مدى فاعلية مناهج كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية في تأهيل طالبات التربية العملية لتوظيف المهارات الحياتية المهنية في العملية التدريسية

د. هلا محمد حسين الشوا

الجامعة الأردنية

تهدف الدراسة إلى التعرف إلى مدى فاعلية مناهج كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية في تأهيل طالبات التربية العملية في توظيف المهارات الحياتية المهنية في العملية التدريسية أثناء التربية العملية في رياض الأطفال و المدارس. تم اختيار عينة الدراسة من طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية اللواتي يطبقن في المدارس في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2011/2010م وعددهن (106) طالبة. تم بناء استبانه مكونة من مجموعة من الفقرات التي تعكس أهم المهارات الحياتية المهنية التي تستخدمها الطالبات في التدريس أثناء التربية العملية في رياض الأطفال و المدارس وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك نقص واضح في مستوى اكتساب الطالبات للمهارات الحياتية المهنية التي تحتاجها في العملية التدريسية أثناء التربية العملية في رياض الأطفال و المدارس. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى اكتساب الطالبات للمهارات الحياتية المهنية بين طالبات تخصص تربية الطفل وطالبات تخصص معلم الصف.

This study aimed at investigating the effectiveness of curricula of the educational sciences faculty at the University of Jordan of pre-service teachers' preparation in implementing professional life skills in teaching at kindergartens and schools. The sample consisted of (106) pre-service female teachers from the faculty of educational sciences at the University of Jordan who were enrolled in the practicum course during the second semester of 2010/2011.

The findings indicated that the effectiveness level of the curricula of the educational sciences faculty for pre-service teachers' preparation in implementing professional life skills in teaching at kindergartens and schools was low. Furthermore, there was no statistical significant difference in the effectiveness level of the curricula of the educational sciences faculty for pre-service teachers' preparation in implementing professional life skills in teaching at kindergartens and schools between early childhood pre-service teachers' perspectives and classroom pre-service teachers' perspectives.

Keywords: practicum, professional life skills, universities curricula

مقدمة

يعد المعلم من أهم عناصر حركة التغيير في المنظومة التعليمية التعلمية , فهو يضيف على الموقف التعليمي التعلمي الحياة النابضة التي تعمل على استثارة مهارات التفكير العليا لدى الطلبة و تساعدهم على البحث والتقصي في بيئة صفية قائمة على التفاعل مما يساهم بشكل واضح في تقديم مخرجات قادرة على مواجهة تحديات العصر والتعامل مع الحياة بنجاح.

إن التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة التي يشهدها العالم اليوم تفرض على المؤسسات التعليمية دورا اكبر لتطوير مناهجها وتحديث أساليبها التدريسية. وتعد مناهج رياض الأطفال و المراحل الثلاث الأساسية من أكثر المناهج التي تسهم في إعداد وبناء شخصية الأفراد من جميع النواحي المعرفية والعقلية والبدنية والنفسية والاجتماعية ، كما أنها من أكثر المراحل التي تساعد المتعلمين على اكتساب المهارات الحياتية التي يحتاجونها للتعامل مع الظروف والمواقف المختلفة الحياتية اليومية التي يواجهونها، ومن هذه المهارات على سبيل المثال لا الحصر: مهارات ألاتصال وحل ألمشكلات واتخاذ القرار، ومهارات التفكير العليا (الناقد والإبداعي والابتكار و التأملي)، و التعاون، و القيادة، و الثقة بالنفس، وضبط ألانفعالات والمهارات الاجتماعية والبدنية وغيرها.

وقد عملت وزارة التربية والتعليم الأردنية على تشكيل فرق متخصصة لتطوير مناهج رياض الأطفال و المراحل الثلاث الأساسية من خلال إدماج المهارات الحياتية في المناهج المختلفة لرياض الأطفال و المراحل الثلاث الأساسية. حيث تبنت الوزارة مشروع التعليم المبني على المهارات الحياتية بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة/مكتب اليونيسيف في الأردن،ومشروعي التطوير التربوي المبني على الاقتصاد المعرفي الأول و الثاني (Educational Reform for Knowledge Economy I and II, ERfKE I and ERfKE II) إيمانا منها بأهمية إكساب الطلبة للمهارات الحياتية في المراحل التعليمية المختلفة. وهذا المشاريع و غيرها زادت من حجم المسؤولية الواقعة على عاتق المعلمين من جهة، ومن حجم المسؤولية الواقعة على عاتق المؤسسات التعليمية الجامعية التي تعد هؤلاء المعلمين وتخرجهم لسوق العمل من جهة أخرى. وعليه تحتاج هذه المؤسسات إلى إعادة النظر في مناهجها وتطويرها بما يواكب متطلبات المرحلة ويتماشى مع حاجات وزارة التربية والتعليم.

وتعد التربية العملية بمثابة المرآة التي تعكس المعلومات المعرفية و فوق المعرفية والمهارات والاستراتيجيات التي يتعلمها الطلبة المعلمين في كلياتهم، وبذلك فهي المحك الحقيقي للتعرف على جودة برامج إعداد المعلمين في الجامعات و الكليات، فالطلبة المعلمين يطبقوا خلال التدريب الميداني ما تعلموه من مواد نظرية وتطبيقات عملية وممارسات تربوية في القاعات الجامعية. وتكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تقف على مدى تأهيل الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية وقدرتهم على توظيف المهارات الحياتية في التدريس أثناء التدريب الميداني.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف إلى مدى تأهيل طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية في تخصص تربية طفل وتخصص معلم صف في توظيف المهارات الحياتية المهنية في العملية التدريسية أثناء التربية العملية في رياض الأطفال و المدارس.
- التعرف إلى الفروق في وجهة نظر طالبات تخصص تربية طفل وطالبات تخصص معلم صف في مدى تأهيلهم في توظيف المهارات الحياتية المهنية في التدريس أثناء التربية العملية في رياض الأطفال و المدارس.

مشكلة الدراسة

تعد التربية العملية لطالبات كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية بمثابة الميدان الذي يسمح لهمن بتوظيف كل ما اكتسبوه خلال دراستهم للمواد والمناهج الدراسية المختلفة من علوم ومعارف ومهارات تدريسية أثناء تطبيقهن في رياض الأطفال و المدارس. ونظرا لما تتمتع به المهارات الحياتية من أهمية في تطوير حياة ألأفراد تقوم العديد من جامعات العالم بتعديل وتطوير مستمر لمناهجها بما يتماشى ومتطلب العصر من مهارات حياتية معاصرة تؤهل وتعد الأفراد ليكونوا عناصر فاعلة تؤثر إيجابا وتتأثر بالمجتمع الذي يحيط بهم. وقد تنوعت المهارات الحياتية التي تسعى الجامعات إلى إكسابها لطلبتها فمنها ما له علاقة بمهارات التفكير، ومهارة التواصل، و المهارت الاجتماعية، والمهارات المهنية، ومهارات اتخاذ القرار، و القيادة، والمهارات الانفعالية، وغيرها العديد من تلك المهارات.

وتسعى هذه الدراسة للتعرف إلى فاعلية مناهج كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية في تأهيل طالبات التربية العملية في توظيف المهارات الحياتية المهنية في العملية التدريسية أثناء التربية العملية في رياض الأطفال و المدارس ، وذلك من خلال تحديد مستوى اكتسابهن للمهارات الحياتية المهنية؛ كما تكمن مشكلة الدراسة في قلة الدراسات التي بحثت في هذا الموضوع، مما دفع بالباحثة للخوض في هذا الموضوع. وتحديدا تكمن مشكلة هذه الدراسة في أنها تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مدى تأهيل طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية في تخصص تربية طفل وتخصص معلم صف في توظيف المهارات الحياتية المهنية في العملية التدريسية أثناء التربية العملية في رياض الأطفال و المدارس من وجهة نظرهن؟
- هل توجد فروق إحصائية في وجهة نظر طالبات تخصص تربية طفل وطالبات تخصص معلم صف في مدى تأهيلهن في توظيف المهارات الحياتية المهنية في العملية التدريسية أثناء التربية العملية في رياض الأطفال و المدارس ؟

محددات الدراسة:

إن تعميم نتائج هذه الدراسة مرتبط بالمحددات التالية:

1. اقتصار أفراد الدراسة طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية في تخصص تربية طفل وتخصص معلم صف ممن سجلن في مساق التربية العملية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2011/2010م.
2. اقتصار تعميم نتائج الدراسة بناء على الخصائص السيكومترية للأداة.
3. تم جمع البيانات المتعلقة بهذه الدراسة، من خلال استبانة من تطوير الباحثة.

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

- **طالبات التربية العملية:** طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية اللواتي يطبقن في المدارس في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2011/2010م.
- **المهارات الحياتية المهنية:**مهارات يحتاجها المعلم في العملية التدريسية واقتصرت الدراسة على تناول أربعة محاور رئيسية لهذه المهارات :مهارات التفكير و الاكتشاف، ومهارات الاتصال والتواصل، والمهارات الاجتماعية والعمل ألجماعي والمهارات النفسية والأخلاقية.

الدراسات السابقة:

أجرت كلارك (Clark, 2010) دراسة هدفت إلى تقصي مدى الاستفادة من مساق أدب الأدب في التدريب الميداني للطلبة المعلمين في أميركا . اعتمدت الدراسة على أربعة محاور رئيسة هي : الاتجاهات الشخصية نحو القراءة ، أهمية توظيف مساق أدب الأطفال في المواقف الصفية ، أهمية توظيف مساق أدب الأطفال في التدريب الميداني ، أهمية التطوير المهني للمعلم . تم اختيار شعبتين لمساق أدب الأطفال . شعبة تجريبية درست المساق مع أربعة أسابيع تطبيق ميداني وشعبة ضابطة فقط درست المساق بشكل نظري كلا المجموعتين درست لمدة 14 أسبوعا. استخدمت الباحثة استبانة وبطاقات الملاحظة وكتابات خطية لانطباعات الطلبة المشاركين في الدراسة . أظهرت النتائج أن الطلبة الذين شاركوا في التدريب الميداني امتلكوا فهما واسعا لتوظيف أدب الأطفال في المواقف الصفية كما أنهم ذكروا أهمية التطوير المهني للمعلم.

أجرى براون (Brown, 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن وجهة نظر المعلمين الطلبة حول استفادتهم مما درسوه نظريا في مساقات في الرياضيات ومدى تطبيقه أثناء التطبيق الميداني في المدارس . تم توزيع استبانة على 136 معلم طالب ما بين معلم طالب في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية. أظهرت النتائج أن غالبية المعلمين الطلبة المتدربين في المدارس الابتدائية أبدوا ارتياحهم لدرجة توظيف ما درسوه نظريا في مساقات الرياضيات وما وجدوه على داخل القاعات الصفية في المدارس ، بينما المعلمين المتدربين في المدارس المتوسطة انقسموا إلى قسمين ما بين مؤيد للاستفادة مما درسوه نظريا في مساقات الرياضيات وما وجدوه على أرض القاعات الصفية في المدارس. أما بالنسبة للمعلمين المتدربين في المدارس الثانوية فنسبة ضئيلة منهم أشاروا إلى أنهم يشعرون بالثقة تجاه ما تعلموه نظرا في مساقات الرياضيات ومدى الاستفادة في التطبيق الميداني في حين أشارت نسبة كبيرة منهم إلى أنهم يفتقرون إلى مهارات التواصل ومهارات حل المشكلات ومهارات التكيف مع الحياة العملية.

أجرى سميث (Smith, 2010) دراسة سعت إلى تقييم برنامج تربوي تعليمي مدته ثلاث سنوات يقدم إلى الطلبة المعلمين لتهيئتهم للتدريس في المدارس الابتدائية في ولاية تكساس الأميركية . تكونت عينة الدراسة من 95 طالب معلم أنهوا برنامج تقدمه الجامعة مدته ثلاث سنوات يرسل الطلبة للتدرب في المدارس لمدة عام دراسي وعلى الطالب أن

يجتاز المواد النظرية من أجل الاستعداد للتدريب الميداني في المدارس. تكونت أدوات الدراسة من استبانة وزعت على الطلبة المعلمين كما تم إجراء مقابلات معهم. إضافة إلى ذلك قام الباحث بمقابلة المشرفين الجامعيين والمعلمين المتعاونين أظهرت النتائج أن للبرنامج أثرا إيجابيا على المعرفة الأكاديمية والاتجاهات ودرجة الثقة واكتساب المهارات الحياتية المهنية اللازمة للمعلم للتعامل مع المتعلمين. كما أظهرت النتائج أن البرنامج النظري عمل على تنظيم الخبرات الميدانية وعلى تنمية مهارات التواصل بين الطلبة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس الجامعي والمعلمين المتعاونين في المدارس.

أجرى جميل (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية المواد النظرية المقدمة في معاهد التربية للمعلمين والمعلمات في إكساب الطالب المعلم الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية. تكونت العينة من 138 طالبا و طالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلبة مقرر التدريب الميداني. تم استخدام بطاقة ملاحظة تضمنت ست كفايات هي: كفاية إعداد الدروس، الكفاية العرفية، الكفاية التكنولوجية، الكفاية التقويمية,وكفاية النمو المهني. أسفرت النتائج على أن درجة فاعلية المواد النظرية المقدمة في معاهد التربية للمعلمين والمعلمات بشكل عام منخفضة بالنسبة للكفايات التدريسية. أعلى متوسط حسابي كان بالنسبة للكفاية المعرفية واقلها كان بالنسبة لكفاية النمو المهني.

أجرى الحامد والعلي (2010) دراسة هدفت إلى تقويم اثر البرامج الجامعية على إكساب الطالب المعلم الكفايات التعليمية. تكونت عينة الدراسة من 168 طالبا من طلبة التربية العملية و 25 مشرفا جامعيا. تم توزيع استبانة على الطلبة المعلمين و استبانة أخرى على المشرفين الجامعيين.أظهرت النتائج نجاح البرامج الجامعية في إكساب الطلبة المعلمين المهارات التدريسية المتعلقة بالأهداف السلوكية وكيفية إعداد الخطط التدريسية و استراتيجيات الإدارة الصفية, بينما أظهرت عدم نجاحها في إكسابهم مهارات التفكير ألابتكاري و الإبداعي ومهارات حل المشكلات ومهارات التقويم المتعلقة بكيفية اختيار أداة التقويم المناسبة.

قام فؤاد (2010) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى تقبل الطلبة المعلمين لأدوارهم المستقبلية في عالم الاقتصاد المعرفي، في ضوء متغيرات المستوى الأكاديمي (مستوى سنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة) والجنس. تكونت عينة الدراسة من (302) طالبا وطالبة. لاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي. وأسفرت نتائج التحليل

الإحصائي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنوات الأربعة في مدى تقبلهم لأدوارهم المستقبلية ، وسجل طلبة السنوات الأعلى متوسطات أقل وعلى التوالي، بسبب أن خبرتهم خلال مراحل دراستهم بالكلية قائمة على استخدام الأساليب التقليدية البعيدة عن المهام والأساليب الحديثة من قبل الأساتذة المدرسين، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة بين الذكور الإناث ولصالح الطالبات الإناث.

أجرى الشريف (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى توظيف المهارات الحياتية في مناهج كلية التربية تبعا لمتغيري الجنس والمستوى الأكاديمي. بلغ عدد عينة الدراسة (246) طالبا وطالبة من المستويات الأولى والثانية والثالثة والرابعة. أظهرت نتائج الدراسة قلة المهارات الحياتية التي يتم توظيفها في المناهج الجامعية، كما دلت النتائج على عدم وجود فروق إحصائية بين استجابات الطلاب و الطالبات، بينما دلت على وجود فروق إحصائية تعزى للمستوى الأكاديمي لصالح طلبة المستوى الأول.

قام سكر ونشوان (2005) بدراسة هدفت إلى تحديد مدى امتلاك المعلمين للمهارات المتعلقة بكفاية إدارة الصف وتنظيمه في ضوء متطلبات الجودة الشاملة، وتحديدا تهدف إلى تطوير كفايات إدارة الصف وتنظيمه لدى الطلبة المعلمين في ضوء متطلبات الجودة الشاملة. وتوصلت الدراسة إلى ضرورة إعادة النظر في المفردات النظرية لمادة إدارة الصف وتنظيمه وخطة برنامج إعداد المعلمين لتضاف إليها مواد تتعلق بالجودة الشاملة وطرائق تطبيقها بصورة عملية.

أجرى كل من سكر و الخزندار (2005) دراسة هدفت إلى تحديد أهم الكفايات التي ترفع من مستوى أداء المعلم وتمكنه من مواجهة العصر، وإعداد قائمة من المستويات المعيارية الملائمة للحكم على مدى امتلاك المعلم لتلك الكفايات. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم الكفايات اللازمة للمعلم لمواجهة متطلبات العصر كانت مرتبة على النحو الآتي حسب ألأهمية كفاية إدارة الصف القائمة على أساس قيادة المعلم واحترام المتعلم و تفعيل دوره، كفاية التقويم متعدد الأغراض و ألأبعاد كفاية المشاركة التفاعلية والتواصل خلال عملية التدريس، ثم كفاية المعرفة العلمية، ثم كفاية استخدام وتوظيف مصادر المعرفة المتعددة.

قامت بطيخي (2005) بدراسة هدفت إلى بناء إستراتيجية تدريبية ذات مراحل لتدريب الطلاب المعلمين على موضوعات ومفاهيم متطورة تتصل بالمعايير العالمية للرياضيات المدرسية وقياس مدى تأثير وفاعلية تلك الإستراتيجية على الجانبين المعرفي

والتطبيقي لأفراد العينة الطلبة المعلمين. وتوصلت الدراسة إلـــى أن المعـــايير– كمحتـــوى وتدريس و تقويم، الخاصة بالرياضيات المدرسية تحتم على الطلاب المعلمين التدرب عليهـــا وتكوين ثقافة معيارية خاصة بها من خلال التكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي لها وليس بالمحاضرات النظرية فقط.

إجراءات الدراسة :

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات مستوى البكالوريوس في تخصصي تربية طفل ومعلم صف كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية وعددهن (143) طالبة، فيما تكونت عينة الدراسة من (106) طالبة (51 طالبة تخصص تربية طفل و 55 طالبة تخصص معلم صف) ممن سجلن في مساق التربية العملية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2011/2010م ، وأجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي الجامعي 2011/2010م.

مقياس المهارات الحياتية المهنية في مناهج كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية: بعد الاطلاع المتعمق على العديد من المرجع والكتابات ذات الصلة بالموضوع مثل دراسة كلارك (Clark, 2010) و براون (Brown, 2009) و سميث (Smith, 2010) و جميل (2009) ووزارة التربية والتعليم الأردنية2008 ، تم تصميم استبانة مكونة من أربعة محاور، وعدد فقراتها (48) فقرة (كما في الملحق 1)، توزعت فقرات الاستبانة في صورتها النهائية على محاور الدراسة بالتساوي وذلك على النحو الآتي:

- محور مهارات التفكير و الاكتشاف: وتكون من اثنا عشر فقرة:
- محور مهارات الاتصال و التواصل: وتكون من اثنا عشر فقرة.
- محور المهارات الاجتماعية والعمل ألجماعي وتكون من اثنا عشر فقرة.
- محور المهارات النفسية و الأخلاقية: وتكون من اثنا عشر فقرة.

كما توزعت درجات سلم الاستجابة من(1–5) درجات وفق تدرج ليكرت (Likert) الخماسي تبعا لمدى توظيف هذه المهارات الحياتية المهنية، وعلى النحو التالي:

درجة واحدة للإجابة نادرا
درجتان للإجابة قليلا
ثلاثة درجات للإجابة أحيانا
أربعة درجات للإجابة غالبا
خمسة درجات للإجابة دائما

وبناء على ذلك فان الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (48) درجة في حدها الأدنى و (240) درجة في حدها الأعلى.

صدق المقياس: تم إيجاد نوعين من الصدق لهذه المقياس:

أولا: صدق المحتوى: حيث تم عرض المقياس على عدد من المحكمين من حملة درجة الدكتوراه في الجامعة الأردنية لإبداء آرائهم حول مدى ملائمة وشمولية فقرات المقياس في قياس ما وضعت من اجله، وكذلك اقتراح ما يرونه مناسباً من فقرات وأفكار جديدة. وفي ضوء ردود المحكمين تم الإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها بنسبة عالية، وإلغاء الفقرات التي لم يتم الاتفاق عليها،حيث كان عدد الفقرات في الاستبانة الأولية 54 فقرة كما تم إجراء التعديلات المناسبة ليصبح عدد فقرات المقياس بصورتها النهائية (48) فقرة.

ثانيا : الصدق المنطقي (الذاتي): وتم ذلك من خلال إيجاد الجذر التربيعي لمعامل الثبات لكل محور من محاور المقياس والمقياس بصورته الكلية , ويبين الجدول(1) أن الصدق المنطقي مرتفع للمقياس ككل وللمحاور الأربعة.

ثبات المقياس:

تم إيجاد ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار (Test-Retest) على عينة مكونة من (23) طالبة من طلبات كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية من غير أفراد عينة الدراسة. ثم أعيد تطبيق الاختبار مرة ثانية على العينة نفسها بعد سبعة أيام من التطبيق الأول وتحت نفس الشروط والظروف السابقة، وتم إيجاد معامل الارتباط بين درجات المقياس في التطبيقين والذي يظهره الجدول (1)

الجدول (1)

معاملات الارتباط والصدق المنطقي لكل محور وللمقياس ككل

المهارات	معامل الارتباط	الصدق المنطقي
التفكير والاكتشاف	76.	.87
الاتصال والتواصل	82	.91
الاجتماعية والعمل الجماعي	78.	.88
النفسية والأخلاقية	79.	.88
المقياس ككل	78.	.88

يشير الجدول (1) أن المقياس ومحاوره الأربعة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبـــات و الصدق المنطقي وبالتالي فانه مناسب لتحقيق أهداف الدراسة.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولا: المتغيرات المستقلة:

- متغير التخصص وله مستويان:
- الأول تخصص تربية طفل
- الثاني تخصص معلم صف .

ثانيا: المتغير التابع:

استجابات الطالبات على استبانة المهارات الحياتية المهنية في مناهج كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية.

المعالجات الإحصائية:

1- المتوسط الحسابي (م)
2- الانحراف المعياري (ح)
3- T-test

عرض ومناقشة النتائج

أسفر التحليل الإحصائي للبيانات عن النتائج الآتية :

- **السؤال الأول:** ما مدى تأهيل طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية في تخصص تربية طفل وتخصص معلم صف في توظيف المهارات الحياتية المهنية في العملية التدريسية أثناء التربية العملية في رياض الأطفال و المدارس من وجهة نظرهم؟.

لفحص هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الالتواء، ويبين الجدول (2) أن هناك تقارب واضح في إجابات الطالبات على جميع المحاور، كما تشير النتائج إلى أن لدى الطالبات درجة متوسطة (تبعا لمقياس ليكرت) من التقبل للمهارات الحياتية المهنية التي يكتسبنها خلال دراستهن للمناهج المقررة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، ولم تصل درجة تقبلهن إلى مستوى كبير أو كبير جدا، كما هو يجب أن يكون عليها التأهيل في جميع مؤسسات التعليم في العالم. لقد سجل أفراد العينة على محور مهارات التفكير والاكتشاف متوسطا بلغ (36.97) ، وسجلوا على محور مهارات الاتصال والتواصل متوسطا بلغ (38.01) ، كما سجلوا على محور المهارات الاجتماعية متوسطا بلغ (37.76) .

أما على محور المهارات النفسية والأخلاقية فقد سجلوا متوسطا بلغ (37.12) ، وأخيرا سجلن الطالبات متوسطا على المقياس ككل بلغ (149.86). فعندما يكون متوسط المقياس ككل يساوي (149.86 من أصل 240) ، فهذا يشير إلى أن الطالبات يعتقدن أن تأهيلهن في توظيف المهارات الحياتية المهنية في التدريس لا يتجاوز ما نسبته (62.4%) وهذه النسبة بطبيعة الحال تعتبر منخفضة إذا ما قيست بما يجب أن يكون عليه تأهيل وإعداد الطالبات كمعلمات مؤهلات، وما يجب أن يمتلكوه من مهارات حياتية تدريسية مهنية. وهذه النتيجة تشير إلى مناهج كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية لا تساعد الطلبة على اكتساب المهارات الحياتية اللازمة لهم في حياتهم اليومية والتي يمكنهم توظيفها في التدريس أثناء تطبيقهم للتدريب الميداني في المدارس. وتشير هذه المتوسطات لاستجابات الطالبات إلى انه هناك انخفاض واضح في تأهيل الطالبات مهنيا وإعدادهن لتوظيف المهارات الحياتية التي يكتسبنها من دراستهن للمناهج المختلفة في كلية العلوم التربوية في العملية التدريسية أثناء التربية العملية في المدارس من وجهة نظرهم، مما يعكس ضعف فاعلية مناهج كلية العلوم التربوية في بناء شخصية الأفراد وإعدادهم للحياة العملية ومتطلباتها، وفي تأهيلهم للتربية

العملية في رياض الأطفال و المدارس، كما تشير هذه النتيجة إلى وجود فجوة واضحة بين ما تدرسه الطالبات في الكلية من مواد نظرية، وما يجب أن يمارسوه ويدرسوه في حياتهم العملية، وقد يُفسر ذلك إلى عدم وضوح طبيعة المهام التدريسية المهنية لدى الطالبات وعدم وضوح آلية توظيفها ميدانيا، وخاصة أن هذه المهام والمهارات التدريسية تعتبر في معظمها مهام وخبرات جديدة للطالبات حيث لم يسبق لمعظمهن المرور بها عمليا في المدرسة آو الجامعة، نتيجة لإصرار المعلمين والأساتذة الجامعيين على عدم استخدام الأساليب التدريسية الحديثة في قاعات التدريس، وإلى عدم مشاهدة الطالبات لنماذج تبين طريقة تطبيق مثل هذه المهارات في قاعة المحاضرات من قبل أعضاء الهيئة التدريسية، وكذلك إلى عدم تكليفهن بممارسة عملية لمثل هذه المهارات أثناء المحاضرات، وما يؤكد ذلك ملاحظة الباحثة للعملية التدريسية في الجامعة، بان نسبة لا باس بها من الأساتذة الجامعيين لا زالوا مصرين على استخدام الأساليب التقليدية القائمة الحفظ والتلقين البعيدة عن استخدام عمليات التفكير والاكتشاف في العملية التدريسية، كما أن كثيرا منهم لا زالوا بعيدون كل البعد عن ممارسة التفاعل والتواصل بينهم وبين المتعلمين، ولا يستخدمون مصادر التعلم وتقنيات المعلومات الحديثة. وهذا يتفق مع ما توصل إليه كل من سميث(Smith, 2010) حيث توصل إلى أن للبرنامج أثرا إيجابيا على المعرفة الأكاديمية والاتجاهات ودرجة الثقة واكتساب المهارات الحياتية المهنية اللازمة للمعلم للتعامل مع المتعلمين .

كما أظهرت النتائج أن البرنامج النظري عمل على تنظيم الخبرات الميدانية وعلى تنمية مهارات التواصل بين الطلبة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس الجامعي والمعلمين المتعاونين في المدارس. و جميل (2009) الذي أسفرت نتائج دراسته على أن درجة فاعلية المواد النظرية المقدمة في معاهد التربية للمعلمين والمعلمات بشكل عام منخفضة بالنسبة للكفايات التدريسية حيث أعلى متوسط حسابي كان بالنسبة للكفاية المعرفية واقلها كان بالنسبة لكفاية النمو المهني. و الحامد وعلي (2010) حيث أظهرت النتائج نجاح البرامج الجامعية في إكساب الطلبة المعلمين المهارات التدريسية المتعلقة بالأهداف السلوكية وكيفية إعداد الخطط التدريسية و استراتيجيات الإدارة الصفية, بينما أظهرت عدم نجاحها في إكسابهم مهارات التفكير الابتكاري و الإبداعي ومهارات حل المشكلات ومهارات التقويم المتعلقة بكيفية اختيار أداة التقويم المناسبة. و الشريف (2007) حيث أشار بأن هناك قصور في مناهج العلوم التربوية في إعداد الأفراد ومواكبة المستجدات وفي تعليم الكثير من المهارات الحياتية

المهمة للمتعلمين. كما يتفق مع ما أشار له سكر ونشوان (2005) بأن هناك نقصا واضحا في مفاهيم المعايير العالمية والجودة الشاملة في التعليم الجامعي لدى المدرسين، مما انعكس سلبا على وجهة نظر الطلبة في توظيف المهام التدريسية، كما أشار سكر والخزندار (2005) إلى أن القصور الواضح في أداء المدرس يؤدى حتما إلى قصور في مخرجات التعلم ونوعية الخريج. وفي هذا السياق أشار الحامد والعلي (2010) إلى أن المتعلم يتأثر بدرجة كبيرة بالسلوك التدريسية التي يستخدمها المعلم في قاعة الدرس. واختلفت نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة براون (Brown,2009) الذي وجد أن غالبية المعلمين الطلبة المتدربين في المدارس الابتدائية أبدوا ارتياحهم لدرجة توظيف ما درسوه نظريا في مساقات الرياضيات وما وجدوه على داخل القاعات الصفية في المدارس, و قد يكون سبب هذا الاختلاف يرجع إلى اختلاف طبيعة المواد المعروضة في الجامعات والكليات و إلى اختلاف طريقة وأسلوب تدريسها.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل التواء لاستجابات طالبات كلية العلوم التربوية على محاور المقياس وعلى المقياس ككل

المحاور	المتوسطات	الانحرافات	معامل الالتواء	العلامة الكلية
مهارات التفكير والاكتشاف	36.97	3.14	.166	60
مهارات الاتصال والتواصل	38.01	2.32	.485	60
المهارات الاجتماعية	37.76	3.55	1.359	60
المهارات النفسية والأخلاقية	37.12	2.76	.786	60
المقياس ككل	149.86	6.43	.683	240

السؤال الثاني: هل توجد فروق إحصائية في وجهة نظر طالبات تخصص تربية طفل وطالبات تخصص معلم صف في مدى تأهيلهم في توظيف المهارات الحياتية المهنية في التدريس أثناء التربية العملية في المدارس ؟ لفحص هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين استجابات طالبات تخصص تربية طفل واستجابات طالبات تخصص معلم صف على استبانة الدراسة التي تقيس مدى تأهيلهم في توظيف المهارات الحياتية المهنية في التدريس أثناء التربية العملية في المدارس والتي تظهر في جدول رقم (3) الذي يبين عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطالبات على جميع محاور المقياس وعلى المقياس بصورته الكلية. وعليه تم نفي السؤال الثاني.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طالبات كلية العلوم التربوية على مدى تأهيلهم في توظيف المهارات الحياتية المهنية في التدريس أثناء التربية العملية في المدارس تبعا لمتغير التخصص على محاور المقياس وعلى المقياس ككل

التخصص	تربية طفل		معلم صف		قيمة(ت)	مستوى الدلالة
المحاور	م	ح	م	ح		
مهارات التفكير والاكتشاف	36.66	3.24	37.28	3,52	1.13	,092
مهارات الاتصال والتواصل	38.21	3.11	37,19	3,64	1,76	,073
المهارات الاجتماعية	37.96	3.73	37,56	4.10	1.65	,217
المهارات النفسية والأخلاقية	36.89	3.87	37,35	2,92	1,43	,161
المقياس ككل	149.72	6.43	148,38	6,88	2,31	,919

وقد تعزى هذه النتيجة إلى تشابه الظروف الأكاديمية التي يتعرضن لها الطالبات في التخصصين من حيث طبيعة وتشابه الكثير من المواد التي يدرسهن الطالبات، كما أن نسبة كبيرة من أعضاء الهيئة التدريسية يقومون بتدريس مواد التخصص لتربية طفل وكذلك مواد التخصص لمعلم صف، وتشابه طرائق وأساليب التدريس المستخدمة, والإمكانات المتوفرة، كما أن فرص التفاعل مع البيئة المحيطة داخل وخارج الحرم الجامعي متشابهة للطالبات في التخصصين، وهذا بالتالي انعكس على استجابتهن في عدم وجود فروق إحصائية بينهن على أن مناهج كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية لا تتوفر فيها القدر الكافي من المهارات الحياتية المهنية اللازمة والضرورية لهن أثناء التربية العملية.و تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سميث (Smith, 2010) حيث توصل إلى أن للبرنامج أثرا إيجابيا على المعرفة الأكاديمية والاتجاهات ودرجة الثقة واكتساب المهارات الحياتية المهنية اللازمة للمعلم للتعامل مع المتعلمين . كما أظهرت نتائج دراسته أن البرنامج النظري عمل على تنظيم الخبرات الميدانية وعلى تنمية مهارات التواصل بين الطلبة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس الجامعي والمعلمين المتعاونين في المدارس. و تختلف مع نتيجة دراسة كلارك (Clark,2010) التي أظهرت نتائج دراسته أن الطلبة الذين شاركوا في التدريب

الميداني امتلكوا فهما واسعا لتوظيف أدب الأطفال في المواقف الصفية كما أنهم ذكروا أهمية التطوير المهني للمعلم. و قد يكون سبب هذا الاختلاف يرجع إلى طبيعة المادة المقدمة إلـــى الطلبة والى طرق وأساليب واستراتيجيات تقديمها بالإضافة إلى شخصية الأستاذ الجامعي و ما لها من اثر.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي انتهت أليها هذه الدراسة، توصي الدراسة بما يلي:

1- ضرورة إدخال وحدات تعليمية للمواد التي يقومون بتدريسها بحيث تتضمن مجموعة من المهارات الحياتية المهنية التي تتناسب وطبيعة كل مادة.

2- ضرورة التنويع باستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة التي تركز على شخصية المتعلم وتكسبه المهارات الحياتية المهنية اللازمة لهم في حياتهم العملية.

3- اعتماد معايير الجودة العالمية في المناهج التعليمية على اختلاف مراحلها.

4- ضرورة تفعيل مهارات استخدام التكنولوجية الحديثة ممثلة بشبكة الانترنت ووسائل الاتصال في العملية التعليمية بين المدرس والمتعلمين، لما لها من أهمية مواكبة المستجدات في حياتيه اليومية.

5- ضرورة التأكيد على أساتذة الجامعات على أهمية تطوير المواد الدراسية بما يواكب مستجدات العصر كل في مجال تخصصه.

المراجع:

1-إبراهيم، مجدي، 2000. تطوير التعليم في عصر العولمة، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.

2-بطيخي، فتحية (2005)، اثر إستراتيجية مقترحة لبعض الموضوعات والمفاهيم الرياضية المرتبطة بمعايير(المستويات المعيارية) الرياضيات المدرسية العالمية NCTM على جانبي المعرفة والتطبيق العملي لها في التدريس لدى الطلاب المعلمين، **المؤتمر العلمي السابع عشر**- مناهج التعليم والمستويات المعيارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، المجلد .2

3-جميل, خليل.(2009). فاعلية المواد النظرية المقدمة في معاهد التربية للمعلمين والمعلمات في إكساب الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية. **المؤتمر العلمي الثامن عشر** مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي، جمعية المناهج وطرق التدريس المصرية، القاهرة، المجلد.2

4-الحامد, يوسف والعلي عبدالله. (2010). تقويم اثر البرامج الجامعية على إكساب الطالب المعلم الكفايات التعليمية. **المؤتمر العلمي الثامن عشر مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي**، المجلد 3، جمعية المناهج وطرق التدريس المصرية، القاهرة، 1056-1088.

5-سكر، ناجي وجميل نشوان (2005)، تطوير كفايات إدارة الصف وتنظيمه لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة في ضوء متطلبات الجودة الشاملة. **المؤتمر العلمي السابع عشر**- مناهج التعليم والمستويات المعيارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، المجلد 2

6-سكر، ناجي ونائلة الخزندار (2005)، مستويات معيارية لكفايات الأداء اللازمة للمعلم لمواجهة مستجدات العصر، **المؤتمر العلمي السابع عشر**- مناهج التعليم والمستويات المعيارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، المجلد2.

7-الشريف, هيثم.(2009).مدى توظيف المهارات الحياتية في مناهج كلية التربية. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**،عدد(2)، جامعة اليرموك، الأردن، ص: (103-125).

8-عويس، عبدا لله (1977), **الإحصاء التطبيقي في التربية**. جامعة حلوان، القاهرة.

9-فؤاد, ابراهيم.(2010). مدى تقبل الطلبة المعلمين لأدوارهم المستقبلية في عالم الاقتصاد المعرفي. **مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني**،جامعة القدس المفتوحة،رام الله.فلسطين.

10-وزارة التربية والتعليم الأردنية، **إدارة المناهج والكتب المدرسية** (2008) ، الإطار العام للمناهج والتقويم، عمان، الأردن.

11-وزارة التربية والتعلم، 2009 **نحو نهج جديد لإعداد المعلم المتميز في عصر المعرفة**، إدارة البحث والتطوير التربوي،عمان، الأردن.

12-وزارة التربية والتعليم،(2010) الرؤيا المستقبلية المقترحة للنظام التربوي في الأردن، **رسالة المعلم**، المجلد(42)، العدد(1)، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

1-Clark, Barbara.(2010). A Exploration of Children's Literature Core-Curriculum Alignment with Preservice Teacher Practicum Experience**. International Journal of Science Education**, 19 (2).

2-Brown, Robert.(2009). Self-Perceptions of Rural College Special Education Preservice Teachers: Assessing the Application of Curriculum Content Knowledge to the Actual Classroom. **Journal of Teacher Education**, **Vol. 29, pS212-S212, 2/3p.**

3-Smith,Larry. (2010). The Effect of Student Teaching Programs on Students' Beliefs about Teaching and Learning Processes. **Journal of Teaching and Learning**, 17, 3, 247-254.

ملحق 1

عزيزتي الطالبة:

أرجو منكم الإجابة عن الفقرات الآتية بكل دقة وعناية بحيث تعكس إجابتكم مدى قدرتكم على توظيف المهارات الحياتيـــة الآتية في الدروس أثناء التربية العملية في المدارس

الرقم	مهارات التفكير والاكتشاف	بدرجة نادرة	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدا
1	القدرة على اكتشاف الحلول المثلى في المواقف المختلفة					
2	القدرة على النقد الموضوعي					
3	القدرة على تفسير النتائج بطريقة صحيحة					
4	القدرة على التفكير الابتكاري					
5	القدرة على التنبؤ بالأداء المطلوب					
6	القدرة على إيجاد العديد من الحلول للمشكلة الواحدة					
7	القدرة على التخطيط السليم					
8	القدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء					
9	القدرة على التفكير الإبداعي					
10	القدرة على تحليل المواقف المهاري					
11	القدرة على التفكير الجماعي والتعاوني					
12	القدرة على الذهاب إلى ما وراء المعرفة					

الرقم	مهارات الاتصال والتواصل	بدرجة نادرة	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدا
1	البدء بالحديث مع الآخرين					
2	الإصغاء باهتمام للآخرين					
3	التعبير عن الأفكار والمشاعر بوضوح					
4	القدرة على إقناع الآخرين بوجهة نظري					
5	إظهار تقبل الرأي الأخر					
6	القدرة على إبراز الشخصية أمام الآخرين					
7	التعامل مع الآخرين بطريقة لائقة					
8	التكيف مع المواقف المتغيرة					
9	إبداء الرأي والملاحظات					
10	تحمل المسؤولية					
11	القدرة على الحديث لفترة طويلة					
12	الإبقاء على صلة الوصل مع الآخرين					

الرقم	المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي	بدرجة نادرة	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدا
1	العمل بروح الفريق الواحد					
2	تقديم مصلحة الجماعة على الفرد					
3	اكتساب عادات اجتماعية سليمة					
4	ألاشتراك في ألعاب رياضية اجتماعي					
5	تفهم مشاكل واحتياجات الآخرين					
6	بناء أواصر الثقة مع الآخرين					
7	تحمل الضغط مع أفراد المجموعة					
8	معاملة الآخرين بطريقة لائقة ومؤدبة					
9	إقامة علاقات صداقة قائمة على الاحترام مع الآخرين					
10	تجنب إلقاء اللوم على أحد					
11	تقبل وجهة نظر الآخر واحترمها					
12	اكتساب روح المبادرة					

الرقم	المهارات النفسية والأخلاقية	بدرجة نادرة	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدا
1	ضبط الانفعالات والمشاعر					
2	إظهار الاحترام والتقدير للآخرين					
3	إظهار روح المسؤولية					
4	تحرى قول ما هو إيجابي عن الآخرين					
5	اكتساب فضائل الأخلاق					
6	التغلب على ضغوطات الحياة					
7	اختيار الأنشطة التي تؤدي إلى المتعة					
8	الوصول إلى مستوى من مرتفع من الثقة بالنفس					
9	مساعدة الآخرين في شتى المجالات					
10	ألتعامل مع الآخرين على أساس التسامح					
11	تنمية قوة الإرادة					
12	القدرة على توجيه النقد البناء للآخرين					

شكرا على تعاونكم معنا

درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية للقيادة التحويلية من وجهة نظرهم

د. إبراهيم بن عبد الرحمن الحضيبي

د. أحمد علي خلف أبو عبيد

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء درجة ممارسة مديري ومديرات المدرس في محافظة القويعية للقيادة التحويلية من وجهة نظرهم، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق أداة القياس (الاستبانة) وقد اشتملت الأداة على (28) فقرة. وتكونت عينة الدراسة مديرةً، منهم (70) مديراً و (50) مديرةً نة، كذلك تم استخدام تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين استجابات عينة الدراسة وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في وجهات نظر مديري ومديرات المدارس نحو ممارستهم القيادة التحويلية تبعاً لمتغير الجنس. كذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في وجهات نظر مديري ومديرات المدارس نحو ممارستهم القيادة التحويلية، تعزى لمتغيري سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات كان أهمها عقد دورات وورش لمديري ومديرات المدارس حول توظيف القيادة التحويلية في إدارة مدارسهم.

الكلمات المفتاحية: وجهات نظر, القيادة التحويلية، مديرو ومديرات المدارس.

This study aimed to investigate head teachers viewpoint in Quwaiy'yah Governorate towards transformational leadership. To achieve the aim of the study, a questionnaire was applied after having checked its psychometric traits. This scale consists of (28) items. The sample of the study is composed of(120) head teachers in total: (70) males, (50)female. . The results of the study showed that there were no statistically significant differences in the participants' responses due to gender, experience years and the number of training courses. The study put forward some recommendations, the most significant of which are holding courses and workshops for the head teachers in employing transformational leader ship

Keywords: Viewpoint, Head teachers, Transformational leader ship

المقدمة:

يعيش العالم اليوم في عصر تعصف به المتغيرات و تعج به المخترعات في كل المجالات، عصر أصبح من سماته السرعة و المفاجأة وعدم ألاستقرار، عصر سرت فيه حمى التحالفات و التكتلات، عصر جدت فيه ظروف و متغيرات منها :التحول إلى اقتصاديات السوق الحر، وخصخصة المؤسسات العامة، والتوقيع على الاتفاقيات الدولية، وثورة تقنية المعلومات والاتصالات، وتنامي ظاهرة العولمة، ونمو الشركات متعددة الجنسيات، والضغط السكاني، والتغيير في هياكل القوى العاملة .

عصر برزت فيه تحديات منها:تحدي المنافسة بين المنظمات من أجل السيطرة و البقاء، تحدي العولمة حيث تحول العالم إلى كيان واحد صغير، تحدي القدرة على الاستخدام الأمثل للموارد، تحدي الجودة الشاملة بعد أن أصبحت جودة الخدمة هي مقياس التقدم و التميز والازدهار عند كثير من المنظمات، و تحدي التكنولوجيا فبمقدار نجاح القيادات في توظيف هذه التقنيات و استثمارها في تطوير أداء وإنتاج المنظمة بمقدار ما يكون نجاحها و قدرها على المنافسة، و تحدي اتخاذ القرار في عالم متغير .(القحطاني، ١٤٢٩).

في عصر هذه بعض سماته، تبرز القيادة كعنصر رئيس من عناصر تكوين المنظمات، بل و عامل حاسم في نجاحها؛ ولهذا جد المنظرون والممارسون للبحث عن نمط قيادي قادر على التعامل الفاعل في ظل هذه الظروف؛ فظهر ما يسمى بالقيادة التحويلية. وحيث أنّ المؤسسة التربوية هي جزء من أنظمة هذا العالم تتأثر به وتؤثر فيه ، فإذا كانت القيادة تحتل أهمية كبيرة في كل المنظمات بوجه عام فهي في المنظمات التربوية أكثر أهمية ، يقول(الحر، ٢٠٠٣ م) إن جميع الدراسات في مجال فاعلية المدارس بلا استثناء أكدت على أن القيادة القوية هي إحدى أهم خصائص المدارس الفاعلة أو الذكية، وقد أكد على ذلك Gray (الربيعة، 1430هـ) عندما قال إن توافر الصفات القيادية لدى مدير المدرسة يعد من أهم ما يمكن أن يستفاد من الأبحاث التي أجريت في مجال المدارس الفاعلة، ويشير إلى أنه إلى الآن لم تخرج دراسة تبين وجود مدرسة فاعلة دون قيادة قوية، كما أشارت دراسات أخرى إلى أن تطوير الأداء المدرسي والاستمرار في التطوير مرتبط إلى حد كبير بوجود قيادة محترفة تقود عمليات التغيير والتطوير ؛ولذا فالمدرسة بحاجة إلى قائد ذي نمط من القيادة يمكنه من تهيئتها للتوافق مع متطلبات هذا العصر و تحدياته، فإذا كانت الأنماط القيادية السائدة في قيادة المؤسسات وبخاصة نمط القيادة التبادلية الذي يقوم على تبادل المصالح بين العامل وصاحب العمل إذا كانت قد نجحت نسبيًا فيما مضى

وفقًا للظروف التي وظفت فيها تلك ألأنماط فإن نجاحها اليوم لم يعد مضمونًا خصوصًا مع ما تعيشه المدرسة في بيئتها الداخلية والخارجية من تغييرات عميقة.

وفي المملكة العربية السعودية تحظى الإدارة المدرسية باهتمام كبير من قبل الجهات المسؤولة عن التعليم العام، وعلى رأس تلك الجهات ، وزارة التربية والتعليم التي خصت الإدارة المدرسية بنصيب وافر من التنظيمات والبرامج التطويرية، و نال مدير المدرسة عناية خاصة شملت اختياره وتأهيله وتدريبه و تمهينه وتمكينه و تقويمه، فأقرت له الكفايات الأساسية(وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٧ م) وسنت القواعد التنظيمية التي توضح أدواره ومسؤولياته ووفرت له البرامج التدريبية الفصلية والأسبوعية في الجامعات ومراكز التدريب لتحسين وتطوير أدائه، وفوضت له الصلاحيات من أجل تمكينه من أداء عمله بكفاءة وفعالية.

ومع وقوع المدرسة اليوم في المملكة العربية السعودية تحت تأثير عدد من العوامل المتعلقة بتغيرات القرن الواحد و العشرين، وخطط ومشاريع التطوير التي تبنتها وزارة التربية والتعليم كمشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام ، والمشروع الشامل لتطوير المناهج، ومشروع تطوير التعليم الثانوي،ومشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية،مع كل هذه التأثيرات والعوامل ، يرد تساؤل حول مدى جاهزية قائد المدرسة للقيام بتلك الأعباء ، و مدى امتلاكه لكفايات القيادة التحويلية ومستوى ممارسته لها ،هذه القيادة التي أضحت تعد أفضل نظرية في القيادة تتناسب ومتطلبات قيادة المدرسة في الحاضر والمستقبل ؛حيث أن القيادة التحويلية وكما أشار (الحربي، 1427هـــ) تساعد على الارتقاء بمستوى أداء مديري المدارس ،ويمتد تأثيرها إلى المعلمين فيزداد ولاؤهم والتزامهم ورضاهم الوظيفي، فضلاً عن ارتفاع روحهم المعنوية .كما أن هذا التأثير يمتد ليشمل الطلبة وجهات الدعم وجهات التشجيع من المجتمع ،بل إن القيادة التحويلية أصبحت أهم خصائص القائد الفعال القادر على مواجهة المتغيرات المستقبلية والاستجابة لمتطلبات أدواره الجديدة داخل المدرسة وخارجها.

وانطلاقًا من هذه الأهمية الكبيرة للقيادة التحويلية كنظرية جديدة في القيادة تأتي هذه الدراسة والتي تهدف إلى التعرف على درجة ممارستها ميدانيًا في مدارس التعليم العام في محافظة القويعية،ولعل نتائج هذه الدراسة تسهم في ترشيد عمليات اختيار و دعم وتدريب وتقويم مديري المدارس في التعليم العام في هذه المحافظة.

الدراسات السابقة:

أجرى (كنسارة ، 1426) دراسة هدفت إلى :التعرف على مدى تبني المـــديرات فـــي سلوكهن القيادي للخصائص الشخصية والمهنية والقيمية في واقـــع الإدارة المدرســـية، ورفـــع مستوى السلوك القيادي التحويلي لدى مديرات المدارس في مدرسة المستقبل لمواكبة التحديات المعرفية والفكرية والتقنية المعاصرة، وكان من نتـــائج هـــذه الدراســـة مـــا يلـــي :أن أفـــراد الدراسة)المديرات-المساعدات-المعلمات يوافقن بشكل عام على انطباق خصـــائص الســـمات الشخصية والمهنية والقيمية للقيادة التحويلية على السلوك القيادي لمديرات المدارس الثانوية في الواقع بدرجة فوق المتوسط،وأن أفراد الدراسة(المديرات-المساعدات) يوافقن بشكل عام علـــى أهمية انطباق خصائص السمات الشخصية والمهنية والقيمية العقدية للقيـــادة التحويليـــة علـــى السلوك القيادي لمديرات المدارس الثانوية في المستقبل بدرجة موافقة عالية.

أما عينة (المعلمات) فجاءت موافقتهن على الأهمية بدرجـــة فـــوق المتوســـط،وبينت الدراسة أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد الدراسة في الواقع والمستقبل تجـــاه مدى انطباق خصائص السمات الشخصية والمهنية والقيمية للقيادة التحويلية على السلوك القيادي لمديرات المدارس الثانوية لصالح المديرات والمساعدات دون المعلمات. وبنـــاء علـــى نتـــائج الدراسة أوصت الباحثة بما يلي:ضرورة الاهتمام باختيار مديرات المدارس من المؤهلات لتولي المناصب الإدارية من خلال عدة معايير منها معرفة خصائصهن الشخصية والمهنية الواقعية من خلال اختبارات القيادة المطبقة في الجامعات ومراكز التدريب المعنية،والتوسع فـــي الـــدورات التدريبية بمراكز الدورات والتدريب والمقدمة لمديرات المدارس والتي تساعدهن في التعـــرف على كل ما هو جديد تطبيقًا في مجال السلوك القيادي بصورة عامة والقيادة التحويلية بصـــورة خاصة، مع تحديد البرامج التي تريد وزارة التربية والتعليم تنفيذها من قبل مراكز التـــدريب،و الحاجة للتركيز على خصائص السلوك القيادي الثلاثة (الشخصي،المهني،العقائدي) عند اختيار المديرات،وأن من تتوفر لديهن خصائص السلوك القيادي الثلاثة(الشخصـــي،المهني،العقائدي) بدرجة عالية هن أقرب إلى ممارسة السلوك القيادي التحويلي .

كما قام (آل عيد، 1427هـــ)، بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى تمتع المديرين في مستشفيات وزارة الصحة بسمات القيادة التحويلية من وجهة نظر موظفيهم،والتعرف على علاقة العوامل الشخصية للموظفين باتجاهاتهم نحو توفر سمات القيادة التحويلية عند المـــديرين فـــي المستشفيات،والتعرف على مدى تمتع موظفي المستشفيات بعناصر الإبداع الإداري ،ودراســـة

العلاقة بين توفر سمات القيادة التحويلية لدى مديري تلك المستشفيات وتوفر عناصــر الإبــداع الإداري لدى موظفيهم.وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها:تمتع مديري مستشــفيات وزارة الصحة عينة الدراسة بسمات القيادة التحويلية من وجهة نظر موظفيهم،وجود تباين بــين عينــة الدراسة في استجاباتهم حول مدى توافر سمات القيادة التحويليــة الخاصــة بمحــور التــأثير ألأنموذجي أو الكارزماتيكي لدى مديري المستشفيات،أن الموظفين في مستشفيات وزارة الصحة يتمتعون بعناصر الإبداع الخمسة :الأصالة،الطلاقة،المرونة،الحساسية للمشكلات،والقدرة على التحليل،وذلك بدرجة عالية،وتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين توفر سمات القيادة التحويليــة لدى مديري مستشفيات العينة وتوافر عناصر الإبداع لدى موظفيهم.وبناءً على هذه النتائج أوصى الباحث بما يلي:إلحاق مديري المستشفيات بــوزارة الصــحة بــدورات تدريبيــة فــي القيــادة التحويلية،أن يشجع المديرون موظفيهم على الإبداع والمبادرة وحــل المشــكلات،أن يحــرص المديرون على التجديد في أساليب العمل طــردًا للملــل وحتــى لا يتســلل الــروتين الســلبي للعمل،وأخيرًا أن يهتم المديرون بوضع خطط إستراتيجية للحد من مشكلات العمل والتخطــيط لمواجهتها قبل حدوثها.

أما دراسة (الغامدي، 1421هــ) فقد هدفت إلى: التعرف على مدى ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية للقيادة التحويلية وفقًا للعناصر و التعرف على مــدى تمتــع القيادات الأكاديمية في ، Bass and Avolio الأربعة التي حــددها ومــن أهــم ، Tiki and Devanaالجامعات السعودية بخصائص القائد التحويلي التي حددها النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:أن القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية يمارسون القيادة التحويلية بدرجه متوسطة،و أن القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية يتمتعون بخصائص القائد التحــويلي بدرجة متوسطة،وقد أوصى الباحث بما يلي:الاهتمام بعملية اختيار القيادات الأكاديميــة لتــولي المناصب القيادية من خلال معرفة خصائصهم وقدراتهم ومهاراتهم ،والعمل على إعداد الكوادر القيادية في الجامعات وتأهيلهم تأهيلاً عاليًا.

كما أجرى (الزهراني،1420هــ) ،دراسة هدفت إلى التعرف على مدى توفر المهارات القيادية(الفنية والإنسانية،والإدراكية) لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض من وجهــة نظر المعلمين،ومدى تباين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة تجاه توافر أو عــدم تــوافر تلــك المهارات لدى مديري تلك المدارس تبعًا لمتغيرات الدراسة،وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي :توافر جميع المهارات(القيادية ،الفنية الإنسانية،والإدراكية) لدى مديري المدارس بدرجة

متوسطة،وجاءت المهارات القيادية الإنسانية في المرتبة الأولى تليها المهارات القيادية الفنية وفي المرتبة الأخيرة جاءت المهارات القيادية الإدراكية،وعلى ضوء نتائج

الدراسة أوصى الباحث بالتوصيات التالية:الرفع من مستوى برامج الإعــداد المهنـــي والتربوي للقيادات التربوية قبل وأثناء الخدمة،وتشجيع مديري المدارس الثانوية على الاهتمـــام بالمهارات في مجالات الاختبارات والمقاييس التربوية ،والتوجيه والإشراف الفني على المعلمين وتقويم المقررات الدراسية وتفويض السلطة وبناء العلاقات الإنسانية بين المجتمـــع المدرســـي والمجتمع المحيط بالمدرسة.

وأجرى (عيسى،1429هـــ)، دراسة هدفت إلى التعرف على دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري مدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المديرين أنفســـهم، معرفـــة المتطلبات اللازمة لأسلوب القيادة التحويلية المدرسية باعتبارها مدخلا للتغيير ،والكشف عن مدى ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التحويلية، التوصل إلى معرفـــة دلالـــة الفـــروق فـــي استجابات مديري المدارس لمدى ممارستهم للقيادة التحويلية التي تعزى إلى المتغيرات التاليـــة :الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، والتخصص،و التوصل إلى المقترحات اللازمـــة لتطوير أداء مدير المدرسة في ضوء استخدام القيادة التحويلية،وكان من ابرز نتائج الدراسة مـــا يلي :توجد ممارسة للقيادة التحويلية في تطو ير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة بنسبة أقل من ٦٠% ، احتل مجال الاستثارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا مـــن العـــاملين المرتبة الأولى بوزن نسبي ٨٢.٤٨ ،بينما احتل مجال تقديم نموذج سلوكي يحتذى به المرتبـــة السادسة بوزن نسبي ٢٤.٤٢ في تقديرات أفراد العينة،وفي تقديرات مديري المـــدارس لواقـــع ممارسة القيادة التحويلية كذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالـــة إحصـــائية تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخدمة والمؤهل العلمي والتخصص، وبناء على النتـــائج ســـالفة الذكر في هذه الدراسة أوصت الباحثة بما يلي:أن تقوم الجامعات والكليات التربوية بوضع دبلوم إدارة مدرسية أو مقررات في الإدارة المدرسية لطلبة أقسام التربية،و ضرورة تحسين شـــروط اختيار مدير المدرسة، وتقديم دورات للمرشحين قبل تعيينهم ثم يعقد اختبار لهم ، ويتم ترشـــيح الذين اجتازوا هذا الاختبار بنجاح،و عقد دورات تدريبية لمديري المدارس للتدريب على الكفايات الفنية الخاصة بدور مدير المدرسة كقائد تربوي، وضرورة اهتمام الإدارة المدرسية بالمستجدات التربوية ،والمستجدات المتعلقة بدورهم كمشرفين مقيمين، وذلك من خلال اللقـــاءات التربويـــة والمناقشة والاجتماعات مع المسئولين لإثارة دافعية المعلمين نحو الأداء الأفضل، وتحفيـــزهم

للتقدم والتطوير،والتركيز على تنمية قادة التغيير في المدرسة والاهتمام بتنمية مهاراتهم حتى يتم مساعدتهم في تكوين رؤية واضحة عن ماهية التغيير ودوافعه وعملياته ونواتجه، فيسعون فيمـــا بعد إلى ترجمتها وبلورتها في برامج تنفيذية عملية قابلة للتطبيق في المدرسة بصورة تعاونيـــة، وأيضا محاولة توفير التسهيلات المادية والفنية والتقنية المساعدة لعملية التغيير وتنفيذها من قبل وزارة التربية والتعليم العالي.

