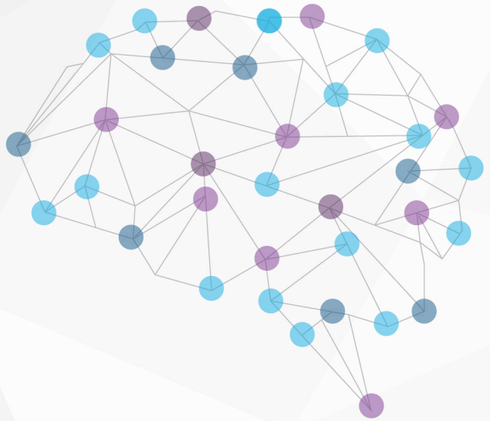
مجلة العلوم النفسية والتربوية

دورية دولية محكمة ومتخصصة
تصدر عن جامعة الشهيد حمة لخضر
الوادي - الجزائر



ISSN 2437-1173
EISSN 2588-2473
Legal Deposit: N° 2015-6935

المجلد 6، العدد (1)
2020

جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي - مجلة العلوم النفسية والتربوية

JOURNAL OF PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

International Specialised and Refereed Periodical
Issued by the University of Echahid Hamma Lakhdar
El-Oued Algeria

ISSN 2437-1173
EISSN 2588-2473
Legal Deposit: N° 2015-6935

Volume 6 , Issue (1)
2020

http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/105

مجلة العلوم النفسية والتربوية

مجلة دولية محكمة ومتخصصة ومصنفة في الصنف "ج"، تصدر عن جامعة الشهيد حمّه لخضر بالوادي

Journal of Psychological and Educational Sciences

International Specialised and Refereed Periodical

Issued by the University of Echahid Hamma Lakhdar – El-Oued

رقم الإيداع القانوني: 6935-2015 EISSN 2588-2473 ISSN 2437-1173

الرئيس الشرفي

أ.د. عمر فرحاتي ـ مدير الجامعة

المدير الشرفي

أ.د. عبد الرحمن تركي ـ عميد كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

مدير المجلة ورئيس هيئة التحرير

أ.د. إسماعيل لعيس

هيئة التحرير

أ.د. محمد مقداد
جامعة البحرين- البحرين
أ.د. نادية شرادي
جامعة البليدة(2)- الجزائر
أ.د. كريمة علاق
جامعة مستغانم- الجزائر
أ.د. لطيفة زروالي
جامعة وهران 2- الجزائر
د. هبة محمد السيد ناصف
جامعة عين شمس- مصر
د. عبد الناصر غربي
جامعة الوادي- الجزائر
د. سلاف مشري
جامعة الوادي- الجزائر

أ.د. أحمد بن دانية
جامعة الملك فهد للبترول- السعودية
أ.د. أميرة جابر هاشم
جامعة الكوفة- العراق
أ.د. سعود مبارك البادري
وزارة التربية والتعليم- السعودية
أ.د. حليمة قادري
جامعة وهران 2- الجزائر
د. ربيعة جعفور
جامعة ورقلة- الجزائر
د. سامية رحال
جامعة الشلف- الجزائر
د. أمجد عزات جمعة
جامعة القدس المفتوحة- فلسطين

Pr. Denis LOGROS
Paris 8-France
د. خالد صلاح حنفي محمود
جامعة الإسكندرية- مصر
أ.د. عبد الحسين الجبوري
جامعة بغداد- العراق
أ.د. وليد سرحان
رئيس تحرير المجلة العربية للطب النفسي بالأردن
د. حسين حسين زيدان الخلف
وزارة التربية العر اقية- العراق
د. صبرينة قهار
جامعة الجزائر(2)- الجزائر
د. عدنان محمد عبده القاضي
جامعة تعز- اليمن

أ.د. بنعيسى زغبوش
جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس- المغرب
أ.د. عبد الله قلي
المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. الجزائر
أ.د. الطاهر بن التجاني
جامعة الأغواط- الجزائر
د. الزهرة الأسود
جامعة الوادي- الجزائر
د. محمد احمد مرشد القواس
جامعة إب- اليمن
د. زهير النواجحة
جامعة القدس المفتوحة- فلسطين
د. أسماء لشهب
جامعة الوادي- الجزائر

السكريتارية

د. هشـام خنفور جامعة الوادي- الجزائر **أ. نبيلة بريـك** جامعة الوادي- الجزائر

المجلد 6 العدد (1). 2020

رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم النفسية والتربوية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي ص ب. 789، 39000 ولاية الوادي-الجزائر

تليفاكس: 00 21332120765 الهاتف: 0021332120764

ترسل جميع المراسلات والأعمال الكترونيا على موقع المجلة عبر المنصة الجزائرية للمجلات العلمية:

http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/105

البريد الالكتروني للمجلة: jpes@univ-eloued.dz

الهيئـة العلمية الاستشاريـة للمجلـة

من الجزائــر

أ.د. أحمد دوقة جامعة الجزائر 2	**أ.د. الطيب بالعربي** جامعة الجزائر 2	**أ.د. امحمد تيغزة** جامعة وهران	**أ.د. علي تعوينات** جامعة الجزائر 2.	**أ.د. عبد الله قلي** المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة
أ.د. الطاهر سعد الله جامعة الوادي	**أ.د. بن الطاهر التجاتي** جامعة الأغواط	**أ.د. رابح العايب** جامعة قسنطينة	**أ.د. نادية بوشلالق** جامعة ورقلة	**أ.د. محمد الساسي الشايب.** جامعة ورقلة.
أ. د. محمد قماري جامعة الجزائر2	**أ.د. ناصر الدين زبدي** جامعة الجزائر2.	**أ.د. نادية شرادي** جامعة البليدة 2.	**أ.د. بوحفص مباركي** جامعة وهران2	**أ.د. فاطمة الزهرة بوكرمة** جامعة بومرداس
أ.د. محمد داودي جامعة الأغواط	**أ.د. لطيفة زروالي** جامعة وهران2	**أ.د. نصيرة بن نابي** جامعة الجزائر 2.	**أ. د. سامية ابريعم** جامعة أم البواقي	**أ.د. نادية بن زعموش** جامعة ورقلة.
. أ.د. حليمة قادري جامعة وهران	**أ.د. سميرة ركزة** جامعة البليدة.	**أ.د. فتيحة بن زروال** جامعة أم البواقي	**أ.د. فريدة قماز** جامعة سطيف 2	**أ.د. منصور بوقصارة** جامعة وهران 2
أ.د. أحمد فاضلي جامعة البليدة-2	**أ. د. فتحي زقعار** جامعة الجزائر 2.	**أ.د. فتيحة كركوش** جامعة البليدة	**أ.د. يمينة خلادي** جامعة ورقلة	**أ.د. شوقي ممادي** جامعة الوادي-الجزائر
أ.د. عمار بن شريك جامعة الجلفة	**. أ.د. العربي غريب** جامعة وهران 2	**أ.د. انتصار صحراوي** جامعة بجاية	**أ.د. عبد الله صحراوي** جامعة سطيف2	**أ.د. كمال عبد الله** المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة
أ.د إسماعيل رابحي جامعة بسكرة	**أ.د. محمد بوفاتح** جامعة الأغواط	**أ.د. عقيل بن ساسي** جامعة ورقلة	**أ.د. يحي بشلاغم** جامعة تلمسان	**د. صبرينة قهار** جامعة الجزائر 2..
د. ربيعة جعفور. جامعة ورقلة	**د. سعاد ابراهيمي** جامعة الأغواط	**د. سميرة بولقدام** جامعة سعيدة.	**د. الزهرة الأسود** جامعة الوادي	**د. سامية رحال** جامعة الشلف
د. فتيحة بلعسلة المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة.	**د. آسيا بومعراف** مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية	**د. سلاف مشري** جامعة الوادي	**د. علي خرف الله** جامعة الوادي-	**د. كهينة لطاد** مركز البحث العلمي والتقني في تطوير اللغة العربية
د. مليكة شعباني جامعة الجزائر 2-	**د. سعدية زروق** جامعة الأغواط	**د. آمال قاسمي** جامعة الجزائر 2.	**د. نفيسة بوريدح** جامعة الجزائر 2	**د. عبد الناصر غربي** جامعة الوادي
د. مريامة بريشي جامعة ورقلة	**د. أمين جنان.** جامعة البليدة 2.	**د. كريمة مقاوسي** جامعة الوادي	**د. نعيمة مزرارة.** جامعة الجزائر 2	**د. ساجية مخلوف** جامعة الجزائر 2.
د. صليحة بوزيد جامعة بجاية	**د. محمد روبي** جامعة المسيلة.	**د. علي عون** جامعة الأغواط	**د. خيرة لزعر.** جامعة الوادي	**د. نسيمة بومعراف** جامعة بسكرة.
د. أسماء لشهب جامعة الوادي	**د. حدة زدام.** جامعة البليدة 2.	**د. عمر بولهواش .** جامعة عنابة.	**د. عفيفة جديدي** جامعة البويرة	**د. نزيهة صحراوي** جامعة تيزي وزو

د. شفيقة كحول جامعة بسكرة	**د. لزهر خلوة** جامعة سطيف 2	**د. أحمد كريش** جامعة البليدة	**د. هناء شريفي.** جامعة الجزائر 2	**د. عيسى تو اتي إبراهيم** جامعة قالمة.
د. مصباح الهلي جامعة الوادي.	**د. يمينة مدوري** جامعة سكيكدة. الجزائر	**د. فارس اسعادي** جامعة الوادي.	**د. غانية منصور** جامعة البويرة	**د. آمال عمر اني** جامعة مستغانم
د. ابتسام مشري. جامعة البليدة2	**د. سليم حمي** جامعة برج بوعريريج	**د. يمينة بونوارة.** جامعة باتنة 1.	**د. يوسف قدوري** جامعة غرداية	**د. توفيق زروقي.** جامعة تبسة.
د. يوسف جوادي جامعة بسكرة	**د. بلقاسم قيدوم** جامعة سطيف 2	**د. نور الدين زعتر** جامعة الجلفة	**د. حسينة ميلودي** جامعة البليدة	**د. محمد سبع** جامعة الوادي
د. محمد رضا شنة جامعة الوادي	**د. عبد الكريم مأمون** جامعة الأغواط	**د. فريدة قادري** جامعة الجزائر 2	**د. عمار حمامة** جامعة الوادي	**د. عبد الحميد عطا الله** جامعة الوادي
د. عبد الوهاب مقهار جامعة سطيف 2	**د. زياد رشيد** جامعة وهران 2	**د . منصور بوبكر** جامعة الوادي	**د. أحمد زقاوة** جامعة زقاوة	**د. محمد الصالح جعلاب** جامعة الوادي
د. قويدر دوباخ جامعة المسيلة	**د. أحمد رماضنية** جامعة الأغواط	**د. عمار شوشان** جامعة باتنة 2	**د. فاروق طباع** جامعة سطيف 2	**د. عبد الحق بركات** جامعة المسيلة
د. حليمة شريفي جامعة.المسيلة				

من خارج الجزائـــر

أ.د. أحمد بن دانية جامعة الملك فهد للبترول. السعودية	**أ.د. عبد الباقي دفع الله** جامعة الخرطوم- السودان	**أ.د. عبد الكريم غريب** مدرسة تكوين الأساتذة. المغرب	**أ.د. إيمان الخفاف** جامعة المستنصرية. العراق	**د. بنعيسى زغبوس.** جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس – المغرب
أ.د. إبراهيم الشرع, الجامعة الأردنية- الأردن	**أ.د. علي محمود شعيب.** جامعة المنوفية. مصر	**أ.د. محمد مقداد.** جامعة البحرين. البحرين	**أ.د. أميرة جابر هاشم.** جامعة الكوفة- العراق	**أ.د. وليد سرحان** -رئيس تحرير المجلة العربية للطب النفسي بالأردن
أ.د. منى حلمي طلبة جامعة الطائف –السعودية	**د. رمضان عاشور سالم-** جامعة حلوان. مصر	**أد. عبد الحسين الجبوري** جامعة بغداد. العراق	**أ.د. مارسلينا حسن** جامعة دمشق- سوريا	**أ.د. محمد السيد عبد الرحمن.** جامعة الزقازيق. مصر
أ.د. فريال أبو عواد الجامعة الأردنية- الأردن	**أ.د. أحمد صادق عبد المجيد-** جامعة الملك خالد- أبها السعودية	**أ.د رانيا الصاوي-** جامعة القصيم- السعودية	**أ.د. رياض العاسمي.** جامعة دمشق – سوريا	**أ.د. سليمان عبد الواحد يوسف.-** جامعة قناة السويس-مصر
أ.د. العفراء العبيدي إبراهيم- جامعة بغداد- العراق.	**أ.د. عبد الكريم المدهون-** جامعة. فلسطين- فلسطين	أ.د. أفراح جاسم محمد- جامعة بغداد- العراق	**د. طارق زكي موسى.** جامعة تبوك. السعودية	**د. محمد أسامة عامر.** جامعة القدس المفتوحة. فلسطين
د. محمد مرشد القواس. جامعة إب. اليمن	**د. أسامة ربيع عامر.** جامعة الملك خالد. أبها. السعودية	**د. إبراهيم المصري.-** جامعة الخليل. فلسطين	**د. الدعيس عبد الكريم عبده-** جامعة صنعاء- اليمن....	**د. سعود مبارك البادري.** وزارة التربية والتعليم. السعودية
د. عبد الرشيد ناصر.جامعة ظفار. السعودية	**د. مها أحمد عبد الحليم.** جامعة المجمعة. السعودية	**د. زهير النواجحة.** جامعة القدس المفتوحة. فلسطين	**د. زيد أحمد الهدور.** جامعة ذمار. اليمن	**د. خالد صلاح حنفي محمود.** جامعة الاسكندرية-مصر
د. جعفر أبو صاع. جامعة القدس المفتوحة. فلسطين	**د. زينب عمر الحاج.** جامعة البحر الأحمر. السودان	**د. عاصم أحمد خليل** شمام. جامعة الموصل. العراق	**د. عدنان محمد القاضي.** جامعة تعز. اليمن	**د. مجذوب أحمد محمد قمر.** جامعة دنقلا. السودان
د. سمية مزغيش. جامعة الحدود الشمالية. السعودية	**د. سحر عبده السيد.** جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. السعودية	**د. الخلف حسين زيدان.** وزارة التربية العراقية. العراق	**د. أمجد عزت جمعة.** جامعة القدس المفتوحة- فلسطين	**د. هبة محمد السيد ناصف.** جامعة عين شمس. مصر
د. إبراهيم عبد الحميد آدم- جامعة البحر الأحمر. السودان	**د. إخلاص حاج موسى-** جامعة ود مدني- السودان	**د. محمد أبو الرُّب-** جامعة جدة- السعودية	**د. رياش القطراوي-** وكالة الغوث الدولية - فلسطين	**د. علي لطفي قشمر-** جامعة الاستقلال- فلسطين
د. حنان عبد الغفار عطية جامعة القاهرة- مصر			***Pr. Michel Musiol*** *Université de Lorraine, Nancy*	***Pr. Denis Legros.*** *IUFM Créteil et Université de Paris8*

تعريـــف المجلـة

مجلة العلوم النفسية والتربوية هي دورية دولية محكمة ومتخصصة، مصنفة في الصنف "ج"، تصدر عن جامعة الشهيد حمّة لخضر بالوادي- الجزائر، بأربعة أعداد في السنة، بواقع عدد كل ثلاثة أشهر (جانفي، أفريل، جويلية وأكتوبر)، وذلك بشكل مجاني، وهي متاحة للقراءة والتحميل بإصدار مطبوع وإلكتروني.

توفر المجلة فرصة للباحثين والأساتذة وطلبة الدكتوراه بنشر بحوثهم ودراساتهم التي لم يسبق نشرها أو إرسالها للنشر أو المشاركة بها في أي نشاط علمي، وذلك باللغات: العربية والفرنسية والإنجليزية بشرط أن تتميز بالأصالة والجودة والمنهج العلمي الرصين وتقدم الإضافة العلمية في ميادين: التربية الخاصة، علم النفس العيادي والعلاجات النفسية، العلوم النفسية العصبية، الإرشاد والتوجيه، علم النفس المدرسي، والقياس النفسي، المناهج والتعليمية والإدارة التربوية... فضلا عن احترام حقوق الملكية الفكرية وأخلاقيات البحث العلمي.

تسعى المجلة إلى تعميم نشر المعرفة والاطلاع على أحدث البحوث الأصيلة والمبتكرة والجادة في ميدان تخصصها، لذلك تهدف لأن تكون مرجعا علميا للباحثين والدارسين، وتتيح لهم الفرصة لربط التواصل العلمي فيما بينهم.

تمكنت مجلة العلوم النفسية والتربوية من الحصول على معايير اعتماد معامل التأثير والإستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" Arcif المتوافقة مع المعايير العالمية والتي يبلغ عددها 31 معيارا، وكان معامل "ارسيف" Arcif لمجلة العلوم النفسية والتربوية لسنة 2019.(0.3571) وحصلت على: المرتبة الرابعة على المستوى العربي في تخصص علم النفس. وصنفت ضمن الفئة الأولى Q1 وهي الفئة الأعلى. كما تحصلت على المرتبة العاشرة على المستوى العربي في تخصص التربية والتعليم. وصنفت ضمن الفئة الأولى Q1 وهي الفئة الأعلى. وقد تمكنت المجلة من الحصول على معامل تأثير عربي لعام 2019 بلغ 0.8، وتم فهرستها في عدة قواعد بيانات.

قواعـــد النشـــر

تؤكد هيئة تحرير مجلة العلوم النفسية والتربوية على ضرورة الالتزام بشروط النشر، وتعتذر عن عدم قبول أي مقال لا تتوفر فيه الشروط مهما كانت قيمته العلمية.

تقديم المقالات

ندعو المؤلفين الراغبين في نشر مقالاتهم الأصيلة ذات الطابع التطبيقي، يطلعوا على "**تعليمات** للمؤلف" وعلى "دليل المؤلف" الموجودين في المساحة المخصصة لمجلة "العلوم النفسية والتربوية" على منصة المجلات العلمية الجزائرية (ASJP)، عبر الرابط التالي:

https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/105

ولتقديم المقالات المقترحة للنشر على المؤلفين النقر على البند "ارسال مقال" الموجود بقائمة الاختيارات على يسار الصفحة بالمساحة المخصصة للمجلة بالمنصة ASJP.

إذا كان لدى المؤلف حساب (اسم مستخدم وكلمة مرور) للولوج إلى مساحة "مجلة العلوم النفسية والتربوية"، فعليه النقر على الخيار "دخول". فإن لم يكن لديه حساب فعليه تسجيل نفسه بالنقر على الخيار "تسجيل".

ملاحظة: التسجيل والدخول ضروريان كي يتمكن المؤلف من تقديم مقاله عبر المنصة، ومتابعته.

إعداد وتجهيز المقال

من أجل تسريع عملية نشر المقالات في "مجلة العلوم النفسية والتربوية"، فإن المؤلفين مدعوون لتحميل قالب نموذجي يستجيب لشروط النشر (JPES_Template__Arabic.doc) يحمل من حساب المجلة بالمنصة من قسم "تعليمات للمؤلف".

المبادئ التوجيهية للمؤلف

- المؤلفون مدعوون لقراءة هذه التوصيات وتطبيقها بعناية،
- يحق لرئيس التحرير إعادة المقال الذي لم يحترم هذه القواعد.

إجراءات تقييم المقال

في الخطوة الأولى، يتم فحص المقال بشكل مجهول (بعد حذف اسم/أسماء المؤلفين) على مستوى الأمانة الداخلية للمجلة، التي تجتمع بانتظام للبث في التزام المؤلفين بقواعد النشر ومدى ملائمة مقالاتهم لميدان تخصص المجلة، قبل إرسالها إلى المحررين (أعضاء الهيئة العلمية) المعتمدين لدى المجلة. فإذا لم يحصل المقال على قبول إيجابي من المحررين، فسيتم إعادته إلى مؤلفه مع تعليقات واقتراحات المحررين. ويمكن للمؤلف إعادة إرساله بعد الأخذ بعين الاعتبار التوصيات المقدمة.

في الخطوة الثانية، وفي حالة التزام صاحب المقال بتوجيهات قواعد النشر وملائمته للتخصص، فإن المقال سوف يكون مؤهلا لعملية التقييم (نمط الكتابة الصحيح، سلامة طرح المشكلة، وجود فرضية للبحث، منهجية صريحة لمعالجة المشكلة، وما إلى ذلك من متطلبات التقييم)، وسيتم إرسال المقال المجهول الهوية إلى التقييم المزدوج من قبل المحررين، وبدور كل واحد منهما سيتم إرسال المقال إلى مراجعين اثنين منطوين تحت شبكته، وفقًا لشبكة تقييم موحدة يجب عليهم تعبئتها بشكل إلزامي. ويمكن أيضا للمحرر المشارك أن يقيم المقال بنفسه إن رغب في ذلك. وتسهر أمانة المجلة على الربط والتنسيق ما بين المؤلفين وما بين المحررين المرتبطين بها.

عندما يحصل المقال على تقييم إيجابي وآخر سلبي، سيعرض المقال مرة أخرى على مقيم ثالث من داخل الوطن أو من خارجه؛ ومن تم يتحدد مآله حسب نتيجة التحكيم، التي تعتبر نهائية، وفي حالة القبول بعد التعديل فإن صاحب المقال عليه أن يجري التصحيحات المطلوبة منه خلال مدة زمنية لا تتعدى **شهرا واحدا**.

في حالة قبول المقال، ترفق المادة المقدمة للنشر بإقرار "**حق نقل حقوق التأليف والنشر**" الذي يمكن تحميله من مساحة المجلة بالمنصة، وهذا الإقرار مدرج في ملف مضغوط موجود تحت البند "تعليمات للمؤلف".

فترة تقييم المقال

يتم تقييم المقال في مدة 45 يومًا، ولكن يمكن أن يستغرق التقييم فترة أطول تتراوح بين شهرين إلى ثلاثة أشهر في المتوسط، حسب الوقت المتاح لدى المقيمين.

أخلاقيات النشر

تنشر **مجلة العلوم النفسية والتربوية** المقالات العلمية الأصيلة والمحكمة، بهدف توفير جودة عالية لقُرَّائها من خلال الالتزام بمبادئ مدونة أخلاقيات النشر ومنع الممارسات الخاطئة.

تصنف المدونة الأخلاقية ضمن لجنة أخلاقيات النشر (COPE) (Committee On Publication Ethics) وهي الأساس المرشد للمؤلفين والباحثين والأطراف الأخرى المؤثرة في نشر المقالات بالمجلة من محكمين، مستشارين، منقحين وناشرين، بحيث تسعى المجلة لوضع معايير موحّدة للسلوك؛ وتسهر المجلة على أن يقبل

الجميع بقوانين المدونة الأخلاقية اتفاقا وبذلك فهي ملتزمة تماما بالحرص على تطبيقها في ظل القبول بالمسؤولية والوفاء بالواجبات والمسؤوليات المسندة لكل طرف.

مسؤوليات الناشر

- **قرار النشر:** يجب مراعاة حقوق الطبع وحقوق الاقتباس من الأعمال العلمية السابقة بغرض حفظ حقوق الآخرين عند نشر المقالات بالمجلة ويعتبر رئيس التحرير مسؤولا عن قرار النشر والطبع ويستند في ذلك إلى سياسة المجلة والتقيد بالمتطلبات القانونية للنشر، خاصة فيما يتعلق بالتشهير أو القذف أو انتهاك حقوق النشر والطبع أو القرصنة كما يمكن لرئيس التحرير استشارة أعضاء هيئة التحرير أو المراجعين في اتخاذ القرار.
- **النزاهة:** يضمن رئيس التحرير بأن يتم تقييم محتوى كل مقال مقدم للنشر، بغض النظر عن الجنس، الأصل، الاعتقاد الديني، المواطنة أو الانتماء السياسي للمؤلف.
- **السرية:** يجب أن تكون المعلومات الخاصة بمؤلفي المقالات سرية للغاية وأن يُحافظ عليها من قبل كلّ الأشخاص الذين يمكنهم الاطلاع عليها، مثل رئيس التحرير، أعضاء هيئة التحرير، أو أي عضو له علاقة بالتحرير والنشر وباقي الأطراف الأخرى المؤتمنة حسب ما تتطلب عملية التحكيم.
- **الموافقة الصريحة:** لا يمكن استخدام أو الاستفادة من نتائج أبحاث الآخرين المتعلقة بالمقالات غير القابلة للنشر بدون تصريح أو إذن خطي من مؤلفها.

مسؤولية المحكم

- **المساهمة في قرار النشر:** يساعد المُحكِّم (المُقيّم) رئيس التحرير وهيئة التحرير في اتخاذ قرار النشر وكذلك مساعدة المؤلف في تحسين المقال وتصويبه.
- **سرعة الخدمة والتقيد بالآجال:** على المُحكِّم المبادرة والسرعة في القيام بتقييم المقال الموجه إليه في الآجال المحددة، وإذا تعذر ذلك بعد القيام بالدراسة الأولية للمقال، عليه إبلاغ رئيس التحرير بأن موضوع المقال خارج نطاق عمل المحكِّم، تأخير التحكيم بسبب ضيق الوقت أو عدم وجود الإمكانيات الكافية للتحكيم.
- **السرية:** يجب أن تكون كل معلومات المقال سرية بالنسبة للمُحكِّم، وأن يسعى المُحكِّم للمحافظة على سريتها ولا يمكن الإفصاح عليها أو مناقشة محتواها مع أي طرف باستثناء المرخص لهم من طرف رئيس التحرير.
- **الموضوعية:** على المُحكِّم إثبات مراجعته وتقييم الأبحاث الموجهة إليه بالحجج والأدلة الموضوعية وأن يتجنب التحكيم على أساس بيان وجهة نظره الشخصية الذوق الشخصي العنصري، المذهبي وغيره.
- **تحديد المصادر:** على المُحكِّم محاولة تحديد المصادر والمراجع المتعلقة بالموضوع (المقال) والتي لم يهمشها المؤلف، وأي نص أو فقرة مأخوذة من أعمال أخرى منشوره سابقا يجب تهميشها بشكل صحيح، وعلى المحكِّم إبلاغ رئيس التحرير وإنذاره بأي أعمال متماثلة أو متشابهة أو متداخلة مع العمل قيد التحكيم.
- **تعارض المصالح:** على المُحكِّم عدم تحكيم المقالات لأهداف شخصية، أي لا يجب عليه قبول تحكيم المقالات التي عن طريقها يمكن أن تكون هناك مصالح للأشخاص أو المؤسسات أو يُلاحظ فيها علاقات شخصية.

مسؤولية المؤلف

- **معايير الإعداد:** على المؤلف تقديم بحث أصيل وذو طابع ميداني، وعرضه بدقة وموضوعية، بشكل علمي متناسق يطابق مواصفات المقالات المحكمة سواء من حيث اللغة، أو الشكل أو المضمون، وذلك وفق معايير وسياسة النشر في المجلة، وتبيان المعطيات بشكل صحيح، وذلك عن طريق الإحالة الكاملة، ومراعاة حقوق الآخرين في المقال؛ وتجنب إظهار المواضيع الحساسة وغير الأخلاقية، الذوقية، الشخصية، العرقية، المذهبية، المعلومات المزيفة وغير الصحيحة وترجمة أعمال الآخرين بدون ذكر مصدر الاقتباس في المقال.
- **الأصالة والقرصنة:** على المؤلف إثبات أصالة عمله وأي اقتباس أو استعمال فقرات أو كلمات الآخرين يجب تهميشه بطريقة مناسبة وصحيحة؛ و**مجلة العلوم النفسية والتربوية** تحتفظ بحق استخدام برامج اكتشاف القرصنة للأعمال المقدمة للنشر.
- **إعادة النشر:** لا يمكن للمؤلف تقديم العمل نفسه (المقال) لأكثر من مجلة أو مؤتمر، وفعل ذلك يعتبر سلوك غير أخلاقي وغير مقبول.
- **الوصول للمعطيات والاحتفاظ بها:** على المؤلف الاحتفاظ بالبيانات الخاصة التي استخدمها في مقاله، وتقديمها عند الطلب من قبل هيئة التحرير أو المُقيّم.
- **الإفصاح:** على المؤلف الإفصاح عن أي تضارب للمصالح، مالي أو غيره والذي قد يؤثر على نتائج البحث وتفسيرها، ويجب الإفصاح عن مصدر كل دعم مالي لمشروع مقاله.
- **مؤلفي المقال:** ينبغي حصر (عدد) مؤلفي المقال في أولئك المساهمين فقط بشكل كبير وواضح سواء من حيث التصميم، التنفيذ والتفسير، مع ضرورة تحديد المؤلف المسؤول عن المقال وهو الذي يُؤدي دوراً كبيراً في إعداد المقال والتخطيط له، أما بقية المؤلفين يُذكرون أيضاً في المقال على أنّهم مساهمون فيه فعلا، ويجب أن يتأكد المؤلف الأصلي للمقال من وجود الأسماء والمعلومات الخاصة بجميع المؤلفين، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للمقال ؛ كما يجب أن يطّلِع المؤلفون بأجمعهم عن المقالة جيدا، وأن يتفقوا صراحة على ما ورد في محتواها ونشرها بذلك الشكل المطلوب في قواعد النشر.
- **الإحالات والمراجع:** يلتزم صاحب المقال بذكر الإحالات بشكل مناسب، ويجب أن تشمل الإحالة ذِكر كل الكتب، المنشورات، المواقع الإلكترونية وسائر أبحاث الأشخاص في قائمة الإحالات والمراجع، المقتبس منها أو المشار إليها في نص المقال.
- **الإبلاغ عن الأخطاء:** على المؤلف إذا تنبّه واكتشف وجود خطأ جوهريا وعدم الدقة في جزئيات مقاله في أيّ زمن، أن يشعر فورا رئيس تحرير المجلة أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

حقوق المؤلف

جميع المواد الواردة في هذا الموقع محمية بموجب حقوق الطبع والنشر ولا يجوز إعادة إنتاجها، ويمكن للأفراد عرض محتوى المجلة أو تنزيله أو طباعته أو حفظه لأغراض البحث والتدريس و / أو الدراسة الخاصة، حيث يمتلك الناشر حقوق النشر على جميع المواد المنشورة في موقع مجلة العلوم النفسية والتربوية، وتنطبق الإرشادات التالية على المستخدمين لموقع المجلة:

1- لا يجوز للأفراد مشاركة اسم المستخدم أو كلمة المرور الخاصة بهم دون إذن الناشر.

2- يجوز للأفراد عرض محتوى المجلة أو تنزيله أو طباعته أو حفظه لأغراض البحث والتدريس.

3-أي استخدام و / أو نسخ من هذه المجلة كليًا أو جزئيًا، يجب أن تتضمن الاقتباس البيليوغرافي المعتاد، بما في ذلك إحالة المؤلف والتاريخ وعنوان المقالة واسم المجلة وعنوان موقعها على الويب.

- **تنويه عن الضمان:**

قد يتم إجراء تغييرات في منشورات المجلة في أي وقت، حسب ما تقتضيه الضرورة.

- **بيان الخصوصية:**

سيتم استخدام الأسماء وعناوين البريد الإلكتروني التي تم إدخالها في موقع المجلة بشكل حصري للأغراض المذكورة لهذه المجلة ولن يتم توفيرها لأي غرض آخر أو لأي طرف آخر.

- **الرسوم والمصاريف:**

المجلة غير تجارية ولا تفرض رسوما على التحكيم، قبول النشر والطبع.

عند قبول مقال، يتم نقل حقوق النشر تلقائيا إلى مجلة العلوم النفسية والتربوية.

سياسات الوصول المفتوح (Open Access)

يتم الوصول إلى جميع المقالات المنشورة من قبل مجلة العلوم النفسية والتربوية بحرية وبشكل دائم عبر الإنترنت فور نشرها، دون عوائق، بما فيها النصوص الكاملة للأوراق البحثية الموجودة وذلك تطبيقا للمبدأ القائل بأن **"إتاحة الأبحاث بحرية للجمهور يدعم تبادلًا عالميًا أكبر للمعرفة".**

Journal of Psychological and Educational Sciences Open Access Journal

فهرسة مجلة العلوم النفسية والتربوية

تطمح مجلة العلوم النفسية والتربوية (مجلة دولية محكمة ومتخصصة) لأن تكون مصنفة ضمن أهم قواعد البيانات العربية والأجنبية، وذلك بهدف تحقيق هدف الشفافية والمقروئية والوصول الحر للنص الكامل للمقالات، خدمة للبحث العلمي بصفة عامة من جهة، ولرقي المجلة وتصنيفها وزيادة معامل تأثيرها من جهة أخرى، ولذلك تمكن فريق المجلة على فهرستها في بعض قواعد البيانات التالية:

تحصلت مجلة العلوم النفسية والتربوية على معامل تأثير عربي لعام 2019 = AIF=0.80

معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي
Arab Citation & Impact Factor
قاعدة البيانات العربية الرقمية
Arab Online Database
Arcif Analytics
معرفة e-MAREFA

التاريخ: 2019-10-14
الرقم: L19/022 ARCIF

سعادة أ. د. رئيس تحرير مجلة العلوم النفسية و التربوية المحترم
جامعة الشهيد حمه لخضر-الوادي/ الجزائر
تحية طيبة وبعد،،،

نتقدم إليكم بفائق التحية والتقدير، و نهديكم أطيب التحيات وأسمى الأماني.

يسر **معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية (ارسيف – ARCIF)**، أحد مبادرات قاعدة بيانات "**معرفة**" للإنتاج والمحتوى العلمي، إعلامكم بأنه **قد أطلق تقريره السنوي الرابع** للمجلات للعام 2019، خلال الملتقى العلمي "**مؤشرات الإنتاج والبحث العلمي العربي والعالمي في التحولات الرقمية للتعليم الجامعي العربي**" بالتعاون مع الجامعة الأمريكية في بيروت بتاريخ 3 أكتوبر 2019.

يخضع معامل التأثير "ارسيف Arcif" لإشراف "مجلس الإشراف والتنسيق" الذي يتكون من ممثلين لعدة جهات عربية ودولية: (مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت، لجنة الأمم المتحدة لغرب اسيا (الإسكوا)، مكتبة الاسكندرية، قاعدة بيانات معرفة ،جمعية المكتبات المتخصصة العالمية/ فرع الخليج). بالإضافة للجنة علمية من خبراء وأكاديميين ذوي سمعة علمية رائدة من عدة دول عربية وبريطانيا.

ومن الجدير بالذكر بأن معامل " **ارسيف Arcif** " قام بالعمل على جمع ودراسة و تحليل بيانات ما يزيد عن **(4300)** عنوان مجلة عربية علمية أو بحثية في مختلف التخصصات، والصادرة عن أكثر من **(1400)** هيئة علمية أو بحثية في **(20)** دولة عربية، (باستثناء دولة جيبوتي وجزر القمر لعدم توفر البيانات). ونجح منها **(499)** مجلة علمية فقط لتكون معتمدة ضمن المعايير العالمية لمعامل "**ارسيف Arcif**" في تقرير **عام 2019** .

ويسرنا تهنئتكم وإعلامكم بأن **مجلة العلوم النفسية و التربوية** الصادرة عن **جامعة الشهيد حمه لخضر-الوادي**، **قد نجحت بالحصول على معايير اعتماد معامل "ارسيف Arcif"** المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها 31 معياراً، وللاطلاع على هذه المعايير يمكنكم الدخول إلى الرابط التالي: http://e-marefa.net/arcif/criteria/

و كان معامل "**ارسيف Arcif** " لمجلتكم لسنة 2019 **(0.3571)**. ونهنئكم بحصول المجلة على:

- **المرتبة الرابعة** في **تخصص "علم النفس"** على المستوى العربي، مع العلم أن **متوسط معامل أرسيف لهذا التخصص** كان **(0.212)**، وصنفت مجلتكم في هذا التخصص ضمن الفئة (الأولى Q1)، وهي الفئة الأعلى.
- **المرتبة العاشرة** في **تخصص "التربية و التعليم"** على المستوى العربي، مع العلم أن **متوسط معامل أرسيف لهذا التخصص** كان **(0.216)**، وصنفت مجلتكم في هذا التخصص ضمن الفئة (الأولى Q1)، وهي الفئة الأعلى.

و بإمكانكم الإعلان عن هذه النتيجة سواء على موقعكم الإلكتروني، أو على مواقع التواصل الاجتماعي، و كذلك الإشارة في النسخة الورقية لمجلتكم إلى معامل "**ارسيف Arcif**" الخاص بمجلتكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

أ.د. سامي الخزندار
رئيس مبادرة معامل التأثير
" ارسيف Arcif"

معامل التأثير والاستشهاد المرجعي Arcif Arab Citation & Impact Factor

+962 6 5548228 -9
+ 962 6 55 19 10 7
info@e-marefa.net
www.e-marefa.net
Amman - Jordan
2351 Amman, 11953 Jordan

المقالات المنشورة في المجلة تعبر على رأي أصحابها فقط، ولا تلزم مجلة العلوم النفسية والتربوية بأي حال
ويتحمل أصحابها وحدهم مسؤولية أي خرق لأخلاقيات البحث العلمي وحقوق الملكية الفكرية.
جميع الحقوق محفوظة لمجلة العلوم النفسية والتربوية

محتويـــات العدد

1	**مدى التطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة في مدارس الأونروا بمحافظات غزة وسبل تفعيلها** - محمد بديع عبد المجيد الزطمة - لخضر لكحل مخبر التربية والصحة النفسية- جامعة الجزائر(2)- الجزائر	34-14
2	**الوساطة المدرسية كإستراتيجية للحد من ظاهرة التنمر المدرسي** - نصيرة خلايفية - يمينة مدوري جامعة سكيكدة- الجزائر	54-35
3	**التدفق النفسي لدى طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة** ـ مهرية الأسود - الزهرة الأسود مخبر علم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي، جامعة الوادي- الجزائر	69-55
4	**أثر الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال بمدينة طولكرم** - مجدي راشد نمر الجيوسي جامعة فلسطين التقنية- فلسطين	92-70
5	**قياس بعض السمات الشخصية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بدافعية التعلم لدى التلاميذ(دراسة ميدانية على بعض ثانويات مدينة تقرت).** - نور الدين غندير - أحميدة نصير -علي جرمون جامعة ورقلة- الجزائر	107-93
6	**جودة الحياة الأكاديمية وعلاقتها بجودة مخرجات التعليم العالي لدى عينة من أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الوادي** - عمار حمامة جامعة الوادي- الجزائر	133-108
7	**الالتزام الوظيفي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الجامعي (دراسة ميدانية ببعض جامعات الوسط الجزائري)** - لروية مشتي - زهية خطار مخبر التربية والصحة النفسية ، جامعة الجزائر(2)- الجزائر	150-134
8	**الأسلوب المعرفي(التروي/الاندفاع) عند مدمني المخدرات، دراسة عيادية لأربع حالات في منطقة تمنراست** - نعيمة عزي صالح -فاطمة صادقي مخبر الموروث العلمي والثقافي لمنطقة تمنراست، المركز الجامعي بتمنراست - الجزائر	169-151

9	**استراتيجية ليمان**(T.P.S) (**فكر-زاوج-شارك**) **وأهميتها في العملية التعليمية** - سعيد بن نويوة جامعة الجزائر(2)- الجزائر	187-170
10	**أثر استخدام الخرائط المفاهيمية على التحصيل الدراسي في اللغة العربية** ـ حنان بوسحلة - كمال فرحاوي جامعة الجزائر(2)- الجزائر	206-188
11	**مهارات التدريس مستوى التحكم والاحتياجات لدى معلمي الأطفال المعاقين سمعيا من وجهة نظرهم**(**دراسة ميدانية بولايات الوادي، الأغواط، ورقلة**) - زينب صغير - عقيل بن ساسي مخبر جودة البرامج في التربية الخاصة والتعليم المكيف، جامعة ورقلة- الجزائر	219-207
12	**مستويات معالجة المعلومات للنصوص المسموعة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة** - جهيدة سعد العايب -علي خرف الله مخبر علم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي، جامعة الوادي- الجزائر	234-220
13	**المسعى التجريبي في الرياضيات، دوره التعليمي ومساهمة الوسائط الرقمية: دراسة تحليلية لكتاب الرياضيات المدرسي للسنة الثالثة من التعليم المتوسط بالجزائر.** - محمد شطيطح -محمد الطاهر طالبي -محمد حازي -محمد بوضياف مخبر تعليمية العلوم، المدرسة العليا للأساتذة بالقبة- الجزائر	255-235
14	**دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير التوحد الطفولي.** - شريف الهواري -كلتوم بلمهوب جامعة الجزائر(2)- الجزائر	275-256
15	**مدى استجابة مناهج علم النفس العيادي بالجامعة الجزائرية لاحتياجات سوق العمل**(**دراسة ميدانية على المختصين الممارسين بولاية عنابة**) - فاطمة الزهراء مراد -كريمة فنطازي مخبر الانحراف والجريمة والتربية في المجتمع، جامعة عنابة- الجزائر	290-276
16	**المرض النفسي والجماعات الإرهابية: قراءة في بعض سمات شخصية الجماعات الإرهابية من وجهة نظر سيكولوجية اجتماعية** - طاوس هاشيم جامعة تيزي وزو- الجزائر	304-291
17	**مدى ملائمة الحقيبة المدرسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ـ مقاربة ارغنوميا مدرسية-** - محمد رضا شنة جامعة الوادي- الجزائر	311-305
18	Malaise dans le processus identificatoire chez la femme abortive Discomfort in the identification process with abortive woman **LOUIBA Samia** Université Abderrahmane Mira Bejaia, Algérie **NINI Mohamed Nadjib** Université de Constantine, Algérie	325-312

مدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة في مدارس الأونروا بمحافظات غزة وسبل تفعيلها

The extent of applying the governance principle by school administration in UNRWA schools and the means of activating them.

