المعاناة النفسية عند الأمهات المتزوجات الماكثات بالبيت

أ.د كركوش فقيحة – جامعة البليدة 2

أكتوف نسيمة – جامعة البليدة 2

ملخص:

يتداول استعمال مفهوم المعاناة بالرغم من أن التراث النظري يفتقر للدراسات والأبحاث العلمية بشأنه؛ وهو الأمر الذي استقطب اهتمامنا الذي انحصر حول المعاناة النفسية عند الأمّهات بحكم ممارستنا العيادية، حيث تبين أنه بحكم مسؤولياتها المتشعبة أصبحت قلقة ومكتئبة وتعيش ضغطا نفسيا مستمرا، وذلك في غياب الدعم النفسي من طرف الأقارب والأهل والزوج؛ وهو ما جعلها لا تقدّر ذاتها وتتجاهل قدراتها.

إن معاناة هذه الفئة هو في الواقع عبارة عن تراكمات لكل تلك المشاعر السلبية. لذلك، يبدو أن دور المختص يكمن في إيجاد وسائل للتقليص من درجة هذه المعاناة، ثم مساعدتها على التكيف مع الواقع المعاش، كالاستناد على الدعم النفسي الجماعي وعلم النفس الإيجابي الذي يدعو إلى أنّ كل إنسان يتوفر على جوانب القوة والضعف وبفضلهما تتحدد حياته وتتطور.

كلمات مفتاحية: المعاناة النفسية، الأمهات الماكثات بالبيت، الممارسة العيادية.

Résumé :

En dépit de son utilisation, la documentation concernant le concept de la souffrance n'est pas riche. Dans ce contexte là; ce qui a attiré notre attention c'est la fréquence des mères souffrantes que nous traitons dans le cadre de la pratique clinique.

Il s'est avéré qu'elles sont anxieuses et déprimées à cause de la charge de responsabilité qu'elles assurent pour assurer le maintien de la famille. En revanche, elles ne bénéficient d'aucun support ni de la part de son époux ni les proches ; chose qui nous interpelle à les aider pour qu'elles puissent dépasser cette lourde souffrance, et ce par le renforcement de support psychologique et en faisant appel à la psychologie positive.

Mots clefs : Souffrance psychique, mères au foyer, pratique clinique.

مـقـدمة:

تعتبر المعاناة النفسية من بين أهم المفاهيم التي اهتم بها البحث العلمي رغم افتقار التراث النظري لهذا العنصر.وقد اتفقت الأدبيات التي تناولت هذا الموضوع على أنها تنبثق انطلاقا من أحاسيس الشخص ذاته، مثل ما نجده في المعاناة المعنوية المرتبطة بتأنيب الضمير أو مشاعر الخجل، أو حالات فقدان الأمل، وعند الغضب وأحاسيس الملل أو معاناة الغيرة أمام الزوج أو ما بين الإخوة.

وهذا ما يشهده تاريخ المرأة فيما يخص معاناتها وخاصة إذا كانت أمّا، حيث أن المسؤولية الأسرية تكون على عاتقها، فتهتم بواجبها نحو الزوج و نحو الأبناء والأهل كذلك، فهناك وضعية حساسة قد تعترض الأمّهات قبل بلوغ الراحة والاطمئنان، حيث أشارت دي بوفوار(2011) إلى أن المرأة لا تولد امرأة؛ بل تصير امرأة، قائلة: " أنا لم أولد امرأة لكن المجتمع هو الذي صاغني على هذه الصورة"، وهي بذلك تكشف عن الثقل الكبير لعبء الأوضاع الاجتماعية التي تعيشها المرأة.

إشكالية ضبط مفهوم المعاناة:

يجد الباحث صعوبة كبيرة في إيجاد خلفية نظرية ودراسات أكاديمية ضبطت مفهوم المعاناة، رغم أنه مفهوم جد متداول عند العوام والمختصين أيضا، الأمر الذي وضعنا أمام إشكالية لابد من التعمق فيه.

فمّما لاشك فيه أن المعاناة تمثل واقعا مراّ بالنسبة للأفراد والجماعات مهما اختلفت وضعياتهم من ثراء وغنى، أو ذكاء وتخلف، أو علم وجهل، كما أنها حالة تنتمي إلى وضعيات حياتية لا يمكن للمرء تفاديها و لا أن يعيش بدونها، لأن الحياة هي إلا مسيرة حافلة بالأفراح والأقراح وبالمسّرات والمصائب وعلينا التعامل مع جميع هذه الحالات ومعايشتها حسب ما نتوفر عليه من إمكانيات وقدرات.

فلو وضعنا مفهوم المعاناة في محك البحث العلمي كموضوع للدراسة نجد أنه يمثل حالة من الضيق الشديد ومصدر قوى في نفس الوقت، فلو تمعنا في المعنى العميق لكلمة "معاناة» نجدها تحمل صفتي الشعور بالألم والتحمل؛ ومعنى ذلك أنها تحتوي على بعد ثنائي لا يُكترث له أمام ذلك الألم و السعي وراء التحمل فهي أشبه بلبنات البناء ، فعندما تغمر المعاناة الإنسان فإنها تتوجه مباشرة نحو الأساس، ويُحتمل أن تتسبب في انهيار كلي للفرد إذا كانت درجة تحمله ضعيفة كما قد يتجدد تكوين الشخص ويشتد متانة إذا كان مستوى المقاومة لديه كبيرا .

كما أن المعاناة تشترك في بعض خصائصها والألم (la douleur)، ولكي نُميّز بينهما لابد من العودة واستخلاص الصفة الذاتية للمعاناة. فعلى ضوء التحليل النفسي، فان مفهوم" النفس" (la psyché) يدمج بين الظواهر الشعورية واللاشعورية للشخصية

والجانب المعرفي للإنسان من جهة، ومن جهة أخرى هناك الجسد بكل أعضائه ويدعى بـ «soma »؛ فالمعاناة هي حالة عقلية يشعر بها كل فرد يعاني ألما، أو عذابا أو ألما جسديا أو عقليا لفترة طويلة نسبيا، ويمكن تقديره بمعايير موضوعية تأخذ بعين الاعتبار حالة الصحة والفيزيولوجيا والسلوك.

لذلك، أصبح الاهتمام بالجانب النفسي يعتبر من الأوليات في الأوساط الإستشفائية للتخفيف من الألم الجسدي، وكانت كريستيان برابنس (Christian Brras,2007) قد أشارت إلى أن المعاناة بالنسبة للمريض المُقيم بالمستشفى تتضمن معنى الألم الجسدي والنفسي معا لأنه -حسب رأيها- لا يمكن معالجة الألم الجسدي دون الرجوع إلى الجانب النفسي، حيث أن الألم الأول يستدعي تداعي الألم النّفسي والعكس صحيح . وقد يتمكن الطبيب إلى التخفيف من المعاناة الجسدية للمريض، في الوقت نفسه الذي يبقى فيه هذا الألم راسخا في ذاكرته، حيث تعتبر عملية الاستذكار في حد ذاتها مصدر للمعاناة النفسية بالنسبة للمريض الذي لا يتلقى العناية الكاملة وبالتالي مع مرور الزمن تتجذر بصفة أكبر خاصة في حالة استمرار المريض من الشكوى وتكرارها؛ ومعنى ذلك أن المعاناة النفسية قد تؤثر على الجانب الجسدي فتضاف لها معاناة جديدة مرتبطة بالأولى هي المعاناة الجسدية، وذلك من خلال تمظهر الاضطرابات النفسجسمية، إذ قد يتعايش الفرد مع هذه المعاناة النفسية كمعاناة جسدية (مثل حالات التحرش الجسدي أو المعنوي أثناء الدراسة أو في الوسط المهني)، وهو الأمر الذي أشار إليه شوبو. (Chobeaux, 2009)

وعلى هذا الأساس، أوضّحت برايناس (Braynas,2007) أن المعاناة تنبثق انطلاقا من أحاسيس الشخص ذاته مثل ما نجده في المعاناة المعنوية المرتبطة بتأنيب الضمير أو مشاعر الخجل، أو حالات فقدان الأمل والغضب وأحاسيس الملل أو الغيرة .

كما أننا نجد في مجال الصحة والعناية الطبية الاقتران المستمر في الوسط الصحي لمفهومي "الألم والمعاناة»، حيث أن أغلبية الباحثين في هذا المجال (...) وكذا في المجال النفسي والاجتماعي(...) متفقون على أن المعاناة مفهوم يمثل واقعا صعبا ومعقدا، وأن هذا التعقيد يبرز على وجه التحديد في الصفة الذاتية عند التعبير عنه.فقد أشار كل من هال وسالمن (Salmon,2003) و(Hall إلى هذه الثنائية بين المفهومين فأصبح التفريق بين عبارة « أشعر بالألم" وعبارة «إنني أتألم" وعبارة «إنني أعاني" غامضة خاصة في الوسط الطبي لأنها غالبا ما تستعمل للتعبير عن الألم (; Patiraki & al., 2004 (Chapman, 1999

ونشير إلى أن مجال التمريض والعناية الطبية بدأ يهتم في السنوات الأخيرة بموضوع المعاناة وطرق التخفيف منها، حيث أن اللقاء الأول الذي يجمع المريض الذي يعبّر عن ألمه والمعالج الذي يتلقى ويحس بهذا الألم يُنشئ علاقة ثقة بينهما تفرض عليهما نوعا

من الالتزام و فور إقامتها يظهر التحالف العلاجي، الذي يُسّهل على المريض الاسترسال اللفظي لما يعانيه من مرض عبر الشكاوي المُركبة من الألم الجسدي والنفسي.ويمكن لمثل هذه العملية المفعمة بالإصغاء الجيد لشكاوي المريض أن يكون لها دورا مُسكّنا وإرشاديا يخفف ولو جزئيا من مشاعر الألم؛ وهو الأمر الذي أوضّحته برايانس(Braynas,2007) مضيفة أن دور الكفالة النفسية لا يأتي إلا بعد ظهور نوع من التفاؤل بالشفاء.

بالرجوع إلى ما جاء عن إيمانوال جيلو (Gilloots, 2006, p24)، فان الألم «هو تجربة حسية وجدانية مزعجة مرتبطة بجرح واقعي أو وصفي"، ومعنى ذلك أن الألم مرتبط بالوصف الذاتي للفرد بغض النظر عن ما يلاحظه وما تم تقريره في التشخيص الطبي ، كما أنه على صلة بالجسد لأنه يُعبّر عنه بمفردات الجسم.

ومن ثمة، يمكننا أن نفهم بأن المعاناة النفسية في المجال الصحي تتميز بصعوبة التعبير عنها، فيتحدث عنها المريض بصفة عامة وإجمالية كأن يقول: " ليس عندي الرغبة في الكلام» أو يجيب عند سؤاله بخصوص حاله بـعبارة غالبا ما يكررها المرضى: « لست على ما يرام «، و إذا ألح الممرض فيبدأ في سرد بعض الأعراض العيادية أكثر ألما كاضطرابات النوم وفقدان الشهية مع تغير في السلوك والتواصل مع الآخرين.وعلى نقيض ذلك، فان المريض الذي يعاني من الألم الجسدي بإمكانه التعبير عنه بنوع من السهولة بينما المعاناة النفسية يجد فيها صعوبة للتعبير عنها.

وبالرغم من العجز الواضح في الاتفاق على إيجاد ضبط علمي لمفهوم المعاناة، فان هذا المفهوم يفرض وجوده في معظم التراث الأدبي والعلمي، وغالبا ما يكون موضوع نقاشات كثيرة في عديد الملتقيات العلمية، وهي الفكرة التي أشار إليها أوت (Autes,.....) تناول فيها مفهوم المعاناة من زاوية نفسية واجتماعية واعتبرهما مفهومين متداولين عند جميع الناس كوسيلة للتعبير عن الاضطرابات النفسية التي تظهر خاصة عند فئة المجرمين والمهمشين اجتماعيا، في حين أن المعاناة الاجتماعية لم يدمجها في إطار المرض، وإنما تعكس جملة من التأثيرات السلبية بالنسبة للأفراد الذين يعيشون ظروفا صعبة وأوضاعا اجتماعية مزرية. فالمعاناة النفسية أو الاجتماعية تمثلان عملة ذات الوجهين؛ بمعنى أنهما يُعبّران عن اضطراب نفسي اجتماعي.

ويقدم نفس الباحث فكرة أخرى مرتبطة بالمعاناة النفسية التي تظهر من خلال ظاهرة الإنهاك المهني المرتبط في غالب الأحيان بعدم تقدير السلطات للمجهودات التي يبذلها الموظف الذي يشعر بالوحدة والانعزال.

لكننا نرى من خلال الأدبيات التي تناولت هذا المفهوم، أن السلك الطبي وبالأخص الطب العقلي ربط المعاناة النفسية بالمرض العقلي والمريض المقيم بالمستشفى وبحث في كيفية معالجة المريض والتخفيف من معاناته داخل المصحات المتخصصة؛ فنجد من ربط

هذه المعاناة بالمعاناة الاجتماعية، لكن هناك من يعاني نفسيا بدون أن يكون مريضا في مستشفى ولا في مصحة عقلية ولا ينتمي لفئة المُهمشين اجتماعيا؛ بمعنى دون أن يعلن عن وجود خلل أو انزعاج لا يحتمل، رغم وجود معاناة تستوجب التكفل بها نفسيا لتجاوزها لأنه إذا لم يتم العناية بالفرد قد تتحوّل إلى أشكال مرضية أخرى تهدد الشخص وربما تدخله فعلا إلى المصحات أو تعرضه للإصابة باضطرابات نفسية وجسدية.

وما يمكن قوله هو أن هؤلاء الباحثين الذين تناولوا مفهوم المعاناة بالبحث والتقصي منهم من تطرق للجانب الصحي والطبي مركزين اهتماماتهم على الجسد، وهنالك من انصبت جهوده على الجانب العقلي والذهني، في حين هناك من تمركز على الجانب الاجتماعي.

إن حالة المعاناة تقودنا مباشرة للتفكير في الجرح النرجسي الذي يعقب هذه المعاناة والتي تتمظهر في صورة الذات المتدنية المقترن بالضعف والعجز وتأنيب الضمير، ومثل هذه المشاعر ستؤثر على الجسد الذي يُعتبر حاضن للشعور بالهوية فيحس الفرد أنه مختلف عن الآخرين وغير قادر عن التعبير عمّا يدور في ذهنه.

وإذا عدنا إلى التعريفات المقدمة لمفهوم المعاناة، نجد أن القاموس (Le Petit Robert) عرّف المعاناة بصفة عامة بأنها حالة من الاستسلام والصبر والتحمّل. في حين عرّفها إيمانوال جيلو (Gilloots, 2006, p23) على أن": "المعاناة تعني الفرد الذي يتحمل أو يتلقى ألما جسميا أو معنويا، وهو حالة من عدم الراحة النفسية والانزعاج؛ بمعنى الشعور بعدم التكيف مع المحيط الخارجي والشعور بالغرابة أمام الأشخاص والأشياء واللامبالاة المؤلمة".وفي نفس الاتجاه يذهب القاموس ((Le Petit Larousse, 1995 في تعريفه للمعاناة على اعتبارها واقع من العذاب سواء أكان ألما نفسيا أو جسميا .

وفي تعريفه للمعاناة، فان كاسل (Cassel, 1982) يرى» أنها تحتوي على ثلاث جوانب: الألم الجسدي والضيق النفسي والحوار الروحي، تتميز بالضيق عندما تعرّض سلامة الشخص إلى الأذى" .