وأجرى (الحضيبي، 1428هـــ) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات القيادية الضـــرورية لمديري الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية، والتعرف على درجة أهمية توفرهـــا لديهم ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية ومديري الإشراف التربوي أنفسهم، وكذلك التعرف على الفروق بين آراء أفراد مجتمع الدراسة تبعًا للمتغيـــرات التاليـــة: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في العمل الحالي، والدورات التدريبية، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة:بناء قائمة للكفايات القيادية الضرورية لمديري الإشراف التربوي في المملكة العربيـــة السعودية، بلغ عددها(88) كفاية، موزعة على (11) مجالاً هي: (الكفايات الإنسانية، والفكرية، والتخطيط، والتنظيم والتنسيق، وكفايات التنفيـــذ والمتابعـــة والإشـــراف، وكفايـــات التقـــويم، والاتصال، وصنع القرارات، واستخدام الحاسب الآلي، والبحث العلمي، والتدريب)، وأظهـــرت نتائج الدراسة أن جميع أفراد المجتمع الدراسة يرون أهمية توفر الكفايات القيادية لدى مـــديري الإشراف التربوي بدرجة مهمة جدًا، يوجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد مجتمع الدراسة تبعًـــا لمتغير سنوات الخبرة في العمل الحالي في تحديد درجة أهمية توفر الكفايات القيادية لدى مديري الإشراف التربوي ،يرى أفراد مجتمع الدراسة أن مديري الإشراف التربوي يمارسون الكفايات القيادية بدرجة عالية ،احتل المجال الأول والمتعلق بالكفايات الإنسانية المرتبة الأولى من حيث الأهمية والممارسة، يوجد فروق بين أفراد مجتمع الدراسة في تحديد درجة الممارسة لصـــالح مديري الإشراف التربوي ،يوجد فروق بين أفراد مجتمع الدراسة في تحديد درجة الممارسة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة في العمل الحالي. وبناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي: تقويم أداء مديري الإشراف التربوي في ضوء قائمة الكفايات الواردة في الدراســـة الحالية،تصـــميم البرامج التدريبية لمديري الإشراف التربوي في ضوء قائمة الكفايات الحالية،ترشيح واختيـــار الراغبين في تولي مهام مدير الإشراف التربوي وفق قائمة الكفايات الحالية.

كما قام (العريني، 1424هـــ) بدراسة هدفت إلى تحديد الكفايات الأساسية لمـــديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية،وبناء مقياس الكفايـــات الأساســـية لمـــديري

مدارس التعليم العام مشتق من هذه الكفايات ،والتعرف على مدى ممارسة مديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية لكفاياتهم الأساسية،والتعرف على الفروق بينهم تبعًا لمتغيرات الدراسة وهي المؤهل العلمي والخبرة في الإدارة المدرسية والمرحلة الدراسية والمنطقة التعليمية.وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:بناء قائمة كفايات لمديري المدارس تحتوي على (12) بعدًا و(96) عنصرًا،وبناء مقياس للكفايات تكون من (12) بعداً و(82) عنصراً وأن مديري المدارس يمارسون كفاياتهم بدرجة عالية،وبناءً على نتائج الدراسة أوصى الباحث بعدد من التوصيات منها:الإفادة من قائمة الكفايات و مقياس الكفايات في تقويم وتدريب مديري المدارس،تكثيف الدورات التدريبية لمديري المدارس.

التعليق على الدراسات السابقة:

في ضوء مراجعة الباحث للدراسات السابقة ذات العلاقة بالقيادة التحويلية، يتضح ما يأتي:

-جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة

- تكوين فهم أعمق لمشكلة الدراسة ،ومفاهيمها وأبعادها المختلفة .
- المساعدة في بناء الإطار النظري والإحاطة بما يمكن إدراكه من محاور مهمة ذات علاقة مباشرة بمشكلة الدراسة.

-اختيار متغيرات الدراسة و منهجها وأداتها ،وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة.

-الاستفادة من دراسة الحضيبي (1428هـ) في تصميم الاستبانة .

جوانب التشابه بين هذه الدراسة والدراسات السابقة :

- تشابهت هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في منهج الدراسة وأدائها ومتغيراتها.
- تشابهت هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية القيادة لتحقيق أهداف المنظمات أيًا كان مجال عملها.تشابهت هذه الدراسة مع دراسة عيسى (1429هـ) ودراسة كنسارة (1426هـ)في استهدافها لقياس درجة ممارسة مديري المدرسة للقيادة التحويلية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تستقصي الدراسة الحالية وجهات نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية نحو ممارستهم القيادة التحويلية في إدارة شؤون مدارسهم. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما وجهات نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية نحو ممارستهم القيادة التحويلية من وجهة نظرهم؟ وتحديداً فإنّ هذه الدراسة سعت للإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما وجهات نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية نحو ممارستهم القيادة التحويلية من وجهة نظرهم.

2- هل تختلف وجهات نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية نحو ممارستهم القيادة التحويلية تبعاً لمتغير الجنس؟ (ذكر، أنثى).

3- هل تختلف وجهات نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية نحو ممارستهم القيادة التحويلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. (أقل من (5) سنوات، من (5—10) سنوات، أكثر من (10) سنوات).

4- هل تختلف وجهات نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية نحو ممارستهم القيادة التحويلية تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية التي حضرها مدير ومديرة المدرسة في مجال الإدارة المدرسية.(لم يحضر أية دورة، دورة واحدة، دورتان، ثلاث دورات فأكثر).

فرضيات الدراسة:

انبثقت عن أسئلة الدراسة الفرضيات الآتية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في وجهات نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية نحو ممارستهم القيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في وجهات نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية نحو ممارستهم القيادة التحويلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في وجهات نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية نحو ممارستهم القيادة التحويلية تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى كونها:

1- من الدراسات النادرة التي تسلط الضوء على وجهات نظر مديري ومديرات في محافظة القويعية نحو ممارستهم القيادة التحويلية.

2- من المتوقع أن تساعد نتائج هذه الدراسة من الناحية النظرية في التعرف إلى وجهات النظر المختلفة لمديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية نحو ممارسة القيادة التحويلية في إدارة شؤون مدارسهم.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة:تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1433/1432هـ والبالغ عددهم (320) مديراً ومديرةً.

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال توزيع أداة الدراسة المتمثلة في استبانة مصممة لهذا الغرض.

عينة الدراسة:تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية للفصل الدراسي الثاني للعام 1433/1432هـ، وقد بلغ حجم عينة الدراسة (120) مديراً ومديرةً.

الجدول رقم (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	70	%58
أنثى	50	%42
المجموع	120	%100

ويوضح الجدول رقم (2) توزيع عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة

جدول رقم (2)توزيع عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	4	%3.3
من 5-10 سنوات	56	%46.7
أكثر من 10 سنوات	60	%50
المجموع	120	%100

والجدول رقم (3) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الدورات التدريبية

جدول رقم (3)توزيع عينة الدراسة حسب متغير الدورات التدريبية

عدد الدورات	التكرار	النسبة المئوية
لم يحضر أية دورة	10	%8.3
دورة واحدة	60	%50
دورتان	36	%30
ثلاث دورات أو أكثر	14	%11.7
المجموع	120	%100

محددات الدراسة:

- اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة وجهات نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية للفصل الدراسي الثاني للعام 1433/1432هـ ، وهذا يحد من تعميم نتائج الدراسة خارج مجتمعها.
- الأداة المستخدمة تم تطويرها لأغراض هذه الدراسة، لذا فإنّ النتائج تتحدد بدرجة الصدق والثبات لهذه الأداة.

التعريفات الإجرائية:

تضمنت الدراسة المصطلحات التالية والتي تحتاج إلى تعريف:

1- القيادة التحويلية: للقيادة التحويلية عدة تعريفات تعكس تنوع الآراء حول مفهومها، و من تلك التعريفات ما يلي:

القيادة التحويلية كما عرفها Burns (العتيبي، ١٤٢٦ ه، ص6) هي عملية يسعى من خلالها القائد والتابعين إلى النهوض بالآخر للوصول إلى أعلى مستويات الدافعية والأخلاق

والقيادة التحويلية عند bass (البهلال، ١٤٢٩ ه، ص 50) هي القيادة التي تركز على إعادة ترتيب احتياجات التابعين حسب أهميتها، وليس فقط تلبية الاحتياجات الحالية ،وإنما توجيه الاهتمام بالاحتياجات التي تأتي في أعلى درجات الأهمية ،وهي تتطلب مستويات عالية من أعمال التفكير العقلي والتضحيات، ومشاركة التابعين في تحقيق الأهداف المهمة و القيم المشتركة.

ويرى Colvin (كنسارة، ١٤٢٦ ه،ص58) أن القيادة التحويلية تركز علي القيم المشتركة وتطوير المرؤوسين، وتحقيق الغايات الكبيرة ،وبالمفاهيم المعاصرة يمكن أن يطلق عليها قيادة القيم، أو القيادة الإستشرافية أو القيادة التحويلية ، ويؤكد اختلاف القيادة التحويلية عن الإدارة في

مجال الأهداف ، والمهارات والقيم والكفاءة ،فالقيادة التحويلية تعمل لخدمة التغيير بينما تعمل الإدارة للمحافظة على الاستقرار.

والقيادة التحويلية كما عرّفها (العازمي، ١٤٢٧ ه،ص ٢٢) هي القيادة التي تركز على الأهداف بعيدة المدى مع التأكيد على بناء رؤية واضحة وحفز و تشجيع الموظفين على تنفيذ تلك الرؤية والعمل في نفس الوقت على تغيير و تعديل الأنظمة القائمة لتلاءم هذه الرؤية،و القيادة التحويلية هي القدرة التي تمكن القائد من الارتقاء بمستوى مرؤوسيه ،وخلق البيئة الملائمة للإبداع والتطوير، والعمل على تنمية و تشجيع القدرات الإبداعية وتطويرها لدى العاملين.

و من تلك التعاريف نستنتج أننا أمام نوع مختلف من القيادة تملك من السمات والمهارات ما يجعلها قادرة على التأثير الفاعل في العاملين وظروف العمل ، فهي قيادة ذات جاذبية ورؤية ثاقبة ترسم القدوة و تعتمد التعلم المستمر و العمل التشاركي والتحفيز الايجابي إستراتيجية لها في تحويل المنظمة من حالة الركود و ربما التخلف إلى حالة النشاط و التطور محدثًة تغيرًا إيجابيًا في هيكلية المنظمة وثقافتها ومستويات أداء العاملين و احتياجاتهم في صورة غير متوقعة، و المحصلة النهائية انسجام بين أهداف المنظمة و العاملين فيها، ونمو وتقويم ذاتيين ومستمرين للقائد و تابعيه وتجويد لمخرجات المنظمة ، وبها و معها يصبح التابعون قادة جدد يتبادلون مع القائد ومع بعضهم البعض الدعم و المؤازرة.

2- محافظة القويعية: هي إحدى محافظات منطقة الرياض وتقع غرب مدينة الرياض.

أداة الدراسة:استخدم الباحثان في هذه الدراسة استبانة تم تطويرها لأغرض الدراسة وقد اشتملت على (28) فقرة.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة عن طريق عرضها على محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الإدارة التربوية من أعضاء هيئة تدريس في كلية التربية في جامعة شقراء وكذلك مشرفين تربويين في محافظة القويعية وعددهم (8) محكمين، ومن خلال ملاحظات المحكمين وآرائهم تم تعديل بعض فقرات الاستبانة وكذلك استبعاد عدد من الفقرات لتصبح الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (28) فقرة.

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الأداة عن طريق استخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (84%)وهي قيمة تفي بأغراض هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة:

تشتمل الدراسة على المتغيرات الآتية:

- الجنس، وله مستويان (مدير، مديرة).
- عدد سنوات الخبرة، وله ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات، من 5–10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
- الدورات التدريبية، وله أربعة مستويات (لم يحضر أية دورة ، دورة واحدة، دورتان ، ثلاث دورات فأكثر).

إجراءات تطبيق الدراسة

1- تم تحديد أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

2- تم توزيع الاستبانات على أفراد عينة الدراسة، وقد تابع الباحثان إجراءات تطبيق الأداة على عينة الدراسة.

3- تم تجميع الاستبانات المسترجعة، حيث بلغت نسبة المسترجع منها (95%).

4- تم تفريغ البيانات في ذاكرة الحاسب الآلي، وتحليلها باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)؛ وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

5- استخراج النتائج ومناقشتها.

6- التوصيات والمقترحات.

المعالجة الإحصائية:

- للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة :

س1 : ما وجهات نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية نحو ممارستهم القيادة التحويلية ؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة حسب وجهات نظر مديري ومديرات المدارس نخو ممارستهم القيادة التحويلية.

– للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة :

2– هل تختلف وجهات نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية نحو ممارستهم القيادة التحويلية تبعاً لمتغير الجنس؟

تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين العينات المستقلة لدرجة ممارستهم للقيادة التحويلية تبعاً لمتغير الجنس.

– للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع من أسئلة الدراسة:

3– هل تختلف وجهات نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية نحو ممارستهم القيادة التحويلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. (أقل من (5) سنوات، من (5—10) سنوات، أكثر من (10) سنوات)؟

4– هل تختلف وجهات نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية نحو ممارستهم القيادة التحويلية تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية التي حضرها مدير ومديرة المدرسة في مجال الإدارة المدرسية. ؟(لم يحضر أية دورة، دورة واحدة، دورتان ، ثلاث دورات فأكثر)

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ONE-WAY-ANOVA) للمقارنة بين تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارستهم للقيادة التحويلية تبعاً لمتغيري سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية على الترتيب.

عرض النتائج :

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

– ما وجهات نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية نحو ممارستهم القيادة التحويلية؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة حسب وجهات نظر مديري ومديرات المدارس. ويبين الجدول (4) ذلك.

جدول رقم (4)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية

الرقم	الفقـــــــــــــــرة	م	ع
1	يظهر مدير المدرسة قيماً وأخلاقاً حسنة تجعله قدوة للعاملين معه.	3.76	0.661
2	يحظى بثقة واحترام العاملين معه.	2.49	0.775
3	يلبي مدير المدرسة احتياجات العاملين معه أولاً بأول.	2.30	1.22
4	يعمل على إيصال رؤية المدرسة إلى العاملين معه.	2.35	1.37
5	يعطي اهتماماً كبيراً لبرامج التغيير والتطوير.	3.075	1.07
6	يبادر إلى ما يتطلبه الموقف المدرسي.	3.75	0.713
7	يتخذ قرارات مدرسية جريئة.	4.03	0.658
8	يظهر مدير المدرسة توقعات عالية عن مستويات أداء العاملين معه.	2.88	1.34
9	يشجع مدير المدرسة منسوبي المدرسة على العمل بروح الفريق الواحد.	4.02	0.691
10	يعمل مدير المدرسة بحماس وتفاؤل	4.07	0.537
11	يشجع على الالتزام بأهداف المدرسة.	4.08	0.693
12	يتمتع مدير المدرسة بمهارات اتصال وتواصل فعّالة.	4.22	0.582
13	يحرص على الاحتفاء بإنجازات العمل الجماعي مهما كانت صغيرة.	2.183	0.788
14	يعمل على تنمية العاملين معه ليكونوا قادة جدد.	4.53	6.51
15	يشجع مدير المدرسة العاملين معه على حل المشكلات بطرق ابتكاريه.	2.53	0.809
16	يحفز مدير المدرسة العاملين معه على التقويم الذاتي لأدائهم.	1.88	0.758
17	يساعد مدير المدرسة العاملين معه على إظهار أقصى قدراتهم المهنية.	2.78	1.47
18	يعمل على توطيد ثقافة التغيير والتطوير في المدرسة.	3.03	0.930
19	يسعى مدير المدرسة إلى توفير فرص النمو المهني للعاملين معه بشكل مستمر.	3.13	0.744
20	يطور مدير المدرسة بيئة المدرسة لتلاءم متطلبات التغيير والتطوير والإبداع.	2.95	0.646
21	يقدم العون والمساعدة للعاملين معه لتطبيق الأفكار الجديدة.	2.133	0.697
22	يستمع مدير المدرسة بلطف للعاملين معه.	2.078	0.679
23	يحرص مدير المدرسة على تلبية احتياجات العاملين معه.	3.72	0.758
24	يعبر مدير المدرسة عن تقديره لإنجازات العاملين معه.	4.58	0.774
25	يظهر مدير المدرسة اهتماماً شخصياً بكل فرد من العاملين معه.	3.88	0.624
26	يفوض مدير المدرسة بعضاً من مهامه للعاملين معه ليزيد من خبراتهم.	1.78	0.601
27	يمارس مدير المدرسة دور المدرب للعاملين معه.	4.058	0.725
28	يسعى مدير المدرسة إلى مراعاة الفروق الفردية بين العاملين معه.	2.38	0.841
	المجموع	3.18	**0.2773**

تشير النتائج المبينة أعلاه أن المتوسط الحسابي لتقديرات وجهات نظر عينة الدراسة نحو ممارستهم القيادة التحويلية يساوي (3.18) أي أن نسبة ممارستهم للقيادة التحويلية (0.64) وهي نسبة متوسطة، ويتضح من خلال هذه النتائج أنّ الفقرة رقم (24) " يعبر مدير المدرسة عن تقديره لإنجازات العاملين معه." قد حصلت على أعلى متوسط حسابي ، ويظهر من النتائج أيضاً أن الفقرة رقم (16) " يحفز مدير المدرسة العاملين معه على التقويم الذاتي لأدائهم. " قد حصلت على اقل متوسط حسابي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

– هل تختلف وجهات نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية نحو ممارستهم للقيادة التحويلية تبعاً لمتغير الجنس؟

وقد انبثقت عن السؤال الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في وجهات نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية نحو ممارستهم القيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس. ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحثان اختبار(ت) للعينات المستقلة، والجدول رقم (5) يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة.

جدول رقم (5)نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمتغير الجنس

ذكور (ن= 70)		إناث (ن = 50)		قيمة ت	الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
3.1679	0.26735	3.2179	0.28719	0.974-	0.993

يتبين من الجدول رقم (5) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين وجهات نظر المديرين والمديرات نحو ممارستهم القيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

– هل تختلف وجهات نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية نحو ممارستهم القيادة التحويلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟

وقد انبثقت عن السؤال الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في وجهات نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية نحو ممارستهم القيادة التحويلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ولفحص هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) للمقارنة بين تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارستهم للقيادة التحويلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. ويبين الجدول رقم (6) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتغير سنوات الخبرة.

جدول رقم (6) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربعات الانحراف	قيمة (ف)	الدلالة*
بين المجموعات	0.111	2	0.055	0.724	0.487
داخل المجموعات	8.936	117	0.076		
المجموع	9.046	119			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يتبين من الجدول رقم (6) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين وجهات نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية نحو ممارستهم القيادة التحويلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع :

– هل تختلف وجهات نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية نحو ممارستهم القيادة التحويلية تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية؟

وقد انبثقت عن السؤال الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في وجهات نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية نحو ممارستهم القيادة التحويلية تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية.

ولفحص هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) للمقارنة بين تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارستهم للقيادة التحويلية تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية. ويبين الجدول رقم (7) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتغير عدد الدورات التدريبية.

جدول رقم (7) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتغير عدد الدورات التدريبية.

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	0.182	3	0.061	0.792	0.501
داخل المجموعات	8.865	116	0.076		
المجموع	9.046	119			

يتبين من الجدول رقم (7) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين وجهات نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية نحو ممارستهم القيادة التحويلية تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية.

مناقشة النتائج:

تشير نتائج الدراسة إلى قلة تحفيز مديرو ومديرات المدارس العاملين معهم على استخدام التقويم الذاتي لأدائهم، وكذلك قلة تفويض مدير ومديرات المدارس بعضاً من مهامهم للعاملين معهم، ويعزو الباحثان ذلك إلى الإدارة المركزية التي ينتهجها بعض مديري ومديرات المدارس في إدارة شؤون مدارسهم.

وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين وجهات نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية نحو ممارستهم القيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس.ويعزو الباحثان ذلك إلى اهتمام كل من مديري ومديرات المدارس على السواء بممارسة هذا النط الإداري(القيادة التحويلية).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (عيسى،1249هـــ)، وكذلك (العريني، 1424هـــ).

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين وجهات نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية نحو ممارستهم القيادة التحويلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة ، وتتعارض نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الحضيبي،1428هـــ) ، بينما تتفق مع دراسة (عيسى،1429هـــ).

كذلك أظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين وجهات نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية نحو ممارستهم القيادة التحويلية تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عيسى، 1429هـ)، ويعزو الباحثان ذلك إلى قناعة واهتمام مديري ومديرات المدارس باختلاف خبراتهم الإدارية والتدريبية بتطبيق هذا النمط الإداري في إدارة شؤون مدارسهم ،حيث يساعد تطبيقه على الارتقاء بمستوى أداء مديري ومديرات المدارس، ويمتد تأثيره إلى المعلمين فيزداد ولاؤهم والتزامهم ورضاهم الوظيفي، فضلاً عن ارتفاع روحهم المعنوية ،كما أن هذا التأثير يمتد ليشمل الطلاب وجهات الدعم وجهات التشجيع من المجتمع ،بل إن القيادة التحويلية أصبحت أهم خصائص القائد الفعال القادر على مواجهة المتغيرات المستقبلية والاستجابة لمتطلبات أدواره الجديدة داخل المدرسة وخارجها.

المراجع:

- آل عيد، عبد الله بن ناصر(1427هـــ)،**القيادة التحويلية في مستشفيات وزارة الصحة بمدينة الرياض وأثرها على الإبداع الإداري لدى موظفيها**، رسالة ماجستير غير منشورة ،قسم الإدارة العامة ،كلية العلوم الإدارية ، جامعة الملك سعود، الرياض.

- البهلال، ماجد عبد الرحمن (1429هـــ)، **متطلبات تطبيق القيادة التحويلية في الأجهزة الأمنية بالمملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الإدارية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

- الحر،عبد العزيز محمد (2003م)، **القيادة التحويلية**، سلسلة أدوات مدرسة المستقبل ، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الدوحة، قطر.

- الحربي، قاسم بن عائل (1427هـــ)،**التنمية المهنية للقيادات التربوية لإدارة مدرسة المستقبل بدول الخليج العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة للقيادة التربوية**، دراسة مقدمة لجائزة مكتب التربية العربي لدول الخليج للبحوث التربوية لعام 1427/1426هـــ.

- الربيعة، صالح بن محمد (1430هـــ) **كفايات القيادة التحويلية لمديري مدارس التعليم العام**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

- الزهراني، محمد علي(1420هـــ) **المهارات القيادية لمديري المدارس الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

- الحضيبي، إبراهيم بن عبد الرحمن (1428هـــ) **الكفايات القيادية الضرورية لدى مديري الإشراف التربوي في إدارات التربية والتعليم**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- العازمي، محمد بزيع (1427هـــ) **القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع الإداري**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الإدارية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

- العتيبي، سعد بن مرزوق (1426هـــ) **دور القيادة التحويلية في إدارة التغيير**، ورقة عمل للملتقى الإداري الثالث، إدارة التغيير ومتطلبات التطوير في العمل الإداري.(18-19 صفر 1426هـــ، المملكة العربية السعودية).

- العريني، عبد الله بن عبد العزيز(1424هـــ) **الكفايات الأساسية لمديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية**،رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

- عيسى، سناء محمد (1429هـــ)، **دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية ،غزة.

- الغامدي، سعيد محمد (1421هـــ) **القيادة التحويلية في الجامعات السعودية مدى ممارستها وامتلاك خصائصها من قبل القيادات الأكاديمية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- القحطاني، سالم بن سعيد (1429هـــ) **القيادة الإدارية، التحول نحو نموذج القيادي العالمي**، ط2، دار النشر (بدون)، الرياض.

- كنسارة، خديجة بنت أحمد صديق(1426هـــ) **القيادة التحويلية والتغير المطلوب في السلوك القيادي، دراسة ميدانية للسلوك القيادي لمديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرم**ة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- وزارة التربية والتعليم (2007م) **الكفايات الأساسية لمديري المدارس**، الإدارة العامة للتقويم والجودة التربوية.

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الفاضل مدير المدرسة / أختي الفاضلة مديرة المدرسة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،، وبعد :

يقوم الباحثان بإجراء دراسة حول (درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية للقيادة التحويلية من وجهة نظرهم) ، ولما لديكم من خبرة تربوية و إسهامات في العملية التعليمية ، وارتباط مباشر بالميدان التربوي نأمل منكم الاطلاع على الاستبانة المرفقة ، وتعبئتها وذلك بوضع علامة (√) في الخانة التي ترونها مناسبة أمام كل فقرة ، بما عُهِد فيكم من صدق و دقة وموضوعية لتصل الدراسة إلى نتائج صادقة ، وثق بأن رأيك محل اهتمامنا، وأن المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي .

شاكرا لكم حسن تعاونكم ،،،

- د.إبراهيم الحضيبي
- د. أحمد أبو عبيد

البيانات الأولية

فضلا ضع علامة (✓) أمام الخيار الذي يناسبك فيما يأتي :

1 – الجنس :

ذكر ☐ **أنثى** ☐

2 – عدد البرامج التدريبية التي التحق بها/ التحقت بها في مجال الإدارة التربوية:

لا يوجد شيء ☐

دورة واحدة ☐

دورتان ☐

ثلاث دورات فأكثر ☐

3 – سنوات الخدمة في التعليم :

أقل من (5) سنوات . ☐

من (5) سنوات إلى (10) سنوات . ☐

أكثر من (10) سنوات ☐

م	أمَارس هذا الأسلوب بدرجة :	عالية جداً 5	عالية 4	متوسطة 3	قليلة 2	قليلة جدا 1
	المحور الأول: كفايات الجاذبية والتأثير					
1	يظهر مدير المدرسة قيماً وأخلاقاً حسنة تجعله قدوة للعاملين معه.					
2	يحظى بثقة واحترام العاملين معه.					
3	يلبي مدير المدرسة احتياجات العاملين معه أولاً بأول.					
4	يعمل على إيصال رؤية المدرسة إلى العاملين معه.					
5	يعطي اهتماماً كبيراً لبرامج التغيير والتطوير.					
6	يبادر إلى ما يتطلبه الموقف المدرسي.					
7	يتخذ قرارات مدرسية جريئة.					
	المحور الثاني:كفايات التميز والإلهام					
8	يظهر مدير المدرسة توقعات عالية عن مستويات أداء العاملين معه.					
9	يشجع مدير المدرسة منسوبي المدرسة على العمل بروح الفريق الواحد.					
10	يعمل مدير المدرسة بحماس وتفاؤل					
11	يشجع على الالتزام بأهداف المدرسة.					
12	يتمتع مدير المدرسة بمهارات اتصال وتواصل فعّالة.					
13	يحرص على الاحتفاء بإنجازات العمل الجماعي مهما كانت صغيرة.					
14	يعمل على تنمية العاملين معه ليكونوا قادة جدد.					
	المحور الثالث: كفايات الاستثارة الفكرية					
15	يشجع مدير المدرسة العاملين معه على حل المشكلات بطرق ابتكاريه.					
16	يحفز مدير المدرسة العاملين معه على التقويم الذاتي لأدائهم.					
17	يساعد مدير المدرسة العاملين معه على إظهار أقصى قدراتهم المهنية.					
18	يعمل على توطيد ثقافة التغيير والتطوير في المدرسة.					
19	يسعى مدير المدرسة إلى توفير فرص النمو المهني للعاملين معه بشكل مستمر.					
20	يطور مدير المدرسة بيئة المدرسة لتلاءم متطلبات التغيير والتطوير والإبداع.					
21	يقدم العون والمساعدة للعاملين معه لتطبيق الأفكار الجديدة.					
	المحور الرابع: كفايات الاهتمام الفردية					
22	يستمع مدير المدرسة بلطف للعاملين معه.					
23	يحرص مدير المدرسة على تلبية احتياجات العاملين معه.					
24	يعبر مدير المدرسة عن تقديره لإنجازات العاملين معه.					
25	يظهر مدير المدرسة اهتماماً شخصياً بكل فرد من العاملين معه.					
26	يفوض مدير المدرسة بعضاً من مهامه للعاملين معه ليزيد من خبراتهم.					
27	يمارس مدير المدرسة دور المدرب للعاملين معه.					
28	يسعى مدير المدرسة إلى مراعاة الفروق الفردية بين العاملين معه.					

الشعور بالاغتراب الاجتماعي لدى الشباب مستخدم الإنترنت
دراسة ميدانية لعينة من الشباب بمقاهي الإنترنت بولاية ورقلة

أ/ سمية بن عمارة ، د/منصور بن زاهي
جـــامعة قاصدي مرباح ورقلة (االجزائر)

تهدف الدراسة الحالية لمعرفة مدى الشعور بالاغتراب الاجتماعي لدى الشباب مستخدم الإنترنت بولاية ورقلة ، وتوصلت إلى أن الشباب يشعر بدرجة عالية من الشعور بالاغتراب الاجتماعي،وأن هناك فروق جوهرية دالة بإختلاف متغيري الجنس والمستوى التعليمي

La présente étude vise à déterminer l'aliénation sociale des jeunes internautes dans la wilaya de Ouargla. On est arrivée à la conclusion que les jeunes se sentent un degré élevé d'aliénation sociale et qu'il existe d'importantes différences significatives en fonction des variables de sexe et de niveau éducatif.

يمثل الشباب الفئة الأكبر من المجتمع وهم ثروته الحقيقية و التى يُتوكأ عليها، إذ تبذل جميع المجتمعات جهود جبارة لتهيئة البيئة الملائمة لنمو السليم في مختلف مناحى الحياة الاجتماعية ، الصحية ، الأسرية ... ، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا بالمتابعة والحرص الشديد لتفادي الوقوع في الأزمات والانحرافات عن المسار الطبيعي لصيرورة المجتمع ، كالوقوع في مأزق الاغتراب الاجتماعي والذي يمتاز بانهيار العلاقات الاجتماعية لدى الشباب نتيجة الشعور بعدم الرضا والرفض نهيك عن عدم الانتماء والتمرد واللامبالاة اتجاه القيم السائدة في المجتمع ككل .

ومن جهة أخرى وعلى الرغم من كل ما يميز الإنترنت كمصدر للمعرفة والتعلم ، إلا أن لها العديد من السلبيات تنعكس بالسوء حتما على مستخدميها وخاصة عند الافراط في الاستخدام ، وتأثيرها على الجوانب السلوكية والاجتماعية فتجعلهم في عزلة اجتماعية تحول دون مشاركتهم في تبادل الآراء وحل المشكلات فيصبح المستخدم مغترباً اجتماعيا ً (fengling; linyan 2007) ، كما أكد محمد خليفة مفلح وآخرون أن"عدد كبير من مستخدمي الإنترنت يسرفون في استخدامها مما يؤثر ذلك على حياتهم الشخصية بمختلف جوانبها " (محمد خليفة المفلح وآخرون ، 2010، ص:291)

ومن هنا تّعد مشكلة الاغتراب الاجتماعي التي تواجه الفئة من المجتمع في مستهل حياتها من أعقد المشكلات والمسائل الاجتماعية التى باتت تهدد شبابنا ، وعليه آثرنا القيام بدراسة الشعور بالاغتراب الاجتماعي لدى الشباب في ظل استخدامه الإنترنت .

مشكلة الدراسة :

يّعد استخدام الإنترنت على مستوى الفرد والمجتمع مطلباً متميزاً في ظل ما يلوج به المجتمع المعاصر من تغيرات متلاحقة ، ومن خلال انتشار ثقافة العولمة وما تحمله من تغريب للأفراد ومجتمعاتهم وخاصة عندما يكون الفرد يعيش حالة سخط وعدم رضا عن المجتمع الذي يعيش فيه أو على المستوى التكنولوجي عندما تطرح جديد كل يوم لمستخدميها.

ويرى علماء علم النفس الاجتماعي أن استخدام الإنترنت وتأثيراته الاجتماعية يّعد من أهم الموضوعات التى أثارت جدلاً حوله ، اذا يرى فريق المتفائلين ومؤيدي هذه الوسيلة أن تأثيراتها مرغوبة وتساهم في تمديد العلاقات الاجتماعية وزيادة فرص الاتصال ، فضلاً عن اتاحة حرية الرأي والشفافية والنزاهة ، بيد أن فريق المتشائمين المتخوفين من هذه الوسيلة

يرون أنها تحمل في طياتها اغتراب الأفراد وعزلهم عن العلاقات الشخصية وتستبدل بعلاقات سطحية في بيئة افتراضية ، ومن هنا تطرح معضلة الاغتراب الاجتماعي ومدى شعور مستخدمي الانترنت بالغربة وما يّولد لديهم من مشاعر العجز ، اللامعيارية ، اللامعنى والتمرد ...الخ ، والتى تمس كل فئات المجتمع إلا أن فئة الشباب هي الأكثر تأثراً بحكم تعاملها مع كل جديد وتقبل مستحدثات العصر مما يجعلهم أكثر عرضة وتأثراً بالآثار الاجتماعية والسلبية كإدمان الانترنت ، وفقدان التفاعلات الحميمة مع الأسرة والأصدقاء مما يؤدي بهم للوقوع في براثن ادمان الشبكة العنكبوتية ، وفي ظل هذه التغيرات نجد أن لفئة الشباب احتياجات اقتصادية واجتماعية ، سياسية ونفسية غير ملباة مما يؤدي في الكثير من الأحيان الى جعلها مغتربة عن مجتمعها وفي حالة غليان مما يسهل خروجها عن المعقول .

كما أن مرحلة الشباب تتسم بالحساسية الأمر الذي يستلزم التعامل معها بحذر وذكاء شديد حتى تتدرج في مراحلها المتقدمة مما يضمن سلامتها من كل ما من شأنه يجرها في قنواتها التي شقت لها الى حيث ما لا تحمد عقباه من أزمات ومشكلات (عبد العزيز مصطفى، 2005) ، والاغتراب الاجتماعي هو أحد الأزمات التي تواجه شريحة الشباب في علاقاتهم بذاتهم والآخرين على الصعيد النفسي والسياسي ومن هنا يرى العديد من المهتمون أن الاغتراب الاجتماعي"هو انسلاخ زمني عن المجتمع وعدم التلاؤم معه أو عدم اللامبالاة و اللإنتماء ، فالكثيرون يعشون داخل اسوار أنفسوهم في نفور مقصود أو غير مقصود عن مجتمعهم فهم يشعرون أنهم لا ينتمون إلى زمنهم الحاضر ، ومنهم من يصاب بشلل الاحساس ويصبح لا مبالياً بما يدور من حوله غير شاعر بالانتماء للعصر وتوابعه ويقضى حياته رقماً سلبياً غير كامل النمو (محمد أشرف غراف ،2009 ،ص29).

وفي هذا الصدد توصل يعقوب الكندري وحمود القشعان 2001 في دراسة التأثيرات الاجتماعية المترتبة عن استخدام الإنترنت على عينة قوامها 597 طالب أن هناك علاقة مباشرة بين استخدام الإنترنت والعزلة الاجتماعية ، كما تساءلت دنيا محمود عساف 2005 عن ما علاقة استخدام الانترنت للمراهقين والاغتراب الاجتماعي لديهم ؟ وتوصلت أن هناك علاقة ايجابية بين استخدامهم الانترنت والشعور بالاغتراب الاجتماعي لديهم ، وأضافت أن 66.6 % من العينة لديهم اغتراب عالٍ ، وهذه النتائج أكدتها دراسة محمد يكير 2006 .

كما تسأل وسام محمد أحمد حسن عن إلى أي مدى يمكن اعتبار الإنترنت من أهم أسباب الاغتراب الاجتماعي لدى الشباب المصري؟ وتوصل في النهاية بعد دراسة اجراها

على طلاب الجامعات المصرية (الأزهر ، 6أكتوبر ، المنوفية) على عينة مقدرة بـــ 450 طالب أن نسبة الاغتراب الاجتماعي مرتفعة لدى طلاب الجامعة وأن هناك علاقة بين كثافة الاستخدام ونوع الكلية (نظرية أو علمية)،كما أن هناك فروق بين الجنسين في الشعور بالاغتراب الاجتماعي .

وسعت دراسة الخواجة 2002 إلى محاولة استقراء واقع انتشار الإنترنت بين الشباب و ماهي المترتبات الاجتماعية عنه ؟حيث أن أهم ما توصل اليه أن الشباب العربي يقضي أكثر من 3 ساعات يومياً في مواقع التسلية والحوار ، وعموماً هناك العديد من الدراسات التي أفادت في مجملها بالدور السلبي والتأثير المباشر للاستخدام الانترنت غلى غرار الدراسات (خواجة 2002، العمري 2008 ، رولا الحمصي 2009، الخمش 2010 ، الغامدي 2010) ولقد لاحظت الباحثة في جّل الدراسات التي اطلعت عليها – في حدود ما توصلت إليه – أن في معظمها تناول الانترنت في استخدامها في التعلم ، التسلية ، اظهار السلبيات والايجابيات ، الجرائم ...

وحرص الباحثة على شباب مجتمعها وتأثره بهذه التقنية، والمساهمة في البحث والتقصي عن ظاهرة شاعت بين أوساط الشباب وصارت محصلتها التي أطاحت بالعديد منهم تظهر يوماً بعد يوم ، ومن هنا سعت الدراسة الحالية لتبيان مدى الشعور بالاغتراب الاجتماعي لدى الشباب مستخدم الإنترنت بولاية ورقلة وإظهار العديد من الحقائق المتعلقة بالظاهرة وعليه تمحورت مشكلة الدراسة الحالية في :

- ما درجة الشعور بالاغتراب الاجتماعي لدى الشباب مستخدم الانترنت بمقاهي الانترنت بولاية ورقلة ؟

وتمخضت عنها جملة من التساؤولات الفرعية منها :

1- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في الشعور بالاغتراب الاجتماعي لدى الشباب مستخدم الانترنت بولاية ورقلة باختلاف الجنس ؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في الشعور بالاغتراب الاجتماعي لدى الشباب مستخدم الانترنت بولاية ورقلة باختلاف المستوى التعليمي ؟

فروض الدراسة :

1- نتوقع أن يشعر الشباب مستخدم الإنترنت بمقاهي الانترنت بولاية ورقلة بدرجة عالية من الاغتراب الاجتماعي .

2- توجد فروق ذات دلالة احصائية في الشعور بالاغتراب الاجتماعي لدى الشباب مستخدم الانترنت بولاية ورقلة باختلاف الجنس.

3- توجد فروق ذات دلالة احصائية في الشعور بالاغتراب الاجتماعي لدى الشباب مستخدم الانترنت بولاية ورقلة باختلاف المستوى التعليمي .

أهداف الدراسة : تهدف الدراسة الحالية إلى :

- التعرف على درجة الشعور بالاغتراب الاجتماعي لدى فئة الشباب مستخدم الإنترنت؛
- معرفة الفروق في درجة الشعور بالاغتراب الاجتماعي بحسب متغيرات الدراسة (الجنس ، المستوى الدراسي) ؛
- تسليط الضوء على ظاهرة انتشرت في مجتمعنا ومست أهم شريحة فيه؛
- تقديم تصور مقترح لعلاج الظاهرة في ضوء حدود ومعطيات مجتمعنا الجزائري.

أهمية الدراسة :

تندرج أهمية الدراسة الحالية ضمن اهتمامات علم النفس الاجتماعي والخدمة الاجتماعية وفي مجال رعاية الشباب اللذين يُنظر لهم على أنهم رأس المال البشري، وتتجلى في:

- تناولها لموضوع هام وخطير في حياة الشباب ؛
- الشباب هم الفئة الأكثر أهمية وقيادة المجتمع نحو التغير وأن مشكلاتهم تعّد ظاهرة تعاني منها شتى المجتمعات كما تشكل مصدراً للقلق لدى الباحثين ؛
- تداعيات العولمة والتي أفرزت في طياتها العديد من الأزمات لدى الشباب كالاغتراب الاجتماعي ؛
- قد يستفيد من هذه الدراسة الشباب مستخدم الإنترنت في تنوير بصرته وكذا أولياء الأمور ، القائمون على رعاية الشباب ، العاملون في وسائل الإعلام والعاملون في البحث العلمي وفي مجال التربية والتعليم .

حدود الدراسة :

- الحدود المكانية : ولاية ورقلة بالضبط مدينتي ورقلة وتقرت ؛
- الحدود البشرية : تمثلت عينة الدراسة في 200 فرد مستخدم الانترنت في مدينتي ورقلة وتقرت ؛
- الحدود الزمنية : الموسم الدراسي 2012/2011.

التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة :

الشعور بالاغتراب الاجتماعي: وهو أزمة وحالة سيكو–اجتماعية تسيطر على الشباب مستخدم الإنترنت بمقاهي الانترنت بولاية ورقلة اذ يشعر بعدم الانتماء وفقدان الرغبة في الحياة والإحساس بالعجز عن التوافق مع النفس والآخرين وتجعله غريباً وبعيداً عن بعض مناحي واقعه الاجتماعي والقيم السائدة فيه وعن آدابه الاجتماعية ، وهذا من خلال ما يحصل عليه الفرد في الإستبيان المستخدم في الدراسة الحالية . *

الشباب مستخدم الإنترنت وهي فئة من المجتمع يسكنون ولاية ورقلة (مدينتي ورقلة وتقرت)تتراوح اعمارهم بين 18 و35 سنة ويستخدمون الانترنت بمقاهي الانترنت cyber café خلال الموسم 2012/2011.

الاطار المفاهيمي للدارسة :

1- **مفهوم الاغتراب ألاجتماعي** هو انهيار العلاقات الاجتماعية لدى الفرد نتيجة الشّعور بعدم الرّضا والرّفض اتجاه قيم الأسرة أو المجتمع ككل، وهو على الصّعيد النّفسي يفقد الفرد الشّعور بالانتماء إلى المجتمع مع ميل إلى العزلة والبعد لشعوره بأنّ ما يفعله ليس له قيمة ولن يؤثر على المحيط الخارجي، والمجتمع يفهم الاغتراب على أنّه سوء تكيف للفرد يعرضه لأمراض نفسية جسيمة تترجم إلى انحرافات بمسارات متعدّدة من خروج على النّظام وتمرّد وشذوذ وتعصّب وعنف وإرهاب وتخريب إلى جانب العديد من الأمراض الاجتماعية كفقد الحسّ الاجتماعي والانتماء الوطني والسّلبية واللاّمبالاة وما إلى ذلك. (عادل بن محمّد العقيلي، 2004، ص11).

ويمكن القول بأنه أشد وأهم أنواع الاغتراب لأنه النمط الذي يتضمن كل أنواع الاغتراب بأشكاله الواسعة و المتنوعة ،لأن المفهوم الاجتماعي بحد ذاته يتضمن كل ما هو

يمكن أن يكون من مفرزات الواقع الاجتماعي للمجتمع نتيجة التفاعل والتمازج بين العوامل المختلفة الموجودة ضمن إطار البناء الاجتماعي للمجتمع لذلك يمكن اعتبار هذا التفسير الإطار العام للمفهوم (الاجتماعي) ، أما إذا تحدثنا عن الاغتراب الاجتماعي في حالته الخاصة فيمكن القول بأنه يتمثل في اضطراب آلية العلاقات الاجتماعية للفرد من خلال ممارساته الاجتماعية اليومية وبذلك يتجلى هذا الاغتراب من خلال العزلة و الغربة و عدم التوافق مع الأفراد الآخرين المحيطين بالفرد في وسطه الاجتماعي ، فتنخفض درجة تفاعله و اندماجه مع أفراد جماعته الأساسية مما يؤدي إلى وجود الفتور و البرود في علاقاته الاجتماعية مع الآخرين ، بحيث يتصدر إليه هذا الشعور بشكل واضح من خلال شعوره بعدم الانتماء لهذه الجماعة نتيجة عدم وجود التوافق و الرضا فيما بينهم بسبب التوتر الاجتماعي الحاصل بينهم الذي يمكن أن ينتج عن تضارب المصالح الشخصية و المشاكل الأسرية أو الزوجية أو المهنية أو المادية (الاقتصادية) .

ومن نتائج الاغتراب التراجع و الهامشية فهنالك الكثير من الناس يعجزون عن التكيف مع حركة المجتمع بسبب استمرارهم في التمسك بالقيم التقليدية مما يعرقل مواءمة سلوكهم مع التغيرات الاجتماعية الجارية وهم كثيراً ما يغالون في تصورهم للأثر الإيجابي لما يفعلون ووقعه الاجتماعي والنفسي في نظر الآخرين ، وأقصى ما تصله حالة الاغتراب في سياقات التغير الاجتماعي والاقتصادي والعولمة هو انفصال الإنسان عن ذاته، وهي ما أسماها العلماء بالاغتراب عن الذات.

ومن نتائجه أيضاً العزلة وتآكل الانتماء وهي التي تكون بارزة غالباً في المجتمعات الحديثة الغربية والتي تكون قائمة على الفردية دون الاهتمام بروح الجماعة ، وكذلك ضمور التواصل بين سكان المدن الحضرية وبروز الحواجز النفسية والاجتماعية التي تسبق المسافات التفاعلية بينهم .

2- **الاغتراب لغويًا:** جاء في معجم الوسيط:(الاغتراب)، زيد، نزح عن وطنه وإحتدّ ونشط. و فلان: تزوج في غير الأقارب ،وفي الحديث:"اغتربوا لا تُظوُوا".وقال:غرب الرجل في الأرض: أمعن فيها فسافر سفرًا بعيدًا. (صلاح الدّين الهوّاري، 2007م، ص1173) ،و جاء في معجم مختار الصّحاح: الغربة – الاغتراب تقول (تغرّب) و(الاغتراب) بمعنى (غريب) و(غرب) بمضمتين والجمع (الغرباء) ، والغرباء أيضا الأبعاد ، (أغرب) جاء بشيء غريب،

وأغرب أيضا صار غريبا، و(غربَ) بَعُدَ، يقال (أُغرُب) عنّي أي تباعد، و(غرب) كل شيء حدّه.

ولا يختلف المعنى اللّغوي عن المعنى الاصطلاحي لكلتا المفردتين، وجاء في اللسان: (الغرب): الذهاب والتنحي عن الناس،(الغربة والغرب) النوى والبُعد، وقد تغرّب، التغرّب: البعد والغربة، والغرب النزوح عن الوطن والاغتراب. (صلاح الدّين الجماعي، 2007م، ص 33)

وفي اللّغة أيضا: توحي كلمة الغروب والاغتراب بالضعف والتلاشي فهي عكس النمو الذي منه الانتماء، فنقول:غربت شمس العمر إذ كانت المرحلة هي الشّيخوخة، كما تلاحظ ارتباط الاغتراب بفقدان الحس وبالتالي بالضّعف:لأنّ الغريب ضعيف لا سند له من قرابة ينتمي إليها أو ملجأ يحتمي به.(عادل بن محمّد العقيلي، 2004، ص 10)

ومن ذلك يتضح أن مفهوم الاغتراب كفكرة أو ككلمة قد وردت في اللّغة العربية منذ القدم وقد استخدمت في عدّة معان، وتردّدت الكلمة كثيرًا في الأدب العربي وهو يؤكد أن العرب قد تداولوا معنى الاغتراب قبل اتصالهم بالحضارة الغربية، والكلمة الإنجليزية *Alienation* مشتقّة من الكلمة اللاّتينية (*Alienation Menits*) التي تعني الشرود الذهني أو التوهان العقلي، وهذه مشتقّة بدورها من الكلمة اليونانية أكستاس *Exstas* التي تعني الجدب أو الخروج من مكان، ويطلق لفظ أكستاس على الطبيب المعالج الذي يعمل بالتّحليل.

وقد وردت الكلمة اللاتينية وفسّر الاغتراب عن الذّات على أنّه انعدام الهوية والشّعور بانعدام الذات، ومرد هذا الشّعور إلى بعض الضغوط البيئية مثل: الإفراط في متطلّبات المجتمع أو الإفراط في مستوى الأداء.(صلاح الدّين الجماعي، 2007، ص38)

3- **تعريف بعض العلماء والباحثين للاغتراب** عرّف"هيغل(1770-1831): " الاغتراب على أنّه: حالة اللاّقدرة أو العجز التي يعانيها الفرد عندما يفقد سيطرته على مخلوقاته ومنتجاته وممتلكاته ، فتوظّف لصالح غيره بدل أن يسطو عليها لصالحه الخاص، وبهذا يفقد الفرد القدرة على تقرير مصيره والتّأثير في مجرى الأحداث التّاريخية بما في ذلك تلك التي تهمّه وتسهم بتحقيق ذاته وطموحاته، فقال "هيغل": إنّ العقل يجد نفسه في حالة حرب مع نفسه ومخلوقاته، وكي يتمكّن العقل من تحقيق ذاته الفُضلى لا بدّ له في نهاية المطاف من تجاوز

عجزه بالتّغلب على المعوقات التي تفصله عن مخلوقاته وتحد من تحكمه بها. (حليم بركات، 2006، ص 37-38)

وقد عرّفه كينسون (*Keniston* 1968): أنّ الطّلبة المغتربين يشعرون بعدم الثّقة بأنفسهم، وأنّ رفضهم يتّسم بالعنف والمرارة بأنفسهم وأنّهم يصفون أنفسهم بأنّهم غير مقبولين إجتماعيًا ويشعرون بالاضطراب والاكتئاب والعنف والعصابية والعدوانية اتجاه أنّفسهم واتجاه الآخرين.

كما يرجع "فروم" (*Fromm* 1972): الاغتراب إلى التّفاعل بين العوامل النّفسية والعوامل الاجتماعية حيث يصف الإنسان الحديث بأنّه هرب من روابط العصور الوسطى ، غير أنّه لم يكن حرًّا في إقامة حياة ذات معنى كامل تقوم على الحب والعقل، بل خضع الإنسان للدولة ممّا أدّى إلى افتقاره أو انفصاله عن حريته.

ويكّمن الاغتراب عند "عبد السّلام عبد الغفار"(1973) في فقدان الإنسان القدرة على القيام بأدواره الاجتماعية بسهولة.(صلاح الدّين الجماعي، 2007، ص39-40)

أوضحت "هورني"(*Horny* 1975) بأنّ الاغتراب يعبر عمّا يعانيه الفرد من انفصال عن ذاته حيث ينفصل الفرد عن مشاعره الخاصّة ورغباته و معتقداته، وهو فقدان الإحساس بالوجود الفعّال.(عادل بن محمّد العقيلي، 2004م، ص 10)

ويذهب "سارتر" (*Sarter* 1976): إلى أنّ الاغتراب ظاهرة اجتماعية ذات جذور تاريخية و واقعية، حيث تدخل القوى المنتجة في الصّراع مع علاقات الإنتاج وأصبح العمل الأخلاقي مغتربًا ولم يعد الإنسان يتعرّف على نفسه في إنتاجه وبدا له عمله كقوّة معادية له ، ولمّا كان الاغتراب يأتي نتيجة هذا الصّراع فإنّ الاغتراب هو حقيقة تاريخية لا يمكن ردّه إلى أية فكرة.(صلاح الدّين الجماعي، 2007، ص40)

وفي نفس المعنى يذهب "ماركس" (*Marx* 1977) إلى أنّ الإنسان المغترب في العمل لا يفقد نفسه فحسب بل يفقد نفسه بوصفه موجودًا نوعيًّا له خصائص النوع ألإنساني وهو إذ يغترب عن وجوده النوعي فإنّما يغترب عن إخوانه في الإنسانية ومن ثمّ يفقد تلقائيته ومعها مرح الحياة أي يفقد وجوده الحيوي، ولا يشعر بهويته بل باستئصالها وبأنّه يمضي في الحياة على نحوٍ لا إنساني.

ويرى "سيمان" (*Seeman* 1983) بأنّ أسباب الشّعور بالاغتراب عن الذات هو الشّعور باحتقار الذات أي شعور الفرد بتقدير سيء سالب نتيجة الوعي بالتّباعد بين الذّات المثالية المفضلة والذّات الواقعية.(صلاح الدّين الجماعي، 2007، ص40)

ويقدّم "سيمان" معالجة لمظاهر الاغتراب على أساس وجهة نظر نفسية اجتماعية مستندًا على مفاهيم لـــ "روتر" فيطرح مفهوم الشّعور بالعجز أو الانعدام أو ما يسمى الضعف وانعدام السّلطة على أنّه توقع أو احتمال لدى الشخص بأنّ سلوكه الخاص لا يستطيع تقدير حدوث النّتائج أو التعزيزات التي يرجوها الفرد.

يتّضح من التّعريفات السّابقة لمفهوم الاغتراب أن هناك كمًّا هائلاً من التّعريفات حيث أنّ ما ذكرته هو عل سبيل المثال فقط، ويعود السّبب في تعدد تعريفات الاغتراب هو أنّ هذا المفهوم يمس مختلف المجتمعات بمختلف زمانها و مكانها، وكل التخصصات بمختلف جوانبها، الأمر الذي يجعل العديد من الباحثين يقفون في حيرة من أمرهم أمام تحديد دقيق لهذا المفهوم، ولكن ما يمكن أن تستخلصه الباحثة من هذه التّعريفات هو أنّ الغالبية العظمى منها تتفق على أنّ الاغتراب خاصيّة متأصّلة في الوجود الإنساني وأنّه يمثّل انفصال الفرد النسبي عن ذاته وعن الآخرين، وأنّ للاغتراب عدّة أبعاد من أهمّها: العجز، اللامعنى ، اللامعيارية، العزلة الاجتماعية والتمّرد.....

4- مصادر وأسباب الاغتراب:

يشير "أحمد النّكلاوي" أنّ من أسباب ومصادر الاغتراب عدة عوامل سيكولوجية ، اجتماعية ، سياسية ، ثقافية نلخصها فيمايلي:

1- عدم الاستقرار السّياسي؛

2- فشل الإنسان في الوفاء بالوعود؛

3- زيف وانحصار المشاركة الفعليّة في اتخاذ القرارات؛

4- تراكم الفقر وعدم العدالة؛

5- توظيف التكنولوجيّة للمزيد من سيطرة المراكز الإنتاجيّة. (سناء حامد زهران، 2004م، ص106)؛

6- ضعف الثقة بالنفس والاستناد على خلفية تربوية غير مشبعة وتفتقر إلي التحفيز الإيجابية؛

7- انقطاع الأدوار بين الأسرة والمدرسة والمؤسسة ؛

8- الالتفاف العاطفي والتواكل على الأبوين والإخوة ؛

9- الانفعالية وضعف الواقعية (حواس محمود ، 2000) ؛

10- عدم الشعور باهتمام وعدم تفهم الأسرة للشباب ؛
11- عدم القدرة على التعبير عن الرأي ؛
12- الهوة بين الأجيال ؛
13- عدم القدرة على اختيار مهنة معينة ؛
14- الشعور بالنقص وسوء العلاقات الإجتماعية ؛(محمد سلامة محمد غبارى ، 2011، ص135)
15- العجز عن تكوين علاقات طيبة و حميمة .

5-أبعاد ومظاهر الاغتراب:

على الرّغم من أنّه لا يوجد اتّفاق تام بين الباحثين على معنى محدّد لمفهوم الاغتراب، فإنّه هناك اتفاقًا بينهم على العديد من مظاهره وأبعاده والتي توصّلوا إليها من خلال تحليل هذا المفهوم وإخضاعه للقياس وذلك على النحو التالي:

- **العجز *Power Lessness***: ويقصد به شعور الفرد باللاّحول واللاّقوة وبعدم إيجابيته وفعاليته، وأنّه لا يستطيع التأثير في المواقف الاجتماعية التي يواجهها، ويعجز عن السّيطرة على تصرفاته وأفعاله ورغباته وبالتّالي لا يستطيع أن يقرّر مصيره وبالتّالي عجزه عن الاستقلال وتحمّل المسؤولية واتّخاذ القرار.
- **اللاّمعنى أو فقدان المعنى *Meaning Le ssness***: يشير اللاّمعنى إلى شعور الفرد بأنّه لا يمتلك مرشدًا أو موجهًا للسّلوك، وبوجه عام يرى الفرد المغترب وفقًا لمفهوم اللاّمعنى أنّ الحياة لا معنى لها لكونها تسير وفق منطق غير مفهوم وغير معقول ، وبالتّالي يفقد واقعيّته ويحيا باللاّمبالاة.
- **اللاّمعيارية (الأنوميا) *Narmlessness***: أخذ "سيمان" اللاّمعيارية من وصف "دوركايم" لحالة الأنومي *Anomie* التي تصيب المجتمع، وهي حالة انهيار المعايير التي تنظم السلوك وتوجّهه، وتشير اللاّمعيارية إلى الحالة التي يتوقّع فيها الفرد بدرجة كبيرة أنّ أشكال السّلوك التي أصبحت مرفوضة إجتماعيًا غدت مقبولة إتجاه أي أهداف محدّدة.
- **العزلة الاجتماعية *Social Isolation***: ويقصد بها شعور الفرد بالوحدة والفراغ النفسي والافتقاد إلى الأمن والعلاقات الاجتماعيّة الحميميّة، والبعد عن الآخرين حتى وإن وُجد

بينهم، كما قد يصاحب العزلة الشّعور بالرّفض الاجتماعي والانعزال عن الأهداف الثقافية للمجتمع، والانفصال بين أهداف الفرد وبين قيم المجتمع ومعاييره.

- **الاغتراب عن الذّات *Self-estrangement*: (*Seeman,1990*)** عرّف "سيمان" الاغتراب عن الذّات بأنّه عدم قدرة الفرد على التّواصل مع نفسه وشعوره بالانفصال عمّا يرغب في أن يكون عليه، حيث تسير حياة الفرد بلا هدف ويحيا لكونه مستجيبًا لما تقدم له الحياة دون تحقيق ما يريد من أهداف، وعدم القدرة على إيجاد الأنشطة المكافأة ذاتيًا.
- **التّمرد *Rebelliousness*:** ويقصد به شعور الفرد بالبُعد عن الواقع، ومحاولته الخروج عن المألوف والشائع، وعدم الانصياع للعادات والتقاليد السائدة والرّفض والكراهية والعداء لكل ما يحيط بالفرد من قيم ومعايير، وقد يكون التّمرد عن النفس أو عن المجتمع بما يحتويه من أنظمة ومؤسسات، أو على موضوعات وقضايا أخرى. (عبد اللّطيف محمّد خليفة، 2003، ص 35)

من هنا نخلص إلى أنّ الاغتراب يشمل عدّة أبعاد اتّفق عليها الباحثون ، وتتمثّل هذه الأبعاد في: شعور الفرد بالعجز واللاّمعنى واللاّمعيارية والتمرّد والعزلة الاجتماعية واغترابه عن ذاته، وهذه الأبعاد هي أهم ما يميز سلوك الفرد المغترب.

