى الشارع و التعرف عليه و التشبع بقيم و مهارات مجتمع الشارع و التعايش لاحقا معها.

ووفق تعريف منظمة اليونيسف ينقسم أطفال الشوارع إلى أطفال عاملين في الشوارع طوال ساعات النهار ثم يعودون إلى أسرهم للمبيت، وإلى أطفال تنقطع صلاتهم مع ذويهم ويكون الشارع مصدراً للدخل والبقاء. وهنا يجب التمييز بين فئتين من أطفال الشوارع :

* الأطفال الذين يعيشون في الشارع Children living on the street أي الذين يتصف وجودهم في الشارع بالاستمرارية.

*الأطفال الذين يعيشون على الشارع Children living off the street ، الذين يمارسون مهناً هامشية في الشارع، ولكنهم في الوقت نفسه على اتصال بأسرهم ويقضون جزءاً من اليوم في سكن يجمعهم مع الأسرة.

و المجتمع الجزائري كغيره من المجتمعات أصبح واحدا من تلك المجتمعات التي تعاني من هذه المشكلة،و التي تطورت لتصبح ظاهرة تؤرق الكثيرين و التي يرى بعض المختصين أنها نتاج للعديد من المشكلات التي تعرض لها المجتمع العربي عامة و الجزائري خاصة؛ كالزيادة السكانية و ازدياد معدلات الهجرة من الريف إلى المن و بالتالي الضغط على الخدمات.كل هذه الأمور ساهمت في ازدياد معدلات البطالة و الفقر في الكثير من المجتمعات العربية مما ساعد على ازدياد حجم الظاهرة بشكل فاق كل التوقعات و التقديرات.

و المثير للاهتمام أن العملية التقديرية لأعداد الأطفال الجزائريين العاملين في الشوارع ليست دقيقة إلا أنها يمكن أن تلفت النظر إليهم على أنهم فئة ضعيفة تواجه صعوبات و مخاطر يومية من أجل تحصيل لقمة العيش وسط غابة من الأقوياء الكبار الذين يفرضون عليهم الاستغلال بشتى أنواعه.

و مع كل هذا التقصير في حق الطفل، نجد أن هؤلاء الأطفال يهيمون في الشوارع دون توجيه أو إرشاد مفتقدين لمختلف ألوان الحماية الاجتماعية. و بسبب عدم نضجهم البدني و العقلي، فإنهم قد يكونون عرضة للكثير من الاعتداءات، بالإضافة إلى مخاطر العمل أو التواجد المستمر في الشارع، ما قد ينجم عنه حدوث العديد من الإصابات، كانتشار العديد من القيم السيئة بين الأطفال العاملين مثل قيمة تفضيل المال على الدراسة، عادة التدخين... ؛ و الأخطر من كل ذلك عدم تمتعه بأجمل مرحلة في حياته و هي مرحلة الطفولة التي من المفروض أن يتمتع فيها الطفل باللعب و البحث عن مواهبه، حيث أن الطفل العامل لا يستطيع تحقيق ذلك ، لأن همه الأكبر هو كسب المال لتلبية احتياجاته أو الإنفاق على أسرته دون أن يهتم لبراءته التي تسرق منه يوما بعد يوم في ظل الجري وراء تحصيل لقمة العيش. و هنا يكمن بيت القصيد، فبدع الطفل إلى العمل في الشارع و ابتعاده عن المكان الأنسب له و المدرسة، نكون قد قضينا على مستقبله الذي هو مستقبل الوطن باعتبارهم رجال و نساء الغد.

أما في الجزائر فإن الإحصائيات والأرقام تبقى محل تباين وجدل كبير، فوزارة التضامن الوطني والأسرة في الغالب تتحفظ على الإحصائيات الدقيقة والحقيقية حول الظاهرة رغم أن المنظمة العالمية للطفولة في سنة 2012 ذكرت أن الجزائر في مقدمة الدول التي تعرف ظاهرة عمالة الأطفال بشكل كبير قدر ب 8,1 مليون طفل.[1]

و في ظل هذه الظروف المزرية التي يعيشها الأطفال الجزائريون الذين يعملون في الشوارع يأتي هذا البحث كمحاولة للتطرق لإشكالية عمالة الأطفال ففي الجزائر مع التركيز على التساؤل المركزي التالي:

- **ماهي العوامل الكامنة وراء عمل الطفل في الشارع الجزائري؟**

و الذي تفرعت عنه التساؤلات الفرعية التالية:

1- هل للفقر دور في دفع الطفل إلى العمل في الشارع؟

2- هل لغياب أحد الوالدين دور في دفع الطفل إلى العمل في الشارع؟

3- هل ضعف التحصيل المدرسي دور في دفع الطفل إلى العمل في الشارع؟

2-عينة البحث و منهج الدراسة : للإجابة على التساؤلات التي طرحناها في مقدمة هذا البحث وظفنا لذلك منهج "دراسة الحالة " من خلال تتبع حالات من الواقع كما هو؛ و الوقوف على ملابسات ظاهرة عمالة الأطفال بمدينة عنابة، حيث شكل حي سويداني بوجمعة/عنابة و موقف الحافلات و الحطاب و كذا موقف الحافلات" كوش نور الدين"/مدينة عنابة كمجال مكاني للدراسة .اخترنا عينة عشوائية بلغ عددها الإجمالي 04 أطفال عاملين يتواجدون بالأحياء السالفة الذكر بولاية عنابة تتراوح أعمارهم بين 13-15 سنة يتصفون بأنهم دخلوا المدرسة و تركوها، و يعملون في الشوارع و لديهم عائد مادي من عملهم. وقد تم انجاز هذه الدراسة بين شهري أفريل و ماي 2016 .

3-أدوات جمع البيانات: لجمع البيانات تم اعتماد:

1. مجموعة من الوثائق و المصادر المهمة التي تناولت موضوع عمالة الأطفال.
2. انجاز ملاحظات ميدانية عن طريق اعتماد أداة الملاحظة بالمعايشة مع بعض الأطفال العاملين بمدينة عنابة للوقوف على العوامل التي أسهمت في استفحال هذا السلوك الانحرافي لدى هذه الفئة .
3. مقابلة بعض الأطفال العاملين بالحطاب و موقف الحافلات" كوش نور الدين"/بمدينة عنابة للوقوف على ملابسات عمالة الأطفال عن قرب.

4-تحديد المفاهيم الرئيسية للبحث: بني هذا البحث على مجموعة من المفاهيم تركزت حول عمالة الأطفال وما ارتبط به من مفاهيم ثانوية تتخلل البحث و الدراسة فكانت المعالجة كالتالي:

4-1-مفهوم الطفل: لغة: يطلق لفظ الطفل على الصغير في كل شيء و المولود ما دام ناعما، و الولد في سن البلوغ و قد يستوي فيه المذكر و المؤنث لجمع الأطفال[2].أما اصطلاحا[3] فقد تعرف الطفولة بالإشارة إلى السن الزمني، و لكن بعض المجتمعات المختلفة لا تعتبر السن أساسا كافيا لتعريف الطفولة، بل قد يمثل أداء الطقوس الاجتماعية المسؤليات التقليدية متطلبات ضرورية لتعريف وضع الإنسان كبالغ، أو طفل ، و ففي مجتمعات أخرى قد يبدأ دخول الطفل في الحياة الاقتصادية و الاجتماعية مبكرا ، و قد يحدث تحوله من الطفولة للنضوج بشكل ميسر تدريجيا بحيث يصبح من الصعب تحديد المراحل المختلفة للحياة بشكل واضح. ومن هنا لا بد أن نعترف بأننا نتعامل مع مفهوم قد يعني أشياء مختلفة و في مجتمعات مختلفة و في مراحل زمنية مختلفة.كما يعرف الطفل بأنه إنسان يحتاج لحماية من أجل نموه البدني و النفسي و الفكري حتى يصبح بمقدوره الانضمام لعالم البالغين.

- **إجرائيا** في هذه الدراسة نعرف الطفل بأنه ذلك الكائن البشري من جنس الذكر، و الذي يتراوح عمره ما بين 13 إلى 15 سنة، و يحتاج لحماية تبدأ منذ لحظة ميلاده، و ذلك من أجل نموه البدني و النفسي و الفكري حتى يصبح بمقدوره الانضمام لعالم البالغين، و الذي ترك الدراسة للعمل في شوارع المدينة للحصول على لقمة العيش.

4-2-مفهوم عمالة الأطفال: و قد تناولته العديد من التعاريف منها:

-تعريف مانير Manier : حاول حصر مصطلح عمل الأطفال وفقا لما تنص عليه التشريعات و القوانين الدولية ، كما حاول التفريق بينه و بين مصطلحات أخرى كالاستغلال و الاستعباد بحيث فرق بين مصطلحين باللغة الانجليزية هما: Child Work و Child Labour. و عليه يدل مصطلح عمل الطفل Child Work على جملة الأنشطة التي يقوم بها الطفل لمساعدة العائلة و التي تعتبر عملية تحضيرية للاندماج الاجتماعي، ولا تدخل هذه الفئة لا تحت الاستغلال و لا تحت الاستعباد كما أن الأنشطة لا تمنع الأطفال من متابعة دراستهم[4].

-أما عن العمل الشاق للطفل Child Labour و المضني للطفل الذي يهدف إلى الفائدة الاقتصادية (كسب المال) و هذا النوع من العمل لا يمكن للطفل أن يمارس معه أي نشاط مدرسي لأنه يشغل كل وقته و يمتص طاقته و يعرض صحته الجسمية و النفسية الاجتماعية للخطر[5].

وهي كل نشاط يبذل سعيا وراء تحصيل لقمة العيش أو هي جميع النشاطات المبذولة كجزء من عمليات الإنتاج للحصول على لقمة العيش[6]. هي نشاط يقوم به الأطفال إما أن يسهم بالإنتاج و إعطاء البالغين فرصة للحصول على الراحة و الفراغ و تسهل عمل الآخرين أو أن يكون بديلا لاستخدام الآخرين[7].

إلى جانب ذلك توجد بعض الاختلافات بين ما يسمى الأطفال العاملين أو عمالة الأطفال و بين مصطلح أطفال الشوارع؛فالأطفال العاملين في أغلب الأحيان يعيشون داخل أسر متكاملة تسود بين أفرادها علاقات طبيعية و سوية؛بينما أطفال الشوارع في أغلب الأحيان يعيشون في الشوارع و الطرقات و المباني المهجورة و الأراضي المهملة،كما أن الأطفال العاملين هم أطفال مرغوب فيهم من قبل أسرهم حيث يساهمون في زيادة دخل الأسرة و هم مصدر الدخل الوحيد،بينما أطفال الشوارع إما أطفال تم التخلي عنهم من قبل أسرهم حيث يساهمون في زيادة دخل الأسرة ،بينما أطفال الشوارع إما أطفال تم التخلي عنهم من قبل أسرهم أو أنهم تركوا هذه الأسر برغبتهم.إضافة إلى أن الأطفال العاملين يعملون بموافقة أسرهم و بالاتفاق مع صاحب العمل رغبة منهم في تحسين دخل الأسرة و لانخفاض قيم التعليم لدى أسر هؤلاء الأطفال.[8]

أما **التعريف الإجرائي** لعمالة الأطفال فهو العمل الذي يضع أعباء ثقيلة على الطفل، و يهدد سلامته و صحته و رفاهيته و يستفيد من ضعفه و عدم قدرته على الدفاع عن حقوقه، حيث يستغل الطفل كعمالة رخيصة بديلة عن الكبار و لا يساهم هذا العمل ففي تنميته بل يعيق تعليمه و يغير حياته و مستقبله. و يتمثل عمل الطفل الجزائري في بيع البقدونس، قطع الصابون، علب الشكولاطة و الأكياس البلاستيكية بأثمان رخيصة دون رخصة عمل و مقر للعمل. كما نتبنى تعريف التشريع المصري لعمالة الأطفال و الذي يعتبر الحدث طبقا للقانون 137 لسنة1981 مادة 143 ، إنه يعتبر الإناث و الذكور البالغين اثني عشر سنة كاملة حدثا و يحظر تشغيل أو تدريب الصبية قبل بلوغهم اثنتي عشرة سنة كاملة. [9]وفي هذه الدراسة هم أطفال يتواجدون بحي سويداني بوجمعة/عنابة وسوق الحطاب و كذا موقف الحافلات" كوش نور الدين"/بمدينة عنابة. تتراوح أعمارهم بين 13-15 سنة يتصفون بأنهم دخلوا المدرسة و تركوها، و يعملون في الشوارع و لديهم عائد مادي من عملهم أو الأطفال الذين يعيشون على الشارع Children living off the street.

إن قراءة في هذه المفاهيم تضعنا أمام التساؤل التالي: ما هو واقع عمالة الأطفال في المجتمع الجزائري خاصة و المجتمعات الأخرى عامة؟ وأن الإجابة عليه صيغت ضمن نتائج هذا البحث الذي استقصى الواقع الاجتماعي وجمع البيانات من أدبيات البحث العلمي والميدان والتي يمكننا تلخيصها في العناصر اللاحقة.

5-ظاهرة عمالة الأطفال في التراث العلمي:من أهم الدراسات التي تناولت موضوع عمالة الأطفال دراستي **موجو Mugo** و دراسة **ميهاتا Mehata** حيث توصلتا إلى أن الفقر يعتبر من أهم العوامل التي تدفع الطفل للعمل لمساعدة الأسرة في زيادة دخلها كما اعتبر سوء التوافق الاجتماعي من خصائص هذه الفئة نتيجة للفقر و التفكك الأسري و كذا ارتفاع نسبة التسرب المدرسي إلى 84%. [10]

و انتهت الدراسة التي قام بها **أحمد عبد الله**[11] عام 1999 للتعرف على الواقع المادي لعمل الأطفال في صناعة و دباغة الجلود و الدافع وراء عملهم إلى أن الحاجة إلى المال كانت أكبر الأسباب المؤدية إلى عمل الأطفال بنسبة90 % حسب رأي الوالدين و 50% حسب الأطفال.بالإضافة إلى عدم القدرة على تدبير مصاريف الدراسة حيث بينت الدراسة بأن الأسر ذات المستوى الاقتصادي المنخفض هم الذين يدفعون بأطفالهم إلى العمل بدلا من التعلم بحثا عن دخل أكبر لمواجهة متطلبات المعيشة.

كما أقرت الجمعية العامة للأمم المتحدة[12] سنة 1989؛ الإعلان العالمي لحقوق الطفل الذي نص على وجوب كفالة ووقاية الطفل من ضروب الإهمال و القسوة و الاستغلال و أن لا يتعرض للاتجار به بأي وسيلة من الوسائل و أن لا يتم استخدامه قبل بلوغ سن مناسب و أن لا يسمح له بتولي حرفة أو عمل يضر بصحته أو يعرقل تعليمه . و هدفت أيضا اتفاقية العمل الدولية رقم 138 على المدى البعيد إلى القضاء على عمل الأطفال حيث وضعت حد أدنى لسن العمل هو سن إتمام التعليم الإلزامي و الذي اعتبرت أنه لا يجوز أن يقل عن الخامسة عشرة كما منعت تشغيل الأطفال حتى سن الثامنة عشرة في الأعمال التي يحتمل أن تعرض للخطر صحة أو سلامة أو أخلاق الأطفال بسبب طبيعتها أو الظروف التي تؤدي فيها وأوجبت على الدول المصادقة أن تتعهد بإتباع سياسة وطنية ترمي للقضاء على عمل الأطفال.و جاءت اتفاقية العمل الدولية رقم 182 مكملة للسابقة و تحث على القضاء على أسوأ أشكال عمل الأطفال و كذا أكدت على أهمية التعليم الأساسي المجاني و إعادة تأهيل الأطفال العاملين و دمجهم اجتماعيا مع العناية بحاجات أسرهم. إلى جانب تعزيز النمو الاقتصادي للدول الذي سينعكس بالإيجاب على دخل الأسرة.

أما عن أدبيات هذه الظاهرة في الجزائر فقد تناولت دراسة **شرفة سامية**[13]،الأسباب المؤدية لظهور عمالة الأطفال على عينة قوامها 114 طفل عامل موزعين بين ولايتي باتنة و قسنطينة، والتي خلصت إلى أن الأسباب متفاوتة بين الاقتصادية و الاجتماعية و المدرسية و كذا الذاتية الخاصة بالطفل نفسه.و أثبتت دراسات وطنية أخرى أنه في العشرية الأخيرة هناك ما يزيد عن 600 ألف طفل ذكر مجبرين على العمل من أجل المساهمة في تحقيق الإشباع لحاجاتهم و حاجات أسرهم و ما يقارب عن 760 ألف بنت بين 06-16 سنة غير متمدرسين، مع تسجيل تواجد أقل للإناث في مجال العمل لأن وضعياتهم العائلية تكون صعبة و لا تسمح لهم بالخروج إلى سوق العمل خوفا من الاعتداءات.

و في نفس السياق قدرت الهيئة الجزائرية لتطوير الصحة و البحث عدد الأطفال الذين يتم استغلالهم ففي الجزائر للعمل في مهن لا تتناسب و اعتبارات أعمارهم حوالي 300 ألف طفل،و أكدت نتائج التحقيق الذي شمل 2979طفلا ضرورة اتخاذ إجراءات للحد من هذه الظاهرة. و قد صنفت الجزائر حسب أحد التقارير الأولى عربيا في مجال عمالة الأطفال، حيث كشفت أقام اليونيسيف و منظمات غير حكومية عن إحصاء مليون طفل عامل في الوقت الذي اعترفت فيه الجزائر عن تسجيل 146 حالة فقط بالإضافة إلى ما يقارب عن 500 ألف متسرب مدرسيا يسجل سنويا ليحتضن الشارع أطفالا لا يتعدى عمرهم 15 سنة. [14]

و تعتبر عمالة الأطفال من بين الظواهر الاجتماعية التي أخذت أبعادا كثيرة في الوقت الراهن، نظرا للنتائج الوخيمة الناجمة عن عمل الأطفال منذ سن مبكرة ، بغض النظر عن القوانين الصارمة التي تحد من هذه الظاهرة، و الاحتياج الذي دفع العائلات إلى رمي أطفالهم في خطر الشوارع. ومما لاشك فيه أن حقوق الطفولة والعناية والاهتمام

بها كانت محطة العديد من الأديان ،حيث تم وضع قواعد السلوك التي من شأنها أن تساعد في القيام ببناء مجتمع يتصف بالعدالة والمحبة ففي سنة 1989 تم الإجماع علي الاتفاق علي حقوقية الطفل والتي أصبحت قانون دولي سنة 1990 والتي صادقت عليها 174 دولة من بينها الجزائر ومن بين أبرز مبادئها الصحة العامة لطفل وحقه في الحصول علي التعليم الابتدائي.[15]

إن الجزائر اتخذت إجراءات عديدة وعلى مختلف الأصعدة للوقاية ومحاربة ظاهرة تشغيل الأطفال،في هذا الشأن ومن جانب سن القوانين فقد حدد التشريع الجزائري من خلال أحكام القانون 90-11 المتعلق بعلاقات العمل السن القانوني للتشغيل بستة عشر سنة (16) باستثناء الحالات التي تتعلق بعقود التمهين بالإضافة إلى اشتراط رخصة الولي الشرعي بالنسبة للقاصر. كما منع القانون استخدام العمال القصر في الأشغال الخطيرة، أو التي تنعدم فيها النظافة، أو التي تضر بصحتهم، أو التي تمس بالأخلاق ، كما منع القانون تشغيل الأحداث الذين تقل أعمارهم عن 19 سنة كاملة في أي عمل ليلي.كما أن القانون المتعلق بالوقاية الصحية و الأمن و طب العمل يمنع استخدام العمال القصر في أعمال تفوق طاقتهم أو الأعمال الخطرة بطبيعتها أو التي تشكل خطرا على الحياة أو الصحة أو الأخلاق بسبب الظروف التي تجرى فيها. كما نص التنظيم على إلزامية إجراء فحوصات طبية دورية خاصة للعمال الذين تقل أعمارهم عن 18 سنة.

6-الحالات المعبرة عن عمالة الأطفال في المجتمع الجزائري:

الحالة-1-: طرد **أحمد*** من المدرسة بعد السنة الأولى متوسط و سنه 13 سنة بسبب مشاكله المتكررة مع الأساتذة.و هو أخ لـــ 8 إخوة،05 بنات و 3 ذكور، و يعد هو أصغر إخوته. بدأ رحلة عمله في سن الثامنة أي منذ 05 سنوات ببيع البقدونس في شوارع المدينة رغبة منه في مساعدة أهله.يعيش احمد رفقة والدته على اعتبار أن والده متقاعد و غائب عن المنزل بدافع العمل الحر، لكن الوالد يحضر لهم شهريا مبلغا من المال من تقاعده إلا أنه لا يكفيهم، ما دفع بأحمد إلى أن يقدم نصف دخله لأسرته أم النصف الآخر فينفقه على احتياجاته الخاصة.

أصبحت المشاجرات في حياة أحمد يومية يمارسها إما مع الأطفال من سنه أو مع عد من الشبان الكبار ممن يبيعون نفس السلعة أو بشأن مكان البيع، لكن رغم كل المخاطر اليومية التي يتعرض لها أحمد إلا أنه لا يرغب في العودة إلى المدرسة مطلقا حتى لو تحسنت ظروفه المادية على اعتبار أن الدراسة أمر لا يستحق العناء و ليس لطالب العلم مستقبل. و من خلال عمله اليومي في شوارع المدينة لعدة سنوات أدمن أحمد التدخين في سن مبكرة. و يرى أن أهم فائدة تحققت له من عمله في بيع البقدونس في الشوارع هو الهروب من المدرسة و مشاكلها بالرغم من أن هذا العمل لا يدر عليه المال الكثير.

الحالة-2-: يبلغ **علي** من العمر 14 سنة، ترك المدرسة في مستوى السنة الخامسة بسبب فشله الدراسي.و هو الآن يعمل منذ أربع سنوات في بيع الأكياس البلاستيكية في شوارع المدينة ليساعد والده في الإنفاق على أسرته. يعيش علي رفقة والديه و 8 إخوة؛5 بنات و3 ذكور، و هو أصغرهم. يعمل والده بناء، أما أمه فهي ماكثة بالبيت؛ و تعاني عائلة علي من الفقر الشديد ما يدفع هذا الأخير لإعطاء دخله للوالد.و مع كل ما يتعرض له يوميا علي كبقية الأطفال العاملين في الشوارع من إساءة جسمية من قبل بعض الشبان سعيا منهم وراء السيطرة على مكان البيع؛ إلا أنه يعمل بجد محاولة منه لتحسين ظروف عائلته. كما أنه لا يفكر أبدا في العودة إلى المدرسة لأنه لطالما كرهها و كنتيجة لهذه الوضعية أدمن علي من جراء عمله في الشوارع على التدخين ، بالمقابل فقد استفاد من عمله في الشارع من خلال اعتماده على نفسه في كسب قوت يومه.

كما يبيع الحلويات ويتجول بها وسط السوق و يجني منه يوميا مابين 150 إلى 200 دج، حيث يأخذ السلعة كما يقول من أحد التجار الذين يجلبونها له كنوع من المساعدة و يطمح لجمع المال لأجلب لقمة العيش لأمي.

الحالة-3-: يبلغ إسلام 15 سنة من العمر، لم تكن لديه الرغبة في إكمال الدراسة بسبب فقر عائلته فتركها في مستوى الأولى متوسط.و هو يعمل حاليا كبائع لعلب الشكولاطة في شوارع مدينة عنابة.يعيش إسلام مع والدته التي تعمل في خدمة البيوت الميسورة الحال في نفس المدينة بالإضافة إلى شقيقاته اللاتي يدرسنا.أم والده فقد تخلى عنهم بعد انفصاله عن والدتهم و توفي منذ سنة.يعيش إسلام في بيت يفتقد لأدنى شروط الحياة الكريمة.كما أنه يساهم بكل دخله في مصروف المنزل، أما احتياجاته و أخواته فتتكفل بها والدته.تعرض إسلام و هو في طريقه للعمل لحادث جراء قضيب حديدي وقع على رجله سببت له جرحا بليغا.فضلا عن أن الشرطة تلاحقه هو و زملاءه في العمل، كما يتعرضون في كل مرة للسرقة من قبل أطفال منحرفين محاولين أخذ ما جناه من المال.في ظل هذه الظروف يفضل إسلام عدم العودة للمدرسة و الاكتفاء بالتسجيل في إحدى مراكز التكوين المهني كما فعل أحد أصدقائه.

الحالة-4-: رشيد يبلغ عمره 14 سنة، غادر مقاعد الدراسة في مستوى الثالثة ابتدائي حيث أعادها 03 مرات، ويرد سبب فشله الدراسي إلى علاقته السيئة مع المعلم.يعمل رشيد منذ سنة واحدة في بيع أكياس البلاستيك ليساعد أسرته ماديا، فوالداه لا يعملان، لديه 4 إخوة كلهم غير متمرسين،وهو مصدر الدخل الوحيد في المنزل،و يتراوح دخله اليومي حوالي700 دج. يتعرض رشيد يوميا لبعض المضايقات إما من الأطفال أو الشبان المتواجدين في الشارع أو من قبل رجال الشرطة.

و أحيانا يتجول من حافلة لأخرى بغية بيع الماء وبعض المأكولات الخفيفة التي يجلبها من عند أحد التجار، فتقربنا منه على أساس أننا نريد شراء كل السلع التي معه لنسأله عن المبلغ الذي يتقاضاه فقال لنا أعطيني 300دج وخذيها، فتظاهرنا أن المبلغ لا يساعدنا... ليعيد عرضه» حسنا خذي وأعطيني المبلغ الذي تريدين دفعه« لندرك مدى صعوبة العيش في زمن قد يستغل فيه تعب البراءة وهي تجاهد كي تكسب قوتها وزمن لا يأخذ فيه الأجير حقه حتى وإن كان طفلا في عمر الزهور .

7-مناقشـــة عامـــة: إن الحالات التي تم عرضها، تشير بوضوح إلى واقع الطفل الجزائري المؤلم، حيث أصبحت شوارع المدينة مليئة في أوقات الدراسة بهؤلاء الأطفال الذين يعملون كبائعين متجولين. و لقد أسفرت نتائج هذه الدراسة على أن الدافع الأول وراء عمل هؤلاء الأطفال هو آفة الفقر التي استفحلت في أغلبية الأسر الجزائرية. ور غم كل ما تبذله الدولة من اهتمام خاص بالطفولة من مجانية التعليم ، إجبارية التعليم الأساسي، و تقديم مساعدات مالية للمعوزين من الأطفال المتمدرسين؛ إلا أن واقع الطفل الجزائري يكشف غير ذلك.إذ يعيش الأطفال العاملين في الشوارع في أسر كبيرة الحجم، يقطنون منازل لا تتوفر أدنى الضروريات للعيشة الكريمة.كما أن معظم الأطفال المبحوثين ينتمون لأسر فيها الأب لا يعمل و الأم ماكثة في البيت، و بالتالي فإن هؤلاء الأطفال هم مصدر الدخل الوحيد للعائلة أما الحالات القليلة المتبقية فالمال الذي يجنيه الوالد من عمله لا يكفي لتلبية كافة الحاجيات الأمر الذي أجبر الأولاد على مساعدتهم في المصاريف.و الأكثر من ذلك أنه بالرغم من تعرض هذه الفئة للكثير من المخاطر و التعب و الإجهاد إلا أنهم مستمرون في العمل و ذلك من أجل مساعدة الأهل.

كمنا كشفت نتائج الدراسة الحالية على أن العامل الثاني الذي كان وراء خروج الأطفال للعمل هو ضعف التحصيل المدرسي و هو ما سبب لهم الطرد من المدرسة و الذي كان نتيجة إما للفشل المدرسي ، أو نتيجة للمشاكل المستمرة مع المعلمين أو كنتيجة للغيابات المتكررة.بينما ظهر عامل آخر يعزز من استفحال هذه الظاهرة لدى الأطفال و هو غياب أحد الوالدين أو عجزهما عن تلبية احتياجات أبنائهم.كما سجلنا بيع هؤلاء الأطفال نفس المنتوج تقريبا ك الأكياس البلاستيكية ، علب الشكولا أو قطع الصابون...؛كما توصلت هذه الدراسة إلى أن هؤلاء الأطفال يسلمون نصف دخلهم للوالد أما ما تبق منه فينفقونه على احتياجاتهم الخاصة.و في خضم هذا العمل في الشارع يتعرض هؤلاء الصغار

للعديد من المخاطر كملاحقة رجال الشرطة لهم يوميا، و التعرض للضرب المبرح من طرف بعض الأطفال الآخرين أو الشبان الأكبر منهم سنا في محاولة منهم لسلبهم مالهم أو بدافع السيطرة على مكان البيع.

و كنتيجة لهذه الوضعية تنتشر بين الأطفال العاملين العديد من القيم السيئة كقيمة تفضيل المال على الدراسة، و كذا إدمان أغلبيتهم للسجائر منذ السنوات الأولى لعملهم في الشارع. كما استفحلت لديهم قيمة خطيرة تجلت في عزوفهم عن مواصلة الدراسة على اعتبار أنها لا تدر عليهم مالا لتحسين وضعيتهم.

من خلال ما سبق يمكن التوصل إلى تحديد خصائص الطفل الذي يعمل في الشارع بصورة غير قانونية من خلال:

- أنهم الأطفال ذكورا أو إناثا يقل عمرهم عن 18 سنة.
- أنهم الأطفال معرضون للانحراف أو هم منحرفون بالفعل.
- أنهم أطفال يقضون معظم أوقاتهم في الشوارع أو أن الشارع هو المكان الذي يستحوذ على اهتمامهم.
- أن أسرهم تتميز بالاضطراب والتفكك المادي و المعنوي.
- أن معظمهم إن لم يكونوا جميعهم جاؤوا من أسر متدنية المستوى الاقتصادي والاجتماعي.
- كما أظهرت دراسة أبو بكر مرسي محمد بأن شخصية الطفل الذي يعمل بالمقارنة بالأطفال العاديين تنتظم في ضوء عدد من الخصائص النفسية السلبية حصرها في: (16)
- هذه الفئة من الأطفال هم أكثر عداء ة عدوانا و الذي يعد نوعا من تأكيد الذات أو حماية لها أو لإيقاع الأذى بالآخرين الذين آذوه أو كرد فعل للإحباطات المتكررة في حياتهم.كما أن العدوان قد يصبح بالنسبة لهؤلاء الأطفال المنفذ و المخرج الوحيد.
- هذه الفئة من الأطفال هم أكثر اعتمادية نظرا لبروز الرغبة في الاستقلال.
- هذه الفئة من الأطفال يتسمون بانخفاض تقدير الذات و يعود ذلك إلى خبراتهم السلبية في ظل والديهم من حيث أنهم أخفقوا في تحقيق رغباتهم و مطالبهم؛ذلك أن الفرد يشعر بقيمته إذا وجد أن له مساحة من الحب و القبول في قلوب الآخرين.
- أنهم أقل شعورا بالكفاية الشخصية ولعل ما يقومون به من أفعال يمثل محاولة لتجاوز هذا الشعور.و لكن مع استمرار نظرة الآخرين لهم و ما تحمله من عدم الرضا و اشمئزاز و مهانة تكون عدم ثقتهم و يدعمها عدم الوفاء الكامل بحاجاتهم فيكون شعورهم بالنقص و عدم الكفاية.
- أنهم أقل تجاوبا من الناحية الانفعالية من خلال عدم قدرتهم على التعبير عن مشاعرهم أو التواصل مع الآخرين في علاقات حب و مودة أو علاقات صادقة عميقة و مستمرة و يعود ذلك إلى شعورهم الدفين بعدم الأمن المستدخل إبان علاقاتهم المبكرة بالوالدين.
- أنهم يتسمون بالنظرة السلبية للحياة من خلال إدراكهم بأن العالم يمتلئ بالأخطار و التهديد و هذا الإدراك السلبي للحياة إنما يعود إلى أن هذه الشخصيات لم تختبر الحب و الدفء و الأمان و هي عوامل من شأنها أن تؤدي إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو المجتمع و الحياة بصفة عامة.كما أن الصورة الذهنية المستدخلة لدى هذه الفئة من الأطفال عن أنفسهم تكشف عن مشاعر من الخوف و الحرمان و الاستسلام و الظلم و الشعور بالاضطهاد ،كما يرتفع لديهم مستوى القلق بصورة مفزعة و الرغبة في تحطيم الأشياء أحيانا.

الهوامش:

-1- أسماء: "**الواقع مرّ والآفاق مجهولة عمالة الأطفال في الجزائر**"،**مقال** نشر في صوت الأحرار يوم 13 - 04 - 2014،على محرك البحث جزايرس،تاريخ الدخول للموقع 2017/10/10،الساعة 12.30زوالا.

- 2- دون مؤلف:**المنجد في اللغة و الآداب و العلوم**، بيروت،1983، ط1، ص467

- 3- أماني عبد الفتاح:**عمالة الأطفال**، عالم الكتب، مصر،2001، ط1 ،ص14 .

- 4- عبد الرحمن بن محمد عسيري: **تشغيل الأطفال و الانحراف**، جامعة نايف العربية للعوم الأمنية، مركز الدراسات و البحوث، الرياض،2005 ، دون طبعة،ص.30

- 5- نفس المرجع، ص .40

- 6- جيري رودجرز و جاي ستاندينغ: **تشغيل الأطفال و الفقر و التخلف**، ترجمة خالد أسعد عيسى، منشورات وزارة الثقافة ، دمشق،1998 ، دون طبعة،ص107 .

- 7- نفس المرجع، ص140 .

- 8- أحمد محمد موسى:**أطفال الشوارع ؛المشكلة و طرق العلاج**،المكتبة العصرية للنشر و التوزيع ،المنصورة، مصر،2009 ،ط1،ص13.

- 9- أماني عبد الفتاح، مرجع سبق ذكره،صص13-15 .

- 10- عاشوري صونيا:" **دور الأسرة و المدرسة كمؤسستين للتنشئة الاجتماعية في ظهور فئة عمالة الأطفال**"، مذكرة ماجستير، جامعة باجي مختار، عنابة،2006/2005 ، ص.15

- 11- أماني عبد الفتاح، مرجع سبق ذكره، ص116 .

- 12- حسنين المحمدي بوادي: **حقوق الطفل**، دار الفكر الجامعي،الإسكندرية،(د،س)،دون طبعة، صص23-24 .

- 13- شرفة سامية:" **أسباب ظهور عمالة الأطفال** ،" رسالة ماجستير ، جامعة منتوري قسنطينة،قسم علم الاجتماع،2011 ،ص.15

- 14- www.Chm.orgloio lerxe/search/closeup.asp…infolid:18854

- 15- موقع الإذاعة الجزائرية:"عمالة الأطفال في الجزائر بين القوانين الصارمة و الواقع الاجتماعي"،2016/06/12،على موقع www.google.dz،ساعة الدخول3.00 زوالا، تاريخ الدخول 2017/10/27.

- (*): أحمد : اسم رمزي للحالة الأولى و نفس الشئ بالنسبة لبقية أسماء الحالات الأخرى.

- 16- أحمد محمد موسى:**أطفال الشوارع ؛المشكلة و طرق العلاج**،مرجع سبق ذكره،صص34-37.

المراجع المعتمدة:

-1- أحمد محمد موسى:**أطفال الشوارع ؛المشكلة و طرق العلاج**،المكتبة العصرية للنشر و التوزيع ،المنصورة، مصر،2009 ،ط1.

- 2- أحمد محمد موسى:**الإدماج الاجتماعي للأطفال بلا مأوى**، المكتبة العصرية للنشر و التوزيع ،المنصورة ،مصر،.2005

- 3- **المنجد في اللغة و الآداب و العلوم**، بيروت، ط1،(د،س).

- 4- أماني عبد الفتاح:**عمالة الأطفال**، عالم الكتب، مصر،2001، ط1.

- 5- جيري رودجرز و جاي ستاندينغ: **تشغيل الأطفال و الفقر و التخلف**، ترجمة خالد أسعد عيسى، منشورات وزارة الثقافة ، دمشق،1998.

- 6- حسنين المحمدي بوادي: **حقوق الطفل** ، دار الفكر الجامعي،الإسكندرية،(د،س).

- 7- شرفة سامية:" **أسباب ظهور عمالة الأطفال** "، رسالة ماجستير ، جامعة منتوري قسنطينة،الجزائر،.2011

-7- عاشوري صونيا:" **دور الأسرة و المدرسة كمؤسستين للتنشئة الاجتماعية في ظهور فئة عمالة الأطفال**"، مذكرة ماجستير، جامعة باجي مختار، عنابة،2006./2005

- 8- عبد الرحمن بن محمد عسيري: **تشغيل الأطفال و الانحراف**، جامعة نايف العربية للعوم الأمنية، مركز الدراسات و البحوث، الرياض،2005.
- 9- موقع الإذاعة الجزائرية:"**عمالة الأطفال في الجزائر بين القوانين الصارمة و الواقع الاجتماعي**"،2016/06/12،على موقع www.google.dz،ساعة الدخول3.00 زوالا، تاريخ الدخول 2017/10/27.
- 10- www.Chm.orgloiolerxe/search/closeup.asp…infolid:18854
- 11-www.Eljzeeratalk.net.
- 12-www.Women gate way.com.
-13- أسماء: "**الواقع مرّ والآفاق مجهولة عمالة الأطفال في الجزائر**"، مقال نشر في صوت الأحرار يوم 13 - 04 - 2014،على محرك البحث جزايرس،تاريخ الدخول للموقع 2017/10/10،الساعة 12.30زوالا.

ملحق رقم-01-:دليل المقابلة المعمقة

المحور الأول:بيانات شخصية

1-الجنس:ذكر /أنثى .

2-السن:.....

3-المستوى التعليمي:.....

4-الحالة العائلية:والداه على قيد الحياة /مطلقان / متوفيان .

المحور الثاني:هل للفقر دور في دفع الطفل إلى العمل في الشارع.

5-ماهو السبب في ممارستك لهذا العمل،اشرح من فضلك؟.....

6-هل الوضعية الصعبة التي تعيشها عائلتك هي السبب الوحيد وراء ممارستك لهذا العمل؟ نعم لا

*في حالة لا:أذكر الأسباب الأخرى التي دفعتك لذلك:.....

7-هل أنت مكتفي بالمصروف اليومي الذي تسلمه لك أسرتك يوميا؟نعم لا

*في حالة لا :هل يعد هذا سببا رئيسيا في ممارستك لهذا العمل اشرح لو سمحت؟**.....**

المحور الثالث:هل لغياب أحد الوالدين دور في دفع الطفل إلى العمل في الشارع.

9-هل يراقب والدلك ساعات دخولك و خروجك من المنزل بصورة منتظمة؟نعم لا

***في حالة لا:هل يعد ذلك سببا رئيسيا في خروجك للعمل ،أم أن هناك أسبابا أخرى ،اشرح من فضلك:...**

.....

10-هل والداك على قيد الحياة؟نعم لا

11-هل والداك مطلقان؟ نعم لا

المحور الرابع:هل ضعف التحصيل المدرسي دور في دفع الطفل إلى العمل في الشارع.

13-كيف كانت أوضاعك في المدرسة؟**.....**

14-هل كانت نتائجك الدراسية؟ جيدة متوسطة سيئة ؟

15-في حالة ما إذا كانت نتائجك الدراسية سيئة،هل هي السبب الرئيسي وراء عملك في الشارع؟اشرح من فضلك؟...

.....

16-هل هناك عوامل أخرى ساهمت في خروجك للعمل في مثل هذه السن لم نذكرها في هذه الأداة،أذكرها من فضلك؟

.....

إشكاليات توطين مصطلح "الشبكات الاجتماعية الرقمية" في النسق العربي

د. داود جفافلة
جامعة بسكرة (الجزائر)

ملخص

تعتبر "شبكات التواصل الاجتماعي" إحدى أهم الظواهر الاتصالية التي ميزت عالم تكنولوجيات الإعلام و الاتصال في هذه الألفية الثالثة. هذه الظاهرة تشغل العام و الخاص من عدة جوانب كاستخداماتها في العمليات الاتصالية، استعمالاتها في تكوين علاقات افتراضية، و غيرها. غير أن القليل من الباحثين من يهتم بأصل هذه الظاهرة و كيف تطورت لتأخذ هذه الأهمية ثم كيف يمكن فهمها كعملية اتصالية اجتماعية أو بمعنى آخر ما هي الجوانب الايجابية و السلبية للتعامل معها و استعمالها؟ هذه نماذج من الأسئلة التي سيحاول هذا المقال الإجابة عنها في محاولة تأصيلية للمصطلح باعتباره نابعا من لفظ سوسيولوجي بحت: "الشبكات الاجتماعية".

الكلمات المفتاحية: شبكات، اتصال، مجتمع، افتراضي، علاقات

Résumé

La traduction du vocable « réseaux sociaux » ou « social network » dans la littérature arabophone ne renvoie pas aux origines sociologiques occidentales du terme et par conséquent elle le déracine de son contexte d'émergence. Dans cet article, une tentative de compréhension de l'énoncé linguistique et par la suite le phénomène social entier par une approche généalogique qui retrace les différentes étapes du développement du concept dans le but de redresser les travaux qui portent sur ceci et amener à prendre en compte les spécificités occidentales du vocable et les considérer dans toute naturalisation hors ce champs.

Mots-clés : Réseaux, communication, société, virtuel, relations

Abstract :

The translation of the term "social networks" into Arabic literature does not refer to the Western sociological origins of the term and therefore uproots it from its emergent context. In this article, an attempt to understand the linguistic utterance and subsequently the entire social phenomenon through a genealogical approach that retraces the different stages of the development of the concept in order to straighten the work that bears on this and lead to take into account the Western specificities of the term and consider them in any naturalization outside this field.

Key words: Networks, Communication, Society, Virtual, Relationships

مقدمة :

قبل أن تغزو وسائل الإعلام الجديدة الفضاءات العمومية في مشارق الأرض و مغاربها في العشرية الأخيرة، عرف مجال البحث العلمي و الدراسات الأكاديمية مصطلح الشبكات الاجتماعية منذ عقود عديدة. و لذلك فان استخدام هذا اللفظ اليوم للإشارة للأنظمة الالكترونية التي تسمح بالتواصل بين الأفراد و المنظمات يشوبه الكثير من الغموض و الإبهام داخل البلدان العربية فيما يتعلق بالأبحاث المتعلقة به. و يرجع ذلك لسببين أساسيين، أولهما هو اختلاف الترجمات من جهة لأخرى و التي غالبا ما يكون فيها الأكاديمي مستعملا للألفاظ التي ينتجها أفراد غير متخصصين في

الميدان على غرار الصحفيين أو غيرهم. أما سببهما الثاني فيرجع إلى كون هذه الاصطلاحات نشأت في بلدان غربية نتيجة لممارسات و اختراعات نابعة من تلك المجتمعات و بالتالي يصبح لزاما علينا أن نعرب هذه المصطلحات بأمانة علمية تتوافق مع معناها الحقيقي و الأصلي الذي نشأت فيه و تحمل خصائصه و مميزاته. من خلال هذه الفكرة يأتي موضوع هذا النص و الذي يحاول أن يعثر على مقاربة تأصيلية حقيقية للفظ "شبكات التواصل الاجتماعي" و بالتالي وضعها ضمن سياقها الذي نبتت فيه و هو ما يمكّن من فهمها فهما صائبا و وضع تصور ملائم للتعامل معها في الواقع العربي وفق المعطيات و الخصوصيات التي تطبع المنطقة. و تبعا لذلك يحاول هذا العمل البحثي الذي يأتي في إطار مقاربة نقدية و بناء على استقصاء استكشافي (Heuristique) (Miège, 2010) أن يرسم صورة "جينيالوجية" (Généalogique) (Mœglin, 1992, p. 133) لتطور مفهوم "الشبكات الاجتماعية" منذ ظهوره في الغرب كمسار اجتماعي ينظم الحياة اليومية للأفراد و الجماعات و يرتب العلاقات الاجتماعية في إطار السياقات التفاعلية التي تحدث بين مختلف الفاعلين و حتى وصوله إلى اعتناق تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الحديثة ليصبح منافسا قويا و بديلا عن وسائل الإعلام الجماهيرية.

1. إشكالية مصطلح الشبكات الاجتماعية بين الترجمة و التأصيل

إن محاولة الاقتراب من مصطلح شبكات التواصل الاجتماعية و الاشتغال عليه يمر حتما و بطريقة تلقائية عبر المفردات و النظريات المتعلقة بتحليل الشبكات الاجتماعية وعليه يصبح الأمر ضروريا و حتميا أن يعود المرء إلى التأسيس الأولي المتعلق بهذا التحليل الشبكي(ص. Stenger, Coutant, 2010, 214). و من هذا المنطلق سيتركز الاشتغال على المصطلح في محاولة دراسته جينيالوجيا أي تتبع مسار تطوره التاريخي من خلال التغيرات التي مسته عبر مختلف المراحل التي مر بها و من ثمة ملاحظة التطورات التي واكبت تلك العملية.

1. 1. مصطلح الشبكات الاجتماعية: الأصل و الاستعارة : إن استعمال مصطلح الشبكة قديم في التراث العلمي الغربي حيث أن استعماله ارتبط في بدايات الأمور بعملية الصيد كنشاط حرفي و اقتصادي وهنا تظهر الشبكة (Réseau-filet) كأداة أساسية في العملية. في وقت لاحق خرج المصطلح لأول مرة من الاستعمال الأصلي إلى الاستعارة و هنا يأتي لفظ الشبكة الدموية كتعبير طبي جاء به هيبوقراط في نظريته حول المزاجية (La théorie des humeurs) حيث يعتبر أن الشرايين البشرية تتصل ببعضها البعض و تقوم بتغذية بعضها و نفسها مشكّلة شبكة من الحركات الدموية التي تتجول في مختلف أجزاء الجسم البشري (ص. Hippocrate, 2010, 37) .

في نفس الإطار و في عام 1628 يقوم العالم ويليامس هارفي باكتشاف الدورة الدموية و التي ستضيف إلى المفهوم السابق للشبكة مفهوما جديدا و هو "التدفق" المرادف لحركة الدم في الجسم(ص. Musso, 1999, 69) . و بالتالي يمكن في هذه الحالة أن يصبح مفهوم الشبكة مرتبطا بالتبادل في العلاقات و التي تنتج تدفقا و تبادلا في المعلومات و المضامين.

بعد ذلك و في مرحلة لاحقة و في فرنسا مثلا و خلال القرن الثامن عشر أصبح مصطلح الشبكة يشير إلى مجموعة الطرق السيارة و السكك الحديدية. بعد ذلك سرعان ما انزلق اللفظ من معناه الحقيقي إلى الاستعارة ليصبح مرادفا في مرحلة أولى لمجموعة من الخصائص العامة المرتبطة فيما بينها و التي تعني التضامن، الحركة، المعرفة و غيرها. و في هذا الإطار يمكن الإشارة إلى أن عالم الاجتماع الألماني جورج سيمل (1858-1918) هو أول من استعمل مصطلح الشبكة الاجتماعية حيث يقول أن موضوع الدراسة لا يجب أن يكون على المستوى الماكروسوسيولوجي (أي المجتمع ككل) و لا على المستوى الميكروسوسيولوجي (الفرد لوحد) و إنما يجب تناوله من جانب وسطي للأشكال الاجتماعية المختلفة (ما يسميه الميزوسوسيولوجي). و في هذا المنحى يقول أن الشبكات

الاجتماعية هي عبارة عن مجموعة التفاعلات المتبادلة بين الأفراد و المجموعات. و بذلك يعرف النظرية العلائقية حيث يهتم بجانب أساسي و هو الجانب الشكلي حيث يرى أن المهم في الشبكة الاجتماعية ليس في محتوى التبادلات الاجتماعية و لكن في طبيعة التفاعلات التي تتم بين مختلف الأطراف حيث أن الأهم من وجهة نظره هو التساؤل عن العلاقة هل هي متجانسة، عادلة، متساوية و متبادلة (Forsé, 2002).

و على هذا الأساس يمكن فهم الشبكة على أساس أنها مجموعة العلاقات التي تربط بين الأفراد و التي لا تعرف الحدود (Laumann, Prensky, Marsden, 1982).

من جهة أخرى يمكن أن تعّرف على أساس أنها المجتمع المتكون من الأفراد و الجماعات التي تتواصل مع بعضها البعض (ص. 352-353 ,Lévi-Strauss, 1945) و في هذا الإطار يمكن إدراج التعريف و الذي يستعمل لأول مرة لفظ الشبكة الاجتماعية (Social Network) الذي وضعه عالم الانثروبولوجيا البريطاني جون بارنس عام 1954 بعد إقامته لمدة عامين في عرض البحر عند دراسته لإحدى الجزر النرويجية حيث يصل إلى خلاصة[1] مفادها أن كل سكانها مرتبطون الواحد بالآخر من خلال سلسلة تعرفات فردية و جماعية و وصل في نهاية الأمر إلى أن هذا المسار يمكن أن يمتد ليشمل كافة سكان المعمورة (Barnes, 1954).

من خلال هذه التعريفات تتضح الرؤية بشأن الاختلاف في وجهات النظر بين المدرسة الأنجلوسكسونية التي تعبر أن دراسة الشبكات الاجتماعية قد بدأت مع مورينو و إجراء التحاليل من خلال منهجه في "قياس العلاقات الاجتماعية" (Sociometry)[2] و الذي يعرفه على أنه الوسيلة التي تدرس الهياكل الاجتماعية على ضوء التفاعلات التي تظهر داخل الجماعة و هو بذلك يخترع المنهج العلمي لدراسة العلاقات الاجتماعية ، (Moreno, 1934) و ذلك مع ما يتبعه من الاتجاه الانثروبولوجي البريطاني ممثلا في مدرسة مانشستر و على رأسها جون بارنس و الاتجاه البنيوي (Structuralism) لمدرسة هارفارد بقيادة هاريسون وايت و التي ترى البناء الاجتماعي مساويا للشبكات الاجتماعية الموجودة داخل مجتمع معين (Radcliffe-Brown, 1940)، من جهة و بين المدرسة الفرنسية التي تعتبر أن تحليل الشبكات الاجتماعية بدأ مع العالم الألماني سيمل، من جهة أخرى.

و مهما يكن من أمر فإن الكثير من الأبحاث مختلفة المشارب في علم النفس، و الأنثروبولوجيا، التاريخ، الرياضيات و غيرها قد انتهت بالالتقاء في نفس التيار تحت مظلة تحليل الشبكات الاجتماعية المعاصرة ; (Scott, 1991 Bakis, 1993). هذا التطور في الأبحاث المهتمة بالشبكات الاجتماعية و الاختلاف في وجهات النظر مكّن في سنوات السبعينيات من ميلاد الجمعية الدولية لتحليل الشبكات الاجتماعية (International Network for Social network Analysis : INSNA)[3] و التي أصبحت رائدة في هذا المجال على المستوى العالمي. و على كل و من أجل تلخيص

---

[1] يقول جون بارنس أن المجتمع مقسم إلى ثلاثة حقول اجتماعية: الأول إقليمي و يتضمن الوحدات الإدارية و الجمعيات التطوعية و هو يعكس التنظيم السياسي و يتضمن نوعا من التسلسل في المناصب وفق شكل هرمي و يتميز بالاستقرار، الثاني و يتعلق بالنظام الصناعي و يتمركز أساسا حول نشاط الصيد البحري و أخيرا الحقل الاجتماعي و هو بدون حدود واضحة و يمثل مجموعة العلاقات الشكلية و الموضوعية التي تربط ما بين الأفراد و التي تجعلهم متساوون من خلال التعارف، الصداقة، الجيرة و الأبوة.

[2] قياس العلاقات الاجتماعية (Sociogram) الذي وضعه مورينو يعتمد على طريقة خاصة تسمى سوسيوغرام (Sociometry)في القياس حيث يمثل الأفراد داخل المجتمع بنقاط داخل مخطط معين و علاقات الرفض أو الاستجابة بينهم يرمز لها بأسهم موجهة من الفاعل نحو المفعول به و هي بهذا تشكل العنصر الأساسي للعملية التحليلية الرياضية.

[3] قامت هذه الجمعية بنشر مجلتين علميتين متخصصتين و تطور نشاطها لتحتل مكانا داخل المؤتمرات و من خلال المجلات السوسيولوجية الأمريكية المتخصصة. من انتاجاتها المتميزة سلسلة منشورات متخصصة مثل (Granovetter) و منتدى النقاشات (SocNet) و العديد من البرامج الالكترونية التي تساعد على التحاليل العلائقية مثل (Ucinet,Netdraw, Stocnet, Pajek) كل هذه الانتاجات و غيرها ساهمت بشكل كبير في ترقية نشاطات الجمعية و بالتالي تطوير نظريتها.

الاتجاهين يمكن القول أن الشبكات الاجتماعية تمثل حقلا مهما لكل الباحثين في علوم الإعلام و الاتصال من حيث كونها ذات أهمية فيما يخص دراسة العلاقات الاجتماعية من جهة و التصرفات الفردية من جهة أخرى دون التخلي عن أي من المجالين كما يمكن كذلك، و من أجل تحقيق نتائج ذات مصداقية، استعمال ما توفره العلوم الأخرى كالرياضيات من خلال العديد من الأدوات كالرسوم البيانية و تطبيقات الجبر الخطي في تفسير المعطيات العلائقية (ص. Stenger, Coutant, 2010, 217).

من جانب آخر يمكن الحديث عن التطور الذي عرفته الطرق البحرية للانترنت، مرورا بالهاتف الثابت، ثم شبكة السكك الحديدية، التلفزيون، المعلوماتية و الحاسوبية و بث التقنيات عبر شبكات الاتصالات كلها أعطت صورة عن أن العالم محكوم بقوانين الحتمية التكنولوجية التي قد تؤدي إلى الفوضى أو إلى السلم الاجتماعي وذلك حسب الاستعمالات التي تأخذها البشرية من التطور التقني المتسارع (Rebillard, 2007). و نتيجة لذلك يمكن القول أن الشبكات الاجتماعية تتميز بمجموعة من الخصائص المهمة لأنها تعتبر المصنع الاجتماعي للعلاقات الإنسانية حيث تقوم بصناعة التجمعات بين الأفراد حول الرغبة الفطرية في الاقتراب من الغير على أساس أنه الشبيه بالأنا و تكوين علاقة اجتماعية معه (Clustering) محققة بذلك فكرة من يتشابهون يجتمعون[4](Granovetter, 1973) من جهة أخرى و في نفس الإطار يرى عالم الاجتماع شابي أن المجتمع منظم حسب وحدات أساسية تسمي المجموعات و التي يقوم أفرادها بصناعة علاقات و روابط متينة و هو ما يفسر ظاهرة حب الاجتماع لدى الإنسان و رغبته الدائمة في التواصل مع بني جلدته (ص.Chabi, 2008, 96) .

2.1. و مصطلح آخر: وسائل الإعلام الجديدة : إلى جانب المصطلح الأول المستعمل للإشارة للشبكات الاجتماعية (شبكات التواصل الاجتماعي) يوجد مصطلح آخر عادة ما يستعمل كمرادف لهذا اللفظ و يتعلق الأمر بتعبير "الإعلام الجديد". و الحقيقة التي يجب ألا تخفى على أحد أن هذا الاصطلاح فيه نوع من المغالطة في حق الإعلام بالخصوص لأنه و كما هو معروف أن مصدر هذه الكلمة مشتق من الفعل أعلم يعلم بالشيء.

و الإعلام مسار اتصالي قديم قدم البشرية ذلك أن الناس البدائيين كانوا يعلمون بعضهم البعض بأصوات الأبواق عند قدوم الخطر. كذلك كان شعراء المعلقات يعلنون قصائدهم للعامة عن طريق تعليق قصائدهم على جدران الكعبة. اليوم و في العصر الرقمي الذي نعيشه مازالت المؤسسات التجارية تعلق اشهاراتها على لوحات الإعلانات سواء كانت ورقية أو رقمية. و وصولا إلى وسائل الإعلام الجماهيرية فإن الإعلام يبقى هو نفسه: تقديم محتوى أو مضمون معين عبر وسيلة معينة لجمهور معين. يقول قائل ما الذي تغير إذا؟ في الحقيقة إنه الوسيط الذي كان في وسائل الإعلام الجماهيرية الإذاعة و التلفزيون هو الذي تحول في العصر الرقمي إلى مواقع الكترونية و تطبيقات. إذا الأمر لا يتعلق بإعلام جديد و إنما فقط بوسائط أو وسائل إعلامية جديدة.

من جهة أخرى هناك أيضا مصطلح قريب من هذا اللفظ و هو "وسائل الإعلام الاجتماعية" و هو الذي يطلق على بعض المواقع الالكترونية من قبل مهنيي التسويق الالكتروني و يعتبرونه ثورة في تسيير العلاقات مع المستهلكين من خلال الرهانات الاقتصادية التي يمثلها للمؤسسات التجارية و في هذه الحالة يمكن للمرء و بمفهوم المقابلة أن يطرح التساؤل عن وجود و ماهية "وسائل الإعلام غير الاجتماعية"[5](ص. Stenger, Coutant, 2010, 210). من جانب آخر

[4] نجد هذا التعبير في التعابير الفرنسية المتداولة حسب الشكل التالي: "Qui se ressemble s'assemble".

[5] في الحقيقة هناك الكثير من الاصطلاحات التي تتعلق بالشبكات الاجتماعية و التي لا يجد لها الباحث تفسيرا علما مقنعا لانها صنيعة مهني التسويق و العلاقات العامات الذين يبقون مجرد مستعملين لهذه البرامج في إطار استراتيجياتهم الاتصالية ومنها باللغة الفرنسية Web/média sociaux, Web/médias

تبقى وسائل الإعلام الاجتماعية كغيرها من الناقلات الاتصالية كمجموعة من الآليات المبهمة و التي تبقى صعبة التمييز من جانبيها الشكلي و الموضوعي. و عند القيام بإجراء مقارنة بين وسائل الإعلام الجديدة و وسائل الإعلام التقليدية يمكن تحديد عدة اختلافات مهمة بين التقنيتين و هي:

- **على المستوى التعبيري:** و هنا يظهر أن المضامين الاتصالية المرسلة عبر وسائل الإعلام الجديدة هي عادة ما تكون قصيرة و قصيرة جدا و ذلك بالمقارنة مع ما تقدمه وسائل الإعلام التقليدية و يرجع ذلك لرغبة خاصة لدى مستعمل الانترنت في الاختصار والإيجاز أو لأن التطبيق يقيد من حريته في الإفاضة و الإسهاب في إنتاج الخطاب الاتصالي كما هو الحال مع تطبيق تويتر،

- **على مستوى الحجم:** و الملاحظ في هذه النقطة أنه إذا كانت وسائل الإعلام التقليدية تعتمد على عدد محدود من المساهمات من قبل القراء، المستمعين أو المشاهدين فإن وسائل الإعلام الجديدة تعتمد على أعداد ضخمة من المساهمات التي يقوم بإنتاجها مستخدمي الانترنت حيث عادة ما يقومون ببث منتجات اتصالية بصفة متكررة و دائمة.

و بالعودة إلى وسائل الإعلام الاجتماعية يمكن القول أن ظهور استعمال وسائل الإعلام الجديدة على الشبكة العنكبوتية أصبح ممكنا عندما صار بإمكان مستعمليها أن يشاركوا فعليا في تطوير المضامين الاتصالية على الخط أي عن طريق الواب 2.0 الذي تم ابتكاره من طرف تيم اوريلي عام 2004 من أجل تعريف الانترنت الجديدة (O'Reilly, 2005). هذه البيئة الحرة و المفتوحة مكنت آلاف الأفراد من القيام بإنتاج مضامين اتصالية عن طريق التشارك و المساهمة المتبادلة و بالتالي الولوج إلى عوالم جديدة من العلاقات الاجتماعية حيث أنها مكنت المتعاملين مع الانترنت من التحكم في مجموعة متنوعة من التفاعلات بين الأفراد و المجموعات عبر الشبكة العنكبوتية غير أنه من الصعب القول بأنها هي نفسها الشبكات الاجتماعية الرقمية. ذلك أن وسائل الإعلام الجديدة تفترض من جانب أول البث و النشر على الخط لمحتويات اتصالية و من جانب آخر القيام بتقاسم و تبادل الملفات، وجهات النظر و الآراء و أيضا تجسيد التفاعلات الاجتماعية بين الأفراد الذين يتقاسمون المصالح المشتركة و هو ما يتطلب تجمع مستعملي الانترنت في "جماعات مصالح" حيث تلعب عوامل الشهرة، النشاط الكثيف و التأثير القوي في الغير دورا مهما في تسيير هذه التركيبات الاجتماعية (Cazzava, 2008). و على هذا الأساس يمكن القول أن وسائل الإعلام الجديدة هي أماكن افتراضية لالتقاء الأفراد، للتعبير عن أنفسهم و لتقاسم وجهات النظر أو المعلومات وهي بذلك تكون حسب تعبير كريس أندرسون محرابا لاستقطاب الأفراد و المجموعات (Anderson, 2006) من أجل تشكيل رأي عام أو تصور جماعي حول قضية ما. من جهة أخرى تعتبر وسائل الإعلام الجديد مجموعة من التقنيات و الدعامات التي تسمح للأفراد ببث، تقاسم و تبادل الأخبار و المعلومات و الثقافة بشكل مكثف(ص. 61 ,Mayol, 2011) .

و انطلاقا من هذه المفاهيم المتعددة يمكن القول أن وسائل الإعلام الجديدة تختلف عن الشبكات الاجتماعية و أن هذه الأخيرة لا تعدو أن تشكل جزءا فرعيا منها على اعتبار أن تكنولوجيات وسائل الإعلام الجديدة تأخذ أشكالا متعددة مثل المدونات، الشبكات الاجتماعية المهنية، المنتديات، تقاسم الصور و الفيديوهات، الشبكات الاجتماعية الرقمية و العوالم الافتراضية (Aichner, Jacob, 2015). و على هذا الأساس لا تعدو الشبكات الاجتماعية الرقمية أن تكون مجرد جزء بسيط ضمن قائمة العناصر المكونة لوسائل الإعلام الجديدة و التي يمكن أن نميز فيها فيما يتعلق بأدوات النشر و المحادثة بالنسبة لجزئية الشبكات الرقمية و في هذا المجال يعمل بويد و أليسون على استعمال مصطلح "مواقع الشبكات الاجتماعية" و التي يعرفانها على أساس أنها أرضية اتصال تعتمد على الانترنت و تسمح للأفراد بوضع البيانات الشخصية (Profile) مدعمة بالتعريف الشخصي من خلال مجموعة من المعلومات المقدمة من المستعمل و

---

participatifs, Web/média communautaires, Web/médias 2.0, Communautés en ligne, Communautés vituelles, .. إلخ. أما باللغة الانجليزية فهناك الكثير من المصطلحات المرادفة أيضا على غرار Crowdsourcing, Folksonomy, Bookmarking social, إلخ.

أخرى من الأصدقاء و من معلومات تتحكم فيها أنظمة التشغيل بحيث تكون تحت تصرف مستعملي الانترنت الذين بإمكانهم الاطلاع عليها هذا من جهة أولى.

و من جهة أخرى يمكن للأفراد الاطلاع على تدفق المعلومات و الأخبار التي ينتجها مستعملو الانترنت و خاصة تلك التي تجمع بين النصوص، الصور و الفيديوهات و التي قد تكون مدعمة بروابط على الشبكة مقترحة من طرف الأصدقاء. و بهذا تكون الشبكات الاجتماعية الرقمية قد مكنت المستعملين من تطوير شبكة معارفهم بصفة مرئية على الشبكة سواء تلك التي يديرونها من خلال الانترنت أو تلك التي توجد على أرض الواقع و لم تدخل بعد العالم الافتراضي.

3.1. المصطلح الأنسب: الشبكات الاجتماعية الرقمية : يقول بيير بشأن الشبكات الاجتماعية الرقمية « Social Network Sites » أنها تعبير واسع، يربطه بالمظلة «Umbrella Terms»و يجمع عدد كبير من التطبيقات المتنوعة و الذي يسمح بتجسيد فكرة حول العصر و موضاته الاجتماعية و تطورات ممارسات الأفراد داخل المنظومة المجتمعية (Beer, 2008). و بذلك تصبح الشبكات الاجتماعية المستعملة لوظائف الواب 2.0 ثورة في عالم الانترنت حيث تسمح بتقديم حلول عملية على الخط للأفراد و المجموعات دون حدود أو حواجز إلا الخيال الجارف. في نفس المجال يعتقد البعض الآخر أن الشبكات الاجتماعية الرقمية تسمح لمستعملي الانترنت من تفعيل علاقاتهما الواقعية في المجال الافتراضي و جعلها مرئية و مجسدة على أرض الواقع بالنسبة للعلاقات القائمة فعليا خارج الخط (Haythornthwaite, 2005) بينما يعتبرها البعض أنها تسمح للمجموعات الناشطة على الخط و الشبكات الاجتماعية الرقمية أن تشكل بناءات اجتماعية متشابهة(ص. Stenger, Coutant, 2010, 210) .

و لذلك يمكن اعتبار الشبكة الاجتماعية الرقمية هي إعادة إنتاج لشبكة العلاقات التقليدية المركبة من حلقات تجمع الأفراد فيما بينهم.

من خلال تسهيلها لالتقاء الأفراد و الجماعات التي تتقاسم الاهتمامات و المصالح المشتركة دون أن تعترض سبيلها المعوقات التقليدية الاجتماعية أو الجغرافية. من هذا نلاحظ أن الالتقاء و التجمع يتم على أساس الاشتراك في وجهات النظر، في المسارات الحياتية اليومية (مهنية أو دراسية) أو للنضال من أجل قضية اجتماعية أو سياسية عادلة. وفي هذا المجال يمكن القول أن الأفراد قاموا بنقل الشبكة التقليدية لعلاقاتهم إلى الفضاء الرقمي مشكلين بذلك "أنموذجا" جديدا للتواصل في العلاقات الاجتماعية.

من جهة أخرى يعتبر تخطي الحواجز الجغرافية، الزمنية و النفسية بمثابة عامل فعال ومحدد في عملية دفع و ترقية المسارات الشبكية الرقمية بين الأفراد و المجموعات.

2. استعمالات الشبكات الاجتماعية الرقمية

كيف يمكن تناول الشبكات الاجتماعية الرقمية كموضوع للاستعمال الجماهيري في إطار نظرية الاستخدام (Theory of Use). قبل التطرق إلى هذا الموضوع يجب قبلا تحديد معنى الاستعمال لتكنولوجيا الإعلام و الاتصال من قبل الأفراد. في هذا المجال يأتي تعريف الاستخدام على أنه الممارسات الاجتماعية التي تتحول بفعل التقادم و التكرار إلى ثقافة اجتماعية و هذا المفهوم قريب من العادات الطبيعية غير المكتسبة.

من جانب آخر هناك تعريف ثان و هو اعتبار استعمالات الأشياء و المواضيع الملموسة و الرمزية لأغراض خاصة و هنا ينصرف التفكير إلى الاستخدامات الاجتماعية للممتلكات، الوسائل و غيرها من أجل المعاني التي تحملها

هذه المفردات مشكلة واقعا يوميا يعيشه الأفراد[6]. إلى جانب هذا المفهوم يمكن العودة إلى أهم النظريات المتعلقة بوسائل الإعلام، الاستخدامات و الاشباعات (Uses and Gratifications) التي ظهرت في سنوات الستينيات و السبعينيات و القريبة من مدرسة كولومبيا و التي تهتم بالإجابة عن سؤال ماذا تفعل الجماهير بوسائل الإعلام؟ و يرى أصحاب هذه النظرية أن الأعداد الهائلة من الأفراد الذين يتابعون بنشاط و حماس مفرطين البرامج الإذاعية و التلفزيونية إنما يفعلون ذلك من أجل الحصول على رضا و إشباعا خاصين يستجيبان لحاجات بسيكولوجية و اجتماعية (Bourdon, 2000). انطلاقا من هذه الفكرة يمكن تعريف الاستخدامات الاجتماعية على أنها أنماط سلوكية يستعملها الأفراد أو المجموعات (الطبقات و الفئات) التي استقرت نسبيا خلال فترة زمنية معينة على مستوى المجموعات الاجتماعية الحضارية المختلفة. (ص.Proulx, 2005, 3) و في هذا المجال، يؤكد المختصون على أن استعمال الشبكات الاجتماعية الرقمية يحقق لمستعملي الانترنت نوعين من الاشباعات: أولا، تناول الكلمة و التعبير عن آرائه و وجهات نظره فيما يتعلق بالحياة اليومية التي يعيشها و ذلك داخل مجتمع قد لا يوفر له دائما الشروط الضرورية و الظروف الملائمة للتعبير الحر و ثانيا، يعطيه الانطباع و الإحساس بالانتماء لمجموعة من الأفراد الذين ينشطون في الفضاء العمومي و يشاركون في نقاشاته (ص.Carré, Panico, 2012, 6). و تبعا لذلك و في نفس المجال، يقول جورج سيمنس أن التزاوج بين نظرية الالتقاء أو التقارب (Convergence Theory) و النظرية الجديدة للتعلم (The New Learning Theory) و المعتمدة على مبدأ الارتباط أو الاتصال (Connectivity) مكن من بروز نماذج جديدة للتحصيل المعرفي في العصر الرقمي. و يعتقد أن المعارف تتطور اليوم في جزء كبير منها بفضل المحادثات التي تجري على الخط بين الأفراد، الخبراء، الأساتذة، المنظمات و غيرها(Siemens, 2004).

و هكذا أصبحت المجتمعات المعاصرة تتطور في فضاء اتصالي يتميز بحضور العديد من المبدعين في مجال إنتاج المضامين و خاصة مع وجود اتصال حر بين مختلف الفاعلين المهتمين بنقل المعلومات و الأخبار. من جانب آخر يهتم جورج سيمنس بمفهوم الاعتراف بالمضامين و اعتمادها و يقول أنه يمكن لنا أن نعتبره عاملا أساسيا لكونه يرتكز على فكرة مفادها أن الآراء، وجهات النظر و الصور و غيرها من المحتويات الاتصالية التي توضع على الخط من خلال الشبكات الاجتماعية الرقمية من طرف مستعملي الانترنت تفترض عادة الكثير من المصداقية في أعينهم أكثر من المنتجات التي تقدمها وكالات الأنباء أو الاشهارات. في مجال آخر، نجد جنكيز يهتم بفكرة تطوير الثقافة التشاركية (Participatory Culture) و يشاركه في ذلك تابسكوت و ويليامس الذين يعتقدان أن المجتمعات تنخرط من الآن و صاعدا في عصر التشاركية حيث تولد يوما بعد يوم ديمقراطية جديدة يكون للأفراد بداخلها دورا مهما يقومون به (ص. Tapscott et Williams, 2008, 15).

و في هذا المجال تعتبر الشبكات الاجتماعية الرقمية حاملة لمشعلة التغيير لهذا الشكل الجديد من المشاركة و التعاون السياسيين ذلك أن السرعة التي تتطور من خلالها تكنولوجيات الإعلام و الاتصال تؤثر مباشرة على طرق استهلاك الأفراد للمعلومات و من ثمة التفاعل معها. و الجدير بالقول في هذا المقام التذكير بكون مستهلكي المعلومات من مستعملي الانترنت أصبحوا متطلبين جدا فيما يتعلق بنوعية الأخبار، مصداقيتها، شفافيتها، الخ. و من هذا المنطلق و في الشق الاقتصادي من الحياة اليومية هم يقومون بالاستعلام أكثر فأكثر عن الخدمات المقدمة على الخط ، يهتمون بمقارنة الأسعار، و يسعون للتعرف على هويات المؤسسات التي يتعاملون معها.

في الحقيقة، كل هذه الممارسات تدل على الرغبة الجامحة في تسلم مشترياتهم في أقرب الآجال إن لم تكن آنية الاستلام. إن مجمل هذه التصرفات السلوكية هو في الواقع دليل على تملك مستعملي الانترنت للتقنية و امتلاك الشبكة

[6] من اجل إثراء المعلومات و مراجعة كل تفاصيل التعريف يمكن العودة إلى تفاصيل أكثر حول الموضوع إلى قاموس علم الاجتماع الصادر عن دار منشورات "روبير" في فرنسا عام 2015. Dictionnaire de sociologie Le Robert – Editions Seuil

العنكبوتية بكافة خصائصها. في هذا المنحي يظهر كيف أن أنموذج التعاون الجماهيري أصبح قابلا للتطبيق في كل الفضاءات العمومية سواء كانت اجتماعية، اقتصادية أو سياسية. و في هذا المجال الكل يتذكر الحملة الانتخابية لرئاسيات الولايات المتحدة لعام 2008 حيث و لأول مرة في التاريخ يقوم حزب سياسي (ممثلا في فريق باراك أوباما) بالاستحواذ على مبادئ الشفافية، التعاون و التقاسم على الخط التي توفرها الانترنت في عملية الاتصال مع الناخب الأمريكي. إن تعامل المسؤولين عن الحملة الانتخابية لأوباما قاموا بعملية مبتكرة في مجال الاتصال السياسي و التسويق الانتخابي عندما سخروا وسائل الإعلام الجديدة و بالتحديد الشبكات الاجتماعية الرقمية من أجل حث الجماهير على التوجه لصناديق الاقتراع و التصويت لصالح المرشح الديمقراطي.

و بصفة عامة و في هذا المجال يمكن ملاحظة مجموعة من التغيرات في الممارسات الاجتماعية التي تولدت عن استعمالات الشبكات الاجتماعية و ذلك على مجموعة من الأصعدة و منها:

- **تبخر الحدود بين الفضائين العمومي و الخاص:** و يتعلق الأمر بالأمر باندثار الحدود الفاصلة بين المجالين الاتصاليين العام و الخاص ذلك أن هندسة البناء المعماري لمسار التبادلات بين الأفراد داخل المجتمع أضحت تمزج بين ما هو شأن اجتماعي يخص المجموعة و بين ما هو شخصي يعبر عن انشغالات فرد معين أو يتقاسمه مع محيطه الضيق. و في هذا المنحى يظهر أن استعمالات الشبكات الرقمية الاجتماعية قد ألغت الحدود التقليدية للعملية الاتصالية ما بين الأشخاص و التي كانت تحافظ على ما كان مادة تداولية بين مجموعة ضيقة من الأشخاص و ما هو موجه للتداول الواسع من جهة و عملية بث وتوزيع المعلومات على نطاق جماهيري (Broadcast) من جهة أخرى (ص. Cardon, 2012, 34).

و في هذا المجال يبدو الوضع مختلفا تماما عما كان عليه قبل ظهور الشبكات الاجتماعية الرقمية ذلك أن المضامين التي تقال في الفضاء الرقمي و التي قد تتميز بالحيوية الزائدة و النشاط المبالغ فيه و انعدام روح المسؤولية قد تترتب عنها إشكاليتين. تتمثل الأولى في بقائها إلى الأبد على الشبكة العنكبوتية مخلفة آثارا مستمرة و أيضا عدم نسيانها أو التخلص منها عند إدراك خطورتها وفي هذه الحالة يمكن لهذه المحتويات الاتصالية التي هي في الحقيقة كلام "مؤانسة" سوسيولوجية ضيقة (Sociability) أن تفقد بصفة كلية السياق الذي أنتجت من خلاله و بالتالي يمكن أن تستعمل في مجال آخر حيث تصبح قابلة لشتى التأويلات الممكنة بعيدا عن إطارها الزماني و المكاني الذين يشكلان المرجعية الأصلية لوجودها و يفسران النسق العام الذي أنتجت فيه (Solove, 2007). نفس الفكرة يؤكد عليها عالم الاجتماع ايرفينغ غوفمان عندما يوضح أن كل عملية تفاعلية (Interaction) هي في الحقيقة خاضعة لمجموعة من المعايير التي تسمى "نظام التفاعل" حيث أن الفرد يقوم بالمشاركة من خلال تصرفات خاضعة إلى قواعد و أشكال محددة مسبقا من قبل المجموعة وفق عادات تداول المضامين المعرفية داخل النسق الجماعي.

و بذلك فإن الفرد بإمكانه القيام بتصرفات مختلفة وفق الإطار أو السياق الذي توجد فيه العملية التبادلية (Goffman, 1973) و لذلك يكتسي هذا المعطى (السياق) أهمية كبرى في تفسير و تأويل العمليات التفاعلية و بالتالي تأثيراتها المحتملة على السيرورات الاجتماعية. و في هذا المجال يمكن التأكيد على أن استعمال الشبكات الاجتماعية الرقمية قد ألغى الحدود التقليدية بين المحتويات الاتصالية ضيقة التناول و تلك واسعة الانتشار و هنا الإشكالية التي تطرح تتعلق بالجانب الأخلاقي للمسألة ذلك أنها تتوجه بالدرجة الأولى لمستعملي الانترنت الذين يقع على عاتقهم من الآن فصاعدا تحمل مسؤولية مهمة و هي القيام بالمراقبة الذاتية القبلية لعملية البث للمضامين الاتصالية و أيضا الفصل ما بين هو موجه لحلقة ضيقة من الأفراد و بين ما هو موجه للاستهلاك الواسع. إذا العملية تتعلق بسلوك حضاري و أخلاقي يفترض أن يتمتع به مستعمل الشبكات الاجتماعية الرقمية في سبيل الوصول إلى استعمال أمثل و عقلاني للتقنية،

- **الكشف عن الأنا أمام الجمهور:** الملاحظ أن الاستعمال الجماهيري للشبكات الاجتماعية الرقمية يشابه إلى حد كبير التعامل مع وسائل الاتصال الجماهيرية و خاصة التلفزيون فيما يتعلق بالمشاركة في حصص و برامج تلفزيون الواقع التي تقدم المشاركين من خلال ممارسات عرض النفس، كشف الخصوصيات الحميمية، وغيرها من الأشكال الاستعراضية التي تستعمل فيها الشاشة الصغيرة المشاركين في هذه الانتاجات الإعلامية لتحقيق أكبر نسبة من المشاهدة بغرض بيع مساحات إعلانية لأصحاب الشركات و المؤسسات ضاربة عرض الحائط كل القيم الأخلاقية و المبادئ الإنسانية. هذه الممارسات انتقلت إلى الشبكات الاجتماعية الرقمية حيث يتعامل مستعملي الانترنت مع التطبيقات الالكترونية بنية خالصة تعتمد على وضع عاملين أساسيين على رأس اهتماماتهم وهما التعبير عن العواطف الجياشة بشكل فياض و استعراض الانفعالات الشخصية بطريقة دراماتيكية و بذلك تجدهم يتجاهلون الاستراتيجيات التي تضعها المؤسسات المسيرة لهذه الأرضيات الالكترونية و دون الدخول في حسابات المشاهدة و المتابعة و هذا على حساب المقومات الشخصية العقائدية للأفراد و الجماعات التي تحمي المجموعات من الأخطار الخارجية (Carré, ص.77 .Panico, 2012,

خاتمة

في عام 2006، يضع هنري جنكيز وهو مؤسس و مدير برنامج دراسات وسائل الإعلام المقارنة (Comparative Media Studies) تصوره حول الظاهرة الاتصالية الجديدة للشبكات الاجتماعية الرقمية و يؤسس لنظرية جديدة مفادها أن مفهوم الالتقاء يمكن أن يطبق ليس فقط على التكنولوجيا و لكنه يتضمن أبعادا اجتماعية و ثقافية. من وجهة نظره إن العالم يعيش ثورة ثقافية تتميز بعدة خصائص أساسية أهميتها تكمن في رغبة الأفراد في المشاركة بقوة و بفعالية في إنتاج المضامين الاتصالية من خلال مختلف الوسائط الإعلامية (Jenkins, 2006). من هذا المنطلق يبدو أن وسائل الإعلام التقليدية و المؤسسات مدعوة إلى الخضوع للأمر الواقع و التعامل وفق مبدأ عملي مع الحقيقة الجديدة و بالتالي التعامل بشكل أفضل مع الأفراد و التشكيلات الاجتماعية ذلك لأن استهلاك الخدمات أصبح اليوم أكثر من أي وقت مضى مسار جماعي تتحكم في الرغبات و الحاجات الاجتماعية. و لذلك يمكن القول أن الشبكات الاجتماعية أصبحت مثالا حيا عن الأنموذج الاجتماعي الجديد الذي يتطور حسب نظرية الالتقاء بين التقدم التكنولوجي و التغير الاجتماعي حيث يتعلق الأمر بعوالم افتراضية أين يقوم الأفراد، المؤسسات و وسائل الإعلام التقليدية في التفاعل و التكامل بطريقة حرة كليّة و معقدة تكون مصدرا فعالا و أساسيا في عملية التموقع داخل المجتمع لكل الفاعلين و محورا رئيسيا تعتمده الجماعات في اتخاذ القرارات التي تناسب موقعها في الحقل الاجتماعي.

المراجع

1.Aichner, T., Jacob, F (2015) "Measuring the Degree of Corporate Social Media Use". International Journal of Market Research 57 (2): 257–275
2. Anderson, C (2008) The Long Tail – Longer, Why the Future of Business is Selling Less of More, Hyperion
3. Bourdon, J (2000) Introduction aux medias, Paris, Montchrestien
4. Boyd, D (2007) "Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Network Publics" in Teenage Social Life, in Buckingham, D, Youth, Identity and Digital Media, Cambridge, MIT Press, pp. 119-142
5. Cardon, D (2012) "Le parler privé-public des réseaux sociaux d'Internet" in Proulx, S, Millette, M. Heaton, L. Médias sociaux, enjeux pour la communication, Montréal, Presse de l'université du Québec, pp. 33-45
6. Carré, D., Panico, R (2012) "L'« affichage du soi » comme puissance d'agir, éthique à l'heure de la hyberconnectivité" in Proulx, S, Millette, M. Heaton, L Médias sociaux, enjeux pour la communication, Montréal, Presse de l'université du Québec, pp. 61-79
7. Cazzava, F (2008) Social Media Landscape,
<http://www.fredcavazza.net/2008/06/09/social-media-landscape/> (09/06/2008)
8. Chabi, S (2008) De l'importance des réseaux sociaux en marketing, Reflets et perspectives de la vie économique, Paris, De Boeck
9. Goffman, E (1973) La mise en scène de la vie quotidienne, la présentation de soi, Paris, Les éditions de minuit
10. Haythornthwaite, C (2005) « Social Networks and internet connectivity effects », Information, Communication & Society, 8 (2), 125-147
11. Hippocrate (2010) Les lieux dans l'Homme, t. XIII, Paris, Editions Belles Lettres
12. Jenkins, H (2006) Fans, Bloggers and Gamers, Exploring Participatory Culture, New York, New York Press University
13. Lévi-Strauss, C (1945) « L'analyse structurale en linguistique et en anthropologie » in Journal of the Linguistic Circle of New York, vol. 1 n°2, pp. 1-21
14. Mayol, S (2011) Le Marketing 3.0, Paris, Dunod
15. Miège, B (2010) L'espace public contemporain, Grenoble, Presse universitaire de Grenoble
16. Mœglin, P (1992) « Actualité de la recherche critique » in CinémAction, n° 63, Condé-sur-Noireau, SFSIC, Corlet, Télérama
17. Musso, P (2003) Réseaux et Société, Paris, Presse universitaire de France
18. Musso, P (1999) « La symbolique du réseau ». In: Quaderni, n°. 38, Printemps, pp. 69-98
19. O'Reilly, T (2005) What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software,
<http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html> (09/30/2005)
20. Siemens, G (2004) Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age,. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> (01/12/2010)
21. Solove, D. J (2007) The Future of Reputation. Gossip, Rumor and Privacy on The Internet, New Haven, Yale University Press
22. Rebillard, F (2007) Le Web 2.0 en perspective. Une analyse socio-économique de l'internet, Paris, L'Harmattan
23. Tapscott, D, Williams, D. A (2008) Wikinomics, "How Mass Collaboration Changes Everything", Portfolio
24. Proulx, S (2013) « Enjeux éthiques de la recherche sur le web (avec Latzko-Toth, G.) in Barats, Ch, dir., Manuel d'analyse du web en sciences humaines et sociales, Paris, Armand Colin, pp. 32-48

التربية والتعليم في رياض الأطفال

(دراسة ميدانية عن واقع الروضات لولاية تيزي وزو كعينة)

نصيرة طالح مخطاري
جامعة مولود معمري تيزي وزو (الجزائر)

الملخص:

بما أنّ أغلب الرياض ذات صبغة تعليمية لأنها ممهدة للمدرسة ومعدّة لها، وكذا تربوية بحيث تكون امتدادا للبيت، لذلك قمنا بهذا البحث في هذا الموضوع ، وذلك للكشف عن بعض أبعاد التربية والتعليم في الروضة حسب ما يجب أن تكون عليه برامجها ونشاطاتها التربوية والتعليمية وما هو موجود فعلا في الواقع والميدان ، وعموما يجب أن نعرف أنه رغم الدور الكبير الذي تلعبه الروضة في نماء الطفل لكن ساعة واحدة يقضيها الأهل مع الطفل خير من 4 ساعات في الروضة خاصة مع واقع الرياض الموجودة اليوم والتي يظهر عليها عدم قدرتها على التزامها بكل المعايير النظرية لحقيقة الروضة.

الكلمات المفتاحية: التربية، التعليم، الروضة، طفل ما قبل المدرسة

Abstract :

due to the fact most kindergartens educational and pave the way to school, we have done this research paper on this topic to crystalise the goals of education and learning in kindergartens and their role in the devlopmenent of the child however, one hour spent at is better than four hour in the kindergartens especially with the plight of kindergartens today, in fact, they are unable to fulfill the essence of kindergartens.

Keywords: Education, Learning , kindergarten, the child

مقدمة:

تعتبر مرحلة الطفولة المبكّرة أي السّنوات الخمس الأولى من أهم و أخطر مراحل العمر في حياة الإنسان، لأنها مرحلة الأساس و التكوين لبناء الإنسان القويّ، حيث يوضع فيها الدّعائم الأساسية لشخصية الطفل، و هذا ما يجعل الإقبال على العناية بالفل في هذه المرحلة أمر مهما، و يجب أن يحظى باهتمام المربين و الآباء معا.

و لقد انتشرت الرياض في مجتمعاتنا في الوقت الحاضر في المدن و القرى على حدّ سواء، انتشارا واسعا، و التي تقوم على إدارتها مؤسسات خاصة، بحيث أن الفلسفة التي تقوم عليها الرياض تختلف من مجتمع إلى آخر، و من مدرسة إلى أخرى، على الرغم من أنها تشترك جميعا في بعض القواعد الأساسية، و يعتبر الطفل هو المحور الذي يرتكز عليه الاهتمام في الروضة، بكل برامجها و أنشطتها المختلفة.

و إذا كانت الأمهات على اختلاف مستويات ثقافتهنّ بطبيعة الطفل ينجحنّ في أغلب الحالات برعاية نمو أطفالهنّ إلى حدّ ما، استنادا إلى واقع الأمومة و العلاقة العاطفية، فإنّ وضع الروضة يكون أصعب، لأنّ في الروضة نحتاج إلى تفهّم الطفل للقيام بدور مكمّل لدور الأسرة في رعايته و نموّه و تعلّمه، و لذلك يجب دراسة الطفل و مراحل نموّه و خصائص كل مرحلة قبل فتح أيّة روضة و ذلك لوضع البرامج و الأنشطة التي تشبع حاجات و رغبات و ميول الطفل و مستوى نضجه.

وبما أنّ أغلب الرياض ذات صبغة تعليمية، وأنها منظمة للمدرسة، ومعدّة لها، وكذا تربوية بحيث تكون امتدادا للبيت، لذلك قمنا بهذا البحث في هذا الموضوع بالضبط أي ما أقيمت من أجله الروضة وهو التربية والتعليم، وذلك للكشف عن بعض أبعاد التربية والتعليم في الروضة حسب ما يجب أن تكون عليه برامجها ونشاطاتها التربوية والتعليمية وما هو موجود فعلا في الواقع والميدان.

وعليه انطلقنا من التساؤل التالي:

- كيف تساهم الروضة في تربية وتعليم طفل ما قبل المدرسة؟ وما هي البرامج والخطط التي تتبعها في ذلك لكي تكون امتداد للبيت من جهة وممهدة للمدرسة من جهة أخرى؟

تحديد المفاهيم الأساسية:

روضة الأطفال: هي تلك المؤسسات التربوية الاجتماعية، التي يلتحق بها الأطفال في الشن ما بين الثالثة والسادسة من العمر، وتعرض في كثير من البلاد بمدارس أو مراكز الرعاية النهارية، أو رياض الأطفال.

فهي مؤسسة تربوية تستهدف تنمية شخصية الطفل في جميع جوانبها، وذلك من خلال برنامج منظم لرياض الأطفال.

ويقصد ببرامج رياض الأطفال، التنمية الشاملة كراس الطفل، مهاراته، اتجاهاته، وتمكينه من المبادئ الأولى لتربية صحية وذهنية وأخلاقية ودينية واجتماعية وجسدية و مالية متكاملة، و كذلك إعداده للدخول إلى المدرسة الابتدائية (عدس، 2001، ص 303).

- **تربية:**هي عملية مخططة منظّمة ترمي إلى مساعدة الفرد، على النموّ السّوي المتكامل من النواحي الجسمية و العقلية، و الانفعالية، و الاجتماعية ليصبح قادرا على التكيف.

- **تعليم:** هذا نشاط مخطط يستهدف تساءل و ضبط و معالجة مجموعة من النشاطات، و الشروط التي تؤدي إلى تغيير سلوك المتعلّم، في الاتجاه المرغوب فيه. (أو جادو، 1998، ص 304، ص 306).

أهمية دراسة هذا الموضوع: تعتبر مرحلة الالتحاق برياض الأطفال مرحلة حسّاسة في حياة كلّ طفل، نظرا لكونها تمثل المؤسسة التربوية التي يتم فيها غالبا معظم العمليات التعليمية المقصودة وغير المقصودة الهادفة إلى تنمية شخصية الطفل بجوانبها كافّة:الجسمية الحركية، العقلية الإدراكية، الانفعالية الاجتماعية، الروحية والصحية وغيرها مما يرتبط بهذه الجوانب من متغيرات مختلفة وهناك اعتبارات وراء الاهتمام بطفل ما قبل المدرسة يمكن إيجازها فيما يلي:

1- أهمية هذه المرحلة من حياة الطفل في تكوين شخصيته.

2- ما طرأ على مجتمعاتنا العربية من تحوّلات أدت إلى الإحساس بضرورة الاهتمام بتربية الطفل في السنوات الأولى من عمره أي قبل دخوله المدرسة الابتدائية.

3- الحاجة إلى وجود برامج فاعلية وهادفة تحقق الأهداف العامة والخاصة الموجودة في جميع جوانب تنمية الطفل.

I-الطفولة المبكرة ومؤسسات رعايتها :

ليس هناك ما هو أدعى لبناء شخصية الفرد، ورفع روحه المعنوية، وبناء ثقته بنفسه من أن نوليه الرعاية والاهتمام، فنحترم ما عنده من كفايات وقدرات مهما كانت وأيا كانت، وأن نعمل على اكتشافها، ومن ثم العمل على تنميتها وتطويرها.

وإنّ لدى الأطفال أسلوب للتعلم يتواءم مع ظروفهم الخاصة، ومع ما يحيط بهم، وخاصة منهم أطفال ما قبل المدرسة، أو الطفولة المبكرة، ولذلك على المؤسسات الاجتماعية الخاصة بتنشئتهم أن تنشئهم بما يتفق وفطرتهم، وسنحاول في هذا العنصر أن نلقي نظرة عامة عن هذا الطور من النمو، وهو الطفولة المبكرة، وكذا أهم مؤسسات رعايته.

الطفولة المبكرة (طفل ما قبل المدرسة 3-6 سنوات).

1- أهميتها الخاصة: إن ملاحظتنا لأطفال ما قبل المدرسة و لتصرفاتهم بشكل جدّي وهادف، يبعث على الاستكشاف و الوقوف على أشياء جديدة، لم نكن نعرفها من قبل، ففي أقوالهم و أفعالهم ما يبعث على التفكير أكثر مما يبعثه أقوال و أفعال الكبار، فمرحلة الطفولة المبكرة تعتبر من أهم المراحل التي يمرّ بها الإنسان في حياته، نظرا لما عندها من قابلية للتأثر الشديد بما يحيطه من عوامل مختلفة تؤثر على نموّه بشكل عام، و ما عنده من خصائص و سمات شخصية من مواهب و قابليات فطرية بشكل خاص، مما يكون له أبعد الأثر في تكوين شخصية له، تلازمه طيلة حياته، و لذا كانت العناية الفائقة بهذه المرحلة من الطفولة واجبة و إيلائهم العناية اللازمة.

ويعتقد كثير من الباحثين أن مرحلة الطفولة المبكرة في حياة الطفل هي الأكثر فاعلية، وأبعد أثرا في عملية النمو بأبعادها المختلفة، وإذا كانت البيئة عاملا هاما في نمو الطفل، وفي نجاحه في حياته، فإننا لا يجب أن نترك عملية النمو تسير في مجراها، وكما قدّر لها أن تكون فلا نقوم بمحاولات جادة لمعرفة الطفل، والتعرف على مواهبه وميوله، وأن نكون أكثر حساسية وحذرا اتجاه ذلك.

خصائص الطفولة المبكرة وميزاتها: إن أهم ما يميز هذه المرحلة من خصائص وسمات هو ما يطرأ فيها على الطفل من تغيرات في جميع أنواع النمو: الجسمية والعقلية والاجتماعية، والعاطفية، والنمو اللغوي، وما بلغه من نضج في كل منها، ومن ثمة ما يتبع ذلك من تغير في سلوكه وتصرفاته مع ذاته ومع غيره.

كما أن الطفل في هذه المرحلة إذا ما قورن بأطفال هم أكبر منه سناّ، يكون على درجة كبيرة من التقبل والميل للإبداع، ولديه أيضا الاستعداد بالإحساس لكل جديد يطرأ على محيطه، كما انه يستجيب بشكل إيجابي إلى التوجيه والإرشاد، إذا ما توافرت له الحرية في الممارسة والاختيار، والمكان والوقت المناسب، وكذا استخدام عقله في التفكير والتزوّد بالمعرفة، لذلك علينا أن نعمل على إثارة تفكيره وحفزه عليه بما يتفق مع هواياته واهتماماته الخاصة. (عدس، 2001، ص 19-28).

مؤسسات رعاية الأطفال.

نظرا لأهمية مرحلة ما قبل المدرسة لطفولة المبكرة تتولى مؤسسات تربوية عديدة مسؤولية رعاية الأطفال في هذه المرحلة ومن أهم هذه المؤسسات: الأسرة، دور الحضانة، رياض الأطفال...الخ

1- الأسرة: تعتبر الأسرة من أهم عوامل التنشئة الاجتماعية للطفل، وهي المدرسة الاجتماعية الأولى للطفل، فالطفل منذ الميلاد له حاجات نفسية وجسمية قوية، ولا حياة له بدون معونة الأسرة في إشباع هذه الحاجات، ودور الأسرة لا يماثله دور أي مؤسسة تربوية اجتماعية أخرى، لما لها من أثر في تشكيل شخصية الفرد.