محمد بديع عبد المجيد الزطمة[1،*]، لخضر لكحل[2]

[1،2] مخبر التربية والصحة النفسية، جامعة الجزائر 2 (الجزائر)، lama2207@hotmai.com

تاريخ الاستلام:24-09-2019 تاريخ القبول: 12-12-2019 تاريخ النشر : 26-04-2020

ملخص: هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة في مدارس الأونروا، والكشف عن ما إذا كانت هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد العينةتعزى إلى بعض المتغيرات ومن ثَم تحديد سُبل تفعيل مبادئ الحوكمة في مدارس الأونروا، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق إستبانة على عينة مكونة من(367) معلما ومعلمة في مدارس وكالة الغوث، وتوصلت الدراسة إلى أن متوسط عام التطبيق(3.941)وبوزن نسبي(78.8%)، حيث يعتبر هذا المستوى مرتفعا، كما بينت أن مبدأ الإدامة حصل على الترتيب الأول بوزن نسبي(80.4%)، يليه في الترتيب الثاني رشادة صنع القرار بوزن نسبي(80%)، ثم مبدأ التمكين في الترتيب الثالث بوزن نسبي(79.7%)، ويليه المبادئ التالية:(البساطة والوضوح، القوانين والأنظمة،الكفاءة والفعالية، التنافسية،المشاركة، العدالة والمساواة)، وبأوزان نسبية على التوالي: (79.3%)،(79.3%)،(79%)،(78.7%)،(78.5%)،(78.4%)، أما مبدأي المساءلة والشفافية فهما أقل المبادئ تطبيقاً، بوزني نسبيين (77%)،(76.7%)، كما بينت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة تُعزى لمتغير الجنس،ولصالح الإناث، ولا توجد فروق تعزى إلى المؤهل العلمي وسنوات الخدمة، وقد أوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة الحوكمة بالمدارس، وتفعيل مبادئ المساءلة والشفافية.

الكلمات المفتاحية: إدارة مدرسية؛ مدارس أونروا؛ مبادئ حوكمة.

Abstract: The study aimed to find out the degree of the school administration's application of the principles of governance in UNRWA schools, and to detect whether there are statistically significant differences between the mean of the estimation of the members of the sample due to some variables and then determine ways to activate the principles of governance in UNRWA schools. Analytical descriptive application of a questionnaire on a sample of(367) teachers in UNRWA schools. Relative weight(80.4%), followed by Rashad Sun The decision has a relative weight(80%), then the principle of empowerment in the third order with a relative weight (79.7%), followed by the following principles:(simplicity and clarity, laws and regulations, efficiency and effectiveness, competitiveness, participation, justice and equality), and relative weights, respectively: (79.3),(79.3%),(79.3%),(78.7%),(78.5%),(78.4%), and the principles of accountability and transparency are the least applicable, with relative weight (77%),(76.7%). It showed that there are statistically significant differences between the mean scores of the respondents' estimation of the extent to which school administration applied the principles of governance due to the gender variable and for the benefit of females. The need to disseminate the study Of governance culture in schools, and activating the principles of accountability and transparency.

Keywords: School administration; UNRWA schools; principles of governance.

*المؤلف المراسل: lama2207@hotmai.com

1- مقدمة:

شهد العالم اليوم عدداً من المتغيرات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، رافقت الثورة التكنولوجية الهائلة إلى ميلاد مرحلة جديدة اتسمت بالتبادل السريع للمعارف العلمية المتقدمة والمعلومات عبر شبكات تواصل نافذة ومتنامية، ونتج عن هذه الثورة المعلوماتية اهتمام مكثف بالعنصر البشري وتنميته واستثمار قدراته الذهنية باعتباره أساساً لكل تقدم، وشهدت الأنظمة التربوية في العالم تحولاً عميقاً في الأنماط الإدارية لتحقيق المزيد من الجودة في أداء المؤسسة التربوية، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال تطوير الإدارة المدرسية.

ولقد شاع خلال الفترة الماضية وتحديداً بعد بداية عقد التسعينات، وعلى امتداد بداية الألفية الجديدة استخدام لافت لمصطلح الحوكمة أو الإدارة الرشيدة، حيث يرتبط مفهومها بالدرجة الأولي بقواعد العدالة والشفافية والمساءلة، والمشاركة، واستثمار الموارد البشرية والمادية (عطوة وعلي،2012،451).

حيث تُعرف الحوكمة بأنها "النظام الذي يتم من خلاله توجيه وإدارة المؤسسات، ويحدد من خلاله الحقوق والمسئوليات بين مختلف الأطراف، في إطار مجموعة من القوانين والإجراءات التي تضمن المساءلة، والرقابة والشفافية، والنزاهة، والمشاركة لكافة الأطراف، وذلك من أجل إقامة التوازن بين الأهداف الاقتصادية والاجتماعية والجماعية، والفردية" (محمد،2011، 82).

وعلى حد علم الباحثين، فإن موضوع الحوكمة في التعليم بمدارس الأونروا يطرق لأول مرة، كما أن موضوع حوكمة النظام التعليمي لا يزال في بؤرة الموضوعات الحيوية التي لم تنل الاهتمام الكافي من الأجهزة والمؤسسات ذات العلاقة وخصوصاً على المستوى الوطني، وأن الكتابات عنه تكاد تكون اجتهادات فردية ولا تخرج عن كونها مجرد اقتراحات وتوصيات دون ترجمة عملية بهذه الأفكار إلى حيز التطبيق.

ومن هذا المنطلق، لا بدّ لمدارسنا أن تتحوّل من منظمات تقليدية إلى منظمات متعلمة في ظل هذا التغيير الديناميكي السريع لتشجيع مبدأ الحوار، والمساءلة، والشفافية، والعدالة، والتعلّم التعاوني الجماعي، وتطوير أنظمة المشاركة، وتشجيع الأفراد حول رؤية جماعية، وربط المدرسة ببيئتها وإيجاد قيادة إستراتيجية واضحة هدفها خدمة الطالب الفلسطيني.

1.1- الإشكالية:

إنّ فاعلية الإدارة المدرسية تتحدد وبالدرجة الأولى بفاعلية مديرها، لأنه هو المحرك والموجه لكل العناصر والإمكانيات المتوفرة في المدرسة من أجل تحقيق الأهداف والطموحات والآمال، لذا فإن قدرة إدارة المدرسة تتوقف على كفاءة وقدرة مديرها الذي أصبح ينظر إليه اليوم كقائد تربوي يقود عناصر العملية التعليمية قيادة حكيمة بكل مهارة وإتقان، وبأقل جهد وتكلفة، من أجل تحقيق مضاعفة الإنتاج التعليمي من خلال الإمكانات عبر تأدية أدواره ومهامه المتعددة في العمل المدرسي (أبو خطاب،2008، 2).

إنّ نجاح الإدارة المدرسية في تحقيق أهدافها ورسالتها مرتبط بالكيفية التي تدار بها، وبأسلوب الحوكمة التي تتمثل في شخصية القائد وقدرته على توظيف إمكانياته نحو العمل البناء من أجل بناء إنسانية إيجابية وتحسين ظروف العمل، وفى ضوء الفكر الإداري الحديث يتعين على الإدارة المدرسية أن تؤدي دورها القيادي وأن توظف مفهوم الحوكمة لتنعكس آثارها على الجميع، فالحوكمة هي عملية التأثير في نشاطات الجماعة بهدف تحقيق الأهداف، وتنمية روح الجماعة.

وبالرغم من الأهمية المتزايدة التي يكتسبها مصطلح الحوكمة في الكتابات الحديثة حول التنمية والديمقراطية إلا أن أغلب الدراسات والكتابات جاءت في مجال الشركات، مع وجود القليل من الدراسات التي تناولت الحوكمة في المدارس مثل دراسة(أبو لبن،2010) التي تطرقت إلى واقع تطبيق الحوكمة في الإدارات المدرسية الفلسطينية في محافظات غزة من وجه نظر المعلمين، لكن الدراسات التي تطرقت إلى الحوكمة في الجامعات كانت بشكل أكبر، مثل دراسة حلاوة وطه(2011) ودراسة ناصر الدين(2012)، ودراسة سلامة(2010)، وبالرغم أن هذه الدراسات عكست الوعي المتناهي بأهمية الحوكمة في الجامعات، إلا أنها لم تتطرق إلى الحوكمة في المدارس وسبل تفعيلها باستثناء دراسة(أبو لبن،2016)،والتي أشارت إلى واقع الحوكمة في المدارس الحكومية بمحافظات غزة، مما دفع الباحثان لتناول هذا الموضوع في محاولة لمعرفة مدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة في مدارس الأونروا وسبل تفعيلها، كون الأونروا تستخدم أحدث النُظم التربوية والمستحدثات العالمية.

وفي ضوء ذلك لاحظ الباحث من خلال عمله معلماً لمدة خمسة عشرَ عاماً في مدارس الأونروا ضعفا في تطبيق مبادئ الحوكمة في بعض المدارس، وهذا ما يؤيده البعض بينما عارض ذلك البعض الآخر، مما يعني محدودية دورها في تطبيق مبادئ الحوكمة، فجاءت هذه الدراسة الإمبريقية لقطع الشك باليقين، بهدف تطوير الأداء للإدارات المدرسية، والتي ستنعكس على مخرجات العملية التربوية، وتأتي هذه الدراسة دافعاً مهماً لإحداث التطور ومواجهة التحديات الإمبريقية، ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

* ما مدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة في مدارس الأونروا بمحافظات غزة وما سبل تفعيلها؟

ويتفرع من السؤال الرئيس، التساؤلات الفرعية التالية:

1.ما درجة تقدير أفراد العينة لمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة في مدارس الأونروا بمحافظات غزة؟

2.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة في مدارس الأونروا بمحافظات غزة تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي،سنوات الخدمة)؟

3.ما سُبل تفعيل الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة في مدارس الأونروا بمحافظات غزة من وجهة نظر عينة من التربويين؟

2.1- فروض الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من الفرضيات التالية:

1.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة في مدارس الأونروا بمحافظات غزة تُعزى لمتغير الجنس.

2.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة في مدارس الأونروا بمحافظات غزة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة في مدارس الأونروا بمحافظات غزة تُعزى لمتغير سنوات الخدمة.

3.1- أهداف الدراسة:

تهدف الدارسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

1.التعرف إلى درجة تقدير أفراد العينة لمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة في مدارس الأونروا بمحافظات غزة.

2.الكشف عما إذا كان هناك فروقبين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة في مدارس الأونروا بمحافظات غزة تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

3.تحديد سُبل تفعيل مبادئ الحوكمة في مدارس الأونروا بمحافظات غزة من وجهة نظر عينة من التربويين.

4.1- أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1. تتناول الدراسة موضوعاً جديداً لم يسبق دراستهُ في مدارس الأونروا في حدود علم الباحث.
2. قد تساهم هذه الدراسة في تحقيق الإدارة المدرسية لأهدافها من خلال تفعيل مبادئ الحوكمة.
3. تقدم الدراسة إطاراً نظرياً حول مفهوم الحوكمة ومبادئها.
4. قد تتيح هذه الدراسة المجال لاستحداث برامج ذات فعالية في مجال الحوكمة من قبل المهتمين.
5. رافداً نظرياً جديداً يُثري المكتبة العربية.

5.1- حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في الآتي:

حد الموضوع: مدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة وسبل تفعيلها.

حد المكان: محافظات غزة.

الحد المؤسساتي:مدارس الأونروا.

الحد البشري: المعلمون والمعلمات.

حد الزمان: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي:2017-2018 م.

6.1- مصطلحات الدراسة:

. **الحوكمة:** يعرفها محمد(2011) بأنها: "النظام الذي يتم من خلاله توجيه وإدارة المؤسسات، ويحدد من خلاله الحقوق والمسئوليات بين مختلف الأطراف، في إطار مجموعة من القوانين والإجراءات التي تضمن المساءلة والرقابة والشفافية والنزاهة والمشاركة لكافة الأطراف، وذلك من أجل إقامة التوازن بين الأهداف الاقتصادية والاجتماعية والجماعية والفردية.(محمد،2011، 46)

ويعرفها الباحثان إجرائياً: مفهوم إداري يشير إلى مجموعة من القوانين، والأنظمة، والمبادئ والإجراءات التي تكفل تطبيق المشاركة، الشفافية، المساءلة، اتخاذ القرار، الإدامة، حكم القانون "القوانين والأنظمة"، التمكين والتخويل الكفاءة والفاعلية، التنافسية، المساواة والعدل والمساواة، البساطة والوضوح في إدارة كافة شؤون المدرسة بهدف اتخاذ قرارات إستراتيجية تحقق أهداف ورسالة المدرسة.

. **الإدارة المدرسية:** يعرفها حوامدة(2005)بأنها: "مجموعة من الفعاليات والنشاطات التي تقوم بها الإدارة التعليمية من المدير والمعاون المدرسي والموظف في تنظيم وتنسيق وتوجيه لكل هذه الفعاليات والأنشطة.

ويتبنى الباحثان تعريف حوامدة(2005)، كون هذا التعريف أكثر بساطة.

. **وكالة الغوث الدولية:**يُعرفها مكتب الإعلام التابع للأونروا(1995) بأنها: "منظمة أسستها هيئة الأمم المتحدة بموجب القرار(302) بتاريخ:8 ديسمبر 1949م باسم وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى(الأونروا) لتعمل كوكالة مخصصة ومؤقتة، على أن تجدد ولايتها كل ثلاث سنوات لغاية إيجاد حل عادل للقضية الفلسطينية".(مكتب الإعلام التابع للأونروا،1995، 17)

وعرفها الباحثان إجرائياً:مؤسسات تعليمية تديرها وتشرف عليها وكالة الغوث الدولية لتشغيل اللاجئين وتبدأ من الصف الأول وحتى التاسع الأساسي، وتعمل من خلال التنسيق مع وزارة التربية والتعليم الفلسطينية كونها البلد المضيف.

. **محافظات غزة:** تعرفها وزارة التخطيط والتعاون الدولي(1997) بأنها: "جزء من السهل الساحلي الفلسطيني والواقع في الركن الجنوبي الشرقي للبحر الأبيض المتوسط، وتبلغ مساحتها(365) كم مربع، ومع قيام السلطة الوطنية الفلسطينية تم تقسيم قطاع غزة إدارياً إلى خمس محافظات هي: محافظة الشمال، محافظة غزة، محافظة الوسطى، محافظة خان يونس، محافظة رفح" (وزارة التخطيط والتعاون الدولي،1997، 14).

2-الإطار النظري للدراسة:

الحوكمة:

يعد مصطلح الحوكمة الترجمة المختصرة التي راجت للمصطلح CorporateGovernance، فالحوكمة الرشيدة تهتم بكيفية ممارسة عملية صنع واتخاذ القرار والقيادة داخل المدرسة بطريقة من شأنها إتاحة الفرصة إمام أصحاب المصلحة الأساسيين للمشاركة الكاملة في اتخاذ القرار وهتتعلق أيضا بكيفية ممارسة القيادة والعلاقات داخل المدرسة على أساس من مبادئ الشفافية، والمساءلة والالتزام بالقانون: من سيتخذ القرار؟ كيف سيتخذ القرار، وكيف سيتم مساءلة متخذي القرارات.(دليل المدرب،2008، 21)

التعريف اللغوي لمفهوم الحوكمة:

يعتبر لفظ الحوكمة مستحدثاً في قاموس اللغة العربية وهو ما يطلق عليه النحت في اللغة، فهو لفظ مستمد من الحوكمة، وهو ما يعني الانضباط والسيطرة والحكم، وبكل ما تعنيه هذه الكلمة من معاني، وعليه فإن لفظ الحوكمه يتضمن العديد من الجوانب منها:

الحكم: وما تقتضيه من السيطرة على الأمور أو وضع الضوابط أو القيود التي تتحكم في السلوك.

الاحتكام: وما يقتضيه من الرجوع إلى مرجعيات أخلاقية وثقافية وإلى خبرات تم الحصول عليها من خلال تجارب سابقة.

التحاكم: طلباً للعدالة، خاصة عند انحراف سلطه الإدارة وتلاعبها بمصالح الأفراد.(حبوش،2007، 22)

وتجدر الإشارة ونحن بصدد التأصيل اللغوي للمفهوم أن نشير إلى أنه في إطار سعي الباحثان للتوصل إلى الترجمة المناسبة لكلمةGovernanceرصداإحدى وعشرين ترجمة لها، وهذه التراجم هي: الحكم والحكمانية والحوكمة، والحاكمية، والحكامة، والمحكومية، والحكومة، وإدارة الحكم، والحكم الاشتراكي، والحكم الموسع والقواعد الحاكمة، ونظام الحكم والإدارة، وأسلوب الإدارة، والإدارة النزيهة، والإدارة المجتمعية، وإدارة شؤون الدولة والمجتمع وأساليب سلطات الإدارة، وأسلوب ممارسة سلطة الإدارة، والسلطة، ومنظومة السلطات والإدارة في المجتمع، ويعد مصطلح الحوكمة الترجمة المختصرة التي راجت للمصطلح InstitutionalGovernance، أما الترجمة العلمية لهذا المصطلح، والذي أتفق عليه فهي:"أسلوب ممارسة سلطات الإدارة الرشيدة".(Helms&Witten,2006, 45)

التعريف الاصطلاحي للحوكمة:

عرفها فيليب اسكاروس(2013): وسيلة لتحقيق التوازن بين أوامر السلطة والموارد المتاحة(السلطة) خلال أسلوبين هما الالتزام الصارم بمبادئ علم الإدارة(رسمي) بجانب مراعاة المهارات الشخصية والحذق الفردي في فن تطبيق الأسس والمبادئ(غير رسمي عامي)، وهما معا أي العلم والفن يعملان على إرساء ثلاثية من القيم السياسية، والمؤسسية والمهنية PIP(السياق).(اسكاروس،2013، 232)

وعرفها محمد(2011): بأنها النظام الذي يتم من خلاله توجيه وإدارة المؤسسات، ويحدد من خلاله الحقوق والمسئوليات بين مختلف الأطراف، في إطار مجموعة من القوانين والإجراءات التي تضمن المساءلة والرقابة والشفافية والنزاهة والمشاركة لكافة الأطراف، وذلك من أجل إقامة التوازن بين الأهداف الاقتصادية والاجتماعية والجماعية والفردية (محمد،2011، 82).

وعرفتها فاروق(2010):"أنها مجموعة من العلاقات، والقواعد الرسمية وغيرها، التي تؤدي إلى صنع السياسات واللامركزية في اتخاذ القرارات، كما تتضمن بعض التفاعلات والتشابكات بين الأعضاء المشاركين في الهيئة الحوكمية، والتي تؤدي إلى صنع السياسات التعليمية، واتخاذ القرارات بشأن قضية معينة (فاروق،2010، 12).

وبالنظر إلى التعريفات السابقة للحوكمة الرشيدة يرى الباحثان أنه لا يوجد تعريف قاطع للحوكمة، فالبعض ينظرون إلى مفهوم الحوكمة من الناحية الاقتصادية، وآخرون ينظرون إليها من الناحية القانونية، وفريق ثالث ينظر إليها من الناحية الاجتماعية والأخلاقية، وقد يعود ذلك للخلفية الفكرية التي يتبناها المعّرف أو الهدف الذي يسعى لتحقيقه، وعلى أي حال فإن الهدف من الحوكمة هو تحقيق مصالح الفرد والمؤسسة والمجتمع من خلال إتباع مجموعة من المبادئ هي: الشفافية، الديمقراطية، المساءلة، المشاركة، العدالة والمساواة، الأنظمة والقوانين، التنافسية، الإدامة، الفعالية والكفاءة، رشادة صنع القرار، البساطة والوضوح.

أهداف الحوكمة:

من أهم أهداف الحوكمة:

1. تحقيق الانسجام والعدالة الاجتماعية.
2. تحقيق وإدامة حالة الشرعية في المجتمع.
3. الكفاية في تحقيق التنمية الاقتصادية وفي تحقيق واستثمار الموارد العامة.(الكايد،2003، 15) نقلاً عن(اسكاروس،2013، 474)

ويرى الباحثان أيضاً أن الحوكمة تعمل على تمكين الإدارات المدرسية على التنافس الشريف من خلال تطبيقها لمبادئ الحوكمة، كذلك تعزيز المساءلة والشفافية لدى إدارة المؤسسات.

خصائص الحوكمة:

يرى كورتل(2008) أن للحوكمة مبادئ تتمثل في التالي:

1. الانضباط: أي إتباع السلوك الأخلاقي المناسب والصحيح.
2. الشفافية: أي تقديم صورة حقيقية لكل ما يحدث.
3. الاستقلالية: أي لا توجد تأثيرات وضغوط غير لازمة للعمل.
4. المساءلة: أي إمكان تقييم وتقدير أعمال مجلس الإدارة والإدارة التنفيذية.
5. المسؤولية: أي وجود مسؤولية أمام جميع الأطراف ذوي المصلحة في المؤسسة.

6. العدالة: أي يجب احترام حقوق مختلف المجموعات أصحاب المصلحة في المؤسسة.
7. المسؤولية الاجتماعية: أي النظر إلى المؤسسة كمواطن جديد (كورتل،2008، 8).

الدراسات السابقة:

1. دراسة(الشمري،2014) بعنوان: (درجة ممارسة مديري المناطق التعليمية للحاكمية وعلاقتها بمستوى تحمل المسؤولية الاجتماعية من وجهه نظر مديري المدارس في دولة الكويت)

هدفت الكشف عن درجة ممارسة مديري المناطق التعليمية للحاكمية وعلاقتها بمستوى تحمل المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر مديري المدارس في دولة الكويت، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت العينة من(200) مديراً ومديرة من المناطق التعليمية الست بدولة الكويت وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المناطق التعليمية للحاكمية من وجهة نظر مديري المدارس في دولة الكويت كانت بدرجة متوسطة، بالإضافة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة مديري المناطق التعليمية للحاكمية من وجهة نظر مديري المدارس في دولة الكويت تبعاً لمتغيرات(الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة).

2. دراسة(أبو لبن،2013) بعنوان: (واقع تطبيق الحوكمة في الإدارات المدرسية الفلسطينية في محافظات غزة من وجه نظر المعلمين)

هدفت تقصي واقع الحوكمة في الإدارات المدرسية الفلسطينية، ومدى تطبيقها، وذلك من خلال التأكد من تطبيق الحوكمة بكل متطلباتها ومعاييرها، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة والمقابلة الشخصية كأداة للدراسة، وتكونت العينة من(120) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية في محافظات غزة، وتوصلت الدراسة إلى أن تطبيق متطلبات الحوكمة يؤدي إلى ارتقاء الإدارة المدرسية بمتوسط حسابي قدره(4.23)، وانحراف معياري قدره(0.96)، وأن تطبيق متطلبات الحوكمة يؤدي إلى رفع الروح المعنوية لجميع الأفراد، وأن الخبرة أحد أسباب ضعف الحوكمة بمتوسط حسابي بلغ(2.07)، بالإضافة إلى أن المحسوبية من أهم أسباب عدم تطبيق الحوكمة بالشكل الصحيح في المؤسسات التعليمية.

3. دراسة(ناصر الدين،2012) بعنوان: (واقع تطبيق الحاكمية في جامعه الشرق الأوسط من وجهه نظر أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية العاملين فيها)

هدفت استقصاء واقع الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية العاملين فيها، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة(من إعداده) كأداة للدراسة وتكونت العينة من(113)عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية العاملين بالجامعة وتوصلت الدراسة إلى أن واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أفراد العينة ككل كان بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي عام قدره(4.08)، واتضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \geq 0.05$) في واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط لاختلاف المركز الوظيفي لصالح أعضاء هيئة التدريس، بينما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير الخبرة لصالح من كانت خبرتهم أكثر من سنتين.

4. دراسة (عطوة وعلي،2012) بعنوان: (حوكمة النظام التعليمي مدخل لتحقيق الجودة في التعليم)

هدفت الدراسة للتعرف على نشأة الحوكمة وأهميتها وأهدافها ومميزاتها، وعلى تسليط الضوء على إسهامات تطبيق الحوكمة في رفع كفاءات المؤسسات التعليمة وجودتها، كما هدفت إلى التوصّل إلى تصوّر مقترح لإسقاط الحوكمة على النظام التعليمي من أجل رفع مؤسساته لرفع جودتها، وتوصلت الدراسة إلى أن حوكمة النظام التعليميعبارة عن الكيفية التي تدار فيها مؤسساته وتراقب من جميع الأطراف ذات العلاقة بالمؤسسة، كما بينت الدراسة إلى قلة وجود معرفة وإلمام كافي من خلال معظم العاملين في العملية التعليمية حول مبادئ تطبيق الحوكمة.

5.دراسة(حلاوة وطه2011) بعنوان: (واقع الحوكمة في جامعة القدس)

هدفت التحقق من استخدام أساليب الحوكمة الجامعية في جامعة القدس، حيث استخدم الباحثين المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت العينة من(100) موظف في جامعة القدس ممن تواجدوا في حرم الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن(63%) من أفراد العينة يقرون بأن الجامعة تطبق متطلبات الحوكمة وهو مستوى مرتفع، وأن للاحتلال الإسرائيلي أثر واضح وكبير على تطبيق الحوكمة.

6. دراسة(بوى وسيرنجور،2009) بعنوان: قياس تأثير المساءلة والشفافية بالنسبة للمشاركة.

هدفت قياس تأثير المساءلة والشفافية بالنسبة للمشاركة، وتعنى المشاركة رغبة أولياء الأمور بمشاركة تكاليف إدارة المدرسة، حيث استخدم الباحثين المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة باستبانة طبقت على أصحاب المصالح بالمدارس الثانوية في مدينة دبوك، ووزعت الاستبانة على جميع أصحاب المصالح(أولياء الأمور، المعلمين، الهيئة الإدارية ومجلس المدرسة)، وشملت مجالات الدراسة: المساءلة والشفافية والمشاركة وتوصلت الدراسة إلى أن المساءلة والشفافية تؤثران بشكل ملحوظ في المشاركة.

7. دراسة(الخوالدة،2007) بعنوان:(نموذج مقترح لتطبيق الحكمانية في النظام التعليمي الأردني في ظل توجيهاته على نحو التعليم المبني على التوصيل المعرفي).

هدفت تقديم نموذج مقترح لتطبيق الحكمانية في النظام التعليمي الأردني في ظل توجيهاته على نحو التعليم المبني على التوصيل المعرفي، حيث استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث خرجت الدراسة بنموذج يتكون من خمسة عناصر هي إعادة تعريف الرؤية والرسالة من خلال المشاركة الداعمة والشرعية لكل من له علاقة، وتحقيق الكفاءة والفعالية والمساءلة.

8. دراسة(هلاك وبيزون،2006) بعنوان:(فعاليات الحوكمة في التعليم ومتطلبات تطبيق المحاسبية والشفافية).

هدفت توضيح فعاليات الحوكمة في التعليم، ومتطلبات تطبيق المحاسبية والشفافية، واستخدم الباحثان المنهج الاستقرائي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية: أكدت أهمية الحوكمة في ترشيد عملية صنع القرار التربوي والتعليمي، وإدارة النظم التعليمية، وذلك من خلال تضمين الحوكمة المؤسسية فيطرق ومنهجيات التخطيط التعليمي، ناهيك عن دورها في تفعيل نُظم المحاسبية التعليمية.

9. دراسة(أليكساندوا وأوزجا،2002) بعنوان:(تطوير إدارة التعليم وفقاً للأجندة التعليمية على النظام التعليمي في كل من إنجلترا واسكتلندا فيما يتعلق بحوكمة التعليم)

استهدفت التعرف إلى تطوير إدارة التعليم وفقاً للأجندة التعليمية على النظام التعليمي في كل من إنجلترا واسكتلندا فيما يتعلق بحوكمة التعليم، حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي والمقابلات الشخصية غير المقننة مع بعض المسؤولين عن التعليم في إنجلترا واسكتلندا لمعرفة آرائهم حول التغيرات التي حدثت على النظام

التعليمي كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود اختلاف في تأثير عمليات التطوير على نظم الحوكمة، نتيجة تأثرها بمتطلبات سوق العمل في كلتا الدولتين ونتيجة لاختلاف استجاباتهما لهذه التغيرات وانعكاساتها على السياسة التعليمية.

. التعقيب على الدراسات السابقة:

أولاً: من حيث موضوعالدراسة:

بينت الدراسات السابقة في مجملها متغيرين هما الحوكمة، ومبادئ الحوكمة، وأوصت تلك الدراسات بتطبيقها في المدارس والجامعات لضمان مساهمة فاعلة في تحقيق التطوير الإداري والتنمية المستدامة في المؤسسات التعليمية، من ناحية أخرى بينت الدراسات السابقة أهم المبادئ التي تساعد الإدارة المدرسية في المساهمة في تحقيق التطوير الإداري، والتنمية المستدامة في المدارس، وتتمثل هذه المبادئ في المساءلة والشفافية، والإدامة، والمشاركة، والتمكين، ورشاد صنع القرار، والبساطة والوضوح، والأنظمة والقوانين، العدالة والمساواة، بالإضافة إلى الكفاءة والفعّالية.

فاتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها لمتغير الحوكمة، مثل دراسة(الشمري،2014)،(حلاوة وطه،2013)،(أبو لبن،2013)،(ناصر الدين،2012)،(Hallak &Poisson,2006).

كما اتفقت مع دراسة(أبو لبن،2013) في تناولها لمتغير الحوكمة في المدارس، واختلفت مع بعض الدراسات التي تناولت الحوكمة في الجامعات،مثل دراسة(ناصر الدين،2012) و(حلاوة وطه،2013).

ثانياً: من حيث المنهج المستخدم:

تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها للمنهج المستخدم؛ وهو المنهج الوصفي التحليلي، مثل دراسة(الشمري،2014)،(ناصر الدين،2012)،(حلاوة وطه،2013)، (Alexiadou&Ozga,2002)، واختلفت مع بعض الدراسات السابقة في تناولها للمنهج المستخدم، مثل دراسة(الخوالدة،2007) التي استخدمت المنهج الشبه تجريبي.

ثالثاً: من حيث المجتمع وحجم العينة:

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها لمجتمع الدراسة الذي تكوّن من المعلمين والمعلمات، مثل دراسة(أبو لبن،2013)،(الشمري،2014)،واختلفت مع بعض الدراسات السابقة التي تكوّنت عينة الدراسة فيها من مديري المدارس، مثل دراسة(الشمري،2014)، واختلفت كذلك مع دراسة(ناصر الدين،2012) التي تكوّنت عينة الدراسة فيها من أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية بالجامعة، واختلفت كذلك مع دراسة(حلاوة وطه،2013)التي تكوّنت عينة الدراسة فيهامن العاملين في جامعة القدس.

رابعاً: من حيث النتائج:

اتفقت نتائج دراسة(أبولبن،2013) مع نتائج دراسة كل من(ناصر الدين،2012)،(حلاوة وطه،2013) حيث كان تطبيق مبادئ الحوكمة في هذه الدراسات مرتفعا، وكشفت نتائج دراسة(الشمري،2014)أن تطبيق مبدأ

العدالة كان بدرجة مرتفعة، وأظهرت نتائج دراسة(الشمري،2014) أن تطبيق مبادئ الحوكمة كان بدرجة متوسطة.

. أهم ما تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تميزت هذه الدراسة بأنها دراسة باكرة في مجال الإدارة التربوية، حيث طُبقت على الإدارات المدرسية بمدارس الأونروا بمحافظات غزة، ولم تتطرق أي دراسة سابقة بتناول هذا الموضوع في مدارس الأونروا، كما اهتمت عينة الدراسة الحالية بفئة المعلمين فقط ، في حين لم يسبق لأي دراسة سابقة تناولت هذه الفئة بشكل مستقل في موضوع الحوكمة، إلا دراسة(أبو لبن،2013)، وتتميز الدراسة الحالية كونها وصفية حيث تسعى إلى التعرف علىمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة بمدارس الأونروا وسُبل تفعيلها في محافظات غزة والتعرف إلى الفروق في متوسط تقديرات المعلمين لمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمه في مدارس الأونروا في محافظات غزة تُعزى للمتغيرات التالية: الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، المنطقة التعليمية، ولم تجمع الدراسات السابقة بين متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة في حدود علم الباحث، وهذا يؤكد على أن الدراسة الحالية من الدراسات الباكرة في الميدان محلياً، حيث يوصي الباحثان بإجراء دراسات لاحقة في مجال الاختصاص تتناول متغيرات الدراسة الحالية لدى شرائح أخرى من المجتمع الفلسطيني.

3. الطريقة والأدوات:

1.3. منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي(الأسلوب التحليلي)، كمنهج مناسب للدراسة.

2.3. مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات، العاملين في وكالة الغوث الدولية، والبالغ عددهم (8262) معلماً ومعلمة، موزعين على إحدى عشرةَ منطقة تعليمية، وذلك حسب برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث للعام الدراسي(2018-2019م).

3.3. عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من:

أولاً: العينة الاستطلاعية: قام الباحثان باختيار عينة استطلاعية مكوّنة من(40) معلماً ومعلمة في محافظات قطاع غزة،حيث استخدما العينة الاستطلاعية لتقنين أدوات الدراسة، وذلك للتحقق من مدى صلاحية الاستبانة في تحقيق أهدافها.

ثانياً: العينة الحقيقية الفعلية: قام الباحثان باختيار عينة ممثلة للمجتمع الأصلي للدراسة بطريقة عشوائية بسيطة من المعلمين والمعلمات العاملين بمدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات قطاع غزة.

4.3. أدوات الدراسة:

قام الباحثان بإعداد وتطبيق أداة جمع البيانات في دراسته الحالية؛ وهي على النحو الآتي:

أولاً: استبيان مفتوح؛ وهو عبارة عن أسئلة مفتوحة موجهة إلى عينة الدراسة.

ثانياً: استبانة مدى تطبيق الإدارة المدرسية بمدارس الأونروا لمبادئ الحوكمة وسُبل تفعيلها:

تم إعداد الاستبانة من طرف الباحثين، وتضمنت(11) محورا و(85) فقرة، موزعة على النحو الآتي:

المحور الأول: المساءلة وعدد فقراته(8) فقرات، المحور الثاني: الشفافية وعدد فقراته(7) فقرات، المحور الثالث: المشاركة وعدد فقراته(8) فقرات، المحور الرابع: الكفاءة والفعالية وعدد فقراته(7) فقرات، المحور الخامس: التمكين وعدد فقراته(7) فقرات، المحور السادس: التنافسية وعدد فقراته(8) فقرات، المحور السابع: القوانين والأنظمة وعدد فقراته(7) فقرات، المحور الثامن: رشادة صنع القرار وعدد فقراته(8) فقرات،المحور التاسع: الإدامة وعدد فقراته(9) فقرات، المحور العاشر: العدالة والمساواة وعدد فقراته(8) فقرات، المحور الحادي عشر: البساطة والوضوح وعدد فقراته(8) فقرات.

الصدق:

*** صدق المحكمين:**

عرض الباحثان الاستبانة على مجموعة من المحكمين تألفت من(17) عضوا من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية بالجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى، والأونروا متخصصين في أصول التربية، وقد قاما بإجراء ما يلزم من تعديل في ضوء مقترحاتهم بعد تسجيلها في نموذج تم إعداده، وبذلك خرجت الاستبانة في صورتها شبه النهائية ليتم تطبيقها على العينة الاستطلاعية.

*** صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب صدق الاستبانة على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ حجمها(40) معلماً ومعلمة، والجدول يوضح النتائج:

جدول(1) نتائج معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور مع الدرجة الكلية للاستبانة

البيان	معامل الارتباط	مستوى الدلالة sig
المساءلة	0.778(**)	0.000
الشفافية	0.696(**)	0.000
المشاركة	0.816(**)	0.000
الكفاءة والفعالية	0.784(**)	0.000
التمكين	0.838(**)	0.000
التنافسية	0.860(**)	0.000
القوانين والأنظمة	0.857(**)	0.000
رشادة صنع القرار	0.897(**)	0.000
الإدامة	0.867(**)	0.000
العدالة والمساواة	0.868(**)	0.000
البساطة والوضوح	0.910(**)	0.000

** ارتباط معنوي عند مستوى دلالة(0.01)

يتبين من الجدول أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبانة مع الدرجة الكلية لكل محور من المحاور كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.01)، مما يدل على وجود اتساق بنائي بين جميع محاور الاستبانة.

الثبات:

طريقة ألفا كرونباخ:استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونباخ، لإيجاد معامل ثبات الاستبانة.

جدول(2) معامل الثبات لاستبانة الحوكمة وفقا لطريقة ألفا كرونباخ

م	المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	المساءلة	8	0.902
2	الشفافية	7	0.768
3	المشاركة	8	0.781
4	الكفاءة والفعالية	7	0.838
5	التمكين	7	0.876
6	التنافسية	8	0.808
7	القوانين والأنظمة	7	0.909
8	رشادة صنع القرار	8	0.912
9	الإدامة	9	0.933
10	العدالة والمساواة	8	0.914
11	البساطة والوضوح	8	0.909
	الدرجة الكلية للحوكمة	**85**	**0.980**

يتضح من الجدول أن معامل ثبات استبانة الحوكمة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ بلغت(0.980) وهي قيمة مرتفعة تدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، تطمئن الباحثان إلى تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية.

5.3- المعالجات الإحصائية:

قام الباحثان بتفريغ وتحليل المقياس من خلال البرنامج الإحصائي(SPSS)، وتم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية:

1.التكرارات والنسب المئوية لقياس نسبة مستوي درجة ممارسة الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة.

2.الإحصاء الوصفي التحليلي: ويشمل مقاييس النزعة المركزية(المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباين).

3.الإحصاء الاستدلالي: ويشتمل علي بعض الاختبارات مثل:

- اختبار "ت" البارومتري(Independent Sample(T- Test.
- اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way Anova).
- اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة البعدية(Schaffeh Test).

4. النتائج ومناقشتها:

1.4. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:ما درجة تقدير أفراد العينة لمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة في مدارس الأونروا بمحافظات غزة؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي لكل محور من المحاور وللاستبانة ككل، للتعرف على المحاور الأكثر والأقل تطبيقاً، وللتعرف على مستوى تطبيق الحوكمة بشكل عام.

جدول(3)الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل محور من المحاور وللاستبانة ككل

م	المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	التصنيف
1	المساءلة	3.848	0.573	77.0	10	مرتفعة
2	الشفافية	3.837	0.645	76.7	11	مرتفعة
3	المشاركة	3.925	0.617	78.5	8	مرتفعة
4	الكفاءة والفعالية	3.948	0.584	79.0	6	مرتفعة
5	التمكين	3.984	0.610	79.7	3	مرتفعة
6	التنافسية	3.933	0.612	78.7	7	مرتفعة
7	القوانين والأنظمة	3.963	0.603	79.3	5	مرتفعة
8	رشادة صنع القرار	3.998	0.566	80.0	2	مرتفعة
9	الإدامة	4.019	0.579	80.4	1	مرتفعة
10	العدالة والمساواة	3.922	0.634	78.4	9	مرتفعة
11	البساطة والوضوح	3.964	0.583	79.3	4	مرتفعة
متوسط الدرجة الكلية للاستبانة		3.941	0.496	78.8		مرتفعة

*الوزن النسبي= (المتوسط ÷ الحد الأعلى للإجابة وهو 5)× 100، حيث يتم ترتيب المحاور وفقا للوزن النسبي وفي حالة تساويه يتم وفقا للانحراف المعياري الأقل.

يتبين من الجدول النتائج التالية: يتراوح متوسط تطبيق الإدارة المدرسية لجميع مبادئ الحوكمة بين(3.837–4.019) وبوزن نسبي يتراوح بين(76.7–80.4%) وبمتوسط عام للتطبيق بلغ(3.941) وبوزن نسبي(78.8%) حيث يعتبر هذا المستوى للتطبيق وفقاً لمقياس الدراسة مستوى مرتفع، لذا يمكن القول أن الإدارة المدرسية بمدارس الأونروا تطبق جميع مبادئ الحوكمة بدرجة مرتفعة.

ويعزو الباحثان تلك النتيجة إلى أن برنامج التعليم بالأونروا يطبق برنامج إصلاح التعليم والذي انعكس بالشكل الإيجابي على المعلمين واستجاباتهم، فإدارة التعليم في وكالة الغوث تقدم برامج وبشكل مستمر هدفها حصول جميع الطلبة على تعليم عالي الجودة، ومن تلك البرامج برنامج" إطار ضمان الجودة"(2009) والذي يؤكد على سياسة وفلسفة تحقيق الجودة الشاملة في مدارس الأونروا، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(أبو لبن،2013) التي أشارت إلى أن واقع تطبيق الحوكمة في الإدارات المدرسية الفلسطينية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة مرتفعة.