6-أنواع الاغتراب وأشكاله:

إنّ ظاهرة الاغتراب ظاهرة إنسانية لا ترتبط بمكان أو زمان، فحيثما يوجد الإنسان قد يكون هناك اغتراب بمختلف صوره وأشكاله ومدلولاته.

- **الاغتراب النفسي الاجتماعي:** ويشير إلى شعور المرء بالانفصال عن الكل الاجتماعي الذي ينتمي إليه، وهو إنعكاس لوضع الفرد في المجتمع نتيجة ما يوقعه الأخير بالإنسان من عقوبات العزل أو النبذ بسبب الخروج عن المعتقدات والتقاليد السائدة،فالمغترب هو من خرج عن المألوف الاجتماعي أو الديني. (صلاح الدّين الجماعي، 2007، ص39).
- **الاغتراب الدّيني:** ورد الاغتراب الدّيني في كافة الأديان على أنّه الانفصال أو التّجنب وهو انفصال المرء عن الذات الإلهية والسقوط في الخطيئة . (عبد اللّطيف محمّد خليفة، 2003، ص101)

- **الاغتراب الرّوحي:** بمعنى اغتراب الإنسان عن الزّمن الحالي الذي يعيشه والالتجاء إلى تمجيد الماضي الذي يكون له موضوعًا جماليًا فقط والإشادة به، فينفصل عن تاريخه الحالي ليعيش بوجدانه في الزّمن القديم.(صلاح الدين الجماعي، 2007، ص39)
- **الاغتراب السّياسي:** يعدّ الاغتراب السياسي *Political Alienation* واحدًا من أكثر أنواع الاغتراب شيوعًا في المجتمع المعاصر بوجه عام وفي المجتمعات العربيّة بشكل خاص،وتبدو مظاهره وتجلياته في العجز السّياسي الذي يشير إلى أنّ الفرد المغترب ليست لديه القدرة على أن يصدر قرارات مؤثّرة في الجانب السياسي، كما يفتقد إلى المعايير والقواعد المنظمة للسلوك السّياسي. (عبد اللّطيف محمّد خليفة، 2003، ص97)
- **الاغتراب القانوني:** ويشير الي فقدان الوعي والعجز عن استخدام القدرات العقلية والحسية في التواصل مع الآخرين والتعبير عن نفسه.(صلاح الدّين الجماعي، 2007، ص 39)
- **الاغتراب الاقتصادي:** فنرى أن العامل قد أصبح لا يرتبط إلاّ بجزء صغير من عمله ممّا أدّى إلى فقدانه للانسجام مع هذا العمل وبالتّالي تبرز مظاهر الاغتراب والشّعور بالوحدة عن محيط العمل، كما تحمل هذه المشاعر في طيّاتها عدم الرّضا وفقدان الانتماء الوظيفي واختفاء روح المبادرة والمسؤولية وغيرها من المظاهر السلبية.(عبد اللّطيف محمّد خليفة، 2003، ص97).
- **الإغتراب العُصابى :** ويشير الي تلك النزاعات المضطربة في الجهاز النفسي بين الآنا والرغبات المكبوتة ، اذا يعيش الفرد حرب عصابية .
- **الإغتراب الذّهاني :** وهو العجز التام عن التعامل مع الواقع بسبب عدم النضج وبدائية الآنا الأعلى مما يستدعى استبداله بواقع آخر من وضع تخيلات الفرد الطفلية .(خالد محمد عسل و فاطمة محمود مجاهد ، 2011 ، ص48).

7-أنواع و خصائص الشّخصية المغتربة اجتماعيًّا:

يتفق علماء علم النفس الاجتماعي أن المغتربين ثلاث انواع وهي:

- **المنعزلون reteaters:** وهم المنسحبون والذين يفضلون الإبتعاد ويتجنبون المواجهة ولهم في ذلك أساليبهم(حليم بركات، 1984، ص08) وهي شخصية اغترابية انساحبية وهم يعزفون عن الضلوع بالأدوارالإجتماعية ومن اعراضها فتور الهمة وقلة الحماسة

وضآلة الفعالية ونجدهم يعترفون بأن المواقف الإجتماعية أصعب من مقدرتهم ويستبدلونها بمواقف أخرى ، وهم لا يملكون قدرة حل الصراعات .

- **المطيعون compliers:** وهولاء يميلون الى إطاعة ما ترضاه الجماعة بغض النظر عن قانعتهم الشخصية، فهم مسايرون مجاملون منافقون يبحثون عن المكانة غير مقتنعون بصحة واقع هذا النسق، ويطلق عنهم أيضا بالشخصية الإغترابية الإنغلاقية حيث يتميز الشخص بالتمركز حول ذاته وخبراته وأهدافه وإهتماماته ومصالحه ويكون الآنا عندهم بؤرة عالمهم وموجه سلوكهم وليس الآنا الأعلى .
- **الفاعلون activity:** وهم يواجهون المواقف الإغترابية بقصد العمل على تغير المواقع إما بالمعارضة او الإحتجاج أو بالتمرد ويطلق عليهم ايضاً بالشخصية اغترابية الرفضية، ويتصف أصحابها بالمقاومة السلطة وتجاهل القواعد أو حتى القوانين الإجتماعية وهم يحدثون اظطربات للآخرين برفضهم أواصر التفاعل معهم بصفة عامة رافضون للجماعة ولأهدافها وإجراءاتها (محمد ذنون زينو الصائغ ، 2006)

وعموماً الشخصية المغتربة تتميز بـــ الملامح والخصائص التالية :

- عدم وجود هدف يرشد مسيرته في الحياة وينقذه من الضياع؛
- ضعف في معاييره الاجتماعية وتهلهل في قيمه، الأمر الذي يجعله عاجزًا عن إقامة حوار بينه وبين نفسه من جانب وبينه وبين مجتمعه من جانب آخر، فتكون النتيجة العزلة الاجتماعية؛
- النّظرة إلى الحياة نظرة عبثيّة وعدم وجود معنى لها؛
- شعوره بأنّه مجرد من إنسانيته...ويعامَل على هذا الأساس، ممّا يجعله يشعر بعدم الأمان والاطمئنان؛
- ضعف شديد بالثّقة بالنفس؛
- الشّعور باغتراب الذّات عن هويتها وعن الواقع؛
- الشّعور بالعزلة وعدم الانتماء والسّخط والعدوانية؛
- الشّعور بالعجز؛
- تمرّده ورفضه لأي التزامات يضعها المجتمع، ويعمل على مقاومتها بكلّ السبل؛
- فقدان الانتماء، سواءً لعقيدة دينية أو للوطن بسبب اهتزاز القيم وعدم اكتراثه بها؛

- التهافت على المادة التي أصبحت بالنسبة له غاية وليست وسيلة ومن أجلها يمكن أن يفعل أي شيء يفسد الحياة.

8-التّغلب عن الاغتراب:

إنّ موقف الإنسان المغترب في نظر "فروم" يتلخّص في المعادلة التّالية: «إلى الحد الذي يكون فيه المرء إنسانًا فإنّه يعاني من العُصاب الحادة، وإلى الدّرجة التي يكون فيها الإنسان مغتربًا فإنّه يستمتع بسعادة مخدر الامتثال، فالإنسان السّوي عند "فروم" هو الذي يستطيع أن يكون ذاتًا أصيلة والشّخص المغترب في نظره هو شخص مريض من النّاحية الإنسانيّة لأنّه يعامل ذاته كشيء أو كسلعة ويفقد الشّعور الأصيل بذاته، وعلى هذا الأساس يفترض عليه قهر هذا الاغتراب والتّغلب عليه»، ولذلك سنستخلص من آراء وأفكار "فروم" أهم الأسس والمبادئ التي يمكن أن تساعد في القهر والتّغلب على الاغتراب ونحدّدها فيما يلي:

- الوعي بالاغتراب والقدرة على تحمّل العزلة؛
- بزوغ الأمل؛
- بعث الإيمان ومناهضة الضّحية؛
- الارتباط التّلقائي بالعالم و بالآخرين؛(صلاح الدّين الجماعي، 2007، ص61)
- تحقيق المجتمع السوي؛
- قهر مشاعر الإغتراب والعودة الي ذات والتواصل مع الواقع ؛
- تنمية الإيجابية ومواكبة التغيير الإجتماعي والإعتزاز بالشخصية القومية ؛
- تصحيح الأوضاع الإقتصادية والاجتماعية بمّا يحقق التفاعل والتواصل ؛
- تدعيم الأستقرار السياسي والوعي والديمقراطية ؛
- تدعيم الوعي الوطني والولاء وتنشئة الشباب على روح المواطنة ؛(جعفر الشيخ إدريس ، 2011)
- تنمية السلوك الديني وممارسة الشعائر الدينية ؛
- خلق التسامى والإبداع لدى الشباب وأفراد المجتمع ؛(خالد محمد عسل و فاطمة محمد مجاهد ، 2011 ، ص35)
- تحسيس الشاب بكينونته وتفرده ؛

- ارساء الأمل في نفوس الشباب ؛
- تنمية انتماء الذات الى هويتها واتصالها بالواقع والمجتمع ؛
- تدعيم مظاهر الإنتماء حيث الأهداف الواضحة والمعايير التي يتم مسايرتها والشعور بالهوية والمكانة والرضا والإرتياح والأمن النفسي والاندماج وتآلف مع الجماعة .

الجانب الميداني للدراسة :

-منهجية الدراسة وإجراءاتها :

1- المنهج :

من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي "الذي يحاول الباحث من خلاله وصف ظاهرة موضوع الدراسة وتحليل بياناتها وبيان العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها) ."(أبو حطب وصادق،1991،ص105)

كما يرى محمد شفيق أن المنهج الوصفي لا يقف عند مجرد جمع البيانات والحقائق بل يتعداه إلى تصنيف هذه الحقائق وتلك البيانات وتحليلها وتفسيرها ودلالتها وتحديدها للصورة التي هي عليها كماً وكيفاً بهدف بالوصول إلى نتائج نهائية التي يمكن تعميمها (محمد شفيق، 2001، ص100).

ومن هنا فالمنهج الوصفي التحليلي يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية، حيث يعتمد على جمع البيانات، وتبويبها، وتحليلها والربط بين مدلولاتها والوصول إلى الاستنتاجات التي تسهم في فهم الواقع وتصوره، وذلك من أجل معرفة مدى الشعور بالاغتراب الاجتماعي لدى الشباب مستخدم الإنترنت.

2-عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الحالية من شباب المتردد إلى مقاهي الإنترنت في مدينتي ورقلة وتقرت خلال الفترة الممتدة بين 2012/09/25 لغاية 2012/10/10 ، وتكونت العينة النهائية من 200 شخص كما هي ممثلة في الجدول التالي :

الجدول رقم (01) يوضح أعداد عينة الدراسة الأساسية

المتغير		العدد	النسبة
الجنس	ذكر	111	%55.5
	أنثى	89	%44.4
المستوي التعليمي	ابتدائي	07	%3.5
	متوسط	16	% 08
	ثانوي	56	% 28
	جامعي	121	%60.5
المجموع		200	%100

3-أداة الدراسة :

اعتمدت الدراسة الحالية على استبيان الاغتراب الاجتماعي وأبعاده الفرعية من إعداد الباحثة، اذا تباينت بين البنود الايجابية والسلبية ووضعت خمس بدائل للإجابة وهي:دائما، غالباً، احياناً، نادراً، أبداً وتم التحقق من صدق الاستبيان من خلال صدق التحكيم وصدق الاتساق الداخلي، كما تم تقدير الثبات وبلغت معاملات 0.95 و 0.94 بطريقتى ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية على التوالي .

4- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضيات :

- **عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة** :جاء نص الفرضية العامّة للدّراسة على النحو التّالي: " **نتوقع أن يشعر الشباب مستخدم الانترنت بمقاهي الانترنت بولاية ورقلة بدرجة عالية من الاغتراب الاجتماعي**" .

الجدول رقم (02): يوضّح التّكرارات والنّسب المئوية للفرضية

	الاغتراب الاجتماعي المنخفض	الاغتراب الاجتماعي المرتفع	المجموع
التكرارات	78	122	200
النّسبة المئوية	%39	%61	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (02) أن متوسط نسب الاغتراب الاجتماعي المرتفع بلغ 61% وهذا يدل على أن الشباب مستخدم الانترنت بمقاهي الانترنت بولاية ورقلة يشعر بالاغتراب الاجتماعي بدرجة عالية تعبيراً عن الحاجة للاتصال أو الانتماء للآخرين للحصول على الحب الاجتماعي، غير أن هذا الارتباط غير كافي وغير طبيعي (رمزي ، وهمي) ،ومن هنا لا يحقق الرغبة الأصلية بل يحققها بصورة شكلية من جهة، كما أن الشعور بالاغتراب الاجتماعي عند الشباب في زمن العولمة يعبر عن حالة انفصال بين الفرد والموضوع وبين الفرد والأشياء المحيطة به كالمجتمع فيدخل الفرد الى عالم اللاانتماء ويفقد الحس والوعي المجتمعي من جهة أخرى .(أحمد أحمد بكر قتيطة ، 2011، ص246)

تؤكد العديد من الدراسات أن الاستخدام الانترنت ساهم في زيادة العزلة والاغتراب والتعلم السلبي لتعويض نقص ما في حياة العادية كدراسات(هنا النحاس 3003 ، العمري 2008، الغامدي 2010 ، الشوربجي نبيلة عباس صالح 2005)، كما أيدت دراسة عبد الفتاح 2004 أن استخدام الإنترنت يسبب العديد من المشاكل النفسية والاجتماعية بنسبة 89.2 % في مقدمتها الشعور بالاغتراب الاجتماعي (عبد الفتاح، 2004، ص47)، وفي ذات الصدد توصل الدندراوي (2005) في دراسته المعنونة بـــ استخدام الإنترنت وعلاقته ببعض المشكلات النفسية لدى المراهقين (الأعراض اكتئابية، العزلة الاجتماعية، اللامبالاة) أظهرت مشاكل العزلة والاغتراب واضحة لديهم وزاد الذكور عن الإناث (عبد الله بن أحمد بن علي آل عيسي الغامدي، 2009، ص81) وأضاف إسلام عبد القادر أن الشعور بالاغتراب الاجتماعي متعلق بكثافة استخدام الإنترنت وجاء التمرد في مقدمة أبعادة وظهر جلياً (إسلام عبد القادر عبد القادر أبو هدى ، 2011، ص 430) .

كما تشير عدد من الدراسات العلمية إلى أن الإنترنت قد أسهم في اغتراب قيم اجتماعية أصيلة مثل الإيثار والتعاون لتحل محلها الأنانية والنفعية والتنافس كما أصبحت القيم المادية هي المسيطرة على علاقات الأفراد مما أدى في أحيان كثيرة إلى انهيار العلاقات الاجتماعية،والتمرد على قيم المجتمع والأسرة، والشعور بعدم الانتماء والعجز عن التوافق مع النفس أو مع الآخرين وقد يؤدي ذلك على انسحاب الفرد عن المجتمع وعن الأسرة (عبد الحليم كامل ، 2009 ، ص132) .

ورأى اورزاك أن الاستخدامى الإنترنت وخاصة لوقت طويل يصبحون مغتربين ومعزولين عن أصدقائهم وأسرهم ، ولا يبالون بأعمالهم ويغيبون عن العالم من حولهم (محمد عبد المطلب جاد ، 2006، ص12).

كما وجد كلا من pawla&Grosse ,2004 أن مستخدمي الإنترنت بإفراط يعانون شعور بالوحدة وعدم المساندة الاجتماعية ويلجأون لاستخدام الإنترنت كوسيلة لتعويض هذا الشعور وتتسبب لدى الشباب في شعورهم الاغتراب والعزلة الاجتماعية (طارق مصطفى محمد رجب ، 2010 ، ص 188)، وأشار ميلر 1996 أن استخدام الإنترنت والتواصل في المجتمع الافتراضي يمكن أن يخلق للفرد إحساس مضلل بأنه ينتمي إلى مجتمع ويغنيه عن مجتمعه الواقعي (علياء سامي عبد الفتاح ، 2011 ، ص44) .

وأرجع بحسب تصوري الخاص الشعور بالاغتراب الاجتماعي لدى مستخدمي الإنترنت بولاية ورقلة مآله خصوصية المنطقة اقتصادياً واستقطابها العديد من الشباب من كل نواحي الوطن للعمل مما يكسر وقت فراغه بمقاهي الانترنت ويستخدمها للاتصال والتسلية مّما يعزز انسلاخه عن المجتمع وبشعره بالوحدة والاغتراب، كما أن الأوضاع التي يعيشها الشباب من نقص في المرافق الاجتماعية والترفيهية (السينما، النوادي، ...) وخاصة في فصل الصيف، المشكلات الاجتماعية، نقص فرص العمل و الإنقطاعات المتكررة في كوابل الهاتف والإنترنت لذا يلجأ الشباب لكسر الروتين الاجتماعي الذي يعيشه إلى استخدام الانترنت لتعويض جانب يفقده في حياته العادية ويهرب منه لبناء عالم افتراضي يعززه بالعلاقات عبر مواقع التواصل الاجتماعي والتسلية وغرف الدردشة من جهة، والفضول للوصول لضفة الأخرى من العالم ومعرفة كل جديد من جهة ثانية، وبحكم التحديث المستمر لمواقع الإنترنت والتشويق التي تعكسه الشبكة على مستخدمها تنشأ ألفة غير طبيعية بين الفرد وعالمه الافتراضي مما يساهم في شعوره بالاغتراب الاجتماعي.

وعليه فاستخدام الإنترنت قد أسهم في اغتراب قيم اجتماعية أصيلة مثل الإيثار والتعاون لتحل محلها الأنانية والنفعية والتنافس، كما أصبحت القيم المادية هي المسيطرة على علاقات الأفراد مما أدى في أحيان كثيرة إلى انهيار العلاقات الاجتماعية، والتمرد على قيم المجتمع والأسرة، والشعور بعدم الانتماء والعجز عن التوافق مع النفس أو مع الآخرين، وقد يؤدي ذلك على انسحاب الفرد عن المجتمع وعن الأسرة .

غير أن نتائج درستنا تنافت مع دراسة ابراهيم بن سالم الصباطي وآخرون (2010) إذ رأى أن الإنترنت لا تساهم في نشؤ الاغتراب الاجتماعي وليس هناك أي علاقة مباشرة بين استخدام الإنترنت والشعور بالاغتراب بحكم أن الإنسان دائما في محاولات مستمرة لنقد نفسه ومعالجة كل سلوك غير اعتيادي يعيشه. (ابراهيم بن سالم الصباطي وآخرون، 2010، ص91).

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى:**

نص الفرضية: "**توجد فروق ذات دلالة احصائية في الشعور بالاغتراب الاجتماعي لدى الشباب مستخدم الإنترنت بولاية ورقلة باختلاف الجنس**" .

جدول رقم (03): يوضّح نتائج اختبار "ت" للفروق بين الجنسين في الاغتراب الاجتماعي

الأساليب الإحصائية / المتغير الجنس	ن	م	ع	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الذكور	111	335.10	93.15	1,14	198	دالّة عند 0.05
الإناث	89	321.06	76.95			

يلاحظ من خلال الجدول رقم (03) بأن قيمة " ت" المحسوبة والمقدرة بـــ 1.14 عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 198 دالة إحصائياً وهذا يدل على أن هناك فروق في الاغتراب الاجتماعي بين الجنسين محل الدراسة لصالح الذكور .

وهذا يتفق إلى حد كبير مع ما أكدته دراسة الواب ديانا web dilna بأن الاغتراب والعزلة يزادا عند الذكور مستخدم الإنترنت عن الإناث بنسبة 68.7 % بالمقارنة معهن إذ لم تتجاوز النسبة 31.7 % http://www.radioalgerie.dz/ar/2010-04-29

كما توصل احمد فلاح عموش 2006 أن في المجتمع الإماراتي الذكور هم الفئة الأكثر ترددا على مقاهي الإنترنت ممّا تبرز لديهم العديد من المشكلات في العلاقات الاجتماعية كالعزلة والاغتراب (أحمد فلاح عموش، 2006 ، ص 204)

ومن جهة اخرى يعّد الذكور أكثر تعاملاً مع الإنترنت والشات خاصة من الإناث إذ توصلت رشا عبد الله 2005 أن الذكور يقضون وقت أكبر اما الإنترنت بغرض إجراء

محادثات وهذه النتيجة مؤداها أن ما يُتوقع من الذكور في العالم العربي أخذ بزمام المبادرة في التردد على مقاهي الإنترنت، غير أن ينظر بسلبية واستخفاف للأنثى في حال سلكت نفس السلوك، ممّا ينجر الذكور في مشكلات في العلاقات الاجتماعية والتواصل فيعزز شعوره بالاغتراب الاجتماعي .

كما أوضح كلا من Field & SENSALES الشعور باغتراب الاجتماعي سببه الاستخدام المفرط للإنترنت وأن هناك تباينات واضحة بين الجنسين في استخدام الإنترنت، إذ أن الإناث يستخدمونها بغرض الاتصالات الشخصية والتواصل مع الآخرين، غير أن الذكور أكثر استخداماً لشات بهدف التسلية والترفيه(محمد السيد حلاوة ورجاء عبد العاطي العشماوي، 2011، ص123)

وهذه الدراسة لم تتفق نتائجها مع ما توصلت ليه Elena Critselis 2009 في اليونان إذ توصلت إلى أن الإناث اكثر شعوراً بالاغتراب الاجتماعي والأكثر ترددا على مقاهي الإنترنت من الذكور (Elena Critselis ;2009 ,p 656).

ومن هنا أرى أن بروز فروق بين الجنسين في الشعور بالاغتراب الاجتماعي لدى الشباب مستخدم الإنترنت بولاية ورقلة مؤداه الخصوصية الثقافية والدينية والتي تضع بصمتها في سلوكيات كل من الذكر والأنثى وما يعّد اعتيادي طبيعي للذكر قد يعتبر انحراف للأنثى فليس من المعقول أن تتردد الفتاة على مقاهي الإنترنت وتبقى لساعات طويلة ومتأخرة،كما ان وجود الإنترنت في المنازل اختزل العديد من المشكلات الاجتماعية الأخلاقية للإناث.

عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية :

نص الفرضية: "**توجد فروق ذات دلالة احصائية في الشعور بالاغتراب الاجتماعي لدى الشباب مستخدم الإنترنت بولاية ورقلة باختلاف المستوى التعليمي**"

الجدول رقم (04) يمثل نتائج النسبة الفائية للفروق في الاغتراب الاجتماعي باختلاف المستوى التعليمي

	مجموع المربعات	درجــة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
حبكبين المجموعات	29562,596	3	9854,199	1,683	الدالة عند 0.05
داخل المجموعات	1147638,359	196	5855,298		
الكلي	1177200,955	199			

يتضح من خلال الجدول رقم (04) أن قيمة ف المحسوبة مساوية لــ 1,683 وهي أكبر من ف المجدولة عند درجة الحرية (3 – 196) مما يدل أنه هناك فروق جوهرية في الشعور بالاغتراب الاجتماعي باختلاف المستوى التعليمي لشباب مستخدم الإنترنت وعليه نقبل الفرضية ، وهذه النتجة تؤكدها ما توصلت اليه العديد من الدراسات على غرار دراسة احمد عموش 2006 والتي أكدت أن الشعور بالاغتراب الاجتماعي يبلغ أوجه لدى طلبة الجامعة مستخدمي الإنترنت (احمد فلاح عموش ، 2006 ، ص231) .

كما نشرت مؤسسة "iDEATIC"، تقريرها الرابع من دراستها الدورية المعنونة بـــ"واب ديالنا" (Webdialna) الذي تضمن نتائج الاستطلاع التي أجرتها خلال الفترة الممتدة من 01 أوت إلى 15 سبتمبر 2012. غطت 13600 مستخدم جزائري، عبر 33 موقعاً جزائرياً، وقد أظهرت النتائج ارتفاع عدد مستخدمي الإنترنت بين فئة الشباب بنسبة تجاوزت 60 **%**، يحتل فيها المتعلمون الصدارة بـــ 63.4 **%** للجامعيين و18.2 **%** لطلبة الثانويات، وهذا يعزز القول أن الشعور بالاغتراب الاجتماعي يكون مرتفع عند الطلاب الجامعيين مستخدمي الإنترنت وهذا بحكم الألفة التي تنشأ بينهم وبين الإنترنت بغرض استخدمها في دراستهم الجامعية وإنجاز بحوثهم أو في الترفيه و التسلية في غرف الدردشة و مواقع التواصل الاجتماعي كوسيلة للإحداث التوافق الاجتماعي مع الظروف الجامعية أو تعبيراً

عن انعكاسات مرحلة عمرية حساسة يعيشونها ، بيد أن التلاميذ في الطور التعليمية الآخرى بحكم التواجد المستمر مع العائلة ينخفض لديهم تدريجاً الشعور بالاغتراب .

وهذه الدراسة لم تتفق مع دراسة الروحي (2001) والمعنونة بـــ استخدام الشبكات الانترنت في مدنتي أربد وعمان، اذ توصل إلى أن لا توجد فروق الشعور بالاغتراب الاجتماعي لدى الشباب مستخدم الإنترنت باختلاف المستوى التعليمي (روحي علي، رندة عرفان ، 2001،ص200)، كما لا تتفق مع دراسة محمد السيد حلاوة ورجاء علي عبد العال العشماوي (2011).

خلاصة :

يعتبر التطور التكنولوجي الذي تمر به المجتمعات البشرية أحد أبرز العوامل التي تساهم في إيجاد مفهوم الاغتراب الاجتماعي لدى الشباب، وذلك من خلال استخدام الإنترنت التي ساهمت بشكل كبير في إيجاد نوع من العزلة الاجتماعية لدى الشباب من خلال ارتفاع معدلات استخدام الإنترنت للمحادثة داخل المجتمع الالكتروني الكبير ضمن الشبكة العنكبوتية، هذا الوضع انعكس سلباً على العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، وخصوصاً الشباب بسبب فقدان ما يسمى عمليات التفاعل الاجتماعي بينهم، الأمر الذي ساهم في إيجاد نوع من الفتور و العزلة الاجتماعية التي تتحول مع مرور الزمن إلى ما يسمى الاغتراب الاجتماعي لدى الشباب، وبهذه الحالة يعتبر الاغتراب بمثابة متغير تابع للمتغيرات التكنولوجية التي تعتبر بمثابة المتغير المستقل. فالاغتراب الاجتماعي بكل تجلياته يدخل في علاقة جدلية مع الواقع الاجتماعي أي في علاقة تأثير وتأثر.

إن الاغتراب الاجتماعي أزمة من الأزمات المعاصرة وأحد انعكاسات زمن العولمة وانتشار الإنترنت في اوساط الشباب ،من هنا أننا نواجه اليوم شباباً مغترباً بكل ما يحمله هذا المفهوم من معنى وأن هذا الاغتراب لدى هذه الفئة المهمة في المجتمع هو من العوامل التي تنبأ بعجز الفرد للوصول إلى مستوى مناسب من التوافق النفسي والاجتماعي والذي يدفع الفرد إلى تبني السلوكيات السيئة والإصابة بالعديد من الأمراض النفسية والاجتماعية كإدمان المخدرات والعنف والتطرف وغيرها الكثير وهذا ما نلمسه في واقعنا عند شبابنا اليوم.

وتبين من خلال درستنا هذه أنا الشباب مستخدم الإنترنت بولاية ورقلة يعاني بدرجة عالية من الاغتراب الاجتماعي كما أن هناك فروق جوهرية في شعوره بالاغتراب باختلاف الجنس والمستوي التعليمي .

قائمة المراجع

– أحمد الجماعي، صلاح الدين:(2007)، **الاغتراب النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي**، ط01، مكتبة مدبولي، القاهرة.

–بركات، حليم: (2006)، **الاغتراب في الثقافة العربية (متاهات الإنسان بين الحلم والواقع)**، ط01، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان.

–سناء حامد زهران : (2004) ،**إرشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب** ، ط1 ، عالم الكتب، مصر .

–محمد سلامه محمد غبارى: (2011)، **التنمية ورعاية الشباب**، المكتب الجامعي الحديث، مصر .

–خليفة محمد عبد اللطيف: (2003)، **دراسات في سيكولوجية الاغتراب**، ب ط، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

–خالد محمد عسل وفاطمة محمود مجاهد : (2011) ، **الإغتراب النفسي**، ط1 ، دار الوفاء، مصر.

–جاد محمد عبدالمطلب :(2006)، **بعض الأساليب المعرفية لدى مدمني الانترنت دراسة تفاعلية على عينة من طلاب كلية التربية النوعية**، مجلة التربية المعاصرة ، العدد 23 ، ص ص76 – 5 ، مصر

–محمد ذنون زينو الصائغ: (2006)، **مفاهيم في الإغتراب**،مجلة شؤون اجتماعية ،العدد89،

– محمد شفيق: (2001)، **البحث العلمي**، مكتبة الجامعية، مصر.

–أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال :(1991) ، **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

–الخواجا ماجد : (2002) ،**الآثار الاجتماعية لانتشار الإ نترنت على الشباب**، منشورات كلية المعلمين بمحافظة جدة، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

–صلاح الدّين محمّد أحمد الجماعي: (2007)، **الاغتراب النفسي وعلاقته بالتّوافق النفسي الاجتماعي لدى الطلاب اليمنيين والعرب الدّارسين في بعض الجامعات اليمنية** ، ط1 ، مكتبة مدبولى، مصر .

-عادل بن محمد بن محمد العقيلي: (2004)، **الاغتراب وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلاب جامعة محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض**، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الاجتماعية، رسالة ماجستير ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

- الهواري صلاح الدين:(2007) ، **المعجم الوسيط**، ط01، دار ومكتبة الهلال للطباعة و النشر، لبنان.

- روحي علي ، رندة عرفان : (2001) ، **استخدام الشباب لشبكة المعلومات العالمية الانترنت :(دراسة اجتماعية تحليلية لرواد مقاهي الشبكة في مدينتي عمان واربد)**، كلية الدراسات العليا، قسم اجتماع، الجامعة الأردنية.

-محمد السيد حلاوة ، رجاء عبد العاطي العشماوي:(2011) ، **العلاقات الاجتماعية للشباب بين الدردشة والفيس بوك** ، دار المعرفة الجامعية مصر

-أحمد فلاح عموش :(2006) ، **واقع استخدام الشباب لمقاهي الإنترنت في المجتمع الإماراتي** ، مقال منشور في وقائع ندوة علمية ، ثقافة الإنترنت وإثرها على الشباب ، ط1، ص ص(199-233)، دائرة الثقافة والإعلام : الشارقة.

-إسلام عبد القادر عبد القادر أبو هدى :(2011)، **استخدام طلاب الجامعة للإنترنت وعلاقته بأبعاد الاغتراب لديهم** ،مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد 75 ،الجزء الأول .

-عبد الحليم كامل: (2009) :**الاغتراب وعلاقته بالتدين والاتجاهات السياسية لدى طلبة جامعة عين شمس**، رسالة دكتوراه منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

-محمد خليفة مفلح :(2009) ،**الآثار النفسية والصحية والاجتماعية لاستخدام الإنترنت من وجهة نظر المعلمين**، مجلة العلوم التربوية والنفسية 2009 المجلد 11 العدد 03 ، البحرين ، ص ص(291- 313) .

-ابراهيم بن سالم الصباطي وآخرون: (2010) ، **ادمان الإنترنت ودوافع استخدامه في علاقته بالتفاعل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة** مجلة العلوم الإنسانية والإدارية ، جامعة الملك فيصل ، العدد الأول ، السعودية .

-طارق مصطفى محمد رجب :(2010)، **تأثير مستويات استخدام الإنترنت (مستخدم بإفراط ، مستخدم بغير إفراط ، غير مستخدم)على بعض المتغيرات النفسية** ، مجلة التربية جامعة المنصورة العدد 74 الجزء الأول سبتمبر، مصر.

-أحمد أحمد بكر قتيطة (2011) ، **الآثار السلبية لاستخدام الانترنت من وجهة نظر طلبة الجامعة الإسلامية ودور التربية الإسلامية في علاجها** ، كلية التربية ، قسم أصول التربية.

-عبد الله بن أحمد بن علي آل عيسي الغامدي:(2009) ، **تردد المراهقين على مقاهي الإنترنت وعلاقته ببعض المشكلات النفسية** ، مذكرة مكملة لنيل الماجستير ،قسم أصول التربية جامعة أم القرى ،السعودية .

-علياء سامي عبد الفتاح : (2011)، **الإنترنت والشباب – دراسة في أليات التفاعل الاجتماعي** –، ط2 ، دارعالم المعرفة ، القاهرة .

-محمد أشرف غراف: (2009)، **مقاربة سوسيولوجية لعلاقة البيروقراطية والاغتراب الاجتماعي** – دراسة ميدانية جامعة دمشق نموذجاً 2009 دكتوراه في علم الإجتماع ، كلية التربية ، دمشق .

- جعفر الشيخ إدريس (2011) ، **المواطنة والهوية** ، أطلع عليه في يوم 2011/09/15 على موقع http://www.jaafaridris.com/Arabic/aarticles/almuatana.htm

-عادل رواتي:(2012) ، 60 **% من مستخدميها شباب، الإنترنت تتفوق على مصادر الخبر**، اطلع عليه يوم 1012/10/11 ، على موقع http://www.radioalgerie.dz/ar/2010-04-29-13-30-51/2010-10-12-13-57-34

-عبد العزيز المصطفى :(2005) ، **الشباب وأزمة الاغتراب الاجتماعي** ، اطلع عليه يوم 2010/10/15 على موقع http://www.thulatha.com/media/lib/books/1215491403.pdf

-حواس محمود:(2000)، **مشكلات الشباب في علمنا اليوم** ، أطلع عليه يوم 2010/10/10،على موقع http://www.shrooq2.com/vb/showthread.php?t=7569

- Elena Critselis ;(2009) ; ***Internet use and misuse: a multivariate regression analysis of the predictive factors of internet use among Greek adolescents ;*** 168:655–665.

FENGLIN , C ; LINYAN ,S ; TIEQIAO, L ; XUEPING,G ; ***The relationship between - ;***European ***impulsivity and Internet addiction in a sample of Chinese adolescents*** Was briefed on the site psychiatry,22(7),466-471**,** http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=19179557

الوسائط المعرفية وأهميتها في تفسير السلوك العدواني

أ. فياض بن كرو

جامعة بجاية – الجزائر

من خلال دراسة نفسية اجتماعية أجريت على عينة من التلاميذ المراهقين قدرها 531 تلميذ و تلميذة في أربع ثانويات بالجزائر العاصمة لغرض تحديد قائمة دوافع السلوك العدواني، لفت انتباهنا بُعد (عامل) تمَّ استخراجه بواسطة التحليل العاملي لمجمل الدوافع المقترحة، يعبِّر عن إدراك المراهق لمدى أهمية العدوان كوسيلة ناجعة لتحقيق بعض الأهداف. الأمر الذي جرّنا للبحث عن مختلف المميّزات التي تجعل الفرد يقرّر سلوكه ويتحكم في ردود أفعاله، في حدود قراءاته وتأويلاته للوضعيات المعيشة وادراكاته لذاته وقدراته. الشيء الذي قد يساهم بشكل كبير في فهم وتفسير جانب من جوانب السلوك الإنساني.

ذلك ما تهدف إليه هذه المقالة من خلال تسليط الضوء على أهمية الوسائط المعرفية في تفسير السلوك العدواني للمراهق استنادا إلى الإطار الاجتماعي المعرفي.

الكلمات المفتاحية: الوسائط المعرفية، السلوك العدواني، المراهق المتمدرس

Through a psychosocial study which was done on a sample of adolescent students that includes 531 students, in four colleges in Algiers in order to define the factors of aggressive behavior. One dimension was found in all the proposed motives which were made by the factorial analysis. It deals with the adolescent's realization about the importance of aggression as a best way to realize his aim. That thing motives us to know more about different characteristics which lead the person to control his behavior and his reactions, through his perception of his own values and capacities. This contributes at great deal in understanding and explaining one side of human behavior.

Therefore, the goal of this article is to concentrate on the importance of mediators in explanation of the aggressive behaviors of the teenagers while referring to the social - cognitive theory of [BANDURA].

مقدمة:

في عام 1996 تبنت جمعية الصحة العالمية التاسعة والأربعون القرار ص ع 25/49 الذي صرّح بأن العنف مشكلة صحيّة عمومية في العالم كله، كما لفتت الجمعية، من خلال هذا القرار، النظر إلى العواقب الوخيمة والخطيرة للعنف الواقعة على الأفراد والأسر والمجتمعات والدول سواء على المدى القصير أوالبعيد وشدّدت على أثر العنف المخرب لخدمات الرعاية الصحيّة (تقرير منظمة الصحة العالمية، 2002).

والعنف أكثر خطورة إذا ما انتشر في المدارس ومؤسسات التعليم، بالنظر للدور المنوط لها في إعداد النشئ للنهوض بأعباء المجتمع. ولغرض الاضطلاع بهذا الدور تعتمد السلطة المدرسية على أنماط معينة من التفاعلات (العمودية والأفقية) التي من شأنها تحديد نوع وطبيعة العلاقات التي تربط أفرادها. فمن بين المّيزات الأساسية للتفاعلات العمودية، نجد البناء الديسيمتري (Dissymétrique) (عدم التطابق) للسلطة فالمعلم يمثل المؤسسة والتلاميذ يتواجدون في موضع عدم المعارضة لهذه السلطة، وهذا ما يوضـــح ويحدد أدوار مختلف الفاعلين الاجتماعيين، أين تكون إعادة النظر فيها – غالباً – غير مقبولة أو تتعرض للعقوبات. كما أن لهذه التفاعلات – التي تظهر من خلال اللغة المدرسية المبنية على نموذج اللغة المكتوبة– تقاليد وأعراف يكتسبها التلميذ حينما يتكلم مع معلمه، ومن صلاحية هذا الأخير فرضها أو تغييرها. أما التفاعلات الأفقية فالفاعلين فيها هم أشخاص لهم أعمار متقاربة (أنداد) ويتواجدون في وضعية متساوية تجاه السلطة، أدوارهم غير محددة، وهي متغيرة ومتبادلة ومستمدة من المعارف المدرسية أو من ميّزات أفرادها الفاعلين اجتماعياً. ضف أن تدخل المعلم في هذه التفاعلات له دور هام في تحديد مسارها فهو يضع نوع من الرقابة المادية أو الرمزية بفرض السكوت أو العقاب (VASQUEZ et al, 1990).

من هذا المنطلق كان لابد لعلم النفس الاجتماعي أن يتناول موضوع السلوك العدواني في إطار التفاعل بين الفرد والبيئة أو بين الفرد والجماعة. إن هذا التفاعل من وجهة نظر التعلم الاجتماعي يقول عنه بندورة (Bandura,1980) بأنه مترابط، وكل واحد متعلق بالآخر إلا أن شدة تأثيراتهم المتبادلة تختلف باختلاف الوضعيات المتواجدة فيها وحسب نوع السلوك، ففي بعض الحالات تؤثر العوامل البيئية وبشدة على السلوك وفي بعض الأوقات نجد أن تأثير المميزات الفردية أقوى وأشد .

وتُعرف المميزات الفردية على أنها الخطوط المميزة للفرد التي تعمل على أن يكون سلوكه مختلفاً عن سلوك باقي الأفراد، وإن أهم المميزات الفردية التي تهتم بالدراسة في الوسط المدرسي نجد الذكاء، المعلومات والخبرات السابقة، الأنماط المعرفية وأنماط التعلم، الانفعالات، القلق، الدافعية.

حسب بندورة فإن كل الأشخاص وبدرجات متفاوتة لهم الاستعدادات التالية:

- القدرة على تمثيل وتأويل المحيط الذي يعيشون فيه بفضل أنظمة رمزية مثل اللغة المتكلمة والمكتوبة.
- القدرة على استرجاع الماضي والتوقع بالمستقبل.
- القدرة على ملاحظة الآخرين واستخلاص النتائج.
- القدرة على التنظيم والضبط الذاتي، أي مراقبة وتغيير وتحويل متوقع للسلوك حسب الوضعية الذي يتواجد فيها (Viau, 1999).

كما أن غالبية العلماء الذين اهتموا بمحددات السلوك المتنوعة، تبنوا الفكرة القائلة أن السلوك ناتج عن تفاعل الأشخاص والوضعيات، أكثر من كونه ناتج عن وضعيتين مستقلتين. فلقد أظهرت نظرية (Berkowitz 1965-1969) أن الإحباط لا يثير السلوك العدواني إلا إذا كانت الوضعية تحتوي على عنصر محرك ومثير له... كما أبرزت أعمال هارس (Haris) العلاقة المباشرة بين الإحباط والعدوان، مع إظهار الدور والأهمية التي تلعبها الشدة والمعنى الذي يأخذه الإحباط، والذي يتغير حسب الوضعية التي يواجد بها، حيث أنه كلما كان الإحباط فجائي ومباغت وتعسفي استبدادي، كلما زاد من احتمال إثارة عدوان شديد. هذا يُبين أن سبب إثارة العدوان ليس الإحباط بعينه إنما الإحساس باللاعدل الذي ينشأ عن الوضعية (Gustave, 1995).

لذات الغرض تم طرح نموذج معرفي اجتماعي من دودج (Dodge, 1981)، المسمى بنموذج معالجة المعلومات Proeessing Model Information يشير إلى أهمية العمليات الوسيطة الداخلية Médiators مثل: القواعد الداخلية المضمرة المتعلقة بالتصرف المطلوب والأحكام الاجتماعية وتفسير الإشارات الاجتماعية والتبريرات واستنتاج مرامي دوافع الآخرين وإقرار الردود السلوكية... الخ. يفترض هذا النموذج أن هناك مساراً تطورياً لدى الأطفال كلما تقدموا في السن فيما يتعلق بوضع تفسيرات اجتماعية حول السلوكيات

المختلفة، كالمنازعات والشجار وأشكال الاستفزاز العدائي الأخرى، ومن ثم تقرير الرد السلوكي المناسب، وتؤثر نتيجة الأحكام التي يتوصل إليها الطفل في أسلوب التصرف الذي سيقوم به في حالات مشابهة في فترات أخرى لاحقة ، ويرى بارك وسلابي أن هذا النموذج يقترح طرائق جديدة في دراسة العدوان تعد على جانب كبير من الأهمية وذلك بتركيزه على التغير الذي يحصل في مهارات الأطفال في معالجة المعلومات Information Processing من أجل الابتعاد عن المواجهة العدائية مع الآخرين قدر الإمكان، بمعنى آخر تأكيده على الفروق الفردية والتطورية بين الأطفال المتعلقة بقدراتهم المعرفية – الاجتماعية التي يظهرونها تحت ظروف موقفية مختلفة. فضلاً عن ذلك يطرح هذا النموذج مجموعة جديدة من التصورات والتفسيرات لموضوع العدوان التي تقدم خدمة جديرة بالاعتبار تساهم في توجيه البحوث المستقبلية في هذا الميدان (محمود، 2007).

وعلى وفق هذا النموذج يعالج الطفل الإشارات أو ما يسمى بالمعلومة الاجتماعية (التي قد تكون اعتداءات لفظية أو بدنية) استناداً إلى نموذج مؤلف من ستة خطوات هي:

- المرحلة الأولى: هي ترميز الإشارات الخارجية أو الداخلية أو ما يسمى حل الرموز. Encodage des indices interne et externe
- المرحلة الثانية: التأويل أو التفسير العقلي لهذه الإشارات. Interprétation des indices
- المرحلة الثالثة: هي مرحلة توضيح الأهداف. Clarification des buts
- المرحلة الرابعة: البحث أو بناء الاستجابة السلوكية. Construction ou accès en mémoire à long terme à une réponse comportementale
- المرحلة الخامسة: انتقاء الاستجابة واتخاذ القرار. Sélection d'une réponse
- المرحلة السادسة: هي مرحلة إنتاج الاستجابة أو السلوك وربطه بالعاطفة المناسبة. Production du comportement sélectionné et de l'émotion correspondante. (Fontaine, 2003)

وبالتالي يكون السلوك عبارة عن وظيفة التفاعل بين الفرد والبيئة من خلال عمليات معرفية وسيطة، تحدد إدراكات الفرد للمعلومة الاجتماعية المتعلقة بادراكاته وخبراته الشخصية وكيفية تنظيمها.

وهو ما توصلنا إليه في دراسة استكشافية (بن كرو،2005) قمنا بها بالجزائر العاصمة على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية قدرها 531 تلميذ (173 ذكور و358 إناث) حيث سطرت أهداف البحث في النقاط التالية:

1- أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على ظاهرة العنف المدرسي و الكشف على أهم العوامل النفسية والاجتماعية و البيداغوجية المفسرة لدوافع السلوك العدواني عند المراهق وإظهار مدى تأثيرها في إنتاج هذا النوع من السلوك، بالإضافة إلى إظهار مدى إمكانية تطبيق نموذج الحتمية المتبادلة لنظرية التعلم الاجتماعي في تفسير السلوك العدواني عند المراهق في المدرسة. كما هدفت الدراسة إلى وضع قائمة مرجعية لدوافع السلوك العدواني لدى التلميذ المراهق تجاه الأستاذ في ضوء التغيرات الحديثة لأدبيات علم النفس والنظريات التربوية بصفة عامة، وواقع المدرسة الجزائرية بصفة خاصة، حيث تبلورت إشكاليتنا ليتمخض عنها السؤال التالي: "ما هي الدوافع المتعلقة بالبيئة المدرسية، المنزلية و النفسية الكامنة وراء لجوء التلميذ المراهق للاعتداء على الأستاذ؟"

2- الفرضيات:

ولهذا الغرض طرحنا الفرضيات التالية:

1. يكشف التحليل العاملي عن عوامل بيداغوجية متعلقة بالعلاقة بين التلميذ و معلمه تدفع بالمراهق للاعتداء على الأستاذ.
2. يكشف التحليل العاملي عن عوامل اجتماعية مرتبطة بالبيئة الأسرية تدفع المراهق المتمدرس للاعتداء على معلمه.
3. يكشف التحليل العاملي عن أبعاد اجتماعية ــ معرفية متعلقة بإدراك التلميذ لدور العدوان واتخاذه كمهارة اجتماعية فعّالة مما يدفعه للاعتداء على معلمه.

3- النتائج:

جاءت النتائج الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: لغرض التعرف على ظاهرة العنف المدرسي والكشف على أهم دوافع السلوك العدواني للمراهق في المدرسة وعلاقتها ببعض العوامل النفسية والاجتماعية والبيداغوجية توصلنا إلى وضع قائمة من الدوافع أظهرت أربعة أبعاد المختلفة التي قد تدفع بالتلميذ للاعتداء على المعلم ممثلة في الجدول التالي:

الأبعاد أربعة الناتجة عن التحليل العاملي لإجابات التلاميذ على القائمة

الأبعاد الأربعة للمقياس (العوامل)	التباين المفسر من طرف العامل	نسبة التباين المفسر من طرف العامل
البعد البيداغوجي	6.652	%14.783
البعد الاجتماعي (الأسري)	3.591	%7.981
البعد الاجتماعي – المعرفي	1.890	%4.200
البعد النفسي – البيداغوجي	1.764	%3.921
النسبة الكلية للتباين		%30.885

يظهر الجدول أربعة أبعاد تمخضت عن عملية التحليل العاملي لإجابات التلاميذ على القائمة، وقيمة التباين المفسر من طرف كل عامل ونسبته، حيث يحتل البعد البيداغوجي أكبر نسبة وهي مقدرة بـــ 14.783% من مجموع نسب الـــ 45 متغيراً يليها البعد الاجتماعي الأسري بنسبة 7.981% ثم البعد الاجتماعي – المعرفي بنسبة 4.200% وبعدها البعد النفسي – البيداغوجي بنسبة 3.921% من مجموع نسب الـــ 45 متغيراً. وقد وصلت النسبة الكلية للتباين إلى 30.885% وهي نسبة مئوية مرتفعة تشير إلى أن العوامل المستخرجة تكفي لاستيعاب قدر مناسب من التباين.

ثانياً: تشبع العامل الأول (البعد البيداغوجي) كما هو موضح في الجدول أدناه بـــ 16 متغيرات (بنداً) تعبر في مجملها عن العلاقة الموجودة بين الأستاذ والتلميذ، سواء من حيث معاملة الأستاذ للتلاميذ أو من حيث الأساليب البيداغوجية، كالعقاب البدني اللفظي أو الرمزي، التي يستعملها معهم عند القيام بعمله. والبنود مرتبة ترتيباً تنازلياً وفق درجة ارتباط المتغير بالعامل الأول.

نتائج التحليل العاملي لمتغيرات البعد البيداغوجي

رقم البند	عبارات العامل الأول (البعد البيداغوجي) المتعلق بالعلاقة البيداغوجية بين التلميذ و المعلم	ارتباط العبارة بالعامل
41	ينتقدني أستاذي ويقدم لي ملاحظات لاذعة أمام زملائي	0.644
19	يُخلف أستاذي ما يعدني به (إعادة تصحيح ورقة الامتحان، زيادة النقاط...)	0.612
06	يشتمني أستاذي ويهينني أمام زملائي	0.579
37	يعاقبني أستاذي بخصم (نزع) النقاط	0.564
30	أشعر أن أستاذي يهملني ويتجاهلني	0.520
28	يطردني أستاذي من القسم	0.491
02	أشعر أن أستاذي غير عادلٍ في توزيع النقاط	0.483
04	يتهمني أستاذي بأفعالٍ لم ارتكبها	0.470
20	يضربني أستاذي	0.468
01	أشعر أن أستاذي يفضل الآخرين عليَّ	0.419
08	لا يتسامح معي أستاذي	0.19
42	يأمرني أستاذي بتنفيذ أوامره دون تردد أو مناقشة	0.415
15	أشعر أن أستاذي يميز بين الذكور والإناث	0.401
33	لا يميز أستاذي بين جهدي وقدراتي وبين نتائجي التحصيلية	0.400
09	ينعدم الحوار بيني وبين أستاذي	0.309
21	يرغمني أستاذي على تغيير مكان جلوسي	0.295

وفي هذا يرى (Debarbieux) أن التلميذ العدواني والعنيف هو الذي يوجه أصابع الاتهام إلى النظام البيداغوجي وأن سلوكه عبارة عن رد فعل لسلوك عنيف آخر. كما تقّر دراسة أندرسون(1987) أنه إذا كان سلوك المعلم تسلطياً فإن سلوك التلاميذ يكون تسلطياً أيضاً يتصف بالسلبية والإحجام ويشتت انتباههم بسبب عدم اشتراكهم الفعلي في التفاعل الطبيعي ، فإذا كان سلوك المعلم غير مقبول علنياً وتربوياً فإن التلاميذ المراهقين ينفرون منه، وتصبح العلاقة بين الطرفين سيئة مما يؤدي إلى التحصيل الدراسي السيئ، لذا فمن الخطأ أن يبدأ المدرس علاقته بالتلميذ عن طريق إظهار السلطة لأن هذا الأسلوب يثير الخصومة ويدفع التلميذ إلى أن يسلك سلوكاً عدوانياً نحو المدرس والمدرسة (فهمي، 1987).

ثالثاً: توصلت الدراسة كما هو موضح في الجدول اللاحق عن تشبع العامل الثاني (البعد الاجتماعي) بـــ 08 متغيرات (بند) من مجمل 45 بنداً تصف العلاقة الموجودة بين الأولياء والتلميذ، سواء من حيث المعاملة القاسية له أو إهماله أو الصراع الموجود داخل العائلة، وهي مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب درجة ارتباطها بالعامل الثاني.

يمثل نتائج التحليل العاملي لمتغيرات البعد الاجتماعي – الأسري

رقم البند	عبارات العامل الثاني (البعد الاجتماعي- الأسري)	ارتباط العبارة بالعامل
38	يحدثاني أوليائي بعنف وقسوة	0.556
14	أشعر أن أوليائي لا يكترثون بدراستي	0.548
24	أعاني من صراعات عائلية	0.537
44	يشجعني أوليائي على الدفاع عن نفسي بعنف	0.522
36	يرغماني أوليائي على مواصلة الدراسة	0.472
35	لا أستطيع مناقشة أموري الخاصة مع العائلة	0.377
11	لا أخشى معاقبة أوليائي لي	0.330
07	أتعرض للضرب من طرف أوليائي	0.293

تتفق هذه النتائج مع تلك التي توصل إليها (Claes et al., 2001) في دراسته حول الممارسة الوالدية والسلوك المنحرف في المراهقة. والتي دلت على وجود ارتباط بين صراعات الوالدين وملاحظة الأبناء لها والسلوك المنحرف وتعاطي المخدرات والكحول. حيث أن ضعف وانخفاض التعلق الوالدي يؤدي إلى ظهور الصراعات وملاحظة الأبناء لها وبالتالي ظهور السلوكات المنحرفة، بيّد أن التفاهم بين الوالدين ومراقبة الأبناء له يؤدي إلى انخفاض مثل هذه السلوكات.

رابعاً: تظهر النتائج الموضحة في الجدول اللاحــق أن العــامل الثــالث (البعد الاجتماعي– المعرفي) تشبع بثلاثة بنود مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب درجة ارتباط كل متغير بالعامل الثالث، تعبر في مجملها عن اتخاذ التلميذ العدوان كمهارة اجتماعية وإستراتيجية فعّالة لحل المشاكل والدفاع عن النفس واسترجاع الحقوق.

نتائج التحليل العاملي لمتغيرات البعد الاجتماعي – المعرفي

عبارات العامل الثالث (البعد الاجتماعي – المعرفي)	رقم البند	ارتباط العبارة بالعامل
أرغب في حل مشاكلي	05	0.605
أرغب في الدفاع عن نفسي	10	0.407
أرغب في استرجاع حقوقي	23	0.302

رغم احتواء هذا العامل على ثلاثة بنود فقط إلا أن الأهمية التي يكتسيها تجعله لا يقل قيمة عن العوامل الأخرى، ذلك أن الفكرة التي يقدمها لنا السلوك العدواني تعطينا احتمالاً على أن اعتداء المراهق على الأستاذ يكون جراء تحليله للوضعية التي يتواجد فيها وأن اعتبار السلوك العدواني وسيلة ناجعة لتحقيق مآربه، إنما تقدم له ترخيصاً للقيام به.

هذا الإطار، يعتَبر العدوان وسيلة للفعل وللتعبير يستخدمه التلميذ لتحقيق بعض الأهداف. فالمهم في ظهور السلوك العدواني ليست فقط الحادثة أو الوضعية التي قد تعتبر موضوعية كما هي في العامل الأول(البعد البيداغوجي)، بل ترجمة هذه الوضعية وتأويلها والحالة العاطفية التي تصاحب عملية الإدراك والتفسير،كما يظهره البعد الثالث. في ظل هذه الشروط فإن الاعتداء لا يعتبر مجرد استجابة منفردة لمثير منفرد كما تفسره النظرية السلوكية التقليدية، إنما هو تحليل للوضعية وتقييم وتقدير لها. إذ أن احتمال استعمال السلوك العدواني يزداد إذا كانت الوضعية مُدركة ومؤولة ومعاشة بطريقة تجعل العدوان يُعت بر الإستراتيجية المطابقة واللازمة، أوحين تُظهِر التجربة المكتسبة في نفس هذه الوضعية أو في وضعيات مشابهة أنها استراتيجية لها كل الحظوظ لأن تكون فعّالة، أو عندما لا يكون هناك سبب حقيقي وفعّال يمنع المعتدي من القيام بفعله (Thirion, 1992).

وتعكس النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة أن المراهق يكون أكثر تمسكاً بالمعتقدات اللاعقلانية المؤيدة للعدوان وهي شرعيته ورفعه لتقدير الذات وأنه يمحو الهوية السلبية للذات، وهو ما يؤكده أنصار ورواد التوجه السلوكي الحديث (Neo-Behaviourism) الذين يركزون على أنه وراء كل تصرف عدواني بناءاً ونمطاً من التصورات والمعتقدات التي تعززه. كما أن مرحلة المراهقة التي يمر بها التلميذ في المتوسطة أو الثانوية قد تصاحبها أزمات نفسية هامة تكون خلالها دوافع وأسباب وجود المعني محل تساؤلات عديدة، قد تساهم في تكملة العوامل البيولوجية للعنف، أين نلاحظ

ارتفاع وزيادة نسبة حوادث العدوان والفظاظة ...، فالضغط المطبق من طرف السلطة أو المجتمع أو الأنداد لا يسمح للمراهق عادة بالرجوع إلى مرحلة الطفولة، فيما تكون مرحلة الرشد لا تزال بعيدة لأسباب تختلف مع كل طور يجتازه المراهق...، كما أنها – المراهقة – تعتبر مرحلة تنظيم جماعي لذاتية المراهق ونموذجه وهويته خاصة مع جماعة الرفاق التي ينتمي إليها ويندمج معها، فتصبح مناوبة لجماعة الأسرة يكتشف فيها قيماً وأنظمةً وأحاسيس جديدة (Guillette, 1999).

خامساً: كشفت الدراسة عن بعد رابع جديد يعبر عن رؤية التلميذ لقيمة الدروس وأهمية الدراسة والوضعية الدراسية المتواجد فيها كما هو موضّح في الجدول اللاحق حيث تشبع العامل الرابع (البعد النفسي – البيداغوجي) بـــ 06 متغيرات وهي – البنود – مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب درجة ارتباط كل متغير بالعامل الرابع.