أهمية الأسرة في حياة الطفل:

- الأسرة تقدم للطفل خبرة الحياة المبكرة، والمؤثرات الأولى لها دلالة خاصة في تكوين الشخصية.
- تعلم الطفل ثقافة المجتمع واكتسابها.
- العلاقات والتفاعلات داخل الأسرة وذلك يعطي للطفل فرص إصدار ألوان متعددة من السلوك.
- تعديل وتشكيل سلوكات الطفل.

غير ذلك مما يوضح أهمية الأسرة في حياة الطفل. (أحمد، 2001، ص 250). ،**(أحمد علي حبيب، 2007، ص 159)**.

2- دور الحضانة: هي تلك المؤسسات التربوية الاجتماعية، التي يلتحق بها الأطفال، خلال الثلاث سنوات الأولى من عمرهم ليحظوا بقدر من الرعاية والتربية الحضانية الصالحة بعض الوقت كل يوم.

وتتميز سلوكات وسمات الطفل دون الثلاثة بالآتي:

- الميل إلى التفرد والتمركز حول الذات.
- الاعتماد على الكبار والالتصاق بهم تدعيما لحاجته إلى الأمن النفسي والحماية.

أهداف دور الحضانة: تهدف دور الحضانة إلى تحقيق الأغراض الآتية:

- تعويض الأطفال عن غياب أمهاتهم بإشباع حاجاتهم إلى الأمن والعطف والحماية.
- رعاية الأطفال اجتماعيا وتنمية مواهبهم وقدراتهم.
- رعاية الأطفال صحيّا وعلاجيا.
- العناية بتغذية الأطفال وتنظيم مواعيد نوم ولعب الأطفال.
- تحقيق الانتقال التدريجي لمرحلة الروضة.

3- رياض الأطفال: هي تلك المؤسسات التربوية الاجتماعية للأطفال ما قبل المدرسة، وتقبل الأطفال من سن الثالثة إلى السادسة من العمر، وتهدف الروضة إلى تحقيق النمو المتكامل للطفل عن طريق ممارسته للأنشطة، والبرامج الهادفة التي توفرها الروضة والمتصلة اتصالا وثيقا بحياته.

والروضة إما أم تكون قائمة بذاتها، أو كفصول ملحقة بالمدارس الرسمية (خلف، 2005، ص 165-168)، وسنفصل فيما يلي عن الروضة كونها موضوع البحث.

الإطار العام لرياض الأطفال.

- **مفهوم روضة الأطفال:** يطلق هذا الاسم على المؤسسة التي تعني برعاية الأطفال من عمر ثلاث سنوات إلى السنة السادسة أو حين الالتحاق بالمدرسة الابتدائية.

- إن مفهوم كلمة الروضة يعني البستان، أو البقعة الخضراء التي يجد فيها الطفل راحته ومتعته مع أصدقائه، ومع من هم في مثل سنّه.

- ويعتبر الألماني –**فردريك فرديل**-أول من أطلق هذا الاسم على هذا النوع من المؤسسات التربوية وذلك في القرن 19 م وقد قال –فرديل-إن هناك فرقا واسعا بين الروضة، وبين كل من مراكز رعاية الطفولة ودور الحضانة.

ففي الروضة ينمو الطفل كما تنمو النباتات الصغيرة في البستان، وتلقى من البستاني كل رعاية واهتمام حتى يؤتى أكلها وكذلك بالنسبة للطفل حيث يلقى فيها الرعاية والاهتمام، ويعمل على تنمية ما عنده من مواهب واستعدادات فطرية.

ومن هنا يبدو أن اسم رياض الأطفال، إنما جاء نتيجة لاحتياج طفل ذه المرحلة إلى روضة أو حديقة يجري فيها ويلعب في جميع أرجائها بحرية وطلاقة، حيث ينمو في كل مجالات النمو من خلال اللعب ومختلف النشاطات(الشناوي وآخرون، 2001، ص 219).

أسباب انتشار الرياض:

- انكماش حجم الأسرة، وأصبحت أسرة مؤدية وبذلك حرمان الطفل من رعاية الأجداد.
- ضيق المباني الحديثة، مما قيد من حركة الطفل ونشاطه بحرية أثناء لعبه.
- خروج المرأة للعمل وتزايد أعباءها، وتعدد أدوارها، مما قلل من وقتها مع أطفالها والعناية بهم كما يجب.
- المسافة البعيدة بين العمل والمنزل مما فرض ضرورة تواجد العمال طول النهار في العمل وترك أطفالهم مدة طويلة لوحدهم.
- انتشار ثقافة أن الروضة تساعد على تهيئة الطفل لدخول المدرسة الابتدائية وتساهم تثقيفهم أكثر نظرا لانشغال الأولياء.

نشأة وتطور رياض الأطفال: لقد كان الهدف الأساسي من إنشاء رياض الأطفال في بادئ الأمر احتضان ورعاية أطفال النساء اللواتي خرجن إلى العمل في المصانع على إثر الثورة الصناعية التي عرفتها أوربا في القرن 19، ثم تطور الأمر من مجرد حضانة ورعاية إلى تربية شاملة ترمي إلى تنمية قدرات الأطفال وتسهيل نموهم في مرحلة هامة من مراحل حياتهم (المعايطة، 2000، ص 69) ولقد مرّ إنشاء رياض الأطفال بعدة مراحل نوجزها فيما يلي:

- يرجع انتشار رياض الأطفال إلى أواسط القرن 18 م، عام (1796) عندما أنشأ –جون فردريك أبرلين- jan Fredric Oberlin) أول روضة أطفال في منطقة الألزاسواللورين، وهي منطقة شبه جرداء في الشمال الشرقي من فرنسا، وكان يهدف من وراء ذلك مساعدة سكان هذه المنطقة التي كانت تعاني من الفقر، وسوء الأحوال الصحية والاقتصادية.

وكان –أبرلين-يؤكد على أهمية السنوات الأولى من حياة الطفل، لذلك فقد أنشأ في كل بقعة سكنية أو متوسطة، دارا متسعة الحجرات، وعيّن لكل دار مديرة كان يدفع أجرها من ماله الخاص، ويقوم على تعليم الأطفال مربيتان، واحدة تختص بالتعليم والترفيه، والأخرى تختص بالتدريب على المهارات اليدوية.

و بسبب نجاح تجربة –أبرلين- ظهرت دور مشابهة في سويسرا و ألمانيا، أما في إنجلترا فقد تسببت الثورة الصناعية في مطلع القرن 19، و ما تبعها من تكدس الأسر الفقيرة حول المناطق الصناعية، حيث ازداد الاحتياج إلى الأيدي العاملة، و ساءت الأمور فيما يتصل بوضع الأطفال، حيث كانوا يجندون للعمل في المصانع ابتداء من الخامسة من عمرهم، و نظرا لأن هذا سوف يجعل في إنجلترا أجيال من الأميين، ظهر – روبرت ريكس- (Robert Raikes) (1735، 1811) و قام بافتتاح مدارس الأحد، و كانت تجمع الصغار أيام الآحاد، و تمدهم بقدر من التعليم على يد معلمين يدفع أجورهم بنفسه.

وظهر مصلح آخر في إنجلترا هو –روبرت أوين- Robert Owen وعمل على إنشاء أول مدرسة للأطفال 1812، وسماها العهد الجديد لتكوين الشخصية.

و كانت هناك تجربتان متشابهتان في مجال رعاية الأطفال في إنجلترا على يد أندروبل(Andreubell) و جوزيف لانكستر(Joseph Lancaster) و يعتبر –جون هوي بستالوزي- (Jan henry Pestalozzi) (1742، 1867) من أهم الشخصيات التي كرست حياتها للتفكير و التجريب في ميدان تربية الأطفال في سويسرا، و كان أول من قام به هو إنشاء مدرسة في مزرعة لتعليم أبناء فقراء الريف، و بدأ يعلم الأطفال الذكور الزراعة و رعاية البساتين، أما الإناث فكان يعلمهن و يدربهن على واجبات المنزل كالطهي و الخياطة.

وفي عام 1798 أنشأ مدرسة في مدينة ستانز-Stanz–لرعاية وتعليم الأطفال اليتامى.

وفي عام 1799 أنشأ مدرسة في برجدورف Burgdor واهتم بتعليم صغار الفقراء، وبعد عام 1804 فتح معهدا للتعليم في مدينة –إيفردون-لإعداد معلمّي الصغار إعدادا صالحا.

وكان من بين الذين عملوا معه وتدربوا على يديه –فريدركفروبل-الذي أصبح علما من أعلام تربية الأطفال فيما بعد.

وفي ألمانيا جاء –فريدريك وليام فروبلEriedrichwFrobel(1782-1852) وتقوم أفكار –فروبل-على أسس فلسفية وسيكولوجية وفي عام 1840 أنشأ أول روضة الأطفال وفي عام1849 أنشأ مدرسة لإعداد معلمي رياض الأطفال.

وكان من أهم الأسس التي تقوم عليها الروضة عند –فروبل-ما يلي:

- تنمية الحواس عند الطفل.
- اللعب أمر ضروري للطفل.
- الاهتمام بالناحية الخلقية للطفل.
- ومن إيطاليا بدأ اهتمام الطبيبة – ماريا منتسوري Maria Montèssori بالتربية، فعملت في البداية مع الأطفال المتأخرين عقليا، ثم مع الأطفال الأسوياء.

ومن بلجيكا جاء –ديفيد ديكرولي David Decroly (1872-1932) الذي أنشأ معه لتعليم الأطفال المعوقين ذهنيا 1901، وفي 1907 أنشأ مدرسة لتعليم الأطفال الأسوياء.

وفي عام 1914 أنشئ في أمريكا دار بيوسطن لرعاية أطفال البحارة وأراملهم وأخرى بولاية نيويورك لرعاية أطفال العاملين والعاملات بالمستشفى.

وفي عام 1920 أنشئت أول مدرسة حضانة في بنسلفانيا، وفي عام 1930 بدأت الحكومة في إنشاء الكثير من مدارس الحضانة.

وفي روسيا افتتح أول مركز لرعاية الأطفال في لينجراد 1938 لتربية الأطفال على المبادئ الاشتراكية. (عدس، 2001، ص 7-11).

أما في البلاد العربية فإن الاهتمام بالطفل وفي تأسيس رياض الأطفال، فقد جاء متأخرا، إلا أنه وفي السنوات الأخيرة، ظهرت اتجاهات رسمية وغير رسمية سواء كان ذلك في القطاع الخاص أو العام لإنشاء دور الحضانة أو رياض الأطفال، وهي تضم على الأكثر أبناء الطبقات الغنية أو أبناء الطبقات الوسطى، على أساس أن الغاية الأساسية والأولى هي عملية استثمارية مادية أكثر منها تربوية. (الشناوي وآخرون، 2001، ص 220).

الأهداف العامة لرياض الأطفال: تهدف رياض الأطفال إلى تنمية أطفال ما قبل المدرسة وتهيئتهم للالتحاق بها ومساعدة الأطفال على تحقيق الأهداف التربوية التالية:

- التسمية الشاملة والمتكاملة لقدرات كل طفل في المجالات العقلية والجسمية والحركية والانفعالية والاجتماعية والخلقية، مع مراعاة الفروق الفردية في القدرات والاستعدادات والمستويان النهائية.

- تنمية مهارات الأطفال اللغوية والعددية والفنية من خلال الأنشطة الفردية والجماعية.
- التنشئة الاجتماعية والصحية السليمة في ظل قيم المجتمع ومبادئه.
- تلبية حاجات ومطالب النمو الخاصة.
- تهيئة الطفل للحياة المدرسية النظامية في مرحلة التعليم الأساسي، وذلك عن طريق الانتقال التدريجي من جو الأسرة إلى المدرسة.
- توثيق الصلة بين الطفل والأسرة والروضة والمجتمع ككل(مصلح، 1999، ص 24-25).

مبنى الروضة: إن الاهتمام بالطفل هو اهتمام بالحاضر والمستقبل معا، فالطفل هو الباني والمخترع والمنتج في المستقبل، وانطلاقا من أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في تكوين شخصية الطفل مستقبلا، فإنه يتبين لنا أهمية إنشاء هذه المؤسسات لتي تهتم بهذه المرحلة وهي رياض الأطفال.

وسواء أكانت الأماكن التي تنشأ فيها هذه الرياض هي بنايات مخصصة لذلك، أو أماكن معدة لهذا الغرض ملحقة بالمدارس، فإن هناك مواصفات معينة لابدّ وأن تتوفر فيها لكي تكون صالحة للهدف الذي تنشأ من أجله.

وسوف نتناول فيما يلي مبنى الروضة من حيث الموقع والحجم والمواقف التعليمية والإدارية والخدمية وتجهيزات تلك المرافق.

1- موقع الروضة وشكلها العام:يراعي عند اختيار موقع الروضة الشروط التالية:

- أن تكون قريبة من سكن الأطفال، وهناك بعض الآراء التي تفضل أن تنشأ الروضة بجوار المؤسسات التي تعمل بها الأمهات، وذلك كي يتاح للأم أن تبقى فترة طويلة مع الطفل.
- أن تكون قريبة من بعض مناطق الرّعاية الصّحية والخدمات الطبيعية.
- أن تكون بعيدة من المصانع والأسواق العامة والمعامل، والشوارع المزدحمة والسكك الحديدية لتلافي الضوضاء والتلوّث.
- أن تكون بعيدة عن المقابر والثكنات العسكرية.
- أن يتوفر فيها الموافق الصحية والخدمات كالمياه والكهرباء...إلخ.

أي بصفة عامة أن يراعي فيها المكان الهادئ والبيئة المحيطة بها صحية وأن تكون في مكان جميل أخضر واسع، ووجود حدائق بها.

2- حجم الروضة: يقصد بحجم الروضة مساحة الأرض التي تحتاج إليها الروضة لإقامة مبناها بما فيه من حجرات ومرافق تعليمية وإدارية وخدمية، وعلى حديقة.

و تختلف كل روضة عن الأخرى في حجمها، و عدد أطفالها، و عدد العاملين فيها، فهناك روضات كبيرة، و أخرى متوسطة، و أخرى صغيرة، و الواقع أن الطفل لشعر بالراحة و الأمان كلما كانت الروضة متوسطة الحجم، حيث يسهل تعارفه و تآلفه مع بقية الأطفال، و من مميزات الروضة متوسطة الحجم أنه يسهل على المعلمة الإشراف على الأطفال، وكذا إعطاء كل طفل مساحة كافية توفر له حرية الحركة، و يفضل أن تكون مساحة الروضة المتوسطة ما بين (2000 م^2 – 3000 م^2) مقسمة ما بين البناء والحديقة والفناء، و يفضل أن تكون عامة الأراضي تميل إلى الشكل المربع.

3- مرافق الروضة وتجهيزها:وتشمل على مرافق تعليمية وإدارية وخدمية:

أ)المرافق التعليمية:وتتكون من غرف نشاط الأطفال وساحات اللعب والحدائق، والقاعات متعددة الأعراض مثل: قاعة الموسيقى، وقاعة العروض الضوئية وقاعة الأنشطة الفنية والمكتبة والمسرح.

ب) المرافق الإدارية:وتتكون المرافق الإدارية من:غرفة المديرة (أمامها صالة الأمهات والآباء)، غرفة المعلمة، غرفة الأخصائية الاجتماعية أو النفسية، غرفة السكرتيرة.

ج) المرافق الخدمية:وتشمل على:الخدمات الصحية، الخدمات الغذائية.

بالإضافة إلى المرافق السابقة نجد بعض الروضات تحرص على وجود ثلاث غرف أخرى: غرفة تغيير الملابس، غرفة النوم، غرفة الغسيل، المكتبة (عدس، 2001، ص 14-52).

التربية في رياض الأطفال: تعتبر الطفولة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، ففيها تشتد قابليته للتأثر بالعوامل المختلفة التي تحيط به، مما يبرز أهمية السنوات الخمس الأولى في تكوين شخصيته بصورة تترك أثرها فيه طيلة حياته، وتجعل تربيته في هذه المرحلة أمرا يستحق الغاية البالغة.

وقد ازداد الإقبال على الرياض في الآونة الأخيرة، وأصبح الاهتمام بطفل ما قبل المدرسة يحظى باهتمام المربين والآباء على حد سواء، وتحولت نظرة التربية الحديثة عن ذي قبل حين اعتبرت الطفل محور العملية التربوية كلها.

إن هذا الاهتمام تربية الطفل وتغير النظرة إليه لم يحدث فجأة إنما جاء نتيجة تطور كبير من الآراء والأفكار التربوية التي أوردها كثير من المربين عبر العصور، وفيما يلي سوف نعرض هذه الآراء والأفكار وأصحابها باختصار.

نظرة تاريخية حول تطور مفهوم تربية الأطفال عبر العصور:

1- تربية الطفل في العصور القديمة:لم تكن تربية الطفل في العصور القديمة رخوة لينة، فمنذ السنة الأولى من عمره يسير عاري القدمين، حليق الرأس وتقدم له أمه تدريجيا بعض المبادئ الدينية والأخلاقية التي يعدها المدارس الأولية التي يتعلم فيها مبادئ الدين وآداب السلوك و القراءة، والحساب والسياحة والرياضة البدنية.

فبالنسبة لليونان يعيرون أهمية كبرى لمرحلة ما قبل السنوات الأولى من عمره المشقة والخشونة والرياضة، وتحمل الألم، والاتصاف بأخلاق الرجال.

ويقسم أرسطو التربية إلى مراحل، أولها التربية الجسمية التي تنتهي في سن السادسة تقريبا، وينبغي أن يرافقها تدريب على التمرينات العقلية التي سوف ينصرف إليها الطفل في المرحلة التالية، أما التربية الخلقية والفكرية فلا يجوز أن تبدأ قبل سن الخامسة.

أما بالنسبة للرومان، فمن أشهر المربين – كوانتليان-الذي يرى وجوب تخير مرضعات فاضلات حكيمات، وأن يكون لسانهم قويما، وذلك لأن الانطباعات الأولى تترك آثارا عميقة في نفس الطفل.

وكان الطفل قبل سن السادسة يخضع لتدريبات قاسية، شأنه شأن الطفل اليوناني، لأن الكبار كانوا ينظرون إليه على أنه رجل صغير.

تربية الطفل في العصور الوسطى:

أ- التربية المسيحية: لقد طالب آباء الكنيسة بتعديل نظام التربية الذي كان سائدا أيام اليونان والرومان، حيث أكدت التربية المسيحية على ضرورة تركيز التربية حول الأمور الدينية مند السنوات الأولى من عمر الطفل، وكانت الكنيسة ترى أن تربية الأطفال الدينية تعتبر من مسؤولية الوالدين حتى يبلغ السن السادسة أو السابعة حيث يلتحق بعدها بالدير أو الكنيسة، وكانت مدارس الأطفال قبل سن السادسة تقام داخل الكنيسة نفسها.

ب- التربية عند العرب والمسلمين: لقد رافق انتشار الإسلام ظهور الكتاتيب التي يدخل إليها الأطفال منذ نعومة أظفارهم، وقد كان للكتاب نوعان:

1- نوع لتعليم القراءة والكتابة وذلك في منازل المعلمين.

2- نوع لتعليم القرآن ومبادئ الإسلام، وقد يضاف إلى ذلك أحيانا بعض الشعر وقواعد النحو وذلك يكون في المسجد.

هذا وقد سبق المسلمون الأولون غيرهم بالاهتمام بأطفالهم والعناية بهم، فإلى جانب الأوقات المخصصة للتعليم، كان المفكرون يطلبون أن يتم تخصيص وقت معين للأطفال يقضونه في اللعب والرياضة، خصوصا في أواسط النهار، وبعد انصرافهم من الكتاب.

يتبين مما سبق أن الطابع الغالب على تربية الأطفال في العصور الوسطى، كان طابعا دينيا إلى حد كبير، ولم يكن هناك رياض للأطفال بالمعنى الصحيح لهذه الرياض، ولكن الاهتمام بتربية الأطفال وإعدادهم للمرحلة التالية كان واضحا عند العرب والمسلمين بشكل خاص ومن أشهر المربين عندهم: الغزالي، ابن خلدون، ابن سينا...إلخ.

تربية الأطفال في العصور الحديثة: بدأ في هذا العصر يظهر عدد كبير من المربين الذين يطالبون بتربية الأطفال بشكل مختلف، وكنت نتيجة ذلك ظهور عدد من المؤلفات والأفكار التربوية، التي كانت الطريق الممهد لظهور رياض الأطفال بشكلها الحديث، ومن أشهر المربين الذي ظهروا في هذا العصر – إيراسموس-الذي ألف كتاب –آداب الطفولة-كما نشر رسالة عنوانها –التربية الأولى الحرة للأطفال-

آراء كومينيوسحول تربية الأطفال:وهو من المربين الذين كان لآرائه أثر كبير في البدء بافتتاح كدارس الأطفال في القرن 17، ولذلك أطلق عليه اسم – المبشر الأول للتربية الحديثة-وقد طرح كثيرا من الآراء التي تؤكد على أهمية الطفولة، وضرورة العناية بهذه المرحلة، وهو يرى أن الطفولة تمثل المرحلة التي تحقق بها التربية أكبر قدر من النجاح، ولذلك دعا إلى ضرورة توافر المدارس التي تعني بهذه المرحلة، ورأى أنها ضرورية أولية في كل ناحية أو قرية.

آراء – جون جاك روسو-التربوية: يرى – روسو -من خلال كتابه –أميل-آرائه التربوية الجديدة، وأميل اسم لطفل بين – روسو -عن طريقة أساليبه التربوية الحديثة.

فهو يرى أن أميل لن يجيد حتى الثامنة عشر إلا الركض والقفز والتمييز، ولذلك فإن من مميزات التربية في السنوات الأولى العناية بالنمو البدني، وتربية الحواس.

وقد أكد روسو على أهمية فترة الطفولة، وضرورة رعاية الأطفال وجعل مرحلة الطفولة مرحلة سعيدة بالنسبة لهم، وهو يرى أن الأطفال أثرياء بالأمل، ولكن المجتمع هو الذي أفسدهم فيما بعد، ويرى أن نهيئ للأطفال مناسبة يتعلمون من خلالها الأمور التي تجعلهم مسرورين وسعداء، ولا نرهقهم بالقراءة والكتابة، ولا أن نعاملهم على أنهم رجال.

آراء – بستالوتزي-التربوية (بداية تأسيس رياض الأطفال):ركّز– بستالوتزي-اهتمامه حول تأسيس مدرسة للأطفال الغرباء، وكان يحاول من خلال ذلك تطبيق آرائه ومبادئه.

ويرى أن التربية تبدأ منذ الولادة، ولهذا ينبغي أن تضبط المؤثرات المتحكمة بتربية الطفل منذ وقت مبكر، والنظام الصحيح لتربية الأطفال وتعلمهم هو البدء بإتاحة الفرصة للطفل للقيام بالتجارب، والتعرف على الأشياء قبل تلقي الإرشادات النظرية، ولقد افتتح مدرسة للأطفال الصغار الأيتام في سويسرا، حيث حاول تطبيق آرائه التربوية بشكل عملي.

آراء – فروبل-التربوية (المؤسس الحقيقي لرياض الأطفال): لقد قام – فروبل-بافتتاح أول روضة للأطفال بما ينسجم مع المفهوم الصحيح لرياض الأطفال 1837، وأطلق عليها اسم – المدرسة القائمة على غرائز الأطفال الفعالة-، كما يماها أيضا – مدرسة التربية النفسية-وبعدها أطلق عليها اسم – حديقة الأطفال-.

ومن أهم آرائه التربوية إعطاء قيمة كبيرة للعب والموسيقى في تربية الأطفال الصغار، كما أكد على أهمية النشاطات اليدوية ودراسة الطبيعة.

كما أضافت – سوزان جريس-بعدا جديدا إلى رياض الأطفال وهو المدرسة الضاحكة المرحة، حيث يتم إعطاء الدروس في الهواء الطلق.

آراء منتسوري التربوية: تعد أيضا من كبار المربيات، وأنشأت مدرستها الأولى للأطفال 1907، والمبدأ الأساسي في طريقتها هو الملاحظة المنظمة فللأطفال ينبغي أو ينالوا قدرا كبيرا من الحرية في عملهم بإشراف المعلم وتوجيهه.

أهداف الروضة التربوية:

- أن تنمّي في الطفل شعوره بالثقة في نفسه وفي الآخرين.
- مساعدة الطفل على إثارة تفكيره، وتوفر له الفرصة للتجربة وحل المشكلات.
- مساعدة الطفل على استخدام خياله لإثارة فضوله للمعرفة وحب الاستطلاع.
- أن يتعلم جسمه ليمارس مهاراته الحركية.
- تنمية الاتجاهات لديهم نحو أنفسهم ونحو غيرهم.

التعليم في الروضة:

أهمية التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة: إنه من الخطأ أن نقول بأن الطفل لا يكون مستعدا للتعليم إلا في المدرسة الابتدائية، والواقع أن الطفل يبدأ بالتعلم منذ الولادة، وله مدارك ورغبات مستدرجة للتعرف والتعلم على ما يحيطوا به.

وفي الحقيقة أن السنوات الخمسة الأولى من عمر الطفل، هي سنوات الأساس في بناء التعلم الثابت، ومن هنا كانت تأكيدات المدرسة السلوكية في علم النفس، وعلى رأسها مؤسسها العالم المشهور – واطسون-الذي قال: "بعد دراسة مئات عديدة من الأطفال الصغار توصّلنا إلى رأينا الذي يؤكد على أنه بإمكاننا أن تقوي شخصية الطفل أو نحطمها قبل أن يتجاوز السنة الخامسة من عمره".

أما –فرويد-زعيم مدرسة التحليل النفسي فقد أكد على الأثر الخطير الذي تتركه مرحلة الطفولة المبكرة في تشكيل شخصية الفرد.

ولقد توصّل العالم النفسي – بلوم-إلى أنّ 20 % من النمو العقلي للطفل يتم السنة الأولى من عمر الطفل، وأنّ 50 % من نموّه العقلي يتم في عمر أربع سنوات.

وهكذا نجد أن أكثر من نصف النمو العقلي والإدراكي للطفل يتمّ قبل أن يتجاوز الخامسة من عمره، وأنّ هذه الحقيقة تدعم الرأي القائل بضرورة التبكير في تعليم الطفل وإشباع حبّ استطلاعه ببيئة غنية بألعاب ومحفّزات وتحديات متنوعة، ولقد اعتقد– بياجيه-أن طفل الروضة يمرّ بمرحلة الذكاء الحدسي (من عمر 3-7 سنوات) حيث تضع اللغة أمام الطفل إمكانات عقلية هادئة وتمكنه من التعبير عن حاجاته ومشاعره، وتساعده على التصور العقلي. (خلف، 2005، ص 200).

أهداف التعليم في روضة الأطفال: يستجيب الطفل بشكل إيجابي إلى التوجيه، إذا توافرت له الحرية، ووجد المكان المناسب، وحتى يتعلم استخدام جسمه بشكل فعال، وفي الروضة تتوافر له المساحات والمعدات والتوجيه الذي يزيد من نشاط الطفل الحركي.

وعلى الروضة أن تعمل على مساعدة الطفل على إثارة تفكيره، وتوفر له الفرصة للتجربة، وحل المشكلات واستخدام الخيال.

والروضة مكملة للبيت في أداء المهمة بالنسبة للطفل، وليست بديلا عنه، وتعمل الروضة على تنمية الاتجاهات لدى الأطفال نحو أنفسهم، ونحو غيرهم، مما سيكون له أثره فيما يتعلمونه في المستقبل، ومن الممكن أن تساعد الروضة الطفل ليتعلم كيف يفهم الكبار، وقد تضع الأساس ليتقبل الصغير سلطة الكبير، أو الوقوف في وجههم في المستقبل.

ودور التعليم في الروضة ينحصر في كونه دور تهيئة أو استعداد لدخول المدرسة الابتدائية، وليس بديلا عنها، أو عوضا عنها، فمهمة الروضة تكمل في اكتشاف قدرات الطفل ومواهبه، والسماح له بالظهور، ثم تزويده بمهارات معينة.

فمرحلة الروضة هي مرحلة إعداد وتهيئة كيانه الدراسية المقبلة، فهي تنمي لديه القراءة والكتابة من خلال التدريب السمعي والبصري واستخدام الحواس، وكذا تعلمه استخدام مهارة الحديث والإصغاء وهما من مهارات اللغة. (عدس، 2001، ص 53).

إدارة الروضة: يصف بعض التربويون الإدارة لما قبل المدرسة وصفا عاما، باعتبارها الترتيب والتنظيم الخاص الذي يحقق أهدافا معينة، كبرت هذه الأهداف أم صغرت.

وتعتبر مرحلة الروضة امتدادا لعلاقات الطفل بوالديه، وما يلقاه منهما من رعاية شاملة ومتعددة الجوانب، الأمر الذي يتطلب أن يلقى الطفل في الروضة الرعاية التي يتلقاها من والديه، فضلا عن أنه يتلقى في الروضة تنمية معرفية منظمة، وهذا أمر لا يتم في البيت بهذا الشكل وهذا التنظيم الهادف يتلقاه في الروضة، ومن مهام الإدارة في الروضة ما يلي:

- قيادة الروضة بأجهزتها المتكاملة والمتعددة للوصول إلى أفضل النتائج.
- توفير الظروف اللازمة التي تساعد الطفل على نموه في مختلف المجالات.
- وجود نظام إداري يساعد على تفعيل العمل في الروضة، ويساعد على بلوغ الأهداف المرسومة التي وجدت الروضة من أجلها.

مديرة الروضة: يجب أن تكون المديرة مؤهلة تربويا، علميا وثقافيا في مجال الإدارة التربوية لمرحلة الطفولة المبكرة ومن مهامها:

- الإشراف على سير العملية التربوية في الروضة.
- تقوية الاتصال والتفاعل بين الروضة والعاملين فيها، وبين أولياء أمور الأطفال.
- توفير المناخ التربوي المناسب.
- الوعي التام بمرحلة الطفولة المبكرة وخصائصها، وضرورة التعامل معها.
- العمل على تنمية كفاية المعلمات ومواكبة التطور في ميدان عملهن.

وتجدر الإشارة إلى أن النمط الإداري في الروضة يتأثر بعوامل ثلاثة وهي:

- شخصية المديرة واتجاهاتها.
- شخصية المعلمة وما عندها من قدرات ومهارات.
- الاتجاهات الرسمية للسلطات التعليمية (عدس، 2001، ص 239-243).

الخطة الدراسية في الروضة: فيما يلي أسس تبني عليها الروضة خطتها الدراسية، بعضها مبادئ مستوحاة من تجارب علم النفس، وبعضها ثمرة الخبرة والتجربة، والبعض الآخر مجرد اعتقادات شخصية، وأهم هذه المبادئ:

- هناك عادات ومهارات يمكن للطفل أن يكتسبها قبل أن يلتحق بالمدرسة.
- كل طفل يجب أن يعطى من المعارف ما يتوق إليه لأن لكل طفل اهتماماته الخاصة.
- كل طفل يتعلم بالعمل أكثر منه بالكلمات ويتعلم أكثر إذا وجد الحوافز المناسبة لذلك.

وإذا كانت الروضة ذات فترة واحدة، فتعمل المعلمة على أنه تضم خطتها عدة نشاطات، كما تضم الإجراءات، ويكون القسم الأول من هذه الفترة للعمل والقسم الآخر للعب أكثر.

حصة الألعاب:إن اللعب أكثر هنا يعني أن يقوم الطفل بالنشاط الذي يرغب فيه، بالطريقة التي يريدها، ولكن دون أن يزعج الآخرين أو يعرض الإدارة للتلف والتخريب.

حصة الاسترخاء والاستراحة:وهي حصة ليستسلم الأطفال فيها للاسترخاء والاستراحة، وقواعد مسبقة، وقد لا يقومون فيها بأي عمل ومن فوائدها أن الطفل يتعلم كيف يسترخي ويتمتع بالهدوء لاستعاد نشاطه.

حصة الترويح:وهي حصة تكون بتغير النشاط، وتحتاج إلى جهد بسيط، وتكون في وسط اليوم أو في نهايته، حيث قد يذهب الأطفال إلى مشارب الماء أو قضاء حاجاتهم الطبيعية، أو بالاسترخاء في غرفة غير مضاءة.

حصة المكتبة:لا يوجد في البرنامج وقت مخصص للمكتبة ولكن الأطفال يستعملونها في حصة اللعب، أو في أي وقت آخر أثناء النهار.

حصة العلوم الاجتماعية والطبيعية:لا شك أن كل طفل شعر بطريقة أو بأخرى، بالقوى الطبيعية مثل: الحرارة، الضوء، الحركة أو خبرات عن حياة النبات أو الحيوان، ويجب أن تكون المعلمة متمتعة بعقلية علمية وثقافة عامة حتى تستطيع مجابهة المواقف الطارئة لاحتياجات الأطفال واستفساراتهم.

حصة النشاط:ويكون فيها تجارب مباشرة أو نصف مباشرة وتجارب لحل المشكلة، ويعمل فيها الطفل بيده وفكره.

حصة الفنّ:الفنّ يمقل شخصية الإنسان، ويعمل على تهذيبها، وفي الفن يجد الطفل متعته، بل وفرصته على الإبداع، فيعبر عن نفسه بأسلوب هادف، ويحصل على الشعور بالرضا والارتياح من خلال ما يقوم به من تجربة يدوية تتناول سواء متنوعة.

حصة الموسيقى:تحظى الآلة الموسيقية بالاهتمام لأنها مصدر متعة وإثارة وسرور، ومن المهم أن يعرف الأطفال في البداية بعض الأغاني الشائعة والأناشيد، والنشاط الموسيقي يجب أن يكون تحت إشراف المعلم.

حصة القصة:القصة وبما فيها من صفات مميزة تستأثر اهتمام الجميع، وبخاصة الأطفال نظرا لما فيها من تمثيل وحركة مهما كان بسيطا، ومن الأفضل أن تقوم القصة على الحقيقة والواقع في أحداثها وأماكنها، من أن تقوم على الوهم الباطل.

حصة الشعر:إن الشعر يشكل جزء من حياة الطفل في سنواته الأولى، فمعظم الأمهات تغني لأطفالها أشعارا وأناشيد حين النوم، أو المداعبة، وعلى الكبار أن يقدموا لهم الشعر المناسب، في اللحظة المناسبة وحينما يريدونه. (مصلح، 1990، ص 139، 155).

المشكلات التي يواجهها التعليم في رياض الأطفال:

- عدم وجود فلسفة واضحة ومحددة لرياض الأطفال.
- قلة الدورات والفرص التدريسية أثناء الخدمة للمعلمات.
- توقعات الآباء العالية والتي لا تتناسب مع قدرات أطفالهم.
- طول الفترة الزمنية التي يقضيها الطفل في الروضة.
- قلة دور الأدوات والألعاب التربوية المناسبة (الشناوي وآخرون، 2001، ص 220).

تقويم طفل الروضة وكتابة التقارير:نقصد بتقويم طفل الروضة وكتابة التقرير عنه، هو ما يجب أن تعرفه معلمة الرّوضة عن حياة فل الرّوضة قبل دخوله الرّوضة وكتابة التقرير هن ذلك، لتكون على بصيرة، ومعرفة سابقة بطبيعة الطفل فممّا لا شك فيه أنّ الخبرات الأولية التي يمر بها الطفل في الأسرة، وقيل دخوله إلى الرّوضة ذات أثر بالغ في تكامل وبناء خبرات ومفاهيم جديدة له، ومتى أصبحت هذه الخبرات الجديدة امتداداً للخبرات السابقة، كان أكثر قبولا وتفاعلا، وتجاوبا من قبل الفل، ولذلك اهتمّت التربية المعاصرة في رياض الأطفال بالخبرات الأوّلية الطفل في أسرته، فقبل الطفل بدوام الرّوضة في بداية السنة، تقوم معلمة الرّوضة بالاطّلاع على الجوّ الأسري له، والمعلومات العمة عنه، وتجيل ذلك في دفترها الخاص، والمعلومات التي يجب أن تتناول الجوانب الآتية:

أ- الحالة السكنية للطفل (الموقع، نوع المنزل، شكله...).

ب- بيئة الفل الأسرية (وظيفة الأولياء ومستواهم الدّراسي، هل يعيش معهما معا أو أحدهما، عمل الأم خارج البيت، دخل الأسرة...).

ج- خصائص الطفل وسلوكه في المنزل (ترتيبه بين إخوته، لعبه، ما يحبه وما يكرهه، علاقته مع والديه وإخوانه...).

د- خبرات الطفل الأولية في الأسرة (هل سافر، هواياته، لغته، زياراته...).

هـ- أوضاعه الصحية (تناول الوجبات باستمرار، عادات نومه، نظافته، أمراضه، زياراته للطبيب...).

وبعد جمع هذه المعلومات كلّها تقوم المعلّمة بتطبيق البطاقة التقويمية للطفل وذلك لكتابة التقرير النهائي عنه، وتشمل البطاقة التقويمية الجوانب الأساسية لنمو الطفل وهي النّمو الروحي والدّيني للطفل مثل إدراكه بوجود الله والأمور الدّينية.

- مدى النمو الجسمي والحركي للطفل (مثل نمو العضلات، والمحافظة على الاتّزان الحركي...).
- مدى النمو العقلي للطفل (مثل نشاطه الإبداعي، وخيالاته وذاكرته...).
- مدى النمو اللّغوي للطفل (مثل نطق الحروف جيداً وعدد الكلمات وقدرته على الحفظ).
- مدى النمو النفسي للطفل (مثلثقته بنفسه، رضاعه عن ألعابه وأعماله أن صاحبه مع الآخرين وتفاعله معهم...).
- مدى النمو الاجتماعي للطفل (مثل إظهار العادات الاجتماعية، قدرته على القيادة، تعامله مع أقرانه...).
- حالات الطفل الصحية (صحته الجسدية عامّة...).
- مهارات الطفل الأساسية (مثل مهاراته في اللعب، مهاراته في تقليد الآخرين...).

وفي الصفحة الأخيرة من البطاقة التقويمية تسجّل المعلمة ملاحظات عامة حول:

- القدرات المتميزة للطفل.
- اقتراحاتها حول تعديل بعض الجوانب فيه.

ويجب أن يكون لكلّ طفل بطاقة خاصة به في كل سنة يقضيها الطفل في الرّوضة، وانطلاقاً من نتائج البطاقة التقويمية، تقدم إدارة الرّوضة تقرير نهائي مع انتهاء العام الدّراسي حول الطفل في شكل رسالة مطبوعة ترسل إلى أوليائه، وذلك بتبيان الجوانب السّابقة الذّكر للفل، وكذا الجوانب المتميّزة للطفل، وهذا لكون هناك تعاون بين الرّوضة والأسرة في رعاية الطفل حسب طبيعته.

خلاصة:إن أهمية دور الروضة في تنمية الطفل، والحماس لهذا الدور، يجب ألا ينسينا الحقائق التالية:

- أن كلمة روضة تعني حديقة، ولحديقة تمثل المتعة والجمال والحرية واللعب للأطفال، لذا لا يجوز أن يطلق اسم روضة على شقة في بناية يحجز في غرفها الأطفال طوال النهار يوميا.
- إن التربية في رياض الأطفال هي التهيئة للتربية المدرسية، وليست حلقة من حلقاتها، لذلك لا يجوز أن تتحول الروضة إلى مدرسة.
- إن اللعب هو النمو السليم لطل الروضة، لا الدروس التي تلقى على غرار ما يحدث في المدرسة.
- إن تطلع – فروبل-هو أول من دعا إلى إنشاء رياض الأطفال، كان إلى دور هذه المؤسسات في إتاحة الفرصة للأطفال كي يمارسوا أنشطة تتوافق مع طبيعتهم وتقوي أجسامهم، لذلك على الروضة ألا تخرج عن هذه الأهداف الأساسية لها.

إن الروضة تكون لها قيمها إذا علمت على تلبية الحاجات الخاصة بالطفل، مع الأخذ بعين الاعتبار أن التعاون مع البيت أمر جوهري، لفهم كل طفل بغض النظر عن استعداداته وقدراته.

وباختصار فإن الهدف الأول والأهم للروضة هو العمل على إسعاد الطفل من خلال الاهتمام بالنواحي الصحية، وإكسابه العادات المقبولة، وتوفير الأمن والاطمئنان له، وتلبية احتياجاته التربوية، وتوفير الألعاب الجماعية التي تجعل منه عضوا مقبولا في جماعته، وهذا يتفق مع أهداف التربية الحديثة لمختلف الأعمار، وأن تحقيقها في مرحلة ما قبل المدرسة أيسر وأسهل، ويمكن لرياض الأطفال إذا ما أعدّت الإعداد السليم، أن تساهم في التنشئة الاجتماعية.

دراسة ميدانية

بعد أن تطرقت لموضوع الرّوضة ودورها في التربية والتعليم، والمبادئ والأساسيات التي يجب أن تقوم عليها هذه المؤسسة التي تلعب دوراً هامة في تنشئة الطفل الاجتماعية، خاصة في وقتنا الحالي، وبعن أن استطلعت عن مدى انتشار رياض الأطفال في بلادنا و رأيت نسبتها المتزايدة، قمت بدراسة ميدانية بولاية تيزي وزو لمعرفة مدى تطابق ما بحثته نظرياً وما يتطابق مع تلك المقاييس في الرّوضة ميدانياً، وبعد زيارتي الميدانية مع مجموعة من الرّوضات بمدينة تيزي وزو، وما لاحظته من تشابهها، أجريت دراسة حالة عن إحداها والتي تعتبر مثالا لغيرها وعمّمت النتائج بعدها، ونظراً لسرية المعلومات الخاصة بالرّوضة وعدم المس بمكانتها الاجتماعية فلن أتطرق لذكر هذه المعلومات الخاصة عنها وهي اسم الرّوضة وصاحبها، وسأركزّ عن الجانب البنائي والإداري لها، وكذا عن وظائفها في التربية والتعليم باختصار:

- **موضوع الدّراسة:** دور الرّوضة في التربية والتعليم ومدى التزامها بالقواعد النظرية.
- **الإشكالية:** ما مدى التزام الرّوضة بمدينة تيزي وزو بالمعايير النظرية الأساسية للرّوضة، مدى مساهمتها في تربية وتعليم طفل ما قبل المدرسة؟
- **الفرضيات:**

- مطابقة رياض الأطفال بمدينة تيزي وزو لمعايير وقواعد إنشاء الرّوضة نظرياً وعلمياً، ومساهمتها في التربية والتعليم الصّحيحين الى حد ما.

دراسة حالة:

- **المكان والزمان:** قمنا بدراسة ميدانية بمجوعة رياض أطفال ما قيل المدرسة بمدينة تيزي وزو في شهر مارس 2016، عددها ثلاث روضات.

أدوات الدراسة: استعمال المقابلة مع أعضاء الإدارة المديرة، المعلّمات، والمربيّات.

- استعمال الملاحظة مع الأطفال أثناء نشاطاتهم.
- الاطلاع على التقارير الإدارية للرّوضة حول برنامج الرّوضة.

وبما أنّ الفائدة من هذه الدّراسة هو توضيح واقع رياض الأطفال ومدى مساهمتها في التربية والتعليم فسأركز مباشرة على ذكر النتائج التي وصلّت إليها وهي:

- بنايات الرّياض تبدو أنّها غير ملائمة تماماً، فهي صغيرة وغير واسعة بما فيه الكفاية، مقارنة بعدد الأطفال الذين تشرف عليهم.
- الألعاب والمواد الثقافية فليلة مقارنة بما يجب أن يكون.
- عدد تخصص معلّمات رياض الأطفال، فالرّياض بمدينة تيزي وزو تستخدم متخرجات من الجامعة من تخصّصات مختلفة مثل الأدب العربي، علم النفس، حقوق، أو من اللّغات، وبعض ممّن لديهنّ شهادة خاصة في ميدان التربية لكن ليس هناك متخصّصات في رياض الأطفال.
- أطفال الرّوضة من خلال ملاحظاتهم اليومية استنتجت معاناة بعضهم من مشكلات نفسية كالخجل، السّمنة، التبوّل اللاإرادي، الخوف، الحركة الزائدة، وبعضهم من مشاكل صحية كالسّمنة مع ذلك اختلاطهم وعدم مراعاة الفوارق بينهم.
- عدم مراعاة جانب التغذية والعناية الصحية اللازمة.
- وجود أطفال يكسبون بعيداً عن الرّوضة ويقطعون مسافات كبيرة يومياً، خاصة أطفال القرى نظراً لقلة أو انعدام الرّياض في القرى.
- وجود معظم الرّوضات في أماكن مزدحمة فيما ضجيج في وسط المدينة.
- تكاليف كلّ طفل6500 دج شهرياً فأكثر بحسب الروضات وقد تصل الى 12000 وهو مبلغ مرتفع جدا مقارنة مع ما قدّم له في الرّوضة.
- أمّا عن البرنامج فهي تركّز عن الجانب العقلي أكثر من الترفيهي وكأنّها مدرسة ابتدائية.
- عدم وجود كتب متخصّصة كثيرة في الرّوضة.
- طول الفترة التي يقضيها الطفل في الرّوضة من الساعة 7:30 أو الثامنة حتى الرابعة وفي بعض الأطفال حتى الخامسة أو السادسة.

عموماً لاحظنا عدم ملائمة هذه الرّياض على الوفاء بمتطلبات التربية و التعليم الأساسية لطفل ما قبل المدرسة، وهذا ربّما يعود إلى أنّ هذه المؤسسات أصبحت ترتكز أكثر على الرّبح المادي، وتصب اهتمامها على الكمّ أكثر من الكيف، بحيث أنّ الأبنية والتجهيزات وكذا المعلّمات غير مؤهلات للعمل في هذا الميدان، وكذا لوحظ غياب التنسيق وتبادل الخبرات بين مختلف الرّياض بمدينة تيزي وزو، رغم أنّ البرنامج الذي يجب أن يطبّق لدى كلّ روضة يكون مبرمج من طرف الدولة، ولا يسمح بمخالفته، ولكن قلة الرّقابة، جعل هذه الرّياض تتصرّف فيه كما تريد بحسب ما يزيد من دخلها وذلك على حساب العوائد التربوية والتعليمية.

اقتراحات وتوصيات:

- يجب أولا ألا ننسى أن الروضة معناها الحديقة، فلا يجوز أن يطلق اسم الروضة على شقة في بناية يحجز فيها الأطفال طوال النهار أي يجب إعادة هيكلة بنايات الروضة حسب المعايير اللازمة، مع توفير التجهيزات اللازمة من ألعاب، وكتب، ووسائل تربية أخرى.

- الروضة يجب أن تكون تهيئة للتربية المدرسية وليس مدرسة، فيجب أن تعطى للطفل الحرية في اللعب والنشاط والترفيه.

- إعداد المعلمات إعداد كاملا متخصصا بتربية وتعليم أطفال ما قبل المدرسة نظرا لخصوصية هذه المرحلة.

- اهتمام الأولياء بمتابعة أطفالهم، فغالبا ما ينتمي هؤلاء الأطفال إلى أب وأم يعملان وبالتالي عدم توفر الوقت لهما بمتابعة أطفاله، ويتركون أمر التربية والتعليم كليا للروضة، فيجب أن نعلم أنه كما أن الروضة ليست مدرسة فهي أيضا ليست بديل عن الأسرة بل مكملة لها.

وعموما يجب أن نعرف أنه رغم الدور الكبير الذي تلعبه الروضة في نماء الطفل لكن ساعة واحدة يقضيها الأهل مع الطفل خير من أربع(4) ساعات في الروضة، خاصة مع واقع الرياض الموجودة اليوم والتي يظهر عليها عدم قدرتها على ممارسة دورها كما يجب.

خاتمة: أصبحت الروضة إطار لحياة الأطفال وأفعالهم، وعليه يجب أن تكون دارهم التي تكسبهم منهجية المبادئ الأولية للتنظيم المعرفي، وهذا لا يتعارض مع نتائج الدراسات النفسية التي أثبتت أن استعدادات الأطفال الكامنة تضعف وتنطفئ إذا لم نتعهدها بالتدريب المناسب في الوقت المناسب، ولعل الروضة هي الوسيلة المناسبة لذلك، لكن يجب ألا ننسى أن الروضة ليست مدرسة بل ممهدة لها، وليست أسرة بل مكملة لها.

قائمة المصادر والمراجع:

1- أحمد علي حبيب(2006):**علم النفس الاجتماعي**، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.
2- أمل خلف(2005):**مدخل إلى رياض الأطفال**، عالم الكتب للنشر، القاهرة.
3- خليل عبد الرحمن المعايطه(2000):**علم النفس الاجتماعي**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
4- سامي سلطي عريفج(2007):**سيكولوجية النمو دراسة أطفال ما قبل المدرسة**، دار الفكر، الأردن.
5- سهير كامل أحمد(2001):**علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق**، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة.
6- صالح محمد علي أبو جادو(1998):**سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
7- عدنان عارف مسلح:**التربية في رياض الأطفال**، دار الفكر للنشر، عمان.
8- محمد الشناوي وآخرون(2006):**علم النفس الاجتماعي**، دار صفاء للنشر والتوزيع.
9- محمد عبد الرحيم عدس(2001):**مدخل إلى رياض الأطفال**، دار الفكر للنشر، الأردن.

واقع استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال التعليمية (tice) من وجهة نظر أساتذة جامعة أم البواقي

La réalité de l'utilisation des TICE aux yeux des enseignants de l'université d'Oum Elbouaghi –Etude sur terrain

د. بخوش وليد
جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي (الجزائر)

ملخص:

تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال التعليمية (tice) في الجامعة من وجهة نظر الأستاذة الجامعيين ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي على عينة متكونة من "140" أستاذ من خمسة أقسام بجامعة أم البواقي - الجزائر- خلال السنة الجامعية 2015-2016 مستخدمين الاستمارة كأداة للدراسة متآلفة من ثلاثة محاور. وأسفرت المعالجة الإحصائية على نتائج التالية:

- يتقن الفرد الدراسة تكنولوجيا الإعلام والاتصال التعليمية بدرجة مقبولة.
- يستخدم الفرد الدراسة برامج تكنولوجيا الإعلام والاتصال التعليمية في تدريس الطلبة بدرجة أقل من المتوسط.
- أفراد الدراسة يعانون من صعوبات تقف في وجه استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال التعليمية في التعليم الجامعي.

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا الإعلام والاتصال التعليمية (tice)؛التعليم العالي.

Résumé:

La présente étude cherche à revéler la réalité de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (tice) au sein de l'université, et de point de vue des enseignants à l'université. Et pour en arriver nous avons appuyé dans notre recherche sur une démarche descriptive analytique appliqué sur un échantillonnage constitué de 140 **enseignants** appartenant à cinq départements de l'université d 'oumelbouaghi –Algérie- Durant l'année universitaire 2015-2016, en utilisant un formulaire qui se compose de trois parties.

Le traitement statistique nous mène aux résultants suivants:

- Les individus de notre échantillonnage maitrisent l'utilisation des TICE d'un degré acceptable.
- Ces individus utilisent les programmes des TICE pour enseigner les étudiants d'un degré moins de la moyenne.
- Les individus de notre étude souffrent des difficultés entravant l'utilisation des TICE dans l'enseignement supérieur.

Les mots clé: les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), l'enseignement supérieur.

مقدمة

أصبح التعليم في عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعصر الاقتصاد العالمي يعد سلعة أكثر حيوية وقوة محركة لنجاح أي تغيير وقد نتج عن هذا التحرك ظهور العديد من المصطلحات الحديثة في مجال التربية أصبحت تسمع وتتناول بقوة في المؤتمرات والندوات العلمية وفي المؤلفات التربوية والتي منها " التعليم وتحديات المستقبل " و" مدارس بلا جدران"، وفي ظل هذا المناخ الفكري المعاصر توالت الأبحاث والدراسات التربوية المهتم بمجال استخدام تقنيات التكنولوجيا في التعليم في محاولة عساها تنجح في دراسة الأثر المعرفي والتحصيلي في استخدامها بغية التّعرف على جوانبها الإيجابية والسّلبية حيث أكد (Jean.François,1995) على التّخطيط العلمي والشّامل كمفتاح لنجاح استخدامات الحاسوب التعليمي، بالإضافة الى قراءة وفهم وتنبؤ بملامح المستقبل. كما أكدت العديد من الدراسات والأبحاث العلمية والتي من بينها دراسة كل من (عودة سليمان 2014) ودراسة (الناعبي، 2010)[1](العريشي، 2007)[2] و(العمايرة، 2003)[3]على أهمية الأخذ بتكنولوجيا الإعلام والاتصال في المجال التعليمي.

وتعتبر الجزائر واحدة من هذه الدول حيث أطلقت مع بداية الألفية الثالثة جملة من الإصلاحات التربوية الهادفة إلى تجديد المنظومة التربوية حتى تساير وتوافق التغيرات العالمية، فشرعت وزارتي التربية الوطنية والتعليم العالي في تنفيذ عملية إدراج تكنولوجيات الإعلام والاتصال في مؤسساتها التعليمية[4]

بغية الارتقاء بالمؤسسة التعليمية بصفة عامة الجزائرية إلى أعلى المستويات والعمل على تجسيد وتنفيذ توصيات مؤتمرات وزراء التربية والتعليم العرب المتعددة والتي منها المؤتمر الثالث الذي حمل شعار"المنظومة التربوية وتقنية المعلومات" المنعقد في الجزائر سنة 2002، حيث أكّد من خلاله رئيس الجمهورية الجزائرية السيد عبد العزيز بوتفليقة أنه لا مناص للعالم العربي من امتلاك التقنيات الحديثة في مجال الاتصال والتواصل والتحكّم في أسباب المعرفة ووسائل العصرنة لمواجهة التحديات المستقبلية وإن المدرسة هي الفضاء الأنجع لتأسيس مستقبل أجيالنا وفي هذا الشأن عرفت الجزائر تجسيد العديد من البرامج رامية إلى إدماج استعمال الكمبيوتر كأداة بيداغوجية في تدريس مختلف المواد الأخرى، إذ رمت وترمي هذه الجهود إلى إحداث تجديد وتحديثا للمنظومة التربوية ككل والتنويع بشكل خاص في أساليب التعليم والتعلم ليتحول النموذج التربوي من بيئة تعليم مغلقة تعتمد على المنهج التقليدي والكتاب والمعلم كمصادر وحيدة للمعرفة إلى بيئات تعلم مفتوحة تعتمد على التقنية والتكنولوجيا[5]، وعرفت الجامعة سلسلة من المشاريع الهادفة إدراج تكنولوجيا التعليم بكل أنواعها في المنظمة التعليمية الجامعية بغية إثرائها وتنويع عروض التكوين[6]. وتزداد هذه الحاجة أكثر في مؤسسات التعليم العالي وخاصة في بلدان العالم الثالث والعالم العربي بوجه أخص، حيث أشارت تقاريرها إلى ضرورة التطوير وتجويد التعليم، على نحو ما جاء في تقرير المنظمة العربية للتربية والثقافة[7]، حول إستراتيجية التربية العربية الذي أوصى بجملة من الاقتراحات تدعوا في مجملها إلى وجوب الحرص على اتخاذ كل الإجراءات التي من شانها أن تسهم في تجويد التعليم العالي، وأصبح الأداء المتقن يعتبر المعيار الأول لقياس جودة نظم التعليم[8]. من هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتحاول أن تظهر مدى إسهام تكنولوجيا الإعلام والاتصال التعليمية (tice) في تحقيق طموحات القادة السياسيين والتربويين في تجويد التعليم العالي، وتكشف بالذات عن وجهة نظر الفاعلين التربويين –الأساتذة تحديدا- في مدى قدرة وكفاءة الوسائل التقنية في تفعيل العملية التعليمية، والتي تندرج ضمن الدراسات التقويمية التشخيصية لواقعنا التعليمي، ويمكن صياغة هذه الإشكالية في التساؤل الرئيسي التالي: **ما واقع استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال التعليمية (tice) في الجامعة من وجهة نظر الأساتذة الجامعين؟**

وترجمت هذه الإشكالية المدروسة **في الفرضيات البحثية** التالية:

- يتقن الأساتذة الجامعين استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال التعليمية (tice)
- يستخدم الأساتذة الجامعين تكنولوجيا الإعلام والاتصال التعليمية (tice) في عملية التدريس.
- توجد صعوبات تواجه الأساتذة الجامعيين في تطبيق تكنولوجيا الإعلام والاتصال التعليمية (tice).

1- **أهمية الدراسة:** تبدو أهمية الدراسة في كونها تعبير عن ما تحرص عليه اغلب الأنظمة التعليمية الجامعية ومنها الإصلاح الجامعي الجديد في الجزائر، بسعيها الحثيث نحو تطوير منظومتها التعليمية بما يتماشى ومقتضيات الجودة ومتطلبات أنظمة التميز العالمية، وبما يتلائم مع حاجات المجتمع وغاياته، من خلال توظيف التقنية بوجه عام ووسائل الاتصال والمعلوماتية بوجه خاص، ويمكن أن نعبر عن هذه الأهمية بصورة أكثر إجرائية من خلال النقاط التالية:

- تتجلى أهمية الدراسة في كونها تتيح لنا الوقوف على نقاط القوة ومكامن الضعف في استخدامنا أو توظيفنا للتقنية في العملية التعليمية والتدريسية على وجه التحديد
- ولكونها دراسة تقويمية فهي تفتح لنا أفاق التخطيط التربوي المؤسس على معطيات مستمدة من الواقع التعليمي
- من شان هذه الدراسة –كما نأمل- أن تسهم في تبصيرنا بالمجالات الأكثر حاجة لتوظيف التقنية فيها
- نأمل أن تسهم هذه الورقة بما تضمنته من دراسات أن توجه الدارسين والباحثين إلى مركزية ومحورية هذا الموضوع الذي تناولته بالبحث والتحليل.

2. الضبط الإجرائي لمفاهيم للدراسة: تضمنت هذه الدراسة مجموعة من المفاهيم الأساسية والتي تستوجب ضبطاً إجرائياً خاصة ونحن نعتزم تطبيق المنهج الوصفي التحليلي، وقد حاولنا التطرق لبعض منها بتقديم تعريفات تيسر فهمها.

➢ **تكنولوجيا الإعلام والاتصال التعليمية (tice):** يقصد بها في هذه الدراسة بأنها مختلف البرامج التطبيقية التعليمية الحديثة (البريد الالكتروني ، معالج النصوص والجداول، الانترنت، الوسائط المتعددة، معالج الصور والفيديو) والمواد والأجهزة الحديثة (مخابر الحاسوب السبورة التفاعلية، أجهزة العرض الالكترونية،) التي تستخدم في العملية التعلمية التعليمية والهادفة إلى رفع كفاياتها وبلوغ درجة الأداء المتقن

التعليم العالي: يعرفه الباحث بأنها " كل أنواع التعليم الذي يلي مرحلة التعليم الثانوي – الحصول المتعلم على شهادة البكالوريا- وتقدمه المؤسسات الجامعية والمعاهد العليا، هدفه الجوهري هو صقل مواهب كل متعلم وتدريبه حتى يكون فردا نافعا في المجتمع".

3. منهج الدراسة: استخدم الباحث في هذه الدراسة **المنهج الوصفي التحليلي** الذي يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات موجودة ومتاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها[9]، واستخدمه الباحث في هذه الدراسة من خلال استقراء أدبيات الدراسة إلى جانب استخدامه في تفسير وتحليل نتائج الدراسة.

4.حدود الدراسة : تقتصر هذه الدراسة على:

- دراسة واقع استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال التعليمية (tice) في التعليم الجامعي.
- أساتذة جامعة أم البواقي (الجزائر) .
- أجريت الدراسة خلال الموسم الجامعي 2015-2016 .

5. عينة الدراسة وخصائصها: تكونت عينة الدراسة من"**140**" أستاذ وأستاذة من خمسة أقسام من جامعة أم البواقي - الجزائر- تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، والجدول الموالي يوضح آلية توزيعهم .

جدول (1) توزيع عينة الدراسة

		العدد
التخصص	علوم اجتماعية	28
	علوم إنسانية	28
	علوم اقتصادية	28
	علوم الدقيقة	28
	أدب عربي	28
الدرجة العلمية	أستاذ التعليم العالي	19
	أستاذ محاضر أ	24
	أستاذ محاضر ب	36
	أستاذ مساعد أ	61
سنوات الخبرة	5-10 سنوات	70
	11-15 سنة	26
	16-20 سنة	19
	أكثر من 20 سنة	25

6. **أداة البحث:** تم إعداد استبيان تكون في صورته الأولية من ثلاثون (30) بندا؛ معتمدين في ذلك على دراسة كل من (عودة مراد، 2014) ودراسة (سالم عبد الله، 2010). حيث بنيت هذه البنود وفق اختيار إجابة واحدة من البدائل هي (نعم، لا) وينقسم إلى ثلاثة محاور فالمحور الأول خاص بمدى إتقان الأستاذ الجامعي لتكنولوجيا الإعلام والاتصال التعليمية (tice) وتألف من سبعة بنود (من البند 1 إلى 7) والمحور الثاني خاص بمدي توظيف الأستاذ الجامعي لتكنولوجيا الإعلام والاتصال التعليمية (tice) في عملية التدريس وضم ثمانية بنود (من البند 8 إلى 15) ، في حين خصص المحور الثالث لصعوبات التي تواجه الأستاذ الجامعي لاستخدام لتكنولوجيا الإعلام والاتصال التعليمية (tice) وتألف من تسعة بنود (من البند 16 إلى 24)، وبعد تقديمه إلى مجموعة من الأساتذة المحكمين تم إجراء عدة تعديلات وبعد حساب صدق التمييز تم استبعاد ستة بنود ليصبح الاستبيان يتكون في شكله النهائي من (24) بندا .

✓ **صدق الأداة:** تم عرض الأداة على مجموعة من الأساتذة المحكمين لإبداء آرائهم حول الأداة في النقاط التالية:

- سلامة الصياغة اللغوية للبنود.
- مدى صلاحية نظام التقدير.
- تعديل أو إضافة أو حذف ما يرونه مناسبا.

وأسفر ذلك عن إجراء بعض التعديلات في صياغة بعض البنود (24، 33، 4،36) كما تم حذف ستة بنود لتصبح الأداة تتكون في شكلها النهائي من (24) بندا، و بتطبيق الصدق الذاتي كانت النتيجة تساوي (0.96) وانطلاقا من القيمة المتوصل إليها يتضح أن الاستبيان يتمتع بصدق عال.

- **ثبات الاختبار:** وتم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة بيرسون (Pearson) فكان معامل الارتباط يساوي(R=0.94) ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سيبرمان- براون ((Spearman Brown فبلغ معامل الثبات الكلى (R= 0.96) وهذه القيمة تبين وتأكد بان الأداة تتميز بثبات مرتفع.

8. عرض نتائج الدراسة:

عرض نتائج الفرضية الأولى : نص الفرضية " يتقن الأساتذة الجامعين استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال التعليمية (tice) "

بعد عملية تفريغ البيانات ومعالجتها تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم(02): نتائج معالجة الفرضية الأولى

الرقم	البرنامج المتقن من طرف الأستاذ (درجة الإتقان أكثر من 70%)	نعم		لا	
		تكرار	النسبة %	تكرار	النسبة %
.1	الانترنت	101	**72.14**	39	27.86
.2	معالج النصوص	111	**79.28**	29	20.71
.3	معالج الجداول	70	50.00	70	50.00
.4	العروض التقديمية	95	**67.86**	45	32.14
.5	برامج الوسائط المتعددة	54	38.57	86	**61.43**
.6	معالج الصور والفيديو	24	19.28	113	**80.71**
.7	البريد الالكتروني	108	**77.14**	32	22.86
		566	% 57.75	414	% 42.25

من خلال استقراء نتائج الجدول أعلاه رقم (02) المتعلقة بالمحور الأول الخاص بالبرمجيات المتقنة من طرف الأساتذة الجامعيين (درجة الإتقان أكثر من 70%) والموزعة على سبعة بنود (فقرات) يتضح لنا أن أفراد عينة الدراسة يستخدمون برمجيات تكنولوجيا الاتصال والإعلام التعليمية وهذا بنسبة (57.75 %) وهي فوق الوسط وتم تسجيل اكبر نسبة مئوية قدرها (79.28%) والمتعلقة بمدى إتقان الأساتذة لمعالج النصوص ما يؤكد إتقانها من طرف اغلب الأساتذة وهذا راجع لأهميتها في إعداد الامتحانات من جهة ومن جهة ثانية في إعداد البحوث العلمية (المقالات و المداخلات العلمية) . لتليها نسبة (77.14%) من أفراد الدراسة يستخدمون البريد الالكتروني بهدف التواصل مع زملائهم والطلبة الذين يشرفون عليهم إلى جانب إرسال أعمالهم العلمية، إلى جانب أن معظم أفراد الدراسة يستخدمون الانترنت بشكل جيد وهذا بنسبة قدرها (72.14%) هذا ما يبين لنا مدى إدراك الأساتذة لأهمية هاته البرامج في مجال عملهم والذي يقوم على البحث العلمي المستمر والمتجدد خاصة ونحن نعيش في مجتمع ما بعد الحداثة والذي يطلق عليها أيضا مجتمع المعلومات، في حين تم تسجيل نسبة (67.86%) والمتعلقة بمدى استخدام برنامج العروض التقديمية وهي نسبة مقبولة إلى حد ما وضرورية، أما ما يخص معالج الجداول تم تسجيل نسبة (50%) من أفراد الدراسة يتقن استخدامه وهذا راجع لصعوبته والى طبيعة تخصص كل أستاذ والمقياس المدرس، في حين سجلنا نسبة (38.57%) لصالح برامج الوسائط المتعددة و(19.28%) لمعالج الصور والفيديو؛ ويرجع هذا لصعوبة تعلم هذه البرامج والتي تتطلب التسجيل في دورات تكوينية لأنها ذات تقنية عالية وصعبة البناء والتصميم ومن ناحية أخرى عدم إتقانها يعود إلى طبيعة المقاييس المدرسة التي لا تتطلب استخدام هذه البرامج ما عد في بعض التخصصات كالصحافة والفيزياء لذلك تستخدم بدرجة قليلة.

من خلال ما سبق عرضه نستنتج أن أفراد الدراسة يستخدمون برامج تكنولوجيا الإعلام والاتصال التعليمية بنسبة مقبولة قدرها (57.75%) وتدعمت هذه النتيجة مع دراسة (عودة مراد، 2014)[10]ودراسة (سالم عبد الله، 2010)[11]، هذه النتيجة ترجع حسب الباحث إلى الجهود الخاصة للأساتذة باعتبار أنهم باحثين مما يستوجب منهم إتقان على الأقل بعض البرامج التعليمية من اجل تنفيذ بحوثهم فلا نتصور أستاذ جامعي لا يتقن برامج معالجة النصوص والجداول وبرامج العروض التقديمية وهي المطلوبة في تقديم الأعمال العلمية في كل التظاهرات والمؤتمرات المحلية والدولية أو في نشر الأوراق العلمية في الدوريات والمجلات ، لقد أصبح استخدام "tice" في العلمية التعليمية التعليمة ضرورة حتمية وإلزامية لأجل التغلب على العديد من التحديات منها التوسع الأفقي في التعليم والتدفق المعرفي ومشكلات الفروق الفردية وتعدد مصادر المعرفة[12].

➢ **عرض نتائج الفرضية الثانية** : نص الفرضية " يستخدم الأساتذة الجامعين تكنولوجيا الإعلام والاتصال التعليمية (tice) في عملية التدريس "

بعد عملية تفريغ البيانات ومعالجتها تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول الموالي:

الجدول (3) نتائج معالجة الفرضية الثانية

الرقم	محور استخدام (tice) في التدريس	نعم		لا	
		تكرار	النسبة %	تكرار	النسبة %
8	استخدم برنامج العروض التقديمية في تقديم محاضراتي	78	**55.41**	62	44.28
9	استخدم البريد الالكتروني في إرسال محتوى المقياس لطلبة	23	16.43	117	**83.57**
10	استخدم الفايسبوك لمناقشة الدروس مع الطلبة	47	33.57	93	**66.43**
11	استخدم برنامج معالج النصوص لطباعة الملخصات لطلبة	92	**65.71**	48	34.28
12	املك موقع الالكتروني تعليمي في الانترنت	03	02.14	137	**97.56**
13	اعتمد على الامتحانات الالكترونية في تقويم الطلبة	00	00.00	140	100
14	اجشع الطلبة على تقديم أعمالهم العلمية باستخدام "tice"	38	27.14	102	72.85
15	استخدم برنامج معالج الجدول لحفظ درجات الطلبة	38	27.14	102	72.85
		319	%28.48	801	% 71.52

من خلال استقراء نتائج الجدول أعلاه رقم (03) المتعلقة بالمحور الثاني الخاص محور استخدام (tice) في التدريس من طرف أساتذة جامعة أم البواقي حيث تألف هذا المحور من ثمانية بنود وبعد المعالجة سجلت اكبر نسبة قدرها (**65.71**%) للبند الذي نصه " استخدم برنامج معالج النصوص لطباعة الملخصات لطلبة " لتليها نسبة (**55.41**%) للبند الذي مفاده " استخدم برنامج العروض التقديمية في تقديم محاضراتي" في حين جاءت النسب الخاصة بباقي بنود المحور الثاني ذات نسب ضعيفة تتراوح بين (**55.41**%، 33.57%، 16.43% 02.14%، 00.00%) وعموما يمكن القول أن هناك عزوف من طرف الأساتذة في استخدام (tice) في التعليم الجامعي والذي ربما يرجع إلى عدم مبادرة الأساتذة إلى التسجيل في دورات تدريبية وتكوينية في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال التعليمية على وجه الخصوص رغم إيمانهم بمدى أهميتها، كما عبرت نسبة (**97.56**%) بأنها لا تملك موقع الالكتروني تعليمي في الانترنت وأنها لا تستخدم البريد الالكتروني في إرسال محتوى المقياس لطلبة ولا الملخصات ولا المحاضرات وهذا بنسبة (**83.57**%)، وفيما يخص بند " استخدم الفايسبوك لمناقشة الدروس مع الطلبة " عبرت نسبة (**66.43**%) من أفراد الدراسة بأنها تستخدمه بدرجة فوق المتوسط رغم أنها تعتبر من أكثر وسائل التواصل الاجتماعي استخدما.

من خلال ما سبق عرضه نستنتج أن أفراد الدراسة لا يستخدمون برامج تكنولوجيا الإعلام والاتصال التعليمية في العملية التعليمية التعلمية الجامعية وهذا بسنة مئوية قدرها (71.52% لا يستخدمون) مقابل (28.48% نعم) وهي نسبة ضئيلة جدا تحتاج إلى المراجعة الفورية لأجل تفعيل استخدامها لدى أعضاء هيئة التدريس، خاصة في ظل تنامي ظاهرة التحول الالكتروني والتي تعتبر من مؤشرات جودة التعليم العالي واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (عودة مراد، 2014) [13]ودراسة (سالم عبد الله، 2010)[14]، رغم إتقان أعضاء هيئة التدريس لبعض البرمجيات التعليمي إلا أن استخدامها في العلمية التعليمية لا يعكس طموحات وتطلعات التعليم العالي ذو النظرة العالمية في عصر الرقمنة وسرعة انتشار المعلومة وتغيرها المستمر، فطرائق التدريس القائمة على الذاكرة أصبحت لا تجدي نفعا.

➢ **عرض نتائج الفرضية الثالثة:** نص الفرضية " توجد صعوبات تواجه الأساتذة الجامعيين في تطبيق تكنولوجيا الإعلام والاتصال التعليمية (tice) "

بعد عملية تفريغ البيانات ومعالجتها تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول الموالي:

الجدول (4) نتائج معالجة الفرضية الثالثة

الرقم	صعوبات استخدام "tice" في التعليم الجامعي	نعم		لا	
		تكرار	النسبة %	تكرار	النسبة %
16	عدم توفر العدد الكافي من مخابر الحاسوب	79	56.43	61	43.57
17	غياب البرمجيات التعليمة الخاصة بالمقياس الذي ادرسه	68	48.57	72	5143
18	أجهزة الحاسوب الموجودة في مخابر الحاسوب لا تتناسب وعدد الطلبة	114	**81.43**	26	18.57
19	غياب الانترنت في قاعات التدريس	123	**87.86**	17	12.14
20	المناخ الإداري لا يشجع على استخدام "tice"	106	75.71	34	2429
21	اشعر أن "tice" لا تخدم العملية التعليمية الجامعية	51	36.43	89	**63.57**
22	ضعف البنية التحتية الداعمة لتطبيق"tice" في التدريس	61	43.57	79	56.43
23	غياب سياسة هادفة إلى تطبيق "tice" في التعليم الجامعي	117	**83.57**	23	16.43
24	استخدام "tice" في التدريس يؤثر على مستقبلي المهني	77	55	63	45
		796	% 63.17	464	% 36.82

من خلال استقراء نتائج الجدول أعلاه رقم (04) المتعلقة بالمحور الثالث الخاص بصعوبات استخدام "tice" في التعليم الجامعي من وجهة نظر الأساتذة والموزعة على تسعة بنود (فقرات) حيث عبر أفراد الدراسة وبنسب قدرها (**87.86**%) أن "غياب الانترنت في قاعات التدريس" و(**83.57**%) حول البند " غياب سياسة هادفة إلى تطبيق "tice" في التعليم الجامعي " و(**81.43**%) المتعلقة بالبند " أجهزة الحاسوب الموجودة في مخابر الحاسوب لا تتناسب وعدد الطلبة " ونسبة (75.71%) الخاصة بالبند القائل " المناخ الإداري لا يشجع على استخدام "tice"، حيث عبرت هذه النسب عن بعض الصعوبات التي تقف حجر عثرت في وجه استخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال التعليمة في التعليم الجامعي، فعدم توافر مخابر الحاسوب بالعدد الكافي والتجهيز المناسب والحديث إلى جانب غياب سياسة واضحة وهادفة إلى تحويل الجامعة إلى جامعة رقمية دفع بالأساتذة إلى اكتفائهم بالوسائل التقليدية في التدريس والتي يطغى عليها أسلوب التلقين .

وعليه نستنتج أن أفراد الدراسة عبروا بأنهم يعانون من جملة من الصعوبات تقف في وجه استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال التعليمة في التعليم الجامعي وهذا بنسبة مئوية قدرها (63.17%) واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عودة مراد، 2014) [15]ودراسة (محمد حسن، 2003)[16]، والتي تعود إلى العديد من الأسباب تأتي في مقدمتها ضعف التجهيزات خاصة الحديثة إذ المخابر الإعلام الآلي الموجودة قديمة جدا يزيد عمرها عن ثمانية سنوات واغلبها لا يعمل، حتى الصيانة أصبحت غير موجديه، إلى جانب ضعف شبكة الانترنت والتي تم ربطها بالكلية وهي ذات تدفق ضعيف جدا، غياب سياسة واضحة المعالم ذات رؤية علمية تعمل على متابعة وتجسيد مشروع إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال التعليمية في الجامعة.

8- التحليل العام للنتائج: من خلال المعالجة الإحصائية لبنود الاستمارة بمحاورها الثلاثة وكذا من خلال مناقشتنا للفرضيات الإجرائية وعلى ضوء التراث النظري والدراسات السابقة تم توصل إلى أن أفراد الدراسة يتقنون استخدام برامج تكنولوجيا الإعلام والاتصال التعليمية بنسبة مقبولة وهذا بنسبة قدرها (57.75%) ، كما تم التوصل من خلال معالجة نتائج الفرضية الثانية أن أفراد الدراسة لا يستخدمون برامج تكنولوجيا الإعلام والاتصال التعليمية في العملية التعليمية التعلمية الجامعية بدرجة عالية حيث دلت النتائج أن نسبة مئوية قدرها (71.52% لا تستخدم) مقابل (28.48% تستخدم) وهي نسبة ضعيفة لدى أعضاء هيئة التدريس والتي لا تعكس المستوى الجامعي المطلوب في زمن يقوم على سرعة المعلومة ، في حين عبر أفراد الدراسة بنسبة مئوية قدرها (63.17 %) بأنهم يعانون من جملة من الصعوبات تقف في وجه استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال التعليمية في التعليم الجامعي مما يتطلب التحرك لأجل معالجتها.

الخاتمة:

أن تكنولوجيا الاتصال والإعلام عموما والتعليمية منها باتت تعتبر من العناصر الأساسية والمهمة في تحقيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي، فإدراج هذه التقنيات من شانها أن تمكن الجامعة الجزائرية عموما من تحقيق التكوين الجيد للمتعلم والذي يعتبر العنصر الجوهري والهدف الأساسي لكل السياسات التربوية المحلية والعالمية، ويتسنى ذلك بوجود بنية تحتية حديثة هذا من جهة ومن جهة ثانية فان تحقيق تعليم جامعي عال الأداء يتطلب جعل العملية التعلمية التعليمية مرنة بالنسبة للمتعلم و يتطلب أيضا هيئة تدريسية تتمتع بمهارات عالية وتتقن طرائق التدريس الحديثة وتتحكم في بالبرامج التطبيقية الخاصة بتكنولوجيات الإعلام والاتصال خاصة التعليمية منها .

وفي الختام أن القيمة الحقيقة لتطبيق التقنيات التعليمية وفق نظام الجودة من شانها أن تدفع بالمؤسسة الجامعية إلى تحقيق التطور والتميز والارتقاء بين المؤسسات الجامعية الأخرى ناحتا لنفسها اسما يتداول في المحافل الدولية.

الحلول المقترحة: وأخيرا تضمنت الدراسة جملة من الحلول وتضم :

- ✓ عقد ندوات وورش عمل هادفة إلى التوعية والإعلام بأهمية إدماج التقنيات التعليمية (tice)، إلى جانب صياغة إستراتيجية علمية لتجسيدها على ارض الواقع بشكل فعال وواقعي.
- ✓ فتح قنوات الاتصال الفعال والديمقراطي ما بين الهيئة التدريسية والإدارة والرامي إلى تحقيق التحول الرقمي.
- ✓ تفعيل الأنظمة والتعليمات الخاصة بتكنولوجيات الإعلام والاتصال وبالتقنيات بصفة عامة.
- ✓ تعميق معاني المعلوماتية بين أفراد البيئة الجامعية ككل.
- ✓ تأسيس لجنة إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال التعليمية على مستوى الجامعة.

الهوامش:

[1]- الناعبي، سالم عبد الله (2010) واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعوائق الاستخدام لدى عينة من معلمي ومعلمات مدارس المنظمة الداخلية بسلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية (المجلد11 - 3) جامعة البحرين، البحرين. http://search.shamaa.org/arFullRecord.aspx?ID= 79549

[2]- جبريل بن حسن العريشي (2007) دور تقنيات المعلومات في تطوير التعليم في مؤسسات التعليم العالي بقطاعيه الخاص والعام دراسة تطبيقية على مدينتي الرياض وجدة، المصدر: faculty.mu.edu.sa /download .php?fid= 163074

[3]- العمايرة، محمد حسن (2003) أراء معلمي بعض مدارس وكالة غوث الدولية بالأردن في أهمية استخدام التقنيات التعليمية والصعوبات التي تواجههم في استخدامها ، مجلة العلوم التربوية والنفسية (4- 4) جامعة البحرين، البحرين.

[4]- (الجزائر الالكترونية، 2008)

[5]- بخوش وليد (2014) دراسة تجريبية مقارنة لاستخدام الحاسوب في تدريس مادة علوم الطبيعة والحياة على عينة من تلاميذ السنة الثانية شعبة العلوم التجريبية (مذكرة دكتوراه علوم) جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي الجزائر.

[6]- بخوش وليد (2015) أهمية التعليم الالكتروني في ضوء المهام الحديثة للتعليم العالي رؤية مستقبلية عن حالة الجزائر، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد14، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

[7]-تقرير المنظمة العربية للتربية والثقافة (ع4، رجب –ذو الحجة1427هـ، ص93).

[8]- بخوش وليد ومصمودي، زين الدين (جوان،2013) أثر برنامج حاسوبي لمادة العلوم الفيزيائية في تحسين التفكير مهارات التفكير العلمي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي علوم تجريبية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد10، جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر.

[9]- الأغا، إحسان(1997) البحث التربوي،عناصره، أدواته ومناهجه، ط1، دار الكتاب غزة، فلسطين.

[10]- سليمان عودة مراد (2014) واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعوائق استخدامها في التدريس لدى معلمي ومعلمات مدارس تربية لواء الشوبك بالأردن، مجلة البلقاء للبحوث والدراسات (المجلد 17 العدد1) الأردن.

[11]- سالم عبد الله، 2010، مرجع سبق ذكره.

[12] - تيسير محمد نشوان، واقع توافر واستخدام تقنيات التعليم لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى

[13]- عودة مراد، 2014 ، مرجع سبق ذكره.

[14]- سالم عبد الله، 2010، مرجع سبق ذكره.

[15]- عودة مراد، 2014،مرجع سبق ذكره.

[16]- محمد حسن، 2003. مرجع سبق ذكره.

قائمة المراجع:

1. الأغا، إحسان(1997) البحث التربوي،عناصره، أدواته ومناهجه، ط1، دار الكتاب غزة، فلسطين.
2. بخوش وليد (2014) دراسة تجريبية مقارنة لاستخدام الحاسوب في تدريس مادة علوم الطبيعة والحياة على عينة من تلاميذ السنة الثانية شعبة العلوم التجريبية (مذكرة دكتوراه علوم) جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي الجزائر.
3. بخوش وليد (2015) أهمية التعليم الالكتروني في ضوء المهام الحديثة للتعليم العالي رؤية مستقبلية عن حالة الجزائر، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد14، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
4. بخوش وليد ومصمودي، زين الدين (جوان،2013) أثر برنامج حاسوبي لمادة العلوم الفيزيائية في تحسين التفكير مهارات التفكير العلمي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي علوم تجريبية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد10، جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر.
5. تقرير المنظمة العربية للتربية والثقافة (ع4، رجب –ذو الحجة1427هـ، ص93).
6. تيسير محمد نشوان، واقع توافر واستخدام تقنيات التعليم لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى، فلسطين، https://www.alaqsa.edu.ps/site_resources/aqsa_magazine/.../22.pdf
7. جبريل بن حسن العريشي (2007) دور تقنيات المعلومات في تطوير التعليم في مؤسسات التعليم العالي بقطاعيه الخاص والعام دراسة تطبيقية على مدينتي الرياض وجدة، المصدر: faculty.mu.edu.sa /download .php?fid= 163074
8. سليمان عودة مراد (2014) واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعوائق استخدامها في التدريس لدى معلمي ومعلمات مدارس تربية لواء الشوبك بالأردن، مجلة البلقاء للبحوث والدراسات (المجلد 17 العدد1) الأردن.
9. العمايرة، محمد حسن (2003) أراء معلمي بعض مدارس وكالة غوث الدولية بالأردن في أهمية استخدام التقنيات التعليمية والصعوبات التي تواجههم في استخدامها ، مجلة العلوم التربوية والنفسية (4- 4) جامعة البحرين، البحرين.
10. الناعبي، سالم عبد الله (2010) واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعوائق الاستخدام لدى عينة من معلمي ومعلمات مدارس المنظمة الداخلية بسلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية (المجلد11 - 3) جامعة البحرين، البحرين. http://search.shamaa.org/arFullRecord.aspx?ID= 79549

دور الإعلام المدرسي في تفعيل عملية الاختيار الدراسي لدى التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي

إسماعيل الأعور (طالب دكتوراه)
أ.د. عبد الله لبوز
جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية الى معرفة واستكشاف الدور الذي يلعبه الاعلام المدرسي في تفعيل عملية الاختيار الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي وذلك حسب اراء التلاميذ حيث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي الاستكشافي واشتملت الدراسة على عينه بلغ حجمها 130 تلميذ وتلميذة متمدرسين في السنة الاولى ثانوي باختلاف الجذع المشترك وباختلاف الجنس، وذلك ببعض مؤسسات التعليم الثانوي بمدينة ورقلة.

استخدم الباحث الاستبيان كاداة لجمع بينات الدراسة، واستخدم النسبة المئوية لغرض المعالجة الاحصائية، فتوصل الى النتائج التالية

- للاعلام المدرسي دور ضعيف وغير واضح في حث التلاميذ على الاستعلام والبحث الذاتي عن كل ما يتعلق بالتخصصات الدراسية.
- للاعلام المدرسي دور واضح وبنسبة مقبولة في مساعدة التلاميذ على معرفة واستكشاف قدراتهم وامكانياتهم التي ستؤهلهم للالتحاق بمختلف التخصصات الدراسية.
- للاعلام المدرسي دور واضح وبنسبة مقبولة في مساعدة التلاميذ على معرفة الآفاق المستقبلية لمختلف التخصصات الدراسية في سوق العمل وكذا المجتمع الواسع.

خلاصة القول انه وبالرغم من ان نتائج الدراسة عرفت بعض الايجابية في الواقع الا ان سيرورة الاعلام المدرسي في مؤسسات التعليم الثانوي لازالت تفتقد الممارسة البيداغوجية اللازمة والتي تسمح لمستشار التوجيه والارشاد المدرسي وتمكنه من ان يقوم بدوره على الوجه الصحيح وبما يتماشى مع ما تفرزه السياسة التربوية من مستجدات وتغييرات مستمرة.

Abstract

The present study is aiming at identifying and exploring the role played by school information in enhancing the secondary school pupils choice of their stream according to pupils views. The researcher adopted the descriptive-explortive method. The survey consisted of 130 pupils in first year secondary school regardless the gender and the stream in some of ouargla secondary schools.

The researcher adopted the questionnaire as a tool for data collection and the percentage sa a statistic choice in order to analyze the data. The following results were obtained.

- The school information has a weak and unclear role in urging pupils to auto inform and look stream matter-related.
- The school information plays an acceptable clear role in helping pupils to assess their level and potentials which enable them to choose a given stream.
- The school information plays an acceptable clear role in helping pupils to know their careers according to the streams they may choose.

In brief the results though positive in the direct use of the school information are still weak in parctice the education consultants still lack the pedagogical plans that enable them to fully fulfill their duties and keep them always updated.

1- مقدمة:

يعتبر التوجيه والإرشاد المدرسي من بين العمليات المهمة التي تحدد مصير المجتمع، والذي يتوقف على مصير أبناءة، وذلك بالطبع من خلال مساعدة التلاميذ على اختيار الشعب والتخصصات الدراسة المناسبة والتي ستؤهلهم إلى مستقبل مهني مناسب كذلك.

من بين المهام أو النشاطات الداخلة في إطار والتوجيه والإرشاد المدرسي نجد ما يسمى –الإعلام المدرسي- وهو عبارة عن مهمة يقوم بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في الإطار الواسع لهذه العملية، كما يعتبر الوسيلة الأساسية التي تساعد التلميذ على القيام باختياره الدراسي بناءا على اكتشاف قدراته وإمكانياته، ومعرفة العلاقة التي تربط بين المجالين الدراسي والمهني (سوق العمل)، ومنه تحديد مساره الدراسي بما يمكن أن يحقق له مشروعه المهني.

في هذا الإطار ونظرا للأهمية البالغة لما يمكن أن يقدمه الإعلام المدرسي للتلميذ من مساعدات مدرسية وبيداغوجية في سبيل الاختيار الدراسي، جاءت هذه الدراسة بهدف التناول البحثي والعلمي لهذه المشكلة.

2- مشكلة الدراسة:

يعتبر الإعلام المدرسي من بين أهم التدخلات التوجيهية والإرشادية التي يقوم بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في التعليم الثانوي، وذلك بهدف مساعدة التلميذ على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بالاختيارات الدراسية التي سيحاولون من خلالها تحقيق مشاريعهم المهنية في المستقبل.

في هذا الإطار يرى أرسطو «أن كل شخص فيما يتعلق بحياته كالرامي أمام المرمى، يرمي إلى ما يراه خيرا له، غير أن هذا الأخير لا يمكن إصابته إذا جهلناه أو جهلنا الطرق التي تسنح لنا بالوصل إليه»[1].

كما يرى أن «لعاطفة اعتبار الذات دخلا كبيرا في تكوين فكرة الإنسان عن نفسه، تلك الفكرة التي يهمه أن يؤكد له صحتها المتصلون به، أو الأكثر منه معرفة أو منزلية اجتماعية»[2].

بناءً على هذا نستطيع أن نقول بأن التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي يسعى دائما وراء تحقيق الاختيار الدراسي المناسب فنجده دائما في بحث متواصل عن كل المعلومات والأفكار المرتبطة بمختلف التخصصات الدراسية ومحاولة معرفة ومقارنة قدراته وإمكانياته مع ما تتطلبه تلك التخصصات، وكذا معرفة ما تفضي إليه من مهن مختلفة في سوق العمل، ولأجل كل هذا سيجد نفسه في حاجة ماسة إلى من يساعده في الحصول على تلك المعلومات التي تسمح له باتخاذ القرار المناسب فيما يتعلق باختياره الدراسي والذي سيعبر من خلاله عن مشروعه المهني في المستقبل.

هنا نستطيع أن نقول بأن الوسيلة الأولى التي تمكن التلميذ من الحصول على تلك المعلومات، هي تلك العملية التوجيهية والإرشادية التي يقوم بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في مختلف مؤسسات التعليم الثانوي، من خلال عملية الإعلام المدرسي، حيث يعمل هذا الأخير على:[3]

- التعريف بهيكلة التعليم الثانوي للتلميذ، ومتطلبات مختلف الشعب والتخصصات وآفاقها المستقبلية.
- إطلاع التلاميذ على مقاييس القبول والتوجيه إلى التخصصات الدراسية.
- يمكن التلاميذ من معرفة المنافذ المهنية وفرص التكوين المهني المتاحة.
- مساعدة التلميذ على بناء مشروعه المستقبلي الدراسي أو المهني.
- تنمية وتربية الاختيار الذاتي لدى التلميذ، والوصول بالتلميذ إلى اختيار دراسي يتوافق مع قدراته وإمكانياته.
- مساعدة التلميذ على التكيف مع المحيط التربوي والاجتماعي والاقتصادي.
- جعل التلميذ قادرا على استعمال سبل وطرق بديلة وإيجابية في حالة عدم التوفيق في تحقيق رغباته وطموحاته.

بعد كل هذا يحق لنا أن نتساءل عن دور الإعلام المدرسي في تفعيل عملية الاختيار الدراسي لدى التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي، وهل أن هذا الإعلام المقدم من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي يساعد التلاميذ حقيقة على تحقيق الاختيار الدراسي المناسب والذي يتوافق مع قدراتهم وإمكانياتهم ورغباتهم.

لذلك ارتأى الباحث دراسة هذه المشكلة من خلال استكشاف آراء التلاميذ حول دور الإعلام المدرسي الذي يقوم به مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في تفعيل وديناميكية نشاطاتهم وممارساتهم ومحاولاتهم المستمرة من أجل تحقيق الاختيار الدراسي المناسب، وبناءً على ما سبق جاءت هذه الدراسة بهدف الإجابة عن التساؤلات التالية:

- هل أن الإعلام المدرسي يعمل على حث التلاميذ على الاستعلام والبحث الذاتي؟
- هل أن الإعلام المدرسي يعمل على استكشاف التلاميذ لقدراتهم وإمكانياتهم الذاتية؟
- هل أن الإعلام المدرسي يعمل على معرفة التلاميذ للآفاق المستقبلية للتخصصات الدراسية في سوق العمل؟

3- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

- معرفة ما إذا كان الإعلام المدرسي يحث التلاميذ حقيقة على ممارسة الاستعلام والبحث الذاتي.
- معرفة ما إذا كان الإعلام المدرسي يساعد التلاميذ على معرفة واستكشاف قدراتهم وإمكانياتهم التي ستؤهلهم للالتحاق بمختلف التخصصات الدراسية.
- معرفة ما إذا كان الإعلام المدرسي يساعد التلاميذ على استيضاح ومعرفة الآفاق المستقبلية للتخصصات الدراسية في سوق العمل.

4- المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

4- 1- الإعلام المدرسي: هو تلك الحصص الإعلامية التي ينشطها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي مع التلاميذ، وكذا المقابلات الجماعية والفردية التي تجمعه معهم، ومختلف التظاهرات البيداغوجية (الأسبوع الوطني للإعلام، الأيام المفتوحة حول التوجيه المدرسي... إلخ) حيث يهدف المستشار من خلال كل هذه الممارسات إلى الوقوف على مشكلات التلاميذ (الدراسية، الاجتماعية... إلخ) بهدف مساعدتهم على اتخاذ القرار المناسب والصحيح بشأنها، ولعل أهم هذه المشكلات مشكلة الاختيار الدراسي.

4- 2- الاختيار الدراسي: هو ذلك القرار الذي يصرح به التلميذ فيما يتعلق بمستقبله الدراسي على مستوى بطاقة الرغبات المقدمة له من طرف إدارة المؤسسة، والذي يعبر من خلاله عن رغبته في مزاولة الدراسة في تخصص دراسي معين.

4- 3- دور الإعلام المدرسي في تفعيل عملية الاختيار الدراسي: من خلال التعريفين السابقين، يمكننا أن نعرف هذا الدور بأنه تلك المساعدة التي يقدمها الإعلام المدرسي للتلميذ في عملية اختياره للتخصص الدراسي المناسب، وذلك من خلال حثه المستمر على الاستعلام الذاتي حول التخصصات الدراسية، ومساعدته على التعرف على إمكانياته وقدراته الشخصية، وتوضيح الآفاق المستقبلية والمهنية لمختلف التخصصات الدراسية.

سيعبر عن هذا الدور في الدراسة الحالية من خلال استجابة تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي على بنود الاستبيان الذي أعده الباحث بناءً على الأبعاد المذكورة أعلاه.

4- 4- تلميذ التعليم الثانوي: المقصود بالتلميذ في هذه الدراسة، هو تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي بمختلف جذوعهم المشتركة (علمي، أدبي) وبمختلف جنسهم (ذكر، أنثى).