2.4. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أ)هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة في مدارس الأونروا بمحافظات غزة تُعزى لمتغير الجنس؟

وللإجابة على هذا التساؤل، تم وضع الفرضية التالية:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$)بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة في مدارس الأونروا بمحافظات غزة تُعزى لمتغير الجنس؟

وللإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار t-testللعينات المستقلة، للتعرف على مدى الفروق والجدول(4) يوضح النتائج.

جدول(4) نتائج اختبار t-test للعينات المستقلة للفروق بالنسبة لمتغير الجنس

الحوكمة	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	القرار
المساءلة	ذكر	216	3.813	0.582	−1.44	0.151	غير دالة
	أنثى	151	3.900	0.557			
الشفافية	ذكر	216	3.774	0.646	−2.253	0.025	دالة
	أنثى	151	3.927	0.636			
المشاركة	ذكر	216	3.853	0.615	−2.70	0.007	دالة
	أنثى	151	4.028	0.607			
الكفاءة والفعالية	ذكر	216	3.905	0.601	−1.652	0.099	غير دالة
	أنثى	151	4.008	0.556			
التمكين	ذكر	216	3.960	0.588	−0.901	0.368	غير دالة
	أنثى	151	4.018	0.641			
التنافسية	ذكر	216	3.883	0.600	−1.879	0.061	غير دالة
	أنثى	151	4.004	0.624			
القوانين والأنظمة	ذكر	216	3.917	0.578	−1.726	0.085	غير دالة
	أنثى	151	4.027	0.633			
رشادة صنع القرار	ذكر	216	3.931	0.553	−2.767	0.006	دالة
	أنثى	151	4.095	0.573			
الإدامة	ذكر	216	3.973	0.559	−1.808	0.072	غير دالة
	أنثى	151	4.084	0.601			
العدالة والمساواة	ذكر	216	3.880	0.642	−1.547	0.123	غير دالة
	أنثى	151	3.983	0.619			
البساطة والوضوح	ذكر	216	3.939	0.548	−1.004	0.316	غير دالة
	أنثى	151	4.001	0.631			
الدرجة الكلية	ذكر	216	3.894	0.486	−2.174	0.030	دالة
	أنثى	151	4.008	0.505			

قيمة t الجدولية لدرجات حرية(365)عند مستوى دلالة(0.05)=1.96

يتبين من الجدول أن قيمة مستوى الدلالة لمتوسط تطبيق مبادئ الحوكمة كانت أقل من مستوى الدلالة المقبول في الدراسة وهو(0.05)، مما يشير لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة في مدارس الأونروا بمحافظات غزة في الدرجة الكلية ومبادئ" الشفافية، المشاركة، رشادة صنع القرار" تُعزى لمتغير الجنس، حيث كانت الفروق لصالح الإناث، وبالتالي هذه النتيجة لا تسير وفق الفرضية الأولى، ويعزو الباحثان تلك النتيجة إلى أن مديرات المدارس يمارسن مبادئ الحوكمة بشكل فعال من خلال حرصهن على الالتزام بالقوانين والأنظمة والتعليمات، وتطلعات المجتمع، وبأخلاقيات المهنة، وُيدركن المصالح والاهتمامات الاجتماعية والبيئية داخل المجتمع، ويحرصن على تطبيق مبادئ المشاركة الفعالة مع المجتمع المدرسي في كافة المجالات، ويوظفن مبدأ رشادة صنع القرار من خلال اتخاذ القرارات المدرسية بشكل تشاركي مع المجتمع المدرسي، كما يطبقن مبدأ الشفافية والوضوح لما يجرى ويدور داخل المؤسسة التربوية مع سهولة تدفق المعلومات الدقيقة، وسهولة استخدامها وتطبيقها من قبل المجتمع المدرسي، مما يولد منتجاً بين قادة المؤسسة التربوية وكافة فئات المجتمع

وصولاً إلى تحقيق التميز، واتفقت تلك النتيجة مع دراسة(أبو لبن، 2013)، حيث أظهرت تلك الدراسات وجود فروق في الدرجة الكلية تُعزي للجنس لصالح الإناث.

ب) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة في مدارس الأونروا بمحافظات غزة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

وللإجابة على هذا التساؤل، تم وضع الفرضية التالية:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$)بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة في مدارس الأونروا بمحافظات غزة تُعزى لمتغيرالمؤهل العلمي.

وللإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي(One Owe ANOVA)، للتعرف على مدى الفروق في المؤهل العلمي، والجدول(5) يوضح النتائج.

جدول(5) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للمؤهل العلمي

مبادئ الحوكمة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة
المساءلة	بين المجموعات	0.781	2	0.391	1.192	0.305
	داخل المجموعات	119.241	364	0.328		
	الإجمالي	120.022	366			
الشفافية	بين المجموعات	1.693	2	0.846	2.045	0.131
	داخل المجموعات	150.647	364	0.414		
	الإجمالي	152.339	366			
المشاركة	بين المجموعات	2.753	2	1.377	3.673	0.026
	داخل المجموعات	136.436	364	0.375		
	الإجمالي	139.189	366			
الكفاءة والفعالية	بين المجموعات	0.955	2	0.478	1.402	0.248
	داخل المجموعات	124.052	364	0.341		
	الإجمالي	125.007	366			
التمكين	بين المجموعات	0.573	2	0.286	0.769	0.464
	داخل المجموعات	135.615	364	0.373		
	الإجمالي	136.188	366			
التنافسية	بين المجموعات	0.037	2	0.018	0.049	0.952
	داخل المجموعات	137.107	364	0.377		
	الإجمالي	137.143	366			
القوانين والأنظمة	بين المجموعات	0.574	2	0.287	0.788	0.455
	داخل المجموعات	132.587	364	0.364		
	الإجمالي	133.161	366			
رشادة صنع القرار	بين المجموعات	0.32	2	0.16	0.498	0.608
	داخل المجموعات	116.945	364	0.321		
	الإجمالي	117.265	366			
الإدامة	بين المجموعات	1.92	2	0.96	2.895	0.057
	داخل المجموعات	120.691	364	0.332		
	الإجمالي	122.611	366			
العدالة والمساواة	بين المجموعات	0.707	2	0.354	0.879	0.416
	داخل المجموعات	146.423	364	0.402		

	الإجمالي	147.131	366			
البساطة والوضوح	بين المجموعات	0.673	2	0.336	0.988	0.373
	داخل المجموعات	123.936	364	0.34		
	الإجمالي	124.609	366			
الكل	بين المجموعات	0.692	2	0.346	1.407	0.246
	داخل المجموعات	89.495	364	0.246		
	الإجمالي	90.186	366			

قيمة F الجدولية لدرجات حرية(364)عند مستوى دلالة(0.05)

يتبين من الجدول أن قيمة مستوى الدلالة للدرجة الكلية لتطبيق مبادئ الحوكمة ولجميع المبادئ باستثناء مبدأ المشاركة كانت أكبر من مستوى الدلالة المقبول في الدراسة وهو(0.05)، مما يشير أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة في مدارس الأونروا بمحافظات غزة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي باستثناء مبدأ المشاركة، وهذه النتيجة تتوافق مع الفرضية، ويعزو الباحثان تلك النتيجة إلى أن برنامج التعليم بالأونروا يصدر التعليمات واللوائح والأنظمة لجميع الإدارات المدرسية للتنفيذ، وتطبق هذه القوانين على جميع المعلمين سواء كان المعلمين من حملة البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراه، فلا يتأثر رأي المعلم باختلاف الدرجة العلمية لأن القوانين واللوائح والتعليمات تُطبق على الجميع دون استثناء، أيضاً أن جميع العاملين بالمدرسة من كافة المؤهلات العلمية لديهم رصيد كبير من الخبرة الوظيفية والمهنية التي تقلل من الفروق بينهم، فالغالبية حصلوا على دورات تدريبية ومؤهلات تربوية ساعدتهم على النمو المهني وإحداث التنمية لديهم، كل ذلك قلل من التباين لديهم خاصة في الأمور التربوية والإدارية، لذلك لم نجد هناك فروقا في استجابات المعلمين، فمبادئ الحوكمة عندما تطبق على جميع المعلمين بدون استثناء، لذا كانت النتائج بعدم فروق دالة إحصائيا تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، واتفقت تلك النتيجة مع نتيجة دراسة(أبولبن،2013)، حيث أظهرت تلك الدراسات عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ج) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة في مدارس الأونروا بمحافظات غزة تُعزى لمتغير سنوات الخدمة؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم وضع الفرضية التالية:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة في مدارس الأونروا بمحافظات غزة تُعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وللإجابة على هذه الفرضية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي(ONE OWEANOVA) للتعرف على مدى الفروق في سنوات الخدمة، والجدول(6)يوضح النتائج.

جدول(6) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لسنوات الخدمة

مبادئ الحوكمة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة
المساءلة	بين المجموعات	1.026	2	0.513	1.569	0.210
	داخل المجموعات	118.996	364	0.327		
	الإجمالي	120.022	366			
الشفافية	بين المجموعات	0.796	2	0.398	0.956	0.385
	داخل المجموعات	151.543	364	0.416		
	الإجمالي	152.339	366			
المشاركة	بين المجموعات	1.226	2	0.613	1.617	0.200
	داخل المجموعات	137.963	364	0.379		
	الإجمالي	139.189	366			
الكفاءة والفعالية	بين المجموعات	0.980	2	0.490	1.439	0.239
	داخل المجموعات	124.027	364	0.341		
	الإجمالي	125.007	366			
التمكين	بين المجموعات	0.543	2	0.272	0.729	0.483
	داخل المجموعات	135.644	364	0.373		
	الإجمالي	136.188	366			
التنافسية	بين المجموعات	3.788	2	1.894	5.17	0.006
	داخل المجموعات	133.355	364	0.366		
	الإجمالي	137.143	366			
القوانين والأنظمة	بين المجموعات	0.371	2	0.185	0.508	0.602
	داخل المجموعات	132.790	364	0.365		
	الإجمالي	133.161	366			
رشادة صنع القرار	بين المجموعات	1.106	2	0.553	1.734	0.178
	داخل المجموعات	116.158	364	0.319		
	الإجمالي	117.265	366			
الإدامة	بين المجموعات	1.189	2	0.594	1.782	0.170
	داخل المجموعات	121.423	364	0.334		
	الإجمالي	122.611	366			
العدالة والمساواة	بين المجموعات	0.589	2	0.295	0.732	0.482
	داخل المجموعات	146.541	364	0.403		
	الإجمالي	147.131	366			
البساطة والوضوح	بين المجموعات	1.092	2	0.546	1.609	0.202
	داخل المجموعات	123.517	364	0.339		
	الإجمالي	124.609	366			
الكل	بين المجموعات	0.645	2	0.323	1.312	0.271
	داخل المجموعات	89.541	364	0.246		
	الإجمالي	90.186	366			

قيمة F الجدولية لدرجات حرية(364)عند مستوى دلالة(0.05)

يتبين من الجدول أن قيمة مستوى الدلالة لمتوسط تطبيق الحوكمة ولجميع المبادئ باستثناء مبدأ التنافسية كانت أكبر من مستوى الدلالة المقبول في الدراسة وهو(0.05)، مما يشير أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية

عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة في مدارس الأونروا بمحافظات غزة تُعزى لمتغير سنوات الخدمة باستثناء مبدأ التنافسية، ويعزو الباحثان تلك النتيجة إلى برنامج التعليم بالأونروا يصدر التعليمات الإدارية والأنظمة والقوانين للإدارات المدرسية المنفذة لتلك الأنظمة والقوانين والتعليمات، وبالتالي يتم تطبيق هذه التعليمات مباشرة على جميع العاملين، ويشعر بهاجميع المعلمين سواء المعلمين ذوى الخبرة أو المعلمين الجدد، فالخبرة هنا لا تؤثر بالاستجابة، حيث أن الإدارة المدرسية عندما تطبق المساءلة والشفافية والمشاركة والتنافسية والإدامة من مبادئ الحوكمة، فيتأثر بها جميع المعلمين سواء حديثي التعيين أو المعلمين ذوي الخبرة، واختلفت تلك النتيجة مع نتيجة دراسة(ناصرالدين،2012)، حيث أظهرت تلك الدراسات وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

3.4. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما سبل تفعيل الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة في مدارس الأونروا بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر عينة من التربويين؟

من خلال استجابة(367) معلماً ومعلمة من الفئة المستهدفة على السؤال المفتوح، والمتعلق بسُبل تفعيل مبادئ الحوكمة في مدارس الأونروا بمحافظات غزة، كانت التكرارات حسب الجدول التالي:

جدول(7) التكرارات والنسب المئوية لمقترحات عينة الدراسة

م	المقترح	التكرار	النسبة(%)
.1	نشر ثقافة الحوكمة بالمدارس.	287	78.2
.2	إشراك المعلمين والمجتمع المحلي في اتخاذ القرارات وإشعارهم بالمسؤولية.	320	87.1
.3	تحفيز المعلمين ذوى الكفاءة مادياً ومعنوياً.	215	58.5
.4	تفعيل المساءلة والشفافية للمجتمع المدرسي.	280	76.2
.5	البعد عن النمط التسلطي والتوجه للنمط الديمقراطي.	177	48.2
.6	تغليب مصلحة المدرسة على المصالح الشخصية.	248	67.5
.7	عقد ورش عمل ولقاءات تربوية لبيان أهمية الحوكمة.	317	86.3
.8	التعامل مع روح القانون.	207	65.4
.9	العدل والمساواة في جميع المجالات الإدارية والفنية.	286	77.9
.10	استثمار المورد المادية والبشري.	190	51.1
.11	تفويض الصلاحيات للعاملين بالمدرسة.	233	63.4
.12	تعزيز ثقة المعلم بنفسه وبدوره المنوط به.	261	71.1
.13	وضع استراتيجيات لتمكينمدراءالمدارس إدارياً وفنياً.	159	43.3
.14	تفعيل كافة أشكال الاتصال والتواصل المختلفة.	247	67.3
.15	تحفيز العاملين على التنافس مع المدارس الأخرى.	205	55.8

وبمراجعة النسب والتكرارات وإجابات أفراد العينة حول الُسبل المقترحة لتفعيل مبادئ الحوكمة، كانت أولى إجاباتهم تتعلق(بضرورة إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات وإشعارهم بالمسؤولية)،وهذا إن دل فإنما يدل على أهمية مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية، وأثره في تحفيز المعلمين، وزيادة دافعيتهم نحو العمل حيث أن المشاركة مبدأ من المبادئ الأساسية للحوكمة.

وبالنظر إلى مقترحات عينة الدراسة من خلال الجدول نجد أن(87.1%) ركزوا على(ضرورة إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات وإشعارهم بالمسؤولية)، يليه المقترح(عقد ورش عمل ولقاءات تربوية لبيان أهمية

الحوكمة)بنسبة(86.3%)، يليه المقترح(تفعيل نشر ثقافة الحوكمة بالمدارس) بنسبة مئوية بلغت(78.2%)يليه المقترح(العدل والمساواة في جميع المجالات الإدارية والفنية) بنسبة مئوية بلغت(77.9%)، يليه المقترح(تفعيل المساءلة والشفافية بشكل علمي) بنسبة مئوية بلغت(76.2%).

وقد استفاد الباحثان من المقترحات الواردة في الجدول(7)في وضع مجموعة من المقترحات لتفعيل مبادئ الحوكمة في المدارس، كذلك ومن خلال إجراء مقابلات غير رسمية مع مجموعة من الخبراء التربويون في مجال الإدارة التربوية(مدراء تعليم،أساتذة جامعيين، مدراء تعليم بالأونروا، مدير مركز التطوير بالأونروا، مديروا ومديرات مدارس، معلمين أكفاء)، تم التوصل إلى اقتراحات لتفعيل مبادئ الحوكمة لدى الإدارات المدرسية وتتمثل هذه المقترحات في النقاط التالية:

1. نشر ثقافة الحوكمة في المجتمع المدرسي، والعمل على تفعيل مبادئها.
2. تشجيع المعلمين على إجراء البحوث الإجرائية المتعلقة بمبادئ الحوكمة.
3. توظيف العدالة والمساواة في التعامل مع المجتمع المدرسي.
4. تفعيل أشكال الاتصال والتواصل المختلفة، وتوظيف التكنولوجيا في عملية الاتصال.
5. توفير مناخ تنظيمي صحي من قبل برنامج التعليم يسمح بممارسة مجالات التمكين الإداري للمدراء.
6. توفير الإمكانيات المادية والبشرية لتنفيذ النشطة اللازمة لتفعيل الحوكمة.
7. تحقيق الرضا الوظيفي لكافة العاملين في المدرسة وتحفيزهم.
8. توظيف المساءلة والشفافية في المجتمع المدرسي.
9. تفويض الصلاحيات للعاملين والعمل على متابعتهم للحصول على منتج مميز.
10. مشاركة المجتمع المدرسي في وضع الخطط المدرسية، والمشاركة الفعالة في كل أنشطة المدرسة.
11. الاستنادإلى البحث العلمي في اتخاذ القرارات، من خلال إطلاع المعلمين على الأبحاث التي تتعلق بالحوكمة.

5. الخلاصة:

من خلال تحليل النتائج، توصل الباحثان إلى عدة توصيات تتمثل في التالي:

توصيات خاصة لبرنامج التعليم بالأونروا:

1. نشر ثقافة الحوكمة بالمدارس.
2. دعم برنامج التعليم بالأونروا جميع الإدارات المدرسية بمحافظات غزة لتطبيق مبادئ الحوكمة من خلال توفير الإمكانات اللازمة والموارد المادية والبشرية التقنية وإصدار التشريعات اللازمة للتطبيق.
3. مراجعة أنظمة ومفاهيم الحوكمة ومدى تطبيقها، ونتائجها، سنوياً من أجل تعديل البنود البالية، ووضع أنظمة تتماشى مع وضع الإدارة المدرسية ومتطلبات الموظفين بوضوح.

توصيات خاصة للإدارات المدرسية بمدارس الأونروا:

1. إشراك المعلمين والطلبة والمجتمع المحلي في اتخاذ القرارات وإشعارهم بالمسؤولية.
2. ضرورة انتهاج الإدارة المدرسية العدل والمساواة بين الجميع(معلمين، طلبة، مجتمع محلي).
3. تفعيل المساءلة والشفافية في المدارس.

توصيات خاصة للمعلمين:

1.ضرورة المشاركة في اللجان المتعددة في المدرسة.

2.توظيف مبدأ العدالة والمساواة والمشاركة بين الطلبة.

3.توظيف المساءلة والشفافية في فصله الدراسي.

توصيات خاصة للطلبة:

1.الالتزام بالأنظمة والقوانين المعمول بها بالمدرسة.

2.المشاركة الفعالة باللجان المدرسية المختلفة.

3.تفعيل البرلمان الطلابي، ومجلس الفصل في كل مدرسة.

توصيات خاصة للمجتمع المحلي:

1.مشاركة المدرسة في جميع المناسبات الخاصة مثل الندوات والمهرجانات، والمناسبات الوطنية.

2.المشاركة الفعالة من قبل أولياء الأمور في المجالس المنبثقة عن المدرسة مثل مجلس أولياء الأمور.

3.دعم المجتمع المحلى للمدرسة مادياً ومعنوياً.

ومن خلال النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، ومن خلال اطلاع الباحثين على الأدب التربوي الحديث والدراسات السابقة في مجال الحوكمة، يقترح الباحثان بعض الدراسات التي يمكن تناولها، والاهتمام بها والمتمثلة بالتالي:

1. الحوكمة وعلاقتها بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية بالمدارس الحكومية.
2. الحوكمة وفاعليتها في أداء العمل المدرسي.
3. تصور مقترح لتفعيل مبادئ الحوكمة في المدارس الحكومية بمحافظات غزة.

الإحالات والمراجع:

أبو خطاب،إبراهيم محمد اشعيب(2008). *مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهه نظر المديرين*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: غزة.

أبو لبن، إيناس(2013).*واقع تطبيق الحوكمة في الإدارات المدرسية الفلسطينية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القاهرة: مصر.

اسكاروس، فيليب(2013).*تفعيل حوكمة مؤسسات تعليم الكبار في ضوء أهدافها المهارية*. ورقة عمل بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. المؤتمر السنوي السابع.

حبوش،محمد جميل(2007).*مدى التزام الشركات المساهمة العامة الفلسطينية بقواعد حوكمة الشركات – دراسة تحليلية لأراء المراجعين الداخليين والمراجعين الخارجيين ومدراء الشركات المساهمة العامة*. رسالة ماجستير غير منشورة.الجامعة الإسلامية: غزة.

جمال، حلاوة ونداء، طه(2011).*واقع الحوكمة في جامعة القدس*. بحث مقدم إلى الملتقى الدولي: الإبداع والتعبير التنظيمي في المنظمات الحديثة، دراسة وتحليل تجارب وطنية ودولية كلية العلوم الإقتصادية وعلوم التسيير بجامعة سعد دحلب. البليدة. الجزائر. 18-19 مايو 2011.

سلامة، حمدان(2010).*واقع تطبيق الحوكمة الرشيدة في الجامعات الأهلية السعودية وعلاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس فيها*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل سعود: السعودية.

الشمري، ناصر(2014).*درجة ممارسة مديري المناطق التعليمية للحاكمية وعلاقتها بمستوى تحمل المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر مديري المدارس في دولة الكويت*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الوسط. الأردن.

عطوة، محمد وعلي، فكري(2012). حوكمة النظام التعليمي مدخل لتحقيق الجودة.*مجلة كلية التربية*. ط 79. الجزء الثاني. جامعة المنصورة. مصر.

الكايد، زهير عبد الكريم(2003).*الحكمانية – قضايا وتطبيقات*. منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

كورتل، فريد(2008).*حوكمة الشركات منهج القادة والمدراء لتحقيق التنمية المستدامة في الوطن العربي*. ورقة بحثية مقدمة في المؤتمر الأول الاقتصادي بجامعة دمشق.

محمد، مديحة(2011).دراسة تحليلية لمفهوم الحوكمة الرشيدة ومتطلبات تطبيقه في الجامعات المصرية.*مجلة مستقبل التربية العربية*. العدد(72). جامعة حلوان. مصر.

ناصر الدين، يعقوب(2012).*واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية العاملين فيها*. بحث منشور بجامعة الشرق الأوسط. عمان. الأردن.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية(1997).*خطة المناهج الفلسطينية الأولى*. القدس: مطبعة المعارف.

Helms ,M, &Whitten, D. (2006).*Encyclopedia of Management*. 4 the Ed. GALE Group. Boston. Doctoral Dissertation. Educational Leadership Department. University Connecticut. 1-161.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA:

الزطمة، محمد بديع عبد المجيد ولكحل، لخضر(2020). مدى التطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة في مدارس الأونروا بمحافظات غزة وسبل تفعيلها. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 14-34.

الوساطة المدرسية كاستراتيجية للحد من ظاهرة التنمر المدرسي

Mediation as a strategy to reduce school bullying

نصيرة خلايفية [1]، يمينة مدوري [2،*]

[1] جامعة سكيكدة (الجزائر)، khelaifianacera@hotmail.fr

[2] جامعة سكيكدة (الجزائر)، aminapsy.ensg@yahoo.fr

تاريخ الاستلام:15-10-2019 تاريخ القبول: 14-02-2020 تاريخ النشر: 26-04-2020

ملخص: يعد سلوك التنمر الذي يمارسه بعض التلاميذ على أقرانهم في المدرسة من أكثر جوانب الحياة المدرسية سلبية وتعقيدا، حيث بات مشكلة العالم كله يشتكي منها ويعاني من اثارها، حيث تلقى هذه الظاهرة اهتماما غير عادي من المهتمين بقضايا ومشكلات التربية والتعليم في جميع انحاء العالم، باحثين عن برامج للحد منها. ويندرج المقال التالي في إطار اقتراح الوساطة المدرسية كاستراتيجية للحد من ظاهرة التنمر في الوسط المدرسي، معتمدين في ذلك على ما ورد في النصوص التشريعية المنظمة للحياة في الوسط المدرسي، كما اقترحنا إعادة تبني مشروع المؤسسة وتفعيل نشاط لجانه وأطرافه الفاعلين كتدابير أساسية لمواجهة سلوك التنمر المدرسي.

الكلمات المفتاحية: التنمر المدرسي، الوساطة المدرسية، مشروع المؤسسة.

Abstract: Bullying, which some students on their peers in school practice, is considered as one of the worst aspects of school life complexities and problems. It has become a serious worldwide phenomenon. That is why; it has received a great deal of interest in education in the world, looking for programmes to reduce it. The following article is part of the school mediation proposal as a strategy to reduce school bullying, relying on the legislative texts of organizing the school life community. Thus, we suggest adopting the foundation project and activating its committees and representatives.

Keywords: Bulling, school mediation, the project of the institution.

*المؤلف المراسل: aminapsy.ensg@yahoo.fr

1- مقدمة:

يعتبر التنمر المدرسي مصطلحا نوعيا خاص بشكل من اشكال العنف المدرسي، فهو من المشكلات الخطيرة التي تهدد الامن المدرسي باسره، وذلك بسبب ما يترتب عليه من انعكاسات سلبية ومؤذية للتلاميذ نفسيا وجسديا واجتماعيا وأكاديميا، ومعرقلة لعملية التعلم، ومؤثرة على المناخ العام للمدرسة، حيث يختل استقرارها وامنها، ويتمثل ذلك في انخفاض فاعلية المدرسة وانتاجها، وخلق بيئة مدرسية غير آمنة، تتسم بمناخ الخوف بين التلاميذ.

ولقد حظي سلوك التنمر باهتمام كبير من قبل الباحثين، واختلفت الرؤى والاتجاهات البحثية التي تناول من خلالها الباحثين هذا السلوك، فعلى صعيد التراث البحثي السيكولوجي نجد ان الدراسات انطلقت من التعريف بهذا السلوك وخصائصه وتحديد الاثار المترتبة عليه والتعريف بالأسباب المساهمة في ظهوره، وضبط معدلات انتشاره، وصولا الى بحث علاقته بمتغيرات أخرى، وأخيرا ركزت البحوث اهتمامها على تصميم البرامج التدخلية للتعامل مع اثاره وللحد من انتشاره، وخفض معدلات ممارسته بين التلاميذ في الوسط المدرسي.

ونحاول من خلال الدراسة الحالية اقتراح استراتيجية للتعامل مع التنمر في الوسط المدرسي من خلال تفعيل بعض النصوص التشريعية المنظمة للحياة المدرسية، واستغلالها للحد من هذه المشكلة، اما غياب أي برامج او مبادرات رسمية وتشريعية لمواجهة هذه الظاهرة الخطيرة في الوسط المدرسي الجزائري.

1.1-خلفية الدراسة وتساؤلاتها:

يعد سلوك التنمر الذي يمارسه بعض التلاميذ على أقرانهم في المدرسة من أكثر جوانب الحياة المدرسية سلبية وتعقيدا. فالتنمر مشكلة بات العالم كله يشتكي منها ويعاني من اثارها، حيث تلقى هذه الظاهرة اهتماما غير عادي من المهتمين بقضايا ومشكلات التربية والتعليم في جميع انحاء العالم، اذ تعتبر سبب هام ومؤثر في تعثر الكثير من الطلاب دراسيا، وقد تدفع بالبعض الى كره الدراسة وتركها نهائيا.

فالتنمر المدرسي شكلا من أشكال التفاعل العدواني غير المتوازن وهو يحدث بصورة متكررة باعتباره فعلاً روتينياً يومياً في علاقات الأقران في البيئة المدرسية ويعتمد على السيطرة والتحكم والهيمنة والإذعان بين طرفين أحدهما متنمر وهو الذي يقوم بالاعتداء والأخر ضحية وهو المعتدى عليه.

وتشير عبده (2017، 195) ان هذا الفعل العدواني(التنمر) قد يأخذ أشكال متنوعة ومتعددة وبمستويات مختلفة في شدة الإيذاء فهي تشتمل على التنمر الجسدي مثلا لإيذاء والدفع والضرب أو غيرها أو تنمر لفظي مثل إطلاق الأسماء على الآخرين والتوبيخ والسخرية أو التنمر المعنوي مثل التجاهل أو جلب أشخاص لإيذاء شخص ما واختلاق الأكاذيب وغيرها.

وبناء على ما تقدم نخلص الى ان التنمر سلوك غير سوي، خاصة بالنسبة لتلاميذ المرحلة الثانوية، فهي مرحلة مهمة جدا نظرا لما يحدث فيها من تغيرات متعلقة بمرحلة المراهقة ، فهي مرحلة تكوين الهوية والشخصية واثبات الذات، بالمقابل فان سلوك التنمر قد يتسبب في الكثير من الاضرار لهذا المراهق سوآءا كان هو الضحية او المعتدي، حيث تشير دراسة Hillsberg & Spack (2006) ان الضحية تعاني من الوحدة النفسية، وسوء التوافق النفسي والاجتماعي، وندرة الأصدقاء، وقصور في العلاقات، والانسحاب والخوف من الذهاب إلى المدرسة وتدني التحصيل الدراسي، كما ان المتنمر ليس بمعزل عن الاثار السلبية لما يمارسه من استقواء على زملائه، حيث أورد سحلول والحداد وحمدان والشمالة (2018، 8) أن الأدبيات السيكولوجية

في هذا المجال تشير الى ان المتنمر فرد يعاني الإحباط و لديه ميول واضحة لإيذاء الاخرين وعدم التعاطف معهم، هذا ما قد يكون احد مؤشرات الاستعداد للانحراف لديه، وهنا يضح جليا ان ظاهرة التنمر تجعل من البيئة المدرسية بيئة مهددة و غير امنة ،ويحول دون تحقيق المدرسة لأهدافها الرئيسية وهي مرافقة المتعلم نحو نمو نفسـي و اجتماعي و تربوي سليم .

ويشكل ضحايا التنمر كما يشير Olweus (1997، 502) مجموعة كبيرة من التلاميذ الذين تتجاهلهم المدرسة إلى حد كبير، وكثير من هؤلاء يكونون هدفًا للمضايقات لفترة طويلة من الزمن، بل لعدة سنوات في الغالب. لذلك فإنه من حقوق الطفل الأساسية وكما حددتها سياسات الأمم المتحدة أن يشعر بالأمان في المدرسة، وأن يعفى من الاضطهاد والإذلال المتعمد والمتكرر الذي يشتمل عليه التنمر، لذلك فلا ينبغي أن يخشى أي تلميذ الذهاب للمدرسة خوفًا من المضايقات والإهانة، ويجب ألا يقلق الآباء من تعرض أبنائهم لهذه الأحداث.

ان الملاحظ للوسط المدرسي الجزائري سيلاحظ وجود هذه الظاهرة غير السوية، وتنامي معدلات انتشارها بين التلاميذ مع مرور الوقت، كما ان هذه المشكلة تنمو وتستمر بخفية تامة في ظل اهمال الوالدين، واهمال المدرسة والاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين الذين غاب دورهم كليا في هذا الشأن، فهي ظاهرة تمارس بحذر شديد بعيدا عن اعين هؤلاء الاختصاصيين، وقد تمتد ممارستها الى خارج اسوار المدرسة.

بالمقابل نلمس عجز نسبة هامة من المؤسسات التعليمية على تدبر هذه المشكلة وحلها بكيفية إيجابية، يمكن ان تساهم في التخفيف من معدل انتشارها او الحد منها، اذ غالبا ما تتراوح ردود فعل المسئولين والفاعلين ضمن المؤسسات التعليمية ما بين اتباع نهج المتفرج او المتأسف على الوضع، وهنا غالبا ما يتم التغاضي عن المشكلة وإهمالها أو التقليل من شأنها او ربطها بمعطيات او ظروف عامة يصعب التحكم فيها، أو نهج التدخل عن طريق تطبيق القانون بكيفية صارمة، الشيء الذي غالبا ما يؤدي الى طرد التلاميذ المتنمرين، أو الاعتماد على العقوبات الصارمة والمتكررة، مما يساهم في تزكية كثير من ردود الفعل السلبية وفي مقدمتها العنف و التسلط. كما يمكن اعتماد نهج اصلاح ذات البين، حيث يقوم بعض المدرسين طواعية الى جانب بعض الأطر الإدارية وأحيانا بشراكة مع الاسر والاولياء بمبادرات لإصلاح الخلافات والحد منها الا ان اغلب هذه المبادرات تنهج أساليب الصلح والمهادنة، والتي غالبا ما تنتهي بتنازل أحد التلاميذ، حتى وان لم يكن راضيا او مقتنعا بذلك مما يرجح بالتالي إمكانية معاودتها كلما سنحت الفرصة بذلك.

ويعد برنامج Olweus من برامج التدخل العالمية لمنع التنمر في المدارس والاستراتيجيات المضادة له، وقد اثبت خلال تطبيقه قدرته على مواجهة المشكلة لكافة الأطراف المتورطة في موقف التنمر، حيث اعتبر Olweus(1997) ان التنمر شكل من النزاعات بين التلاميذ ويمكن الحد والتخفيف منه من خلال تدخل طرف ثالث لتمكين الأطراف المتنازعة من حل اختلافاتهم بأنفسهم وبأقل الاضرار النفسية، ويطلق على هذه الاستراتيجية الوساطة وحل النزاع.

وقد ورد في التشريع التربوي الجزائري نصوص تشريعية تحت مسمى الوساطة المدرسية كأحد الاليات التي يتم اللجوء اليها من طرف مختلف الفاعلين والمهتمين بقضايا التربية والتعليم، للحد مما تعرفه المدرسة من مشاكل وصعوبات (كالتنمر المدرسي).

وسنسعى من خلال الدراسة النظرية التحليلية الاتية لشرح مختلف النصوص التشريعية التي تتناول الوساطة المدرسية لحل النزاع في الوسط المدرسي، مع تقديم اقتراحاتنا حول كيفية تفعيل هذه النصوص وتوجيهها في إطار تبني الوساطة كألية لمنع التنمر داخل الوسط المدرسي، وادراجها كهدف في ضمن مشروع المؤسسة.

ومن تم نسعى من خلال الدراسة الاتية لتقديم إجابات للتساؤلات الاتية:

- ماذا يقصد بالتنمر في الوسط المدرسي؟ وما هي أبرز سلبياته واثاره؟
- وما مفهوم الوساطة المدرسية؟
- وما الرؤية المقترحة لتفعيل الوساطة المدرسية كاستراتيجية للحد من التنمر في الوسط المدرسي؟

2.1-أهمية الدراسة:

تحدد أهمية الدراسة الحالية والحاجة إليها في ضوء حاجة الوسط المدرسي لآلية فعلية للتعامل مع السلوك التنمري، الذي أصبح واقع مهددة للبيئة المدرسية ولكل الفاعلين بها (معلم، متعلم، والعملية التعليمية)، خاصة أمام غياب أي مشروع رسمي للتعامل مع هذه المشكلة، فمن الطبيعي وجود خلافات ونزاعات بين تلاميذ المدارس، ولكن الغير طبيعي أن نترك هذه الخلافات والنزاعات دون تدخل، وبالتالي يمكن أن تزداد وتتصاعد لتصل إلى أحداث خطيرة.

كما تتأتى أهمية الدراسة الراهنة في ضوء معدلات انتشار مشكلة التنمر في الوسط المدرسي، والاثار السلبية المترتبة عليها، فقد أصبحت المدارس محل عمليات تنمر يومية، واصبح انتشار ظاهرة التنمر فيها امرا اثبتته العديد من الدراسات على مستوى العالم، ففي دراسة Coy(2011) بعنوان التنمر في المدارس كشفت نتائجها انه يهرب يوميا حوالي (160000) طالب من المدارس بسبب التنمر الذي يلاقونه من زملائهم، كما كشفت دراسة مسحية قام بها Erling(2006) بعنوان التنمر اعراض كبيئة وأفكار انتحارية، حيث خلصت الدراسة الى ان الطلبة ممن يمارسون التنمر وكذلك ضحاياهم قد حصلوا على درجات عالية وملفتة للنظر في مقياس الأفكار الانتحارية. واثبتت دراسة Kerney(2006) بنيوزلندا ان حوالي (63%) من الطلاب تعرضوا لشكل أو لأخر من ممارسات التنمر كما اشارت دراسة Rayan(2008) بالولايات المتحدة الى ان أكثر من (50%) من الطلاب تعرضوا لحالات التنمر، وأوضحت دراسة Minton(2010) ان تعرض الطلاب لمشكلات التنمر بنسبة (35%) في المرحلة الابتدائية، و46.4% من طلاب المرحلة المتوسطة (بهنساوي وحسين، 2015، 5).

كما وقد ذكر مسعد أبو الديار (2012) ان الاحصائيات الدولية تشير الى ان معدل انتشار التنمر في المدارس يتراوح من (10% -15%)، وان معدل ضحايا التنمر يختلف من بلد الى أخر.

اما على المستوى العربي فقد كشفت دراسة للدوسري(2003) عن أن التنمر متمثلاً في الاعتداء على الآخرين أو على ممتلكاتهم قد احتل النسبة الأعلى لدى طلاب منطقة الرياض بنسبة (35.2%). كما توصلت دراسة القحطاني (2008، 165) بعنوان «التنمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض: دراسة مسحية واقتراح برامج التدخل المضادة بما يتناسب مع البيئة المدرسية» عن أن نسبة الطلاب والطالبات في المرحلة المتوسطة الذين يتعرضون للتنمر مرة أو مرتين خلال الأشهر الماضية تصل إلى (31.5%)، وكشفت الدراسة عن العديد من العوامل المسببة لانتشار التنمر المدرسي وأشكاله بين الجنسين، وخصائص كل من الطالب المتنمر والطالب المتنمر عليه، والآثار السلبية على أطراف العلاقة. كما أوصت الدراسة بضرورة

تبني برنامج لمكافحة التنمر في المدارس، وتطبيقه على مستوى المدارس بالمملكة العربية السعودية والفصول والمستوى الفردي أيضًا لمواجهة هذه الظاهرة والتقليل من آثارها على المتورطين فيها.

كذلك تبرز أهمية الدراسة الحالية في توافقها مع التوجهات والدراسات العالمية التي تسعى جاهدت لوضع واقتراح برامج وقائية وارشادية وعلاجية للحد من السلوك التنمري في الوسط المدرسي وللتكفل بمختلف اطرافه، فقد قدمت اسبانيا مشروع لنتعلم معا بروح التضامن والاخوة، كما طرح الاتحاد الأوربي المشروع التعاوني للتخلص من التنمر، أما في كندا فقد اطلق مشروع معا ننير الطريق، وفي اليابان وضع دليل خاص بإدارة الازمات يوزع على المدارس، بينما اطلق في أمريكا مشروع الحملة الوطنية للتوعية ضد التنمر، وأقيم معهد لحماية الأطفال والمركز القومي لسلامة المدارس. ونفس هذا السياق كذلك نجد البرنامج العلاجي للتقليل من نسبة التنمر في المدارس الابتدائية والذي اعد وطور في دراسة لكل من Smith & Twemlow & Hoover(1999)، هذا دون ان نهمل الاسهامات البارزة والفارقة للنرويجي Olweus التي قدم برنامج اوليس لمكافحة التنمر والتي تم تطبيقه في ظل ثقافات مختلفة، وعلى مراحل مدرسية متنوعة (ابتدائي، اعدادي، ثانوي (الصوفي والمالكي، 147)

3.1-أهداف الدراسة: نصبو من خلال الدراسة الحالية لتحقيق جملة من الأهداف نوجزها كالاتي:

- التعريف بمشكلة التنمر في الوسط المدرسي.
- توضيح الانعكاسات السلبية للتنمر المدرسي على الأطراف المشاركين فيه (متنمر/ضحية/متفرج).
- تحديد القرارات الوزارية المتضمنة لسلوك التنمر في الحياة المدرسية.
- التعريف بالوساطة المدرسية، والنصوص التشريعية المنظمة لها.
- تقديم مقترح للحد من السلوك التنمري في الوسط المدرسي.

2-الإطار النظري للدراسة:

1.2-التنمر في الوسط المدرسي:

1.1.2-مفهوم التنمر المدرسي:

تناولت ادبيات التربية وعلم النفس التنمر باعتباره شكلا من اشكال العنف الشائع بين الأطفال والمراهقين ووصف بانه سلوك غير مرغوب فيه، يتعمد فيه الحاق الضرر او الازعاج في جانب واحد او أكثر من الافراد.

كما يعرف البهنساوي (2015، 08) التنمر بانه " ذلك الايقاع الجسمي او النفسي او العاطفي او المضايقة او الاحراج او السخرية من قبل طفل متنمر على طفل اخر أضعف منه او أصغر منه او لأي سبب من الاسباب وبشكل متكرر والطفل المتنمر هو الطفل الذي يضايق او يخيف او يهدد او يؤذي الاخرين بالمدرسة ويجبرهم على فعل ما يريد "

ويوردAdams (2006، 11)في تعريفه للسلوك التنمري بأنه" عبارة عن استغلال بعض الأطفال لقواهم الجسدية أو شعبيتهم أو حتى سلاطة ألسنتهم، من أجل إذلال طفل آخر أو إخضاعه، وفي بعض الأحيان الحصول على ما يريدون منه. ويمكن تصنيفه إلى تنمر مباشر أو غير مباشر ومن أمثلة التنمر المباشر: الدفع، والعراك والبغض، ومن أمثلة التنمر غير المباشر : إثارة الشغب، والإشاعات، والثرثرة بألفاظ مؤذية".

أما Gilbert (1999) فترى أن الباحثين يختلفون في تعريف التنمر، ولكن الغالبية منهم يصفونه على أنه أذى جسمي أو لفظي يقوم به المتنمر تجاه شخص ما أضعف منه،أو أصغر منه،أو أقل شعبية،أو أقل

شعورا بالأمن، من خلال الضرب أو التعنيف أو الطلب منه القيام بأعمال رغم إرادته،أو رفض الشخص وإبعاده عن المجموعة.