وبالنسبة لبوتون (Botton, 1995) فيرى أن المعاناة متعددة الأبعاد فيمكن أن تأخذ بعدا جسميا-بدنيا أو بعدا نفسيا أو اجتماعيا أو روحيا، وبالتالي فهي متشابكة ومعقدة. ومن جهته، قدم موراز (Moraz, 2003) تعريفا معمقا للمعاناة، حيث ميّز بين ثلاث مفاهيم: الألم الجسدي ويكون بوجود الأذى والمعاناة النفسية بمعنى الشعور بالأذى والألم المعنوي أن يكون الفرد في أذى.

بناء على مختلف التعاريفات مالتي قدمت من طرف الباحثين يمكن أن نصل إلى فكرة وجود فروق بين الألم والمعاناة على مستويات، لعل من أهمها:

- أن الألم يتعلق بالجسد وهو عبارة عن إحساس مؤذي يشعر به في جزء من جسمه وغالبا ما يكون مصحوب بشعور مزعج و هو الألم المعنوي.

- أما المعاناة فمعناها واسع بكثير، فهي تجمع بين الجانب النفسي والذي يعتبر الأكثر تأثيرا، ثم الجانب الجسدي وما يتسبب فيه من أمراض وكذا الجانب الاجتماعي والذي يعكس خاصة العائلة.

تعريفات خاصة بالمعاناة النفسية:

بعد أن تناولنا مفهوم المعاناة بصفة عامة فانه من المنطقي أن نُعّرج إلى ضبط مفهوم المعاناة النفسية، حيث لقي مفهوم المعاناة النفسية اهتمام وفضول الكثير من الباحثين والمختصين في علم النفس، لكن لحد الآن مازال التراث النظري والدراسات العلمية التي تساعد على تسليط الضوء على هذا المفهوم ناقصة.

قدم النيال (1998، ص126) تعريفا بخصوص المعاناة النفسية قائلا:» إن المعاناة النفسية هي الاستجابة المميزة لفقدان شيء أو شخص عزيز، فضلا عن كونها حالة انفعالية معقدة تتضمن استجابات فيسيولوجية و وجدانية وأخرى معرفية".

قدم كل من فرج ومحمود (1994) تعريفا للمعاناة في حالة حداد على "أنها مجموعة من الاستجابات الوجدانية والفيسيولوجية والمعرفية التي تصدر عن الفرد حين يتوفى أحد المقربين لديه وتستمر لفترة زمنية معينة ثم تتلاشى بعدها بالتدرج عبر مراحل متتابعة".

+فضلا إلى رؤية عايدة عصمت (2003) التي ترى أنه متى بدأنا نفهم مشاعرنا نكون قد خطونا أول خطوة في مسار الاستفادة من الخدمات المتوفرة في مجتمعنا . يخشى عادة البشر التعب النفسي أكثر مما يخشون التعب الجسدي، ندرك أن الصحة تكمن في سلامة الجسد والعقل معا ولكن غالبا ما نعتني بصحة الجسد ونسرع إلى زيارة الطبيب؛ في حين نفكر ألف مرة قبل زيارة طبيب نفسي مبررين حالتنا أنه نوع من الإرهاق البسيط .

كما عرّف كايس (Kaës, 2012) المعاناة تبعا لطبيعة الروابط المتكونة بين الأفراد، وحدد الرابط من خلال جانبين:

- الجانب الأول: يكمن في رغبة الفرد في تسجيل الرابط الذي كونّه مع شخص ما وذلك لمدة معينة، وهو ما يتطلب تكوين نفسي بين فردين مثل التحالفات بين التكوينات النفسية، وكل فرد سيجد صدى من الآخر على أساس أن هذه التحالفات محمية ومستثمرة.
- أما الجانب الثاني: فيمثل الأشكال الاجتماعية التي تدعم تكوين هذا الرابط من مختلف النواحي(القانونية والاقتصادية والثقافية والديانة)، ويعتبر كل من الأزواج والعائلة والمؤسسات بمثابة المظهر الخارجي لهذا الرابط.

يبدو أن كايس قدم لنا تعريفا للمعاناة من خلال تحديد طبيعة الرابط المتكون من شقيه التحالفي والاجتماعي، معتبرا الأزواج والعائلة كمؤشرات خارجية دالة عن وجود هذا الرابط.

كما أنه من المهم أن نستند على وجه نظر الاتجاه التحليلي في ضبطه للمعاناة النفسية، حيث ذكر فرويد (Freud) في مقاله حول « الحداد والميلانخوليا" (1967) أن المعاناة النفسية هي حالة فقدان الحب، فتظهر المعاناة مع الحداد كاستجابات شائعة لدى معظم الأفراد خاصة أمام حالات الاختيارات المتعلقة بالموضوع الذاتي النرجسي أو في حالات الحفاظ على موضوع الحب وتمثيله العقلي فتتم عملية التوحد والامتصاص ليصبح موضوع الحب جزءا من الذات؛ وهي نفس الفكرة التي أكدها باولبي (Bowlby ,1980)

كما حدد فرويد مجموعة من الأعراض الخاصة بالمعاناة النفسية التي تلي فقدان موضوع الحب، كالشعور بالعجز، الإحساس بانقطاع الأمل، البكاء والشعور بالضياع والفراغ واضطراب النوم والآلام البدنية، ثم يعقب هذه المرحلة فترة طويلة من الحداد.

كما تمكّن كايس (Kaës, 2012) من التمييز بين المعاناة التي اعتبرها معاناة نفسية والمعاناة المرضية، مبينا أن المعاناة هي تلك التجربة الشديدة الإزعاج التي يكون الفرد مُلزما بها في الحياة أمام تجربة الحرمان أو التشبع وبين الغياب أو الحضور المفرط وبين الفقدان والامتلاك؛ فهي بمثابة المؤشر الأساسي الذي يجبر الفرد على ابتكار سبل الإشباع المكملة لرغباته؛ ومعنى ذلك أن المعاناة تكمن في تسخير جملة من القدرات بهدف استمرارية وتوازن الأنا. أما المعاناة المرضية، فيرى كايس أنها لا تُحدد فقط بالاضطرابات وتحطيم الوظائف النفسية كالتفكير والخيال والحركة والإدراك؛ وإنما تتجلى أيضا في عدم القدرة على الحب والعمل واللعب، حيث تظهر استحالة إقامة علاقة حب كافية وتواصل مع الذات والآخر.

خلاصة لما قدمه كايس بخصوص المعاناة النفسية وتمييزها عن المعاناة المرضية، فإنه أعطى أهمية قصوى لموضوع الروابط ومدى أهميتها في تشّكُل المعاناة بشكليها العام والمرضي، مُبيّنا أن كل معاناة للرابط ليست حتما مرضية إذا توفر عامل الالتزام بالتكوينات النفسية والحفاظ من انحلال الروابط، ولكن إذا ظهر عامل التناقض وانحلال الروابط فيقع الفرد في المعاناة المرضية.

المرأة والمعاناة النفسية:

أشارت أسماء الحسين (دون سنة) إلى أن المرأة في المجتمعات المحافظة كالمجتمع السعودي –مثلا-تعاني الكثير من التهميش ومن الآثار النفسية الناجمة عن ذلك (مثل الإحباط، تقدير ذات واطئ مشاعر الظلم)؛ وهو ما يؤثر سلبا على معاشها الأسري خاصة وأن الأسرة تمثل بالنسبة إليها الركيزة الأساسية في حياتها، فإذا ما كانت هذه الأخيرة مصدر إزعاج لها فان مشاعرها بالإحباط تزداد حدة؛ ونتيجة لذلك يتولد لديها مشاعر الخوف وعدم الاستقرار.

ومن جهته، أوضّح سامر جميل 2006)، ص(01 أن كل النساء اللواتي تسعى إلى التوفيق بين أدوارهن كأمهات وكعاملات يتعرضن للكثير من الإرهاق، إلا أن بعضهن معرضات في أدوارهن المزدوجة للقلق الحاد والاكتئاب الشديد لأنهن يرغبن أن يكنّ "كاملات" في كل شيء، وهذا ما يزيد من شدة التعب والضغط؛ رغم أن هناك إمكانات أفضل بمشاركة الزوج الذي باستطاعته أن تخفف عنها هذا العبء، إلا أن ذلك يحتاج إلى درجات عالية من الوعي الاجتماعي والنفسي الذي مازال غير متوفر في مجتمعاتنا العربية.

فضلا عن ذلك كثيرا ما تستمر المرأة في الزواج على الرغم من أن زوجها يسيء معاملتها جسديا ونفسيا، وذلك لاعتبارات اجتماعية وثقافية: إما أن تكون فقيرة لا حول ولا قوة لها أو ليس لها أقارب أو أنهم لا يدعمونها أو أنها لا تريد أن تعود إليهم لأنهم سيمارسون عليها تسلطا أشد وتخشى من ردة فعل زوجها العنيفة أثناء محاولتها التحرر منه. وعليه، فقد تستسلم بسبب نقص الثقة بالنفس وضعف تقديرها الذاتي لنفسها وقيمتها كامرأة وكزوجة.

وفي هذا السياق، فقد لاحظنا في الميدان من خلال الممارسة العيادية أن الأمهات المترددات على الفحص النفسي واللواتي تم التعامل معهن، أغلبهن تظهر عليهن أعراض القلق وذلك بوجود حالة من الكدر والضيق النفسي.وهي الخلاصة التي كان أحمد عكاشة (1998،ص 111) قد قدمها في نتائج وبائيات انتشار القلق التي تؤكد أن اضطرابات القلق بتصنيفاتها المختلفة تصيب من 3-8% من السكان في أي وقت وأن نسبة إصابة الإناث أكبر من إصابة الذكور.

وبخصوص الأمهات، فقد أشار حسن غانم (2011) إلى أن الأم السوية تكون أرضا صالحة لإنجاب أبناء أصحاء، على عكس الأم القلقة المتوترة والمكتئبة التي يحتمل أن تؤدي حالتها تلك إلى إنجاب أطفال مهيئين لسوء الصحة الجسمية والنفسية.وأضاف أن المرأة منذ أن تحمل ثم تلد وهي قلقة على طفلها وتستمر في هذه الحالة من الاكتئاب إذا كان صغيرها مريضا، ثم تقترن بمشاعر القلق عند الأم وهي تتابع ابنها دراسيا، وتتأثر بتوقف زوجها عن العمل أو عند مرضه. أما إذا كان لديها طفل معاقا فلأمر سيزيد تأزما.

أما العامل الثاني الذي يظهر ضمن مؤشرات المعاناة لدى المرأة بصفة عامة والأم بالخصوص هو الكآبة الذي عرّفه ايمري (Emerry ,1988) على أنه» عبارة عن خبرة وجدانية ذاتية أعراضها الحزن والتشاؤم وفقدان الاهتمام واللامبالاة والشعور بالفشل والإرهاق وفقدان الشهية واحتقار الذات وعدم القدرة على بذل أي مجهود».

كما قد تكون هذه الوضعية نتيجة معايشتها للكثير من الضغوطات الحياتية، حيث أكد كل من شحاتة والنجار(2003) أنه حينما تزداد حدة هذه الضغوط فان ذلك قد يفقد الفرد

قدرته على التوازن، ويُغيّر سلوكه عما كان عليه إلى نمط جديد.

وفي مضمون هذه الأفكار ساق الطريري (1994، ص11) ثلاث محددات للضغط، يمكننا ضبطها كما يلي:

- -أولها البيئة التي يتواجد فيها الفرد سواء أسرية أو مهنية أو بيئة اجتماعية عامة والتي قد تستفزه وتجعله في وضع غير طبيعي،
- - ثانيها يتمثل في مجموع الأفكار السلبية التي تظهر عند تعرض الفرد لأمور مثيرة للضغط،
- - وثالثها هي الاستجابة الجسدية كرد فعل لما يواجهه الفرد، وهذا يؤدي إلى الشعور بالقلق والغضب والاكتئاب.

كما أشار جيرجن(Gergan) -نقلا عن عكاشة (1991، ص10)- إلى أن تقدير الفرد لذاته يلعب دورا أساسيا في تحديد سلوكه.

ويمكننا أن نرجع إلى ما قدمه سلامة (1991، ص279) بخصوص مختلف الدراسات التي أظهرت في مجال تقدير الذات أن ذوي التقدير المرتفع للذات يؤكدون على قدراتهم وجوانب قوتهم وخصائصهم الطيبة، وأنهم أكثر ثقة بآرائهم وأحكامهم وأكثر تقبلا للنقد ويتأثرون بالمعلومات المشجعة والمتفائلة أكثر من تأثرهم بالمعلومات المتشائمة، فضلا على أنهم يحترمون ويقيّمون أنفسهم. وفي مقابل ذلك أشار الماضي (1994، ص95) إلى أنه توجد فئة أخرى من ذوي المستوى المنخفض الذين يركزون على عيوبهم ونقائصهم، وهم أكثر تأثرا بآراء الآخرين.

نستطيع القول أن معاناة المرأة والأم ما هي إلا عملية تراكمات لكل هذه المشاعر التي تتبلور في شكل معاناة نفسية يكون السبب الأول لها سوء العلاقة مع المحيط الذي يتسم على وجه التحديد بعدم استقرار الحياة الزوجية واضطراب العلاقات سواء مع الأبناء أو الأهل والمقربين.

ورغم معاناة المرأة من مختلف تلك الضغوطات يمكنها أن تستفيد من دعم يفتح أمامها آفاقا للتخلص من معاناتها، حيث أشار سامر رضوان (2006) إلى إبراز الدعم الجماعي خاصة في حالة ما إذا كان في إطار علاج نفسي جماعي يجمع بين فئة من النساء تعاني من نفس المشاكل.

كيفية التخفيف من المعاناة:

بينت دراسة لمحمود و فرج (1994) حول المعاناة النفسية عند مجموعة من الأرامل أن83% تم التخفيف من معاناتهن في غضون ست أشهر. من جهته، قام باركيس -نقلا عن محمود وفرج (1994) -بدراسة أخرى أوضّح من خلال نتائجها أن المعاناة النفسية تستمر من عامين إلى أربع أعوام وأكد أن هناك فروق فردية حيث أن المدة المتوسطة هي

عامين مع الأخذ بعين الاعتبار الأسباب المعيقة.

وفي نفس السياق أشار المزيني (2011) إلى أن دور المختص ينحصر في إيجاد وسائل للتقليص من درجة المعاناة ومساعدة الفرد للتكيف مع الواقع، حيث أن هناك أساليب للتخفيف أهمها الممارسة الدينية والمساندة الاجتماعية، إضافة إلى الانهماك في الأنشطة الاجتماعية لإدراك الجوانب الإيجابية في الشخص.

ومن هذا المنطلق، أكد بشير معمرية (2012) أن السعادة تنبع من داخلنا وأن اختيارنا للطريقة التي ننظر بها إلى الظروف والأحداث المحيطة بنا يزيد من مستوى سعادتنا. ومن ثمة، فان السعادة لا تنحصر في وقت ومكان محصورين في المستقبل كأن يقول الشخص: سوف أكون سعيدا عندما أتزوج، أو عندما أسدد ديوني، أو عندما أحج، أو عندما أنجح في دراستي.ولكن السعادة موجودة في كل لحظة وفي كل مكان، حيث تعمم على جميع المواقف و تثبّت عبر الزمن.

لاحظ بشير معمرية (2012) بعد تقنين لقائمة السعادة الحقيقية على عينات من البيئة الجزائرية، أن ساحة البحث العلمي توصلت إلى ما يعادل 21 بحث حول الانفعالات السلبية (مثل الاكتئاب أو الغضب)، مقابل بحث واحد عن الانفعالات الإيجابية.