5- الدراسات السابقة:

5- 1- دراسة كاظم آبل: كان موضوعها أهم عمليات الإرشاد التربوي في ضوء الاتجاهات الحديثة، حيث هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء ما إذا كانت فروق واختلافات في إدراك الطلبة والموجهين والمدرسين في نظرتهم لدور ووظيفة

الموجهين التربويين، توصلت إلى أن الطلبة غير واعين بهدف فوائد برامج التوجيه والإرشاد، وأن الموجهين يقدرون وظيفتهم في المرحلة الثانوية، وأن دور الموجه التربوي يحتاج إلى إعادة صياغة من قبل الإدارة التربوي.(4)

5- 2- دراسة عبد المنان معمور محمد حمزة: كان موضوعها الممارسات الواقعية لعملية التوجيه والإرشاد يدركها طلاب المرحلة الثانوية في بعض مدارس المملكة العربية السعودية، هدفت إلى التعرف على الممارسة الواقعية الفعلية لعملية الإرشاد والتوجيه التي يمارسها ممارسة واقعية وفعالة، وأن عملية التوجيه والإرشاد لها أهمية كبيرة في العملية التعليمية والتربوية.(5)

5- 3- دراسة وليام نسون وبوردين: هدفت إلى المقارنة بين مجموعتين من الطلبة، إحداهما تلقت إرشادا مهنيا والثانية لم تتلقى أي إرشاد مهني، وعند مقارنة المجموعتين بعد انتهاء المرحلة الدراسية، وجد بأن المجموعة الأولى تحصلت على درجات حسنة على مقياس التوافق، نما وكانت درجاتها التحصيلية أحسن من الدرجات التحصيلية للمجموعة الثانية(6).

كما وأن هناك الكثير من الدراسات الأخرى التي أجريت في هذا الموضوع، كلها توصلت إلى التأكيد على أهمية الدور الذي يلعبه الإعلام المدرسي أو التربوي أو المهني في مساعدة التلاميذ أو المتربصين على اتخاذ القرار المناسب فيما يتعلق بالاختيار الدراسي أو المهني، والذي يعبر من خلاله على تحقيق المشروع المهني في المستقبل.

6- حدود الدراسة:

6- 1- الحدود البشرية: تمثل المجتمع الإحصائي لهذه الدراسة في تلاميذ التعليم الثانوي المتمدرسين في السنة الأولى في بعض الثانويات على مستوى تراب مدينة ورقلة، حيث تم اختيار 130 تلميذ وتلميذة كعينة دراسة.

6- 2- الحدود الزمنية: أجريت الدراسة وطبقت أدواتها في الموسم الدراسي: 2016/2015.

6- 3- الحدود المكانية: أجريت الدراسة في بعض مؤسسات التعليم الثانوي في مدينة ورقلة، وهذه المؤسسات ستذكر لاحقا.

7- إجراءات الدراسة الميدانية:

7- 1- منهج الدراسة: إن تحديد منهج دون آخر في الدراسات العلمية، إنما يعتمد على طبيعة موضوع الدراسة، ولهذا تختلف أنواع المناهج العلمية بما يتناسب مع طبيعة وخصوصيات الدراسة، وباعتبار أن الدراسة الحالية تهدف إلى تناول ظاهرة الإعلام المدرسي من خلال الدور الذي يلعبه في تفعيل عملية الاختيار الدراسي للتلميذ في التعليم الثانوي، فإن أنسب منهج لها هو المنهج الوصفي الاستكشافي، الذي يعرف بأنه: «طريقة علمية لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها، ثم إخضاعها للدراسة الدقيقة»(7)

7- 2- أدوات الدراسة: فيما يتعلق بالدراسة التي تعني بدراسة دور الإعلام المدرسي في تفعيل عملية الاختيار الدراسي لدى تلميذ التعليم الثانوي، استخدم الباحث أداة واحدة تمثلت في استبيان من إعداده، حاول من خلاله دراسة هذا الدور.

- **كيفية إعداد الاستبيان:** قام الباحث بالاتصال مع عدد من الخبراء في الموضوع (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي)، بغرض تحديد الأبعاد الواقعية لهذه الظاهرة، فتم تحديد الأبعاد التالية:

1- الحث المستمر للتلميذ على البحث والاستعلام الذاتي.
2- مساعدة التلميذ في التعرف على قدراته الشخصية وكذا إمكانياته.
3- مساعدة التلميذ في معرفة الآفاق المستقبلية والمهنية للتخصصات الدراسية.

بعد ذلك قام الباحث بصياغة كل بعد من هذه الأبعاد في مجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عنها، ثم قام بصياغة كل مؤشر سلوكي في فقرة مناسبة، فتكونت لديه خمسة عشرة(15) فقرة، بحيث احتوى كل بعد على خمسة فقرات.
بعد ذلك تم وضع البدائل والتي تمثلت في (نعم، لا) حيث سيتم تفريغ الاستبيان على أساس تكرارات البدائل والنسب المئوية لكل فقرة من فقراته.

7- 2- 1- بعض الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة: تم في هذه الخطوة التأكد من صدق وثبات الأداة وذلك بعد اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية، حيث بلغ عددها 40 تلميذ وتلميذة من المتمدرسين بالسنة الأولى من التعليم الثانوي موزعين على مختلف الجذوع المشتركة بهذا المستوى.

أ- **الصدق:** للتأكد من صدق الأداة اعتمد الباحث على طريقة المقارنة الطرفية:

*** صدق المقارنة الطرفية:** تم في هذه الطريقة تفريغ الاستمارات بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية (حيث ن=40)، وذلك بعد وضع الأوزان التالية (نعم=01، لا=0)، بعد ذلك تم ترتيب درجات الأفراد ترتيبا تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ثم قسمت الدرجات إلى مجموعتين (مجموعة عليا ومجموعة دنيا) وذلك باحتساب نسبة 33%، بعد ذلك تمت المعالجة الإحصائية اللازمة فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (01): يوضح نتائج المعالجة الإحصائية بطريقة المقارنة الطرفية لصدق الأداة

المؤشرات الإحصائية / المجموعات	ن	م	ع	ت المحسوبة	دح 2ن-2	ت المجدولة	القرار الإحصائي
33% العليا	14	13.54	6.45	2.72	26	2.05	دالة عند 0.05
33% الدنيا	14	7.81	3.16				

يتضح من خلال الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة كانت مساوية لـ 2.72، وعند مقارنتها بـ "ت" المجدولة والتي كانت مساوية لـ 2.05 عند درجة الحرية 26 ومستوى الدلالة 0.05 نستطيع أن نقول بأن القيمة المحسوبة دالة إحصائيا، ومنه نستنتج بأن الاستبيان يتحلى بدرجة صدق مقبولة، مما يجعلنا نطمئن على صلاحيته وبالتالي إمكانية استخدامه للقياس.

ب- الثبات: استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية لغرض التأكد من ثبات الأداة، وذالك باستخدام معادلة سبيرمان براون حيث تم من خلالها تجزئة الأداة إلى نصفين (فقرات فردية –فقرات زوجية)، تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين النصفين فتحصلنا على قيمة ثبات نصف الأداة والتي كانت مساوية لـ 0.64، تم تعديل هذه القيمة بمعادلة سبيرمان براون، فأصبحت مساوية 0.78، وهي قيمة تجعلنا نطمئن على ثبات الأداة، والجدول الموالي يوضح ذلك أكثر:

الجدول رقم (02): يوضح نتائج المعالجة الإحصائية لثبات الأداة(معادلة سبيرمان براون)

(ر) قبل التعديل	(ر) بعد التعديل	القرار الإحصائي
0.64	0.78	دال عند 0.01

بعد كل هذا يمكننا القول بأن الأداة تتمتع بقيم عالية سواء في الصدق أو الثبات، مما يجعلنا نطمئن على صلاحيتها وإمكانية استخدامها في عملية القياس.

7- 3- عينة الدراسة: كما ورد مسبقا في الحدود البشرية، فإن الباحث وقع اختياره على عينة من التلاميذ المتمدرسين بالسنة الأولى من التعليم الثانوي، حيث كان قوامها (130) تلميذ وتلميذة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة موزعين على مختلف الجذوع المشتركة العلمية والأدبية، وذلك على مستوى أربعة (04) مؤسسات للتعليم الثانوي بمدينة ورقلة، والجدول الموالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (03) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس والجذع المشترك

المؤسسة	ج م ع		ج م آ		المجموع
	ذ	إ	ذ	إ	
سي الشريف علي ملاح	12	08	05	10	35
محمد بن موسى الخوارزمي	14	06	05	06	31
المتشعبة (متعددة التخصصات)	13	10	08	11	42
الشهيد عبيدلي أحمد	08	06	03	05	22

7- 4- إجراءات التطبيق: بعدما تم بناء الأداة واختيار أفراد العينة، أجرى الباحث تنسيقا مع الطواقم الإدارية في مختلف المؤسسات من خلال المدراء ومستشاري التربية، تم توزيع الاستمارات على أفراد العينة، وذلك بمساعدة مستشاري التربية وكذا الأساتذة، حيث تم التوزيع على مستوى الأقسام مباشرة، مع قراءة التعليمات وتوضيح كيفية الإجابة من طرف الباحث، دامت هذه الإجراءات مدة 04 أيام من 2016/04//04م إلى 2016/04/07، حيث يتم استلام الاستمارات بعد عملية التطبيق مباشرة، وذلك تفاديا لضياعها وتفاديا للإبقاء على بعض الفقرات التي ربما لا يجيب عنها أفراد العينة، وفي الأخير وبالرغم من حرص الباحث إلا أنه تحصل على 130 استمارة فقط قابلة للتفريغ والمعالجة الإحصائية.

7- 5- عرض وتفسير نتائج الدراسة: هكذا إذا وبعدما تم تحديد مشكلة الدراسة وصياغتها في ثلاث تساؤلات محورية، تم القيام بالدراسة الاستطلاعية، والتي تم من خلالها بناء الأداة والتأكد من صلاحيتها للقياس، ثم القيام بالمعاينة الإحصائية وتطبيق الأداة على أفراد العينة، وبعد تفريغ كل الاستمارات والحصول على بيانات الدراسة، ومعالجتها إحصائيا، يجدر بنا الآن أن نتكلم عن نتائج الدراسة من خلال عملية العرض والتفسير لكل تساؤل من تساؤلاتها.

7- 5- 1- عرض وتفسير نتائج التساؤل الأول: للتذكير فإن مؤشرات هذا التساؤل صيغت في خمسة (05) فقرات سيتم عرضها في الجدول الموالي:

الجدول رقم (04): يوضح نتائج التساؤل الأول:

الفقرات (المؤشرات السلوكية)	نعم		لا	
	ك	%	ك	%
1- دور الإعلام المدرسي في حث التلاميذ على البحث عن كل ما يتعلق بالتخصصات الدراسية.	74	56.92	56	43.08
2- دور الإعلام المدرسي في حث التلاميذ على الإطلاع عن مختلف الوثائق الإعلامية.	49	37.70	81	62.30
3- دور الإعلام المدرسي في حث التلاميذ على قراءة مختلف المجلات والمناشير الموضحة للتخصصات الدراسية.	54	41.53	76	58.47
4- دور الإعلام المدرسي في حث التلاميذ على التعرف عن مختلف المواد التي تندرج تحت كل تخصص دراسي.	70	53.84	60	46.16
5- دور الإعلام المدرسي في حث التلاميذ على زيارة مركز التوجيه المدرسي بحثا عن المعلومات المتعلقة بالتخصصات الدراسية.	25	19.23	105	80.77

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه بأن دور الإعلام المدرسي في حث التلاميذ على البحث عن كل ما يتعلق بالتخصصات الدراسية أخذ نسبة 56.92% للبديل (نعم)، بالإضافة إلى دوره كذلك في حث التلاميذ على التعرف عن مختلف المواد التي تندرج تحت كل تخصص دراسي، حيث أخذ نسبة 53.84% للبديل (نعم) كذلك، في حين أخذت الأدوار الثلاثة المتبقية نسبا أقل من 50% في البديل (نعم) وبقيم معتبرة، حيث أخذ دور الإعلام في حث التلاميذ على الإطلاع عن مختلف الوثائق الإعلامية نسبة 37.70% وأخذ هذا الدور في حث التلاميذ على قراءة مختلف المجلات والمناشير الموضحة للتخصصات الدراسية نسبة 41.53%، في حين أخذ دور الإعلام في حث التلاميذ على زيارة مراكز التوجيه المدرسي النسبة الأقل 19.23%.

من خلال هذا العرض الموضح في الجدول رقم (04)، نستطيع أن نقول بأن دور الإعلام المدرسي في حث التلاميذ على الاستعلام والبحث الذاتي عن كل ما يرتبط ويتعلق بالتخصصات الدراسية، هو في الواقع دور ضعيف وليس بدرجة قوية وهذا بناءا على نتائج أو نسبة التحقق من عدمه للبنود أو الفقرات المعبرة عن هذا التساؤل، مما يسمح لنا بالقول كإجابة عن التساؤل الأول بأن دور الإعلام المدرسي يكمن في حث التلاميذ على الاستعلام والبحث الذاتي ضعيف، ولكن ليس بدرجة كبيرة إذ أن هناك الفقرتين أو البندين (01) و(04) تحققا بنسبة كبيرة، مما يدل بأن هناك مؤشرات توحي بأن للإعلام المدرسي نوع من التأثير على التلاميذ فيما يتعلق بتوعيتهم بأهمية الاستعلام والبحث الذاتي الذي يسمح لهم بالتعرف على محتويات التخصصات الدراسية المختلفة.

*** مناقشة وتفسير النتيجة:** من خلال المؤشر الأول يظهر دور الإعلام المدرسي في هذا الاتجاه بقوة ،حيث نجد بأنه حقيقة حث التلاميذ على البحث عن كل ما يتعلق بالتخصصات الدراسية، إذ يعد الاختيار الدراسي في هذه المرحلة مطلبا أساسيا لدى التلاميذ، وفي هذا الصدد يقول **أحمد أوزي** بأن «عملية الاختيار الدراسي أو المهني، ضرورة فردية وضرورة اجتماعية»[8].

وفي نفس الاتجاه ومن خلال المؤشر الرابع ظهر كذلك دور الإعلام بنوع من القوة في حث التلاميذ على التعرف عن مختلف المواد التي تندرج تحت كل تخصص دراسي،لأن التلميذ هنا وفي هذا الموقف في حاجة إلى التعرف عن كل مادة من المواد التي يحتويها التخصص الدراسي الذي سيختاره، لمقارنتها بقدراته العلمية والأدبية وكذا برغبته وطبيعة ميوله الدراسية.

أما عندما نتكلم عن بقية المؤشرات المتعلقة بهذا التساؤل، سواء تعلق الأمر بحث الإعلام المدرسي التلاميذ على الإطلاع عن مختلف الوثائق الإعلامية وكذا مختلف المجلات والمناشير الموضحة للتخصصات الدراسية أو حث التلاميذ على زيارة مراكز التوجيه المدرسي والمهني، فإن الدور هنا ظهر بنسبة كبيرة من الضعف لاسيما المؤشر الذي يتكلم عن زيارة مراكز التوجيه المدرسي والمهني، ولعل هذا الضعف في الدور وعدم الفعالية، إنما يعود بالدرجة الأولى إلى نقص الوثائق الإعلامية الشيء الذي يجعلها ليست في متناول التلاميذ وإن بحثوا عنها، وكذلك الحال بالنسبة للوثائق الأخرى وكذا المجلات والمناشير، وهنا ننوه بضرورة التفكير في خلق أو تأسيس مثل هذه المجلات والوثائق والمناشير، والانتقال بها من الطابع الوصفي إلى الطابع التعليمي، لأن تنشيط خلية التوثيق والإعلام يعتبر من المهام الأساسية لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في كل المؤسسات التعليمية التابعة للمقاطعة التي يعمل فيها.

أما فيما يتعلق بالمؤشر الأخير الذي يتكلم عن زيارة التلاميذ لمراكز التوجيه المدرسي، فإن دور الإعلام المدرسي هنا ظهر ضعيفا بدرجة كبيرة، ويرجع هذا إلى عدم قدرة التلاميذ في الكثير من المناطق الوصول إلى هذه المراكز حيث نجد مركزا واحدا في مدينة ورقلة يضم كل ضواحيها. وهنا ننوه بإنشاء فروع أو مكاتب لمراكز التوجيه المدرسي في كل مقاطعة تربوية حتى يتسنى للتلاميذ الوصل إليها والتواصل معها.

6-5-2-عرض وتفسير نتائج التساؤل الثاني: صيغت كذلك مؤشرات هذا التساؤل في خمسة (05) فقرات، سيتم عرضها في الجدول الموالي:

الجدول رقم (05): يوضح نتائج التساؤل الثاني:

الفقرات (المؤشرات السلوكية)	نعم		لا	
	ك	%	ك	%
1-دور الإعلام المدرسي في تكوين رغبة التلاميذ في التخصصات الدراسية.	76	58.46	54	41.54
2-دور الإعلام المدرسي في جعل التلميذ يتمسك بالتخصص الدراسي الذي يرغب فيه.	74	56.92	56	43.08
3-دور الإعلام المدرسي في مساعدة التلميذ على التعرف عن قدراته وإمكانياته.	80	61.54	40	38.46
4-دور الإعلام المدرسي في خلق الثقة بين التلميذ والتخصص الدراسي.	75	57.70	55	42.30
5-دور الإعلام المدرسي في مساعدة التلميذ على كيفية استغلال طاقاته في اختيار التخصص الدراسي المناسب.	79	60.77	51	39.23

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (05) بأن دور الإعلام المدرسي كان بدرجة قوية، حيث فاقت النسب المئوية لمختلف مؤشرات هذا التساؤل الـ 50% بكثير، وهي نسب معتبرة تسمح لنا بالحكم على دور الإعلام المدرسي في هذا الشأن بأنه فعال سواء تعلق الأمر بتكوين رغبة التلاميذ في التخصصات الدراسية، حيث بلغت نسبة هذا المؤشر في البديل (نعم) 58.46%، أو تعلق الأمر بتمسك التلميذ بالتخصص الذي يرغب فيه، حيث بلغت نسبة هذا المؤشر في البديل (نعم) 56.92%، أو تعلق الأمر بتعرف التلميذ عن قدراته وإمكانياته وخلق الثقة بنيه وبين التخصص الدراسي أو حتى مساعدته على الكيفية الجيدة في استغلال طاقاته لأجل الاختيار الدراسي المناسب، حيث بلغت النسب المئوية لهذه المؤشرات على الترتيب 61.54% وهي نسب قوية تدل على أن للإعلام المدرسي دور حقيقي وواضح في هذا الجانب من عملية الاختيار الدراسي للتلميذ.

مما سبق نستطيع أن نقول كإجابة عن التساؤل الثاني، بأن دور الإعلام المدرسي في مساعدة التلاميذ على التعرف عن مختلف قدراتهم الذاتية وإمكانياتهم قوي وبدرجة معتبرة، إذ أن كل المؤشرات المعبرة عن هذا الدور أخذت نسبا مئوية عالية ومرتفعة، لاسيما المؤشرات (الأول والثالث والخامس)، وهذه النسب تدل على أن للإعلام المدرسي دور فعال في واقع عملية الاختيار الدراسي للتلميذ من حيث تعرفهم على القدرات الذاتية والإمكانيات التي تؤهلهم للالتحاق بمختلف التخصصات الدراسية والتي سيحققون من خلالها مشاريعهم المهنية في المستقبل المهني والاجتماعي بصفة عامة.

*** مناقشة وتفسير النتيجة:** من خلال المؤشر الأول فإن للإعلام المدرسي دور فعال وقوي في قدرته على تكوين أو خلق الرغبة لدى التلميذ نحو تخصص دراسي معين، وقد يرجع هذا إلى سيرورة الاختيار الدراسي، إذ يرى سوبر بأنه "سيرورة ممتدة عبر الزمن"[10].

وقد يعود كذلك إلى الفعل الايجابي للإعلام المدرسي في حث التلاميذ على الاستعلام الذاتي حول التخصصات الدراسية وبالتالي اكتساب معارف جديدة حول هذه التخصصات، تلك المعارف التي من شأنها أن تخلق الرغبة لدى التلميذ، أو تغييرها نحو تخصصات أخرى.

وفي نفس الاتجاه كان الحال بالنسبة لبقية المؤشرات، حيث بينت النتائج بأن للإعلام المدرسي دور فعال في جعل التلميذ يتمسك بالتخصص الدراسي الذي يرغب فيه من خلال تعرفه على قدراته الذاتية وكذا إمكانياته، حيث فاقت نسبة البديل (نعم) في هذا المؤشر 61% وهي نسبة معتبرة، كما أوضحت النتائج كذلك بأن للإعلام المدرسي دور فعال ومعتبر في مساعدة التلاميذ على كيفية استغلال طاقاتهم الخاصة في عملية الاختيار الدراسي، وإنشاء ثقة كبيرة في هذه التخصصات الدراسية التي يرون بأنها ستحقق لهم مشاريعهم المهنية في المستقبل، وقد تعود هذه القوة في الدور هنا إلى

"أن المستشار وبعد القفزة النوعية التي عرفها النظام التربوي ابتداء من 1991 أصبح لديه تصورًا شاملا لنشاط الإعلام، فاتخذ بذلك طابعا بيداغوجيا"(11).

من خلال النتائج كذلك يمكننا القول بأن الإعلام المدرسي كنشاط يقوم به مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، إنما يركز على اكتشاف القدرات والإمكانيات التي تسمح للتلاميذ الالتحاق بمختلف التخصصات الدراسية مركز في ذلك على استعمال الاختيارات النفسية، واستبيان الميول والاهتمامات، والمقابلات الفردية والجماعية، وعلى هذا الأساس فإن الباحث يوصي بزيادة الاهتمام من طرف النظام التربوي بمثل هذه الوسائل، كونها تساعد حقيقة المستشار على تأدية مهامه الإعلامية المدرسية على أحسن وأكمل وجه.

7- 6- 3- عرض وتفسير نتائج التساؤل الثالث: صيغت كذلك مؤشرات هذا التساؤل في خمسة (05) فقرات، سيتم عرضها في الجدول الموالي:

الجدول رقم (06): يوضح نتائج التساؤل الثالث.

الفقرات (المؤشرات السلوكية)	نعم		لا	
	ك	%	ك	%
1-دور الإعلام المدرسي في تعريف التلاميذ بفرص العمل التي يوفرها كل تخصص دراسي.	84	64.62	46	35.38
2-دور الإعلام المدرسي في تعريف التلاميذ بالدور الذي يلعبه كل تخصص دراسي في المستقبل.	89	68.47	41	31.53
3-دور الإعلام المدرسي في تعريف التلاميذ بمختلف المهن في سوق العمل والتخصصات التي تفضي إليها.	75	57.70	55	42.30
4-دور الإعلام المدرسي في توضيح المكانة الاجتماعية للتخصصات الدراسية بالنسبة للتلاميذ.	76	58.46	54	41.54
5-دور الإعلام المدرسي في تعريف التلاميذ بالفروع الدراسية لكل تخصص دراسي في السنة الثانية.	90	69.23	40	30.77

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (06) بأن دور الإعلام المدرسي في هذا الجانب كان بدرجة قوية كذلك، شأنه في ذلك شأن تلك القوة في الدور التي ظهرت في البعد أو الجانب الثاني من هذه الدراسة، حيث كانت كل النسب المئوية المترجمة لمختلف مؤشراته أكبر بكثير من الـ 50% في البديل (نعم) حيث تراوحت بين (57.70%) كأصغر نسبة إلى (69.23%) كأكبر نسبة، وهذه النسب المئوية المعتبرة لكل مؤشرات هذا الجانب -توضيح الآفاق المستقبلية للتخصصات الدراسية- إنما هي دليل واضح على أن الإعلام المدرسي هنا يعمل حقيقة على تعريف التلاميذ بفرص العمل التي توفرها التخصصات الدراسية، والدور الذي يلعبه كل تخصص دراسي في المستقبل، كما أنه قادر على تعريف التلاميذ بمختلف المهن لكل تخصص دراسي، ومختلف الفروع الدراسية التي يفضي إليها في السنة الثانية ثانوي، وكذا المكانة الاجتماعية التي يتميز بها في أوساط المجتمع المختلفة.

باختصار فإن الإعلام المدرسي في التعليم الثانوي يلعب دورا فعالا في مساعدة التلاميذ في التعرف على مختلف الآفاق المستقبلية للتخصصات الدراسية، سواء على الصعيد المهني أو حتى على الصعيد الاجتماعي العام، وذلك من خلال عناصر عديدة يستعملها المستشار في عمله الإعلامي، من بينها الحصص الإعلامية التي تتخلل فصول السنة الدراسية وكذا المقابلات الجماعية مع التلاميذ واللقاءات الخاصة كذلك، كما أن الأسبوع الوطني للإعلام والذي يحدث مرة واحدة في السنة عنصر من بين العناصر الهامة في هذا الدور الذي يلعبه الإعلام المدرسي هنا.

• **مناقشة وتفسير النتيجة:** نلاحظ من خلال الجدول الذي عرض معطيات التساؤل الثالث الذي يطرح فكرة دور الإعلام المدرسي في توضح الآفاق المستقبلية للتخصصات الدراسية في سوق العمل، بأن كل المؤشرات التي ترجمت هذا الدور، حصلت على نسب عالية ومرتفعة في البديل (نعم) من طرف التلاميذ، سواء تعلق الأمر بتوضيح فرص العمل التي يوفرها كل تخصص دراسي أو مختلف المهن في سوق العمل، أو تعلق الأمر بتوضيح الدور الذي يلعبه كل تخصص دراسي في المجتمع الواسع (المكانة الاجتماعية)، أو حتى إذا تعلق الأمر بتعريف التلاميذ بمختلف الفروع الدراسية لكل تخصص دراسي في السنة الثانية ثانوي، وقد ترجع قوة الدور الذي يلعبه الإعلام المدرسي هنا في هذا البعد الدراسي ربما إلى الأسباب التالية:

- الحصص الإعلامية، خلية التوثيق والإعلام، الأسبوع الوطني للإعلام المدرسي، الأبواب المفتوحة على التوجيه والإرشاد المدرسيين، الزيارات الميدانية التي ينظمها مستشاري التوجيه مع التلاميذ إلى بعض المؤسسات التربوية كالجامعات ومراكز التكوين المهني.

كما يمكننا أن نتكلم هنا على استقبال أولياء التلاميذ من طرف مستشار التوجيه وتعريفهم بمعطيات الاختيار الدراسي لأبنائهم، كل هذه الوسائل والطرق من شأنها أن تعمل على مساعدة التلاميذ وكذا الأولياء في التعرف على مستقبل التخصصات الدراسية، الشيء الذي يساعدهم على اتخاذ القرار الصحيح في هذا الاتجاه –بناء المشروع الدراسي- أو –المشروع المهني- حيث أكدت وزارة التربية الوطنية في المراسلة رقم 109 الصادرة بتاريخ 18 مارس 2009 والموجهة إلى السادة والسيدات مديري التربية بالولايات، على تنظيم الأسبوع الوطني للإعلام والأبواب المفتوحة على التوجيه المدرسي والمهني، كون هذه العوامل تعمل على تسخير ما من شأنه أن يضمن للتلميذ أدق وأوفر حجم من الإعلام لإرشاده ومرافقته في بناء مشروعه المدرسي"[12]

إذا نستطيع أن نقول هنا بأن الاهتمام الموجه من طرف الوزارة وجدية مديري التربية ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي بهذه الفكرة، كانت كلها عوامل مساعدة على قوة الدور الذي يلعبه الإعلام المدرسي في توضيح الآفاق المستقبلية للتخصصات الدراسية في سوق العمل وكذا المجتمع الواسع.

الخلاصة:

لقد دلت نتائج هذه الدراسة على أن للإعلام المدرسي نوع من الدور الحسن في تفعيل عملية الاختيار الدراسي لدى التلاميذ، وذلك من خلال مساعدتهم على البحث والاستعلام الذاتيين حول كل المعلومات والأفكار والمعارف المتعلقة بمختلف التخصصات الدراسية وإن كان دوره هنا –الإعلام المدرسي- ليس بالدرجة الكبيرة، أما فيما يتعلق باستكشاف التلاميذ لقدراتهم وإمكاناتهم الشخصية، وفيما يتعلق بتعريفهم وإطلاعهم على الآفاق المستقبلية لمختلف التخصصات الدراسية، فكان للإعلام المدرسي دور واضح.

ما يمكن قوله في هذا الإطار هو أنه وفي السنوات الأخيرة وموازاة مع الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية بالجزائر، حاول الطاقم المكلف بالتوجيه والإرشاد المدرسي، مسايرة على الأقل بعض جوانب ونشاطات الإعلام المدرسي وخاصة من حيث المحتوى، إلا أن التطبيق والممارسة الصحيحة لهذا الإعلام، لا تزال بعيدة نوعا ما عن المسار الذي رسمت له، مما يشكل ضرورة إحداث نوع من التغيير على مستوى كيفية وطريقة التدخل، بحيث يدرج الإعلام المدرسي بمختلف مكوناته ووسائله في برامج بيداغوجية المشروع، وهذا ما أكدته دراسة **تارزولت عمروني حورية** (1997)، عندما قالت: «يعتبر التدخل المبكر لمختص التوجيه في المراحل الأولى من التمدرس أمر ضروري، إذ يعمل على إتاحة الفرص والإمكانيات التي تسمح بالنمو والتطور السليم للفرد، وبالمقابل التخفيض من العمل العشوائي الذي يسيطر على اختياراته المستقبلية الدراسية منها والمهنية»[13] وذلك لأن برامج بيداغوجية

المشروع تكون ضمن الأطوار الأولى من التمدرس حتى نضمن قاعدة متينة مبنية على أساس قناعة التلميذ في تحديد مساره الدراسي، وبناءا على مشروع مهني يبنى بالتدرج عبر مختلف مراحل التعليم والتمدرس .

قائمة المراجع:

(1)-(2)- أمال أحمد يعقوب، (1989): علم النفس الاجتماعي للصفوف الثانية في التربية، جامعة بغداد، بيت الحكمة العراق، ص: 16-17.

(3)- الملتقى التكويني الجهوي لمستشاري التوجيه المدرسي، من 12 إلى 13 ماي 1997، دار المربي،باتنة، الجزائر ص: 31.

(4)- جاسم راشد صالح الجيمار (ب س): دراسة فعالية المرشد التربوي ،ط 2، دار الفكر العربي، الكويت، ص: 85.

(5)- فهد إبراهيم الحبيب (1996): التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربي، ط2، مكتبة العربي، الرياض، ص: 81.

(6)- عبد الحفيظ مقدم (1991): دور التوجيه والإعلام المهني في الاختيار والتوافق المهني، مجلة الرواسي، العدد 04، الجزائر، ص: 12.

(7)- عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات (1999): مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص: 143.

(8)- أحمد أوزي (ب س): المراهق والعلاقات المدرسية، مجلة التربية، العدد الثاني، الرباط، المغرب، ص: 129.

(9)- مجموعة نصوص التوجيه المدرسي والمهني 1962-1992، جانفي 1993، الجزائر ص: 90.

(10)- ميسون سميرة (2011): الأساليب المعرفية وعلاقتها بالميول المهنية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي، غير منشورة، جامعة قسنطينة، الجزائر، ص: 82.

(11)- عواوش بومية (1996): الإعلام المدرسي والمهني في الوسط المدرسي الجزائري، ورشة عمل حول التوجيه المدرسي والمهني، تنظيم المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، من 26 إلى 31 أكتوبر 1996، الجزائر، ص: 46.

(12)- وزارة التربية الوطنية، مكتب التخطيط العام، المراسلة رقم 109، الصادرة بتاريخ 18 مارس 2009، الجزائر، ص: 01.

(13)- تارزولت عمروني حورية (1997): مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين، دراسة المؤشرات السيكولوجية وأهميتها في بناء وتحقيق هذه المشاريع، ورسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، ص: 133.

علاقة الضغوط وأنماط الشخصية والصحة العامة

دراسة ميدانية بمؤسسات إنتاج الطاقة

وعواع صلاح الدين
أ.د محجر ياسين
جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط وأنماط الشخصية والصحة العامة لدى عمال مؤسسات إنتاج الطاقة بالمسيلة. كما بحثت الدراسة تأثير العوامل كالحالة الاجتماعية أعزب، متزوج، أو أرمل/ مطلق. ونوع العمل: إداري، تقني، ميداني. وسنوات العمل عبر ثلاث فئات فرعية (أقل 05 سنوات)، (من 06 إلى 10 سنوات)، (من 11 سنوات). من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي. حيث بلغ حجم العينة 182 من الأفراد العاملين بمؤسسات إنتاج الطاقة بالمسيلة (عمال شركة إنتاج الكهرباء [SPE]، شركة الصيانة الأجهزة الصناعية [MEI]). بتطبيق مقياس مقياس الضغوط المهنية (THE OCCUPATIONAL STRESS SCALE OSS). مقياس بوتنر لنمط الشخصية (أ، ب). مقياس الصحة العامة (12 بند). بينت النتائج أن 64% من الأفراد العاملين يعانون من مستوى مرتفع من الضغوط، 38% مستوى منخفظ من الضغوط مع مستوى منخفض للصحة العامة. وكانت الأبعاد الأكثر تأثير في الضغوط كالتالي: إدارة المشاكل والعلاقات مع الآخرين في العمل، الدور الإداري، الارغونوميا، البيئة المادية (الفيزيقية) لمكان العمل، السلامة و الأمان، المسار والإنجاز المهني، التداخل مابين العمل والأسرة، الهيكل التنظيمي. وارتبط ارتفاع مستويات الضغوط لدى أفراد العينة بنوع العمل بالدرجة الأولى؛ حيث كانت فئة الميدانيين الأكثر تضررا، تأتي من بعد ذلك التقنيين، ثم تليها فئة الإداريين. كانت الفروق بين أفراد عينة الدراسة في نمط الشخصية متقاربة بعض الشيء، غير أن النمط (أ) كان هو السائد. ولم يرتبط النمط (أ) بمستوى الصحة العامة بدرجة كبيرة لدى عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الصحة العامة، الضغوط، أنماط الشخصية، مؤسسات الطاقة.

Abstract :

The aim of this study was to identify the relationship between stress, personality type (a,b) and general health among the workers of masila energy production institutions. The study also examined the effect of factors such as marital status, single, married, or widowed / divorced. Type of work: administrative, technical, field time. And years of work across three sub-categories (less than 5 years), (from 06 to 10 years), (over 11 years). In order to achieve the objectives of this study, the descriptive methode was adopted. With a sample size of 182 people working in energy production facilities in masila (workers of the electricity production company [SPE], industrial equipment maintenance company [MEI]). Applying the occupational stress scale (oss). The butner scale for the personal type (A, B). General health questionnaire (12 items). The results showed that 55% of working individuals suffer from a high level of stress, a low level of public health, 18% of the average level, 32% of the level of maintaining pressure with a high level of public health. The most influential dimensions of stress were: management of problems and relationships with others at work, management role, argonomia, physical environment of workplace, safety and security, track and career achievement, work-family overlap, organizational structure. The incidence of stress levels among the respondents was associated with the type of work in the first place. The category of the most affected areas was followed by the technicians, followed by the administrative category. The differences between the study sample in the personality pattern were somewhat similar, but pattern a was predominant. Type a did not correlate with the overall health level of the study sample. It was also found that the sample of the sample had an average public health level of 42.80%, which is acceptable.

Keywords: Stress, Personality Type (A,B), General Health, energy institutions.

مقدمة:

طبيعة العمل في المؤسسات تتغير بوتيرة متسارعة وربما أكثر من أي وقت مضى؛ بسبب ما يشهده العالم من ثورة معرفية ومعلوماتية نتيجة للتقدم التكنولوجي. عدم وجود توازن بين حجم المتطلبات وقدرات الأفراد العاملين، والقيود المفروضة عليهم في المؤسسات المختلفة قد تؤثر على صحتهم. الصحة مفهوم متعدد الأبعاد، ولهذا السبب فإن تعريف المنظمة العالمية للصحة يشمل ثلاثة أبعاد: الجسدي، النفسي، والاجتماعي. وتعزيز الصحة هو حاجة إنسانية أساسية؛ إذ أن الاهتمام بصحة الأفراد العاملين في المؤسسات المختلفة قضية حيوية للتنمية المستدامة الاقتصادية، والاجتماعية على حد سواء. وعلى مستويات مختلفة وطنيا، دوليا. إن حماية وترقية الصحة في الوسط المؤسساتي مهمة جسيمة تقع على عاتق القائمين على التخطيط وأصحاب القرار. في الماضي كان الاهتمام منصبا على الصحة في جانبها البدني متمثلا في السلامة من الحوادث، وتوفير تدابير السلامة والأمان داخل المؤسسات مع قليل من الاهتمام بجوانب الصحة النفسية **(Nahar & all, 2013)**.

المفهوم العام للصحة اخذ منحى آخر وصار يجمع أبعادا جديدة اجتماعية ونفسية، ليصبح بذلك مفهوما أكثر شمولية **(American Psychology Association [APA], 2015)**. **الصحة العامة** هي: "القدرة الفرد التي تمكنه من تأدية الأدوار الاجتماعية والنفسية، والعضوية المنوطة به أو المطلوبة منه". حماية وتعزيز الصحة العامة في البيئة المؤسساتية هي مهمة رئيسية تحتاج قرارات مدروسة من هيئات مختلفة (اقتصادية، اجتماعية، سياسية). تشير الإحصائيات إلى أن الأضرار التي تصيب الأفراد في المؤسسات بلغت مابين 50- 80 % من كل الأمراض بشقيها الجسدي والنفسي **(Daley & Parfitt, 1996)**.

التقارير الصادرة عن الاتحاد الأوربي بخصوص المؤسسات الجديدة والمخاطر الناشئة لسنة 2010 أشارت إلى أن 79% من المسيرين الأوربيين **(European managers)** قلقون بشأن الضغوط في المؤسسات التي يقومون على إدارتها. وفي المقابل فإن 30% من المؤسسات في أوربا لا تملك إجراءات بخصوص التعامل مع هذه الضغوط في أماكن العمل **(Esener; UE OSHA, 2010)**. ويوضح كل من كونترادا وبوام **(Contrada & Baum, 2011)** أن الذي زاد من سعة فهمنا لمشاكل الصحة عموما هو الاشتغال بالدراسة العلمية للضغوط. فدراسة الصحة و الأمراض لم تكن بالفائدة المرجوة حتى تم تطوير، و اختبار، وتمحيص مفاهيم الضغوط **(conceptions of stress)**.

ضغوط العمل تشكل خطرا على صحة الأفراد العاملين، وفي المقابل على صحة المؤسسات. فالضغوط من منظور مؤسساتي هي ظاهرة جد مهمة، فصحة الأفراد العاملين يُمكن أن تتعرض للخطر نتيجة لها؛ مما يؤدي إلى حدوث خلل على المستوى البدني والنفسي. الضغوط في العمل ذات أهمية بالغة في أبحاث علم النفس وقد تم تقديمها على أنها واحدة من الوعكات الصحية التي تصيب الأفراد في القرن العشرين (20) من قبل المنظمة العالمية للصحة **(WHO)** ثم تم تصنيفها لاحقا على أنها إحدى الوبائيات المتفشية من نفس المنظمة. وتقدر منظمة العمل الدولية **(ILO)** أن التكاليف التي تتكبدها المؤسسات بسبب الضغوط في العمل تمثل 1 إلى 3.5 % من إجمالي الناتج المحلي لكل بلد **(Tangri, 2003)**.

مصطلح الضغوط **(stress)** يتم استعماله لبيان معنى ردة الفعل الصادرة عن الفرد (مفهوم الاستجابة) أو قوة البيئة التي تُحدثُ مثل هكذا تفاعل (مفهوم المثير) أو كلاهما معا. أي قوة البيئة وردة فعل الفرد (مفهوم التفاعلات) **(Weiner , 2013)**. وتبعا لذلك فإنها ظروفٌ بدنية، ونفسية والتي تؤدي إلى آثارٍ ضارة على صحة الأفراد العاملين ومنه على: الإنتاجية، والفعالية، وجودة العمل **(Chandraiah & Jakkula, 2012)**. من وجهة نظر سيكولوجية فإن الضغوط التي يواجهها الأفراد في بيئة المؤسسات تتضمن تناقضا بين المتطلبات التي تواجههم وقدراتهم في التعامل معها **(Behrouzian, 2009)**. وعلاوة على ذلك، فإن الضغوط التي يمكن أن تُوجد على مستوى المؤسسات ويُفترض

أن تكون مرتبطة بزيادة في معدلات التغيب عن العمل، والعطل المرضية والتي هي بدورها مرتبطة بتكاليف مرتفعة للمجتمع والمؤسسات على حد سواء (**Cox., Griffiths, et al., 2000, Moreau et al., 2004**).

لأجل الاستجابة الحاصلة جراء الضغوط عند الأفراد اقترح كل من كوبر، جريفن وكلارك (**Cooper, CL. 1998, Griffin & Clarke, 2011**) أن يتم استخدام مصطلح الإجهاد (**Strian**) للدلالة على الشدة التي تنتج عن استجابة الأفراد (مفهوم الاستجابة) وتفادي الارتباك الحاصل بخصوص استعمال مصطلح الضغوط (**Ganster & Rosen, 2013**). وعلى كل حال، فإن العلاقة بين البيئة و الفرد هي القاسم المشترك في الخطاب العلمي بشان الضغوط (**Sinokki, 2011**). حسب لازروس وفولكمان (**Lazarus & Folkman**) فإن الضغوط هي علاقة خاصة بين البيئة والأفراد والذين يُدركونها على أنها نوع من المتطلبات أو التهديد والذي يتخطى قدرة مواردهم على التكيف وبالتالي تغدو خطرا على صحتهم (**Navidian, Masoudi & Mousavi, 2003**).

في دراسة أجراها كل من ويه؛ تزي؛ تاك (**Wei., Tze, Tak,. 2009**) نشرتها مجلة أكسفورد للصحة في العمل حول الاختلال في الصحة العقلية و الضغوط لدى عمال منصة نفطية بحرية في الصين، كانت النتائج أن الفقر في الصحة العقلية لدى العمال كان مرتبطا بشكل دال و ايجابي بضغوط العمل، فكلما زادت الضغوط المرتبطة بالعمل ارتفعت نسبة الإصابة بالاضطرابات النفسية، و تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في نفس العينة التي يتم تناولها بالدراسة، و كذلك من حيث الأهداف في السعي إلى التحقق من وجود علاقة بين صحة في بعدها النفسي والضغوط المرتبطة بالعمل.

لتقييم أثر الضغوط على الصحة في بعديها العضوي والنفسي نشرت دراسة مسحية أجريت حول ضغوط العمل وعلاقتها الظروف الصحية والاضطرابات النفسية. وجاءت نتائج الدراسة أن (31%) من أفراد العينة كانت شكواهم من ضغوط العمل مترافقة إما مع ظروف صحية أو اضطرابات نفسية أو كلاهما معا. وخلصت الدراسة إلى أن الضغوط من شأنها أن تضخم أثر الاضطرابات النفسية، والمشاكل العضوية. بالإضافة إلى أن ترافق الاضطرابات النفسية والظروف الصحية يزيد من خطر عدم القدرة على العمل (**Nevid et al, 2014**)

الفروق الفردية في ردود الفعل تظهر في مكان العمل. لهذا فالضغوط ليس لها نفس التأثير على الأفراد بنفس القدر. هناك مجموعة من العوامل الشخصية، الاجتماعية، والبيئيةٌ تعمل عمل الوسيط؛ والتي تُؤثر في قابلية الأفراد على التكيف فيما يتعلق بالضغوط التي يمكنهم اختبارها. الاختلافات في الشخصية، المساندة الاجتماعية والعمر كلها عوامل تحدد كيف أن الأفراد يتعاملون مع الضغوط في أماكن العمل. وتُأثر عوامل عدة في تصاعد مستوى الضغوط في الإطار التنظيمي داخل المؤسسات منها: ما يتعلق بجوهر الوظيفة في حد ذاتها، مشكل الدور، العلاقات في العمل، التطوير الوظيفي، المناخ التنظيمي،... و غيرها من العوامل التي قد تساهم بشكل أو بآخر في حدة الضغوط على مستوى المؤسسات.

الشخصية هي مجموع الخصائص التي تُميز الأفراد وتحدد استقرر سلوكهم في حالات ومواقف مختلفة إلى حد بعيد. الشخصية تشمل خصائص دائمة نسبيا، و التي يمكنها أن تُصنف الأفراد وتجعلهم يتصرفون بطريقة يمكن التنبؤ بها، رغم المواقف المتباينة التي يمرون بها وعلى فترات ممتدة من الزمن (**Nevid et al, 2014**). أنماط الشخصية هي عوامل مهمة في تحديد الضغوط. كونها قادرة على شرح كيفية أن بعض الأفراد في استطاعتهم العمل لسنوات وهم يتعاملون مع كميات هائلة من الضغوط. في حين أن آخرين ينهارون بعد عدة أشهر تحت نفس الكميات المماثلة. وقد أشار كوبر إلى أن أنماط الشخصية التي تتميز بالشدة كسمة تُظهر مقاومة أكبر مع الوقت ضد الضغوط والحماية النفسية ضد أحداث الحياة الأكثر صعوبة (**Couper, 2005**).

في أواخر الخمسينيات من القرن الماضي لاحظ كل من فريدمان وروزنمان (**Rosenman & Fredman**) وهما طبيبان مختصان في طب وجراحة القلب، أنه يوجد نمطين أساسيين من الشخصية وتم تصنيفهما على أنهما: نمط (أ)، ونمط (ب). يتميز النمط السلوكي (أ) بالقدرة التنافسية المفرطة؛ يحمل كل شؤون حياته مَحمل الجد؛ نفاذ الصبر؛ الغضب؛ والعدائية. هذا النمط يتفرد بان كينونته العضوية تكون في حالة توتر دائم (**Raikkonen et al, 1999**). النمط السلوكي (ب) يجسد الشخصية التي تتميز بالهدوء، والصبر، وقلة القدرة على المنافسة، وليس لها ميول عدائية. منظمة الصحة العالمية حددت سنة (**World Health Organization[WHO], 1996**) صنفت متلازمة النمط السلوكي (أ) كواحدة من أسباب أمراض الشريان التاجي (**CHD**)، والاضطرابات السيكوسوماتية.

يميل أصحاب النمط السلوكي (أ) إلى استخدام "الكمية" (المال، الانجازات، المسؤوليات...) كمؤشر على نجاحهم ويدركون قيمة الكمية في مقابل النوعية. كما يُنظَر إليهم عموما على أنهم في سباق مع الوقت ويقودهم النجاح. إنهم يعملون بسرعة، يتكلمون بسرعة؛ يحاولون فعل أكثر من أمر واحد في نفس الوقت. كما أنهم لا يتحملون الانتظار، ويميلون إلى مقاطعة من يكلمهم، ويتميزون بقدرة تنافسية عالية (**Bluen et al, 1990 ; Mueser et al, 1987 ; Powell 1995**).

النمط السلوكي (ب) أكثر ارتياحا، وأسهل في العيش، أقل تنافسية وأقل عدوانية. الأفراد الذين ينتمون إلى النمط (ب) يختبر الضغوط مثلهم مثل النمط (أ)، في أثناء ذلك هم أقل ذعرا عندما يواجهون متطلبات تُعد تحديا أو تهديدا بالنسبة لهم. بالإضافة إلى ذلك، أصحاب النمط السلوكي (ب) يختلفون عن النمط (أ) في الضغط الدموي الشرياني ووظائف بيوكميائية أخرى (**Howard et.al., 1986**). الأفراد من ذوي النمط السلوكي (ب) قد يكون لديهم طموح ولكنهم غير "مندفعين"، وحماسهم للعمل لا يطغى على حياتهم كلها. يجدون الوقت الكافي لأسرهم وأصدقائهم، ويميلون لاختيار أنشطة للترويح اقل تنافسية في مقابل اختيارات النمط السلوكي (أ). لا يَضعُ الأفراد من النمط السلوكي (ب) مواعيد نهائية في أثناء انجاز العمل على عكس الأفراد من النمط (أ) (**Chandrakanta, 2012**).

مؤسسات الطاقة تعتبر وعلى نطاق واسع على أنها إحدى المؤسسات التي تُميزها بيئة ضاغطة. إذ يتعرض الأفراد فيها لكثير من الضغوط المادية، النفسية والاجتماعية. والتي قد تُحدث آثارا سلبية على صحتهم وسلامتهم، ونمط حياتهم وكذلك حياةِ أسرهم (**Sutherland & Cooper, 1989**). العديد من الضغوط التي تُميز مؤسسات الطاقة (عمال شركة إنتاج الكهرباء **[SPE]**، شركة الصيانة الأجهزة الصناعية **[MEI]** بالمسيلة، مع مراعاة موقع الشركتين المتواجد خارج المدينة 15 كم). مشابهة لتلك الموجودة في مؤسسات إنتاج البترول أو الغار: كالعوامل الجوهرية للعمل، ضغوط الدور، العلاقة مع الزملاء، تطور المسار الوظيفي، الهيكل التنظيمي والمناخ، التفاعل بين العمل والأسرة (**Ulleberg & Rundmo, 1997**). تناولت الدراسة سؤال البحث التالي: **هل توجد علاقة بين الضغوط وأنماط الشخصية والصحة العامة؟ إن وجدت. وما نوع هذه العلاقة؟**

منهج وأدوات الدراسة:

منهج الدراسة: تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي الذي يحقق للباحث فهماً أفضل للظاهرة موضع البحث. بمؤسسات إنتاج الطاقة (عمال شركة إنتاج الكهرباء [SPE]، شركة الصيانة الأجهزة الصناعية [MEI] بالمسيلة، مع مراعاة موقع الشركتين المتواجد خارج المدينة (15 كم).

مجتمع وعينة الدراسة: يتكون مجتمع الدارسة من تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية، حيث بلغ حجم العينة 180 فردا عاملا وذلك من الإداريين، والتقنيين، والأفراد العاملين بفرق التدخل الميداني التي تتوفر عليها المؤسسات. تم توزيع أفراد العينة حسب الخصائص التالية: **الحالة الاجتماعية**: أعزب، متزوج، مطلق/ أرمل. **نوع العمل**: إداري، تقني، ميداني. **سنوات العمل**: (أقل 05 سنوات)، (من 06 إلى 10 سنوات)، (من 11 سنة فما فوق).

أدوات الدراسة: بناءا على طبيعة البيانات التي يراد جمعها، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجد الباحث أن الأدوات الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي:

1- **مقياس الضغوط المهنية ((The Occupational Stress Scale (OSS)** صممه كوبر وآخرون **(Cooper et al)**. وهو مقياس ذو بينة متعددة الأبعاد من 46 بندا استحوذ على مصادر مختلفة للضغوط المرتبطة بالعمل. إدارة المشاكل والعلاقات مع الآخرين في العمل، الدور الإداري، الارغونوميا، البيئة المادية (الفيزيقية) المادية، السلامة و الأمان، المسار والإنجاز المهني، التداخل مابين العمل والأسرة، الهيكل لتنظيمي. وتم استخدام مقياس ليكرت من 6 درجات لكل بند، بدءا من 1 (مشيرا إلى عدم وجود ضغوط) إلى 6 (مما يدل على ضغوط عالية).

1 إدارة المشاكل والعلاقات مع الآخرين في العمل **[البند 01 – البند 07]**؛

2- الدور الإداري **[البند 08 – البند 11]**؛

3- الارغونوميا **[البند 12 – البند 14]**؛

4- البيئة المادية (الفيزيقية) لمكان العمل **[البند 15 – البند 17]**؛

5- السلامة و الأمان **[البند 18 – البند 26]**؛

6- المسار والإنجاز المهني **[البند 27 – البند 33]**؛

7- التداخل مابين العمل والأسرة **[البند 34 – البند 42]**؛

8- الهيكل لتنظيمي **[البند 43 – البند 46]**؛

9- البيئة المعيشية **[البند 47 – البند 51]**.

2- **مقياس بوتنر لنمط الشخصية (أ، ب):** تم تقييم نمط السلوك (أ، ب) مع نسخة منقحة من مقياس بورتنر، والتي تتألف من 14 بندا ثنائيا (قطبين) من الواصفات لتعكس نمط (أ) والسلوك من النمط (ب) وضعت على طرفي نقيض من مقياس بأحد عشرة (11) نقطة. ولتسهيل تحليل البيانات، حيث تكون اقل درجة على المقياس تشير الى الميل نحو سلوك النمط (ب)، في حين أن أعلى درجة تشير إلى الميل نحو سلوك النمط (أ). يتراوح التقيم لكل بند من 1 إلى11.

وهكذا، قد تتراوح الدرجات الإجمالية من 14 درجة كحد أندى إلى 154 كحد أقصى. ويمكن وضعها على سلسلة متصلة تتراوح من أقصى حد من النمط (أ) إلى أقصى حد من النمط (ب):

- أقصى حد من النمط (ب) مابين 14-63
- الحد المعتدل من نمط (ب) ما بين 64-92
- الحد المعتدل من نمط (ا) ما بين 93-107
- أقصى حد من النمط (أ) ما بين 108-154

- **مقياس الصحة العامة:** من 12 بند الذي صممه غولدبيرغ **(Goldberg, 1972)** هو اختبار لفحص وتحديد الاضطرابات النفسية الطفيفة في عموم السكان، وداخل المجتمع، أو غير النفسية الأمراض السريرية مثل الرعاية الأولية، أو المرضى الطبيين العامين. ولذلك فهو اختبار دو ثبات عالي للكشف عن الاضطرابات النفسية قصيرة الأمد ولكن ليس لخصائص طويلة الأمد. ترجم إلى 38 لغة مختلفة، شهادة على صدق وثبات المقياس ويركز المقياس على مجالين رئيسيين هما:عدم القدرة على القيام بوظائف عادية، ظهور ظواهر جديدة ومؤلمة. وتم استخدام مقياس ليكرت من 4 درجات لكل عنصر، بدءا من 0-1-2-3، حيث يعتقد أن هذه الطريقة الخاصة تساعد في القضاء على أي تحيزات قد تنتج عن المستجيبين الذين يميلون إلى اختيار الاستجابات 1 و 4 أو 2 و 3 على التوالي.

الأدوات الإحصائية المستخدمة في الدراسة: بعد تفريغ الاختبارات تمت المعالجة الإحصائية باستعمال برنامج SPSS 22، وقد تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون لقياس درجة الارتباط،

التكرارات والنسب المئوية وصف المتغيرات الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة؛ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

عرض النتائج ومناقشتها:

نصت الفرضية العامة للدراسة: "**توجد علاقة بين الضغوط وأنماط الشخصية والصحة العامة**"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (01): يوضح العلاقة بين الضغوط وأنماط الشخصية والصحة العامة (N=180)

N	المتغيرات	معامل الارتباط	الوسط الحسابي	اختبار (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
801	الضغوط أنماط الشخصية الصحة العامة	0.23	124.12	9,23	2، 177	0.01

***دالة عند مستوى (α=0.01)**

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه رقم (01) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط التي بلغت (0.23) والوسط الحسابي لأفراد عينة ككل والذي بلغ (124.12) أن هناك علاقة بين الضغوط وأنماط الشخصية والصحة العامة، وهي علاقة ايجابية. وهذا ما أكدته **اختبار (ت)** والتي بلغت (9,23) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** ودرجة حرية (2، 177). وهذا ما يسمح لنا بقَبول الفرضية العامة للدراسة والتي ا: توجد علاقة بين الضغوط وأنماط الشخصية والصحة العامة".

تتفق نتائج فرضية الدراسة في ملامحها العامة من حيث تناولها علاقة الضغوط وأنماط الشخصية والصحة العامة مع نتائج بعض الدراسات الواردة في الجانب النظري لأنها تتناول طبيعة العلاقة سواء في شقها الأول بين الضغوط وأنماط الشخصية، أو الضغوط والصحة العامة في شقها الثاني. من خلال الجدول(02) التالي تظهر نتائج المعالجة الإحصائية

الجدول رقم (02): يوضح العلاقة بين "علاقة بين الضغوط والصحة العامة(N=180)"

N	المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
180	الضغوط الصحة العامة	0.74	0.05	دالة

***دالة عند مستوى (α=0.01)**

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (**Wei., Tze, Tak,. 2009**) كانت النتائج أن الفقر في الصحة العقلية لدى العمال كان مرتبطا بشكل دال و ايجابي بضغوط العمل، فكلما زادت الضغوط المرتبطة بالعمل تدنى الجانب النفسي للصحة. كما تتفق النتائج المسجلة مع دراسة (**Behrouzianet all , 2009**) في انخفاض مستوى الصحة العامة لدى عينة الدراسة بسبب تأثير الضغوط في أماكن العمل. وجاءت نتائج هذه الدراسة موافقة لنتائج الدراسة التي أوردها (**Nevid et al, 2014**) أن شكاوى الأفراد العاملين من ضغوط العمل ترافقت إما مع ظروف صحية متدنية، أو اضطرابات نفسية أو كلاهما معا. وخلصت الدراسة إلى أن الضغوط من شأنها أن تضخم أثر الاضطرابات النفسية، والمشاكل العضوية. بالإضافة إلى أن ترافق الاضطرابات النفسية والظروف الصحية يزيد من خطر عدم القدرة على العمل.

أما (**Griffin & Clarke, 2011**) وجدا أن النمط (أ) كان مؤشرا هاما لنتائج الصحة البدنية، على النقيض من مركز التحكم (**Locus of control**) حيث وجدوا أنه مؤشر أفضل لنتائج الصحة النفسية. واختلفت الدراسة الحالية في ملامحها عن الدراسات السابقة التي تناولت علاقة الضغط بالصحة كدراسة (**Navidian et all, 2003**) التي أسفرت نتائجها عن علاقة ضعيفة بين الضغوط والصحة العامة. ويُعزى دلك للدعم الاجتماعي الذسي يتلقاه الأفراد العاملين في أماكن العمل من طرف الزملاء أو المشرفين. واختلفت كذلك مع دراسة (**Sinokki, 2010**) لذات لأسباب الآنفة من أن الدعم الاجتماعي في أماكن العمل يعمل كوسيط مثبط لتأثير الضغوط على الصحة. تُعد أماكن العمل من مصادر الضغوط التي لا يمكن للأفراد تجنبها.

فضغوط العمل بما فيها ساعات العمل المتواصلة، و المسؤوليات الكبيرة، والعلاقات بين الأفراد، والأدوار المنوطة بالأفراد وغيرها من الخصائص التي يمكن أن تتميز بها أماكنُ عملٍ عن أخرى، تعد مصدرا رهيبا للضغوط. العواقب هي النتائج المترتبة عن الضغوط، والتي تؤثر بشكل رئيسي على الأفراد العاملين. وقد تعاني المؤسسة ايضا، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، ولكن الفرد العامل هو من يدفع الثمن حقيقة. وحسب هذه النتائج و تؤدي الضغوط الى عواقب فسيولوجية، سلوكية، أو نفسية.

الجدول رقم (03): يوضح العلاقة بين "الضغوط وأنماط الشخصية (أ، ب) (N=180)"

المتغيرات		معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
1	الضغوط	0.24	0.01	دالة
	أنماط الشخصية (أ،ب)			

***دالة عند مستوى (α=0.01)**

وتتفق نتائج هذه الدراسة في علاقة الضغوط وأنماط الشخصية مع دراسة كل من (**Howard et all, 1986**) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة بين الضغوط المتعلقة بالدور والنمط السلوكي (أ). كما اتفقت مع دراسة (**Chandrakanta, 2012**) التي أفضت نتائجها إلى وجود علاقة بين النمط السلوكي للشخصية (أ) والضغوط. وجاءت هذه النتائج موافقة لنتائج دراسة (**Mueser et all, 1987**) من أن النمط السلوكي (أ) يكون أكثر استعدادا للتأثر بالضغوط منه لدى النمط السلوكي للشخصية (ب) بسبب الاستعجال الذي يميز النمط (أ) أي إلحاح الوقت. ويذكر أنه لا يوجد أي متغير شخصي له صلات أقوى بالصحة من سلوك النمط (أ)، وأن الأفراد من هذا النمط من المرجح أن يكونوا أكثر حساسية انفعاليا لضغط العمل الذي قد يتجلى في أساليب المواجهة. وقد أشار (**Bluen et all, 1990**) إلى أن الأفراد من النمط (أ) لديهم حاجة عالية للتحكم، ومن المرجح أن يتفاعلوا بشكل مفرط عندما يكون الوضع غير قابل للتحكم.

على سبيل المثال نمط الشخصية "أ" يبدي مستويات مماثلة من الضغوط عبر عدد من الدول مثل المملكة المتحدة، إيطاليا، المجر. هناك دلائل بشأن علاقة الأفراد ببيئتهم تختلف باختلاف الثقافات السائدة في المجتمعات. ففي المجتمعات المتقدمة مثل نيوزيلندا، استراليا ، كندا يعتقد الأفراد أنهم قادرون على الهيمنة على بيئتهم، في حين أن الأفراد في مجتمعات أخرى مثل بلدان الشرق الأوسط يعتقدون أن الحياة أمر قدر. الثقافات في هذه البلدان بالإضافة للولايات المتحدة تشيع فيها ضغوط الإنجاز، واكتساب المال والممتلكات المادية في ثقافة أخرى حيث أن الماديات أقل تبجيلا، فنتوقع نسبة أقل لنمط (أ) (**Weiner, 2013**).

الجدول رقم (04): يوضح العلاقة بين "أنماط الشخصية (أ، ب) والصحة العامة (N=180)"

المتغيرات		معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
1	أنماط الشخصية (أ،ب)	0.61	0.01	دالة
	الصحة العامة			

***دالة عند مستوى (α=0.01)**

وتتفق نتائج هذه الدراسة في علاقة أنماط الشخصية والصحة العامة مع دراسة كل من (**Rosen, 2013 & Ganster**) من أن الصحة لا تتأثر بتنوع أشكال الضغوط التي يتعرض لها الأفراد فحسب؛ لكن وفقا لأنماط شخصياتهم كذلك، وارتباط هذه الأنماط بالصحة في عدد من الأبعاد.

وتم تصنيف انماطٍ قاعدية للشخصية يمكن من خلالها تحديد مدى قابلية الأفراد للإصابة بأمراض معينة. الصحة والشخصية تتميزان بحالة من عدم الثبات التام فهما تتطوران وتتغيران عبر مراحل الحياة المختلفة. وفي تقدير مدى ارتباط دراسة الصحة بأنماط الشخصية يوضح (**Cox et all, 2000**) أن أنماط الشخصية يكون لها استعداد للإصابة بأمراض معينة وارتباط كل ذلك بالصحة الأفراد. وهناك أدلة تشير إلى أن أنماط الشخصية تكون أكثر استعدادا للاستجابة للضغوط وبطريقة انفعالية.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (**Mueser et all, 1987**) التي أفضت نتائجها إلى وجود علاقة سالبة بين أنماط الشخصية (ا، ب) والصحة، وأن الأفراد من المرجح أن يكونوا أكثر حساسية انفعاليا للضغوط بسبب أنماط الشخصية. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج (**Howard et all, 1986**) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة بين الضغوط المتعلقة بالدور والنمط السلوكي (أ) وتأثير ذلك سلبا على الصحة.

كما اختلفت مع دراسة (**Chandrakanta, 2012**) التي أفضت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين النمط السلوكي للشخصية (أ) والضغوط غير أن مستوى الصحة لدى أفراد العينة كان دون المتوسط حسب الباحث. وحسب (**Contrada & Baum, 2011**) فإن الشخصية تؤثر على الأفراد في طريقة استجابتهم للمواقف الضاغطة؛ كما أنها تؤثر في نوع الاستجابات التي تظهر جراء ذلك على صحتهم. كل هذا تم دراسته مع التركيز على أنماط الشخصية. الخصائص الفردية للشخصية تُعد كمنبئ للنتائج الصحية النفسية والجسدية ومع ذلك، من المعروف أن للشخصية تأثيرها الكبير فيما يتعلق بالصحة على المدى الطويل، وتشمل العديد من نماذج الضغوط في العمل مسارات العلاقة بين الشخصية، والعوامل الإجرائية الموضوعية، والمدركة للضغوط والنتائج الصحية.

تشير الأدبيات المتعلقة بالشخصية والصحة إلى أن العلاقة بين هذه المتغيرات بالغة التعقيد وأن العديد من المتغيرات تشارك في عملية المرض. وقد لوحظ الضغوط، نمط الحياة، والشخصية، والعوامل البيئية، والتفاعلات المناعية والفيروسات والمتغيرات السلوكية كلها تُساهم في عملية المرض. وقد اهتم علماء النفس الصحة أيضا بكيفية تأثير الشخصية على صحتنا. وهناك عدد من أبعاد الشخصية ذات الصلة بالصحة، على وجه التحديد، إلى عمل أجهزة القلب والأوعية الدموية والجهاز المناعي.

استنتاج عام:

أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائيا ووجبة بين الضغوط وأنماط الشخصية والصحة العامة لدى عينة من عمال مؤسسات إنتاج الطاقة بالمسيلة. وكانت العلاقة بين الضغوط والصحة العامة مرتفعة ما يدل على أن الأفراد العاملين في مؤسسات إنتاج الطاقة يعانون من ضغوط مرتفعة من شأنها أن تؤثر على صحتهم.

وأيدت هذه النتائج الكثير من الدراسات السابقة التي تم الاعتماد عليها، والمراجع المتخصص بدراسة الضغوط. ويمكن أن تسبب هذا الضغوط في الكثير من الخسائر للمؤسسات سواء الجزء المتعلق بالموارد البشرية منها من خلال زيادة الشكاوى المرضية، أو الغيابات المتكررة، أو تدني في الأداء، أو كثرت الحوادث. أو الجزء المادي وذلك من خلال التبعات المالية التي تتكبها المؤسسة من جراء الغيابات المتكررة، والشكاوى المرضية، والحوادث. وكانت نسبة كبيرة من عينة الدراسة (64%) سجلت مستوى مرتفع من الضغوط في مقابل نسبة (38%) وهذا يستدعى المزيد من الدراسات لتفسير الظاهرة محل الدراسة. ويستلزم التدخل ببرامج إدارة الضغوط، وبرامج تعزيز الصحة.

كما جاءت العلاقة بين الضغوط وأنماط الشخصية (أ، ب) دالة إحصائيا وموجبة. وقد أيدت هذه النتيجة العديد من الدراسات التي أفادت أن العلاقة بين النمط السلوكي (أ، ب) والضغوط علاقة طردية، وقد صار من المهم إدراج برامج ادراة النمط السلوكي (أ) ضمن البرامج المُعدة لإدارة الضغوط لارتباطهما معا. غير أن السياق الثقافي للمجتمع له تأثيره في إدراك الضغوط، في تفسيرها، ومنه التفاعل معاها. تأثير الفروق الفردية تعمل في عدة نقاط في عملية الضغوط، فسمات الشخصية (والخصائص الفردية الأخرى) قد تتعمل عن طريق التأثير على اختيار أنواع مختلفة من العمل، وبالتالي التعرض للعوامل الضغوط الموضوعية، أو عن طريق التأثير على ادراكات العمل، أو عن طريق التأثير المباشر على استجابات الأفراد العاملين للضغوط وآثر ذلك على الصحة.

في جزئها الأخير كنت نتيجة علاقة الأنماط السلوكية (أ، ب) دالة إحصائيا وموجبة، وهذه نتيجة قد تؤيدها بعض الدراسات، كما قد تعارضها نتائج دراسات اخرى. تشير الأدبيات المتعلقة بالشخصية والصحة إلى أن العلاقة بين هذه المتغيرات بالغة التعقيد وأن العديد من المتغيرات تشارك في عملية المرض. وقد لوحظ أن الضغوط، نمط الحياة، والشخصية، والعوامل البيئية، والتفاعلات المناعية والفيروسات والمتغيرات السلوكية كلها تُساهم في عملية المرض. وقد اهتم علماء النفس الصحة أيضا بكيفية تأثير الشخصية على صحتنا. وهناك عدد من أبعاد الشخصية ذات الصلة بالصحة، على وجه التحديد، إلى عمل أجهزة القلب والأوعية الدموية والجهاز المناعي.

list of references

1- **Behrouzian,** F., Khajeddin, N., Hodaei, F., Zamani, N. (2009). The relationship of job satisfaction and coping mechanism with general health, among private industrial's staff. Jundishapur Scientific Medical Journal 8(3):345-353.

2- **Bluen,** SD., Barling, J., Burns, W. (1990) Predicting sales performance, job satisfaction, and depression by using the achievement strivings and impatience-irritability dimensions of type-A behavior. Journal of Applied Psychology, 75(2): 212-216.

3- **Chandrakanta,** JY. (2012)**.** Behavior of Personality Type Toward Stress and Job Performance: A Study of Health care Professionals, 1: (2): 109-113.

4- **Contrada,** R., Baum, A. (Eds.) (2011). The handbook of stress science : biology, psychology, and health. New York, NY: Springer Publishing.

5- **Couper,** ID. (2005). Approaching Burnout. South African Family Practice journal, 47(2): 5-8.

6- **Cox,** T., griffiths, A., & Rial-gonzales, E. (2000). research on workrelated stress. Luxembourg: european agency for safety and health at work.

7- **Daley,** AJ., Parfitt, G. (1996). Good health—Is it worth it? Journal of Occupational. Organizational Psychology. 69: 121–134.

8- **European** agency for safety and health at work Eu-osha —. (2010). European survey of enterprises on new and emerging risks: managing safety and health at work, european communities, luxembourg. Available at: https://osha.europa.eu/en/publications/reports/esener1_osh_management.

9- **Ganster,** CD., Rosen, CC. (2013). work stress and employee health: a multidisciplinary review. Journal of Management: 39 No. 5, 1085-1122.

10- **Griffin,** MA. & Clarke S. (2011). Stress and well-being at work. In S. Zedeck (Ed.), APA handbook of industrial and organizational psychology, vol. 3: 359-397. Washington, DC: American Psychological Association.

11- **House,** JS., Landis, KR., Umberson D. (1988). Social relationships and health. Science journal, n° 241, 540–545

12- **Howard,** JH., Cunningham, DA., Rechnitzer, PA. (1986). Role ambiguity, Type-A behavior and job satisfaction: Moderating effets on cardiovascular and biochemical responses associated with coronary risk. Journal of Appliad Psychology, 71(1): 95-101.

13- **JAkkula,** V., Chandraiah K. (2012). Occupational stress, mental health and coping among information technology professionals. indian journal of occupationnel and environmental medicine - august 2011 - volume 15 - issue 2 2-26.

14- **Moreau,** M., Valente, F., Mak, R., Pelfrene, E., De Smet, P., De Backer, G., & Kornitzer, M. (2004). Occupational stress and incidence of sick leave in the belgian workforce: the belstress study. Journal of epidemiology & community health, 58, 507–516.

15- **Mueser**, KT., Yarnold , PR., Bryant, EB. (1987). Type-A behavior and time urgency: Perception of time adjectives. Br Journal of Medicine &Psychology, 60: 267-269.

16- **Navidian,** A., Masoudi, GR., Mousavi, SS. (2003). Work related stress and the general health of nursing staffs in Zahedans' Hospitals emergency ward. Journal of Kermanshah University of Medical Sciences 2005; 9(3):17-26.

17- **Nevid**, JS., Rathus,SA., Greene, B. (2014). Abnormal psychology in a changing world. (9th Ed). USA: Pearson Education, Inc.

18- **Powell,** LH. (1995). Issues in the measurement of the Type A behavior pattern. Research Methods in Stress and Health Psychology SV Kasl, CK Cooper (Ed), England. John Wiley and Sons Ltd., s 231-282.

19- **Raikkonen,** K., Matthews, KA., Flory, JD., Owens, JF., & Gump, BB. (1999). Effects of optimism, pessimism, and trait anxiety on ambulatory blood pressure and mood during everyday life. Journal of Personality and Social Psychology, 76, 104 –113.

20- **Sinokki,** M. (2010). Social factors at work and the health of employees. Journal of American College of Occupational and Environmental Medicine, V 52, Number 1, 133-150.

21- **Sutherland,** VJ., Cooper, CL. (1989). Occupational stress in the offshore oil and gas industry. Int. Rev. Ergon; **2**: 183–215.

22- **Tabatabaei**, S ., Hosseinian, S., ahman Gharanjiki, B. (2011) . General health, stress associated to the work and job satisfaction of Hormozgan Cement Factory employees in Iran. Journal of Social and Behavioral Sciences, 30, 1897 – 1901.

23- **Tangri**, R. (2003). Stress costs, Stress-cures. Britain: National Library of Canada Cataloguing in Publication Data. Trafford Publishing

24- **Ulleberg**, P., Rundmo, T. (1997). Job stress, social support, job satisfaction and absenteeism among offshore oil personnel. Work Stress; 11: 215–228.

25- **Weiner,** B Irving. (2013). Handbook of Psychology : Industrial and OrganizationalPsychology. Vol. 12, Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

26- **Wichert**, I. (2002). Job insecurity and work intensification: The effects on health and wellbeing. In B. Burchell, D. Ladipo, & F. Wilkenson (Eds.) Job insecurity and work intensification (pp. 92--111). New York, NY: Routledge.

التسويق الإعلامي لصورة اللاجئين السوريين عبر القنوات الفضائية العربية

" دراسة تحليلية "

د. زهية يسعد
جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)

ملخص:

منذ مطلع سنة 2011 م تاريخ اندلاع شرارة العنف في سوريا، دخل البلد في صراع متعدد الأوجه خلف خسائر بشرية ومادية ثقيلة، على اثر ذلك خرج ما يتعدى الست مليون سوري من ديارهم بحثا عن ملاذ آمن يأويهم وذويهم في مختلف البلدان كلاجئين، ولقد تناولت القنوات التلفزيونية العربية القضية وخصصت لها مساحات واسعة من فترات بثها قصد تحليل الأحداث وتفسيرها، وتحديد أبعادها، ما جعلنا نتساءل عن الكيفية التي يتم بها ذلك نظرا لتعدد خلفيات القنوات، الذي ينعكس بشكل مباشر على طريقة الطرح، وعليه قمنا بدراسة ميدانية تحليلية للوقوف على الصورة التي يتم بها التسويق للاجئ السوري بعد ست سنوات من الأزمة انطلاقا من موادها البرامجية.

الكلمات المفتاحية: اللجوء، التسويق، الأزمة السورية، القنوات العربية.

Résumé

Depuis le début de 2011, date du déclenchement de la violence en Syrie Le pays est entré dans un conflit à multiples facettes derrière de lourdes pertes humaines et matérielles, En conséquence, plus de six millions de Syriens ont quitté leurs maisons à la recherche d'un refuge pour les abriter et leurs familles dans divers pays en tant que réfugiés,

Les chaînes de télévision arabes ont traité de l'affaire et ont consacré de vastes zones de diffusion à l'analyse et à l'interprétation des événements, Ce qui nous a amené à se demander comment cela se fait en raison des fonds multiples, qui se reflète directement sur la voie de la soustraction, En conséquence, nous avons mené une étude de terrain analytique pour découvrir l'image de la commercialisation du réfugié syrien après six ans de crise sur les chaînes satellites arabes.

Mots-clés: asile, marketing, crise syrienne, chaînes arabes.

مقدمة:

تعتبر الأزمة السورية من أعقد قضايا الصراع في العصر الحديث، كونها قضية متعددة الأبعاد ومتشعبة الأطراف بعد أن تدخلت فيها عديد القوى المتصارعة في العالم، ما زاد من تعقيدها سياسيا إنسانيا واجتماعيا، حيث تشير التقارير العالمية إلى أن توسع القتال وتصاعده، قد خلف أزمة إنسانية أليمة ببلوغ 6.1 مليون نازح، و4.8 مليون طالب لجوء، وما يقدر بمليون نسمة يعيشون في المناطق المحاصرة، محرومين من المساعدات الضرورية للحياة.

لقد شكلت هذه الأزمة مادة دسمة لوسائل الإعلام، احتلت مساحات هامة في فترات بثها، كل حسب توجهاته و إيديولوجياته، ولقد كان نصيب هام فيها لرصد أوضاع هذه الفئة التي تعاني الأمرين، سواء المحاصرة داخل البلاد أو في ديار الدول التي استقبلت أبناء سوريا.

وبين من يرحب بالسوريين ويتضامن معهم، ومن يطردهم ويصفهم بأنهم موردوا المشاكل للبلدان التي وفدوا إليها، واقع تصوره وسائل الإعلام بصور متعددة تتحكم فيها الكثير من الحسابات والخلفيات والأبعاد يدفع ثمنها السوريون أنفسهم، ما يدفعنا إلى التساؤل: **كيف تسوق القنوات الفضائية العربية صورة اللاجئ السوري للجماهير؟**

الإسناد النظري و المفاهيمي للبحث:

التسويق لغة ترجمة لكلمة marketing الانجليزية المشتقة من الكلمة اللاتينية mercatus والتي تعني السوق، وتقابلها في الانجليزية tmarke والتي يقصد بها المكان الذي يلتقي فيه البائع بالمشتري ليكون معنى marketing بذلك الاستمرارية في وجود السوق[1]

أما في الاصطلاح فقد ارتبط مفهوم التسويق بادئ الأمر بالنشاطات الاقتصادية والممارسات التجارية، وهو ما انعكس على تعريفاته فبرز فيها الجانب الاقتصادي فقط وجاءت على النحو الآتي:

يرى دروكر drucker أن التسويق:" هو النشاط الذي يهدف إلى زيادة حجم المبيعات بالارتكاز على الزبون، وانطلاقا من معرفته وفهمه في نقطة يمكن للمنتج أن يرضيها".[2]

ومادام التسويق يتعلق أساسا بتحقيق حاجات ورغبات الزبائن فان المنتجات لا تشمل مختلف الخدمات فقط بل تتعداها حتى إلى الأفكار أيضا، وهو ما يتوافق ومفهوم الجمعية الأمريكية للتسويق AMA التي تعتبر التسويق " مجموعة الممارسات التجارية اللازمة، لتوجيه وإرشاد السلع والخدمات عند تدفقها من المنتج إلى المستهلك أو المستخدم."[3] وعليه يمكن القول بأن التسويق: " نظام متكامل ومستمر يبدأ بدراسة حاجات ورغبات الزبائن، وينتهي بدراسة ردود فعلهم تجاه السلع والخدمات التي قدمت لهم."[4] إذا فالتسويق سلسلة متكاملة متعددة المراحل لأجل غاية واحدة، تبدأ من مرحلة دراسة حاجات ورغبات الزبائن الذين ستورد لهم السلع، وتستمر إلى مرحلة التوزيع كما أنها لا تنتهي عندها بل تتواصل إلى غاية معرفة رجع صدى الزبائن حولها في سلسلة مترابطة، إهمال أي حلقة فيها قد ينعكس بالسلب على عملية الترويج للمنتج.

نشأة التسويق: لقد عرف التسويق في الحياة السياسية في القرن الماضي أي القرن العشرين، وتحديدا في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تبنى الساسة في ذلك البلد نفس الأساليب التي اعتمدها مسوقو المنتجات الاقتصادية لترويج أفكارهم السياسية، فدرسوا احتياجات و رغبات الناخبين، الذين ينظر إليهم بأنهم المستهلكين الأوائل للمنتوج السياسي، الذي يعرض عليهم في الحملات الانتخابية، ولقد خلق التسويق السياسي وقتها منفعة متبادلة بين التشكيلات السياسية و الناخبين، الذين يمنحون أصواتهم للأحزاب أو المرشحين مقابل حصولهم على المنافع التي وعدهم بها أولئك الذين حصلوا على أصواتهم أثناء الحملات الانتخابية، [5] و بهذا الطرح أصبح الناخبون أو الجمهور زبائن لكن هذه المرة لبضاعة سياسية يقدمها مرشحون و رؤساء أحزاب، يسعون بل يعملون على إشباع حاجات و رغبات زبائن بضاعتهم السياسية وفي الغالب ما تكون بمقابلات مادية وحتى معنوية.

وعليه يعرف التسويق السياسي على أنه :"تحليل و تخطيط و تنفيذ و التحكم في البرامج السياسية الانتخابية، التي تضمن بناء العلاقات ذات المنفعة المتبادلة بين كيان سياسي ما أو مرشح ما و بين الناخبين، و الحفاظ على هذه العلاقة من أجل تحقيق أهداف المسوق السياسي" و كما يعرف التسويق في جانبه السياسي في مفهوم ثان بأنه" تطبيق مبادئ التسويق و أساليبه في الحملات السياسية التي تقوم بها الكيانات السياسية أو الأحزاب أو الأفراد، و تتضمن هذه الأساليب تحليل السوق السياسي و تخطيط و تنفيذ الحملات السياسية"[6]، و التسويق أيضا "مجموعة الأنشطة التي تستهدف تنظيم عدد المؤيدين لمرشح سياسي أو حزب أو فكرة أو برنامج معين، بما في ذلك الدعم المادي و الجماهيري

باستخدام كافة وسائل الاتصال الجماهيري أو أي وسائل أخرى ضرورية"[i] ولئن ارتبط التسويق السياسي منذ نشأته بالحملات الانتخابية والاقتراعات فإنه استمر في الجانب السياسي لكن تنوعت أشكاله وتعددت مجالاته، وظل مرتبطا بالأفكار خاصة مع ظهور و انتشار وسائل الإعلام التي صارت المدافع الأول عن إيديولوجيات مالكيها ومموليها، والمسوق الأساسي لأفكارهم و ميولاتهم ومعتقداتهم.

ويعد مفهوم التسويق عبر وسائل الإعلام، من الفروع الحديثة للتسويق، حيث يمكن تعريفه بأنه عملية التحليل والتخطيط والتنفيذ لترويج منتجات بالاستعانة بوسائل الإعلام، لتلبية احتياجات ورغبات الزبائن. وهو عبارة أيضا عن مجموعة من العمليات والأنشطة، التي تمكن من إيصال الرسالة الإعلامية للمتلقي بهدف الـــتأثير عليه وتغيير آرائه وسلوكياته. وحتى وسائل الإعلام التي كانت تروج لسلع وخدمات وأفكار مؤسسات ومنظمات أخرى، أضحت تروج هي الأخرى لبضاعتها الصحفية عبر المنابر الإعلامية، ونجد صحفا في الجزائر وفي مختلف بلدان العالم عمدت في السنوات الأخيرة، إلى الترويج لنفسها من خلال تلك المواضيع المنشورة على صفحاتها، التي تتحدث فيها على إنجازاتها والنجاحات التي حققتها في الساحة الإعلامية.[ii]

اللجوء: يعرف اللجوء في اللغة بأنه مصدر الفعل لجأ بمعنى لاذ واعتصم، يقال ألجأت أمري إلى الله. و أسندت ولجأت إلى فلان إذا استندت إليه واعتصمت به.[iii]

أما في الاصطلاح فاللجوء حسب معهد القانون الدولي للجوء السياسي هو "الحماية التي تمنحها دولة فوق أراضيها أو فوق أي مكان تابع لسلطتها لفرد طلب منها هذه الحماية"

ومن منظور أوسع جاء مفهوم اللاجئ في بنود اتفاقية عام 1951 المتعلقة بوضع اللاجئين بأنه: " شخص يوجد خارج بلد جنسيته بسبب خوف، له ما يبرره من التعرض للاضطهاد بسبب العنصر أو الدين أو القومية أو الانتماء إلى طائفة اجتماعية معينة أو إلى رأي سياسي، ولا يستطيع بسبب ذلك الخوف أولا يريد أن يظل في حماية ذلك البلد." غير أن هذا التعريف استثنى فئة هامة من مفهوم اللاجئ فجاءت منظمة الوحدة الإفريقية لشؤون اللاجئين وخلال اتفاقية المنظمة لعام 1969 لتوسع هذا المفهوم فيشمل" الأشخاص الذين يضطرون إلى مغادرة دولتهم الأصلية بسبب عدوان خارجي أو احتلال أجنبي أو سيطرة أجنبية أو بسبب أحداث أضرت بشكل خطير بالنظام العام في إقليم دولته الأصل كله أو في جزء منه"[iv]

نشأة وتطور حق اللجوء: نشأ اللجوء بشقيه السياسي والإنساني نشأة دينية فعرف منذ القديم عن المعابد اليهودية حماية من يلوذ فيها، و لقد عرف هذا النظام عند اليهود والفراعنة والإغريق والرومان والعرب أيام الجاهلية، كما عرفت الشريعة الإسلامية السمحاء نفس النظام في زمني الحرب والسلم، وان كان للمسلم الحق في مطاردة و قتل الكافر في زمن الحرب، فإن هذا الحق يسقط في حال السلم أو في حال اعتصام الكافر أو العدو أيا كانت ديانته ببلد بينه وبين المسلمين ميثاق، أما بالنسبة لأوروبا فظل اللجوء بين مد وجزر حسب نفوذ وتراجع نفوذ الكنيسة، حيث يزيد في كنفها ويتطور ثم يتراجع إذا هي تراجعت، والى غاية فترة ليست بالبعيدة وتحديدا في القرن 18 ظل حق اللجوء في أوروبا مقتصرا على مرتكبي الجرائم، قبل مبدأ التعاون الدولي من أجل مكافحة الجرائم ومعاقبة المجرمين، إضافة إلى استبداد الحكام وعدم تسامحهم مع مرتكبي الجرائم ذات الطابع السياسي، فكانوا يتعقبون مرتكبيها لاستردادهم بإرادة الدولة التي لجأوا إليها أو بالقوة أحيانا[v] وخلال نفس القرن 18 وبالتزامن مع الثورة الفرنسية وانتشار مبادئ الديمقراطية طرأ تحول على حق اللجوء فصار مقتصرا على مرتكبي الجرائم السياسية دون العادية، عندما نص الدستور الفرنسي لعام 1793 على أن : " الشعب الفرنسي يمنح ملجأ للأجانب المبعدين عن أوطانهم بسبب قضية الحرية ويرفض إعطاءه للطغاة"[vi]

أما بالنسبة للعرب والمسلمين فإن اللجوء تقليد من التقاليد العربية الإسلامية ، عرفه العرب قبل الإسلام وكان واحدا من بين الكثير من تقاليدهم المشهورة كالكرم وحسن الضيافة والفروسية، وجاء الإسلام ليؤكد على ضرورة

الهجرة والخروج بحثا عن ملجأ أو ملاذ في حال وقوع الظلم والاضطهاد، وصاغ الفقهاء مجموعة من القواعد في الفقه الإسلامي تتعلق باللجوء وأشكاله وقواعده، وبحقوق اللاجئين وواجباتهم[vii] حيث عرفت الدول العربية في القرن الفائت وهذا القرن حالات كثيرة للهجرة واللجوء والنزوح نتيجة اضطرابات سياسية، وأوضاع اقتصادية صعبة، وحروب، ونزاعات مسلحة، وثورات، وغيرها...

ونظيرا لذلك كان على المجتمع الدولي صياغة ثم اعتماد عدد من الاتفاقيات الدولية والإقليمية، تبحث في أوضاع اللاجئين و تنص مختلف موادها على حمايتهم وبيان حقوقهم، وتأتي في مقدمة هذه الصكوك جميعا اتفاقية الأمم المتحدة الخاصة بوضع اللاجئين، والتي تم اعتمادها بجنيف في 1951/7/28م ، والتي دخلت حيز التنفيذ في 1954/4/22، و كذا البروتوكول الخاص بوضع اللاجئين الذي تم اعتماده في 1967/1/31، ودخل حيز النفاذ في 1971/10/4[viii]

الأوضاع العامة للاجئين في الدول العربية:

الوضع القانوني: تؤكد العديد من الدراسات ضعف انضمام الدول العربية إلى الاتفاقيات الدولية الخاصة باللاجئين رغم ذلك التباين بين الدول العربية الإفريقية من جهة والأسيوية من جهة أخرى، فقد انضمت أغلبية الدول العربية الإفريقية ما عدا ليبيا إلى معاهدة جنيف لسنة 1951 الخاصة باللاجئين وبروتوكول 1967 خلافاً للدول العربية الأسيوية[ix].

إن ضعف الانضمام للاتفاقيات الدولية غياب تشريعات وطنية ومعاهدات إقليمية عربية خاصة باللاجئين قد عزز من حالة الفوضى الناتجة أساسا من الفراغ القانوني والتشريعي في البلدان العربية وهو ما يتناقض والتاريخ العربي المشرق و يتنافى خاصةً مع التراث الإسلامي الغني عموماً بالمبادئ والقيم والممارسات التي كفلت أرقى درجات الحماية والدعم للاجئين وملتمسي الحماية.[x] حيث لا توجد أية اتفاقية عربية جماعية حول اللاجئين على غرار الاتفاقات الدولية أو الإقليمية لتنظيم الأوضاع الخاصة باللاجئين في الوطن العربي.

وفي ظل انعدام أية مرجعية قانونية لتنظيم دخول وعيش اللاجئين، وحفظ حقوقهم فإن وجودهم في البلد المُضيف سيظل تحت رحمة الأحداث والتطورات السياسية والاقتصادية في تلكم البلدان التي قد تنقلب فجأة وفي أي وقت وتحت أي ظرف، خاصة إذا ربط الرأي العام بين وجود اللاجئين في ذلك البلد وبين ارتفاع تكاليف المعيشة وانعدام الأمن أو اشتداد المنافسة على الوظائف والخدمات العامة أو تدهور الأوضاع الاقتصادية أو الاجتماعية.

الوضع الإنساني والاجتماعي للاجئين السوريين: تشير الأرقام إلى أن عدد القتلى جراء الصراع في سوريا بلغ 470 ألفا حتى فبراير 2016، وأدى توسع القتال وتصاعده إلى أزمة إنسانية أليمة، مع 6.1 مليون نازح و4.8 مليون طالب لجوء بحلول منتصف عام 2016 و ما يقدر بمليون نسمة يعيشون في المناطق المحاصرة محرومون من المساعدات الضرورية للحياة والمساعدات الإنسانية، كما اختفى أكثر من 117 ألف شخص منذ عام 2011 بينهم 4557 شخصا بين شهري يناير ويونيو 2016[7]، و لقد أكدت الأمم المتحدة أن عدد اللاجئين الذين فروا من النزاع في سوريا إلى دول الجوار خاصة تركيا ، لبنان ، الأردن ،العراق ومصر تجاوز خمسة ملايين شخص وقد ارتفع إلى 4,85 مليونا أواخر 2016 وحسب أرقام المفوضية السامية لشؤون اللاجئين، فقد تم تسجيل أكثر من 250 ألف لاجئ سوري إضافي في الأشهر الثلاثة الأولى من سنة 2017، وتعتبر تركيا البلد الذي يستقبل أكبر عدد من اللاجئين السوريين حيث بلغ عددهم بها حوالي ثلاثة ملايين، تليها لبنان بأكثر من مليون والأردن 657 ألفا، ويتوزع الباقون في العراق ومصر ودول أخرى في شمال إفريقيا.[8] وفضلاً عن مقتل مئات الآلاف ونزوح الملايين، تسببت الأزمة في ارتفاع معدلات البطالة وألقت بأكثر من 50 في المائة من السكان في سوريا في براثن الفقر، حيث تؤكد بيانات المفوضية السامية أن "12,6

مليون سوري يعيشون في أوضاع الفقر و4.4 مليون في فقر مدقع جراء الأزمة حيث صار 9.3 مليون سوري يحتاجون حاليا حاجة ماسة إلى المساعدات الإنسانية."[9] لكن معاناة السوريين لم تبق بالبلد الجريح بل انتقلت معهم المشاكل إلى البلدان المضيفة، التي تعاني مسبقا من الوهن وتصارع من أجل مواجهة تدفق اللاجئين الجدد في ظل عدم كفاية الخدمات في مجالات الصحة والتعليم والصرف الصحي والإسكان والبنية التحتية الاجتماعية والاقتصادية، بالإضافة إلى الانهيار في الفرص الاقتصادية وزيادة التنافس على فرص العمل، وهو ما تسبب في تفاقم أوجه الحرمان أكثر، وصنع مأساة اللاجئين وضخم من معاناتهم.

التسويق الإعلامي لصورة اللاجئ السوري على الفضائيات العربية: قصد الوقوف على الصورة التي تنقلها الفضائيات العربية عن اللاجئ السوري للجماهير أردنا القيام بهذه الدراسة التحليلية انطلاقا من المواد البرامجية التي قدمت على شاشات تلك الفضائيات العربية وتحليلها ومن ثم تبويبها عن طريق الاستعانة بالمنهج الوصفي وأداة تحليل المحتوى عبر فئتين أساسيتين هما الموضوعات والقيم باستخدام وحدتين للعد والقياس هما الفكرة والفقرة.

عينة الدراسة: تهدف الدراسة إلى توضيح معالم الصورة التي يظهر بها اللاجئ السوري على شاشات القنوات الإخبارية العربية لذلك فقد تم اختيار بعض القنوات التي تهتم بهذا الشأن السوري وتحديدا قضية اللاجئين وتقدم مواد برامجية حولها أيا كان شكلها باستخدام العينة القصدية فاخترنا تلك المواد التي يكون موضوعها اللاجئين دون غيرها، غير أننا أخذنا من ذلك الكم الكبير من المواد التي تحصلنا عليها عينة عشوائية قدرت ب15 مفردة اختيرت ضمن الفترة الزمنية الممتدة من شهر ديسمبر 2016 إلى شهر مارس 2017. كما سيوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم 01: المواد البرامجية المعتمدة كعينة للدراسة وخصائصها.

المادة الصحفية	القناة التلفزيونية	المدة الزمنية ثا/د	سنة البث
الأسبوع السوري	تلفزيون العربي	04:49	ديسمبر 2016
تقرير إخباري	دزاير نيوز	02:57	مارس 2017
تقرير إخباري	Midi1	02:03	مارس 2017
فقرة إخبارية	One live	04:49	ديسمبر 2016
فقرة إخبارية	Orient news	10:20	مارس 2017
روبورتاج	إرم نيوز	06:26	ديسمبر 2016
تقرير إخباري	الآن نيوز	03:00	جانفي 2017
روبورتاج	الغد تيفي	03:29	فيفري 2017
الواقع العربي	الجزيرة	02:18	جانفي 2017
هنا سوريا	قناة الغد	04:18	فيفري 2017
روبورتاج	الآن تيفي	03:39	فيفري 2017
خبر	العربية	00:30	فيفري 2017
تحقيق	العربية	12:03	ديسمبر 2016
تحقيق	سكاي نيوز عربية	09:51	جانفي 2017
روبورتاج	الآن تيفي	03:12	مارس 2017
مجموع المدة الزمنية		1:17:03	/

يوضح الجدول المواد البرامجية التي سيتم تحليلها للوقوف على الصورة التي تعكس اللاجئ السوري من وجهة نظر القائمين على المؤسسات الإعلامية العربية، حيث كانت المواد تتنوع بين تقارير و روبورتاجات وتحقيقات وأخبار وحوارات ضمن فقرات إخبارية،وقد كان مجمل الوقت الذي حصلنا عليه ما يقارب الساعة وعشرين دقيقة، وهو ما يؤكد على الاهتمام الإعلامي العربي بالقضية السورية بشكل عام وقضية اللاجئين تحديدا حيث يظهر جليا أن تلك القنوات تسعى لتقديم المستجدات حول أوضاع هؤلاء ويومياتهم في شكل تقارير إخبارية وهو القالب الفني الغالب في مختلف الفضائيات الإخبارية التي تم تناولها بالبحث كما أنها تسعى بدرجة ثانية إلى تفسير وتحليل تلك المستجدات.