فهو نمط من انماط السلوك العدواني وقد انتشر في المدارس بانتشار الظواهر الاجتماعية ذات العلاقة بالعوامل الاجتماعية، النفسية الثقافية والمدرسية، وما يميز السلوك التنمري عن باقي السلوكات العنيفة عدم توازن القوى بين طرفي النزاع فالمتنمر يملك القوة بمعانيها المتعددة وعلى راسها القوة الجسدية مقارنة بنظيرة المتنمر عليه هذا الاخير الذي يتعرض لمختلف اشكال العنف والعدوان مما ينعكس على سلوكياته الاجتماعية والانفعالية والمدرسية على حد سواء.

ويشير القحطاني (2016) الى ان باحثون كثيرون اهتموا بتحديد معنى سلوك التنمر، وفي هذا المجال لاقت أبحاث النرويجي " Olweus" قبولا واسعا، حيث حدد هذا الأخير ثلاث سمات مركزية تكّون هذا المفهوم وقد أشار لها لوك(2017) في دراسته كالاتي:

. هجوم أو تهديد جسدي أو كلامي أو نفسي، يهدف إلى إخافة الضحية أو إشعاره بالضيق، أو إلحاق الضرر به.

. تفاوت في القوة (النفسية أو الجسدية)، حيث يقوم الأقوياء بالتهجم على من هم أضعف منهم، فعدم التوازن في القوة يعتبر شرطا أساسيا لنحكم على سلوك ما بأنه "تنمر"

. أحداث متكررة بين نفس الأشخاص تستمر فترة من الزمن.

وفي نفس هذا الصدد أكد كل من الصبحين والقضاة (2013) على أن التنمر سلوك يحصل في وجود عدم التوازن بين طرفين، يسمى الأول المتنمر، والآخر يسمى الضحية، وهو يتضمن الإيذاء الجسمي والإيذاء اللفظي والإذلال بشكل عام.

وهنا نلاحظ وجود إجماع على أن التنمر يتضمن القيام بسلوك عدواني تجاه الطرف الآخر بشكل مستمر بهدف إلحاق الضرر به، سواء كان ذلك من الناحية النفسية أو الجسدية، والمؤكد ان كلا من الممارس لهذا السلوك(المتنمر)، والممارس عليه (الضحية) يحتاجون للتدخل والرعاية لتفادي ما سيترتب على هذا السلوك لاحقا، وما سوف يخلفه من اثار سلبية يعاني منها طرفا التنمر ما لم يتلقيا الدعم الكافي والتكفل.

2.1.2-أشكال التنمر:

يحدث التنمر بأشكال مختلفة ومتعددة وبمستويات أيضا مختلفة في شدة الإيذاء، وقد أوردت بن عبيد (2018، 51) اهم الاشكال التي قد يظهر من خلالها سلوك التنمر كالاتي:

التنمر الجسدي: من أكثر أشكال التنمر المعروفة ويتضمن: الضرب والدفع والبصق على الآخرين، وإتلاف ممتلكات الغير، والمزاح بطريقة مبالغ فيها وغيرها.

التنمر اللفظي :ويتضمن: إطلاق أسماء على الآخرين، والسخرية والتوبيخ والإيماءات أو التلميحات والقذف والسبل لآخرين بصورة متعمدة، والاستخفاف بهم والتقليل من مكانتهم.

ويضيف كل من Perkins & Berrena (2002) إلى الأشكال السابقة ما يلي:

التنمر النفسي: يبرز التنمر النفسي مثل التخويف والاستبعاد الاجتماعي ونشر الإشاعات.

ولقد صنف Smith (2001) التنمر المدرسي إلى أربعة أنماط رئيسة:

التنمر المدرسي الانفعالي: ويتضمن: التهديد، السب والقذف، السخرية، الإذلال، الاستبعاد من قبل الأقران، ترويج القصص والحوارات المزيفة المخزية عن الضحية.

التنمر المدرسي البدني:ويتضمن: الدفع، الضرب، التحرش الجسدي العنيف، سرقة أو إخفاء الممتلكات الخاصة بالضحية كأدواته المدرسية.

التنمر المدرسي الجنسي: ويتضمن: التعليقات المخجلة على الضحايا، التحرش الجنسي بهم.

التنمر المدرسي العنصري: ويتضمن: الإيماءات العنصرية، وسبّ الضحايا بكلمات عنصرية، السخرية من انتماءاتهم.

وورد عن خوج (2012، 194) كما قسم علماء آخرون سلوك التنمر إلى:

سلوك مباشر: يقتضي مواجهة مباشرة بين كل من المتنمر والضحية، إذ يتضمن هذا الشكل من أشكال سلوك التنمر التي من خلالها يتم مضايقة الضحية أو تهديده من باب السخرية، والاستهزاء، والتقليل والتحقير من الشأن والإغاظة والتعليقات البذيئة وجرح واهانة مشاعر الضحية ورفض التعامل معه أو مخالطته، وكذا التنابز بالألقاب البذيئة.

سلوك غير مباشر: يصعب ملاحظته ولكن يمكن استقراءه أو استنتاجه والوقوف على أشكاله من خلال نشر إشاعات خبيثة، وكتابة التعليقات الشخصية عن الضحية وإرسالها عن طريق البريد الالكتروني بغرض جعله منبوذا بين زملائه، فضلا عن النظرات والإيماءات الوقحة.

3.1.2 –الآثار المترتبة على سلوك التنمر:

للتنمر المدرسي العديد من الاثار السلبية على المتعلم سواء كان متنمرا او ضحية، فقد أوردت العمار (2016، 226) ما أشار اليه كل من Storey & Slaby(2008) بان التنمر مشكلة سلوكية لها اثارها الخطرة على التلاميذ، فعندما يقع التلميذ ضحية التنمر يلاحظ انه يعاني العديد من المشكلات مثل الخوف والعزلة الاجتماعية، والقلق، وقصور في تقدير الذات، والغياب من المدرسة ونقص الدافعية وانخفاض التحصيل ... وغيرها.

كما أظهرت دراسة Kopasz & Smokowski (2005) معاناة ضحايا التنمر من أعراض نفسجسمية وتوتر وقلق، واكتئاب، وخوف من المواقف الاجتماعية الجديدة، ويتعرضون للنبذ، وتظهر لديهم مشكلات سلوكية كالانتحار، واضطرابات الأكل والاضطرابات النفسية والعقلية، وقد يصل بهم الأمر إلى تعاطي الكحول والمخدرات بالنسبة للمراهقين منهم.

اما دراسة Bery & Hunt (2009) فقد خلصت الى ان ضحايا التنمر يعانون من: تدني في الصحة النفسية، فقدان الثقة في النفس وفي الاخرين، تدني تقدير الذات، مشكلات في تكوين صداقات، يصبح الفرد ضحية التنمر مكتئبا ومشوشا، يصاب بالقلق والارق، وقد يصبح عنيفا ومنسحبا، وفقدان الأمان، ويمكن ان يؤدي الى الانتحار، وقد تعمم مشاعر الضحية على معظم أدائه، في البيت، في المدرسة، مع الأصدقاء، وقد تدوم هذه الاثار لفترة طويلة.

اما المتنمر فيعاني من القلق وتدني تقدير الذات والحزن، ويشعر بعدم المساندة من قبل الاخرين ولوم شديد للذات والانسحاب من المواقف الاجتماعية، وقصور في المهارات الاجتماعية، وقلة عدد الأصدقاء او عدم وجود أصدقاء على الاطلاق، وتحذر نتائج العديد من الدراسات على الخطورة المتزايدة للمتنمرين جراء النبذ من جانب الأقران والشعور بالعزلة والاكتئاب، فهذه العوامل ترتبط باضطراب المسلك والشخصية المعادية للمجتمع.

وعليه فان التلاميذ الذين يتعرضون للتنمر او الممارسين للتنمر في المدرسة، قد يعانون من عدة آثار سلبية، تلقي بتداعياتها عليهم نفسيا وجسديا واجتماعيا وأكاديميا.

4.1.2 -الأدوار الاجتماعية التي تدخل في سلوك التنمر المدرسي:

إن سلوك التنمر يبدو للوهلة الأولى على أنه ذنب اقترفه شخص واحد، وهو الشخص المعتدي، ولكن في الحقيقة حدوث هذا الفعل واستمراره يشترك فيه عدد من أفراد في البيئة المحيطة، فقد طرأ في الآونة الأخيرة تغيير في مفهوم ظاهرة التنمر، حيث اعتبرها الباحثون وبالأخص Smithعلى أنها مجموعة من الظواهر التي يتيحها ويبقي عليها الأشخاص المحيطون، وهم بذلك يكونون مشاركين في حدوث واستمرار الظاهرة بشكل غير مباشر وهؤلاء الأشخاص هم:

المعتدي(المتنمر): وهو الشخص الرئيسي الذي يقوم بفعل التنمر، إذ يختار ضحاياه بناء على مكنوناته ورغباته الداخلية التي توصله إلى القيام بهذا الفعل، فالتلميذ المتنمر هو الذي يضايق، أو يخيف، أو يهدد، أو يؤذي الآخرين الذين لا يتمتعون بنفس درجة القوة التي يتمتع بها، وهو يخيف غيره من التلاميذ في المدرسة، ويجبرهم على فعل ما يريد بنبرته الصوتية العالية واستخدام التهديد، وعادة ما يستخدم معظم المتنمرين خوف الضحية، وهم يسيطرون على الضحية من خلال حالة الخوف التي يضعونه فيها.

عرفSmith(2003، 591) المتنمر بأنه ذلك الطالب الذي يقوم بأعمال متكررة ضد الضحايا، الذين لا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم، ويمكن أن يكون لهذا السلوك عواقبه السلبية الحادة، وخاصة بالنسبة للضحايا على مدار فترة من الوقت.

ويصف كل من jordan & Austin (2012) المتنمرين بأنهم أطفال ومراهقون لديهم أنماط سلوكية عدوانية. وبشكل أكثر تحديدا، لديهم حاجة قوية للقوة والهيمنة وإخضاع الآخرين، الأمر الذي يبدو ممتعا بالنسبة للمتنمر بوصفه في مركز سيطرة . كما أن لدى المتنمرين تقمصا انفعالي أقل وضبط انفعالات أقل،ويشعرون بالرضا عندما يسببون ألما للضحايا.

الضحية: هو الطرف المتعرض للتنمر، ويعرف الضحية من قبل Rigby (2002) بأنه الطالب الذي يتعرض للمضايقة، أو الإهانة بالألفاظ بشكل متكرر من قبل طالب آخر أكثر قوة.

كما أشار Fox & Boulton(2003, 232)إلى أن الضحية هو الشخص الذي يتعرض، بصورة مستمرة، على مدار فترة من الوقت لبعض السلوكيات السلبية من جانب شخص أو عدة أشخاص.

وعرفت عبد العال (2006، 47)الضحية بأنه ذلك الطالب الذي لم تؤهله قدراته النفسية والاجتماعية للتصرف إيجابياً في المواقف الطارئة التي يتعرض فيها للأذى، أو الإساءة من قبل زملائه المتنمرين في المدرسة.

ويذكر Michele (2004) إلى أن الضحايا لا يستطيعون حماية أنفسهم، ونادراً ما يدافعون عنها، ويعانون من صعوبة في ضبط انفعالاتهم، أو السيطرة عليها.

ويذكر كل من الصبحين والقضاة (2013، 38) ان من سمات الطفل الضحية الحساسية العالية، وسهولة إيقاع الأذى به، وهو يظهر ضيقه بمنتهى الوضوح. كما انه في العادة قلق، وحذر، وخاضع، ومفتقر للحزم، وأكثر هدوءا من غيره من التلاميذ. ويتسم بعض الضحايا بالخجل في الوقت الذي يعاني فيه البعض الاخر الافتقار الى الكفاءة الاجتماعية.

المتفرجون: وورد في الصبحين والقضاة (2013، 38) أن Sarzen(2002) يشير الى ان المتفرجين هم الذين يشاهدون ولا يشتركون، ولديهم شعور بالذنب بسبب فشلهم في التدخل، ولديهم خوف شديد، ويطورون مشاعر بأنهم اقل قوة، ويبدون مشوشين في اغلب الأحيان، ولا يعرفون الصح والخطأ.

5.1.2-السلوك التنمري من خلال النصوص التشريعية:

حرصت الدولة الجزائرية على حماية الجماعة التربوية من خلال تسطير جملة من النصوص التشريعية تنظم ذلك وتحد من كل ممارسة غير سوية ، و قد كانت المواد التشريعية صريحة جدا في رفضها ممارسة أي شكل من أشكال العنف على أعضائها، فعلى سبيل المثال لا الحصر القرار الوزاري رقم 65 المؤرخ في 28 شوال 1439 والموافق 12 جويلية 2018 والذي يحدد كيفيات تنظيم الجماعة التربوية وسيرها في الفصل الأول المتعلق بالأحكام العامة، و بمادته الخامسة والتي تنص: "يهدف تنظيم الجماعة التربوية في اطار المبادئ و القيم المذكورة أعلاه الى عدة اهداف، نجد من بينها "الوقاية من كل اشكال العنف المعنوي والجسدي بين أعضاء الجماعة التربوية"، و قد جاء تأكيد لذلك في عدة مواد تشريعية كما هو حال فئة التلاميذ المتعرضين للسلوكات العنيفة بكل انواعها واشكالها الوارد دائما في القرار 65 نفسه السابق ولكن في الفصل الثالث المتعلق بأحكام خاصة بالتلاميذ في فرعه الاول المتضمن حقوق التلميذ في مادته 30 والتي تنص على:" يستوجب احترام التلاميذ حمايتهم من التعرض لأي عنف جسدي، لفظي ومعنوي"، وفي مادته 47 في ما يتعلق بواجبات هؤولاء التلاميذ اتجاه الجماعة التربوية بما فيها اقرانهم وهنا يظهر رفض كل اشكال والعنف والعدوانية التنمر في المدرسة الجزائرية:" يتعين على التلاميذ التحلي بالسلوك الحسن مع افراد الجماعة التربوية داخل مؤسسة التربية والتعليم وخارجها والتعامل فيما بينهم بالاحترام وروح التعاون وتجنب كل اشكال الاساءة والاهانة اللفظية والمعنوية"، وفي المادة 59 ايضا والتي مفادها:" يلتزم كل تلميذ بعدم ممارسة اي شكل من اشكال العنف باحترام ضوابط السلوك القويم والآداب التي يسنها النظام الداخلي وباستعمال لغة تواصل ملائمة بين افراد الجماعة التربوية".

كما ورد في القرار الوزاري رقم 66 والمؤرخ في 28 شوال 1439 الموافق 12 جويلية 2018 والذي يحدد التوجهات العامة لإعداد النظام الداخلي لمؤسسة التربية والتعليم، ففي فصله الثالث الخاص بالحقوق والواجبات وبالتحديد المادة 07: "يحد النظام الداخلي حقوق وواجبات التلاميذ وباقي أعضاء الجماعة التربوية، وبعنوان الحقوق: "الحماية من كل اشكال العنف والتمييز".

وبهذا نلاحظ ان التشريع التربوي الجزائري حتى وان لم يذكر صراحة استنكاره لسلوك التنمر، ولكنه رفضه ضمنيا من خلال نبذه وجود اي ممارسة او سلوك ذو طبيعة تعنيفيه ما بين أفراد الجماعة التربوية، بما في ذلك التلاميذ بينهم بعض.

6.1.2-البرامج العالمية المضادة للتنمر في المدارس:

ان التفطن للتأثيرات السلبية المترتبة عن انتشار سلوك التنمر في الوسط المدرسي على كل من الضحية والمعتدي، والبيئة المدرسية، والعملية التعليمية، كثف من الجهود الساعية للتخفيف من هذه الظاهرة او الحد منها فظهرت العديد من البرامج والاستراتيجيات المضادة للتنمر المدرسي، منها من يؤخذ الوجهة الوقائية، ومنها من اعتمد الوجهة الإرشادية والعلاجية، وبعضهااستخدم استراتيجيات موجهة للفرد، والبعض الاخر وظف استراتيجيات على المستوى الصفي او المدرسي، وسنتطرق فيها يلي لبعض من هذه البرامج التي حقق نتائج إيجابية للحد من سلوك التنمر وشرحها عبد العظيم(2010) كالاتي :

-برنامج التربية الشخصية والتعليم الانفعالي الاجتماعي:

وهي من الطرق الهامة التي يجب أن تسعى المدارس من خلالهما لتنمية مواطنين فاعلين وهم التلاميذ الذين سيتعلمون كيف يكونون مسؤولين، وواعين ويولون اهتماماً بالآخرين بالإضافة إلى كونهم نشطاء في المجتمع. وتعد التربية الشخصية والتعليم الانفعالي الاجتماعي عمليتان متواكبتان متلازمتان بشكل متزايد تقدمان الأساس اللازم للتعليم والتنمية الصحية وللقدرة على العمل والحب. وتتضمن النتائج زيادة الوعي بالذات، وحل أفضل للمشكلات وقدرة على التقمص وتحكم في الاندفاع، بالإضافة لقدرات التواصل والتعاون. وعندما ينمي المعلمون والأهل هذه القدرات فإنها أيضاً تزيد من قدرات التلاميذ على فهم التنمر والتعامل معه، وعندما يرتقي المعلمون وأولياء الأمور بالمهارات الانفعالية الاجتماعية وبالمعارف والقيم، فإن المدارس والمنازل تصبح أماكن يتعلم فيها التلاميذ بنجاح كيف يواجهون مشاكلهم بدلاً من كونهم أماكن للفشل المتكرر.

-برامج حل النزاع:

إن مواجهة النزاع بصورة طبيعية، والتوصل إلى حلول بصورة سلمية، والتعرف على كيفية دراسة الموقف من منظور الطرف الآخر قد تكون واحدة من أنفع التجارب التي تقدم للتلاميذ في موقف التنمر. وإن أفضل وصف لإدارة وحل النزاع هو عملية تواصل يقوم فيها أحد الأفراد بدور الحكم، هذا الحكم هو التلميذ الذي تلقى التدريب على مهارات حل النزاع للمساعدة على تسوية النزاعات التي تقع بين الأطفال الآخرين، ومساعدتهم على التوصل لحلول سلمية، فالأطفال الذين تعلموا الدفاع عن حقوقهم دون الاعتداء على الآخرين ليسوا فقط بعيدين عن أن يصبحوا متنمرين، بل كذلك لن يكونوا ضحايا للمتنمرين.

-برامج التوسط بين الرفاق:

تعد برامج التوسط بين الرفاق شكل من أشكال برامج حل النزاع، الهدف من الوساطة هو خلق موقف أفضل من الموقف الحالي. والتعرف على استراتيجيات حل النزاع من خلال الوساطة من شأنه أن يخلق فرصاً لزيادة الثقة وتقليل الخوف والشروع في التعاون في القضية. ويلتقي الجانبان في وجود الوسيط الذي لا يصدر أحكاماً أو يلقي باللوم على أحد، ولكنه يساعد الأشخاص المتنازعين على الوصول إلى حل بأنفسهم. ولتجنب تعرض التلميذ ضحية التنمر للتهديد أو الوعيد من جانب التلميذ المتنمر، فمن المفيد لكلا الطرفين أن يأتيا بصحبة صديق.

ومن خلال البرامج المعروضة أعلاه نلاحظ ان الوساطة احتلت مكانة بارزة في برامج مكافحة التنمر باعتبارها أسلوب أمثل لحل النزاع بين التلاميذ بوجود طرف محايد يدير هذه التسوية، ففاعلية الوساطة هنا لا تكون في حل الخلاف فقط، بل تتعداه لتكون الية وقائية ضد سلوك التنمر، لان التلميذ الوسيط سيعي جيدا الاثار السلبية التي يسببها التنمر للأفراد، وبالتالي لن يصدر او يتسبب في أي سلوك تنمري، وبالمقابل لن يسمح لنفسه ان يكون ضحية لأي شكل من اشكال التنمر، كما ان ممارستها ترفع لدى الأطراف القدرة على تفهم الاخر والتواصل معه وتقبل مشاعره واحترامها ، كما انها تعزز القدرة على التعبير عن الذات والدفاع عنها بأسلوب ديموقراطي.

2.2-الوساطة المدرسية:

1.2.2-مفهوم الوساطة المدرسية:

تعتبر الوساطة المدرسية إحدى المفاهيم الحديثة في المجال البيداغوجي وقد عمدت وزارة التربية والتعليم تماشيا مع التغيرات الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية ذات الأثر البالغ على المدرسة الجزائرية أين ازداد انتشار المشكلات السلوكية وتنوعها إلى اقتراح مادة جديدة ضمن البرنامج التكويني للأساتذة الجدد" الوساطة المدرسية " هذه الأخيرة تهتم بتلقين و تدريب الأساتذة على تقنيات و إجراءات تسيير الصف الدراسي وما يشوبه من خلافات وصلت لحد استعمال السلاح الأبيض للمتعدي والقتل أو الانتحار للمعتدى عليه والذي قد يكون قرين التلميذ بالقسم أو المدرسة أو يتعدى ذلك ليصل إلى المساس بحرمة التعليم في شخص المعلم أو الإداري في نفس المؤسسة التعليمية وقد تضمن هذا المصطلح مفاهيم عديدة عند الباحثين كل وزاوية تخصصه إذ يعرف Siddiqui(2004،147) الوساطة بأنها " طريقة تدخل بواسطة طرف ثالث يتبنى منهج حل المشكلات التعاوني بين المتنازعين، ويسهّل للأطراف المتنازعة الوصول إلى حلولهم الخاصة بهم، يتحكم الوسطاء بعملية التفاوض من حيث إعطاء الفرصة لكل طرف فرصة لسماع صوته، وبذلك يتم تمكين الأطراف المتنازعة لحل اختلافاتهم بأنفسهم.")، كما عرفMoore(2003،38)الوساطة أنها" عملية تدخل طرف ثالث، ويسمى وسيطا، بحيث يكون مقبولا لدى أطراف النزاع، فيقوم بمساعدتهم على الوصول طوعا إلى اتفاق مقبول لديهم، حول تسوية القضايا المتنازع عليها، والوسيط هنا حيادي محدود السلطات في أخذ القرار، وقد يحتاج إلى الذهاب، والإياب بين الخصوم ويمكن للوساطة أن تؤسس، وتعزز علاقات ثقة، واحترام بين الأطراف، وأن تنهي هذه العلاقات بأقل التكاليف المادية، وأقل الأضرار النفسية."

وانطلاقا من التعريفين السابقين نلاحظ ان الوساطة هي عملية تفاوض تطوعية يمارسها طرف ثالث محايد لمساعدة أطراف النزاع للوصول لحلول مشتركة ومقبولة لكليهم.

2.2.2-الوساطة في التشريع المدرسي الجزائري:

ان نصوص التشريع التربوي بالجزائر دعت وحبذت توظيف ثقافة الوساطة وسط الجماعة التربوية في تعاملاتها بصورة عامة فعلى سبيل المثال تنص المادة 32 من الفصل الثالث المتعلق بأحكام خاصة بالتلاميذ للقرار الوزاري رقم 65 المؤرخ في 28 شوال 1439 والموافق 12 جويلية 2018 والذي يحدد كيفيات تنظيم الجماعة التربوية وسيرها:تشجيع مؤسسة التربية و التعليم الحوار و التشاور مع التلاميذ و بين التلاميذ انفسهم وبينهموبين كل أعضاء الجماعة التربوية، في كل المسائل التربوية والبيداغوجية والتنظيمية، وفق إجراءات يحددها النظام الداخلي لمؤسسة التربية و التعليم.

كما وشددت الوزارة على ضرورة تبنى الوساطة المدرسية لحل مختلف النزاعات في اغلب القرارات والنصوص التشريعية كما يلي:

ففي المادة 83 من الفرع الثاني المتضمن واجبات الموظفين للقرار الوزاري رقم 65 نفسه المشار له أعلاه: " يحرص الموظفون وممثليهم النقابيون في ادارة التشاور مع ادارة مؤسسة التربية والتعليم على تغليب الحوار وتفضيل مقاربة الوساطة للوقاية من النزاعات المعنية، اما في المادة 90 والتي تنص على" تنظم مؤسسة التربية والتعليم لقاءات دورية بين اولياء التلاميذ والاساتذة في إطار التنسيق والتكامل بين مؤسسة التربية والتعليم

والاسرة "، وفي مادتها 92:" تتخذ ادارة التربية والتعليم التدابير اللازمة لتسهيل انشاء جمعية اولياء التلاميذ باعتبارها إطار مقنن للربط بين الاسرة ومؤسسة التربية والتعليم وتدعيما للعلاقة بينها ".

ووفقا للنشرة الرسمية للتربية في عددها 572 لشهر اكتوبر 2014 المنشور رقم 219 المؤرخ في 20 أوت 2014 يتعلق بخلايا الاصغاء والمتابعة النفسية والتربوية بالثانويات والتي تعتبر مكملة للمجالس التأديبية والمجالس الاخرى ولا تحل مكانها فقد تمت الاشارة بصورة ضمنية لضرورة تبني برنامج الوساطة المدرسية حيث نصبت هذه اللجان بهدف القضاء على ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، حل النزاعات وفض الصراعات المتوقع حدوثها بالوسط المدرسي من خلال الوساطة، فتح فضاء الحوار لتمكين التلاميذ للتعبير عن انشغالاتهم المدرسية، تعديل السلوكيات المضرة بالإصغاء والاقناع باعتماد اليات دعم تربوي ونفسي واجتماعي للتلاميذ باليات تعتمد اكثر على تجديد اساليب تنظيم الحياة المدرسية بتنشيط الاصغاء باعتباره عملا إرشاديا في المؤسسات لمعالجة هذه القضايا بتنصيب خلية اصغاء ومتابعة في كل ثانوية, وتتم عملية الاصغاء بطريقة فردية او جماعية، وتعتمد الخلية في تسيير جلساتها بصفة دورية على اسلوب التعبير الحر عن الحدث .

وقد عبر عن برنامج الوساطة بطريقة ضمنية في القرار 73 المؤرخ في 28 شوال 1439 الموافق 12 جويلية 2018 كيفيات حول كيفيات انشاء مجلس التأديب بالمتوسطة والثانوية وفي مادته 2:" المساهمة في تقويم سلوك التلاميذ من خلال التوجيه الى لجان متخصصة منشأة لهذا الغرض، اقتراح الاجراءات الكفيلة لحماية الوسط المدرسي".

3.2-الدراسات السابقة:

1.3.2-الدراسات السابقة المتعلقة بالبرامج الارشادية والعلاجية للتنمر:

تتفق الكثير من الكتابات السيكولوجية على ان التنمر ظاهرة خطيرة، وانه يجب تجنيد كل أطراف المجتمع وتعاونهم لمواجهة هذه المشكلة، كما اكدت العديد من الدراسات على أهمية وضع البرامج الوقائية والعلاجية والارشادية للتقليل من انتشار هذه الظاهرة، وللتخفيف من انعكاساتها السلبية على الأطراف المعنيين بها (متنمر/ ضحية /متفرج)، وفيما يلي سنقوم بعرض بعض الدراسات السابقة التي تناولت برامج موجهة للتدخل في حالات التنمر.

من أوائل الدراسات التي استخدمت برامج إرشاد جمعي لمواجهة التنمر هي دراسةOlweus (1991) والتي طبقها على طلبة المرحلة الأساسية الدنيا والعليا من الصف الأول وحتى الصف التاسع، للأعمار من 6-15سنة، والبرنامج يهدف إلى تخفيض سلوك التنمر وهو متعدد المستويات يهدف لخلق بيئة مدرسية وأسرية آمنة وتخفيض سلوك التنمر من خلال إثارة الوعي للأسرة والمعلمين والضحايا والمتنمرين من الطلبة والبيئة الاجتماعية المحيطة. وتضمن الجزء المخصص للمتنمرين تطوير مهاراتهم، وتحسين إدراكهم، وإكسابهم مهارات اجتماعية وقيم إنسانية، ومهارات تكوين الأصدقاء، ومهارات الاتصال المناسبة، وكذلك تنمية إمكاناتهم وقدراتهم. وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج في تخفيض سلوك التنمر لدى الطلبة في المجموعة التجريبية مقارنة مع الضابطة بنسبة 50 بالمئة، ولقي البرنامج ترحيب كبير في كل الدول التي تم استخدامه فيها.

وفي دراسة أخرى أجرتهاSchowe (1998) حيث أعدت برنامجا لوقف سلوك التنمر بين طلبة المرحلة الأساسية من الصف الأول وحتى الصف السادس الأساسي، تضمن البرنامج 9 جلسات، وأكدت على المهارات الأساسية اللازمة للمتنمرين، مثل التعاطف واحترام حقوق الآخرين وتخليصهم من الأفكار غير المناسبة،

من خلال الأنشطة والتمارين، وأشارت النتائج إلى تحسن مجموعة المتنمرين بنسبة 76 %وحقق الطلبة نجاحا أكاديميا واجتماعيا جيدا.

كما طبقتLimber (1998) برنامجا إرشاديا جمعيا هدف لتخفيض التنمر لدى الطلبة في المرحلة الأساسية والمتوسطة في كولومبيا، بإشراف جامعة كالورينا، حيث استغرق البرنامج 6 جلسات، بواقع جلسة أسبوعيا بمعدل 60 دقيقة لكل جلسة. طبق قياس قبلي وبعدي على الطلبة، وتم تدريب الطلبة على نشاطات وتمارين ولعب ادوار ومناقشات جماعية لتخليصهم من الأفكار والسلوك التنمري، وأشارت النتائج إلى أثر البرنامج وفعاليته، عند مقارنة المجموعة التجريبية بالمجموعة الضابطة.

كذلك قدم الصبحين وفرحان (2012، 307) برنامج ارشاد جمعي عقلاني انفعالي سلوكي في تخفيض سلوك الاستقواء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، حيث قاما الباحثان بإعداد برنامج إرشاد جمعي معرفي مستند إلى النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية مكونا 14 جلسة إرشاد جمعي بواقعً جلستين أسبوعيا. تم تطبيق المقياس على عينه استكشافية مكونة من 193 طالب وطالبة بهدفً التعرف على الطلبة المستقوين وحجم العنف في المدارس الأساسية. ومن خلال هذه العينة الاستطلاعية تم تحديد الطلبة المستقوين حيث تم وضعهم في مجموعة تجريبية مكونة من (21) طالب وطالبة تلقوا البرنامج الارشادي (10) طالب و(11) طالبة بشكل منفصل لكل مجموعة. وتكونت المجموعة الضابطة من (22) طالب وطالبة (10 طالب) و(12 طالبة) لم تتلقى البرنامج .أظهرت النتائج انخفاض حجم التنمر وأشكاله لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تلقوا البرنامج الإرشادي مقارنة بالمجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا البرنامج الإرشادي.

واستخدم طنوس والخوالدة (2014، 421) التدريب التوكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى الطلبة ضحايا الاستقواء. تكونت عينة الدراسة من (24) مشاركا من طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن، وأظهروا درجات عالية على مقياس ضحايا الاستقواء في العام الدراسي 2011/2010 .تم تقسيم عينة الدراسة عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة. خضع المشاركون في المجموعة التجريبية الىً (12) جلسة لبرنامج إرشادي تدريبي حول مهارات توكيد الذات، ولمدة سبعة أسابيع. في حين لم يتعرض المشاركون في المجموعة الضابطة وعددهم (12) لأي تدريب. وأجاب المشاركون في المجموعتين على مقياس التكيف، ومقياس تقدير الذات قبل وبعد تطبيق البرنامج .أشارت نتائج الدراسة الى فعالية برنامج التدريب التوكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى الطلبة ضحايا الاستقواء؛ حيثً لصالح المجموعة التجريبية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة في تقدير الذات، وفي أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا مستوى التكيف.

وفي دراسة أبو زيتون والشرعة (2017، 133) تم اعتماد برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية في خفض سلوك التنمر، وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي، لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم الملتحقات في غرف مصادر صعوبات التعلم في مدينة الزرقاء في الأردن .وتكونت العينة من 35 طالبة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم واللواتي تم توزيعهن بطريقة عشوائية إلى المجموعتين التجريبية، والتي تألفت من 19 مفحوصة والمجموعة الضابطة، وتألفت من 16 مفحوصة. ولأغراض هذه الدراسة تم استخدام مقياس سلوك التنمر، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، حيث تم استخدام المقياسين كإجراءات قياس قبلي وبعدي، كما استخدم برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية، والذي استغرق تطبيقه شهرين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس سلوك التنمر، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

من خلال ما سبق يتضح ان وجود برامج ارشادية وعلاجية استهدفت المتنمرين من خلال تزويدهم بالمهارات الاجتماعية وتعزيز القيم الإنسانية لديهم، وتدعيم تقديرهم لذواتهم وتكيفهم بهدف خفض السلوك التنمري لديهم، وقد أشار لذلك كل من Olweus(1991)، Schowe(1998)، Limber(1998)، أبو زيتون والشرعة(2017).

في حين اهتمت بعض الدراسات بالتكفل بضحايا التنمر ودعمهم نفسيا لتقليل درجة الاثار السلبية لديهم كما ورد في دراسة طنوس والخوالدة(2014). كما اكدت كل الدراسات المعروضة أعلاه على ضرورة العمل على إيجاد جو مدرسي خالي من التنمر.

2.3.2-الدراسات السابقة التي تناولت الوساطة لحل النزاع في الوسط المدرسي:

اهتمت العديد من الدراسات بالوساطة كأسلوب فعال في تجاوز وحل النزاعات في الوسط المدرسي وسنعرض البعض من هذه الدراسات التي تؤكد ذلك فيما يلي.

حيث أوردت فتيان(2009، 2) إلى دراسة Daunic (2000) التي هدفت إلى تقصي فاعلية منهاج في حل النزاع، وبرنامج توسط الرفاق في المدرسة، فقد قامت Daunic بتطبيق برنامج تجريبي في حل النزاعات وتوسط الرفاق في ثلاث مدارس متوسطة في الجنوب الشرقي من الولايات المتحدة الأمريكية، ووصف البرنامج بأنه منهاج واسع على مستوى المدرسة، يتم تعليمه للصفوف :السادس، والسابع، والثامن، احتوى على :منهاج حل النزاعات ومهارات حل المشكلات، وبرنامج في توسط الرفاق، وقد تراوحت عينة الدراسة بين 35 – 20 طالبا، وطالبة، من الصفوف الثلاثة :السادس، والسابع، والثامن في المدرسة الواحدة، تم اختيارهم بناء على المعايير التالية: التدني في المستوى التحصيلي والوضع الاجتماعي، وتقدير الذات، والمهارات القيادية، ومواجهة مشكلات سلوكية. وقد أشارت النتائج إلى أن تعليم طلبة المرحلة المتوسطة مهارات حل المشكلات، ومهارات الاتصال، وإدارة الغضب المتضمنة في برنامج توسط الرفاق، يساعدهم على حل النزاعات الحتمية التي تواجههم في البيئة المدرسية، ويزيد من تقديرهم لذاتهم، وشعورهم بالاستقلالية، ويقلل من ممارستهم للسلوكيات الهدامة بشكل عام وسلوك العدوان بشكل خاص.

وفي نفس السياق أشارت حمام (2013، 74) دراسة Turnuklu(2009) التي هدفت إلى فحص فاعلية حل النزاع، ووساطة على النزاعات الشخصية بين طلاب المدرسة الثانوية، وتقديم المعلومات حول نوع النزاع الذي يقوم الوسطاء بالتدخل فيه، وجنس المتنازعين، وكذلك جنس الوسطاء، وعدد النزاعات ومعدل نجاح جلسات الوساطة، ونوع الحلول التي توصلت إليها الوساطة، والاختلافات في أنواع الحلول التي يتم التوصل إليها، وقد تم تنفيذ الدراسة في مدرسة ثانوية تقع في تركيا، وعلى مدى عامين دراسيين 2006- 2007 و- 2008 2007تم تدريب (830 طالبا، وطالبة) ممن (28) صفا دراسيا، لمدة ساعتين في اليوم الواحد، على مدى (16) أسبوعا موضوعات التدريب غطت أربع مهارات أساسية، وهي :مهارات الاتصال والتواصل، وفهم طبيعة النزاعات الشخصية، مهارات إدارة الغضب، ومهارات حل النزاعات الشخصية، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: انه بغض النظر عن جنس المتنازعين فقد كانوا يفضلون الوسيطات الإناث أكثر من الوسطاء الذكور، وتؤكد الدراسة أن الوساطة تعد أداة مفيدة لحل نزاع الطلاب عبر الثقافات المختلفة، بالإضافة إلى أنها تعد فعالة في مساعدة الطلاب لاكتساب المهارات اللازمة للتعامل مع خلافاتهم الواقعية، وتعمل على وقاية الطلاب الصغار، ضد نزاعات شخصية خطيرة في المستقبل.

ونجد كذلك في حمام (2013، 81) دراسة Casella(2000) أين تم اختبار فاعلية برنامج في توسط الرفاق في مدرسة (ثانوية) في ولاية نيويورك، وقد تم فحص عدة أوجه من عملية الوساطة والتي شملت: تدريب الطلاب الوسطاء، المنهج التدريبي في الوساطة، ديناميكية ومكونات جلسات الوساطة، وكذلك تقييم الطلاب الوسطاء والمدربين لعملية الوساطة. ونفذ محتوى البرنامج خلال سنة 1997–1998 من خلال فصل الصيف بمعدل 5 إلى 10 ساعات تدريبية أسبوعيا، وبلغ مجموع الساعات التدريبية (22) ساعة، لعدد(14 طالبا) منهم 8 من البنات و6 من الذكور من الصفين العاشر، والحادي عشر، وقد تعددت وسائل تقييم فاعلية محتوي البرنامج وكان منها :ملاحظة تدريب الطلبة كوسطاء، وملاحظة (17) جلسة توسط رفاق خلال السنة الدراسية، وإجراء(37) مقابلة مفتوحة مع الوسطاء، والفريق المشرف، ومعلومات من السجلات المدرسية عن الوسطاء، والتوسط. وقد تنوعت النزاعات بين :الاستهزاء، والتخويف، المناداة بأسماء غير مرغوب فيها، والعدوان اللفظي، والدفع والركل. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة في المدرسة استفادوا من خلال التقليل من حجم النزاعات الطلابية، وسيادة بيئة تعليمية داعمة وآمنة، وزيادة مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، واستفاد المتنازعون في حل نزاعاتهم من خلال عملية الوساطة، أما الفائدة الكبرى فكانت من نصيب الوسطاء، وهي : شعورهم بأنهم أعضاء في فريق مهم في المدرسة، يرتدون قميصا يحمل شعار الوساطة، ويحصلون على شهادات في الوساطة، وقد استطاعوا حل مشكلاتهم الذاتية في المدرسة، والمنزل، والمجتمع، امتلكوا المعرفة في ثقافة اللاعنف التي عدت أداة في تعليمهم تحديد مؤشرات العنف، وتجنب العلاقات الخطيرة، كذلك تعلموا الكثير من المعلومات عن أنفسهم، وعن ردود فعل الآخرين، كذلك فقد تحسنت علاقاتهم مع الآخرين؛ لمعرفتهم بأساليب التواصل، كما وأصبح لديهم القدرة على تنظيم البرامج اليومية حسب الأولويات ومنها الوساطة، وتعلموا فوائد العمل التطوعي، وأهميته في صقل شخصية الفرد كذلك تزودوا بخبرات فريدة، وذات قيمة تساعدهم في تقديم خدمة الوساطة بمهارة.

اعتمدت اغلبية الدراسات السابقة المعروضة على تطبيق برامج تدريبية تتعلق بإكساب المتعلمين مهارات حل النزاع، ومهارات الوساطة، وقد ساهم استخدام عملية الوساطة في خلق بيئة تعليمية امنة، وزيادة مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، كما استفاد اطلاب الوسطاء في حل مشكلاتهم الذاتية وامتلاك ثقافة اللاعنف، وعليهم تعتبر هذه الدراسات وما حققته من نتائج أحد الدعائم في مقترحنا الآتي.

3- النتائج ومناقشتها:

1.3-آليات تفعيل برنامج الوساطة للحد من ظاهرة التنمر المدرسي:

للحد من ظاهرة التنمر المدرسي وانعكاساتها المتعددة على كل من الضحية والمعتدي، والعملية التعليمية، والمؤسسات التربوية بصورة اجمالية بكل عناصرها وأطرافها الفاعلين، لابد من التدخل السريع، حيث ان مسؤولية المدرسة كبيرة لمعالجة التنمر، ويتطلب الامر التعاون مع الاهل والتركيز على العمل الجماعي (التعاوني).