يمكننا أن نوضح هذه المعطيات من خلال شكل توضيحي لعدم التكافؤ في مواضيع البحث كالتالي:

شكل رقم (01) : يوضّح عدد الدراسات المهتمة بالأمراض.

مقارنة بالجانب الإيجابي ما بين سنة 1967 – 2000

المصدر: بشير معمرية (2012)

إلا أنه ومنذ الآونة الأخيرة أشار أحمد عبد الخالق (2004) إلى وجود تغير توجه الدراسات النفسية نحو السعادة والرضا والأمل من 200 بحث سنويا إلى 800 بحث.

إن الدراسات المقدمة الآن حول التوازن بين الأبحاث عن الأمراض والجوانب الإيجابية في الإنسان توضح مدى أهمية الاهتمام بالجانب الإيجابي من الحياة البشرية والذي يكمن في أسمى مطامح الإنسان ألا وهي» السعادة» ، وهذا يقودنا إلى الأفكار التي ساقها سيليقمان (Seligman) التي تندرج تحت مضلة علم النفس الإيجابي الذي يدعو إلى أن كل الإنسان يتوفر على جوانب القوة والضعف وبفضلهما تتحدد حياته وتتطور.

نفهم مما سبق أن مفهوم المعاناة بحد ذاته غامض وكذا تحديدا مفهوم المعاناة النفسية الذي كان محل اهتمام العديد من الباحثين ولكن لم يتم ضبط هذا المفهوم، حيث الدراسات التي تناولت هذا المفهوم بالبحث والتقصي تعد ناقصة.

المراجع

1. أسامة عطية المزيني: "المعاناة النفسية لدى زوجات شهداء غزة في ضوء بعض المتغيرات"، مجلة الجامعة الإسلامية، كلية التربية، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني.2011.
2. العفيفي، عبد الحكيم (1990): الاكتئاب والانتحار.دراسة اجتماعية تحليلية, بيروت، الدار المصرية اللبنانية.
3. بشير معمرية: "تقنين قائمة السعادة الحقيقية على عينات من البيئة الجزائرية" قسم علم النفس جامعة الحاج لخضر باتنة، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية ،العدد 32 – 33. 2012.
4. داكو بيير: المرأة بحث في سيكولوجية الأعماق ،ترجمة وجيه أسعد، مؤسسة الرسالة. 1991.
5. س.ه باترسون:نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ترجمة:حامدالفقي الكويت، دارالقلم.1990.
6. عايدة عصمت سيف الدولة: "النفس تشكو والجسد يعاني"، دليل المرأة العربية في الصحة النفسية 2003.

7. عكاشة، محمود فتحي(1990): تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لدى عينة من الأطفال مدينة صنعاء، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
8. غانم، محمد حسن(2011): المرأة واضطراباتها النفسية والعقلية، ط.2، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع : القاهرة.
9. فرج طريف شوقي، و محمود عبد المنعم شحادة: "التخفيف من الأسى الناتج من وفاة الأزواج" مجلة علم النفس، العدد31 .1994 ، ص128 .149.
10. فيصل خير الزراد(1984): الأمراض العصابية والذهانية والاضطرابات السلوكية، بيروت، دار القلم، لبنان.
11. مايسة أحمد،النيال، (1998): "خبرة الأسى التالية لفقدان الجنين الأول "مجلة الإرشاد النفسي، العدد8 .1998 ، ص119-207
12. محمد حسن غانم: مدخل إلى سيكولوجية المرأة، قضايا واستشكالات نفسية-اجتماعية، دينية –اقتصادية. ط.1. إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.2011.
13. محمود فتحي عكاشة(1990): تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لدى عينة من الأطفال مدينة صنعاء، الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
14. ميرفت عبد المنعم سلامة (2008): مفهوم الذات و بعض الاضطرابات النفسية لدى الكفيف. درا المعرفة الجامعية.

15. AUTES, Michel (sans année):Souffrance Psychique : Une Notion Carrefour , Chercheur CNRS , www.ccomssantementalelillefrance.org/files/2_CPER_Souffrance.pdf
16. Barras, Christine (2009) : les groupes de paroles pour les parents. comment développer ses compétences sans le recourt à un expert. 1er édition De Boeck université. Bruxelles groupes De Boeck..
17. Bowlby,J(1980): Attachment and Loss ,sadness and depression. Vol3 London . Hogarth Press .
18. Chobeaux François, " La souffrance psychique : un concept qui échappe ", VST - Vie sociale et traitements, 1 n° 101. DOI : 10.3917/vst.101.0037.2009 , p. 3740-.
19. Gilloots.Emmanuelle:"souffrance et douleur"Gestalt;V.1;p.2332-.
20. Hachette:Dictionnaire du Français , nouvelle edition. 1995.

21. Hachette: Dictionnaire Encyclopédie. 1997.
22. Hornby, A S(1989): Oxford advanced learner's dictionaryEngland: Oxford University Press.
23. Kaës René (2012):souffrance et psychopathologie ses liens institutionnels, Dunod,Paris.
24. M.Reda, Youcef):(Al Kamel. Al–Kabir /Plus : 105. dictionnaire du Français. 1996. Classique et contemporain ; Franç – Arab , librairie du Liban publishers.
25. Rey, A etDebove, Rey (1992):Le Petit Robert: Dictionnaire de le langue Française, Paris.
26. Sans auteur:Le Petit Larousse(1995) ,Dictionnaire Encyclopédique Illustré;Larousse.

أثر الوقف الإسلامي في التنمية المعرفية عند الطفل

سفيان وخام - جامعة الجزائر 1

ملخص:

تناول هذا المقال موضوع أثر الوقف الإسلامي في التنمية المعرفية لدى الطفل إذ تم تقسيمه إلى مبحثين أساسيين. المبحث الأول خصص للتعريف بمصطلحي «الوقف الإسلامي» و «التنمية المعرفية»، ودرس فيه التأصيل الشرعي للوقف ومراحل نشأته.

أما المبحث الثاني فقد تناول مظاهر الوقف الإسلامي عند المسلمين وارتباط ذلك بالتنمية المعرفية عند الطفل، كما عرض مقترحات تخص كيفية استغلال الإمكانات المعاصرة لتوظيفها في شكل أوقاف تعليمية تخدم الطفل.

وفي الختام تم ذكر جملة من الفوائد العلمية والعملية المستخلصة من الدراسة.

Abstract:

The present study deals with theinfluence of Islamic Waqf on child's knowledge development. The study is divided into two main sections. The first section tackles the definitions of "Islamic Waqf" and "Knowledge Development". It also studies the religious background of Waqf, its creationphases.

In the second section, I discussed the aspects of Islamic Waqf to Muslims and its relation to Child's Knowledge Development. I introduced in this section suggestions that may lead to modern useof capacities in term of learning, and for the service of a child.

Finally, I mentioned a set of scientific and practical results that deduced from the study.

مدخل :

يهدف هذا البحث إلى إبراز اعتناء التشريع الإسلامي بالتنمية المعرفية، خاصة ما يمس جانب طور الطفولة، وذلك من خلال آلية الوقف.

كما تسعى هذه الدراسة إلى لفت الأنظار إلى فتح آفاق معاصرة يمكن صياغتها في شكل أوقاف تساهم في إثراء التنمية المعرفية عند الطفل وذلك في ظل الإشارات المستقاة من التشريع الإسلامي.

تكمن أهمية البحث في هذا الموضوع في نقاط عدة يمكن ذكر بعضها على النحو الآتي:

1) التأكيد على حث الإسلامي للأفراد والمجتمعات على ضرورة الاعتناء بالتنمية المعرفية عند الأطفال.
2) الكشف عن الدور المبكر للمسلمين في اعتنائهم بالتنمية المعرفية للأطفال، وضربهم لأروع الأمثلة في ذلك.
3) دعوى المجتمعات الإنسانية عموماً والإسلامية بصفة خاصة إلى استغلال آلية الوقف واستثمارها في دعم التنمية المعرفية عند الأطفال.

تدور خطة البحث حول مبحثين رئيسيين، فالمبحث الأول تناولت فيه التعريف بالمصطلحات، مع دراسة موجزة لأصل مشروعية الوقف ونشأته في الإسلام.

والمبحث الثاني عقدته لإعطاء التأصيل الشرعي للوقف على التنمية المعرفية عند الطفل مع ذكر نماذج ومظاهر لأوقاف المسلمين في ما يخص التنمية المعرفية وختمت المبحث بفتح آفاق يمكن توظيفها في شكل أوقاف تخدم التنمية المعرفية عند الطفل.

أمّا الخاتمة فقد ذكرت فيها بعض الفوائد العلمية والعملية المستخلصة من الدراسة.

المبحث الأول : التعريف بالمصطلحات، مشروعية ونشأة الوقف في الإسلام

أولا : مفهوم الوقف والتنمية المعرفية

أ-الوقف : الوقف لغة «الحبس والمنع، يقال وقف الشيء وأحبسه وسبله «ويقال : وقفت الدابة وقفا، أي حبستها في سبيل الله تعالى. والوقف والتحبيس والتسبيل بمعنى»[1]

أما اصطلاحا فهناك تعريفات عديدة للوقف تختلف باختلاف المذاهب الفقهية والتي أقتصر على أشهرها :

- الأحناف : عرّفه ابن همام بقوله : «وأما شرعاً، فحبس العين على ملك الواقف والتصدق بمنفعتها أو صرف منفعتها على من أحب»[2]
- المالكية : نقل عليش عن ابن عرفة تعريف الوقف بأنه : «إعطاء منفعة شيء مدة وجوده لازماً بقاؤه في ملك معطيه ولو تقديراً».[3]
- الشافعية : جاء في مغني المحتاج : «حبس حال يمكن الانتفاع به مع بقاء عينه بقطع التصرف في رقبته على مصرف مباح موجوداً»[4]
- الحنابلة : جاء في «المنتهى» : «تحبيس مالك مطلق التصرف ماله المنتفع به مع بقاء عينه بقطع تصرفه، وغيره في رقبته، يصرف ريعه إلى جهة بر تقرباً إلى الله تعالى[5]

على الرغم من اختلال ما سبق من تعريفات إلا أنها تتفق على معنى كلي يشمله مصطلح الخير والبر، قال أحمد الريسوني: « الوقف مصطلح فقهي إسلامي يعبر به عن نوع خاص من التصدق والتبرع على سبيل الخير والإحساس، فيطلق على الصدقات والتبرعات التي يكون لها بقاء واستمرار بحيث ينتفع بها الناس على مدى سنين أو أجيال أو قرون»[6].

وبالإضافة إلى لفظ «الوقف» فإن الفقهاء يوظفون لفظة «التحبيس»، وأحيانا يستعملون لفظة الصدقة بشرط اقترانها مع ما يفيد قصد التحبيس»[7].

ب-التنمية الثقافية : «التنمية الثقافية» مركب إضافي يتوقف فهم معناه على فهم معنى مفرد يه.

- فالتنمية لغة تدل على معنى الزيادة، قال ابن فارس في مادة (نمى) : «النون والميم والحرف المعتل أصل واحد يدل على ارتفاع وزيادة. ونمى الحال ينمي : زاد. ونمى الخضاب ينمي وينمو، إذ زاد حمرة وسواداً. وتنمى الشيء : ارتفع من مكان إلى مكان»[8]
- والمعرفة في اصطلاح اللغويين : «إدراك الشيء بتفكر وتدبر لأثره»[9]
- ويراد «بالتنمية المعرفية»: الازدياد والارتقاء بالعقل البشري نحو الكمال العلمي والمعرفي، وطرق إعمال الفكر في ذلك.

ثانيا : مشروعية الوقف في الإسلام

دل على مشروعية الوقف في التشريع الإسلامي كل من الكتاب والسنة، والإجماع.

أ-الكتاب : هناك مجموعة من الآيات الكريمات تحث على الصدقة والاحسان وفعل الخير، ولا شك أن الوقف من جملة هاته الأشياء فيكون مشروعا. ومن تلكم الآيات على سبيل المثال قوله تعالى : « **لَنْ تَنَالُوا الْبِرَّ حَتَّى تُنْفِقُوا مِمَّا تُحِبُّونَ**» (الآية)[10]، جاء في سبب نزولها أن «أبا طلحة كان أكثر الأنصار بالمدينة مالاً من نخل، وكان أحب أمواله إليه بيرحاء، وكانت مستقبلة المسجد، وكان رسول الله صلى الله عليه وسلم يدخلها ويشرب من ماء فيها طيب، قال أنس : فلما أنزلت هذه الآية « لن تنالوا البر حتى تنفقوا مما تحبون» قام أبو طلحة إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال : يا رسول الله إن الله تبارك وتعالى يقول : « **لَنْ تَنَالُوا الْبِرَّ حَتَّى تُنْفِقُوا مِمَّا تُحِبُّونَ**» وإن أحب أموالي إلى بيرحاء، وإنها صدقة لله، أرجو برها وذخرها عند الله فضعها يا رسول الله حيث أراك الله. قال : فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : بخ ذلك مال رابح، ذلك مال رابح، وقد سمعت ما قلت، وإني أرى أن تجعلها في الأقربين، فقال أبو طلحة : أفعل يا رسول الله،فقسمها أبو طلحة في أقاربه وبني عمه»[11].

- قوله تعالى : « فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ» (الآية)[12]، والوقف من جملة الخيرات، فيكون مندوباً، ونحوه قوله تعالى : « **وَمَا تَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ اللَّهَ بِهِ عَلِيمٌ**»[13]
- قول جل ذكره : « **يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَنفِقُوا مِمَّا رَزَقْنَاكُمْ مِنْ قَبْلِ أَنْ يَأْتِيَ يَوْمٌ لَا بَيْعٌ فِيهِ وَلَا خُلَّةٌ وَلَا شَفَاعَةٌ**»[14] (الآية) وقوله : « **وَأَنْفِقُوا مِنْ مَا رَزَقْنَاكُمْ مِنْ قَبْلِ أَنْ يَأْتِيَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ**» (الآية)[15]، تحث الآيتان على الإنفاق، والوقف مبناه على الإنفاق، فيكون مشروعاً.

ب-من السنة : وردت أحاديث عديدة في شأن الوقف، منها على سبيل الإيجاز :

- ما رواه أبو هريرة قال : قال رسول الله : «**من احتبس فرساً في سبيل الله إيماناً واحتسابا فإن شبعه وروثه وبوله في ميزانه يوم القيامة حسنات**»[16].
- قوله عليه الصلاة والسلام لعمر رضي الله عنه في شأن أرض خير : «**إن شئت حبست أصلها وتصدقت بها، غير أنه لا يباع أصلها ولا يباع ولا يوهب ولا يورث**»[17].
- قوله عليه الصلاة والسلام : «**إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث، صدقة جارية، أو علم ينتفع به، أو وكد صالح يدعو له**»[18].
- ج -الإجماع : ادعى بعض أهل العلم الإجماع على مشروعية الوقف. قال ابن هبيرة: «**اتفقوا على جواز الوقف**»[19] ونقل الشوكاني عن القرطبي قوله : «**راد الوقف مخالف للإجماع**»[20].

ثالثا : نشأة الوقف في الإسلام

ظهر الوقف عملياً أول ما ظهر في عصر النبوة، حيث كان سيد المرسلين أول الواقفين، فوقفه عليه الصلاة والسلام لمسجد قباء، ومسجده بالمدينة مشهور تناقله آهل الأخبار والسير.