نتائج التحليل العاملي لمتغيرات البعد النفسي – البيداغوجي

رقم البند	عبارات العامل الرابع (البعد النفسي – البيداغوجي)	ارتباط العبارة بالعال
16	أعتقد أن الدرس سهل ولا يحتاج إلى متابعة	0.627
32	تكون المادة ذات معامل منخفض (غير أساسية)	0.587
34	أشعر أن المعلومات المقدمة لي غير مهمة ولا تفيدني	0.571
03	يكون تحصيلي في مادة ما ضعيفاً	0.461
12	لا أفهم ولا أستوعب المعلومات التي يقدمها لي الأستاذ	0.384
18	أشعر أني راسب هذه السنة	0.360

إن اعتقاد التلميذ أن الدرس سهل ولا يحتاج إلى متابعة، أو أن المعلومات المقدمة له غير مهمة ولا تفيده، أو عدم فهمه واستيعابه لها أو كون المادة ذات معامل منخفض (غير أساسية) إنما تتيح له الفرصة لأن يقوم بسلوك يعيق عمل الأستاذ رغبة منه لإظهار الملل والضجر الذي يعاني منه، أو تعبيراً منه عن رفضه لهذا الواقع واستهزاءه به، كما أن التحصيل الدراسي الضعيف للتلميذ وشعوره بالرسوب تعبران عن فقدان الأمل الذي يعاني منه إزاء المدرسة، حيث يتساءل عن جدوى مواصلة الدراسة إن كان غير ناجح؟

وسواء تعلق الأمر بالمعارف الإجرائية أو المعارف المصرحة فإن التلميذ يستعمل لمعالجتها إستراتيجيات أخرى تسمى إستراتيجيات الضبط الذاتي (Les Stratégies

(d'autorégulation والتي تساعده على التخطيط للطريقة التي يعالج بها المعلومات وتُسيّر سياقه التعليمي والتي بها يحصل على الدوافع وتتمثل هذه الإستراتيجيات في: إستراتيجيات ميتاذهنية (Métacognitives)، إستراتيجيات التسيير، إستراتيجيات الدافعية. التي كلها تتأثر أساساً بإدراكاته المختلفة وهي:

- ❖ إدراك الذات : وهي تتعلق بالمعارف التي يمتلكها الشخص عن نفسه والتي تنتظم في ذاكرته على شكل شبكة معلومات أو ما يطلق عليه البعض بالتمثيل العقلي أو التنظيم العقلي (Représentations mentales) وهي التأويلات الذاتية أو الشخصية التي يضعها الفرد حول الواقع.
- ❖ إدراك قيمة النشاط: وهو الحكم الذي يضعه التلميذ على أهمية النشاط الذي يقوم به لتحقيق هدف ما ... ومن الأهداف التي يمكن أن تؤثر على إدراك قيمة النشاط نجد الأهداف الاجتماعية والتي تتعلق بالعلاقة التي يقيمها التلميذ مع زملائه أو مع المعلم داخل القسم. فعلى سبيل المثال نجد أن من أهداف التلميذ
  - تقمص شخصيات بعض أنداده.
  - الانتماء إلى جماعة التلاميذ لتقاسم بعض القيم أو المشاريع.
  - تأكيد الذات أمام تلاميذ من الجنس الآخر.
- ❖ إدراك فعاليته الذاتية (Auto- efficacité) لإنجاز المهمة: وهي إدراك الفرد لقدراته الذاتية ومدى إمكانياته في تحقيق المهمة بصورة ملائمة.
- ❖ إدراك المراقبة الذاتية (Auto- contrôle): وهي إدراك التلميذ لمدى مراقبته للنشاط وذلك خلال قيامه بالمهمة (Viau, 1999).

4- الإستنتاج العام

إن الإطار النظري المعرفي يظهر لنا أن السلوك العدواني يعتبر وسيلة للفعل والتعبير، يستخدمه الفرد للحصول على بعض الأهداف، فما يهم في انطلاق سلوك العدوان ليست الحادثة أو الوضعية التي قد تعتبر موضوعية، إنما التأويل الذي وُضع لها والحالة العاطفية التي تصاحب عملية الإدراك والتفسير (التأويل).

في ظل هذه الشروط لا يعتبر السلوك مجرد استجابة منفردة (منعزلة) لمظهر منفرد (منعزل) للمحيط. إنما هو إعلان وكشف بصفة فردية مؤسسةً تاريخياً للوقوف عند الوضعية

أوالحادثة والتحكم فيها. فأمام وضعية ما يقول (P. Kaili) إن احتمال استعمال السلوك العدواني يزداد إذا:

- كانت الوضعية مُدركة ومُؤولة ومَعيشة بطريقة تجعل العدوان يعتَبر الإستراتيجية المطابقة واللاّزمة.
- التجربة المكتسبة في نفس هذه الوضعية أو في وضعيات مشابهة أظهرت أنه فعلاً إستراتيجية لها كل الحظوظ لأن تكون فعّالة.
- أن لا يكون هناك سبب حقيقي وفعّال يمنع المعتدي من القيام بفعله. (Thirion, 1992).

لذا اهتمت نظرية التعلم الاجتماعي بدراسة الخبرات الذاتية من حيث إدراك الفرد لذاته وللأحداث والوقائع التي تقع له. في هذا الصدد يقول بندورة إن نظرية التعلم الاجتماعي تؤكد على الدور الهام الذي تلعبه سياقات البديلة (Vicariantes) المعنوية والرمزية، ذات نظام وضبط ذاتي خلال العمل والنشاط والوظيفة النفسية ...، هذا الضبط الذاتي يجعلنا نتمالك ردود أفعالنا نحو المؤثرات الخارجية، فنقوم بانتقاء وتنظيم وتحويل المثيرات التي نواجهها ...، إذ أن وعينا وأخذنا بعين الاعتبار القدرات التي نمتلكها والتي نوجه بها أنفسنا يعتبران أساس نماذج أبحاثنا والتي تنطلق من فكرة أن الأشخاص والأفراد يتصرفون على أساس أنهم هم الذين يتحكمون ويوجهون سلوكهم ... ويؤكد بندورة في نفس الإطار أن نمط التعلم الأكثر أساسية والذي يستمد جذوره من التجربة المباشرة يعتبر نتيجة – سواء إيجابية أو سلبية – للأفعال والمعاملات اليومية، فتُعتبر بعض الاستجابات فعّالة، في حين أن أخرى ليست لها أيّة فعالية بل وقد تؤدي إلى نتائج عقابية. انطلاقاً من هذا السياق التعزيزي تُحتفظ أشكال السلوك الفعّال بينما تختفي الأشكال الأخرى غير الفعّالة (Bandura, 1980).

إذ يرى بندورة أن محرك السلوك لا يكمن في التعزيز بحد ذاته إنما في التوقعات الناتجة عن التعزيز، كما أن التعلم لا يتعلق فقط بالمحددات الخارجية بل بالعوامل الداخلية أيضاً التي تدخل في التفاعلات المباشرة مع البيئة، أو غير المباشرة التي تقوم على مشاهدة نشاط الآخرين ونتائجه ... كما أن الفرق الموجود بين توقّع النتيجة وتوقع الفعالية الذاتية يعود إلى الاعتقادات المرتبطة بالقدرات الذاتية اللازمة لتنظيم استخدام الأفعال الخاصة

لهدف الوصول إلى مستوى معين من الأداء ... فالاعتقاد هو فعالية ذاتية تتواجد في ميادين خاصة متعلقة بأربعة مصادر للمعلومات المثيرة هي: التكامل الذاتي، التجربة المتبادلة، الإقناع اللفظي، الحالة الفيزيولوجية للنشاط (Vallerand et al., 1993).

فالسلوك لا يتأثر بالدعم والتعزيز الخارجي فقط، إنما يتضمن مراقبة ذاتية وضبط وتدخل للكفاءات المعرفية كالتوقع وفك الرموز.

كما قد تسفر المراقبة الذاتية للسلوك- في بعض الأحيان- عن استجابات غير تكيفية، فيؤدي الرصد المفرط إلى الوعي الذاتي الزائد، والتنظيم المفرط إلى الكف والتثبيط، ومن شأن الإشارات التحذيرية أن تعيق التعبير التلقائي عن النفس.... وقد يصاب جهاز الرقابة الذاتية بعجز فنجد بعض الناس فقدوا القدرة على ضبط فكرة ودوافعها، كما هو الحال في الغضب والهيجان، فيرجعونها إلى أسباب ودوافع غير واقعية أو وهمية. هذا التعاقب بين تفحص الموقف والمداومة واتخاذ القرارات يؤدي منطقيا إلى تعليمات ذاتية على شكل رسائل لفظية وتعليمات ذاتية قد توجِّه السلوك الشخص إلى القيام بفعل انتقامي بناءاً على إساءات موهومة.(بيك، 2000)

المراجع :

1- بن كرو فياض (2005) دوافع السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس، رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي جامعة الجزائر

2- بيك آرون (2000) العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية، نقله إلى العربية عادل مصطفى دار النهضة العربية للطباعة و النشر بيروت ط 1

3- فهمي مصطفى (1987): الدوافع النفسية، ط6، دار مصر للطباعة

4- محمود سمير يونس (1997) الادراك الاجتماعي لدى الأطفال العدوانيين و غير العدوانيين مجلة آداب الرافدين العدد 25 ص 485-513

5- منظمة الصحة العالمية (2002) التقرير العالمي حول العنف و الصحة، الطبعة العربية المكتب الإقليمي لشرق المتوسط، القاهرة

6- BANDURA Albert (1980) : *l'apprentissage social*, traduit par Jean A. Randal, Bruxelles, Mardaga.

7- CLAES Michel, Eric LACOURCE (2001) : "*Pratiques parentales et comportements déviants à l'adolescence*", dans *Enfance*, n° 04/2001, Revue trimestrielle, PUF, France.

8- FONTAINE Roger (2003) : *Psychologie de l'agression*, édition DUNOD Paris

9- GUILLETTE Alain (1999) : *Violence et éducation*, France, PUF.

10- GUSTAVE Nicolas Fischer (1995) : *Dynamique du Sociale-Violence-pouvoir-Changement*, Paris, Dunod.

11- THIRION Jean-François (1992) : *Faire face à l'agressivité en milieu scolaire*, édition d'organisation.

12- VALLERAND Roberty.j, Edgard E. thill (1993) : *Introduction à la psychologie de la motivation*, édition Vivantes, Canada.

13- VASQUEZ Ana et Isabel Martinez (1990) : "*Interaction élève-élève un aspect non perçu de la socialisation*", dans *Enfance* n° 03/1990, Revue trimestrielle, PUF, France.

14- VIAU Rolland (1999) : *La motivation en contexte scolaire*, Deboeck, Canada.

مستويات الضغوط المهنية بين المدرسات والممرضات

أ.شويطر خيرة
د.عبد الحق منصوري
جـــامـــعـــة وهـــــران

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في مستويات الضغوط المهنية بين المدرسات والممرضات، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، حيث تكونت عينة الدراسة من 200 امرأة عاملة متزوجة، منها 100 ممرضة و100 مدرسة. وبغية تحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت على أداة للقياس المتمثلة في:استبيان الضغوط المهنية من إعداد الباحثة، وقد تم التحقق من صدق الأداة وثباتها وأشار معامل الصدق والثبات إلى مناسبة الأداة لما وضعت لقياسه. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستويات الضغوط المهنية بين عينتي المُدرسات والممرضات المتزوجات لصالح الممرضات، وتمت مناقشة هذه النتائج في إطار الجانب النظري والدراسات السابقة وكذا خصائص عينة الدراسة.

The study investigated possible differences in professional stress levels between the Women Teachers and women orderlies in oran State. The researcher applied the descriptive method in carrying out this study. Simple random selection method was applied in selecting (200) workwoman married, of whom 100 were Women Teachers, 100 women orderlies. The tools of data collection consist of professional stresses scale. A test was carried out to check validity and reliability of the Questionnaire. The results of the study revealed statistically significant differences in professional stress levels between the Women Teachers *and women orderlies in favor of vis-à-vis Women Teachers. Results were discussed based on the previous researching.*

مقدمة:

إن العمل ليس جديدا على المرأة، فقد عملت المرأة منذ القديم في الزراعة إلى جانب الرجل وذلك في عهد المجتمعات الزراعية،حينما كانت الأسرة تعتبر وحدة اقتصادية تقوم بكل مستلزمات الحياة وباحتياجاتها،وكل مظاهر النشاط الاقتصادي والذي يُعبر عنه بالاقتصاد المغلق أي الإنتاج من أجل الاستهلاك. (حسين عبد الحميد رشوان: 212،2003). ولكن الجديد بالنسبة لها هو العمل المنظم الثابت الذي تتقاضى عليه أجرا ثابتا، فقد أتاح المجتمع الصناعي الحديث الفرصة أمام المرأة للالتحاق بالعمل في جميع مجالاته واختصاصاته على مستوى عالي،فوصلت المرأة إلى أرقى المراتب ونالت مراكز قيادية هامة، فحققت ذاتها وأكدت جدارتها بتوليها لأدوار إنتاجية إلى جانب أدوارها والأسرية وذلك ما رفع من مكانتها الاجتماعية.

وبذلك أصبح العمل بالنسبة للمرأة واقعا حقيقيا ملموسا، وأصبح زيادة دخل الأسرة عن طريق عملها ضرورة اقتصادية يرضاها المجتمع، مما أدى إلى زيادة استقلاليتها الاقتصادية وتغيرت مكانتها الاجتماعية في الأسرة (مصطفى عوفي: 2004، 141) ، تميل المرأة بطبيعتها إلى المهن التي تتناسب وطبيعتها الأنثوية والتي تلقى بدورها استحسانا من المجتمع وبالخصوص المهن الإنسانية النبيلة كالتعليم والتمريض، فالممرضات والمُدرسات تشكلن طاقة هائلة في المجتمع. فهذه المهن تتطلب حسًا إنسانيا وأخلاقيا عاليا، وكذلك الكثير من الصبر والتفاني وبذلك فهي تتضمن الكثير من الضغوط والإجهاد. أشارت الدراسات أن العاملين في المهن ذات الطابع الإنساني والتعاوني (profession Helping) كمهنة التعليم، والتمريض، والطب و الإرشاد ، والعلاج النفسي ، وغيرها من المهن هم أكثر تعرضا للضغوط مقارنة بغيرهم من العاملين في قطاعات أخرى. (عبد الفتاح خليفات وعماد زغلول: 1999، 04). بالرغم من أن الضغوط من الممكن أن تكون مفيدة بالنسبة للفرد والمنظمة التي يعمل بها، وذلك حينما تكون معتدلة فتحفز الفرد على العمل والإنتاج وتقديم خدمات بمستوى عالي، إلا أن هناك الكثير من المشكلات المترتبة على الضغوط المهنية سواء كانت على مستوى تنظيمي، أو فردي، أو اجتماعي، فحياة الفرد عموما حلقة مترابطة يؤثر بعضها في البعض الأخر.(ناصر محمد العديلي: 1995، 252).

الدراسات السابقة:

لقد نالت الضغوط المهنية اهتمام العديد من الباحثين مع تنوع مجالات العمل التي خصت بالدراسة وبما أن البحث الحالي ركز على قطاع التمريض والتعليم فإن الدراسات المذكورة تركز على هذين القطاعين **دراسة عبد الفتاح خليفات وعماد زغلول (2001):** هدفت الدراسة الكشف عن ظاهرة الضغط النفسي لدى معلمي المديريات التربية وعلاقتها ببعض المتغيرات على عينة قوامها (406) من المعلمين والمعلمات بالأردن، أشارت النتائج إلى أن معلمي التربية يعانون من مستوى مرتفع من الضغوط النفسية، كما أن أكثر المصادر إثارة للضغوط ارتبطت ببعد الدخل، والعلاقة بالمجتمع المحلي، وأولياء الأمور والأنشطة اللامنهجية والبناء، والمناخ المدرسي، وعملية التدريس، في حين لم تشكل الأبعاد الأخرى مصادر ذات أهمية في دراسة الضغوط النفسية لدى أفراد العينة. (عبد الفتاح خليفات وعماد زغلول: 2003، 61).

كما حاول **يوسف عبد الفتاح** (1999) في دراسته المعنونة "بالضغوط النفسية لدى المعلمين وحاجتهم الإرشادية". التعرف على الضغوط النفسية لدى المعلمين والمعلمات، تضمنت العينة (189) معلما ومعلمة تم اختيارهم عشوائيا من المدارس الإعدادية والثانوية، وكذا الفروق بين المعلمين في درجة شعورهم بالضغوط، وأعد الباحث مقياس الضغوط النفسية. تبين منها أن هناك أربع مصادر للضغوط لدى المعلمين أسفر عنها التحليل العاملي هي: الضغوط الإدارية، و الضغوط الطلابية، و ضغوط التدريس والضغوط الخاصة بالعلاقات مع الزملاء، وأظهرت نتائج الدراسة فروقا في الضغوط الإدارية لصالح الذكور، أما الضغوط الخاصة بالعلاقات ، والضغوط الطلابية، فكانت لصالح الإناث، في حين لم تشر النتائج إلى وجود فروق بين الجنسين في الضغوط التدريسية، وفي الدرجة الكلية للضغوط. (يوسف عبد الفتاح: 1999، 195).

وأشارت دراسة بن طاهر بشير (2005): المتضمنة لعينة مكونة من 450 أستاذ وأستاذة، وتم الاعتماد في جمع معطيات الدراسة على الوسائل التالية: مقياس مواقف الحياة الضاغطة و مقياس الطراز السلوكي (أ، ب) لنمط الشخصية،و مقياس الدعم الاجتماعي، ومقياس استراتيجيات التكيف، مقياس الصحة العامة- إلى أن الأساتذة يعانون من ضغوط عالية إلى حدّ ما، وأن الإناث أكثر شعورا بالضغوط ، وأكثر استخداما لإستراتيجيات التكيف السلبي ذات التوجه الانفعالي (بن طاهر بشير: 2005) أما في مجال التمريض، أشارت

دراسة "**علواني نعيمة**" (2010) بالجزائر والمعنونة "بــمصادر ضغوط العمل عند الممرضين"، تشكلت عينة الدراسة من 96 ممرضا وممرضة (54 ممرضة و42 ممرض) بالمستشفى الجامعي بولاية وهران، طبقت عليهم استمارة مصادر ضغوط العمل. كشفت نتائجها الدراسة أن أكثر مصادر الضغوط شيوعا لدى عينة الدراسة هي: عبء العمل بنسبة 77% ومصدر ظروف المحيط الفيزيقي وأمان العمل بنسبة 77%، واستقلالية القرار بنسبة متوسطة 63،4% والتقدير بنسبة 60.4% ثم العلاقة مع المريض بنسبة متوسطة 59،6% والدعم الاجتماعي بنسبة 52% وأخيرا صراع الدور بنسبة 43.6% ، وغموض الدور بنسبة 40.8% (علواني نعمة: 2010)

في حين اهتم بعض الباحثين بمقارنة مستويات الضغط التي يعاني منها العاملون في بعض المهن الإنسانية كدراسة **علي عبد الله وعسكر أحمد**" (1988)، والتي جاءت تحت عنوان "مدى تعرض العاملين لضغط العمل في بعض المهن الاجتماعية" بالكويت، وذلك في كل من مهنة التدريس بالمعاهد الخاصة، والتمريض، والخدمات النفسية، ومهنة الخدمة الاجتماعية، اشتملت عينة البحث على (353) عامل يتوزعون على النحو التالي: 78 مدرسا بالمعاهد الخاصة، و 162 ممرض وممرضة و73 أخصائيا اجتماعيا، و40 أخصائيا نفسانيا، فتوصل الباحثين إلى أن مهنة التمريض هي أكثر المهن تعرضا لضغوط العمل، ثم تليها مهنة الخدمة النفسية، ثم مهنة التدريس بالمعاهد الخاصة، وكان آخرها وأقلها ضغطا الخدمة الاجتماعية، كما بينت النتائج أن الشعور بالإرهاق، وعدم الأمن الوظيفي هما المتغيران أكثر ضغطا بمهنة التمريض. (رجاء مريم: 2008، 489) .

ومن الدراسات المقارنة كذلك دراسة **محمد الدسوقي**(1998) بمصر بعنوان "ضغوط مهنة التدريس مقارنة بضغوط بعض المهن الأخرى" وفي علاقتها بالمعتقدات التربوية للمعلمين، بهدف التعرف على ضغوط مهنة التدريس كما يدركها المدرسون مقارنة بمهن أخرى كمهنة الإداري في مدارس كبيرة الحجم، والممرضات بالمستشفيات الكبرى، وموظفوا مراكز التلغراف والهاتف أي الذين يتعاملون مباشرة مع الجمهور،وبذلك تكونت عينة البحث من أربع عينات فرعية موزعة كالتالي:46 مدرسا بالمرحلة الابتدائية، و49 ممرضة، و49 إداريا بالمدارس، و42 موظفا بمراكز الاتصال الهاتفي. واعتمد الباحث على الأدوات التالية: مقياس الضغوط المهنية الذي أعده فونتانا "Fontana" في (1989) قام الباحث بتقنينه على عينة البحث ومقياس المعتقدات التربوية للمدرسين من إعداد نفس الباحث،ومن النتائج التي

أسفرت عنها الدراسة ما يلي: أن مهنة التدريس أعلى ضغطا من مهنة موزعي الهواتف،وأقل ضغطا من مهنة التمريض في حين تساوت مهنة التدريس مع مهنة العمل الإداري بالمدارس في مرتبة واحدة من حيث درجة الشعور بالضغوط ، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية عكسية بين تقدير المدرسون للضغوط المهنية ومعتقداتهم التربوية.(شارف خوجة مليكة: 2010)

كما اتجهت دراسات أخرى اهتمت بالكشف عن مستويات ضغوط العمل بين الممرضين القانونيين وعلاقتها بكل من متغيرات بيئة العمل التمريضي، وأيضا بالمتغيرات الشخصية للممرض القانوني. كالدراسة التي قام بها "**زهير صباغ**" في (1998) بالسعودية على عينة قدرها 300 ممرضا قانونيا بمستشفيات وزارة الصحة والمستشفيات الخاصة. تم تطبيق أداة تمثلت في استبانة تم إعدادها لتحقيق أهداف الدراسة والتي تألفت من جزئين: الجزء الأول يتعلق بالمعلومات الشخصية كمصادر شخصية للضغط في العمل، والجزء الثاني يتألف من مقياس (Kinzel) لقياس مستويات ضغط العمل بين الممرضين القانوني ويقيس ستة معدلات للضغط هي: ضغط التعامل مع الإداريين، والتعامل مع المريض، والتعامل مع الطبيب، والتعامل مع الزملاء، والتعامل مع الأجهزة والمعدات الطبية وأخيرا ضغط التعامل مع زائري المريض. فتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك مستويات ضغوط العمل بين أفراد العينتين بنسبة إلى كل من مصادر: ضغط التعامل الإداري ، التعامل مع المريض، والتعامل مع الطبيب، والتعامل مع زائري المريض، في حين توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين تعزى إلى مصدر ضغط التعامل مع زملاء الممرضين لصالح الممرضين العاملين بالمستشفيات الخاصة، ومصدر ضغط التعامل مع الآلات والمعدات الطبية لصالح الممرضين العاملين بالمستشفيات العامة. (زهير صباغ: 1999).

يتضح من الدراسات السابقة التي تطرقت إلى الضغوط المهنية عند العاملين بالتمريض والتعليم، أنها تنوعت في تناولها للمتغيرات المتعلقة بالعينات المدروسة، وكذلك تباينت نتائجها فيما يتعلق بدرجة الضغوط التي يتعرض لها الممرضين والمدرسين، إلا أنه كان شبه إجماع على أن العاملين في مجال الخدمات الإنسانية وبالخصوص في التعليم، والتمريض يتعرضون لمستوى عال من الضغوط المهنية الناتجة عن بيئة العمل. في حين

الدراسات المقارنة بين المهنتين، أي التدريس والتمريض فقد أكدت أن العاملين بمجال التمريض أكثر عرضة للضغوط العمل.

مشكلة الدراسة وهدفها:

تعد مهن التمريض والتدريس من المهن الأولى التي دخلتها المرأة، كما أنها من المهن التي وافق المجتمع أن تعمل فيها المرأة بدون اعتراض.(سامية مصطفى الخشاب: 249،2008) ، فأصبحت توصف بالمهن النسوية، وذلك في إطار ما يسمى بتأنيث الوظيفة، وخصوصا أن نسبة الالتحاق بها كبيرة جدا من الفئة النسوية، وكلا المهنتين تدخل في إطار الخدمات الإنسانية، والتي توصف بالمهن الضاغطة. فقد أشارت التقارير المختلفة من التراث العلمي في مجال الإدارة، أن الفنيين من شاغلي المهن المختلفة أكثر تعرضا لضغوط العمل، وأن من بين هؤلاء الفنيين شاغلي المهن المرتبطة بتقديم الخدمات الإنسانية، وفي مقدمتهم مهنة التمريض والتعليم، التي تتميز بمستويات عالية من ضغوط العمل الوظيفي (محمد محمود حسني وآخرون: 1993 ،72) . وأيدتها الدراسات التي أجريت من قبل العديد من الباحثين، والتي هدفت إلى الكشف عن مستويات الضغوط للعاملين بهذه الميادين، وكذا المصادر التي تتسبب في إحداث الضغوط، ومن بين هذه الدراسات نذكر دراسة "علي عسكر" و"أحمد محمد الدسوقي" (1998) التي شملت كلا المهنتين، وكذلك "رجاء مريم" (2008) ،"وزهير الصباغ"(1999) ،"وعبد الفتاح خليفات" و"عماد زغلول" (1999)(1997) " Richard, D" et "Jacqueline ,P "، وغيرهم من الباحثين أكدوا عموما على وجود مستوى مرتفع من الضغوط بهاتين المهنتين، وأن الضغوط تؤثر على كلا الجنسين. ومن المؤكد أن حياة المرأة العاملة بما في ذلك الممرضة والمُدرسة تتضمن شبكة متعددة ومترابطة من الضغوط، كونها تشغل أكثر من دور، فهي عاملة وما تتطلبه الوظيفة من التزام وانضباط وفقا لقانون العمل، وفي الوقت نفسه لها أدوارها الأسرية التي لا تستطيع التنحي عنها كزوجة، وأم لأطفال، وربة بيت، فكل هذه الأدوار محاطة بكم من المهام والمسؤوليات.

ومن هنا تطرح الباحثة الإشكالية التالية: هل هناك فروق دالة إحصائيا بين عينتي المدرسات والممرضات المتزوجات في مستوى الضغوط المهنية؟.

وكإجابة مؤقتة عن التساؤلات تطرح الباحثة الفرضيات التالية:

توجد فروق دالة إحصائيا بين عينتي الممرضات والمدرسات المتزوجات في مستوى الضغوط المهنية.

-أهداف و أهمية الدراسة:

إن الهدف الأساسي للبحث هو الإجابة على إشكاليات البحث، المتمثلة في محاولة تحديد الفروق في مستوى الضغوط المهنية بين عينتي المدرسات و الممرضات المتزوجات. تظهر أهمية الدراسة كونها تهتم بشريحة هامة من المجتمع، ألا وهي المرأة العاملة وبتحديد أكثر المدرسات والممرضات المتزوجات، اللواتي تؤدين أدوار أسرية هامة كزوجات وأمهات وربات بيوت وزيادة على ذلك يمارسن مهام نبيلة على المستوى الاجتماعي كممرضات ومدرسات. وتلقي الدراسة نظرة على الواقع التمريضي والتعليمي بالمؤسسات الإستشفائية والتعليمية من خلال التعرف على مستوى الضغوط المهنية التي تتعرض لها العاملات على مستوى هذه المؤسسات.

حدود البحث:

اقتصرت الدراسة على المُدرسات والممرضات المتزوجات اللاتي تزاولن وظائفهن على مستوى المؤسسات التعليمية (ابتدائي، متوسط ،ثانوي)، وكذا المستشفى الجامعي بولاية وهران. و قد تم اعتماد أدوات قياس تتناسب وطبيعة متغيرات البحث، كما أن العام الدراسي 2010-2011 كان هو الإطار الزماني لهذه الدراسة.

التعاريف الإجرائية لمفاهيم البحث:

مستوى الضغوط المهنية:

مجموع درجات الأبعاد التي تتحصل عليها المدرسات والممرضات المتزوجات وفقا لإجاباتهم بنعم أو أحيانا أو لا،على فقرات الأداة المكونة من سبعة أبعاد كالتالي: صراع الدور، وعبء العمل ، والظروف الفيزيقية، والترقية، والتنقل، والعلاقة مع رؤساء وزملاء العمل، والعلاقة مع التلاميذ بالنسبة للمُدرسات والعلاقة مع المرضى بالنسبة للممرضات، والتي يتراوح مداها النظري بين 28 و84 درجة .

المرأة العاملة المتزوجة:نعني بها المرأة المتزوجة العاملة بقطاع التعليم و العاملة بقطاع التمريض، والتي تتقاضى مرتبا مقابل عملها.

الدراسة الاستطلاعية: للوصول إلى الهدف المراد من بحث ما يتطلب ذلك إتباع خطوات منهجية منظمة ومرتبة خاصة فيما يتعلق بالجانب الميداني للبحث، وذلك بالقيام بدراسة استطلاعية للتحقق من أدوات القياس المعتمدة في جميع المعطيات اللازمة، والاحتكاك بالعينة المقصودة بالبحث، وتحسس صعوبات الميدان ووقائعه.

الإطار الزماني و المكاني للدراسة:

استغرقت الدراسة الاستطلاعية أسبوعين، وتم إجرائها على مستوى مقاطعة إيسطو – السانيا بولاية وهران وذلك فيما يخص عينة المُدرسات، أما بالنسبة للممرضات فقد تمت الدراسة بالمستشفى الجامعي بولاية وهران .

عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها:

اشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على (32) امرأة متزوجة عاملة بالتمريض،وبالتدريس ذوات أطفال. تم اختيارهم بطريقة عشوائية، يزاولن وظائفهن على مستوى المؤسسات التعليمية و كذلك المستشفى الجامعي بولاية وهران. والجدول التالي يوضح مواصفات العينة من حيث الحجم.

جدول رقم (01) يوضح مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الحجم

القطاع	حجم العينة	النسبة المئوية
التعليم (المُدرسات)	16	%50
التمريض (الممرضات)	16	%50
المجموع	32	%100

يتضح من الجدول رقم (01) أن العدد الإجمالي لعينة الدراسة الاستطلاعية 32 مُدرسة وممرضة متزوجة، فقد بلغ حجم عينة المدرسات 16 بنسبة مئوية 50 %ونفس المواصفات انطبقت على عينة الممرضات من حيث الحجم.

أداة الدراسة :

– **استبيان الضغوط المهنية:** هذا الاستبيان تم تصميمه من قبل الباحثة، وقد اعتمدت في ذلك على مقاييس سابقة طبقت في نفس المجال أي التعلم والتمريض، ويتكون من 28 فقرة موزعة على سبعة أبعاد كالتالي: صراع الدور ــ عبء العمل ــ الظروف الفيزيقية ــ التنقل ــ الترقية ــ العلاقة مع الرؤساء وزملاء العمل العلاقة مع التلاميذ للمدرسات، والعلاقة مع المرضى للممرضات. و تم التأكد من الخصائص السيكومتيرية من صدق وثبات بطرق مختلفة في الدراسة الاستطلاعية.

الخصائص السيكومترية لأداة القياس:

الصدق: اعتمدت الباحثة نوعين من أنواع قياس صدق الأداة و هما:

صدق المحكمين: إذ بعد الانتهاء من عملية البناء. تم عرض استبيان الضغوط المهنية للمُدرسات والممرضات على مجموعة من المحكمين ممن تتوفر فيهم شروط الخبرة والتأهيل المهنيين. و هم أساتذة بقسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة وهران فطلبنا من كل واحد منهم الحكم على أدوات القياس كالتالي: مدى مناسبة الفقرات:من حيث(المضمون، والصياغة، و الوضوح) وعدد البدائل، والأبعاد، وكذلك التعليمة.

صدق الاتساق الداخلي:تم تقدير صدق استبيان الضغوط المهنية باستخدام طريقة الاتساق الداخلي بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بين الأبعاد والدرجة الكلية للاستبيان.

جميع معاملات الارتباط تم الحصول عليها بحساب معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه،وكلها كانت دالة عند 0.01 ما عدا الفقرة رقم 14 من بعد الظروف الفيزيقية والتي جاءت دالة عند مستوى 0.05. و تراوحت قيم معاملات الارتباط بين 0.41 و0.91 مما يدل على اتساق الفقرات مع أبعادها وعلى أنها درجات مقبولة من الصدق.

تم تقدير صدق استبيان الضغوط المهنية أيضا باستخدام طريقة الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية للاستبيان.

جميع معاملات الارتباط تم الحصول عليها بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبيان الضغوط المهنية، وكلها كانت دالة عن مستوى 0.01 و تراوحت قيم الارتباط بين 0.55 و0.77 وكلها درجات مقبولة، مما يدل على اتساق الأبعاد

مع الاستبيان ككل. يتضح من نتائج تقدير صدق استبيان الضغوط المهنية أن الأداة على درجة مناسبة من الصدق.

حساب الثبات لاستبيان الضغوط المهنية: تم حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية، وآلفا كرونباخ.

الثبات عن طريق التجزئة النصفية: تم حساب الارتباط بين المجموع الكلي لدرجات العبارات الفردية والمجموع الكلي لدرجة العبارات الزوجية لاستبيان ككل، فكان مقدار ر0.66 وبتطبيق معادلة التصحيح لسبيرمان براون (**Sperman Brown**)أصبح معامل الثبات 0.79أما معامل الثبات بمعادلة التصحيح قوتمان (**Guttman**) أصبح 0.78. مما يدل على أن الاستبيان على درجة مقبولة من الثبات.

الجدول (02):يوضح معاملات الثبات بالتجزئة النصفية

التجزئة النصفية	معامل الارتباط بين العبارات الزوجية والفردية	معادلة التصحيح لسبيرمان براونSpearman-Brown
	0 ,66	0,78

حساب الثبات عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي:

تم استخدام هذه الطريقة لمزيد من التأكد من ثبات الاستبيان فكان معامل الثبات للاستبيان ككل 0.85.

تعقيب على الثبات: يتضح من نتائج تقدير ثبات استبيان الضغوط المهنية أنه على درجة مناسبة من الثبات.

خلاصة الصدق والثبات لاستبيان الضغوط المهنية: يتضح من خلال ما سبق أن استبيان الضغوط المهنية على درجات مقبولة من الصدق والثبات.

الدراسة الأساسية:

المجال الزماني: قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة الأساسية:المتمثلة في استبيان الضغوط المهنية على المتزوجات العاملات بقطاعي التعليم والتمريض وبالتحديد بتاريخ 2011/04/03 واستغرق توزيع النسخ وجمعها شهر. و ذلك بعد الحصول على ترخيص من

مديريتي التربية والمستشفى الجامعي لولاية وهران لإمكانية الاتصال بالعينة المقصودة، بحيث تم توزيع أدوات الدراسة من طرف الباحثة شخصيا مع تقديم الشروح اللازمة والاستفسارات المطلوبة من عينة البحث.

المجال الجغرافي: بما أن موضوع البحث تضمن عاملات من قطاعين مختلفين (التعليم والتمريض) وبذلك تم الاتصال بالمؤسسات التعليمية وكذا المستشفى الجامعي بولاية وهران وكانت المؤسسات التعليمية والمصالح الإستشفائية

عينة الدراسة الأساسية: تكونت عينة الدراسة من نساء متزوجات عاملات بقطاع التمريض وقطاع التعليم بمدينة وهران. وقدر عددهم الإجمالي بـــ 250 بين مدرسة وممرضة متزوجة، تم اختيارهن بطريقة عشوائية. وبعد تفريغ أداتي البحث أصبح عدد العينة الفعلي 200 امرأة متزوجة بين مدرسة وممرضة، وذلك بسبب إلغاء الاستمارات غير الصالحة. (إجابات مشطبة، غير مكتملة.....).

مواصفات عينة الدراسة الأساسية

الجدول رقم 03 يوضح مواصفات العينة من حيث الحجم

القطاع	حجم العينة	النسبة المئوية
التعليم (المدرسات)	100	50%
التمريض (الممرضات)	100	50%
المجموع	200	100%

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

الإحصاء الاستدلالي: اختبار الفروق **(t.test)** أو النسبة التائية لتحديد الفروق بين عينتين مستقلتين.

عرض النتائج:

. عرض النتائج على ضوء الفرضية: وكان نصها:

توجد فروق دال إحصائيا بين المدرسات والممرضات المتزوجات في مستوى الضغوط المهني

جدول رقم 04 : يوضح نتائج الفرضية الخاصة بالفروق في مستوى الضغوط المهنية بين عينتي الممرضات والمدرسات المتزوجات:

أساليب الإحصاء / المتغيرات		المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	درجة حرية
الضغط المهني العام	المُدرسات	50.86	10	9.61	0.01	198
	المُمرضات	63.54	8.52			

يتضح من الجدول رقم (04) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة المدرسات والممرضات المتزوجات، حيث قدرت قيمة "ت" المحسوبة بـــ 9.61 عند مستوى دلالة 0.01 ودرجة حرية 198 لصالح المُمرضات المتزوجات وبذلك نقبل فرضية البحث القائلة: بوجود فروق دالة إحصائيا بين المُدرسات والممرضات المتزوجات في مستوى الضغوط المهنية.

مناقشة نتائج الفرضية :

نص الفرضية: توجد فروقا دالة إحصائيا بين المُدرسات والممرضات في مستوى الضغوط المهنية. لقد تبين من نتائج الجدول رقم(04) وجود فروق دالة إحصائيا بين المدرسات والممرضات المتزوجات في الضغوط المهنية وذلك لصالح الممرضات حيث قدرت قيمة ت المحسوبة بـــ 9.61 عند مستوى دلالة 0.01 ودرجة حرية 198 وذلك يتفق مع نص الفرضية المذكورة.

فكلا المهنتين تعد من المهن الضاغطة، كما أشار إلى ذلك"Richard. P، Jacqueline. " (1997) وذلك في مقارنة مصادر ونتائج الضغوط المهنية بين ثلاث مهن (التمريض،

والتعليم، والشرطة). ولا تكاد توجد مهنة تقريبا بدون ضغوط، إلا أن لكل مهنة خصوصياتها التي تؤدي إلى الشعور بدرجات متفاوتة من الضغوط الواقعة على العاملين بها.

فمهنة التمريض ترتبط بكمّ كبير من الوقت والمهام والأفراد الذي يصعب من مهام الممرضة. فقد توصلت دراسة ديوي (Dewa) أن مهنة التمريض من أكثر المهن تعرضا للإعياء المهني. (رجاء مريم:2008 ،478) ،وذكر شولتز أن مهنة التمريض من أكثر المهن ضغوطا وذلك بسبب عبء العمل الزائد. (محمد شحاته ربيع : 2006،259). وتتفق هذه النتيجة مع دراسات النيال (1991) التي أشارت إلى أن الممرضات يشعرن بدرجة عالية من القلق والاكتئاب مقارنة بغيرهن من العاملات في مهن الأخرى. وفي دراسة مقارنة أجراها علي عسكر وأحمد عبد الله (1988) على عينة من (350) فرد من مختلف المهن كالتدريس، والتمريض، والخدمات الاجتماعية بحيث توصلت إلى وجود اختلاف في مستوى الإحساس بالضغوط الذي يختلف باختلاف المهنة، فدرجة الضغوط لدى العاملين في مهنة التمريض فاقت المهن الأخرى ، وكذلك الإحساس بها لدى الإناث فاق الإحساس بها لدى الذكـــــور، وكانت المتزوجات أكثر تعرضا للضغوط من غير المتزوجـــــات. وذلك يرجع للضغوط التي تخلقها المسؤولية نحو أسرهن كما أكدها بحيص ومعتوق (1991).(رجاء مريم : 2008،488). وفي نفس المسار أشار فهد الربيعة و السمادوني (2003)في دراسة حول الإنهاك النفسي لدى العاملين في مجال الخدمات الإنسانية بما في ذلك الطب والتمريض والتدريس وتوصلت إلى أن مهنة التمريض هي من أكثر المهن التي تخلق شعورا بالإنهاك النفسي.وتتفق نتائج الدراسة الحالية كذلك مع ما أشار إليه محمد الدسوقي(1998) على عينة من مدرسين بالمرحلة الابتدائية،والممرضات،والإداريين بالمدارس والموظفين بمراكز الاتصال الهاتفي. التي أسفرت عما يلي:أن مهنة التدريس أعلى ضغطا من مهنة وموزعي الهواتف ، وأن مهنة التمريض كانت أكثر ضغطا من المهن المذكورة.(شارف خوجة مليكة:2010-15،16) .خاصة أن العمل بهذه المهنة يتطلب جهدا مضاعفا ، كما يتطلب الكثير من التركيز فحدوث خطأ من طرف الممرضة قد يودي بحياة مريض، إضافة إلى أن العاملة بالتمريض ترتبط بأوقات عمل تختلف عنها في مهن أخرى. و تبين من نتائج البحث الحالي وجود فروق في متوسط ساعات العمل بين الممرضات والمُدرسات المتزوجات، وذلك لصالح الممرضات. فعملهن يخضع أيضا لنظام المناوبة الليلية وهذا ما يضيف عبء آخر على الممرضة المتزوجة بحيث يخلق لها شعورا بالذنب اتجاه أطفالها. حتى بالنسبة للعطل

الرسمية تختلف بين المُدرسات والممرضات. فالمُدرسات أكثر حظا حيث يستفدن من العطل الفصلية والعطلة السنوية عكس الممرضات فطبيعة العمل بالتمريض تفرض عليهن أحيانا العمل حتى في المناسبات الرسمية. فالمسؤولية الوظيفة والأخلاقية اتجاه المرضى توجب عليهن ذلك. حتى أن الظروف التي تعمل فيها الممرضة تختلف عن تلك التي تعمل فيها المُدرسة فمستوى الضجيج والتعرض للأخطار ومدى نظافة المحيط والتهوية ووضعية العمل ،فتبقى بذلك شروط عمل الممرضات أصعب بكثير من المُدرسات، ضف إلى ذلك الاتصال الدائم بالمريض وزواره بمختلف أمزجتهم وسلوكياتهم من شأنه أن يزيد من مستوى ضغوط الممرضات مقارنة بالمُدرسات.

خاتمة:

تبقى ظاهرة الضغوط المهنية واقعا يمس مختلف مجالات العمل مع التفاوت في مصادر ومستويات الضغوط من ميدان لآخر، وتمس بالأخص الميدان الإنساني كما أثبتته العديد من الدراسات المقارنة بين المهن ،وذلك في إطار دراسة الضغوط المهنية وبالخصوص ميداني التدريس و التمريض كونهما ينطويان على كم من المهام والمسؤوليات والعلاقات. وكما أثبتت نتائج الدراسة الحالية أن المدرسات تعانين من مستوى منخفض من الضغوط المهنية على عكس الممرضات ،فقد أظهرت النتائج أن الممرضات تعانين من مستوى مرتفع من الضغوط المهنية ،مع العلم أن عبء العمل تصدر قائمة مصادر الضغوط ، ولذلك وصفت بالمهن الضاغطة.

الاقتراحات والتوصيات:

1- تحسين ظروف العمل للعاملين في القطاعات ذات الطابع الإنساني ،بما في ذلك قطاع التعليم وقطاع التمريض وذلك حتى يتسنى للعاملين بها تقديم خدمات أفضل.

2- إعادة النظر في الحجم الساعي الذي تقضيه المرأة المتزوجة العاملة بهذه القطاعات أي التعليم والتمريض، حتى يتسنى لها الاهتمام بأسرتها.

3- الاهتمام بمشاكل النساء الموظفات اللواتي يقمن بعمل مزدوج في المؤسسة وفي البيت .

4- استحداث نظام نقل العاملين والعاملات إلى مقر أعمالهم ،وعودتهم إلى مساكنهم.بهذه القطاعات

5- توفير وسائل الترفيه على مستوى هذه المؤسسات ،حتى يتمكن للعاملين بها التنفيس عن ضغوطهم.

6- توسيع مجال المساندة النفسية و الاجتماعية من قبل رؤساء العمل اتجاه مرؤوسيهم باعتبارها من مخففات الضغوط.

قائمة المراجع:

- محمد العديلي، ناصر، السلوك الإنساني والتنظيمي، ، السعودية، معهد الإدارة العامة للبحوث ،1995

- مصطفى الخشاب، سامية، النظرية الاجتماعية ودراسة الأسرة، الطبعة الأولى، دار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة(2008).

- زهير صباغ "مستويات ضغوط العمل بين الممرضين القانونين"، مجلة البصائر جامعة البتراء، العدد الثاني، المجلد الثالث، عمان(1999).ص- ص:105-154.

- يوسف عبد الفتاح محمد "الضغوط النفسية للمعلمين وحاجاتهم الإرشادية"، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد 15، السنة الثالثة(1994)، ص-ص:195-227.

- يوسف عبد الفتاح " دينامية صراع الأدوار لدى المرأة القطرية العاملة"، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر،العدد 15 (1999).ص-ص:61-94.

- يوسف عبد الفتاح " دينامية صراع الأدوار لدى المرأة القطرية العاملة"، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد 15 (1999).ص-ص:61-94.

- محمد محمود محمد حسني، حسن عبد المالك محمود (1993) "ضغوط العمل لدى المعلمين وعلاقتها بنمط السلوك القيادي للناظر المدرسة"، مجلة الأبحاث التربوية ، العدد 34، جامعة الأزهر،ص-ص:75-119.

- عبد الفتاح خليفات ،عماد زغلول (2003) "مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي مديرية التربية"، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، السنة الثانية، العدد 15، ص-ص:61-88.

- رجاء مريم (2008) "مصادر الضغوط النفسية المهنية لدى العاملات في مهنة التمريض"- دراسة ميدانية في المستشفيات التابعة لوزارة التعليم القانوني في محافظة دمشق"، مجلة جامعة دمشق، المجلد 24، العدد الثاني، ص- ص: 476-518.

- بن طاهر بشير (2005) استراتيجيات التكيف مع مواقف الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة العامة على ضوء متغير نمط الشخصية بالدعم جماعي، أطروحة دكتوراه دولة في علم النفس، جامعة السانيا، وهران.

- علواني نعيمة (2010) مصادر ضغوط العمل عند الممرضين، رسالة ماجستير في علم النفس عمل وتنظيم، جامعة السانيا، وهران.

- شارف خوجة مليكة (2010)مصادرالضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين-دراسة مقارنة في المراحل التعليمية الثلاثة ابتدائي ، متوسط ، ثانوي، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة تيزي وزو.الجزائر.

- حسين عبد الحميد رشوان (2009) الأسرة والمجتمع، مؤسسات شباب الجامعي، الإسكندرية.

ملحق:استبيان الضغوط المهنية للمدرسات في صورته النهائية

الرقم	العبارات	نعم	أحيانا	لا
01	رئيسي يحسن معاملة العمال.			
02	أتعرض لضوضاء شديدة بعملي.			
03	عملي يتوافق وحياتي الأسرية			
04	لدي فرص كثيرة للترقية في عملي.			
05	تعاملي اليومي مع التلاميذ يسبب لي التوتر			
06	التهوية بمحيط عملي رديئة			
07	أتضايق من ضرورة الاستيقاظ المبكر للوصول إلى مقر العمل.			
08	يقلقني انعدام رغبة التلاميذ في إتباع الإرشادات التي أقدمها لهم.			
09	زملائي في العمل لا يهتمون ببعضهم البعض.			
10	يلزمني عملي التركيز لفترات طويلة.			
11	محيط عملي يبعث على الإجهاد.			
12	يطلب مني إنجاز أعمال كثيرة في ميدان عملي.			
13	المسافة بين منزلي وعملي ترهقني.			
14	أشعر أن عملي متعارض مع حياتي الشخصية.			
15	يخلق زملائي بالعمل جوا أخويا.			
16	نظام الترقية المعمول به غير عادل.			
17	يفتقر محيط عملي للتجهيزات الضرورية			
18	مطالب التلاميذ ترهقني.			
19	أتضايق من دوري كأم وعاملة في أن واحد.			
20	أنزعج من كون وسائل المواصلات تأخذ جزءا كبيرا من وقتي.			
21	درجة الحرارة بمحيط عملي لا تساعد على العمل.			
22	ساعات عملي الطويلة ترهقني.			
23	أشعر بعدم التقدم في حياتي المهنية.			
24	رئيسي في العمل لا يهتم براحة العامل.			
25	يؤسفني أن أغلب التلاميذ الذين أتعامل معهم ينقصهم احترام الآخرين			
26	الإضاءة بمحيط عملي ضعيفة.			
27	يصعب علي التوفيق بين أدوارا لعمل وأدواري الأسرية.			
28	يتطلب مني عملي جهدا أكبر من إمكانياتي العادية.			

ملحق رقم02: استبيان الضغوط المهنية للممرضات في صورته النهائية

الرقم	العبارات	نعم	أحيانا	لا
01	رئيسي يحسن معاملة العمال.			
02	أتعرض لضوضاء شديدة بعملي.			
03	عملي يتوافق وحياتي الأسرية.			
04	لدي فرص كثيرة للترقية في عملي.			
05	تعاملي اليومي مع المرضى يسبب لي التوتر			
06	التهوية بمحيط عملي رديئة			
07	ضرورة الاستيقاظ المبكر للوصول إلى مقر العمل. من أتضايق			
08	يقلقني انعدام رغبة المرضى في إتباع الإرشادات التي أقدمها لهم.			
09	زملائي في العمل لا يهتمون ببعضهم البعض.			
10	يلزمني عملي التركيز لفترات طويلة.			
11	محيط عملي يبعث على الإجهاد.			
12	يطلب مني إنجاز أعمال كثيرة في ميدان عملي.			
13	المسافة بين منزلي وعملي ترهقني.			
14	أشعر أن عملي متعارض مع حياتي الشخصية.			
15	يخلق زملائي بالعمل جوا أخويا.			
16	نظام الترقية المعمول به غير عادل.			
17	يفتقر محيط عملي للتجهيزات الضرورية			
18	مطالب المرضى ترهقني.			
19	أتضايق من دوري كأم وعاملة في أن واحد.			
20	أنزعج من كون وسائل المواصلات تأخذ جزءا كبيرا من وقتي.			
21	درجة الحرارة بمحيط عملي لا تساعد على العمل.			
22	ساعات عملي الطويلة ترهقني.			
23	أشعر بعدم التقدم في حياتي المهنية.			
24	رئيسي في العمل لا يهتم براحة العامل.			
25	يؤسفني أن أغلب المرضى الذين أتعامل معهم ينقصهم احترام الآخرين.			
26	الإضاءة بمحيط عملي ضعيفة.			
27	يصعب علي التوفيق بين أدوارا لعمل وأدواري الأسرية.			
28	يتطلب مني عملي جهدا أكبر من إمكانياتي العادية.			

مدى وعي طلبة الجامعات الأردنية الرسمية للمهارات الحياتية في ضوء الاقتصاد المعرفي

د. جمال فواز العمري
جامعة البلقاء التطبيقية

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى وعي طلبة الجامعات الأردنية الرسمية للمهارات الحياتية التي يحتاجونها في ضوء مبادئ الاقتصاد المعرفي، حيث تكونت عينة الدراسة من (797) طالب وطالبة من طلبة الجامعات الأردنية من العام الدراسي 2011/2010 ، وللحصول على البيانات جرى استخدام استبانة خاصة تكونت من (40) فقرة موزعة على ست مجالات تمثل بعض للمهارات الحياتية في ضوء مبادئ الاقتصاد المعرفي وهي مهارات: (مهارات التواصل الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص، مهارات التفاوض/الرفض،التقمُّص العاطفي (تفهُّم الغير والتعاطف معه) التعاون وعمل الفريق، مهارات صنع القرار وحل المشكلات مهارات التفكير الناقد مهارات التعامل وإدارة الذات،مهارات إدارة المشاعر،مهارات إدارة التعامل مع الضغوط مهارات لزيادة المركز الباطني للسيطرة، وجرى استخدام المتوسطات والنسب المئوية واختبار (ت) للإجابة عن أسئلة الدراسة وقد أظهرت النتائج ما يلي:

1- جاءت مهارات العمل الجماعي في المرتبة الأولى من بين المهارات قيد الدراسة.

2- أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات الطلبة تبعا لمتغير المستوى الدراسي فأظهرت النتائج تفوق طلبة السنة الرابعة في درجة وعيهم للمهارات الحياتية الاقتصاد المعرفي على الطلبة الذين لا يدرسون المساقات التي تتضمن مهارات الاقتصاد المعرفي، وأخيرا توصي الدراسة بدمج لمهارات الحياتية الأقتصاد المعرفي جميع المساقات الجامعية.

الكلمات المفتاحية: الوعي، المهارات الحياتية الاقتصاد المعرفي، الطلبة، الجامعات الأردنية الرسمية.

The study aimed to identify the extent of awareness of the official Jordanian university students life skills they need in the light of the principles of the knowledge economy, where the sample consisted of (797) students from the university students in the academic year 2010/2011, was obtained through the use of data from the questionnaire formed a private from (40) items distributed on six areas represent some of the skills of life in the light of the principles of the knowledge economy, skills (communication skills of interpersonal, negotiation skills / rejection, empathy (understanding of others and sympathy with him) cooperation and team work, decision-making skills and solve problems, critical thinking skills interpersonal skills and self-management, emotion management skills, management skills to deal with the pressure to increase the skills of the center of the internal control, was the use of averages, percentages, and t-test to answer the questions of the study results showed the following:

1 - Teamwork skills came in first place and came out of the skills under study.

2 - The results revealed statistically significant differences in the responses of students depending on the variable-level academic results revealed more than fourth year students in the degree of their awareness of life-skills knowledge economy on the students who are studying courses that include skills, knowledge economy and, finally, the study recommends the integration of life skills knowledge economy universities courses university.

Keywords: consciousness, life-skills knowledge economy, students, the official Jordanian universities.

مقدمة:

تسعى الأنظمة التربوية إلى توظيف التكنولوجيا في التعليم، وتهيئة جيل من المتعلمين القادرين على التعامل مع متطلباتهم، وحاجاتهم الحاضرة، والمستقبلية بوعي وإدراك، والسعي لجعل الطلبة في محور العملية التعلمية التعليمية، ولتحقيق ذلك تواصل هذه الأنظمة رسالتها وهي تدرك أن إكساب الطلبة المهارات علاوة على المعارف الأكاديمية بات ضرورة ملحة، و لعل من أبرز القواعد لمواجهة هذه التوجهات الاهتمام بتنمية قدرة المتعلم على التعلم الذاتي، والتعاون مع الآخرين من أجل الوصول إلى المعرفة، وتوليدها، وبنائها وليس حفظها، وتخزينها.

منذ أكثر من قرنيين، والاقتصاد التقليدي يرتكز على عاملين في الإنتاج هما: رأس المال، والعمالة الرخيصة. وكان ينظر إلى المعرفة، والتعليم، ورأس المال الفكري، كعوامل ثانوية. ومع نهاية القرن العشرين، وبداية القرن الحادي والعشرين، وحدوث الثورة المعلوماتية والتكنولوجية التي شهدها العالم وما زالت، اختلفت بعض المعايير؛ حيث أدّى ذلك إلى تغييرات عميقة في الهيكل الاقتصادي انعكست على أداء الاقتصاد ونموه، إذ، أصبحت المعلومات والتكنولوجيا هي المفتاح لتشغيل الإنتاج، وباتت المعرفة موردا أساسيا من الموارد الاقتصادية، في حين تشكل تكنولوجيا المعلومات العامل الأساس في النمو الاقتصادي، وفي ظلّ هذا التطور، ظهر في الآونة الأخيرة مفهوم جديد هو "الاقتصاد المعرفي " الذي شاع استخدامه في العالم (موسى، 2006).

ويشير Galbreath (1999) إلى أن الاقتصاد الذي يسود في القرن الحادي والعشرين هو الاقتصاد المعرفي (Knowledge Economy)، وأن تقييم الفرد في المستقبل سيعتمد على مقدار ما يستطيع أن يتعلم، وعلى ما يمتلك من مهارات وليس على مقدار ما يعرف، وهذه ستكون السمة المميزة للقوى العاملة المعرفية (Worker Knowledge).

فمتطلبات العصر ترتبط بشكل كبير بمجموعة المهارات التي يتطلبها العمل الذي يعد له المتعلم، وذلك في إطار من المرونة التي تسمح له بالتكيف مع المتغيرات حتى لا يعجز عن تغيير عمله إذا اقتضت تطورت الحياة ذلك، وفي مقدمتها مهارات التعامل مع المستقبل.

وتؤكد الدراسات في عصر الاقتصاد المعرفي (القرن الحادي والعشرين)، على أهمية وجود منظومة أوسع وأشمل من المهارات الفنية المتخصصة والعامة، التي لا بد أن يمتلكها المتعلمون؛ لتسهيل إمكانية توظيفها في المستقبل، وهذه المهارات العامة تناسب مجموعة من

الوظائف وليس وظيفة محددة بعينها مما يمكنهم من الانتقال أو التحول من وظيفة إلى أخرى مع التكيف والمرونة في الانتقال بين مواقع العمل المختلفة، وزيادة قابلية توظيفها في سوق العمل، وديمومة تشكيل المهارات المستقبلية لديهم. كما ويدعم الاقتصاد المعرفي إقامة مشاريع اقتصادية بإدارة وإشراف ذاتي. والكفايات المطلوبة للعمل بنجاح في مكان عمل عالي الأداء: هي مهارات تأسيسية عامة، تشكل معرفة نظرية مفاهيمية متفرقة، ومهارات أدائية، ومهارات التفكير، وتشمل: صنع القرار، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي، والتعلم من أجل التعلم. وصفات شخصية، تشمل: تحمل المسؤولية، وتقدير الذات وإدارتها، والأمانة، والعمل الجماعي بروح الفري ق، والتعاون، والاستقلالية، واستمرارية التعلم مدى الحياة، وتطوير مهارات حياتية للمستقبل (Cairney,2000).

وتتضاعف الحاجة لتعلم هذه المهارات في ظل المتغيرات المستجدة والحادثة على بيئة الطلاب بشكل عام وفي الأردن بشكل خاص ومنها.(السيد،2007)

- إتاحة فرصة الابتعاث والاحتكاك بالمجتمعات الأخرى للطلاب بعد المرحلة الثانوية.
- تغير متطلبات سوق العمل وحاجته إلى أفراد مؤهلين بالعديد من المهارات والقدرات وهو ما يتفق مع توجه المهارات المتعددة للفرد الواحد.
- سهولة التواصل مع العالم والأفكار الأخرى عبر القنوات الفضائية وشبكة الإنترنت وغيرها.
- الاستهداف القيمي وهي الصورة الجديدة للاستعمار الفكري والغزو الثقافي.
- زيادة التأكيد على المتعة والترفيه – على حساب الإنجاز والانضباط الذاتي – كأحد الانعكاسات الخطرة للعولمة.(دليل تدريب المهارات الحياتية،2010)

المهارات الحياتية:

إن الإنسان في بداية لا يستطيع أن يعيش في عزلة عن الآخرين عن أهله وأصدقائه وزملائه، وهو لا يستطيع أيضاً ان يعيش دون تعامل مع كافة الجهات، وهذا يؤكد أن حياة الفرد باعتباره عضوا في جماعة أكبر في حاجه إلى التكيف إلى تطوير المجتمع، وهذا لا يتوافر له إلا من خلال امتلاكه لمهارات حياتيه تجعله يتواصل مع الآخرين ويتفاعل معهم .