وامام ضرورة التدخل للحد من هذه الظاهرة الخطيرة، تجد إدارات المدارس صعوبة في ذلك في ظل عدم وجود نصوص تشريعية متعلقة خصيصا بإجراءات التعامل مع مشكلة التنمر، ولكن هذ لا يعني اننا لا نستطيع التعامل مع مشكلة التنمر باستغلال ما هو موجود من تشريعات منظمة للحياة المدرسية، هذا يتطلبالتخطيط الجيد والدقيق من طرف مسؤولي القطاع بالصرامة في متابعة مختلف التعليمات الوزارية والحرص على تنفيذها فمختلف النصوص التشريعية تناولت في طياتها حلول واجراءات مضبوطة للحد من مختلف الظواهر لضمان الصحة النفسية للأفراد وعلى راسها ظاهرة العنف بكل انواعها كالتنمر المدرسي ولن يتأتى ذلك الا بإعداد مخطط تربوي

متكامل يعتمد على سياسة الكل وليس الجزء في علاج مختلف المشكلات التربوية والتسييرية على حد سواء وذلك بإعادة تبنى مشروع المؤسسة كمنهجية عمل تعتمد على العمل الجماعي في التسيير واجبار المؤسسات التعليمية، فقد ورد في النصوص التشريعية التالية ما يلي:

في القرار الوزاري رقم 65 المؤرخ في 28 شوال 1439 والموافق 12 جويلية 2018 والذي يحدد كيفيات تنظيم الجماعة التربوية وسيرها فيالفرع الثاني من واجبات الموظفين في الفصل الرابع المتعلق بأحكام خاصة من أحكام الموظفين في مادته 80:" يشارك الموظفون في مختلف المجالس الإدارية والبيداغوجية وفي الاجتماعات المنعقدة داخل المؤسسة طبقا للتنظيم المعمول به، كما يساهمون في تجسيد مشروع المؤسسة، ويلتزمون بقواعد السر المهني والاحترام الإداري"، وفي مادته 95 :" يساهم اولياء الأمور بالتعاون الوثيق مع إدارة مؤسسة التربية والتعليم وكذا مع البلديات بالنسبة للمدارس الابتدائية و المطاعم المدرسية في اطار الحياة المدرسية على الخصوص في تجسيد مشروع المؤسسة، الحرص على تطبيق النظام الداخلي للمدرسة، المساهمة في صيانة المؤسسة.

كما يوضح القرار 66 المؤرخ في 28 شوال 1439 الموافق 12 جويلية 2018 والذي يحدد التوجهات العامة للأعداد للنظام الداخلي لمؤسسة التربية و التعليم في الفصل الثاني حول محاور النظام الداخلي في مادته 6:" يضبط النظام الداخلي الحياة داخل مؤسسة التربية و التعليم ويحدد العلاقات التي تربط اعضاء الجماعة التربوية وفق احكام تتعلق بالمحاور الاتية : نذكر اهمها تنظيم الحياة المدرسية من خلال المساهمة في تجسيد مشروع المؤسسة، اما في القرار 71 المؤرخ في 28 شوال 1439 الموافق 12 جويلية 2018 حول كيفيات انشاء مجلس التوجيه والتسيير في الثانوية وسيره وفي مادته 3 :" يتداول مجلس التربية و التسيير على الخصوص في ما يأتي : مشروع المؤسسة، ترقية الحياة المدرسية، المسائل القضائية وتسوية الخلافات المرتبطة بالحياة المدرسية".

هذا المشروع يضم في طياته مجموعة من البرامج يتم تطبيقها من طرف الجماعة التربوية (الشركاء)، من اهمها برنامج المرافقة البيداغوجية هذه الاخيرة يتم من خلالها بمتابعة التلاميذ والتكفل باحتياجاتهم وانشغالاتهم من خلال اعتماد مجموعة من التقنيات اهمها تقنية:La Carte conceptuelle، La médiation scolaire، cccARP، ADVP، GAP.

يتكفل بتطبيق تقنية الوساطة المدرسية باعتبارها احدى اليات المرافقة وفقا لمشروع المؤسسة من طرف الاعضاء ممثلي المؤسسة في لجان المتابعة والاصغاء يكون مستشار التوجيه والتقييم المهني والمدرسي المسير الرئيسي لهذه اللجان بحكم تكوينه القاعدي، والتلميذ باعتباره محور العملية التعليمية حسب Mendes(1991،12):" ان التلميذ هو نقطة انطلاق و تفكير و اتصال وعمل ويعد محور الاهتمام النظام التربوي المفتوح على مصرعيه امام جميع المتعاملين مع المدرسة "، فالتعليم بجماعة الاقران من اهم استراتيجيات التعليم وكذلك علاج ومتابعة المشكلات السلوكية بين التلاميذ، مع ضرورة تدخل الشركاء من أولياء الأمور والممثلين في جمعية أولياء التلاميذ من خلال التحسيس والتدريب، وقد تم الاشارة لهذا الشريك بشكل ضمني في الفصل الخامس والمتعلق بأحكام خاصة بأولياء التلاميذ في مادته 89:" يلتزم اولياء التلاميذ بمتابعة تمدرس ابناءهم ومراقبة مواضبتهم وسلوكهم باستمرار من خلال دفتر المراسلة في المتوسط والثانوية ووثيقة مماثلة في المدرسة الابتدائية او اي وسيلة متوفرة وبحضورهم في مختلف اللقاءات المنظمة في لهذا الغرض من طرف مؤسسة التربية

والتعليم "، كما يكمن تدخل المعلمين على مستوى اقسامهم من خلال الانشطة اللاصفية اين يتم تناول مختلف الظواهر ذات العلاقة بمشاركة التلاميذ سواء المتنمرين منهم وغير المتنمرين .

ان اهم المواضيع المدرجة من خلال تقنية الوساطة تهدف في طياتها الى توعية المتنمر بالسلوكات الخاطئة لتجنبها واستفادته من حصص الارشاد المدرسي للتنفيس عن انفعالاته (المتنمر) والتعبير عن مشكلاته (الضحية) وتجدر الاشارة الى ضرورة تكوين الاطراف الشريكة في عملية الوساطة في مجال الاتصال من حيث اهم التقنيات والاستراتيجيات لضمان نجاحهم في المهمة المنوطة.

2.3-لماذا الوساطة لمواجهة التنمر في الوسط المدرسي الجزائري؟

ان اقتراحنا للوساطة كاستراتيجية للحد من السلوك التنمري في الوسط المدرسي اعتمد على مجموعة المبررات التالية:

-انها استراتيجية شاملة، ويعتمدنجاحها على مشاركةومساهمة كلاالأطراف (التلميذ، المدرسة، والأسرة)، هذا ما يرفع من وعيهم بخطورة المشكلة، ويضمن تعاونهم في حل النزاع، خاصة الاسرة التي في كثير من الأحيان لا تكون على دراية بما يعانيه ابنهم سواءا كان هو المعتدي او الضحية.

-استخدام الوساطة يعزز من مشاركة التلاميذ، في جلسات الوساطة والمهارات المستخدمة لتسيير هذه الجلسات مثل الاصغاء الفعال، وإدارة الغضب والتحكم فيه، والوعي بمشاعر مختلف أطراف النزاع، والتنفيس عن الانفعالات والتعبير عنها، كلها تجعل من هذه المشاركة فعالة من خلال تعلم مهارات جديدة في تسيير النزاعات وحسن التواصل والاتصال، واما من خلال تعزيز القيم الإنسانية والاجتماعية عندهم، او عن طريق تقوية انتمائه للجماعة المدرسية التي يصبح طرفا مسؤول على إقرار الامن والسلامة فيها. (تنمية ثقافة اللاعنف)

-ان الوساطة ليست استراتيجية لحل النزاع فقط، بل يمكن استغلالها لبلوغ اهداف أخرى، فهي بمثابة برنامج علاجي ووقائي، حيث ان تسوية النزاع بين طرفين بمبدأ(رابح-رابح) الذي تعتمده الوساطة، يخفف من الانعكاسات السلبية التي يمكن ان تترتب عن عدم تكافؤ القوى بين الطرفين مثلا في (رابح-خاسر) هذا من جهة، ومن جهة أخرى زيادة وعي التلاميذ المشاركين في الوساطة بالآثار المترتبة على التنمر، ومدى معاناة المعتدي والضحية يجعلهم تجنب ممارسة سلوك التنمر، وتفادي الوقوع كضحية وهذا هو الجانب الوقائي، وبالتالي وحمايتهم من تطوير مشاكل سلوكية، ونفسية على المدى البعيد.

- إنها استراتيجية تطوعية، وبالتالي تنتهي في الأغلب بأقل التكاليف المادية، وأقل الأضرار النفسية.

- انها استراتيجية يمكن تطبيقها على الاطوار التعليمية الثلاثة (ابتدائي- متوسط-ثانوي).

-اعتماد استراتيجية الوساطة يعزز مفاهيم إيجابية حول النزاع، والتعامل معه على أنه قد يكون فرصة للنمو والتطور.

- يمنح استخدام الوساطة فرصة للأطراف المشاركة في إكساب مهارات اجتماعية حياتية يستفيدون منها في جميع أوجه الحياة، في التعامل مع الأصدقاء، ومع الإخوة، والأخوات، ومع زملاء العمل في المستقبل، ومع كل الأفراد الذين قد نتعامل معهم في الحياة.

ومما سبق نستخلص ان اقتراحنا للوساطة المدرسية كاستراتيجية للحد من سلوك التنمر في البيئة المدرسية ليس لمجردة انها طريقة لحل الخلافات، وانما لأنه يمكن اعتبارها وسيلة تربوية وارشادية وعلاجية ووقائية، تمنح لكل أطراف البيئة المدرسية الفرصة لتعلم طريقة حضارية في التواصل والتعايش ضمن مسار حياتهم بشكل عام.

ان تفعيل الوساطة المدرسية يتطلب التخطيط السليم، والشامل؛ لتنفيذ مراحل البرنامج عبر خطوات مدروسة مسبقا ومسطرة ضمن مشروع المؤسسة التربوية، كما أنها تحتاج إلى الإشراف، والمتابعة المستمرة من مسيري المؤسسات، أو المسؤولين عن تحقيق اهداف المشروع.

ضف الى كل ذلك ضرورة توفير الدعم الحقيقي من قبل إدارة المؤسسات التعليمية، والمجتمع المحلي لبرنامج الوساطة، وتشجيع الأسر لأبنائهم التلاميذ على ممارسة مبادئ، وعملية الوساطة، وخطواتها في المدرسة، والبيت.

4- الخلاصة

إن التنمر مشكلة مربكة بالفعل في البيئة المدرسية، أثارت قلق عديد من المجتمعات، نظرًا لتزايد حجم انتشارها بين التلاميذ، وتعدد صورها، وخطورة تداعياتها، ولهذا كان يجب الوقوف عند هذه الظاهرة، وإعطائها قدرا من الاهتمام، والكشف عن طبيعتها وسماتها، وذلك بهدف تزويد أصحاب الشأن من اخصائيين ومعلمين وأولياء بالمعرفة التي تمكنهم من مواجهة هذه المشكلة التي يمكن أن تهدد مستقبل أطفالنا وتلاميذنا، خاصة أن المجتمع الجزائري يعاني من نقص حقيقي في المعرفة بهذه المشكلة ومدى تجسدها في الواقع ومعدلات انتشارها.

وتمثل مقترحنا في استغلال ما ورد من نصوص تشريعية منظمة للحياة المدرسية في مواجهة هذه المشكلة بتبني الوساطة المدرسية كألية لحل الخلاف بين الطرفين (متنمر/ضحية)، وذلك من خلال تسطيرها كأهداف والسعي لتحقيقها في إطار مشروع المؤسسة، مع ضرورة اشراك كل الفاعلين في ذلك.

وفي الختام ان اليات تفعيل الوساطة للحد من ظاهرة التنمر في الوسط المدرسي، والذي تم شرحه من قبل الباحثتان في هذا المقال، يمثل مقترح عملي قابل للتطبيق في المؤسسات التعليمية، وكفيل بالحد من معدل انتشار هذه المشكلة واثارها السلبية، اما غياب او عدم وجود نصوص تشريعية موجهة خصيصا للتعامل مع هذه المشكلة.

الإحالات والمراجع:

المراجع باللغة العربية:

أبو الديار، مسعد الرفاعي (2012).*سيكولوجية التنمر بين النظرية والتطبيق*، الكويت، مكتبة الفلاح.

أبو زيتون، جمال عبد الله والشرعة، فيصل خليف (2017). فاعلية برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية في خفض سلوك التنمر وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم.*مجلة دراسات التربوية*. المجلد 44. العدد4. الملحق 07. 133-147.

أبو سحلول، محمود احمد و حمدان، حسين احمد والحداد، بلال احمد وأبو شمالة، عادل احمد (2018). *واقع ظاهرة التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة خان يوسف وسبل مواجهتها* . فلسطين: مجلس البحث العلمي لوزارة التربية.

بن عبيد، سماح (2018). *دراسة بعض سمات الشخصية عند المراهق المتنمر المتمدرس بالمتوسطة*. مذكرة ماستر. قسم علم النفس. جامعة ام البواقي: الجزائر.

البهنساوي، احمد فكري وحسن، رمضان علي (2015). التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى المرحلة الاعدادية. *مجلة كلية التربية*.العدد 14. 1-40.

حمام، راوية عبد الرحمن (2013).*فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في القدرة على حل المشكلات والتحكم في الغضب لدى الوسطاء في المرحلة الأساسية العلي*. رسالة ماجستير غير منشورة.كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة: فلسطين.

خوج، حنان اسعد (دون سنة).التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية رسالة دكتوراه. جامعة الملك عبد العزيز بجدة: المملكة العربية السعودية.

الصبحيين، علي موسى والقضاة، محمد فرحان (2013). *سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين*.الرياض: مركز الدراسات والبحوث. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية بالمملكة العربية السعودية.

طنوس، عادل جورج والخوالدة، محمد خلف(2014). فاعلية التدريب التوكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى الطلبة ضحايا الاستقواء. *مجلة دراسات العلوم التربوية*. الجامعة الأردنية. المجلد 41. الملحق 01. 421-444.

عبد العال، تحية محمد (2006) .القلق الاجتماعي لدى ضحايا مشاغبة الأقران في البيئة المدرسية. *مجلة كلية التربية* .جامعة بنها. العدد(68).

عبد العظيم، حسين طه (2010).*استراتيجيات وبرامج المشاغبة في التعليم*. الإسكندرية، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة.

عبده، أسماء احمد حامد (2017). الامن النفسي وعلاقته بالتنمر لدى المراهقين.*مجلة البحث العلمي في التربية*.العدد 17. 187-202.

العمار، آمال يوسف عبد الله (2016). التنمر الالكتروني وعلاقته بإدمان الانترنت في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب التعليم التطبيقي.*مجلة البحث العلمي في التربية*. العدد 17. 223-250.

عيناب، لوك(2017). *تنمية المسؤولية الشخصية والاجتماعية ومواجهة ظاهرة التنمر*.فلسطين: وزارة التربية والتعليم، وحدة تطوير مناخ الأمن ومنع العنف.

فتيان، رشا (2009). برنامج الوساطة. *مجلة الشاب الوسيط*. مؤسسة تعاون لحل الصراع. رام الله. فلسطين. العدد الأول.

القحطاني، نورة سعد (2016).*التنمر المدرسي وبرامج التدخل*. الرياض: جامعة الملك سعود.

القرار الوزاري رقم 65 المؤرخ في 28 شوال 1439 والموافق 12 جويلية 2018 والذي يحدد كيفيات تنظيم الجماعة التربوية وسيرها.

القرار الوزاري رقم 66 والمؤرخ في 28 شوال 1439 الموافق 12 جويلية 2018 والذي يحدد التوجهات العامة لإعداد النظام الداخلي لمؤسسة التربية والتعليم.

القرار 71 المؤرخ في 28 شوال 1439 الموافق 12 جويلية 2018 حول كيفيات إنشاء مجلس التوجيه والتسيير في الثانوية وسيره.

القرار الوزاري رقم 73 المؤرخ في 28 شوال 1439 الموافق 12 جويلية 2018والذي يحدد كيفيات حول كيفيات إنشاء مجلس التأديب بالمتوسطة والثانوية.

القضاة، محمد فرحان والصبحيين، علي موسى(2012). فعالية برنامج ارشادي عقلاني انفعالي سلوكي في خفض سلوك العنف لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. *مجلة دراسات تربوية ونفسية*. كلية التربية. جامعة الزقازيق. العدد75. ص 307-347.

Adams. (2006). *what makes a bully tick*.Science World.

Fox& Boulton. (2003). Evaluating the effectiveness of asocial skills training (SST) Programme for victims of bullying. *Educational research*. 45 (3).

Jordan, Austin. (2012). A Review of the literature on bullyingin U.S. schools and how a parent educator partnership can be an effective way to handle bullying. *Journal of Aggression, Maltreatmentand trauma*. 21(4). 440-420.

Gilbert. (1999 august 25). *Study finds bullies and victims are more Alike than different both group likely to be suffering from depression*. http://www.sf Gate. Com.

Michel Mendes. (1991). *Projet d'établissement* '.bordeaux :centre régional de documentation pédagogique.

Moore. C.W.(2003). The mediation process: practical strategies for resolving conflict.USA:editionJossey –Bass. 3rd.

Olweus. (1993). *Bullying at School what we know and what we can Do*. Oxford Blackwell.

Olweus. D. (1997). Bully/Victim Problems in School Facts and Intervention.*European Journal of Psychology of Education*, 12, 495-510.http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF03172807

Siddiqui. A & Ross, H. (2004). Mediation as a Method of Parent Intervention in children's Disputes.*Journal of Family Psychology*., 18, pp147-159.

Smith، et al. (2003). Interventions to Reduce School Bullying. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, (9), Prosaically.

Rigby .K. (2002). *New perspectives on Bullying.* London. Jessica. Kingsley publishers.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA:

خلايفية، نصيرة ومدوري، يمينة(2020). الوساطة المدرسية كإستراتيجية للحد من ظاهرة التنمر المدرسي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 35-54.

التدفق النفسي لدى طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة

The Psychological flow of students of the University of Qasidi Merabah Ouargla

مهرية الأسود [1،*]، الزهرة الأسود [2]

[1]جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي(الجزائر)، lessoued-mahria@univ-eloued.dz

[2]جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي(الجزائر)، lassouedzohra2016@gmail.com

تاريخ الاستلام:27-09-2019 تاريخ القبول: 08-01-2020 تاريخ النشر : 26-04-2020

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى التدفق النفسي لدى طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة والكشف عن ما إذا كانت هناك فروقا في مستوى التدفق النفسي لدى أفراد العينة تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من(82) طالباً وطالبةً من طلاب جامعة قاصدي مرباح ورقلة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد تم تطبيق مقياس التدفق النفسي لـ(عماد ناصيف،2015)، وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من التدفق النفسي لدى أفراد العينة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في مستوى التدفق النفسي تعزى لمتغير الجنس ووجود فروق في التخصص والمستوى الدراسي،وقد أوصت الدراسة بضرورة إقامة دورات وبرامج لتنمية التدفق النفسي،ونشر ثقافة علم النفس الإيجابي لدى طلبة الجامعة.

الكلمات المفتاحية: تدفق نفسي؛ طلاب جامعة؛ جامعة ورقلة.

Abstract: The present study aimed to identify the level of psychological flow in the students of the University of Kasedi Merbah Ouargla, and to detect whether there are differences in the level of psychological flow in the sample members attributable to sex variables and specialization and academic level, the study followed the descriptive analytical method Of(82) male and female students from University Qasedi Merbah Ouargla, they were selected by the method of facilitated sample.The psychological flow meter was applied to (EmadNassif, 2015). The results showed a high level of psychological flow in the sample,The study recommended the need to establish courses and programs to develop psychological flow and spread the culture of positive psychology among university students.

Keywords: psychological flow; University students; University of Kasedi Merbah Ouargla.

*المؤلف المراسل: lessoued-mahria@univ-eloued.dz

1- مقدمة:

لميعدعلمالنفسمجرددراسةللاضطرابات والمشكلات النفسية، بل ظهر تيار حديث يتمثل في علم النفس الإيجابي، الذي يركز على كل ما هو إيجابي، ويقدم أفضل الطرق لمساعدة الأفراد على تنمية خصالهم الإيجابية، وصولا لأعلى تجليات الصحة النفسية، وجودة الحياة بصفة عامة.

وهذا ما أكده كل من(Seligman&Mihali,1998)على أن علم النفس الإيجابي ليس علما لدراسة المرض والاستسلام والانهيار والانهزام النفسي، لكنه علم دراسة قوى وفضائل النفس الإنسانية وقيمها،ليس هذا فحسب بل يقوم أيضا على تعظيم المهارة التي يمتلكها جميع الأفراد؛ وهي مهارة الكفاح من أجل بلوغ هدف ما والتي تؤدي إلى بناء السمات البشرية الإيجابية،واستخدامها في مكانها الصحيح.

وفي المجال التعليمي، نجد أن هذا التيار ساهم بدور كبير في تقويم شخصية الطالب وتنمية نواحي القوة لديه، وبالتالي تحصينه مما قد يواجهه من مشكلات تتعلق بالعملية التعليمية، كما قدم العديد من المفاهيم الإيجابية التي تساهم في تعميق المستويات الذاتية في الشخصية، لتتحول إلى خبرات إيجابية في الحياة مثل الرضا، التفاؤل، الأمل، الرفاهية، السعادة، والتدفق النفسي.

هذا؛ ويعتبر التدفق النفسي العامل الحاسم في تكوين المعنى والهدف من الحياة، وإضفاء المغزى والقيمة عليها، ومن ثم تدفع من يتعايش معها إلى الإبداع، بل إلى أعلى تجليات الإبداع الإنساني، وتمنح الفرد الفرصة للضبط والتنظيم أو السيطرة على وعيه وشعوره، وهذا ما دفع علماء النفس إلى الاهتمام بهذا المفهوم باعتباره مؤشرا هاما يساهم في نجاح الفرد في إنجاز مهامه على أكمل وجه.

ويرى(Hoffman & Novak,1996) أن للتدفق العديد من التأثيرات الإيجابية على الطالب، منها تحسين التعلم والسلوك الاستكشافي والوجدان الموجب، كما تحقق خبرة التدفق الكثير من الأهداف التعليمية، فهي حالة انفعالية إيجابية، تمثل أعلى درجة من درجات التعزيز للانفعالات التي تسيّر الأداء والتعلم، فضلا على زيادة المهارات الشخصية، والشعور بالابتهاج والمتعة أثناء القيام بالأداء والاستغراق فيه.

فالطلاب الذين يصلون إلى التدفق النفسي عندما يدرسون، يؤدون عملهم بشكل أفضل، بعيدا تماما عن إمكاناتهم كما تقاس باختبارات التحصيل، وهذا ما يساعدهم على مواجهة المشكلات والصعوبات والتحديات التي قد تجابههم في سياق حياتهم الدراسية، وتساعدهم على الشعور بالسعادة والإقبال على الحياة بجدية وفاعلية.

1.1-الإشكالية:

يعتبر التدفق النفسي من المتغيرات النفسية الإيجابية المهمّةفي عملية التعلم والنجاح،حيث يرتبط بتوقّع النتائج الإيجابية والاستبشار بالمستقبل، إضافة إلى اقترانه بالإحساس والقدرة والفعّالية الشخصية.

ويذكر(ميهالي،2005) أن عملية التدفق تحدث عندما يكون لدى الفرد أهدافا واضحة وحبا كبيرا لمهمة ما والتي تتطلب منه استجابات محددة، ويحدث التدفق أيضا عندما يوظف الفرد كل مهاراته في تحدي مهمة معينة كالنجاح في امتحان دراسي(صالح،151،2018)، كما يعد خبرة من النوع الراقي والعلامة المميزة له هي الشعور بالسرور التلقائي حتى الغبطة، ولأن التدفق يشعر الفرد بالسرور فإنه يعد مكافأة تدعيمية(الرويلي،2019، 116).

وعليه، وجب الاهتمام بهذا المتغير، وتنميته في جميع الجوانب وخاصة لدى الطلبة، ولكافة المراحل الدراسية والعمرية، منها طلبة الجامعة.

وانطلاقا من أهمية هذا الموضوع، استدعت الضرورة إجراء دراسة ميدانية تسعى إلى التعرف على مستوى التدفق النفسي لدى طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ومعرفة الفروق في التدفق النفسي وفقا لبعض المتغيرات وهذا من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:

– ما مستوى التدفق النفسي لدى طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة ؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى التدفق النفسي لديهم تعزى إلى متغيرات(الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي)؟

2.1–أهداف الدراسة:تهدف هذه الدراسة إلى:

– التعرف على مستوى التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة.

– التعرف على الفروق في مستوى التدفق النفسي وفق المتغيرات(الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي).

3.1–أهمية الدراسة:

– تظهر أهمية الدراسة في كونها تتناول موضوع التدفق النفسي، وما يمثله من جوانب القوة في شخصية الفرد.

– ستساهم نتائج الدراسة في معرفة مدى شيوع ظاهرة التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة.

– كما ستسهم نتائجها في توضيح العوامل التي تسمح بتنمية شخصية الطالب الجامعي،وإكسابه الكثير من الجوانب الإيجابية.

– بالإضافة إلى كون هذه الدراسة من الدراسات القليلة –حسب علم الباحثتان– التي تناولت التدفق النفسي لدى طلاب الجامعة في البيئة المحلية.

4.1–التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة:

التدفق النفسي:

يفيد(Stein, 1992Kimiecik&) أن خبرة التدفق حالة انفعالية إيجابية تثري حياة الفرد بالمعنى والقيمة وتدفعه باتجاه الإنجاز وتحقيق الذات، وما ينتج عن ذلك من استمتاع ومعاينة بهجة الحياة، والسعادة والتنعم وطيب الحال.

ويضيف ميهالي(1995) بأن التدفق النفسي حالة من الإحساس بالبهجة والاستمتاع، والدافعية الداخلية والرضا، والتنعم والاندماج التام في نشاط معين، أو أثناء أداء مهام معينة(أبو حلاوة والشربيني،81،2016).

ويعرف التدفق النفسي إجرائيا بأنه حالة التحدي لدى الطالب الجامعي، التي يحاول فيها توظيف مهاراته وخبراته، ويستغرق استغراقا كاملا في هذه المهمة، فضلا عن تركيز كل انتباهه في حلّ مهمة التحدي والاستفادة منها، والمرتبطة بدرجة استجابته على مقياس التدفق النفسي المستخدم في هذه الدراسة.

5.1–حدود الدراسة:

تحددت الدارسة الحالية بطلاب جامعة قاصدي مرباح ورقلة، وتم إجراؤها خلال السداسي الثاني من الموسم الجامعي: 2019/2018.

2-الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2- الإطار النظري:

التدفق النفسي:

ينطوي مصطلح التدفق النفسي ضمن مجال علم النفس الإيجابي، والذي يصل فيه الفرد إلى أعلى توظيف للطاقة النفسية لديه والتركيز الكلي.

ويعرف(ميهالي،1990) التدفق النفسي بأنه حالة الانغماس الكامل للذات في نشاط ما، أو هو التركيز على الحالة العقلية الإجرائية عندما يؤدي الفرد نشاطا، وهو في استغراق كامل وتركيز شعوري نشط، ومشاركة كاملة، فضلا عن التمتع بهذه العملية من النشاط(صالح،148،2018).

وقد أضاف(ميهالي،1995) تعريفا آخرا للتدفق بأنه حالة ينسى فيها المرء ذاته، ويتطاير الزمن من بين يديه دون الشعور به، وتندمج شخصيته فيها، بحيث يوظف الفرد كل قدراته وإمكانياته ومهاراته إلى أقصى حد ممكن، وهي بهذا المعنى تمثل حالة التدفق أعلى تجليات الصحة النفسية(أبو حلاوة،2013، 13).

كما تناول(Norman,1996) حالة التدفق ورأى أنها تقابل كل الناس، وفيها يكون الشخص وكأنه في حالة غيبوبة وعدم وعي بالذات، فهو يؤدي نشاطه أوتوماتيكيا وبتلقائية دون وعي بالعالم الخارجي، وينغمس بالكامل فيه، مع عدم تأثير الظروف الخارجية كالضوضاء، وتنحصر كل حالات تشتيت الانتباه مع الشعور بالمتعة والبهجة(الرويلي،2019، 116).

ويرى دانييل جولمان(2000) أن تدفق المشاعر حالة من حالات نسيان الذات، عكس التأمل والاجترار والقلق، فإذا وصل الإنسان إلى حالة تدفق المشاعر، يستغرق تماما في العمل الذي يقوم به، إلى الدرجة التي يفقد فيها الوعي بذاته تماما(جولمان،2000، 136).

ويصف(أبوحلاوة،2013)التدفق النفسي بأنه عملية الإشباع النفسي، والسعادة النفسية الغامرة التي تتحقق للإنسان، عندما يعيش حالة التدفق(State of Flow)أثناء التعامل مع مهام وأعمال تستغرق ذاته، في حالة عامة من الوله والعشق والهيام، لدرجة نسيان الذات، والآخر، والسياق، والوقت(أبو حلاوة،12،2013).

وقد ميزت بعض الدراسات بين مفاهيم التدفق النفسي، وحالة التدفق، وخبرة التدفق، نوجزها فيما يلي (عبده وعثمان،6،2018):

التدفق النفسي: Psychological Flow

وهو الاستغراق في عمل ما والاندماج فيه، تدعمه العواطف الإيجابية المليئة بالطاقة والحيوية، والتي تعمل على صرف الانتباه تجاه العمل، مع غياب الشعور بالزمن، وزيادة النشوة والابتهاج.

حالة التدفق: State Flow

تشير إلى وصول الفرد إلى أقصى درجات من الأداء الإيجابي المليء بالطاقة، والتي تقي الفرد الإحساس بالملل، والاستمرار في العمل والاستغراق فيه.

خبرة التدفق:Flow Expérience

تشير إلى المصاحبات النفسية التي تشمل النشوة والابتهاج والإحساس بالجدارة والقيمة الشخصية، التي تنتاب الفرد أثناء وصوله حالة التدفق، حتى يصل إلى ما يطلق عليه الخبرة المثالية.

ولقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات مثل(Delle,2005 & Massimini,2008) أن حالة التدفق حالة وجودية متعددة الجوانب، إذ تتضمن مكونات معرفية، دافعية، انفعالية، تقترن معا لتكون فيما بينها نوعا من التكامل المتبادل(أبو حلاوة والشربيني،2016، 83).

كما يعد التدفق النفسي عملية تتضمن شقين هما: اتزان الفرد مع نفسه، أو تناغمه مع ذاته تحرره من التوتر والقلق، ثم انسجام الفرد مع ظروف بيئته المادية (الرويلي،2019، 116).

نظرية التدفق النفسي لـ شكزنتيميهالي:Theory of Flow

انبثقت هذه النظرية على يد العالم المجري الأصلCsikszentmihaly عام(1975) أثناء مقابلاته الشخصية للعديد من الأشخاص بالولايات المتحدة الأمريكية، وكوريا، واليابان، وتايلاند، وأستراليا، ومن مختلف الثقافات الأوروبية، حيث أشركهم في مجموعة من الأنشطة، ولم يجد "ميهالي" وصفاً أقرب للتعبير عن ما عبّر عنه هؤلاء الناس إلى تشبيه بتيار الماء الذي يحملهم في مساره، وعلى هذا الأساس أطلق عليه مصطلح التدفق النفسي(حيدر وشطب،2016، 57).

طبقاً لنظرية التدفق، فإن الأنشطة تكون أكثر إمتاعاً حينما يتماشى التحدي مع مستوى مهارة الفرد، فإذا كان النشاط سهلاً للغاية سينتج الملل، وإذا كان شديد الصعوبة ستكون النتيجة هي الشعور بالقلق، أما حين يندمج الفرد في نشاط يتطلب تركيز شديد، وتكون التحديات والمهارات المطلوبة لأداء المهمة متساوية تماماً، ينتج عن ذلك خبرة متدفقة ممتعة(مؤمن،2004، 430).

وقد استخلص"ميهالي" من إجابة الأشخاص الذين قابلهم، تسعة تصورات أو أبعاد رئيسة للتدفق هي(Csikszentmihaly,1990, 3):

1- الأهداف الواضحة.

2- الاندماج والتركيز.

3- فقدان الإحساس بالوعي بالذات، اندماج الفعل في الوعي.

4- نشوة الإحساس بالوقت.

5- تغذية راجعة مباشرة وفورية.

6- التوازن بين القدرة والتحدي أو الصعوبة.

7- إحساس الفرد بالقدرة على التحكم بالموقف أو النشاط.

8- الإثابة الداخلية للنشاط.

9- الاستمتاع الذاتي(Autotelicexperiences)، والذي يشير إلى أن خبرات إثابة داخلية يشعر بها الفرد عند القيام بعمل، أو أداء نشاط، وإنجاز المهمة هو الهدف في حد ذاته، دون انتظار الإثابة من الخارج.

وقد تضمن مفهوم التدفق النفسي بعض المضامين الإيجابية، منها:

التركيز المعرفي: (Cognitive Concentration)

ويقصد به القدرة على ترتيب أولويات العمل وتركيز الانتباه، بحيث يتطلب ذلك تجاهل معلومات غير ذات صلة بالموضوع المراد إنجازه.

الطلاقة النفسية: (PsychologicalFluency)

ويقصد بها التهيئة النفسية التي يستطيع بها الفرد تحقيق أفضل أداء، وتشمل الجانب الإيجابي من الطاقة النفسية للفرد، التي تدفعه إلى بذل الجهد للوصول إلى أفضل أداء(عبده وعثمان،2018،5).

الخبرة المثلى:(Optimal Experience)

يرتبط مفهوم التدفق بمفهوم آخر صاغه(ميهالي،1997) وهو مفهوم الخبرة المثلى أو الأفضل؛ وتعني إحساس المرء بأن مهاراته مناسبة للتوافق مع، أو مواجهة التحديات التي تعترضه في توجهه للهدف، وفي مساره لنظام الفعل، بما يوفر له هاديات أو قرائن إرشادية لمدى جودة أدائه، أو تفاعلاته في مواجهة هذه التحديات وتوافر مثل هذا الإحساس يفضي إلى حالة من التركيز التام في واقع الأمر على مواجهة التحدي، بما لا يترك مجالاً للتفكير في أي شيء آخر، أو القلق من أي مشاكل، وهنا يختفي انشغال المرء بذاته، أو وعيه وتنبهه لذاته Self-consciousness،ويصبح إحساسه بالوقت مشوشاً أو مضطربا نتيجة الاندماج التام في المهام(أبوحلاوة،23،2013).

ويرى "شكزنتيميهالي" أن توفر مستوى التحدي المناسب سيسهل الدخول في حالة الانغماس المطلوبة وهناك ثلاث عوامل للدخول في هذه الحالة؛ وهي (Csikszentmihaly,1997, 8):

- توفر هدف يوضح مقدار التقدم.
- توفر تغذية راجعة فورية.
- توفر مستوى تحدي مناسب في العمل.

2.2- الدراسات السابقة:

بعد الإطلاع على التراث النظري لموضوع الدراسة، توصلت الباحثتان إلى جملة من الدراسات السابقة والتي تم ترتيبها زمنيا على النحو الآتي:

- دراسة(Asakawa,2010) التي هدفت إلى التعرف على خصائص الشخصية الذاتية، وخبرات التدفق النفسي لدى الطلبة الجامعيين في اليابان، ووجدت أن الطلبة الذين يمتلكون خصائص شخصية ذاتية، وخبرات تدفق حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس تقدير الذات، ولديهم إستراتيجيات تدفق أفضل.

- ودراسة عبد الجواد وأحمد(2013) التي هدفت إلى التعرف على إسهام كل من التفكير الإيجابي، والسلوك التوكيدي في التنبؤ بالتدفق النفسي لدى عينة من طلبة الجامعة المتفوقين دراسيا، وتكونت العينة من(130) طالبا وطالبة من كلية التربية بجامعة المنيا، وأظهرت النتائج وجود مستوى من التدفق النفسي لدى عينة الدراسة، وعدم وجود فروق في التدفق النفسي بين الذكور والإناث.

- أما دراسة ناصيف(2015) فقداستهدفت قياس التدفق النفسي والتفاؤل المتعلم، والإبداع الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا، وموازنة الفروق في المتغيرات الثلاثة وفق متغيري النوع والتخصص الدراسي، طبقت الدراسة على عينة تكونت من(200) طالبا وطالبة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين المتغيرات، وكذا عدم وجود فروق دالة إحصائيا وفق متغير النوع في التدفق النفسي.

- ودراسة عبد الواحد(2015) التي هدفت إلى قياس التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة، والتعرف على العلاقة بين التدفق وتنظيم الذات والتفكير الشمولي، وتكونت العينة من(400) طالب وطالبة من الجامعة المستنصرية وأظهرت النتائج أن طلبة الجامعة لديهم تدفق عالي، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في التدفق تبعاً لمتغير النوع، ولصالح الإناث.

- أما دراسة حيدر وشطب(2016) فقدهدفت إلى دراسة التدفق النفسي وفق التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة، ومعرفة الفروق في متغيري الدراسة الجنس والتخصص الدراسي، تم اختيارعينة بلغت(400) طالب وطالبة من جامعة القادسية، وأظهرت النتائج أن هناك تدفق نفسي وتفكير إيجابي لدى طلبة الجامعة، كما أظهرت عدم

وجود فروق في التدفق النفسي تبعا للجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التدفق النفسيتبعا لمتغير التخصص، ولصالح التخصص العلمي.

– ودراسة العبيدي(2016) التي هدفت إلى التعرف على التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة، فضلا عن التعرف على التدفق لدى الطلبة وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي، وطبقت الدراسة على عينة بلغت(200) طالب وطالبة من جامعة بغداد، وبعد تطبيق مقياس التدفق النفسي الذي أعدته الباحثة،أظهرت النتائج أن أفراد العينة لديهم تدفق نفسي، كما بينت النتائج عدم وجود فروق في التدفق النفسي بين الذكور والإناث وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق في التدفق النفسي بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الإنساني.

– أما دراسة زكي والنواب(2018) فقد هدفت إلى التعرف على التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة، وأجريت الدراسة على عينة قوامها(400) طالب وطالبة من جامعة بغداد، واستخدم الباحثان مقياس التدفق النفسي(Marsh&Jackson,1996)، وقد أظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يتمتعون بالتدفق النفسي مقارنة بمتوسط المجتمع الذي ينتمون إليه.

– ودراسة الكرعاوي(2018) التي هدفت إلى التعرف على التدفق النفسي والرضا عن صورة الجسم والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة بابل،استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت العينة من(103) طالبا، وأظهرت النتائج أن الطلبة يمتلكون تدفقا نفسيا، كما أظهرت وجود علاقة طردية موجبة بين التدفق النفسي والتحصيل الدراسيلدى أفراد العينة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي تم ذكرها، في أنها استهدفت قياس مستوى التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة، غير أن دراسة(Asakawa,2010) ربطت التدفق النفسي بتقدير الذات والقلق،ودراسة عبد الجواد وأحمد(2013) ربطت كل من التفكير الإيجابي والسلوك التوكيدي بالتدفق النفسي لدى طلبة الجامعة المتفوقين دراسيا، أما دراسة ناصيف(2015) فقد ربطت التدفق النفسي بالتفاؤل المتعلم والإبداع الانفعالي، وكذلك دراسة حيدر وشطب(2016) تناولت التدفق النفسي وفق التفكير الإيجابي، أما دراسة الكرعاوي(2018)، فربطت التدفق النفسي بصورة الجسم والتحصيل الدراسي.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع مجمل الدراسات المستعرضة في اعتمادها على المنهج الوصفي، واستخدامها للاستبيان لقياس التدفق النفسي، وكذلك تناولها لعينة طلاب الجامعة.

كما تناولت دراسة كل من(عبد الجواد وأحمد،2013 وناصيف، 2015وعبدالواحد،2015 وحيدر وشطب،2016 والعبيدي،2016) الفروق في التدفق النفسي باختلاف الجنس، وتناولت دراسة(حيدر وشطب،2016 والعبيدي،2016) الفروق في التدفق النفسي باختلاف التخصص الدراسي، أماالدراسة الحالية فقد تميّزت بكونها دراسة وصفية تحليلية تهدف إلى معرفة مستوى التدفق النفسي لدى طلبة جامعة ورقلة، في ضوء بعض المتغيرات(الجنس، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي).

3–الطريقة والأدوات:

- **منهج الدراسة:**

تبنّت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعتمد على وصف الظواهر، وجمع البيانات الكمية حولها لغرض تحليلها وتفسيرها بشكل علمي دقيق.

- مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة،المسجلين خلال السداسي الثاني من الموسم الجامعي: 2019/2018.

- عينة الدراسة:

أ.عينة الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية على عينة تكونت من(30) طالبا وطالبة من جامعة ورقلة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من كلا الجنسين،وتراوح سنهم بين(18-32) سنة.

ب. عينة الدراسة الأساسية:

تحددت العينة الأساسية بـ(82) طالبا وطالبة،تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، وتراوحت أعمارهم بين (18- 42 سنة)،من مختلف التخصصات والمستويات الدراسية، كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول(1) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

الجنس	التكرار	النسبة(%)	المستوى الدراسي	التكرار	النسبة(%)	التخصص الدراسي	التكرار	النسبة(%)
ذكور	35	42.68	ليسانس	62	75.60	علمي	23	28
إناث	47	57.38	ماستر	20	24.40	إنساني	59	72
مجموع	82	100	مجموع	82	100	مجموع	82	100

من خلال الجدول نلاحظ توزيع أفراد العينة حسب الجنس والمستوى الدراسي والتخصص، وقد بلغت نسبة الذكور(42.68%)، بينما بلغت نسبة الإناث(57.32%)، وبالنسبة للمستوى الدراسي فقد بلغت نسبة طلبة الليسانس(75.60%)،وكانت نسبة طلبة الماستر تقدر بـ(24.40%)، أما عن التخصص فبلغت نسبة التخصص العلمي(28 %)، بينما بلغت نسبة التخصص الإنساني(59 %).