ويرى بعض الباحثين أن قصة وقف البساتين السبع لرجل من أحبار اليهود يدعى (مخيريق) كان من أوائل الوقف في الإسلام[21].

ووقف الصحابة رضي الله عنهم أيضا، فوقف أبو بكر داره على ولده[22]، ووقف عمر بن الخطاب أرضاً أصابها بخيبر[23]، ووقف عثمان بئر رومة وقال فيها : «فاشتريتها من صلب مالي»[24].

وحبس طلحة والزبير وعلي وعمرو بن العاص دورهم على بنيهم وضياعاً موقوفة، وكذلك ابن عمر وفاطمة بنت رسول الله صلى الله عليه وسلم[25].

المبحث الثاني :الوقف على التنمية المعرفية عند الطفل : مشروعيته، مظاهره عند المسلمين،آفاقه

أولا : مشروعية الوقف على التنمية المعرفية عند الطفل

- عناية الإسلام بالمعرفة والعلم أمر لا يحتاج إلى برهان، فأول ما نزل من اللوح المحفوظ يحث على القراءة، قال جل ذكره : « **اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ**»[26]، وأثنى سبحانه على ذوي العلم برفعهم على غيرهم، قال جل في علاه : « **يَرْفَعِ اللهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ**»[27].

إذا ثبت أن العلم مقصد شرعي، كان العقل من المقاصد المتممة له، إذ به تحصل المعرفة وبانحرافه تزول وتضمحل، فكان لا بد من وجود آليات تكفل هذه الجملة من المقاصد، ومن تلكم الآليات الوقف على التنمية المعرفية عموماً والطفل بصفة خاصة،

فكان تناول الشارع لمشروعيته على النحو الآتي :

1) عموم الأدلة الدالة على مشروعية الوقف تتناول الوقف على التنمية المعرفية لوجود المقتضى وعدم المانع.
2) القياس الأولوي، فإذا جاز وقف الدور والبساتين والمياه في عصر النبوة، لقيام معاش الناس، فالوقف على ما ينمي العقول والفكر أولى لأن فيه قيام المعاش والمعاد معاً.
3) مخاطبة الله تعالى العقل في القرآن الكريم في نيف وأربعين مرة[28]، يرشدنا إلى ضرورة إعمال العقل، ومن مكملات الإعمال تهيئة ما يعين على تنميته، فالوقف عليه من هذه الجهة مشروعا شرعية الإشارة والتنبيه.
4) عمل المسلمين عبر العصور دون نكير يدلنا على مشروعية مثل هذا النوع من الأوقاف.

ثانيا : مظاهر أوقاف التنمية المعرفية عند الطفل لدى المسلمين

انصب اهتمام المسلمين بالجانب المعرفي للطفل منذ المراحل الأولى للإسلام، فراحوا يوقفون على الجوامع والمساجد والمكتبات والكتاتيب والمدارس وغيرها من الأمور التي تخدم العلم والمعرفة.

والملاحظ أن الأوقاف العلمية أخذت حيزا كبيراً من الأوقاف التي قام بها المسلمون وهذا إن دل فهو يدل على أن الإسلام هو دين علم، وأن الأمة الإسلامية ما عرفت بكثرة شيء إلا بكثرة العلم، هذا فيما مضى، أما في العصور المتأخرة فلا حول ولا قوة إلا بالله.

ومن مظاهر ما وقفه المسلمون :

القرآن الكريم : لم يكن القرآن الكريم كتاب تعبد فحسب، بل كان ولا زال المرجع الأول لمن سار على درب العلم، وتنبه المسلمون لهذا فأنشأوا دواوين لكتابة المصحف الشريف، وقاموا بوقفه على المساجد والمدارس وغيرها ليستقي منه الطفل أوائل مشاربه.

ومن أقدم ما ذكر في وقف المصاحف هو وقف الحكم بن عبد العزيز بن مروان سنة 118هـ، وبعده وقف عبد المنعم بن أحمد ثلاثين جزءاً من المصحف في الجامع الأموي بدمشق سنة 298ه، وعام 347هـ أحضر رجل من العراق مصحفا ذكر أنه مصحف عثمان بن عفان وقفه في جامع عمرو بن العاص[29].

الجوامع والمساجد : كانت الجوامع والمساجد مقصد المسلمين ومهد أطفالهم، ولذا شاع وذاع وقف الجوامع والمساجد و ذلك ليس للعبادة فحسب، بل للعلم والمعرفة أيضاً، وبتقدم الزمان صار يلحق بها مستلزمات التعليم، وفي هذا يقول الريسوني : «**حركت الوقف للأغراض العلمية والتعليمية بدأت ضمن أوقاف المساجد ومرافقها، فكثير من المرافق كانت تشتمل على كتاتيب للتعليم الأولى ولتحفيظ القرآن الكريم**»[30].

ويعد جامع القرويين بالمغرب من أوائل ما وقف حيث يرجع بناؤه إلى أواسط القرن

الثالث الهجري.

المكتبات : الكتاب دليل الطالب المبتدي وتذكره الشيخ المنتهي، ولذا كان الاعتناء بالكتاب والمكتبة قديم الظهور بين وقف مكتبات كاملة، وبين وقف كتب على الجوامع والمدارس والكتاتيب، وقد انتشرت خزائن الكتب الوقفية في أرجاء العالم الإسلامي منذ القرن الرابع الهجري لدرجة أننا «**قلما نجد مدينة تخلو من كتب موقوفة**»[31].

ومن أشهر هذه المكتبات : دار العلم في كل من الموصل والبصرة وبغداد، وبيت الكتب بالري، ودار الحكمة في القاهرة، وخزانة المغربي في ميافارقين[32]، وغير ذلك كثير.

الكتاتيب : فكرة إنشاء الكتاتيب فكرة قديمة، وهي تهدف إلى تحفيظ الصغار القرآن الكريم، ومن أشهر تلك الكتاتيب: «كتاب الضحاك بن مزاحم (ت :105هـ) والذي كان يتردّد عليه 3000 طفل فقير في بلاد ما وراء النهر (تركستان حالياً)[33].

المدارس : تعد المدارس من المجمعات العلمية، ولذا كان اعتناء المسلمين بها مبكراً واشتهر على أثر هذا كم هائل من المدارس : من ذلك : «المدرسة البيهقية في نيسابور (يعود تاريخها التقريبي إلى القرن الرابع الهجري)، والمدرسة النظامية ببغداد سنة 459هـ،والمدرسة الفخرية في بغداد، و المدرسة النورية في حلب، والمدرسة الفاضلية بالقاهرة»[34]. وغيرها كثير.

ثالثا : من آفاق الوقف على التنمية المعرفية عند الطفل

بالإضافة إلى ما ذكر من تنوع الأوقاف العلمية والتعليمية لدى أسلافنا يمكن لفت الأنظار إلى جملة من الأوقاف المندثرة، أو إعطاء صورة معاصرة يمكنها أن تكون مجسدة في أرض الواقع، من ذلك :

- **دور الحضانة** : تلعب دور الحضانة في المجتمعات الراهنة دوراً أساسياً في رعاية الطفل وتعليمه، والدليل على ذلك كثرة وسرعة انتشارها خاصة في المدن، فيمكن أن تكون فكرة إنشاء وقف دور الحضانة مما يسهم كثيرا في تطوير التنمية المعرفية عند الطفل.
- **المطابع** : يعاني كثير من الفقراء من لوازم التعليم خاصة ما يشمل الكتب والكراسات، الأمر الذي أدى بثلة منهم إلى حرمان أولادهم من مواصلة مشوارهم الدراسي.

فدعوة «**وقف المطابع**» تعود بالنفع العميم على الأمة، خاصة من يعاني من الحرمان، فيكون هذا الوقف عائد على الطفل بالتنمية المعرفية على ممرّ الأجيال.

- **ملحقات التعليم** : وممّا يدخل فيها : سكني الطلبة، المطعم والمشرب، الإنفاق على رواتب المدرسين، تقديم منح للمتمدرسين، توفير النقل وغير ذلك مما هو متمم للعلم والمعرفة.

هذا المقترح قديم جديد، فأسلافنا كانوا سباقين إلى هذا، ولكن بعد ظهور عصر الفشل والوهن والركون للدينا صار الاعتناء به داخل حيز الندرة.

والعجب في هذا هو بروز القطاع الخاص في جانب التعليم الذي لم يعرفه الأسلاف، فالعلم عندهم تربية وصدقة لا مال وتجارة.

فإحياء مثل هذا النوع من الأوقاف يبعث على النهوض بالتنمية المعرفية عند الأطفال.

- **القنوات الفضائية** : يمكننا استخدام القنوات الفضائية في ميدان الوقف، فإذا أمكن المتاجرة بها وبما تغرسه من ثقافات وغيرها في المجتمعات، فوقفها على الأطفال تعليماً وتثقيفا وترفيها أكبر مساعد على النهوض بالطفل وإعداده للمستقبل.

الخاتمة :

نستخلص من هذا الموضوع جملة من الفوائد العلمية والعملية :

1) اعتناء الإسلام بالجانب المعرفي للإنسان منذ أطواره الأولى.
2) ضرب المسلمين لأروع الأمثلة في الأوقات التعليمية عبر العصور.
3) استغلال المكتسبات الحديثة في إنشاء أوقاف تعليمية تعود على الطفل بالتنمية المعرفية.

الإحالات

(1) الفيروز آبادي، القاموس المحيط ،[296/3].
(2) ابن الهمام، شرح فتح القدير ،[186/6]
(3) عليس، منح الجليل ،[106/8]
(4) الخطيب الشربيني، مغني المحتاج ،[285/2]
(5) الفتوحي، منتهى الإرادات ،[329/4-330]
(6) الريسوني، الوقف الإسلامي مجالاته وأبعاده، [6]
(7) عبد الرحمن بن عبد العزيز، أثر الوقف في التنمية المستدامة ،[170]
(8) ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، [479/5]
(9) الزبيدي، تاج العروس ،[133/24]
(10) سورة آل عمران : [الآية :92]
(11) البخاري،[الحديث رقم 1461]،ومسلم [الحديث رقم 2805]
(12) سورة البقرة : [الآية :148]
(13) سورة البقرة : [الآية :215]
(14) سورة البقرة : [الآية :254]
(15) سورة المنافقون : [الآية :10]
(16) البخاري : [الحديث رقم :2853]

(17) البخاري : [الحديث رقم :3737]
(18) مسلم : [الحديث رقم : 125592]
(19) أبو هبيرة، اختلاف الأئمة العلماء : [45/2]
(20) الشوكاني، نيل الاوطار، [29/6]
(21) هو عبد الجبار مصطفى اليوسف، المقاصد التشريعية للأوقاف الإسلامية، رسالة ماجستير. : [92]
(22) ابن قدامة، المغني : [185/5
(23) سبق تخريجه قريباً .
(24) الترمذي : [الحديث رقم :3703]
(25) ابن حزم، المحلى [180/9]
(26) سورة العلق : [الآية :1]
(27) سورة المجادلة : [الآية :11]
(28) راجع : المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، مادة (عقل)، [468-469] لفؤاد عبد الباقي.
(29) يحي محمود ساعاتي، الوقف وبنية المكتبة العربية استبطان للموروث الثقافي، [65]
(30) الربسوني، الوقف في الإسلام : [16]
(31) يحي محمود ساعاتي، الوقف وبنية المكتبة العربية : [33]
(32) المصدر السابق :
(33) خالد بن سليمان ،الوقف كوسيلة لدعم التعليم.
(34) يحي محمود الساعاتي ،الوقف وبنية المكتبة العربية : [77-88]

المصادر والمراجع :

1. القرآن الكريم.
2. أثر الوقف في التنمية المستدامة، ضمن بحوث الملتقى الدولي حول مقومات التنمية المستدامة في الاقتصاد الإسلامي، جامعة ڤالمة يومي 03 و 04 ديسمبر 2012م.
3. تاج العرس من جوهر القاموس، الزبيدي، التراث العربي –الكويت.
4. جامع الترمذي، أبو عيسى الترمذي، بيت الأفكار الدولية عمان –الأردن.
5. شرح فتح القدير، الكمال ابن الهمام، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان[2003م-1424هـ].
6. شرح منتهى الإدارات، الفتوحي، مؤسسة ناشرون.

7. صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل البخاري، المطبعة السفلية،[1979م1400-هـ].
8. صحيح مسلم، مسلم بن الحجاج، مطبعة بيت الأفكار.
9. القاموس المحيط، الفيروز آبادي، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثامنة [2005م1426-هـ].
10. المحلى بالآثار والسنن، أبو محمد بن حزم، إدارة الطباعة المنيرية –مصر- [1931م1352-هـ].
11. المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، فؤاد عبد الباقي، دار الكتب المصرية، القاهرة- مصر.
12. معجم مقاييس اللغة، ابن فارس، دار الفكر،[1979م1399-هـ].
13. المغني، ابن قدامة المقدسي، دار عالم الكتب –الرياض- المملكة العربية السعودية.
14. مغني المحتاج، الخطيب الشربيني، دار المعرفة – بيروت-لبنان،[1997م-14184هـ].
15. منح الجليل شرح على متن العلامة خليل، عليش، دار الفكر –بيروت- لبنان،[1989م-1409هـ].
16. نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار، الشوكاني، دار الحديث –مصر-[1993م-1413هـ].
17. المقاصد التشريعية للأوقاف الإسلامية، عبد الجبار مصطفى اليوسف، كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية.
18. الوقف الإسلامي مجالاته وأبعاده، أحمد الرسيوني، موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.
19. الوقف كوسيلة لدعم التعليم، خالد بن سلمان، ضمن ندوة من تنظيم وزارة المعارف- الرياض- 1423هـ.
20. الوقف وبنية المكتبة العربية استبطان للموروث الثقافي، يحي محمود ساعاتي، مركز الملك فيصل – الرياض- المملكة العربية السعودية، الطبعة الثانية،[21996م-1416هـ].
21. اختلاف الأئمة العلماء، يحي بن هبيرة، دار الكتب العلمية – بيروت- لبنان،[2002م-1423هـ].

التصورات الاجتماعية للبطالة لدى الشباب الجزائري

-دراسة لعينة من الشباب العاملين والبطالين –

أ.لعقاب مليكة – جامعة تيزي وزو

ملخص :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة نوع التصورات التي يحملها الشباب نحو البطالة،هذه الظاهرة التى اصبحت هاجساً مخيفاً عند كل فرد، تهدد كيانه ومستقبله، حيث قمنا بهذه الدراسة على عينة من شباب عاملين وشباب بطالين،والهدف من ذلك هو معرفة ما إذا كانت هذه التصورات تتغير بتغير الظروف والعوامل، أم أنها تبقى ثابتة ويصعب تغييرها.

توصلنا في الأخير إلى أن التصورات التي يحملها الشباب سواء كانوا بطالين ام عاملين كانت سلبية،وهذا ما يفسر لنا أن التصورات الاجتماعية تبقى ذات نسبة عالية من الثبات،وهذا يرجع إلى طبيعة التصورات الاجتماعية .

الكلمات المفتاحية: التصورات الاجتماعية،البطالة ، الشباب العاملين،الشباب البطالين.

Résumé de l’étude :

Cette étude vise à révéler les représentations sociales du chômage pour les jeunes algériens on trouve le chômage qui constitue un grand problème que subissent les jeunes dans la société à tous ces niveaux, masculins et féminins.

On a traité ce sujet afin de connaître les représentations des jeunes, du fait que cela est considéré comme une forme des connaissances au sein de la société qui sont des valeurs, des idées, des tendances.