وترى كوثر كوجك ضرورة الاهتمام بالمهارات الحياتية، وتزويد كل متعلم بها، كي يستطيع أن يواجهه المتغيرات والتحديات العصرية التى يتسم بها هذا العصر، وكذلك أداء

الأعمال المطلوبة منه على أكمل وجه، فهذه المهارات تحقق له التعايش الناجح والتكيف والمرونة والنجاح في حياته العملية والشخصية، وتتعدد هذه المهارات وتتنوع إذ تشمل جميع مجالات الحياة. والمهارات الحياتية تكتسب أهميتها بالنسبة للطالب الجامعي من خلال النقاط التالية.

1. تساعد المهارات الحياتية الفرد على مواجهة مواقف الحياة المختلفة ، والقدرة على التغلب على المشكلات الحياتية والتعامل معها بحكمة.
2. ممارسة المهارات الحياتية في مختلف المواقف تشعر الفرد بالفخر والاعتزاز بالنفس ، فعندما يطلب منه أن يؤدي عملا من الأعمال ويتقن ما يطلب منه ، فإنه يشعر الآخرين بالثقة ،يعطيه هو المزيد من الثقة بالنفس.
3. المهارات الحياتية كثيرة ومتنوعة ويحتاجها الفرد في شتي مجالات حياته سواء في الروضة أو الآسرة أو في علاقاته بالآخرين ، ومن ثم فإن امتلاك هذه المهارات هو السبيل لسعادته و تقبله للآخرين والحياة معهم ، وكذلك حب الآخرين له وتقديرهم له.
4. يتوقف نجاح الفرد في حياته بقدر كبير على ما يمتلكه من مهارات وخبرات حياتية، ومن ثم فالمهارات مهمة لكي يحقق الفرد نجاحه في حياته.
5. لا تقتصر أهمية المهارات الحياتية على أمور الحياة المادية، بل إنها ذات أهمية كبري في الأمور لعاطفية، إذ تمكن هذه المهارات الفرد من التعامل مع الآخرين وإقامة علاقات طيبة قائمة على الحب والمودة معهم .
6. تساعد المهارات الحياتية على الربط بين الدراسة النظرية والتطبيق للطالب وذلك لكشف الواقع الحياتي.
7. تضمين المهارات الحياتية فيما يتعلمه الفرد يساعد بصورة أو بأخرى في زيادة دافعيه وحافز الطالب للتعلم .
8. المهارات الحياتية تساعد الأطفال في التعرف على ذواتهم واكتشاف علاقاتهم بالآخرين .

مما سبق يتضح أن المهارات الحياتية مهمة بالنسبة للطالب فهي تحقــق لــه التكيــف مــع الآخرين، والنجاح في الحياة، وبدونها يعجز عن التواصل والتفاعل مع الآخرين، كما أن هذه المهارات ينبغي ان يتعلمها الطالب، وخير تعلم لها يكون في مواقف مثيرة ومشوقة للأطفــال مثل الأغاني والأناشيد فيدرك الأطفال من خلالها قيمة وأهمية هذه المهارات ودورهــا فــي الحياة .ww.unicef.org/arabic/lifeskills/lifeskills_25521.html

إن ما يحدث في العالم، يضعنا في تحدي حقيقي، يتطلب منا ضرورة الإسراع في تقليل الفجوة التي تفصل بيننا وبين العالم المتحضر في مجال استخدام وتوظيف تكنولوجية المعلومات، حيث يقع على عاتق المؤسسات التعليمية التي تعد من أهم عوامل التنمية البشرية، الدور الأكبر في إعداد الأفراد لمجتمع المعرفة، من خلال الارتقاء بمستوى مهارات الطلبة لتصبح مواكبة لمتطلبات القرن الحادي والعشرين (الاقتصاد المعرفي) وتحدياته، لتشمل المهارات التي حددتها المنظمات الدولية والتي تتضمن مجموعة من المهارات الحياتية (التواصل، اتخاذ القرار، حل المشكلات، التفكير الناقد والتفكير الابداعي، العمل الجماعي،تحمل المسؤولية الشخصية، الوعي الذاتي) وغيرها من المهارات التي تعد الوسيلة الأهم للتغيير والارتقاء بأي مجتمع، ولأن امتلاكها يعتبر المساهم الأكبر في إعداد الأفراد المؤهلين القادرين على إنتاج المعرفة المتجددة والمتطورة وتحويلها إلى خدمات وسلع اقتصادية منافسة في عصر الاقتصاد المعرفي.(السيد، 2007،ص23)

أهداف تعليم المهارات الحياتية:

يعد تعليمُ المهاراتِ الحياتية وسيلةً لتحقيق الغايات الأبعد للمتعلمين، والقصدُ من ذلك أنَّ تعليمَ المهارة ليس هو الهدف في حدِّ ذاته، وإنَّما الهدفُ هو كيف يستفيد المتعلِّمُ من خلال اكتسابِ المهارة في حياتِه العامة والخاصة؛ ولأنَّ إعداد الطالبِ للحياة يعتمد في الغالبِ على مراحلِ التعليم العامِّ التي يمرُّ بها؛ لما لها من الخصائص المختلفة التي تجعله قابلاً ومستعدًّا للتعلُّم عن بقية المراحل العمريَّة المتقدِّمة؛ لذلك كان للتعليمِ المبنيِّ على المهاراتِ الحياتية خصوصًا في هذه المراحل- أهدافٌ تناولها العديدُ من التربويِّين والباحثين، منها: تحسينُ الحياة النفسيَّة والاجتماعيَّة بالنسبة لطُلاب المرحلتَيْن المتوسطة والثانوية، وتنميةُ الخصائص الشَّخصيةِ للمتعلِّم، مثل الاتصال والتعاون مع الآخرين، وممارسةُ العمل ضمن الفريق الواحد، وتزويدُه بالمعلومات والخبرات المتعلِّقة بإدارة المواقفِ الحياتية اليومية، وإطلاعُه على التقنيات الحديثة، وتوجيهُه للاستخدامِ الأمْثلِ لها، والقدرة على استخدامِ المراجع العلمية في البحثِ عن المعلومات، ومِن ثَمَّ الاستفادة منها وتفعيلها، والتجريبُ المستمر لتنمية مهاراتِ التعليم الذاتي، وإكسابُ اتجاهاتٍ ومهاراتٍ عملية إيجابية عن طريق إقامةِ علاقاتٍ أُسريَّة واجتماعيَّة طيِّبة، تنعكسُ إيجابًا على التلاحم بين فئاتِ المجتمع المختلفة، وتنميةُ الملاحظةِ الواعية وتوجيهُها كمنطلقٍ لتكوينِ التفكير العلمي بأنواعِه المختلفة حسبَ الحاجة التي يحدِّدها

الموقفُ، من مهاراتٍ للتفكير الإبداعي، إلى مهاراتِ النَّقدِ، والوقوفُ على مهاراتِ وطرق حلِّ المشكلات، وتحديد أفضل الحلول الممكنة؛ ليتمَّ الاختيارُ الأمثل بينها، وكذلك تنميةُ مهاراتِ اتخاذ القرارِ وضوابطه السَّليمة، وتنميةُ الاتجاهات الإيجابية نحو الاهتمام بالمشتركات العامَّة للنَّاس، كترشيدِ الاستهلاك في مجالاتِ الحياة المختلفة، والاهتمامِ بمنابع الطَّاقة والحفاظ عليها، كما تهدف المهارات الحياتية إلى تشجيعِ المتعلِّمين على ممارسةِ بعضِ المناشط الضرورية لتوفيرِ الأمن والسَّلامة في بيئتِه.

www.unicef.org/arabic/**lifeskills**/**lifeskills**_25521.html)

ويمكن تلخيصُ محاور أهدافِ تعليم المهارات الحياتية في أربعة محاور رئيسيَّة:

1- تنمية ثقافةِ المتعلِّم بقدرتِه على التعاملِ بنجاحٍ مع متغيراتِ الحياة المختلفة.

2- تنمية قدرةِ المتعلِّم على حلِّ المشْكلات الحياتية، من مهاراتٍ بيئيَّة – محليَّة وعالميَّة.

3- تنمية قدرة المتعلم على التفاعُل الاجتماعي، والتواصُل مع الآخَر.

4- تنمية قدرةِ المتعلِّم على الاستدلال المنْطقي، و التَّفكير العلمي.

تصنيف المهارات الحياتية:

ليس هناك تصنيفٌ موحَّدٌ للمهاراتِ الحياتية، وإنَّما يتمُّ تحديد هذه المهارات من خلال معرفةِ حاجات الطُّلاب وتطلعاتِهم، وكذلك بحسب المشكلاتِ التي تنجمُ عندما لا يحقِّقُ الطُّلاب السُّلوكياتِ المتوقَّعة منهم، وكذلك من خلال الرجوعِ إلى القوائم والنَّماذج التي افترضَها المتخصِّصون كمهاراتٍ للحياة.

و نظراً لعدم وجود قائمة محددة لمهارات الحياة متفق عليها بين الباحثين والدارسين فهي تشتمل على المهارات النفسية الاجتماعية ومهارات العلاقات بين الأشخاص التي تعتبر مهمة بشكل عام. وسوف يتباين اختيار المهارات المختلفة، والتركيز عليها، وفقاً للموضوع وللظروف المحلية (على سبيل المثال، فإن مهارة صُنع القرار يُحتمل أن تبرزُ بقوة في موضوع الوقاية من فيروس نقص المناعة البشرية المكتسب/إيدز، في حين أن مهارة إدارة النزاعات يُمكن أن تكون أكثر بروزاً في برنامج لثقافة السلام)، ومع أن القائمة توحي بأن هذه الفئات متميِّزة بعضها عن الآخر، فإن العديد من المهارات يُستخدم في آنٍ واحدٍ معاً أثناء التطبيق العملي. على سبيل المثال، فإن مهارة صنع القرار غالباً ما تتضمن مهارة التفكير الناقد ("ما هي خياراتي؟") ومهارة توضيح القيم ("ما هو الشيء المهم بالنسبة لي؟"). وفي

نهاية المطاف، فإن التفاعل بين المهارات هو الذي يُنتج المُخرجات السلوكية القوية، ولا سيما عندما يكون هذا النهج مدعوماً باستراتيجيات أُخرى مثل وسائل الإعلام، والسياسات والخدمات الصحية.www.unicef.org/arabic/**lifeskills/lifeskills**_25521.html

كما أنَّ تصنيفَ المهارات الحياتية لمجتمعٍ ما يتمُّ في ضوء طبيعة العلاقة التبادُلية بين أفرادِه، ممَّا يؤدِّي إلى التشابه في نوعيةِ بعض المهارات الحياتية اللازمة للإنسانِ في العديدِ من المجتمعاتِ، كَمَا تختلفُ عن بعضِها تبعًا لاختلافِ طَبيعة وخصائصِ المجتمع، ومن ذلك: "تصنيفُ المنظمات العالمية كمنظمة "اليونسيف"(2005م)"

فقد صنَّفت المهاراتِ الحياتية إلى:

- (مهارات التواصُل والعلاقات بين الأشخاص)، وتضمُّ: التواصلَ اللفظي وغير اللفظي، والإصغاءَ الجيِّد، والتعبيرَ عن المشاعرِ، وإبداء الملاحظات.
- (مهارات التَّفاوض والرَّفض)، وتضمُّ: مهاراتِ التفاوض وإدارة النِّزاع، ومهاراتِ توكيد الذَّات، ومهاراتِ الرَّفض.
- (مهارات التقمُّصِ العاطفي) – تفهُّم الغير والتعاطف معه – وتضمُّ: القدرةَ على الاستماع لاحتياجاتِ الآخر وظروفِه، وتفهمها والتعبير عن هذا التفهُّم.
- (مهاراتِ التعاون وعمل الفريق) وتضمُّ: مهاراتِ التعبير عن الاحترام، ومهارات تقييمِ الشَّخص لقدراتِه، وإسهامه في المجموعة.
- (مهارات الدَّعوة لكسبِ التأييد)، وتضمُّ: مهارات الإقناع، ومهارات الحفزِ، ومهاراتِ صُنع القرار، والتفكير النَّاقِدِ.
- (مهارات جمع المعلومات)، وتضمُّ: مهاراتِ تقْييمِ النَّتائجِ المستقبلية، وتحديد الحلول البديلةِ للمُشْكلات، ومهارات التَّحليل المتعلِّقة بتأثيرِ القيم والتوجُّهات الذَّاتية، وتوجهات الآخرين عند وجود الحافز المؤثِّر.
- (مهارات التَّفكير النَّاقد)، وتضمُّ: مهاراتِ تحليلِ تأْثير الأقران ووسائلِ الإعلام، ومهاراتِ تحليلِ التوجُّهات والقِيم والأعراف والمعتقدات الاجتماعيَّة، ومهاراتِ تحديدِ المعلومات ومصادرِ المعلومات، ومهارات التَّعامُلِ وإدارة الذَّات.
- (مهارات لزيادة تركيزِ العقل الباطني للسَّيْطرةِ)، وتضمُّ: مهاراتِ تقدير الذَّات، ومهاراتِ الوعي الذَّاتي، ومهارات تحديد الأهداف، ومهارات تقييم الذَّات.

- (مهارات إدارة المشَاعرِ)، وتضمُّ: مهاراتِ إدارةِ امتصاص الغَضَب، ومهاراتِ التَّعامل مع الْحُزنِ والقَلق، ومهاراتِ التعامل مع الخسارةِ والصَّدمةِ والإساءة.
- (مهارات إدارةِ التَّعامل مع الضُّغوط)، وتضمُّ: مهاراتِ إدارة الوقت، ومهاراتِ التَّفكير الإيجابي، ومهاراتِ تقنيات الاسترخاء.

"تصنيف منظمة الصحة العالمية(1993م) على موقعها الإلكتروني"

ويشتمل على عشر مهاراتٍ أساسية، تعدُّ من أهمِّ مهاراتِ الحياة بالنسبةِ للفردِ، وهي: مهارة اتخاذِ القرار، ومهارة حلِّ المشكلات، ومهارة التَّفكيرِ الإبداعي، ومهارة التَّفكيرِ النَّاقِدِ، ومهارة الاتِّصالِ الفعَّال، ومهارة العَلاقاتِ الشَّخْصية، ومهارة الوَعْي بالذَّات، ومهارة التَّعاطُف، ومهارة التَّعايُش مع الانفعالات، ومهارة التَّعايش مع الضُّغوط. ومن خلال اقتناعِ الكثيرِ من الدُّول بتبني التعليم المبني على المهارات الحياتية، سعتِ العديدُ من المؤسَّسات التعليمية المختلفة في تلك الدول إلى تصنيفِ المهارات الحياتية تصنيفاتٍ متعدِّدة، ومنها:

"تصنيف مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية التَّابع لوزارةِ التربية والتعليم في مصر" http://www.omanls.cnet فقد صنَّفت المهارات الحياتية إلى:

1-المهارات انفعالية، وتشملُ: ضبطَ المشاعر، و المرونة، والقدرة على التكيُّف، و مراعاة مشاعرِ الآخرين ومواكبةِ التَّطور، وسعة الصَّدرِ، والتَّسامح، وتحمُّل الضُّغوط.

2-المهاراتِ اجتماعية: وتشملُ: تحمُّل المسؤولية، والمشاركة في الأعمالِ الاجتماعية، و اتخاذ القراراتِ السَّليمة، والقُدرة على تكوينِ العَلاقَات، واحترام الذَّات، والقدرة على التَّفاوض.

3- المهارات عقلية، وتشمل: القُدرةَ على التَّفكير النَّاقد، والقدرةَ على التَّخطيط السَّليم، و القدرةَ على الابتكار، والقدرةَ على التَّجديد، والقدرةَ على البحث، والقدرةَ على التَّجريب، و إدراك العلاقات. وقد صنَّفت المهارات الحياتية إلى مهاراتٍ متعدِّدة، منها:مهاراتٌ مرتبطةٌ بالخصائص الشَّخصية؛ مثل الاتصال، والتعاون مع الآخرين، وتوجيه المتعلِّمين إلى ترشيدِ الاستهلاك، واكتساب المتعلِّمين مجموعةً من المهاراتِ العِلْمية؛ كإدارةِ الوقت، وإكسابِ المتعلِّمين القدرةَ على التَّواصل، ومتطلبات الأمن والسَّلامة.

تصنيفاتٍ أخرى للمهاراتِ الحياتية

تبنَّى العديدُ من الباحثين في دراساتِهم العلميةِ للمهاراتِ الحياتية تصنيفاتٍ أخرى متعدِّدة تبعًا لأغراضِ واتجاهات تلك الدراسات، ومنها: "تصنيف "كوفاليك" (kovalik 2000م) للمهاراتِ الحياتية" إلى: مهارات (التنظيمِ وحلِّ المشكلات، والتأملِ، والمبادأةِ، والمرونةِ، والْمُثابرةِ، وتحمُّل المسؤولية، والتَّعاون، وإدراكِ الذَّات، واكتسابِ المعرفة). و"تصنيف عمران وآخرين (2001م) للمهارات الحياتية" باعتبارِها مهاراتٍ أساسيةً لا غنَى لفردٍ عنها في تفاعُلِه مع مواقف حياته اليومية إلى قسمين:

الأول: (مهارات ذهنية)، ومن أمثلتِها: صناعةُ القَرار، وحلُّ المشكلات، والتخطيطُ لأداء الأعمال، وإدارةُ الوقت والجهد، وضبطُ النَّفسِ، وإدارةُ مواقفِ الصِّراع، وإجراء عمليات التفاوض، وإدارةُ مواقفِ الأزمات والكوارث، وممارسةُ التَّفكير النَّاقد، وممارسةُ التَّفكير الْمُبدع.

الثَّاني: (مهارات عملية)، ومن أمثلتها: العنايةُ الشَّخصية بالجسمِ، والعنايةُ بالملبس، واستخدامُ الأدوات والأجهزة المنزلية، والعنايةُ بالأدواتِ الشَّخصية، واختيارُ المسْكنِ، والعنايةُ بالمسكنِ والأثاثِ المنزلي، وإجراءُ بعضِ الإسعافات الأولية، وحسنُ استخدامِ مواردِ البيئة، وترشيدِ الاستخدام.

"تصنيف اللقاني، وزميله (2001م) للمهارات الحياتية" إلى:

(مهاراتٍ عقلية): كالتفكيرِ، والابتكارِ، وحبِّ الاستطلاع، وحلِّ المشْكلات.

و**(مهارات يدوية)**: كاستخدامِ التكنولوجيا و(الكُمبيوتر).

و**(مهارات اجتماعية)**: كالتَّعامُلِ مع الآخرين، واتخاذِ القرار، والحوارِ، وإدارةِ الوقتِ، وتقبُّلِ الآخر وتحمُّلِ المسؤولية، والتَّفاوض.

ويلاحظ على هذه التصنيفات اتفاقُها في كثيرٍ من المهارات، سواء المهارات الأساسية أو الفرعية، بينما تباينتْ وجهاتُ النَّظرِ في الأهمِّ منها، فنجد منظمةَ الصِّحة العالمية على سبيل المثال تحدِّدُ أهمَّ المهاراتِ الحياتية في عشرِ مهارات، كما تباينَ التَّصنيفُ تبعًا للحواس، فنجدُ في تصنيف عمران أنَّ المهاراتِ الحياتية، إمَّا مهاراتٌ ذهنية، وإمَّا مهاراتٌ عملية، بينما نجد اللقاني يضيفُ قسمًا ثالثًا، وهو المهارات اليدوية، وفي المقابل نرى أنَّ حجازيًّا صنَّفَ المهاراتِ الحياتية تبعًا للوظيفةِ المرْجُوَّةِ منها، فيرى أنَّ المهاراتِ الحياتية إمَّا مهاراتُ إبقاء، أو مهاراتُ إنماء. http://www.alukah.net/Social/0/32841/#ixzz1hRjxRHEe

الدراسات السابقة

وقد أكدت معظم الدراسات والبحوث العلمية على أهمية تعلم المهارات الحياتية وفيما يلي عرضاً لأهم هذه الدراسات:

دراسة الجديبي(2010) بعنوان تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية، بينت نتائجها أن تعلم المهارات الحياتية أصبح مطلبا مهماً تنادي به المنظمات العالمية وتفرضه متطلبات الحياة اليومية، وأن المرحلة الثانوية تفتقر إلى أنشطة علمية عملية تعنى بتعليم وتنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة.

دراسة وافي(2010) بعنوان:معرفة مستوى المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة في المرحلة الثانوية ، أشارت نتائجها إلى مجال التواصل في المرتبة الأولى،ثم المهارات الأكاديمية في المرتبة الثانية، وحل المشكلات واتخاذ القرارات في المرتبة الثالثة، وكذلك عدم وجود فروق إحصائية تعزى للجنس ومستوى تعلم الوالدين في درجة امتلاك المهارات الحياتية.

دراسة الغدران(2009) بعنوان أثر برنامج إرشاد جمعي قائم على المهارات الحياتية لتمنية مفهوم الذات وإدارة الذات لدى أعضاء المراكز الشبابية،حيث أظهرت الدراسة وجود أثر لبرنامج الإرشاد الجمعي القائم على المهارات الحياتية تنمية مفهوم الذات وتعديل مركز الذات لدى الشباب الذين خضعوا للبرنامج.

وفي دراسة السيد(2007) حول حاجات طلبة جامعة الإسراء إلى المهارات الحياتية، فقد بينت دراسة هولت و آخرون(Holt and others)(2008) هدفت إلى استقصاء كيفية تعلم الشباب لمهارات الحياة في الولايات المتحدة، أشارا نتائجها إلى أن فلسفة المدرب تضمنت بناء العلاقات بين أعضاء الفريق، وأشركت الشباب في اتخاذ القرار.

دراسة فوكس(Fox)2006:هدفت إلى تقويم المهارات الحياتية لدى الطلبة الخريجين الذين خضعوا لبرنامج(4-H) لاكتساب المهارات الحياتية في الولايات المتحدة، بينت نتائجها أن البرنامج أثر على تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة ووسيلة ناجحة لتعاون الشباب في الدول النامية لتصبح قادرة على مواجهة التحديات.

وفي دراسة الصلال(2012) الموسومة ب مدى توافر المهارات الحياتية اللازمة لسوق العمل لدى المعلمة خريجة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلا مية من وجهة نظر المشرفات التربويات، بينت نتائجها-

1- هنالك قائمة بالمهارات الحياتية اللازمة للمعلمة الخريجة والتي يتطلبها سوق العمل تشمل خمس مجالات(المواطنة والعقلية والوظيفية والاجتماعية والتقنية) وبلغ عدد المهارات الكلي (73) مهارة.

2- تواجه خريجة الجامعة العديد من التحديات في ضوء متغيرات العصر والتي تلزم الجهات المعنية بتعليم وتدريب المعلمة خريجة الجامعة بتسليحها بالمهارات الحياتية لتتمكن من مواجهة تلك التحديات.

3- الغالبية العظمى من عينة البحث أفادت بأن مدى توافر بعض المهارات الحياتية على المحاور الخمسة للاستبيان متوفرة (بدرجة متوسطة) ومهارات لم تتوفر لدى المعلمة الخريجة. وهذا لا يتناسب مع متطلبات سوق العمل في مجال التعليم حيث المنافسة العالمية تحتم على المعلمة أن تتوفر لديها مهارات حياتية بدرجة تمكنها من ممارستها بجدارة مما يمكنها من إكسابها للطالبات

مشكلة الدراسة :

لم تعد متطلبات عالم الأمس القريب هي نفسها متطلبات عالم اليوم ولا يتوقع أن تكون هي متطلبات عالم الغد وذلك للتسارع العجيب والشديد في النمو المعرفي والتقني و القيمي.

و أضحى أمر مواكبة تحديات العصر وتلبية احتياجاته وتحقيق تناغم إيجابي معه يستدعي مزيدًا من الجهود المنظمة والمركزة للقيام بذلك, وهو ما ضاعف بدوره العبء على المؤسسات التربوية والتعليمة التي تتطلع إلى مواكبة التغير وقيادته أن تسعى لتزويد طلابها وتمكينهم من المهارات التي ترقى بهم ليعيشوا أصحاء إيجابيين في القرن الحادي والعشرين مجتمع المعرفة قادرين على المشاركة البناءة والمؤثرة فيه.

وفي هذه الدراسة يسعى الباحث إلى التعرف على مدى وعي طلبة الجامعات الأردنية الرسمية للمهارات الحياتية التي يحتاجونها في ضوء الاقتصاد المعرفي (القرن الحادي والعشرين) ، وتحديدا تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية :

السؤال الأول: ما مدى وعي طلبة الجامعات الأردنية الرسمية للمهارات الحياتية التي يحتاجونها في ضوء الاقتصاد المعرفي؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق في مدى وعي طلبة الجامعات الأردنية الرسمية للمهارات الحياتية التي يحتاجونها في ضوء الاقتصاد المعرفي تعزى لمتغير المستوى الدراسي والجنس؟

أهداف الدارسة: تهدف هذه الدراسة في أنها تسعى للتعرف على مدى وعي طلبة جامعات الأردنية لمهارات الحياتية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في جانبين:

أولهما : الجانب النظري :

1ــ تعد الدراسة محاولة جادة للكشف عن مدى وعي طلبة الجامعات الأردنية الرسمية للمهارات الحياتية التي يحتاجونها في ضوء الاقتصاد المعرفي.

2-ستوفر هذه الدراسة إستراتيجية تدريسية حتى يستطيع أعضاء الهيئة التدريسية استخدامها في التدريس الجامعي.

ثانيهما :الجانب التطبيقي :

3 - يُمكَنُ استخدام نتائج هذه الدراسة و توظيفها في مجال تدريب أعضاء الهيئة التدريسية في مجال تنمية المهارات الحياتية للطلبة وخصوصا في المرحلة العمرية الهامة من حياتهم .

4- تعد هذه الدراسة مدخلاً لإجراء دراسات مستقبلية في مجال تعلم طلبة الجامعات الأردنية الرسمية للمهارات الحياتية التي يحتاجونها في ضوء الاقتصاد المعرفي.

محددات الدراسة :

تقتصر الدراسة على المحددات التالية :

الحدود البشرية : ستقتصر هذه الدراسة على عينة من الطلبة السنة الأولى والرابعة في الجامعات الأردنية الرسمية .

الحدود الزمانية : جرى تطبيق الدراسة خلال فترة الزمنية من العام الدراسي 2010/2009 في الفصلين الدراسي الثاني و الصيفي.

الحدود المكانية : ستقتصر هذه الدراسة على الطلبة الدارسين في الجامعات الأردنية الرسمية التالية: البلقاء التطبيقية،مؤتة،اليرموك في الأردن , وهذا يحد من تعميم نتائج الدراسة على فئات أخرى من الطلبة.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

الاقتصاد المعرفي: هو الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة والمشاركة فيها واستخدامها وتوظيفها وابتكارها و انتاجها، بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها المختلفة ، وتوظيف العقل البشري كرأس مال ثمين لذلك وتوظيف البحث العلمي لاحداث التغيير ليواكب التقدم والعولمة(http://www.inteltao.gov.jo/forum/viewtopic.php?f=13&t=262)

المهارات الحياتية :المهارات التي تساعد التلاميذ على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه، وتركز على النمو اللغوي، الطعام، ارتداء الملابس، القدرة على تحمل المسئولية، التوجيه الذاتي، المهارات المنزلية، الأنشطة الاقتصادية والتفاعل الاجتماعي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

1-منهج الدراسة : استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال أسلوب المسح الميداني نظراً لمناسبته لأهداف هذه الدراسة وتساؤلاتها.

2-مجتمع الدراسة وعينتها:تكون مجتمع الدراسة من طلبة الجامعات الحكومية من السنة الأولى وحتى السنة الرابعة المسجلين للعام الجامعي 2009 /2010 ، والبالغ عددهم (77493) طالبا وطالبة حسب إحصائية وزارة التعليم العالي، كما قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية طبقية من طلبة الجامعات الأردنية الحكومية حيث تكونت عينة الدراسة من (797) طالبا وطالبة في العام الدراسي 2011/2010، منهم (449) طالبا و(348) طالبة وكما هو مبين في الجدول رقم (1)

جدول رقم (1)يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والسنة الدراسية

الجنس		السنة	
طالب	449	إولى	389
طالبة	348	رابعة	408
المجموع	797	المجموع	797

أداة الدراسة:

قام الباحث بتطوير استبانه من اجل الكشف عن مدى وعي طلبة الجامعات الأردنية الرسمية للمهارات الحياتية التي يحتاجونها في ضوء الاقتصاد المعرفي, حيث تم مراجعة العديد من والأبحاث والدراسات المتخصصة بموضوع الدراسة، ومنها (السوطري: 2007، الحايك والبطاينة: 2007، الواصل وآخرون: 2009) بعد ذلك تم بناء استبانة مكونة من جزئيين، الجزء الأول: يتكون من مجموعة من البيانات الشخصية (الجنس، والسنة الدراسية). والجزء الثاني: يتكون من (40) فقرة، تبين المهارات الحياتية التي يحاتجها الطلبة في القرن الحادي والعشرين (الاقتصاد المعرفي). وتوزعت درجات سلم الاستجابة على الاستبانة من (1-5) درجات وفق تدرج ليكرت (Likert) الخماسي وعلى النحو التالي: 1.أبدا. 2. نادرا 3. أحيانا 4. غالبا 5. دائما. حيث توزعت فقرات الاستبانة على ستة محاور، هذه المحاور هي :

المجال الأول: مهارات التواصل والعلاقات بين الأشخاص: ويتكون من 11 فقرة.

المجال الثاني: التعاون وعمل الفريق: ويتكون من ست فقرات.

المجال الثالث: حل المشكلات والتفكير: ويتكون من ست فقرات.

المجال الرابع: مهارات صنع القرار والتفكير الناقد: ويتكون من تسع فقرات.

المجال الخامس: **مهارات إدارة التعامل مع الضغوط:** ويتكون من ست فقرات.

المجال السادس: مهارات إدارة الذات وزيادة المركز الباطني للسيطرة: ويتكون من ست فقرات.

وتم توزيع الفقرات عشوائيا في الاستبانة التي تم توزيعها على الطلبة أفراد عينة الدراسة.

صدق الأداة:

جرى التحقق من صدق المحتوى: للاستبانة من خلال عرضها على عدد من المحكمين من حملة درجة الدكتوراه في التربية والقياس والتقويم التربوي لإبداء ملاحظاتهم حول مدى مناسبة وشمولية فقرات الاستبانة في القياس ما وضعت من اجله, وكذلك اقتراح ما يرونه مناسباً من فقرات وأفكار جديدة. وفي ضوء ردود المحكمين تم الإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها بنسبة 85%، وحذف الفقرات التي لم يتم الاتفاق عليها، كما تم إجراء

التعديلات والاقتراحات الأخرى المناسبة ليصبح عدد فقرات الاستبانة بصورتها النهائية (40) فقرة.

ثبات الأداة:

تم إيجاد ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار (Test-Retest) على عينة مكونة من (40) طالبا وطالبة من طلبة السنة الأولى وطلبة من الرابعة، ومن غير أفراد عينة الدراسة. ومن ثم اعادة تطبيق الاختبار مرة ثانية على العينة نفسها بعد اسبوعين من التطبيق الأول، وتم إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين درجات المقياس في التطبيقين والذي يظهره الجدول رقم (2).

الجدول (2)يبين معامل الارتباط لحساب ثبات المقياس ككل ومحاوره الستة

الرقم	المجال	معامل الارتباط
1	مهارات التواصل والعلاقات بين الأشخاص	**%81**
2	التعاون وعمل الفريق	**%80**
3	حل المشكلات والتفكير	**%82**
4	مهارات صنع القرار والتفكير الناقد	**%79**
5	مهارات إدارة التعامل مع الضغوط	**%82**
6	مهارات إدارة الذات وزيادة المركز الباطني للسيطرة	**%80**
	المقياس ككل	**%81**

يشير الجدول (2) أن المقياس ومحاوره الستة يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات وبالتالي فانه من المقاييس المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية: اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولا: المتغيرات المستقلة: الجنس (طلبة الجامعات الأردنية)

ثانيا: المتغير التابع: استجابات الطلبة على اداة الدراسة .

المعالجات الإحصائية: جر استخدام المتوسط الحسابي (م)، الانحراف المعياري (ح)، T-test. تم استخدام برنامج (SPSS) لتحليل ومعالجة البيانات إحصائياً.

عرض النتائج ومناقشتها:

وفي ما يلي عرضاً للنتائج وفقاً لأسئلتها:

السؤال الأول: ما مدى وعي طلبة الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظرهم؟

وللإجابة على هذا السؤال، قام الباحثون باستخدام المتوسطات الحسابية، والإنحراف المعياري، والنسب المئوية، لكل مهارة من مهارات القرن الحادي والعشرون (عصر الاقتصاد المعرفي)، والجداول (3، 4، 5، 6، 7، 8) توضح ذلك.

جدول 3: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية، لكل مهارة من مهارات محور مهارات التواصل والعلاقات بين الأشخاص حسب الأهمية من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية

الرقم	المهارات	م	ع	%	الترتيب حسب الأهمية
6	أتواصل مع الآخرين بشكل واثق	4,26	.79	85.1	1
5	أستخدم التواصل اللفظي وغير اللفظي لإيصال المعلومات الخاصة	4,14	.93	82.7	2
1	أظهر اهتماما و إصغاء غير متقطع عند الاستماع للأطراف الأخرى خلال الحوار	4,12	.83	82.4	3
4	أستطيع التقيد بتنفيذ التعليمات حسب الأولوية	4,02	.89	80.7	4
3	أستطيع تفسير الإشارات غير اللفظية	3.96	.84	79.1	5
2	أحافظ على تركيزي طول فترة الإصغاء	3,89	.76	77.8	6
	المتوسط الكلي للمجال	4,07	0.53	81.35	

يبين الجدول رقم (3) قيم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والأهمية النسبية، وترتيب كل مهارة من مهارات محور التواصل حسب الأهمية من وجهة نظر طلبة الجامعة الأردنية، ومن خلال ملاحظة القيم الواردة في الجدول، نجد أن المهارة (6) والتي تنص على (أتواصل مع الآخرين بشكل واثق) قد احتلت المرتبة الأولى من بين مهارات التواصل بمتوسط حسابي بلغ (4.26)، وانحراف معياري بلغ (0.79)، وبأهمية نسبية بلغت (85.1%). بينما احتلت المهارة (2) المرتبة الأخيرة وهي تنص على، (أحافظ على تركيزي

طول فترة الإصغاء) بمتوسط حسابي بلغ (3.89)، وانحراف معياري بلغ (0.76)، وبأهمية نسبية بلغت (77.8%).

كما بلغ المتوسط الحسابي لمحور التواصل ككل، بلغ (4.07) والانحراف المعياري بلغ (0.53)، وبأهمية نسبية بلغت (81.35%).

جدول 4. المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية، لكل مهارة من مهارات محور اتخاذ القرار(مهارات صنع القرار والتفكير الناقد) حسب الأهمية من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية

الرقم	المهارات	م	ع	%	الترتيب حسب الأهمية
1	أستطيع تحديد المواقف التي تحتاج إلى اتخاذ قرار	4.10	78.	182.	1
2	أجمع المعلومات التي تساعدني في اتخاذ القرار	4.07	.88	81.5	2
3	لدي القدرة على حصر البدائل المتاحة	3.73	.93	74.7	3
4	لدي القدرة على مقارنة وتقييم الحلول البديلة	3.78	.92	%75.7	4
5	أستطيع وضع كل بديل في الاعتبار	3.84	.89	%76.8	5
6	لدي القدرة على اختيار البديل الأفضل	3.93	.88	%78.7	6
7	أستطيع أن أصدر حكما على القرار الذي تم اتخاذه	4.00	.89	%80	7
8	أستطيع مراقبة ومتابعة القرار الذي تم اتخاذه وتنفيذه	4.03	.83	%80.8	8
الكلي	اتخاذ القرار	3.94	.60	%78.8	

يبين الجدول رقم (4) قيم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والأهمية النسبية، وترتيب كل مهارة من مهارات محور التواصل حسب الأهمية من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية، ومن خلال ملاحظة القيم الواردة في الجدول، نجد أن المهارة (6) والتي تنص على (أتواصل مع الآخرين بشكل واثق) قد احتلت المرتبة الأولى من بين مهارات التواصل بمتوسط حسابي بلغ (4.26)، وانحراف معياري بلغ (0.79)، وبأهمية نسبية بلغت (85.1%). بينما احتلت المهارة (2) المرتبة الأخيرة وهي تنص على، (أحافظ على تركيزي

طول فترة الإصغاء) بمتوسط حسابي بلغ (3.89)، وانحراف معياري بلغ (0.76)، وبأهمية نسبية بلغت (77.8%).

كما بلغ المتوسط الحسابي لمحور التواصل ككل، بلغ (4.07) والانحراف المعياري بلغ (0.53)، وبأهمية نسبية بلغت (81.35%).

جدول 5. المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية، لكل مهارة من مهارات محور حل المشكلات حسب الأهمية من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية

الرقم	المهارات	م	ع	%	الترتيب حسب الأهمية
5	لدي القدرة على التفكير بطريقة مستقلة	4.03	.90	80.6	1
6	لدي القدرة على تقديم أفكار ناقدة ومفيدة للآخرين	3.87	.94	77.5	2
3	أتعايش مع الفكرة أو المشكلة لدرجة أنني أحس أنها جزء مني	3.80	1.00	76.1	3
4	أقدم نقدا بناء إزاء المشكلات التي تعرض علي	3.79	.96	75.9	4
1	أكتشف في الأداء عيوبا لا يستطيع زملائي اكتشافها	3.74	.81	74.8	5
2	لدي القدرة على الانتقال السريع من فكرة إلى فكرة أخرى	3.69	.81	73.8	6
الكلي	حل المشكلات	3.82	.60	76.5	

يبين الجدول رقم (5) قيم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والأهمية النسبية، وترتيب كل مهارة من مهارات محور حل المشكلات حسب الأهمية من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية، ومن خلال ملاحظة القيم الواردة في الجدول، نجد أن المهارة (5) والتي تنص على (لدي القدرة على التفكير بطريقة مستقلة) قد احتلت المرتبة الأولى من بين مهارات حل المشكلات بمتوسط حسابي بلغ (4.03)، وانحراف معياري بلغ (0.90)، وبأهمية نسبية بلغت (80.6%). بينما احتلت المهارة (2) المرتبة الأخيرة وهي تنص على، (لدي القدرة على الانتقال السريع من فكرة إلى فكرة أخرى) بمتوسط حسابي بلغ (3.69)، وانحراف معياري بلغ (0.81)، وبأهمية نسبية بلغت (73.8%).

كما بلغ المتوسط الحسابي لمحور حل المشكلات ككل، بلغ (3.82) والانحراف المعياري بلغ (0.60)، وبأهمية نسبية بلغت (76.5%)

جدول 6. المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية، لكل مهارة من مهارات مجال(التعاون وعمل الفريق)العمل الجماعي حسب الأهمية من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية

الرقم	المهارات	م	ع	%	الترتيب حسب الأهمية
1	أحترم أفكار الآخرين وأتقبلها	4.41	.79	88.2	**1**
2	أتحلى بروح الانتماء للجماعة	4.29	.89	85.9	**2**
4	أقوم بالمبادرة في تقديم العون للآخرين	4.29	.88	85.8	**3**
5	أحرص على بناء أواصر الثقة مع أفراد الجماعة	4.26	.90	85.3	**4**
6	أتفاوض مع الآخرين حول المواقف المختلفة	4.06	.94	81.3	**5**
3	أقدم مصلحة الجماعة على مصلحتي الفردية	4.02	.89	80.5	**6**
الكلي		4.22	.65	84.5	

يبين الجدول رقم (6) قيم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والأهمية النسبية، وترتيب كل مهارة من مهارات محور العمل الجماعي حسب الأهمية من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية، ومن خلال ملاحظة القيم الواردة في الجدول، نجد أن المهارة (1) والتي تنص على (أحترم أفكار الآخرين وأتقبلها) قد احتلت المرتبة الأولى من بين مهارات العمل الجماعي بمتوسط حسابي بلغ (4.41)، وانحراف معياري بلغ (0.79)، وبأهمية نسبية بلغت (88.2%). بينما احتلت المهارة (3) المرتبة الأخيرة وهي تنص على، (أقدم مصلحة الجماعة على مصلحتي الفردية) بمتوسط حسابي بلغ (4.02)، وانحراف معياري بلغ (0.89)، وبأهمية نسبية بلغت (80.5%).

كما بلغ المتوسط الحسابي لمجال التعاون وعمل الفريق ككل، بلغ (4.22) والانحراف المعياري بلغ (0.65)، وبأهمية نسبية بلغت (84.5%).

جدول 5. المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية، لكل مهارة من مهارات مجال(مهارات إدارة التعامل مع الضغوط**) تحمل المسؤولية الشخصية حسب الأهمية من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية**

الرقم	المهارات	م	ع	%	الترتيب حسب الأهمية
3	أدرك أهمية الوفاء بالالتزامات المطلوبة مني	4.40	.84	88.1	1
2	أعكس صورة ايجابية عن ذاتي في أثناء النقاش والحوار	4.26	.92	85.3	2
1	أتصرف بشكل لائق ومسؤول	4.26	.84	85.2	3
6	أميز بين الخطأ والصواب	4.22	.83	84.4	4
4	أستطيع تحديد اهتماماتي	4.09	.96	81.8	5
5	أستطيع إصدار حكم صادق على أدائي وأداء الآخرين	4.07	.91	81.4	6
الكلي	تحمل المسؤولية الشخصية	4.22	.67	84.4	

يبين الجدول رقم (5) قيم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والأهمية النسبية، وترتيب كل مهارة من مهارات محور المسؤولية الشخصية حسب الأهمية من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية، ومن خلال ملاحظة القيم الواردة في الجدول، نجد أن المهارة (3) والتي تنص على (أدرك أهمية الوفاء بالالتزامات المطلوبة مني) قد احتلت المرتبة الأولى من بين مهارات المسؤولية الشخصية بمتوسط حسابي بلغ (4.40)، وانحراف معياري بلغ (0.84)، وبأهمية نسبية بلغت (88.1%). بينما احتلت المهارة (5) المرتبة الأخيرة وهي تنص على، (أستطيع إصدار حكم صادق على أدائي وأداء الآخرين) بمتوسط حسابي بلغ (4.07)، وانحراف معياري بلغ (0.91)، وبأهمية نسبية بلغت (81.4%).كما بلغ المتوسط الحسابي لمحور المسؤولية الشخصية ككل، بلغ (4.22) والانحراف المعياري بلغ (0.67)، وبأهمية نسبية بلغت (84.4%).

جدول 6. المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية، لكل مهارة من مهارات مهارات إدارة الذات وزيادة المركز الباطني للسيطرة (الوعي الذاتي) حسب الأهمية من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية

الرقم	المهارات	م	ع	%	الترتيب حسب الأهمية
3	أتصرف بشكل واثق أثناء القيام بواجباتي	4.28	.87	85.6	1
1	أقبل المديح دون حرج و أمتدح الآخرين	4.11	.95	82.3	2
6	أتحدث بوضوح وانفتاح مع الآخرين	4.08	.89	81.7	3
4	أبدي درجة عالية من الحماس عند أدائي لمهارات تعلمتها حديثا	4.00	.96	80.1	4
2	أقبل النقد الايجابي وأنتقد الآخرين بشكل بناء	4.00	.90	80	5
5	أجدني مبادر وأقدم على أداء مهارة لا أعرفها مسبقا	3.71	1.03	%74.3	6
	الكلي	4.03	.64	%80.7	

يبين الجدول رقم (6) قيم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والأهمية النسبية، وترتيب كل مهارة من مهارات محور الوعي الذاتي حسب الأهمية من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية، ومن خلال ملاحظة القيم الواردة في الجدول، نجد أن المهارة (3) والتي تنص على (أتصرف بشكل واثق أثناء القيام بواجباتي) قد احتلت المرتبة الأولى من بين مهارات الوعي الذاتي بمتوسط حسابي بلغ (4.28)، وانحراف معياري بلغ (0.87)، وبأهمية نسبية بلغت (85.6%). بينما احتلت المهارة (5) المرتبة الأخيرة وهي تنص على، (أجدني مبادر وأقدم على أداء مهارة لا أعرفها مسبقا) بمتوسط حسابي بلغ (3.71)، وانحراف معياري بلغ (1.03)، وبأهمية نسبية بلغت (74.3%).كما بلغ المتوسط الحسابي لمحور الوعي الذاتي ككل، بلغ (4.03) والانحراف المعياري بلغ (0.64)، وبأهمية نسبية بلغت (80.7%).

جدول 7. المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية، والترتيب لكل مجال من مجالات مهارات القرن الحادي والعشرين حسب الأهمية من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية

المحاور	المتوسط	الانحراف	%	الترتيب حسب الأهمية
مهارات التواصل والعلاقات بين الأشخاص	4,22	.65	84.5	**1**
التعاون وعمل الفريق	4,22	.67	84.4	**2**
حل المشكلات والتفكير	4.07	0.53	81.3	**3**
مهارات صنع القرار والتفكير الناقد	4.03	.64	80.7	**4**
مهارات إدارة التعامل مع الضغوط	3.94	.60	78.8	**5**
مهارات إدارة الذات وزيادة المركز الباطني للسيطرة	3.82	.60	76.5	**6**
الكلي	4.05	.47	81	

يبين الجدول رقم (7) قيم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والأهمية النسبية، وترتيب كل محور من محاور مهارات القرن الحادي والعشرين حسب الأهمية من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية، ومن خلال ملاحظة القيم الواردة في الجدول، نجد أن محور العمل الجماعي قد احتل المرتبة الأولى من بين محاور مهارات القرن الحادي والعشرين بمتوسط حسابي بلغ (4.22)، وانحراف معياري بلغ (0.65)، وبأهمية نسبية بلغت (84.5%). بينما احتل محور حل المشكلات المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.82)، وانحراف معياري بلغ (0.60)، وبأهمية نسبية بلغت (76.5%).

كما بلغ المتوسط الحسابي لمحاور مهارات القرن الحادي والعشرين ككل من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية، (4.05) و الانحراف المعياري (0.47)، وبأهمية نسبية بلغت (81%).

ويعزو الباحث احتلال محور العمل الجماعي المرتبة الأولى ضمن مهارات القرن الحادي والعشرين إلى واقع وطبيعة الأدوار الجديدة التي توجد بعض المتطلبات الاجتماعية والنفسية في هذا القرن وخصوصا في العملية التعلمية، التي أصبح فيها المعلم يقوم بأدوار جديدة ضمن الاستراتيجيات الحديثة التي تضع الطالب في محور العملية التعلمية ، بينما يقوم الطالب أكثر نشاطا وحيوية ويؤدي أدوار اجتماعية جديدة في العملية التعلمية أهمها العمل

الجماعي، وإن عملية اتصال الطلبة بعضهم مع بعض لتحقيق هدف معين، يتطلب علاقات اجتماعية لم تكن موجودة في سابقا. وإن صفة التعاون التي تتصف بها أساليب التدريس والتدريب الحديثة تدعو جميع الطلبة للمشاركة والتفاعل، وكذلك إعطاء وتقبل التغذية الراجعة، وتبادل الأدوار مع الزملاء، تضع الطلبة في حالة تتطلب العمل الجماعي. وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه السوطري(2007) إلى أن العملية التعلمية لا تطور المعارف فقط، وإنما تتيح فرصة نادرة لتطوير العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين. وهذا ما أكده كل من: والحايك (2004)،و الأسيوطي(2007)، و Jackson and Dorgo (2002) عندما أشاروا أن أساليب التدريس الحديثة تساهم في تنمية السلوك التعاوني بين الطلبة، ويتصل بشكل مباشر بالمجال الاجتماعي.

السؤال الثاني: هل توجد فروق بين استجابات الطلبة لمهارات لاقتصاد المعرفي تعزى لمتغير التخصص والمستوى الدراسي والجنس؟

جدول 8. المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة (ت) لتحديد الفروق بين استجابات الطلبة حسب متغير السنة الأولى على محاور مهارات القرن الحادي والعشرين لطلبة الجامعات الأردنية

محاور مهارات القرن 21	السنة	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارات التواصل والعلاقات بين الأشخاص	إولى	4.17	0.45	4.22	o.ooo
	رابعة	3.87	0.61		
اتخاذ والتفكير الناقد	إولى	3.99	0.56	1.85	0.65
	رابعة	3.84	0.64		
حل المشكلات والتفكير	إولى	3.96	0.57	5.03	0.000
	رابعة	3.57	0.56		
العمل الجماعي التعاون وعمل الفريق	إولى	4.39	0.46	5.35	0.000
	رابعة	3.94	0.81		
تحمل المسؤولية الشخصية	إولى	4.43	0.45	7.12	0.000
	رابعة	3.84	0.81		
الوعي الذاتي مهارات إدارة الذات وزيادة المركز الباطني للسيطرة	إولى	4.2	0.57	5.54	0.000
	رابعة	3.74	0.65		
الكلي	إولى	4.19	0.37	6.62	0.000
	رابعة	3.8	0.51		

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) = 2.02

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) و يبين الجدول رقم (8) قيم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة (ت) لاستجابات الطلاب والطالبات على مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين، وباستعراض قيم مستوى الدلالة لقيم (ت)، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، نجد أن القيم على محاور (التواصل ،حل المشكلات، العمل الجماعي، تحمل المسؤولية، والوعي الذاتي) كانت قيم اقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يعني وجود فروق في استجابات الطلبة على قياس مهارات القرن الحادي والعشرين الذين يدرسون برنامج السنة الأولى والطلبة الذين لا يدرسون برنامج السنة تحضيرية في الجامعات الأردنية وهي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث كانت لصالح الطلبة الذين يدرسون برنامج السنة الأولى على جميع هذه المحاور المذكورة، بينما كانت قيمة مستوى الدلالة على محور (حل المشكلات) (0.065) وهي أعلى من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على هذا المحور على قياس مهارات القرن الحادي والعشرين بين الطلبة الذين يدرسون برنامج السنة الأولى والطلبة الذين لا يدرسون برنامج السنة الأولى في الجامعات الأردنية.

وتدلّ هذه النتائج على أن المناهج والبرامج التعليمية واستراتيجيات وأساليب التدريس والتدريب إضافة إلى التجهيزات والأدوات والمختبرات والأندية الطلابية الموجودة في السنة الأولى قد أثرت بصورة إيجابية على إكساب وتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين قيد الدراسة لأفراد العينة.. وقد يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن المناهج المقدمة للطلبة في السنة الأولى تم إعدادها لتضمن تمهير الطلبة بما يتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين حيث تحتوي هذه المناهج على أنشطة تقدم للطلبة باستراتيجيات تدريس وتدريب حديثة يكون الطلبة هم محور العملية التعليمية التعلمية ويكون دور المدرب أو المحاضر موجه وميسر ومشرف على العملية وهذه تعتبر أساليب جديدة تجذب انتباه وتثير الاهتمام ويجلب المتعة في الغالب لدى الطلبة وما تتضمنه هذه المناهج من مهارات لتطوير اللغة الانجليزية والرياضيات ومهارات التعلم والتفكير والبحث والاتصال ومهارات الحاسوب والمهارات الصحية، هذا بالإضافة إلى التجهيزات والإمكانات التكنولوجية الحديثة التي تسهل على الطلبة الحصول على أحدث المعارف، والذي يؤدي إلى خلق واقع جديد قد يقود إلى تحقيق أثرا إيجابيا على تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين. فالعلاقات الاجتماعية بين الطلاب، واتخاذ القرارات، وعملية التواصل بين الطلبة والمدربين وبين الطلبة أنفسهم،

والأدوار القيادية الخاصة والثقة بالنفس والوعي الذاتي التي يتيحها التعلم الذاتي للطلبة في السنة الأولى قد يؤدي أيضا إلى تطوير المهارات الخاصة بالقرن الحادي والعشرين.

التوصيات

في ضوء أهداف الدراسة، ، يوصي الباحث:

1-دمج مهارات الحياتية التي يحتاجها الطلبة ف القرن الحادي والعشرين في مناهج الجامعات الأردنية.

2-تضمين مساقات مناهج السنة الأولى لكافة التخصصات في الجامعات الأردنية.

المراجع العربية والأجنبية :

1-الجديبي،رأفت:المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء التحديات والاتجاهات العالمية، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية،جامعة الأزهر،غزة.

2-الأسيوطي، وائل جلال، (2007). تأثير أسلوبي التطبيق بتوجيه الأقران والتعلم بالأوامر على مستوى أداء بعض مهارات سلاح الشيش، المؤتمر العلمي الأول، دور كليات وأقسام ومعاهد التربية الرياضية في تطوير الرياضة العربية، المجلد الأول، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية، عمان ، الأردن.

3-الحايك، صادق، (2004). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس كرة السلة على مفهوم الذات واتجاهات طلبة كلية التربية الرياضية نحو المادة، مجلة دراسات، عدد خاص مؤتمر التربية الرياضية الرياضة نموذج للحياة المعاصرة،ص 173-187، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

4-الحايك، صادق و البطاينة، أحمد، (2007). مدى توظيف المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية في الجامعة الأردنية، مؤتمر كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك، اربد.

5-موسى، سليمان ذياب علي، (2006). مبررات التحول نحو الاقتصاد المعرفي في التعليم بالأردن وأهدافه ومشكلاته من وجهة نظر الخبراء التربويين، رسالة دكتوراة غبر منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

6- السوطري،حسن عمر (2008). أثر استخدام بعض أساليب التدريس الحديثة في توظيف المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية القائمة على الاقتصاد المعرفي، رسالة دكتوراة غير منشورة ،الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

7-السيد،مريم.(2007) حاجات طلبة الإسراء إلى المهارات الحياتية.مجلة اتحاد الجامعات العربية،العدد التاسع والأربعون، ديسمبر،عمان،الأردن

8-عمران، تغريد وآخرون (2001)؛ المهارات الحياتية، القاهرة، مكتبة زهراء الشّرق.
9-الغانم، غانم سعد وآخرون (1426)؛ الدليل الإجرائي لتأليف الكتب الدراسية، التطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
10-الغدران،خالد.(2008) أثر برنامج إرشادي جمعي قائم على المهارات الحياتية في تنمية الذات ومركز الضبط لدى أعضاء المراكز الشبابية، رسالة ماجستير غيرمنشورة، جامعة اليرموك،اربد-الأردن.
11-قسم مناهج المهارات الحياتية (2005)؛ دليل تعريفي لمادة المهارات الحياتية، وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمَّان.
12- القيسي، نايف (2006)؛ معجم مصطلحات التربية وعلم النفس، دار أسامة للنشر والتوزيع.
13- اللقاني، أحمد حسين وآخرون (2001)؛ مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، القاهرة، عالم الكتب.
14-وافي،عبد الرحمن.(2010):المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة في مرحلة الثانوية،رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الإسلامية ،غزة.

رابط الموضوع: http://www.alukah.net/Social/0/32841/#ixzz1hRlFBDPz

1-Cairney, T. (2000). The Knowledge Based Economy. Implications For Vocational Education and Training, University of Western Sydney.

2-Galbreath, J. (1999). Preparing the 21st Century Worker: The Link Between Computer-Based Technology and Future Skill Sets. Educational Technology, nov.-dec. 14-22

3-Jackson A., and Dorgo, S. (2002**).** Maximizing Learning through the Reciprocal Style of Teaching**, Elementary Physical Education,** v13 n2 p14-18

4- Fox, J. et al (2003) Life Skill Development through 4-H Clubs: The Perspective of 4-H Alumni. [online] Journal of Extension (November, 2003) Volume 41Retrieved July 25, 2010 from http://www.joe.org/joe/2010december/rb2.shtml

http://www.inteltao.gov.jo/forum/viewtopic.php?f=13&t=262

5- Holt,,Nicholas L and others (2008) : Do Youth Learn Life Skill through Their Involvement in High School Sport? A Case Study, Canadian Journal of Education, v31 No.2, PP:281-304 http://www.csse.ca/CJE/General.ht

http://www.omanls.cnet/

محددَّات البحث العلمي وضوابطه في ضوء التصويبات العقلانية لكارل بوبر (Karl Popper)

"ارتدادات و إسقاطات على راهن الدراسات في العلوم الإنسانية و الاجتماعية"

د. لورسي عبد القادر

جامعة سعد دحلب البليدة

حرصا منا على الارتقاء في البحث العلمي الجامعي عمدنا إلى تحليل عينة من الموضوعات تعكس راهن البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية واتجهنا حصريا إلى ميدان العلوم النفسية والتربوية باعتبارها الأقرب إلى مجال ممارستنا لإجراء إسقاطات المسعى الإبستيمولوجي والقرارات المنهجية مثلما تتجلى في الطرح البوبيري و منه يستهدف هذا البحث إبراز ما يلي :

–منطلقات الفكر البوبيري و مراميه.

–أهمية المنحى البوبيري في سياق تطوير المعرفة العلمية.

–ضرورة إرساء تقاليد التنظير في الأعمال البحثية في العلوم الاجتماعية.

–مدى تجسيد هذا المنحى في بحوثنا الراهنة –وتبيان ضرورة مراعاة محددّاته في كل بحث يسعى لأن يكون علميا

ce présent article vise à éclairer l'esprit de tout entreprenant dans la voie de la recherche en sciences humaines et sociales sur et mettre l'accent sur la dimension incontournable de l'apport poppérien mettant en relief les vecteurs suivant :

-Les points d'ancrage de la démarche poppérienne et ses finalité.

-L'importance de l'orientation poppérienne dans le cadre du développement de la connaissance scientifique.

-La nécessité d'édifier des traditions de théorisation dans les travaux de recherche en sciences humaines et sociales.

-Montrer la portée pratique de cette orientation dans l'état actuel des travaux.