صور اللاجئ السوري على القنوات العربية: سنحاول من خلال تحليل محتوى المواد البرامجية سابقة الذكر كشف الملامح العامة لصورة اللاجئ السوري كما يسوق لها عبر الفضائيات العربية خصوصا منها الإخبارية التي تتبع تفاصيل الأزمة السورية أولا بأول بالتركيز على أهم الموضوعات التي تم طرقها ابتداء، وأهم القيم التي تم التركيز عليها في خضم ذلك كما سيأتي بيانه:

جدول رقم 02: صور اللاجئ على القنوات العربية:

صور اللاجئ		التكرار	النسبة المئوية%	
الضحية	الأوضاع اللاإنسانية ولا اجتماعية في المخيمات	10	32,26	
	الحسابات السياسية الدولية	06	19.35	
	المتاجرة بالمحنة (الأزمة)	04	12.90	
	النظام السياسي السوري	03	09.68	
	السياسات المتشددة في الدول المضيفة	02	06.45	
	الأفكار المتطرفة	02	06.45	
	الاستغلال	02	06.45	
	المنظمات الإرهابية	02	06.45	
المجموع		31	100	53.45
النموذج	الاستثمارات الناجحة	06	40	
	الاندماج داخل مختلف البيئات	04	26.67	
	القدرة على التعايش	03	20	
	الاستقرار في الدول المضيفة	02	13.33	
المجموع		15	100	25.86
مصدر قلق اجتماعي	الخوف على الأمن والاستقرار	04	44.44	
	الخوف على مناصب الشغل	03	33.33	
	الخوف على تماسك المجتمع	02	22.23	
المجموع		09	100	15.52
الإرهابي	الضلوع في عمليات إرهابية	02	66.67	
	دعم ومساندة الجماعات الإرهابية	01	33.33	
المجموع		03	100	05.17
المجوع الكلي		58	100	

لقد تضمن الجدول رقم 02 الصور العامة التي ظهر بها اللاجئ السوري على القنوات الفضائية العربية حسبا للعينة المعتمدة في الدراسة، وقد أكدت بياناته أنها لا تخرج عن أربع صور سنوضحها فيما سيأتي:

-بدا الجزء الأكبر من صورة اللاجئ على القنوات العربية قاتما و شاحبا فظهر بأكبر قدر على الإطلاق وفقا لعينة الدراسة بنسبة قدرت ب 74.14%.

فقد صورت هذه القنوات اللاجئ السوري عبر مضامينها في شكل "الضحية" بنسبة بلغت 53.45% من مجمل العينة المدروسة نتيجة لعدة أسباب أو وفقا لعدة أوجه وضحتها تلك القنوات وأتت عليها بالتفصيل في مختلف موادها البرامجية المخصصة للاجئين وخاصة منها المواد الإخبارية، فكان اللاجئ بدرجة أكبر وبنسبة 32.26% ضحية لظروف لا إنسانية وغير اجتماعية بتاتا يحياها في المخيمات العربية التي اضطر إلى الإقامة فيها قسرا، هربا من نيران الحرب المشتعلة في سوريا بعد ست سنوات من أزمة متعددة الأطراف والأوجه تعصف بسوريا، كما أوضحت أن معاناته في تلك المخيمات التي تفتقر إلى أساسيات الحياة تزيد في فصل الشتاء عندما تكون التقلبات الجوية عنوان الأيام والليالي بها ، كما بينت هذه القنوات بدرجات ثانية أن السوريين هم ضحايا حسابات سياسية دولية بنسبة 19.35% من مضامينها حيث تحتكم القضية لمصالح مختلف الدول في منطقة الشرق الأوسط وبلاد الشام، وهو ما دفع بهؤلاء الدول إلى المتاجرة بمحنة السوريين، وتوظيف أزمتهم ومعاناتهم لتحقيق مآرب وأغراض غالبا ما تكون دوافعها سياسية وهو ما أكدته بنسبة 12.90% كما وقد ركزت القنوات أن ما زاد من مشكلة اللاجئين تعقيدا هي استغلال المنظمات الإرهابية للأزمة وتوظيفها بشكل جيد في استقطاب السوريين وتدفعهم نحو التسلح، بنسبة وصلت إلى 09.68% من مجمل موادها الإخبارية، وبدرجات أقل من الأسباب الأربع الأولى التي تعتبر محور مأساة السوريين حسبا لهذه القنوات تأتي أسباب أخرى، وفي مراتب متأخرة من حيث اهتمام القنوات لكنها لا يمكن أن تهمل كونها جعلت من السوريين ضحايا حسبها، وقد احتلت جميعها المرتبة الخامسة بنفس النسبة لكل واحدة و المقدرة ب 06.45% وتتمثل في السياسات المتشددة والإجراءات المعقدة التي اتخذتها بعض الدول العربية، والتي صعبت من دخول وإقامة السورين على أراضيها بدل الوقوف معهم ودعمهم، ثم النظام السياسي السوري الذي كان حسب بعض القنوات السبب في أزمة السوريين سواء منهم النازحين أو اللاجئين بل زادها عمقا وتعقيدا، ثم الكثير من الأفكار المتطرفة لدى بعض الأفراد في الدول المضيفة سواء منها الغربية أو العربية كالعنصرية مثلا، إضافة إلى استغلال السورين في أعمال غير أخلاقية أو جنسية أو ممارسات مشبوهة في الدول المضيفة، وهو ما يؤثر سلبا على صورة اللاجئ بها ويحرمه من حقوقه المحفوظة في الاتفاقيات الدولية ويزيد وضعه الإنساني تعقيدا.

-وان كانت هذه أكثر المواد بروزا في صورة اللاجئين السوريين السوداوية على الفضائيات العربية فإن الصورة الأولى القاتمة لم تكتمل بعد كافة زواياها، فقد صورت اللاجئ السوري كمصدر للقلق الاجتماعي عند بعض الدول التي استقبلت اللاجئين بنسبة تجاوزت 15.52%، نظرا لخلفيات لدى هؤلاء عن تسبب اللاجئين في انعدام الأمن والاستقرار في بلدانهم بعد مجيئهم إليها بنسبة تكررت في المواد الإخبارية 44.44%، ومن ثم تضاؤل فرص العمل وتدني مستوى المعيشة نتيجة كثرة الطلب والمنافسة من قبل الوافدين السوريين بسنبة 33.33%، وفي درجة ثالثة من القلق الاجتماعي جاء خوف المواطنين على تماسك المجتمع وعاداته وتقاليده وقيمه السائدة نتيجة توافد اللاجئين بنسبة 22.23%.

-أما المشهد الأخير للصورة القاتمة التي تم تسويقها حول اللاجئين فقد كانت كونهم مصدرا للإرهاب، وكان ذلك بنسبة ضئيلة جات في المرتبة الأخيرة بلغت 05.17%، حيث كان السوريون سببا في إثارة الخوف في البلدان المضيفة من خلال ضلوعهم في عمليات إرهابية بنسبة 66.67%، من جهة أو من خلال دعمهم ومساندتهم لجماعات إرهابية بنسبة 33.33%.

-وفي مقابل هذا المشهد القاتم عن اللاجئين سوقت ذات القنوات صورة أخرى بدت مشرقة، بنسبة وصلت إلى 25.86% من مجمل العينة المدروسة خاصة في بعض البلدان (موريتانيا، السودان، مصر،...) وكذا بعض الدول الغربية (ألمانيا، تركيا، أسبانيا، اليونان،...)، فروجت القنوات العربية لبعض التجارب الفريدة و قصص النجاح، التي صنعها السوريون خارج ديارهم رغم الصعوبات التي اعترضت طريقهم، فركزت بشكل أول على مشاريعهم الاقتصادية الناجحة واستثماراتهم في مختلف المجالات سيما الغذائية و النسيجية والغذائية التقليدية وحتى العلمية بنسبة 40%، كما أبرزت القنوات بالدرجة الثانية ضمن النموذج القدرة التي تحلى بها السوريون على الاندماج داخل بيئات تختلف كثيرا عن البيئة التي نشأوا فيها، بنسبة 26.67،% ثم ركزت على قدرة السوريين على التعايش مع أفراد المجتمع المضيف بشكل حضاري بنسبة 20%، وفي الأخير قدرتهم على خلق جو الاستقرار وتوفير شروط الحياة الكريمة وإعادة جو الحياة العادية، والحصول على حقوقهم في التعليم والعمل والصحة وغيرها في عدد من البلدان بنسبة بلغت 13.33%.

وعليه يمكن الاستنتاج أن الفضائيات العربية تفاعلت بشدة مع اللاجئين السوريين وعكست صورتهم وواقع حياتهم في الكثير من البلدان العربية، التي استنجدوا بقطع من أراضيها هروبا من الصراع في بلادهم فصورت يومياتهم المليئة بالمآسي، وهم يفتقرون إلى أبسط مقومات الحياة ويفتقرون إلى أدنى شروط العيش في مخيمات لا تليق ببني الإنسان في ظروف طبيعية ومناخية جد صعبة كأبعاد إنسانية لمخلفات النزاع السوري، غير أن هذه الفضائيات ركزت على الأبعاد السياسية لقضية اللاجئين الذي وضحت أنه وظف سياسيا لقضاء مصالح إستراتيجية لدى بعض الدول المستفيدة من الأزمة السورية.

وغير بعيد عن الأبعاد السياسية اكتسى الموضوع أبعادا أخرى خطيرة زادت حياة اللاجئين تعقيدا من خلال تصوير اللاجئ كمصدر للقلق الاجتماعي لدى بعض مواطني الدول المستضيفة، الذين بدأت مخاوفهم تزداد يوما بعد يوم من قدوم اللاجئين الذين صاروا يعتقدون أنهم مصدر للخوف ومنافس قوي في مختلف القطاعات سيما الشغل، والأخطر من ذلك تصوير السوري اللاجئ بأنه إرهابي أو يقوم بدعم ومساندة مجموعات إرهابية، وهو ما عقد من أزمة اللاجئين السورين وكان عليهم بدلا من أن يكون معهم لتجاوز محنة طال أمدها. وفي مقابل ذلك حاولت القنوات العربية إبراز بعض النماذج الناجحة، لسوريين استطاعوا إثبات ذواتهم والوقوف من جديد، لبناء حياة في بيئات مختلفة وثقافات مختلفة، تمكنوا بنجاح من تجاوز الفروق واستغلالها للنهوض.

جدول رقم 03: القيم البارزة في تصوير اللاجئين السوريين:

القيم البارزة في المضامين المتعلقة باللاجئين					
القيم الايجابية			القيم السلبية		
القيمة	التكرار	النسبة المئوية%	القيمة	التكرار	النسبة المئوية%
التحدي	06	17.65	الغربة	12	30.77
الكرامة	03	08.82	الوجع	08	20.51
التكافل	02	05.88	القهر	06	15.38
التعايش	08	23.53	الوحدة	08	20.51
الصبر	15	44.12	الضيق	05	12.83
المجموع	34	100	المجموع	39	100

يوضح الجدول رقم 03 أهم القيم التي روجت إليها أو أبرزتها القنوات الفضائية الإخبارية العربية خلال طرحها لقضية اللاجئين السوريين، وقد تزاوجت بين القيم الايجابية والسلبية غير أن الأخيرة طغت على الأولى نظرا لأن القنوات وكما سبق الإشارة إليه في الجدول السابق أولت عناية خاصة بالبعد الإنساني للقضية، وأبرزت معاناة اللاجئين والنازحين وظروفهم المعيشية الصعبة في المخيمات وهو ما أنتج عددا من القيم السلبية كان أولها جميعا الإحساس بالغربة بنسبة 30.77% تليها قيمتي الوجع أو الألم النفسي الذي خلفته تلك الأزمة للسوريين والوحدة نظير تشرد الأفراد وتشتت العائلات بنسبة متساوية بلغت 20.51%، بعدها الإحساس بالقهر بعد أن ضاقت بهم الأرض بما رحبت بنسبة 15,38% ، وأخيرا الإحساس بالضيق الذي خلفه التشرد والنزوح وفقدان كل شيء في الحياة إذ صارت حسبهم لا طعم لها بنسبة 12.83 %.

في مقابل هذه القيم السلبية التي زادت المشهد السوري حزنا وألبسته ثوب السواد، سادت في الطرح الإعلامي للقنوات العربية الإخبارية عدة قيم ايجابية، تمنح بعض الأمل للسوريين أنفسهم لمواصلة الحياة، وكان أقواها جميعا الصبر الذي تجلى في تصريحات كل السوريين مهما كانت ظروفهم ومهما بلغت درجة تعقيدها لتبلغ 44.12%، تليها قيمة التعايش بنسبة بلغت 23.53%، وبعدها روح التحدي و الإصرار لدى السوريين للتغلب على الأزمة وصناعة المستقبل ب 17.75%، كما قد برزت قيمة أخرى هامة وتتعلق بسمة يتحلى بها بعض السوريين وهي الكرامة وعزة النفس فبالرغم عن كل الظروف التي يعيشها هؤلاء غير أنهم لا يرضون الذل بل سارعوا إلى العمل والكد لكسب قوت اليوم بنسبة 08.82% ، وأخيرا قيمة تكافل السوريين في ما بينهم كقيمة اجتماعية هامة رغم انهيار الدولة بنسبة بلغت 05.88%.

من بيانات الجدول يمكن الاستنتاج أن اللاجئ السوري ظهر في صورة المقهور نفسيا، من خلال القيم السلبية التي تعكس الحال النفسية لمخلفات الصراع الدائر في البلاد منذ سنوات والناتج عن مغادرة الوطن والديار والأهل والرفقاء، والتي تصدرها جميعا الإحساس بالغربة، هذه القيم التي كانت طاغية في المواد الإعلامية عبر شاشات الفضائيات العربية لم تمنع من بروز قيم أخرى ايجابية لازال يتحلى بها السوريون تصدرتها جميعا قيمتي الصبر على الظروف القاهرة والحاجة الماسة لمقومات الحياة والتعايش رغم كل شيء.

الخلاصة:

من خلال تحليل محتوى بعض المواد الإعلامية التي تعنى بشؤون اللاجئين على الفضائيات العربية الإخبارية تبين أن الأخيرة سوقت اللاجئ في أربع صور أساسية أو بالأحرى من أربع زوايا مختلفة كانت المساحة الأكبر فيها لنقل واقع هؤلاء في المخيمات الخاصة بهم في عدد من البلدان العربية مسلطة الضوء على معاناتهم وظروف حياتهم اللاإنسانية خاصة في حال التقلبات الجوية والتغييرات المناخية كضحية دفع بها قهر النظام السياسي والتكالب الدولي إلى أزمة لا منتهية سيكون ثمنها مضاعفا جدا على عدة أجيال في سوريا ما يدعم الاتجاه الإنساني في الطرح الإعلامي لقضية اللاجئين على القنوات العربية رغم الأبعاد السياسة التي حملت في الموضوع، أما الزاوية الثانية من الصورة فبينت مخاوف العالم من الغول السوري- الذي لا قوة ولا حول له- الذي أضحى يقلق مضاجع المجتمعات الغربية وحتى العربية، التي تخاف على امن بلادها القومي والمدني خاصة في ظل ترويج صورة أخطر عن اللاجئ بأنه إرهابي، وفي مقابل كل هذا السواء يظهر جزء ضئيل من الصورة واقعا مشرقا صنعه السوريون في البلدان التي استضافتهم، ورسموا صورة جميلة عن من فقد الوطن ومعه كل شيء لكنه ظل متشبثا بالحياة.

قائمة الهوامش:

1. محمد حافظ حجازي ، المقدمة في التسويق، ط1، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، 2005، ص42.
2. نظام موسى سويدان، التسويق المعاصر، ط1، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع، 2010، ص37.
3. عبد المجيد البروالي، نظام موسى سويدان، إدارة التسويق في المنظمات غير الربحية، ط1، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع، 2009، ص23.
4. فريد كورتل، حكيمة محمد، نظم المعلومات التسويقية، ط1، عمان، دار الكنوز للمعرفة والنشر والتوزيع، 2010، ص19.
5. محمد حافظ حجازي، مرجع سابق، ص 43.
6. عامر مصباح، الإقناع الاجتماعي خلفيته النظرية وآلياته العملية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2005، ص 16.
7. المرجع نفسه.
8. بغداد باي عبد القادر، تسويق محتوى الصحف والإقناع في الرسالة الإعلامية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، عدد 18، مارس 2015، ص 102.
9. ابن منظور ، لسان العرب، المجلد 08، ط3، بيروت، دار صادر، 1994، ص298.
10. سعد الأعظمي، موسوعة مصطلحات القانون الجنائي، (بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، 2002)، ص26.
11. المرجع نفسه.
12. علي يوسف الشكري، التنظيم الدستوري لحق اللجوء السياسي " دراسة مقارنة في الدساتير العربية ،مجلة الأمن والحياة، عدد 18، 2010، ص ص: 173/172.
13. حسام محمد سعد سباط، اللجوء السياسي في الإسلام، دار البيارق، بيروت، دار عمار، عمان الطبعة الأولى، 1997.
14. صادقت تسع دول عربية على اتفاقية 1951 وبروتوكول1967، وهي: تونس، الجزائر، جيبوتي، السودان، الصومال، مصر، المغرب، موريتانيا، اليمن.
15. - عبد الحميد والي إشكالية اللجوء على الصعيدين العربي والدول، الدار البيضاء ، مطبعة دار النشر المغربية ، ص89.
16. أحمد أبو الوفا، حق اللجوء بين الشريعة الإسلامية والقانون الدولي للاجئين " دراسة مقارنة " دراسة صدرت بالتعاون ما بين منظمة المؤتمر الإسلامي جامعة نايف للعلوم الأمنية مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين الرياض ، 2009، ص 98.
17. التقرير العالمي لحقوق الإنسان، 2017، تاريخ الزيارة: 25،02،2017: http://www.un.org
18. الموقع الإلكتروني، أخبار الآن، تاريخ الزيارة: 11/ 05/ 2017، http://www.akhbaralaan.net
19. المفوضية السامية تاريخ الزيارة : 2017/05/13 http://www.arabstates.undp.org

مدى تلائم القياسات الأنثروبوترية للأثاث الجامعي مع الابعاد الجسمية للطلبة

دراسة ميدانية بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة ابن خلدون تيارت

عمارة الجيلالي (طالب دكتوراه)
أ.د .محجر ياسين
جامعة قاصدي مرباح (الجزائر)

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية الى معرفة مدى تلائم القياسات الانثروبومترية لكراسي وطاولات المدرجات كلية العلوم الانسانية و العلوم الاجتماعية مع الابعاد الجسمية للطلبة سنة اولى علوم اجتماعي هو لتحقيق هذه الاهداف تم استخدام الانثروبومتر التقليدي وشريط القياس لقياس ابعاد الجسم للطلبة و استخراج القياسات الانثروبومترية لكراسي و طاولات المدرجات اضافة الى ملاحظة وضعيات الطلبة المتبناة اثناء التدريس، حيث كانت عينة قوامها 150 طالب من سنة اولى علوم اجتماعية ،وأسفرت نتائج على انه لا يوجد تلائم لبعض الابعاد الجسمية للطلبة ،(ارتفاع الجلوس،ارتفاع الكتف،عرض الكتفين،طول خلف الركبة،بلوغ الذراع)مع اقياسات الانثروبومترية للكرسي و طاولة ،(سند الظهر،سطح الكرسي،ارتفاع الكرسي،مسافة بين الكرسي و الطاولة،عرض سطح الطاولة)الأمر الذي يدفع بالطالب اتخاذ وضعيات جلوس غير مريحة(انحناء الجذع الى الامام ،انحناء الرقبة،عدم ارتكاز الجذع على سطح الكرسي) مما تسبب له ألام و اضطرابات على مستوى العمود الفقري و العنق و الكتفين وهذا ما تم استنتاجه من خلال الملاحظة التي اجريت من طرف الباحث والذي بدوره يؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة من خلال نقص التركيز الانتباه الذي يشتته الالم الشديد و المعاناة في الجلوس .

الكلمات المفتاحية : القياسات الانثروبومترية-ابعاد الجسم –الاثاث الجامعي - وضعيات الجلوس .

Summary:

The present study aimed at finding out the extent to which anthropometric measurements fit the chairs and tables of the terraces of the Faculty of Humanities and Social Sciences with the physical dimensions of students in the first year of social sciences. To achieve these objectives, the traditional anthropometry and measuring tape were used to measure the body dimensions of the students and to extract the anthropometric measurements of the chairs, The situation of students adopted during the course of teaching, where a sample of 150 students from the first year of social sciences, and results have not been suitable for some of the physical dimensions of students, (height of sitting, shoulder height, The back of the chair, the height of the chair, the distance between the chair and the table, the display of the table surface), which causes the student to take uncomfortable seating positions (the torso of the trunk to the front) , Neck curvature, trunk failure on the surface of the chair) causing him pain and disorders at the level of the spine and neck and shoulders and this is what was concluded through the observation conducted by the researcher, which in turn affects the achievement of students through the lack of focus attention which It is very painful and painful to sit down.

Keywords: anthropometric measurements - body dimensions - university furniture - sitting positions.

المقدمة :

تعد الدراسات الأرغونومية من اهم التوجهات التي اهتمت بها الدول المتقدمة والدول السائرة في طريق النمو منذ زمن بعيد، بحث طغت على جميع مجالات الحياة اليومية للفرد سواء في مكان عمل او البيت الشارع ،واهتمت كذلك بجميع فيأت المجتمع ومختلف النشاطات الصناعية و الخدماتية حيث اهتمت بدراسة اوساط هذه الفئات من الناحية التصميم والأخطار والانعكاسات على الصحة الجسمية للفرد وهذا من اجل الوصول الى تكيف جيد بين هذه الاوساط و مستعمليها للوصول الرفاهية و الراحة .

وقد حضي المجال التربوي باهتمام من طرف الدراسات الأرغونومية في مختلف الاطوار الابتدائي و المتوسط والثانوي والجامعي، بحيث درست الظروف المحيط بها ومدى ملائمة هذه الظروف لمتطلبات التدريس و شروط الراحة للطلبة مثل: دراسة فاضلة فاضل القلاف ،(2013) حول تأثير ثقل المحفظة المدرسية على التوازن والام الجهاز الحركي لدى طالبات المدارس)، دراسة على 175 طالبة في مدارس الحكومية في مرحلة المتوسطة من عمر 12-15 سنة، حيث توصلت الى ان الطالبات يعانون من الام في اماكن مختلفة من الجسم ودراسة إغناسيو كاستيلوتش(**Ignacio Castellucci**)واخرون(2010) حول التصميم المريح للأثاث المدارس البرتغالية.

من اهم الفئات التي تم دراستها هي الطلبة والتلاميذ في مختلف المراحل التعليمية بحيث تعتبر الفئة المهددة منذ الصغر السن 6 سنوات بتعامل مع الثقل وكذاك استعمال اثاث مثل الكرسي و الطاولات لمدة طويلة ومن اهم الدراسات التي اجريت في ستينيات القرن المنصرم دراسة أنثروبومترية للكشف عن خصائص الاطفال وتصميم الاثاث المناسب لهم**(norris and wilson1995)**وكذلك دراسات**(dillon 1976)**حول عدد من القضايا مثل كيف يكون تصميم الكرسي ؟ والطاولة وضعيات اخرى .(مقداد،2010،ص43).

وتعتبر الدراسات الأنثروبومترية من اهم الدراسات التي تهتم بتوافق بين الاثاث المدرسي و الابعاد الجسمية للطلبة و مصطلح قياس ابعاد الجسم anthropometry مشتق من كلمتين في اللغة اليونانية(anthro) تعني الانسان و (metricos) تعني القياس و يعرف عادة تطبيق الطرق الفيزيقية العلمية على الانسان من اجل تقييم الرسومات الهندسية و المنتوجات المصنوعة بهدف ضمان تلائمها للمستعمل.(بوظريفة ،1996،ص 50).

وملاحظ في المدراس و الجامعات الجزائرية تتجهز بأثاث من كراسي وطاولات يستعملها الطلبة خلال الاطوار تكاد ان تكون نفسها في الشكل و الحجم مما يؤكد انه لا يوجد اثاث خاص بالتلاميذ المدارس تختلف خصائصها التصميمة من مرحلة الى اخرى وهذا ما يخلف بعض الانعكاسات السلبية على الصحة الجسمية للطلبة بحكم ان الطالب يقضي معض وقته داخل المدرسة و الجامعة جالسا على الكرسي و مستعملا للطاولة خلال عملية التعلمية التعليمية وكذلك توفر الجامعة اثاث لتجهيز و تهيئة القاعات و المدراجات للطلبة ولكن يتم اقتناء هذه التجهيزات دون خضوعها لدراسات ارغونومية او معرفة مدى تلائمها مع الطلبة من حيث التصميم ؟ و هل تتوافق مع سنهم و بنيتهم الجسمية ؟ و هل تحدث هذه التجهيزات (كراسي و الطاولات)على الصحة الجسمية للطالب ؟ وهل توفر له الراحة خلال عملية التعلم ؟ ومن خلال هذه الملاحظة لفت انتباه الباحث بإجراء دراسة ميدانية توافق القياسات الجسمية لطلبة الجامعيين مع اثاث المدرجات التي يستعملها الطلبة خلال المحاضرات و قد تم اختيار كلية العلوم الانساني والعلوم الاجتماعية بجامعة ابن خلدون تيارت لإجراء هذه الدراسة وعليه تم طرح التساؤلات التالي :

1)هل يوجد تلائم بين قياسات الابعاد الجسمية للطلبة السنة اولى علوم اجتماعية و القياسات الانثروبومترية كراسي وطاولات المدرجات كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية جامعة ابن خلدون تيارت ؟

2) ما هي المئينيات المناسبة لتصميم كراسي و طاولات مناسبة مع الابعاد الجسمية للطلبة ؟

أهمية الدراسة : تكمن أهمية الدراسة في لفت الانتباه إلى ضرورة اخذ بعين الاعتبار الخصائص الجسمية للطلبة عند اقتناء الأثاث البيداغوجي من طاولات و كراسي لمختلف مرافق الكلية كذلك جمع بنك معطيات حول الأبعاد الجسمية لبعض الطلبة داخل الجامعة و اثراء البحث العلمي في مجال الدراسات الأرغونومية بالكشف عن اثار سوء التصميم على التحصيل الدراسي للطلبة .

اهداف الدراسة :

- قياس الأبعاد الجسمية لمختلف الطلبة .
- الكشف عن التوافق بين القياسات الابعاد الجسمية للطلبة و القياسات الانثروبومترية لكراسي و طاولات .
- استخراج القياسات الانثروبومترية مناسبة لتصميم كراسي و طاولات مناسبة للطلبة.

أ) الابعاد النظرية للدراسة :

1) القياسات الأنثروبومترية: هو فرع من فروع الأنثروبولوجيا الطبيعية وهو مصطلح يشير إلى قياسات الجمجمة وطول القامة وبقية الخصائص الجسمية.

يعرفه **MATHEWS 1973** بكونه علم قياس جسم الإنسان وأجزائه المختلفة،حيث يستفاد منه ذا العلم في دراسة تطور الإنسان والتعرف على التغيرات التي تحدث له شكلا أما **VERDUCCI 1980** فيرى بأنها لعلم الذي يهتم في قياس أجزاء جسم الإنسان من الخارج،ويوضح معنى كلمة (**ANTHROPOMETRIE**)على أنها قياس الجسم،ومنه ذا فالقياس الأنتروبومتري هو علم قياس أبعاد الجسم،حيث أن القياس هو تقدير للأشياء والمستويات تقديرا كميا وفق إطار معين من المقاييس المدرجة وتعرف القياسات الجسمية بانها" العلم الذي يدرس قياسات الجسم البشري واجزائه وإظهار الاختلافات التركيبية فيه" (mathwes ،1987p73).

ويعرفها (بوظريفة،1996) في كتابه احذر من الكرسي "علم قياس أبعاد الجسم(Anthropométrie)، وهو مصطلح مشتق من كلمتين في اللغة اليونانية (anthro)،وتعني الإنسانية(human)،و(metricos):وتعني القياس(measuremen) وتنقسم الأبعاد الجسمية التي تهم المختص في الأرغونوميا على قسمين أساسيين، يتعلق الأول بالأبعاد الجسمية التركيبية، والتي عادة ما يطلق عليها مصطلح الأبعاد الستاتيكية،وهي تهتم بالأبعاد البسيطة الثابتة لجسم الإنسان مثل:الوزن،القامة،الطول،عرض وعمق مختلف أجزاء الجسم. أما القسم الثاني فيسمى الأبعاد الجسمية الوظيفية أو الديناميكية ،وهي تعالج القياسات المركبة الخاصة بأبعاد جسم الإنسان المتحرك، كما هو الحال بالنسبة للوصول تبعا لمختلف مجالات زوايا المفاصل".(بوظريفة، 1996،ص50)

1-1) القياس: هو تقدير الاشياء كمياً وفق إطار معين من المقاييس المدرجة حيث ان كل شيء يمكن قياسه لكن الاختلاف يكون في المقياس المستخدم لقياس ذلك الشيء وطريقة قياسه،كما ان لكل شيء طريقة قياس خاصة به فهناك أشياء تقاس مباشرة بواسطة مقاييس مباشرة مثل قياس الطول والوزن على عكس بعض السمات او الصفات التي لا يمكن قياسها مباشرة مثل الذكاء او الدوافع،والقياس المباشر أسهل وأدق من القياس الغير مباشر.(توفيق ،1985،ص06)

1-2) القياسات الجسمية(الانثربومترية):

- هي فرع من علم الأجناس البشرية (الانثروبولوجيا) الذي يبحث في قياس الجسم البشري . (صبحي،1979،ص32)
- هي العلم الذي يدرس قياس أجزاء جسم الإنسان من الخارج،أي قياس طول ومحيط كل جزء في الجسم مثل طول العضد)ومحيطه.(Verducci، 1990 P13)
- القياسات الجسمية العلم الذي يقيس ويدرس أجزاء جسم الإنسان لتقييم هو إظهار الاختلافات التركيبة فيه وتعد القياسات الجسمية أحد أهم المحددات التي تساهم في تحديد نوع النشاط الرياضي المناسب وأحد المكونات الاساسية لمفهوم اللياقة البدنية والنفسية والوظيفية .وهي أحد أهم المؤهلات الخاصة لدى الفرد.(هزاع،دس، ص10-12)

1-3) الهدف من القياسات الجسمية)الأنثروبومترية

- التعرف على معدلات النمو الجسمي لفئات العمر المختلفة ومدى تأثير هذه المعدلات في العوامل البيئية المختلفة.
- التعرف على تأثير ممارسة الرياضة والأساليب المختلفة للتدريب الرياضي على بنيان الجسم وتركيبه
- التعرف على الصفات والخصائص المورفولوجيا الفارقة بين الأجناس.

- تعيين الصفات والخصائص الجسمية اللازمة الخدمة في بعض المجالات كالقوات المسلحة.
- التحقيق من تأثير العوامل على نوع وطبيعة بيان الجسم وتركيبه.
- يمكن استخدام القياسات الجسمية للمقارنة بين الافراد(رضوان،1997،ص 30)

4-1) أسس إجراء القياسات الجسمية:

1. معرفة القائم على بالقياسات الانثروبومترية بوضعية المختبر وكذا كيفية استخدام وسائل القياس.
2. أن يتم القياس والمختبر دون حذاء ولا يرتدي إلا تبانا خفيفا.
3. توحيد أوضاع وظروف القياس الأنثروبومتري للأفراد.
4. التحديد الدقيق للنقط التشريحية بجسم الإنسان.
5. التأكد من دقة المقاييس والأدوات المستعملة في القياس.
6. استعمال الطرائق الإحصائية المناسبة عند معالجة البيانات. (خاطر واخرون،1984 ، ص30-23)

7)العوامل المؤثرة في القياسات الجسمية الأنثروبومترية:

7-1)البيئة : وتعد من العوامل المهمة والمؤثرة في القياسات الجسمية،حيث أثبتت الدراسات والبحوث أن تراكيب الجسم البشري يختلف من بيئةإلى أخرى اختلافا نسبيا،وقد يرجع تفوق بعض الأجناس البشرية في بعض المناطق الجسمية،كما أنه تلك عوامل بيئية تؤثر في نسب أجزاء الأنشطة الرياضية التنافسية إلى تأثير البيئة في قياسا الجسم مثل درجة الحرارة والارتفاع عن مستوى سطح البحر. (رضوان،1997،ص 30)

7-2)الوراثة : وتعني مجموعة من الصفات تحدد بالمورثا تحيث تعمل على نقل الصفات الوراثية من الوالدين إلى الجنين،فنجد أن بعض الأشخاص يرث بعض الصفات الجسمية والبدنية كما يتضح ذلك في اختلاف الطول اختلافا كبيرا بين أفراد الجنس البشري التي تعكس الخواص الوراثية للفرد .(خاطر،1996، ص 88)

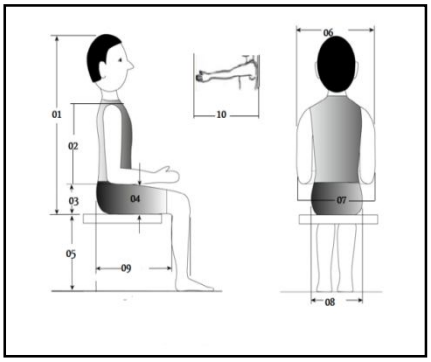
7-3)التدريب : يعد التدريب الرياضي أحد العوامل المؤدية إلى تغيرات الانثروبومترية في جسم الرياضي وأن . ممارسة أي نوع من أنواع الأنشطة الرياضية بانتظام ولمدة زمنية طويلة تكسب الرياضي بعض التغيرات في الشكل الخارجي للجسم على وفق طبيعة ذلك النشاط. Touabti (Mimouni&2011p01).

الأبعاد الجسمية لتصميم الكراسي و مناصب العمل :

1- ارتفاع الجلوس:settingheight: وهو عبارة عن البعد العمودي المحصور بين قمة الرأس ومستوى سطح الكرسي، وعادة ما يجلس المفحوص في وضعية مستقيمة وينظر إلى الأمام مع وضع كلتا اليدين فوق الفخذين، هذا بالإضافة مع الاحتفاظ بالساق مشكلا زاوية قائمة مع الفخذ وأخرى مع القدم في نفس الوقت.

من أهم استعمالات ارتفاع الجلوس ما يلي: -تحديد الارتفاع الأدنى لنقطة استناد الرأس في وضعية الجلوس

- تحديد مختلف التجهيزات التي توضع في مستوى الرأس أو فوقه في وضعية الجلوس.
- تصميم قاعات السينما والمحاضرات -تحديد أسقف السيارات.



2-ارتفاع الكتف:shoulderheight: وهو عبارة عن البعد العمودي المحصور بين سطح الكرسي وأعلى نقطة في مستوى الحافة الجانبية للكتف وهذا عندما يكون المفحوص جالسا باستقامة وينظر إلى الأمام مباشرة، من أهم استعمالاته: -ارتفاع سند الطهر عند تصميم الأرائك والكراسي. - تصميم مراكز العمل في وضعية الجلوس .ارتفاع الرفوف.

3- ارتفاع المرفق:elbowheight: وهو عبارة عن البعد العمودي المحصور بين سطح الكرسي وأسفل المرفق عندما يكون العضد بجانب

الجذع ويشكل زاوية قائمة مع الساعد، من أهم استعمالاته:

- تحديد ارتفاع سند الذراع عند تصميم الكراسي ذات السند الخاص بالذراع وكذا الأرائك ومقاعد السيارات .
- تحديد ارتفاع العمل في وضعية الجلوس.

4- ارتفاع الفخذ:thighheight: وهو عبارة عن البعد العمودي المحصور بين سطح الكرسي وأقصى نقطة للجهة العليا من الفخذين، وعادة ما يؤخذ هذا البعد عندما يكون المفحوص جالسا باستقامة مع تكوين زاوية قائمة عند مستوى الركبتين، من أهم استعمالاته: تحديد البعد المحصور بين الطاولة والكرسي -. -ارتفاع مركز أو عجلة القيادة في السيارة.

5- ارتفاع خلف الركبة:poplitealheight: وهو عبارة عن البعد العمودي المحصور بين سطح الأرضية التي يضع عنها المفحوص فدمه وأسفل الفخذ خلف الركبة عندما يجلس باستقامة ويكون الساقان عموديين على للفخذين من جهة وعلى القدمين من جهة أخرى ، من أهم استعمالاته: -ارتفاع الكراسي بأنواعها المختلفة –ارتفاع الأرائك –ارتفاع الأسرة .

6-عرض الكتفين:shoulderbreadth: وهو عبارة عن البعد المحصور بين أقصى نقطة لكل كتف وهذا عندما يكون المفحوص جالسا باستقامة وواضعا العضد عموديا بجانب الجسم ومشكلا به زاوية قائمة مع الساعد، من أهم استعمالاته: -عرض سند الكراسي المختلفة. -عرض سند الأرائك، عرض الممرات المختلفة الفردية والجماعية- عرض أبواب النجدة.

7-عرض مابين المرفقين:eblow to eblowbreadth: وهو عبارة عن البعد المحصور بين أقصى نقطتين للمرفقين ، عندما يكون المفحوص جالسا باستقامة يكون العضد عموديا بجانب الجذع ويشكل زاوية قائمة مع الساعد، وتجدر الإشارة إلى أنه يتم قياس هذا البعد ما بين المرفقين من وراء الظهر، من أهم استعمالاته:

-العرض الموجود ما بين مريحي الذراعين للكراسي .

8-عرض الردفين:hipbreadth: هو عبارة عن البعد الأفقي المحصور بين أقصى نقطتين للردفين. وهذا عندما يكون المفحوص جالسا باستقامة وتكون كل واحدة من ركبتيه بجانب الأخرى ويشكل بها الفخذ والساق زاوية قائمة ، من أهم استعمالاته: عرض الأرائك. -عرض الكراسي بأنواعها المختلفة.

9- الطول من خلف الردفين إلى خلف الركبة:buttock-poplitellength: وهو عبارة عن البعد الأفقي المحصور بين أقصى نقطة وراء الردفين أقصى نقطة وراء الركبة، عندما يكون المفحوص جالسا باستقامة، محتفظا بالفخذين بجانب بعضها البعض وعمودين على الساقين، وهذين الأخيرين عموديين بدورهما على القدمين ، من أهم استعمالاته: تحديد سطح الكرسي.

10-وصول الذراع:وهو عبارة عن البعد الأفقي الممتد من محور الكتف إلى أقصى نقطة في اليد عندما تكون مغلقة ، من أهم استعمالاته: تحديد المجال الأقصى الذي يمكن ان تصله اليد في مركز العمل ، تحديد المسك، تعيين مواضع المتحكمات فوق سطح العمل الأقصى.(بوظريفة، 1996ص 49-61)

ب) الابعاد التطبيقية للدراسة :

1) **منهج الدراسة :** اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي باعتباره الأنسب بحيث تقوم الدراسة على وصف القياسات الأنثروبمتري للطلبة و تحليلها للكشف على وجود توافق من عدمه بين القياسات للطلبة والكراسي والطاولات.

2) ادوات الدراسة :

2-1) الملاحظة :

تم ملاحظة الطلبة خلال التعامل مع الكرسي و الطاولة داخل المدرج و ذلك باستخراج مختلف الوضعيات المتبناة في الجلوس مع التقاط صور بعد موافقة الطلبة و رجوع الهيا و تحليلها مع ربط التحليل بي تصميم الانثروبومتري للكرسي و الطاولة .

2-2) الأنثروبومتر:

جهاز لقياس الابعاد الجسمية الستاتيكية للطلبة من عرض وارتفاع وبلوغ وحدته السنتمتر تصميمه من طرف الباحث من مادة الالمنيوم مزوج بشريطين اول لقياس القياسات الداخلية والثاني لقياس القياسات الخارجية.

2-3) شريط القياس : لأخذ القياسات الطاولة والكرسي من ارتفاع و عرض و طول وحدته سنتمتر.

3) مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من مجموع طلبة سنة اولى علوم اجتماعية الذي يبلغ عددهم الاجمالي 920 طالب .

4) عينة الدراسة :

تمثلت عينة الدراسة من 150 طالب من سنة اولى علوم اجتماعية يشمل برنامج البيداغوجي لهذه العينة محاضرات بالمدرجات (A-B) بمتوسط مابين 4 و6 ساعات في اليوم و تمثل 16.66 % من مجتمع البحث.

4) الاطار المكاني للدراسة : كلية العلوم الانسانية و العلوم الاجتماعية – قسم العلوم الاجتماعية .جامعة ابن خلدون تيارت والتي تم انتشاءها سنة2010، وتقدر مساحتها حوالي 42000متر مربع ، يتمدرس بها أزيد من 5000 طالب، ويؤطرهم 180 استاذ، ويوجد بالجامعة قسمان :قسم العلوم الاجتماعية وقسم العلوم الإنسانية، تحتوي على 26 قاعة تدريس و 4 مدرجات و قاعة للإعلام الالي بسعة 3000 مقعد بيداغوجي .

5) الاطار الزماني للدراسة :

تم اجراء الدراسة خلال الموسم الجامعي 2017/2016 ، و بتحديد في الفترة الممتدة من 02 أبريل 2017 الى غاية 15 ماي 2017 ، مع استغلال فترة الامتحانات الاستدراكية لجراء الملاحظة الغير مباشر للطلبة .

6) خصائص عينة الدراسة : جدول رقم (01) يمثل خصائص العينة حسب السن :

السن	التكرار	النسبة
21-19	75	50%
24-22	57	38%
27-25	18	12%
المجموع	150	100%

نلاحظ من خلال الجدول انه توزعت العينة حسب السن الى فئات من (19-21) ب 75 طالب أي بنسبة 50% و من (22-24سنة) ب57 طالب أي بنسبة 38% ومن (25-27 سنة) ب18طالب أي بنسبة 12% و هي اقل فئة و هذا راجع الى عينة التي تحتوى طلبة الليسانس فقط أي من سنة أولى الى سنة الثالثة .

الجدول رقم (02) يمثل خصائص العينة حسب الجنس :

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	45	%30
انثى	105	%70
مجموع	150	100%

نلاحظ من خلال الجدول انه تتوزع العينة حسب الجنس الى 45 ذكر بنسبة 30% و105 انثى بنسبة 70% بحيث يغلب العنصر الانثى على الذكر .

7) عرض نتائج القياسات الدراسة :

7-1) نتائج الملاحظة: تم اجراء الملاحظة في الفترة الممتدة من 02فيفري الى 10فيفري 2017 خلال فترة الامتحانات بحيث تم ملاحظة الطلبة في وضعية الجلوس مع التقاط بعض الصور وهذا بعد طلب الاذن من الطلبة واخذ موافقتهم حيث نلاحظ من خلال الصور التالية ان اغلب الطلبة يتخذون وضعيات حرجة وغير سليمة عند الجلوس والكتابة ونلاحظ ان اغلب الطلبة يجلسون على حافة قاعدة الكرسي وهذا

بسبب بعد الكرسي عن الطاولة مما يضطرون الى اتخاذ وضعية غير سليمة وغير مريحة تستدعي بهم تغير وضعتهم من حين ال ىالاخر ونلاحظ كذلك انحناء العمود الفقري بسبب تمدد الطالب الى الامام.

قد تأثر هذه الوضعية الحرجة من طرف الطلبة على سلامة العمود الفقري وكذلك نستخلص ان لا يوجد توافق بين الأبعاد المصمم بها كل من الكرسي والطاولة والأبعاد الجسمية للطلبة التي تتراوح أعمارهم ما بين 19-27 سنة ومن خلال الملاحظة الدقيقة تم استخراج بعض الأبعاد الجسمية الغير مناسبة مع الأبعاد الكرسي والطاولة وهي :

-عرض وعمق قاعدة الكرسي- ارتفاع سند الظهر – ارتفاع سطح الطاولة –ارتفاع سطح الكرسي عدم توفر سند اليد.

ملاحظة:تم اخذ القياسات الأنثروبومترية للطلبة بواسطة الأنثروبيومتر التقليدي المصمم من طرف الباحثان وشريط القياس.

7-2) عرض قياسات أبعاد الجسم للطلبة :

الجدول رقم (03):المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمئينيات للأبعاد الأنثروبومترية للطلبة .

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المئينيات	
			%5	%95
إرتفاع الجلوس	**76,66 سم**	4,96	70 سم	85,96 سم
إرتفاع الكتف	**57,20 سم**	5,97	48,33 سم	61,98 سم
إرتفاع المرفق	**21,50 سم**	4,43	13,62 سم	28,68 سم
إرتفاع الفخذ	**11,90 سم**	2,06	9,30 سم	16 سم
عرض الردفين	**37,01 سم**	3,33	31,31 سم	41,48 سم
عرض الكتفين	**38,99 سم**	3,20	34,32 سم	44,95 سم
عرض ما بين المرفقين	**42,90 سم**	3,73	37,31 سم	50,49 سم
بلوغ الذراع	**74,90 سم**	5,42	67,80 سم	86,28 سم
بلوغ الذراع في الحالة المسموح بها	**45,05 سم**	3,67	39,24 سم	50,97 سم
إرتفاع خلف الركبة	**45,03 سم**	4,03	36,57 سم	50,09 سم
طول من خلف الردفين إلى ما وراء الركبة	**38,05 سم**	4,06	32,03 سم	44,97 سم
إرتفاع المرفق	**58.35 سم**	4.80	60.40 سم	66.50 سم

يتضح من خلال الجدول رقم(03)أن متوسط القامة للطلبة المتمدرسين بالمدرج هو (1,65)سم، في حين أن ارتفاع الجلوس كان (76,66)سم،و ارتفاع العين (72,40)سم ، أما ارتفاع الكتف بلغ (57,20)سم،ومتوسط ارتفاع المرفق كان (21,50)سم، أما بالنسبة لارتفاع الفخذ بلغ (11,90)سم،وبلغ متوسط عرض الردفين (37,01)سم، وعرض الكتفين (38,99)سم،وعرض ما بين المرفقين(42,90)، ومتوسط بلوغ الذراع بلغ (74,90)سم،أما بلوغ الذراع في الحالة المسموح بها(45,05)سم ،و ارتفاع خلف الركبة(45,03)سم، و خلف الركبة إلى ما وراء الردفين بلغ (38,05)سم وارتفاع المرفق عن سطح الارض ب (58.35) سم هذه تعتبر القياسات الرئيسية التي تأخذ بعين الاعتبار عند تصميم الكراسي والطاولات.

3-7) عرض نتائج القياسات الأنثروبومترية للكرسي و الطاولة :

الجدول رقم(04) : قياسات الأنثروبومترية لأثاث المدرج(الكرسي والطاولة).

الكرسي	القياس	الطاولة	القياس
عرض سند الكرسي	42,5سم	الطول	17سم
ارتفاع سند الظهر	44,5سم	عرض	36سم
عمق الكرسي	39,5سم	ارتفاع من سطح الأرض إلى أعلى نقطة من سطح الطاولة	76سم
طول سطح الكرسي	46.5سم		
ارتفاع سطح الكرسي عن الأرض	44سم	ارتفاع من سطح الأرض إلى أسفل نقطة من سطح الطاولة	73سم
الطول من سطح الكرسي إلى أسفل الطاولة			28سم
المسافة بين الكرسي و الطاولة			55سم

نلاحظ من خلال الجدول انه بلغ عرض سند الكرسي (42.5) سم و ارتفاعه ب (44.5) سم اما عمق سطح الكرسي

ب(39.5) سم وطوله ب (46.5)سم اما ارتفاعه ب(44)سم وقد بلغ طول سطح الطاولة ب (17)سم و عرضه ب (36) سم وارتفاعه الى اعلى نقطة ب (76)سم و ارتفاع الطاولة الى اسفل نقطة ب (73)سم اما المسافة بين سطح الكرسي و اسفل الطاولة ب (28) سم والمسافة بين الكرسي والطاولة ب(55)سم.

الجدول رقم (05)مقارنة القياسات الأنثروبومترية للأبعاد الجسمية للطلبة مع قياس أثاث المدرج(كرسي +طاولة).

قياسات الأنثروبومترية للأبعاد الجسمية للطلبة	قياسات أثاث القاعة	الفرق
-ارتفاع الكتف -ارتفاع الجلوس	ارتفاع سند الظهر للكرسي	12.70سم 32،16سم
-عرض ما بين المرفقين -عرض الكتفين	عرض سند الظهر للكرسي	0.40سم 3.51 سم
عرض الردفين	طول سطح الكرسي	9.49سم
إرتفاع خلف الركبة	إرتفاع سطح الكرسي عن الأرض	1.03سم
الطول من وراء الركبة إلى ما وراء الردفين	عمق الكرسي	1.45سم
بلوغ الذراع في الحالة المسموح بها	اقصى نقطة من سطح الطاولة	09.10سم
ارتفاع الفخذ	الطول من سطح الكرسي إلى أسفل الطاولة	16.10سم
ارتفاع المرفق	ارتفاع سطح الطاولة	17.65سم

يتضح من خلال الجدول رقم (05)أن الفرق بين ارتفاع الكتف وارتفاع سند الظهر للكرسي هو (12.70)سم ، وارتفاع الجلوس وسند الظهر للكرسي (32,16)سم، أما عرض ما بين المرفقين وعرض سند الظهر للكرسي (0,40)سم، وعرض الكتفين مع عرض سند الظهر للكرسي (3,51)سم، وعرض الردفين مع طول سطح الكرسي

(9,49)سم، وارتفاع خلف الركبة مع ارتفاع سطح الكرسي عن الأرض (1,03)سم، والطول من خلف الركبة إلى ما وراء الردفين مع عمق الكرسي(1,45)سم، أما بالنسبة لبلوغ الذراع مع اقصى نقطة من سطح الطاولة (09.10)سم، وأخيرا ارتفاع المرفق والطول من سطح الكرسي إلى أسفل الطاولة (16،10)سم، وارتفاع الفخذ مع الطول من سطح الكرسي إلى أسفل الطاولة (17.65)سم.

المناقشة :

من خلال النتائج المتحصل عليها نتأكد انه يوجد عدم توافق لبعض القياسات الانثروبومترية للطلبة وأبعاد الأثاث (الكرسي و الطاولة) المتوفر على مستوى مدرجات كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية بجامعة ابن خلدون تيارت .

وعدم التوافق الانثروبومتري للأبعاد قد يشكل خطر كبير على الصحة الجسمية للطالب بحيث يرغم الطالب على اتخاذ وضعيات غير سليمة سواء بالانحناء الى الامام او التواء الجذع يمينا او يسارا خلال الدراسة وهذا يعني التواء العمود الفقري وهذا كله موضح في الصورة رقم (02) الملتقطة خلال الملاحظة وهذا ما يتفق مع دراسة(**Ignacio Castellucci**) وآخرون(2010) حول التصميم المريح للأثاث المدارس البرتغالية ومن اهم الفئات التي تم دراستها هي الطلبة والتلاميذ في مختلف المراحل التعليمية بحيث تعتبر الفئة المهددة منذ الصغر السن 6 سنوات بتعامل مع الثقل وكذاك استعمال اثاث مثل الكرسي و الطاولات لمدة طويلة بحيث تؤثر مباشرتا على الهيكل العظمي للطفل وكذلك بحكم ان اغلبهم تبلغ فترة جلوسهم من 4-الى 8 ساعات وخاصة عند السنة اولى و الثانية ليسانس بحكم كثرة مقاييس المدرسه التي تبلغ الى 10 مقاييس في الاسبوع الموزعة مابين محاضرة و اعمال موجهة .

ان الفرق الذي توضحه النتائج في الجدول رقم (05) بين ارتفاع الجلوس و سند الظهر الذي يقدر بي 32.16 سم بحيث يثبت ان سند الظهر للكرسي غير مناسب للطلبة لأنه لا يشمل طول العمود الفقري و لا يتيح للطالب ارتكاز جيد وكذلك لا يصل الى مستوى العنق للطالب مما يوضع العنق في وضعية مؤلمة ، والفرق كذلك بينه وبين ارتفاع الكتف الذي يقدر ب 12.70 سم الذي يظهر انه لا يسمح للظهر بالارتكاز بصفة جيدة مما يوقع الطالب في وضعية حرجة طول المحاضرة مما يفقده التركيز نتيجة الالم المرتفع تدريجيا الناتج عن الوضعية الغير سليمة ، وفرق بين عرض المرفقين و عرض سند الظهر 0.40 سم وهذا لا يعتبر مناسبا لان يجب ان يكون سند الظهر اعرض اكثر من 5 سم ليحتوي جميع مناطق الظهر و يعطي مجالا للطالب للارتكاز الجيد و تفادي ضغط حواف سند الظهر على مستوى الظهر التي قد تسبب الام لطالب ، كذلك الفرق بين وراء الركبة إلى ما وراء الردفين و عمق الكرسي الذي بلغ 1.45سم الذي يعتبر ان حافت سطح الكرسي ملتصقة مع خلف الركبة مما يسبب ضغط وعرقلة في الحركة و بدورها تسبب الام و هذا لا يتناسب مع اغلب الطلبة لذا لابد ان يكون الفرق على الأقل 5 سم ليترك المجال للحركة و كذا لتفادي ضغط حافة قاعدة الكرسي على ساق الطالب ، وتثبت النتائج انه لا يوجد توافق بين بلوغ الذراع في الحالة المسموح بها مع اقصى نقطة من سطح الطاولة مع علم ان القياس اخذ من محور الكتف و الطالب في وضعية جلوس عادية حيث بلغ الفرق ب 09.10سم وهذا الاخير يجبر الطالب على الانحناء الى الأمام عندما يريد الكتابة و كما هو موضح في الصور السابقة فان الطالب في وضعية انحناء حادة الى الامام مع تقوس للعمود الفقري مما يشكل عليه ضغط كبير من المقاومة وهذه تعتبر وضعية حرجة وخطيرة ، وأخيرا لا نجد توافق بين ارتفاع المرفق مع ارتفاع سطح الطاولة بفارق 17.65سم اي ان سطع الطاولة في مستوى اعلى من مستوى الذي يستطيع الطالب العمل في بسهولة مما يجعله يبذل جهد كبير وضغط على مستوى الكتفين و العمود الفقري و نقطة العنق و كما هو معروف ان مستوى العمل كلما ارتفع الى مستوى القلب اصبح عمل شاق ويؤثر على القلب و على الدورة الدموية مما يسبب تشنجات على مستوى عضلات الكتف و العضد، تتفق هذه الدراسة مع النتائج التي جاء بها كل من بإرسال و اخرون **parcel el al1998**: ،كيتيبيدين واخرون : 2013 **Qutubuddin and al**.

هذه النتائج المتوصل اليها تأكد ان كراسي و طاولات المدرجات بكلية العلوم الانسانية و الاجتماعية بجامعة ابن خلدون تيارت لا تتناسب بدرجة كبيرة مع ابعاد الجسم للطلبة وتؤثر على اصحتهم الجسمية و تفقدهم التركيز خلال المحاضرة و هذا جراء الام التي يشعرون بها نتيجة الوضعية الغير سليمة التي تفرض عليهم عند الجلوس وخاصة عند الكتابة كما نشاهده في صور رقم (01)-(02)-(03) ، لتصحيح تصميم الاثاث تم استخراج بعض المئينيات المناسبة للتصميم لتشمل جميع فيئات العينة بصفة خاصة و جميع الطلبة بصفة عامة و هي كلها عند المئيني 95%في الجدول رقم (03) بحيث يسمح كل فئات العمرية للعينة باستعمال الكرسي و الطاولة بكل سهولة و ارتياحيه .

خاتمة :

تعتبر القياسات الأنثروبومترية جد مهمة في عملية التصميم للأثاث المدرسي من طاولات و كراسي لانها تعتبر الوسيلة الوحيدة التي توفر اراحة للطالب داخل المدرج لذا على المختصين و كذلك مسئول الوسائل داخل الجامعة مراعاة القياسات الانثروبومترية وأخذها بعين الاعتبار ، ومن خلال دراستنا هذه استنتجنا ان اغلب القياسات المصمم بها هذا الاثاث غير مناسب للطلبة و الذي شكل خطر كبير وكذلك استنادا الى الملاحظة التي قمنا بها و استخراج الوضعيات التي تصنفها الدراسات الأرغونومية على انها وضعيات خطيرة على الصحة الجسمية بصفة عامة و على العمود الفقري للطالب بصفة خاصة حيث ان قد تتسبب هذه الوضعيات في انزلاق القرص او تشوه العمود الفري للطالب على مستوى المدى المتوسط و البعيد .

قائمة المراجع :

1. أحمد محمد خاطر،علي فهمي البيك (1996)،القياس في المجال الرياضي،ط4 ، مصر ،دار الكتاب ا لحديث.
2. عبد الجبار توفيق(1985)،التحليل الاحصائي في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية،ط2،الكويت ،دار التعلم.
3. محمد صبحي(1979)التقويم والقياس في التربية البدنية.ج2.ط1.مصر، دار الفكر العربي .
4. محمد نصر الدين رضوان(1997)،المرجع في القياسات الجسمية،د ط،القاهرة،دار الفكر العربي .
5. هزاع بن محمد الهزاع.(د س)،القياسات الجسمية الأنثروبومترية للإنسان،جامعة الملك سعود الرياض– المملكة العربية السعودية
6. بوظريفة، حمو.(1996).احذر من الكرسي،ط1،الجزائر،دار الأمة للطباعة والترجمة والنشر والتوزيع.
7. بوحفص، مباركي. (2004).العمل البشري،ط2،الجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع.
8. صبحي حسانين وأحمد خاطر وعلى البيك.(1984) بعض الشروط الخاصة بإجراء القياسات،ط3،مصر،دار المعارف.
9. Mathews, DK;1987, Measurement in Physical Education, 5th ; (Bsunder Co Philadelphia.
10.Touabti-Mimouni,N:2011, cours de biométrie - Anthropométrie Sportifs.
11.Verducci , F.M:1990 , Measurement concepts in physical Education the C.V. Mosby , London .

الكفاءات المهنية الكائنة لدى الأستاذ الجامعي الجزائري حسب طلبته

نصراوي صباح (طالبة الدكتوراه)
أ.د محجر ياسين
جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)

الملخص

يعتمد نجاح التعليم الجامعي على مدى تهيئة الجامعة بكل مكوناتها، والتي يعتبر الأستاذ الجامعي أهم هذه المكونات باعتباره القادر على تحقيق أهداف الجامعة من خلال قيامه بأداء مهامه المختلفة وفقا لمتطلبات مهنته، وهو الأمر الذي يفرض ضرورة توافر مجموعة من الكفاءات المهنية (معرفية، أدائية، وجدانية) في الأستاذ الجامعي.

وقد هدفت الدراسة إلى تحديد الكفاءات المهنية التي يمتلكها الأستاذ الجامعي الجزائري من بين مجموع الكفاءات التي يتطلبها منصب عمله وذلك من وجهة نظر طلبته، في المجالات: المعرفية، الأدائية، الوجدانية، اعتمادا على المنهج الوصفي، وتم استخدام استبيان لجمع البيانات من(7763) طالبا وطالبة من جامعات الجزائر(الشمال الشرقي، الشمال الغربي، الجنوب)، وتوصلت إلى أن الأستاذ الجامعي يمتلك نسبيا كلا من الكفاءات المعرفية والأدائية، بينما لا يمتلك الكفاءات الوجدانية.

الكلمات المفتاحية: الكفاءات المهنية، الجامعة الجزائرية، الأستاذ الجامعي، الطلبةالجامعيين.

Abstract:

The success of thehigh education depends on the preparation of the university withall its components, where the university professor is the most important component, because he is able to achieve the goals of the university by performing various tasks according to the requirements of his profession, which necessitates the availability of many professional competencies (knowledge, performance and emotional) in the university professor.

The study aimed to determine the professional competencies possessed by the Algerian university professor among the total competencies required by his position from the point of view of his studentsin the areas of: cognitive, performance and emotional.

Using the description approach, the data is collected through a questionnaire applied to (7763) male and female students from the universities of Algeria (Northeast, North-West and South).

The results showed that the university professor relatively has both cognitive and performance competencies while he lacks the emotional competencies.

Keywords: Professional competencies, Algerian university, University professor, University students.

مقدمة:

لقد أصبحت الجامعة في عصرنا الراهن أحد المقومات الأساسية للدولة العصرية، فإليها ترجع مهمة نقل المجتمع وصولا به إلى الرقي من خلال إمدادها له بالطاقات البشرية في مختلف الاختصاصات، إضافة إلى أن دور الجامعة قد امتد إلى التعامل مع المشكلات والتحديات التي تواجه المجتمع، وكذا التنبؤ والاستشراف بتلك التحديات في المستقبل واقتراح الإجراءات والتدابير اللازمة للتصدي لها**(فاروق عبده فلية،2005،ص:37).**

وللقيام بهذه المهام الأساسية والمتغيرة للجامعة لا بد من توافر الموارد البشرية القادرة على تفعيل هذه الأدوار وتحقيق ما هو منتظر من الجامعة كمؤسسة اجتماعية، ونجد الأستاذ الجامعي على رأس هذه الموارد البشرية بل وأهمها كونه المحرك الرئيس للعملية التكوينية و القادر على تجسيد الأهداف المسطرة للجامعة، من خلال قيامه بالعديد من الأدوار التي لا يمكن أن تكون ثابتة، وإنما تتغير بتغير حاجات الجامعة، والمجتمع، والموقف التعليمي، وذلك من أجل

مجاراة التطورات في البيئة الداخلية والخارجية؛ سيما في ظل التغيرات المستمرة في العلوم والمعارف، والنظريات التعليمية التربوية، وكذا في طرائق ووسائل التدريس وغيرهم من المتغيرات.

وقد دفع إدراك الدول المتطورة لدور الأستاذ كمورد أساسي في الجامعة إلى إخضاع مناهج إعداد الأساتذة الجامعيين خلال النصف الثاني من القرن العشرين إلى المراجعة والتطوير، فظهرت الحركة القائمة على أساس إعداد الأساتذة وفق مبدأ الكفاءات لا على حشوه بالمعلومات والنظريات؛ فانصب تقييمه على مدى ما يملكه من **خصائص معرفية، مهارية ووجدانية**، وكذا مدى امتلاكه لجملة من **السمات الشخصية الأخري**، والتي تتجلى أثناء أدائه لمختلف وظائفه .

من هنا كان لزاما على الجامعة الجزائرية الاعتناء بأساتذتها من أجل مجارات التطورات العالمية في مجال التعليم الجامعي، بداءً بدقة اختيارهم وفق الطرق السليمة، ثم إعدادهم والاهتمام المستمر بهم من أجل تمكينهم من تطوير قدراتهم ومهاراتهم العلمية والمهنية، وصولا إلى تقييمهم لمعرفة الكفاءات التي تنقصهم، من أجل اتخاذ التدابير اللازمة لتداركها، سيما إذا كان هذا التقييم نابعا من مخرجات ونواتج العملية التكوينية وهم الطلبة، باعتباره مخرج العملية التعليمية والمتفاعل الدائم مع الأستاذ الجامعي؛ وبالتالي يكون الطرف الأكثر قدرة على تحديد الكفاءات التي يمتلكها أساتذته.

مشكلة الدراسة:

إن تقييم الجامعة لمدى امتلاك مواردها البشرية للكفاءات التي تتطلبها وظائفهم أمر ضروري، باعتبار أن نتائج هذا التقييم تمكنها من معرفة السبل الملائمة لتقويمه، والأستاذ الجامعي شأنه في ذلك شأن باقي الموارد البشرية في الجامعة، فهو بحاجة لتقييم ومعرفة الكفاءات التي يمتلكها مقارنة بتلك التي يتطلبها منصب عمله في مختلف المهام الفرعية (التدريس، التقويم، الإشراف، المرافقة البيداغوجية). خاصة أنه أصبح منتظرا من الأستاذ أن يتمتع بقدر كاف من القدرات والكفاءات التعليمية (معرفية، مهارية، وجدانية)؛ ذلك أن وظيفة التعليم الجامعي لم تعد تقتصر على تزويد الطلبة بالمعلومات والحقائق كما كان في السابق، بل تعدتها لتصبح عملية تربوية شاملة لجميع جوانب نمو الشخصية لدى الطالب في صورها: الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، باعتبار أن هذا الطالب هو أهم العناصر المستهدفة في العملية التعليمية، والمستفيد الأول لما يقدمه له الأستاذ من معرفة وقدوة ونموذج.

لذلك سنسعى من خلال هذه الدراسة إلى تقييم مدى اكتساب الأستاذ الجامعي الجزائري لمختلف الكفاءات المهنية من وجهة نظر طلبتهم من خلال الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

1- تساؤلات الدراسة:

- **التساؤل الرئيس:**

- ما هي الكفاءات المهنية التي يمتلكها الأستاذ الجامعي الجزائري من وجهة نظر طلبته ؟

- **التساؤلات الفرعية:**

- ما هي الكفاءات المعرفية التي يمتلكها الأستاذ الجامعي الجزائري من وجهة نظر طلبته؟
- ما هي الكفاءات الأدائية التي يمتلكها الأستاذ الجامعي الجزائري من وجهة نظر طلبته؟
- ما هي الكفاءات الوجدانية التي يمتلكها الأستاذ الجامعي الجزائري من وجهة نظر طلبته؟

2- أهداف البحث :

- تحديد الكفاءات المهنية (المعرفية، الأدائية، والوجدانية) التي يتطلبها منصب أستاذ جامعي.
- معرفة الكفاءات التي يمتلكها الأستاذ الجامعي فعليا من بين الكفاءات الكلية، من وجهة نظر الطلبة.

3- أهمية البحث: تستمد الدراسة الحالية أهميتها من كون عملية التقييم ضرورة حتمية لرفع كفاءة العاملين في المؤسسات، والأستاذ الجامعي شأنه في ذلك شأن باقي العاملين في أي مؤسسة أخرى؛ بحاجة إلى معرفة ما يمتلكه من كفاءات لتحسينها، وما لا يمتلكه

من أجل العمل على إكسابه إياها؛ ويمكن استغلال نتائج الدراسة الحالية في ذلك، إما عن طريق توعيتهم بضرورة التكوين الذاتي حيث أن إطلاع الأساتذة على هذه الدراسة سيعطيهم فكرة شاملة عن الكفاءات الواجب امتلاكها من قبلهم، أو استخدام نتائجها كأرضية خصبة لمشروع مستقبلي يتمثل في بناء برنامج تدريبي لأساتذة التعليم الجامعي على أساس الكفاءات التي يفتقدون إليها، وبالتالي تدارك نقائصهم حسب وجهة نظر الطلبة، كما ويعد هذا النوع من الدراسات مؤشرا يمكن الاستدلال به من أجل إقناع الجهات المسؤولة بضرورة وضع معايير قائمة على أساس الكفاءات لتقييم أداء الأساتذة الجامعيين؛ وفي الأخير يمكن القول أن هذه الدراسة تعتبر إضافة وإثراء للمكتبة العلمية في مجال البحوث الرامية إلى دراسة الجامعة بصفة عامة، والأستاذ الجامعي بصفة خاصة.

4- التحديد الإجرائي لمفاهيم البحث: لكل دراسة مجموعة من المفاهيم تخدم الموضوع بشكل مباشر وتساعد الباحث على تحديد مسار بحثه. ولقد تم استخدام المفاهيم التالية في الدراسة الحالية:

4-1الكفاءات المهنية: هي مجموعة من القدرات **المعرفية، والأدائية، والوجدانية** التي يمتلكها الأستاذ الجامعي والتي يلاحظها الطلبة خلال ممارسة الأستاذ لمختلف مهامه (التدريس، التقويم، البحث العلمي، الإشراف، والمرافقة البيداغوجية). والتي نعبر عنها بعبارات سلوكية تشكل في توحدها الأداء النهائي للأستاذ الجامعي الذي نتوصل إليه من خلال استجابات الطلبة على مقياس الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي، لتحديد درجه امتلاكه لها (عالية، متوسطة، منخفضة).

4-2 الأستاذ الجامعي: وفي دراستنا هو الشخص الذي يعمل في أحد الجامعات الجزائرية، والذي يمتلك مجموعة من الكفاءات المهنية (المعرفية، والأدائية، والوجدانية) والتي يمكن تقييمها بواسطة طلبته.

4-3 الطلبة الجامعيين: هو كل شخص ينتمي أكاديميا للجامعة، أو الكلية، أو المعهد، من أجل الحصول على العلم وامتلاك شهادة معترف بها من ذلك المكان حتّى يستطيع ممارسة حياته العملية فيما بعد تبعاً للشهادة التي حصل عليها، وفي دراستنا هو الذي يستجيب على بنود مقياس الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي، من أجل تحديد درجة امتلاك أساتذته للكفاءات المحددة حسب وجهة نظره.

5- الإطار النظري للدراسة

5-1 الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي: يرى دونالد مودلي (Donald medley) بأن الكفاءة في مجال التدريس والتعليم تشير إلى المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تمكن المدرس من التحضير للموقف التعليمي، حيث تشتمل على المعرفة ذات الصلة بتخصص المدرس، والمعلومات العامة كالمعلومات ذات الصلة بعلم النفس أو بعلم الاجتماع أو بأية معلومات يمكن أن يكون لها دور في تحديد قدرة المدرس وأدائه الفعال، أما المهارات فقد تكون ذات صلة بالمحتوى كمهارات القراءة والكتابة، في حين تكون الاتجاهات متعلقة بالمدرس والتلاميذ والزملاء والقيم والمعارف التي تساهم في رفع مستوى وكفاءة المدرس ومن ثمة رفع مردود العملية التدريسية **(Medley D & Patricia R,1980,p-p294-301) .**

وتنقسم الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي إلى: **(سهيلة الفتلاوي،2003، ص37-44)**

كفاءات معرفية: وتتمثل في أنواع المعارف والمعلومات والمفاهيم اللازمة للأستاذ، سواء حول المادة أو البيئة المحيطة به أو حول طلبته.

كفاءات أدائية: أو ما يعرف بالكفاءات النفس-حركية، وتتمثل في المهارات الأدائية التي يتسم بها الأستاذ في مختلف أوجه النشاط التربوي للعملية التعليمية.

كفاءات وجدانية: وتتمثل في الاتجاهات والقيم التي يتبناها المعلم ويؤمن بها.

وفي دراستنا هذه اعتمدنا على مهام الأستاذ الجامعي المختلفة والمهام المتضمنة فيها، لتوزيعها على أبعاد الكفاءة السالفة الذكر، كما واعتمدنا على مراجعة البحوث السابقة سيما منها التي تناولت الاحتياجات التدريبية والكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي.

2-5 الأستاذ الجامعي الجزائري: والأساتذة الجامعيون هم مجموعة متجانسة من المثقفين الذين تجمعهم الزمالة الأكاديمية ووحدة الأهداف، وهم يعملون لساعات طويلة ويقدسون الحرية الأكاديمية، ويحبون العلم والتعليم ويسعون وراء الحقيقة من أجل الحقيقة وتقدم العلم، زاهدين بالمردود المادي الذي تقدمه لهم المؤسسات المختلفة والتي تتنافس الجامعات في استقطابهم، ويتم تقييم أدائهم بأحد الطرق التالية:

- **التقييم الإداري:** يعد تقييم رئيس القسم لأساتذة قسمه أمرا غاية في الأهمية، إنطلاقا من كونه المسؤول المباشر عنهم، والأدرى بعملهم ونشاطاتهم المهنية، إضافة إلى تتبعه لعلاقاتهم داخل القسم**(Robert Boice,1989,p: 4)**
- **التقييم الذاتي:** يعتبر من بين الإجراءات التي تتبعها بعض الجامعات والمعاهد في العالم من أجل تقييم أداء أساتذتها، باعتبار الأستاذ من الطبقة الأرقى والأرفع علميا في المجتمع وهو الأقدر على تقييم ذاته بموضوعية وبعيدا عن الاعتبارات الذاتية **(شادية عبد الحليم تمام،2009،ص:44-45)**
- **تقييم الطلبة لأساتذتهم:** تاريخيا ترجع هذه الطريقة في التقييم إلى الثلاثينيات من هذا القرن وبالضبط في الجامعات الأمريكية، ولكن في السنوات الأخيرة أصبح تطبيقها مطلبا أساسيا في معظم بلدان العلم بالرغم من تحفظ بعض الباحثين نحوها **(richard I Miller ,1994,p :22)**

وعموما يمكن القول أن تقييم أداء الأستاذ عملية هادفة، فقد تكون كما سبق الذكر لأهداف إدارية أو لأهداف تقويمية من أجل التعديل أو حتى من أجل تحديد مكامن النقص لديه والعمل على تدريبه عيها، والتقييم يجب أن لا يكون ارتجاليا بل في ظل معايير معينة على الجهة المقيمة الالتزام بالتقييم في ظلها.

3-5 الطلبة الجامعيين: يمكن تعريف الطالب الجامعي بأنه الشخص الذي هو بصدد إتمام الدراسة بعد حصوله على شهادة البكالوريا في أحد الأطوار الثلاث (ليسانس، ماستر، دكتوراه)، في أحد التخصصات العلمية ، ويتصف بأنه يمتلك من العلم والمعرفة والقدرة في تحليل المواقف الاجتماعية، وهو ما يميزه عن بقية أفراد المجتمع **(رياض قاسم،1995،ص:85)**

وخلال هذه المرحلة ينبغي للطالب الجامعي أن يتعرف على الدور المختلف الذي يقوم به الأستاذ الجامعي، مقارنة بدور الأساتذة الآخرين، حيث يكون دور الأستاذ الجامعي الإرشادَ والتوجيهَ بشكل عام، ويقوم بشرح وتوضيح المبادئ العامة لكل موضوع، ومحاوره الرئيسة، ومحاولة ربطها ببعض لتكوين صورة عامة وشاملة للموضوع، مستخدما مجموعة من الكفاءات التي المهنية ليثير فضول الطلبة وسعيهم للبحث والتوسع في ميادين المعرفة من منابعها المختلفة، من أجل توسيع معارفهم ومهاراتهم.

5- الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة بمثابة الأرضية التي تنطلق منها البحوث العلمية، وقد انطلقنا في دراستنا من مجموعتين من الدراسات، **الأولى** هدفت إلى تحديد النقائص التي يعاني منها الأستاذ الجامعي مثل دراسة **(الويزة طشوعة 2008)** حول **تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم العالي و البحث العلمي في مجال التقويم في ضوء متغير نوعية التكوين**، وهدفت إلى تحقيق ذلك عن طريق تحديد متطلبات التقويم في ضوء متغير نوعية التكوين، ومقارنتها بقدرات الأساتذة لتحديد النقاط التي هم فيها بحاجة للتدريب، وتوصلت إلى ضرورة الاهتمام بالبرامج التكوينية للمكونين وتحسين نوعيتها، وتشجيع دراسات تقويم التعليم العالي عموما، وتقويم أداء أساتذة التعليم العالي بصفة خاصة،

(طشوعة لويزة،2008)، ودراسة **(دقوش رابح نبيل 2008)** حول **بناء برنامج للتكوين البيداغوجي و التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في الجزائر في ضوء تجارب البلدان الرائدة دراسة مقارنة**، وذلك عن طريق رصد الرؤى الجديدة في التعليم العالي وبناء البرنامج التكويني في ظل هذه الرؤى، وتوصلت الدراسة الى بناء برنامج للتكوين يشمل على ثلاثة مستويات للكفاءة البيداغوجية، إلى جانب توصيات تطبيقية لكل مستوى **(دقوش رابح نبيل، 2008)**، وكذا نجد دراسة المكتب الجهوي بدكار **(Etude de bureau régional de Dakar 1996)** حول

Les besoins de formation pédagogique des enseignants du supérieur d'Afrique francophone

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للأساتذة في الجامعات الإفريقية الفرانكفونية في المجال البيداغوجي وفي المجال العام (تكوين وظيفي، تكوين عام).عن طريق تحديد مؤشرات يتم من خلالها المقارنة بين الوضع الحالي والوضع المرغوب فيه، وقد تم التوصل إلى أولويات التدريب **(Etude de bureau régional de Dakar, 1996)**

وفي الشق الثاني من الدراسات نجد الدراسات التي تناولت الكفاءات لدى الأستاذ الجامعي، وهي دراسة **(عفانة 1998)** حول **الكفاءات التدريسية التي يمارسها أساتذة الجامعة الإسلامية بغزة كما يراها طلبة الجامعة**، والتي توصلت إلى أن الأساتذة يعانون قصورا في مختلف الكفاءات، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في بعض الكفايات التدريسية ترجع إلى الجنس ونوع الكلية التي ينتمي إليها الطلاب، كما نجد دراسة **(الخثيلة 2000)** حول **تحديد بعض المهارات التدريسية الفعلية التي يمارسها الأستاذ الجامعي، والمهارات التدريسية المثالية التي ينبغي أن يمارسها، وذلك من وجهة نظر طلابه**. وتوصلت الدراسة إلى أن الأستاذ الجامعي لم يصل في مستوى أدائه إلى درجة الكفاية المتوقعة منه

6- منهجية الدراسة وإجراءاتها:

6-1 منهج الدراسة: بما أن الهدف من الدراسة الحالية هو تحديد الكفاءات التي يمتلكها الأستاذ الجامعي، فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يناسب هذا النوع من الأهداف، كونه يهتم بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، فيصفها وصفا دقيقا ويحلل مكوناتها كميا وكيفيا

6-2 مجتمع البحث: تمثل في جميع طلبة الجامعات الجزائرية، ونظرا لتعذر حصر مفردات المجتمع، اكتفت الباحثة بالإشارة لمجتمع البحث وعدم حصره.

6-3 عينة الدراسة : تم توزيع الاستبيان إلكترونيا، وتم استرجاع (7763) استبيانا قابلا للتحليل.

و لتوصيف العينة تم تقسيم جامعات الجزائر إلى ثلاث أقاليم جغرافي (الشمال الشرقي، الشمال الغربي، الجنوب)، ويمكن توضيح هذا التوصيف حسب (الكلية، الجنس، الإقليم الجغرافي) كالتالي:

الجدول رقم(01): نسب توزيع أفراد العينة حسب متغيرات (الكلية، الجنس):

الكلية	تصنيفهم حسب الجنس			الإقليم الجغرافي		
	الجنس	العدد	%	الشمال الشرقي	الشمال الغربي	الجنوب
العلوم الاجتماعية والانسانية	الذكور	522	%7	124	245	153
	الإناث	948	%12	361	312	175
كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة	الذكور	124	%2	32	60	32
	الإناث	197	%3	71	42	84
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	الذكور	469	%6	171	206	92
	الإناث	993	%13	391	412	190

كلية الحقوق والعلوم السياسية	الذكور	315	%4	107	75	133
	الإناث	201	%3	81	75	45
كلية العلوم والتكنولوجيا.	الذكور	175	%2	37	95	43
	الإناث	241	%3	101	84	56
كلية الآداب واللغات	الذكور	634	%8	237	103	294
	الإناث	983	%13	407	297	279
كلية الطب والصيدلة	الذكور	99	%1	56	30	13
	الإناث	102	%1	54	41	7
أخرى	الذكور	948	%12	225	306	417
	الإناث	812	%10	312	227	273
المجموع		7763	%100	2767	2610	2286

6-5 أداة الدراسة: من خلال مراجعة الدراسات التي هدفت إلى تحديد كفاءات الأستاذ الجامعي، والتي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لديهم، والاطلاع على مهام الأستاذ الجامعي من خلال الجريدة الرسمية، وبعد الاطلاع على التراث النظري المتعلق بالكفاءات المهنية للأساتذة تم تحديد المحاور الرئيسية للاستبيان، وهي مؤشرات الكفاءة المهنية (الكفاءات المعرفية، الكفاءات الأدائية، والكفاءات الوجدانية)، والأبعاد الفرعية والتي تقابلها المهام الرئيسية للأستاذ ماعدا وظيفة البحث العلمي لأنها خفية على الطالب ولا يمكنه تحديد كفاءات الأستاذ الجامعي فيها، بعدها صيغت البنود بحيث يقيس كل بند كفاءة معينة في أحد المهام ضمن أحد المؤشرات.

وتم القيام بدراسة استطلاعية جربنا خلالها الاستبيان في صورته الأولية على **20** طالبا وطالبة بجامعة ورقلة جنوب الجزائر، في تخصصات مختلفة، وقد طبق الاستبيان مع المقابلة، واتضح من خلال استجاباتهم أن هناك صعوبة في التمييز بين بدائل الاستبيان (لا يمتلك، يمتلك نسبيا، يمتلك)، والتي استبدلت لاحقا بـــــــ (أبدا، أحيانا، دائما)، كما تم تبسيط بعض المصطلحات في ضوء استجاباتهم التي دلت على غموضها.

صدق وثبات الاستبيان:

- **صدق الاستبيان:**

✓ للتأكد من صدق الاستبيان تم الاعتماد على صدق المحكمين في مرحلة بناء الاستبيان، حيث عرض على خمس محكمين من جامعات (ورقلة، بسكرة، خنشلة، قسنطينة، أدرار)، وقد تضمن الاستبيان المقدم للتحكيم عنوان الموضوع، وتساؤلات الدراسة، والمحاور الرئيسة، والأبعاد الفرعية في كل محور، مرفقة بالبنود، مع إعطاء بديلين للأستاذ المحكم (يقيس، لا يقيس)، وترك مجال لإعطاء ملاحظاتهم حول كل بند، والجدول (3) يبين معاملات صدق بنود الاستبيان اعتمادا على المعادلة الإحصائية التي اقترحها **Lauske**

والتي مفادها:

$$\frac{ne - NE/2}{NE/2} = \text{CVR}$$ **(Muchinsky, 2016,p:178)**

جدول (2): معامل صدق كل بند من بنود الاستبيان

المحاور					
الكفاءات المعرفية		الكفاءات الأدائية		الكفاءات الوجدانية	
رقم البند	CVR	رقم البند	CVR	رقم البند	CVR
01	0.9	01	01	01	0.9
02	0.8	02	01	02	0.8
03	01	03	01	03	0.9
04	01	04	01	04	01
05	01	05	01	05	01
06	0.8	06	0.4	06	0.4
07	01	07	0.9	07	01
08	0.4	08	0.8	08	00
09	0.5	09	0.4	09	0.4
10	01	10	01	10	01
11	0.5	11	0.5	11	0.5
12	0.5	12	0.5	12	0.5
13	0.5	13	0.5	13	0.5
14	0.8	14	0.8		
15	0.4	15	0.4		
16	0.8	16	0.8		
17	01	17	01		
18	00	18	00		
19	0.71	19	0.71		
		20	0.71		
		21	1		
المجموع	0.73	المجموع	0.72	المجموع	0.68

وبتجميع كل القيم المحصل عليها في البنود ثمّ قسمتها على عدد البنود، تم الحصول على قيمة صدق المحتوى الإجمالي للاستبيان.

$$CVR = \frac{37.93}{53} = \mathbf{0.71}$$

و انطلاقا من النتائج التي تم التوصل إليها قمنا بتعديل البنود التي تقل معاملات صدقها عن 0.4 وفقا لملاحظات المحكمين.

ثم قمنا بتطبيق الاستبيان بعد إعداده الكترونيا باستخدام تطبيق (Google Drive) على عينة أولية قدرت بـــ 212 طالبا وطالبة من مختلف جامعات الجزائر (75من جامعات الشمال الشرقي، 98 من جامعات الشمال الغربي، 39 من جامعات الجنوب)، من أجل التأكد من صدق التكوين الفرضي بحساب صدق الاتساق الداخلي، حيث أكد "كرونباخ" أن هناك خمسة دلائل لصدق التكويني من بينها الاتساق الداخلي **(فرج، 1980،ص315-321)**

وقد اعتمدنا على برنامج **SPSS (V22)** للتأكد من الاتساق الداخلي فكانت كالتالي:

جدول (3): ارتباط الدرجة الكلية للمحور مع درجات بنوده

البنود	الكفاءات المعرفية	البنود	الكفاءات الأدائية	البنود	الكفاءات الوجدانية
1	.414**0	20	.0190	41	.421**0
2	.476**0	21	.0080	42	.491**0
3	.352**0	22	47**0.	43	.466**0
4	.459**0	23	**0.32	44	.451**0
5	.241**0	24	**0.36	45	.607**0
6	.039**0	25	**0.36	46	.355**0
7	.531**0	26	31**0.	47	.481**0
8	.721**0	27	37**0.	48	.103**0
9	.128**0	28	35**0.	49	.214**0
10	.627**0	29	25*0.	50	.447**0
11	.485**0	30	43**0.	51	.459**0
12	.629**0	31	1**4.0	52	.458**0
13	.282**0	32	.0140	53	.609**0
14	.262**0	33	8**4. 0		
15	.382**0	34	3**3.0		
16	.133**0	35	42**0.		
17	.466**0	36	37**0.		
18	.317**0	37	.447**0		
19	.216**0	38	42**0.		
		39	**0.47		
		40	**81.40		

ومن خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أن معظم القيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، ما عدا ثلاث بنود من المحور الثاني (الكفاءات الأدائية) لذلك تم حذفها، ليكون الاستبيان في شكله النهائي مكونا من 50 بندا.

- **ثبات الاستبيان:** للتأكد من ثبات درجات المقياس، اعتمدنا على:

طريقة التجزئة النصفية: تم الاعتماد على برنامج **SPSS(V22)** من أجل التأكد من ثبات المقياس بطرقة التجزئة النصفية، حيث أوضح معامل **(F.Test)** أن المعادلة التصحيحية المناسبة لمعامل الارتباط بين نصفي المقياس هي: **"معادلة جتمان Guttman"**؛ فكان معامل ثبات درجات المقياس قبل وبعد التصحيح كالتالي:

جدول(4):معامل ثبات درجات المقياس بطريقة التجزئة النصفية

معامل (α) لكرونباخ	الجزء الأول	0.784
	الجزء الثاني	0.77
معامل الثبات قبل التصحيح		0.855
معامل جتمان Guttman التصحيحي		7680.

من خلال الجدول (4) نلاحظ أن ثبات درجات الاستبيان تتسم بدرجات عالية من الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث قدر معامل ثبات درجات الجزء الأول من الاستبيان من خلال ارتباطه بالدرجات الكلية بـــ (0.884)، أما ثبات درجات الجزء الثاني من الاستبيان من خلال ارتباطه بالدرجات الكلية فقدر بـــ (0.87)، ومن ثم كان ارتباط الجزأين والذي يعبر عن ثبات درجات استبيان الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي (0.97).

- **وعليه جاء الاستبيان في صورته النهائية مكونا من:**

✓ قسم متعلق بمعلومات حول: الكلية، الولاية، الجنس.

✓ قسم تضمن 50 بندا موزعين على ثلاث محاور، يتضمن كل محور البنود المندرجة تحت الأبعاد الأربعة التي تمثل وظائف الأستاذ الجامعي التي يلاحظها الطالب.

جدول(5): توزيع البنود على مختلف الأبعاد في كل محور

المحاور	الابعاد	البنود
الكفاءات المعرفية	التدريس	1 -13- 25- 35- 42- 47.
	التقويم	2 -14-26-36-43-48.
	المرافقة البيداغوجية	3 -15- 27.
	الإشراف	4- 16- 28- 37.
الكفاءات الأدائية	التدريس	5- 17- 29- 38- 44- 49 -50.
	التقويم	6 -18- 30- 39- 45.
	المرافقة البيداغوجية	7 -19- 31- 41.
	الإشراف	8 -20.
الكفاءات الوجدانية	التدريس	9 -21- 32- 40- 46.
	التقويم	10 -22- 33.
	المرافقة البيداغوجية	11 -23- 34.
	الإشراف	12 -24.

نلاحظ من الجدول (6) أن كل الكفاءات (معرفية، أدائية، وجدانية) نستدل على وجودها لدى الأستاذ الجامعي في مختلف وظائفه (الأبعاد) من خلال مؤشراتها (البنود)، هذه الأخيرة يستجيب عليها الطالب من خلال ثلاث بدائل (دائما، أحيانا، أبدا)

6-6 نتائج الدراسة: إن الوقوف على الكفاءات التي يمتلكها الأستاذ الجامعي أمر ضروري، وذلك من أجل تحسين أدائه، سيما إذا كان هذا التقييم من الطالب بصفته هدف العملية التكوينية من جهة، والعنصر الدائم الاحتكاك بالأستاذ في الجامعة، وفي هذا الصدد كانت استجابات الطلبة الجزائريين على الاستبيان المصمم بهدف تحديد هذه الكفاءات كالتالي: كانت استجاباتهم حول محور الكفاءات المعرفية كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (6): نتائج المحور الأول(الكفاءات المعرفية)

الرقم	البنود	أبدا		أحيانا		دائما	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
1	يقدم الأساتذة الدروس وفق لخطوات متسلسلة.	1898	24.45%	3155	40.64%	2710	34.91%
2	يصوغ الأساتذة أسئلة الامتحانات بطريقة تربط بين المعارف والواقع.	2922	37.64%	3167	40.80%	1674	21.56%
3	يسعى الأساتذة إلى مساعدة وإدماج طلبة السنوات الأولى.	3170	40.83%	3967	51.10%	626	8.06%
4	يسير الأساتذة الحصص الإشرافية بطريقة منظمة.	1461	18.82%	4011	51.67%	2291	29.51%
13	يقدم الأساتذة أعمالا فردية متعلقة بكل درس.	2944	37.92%	3565	45.92%	1254	16.15%
14	يربط الأساتذة أسئلة الامتحانات بكل أنشطة السداسي (دروس، أعمال تطبيقية، خرجات ...).	1475	19.00%	3981	51.28%	2307	29.72%

15	يقدم الأساتذة خدمات توجيهية لطلبة السنوات الأولى.	3359	43.27%	2341	30.16%	2063	26.57%
16	يدرب الأساتذة الطلبة على كيفية تقديم تقارير حول تقدم عملهم	4412	56.83%	2108	27.15%	1243	16.01%
25	يربط الأساتذة بين المقاييس التي يقدمونها والواقع.	1901	24.49%	4189	53.96%	1673	21.55%
26	يستخدم الأساتذة أسئلة شاملة لكل المقرر الدراسي للمقياس	3375	43.48%	2929	37.73%	1459	18.79%
27	يسعى الأساتذة إلى تنمية الجانب الشخصي لدى الطالب (روح النقد، حب الاطلاع).	3787	48.78%	2110	27.18%	1866	24.04%
28	يختار الأساتذة أماكن التربصات الميدانية التي تتوافق مع مواضيع الطلبة.	3781	48.71%	2948	37.98%	1034	13.32%
35	يوزع الأساتذة زمن الحصة على عناصر الدرس.	2715	34.97%	4195	54.04%	853	10.99%
36	يستخدم الأساتذة في الامتحان أسئلة تتدرج من الأسهل إلى الأصعب	1473	18.97%	3154	40.63%	3136	40.40%
37	يساعد الأساتذة الطلبة على تطبيق مبادئ المنهجية في مذكراتهم.	1261	16.24%	3581	46.13%	2921	37.63%
42	يوزع الأساتذة برنامج المادة على حصص السداسي	1678	21.62%	4600	59.26%	1485	19.13%
43	ينوع الأساتذة الأسئلة التي يقدمونها لتقيس مستويات التفكير المختلفة.	2092	26.95%	3372	43.44%	2299	29.61%
47	يضع الأساتذة الدروس التي يقدمونها على الخط (on line).	1667	21.47%	5254	67.68%	842	10.85%
48	يختار الأساتذة نوعية الأسئلة التي تتماشى مع محتوى المادة الدراسية.	1258	16.21%	2935	37.81%	3570	45.99%
المجموع		46629	31.61%	65562	44.45%	35306	23.94%

من الجدول (6) نلاحظ أن نسبة معتبرة من الطلبة 31.64% يرون بأن الأساتذة لا يمتلكون الكفاءات المعرفية اللازمة لمهنة أستاذ التعليم الجامعي، سيما الكفاءات المتعلقة بصياغة أسئلة الامتحانات بطريقة تربط بين المعارف والواقع، حيث أن 37.64% من الطلبة يرون بأن الأستاذ الجامعي يفتقدها، إضافة إلى كفاءة مساعدة وإدماج طلبة السنوات الأولى، فقد رأت نسبة 40.83 % من الطلبة أن الأستاذ الجامعي يفتقدها أيضا، كما أن نسبة 37.92% منهم يرون أنه يفتقد لكفاءة تقديم الأعمال الفردية المتعلقة بكل درس، ونسبة 43.27 % منهم فيرون أنه يفتقد لكفاءة تقديم خدمات توجيهية لطلبة السنوات الأولى. ونسبة 56.83 % يرون انه يفتقد لكفاءة تدريب الطلبة على كيفية تقديم تقارير حول تقدم عملهم، ونسبة 43.48 **%** لكفاءة إستخدام أسئلة شاملة لكل المقرر الدراسي للمقياس، ونسبة 48.78 **%** لكفاءة السعي إلى تنمية الجانب الشخصي لدى الطالب (روح النقد، حب الاطلاع). ونسبة 48.71 % من الطلبة يرون أن الأساتذة لا يمتلكون كفاءة اختيار أماكن التربصات الميدانية التي تتوافق مع مواضيع الطلبة، و34.97 % منهم يرون أنهم لا يمتلكون كفاءة توزيع زمن الحصة على عناصر الدرس.

بينما كانت نسبة الطلبة الذين يرون أن الأستاذ الجامعي يمتلك الكفاءات المعرفية اللازمة لأداء مهنته نسبيا هي الأعلى وقدرت بـــ 44.45 % من مجموع العينة، وحصلت كل الكفاءات في هذا المحور على النسب الأعلى ما عدا كفاءات تقديم الخدمات التوجيهية لطلبة السنوات الأولى. وتدريب الطلبة على كيفية تقديم تقارير حول تقدم عملهم،

واستخدام الأسئلة الشاملة لكل المقرر الدراسي للمقياس، واختيار أماكن التربصات الميدانية التي تتوافق مع مواضيع الطلبة، حيث أن نسب الطلبة دلت على عدم امتلاكهم لهذه المهارات كما أشرنا سابقا.