Après l’étude pratique, effectuée sur le terrain sur un échantillon de 360 jeunes des deux sexes différente, de niveau d›instruction situé entre le niveau universitaire et sans niveau universitaire en les appliquant une technique d’expression libre et en s›appuyant sur la méthode d’analyse de contenu, nous sommes arrivés aux conclusions suivantes :

Que les jeunes algériens porte des représentations négatives sur le chômage.

la grande similitude dans la représentation que nous avons effectué dans cette étude, quil y a des différences entre les représentations des jeunes chômeurs et les jeunes travailleurs sur le chômage.

1-إشكالية البحث:

نعيش الآن في عالم متسارع من سماته التفكير بالمستقبل والتخطيط له، ومن أجل رسم المستقبل لابد من معرفة تصورات الشباب وتطلعاتهم حتى تكون هناك معرفة بأمور هذه الفئة، التي تعتبر القوى الفاعلة والمسؤولة عن بناء المستقبل، من هذا فإن من الضروري العمل على إدراك الشباب للمشكلات المتعلقة بمستقبلهم والتي تعكس إتجاهاتهم نحو المستقبل، وتوقعات الشباب له وضرورة وعيهم ووعي جميع مؤسسات المجتمع لتلك المشكلات، ومحاولة وضع الحلول الفورية والإستراتيجية لمواجهة ذلك.

إن الإنسان يعتمد في حل مشكلاته وتفسير المواقف الغامضة على العمليات العقلية الراقية مثل عملية التفكير، وعليه فإن نظام الفكر الذي يحمله الأفراد من اهم العوامل التي قد تقود إلى السلوك مهما كانت طبيعته أو نتيجته، وانطلاقا من ذلك اهتمت الكثير من الدراسات في مجال علم النفس الاجتماعي بطبيعة هذا التفكير وتأثره بالمحيط الخارجي، ومن خلال دراسة الإدراك الإجتماعي وتكوين المعرفة الاجتماعية، توصل الباحثون إلى مختلف المصطلحات والبنى المعرفية التي تحرك الفرد اتجاه السلوك، ومن بينها التصورات الاجتماعية، هذه الأخيرة التي تتعدى كونها مجرد معنى مشترك يعزوه ويتقاسمه مجموعة من الأفراد حول موضوع ما أو حول فكرة محددة بل تتعداه إلى كونها أسلوبا أو طريقة تفكير، توفق بين تفسير الواقع اليومي والعلاقة بالواقع وبالعالم والسلوكات التي ينتهجها الفرد.

وعلى إختلاف المجتمعات والمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد فإن بعض القضايا قد تطغى على بعضها الآخر لأهميتها، كما أن الغموض الذي قد يكتسبها قد يسهل نشوء التصورات والتي يتبناها أفراد المجتمع بدورهم، وهو الأمر الذي يمكن إسقاطه عن أحد القضايا المهمة للمجتمع كقضية العمل والبطالة.

إن العمل والبطالة يعتبران وجهان لعملة واحدة، تختلف نظرة وأراء كل فرد نحوها، ويمكن أن نحدد هذا الاختلاف عن طريق عدة عوامل ومن بينها التصورات الاجتماعية.

هذه الأخيرة التي من خلالها يبني الفرد صورة ذهنية حول موضوع خارجي وقد تكون هذه التصورات إيجابية، كما قد تكون سلبية، يتحدد من خلالها سلوك الفرد وردود أفعاله.

وعليه سوف نتناول في دراستنا هذه التصورات الاجتماعية التي يحملها الشباب الجزائري نحو البطالة.

وعليه جاءت إشكالية بحثنا كما يلي :

كيف يتصور الشباب العاملين والبطالين البطالة ؟

هل هناك فروق في تصوراتهم ؟

فرضيات البحث

1- يحمل الشباب الجزائري تصورات سلبية نحو البطالة.

2- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التصورات الاجتماعية للشاب العاملين والتصورات الاجتماعية للشاب البطالين نحو البطالة. –

2- تحديد مفاهيم الدراسة :

1-مفهوم التصورات الاجتماعية :

يعرّف **(Flament et rouquette)** التصوّرات الاجتماعية في ثلاثة نقاط متدرجة الأولى وضعية والثانية مفاهيمية والثالثة إجرائية وتتمثل هذه النقاط فيما يلي:

- التصوّر الاجتماعي هو أسلوب لرؤية مظهر في العالم والذي يترجم في الحكم وكذا في الفعل مهما كانت طريقة الدراسة المستخدمة وأن أسلوب هذه الرؤية يرجع إلى فرد واحد فقط ولكنه يرجع إلى فعل اجتماعي.
- التصور الاجتماعي هو مجموعة من المعارف والاتجاهات والاعتقادات المتعلقة بموضوع معين، إذن هو يحتوي على مجموعة من المعارف ومواقف في وضعيات معينة وتطبيقات لقيم وأحكام معيارية، حيث أنّه حصر هذا التعقيد في هذه النقطة يوضح بصفة جيدة الالتباسات الموضحة في النقطة الأولى.
- التصوّر الاجتماعي له خاصية تميزه وكأنه مجموع من العناصر المعرفية المرتبطة بواسطة علاقات، هذه العناصر وعلاقاتها تتواجد في ثبات داخل مجموعة محددة ومعينة. (Flament,Claude et Mechele. L 2003, p13 Rouquette).

التعريف الإجرائي للتصورات الاجتماعية:

هي تلك الأنظمة المعرفية التي ينشئها الفرد حول مواضيع معينة مثل موضوع العمل، والتي يكونها عبر القيم والاتجاهات والمعتقدات المشتركة بين كل أفراد المجتمع، وهي نوع من المعرفة العامية التي يشترك فيها أفراد المجتمع الواحد،و تعتمد على إعادة بناء الواقع وإعطائه معنى خاص.

ومنه فان التصورات الاجتماعية في دراستنا تتمثل في تلك الأفكار والقيم والاتجاهات التي يكونها الشباب حول العمل وأهميته ومكانته.

2-مفهوم البطالة

تتمثل البطالة في وجود أشخاص في مجتمع معين قادرين عن العمل ومؤهلين له راغبين فيه و باحثين عنه وموافقين على الولوج فيه في ظل الأجور السائدة ولا يجدونه خلال فترة زمنية معينة **(محمد السريتي، 2008، ص316) .**

وحسب **« Fredric Teulon»** فهو يرى أن : «البطالة حالة الأفراد الذين يتميزون بما يلي : كون الفرد في سن العمل (من 16-60 سنة) .

- كون الفرد بدون عمل مأجور .
- كون الفرد مستعدا للعمل لمدة أقصاها 15 يوما .
- البحث عن عمل مأجور بخطوات فعالة .

و قد صنف ضمن البطالين الأشخاص الذين وجدوا عملا يشغلونه في المستقبل، غير أنهم في الوقت الراهن لا يملكون عملا كما اعتبر البطالون أشخاص نشيطين غير مشغولين **. (Frederic Teulon, 1999, p.6)**

التعريف الاجرائى للبطالة: هي الحالة التي يكون فيها الشخص قادر على العمل وراغبا فيه، ولكنه لا يجده رغم المؤهلات التي يتمتع بها، ويرجع ذلك إلى عدة أسباب.

3-مفهوم الشباب:

- يعرف الشباب بأنه :»قطاع من المجتمع وصل إلى درجة النضج باحثا عن تشكيل هويته،وتحديد دوره في مجتمعه وفقا لأساليب التنشئة الاجتماعية والقيم التي يعتنقها عن اقتناع»(محمد حسن غانم 2005، ص21).

التعريف الإجرائي لمصطلح الشباب:

الشباب هي أهم شريحة في المجتمع،لذا توضع عليهم عدة أمال لكونهم يمثلون قوة اجتماعية حاملة لمعايير وقيم جديدة إضافة إلى كونهم قوة عاملة لها خصائص ومميزات .

3- أهمية الموضوع::

- جاءت أهمية الموضوع من أهمية فئة الشباب كشريحة اجتماعية وعميل اقتصادي وسياسي مهم جدا في الترقية الحضارية والإشباع الفكري وكل قضية تمس هذه الفئة في الحقيقة قضية المجتمع ككل.
- الأهمية التي تعرفها التصورات الاجتماعية، حيث تضم بين طياتها مسألة السلوك كونها عملية نفسية اجتماعية، بالإضافة إلى الدور الذي تلعبه في كشف حقائق المجتمع وترجمة عاداته ومعتقداته وسلوكياته، أرائه وأفكاره ومعرفة مدى إدراكه للقضايا التي تهمه وتمس تطوره الثقافي والحضاري والمادي وغير المادي.
- الأهمية التي تكتسبها التصورات الاجتماعية داخل المجتمعات كونها تعمل على ترجمة الواقع المعيشي، وهذا من شأنه أن يساعد على رصده وفهم أبعاد قضاياه، وحل أزماته ومشاكله قبل تفاقمها والعمل على دعم العناصر الإيجابية التي تخدم تطوره الحضاري والثقافي.

4- أهداف الدراسة:

إن قيمة البحث العلمي ترتبط بوجه ما بقيمة الأهداف التي نسعى إليها، ويبقى أنه على قدر من الأهمية فإن هذه الأهداف العلمية والعملية حتى الشخصية ترقى أهمية البحث في حد ذاته، وأهداف بحثنا تتمثل فيما يلي:

- معرفة ما إذا كانت هذه التصورات الاجتماعية التي يبنيها الفرد عن البطالة هي تصورات ايجابية أم سلبية،وهل هناك فروق في تصوراتهم.
- إثراء المعرفة العلمية في ميدان علم النفس الاجتماعي وذلك لأهمية الموضوع وحيويته، وإعطاء حافز للباحثين للاهتمام به وتوسيع مجال البحث فيه.

5- الاجراءات المنهجية

1- منهج البحث:

تتعدد مناهج البحث باختلاف ظاهرة الدراسة، لذلك فاختيار المنهج الأنسب يعتبر أساس نجاح البحث، ونقصد بالمنهج أسلوب التفكير والعمل، يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها، وبالتالي الوصول إلى نتائج حول الظاهرة المدروسة.

ونظرا لطبيعة موضوع دراستنا المتمثل في تصورات الشباب الجزائري نحو البطالة، حيث من جهة تمثل دراسة حقلية تحاول التعرف على طبيعة التصورات الاجتماعية نحو البطالة ومن جهة أخرى تمثل مسحا بالعينة لاتجاهات وميول وقيم أفراد العينة نحو الظاهرة المدروسة (البطالة)، وقد تم اختيار المنهج الوصفي الذي يعد أحد أشكال البحوث الشائعة والمناسبة لموضوع بحثنا، ولكونه أيضا يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، وذلك من أجل الوصول والبلوغ إلى النتائج الممكن تفسيرها وفهمها في الأخير، بالإضافة إلى أنه يهتم بوصفها وصفا دقيقا.

كما يعتبر أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنتظم إذ يقوم بوصف ظاهرة أو مشكلة ما، وتصورها كميا عن طريق جمع البيانات والمعلومات، ونحن نسعى من خلاله للكشف عن نوع التصورات الاجتماعية للشباب نحو العمل والبطالة.

2- المجال المكاني والزماني للدراسة:

طبقت هذه الدراسة في كل من مدينة تيزي وزو، ومدينة البليدة حيث تم توزيع الاستمارات في بعض المراكز بعقود ما قبل التشغيل في كل من الولاية إضافة إلى توزيع البعض منها في دور الشباب، وبعض المؤسسات التي يتواجد فيها الشباب العاملين.

دامت الدراسة ابتداء من شهر سبتمبر إلى شهر ديسمبر من سنة 2014 حيث قمنا بتوزيع 500 نسخة وتم استرجاع 360 نسخة فقط.

3- عينة الدراسة:

يعتبر اختيار العينة في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية من أهم المحددات الرئيسية لوصول الباحث إلى نتائج صحيحة، لذلك يجب توخي الحذر عند اختيار العينة، لأن النتائج التي يصل إليها الباحث تعمم على المجتمع الذي سحبت منه العينة.

لقد تم اختيار العينة بطريقة عرضية وعشوائية، وهذا لطبيعة الموضوع، فالتصورات الاجتماعية التي تمثل بناءا ذهنيا لحقيقة ما، أو لشيء ما تتيح للشخص أو مجموعة من

الأشخاص إدراك طبيعة البيئة المحيطة بهم.

وحرصا لتمثيل العينة، فقد ارتأينا أن يكون أفراد الدراسة من الشباب العاملين والشباب البطالين، شرط أن يتوفر فيهم السن القانوني للعمل إضافة إلى المستوى التعليمي أين يكون فيه الشاب قادر على الكتابة.

6- خصائص عينة البحث:

تم توزيع الاستمارة على 500 شاب من أفراد العينة، إلا أنه تم استرجاع 380 نسخة فقط، وتم استبعاد 120 نسخة بسبب عدم الإجابة عنها وفيما يلي توضيح لخصائص أفراد عينة الدراسة الأساسية.

7- الأدوات المستخدمة في الدراسة:

اعتمدنا في دراستنا الحالية في جمع تصورات الشباب نحو البطالة على الطرق المتعلقة بتداعي الأفكار، واخترنا لذلك **طريقة التداعي الحر «l'association libre»** إن هذه التقنية قد سبق استخدامها من طرف باحثي التحليل النفسي، بحيث يعتبرون جملة الكلمات المتداعية إنما هي من صلب لاشعور الفرد، وطريقة التداعي الحر في التصورات الاجتماعية تقوم على كلمة أو جملة متداعية، وانطلاقا منها يطلب من الأفراد إنتاج كل التعبيرات التي تأتي إلى الذهن وهي تتميز بالعفوية والسرعة، وهذه الميزة تسمح للباحث بالتعرف على العوامل الضمنية أو الخطية حول تصور ذلك الموضوع، وبهذه الطريقة يتمكن الباحث من الوصول إلى محتوى التصورات، والبعد الاسقاطي لهذه الطريقة يسمح بكل سهولة وبسرعة أكثر من الاقتراب من عناصر الموضوع المدروس أحسن من المقابلة والاستمارة .(**Abric (J.C), 1994, pp. 58-66**)

وتعتبر هذه التقنية كقاعدة لبقية التقنيات الأخرى كبطاقة التداعي وتشكيل كفاءة الكلمات أو التقييم الزوجي.

ومن أجل تحليل الاستمارة التي قدمت للأفراد، اعتمدنا في ذلك على تقنية تحليل المحتوى.

إن هذا المعنى ينجذب حسب ما نقدره إلى البحوث الكمية التي تساعد كثيرا في معرفة بعض الجوانب المتعلقة بالتصورات الاجتماعية.

كما ذهبت في نفس السياق (Negure (L), 2006) إلى اعتبار تحليل المحتوى مجموعة تقنيات تهدف إلى الحصول على مؤشرات كمية أو نوعية، ولم تكتف بهذا المعنى بل راحت تعقد الصلة وتبرز الترابط فيما بين التصورات الاجتماعية وتحليل المحتوى مسترشدة بآراء مجموعة من الباحثين أهمهم **(Flament, 1994, Moscovici, 1976)**

وذلك من أجل توضيح مضمون التصورات من خلال الآراء والاتجاهات **(عبد المجيد لبيض، 2008- 2009، ص178) .**

ولقد تحدثت (Bradin L.) عن تحليل المحتوى معتبرا إياه مجموعة تقنيات لتحليل الاتصال، وهذا ما يؤكد بأن تحليل المحتوى يشمل كل ما تحتويه الوضعيات الاتصالية.