الإشكالية:

يتبين من خلال تفحص وتحليل عينة من البحوث في العلوم الإجتماعية المنجزة في إطار تتويج المسارات الأكاديمية أو المقالات الموجهة للنشر أن هناك طغيان ملحوظ للطابع الإمبريقي المبني على الانطلاق المباشر من ملاحظات يستقيها الباحث في موضوع بحثه ثم يغوص في دراستها بناءا على فرضيات يعدها في ظل التقيد بهذه الملاحظات ويصوغها بالكيفية التي تخدم التوجيه الضيق المرتبط بأهداف البحث. وينشغل الباحث في كل هذا بشكل شبه مطلق بالسعي إلى تحقيقها وقد يحدث أن يصاب بشيء من الإحباط إن لم يتوفر له ذلك.

وإذا افترضنا أنّه أنجز بحثه بشكل مقبول في ظل هذا التوجه الإمبريقي الضيق هل يمكن أن نجزم ونسلّم بعلومية البحث وإدراج نتائجه في خانة المعرفة العلمية المضافة؟

يبدو لنا أن هناك جوانب أساسية وعميقة باتت مغفلة في منهجية تناول الموضوعات البحثية في العلوم الاجتماعية وهي جوانب ضبطية تتعلق بالتموقع النظري الذي أصبحت تكتنفه درجة ملحوظة من السطحية والتناول الإبستيمولوجي الذي بات هو أيضا يتصف بمستوى معتبر من المحدودية.

وإذا تتبعنا مجرى الفكر العلمي تستقطب أنظارنا تنبيهات الوجوه البارزة في الممشى المؤسس لتطويره فينبهنا فرانسوا جاكوب JACOB 1982 أنّ المسعى العلمي لا يتمثل ببساطة في الملاحظة أو جمع المعطيات التجريبية لاستنباط نظرية ما. والواقع أنه يمكن فحص شيء طيلة سنوات دون أن نسجل منه أية ملاحظة ذات قيمة معتبرة، لأنّ هذا التسجيل يتطلب أصلا توفر فكرة ما حول ما يجب ملاحظته ثم بعد ذلك فقط يتدخل المسعى العلمي وتكون المواجهة بين ما يمكن أن يكون وما هو واقع.

لهذا أيضا سبق وأن أشار جاستون باشلار BACHELARD أنّ نقطة انطلاق المسعى العلمي المنتج للمعرفة هي وجود مسألة أو انشغال مسبق لدى الباحث وليس الملاحظة. فهو يقول في هذا الصدد أنّ بالنسبة للفكر العلمي كل معرفة تمثل جوابا على سؤال مطروح. فإذا لم يطرح سؤال لن تكون هناك معرفة علمية، ثم يستطرد مؤكدا لا شيء يعطى كل شيء يبنى.

أما ألبرت انشتين ENSTEIN فيرى قطعيا أنّ النظرية وحدها هي التي تقرر ما يمكن ملاحظته.

والقاعدة عند كارل بوبر POPPER أنّ العلم يولد في المشكلات وينتهي إلى مشكلات والنظرية سابقة لكل إجراء في مسعى الفكر العلمي. في ظل هذا الانشغال والسعي إلى إضفاء طابع العلومية على البحوث في العلوم الاجتماعية والرفع من درجة الفعالية في معالجة القضايا البحثية نسائل الفكر البوبيري لإبراز إسهاماته ومدى إستفادتنا منه والوقوف عند المحكّات التي وضعها لنميط اللثام على صدقية البحوث في تأسيس منطلقاتها وصواب منهجيتها ودقة نتائجها.

ويقودنا الحديث في سياق تحليل هذه المحكّات إلى تناول المسعى الإبستيمولوجي الذي أقره بوبر POPPER لإنتاج المعرفة العلمية والقرارات المنهجية التي حددّها والتي على الباحث أن يراعيها ويعمل على أساسها ليبلغ عمله مصاف الموضوعية.

وفي ظل هذه الإشكالية يتناول هذا العرض أساسا التساؤلات التالية:

- ✓ ما هي منطلقات الفكر البوبيري ومراميه؟
- ✓ ما هي أهمية المنحى البوبيري في سياق تطوير المعرفة العلمية؟
- ✓ ما مدى تجسيد هذا المنحى في بحوثنا الراهنة؟

في ظل السعي للإجابة عن هذه التساؤلات نحتاج إلى وقفة مع التحديدات الاصطلاحية التي نراها ضرورية لتوضيح الرؤية وابراز معالم البحث وفيما يلي عصارة مقتضبة لأهم هذه التحديدات:

الإبستيمولوجيا :

الإبستيمولوجيا Epistemologie مصطلح مشتق من الكلمة اليونانية (Episteme) التي تعني المعرفة أو العلم، ولفظ (Logos) الذي يعني النظرية أو الدراسة، أي أن مصطلح الإبستيمولوجيا بحكم أصله الاشتقاقي يعني حرفيا "نظرية العلم" أو "نظرية المعرفة العلمية" التي تهتم بالدراسة النقدية لمبادئ العلوم المختلفة وفروضها ونتائجها، وتستهدف تحديد أصلها المنطقي وقيمتها الموضوعية.

ويرجع هذا المصطلح إلى الفيلسوف الأسكتلندي ج . ف فرير J.F. Ferrier، الذي كان أول من استخدم لفظ "إبستيمولوجيا" في كتابه ("سنن الميتافيزيقا") وذلك سنة 1854 عندما ميز في الفلسفة بين مبحث الوجود (الأنطولوجي Ontologique) ومبحث المعرفة (الإبستيمولوجي Epistemologique).

وإذا كان مصطلح "الإبستيمولوجيا" يطلق في اللغة الانجليزية، بالمعنى نفسه، على "نظرية المعرفة" بوجه عام، فإنّ الإختلاف بين المصطلحين يظهر في اللغة الفرنسية، حيث يتم التمييز بين ما يطلق عليه " Théorie de la Connaissance" أي نظرية المعرفة، وما يطلق عليه Epistemologie أي الإبستيمولوجيا، فعلى حين تطلق نظرية المعرفة على مجموع التأملات، والتي تهدف إلى تحديد قيمة معارفنا وحدودها، تعني الإبستيمولوجيا، في جوهرها، دراسة نقدية للمعرفة العلمية من حيث المبادئ التي ترتكز عليها، والفروض التي تنطلق منها، والنتائج التي تنتهي إليها، بغرض إبراز أصلها المنطقي، وتحديد قيمتها الموضوعية.

وبصدد هذا الاختلاف بين " الإبستيمولوجيا" و"نظرية المعرفة" يمكن التمييز بين موقفين مثلما

هو موضح في روبير بلا نشي Blanché.

الموقف الأول: هو الذي يساوي في الاستخدام بين مصطلح "الإبستيمولوجيا" ومصطلح " "نظرية المعرفة" ويرى أن علاقة الإبستيمولوجيا بنظرية المعرفة يمكن أن تتحدد مبدئيا بالعلاقة نفسها الموجودة بين النوع والجنس، لأن الإبستيمولوجيا تقف عند البحث في صورة خاصة من المعرفة، هي المعرفة العلمية، بينما تبحثث نظرية المعرفة في مبادئ المعرفة بصفة عامة.

ويعبّر عن هذا الموقف جان بياجيه Piaget صاحب نظرية الإبستيمولوجيا التكوينية Epistemologie Genetique، الذي ذهب إلى أن المعرفة في تطور دائم لن تصل فيه إلى إتمامها، واعتبر أن كل إبستيمولوجيا تبحث في هذا التطور ستغدو بالتالي نظرية في المعرفة.

الموقف الثاني: هو الذي يفرق بين الإبستيمولوجيا ونظرية المعرفة، ويحوّل جنس المعرفة إلى نوع واحد فقط هو المعرفة العلمية، ويرفض كل ما عداها من معارف كما يذكر روبير بلانشي ويعبّر عن هذا الموقف لوي روجيي Rougier الممثل القوي للوضعية جديدة في فرنسا على حد تعبير عادل السكري (1999).

وقفة عند تخوم العقلانية النقدية:

يقودنا الحديث عن العقلانية النقدية إلى توجيه النظر إلى الأفكار التي حملها ودافع عنها قادة الفكر مثلما يسميهم طه حسين (1971) وبالأساس سقراط الذي رسم صورة جلية

لما هو عقلانية نقدية. والواقع أن بوبر أبدى عظيم الإعجاب بسقراط ويتخذه الناطق الرسمي الأكثر براعة والأكثر نزاهة للمجتمع المفتوح. فنحن كما يقول بوبر مدينون لسقراط بأنه أوّل من صاغ المبادئ الموجهة للعقلانية النقدية ويمكن توضيح ذلك في نقاط نجملها كالآتي:

الشيء الوحيد الذي نعرفه هو "أننا لا نعرف" أي لا توجد معرفة منزهة من النقد، فمثالية معرفة متأكد منها بشكل قطعي أمر خارج عن نطاق العقل.

بالمقابل، نحن قادرون على رصد أخطائنا، فسقراط لا يعرف لكنه عن طريق منعطف المنطق فهو قادر على إدراك الفجوة أو التصدع في الحجاج أو المحاججة.

أخيرا يحذر سقراط الناس من أنهم يحملون مسؤولية القرار بكل حرية وأنهم مسؤولون بصفة شخصية عن أفعالهم واختياراتهم وعليهم أن يتحملوا هذه المسؤولية إلى النهاية. من هذا المنطلق يقدم بوبر تعريفا يميّز المجتمع المغلق والمجتمع المفتوح بقوله "أسمي مجتمع مغلق المجتمع القبلي والمجتمع المفتوح الذي يجعل الأفراد يواجهون قراراتهم بأنفسهم".

حول أصول المعرفة الموضوعية:

إذا كان بوبر قد تأثر بسقراط في المسعى النقدي للمعرفة فإنه تأثر كذلك بالغ التأثر بكارل بوهلر Buhler في المسعى التأصيلي للمعرفة الموضوعية فاستوعب فكره وبنى عليه وأضاف إليه. حدث هذا عندما تعرف بوبر على بوهلر سنة 1925 عندما كان يتابع دروسه بالمعهد التربوي بفيينا حيث كان بوهلر يدرس كأستاذ في علم النفس وكان قد اشتهر بنظريته الثلاثية حول اللغة التي رأى فيها بوهلر ثلاث وظائف هي: الوظيفة التعبيرية، الوظيفة الإشارية والوظيفة الوصفية. وأن الوظيفتان الأوليين يشترك فيهما الإنسان والحيوان بينما الثالثة أي الوظيفة الوصفية فهي خاصة بالإنسان وحده. هذا وقد أضاف بوبر إلى هذه الثلاثية وظيفة رابعة وهي الوظيفة الحجاجية.

فلا تنقص الحيوان القدرة على وصف الواقع فقط بل تنقصه القدرة على المحاججة أيضا – يعني القدرة على تبرير الأفضلية المعطاة أو الممنوحة لخطاب على حساب خطاب آخر.

ولقد أدمج بوبر بشكل خاص الوظيفتان الوصفية و الحجاجية للغة في نظريته التطورية بربط بروز المحاكمة المعرفية بالنمو التدريجي في الدماغ البشري للوظيفتين الوفية

و الحجاجية، فعن طريق اللغة تصبح أو تصير المعرفة الذاتية معرفة موضوعية فاتحا بذلك الطريق إلى ما سماه بالعالم الثالث أي عالم الأفكار والنظريات.

منحى انبثاق الفكر العلمي:

إنّ التفحص المقارن للفكر الماركسي ومنهج إنشتاين Einstein أدى بكارل بوبر الذي رواح سنه وقتها سبعة عشر سنة إلى بلورة تساؤلين صقلا فكره بشكل أكثر فأكثر إحكاما.

فقد علمه هذا التفحص كما يشير إلى ذلك بودوين Baudouin 1995 أولا لا بديلية قيمة التكذيب – ففي العمق الماركسية قادرة على أن تجند لصالحها آلاف الحوادث والأمثلة ومع هذا فإن أغلبية اقتراحاتها خاطئة. بينما لم يحتاج إنشتاين إلاّ لتجربة واحدة ليكذب ويدحض النظرية النيوتونية للمادة ومع ذلك فهذا يكفي لتبيان خطئها أو على الأقل عدم جدواها. تكذيب واحد يمثل أهمية أكبر بالنسبة لتطور المعرفة من تأكيدات متعددة.

كما علّمه هذا التفحص أيضا الدور الكبير الذي يلعبه النقد في انبثاق الفكر العلمي – فالقرن العشرين كان من جديد مسرحا لمواجهة كبيرة وقوية بين ما يسمى من جهة بالأنظمة المغلقة التي هي على صورة الماركسية والتحليل النفسي تبني تأويل نهائي للعالم وتخترع مبررات وهمية لتتملص من النقد، ومن جهة أخرى الأنظمة المفتوحة التي على شاكلة إنشتاين لا تتردد في المخاطرة بإخضاع نفسها لامتحان الحوادث وتقبل مسبقا بمنافسة نظريات تأويلية أخرى.

هذا وكان لابد من انتظار ظهور مؤلفه "منطق الكشف العلمي" (LDS) لكي يرقى هذا التضاد إلى أعلى مستوى مفصحا بذلك عن مبدأ التكذيب والدحض الذي يسمح حسب بوبر بإقامة الحد الفاصل الحاسم بين العلم و اللاّعلم.

الأزمنة الثلاث للكشف العلمي: بالنسبة لبوبر فإن الاكتشاف العلمي يحكمه منطق ثابت يحوي ثلاثة أزمنة متتالية:

الزمن الأول وفيه يبني رجل العلم سيناريوهات، فرضيات أو نظريات وهي محاولات لحل المشكلات اللامعدودة التي يوحى بها له الكون في تعقده.

الزمن الثاني هو زمن يخضع فيه رجل العلم المحاولات أو التخمينات التي بناها في الزمن الأول إلى اختبارات صارمة ومنتظمة تكون أكثر خصوبة إذا نجحت هذه الاختبارات في تكذيبها ودحضها.

الزمن الثالث هو تطبيق منهج المحاولة والخطأ الذي يستلزم من رجل العلم أن لا ينغلق على قناعاته الشخصية ويقبل دون تحفظ أن تناقش وتواجه تخميناته في العلن في نطاق المجموعة العلمية.

إنّ ثلاثية الأزمنة هذه تحدّد حسب بوبر الأفق الغير قابل للتجاوز للإبداع العلمي، فهي تشكل كما جاء في تحليل بودوين Baudouin 1995 المعيار الكوني الذي وإن كان مستطردا Extrapole من علوم الطبيعة فهو قابل للتطبيق في علوم المجتمع وبإمكانه أن يلهم حتى فن تسيير الحكم.

التعزيز التأسيسي للابستيمولوجيا البوبيرية:

بإلهام من قراءته لكنراد لورانز Konrad Lorenz وداروين Darwin تمكن بوبر من تقديم لمسة تجديدية فعلية على العقلانية النقدية وذلك بربط ومفصلة وصف النشاط المعرفي بعمليات من النوع البيولوجي، إن إجراء المحاولة والخطأ الذي يعد حسب بوبر في صلب مبدأ الاكتشاف العلمي يترجم على صعيد المعرفة إجراءات التكييف والبقاء والزوال التي تحكم تطور الأجناس الحية. فالاختبارات والتجارب حسب بوبر تسمح باستبعاد الخطأ والقضاء عليه وبالتالي فهي تسمح بانتقاء النظريات بشكل أكثر ضمانا مثلما تفعل الطبيعة التي تتكفل بالقضاء على الأجناس الغير قادرة على البقاء في خضم التحويلات الطارئة على المحيط.

ومنه فإن الإبستيمولوجيا البوبيرية تجهزت بقاعدة بيولوجية ثمينة أعفتها من اللجوء إلى التفسيرات الميتافيزيقية في تناول الظواهر.

الإقرار الإبستيمولوجي البوبيري:

يعتقد بوبر اعتقادا قويا في واحدية المنهج الفرضي – الاستنتاجي على اتساع المجالات التي يطبق فيها. وابستيمولوجيته هي واحدة وغير قابلة للتجزيئي تحكمها ثلاثة محدّدات فهي مشكلانية PROBLEMATISTE ودحضية FAIBILISTE وموضوعانية OBJECTIVISTE، وفيما يلي نتناول بشيء من التفصيل هذا المحدّدات.

إبستيمولوجيا مشكلانية:

يقول بوبر أنّ العلم يولد في المشكلات ويخلص إلى مشكلات وكان راسخ الاعتقاد وعلى قناعة تامة أن المسعى العلمي يتجذر في المشكلات وليس في المفاهيم. هذه القناعة القوية أملاها عليه العداء الذي أبداه تجاه المواقف الإبستيمولوجية لحلقة فيينا. فطيلة حياته بطبيعة الحال انتصب بوبر ضد مفكري ودعاة الإمبريقية المنطقية.

وقد ثار قبل كل شيء ضد الزعم الاستقرائي للملاحظة الفورية للواقع معيدا الاعتبار على العكس للطابع الإلزامي الأولي للنشاط التخميني.

هذا وقد تصدى للزعم الوضعي الداعي إلى استبعاد الميتافزيقا من محاكمة المعرفة مؤكدا الدور الذي أن تلعبه في صياغة التخمينات أو في بناء النظريات.

إبستيمولوجيا دحضية:

لقد دافع بوبر على تخصص العلم كفرع من فروع المعرفة وسعى إلى البحث عن معيار تمييز بين العلم و اللاعلم وقد شكل هذا المسعى الجزء المركزي في أعماله وهو الذي ساهم دون شك في إرساء سمعته وأصالته في الحقل المحدد لفلسفة العلوم.

فحسب بوبر فإنّ معيار العلومية scientificité لنظرية ما يكمن في إ مكانية دحضها وتكذيبها أو بعبارة أخرى إمكانية إخضاعها للاختبار "التكذيب" هذه هي الكلمة الفاصلة، وهذه هي النقطة المفتاحية للنظرية البوبيرية في الكشف العلمي.

تقديم المعيار:

إنّ بناء "الدحضية" ينبثق من رفض مزدوج يتمثل في رفض الدغماتية ورفض الاستقراء ويتجلى ذلك على النحو التالي:

رفض الدغماتية:

يرفض بوبر بشكل مطلق الكيفية التي تسلب بها بعض الأنظمة التأويلية على غرار الماركسية أو التحليل النفسي طبعة العلم – فهما يشيّدان مبنى منصوصات تبدو ظاهريا متناسقة ويزعمان تدعيمها بعديد من الحوادث، لكن يعطونها المناعة في نفس الوقت بواسطة عدد من الحيل لتكون في منأى من الحوادث التي من شأنها أن تدحضها أو تحايدها.

رفض الاستقراء:

يرفض بوبر بنفس الكيفية المسلمة الوضعية positiviste التي تنص على أن التراكم التكراري ملاحظات قارة ومتطابقة تسمح بكيفية أكيدة إقامة "صدقية" أو "خطئية" قاعدة عامة.

وبشكل أدق يمكن القول أنه في إطار الفعل ضد "التحقيقية" vérificationnisme ذو الأصل الكارنابي (نسبه لـــ Carnap) أقام بوبر مبدأ اللاتماثل ومضمونه أنه لا يمكن أبدا تأسيس منطوق عام وقاعدة عامة انطلاقا من سلسلة منتهية لمنطوقات خاصة (الإثبات) ويمكن بالعكس أن نستخرج حجة من منطوق خاص لزعزعة المنطوق العام (التكذيب أو الدحض).

فلا يمكن لنظرية أن توصف بالعلمية أو التجريبية إذا لم تمنح أي فرصة لدحضها، إذا كانت تمنح نفسها المناعة بشكل مسبق ضد التجربة أو الاختبار الحاسم.

إنّ المقام المعطى "للدحض" على حساب "التحقق" يحمل عدة انعكاسات يمكن إجمالها على النحو التالي:

- ✓ النظرية ذات الزعم العلمي يجب بالمقام الأول أن تستجيب لشرط الاختبارية.
- ✓ المعيار البوبيري يجب بالمقام الثاني أن يفهم كقاعدة تفضيل وليس كقاعدة تبرير، لا يمكن أبدا لرجل العلم أن يؤسس إيجابيا منطوقا أو إثباتا عاما، بل يمكنه بالمقابل تفضيل منطوق عن منطوق آخر إذا واجه بفعالية أكبر امتحان التجربة.
- ✓ أخيرا النظرية ليست إلاّ محاولة لفهم العالم، فلا يمكن أبدا التحقق منها، ويمكن بالعكس أن تكون موثوقة ومؤيدة.

والنظرية تحظى بالتأييد والثقة إذا انتصرت ونجحت في مقاومتها للاختبارات الأكثر صرامة ولم تعوض أو تستبدل بنظرية مضادة أكثر ملاءمة.

هذا ويحذر بوبر من أن النظريات الأكثر أداء ليست أبدا نظريات صحيحة بل هي فقط نظريات لم تصبح بعد خاطئة.

- ➢ **تطوير المعيار:**

إذا كان بوبر لم يتساهل أبدا حول الأهمية التي يمنحها للدحض كمنفذ حاسم للمعرفة، فهو لم يتردد بالمقابل من تمحيص الأداة إمّا بالقضاء على بعض اللبس، وبتدقيق بعض التشابهات.

المعرفة كسيرورة تطورية:

حاول بوبر إدماج المكتسبات الرئيسية للنظرية التطورية في فلسفته للعلوم ولم يتردد في هذا الصدد في التحدث عن "إبستيمولوجيا تطورية" فالإبستيمولوجيا التطورية كما يقول تسمح لنا بفهم أحسن للتطور و للإبستيمولوجيا من حيث أنّهما يتطابقان مع المنهج العلمي.

فانطلاقا من الفكرة القائلة أنّ "كل العضويات هي مقحمة ليلا نهارا في حل المشكلات، فإنّ بوبر أقام علاقة تشابه بين العلاقات التي تقيمها الأجناس الحيوانية أو النباتية تجاه التحولات التي تصيب المحيط الإكولوجي والعلاقات التي تقيمها تخميناتها تجاه التجارب الموجهة لدحضها.

بنفس الكيفية التي يمكن أن يحدثها تحول حاسم في المحيط بتكيف بعض الأجناس والقضاء على البعض الآخر كذلك من نتيجة تجربة دحضية يمكن تبني نظرية (قد يكون تبني مؤقت) وفي نفس الوقت استبعاد نهائي لنظرية سابقة، فالتجارب تسمح للعلماء بإجراء انتقاءات بين النظريات المتنافسة.

رهان المعيار البوبيري:

هناك اعتراضات قوية وجهت للمعيار الذي وضعه بوبر للتمييز بين العلم واللاعلم، وقد قبل أن تطبيقه بدون شك يكون أسهل في ميدان علوم الطبيعة منه في ميدان المجتمع، ومع هذا فإنّ ترقية القابلية للتكذيب falsifiabilité إلى مرتبة المبدأ الملهم للكشف العلمي يحمل نتائج نظرية معتبرة تتجاوز الصعوبات المحتملة في تطبيقه وهو الأمر الذي جعل رادنتسكي Radintski يقول أن بوبر كان دون إعلان ذلك صانع ثورة كوبرنيقية حقيقية في مجال العلوم. وإذا قبلنا بهذه الفكرة يمكننا أن نقدر هذا الرهان بكيفيات ثلاث:

- أولا بوبر هو رجل منهج ومنهجية إن صح التعبير ممنهج méthodiste أكثر منه منظر. فهو لم يكن يهمه بناء نظرية جديدة للعلم بل كان على العكس منهمكا في عقلنة وتدوين الإجراءات الموجهة لجعل المحتوى المعلوماتي للمنطوقات العلمية يبلغ مداه الأقصى، فمشكلته الكبرى كانت كالتالي:
- ما هي القواعد التي يجب أن نتبناها إذا أردنا أن تكون تخميناتنا جد خصبة في البحث عن الحقيقة وقد نحى بوبر إلى أن أسلوب المحاولة والخطأ هو الأحسن لتحريك "المعرفة العلمية".

- ثم إنّ بوبر منح للخطأ الدور الحاسم في عملية الاستزادة في معارفنا "أخطاؤنا تعلمنا" كما يقول، مضيفا "تلك هي القاعدة لكل إبستيمولوجيا ولكل منهجية".

و هو راسخ الاعتقاد في أنّ اكتشاف الخطأ عن طريق إعلامه لنا بجهلنا، يفتح في نفس الوقت السبيل لمعرفة جديدة، فالعلم ليس سوى استبعاد غير متناهي للخطأ.

أخيرا أعلن بوبر دون تردد نهاية المثالية اليقينية في العلم نازعا عنه الهالة التي غالبا ما تحيط به مؤكدا ذلك بقوله "إنّ التصور الخاطئ للعلم يتجلى في التعطش للصحة والسداد لأنّ ما يشكل رجل العلم ليس هو امتلاك معارف وحقائق لا يجادل فيها وإنما البحث العنيد والنقد الجريء للحقيقة. (منطق الكشف العلمي).

فبينما كل ثقافتنا العلومية scientiste والوضعية positivité تماثل العلم بالصحة justesse وبينما كذلك تطور اللغة يتكفل تخصيص مفهوما لليقين شديد الطابع لعبارتي المعرفة أو العلم: فإنّ بوبر أعاد إدخال الشك واللااستقرار بالتصريح أن نظرياتنا ليست موضوعة لتبجّل وإنما هي مرشحة لتهدم وأن رجال العلم يجب أن يستبعدوا اليقين من أفقهم.

إبستيمولوجيا موضوعانية:

إنّ الإبستيمولوجيا البوبيرية موضعانية objectiviste فهي تضادد "بشكل رادكالي ذاتية رجل العلم بموضوعية العلم".

ذاتية رجل العلم:

يبتعد بوبر بكل حزم عن الحكم المسبق المتصلب الذي يريد أن تكون موضوعية العلم قائمة على موضوعية العالم، إن المثالية الوضعية لعلم خالص ومحايد قادر على التحرر من القيم والمصالح يبدو له غير معقول فهو يقول في هذا الصدد "لا يمكننا أن ننزع من رجل العلم تحيزه بدون أن ننزع منه في نفس الوقت إنسانيته، كذلك لا يمكننا أن نمنع أو أن نحطم أحكامه المسبقة دون أن نحطمه في آن واحد كإنسان وكرجل علم".

وبهذا الصدد فإنّ بوبر لا يقيم تمييزا بين "علوم الطبيعة" و"علوم" "الثقافة" وهو يقول بهذا الشأن أنه من الخاطئ تماما الاعتقاد أن الذي يمارس علوم الطبيعة يكون موضوعيا أكثر من الذي يمارس العلوم الاجتماعية فهو كذلك منحاز (أي رجل العلوم الطبيعية) مثله مثل الرجال الآخرين.

موضوعية العلم:

إنّ موضوعية العلوم الطبيعة والعلوم الاجتماعية لا تتأسس على روح التحيز الموجودة عند رجال العلم، لكنّها تتأسس ببساطة على الطابع العمومي والتنافسي للمؤسسة العلمية يقول بوبر. هذه هي نقطة الانطلاق، فالعلم يبرز ويبزغ لما من معرفة ذاتية مؤسسة على اعتقاد رجل علم نمر إلى معرفة موضوعية مبنية على المجابهة النقدية (المناظرة) لوجهات النظر، وهو ما يسميه بوبر "البين ذاتية" كما يذكر بودوين (Baudouin, 1995).

" إن بوبر حين يتحدث عن العلم كنظرية من خلال كتاباته يتناول بالتحليل مشكلاته في صورة تساؤلات وأراء. على سبيل المثال مشكلة الاستقراء . وهي أول حديث لبوبر في" المعرفة الموضوعية " و هي كذلك في" منطق الكشف العلمي ". هذه المشكلة في رأي بوبر لتوضع وضعا صحيحا يجب علينا أن نميز أولا بين العلم و اللاعلم " science et non science" ثم نميز منطق المعرفة " logique de la connaissance " من سيكولوجية المعرفة " psychologie de la connaissance " هذا من جهة ثانية. كما يبدو من الضروري طالما نحن في ميدان العلم أن نستبعد الذاتية " subjectivisme "التي قد تفسد على العلم موضوعيته، هذا ما يعرف عند بوبر بالقرارات المنهجية ". (ماهر، 1985 : 32)

إن بوبر ينظر للنظريات العلمية على أنها نظريات وصفية، فهي تشير إلى ما قد نلاحظه في أي قطاع من الزمان والمكان إذا توافرت الشروط الدقيقة.(ماهر، 1985: 34).

يكون العلم موضوعيا عند بوبر بمعنى قيام نظرياته لا يمكن أن ترد إلى محتوى الشعور لأي فرد، بمجرد قيام النظرية تعرض للاختبار في مقابل حالات الأشياء الملاحظة، وفيما يتعلق بأي اختبار تتعرض له النظرية فإنه إما أن تبقى النظرية أو ترفض. وعملية اختبار النظرية على النحو المشار إليه، لا تتضمن أولا تعتمد على الاعتقادات الذاتية لأي فرد، فما دام الاختبار سيقوم به فرد ما يمكن تكراره مرات ومرات بواسطة أي فرد آخر في أي زمان ومكان (ماهر، 1986:39).

الاختلاف بين المعرفة العلمية و المعرفة ما قبل العلمية " pré-scientifique " هو أن النوع الأول معرض دائما للنقد الواعي بصورة نظرية منهجية (ماهر، 1985: 50).

نمو المعرفة العلمية و النقد العقلي:

لجأ بوبر إلى استخدام مبدأ " التكذيب " الذي يستند بدوره لمفهومه عن " نمو المعرفة العلمية " لأن مفهوم النمو حيوي وضروري لكل من جانبي المعرفة العقلية و الأمبريقية . فطريقة نمو العلم هي التي تجعل العالم يميز بين النظريات التي لديه و يختار أفضلها . كما تتيح له الفرصة لإبداء الأسباب لرفض النظريات و اقتراح الشروط التي لابد من توافرها ، حتى يمكن القول عن أية نظرية أنها مقنعة .

وهكذا فإن الخصم الكبير للفكر الوضعي " positivisme " هو وجهة النظر التكذيبية" falcificationnisme " للعلم التي يدافع عنها بوبر و التي تنال انخراط عدد كبير من الباحثين والفلاسفة و هي وجهة النظر التي يثني شالمرس (Schalmers, 1991 : 23) على جوانبها العامة ، حيث يذكر أن النظريات العلمية قابلة للتكذيب و يمكن أن تخضع للتحسين أو التعويض أي الاستدلال , ومن حيث أنها تزعم تأكيد شيء ما حول العالم , فيمكن التحقق منها بمواجهتها فيما بينها . ويمكن استفادة من ذلك اعتبار تاريخ العلوم كتاريخ بقاء " survie " للنظريات الأكثر تكيفا التي اجتازت بنجاح الاختبارات الأكثر صرامة.

و فكرة النمو عند بوبر تعنى صورة من صور التقدم، وبالتالي يصبح معيار التقدم هو ما يحدد نمو العلم. فإذا كانت لدينا نظرية ما، مرت بمراحل الاختبار واجتازتها، فإن النظرية عندئذ تصبح أفضل من غيرها من النظريات التي لم تخضع للاختبار و بالتالي فإنه يمكن لنا كما يذكر (ماهر، 1985) تطبيق هذا المعيار على نمو المعرفة العلمية

إن هدف العلم من وجهة نظر بوبر هو أن يقترب أكثر فأكثر من الصدق والعلم يستطيع أن يفعل ذلك عن طريق منهج النقد العقلي. وهذا المنهج بطبيعة الحال يتضمن الصياغة الواضحة للمشكلات، و الاختبار المنتظم للحلول المقترحة وفقا للقواعد المنهجية. ومن ثم فإن نمو المعرفة يتقدم ابتداء من حذف الخطأ.

عندما لاحظ كارل بوبر شيوع التناقضات بين العلماء اقترح عليهم في عام 1981 مجموعة من "آداب المهنة " أولها: حظر الوصاية على التفكير العلمي حتى إن صدرت من مختص، والثاني: هو الاعتراف باحتمال وقوع العلماء في الخطأ بشرط تحليل الأخطاء والتعلم منها بدلا من التستر عليها والثالث: هو احترام المشتغل بالعلم لحرية الآخرين في النقد والاعتراف بحقهم في تنبيهه إلى أخطائه، فذلك أدعى إلى تصحيحها من الاكتفاء بالنقد الذاتي،

والرابع: هو ألا ّ يكون اهتمام المشتغل بالعلم بتنبيه الآخرين إلى أخطائهم شاغلا له عن الانتباه إلى أخطائه (عفيفي، 2002: 60)

وفي تحليله لفكر بوبر يقول نفادي، 1996: 93 إن " العلم يتعامل مع النظريات، والنظريات معرضة دوما للتكذيب، ومعرضة بالتالي للنقد و الرفض دوما. و أحسن النظريات التي دحضت، ذلك لأنها أخلت المكان لنظرية جديدة، بحيث يمكن للعلم أن يسير إلى الأمام بلا نهاية . وأن تتطور بالتالي المعرفة العلمية. وعلى هذا النحو ينتج أن المعرفة العلمية كلها تتميز عن المعرفة العادية بأنها ذات طابع افتراضي.

ويرى بوبر أن عملية النمو المطرد للمعرفة العلمية أنها تتم بطريقة المناقشة النقدية للنظرية (أو النظريات) العلمية و استبعاد الخاطئ منها .

إن العلم في منظور بوبر لا يقول ما هو الصحيح. ولكن يقر ما هو خاطئ . فبالنسبة لبوبر المقصود هنا ليس لغة لاستبعاد السؤال المتعلق بالحقيقة العلمية بل بالعكس فهو جهد يحمل المؤشر الرئيسي للتمييز بين ما هو خطاب علمي و الإنتاجات الإنسانية الأخرى. فليس درجة الدقة ولا درجة التناسق الداخلي للخطاب هي التي تسمح بالحكم على علوميته " scientificité " من وجهة نظر ما بل الذي يسمح بهذا الحكم هو التواضع الذي يميز هذا الخطاب(Johsua et Dupin , 1993).

كما يرى أيضا أن بناء النظرية لا يتم بطريقة استقرائية خاصة، بل يلعب التخيل العلمي والإبداعي دورا في ذلك و لكن بوبر لا يلغي التجربة و الملاحظة في الإطلاق لصياغة النظرية العلمية ، ويؤكد دور الاستدلالية في التحقق من صدق مشتقات النظرية ، حيث يرى وجوب استخدام منطق استدلالي لاختبار نظرية ما واشتقاق أقوال فردية من النظريات بحيث تكون هذه الأقوال قابلة للملاحظة و يمكن اختبارها ، ويسمي بوبر الأقوال الفردية المشتقة من النظرية بالأقوال الأساسية , ويرى أنها قابلة للتكذيب , والأقوال الأساسية هنا تعنى جميع الأقوال الفردية التي تكون متماسكة ذاتيا . ويرى بوبر أن النظرية لكي تكون قابلة للتكذيب يجب أن توصف بأنها تجريبية (العلاف، 1991: 82).

ويعتبر منهج العلم عند بوبر هو منهج التجربة و استبعاد الخطأ: أنه منهج طرح فرضيات جزئية، يجب إخضاعها للنقد الصارم بهذا الكشف عن أخطائنا و ضلالاتنا على حد تعبير(نفادي، 1996: 94)

و يصر بوبر كما جاء على لسان(ماهر، 1986 : 38) على أن كل الملاحظات , بدون استثناء لا بدّ وأن تجري في ضوء نظرية ، أي لا توجد قضايا ملاحظة أولية تتجاوز ما هو نظري يمكن ان تشيد النظرية العلمية على متنها .

وفي أواخر الستينات طرح بوبر نظرية العالم الثالث ". و العالم الأول عنده ، هو عالم الأشياء ، أو عالم الموضوعات الفيزيائية ، و العالم الثاني هو ميدان التجربة الذاتية ، ميدان الأحاسيس و الأفكار أما العالم الثالث فهو عالم الأقوال و النظريات و المشكلات و الأحكام النقدية و مضمونها بالمعنى المنطقي ، كما هو مبين في (تفادي ، 1996 : 94) .

وهذه العوالم الثلاث متميزة تماما من الناحية الأنطولوجية وهي كما ذكرها (ماهر، 1986: 38) عالم الحالات الفيزيائية وهو العالم الأول , وعالم الحالات العقلية و هو العالم الثاني، أما العالم الثالث فهو عالم تعقل الأفكار بالمعنى الموضوعي ، وهو عالم الأشياء الممكنة بالنسبة للفكر .ومحتوى هذا العالم هو محتوى الكتب ، و الموضوع السليم للابستيمولوجيا يقطن فيه لا في العالم الثاني الذي هو عالم الوعي و الشعور و الحالات العقلية و الميول السيكولوجية والمعتقدات و المدركات كما تذكر (الخولي ، 2003 : 93).

إن العالم الثالث كما يقول بوبر هو من صنع الإنسان ولكنه يغدو فيما بعد مستقلا عنه، لأنه ينطوي على الكثير من الأشياء غير المتوقعة، من الأشياء التي تشكل نتائج نشاط الناس الهادف. و يشير بوبر كما جاء على لسان (ماهر، 1986 : 38) إلى أن تفاعلنا مع العالم الثالث يماثل تماما التطور الحياتي، ويقول أنه من خلال هذا التفاعل بين ذواتنا و بين العالم الثالث فإن المعرفة الموضوعية تنمو .

و بشأن العلاقة بين العوالم الثلاث فتقول (الخولي , 2003 : 94) أنها متداخلة . فالعالم الأول مستقل عن العالم الثالث – لكن العقل – العالم الثاني هو الوسيط الذي يربط بينهما و بواسطة علاقاته بكليهما. إذ له وثيق الصلة بالعالم الثالث . فهو الذي يخلقه ثم يظل يدرسه و يضيف إليه ويحذف منه.

و خلاصة القول في العلاقة بينهما، أن العالم الثاني يربط بين العالمين الأول و الثالث وأن هناك عملية تغذية راجعة للعالم الثالث من العالم الثاني بل وحتى من العالم الأول .

إن تأثير كارل بوبر على القرن العشرين كان قويا إلى حد بعيد , وذلك بتشديده على الحاجة إلى فحص نقدي للأفكار , كما كان له تأثير قوي على الجماعة العلمية ، حيث أن دعوته العلماء أن يبحثوا عن تكذيب أفكارهم أكثر من التحقق منها لم يمض دون انتباه ،

وأيضا الخط المقترح لوضع الحدود الفاصلة بين العلم الحق و العلم الزائف ، فقد كان له أثر مفيد . (نفادي، 1996 : 95)

ويتحدث بوبر عن تصور جد تفاؤلي للقدرة التي يملكها الإنسان لتمييز الصحيح و الوصول إلى المعرفة.

إن مذهب الطابع الظاهري للحقيقة يتواجد في أساس هذه النظرة المتفائلة و الجديدة لإمكانية المعرفة. فالحقيقة يمكن أن تكون محجوبة و لكن بإمكانها أن تظهر . فإذا لم تتكشف بنفسها ، يمكننا أن ندفع بها إلى الظهور . إن رفع الستار عنها ليس بدون شك أمرا يسيرا، لكن بمجرد ما تتعرى يمكننا أن نراها، ونميزها عن الخطأ و أن نعلم فعلا أنها حقيقة.

إنه تحت بصمة هذه الابستيمولوجيا التفاؤلية التي يعد كل من بيكون و ديكارت Bacon وDescartes رائديها الأساسيين ولد العلم و التقنيات الحديثة. هؤلاء علمونا أنه لا يوجد على الإطلاق افتعال سلطة في موضوع الحقيقة لأن مصادر المعرفة هي في كل منا : إما في القدرة الإدراكية التي تسمح بالملاحظة الدقيقة للطبيعة , إما في الحدس العقلي الذي يعمل لتمييز الصحيح من الخاطئ (POPPER , 1998 : 24 – 25) .

الخلاصة:

و كاستخلاص مما سبق يمكن القول أنه قبل بوبر كان اهتمام فلاسفة العلم مركزا على الكيفية التي كانت تبلغ بها العلوم الحقيقة وتبرهن عليها. وفي مركز هذه الاهتمامات يتواجد مشكل الاستقراء بمعنى الكيفية التي تبرهن بها سلسلة من التجارب عن قيمة نموذج .

وإذا كان بوبر قد احتفظ بالنسبة للحقيقة بنظرة كلاسيكية فبالنسبة إليه المشكل المركزي لفلسفة العلوم يبقى مبررات قابلية صدق الاقتراحات. فهو قد جدد بعمق مشكل الاستقراء .

والانقلاب الذي أحدثه التناول البوبيري يمكن التعبير عنه كالآتي : بدل أن نمبهر بالتجارب ، يكون من الأهم أن نشدد الاهتمام على النظريات .

ألا يكون من الأجدر النظر إلى العلوم أولا كخلق لنظريات أو نماذج و الاعتقاد في أن الأفكار تنبثق عندما نستكشف حدود النماذج السابقة ؟

وحسب وجهة النظر هذه فالعلماء أو رجال العلم يتناولون العالم دائما بأفكار في أذهانهم. فيحاولون أولا استخدام هذه التصورات. لكن ممارستهم الخاصة كعلماء تتمثل في

البحث عن حدود عمل هذه النماذج . وعندما تصبح هذه الحدود واضحة فإن دينامية البحث تؤدي برجال العلم إلى تخيل تصورات نظرية جديدة تعطي نتائج مطابقة للنماذج السابقة بالإضافة إلى حل بعض الصعوبات القائمة كما يذكر فوريز (Fourez , 2002 : 70) .

ومن مزايا منظور بوبر أنه يبرز جانبا ملموسا في مسعى رجال العلم الذين عموما ما يتناولون مسألة بمعتقداتهم الأولية، لكن البحث يصبح مهما عندما يصلون إلى رفضها، و في هذه العملية يتخيلون نموذجا جديدا. فما أدركه بوبر هو هذا المنطق للمسعى العلمي: الأهم ليس عملية التحقق من الفرضية و لكن عملية تحليلية للبحث عن كيفية تجنب الصعوبات المعترضة.

هذا ويطلعنا بوبر في كتابة المعنون "في البحث عن عالم أفضل" الصادر سنة 2011 في أطروحته الخامسة التي قدمها بشأن البحث في العلوم الإجتماعية أن هذه الأخيرة مثلها مثل العلوم الأخرى تنجح وتخفق، فهي واعدة أو فارغة، خصبة أو عقيمة، ذلك حسب الضعف أو القوة في المشكلات التي تعكف على تناولها، وكذلك حسب الضعف والقوة في الصدق وفي سداد الحكم وفي البساطة التي يتصف بها البحث عند تناولها. وليس بالضرورة أن تكون المشكلات محل المعالجة مشكلات نظرية. هناك مشكلات عملية خطيرة مثل الفقر، الأمية، الإضطهاد... قدمت للعلوم الإجتماعية نقطة انطلاق ثمينة لكن هذه المشكلات العملية تؤدي إلى تفكير، وإلى تنظير ومن هنا تؤدي إلى التوازن طبعا مع درجة إقدام وأصالة الحل المقترح كل ذلك هو الذي يحدد قيمة أو تفاهة الخدمة العلمية.

المراجع باللغة العربية:

1-يمنى طريف الخولي (2003): فلسفة كارل بوبر، منهج العلم، منطق العلم، مطابع الهيئة العامة للكتاب، الطبعة الثانية، القاهرة.

2-عبد القادر محمود علي ماهر (1986): منطق الكشف العلمي، دار النهضة العربية، بريوت، لبنان، تأليف (Popper, K).

3-عادل السكري (1999): نظرية العرفة- من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

4-عفيفي محمود عفيفي (2002): هذا هو علم البيولوجيا، سلسلة عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، العدد 277، الكويت، تأليف(Mayr)

5-السيد نفادي (1996): اتجاهات جديدة في فلسفة العلم، مجلة عالم الفكر، المجلد 25، العدد 2، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت.

6-لخضر مذبوح (2009): فكرة التفتح في فلسفة كارل بوبر منشورات الاختلاف الجزائر والدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان.

7-روبير بلانشي (1972): نظرية العلم (الإبستيمولوجيا)، ترجمة محمد يعقوبي، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.

8-طه حسين(1971) : قادة الفكر دار المعارف القاهرة مصر

المراجع باللغة الأجنبية:

1-Bachelard ,G(1993) :la formation de l'esprit scientifique ,Editions Vrin Paris

2-Baudouin, J (1995) : Karl Popper – que sais je collection Puf – Paris.

3-Colloque (1979) : de Vienne à Frankfurt, Popper –Adorno, la querelle allemande des sciences sociales.

4-Fourez, G (2002) : la Construction des sciences – la logique des inventions scientifiques, éditions De Boeck et Larcier – Bruxelles.

5-Jacob, F(1982): le jeu des possibles, Librairie Arthem, Editions Fayard Paris.

6-Johsua, S & Dupin, JJ (1993) : Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques- édition puf, Paris.

7-Piaget, J (1970) : Psychologie et Epistémologie – pour une théorie de la connaissance, éditions Gontier – Denoel, Paris.

8-Piaget, J (1967) :logique et connaissance scientifique ,Editions Galimard Paris

9-Popper, K (1978) : Des sources de la connaissance et de l'ignorance – éditions Payot et Rivages, Paris – Traduction Michelle Irene et Marc De Launay.

10-Popper, K (1978) : La Connaissance Objective, éditions Aubier, Paris.

11-Popper, K (1979) : La Société Ouverte et ses Ennemis, éditions du Seuil, Paris.

12-Popper, k (1986) : Conjectures et Réputations, éditions Payot, Paris

13-Popper, k (2011) : A la recherche d'un monde meilleurs – société d'édition les belles lettres – traduction Jean-Luc EVARD – paris

14-Schalmers, A (1991) : la Fabrication de la science – Editions de la découverte .Paris.

علاقة المناخ التنظيمي بالاحتراق النفسي لدى الممرضين
" دراسة ميدانية ببعض المؤسسات الصحية بالعاصمة "

أ/ فوزي ميهوبي
جامعة سعد دحلب البليدة

هدفت الدراسة إلى تشخيص مستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين ببعض المؤسسات الصحية بالجزائر العاصمة. وكذا علاقة المناخ التنظيمي بالاحتراق النفسي. ولتحقيق هذه الأهداف صممنا مقياس للمناخ التنظيمي(تحققنا من خصائصه السيكومترية) وطبقناه مع مقياس الاحتراق النفسي لــ ك. ماسلاش (MBI) بعد التحقق من خصائصه السيكومترية كذلك. على عينة من 271 ممرض (138ذكور و133إناث) وتمت الدراسة بــ 11 مؤسسة صحية على مستوى الجزائر العاصمة.

أسفرت نتائج الدراسة على أن الممرضين يعانون من مستوى مرتفع ودال من الاحتراق النفسي وعلى ارتباط موجب ودال بين المناخ التنظيمي والاحتراق النفسي.

The present study aims to diagnose psychological burning among the nurses in Algiers health institutions ; also to see the relationships between organizational climate and psychological burning. For this reason a questionnaire was designed and Maslash MBI was also used and composed of 271 nurse of both sexes(138 male and 133 female) distributed on 11 health institutions in Algiers.

Results indicated that nurses suffering highly from psychological burning and positive relationships between organizational climate and psychological burning

مقدمة:

بالرغم من تولي الدولة الجزائرية على غرار الدول المتحضرة اهتماما كبيرا بالخدمات الاجتماعية تبقى الخدمات الصحية دون مستوى متطلبات المواطن الجزائري، والذي يرى بأنها بعيدة كل البعد عن الخدمات الإنسانية النبيلة. حيث أصبحت عبارة خدمات صحية "لا إنسانية" لصيقة بالمؤسسات الصحية، وقد تعوّد المواطن في السنوات الأخيرة على بند "أنسنة المستشفيات"وإصلاحها على رأس برنامج كل وزير صحة جديد حتى أصبحت الوزارة تلقب بوزارة الصحة والسكان وإصلاح المستشفيات.

ونسعى من خلال هذا البحث إلى فهم وتفسير بعض مصادر هذه السلوكيات "اللاإنسانية"في المؤسسات الصحية.

يؤكد الباحثون والدارسون بأن المهن التي تعمل على مساعدة الآخر والتي يلقبونها "بمهن المساعدة الاجتماعية " تولد ضغطًا مستمراً يصل إلى الاحتراق النفسي، ناتجاً عن طبيعة المهنة.

كما أكدت الدراسات أن هناك عامل آخر لا يقل أهمية عن طبيعة المهنة وهو بدوره يولد الاحتراق النفسي ألا وهو المناخ التنظيمي.

إن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين الجزائريين وواقع المناخ التنظيمي داخل المؤسسات الصحية. وكذا العلاقة بين المناخ التنظيمي والاحتراق النفسي لديهم.

كما تم اختيار الممرضين لمعرفة أثر المناخ التنظيمي داخل المؤسسة الصحية على الاحتراق النفسي عن قصد، كونهم فئة أساسية في العملية العلاجية والخدماتية.

كذلك تشير الإحصائيات الطبية التي نشرتها المنظمة العالمية في تقريرها السنوي حول الوضع الصحي في العالم: أن الاضطرابات الصحية التي لها صلة بالضغوط والظروف البيئية السلبية الأخرى تمثل ما بين50%و80% من كل الأمراض المعروفة (يخلف 2001) و(أيت حمودة 2006).

أما في الجزائر فقد جاء الاهتمام بالصحة العقلية لعمال القطاع الصحي في التعليمية الوزارية رقم18 المؤرخة بتاريخ27 أكتوبر 2002 التي جاء فيها: ".....غالبا ما يواجه مهني الصحة العاملين في المصالح الإستعجالية والمصالح العناية المركزة وضعيات قصوى في كفاحهم الدائم ضد معاناة المرضى الذين يتكفلون بهم، فهم يخضعون للعبء الكمي للمهنة

لكن أيضا لأعباء فكرية وانفعالية تتزايد في المصالح ذات النشاط المكثف نظرا للضغوط التنظيمية والعلائقية، أو تلك المرتبطة بمعاشهم المهني أين يمتزج عدم الرضا، نقص المشاركة في اتخاذ القرارات .... الخ، وقد ينجر عن كل هذه الإرغامات معانات نفسية خصوصا لما تكون الظرف العمل غير ملائمة، فتؤدي إلى ضغط المهنة وتظاهراته القصوى:الاحتراق النفسي" burn out "(Instruction Ministérielle2002 N°18).

إشكالية البحث:

نسعى من خلال الدراسة الحالية استقصاء مستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين في بعض المؤسسات الصحية على مقياس ماسلاش، ومعرفة المناخ التنظيمي السائد داخل بعض المؤسسات الصحية في العاصمة، كذا محاولة الكشف وتفسير بعض عوامل رداءة و" لا إنسانية " الخدمات الصحية، ومعرفة العلاقة بين المناخ التنظيمي السائد داخل المؤسسات الصحية بالاحتراق النفسي، وكذا لفت الأنظار لنوعية المناخ التنظيمي السائد داخل المؤسسات الصحية والسعي على تدعيم العوامل الموجبة وتعديل السالبة منها.

فحسب (أرسز Arces1991) يعتبر الاحتراق النفسي في الخدمة الاجتماعية ظاهرة مرضية تؤثر على فاعلية الممارسة المهنية والعملاء المستفيدين من الخدمة وعلى مؤسسات الرعاية الاجتماعية نتيجة التوجه السلبي لدى الأخصائيين الناشئ عن تأثير الاحتراق النفسي المرتبط بالتوتر الناتج عن طبيعة العمل (فهد السيف2000).

وتوصل (روداري وآخرون Rodary et col 1993) أن 20% إلى 40 % من المعالجين هم في حالة احتراق نفسي و25% من ممرضات المستشفيات العامة باختلاف المصلحات يعانين في عملهن، 56% منهن رغبت مؤخرا في التخلي عن مهنتها ، رغم أن 80% منهن لا يزلن متحفزات جدا لما يقمن به(حاتم 2005). وانتهت نتائج (موساوي 2001) أن الممرضون يعانون من ضغط مهني.

وبيّن(أم وهاريسون Um et Harrison1998) (فهد السيف2000) أن ضغوط الممارسة المهنية في الخدمة الاجتماعية تنشأ عن العلاقة المهنية، وأعباء وعلاقة العمل،وخصائص مؤسسات الخدمات ،حيث أن الأخصائي الاجتماعي يقضي وقتا طويلا متواصلا في العمل المجهد مع العملاء نتيجة لطبيعة المهنة التي تتطلب ذلك.كما كشفت دراسة (جلولي 2003) أن الممرضون يعانون من شدة مرتفعة من الإجهاد الانفعالي ومن

شدة متوسطة من تبلد المشاعر وتدني الشعور بالإنجاز. وتشير دراسة(فهد السيف 2000) لدى الأخصائيين الاجتماعيين في المؤسسات الاجتماعية المتمثلة في القطاع الصحي والتعليمي أن الاحتراق النفسي الناتج عن طبيعة الوظيفة عال وهو راجع إلى قصر المسار الوظيفي وفرص الترقي، والندم لاختيار هذا التخصص والحاجة للقيام بأعمال أخرى لزيادة الدخل، وتشعب المسؤوليات المسببة للتوتر، الإنهاك لزيادة أعباء العمل، الخوف من التعرض لبعض الأمراض،طغيان المسؤوليات العمل على الحياة الخاصة،الإحباط لضآلة فرص النمو المهني،الغبن لتفاوت تقدير المهنة مع المهن الأخرى.

وتظهر من بين الأعراض الخاصة بالعلاقات الاجتماعية تبني سلوك واتجاه دفاعي في العلاقات مع الآخرين تتمثل في عدم الثقة غير المبرر بالآخرين، تجاهل الآخرين والتفاعل مع الآخرين بشكل آلي أي تكتنفه البرودة وصعوبات في الاتصال(علي عسكر 2003).

أما بالنسبة للمناخ التنظيمي، والذي يعرفه (عامرالكبيسي2006) بأنه " يعد الحصيلة لكل العوامل البيئية الداخلية كما يفسرها ويحللها العاملون فيها، والتي تظهر تأثيراتها على سلوكهم وعلى معنوياتهم وبالتالي على أدائهم وانتمائهم للمنظمة التي يعملون فيها ". فدراسة (جودا1997Gowda) (فهد السيف 2000) أظهرت أن العوامل التنظيمية مثل: ضغط العمل، فرص الترقي والرواتب هي أكثر تأثير على الاحتراق النفسي من العميل.

كما بيّنت دراسة (باربر وجواي 1996Barber et Iwai) (فهد السيف 2000) أن بيئة العمل المتمثلة في الصراع الدور أكثر تأثير في إحداث الاحتراق النفسي عن سمات الشخصية وعن كمية الاتصال وعن كمية الدعم الاجتماعي وزملاء العمل. وانتهت نتائج أطباء العمل بعنابة إلى كون البعد التنظيمي من العوامل المسببة للضغط والاحتراق النفسي(حاتم 2005). وتوصل (مسعودي 2003) أن العمليات التنظيمية تسبب في معاناة أطباء مصلحة الاستعجالات من الضغط المهني. وأظهرت (موساوي 2001) أن هناك علاقة دالة بين بعض المتغيرات المهنية والضغط المهني. وتوصلت دراسة (كولينج ومواري 1996 Collings et Murray) إلى أن الضغوط المنتظمة في التخطيط لتحقيق أهداف العمل، عدم وجود إجابات لمشاكل محددة للعملاء وزيادة أعباء العمل وعدم الرضا عن نوعية الإشراف في العمل كذلك مؤشرات لوجود احتراق نفسي(فهد السيف 2000). وأكدت دراسة (Malcolm Paterson 2004) أن هناك علاقة دالة بين الإنتاجية وثمانية أبعاد من المناخ التنظيمي. كما كشفت دراسة (بويد Boyd 1996) (فهد السيف 2000) العلاقة الجوهرية

بين صراع وغموض الدور والاحتراق النفسي لكل من هيئة التمريض والأخصائيين الاجتماعيين . كما تشير نتائج دراسات(ليتر وماسلاش Leiter et Maslash 1988) إلى أن الأخصائيين الاجتماعين الذين يمرون بتجارب وخبرات الاحتراق النفسي هم أكثر احتمالية لضغط الالتزام والولاء لمؤسساتهم الاجتماعية التي يعملون بها(فهد السيف 2000).

وتوصلت دراسة (ترنيبسيد Turnipseed 1988،1994) أن الاحتراق النفسي له علاقة بانخفاض النجاعة التنظيمية والمشكلات المهنية كالدوران في العمل،الخمول،خدمات رديئة،غيابات ومشكلات علائقية. وتوصلت (جلولي2003) إلى أن المحيط الاستشفائي يضم الكثير من عوامل الاحتراق النفسي بعضها مرتبط بتنظيم العمل نفسه كالعبء الكمي والنوعي للمهمة، وبعضها مرتبط بالعلاقات الإنسانية التي تربط الممرض بالمريض وبمختلف عناصر الفريق الطبي، وبعضها الأخر مرتبط بطريقة تنظيم العمل كنظم الترقية والأجور ومواعيد العمل ووسائله.

وتعددت المظاهر النفسية للضغوط العمل وتظهر على شكل أعراض من بينها الكآبة، فقدان الاهتمام، فرط التهيج، فقدان الصبر، الغضب، الملل، الخمول، السلبية(عبد الله 2001) ومن هنا نستطيع أن نقول بأن البحوث والدراسات المتعلقة بمهنة التمريض وبالمناخ التنظيمي أثبتت أن كلاهما ممكن أن يسبب احتراق نفسي(آيت حمودة2006).

فمضاعفات وأثر الاحتراق النفسي تتمثل أولا في الجانب الصحي للممرضين(قانستر وشوبروك1991 Ganter et Schaubroeck) (ستوردور1999Stordeur) كذلك الجانب التنظيمي فهو يخفض من الرضا المهني ويزيد من الاغتراب ومن الدوران في العمل والغياب وينقص كذلك من النجاعة في العمل (ديجور وآخرون 1996Dugan et col) (فرث كوزني 1993Firth Cozens)(لي وأش فورت 1996Lee et Ashforth) (ليتر وماسلاش 1988Leiter et Maslash) (موتوويدلو، بكارومانين 1986 – Motowidlo Packarder et Maning) (ستوردور1999Stordeur). كما كشفت نتائج (عبيد الله العمري 2004) أن ضغوط العمل تتحدد بكل من: العمر، الخدمة، الراتب الشهري، صراع الدور، غموض الدور والولاء التنظيمي.