وكانت نسبة الطلبة الذين يرون أن الأستاذ الجامعي يمتلك الكفاءات المعرفية اللازمة لأداء مهنته هي الأدنى حيث قدرت بـــ 23.94% ، وهو الأمر الذي انعكس على نسب استجاباتهم فقد حاز البديل دائما على النسب الأقل مقارنة بالبديلين الآخرين في معظم البنود ماعدا الكفاءة المتعلقة باختيار نوعية الأسئلة التي تتماشى مع محتوى المادة الدراسية فقد أجابت النسبة الأكبر من الطلبة بأن الأساتذة الجامعيين يمتلكونها 45.99%، وكذا فقد حازت كل من كفاءة تقديم الدروس وفق لخطوات متسلسلة، وكفاءة تسيير الحصص الإشرافية بطريقة منظمة، وربط أسئلة الامتحانات بكل أنشطة السداسي (دروس، أعمال تطبيقية، خرجات ...)، واستخدام أسئلة تتدرج من الأسهل إلى الأصعب، و مساعدة الطلبة على تطبيق مبادئ المنهجية في مذكراتهم، وتنويع الأسئلة التي يقدمونها لتقيس مستويات التفكير المختلفة، على المرتبة الثانية بعد البديل أحيانا. أما فيما يتعلق باستجابات الطلبة حول محور الكفاءات الأدائية فيمكن توضيحها في الجدول التالي:

جدول (7): نتائج المحور الثاني (الكفاءات الأدائية)

الرقم	البنود	أبدا		أحيانا		دائما	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
5	يحسن الأساتذة التعامل مع المواقف التي تثير الانفعال (الغضب)..	3151	40.59%	1906	24.55%	2706	34.86%
6	يخلق الأساتذة مهارة التقويم الذاتي لدى الطلبة.	2303	29.67%	4609	59.37%	851	10.96%
7	يستخدم الأساتذة مهارات ناجحة للتعامل مع الطلبة (حوار، إقناع...).	4013	51.69%	2511	32.35%	1239	15.96%
8	يسير الأساتذة النقاش مع الطلبة أثناء الحصة التدريسية بطريقة جيدة.	2706	34.86%	2958	38.10%	2099	27.04%
17	يعد الأساتذة امتحانات تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	2945	37.94%	3150	40.58%	1668	21.49%
18	يمتلك الأساتذة مهارات الاتصال التي تمكنه من مساعدة الطلبة.	3572	46.01%	2328	29.99%	1863	24.00%
19	يختار الأساتذة طرق الاتصال المناسبة للموقف التعليمي	4645	59.84%	1469	18.92%	1649	21.24%
20	يتابع الأساتذة الأعمال التي يكلفون بها الطلبة.	2945	37.94%	2961	38.14%	1857	23.92%
29	يقوم الأساتذة ببناء علاقات إيجابية مع الطلبة.	4004	51.58%	2736	35.24%	1023	13.18%
30	يختار الأساتذة الوسائل التعليمية المناسبة لكل درس.	2526	32.54%	4404	56.73%	833	10.73%
31	يقوم الاساتذة بخلق دافعية البحث والتعلم الذاتي لدى الطلبة	4420	56.94%	1690	21.77%	1653	21.29%
38	يقوم الأساتذة بتقويم الطلبة أثناء الدرس.	2729	35.15%	4406	56.76%	628	8.09%
39	يستخدم الأساتذة مهارات فعالة لتحفيز وخلق الدافعية لدي الطالب.	4204	54.15%	2506	32.28%	1053	13.56%
41	ينظم الأساتذة طريقة العمل مع الطلبة خلال الحصص الإشرافية	1261	16.24%	2515	32.40%	3987	51.36%
44	يستخدم الأساتذة تقنيات إدارة الحصة بالشكل الذي يكفل توفير الجو الملائم لها.	1258	16.21%	3353	43.19%	3152	40.60%
45	يخلق الأساتذة مواقفا عملية يضعون فيها الطلبة لتقويمهم.	3366	43.36%	2947	37.96%	1450	18.68%
49	يستخدم الأساتذة مهارات فعالة لحل المشكلات المتعلقة بالطلبة.	2308	29.73%	3588	46.22%	1867	24.05%
50	ينمي الأساتذة التفكير المنهجي والمنطقي لدى الطالب خلال الحصص الإشرافية	7741	99.72%	21	0.27%	1	0.01%
المجموع		60097	43%	50058	%35.82	29579	%21.16

من الجدول (7) نلاحظ أن النسبة الأكبر من الطلبة 43 % يرون بأن الأساتذة لا يمتلكون الكفاءات الأدائية اللازمة لمهنة أستاذ التعليم الجامعي، حيث دلت النسب أن البديل أبدا حاز على نسب مرتفعة في كل الكفاءات الأدائية ما عدا الكفاءة المتعلقة بخلق مهارة التقويم الذاتي لدى الطلبة والتي كانت نسبة الطلبة الذين يرون أن الاستاذ لا يمتلكها

29.67 %، وكذا كفاءة إختيار الوسائل التعليمية المناسبة لكل درس.، والتي كانت أقل بقليل من ثلث العينة 32.54%، وكفاءة إستخدام تقنيات إدارة الحصة بالشكل الذي يكفل توفير الجو الملائم لها والتي رأت نسبة 16.21% فقط من الطلبة أن الأستاذ لا يمتلكها، إضافة الى كفاءة استخدام مهارات فعالة لحل المشكلات المتعلقة بالطلبة والتي عبرت نسبة 29.73 من الطلبة أن الأستاذ لا يمتلكها. وقد كانت نسبة الطلبة الذين يرون أن الأستاذ الجامعي يمتلك الكفاءات الأدائية اللازمة لأداء مهنته نسبيا في الترتيب الثاني وقدرت بـــ 35.82 % من مجموع العينة، وقد كانت الكفاءات التي حاز فيها البديل أحيانا على نسب عالية هي: كفاءة خلق مهارة التقويم الذاتي لدى الطلبة بنسبة 59.37%، وكفاءة تسيير النقاش مع الطلبة أثناء الحصة التدريسية بطريقة جيدة بنسبة 38.10%، وكفاءة إعداد امتحانات تراعي الفروق الفردية بين الطلبة بنسبة40.58% ، وكفاءة متابعة الأعمال التي يكلفون بها الطلبة بنسبة 38.14% ، وكفاءة اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لكل درس بنسبة 56.73% ، وكفاءة القيام بتقويم الطلبة أثناء الدرس بنسبة 56.76% ، وكفاءة استخدام تقنيات إدارة الحصة بالشكل الذي يكفل توفير الجو الملائم لها بنسبة 43.19% ، وكفاءة استخدام مهارات فعالة لحل المشكلات المتعلقة بالطلبة بنسبة 46.22% .وكانت نسبة الطلبة الذين يرون أن الأستاذ الجامعي يمتلك الكفاءات الأدائية اللازمة لأداء مهنته هي الأدنى حيث قدرت بـــ 21.16% ، وهو الأمر الذي انعكس على نسب استجاباتهم فقد حاز البديل دائما على النسب الأقل مقارنة بالبديلين الآخرين في معظم البنود ماعدا الكفاءة المتعلقة بتنظيم طريقة العمل مع الطلبة خلال الحصص الإشرافية حيث رأى 51.36% من الطلبة أن الأستاذ يمتلكها، واحتل البديل دائما الترتيب الثاني في كفاءتي استخدام تقنيات إدارة الحصة بالشكل الذي يكفل توفير الجو الملائم لها، وكفاءة التعامل مع المواقف التي تثير الانفعال (الغضب)، بنسبتي 40.6% و 34.86%. أما فيما يتعلق باستجابات الطلبة حول محور الكفاءات الوجدانية فيمكن توضيحها في الجدول التالي:

جدول (8): نتائج المحور الثالث (الكفاءات الوجدانية)

الرقم	البنود	أبدا		أحيانا		دائما	
		التكرار	%	التكرار	%	الالتكرار	%
9	يشجع الأساتذة طلبتهم على حب العمل والتصميم على النجاح	2306	29.71%	2751	35.44%	2706	34.86%
10	يساعد الأساتذة طلبتهم على تجاوز القيم السلبية السائدة في المجتمع واستبدالها بأخرى إيجابية في كل درس	2311	29.77%	4004	51.58%	1448	18.65%
11	يعمل الأساتذة على تعميق الانتماء الوطني لدى طلبتهم في كل درس	3363	43.32%	2527	32.55%	1873	24.13%
12	يقدم الأساتذة للطلبة المراجع التي اعتمدوا عليها بعد كل درس	2521	32.47%	2761	35.57%	2481	31.96%
21	يعزز القيم الإنسانية وحب الخير لدى طلبتهم في كل درس	3788	48.80%	2321	29.90%	1654	21.31%
22	يشرح الأساتذة معايير التقويم المستمر بأمانة للطلبة	2313	29.80%	2966	38.21%	2484	32.00%
23	يقدم الأساتذة إجابة نموذجية للامتحان	2948	37.98%	3162	40.73%	1653	21.29%
32	يتيح الأساتذة المجال أمام الطلبة لمناقشة علاماتهم	2507	32.29%	3996	51.47%	1260	16.23%
33	يساعد الأساتذة الطلبة على تنمية الجانب الخلقي داخل الجامعة	3368	43.39%	3549	45.72%	846	10.90%
34	يساعد الأساتذة الطلبة على تبني فقيم ومبادئ سليمة	4441	57.21%	2705	34.84%	617	7.95%

40	يعين الأساتذة طلبتهم على تجاوز مشكلاتهم التي يصادفونها أثناء حياتهم الجامعية	3161	40.72%	2734	35.22%	1868	24.06%
46	يكسب الأستاذ الجامعي طلبته الأمانة العلمية أثناء الجلسات الإشرافية	2310	29.76%	3794	48.87%	1659	21.37%
24	يكسب الأستاذ الجامعي طلبته حب خدمة مجتمعهم	4217	54.32%	2298	29.60%	1248	16.08%
المجموع		39554	39.19%	39568	39.20%	21797	21.59%

من الجدول (8) نلاحظ أن النسبة الأكبر من الطلبة 39.19 % يرون بأن الأساتذة يمتلكون الكفاءات الوجدانية اللازمة لمهنة أستاذ التعليم الجامعي نسبيا، حيث دلت النسب أن البديل أحيانا حاز على نسب مرتفعة في كل الكفاءات الأدائية ما عدا الكفاءة المتعلقة بـــ: عمل الأساتذة على تعميق الانتماء الوطني لدى طلبتهم في كل درس بنسبة 24.13%، وتعزيز القيم الإنسانية وحب الخير لدى طلبتهم في كل درس بنسبة21.31% ، ومساعدة الطلبة على تبني قيم ومبادئ سليمة بنسبة 7.95%، وإعانة الطلبة على تجاوز مشكلاتهم التي يصادفونها أثناء حياتهم الجامعية بنسبة 24.06% ، وإكساب طلبتهم حب خدمة مجتمعهم بنسبة 16.08%.

وقد كانت نسبة الطلبة الذين يرون أن الأستاذ الجامعي لا يمتلك الكفاءات الوجدانية اللازمة لأداء مهنته في الترتيب الثاني وقدرت بـــ 39.20 % من مجموع العينة، حيث فاقت ثلث العينة كل من الكفاءات التالية: يعمل الأساتذة على تعميق الانتماء الوطني لدى طلبتهم في كل درس بنسبة43.32%، تعزيز القيم الإنسانية وحب الخير لدى الطلبة في كل درس بنسبة 48.80%، تقديمه لإجابة نموذجية للامتحان بنسبة37.98%، إتاحته المجال أمام الطلبة لمناقشة علاماتهم بنسبة 32.29%، مساعدة الطلبة على تنمية الجانب الخلقي داخل الجامعة بنسبة 43.39%، مساعدة الطلبة على تبني فقيم ومبادئ سليمة بنسبة 57.21%، ، إعانة الطلبة على تجاوز مشكلاتهم التي يصادفونها أثناء حياتهم الجامعية بنسبة 40.72%، اكساب الطلبة حب خدمة مجتمعهم بنسبة 54.32%.

وكانت نسبة الطلبة الذين يرون أن الأستاذ الجامعي يمتلك الكفاءات الوجدانية اللازمة لأداء مهنته هي الأدنى حيث قدرت بـــ 21.59% ، وهو الأمر الذي انعكس على نسب استجاباتهم فقد حاز البديل دائما على النسب الأقل مقارنة بالبديلين الآخرين في معظم البنود ماعدا كفاءة تشجيع الطلبة على حب العمل والتصميم على النجاح نسبة 34.86%، وكفاءة تقديم المراجع التي اعتمدوا عليها بعد كل درس لطلبتهم بنسبة 31.96%، وكفاءة شرح معايير التقويم المستمر بأمانة للطلبة بنسبة 32%

ويمكن توضيح نسب امتلاك الأستاذ الجامعي لمختلف الكفاءات (المعرفية، الأدائية، الوجدانية) حسب ترتيب النسب المحصل عليها كالتالي:

جدول (9): النتائج الكلية للمحاور الثلاث

المحور	أبدا		أحيانا		دائما		المجموع
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	
الكفاءات المعرفية	46629	%31.61	65562	%44.45	35306	%23.94	147497
الكفاءات الأدائية	60097	%43%	50058	%35.82	29579	%21.16	139734
الكفاءات الوجدانية	39554	%39.19%	39568	39.20%%	21797	%21.59	100919
المجموع	146280	%37.68	155188	%39.98	86682	%22.33	388150

من الجدول (9) نلاحظ أن: النسبة الأكبر من الطلبة وهي 44.45% يرون أن الأستاذ يمتلك الكفاءات المعرفية نسبيا، تليها نسبة 31.61% من الطلبة يرون أنه لا يمتلكها أبدا، ثم نسبة 23.94% وهي النسبة الأدنى يرون أنه يمتلكها.

6-7 مناقشة النتائج في ضوء تساؤلات الدراسة:

مناقشة النتائج في ضوء التساؤلات الفرعية:

- **التساؤل الأول: ما هي الكفاءات المعرفية التي يمتلكها الأستاذ الجامعي الجزائري من وجهة نظر طلبته؟**

وبالعودة للجدول (9) نلاحظ أن النسبة الأكبر من الطلبة 44.45 % رأت أن الأستاذ الجامعي يمتلك الكفاءات المعرفية **نسبيا**، وهو الأمر الذي عكسته نتائج البديل **(أحيانا)** والذي حاز على النسب الأعلى في معظم كفاءات هذا المحور، سيما ما تعلق منها بكفاءة استخدام الأساتذة لأسئلة تتدرج من الأسهل إلى الأصعب في الامتحان، وكفاءة صياغة الأساتذة لأسئلة الامتحانات بطريقة تربط بين المعارف والواقع، وكفاءة تنويع الأسئلة التي يقدمونها لتقيس مستويات التفكير المختلفة، وكفاءة تقديم الأساتذة لأعمال فردية متعلقة بكل درس، وكفاءة مساعد الطلبة على تطبيق مبادئ المنهجية في مذكراتهم، وكفاءة مساعدة وإدماج طلبة السنوات الأولى، وكفاءة تسير الحصص الإشرافية بطريقة منظمة، وكفاءة توزيع الأساتذة لزمن الحصة على عناصر الدرس، وتوزيعهم لبرنامج المادة على حصص السداسي، وكفاءة وضعهم للدروس التي يقدمونها على الخط (on line).

أما الكفاءات المعرفية التي رأى الطلبة أن الأساتذة لا يمتلكونها فحازت على النسبة التالية 31.61%، حيث حاز البديل (أبدا) على الترتيب الثاني، غير أن هناك بعض الكفاءات المعرفية التي حازت على النسب الأكبر، ذلك يعني أن النسبة الأكبر من الطلبة رأوا أن أساتذتهم لا يمتلكونها، وهذه الكفاءات هي: كفاءة تدريب الطلبة على كيفية تقديم تقارير حول تقدم عملهم، و كفاءة السعي إلى تنمية الجانب الشخصي لدى الطالب (روح النقد، حب الاطلاع)، وكفاءة اختار أماكن التربصات الميدانية التي تتوافق مع مواضيع الطلبة، و كفاءة استخدام الأساتذة لأسئلة شاملة لكل المقرر الدراسي للمقياس، وكفاءة تقديم خدمات توجيهية لطلبة السنوات الأولى.

أما النسبة الأقل من الطلبة هي التي رأت أن الأستاذ الجامعي يمتلك الكفاءات المعرفية، ماعدا الكفاءة المتعلقة باختيار الأساتذة لنوعية الأسئلة التي تتماشى مع محتوى المادة الدراسية لأنها حازت على النسبة الأعلى.

- **التساؤل الثاني: ما هي الكفاءات الأدائية التي يمتلكها الأستاذ الجامعي الجزائري من وجهة نظر طلبته؟**

بالعودة للجدول **(9)** نلاحظ أن النسبة الأكبر من الطلبة **43 %** رأت أن الأستاذ الجامعي لا يمتلك الكفاءات الأدائية، وهو الأمر الذي عكسته نتائج البديل **(أبدا)** والذي حاز على النسب الأعلى في معظم كفاءات هذا المحور، سيما ما تعلق منها بكفاءة تنمية التفكير المنهجي والمنطقي لدى الطالب خلال الحصص الإشرافية، وكذا كفاءة اختيار طرق الاتصال المناسبة للموقف التعليمي، وكفاءة خلق دافعية البحث والتعلم الذاتي لدى الطلبة، وكفاءة استخدام الأساتذة لمهارات فعالة لتحفيز وخلق الدافعية لدي الطالب، وكفاءة استخدام الأساتذة لمهارات ناجحة للتعامل مع الطلبة (حوار، إقناع...)، وكفاءة قيام الأساتذة ببناء علاقات إيجابية مع الطلبة، وكفاءة استخدام الأساتذة لمهارات الاتصال التي تمكنهم من مساعدة الطلبة، وكفاءة خلق مواقف عملية يضعون فيها الطلبة لتقويمهم، و وكفاءة التعامل مع المواقف التي تثير الانفعال (الغضب)..

أما الكفاءات الأدائية التي رأى الطلبة أن الأساتذة يمتلكونها نسبيا فحازت على النسبة التالية 35.82%، حيث حاز البديل (أحيانا) على الترتيب الثاني، غير أن هناك بعض الكفاءات الأدائية التي حازت على النسب الأكبر، ذلك يعني أن النسبة الأكبر من الطلبة رأوا أن أساتذتهم يمتلكونها نسبيا، وهذه الكفاءات هي: كفاءة خلق الأساتذة لمهارة التقويم الذاتي لدى الطلبة، وكفاءة تقويم الطلبة أثناء الدرس، وكفاءة اختار الأساتذة للوسائل التعليمية المناسبة لكل درس،

وكفاءة استخدام الأساتذة لمهارات فعالة لحل المشكلات المتعلقة بالطلبة، وكفاءة استخدام الأساتذة لتقنيات إدارة الحصة بالشكل الذي يكفل توفير الجو الملائم لها، وكفاءة إعداد امتحانات تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وكفاءة متابعة الأساتذة للأعمال التي يكلفون بها الطلبة، وكفاءة تسيير الأساتذة للنقاش مع الطلبة أثناء الحصة التدريسية بطريقة جيدة.

أما النسبة الأقل من الطلبة والتي قدرت بـــ 21.16%، هي التي رأت أن الأستاذ الجامعي يمتلك الكفاءات الأدائية، ماعدا الكفاءة المتعلقة بتنظيم الأساتذة لطريقة العمل مع الطلبة خلال الحصص الإشرافية باعتبارها حازت على النسبة الأكبر.

- **التساؤل الثالث: ما هي الكفاءات الوجدانية التي يمتلكها الأستاذ الجامعي الجزائري من وجهة نظر طلبته؟**

بالعودة للجدول **(9)** نلاحظ أن النسبة الأكبر من الطلبة 39.20 % رأت أن الأستاذ الجامعي يمتلك الكفاءات الوجدانية نسبيا، وهو الأمر الذي عكسته نتائج البديل **(أحيانا)** والذي حاز على النسب الأعلى في معظم كفاءات هذا المحور، سيما الكفاءات المتعلقة بـــ: مساعدة الأساتذة طلبتهم على تجاوز القيم السلبية السائدة في المجتمع واستبدالها بأخرى إيجابية في كل درس، إتاحة الأساتذة المجال أمام الطلبة لمناقشة علاماتهم، إكساب الأستاذ الجامعي طلبته الأمانة العلمية أثناء الجلسات الإشرافية، وكذا كفاءة مساعدة الطلبة على تنمية الجانب الخلقي داخل الجامعة، و كفاءة تقديم الإجابة النموذجية للامتحان، كفاءة شرح معايير التقويم المستمر بأمانة للطلبة،و كفاءة تقديم المراجع التي اعتمدوا عليها بعد كل درس للطلبة.

أما الكفاءات الوجدانية التي رأى الطلبة أن الأساتذة لا يمتلكونها فحازت على النسبة التالية،والتي لم تختلف كثيرا عن النسبة التي حاز عليها البديل**(أحيانا)**، حيث قدرت بـــ 39.19%، ما يعني أن البديل (أبدا) حاز على الترتيب الثاني، غير أن هناك بعض الكفاءات الوجدانية التي حازت على النسب الأكبر، ذلك يعني أن النسبة الأكبر من الطلبة رأوا أن أساتذتهم لا يمتلكونها، وهذه الكفاءات هي: مساعدة الطلبة على تبني قيم ومبادئ سليمة، إكساب الأستاذ الجامعي حب خدمة مجتمعهم لطلبته، كفاءة تعزيز القيم الإنسانية وحب الخير لدى طلبتهم في كل درس، كفاءة تعميق الانتماء الوطني لدى الطلبة في كل درس، كفاءة إعانة الأساتذة لطلبتهم على تجاوز مشكلاتهم التي يصادفونها أثناء حياتهم الجامعية.

أما النسبة الأقل من الطلبة والتي قدرت بـــ 21.59%، هي التي رأت أن الأستاذ الجامعي يمتلك الكفاءات الوجدانية، حيث أن كل الكفاءات المتضمنة في هذا المحور حاز فيها البديل (دائما) على النسب الأقل.

مناقشة النتائج في ضوء التساؤل الرئيس: ما هي الكفاءات المهنية التي يمتلكها الأستاذ الجامعي الجزائري من وجهة نظر طلبته ؟

بالعودة للجدول **(9)** نلاحظ أن النسبة الأكبر من الطلبة **(39.98%)** رأت أن الأستاذ الجامعي يمتلك الكفاءات المهنية التي يتطلبها منصبه نسبيا فقط، وهو الأمر الذي عكسته نتائج البديل **(أحيانا)** والذي حاز على النسب الأعلى من مجموع استجابات أفراد العينة على الكفاءات المهنية الثلاث، تلتها ونسبة مقاربة قدرت بـــ **(37.68%)** من الطلبة يرون أن الأستاذ الجامعي لا يمتلك الكفاءات المهنية المختلفة التي يتطلبها منصب عمله، وأخيرا وبنسبة أقل قدرت بـــ **(22.33%)** من الطلبة يرون أن الأستاذ الجامعي يمتلك هذه الكفاءات المهنية، وكانت نتائج دراستنا بذلك مقاربة لدراسة (عفانة 1998) والتي توصلت أيضا إلى أن الأساتذة يعانون قصورا في مختلف الكفاءات، كما اتفقت مع دراسة (الخثيلة 2000) والتي توصلت إلى أن الأستاذ الجامعي لم يصل في مستوى أدائه إلى درجة الكفاية المتوقعة منه.

خاتمة وتوصيات:

انطلاقا من كون الأستاذ الجامعي هو أهم الموارد البشرية المسؤولة عن الرقي بالجامعة، من خلال أدائه لمختلف وظائفه بجودة وفعالية، كان من الضروري أن تتوافر فيه مجموعة من الكفاءات التي يتطلبها منصب عمله، والتي لا

يمكن التأكد من مدى توافرها فيه إلا من خلال تقييم أدائه الفعلي في ظل متطلبات مهنته، ويعتبر الطالب الجامعي أهم سبل هذا التقييم باعتباره العنصر الأكثر احتكاكا بالأستاذ من جهة، ومن جهة أخرى كونه هدف العملية التكوينية التي يمارسها الأستاذ عليه؛ لذلك سعت الدراسة الحالية الى تحديد الكفاءات المهنية المتوافرة لدى الأستاذ الجامعي من بين تلك التي يتطلبها منصب عمله من وجهة نظر طلبته، وقد أوضحت النتائج الأهمية البالغة لهذا التقييم باعتباره قادنا لأهم النقائص التي يرى الطالب أن أساتذته يفتقدون إليها، وفي ضوء ذلك نقدم التوصيات التالية:

- الإفادة من دراستنا باعتبارها تناولت الكفاءات المهنية لدى الأستاذ الجامعي الجزائري من وجهة نظر طلبتة، وحددت مكامن النقص في أدائه مقارنة بالكفاءات المهنية التي يتطلبها منصب عمله، في اتخاذ تدابير علاجية كاعتمادها احتياجات تدريبية وبناء برامج على أساسها.
- أيضا نلاحظ في نتائج دراستنا أن هناك من بين الكفاءات المهنية كفاءات يمتلكها الأستاذ الجامعي ويمارسها، وبالتالي بإمكان الجهات المعنية وضع برامج تشجيعية وتحفيزية من أجل تشجيع الأستاذ على مجهوده ماديا ومعنويا.
- يعتبر الاستبيان الذي تم بناؤه استبيانا قابلا لاتخاذه كأرضية خصبة لبناء نموذج لأداء الأستاذ الجامعي.
- إدراج التربصات الميدانية في طور ما بعد التدرج، بهدف إكساب الأساتذة المستقبليين الخبرة التي تجعلهم قادرين على ممارسة الوظائف المسندة إليهم انطلاقا من خلفية واقعية.
- تفعيل دور الهيئات المكلفة بتكوين الأساتذة على مستوى الجامعات.

قائمة المراجع:

1. فاروق عبده فلية، 2005، **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**, ط1، دار المسيرة ، عمان، الأردن.
2. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،2003، **الكفايات التدريسية**، ط1، دار الشروق، رام الله، فلسطين.
3. شادية عبد الحليم تمام،2009، **تقويم الأداء التدريسي لمعلم التعليم العالي**، ط1، مكتبة الملك فهد الوطنية، الاردن.
4. رياض قاسم،1995، **مسؤولية المجتمع العلمي العربي -منظور الجامعة العصرية-**، المستقبل العربي، العدد 193، الكويت.
5. نوار مربوحة، 1990، العاملون في التدريس الجامعي أوضاعهم واتجاهاتهم، رسالة ماجستير في علم الاجتماع، جامعة عنابة،الجزائر.
6. لويزة طشوعة، 2009، **تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي في مجال التقويم في ضوء متغير نوعية التكوين**، رسالة ماجستير إدارة تربوية، جامعة سطيف،الجزائر.
7. دقوش رابح نبيل، 2009، **محاولة بناء برنامج للتكوين البيداغوجي و التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في الجزائر في ضوء تجارب البلدان الرائدة**، رسالة ماجستير إدارة تربوية، جامعة سطيف.
8. Bureau régional de DAKAR,1996, **Etude de bureau régional de Dakar- Les besoins de formation pédagogique des enseignants du supérieur d'Afrique francophone-**, series no13, unité de l'enseignement supérieur UNESCO, Dakar.
9. Muchinsky, P. M. & Culbertson, S. 2016. **Psychology applied to work**, (11th ed.). Summerfield, NC: Hypergraphic Press.
10. The Profisional Competencies of The Univerisity Academic Staff Member: Students' Perspective
11. Medley. D & Patricia. R, 1980, **research in teacher competency and teaching tasks (theory and practice),** autumn journal, series 24 , p-p 294-301.

ظاهرة الدروس الخصوصية واستيعابها داخل المؤسسة التربوية

بغداد بن ديدة طالب دكتوراه
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم (الجزائر)
د. بشير مخلوف
جامعة مستغانم (الجزائر)

ملخص

تعتبر ظاهرة الدروس الخصوصية داخل المجتمع الجزائري من أكبر المهددات للعملية التعلمية الصفية، فالمدرسة الجزائرية كانت تثقيفية بالأساس، وعبر الإصلاحات المختلفة أصبحت تعليمية فقط، وافرغت من محتواها، والدراسة التي بين أيدينا تحاول التفسير النظري عبر الاسقاط على أفكار بيار بوديو لتشريحها وتحليلها بغية فمهمها أولا وكذا طرح بعض الحلول للظاهرة.

Abstract

The phenomenon of private lessons within the Algerian society is one of the greatest threats to the learning process. The Algerian school was basically educational. Through various reforms, it became educational only. It was abstracted from its contents. The study that is in our hands tries to interpret the theory by projecting the ideas of Pierre Boudio for its dissection and analysis. Put some solutions to the phenomenon

مقدمة:

" المدرسة هي ساحة المعركة لأنها أكثر من أي مؤسسة اجتماعية أخرى، صانعة لمجتمع المستقبل، ولهذا تطمح كل جماعة وطائفة اجتماعية في واقع الأمر للسيطرة عليها على المدرسة من اجل تحقيق غاياتها، إن الفكرة الغير مقبولة هي أن المدارس تعكس القيم المعترف بها في زمانها، فعليها ألا تتعدى مثل هذه القيم أو تطرح بدائل لها، فكثير من الآباء يرتعدون هلعا لدى تصورهم أن المدارس ستأخذ على عاتقها مبادرة التغيير الاجتماعي، لأنهم يخشون أن يعني ذلك سيطرة هذه الطائفة الاجتماعية أو تلك على المدارس سعيا لفرض إرادتها على العالم. [1]

إن الأوضاع الاقتصادية في العالم اليوم؛ وخاصة بعد انهيار جدار برلين؛ وهيمنة القطبية الواحدة، المتمثلة في الأمركة وما يتبعها من الفكر الغربي؛ بات من المؤكد أن اللون الحقيقي للحياة أصبح واحدا؛ فالكل في مشقة وتعب من اجل جني المال، وكل مناحي الحياة الاجتماعية دون استثناء أصبحت متطلباتها مادية فقط، الأمر الذي انعكس على المدرسة؛ التي من المفروض أنها تربي الأجيال قبل أن تمنحهم شهادات، انقلبت الموازين فصرنا نرى أطباء ودكاترة وباحثين يتخرجون؛ لكنهم ماديون بفضل تكوينهم في المدرسة الرأسمالية، فالطالب في تنشئته يرى الأستاذ يغشهم في إلقاء دروسه، ويرغمهم على المجيء عنده في الدروس الخصوصية، والتي تتطلب أجرة إضافية له، الأمر الذي ينعكس على أنماط الطلاب السلوكية، فالطبيب سيصير فيما بعد غشاشا ومتحايلا، فهو قد يبيع كلية مريض دون علمه، إن ضياع المنظومة القيمية للمجتمع تؤدي إلى انهيار التضامن المجتمعي، فبدل من أن يكون هدف المدرسة تخريج أجيال غايتهم خدمة المجموعة؛ ستكون غايتهم خدمة أنانيتهم وأطماعهم الفردية، ومن هنا يطرح الباحث الإشكال التالي:

- ما هي انعكاسات الدروس الخصوصية على منظومة القيم المجتمعية، وكيف يتم تقنينها واستيعابها؟

شرح المفاهيم التي عالجتها المداخلة:

أ- التنشئة الاجتماعية: نحتاج إلى القيم والى الجماعة المرجعية لذا " فهي العملية التي يتم بها إدماج الطفل في الإطار الثقافي للمجتمع عن طريقة توريثه أساليب التفكير و المعتقدات و العادات والتقاليد السائدة في المجتمع و ما يرتبط بها من أنماط سلوكية حتى تصير من مكونات شخصيته."[2]نستنبطها من التربية الأسرية باعتبارها الجماعة الأولية التي يرجع لها الطفل

التعريف الإجرائي للتنشئة الاجتماعية: تتم عملية التنشئة داخل الأسرة المتماسكة التي تولد قيما وقوانين اجتماعية غير مكتوبة؛ تتمثل في العرف والعادات والتقاليد السائدة في مجتمع ما، والتي يعود لها الفرد باعتبار الأسرة جماعة مرجعية.

ب- تعريف المدرسة: تعتبر ثاني مؤسسة تربوية يقصدها الفرد بعد الأسرة؛ "هي المؤسسة العمومية التي أنشأها المجتمع لتتولى تربية النشئ الجديد على المعارف والحقائق والقيم الاجتماعية والدينية، وطرق العمل والتفكير".[3]

التعريف الإجرائي للمدرسة: هي من إفرازات المجتمع الصناعي تعمل على توجيه الفرد بمختلف المعارف والادراكات التي تساعده لتكوين ذات معرفية مسلحة بالعلم والمعرفة قصد الحصول على دور ووظيفة أو حرفة يعتاش منها.

ج- تعريف النظام التعليمي: نحتاج كلنا الى مكان ندير فيه العملية التربوية بشكلها المنظم والمستمر، لذا فهو"مجموع المبادئ والقيم الكلية التي توجه العملية التعليمية، لتحقق أهدافًا تصبو إليها مؤسسة تعليمية معينة، في بيئة معينة وفي عصر معين."

التعريف الإجرائي للنظام التعليمي: هو التركيبة المنسقة لمجموعة الأدوار التي تجري داخل المؤسسة التربوية، بغية تحقيق أهداف المرجوة من العملية التعليمية ككل، والتي تنعكس على قدرات التلاميذ بصفة ايجابية.

د- تعرف الدروس الخصوصية: تعرف الدروس الخصوصية بأنها : " كل جهد تعليمي مكرر يحصل عليه التلميذ منفرداً أو في مجموعة نظير مقابل مادي يدفع للقائم به "[4]

التعريف الإجرائي للدروس الخصوصية: هي الدروس المقدمة من قبل الأستاذ لصالح التلميذ، بعد ساعات الدروس العادية في المدرسة تكون مساءا أو أيام العطل، نضير أجرة مدفوعة من قبل ولي أمر التلميذ.

1- المعالجة الإعلامية لظاهرة الدروس الخصوصية:

- نشرت جريدة الخبر في عددها الصادر يوم 13 أكتوبر 2014 للصحفية خيرة لعروسي؛ مقالا بعنوان: " نقابة عمال التربية تطالب بتجريم الدروس الخصوصية"، حيث دعت لتجريم الظاهرة كونها تحدث خارج أسوار المؤسسات التربوية باعتبارها مظهرا من مظاهر الفساد، مطالبين الوزارة وضع آليات لاجتثاثها من جذورها عبر إصدار قوانين صارمة، باعتبارها نظام آخر بديل عن النظام الرسمي، متسائلة ما سبب لجوء التلاميذ والأساتذة إلى الدروس الخصوصية؟، وهو قد خلق نمطية جديدة في توقع أسئلة امتحان البكالوريا، وبالتالي يلجأ لها التلاميذ للحصول على نقاط مرتفعة، مما يخلق منهم مجرد اتكاليين لا يهتمون لما يدور داخل القسم، مما أثر على الثقة في النظام التربوي.

1-1 المدرسة والهيمنة الاجتماعية:

" إن التنوع الرسمي في شكل فروعه أو شبه الرسمي في شكل مؤسسات أو أقسام متدرجة من آثاره، كذلك المساهمة في إعادة خلق مبدأ خفي للتميز، التلاميذ المنحدرين من عائلات ميسورة تلقوا من عائلاتهم حسن الاستثمار المربح وكذلك الأمثلة والنصائح التي تساعدهم في حالة الشك، هؤلاء التلاميذ هم في وضعية تسمح بوضع استثماراتهم في أحسن وقت وأحسن الأمكنة بمعنى في أحسن التخصصات وأحسن المؤسسات وبالتالي أحسن الفروع، وفي المقابل فإن التلاميذ المنحدرين من عائلات محرومة وخصوصا أبناء المهاجرين يضطرون عند نهاية دراستهم الابتدائية إلى

توكيل مصيرهم إلى تعليمات المؤسسة المدرسية أو إلى الصدفة لإيماء طريقهم في عالم معقد أكثر فأكثر وهم كذلك محكوم عليهم باستثمار رأسمالهم الثقافي الذي يظل مع ذلك محدودا جدا".[5]

تعتبر النقابة مؤسسة رسمية معارضة لكل ما يجري داخل المؤسسات والشركات والمصانع، إذ تدافع عن حقوق العمال، ولما كانت خلفياتهم الأسرية تتمثل في أبناء يدرسون، فالأسرة الجزائرية تخصص من ميزانيتها الشهرية للدروس الخصوصية التي أصبحت ملزمة بها، وزادت على كلها نفقات جديدة، قصد ضمان معدل مرتفع لتلميذ؛ التي تؤهله لاختيار شعبة محترمة ومطلوبة في سوق العمل، فالمدرسة تعد إعادة لإنتاج النظام القائم وسيطرة وهيمنة فوقية، إذ تثبت الفقراء في مكانهم والأغنياء تزيدهم تمركزا في أماكنهم، باعتبار الدروس الخصوصية تمظهرا اجتماعيا جاء نتيجة الصراع الذي دخل إلى المؤسسة التربوية بحد ذاتها، فبدل أن تظل المدرسة في منأى عن النزاعات، أقحمت بصراع خفي لا يظهر للعيان، فالمتخرجون الفقراء إذا كان منهم طبيبا على سبيل الافتراض سيعمل عند صاحب عيادة خاصة أو في مستشفى عمومي، بأجرة زهيدة لن تجعله يتمركز بشكل نوعي اجتماعيا، في حين المتخرج الطبيب الذي أبوه غني سوف تنتظره عيادة خاصة بكامل أجهزتها ومعداتها الطبية، إذ المدرسة جاءت لإعادة إنتاج النظام القائم فقط، ولن يترك للفقراء نجاحا مبهرا إلا بالصدفة، فقد يهاجر ويتصل بمركز أبحاث بأوروبا ويأتي ببراءات اختراع تؤهله لاحتلال وضع جديد اجتماعيا وثقافيا.

فالتمظهر الاجتماعي للدروس الخصوصية يأتي في الأخير على ميزانية الأسرة، والتي قد تأكل في بعض الأحيان ربعها وتضطرها للاستدانة والى التقشف، والتمركز أمر خفي لا يشعر به حتى الفقراء أنفسهم، لكن يمارسه الأغنياء بفضل ما يمتلكونهم من رؤوس أموال، والتي تعيد تمركزهم اجتماعيا وتثبيتهم في الطبقة المسيطرة، وبالتالي التغيير الاجتماعي يصبح مستحيلا.

- ونشرت في جريدة النهار الصادرة بتاريخ 18 ديسمبر 2011، للصحفية آمال لكال؛ مقالا بعنوان " الشرطة تحقق مع أساتذة الدروس الخصوصية"، حيث شرعت مصالح الشرطة في التحقيق مع عدد كبير من الأساتذة في عدة ولايات حول استغلال الأقبية والأماكن الغير مراقبة في نشاط الدروس الخصوصية نتيجة شكوى من قبل أولياء التلاميذ، فحسبهم الظاهرة تدر اربحا كبيرة، فالأستاذ يربح أكثر من 16 مليون من جراء الدروس الخصوصية، وقد رفع تقرير للوزارة المعنية، والتي أوصت هذه الأخيرة بضرورة قيام الدروس الخصوصية داخل المؤسسة التربوية وبأجر عن كل ساعة 200 دج، في منشور لها خاص لتقنين الظاهرة ومحاولة السيطرة عليها.

2-1 المدرسة والهيمنة الثقافية: إن علم الاجتماع الثقافة عند بيار بورديو يؤكد على أهمية الصراعات الرمزية في الصراع الطبقي، وذلك دلالات وتنامي التعسف، وهذا من منطلق العنف والهيمنة الرمزيين، ويترتب عن هذا أن الثقافة تشكل عنصرا من مجموعة أوسع، أي حقل إنتاج عن هذا أن الثقافة تشكل عنصرا من مجموعة أوسع، أي حقل إنتاج الرمزي والذي يساهم فيه بصفة تنافسية كل من الحقل السياسي والحقل القانوني والحقل الديني، كل حسب شرعية مختلفة وحسب الأزمنة ينتج تمثلات للعالم بهدف نشرها وفرضها، وفي المجتمعات المعاصرة تحصل المنتجون الثقافيون على استقلاليتهم ولهم مؤسساتهم التي تساهم في تحديد الثقافة المثقفة كثقافة شرعية توجه ممارسات كل الطبقات الاجتماعية حسب منطق مؤسس كل التمييز، ومما لا شك فيه فان المؤسسة المدرسية دون غيرها من المؤسسات الأخرى هي التي تشرع وتعيد السلم والتدرج الثقافي".[6]

حسب بورديو فان المركز الثقافي خاضع هو الآخر للتصنيف الاجتماعي الذي يتأكد هو الآخر داخل المدرسة، فمثلا الرياضة كانت خاصة بالطبقة البرجوازية تمارسها في الفترة الصباحية وتتنافس عليها في المناسبات الرسمية، ولما تمأسست وعمت، أصبحت خاضعة للمنافسة الموسعة استطاعت الطبقة الهشة أن تجد لها مركزا نتيجة كفاءتها لذا

تخلت عنها البرجوازية، وتمظهرت بمظاهر ثقافية تبدو للطبقة الهشة أنها من الرفاهية كسماع موسيقة كلاسيكية واستعاضت عنها الطبقة الفقيرة بالفولكلور الشعبي الذي تراه مناسبا لمعاناتها، مما مكن من التعرف على التمركز الاجتماعي فقط من خلالهما، لذا المدرسة تعيد إنتاج هذا التمركز الثقافي، وليس من السهل إقناع كلاهما بضرورة الوحدة، وهذا ينطبق أيضا على موضوع الدروس الخصوصية، فبالرغم من إخضاعها من طرف الوزارة بحسب منشور خاص وصادر عنها داخل المؤسسة التربوية؛ إلا أن كل واحد منهما طبقته الثقافية التي انحدر منها، ومن المستحيل القضاء على الظاهرة، فالثقافة المسيطرة ستبقى كذلك، والطبقة الكادحة لن تتغير في مصيرها شيئا.

- وفي موقع الالكتروني للإذاعة الجزائرية على صفحتها الرسمية بتاريخ 11 أكتوبر 2015، أنزلت خبرا بعنوان " بن غبريط تنصب مجموعة عمل لمعالجة ظاهرة الدروس الخصوصية؛ جاء فيها أنها ستقترح مجموعة عمل مكونة من الأساتذة والمسئولين والأولياء والنقابة للبحث عن حلول عملية لمكافحة الظاهرة، وأضافت تقول: بعد أن مست هذه الظاهرة الطور الابتدائي دفعنا الوضع إلى التدخل البراغماتي لأننا لن نقبل أبدا هذا الواقع".

1-3 المدرسة ومشكلة الدروس الخصوصية " إن تحليلا واقعيا لأداء وظيفة حقول الإنتاج الثقافية هو أبعد من أن يقود إلى النسبوية ويدعو إلى تجاوز خيار العدمية المضادة للعلم، ويحمل من أخلاقيات الحوار العقلاني مما يجعله يقترح سياسة واقعية حقيقية للعقل، إن أي مشروع لتطوير الروح الإنسانية بنسيانه التجذير التاريخي للعقل، يعتمد فقط على قوة العقل وحدها وعلى الوعظ العقلاني في تقدم قضايا العقل، وإذا لم يناد بالصراع السياسي من أجل تسليح العقل والحرية بأدوات سياسية خاصة باعتبارها شرط تحقيقها في التاريخ يبقى أسير للوهم التعليمي.[7]

إن الحديث عن حلول للمشكلة والظاهرة التي تفشت في أوساط المجتمع الجزائري، وأخذت أبعادا كثيرة، إذ الشركاء الاجتماعيين، الأولياء والإدارة التربوية والوصاية وكذا النقابة؛ الكل ينظر على أنها قضية أخلاقية بامتياز تضر بمستقبل التلميذ الحلقة التي كرست لها جميع الظروف المادية والمعنوية حتى تضعه في بيئة مثالية حتى يتحصل على معدل مريح به يستطيع اختيار شعبة تناسبه، وتضمن له حياة كريمة ومستقبل واعد، لكن العقلنة اللاأخلاقية التي تفشت والتي أخذت أبعادا متشعبة، ظاهرة الدروس الخصوصية التي أراد الأساتذة المزاولين لها الاستثمار فيها قصد الربح، مما اسقط القدوة في نظر التلميذ، واتكاليته في الامتحانات الرسمية وصار ينظر فقط للتوقعات التي يراها أساتذة الدروس الخصوصية، هذه العلاقة البراغماتية من الصعب القضاء عليها، فلقد ولدت لديه قيما سلبية؛ إذ في المستقبل إذا افترضنا أنه سيكون محاميا مثلا؛ فسيدافع عن تاجر مخدرات مع علمه المسبق بإدانته، وكل ذلك من اجل المصلحة التي غرست فيه أثناء المدرسة الموازية، وإذا كان طبيبا في المستقبل فانه سيقترح أجرة على المريض مرتفعة دون المراعاة لظروفه ولا لفقره، وبالتالي يفقد المجتمع صفة التراحم والتكافل والتضامن، إذ تتدخل القيم البراغماتية مكانها، فالعقلنة التي تحاول أن تقضي على القيم السلبية البراغماتية الخفية التي تغلغلت إلى كامل المجتمع، وأصبح البناء وعامل النظافة والأستاذ والمحامي والطبيب وكل فئات المجتمع تتعامل وفقها، ولا مناص من القضاء عليها، إذ من الصعب إقناع كامل المجتمع أن يتخلوا عن الدروس الخصوصية

1-4 أساتذة الدروس الخصوصية وسوق العرض والطلب:- وكتبت جريدة العربي الجديد الصادر في عددها يوم 11 سبتمبر 2015 مقالا بعنوان: " الدروس الخصوصية خمس نجوم في بعض الولايات" للصحفية جازية سليماني، كل موسم دراسي جديد تقتطع الأسر الجزائرية من ميزانيتها لتسديد فاتورة الدروس الخصوصية التي لا يستطيع التلميذ الاستغناء عنها، حتى يضمن استيعاب أفضل للدروس، حيث أصبحت الظاهرة بمثابة سوقا يعرض فيها الأساتذة عبر ملصقات إعلانية في كل مكان عن خدماتهم، وعن المادة المراد دراستها، وعمر هذه الظاهرة في المجتمع الجزائري أكثر من عقدين من الزمن، وتطورت أشكالها؛ ففي الأول كان التلاميذ وبسعر معقول وفي متناول الجميع، وعن طريق

المنافسة والإشادة بأستاذ ما بعينه أدى إلى الرفع من ثمن الحصص وتباينها من أستاذ لآخر، ثم بعد ذلك تدخلت العائلات الثرية لصالح أبنائها بعد امتلاء القاعات، لإعطاء الدروس الخاصة لأبنائهم فقط، وبأسعار خيالية لا يستطيعها الفقراء ولا الطبقة المتوسطة، إذ الأستاذ يدرس تلميذ واحد فقط في بيته بدل فصل كامل، ومع توفر الهدوء وعدم بذل مجهود وكذا بسعر مضاعف لما كان يكسبه في فصل كامل ومع الفوضى وبذل مجهود أكبر، وهو أمر يؤدي إلى الإخلال بمبدأ التساوي في فرص التعليم، وأصبحت الطبقية ظاهرة للعيان، فالأغنياء يستطيعون تدريس أبنائهم في مراكز خمس نجوم، والمتوسطون يدرسون في الفصول، وأما الفقراء لا يستطيعون حتى شراء اللوازم المدرسية والكتب، وهي ظاهرة جاءت لتهميش مؤسسة التعليم الرسمية.

فلقد عجزت الوزارة الوصية على مواجهة الظاهرة في غياب نصوص قانونية واضحة، فان مسعى الوزارة يهدف إلى تقنين هذه الظاهرة لإضفاء الشرعية عليها بغية السيطرة عليها مع مراقبتها، ويأتي مع قرار صندوق الضمانات الاجتماعي لغير الأجراء القاضي بضم هذه الفئة التي تمارس هذه المهنة إليه، من خلال فرض اشتراكات شهرية، فهي تعد نشاطا تجاريا موازيا يتهرب ممارسوه من تسديد ما يتوجب عليهم، وحسب الصندوق يجري مداهمات على المستودعات التي تقدم دروسا خصوصية من قبل جامعيين عاطلين عن العمل أو حتى الغرباء عن القطاع، والتي تحولت إلى مؤسسات تجارية، ويسعى الصندوق تدريجيا بهدف غلقها أو إلزامهم بدفع اشتراكات شهرية.

" في الوقت الحاضر نجد أن تركيز الصناعة وتقسيمات العمل قضت فعلا على الحرف اليتيمة والمحلية لإغراض تربوية في الأقل، ومن غير النافع إن نندب فراق الأيام السالفة الطيبة، أيام احتشام الأطفال ووقارهم وطاعتهم الظاهرية، إذا كنا نتوقع أن نستعيد تلك الأيام، لان ظروفا جذرية قد تغيرت فنتجت عنها تغيرات تربوية تساوي في جذريتها تلك الظروف."[8]

صحيح إن تدخل الصناعة أثر كثيرا المدرسة وعلى المنظومة التعليمية ككل، إذ الاتجاهات التربوية اليوم في كيفية اخذ المعارف لكي يصبح عاملا مهنيا أو مهندسا أو اعمالا ذات علاقة مكملة للمصنع؛ كالمحامي والطبيب والأستاذ والطيار وغيرها، وكلها مهن ذات علاقة بالتطور الصناعي التكنولوجي الهائل الذي عرفته كل دول العالم بعد الثورة الصناعية مباشرة، لذا فالتسارع الحاصل داخل المدرسة اجبر التلميذ لكي يحصل على علامات مرتفعة ومميزة يلزمه الحضور للدروس الخصوصية والتي أصبحت هي الأخرى مكملة لعمل المدرسة الرسمية أو موازية لها إن صح التعبير، ففي البداية كانت تعطى دروس دعم وتقوية للتلميذ،وتكون داخل المؤسسة التربوية الرسمية، وبعد دخول الجزائر مباشرة سنة 1990 للسوق الحرة وعصر الانفتاح الاقتصادي، حيث المدرس والمربي لم يعد يستطيع أن يلبي حاجياته اليومية مما اضطره إلى حيلة الدروس الخصوصية، فكانت البداية لتصبح بعد ذلك ظاهرة لا يمكن الاستغناء عنها ولا السيطرة عليها، إذ لم تعد تدر ربحا تجاريا في الظل فقط بل وتمارس مع أناس خارج الحقل التربوي، لذا فاحتضان الدروس الخصوصية من خلال الدخلاء على القطاع التربوي يفقد التربية طعمها وتجعل منها مجرد حشو للمعلومات عند التلميذ، والتي من المحتمل أن تتناولها أسئلة الامتحان المصيري، مما يجعل التلميذ لا يبالي بالدروس النظامية وباستطاعته التخلي عن المدرسة في منتصف العام الدراسي والذهاب إلى الدروس الخصوصية، فهو براغماتي أيضا؛ فالذي يهمه البكالوريا وبمعدل مرتفع، الأمر الذي أدى به إلى العزوف عن اللعب والرياضة والأنشطة اللاصفية، وكلها محروم منها بسبب التدريب الشاق على حل مختلف التمارين من المقرر الدراسي، مما قد يولد لديه عقدا نفسية نتيجة الضغط الذي يتعرض له يوميا.

2- تنظيم الدروس الخصوصية في الدول الأوربية:

أ – انجلترا - تجدر الإشارة أيضا إلى مجموعة من النماذج التي قدمها تايلور Taylor والمعمول به في برنامج " احرز تقدما" في انجلترا في العام 2007، راعى هذا البرنامج بشدة توظيف معلمي المدارس في إعطاء دروس إضافية لطلابهم، على اعتبار الشعور المفترض السائد بأن هياكل الرقابة ستكون كافية (وبعبارة أخرى هنالك مساءلة كافية)، وأن المسائل الأخلاقية لن تمثل المشكلة، كما انه يضع في اعتباره المعلمين من المدارس الأخرى، والمعلمين المهنيين والموجهين التعلميين على أن يكون هؤلاء حائزين على مكانة المعلمين المؤهلين، ولا يؤخذ بعين الاعتبار طلبة الجامعات الغير مؤهلين، أما المعلمين الذين هم تحت التدريب يؤخذون في الاعتبار إلا في حالات استثنائية؛ وان كانوا معروفين لدى تلاميذ المدرسة، ويمكن لهذه النماذج أن تكون صالحة في أماكن أخرى، لكن يجدر التأكيد على أنها وضعت في مكان يتوفر على موارد موالية وعلى قاعدة بيانية من المعلمين ذوي الكفاءة المهنية.[9]

ب- ليتوانيا وسلوفاكيا: - تمتلك ليتوانيا أفضل هيكل تنظيمي فقد أعطى القانون التنظيمي الليتواني لسنة 2003 تعريفا شاملا للمدرس الخصوصي؛ أطلق عليه " المعلم المستقل"، وأورد إجراءات مفصلة لتسجيله، كما أنه فرض التزامات على المدرس الخصوصي، مثل التأكد من سلامة المتعلم، وتوفير مكان ملائم لتقديم الدروس، وافترض القانون الليتواني أن بعض المعلمين قد يعملون أيضا في المدارس النظامية، فمنع عليهم أن يقدموا دروسا خصوصية لطلبتهم في تلك المدارس.

وعلى النقيض من ذلك نجد أن قانون التصريح التجاري في سلوفاكيا لا يضع شروطا على الدروس الخصوصية إلا في مجالي اللغات الأجنبية والفنون، ولم يشترط أي مؤهلات لتقديم الدروس الخصوصية في المواد الدراسية الأخرى، وبالتالي معظم المعلمين الخصوصيين يعملون ضمن اقتصاد الظل دون تصاريح تجارية ويجنون أرباحا لا تخضع للاقتطاع الضريبي.[10]

ج- في النمسا: تأخذ الدروس الخصوصية على الأغلب صناعة منزلية تقدم على أساس فردي، ويكون مقدمو الدروس فيها طلبة جامعيين ومعلمين متقاعدين أو ناشطين وتحظر اللوائح التنظيمية الخاصة بالموظفين الحكوميين على المعلمين تقديم دروس خصوصية لتلامذتهم في المدرسة[11]

3-الأسرة والمدرسة: تعتبر الأسرة أول تجمع إنساني يعرفه الفرد؛ إذ هي بالنسبة إليه الجماعة المرجعية يأخذ منها العرف والعادات والتقاليد والمعتقد وكل القوانين الغير مكتوبة، وتعلمه لغة الكلام والتعامل مع الآخرين، وتهيئه تربويا ونفسيا لتقبل المدرسة التي تعد اول مؤسسة رسمية تربوية تعليمية يصطدم بها الفرد، فيجد القواعد التي نشأ عليها في الأسرة بصفتها الأكاديمية، وهي قيم تجعله يحترم الكبير، والتي تتمثل في القدوة ألا وهو المعلم، فالوالدين والمعلم يشكلان قيادة تربوية بالنسبة إليه.

وبعد الثورة الصناعية ظهرت المدرسة التي تعمل على تخريج الكفاءات والمهارات من مهندسين وعمال تقنيين، فتأثرت المدرسة بالنظام الرأسمالي العلماني، فلم تراعي الاهتمام البالغ للأخلاق والقيم، وابتعدت المدرسة عن الأسرة بعد أن كانا يشكلان التنشئة الأخلاقية، صرنا نرى الاختلاط بين الجنسين، وتحرش بعضهما ببعض، الفتيات بلباس فاضح، والذكور بتحرشاتهم العلنية، ونظرا أيضا لمحدودية الدخل في الجزائر بالنسبة للأستاذ مما اضطره لامتهان الدروس الخصوصية، مما قضى على القدوة عند التلميذ، وأصبح يرى فيه المجتمع ككل قيم الطمع والجشع، والظاهرة أخذت أبعادا أخرى بعد ذلك، فالتلميذ الذي أصبح طبيبا ومحاميا ومهندسا من جراء الدروس الخصوصية، فيما بعد يتغلغل لديه القيم التي اخذها من عند الأستاذ الطمع والجشع، فأصبحنا نرى طبيبا مغاليا في ثمن الكشف على المرضى دون المراعاة للقدرة الشرائية عند المواطنين، وكذا مهندسا غشاشا في البناءات نضير قبوله برشاوي من عند المقاولين، ومحاميا يقبل الدفاع عن تاجر مخدرات مع علمه المسبق انه فعلا مدان، إذن غياب القدوة في المجتمع يخلق اهتزازات

اجتماعية في كامل النسيج الاجتماعي، و السؤال المطروح: هل القيم السلبية التي تفشت في المجتمع هي مخرجات المدرسة الموازية وغياب القدوة؟.

" إن مسألة أن البيت يعاكس الأسرة في واحدة، والتي هي لدرجة معينة يمكن تقريبها على قاعدة الفكر السليم بدون إشارة قرارات أساسية، ولا نعرف كم يكون شعورنا غريزيا، أو كم يكون ناشطا شعورنا وبإمكانه أن يكون دربوا خلافا لما هم عليه، وفي نفس الوقت فان العطلة العلمية الوحيدة هي واحدة مشكوك الحكم عليها.[12]

المدرسة تعاكس الأسرة اليوم في التنشئة الاجتماعية، فلقد أصبحنا نرى اهتمامها بالجانب التعليمي أكثر من الجانب التربوي، فهي تعد الفرد لكي يصبح عاملا في المصنع أو صاحب مصنع، وليس له قدوة بالضرورة في شخصيته التي تزيد استقلالية ويصعب التحكم فيها مستقبلا.

" أريد أن أتعرض للآليات الشديدة التعقيد التي تساهم من خلالها المؤسسة التعليمية في إعادة إنتاج توزيع الرأسمال الثقافي، وبالتالي في بنية المجال الاجتماعي، ويرتبط بالبعدين الأساسين لهذا المجال، ويؤديا إلى ذهاب رأس المال إلى رأس المال، ولأن تنحو البنية الاجتماعية إلى الاستمرارية، تحدث عملية إعادة إنتاج بنية رأس المال الثقافي في إطار العلاقة بين استراتيجيات العائلات، والمنطق الخاص للمؤسسة التعليمية."[13]

في المنطق النفعي عند أستاذ الدروس الخصوصية يستطيع امتلاك احدث سيارة وبيت كبير، واحتلال مركز اجتماعي جديد، إذ هو في الوسط الاجتماعي منبوذ، ومحل سخرية بالبخل وكذا بمحدودية الدخل، مما أدى به إلى اللجوء إلى الربح السريع، وكذا أن العائلات الثرية تستغله لكي تعيد إنتاج الثقافي لأبنائهم، قصد احتلال مراكز عليا وتثبيتهم في نفس الطبقة الثقافية المسيطرة، ويبقى المال ينتج مالا، وبالنسبة للعائلات الفقيرة، وبالرغم أن أبنائها يحتلون مراتب ممتازة في الدراسة إلا أنهم في المراكز الاجتماعية ستبقى دون تغيير يذكر، فالأجرة التي ستقاضونها في المستقبل تبقى زهيدة، والتغيير الاجتماعي الوحيد هو عند أستاذ الدروس الخصوصية، والذي يكون قد هدم صورة القدوة في نظر التلميذ.

4-التربية والعولمة: " وإذا أخذنا في الاعتبار المدارس العامة الأمريكية؛ فإنها تؤدي بنجاح مهمة لم يحاولها أحد قط من قبل على نطاق واسع ألا وهي تحويل مجموعة من البشر متباينة إلى امة متجانسة، وهذه المهمة يظهر القائمون بها كثيرا من المقدرة، ثم هي في جملة من الخير بحيث يستحقون عليها عند الحساب ثناءا عظيما."[14]

إن العالم الجديد الذي يعرف اليوم بأمريكا؛ صحيح أنه نجح لأبعد مدى في استقطاب الأدمغة التي هاجرت إليه طمعا في الحلم الأمريكي، وأنها استحوذت اليوم على أكثر من نصف مخابر العالم، لكنها استخدمت ضد البشرية في صنع الأسلحة المدمرة وقمع الدول التي تخرج عن طاعتها، وهذا كله بمخترعات عقول دول العالم الثالث، والغريب أن الدول المستهدفة بالقمع دول العالم الثالث، بمعنى أن أمريكا استخدمت عقول أبناء هذه الدول للسيطرة والقمع ونهب الثروات، وتبقى المجاعة والأمراض ورائحة القتل سيدة الموقف، حيث بفضل الكم الهائل الذي استحوذت عليه من العقول المخترعة والمفكرة والمبدعة استطاعت احتلال العالم معرفيا، وهذا بفضل التطور التكنولوجي الهائل، والاستخدام السيئ للعلم والمعرفة، وللعقل البشري استغلال لظروفهم المادية البائسة.

" والحقيقة التي يؤكد عليها الباحثون هي أن طريقة الحداثة هو العقل والعقلانية لقد كان العقل هو أساس التمييز بين العصور الوسطى التي ساد فيها الاعتقاد في الدين والوحي والإيمان باعتباره سلطة تعلو العقل أو على الأقل لا تتعارض والعقل، بل التوفيق بينهما كان هدف أغلب الفلسفات العقل إلى العالم والطبيعة، أقام تميزا وفصلا بين العصور القديمة والوسطى والعصر الحديث أي أنه أساس الحداثة".[15]

الحداثة اليوم التي احتكرت العلم عن طريق المدرسة الحديثة، التي تمول مختلف المصانع بالكفاءات، حيث تقدم العقل الأوروبي حينما انفصل عن الكنيسة وانتقل من عصر الظلامي إلى عصر التنوير، إلا إن الحادث عند المسلمين

العكس تماما، إذ ديننا الحنيف لما فصلناه عن العقل تاه وظل وتناقض، فالمسلم صار يعيش في قيم سلبية فاسدة كالرشوة والجنس والخمور واللباس الفاضح والقتل والسرقة وغيرها، وفي غياب الحضارة الإسلامية العاقلة تغولت الحداثة وتحولت إلى عولمة في كل الميادين، وأخذت تأكل الأخضر واليابس و باسم الإنسانية.

" إن العقلانية الذرائعية تعتبر من البديهيات الحياة في العالم الحديث، لدرجة أننا غافلون عن هذه البداهة ونحتاج إلى من ينبهنا إليها إن الطبيعة في رؤية الإنسان الحديث لا تملك بذاتها شكلا أو هوية بل هي كائن تابع في زاوية من الزوايا ونحن الذين يجب علينا إيقاظه واستخدامه حسب الغايات والأهداف التي نتحرك اتجاهها".[16]

إن الاعتماد على المدرسة التي تنتج حرفيا مهنيا ماهرا لصالح المصانع، أفقد الأخلاق قيمتها إذ أصبحت هذه الأخيرة مستغلة، وهذا ما نجده عند أساتذة الدروس الخصوصية الذين حولوا المدرسة التي تعد مؤسسة تربوية قبل أن تكون تعليمية، إلى مكان يدر ربحا من التلاميذ مما حولهم هم الآخرين إلى مجرد أجساد وعقول فارغة من القدوة خالية من القيم والحشمة التي كنا نعرفها في الأيام الخوالي، فكل الأطراف ترى في تقديس العقل دون شحذه بالقيم الأخلاقية التي يحتاجها حتى يتعاطف ويتقارب ويتعاون مع بني جنسه، فحتى التقنية اليوم بدل أن تسيطر على الطبيعة وتحرر الإنسان، قيدت الإنسان ولوثت البيئة وأصبح التوازن البيئي في خطر، فالاحتباس الحراري أتى على الطبيعة والإنسان معا.

5- مشكلات ظاهرة الدروس الخصوصية واقتراح حلول لها من طرف الباحث:

5- 1 مشكلات ظاهرة الدروس الخصوصية: - ظهور نظام تربوي موازي وغير رسمي للنظام التربوي الرسمي، يدير العملية التربوي ويتحكم فيها محدثا فوضا في المجتمع ككل، وخاصة في اقتصاديات الأسر التي اضطرت لتخصيص أكثر من ربع ميزانيتها لذلك.

- ضعف التحصيل عند التلاميذ بسبب توقع الأسئلة مما يخلق مشاكل عدم استيعاب كامل البرنامج التعليمي وبالتالي انعكاسه السلبي عليه في الجامعة مستقبلا.

- الإرهاق النفسي لدى الأساتذة والتلاميذ على حد سواء بسبب كثرة حل التمارين المتوقعة في امتحان البكالوريا.

- ضعف التفاعل الصفي داخل الصف الرسمي، مع عدم التركيز من طرف التلاميذ لإدراكهم الخاطئ بأهمية الدروس الخصوصية كتعويض وهمي لهم.

- انعدام الجو التربوي القيمي والاعتماد على الدروس التعليمية المقررة، وكلها غير مشبعة بالقيم التي يتحلى بها التلاميذ في مستقبلهم الواعد.

- تشتيت ذهنالتلاميذ بين مدرستين إحداهما رسمية والأخرى غير رسمية، مما يهدر الوقت لديه ويرهقه نفسيا نتيجة الضغوط الممارسة عليه طيلة العام الدراسي.

- انعدام القدوة لدى التلميذ، فالأستاذ بالنسبة إليه بمثابة القائدة التربوي بعد والديه، وينعكس عليه النفعية التي تولدت لديه من جراء الدروس الخصوصية، والتي تجعل منه شخصا انتهازيا مستقبلا مما يؤثر على النسيج الاجتماعي ويمنحناجيلا دون رادع قيمي.

5-2 الحلول المقترحة من طرف الباحث: - الدروس الخصوصية مكانها الرسمي داخل المؤسسة التربوية لإمكانية مراقبتها وكذا السيطرة عليها.

- تدخل الشرطة لمداهمةالأماكن المحتملة والمشبوهة (كالمستودعات والأقبية) في تقديم الدروس الخصوصية وتقديمهم للعدالة.

- تشجيع البطالين الجامعيين على تقديم الدروس الخصوصية داخل المؤسسة التربوية وبالمجان، وفي إطار عقود ما قبل التشغيل مع احتساب شهادات عملهم في المسابقات التوظيف.

- تقديم الأولياء رسوما في بداية السنة عن كل ساعة درس خصوصي؛ مع احتساب عدد المواد المراد دراستها إلى المقتصد؛ والذي يقتطع حقوق الضرائب الرمزية منها ويسلم شهريا لكل أستاذ حقوق تسجيل الطلبة عنده، وهذا لمساعدة الأسر على التحكم في ميزانيتها، وكذا لا بقى هذا العمل التجاري في الظل.

- الملصقات الاشهارية عن الدروس الخصوصية مكانها المخصص هو المؤسسات التربوي، والتي تعلق من طرف الإدارة وبختم منها ويوزع في الانترنت للتبليغ.

- الاهتمام من طرف الوزارة الوصية بالظروف المادية للأستاذ والمعلم ،من سكن ورواتب وخدمات اجتماعية حفاظا على كرامته.

- تشجيع الأساتذة الذين يقدمون الدروس الخصوصية بالمجان وتقديم لهم كامل الدعم.

- إغلاق المؤسسات التربوية الثلاثاء مساءا، وهذا لإراحةا لأساتذة والتلاميذ على حد سواء، والدخول في الأنشطة اللاصفية، كفتح الملاعب والمسابح ودور السينما والمسارح والمساجد والمسابح، وهذا بتخصيص وقت ترفيهي ثقافي توعوي لصالح التلاميذ.

- مراقبة عمليات الدروس الخصوصية ، التي تجري داخل المؤسسات التربوية شهريا من قبل المفتشين،وإرسال التقارير الخاصة بكل مادة وبمدى التحسن الملحوظ، والذي يتابعه المعنيون الأولياء والوزارة الوصية والنقابة.

- تعميم فتح المؤسسات التربوية لامتصاص الظاهرة.

- استرجاع القدوة في نظر التلاميذ بالنسبة لشخصية الأستاذ بكافة الطرق بالتوعية الأسرية و المسجدية.

- تتحول تسمية الدروس الخصوصية الغير متحكم فيهاإلى دروس دعم وتقوية، والتي ستتغير مجرياتها عن طريق إجرائها بالمبالغ الرمزية وكذا المجان بالنسبة لعقود التشغيل.

- الحراك الاجتماعي يبدأ من المدرسة؛وأي اضطراب سيمس جميع المجتمع، لذا على العاملين على القطاع سرعة التحرك من اجل الحلول الملموسة وتفعليها في أرضية الواقع.

الخاتمة:

المدرسة تعتبر مكملة لدور الأسرة؛ وأي اضطراب في نظامها معناه تغير سلبي في المجتمع ككل، ومشكلة الدروس الخصوصية قد أثرت فعليا في المنظومة التربوية لدى جميع أفراد المجتمع، باعتبار أن أجيالا بأكملها مرت وستمر على هذه العلمية التربوية الموازية، والتي تشتغل في الظل، لذا وجب تقنينها قصد السيطرة عليها قانونيا وتربويا وادريا، حتى نغيرها ولا تغيرنا في حياتنا الاجتماعية.

المراجع:

- ابراهيم ناصر: مقدمة في التربية، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 12004

2-مكتب التربية العربي لدول الخليج:" دراسة ظاهرة الدروس الخصوصية حجمها وأسبابها " رسالة الخليج العربي ، العدد 31 ، الرياض ، 1989م

3-عبد الكريم بزار: علم الاجتماع بيار بورديو، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2007

4- بيار بورديو: أسباب عملية لاعادة النظر في الفسفة، دار الأزمنة الحديثة، ترجمة: أنور مغيث، ط1، بيروت، لبنان،1998

5- جون ديوي: المدرسة والمجتمع، ترجمة: د. أحمد حسن الرحيم، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت لبنان، 1978

6- مارك براي: مواجهة نظام التعليم الظلي أي سياسة حكومية لأي دروس خصوصية، ترجمة اليونيسكو، مطابع جامعة الدول العربية، 2012

7- برتراند راسل: التربية والنظام الاجتماعي، ترجمة: سمير عبده، ط2، منشورات مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، سنة النشر غير مذكورة

8- برتراند راسل: في التربية، ترجمة، سمير عبده، منشورات مكتبة الحياة، بيرت لبنان، دون ذكر سنة النشر،

9- يورجنهابرماس: الأخلاق والتواصل، ترجمة: أبو عبد النور حمدي، التنوير للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 2009.
10-عبد الكريم بزار: علم الاجتماع بيار بورديو، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2007

الجرائد:

1- جريدة الخبر في عددها الصادر يوم 13 أكتوبر 2014 للصحفية خيرة لعروسي؛ مقالا بعنوان: " نقابة عمال التربية تطالب بتجريم الدروس الخصوصية".
2- جريدة النهار الصادرة بتاريخ 18 ديسمبر 2011، للصحفية آمال لكال؛ مقالا بعنوان " الشرطة تحقق مع أساتذة الدروس الخصوصية"
3- جريدة العربي الجديد الصادر في عددها يوم 11 سبتمبر 2015 مقالا بعنوان: " الدروس الخصوصية خمس نجوم في بعض الولايات" للصحفية جازية سليماني

المواقع الالكترونية:

http://www.radioalgerie.dz/news/ar/article/20151011/54947.html

[1]- ماثيوليبمان: المدرسة وتربية الفكر، ترجمة: إبراهيم يحي الشهاب، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، 1998، ص16.[1]

[2]-أحمد الفنيش: أصول التربية، ط3، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، 2004، ص35.

[3]- ابراهيم ناصر: مقدمة في التربية، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2004، ص 152.

[4]- مكتب التربية العربي لدول الخليج : " دراسة ظاهرة الدروس الخصوصية حجمها وأسبابها " رسالة الخليج العربي ، العدد 31 ، الرياض ، 1989م ص 188-189.

[5]- عبد الكريم بزار: علم الاجتماع بيار بورديو، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2007، ص 100.

[6]- عبد الكريم بزار: علم الاجتماع بيار بورديو: المرجع السابق ص 119.

[7]- بيار بورديو: أسباب عملية لاعادة النظر في الفسفة، دار الأزمنة الحديثة، ترجمة: أنور مغيث، ط1، بيروت، لبنان، ص 275.

[8]- جون ديوي: المدرسة والمجتمع، ترجمة: د. أحمد حسن الرحيم، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت لبنان، 1978، ص 36.

[9]- مارك براي: مواجهة نظام التعليم الظلي أي سياسة حكومية لأي دروس خصوصية، ترجمة اليونيسكو، مطابع جامعة الدول العربية، 2012، ص 97.

[10]- مارك براي: مواجهة نظام التعليم الظلي أي سياسة حكومية لأي دروس خصوصية: المرجع السابق: ص 104.

[11]- نفس المرجع ص 105

[12]- برتراند راسل: التربية والنظام الاجتماعي، ترجمة: سمير عبده، ط2، منشورات مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، سنة النشر غير مذكورة، ص 71..

[13]- بيار بورديو: أسباب عملية لإعادة النظر بالفلسفة، ترجمة: د. أنور مغيث، دار الأزمنة الحديثة، ط1، 1998، بيروت لبنان، ص 49.

[14]- برتراند راسل: في التربية، ترجمة، سمير عبده، منشورات مكتبة الحياة، بيرت لبنان، دون ذكر سنة النشر، ص 44.

[15]- - يورجنهابرماس: الأخلاق والتواصل، ترجمة: أبو عبد النور حمدي، التنوير للطباعة والنشر، بيروت، لبنان،2009، ص 23.

[16]- د. عبد الكريم مروش: التراث والعلمانية، ترجمة: احمد القبانجي، دار الفكر الجديد، العراق، 2007، ص 30.

صورة الأمير عبد القادر في الكتابات الإسبانية

د.فؤاد كبداني[1]
جامعة الدكتور مولاي طاهر سعيدة (الجزائر)

ملخص

لقد اهتم الباحثون من كل بقاع العالم و منهم الاسبان بدراسة شخصية الأمير عبد القادر، وراحوا يحللون في فكره و سياسته و رؤياه للشؤون العامة للأمة الجزائرية ببعدها الداخلي ولما كان يحدث في العالم ببعده الخارجي. اتفقت أغلبية الكتابات على عظمة و عالمية شخصية الأمير عبد القادر ، فقد كان بالفعل من أبرز القادة في القرن 19م، إن في المجال العسكري أو السياسي، هذا دون إغفال الوجه العلمي، الثقافي و الديني لهذه الشخصية التي ألهمت الصديق و العدو، وأجبرت العدو على احترام النموذج الجزائري البحت، إن كان في مجال المقاومة دفاعا عن الأرض والعرض، أو في المجال السياسي بتلك الخطوات الحكيمة والجبارة في إنشاء أسس وقواعد الدولة الحديثة بهذا الحيز الجغرافي.

الكلمات المفتاحية: الأمير عبد القادر – الجزائر – إسبانيا – المقاومة – الإحتلال الفرنسي – السياسة الخارجية.

Abstract

Historians and Researchers from all over the world, including the Spanish, were interested in studying the algerian personality of Prince Abdelkader. They analyzed his ideas, policies and visions for the general affairs of the Algerian nation with its internal dimension and what was happening in the world with its external dimension. Most of the writings agreed on the greatness and universality of the personality of Prince Abdelkader. He was one of the most prominent leaders in the 19th century, whether in the military or political sphere, without forgetting the scientific, cultural and religious aspects of this personality which inspired the friend and the enemy, and forced the enemy to respect The purely Algerian model, if it is in the field of resistance in defense of land and religion, or in the political field by these wise and mighty steps in establishing the foundations and rules of the modern state in this geographical space.

Key words: Abdelkader - Algeria - Spain - Resistance - French occupation - foreign policy

مقدمة:

لا يختلف اثنان على عظمة وعالمية شخصية الأمير عبد القادر[2]، فقد كان بالفعل من أبرز القادة في القرن 19م، إن في المجال العسكري أو السياسي، هذا دون إغفال الوجه العلمي، الثقافي والديني لهذه الشخصية التي ألهمت الصديق و العدو، وأجبرت العدو على احترام النموذج الجزائري البحت، إن كان في مجال المقاومة دفاعا عن الأرض والعرض، أو في المجال السياسي بتلك الخطوات الحكيمة والجبارة في إنشاء أسس وقواعد الدولة الحديثة بهذا الحيز الجغرافي.

لقد اهتم الباحثون والدارسون من كل بقاع العالم بدراسة شخصية الأمير عبد القادر، وراحوا يفصلون ويحللون في فكره و سياسته و رؤياه للشؤون العامة للأمة الجزائرية ببعدها الداخلي ولما كان يحدث في العالم ببعده الخارج، فالفرنسيون أنفسهم كتبوا الكثير عن الأمير الجزائري[3] وكذلك الألمان والأمريكان والايطاليون وحتى اليهود كانوا ممن اهتموا بسيرة الأمير و أحوال أهله و دولته.

وفي مقالنا هذا أردنا أن نعرج على تلك الكتابات الاسبانية التي تحدثت عن هذه الشخصية الجزائرية ومن هنا كانت الاشكالية هي. ما هي أهم الدراسات الاسبانية حول شخصية الأمير، و كيف كانت طبيعة الكتابة، وإلى أي حد أنصفت عظمة هذه الشخصية ؟

لعل من أهم و أبرز المؤرخين و الاسبان الذين نبشوا في ماضي شخصية الأمير عبد القادر وحاولوا إبراز معالمها من خلال المضامين الدينية، العسكرية و السياسية، نجد المؤرخ ميكيل دي إيبالزافيريير[4] والذي كثيرا ما ركز على زيارة شخصيات إسبانية في أغلبها عسكرية للأمير عبد القادر[5].

كما نجده يتحدث بإسهاب عن رسائل الأمير عبد القادر للملكة الاسبانية إيزابيلا الثانية[6] و هنا يستقرأها بطلب المساعدة أي النجدة و ذلك بعد انحصار جيش الأمير في مواجهته للقوة الفرنسية المتزايدة. هذه المساعدة التي لم تتحقق على أرض الواقع[7].

من المؤرخين كذلك الذين كتبوا عن الأمير عبد القادر المؤرخ خوان باوتيستافيلار[8] والذي يصف هذه الشخصية بالرسالية، التي اعتبرت البحث عن السيادة من الأسس و القواعد الهامة للوصول إلى أهدا أبعد ألا وهي بناء الدولة بمفهومها العصري. باوتيستا راح يفسّر طبيعة العلاقة التي نسجتها الظروف بين الاسبانيين بشقيها الرسمي الدولي و غير الرسمي عن طريق الجالية الاسبانية المقيمة بالجزائر. هؤلاء المهاجرون الاسبانيون قدموا دعما متعدد الأشكال لفرنسا منذ بداية الاحتلال الفرنسي سنة 1830،و يعنون المؤرخ باوتيستا بوضوح هذا الجانب: المشاركة الاسبانية في الاحتلال الفرنسي[9].

يتحدث كذلك بوتيستا عن الجالية الإسبانية ومدى تأثيرها في المشهد السياسي، وهذا بدوره سوف يميز تلك العلاقة مع الأمير عبد القادر في وقت لاحق. يذكرنا المؤرخ بالإسباني دومينيك غاياردو[10]، ودوره حسب الرواية الإسبانية في تجنيب مقاومة عنيفة، وهذا عن طريق اتصالاته الفعالة مع أهالي وهران[11].

بعد أن بسط المستعمر نفوذه على المناطق الساحلية للبلاد، كان للإسبان دور في حماية الممتلكات التي تم الاستيلاء عليها وأماكن النشاطات التجارية والصناعية و الفلاحية، وهذا النوع من النشاط الإسباني الذي كان يخدم المستعمر الفرنسي يهدف إلى الحفاظ على الوجود الإيجابي للإسبانيين بالجزائر، ثم من خلال تشكيل مجموعات عديدة من المتطوعين. وقد ارتقى هذا النوع من المشاركة الإسبانية ليندمج بشكل رسمي في عملية الغزو الفرنسية. الجميل أن هؤلاء المؤرخين أدرجوا البعد الديني ببعده الواضح في هذه المشاركة، على أنه هذا النشاط الاستعماري يدخل في إطار التضحيات من أجل الحضارة المسيحية" La muerte de muchosespanolescaidos en lucha por la civilizacioncristiana, constituyen el testimonio vivo de qui los espanoles…hicieron en Argeliadurante el siglo XIX"[12]وهذا ما سيؤدي إلى اصطدام طبيعي بين حضارتين ألا وهي المسيحية والإسلام، هذا الأخير الذي كان من رموزه الأمير عبد القادر الجزائري الذي نادى إلى التسامح و التعايش. وهكذا كان الجزء الهام من حديث المؤرخ هو طبيعة تلك العلاقة التي ميزت الجانبين الإسباني والجزائري بقيادة الأمير عبد القادر.

الأمير عبد القادر والمصالحة وجمع الشمل:

يعلق المؤرخ الإسباني على دور الأمير البارز في لم الفرقاء في صف واحد حيث يقول Contra eseestado de cosas se alzaria el morabitoAbd el Kader- ; quienlogroconciliar a los Quadria con las otrastrescofradiasdel pais. -Taibia ; Derkaua y Tidjania[13]. تعبير واضح أولا عن رفض الأمير عبدالقادر لسياسة الأمر الواقع التي أرادت فرنسا أن توضحها من خلال مواصلة مسلسل إخضاعها للمناطق، هذا الرفض جاء عن طريق المصالحة وإصلاح ذات البين بين مختلف الطرق الصوفية الدينية الموجودة، وهذا كله لخلق دعم لوجستيكي ديني مهم في عملية المقاومة ضد المستعمر.

هذا العمل الجبار الذي قام به عبد القادر الجزائري شكل درعاً واقياً لحركة الأمير، إلا أنه في نظر المؤرخ يعتبر هذا العمل الجبار الذي قام به الأمير عبد القادر الجزائري شكل رغبة من الأمير في احتواء الجميع، وذلك لتمكينه من التسيير الحر وفق إرادته الشخصية، ولم يتحقق ذلك نظرا لعدم وجود الدعم من الموريسكيين وبقية القبائل العربية، مما أفشل مساعي الأمير حسب المؤرخ.

تسبب العمل والنشاط الكبير للأمير في انزعاج الفرنسيين مما تطلب تسخير جيوش ضخمة ودعم مادي كبير سينتهي بإخضاع القسم الأكبر من البلاد وتثبيت الوجود الفرنسي[14]. وكأن المؤرخ يخير الجزائريين بين خضوع وخنوع من دون مقاومة، أو نهايته احتلال البلاد من دون أي تكلفة أو مقاومة أو تمرد كما يوصف فيؤدي بالنهاية كذلك إلى احتلال البلاد بتكلفة كبيرة جداً في العتاد والأموال والأرواح.

لقد اصطدم الإسبان أو العنصر الإسباني بمقاومة الأمير عبدالقادر مباشرة، وذلك بعد وصول الدعم اللوجستي الإسباني والمتمثل في مهندسين[15] كان لهم الدور الفعال في خدمة الآلة العسكرية الفرنسية. لقد دفعت هذه المشاركة إلى المواجهة المباشرة مع المستعمر وداعميه، ولكن الأمير بذكائه الدبلوماسي والسياسي، خلق خطين متوازيين في نشاطه، فإلى جانب المقاومة، كان الأمير يدرك مدى دعم أغلب الدول الأوروبية لفرنسا، لكن الاحتفاظ بعلاقات مع هذه الدول وخاصة المهمة منها، سيوفر الكثير لمقاومة الأمير وكيانه، عن طريق تنشيط الحركة التجارية البحرية[16]. A tal fin- habilito la bahia de Harch-Goon, ventana maritima de su emirato, sobre lo que no tardo en confluir un animado trafico desde diversos países.-[17]

يقول المؤرخ الإسباني بأن هذا العمل العظيم كان ملهماً للعديد من رجالات التاريخ وهذا ما ينطبق على المقاوم التاريخي عبد الكريم الخطابي[18] عندما استغل خليج الحسيمة في دعم كيانه بالريف.

إن اصطدام الأمير عبد القادر بالمستعر الفرنسي وعناصره الداعمة كانت قراءتها غير موضوعية ولا منطقية، من منطلق أن مدريد رأت في ذلك اعتداء على الجالية الاسبانية المقيمة بالجزائر، وكانت سلطات مدريد واضحة عندما رأت في محاولة الأمير إنشاء دولة بغرب الجزائر، وهو ما يصطلح عليه باسم الإقليم الإسلامي المستقل محاولة لخلق مزيد من التوتر وعدم الاستقرار في المنطقة، بالإضافة إلى أن التمكن من إنشاء هذا الكيان سيصعد من عملياته ضد الإسبان ومصالح إسبانيا، لكن هذا لم يكن بالضرورة دلالة على وجود علاقة متأزمة واضحة بل ظلت الاتصالات قائمة[19].

يصف مانويل مالودي مولينا[20] ما يحدث في الجزائر وما يصل من أخبار عن المقاومة " بالأسطورة الخرافية المخيفة، والتي تصل إلينا في حلة أدبية وشعرية رائعة. ويبدو أنه الحرب تؤدي إلى خلق شعر راق ورائع ورنان، ومن هذا الشعر ما وصل إلينا من الأمير عبد القادر الذي جال وزار كل قبائل المنطقة لإدماجهم في حركته التمردية وضمان التموين والدعم بالرجال والمال، لكن في خضم هذا التحضير وهذه الأجواء الحربية خرجت إلينا قصائد الشعر ، وما زاد في شهرتها هو انتشارها الواسع بالمنطقة. هذه الأشعار كانت عبارة عن وسائل دعائية للتعبئة العامة وحشد الهمم، كما كانت تدل على البيعة والولاء للأمير عبد القادر باعتباره قائد وملهم وإمام[21]. وترجمت هذه القصائد إلى اللغة الإسبانية[22]، ويقوم المؤرخ بترجمة هذه الأبيات ليبين مكانة الأمير عبد القادر في قلوب الجزائريين وأن القضية قضية حب وولاء تبين عظمة هذا الرجل الذي يعتبر حامي العباد والدين، وما زاد من هيبته أصوله الشريفة الممتدة للرسول صلى الله عليه وسلم.

في موضوع آخر ، يتحدث المؤرخ عن صراع الأمير عبد القادر مع العناصر التابعة للمستعمر الفرنسي والتي كان دورها هو تشتيت جهد الأمير عبد القادر وكذا محاولة إضعافه في وجه المستعمر. هذه الوضعية أجبرت الأمير وادخاراً للجهد إلى اتباع تكتيك الكمائن للإطاحة بالأعداء. ويدرج هذا الكاتب بعض التعليقات على شخصية الأمير الحوارية والمتحضرة، والتي دفعت بمسؤولين مستعمرين إلى فتح باب الحوار مع هذه الشخصية المهمة، والتي يصفها المؤرخ كالدون نوايهاد بالشخصية الثمينة حيث يلوم الفرنسيين على خرق الاتفاقيات المتكررة مع الشخصية النبيلة الأمير عبد القادر الجزائري قائد المقاومة الكبيرة ضد الاستعمار الفرنسي الذي هزت مقاومته سفوح الجبال بشدة و قوة[23].

نعود للمؤرخ الاسباني ميكيل دي إيالزا الذي اهتم كما ذكرنا سابقا في المقدمة بالجزائر و تاريخها، و لعل من أبرز تلك المحطات التي ركز عليها، هي مقاومة الأمير عبد القادر، هذا الرجل الذي جمع بين السلاح و القلم، و كان رجل دين كما كان رجل دولة بمعنى الكلمة. يتأسف دي إيالزا كثيرا عن فجوة المؤرخين الاسبان في دراسة تاريخ الأمير عبد القادر[24] ، و هذا ما يبدو جليا من خلال عمل نفس المؤرخ حول البيبليوغرافيا الاسبانية بصفة عامة، و مدى غناها بتاريخ الجزائر الحديث و المعاصر[25] و يذكر من أهمها تلك المذكرات للعسكريين الاسبان مثل Crispin Ximenez de Sandoval و Antonio MaderaVivero[26]. أو ما ترجم عن الفرنسيين مثل أوجوست دو فرونس[27] الذي كتب عن الأسرى خلال فترة مقاومة الأمير عبد القادر، هذا فضلا عن الكتابات الأخيرة لاتي رأت النور في فترات لاحقة. و لقد انفرد إيالزا بالجديد في توثيقه لأحداث لها علاقة مباشرة بتاريخ الأمير عبد القادر الذي يمتدحه المؤرخ و يفسر وجوده، و ذكره في أهم الكتب، الموسوعات، و حتى القصص و الأدب العالمي، هذا الظهور العالمي يبين مدى الصدى الايجابي عن الأمير، خاصة أدواره الانسانية و التي تمثلت في حماية المسيحيين عام 1860م[28].

كما يستند في مدحه للتاريخ البطولي للأمير إلى المختص في مراسلات الأمير عبد القادر هنري تيسيي[29]، و الذي يعلل مكانة الأمير عبد القادر العالمية، المنفردة و العظيمة، بأعماله الجليلة و أخلاقه العالية التي أكسبته احترام الجميع.

إن اهتمام المؤرخ الاسباني إيبالزا انصب على طبيعة العلاقات التي كانت تربط الأمير عبد القادر بالسلطات الاسبانية، و هذا من خلال الوثائق المتوفرة في مصالح الأرشيف الاسباني[30]. يصف الأمير عبد القادر بالقائد " زعيم المقاومة"، و الجميل من طرف المؤرخ أنه يصف المشهد بموضوعية تتجلى في اختياره العبارات والمفردات و المصطلحات المناسبة، فهو يصف حركة الأمير بالمقاومة، و بالمقابل يصف فرنسا بالغزاة، حيث يقول دي إيبالزا في معنى ذلك: Nacido hacia 1808, asume la cabeza de la resistencia argelina frente a la invasion francesa[31].

دي إيبالزا يصف فترة المراسلات المدروسة بالحرجة بالنسبة للأمير عبد القادر، و هي فترة ضعف مست أسس دولته، و يصف تسييره لهذه المرحلة، رغم المعطيات التي لم تكن في صالحه، بالذكاء و محاولة الحفاظ على هيبة الدولة الجزائرية و كرامتها.

يقول أن الأمير كان كل همه هو بعث أسس هذه الدولة و استغلال كل الوسائل و الظروف، و أولى كل اهتمامه برموز هذه الدولة من خلال الجوانب التنظيمية التي لها بعد سيادي كتنظيم مصالح الضرائب ز سك العملة وربط علاقاته الدولية[32].

لم يغفل المؤرخ الاسباني تلك الفترة الصعبة التي مر بها الأمير عبد القادر، و راح يعدد أسبابها و ظروفها ونتائجها خاصة لجوئه إلى المغرب حيث عانى من عزلة جديدة نظرا للضغط الفرنسي على المغرب، و رغم كل هذه المثبطات التي تبعث على الاستسلام إلا أن الأمير وحاشيته تمكنوا من تهيئة موقع ساحلي بمليلية والمتاخمة لسواحل أوروبا، حتى يتسنى له ممارسة النشاط التجاري الضروري لبعث الحياة في مؤسساته العسكرية والمدنية، ومن هناك بدأ في نسج خيوط الاتصال مع الاسبان.

اعتمد دي إيالزا على وثائق أثبتت مدى عظمة شخصية الأمير، ومدى تمتعها بالحس الدبلوماسي العالي، و أنه كان زعيم دولة بكل المقاييس، فنجد فن الخطابة و اللباقة واضحين من خلال المراسلات، والحس الراقي ميّز كل كلماته التي كان يختارها بدقة حتى تؤدي معانيها كاملة و بكل وضوح، فهو يمتدح الملكة الاسبانية سيدة الاسبان، و يدعو لها بالصحة و الرقي والازدهار، و يربط هذا كله بمدى تتبع طريق الحق، الذي لا ينتهي إلا بحفظ ورحمة من الله على الحاكم و شعبه، وكأنها مقدمة تحية، وتهيئة نفسية، وتوعية دينية.

بعدها ينتقل الأمير وبكل حكمة و رقي في المستوى إلى التذكير بأمجاد الأمة الاسبانية، و التي تعود إلى غابر التاريخ، ويتحدث عن الموقع الاستراتيجي لاسبانيا، حيث لا يسمح لها بأن تبقى متفرجة أو ملاحظة فقط لما يدور حولها من مقاومة ضد الفرنسيين، وإنه لمن الشأن العظيم أن تلعب اسبانيا دورا فعالا ومهما حضاريا في محاولة خلق علاقات سلم وأمان بين الجزائريين والفرنسيين، و ربما عبر هذا المنحى يمكن وضع حد للخرب، ونحن متأكدون أننا والفرنسيين على السواء سنكون شاكرين ممتنين لعمل تاريخي عظيم قامت به اسبانيا لأجل الانسانية[33].

ويعود بنا الأمير إلى التاريخ ليذكر بأمجاد الملوك في القديم، فلم تكن فقط حروب وانتصارات وإنما كانت أيضا جمعا للفرقاء وتقريبا بين المختلفين ولم الشمل حتى لا تكون هناك حرب ودماء تراق بين الاخوة، فهو هنا يدرج كل البشرية في سلة الاخوة، ومهما كان الاختلاف في آخر المطاف فالكل بشر سواسية، وهذا ما يمكن تحقيقه بيننا وبين الفرنسيين ونمضي على اتفاق سلام دائم[34].

هذه المراسلات خلقت جوا من الاحترام بين الأمير عبد القادر واسبانيا، وهذا ما جعل السلطات تبقي الباب مفتوحا مع الأمير، ودور الوساطة الاسبانية إنما كان بالفعل تقديرا واحتراما لهذه الشخصية، ومن ورائها الأمة الجزائرية ككل.

يصف المؤرخ أنجلو غيريلي ما قام به الأمير عبد القادر الجزائري بالنهضة الاسلامية التي ابتعثت من خلال وقوفها في وجه المد الأوروبي، و لعل مقاومة الأمير الجزائري ضد التقدم الغربي الأوروبي كانت خير مثال عن ذلك، ولقد كانت مقاومة مدوية تحت قيادة شخصية فذة اسمها الأمير عبد القادر[35]، واتفقت مضامين الموسوعة الاسبانية التي راحت تتحدث عن البعد الانساني والحضاري لشخصية الأمير، ومدى عظمة فكره عندما يطرح فكرة التناسق والحوار الحضاري، ومن خلال تجربته مع المستعمر طرح أفكار الحوار والتعايش بين المسلمين، المسيحيين واليهود، وإمكانية جمعهم على طاولة واحدة، وبالفعل كان له بعد نظر استراتيجي تعدى الحدود الجغرافية إلى العالمية بطرحه إمكانية خلق مجتمعات متكاملة في كيانها على اختلاف عقائدها[36].

يقول الدكتور جوليان[37] أن الفرنسيين (الفاتحين الجدد) وجدوا أنفسهم في مأزق الأمير عبد القادر العدو الذي لم يكن أقل من يوغرطة مع الرومان، فهو ذكي ونشيط، خبير في الخطط الحربية وعارف بوسائل التمويل، و سيد لكيان واسع كما أنه عالم بطبيعة الأرض وله باع في المواجهة بالأراضي الرملية.

لقد كانت معاناة الفرنسيين واضحة في مواجهة الأمير عبد القادر، فقد صمد وواجه الآلة الحربية الأوروبية، وكلما ظن الفرنسيون أنه ضعف وقد حانت ساعة استسلامه أو نهايته عاد بقوة مضاعفة، ولعل هزيمة[38]الماريشالكلوزيل خير دليل على ذلك الدهاء والقوة التي تمتع بهما الأمير وجيشه[39] وبالفعل فلقد قاوم الجزائريون تحت إمرة هذه الشخصية بكل عزيمة وإصرار.

في كتابات إيدلفونسو أنطونيو برميخو[40] سرد كل صغيرة و كبيرة عن الأمير عبد القادر، و ركز على الظروف التي سبقت إعلان حربه المقدسة، وتطرق إلى الخلافات التي كانت موجودة مما اضطر الأمير إلى استخدام القوة في كثير من الأحيان.