- أداة الدراســـة:

تمثلت أداة الدراسة في مقياس التدفق النفسي من إعداد(ناصيف،2015)، حيث تبنى الباحث نظرية كسكزنتيميهالاي(1996)،إذ عرّف التدفق بحالة من التركيز العميق، تحدث عندما يندمج الناس في التعامل مع مهمات تتطلب تركيزاً شديداً ومثابرة.

يحتوي هذا المقياس على(32) بندا يجاب عن كل بند منها، تبعا لخمسة بدائل هي كما يلي:

تنطبق عليَّ دائماً، تنطبق عليَّ غالباً، تنطبق عليَّ أحياناً، تنطبق عليَّ نادراً، لا تنطبق عليَّ أبدا، وتتراوح تقديراتها الكمية بين(5-4-3-2-1) على الترتيب، وقد أعدت جميع عبارات المقياس في الاتجاه الموجب وبالتالي كلما حصل المبحوث على درجة مرتفعة على عبارات المقياس كلما كان ذلك في اتجاه الزيادة في مستوى التدفق النفسي لديه، حيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين(32 إلى 160)،وتشير الدرجة(32)إلى مستوى ضعيف من التدفق النفسي، أما الدرجة(96) إلى مستوى معتدل من التدفق النفسي، بينما تشير الدرجة(160) إلى مستوى مرتفع من التدفق النفسي،وعليه يتحدد التدفق النفسي من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس التدفق النفسي المستخدم في هذه الدراسة، وينقسم مقياس التدفق النفسي إلى(9) أبعاد تمثلت فيما يلي:

جدول(2) توزي عأبعاد التدفق النفسي حسب أرقام العبارات وعدد البنود

الرقم	أبعاد التدفق النفسي	أرقام العبارات	عددالبنود
1	الشخصية ذاتية القصد	4-3- 2-1	4
2	الأهداف الواضحة	8- 7 -6 -5	4
3	التوازن بين مستوى القدرة والتحدي	12-11-10-9	4
4	التركيز	16-15-14-13	4
5	ضبط الموقف أو النشاط	19-18-17	3
6	تغذية راجعة غير غامضة	23-22-21-20	4
7	اندماج الوعي بالفعل	26-25-24	3
8	إحساس مشوه بالزمن	29-28-27	3
9	فقدان الشعور بوعي الذات	32-31-30	3

المصدر: (ناصيف،2015)

الخصائص السيكومترية لمقياس التدفق النفسي:

تم تقدير بعض الخصائص السيكومترية لهذا المقياس، للتأكد من مدى صلاحيته في البيئة المحلية، وكانت كما يلي:

- الصـدق:

أ. صدق المقارنة الطرفية:

تم تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ عددهم(30) طالبا بجامعة ورقلة، وبعد تكميم الإجابات، وترتيب الدرجات المتحصل عليها، تم تطبيق اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين، وتم الحصول على النتائج المبيّنة في الجدول الآتي:

جدول(3) نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتينالطرفيتين

الفئات	عدد الأفراد	م الحسابي	ن المعياري	"ت"المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مج العليا	10	122.60	4.57	7.82	18	دالة عند 0.01
مج الدنيا	10	95	10.16			

توضح النتائج قيمة"ت"المحسوبة قد بلغت(7.82) عند مستوى الدلالة(0,01)، وعليه فإن بنود المقياس تميز تمييزا واضحا بين الفئة العليا والفئة الدنيا، وهذا ما يؤكد أن المقياس صادقا، ويمكن تطبيقه على العينة الأساسية.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي، وكانت النتائج كالآتي:

جدول(4) نتائج معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي

الرقم	البعد	الارتباط
1	الشخصية ذاتية القصد	0.47
2	الأهداف الواضحة	0.74
3	التوازن بين مستوى القدرة والتحدي	0.77
4	التركيز	0.74
5	ضبط الموقف أو النشاط	0.61
6	تغذية راجعة غير غامضة	0.71
7	اندماج الوعي بالذات	0.61
8	إحساس مشوه بالزمن	0.41
9	فقدان الشعور بوعي الذات	0.37

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين(0.37) و(0.77)، وهذا ما يدل على الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده.

- الثبـــات:

أ. معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات مقياس التدفق النفسي،من خلال تطبيق معادلة ألفا كرونباخ، وذلك على أبعاد المقياس وكانت النتائج موضحة في الجدول كما يلي:

جدول(5) قيمة ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس

الأبعاد	معامل ألفاكرونباخ
البعد الأول	0.80
البعد الثاني	0.76
البعد الثالث	0.74
البعد الرابع	0.75
البعد الخامس	0.77
البعد السادس	0.76
البعد السابع	0.77
البعد الثامن	0.79
البعد التاسع	0.80

يتضح من خلال الجدول أن معامل ثبات أبعاد مقياس التدفق النفسي وفق معادلة ألفا كرونباخ كان بين (0.74) و(0.80)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بقدر مناسب من الثبات، ويمكن استخدامه في الدراسة الأساسية.

ب. التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات مقياس التدفق النفسي، بتطبيق معادلة "جثمان"، وكانت قيمة الثبات تقدر بـ(0.86)وعليه يمكن القول أن هذا المقياس ثابت.

- إجراءات تطبيق الدراسة:

تم توزيع(100) نسخة من الاستبيانة على أفراد العينة الأساسية،وتم استرجاع(82) نسخة، وبالتالي أصبح عدد أفراد العينة يتكون من(82) طالبا وطالبة من جامعة ورقلة.

- الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS, v23) لمعالجة البيانات المتحصل عليها، بالاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- اختبار"ت" لاختبار الفروق بين عينتين مستقلتين.
- اختبار "ت" لعينة واحدة لاختبار الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدى أفراد العينة على مقياس التدفق النفسي.

4- النتائج ومناقشتها:

4. 1-عرض نتائج التساؤل الأول:والذي ينص على: ما مستوى التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة؟

للإجابة على هذا التساؤل،تم تطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة،وقد أظهرت النتائج ما يلي:

جدول(6) نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة

المتغير	العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
التدفق النفسي	82	96	110.20	13.50	81	9.52	2.37	دالة عند 0.01

يتضح من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي بلغ(110.20) وهو أكبر من المتوسط الفرضي(96)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة(9.52) وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة(2.37)، وعليه يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.01)،وباتجاه المتوسط المحسوب.

نستنتج من ذلك أن عينة الدراسة تتصف بخاصية التدفق النفسي، وهذه النتيجة تتطبق مع الإطار النظري لنظرية "ميهالي"، حيث يرى أن هناك علاقة وثيقة بين حالة التدفق والتعليم الجامعي على وجه التحديد،فنجد أن المتعلمين يكونون عادة أمام حالة التدفق، وما يرتبط بها من نشوة وابتهاج واندفاع باتجاه التجويد والإبداع وتتحقق هذه الحالة عندما يكون مستوى قدرات ومهارات المتعلم مرتفعة، وأيضا تكون المهام والتحديات التي يواجهها مرتفعة، وقد أكد(سيلجمان،2002) في دراسته أن المراهقين ذوي التدفق العالي يعتقدون أن مايقومون به سوف يكون له مردود في حياتهم فيما بعد،وأن ذوو التدفق المرتفع هم الذين يصلون إلى الجامعة، وهم الذين ينجحون أكثر في حياتهم فيما بعد.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(Asakawa,2010)، ودراسة عبد الجواد وأحمد(2013)، ودراسة ناصيف(2015)، ودراسة(العبيدي،2016)،بالإضافة لدراسة حيدر وشطب(2016)، ودراسة زكي والنواب(2018)، ودراسة الكرعاوي(2018)،حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى مرتفع من التدفق النفسي.

2.4- عرض نتائج السؤال الثاني:والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى التدفق النفسي لديهم تعزى إلى متغيرات(الجنس،التخصص الدراسي، المستوى الدراسي)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تم اختبار الفرضيات التالية:

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في مستوى التدفق النفسي تعزى لمتغير الجنس.

والبيانات موضحة في الجدول التالي.

جدول(7) دلالة الفروق الجنسية في مستوى التدفق النفسي

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	مستوى الدلالة
ذكور	35	110.45	13.33	0.14	غير دالة
إناث	47	110.02	13.76		

يتضح من خلال الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة قد بلغت(0.14)؛ وهي غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروقبين متوسطي درجات الذكور والإناث في التدفق النفسي.

وتفسر هذه النتيجة بأن طلبة الجامعة ذكورا وإناثا لا يختلفون فيما بينهم في وضوح الأهداف الدراسية وكذلك من حيث التوازن بين القدرات، والتحديات المدركة والأداء الدراسي، مما يجعل التغذية الراجعة متوازنة وواضحة لكلا الطرفين، كما يدل على أنهم يتمتعون بقدرٍ عالٍ ومتساوٍ يساعدهم على إدارة انفعالاتهم ويشجعهم على النجاح، والاستمرار في الحياة بشكل إيجابي وسليم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من(أحمد وعبد الجواد،2013)، ودراسة(ناصيف،2015) ودراسة(حيدر وشطب،2016)، ودراسة(العبيدي،2016)، حيث أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد العينة في التدفق النفسي تبعا لمتغير الجنس، واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عبد الواحد(2015) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التدفق النفسي تبعا لمتغير النوع ولصالح الإناث.

ب-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في مستوى التدفق النفسي تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

وللتحقق من ذلك، تم تطبيق اختبار"ت" لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول(8) الفروق في مستوى التدفق النفسي حسب التخصص الدراسي

التخصص الدراسي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
علمي	23	115.87	7.63	2.40	دالة عند 0.01
إنساني	59	108.03	14.97		

يتضح من خلال الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت(2.40)؛ وهي دالة عند مستوى الدلالة(0.01) مما يشير إلى وجود فروق في التدفق النفسي بين طلبة التخصص العلمي والتخصص الإنساني لصالح طلبة التخصص العلمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن طلبة التخصص العلمي يشاركون في العديد من مشاريع البحث التي تتطلب المداومة والمثابرة، الأمر الذي يدفعهم إلى توظيف قدراتهم ومهاراتهم لتحدي المهمة والتوازن بينهما، وصولا إلى حالة من الاستغراق التام في الإنجاز الدراسي، أي أن التحديات متوازنة مع القدرات الشخصية، بينما في التخصص الإنساني قد تكون القدرات الشخصية لدى الطلبة أقل من التحديات المدركة.

كما قد يعود الفرق بين العينتين إلى اختلاف طرائق التدريس بين التخصص العلمي والتخصص الإنساني أين يعتمد في التخصص العلمي على أسلوب المهمات المفتوحة، وترك الطالب يؤدي المهمة على مسؤوليته،كأن تكون مسألة تتطلب حلا من دون مساعدة الآخرين،ويتطلب ذلك درجة عالية من الانتباه على مجال محدد، مما يؤدي إلى حدوث التدفق بسهولة.

وقد ذكر(Csikszentmihalyi,1996) بأن التدفق يحدث عندما يندمج الناس في التعامل مع مهمات تتطلب تركيزاً شديداً ومثابرة، ومواصلة بذل جهد، وهذه الحالة المثلى تتحقق أيضاً عندما يكون مستوى قدرات الفرد ومهاراته في حالة من التوازن التام مع مستوى التحدي، أو الصعوبة المرتبطة بالمهمة، خاصة المهمات ذات الأهداف المحددة، والتي تقدم تغذية راجعة فورية (Csikszentmihalyi,1996,46).

ويؤكد(Jackson et al,1998) أن التدفق النفسي يحدث وبصورة متكررة عندما نكون منهمكين في نشاطات محددة تُثير الرغبة في أدائها، فيصبح النشاط هدفا ذاتيا.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة(ناصيف،2015) ودراسة(العبيدي،2016) ودراسة(حيدر وشطب 2016)، حيث توصلت إلى وجود فروق في مستوى التدفق النفسي تعزى لمتغير التخصص الدراسي، ولصالح التخصص العلمي.

ج- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في مستوى التدفق النفسي تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وللتحقق من ذلك، تم تطبيق اختبار"ت" لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول(9) دلالة الفروق في مستوى التدفق النفسي حسب المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
ليسانس	62	107.93	13.63	2.79	دالةعند 0.05
ماستر	20	117.25	10.55		

يتضح من خلال الجدول أنقيمة "ت" المحسوبة قد بلغت(2.79)،وهي دالة عند مستوى الدلالة(0.05) ولصالح طلبة الماستر، ويمكن تفسير هذه النتيجة أن طلبة الماستر يكتسبون خبرة طويلة نوعا ما في التعامل مع متطلبات المرحلة الجامعية، تمكنهم من رفع مهاراتهم الشخصية مع درجة تحدي المهمة، وبالتالي السيطرة والتمكّن وصولا إلى حالة التدفق.

5-الخلاصة:

توصلت الدارسة إلى وجود مستوى مرتفع من التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في التدفق النفسي تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائيا في التدفق النفسي تعزى لمتغيري التخصص الدراسي لصالح التخصص العلمي، والمستوى الدراسي لصالح طلبة الماستر، وفي ضوء هذه النتائج تقدم التوصيات الآتية:

- ضرورة الاهتمام بتنمية القدرات والإمكانات العقلية لدى طلبة الجامعة.
- تبنّى الجامعةإقامة الدورات والبرامج لتنمية التدفق النفسي لدى الطلبة.
- نشر ثقافة علم النفس الإيجابي لدى طلبة الجامعة.

كما يمكن إدراج بعض المقترحات، على النحو الآتي:

- دراسة التدفق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الإيجابية.
- دراسة التدفق النفسي لدى عينات أخرى، غير التي استهدفتها الدراسة الحالية.

- الإحالات والمراجع:

أبو حلاوة، محمد السعيد(2013). حالة التدفّق: المفهوم، الأبعاد، والقياس.*شبكة العلوم النفسية العربية*. http://www.arabpsynet.com

أبو حلاوة، محمد السعيد، والشربيني، عاطف مسعد الحسيني(2016).*علم النفس الإيجابي: نشأته وتطوره ونماذج من قضاياه*. القاهرة: عالم الكتب.

جواد. فاتن عبد الواحد(2015). *التدفق النفسي وعلاقته بتنظيم الذات ونمط التفكير الشمولي لدى طلبة الجامعة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. شبكة المعلومات العربية التربوية.http://www.shamaa.org.

جولمان، دانييل(2000). *الذكاء العاطفي*. الكويت: عالم المعرفة.

حيدر، عبد العزيز وشطب، أنس أسود(2016). التدفق النفسي على وفق التفكير الايجابي لدى طلبة الجامعة.*مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية*. جامعة القادسية. ع(18). السنة العاشرة. 50- 92.

الرويلي، النشمي بشير(2019). اليقظة العقلية والمرونة والتدفق النفسي لدى المرشدين الطلابيين في محافظة طريف بالمملكة العربية السعودية-دراسة مقارنة بين المرشدين الجدد والقدامى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 3(7). 114- 130.

شان، لوبيز، وجينيفر، سانيدر(2018). *علم النفس الإيجابي الاستكشافات العلمية والعملية لنقاط القوة البشرية*. ترجمة: ثائر أحمد غباري. عمان: دار الفكر.

صالح، علي عبد الرحيم، والعبودي، طارق محمد بدر(2018).*علم النفس الإيجابي*. عمان: دار المنهجية للنشر والتوزيع.

عبد الجواد، ميرفت عزمي، وأحمد فتحي، أسماء(2013). التفكير الإيجابي والسلوك التوكيدي كمنبئات بأبعاد التدفق النفسي لدى عينة من المتفوقين دراسيا من الطلاب الجامعيين.*المجلة المصرية للدارسات النفسية*. 22(87). 85-97.

عبده، عبد الهادي، وعثمان، فاروق(2018).*مقياس حالة التدفق للمراهقين والراشدين*.القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

العبيدي، إبراهيم خليل عفراء(2016).التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي. *مجلة الأستاذ*.جامعة بغداد.المجلد 3. 197- 214.

عطا الله، مصطفى خليل محمود، وعبد الصمد، فضل إبراهيم(2013). علم النفس الإيجابي وتأثيره في الممارسات والخدمات النفسية، "رؤية مستقبلية لدوره في التدخلات العلاجية".*مجلة البحث في التربية وعلم النفس*. جامعة المنيا. 1- 21.

الفخراني، خالد، والوكيل، سيد(2014).*علم النفس الإيجابي وتطبيقاته في المجالات الإكلينيكية والاجتماعية والجنائية*. المؤتمر الإقليمي العاشر لقسم علم النفس بجامعة طنطا. 341-386.

الفنجري، حسن عبد الفتاح(2008).فاعلية استخدام بعض استراتيجيات علم النفس الإيجابي في التخفيف من قلق المستقبل. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*.8(58).37 – 77.

الكرعاوي، سلام محمد حمزة(2018). التدفق النفسي والرضا عن صورة الجسم وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة بابل.*المجلة الدولية للبحوث الرياضية المتقدمة*. 5(4). 481-492.

معمرية، بشير(2011). علم النفس الإيجابي اتجاه جديد لدراسة والفضائل الإنسانية. *دراسات نفسية في علم النفس الايجابي*. 97-158.

معمرية، بشير(2012).*علم النفس الإيجابي اتجاه جديد لدراسة والفضائل الإنسانية سيكولوجية الطيبين والحياة الطيبة*. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

مؤمن، داليا محمد(2004).*العلاقة بين السعادة وكل من الأفكار اللاعقلانية وأحداث الحياة السارة والضاغطة*.المؤتمر السنوي الحادي عشر. مركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس.

ناصيف، عماد عبد الأمير(2015).*التفاؤل المتعلم والإبداع الانفعالي وعلاقتهما بالتدفق النفسي*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة بغداد: العراق.

Csikszentmihalyi, Mihaly.(1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, Mihaly.(1996).*Creativity Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins. New York.

Csikszentmihalyi,Mihaly.(1997). *FindingFlow: The psychology of optimal experience engagement with everyday life*. New York: Basic Books.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA:

الأسود، مهرية والأسود، الزهرة(2020). التدفق النفسي لدى طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 55-69.

أثر الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال في مدينة طولكرم

The impact of educational games in the development of creative thinking among children enrolled in kindergarten in Tulkarem

مجدي راشد نمر جيوسي

جامعة فلسطين التقنية (فلسطين)، M.Jayousi@ptuk.edu.ps

تاريخ الاستلام:18-09-2019 تاريخ القبول: 26-01-2020 تاريخ النشر : 26-04-2020

ملخص:

هدفت هذه الدراسة للتعرف على أثر الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال في مدينة طولكرم للفصل الدراسي الثاني 2019 – 2018، وتكون مجتمع البحث من (6067) طالب وطالبة، منهم(3101) ذكور، و(2966) إناث، وأجريت الدراسة على روضة(ABC) واستخدم المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (24) طفل وطفلة، تم توزيعهم على مجموعتين: تجريبية تكونت من (12) طفل وطفلة وضابطة تكونت من (12) طفل وطفلة، وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية (التي تتعلم باستخدام أسلوب اللعب)، وأطفال المجموعة الضابطة (التي تتعلم بالطريقة الاعتيادية) في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي. وخرجت الدراسة بأهم التوصيات وهي تضمين مناهج رياض الأطفال على ألعاب تعليمية تستثير التفكير الإبداعي عند الأطفال، واسنادها بكراسة خاصة تشرح كيفية إعداد هذه الألعاب وتنفيذها.

الكلمات المفتاحية: الألعاب التعليمية؛ التفكير الإبداعي؛ رياض الأطفال.

Abstract:

This study aimed to identify the impact of educational games in the development of creative thinking among children enrolled in kindergarten in Tulkarem for the second semester 2019 -2018 The research community consists of (6067) students, of (3101) males and (2966) females, The study was conducted on ABC Kindergarten) and the pilot method was used and the sample of the study consisted of (24) children, They were divided into two groups: an experimental consisting of (12) children and one officer consisting of (12) children and girls, The study produced the following results: there are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the averages of the children of the experimental group (which learn using the method of play) and the children of the control group (which learn the usual way) in the overall degree of the thinking test Creative. The study came up with the most important recommendations, namely the inclusion of kindergarten curricula on educational games that provoke creative thinking in children, and a special booklet explaining how to prepare and implement these games.

Keywords: Educational games; Creative thinking; Kindergarten.

*المؤلف المراسل: M.Jayousi@ptuk.edu.ps

1- مقدمة:

تعتبر مرحلة الطفولة من أهم المراحل التي يمر بها الانسان في حياته، نظرا لما يكون لديه في هذه المرحلة من قابلية شديدة للتأثر بما يحيط به من عوامل مختلفة، تؤثر على نموه بشكل عام، كما تؤثر على ما لديه من خصائص، ومواهب، وقدرات بشكل خاص، مما يكون لديه أبعد الأثر في تكوين شخصيته المستقبلية، ولأهمية هذه المرحلة أكد المربون على ضرورة العناية بها، وعلى ضرورة توفير بيئة ملائمة وسوية للطفل، تساهم في تنشيط قدراته وتحفيز مواهبه، وتنميتها إلى أقصى حد (الشريف، 2007).

وأصبحت المؤسسات التعليمية تعطي أهمية كبيرة لتحديث طرق تدريسها وإدخال البعد التفاعلي (الصرايرة 2011)، وتركز على المشاركة الذاتية الإيجابية للمتعلم وتسعى وصوله للمعلومات واكتسابه الخبرات المتعددة عن طريقها، كما أنها تقوم على أساس نشاط المتعلم وتهدف إلى تنمية أساليب التفكير العلمي لديه (الدقليم، 2015).

ويتضح إستخدام أساليب متنوعة ومختلفة في التدريس مثل استخدام استراتيجية الألعاب التعليمية، ويعد اللعب من الإستراتيجيات التدريسية الفعالة في عملية التعليم، لما يساهم على نحو فعال في بناء وتنمية الشخصية في جميع جوانبها، فاللعب يشجع على تنمية لغة الحوار والإتصال مع الاخرين وبخاصة عند الأشخاص الخجولين، والذين يحتاجون إلى التشجيع للتواصل مع الآخرين كما يشجع على تنمية التعاون والمشاركة بين التلاميذ (صبيح، 2015).

ويستخدم اللعب لتلبية احتياجات ملموسة لدى أولياء الأمور والمعلمين لتعلم أطفالهم المعارف المختلفة من خلال الألعاب التي تعتمد على إثارة التفكير وتعليمه والتي تؤدي إلى تعليم فعال يقوم أثره في الوقت نفسه ويلبي احتياجات خاصة لدى الأطفال(الحيلة، 2007).

ويعد اللعب سلوكا فطريا وحيويا في حياة الأطفال، فهو المعبر عن طريقة التفكير والعمل والتذكر والإبداع وتمثيل العالم الخارجي وتفهمه، وأنه يمثل للطفل الحياة بكاملها، ويتحقق ذلك عندما يمنحه الكبير الحرية التامة والتشجيع المستمر، مما يكسبه الثقة بالنفس، ويؤمن له الجو المشبع بالدفء والعطف والرعاية (الهاشمي 2014).

فالألعاب التعليمية في بيئات الموقف التنافسي تقوم على مجموعة من القواعد ونماذج التعلم المتضمنة بهدف الوصول إلى أهداف تعليمية معينة، ويتم تصميم الألعاب التعليمية بطريقة تجعلها واقعية أو شبه واقعية دافعة للدراسين، جاذبة لانتباههم، وترتبط الالعاب التعليمية بمجموعة من الخصائص التي تميزها كأدوات تربوية ناجعة منها مصداقيتها وتعقدها وما تنطوي عليه من مخاطرة، ومفاجأة، وأحداث غير متوقعة، ولعب الأدوار وتمثيل اللعبة (بخش، 2015).

وللألعاب علاقة وطيدة بالتفكير كأسلوب حياة، ومصدر رئيس للتعلم، وعندما نتذكر أن اللعب يسير في خطوات منظمة تؤثر وتتأثر كل منها بالأخرى فإن تحديد هذه الخطوات واختبار صحتها ومدى ارتباط كل منهما بالأخرى ومدى تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها يقودنا للحديث عن التفكير والإبداع والتعلم كعملية عقلية (عبد الرحيم، 2015).

ويشير الباحث بأن الإبداع عملية يمكن تعلمها والتدرب عليها وأنها ليست موهبة موروثة، ويمكن أن تنمى وأنه مهارة من مهارات التفكير، بالمقابل يعرف الإبداع بأنه عملية تنطوي على شيء جديد يتميز بالجدة والفائدة.

وأن البيئات المفتوحة للعب خارج الفصل الدراسي تتيح للأطفال فرص أفضل للتعلم بطرق مختلفة وتعمل على إثارة الدافعية وتنمية القدرة على التعلم، وأن عناصر الطبيعة كالأرض والأشجار والمياه والجري والتوازن والتسلق تؤدي إلى تنشيط حواس الطفل وتزيد من قدرته على الفهم والإدراك والذاكرة (الملاح، 2012).

ومن هنا يتضح أن الألعاب تساهم في نمو الشخصية والصحة النفسية للأطفال وتعتبر كمدخل محبب للأطفال لتعليمهم وتنمية قدراتهم (عامر، 2013).

1.1-الإشكالية:

ان البيئة التي يحتك بها الطفل في هذه المرحلة تمثل الأسرة والروضة اذ لا بد أن يعملا جنبا الى جنب في تطوير الطفل تطويرا علميا سليما ولعل من أبرز الأسباب التي دفعت الباحث الى هذه الدراسة هو أن النشاط السائد في الروضة محاط بغلاف تقليدي في محتواه وأصبح من الضروري أن تكون الألعاب التعليمية أداة حاضرة بقوة في العملية التعليمية لمرحلة رياض الأطفال، لما لها من أهمية في حياة الطفل وأثرها في تنمية الجوانب المختلفة من شخصيته وخاصة التفكير الإبداعي، ويعزو الباحث الاهتمام بذلك الى تنمية المهارات العملية لدى الأطفال من خلال الألعاب التعليمة فتعلم الطفل يعتمد بصورة أساسية على توظيفه لحواسه بغرض معرفة عالمه الخارجي، من خلال ممارسة عمليات التفكير العلمي، ويشير بني هاني (2010) إلى أن زيادة الإهتمام بإتاحة الفرص التعليمة من خلال الألعاب سيؤدي إلى تنمية روح الإبتكار والإبداع لدى الأطفال، وينسجم هذا مع النظرية المعرفية التي تؤكد أن اللعب هو الداعم الرئيس للنمو العقلي عبر المراحل النمائية.

وهذا ما دفعني لحل هذه المشكلة من خلال الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس وهو: ما أثر الألعاب التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال في مدينة طولكرم؟

2.1- فرضية الدراسة:

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية (التي تتعلم باستخدام أسلوب اللعب)، وأطفال المجموعة الضابطة (التي تتعلم بالطريقة الاعتيادية) في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي.

3.1- أهداف الدراسة:هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

- التعرف أثر الألعاب التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال في مدينة طولكرم.
- التعرف على فاعلية إستخدام الألعاب التعليمية في تنمية الإبداع والإبتكار لدى الأطفال.
- توجيه معلمات رياض الأطفال إلى أثر الألعاب التعليمة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال.

4.1- أهمية الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق أهميتها من خلال التركيز على الأهمية النظرية بالقاء الضوء على واحدة من طرق التدريس الفعالة مع طلاب رياض الأطفال، حيث يبدو أن الدراسات في -حدود علم الباحث - حول هذا الموضوع قليلة.

أما من الناحية التطبيقية فهي تساعد على تنمية مهارات التفكير الإبداعي بإستخدام الألعاب التعليمة حيث أن السرور والمتعة الذي يصاحب اللعب يدفع الطفل إلى حب التعلم والإبتكار والإبداع. وتنبع أهمية هذه

الدراسة التطبيقية من كونها تفتح مجالا لبحوث مستقبلية حول أثر الألعاب، ومن المتوقع أن يستفيد عدد من الجهات من نتائج الدراسة الحالية ومن أبرزها معلمو ومشرفو رياض الأطفال.

5.1- حدود الدراسة: تم إجراء هذه الدراسة في ضوء الحدود التالية:

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018-2019 م.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة على طلبة رياض الأطفال في روضة(ABC) في مدينة طولكرم.
- **الحدود الموضوعية:** تم تعميم نتائج هذه الدراسة في حدود الدراسة.

6.1- التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

- **الألعاب التعليمية:** نشاطا جمعيا يكون فيه الطفل مشتركا مع الاخرين لإنجاز بعض الأهداف العامة، مؤكدا على أهمية إستخدام الألعاب التنافسية في البيئة الصفية، من أجل تحقيق المهام التربوية المتمثلة في كل من زيادة التفاعل مع المواد الأكاديمية والمهنية، واستثارة دافع الطفل نحو التعلم وزيادة قدرته على الإنجاز وحثه على إستخدام أساليب التعلم طبقا لخصائص الموقف التعليمي وصفاته، وزيادة إدراكه ووعيه لجوانب التحصيل والإنجاز (قنديل، 2007).

ويشير الباحث أن الألعاب التعليمية: هي أنشطة تربوية (عقلية – حركية) هادفة تشتمل على المتعة والتسلية، عادة يمارسها مجموعة من اللاعبين ويحكمها مجموعة من القواعد المنظمة للأداء، ويدخل فيها عنصر المنافسة والتحدي وينتهي بالفوز والخسارة .

- **التفكير الإبداعي:** هو نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة هادفة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا، ويتميز بالشمولية والتعقيد، لأنه ينطوي على عناصر معرفية وإنفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فردية (محمود، 2014).

ويشير الباحث أن التفكير الابداعي: هو نوع من أنواع التفكير، وهي عملية عقلية تهدف إلى إيجاد حلول للمشكلات، والتوصل إلى نواتج لم تكن معروفة سابقا، ويتميز بالشمولية والتعقيد.

- **رياض الأطفال:** هي مؤسسة تربوية اجتماعية تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل والمتوازن للأطفال، بجميع انواعه الجسمية منها والعقلية والاجتماعية بالإضافة إلى تعزيز قدراتهم ومواهبهم المختلفة عن طريق اللعب والنشاط الحر، ويطلق هذا الهدف وتسعى لبلوغه والوصول إليه (العساف، 2011).

ويشير الباحث (اجرائيا): مؤسسة تعليمية وتربوية تقوم على مناهج التربية والتعليم للطفل وتقوم بتأهيل الطفل تأهيلا سليما لدخول المدرسة، ومسؤولة عن تنمية قدرات الطفل في المرحلة العمرية من 5 -3 سنوات بهدف تحقيق النمو والإرتقاء الجسمي والعقلي والنفسي والإنفعالي والإجتماعي.

2-الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2- الإطار النظري:

1- الألعاب التعليمية:

فالألعاب التعليمية هي مسابقات تتضمن وجود تنافس بريء بين الطلبة إما فرديا أو جماعيا، بحيث يتم في المسابقات الفردية تقديم أسئلة مباشرة من المادة وأسئلة غير مباشرة على شكل ألغاز وألعاب ومسائل رياضية تأثر حول موضوع الدرس، وفيها يتنافس الطالب مع معيار (محك) معين (نجم، 2010).

فاللعب في حياة الطفل له قيم عليا منها القيمة الجسدية والتي يظهر الأطفال قدراتهم في المهارات الحركية وأنماط الحركة الذي يحتاج إلى أداء متنوع من الأنشطة الجسدية، ويشاركون بإنتظام في الأنشطة الجسدية ويحققون ويحافظون على مستوى متحسن من الصحة واللياقة البدنية، كما ويظهر للأطفال فهما للمبادئ واستراتيجات واليات الحركة أثناء تنقلهم وأدائهم للأنشطة الجسدية ويقدرون النشاط الجسدي وفائدته للصحة والمتعة، التحدي، والتفاعل الاجتماعي(بشناق ، 2013).

وكذلك له قيمة نفسية لان علماء النفس يعتبرون اللعب من الأساليب المهمة التي يستطيع الطفل عن طريقها التعبير عن نفسه وعن ظروف حياته، كما أن الطفل بإمكانه أن يبدع عالمه الخاص به، ويعبرعن احتياجاته ورغباته، لذلك يعتبر اللعب أداة كشف وتعرف لتكوين الطفل النفسي، كما يكتشف الطفل – عن طريق اللعب – الكثيرعن نفسه كمعرفة قدراته ومهاراته من خلال تعامله مع أقرانه، ومقارنة نفسه بهم، ويتعلم من مشاكله كيف يتمكن من مواجهتها، كما يكتسب مهارة المبادرة في إتخاذ القرارات والتقويم الذاتي (السلامة 2015).

ويحقق قيمة تربوية فهو يعطي فرصة طيبة لشعور الطفل بمقدرته على التفاعل الإيجابي مع بيئته المحيطة به وكيفية مواجهة المشكلات التي تعترضه ومحاولة إيجاد حلول منطقية لهذه المشكلات "واللعب في حد ذاته لا ينطوي بدرجة كبيرة على قيمة تربوية ولكنه يكتسب هذه القيمة إذا أمكن تنظيمه وتوجيهه تربويا فلا يمكن ان تترك عملية نمو الأطفال للصدفة أو الخبرة العرضية، وإنما يتحقق في النموالسليم للطفل بتأثير تربية واعية تضع في الإعتبار خصائص نمو الطفل ومقومات تشكيل شخصيته في سياق نشاط تربوي منظم (شبانة، 2010) ويزرع قيم اجتماعية يتعلم الطفل من خلال اللعب كيف يبني علاقات اجتماعية مع الاخرين، ويتعلم كيفية التعامل معهم بنجاح، كما يتعلم اللعب التعاوني واللعب مع الكبار والأخذ والعطاء(محمد، 2008).

تهدف الالعاب التعليمية الى تحقيق النمو المتكامل للمتعلم من كافة الجوانب، سواء من خلال تنمية جوانب التفكير والعمليات العقلية إضافة لتنمية المفاهيم اللغوية لدى المتعلمين وغرس ثقة الطفل بالنفس، واعتماده عليها مما يمكنه من حل المشكلات التي تواجهه وتحقيق الرضا الذاتي عن النفس، مما يدفع الطفل إلى تحقيق الأهداف المرجوة بصورة مرضية، وتمكن الطفل عن الكشف عن قدرته واستغلالها في مواقف مشابهة وتعمل على تنمية قدرات التلميذ التعبيرية، وتعزيز الدافعية لدى الأطفال(الشمري، 2015)، وتقدم التغذية الراجعة والفورية والمستمرة للطالب خلال عملية التعلم باللعب، ومعرفة مدى تقدمه، وتنمي التآزر البصري والعضلي للطلاب (أبو عودة، 2011).

ومن فوائد الألعاب التعليمية أنها تمكن المتعلم من إشباع حاجاته النفسية كالحرية وممارسة القيادة والنظام، تخفف التوتر النفسي والعصبي، وتساعد على تكامل النمو الجسمي وتقوية العضلات ويوفر فرص التفاعل الاجتماعي فينتقل الطفل من تمركزه حول ذاته إلى الآخرين، ويدخل الخصوبة والتنوع في حياة الطفل كمصدر تعلم وليس وسيلة موضحة (المصري، 2010) ويتوفر فيها عناصر جذب كثيرة مثل المنافسة، والحظ والتشويق، والإثارة وغير ذلك، وتعتبر وسيلة هامة للإعداد للحياة المستقبلية واكتساب المهارة الاجتماعية (عطية 2011).وتسهم في بناء المفردات وزيادة الثروة اللغوية، وإثارة الإهتمام بمواد تعليمية ضعف الإقبال على تعلمها ودراستها (عبيد، 2011). وتمتاز الألعاب التعليمية أنها تساعد في التغلب على جفاف المادة وبعدي المكان والزمان (محمد، 2010)، ويقوم المتعلم بالمشاركة الإيجابية والفعالة في الحصول على الخبرة ويصاحب التعلم عملية إستمتاع باكتساب الخبرة، وإثراء المادة التعليمية بالخبرات والتجارب (علي وآخرون ، 2014).

ومن وظائف الالعاب التعليمية أنه يساهم بأثر كبيرفي إكساب الأطفال كثيرا من المفاهيم والمعاني ومنحهم الخبرات المختلفة والمعلومات والمهارات والمفاهيم والقدرة على حل المشكلات (عيسى، 2007) وتزود التلميذ بخبرات أقرب إلى الواقع العملي من أي وسيلة تعليمية أخرى، إذ يتعرف إلى المشكلات التي سوف تواجهه في المستقبل، ثم يضع حلولا لها، ويتخذ قرارات إزاءها، وبذلك فإن الألعاب تقلل من الهوة بين ما يجري في غرفة الصف وما يجري في الحياة اليومية(عبد الرحمن، 2014) ويمثل أداة تواصل بين الأطفال بغض النظر عن الإختلافات اللغوية والثقافية بينهم، ويعتبر أداة فعالة لمواجهة الفروق الفردية، وتعليم الأطفال وفق لقدراتهم (فلاتة، 2014) يمكن زيادة ميول الطفل للتعلم عن طريق عدد كبير من الألعاب التي تتصل بشكل مباشر أو غير مباشر بمجالات محتوى المنهج (المنير، 2011).

وللألعاب التعليمية أنواع عدة منها الألعاب الحركية مثل ألعاب الرمي، القذف، التركيب، السباق، القفز المصارعة، التوازن، التأرجح، الجري، ألعاب الكرة (بني هاني، 2010). وألعاب حل الألغاز وتعتمد على تطبيق المفاهيم والمبادئ والمهارات في حل المشكلات الجديدة وتقوم على التعاون أكثر من التنافس(المنصوري،2013) وهناك الألعاب العلاجية وهي اوجه النشاط المختلفة التي توجه للأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية مختلفة لتخليصهم مما يعانون وهناك الألعاب الإستطلاعية والإستكشافية يشمل هذا النوع من الألعاب كل عملية يقوم بها الطفل لمعرفة المكونات التركيبية لشيء ما وكيف يعمل ذلك الشيء (الشرعة، 2013). ومن أكثر أنواع الالعاب التعليمية شيوعاالألعاب الفنية فتتمثل هذه الألعاب في النشاطات التعبيرية الفنية التي تنبع من الوجدان والتذوق الجمالي، وهي تفتح فرصة للتعبيرعن مشاعره بحرية ومن أمثلة هذه الألعاب: الرسم والتلوين والغناء والموسيقى (البواب، 2011).

ويشير الباحث أن فكرة الألعاب التعليمية انبثقت من عدة نظريات وهي: نظرية الطاقة الفائضة: تذهب هذه النظرية إلى القول بأن اللعب يكون عادة نتيجة وجود طاقة زائدة لدى الكائن الحي وهو ليس بحاجة إليها أن اللعب تعبير عن الطاقة الفائضة، فمعدل النمو عند الأطفال عال، ولكنه لا يستنفذ كل ما يتولد بهم من الطاقة يدفعهم فائض الطاقة إلى اللعب، أن حرمان الأطفال من الغذاء الكافي يؤدي إلى تبلدهم لكنه لا يوقف نموهم فإن كان شديدة الوطأة فهو أيضا لا يحول دون سير النمو في طريقه، ولكنه لا يتيح للأطفال فائضا من الطاقة يجعلهم يلعبون ويمرحون، ووفقا لهذه النظرية فإن المشاعر الجمالية العليا ونمو الملكات الفنية ينشأ نتيجة لممارسة اللعب، وهذا إكتشاف هام من الناحية التربوية، إذ أنه في هذه النظرية ينظر إلى اللعب على أنه تنفيذ غير هادف للطاقة الزائدة عند الإنسان(محمود، 2014).

أما نظرية التحليل النفسي (سيجموند فرويد): كان لهذه النظرية أثر كبير في إكساب مفهوم اللعب هوية خاصة كأحد المفاهيم النمائية، بل وكذلك توجيه النظر إلى إثراء العالم الداخلي للطفل، وإلى الإلتفات إلى أن اللعب والسلوك الظاهري ليسهو جوهر الإنسان، ولا يمكن أن تتوقف الدراسة عند المستوى الظاهر منها بل إلى إمعان النظر في المحتويات المركبة التي تتضمنها والوظائف التي يمكن أن تؤديها هذه المحتويات وعلاقتها بالتخيلات وذلك على خلاف إتجاهات أخرى تكفي برصد وتسجيل ووصف لسلوك الظاهر أو تصنيفه وإيجاد الارتباطات بينه وبين سمات أخرى في الشخصية (عامر، 2013).

وأكدت نظرية الترويح: أثر التربية البدنية الأول في ألمانيا القيمة الترويحية للعب في كتابه "ألعاب التدريب والترويح للجسم والعقل"وتفترض هذه النظرية أن الجسم البشري يحتاج إلى اللعب كوسيلة لإستعادة

حيويته، فاللعب وسيلة الجسم لتنشيط بعد ساعات العمل الطويل وهو أيضا يساعد على استعادة الطاقة المستنفذة في العمل وهو فصل معتاد لتوتر الأعصاب والإجهاد العقلي والقلق النفسي.

وهناك نظرية الإستجمام: فهي تشبه نظرية الترويح، حيث أن اللعب يحث الإنسان على الخروج إلى الخلاء وممارسة أوجه نشاط قديم مثل الصيد، السباحة، المعسكرات ومثل هذا النشاط يكتسب الإنسان راحة وإستجماما يساعدانه على الإستمرار في عمله بروح عالية(السخني، 2011).

واعتمدت نظرية بياجيه: على مراحل النمو الإدراكي عند الطفل وكيفية التعامل معه، وتحريك طاقاته وتنمية قدراته التي تظهر في كل مرحلة من مراحل نموه، وتشجع الطفل ومساعدته على تنمية مواهبه وقدراته العقلية وعلى اتخاذ القرارات حول ما يريد أن يفعله أو كيف يفعله (الخفاجي ، 2010).