وفي ضوء ما تقدم يمكن صياغة مشكلة الدراسية الحالية في التساؤلات التالية:

– هل توجد فروق دالة في درجات الإدراك للمناخ التنظيمي لدى الممرضين؟

- هل توجد فروق دالة في مستويات الاحتراق النفسي لدى الممرضين داخل المؤسسات الصحية؟

-هل توجد علاقة دالة بين المناخ التنظيمي والاحتراق النفسي لدى الممرضين ؟

-هل توجد علاقة دالة بين المناخ التنظيمي السائد داخل المؤسسات الصحية والغيابات لدى الممرضين؟

-هل توجد علاقة دالة بين المناخ التنظيمي والدوران في العمل لدى الممرض؟

- هل توجد فروق دالة في دراجات إدراك المناخ التنظيمي بين الممرضين ورؤساء الفرق والمرقبين الطبيين والمراقبين الطبيين الرئيسيين ؟

- هل توجد فروق دالة في مستويات الاحتراق النفسي بين الممرضين ورؤساء الفرق والمراقبين الطبيين والمراقبين الطبيين الرئيسيين؟

الفرضيات:

1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إدراك المناخ التنظيمي لدى الممرضين.

2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الاحتراق النفسي لدى الممرضين.

3-توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناخ التنظيمي ا الصحية والاحتراق النفسي لدى الممرضين.

4-توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عدد الغيابات لدى الممرضين ودرجات المناخ التنظيمي.

5-توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدوران في العمل لدى الممرضين والمناخ التنظيمي.

6-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دراجات إدراك المناخ التنظيمي بين الممرضين ورؤساء الفرق والمرقبين الطبيين والمراقبين الطبيين الرئيسيين.

7-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الاحتراق النفسي بين الممرضين ورؤساء الفرق والمراقبين الطبيين والمراقبين الطبيين الرئيسيين.

أهداف الدراسة :

- استقصاء مستويات الاحتراق النفسي لدى الممرضين ببعض المؤسسات الصحية بالجزائر العاصمة على أبعاد مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي.

– معرفة المناخ التنظيمي داخل بعض المؤسسات الصحية بالعاصمة الجزائرية.
– معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين المناخ التنظيمي والاحتراق النفسي لدى الممرضين.
– محاولة الكشف وتفسير بعض عوامل رداءة الخدمات الصحية والسلوكيات الغير إنسانية في مؤسساتنا الصحية.

الدراسات والبحوث السابقة:

* دراسة **أ.مونيكة هومنقوي وكارلة س.سميث 1999** A. Hemingway and Carlo Monica S.Smith. تحت عنوان: " **المناخ التنظيمي وضغوط العمل كمؤشرات على سلوكيات الانسحاب وحوادث العمل لدى الممرضين** "

توصلت إلى أن الاستعداد للدوران يرتفع كلما زاد صراع الدور وهذا ما يتفق مع نتائج (Gray–Toft et Anderson, 1981) الذي أثبت بأن نسبة الدوران في العمل يعتبر من أهم نواتج الضغط عند الممرضين.

ــ الدوران في العمل له علاقة قوية مع الصراع الدور مقارنة مع (غموض الدور، الوفيات، عبئ العمل).
ــ علاقة الغيابات بمصادر الضغط المتناولة في الدراسة كانت ضعيفة r =0,05
ــ غموض الدور له علاقة قوية بإصابات العمل.
ــ عدم التعاون بين الزملاء يؤدي إلى ضغط الوفيات.
ــ غموض الدور له علاقة بضغط العمل.
ــ عبئ العمل له علاقة بنقص دعم المشرف وضغط العمل.

*دراسة **كيلي.ل.زلاس، باملا.ل.بيروى، واين.أ.هوش وارتر**(1999)

Kelly L.Zellars, Pamelal.Perrewé, Wayne A.Hochwarter

تحت عنوان: " **التخفيف من الاحتراق النفسي لدى موظفي العناية الصحية ذوي الانفعالات السلبية المرتفعة. ما ذا يمكن للمنظمات فعله؟** "

وقد توصّلت النتائج أن إدراك صراع الدوري يزداد حدّة، بينما إدراك الفعالية الجماعية يساهم في تخفيف بعض أبعاد الاحتراق النفسي لدى الممرضين ذوي الانفعالية العالية.

كما تم التوصل مؤخرا بأن الاحتراق النفسي لدى عمال القطاعات الاجتماعية تزداد سوءا خلال مدّة 18 شهرا من العمل في نفس الظروف المحيطية(Savicki et Cooly, 1994).

غير أن الباحثين يرون بأنه من الصعب تحديد ظروف العمل معينة يمكن اعتبارها مهمّة بالنسبة لبعد معين من أبعاد الاحتراق النفسي.

*دراسة **حسن عداد** (2001) وهي عبارة عن رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس العمل والتنظيم بجامعة الجزائر. تحت عنوان "**الجوّ التنظيمي السائد بالمؤسسات الصحية العمومية وعلاقته بالضغط المهني عند إطارات تسيير هذه المؤسسات**"

توصل الدراسة إلى أن تدرك الإطارات الإدارية بالمؤسسة الصحية جوا تنظيميا سلبيا.

ــ تعاني الإطارات الإدارية الموظفة بالمؤسسات الصحية العمومية من ضغط مهني.

ــ توجد علاقة دالة بين إدراك الجو ّالتنظيمي السائد بالمؤسسة الصحية، والضغط الذي تعاني منه الإطارات الإدارية.

ــ لا توجد فروق دالة في إدراك الجو التنظيمي بين أنواع المؤسسات الصحية العمومية بالجزائر العاصمة.

ــ لا توجد فروق دالة بين المديرين ورؤساء المكاتب في إدراكهم للجوّ التنظيمي.

ــ توجد فروق دالة بين الإطارات من حيث السن في معاناتهم

ــ توجد فروق دالة بين الإطارات من حيث التكوين في معاناتهم من الضغط.

ــ لا توجد فروق دالة بين الإطارات الإدارية من حيث مستوى المسؤولية في الشعور بالضغط المهني.

ــ توجد فروق دالة بين الإطارات الإدارية من حيث سنوات الأقدمية في المعانات من الضغط.

*دراسة **ليندة موساوي** (2001): تحت عنوان: " **علاقة الضغط المهني ببعض المتغيرات المهنية والفردية عند الممرضين** " وهي رسالة ماجستير في علم النفس والتنظيم غير منشورة: جامعة الجزائر.

توصلت إلى أن:

ــ يعاني الممرضون من الضغط المهني.

ــ علاقة بين طبيعة المهمة والضغط المهني.

ــ توجد علاقة بين العلاقات داخل المستشفى والضغط المهني

ــ توجد علاقة بين الأجر والضغط المهني.

ــ توجد علاقة بين الترفيه والضغط المهني.

ــ توجد علاقة بين وسائل العمل والضغط المهني

ــ لا توجد فروق بين فئات السن المختلفة فيما يخص الشعور بالضغط.

ــ لا توجد فروق بين الجنسين من حيث الشعور بالضغط.

ــ لا توجد فروق بين الحالة المدنية (أعزب، متزوج، أرمل، مطلق) من حيث شــعورهم بالضغط.

*دراسة **جلولي شتوحي نسيمه**(2003): وهي عبارة عن رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي غير منشورة بجامعة الجزائر تحت عنوان: " **الإنهاك المهني لدى الممرضين واستراتجيات المقاومة المستخدمة** ".

توصلت الدراسة إلى:- يعاني الممرضون من شدة مرتفعة على مستوى بعد الإجهاد الانفعالي، ومن شدة متوسطة على مستوى كل من بعد فقدان الشعور التعاطفي وبعد نقص الشعور بالإنجاز.

- يميل الممرضون إلى استخدام إستراتيجية التجنب كأول إستراتيجية للتقليل من شدة الاحتراق النفسي.

- هناك فرق بين ممرضي المصلحات الطبية والعناية المركزة في الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر.

- وجد فروق بين ممرضو المصلحات الطبية والعناية المركزة في استخدام استراتيجيات المقاومة.

- لا يوجد فروق بين الإناث والذكور في مستوى الاحتراق النفسي.

- لا يوجد فروق بين الإناث والذكور في استراتيجيات المقاومة.

- لا يوجد فروق في شدة الاحتراق النفسي بين المجموعات حسب الأقدمية في العمل.

- توجد فروق في استخدام استراتيجيات المقاومة حسب الأقدمية.

- منهجية البحث:

استخدمنا في هذه الدراسة **المنهج الوصفي التحليلي** وهذا للائمته لطبيعة هذه الدراسة،حيث يهتم بتوفير أوصاف دقيقة للظاهرة المراد دراستها عن طريق النتائج وتفسيرها في عبارات واضحة، ومحددة للوصول إلى حقائق دقيقة عن الوضع القائم من أجل تحسينه.

- **ميدان البحث والدراسة:** أجريت الدراسة في بعض المؤسسات الصحية بالجزائر العاصمة.وهي كالآتي:

" **جدول يمثل نوع المؤسسة وعدد المشاركين** "

اسم المؤسسة	نوع المؤسسة	عددا لمشاركين	النسبة المئوية
مركز استشفائي جامعي	مصطفى باشا	44	16.3
	باب الوادي	31	11.4
	بارني	21	7.7
مؤسسة استشفائية متخصصة	د.معوش أمحند	8	3.0
	سليم زمرلي	32	11.8
	الحروق(باستور)	10	3.7
	علي أيت إيدير	24	8.9
	الهادي فليسي	30	11.1
	إبراهيم غرافة	11	4.1
قطاع صحي	بولوغين	26	9.6
	القبة	34	12.5
المجموع		271	100

- **عينة البحث وطريقة اختيارها:**قمنا باختيار عينة الممرضين وبلغ عددها 271 ممرضًا. من بينهم 138 ذكور و133إناث. أي 50,9% ذكور و49,1% إناث. تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الغير احتمالية دون تمييز أو وضع شروط مسبقة.

- **المهنة:**

المهنة	العدد	النسبة
ممرض	202	%74,5
رئيس فرقة	22	%8,1
مراقب طبي	37	%13,7
مراقب طبي رئيسي	10	%3,7
المجموع	271	%100

- **أدوات البحث:**

***مقياس ماسلاش:**استخدمنا في هذه الدراسة مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي(MBI) Maslash burn out inventory بعد أن قمنا بتعديله.

* **مقياس المناخ التنظيمي:** تم بناء المقياس اعتمادًا على خصائص موضوع المناخ التنظيمي.

- **أسلوب التحليل والمعالجة الإحصائية للنتائج:**

ثم تفريغ بيانات أداتي الدراسة الصالحة لغايات البحث والمستوفية الإجابة في الحاسب الآلي بغرض تحليلها ومعالجتها عن طريق مجموعة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Science(SPSS) وذلك لإيجاد التحليلات الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف الخصائص الشخصية لأفراد الدراسة وكذلك لوصف البيانات.
- استخراج مقاييس النزعة المركزية والتشتت حيث تم حساب المتوسط الحسابي لمعرفة مدى اعتدال صفات أفراد العينة وكذا حساب الانحراف المعياري لمعرفة طبيعة توزيع أفراد العينة ومدى انسجامها.
- حساب X^2 لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مختلف إمكانيات الأجوبة بالنسبة لكل بند في الأداتين.
- استعمال معامل الارتباط Pearson لمعرفة دلالة العلاقة بين مختلف المتغيرات .
- استخدام تحليل التباين، واستعمال F لقياس دلالة الفروق بين متوسطات فئات عينة الدراسة.

عرض نتائج البحث

عرض ومناقشة الفرضية الأولى:

جدول: يبيّن " التوزيع التكراري للمناخ التنظيمي السائد

إدراك المناخ	التكرار	النسبة	المتوسط	الانحراف المعياري
ملائم	10	% 3,7	2,52	0,56
معتدل	109	% 40,2		
غير ملائم	152	% 56,1		

يتضح من خلال الجدول أن أغلبية أفراد العينة (56,1%) لهم قيمة تفوق 133 بالتالي لهم إدراك بأن المناخ التنظيمي غير ملائم، وأن الأقلية (3,7%) لهم قيمة أقل من 95 وبالتالي لهم إدراك بأن المناخ التنظيمي ملائم. بينما تمثل نسبة (40,2%) من مجموع أفراد العينة لهم قيمة تتراوح بين 95 و 133 وبالتالي بأن المناخ التنظيمي معتدل.

الجدول يمثل الاختلافات في إدراك المناخ التنظيمي

	X^2	درجة الحرية	ل =	الدلالة
المناخ التنظيمي	117,39	2	0,000	دال

يتضح من الجدول بأن الاختلافات في دراجات إدراك المناخ التنظيمي السائد دال إحصائيا حيث جاءت قيمة X^2 المحسوبة تساوي (117,39) وبالتالي تحققت الفرضية الأولى.

تتفق هذه النتائج في جوهرها مع ما أقرته دراسة حسن عداد (2001) التي أظهرت أن الإطارات الإدارية بالمؤسسات الصحية تدرك بأن المناخ التنظيمي داخل المؤسسات الصحية غير ملائم. فمن خلال ملاحظتنا للممرضين وكذلك المقابلات التي أجريناها معهم توصلنا إلى أن الممرضون يدركون بأن الأدوار غير محددة.فحسب رباحي (1995) " فإن غموض الدور وتشتت مهام عاملات الشبه طبي وتفككها، يخلق نزاعات بين عناصر هذه الفئة حول تقسيم العمل. في الوقت الذي تطالب بعضهن بمهام ليست من مهامهن ". ويرك الممرضون بأن الاتصال يكاد ينعدم بين الممرضين فيما بينهم، وبينهم وبين باقي الأسلاك المهنية. وحسب (Ph.Jeamet1996) " أن تبادل المعلومات لا يحصل إلا إذا كان كل واحد يشعر بالاحترام والتقدير فيما يريد أن يقول وكذلك يُعطى لكلام كل واحد نفس درجة الاهتمام ". وكذلك لا يوجد أي مساعدة من طرف المسئولين لتطوير الكفاءات. ويذكر (P.Breack1997) : " حاجة العمال إلى تكوين حقيقية، ومعروفة لدى المشرفين والإدارة والمعنيين الأساسيين. ورغم ذلك غالبًا لا تستعمل المؤسسات الصحية الغلاف المالي المخصص للتكوين والسبب هو ما يخلفه هذا الأخير. فذهاب أحد العمال إلى التكوين يخلق اضطراب بسبب تغيبه يولد عبء مهني بالنسبة للذين بقوا في المصلحة ". ناهيك عن نظام المكافآت الذي يدرونه الممرضون بأنه غير منصف. أما الترقية فحسب الممرضون المستجوبون فهي لا تسند إلى معايير الكفاءة والانضباط بل تعتمد على العلاقات الشخصية. وكذلك تعويض الأيام Les récupérations والعطل السنوية فهي لا تعتمد على رزنامة

مُحضرة مسبقًا بل تخضع للعشوائية. ومن هنا نستطيع أن نتصور كيف سيكون سلوك بل الخدمات الصحية المُقدمة من طرف عمال يعملون في مؤسسة يدركون مناخها بهذا الشكل.

عرض ومناقشة الفرضية الثانية:

جدول " التوزيع التكراري لبعد الإجهاد الانفعالي"

الإجهاد الانفعالي	التكرار	النسبة
منخفض	21	7,7
معتدل	106	39,1
مرتفع	144	53,1

يتضح من خلال الجدول الذي يبين التوزيع التكراري لبعد الإجهاد الانفعالي. أن أغلبية التكرارات (53,1%) كانت لهم دراجات تساوي(30 فما فوق) و بالتالي لهم احتراق نفسي مرتفع بالنسبة لهذا البعد وأن أقلية التكرارات (7,7%) لهم درجات تتراوح ما بين (0 – 17) وبالتالي لهم احتراق نفسي منخفض. بينما تمثل نسبة (39,1%) من مجموع تكرارات العينة لهم درجات تتراوح بين (18 – 29) وبالتالي لهم احتراق نفسي معتدل بالنسبة لهذا البعد.

ولقد كان الاختلاف في التكرارات دال إحصائيًا حيث جاءت قيمة X^2 المحسوبة (87,81).

جدول " التوزيع التكراري لتبلد المشاعر

تبلد المشاعر	التكرار	النسبة
منخفض	16	5,9
معتدل	61	22,5
مرتفع	194	71,6

يتضح من الجدول الذي يبين التوزيع التكراري لأفراد العينة لبعد تبلد المشاعر. أن أغلبية التكرارات (71,6%) كانت لهم درجات تساوي (12 فما فوق) وبالتالي لهم احتراق نفسي مرتفع بالنسبة لهذا البعد وأن أقلية التكرارات (5,9%) لهم دراجات تتراوح بين (0–5) وبالتالي لهم احتراق نفسي منخفض. بينما تمثل نسبة (22,5%) من مجموع تكرارات العينة لهم درجات تتراوح بين (6–11) وبالتالي لهم احتراق نفسي معتدل بالنسبة لهذا البعد.

وقد كان الاختلاف في المستويات دال إحصائيًا حيث جاءت قيمة X^2 المحسوبة =(189,66).

الجدول " التوزيع التكراري لتدني الشعور بالانجاز

تدني الشعور بالانجاز	التكرار	النسبة
نخفض	63	23,2
معتدل	81	29,9
مرتفع	121	46,9

يتضح من التوزيع التكراري لأفراد العينة لبعد تدني الشعور بالانجاز .أن أغلبية التكرارات (46,9%) كانت لهم درجات تتراوح بين (0-33) وبالتالي لهم احتراق نفسي مرتفع بالنسبة لهذا البعد، وأن أقلية التكرارات (23,2%)لهم درجات تساوي (40 فما فوق) وبالتالي لهم احتراق نفسي منخفض. بينما تمثل نسبة (29,9%) من مجموع التكرارات العينة لهم دراجات تتراوح بين (34-39) وبالتالي لهم احتراق نفسي معتدل بالنسبة لهذا البعد.

وقد كان الاختلاف في المستويات دال إحصائيا حيث جاءت قيمة X^2 المحسوبة = (24,11).

جدول " الاختلافات في مستويات أبعاد الاحتراق النفسي

الأبعاد	X^2	درجة الحرية	الدلالة	ل =
الإجهاد الانفعالي	87,81	2	دال	0,000
تبلد المشاعر	189,66	2	دال	
تدني الشعور بالانجاز	24,11	2	دال	

يتضح من الجدول بأن الاختلافات في مستويات أبعاد الاحتراق النفسي الثلاثة: الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر وتدني الشعور بالإنجاز كانت دالة وبالتالي تحققت الفرضية الثانية.

افترضت الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات أبعاد الاحتراق النفسي. وتشير التحاليل الإحصائية كما هو موضح في الجدول على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات أبعاد الاحتراق النفسي:الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر وتدني الشعور بالانجاز. وهذا ما يتفق مع دراسة (Chakali 2000) التي أسفرت نتيجتها

أن 70% من الممرضين بمستشفى البليدة يعانون من إنهاك انفعالي، 30% من تبلد المشاعر، 30% من تدني الشعور بالانجاز (حاتم 2005). وتتفق كذلك مع دراسة (جلولي 2003) التي بيّنت أن الممرضون يعانون من مستوي مرتفع من الإنهاك الانفعالي ومن مستوى متوسط في كل من بعد تبلد المشاعر و تدني الشعور بالانجاز. كما بيّنت دراسة Rodary(1993) أن نحو 20% إلى 40% من الممرضين بمستشفى Bicêtre في مصلحة السرطان يعانون من الإنهاك المهني. كما وجد (Canoui1998)أن هذه النسبة تصل إلى 41% لدى ممرضي مصلحة إنعاش الأطفال. من جهته وجد(Libouban1985) أن الممرضين في وحدة الحروق يعانون أيضًا إنهاكًا مهنيًا مرتفعًا (in Antoine Sylvie 2000). وقد أقرت العديد من الدراسات التي أجريت على الممرضين ومن بينها دراسة (1992Londau)في ألمانيا، دراسة (1992Saint Arnaud) بكندا، دراسة Estryn Behar(1990) بفرنسا، أن نحو 20% إلى 30% من الممرضين يعانون إنهاك انفعالي مرتفع. وتوصل (1989Grath) إلى أن متطلبات المرض الانفعالية تعد المصدر الرئيسي للضغط و العلاقات المهنية بصفة عامة. فالممرض يخضع دومًا لمتطلبات المرض و التي غالبًا ما تفوق قدراته وبالتالي يبدأ الشعور بعدم الفعالية وقلة مردوده، فيفقد نتيجة لذلك الشعور التعاطفي إزاء الآخرين، ويصبح جاف في معاملاته مع المرضى ومع زملاء العمل، ويقّيم انجازاته المهنية تقيّمًا سلبيًا. وترى (1981Maslash) أن طبيعة عمل التمريض هي في حد ذاتها مصدرًا للضغط و الإنهاك نظرًا لكون الممرض عرضة باستمرار للأخطار المهددة لحيويته، كعبء العمل و العوامل الانفعالية، كمواجهة الحالات المستعجلة و الخطيرة، كما أنه في حالة الوفاة غالبًا ما يشعر بالفشل وتأنيب الذات وهو في مواجهة يومية مع الموت وعذاب المرضى مما يزيد أكثر فأكثر شعوره بالضغط (جلولي2003). بالرغم من أهمية التمريض، إلا أنه لم يحضى بمكانة عالية في نظر المجتمع إذ ينظر إلى الممرض أو الممرضة على أساس أنه خادم أو خادمة لا غير، لأنهما يقدمان الخدمات المختلفة للمرضى. فالمكانة الاجتماعية للممرض في الجزائر منحطة، إذ يعتقد عامة الناس أنها في متناول الجميع ولا تتطلب أي قدرات خاصة أو تكوين. فحسب (A.Laraba2007):" يصل الممرض إلى تبلد المشاعر تدريجيًا، وهي أحيانًا نتيجة للإجهاد الانفعالي. فهو نوع من حفظ الذات. هذا السلوك يحدث بطريقة لاشعورية عند الممرض، وحتى لو لم يكن راض بذلك.

فهو يشعر بألم كونه لم يصل إلى الشعور بالإنجاز والذي يظهر في البعد الثالث وهو تدني الشعور بالإنجاز.

ومرجع هذا الموقف السلبي اتجاه هذه المهنة إلى الخلفية التاريخية لنشأة التمريض والى النوعية المتواضعة الأفراد الذين عملوا كممرضين في البداية، هذا بالإضافة إلى نظرة الاحتقار من قبل الكثيرين للمهام التي يقوم بها. ومن تم عيش الممرض في صراع دائم نتيجة فقدانه للهوية والقيمة وصعوبة تحقيقه لذاته ولطموحاته الذاتية باعتباره امتداد للطبيب ليس إلا.

ويبدأ هذا الشعور قبل ذلك في مراكز التكوين الشبه الطبي، حيث يكون الممرض الطالب مجبرًا على البقاء فيها لأنه لم يتمكن من التسجيل في أماكن أخرى كالجامعات والمعاهد العليا. وبالتالي يعتبر هذا التكوين عمومًا استصغار لقيمة الفرد الذي يسعى جاهدًا لكسب صورة إيجابية وتقدير علي لذاته.

عرض ومناقشة الفرضية الثالثة:

جدول " الارتباط بين المناخ التنظيمي وأبعاد الاحتراق النفسي

أبعاد الاحتراق النفسي	المناخ التنظيمي
الإجهاد الانفعالي	0,29** = r
تبلد المشاعر	0,21** = r
تدني الشعور بالانجاز	−0,17** = r

** : دال عند مستوى الدلالة 0,01

يبين الجدول أنه توجد علاقة ارتباط دالة عند مستوى الدلالة 0,01 بين المناخ التنظيمي وأبعاد الاحتراق النفسي.

وتجدر الإشارة أن ارتباط المناخ التنظيمي وبعد الإجهاد الانفعالي كانت (0,29=r)، وتعني أن كلما كان المناخ غير ملائم كلما كان الإجهاد الانفعالي مرتفع. وهي علاقة موجبة وأقوى من علاقة المناخ التنظيمي وبعد تبلد المشاعر والتي تساوى (r= 0,21)، وتعني أن كلما كان المناخ غير ملائم كلما كان تبلد المشاعر مرتفع. بينما ارتباط المناخ التنظيمي وتدني الشعور بالانجاز فكان ارتباط سالب(r= −0,17)، وتعني أن كلما كان المناخ غير ملائم كلما كان الشعور بالانجاز منخفض. وبالتالي نقول أن الفرضية الثالثة قد تحققت.

افترضت الدراسة وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين المناخ التنظيمي والاحتراق النفسي لدى الممرضين. وتشير نتائج التحليل الإحصائي كما هو موضح في الجدول أنه توجد علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين المناخ التنظيمي والاحتراق النفسي لدى الممرضين.وهذا يتفق مع ما أكده Brief et al (1981) وراشد محمد (1992) من أن السياسات والعمليات التنظيمية من أهم العوامل المسببة للضغوط(مسعودي2003). ما أتت به دراسة Turnispeed(1994) من أن متغيرات المحيط (تماسك الجماعة، ضغط العمل، دعم المشرف، وضوح المهمة، الاستقلالية) ترتبط بالاحتراق النفسي. وتفق مع دراسة Monica Hemingway(1999) بأن غموض الدور له علاقة بضغط العمل، وعبء العمل له علاقة بنقص دعم المشرف وضغط العمل. وتفق كذلك مع ما توصل إليه فهد السيف(2000) من أن الاحتراق النفسي لدى الأخصائيين الاجتماعيين الناتج عن البيئة التنظيمية كان عاليًا. ويتفق مع دراسة موساوي(2001) بأن هناك علاقة دالة بين بعض المتغيرات المهنية والضغط المهني. وتتفق مع دراسة مسعودي(2003) من أن العمليات التنظيمية تسبب معاناة أطباء مصلحة الاستعجالات من الضغط المهني. وقد ذكرت (جلولي 2003) بأن المحيط الاستشفائي ضم الكثير من العوامل الإنهاك بعضها مرتبط بطريقة تنظيم العمل: كنظم الترقية والأجور ومواعيد العمل ووسائله. وكشفت نتائج دراسة العمري(2004) أن ضغوط العمل تتحدد بكل من(العمر،الخدمة، الراتب الشهري، صراع الدور، غموض الدور والولاء التنظيمي). كما انتهت دراسة أطباء العمل بعنابه إلى كون البعد التنظيمي من العوامل المسببة للضغط والاحتراق النفسي(Gueroui et col 2004)(حاتم2005).

فالممرض يصطدم بواقع يخالف تمامًا الصورة التي رسمها في ذهنه قبل البدء في ممارسة عمله، فتكون له صورة مثالية عن هذه المهنة، ولكن سرعان ما تتكسر بمجرد ملامسته للحقيقة الميدانية، فطريقة العمل والمعاملة والتعامل داخل المستشفى تختلف اختلافًا سلبيًا عن الجانب النظري الذي تلقاه أثناء مرحلة تكوينه، وهذا ما يؤثر سلبًا على معنويات الممرض الشاب وعلى حالته النفسية، مما يدفعه للهروب بأي طريقة من الوضعية المرّة، فهناك من يلجأ لطرقة التمارض بغية الحصول على عطل مرضية من فترة لأخرى، أو التغيب عن العمل بدون سبب، وهناك من يغير سلم حياته تمامًا فيختار تكوين آخر، خاصة منهم الحاصلون على شهادة البكالوريا، فنجدهم بموازاة مهنة التمريض، يسجلون أنفسهم في المعاهد والجامعات بغيت الحصول على شهادات تمكنهم من اختيار مهن آخري أقل إنهاك

للإنسان وصحته. وهناك فئة آخري تلجئ للأعمال الحرة والتجارة، أو أي عمل آخر مادام هذا العمل سيمكنهم من ترك هذه المهنة المتعبة و الصعبة(شتوحي 2003). ولقد أكد (Christian Moreau 1990) أن عامل الأجر لا يبدو محددًا لنقص الممرضين في المؤسسات الصحية. ففي الولايات المتحدة الأمريكية قد تضاعف أجر الممرضين ثلاث مرات في مدة عشر سنوات، ورغم ذلك بقي مشكل نقص الممرضين قائم. وهذا إن دل على شيء إنا يدل على أن هناك عوامل آخري أدت إلى النفور من هاته المهنة. وهذا ما جعلنا نفسر سلوكيات الممرضين بالمناخ التنظيمي،وهذا يجعل الممرض يشعر بأنه يعمل أكثر فيحس بالإجهاد الانفعالي. وأن عمله رغم نبله فهو لا يوفر له الاحترام والتقدير من طرف كل الناس داخل أو خارج المؤسسة الصحية، فبالنسبة للكل الممرض هو ذلك العامل الذي يحسن استعمال الحقنة فقط. وهذا يصل بالممرض إلي تدني الشعور بالانجاز.

ومن هذا وذاك يصل الممرض إلى تبلد المشاعر الذي يظهر على شكل سلوك انفعالي، عدم الصبر، فقدان التعاطف مع الآخر، وهذا ما يفسر " اللاإنسانية " في الخدمات الصحية.

عرض ومناقشة الفرضية الرابعة:

جدول " ارتباط المناخ التنظيمي والغيابات

	المناخ التنظيمي
الغيابات	r= 0,15 *

* : دال عند مستوى الدلالة 0,05

يبين الجدول أنه توجد علاقة ارتباط دالة بين المناخ التنظيمي و الغيابات (r= 0,15) عند مستوى الدلالة 0,05 وبالتالي تحققت الفرضية الرابعة .

افترضت الدراسة الحالية وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيًا بين عدد الغيابات ودرجات المناخ التنظيمي. وتشير التحاليل الإحصائية كما هو موضح في الجدول أنه توجد علاقة ارتباط دالة إحصائيًا بين المناخ التنظيمي وعدد الغيابات. وهذا ما بيّنته دراسة Monica Hemingway(1999) بأن مصادر الغيابات بمصادر الضغط المتناولة في الدراسة كانت ضعيفة. وحسب نظرية التحليل النفسي يمكن اعتبار التغيب عن العمل لدى العمال نوعًا من الهروب فقد يحمي العامل نفسه مؤقتًا من بيئة عمله التي حالت دون إشباع دوافعه وتحقيق توازنه الشخصي عن طرق الهروب من موقف العمل بدون مبرر موضوعي

يذكرن وهو ما نسميه بالتغيب بدون عذر(منصوري 1983). وقد أشارت عدة دراسات أن الإقلاع عن العمل قد يساعد العمال على مواجهة مختلف أنواع الضغوط وبذلك فإنها تسهم في تحسين الظروف العامة عند مزاولتهم للنشاط أثناء العودة. وبيّنت دراسة Rick.D.Hackett(1996) أن الغيابات العرضية (المناسبتية) قد تساعد على إبقاء الحالة الجسدية و النفسية ف مستوى مقبول بالرغم من أن نتائج هذا الغياب لا تؤدي إلى تحسين مباشر يظهر بمجرّد مزاولة العمل. مما يتعرض أو لا يدعم النتائج التي ترى بأن الغياب كإستراتيجية للمواجهة فترض أن يحسن من الظروف الكلية للممرض (1984Goodman et Atkin) (1996Rick.D.Hackett). وقد ذكر مزيان أن " كثير من الدراسات نبهت إلى ظاهرة أصبحت معضلة في مؤسساتنا وهي الانضباط بمواقيت العمل. فمثلا يشير غربي ونزار(2002) أن هناك الفئة التي تحترم مواعيد العمل قدرت ب 31,15%، وهذه النسبة تبين مدى خطورة الظاهرة. ويعلل الباحثان أن سبب ذلك يرجع إلى أن العامل الجزائري قد اعتاد بأن لا يكترث بأهمية العمل والوقت، وعن المشرفين الذين تم الاستفسار منهم قيموا نفس الأسباب تقريبًا فقد أرجعوا ذلك إلى اللامبالاة التي ترسخت بين العمال، وذلك لتدني خدمات الرعاية والعناية الكاملة داخل المؤسسة وغياب المادية والمكافآت.. أضف إلى ذلك عدم وجود أية مبادرة من طرف الإدارة لتشجيع العمال لاحترام العمل ومواعيده ".(مزيان 2003. 170)

عرض ومناقشة الفرضية الخامسة:

جدول" ارتباط المناخ التنظيمي مع الدوران في العمل"

	المناخ التنظيمي
الدوران في العمل	r= 0,071

يبيّن الجدول أنه لا توجد علاقة ارتباط دالة بين المناخ التنظيمي و الدوران في العمل (r=0,071). وبالتالي لم تتحقق الفرضية الخامسة .

افترضت الدراسة وجود علاقة ارتباط دالة بين عدد الدوران في العمل والمناخ التنظيمي.

وتشير نتائج التحليل الإحصائي الموضح في الجدول أنه لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين المناخ التنظيمي والدوران في العمل.

واختلفت نتاج الدراسة مع ما توصلت إليه (1999Monica Hemingway) بأن الاستعداد للدوران يرتفع كلما زاد صراع الدور مقارنة مع (غموض الدور، الوفيات، عبء العمل). ويختلف مع دراسة Gray–Toft et Anderson(1981) التي أثبتت أن الدوران في العمل يعتبر من أهم نواتج الضغط عند الممرضين. فلقد وجدنا دوران في العمل ولكن بنسبة أقل مقارنة بالسنوات السابقة. وهذا ليس مرده لحب البقاء في نفس المصلحة أو المؤسسة ناتج عن الرضا المهني، بل لأن نقص الممرضين جعل كل من الأستاذ رئيس المصلحة والإدارة يفرضون على كل ممرض يريد أن يغيّر مكان عمله داخل المؤسسة (دوران داخلي) أو خارجها (دوران خارجي) أن يأتي بممرض بَدلُه، وهنا نقص الممرضين يحول دون تحقيق ذلك.

كما أن كثير من الممرضين لا يرغبون في تغيير مكان العمل راجع إلى المعلومات المستقاة من احتكاكهم بزملائهم إن داخل المؤسسة أو خارجها، والتي مفادها بأن تقريب نفس المناخ الذي يسود في معظم المصلحات والمؤسسات الصحية.لذا يقرر الممرض عدم التغيير مستندًا لمقولة " الذي تعرفه خيّر من الذي لا تعرفه ".

عرض ومناقشة الفرضية السادسة:

جدول " الفروق بين مختلف الفئات في إدراك المناخ التنظيمي "

	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	قيمة F	الدلالة ل
بين المجموعات	261,48	3	87,04	0,24	0,86
داخل المجموعات	96337,59	267	360,81		
المجموع	96598,74	270			

يبين الجدول عدم وجود فروق دالة بين مختلف السلك الشبه طبي من حيث إدراك المناخ التنظيمي داخل المؤسسات الصحية، حيث كانت F =0,24 و ل =0,86 و بالتالي لم تتحقق الفرضية السادسة.

افترضت الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المناخ التنظيمي بين مختلف فئات السلك الشبه طبي. وتشير نتائج التحليل الإحصائي كما هو موضح في الجدول أنه لا توجد فروق في درجات إدراك المناخ التنظيمي بين مختلف فئات السلك الشبه طبي وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (عداد 2001) حيث وجد أنه لا توجد فروق دالة بين المدرين ورؤساء المكاتب في إدراكهم للمناخ التنظيمي.

وتختلف دراستنا مع دراسة (M. patterson2004) التي توصلت إلى أن تقدير المديرين لأغلب مظاهر المناخ السائد في مؤسساتهم كانت أكثر ايجابية بالمقارنة مع غير المديرين. وتختلف مع نتائج دراسة شنا يدر وباتليت(1975) التي بيّنت أن إدراك المناخ التنظيمي يختلف مابين المديرين و مساعدي المديرين. ويختلف أيضًا مع دراسة (هال ولاولر 1969)، حيث لاحظا اختلاف في إدراك المناخ التنظيمي بين التقنيين والإداريين، ويرى هؤلاء الباحثون أن إدراك المناخ التنظيمي يتنوع لدى الموظفين حسب السلم الإداري (عداد 2001). وهذا يزيد في التأكيد على عدم ملائمة المناخ التنظيمي. فرغم ترقية الممرضين إلى رتب ومهن أعلى إلا أن معاملتهم من طرف الجميع، الأطباء خاصة الأستاذ رئيس المصلحة، والمسيرين خاصة المدير العام، لا تختلف كثيرًا عن سائر الممرضين، ويُنظر إليهم بأن مرتبتهم لا تعود لكفاءتهم بل لتعيين من طرف الأستاذ رئيس المصلحة أو أحد مسيري المؤسسة. ويصل الحال بالمسئول الشبه طبي أن يؤدي مهام ووظائف الممرض لنقص الممرضين، وأكثر من ذلك فقد يقوم بمهام العامل الكادح L'Homme De Peine. فعدم وجود اختلاف في إدراك المناخ التنظيمي بين مختلف فئات الشبه طبية مرده كون الترقية في السلك الشبه لم ترتقي بعد لتصبح توفر لصاحبها مكانة اجتماعية داخل المؤسسة الصحية. فالترقية لا يقابلها أي تغيّر فقنوات الاتصال لا تتغير لا في النوع ولا في الكيف. والترقية لا يقابلها أي احترام أو تقدير أو اعتراف من بدءًا بالزملاء إلى السلك الطبي والإداري.

عرض ومناقشة الفرضية السابعة:

جدول " الفروق بين مختلف الفئات بالنسبة للإجهاد الانفعالي "

	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	قيمة F	الدلالة ل
بين المجموعات	49,48	3	16,49	0,56	0,64
داخل المجوعات	7870,05	267	29,49		
المجموع	7919,54	270			

يبين الجدول عدم وجود فروق دالة بين مختلف السلك الشبه طبي من حيث بعد الإجهاد الانفعالي، حيث كانت F =1,58 و ل =0,19

جدول " الفروق بين مختلف الفئات بالنسبة لتبلد المشاعر "

	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	قيمة F	الدلالة ل
بين المجموعات	49,48	3	16,49		
داخل المجموعات	7870,05	267	29,47		
المجموع	54,7919	270		0,56	0,64

يبين الجدول عدم وجود فروق دالة بين مختلف السلك الشبه طبي من حيث تبلد المشاعر، حيث كانت F =0,56 و ل =0,64

جدول " الفروق بين مختلف الفئات بالنسبة لتدني الشعور بالإنجاز "

	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	قيمة F	الدلالة ل
بين المجموعات	**175,01**	**3**	**58,33**		
داخل المجموعات	**15614,77**	**267**	**58,48**		
المجموع	**915789,79**	**270**		**0,99**	**0,39**

يبين الجدول عدم وجود فروق دالة بين مختلف فئات السلك الشبه طبي من حيث بعد تدني الشعور بالانجاز، حيث كانت F =0,99 و ل =0,39

ومن الجداول الثلاثة الأخيرة والتي تمثل على التوالي بعد الإجهاد الانفعالي، بعد تبلد المشاعر وبعد تدني الشعور بالإنجاز. يتضح عدم وجود الفروق دالة بين مختلف السلك الشبه طبي من حيث بعد الإجهاد الانفعالي وبعد تبلد المشاعر وبعد تدني الشعور بالانجاز. وبهذا يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مختلف فئات السلك الشبه طبي في مستويات الاحتراق النفسي. و بالتالي لم تتحقق الفرضية السابعة.

افترضت الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الاحتراق النفسي بين مختلف فئات السلك الشبه طبي. وتشير نتائج التحليل الإحصائي كما هو موضح في الجداول الثلاثة الأخيرة أنه لا توجد فروق في مستويات الاحتراق النفسي. فكل الفئات الشبه طبية تعاني من نفس مستويات الاحتراق النفسي وذلك مرده إلى أن الممرضين الذين لهم مناصب أعلى يتلقون نفس المعاملة من طرف المسئولين الطبيين والإداريين. فهم في نظر المسئولين ممرضون عاديون. وما زاد في تفاقم الأمر أن الترقية لا يسبقها أي تكوين في

مجال التسيير الصحي ولا ترتكز على أدنى معايير الكفاءة. فترقية ممرض إلى مركز أعلى معيارها الوحيد العلاقات الشخصية. وهذا مرده لطبيعة المهنة، وكذلك المناخ التنظيمي السائد الذي لا يفرق بين ممرض والمسئول الشبه طبي. فرغم ترقية الممرضين إلى رتب ومهن أعلى إلا أن معاملتهم من طرف الجميع، الأطباء خاصة الأستاذ رئيس المصلحة، والمسيرين خاصة المدير العام، لا تختلف كثيرًا عن سائر الممرضين، ويُنظر إليهم بأن مرتبتهم لا تعود لكفاءتهم بل للتعيين من طرف الأستاذ رئيس المصلحة أو أحد مسيري المؤسسة. ويصل الحال بالمسئول الشبه طبي أن يؤدي مهام ووظائف الممرض لنقص الممرضين، وأكثر من ذلك فقد يقوم بمهام العامل الكادح وهذا يولد ضغط مستمر يصل إلى درجة احتراق بمستوى عال. وبهذا فإن الممرضون يعيشون ضغط مستمر لطبيعة المهنة والمناخ التنظيمي من جهة ومن جهة آخري الخطأ والنسيان في مهنته لا يغتفر حتى من أقرب الناس إليه. فأقرب الناس إليه يلومه عن إهماله للمريض مهما كان العذر. كذلك يزيد من الاحتراق النفسي للممرض هو الضغط المستمر يوميًّا كون الممرض يلتحق يوميًا بمؤسسة بها أناس يتألمون ويتوجعون فهو دائمًا في صراع مع هاته الأوجاع وما يزيد الضغط عليه هو نقص الوسائل وسوء التسيير فيصبح يلوم نفسه شعوريًا ولا شعوريًا. ويلومونه المرضى وحتى الزوار. كما أن الترقية دون الاعتماد على الكفاءة أو أي تكوين، فعوض أن تزيد من الرضا المهني فهي تزيد من الضغط المهني. فزيادة على ضغط المهنة والمناخ هناك ضغط الخوف من التنحية. فالحصول على ترقية قابلة للنزع من أجل كل شيء وأي شيء. أمر آخر هو كون الترقية تتطلب تكون في تسيير المصلحات، فالحصول على ترقية بدون تكوين في أدنى مبادئ التسيير هو عامل ضغط. فإذا يعيش الناجم أكثر من طبيعة المهنة، فإن المراقب الطبي يعيش ضغط التوقعات الإدارية والطبية والشبه طبية.من تلبية تطلعات هؤلاء. فإذا كان الممرض يخشى الفشل في العلاج، فالمراقب يخشى الفشل في حسن التدبير والتسيير

الاقتراحات :

1 – إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على عوامل أخرى للاحتراق النفسي.

2– إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول بيئة العمل داخل المؤسسة الصحية.

3– تهيئة المناخ التنظيمي الملائم للممرض حتى يتسنى له تقديم الخدمات الصحية بمزيد من الإنسانية.

4- ضرورة قيام الإدارة بتشجيع الممرضين على خدماتهم والإشادة بها بصورة مستمرة مما يساهم في خلق الانطباع الجيد لدى الممرضين حول المؤسسة التي يعملون بها.

5- ضرورة الاعتماد على أسس ومعايير علمية سليمة في ترقية الممرضين.

6- ضرورة الاعتماد على سياسة منصفة للمكافآت.

7- تشجيع الأفكار الجيدة والرؤى والمبادرات الفردية والجماعية بما يخدم المؤسسة.

8- تشجيع وتحفيز الممرضين وعدم استخدام التوبيخ والتقليل من قيمة خدمات الممرضين.

9- خلق حياة وروابط اجتماعية جيدة بين العاملين، مما يؤدي إلى تقليل الصراع بين الفريق المعالج.

المراجع:

1 ــ حسن عداد (2001): الجوّ التنظيمي داخل المؤسسات الصحية العمومية وعلاقته بالضغط المهني عند إطارات تسيير هذه المؤسسات. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس العمل والتنظيم، جامعة الجزائر.

2 ــ حكيمة أيت حمودة (2006): دور سمات الشخصية واستراتجيات المواجهة في تعديل العلاقة بين الضغوط النفسية والصحة الجسدية و النفسية، أطروحة دكتوراه غير منشورة. في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر.

3 ــ رضا مسعودي (2003): الضغط المهني لدى أطباء مصلحة الاستعجالات، مصادره ومؤشراته، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس العمل والتنظيم. جامعة الجزائر.

4 ــ عامر الكبيسي (2006): التطوير التنظيمي وقضايا معاصرة. الطبعة الأولى. دار الرضا للنشر. سورية

5 ــ عبد المحسن فهد سيف (2000): محددات الإعياء المهني بين الجنسين. الإدارة العامة، المجلد 39 العدد4. (675 ــ718)

6 ــ عبيد بن عبد الله العمري (2004): بناء نموذج سببي لدراسة تأثير كل من الولاء التنظيمي والرضا الوظيفي وضغوط العمل على الأداء الوظيفي والفعالية التنظيمية.
مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية. المجلد السادس عشر ــ العدد الأول ــ 2004.

7 ــ علي عسكر (2003): ضغوط الحياة وأساليب موجهتها الطبعة الثالثة.دار الكتاب الحديث.

8 ــ ليندا موساوي (2001): علاقة الضغط المهني. ببعض المتغيرات المهنية والفردية عند الممرضين. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس العمل والتنظيم.جامعة الجزائر.

9 ــ نسيمه شتوحي جلولي (2003): الإنهاك المهني عند الممرضين واستراتيجيات المقاومة المستخدمة. مذكرة لنيل شهادة ماجستير غير منشورة في علم النفس الاجتماعي. جامعة الجزائر.

10 ــ وهيبة حاتم (2005): الإنهاك المهني لدى أطباء الاستعجالات. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس العيادي. جامعة الجزائر.

11- A.Laraba (2007) : La Gestion Du Stress Le Syndrome D'épuisement. Institut National Pédagogique De La formation Paramédicale, Hussein Dey .Alger

12 - David L.Turnipseed (1994): An Analysis of the influence of work environment variables and moderators on the burn out syndrome. Journal of applied social psychology, 24,9,pp782-800.

13 - Monica.A.Hemingway and Carlla S.Smith (1999): Organisational Climate and occupational stressors as predictors of willdrawal Behaviours and injuries in nurses journal of occupational Psychology, 72,285-299

14 -M.Petterson, P.Warr and M.West (2004): Organizational climate and company productivity: the role of employee affect and employee level. Journal of occupational and organizational psychology.77, 193-216. The British psychological society.

15 - Ph.Jeammet, M.Reynaud, S.M.Consoli (1996): Psychologie Médicale. Ed. Masson. 2éme éd.

16 - S. Stordeur, C.Vanderberghe, W.D'hoore (1999): predicteurs de L'épuisement professionnel des infirmiers. Une étude dans un hôpital universitaire. Recherche en soins infirmiers N° 59.

معالجة نظرية لمفهوم الاختبارات التحصيلية وانواعها

د, طعبلي محمد الطاهر جامعة الجزائر 02

أ, قوارح محمد جامعة عمار ثليجي بالاغواط

يتفق التربويون على أن للمدرسة وظائف أكاديمية والتي تتمثل في التمكن من المهارات الأساسية والنمو العقلي، ووظائف اجتماعية وثقافية كالإعداد للمشاركة في بناء وتقدم المجتمع اجتماعيا وثقافيا واقتصاديا ووظائف شخصية مثل تنمية قدرات وميول التلاميذ ودعم قدراتهم على التفكير بشكل ناقد وإبداعي، وقد كان أكثر المحكّات التي استخدمت في الحكم على مدى تحقيق هذه الأهداف هو المخرجات التربوية المرغوبة التي يعكسها (بشكل أساسي) مستوى تحصيل الطلبة؛ والذي يتم الكشف عنه من خلال الاختبارات التحصيلية.

Éducateurs cohérents que l'école fonctions Académie, qui est la maîtrise des compétences de base et le développement mental, et les fonctions sociale et culturelle comme de participer à la construction et à l'évolution de la société socialement, culturellement et économiquement et le caractère des fonctions telles que le développement des capacités et des tendances des élèves et soutenir leur capacité à penser de façon critique et créative, était plus Mahkat utilisé pour juger de la réalisation de ces objectifs est les résultats souhaités éducatifs traduit par (principalement) le niveau de rendement des élèves, ce qui est détecté par des tests de rendement.

مقدمة :

إن التحصيل الدراسي يعتبر أحد الموضوعات التي تعتبر مادة للحوار والمناقشة,وميدانا للبحث المستفيض والدراسات المعمقة من جانب الأوساط التعليمية التعلمية، وهذا يعكس بالتأكيد الأهمية الكبيرة التي يحلها هذا الموضوع في نشاط المسؤولين التربويين والإداريين والمدرسين والأهل، والتي تمليها الحاجة الملحة إلى إعداد الأجيال الناشئة لتكون قادرة على العطاء والإسهام في تحقيق الأهداف الاجتماعية، والتحصيل الدراسي يعتبر من المفاهيم الشائكة والمعقدة المعنى، فهناك من يراها عبارة عن نتائج المتحصل عليها في الدراسة والتي تحدد نجاح أو رسوب الطلبة في الدراسة في حين يراها البعض الآخر عبارة عن قدرة الطالب ومدى استيعابه وفهمه للدروس دون الاهتمام بنتائجه في آخر السنة، من هذا المنطلق ما يجعلنا نتطرق إلى مفهوم الاختبارات التحصيلية وأنواعها.

الاختبارات التحصيلية Achievement tests:

وقبل التعرض إلى تعريف الاختبارات التحصيلية، نتعرض أولا إلى تعريف كل من الاختبار والتحصيل.

1- تعريف الاختبـــار The test: يعرف الاختبار بأنه إجراء تنظيمي يتم فيه ملاحظة سلوك التلاميذ والتأكد من مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعة وذلك عن طريق وضع مجموعة مـــن الفقرات أو الأسئلة المطلوب الإجابة عنها مع وصف هذه الاستجابات بمقاييس عددية.

2- تعريف التحصيل Achievement: يعرف التحصيل بأنه مدى ما تحقق لدى الطالب من أهداف التعليم نتيجة دراسته لموضوع من المواضيع الدراسية.

3- تعريف الاختبارات التحصيلية Achievement tests: يعرف الاختبار التحصيلي بأنـــه الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية معينة أو مجموعة من المواد.(خضير سعود الخضير، 1996، ص: 82)

كما يعرف الاختبار التحصيلي بأنه وسيلة منظمة تهدف إلى قياس كمية المعلومـــات التي يحفظها الطالب، أو يتذكرها في حقل من حقول المعرفة، كما تشير إلى قدرته على فهمها أو تطبيقها وتحليلها والانتفاع بها في مواقف الحياة المختلفة. (زكرياء محمد الظاهر، 1999، ص: 50)

ويعرف الاختبار التحصيلي كذلك بأنه الوسيلة التي عن طريقها نصـــل إلـــى دلالات رقمية عن مدى تحقق الأهداف التعليمية. (عبد الرحمان عدس، 2003، ص: 255)

كما تعرف الاختبارات التحصيلية بأنها أداة من أدوات القياس التي يستخدمها المعلم بطريقة منظمة (نهاية كل وحدة دراسية – نهاية كل فصل دراسي) لتحديد مستوى التحصيل لدى الطلاب (عواريب الأخضر، 2009، ص: 63)

4- نبذة تاريخية عن تطور الاختبارات التحصيلية:

إن كل شيء في هذه الحياة له مقياس يقاس به، فالمتر يقيس الطول، والساعة تقيس الزمن، والترمومتر يقيس الحرارة، ومن ثم كان لابد من التفكير في مقياس لقيـــاس معـــارف الإنسان وقياس تحصيل التلميذ في المدرسة، وهذا هو الذي أدى إلى ظهور الامتحانات منـــذ القدم، وتشير المراجع بأن أول ظهور للامتحانات كان في بلاد الصين، حيث يذكر "هارتوج" (Hartoge) بأن أول ممتحن كان صينيا، ويذكر "بول متر" بأن نظام الامتحان الحالي بكـــل ما فيه من تفصيلات كوسيلة لملء وظائف الحكومة قد وضع حوالي: (617 ق م)، أما فـــي بلاد اليونان فقد ظهرت الامتحانات بـــ(500) سنة قبل الميلاد وكانت بدنية وعقلية ثم ظهرت الامتحانات الشفوية في فترة العصور الوسطى، أما الكتابية فيعود تاريخها إلى سنة (1800م) حيث استعملت أول مرة في جامعة (كمبردج) ثم جامعة (أكسفورد) بإنجلترا ثم في الولايـــات المتحدة الأمريكية سنة (1845). (صالح عبد العزيز، 1981، ص: 390)

ولقد كانت الامتحانات في ذلك الوقت رمزا للتخويف والترهيب، الشيء الذي دفـــع الكثيرين إلى الكتابة في الجرائد تعبيرا عن احتجاجهم عن نظام الامتحان، ففي شهر نـــوفمبر (1888) كتبت مقالة في مجلة القرن التاسع عشر وقع عليهـــا (400) رجـــل وامـــرأة مـــن مشاهير الشخصيات، وكان عنوان هذه المقالة "التضحية بالتربية من أجل الامتحانات"، وفـــي نفس الموضوع نشرت مقالة من طرف ناظر مدرسة وردت فيهـــا العبـــارة الآتيـــة: "وفـــي مدرستي أجهد نفسي عاما بعد عام ولكني لا أجني إلا ثمارا تقل عاما بعد عام"، والأخطر من هذا أن الصحف الإنجليزية نقلت حالات وفاة لبعض الأطفال نتيجـــة للخـــوف الشـــديد مـــن الامتحان، ولقد كان لهذه المقالات أثر كبير في تطوير نظام الامتحان وتغييـــره فيمـــا بعـــد. (المرجع السابق، ص: 398)

غير أن نظام الامتحان بصفة خاصة ونظام التقويم بصفة عامة شهد تطورا كبيـــرا في القرن العشرين وذلك نتيجة للكثير من العوامل نذكر منها:

- ظهور المدرسة السلوكية التي أدت إلى اعتماد الاختبارات الموضوعية.
- بروز بعض المفاهيم مثل مفهومي الفعالية والمردودية اللذيْن انتقلا من مجال الصناعة إلـــى مجال التربية والتعليم.
- ظهور مفهوم التقويم بمعناه الواسع وبأساليبه المتعددة والمختلفة.
- ظهور تصنيف بلوم للأهداف.
- ظهور بنوك الأسئلة. (عواريب الاخضر، 2009، ص: 66)

5- أهمية الاختبارات التحصيلية: تكتسي الاختبارات التحصيلية أهمية بالغـــة فـــي العمليـــة التربوية، وأهميتها لا تقتصر على المتعلم فحسب وإنما تتعدى ذلك إلى المدرس وكـــل مـــن تربطه علاقة بالعملية التربوية وفيما يلي نبرز أهميتها بالنسبة للمعلم والمتعلم وصانع القرار.

- **بالنسبة للمعلم:** تبرز أهمية الاختبارات التحصيلية بالنسبة للمعلم في ما يلي:
  - الكشف عن استعدادات التلاميذ.
  - تشخيص ما يعانيه التلاميذ من صعوبات لتعديل طريقة التدريس.
  - تزوده ببعض البيانات التي يمكن أن يسترشد بها لتحديد احتياجات الطلاب.
- **بالنسبة للمتعلم:** تبرز أهمية الاختبارات التحصيلية بالنسبة للمتعلم فيما يلي:
  - تعتبر وسيلة للمتعلم لان نتائجها تعمل على تعزيزه.
  - رفع مستوى الطموح لدى المتعلم.
  - زيادة إتقان المادة المدروسة.
  - التعرف على مدى التقدم في المستوى التحصيلي.
  - تشجع على التنافس بين المتعلمين.
- **بالنسبة لصانع القرار:** تظهر أهمية الاختبارات التحصيلية بالنسبة لصانع القرار فيما يلي:
  - تزوده بالمعلومات التي يعتمدها في اتخاذ القرارات المناسبة مثل اتخاذ قرار بشأن نقل التلميذ من قسم إلى آخر.
  - منح شهادات إثبات المستوى.
  - التوجيه المدرسي لنوع معين من التعليم.

- التعرف على ذوي الاحتياجات الخاصة.

6- الاختبارات التحصيلية في ضوء المذاهب الفلسفية:

لقد تباينت آراء المربّين والمختصين حول الاختبارات وصعوبتها ومهمتها وأهميتهـــا في العملية التربوية، ولقد تشكلت هذه الآراء في مذاهب فلسفية بحيث استقل كل منها برؤيته الخاصة إلى الاختبارات التحصيلية، وتتمثل هذه المذاهب الفلسفية فيما يلي:

- **المذهب الواقعي:** نظرا للنتائج التي كشفت عنها التجارب في مجال التقويم وفـــي مجـــال الاختبارات التحصيلية التقليدية بصفة خاصة والتي أثبتت صعوبة الوصول إلى تقدير صحيح لمستوى التلميذ، وأن التقدير يتأثر دوما في هذه الاختبارات بالذاتية، فإن أنصار هذا المـــذهب يرون ضرورة الابتعاد عن الأسئلة التي تفسح مجالا كبيرا لاختلاف الآراء وتباين الأحكـــام، ومن ثَمّ اتجه أصحاب هذا المذهب إلى حصر أسئلة الاختبار في مجال الحقائق الذي يطالـــب فيه الممتحِن (المدرِّس) بوضع أسئلة حول بعض الحقائق الموضـــوعية التـــي لا يقـــع فيهـــا الخلاف، وتسمى هذه الأسئلة في التربية الحديثة بالاختبارات الموضوعية مثل اختبار الخطـــأ والصواب واختبار التكميل والاختيار من متعدد. (صالح عبد العزيز، 1981، ص: 116)

- **المذهب المثالي:**على خلاف النظرة الواقعية يرى المثاليون بأن أسئلة الامتحان ينبغـــي أن يكون الهدف الأساسي منها هو تنشيط عقل التلميذ إلى أقصى حد ممكن، ومن ثَم فإن الأسئلة المفضلة لدى هؤلاء هي تلك التي تتحدى كل طالب على حده والتي تعتمد على الصيغ التالية: ناقش، اشرح، انتقد ....، فهذه الأسئلة هي التي تسمح للطالب بأن يبرز شخصيته ومعارفـــه، ويعبر عن أرائه وأفكاره، أما تصحيح هذا النوع من الاختبارات في نظر المثالين فإنه يقـــوم على مبادئ العقل نفسه وهذا المبادئ هي:

1- القدرة على الفهم Comprehensiveness
2- الوضوح Clearness
3- النشاط العقلي Vigour
4- الوحدة Unity
5- العمق Depth
6- العبقرية Originality

انطلاقا من هذه المبادئ، فإنه يمكن الحكم على المقال من خلال المقدمـــة وطريقـــة العرض والخاتمة المرتبطة بالمشكلة، والأدلة المعروضة وانتظام الأفكار هذا بغض النظـــر عما إذا كانت الإجابة متفقة مع ما يراه الممتحن أم مخالفة المهم في نظر المثالي هو ما يبرزه الطالب من صفات عقلية من خلال إجابته، وبقدر ما كانت إجابته تكرارا لآراء معينة كانـــت علامة على ضعفه، ومن ثَم فأنها لا تستحق التقدير الجيد.