كما فصل في شأنه تفصيلا واسعا **(Muchielle R.)** مبرزا أهم أشكاله ومعتبرا إياه طريقة استكشافية عامة للمعطيات.

ويبدو أن هذا التعدد في معاني تحليل المحتوى هو الذي دفع ببعض الباحثين مثل **(Muchielle (R), 1979)** إلى تقسيمه إلى ثلاثة أقسام كبرى وهي:

- الطرائق التابعة لعلم الجمال أي الجمالية والشكلية Logico –esthétique.
- الطرائق المتعلقة بالدلالة البناء أو التركيب Sémantique et structurale .

(عبد المجيد لبيض، 2009، ص 179)

ولما كانت دراستنا تهدف إلى الكشف عن تصورات الشباب للعمل والبطالة فضلنا الاعتماد على تحليل المحتوى المتعلق بالفكرة الرئيسية thématique معتمدين على الجانب الكمي.

وحتى نتمكن من الإلمام أكثر بهذا النوع من التحليل اعتمدنا على الأفكار التي أوردتها**(Nugura L.)** لما تحدثت عن تحليل محتوى التصورات الاجتماعية فوجدنا فيها تحديدا خاصا حيث تم ربطها بالآراء والاتجاهات وأكدت على أنه يهدف لمعرفة الوحدات ذات الأفكار الواحدة بعبارة أخرى إعادة تشكيل المضمون في صيغ أخرى أكثر كثافة.

ومن أجل تحقيق هذا الهدف ينبغي العمل على:

- كشف الأفكار ذات الدلالة وتصنيفها.
- استخراج العناصر الأساسية للموضوع وجمعها داخل أصناف أي أن الموضوعات عبارة عن وحدات ذات المجال الفكري الواحد ويتضح مما سبق بأن العملية الأساسية في هذا النوع من التحليل تكمن في تقسيم الأفكار إلى أنواع أو أصناف وفي هذا المنظور تحدث (Bardin L.) على التصنيف وأهميته معتبرا إياه عملية تتطلب خطوات بنائية، الجرد من ناحية و الترتيب من ناحية أخرى (عبد المجيد لبيض، مرجع سبق ذكره، ص180).

هذه أهم أوجه بناء الأصناف عند المهتمين بتحليل المحتوى كتقنية للكشف عن الجوانب المبهمة و تنظيمها وترتيبها ولقد اعتمدنا في دراستنا هذه في تحديد الوحدات على ما يلي:

- الكلمات

- الجمل و العبارات
- الاستدلالات المستعملة من قبل الأفراد

وبعدها نقوم بتفريغها في الجداول الخاصة ثم حساب التكرارات والنسب المئوية وترتيبها، وسوف نوضح كل هذا في عرض النتائج.

8- الوسائل الإحصائية المستخدمة:

بعد استرجاع الاستمارات، وفرزها قمنا بتفريغها ثم تحليلها، ومعالجتها عن طريق مجموعة من الأساليب الإحصائية:

1- حساب التكرارات الإجمالية لكل عبارة.

2- حساب النسب المئوية لعدد التكرارات لكل عبارة.

3- اختبار كاف تربيع كا2.

عرض ومناقشة النتائج:

جدول رقم (1): يبين النسب المئوية لإجابات الشباب العاملين حول تصوراتهم للبطالة .

الإجابات	التكرار	%	كا2 المحسوبة	درجة الحرية	كا2 المجدولة	مستوى الدلالة
الاتجاه الإيجابي	201	12.62	$كا^2 = \frac{(ت_{ه}-ت_{م})^2}{ت_{م}} = 890.44$	1	3.84	0.05
الاتجاه السلبي	1392	87.38				
	1593	100%				

يوضح الجدول أعلاه أن 87.38% من إجابات الشباب العاملين حول تصوراتهم للبطالة جاءت ذات اتجاه سلبي، أما 12.62% من الإجابات جاءت ذات اتجاه سلبي، كما نلاحظ أيضا أن كا2 المحسوبة (890.44) أكبر من قيمة كا2 المجدولة (3.84) عند درجة الحرية (1) ومستوى الدلالة (0.05)

انطلاقا مما سبق نستنتج أن الشباب العاملين يحملون تصورات سلبية نحو البطالة تعبر عن مدى خطورة هذه المشكلة ومدى معاناة الشباب قبل حصولهم على مهنة.

جدول رقم (2): يمثل النسب المئوية لإجابات الشباب البطالين حول تصوراتهم للبطالة.

الإجابات	التكرار	%	كا2 المحسوبة	درجة الحرية	كا2 المجدولة	مستوى الدلالة
الاتجاه الإيجابي	111	04.09	2287.16	1	3.84	0.05
الاتجاه السلبي	2602	95.90				
	2713	100%				

يوضح الجدول أعلاه أن 95.90% من إجابات الشباب الباطلين حول تصوراتهم للبطالة كانت ذات اتجاه سلبي، أما 4.09% كانت ذات اتجاه إيجابي، كما نلاحظ أن كا^2 المحسوبة (2287.16) أكبر من قيمة كا^2 المجدولة (3.84) و درجة الحرية (1) عند مستوى الدلالة (0.05).

انطلاقا مما سبق نستنتج أن الشباب الباطلين يحملون تصورات سلبية نحو البطالة التي تعتبر عائق وشبح مخيف بالنسبة لكل فرد، فالحصول على عمل هدف كل فرد والبحث عن مهنة أصبح هاجس يخاف منه كل الشباب .

جدول رقم (3): يمثل الفروق في تصورات الشباب العاملين والشباب البطالين نحو البطالة.

الوضعية الاتجاه	عاملي	%	بطالين	%	مجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة
اتجاه إيجابي	201	12,62	111	4,09	312	1	0,05 دالة
اتجاه سلبي	1392	87,38	2602	95,91	3994		
المجموع	1593	100	2713	100	4306		
كا2 المحسوبة	108,55						
كا2 المجدولة	3,84						

نلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول الذي يمثل نتائج الفروق في تصورات الشباب العاملين و الشباب البطالين نحو البطالة .

أنه هناك فروق في تصوراتهم،كما انه هناك فروق بين مجموع التكرارات المشاهدة Fo و مجموع التكرارات المتوقعة Fe عند العاملين، وأن قيمة كا^2 المحسوبة (108,55) أكبر من قيمة كا^2 المجدولة (3,84) عند درجة الحرية 1 ومستوى الدلالة (0,05).

إن ظهور فروق في تصورات الشباب العاملين والبطالين نحو العمل رغم أن التصورات التي يحملها كل شباب العينتين لها نفس الاتجاه، حيث كانت تحمل اتجاه سلبي نحو البطالة، إلا أن هناك فروق في تصوراتهم، وهذا يبين لنا مدى معاناة الشباب البطالين عن العمل مقارنة بالشباب الذين يملكون مهنة وأجر، ومدى أهمية العمل والمكانة التي يحملها في تصور الشباب.

الاستنتاج العام:

انتهت الدراسة الحالية بمجموعة من النتائج تم تفسيرها على ضوء التراث النظري المتاح، وبعض الدراسات المتوفرة ويمكن إجمال ما انتهت إليه الدراسة فيما يلي:

- استهدفت الفرضية الأولى معرفة نوع التصورات الاجتماعية التي يحملها الشباب الجزائري نحو والبطالة، حيث جاءت النتيجة كما يلي:
- فيما يخص نوع التصورات التي يحملونها نحو البطالة جاءت سلبية، حيث شكلت المؤشرات الاجتماعية والاقتصادية الأكثر شيوعا وانتشارا في تصوراتهم، وهذه النتائج التي توصلنا إليها تدل على أن التصورات الاجتماعية لها طابع مشترك بين أفراد المجتمع لكون أن أفراد عينة الدراسة يعيشون ظروفا اقتصادية واجتماعية وثقافية متشابهة ومتقاربة، وهذه التصورات تدل عن العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، وتعكس واقعهم المعاش، وكذا طابعهم النفسي الذي يمثل الآراء، وجهات النظر، ويعبر عن انفعالاتهم وتفكيرهم وهذا ما يجعل التصور عملية بنائية وإنتاج اجتماعي مشترك.
- أما الفرضية التي تنص على أن هناك فروق في التصورات الاجتماعية لدى الشباب العاملين والبطالين نحو البطالة قد تحققت، حيث توصلنا إلى أن هناك فروق في تصوراتهم السلبية نحو البطالة، وهذا ما يفسر أن الشباب البطالين ما يزال يكتسب كمية كبيرة من الآراء والاتجاهات السلبية نحو البطالة نتيجة العراقيل التي يمر بها وهو يبحث عن العمل. رغم هذا الاختلاف إلا أن هذا لا يعني أن التصورات الاجتماعية فردية وإنما هي نتاج وبناء للواقع الاجتماعي المعاش والمشترك .
- تبقى هذه النتائج التي توصلنا إليها في حد ود عينة بحثنا التي تحتاج إلى تعميم الدراسة عبر كل أفراد المجتمع .
- وعليه نقترح في الأخير الاهتمام بموضوع التصورات الاجتماعية والظواهر الاجتماعية من اجل فهم سلوك الأفراد ولمعرفة أسبابها من الناحية الاجتماعية، النفسية، الاقتصادية وحتى السياسية.

المراجع

1. محمد السريني، علاء عبد الوهاب نجا، (2008): مبادئ الاقتصاد الكلي، مؤسسة رؤية للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، الطبعة الأولى.
2. محمد حسن غانم (2005): دراسات في الشخصية والصحة النفسية، دار غريب للنشر، الطبعة الأولى.
3. عبد المجيد لبيض: (2009/2008): تصورات معلمي المدرسة الإبتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات، «دراسة ميدانية بولاية قسنطينة» رسالة دكتوراه علوم في العلوم التربوية، جامعة منتوري، قسنطينة.
4. Abric (J.C), (1994) : Pratique Sociales et représentations, PUF, Paris.
5. Claude Flament et Mechele, Rouquette (L) (2003) : Anatomie des idées ordinaires, comment étudier les représentations sociale,
6. Frederic teulon (1999) : Travail et emploi, édition ellipes, 1er édition, Paris.

العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية - دراسة ميدانية

أ. علي فارس - جامعة الجزائر 2 - أبو القاسم سعد الله

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. وقد تكونت عينة الدراسة من (264) تلميذاً وتلميذة في بعض الثانويات التابعة لمدرية الجزائر وسط، وقصد جمع البيانات قام الباحث ببناء مقياس مهارات ما وراء المعرفة وفق الخطوات المنهجية في بناء الاختبارات، كما قام بالاستفادة من معدلات التلاميذ. وبعد عملية التحليل الإحصائي للبيانات المجمعة أسفرت الدراسة عن النتائج التالية: - توجد علاقة ارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. - لا توجد فروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعاً لمتغير الجنس. - لا توجد فروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعاً لمتغير التخصص.

الكلمات المفتاحية: مهارات ما وراء المعرفة - التحصيل الدراسي - تلاميذ المرحلة الثانوية.

Abstract:

The study aims to identify the nature of the relation between Metacognition skills and Academic Achievement at the high school, where the The study sample consisted of (264) male and female students from the level of the Third Year at The high school and to collect datta used the scale of Metacognition skills which prepared by The reseacher, and after Statistical analysis the study showed the following results:

-There is a correlation between the Metacognition skills and Academic Achievement .-There is no differences in metacognition skills at high school students according to gender. -There is no differences in metacognition skills at high school students according to specialization.

Key Words: Metacognition Skills - Academic Achievement - High school students.

مقدمة:

تحتل سيكولوجية التفكير منزلة خاصة في علم النفس المعاصر، إذ منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين شهد علم النفس اهتماماً متزايداً بما يُسمى بالعمليات المعرفية إلى

الحد الذي يدفعنا إلى القول بأنَّ العصر الراهن هو عصر الاهتمام بسيكولوجية التفكير. ويُعتبر التفكير عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات جديدة. ويُعتبر مفهوم ما وراء المعرفة Metacognitionمن أهم المفاهيم الحديثة في مجال علم النفس التربوي، والذي ظهرت بداياته على يد **Flavell** إبان السبعينات من القرن الماضي، مشيراً إلى أنَّ ما وراء المعرفة تعني التفكير في عملية التفكير، فهي تعود إلى قدرة عقلية عالية تتدخل في عملية التعلم من حيث إيجاد خطة تعلم، واستخدام مهارات واستراتيجيات مناسبة لحل المشكلات وإجراء تقويم ذاتي للإنجاز وتقدير مدى التعلم.

ونظراً لأهمية مهارات ما وراء المعرفة في تحصيل التلاميذ دراسياً جاءت الدراسة الحالية للكشف عن طبيعة العلاقة القائمة بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الأخرى كالجنس والتخصص. ولمعالجة هذا الموضوع تضمنت الدراسة شقين: تناول الشق الأول منها الخلفية النظرية للإشكالية، حيث استعرضنا فيها مشكلة الدراسة وفرضياتها وأهدافها وأهميتها ومفاهيمها أما الشطر الثاني، فقد خص للدراسة الميدانية التي استهدفت اختبار الفرضيات مع توضيح منهجية الدراسة ثم عرض وتحليل النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وفي ما يأتي عرض لمضمون الدراسة بشيء من التفصيل.