يصف هجومات الأمير بالاعتداء و قطع الطرقات، هذه الوضعية دفعت فرنسا إلى خلق حركية استعجالية في شقها العسكري للوقوف في وجه الحركة الأميرية الجزائرية، وهذا ما كان جليا في قرارات الحكومة الفرنسية بإرسال قوات معبأة مباشرة إلى مناطق التماس مع جيش الأمير عبد القادر الجزائري.

يصف قوات الأمير بالمنظمة، والتي استطاعت أن تنتشر بطريقة منظمة في كل من ناوحي العاصمة ومناطق التيطري وكذا وهران، وهنا يتحدث عن ناحية قسنطينة التي ظلت تتمتع بالهدوء والاستقرار.

تعويض الجنرال بيجو لسابقه الماريشال فالي وخطته بمحاولة التأثير على العناصر الداعمة لقوة الأمير، أي سياسة العقاب وهذا لإضعاف نفوذ الأمير على القبائل، وهذا ما يذكره عن تلك القبائل التي تحالفت مع الفرنسيين لضرب قبيلة الهاشميين، حيث لعبت فرنسا على النعرات العصبية، و هذا ناء على تقاريره ودراساتها الأنثروبولوجية.

في كتاباتهم ركز هؤلاء المختصون على شخصية الأمير عبد القادر خاصة في جانبها الديني، والتي كانت ضرورية في نجاح مقاومته، وأ برزوا إشارات تدل على المستقبل العظيم لهذا القائد، كما تحدثوا عن مدينة معسكر ودورها المحوري والمركزي خاصة بعد فترة حكم الأتراك، وبالتالي كانت شخصيته العنصر الأكثر فاعلية في تأسيس الدولة الجزائرية.

كلها معطيات مكنت للأمير الموقع والمكانة، وهيأت له ظروف ستصنع له كل مزايا الشخصية التاريخية المهمة، ورغم أن المؤرخين حصروا هذه المعطيات في سنواته الأولى، إلا أنهم راحوا يغوصون في تاريخ هذه الأسرة و التي نسبوها للمرابطين، ولم يقفوا عند هذا الحد بل راحوا يفسرون طبيعة الانسان المرابطي، وما يحمله من معاني العلم والمبادئ، التي تسمح لصاحبها حتما بأن يكون عنصر تأثير على المستويين العائلي والقبلي.

هذه الشروط المتوفرة لدى الأمير تجبره على أن يكون مسؤولا ولديه الكثر من الالتزامات نحو أهله وقبيلته وشعبه في وقت لاحق. وركزوا أيضاً على أصله الشريف، الذي يعود إلى سلالة الرسول صلى الله عليه وسلم ولكن أغلبهم ما أراد أن يؤكد هذا النسب و شككوا في علماء الأنساب، ولكن منهم من كان موضوعيا نسبيا عندما قال أنها نفس المشكلة التي يعانونها في كل أوروبا بما يعني وجود تزوير وتزييف للحقائق التاريخية و في حالة الأمير عبد القادر هناك تزوير جنيولوجي[41]و هذا لحاجة في نفس بعض الكتاب وحيث و ذلكحصر تلك الهالة التي يمكن أن يتمتع بها كل منحدر من نسب الرسول صلى الله عليه وسلم.

لقد اجتمع عديد المؤرخين الاسبان سواء كانوا كتابا، مترجمين أو محللين على عظمة شخصية الأمير عبد القادر، وهي معطيات كلها مهدت الطريق لتكون هذه الشخصية عالمية بكل المقاييس، سواء في المجال العسكري، الاقتصادي، السياسي والأدبي، ولكن أثر الصبغة الانسانية في سلوك الأمير كان له الأثر الكبير، فذلك القائد العسكري الذي لم يرحم ولم يتسامح مع المستعر، كان كله إنسانية في معاملة الأسرى و الاصلاح بين الأطراف المختلفة، والدفاع عن حقوق الضعفاء.

كذلك كان الأمير عبد القادر قامة دبلوماسية أحسنت التواصل مع الغير عن طريق الأساليب الحكيمة في التعامل والاتصال بمختلف الدول، فدبلوماسية الأمير تجلت في تلك المراسلات وما تضمنته من أساليب خطابية راقية، تثبت عبقرية وهمة هذا الرجل، كما يعتبر أول باعث للدولة بالمعنى الحديث، وهي أمور جعلت من اسمه أهم الشخصيات التاريخية في زمانه، والتي طال تأثيرها حتى وقتنا الحاضر فكريا وسياسيا. [42]

[1]أستاذ محاضر في التاريخ. كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية جامعة الدكتور مولاي طاهر. سعيدة.

[2]ولد الأمير عبد القادر الجزائري عام 1808 بمدينة معسكر غرب الجزائر و توفي بدمشق عام 1883. وهناك كم هائل من البيبليوغرافيا التي تناولت شخصية الأمير عبد القادر الجزائري من عدة نواحي،كسياسي،صوفي،كمؤسس لمفهوم الأيديولوجية الجزائرية التي أسست لمفهوم الدولة،و نوصي بالعمل الأخير للمؤرخ المرحوم يحي بوعزيزو – الأمير عبد القادر رائد الكفاح الجزائري. سيرته الذاتية و جهاده. دار النشر ابن خلدون. تلمسان. 2002. ع ص 214.

[3]كتابات الفرنسيين حول الأمير عبد القادر. ومنها كتابات برونو إيتيان الحديثة و هناك الكتابات التي عاصرت فترة الأمير و كان جل الكتاب رجال جيش و سياسة و منهم. Melchior Joseph Eugène Daumas,. Les Chevaux du Sahara et les mœurs du désert, Paris, Lévy, 1864. P 185.
Paul, Azan, L'émirAbd el Kader, 1808-1883, ed. Brodard, 1925. Eugène de Civry, Napoléon III et Abd-El-Kader. Charlemagne et Witikind: Étude historique et politique. Biographie de l´Emir, Paris, 1853.

[4]ميكيلديإي بالزافيرير. Mikel de Epalza Ferrer (باو، 1938 - أليكانت، 6 ديسمبر 2008)مستعرب اختص في اللغة العربية. كما كان مترجما وأستاذا جامعيا بالجامعات الإسبانية. اهتم كذلك بالعلاقات الإسبانية مع الدول العربية و الجزائر و المغرب.كان من أكثر الشخصيات احترام للإسلام و الحضارة الإسلامية و أبرز شخصياتها.درس في عديد الجامعات بطنجة وهران ،مدريد، وألي كانت ،و ركز في أعماله على الموري سكبينقبلو بعد الطرد. و اهتم بثقافة الحوار بين الإسبان بين والمسيحيين والمسلمين ،فضلا عن ترجمة القرآن الكريم إلى الكاتالونية ،و حائز على جائزة الترجمة الوطنية في عام 2003. درس أيضا تاريخ المدن الإسلامية مثل مدينة عنابة الجزائرية و غيرها. ضف إلى ذلك اهتمامه بالشخصيات و منها شخصية الأمير عبد القادر الجزائري. و قد تعاون في ذلك مع باحثين جزائريين.

[5]Mikel de Epalza y Med Corso. Anales de historia contemporáne. V23. P.234.

[6]إيزابيل الثانية ملكة إسبانيا، والملقبة بصاحبة الوجهات الحزينة أو بالملكة كاستيزا ولدت بمدريد عام 1830 و توفيت 1904. كانت ملكة اسبانيا بين 1843 و 1868. ينظر.

Juan Sisinio Pérez Garzon. Isabel II: los espejos de la reina. Ed. Marcial Pons Historia. Madrid. . 2004. P. 21.

[7]Miquel de Epalza Ferrer. Nota sobre la correspondencia inédita del emir Abdelkáder de Argelia con España, en vísperas de su rendición (1847). Anales de la Universidad de Alicante. Historia فيلار راميريز pp 231-239.,Contemporánea. 1982, 1

[8].Juan Bautista Vilar Ramírez ولد فيبلدة فيلينافيالي كانت الإسبانية عام 1941،أستاذ و مؤرخ في جامعة مورسية و مؤلف العديد من الأعمال التي تتطرق إلى الروابط التاريخية بين إسبانيا و دول شمال أفريقيا. من أهم أعماله.

Colonización hispánica de la Argelia francésa
Las relaciones de España con el Magreb: siglos XIX y XX

[9]Juan Bautista Vilar Ramírez.Los españoles en la Argelia francesa (1830-1914).Editorial CSIC - CSIC Press,1989. P. 77.

[10]Eugène Cruck; Oran et les témoins de son passé: récits historiques et anecdotiques, avec un plan de la ville, ed.Heintzfrères. France. 1959. Pp.v161-162.

[11]Juan Bautista Vilar. Op.cit. P. 77.

[12]باوتيستا. المرجع السابق. ص ص 77-78.

[13]نفسه. ص 84.

[14]نفسه.

[15]باوتيستا. المرجع السابق. ص ص 15-18 و ص 85.

[16]رشغون هي مدينة على ساحل البحر الأبيض المتوسط. وتبعد 34 ميلا عن مدينة تلمسان. في الوقت الحاضر هو مجرد بلدة صغيرة تسمى راشغن. كانت معر وفاة بنشاطها التجاري.نظرا لموقعها الاستراتيجي الهام، كانت مدينة رشغون مدينة شهيرة في

العصر الوسيط. وكان ميناءها مشهور ابنشاطها التجاري ،وخاصة مع بلاد الأندلس. نشاط مكثف خلق ثقافة غنية جدا. شروط توفرت و دفعت بالأمير إلى استغلال هذا الموقع.

[17]باوتيستا. المرجع السابق. ص 85.

[18]محمد بن عبد الكريم الخطابي والذي اشتهر بين الريفيين بـــ مولاي موحند؛ رجل سياسي وقائد عسكري مغربي من منطقة الريف، وكان قائدا للمقاومة الريفية ضد الاستعمارين الإسباني والفرنسي للمغرب.

[19]عدم رغبة إسبانيا في قيام كيان للأمير عبد القادر. [19]- باوتيستا. المرجع السابق. ص 85. دي إبالزا. الدليل التاريخي الإسباني. ص 247. مذكرات الحكم الملكي لإزابيل الثانية. المجلد الثاني. ص 68.

[20]هو المؤرخ مانويلمالوديمولينا 1818 - 1864إهتم بتاريخ الجزائر وصف جغرافي و التاريخا لفرنسي بالصحراء والعرب، و درس عاداتهم ودينهم.أمضى سنوات في الجزائر، نم ستعمرة فرنسية آنذاك، واكتسب اللغة العربية ،و أصبح أستاذا مختصا في إسبانيا.

[21]Manuel de Malo de Molina,Viaje á la Argelia :descripcióngeográfica y estadística del Africa francesa, del desierto y de los árabes, sus usos, costumbres, religión y literatura, Valencia : Imprenta de José Ferrer de Orga, 1852. P. 281.

[22]Ibidem.

[23]Kaldone G Nweihad, Bolivar y el Tercer Mundo: La devolucion de un anticipo revalorizado (Coleccion Bicentenario) (SpanishEdition), Publisher: Comite Ejecutivo del Bicentenario de SimonBolivar, 1984. P.317.

[24]Mikel de Epalza, Anales de la Universidad de Alicante, Historia Contemporánea, p. 231.

[25]Quelques archives espagnoles concernant l'Histoire du Maghreb –XVIII – XIX siècles-. Acte du premier congrès d'Histoire et de la civilisation du Maghreb. Tunéz. Novembre. 1974. T II. Tunéz. 1979. PP 331 – 341.

[26]Crispín Ximénez Sandoval y Antonio Madera Vivero, Memorias sobre la Argelia ; Madrid, 1853.

[27]Auguste de France. Traduction du Ramon de Castaneda. Los prisioneros de Abd el-kader o cinco meses de cautiverio entre los árabes, V 1, V 2, Madrid, 1838 – 1839.

[28]حول الدروز و المور و دور الأمير عبد القادر الجزائري سنة 1860. محمد فريد بك المحامي. تحقيق الدكتور إحسان حقي. تاريخ الدولة العلية العثمانية. ط1. دار النفاس. بيروت. لبنان. 1401ه – 1981م. ص 467.

[29]Henry Teissier –Arzobispo de Argel-, Cartas de Argelia –Lettres d Algérie-, Trad. BeatrizGerezCraemer, Edicionesencuentro, Madrid. 2000.

[30]الأرشيف التاريخي الوطني لمدريد.

[31]مراجعة الأرشيف التاريخي الوطني بمدريد. يتوفر على مخطوطات و وثائق تتعلق بالأمير عبد القادر و مراسلاته231 .

[32]Anales.Op.cit., 232.

[33]Anales, Op.cit., p. 234.

[34]Ibídem, p. 235.

[35]Ghirelli, Ángelo.El renacimiento musulmán. Editorial: Montaner y Simón,, Barcelona,1948. P. 43.

[36]Ilustración Española y Americana, 1895, 39, T 1, p. 227.

[37]جول يانسانز ديلريو من مقاطعة صوريا بإسبانيا، 1814- 1869كانفيلسوفياو مؤرخا. عمله التربوي و التعليميكانحاسمافيتطور الفكر الإسبانيو التغلبعلىنظامالتعليمالذيتحتكرهإسبانياالكنيسةالكاثوليكيةمنذالقرنالسادسعشر .

[38]المارشال الفرنسي كلوزيل،حاكم الجزائر (1830-1837)،المولود في ميريبواك (فرنسا)،في 1772،وتوفي في 21 أبريل 1842.

[39]Ibídem, pp. 469-470. Teodoro Ruiz de Cuevas, Apuntes Para la Historia Política de África, T3,edImasa, Argelia, 1971, p. 29.

[40]ولد في قاديس الإسبانية في عام 1820،وعاش في باراغوايبين 1855 و 1863،حيث كلفته حكومة كارلوسأنطونيولوبيز بمهام مختلفة في مجال التدريس و التعليم.تأسيس. أسس صحيفة إكوديلباراغواي ؛وصحيفة الأدب الفنيلاأورورا و وإنشأ المسرح الوطني.

[41]جنيولوجي من جنيولوجيا و تعني علم الأنساب و السلالات

المقاربات النسقية المفسرة لحوادث العمل ضمن المنظمات المهنية

د . بن خالد عبد الكريم
جامعة ادرار (الجزائر)

Abstact :

This research is a theoretical study to discover the concept of work-related accidents in the organization through several approaches, psychological, industrial safety, classical and contemporary legal theories on the subject of this research, end To systematically define (the work accident) as a result of the interaction of interactive elements (organizational psychological and sociological) within the organization.

The key words: work accident, The approach is systemic**.**

Résumé :

cette recherche , c'est une étude théorique pour de découvrir la notion de d'accident de travail dans l'organisation à travers plusieurs approches , psychologique , la sécurité industrielle , les théories juridiques classique et contemporaine sur l'objet de cette recherche ,fin de définir systémiquement (l'accident de travail) comme un résultat de l'interaction des éléments interactifs (organisationnelle psychologique et sociologique) au sein de l'organisation .abstract .

Mots clé : accidents du travail, L'approche systémique.

ملخص:

يهدف هذا البحث الى التناول النظري لمفهوم حادث عمل في المنظمة من خلال المقاربات النفسية والسلامة والامن الصناعي اضافة الى النظريات القانونية الكلاسيكية والمعاصرة لموضوع هذا البحث والتطرق الى الحوادث المهنية في المؤسسة الجزائرية ، انتهاء الى الوصول الى تعريف نسقي لمفهوم (حوادث العمل) من خلال تفاعل الابعاد (النفسية والاجتماعية التنظيمية) داخل المنظمة.

الكلمات المفتاحية : حوادث العمل ، المقاربة النسقية .

مقدمة :

ان حماية العنصر البشري من مخاطر العمل يعني حماية الاقتصاد الوطني والمجتمع وإذا قمنا بقراءة إحصائية للبيانات المتوافرة عن حوادث العمل، وما ينتج عنها من حالات وفاة، أو عجز كلي، أو جزئي، أو آثار سلبية أخرى على مختلف الأصعدة الإنسانية والاجتماعية والاقتصادي فإن الأهمية التي ينبغي أن يحتلها هذا الموضوع تبدو واضحة تماماً، وتعتبر من اكثر المشاكل التي تسبب خسائر فادحة لكل العمال وأصحاب الاعمال في الولايات المتحدة الامريكية حيث اصدر المجلس القومي للأمن الصناعي the national safety council تقريرا يشير الى ان الحوادث الصناعية تسبب خسائر قيمتها 4 بليون دولار سنويا سلطان[1] ومن خلال هذه الدراسة سنحاول الاجابة على الاشكالية التالية ما هي اهم المقاربات الاساسية في تحديد مفهوم الحادث وما يقابله في الواقع مادام المفهوم يحوي تعريف معقد من خلال التحليل المفاهيمي والنظري للظاهرة موضوع هذا البحث (حادث العمل) انطلاقا من ابحاث المختصين في المجال الصحي في قضايا العمل و الامن الصناعي ، أو التشريع القانوني، والنظريات الكلاسيكية والمعاصرة ؟

1- مفهوم حوادث العمل :

[1] -عويد سلطان المشعان، 1994 ، علم النفس الصناعي ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع الكويت ، ص 141.

استحوذ مفهوم حادث العمل على جانب بالغ من الأهمية من طرف الباحثين والمهتمين في مختلف الفروع العلمية الخاصة بهم كالعلوم الاجتماعية وكذا الاقتصادية والطب والامن الصناعي كل حسب تخصصه

1- 1الإطار الدلالي لمصطلح حوادث العمل:

بشكل عام فهناك عدة تعريفات لحوادث العمل نذكر من بينها تعريف محمد شحاتة ربيع "و الذي يرى أن الحادثة هي"كل ما يحدث دون أن يكون متوقع الحدوث ، بحيث ينجم عنه أضرار تصيب الفرد أو تصيب الآخرين [2]

حيث تعتبر الحوادث مظهرا من مظاهر عدم التوافق النفسي والحادث معناه هو ما يحدث للفرد او يتورط فيه دون سابق معرفة او توقع وينتج عنه اضرار تصيب الفرد او الاخرين والمعدات والممتلكات فإذا نتج عن الحادث جرح او عاهة او وفاة يمكن تسميتها اذا اصابة وإذا كانت الاصابة بسبب العمل اصابة عمل وهكذا فان الاصابة اعم في مفهومها من اصابة العمل ، اذ لا تمثل اصابة العمل إلا نوعا واحدا فقط من انواع الاصابات وان كانت الكلمة الانجليزية accident يعنيهما معا[3]

كما يعرف (Jean Pierre Citeau 2002) حادث العمل على أنه :كل ما يقع أثناء العمل صدفة أو بسببه، و يؤثر سلبا على القدرة الإنتاجية لعوامل الإنتاج[4]

كما يمكن تعريف حوادث العمل بشكل عام على أنها تلك الأفعال غير المخططة وغير المقصودة التي تحصل خلال أداء العمل أو بسببه، وتؤدي عادة إلى حدوث توقف في أداء العمل، حيث أنها مواقف مفاجئة تنشأ نتيجة احتكاك العامل ببيئة عمله، ويتدخل فيها عوامل نفسية واجتماعية وبيئية مختلفة مما ينتج عنه أذى لعناصر الإنتاج المادية والبشرية بنسب متفاوتة.[5]

1- 2 طب العمل : ومن وجهة نظر طبيب العمل فإنها الحادثة التي ينتج عنها إصابات قد تكون عميقة،تعني أو حروق وعلى الأقصى تؤدي إلى الوفاة، هذه الأخيرة

عرفت الإصابة في موسوعة الطب والصحة والأمن على أنها":حادث غير متوقع، قد يؤدي إلى إحداث ضرر أو جرح في كل ظرف من ظروف الحياة العملية – وترجع معظم – إن لم تكن كافة الإصابات إلى عناصر مادية، بينما يرجع جزء منها إلى إجهاد إنساني.[6]

وتعرف على أنها مختلف الحالات المؤذية، التي تقع للعامل و التي يمكن أن تنجم عن الحوادث التي تقع خلال العمل أو سببه أو بما يتعلق به، و عن جميع الأمراض المهنية الموصوفة التي تقع للعامل

ويعتبر مازن ان **الا**صابة هي إحدى نتائج وقوع الحوادث وهي أما داخلية وإما خارجية، وقد صنَّفتها سلوى مازن بثلاث مستويات:

1-إصابة بسيطة : لا تؤدي إلى الانقطاع عن العمل، وتكون على شكل خدوش أو كدمات، أو قطع سطحي بسيط.

2-إصابة متوسطة :وهي التي تؤدي إلى غياب العامل عن عمله مدة لا تزيد عن يوم واحد.

3-إصابات شديدة :تؤدي إلى عاهة مستديمة، أو إلى انقطاع عن العمل، وتؤدي العاهة إلى عجز جزئي أو كلِّي مثل الحروق الشديدة، أو الكسور، أو فقد إحدى الحواس كالسمع أو البصر أو الأطراف [7]

---

[2] محمد شحاتة ربيع، 2007، أصول علم النفس الصناعي ، دار غريب للطباعة والنشر. والتوزيع، القاهرة ، ص 272.

[3] -فرج عبد القادر طه 1988، علم النفس الصناعي والتنظيمي ، دار المعارف، مصر ص 282.

[4] Jean Pierre Citeau, , 2002, Gestion ressources humaines: principes généraux et cas pratiques, Armand colin, 4éme édition, dalloz, paris

[5] فاتح مجاهدي ،استخدام سياسة HSE كمدخل للتقليل من الحوادث المهنية في المؤسسات الصناعية دراسة حالة مديرية الصيانة بالأغواط التابعة لشركة سوناطراك مجلة الأكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية- العدد08 2012 ص 24-23.

[6] Encyclopédie de medcine ,1976, hygiene Securité du Travail, Volume A,K, GENEVE Bureau Internationale du travaial p12

[7] سهيلة محمد ، حوادث العمل وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والمهنية دراسة ميدانية مقارنة لدى عينة من العاملين في شركة مصفاة بانياس للنفط في محافظة طرطوس"مجلة جامعة دمشق –المجلد 26 - العدد الرابع ، 2010، ص 725

1-3- علم النفس : اما الباحثين والمختصين في مجال علم النفس، وفي مجال سيكولوجيا الحوادث، يرون أن عدم القصد وعدم التوقع شرطان أساسيان لوقوع الحادث، والحادثة لا تتحد بنتائجها، وإنَّما كل حدث في السلوك أخل بالأمان، وأدى إلى التوقف عن العمل .وهنا يعرف **عبد المولى** حادثة العمل بأنَّها :واقعة تسبب مساسا بالجسم البشري وتكون ذات أصل خارجي[8]

ويعرفها (بديع محمد القاسم 2001 ص 56)[9] على انها حدث غير متوقع او تتسبب في تلف الآلات و المواد او تكون سببا في تعطيل العمل وتوقف الانتاج

فمن الناحية الإنسانية والنفسية البحتة تعكس حوادث العمل مزيجاً من الخوف والاضطراب في نفوس العاملين، وتؤدي إلى وقوع أضرار مادية ونفسية متفاوتة في خطورتها حسب ما ينتهي إليه الحادث من الكسور أو الجروح أو الشلل أو القلق النفسي أو الآلام الظهرية والذهان والاكتئاب والتشوهات والعاهات، وقد ينتهي الأمر بالوفاة أو العجز الكامل كما يشير الى ذالك الخلف،(1992 ، ص 46)، إضافةً إلى العديد من الآثار الاجتماعية والاقتصادية التي تنعكس سلباً على المجتمع بأسره. تتعدد العوامل التي تساهم في وقوع حادثة العمل في جميع البيئات والمجتمعات**[10].**

نجد علماء النفس و الاجتماع والأرغونوميا الذين عكفوا على تحليل المشاكل النفسية والاجتماعية والتنظيمية التي تطرحها الإصابة يرون أن الإصابة ليست سوى لحظة خلل تنتاب عملية عمل ما، وتظهر كنتيجة لعدد من العوامل ، أين يتدخل سلوك الفرد والوسيلة المستخدمة والمحيط الذي يزاول فيه العمل، والزملاء ونوعية الإشراف ، وفترات التدريب وسوء صيانة الآلات والأماكن الخطرة والمملة إلى غيرها من العوامل التي لا تقل شأنا في تهيئة ظروف الإصابة[11]

1-4- **التعريف القانوني اصابة العمل :** إضافة إلى ذلك فقد نظر الباحثين في القانون إلى إصابة العمل على أنها:

"كل حادث يقع للعامل أثناء تأدية عمله المسند إليه، والإصابات التي تحدث له خلال فترة ذهابه للعمل ، وعودته منه ، بشرط أن يكون الذهاب والإياب دون توقف أو تخلف أو انحراف عن الطريق الطبيعي" وهو ايضا حدث غير متوقع و ليس مخططا له، يقع أثناء العمل أو خلال الذهاب إليه أو بسببه .[12]

إضافة للتعريفات السابقة، تطرق المشرع الجزائري إلى حوادث العمل في نصوص قانونية متعددة، أهمها القانون رقم " 13 83 " المؤرخ في 2 " جويلية " 1983 المتعلق بحوادث العمل / و الأمراض المهنية والمعدل والمتمم بالمرية 19-96 المؤرخ في جويلية 1996 و الذي يهدف إلى تأسيس نظام موحد لها، تسري أحكامه على كل القطاعات التي ينتمي إليها العامل .و لقد ورد مفهوم حادث العمل في هذا القانون كما يلي:

-حسب المادة السادسة (06) منه " يعتبر حادث العمل كل حادث انجرت عنها اصابة بدنية ناتجة عن سبب مفاجئ و خارجي و طرأ في إطار علاقات العمل."

ومن خلال هذا المبدأ التبعية القائمة على علاقة العمل وفي اوقات العمل الفعلية فلا يمكن التذرع بحادث العمل في اوقات يكون فيها العامل خارج اوقات العمل .

ولكن هناك استثناءات ذكرتهما المواد 07-08 المعدلتين بالأمر رقم 19-96 يعتبر حادث العمل كل حادث طرأ أثناء القيام خارج المؤسسة بمهمة ذات طابع استثنائي أو دائم طبقا لتعليمات صاحب العمل وهي :

---

[8] نفس المرجع ص 742

[9] بديع محمد القاسم ، 2001 ، علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق ، الاردن مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ص 56

[10] سهيلة محمد، مرجع سابق ص 223

[11] مرابط اليامنة 2008 ، التكنولوجيا و إصابات العمل ، رسالة ماجستير غير منشورة قسم. علم الاجتماع ،جامعة قسنطينة ص03

[12] محمود جواد كاظم، 1999، محاضرات الدورة الخاصة بالسلامة و الصحة المهنية القاهرة ، مصر 109

- القيام خارج المؤسسة بمهمة ذات طابع استثنائي او دائم طبقا للعليمات المستخدم فمن استفاد من امر بمهمة للتنفيذ عمل ما او التكوين او غيره وتعرض لحادث حق له الاستفادة من التعويض عن حادث.
- ممارسة عهدة انتخابية او بمناسبة ممارستها.
- مزاولة الدراسة بانتظام خارج اوقات العمل .

وذهبت المادة 08 الى ابعد من ذالك اذ اعتبرت بعض الحوادث حوادث عمل حتى لو لم يكن المعني بالأمر مؤمنا له اجتماعيا أي لم تكن له أي علاقة عمل اثناء الحادث وذالك و ذالك :

- اثناء النشاطات الرياضية التي تنظمها الهيئة المستخدمة .
- القيام بعمل متفان للصالح العام او لإنقاذ شخص معرض للهلاك .

- حسب المادة " (12) يكون في حكم حادث العمل، الحادث الذي يطرأ أثناء المسافة التي يقطعها المؤمن للذهاب إلى عمله أو الإياب منه، و ذلك أيا كانت وسلية النقل المستعملة، شريطة ألا يكون المسار قد انقطع أو انحرف، إلا إذا كان بحكم الاستعجال أو الضرورة أو ظرف عارض أو لأسباب قاهرة . "

نرى أن التعريف الوارد في القانون الجزائري، يحصر حوادث العمل في تلك التي تخلق الإصابات فقط، و التي تستوجب بمقتضى القانون منح التعويضات اللازمة من طرف هيئة التأمين الإجتماعي، و لم يتطرق لمختلف الأضرار التي تمس بعناصر الإنتاج الأخرى .و بالتالي لا يمكن اعتباره تعريفا شاملا، يعتمد عليه في تحديد مفهوم حادث العمل.

انطلاقا من التعريفات السابقة نستخلص النقاط التالية:

مفهوم حادث العمل أشمل من معنى إصابة العمل، ذلك أن الإصابة هي كل ما يلحق بالعامل من أضرار جسمية و عقلية و نفسية نتيجة الحادث أو المرض المهني .غير أن الحادث يكون أبعد خطرا و أعمق أثرا على عناصر الإنتاج، لما يخلفه من أضرار تمس العامل، الآلات، المنشآت و مواد الإنتاج.

حادث العمل هو الذي يقع أثناء العمل أو بسببه أو متصل به، حيث يندرج ضمن حادث العمل، الأضرار التي تصيب عناصر الإنتاج خارج مكان العمل، كحوادث الطريق حوادث نقل المعدات و المواد و المنتجات .

حادث العمل هو فعل غير متوقع، و مفاجئ، ينقص من القدرة الإنتاجية لعوامل الإنتاج البشرية و المادية، لذا فإن الأعمال المتعمدة، لا يمكن إدراجها ضمن حوادث العمل.

حوادث العمل تقع نتيجة عوامل مادية و بشرية.

2- تفسير كيفية توزيع الحوادث:

رغم تعرض العمال لنفس الاخطار اثناء ادائهم لمهامهم إلا انهم يختلفون من حيث عدد الحوادث التي يتورط كل واحد فيه و ان هنالك فروضا لتفسير كيفية توزيع الحوادث على الافراد من بينها :

01- **الصدفة :** وهذا الفرض يرجع الحوادث الى عامل الصدفة المحضة ، اذ تكون الصدفة هي المسؤلة عن عن حدوث الحوادث ويرى هذا الافتراض ان جميع الافراد متساوون في استعدادهم للتورط في الحوداث ،كما يرى هذا الفرض انه ليس هنالك أي عوامل شخصية تميز فردا عن اخر فيما يتعلق بمدى استعداده للحوادث او تاثر ببحال معدل حودثه

02- **- عدالة توزيع الحوادث :** ويرجع هدا الفرض الى نظام عادل تضع له تخضع له الحوادث وخلاصة هذا الافتراض انه اذا حدث حادث لفرد ما فانه يكون بذالك فد حصل على نصيبه من الحوادث لفترة معينة ، تم ياتي دور فرد اخر من زملائه ليقع في حداثة وهذا.... الخ مما يشير الى ان من وقع له حادثة فان هذا يودي الى التقليل من احتمال الوقع في حادث اخر و يفسر البعض ذالك بان حدوث الحوادث للفرد بتسبب عنه تعليم من جانب الفرد وعبرة يستخلصها مما حدث له وبتالي يساعدانه على كيفية تحاشي حوادث مستقبلة .

03- **القابلية المتزايدة:** ويرى هذا الفرض ان كل الافراد في البداية يكونون ذوي استعداد متساو للتورط في الحوادث التي تحدث للفرد تكون نتيجة الصدفة المحضة وان اولئك الذين تحدث لهم الحوادث الاولى يصبحون ذوي استعداد يهيء لهم الحوادث اكثر في المستقبل . ولعل اصحاب هذا الراي متاثرين بما هو متوقع من ان تورط الفرد في حادث يجله اكثر خوفا وقلقا واقل ثقة بنفسه فيقل تحكمه السليم في سلوكه نتيجة لهذا .وبتالي يتورط في حوداث.[13]

يتضح من خلال هذا التعريف أنه ركز على نتائج الإصابة وألح على العناصر المادية في وقوعها ، إلا أننا نجده قد أهمل إلى حد بعيد العوامل الإنسانية في وقوعها رغم أن الباحثين والمهتمين ألحوا عليها وأعطوها جانبا كبيرا من الأهمية.

3- **النظريات المفسرة للحوادث :** للحوادث اسباب كثيرة سواء كانت انسانية او خارجية و نسعرض بعض الاراء المختلفة المتعلقة بنشوء الحوادث .

3-1 نظرية الحرية و الأهداف و اليقظة : طبقا لهذه النظرية يعد الحادث سلوكا رديئا، أي ناتج عن بعض السلوك السيئ الذي يحدث في بيئة سيكولوجية غير مواتية أو غير مشجعة، حيث لا يتلق العامل المكافأة على عمله و لا يشعر بالعدالة والرضا ..فكلما كان المناخ الصناعي، يوفر الفرص السيكولوجية و الاقتصادية للعامل، كلما كان سلوك العامل خاليا من الحوادث.

إن المناخ الصحي الذي يوفر للعامل كالمكافأة و الجزاء على ما يبذله من جهد، يجب أن يوفر فرصة و ضع الأهداف البعيدة و القريبة المدى، فمثل هذه الفرص تقود إلى تكوين عادة التيقظ و جودة الإنتاج، لأن الظروف السيكولوجية و الاقتصادية المواتية، تشجع العامل على اليقظة و الانتباه و الحيطة .و الدراسات التي أجريت على المناخ السيكولوجي و الحوادث، تعطي كثيرا من الأدلة لتأييد هذه النظرية، و أثرها في الوقاية من حوادث العمل[14]

3-2 نظرية الضغط و التكيف : هذه النظرية تؤكد على أهمية طبيعة بيئة العمل و مناخ العمل، كعامل محدد أساس للحوادث إذ؛ تعد نظرية مناخية تقسم البيئة إلى بيئة داخلية و خارجية .فهناك ضغوط سلبية متعددة تفرض على الفرد إما من بيئته الداخلية) سمات الشخصية ، مرض الأعضاء، تناول الكحوليات (...أو من البيئة الخارجية) تزايد الإضاءة، مستوى الضوضاء، زيادة عبء العمل الجسدي (...و حسب هذه النظرية فإن العامل الذي يقع تحت ظروف الضغط و التوتر، يكون أكثر عرضة للحوادث من العامل المتحرر من

الضغط و التوترات(عبد الرحمان عسيوي ص 275)[15]

3-4 **النظرية القدرية** : اصحاب هذه النظرية يرون ان الناس صنفان فمنهم من لديه حصانة ضد الحوادث والأخر من اكثر قابلية للحوادث ويفسرون ذالك ويرجعون الى القدر ولكننا نرفض هذه النظرية لأنها لا تقوم على وجهة نظر علمية.

3-5 **النظرية الطبية** : وتقول هذه النظرية ان الشخص دائم الاصابة انما يعاني خللا جسديا او عصبيا وان هذا الخلل هو السبب في هذه الحوادث .

3-6 **نظرية التحليل النفسي :**ترى هذه النظرية من خلال صاحبها سيغموند فرويد "أن التورط في الحوادث ما هو إلا تعبير عن الصراعات العصابية وأسباب لا شعورية كالهفوات ويعتقد اصحاب هذا الاتجاه ان الاصابة الجسدية انما هي عدوان لاشعوري موجه نحو الذات وان سبب معظم الحوادث و الدافعية الاشعورية

[13] فرج عبد القادر مرجع سابق ص 282
[14] عبد الرحمان عسيوي، سيكولوجية العمل و العمال دار الراتب الجامعية الإسكندرية،. ص 106
[15] عبد الرحمن عيسوي بدون سنة ، علم النفس و الإنتاج ،القاهرة دار النشر .275

3-7 النظرية الاجتماعية :ترى هذه النظرية أن الظروف الاجتماعية الصعبة والغير ملائمة والتي يعيشها العامل بتفاعلها مع الظروف البيئية السيئة للعمل، من شانها أن تجعل العامل أسير الانفعالات والاضطرابات النفسية المستمرة وبالتالي الوقوع في شبح حوادث العمل.[16]

4- قياس معدل الإصابة وشدة وتكرار حوادث العمل:

قبل التطرق إلى شرح معدلات الإصابة وشدة حوادث العمل وتكرارها يجب الإشارة إلى أن حسابها لن يكون ما لم تكن هناك سجلات تدون فيها الحوادث والإصابات، التي تقع بسبب ظروف العمل الناجمة عن بيئة العمل المادية أو النفسية فالسجلات توفر لنا البيانات والمعلومات المطلوبة والتي على أساسها تحسب هذه المعدلات .

ولأن الإصابات والحوادث أصبحت لها تعابير ومؤشرات كمية وإحصائية، بحيث نجد أن منظمة العمل الدولية قد ساهمت بقسط كبير في بلورتها وإلزام الدول والمنظمات العامة والخاصة بوجوب تطبيقها ونشر نتائجها.

وفيما يلي طريقة حساب معدل الإصابة وكذا حساب شدة حوادث العمل وتكرارها.

4-1 قياس معدل وقوع الإصابة :ويحسب وعلى النحو التالي:

$$\frac{\text{عدد الإصابات المسجلة بسبب العمل والتي نتج عنها أضرار} \times 1 \text{ مليون}}{\text{عدد ساعات العمل المتاحة}}$$

ويمكن حساب عدد ساعات العمل المتاحة لمدة سنة مثلا كما يلي:

عدد ساعات العمل في السنة X عدد ساعات العمل الأسبوعية X عدد العمال (عمر وصفي عقيلي 1996 ص 190)

4-2 معدل شدة الإصابة :ويهدف إلى معرفة مدى درجة بلاغة الإصابة ويقيس شدتها معبراً عنها بعدد أيام العمل الضائعة بسبب الإصابة .ويحسب هذا المعدل كما يلي (فاتح مجاهدي 2012 ص 27)[17]

$$\text{معدل شدة الإصابة} = \frac{\text{عدد الأيام الضائعة} \times 100}{\text{إجمالي ساعات العمل سنوياً}}$$

4-3 قياس تكرار حوادث العمل :ويستخدم هذا المعدل من أجل معرفة معدل تكرار وقوع وحدوث كل حادثة، وهذا يتطلب بالتالي ضرورة تصنيف الحوادث من أجل حساب تكرار كل منها على حده، ويتم حساب معدل تكرار الحوادث وفقا لما يلي :

$$\text{تكرار حوادث العمل} = \frac{\text{عدد مرات حدوث الإصابة التي ينجم عنها ضرر} \times 1 \text{ مليون}}{\text{عدد ساعات العمل المتاحة}}$$

ونقصد بالإصابات المقعدة أنها عدد الحوادث مع فترة انقطاع (عن العمل .كما تجدر الإشارة إلى أن الرقم مليون (1000000 يعتمد كأساس في قياس حوادث وإصابات العمل بافتراض أنالفرد يعمل 8 ساعات يوميا ولمدة 50 أسبوعا وبمعدل 5 أيام عمل ×5×في الأسبوع فيكون عدد ساعات عمله في السنة تساوي50+5*8 ساعة عمل .)وبافتراض منظمة صناعية يعمل فيها 500= شخص فإن مجموع ساعات

[16] - عباس محمود عوض ص03
[17] فاتح مجاهدي مرجع سابق 27

العمل الكلية لهؤلاء الأفراد 500*200 تساوي 1000000 وهي تمثل ساعات العمل الفعلية والتي يمكن أن يتعرض خلالها الأفراد العاملين إلى خطورة الإصابة أثناء العمل.[18]

وهذا يعني أن معدل تكرار الحادث(معدل تكرار الإصابة)يمثل عدد الإصابات التي أدت إلى تعطل أحد الأفراد العاملين – أو أكثر -عن العمل ليوم واحد أو أكثر وذلك على مدى مليون ساعة عمل .كما يمكن الإشارة إلى إمكانية استخراج مؤشر آخر لتكرار الحوادث من معدل تكرار الإصابة وهو يمثل عدد حوادث العمل المتعلقة ب 1000 عامل:

$$\text{مؤشرات التكرارية} = \frac{\text{عدد الحوادث}}{\text{عدد العمال}} \times 100$$

5- تصنيف حوادث العمل :

ويمكن تصنيف حوادث العمل كالآتي:

5-1 التصنيف حسب المسببات :و تنقسم إلى:

أ - **حوادث عمل نتيجة أسباب إنسانية :**هي التي يكون العامل الإنساني سببا مباشرا في وقوعها، سواء المرتبطة بأداء العمل أو الخارجة عنه، و أهمها سوء الاختيار، نقص التدريب، إهمال قواعد و تعليمات الوقاية، علاقات العمل...الخ

ب- حوادث عمل نتيجة أسباب تقنية :و يرتبط سببها مباشرة إما بجوانب تقنية راجعة لطبيعة الآلات و المعدات، أو لنوعية المواد المستعملة، أو لعدم كفاءة أعمال و الصيانة...الخ.

ج -حوادث عمل نتيجة أسباب بيئية :و هي المتعلقة بظروف العمل، كالإضاءة الحرارة، التهوية الضوضاء، ساعات العمل، عبء العمل...الخ و التي تؤدي إلى وقوع حوادث و إصابات[19]

5-2 التصنيف حسب الأثر الناتج :و تنقسم إلى:

أ -حوادث تضر باستمرارية العمل :و تنقسم بدورها إلى

حوادث تؤدي إلى توقف العمل **(AAA)** Accident avec arrêt **(**

و حوادث لا تؤدي إلى توقف العمل ،**(ASA)**Accident sans arrêt [20]

5-3 درجة خطورة الإصابات وشدتها:

يفيد هذا النوع من البيانات في التفرقة بين الحوادث الصغيرة التي يسهل علاجها والشديدة التي تؤدى إلى الوفاة أو العجز الكلى أو الانقطاع عن العمل لفترة طويلة ؛ إذ أنه إذا لم تتضح التفرقة تكون بيانات السجلات مضللة لا تشير الحوادث التي ينبغي بذل جهود أكبر لتلافيها والملاحظ أن بعض المنشآت لا تسجل الحوادث الصغيرة حتى تظهر زيادة كبيرة في معدل إصابات العمل ، ولكن الواقع أن ذلك يفقد السجلات قيمتها ولا يساعد على أدائها لوظيفتها، ولقد بينت الدراسة التي تمت في أحد عشر قسما من أقسام مصانع الصلب أن تعدد الحوادث التي تسبب فقد الوقت نتيجة لحاجة العامل إلى العلاج.

ويمكن إعداد البيانات بالطريقة التي تعطى وزنًا أكبر للإصابات الشديدة، وذل ك باحتساب الوقت الضائع نتيجة للإصابات في كل وظيفة، ولكن ينبغي أيضا التفرقة بين الحوادث التي تؤدى إلى العجز الكلى وتلك التي تؤدى إلى العجز

[18] نبيل محمد مرسي، 2002،استراتيجية الإنتاج و العمليات، مدخل إستراتيجي ، ، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية مصر ص 151
[19] أحمد ناجي، حوادث العمل، مجلة العمل العربية، عدد 21 ، بغداد، أكتوبر 1981 ،ص: 47
[20] محمود جواد مرجع سابق 111.112

الوقتي للعامل،وبذلك يمكن من خلال السجلات إعطاء البيانات المطلوبة للتمييز بين الإصابات على أساس العجز الدائم أو العجز المؤقت والحوادث المؤدية إلى الوفاة وتلك التي تؤدى إلى ضياع الوقت وتلك التي تكفى فيها الإسعافات الأولية

5-4 نوع العمل: ينبغي بيان نوع العمل الذي تقع فيه الحوادث والإصابات للأسباب السابقة كما انه من المفيد معرفة درجة خطورة الوظيفة ووجوده الأنشطة المختلفة حيث لا يمكن القول أن معدل الحوادث والإصابات في مصنع معين عال إلا إذا قورن بالمصانع الأخرى المشابهة ولذلك ينبغي أن تبين سجلات الإصابات قائمة بالأعما ل المختلفة وتصنيف الحوادث الناتجة في كل عمل حتى يمكن المقارنة بين الأنواع المختلفة من الأنشطة والأعمال لبيان ما تزيد فيها الحوادث عن غيرها.

5-6 وقت حدوث الإصابة: يجب تسجيل الوقت الذي تقع فيه الحادثة حتى يمكن تحديد أوقا ت وفترات العمل التي تتعدد فيها الإصابات والحوادث عن غيرها أن ظروف العمل تتغير م ن ساعة إلى أخرى كما قد تتغير في الفترة الصباحية عن الفترة المسائية وينبغي دراسة علاقة هذه التغيرات بتعدد الحوادث حتى يمكن تصحيح الظروف التي تؤدى إلى كثرتها فالتعب مثلا يتغير حسب طول الفترة التي يقضيها العامل في عمل مستمر وكذلك حسب طول الفترة التي يقضيها مستيقظا في حالة العمل الليلي[21]

كما نجد أيضا محاولات عديدة من طرف الكتاب و الباحثين في مجال الموارد البشرية لحصر مفهوم إصابة العمل فنجد مثلا عامر خضير الكبيسي يعرف إصابة العمل قائلا ": الإصابة في محيط العمل هي كل ما ينشأ عن حوادث العمل من أضرار جسمية أو وظيفية ، وهناك من يضيف لها الأضرار العقلية و النفسية الناجمة عنها ويشترط المعنيون بتشريعات العمل أن تكون هذه الإصابات قد وقعت أثناء تأدية العمل أو بسببه أو بمناسبته، وهذا يعني أن الإصابات التي يتعرض لها العاملون أثناء ذهابهم للعمل أو عودتهم منه تعتبر مشمولة بهذا التعريف على أن يسلك العاملون الطريق المباشر في ذهابهم و إيابهم دون توقف أو تخلف أو انعطاف عن الطريق الطبيعي المباشر ، و هكذا يمكن أن تكون الإصابات داخل بيئة العمل أو خارجه و قد تكون مميتة أو معوقة (عامر خضير الكبيسي2005 ص218،219) [22]

عموما و من خلال ما سبق من تعريفات لإصابة العمل يلاحظ أن الفرو قات واضحة و ذلك أن كل تعريف يركز على جانب دون آخر من الإصابة ، كما أن هناك اختلافات بين الفروع العلمية في تعريفها للإصابة فكل فرع يحللها من زاويته الخاصة و بشكل عام و من خلال التعاريف السابقة الذكر حول الإصابة يمكن بلورة تعريف لإصابة العمل كما يلي : **إصابة العمل**" :هي تلك الأضرار التي تلحق بالعامل أثناء تأديته لعمله أو في طريق ذهابه إليه أو إيابه منه نتيجة وقوع حادث لأسباب مادية أو إنسانية .و قد تلحق أضرار الإصابة آثارا بليغة بالفرد في الجوانب الجسمية و الوظيفية و كذا النفسية و العقلية."

و مع ذلك فهناك حقيقة لا مراء فيها، و هي أن":حوادث "أو حادث العمل "هو" فعل اجتماعي-اقتصادي لا مقصود إذ لا نعثر على عامل واحد قد يبرر وقوعها، باستثناء الشخص الذي يعان ي مشكل مع ذاته أو مع المؤسسة، وهو ما قد يتسبب في وقوع حادث[23]

و يتضح من خلال هذا الحادث واقعة غير مرغوب فيها، كما نجده الالحاح على فهم الأفعال التي تسببها وضرورة تحليلها، بالإضافة إلى فهم النتائج التي تحصل من تلك الأفعال الغير مرغوبة كي تتضح الحادثة، لكن هذا التعريف أهمل

[21] -رمضان مومن ، حمزة معمري، حوادث العمل أسبابها وأساليب خفضها ، مجلة العلوم الاجتماعية عدد خاص الملتقى الدولى حول المعانات في العمل الجزائر ص 559-560 .

[22] -عامر خضير الكبيسي 2005 ، إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية ،مصر،، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.ص 218.219

[23] - منجل جمال الاتجاهات 2007 النظرية المفسرة لحوادث العمل:محاولة لفهم التشريع الجزائري لحوادث العمل. مجدلة التواصل الجزائر عدد 20 ديسمبر 2007ص 120

نتائج الحادثة والآثار التي تخلفها والأسباب التي تدفع بوقوعها، واكتفى بضرورة التمييز بين الأفعال والنتائج التي تحدث من خلال الحادثة.[24]

6- حوادث العمل في الجزائر :

اما في الجزائر فأن مختصين في القطاع أشاروا إلى تسجيل 7 آلاف حادث سنويا أغلبها في قطاع البناء والأشغال العمومية والري الذي أحصى 25 بالمائة من حوادث العمل و35 بالمائة من الأمراض المهنية. وحسب الأرقام المقدمة من طرف مديرة المعهد الوطني للوقاية من الأخطار المهنية، يأتي قطاع صناعة الحديد في المرتبة الثانية بنسبة 12 بالمائة من حوادث العمل، و23 بالمائة من الأمراض المهنية، وفي المرتبة الثالثة يأتي قطاع النقل والشحن الذي يشهد الكثير من حوادث المرور غالبا ما يتسبب السائق في حدوثها. إلى جانب ذلك، أشارت مصلحة طب ، إلى تسجيل حوالي 900 حادث عمل سنويا. (جريدة البلاد 29 أبريل 2009)

وقد عرفت انخفاضا طفيفا مقارنة بالسنوات السابقة ببلادنا، وذلك راجع بالدرجة الأولى إلى اتخاذ كل الإجراءات اللازمة واعتماد سياسة ناجعة للوقاية من المخاطر في الأوساط المهنية، في الوقت الذي يمكن فيه القانون كل مواطن من الاستفادة من الحماية والصحة في أماكن العمل. من خلال الترسانة القانونية السارية المفعول في هذا المجال حيث أشارت إلى القانون رقم 07 / 88 المؤرخ في 26 جانفي 1988 والمتعلق بالحماية، الصحة، والطب المهني والذي يلزم كل جهة توظف عمالا بوضع مخطط وقائي إجباري والانخراط في هذه السياسة الوقائية.

وللإشارة فإن الجزائر التي انضمت إلى المنظمة الدولية للعمل منذ سنة 1962 وقعت على اتفاقيتين من شأنهما تقوية السياسة الوقائية التي اعتمدتها في مجال حماية العمال في الورشات، تتعلق أحدهما بالحماية والصحة بقطاع الانجاز والبناء، والثانية تتعلق بحماية وصحة العمال في أماكن عملهم.

أما فيما يخص تطبيق هذه الاتفاقيات فيؤكد النص القانوني على أنه "لا يحق لأي أحد أن يتجاهل القانون، وأن الجهات المستخدمة مجبرة على احترام هذه القوانين للتقليص من حوادث العمل والتحكم في قيمة التعويضات المالية". بحيث يسمح هذا النص للمفتشين بالتنقل إلى المؤسسات للتأكد من مدى تطبيق القانون، حسب القانون الصادر في سنة 2005 يلزم كل الجهات المستخدمة التي توظف أكثر من تسعة عمال بإنشاء لجنة تتكفل بتحسين ظروف العمل (جريد ة المساء الجزائرية27/04/2009).

خلاصة عامة : على ما تقدم ، يمكن استنتاج الآتي:

أولا :أنه يمكن اعتبار" حوادث "العمل ظاهرة اجتماعية-اقتصادية، مرضية و أنها ظاهرة لا مقصود ة و لذلك ، فهي وقائع تحدث دون تخطيط مسبق و لا نية ، لدى من يتعرضون لها.

ثانيا :أن حادث العمل يتسبب في أضرار مادية و إنسانية غير مقصودة ، بالرغم من الاحتياط المتخذ و لذلك ، فهو يتميز عن الحادث العمدي ؛ الذي تكون وراءه رغبة الحاق عند فرد أو جماعة إلحاق الضرر بمؤسسة ما.

ثالثا :أن حادث العمل ، الذي يبد و للوهلة الأولى أنه حادث .تتداخل فيه عوامل أخرى عديدة تجعله يترتب عن الحادث المفتع ل .لذلك ، يتحمل العامل أو فئة العمال ، جزءا من المسؤولية أو كلها ، لأنه يأخذ صور حادث و على كل ، فإن حادث ال مل ، بوصفه مسلمة هو ":أنه فعل غير مرغوب فيه ، ولكنه حال واقع لا محالة. "

[24] - محمد زرقون.الحاج عرابة،-27- 28 فيفري 2013 ، التسيير التنبؤي لحوادث العمل في المؤسسات الاقتصادية الجزائرية ، الملتقى الوطني الثاني حول تسيير الموارد البشرية: التسيير التقديري للموارد البشرية و مخطط الحفاظ على مناصب العمل بالمؤسسات الجزائرية، ص 21

قائمة المصادر والمراجع :

- أحمد ناجي،1981 **حوادث العمل**، مجلة العمل العربية، عدد21 .
- جريد ة المساء الجزائرية الصادر بتاريخ 27/04/2009
- جريدة البلاد الجزائرية الصادرة بوم الأربعاء 29 أبريل 2009
- **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية** قانون رقم83 13 مؤرخ في 21 رمضان 1403 ه الموافق ل 2 يوليو 1983 يتعلق بحوادث العمل و الأمراض المهنية ، الصادرة في 24 رمضان 1403 ه الموافق 05 يوليو 1983م، عدد28 .
- رمضان مومن ، حمزة معمري، **حوادث العمل أسبابها وأساليب خفضها** ، مجلة العلوم الاجتماعية عدد خاص الملتقى الدولى حول المعانات في العمل الجزائر .
- سهيلة محمد 2010 **حوادث العمل وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والمهنية دراسة ميدانية مقارنة لدى عينة من العاملين في شركة مصفاة بانياس للنفط في محافظة طرطوس"**مجلة جامعة دمشق– المجلد - 26 العدد الرابع.
- عامر خضير الكبيسي 2005 ، **إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية** ، المنظمة العربية للتنمية الإدارية،مصر.
- عباس محمود عوض ،1976، **حوادث العمل في ضوء علم النفس**، دار المعارف، مصر .
- عبد الرحمان عسوي، **سيكولوجية العمل و العمال** ، دار الراتب الجامعية، الإسكندرية.
- عبد الرحمن عيسوي بدون سنة ، **علم النفس و الإنتاج** ، دار النشر، القاهرة.
- عمر وصفي عقيلي ،1996، **إدارة القوى العاملة** ، دار زهران للنشر و التوزيع، عمان .
- عويد سلطان المشعان، **علم النفس الصناعي** ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت
- فاتح مجاهدي 2012**استخدام سياسةHSE كمدخل للتقليل من الحوادث المهنية في المؤسسات الصناعية دراسة حالة مديرية الصيانة بالأغواط التابعة لشركة سوناطراك** مجلة الأكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية -العدد08 .
- فرج عبد القادر طه 1988، **علم النفس الصناعي والتنظيمي** ، دار المعارف ، مصر.
- محمد زرقون.الحاج عرابة، 2013 ، **التسيير التنبؤي لحوادث العمل في المؤسسات الاقتصادية الجزائرية** ، الملتقى الوطني الثاني حول تسيير الموارد البشرية :التسيير التقديري للموارد البشرية و مخطط الحفاظ على مناصب العمل بالمؤسسات الجزائرية.
- محمد شحاتة ربيع، 2007 ، **أصول علم النفس الصناعي** ، دار غريب للطباعة والنشر .والتوزيع ، القاهرة.
- محمد عبد السميع، 1972 **الأمن الصناعي :عرض تحليلي لمفهومه ونشاطه** ، مطبعة القاهرة،
- محمود جواد كاظم، 1999، **محاضرات الدورة الخاصة بالسلامة و الصحة المهنية** القاهرة ، مصر
- مرابط اليامنة 2008 ، التكنولوجيا و إصابات العمل ، رسالة ماجستير غير منشورة قسم .علم الاجتماع ،جامعة قسنطينة
- **منجل جمال الاتجاهات 2007 النظرية المفسرة لحوادث العمل:محاولة لفهم التشريع الجزائري لحوادث العمل. مجدلة التواصل الجزائر عدد 20 ديسمبر2007 ص 120**
- نبيل محمد مرسي، 2002،**استراتيجية الإنتاج و العمليات**،(مدخل إستراتيجي) ،، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية ، مصر.
- بديع محمد القاسم ، 2001 ، **علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق** ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع الاردن

المراجع الاجنبية

- Accidents du travail et maladies professionnelles – définitions **. Collège des Enseignants Hopsitalo-Universitaires de Médecine et santé au Travail**. **Université Médicale Virtuelle Francophone Date de création du document 2010-2011**
- Encyclopédie de medcine ,1976, hygiene Securité du Travail, Volume A,K, GENEVE Bureau Internationale du travaial
- Jean Pierre Citeau, , 2002, **Gestion ressources humaines**: principes généraux et cas pratiques, Armand colin, 4éme édition, , paris dalloz

الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة

دراسة ميدانية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة

يمينة بن موسى (طالبة دكتوراه)
أ.د. نادية بوضياف بن زعموش
جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)

ملخص:

تسعى الدراسة الحالية إلىالكشف على مستوى الكفايات التدريسية لمعلمي التربيـــة الخاصـــة و التعـــرف علـــى الفروق بين العينات المختلفة(الجنس،المؤهل العلمي، التخصص)،حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الخاصة بالمراكز المتخصصة بولاية الوادي،و تم تطبيق شبكة ملاحظة والتحقق من صدقها وثباتها. وتوصـــلت نتائج الدراسة الحالية إلى أن مستوى الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة منخفض، وإلى عدم وجود فـــروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية تعزى للجنس و التخصص،كما أظهرت وجود فروق ذات دلالـــة إحصـــائية فـــي الكفايات التدريسية تعزى للمؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: الكفايات التدريسية، معلمي التربية الخاصة

Summary

The current study aims to identify the level of teaching competencies of special education teachers and to identify the differences between the different samples (gender, qualification, specialization). The study community consists of all teachers and teachers of education specialized centers in the Wilaya of El Oued. The note network has been implemented and verified for its reliability and stability. The results of the present study indicate that the level of teaching competencies of special education teachers is low, and there are no statistically significant differences in teaching competencies due to gender and specialization, and there were differences of statistical significance in teaching competencies due to scientific qualifications.

Keywords: Teaching competencies, special education teachers

مقدمة:

تعد عملية إعداد المعلم من القضايا المهمة التي تلقى إهتماما متزايدا خاصةفي الأوساط التربوية، حيث حظيت باهتمام العديد من المربيين والباحثين وهذا يرجع بالدرجة الأولى إلى الدور الذي يقوم به المعلم في المجتمع؛ ومن هنا تأتي أهمية إختيار موضوع لدراستنا الحالية حول معلم التربية الخاصة، فهذه المهنة تتطلب توفر كفايات تدريسية تؤهله للقيام بعمله بشكل فعال، وتعد الكفايات التدريسية ضرورية للاداء المهني للمعلم كونها أهم المرتكزات والقواعد الأساسية التي يجب أن تتوافر لديه لنجاح العملية التربوية التعليميةوتوفرها يبين مدى كفاءة المعلم في أداء المهام.

1. مشكلة الدراسة:

تواجه عملية إعداد معلم التربية الخاصة تحديات عديدة وذلك بظهور مختلف الثورات العلمية والتكنولوجية التي طالت جوانب الحياة كافة وتسببت في احداث تغيرات سريعة ومتلاحقة، ولمواكبة هذا التطور لابد من إعداد المعلم إعدادا جيدا باعتبارأن العملية التربوية تشكل عنصرا أساسيا في احداث هذا التطور. ولهذا الغرض يجب العمل الجاد على تطوير منظومة التعليم بصورة كافة والمعلم بصفة خاصة لكونه أبرز عناصر النظام التربوي وحجز الزاوية في أي تغيير منشود. وحسب ما أشار إليه النجادي الوارد ذكره في الحذيفي (2004) أن أي تغيير تربوي هادف لا يمكن أن يتم دون وجود معلم لديه قدر من الكفاية تمكنه من احداث التغيير التربوي. (البركات وأبوجاموس، 1427: 92)؛ ومن هذا المنطلق فإن التوجه الحديث قد خلق تفاوتا كبيرا بين الأدوار التي كانت ملقاة على عاتق المعلمين في الماضي والأدوار التي أصبحت ملقاة على عاتقهم الآن وقد أجمع الكثير من المختصين في مجال التربية أن الأدوار الجديدة للمعلم التي تواكب التغيرات والتطوارات الحديثة هو تمكنه من الكفايات التدريسية التي تمكنه من التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة التي تواجهه وهذا ما جاء في دراسة (بلعسلة،2010:284) على ان الهدف الأول من اعداد المعلم هو مساعدته على امتلاك الكفايات التعليمية التدريسية اللازمة لممارسة أدواره بدرجة عالية من الفاعلية، وتجدر الاشارة ان المعلم أثناء قيامه بعمله قد يواجهه العديد من المواقف و المشكلات جديدة ومتنوعة من حيث الشكل والمظمون؛ وأن مهنتة التدريس تتطلب قدرات ومهارات بمستويات عالية تحتاج الى تنمية مستمرة من أجل مواجهة تعقيدات هذه المهنة وتطوراتها واعبائها (النداف،2006: 56) والتي بدورها قد تؤدي الى احداث القلق والعجز لديهم؛ وفي هذا الصدد ينادي الكثير من المختصين بأن عدم اكتساب هؤلاء المعلمين للكفايات التدريسية قد يسهم في تحقيق مثل هذه المعاناة،وهذا ما أكدته بعض الدراسات التي تناولت متغير الكفايات التدريسية على أن تمكن المعلم من هذه الكفايات يخفض الشعور بالعجز لديه أثناء التدريس وينمي اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس، (البلوي،2014: 1)؛ ومن هذا المنطلق نقول أن الكفايات التدريسية من الموضوعات الهامة التي تناولتها العديد من الدراسات العلمية لما لها من اثر كبير في الدور الذي يمارسه المعلم في أثناء مهنة التدريس وهذا ما أشار إليه دياب وسالمان(2009)على أن هناك كفايات ومعارف ومهارات لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة يجب أن يتمتعوا بها لتكون قاعدة مهمة للتدريس للذين يعانون من الاعاقات المختلفة (دياب و سالمان،2009: 42). فقد أجرى شافيلسون (1983) دراسة هدفت إلى التعرف على المهارات الواجب توفرها لدى معلم التربية الخاصة ليحقق التدريس الفعال فأشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة توفر المهارات التدريسية لدى معلم التربية الخاصة ليتحقق التدريس الفعال: التركيز على التخطيط للدرس، أهمية المقررات التعليمية، استخدام الأهداف التعليمية بكفاءة، استغلال الوقت بشكل جيد(القمش،2014: 215)، ودراسة قام بها الغزو القريوني والسرطاوي(2004) هدفت إلى معرفة مدى امتلاك معلمي التربية الخاصة لمهارات التدريس في دولة الامارات المتحدة اشتملت الدراسة على عينة (166) معلم ومعلمة وتم استخدام استبانة مكونة من أربعة أبعاد تخطيط، إدارة الفصل والتقويم والتنفيذ وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا في مجمل المهارات لصالح المعلمات مقارنة بالمعلمين،وأجرى أيضا مفتي هشام بن أحمد (2008) دراسة هدفت إلى معرفة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التربية الفنية في مجال الإعاقة العقلية واستخد م الباحث استبيان لتحقيق غرض الدارسة، وتم تطبيق الأداة على عينة عددها(31) معلم وتوصلت الدراسة إلى أن الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الفنية العاملين في مجال الإعاقة العقلية حسب أهميتها النسبية ترتب على النحو التالي: كفايات ادارة الفصل،كفايات طرق التدريس كفايات التقويم كفايات صياغة الأهداف وكفايات التخطيط، كما هدفت دراسة الصمادي والنهار(2001) إلى تقييم مدى اتقان معلمي فصول التربية الخاصة في دولة الامارات المتحددة لمهارات التدريس، شملت إجراءات الدراسة ملاحظة أفراد العينة أثناء تدريبهم لفصول التربية الخاصة اذ قام الملاحظون بتقييم مهاراتهم التدريسية وفق أداة أعدت لهذا الغرض وأظهرت

النتائج أن المهارات العامة المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ والتقييم متوافرة بشكل جيد، كما توصلت إلى أن اتقان المهارات المتعلقة بتنفيذ الدرس تفوق اتقانهم لمهارات التخطيط والتقييم.

ومما سبق وادراكا لأهمية الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة ومدى توافرها لديهم،جاءت هذه الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية:

1. تساؤلات الدراسة:

- مامستوىالكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف الجنس(ذكور /إناث)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف المؤهل العلمي(بكالوريا/ جامعي)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف التخصص(إعاقة سمعية /بصرية / عقلية)؟

2. فرضيات الدراسة:

- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف الجنس(ذكور /إناث).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف المؤهل العلمي(بكالوريا/ جامعي).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف التخصص(إعاقة سمعية /بصرية / عقلية).

3. أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

- الكشف على مستوىالكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة.
- االتعرف على الفروق في درجةالكفايات التدريسيةلمعلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والتخصص.

4. **أهمية الدراسة:**تتبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله والمتغيرات التي يدرسها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها و تتمثل فيما يلي:

- إلقاء الضوء على معلم التربية الخاصة باعتباره أهم عناصر منظومة التنمية المهنية، وما لكفايته من أثر على مواكبة سير العملية التعليمية من خلال إتقانه لمهامه الملقاة على عاتقه.
- تزويد المهتمين بمجال إعداد معلم التربية الخاصة بالكفايات التدريسية التي يمكن الاسترشاد بها في تقويم أداء هذه الفئة.
- قد تسهم هذه الدراسة في كونها قد توفر للمشرفين التربويين القدرة على تقييم المعلمين بطريقة موضوعية، وتمكنهم من تحسين أداء المعلمين في الميدان التربوي.

5. تعريف مصطلحات الدراسة:

أ. التعريف الاصطلاحي الكفايات التدريسية: لقد عرفتها باتريساكي(P. Kay) على أنها الأهداف السلوكية المحددة تحديدا دقيقا والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي تعتقد أنها ضرورية للمعلم إذا أراد أن يعلم تعليما فاعلا أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على الفرد أن يكون قادرا على أدائها (القمش،2014: 254).

ب. التعريف الإجرائي الكفايات التدريسية: تتمثل في مجموعة السلوكات التي ينبغي أن يكتسبها معلم التربية الخاصة وتظهر أثناء أدائه في كل الوضعيات التدريسية، والتي تمكنه من أداء السلوك التعليمي بمستوى معينمن الإتقان والمحددة بكفايات (التخطيط – التنفيذ - التقويم)؛ و يتم قياسها بالدرجة التي يتحصل عليها المعلم في شبكة الملاحظة المصممة لهذا الغرض في الدراسة الحاليّة.

- التخطيط: ويعرف بالإجراءات التي يستخدمها المعلم لإعداد الدرس والتي يمكن تطبيقها من خلال تصميم مجموعة من الخطوات التي تبين دور كل من المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف المرجوة ضمن زمن معين وتتضمن أهداف الدرس محتوى الدرس والأنشطة التعليمية وطريقة التدريس، وأساليب التقويم ؛ وذلك كما يقيسه البعد الخاص لهذه الكفاية في شبكة الملاحظة المعدة في الدراسة الحالية.

- التنفيذ:ويعرف بمجموع الإجراءات السلوكية الظاهرة التي يقوم بها المعلم أثناء الأداء الفعلي للحصة والتي تساعده على تطبيق ما خطط له بالتفاعل مع التلاميذ بغرض تحقيق أهداف الدرس وتتضمن تهيئة الدرس(التشويق)، عرض الدرس، التعزيز، الوسائل التعليمية، إنهاء الدرس؛ وذلك كما يقيسه البعد الخاص لهذه الكفاية في شبكة الملاحظة المعدة في الدراسة الحالية.

التقويم :ويعرف بمجموعة الإجراءات التي يقوم المعلم بممارستها بشكل دائم وتلازم كافة مراحل الدرس(قبل الدرس، أثناء الدرس، بعد الدرس) وذلك للحصول على بيانات كمية أو كيفية الهدف منها الكشف عن مواطن القوة و الضعف في عملية التعلم ولاتخاذ قرارات التعزيز أو التحسين أو العلاج وتتضمن(التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم الختامي)؛ وذلك كما يقيسه البعد الخاص لهذه الكفاية في شبكة الملاحظة المعدة في الدراسة الحالية.

6. **حدود الدراسة:**

- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الموسم الجامعي 2018/2017.

- **الحدود المكانية:** المراكز المتخصصة للفئات الخاصة في مدينة الوادي.

- **الحدود البشرية**: معلمي التربية الخاصة الموظفين بالمراكز المتخصصة للفئات الخاصةفي مدينة الوادي.

7. **الخلفية النظرية للدراسة** : بعد التقديم لمشكلة الدراسة بتساؤلاتها وفرضياتها وتقديم أأهداف الدراسة وتحديد مصطلحات الدراسة إجرائيا والحدود البشرية والزمانية والمكانية للدراسة سوف نتطرق إلى :

أولا- تعريف الكفايات التدريسية: تعد الكفايات التدريسية من المحطات الأساسية التي توقف عندها الكثير من الباحثين والفلاسفة التربويين نظرا لاهميتها في اعداد المعلمين القائمين على بناء العملية التربوية وانشائها بالشكل الذي تعتد به المؤسسات التربوية (العمري،2005: 90). ومن هنا فقد وردت تعريفات عديدة لمفهوم الكفايات التدريسية وبالرجوع إلى أدبيات الموضوع نجد أن التعاريف التي تناولت كفايات المعلم تختلف مسمياتها منها الكفايات التربوية والكفيات التعليمية، والكفايات التدريسية، الكفايات المهنية كذلك مهارات التدريس الفعال ومهارات التدريس ويمكن استعراض بعض هذه التعاريف كما يلي:

يعرفها البطانية (2004)على أنها مجموعة من القدرات التي يجب أن يكتسبها المعلم من معارف ومهارات واتجاهات ويعتقد أنها ضرورية له ليستطيع ممارسة مهنة التعليم بكفاءة وفاعلية(البطانية،2004: 37)، وعرفها كمال زيتون(2005) على أنها تتمثل في جميع الخبرات والمعارف والمهارات التي تظهر في سلوك المعلم من خلال الدور الذي يمارسه عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي(عقل،2012: 30). في حين عرفتها يسلم خديجة (2007) على أنها جميع الخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على سلوك المعلم المتدرب وتظهر في انماطوتصرفات مهنية خلال الدور الذي يمارسه المعلم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي(يسلم،2007: 08)، كما عرفها

عماشة وعيسى(2012)أن الكفايات التدريسية هي مجموعة المعارف والمهارات والمفاهيم والاتجاهات التي يحتاجها العامل (المعلم)لأداء عمله وتسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر دون عناء والتي يفترض أن يكتسبها اثناء اعداده وتدريبه للعمل.(عماشة وعيسى،2012 :360)

من خلال هذه التعاريف يتضح أن الكفاية التدريسية تشمل عدة جوانب منها المهارات والمعارف والاتجاهات التي تفترض أن تنعكس على أداءالمعلم في الموقف التعليمي وتتصف بنوع من الثبات في ممارستها.وعلى ضوء ما تقدم يمكن القول أن تعريف وتحديد الكفايات يتطلب من المعلم أن يفهم دوره في البيئة التعليمية، وأن هذا الدور يمكن تطويره من خلال مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات.

ثانيا-الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة:

تعددت أنواع الكفايات التدريسية بتعدد النظرة اليها (فلسفات التعلم،نظريات التدريس، حاجات المجتمع) وفي هذا السياق أشارت العديد من الدراسات الأجنبية والعربية إلى جملة من الكفايات التدريسية التي تعد من المتطلبات الأساسية والتي يجب على المعلم امتلاكها واتقانها لكي يقوم بعمله على اكمل وجه وبشكل فعال وذلك من أجل نجاح العملية التعليمية وهذا ما أكدته دراسة هارون(1995) على أن معلمي التربية الخاصة بحاجة الى الكفايات التدريسيةالتيتكسبهم القدرة على العمل بفاعلية مع التلاميذ المعاقين(العجمي،الدوسري،2016: 51) وحسبالنداف(2006) أنه عند تتبع المجالات التي شملتها الدراسات نجد أن معظمها مع اختلاف في تسمسة بعض الابعاد ومحتوياتها قد تناولت غالبية الكفايات التي تهم مختلف فئات العاملين في المجال التدريسي وكل حسب طبيعة عمله مثل: الكفايات الشخصية، الكفايات النظيمية، والكفايات التدريسية(النداف، 2006: 55).وعليه نقول أن الكفايات التدريسية التي وردت في الادب التربوي الذي أكد على ضرورة إيلاء جل الاهتمام باكساب المعلمين بالكفايات التدريسية الازمة، وهذا ما أوضحته دراسة ستاينباك ومافير(statinbak et mavere) على أهمية وجود معلمين أكفاء لديهم المعرفة والمهارة اللازمة لدعم ذوي الاحتياجات الخاصة والوصول بهم إلى اقصى ما يستطيعون (البطانية،2004: 33).والجدير بالذكر أن الدراسات السابقة تبين لنا أنه لم يتم التوصل الى اجماع من قبل الباحثين حول تحديد الكفايات التعليمية التدريسية لتدريس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حيث تحدت في مجملها في أربع مجالات وهي كالتالي: مجالات كفايات التدريس، مجال كفاية إدارة الفصل، مجال كفاية الاتصال والتفاعل وتأتي هذه الدراسة لتتناول المجال الأول والمتمثل في مجال كفايات التدريس وهذا كما جاء في دراسة كل من القريشي فواز(1434) والصمادي والنهار(2001)، ودراسة القريوني السرطاوي(2004) بالاضافة إلى التوصيات المقدمة في مؤتمر" المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا" الذي عقد في العاصمة عمان عام 2006 وبمشاركة فاعلة من الجامعات والمؤسسات التربوية المحلية والعالمية، اضافة الى عدد من الخبراء الدوليين في مجال التطوير التربوي بتبني عدد من المعايير في مجموعة من الكفايات أبرزها التخطيط للتدريس وتنفيذه وتقييم تعلم الطلبة وتقييم الدرس(الطراونة، 2015: 808). ولقد عرف الازق صالح(2000) مجالات كفايات التدريس على أنها تلك الأداءات المتصلة بسلوك التدريس الذي يؤديها المعلم داخل الفصل الدراسي وبقصد التأثير المباشر على تحصيل التلاميذ والتي يمكن ملاحظتها وتقديرها كميا وهي تتضمن ثلاث كفايات فرعية وهي كفايات التخطيط للدرس، كفايات التنفيذ للدرسوكفايات تقويم الدرس باعتبار أن مهنة التعليم نظام يتكون من هذه العناصر التي تعتبر من أهم الكفايات التدريسية الأدائية التي يجب أن يمتلكها العديد من المعلمين في المجال التدريسي(الأزرق، 2000: 29).ونظرالأهمية موضوع الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة و العمل على تطويرها وتحسينها، فقد حددت منظمة اليونسكو في مبادرتها عام (2000) "التعليم للجميع" عدة أهداف وكان الهدف السادس منها هو تحسين

كافة جوانب التعليم للوصول على وضع يستطيع الجميع أن يكونوا مميزين ويحقق جميع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة نتائج معترف بها ويمكن قياسها(السيحي، 1436: 30).

8. الإجراءات الميدانية للدراسة:

- **المنهج الدراسة :**

نظرا لطبيعة موضوع الدراسة التي سعت إليه ، وبناء على التساؤلات التي سعت الدراسة للإجابة عليها تم الاعتماد على المنهج الوصفي لوصف الظاهرة.

- **مجتمع وعينة الدراسة**

لقد تم الاعتماد على أسلوب الحصر الشامل، حيث اشتمل عينة الدراسة على جميع معلمي التربية الخاصة في المدارس و المراكز المتخصصة للمعاقين(سمعيا، بصريا، عقليا) بولاية الوادي للموسم الدراسي2017 / 2018 والمقدر بـــ (22) معلم ومعلمة والموضح توزيعها حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والتخصص في الجدول رقم(01) كالتالي:

الجدول رقم(01): توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس والمؤهل العلمي والتخصص

أفراد العينة	الجنس		المؤهل العلمي		التخصص		
	أنثى	ذكر	جامعي	بكالوريا	عقلية	بصرية	سمعية
	14	08	08	14	07	07	08
المجموع	22		22		22		

نلاحظ من الجدول رقم (01)أن عدد أفراد العينة قدر بـــ (14) معلمة و(08) معلم، أما عدد أفراد العينة بالنسبة للمستوى الجامعي قدر بـــــ (08) معلمين، أما مستوى الباكالوريا فقدر بـــ (14) معلم ومعلمة، في حين نجد أن عدد معلمي الإعاقة العقلية قدر بـــــ (07) أفراد وهو مساوي لعدد معلمي الإعاقة البصرية، أما بالنسبة للإعاقة السمعية فقد قدر عدد المعلمين بـــ(08).

- **أداة الدراسة:**

تتمثل أداة دراستنا في شبكة ملاحظة قمنا بإعدادها لجمع البيانات حول الكفايات التدريسية مكونة من (42) فقرة،و جاءت طريقة التصحيح كالتالي:

اعتمدت شبكة الملاحظة على سلم إجابات متدرج ذي خمس بدائل(ضعيف جدا، ضعيف، متوسط، جيد ، جيد جدا)وتم إعطاء البدائل على الترتيب الدرجات التالية (1، 2،3، 4، 5) وبذلك تكون أدنى درجة على الشبكة هي (42) و أعلى درجة هي**(210).**

- **بعض الخصائص السيكومترية لشبكة الملاحظة :**

- **الصدق:**تم التحقق من صدق شبكة الملاحظة بطرقتي صدق التحكيم حيث تم قبول الفقرات التي اتفق عليها ما نسبته(75%) فأكثر،وطريقة المقارنة الطرفية حيث قدرت قيمة ت بـــ (7,56) وهي دالة إحصائيا

- **الثبات :** تم حساب الثبات وفق معامل الثبات ألفا كرونباخ حيث قدرت قيمته بـــــ (0,80)، وطريقة التجزئة النصفية(المفردات ذات الأرقام الفردية، وذات الأرقام الزوجية).و قدر معامل الثبات بعد التصحيح ب (0,88)، وعليه يمكن القول أن الأداة على قدر مقبول من الصدق والثبات.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية:** تم استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية لحساب الأساليب الإحصائية، ونظرا لطبيعة الدراسة وما تسعى لتحقيقه من أهداف تم الاعتماد على اختبار(ت) لدراسة الفروقواستخدام تحليل التباين الأحادي البسيط(One -Way ANOVA).

9.عرض وتفسير ومناقشة النتائج:

- **عرض وتفسير ومناقشة نتيجة السؤال:** ينص السؤال عما يلي: "ما مستوى الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة".

وقصد معالجة هذا السؤال تم حساب اختبار "ت" بين المتوسط الحسابي الفرضي والمتوسط الحسابي للعينة واستخراج دلالتها الإحصائية فكانت النتائج على النحو المبين في الجدول رقم (02)

الجدول رقم (02): المتوسط الحسابي الفرضيوالمتوسط الحسابي للعينة وقيمة ت ودلالتها الإحصائية

المؤشرات / المتغير	المتوسط الفرضي	متوسط العينة	ت المجدولة حسب البرنامج	مستوى الدلالة
الكفايات	126	115,86	0,00	0,05

يتضح من الجدول رقم (02) أن المتوسط الحسابي لعينة الدراسة أقل من المتوسط الحسابي الفرضي، ونجد أن قيمة ت المجدولة حسب البرنامج أقل من مستوى الدلالة (0,05)، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المتوسط الحسابي الفرضي؛ وعليه يمكن القول أن مستوى الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة منخفض. وتدل هذه النتيجة على حاجة معلمي التربية الخاصة بشكل عام إلى تحسين الكفايات التدريسية لديهم، ويرى في هذا الصدد أبو نمرة (2003) أنه يجب على المعلم أن يمتلك هذه الكفايات ويستخدمها في مساعدة طلابه على تحقيق الأهداف المرجوة. لأن هذه الكفايات تتصل بمهارات ومعارف تعد ضرورية للمعلم لممارسة المهارات التعليمية الأساسية الثلاث(التخطيط، التنفيذ، التقويم). (أبو نمرة، 2003 : 518). ولقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة البطاينة (2004)والتي توصلت إلى أن درجة امتلاك الكفايات التعليمية كانت بدرجة عالية أو متوسطة، ودراسة السقاف(2008) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة أغلب المعلمين للكفايات التعليمية كانت بدرجة أعلى من المتوسط، بالإضافة إلى دراسة حمدان(2008)، ودراسة العمري(2010)، توصلت إلى أن توافر الكفايات التدريسية لديهم بدرجة كبيرة (القرشي،1434ه: 113)؛ في حين نجد أن هذه النتيجة اتفقت مع دراسة القرشي (1434ه)، وقد تعود هذه النتيجة إلى:

- صعوبة التكيف والعمل مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، الذي بدوره يولد لدى المعلمين اتجاها سلبيا نحو مهنة التدريس وبالتالي يقلل من دافعية الإنجاز لديهم وانخفاض الأداء التدريسي، وهذا ما أكده عيسى و عماشة (2012) على أن من العوامل التي تؤثر على كفاءة المعلم للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة هو عمله الحالي في مجال التربية الخاصة(عيسى و عماشة ،2012: 37).
- قلة الدورات والتكوينات التدريبية الضرورية لتحسين الكفايات التدريسية أثناء الخدمة، فالإعداد الجيد قبل الخدمة لا يعن بالضرورة النجاح المهني لسنوات طويلة، فمن الصعب تزويد المعلم بكل ما يحتاجه إليه من معلومات ، ومهارات واتجاهات؛ لذلك لابد أن يتبع ذلك التدريب المستمر لتلبية المتغيرات المهنية والتربوية ليتسنى للمعلم مواكبة كل ما هو حديث في مجال التدريس.
- قصور البرامج التدريبية من حيث بعدها عن الاحتياجات الحقيقية للمعلمين وتقليدية برامجها، حيث غلب عليه الطابع النظري وافتقارها إلى الجوانب التطبيقية،واعتماد برامج التكوين على الكفايات التدريسية دون الاهتمام بتغيير اتجاهات العاملين نحو العمل.
- عدم توفر الخبرة التخصصية لدى المعلمين نتيجة التوظيف المباشر لحاملي الشهادات من خرجي الجامعات، على اعتبار أن هؤلاء المعلمين ذوي اختصاصات مختلفة، منهم غير متخصص وليس لديه دراية ومعرفة بمجال التربية

الخاصة وكيفية التعامل مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

- **عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى:**

تنص الفرضية الأولى عما يلي: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف الجنس بين الإناث والذكور ".

وقصد معالجة هذه الفرضية تم حساب اختبار "ت" بين متوسطي عينة المعلمين والمعلمات واستخراج دلالتها الإحصائية فكانت النتائج على النحو المبين في الجدول رقم (03)

الجدول رقم (03): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت ودلالتها الإحصائيةحسب متغير الجنس

المؤشرات الإحصائية / نوع العينة	م	ع	ت المحسوبة	د-ح	ت المجدولة حسب البرنامج	مستوى الدلالة
معلمات ن= 14	4.39	4.12	1.06	20	0.30	0.05
معلمين= 8	4.39	4.13				

أوضحت النتائج في الجدول رقم(03) أن المتوسط الحسابي للمعلمات يساوي المتوسط الحسابي للمعلمين و يقدر بـ(4,39)، كذلك الانحراف المعياري للمعلمات تقريبا مساوي للانحراف المعياري للمعلمين ويقدر بـ (12,4) (13,4) على التوالي وتبين أن قيمة(ت) غير دالة أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف الجنس،اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الصمادي النهار و2001 ، غالم2007، البلوي2013) التي أشارت إلى وجود فروق في الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة تبعا للجنس، في حيناتفقت مع نتائج دراسة (هارون 1995، البطانية 2004، عبد العالي2013)؛ وعليه يمكنا القول أن الجنس ليس له تأثير على الكفايات التدريسية لعينة الدراسة. وقد يعود ذلك إلى أن كلا الجنسين بحاجة إلى الكفايات التدريسية لتحسين أدائهم المهني ومساعدة تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة أو إلى تشابه ظروف بيئة العمل، والخبرات وطبيعة التكوين لكلا الجنسين، كذلك قد تعزى إلى تشابه استجابات عينة الدراسة حول الكفايات التدريسية بغض النظر عن جنسهم.

عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على ما يلي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف المؤهل العلمي(مستوى بكالوريا /جامعي)"

وقصد معالجة هذه الفرضية تم حساب اختبار "ت" بين متوسطي عينة المعلمين واستخراج دلالتها الإحصائية فكانت النتائج على النحو المبين في الجدول رقم (04).

الجدول رقم (04): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت ودلالتها الإحصائية حسب متغيرالمؤهل العلمي

المؤشرات الإحصائية / نوع العينة	م	ع	ت المحسوبة	د-ح	ت المجدولة حسب البرنامج	مستوى الدلالة
البكالوريا ن= 14	8.32	3.80	2.21	20	0.04	(0.05)
الجامعة ن= 8	8.32	3.76				

يلاحظ من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (04) أن المتوسط الحسابي للبكالوريا مساوي للمتوسط الحسابي للجامعة ويقدر بـــ(8.32)، أما الانحراف المعياري بالنسبة للبكالوريا يقدر بـــ(3.80) وهـــو أكبـــر مـــن الانحـــراف المعياري للجامعة ويقدر بـــ(3.80)، وقد تبين أن قيمة ت دالة إحصائيا؛ وعليه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لمعلمي التربيةالخاصة باختلافالمؤهل العلمي اختلفـــت هـــذه النتيجـــة مـــع دراســـة(الغريـــر1991، غـــالم2008 ، مفتـــي2008)، فـــي حـــين اتفقتمـــع دراسة(الحديدي1991، البطاينة 2004 ، البلوي2013)؛وعليه يمكن القول أن المؤهل العلمي له تأثير على الكفايـــات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة، ووجود فرق قد يعزى إلى أن عدد الذين يحملون مؤهل جامعي يختلـــف عـــن عـــدد المعلمين الذين يحملون مؤهل البكالوريا، وهذا العامل بدوره قد يؤثر في تقدير المعلمين والمعلمات في مـــدى تـــوافر الكفايات التدريسية وذلك نظرا لعدم التقارب في المؤهلات العلمية التي يحملها المعلمين، وهذا قد يؤدي إلى وجود فارق جوهري في جودة ومخرجات العملية التعليمية، كذلك قد يرجع إلى أن عملية تزويد المعلمـــين بالمعلومـــات والكفايـــات الضرورية من الناحية النظرية والعلمية يختلف باختلاف طبيعة التكوين والإعداد العلمي.

عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة عما يلي: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لمعلمـــي التربيـــة الخاصة باختلاف التخصص".

وقصد معالجة هذه الفرضية تم حساب اختبار "ت" بين متوسطي عينة المعلمين واستخراج دلالتهـــا الإحصـــائية فكانت النتائج على المبين في الجدول رقم (05).

الجدول رقم(05): تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسةحسب متغير التخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	208.312	2	104.156	1.221	0.05
داخل المجموعات	1621.143	19	85.323		
المجموع	1829.455	21			

يلاحظ من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (05) أن قيمة (ف) تقدر ب 1,221 وهي غير دالة إحصـــائيا عند(0,05). وعليه يمكن القول أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لمعلمي التربيـــة الخاصـــة تعزى لنوع الإعاقة ، بمعنى أن نوع الإعاقة ليس له تأثير في الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة.وعدم وجـــود فرق جوهري. قد يعود إلى توافر نفس الإمكانيات الدراسية كالأدوات والأجهزة،مما يجعل ممارسة الكفايات التدريســـية للمعلم والمعلمات متشابها، كما يلعب عامل انتقال الخبرةدوره في امتلاك بعـــض الأفكـــار والاتجاهـــات، والمعـــارف، والمهارات تجاه ممارسة الكفايات التدريسية.وقد يعود إلى تشابه في طبيعة التكوين لجميع المعلمين بغض النظـــر عـــن التخصص،أو إلى تساوي امتلاك الحوافز والامتيازات والرضا الوظيفي لجميع المعلمين،أيضا قد يعزى إلى امتلاك عينة الدراسة لنفس الكفايات التدريسية وهي كفايات تدريسية عامة يمتلكها جميع المعلمين، وليس كفايات خاصة بمادة دراسية معينة.

الخلاصة العامة للنتائج: لقد توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

- مستوى الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة منخفض.
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف التخصص.

اقتراحات الدراسة : على ضوء نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوعها نقترح مايلي:

- عقد دورات تكوينية للمعلمين في ضوء احتياجاتهم التدريبية لتحسين وتنمية الكفايات التدريسية لديهم.
- العمل على تأهيل المعلمين وذلك لتزويد مدارس التربية الخاصة بالكوادر التربوية المؤهلة والمتخصصة.
- ضرورة التأكيد على أهمية النمو المهني للمعلم وتقويم أدائه بهدف توجيهه وإرشاده.
- إعداد دليل لمعلمي التربية الخاصة يتضمن قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لهم.
- إجراء دراسات أخرى تعتمد على أسلوب الملاحظة المباشرة للمعلمين للتأكد من مدى توافر الكفايات التدريسية لديهم.

▪قائمة المراجع:

1. أبو نمرة، محمد خميس حسين(2003): **الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى اللازمة لتدريس التربية الرياضية**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الانسانية)، المجلد 17 (2)،ص 502-538.
2. الأزرق، عبد الرحمن صالح(2000): **علم النفس التربوي للمعلمين**،ط01، مكتبة طرابلس العلمية العلمية، طرابلس.
3. البركات، علي بن أحمد غالب وأبو جاموس، عبد الكريم بن محمود(1427 ه): **أداء الطلبة المعلمين في تخصص التربية الابتدائية بجامعة اليرموك للكفايات التدريسية وفعالية أسلوب التدريس المصغر في تنميتها**، مجلة جامعة طيبة، العلوم التربوية، السنة الثانية العدد4، ص 92-118.
4. البطاينة، أسامة (2004): **تقويم الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في شمال الأردن**، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الثاني العدد الأول، جامعة اليرموك، الأردن، ص31-49.
5. البلوي، فيصل ناصرعيد(2014): **مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية وبناء برنامج تدريبي لتحسين هذه المهارات وقياس فاعليته**، رسالة دكتوراء في في التربية الخاصة كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
6. الجبار، عبد العزيز(1998)**: دراسة الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سمعيا، أهميتها ومدى توافرها لديهم**، مجلة كلية التربية، العدد الثاني والعشرون(جزء3) جامعة الملك سعود، ص47- 86.
7. الحديدي، منى (1991): **الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سمعيا في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد السابع، العدد الأول، ص57-77.
8. السيحي، عبد الحي بن أحمد الرشيدي و خالد بن محمد، النجار حسين، بن عبد الحميد(1436 ه): **كفاءة النظام التعليمي لبرنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز في ضوء الكفايات المهنية، مجلة العلوم التربوية للعلوم الاجتماعية والإنسانية**، العدد الأول ربيع الآخر، ص 19- 72.

9. الصمادي، جميل والنهار،تيسير(2001): **مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعال،مجلة مركز البحوث التربوية**،السنة العاشرة، العدد التاسع عشرة، جامعة قطر، ص 193- 216.

10. الطراونة،محمد حسن(2015):**الكفايات التدريسية التي يملكها الطلبة المعلمون المتدربون في المدارس المتعاونة من وجهة نظر المعلمين المتعاونين**، مجلة العلوم التربوية، المجلد (42)، العدد(3)،الجامعة الأردنية، ص 807- 819.

11. العجمي، ناصر بن سعد والدوسري، عبد الهادي بن مبارك(2016): **التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظرهم بمدينة الرياض**، المجلة الدولية للأبحاث التربوية المجلد39، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

12. العمري،محمد عبد القادر(2005):**الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي مبحث الحاسوب في المرحلة الثانوية ومدى ممارستهم لها من وجهة نظر المعلمين أنفسهم**،مجلة مؤتة للبحوث والدراسات،المجلد(20)، العدد(07)، جامعة مؤتة.

13. الغرير، أحمد نايل هزاع (1991): **الكفايات التربوية لمعلمي الأطفال المعوقين عقليا في الأردن**، رسالة ماجستير في التربية الخاصة، الجامعة الأردنية.

14. القرشي، فوازبن سويلم(1434ه): **الكفايات اللازمة لمعلمي الرياضيات لتدريس الصم ودرجة ممارستهم لها**، رسالة ماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات، كلية التربية، جامعة أم القرى.

15. القمش، مصطفى نوري(2014): **موضوعات خاصة في التربية الخاصة**، ط01، دار الإعصار العلميعمان الأردن.

16. النداف،عبد السلام وأبو زمع، علي(2006): **الكفايات المتعلقةبأداء أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية الرياضية بالجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة(دراسة مقارنة)**، مؤتة للبحوث والدراسات،المجلد الحادي والعشرون، العدد الرابع، جامعة مؤتة، الأردن.

17. بلعسلة، فتيحة مهدي (2010): **تكوين المعلمين بالكفايات : ماذا عن البرامج التدريسية، عدد خاص بملتقى التكوين بالكفاءات في التربية**، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

18. دياب، دياب عيد وسالمان،أسامة،كمال الدين(2009): **فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة**، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد الأول، ص 39 – 64.

19. عبد العالي، عبد الكريم اجويلي(2013): **الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي الأطفال المتخلفين عقليا**، مجلة سبها العلوم الإنسانية،المجلد الثاني عشر، العددالأول، جامعة بنغازي، ص 17- 27.

20. عقل، سمير محمد(2012): **التدريس لذوي الإعاقة السمعية**، ط01، دار المسيرة، عمان الأردن.

21. عماشة، سناء حسن وعيسى، جابر محمد(2012): **تقييم الكفاءة المهنية لمعلمي الطلاب المعاقين بصريا طبقا للمعايير العالمية في كل من مصر و السعودية**، دراسة مقارنة دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد(75) أفريل، ص 353- 442.

22. غالم، فاطمة(2008): **تقييم الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة(فئة المعوقين ذهنيا، الخفيفة والمتوسطة)**، رسالة ماجستير غير منشورة تخصص علم التدريس، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

23. مفتي، هشام بن أحمد بن حسن(2008): **الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التربية الفنية للعاملين في مجال الإعاقة العقلية بعاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدينة المنورة**، رسالة ماجستير في التربية تخصص مناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة عدن.

24. يسلم، خديجة عبد الله علي(2007): **برنامج تدريبي مقترح لرفع الكفايات التدريسية لمعلمات الأطفال المتخلفين عقليا بمحافظة الطايف**، رسالة دكتوراه غير منشورة تخصص المناهج وطرق التدريس جامعة أم القرى.