- **المذهب البرجماتي:** انطلاقا من الفلسفة البرجماتية تجاه التربية والتعليم عموما، وانطلاقـــا من الطريقة المعتمدة لديهم (طريقة المشكلات) فإن (البرجماتيين) يرون بأن تحصيل التلميذ لا ينحصر في إجابته على أسئلة معينة فقط وإنما يتعدى ذلك إلى حل المشكلات التي تجابهه في مجالات الحياة، ولذلك فهم يرون بأن الامتحانات ليست لها أهمية كبيرة في العملية التربويـــة فهي لا تأخذ إلا (25%) من التقدير الكلي للطالب وتعطي (75%) من التقدير للعمل طيلـــة العام الدراسي. (صالح عبد العزيز، 1981، ص: 417)

7- أنواع الاختبارات: ف

في الحقيقة هناك أنواع متعددة وتصنيفات مختلفة للاختبـــارات؛ فهنـــاك الاختبـــارات المرجعية المحك والمعيارية المرجع، وهنـــاك المقننـــة وغيـــر المقننـــة، وهنـــاك المقاليـــة والموضوعية، بالإضافة إلى ذلك هناك الاختبارات الأدائية، وسوف نتعرض إلى جميع هـــذه الاختبارات بشيء من التفصيل.

1- الاختبارات المرجعية المحك Criterion-Refernced tests: ويطلق على هذا النـــوع من الاختبارات كذلك اسم اختبـــارات التفـــوق Proficiency-tests واختبـــارات الإتقـــان Master tests أو اختبارات الكفاية Competency tests أو اختبارات المهارات الأساسية Basic skills tests.

1-1- تعريف الاختبارات المرجعية المحك: تعرف الاختبارات المرجعيـــة المحـــك بأنهـــا الاختبارات التي تقيس أداء الفرد بالنسبة إلى مســـتوى مطلـــق لـــلأداء دون الرجـــوع لأداء الآخرين.

(صلاح مراد وأمين علي سليمان، 2002، ص: 86)

والهدف من إجراء هذا النوع من الاختبارات هو التعرف على مستوى الـــتمكن أو الاتفاق لدى الأفراد في المعلومات أو المهارات أو القدرات المحددة لهم مسبقا، كـــأن يحـــدد

معيار النجاح بالإجابة على (80%) من الأسئلة أو كتابة مقال أدبي دون أخطاء إملائية، علما بأن إجابة الطالب في هذا الاختبار لا تقارن بإجابة غيره من الطلبة وإنما تقارن بمحك معين، والمحك في هذه الحالة قد يكون كميا مثل العد إلى (100)، أو زمنيا مثل كتابة الدرس خلال فترة زمنية محددة، أو نوعي مثل إتقان نطق الحروف أو حل العمليات الحسابية ...إلــخ؛ أي أنه بعد دراسة الطلبة لموضوع مــا تقارن أداءاتهم طبقا لمستوى الأداء الذي حــدده المدرس سلفا لمستوى مقبول للكفاية حيث إذا بلغه المتعلم أو تجاوزه كان ذلك دليلا على نجاح المتعلم.

1-2- خصائص الاختبارات المرجعية المحك: تتميز هذه الاختبارات بالخصائص الآتية:

1- معيار النجاح في هذه الاختبارات هو المستوى المحدد من قبل المدرس، فمن حققه فهــو ناجح ومن لم يحققه فهو راسب.

2- يقوم على فرضية مفادها أن (95%) من المتعلمين بإمكانهم الحصول علــى المســتوى الجيد في حالة ما إذا توفرت لهم الفرصة المناسبة وطريقة التدريس الملائمة.

3- تقوم على فرضية "بلوم"(Bloom) المتمثلة في قدرة الجميع على بلوغ أقصى درجة مــن النجاح.

4- تعتمد على التقويم التكويني.

5- يتم الحكم وفق هذا النوع من الاختبار على جميع أنماط السلوك التي تم تعلمها وليس على نوع محدد من السلوك، ويكون الاهتمام منصبا في تفسير درجات هذا النوع من الاختبار على الأهداف السلوكية التي تم قياسها حيث أن كل مجموعة من أسئلة الاختبار يفترض فيها أن تكون قد وضعت لقياس هدف محدد، ومن ثم فان الدرجات المتحصل عليها في النهاية تكون منظمة بحسب الأهداف التي تم قياسها والتي تعني درجة الإتقان التي وصل إليها المتعلم، وعادة ما يكون تقويم هذا النوع من الاختبار بالاتفاق مع مستوى الإتقان المطلوب، وبناء على ذلك يحضر جدول يضم أسماء الطلبة والأسئلة والمؤشرات التي تدل على الإتقان بإشارة (+) والمؤشرات التي تدل على عدم الإتقان بإشارة (-) حيث يمكن للمدرس أن يتعرف عليها عند الصف بكامله بمجرد نظرة سريعة على هذا الجدول.(عبد الرحمان عدس، 2003، ص: 264)

-2- الاختبارات معيارية المرجع Norm Reference tests: تسمى هذه الاختبارات كذلك بالاختبارات المرجعية للجماعة Group Reference tests كما تسمى كــذلك اختبــارات القياس النفسي السيكومترية psychometric tests

2-1- تعريف الاختبارات معيارية المرجع: يعرف الاختبار المعياري المرجع بأنه الاختبار الذي يقيس أداء الفرد بالنسبة لمتوسط أداء الجماعة التي ينتمي إليها.

(صلاح مراد وأمين علي سليمان، 2002، ص: 88)

والهدف من اعتماد هذا النوع من الاختبار هو معرفة مقدار المعلومات المحصل عليها في موضوع ما، وكذلك معرفة الفروق الفردية بين التلاميذ في ما تم قياسه.

2-2- خصائص الاختبارات المعيارية المرجع: تعتمد هذه الاختبارات على القياس كما تعتمد أيضا على المعالجة الإحصائية لنتائج الاختبار التحصيلي من اجل تحديد دقيق لمستوى الطالب وبالتالي فهي تتصف بالخصائص الآتية:

1- تستند إلى فرضية التوزيع الطبيعي للظاهرة التحصيلية حيث أن (68%) يتجمعون في الوسط و(32%) يتوزعون على الطرفين.

2- الموازنة بين أداءات ونتائج الطلاب فيما بينهم.

3- تفسير علامات الطلاب التحصيلية بناء على متوسط المجموعة.

4- الحكم على الطالب من خلال المتوسط وذلك بعد تحويل علامته إلى علامة معيارية.

5- قياس أهداف نهائية. (عبد الرحمان عدس، 2003، ص: 264)

2-3- الفرق بين الاختبارات المرجعية المحك والاختبارات المعيارية المرجع: يختلف الاختباران في النقاط الآتية:

أ- **التباين** Variability: يلاحظ في الاختبار المعياري بأن هناك تركيزا على التباين بين التلاميذ وذلك لمعرفة مستواه بالنسبة لغيره، في حين أن الاختبار المحكي لا يركز على التباين وإنما يعتمد على قياس الأداء بالنسبة للمستوى المحدد سلفا.

ب- **بناء المفردات** Item construction: عند بناء مفردات الاختبار المعياري أي عند وضع الأسئلة يكون هناك اهتمام بالتباين وذلك باستبعاد الأسئلة السهلة، بينما في الاختبار المحكي يكون التركيز على مدى مطابقة السؤال للمحك بمعنى أنه يعكس مستوى المحك مسبقا.

ج- **الثبات** Reliability: في الاختبارات المعيارية دائما يعتبر التباين عاملا مهما في حساب ثبات الاختبار، ومن ثم فإن الأسئلة الأكثر تباينا هي التي يفشل في الإجابة عليها (50%) من أفراد العينة، ولحساب التباين في هذا النوع من الاختبارات تعتمد طريقة التجزئة النصفية والصور المتكافئة وإعادة تطبيق الاختبار لحساب الثبات، كما تعتمد طريقة حساب الاتساق

الداخلي بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار، أما الاختبارات المحكية فإن الأســئلة غالبا ما تكون متشابهة ومن ثم فإن الطريقة التي تعتمد في حساب الثبات هي طريقة الصور المتكافئة وإعادة تطبيق الاختبار ولا تستعمل طريقة الاتساق الداخلي.

د- الصدق Validity: يحسب الصدق في الاختبارات المعيارية بحساب معامل الارتباط بين درجات الاختبار ودرجات اختبار آخر يقيس نفس الموضوعات، أما الاختبارات المحكية فإنه يتم حساب الصدق فيها على أساس كفاءة الأسئلة وتمثيل المحك.(صلاح مراد وأمين علي سليمان، 2002، ص: 89) وتنقسم الاختبارات كذلك إلى مقننة وأخرى غير مقننة.

3- الاختبارات المقننة Standardized tests:

3-1- تعريفها: تعرف الاختبارات المقننة بأنها الاختبارات التي تقيس أهدافا مشتركة عامة لمجموعة من المدرسين وتتناول بالقياس أجزاء كبيرة من المعلومــات والمهــارات الســابق دراستها، وأسئلتها عادة ما تخضع للتجربة والمراجعة والمعالجة الإحصائية بغرض حســاب معاملات السهولة والصعوبة وفعالية التمييز وفعالية المشتتات والتخلص من أثر التخمــين. (المرجع السابق، ص: 44)

ويمكن أن تصمم الاختبارات المقننة من طرف مؤسسات تربوية عامة أو فريق متخصص في إنتاج المقاييس والاختبارات التربوية النفسية الخاصة بموضوع القياس والتقويم التربوي، وبالتالي فهي خارجة عن حدود قدرات المعلمين ومن ثم فإن هذه الاختبارات تكون قابلة للتطبيق على نطاق واسع بدل أن تقتصر على مستوى واحد ومدرسة واحدة.

(عائش محمود زينون، 1999، ص:357)

3-2- خصائص الاختبارات المقننة: انطلاقا مــن التعريــف الســابق يمكــن اســتخلاص الخصائص الآتية:

1- يتم تصميمها وإعدادها وتطويرها من قبل فريق أو مجموعة متخصصة أو مركز بحث.

2- تشكل مجالا واسعا من حيث المحتوى والأهداف.

3- تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات والموضوعية.

4- تطبق على نطاق واسع يتعدى المستوى الواحد والمؤسسة الواحدة.

3-3- أغراض استخدامها: يمكن للمدرس في أي مرحلة من مراحل التعلــيم أن يســتخدمها للأغراض الآتية:

1- مقارنة مستوى طلبته بمستوى غيرهم من الطلبة وبالتالي تقويم طلبتــه والحكــم علــيهم بصورة أكثر موضوعية.

2- تقدير مستوى فاعلية تدريسه.

3- إعطاء صورة واضحة و واقعية عن مستوى كل طالب مقارنة مع مستوى مجموعة من الطلبة أكثر عددا من مجموعة صفه.

4- يمكن استخدامها لتصنيف الطلبة وتوجيههم إلى الشعب المناسبة وعند انتقالهم من مرحلة تعليمية إلى مرحلة تعليمية أخرى. (عائش محمود زيتون، 1999، ص: 357)

-4- الاختبارات غير المقننة:

4-1- تعريفها: تعرف الاختبارات غير المقننة بأنها الاختبارات التي تقيس أهدافا خاصــة بالفصل أو المدرسة وتقيس أجزاء محددة من المحتوى بمعنى أنها تتناول معلومات ومهارات معينة ومحددة، وأسئلتها نادرا ما يتم تجريبها أو مراجعتها أو معالجتها وتحليلهــا إحصــائيا وهي تمدنا عادة بمعايير الأداء على نطاق الفصل أو المدرسة فقط.(صلاح مراد وأمين علي سليمان، 2002، ص: 44)

-5- الاختبارات المقالية:

5-1- تعريفها: هي أسئلة كتابية يطلب فيها من الطالب تنظيم إجابته باستخدام لغته الخاصة به، وهذا النوع يظهر قدرته على التعبير والربط بين الأفكار والعرض المنطقي للموضــوع الذي يتضمنه السؤال. (أنور عقل، 2000، ص: 145)

وتعتبر اختبارات المقال من أقدم أنواع الاختبارات وأكثرها شيوعا واســتعمالا فــي المدارس وهي بدورها تنقسم إلى:

5-2- الاختبارات المقالية قصيرة الإجابة Short Answer tests: تتميز هذه الاختبارات بأنها تركز على فكرة علمية أساسية واحدة يمكن للطالب أن يختصرها فــي جمــل محــددة، وأسئلتها تتضمن عادة التعريف أو التفسير أو التعليل أو توضح المفاهيم العلمية.

(عائش محمود زيتون، 1999، ص: 360)

5-3- الاختبارات المقالية طويلة الإجابة Long Answer tests: وهــي علــى خــلاف الاختبارات المقالية قصيرة الإجابة لأنها تتطلب إجابة مطولة نسبيا؛ حيث تعطــى الفرصــة

للطالب بأن يقارن ويناقش ويعلل ويعبر عن أفكاره في الإجابـــة عـــن الأســـئلة المطروحـــة ويستعملها المدرسون بكثرة نظرا لبعض المميزات التي تتميز بها.

5-4- مميزاتها: تتميز الاختبارات المقالية بالمميزات الآتية:

1- سهولة إعدادها ومن ثم توفر الوقت والجهد بالنسبة للمدرس.

2- تساعد على إبراز القدرة على الابتكار في اختيار الحقائق والمعلومات والأفكار وربطهـــا وترتيبها.

3- تكشف قدرة الطالب على التحليل والنقد وإبداء الرأي.

4- قياس أهداف تربوية بعيدة وأرقى من الأهداف التي تقيسها الاختبارات الأخرى مثل القدرة على وضع الفروض وتعميمها وتعميم الخبرات إلى ميادين ومواقف أخرى. (سامي عريفج وخالد حسين مصلح، 1999، ص: 150)

5-5- أسس صياغة الأسئلة المقالية: هناك أسس ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند صـــياغة الأسئلة المقالية وتتمثل هذه الأسس فيما يلي:

1- تحديد عدد الأسئلة في الاختبار وأهمية كل سؤال في العملية التقويمية قبل البدء بكتابته.

2- تقدير الزمن المطلوب للإجابة على جميع الأسئلة والتأكد بان لا تكون الأســـئلة أكثـــر أو أطول من الزمن الذي يحتاجه الطالب المتوسط للإجابة عنها.

3- الحرص على أن تكون الأسئلة مرتبطة بأساسيات المادة بدلا من التركيز علـــى أســـئلة تقيس معلومات جزئية في المادة الدراسية.

4- تجنب كتابة الأسئلة قبل الاختبارات مباشرة، بل يستحسن إعدادها بيوم أو يـــومين قبـــل الاختبار ومراجعتها وعرضها على الزملاء ثم تعديلها إن اقتضى الأمر.

5- تجنب الأسئلة الاختيارية لأنه يصبح لكل طالب اختبار وبالتالي يصعب المقارنة بينهم.

6- تجنب الأسئلة التي تعتمد إجابتها على التي قبلها من أجل إعطاء الفرصة للطالب للإجابة على كل سؤال بشكل مستقل.

7- وضع إجابة نموذجية لكل سؤال وهذا يفيد المدرس في التأكد من سلامة صياغة الأســـئلة وفي تحديد المطلوب من السؤال بشكل دقيق وكذلك تحديد الوقت اللازم للإجابة عن الأســـئلة وتقدير العلامة المستحقة لكل سؤال.

8- وضع أسئلة للضعفاء وأخرى للأقوياء وأخرى للعاديين بحيث ترتب مـــن الســـهل إلـــى الصعب.

9- عدم نزع عبارة السؤال بحرفيتها من المقرر الدراسي لأن الهدف هو قياس القدرة علـــى توظيف المعرفة وليس استدعاء المعلومات كما وردت في المقرر.

10- تبيان العلامة التي يستحقها كل سؤال في ورقة الأسئلة.(زكرياء محمد الظاهر، 1999، ص: 161)

5-6- عيوب الاختبارات المقالية: بالرغم من المزايا التي تتميز بها الاختبارات المقالية إلا أن هناك عيوبا تعاب على هذه الاختبارات وتتمثل هذه العيوب في:

1- القياس غير الصحيح لقدرات الطالب، ولهذا يرى "ساندیفورد" أن التلميذ الـــذي يحصـــل على (85%) من امتحان ما معناه أنه حصل على (85%) من معرفتـــه لأســـئلة الامتحـــان الموضوعة لا أنه عرف (85%) من حقائق المادة كلها، إذ أن أسئلة الامتحان من المحتمـــل جدا أنها لا تتعدى أكثر من (05%) من المادة المقررة.

2- تركيزها في غالب الأحيان على الحفظ والاستظهار واستعادة المعلومات.

3- تفسح مجالا كبير للمراوغة والخروج عن الموضوع من خلال الإجابة على معلومات لا علاقة لها بالموضوع.

4- صعوبة تصحيحها، حيث أثبتت التجارب انه لا يمكن الوصول إلى اتفاق بين مصـــححين أو أكثر في تقدير إجابة طالب معين.

5- تأثر المصحح بإجابة الطالب عن السؤال السابق بحيث إذا كانت الإجابة جيدة فإنه يتساهل معه فيما تبقى من الأسئلة، كما يتأثر المصحح كذلك بترتيب الأوراق فقد يعطي تقديرا جيدا لورقة إجابة متوسطة إذا كان صحح قبلها مجموعة أوراق ذات إجابات خاطئة.(صالح عبد العزيز،1981، ص:409)

هذا بالإضافة إلى عيوب أخرى يمكن إجمالها في:

- عدم شموليتها لكل أجزاء المنهاج الدراسي.
- عدم قياسها لجميع جوانب الشخصية.
- تشجيعها على التخمين.
- الغموض والإبهام الذي يكتنف الكثير من أسئلتها.(عبد الرحمـــان العســـيوي، 2003، ص: 55)

5-7- طرق تصحيح الاختبارات المقالية: من أجل تقليص آثار العيوب السابقة هناك طرق معينة يمكن اعتمادها في تصحيح اختبارات المقال وتتمثل هذه الطرق في:

أ- التصحيح وفق الطريقة التحليلية: ويتم ذلك كما يلي:

1- إخفاء اسم المفحوص وما يستدل منه على هويته كي لا يكون هناك تأثر بأي عامل من العوامل المتعلقة بالمفحوص.

2- وضع سلم للتصحيح بتحديد عناصر الإجابة النموذجية وما يستحقه كل عنصر من الدرجات.

3- اختيار عينة من الأوراق وقراءتها ومطابقتها مع سلم التصحيح لأنه قد يذكر التلاميذ نقاطا لم يأخذها المدرس بعين الاعتبار وبالتالي يعمل على تعديل السلم.

4- تصحيح نفس السؤال في جميع الأوراق بدلا من تصحيح كل الأسئلة.

5- محاولة التصحيح في جلسة واحدة لضمان تشابه الظروف بما في ذلك الحالة النفسية للمصحح.

6- التركيز أثناء عملية التصحيح على المعلومات المطلوبة بدلا من التركز على جوانب أخرى مثل الخط والشكل.

7- الاستعانة بأحد الزملاء ممن يدرس نفس المادة في إعادة التصحيح.

8- كتابة الملاحظات والتعليقات والتصويبات في أوراق الإجابة ليطلع عليها الطلاب.

ب- التصحيح وفق الطريقة الكلية: إن التصحيح وفق هذه الطريقة يكون بقراءة المصحح جميع الأوراق ثم تصنيفها إلى عدد من الفئات حسب مستوى كل منها (ممتاز، متوسط، ضعيف)؛ حيث تمنح الفئة الممتازة علامات عليا وتمنح الفئة الضعيفة علامات دنيا وتعطى علامات متوسطة للفئة الأخرى.

ج- الجمع بين الطريقتين: هناك من يرى الجمع بين الطريقتين بحيث تصحح الأوراق أولا بالطريقة الكلية ثم تصحح بعد ذلك بالطريقة التحليلية.(زكرياء الظاهر، 1999، ص: 163)

ومن الممكن كذلك أن يصحح اختبار المقال باعتماد مقياس ذي خمس مراتب يشتمل على النقاط الآتية:

1- ترتيب الأفكار Ronge of ideas

2- نوع الأفكار Quality of ideas

3- أسلوب الكتابة Style

4- الدقة الفنية Technical accuracy

5- الشكل العام General form

وبعد إجراء عملية التصحيح بناء على هذه البنود الخمسة يمكن الحكم على إجابة الطالب بمرتبة من المراتب الخمسة الآتية: ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول، ضعيف (صالح عبد العزيز، 1981، ص: 404)

وفيما يخص تحسين تصحيح اختبار المقال دائما، يرى عبــد الرحمــان العيســوي (2003) بأنه يمكن مراعاة العناصر الآتية عند عملية التصحيح:

1- القدرة على الفهم Comprehensiveness

2- الوضوح Clearness

3- النشاط العقلي Vigor

4- الوحدة أو التماسك Unity

5- العمق Depth

6- الأصالة والجدة Originality (عبد الرحمان العيسوي، 2003، ص: 58)

-6- اختبار الكتاب المفتــوح Open book examination: إن اختبار الكتاب المفتوح هو الاختبار الذي يسمح فيه للطالب في أثناء الاختبار بإحضار الكتب والمذكرات وغيرها ممــا يمكن استعماله للإجابة عن الأسئلة ويتميز هذا النوع من الاختبار بما يلي:

1- التقليل من حالات الخوف والقلق والتوتر التي عادة ما تصيب الطلبة في فترة الامتحان.

2- القضاء على ظاهرة الغش.

3- التشجيع على الفهم وإعادة تنظيم المعلومات عوضا من التركيز على الحفظ والاستظهار الآلي.

4- تعتبر فرصة لقياس المستويات العقلية العليا.

6-1- عيوب أسئلة اختبار الكتاب المفتوح: هناك عيوب تعاب على هذا النوع من الاختبار ومن أهمها مايلي:

1- يصعب التمييز عند استعمال هذا النوع من الاختبارات بين الطالب المتوســط والطالــب المتميز (الجيد).

2- الوقت الممنوح لا يسمح باستعماله في القسم وإنما يمكن استعماله بفعالية أكثر في البيت.

3- اعتماد الطالب على غيره من الزملاء في حالة استعماله في البيت .

4- استعماله في المنزل يحرم الطالب من فرصة الاستيضاح عن الإجراءات المطلوبة عنـــد الإجابة أو حتى عن الأسئلة ذاتها.

5- لم تظهر هناك فروق معتبرة في درجات أداء الطلاب بين الذين يستخدمون الكتاب والذين لا يستخدمونه.

6-2- إعداد أسئلة الكتاب المفتوح: يشترط لصياغة أسئلة الكتاب المفتوح مايلي:

1- إعطاء وصف تام للمهام المطلوبة قبل موعد الامتحان ويشمل ذلك تحديد موعد الامتحان والتأكيد على أن الأسئلة المراد طرحها ليست من نوع الأسئلة التي تعتمد على الحفظ وإنمـــا تعتمد على تطبيق المعلومات وفهم العلاقات والتحليل... إلخ.

2- تزويد الطلاب بقائمة المصادر التي يمكن اعتمادها والرجوع إليها.

3- توفير الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة ومراجعتها.

4- التركيز في الاختبار على تطبيق المعلومات.

5- البعد عن الغموض في طرح الأسئلة.

7- الاختبارات الأدائية Practical tests:

7-1- تعريفها: تعرف الاختبارات الأدائية بأنها الاختبارات التي تستخدم لمعرفة مدى قدرة الطلبة على ترجمة ما اكتسبوه من معارف علمية إلى مواقف عملية تطبيقية، كمـــا تســـتخدم لقياس مهارات التفكير العلمي والقدرة على حل المشكلات والمهارات اليدوية والقدرة علـــى التحكم في استخدام الأجهزة والأدوات العلمية. (عايش محمود زيتون، 1999، ص: 358)

7-2- أنواع الاختبارات الأدائية: تنقسم الاختبارات الأدائية إلى الأقسام الآتية:

1- اختبار الأداء من النوع الكتابي: وهو الاختبار الذي يعطي أهمية أكثر لتطبيق المعرفـــة وقياس مهارات الأداء في مواقف تحاكي المواقف الفعلية ويمكن أن تنتهي بناتج تعليمي لـــه قيمة مثل مشروع بناء متحف للأزهار البرية في البيئة المحلية، وغالبا ما يستعمل فـــي هـــذا النوع من الاختبارات الأفعال الآتية (ابنِ، صمِّم، أُرْسم) وفي هذه الحالـــة يقـــيس الاختبـــار الكتابي حصيلة كل من المعرفة والمهارة.

2- اختبار الأداء الخاص بتحديد النوع: عند إجراء هذا الاختبار يطلـــب مـــن المفحـــوص التعرف على أداة معينة وتسمية أجزائها وتحديد وظيفتها، وفي مواقف أكثر تعقيدا يطلب منه أن يجد مكان تماس كهربائي وسببه ويعمل على إصلاحه، وفي مستويات أعلى تعرض على

سمع المفحوص آلة تعمل بشكل خاطئ، نتيجة وجود عطب معين بســـماع صـــوت محـــرك لسيارة أو مروحة كهربائية ويطلب منه أن يحدد نوع العطب الموجـــود والطريقـــة المثلـــى لإصلاحه، وهذا النوع من الاختبار ينتشر استعماله في مجال التعليم الصناعي.

3- اختبار المحاكاة: عند إجراء هذا الاختبار يطلب من المفحوص أن يقوم بنفس الخطوات والحركات التي يتطلبها القيام بالعمل الحقيقي، ويستخدم هذا النوع من الاختبارات بكثرة فـــي مجال التدريب على قيادة السيارات والطائرات ومجالات التعليم المهني ، كما يســـتخدم فـــي مجال التجارب المخبرية.

7-3- مجالات استخدامها: تستخدم اختبارات الأداء عادة في المجالات الآتية:

1- برامج التدريب المهني في المعاهد التي يتطلب التكوين فيها أداءات تتصـــل بالصـــناعة والزراعة والموسيقى والتمريض ... إلخ.

2- برامج التربية الفنية والرياضية أين يتطلب الأمر الرسم والتصوير والتمارين الرياضية.

3- برامج إعداد وتدريب المعلمين مثل تدريبهم على القيام بخطة للتدريس أو صياغة أهداف أو شرح درس.

4- الأنشطة العملية المتعلقة ببعض المواد الدراسية مثل كتابة إعداد تقارير أو إجراء بحـــث في موضوع ما أو طريقة استخدام المراجع.

5- التجارب العملية في بعض المواد العلمية والتقنية مثل عمليات الفك والتركيـــب وتشـــغيل بعض الأجهزة وتشريح الحيوانات والحشرات أو النباتات.

6- تشخيص التأخر في بعض المهارات العملية، مثل تشخيص التأخر في الكتابة.

7- تقييم المدرسة من حيث البناء والمرافق والأبواب أي تقييمها من الجانب المادي كهيكل.

(زكرياء محمد الظاهر، 1992، ص: 171)

7-4- إعداد الاختبارات الأدائية: عند إعداد الاختبارات الأدائية هناك أسس ينبغـــي أخـــذها بعين الاعتبار، وتتمثل هذه الأسس فيما يلي:

أ- تحديد الأداء المراد قياسه: ويقصد بذلك تحديد الصفات والسلوكات التي تمثل الجوانـــب المختلفة لأداء التلميذ بصورة دقيقة، ويتم التعبير عادة عن الأداءات باســـتخدام صـــيغ مثـــل تعرف على، ابنِ، ارسم ... إلخ.

ب- تحديد طريقة قياس الأداء: يمكن قياس الأداء عن طريق تنظيم الصفات أو السلوكات أو نواتج الأداء المراد تحقيقها على شكل مقياس مدرج أو سلم تقدير، وفي هذا المقياس يوضـــع

أمام كل صفة سلم رتب متدرجة، لكن يقوم المعلم بتقدير درجة الدقة في تأديــة المفحــوص للأداء والمقياس المستخدم قد يتدرج على مدى ثلاثي أو رباعي أو خماسي بحســب طبيعــة الصفة المختبرة؛ فقد يتكون المقياس مثلا من الدرجات الآتية: ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول، ضعيف.

ج- وضع معايير للأداء الناجح: يضع الفاحص بعض المعايير التي تصف الشــروط الــدنيا للأداء المقبول وتحدد هذه المعايير بـــ:

- دقة الأداء.
- سرعة الأداء.
- الترتيب الصحيح لخطوات الأداء.

وبطبيعة الحال فإن هذه المعايير تختلف باختلاف الأداءات المطلوب إنجازهــا. (عواريــب الاخضر، 2009، ص: 86-87)

د- إعداد تعليمات الاختبار: هناك تعليمات ينبغي أخذها بعين الاعتبار بالنسبة للمفحوص ومن ثم فعلى الفاحص أن يعدها وأن يضمنها اختباره، بحيث يراعي في هذه التعليمــات توضــيح مايلي:

- الغرض من الاختبار.
- الأجهزة والمواد التي يتطلبها الأداء.
- طريقة إجراء الاختبار.
- الشروط الخاصة باستخدام المعدات.
- الأداء المطلوب.
- زمن الاختبار.

هــ- طريقة التصحيح: إن طريقة تصحيح الاختبارات الأدائية تختلف باختلاف الأداء المراد قياسه، ومن الطرائق التي يمكن اعتمادها في هذه المجال نذكر مايلي:

1- مقياس الإنتاج: وهو عبارة عن سلسلة متدرجة من نوعية الإنتــاج تعكــس مســتويات مختلفة من درجات الجودة والإتقان، ويستخدم هذا المقياس غالبا في تقييم الخط وأعمال الفــن والمشروعات المهنية والفنية، ويتلخص بناؤه في اختيار (5-7) نماذج من أعمال الطلبة تمثل مستويات متفاوتة من حيث درجة دقتها وصلاحيتها ثم ترتب بعد ذلك من الأعلى إلى الأدنى،

ثم تعطى علامات متدرجة من (1 إلى 7)، ثم تجرى مقارنة أداء كل طالب على حـــده مـــع النموذج المصمم لتحديد العلامة النهائية.

2- مقياس التقدير: يستخدم هـــذا المقياس لتقويم عدة أنواع مـــن الأداءات مثـــل الإنشـــاء الكتابي والخط والنشاط الفني، كما يستخدم عامة في المواقف التي يكـــون فيها لـــلأداء عـــدة جوانب مختلفة بحيث يمكن تقدير كـــل جانب منها بمقياس منفصل، فعند تقدير قـــدرة أحـــد الطلاب على الخطابة يتعين أولا تحديـــد الجوانب المراد ملاحظتها مثل السلاسة في الإلقـــاء وصحة القواعد والوضوح ... إلخ، ويخصص لكـــل جانب منها تقديرا منفصلا ثـــم تجمـــع في النهاية جميع التقديرات لتعطى العلامة على جميع هذه الأبعاد أو الجوانب، ويعتبـــر هـــذا المقياس من أكثر المقاييس استعمالا لأنه يمكن استخدامه بصورة فعالة واقتصادية بحيث يوفر جانبا من وقت المعلم، كما أنه يمتاز بدرجة من الموضوعية إذا ما قيس بالنســـبة لأســـاليب التقويم الأخرى التي تقوم على الملاحظة.

(المرجع السابق، ص: 88)

8- الاختبارات الموضوعية Objective tests:

8-1- تعريفها: تعرف الاختبارات الموضوعية بأنها نوع حديث من الاختبارات يتكون كل منها من إجابة صحيحة أو على الأكثر عدد محدود من الإجابات الصحيحة، وهذه الإجابـــات متفق عليها مسبقا، ولذلك يمكن تصحيحها بواسطة الآلات أو الأشخاص الذين يكلفون بـــذلك باستخدام مفتاح التصحيح أو نموذج الإجابة Scoring Key، ومن بينها يختار الطالب إجابة من بين عدد من الإجابات التي تقدم له. (عبد الرحمان العيسوي، 2003، ص: 58)

وتعرف كذلك بأنها الأسئلة التي تعرض على قائمة من الإجابات حيث يختار المفحوص أفضلها. (عواريب الاخضر، 2009، ص: 88)

ويعرف الاختبار الموضوعي كذلك بأنه الاختبار الذي لا يسمح بـــأن يكـــون لـــرأي المصحح الذاتي أي دور في تقدير علامة المفحوص وذلك بسبب أن الجواب على كـــل مـــن فقراته محدد تماما، بحيث لا يختلف في تصحيحه اثنان. (زكرياء محمـــد الظـــاهر، 1999، ص: 91)

وتسمى هذه الاختبارات بالاختبارات الحديثة مقارنة مع الاختبارات المقاليـــة التـــي تدرج تحت الاختبارات التحصيلية التقليدية، وتوصف بأنها موضوعية لأن تصحيحها لا يكون فيه دخل لذاتية المصحح.

8-2- مزايا الاختبارات الموضوعية: تتميز الاختبارات الموضوعية بمجموعة من المزايـــا يمكن إجمالها فيما يلي:

- تعتبر ممثلة لمحتوى المادة التعليمية.
- تمتاز بدرجة عالية من الصدق والثبات نظرا لكثرة أسئلتها وشموليتها.
- لا تتأثر بالعوامل الشخصية أثناء عملية التصحيح.
- لا تتطلب الكثير من الوقت لتصحيحها.
- تنمية بعض العادات الذهنية مثل سرعة التفكير والتقيد بالموضوع.
- تساعد وتشجع على الفهم بدلا من الحفظ الآلي.
- تمرن الطالب على الإجابة الدقيقة والابتعاد عن التعميمات.
- إشعار الطالب بعدالة التصحيح وإبعاد تهمة الظلم والتحيز عند المصحح.
- يمكن استخدام الكمبيوتر في عملية التصحيح.
- لا يمكن تحسينها باستمرار لإمكانية معالجتها إحصائيا، وتحليل فقراتها وإيجاد معامـــل الصعوبة والتمييز لكل الفقرات.

8-3- عيوب الاختبارات الموضوعية: إلى جانب المزايا التي تتميز بها هـــذه الاختبـــارات هناك كذلك عيوب توجه إليها ومن هذه العيوب.

- صعوبة إعدادها وتحضيرها نظرا لكثرة أسئلتها.
- صعوبة قياس بعض الأهداف التعليمية المعقدة مثل الأهداف المتعلقـــة بالقـــدرة علـــى التعبير والابتكار.
- تعطى فرصة للغش والتخمين.
- لا تعطي فرصة للطالب للتعبير عن ذاته وآرائه الشخصية.
- لا تصلح لقياس القدرة على تنظيم المعارف وعرض الأفكار ومن ثم فهـــي لا تشـــجع على الإبداع.
- تعتبر مكلفة من الناحية المادية نظرا لما تتطلبه من مصاريف الورق والطباعة.

(عايش محمود زيتون، 1999، ص: 364)

8-4- أنواع الاختبارات الموضوعية: تشمل الاختبارات الموضــوعية عــدة أنــواع مــن الاختبارات وتتمثل هذه الاختبارات فيما يلي:

1- اختبار التكميل Completion test**:** وينقسم اختبار التكميل بدوره إلى مايلي:

أ- نمط التكميل: ويعرف كذلك باختبار ملأ الفراغ وهو عبارة عن جملــة ناقصــة يكملهــا الطالب بالجواب المناسب.

مثـــــال: عاصمة الجزائر هي: .....

ب- نمط الجواب القصير: وهو عبارة تامة تطرح في صيغة سؤال يجاب عليــه بكلمــة أو أكثر.

مثـــــال: كم يبلغ عدد سكان الجزائر؟

ج- مزايا اختبار التكميل: يتميز اختبار التكميل بالمميزات التالية:

- سهلة الإعداد وسهلة التصحيح.
- تغطي أجزاء كبيرة من المادة.
- تتمتع بموضوعية عالية.
- التخمين فيها قليل.

د- عيوب اختبار التكميل: من العيوب التي يتصف بها اختبار التكميل مايلي:

- يعتمد على الحفظ والاستظهار.
- هناك صعوبة في وضع عبارات ناقصة يكون لكل واحد منها جواب واحد صحيح فقط.
- تسمح بالغش والتخمين نسبيا.
- نقص الموضوعية. (عواريب الاخضر، 2009، ص: 90)

هــ- أسس إعداد فقرات اختبار التكميل: هناك أسس ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند إعــداد اختبار التكميل، وتتمثل هذه الأسس فيما يلي:

- أن يكون المطلوب في الفقرة محددا بدقة متناهية.
- يخصص الفراغ المطلوب تكملته في الفقرات لقياس جوانب مهمة في المادة الدراسية.
- يترك فراغ واحد فقط في كل فقرة ليقيس هدفا واحدا.
- من الأفضل ترك الفراغ في نهاية الفقرة بدلا من بدايتها.
- عدم استعمال عبارات الكتاب نفسها تركيزا على الفهم بدل الحفظ.

2- اختبار الصواب والخطأ True and False:يعرف اختبـــار الخطـــأ والصـــواب بأنـــه مجموعة من الفقرات بحيث تكون كل فقرة منها عبارة عن جملة إخبارية تتضـــمن معلومـــة واحدة ليس هناك شك في الحكم على صحتها أو خطئها، ويطلب من المفحوص تحديد ما إذا كانت هذه المعلومة صحيحة أو خاطئة وذلك بوضع إشارة معينة في المكان المعد للجواب.

أ- مزايا اختبار الصواب والخطأ: يتميز اختبار الصواب والخطأ بالمزايا الآتية:

- سهولة الإعداد والتصحيح.
- موضوعية التصحيح.
- شمولية أسئلته للمقرر الدراسي.
- إمكانية استخدام مفتاح التصحيح.

ب- عيوب اختبار الصواب والخطأ:

- ارتفاع نسبة التخمين.
- يستخدم لقياس مستويات عقلية بسيطة كالمعرفة والفهم.
- يشجع على الحفظ الآلي.
- يسهل عملية الغش.
- انخفاض معامل الثبات بالنسبة للاختبارات الموضوعية الأخرى بسبب ارتفاع التخمين.

ج- أسس إعداد فقرات الصواب والخطأ:هناك أسس ينبغي أخذها بعين الاعتبار وتتمثل هذه الأسس فيما يلي:

- أن يكون هناك تقارب بين الفقرات الصائبة والخاطئة.
- تجنب استعمال العبارات التي يتضمنها الكتاب المدرسي.
- أن تكون العبارة مكونة من فكرة واحدة صحيحة أو خاطئة.
- تجنب طول العبارات وتعقدها.
- تجنب نمط معين في ترتيب العبارات الصحيحة والخاطئة تفاديا للإيحاء بالإجابة إلـــى التلميذ.
- تجنب استعمال العبارات المنفية لأن هذا يؤدي إلى تفكير الطالب في تركيب العبارة أكثر من تفكيره في الإجابة. (المرجع السابق، ص: 91-93)

3- اختبار المقابلة Matching test: ويسمى أيضا اختبار المزاوجة والمطابقــة، وهــو عبارة عن مجموعة من الكلمات تكتب في قائمة على يمين الصفحة، ويكتب في قائمة ثانيــة على يسار الصفحة ذاتها كلمات أو عبارات، تتماشى كل منها أو تتفق في مدلولها مع كلمة أو عبارة من العبارات التي توجد في القائمة الأولى، ويطلب من الطالب وضع الرقم الدال على هذا الاتفاق، أي أنها تتكون من عمودين أحدهما يمثل المثير والآخر يمثل الاستجابة، وعلــى الطالب أن يختار من العمود الثاني ما يناسب العمود الأول. (أنور عقل، 2000، ص: 46)

ويشتمل اختبار المقابلة على صورتين هما:

1- الصورة البسيطة: وهي عبارة عن سؤال يتكون من قائمتين من العبارات بحيث تكون كل عبارة في القائمة الثانية إجابة لعبارة في القائمة الأولى، والمطلوب من الطالــب أن يكتشــف هذه الإجابة.

مثـــــال: اربط بسهم بين كل عبارة في العمود الثاني بما يناسبها في العمود الأول.

2- الصورة التصنيفية Classification: وهي عبارة عن سؤال يتكون من مجموعــة مــن المحكات أو المعايير للحكم على ظاهرة.

مثـــــال: صنف الدول الآتية حسب مساحتها من الأكبر إلى الأصغر: الجزائر، الســودان، تونس، ليبيا، مصر، المغرب.

3-1- مزايا اختبار المقابلة: يتميز اختبار المقابلة بالمزايا الآتية:

- لا يتأثر بذاتية المصحح.
- يقيس قدرة الطالب على الربط بين المعلومات.
- يناسب كثيرا أطفال المرحلة الابتدائية.
- سهل لأعداد والتصحيح.
- قلة درجة التخمين.

3-2- عيوب اختبار المقابلة:

- يتطلب استخدامه وجود عدد من العلاقات المتناظرة في المعارف العلمية مما قد يحــد من استعماله في التقويم.
- يعتمد على الاسترجاع الآلي للمعلومات.
- لا يقيس مستويات عقلية عليا.

3-3- أسس صياغة فقرات اختبار المقابلة: هناك أسس ينبغي أخذها بعين الاعتبـــار عنـــد صياغة فقرات هذا النوع من الاختبار وتتمثل هذه الأسس فيما يلي:

- أن تكون بنود كل من القائمتين متجانسة وتدور حول موضوع واحد.
- أن تكون الإجابات في القائمة الثانية أكثر من بنود القائمة الأولى مـــن أجـــل تجنـــب الصدفة في الإجابة، فإذا كانت هناك خمسة بنود في كل من العمودين وعرف المفحوص العلاقة بين الأربعة فانه يجيب على الخامس بالصدفة.
- ترتيب بنود كل قائمة ترتيبا أبجديا وإذا كانت أرقاما ترتب ترتيبا تصاعديا أو تنازليا.
- توضيح المطلوب بدقة وكيفية الإجابة بمعنى أن التعليمات يجـــب أن تبـــين إذا كـــان المطلوب استعمال الرقم أو الحرف أو وصل بعض بنود القائمتين بأكثر من بند من بنود القائمة الأخرى.

4- اختبار الاختيار من متعدد Multiple choies tests:

4-1- تعريفه: يعرف اختبار الاختيار من متعدد بأنه اختبار يتألف من جزءين، الأول وهو الجذر Stem ويشير إلى العبارة التي تحدد المشكلة، والسؤال والثاني وهو مجموعة البـــدائل ويتراوح عددها عادة مابين ثلاثة وخمسة بدائل. (عبد الحميد نشواتي، 1998، ص: 620)

ولقد أظهرت الدراسات أن هذا الاختبار يعتبر من أحسن الاختبارات الموضوعية في قياس تحصيل الطالب شريطة أن يعد بالطريقة المناسبة وأن تتوفر فيه الخصائص السيكومترية المناسبة. (عبد الرحمان عدس، 2003، ص: 261)

4-2- مزايا اختبار الاختيار من متعدد: يتميز هذا النوع من الاختبـــارات بمجموعـــة مـــن الميزات تتمثل فيما يلي:

- يقيس مختلف مستويات الأهداف التربوية باستثناء الأداء العملي والقدرة على التعبير.
- يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة فيما يخص الثبات والصدق.
- يمكن استخدام الحاسوب في عملية التصحيح وتحليل النتـــائج إحصـــائيا كمـــا يمكـــن تصحيحه يدويا بواسطة مفتاح مثقب.
- يعود الطالب على المقارنة والموازنة واختيار الأفضل.
- يساعد على تشخيص أخطاء الطلاب ونقاط ضعفهم.
- درجة التخمين في هذا الاختبار تعتبر منخفضـــة بالمقارنـــة مـــع بقيـــة الاختبـــارات الموضوعية.

4-3- عيوب اختبار الاختيار من متعدد: يرى المنتقدون في هذا المجال أن اختبار الاختيار من متعدد يدمر التعليم والتعلم وذلك من خلال:

- التركيز على الحفظ وتذكر المعارف على حساب فهمها ومحاكمتها فكريا.
- ترسيخ فكرة وجود جواب واحد صحيح لكل سؤال ولكل مشكلة.
- التشجيع على سلبية المتعلم إذ يقتصر دوره فقط على تحديد الجواب الصحيح بدلا من بنائه.
- إهمال تعلم المهارات والمعارف واختصار العملية في ملئ فراغات أو بحث عن إجابات.

(خليل يوسف الخليلي، 1998، ص: 121)

4-4- أسس بناء فقرات إختبار الاختيار من متعدد: هناك أسس ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند صياغة فقرات هذا الاختبار وتتمثل هذه الأسس في:

- أن تحدد في أرومة الفقرة مشكلة واضحة ولا يعتمد وضوحها على البدائل، ولاختبار هذا الشرط يمكن أن نغطي ملحق الأجوبة (البدائل) لنلاحظ ما إذا كانت المشكلة واضحة، فإذا لم تبد واضحة إلا بارتباطها بالأجوبة فذلك يدل على عدم صلاحيتها.
- بعد كتابة الأرومة Stem يفضل كتابة الجواب الصحيح أولا، ثم بعد ذلك تكتب المموهات Distracters والتي ينبغي أن يراعى فيها عنصر التمويه بحيث يحتاج الوصول إلى الجواب الصحيح معرفة واثقة بدلا من الاعتماد على القرائن الموحية بالإجابة.
- أن تقيس الفقرة الهدف الذي نريد قياسه.
- أن تكون البدائل في الفقرة الواحدة متجانسة، تتضمن موضوعا واحدا.
- أن تتوافق الأرومة من الناحية القواعدية والصيغة في السياق مع البدائل فلا يصلح مثلا أن تكون الأرومة بصيغة المؤنث، في حين تأتي في البدائل أوصاف بعضها مذكر وآخر مؤنث ونفس الشيء بالنسبة للمفرد، والجمع لأن هذا يساعد المفحوص في الوصول إلى الإجابة الصحيحة دون أن يكون ملما بالسؤال.
- مراعاة طول الفقرات، بحيث تكون جميع الفقرات متساوية تقريبا بدل أن تكون فقرة متكونة من كلمة واحدة وأخرى متكونة من جملة طويلة لأن المفحوص لديه ميل إلى البديل الأطول بأنه يمثل الإجابة الصحيحة.

- ترتيب الإجابات ترتيبا عشوائيا.
- تجنب صيغة النفي في الأرومة.
- استقلالية الفقرات عن بعضها بحيث لا تتوقف إجابة فقرة على فقرة أخرى.
- أن تكون المموهات متساوية في كل فقرة لان ذلك يساعد على التحليل الإحصائي.
- كتابة رقم الفقرة بالعد الحسابي والبدائل بالحروف الأبجدية.

5- تصحيح الاختبارات الموضوعية: هناك طرائق معينة يمكن اعتمادها لتصحيح الاختبارات الموضوعية، وهذه الطرائق يمكن إجمالها فيما يلي:

5-1- التصحيح بطريقة عد الإجابات الصحيحة على نفس ورقة الاختبار: حيث توضع إشارة ✓ على كل إجابة صحيحة وإشارة **X** على كل إجابة خاطئة، ثم يتم عد الإجابات الصحيحة ومجموعها يمثل في النهاية علامة الطالب، وهذه الطريقة تعتبر أقل سرعة في التصحيح إذا ما قيست مع غيرها من الطرائق، إلا أنها تحول دون وقوع المصحح في محاولات الخداع من طرف بعض المفحوصين الذين يضعون أكثر من إجابة لكل فقرة.

5-2- التصحيح بواسطة المفتاح المثقب: عند استعمال طريقة المفتاح المثقب يقوم الفاحص بتدوين الإجابة على ورقة منفصلة تسمى بورقة الإجابة، ومفتاح الإجابة يعبر عن الإجابة الصحيحة أي البديل الصحيح ولكنه مثقب بفتحات مقابلة للإجابات الصحيحة بحيث عندما يوضع على ورقة الإجابة فلا تظهر إلا الإجابة الصحيحة.

وهذا نموذج لمفتاح إجابة لاختبار الصواب والخطأ وللاختيار من متعدد.

الجدول رقم (04) يبين كيفية التصحيح بواسطة المفتاح المثقب

رقم الفقرة	صحيحة	خاطئة	رقم الفقرة	أ	ب	جـ	د
1			1				
2			2				
3			3				
.			.				
.			.				
.			.				

(محمد الظاهر، 2002، ص: 150)

5-3- التصحيح باستخدام آلات التصحيح: تستخدم في حالة الاختبارات العامة التي تطبــق على نطاق واسع، والتصحيح وفق هذه الطريقة يكون باستخدام آلة لها أوراق خاصة عليهــا مواد كيماوية في مكان الإجابات الصحيحة، ويستخدم المفحوص في أثناء الإجابة قلمًا خاصا لا تظهر آثاره إلا حين يكون في المواقع التي أشبعت بالمادة الكيماوية وعند وضع الورقة في الآلة يتم تصحيحها بسرعة كبيرة وتعطى علامة المفحوص على الورقة الخاصة به.

5-4- التصحيح من أثر التخمين في الاختبارات الموضوعية: لقد تطرقنا فيما ســبق إلــى عيوب الاختبارات الموضوعية ورأينا بأن من أهم عيوبها لجوء الطالب فــي إجابتــه إلــى التخمين، وهذا بطبيعة الحال ينعكس سلبا على موضوعية الاختبار ولهذا وضع العلماء معادلة لمعالجة التخمين في الاختبارات وتسمى هذه المعادلة بمعادلة التصحيح مــن أثــر التخمــين ويرمز لها كما يلي:

$$ع = \frac{(ص - خ)}{ن - 1} \times م$$

ع = العلامة المصححة.

ص = مجموع الإجابات الصحيحة.

خ = مجموع الإجابات الخاطئة.

ن = عدد البدائل.

م = عدد الفقرات المخصصة لكل فقرة.

مثـــــال: اختبار مقابلة مكونة من (5) فقرات وكل فقرة مكونة من قائمتين، في كل قائمــة (7) بنود، فإذا أجاب طالب ما على (25) بند إجابة صحيحة وأخفق في باقي البنود، فما هي علامته بعد استخدام المعادلة؟ علمًا بأن كل بند من بنود الإجابة له علامة واحدة فقط.

المعطيات: عدد بنود القائمة (7) بنود.

عدد جميع البنود (35) بندا.

عدد الإجابات الصحيحة (23) بندا.

عدد الإجابات الخاطئة (12) بندا.

العلامة المصححة من أثر التخمين هي:

$$\frac{12}{1 - 7} \times 1 = (2 - 23) \times 1 = 23 - 21$$

إذًا علامة الطالب الحقيقية هي: 21 من 35.(زكرياء محمد الظاهر وتمرجيان وعبد الهادي، 1999، ص: 151)

9- بنك الأسئلة: Item banking: لقد ظهر بنك الأسئلة في بداية الخمسينيات من القرن (19) وكانت تعني حينها وضع عدد كبير من الأسئلة الموضوعية بجميع أنواعها وفي جميع المستويات لاستخدامها في المستقبل، ثم تطورت الفكرة مع تطور الحاسبات الآلية التي تسمح بتخزين Stocage واسترجاع Retrieval الأسئلة المخزونة فيها بسهولة عند الحاجة إليها، وفي بداية الستينيات من القرن (20) انتشرت بنوك الأسئلة في انجلترا وأمريكا وكندا وتركيا. (صلاح مراد وأمين علي، 2002، ص: 402)

-1- تعريف بنك الأسئلة:هو مكان آمن توضع فيه مجموعات متنوعة من الأسئلة ذات مستويات مختلفة في تقدير قدرة معينة، ويسهل عن طريقه سحب أو إضافة مجموعة أو عدد من الأسئلة المختلفة المقننة أي التي لها خصائص سيكومترية مميزة ومعلومة مثل معامل السهولة والصعوبة ومعامل التمييز وفعالية المشتتات وكذلك صدق وثبات الفقرات والمصنفة وفق وحدات المقرر الدراسي وحسب المستويات العقلية المعرفية المطلوب أداؤها أثناء الإجابة عليها.

(الأخضر عواريب، 2009، ص: 100)

-2- أهداف بنك الأسئلة:هناك هدفان لإنشاء بنك الأسئلة، هدف عام وهدف خاص؛ أما الهدف العام فهو العمل على تطوير أدوات تقويم التحصيل الدراسي باعتبار أن التقويم هو أحد العمليات الهامة لتطوير المنظومة التعليمية أما الهدف الخاص فإنه يتلخص فيما يلي:

- ضمان أسئلة تتوفر فيها الخصائص السيكومترية.
- ضمان مستوى جيد من الامتحانات بشكل مستمر.
- إعداد وتأهيل كوادر من واضعي الأسئلة والأوراق الامتحانية في المواد الدراسية المختلفة حسب جدول مواصفات اختبار كل مادة.
- تزويد المدرسين بذخيرة من الأسئلة المقننة التي يمكن الاستعانة بها في أثناء عملية التدريس وفي أثناء عملية التقويم البنائي وتدريب المدرسين في نفس الوقت على وضع أسئلة جديدة متشابهة لأسئلة البنوك.
- تحرير الطالب من الاختبارات التقليدية.
- توفير شيء من الوقت يمكن استغلاله في عملية التدريس.

– يساعد الطالب على ما يسمى بالتعلم الذاتي Self-learning والاهتمام بالتعرف علـــى نتائج التعلم لكل طالب على حده وفق سرعته وإمكاناته وليس التعرف على الدرجة الكلية لنتائج الاختبار.

– تقليل التكلفة المادية في بناء الاختبارات في كل سنة.

– تساعد على إجراء المقارنة ومتابعة المستوى الدراسي من خلال النتائج المحصل عليها في كل سنة. (المرجع السابق، ص: 101)

3- كيفية إعداد بنك الأسئلة: هناك إجراءات معينة ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند إعـــداد بنك الأسئلة وتتمثل هذه الإجراءات فيما يلي:

– تحديد الأهداف التربوية في المجالات المختلفة مع تحديد الوزن النسبي لكل هدف.

– تحديد الموضوعات الدراسية مع تحديد وزنها النسبي.

– تدريب المدرسين على كيفية وضع الأسئلة وكيفية مراعاة المستويات المختلفة وكيفيـــة حساب معامل السهولة ومعامل الصعوبة ومعامل التمييز وغير ذلك من المواصفات الفنية.

– تجميع الأسئلة المقننة وتصنيفها بحسب الموضوعات والمستويات في مخـــزن خاصـــة للأسئلة.

– يتم تسجيل كل سؤال في بطاقة خاصة به على كل المعلومات المتعلقة بالســـؤال مثـــل المرحلة الدراسية والصف الدراسي والسنة الدراسية، كما يمكن أن يحتـــوي علـــى اســـم الوحدة الدراسية والموضوع ورقم الصفحة في المقرر الدراسي.

– تخزين الأسئلة في ذاكرة الحاسوب لاستعمالها مستقبلا.

– مراجعة البنك دوريا كل ثلاث سنوات بواسطة خبير.

للتأكد مما يلي:

– استبعاد الأسئلة غير المناسبة نتيجة لتغير طرأ في المقرر الدراسي بإضافة أو حذف أو تعديل.

– استبعاد السؤال الذي يتم استخدامه أكثر من أربع مرات.

– استبعاد الأسئلة التي يجيب بعضها عن بعض.

– التأكد من نظام إدارة البنك ومدى صحته وسلامته في حفظ المعلومات فـــي بطاقـــات خاصة وملفات خاصة دون تضييع لأية معلومة من معلومات الاختبـــار.(صـــلاح مـــراد وأمين علي، 2002، ص: 406)

4- نظام العمل ببنك الأســئلة: هناك نظامان للعمل ببنك الأسئلة يستخدمان في العالم وهذان النظامان هما:

4-1- بنك الأسئلة المفتوح: يستخدم هذا النظام في الولايات المتحدة الأمريكيــة ويســتخدم بالضبط في التقويم التشخيصي والتقويم التكويني؛ حيث يجــد المدرســون الأســئلة جــاهزة لاستعمالها في المواقف التعليمية المناسبة وذلك باستخدام الكمبيوتر المرتبط مباشرة بالبنك عن طريق شبكات اتصال خاصة.

4-2- بنك الأسئلة المغلق (المؤمن): يستخدم هذا النظام في بريطانيا وأســتراليا ومصــر والكويت وسلطنة عمان، ويستخدم هذا النظام في التقويم النهائي سواء بالنسبة للفصل الدراسي أو العام الدراسي ولذلك ينبغي أن تبقى أسئلته سرية.

5- عيوب بنك الأسئلة: رغم المزايا التي يتميز بها بنك الأسئلة إلا أن هناك عيوب تؤخــذ على استعمال هذا البنك، من أهمها:

- تكديس أوراق الامتحانات بعد أداء الاختبار في البنوك التي توضع فيها الامتحانات.
- تكرار الأسئلة مما يؤدي إلى الإطلاع عليها واكتشافها ومن ثم الإجابة عليها بسهولة.
- يعتبر عملا إضافيا مرهقا نوعا ما لأنه يتطلب وضع الأسئلة وحفظهــا فــي الســجل ثــم الحاسوب وكذا مراجعتها بين الحين والآخر للتأكد من مدى صلاحيتها.
- يتطلب إمكانيات تتمثل في توفر مختصين في وضع الأسئلة ومختصين في إدارة البنك.

(المرجع السابق، ص: 404)

المراجع العربية

01 زيتون عايش (1994): أساليب تدريس العلوم، الطبعة الأولى، دار الشروق، الأردن.

02 صالح عبد العزيز (1981): التربية وطرق التدريس، الجزء الثاني، دون طبعة، دار المعارف القاهرة، مصر.

03 صالح عبد العزيز(1964): تطور النظرية التربوية، الطبعة الثانية، دار المعارف، القاهرة مصر.

04 صلاح مراد وأمين علي سليمان (2002): الاختبارات والمقاييس في العلــوم النفســية والتربوية دار الكتاب، الحديث، القاهرة، مصر.

05 الظاهر زكريا محمد وآخرون (1999): مبادئ القياس والتقويم في التربية، مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن.

06 عبد الحميد نشواتي (1998): علم النفس التربوي، الطبعة الثالثة، دار الفرقان، الأردن.

07 عريفج سامي ومصلح خالد حسين (1999): في القياس والتقييم، الطبعة الرابعــة، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

08 عقل أنور(2000): تقويم طلاب الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم في دولة قطر، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

09 العيسوي عبد الرحمان (2003): سيكولوجية التعلم والتعليم، دار أسامة للنشر والتوزيع عمان الأردن.

المجـــــلات والدوريـــــات

10 الخليلي خليل يوسف (1998): التقييم الحقيقي مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 126.

الرسائـــــل والأطروحـــــات

11 الأخضر عواريب (2009): أساليب تقويم المتعلم في مادة التربية الإسلامية وفق مقاربة التدريس بالكفــاءات، رسالة دكتورة غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر02.

.