إشكالية الدراسة:

إنَّ المتأمِّلَ فيما يطرحه العالم المعاصر من مستجدات في مجالي العلم والمعرفة، يُدرك أهميَّة التعامل بشكل مغاير مع هذه التطورات من خلال إتباع سياسة تربوية ناجعة تُبنى في ضوء فلسفة المجتمع وطموحاته وتطلعاته، ما يُؤكد ضرورة أخذ المدارس والجامعات على عاتقها مسؤولية صناعة التفكير واستغلال واستثمار قدرات الفرد في القرن الواحد والعشرين، وخاصة شريحة المتعلمين الذين يجب إعدادهم إعداداً يُؤهلهم ليكونوا مساهمين في مجتمعهم وقادرين على مواجهة تحدياته، ما يضع المربين والمعلمين وبناة المناهج أمام ضرورة إعادة النظر في صيغة وطريقة تفكير المتعلمين، وذلك من خلال تعليم الجيل الصاعد كيف يُفكر؟ وكيف يتأمل؟ ليُواكب مستجدات الحياة. **(إبراهيم جبيلي، 2014)**

فتعقد الحياة المعاصرة وصعوبتها جعلت المجتمعات في حاجة ماسة إلى أفراد مبدعين قادرين على حل المشكلات، وهو ما طرح على التربية رهاناً جديداً يتمثل في إعداد المواطن الذي يمتلك ليس المعرفة فحسب بل ما وراء المعرفةMetacognition، والقادر ليس فقط على التفكير بل التفكير في التفكير أو ما وراء التفكير، وهذا ما يتطلب تعليم نوعي يتحقق من خلال تطوير شامل للعملية التعليمية-التعلمية، يُفتح فيه المجال للمقاربات التي تندرج ضمن ما يُسمى بالجودة الشاملة في مجالي التربية والتعليم، والتي عادة ما

يكون فيها المعلم حجر الزاوية. (وليم عبيد، 2000)

وبالرجوع إلى ما يجري في واقعنا التربوي، وبالرغم من الإصلاحات الأخيرة التي شهدها قطاع التربية، فإنَّ الملاحظ المتمرس لا يجد عناءً في ملاحظة أنَّ الممارسات الفعلية تُشير إلى أنَّ التلميذ الجزائري لا يزال متلقياً للمعلومات الجاهزة من المعلم الذي بقي يعتمد في عملية التدريس طرائق تقليدية أقل فاعلية في شحذ ذهنية المتعلم وتفعيل دوره التربوي، في غياب مراعاة خصائص المتعلم والفروق الفردية. (فضيلة حناش، 2009)

والأصل أنَّ يكون عمل المدرسة في هذا الإطار بالذهاب بالمتعلم إلى أبعد حدوده العقلية من خلال تشجيعه على توظيف بعض قدراته العقلية كالتفكير النقدي وحل المشكلات وما وراء المعرفة، إلى الحد الذي لا يحتاج فيه إلى وصاية، يحل مشاكله، ينتبه إلى أخطائه، وأكثر من ذلك تكون له الشجاعة والقدرة على معالجة أخطاء الآخرين وتصويبها، وهو أمر لن يحصل إلا إذا كان التعليم في حد ذاته علمياً، ليس بأن يعي المعلم قواعد التعلم ونظرياته، واستراتيجيات التدريس، وخصائص المتعلم والفروق الفردية فحسب، ولكن بأن تُقدم مجموع المعارف في قالب يُوحي للتلميذ بنسبية ما يتلقاه، وإذْ نقول هذا، فإنَّنا لا نقصد أن يبلغ التلميذ حد النسبية درجة أن يفقد الثقة في كل ما يُقدم له من معلومات، ولكن بصفة تجعله في بحث دائم عن الأحسن والأصح. (نبيل بحري، 1996، ص: 03)

ويكادُ John Flavell **(1976)** يكون أول من استخدم هذا المفهوم -مهارات ما وراء المعرفة- في نهاية السبعينيات من القرن الماضي، وهذا في إطار أبحاثه حول عمليات الذاكرة، حيث لاحظ أنَّ التلاميذ الذين يُعانون من صعوبات التعلم لا يكونون غالباً على وعي تام بما ينبغي عليهم تعلمه، ويتصرفون دون وعي للاستراتيجيات التعلمية والمهارات المعرفيةً وأساليب التعلم التي يجب إتباعها أثناء عملية التعلم. بمعنى أنَّ ما وراء المعرفة تُشير إلى وعي الفرد المتعلم بمعلوماته وقدرته على فهم ما لا يفهمه، وكيفية التعامل مع العمليات المعرفية ببراعة والتحكم فيها. (Flavell, 1976, p. 321)

وفي إطار تأكيد أهمية مهارات ما وراء المعرفة في ضمان نجاح المتعلم تحصيلياً أثبتت نتائج عدة دراسات وجود علاقة ارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي نذكر نتائج دراسات كل من مروان بن علي الحربي (2013)، شيماء حمودة الحارون (2008)،Taehee et Al (1998) Shore & Martini, (2007)، Bagcci (2011)،Turan & Demirel (2010)، كما بينت نتائج دراسات كل من [Saravanakumer & Mohan (2007), Woolhouse & Blaire (2003)، Kocak & Boyaci) (2010) (Coutinho (2007),] أنَّ مهارات ما وراء المعرفة منبأ جيد للتحصيل الدراسي. وفي مقابل ذلك نفت دراسات أخرى أن يكون هناك ارتباطٌ بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي، منها نتائج دراسة السيد أبو هاشم

(1999)، والدراسة التحليلية لـــ Justice & Dorran (2001) التي بينت وجود علاقة ارتباطية سالبة بين استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي، ونتائج دراسة Cobukcu (2009) التي أظهرت عدم وجود فروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعاً للتحصيل الدراسي.

ورغم التأويلات والتناقضات التي وردت في العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وبعض المتغيرات كالجنس والتخصص والتحصيل الدراسي، فإنَّ النتائج لم تتمكن من الفصل بأدلة علمية واضحة لمدى تأثير أو عدم تأثير هذه المتغيرات على امتلاك تلاميذ المرحلة الثانوية لمهارات ما وراء المعرفة، وعليه، فإنَّ دراسة هذا الموضوع الشائك يبقى قائماً بل ضرورياً على عينات مختلفة ووفق مسارات بحث مغايرة، وخاصة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. وعلى هذا الأساس، فإنَّ مشكلة الدراسة تتحدد من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

1- هل تُوجد علاقة ارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟
2- هل تُوجد فروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعاً لمتغير الجنس؟
3- هل تُوجد فروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعاً لمتغير التخصص؟

فرضيات الدراسة:

في ضوء ما عرض سابقاً من أسئلة ودراسات سابقة صيغت فرضيات الدراسة كما يلي:

1- تُوجد علاقة ارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
2- لا تُوجد فروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعاً لمتغير الجنس.
3- لا تُوجد فروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعاً لمتغير التخصص.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- الكشف عن طبيعة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
2- معرفة طبيعة الفروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعاً لمتغير الجنس والتخصص.

أهمية الدراسة:

يُمكن توضيح أهمية الدراسة أكثر في النقاط التالية:

- تُعد هذه الدراسة استجابة للتحولات المعرفية المعاصرة التي تُعطي إضافة كبرى للمستوى الذي يُعالج عنده المتعلم المادة المتعلمة، وما لهذا المستوى من المعالجة من

تأثير على كفاية المتعلم.

- تكتسب هذه الدراسة أهميته كونها استكمالاً للدراسات القلائل التي تُجرى في الجزائر.
- تزيد من أهمية هذه الدراسة أنَّها تجرى في البيئة الجزائرية، كونها تفتقر نوعاً ما لمثل هذه البحوث والدراسات الميدانية، وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي.
- تُعد مقترحات الدراسة من الأمور التي تُثير اهتمام الباحثين والمهتمين بقضايا التربية والتعليم، والتي تُساعدهم على تفعيل البرامج التوجيهية والتدريبية والتعليمية والتربوية.

تحديد مفاهيم الدراسة إجرائياً:

إنَّ للتعاريف الإجرائية أهمية كبيرة في كل بحث علمي، ذلك أنَّها تمكن الباحث من قياس متغيرات بحثه، بحيث تعد همزة وصل بين المستوى النظري الفرضي ومستوى الملاحظة والتطبيق، حيث تُوضح بدقة تصور الباحث حول المفاهيم الأساسية المستخدمة في بحثه.

مهارات ما وراء المعرفة: وهي قدرة التلميذ على وضع خطط، وتعديلها وابتكار خطط واستراتيجيات جديدة، وقدرته على مراقبة ذاته وتقييمها باستمرار قصد تحقيق الأهداف المنشودة، وهي تقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس مهارات المعرفة المستخدم في الدراسة الحالية.

التحصيل الدراسي: وهو عبارة عن المعدلات العامة أو الخاصة التي ينجزها التلميذ بعد فصل أو سنة دراسية تعبر عن مدى فهمه واستيعابه وتذكره لما اكتسبه من معارف وخبرات ومهارات من تلك المقررات التربوية والتعليمة دون غش.

تلاميذ المرحلة الثانوية: وهم مجموعة من التلاميذ الذكور والإناث الذين يدرسون في التخصصات العلمية والأدبية في السنة الثالثة ثانوي، والذين سيجتازون امتحان شهادة البكالوريا، والتي تتراوح أعمارهم ما بين (21-18) سنة.

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

أولاً: منهج الدراسة:

تُعد الدراسة الحالية من البحوث الوصفية الارتباطية العلائقية، وقد تم تبني المنهج الوصفي لأنه يقوم بدراسة متغيرات الدراسة كما هي في الواقع دراسة كمية ونوعية لدى أفراد العينة دون أن يكون للباحث دورٌ في ضبط المتغيرات موضوع القياس.

ثانياً: حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

1- الحدود المكانية: تم إجراء هذه الدراسة بـــ (06) ثانويات تابعة لمديرية التربية لولاية الجزائر وسط: (ثانوية عبد الرحمان بن رستم ببوزريعة، ثانوية المقراني ببن عكنون،

ثانوية عمارة رشيد ببن عكنون، ثانوية ابن الهيثم ببلوزداد، ثانوية الثعالبية بحسين داي، وثانوية حسيبة بن بوعلي بالقبة).

2- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة الحالية في الموسم الدراسي 2014-2015، خلال شهري جانفي-فيفري 2015.

3- الحدود البشرية: تم إجراء هذه الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا ببعض الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية الجزائر وسط المشار إليها سلفاً.

ثالثاً: مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة كافة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بـــ (06) ثانويات تابعة لمديرية التربية لولاية الجزائر وسط، والذي قدر عددهم الإجمالي بـــ(2405) تلميذاً وتلميذة، حيث يُمثلون المجتمع الإحصائي لهذه الدراسة. والجدول التالي يُوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب كل ثانوية بشيء من التفصيل:

الجدول رقم (01): يُوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الثانوية والجنس:

الرقم	اسم الثانوية	الجنـــس			النسبة المئوية
		الذكور	الإناث	المجموع	
01	ثانوية عبد الرحمان بن رستم	157	305	462	19.20%
02	ثانوية محمد المقراني	267	250	517	21.49%
03	ثانوية عمارة رشيد	184	281	465	19.33%
04	ثانوية ابن الهيثم	136	145	281	11.68%
05	ثانوية حسيبة بن بوعلي	00	262	262	10.89%
06	ثانوية الثعالبية	230	188	418	17.38%
المجموع		974	1431	2405	100%

نُلاحظ من خلال الجدول رقم (**01**) أنَّ ما يُمثل (21.49 %) من المبحوثين من ثانوية محمد المقراني ببن عكنون كحد أعلى، وبالمقابل نجد أنَّ (10.89 %) من المبحوثين من ثانوية حسيبة بن بوعلي بالقبة كحد أدنى.

رابعاً: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (300) تلميذاً وتلميذة في السنة الثالثة ثانوي أبدوا رغبتهم في مشاركتهم في الدراسة من خلال الإجابة عن الأدوات المستخدمة لتجميع البيانات. وبعد تصحيح المقاييس تم إلغاء (36) استمارة نظراً لعدم استفاءها الشروط، حيث بلغت العينة النهائية (264) مبحوثاً ومبحوثة. وعليه يُمكننا القول أنَّنا اعتمدنا أسلوب المعاينة غير العشوائية بالطريقة العرضية في اختيار أفراد العينة، والجداول التالية تُوضح توصيف خصائص أفراد العينة بشيء من التفصيل:

الجدول رقم (02): يُوضح توزيع العينة حسب الثانوية ومكان تواجدها:

الرقم	اسم الثانوية	مكان تواجدها	التكرار	النسبة المئوية
01	ثانوية عبد الرحمان بن رستم	بوزريعة	35	13.25%
02	ثانوية المقراني	بن عكنون	42	15.90%
03	ثانوية عمارة رشيد	بن عكنون	54	20.45%
04	ثانوية ابن الهيثم	بلوزداد	39	14.77%
05	ثانوية حسيبة بن بوعلي	القبة	45	17.04%
06	ثانوية الثعالبية	حسين داي	49	18.56%
المجموع			264	100%

نُلاحظ من خلال الجدول رقم (**02**) أنَّ ما يُمثل (20.45 %) من المبحوثين من ثانوية عمارة رشيد ببن عكنون كحد أعلى، وبالمقابل نجد أنَّ (13.25 %) من المبحوثين من ثانوية عبد الرحمان بن رستم ببوزريعة كحد أدنى.

الجدول رقم (03): يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس:

الجنس	**التكرار**	**النسبة**
الذكور	118	% 44.69
الإناث	146	% 55.30
المجموع	264	**% 100**

نُلاحظ من خلال الجدول رقم (**03**) أنَّ ما يُمثل (55.30 %) من المبحوثين إناثاً كحد أعلى، وبالمقابل نجد أنَّ (44.69 %) من المبحوثين ذكوراً كحد أدنى.

الجدول رقم (04): يوضح توزيع العينة حسب متغير التخصص:

الرقم	التخصص	الشعبة	التكرار	النسبة
01	أدبـــي	آداب وفلسفة	76	% 28.78
		لغات أجنبية	22	% 08.33
		المجموع	98	% 37.12
02	علمـــي	علوم تجريبية	104	% 39.39
		رياضيات	24	% 09.09
		تقني رياضي	12	% 04.54
		تسيير واقتصاد	26	% 09.84
		المجموع	166	% 62.87
المجمـــــوع			264	% 100

نُلاحظ من خلال الجدول رقم (**04**) أنَّ ما يُمثل (62.87 %) من المبحوثين يدرسون في التخصصات العلمية كحد أعلى، وبالمقابل نجد أنَّ (37.12 %) من المبحوثين يدرسون في التخصصات الأدبية كحد أدنى.

خامساً: أدوات الدراسة

مقياس مهارات ما وراء المعرفة:

قام الباحث ببناء مقياس مهارات ما وراء المعرفة من خلال إتباع الخطوات المنهجية في تصميم وبناء المقياس، وذلك ابتداءاً من تحديد هدف وضع المقياس وكذلك الإطلاع على التراث والأدب التربوي ذي العلاقة بمتغير مهارات ما وراء المعرفة وخاصة بعض المقاييس المشابهة قصد اختيار عبارات وأبعاد المقياس، حيث تكونت الصورة الأولية من (45) عبارة على ثلاثة أبعاد أساسية وهي بعد مهارة التخطيط الذي شمل (15) عبارة وبعد مهارة المراقبة الذي شمل كذلك (15) عبارة وبعد مهارة التقويم الذي شمل بدوره (15) عبارة، ويصحح المقياس عبارة عبارة وفق البدائل التالية: (5 دائماً، 4 غالباً، 3 أحياناً، 2 نادراً، 1 أبداً)، إذا كانت العبارات ايجابية والعكس بالعكس.

وبعد الانتهاء من بناء الصورة الأولية للمقياس تم عرضها على بعض الأساتذة المحكمين في كل من جامعة الجزائر 2 - أبو القاسم سعد الله وبجامعة البليدة 2 - علي لونيسي وكان عددهم (10)، حيث تم إلغاء (07) عبارات أجمع الأستاذة على أنها لا تقيس ما وضعت لقياسه، وبالتالي أصبح المقياس يتكون من (38) عبارة.

وبعد نتائج التحكيم تم التأكد من صلاحية المقياس من خلال حساب خصائصه السيكومترية المتمثلة في كل من الصدق والثبات على عينة قوامها (272) اختيرت بأسلوب المعاينة العشوائية بطريقة العينة الطبقية في كل من ثانوية الكفيف أحمد وثانوية السعيد مقراني بمفتاح بولاية البليدة، حيث أسفرت النتائج على ما يلي:

***صدق مقياس مهارات ما وراء المعرفة:** تم حساب صدق المقياس بطريقتين:

- ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية: حيث كانت معاملات الارتباط على النحو التالي: مهارة التخطيط (0.65**)، مهارة المراقبة (0.68**)، مهارة التقويم (0.62**) عند مستوى الدلالة 0.01.
- ارتباط العبارات بالأبعاد: حيث تراوحت معاملات الارتباط في بُعد مهارة التخطيط ما بين (0.22-0.63)، وبُعد مهارة المراقبة (0.40-0.54)، وبُعد مهارة التقويم ما بين (0.33-0.53)، وهذا بطبيعة الحال ما يؤُكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق المقياس.