ملحق: بعض النماذج السلوكية المستهدفة للكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة

الرقم	الفقرات	مستوى الأداء				
	كفاية تخطيط الدرس	ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	جيد	جيد جدا
1	يصوغ أهداف الدرس صياغة إجرائية					
2	يحدد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس					
3	يصمم الأنشطة التعليمية على شكل مهمات يقوم بها التلاميذ					
4	يضبط الزمن المقدر لكل نشاط من الأنشطة التعلمية					
	كفايات تنفيذ الدرس					
1	يربط المهارة التعليمية بالمحسوس و الملموس					
2	يستعمل كلمات بسيطة					
3	ينادي التلاميذ بأسمائهم					
4	يستخدم عبارات التشجيع(جيد، أحسنت)					
	كفايات تقويم الدرس					
1	يطرح أسئلة الدرس خلال الدرس لتوجيه استجابات التلاميذ					
2	يطرح أسئلة على التلاميذ بعد نهاية الدرس لتأكد من اكتساب أهداف الدرس					
3	يراقب أداء التلاميذ أثناء انجازهم للنشاط الصفي					
4	يهتم بتصحيح الوجبات المنزلية وتصويبها					

قياس مستوى الإحباط من وجهة نظر عينة من أعوان الحماية المدنية

دراسة ميدانية بوحدة الحجـــار -عنابة-

أ.بن طراد زينة
جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستوى الإحباط من وجهة نظر عينة من أعوان الحماية المدنية و العاملين بوحـــدة الحماية المدنية بالحجار – عنابة - ، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتصميم استبانة مكونة من 17 فقـــرة ، حيـــث تـــم التحقق من صدقها وثباتها، و وزعت على (36) عون حماية مدنية . وجاءت نتائج الدراسة، أن مستوى الإحبـــاط لـــدى أعوان الحماية المدنية بوحدة الحجار بعنابة يعانون من مستوى عالي من الإحباط.

الكلمات المفتاحية: الواقع النفسي ، الإحباط ، الحماية المدنية ، أعوان الحماية المدنية .

Abstract:

The objective of this study was to measure the level of frustration from the point of view of a sample of the civil protection workers and the staff of the Civil Protection Unit in Al-Hajjar - Annaba. To achieve this goal, the researcher designed a questionnaire consisting of 17 paragraphs, Civil Protection. The results of the study showed that the level of frustration among the civil protection officers in the stone unit in Annaba suffers from a high level of frustration.

Keywords: psychological reality, frustration, civil protection, civil protection agents.

1_ تقديم موضوع الدراسة:

في ظل التحول والتغير الذي شاهدته منظمات العمل جراء التطور العلمي فإنه بات لزاما عليها التكيف مـــع هذا الوضع الجديد.و بما أن منظمات العمل الخدماتية تشكل جزءا من ذلك يجب على القائمين عليها الاهتمـــام بـــالمورد البشري ، كونه العنصر التنظيمي القادر على استيعاب المفاهيم ، و الأفكار الجديدة التي تساعد على استغلال الميزات و مواجهة التحديات التي تفرضها الظروف البيئية و الثقافية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، و لضمان بقاء اســـتمرار هذا المورد البشري تم الاعتماد على العديد من الاستراتيجيات من بينها معرفة الحالة النفسية لعمالهـــا، فمـــثلا عمـــال الحماية المدنية نظرا لطبيعة العمل الذي يقومون به من خلال المهام التي ينجزونها :(إسعاف ،الأنقاض وإطفاء)، فـــإنهم يعانون الكثير من المشاكل و الضغوط النفسية، و لعل منبع هذه الأخيرة هي المواقف التي يتعرضون لها فـــي ميـــدان العمل و غيرها من المواقف التي تترك آثارا سلبية على نفسية عمال الحماية المدنية و التي قد يعبر عنها مـــن خـــلال الشعور بالقلق ، الضيق ،التوتر و الإحباط...

يختلف الناس في الشعور بالإحباط و في القدرة على تحمله بحسب عتبة الإحباط التي توجد عندهم بدرجات متفاوتة فهي موجودة عند بعضهم بدرجات منخفضة أو منخفضة جدا ،و عند البعض الآخر بدرجات متوسطة أو عالية ،و الشخص ذو عتبة الإحباط المنخفضة يشعر بالإحباط بسرعة و في موافق كثيرة،قد لا تسبب الإحباط لكثير من الناس،كما لا يقدر هذا الشخص على تحمل مشاعر الإحباط و لا يتخطاها بسهولة ،و يستسهل اللجوء إلى الحيل النفسية الدفاعية لتحقيق هذه المشاعر،وقد يستغرق في حيله فترات طويلة،و يكتفي بتخفيف مشاعر الإحباط،و لا يواجه أسبابه مواجهة حقيقية .

أما الشخص ذو عتبة الإحباط المتوسط أو العالية فلا يشعر بالإحباط إلا في المواقف التي فيها عوائق شديدة،و يقدر على تحمل مشاعر الإحباط، و يتخطاها بسهولة،و لا تمنعه من مواجهة العوائق بأساليب مباشرة،و لا يلجأ إلى الحيل النفسية الدفاعية بسرعة،وإذا لجأ إليها لا يستغرق فيها فترة طويلة ،إذا سرعان ما يعود إلى مواجهة العوائق بأساليب مباشرة ، و يحسن من استجاباته ويعدل من أهدافه حتى يمكن تحقيقها أو التخلي عنها.

(مصطفى فهمي ، ص170)

كما أن الإحباط يتضمن إدراك الفرد لعائق يقف حجرة عثرة في طريق إشباع الحاجة أو الدوافع ،و أنه إذا كان الدافع قويا و ملحا و العائق موجودا كان الإحباط شديدا ،و يمكن القول أن الإحباط الشديد قد يؤدي إلى تقوية الدافع ،و قد يؤدي إلى إضعافه.

(نعيم الرفاعي ،ص 178-176)

و يعتبر التعرض للإحباط الشديد في بعض الأحيان أمرا عاديا في الحياة اليومية لا يضر بالصحة النفسية ،لأن الإنسان العادي لا يستطيع إشباع جميع رغباته ،و لا يستطيع تحقيق كل أهدافه في الحياة ،فيشعر بالإحباط و القلق و يلجأ للحيل النفسية الدفاعية من حين إلى أخر ،وهذا أمر طبيعي يجب أن نوطن أنفسنا عليه.

(صبره محمد على و أشرف محمد الغني شريت، ص179،ص180)

و في دراستنا الحالية سنقوم بقياس مستوى الإحباط المهني لدى أعوان الحماية المدنية. باعتبار أن عون الحماية المدنية هو العنصر الأساسي في تنفيذ مهام الحماية المدنية المتمثلة في :(إسعاف ،الأنقاض وإطفاء)، و قد سلطنا الضوء في وحدة الحماية المدنية ، لمعرفة مستوى الإحباط المهني الذي يؤثر على أدائه، و فعاليته في العمل، لذلك سعينا في دراستنا إلى الاهتمام بقياس مستوى الإحباط المهني لدى أعوان الحماية المدنية بوحدة الحجار،بسبب طبيعة العمل الذي ينجزونه، و الذي يعرضهم إلى مواقف مختلفة أثناء قيامهم بمهامهم، وهذه المواقف قد تترك لديهم وقع على حالتهم النفسية.

ومن خلال الدراسات السابقة و الزيارات الميدانية التي قام بها الباحث الى وحدة الحماية المدنية بالحجار ولاية عنابة ومن خلال ما تقدم يمكن تحدد إشكالية الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية :

- ✓ هل يعاني أعوان الحماية المدنية بوحدة الحجار بعنابة من الاحباط ؟
- ✓ ما مستوى الاحباط لدى أعوان الحماية المدنية بوحدة الحجار بعنابة ؟

2_ أهمية الدراسة:

يمكن إيجاز أهمية الدراسة انها تساهم في تغطية جانب من النقص الموجود في الدراسات المتعلقة بالواقع النفسي لعمال الحماية المدنية وخاصة أن موضوع أو دراسة من المواضيع القابلة لتحديث والتطوير والتحسين. كما انها ستفتح المجال لمزيد من الدراسات المستقبلية في هذا لمجال.

3_ أهداف الدراسة:

- توعية الإدارة المسئولة بأهمية الواقع النفسي و مدى تأثيره على أداء أعوان الحماية المدنية .
- محاولة اتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين أدائهم و إعطاء فعالية أكثر في مجال عملهم .
- الوصول إلى بعض التوصيات التي قد تفيد الوحدة مستقبلا لتجنب الوقوع في نفس الأخطاء تزويد المكتبة العلمية بهذه الدراسة التي تساهم في تسليط الضوء على موضوع غاية في الأهمية و متعلق بقياس الاحباط لدى أعوان الحماية المدنية.
- الإحاطة بمختلف الجوانب المتعلقة بمتغيرات الدراسة.

4_ فرضيات الدراسة:

- يعاني أعوان الحماية المدنية بوحدة الحجار بعنابة من الاحباط .
- مستوى الاحباط لدى أعوان الحماية المدنية بوحدة الحجار بعنابة عالي .

5_ التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

5-1 - تعريف الاحباط إجرائي: يعبر عنه في بحثنا بأنه المشاعر السلبية التي يشعر بها الفرد نتيجة الفشل،حيث يشعر العامل بالضيق و التوتر والقلق و خيبة الأمل و الاكتئاب.

5-2- - تعريف أعوان الحماية المدنية:هم جماعات من الأعوان مهمتهم حماية الأفراد وممتلكاتهم، حيث يقومون بتقديم الإسعافات أثناء حصول حوادث أو كوارث طبيعية، وإخماد الحرائق والبحت عن التائهين والمفقودين ونقل الجرحى والمرضى...الخ

6_ حدود الدراسة: تتمثل فيما يلي:

1.6_ إجراءات الدراسة: تحدد هذه الدراسة بمجموعة من الإجراءات وهي :

- تم استخدام المنهج الوصفي لبلوغ الاهداف المسطرة في الدراسة .
- تم الاعتماد على مقياس من عداد الباحث في هذه الدراسة.
- لمعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام المعالج الاحصائي SPSS.

2.6_ الحدود البشرية: تتمثل عينة الدراسة في 36 عون حماية مدنية .

3.6_ الحدود المكانية والزمانية: طبقت هذه الدراسة في وحدة الحماية المدنية بالحجار في شهر ديسمبر من سنة 2016.

المرجع النظري للدراسة:

01- مصادر الإحباط النفسي:

إذا حللنا الإحباط فإننا سنجده على عدة حالات وهي كالتالي:

- قد يكون العائق داخليا أو خارجيا –

أ- المصدر الخارجي للإحباط : وهناك عدة عوائق وهي :

1- اقتصادية: مثل فقدان الدخل أو عدم وجود دخل كاف يسمح بشراء ما هو مرغوب فيه.

2- مادية: مثل البعد الجغرافي .

3- ثقافية مجتمعية: مثل القواعد و القوانين و الحوافز الاجتماعية ،و الاتجاهات التحيز و التعصب لدى الناس.
4- مهنية :مثل ظروف العمل،لوازم العمل ،و العلاقات بين العاملين .

ب- المصدر الداخلي للإحباط:

1- يكون مصدر الإحباط داخليا بسبب فكرة تقف في وجه الحاجة التي تتطلب الإشباع، أو قيمة أخلاقية أو خبرة سابقة ، وفي مثل هذه الحالات يمكن أن ينقل الإحباط إلى صراع.
2- قد يكون الإحباط خاصا بفرد أو يكون عاما يشمل فئة من الناس.
3- يختلف الأفراد في تأثرهم بالمواقف الإحباطية،فقد يرى فرد في موقف ما عنصر إحباط شديد القوة ،بينما يراه أخر عديم القوة ،وقد يمنح ثالث شعورا بالرضا.
4- يعتمد إدراك الفرد للمواقف الإحباطية على عدة عوامل،انه يعتمد من ناحية على دوافع الفرد و قوتها وطول مدة إعاقتها ،فالإحباط الشديد يحدث نتيجة لدوافع قوية مع عدم قدرة الفرد على إشباعه،وحين تطول المدة يشتد الإحباط، و هو يعتمد من ناحية أخرى على ثقة الفرد بنفسه .

ويمكن القول، أن الفرد الواثق من نفسه يستطيع أن يواجه المواقف الإحباطية الشديدة بقوة، و إن يتغلب على المواقف الإحباطية البسيطة بسهولة ،بينما لا يستطيع ضعيف الثقة بنفسه أن يكون كذلك ،و إدراك الفرد للموقف الإحباطي يعتمد من ناحية ثالثة على ثقة الفرد بشروط البيئة التي تحيط به، و يدخل في ذلك شروطها الاقتصادية و الاجتماعية و السياسية ، فالمحيط الذي يسوده ألامان الاقتصادي و العدالة الاجتماعية و الحرية السياسية يمنح أفراده شعورا بالثقة في محيطهم و قوة لمواجهة الواقف الإحباطية و الانتصار عليه .

يضاف لذلك إن إدراك الفرد للموقف الإحباطي يعتمد على مجموعة القيم الأخلاقية التي يحتويها الأنا الأعلى ،ذلك إن هذه القيم قد تقف عائقا أمام إشباع حاجة معينة لدى الفرد ،ولكن هذا الفرد قد لا يشعر بالإحباط الشديد نظرا لان عدم إشباع هذه الحاجة يتفق مع معتقداته و قيمه الأخلاقية و الإنسانية.

(حنان عبد الحميد العناني ، ص 105)

02 - أنواع الإحباط: يمكننا تصنيف الإحباط على لوجه التالي:

1- الإحباط الأولي : و يتضمن شعور الفرد بالحاجة أو عدم وجود ما يحقق إشباع هذه الحاجة، و مثل ذلك عطش التائه في الصحراء و الماء غير موجود.
2- الإحباط الثانوي : ويتضمن وجود الحاجة ووجود الشيء اللازم لإشباعها و لكن هناك عائق يحول دون ذلك، وعلى سبيل المثال قد يشعر الإنسان بالعطش و الماء قريب لكن هناك آخر يمنعه عنه.
3- إحباط ايجابي : وينتج عنه وجود عائق يرافقه تهديد قوي يحول دون إشباع حاجة ملحة، مثل ذلك رجل يرغب في الخروج من بيت لشراء حاجة ملحة لكن دوي الرصاص يمنعه من ذلك.
4- الإحباط السلبي : و ينتج عن وجود عائق لا يرافقه تهديد قوي يحول دون تحقيق الحاجة ،و مثل ذلك فتاة ترغب في شراء فستان لكنها تعزف عن ذلك.
5- الإحباط الداخلي للشخص :و ينتج من صفات الفرد الشخصية مثل وجود عاهات أوأمراض .
6- الإحباط الخارجي البيئي :و ينتج من البيئة المحيطة بالفرد مثل الفقر أو التقاليد الاجتماعية.

(حامد زهران ، سنة 1988 م ،ص127)

03- أثار الإحباط :

إن عملية التكيف تتضمن دافعا يستثير السلوك مع وجود عائق يمنع الفرد من الاستجابة المباشرة (الإحباط) كما تتضمن ،قيام الفرد بعدة محاولات بهدف الوصول إلى استجابة صحيحة ،و قد يصل الفرد إليها و يشعر بالرضا ،و قد لا يحدث ذلك عندها قد يكرر المحاولات من أجل الوصول إلى الهدف ،و قد يشعر باليأس و القنوط ، و يختلف الأفراد في مواجهتهم للمواقف الإحباطية كما سبق و أن تبين .

و يترك الإحباط أثار مهمة في الشخص و في علاقته الاجتماعية و يمكن توضيح ذالك من خلال الأتي :

1- الإحباط و الدافع : اتضح أن الإحباط يتضمن إدراك الفرد لعائق يقف حجرة عثرة في طريق إشباع الحاجة أو الدوافع ،و أنه إذا كان الدافع قويا و ملحا و العائق موجودا كان الإحباط شديدا ،و يمكن القول أن الإحباط الشديد قد يؤدي إلى تقوية الدافع ،و قد يؤدي إلى إضعافه. **(نعيم الرفاعي ، ،ص 178-176)**

2- الإحباط و العدوان : قد يؤدي الإحباطإلى العدوان و لا يظهر الفرد دائما استجاباته العدوانية بل قد يكتبها و يخفيها و من الشائع في المواقف الإحباطية أن يهاجم الفرد مباشرة الأشياء أو الأشخاص الذين هم مصدر إحباطه،و مثل ذالك الطفل الذي يعتدي على زميله بالضرب لأنه من اللعب بدراجته و يتأثر الطفل بنوعية البيئة التي يعيش فيها في إظهار مشاعره العدوانية بصورة مباشرة أو غير مباشرة ،و من وجهة نظر الصحة النفسية يعد من الخطأ كبث المشاعر العدوانية لأن الكبت يؤدي إلى القلق و العصاب و هناك بعض القنوات المعترف بها اجتماعيا تساعد في تصريف المشاعر العدوانية مثل المهارات الرياضية و الرسوم و العمل المسرحي و غيره .

(مصطفى الشرقاوي ، ص 261-260)

04- علاقة الإحباط النفسي بالصحة النفسية :

تختلف علاقة الإحباط بالصحة النفسية بحسب مستوى الإحباط و مرات حدوته ،فعندما يتعرض الشخص للإحباط الخفيف يزيد جهده ،و يتأثر من أجل إزالة العائق و التحايل عليه ،أو يعدل أهدافه أو يؤجلها أو يغيرها بأهداف يمكنه تحقيقها ،و هذا المستوى من الإحباط مفيد من وجهة نظر الصحة النفسية ،لأنه يدفع الشخص إلى تنمية قدراته ،و تحسين استجاباته و أساليب توافقه ،و يشجعه على تنميتها عند أبنائنا ،يضاف إلى هذا أن نجاح الشخص في تحقيق أهدافه يعد جهد و مثابرة ،يمنعه و يرضيه نفسيا أكثر من تحقيقها بسهولة و يسر ، لان المثابرة على بذل الجهد فيها تحد لقدراته ،و إثبات لكفاءته ،و اكتساب للخبرات الجديدة .

من هنا يتفق علماء الصحة النفسية على ضرورة تعويد أطفلنا من الصغر على تحمل الإحباط ،و مواجهة العوائق والصعوبات بأساليب مباشرة بناءة ،و تدريبهم على تحقيق أهدافهم بالجد و الاجتهاد و المثابرة ،على تأجيل إشباع بعض حاجاتهم و تعديل بعض أهدافهم ،أو تغييرها بما يتناسب قدراتهم و إمكانيتهم ،حتى ترتفع عتبة الإحباط عندهم ،و تتضح شخصيتهم ،و تتحسن قدراتهم و أساليب توافقهم .

و يعتبر التعرض للإحباط الشديد في بعض الأحيان أمرا عاديا في الحياة اليومية لا يضر بالصحة النفسية، لأن الإنسان العادي لا يستطيع إشباع جميع رغباته ،و لا يستطيع تحقيق كل أهدافه في الحياة ،فيشعر بالإحباط و القلق و يلجأ للحيل النفسية الدفاعية من حين إلى أخر ،وهذا أمر طبيعي يجب أن نوطن أنفسنا عليه .

(صبري محمد علي وأشرف محمد غني شربت، ص 179)

و يحول التعبير عن العدوان نتيجة الإحباط دون ظهور أساليب سلوكية أخرى غير عدوانية كما أن تفريغ الطاقة النفسية من خلال العدوان يمنع حدوث العدوان بصورة أخرى. **(عبد السلام عبد الغفار ، ص 112).**

إجراءات الدراسة الميدانية:

1_ المنهج المتبع في الدراسة: في الدراسة الحالية استخدمنا المنهج الوصفي الذي يعتمد على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها للوصول إلى نتائج . .

2_ مجتمع الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة في أعوان الحماية المدنية العاملين بوحدة الحماية المدنية بالحجار بولاية عنابة و البالغ عددهم **36** عون من المجتمع الكلي و البالغ عددهم **125** عون .

3_ أدوات جمع البيانات:

1.3- أداة الدراسة : تم تصميم هذا المقياس من طرف الباحثين بن طراد زينة و زينو سعاد سنة 2012 . و تم تأكد من صدق و ثبات الأداة من طرف الباحثين . **(بن طراد زينة و زينو ، 2012 ، ص 66)**

4_ أساليب المعالجة الإحصائية:

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS)، للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بند من بنود الأداة وللأداة ككل.

الجدول رقم (1) مقياس الحكم على مستوى الحماية من خلال المتوسط الحسابي لكل بند

تقسيم مدى المتوسط	مستوى القلق	
1 – 1.80	منخفضة جداً	المدى = 5-1 = 4 طول الفئة = 5/4 = 0.80
1.81 – 2.60	منخفضة	
2.61 – 3.40	متوسطة	
3.41 – 4.20	عالية	
4.21 – 5	عالية جداً	

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

1 - عرض نتيجة السؤال الأول: ينص السؤال على:

- ✓ هل يعاني أعوان الحماية المدنية بوحدة الحجار بعنابة من الإحباط ؟
- ✓ ما مستوى الإحباط لدى أعوان الحماية المدنية بوحدة الحجار بعنابة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول رقم (7) يبين نتائج هذا السؤال:

جدول (2) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود الأداة

الرقم		البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الإحباط
قياس مستوى الإحباط	1	تنتابك مشاعر الحزن داخل منصب عملك	4.08	1.08	عالي
	2	تنتابك مشاعر اليأس داخل عملك	4.19	0.89	عالي
	3	ينتابك إحساس سلبي لكونك اخترت الالتحاق بهذا العمل	4.31	0.82	عالي
	4	أشعر بعدم الارتياح عن عملي الحالي	4.03	1.11	عالي
	5	اشعر بعدم الرضا عن قواعد وإجراءات العمل الغير واضحة	4.17	1.03	عالي
	6	اعتبر عملي الحالي ممل	3.78	1.02	عالي
	7	أفضل أن أحال إلى التقاعد	3.89	0.95	عالي
	8	اشعر بتدني مستوى قدراتي أثناء مجابهة المهام الموكلة لي	4.11	1.06	عالي
	9	ألوم الآخرين عند حدوث مشاكل في عملي	4.03	1.06	عالي
	10	أحب أن اعمل بمفردي وبعيدا عن الآخرين	4.00	0.86	عالي
	11	على العموم اشعر بأنني ناجح في عملي	3.94	1.01	عالي
	12	اعمل بجد من اجل إثبات ذاتي في عملي	4.11	1.01	عالي
	13	لو تتاح لي الفرصة ثانية لاخترت عملا آخر	3.92	1.18	عالي
	14	أجد صعوبة في ضبط انفعالاتي السلبية بمناسبة تأدية المهام الموكلة لي ضمن هذا العمل	4.08	1.05	عالي
	15	اسعي إلي تجنب تحمل المسؤولية	3.89	1.14	عالي
	16	اشعر بالنفور من زملائي في العمل	4.06	1.17	عالي
	17	تشعر بالندم كونك عون حماية مدنية عندما تمر عليك حالة وفاة غير طبيعية	3.92	1.08	عالي
			4.02		عالي

من الجدول رقم (2) يتضح أن المتوسطات الحسابية للبنود تتراوح بين (3.78 و 4.11) و يعتبر هذا المستوى عالي من الإحباط بالنسبة لكل البنود .

تفسير:

من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (2) كان قياس مستوى الإحباط لدى أعوان الحماية المدنية بوحدة الحجار بعنابة عالية و يفسر هذه النسبة العالية من الإحباط الذي يعاني منه أعوان الحماية المدنية كما اورد " حنان عبد الحميد العناني" من بين مصادر الإحباط اقتصادية مثل فقدان الدخل أو عدم وجود دخل كاف يسمح بشراء ما هو مرغوب فيه. و مادية مثل البعد الجغرافي وثقافية مجتمعية مثل القواعد و القوانين و الحوافز الاجتماعية، والاتجاهات التحيز والتعصب لدى الناس و المهنية مثل ظروف العمل، لوازم العمل، و العلاقات بين العاملين. وكل هذه المصادر المذكورة لمسها الباحث لدى أعوان الحماية المدنية قد ساهمت في رفع مستوى الإحباط.

و يعتبر التعرض للإحباط الشديد في بعض الأحيان أمرا عاديا في الحياة اليومية لا يضر بالصحة النفسية، لأن الإنسان العادي لا يستطيع إشباع جميع رغباته ،و لا يستطيع تحقيق كل أهدافه في الحياة ،فيشعر بالإحباط والقلق و يلجأ للحيل النفسية الدفاعية من حين إلى أخر ، حيث ينتهي الإحباط إلى إضعاف الشخص و يؤدي إلى الاستسلام ، خصوصا إذا

كانت أثار الإحباط شديدة ،و في حالة الاستسلام يشعر الفرد أن المحاولات المبذولة للتغلب على الصعوبات غير مجدية و عليه أن يتحمل أثار الفشل، و مع القنوط الذي ينتهي إليه الحال قد يميل الشخص إلى الاكتئاب و الانغلاق الذهني .

توصيات :

بعد قيامنا بالدراسة الميدانية بوحدة الحماية المدنية – الحجار – و هذا بهدف معرفة مستوى الاحباط لـــدى أعوان الحماية المدنية، من خلال نتائج الدراسة نقترح :

- ✓ توفير مختص نفسي في كل وحدة .
- ✓ تحفيز العمال معنويا إلى جانب المادي لرفع من روحهم المعنوية.
- ✓ حسن استغلال أوقات الراحة وذلك من خلال ممارسة نشاطات أخرى غير الرياضة.
- ✓ قيام الإدارة بعقد اجتماعات تهدف إلى حل المشاكل النفسية الناتجة عن ضغوطات العمل .
- ✓ هناك مواقف النفسية عديدة تؤثر على اداء عمال الحماية المدتية و التي تسمح بفتح مجال آخر للبحث العلمي

المراجع

1. بن طراد زينة و زينو (2012) : الواقع النفسي لدى أعوان الحماية المدنية ، جامعة عنابة .
2. الجريدة الرسمية للحماية المدنية ، الموقع الرسمي .
3. حامد زهران (1988) ،الصحة النفسية والعلاج النفسي، دار المعارف ،القاهرة ، دون ط .
4. حنان عبد الحميد العناني (2000) ،الصحة النفسية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ،بيروت ط1.
5. صبره محمد علي واشرف محمد عبد الغني شريت(2004) ،الصحة النفسية والتوافـــق النفســـي،دار المعرفـــة الجامعية،مصر، د.ن .ط .
6. عبد السلام عبد الغفار (د ن س) ، مقدمة في الصحة النفسية ،دار النهضة العربية، القاهرة ، دون ط .
7. القانون الداخلي للحماية المدنية .
8. مديرية الوقاية:الحماية المدنية (مارس 2003) ، المؤسسة الوطنية للاتصال والنشر والإشهار .
9. مصطفى الشرقاوي (د ن س) ، علم الصحة النفسية، دار النهضة العربية ،دمشق، د.ن.ط.
10. مصطفى فهمي (دن س) ،الصحة النفسية دراســـات فـــي ســـيكولوجية الثقافـــة ، دار النشـــر و التزوزيـــع الإسكندرية، مصر،د.ن.ط.
11. نعيم الرفاعي (1987) ، الصحة النفسية ، دار العربية للنشر و التوزيع ، دمشق، دن ط.

دراسة الخصائص السيكومترية لاختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن.

دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم.

د. سومية قدي
جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر(الجزائر).

Abstract:

This study aims to calculate the psychometric properties of the intelligence test for John Raven's Coloured Progressive Matrices. Field study on a sample of primary school students in the state of Mostaganem. The study sample consisted of (80) elementary school students. In order to measure the intelligence, John Raven's test was used for successive colored matrices.

John Raffen's Coloured Progressive Matrices are valid for primary school students.

keywords: Intelligence_ Coloured Progressive Matrices _Primary school pupils**.**

الملخص:

تهدف هذه الدراسة لحساب الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء للمصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن. دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم_، بلغت عينة الدراسة (80) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولقياس الذكاء تم استخدم اختبار جون رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة، وتوصلت الدراسة إلى النتيجة التالية:

الكلمات المفتاحية: اختبار الذكاء للمصفوفات المتتابعة الملونة_ تلاميذ المرحلة الابتدائية.

مقـــدمة:

حظي موضوع الذكاء اهتمام علماء النفس والوراثة، وبرغم الجهود التي بذلت في ميدانه إلا أنه لا يوجد اتفاق تام بينهم حول طبيعته، وذلك نتيجة لاختلاف الزوايا التي نظروا منها إليه، كما أن عملية القياس والتشخيص تؤدي دورا هاما في التعرف على فئات الأفراد العاديين وغير العاديين من حيث الذكاء، ونظرا لصعوبة عملية قياس الذكاء وإجراءاتها خاصة مع الأطفال، فإنه لابد أن تتوفر في أداة القياس العديد من الشروط، كما يجب أن تعطى الاختبارات للطفل بلغته، أو بطريقة التواصل التي يفهمها، إذ أن أدوات قياس الذكاء المقننة المتوفرة للأطفال، ما زالت قليلة سواء في الوطن العربي بشكل عام، أم في البيئة المحلية بشكل خاص.

ولذلك يتم استخدام أدوات لا تناسب طريقة التواصل التي يستخدمها بعض الأطفال، هذا فضلا عن أن أغلبية الاختبارات المستخدمة لغوية، ومتأثّرة بعامل الثقافة، وهي كثيرا ما تقيس لدى الأطفال معلومات مكتسبة لا قدرات فطرية، ولعل هذا الأمر بالذات يظهر الحاجة إلى أدوات لقياس الذكاء متحررة من أثر العوامل الثقافية، أو غير متحيزة ثقافيا.[1]

وهذا ما أظهرته عدة اختبارات نفسية تقيس الذكاء، من بينها اختبار بينه، واختبار وكسلر، التي تعتمد على الجانب اللفظي ومتأثرة بعامل الثقافة، مما يصعب تطبيقها على بيئات وثقافات أخرى، ولذلك صمم الباحث جون رافن اختبار يقيس الذكاء العام ولا يعتمد على الجانب اللفظي وهو غير متحيز للثقافة.

أولا_ الاطار النظري:

1_مفهوم الذكاء: تختلف تعاريف الذكاء باختلاف الباحثين في طبيعته وتكوينه، فقد عرفه سبيرمان Spearman هو القدرة على ادراك العلاقات وخاصة العلاقات الصعبة أو الخفية.(2)

أما وكسلر Wechsler فعرفه على أنه القدرة العقلية للفرد على العمل في سبيل هدف، وعلى التفكير والتعامل بكفاءة مع البيئة.(3)

ويعرفه بينه Bennet هو قدرة العقل على أن يأخذ ويحتفظ باتجاه معين نحو الهدف المعين، وأن يتكيف تكيفا مناسبا وأن يكون قادرا على النقد الذاتي.

ويعرفه حماد(2012) هو قدرة الفرد على التوافق مع البيئة التي يعيشها أو مع جوانب محددة منها.(4)

من خلال هذه التعاريف يمكننا القول بأن الذكاء هو قدرة الفرد على مواجهة المشاكل اليومية التي تواجهه وقدرته على التكيف معها.

2_التأسيس النظري لاختبارات رافن للمصفوفات المتتابعة: يعد اختبار رافن Raven للمصفوفات المتتابعة من أهم الاختبارات التي شاع استخدامها في معظم دول العالم، وهومن اختبارات الذكاء الجمعية والفردية غير اللفظية، ومصفوفات رافن من الاختبارات العقلية التي استغرق فيها العالم الانجليزي جون رافن وتلاميذه (30) عاما في اعددها وتطويرها.(5)

أما الأساس النظري الذي اتبعه جون رافن في تطوير اختبار المصفوفات المتتابعة الثلاثة (العادي، الملون، والمتقدم)، فهي قائمة على مفهوم نظرية العاملين لسبيرمان الذي يعرف الذكاء بأنه القدرة على ادراك العلاقات وخاصة العلاقات الصعبة أو الخفية، عندما يوجد شيئيان أو فكرتان فإن الفرد يدرك مباشرة العلاقة بينهما، وأن الفرد الذكي يدرك العلاقات أكثر، ويتميز هذا الاختبار بأنه يساير التطورات المعاصرة في القياس.(6)

ويوضح أبو حطب وآخرون (1977) مفهوم النمو العقلي عند رافن؛ في الفترة العمرية (8_ 11سنة) لا يستطيع الطفل خلالها أن يتجاوز حدود المشكلات التي تتطلب تكملة الأنماط أو مقارنتها بغيرها، كما لا يستطيع التفكير إلا في إطار التماثل، وبعد تخطي الطفل لهذه الفترة العمرية يكون قد وصل إلى مستوى من الإستدلال المنطقي والتجريد، ويمكنه حل المشكلات التي تتطلب التغيير المنتظم في الأنماط وإعادة الترتيب والتحليل، وهو يستخدم هذه الطرق بصورة أكثر إتساقا وانتظاما.(7)

3_أنواع اختبارات رافن للمصفوفات المتتابعة: أعد رافن ثلاثة أنواع من اختبار المصفوفات المتتابعة هي:

3_1_ اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري أو العادي Standard Progressive Matrices (SPM):

يتكون هذا الاختبار من (60) فقرة موزعة على خمس مجموعات فرعية، تتضمن كل منها (12) فقرة، مرتبة وفق مبدأ التدرج المتصاعد في الصعوبة، ويرمز لهذه المجموعات الخمس بالأحرف" أ، ب، ج، د، ه"، وتعطي المجموعات الخمس، خمسة فرص لفهم طريقة التفكير المطلوبة لحل المسائل، وخمس تقديرات وكل مجموعة تبدأ بمشكلة، وتطور فكرة من خلالها وبهذا تصبح بالترتيب أكثر صعوبة، ويقدم هذا الاختبار بشكله القياسي برنامجا تدريبيا، كما يقدم دلائل للقدرة على التعلم من التجربة أو ما يسمى بإمكانية التعلم، وتتطلب المجموعات الأولى من المفحوص دقة في التمييز، بينما تتطلب منه المجموعات الباقية إدراك التشابه والتغير في النسق بالنسبة للمواضع أو العلاقات.(8)

3_2_ اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدمة (Advanced Progressive Matrices(APM :

يتألف هذا الاختبار من مجموعتين تتكون المجموعة الأولى من اثنتي عشرة فقرة تعطي رؤية سريعة للاختبار، والمجموعة الثانية الحقيقة أكثر صعوبة من المجموعة الأولى، وتتألف من ست وثلاثين فقرة فعلية، والمجموعة الأولى

تقدم برنامجا تدريبيا للمفحوص، وقد وجد أن بالنسبة للمجموعة الثانية التي تقيم الكفاءة الفكرية هذه النسخة من أفضل الاختبارات التي استخدمت للكشف عن الموهوبين والمتفوقين، كما يمكن لها تمييز المتفوقين الذين لا يحصلون على درجات مرتفعة في مدارسهم.(9)

3_3_ اختبار المصفوفات المتتابعة الملون (Coloured Progressive Matrices (CPM :

3_3_1_ مفهومه: يتكون اختبار المصفوفات المتتابعة الملون من ست وثلاثين فقرة مقسمة على ثلاث مجموعات هي (أ، أب، ب)، والبعدان (أ، ب) يشبهان نظيريهما في اختبار رافن العادي، أما البعد(أب) فتتراوح صعوبته بين صعوبة البعدين (أ، ب) فهي أكثر صعوبة من فقرات البعد(أ)، وأقل صعوبة من فقرات البعد (ب)، وقد نشر هذا الاختبار لأول مرة عام (1947) وتم تعديله عام (1956)، ويمكن استخدام هذا الاختبار مع الأعمار من ست سنوات إلى إحدى عشرة سنة، ومع المتأخرين عقليا، وكبار السن ومع ذوي الإعاقة المؤثرة في التحصيل اللغوي كالصم والبكم.(10)

3_3_2 _طريقة تصحيح اختبار: بعد انتهاء المفحوص من الاجابة على الاسئلة، يتم سحب الكراسة وورقة الاجابة ثم يحسب لكل سؤال أجابه المفحوص بطريقة صحيحة (1 درجة)، ولكل اجابة خاطئة (0 درجة)، ثم تجمع كل الدرجات الصحيحة، وبذلك نلجأ إلى قائمة المعايير المئينية لكي نستخرج نسبة الذكاء المقابلة للدرجة ولعمر المفحوص.(11)

بعد ذكرنا لمفهوم اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة سنتم عرض الدراسة الميدانية التي تم اجرائها على تلاميذ المرحلة الابتدائية.

4_اشكالية الدراسة: تحتل مشكلة ملائمة الاختبارات النفسية مع عينة الدراسة خصوصا اختبارات الذكاء مكانة خاصة في تاريخ علم النفس، وتتزايد أهمية هذه المشكلة بتزايد الاهتمام بالاختبارات النفسية في مختلف المجالات العلمية، ولمختلف الأهداف التربوية والعلاجية والنظرية والتطبيقية، وتعد معرفة الخصائص السيكومترية للمقاييس إحدى مراحل التي تسهل على الباحث معرفة مدى ملائمة المقياس على أفراد العينية.

ويعد اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن من بين الاختبارات التي تم تطبيقها واعادة تقنينها في العديد من الدول العربية على يد مجموعة من الباحثين نذكر منهم: أبو حطب (1977) السعودية، والدباغ وأخرون (1982) العراق، والعدسي (1987) الكويت، وعليان والصمادي (1988) الأردن، والعاني وأخرون (1996)، والخطيب والمتوكل (1998) السودان، والعنود آل ثاني (2002) قطر، كذلك استخدمته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألسكو) للكشف عن الموهوبين في أربع دول عربية وهي: مصر، تونس، العراق، والامارات.(12)

ومن خلال ما سبق أردنا معرفة مدى ملائمة اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة على عينة التلاميذ المرحلة الابتدائية على الفئة العمرية من (7) سنوات إلى (10) سنوات، وتم طرح التساؤلات التالية:

ما مدى صلاحية تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن على عينة التلاميذ المرحلة الابتدائية؟.

ويتفرع هذا السؤال إلى التساؤلين الفرعين التاليين:

أ_ ما دلالة صدق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن على عينة تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

ب_ ما دلالة ثبات اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن على عينة تلاميذ المرحلة الابتدائية؟.

5_فرضيات الدراسة:

اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن صالح للتطبيق على عينة تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ويتفرع عن هذه الفرضية الفرضيتين الفرعيتين التاليتين:

أ _ اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن اختبار صادق وصالح للتطبيق على عينة تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ب _ اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن اختبار ثابت وصالح للتطبيق على عينة تلاميذ المرحلة الابتدائية.

6_أهمية الدراسة: تكمن أهمية هذه الدراسة في البحث في موضوع مهم متعلق بمجال قياس الذكاء العام عند الأطفال، كون أن الأطفال يصعب تطبيق عليهم الأدوات المتعلقة بالجانب اللغوي، وكون أن الاختبارات التي تطبق عليهم جلها من بيئات وثقافات أخرى، لذلك اعتمدنا على اختبار غير متحيز للثقافة وغير لفظي ألا وهو اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن.

7_هدف الدراسة: تهدف هذه الدراسة للتعرف على مدى صلاحية تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن على عينة تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك بالتأكد من خصائصه السيكومترية على البيئة المحلية.

8_ حدود الدراسة:

8_1_ الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة بمدرسة أولاد حمو الجديدة التابعة لمقاطعة خير الدين بولاية مستغانم.

8_2_ الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني من السنة الدراسية "2013/2012" من 2013/02/17 إلى غاية 2013/03/19.

8_3_ الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على (80) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية يتراوح سنهم من (7 إلى 10) سنوات للسنة "2013/2012".

9_ التعاريف الاجرائية:

9_1_الذكاء: هو قدرة التلميذ على حل المشكلة التي تواجهه، وهو ما يقيسه مقياس جون رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة المطبق في دراستنا.

9_2_ اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة: هو عبارة عن أشكال هندسية ملونة متدرجة في الصعوبة عددها (36) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد (أ_ أب_ب) في كل بعد (12) فقرة، يطبق فرديا وجماعيا على فئة عمرية محصورة بين (6 سنوات إلى غاية 11 سنة)، والهدف منه هو قياس الذكاء العام للأطفال.

9_3_ تلاميذ المرحلة الابتدائية: هم التلاميذ المتمدرسين في المدرسة الابتدائية والذين يتراوح سنهم ما بين (5) سنوات إلى غاية (11) سنة.

ثانيا _الدراسة الميدانية:

1_مكان ومدة الدراسة:

أ_ **مكان الدراسة:** تم اجراء الدراسة الميدانية بالمدرسة الابتدائية أولاد حمو الجديدة بمدينة مستغانم.

ب- مدة الدراسة:تم اجراء الدراسة خلال الفصل الثاني من السنة الدراسية "2013/2012"، من 2013/02/17 إلى غاية 2013/03/19. تّم خلالها تطبيق الاختبار على التلاميذ وتفريغ الاستمارات والقيام بالحسابات.

2_عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة في مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية تراوح سنهم ما بين (7_ 10) سنوات موزعين على أربعة مستويات وهي: السنة الثانية والثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي، حيث تم أخذ من كل مستوى (20) تلميذا، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة عن طريق القرعة، وأصبح عددهم (80) تلميذا وتلميذة من بينهم خمسة وثلاثون ذكرا (35) وخمسة واربعون أنثى (45).

3_ أدوات الدراسة:

ا_ **اختبار جون رافن لقياس الذكاء:** استخدمنا اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن وهو اختبار غير متحيز للثقافة ولا يعتمد على النواحي اللفظية في قياس الذكاء بل على الأداء العملي، ويتكون الاختبار من (36) مصفوفة متدرجة في الصعوبة.

ب_ تعليمات تطبيق الاختبار:

_ قبل البدء بالاختبار يجب التأكد من كتابة اسم التلاميذ وسنهم وتاريخ تطبيق الاختبار وتاريخ ميلادهم، والمطلوب من التلاميذ أن يتعرفوا الشكل الناقص بوضع علامة (×) داخل الشكل الذي يرمز للإجابة الصحيحة في ورقة الإجابة مرفقة مع كراسة الاختبار.

_ عند بدأ الاختبار يجب على الباحث ألا يجيب على أي تعليق من طرف التلاميذ بما يخص وضوح الأشكال.

_ يطبق الاختبار فرديا أو جماعيا.

_ يطبق الاختبار في مكان هادئ ومهيئ يساعد التلميذ على الانتباه والتركيز.

_ الزمن المحدد للاختبار هو محصور بين (20 إلى30 دقيقة).

_ توفير أدوات تطبيق الاختبار.

ومن دواعي اختيار الباحثة لهذا الاختبار راجع إلى:

_ يناسب سن العينة.

_ لا يعتمد على الجانب اللفظي بينما على الاداء العملي مما يسهل تطبيقه على أفراد عينة الدراسة.

_ هو اختبار غير متحيز للثقافة ويمكن تطبيقه في جميع البيئات سوآءا كانت عربية أو أجنبية.

_ استعمل من طرف دراسات عربية عديدة من بينها :_ دراسة العطوي (2006) بعنوان تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة_ المستوى العادي_ للفئة العمرية (16_18) بالمملكة العربية السعودية.

_ دراسة النفيعي بعنوان تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المتقدم على طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة مكة المكرمة.

جـ_ طريقة تطبيق الاختبار: قامت الباحثة بتطبيق الاختبار في الفترة الصباحية، وقد تم تطبيقه بطريقة جماعية، حيث جمعنا كل (10) تلاميذ وطبقنا عليهم الاختبار بعد تهيئة الظروف الازمة له.

بدأ الإعداد لتطبيق الاختبار بتوفير العدد الكافي من أوراق الإجابة ومن كراسات الاختبار، والتأكد من وجود قلم مع كل تلميذ، وجلوس كل تلميذ في مكانه، مع مراعاة ترك مسافة بين كل تلميذ وآخر، لتسهيل عملية متابعة الأداء وتفاديا للغش، ومع بداية التطبيق تأكدت الباحثة من أن جميع التلاميذ قد ملأوا البيانات بالطريقة الصحيحة وسجلوا إجابة السؤال الأول في المكان الصحيح من ورقة الإجابة؛ ثم تركت الباحثة التلاميذ لمتابعة الإجابة عن فقرات الاختبار

من الملاحظات الأولية لاحظنا أن فقرات المجموعتين الأولى والثانية لا تأخذ زمنا كبيرا من التلاميذ والتلميذات للإجابة عليها، ولكنهم يتوقفون عند فقرات المجموعة (ب) لفترة زمنية ليست بالقصيرة.

د_ طريقة التصحيح: تعطى علامة على كل اجابة صحيحة يقوم بها التلميذ، ثم تجمع علامات كل بعد على حدا للبعد الأول والبعد الثاني والبعد الثالث وأقصى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (12) في كل بعد، والمجموع الكلي هو(36) درجة للاختبار ككل، ثم تأخذ هذه الدرجة الخام ونرى ما يقابلها من عمر زمني ومن تم نستخرج نسبة الذكاء.

5_ الخصائص السيكومترية لاختبار جون رافن للذكاء: قام فؤاد أبو حطب وآخرون وبدعم من مركز البحوث التربوية والنفسية التابع لكلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز بمكة المكرمة بحساب صدق الاختبار عن طريق: صدق المحك، حيث وجد معاملات ارتباطه تتراوح بين (0,22 – 0,62) وهي دالة كلها إحصائيا عند 0,05 و 0,01. كما قام بحساب ثبات الاختبار عن طريق: طريقة إعادة الاختبار حيث تراوحت معاملات الثبات المستخرجة بين (0,87 و 0,96) وتدل هذه النتائج على ثبات عال للاختبار.

وفي دراسات أخرى تم حساب الصدق التلازمي للاختبار والتي وجدت معاملات الارتباط بين الاختبار واختبارات القدرات العقلية الأخرى، ففي دراسة Paul (1986) تم حساب معامل ارتباط الاختبار مع كل من مقياس

تيرمان للإتقان والتي بلغت (0,44 و 0,84) على التوالي، أما في دراسة ماك لورين وفـــارار Mclaurrin & Farrar (1972) فقد تم إيجاد معامل ارتباط الاختبار مع مقياس وكسلر لذكاء حيث بلغت قيمة معامل ارتباط الاختبار مع القسم اللفظي لاختبار وكسلر (0,61) ومع القسم العملي (0,69) ومع الاختبار ككل (0,74)، والنتائج السابقة تؤكد ارتبـــاط اختبار المصفوفات المتتابعة باختبارات الذكاء العام الأخرى بدرجة معقولة وتدل على الصدق التلازمي للاختبار.

_6_عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضيات الدراسة:

6_1_عرض وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى التي تنص: على أن اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجـــون رافن اختبار صادق وصالح لتطبيق على عينة تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أ_ حساب صدق الاتساق الداخلي: تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لإيجاد صدق الاتساق الداخلي، بحساب معاملات ارتباط درجة كل مجموعة بالدرجة الكلية للاختبار، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

_جدول رقم(01): يبين معاملات الارتباط بين كل مجموعة والدرجة الكلية لاختبار جون رافن.

المجموعة	معامل الارتباط
المجموعة أ	**0,941
المجموعة أب	**0,943
المجموعة ب	**0,888

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ بأن معاملات الارتباط بالنسبة لكل مجموعة من مجموعات الاختبار كلهـــا دالـــة عند مستوى الدلالة 0.01؛ حيث تراوحت قيمة معامل الارتباط بين (0.888) و(0.943)، وهذا يـــدل علـــى صـــدق الاختبار.

_الجدول رقم(02): يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لاختبار جون رافن.

الفقرة أ	معامل الارتباط	الفقرة أب	معامل الارتباط	الفقرة ب	معامل الارتباط
أ1	**0,666	أب1	**0,655	ب1	**0,588
أ2	**0,709	أب2	**0,706	ب2	**0,587
أ3	**0.634	أب3	**0.661	ب3	**0,780
أ4	**0,666	أب4	**0,653	ب4	**0,670
أ5	**0,729	أب5	**0,709	ب5	**0,740
أ6	**0,630	أب6	**0,655	ب6	**0,623
أ7	**0,525	أب7	**0,650	ب7	**0,777
أ8	**0,733	أب8	**0,709	ب8	**0,656
أ9	**0,702	أب9	**0,658	ب9	**0,711
أ10	**0,653	أب10	**0,670	ب10	**0,623
أ11	**0,641	أب11	**0,593	ب11	**0,555
أ12	**0,798	أب12	**0,609	ب12	**0,729

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ بأن معاملات الارتباط بالنسبة لكل فقرة من فقرات الاختبار كلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01؛ حيث تراوحت قيمة معامل الارتباط بين (0.525) و(0.798)، مما يتبين أن اختبار الذكاء المطبق في دراستنا هذه يتمتع بقدر كبير من الصدق في نتائجه.

ب_حساب صدق المقارنة الطرفية : قامت الباحثة بحساب صدق اختبار الذكاء عن طريق صدق المقارنة الطرفية من خلال ترتيب الدرجات تصاعديا من أدنى إلى أعلى، ثم تم أخذ من هذا الترتيب نسبة 27% من الدرجات الدنيا، وكذا نسبة 27% من الدرجات العالية، وبعد ذلك استخدم اختبار "ت" لدلالة الفروق، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم: (03) يبين نتائج معامل الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لاختبار جون رافن .

المجموعة الأدنى		المجموعة الأعلى		ت	Sig
م1	ع1	م2	ع2		
7.62	1.82	31.41	2.50	44.817	0.000

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن القيمة الاحتمالية sig والتي تساوي (0.000) أصغر من مستوى الدلالة 0.01؛ هذا يدل على أن اختبار جون رافن لقياس ذكاء الأطفال صادق، ويفرق بين ذوي الأداء المنخفض وذوي الأداء العالي.

6_2_عرض وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية التي تنص: على أن اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن اختبار ثابت وصالح لتطبيق على عينة تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أ_ **حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية :** تم حساب ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية؛ حيث تم تقسيم الاختبار إلى جزئين متساويين في كل جزء(18) بند، ويحتوي الجزء الأول على البنود الفردية، والجزء الثاني يحتوي على البنود الزوجية، وتم حساب معامل الثبات بين جزئين ثم تم تصحيحه عن طريق معادلة سبيرمان بروان.

_ الجدول رقم:(04) يبين نتائج حساب ثبات اختبار جون رافن بالتجزئة النصفية.

نوع الثبات	التجزئة النصفية	سبيرمان براون
قيمة معامل الثبات	0,748**	0,855

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ بأن معامل الثبات يساوي (0,748) وهو قيمة دالة عند (0,01)، وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون بلغت قيمة معامل الثبات (0,855)، وهذه النتيجة تدل على أن الاختبار ثابت.

ب_ حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار حيث كانت المدة الزمنية الفاصلة بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني (15) يوما والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (05): يبين نتائج حساب ثبات اختبار جون رافن بطريقة إعادة الاختبار.

نوع الثبات	قيمة معامل الثبات
طريقة إعادة الاختبار	0,633**

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن الاختبار ثابت.

6_3_مناقشة نتائج الدراسة: دلت نتائج صدق الاختبار أنها تقيس عاملا عاما يمكن اعتباره عامل الاستدلال غير اللفظي، وهذه النتيجة جاءت متطابقة مع البناء النظري للاختبار والذي يفترض أن الاختبار يقيس عاملا عاما، وذلك اعتمادا على نظرية العاملين لسبيرمان والتي يعتبر الاختبار ترجمة تطبيقية لمعطياته، كما جاءت متفقة مع نتائج دراسة

كل من باولا (1986)؛ ودراسة العليان والصمادي(1984)؛ ودراسة الدرنون ولارسون (1990)؛ والتي تؤكد أن الاختبار صادق وصالح للاستعمال على عينة التلاميذ المرحلة الابتدائية.

أما بالنسبة لثبات من خلال حسابنا لمعاملات الثبات التي بلغت قيمة معامل ثبات الاستقرار المستخرجة بطريقة التجزئة النصفية 0,748 وبطريقة اعادة الاختبار بلغت 0,633، وهي قيمة عالية والنتائج السابقة تؤكد بدرجة كبيرة تمتع اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم والملونة بدرجة عالية من الصدق والثبات المطبق على تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وهذه النتائج تتوافق مع نتائج دراسات سابقة كدراسة فرج (1980) الذي يشير إلى أن لدرجات اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة معاملات ثبات مرتفعة عند تطبيقه على عينات مختلفة تتراوح بين (0.80- 0.90)، وأن معاملات صدقه التلازمي بالارتباط بينه وبين اختبارات الذكاء اللفظية والأدائية تتراوح بين (0.40- 0.75).[13]

ودراسة قرشي (1987) الذي قام بتقنين اختبار الملون على (2000) طفل بمدراس الكويت تتراوح أعمارهم بين (6 و10.5) سنة، وقد تم حساب الثبات بطريقة اعادة الاختبار فكانت قيمته (0.79)، وكذلك عن طريق التجزئة النصفية فبلغ في التطبيق الاول معامل الاستقرار (0.87) وفي التطبيق الثاني (0.82)، أما الصدق فتم حسابه عن طريق الصدق التلازمي مع بعض الاختبارات الفرعية لاختبار وكسلر وتراوحت معاملات الصدق ما بين (0.40_0.20).[14]

كما قام ايفنز Evans (1980) بدراسة ببريطانيا والتي هدف منها إجراء مقارنة بين اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن ومقياس وكسلر، على عينة من الأطفال الصم عددها (125) طفلا تتراوح أعمارهم ما بين (5_12) سنة، لتقييم مدى ملائمة ومعوقات استخدام كلا من المقياسين مع الصم، ووزعت العينة من ناحية العمر إلى قسمين، الأكبر سنا (9_12) سنة وعددهم (57) طفلا والأصغر سنا (5_8) سنوات وعددهم (68) طفلا وأيضا قام بتقسيم العينة إلى أربعة أقسام وذلك حسب درجة الصمم لبيان مدى تأثير الصمم على درجة الذكاء والقدرة العقلية.

وتوصل إلى أن معاملات الثبات الداخلي لاختبار وكسلر تتصف بالارتفاع مقارنة مع تقديرات النسخة الأصلية لدرجات مقياس وكسلر (1949)، والمقنن على التلاميذ العاديين، وكان توزيع نسب الذكاء وفق اختبار وكسلر للأعمار المتقدمة (9_12) سنة تقريبا من التوزيع الاعتدالي، أما الأعمار الأصغر سنا (5_8) سنة فكان التوزيع ملتويا، أما درجة الارتباط بين نتائج اختبار وكسلر لتلاميذ المرحلة المتوسطة والاختبارات الفرعية في مواد اللغة للتلاميذ البالغين (16) سنة فكانت جيدة، وبالتالي تعطي دلالة على الصدق التنبؤي للتحصيل المستقبلي للطلاب.[15]

كما أشار البطش والصمادي (1994) إلى خصائصه السيكو مترية في بعض الدراسات العالمية، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة الإعادة للمجموعات العمرية المختلفة بين(0.70_ 0.90)، كما بلغت قيم معاملات الصدق التلازمي مع الجوانب اللفظية والأدائية في اختبارات الذكاء بين (0.40- 0.75) ، وتميل هذه القيم إلى كونها أكبر مع درجات الاختبارات الأدائية من مقاييس الذكاء.[16]

وأجرت الجلاهمة (1999) بجامعة الامارات تقنيين للاختبار حيث بلغت عينة الدراسة (5403) تلميذا وتلميذة في المرحلة الابتدائية وقامت بحساب الصدق عن طريق الصدق التلازمي، أما الثبات فتم حسابه باستخدام الاتساق الداخلي فكانت معاملات الثبات مرتفعة وتراوحت بين (0.60_0.89).[17]

وفي مصر قام عبد الحليم والشريف (2001) بتقنين الاختبار على التلاميذ الصم للأعمار من (6-8) سنوات، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود ارتباط طردي دال بين الذكاء والتحصيل الدراسي لكل من البنين والبنات، وأن

متوسط الأداء على الاختبار يزداد تبعاً للتقدم في العمر، وأن الفروق بين الذكور والإناث في الأداء على الاختبار غير دالة في السودان.[18]

من خلال هذه النتائج ومن خلال نتائج الدراسة الحالية يمكننا القول بأن اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن يتمتع بقدر عال من الصدق والثبات؛ وبالتالي يمكن تطبيق على عينة تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الخاتمة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الخصائص السيكو مترية لاختبار المصفوفات المتتابعة الملونة عند تطبيقه على تلاميذ المرحلة الابتدائية (7-10 سنوات)، وقد توصلت النتائج إلى تمتع الاختبار المعني بصدق الاتساق الداخلي والصدق المقارنة الطرفية. أما بالنسبة لثبات درجات الاختبار، فقد تم التحقق منه بطريقة التجزئة النصفية واعادة الاختبار، وقد بيّنت النتائج تمتع درجات الاختبار بثبات جيّد في عينة الدراسة الحالية.

في ضوء هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، فإن اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة صالح للاستخدام على تلاميذ المرحلة الابتدائية في قياس القدرة العقلية العامة، لأغراض التشخيص التربوي وفي البحث العلمي.

الاقتراحات: على ضوء هذه الدراسة نقترح مايلي:

_ ضرورة الاهتمام بتدريب طلبة علم النفس على ممارسة عملية تطبيق الاختبارات النفسية.

_توجيه الباحثين لعملية تقنين الاختبارات النفسية، وضرورة تقنينها على البيئة المحلية.

_ استخدام اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة على تلاميذ المرحلة الابتدائية، لأنه غير متحيز للثقافة ويناسب مرحلتهم العمرية.

_تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة على الفئات العمرية الأخرى.

المراجع:

(1) ندى الساحلي، **تقنين أولي لاختبار رافن للمصفوفات المتتالية على عينات من ذوي الاحتياجات الخاصة في الجمهورية العربية السورية**. رسالة ماجستير منشورة في علم نفس، جامعة دمشق، سوريا، (2008)، ص2.

(2) هشام عليان وأخرون، **الممحص في علم النفس التربوي، جمعية عمال المطابع التعاونية**، عمان (1987)، ص126.

(3) عبد الرحمن معتوق عبد الرحمن زمزمي، **تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رآفن على الطلاب الصم في معاهد الأمل للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير منشورة في اختبارات ومقاييس، جامعة أم القرى، السعودية، (1998)، ص9.

(4) ابراهيم مصطفى حماد، **تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملون في البيئة الفلسطينية، رسالة ماجستير منشورة في علم نفس**، جامعة غزة، فلسطين، (2012)، ص 34.

(5) عبد الرحمن معتوق عبد الرحمن زمزمي، المرجع السابق، ص 14.

(6) حمدين عثمان عثمان، **معدل الذكاء وسط تلاميذ مرحلة الأساسي وطلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير منشورة في علم نفس، جامعة الخرطوم، السودان، (2010)، ص 16.

(7) المتوكل وأخرون، **الخصائص القياسية لاختبار المصفوفات المتتابعة العادي لأطفال الفئة العمرية (8 – 12) عاما بمدينة كوستي**، مجلة جامعة جوبا للآداب والعلوم، العدد(6)، السودان، (بدون تاريخ)، ص4.

(8) المرجع نفسه، ص4.

(9) علا محفوظ يوسف، **تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة المعيارية لجون، رسالة ماجستير منشورة في القياس والتقويم التربوي والنفسي**، جامعة دمشق، سوريا، (2015)، ص69.

(10) ابراهيم مصطفى حماد، **المرجع السابق** ، (2012)، ص 48.

(11) ابراهيم مصطفى حماد، **مساق الاختبارات النفسية (عملي) اختبار المصفوفات الملـــون لجـــون رافـــن**، جامعـــة غـــزة، فلسطين،(2008)، ص2.

(12) حمدين عثمان عثمان، المرجع السابق، ص 41.

(13) المتوكل وأخرون، المرجع السابق، ص6.

(14) فريح محمد العطوي، **تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة _ المستوى العادي_ للفئة العمرية من (16_18) سنة في السعودية**، رسالة ماجستير منشورة في القياس والتقويم، جامعة مؤتة، السعودية، (2006)، ص 29_30.

(15) عبد الرحمن معتوق عبد الرحمن زمزمي، المرجع السابق، ص 25.

(16) المتوكل وأخرون، المرجع السابق، ص6.

(17) فريح محمد العطوي، المرجع السابق، ص30.

(18) المتوكل وأخرون، المرجع السابق، ص7.

الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي

- دراسة ميدانية بمدينة ورقلة –

زبيدة بيوض(طالبة دكتوراه)
أ.د.نادية بوضياف بن زعموش
جامعة قاصدي مرباح ورقلة(الجزائر)
مخبر جودة البرامج الخاصة والتعليم المكيف

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي، والكشف عن أثر متغيري (الجنس وعدد سنوات الإعادة)على مستوى الفهم القرائي، حيث تكونت عينة الدراسة من (50) تلميذا وتلميذة، وقد تم تطبيق مقياس وكسلر لقياس ذكاء الأطفال واختبار رسم الرجل للذكاء لتحديد العينة ومن ثم طبق اختبار الفهم القرائي المصمم لهذا الغرض، وقد بين التحليل الاحصائي أن مستوى الفهم القرائي لدى أفراد العينة منخفض، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الفهم القرائي لدى أفراد العينة باختلاف الجنس (ذكور / إناث) في حين أثبتت وجود فروق دالة إحصائيا باختلاف عدد سنوات الإعادة(سنة / سنتين / ثلاث سنوات فأكثر)، وتمت مناقشة النتائج في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: الفهم القرائي / بطيئي التعلم.

Abstract :

The current study aimed to find out the reading comprehension level of the slow learner pupils in the fourth year in of primary school, and to reveal the differences in the reading comprehension level refer to(the sex and to the number of repeating the year), the study sample consisted of (50) pupils, the Weschsler Intelligence Scale for Children and Drawing a man test of goodenought were applied to select the sample ; then a comprehension reading test of our own preparation was applied, the statistical analysis has shown that the reading comprehension level of theslow learner pupils was low, and has shown also that there was no differences in the reading comprehension refer to the sex,While it provedthe existence of differencesrefer to thenumber of repeating the year (one year, two years, three years and more), the debate of the study results was done according to the previous studies.

Key words: Reading Comprehension /the slow learner.

مشكلة الدراسة:

تتعرض العملية التعليمية في المدرسة الحديثة إلى العديد من المشكلات التي تعيقها عن بلوغ أهدافها ومن أبرز هذه المشكلات التحصيل الدراسي، هذه المشكلة التي يعاني منها شريحة لا يستهان بها من التلاميذ في كل دول العالم - المتقدمة منها وغير المتقدمة - إلا أنها تختلف من حيث شكلها وحدتها وكذا العوامل المتسببة فيها، ومن أهم هذه العوامل افتقار التلميذ إلى المهارات الأساسية التي تقوم عليها؛ ولا تقوم إلا بها عملية التعلم في جميع المراحل التعليمية ألا وهي مهارات الحساب والكتابة والقراءة، وهذه الأخيرة تعتبر الأهم، حيث لا يخفى على أحد أهمية القراءة في مختلف جوانب حياة الأفراد والجماعات، ولا أدل على عظيم هذه الأهمية أنها أول ما استهل به الوحي الإلهي على سيد الخلق محمد - صلى الله عليه وسلم - بقوله تعالى: بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ «اقْرَأْ باسْمَ ربِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)» صدق الله العظيم، سورة العلق، الآيات (1 - 5)، حيث جاء الأمر بالقراءة وقرنها بالتعلم، ذلك لأن تعلم القراءة ليس لذاتها فحسب ولكن لغيرها أيضا من أصناف المعرفة، والقصور في مهارات القراءة يؤثر ليس على التحصيل في مادة القراءة فقط وإنما يؤثر على التحصيل في مواد أخرى ذلك باعتبار أن القراءة بمهاراتها المختلفة لا غنى للتلميذ عنها، وكلما زادت قدرة التلاميذ القرائية زاد استيعابهم وفهمهم لكل ما يقرؤون.

وفي هذا الصدد يشير كل من محمود الناقة ووحيد حافظ (2002) إلى أهمية دور القراءة في حياة المتعلم وذلك لكونها من بين أهم مهارات اللغة وإحدى لبنات العملية التعليمية التعلمية، فهي بوابة التعلم في كل الميادين كما أنها من أهم وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي للفرد، فالمعرفة التي تعطيها القراءة ذات أثر كبير في تكوين شخصية الفرد الناضجة والمتكاملة، كما أنها وسيلة من وسائل الاستماع وأداة من أدوات حل المشكلات وحافز من حوافز التفكير الإبداعي. (الناقة وحافظ، 2002، 52)

في نفس السياق يعتبر عبد الله (1997) القراءة وسيلة للتوافق الشخصي والاجتماعي، حيث تساعد على اكتساب القيم والاتجاهات وأنماط السلوك المرغوبة وتعد أيضا أحد العوامل الأساسية في استمرارية التعليم، وخلق الدافعية للإنجاز والتحصيل، ويمثل الفشل فيها عقبة يترتب عليها الرغبة في ترك المدرسة وازدياد نسبة التسرب. (عبد الله، 1997، 63)

والجدير بالذكر هنا أن الاهتمام بتعليم القراءة وإتقانها في المرحلة الابتدائية أمر طبيعي لكونها - أي القراءة - المدخل الطبيعي للتعلم إذ أن نجاح المتعلم وتقدمه في المواد الدراسية كافة يتوقفان على قدرته القرائية، ولذا نجد أنها ليست مادة ذات محتوى محدد يمكن أن تدرس منفصلة كأغلب المواد بل هي جزء أساس من كل المواد الدراسية الأخرى، ووسيلة تسهل العديد من أنواع التعلم. (زاير وعايز: 2011، 385)

ذلك لأن الفهم القرائي يعد الغاية الرئيسية والهدف الأسمى من القراءة، أي القدرة على استخلاص أو اشتقاق المعاني من النص المكتوب، وبدون الفهم تصبح عملية القراءة بلا جدوى، بل إن الفهم هو المنطق المعقول من القراءة. ولقد أكدت بحوث علم الأعصاب وتصوير المخ أن عملية تكوين الكلمة عملية آلية وتلقائية مسؤول عنها بشكل مباشر مناطق محددة من المخ، في حين أن عملية تشكيل المعنى مسؤول عنها مناطق أخرى محددة في المخ، وتحتاج إلى عملية الانتباه. (طلبة، 2013، 143)

حيث يرى كينتش (Kintsch,1988)أن "الفهم القرائي هو بناء للمعنى، وإنشاء للتمثيلات والتصورات الذهنية بشكل متماسك ومتكامل للمعنى في ذاكرة القارئ، ليفهم النص القرائي، ويتعلم منه العديد من الخبرات، ولذا أطلق عليه النموذج البنائي التكاملي لفهم النص". (عبد الباري، 2010، 27)

وقدعرّف الحلاق (2010) الفهم القرائي بأنه"عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة أو فهم معنى الجملة أو فهم معنى الفقرة وتمييز الكلمات وإدراك المتعلقات اللغوية". (الحلاق، 2010، 204)

ولذلك فقد اهتم العديد من الباحثين والدارسين بإجراء دراسات حول موضوع الفهم القرائي من بين هذه الدراسات نجد دراسة بلجرين (Pilgreen, 1994) التي هدفت إلى تقييم فعالية برنامج لتنمية مهارات القراءة الصامتة ومعرفة مدى تأثيره على مهارة الفهم القرائي لدى الطلاب من ذوي المستوى المتوسط ممن يحتاجون إلى مساعدة تم اختيارهم من مدرستين ثانويتين من مدارس لوس أنجلوس الأمريكية، حيث أشارت نتائج الطلاب على اختبار فهم المقروء في القياس القبلي إلى ضعف مستواهم في مهارة الاستيعاب.

كما هدفت دراسة متيف(Mitev, 1994) إلى استكشاف مدى فعالية برنامج للقراءة الصامتة في نمو مهارات الفهم القرائي ونمو المفردات بالنسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، حيث أثبتت نتائجهم على الاختبار القبلي في الفهم القرائي انخفاض مستوى الفهم لديهم. (أورد في: الراشد، 2001)

بينما هدفت دراسة تامارا (Tamara, 2011) إلى الكشف عن العلاقة بين إستراتيجية ما وراء المعرفة والفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، حيث أشارت درجات أفراد العينة على اختبار الفهم القرائي إلى أنهم يعانون من مشكلات في الفهم. (أورد في: أبو علام والدرس وإبراهيم، 2014)

بالإضافة إلىدراسة محمود مصطفى (2012) التي هدفت إلى علاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي باستخدام إستراتيجية قائمة على التعلم المنظم ذاتيا، حيث أكدت درجات التلاميذ على اختبار الفهم القرائي وجود ضعف في مهارة فهم المقروء. (أورد في: أبو علام وآخرون، 2014)

وهذا الاهتمام بالفهم القرائي يعكس أهميته وأهمية العمليات العقلية التي تساهم في تحقيقه مع محاولة الكشف عن مستوى هذا الفهملدى التلاميذ عموما وفي مختلف المستويات، فما بالك بالتلاميذ بطيئي التعلم الذين يتواجدون في الفصول الدراسية العادية مع التلاميذ العاديين بالرغم من الخصائص الأكاديمية التي تميز وتيرة تعلمهم عن زملائهم.

حيث تعرف رجاء أبوعلام ونادية شريف التلاميذ بطيئي التعلم بأنهم "التلاميذ الذين تقع نسبة ذكائهم بين 70 و84 ويطلق عليهم أحياناً الفئة الحدية، وهم أقرب إلى العاديين من حيث القدرة على المواءمة إلا أن قدراتهم على التعلم محدودة ". (أبوعلام والشريف، 1995، 200)

ويشير مصطلح بطيئي التعلم إلى فئة من التلاميذ الذين لا يتعلمون القراءة والكتابة بنفس سرعة أقرانهم أو بنفس السرعة التي يتوقعها منهم معلموهم، إذ يقول برنان (Brennan, 1974) أن الطفل بطيء التعلم يكون بطيء النمو العقلي وضعيف الإدراك فهو بذلك يحتاج إلى تعديل وتطوير تربوي لمقابلة حاجاته الأكاديمية، وهذا يعني أنه يحتاج لتربية مصححة Corrective Education مصممة لتجاوز الفجوة في معارفهم وخبراتهم ومهاراتهم، والتي تجعل من إمكانيات تعلمهم محدودة، كما يحتاج إلى تربية علاجية Remedial Education مصممة لحذف أو تطويق ضعف قدرات التعلم الناشئة من عدم الكفاءة أو الفشل في الجهاز الحركي الإدراكي(Brennan, 1974, 45)، ومن بين الدراسات التي تناولت هذه الفئة بالدراسة نجددراسة هاردن (Hardin, 1987) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج علاجي لمشكلة الضعف في القراءة لدى طلبة الصف السابع والثامن، اعتمد البرنامج على سياسة إبقاء الطالب في صفه أكثر من سنة دراسية ليسهل متابعته لإتقان مهارات القراءة، كما اعتمد على تقنيتي التعزيز الإيجابي وتكلفة الاستجابة، حيث أظهرت نتائج التساؤل الاستكشافي أن أفراد العينة يعانون من ضعف في مهارات القراءة، كما أظهرت نتائج القياس البعدي عقب تطبيق البرنامج تحسنا في رفع مستوى التحصيل وبخاصة القراءة عند الطلبة بطيئي التعلم. (منسي، 1992، 19)

كما نجد دراسة وولكر (Walker, 1988) التي هدفت إلى تحديد الطلبة بطيئي التعلم في مادة القراءة، حيث أشارت النتائج إلى أن هناك مجموعة من الطلبة بطيئي التعلم معدل علاماتهم في القراءة ضعيف جدا مقارنة بالطلبة

العاديين، وأوصت هذه الدراسة بإجراء دراسات أخرى لحل هذه المشكلة عن طريق حجزهم سنة أخرى في صفوفهم الدراسية (منسي، 1992، 20)، وبما أن الفهم القرائي أهم مهارات القراءة وأهم أهداف تعليمها، والضعف فيه لا يؤثر على التحصيل في مادة القراءة فحسب بل يتعداه إلى التأثير على التحصيل في مواد أخرى، وبما أن التلاميذ بطيئي التعلم أكثر فئة عرضة لمثل هذه المشكلة الأكاديمية، أضحى من الضروري الاهتمام بمستوى الفهم القرائي لديهم، وبناء على ذلك جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في أقسام السنة الرابعة ابتدائي وذلك بطرح التساؤلات التالية:

1 - تساؤلات الدراسة:

- ما مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في أقسام السنة الرابعة ابتدائي؟
- هل توجد فروق في مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي باختلاف الجنس (ذكور/ إناث)؟
- هل توجد فروق في مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي باختلاف عدد سنوات الإعادة (سنة / سنتين / ثلاث سنوات فأكثر)؟

2 - فرضيات الدراسة:

- نتوقع أن يكون مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في أقسام السنة الرابعة ابتدائي ضعيفا.
- لا توجد فروق في مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي باختلاف الجنس (ذكور / إناث).
- لا توجد فروق في مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي باختلاف عدد سنوات الإعادة (سنة / سنتين / ثلاث سنوات فأكثر).

3 - أهداف الدراسة: تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- قياس مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي.
- معرفة الفروق بين التلاميذ ذكور وإناثفي مستوى الفهم القرائي.
- إجراء دراسة استطلاعية استكشافية لتصميم برنامج تعليمي علاجي لتنمية مهارة الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي في ضوء نتائج الدراسة.

4 ــ أهمية الدراسة:

- يمكن اعتبار الدراسة الحالية مهمة؛ لأهمية القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي حيث تعتبر هدفا في حد ذاتها قبل أن تكون وسيلة، إذ يؤكد كثير من التربويين المعنيين بتعليم القراءة على أنه إذا لم يصل الطفل إلى مستوى مرض من القراءة في مراحل تعليمه الأولى، يتعذر عليه تحقيق مستوى مقبول من التعليم في المراحل التعليمية التالية، وذلك باعتبار أن مرحلة التعليم الابتدائي قاعدة الهرم التعليمي.
- تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية موضوع بطء التعلم الذي بات يشكل مشكلة حقيقية في الأوساط التربوية والتعليمية والذي لم يحظ بالاهتمام الكافي من قبل ذوي الاختصاص.

5 - حدود الدراسة:

لقد تم تطبيق الدراسة الحالية على عينة من التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابع ابتدائي في مجموعة من ابتدائيات مدينة ورقلة، وقد بلغ عدد أفراد العينة (50)؛ (28) تلميذا و(22) تلميذة تم اختيارهم عشوائيا عن طريق التشخيص، وذلك في الفترة الزمنية من 2017/09/17 إلى 2017/10/31.

6 - تحديد مصطلحات الدراسة:

يعتبر تحديد المصطلحات في أي بحث أو دراسة علمية أحد المعايير اللازم والواجب توفرها، وفي هذه الخطوة سنقوم بتقديم تعريفات لغوية واصطلاحية وإجرائية لمصطلحات الدراسة.

6 - 1 - الفهم القرائي:

أ - **لغة:1 - فهم:** الفهمُ معرفتك الشيء بالقلب، وفَهِمْتُ الشيء عَقلتَه، وتفَهَّمَ الكلام، فَهِمَه شيئا بعد شيء، وفَهَّمتُ فلاناً أفهَمْتهُ (ابن منظور،240،2005 مادة فهم).

2 - **قرَأَ:** (فعل) قرَأَ يَقرَأ، قِراءةً وقُرْآنًا، فهو قارئ، والمفعول مَقْروء.

قرَأَ الكتابَ ونحوَه: تتبَّع كلماته نظرًا، نطق بها أوْ لا. (ابن منظور، 2005، 546 مادة قرأ)

ب - **اصطلاحا:**عرّف حراحشة الفهم القرائي بأنه"تمكين المتعلم من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة والربط بين المعاني بشكل منظم ومنطقي ومتسلسل، والاحتفاظ بهذه المعاني والأفكار وتوظيفها في مختلف المواقف الحياتية اليومية". (حراحشة،2007، 79)

يعرفه ماهر شعبان عبد الباري بأنه "عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي؛ بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ مجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم". (عبد الباري ، 2010 ،31)

كما يعرّف الحلاق الفهم القرائي بأنه"عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة أو فهم معنى الجملة أو فهم معنى الفقرة وتمييز الكلمات وإدراك المتعلقات اللغوية". (الحلاق، 2010، 204)

ج - **إجرائيا:** ويعرف الفهم القرائي إجرائيا في الدراسة الحالية بقدرة التلميذ بطيئ التعلم المسجل في السنة الرابعة ابتدائي على اختيار الإجابة المناسبة عن الأسئلة التي تقع في مستويات أبعاد الاختبار التحصيلي للفهم القرائي المعد خصيصا لهذه الدراسة.

6 - 2 - التلميذ بطيئ التعلم:

أ - **لغة:1 - بطأ:** البُطْءُ والإِبْطاءُ: نَقِيضُ الإِسْراع. تقول منه: بَطُؤَ مَجِيئُك وبَطُؤَ في مَشْيه يَبْطُؤُ بُطْأً وبِطاءً، وأَبْطَأَ، وتَباطأَ، وهو بَطِيءٌ. (ابن منظور،475،2005 مادة بطأ)

2 - **تعلم**: عَلُّم: (اسم) مصدر تَعَلَّمَ، تَعَلُّمُ الأُمُورِ خَيْرٌ مِنْ جَهْلِهَا: مَعْرِفَتُهَا، إِتْقَانُهَا.

(ابن منظور،2005، 194 مادة تعلم)

ب - **اصطلاحا:** لقد تعددت محاولات علماء علم النفس وعلوم التربية وتباينت في تعريف بطء التعلم، حيث ترى فوزية بنت محمد أن بطء التعلم هو " انخفاض واضح في التحصيل الدراسي للتلميذ ويشمل جميع المهارات الأكاديمية الأساسية، ويمكن التعرف عليه عن طريق قياس القدرة العقلية للتلميذ إذ أنه ناتج عن انخفاض القدرة العقلية". (أخضر،1997، 25)

يعرف "الريحاني" (1981) بطيئي التعلم بأنهم:" أولئك الأطفال الذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (75 - 90) درجة، ولا يعتبرون ضمن فئة المتخلفين عقليا، بل هي فئة يمكن اعتبارها دون معدّل المتوسط في القدرة العقلية"

(عدنان غائب راشد، 2002، 34)

يعرفه "غسان أبو الفخر" (2006)" هو الطفل الذي يعاني من بطء تعلمه قياساً بأقرانه العاديين، وهذا البطء يمكن أن يقاس في حال التدريب على مهارات تعليمية معينة، والطفل الذي يعاني من بطء في التعلم غالبا ما يأخذ زمناً مضاعفاً في أداء المهام التعليمية الموكلة إليه قياساً بما يستغرقه العاديون من الأطفال، وكما نلاحظ فإن المعيار الأساس في تمييز هذا الطفل عن الأطفال الآخرين هو مايستغرقه من زمن في أداء المهام التعليمية".

(أبو الفخر، 2006، 46)

ج - إجرائيا: ولغرض الدراسة الحالية يمكن أن نعرف التلميذ بطيء التعلم بأنه " التلميذ الذي يحصل على درجات تتراوح بين 75- 90 على مقياس وكسلر، ومستوى تحصيله في نشاط القراءة أقل من المتوسط بالنسبة لأقرانه في الصف الدراسي، ويكون قد أعادة السنة مرة واحدة أو أكثر".

الجانب الميداني: بعد طرحنا لمشكلة الدراسة وتعرضنا للخلفية النظرية، سنتطرق إلى الجانب الميداني من خلال عرضنا للإجراءات التطبيقية للدراسة الميدانية والتي تتمثل في المنهج المتبع في الدراسة، العينة التي شملتها الدراسة والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، كما سنقوم بعرض وتفسير ومناقشة النتائج المتوصل إليها.

1 - المنهج المتبع في الدراسة: تفرض طبيعة الموضوع على الباحث إتباع منهج معين دون أخر والمنهج المناسب هو المنهج الوصفي لأنه يتلاءم مع أهداف وطبيعة الدراسة الحالية. كون هذا المنهج يقوم بتلخيص الحقائق أو مجموعة من الظواهر التي يمكن أن يرغب الشخص في دراستها. (إبراهيم، 2000، 125)

2 - عينة الدراسة: تعد العينة ضرورية في إجراء البحوث وهذا لغرض تمثيل المجتمع الأصلي أحسن تمثيل. (مزيان، 1999، 95)

حيث تكونت عينة الدراسة الحالية من (50) تلميذا وتلميذة؛ من التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابع ابتدائي من 03 ابتدائيات بمدينة ورقلة كما هو موضح في الجدول رقم (01)، تم اختيارهم عشوائيا عن طريق التشخيص باستخدام أدوات الدراسة المتمثلة في استمارة الخصائص الأساسية لبطيئي التعلم، واختبار وكسلر، واختبار رسم الرجل والاختبار التحصيلي للفهم القرائي.

الجدول رقم (01) يوضح توزيع أفراد العينة.

المدرسة	القسم	عدد المسجلين	عدد التلاميذ بطيئي التعلم		
			ذكور	إناث	المجموع
ابتدائية شنين مرجان	قسم أ	38	05	03	08
	قسم ب	38	04	03	07
ابتدائية 19 مارس 1962	قسم أ	27	06	05	11
ابتدائية 01 نوفمبر 1954	قسم أ	35	03	04	07
	قسم ب	36	04	04	08
	قسم ج	33	06	03	09
المجموع		207	28	22	50

3 - أدوات الدراسة: اعتمدنا في الدراسة على مجموعة من الأدوات والاختبارات والمتمثلة في استمارة الخصائص الأساسية للتلاميذ بطيئي التعلم، مقياس وكسلر واختبار رسم الرجل لقياس الذكاء، اختبارا التحصيل في الفهم القرائي والبرنامج التجريبي (البرنامج التعليمي العلاجي)، وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه الأدوات:

1 - استمارة الخصائص الأساسية للتلاميذ بطيئي التعلم: قمنا بتصميم استمارة خاصة بالخصائص الأساسية للتلاميذ بطيئي التعلم، وذلك بغرض أن تسهل على المعلمين عملية إحالة التلاميذ الذين تتوفر فيهم الخصائص التي تميز أفرد فئة بطيئي التعلم.

وصف الاستمارة: تضمنت الاستمارة 44 بندا، يعبر كل بند عن خاصية واحدة من الخصائص النفسية والسلوكية والأكاديمية التي تميز التلاميذ بطيئي التعلم، المطلوب من المعلم أولا ملأ كل البيانات المطلوبة عن التلميذ، ثم الإجابة عن كل بند بما يناسب أو ما ينطبق على التلميذ بناء على معرفته القوية بالتلميذ وملاحظته الدائمة له في الفصل وفي أثناء أدائه للنشاطات التعليمية التعلمية، والإجابة تكون بوضع علامة (×) أمام البديل المناسب من البدائل المقترحة (دائما، غالبا، نادرا، أبدا) بغرضالوقوف على مستوى وجود الخاصية لدى التلميذ، وبذلك تعطى الأولوية في الاختيار للتلاميذ الذين تتوفر فيهم الخصائص بصفة دائمة أو غالبة.

2 - مقياس وكسلر الذكاء

أولا/ الهدف من الاختبار:يهدف المقياس إلى قياس القدرة العقلية العامة لذكاء الأطفال في سن المدرسة.

ثانيا/ وصف الاختبار:

الإسم العلمي: مقياس وكسلر لذكاء الأطفال Weschsler Intelligence Scale for Children (WISC III)

وقد استخدمنا في هذه الدراسة القسم العملي من الصورة الثالثة للمقياس وذلك لما تتميز به من تطوير في المعايير وتغيير في في بعض الفقرات مراعاة للتغيير في الجانب الحضاري والثقافي للمجتمعات، بالإضافة إلى أنها تعتبر أداة قوية للتشخيص الإكلينيكي وصعوبات التعلم والنشاط الزائد، كما أنها تتمتع بصدق عال ما يجعلها ذات صلاحية وقدرة على تجاوز التمييز الثقافي، فهي مصممة ومطورة لكي تقيس القدرة العقلية لطفل القرن الحادي والعشرين.

3 - اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء:

أولا - الهدف من الاختبار: يهدف المقياس إلى قياس القدرة العقلية العامة لذكاء الأطفال من سن 04 إلى 13 سنة.

ثانيا - وصف الاختبار: اختبار رسم الرجل لجودانف (Goodenough,1926) من الاختبارات الاسقاطية، وهو اختباربسيط جدا تتمثل أدواته في: قلم رصاص مبري جيدا ، وورقة بيضاء غير مخططة، يطلب من الطفل رسم شخص.

4 - اختبار التحصيل في الفهم القرائي: تعد الاختبارات التحصيلية أكثر أساليب التقويم شيوعاً، ولاشك أن لها دوراً مهماً في العملية التعليمية وخاصة في تقويم تحصيل المتعلمين وفي اتخاذ القرارات التربوية، فبناءً على نتائج الاختبارات يسمح بانتقالالطالب من صف لآخر أو بقائه في صفه، وبناءً عليها أيضا يمكنتوجيه الطالب لتخصص دون آخر، وعملية بناء واستخدام الاختبارات التحصيلية تتطلب مهارات متعددة من المعلم، وإتباع خطوات علمية منظّمة في إعدادها وتنفيذها وتصحيحها.

تعريف الاختبار التحصيلي: يعرف الاختبار التحصيلي بأنه الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية معينة أو مجموعة من المواد. (الخضير، 1996، 82)

4 - 3 - 1 - اختبار التحصيل في الفهم القرائي:

أولا/ الهدف من الاختبار:قمنا بتصميم هذا الاختبار بغرض قياس مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي.

ثانيا/ وصف الاختبار: تم إعداد الاختبار التحصيلي في الفهم القرائي في ضوء ما يلي:

- اختيار النص المقروء من موضوع الوحدة الأولى من مقرر مادة اللغة العربية لمستوى السنة الرابعة ابتدائي والذي يدور حول العلاقات الإنسانية والاجتماعية.

- صياغة مفردات الاختبار في ضوء المستويات الثلاثة للفهم القرائي؛ مستوى الكلمة، مستوى الجملة ومستوى الفقرة أو النص. وقد صيغت مفردات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد والإكمال والمزاوجة.

- التحقق من صدق الاختبار وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في الحقل التربوي. وذلك للتحقق من أن كل بند من بنوده يقيس ما وضع لقياسه، بالإضافة إلى التأكد من مدى مناسبته لمستوى أفراد العينة.

بعد جمع آراء المحكمين ومناقشة ملاحظاتهم جاءت متفقة على أن بنود الاختبار تقيس المستوى المعرفي الذي وضعت من أجل قياسه، كما أكد المحكمون مناسبتها لمستوى أفراد العينة. وقد أشار بعض المحكمين إلى التعديلات التي تم أخذها بعين الاعتبار.

زمن الاختبار: تم تقدير زمن الاختبار بحساب المتوسط بين أسرع إجابة كاملة وأبطأ إجابة كاملة على الاختبار، حيث بلغ زمن أسرع إجابة (40) دقيقة، أما أبطأ إجابة فقد بلغ زمنها (90) دقيقة، وعليه فإن زمن الاختبار هو (60) دقيقة بالتقريب أي ساعة واحدة.

ثالثا/ التجريب الاستطلاعي للاختبار: تم تطبيق اختبار التحصيل في الفهم القرائي على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بلغت 38 تلميذا وتلميذة من ابتدائية01 نوفمبر 1954 بمدينة ورقلة، وذلك خلال شهر سبتمبر من السنة الدراسية 2018/2017، بغرض حساب معامل السهولة والقدرة التمييزية للأسئلة بالإضافة إلى تحديد الزمن المناسب للاختبار.

- معامل السهولة: تم حساب معامل السهولة للتمارين الخمسة بتطبيق المعادلة التالية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الاجابات الصحيحة+عدد الإجابات الخاطئة}}$$

- معامل التمييز: تم حساب معامل التمييز لكل من التمرين الأول والثاني والثالث والرابع بتطبيق المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة للفئة عدد الإجابات الصحيحة للفئة الدنيا}}{\text{عدد الأفراد في إحدى الفئتين}}$$

أما فيما يخص التمرين الخامس فقد تم حساب معامل التمييز بتطبيق اختبار "ت" الفروق لأن السؤال من نوع المقال، وقد كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (02)

رقم التمرين	معامل السهولة	معامل التمييز	رقم التمرين	معامل السهولة	معامل التمييز	رقم التمرين	معامل السهولة	معامل التمييز
الأول	0.25	01	الثالث	0.79	0.8	الخامس	0.15	9.79 دالة في مستوى الدلالة 0.01
الثاني	0.42	01	الرابع	0.63	0.9			

الجدول رقم (02) يوضح لنا نتائج معاملات السهولة للأسئلة حيث انحصرت بين (0.15 و 0.79)،أما نتائج معاملات التمييز فقد انحصرت ما بين (0.8 و 01) بالنسبة لكل من التمرين الأول والثاني والثالث والرابع أما فيما يخص التمرين الخامس والذي تم حسابه بتطبيق اختبار "ت" للفروق لأن السؤال من نوع المقال وقد قدرت قيمة "ت" المحسوبة 0.79 وهي قيمة دالة في مستوى الدلالة 0.01.

4 - عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

بعد تطبيق أدوات الدراسة على العينة، قمنا بتصحيحها وتفريغ البيانات وإخضاعها للمعالجة الإحصائية بناء على متطلبات فرضيات الدراسة، وفيما يلي عرض وتفسير ومناقشة للنتائج المتحصل عليها:

4 - 1 - عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:تنص الفرضية الأولى على ما يلي:

- "نتوقع أن يكون مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في أقسام السنة الرابعة ابتدائي ضعيفا"، ولحساب مستوى الفهم القرائي قمنا بحساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري كما هو موضح في الجدول رقم (03):

الجدول رقم (03) يوضح المؤشرات الإحصائية لدرجات أفراد العينة على الاختبار التحصيلي في الفهم القرائي

	عدد العينة	أدنى درجة	أعلى درجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري
مستوى الفهم القرائي	50	02	09	7.08	1.96	10

من خلال الجدول رقم (03) نلاحظ أن درجات أفراد العينة قد انحصرت بين (02) كأدنى درجة و (09) كأعلى درجة وبلغ المتوسط الحسابي (7.08) بانحراف معياري مقداره (1.96) في الدرجة الكلية للفهم القرائي، كما يمكن أن نلاحظ أن المتوسط الحسابي يقل عن المتوسط النظري بثلاث درجات تقريبا أي بأزيد من معيار، حيث يفسر هذا الانحراف بهذه القيمة إلى وجود ضعف في الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم الذي يمكن عزوه إلى عدم اكتمال النضج لدى أفراد العينة، وكما هو معروف أن النضج عامل من العوامل المساعدة في التعلم، والذي يؤدي دورا هاما في عملية اكتساب المتعلم لمختلف المعلومات والمهارات، ذلك لأن جميع الأطفال يمرون خلال سلسلة مطردة عامة من مراحل النمو تحكم أنواع التفكير التي يستطيعون أن يؤدوها ويوظفوها بفاعلية، ولقد كانت هذه وجهة نظر بياجيه، ولقد جاءت هذه النتيجة في نفس سياق التعريف الذي قدمه قحطان أحمد عبد الظاهر (2012) للأطفال بطيئي التعلم حيث يقول أنه "عادةً ما يطلق عليهم الأطفال الذين ينحرفون معياراً واحداً أو يزيد".

(قحطان، 2012، 237)

كما تؤكد هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة جميل الصمادي (1996) التي أشارت نتائج التساؤل الاستكشافي فيها إلى وجود ضعف في مهارات القراءة والحساب لدى الطلبة بطيئى التعلم؛ حيث تعتبران مهارتين أساسيتين، ونرى أن هذه النتيجة التي تعكس ضعف التلاميذ بطيئي التعلم في الفهم القرائي متوقعة بناء على السمات العقلية التي يتميز بها هؤلاء التلاميذ والتي ذكرها محمود إبراهيم محمد(2004) والمتمثلة في عدم قدرة التلميذ بطيء التعلم على التركيز لفترة تزيد عن 20 دقيقة، وضعف ذاكرته وقدرته على تكوين ارتباطات بين الألفاظ والأفكار أو الأشكال، كما أنه يجد صعوبة في نقل أثر التعلم من موقف تعليمي إلى موقف تعليمي آخر(محمد، 4،2004)، ومثل هذه السمات تخلق لدى التلميذ حاجات تربوية خاصة يتوجب على المعلم أخذها بعين الاعتبار.

وهذا ما أكده برنان (Brennan, 1974)حين قال أن الطفل بطيء التعلم يكون بطيء النمو العقلي وضعيف الإدراك فهو بذلك يحتاج إلى تعديل وتطوير تربوي لمقابلة حاجاته الأكاديمية، وهذا يعني أنه يحتاج لتربية مصححة Corrective Education مصممة لتجاوز الفجوة في معارفه وخبراته ومهاراته، والتي تجعل من إمكانيات تعلمه محدودة، كما يحتاج إلى تربية علاجية Remedial Education مصممة لحذف أو تطويق ضعف قدرات التعلم الناشئة من عدم الكفاءة أو الفشل في الجهاز الحركي الإدراكي(Brennan, 1974, 45)، لكن ما نلاحظه في الواقع يحول دون ذلك حيث أن اكتظاظ الفصول الدراسية لا يمنح الفرصة الكافية للتدريب على القراءة ولا يمكّن المعلم من المتابعة بشكل جيد عملية تعلم تلاميذه، وهذا الوضع واضحٌ في مدارسنا حيث تعاني منه أغلب المدارس الابتدائية، إذ يتجاوز عدد التلاميذ في أغلب المدارس40 تلميذاً في الفصل الدراسي الواحد وهذا يشكل عبئاً كبيراً على المعلم، فلا يسعه وقت الحصة للتكفل بالحاجات التربوية لكل تلميذ، وبالتالي عدم مراعاة هذه الفروق يؤدي إلى إهمال الكثير من التلاميذ، أضف إلى ذلك عدم فسح المجال للتلاميذ للإدلاء بآرائهم وأفكارهم وطرح أسئلتهم وانشغالاتهم حول ما استعصى عليهم

فهمه وإدراكه، وهذا ما يجعل الاحتياجات لديهم تتراكم وبالتالي تتسع الفجوة بين قدراتهم الحقيقة ومستوى أدائهم؛ هذا من العوامل التربوية التي أشار إليها إبراهيم عباس الزهيري (2003)، وليس هذا فحسب بل أضاف إليها عدم توفر الوسائل التعليمية والوسائل المعينة، والمعلمين غير المُؤهلين للتعامل مع هذه الفئة من التلاميذ. (الزهيري، 2003، 217)

ومن جهة أخرى، نجد أن التعليم ما يزال بمقاس موحد ونحن في القرن الواحد والعشرين الذي يتميز بالتقدم العلمي في جميع المجالات وخاصة مجال التربية الذي توصلت الأبحاث فيه إلى اكتشاف استراتيجيات وطرائق تدريس جديدة مختلفة، ولتباين مستويات المتعلمين ولاختلاف قدراتهم وتعدد حواسهم، أصبح التنوع في استخدام طرائق التدريس، والدمج بين الطرائق في الدرس الواحد مطلبا تعليميا ضروريا يجب أخذه بعين الاعتبار ووضعه في الحسبان أثناء الممارسة التعليمية، لأن التربية الحديثة تنادي بأن يبقى المتعلم يقظا وإيجابيا، فاعلا وليس منفعلا، نشطا يعمل ويفكر داخل الحجرة الصفية وخارجها، فمثل هذه المقاربات الحديثة تساعد جميع التلاميذ باختلاف مستوياتهم أن يحظوا بفرص النجاح كل حسب إمكانياته وقدراته.