***ثبات مقياس مهارات ما وراء المعرفة:** تم التأكد من ثبات المقياس بطريقتين:

- معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي: حيث كان معامل ثبات بعد مهارة التخطيط (0.838) وبعد مهارة المراقبة (0.834)، وبعد مهارة التقويم (0.820) والدرجة الكلية للمقياس (0.876) عند مستوى الدلالة 0.01) α). وهذا بمثابة مؤشر عال على ثبات المقياس.
- طريقة إعادة التطبيق: قام الباحث بتطبيق المقياس ثم إعادة تطبيقه مرة أخرى بفاصل زمني قدره (15) يوماً على أفراد العينة (ن=272)، حيث كان معامل ثبات بعد مهارة التخطيط (0.850) وبعد مهارة المراقبة (0.828)، وبعد مهارة التقويم (0.784) والدرجة الكلية للمقياس (0.887) عند مستوى الدلالة 0.01) α). وهذا بمثابة مؤشر عال على ثبات المقياس.

سادساً-أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية للتحقق من صحة فرضيات الدراسة:

- **الإحصاء الوصفي:** التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية ...
- **الإحصاء الاستدلالي:** معامل الارتباط بيرسون Pearson، واختبار ت لدلالة الفروق، وذلك من خلال الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

سابعاً-نتائج الدراسة الميدانية:

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

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أنه: «**توجد علاقة ارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**». وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط **بيرسون** لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ من أفراد العينة على مقياس مهارات ما وراء المعرفة، وبين درجات التحصيل الدراسي. وهذا ما يُوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (05) : يوضح معامل الارتباط بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
مهارات ما وراء المعرفة - التحصيل الدراسي	264	0.664	0.01	دالة

يتضح من الجدول رقم (05) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط **(0.664)** وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة **α (0.01)**، بمعنى كلما استخدم التلاميذ مهارات ما وراء المعرفة أثناء عملية التعلم كلما سمح بزيادة التحصيل الدراسي لديهم.

وتتوافق نتائج الدراسة الجالية مع ما توصلت إليه دراسة كل من دراسات شيماء حمودة الحارون (2008) Taehee et Al (1998), Shore & Martini, (2007) Bagcci (2011)، Turan & Demirel (2010)، كما بينت نتائج دراسات كل من [Saravanakumer & Mohan (2007), Woolhouse & Blaire (2003)، Kocak & Boyaci (2010) Coutinho, (2007)] أنَّ مهارات ما وراء المعرفة منبأ جيد للتحصيل الدراسي. وفي مقابل ذلك نفت دراسات أخرى أن يكون هناك ارتباطٌ بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي، منها نتائج دراسة السيد أبو هاشم (1999)، والدراسة التحليلية لـــ Justice & Dorran (2001) التي بينت وجود علاقة ارتباطية سالبة بين استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي، ونتائج دراسة Cobukcu (2009) التي أظهرت عدم وجود فروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعاً للتحصيل الدراسي. ويُمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها في أنَّ التنظيم والتخطيط وترتيب المكان للمذاكرة وطلب مساعدة الآخرين سواء المعلمين أو الزملاء وإدارة أنفسهم وتسييرها، وقدرتهم على التعامل مع المعلومات المتحصل عليها والبيانات بصورة أكثر استقلالية ممكا كانوا عليه في السنوات السابقة، والتي تعد من أهم مهارات ما وراء المعرفة تعتبر عناصر أساسية لكي يستطيع الفرد المتعلم أن ينجز ويحصل على أعلى الدرجات.

وقد أشارت الأدبيات في ذلك إلى أنَّ العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي تكون أقوى كلما تقدمت المرحلة الدراسية وكلما زاد مستوى نضج الأفراد. وذلك نتيجة لعوامل الخبرة، ويُشار إليها بخبرة ما وراء المعرفة، وبالتالي يصبح من السهل اكتسابهم لهذه المهارات بصورة أكثر فاعلية، حيث تصل المهارات إلى أقصى

درجة، كما أنَّ اتجاهاتهم تتغير مع مواجهتهم للمعارف المتنوعة مع اكتساب القدرة على تطبيق الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية على مدى واسع، ولكن هذا لا يمنع من أهمية اكتسابها في مراحل مبكرة لأنها تُحقق نتائج أفضل. فالتلميذ الذي يستخدم مهارات ما وراء المعرفة من تخطيط ومراقبة وتقويم تجعله قادراً على إدراك النقاط السوداء في الأنشطة الدراسية بمعنى يكون على وعي تام بنقاط ضعفه حيث ينميها من خلال استخدام استراتيجيات مناسبة لقدراته فضلاً على معرفة جوانب القوة لديه حيث يقوم باستغلالها واستثمارها لتحقيق تعلم نوعي مميز وعميق. ومثال ذلك التلميذ الذي يشكو نقصاً في مادة الفلسفة فإنه من خلال استخدامه لمهارات ما وراء المعرفة تجعله يستطيع التغلب على بعض الصعوبات في هذه المادة من خلال اتباع إستراتيجية تعلمية فعالة تزيد من قدرته على الفهم والاستيعاب.وهذا ما يُؤكد على أنَّ مهارات ما وراء المعرفة متنبأ جيد للتحصيل الدراسي بمعنى أنَّ هناك تأثير وتأثر بين المتغيرين.

وبناء على ما سبق نقبل الفرضية التي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على أنه «**لا توجد فروق في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الجنس**»، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على المعالجة الإحصائية **T test** لدلالة الفروق، بعد التأكد من التجانس بين المجموعتين (الذكور والإناث) من خلال حساب الفروق في كل بعد من أبعاد المقياس، حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (06) : يبين دلالة الفروق بين الجنسين فيما يتعلق مهارات ما راء المعرفة:

الجنس / المتغير	الذكور ن= 118		الإناث ن= 146		درجة الحرية df	ف	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري					
مهارات ما وراء المعرفة	137.70	17.84	138.84	17.92	262	0.24	-0.517	02.61	غ دال

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (06) عدم وجود فروق في مهارات ما وراء المعرفة لدى الذكور والإناث، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (0.517-) وهي أقل من ت المجدولة (02.61) عند درجة الحرية (df = 262)، ومستوى الدلالة (0.01)،

وهي بذلك تتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة Anderson ; (2003) (2008) Kocak & Boyaci (2010) ; Theodosion & Al ; محمد عبد الفتاح شاهين وعادل عطية ريان (2011)، كما اختلفت مع ما توصلت إليه نتائج أحمد فلاح العلوان وختام العزو (2007) ; Zulkiply(2007)، عبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات (2011) ; فراس الحموري وأحمد أبو مخ (2011) ; خالد عبد الله أحمد الخوالدة وآخرون (2012)، وترجع نتيجة هذه الدراسة إلى أنَّ الذكور والإناث لديهم نفس الاستعدادات في استخدام مهارات ما وراء المعرفة أثناء عملية التعلم، كما أنّ المناهج التربوية الجزائرية لا تفرق بين الجنسين في العملية التعليمية-التعلمية، فهم يدرسون في نفس الأقسام ولا يُوجد فصل بينهم، بحيث أنَّ البرامج التعليمية الموجهة لتلاميذ المرحلة الثانوية قدمت لهم ضمن بيئة تعليمية وطرائق تدريسية متشابهة لكلا الجنسين بغض النظر عن جنسهم، كما أنَّ هذه المهارات عبارة عن قدرات عقلية عليا يُمكن أن يكتسبها الذكور والإناث دون استثناء.

عرض مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على أنه «**لا توجد فروق في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير التخصص**»، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على المعالجة الإحصائية **T test** لدلالة الفروق، بعد التأكد من التجانس بين المجموعتين (علمي وأدبي) من خلال حساب الفروق في كل بعد من أبعاد المقياس، حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (07) : يبين دلالة الفروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعاً لمتغير التخصص:

التخصص / المتغير	أدبي ن= 98		علمي ن= 166		درجة الحرية df	ف	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري					
مهارات ما وراء المعرفة	135.54	17.70	139.98	17.80	262	0.05	01.96	02.61	غ دال

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (07) عدم وجود فروق في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (01.96) وهي أقل من ت المجدولة (02.61) عند درجة الحرية 262) = df)، ومستوى الدلالة (0.01)، وهي بذلك تتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة Otero ; (1992)

Al & محمد خليفة الشريدة (2004) ; مرزوق المطيري (2005) التي انتهت إلى أنَّ مهارات ما وراء المعرفة لا تتأثر بالتخصص الأكاديمي (أدبي/علمي) لدى المتعلمين. كما اختلفت مع ما توصلت إليه نتائج دراسة فراس الحموري وأحمد أبو مخ (2011) ; خالد عبد الله أحمد الخوالدة وآخرون (2012) ; سارة عبد العظيم محمد (2013) ; أنيسة محمد علي (2014). ويُمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها في ضوء طرائق التدريس التقليدية والمتشابهة التي يستخدمها المعلمون في المرحلة الثانوية، فطريقة التدريس التقليدية قد تفرض على المتعلم التعلم بنفس الطريقة واستخدام بعض الاستراتيجيات التعلمية التي قد لا تتناسب وأساليب التعلم التي ينتهجها التلاميذ أثناء أداء المهام أو النشاطات التعليمية، حيث استمرت طرائق التدريس التي يستخدمها المعلمون كما كانت عليه في السابق فيما يخص المقاربة بالمحتويات والمقاربة بالأهداف مع عدم مراعاة ما يسمى بخصائص المتعلم والفروق الفردية، والتي لا تتناسب مع المناهج المعتمدة على محورية المتعلم في العملية التعليمية ولا تحقق أهدافها المرجوة، مما قد يجعل معظم التلاميذ يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة بدرجات متقاربة بين التخصصات الأدبية والعلمية.

خاتمة:

يُعتبر مفهوم ما وراء المعرفة من أهم المتغيرات ذات الصلة بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ، إذ يُشير إلى عملية التفكير في عملية التفكير، التي تعود إلى قدرة عقلية من الدرجة الثانية تتدخل في عملية التعلم من حيث إيجاد خطة تعلم، واستخدام مهارات واستراتيجيات مناسبة لحل المشكلات وإجراء تقويم ذاتي للإنجاز وتقدير مدى التعلم، وقد أظهرت الدراسات أنّ مهارات ما وراء المعرفة مهمة في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي للمتعلمين، فهي تُساعدهم على التمييز الفعّال بين المعلومات التي يعرفونها والتي لا يعرفونها، ولذلك فهي تُعتبر ضرورية للتعلم الناجح لأنها تُساعد المتعلم على إدارة قدراته العقلية، وتحديد نقاط ضعفه والتي يُمكن تصويبها من خلال تشكيل المهارات الإدراكية وبنائها، وهذا ما يُمكن لأي فرد متعلم القيام به لامتلاك مهارات ما وراء المعرفة. وعليه قامت هذه الدراسة على فكرة وجود علاقة ارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وافتراض عدم وجود فروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعاً لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) والتخصص (علمي / أدبي)، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. كما تبين عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في مهارات ما وراء المعرفة تبعاً لمتغير الجنس والتخصص.

المراجع

1. إبراهيم جبيلي (2014)، فاعلية الدمج بين استخدام السبورة الذكية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي في تحصيل طلبة تكنولوجيا التعليم للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (10)، العدد (01)، ص ص: 121-132.
2. أحمد فلاح العلوان وختام العزو (2007)، فعالية برنامج تدريبي لمهارات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، ع (13)، ص ص: 47-64.
3. السيد محمد أبو هاشم (1999)، ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية العامة، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (33).
4. أنيسة محمد علي (2014)، مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى بعض طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمان وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
5. خالد عبد الله أحمد الخوالدة وآخرون (2012)، درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (1)، ع (3)، الأردن، ص ص: 73-87.
6. سارة عبد العظيم محمد (2013)، الفروق بين مرتفعي منخفضي التحصيل الدراسي في كل من مهارات ما وراء المعرفة والمعتقدات المعرفية وأساليب التعلم لطلبة التعليم العام، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.
7. ء
8. فراس الحموري وأحمد أبو مخ (2011)، مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، مجلد (25)، ع (6)، ص ص: 1433-1477.
9. فضيلة حناش (2009)، إدماج المكتسبات وفق منظور المقاربة بواسطة الكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر.
10. محمد خليفة الشريدة (2004)، أثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
11. محمد عبد الفتاح شاهين وعادل عطية ريان (2011)، درجة امتلاك طلبة الثانوية

العامة لمهارات ما وراء المعرفة، مجلة جامعة الخليل للبحوث، المجلد (6)، ع (1)، ص ص: 195-223.
12. مراون بن علي الحربي (2013)، **نمذجة التأثيرات السببية لتوجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي** لدى طلاب المرحلة الجامعية، المجلة التربوية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية، مج(27)، العدد (108)، ج (2)، ص ص: 345-383.
13. مرزوق المطيري (2005)، العلاقة بين الوعي بمهارات التفكير فوق المعرفية وفهم المقروء لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بدولة الكويت في ضوء متغيري الجنس والتخصص، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
14. نبيل بحري (2007)، محددات القدرة على التفكير النقدي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر2.
15. وليم عبيد (2000)، ما وراء المعرفة: المفهوم والدلالة، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، العدد (1)، القاهرة.
16. Adrain, F. Ashman &Robert, N.(1993), Using Cognitive Methods in the classroom «, London of New York .
17. Anderson, N, (2003), Scrolling, Clicking and Reading English : online Reading strategies in a second Foreign language, The Reading Marix, Vol (3), No (3), pp. 0133-.
18. Coutinho, S (2008), The relationship between goals, metacognition and accademic success, Education, vol (7), n (01), pp. 3947-.
19. Cubukcu, F. (2009), Metacognition in the classroom. Procedia Social and Behavioral Sciences, vol (01), pp. 559–563.
20. Flavell , J.H, (1976):»Metacognitive Aspects of Problem Solving» . In L.B. Resenich (ED) the Nature of Intelligence , (PP231235-) NJ, Hillsdale :Lawrence Erlbam Associates.
21. Justice, E., and Dornan, T. (2001), Metacognitive differences between traditional-age and non traditional-age college students. Adult Education Quarterly, 51 (3), pp. 236–249.
22. Kocak & Boyaci, (2010), The predictive role of basic ability levels and metacognitive strategies of students on their academic success, procedia social and Behavioral Sciences, Vol (2), No (2), pp. 767772-.
23. Martini, R., and Shore, B. (2007), Point to parallels in ability-related difference in the use of metacognition in academic and psychology tasks. Learning and Individual Differences, 18 (2), pp. 237247-.
24. Otero, J, & Al, (1992), The relationship between academic achievement

and metacognitive comprehension monitoring ability of spanish secondary school students, Educational and Psycological Mesurement, Vol (52), No (2) ,pp. 419430-.

25. Sarvanakumar, A., and Mohan, S. (2007), Entrancing student›s achievement in science through metacognitive orientation and attention activationan experimental study. Experiment in Education, 3 (8), pp. 118-.
26. Taehee, N., Shinho, J., and Heejun, L. (1998), The use of cognitive and metacognitive strategies of elementary school students in the learning and testing situations. Journal of Seoul National University, 18 (3), pp. 327– 336.
27. Theodosion, A, & Al, (2008), Students self-reports of metacognitive activity in physical education classes, Age – group differences and the effect of goal orientation and perceived motivational climate, Educational Research and Review, Vol (3), No (12), pp. 353364-.
28. Turan, S., and Demirel, Ö (2010), In what level and how medical students use metacognition? A case from Hacettepe University. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2 (2), pp. 948–952.
29. Woolhouse, M & Blaire, T (2003), Learning Styles and Retention and Achievement on a Two- Year A- Level Programme in a Futher Education College, Journal of Futher and Higher Education, Vol.27, No.3, pp. 257269-.
30. Zulkiply, N, (2007), Metacognition and its Relationship with student's academic performance, Available online at http : /www.eprints.utm. My/5651//No.