- 2 - عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: تنص الفرضية على ما يلي:

- لا توجد فروق في مستوىالفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي باختلاف الجنس (ذكور/ إناث)، ولحساب الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الفهم القرائي قمنا بتطبيق الأسلوب الإحصائي "ت" للفروق كما هو موضح في الجدول رقم (04)**:**

جدول رقم (04) يوضح نتائج حساب الفروق في الدرجة الكلية للفهم القرائي باختلاف الجنس.

المستوى	الفئة	ن	م	ع	"ت"المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	الذكور	28	7.00	1.98	-0.32	48	0.74 غير دالة إحصائيا
	الإناث	22	7.18	1.99			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (04) نلاحظ أن المتوسط الحسابي للذكوريبلغ**(7.00)** بانحراف معياري قدره**(1.98)**، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث **(7.18)** بانحراف معياري قدره **(1.99)**، وبحساب درجة الحرية التي قدرت ب**(48)** و"ت" المحسوبة التي بلغت **(- 0.32)** لوحظ أنه لا توجد فروق دالة احصائيا في الدرجة الكلية للفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي باختلاف الجنس، وعليه نقبل الفرضية الصفرية.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة حسن عمر شاكر منسي (1992) التي هدفت الدراسة إلى تشخيص وتحديد الطلبة البطيئي التعلم في الصفوف السابع والثامن والتاسع في مدارس الغوث في مدينة إربد، من بين الطلبة العاديين، ومن ثم الكشف عن المشكلات التي يعانون منها، حيث أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المشكلات الأكاديمية والتربوية التي يعانون منها، ذلك لأن مشكلة التلاميذ بطيئي التعلم تتمثل في التأخر النسبي في معدل النمو العقلي، وهذه المشكلة يشترك فيها كل من الذكور والإناث، وهذا ما أشار إليه بياجيه(Piaget, 1946) حينما قال أن "نقطة جوهرية تطال نمو الذكاء وهو سياق البناء المتواصل من الولادة حتى المراهقة، وحيث النمو متشابه عند جميع الأطفال في مختلف الثقافات... بما أن اكتساب المعرفة يرتكز على سياق إنشاء البنيات المتأصلة في التكيف البيولوجي، فإن مجرى النمو واحد لجميع الأطفال،" (Piaget, 1946, 45) فهو يقصد بذلك أن النمو العقلي لدى الطفل يمر بنفس المراحل لدى الجنسين (الذكور والإناث) ويخضع لنفس الشروط والعوامل وليس هناك ما يمكن أن يميز أحدهما عن الآخر، فالتعلم والنمو المعرفي عند بياجيه هو تغيرات في البنيات المعرفية، وهو أيضا تحسن ارتقائي

منظم للبنى المعرفية التي تنشأ من تراكم خبرات الفرد، فهو إذا يربط التعلم بالخبرة والتجربة وبتواجد الفرد في بيئة غنية بالمثيرات سواء كان هذا الفرد ذكرا أم أنثى.

وبناء على ذلك يمكن أن نخلص إلى أن عامل الجنس لا يحدث فروقا في معدل النمو العقلي ومستوى نشاطه خاصة في مرحلة الطفولة التي تمثل ثلثيها الثاني والثالث مرحلة التعليم الابتدائي (الطفولة المتوسطة والمتأخرة) حيث تعتبر مرحلة اكتساب المهارات الأساسية وبناء القاعدة المعرفية لهم.

- 3 - عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: تنص الفرضية على ما يلي:

- لا توجد فروق في الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي باختلاف عدد سنوات الإعادة (سنة واحدة/ سنتين/ ثلاث سنوات فأكثر)، ولحساب الفروق في مستوى الفهم القرائي بين التلاميذ المعيدين لسنة واحدة والمعيدين لسنتين والمعيدين لثلاث سنوات أو أكثر قمنا بتطبيق الأسلوب الإحصائي تحليل التباين لحساب الفروق في أكثر من مجموعتين كما هو موضح في الجدول رقم (05).

جدول رقم (05) يوضح نتائج حساب الفروق في الفهم القرائي باختلاف عدد سنوات الإعادة.

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	57.74	2	28.87	10.28	0.000 دالة إحصائيا
داخل المجموعات	131.93	47	2.80		
المجموع الكلي	189.68	49			

من خلال نتائج المعالجة الإحصائية الموضحة في الجدول (05) نجد أن قيمة ف المحسوبة (10.28) وهي بذلك دالة عند مستوى الدلالة (0.01) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا في الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي باختلاف عدد سنوات الإعادة، تتفق هذه النتيجة مع دراسة هاردن (Hardin, 1987) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج علاجي لمشكلة الضعف في القراءة، اعتمد البرنامج على سياسة إبقاء الطالب في صفه أكثر من سنة دراسية (أي أن يعيد السنة في نفس المستوى الدراسي لسنة أخرى أو أكثر) ليسهل متابعته لإتقان مهارات القراءة، كما اعتمد على تقنيتي التعزيز الإيجابي وتكلفة الاستجابة، أظهرت النتائج تحسنا في رفع مستوى التحصيل وبخاصة القراءة عند الطلبة بطيئي التعلم، ذلك لأن التلاميذ بطيئي التعلم هم التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في برامج المدرسة العادية المختلفة، والذين يظهرون تدنيا في مستوى تحصيلهم الأكاديمي وتدنيا في مستوى ذكائهم، وهؤلاء التلاميذ ينضجون ويتعلمون، ولكنهم يتأخرون عن زملائهم في تعلم المهارات الأكاديمية، وبقاؤهم في صفهم أكثر من سنة سيمنحهم فرصة للنضج ولاستدراك ما تأخروا في استيعابه وتعلمه.

كما تتفق مع نتائج دراسة جيسيلي (Gisele, 1980) التي هدفت إلى تحديد خصائص السلوك اللغوي لدى الطلبة بطيئي التعلم، حيث أظهرت النتائج أن عدد الأخطاء التي ارتكبها بطيئو التعلم في المجموعتين تزداد بازدياد القيود التي تفرضها مهمة القراءة، وكان الفرق بين المجموعتين ذا دلالة إحصائية عالية في مجال الأخطاء بالأفعال لدى المجموعة التي أعطيت فترة زمنية أقل، وذلك لأنهم بحاجة لفترة زمنية أطول لإتقان التعلم ويتم ذلك بإعادة السنة في نفس المستوى الدراسي وتلقيهم نفس الدروس حتى يتم ترسيخ المعلومات والتمكن من المهارات الأكاديمية المطلوبة، وهذا ما أكده غسان أبو الفخر (2001) بقوله أن الطالب بطيء التعلم غالبا ما يستغرق زمنا مضاعفا في أداء المهام التعليمية الموكلة إليه قياسا بما يستغرقه العاديون (أبو الفخر، 2001، 23)، حيث يتميز الطلبة بطيئو التعلم بمجموعة من الخصائص منها ما وجده بلوم ومراي، جلفورد، شونيل وتانسلي (Bloom, Murray, Gulllford, Schonell,

(Tansley, &) أن الطلبة بطيئي التعلم يمتلكون خصائص عقلية تتسم بضعف القدرة على التفكير الاستنتاجي وعلى اختزان المعلومات وحل المشكلات، وعلى الفهم العميق، والعجز من الإفادة من الخبرات والتجارب السابقة، كما أن تحصيلهم يقل عن أقرانهم العاديين في العمر نفسه والصف بحوالي عامين، فإذا يمكننا أن نقول أنالتلميذ بطيء التعلم يتعلم بنفس الطريقة الأساسية التي يتعلم بها التلاميذ العاديون (فهو يتعلم باستعمال خبراته السابقة)، إلا أنه يحتاج مزيدا من الوقت والجهد وعلى المعلم أن يقوم بتجزئة المادة التعليمية واستخدام الوسائل التعليمية الحسية قدر الإمكان في كل موضوع، وذلك لضعف الانتباه والتركيز والتذكر والتخيل والتمثيل البصري وضعف مهاراته في حل المشكلات، وهذا الوقت الإضافي الذي يحتاجه والذي لا يستطيع المعلم أن يوفره له بسبب طول المقرر واكتظاظ الفصول الدراسية بالتلاميذ، سيحصل عليه ـــ أي الوقت الإضافي ـــ بإعادته للسنة الدراسية بعد فشله في إحراز نتائج تؤهله للانتقال إلى المستوى الأعلى، كما أن التلميذ بطيئ التعلم يتصف بضعف في الذاكرة قصيرة المدى من حيث الاحتفاظ بالمواد أو المعلومات التي تقدم له، فهو ينسى الأشياء بسهولة، وتتم معالجة هذه المشكلة بدمج كل شيء جديد يتم تعلمه مع الأشياء القديمة التي تعلمها، أو مع النشاطات اليومية التي يمارسها. وبطيئ التعلم قد لا يجد صعوبة في حفظ شيء تعلمه، مع المزيد من التكرار ومراجعة المواد التي تم تعلمها، (لجنة مختصة من صندوق الملكة علياء، 1993، 31) وغالبا ما يحظى بذلك بعد إخفاقه في الانتقال إلى المستوى التعليمي الأعلى فيصبح بذلك مضطرا لإعادة السنة وتكرار تلقي ما لم ينجح في تعلمه.

يفسر فابر (Faber, 1975) هذا البطء بأن الطلبة بطيئي التعلم أقل قدرة من العاديين في السرعة الفكرية أي سرعة زمن الرجع، وهو الزمن الواقع بين المثير والاستجابة وفي التأمل والاستجابة الصحيحة، لذلك فإن إعادة السنة بالنسبة للتلاميذ بطيئي التعلم نتيجة حتمية، وحل أثبت فاعليته كما ورد في الدراستين السالفة الذكر.

الاستنتاج العام للدراسة:

تناولنا في هذه الدراسة موضوع الفهم القرائي الذي يعتبر واحد من أهم المهارات القرائية فهو محور القراءة وهدفها الأسمى، حيث يسهم في تحقيق التفوق الدراسي، والنجاح في كافة المواد؛ وليس في مادة دراسية محددة، ويجعل المتعلم أكثر استجابة واستدعاءً للمعرفة، ومنه توفير وقت وجهد المتعلم نتيجة لسرعة فهم المقروء، وبقاء المعلومة أطول أثرًا في ذهن المتعلم.

فقد ركزنا في دراستنا على معرفة مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي، وكذا ما إذا كان هناكفروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي باختلاف متغيري (الجنس وعدد مرات إعادة السنة).

ولقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- انخفاض مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي لدى أفراد العينة باختلاف الجنس(ذكور، إناث).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي لدى أفراد العينة باختلاف عدد مرات إعادة السنة.

على ضوء النتائج المتحصل عليها نتقدم بمجموعة من المقترحات:

الاقتراحات:

- ضرورة الكشف المبكر عن التلاميذ بطيئي التعلم .
- الاهتمام بإعداد برامج تعليمية للتلاميذ بطيئي التعلم في مستويات تعليمية أخرى .
- ضرورة تكوين المعلمين وتأهيلهم للتعامل مع التلاميذ بطيئي التعلم.
- ضرورة استخدام المعلمين لطرق تدريس متنوعة ومناسبة للتلاميذ بطيئي التعلم.
- ضرورة توفير الأدوات والوسائل التعليمية اللازمة لتبسيط المعلومات وتوضيحها للتلاميذ بطيئي التعلم.
- ضرورة إعداد دليل للمعلم يسترشد به عند التدريس للتلاميذ بطيئي التعلم.
- ضرورة إجراء دراسات حول التلاميذ بطيئي التعلم تتضمن برامج تعليمية أو تربوية، تدريبية أو تعليمية علاجية تهتم بالحاجات التربوية والأكاديمية لأفراد هذه الفئة.

قائمة المراجع المعتمدة:

1 - ابن منظور، أبوالفضل جمال الدين محمد بن مكرم (2005): **لسان العرب**،ط4،دار صادر،بيروت.

2 - إبراهيم مروان عبد المجيد ،(2000): **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**، (ط1)، عمان، دار الورّاق للنشر و التوزيع.

3 - أبو الفخر، غسان (2006): **مفهوم صعوبات التعلم**، مجلة الرسالة التربوية المعاصرة، دار البشير، عمان، العدد 2 (7 - 25)

4 - أبو علام، رجاء محمود والدرس، علاء سعيد محمد و ابراهيم، أماني سعيدة سيد (2014): **فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التنظيم الذاتي في تخفيف صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية**، مجلة العلوم التربوية، العدد الثالث، الجزء الثاني، ص ص 602 – 637.

5- أخضر، فوزية بنت محمد (1997)**: الفئات الحائرة** ، الرياض ، دار عالم الكتب. المعاصرة، العدد الثاني.

6- الحلاق،عليسامي (2010): **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**، ب ط، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان.

7- الخضير، خضير سعود (1996) : **طرق وأساليب تقويم وقياس التحصيل**، المجلة القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (18).

8- الراشد، خالد بن عبد الله (2001): **برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة وأثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

9 - الناقة، محمود وحافظ، وحيد (2002): **تعليم اللغة العربية في التعليم العام (مداخله وفنياته)**، القاهرة.

10- حراحشة، إبراهيم محمد علي (2007): **المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق**. ب ط، دار الخزامي للنشر، عمان.

11- راشد، عدنان غائب (2002): **سيكولوجية الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية ـــ بطيئي التعلم**، ط1، دار وائل للطباعة والنشر، عمان.

12- رجاء محمود أبوعلام ، نادية محمود شريف (1995): **الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية**، ط3، دار القلم، الكويت.

13- **زاير**، سعد علي وعايز، إيمان اسماعيل (2011)**: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، العالمية المتحدة، بيروت.ـــ

14- طلبة، إيهاب جودة أحمد (2013): **فهم النصوص المقروءة**، ب ط، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.

15-عبد الباري، ماهر شعبان (2010): **سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية**، ب ط، دار المسيرة، الأردن.

16- كريري، هادي بن ظافر حسن (2005): **تقويم الاختبارات النفسية شائعة الاستخدام بالمستشفيات والعيادات والوحدات الإرشادية الحكومية بمدينة الرياض**، ماجستير، جامعة اليرموك الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

17- لجنة مختصة من صندوق الملكة علياء بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم (1993): **دليل التربية الخاصة للمعلم والمرشد والمشرف التربوي**، الطبعة الثانية.

18- مزيان،محمد (1999):**مبادئ في البحث النفسي و التربوي**، (ط1)،دار العرب للنشر والتوزيع، الجزائر.

19 - منسي، حسن عمر (1992): **مشكلات الطلبة بطيئي التعلم في الصفوف السابع والثامن والتاسع**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد.

20 - Bernnan, W. K (1974): **Shaping The education Of Slow Learner**, Routledge and Kagan Paul, London and Boston.

21 - Piager,J (1946) : **La Psychologie de L'intelligence**, collin, Paris.

التدريب الرياضي في كرة القدم أثناء مرحلة المنافسات.
بين حمل التدريب وحامض اللاكتيك.

د.عبد القادر برقوق
د.عباسة نجيب
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)

ملخص:

تتمحور هذه الدراسة حول كيفية القيام بعملية التدريب الرياضي بكل محاوره الخمس بطريقة علمية إلى حد ما من طرف المدربين القائمين على كرة القدم والذين تنشط فرقهم في احد البطولات الرسمية الجزائرية، ونقصد بعلمية التدريب الرياضي هو الأخذ في الحسبان الأنظمة الطاقوية للاعب أثناء تطبيق جرعات الحمل التدريبي خلال الأسبوع الذي يسبق المنافسة الرسمية، ونقصد بالأسبوع التدريبي التدريب أثناء فترة المنافسات أين يكون المدرب ملزم بتوزيع الحمل التدريبي بطريقة علمية خلال الحصص التدريبية التي تتوسط مقابلتين. وسنعالج من خلال هذه المداخلة الإشكالية التي يقع فيها المدرب عندما يريد الوصول بلاعبيه إلى المستوى العالي من اللياقة البدنية تحسبا للمقابلة القادمة وترسب حمض اللاكتيك في العضلات الذي سيعيق حتما اللاعبين من الوصول إلى المستوى العالي أثناء المقابلة المرتقبة.

الكلمات المفتاحية: التدريب الرياضي – مرحلة المنافسات – حمل التدريب – حامض اللاكتيك.

Résumé

Cette étude porte sur la façon de faire le processus d'entrainement sportif dans les cinq axes d'une manière scientifique dans une certaine mesure par les entraineurs des football et qui sont des équipes actives dans l'un des championnat officiels algériens, et nous entendons a l'entrainement prend en compte les systèmes énergétiques pour le joueur lors de l'application des doses de charge d'entrainement au cours la semaine avant la compétition officielle, nous entendons l'entrainement d'une semaine d'entrainement sportif au cours de la période de compétition, où l'entraîneur est obligé de distribuer la charge d'entrainement d'une manière scientifique au cours des séances d'entrainement médiation des entrevues. Nous abordons ce problème grâce à l'intervention où l'entraîneur est quand il veut que ses joueurs d'atteindre un haut niveau de condition physique en prévision de la prochaine entrevue et le dépôt d'acide lactique dans les muscles, ce qui va inévitablement faire obstacle à des joueurs d'atteindre un niveau élevé au cours de match prochain.

Mots clés: l'entrainement sportif – phase compétitive - charge d'entrainement - l'acide lactique.

مقدمة وإشكالية :

تُعتبر لعبة كرة القدم من الألعاب الجماعية الأكثر شيوعاً بين الدول، حيث يقدّر عدد لاعبي كرة القدم ما يقارب 250 مليون لاعبا حصيلة أكثر من 200 دولة في العالم، وتعد لعبة كرة القدم من الألعاب الممتعة حيث تقام لها بطولات ومسابقات عالمية، وتتم هذه اللعبة بوجود الحكام المشرفين على سيرها واتخاذ الإجراءات اللازمة بحق المخالفين، وتحظى لعبة كرة القدم بجمهور غفير وعدد هائل من المحبين في شتى دول العالم، ويعود الشغف الكبير بهذه اللعبة – حسب رأينا- إلى طبيعتها ذلك لأنها تلعب بالأرجل عوض اليدين، وعندما يبدع الإنسان برجليه فانه يأتي بشيء خارج عن طبيعته المألوفة، ولهذا فانه يستحق المشاهدة والاستمتاع، ليس هذا فحسب فان كرة القدم تتكون من فريقين يضم كل منهما 11 لاعبا، وهم على درجة عالية من الفنيات الفردية(التكنيك) وعلى مستوى كبير من التناسق والتفاهم في خلق جمل كروية رائعة تحت ضغط المنافس للوصول إلى الهدف وهو إدخال الكرة في مرمى الفريق الخصم(التاكتيك)، وما يعزز هذا الرأي هو البحث عن الأداء الجميل من طرف الفرق الكروية أولا ثم النتيجة ثانيا، وذلك لإرضاء جماهيرها الواسعة التي تبحث عن متعة كرة القدم وفنياتها وتبحث عن الفوز بالأداء والنتيجة.

ويعتبر التدريب الرياضي العلم والفن والأسلوب التربوي الذي يعد الأفراد لخوض المسابقات الرياضية ويقوم التدريب الرياضي على خطط معدة مسبقاً تخضع لأسس ومعايير معينة، حيث إنها تعد اللاعبين بشكل تدريجي لتحمل التدريبات الرياضية الصعبة، والتدريب الرياضي في كرة القدم عملية طويلة وشاقة تهدف إلى إعداد اللاعبين بدنيا وتقنيا وتكتيكيا ونفسيا و تهذيبهم وذلك باستخدام الوسائل المتاحة والخاصة للوصول إلى المستويات القصوى من الأداء، وللوصول إلى هذا الهدف توجب على الطاقم الفني الإعداد والتخطيط وإتباع الطرق العلمية الحديثة للرفع من جاهزية الفرق الكروية في المنافسات المختلفة.(موفق مجيد المولي، 2000،ص 89)

ويقسم التدريب الرياضي في كرة القدم إلى ثلاث مراحل، مرحلة الإعداد العام، مرحلة المنافسات والمرحلة الانتقالية(مرحلة ما بين موسمين كرويين)، وما يهمنا في هذه المداخلة هي مرحلة المنافسات والتي تقتضي تدريبا خاصاً، بحيث يهدف المدرب على المحافظة على مستوى اللياقة البدنية المكتسبة من المرحلة الأولى، ويعد لاعبيه إلى المنافسات الأسبوعية والتي تصل في بعض الأحيان إلى ثلاث مباريات خلال الأسبوع الواحد، وحتى يستطيع المدرب القيام بهذا يجب عليه التحكم التام في الأسس العلمية لعملية التدريب الرياضي وخاصة التدريب اللاهوائي بحكم طبيعة المرحلة، وتبنى هذه الأسس على المعرفة الجيدة بتشكيل حمل التدريب الرياضي أثناء أسبوع المنافسة والتحكم في مصادر الطاقة أثناء بناء التمارين الرياضية، وبالخصوص المصادر اللاهوائية على أساس أن التدريب في مرحلة المنافسات في كرة القدم يكون بنسبة75 % لاهوائيا .(هاشم ياسر حسن وآخرون،2014،ص 13)

وقد أثبتت التجارب العملية والأبحاث العلمية أن أحسن وسيلة لأداء البرنامج التدريبي بنجاح وخاصة في هذه المرحلة هي زيادة عدد مرات التدريب الأسبوعي مع التحكم في كمية الحمل وقوته بدلا من تخفيض عدد مرات التدريب والزيادة المفرطة في كمية وقوة الحمل التدريبي ومن جهة أخرى، فان حمل التدريب هو القاعدة الأساسية للتدريب في مرحلة المنافسات وفي التدريب اللاهوائي الذي يميزها، إذ يعتبر الوسيلة الفعالة التي تؤثر على الفرد الرياضي بسبب التغيرات الوظيفية والخارجية لأجهزته، ذلك لان حمل التدريب الرياضي الذي يطبقه المدرب في الحصص التدريبية من خلال التمارينات المختلفة، يؤثر بشكل واضح على الأجهزة والأعضاء الداخلية للجسم إما ايجابيا وإما سلبيا وهذا في حالة عدم كفاءة المدرب وجهله بالعمليات الكيميائية والحالات الفسيولوجية التي تصحب استخدام حمل تدريبي معين.

كما أن التدريب اللاهوائي الخاص بمرحلة المنافسات في كرة القدم، يرتبط بالأساس مع الأنظمة الطاقوية اللاهوائية والمتمثلة في النظامين الفوسفاتي والحمضي، وهذا الأخير يؤدي بنا إلى الإشارة إلى حامض اللبنيك الذي

يترسب في العضلات العاملة للاعب جراء الحمل التدريبي المستخدم في التدريبات، الأمر الذي قد يعيق اللاعبين من الوصول إلى المستوى المطلوب أثناء المنافسة.(صمدي احمد ياسر عبد العظيم، 1999، ص 163)

ومما سبق ذكره، فان إشكالية مداخلتنا تتمحور حول توضيح حقيقة حمض اللبنيك الناتج من النظام الحمضي جراء نوع الحمل التدريبي المطبق على اللاعببين من طرف المدربين خلال مرحلة المنافسات في كرة القدم، كما سيحاول الباحث إعطاء وجهات النظره العلمية فيما يخص تفادي حمض اللبنيك عند تطبيق أحمال تدريبية عالية والتي تقتضيها مرحلة المنافسات، وهذا عند الإجابة عن تساؤل المداخلة: كيف نصل إلى اللياقة البدنية العالية للاعبين في مرحلة المنافسات دون التأثيرات السلبية لترسب حمض اللبنيك في العضلات؟

الإجراءات المنهجية للدراسة:

سنعالج هذه الإشكالية من خلال دراسة نظرية تفصيلية تحتوي على ثلاث مباحث عدد المفاهيم المفتاحية الواردة في العنوان، ثم يتم الربط بين هذه المفاهيم في الخلاصة العامة للمداخلة ليتم التوصل إلى الإجابة عن التساؤل المطروح سابقا.

أولا: التدريب أثناء مرحلة المنافسات

يعتبر علم التدريب الرياضي من العلوم الحديثة في مجال المعرفة بصفة عامة وفي مجال رياضة المستويات العالية بصفة خاصة. وان أكثر التعاريف صلاحية وشمولية لهذا هو أن التدريب الرياضي عملية تربوية تخضع للأسس والمبادئ العلمية وتهدف أساساً إلى إعداد الفرد لتحقيق أعلى مستوى رياضي ممكن في نوع معين من أنواع الأنشطة الرياضية.(ابو العلاء عبد الفتاح، 1997، ص80)

وسنذكر في هذه الفقرة مفاهيم للتدريب الرياضي حسب وجهات النظر الفسيولوجية والرياضية والعلمية، حيث يرى الفسيولوجيون بان التدريب الرياضي عبارة عن كل الأحمال والمجهودات الجسمانية التي تؤدي إلى تكيف وظيفي أو تكويني، وكذلك إلى التغيرات في الأعضاء الداخلية التي ينتج عنها ارتفاع في المستوى الرياضي.

أما بالمفهوم الرياضي فيعتبر التدريب عملية تربوية تخضع لقواعد علمية، وتهدف لإعداد الفرد للوصول إلى المستوى الأفضل في نوع النشاط الرياضي الممارس.

ويرى بعض الباحثين العرب في هذا المجال بان التدريب الرياضي عبارة عن جميع العمليات التي تشمل بناء عناصر اللياقة البدنية وتطويرها وتعلم الأداء الحركي والخططي والتوجيه الإرادي ضمن منهج علمي مبرمج وهادف، يخضع لقواعد تربوية للوصول الى مستوى ممكن.(لمجد محمد السديري،2009، ص3)

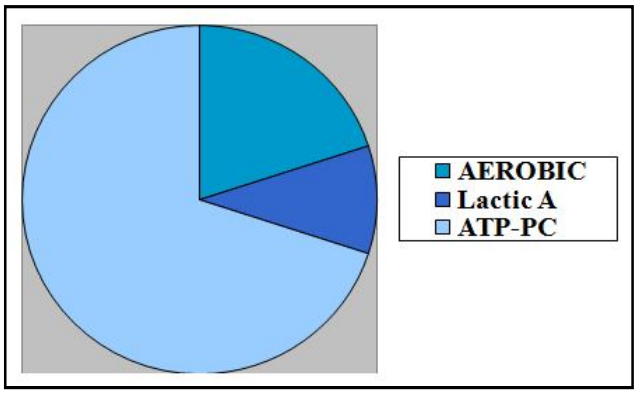
1- خصائص التدريب في مرحلة المنافسات:

في كرة القدم تعتبر مرحلة المنافسات من أطول المراحل مقارنة بالرياضات الجماعية الأخرى، وذلك نظرا لعدد الفرق المشاركة في البطولات الكروية، فلو افترضنا أن البطولة تحتوي على 16 فريقا فان مرحلة المنافسات تمتد إلى 30 أسبوعا ناهيك عن مقابلات الكأس، وتتخلل مرحلة المنافسات في كرة القدم فترة راحة بين مقابلات الذهاب ومقابلات الإياب تمد عادة ل 15 يوما.

فالتدريب في هذه المرحلة يرتبط بإيقاع المنافسة ويجب أن يكون مشابها إلى حد بعيد بمجريات المقابلات وذلك في كل المتغيرات التي لها علاقة بمستوى الأداء، كالمتغيرات البدنية والمهارية من شدة وحجم وكثافة التدريب بهدف إعداد اللعب لتحمل حمل المقابلات.(علي البيك، 1990، ص 78)

ويغلب على مرحلة المنافسات التدريب اللاهوائي وهو التدريب الذي يعتمد على النظامين الفوسفاتي والحمضي لإنتاج الطاقة في الجسم، وإذا نظرنا إلى توزيع الأنظمة الطاقوية في هذه المرحلة سنجد أن نسبة العمل اللاهوائي بنوعيه تفوق 75%، كما يوضحه الشكل التالي:

شكل تخطيطي يوضع نسب الأنظمة الثلاث خلال مرحلة المنافسات في كرة القدم



المصدر: هشام أحمد مهيب، 2006.

كما يبدو من الشكل أعلاه، فان التدريب اللاهوائي هو الغالب في هذه المرحلة، ولهذا يجب الحذر عند تشكيل الأحمال التدريبية خلال أسابيع مرحلة المنافسات، لان العمل بهذا النظام الطاقوي يتطلب المعرفة الجيدة للعمليات الكيميائية التي تحدث على مستوى العضلات العاملة للاعب وكذا التغيرات الفسيولوجية الناتجة جراء إنتاج الطاقة بالنظام اللاهوائي، وهذا في حقيقة الأمر ما أردنا أن نوضحه في نهاية هذه المداخلة.

2- واجبات التدريب في مرحلة المنافسات:

يهدف التدريب في مرحلة المنافسات إلى المحافظة على الحالة البدنية للاعبين المكتسبة من مرحلة الإعداد البدني العام والخاص، لكن المحافظة على الحالة البدنية للاعبين تتطلب تدريبات معينة في كل أسبوع نظرا لطول هذه المرحلة، ومن جهة أخرى فان المدربين يجدون أنفسهم بين مقابلتين - على الأقل- في كل أسبوع، مقابلة انتهت والمقابلة القادمة في نهاية الأسبوع، ولهذا فان التجربة والخبرة الشخصية للمدرب لا تكفي من اجل تحديد جرعات الحمل التدريبي خلال أسبوع المقابلة، بل عليه التسلح بالعلم فسيولوجيا الجهد البدني من اجل ضمان المستوى العالي الذي يطمح إليه. وعموما فان واجبات التدريب في هذه المرحلة تتلخص في العناصر التالية: (أمر الله البساطي ،1990، ص92)

ا- تحسين قدرة اللاعب على العمل المتميز بالسرعة وقوة السرعة.

ب- تطوير القدرة على إنتاج الطاقة اللاهوائية.

ج- التكيف مع الشدات العالية ومقاومتها لفترات طويلة نسبيا.

د- تحسين قدرة اللاعب على سرعة الاستشفاء، والعودة إلى الحالة الطبيعة بعد تكرار شدات عالية.

ثانيا: حمل التدريب:

1- مفهوم حمل التدريب: حمل التدريب هو القاعدة الأساسية للتدريب الرياضي، ويعتبر الوسيلة الرئيسية لتنمية الكفاءة البدنية للاعب فهو يؤدي إلى الارتقاء بالمستوى الوظيفي والعضوي لأجهزة الجسم، وبالتالي تنمية وتطوير الصفات البدنية وتعلم وإتقان المهارات الحركية والقدرات الخططية والسمات الإرادية.

ويقصد بحمل التدريب أيضا، جميع المجهودات البدنيه والعصبية (المحتويات التدريبية) التي تقع على عاتق اللاعب نتيجة ممارسة الأنشطة الرياضية المختلفة .

ومن وجهة النظر الفسيولوجية يشير سيد عبد المقصود عن فرخوشانسكى (1988) للحمل بأنه كمية التأثيرات الواقعة على الأعضاء الداخلية نتيجة عمل عضلي محدد، ينعكس على الأعضاء الداخلية على هيئة ردود أفعال وظيفية.

ويشير محمد (علاوى 1987) نقلا عن هارا Hare أنه هو العبىء أو الجهد ألبدنى والعصبي الواقع على أجهزة الفرد المختلفة كالجهاز العصبي، الجهاز الدوري، الجهاز التنفسى ، الجهاز العضلي، والجهاز الغددي...الخ، كنتيجة لأداء الأنشطة ألبدنيه المقصودة.

واستخلاصاً لمفاهيم عديدة لحمل التدريب الرياضي يمكن تعريفة بكمية التدريبات أو المجهودات ذات الاتجاهات المختلفة والمؤثرة على جميع أعضاء وأجهزة الجسم الحيوية التي تظهر على اللاعب في صورة ردود أفعال وظيفية نتيجة لهذه التدريبات.

2- أشكال الحمل التدريبي :

يشتمل الحمل التدريبي بصفة عامة على ثلاث إشكال رئيسيه أو أنواع في العديد من المصادر وهي، الحمل الخارجي، الحمل الداخلي والحمل النفسي، وهذا الأخير لم يتطرق إليه في الكثير من الدراسات والأبحاث المتعلقة بحمل التدريب، إلا أننا نجده ذو أهمية كبيرة نظرا لتأثيره على الحالة النفسية للاعب، إما بالسلب وإما بالإيجاب.

2-1- الحمل الخارجي: يقصد بالحمل الخارجي كمية التدريبات أو العمل المنفذ خلال وحدات التدريب ومستوى تركيزها أو إنجازها خلال وحدات زمنية محدده، ويتكون الحمل الخارجي من ثلاث مقومات أو مفاتيح يتم توجيه التدريب من خلال التحكم فيها مع مراعاة العلاقة بينهما، حيث تمثل هذه العلاقة درجة عالية من الأهمية عند تخطيط وتشكيل برامج التدريب في مختلف مراحله، وهذه المقومات هي: الشدة، الحجم والكثافة.

2-1-1- الشدة (شدة الحمل) يقصد بشدة الحمل التدريبي درجة الصعوبة أو القوة التي يؤدى بها التمرين (الجهد البدني)خلال التدريبات أو المنافسات الرياضية، ويمكن قياسها أو تقديرها من خلال: - سرعة التمرين. - مقدار المقاومة.

- مسافة الأداء. - درجة سرعة اللعب(ربتم اللعب) - سرعة تردد الحركة.

2-1-2- الحجم(حجم التدريب) يتحدد مقدار الحجم من خلال زمن أو مسافة التمرين وكذا عدد مرات التكرار، وبذلك يمثل حجم الحمل مجموع المسافات أو الأزمنة أو التكرارات في وحدة التدريب اليومية ودورات الحمل الأسبوعية أو الشهرية ... وعليه يمكن إيضاح أشكال أو صور المصطلحات الخاصة بحجم الحمل وهى :

- تكرار التمرين أو المثير : ويتمثل في عدد مرات أداء أو تكرار التمرين الواحد كما في تكرار الجري لمسافة 50 متر أربعة تكرارات (4×50م) أو رفع ثقل وزنة 70 كغ عشرة تكرارات (10×70كجم) .

- فترة دوام التمرين أو المثير : ويقصد بها استمرار أداء التمرين الواحد وتتحدد من خلال النقاط التالية، زمن أداء التمرين أو مسافة التمرين .

2-1-3- الكثافة (كثافة الحمل) : خلال بحثنا في مكونات حمل التدريب الرياضي وجدنا الكثير من الغموض وعدم الفهم فيما يخص كثافة الحمل والراحة، ففي الكثير من المصادر والدراسات يعتبرون أن الراحة هي المكون الثالث لحمل التدريب الرياضي، في حين أن الراحة بأنواعها تعتبر ذات صلة بالمكون الثالث للحمل وهو الكثافة، ورغم التشابه الكبير بين الكثافة والراحة إلا انه يوجد فرق بينهما، وسنوضحه عندما نعطي المفهوم الصحيح لكثافة الحمل التدريبي.

تُعبر كثافة الحمل عن العلاقة الزمنية أو النسبية بين فترات الراحة الفعلية وفترات العمل الفعلية في وحدة التدريب أو مجموعة التمرينات، وهى بذلك تمثل علاقة غاية في الأهمية.

وتتحدد كثافة الحمل التدريبي من خلال التحكم في شدة وفترة دوام التمرين أو عدد التكرارات حسب اتجاه الحمل، فقد يؤدى اللاعب التمرين خمس مرات في زمن قدرة 15 دقيقة، ويمكن أيضاً أداء سبعة تكرارات في نفس الزمن. والفارق بين الوضعين هو كثافة التمرين. وتعد العلاقة بين حمل التدريب وكثافة التمرين هي الركيزة الأساسية لتحقيق التكيف وتطور الحمل ومن ثم تطور مستوى الأداء للاعب.

يجب أن تحدد طول فترة الراحة بحيث تمكن أعضاء الجسم الوظيفية من التعويض أو استجماع القوى المناسب لأداء أو تكرار الحمل بنفس المستوى بالشدة المطلوبة .(حمدي السيد عبد الحميد النواصرى، 2013)

2-1-4- فترات الراحة: نقصد بفترات الراحة، المدة الزمنية التي تعطى للاعب بين تمرينين أو بين مجموعتين، وتحدد مدة الراحة بنوعية التمرين الذي يسبقها، كما تتحدد بالشدة المطبقة في التمرين، وعلى هذا الأساس فنه توجد علاقة بين شدة التمرين وفترة الراحة، ومنها نجد نوعين من الراحة، الراحة الكاملة والراحة الناقصة أو غير الكاملة، وهذا ما سنوضحه بالتدقيق في الجزء الأخير من المداخلة. ومن ناحية أخرى تنقسم الراحة إلى نوعين، راحة سلبية وراحة ايجابية.

أ- الراحـــة السلبية : وهى تمثل فترة لا يؤدى فيها اللاعب أي نشاط موجة، وقد تكون هذه الراحة قصيرة بين تمرينين أو مجموعتين أو تكون راحة طويلة بين حصتين تدريبيتين.

ب- الراحـــة الايجابية : وتسمى أحياناً بالراحة النشطة، حيث يقوم اللاعب خلالها بأداء بعض الأنشطة البسيطة وسهلة الأداء للتخلص من التعب كالهرولة الخفيفة والمشي أو تمرينات الاسترخاء.

2-2- الحمل الداخلي: ويقصد بالحمل الداخلي هنا درجة أو مستوى التغيرات الداخلية – البيولوجية لأجهزة الجسم الوظيفية نتيجة لأداء التدريبات بأنواعها المختلفة ، حيث يؤدى التدريب (الحمل الخارجي) دائماً إلى حدوث تغيرات جوهرية إثناء تنفيذه وبعد الانتهاء منه . وتتمثل هذه التغيرات في ردود أفعال الأجهزة الوظيفية والعصبية وقيم الكيمياء الحيوية بالجسم .

وتعد هذه التغيرات أيضاً معيارا لحكم على مستوى كل من اللاعب وقيم الحمل، فكلما زاد مستوى الحمل الخارجي أدى بدوره إلى زيادة ردود فعل الأجهزة الوظيفية لجسم اللاعب وهو الهدف الحقيقي من تشكيل الحمل الخارجي . ويمكن التعرف على ردود فعل الأجهزة الوظيفية من خلال معدل ضربات القلب وضغط الدم ونسبة حامض اللاكتيك في الدم والبول. وهناك أجهزة قياس معملية حديثة ومتنوعة تعطى بياناً كاملاً وسريعاً للتغيرات الفسيولوجية وقيم الكيمياء الحيوية في جسم اللاعب سواء إثناء المجهود البدني أو بعد الانتهاء منه وتعد هذه المعلومات جميعاً أساساً جوهرياً في توجيه وتشكيل الحمل الخارجي. (حمدي السيد، 2013، ص 22)

2-3- الحمل النفسي: نقصد بالحمل النفسي، الحالة النفسية للاعب أثناء وبعد أدائه للتدريب الرياضي، فكثيرا من الأحيان يكون المستوى الأدائي للاعب منخفضا بالرغم من التدريبات المتواصلة، ويعود ذلك في اغلبه إلى الآثار النفسية السيئة التي خلفها حمل التدريب خاصة الأحمال التدريبية العالية أو المنافسات الهامة والمصيرية.

مما سبق، نلاحظ أن كل من الحمل الداخلي والحمل النفسي ما هما إلا مؤشرات ونواتج عن الحمل الخارجي، وبذلك يعتبر الحمل الخارجي الذي يطبقه المدرب على اللاعبين هو أساس تطورهم و تحسنهم في الأداء، أو هو السبب في تقهقر الأداء وهبوط المستوى البدني للاعبين.

3- مستويات حمل التدريب:

يحتوي حمل التدريب على مستويات أو درجات متعددة و تنحصر هذه المستويات ما بين الحمل الأقصى والحمل الأدنى أو الضعيف. ويتحدد مستوى الحمل بواسطة الشدة خاصة ثم الحجم والكثافة. وسنعرض في مداخلتنا هذه أربعة مستويات للحمل التدريبي على أساس أنها الأكثر اتفاق من طرف الباحثين المختصين، لأننا بصدد البحث في كرة القدم التنافسية والتي تستخدم هذه المستويات بكثرة.

(EDGAR THIL ;2008;p105)

- المستوى الأول: حمل التدريب الأقصى : يتميز بعبء قوي جدا على أجهزة وأعضاء الجسم، ويتم الأداء في الظروف اللاهوائية. بالنظام الفوسفاتي(ATP- CP)

جدول يبين مكونات الحمل الأقصى.

الشدة	الحجم	الكثافة
95 إلى 100 %	من 5 إلى 20 ثانية	الراحة كاملة من 4 إلى 6 دقائق

- المستوى الثاني: حمل التدريب القريب من الأقصى : يتميز بعبء قوي على أجهزة وأعضاء الجسم، ويتم الأداء في الظروف اللاهوائية. بالنظام الحمضي(AL)

جدول يبين مكونات الحمل القريب من الأقصى.

الشدة	الحجم	الكثافة
80 إلى 90 %	من إلى 120 ثانية	الراحة طويلة نسبيا من 2 إلى 4 دقائق.

- المستوى الثالث: حمل التدريب الكبير أو المرتفع: يتميز بعبء كبير نسبيا على أجهزة وأعضاء الجسم، ويتم الأداء في الظروف اللاهوائية والهوائية، بالنظام الحمضي(AL) والنظام الاوكسجيني (O^2)

جدول يبين مكونات الحمل الكبير أو المرتفع.

الشدة	الحجم	الكثافة
60 إلى 70 %	من 4 إلى 30 دقيقة	الراحة تصل إلى دقيقتين

- المستوى الرابع: حمل التدريب المتوسط : يهدف إلى تنشيط الأجهزة الحيوية للرياضي ، ويستخدم عادة في تعلم واكتساب المهارات الحركية الأساسية، ويكون العمل فيه بواسطة النظام الهوائي (O^2).

جدول يبين مكونات الحمل المتوسط.

الشدة	الحجم	الكثافة
50 إلى 60 %	من 30 د فما فوق	الراحة صغيرة جدا إلى منعدمة

وفي كرة القدم الحديثة، أصبحت تطبق أحمال مرتفعة على العموم في كل مراحل التدريب الرياضي، وذلك نظرا إلى المجهودات البدنية الكبيرة التي يبذلها اللاعبين خلال المنافسات، ويرجع ذلك إلى الخطط التاكتيكية الحديثة التي جعلت الكل يدافع والكل يهاجم في نفس الوقت، كذلك يعود إلى اشتداد مستوى المنافسات في كرة القدم في اغلب الفعاليات الكروية، فأصبح الحمل التدريبي ذو الشدة التي تتراوح 35 % من قدرات اللاعب أصبح عبارة عن راحة ايجابية.

ولهذا اعتمدنا هذا التقسيم للحمل التدريب الذي ورد في بعض الأبحاث والكتب المتخصصة في التدريب الرياضي لكرة القدم مثل كتاب (MANUEL DE L'EDUCATEUR SPORTIF) في حين أن هناك من قسم الحمل التدريبي إلى ثمانية مستويات، والتي تعتبر جلها أحمال تدريبية للراحات الايجابية.

ثالثا: نظام حامض اللاكتيك:

ينتج نظام حامض اللاكتيك في التدريبات اللاهوائية ذات الحمل التدريبي الأقل من الأقصى لفترة زمنية تتراوح من 10 ثواني إلى 3 دقائق، وهو النظام الثاني اللاهوائي بعد النظام الفوسفوري، ويتميز استعمال حامض اللاكتيك في إنتاج الطاقة بسرعة إمداد العضلة بالمصدر المباشر للطاقة (ATP) لكن بدرجة اقل من النظام الفوسفوري، وبدرجة أسرع من النظام الاوكسجيني، وسنوضح اهم خصائص الانظمة الطاقوية الثلاث من خلال الجدول التالي:

النظام الفوسفاتي (ATP-CP)	النظام الحمضي (LA)	النظام الهوائي (0^2)
يكون لا هوائياً (لا يعتمد على الأوكسجين في إنتاج الطاقة).	يكون لا هوائياً (لا يعتمد على الأوكسجين في تحرير الطاقة).	يكون هوائياً (يعتمد على وجود الأوكسجين).
يناسب الشدة القصوى والزمن القصير ويتراوح من (10-15 ثا)	يناسب الشدة القريبة من القصوى وذات زمن يتراوح ما بين (30 ثا -إلى 2 أو3 د).	يناسب الشدة الخفيفة والمتوسطة ولفترة زمن طويلة.
يعتمد على ATP-CP المخزون في الخلايا العضلية.	الكاربوهيدرات هي المصدر الأساسي لإنتاج الطاقة.	يستخدم الكاربوهيدرات والشحوم لإنتاج الطاقة وعند نفادها تستخدم البروتينات.
الطاقة المحررة قليلة جدا.	الطاقة الناتجة قليلة.	الطاقة المحررة كبيرة جدا.
سريع جدا في الإمداد بالطاقة	سريع في تحرير الطاقة.	بطئ في تحرير الطاقة.
الصفات البدنية المناسبة - القوة القصوى - السرعة القصوى. القدرة أو القوة المميزة بالسرعة (قوة السرعة)	الصفات البدنية المناسبة تحمل السرعة - تحمل القوة المتحركة والثابتة (مقاومة القوة)	الصفات البدنية المناسبة - المداومة. - القوة، قوة السرعة. - السرعة، مداومة السرعة. - المرونة.- الرشاقة

(المصدر: محاضرات الدراسات العليا، كلية التربية البدنية، الجامعة العراقية، 2015)

حمض اللبنيك (C3H6O3)

حامض اللاكتيك هو عبارة عن مُركب كيميائي يُرمز له بالرمز الكيميائي C3H6O3 كميته في دم الإنسان في الظروف العادية حوالي 14 ملجم كل 100سم3 من الدم. أي حوالي (1 – 2) ملي مول كــل لتر دم، ولكن عند العدو بالشدة القصوى أو الأقل من القصوى كما في مسابقات(400، 800، 1500م) ترتفع كمية حامض اللاكتيك حوالي (150 – 250 ملجم) كل 100 سم3 من الدم. ونتيجة لهذا الارتفاع في كمية حامض اللاكتيك في العضلات العاملة ودم العداء أثناء المنافسات أو التدريب فإن هناك تأثيرات سلبية تحدث في أجهزة وأعضاء جسم العداء تؤدي إلى ظهور علامات التعب وهذا يعني هبوط في قدرة العداء على الاستمرار بالعدو بنفس المستوى أو بالشكل الأمثل.(EGC, 2015)

1- تشكل حامض اللاكتيك في العضلات:

في الظروف الطبيعية يكون هناك توازن بين إنتاج حامض اللاكتيك والتخلص منه. أما في حالة الإجهاد البدني والتمارين الرياضية العالية فان كميتة تزداد في العضلات أكثر من الكمية التي يتخلص منها الجسم.

ومن وجهة نظر علم التدريب الرياضي فإن حامض اللاكتيك يتجمع في عضلات ودم العداء عندما يُنفذ العداء التدريب بالشدة القصوى أو أقل من القصوى أي من (85 – 100%) من طاقة الفرد القصوى لمدة تتراوح من 10 ثواني إلى 3 دقائق، وهذا يعني أن كل تدريب بهذه المواصفــات يؤدي إلى ترسب حامض اللاكتيك في عضلات ودم العداء، وهذه المواصفات تخص التدريب اللاهوائي الحمضي في إنتاج الطاقة.

وينتج حامض اللاكتيك وفق النظرية الفسيولوجية أثناء المنافسات أو التدريبات التي تنفذ بالشدة القصوى أو الأقل من القصوى نتيجة لتحلل مصدر الطاقــة الكربوهيدراتي (الكلايكوجين) عبر عدة مراحل في غياب الاوكسجين، أي أن السكر في هذه التدريبات اللاهوائية يتحلل بمساعدة العديد من الأنزيمات اللاأوكسجينية في عملية تسمى الجلكزة، وتتم هذه العمليات داخل الألياف العضلية وخلال أجزاء من الثانية وينتج في نهاية التحلل اللاأوكسجيني للجلوكوز طاقة تقدر 2 ATP جزيئتين من مُركب ثلاثي فوسفات الأدنوزين والذي يعتبر المصدر الأساسي والمباشر لإنتاج الطاقة

لأي عمل عضلي يقوم به اللاعب، كما ينتج من هذا التحلل حامض اللاكتيك باعتباره من نواتج عملية الجلكزة في العضلات ثم ينتقل بعد ذلك إلى الدم كما يوضحه الجدول التالي:

C3 H6 O3		2 ATP	⟶	C6 H12 O6
حامض اللاكتيك	+	طاقة	أنزيمات لا اوكسجينية مساعدة	سكر الجلوكوز

2- التأثيرات السلبية لحمض اللبنيك في العضلات:

يرى(بهاء الدين سلامة) بان حمض اللبنيك هو الناتج النهائي لعملية استهلاك الجلايكوجين من طرف العضلات لإنتاج الطاقة في غياب الأوكسجين، والذي بدوره يعيق عمل العضلات في التقلص الأقصى كما يسبب آلام عضلية ويسرع ظهور التعب العضلي لدى اللاعبين(بهاء الدين سلامة، مرجع سابق)

وبالرغم من بعض الدراسات المشككة في الأثر السلبي لحامض اللاكتيك في العضلات والدم، إلا انه من الثابت علميا لحد الآن، أن ارتفاع نسبة حامض اللاكتيك في العضلات تؤدي غالى هبوط مستوى الأداء الأقصى لدى اللاعبين وعدم مقدرة الرياضيين للوصول إلى مستواهم بوجود كميات كبيرة من حمض اللبنيك على مستوى عضلاتهم العاملة. وهو ما سنوضحه في النقاط التالية:

أ- إن تراكم أو تجمع حامض اللاكتيك في الألياف العضلية يكون في مناطق الاتصال العضلي العصبي (المشابك العصبية العضلية) مما يؤدي إلى إعاقة وصول الإشارات العصبية وعدم وصولها إلى داخل الألياف العضلية بشكل انسيابي وهذا يقلل من إمكانية التقلص والانبساط السريع للعضلات وبالتالي يهبط المستوى وتقل قدرة اللاعب على العدو السريع .

ب- إن تراكم أو تجمع حامض اللاكتيك في عضلات اللاعب يؤدي إلى زيادة أو مضاعفة الضغط للخلايا العضلية فيسبب في انتفاخها فتضغط الخلايا المنتفخة بدورها على نهايات الأعصاب الحسية فتسبب ظهور الألم في العضلات، وقد يستمر هذا الألم في العضلات لعدة أيام، وخصوصاً عند اللاعبين المبتدئين.

ج- إن تراكم أو تجمع حامض اللاكتيك في الدم يؤدي إلى زيادة حموضتة، وهذا يعني حدوث تغيير في التوازن الحامضي القلوي PH الدم، فعندما يكون الدم حمضيا بدرجة كبيرة أي أقل من(7) درجة فإن خصائص البروتينات في الدم سوف تتغير مما يسبب الخطورة على اللاعبين، خاصة الذين ليست لهم المقدرة الكبيرة على تحمل نقص الأوكسجين في الخلايا العضلية. (حمدي السيد،2013، ص 58)

3- مصير حمض اللاكتيك في الجسم:

ينتج حمض اللاكتيك بواسطة العضلات أثناء النشاط الرياضي اللاهوائي الحمضي كما وضحنا سابقا، وله مصيران (عصام عبد الخالق, 1999ص127)

1. كمية قليل من حمض اللبنيك تتحول إلى حمض البيروفيك او البيرفات (pyruvate) ومن ثم يتم تكسيره إلى ماء و ثاني أكسيد الكربون من طرف العضلات، ويخرج من الجسم عن طريق عملية التنفس(الزفير) وعن طريق التعرق، ونسبة من حمض البيروفيك تستخدم كمصدر طاقوي، خاصة لعضلة القلب.

2. معظم حمض اللاكتيك يتم تحويله إلى جلوكوز بعملية تسمى (gluconeogenesis) بحيث يتم نقل حمض اللاكتيك من العضلات إلى الكبد في دورة تسمى دورة كوري (Cori Cycle) ويتم فيها تحويل سكر الجلوكز إلى جلايكوجن (glycogen)الذي يخزنه الجسم في الكبد وفي العضلات.

ونشير هنا، إلى الاختلاف القائم بين الدراسات والعلماء حول مصير حمض اللاكتيك في العضلات بعد ترسبه جراء العمل اللاهوائي الحمض، وقد اختلفت الدراسات بالخصوص في النقاط التالية:

- النسبة منن حمض اللاكتيك التي تتحول الى حمض البيروفيك ومن ثم إلى الجلوكوز والجلايكوجين.
- إمكانية أن يكون حمض اللاكتيك مصدر طاقوي للعضلات وللقلب بالخصوص.
- الزمن الكلي لتخلص العضلات العاملة من حمض اللاكتيك نهائيا.
- الأثر السبي لحمض اللاكتيك على العضلات.

رابعا : الخلاصة العامة للبحث:

كيف نصل إلى اللياقة البدنية العالية للاعبين في مرحلة المنافسات دون التأثيرات السلبية لترسب حمض اللبنيك في العضلات؟

للإجابة عن هذا التساؤل، ننطلق من أن العمل بالنظام الحمضي ينتج عنه كميات معتبرة من حامض اللاكتيك في العضلات العاملة للاعبين، وهذا ما أورده (حمدي محمد علي محمود) في مقاله بمجلة التربية البدنية(سنشير له في صفحة المراجع) حيث أورد عدة دراسات علمية تؤكد هذا الطرح ومنها:

1. دراسة فوكس Fox (1984م) : التحمل اللاهوائي هو قدرة العضلة علي العمل لأطول فترة زمنية في إطار إنتاج الطاقة اللاهوائية، والتي تتراوح مدتها من (30ث إلي 3ق) بأقصى شدة ويتطلب ذلك كفاءة في قدرة العضلة عل تحمل نقص الأكسجين وزيادة قدرتها علي استخدام نظم الطاقة اللاهوائية وتحمل زيادة نسبة حامض اللاكتيك.

2. دراسة أبو العلا عبد الفتاح (1997م): إن تنمية الإمكانيات اللاهوائية تتطلب تنفيذ أحجام تدريبية كبيرة مع استخدام شدة تزيد من العتبة الفارقة اللاهوائية ، أي الشدة التي تؤدي إلي زيادة تركيز حامض اللاكتيك فى الدم من 3-4 مللي مول، وترسبه في العضلات.

ومن جهة أخرى، نوضح الأثر السلبي لزيادة حمض اللاكتيك عن معدله في العضلات والدم، وهو ما جاء في المداخلة الحالية(ص 14) بالإضافة إلى عدة دراسات علمية تؤكد هذا الطرح نذكر منها:

- دراسة (WASERMAN et al.1964) : أن زيادة حمض اللاكتيك في الدم تكون عندما يتمرن الإنسان عند معدل منخفض من الأكسجين.(Hypoxia)

- ابحاث كل من: (Connet et al.1984) و (Brooks et al.1983) و(Douglas1972)

و (Helgenhaser et al.1983) كل هذه الدراسات والابحاث تقول أن هناك ما يسمى البداية اللاهوائية، وأن عضلة الإنسان تعمل لاهوائياً عندما تصل إلى الجهد الأقل من الأقصى،أين يتجمع حمض اللاكتيك في العضلة لان معدل إنتاجه في يصبح أكبر من معدل التخلص منه مما يؤدي إلى تراكمه، وبالتالي التوقف عن النشاط الرياضي أو هبوط المستوى الأدائي والبدني للاعبين.

وعند ملاحظتنا للواقع التدريبي في معظم الفرق المعنية بالمنافسات نجد أن أغلبية المدربين يعتمدون على الخبرة الشخصية والتجربة الميدانية لتحديد شدة حمل التدريب في كل المراحل التدريبية بما فيها مرحلة المنافسات، لكن التدريب الحديث أصبح يستخدم قياس حامض اللاكتيك في الدم كمؤشر على نوعية النظام الطاقوي المعمول به، وتقويم برامج التدريب.(بهاء محمد تقي الموسوي، 2011)

ونرجع هذا النمط التدريبي المستخدم إلى العوامل التالية:

- عدم مقدرة المدربين على تطبيق المعارف النظرية للتدريب الرياضي المستخلصة من التربصات التكوينية وترجمتها في الميدان أثناء الحصص التدريبية .
- المستوى الدراسي المتواضع لأغلبية المدربين، مما يعيقهم عن فهم الجانب الفسيولوجي للجهد البدني.
- عدم المقدرة على وضع تخطيط لبرامج تدريبية تخضع للطرق العلمية الحديثة.
- الضغوط النفسية الكبيرة المتعلقة بكرة القدم وكثافة المنافسات.

ومما سبق ذكره، فإننا نجيب عن تساؤل المداخلة من خلال إتباع الخطوات التالية :

1. التدريب بشدة قصوى، مع إعطاء راحة بينية كاملة وسلبية للاعبين، في اليومين الأخيرين من أسبوع المنافسة وذلك باستخدام طريقة التدريب الفتري مرتفع الشدة.

المغزى:

- ضمان العمل بالنظام الفوسفاتي دون الوصول إلى النظام الحمضي.
- إعطاء الفرصة للاعبين للعودة إلى حالة الاستشفاء بين كل تمرينين أو مجموعتين.
- ضمان اللياقة البدنية القصوى للاعبين تحسبا للمقابلة القادمة دون ترسبات لحامض اللاكتيك.
- مطابقة التدريب في اليومين الأخيرين لظروف المقابلة المنتظرة.

2. العمل بشدات قريبة من القصوى مع فترات للراحة بينية غير كاملة وايجابية بين التمارين والمجموعات. في وسط الأسبوع .

المغزى:

- ضمان الوصول إلى النظام الحمضي وتراكم حمض اللاكتيك في العضلات العاملة.
- رفع من عملية التكيف مع حامض اللاكتيك على مستوى العضلات العاملة.
- ضمان التخلص من رواسب حمض اللاكتيك في العضلات قبل المنافسة.
- ضمان جاهزية الفريق من الناحية البدنية، وتحمله عبء المنافسة القادمة.

3. العمل بشدات منخفضة ومتوسطة مع راحة بينية قصيرة وايجابية بين التمارين والمجموعات في بداية الأسبوع.

المغزى:

- ضمان العمل بالنظام الهوائي الاوكسجيني.
- التسريع في التخلص من حامض اللاكتيك على مستوى العضلات العاملة، جراء المقابلة الماضية.
- تزويد الجسم بكميات كبيرة من الاوكسجين لاستخدامه فيما بعد لإنتاج الطاقة بمختلف الأنظمة من طرف العضلات.
- ضمان مبدأ التدرج في الحمل التدريبي خلال أسبوع المقابلة.

بعض التوصيات:

- عدم الاعتماد على الخبرة الشخصية والتجربة الميدانية فقط، عند القيام بعملية التدريب الرياضي.
- العمل بالمستوى الدراسي للمدرب وتكييفه مع مستويات البطولة الوطنية، وعدم الاكتفاء بالشهادات التدريبية فقط.
- التركيز على فسيولوجية الجهد البدني في محتويات التربصات التدريبية للمدربين.
- وضع آلية للاستفادة من البحوث العلمية والدراسات الجامعية الجزائرية في موضوع التدريب الرياضي لفائدة المدربين الرياضيين.
- محاربة التفكير السائد بان عملية التدريب عملية بسيطة يمكن لأي احد القيام بها، خاصة عند الفئات الشبانية.

المراجع:

- هاشم ياسر حسن، إخلاص حسين دحام (2014). تأثير تمرينات لاهوائية في بعض المتغيرات الوظيفية والبدنية للاعبي كرة القدم ، مجلة علوم التربية الرياضية المجلد7 العدد 1 .
- حمدي السيد عبد الحميد النواصرى (2013). حمل التدريب الرياضي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- لمجد محمد السديري (2009). علم التدريب الرياضي،كلية التربية البدنية، المملكة العربية السعودية.
- هشام أحمد مهيب(2006). القدرات اللاهوائية، مكتبة عمر الخياط، الأكاديمية الاليكترونية العراقية.
- صمدي احمد ياسر عبد العظيم(1999). التدريب الرياضي أفكار ونظريات، ، جامعة الزقازيق. القاهرة.
- محمد علي احمد القط(1999). وظائف أعضاء التدريب الرياضي مدخل تطبيقي، الطبعة الأولى ، دار الفكر، القاهرة، مصر.
- أبو العلا عبد الفتاح(1997). التدريب الرياضي. الأسس الفسيولوجية، دار الفكر العربي، ط1 القاهرة.
- موفق مجيد المولى، علي خليل(1997). فسيولوجيا التدريب بكرة القدم، الراية للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، الدوحة، قطر.
- مفتى إبراهيم حماد(1996). التدريب الرياضى للجنسين(من الطفولة إلى المراهقه) ، دار الفكر العربى، القاهرة ، مصر.
- علي البيك (1990). أسس إعداد كرة القدم والألعاب الجماعية، القاهرة، دار الفكر العربي، مصر.
- أمر الله البساطي (1990). أسس وقواعد التدريب الرياضي وتطبيقاته، منشأة المعارف،الأردن.
- محمد حسن علاوي(1987). سيكولوجية التدريب، مركز الكتاب للنشر، القاهرة ، مصر.
- حمدي محمد علي محمود(_____)، تأثير تنمية التحمل اللاهوائي علي بعض المتغيرات البدنية والفسيولوجية والمستوي الرقمي لسباق 5000 متر. كلية التربية الرياضية، قسم التدريب الرياضي.
- EDGAR THIL (2008): MANUEL DE L'EDUCATEUR SPORTIF ; EDITION.VIGOT; PARIS. Here (1995): Principle of Sports training, sportvelage, Berlin, Germany.

الهجرة الداخلية في الجزائر

"دراسة تحليلية للهجرة الداخلية في ولاية خنشلة (2005- 2015) "

لشخب جميلة (طالبة دكتوراه)
أ.د شنافي ليندة
جامعة عباس لغرور خنشلة (الجزائر)

ملخص :

تهدف هذه الدراسة التحليلية إلى إلقاء الضوء على الهجرة الداخلية في ولاية خنشلة 2005-2015 باعتبارها شكلا من أشكال الحركة السكانية ،وعنصرا من العناصر المؤثرة في نمو وتنظيم المدينة، من ناحية انتشار الفقر وضعف تقديم الخدمات .

تسعى هذه الدراسة إلى توضيح الطرق المعتمدة لتقدير حجم الهجرة الداخلية وصافي الهجرة ،واهم الدوافع المحفزة لها خاصة من الناحية الاجتماعية والاقتصادية ، و أخيرا ابرا ز أهم الآثار المترتبة عنها ديمغرافيا واجتماعيا واقتصاديا من حيث تغير حجم السكان و التركيب النوعي والعمري للسكان والحالة الزواجية والتعليمية والضغط المتزايد على الخدمات .

الكلمات المفتاحية : الهجرة – الهجرة الداخلية – المدينة- السكان.

Abstract :

This Analytical Study aims to highlight the internal immigration in the state of khenchela during the period 2005-2015 as a form of the population movement and an element of the Influential Elements on the growth and the organization of the city. From the side of the spread of poverty and poor service delivery. This study seeks to clarify the adopted methods to estimate the volume of the internal immigration and the net of the migration also its stimulus motives especially from the social and economic aspects and finally the most important demographical, social and economic effects resulting from the population change. The qualitative and age structure of the population too. And marital and educational situation and increasing pressure on the service.

Key words: The Immigration- the Internal Immigration- the City -The Population.

مقدمة

يعد التحول الديمغرافي واحد من الملامح الرئيسية للقرن الحادي والعشرين والملمح الحاسم بالنسبة للشكل العالمي للتنمية والتغير المدنيين ، فالمدينة ظاهرة اجتماعية ارتبط وجودها بوجود المجتمع الإنساني ، وهذا ما نجده في تعريف لويس ويرث للمدينة حيث يقول : إن العالم المعاصر لم يعد هذا العالم الذي يتكون من جماعات صغيرة منعزلة من الناس ينتشرون على رقعة واسعة من الأرض كما كان سمنر يصف المجتمع البدائي ، إن المظهر المميز لأسلوب حياة الإنسان في العصر الحديث هو تركزه في تجمعات هائلة تقام فيها مراكز محددة تعمل على إشعاع الأفكار والممارسات التي نطلق عليها اسم المدينة. **(محمد عاطف غيث ، علم الاجتماع الحضري ، 127،128)**. فنمطها يختلف باختلاف المراحل التاريخية والاقتصادية التي قطعتها الإنسانية ، فهي طراز متميز للحياة الاجتماعية والإنسانية ، وإذا سلمنا مع الفلاسفة أن المنازل تشكل المدينة وان المواطنين يشكلون الحضارة ، فان سلوك البشر هو الذي يظهر خلال تاريخ المدن وتاريخ الحضر على السواء .

والمدينة بصفة عامة خاضعة للتغير طوال مراحل نموها ، هذا الأخير الناتج عن الزيادة السكانية الكبيرة والتي تساهم مساهمة فعالة في تضخم سكان المدن ، وكذلك ارتفاع معدلات الزيادة الطبيعية من بين أسباب النمو السريع

للمدن فهي ظاهرة بدأت تبرز بشكل واضح مع نمو الأحياء الفقيرة وتوسع أماكن السكن العشوائي على حساب القرى والمدن الصغيرة .

وبالتالي تعتبر الهجرة ظاهرة اجتماعية وجدت ومازلت توجد في كل زمان ومكان ، فهي حركة طبيعية تمتد في العادة من المناطق التي تقل فيها فرص العمل والدخل إلى المناطق الأحسن ظرفا والأيسر حالا وتمثل عنصرا رئيسيا من عناصر الدراسة السكانية وعاملا له فعاليته في تغير تركيبة السكان ، كذلك تعد من أهم مصادر التغير السكاني من حيث حجمهم وتوزيعهم بين المناطق والأقاليم المختلفة . ومن ثم ظلت محل انتباه المتخصصين في مختلف مجالات الدراسة الإنسانية ، فعكفوا على دراستها كل منهم بحسب اختصاصه.

فنجد الجغرافيين يهتمون بدراسة اثر العوامل الطبيعية من مناخ وتربة وكوارث طبيعية في إحداث الهجرة ، ويركز علماء السكان على الآثار والمشكلات السكانية المصاحبة لعملية الهجرة (خلخلة التركيب السكاني العام ، وتغير هائل في الخارطة السكانية للمجتمع العالمي أو القومي أو المحلي) .ويركز الاقتصاديون على دراسة العلاقة المتبادلة بين الهجرة ودور العمل بالإضافة إلى مدى تأثير الهجرة على سد احتياجات المجتمع المستقبل للمهاجرين المهرة وغير المهرة ، وتأثير الهجرة على النمو الاقتصادي أيضا ، أما علماء الاجتماع المتأثرون بالاتجاه البنائي الوظيفي في دراساتهم للظاهرات الاجتماعية فينظرون إلى الهجرة نظرة شاملة كلية إذ يتناولون بالدراسة والتحليل ظاهرة الهجرة من جميع جوانبها ، فيدرسون أسباب حدوثها والعوامل المؤثرة فيها ، وكذلك أثارها ومشكلاتها **(عبد القادر القصير ،الهجرة من الريف إلى المدن ، 05)**.

وبالعودة إلى ما قلنا سابقا وآراء مختلف العلماء نجد أن الهجرة تختلف حسب مصدرها إلى داخلية وخارجية ،فالهجرة الداخلية في البلاد النامية تتميز بشكل عام بأنها هجرة باتجاه واحد من الريف إلى المدينة وهي هجرة مستديمة في اغلب الأحيان ، وقد اشتدت هذه الظاهرة في الجزائر ابتداءا من 1948 وهي السنة التي بلغ فيها عدد سكان المدن من الجزائريين أكثر من 1.3 مليون أو 20 بالمائة وكانت نسبة سكان المدن قبل هذا التاريخ لا تتجاوز 16 بالمائة ثم ارتفعت سنة 1960 إلى 30 بالمائة ، أما بالنسبة للفترة الواقعة بين 1962 و 1977 تميزت بهجرة ريفية مهمة نظرا لما اتسمت به من نزوح جماعي للمستوطنين الأوربيين سنة 1962 وهذا ما سبب في ظهور فراغ في الأنشطة التي كانوا يقومون بها على جميع المستويات **(محمد السويدي ، مقدمة في دراسة المجتمع الجزائري ، 77،78)**.

ولهذا فالهجرة الداخلية تتسبب في مشاكل عمرانية خاصة في ضواحي المدن ، وكما معروف فهي تؤثر في الحياة الاجتماعية والاقتصادية للدولة ، وهي أيضا من بين المسببات الرئيسية لانتشار الفقر وبالتالي ضعف تقديم الخدمات لاختلال السياسات والخطط المبنية على توجهات خاصة لكل جانب دون الآخر .

فولاية خنشلة والتي نحن بصدد دراستها شهدت هي الأخرى زيادة في النمو السكاني والنزوح الريفي نحوها فساعد ذلك على توسيع ونمو المدينة وظهور الأحياء القصديرية داخل المدينة تفتقر للتنظيم والتي طرحت إلى غاية يومنا هذا مشكلة في تخطيط وإيجاد المرافق الضرورية لسكان هذه المناطق.

لذلك فان هذا البحث سيجيب على التساؤلات الآتية :

- ما هي المقاييس المعتمد عليها لتقدير حجم الهجرة الداخلية ؟

- ما هي العوامل أو الدوافع المحفزة للهجرة الداخلية؟

- ما هي الآثار المترتبة على هذه الهجرة ؟

1- لمحة تاريخية عن الهجرة :

تعتبر المجتمعات البشرية منذ فجر التاريخ مسرحا دائما لتنقل السكان في ما بينها ، ولعل أقدم الهجرات البشرية خرجت من جنوبي غربي آسيا ووسطها باتجاه غرب أوروبا ، ونحو الأمريكيتين في الشرق ، باتجاه إفريقيا في الجنوب

الغربي ، والسبب الرئيسي لحدوث هذه الحركات السكانية التي ساعدت على انتشار الجنس البشري هي التغيرات المناخية ، نقص في الغذاء ، طرد السكان من مناطق استقرارها بتأثير الجماعات الغازية **(عبد القادر القصير، الهجرة من الريف إلى المدن ،101)**.

والهجرات القديمة البدائية لم تكن هجرات أفراد كما هو الحال في معظم الهجرات الحديثة بل هي تلك الهجرات البدائية التي عرفتها جماعات الصيد والقنص في العصور المبكرة من تاريخ الجنس البشري ، ثم النزوح للجماعات المعتمدة على الزراعة المتنقلة والتي تضطر إلى تغيير مكان إقامتها كل عدة سنوات بعد أن يتم استنزاف خصوبة الأرض.

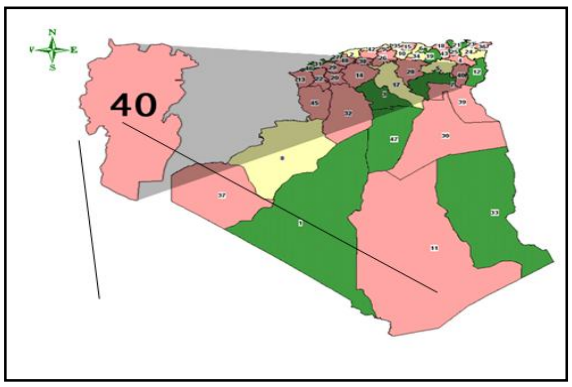
ومن هذه الهجرات المسجلة عبر التاريخ هجرة القبائل الجرمانية بين القرنين الرابع والسادس من منطقة البلطيق جنوبا بحثا عن الأراضي الزراعية وهجرات بعض القبائل العربية الشهيرة التي اتجهت نحو شمال إفريقيا. **(عبد القادر القصير، الهجرة من الريف إلى المدن ،102)**

فهجرة السكان كانت ومازالت ظاهرة رئيسية في العالم ولم تلقى هذه الظاهرة ما تستحقه من دراسة سواء في المجال السكاني أو الاقتصادي ، وقد يرجع هذا إلى قلة الإحصائيات أو عدم دقتها بوجه عام ، فضلا عن عدم وجود تسجيلا خاصة بالهجرة الداخلية على مستوى دول العالم **(حسام الدين جاد الرب، الجغرافيا البشرية، 66)**.

وبالنسبة للجزائريين فنجد هجرتهم إلى فرنسا راجع إلى عجز الأراضي المتبقية في حوزتهم عن توفر الغذاء لهم ، ولهذا يمكن أن نطلق عليها (هجرة جوع).

فالهجرة الداخلية أخذت مستويين ، الأول والمتمثل في الهجرة الداخلية نحو المناطق الغنية المتمثلة في مزارع الأوربيين قبل 1962 ، أما بالنسبة للمستوى الثاني والمتمثل في الهجرة الداخلية من الريف إلى المدن بحثا عن عمل دائم وهذا المستوى هو المستمر بعد الاستقلال واستمرت معه ظاهرة المدن والأكواخ القصديرية كمشكلة حادة تواجه الدولة الجزائرية الحديثة بعد الاستقلال ولم تتمكن من مقاومته إلا في نطاق محدود **(محمد السويدي، مقدمة في دراسة المجتمع الجزائري، 65،66)**.

خريطة رقم 01 :موقع ولاية خنشلة ووحداتها الادارية في الجزائر



المصدر مديرية البرمجة ومتابعة الميزانية لولاية خنشلة ، مصلحة تلخيص الميزانية .

2- المقاييس المعتمدة لتقدير حجم الهجرة الداخلية :

2-1- مقاييس الهجرة الداخلية : تعتمد دراسة الهجرة الداخلية على بيانات التعداد السكاني أو الاستقصاءات والمسح بالعينة وذلك لاستخراج بعض المقاييس التي تعرف غالبا بنسب أو معدلات الهجرة وتعد هذه المقاييس أساسا للحكم على

حجم الهجرة في المنطقة المهجر منها (مكان الأصل) أو المنطقة المهاجر إليها (مكان الوصول) ،وهذا ما نبينه فـــي الجدول الأول والثاني لحساب هذه المقاييس :

جدول رقم01 : يوضح معدل الهجرة الوافدة والمغادرة للفترة 2005-2015

السنة	جملة عدد السكان (1)	المهاجرون الداخلون (2)	المهاجرون الخارجون (3)	معدل الهجرة الوافدة (4) =100*((1)/(2))	معدل الهجرة المغادرة (5) =100*((1)/(3))
2005	363650	152	704	0.04	0.19
2006	369183	284	537	0.08	0.14
2007	374767	497	1394	0.13	0.37
2008	386683	757	676	0.19	0.17
2009	399200	821	776	0.20	0.19
2010	406690	676	682	0.16	0.17
2011	414550	729	739	0.17	0.18
2012	422500	1177	820	0.28	0.19
2013	430580	950	2323	0.22	0.54
2014	440280	1281	717	0.29	0.16
2015	449220	2130	854	0.47	0.19

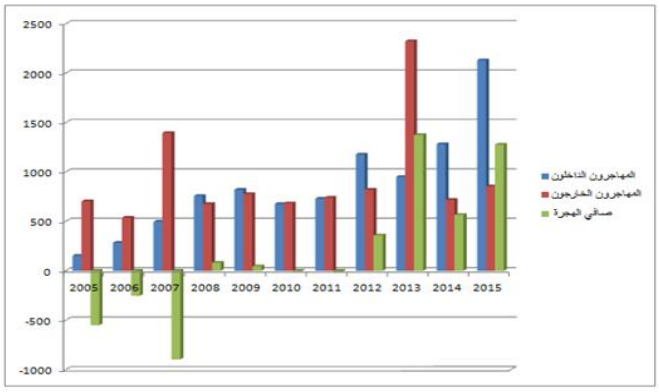
المصدر: إعداد وحساب الباحثة بالاستناد إلى إحصاءات مصدرها مديرية البرمجة ومتابعة الميزانية لولاية خنشلة

جدول رقم02: يوضح صافي وحجم الهجرة لسكان ولاية خنشلة للفترة 2005-2015

السنة	جملة عدد السكان (1)	المهاجرون الداخلون (2)	المهاجرون الخارجون (3)	صافي الهجرة (4) =(2)-(3)	معدل الهجرة الصافية (5) =100*((3)/(4))	حجم الهجرة (6) =(2)+(3)	معدل الهجرة الكلية (7) =100*((1)/(6))
2005	363650	152	704	552-	0.15-	856	0.23
2006	369183	284	537	253-	0.06-	821	0.20
2007	374767	497	1394	897-	0.24-	1891	0.50
2008	386683	757	676	81	0.02	1433	0.36
2009	399200	821	776	45	0.01	1597	0.39
2010	406690	676	682	6-	0.001	1358	0.33
2011	414550	729	739	10-	0.001	1468	0.35
2012	422500	1177	820	357	0.08	1997	0.47
2013	430580	950	2323	1373-	0.32-	3273	0.76
2014	440280	1281	717	564	0.13	1998	0.58
2015	449220	2130	854	1276	0.28	2984	0.66

المصدر: إعداد وحساب الباحثة بالاستناد إلى إحصاءات مصدرها مديرية البرمجة ومتابعة الميزانية لولاية خنشلة.

الرسم البياني رقم 01: تطور حجم الهجرة الداخلية في ولاية خنشلة



المصدر : من إعداد الباحثة

2-2- طرق تقدير حجم الهجرة الداخلية : هناك ثلاث طرق يمكن بواسطتها تقدير حجم الهجرة الداخلية واتجاهاتها وهذه الطرق تعتمد على مصدرين رئيسين هما التعداد والإحصاءات الحيوية ،وتعد بيانات التعداد من أهم هذه المصادر في الواقع وذلك لأنه يمكن الحصول مباشرة على حجم الهجرة الداخلية وتوزيعها عن طريق توزيع السكان حسب محل الميلاد أو حسب مكان الإقامة المعتادة أو مدة الإقامة في مكان العد كما يمكن الحصول على بعض خصائص المهاجرين بطريقة غير مباشرة باستخدام بيانات التعداد وإجراء بعض العمليات الإحصائية عليها و هذه الطرق هي :

1- طريقة محل الميلاد : ومصدرها تعداد السكان وتستخدم جداول محل الميلاد مقارنة بمكان الإقامة وقت التعداد فالذين عدو في منطقة معينة مثلا وليسو من مواليدها فأنهم يعتبرون مهاجرون من الجهات التي ولدوا فيها إلى هذه المنطقة ، والذين عدوا في مناطق أخرى وكانوا من مواليد المنطقة الأولى فإنهم يعتبرون مهاجرين منها إلى المناطق الأخرى التي عدوا فيها ، وهذه الطريقة توضح معرفة تطور الهجرة الداخلية في البلاد **(احمد رأفت، مبادئ علم الاجتماع، 62)**. هذه الطرقة لا تخلو من عيوب ذلك لأنه ليس من المتوقع أن يحظى سؤال بسيط عن محل الميلاد بإجابات دقيقة من كل السكان فمن المحتمل حدوث خطأ في ذكر هذا المكان خاصة بين المسنين من المهاجرين إضافة إلى التغيرات المستمرة في الحدود الإدارية قد تؤدي إلى عدم الدقة في بيانات محل الميلاد**(فتحي محمد أبو عيانة ،مدخل إلى التحليل الإحصائي ، 228)**

2- طريقة معادلة الموازنة : تعتمد هذه الطريقة على الإحصاءات الحيوية من جهة وبيانات التعداد من جهة أخرى فمن السهل تقدير الزيادة الطبيعية بين التعدادين ومقارنتها بالزيادة الكلية في الفترة التعدادية ويمثل الفرق بينهما الهجرة الصافية سواء كانت موجبة (وافدة) أو سالبة (مغادرة) في المكان الواحد ، وهذه الطريقة تتطلب تعدادين لا يفصلهما عدد كبير من السنوات. **(فتحي محمد أبو عيانة، جغرافية السكان أسس وتطبيقات ،257)**.

ويمكن صياغة هذه المعادلة على الشكل التالي :

الهجرة الصافية = (ك2-ك1)-(ليد (1-2)-في(1-2))

ك1:عدد السكان في التعداد الأول

ك2: عدد السكان في التعداد الثاني

ليد(1-2) :عدد المواليد في الفترة التعدادية (بين التعداد الأول والثاني)

في(1-2): عدد الوفيات في الفترة التعدادية (بين التعداد الأول والثاني)

ففي دراستنا هذه 2005-2015 الجدول التالي يوضح لنا الهجرة االصافية بواسطة معادلة الموازنة

الجدول رقم 03: يوضح عدد (السكان، الولادات الوفيات) لولاية خنشلة 2005-2015

السنة	عدد السكان	عدد المواليد	عدد الوفيات
2005	363650	3502	688
2015	449220	7681	1040

المصدر : بلدية خنشلة-مصلحة الحالة المدنية .

ومنه الهجرة الصافية = (449220-363650)-((7681-3502)-(1010-688))

= 85570 –(-4179-)-(352-))

= 3827+85570

الهجرة الصافية =89397

3- طريقة نسبة البقاء : من خلال هذه الطريقة يمكن معرفة حجم الهجرة انطلاقا من خصائص المهاجرين مثل العمر والنوع ، وتعتمد على ما يعرف بنسب البقاء أي احتمال البقاء لفوج من السكان في فئة عمرية في تعداد معين إلى التعداد التالي **(احمد رأفت ،مبادئ علم الاجتماع ،71)**.

فاعلية الهجرة الداخلية : Indice d'efficacité

يمثل هذا المؤشر تحركات السكان بين منطقة واحدة وغيرها من المناطق الأخرى وبين حصة من صافي الهجرة إلى إجمالي الهجرة .

(Benjamin Zanou,Demographe ENSEA,p17)

وذلك وفق المعادلة التالية :

IC=(Entrants- Sortants)/(Entrants+ Sortants)

IC: فاعلية الهجرة

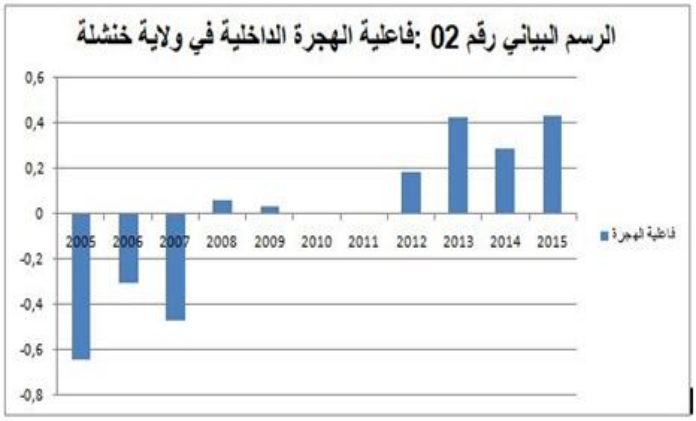
Entrants: المهاجرون الداخلون

Sortants: المهاجرون الخارجون

جدول رقم 04 : يوضح فاعلية الهجرة في ولاية خنشلة للفترة 2005-2015

السنة	فاعلية الهجرة
2005	0.64-
2006	0.31-
2007	0.47-
2008	0.06
2009	0.03
2010	0.006-
2011	0.007-
2012	0.18
2013	0.42
2014	0.28
2015	0.43

المصدر: إعداد وحساب الباحثة بالاعتماد على الجدول رقم 02



من خلال الرسم البياني نلاحظ أن مؤشر فاعلية الهجرة يكون موجبا أو سالبا ، وهذا راجع إلى ارتفاع أو انخفاض عدد المهاجرين الداخلين ، ففي السنوات 2005،2006،2007 قدرت فاعلية الهجرة الداخلية بالسالب وهذا يعني أن المهاجرون الخارجون اكبر من الداخل ، في حين يرتفع المؤشر إلى الموجب في 2008،2009 وهذا بسبب

ارتفاع عدد المهاجرون الداخلون وهذا راجع إلى الظروف الاجتماعية والاقتصادية ، بينما في سنتي 2010،2011 تراجع المؤشر إلى السالب بنسب طفيفة جدا ، في حين ارتفعت نسبة المهاجرون الداخلون في السنوات 2012،2013،2014 ، بينما يرتفع مؤشر الفاعلية إلى 0.43% .

3-العوامل أو الدوافع المحفزة للهجرة الداخلية:

إن الحراك الجغرافي بحد ذاته قد لا يخلق فرصا أفضل في مجتمع المهجر ولكنه في الوقت ذاته يكشف عن شروط وأوضاع اقتصادية واجتماعية قاسية في المجتمع الأصلي ، تدفع الفرد إلى الهجرة لإشباع احتياجاته الأساسية **(صالح خليل الصقور ،الهجرة الداخلية ،147)** ولا شك أن العامل المشترك الأعظم في دفع الفرد إلى الهجرة هو انخفاض المستوى الاقتصادي أو الفقر المطلق وهو الذي يدفع كثيرا من المهاجرين إلى الاتجاه نحو مناطق الجذب السكاني التي

تتوفر فيها العوامل الاقتصادية الكامنة **(فتحي أبو عيانة ،جغرافية السكان أسس وتطبيقات، 269)** والمواتية والفرص الملائمة للكسب ورفع مستوى المعيشة ، فعمليات الهجرة من الريف إلى المدينة ترجع إلى العديد من العوامل أو الدوافع جاذبية وطاردة التي تتخذ أساسا لاتخاذ قرار الهجرة وهذه العوامل قد تكون طبيعية أو اقتصادية أو سياسية أو اجتماعية أو سكانية أو نفسية :

3-1- العوامل الاقتصادية :

يعتبر العامل الاقتصادي من العوامل الرئيسية والمؤثرة على الهجرة فضلا عن العوامل الأخرى ،هو بمثابة المحرك الأساسي لها ومن بين العوامل الاقتصادية :

- ✓ توافر فرص العمل : على سبيل المثال في إطار الإدماج المهني والجدول التالي يوضح ذلك

السنة	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
عدد المشتغلين	13091	13234	20153	16483	14542	13642	15398

المصدر : مديرية البرمجة ومتابعة الميزانية لولاية خنشلة

- ✓ الرغبة في الحصول على عمل واجر منتظمين :
- ✓ احتياج المصانع إلى الأيدي العاملة وهذا مايتبن في الجدول الآتي

السنة / المصانع	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
TEXTIL KHENCHELA	267	284	276	266	266	266	266
DOMLEC AIN TOUILA	65	64	64	67	67	67	67

المصدر : مديرية البرمجة ومتابعة الميزانية لولاية خنشلة

- ✓ انتشار المواصلات

3-2- العوامل الاجتماعية : تتمثل في :

- ✓ المظاهر الاجتماعية والحضارية التي يتميز بها أهل المدن عن أهل الريف
- ✓ توافر الأندية والجمعيات الثقافية
- ✓ البحث عن المستوى المعيشي الأفضل وذلك من خلال البحث عن العمل الأفضل
- ✓ اعتبار المدن مراكز الإدارة ومقر النشاط العلمي ومحور الحركات السياسية.
- ✓ عدم توفر أو كفاية المرافق والخدمات في المحيط السكني للأسرة.
- ✓ الحصول على خدمات صحية وظروف صحية أفضل وأرقى.
- ✓ تواجد أماكن للراحة والترفيه.

✓ الزواج من فتاة حضرية.

✓ الحصول على الخدمات التعليمية وفرص التعلم بالجامعة .وهذا ما يوضحه الجدول الآتي :

السنة	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
عدد المدارس الابتدائية	274	274	275	279	282	285	292
عدد المتوسطات	63	66	71	77	77	80	83
عدد الثانويات	22	26	29	30	32	34	37
عدد الطلبة في جامعة خنشلة	8073	9545	10571	11532	12005	11502	13080

المصدر : مديرية البرمجة ومتابعة الميزانية لولاية خنشلة

3-3- العوامل الطبيعية :

✓ المناخ القاسي والتربة الفقيرة يؤدي إلى صعوبة الحياة مما يجعل السكان في التفكير في الهجرة .

✓ تضاؤل فرص الحصول على الأرض التي يمكن فلاحتها ومن ثم زيادة البطالة مما يدفع بالفرد إلى البحث عن العمل في القطاع الاقتصادي كالصناعة والتجارة .

✓ تصحر المناطق الريفية مما أدى إلى انتشار ظاهرة النزوح.

✓ طول فترة الجفاف للأراضي يؤدي إلى تدني المواسم الزراعية و الفلاحية وهذا ما يجعل السكان في التفكير بالهجرة و الخروج من قراهم .

3-4- العوامل النفسية : يعتبر التقليد الاجتماعي والتأثيرات الاجتماعية والروابط القرابية والأسرية من العوامل التي تفرز روافد الهجرة ، فالريفي الذي يجد أن أبناء قريته قد أصابوا خيرا من انتقالهم إلى المدينة وظهرت على حياتهم مظاهر الانتعاش ، تراوده فكرة الهجرة مقلدا إياهم ومتابعا خطاهم حتى يتحصل على ما كسبوه من مظاهر النعمة، فالتقليد الاجتماعي والغيرة والطموح الاجتماعي نحو حياة أفضل كلها ديناميات اجتماعية محركة للاتجاه نحو الهجرة **(مصطفى الخشاب ،الاجتماع الحضري،251).**

4- الآثار المترتبة عن الهجرة الداخلية

تترتب على الهجرة الداخلية آثار في كلا من مجتمع الإرسال والاستقبال هذه الآثار سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية أو ديمغرافية متداخلة يؤثر كل منها في الآخر حسب حجم الهجرة ومدى قدرة استيعاب المكان المستقبل هؤلاء المهاجرين وإدماجهم مع المجتمع الجديد كما تتأثر بمدى قدرة المجتمعات المرسلة للمهاجرين على الصمود وإنتاج عناصر جديدة لقيادة حركة التنمية .

4-1- آثار ديمغرافية : تؤثر الهجرة الداخلية في :

✓ **تغير حجم السكان :**

السنة	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
السكان	363650	369183	374767	386683	399200	406690	414550	422500	430580	440280	449220

المصدر : مديرية البرمجة ومتابعة الميزانية لولاية خنشلة

✓ **تغير التركيب النوعي والعمري:** تؤثر الهجرة في تركيبة السكان من حيث النوع والعمر حيث تفوق نسبة الذكور في المجتمع نسبة الإناث .وهذا ما نبينه في الجداول التالية :

السنة / الفئة العمرية	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
4-0	40159	40913	41703	42503	43296	44271	45568
9-5	36765	37460	38178	38910	39647	40540	41362
14-10	41673	42423	43238	44067	44920	45932	46823
19-15	44836	45677	46560	47453	48368	49458	50358
24-20	45239	46087	46978	47879	48769	49868	50816
29-25	39729	40474	41256	42047	42816	43780	44647
34-30	30296	30865	31471	32075	32674	33410	34056
75 فما فوق	7779	7927	8078	8233	14402	14402	14648

المصدر : مديرية البرمجة ومتابعة الميزانية لولاية خنشلة

الجنس / السنة	أنثى	ذكر
2009	197469	201721
2010	201177	205513
2011	205068	209482
2012	209002	213498
2013	212514	218066
2014	217302	222978
2015	221590	227630

المصدر : مديرية البرمجة ومتابعة الميزانية لولاية خنشلة

2-4 - الآثار الاجتماعية : تتمثل أهم الآثار الاجتماعية للهجرة في :

✓ تفكيك الروابط الاجتماعية للفرد بينه وبين مختلف الجماعات التي يرتبط بها ارتباطا قرابيا وفي مقدمتها الأسرة الممتدة وأسرة التوجيه.

✓ ازدحام الأحياء الفقيرة في المدينة وهذا ما يترتب عنه العديد من المشاكل الاجتماعية على رأسها الجريمة والانحراف نتيجة ممارسة القرويين لعاداتهم التي لا تتفق مع الحياة الحضرية .

✓ التسرب المدرسي.

✓ تكدس المهاجرين في أحياء مزدحمة تفتقر إلى التخطيط الهندسي.

✓ اعتبارها الوسيلة التي يحاول بها الفرد توافق أكثر مع النظام الاجتماعي والاقتصادي .

✓ انتشار ظاهرة التحضر الزائفة مجرد التغير في محل الإقامة دون التغير في العادات والتقاليد.

3-4-الآثار الاقتصادية :

✓ رفع المستوى المعيشي بالمنطقة الأصلية بسبب قلة الضغط السكاني على الموارد المحلية والخدمات المتوفرة

✓ تراجع في الإنتاج الزراعي.

✓ عجز المدن على توفير العمالة أو الخدمات المختلفة لمجموع المهاجرين وهذا راجع إلى هجرة سكان المناطق الريفية إلى المدينة بدافع الفقر الشديد في بيئتهم وهذا ما يؤدي في الأخير إلى نتائج وخيمة هذه الأخيرة تجعلهم يكونون عبئا ثقيلا على المكان المستقبل.

من كل ما سبق يمكن استخلاص : أن الهجرة الداخلية شكل من أشكال الحركة السكانية باعتبارها ظاهرة كفيلة بتغيير التكوين المورفولوجي للمجتمع ، فهي تؤثر على التركيب الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للمكان الأصل والمكان المستقبل عن طريق التلقيح الثقافي والاحتكاك الاجتماعي ، هذا بالإضافة إلى أثرها الواضح في التركيب السكاني للمجتمع من ناحية حجم السكان والنوع وفئات السن والحالة الزواجية والتعليمية .

قائمة المراجع :

1- احمد رأفت عبد الجواد ،مبادئ علم الاجتماع ، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة ،دط،1982.

2- حسام الدين جاد الرب ، الجغرافيا البشرية ، منتدى مكتبة الإسكندرية ،دط،دس ن.

3- محمد السويدي ،مقدمة في دراسة المجتمع الجزائري تحليل سوسيولوجي لأهم مظاهر التغيير في المجتمع الجزائري المعاصر ، ديوان المطبوعات الجامعية ن بن عكنون ، الجزائر ،دط ،1990.

4-محمد عاطف غيث ، علم الاجتماع الحضري ، مدخل نظري ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر،بيروت، دط، دس ن.

5-مصطفى الخشاب ، الاجتماع الحضري ، مكتبة الانجلو المصرية ، مصر دط،1976.

6-عبد القادر القصير ، الهجرة من الريف إلى المدن ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت،دط،1996.

7-فتحي محمد أبو عيانة ، مدخل إلى التحليل الإحصائي في الجغرافيا البشرية ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر، دط،1987.

8-فتحي محمد أبو عيانة ،جغرافية السكان أسس وتطبيقات، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية، مصر ،ط4، 1993.

9-صالح خليل الصقور ، الهجرة الداخلية –الضخ الريفي والتضخم الحضري ،دار زهران للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ط1 ،2013.

10 - Benjamin Zanou, Migrations, Abidjan, 2001.

المصادر الإحصائية :

11- مديرية البرمجة ومتابعة الميزانية لولاية خنشلة – مصلحة تلخيص الميزانية.

12- بلدية خنشلة – مصلحة الحالة المدنية .