- **العلاقة بين الألعاب والتعليم:**

اللعبة التعليمية هي وسيلة لتقييم جزء من العمل مأخوذ من أنشطة معقدة من تيار الحياة يقسم إلى مجموعة من اللاعبين، واجراءات وخطوات مسموح بها، وجزء محدد من الوقت، ويضع إطارا يتم العمل من خلاله.

إذ تم إنشاء ما يمكن وصفه بأنه نظام من الأنشطة، وإذا ضمت اللعبة أكثر من لاعب واحد (كما معظم الألعاب) نصفه بأنه نظام إجتماعي، ومما لا شك فيه أن الألعاب جزء مهم من التنشئة الإجتماعية للأطفال الصغار، واللعب يسمح للطفل التدرب على العمل في إطار مترابط مع الاخرين ضمن قواعد محددة وساعيا لتحقيق هدف معين، وهكذا يمكن إعتبار الألعاب إختراع خاص حيث يتمرن الطفل مع مكونات الحياة.

إن الألعاب كوسيلة للتعلم تستحق إهتمام أكبر بكثير مما تتلقاه فعليا، ومن المؤكد أن هذه الألعاب تستعمل من قبل المعلمين في الصفوف الأولى سواء كأدوات عامة للتنشئة أو كوسيلة لتعليم محتوى معين، ولكنها تعتبر عموما مساعدات للمهمة الأساسية (التدريس) وبعد المراحل الإبتدائية يتم التخلي عنها لصالح نهج أكثر جدية في التدريس (Coleman, 2004, 1) أن الألعاب التعليمية صممت بفاعلية لأهداف تعليمية يمكن ان تعلم العديد من الأشياء بطريقة جذابة ومحفزة، ويمكن أن تستخدم الألعاب للتوسع في القدرات المعرفية فضلا عن أنها منصة لتطوير مهارات وقواعد ومواقف جديدة أو موجودة مسبقا في سياق أهداف العالم الحقيقي ويمكن أن تستخدم لتدريس المواد القديمة بطرق وأساليب حديثة، وأبرز الباحثون أنواع المعارف والمهارات التي قد تدرس بشكل فعال مع الألعاب بما في ذلك المهارات التي يصعب تعليمها وتدريبها بطرق أخرى وهي مهارات تنظيم عليما مثل التحليل واتخاذ القرار والتدريب على المهارات العملية وتطويرالخبرات وبناء روح الفريق والعمل الجماعي وتعزيز مهارات نادرة الاستخدام مثل المحاكاة(Federation of American Scientists, 2006, 20).

وأشار علماء النفس وأبرزهم (بياجيه) منذ فترة طويلة بأهمية اللعب في التنمية المعرفية، على سبيل المثال ووصف اللعب بأنه جزء لا يتجزأ من مراحل النمو المعرفي للطفل، ووفقا لبياجيه، يصبح اللعب أكثر تجريدية ورمزية واجتماعية خلال مرحلة التنمية المختلفة للأطفال وذلك بالسماح لهم بتجاوز واقعهم الفوري، على سبيل المثال، يمكن للطفل أن يتظاهر أن الممّحاة سيارة بينما يعلم جيدا أنها ليست كذلك، هذا النوع من اللعب يسمح للطفل أن يأخذ بعين الإعتبار التمثيلات المتعددة لنفس الشيء .(Homer et al , 2015, 259) ويعتمد تحقيق ذلك على الاستراتيجيات التي يتضمنها أسلوب الألعاب التعليمية ومنها استراتيجية حل المشكلات، والتعلم بالإكتشاف. والتدريس المصغر والتعليم الفردي واستراتيجية والمنافسة(الحيلة، 2012).

لذا فان الأركان الأربعة للألعاب التعليمية تشمل:

1. نظرة عامة للعبة (30 %) كم هي اللعبة مرضية ؟
- اللعب: ماذا يمكن أن تفعل في اللعبة ؟ هل الضوابط منطقية وسهلة؟
- الفن والصوت: كيف يمكن قياس اللعبة جماليا ؟ وهذا يشمل المكونات السمعية والبصرية.

2. دعم المعلم.(% 20)

-الإرشادات كيف يمكن إستخدامها؟

-التشغيل واللعب: كم من اللعب احتاجت هذه اللعبة لتركيبها ومشاركتها في الدرس وتوضيح الوظائف الأساسية وكيفية اللعب.

- المصادر: المواد التكميلية التي يمكن للمعلم إستخدامها لفهم أفضل وكيفية إنشاء درس حول اللعبة.

-التواصل الاجتماعي: وهو حيث يمكن للمعلمين تقديم الدعم والمساعدة والمشاركة ومن الواضح أنه يسهل العثور عليه.

3. المحتوى التعليمي(% 30).
- إستراتيجيات التدريس: هل إستراتيجيات التدريس مناسبة لمخرجات التعلم؟
- التصميم التعليمي : هل التصميم التعليمي يتماشى مع مبادئ ميريك الأولى للتعليمات؟
- الأهداف : هل يبدو أن اللعبة تحتث الألعاب التعليمية؟
- إدراك أهداف التعلم : هل هي واضحة ؟ سواء في اللعبة أو في مواد التعلم؟
- التكامل: هل الأهداف متكاملة في اللعبة؟
- التقييم: هل هو مثقل بأهداف اللعبة؟

4. تقييم ماجيك بوليت (بيكر 2011) 20 %.

هذا التقييم أكثرموضوعية ويستند على شعور المعلم حول ما إذا كانت اللعبة مناسبة أو لا:

-التوازن العام: هل العلاقة بين ما يستطيع الطالب تعلمه وبين ما يجب أن يتعلمه داخل وخارج اللعبة مناسب الإستخدام المقصورمنها؟

-ما يمكن مقابل ما يجب: هل يمكن الإنتهاءمن اللعبة دون تعلم أي شيء؟

- الجانب العملي مقابل الجانب النظري : هل التعلم العملي المطلوب مناسب للغرض المقصود من اللعبة؟
- التعليم مقابل التقدير: هل هناك توازن مناسب بين التعلم والمتعة ؟(Schrier, 2015, 51)

2- التفكير الإبداعي:

الإهتمام بالإبداع والأشخاص المبدعين يرجع إلى ما قبل الفلسفة اليونانية ونرى ذلك في كتابات أفلاطون (347 – 427 ق-م) وأرسطو,واهتم العرب والمسلمين قديما بمن تظهر عليهم سمات الموهبة والتفوق من الشعراء والعلماء، وعلماء علم الكلام، وأشاروا إلى تفاوت الأفراد في القدرات العقلية، وعزوا ذلك إلى ما يحصل في النفوس من أثار الحضارة والثقافة وظروف البيئة.

وبعد عام (1950م) بداية الأبحاث والدراسات المنهجية للإبداع، عندما ألقى (جيلفورد) خطابه الشهير بصفته رئيسا للجمعية الأمريكية لعلم النفس الذي وضح فيه ضرورة الإهتمام بالإبداع، وتمثل هذه المرحلة الأساسية الذي يفصل ما بين الخلط والتشويش بين مفهومي الذكاء والإبداع، الذي كان قبل جيلفورد ومرحلة التمييز بين المفهومين وبداية تحديد مفهوم الإبداع والتفكير الإبداعي (عبد الوهاب، 2011).

فالتفكير الإبداعي: هو تفكير منفتح يخرج منه التسلسل المعتاد في التفكير إلى أن يكون تفكيرا متشعبا ومتنوعا يؤدي إلى توليد أكثر من إجابة واحدة للمشكلة، وهو العملية الذهنية التي نستخدمها للوصول إلى أفكار والرؤى الجديدة، أوالتي تؤدي إلى الدمج والتأليف بين الأفكار والأشياء التي يعتبر سابقا أنها غير مترابطة (الجنابي، 2015).

ويمتاز التفكير الإبداعي بأنه نوع من أنواع التفكير الذي له أكثر من حل، وقادر على إنتاج الجديد من الأفكار والأشياء المألوفة، وقادر على النظر إلى الأمور من زوايا مختلفة، ومفيد ونافع وقادر على الإنتقال والتطبيق، حساس للمشكلات أي قادر على رؤية وإيجاد حلول مختلفة لها، وقادر على ملاحظة النواقص والتناقضات في البيئة(حسن، 2014) ويعكس ظاهرة متعددة الأوجه والجوانب والطلاقة الفكرية والأصالة (عطيفي، 2014).

فمن سمات الشخصية المبدعة ان الفرد المبدع يتسم بخروجه عن المألوف التقليدي، ولديه دافعية قوية وطاقة عالية على المثابرة في العمل وميل واسع للإطلاع، يظهر في إندفاعه في تحصيل العلم والرغبة في المعرفة، والميل إلى الإستقلالية وضعف المسايرة الإجتماعية للأفراد والفئات، والرغبة العارمة في تفضيل المواقف الصعبة والمعقدة على السهلة والبسيطة كما تمتاز بسعة الخيال والإنفتاح الذهني، ولديه الرغبة في توظيف الإمكانيات العقلية والمعرفية والتعبيرية(البرقعاوي، 2014) القدرة على إتباع الآخرين، الولع باللعب أو العمل بالأشياء غير المتوقعة، المغامرة وعدم الخوف، حب السفر والتجول والإستمتاع بتجريب الأمور الجديدة كثرة الأسئلة لدرجة الملل(العرواني، 2014).

وطبيعة الفرد أثناء التفكير الإبداعي يتعامل مع الأشياء غير المتوقعة، كما يطبق المعرفة التي يعرفها في الموقف الجديد، يكتشف العلاقات التي تربط بين الأشياء والمعلومات المختلفة، ويستخدم المعرفة بطريقة جديدة، ويتفاعل مع المتغيرات السريعة، ويستطيع الإستفادة من الأفكار والأدوات المختلفة، ويتميز بالمرونة في التفكير(شعبان، 2015).

وأشار عبد المجيد أن اللعب يرتبط ارتباط وثيقا بإبداع الطفل فيبدأ بتكوين عادات إبداعية تنمو من خلال اللعب وإبتداء من سن السادسة يبدأ الطفل في الإتجاه نحو تكوين إيقاعات العمل، وهو يرى أن اللعب دراما خالصة سواء كان لعبا فرديا أو لعبا جماعيا، لعبا واقعيا أولعبا تخيليا بأي لعب تخيليا بأي لعب ينطوي على عنصر تمثيلي.

ويرى تورانس أن ما نلاحظه من سلوك الأطفال في تعاملهم مع الأشياء وهزها وتدويرها ومعالجتها بطرق متعددة يشير إلى بدايات التفكير الإبداعي لديهم(عبد المجيد، 2005).

فالتفكير الإبداعي **ينمي عدة مهارات منها:** الطلاقة: ويقصد بها القدرة على توليد عدد كبير من البدائل والأفكار عند الإستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها، وهي في جوهرها عملية التذكر وإستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم تم نقلها في فترة سابقة وتشير الطلاقة إلى الجانب الكمي للإبداع، ولها ثلاثة أنواع: طلاقة الأفكار والطلاقة الإرتباطية والطلاقة التعبيرية(بارعيدة، 2015) وينمي مهارة المرونة وهي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه مسار التفكير أو تحويله مع تغير المثير أو متطلبات الموقف، والمرونة عكس الجمود الذهني الذي يعني تبني أنماط ذهنية محددة سلفا وغير قابلة للتغيير حسب ما تستدعي الحاجة، ومن أشكال المرونة: المرونة التلقائية والمرونة التكيفية ومرونة إعادة التعريف أو التخلي عن مفهوم أو علاقة قديمة لمعالجة مشكلة جديدة (الرويلي، 2015) والأصالة: وتشير

إلى قدرة إنتاج عدد من الإستجابات غير العادية وغير العادية المباشرة، أو إكتشاف الأخطاء غير الشائعة وذلك بسرعة كبيرة ويشترط أن تكون مقبولة ومناسبة للهدف، مع إتصافها بالجدة والطرافة وتعني الأصالة القدرة على إنتاج إستجابات أصيلة، أي قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل أصالتها (مصطفى، 2015) والذكاء أن الإبداع لا يتطلب قدرا خارقا، كما أنه لا توجد علاقة طردية بينهما، إنما المبدع يجب أن يكون على قدر من الذكاء يسمح له بالفهم والربط بين الأحداث (التي تبدو للإنسان العادي أنها متناثرة) والإدراك المسموح للمواقف(الأثري، 2006).

ويشير صوافطةأن **مكونات التفكير الإبداعي تتمثل في ما يلي:**

- عملية الإبداع: وهي العملية التي تتطلب من المتعلم بذل نشاط في موقف معين من خلال تحديد المشكلة وأوجه النقص، وفرض الفروض وتجريبها لحل تلك المشكلة.
- الناتج الإبداعي: وهو العملية التي يقوم المتعلم خلالها بإعادة تنظيم خبراته لإنتاج أشياء جديدة غير مألوفة وصحيحة في ضوء معايير معينة.
- البيئة الإبداعية: وهي عبارة عن المجتمع الذي يحيط بالمتعلم ويهيئ له الفرص المناسبة والمشجعة على الإبداع (صوافطة، 2008).

وأكد (غانم) أن للتفكير الابداعي مستويات عدة منها:

- الإبداعي التعبيري: ويتمثل في الرسوم التلقائية للأطفال وهو أكثر المستويات أساسية، ويعد ضروريا لظهور المستويات التالية جميعا، ويتمثل في التعبير المستقل دون حاجة إلى المهارة أو الأصالة أونوعية الإنتاج.
- الإبداع التجديدي: ويشير إلى القدرة على اختراق قوانين ومبادئ أو مدارس فكرية ثابتة وتقديم منطلقات وأفكار جديدة.
- الإبداع التخيلي: وهو أعلى مستويات الإبداع ويتحقق فيه الوصول إلى مبدأ أو نظرية أو إفتراض جديد كليا (غانم، 2009).

ومن سائل تنمية التفكير الإبداعي إيجاد جو يحترم الأفكار الإبداعية الجديدة، ويعزز ويتقبل ويدعم الأفكار الإبداعية، التبنية للأفكار التي تهدد الذات وتقلل الشعور بالأمن وإقتراح أفكار جديدة مبتكرة بعيدا عن النقد والتجريح أو السخرية، وإيجاد جو من الإنفتاح والمرونة، والتركيز على الطالب وأفكاره وإهتماماته، دعم وتعزيز الأفكار غير العادية، ومساعدة التلاميذ على تعزيز الأخطاء وإعطاء وقت كافي للتفكير في أفكارهم وإشتراك الطلبة في حلول المشكلات، وإتخاذ القرار، وإعطاء الطلبة دروس في حفظ النفس، وإتاحة الفرصة لجميع الطلبة بالمشاركة (السويلميين، 2015).

ومما لا شك فيه أن هناك عدة عقبات تواجه التفكير الإبداعي منها:

أولا:العقبات الشخصية: ضعف الثقة بالنفس، الحماسة المفرطة، الميل لمجاراة الاخرين، التفكير النمطي الذي تحكمه العادة، التسرع وعدم إحتمال الغموض، التشبع الذي يعني الوصول إلى حالة من الإستقرار الزائد، وعدم الحساسية أو الشعور بالضجر.

ثانيا: العقبات الظرفية: مقاومة التغيير، عد التوازن بين الجد والفكاهة، وعدم التوازن بين التنافس والتعاون(جبر 2007).

3- رياض الأطفال:

تعد رياض الأطفال مرحلة تسبق المرحلة الإبتدائية يلتحق بها الأطفال بعمر (6 – 4) سنوات، بقسميها الروضة والتمهيدي، تهدف إلى النمو الشامل للطفل في الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والخلقية وتيسر إلتحاقهم بالمدراس الإبتدائية (محمد ، 2014).

وتهدف رياض الأطفال مساعدة الأطفال وتدريبهم على أسلوب التفكير المنطقي وتحمل المسؤولية وإحترام حريات الاخرين، وإفساح المجال للطفل للقيام بتمرينات تساعدعلى نموالعضلات الكبيرة والصغيرة وتنمي لديه القدرة على الضبط والتنسيق والمرونة والتآزر الحركي بين أجزاء الجسم المختلفة (الشرايرة، 2007)، كما تزود الطفل بالمبادئ والقيم الخلقية بما يتناسب ومرحلته العمرية وتعزيز مشاعر الإنتماء للوطن، وإكساب الطفل الإتجاهاتالاجتماعية التي تساعد على التفاعل مع الأقران والراشدين(أحمد، 2006)، وتعمل على إنفتاح شخصية الطفل، وإكتشاف البيئة المحيطة به والعالم الذي يعيش به، والحث على الممارسة الكافية للأنشطة البدينة (بن ميصرة ، 2008)، وتساعد على التعلم غير المباشر ويتم من خلال النشاط داخل الروضة تزويد الطفل بالمعلومات المناسبة لمرحلتهم العمرية والعادات الملائمة من خلال الأنشطة وفعاليات تعليمية غير مباشرة (حزبون، 2013) وتشجيع نشاطه الإبتكاري،وتعهد ذوقه الجمالي وإتاحة الفرصة أمام حيويته للإنطلاق الموجه وتزويده بثروة من الأساسيات الميسرة والتعابير الصحيحة والمعلومات المناسبة لسنه المتعلقة بما يحيط به (مهودر، 2012).

- **فلسفة رياض الأطفال:**أنها امتداد للأسرة من حيث توفر الحنان والعطف للطفل وليس بديلا عنها، والموازنة بين الكم والكيف في تقديم الخبرات إلى الطفل، حيث أن تقديم الخبرات قليلة قد يعني إهدار الإمكانيات وتقديم خبرات أكثر وأكبر من قدرات الطفل يؤدي إلى إحباطه وفشله (الحمراوي، 2013) إحترام الطفل وإتاحة الفرصة له للتعبيرعن رأيه بحرية دون تدخل من المعلمة، للخبرة المبكرة أوالحرمان منها أثر كبير على مستقبل الطفل لذا يجب أن تتولى رياض الأطفال عناية هامة لتوسيع مدارك الطفل (شريف، 2014) تنمية الدافعية لدى طفل الروضة نحو التعلم والإستعداد له، وتنمية الإتجاهات الإيجابية نحوالمدرسة عن طريق البرامج التي تقدمها الروضة له، والتي تسهم في تعميق رغبته في التعلم وتعلقه بالمدرسة(السعود، 2013).
- **أهمية رياض الأطفال:** تسهم الروضة بقدر تربوي في إعداد وتربية الأطفال التربية السليمة في هذا السن المبكرة، فالإستثمار الأمثل لإمكانات الطفولة وصقلها بما يتفق مع التوجهات التربوية السليمة (الدسوقي، 2009). ضرورة الإهتمام بالطفل وخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة الإبتدائية أي من سن 6 – 4 سنوات، الإهتمام بتوطيد العلاقة بين الإدارة المدرسية الإبتدائية والبيئة المحلية للطفل، حيث أنها تشكل الجانب الأكبر من خبرات الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة(عبد اللطيف،2014).

فمن حاجات طفل الروضة تعلم تناول الأطعمة على اختلافها والمشي بإتزان، وضبط التخلص من الفضلات الزائدة، وتعلم الفروق بين الجنسين، وتعلم الإرتباط عاطفيا بالوالدين والأخوة والآخرين، والتمييز بين الصواب والخطأ والتمييز بين الأصوات وبين الألوان، ومهارة العد والتسلسل، وتعلم المهارات اليدوية البسيطة والدقيقة مثل شك الخرز، تركيب المكعبات، وتعلم الإستقلالية، والإعتماد على النفس والتواصل مع الاخرين (أبو لطيفة، 2011). ومن أهم الحاجات التي يجب توفرها الحاجات النفسية وهي الحاجة إلى الأمن وذلك من خلال توفير بيئة امنة للطفل وتوفير الحب والإستقرار، والحاجة إلى الحب والإنتماء فهو يحتاج إلى الشعور بالحب

والتقبل وإلى العطف والحنان من قبل الوالدين، والحاجة إلى الإحترام والتقدير والإعتراف بوجوده من قبل الاخرين وعدم إهماله، والحاجة إلى الشعور بالنجاح وتأكيد الذات (ششتاوي، 2005).

- **خصائص الطفل في مرحلة رياض الأطفال:** يتسم الطفل في هذه المرحلة بحب الإستطلاع، لذا يطلق علماء النفس على هذه المرحلة (عمر الإستكشاف) لأن أكثر ما يواجه الطفل في هذا العمر هو إكتشاف البيئة المحيطة به، لذا فهو يكثرمن الأسئلة، يمكن الطفل في هذه المرحلة من تصنيف الأشياء تبعا لمعيار أو إقامة تناظر بين مجموعتين من الأشياء ويغلب عليه نوعان من التفكير: التفكير الحسي المتعلق بأشياء محسوسة، والتفكير بالصور وهولم يرتفع بعد إلى مستوى التفكير المجرد، ولا يستطيع الطفل في هذه المرحلة تركيز إنتباهه مدة طويلة، مما يدعو أن تكون الألعاب قصيرة سريعة الحوادث ومليئة بالتشويق(مهدي، 2014).

ومن خصائص معلمة رياض الأطفال الإعتماد على اللمس والإبتسامة والحفاظ على الإتصال بالنظر والتحدث بود للأطفال، وحضنهم والغناء لهم واللعب معهم، لذا يجب أن تكون لديها طاقة وصحة ومتعة، ويجب أن تظهر إحتراما لكل الثقافات واللغات والأعراف، ويحب عليها دعوة الآباء لملاحظة البرنامج والتعرف عليهم والمشاركة بهوايتهم لأطفالهم.

واخيرا كمعلمة لطفل الروضة (ما قبل المدرسة) أن تكون على دراية بما هو جديد في الأبحاث وقراءة الجرائد التعليمية والكتب وحضور المؤتمرات العلمية(هير وآخرون ، 2010).

إن قصور الإعداد التربوي للمعلمات قد يؤدي إلى بعض العقبات الوخيمة التي قد تؤثر على كفاءة المادة التعليمية منها: تدني الخدمة المقدمة في رياض الأطفال، وتدني مستوى التحصيل لدى الأطفال، وإتباع أساليب غير وظيفية واللجوء إلى الأساليب القسرية في التعامل مع الأطفال، والهروب من أسئلتهم مما لا يساعد في إشباع رغبتهم في حب الإستطلاع، والبعد عن فلسفة رياض الأطفال(عبد المجيد، 2005).

2.2- الدراسات السابقة:

- دراسة القباطي (2019) هدفت للتعرف إلى أثر الاختلاف نمط التغذية الراجعة في الألعاب الألكترونية على تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة بالجمهورية اليمنية، ولتحقيق هدف البحث تم تصميم برمجتي ألعاب تعليمية الكترونية تضمنت كل منها الألعاب التعليمية نفسها مع اختلاف نمط التغذية الراجعة وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبيتين، وقد تم تطبيق مواد المعالجة التجريبية وأداة القياس على عينة مكونه من (40) طفلا وطفلة من أطفال مدارس شموخ اليمن بأمانة العاصمة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين: بواقع (20) طفلا وطفلة للمجموعة الواحدة، حيث تم تدريس المجموعة باستخدام الالعاب التعليمية الالكترونية ذات نمط التغذية الراجعة البصرية ودرست المجموعة الثانية باستخدام الالعاب التعليمية الالكترونية ذات نمط التغذية الراجعة السمعية وقد أسفرت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبيتين الاولى والثانية في القياس البعدي لمهارات التفكير الابداعي ككل وعلى مستوى كل مهارة على حدة لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام الالعاب التعليمية الالكترونية ذات نمط التغذية الراجعة السمعية.
- وهدفت دراسة مستوفي واخرون (2016) بعنوان التعليم المرح باستخدام الألعاب التعليمية للفئة العمرية(12 – 7 عام، في مدينة طهران، ايران، وتكونت عينة الدراسة من 20 طفل في تقييم لعبتين، وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية: أن الألعاب التعليمية تزيد المعرفة ومخرجات الكفاءة الذاتية بدون الحاجة لوجود معلم

أو مشرف، وأظهرت الألعاب حركة ومتعة وسهولة في الإستيعاب، وقد خرجت الدراسة بأهم التوصيات: يجب أن تعزز اللعبة بإستراتيجيات مثل استخلاص المعلومات، والمهارات والأنشطة وصرامة المحتوى التعليمي ويجب أن تكون اللعبة جذابة لكل الذكور والإناث.

- وأشارت دراسة هاينز .. واخرون (2016) بعنوان استخدام ألعاب الكومبيوتر التعليمية في الفصول الدراسية تجارب المعلمين، المواقف، التصورات والمخاوف، احتياجات الدعم، لدى معلمي العلوم في المدارس المتوسطة والثانوية في ولاية جورجيا في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (111) معلم ومعلمة، وخرجت الدراسة بالنتائج التالية: كان معلمو المدارس المتوسطة أكثر ثقة وأبلغوا عن مستوى أعلى من الفوائد مقارنة بمعلمي المدارس الثانوية، وكان للمشاركين الذين استخدموا الألعاب أكثر إيجابية تجاه الألعاب من أولئك الذين لم يستخدموها، وقد خرجت الدراسة بأهم التوصيات: أوصى المشاركون أن اللعبة يحب أن تكون فعالة وسهلة الإستخدام ليستخدموها في الصفوف الدراسية، وأن تكون مجانية وممتعة ومتوافقة مع معايير المنطقة.
- وبينت دراسة والي (2016) إستخدام برامج ومواقع الألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية مهارات التعلم الذاتي والتحصيل في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية لدى طلاب الصف الأول بمدرسة وجيه أباظة الإعدادية بدمنهور للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2015– 2014م، وتكونت عينة الدراسة من (125) طالبا وطالبة وتم تقسيمهم بشكل عشوائي إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تجريبية أولى وعددها (38) طالبا وطالبة ودرست بالفترة الصباحية، ومجموعة تجريبي ثانية وعددها(41) طالبا وطالبة ودرست بالفترة المسائية ومجموعة ضابطة وعددها (46) طالبا وطالبة ودرست بالفترة المسائية، وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية: تتيح برامج الألعاب التعليمة الإلكترونية غير المباشرة الفرصة أمام الطالب للتعديل في اللعبة واختيار قواعد جديدة في كل مرة، بما يشجعه على التعلم الذاتي من خلال الإكتشاف الحر، وقد خرجت الدراسة بأهم التوصيات: عقد برامج تدريبية للمعلمين بغرض تشجيعهم على إستخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في التدريس.
- وتوصلت دراسة ماركلندا، بجورن، تايلور،صوفيا (2016) الألعاب التعليمية قيد الممارسة: التحديات التي ينطوي عليها تطبيق المناهج القائمة على الألعاب، وقد تكونت العينة من طلاب الصف الخامس والسابع، وإستخدم الباحث المنهج التجريبي، وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية: لاحظ المعلمون تعارضا بين ممارسة الطلاب للعبة كما إعتادوا في المنزل وكيف كان من المفترض ممارستها من خلال الصفوف الدراسية، ودمج الألعاب في البيئات التعليمية الرسمية أمر شاق بدون الدعم الخارجي، وقد خرجت الدراسة بأهم التوصيات: أوصى الباحثون ضرورة تعديل نظام الساعات التعليمية لتوفير الوقت المناسب للألعاب داخل الصف، وتوفير الأثرات التدريبية للمعلمين لتدريبهم على إستخدام الألعاب بكفاءة وفاعلية، ومراجعة البيئة التعليمية وتوفير الأجهزة والمناهج التعليمية القائمة على اللعبة.
- أما دراسة الجيوسي (2015) بعنوان التعلم باللعب وأهميته في النمو المعرفي والوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين من وجهة نظر معلميهم لشمال الضفة الغربية للعام الدراسي 2015 – 2014 وتكون مجتمع البحث من (720) معلم ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (622) معلم ومعلمة، منهم (279) معلم و(324) معلمة،وتم استخدام الإستبانة كأداة للبحث إذ تكونت من (24) فقرة مقسمة على خمسة مجالات، وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية أنه يوجد فروق دالة إحصائيا للتعلم باللعب وأهميته

في النمو العرفي والوجداني التي تعزى لمتغير المحافظة والعمر، وخرجت الدراسة بأهم التوصيات زيادة التركيز على جعل إستراتيجية اللعب طريقة أساسية في التدريس في هذه المرحلة خصوصا وأن التلاميذ يعانون من وضع نفسي سيء بسبب ما يواجهونه يوميا من معاناة بسبب الإحتلال.

- وأشارت دراسة مدكور (2015) أن فاعلية نمط التعليم التعاوني المدمج القائم على الألعاب التعليمة الإلكترونية في تنمية التحصيل والإتجاه نحوه لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمقرر العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدارس الإعدادية بإدارة أشمعون التعليمية للعام الدراسي (2015 – 2014)، وتكونت عينة الدراسة من (31) تلميذ وتلميذة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: الأولى (15) تلميذا وتلميذة، والثانية (16) تلميذا وتلميذة، وقد خرجت بالنتائج التالية: أن التعلم التعاوني المدمج القائم على الألعاب التعليمية الإلكترونية بغض النظر عن نمطه أدى تنمية كل من التحصيل والإتجاه الإيجابي نحو التعلم المدمج، وقد خرجت الدراسة بعدة توصيات: الإستفادة من قائمة المعايير البحث الحالي في تصميم الألعاب التعليمية وتوظيفها في بيئات التعلم.
- وتوصلت دراسة نوبي، الجزار (2015) الى تصميم الألعاب التعليمية الإلكترونية وأثره في تنمية الخيال وحب الإستطلاع لدى تلميذات المرحلة الإبتدائية، الصف الخامس الإبتدائي بمدارس جامعة الملك فهد للتبرول والمعادن بمحافظة الظهران في المملكة العربية السعودية للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2014 – 2013م، وقد كان مجتمع الدراسة (600) تلميذة وقد أستخدم المنهج التجريبي وأجريب على عينة مقسمة إلى مجموعتين وكان عدد المجموعة الأولى (20) والمجموعة الثانية (17)، وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية: يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (a≤ 0.05) بين متوسطات درجات القياس البعدي لمقياس الخيال بين المجموعة التجريبية الأولى (الألعاب وفق أحداث التعلم لجانييه) والتجريبية الثانية (الألعاب بدون أحداث التعلم لجانييه)، وقد خرجت الدراسة بتوصيات عدة منها تشجيع إستخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في عملية التعلم داخل المؤسسات التعليمية بحيث تغطي جميع مناهج المقررات التعليمة في التعليم الخاص والعام.
- أما دراسة الشحات، محمد وآخرون (2014) بعنوان برنامج تعليمي بإستخدام الألعاب التروبوية على الإدراك الحركي لمرحلة الطفولة المتأخرة لدى طلاب الصف الأول من مدرسة شطا هيكل التابعة لإدارة شربين التعليمية بمحافظة الدقهلية للعام الدراسي 2014 – 2013م، وتكون مجتمع الدراسة من (45) طفل وطفلة تتراوح أعمارهم من (7 – 6) سنوات،وتكونت عينة الدراسة من (30) طفل وطفلة تم إختيارهم بشكل عشوائي من بين أطفال الصف الأول الإبتدائي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين: مجموعة تجريبية وعددها (15) طفل وطفلة ومجموعة ضابطة وعددها (15) طفل وطفلة، وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية: تفوق المجموعة التجريبية التي تم التدريس لها بالبرنامج التعليمي بإستخدام الألعاب التربوية على بعض المهارات الحركية والإدراك الحركي لدى أطفال الصف الأول الإبتدائي، وقد خرجت الدراسة بعدة توصيات أهمها ضرورة الإهتمام بتصميم برامج تعليمية الألعاب التربوية تحت إشراف متخصصين في الناحية الفنية والعملية في المجالات المختلفة للمرحلة الإبتدائية وباقي المراحل التعليمية.
- بينما دراسة الجوالدة، سهيل (2013) بعنوان أثر إستخدام الألعاب التعليمية في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى الطلبة المعوقين سمعيا الصف الأول الأساسي المعاقين سمعيا بمدرسة الأمل للصم التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولى بالأردن للفصل الدراسي الاول2011 – 2010م، وقد كان

مجتمع الدراسة من الطلبة المعوقين سمعيا بالصف الاول الأساسي بمحافظة عمان بالأردن، وتكونت عينة الدراسة من (17) طالبا وقسمت العينة إلى مجموعتين: التجريبية (7) طلاب والأخرى ضابطة (7) طلاب وعينة إستطلاعية (3) طلاب، وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية: كانت الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ظاهرية في اختبار الجمع لصالح المجموعة التجريبية، ولكنه لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وقد خرجت الدراسة بأهم التوصيات: إستخدام أدوات الألعاب التعليمية من خامات البيئة المحلية للطلبة المعوقين سمعيا، حتى يمكنهم من تنمية المفاهيم الرياضية المرتبطة بها بصورة مألوفة لديهم.

3-الطريقة والأدوات:

- **منهج الدراسة:**استخدمت هذه الدراسة المنهج التجريبي، من أجل البحث في أثر الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال. وتطلب القيام بهذه الدراسة وجود مجموعتين مجموعة تجريبية وهي المجموعة التي درست باستخدام اللعب؛ ومجموعة ضابطة وهي المجموعة التي درست بالطريقة الاعتيادية.
- **مجتمع الدراسة:**تألف مجتمع الدراسة الحالية من جميع أطفال الرياض في مدينة طولكرم في الفصل الدراسي الثاني للعام (2019/2018)م، والبالغ عددهم (6067) طفلٍ وطفلة – بواقع (3101) طفل و(2966) طفلة وفق إحصائيات مديرية التربية والتعليم في طولكرم.
- **عينة الدراسة:**تتألف عينة الدراسة الحالية من أطفال روضة(ABC)في الحي الجنوبي طولكرم، حيث اختار الباحث العينة قصدياً من مجموع المجتمع الأصلي للدراسة، إذ بلغت العينة (24) طفلاً وطفلة، بواقع (13) طفلاً و(11) طفلة. ويمثل الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة.

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		المجموع
ذكور	إناث	ذكور	إناث	
7	7	8	6	24

واختار الباحث هذه الروضة بعد زيارة عدة روضات، وذلك لاحتوائها على أكثر من شعبة من الصف التمهيدي، مما يعطي فرصة أكبر لاختيار العينة والتحقق من تكافئها. بالإضافة إلى استعداد إدارة الروضة للتعاون مع الباحث من أجل إجراء هذه التجربة.

- **أدوات الدراسة وخصائصها السكومترية:**تحقيقاً لأهداف الدراسة كان لابد من استعمال أداة لقياس مستوى الإبداع لدى أطفال الرياض، وبرنامج تعليمي يهدف إلى تنمية الإبداع لديهم لذلك قام الباحث باعتماد:

1- اختبار الإبداع:قام الباحث بإعداد اختبار الإبداع، للتحقق من أثر الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال. حيث احتوى الاختبار على نشاطين، أولهما: سؤال مقابلة يتمثل بتوصيل الحيوان بالغذاء المناسب له؛ وثانيهما: اختيار المكان الذي يعيش فيه الحيوان من خلال التوصيل. ويشير الملحق (2) إلى الاختبار المُعد بصورته النهائية.

- **صدق الاختبار:** يُعد الاختبار صادقاً عندما يقيس الهدف الذي وضع من أجله. ومن أجل التحقق من هذا تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين –كما يشير الملحق (3)– والذين أجمعوا على أن

صيغة التمرين الأول غير مناسبة، وبناء على ملاحظتهم تم تغيير الصيغة من " هيا نصل الحيوان بالغذاء المناسب له" إلى صيغة " هيا نصل صورة الحيوان بالغذاء المناسب الذي يأكله". كما أكدوا على أن الإختبار يتوافق مع البيئة الفلسطينية، وصالح للتطبيق على عينة الدراسة.

- **ثبات الاختبار:** لحساب ثبات الاختبار، اعتمد الباحث على طريقة التطبيق وإعادة التطبيق (Test - retest)حيث طبق الاختبار نفسه مرتين بفاصل زمني مقداره أسبوعين، على مجموعة من التلاميذ من المجتمع الأصل للبحث من غير العينة الأساسية بواقع (20) طفلاً وطفلة، تم اختيارهم عشوائياً، وإعادة تطبيق الاختبار ثانية على المجموعة ذاتها. ثم حسب الباحث معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات الاختبار الأول ودرجات الاختبار الثاني، إذ بلغت قيمة معامل الثبات (0.82) وهذا يدل على ثبات عالٍ وأنه ذو دلالة يمكن الاعتماد عليه.
- **ضبط المتغيرات قبل البدء بالتجريب:**انطلاقاً من الحرص على سلامة النتائج، وتجنباً لآثار العوامل الدخيلة التي يتوجب ضبطها والحد من آثارها للوصول إلى نتائج صالحة قابلة للاستعمال والتعميم قام الباحث بالتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة فيما يتعلق بالعمر الزمني بالأشهر، فقد جمع الباحث البيانات المتعلقة بالعمر الزمني لكل تلميذ محسوباً بالأشهر، وعولجت إحصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، فأظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي أعمار المجموعتين، إذ ساوى المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (66.2) بينما كان (65.9) للمجموعة الضابطة، أي أن الفروق بين المتوسطات للمجموعتين ضئيلة وغير دالة إحصائياً وهذا يدل على التكافؤ بين كلا المجموعتين. كما أن قيمة اختبار (ت) ساوت (0.147)، وأن (P=0.884) أكبر من($\alpha \leq 0.05$) ، وهذا أيضاً يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من المجموعتين والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول(2) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي أعمار المجموعتين

الرقم	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1	التجريبية	12	66.2500	4.51513	0.147	0.884
2	الضابطة	12	65.9167	6.41672		

- **تصحيح الاختبار:** بعد توزيع الاختبار على أفراد عينة الدراسة جمعت أوراق الاختبار، وصححت، حيث أعطي علامتين لكل إجابة صحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، حيث أن العلامة الكلية للاختبار (28) علامة، ويوضح الملحق(4) الإجابة النموذجية للاختبار.

2- **برنامج الألعاب التعليمية:** يعتبر اللعب وسيطاً تربوياً يعمل بدرجة كبيرة على تشكيل شخصية الطفل بأبعادها المختلفة؛ حيث أن الألعاب التعليمية متى أُحسن تخطيطها وتنظيمها والإشراف عليها تؤدي أثراً فعالاً في تنظيم التعلم. ومن أجل هذا، وبعد اطلاع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة، قام الباحث ببناء برنامج اللعب وفق الخطوات الآتية:

- **هدف البرنامج:** حيث هدف البرنامج إلى التعرف إلى أثر الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال من عمر (5-6) سنوات.

- **محتوى برنامج الألعاب التعليمية:** حيث اختار الباحث خبرة الحيوانات وماذا تأكل وأين تعيش، ثم صاغت مواضيع الخبرة على هيئة ألعاب تعليمية ولكل لعبة حددت هدفاً، والأدوات اللازمة لتنفيذ اللعبة، وخطوات لتنفيذها، وتمثلت الألعاب بالآتي:
- **لعبة البزل:(Puzzle)**حيث قسمت المجموعة التجريبية إلى قسمين، وكل مجموعة منهم قامت بتركيب صورة الحيوان مع مكان عيشه.
- **لعبة الأقنعة:** وهنا قسمت المجموعة التجريبية لقسمين حيث ارتدى قسم منهم أقنعة الحيوانات وأمسكت المجموعة الأخرى أغذية للحيوانات، وعلى كل واحد أن يبحث عن غذائه المناسب، ثم انعكست المهام بين المجموعتين.

- **تقويم البرنامج:** حيث تمثل بالتقويم البنائي (التكويني) أثناء طرح الموضوع من خلال الأسئلة الشفهية والتقويم النهائي المتمثل باستخدام الاختبار المعد.
- **متغيرات الدراسة:** قام الباحث بتحديد متغيرات الدراسة، وهي مصنفة كما يأتي:

- **المتغير المستقل:** طريقة التدريس ولها مستويان (التدريس بالطريقة التقليدية، والتدريس باستخدام الألعاب التعليمية).
- **المتغير التابع:** واشتملت الدراسة على متغير واحد وهو تنمية التفكير الابداعي للأطفال.

- **إجراءات تطبيق الدراسة:**لتطبيق الدراسة وتحقيق أهدافها قام الباحث بالإجراءات الآتية:
- من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة تم تحديد موضوع البحث، وبعد ذلك، اختار الباحث مجتمع الدراسة ليكون رياض الأطفال.
- حدد الباحث المادة العلمية، وهي خبرة الحيوانات، بالإضافة إلى إعداد الألعاب التعليمية –بما يتناسب مع المحتوى العلمي المراد تدريسه– وتجهيز المواد والأدوات اللازمة لتنفيذ كل لعبة.
- زار الباحث روضة(ABC) في 2019/2/23، وعرضت فكرة الدراسة وإمكانية تطبيقها على شعبتين من الصف التمهيدي، حيث وجدت قبولاً من الإدارة وترحيباً منها. وفي ضوء هذا تم اختيار الروضة لتطبيق الدراسة.
- البدء بتطبيق برنامج الألعاب التعليمية على أطفال المجموعة التجريبية يوم الأحد 2019/3/2م. بحيث درست خبرة الحيوانات بالطريقة التقليدية لأطفال المجموعة الضابطة، وباستخدام الألعاب التعليمية المعدة لأطفال المجموعة التجريبية، مع الالتزام بالوقت المحدد لكل درس، وطبقت الدراسة حتى تاريخ 2019/5/2 بواقع حصتين أسبوعياً – مدة الحصة ثلاثون دقيقة– لكلا المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- بعد انتهاء التجربة طبق الباحث الاختبار المعد من أجل معرفة أثر الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث عقد الاختبار بتاريخ 2019/6/5م على المجموعتين الضابطة والتجريبية في نفس الوقت وفي نفس اليوم.
- جمع الباحث البيانات وتم تحليل النتائج ومناقشتها، وكتابة التوصيات على ضوئها.
- **المعالجات الإحصائية:** لتحقيق أهداف الدراسة بالإجابة عن سؤالها واختبار فرضياتها استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التحصيل، واختبار(t– test) للعينات المستقلة ومعامل الارتباط (Pearson).

4- النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة: والتي تنص على أنه:لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية (التي تتعلم باستخدام أسلوب اللعب) وأطفال المجموعة الضابطة (التي تتعلم بالطريقة الاعتيادية) في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي.

ولاختبار هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وذلك للتعرف إلى دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الإبداع، الجدول (3) يبين نتائج اختبار (ت).

جدول(3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار(ت) لدرجات المجموعة التجريبية (الألعاب التعليمية) ودرجات المجموعة الضابطة (الأسلوب الاعتيادي) في اختبار الإبداع

الرقم	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1	التجريبية	12	25.50	3.205	2.306	0.031*
2	الضابطة	12	20.83	6.235		

*دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) ، علماً بأن العلامة الكلية للاختبار هي 28.

يتضح من الجدول (03) أن قيمة اختبار (ت) ساوت (2.306)، وأن (**P=0.031**) أي أنها ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، التي تنص على أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية (التي تتعلم باستخدام أسلوب اللعب)، وأطفال المجموعة الضابطة (التي تتعلم بالطريقة الاعتيادية) في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي. كما ويتبين من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لدرجات الأطفال في المجموعة التجريبية كان (25.50)،والمتوسط الحسابي لدرجات الأطفال في المجموعة الضابطة (20.83)، وهذا يعني أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية و التي استخدمت الألعاب التعليمية في التدريس.

- **مناقشة النتائج:**

ويعزو الباحث هذه النتيجة في تفوق الألعاب التعليمية في التدريس على التدريس بالطريقة الاعتيادية إلى كون الألعاب أكثر الوسائل التي تشد انتباه المتعلمين سواء أكانوا صغاراً أم كباراً، وكون الألعاب تشد الانتباه فإن ذلك يساعد على تركيز المعلومة وثباتها في أذهان الأطفال واستخدامها كخبرات لاحقاً مما يؤدي إلى زيادة ابداعهم. كما أن الألعاب من أكثر الوسائل التي تعمل على زيادة النمو العقلي عند الأطفال وخصوصاً التفكير الإبداعي، حيث أن الطفل ينسجم مع اللعبة ويسعى نحو تحقيق هدفها، فيبتكر أفكاراً وأساليب جديدة في اللعب لتحقيق الهدف المنشود. كما أن لتنويع الألعاب والوسائل المستخدمة، وكذلك الأسئلة المستمرة وقبول إجابة الأطفال مهما كانت وعدم السخرية منها أثر في توفير بيئة نفسية مناسبة لاستثارة التفكير الإبداعي لدى الأطفال وهذا ما ظهرت نتائجه في الاختبار.

كما تبين أن نسبة المشاركة محدودة للأطفال عند التدريس بالطريقة التقليدية،بينما كانت المشاركة لدى الأطفال في اللعب كبيرة نتيجة خروج أسلوب التدريس عن الطريقة التقليدية إلى طريقة التعلم باللعب، لما له من أثر في تنمية الابداع لدى الاطفال وزيادة مستوى التفكير والدافعية.

وتبين عند اعطاء "لعبة الاقنعة" كان هناك نسبة تذكر عالية عند الطفل خلال إعطاء ورقة العمل وهذه

ميزة من مميزات اللعب في التعليم،كما نستدل على أن اللعب يعمل على ربط المفاهيم عند الطفل تبين ذلك عند استخدام "لعبة البزل"، تم من خلالها ربط اسم الحيوان مع المكان التي تعيش فيه.

كما يعمل اللعب على تقريب الواقع للطفل، فعند مشاهدة الطفل لأشكال الحيوانات يمكن أن يعوض ذلك ولو بشيء بسيط رؤية الحيوان واقعياً، بينما كان هناك صعوبة بالطريقة التقليدية في معرفة اسم الحيوان ومكان عيشه والطعام الذي يأكله لِعدم قدرته على مشاهدته بأي طريقة.

واتفقت هذه النتيجة مع ما أظهرته كلاً من الدراسات الآتية:الجوالدة (2013)، ودراسة نوبي والجزار (2015)، وكذلك دراسة الجنزوري (2012)، وقد أشارت جميعها إلى تفوق الألعاب التعليمية على الطرق الاعتيادية.

5-الخلاصة:

تعد ممارسة عملية التعليم في رياض الاطفال من الادوار الأساسية في بناء شخصية الاطفال لأنه تكوين هذه الشخصية الايجابية تسهم في بناء وتطوير المجتمعات بمختلف أشكالها لذا تبرز الحاجة لأجراء المزيد من الدراسات المماثلة والتي تتناول مراحل تعليمية مختلفة غير التي أخذت بها هذه الدراسة.وفي ضوء هذه النتائج تقدم التوصيات الآتية:

- تضمين مناهج رياض الأطفال على ألعاب تعليمية تستثير التفكير الإبداعي عند الأطفال، واسنادها بكراسة خاصة تشرح كيفية إعداد هذه الألعاب وتنفيذها.
- تشجيع أولياء الأمور على إلحاق أطفالهم في رياض الأطفال حيث تتوافر الألعاب التعليمية أكثر من المنزل مما يؤدي إلى زيادة ونمو الإبداع لديهم.
- توفير ألعاب تعليمية في فناء الروضة كالألعاب الإلكترونية، والتي تساعد على تنمية مهاراتهم العقلية.
- إجراء دراسات أخرى مماثلة تتناول مراحل تعليمية مختلفة غير تلك التي أخذت بها الدراسة الحالية.

- الإحالات والمراجع:

ابو عوده، شيرين (2011). *أثر إستخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي بمدرسة رام الله والبيرة في مادة العلوم*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بيرزيت، رام الله: فلسطين.

الأثري، حسين(2006). التفكير الإبداعي والتميز في الأداء. *ندوة التخطيط الإستراتيجي لنظم وشبكات المعلومات* بتاريخ 13 – 17 أغسطس في جامعة الدول العربية المنظمة للتنمية الإدارية، القاهرة: مصر.

أحمد، نافز (2006). *معايير ومؤشرات تقييم الأطفال رياض الأطفال من وجهة نظر مديرات ومعلمات هذه الرياض في محافظة سلفيت*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس المفتوحة، سلفيت: فلسطين.

بارعيدة، إيمان (2015). أثر وحدة دراسية مطورة في مقرر الدراسات الإجتماعية قائمة على إستراتيجيات حل المشكلات بطرق إبداعية وفق نظرية (TRIZ) في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات بالصف الأول متوسط بمدينة جدة. *المجلة العربية لتطوير التفوق*.6(10). 60-62.

بخش، هالة (2015). *فاعلية إستخدام الألعاب التعليمية في تنمية التفكير العلمي والتحصيل لدى طلبة المرحلة المتوسطة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا، مصر.

بشناق، سناء (2013). *اللعب ركيزة أساسية في المنهاج*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

بني هاني، وليد (2010). *التعلم عن طريق اللعب*. الأردن: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع بعمان.

البواب، مروان (2011). الألعاب التعليمية: الواقع والتطلعات، *مجلة الممارسات اللغوية*. ع(3).318-319.

جبر، دعاء(2007). *تفكير مغاير (تنمية مهارات التفكير والإبداعي لدى الأطفال)*.الأردن: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

الجنابي، صاحب وبقهار، كريم (2015). التفكير الإبداعي لدى طلبة معهد الفنون في قضاء كفري. *مجلة كلية التربية الإسلامية*. 21(87).396-398.

الجوالدة، سهيل(2013). أثر إستخدام الألعاب التعليمية في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى الطلبة المعوقين سمعيا. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*.1(3). 197-183.

الجيوسي، مجدي (2015). التعلم باللعب وأهميته في النمو المعرفي والوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين من وجهة نظر معلميهم. *مجلة جامعة فلسطين التقنية*. 3(1). 32-35.

حزبون، جمانة (2013). *النمط الإداري السائد في رياض الأطفال في محافظتي رام الله والبيرة كما تراه المديرات والمربيات*. رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة بير زيت، رام الله: فلسطين.

حسن، سكينة (2014). تأثير برنامج للتربية الحركية في تطوير التفكير الإبداعي لدى أطفال الرياض الذكور بعمر 4 – 5 سنوات. *مجلة كلية التربية الإسلامية*.20(86).760-762.

الحمراوي، سولاف ومحمود، جمال الدين(2013). دراسة تقويمية للجودة في مؤسسات رياض الأطفال. *مجلة الطفولة والتربية*.5(16). 208-2010.

الحيلة، محمد (2012). *طرائق التدريس وإستراتيجياته*.الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

الحيلة، محمود (2007). *الألعاب من أجل التفكير والتعليم*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الحيلة، محمود(2007). *الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجيها سيكولوجيا وتعليميا وعلميا*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخفاجي، زينة (2010). *الأنشطة التربوية في أثر الحضانات الحكومية وعلاقتها ببعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بغداد: العراق.

الدسوقي، أماني(2009). رؤية مستقبلية نحو تفعيل أثر رياض الأطفال. *المؤتمر العلمي السنوي الثاني لكلية التربية ببورسعيد*. في جامعة بور سعيد: مصر.

الدقليم، صفية (2016). أثر إستخدام الألعاب التعليمية في تدريس مقرر التربية الإجتماعية والوطنية على التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الرابع الإبتدائي بمدينة مكة المكرمة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. (63).56-58.

الرويلي، عبيدة (2015). تقييم معلمات رياض الأطفال في محافظة القريات المملكة العربية السعودية لمدى تمكنهن من الكفايات المهنية ومهارات التفكير الإبداعي. *المجلة العربية لتطوير التفوق*.6(11). 155-157.

السعود، راتب، المواضيه، رضا(2013). *مربية رياض الأطفال*. الأردن:دار صفاء للنشر والتوزيع.

السلامة، صالح، المشيقح، محمد(2015). واقع إستخدام معلمي الصفوف الأولى للألعاب التعليمية في محافظة الراس من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية بأسيوط*. 31 (4). 99-101.

السويلمين، منذر وأبو الشيخ، عطية(2014). فاعلية تدريس العلوم بأسلوب القصة على التحصيل العلمي والتفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في العلوم وإتجاهاتهم نحوها. *مجلة العلوم التربوية*. 2(3). 354-356.

شبانة، سميرة (2010). فاعلية إستخدام الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الإنتاجي لدى طفل الروضة. *مجلة البحث العلمي في التربية*. 2(11).305-307.

الشحات، محمد وآخرون (2014). برنامج تعليمي بإستخدام الألعاب التربوية على الإدراك الحركي لمرحلة الطفولة المتأخرة لدى طلاب الصف الأول. *المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضية*. ع(23). 63-65.

الشرايري، خالد (2007). واقع رياض الأطفال في المملكة الأردنية الهاشمية. *مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس بسوريا*. 5(2). 75-77.

الشرعة، ممدوح وآخرون(2014). أثر ممارسة ألعاب تربوية اللاصفية في مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة التربية الدينية. *مجلة العلوم التربوية*. 41(1). 128-130.

شريف، السيد (2014). *مدخل إلى رياض الأطفال*. الأردن:دار الجوهر للنشر والتوزيع، عمان.

الشريف،سحر(2007). *أثر بيئة الروضة في إكساب الأطفال بعض مهارات الإستعداد للقراءة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية.

ششتاوي، هشام، العجم ، إيمان (2005). الخصائص النمائية لمرحلة رياض الأطفال. *مجلة رسالة المعلم*. 43(2). 19-21.

صبيح، أماني (2015). أثر إستراتيجية الألعاب التعليمية على التخيل الفوري والمؤجل في الرياضيات والإتجاهات نحوها لدى طالبات الصف الرابع الأساسي. *مجلة كلية التربية*. 1(39).42-44.

الصرايرة، محمد (2011). *أثر التدريس بإستخدام الألعاب التعليمية في تنمية المفاهيم الجغرافية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة الكرك*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة، الأردن.

صوافطة، وليد (2008). *تنمية مهارات التفكير الإبداعي وإتجاهات الطلبة نحو العلوم*. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عامر، مروى (2013). *فاعلية برنامج مقترح لتنمية التوافق الشخصي بإستخدام الألعاب الترويحية لطفل ما قبل المدرسة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس: مصر.

عبد الرحمن، عبد الحفيظ (2014). فاعلية الألعاب التعليمية في تدريس الجغرافيا على تحصيل المفاهيم المورفولوجية الفوري والمرجأ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*. 2(161).112-114.

عبد الرحيم، دعاء (2015) . فاعلية إستخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تدريس الدراسات الإجتماعية لتلاميذ الصف الخامس الإبتدائي ينبع لتنمية مهارات التفكير البصري المكاني. *مجلة مستقبل للتربية العربي*. 22(99). 28-30.

عبد اللطيف، منى(2014). متطلبات تطوير مرحلة رياض الأطفال في مصر في ضوء خبرتي الولايات المتحدة وفرنسا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*.7(2). 776-778.

عبد المجيد، طارق(2005). *الأنشطة الإبداعية للأطفال*. الأردن:دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان.

عبد الوهاب، بلقيس(2011). أثر أسلوب حدائق الأفكار في التفكير لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ. *مجلة كلية التربية الإسلامية*. 20(82). 653-655.

عبيد، ماجدة(2011). *الوسائل التعليمية وإنتاجها للعاديين وذوي الإحتياجات الخاصة*. الأردن:دار صفاء للنشر والتوزيع.

العرواني، يسري (2014). الإبداع والتفكير الإبداعي. *مجلة رسالة المعلم*. 51(2). 44-46.

العساف، جمال وأبو لطيفة، رائد(2011). *منهاج رياض الأطفال*.عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

عطية، علي (2011) . *فاعلية برنامج مقترح بإستخدام الألعاب التربوية في إكساب بعض المفاهيم الجغرافية لدى أطفال الروضة*. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة المنوفية: مصر.

عطيفي، زينب، المليج، ريهام (2014) . فاعلية إستخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية لتقديم المفاهيم الهندسية لأطفال ما قبل المدرسة في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*. ع(205). 120-122.

علي، سعاد وآخرون (2014).فاعلية برنامج مبني على إستراتيجيات الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية بعض المهارات الحياتية للأطفال وذوي الإعاقات الذهنية القابلين للتعلم. *مجلة كلية التربية ببورسعيد*. ع(16). 635-637.

عيسى، هناء (2007) . *فاعلية برنامج مقترح قائم على الألعاب التعليمية لتنمية الوعي بالمشكلات البيئية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم* . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإسكندرية : مصر.

غانم، محمد (2009). *مقدمة في تدريس التفكير*. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

فلاتة، رقية (2013) . *فاعلية إستخدام الألعاب التعليمية في تحصيل مقرر الفقه لدى تلميذات الصف الرابع الإبتدائي بالعاصمة المقدسة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى ، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

قباطي، هلال وأحمد، توفيق (2019). أثر اختلاف نمط التغذية الراجعة في الألعاب التعليمية الالكترونية على تنمية التفكير الابداعي لدى أطفال الروضة بالجمهورية اليمنية. *المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية*.ع(8).3-4.

قنديل، محمد وبدوي، رمضان(2007). *الألعاب التربوية في الطفولة المبكرة*. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

محمد، صفاء (2010). *فاعلية الألعاب التعليمية في تنمية المفاهيم الصحية لطفل الروضة* . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة الفيوم: مصر .

محمد، قبس (2014). إتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مسرح الدمى. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية*. 8(14). 410-412.

محمد، محمد (2008). أثر إستخدام الألعاب التعليمية على التحصيل وبقاء أثر التعلم والإتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإبتدائي. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*. ع(12). 106-108.

محمود خالد (2014) . *المضامين التربوية للعب في المدارس الإبتدائية من وجهة نظر معلميهم* . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ديالي، بغداد: العراق.

مدكور، أيمن (2015). *فاعلية نمط التعلم التعاوني المدمج القائم على الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية التحصيل والإتجاه نحوه لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمقرر العلوم*.رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة المنوفية: مصر.

مصطفى، مهند (2015) .معوقات ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتفكير الناقد والإبداعي في تدريسهم في دولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظرهم. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*. ع (37). 5-7.

الملاح، جيهان (2012). *إستراتيجية الألعاب التعليمية وتأثيرها على بعض صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة حلوان: مصر.

المنصوري، مشعل والعوضي، نبيل (2013). أثر إستخدام الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف التاسع بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية*. 1(153). 351-353.

المنير، راندا (2012). أثر الألعاب التعليمية في التثقيف المالي لأطفال الروضة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. 5(3). 245-247.

مهدي، ياسر (2014). فاعلية الألعاب الإلكترونية والألعاب الإجتماعية في مجال العلوم في تنمية عمليات التفكير الأساسية وحب الإستطلاع لدى اطفال مرحلة الرياض. *مجلة التربية التعليمية*.17(2). 8-10.

مهودر، هيفا (2012) . *أثر التعليم في رياض الأطفال*. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة البصرة، العراق.

نجم، خميس (2010).أثر إستخدام الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. *مجلة جامعة الملك سعود*.22(2). 212-214.

نوبي، أحمد ... واخرون (2015).تصميم الألعاب التعليمية الإلكترونية وأثره في تنمية الخيال وحب الإستطلاع لدى تلميذات المرحلة الإبتدائية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*. 1(210). 63-65.

Coleman , James (2004) .**Academic Games and Learning** , John Hokins University.

Federation Of American Sceintists (2006) , **Summit on educational games , Harnessing the power of videogames of learning.**

Haynes , Linda (2016) . **Using Educational Computer Games in the class room: Science Teachers Experiences , Attitudes , Perceptions , Concerns , and Supports Needs** , Journal Article.

Marklund , Bjorn , Taylor, Anna (2016) . Educational Games in Practice : The challenges involved in conducting agame – based curriculum ,**The Electronic Journel of E-Learning**.

Plass , Jan et al (2015) . Foundations Of Games – Based Learning . **American Psyehological Association** , Num (50) , Vol (4).

Schrier , Karen (2016) . Learning Education , and Games , Bringing games into Educational context, **Library of cingress** , Num (2).

Shawi , Muna (2014) .Using Game Strategy for Motivating Students to learn New English Vocabulary . **AMBARAC , Journal of American Arabic Academy for Science and Technoligy** , Vol (5) , Num (12).

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA:

جيوسي، مجدي راشد نمر(2020). أثر الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال بمدينة طولكرم. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 70-92.

قياس بعض السمات الشخصية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بدافعية التعلم لدى التلاميذ (دراسة ميدانية على بعض ثانويات مدينة تقرت)

Measuring some personality traitsof physical education and sports teachers and its relationship to learning motivation of pupils Applied study of some secondary-schools in the tougourt city

نور الدين غندير[1]، أحميدة نصير[2]، علي جرمون[3،*]

[1]معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية جامعة قاصدي مرباح، ورقلة (الجزائر) Nourreddine.ghendir@yahoo.fr

[2]معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية جامعة قاصدي مرباح، ورقلة (الجزائر) necir_h1978@hotmail.com

[3]معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية جامعة قاصدي مرباح، ورقلة (الجزائر) sport.educat@gmail.com

تاريخ الاستلام:26-09-2019 تاريخ القبول: 08-01-2020 تاريخ النشر: 26-04-2020

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى قياس بعض السمات الشخصية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بدافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة تقرت، وكذا تحديد الفروق في دافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية تبعا لمتغير جنس التلميذ، وتكونت عينة الدراسة من 23 أستاذ و310 تلميذ اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة، واعتمدت الدراسة على استبانة السمات الشخصية واستبانة دافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية، وأظهرت النتائج أن مستوى بعض السمات الشخصية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية مرتفع، ومستوى دافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ مرتفع، وتوجد فروق في دافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس،ولا توجد علاقة بين مستوى بعض السمات الشخصية لأستاذ التربية البدنية والرياضية ودافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: سمات شخصية؛ دافعية تعلم؛ أستاذ تربية بدنية ورياضية؛ تلاميذ مرحلة ثانوية.

Abstract: The study aimed to measuring some personality traits of physical education and sports teachers and its relationship to learning motivation in secondary-schools in the tougourt city, and determination the differences in learning motivation due to the gender, the study sample consisted of (23) teachers and (310) pupils, They were randomly selected, the researchers used the descriptive approach, A personality traits questionnaire was used and learning motivation, the findings show that a high level of teachers personality traits and pupils learning motivation, The results also showed there is a difference in learning motivation to sports physical education lesson due to gender variable, and while there is no relationship between personality traits level and learning motivation of pupils in secondary-schools.

Keywords: personality traits; learning motivation; physical education and sports teachers; pupils of secondary-schools.

*المؤلف المراسل: sport.educat@gmail.com

1- مقدمة

لقد اكتسب موضوع السمات الشخصية لأستاذ التربية البدنية الرياضية أهمية كبيرة، إذ أصبح أحد المواضيع المهمة في مختلف الفروع المكونة لعلم النفس الرياضي، نظرا لنتائجه في فهم عمليات السلوك الإنساني، وآليات التوافق وطبيعة العلاقات بين الأفراد، لكن وعلى الرغم من هذا فإن الشخصية ليس لها مفهوما محددا، ولا يتفق العلماء على معنى محدد لها، ومع ذلك فهم غير قادرين على تعريفها بالدقة الكافية لتفسير طبيعتها وخصائصها، فالشخصية من المفاهيم التي يختلف معناها تبعا لتعدد المناهج والزوايا التي تدرسها، فمن الممكن دراسة الشخصية من حيث سماتها، أو أنماطها، أو وظائفها، وبالتالي هي نظام متكامل من السمات الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية الثابتة نسبيا والتي تميز الفرد عن غيره، وتحدد أسلوب تعامله وتفاعله مع الآخرين ومع البيئة الاجتماعية المحيطة هذا من جهة.

ومن جهة ثانية تشير إلى خصائص نفسية عصبية واقعية تحدد سلوك الفرد، فالشخصية إذن هي ذلك التنظيم الفريد لاستعدادات الفرد في المواقف المختلفة،والسمات هي صفات نستخدمها لوصف شخصية فرد معين، والتي تفيدنا في فهم سلوك شخص ما في عدة مواقف متنوعة، أو من خلال التفاعل معه في موقف بعينه فالسمات تشير الى مختلف النظم والاتساقات في سلوك الأفراد، والتي في ظلها نحدد الفروق الفردية بين الأفراد والتمييز بينهم. لذا تحتاج مهنة التدريس إلى مؤهلات شخصية يجب أن تتوفر في المدرسين حتى يستطيعوا القيام بهذه المسؤولية الكبيرة، لذا فهي وظيفة ترتبط بها العديد من الواجبات والمسؤوليات والأعباء، والتي تؤثر بشكل مباشر في توفر دوافع التعلم لدى التلاميذ في بيئته المدرسية والتي تؤثر على أدائهم سلبا أو إيجابا نتيجة لاستجاباتهم لها.

إن السمات الشخصية تشير بصفة عامة إلى الاتجاه المميز للشخص الذي يسلكه بطريقة معينة وهي صفات يمكن أن نفرق على أساسها بين فرد وآخر، وعلى ذلك يمكن أن نميز بدقة نوع السمات التي تظهر على الشخص والدرجة التي يمتلكها، فمن المعتقد أنه يمكن التنبؤ بكيفية سلوك الشخص في المستقبل وفهم سلوكه الحالي، ومن هذا تتضح أهمية معرفة السمات الشخصية للمدرس وتحديدها وقياسها لمعرفة خصائصها، وتمثل السمات أبعاد الشخصية التي يمكن قياسها لمعرفة خصائصها، فمثلا إذا عرفنا ذكاء الفرد فقد عرفنا بعدا من أبعاد شخصيته، وإذا عرفنا مدى اتزانه الانفعالي فقد عرفنا بعدا آخر من أبعاد شخصية الفرد، وهكذا يكون للشخصية أبعاد بعد السمات التي يمكن قياسها (الشتاوي، 2014، 63-64).

1.1- إشكالية الدراسة:

تمثل الشخصية العلاقة الدينامية بين الشخص وبيئته وهي بالتالي مكتسبة فهي ليست شيئا موجودا عند الشخص منذ ولادته وإنما هي نتاج للتفاعل الاجتماعي، إذ أن الشخص يخلق لنفسه شخصيته بالمواقف التي يجابها والمشاكل التي يقوم بحلها أو التصدي لها، كما يغير شخصيته تبعا لتفاعله مع الآخرين (علاوي، 2008، 13).

إن مهنة التدريس تتطلب سمات شخصية معينة للأستاذ، فهناك العديد من الأسئلة شغلت بال المهتمين بشؤون التربية والتعليم، والتي تدور حول السمات الشخصية للمعلم التي تعتبر من أسباب نجاحه في مهنة التعليم، ذلك لما للمعلم من دور هام في إعداد وتشكيل أجيال المستقبل (غنام، 2005، 2).

إن لدافعية التعلم أهمية من الناحية التعليمية، التي تعد كوسيلة لتحقيق أهداف التعلم بصفة فعالة لكونها تدفع المتعلم إلى الانتباه والتركيز وبذل الجهد والاهتمام بالدراسة من أجل تحقيق النجاح والانجاز، لذا فإن الكثير

من الأساتذة قد يواجهون صعوبات في إثارة دافعية التعلم نحو الدرس لدى التلاميذ، وراجع هذا لعدة أسباب داخلية خاصة بالتلميذ نفسه وأسباب خارجية خاصة بالمعلم وأخرى بالبيئة المدرسية، فالمعلم يمتاز بالقدرة على المراقبة اليومية بالطرق المختلفة التي يتجلى فيها موقف التلاميذ إزاء التعلم ويمتلك البيانات والمعلومات الموثوقة تسمح له بتقدير الأسباب الحقيقية لسلوكهم (غربي، 2002، 1-2).

فالمدرس بصورة عامة ومدرس التربية البدنية والرياضية بصورة خاصة عليه أن يتحلى ببعض الصفات والسمات المتعلقة بشخصيته منها (السيطرة، المسؤولية، الاتزان الانفعالي، الاجتماعية) التي تمكنه من مزاولة مهنة التعليم التي تتمثل في كيفية مساعدة التلاميذ على التعلم وإجادة مادته والاقتناع بالعمل في مجال التعليم والحرص على شرف الانتماء إليها بعاداتها وأخلاقياتها وامتلاك المهارات التدريسية التي تمكنه من إجادة وتسيير المواقف التعليمية المختلفة ويمتلك فن التعامل مع التلاميذ والقدرة على إدارة الصف وحفظ النظام، فالمعلم يعتبر الوسيط التربوي المهم في الذي يتفاعل معه التلاميذ، والقادر على إحداث تغيرات وتعديلات لا يستطيع شخص آخر أن يقوم بها، فهو يلعب دورا مهما في تشكيل الحياة المعرفية والانفعالية للتلاميذ، ويشير الكبيسي والداهري (2000)، أن دافعية التلاميذ نحو التعلم ترتبط بحسن المعاملة الجيدة للمدرس وعطفه واحترامه لأراء تلاميذه وموضوعيته وقوة شخصيته، لذا فإن المدرس الذي يمتلك هذه السمات الشخصية تكون له القدرة على الرفع من دافعية التعلم لدى التلاميذ حتى يحفزهم على تأدية واجباتهم داخل المؤسسة التعليمية على أحسن وجه، ومن هذا تبرز مشكلة الدراسة الحالية في محاولة قياس بعض السمات الشخصية لأستاذ التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بدافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ.

وتتمحور مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات الآتية:

- ما مستوى بعض السمات الشخصية لأستاذ التربية البدنية والرياضية؟
- ما مستوى دافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد علاقة بين مستوى بعض السمات الشخصية لأستاذ التربية البدنية والرياضية ودافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ؟

2.1- فرضيات الدراسة:

- مستوى بعض السمات الشخصية لأستاذ التربية البدنية والرياضية مرتفع.
- يتميز التلاميذ بدافعية التعلم مرتفعة نحو درس التربية البدنية والرياضية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ تعزى لمتغير مستوى بعض السمات الشخصية لأستاذ التربية البدنية والرياضية.

3.1-أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف على:

- مستوى بعض السمات الشخصية لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية.
- مستوى دافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ.
- الكشف عن الفروق في مستوى دافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس.
- طبيعة العلاقة بين أبعاد بعض السمات الشخصية لأستاذ التربية البدنية والرياضية ودافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ.

4.1- أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في معرفة بعض السمات الشخصية لأستاذ التربية البدنية والرياضية وتحديدها وقياسها لمعرفة خصائصها، وتتمثل أبعاد السمات الشخصية التي يمكن قياسها في سمة المسؤولية سمة الاجتماعية، سمة الاتزان الانفعالي، وسمة السيطرة،وهذا لأن المعلم بوصفه أحد المحاور الأساسية في العملية التدريسية، ولأن سماته الشخصية تؤثر تأثيرا على العملية التربوية وتؤثر على دافعية التعلم لدى التلاميذ، ولذا ارتأينا من خلال هذه الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين بعض السمات الشخصية لأستاذ التربية البدنية ودافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ، والحصول على معلومات وبيانات يتم من خلالها الحكم على مدى توافر بعض السمات الشخصية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية ودورها في الرفع من دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ، مما يسمح بالتنبؤ بمستوى دافعية التعلم لدى التلاميذ من خلال التعرف على السمات الشخصية للأستاذ.

2- تحديد المفاهيم والدراسات السابقة:

1.2- تحديد المفاهيم والمصطلحات:

- مفهوم السمات الشخصية:

اصطلاحا: يعرفها البورت على أنها مكون عصبي نفسي تعد حتى الآن فكرة مجردة أو تكوينا مزاجيا والأدلة على وجودها تأتي من الاتساق بين الأفعال السلوكية التي يمكن ملاحظتها، فهذه الأفعال تعد مؤشرات على وجود السمات (فوزي وفاضل، 2005، 65).

إجرائيا: تشير إلى الصفات والسمات التي يتميز بها مدرسو مادة التربية البدنية والرياضية أثناء تدريسهم للمادة، والتي تظهر من خلال درجات المبحوثين (الأساتذة) على استبانة السمات الشخصية المتكون من أربعة أبعاد (سمة الاجتماعية، سمة الاتزان الانفعالي، سمة المسؤولية، سمة السيطرة).

- مفهوم دافعية التعلم:

اصطلاحا: عرفها أبو جادو(2004، 292) بأنها استثارة داخلية تحرك المتعلم لإستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه، ويهدف إلى إشباع للمعرفة.

وتعرف الدافعية بأنها مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم الذي يؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة، وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم (السيد، 2002).

إجرائيا: هي مجموع درجات المبحوثين (التلاميذ) على استبانة دافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية المستخدم في الدراسة.

2.2- الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات موضوع السمات الشخصية ودافعية التعلم منها:

الدراسة التي أجرتها غنام، (2005) بعنوان "السمات الشخصية والولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الأساسية "، والتي هدفت إلى معرفة السمات الشخصية والولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الأساسية، ومن بين النتائج التي توصلت إليها الباحثة: إن درجة توافر السمات الشخصية لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية كانت كبيرة، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة بين السمات الشخصية والولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الأساسية.

وفي دراسة أجراها عروسي عبد الرزاق (2013) بعنوان "سمات شخصية المدرب الرياضي وعلاقتها بدافعية التعلم"، والتي هدفت إلى معرفة السمات الشخصية للمدرب الرياضي وعلاقتها بدافعية التعلم، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن السمات الشخصية للمدرب الرياضي جاءت بدرجة مرتفعة، وأن دافعية التعلم لدى اللاعبين جاءت بدرجة مرتفعة، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين السمات الشخصية للمدرب الرياضي ودافعية التعلم لدى اللاعبين.

وأجرت أسماء صالح علي، إكثار خليل إبراهيم (2010) دراسة بعنوان "قياس السمات الشخصية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى عينة من مدرسي كلية التربية"، والتي هدفت إلى قياس السمات الشخصية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى عينة من مدرسي كلية التربية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن المدرسين يتميزون بالسمات الشخصية (المسؤولية، الاتزان الانفعالي، السيطرة، سمة الاجتماعية)، وتوجد علاقة ضعيفة بين السمات الشخصية والولاء التنظيمي.

وأجرى Murray, Rushton, & Paunonen (1990) دراسة هدفت التعرف على السمات الشخصية للمعلم، وأظهرت النتائج إلى وجود علاقة بين فعالية التدريس وتقدير سمات الشخصية، كما تساهم هذه السمات في فعالية التدريس لدى المعلمين.

والدراسة التي أجرتها عصماني رشيدة (2008) بعنوان "الدافعية للتعلم وعلاقتها بصورة المعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط" والتي هدفت إلى التعرف على الدافعية للتعلم لدى التلاميذ وعلاقتها بصورة المعلم، وأظهرت نتائجها: أنه لا توجد علاقة بين دافعية التلاميذ للتعلم والأسلوب التدريسي للمعلم، ولا توجد علاقة بين دافعية التلاميذ للتعلم ومعاملة المعلم لهم، ولا توجد فروق بين الجنسين في نظرتهم للأسلوب التدريسي، ولا توجد فروق بين الجنسين في نظرتهم لمعاملة المعلم لهم، وتوجد فروق بين الجنسين في دافعيتهم للتعلم لصالح الإناث.

وفي دراسة أجراها Dweck (1986) والتي هدفت التعرف على تأثير الدافعية في التعلم على تلاميذ الصف الابتدائي، وتوصل إلى أن الدافعية تؤثر في اكتساب واستغلال التلاميذ للمعرفة والمهارات حيث تتمثل أفعال التلاميذ ذوي الدافعية الداخلية في التعلم في السلوك النشط (الايجابي) مثل المعرفة الجهد،التركيز الانتباه والمثابرة واستمرار المحاولات في مواجهة الصعوبات والاستقلالية في التعلم، بينما تتمثل أفعال ذوي الدافعية الخارجية في التعلم في السلوك الضعيف (السلبي) مثل النفور،التجنب، المعارضة، التخلي والاعتماد على الآخرين، وتوجد فروق بين الجنسين في الأفعال المرتبطة بالدافعية الداخلية لصالح البنين وفي الأفعال المرتبطة بالدافعية الخارجية لصالح البنات.

وفي دراسة أجراها ونتزل (1997) بعنوان "الدافعية للتعلم في مرحلة التعليم المتوسط" والتي هدفت التعرف على دور إدراك التلاميذ للعناية التربوية للمعلم، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية: أن إدراك التلاميذ لمدى اهتمام المعلمين بهم ودرجة الاعتناء التي يحضون بها من طرف المعلمين يرتبطان إيجابيا بمدى متابعة التلميذ للأهداف الاجتماعية واستعداده لبذل الجهد الدراسي المطلوب، كما ارتبط سلبيا نفس الإدراك (المتعلق باعتناء المعلم) باعتقاد التلاميذ لمدى مراقبة المعلم لهم والتحكم فيهم، كما بينت الدراسة وجود فروق جنسية فيما يخص إدراك عناية الأستاذ البيداغوجية، وأن المعلم الذي يبدئ عناية بيداغوجية مع تلاميذه، فإنه تبين بأنه معلم يفضل الأسلوب الديموقراطي، ويقدم التغذية الراجعة للتلاميذ وينمي فيهم روح التعاون والمثابرة (ورد في عصماني، 2008)

من خلال ما تم عرضه من دراسات فإن دراسة السمات الشخصية للأستاذ بصورة عامة وأستاذ التربية البدنية والرياضية بصورة خاصة تفيدنا في معرفة البناء العام لشخصية الأستاذ، وهذا لمعرفة أهدافه واتجاهاته ومستوى طموحه ودوافعه،فالدافعية تعتبر هي أحد شروط التعلم الهامة لا تؤدي لوحدها إلى تحقيق التعلم، ولكن التعلم لا يحدث دون دافعية، وقد بين Skinner(1976) ضرورة توفر الدافع للتعلم من أجل إنجاح عملية التعلم حيث يرى أن أثر المدارس وإعداد المعلمين وتصميم الطرق التعليمية عملا لا جدوى منه إذا أن المتعلمون لا يرغبون في الدراسة،ومنه فهل دافعية التعلم لدى التلاميذ تتطلب سّمات معينة للشخصية للأستاذ؟.

3-الطريقة والأدوات:

1.3- المنهج المتبع:انطلاقا من طبيعة بحثنا، اخترنا لدراستنا المنهج الوصفي التحليلي، حيث يهدف البحث الوصفي إلى جمع البيانات لمحاولة الإجابة على التساؤلات تتعلق بالحالة الراهنة لأفراد عينة البحث.

2.3-حدود الدراسة:

الحدود المكانية: أجريت الدراسة على مستوى المؤسسات التعليمية التربوية بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة تقرت.

الحدود الزمانية:أجريت الدراسة في الفترة الممتدة من 2019/01/15 إلى غاية 2019/06/05.

الحدود البشرية: ويتحدد في هذه الدراسة أفراد العينة والبالغ عددهم 16 أستاذ، 310 تلميذ.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على متغيري السمات الشخصية ودافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية.

3.3-مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من مجموع تلاميذ المرحلة الثانوية في ثانويات مدينة تقرت والمقدر عددهم ب 6052 تلميذ، ومن مجموع أساتذة التربية البدنية والرياضة في هذه الثانويات والبالغ عددهم 23 أستاذ، حسب إحصائيات مديرية التربية بمدينة تقرت للموسم الدراسي 2019/2018.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة الأساتذة المشرفين على عملية تدريس مادة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة تقرت والمقدر عددهم ب 16 أستاذ والتي تمثل نسبة 69.56%من مجتمع الدراسة، وعينة من التلاميذ قدرها 310 تلميذ، اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة.

4.3-وصف أدوات الدراسة:

استبانة السمات الشخصية: بعد الاطلاع على الأدب والدراسات السابقة والكتب التي تناولت موضوع الدراسة، اعتمد الباحثون على الاستبانة الذي استخدمته الباحثة ختام عبد الله علي غنام في دراستها بعنوان "السمات الشخصية والولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الأساسية"، وتتكون الاستبانة من (37) فقرة مقسمة إلى أربعة محاور،وأمام كل فقرة خمسة مستويات للإجابة هي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتم إعطاء البدائل على الترتيب الدرجات التالية (5، 4، 3، 2، 1)، وبعدها يتم جمع الدرجات فتشير القيمة 37 إلى أدنى درجة على أداة الدراسة، في حين تمثل 185 إلى أعلى درجة على أداة الدراسة، والدرجة التي تميز بها الأستاذ تعبر عن درجة توفر السمات الشخصية لديه.

جدول (1) يوضح محاور وعدد عبارات استبانة السمات الشخصية.

الرقم	محاور الاستبانة	عدد العبارات الايجابية	عدد العبارات السلبية	عدد العبارات
01	**المسؤولية**	05	04	09
02	**الاتزان الانفعالي**	05	04	09
03	**السيطرة**	07	03	10
04	**السمة الاجتماعية**	05	04	09
05	**الأداة ككل**	22	15	37

استبانة دافعية التعلم: ولقد تم الاعتماد على الاستبانة التي استخدمها الباحث موهوبي بلقاسم في دراسته بعنوان "اثر استخدام أسلوب الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير التأملي ودافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية"، وتتكون الاستبانة من (28) فقرة مقسمة إلى أربعة محاور وأمام كل فقرة ثلاثة مستويات للإجابة هي (دائما، أحيانا، أبدا)، وتم إعطاء البدائل على الترتيب الدرجات التالية (3، 2، 1)، وبعدها يتم جمع الدرجات فتشير القيمة 28 إلى أدنى درجة على أداة الدراسة، في حين تمثل 84 إلى أعلى درجة على أداة الدراسة، والدرجة التي تميز بها التلميذ تعبر عن درجة توفر دافعية التعلم لديه.

جدول (2) يوضح محاور وعدد عبارات استبيان دافعية التعلم.

الرقم	أبعاد دافعية التعلم	عدد العبارات الايجابية	عدد العبارات السلبية	عدد العبارات
01	**الاهتمام والمثابرة**	06	01	07
02	**الرغبة المستمرة في الانجاز**	07	00	07
03	**الرغبة في تحقيق الذات**	05	00	05
04	**البيئة التعلمية**	06	03	09
05	**الأداة ككل**	24	04	28

5.3- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

لحساب صدق وثبات فقرات أدوات الدراسة تم تطبيق استبانة السمات الشخصية ودافعية التعلم بصورته الأولية على عينة استطلاعية من أساتذة التربية البدنية والرياضية والبالغ عددهم 15 أستاذ، و42 تلميذ.

صدق أدوات الدراسة: قمنا بحساب الصدق التمييزي بطريقة صدق المقارنة الطرفية وكانت النتائج موضحة في الجداول التالي:

جدول (3) يمثل صدق استبانة السمات الشخصية ودافعية التعلم بطريقة صدق المقارنة الطرفية.

الأداة	الفئة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
السمات الشخصية	الدنيا	04	3.60	0.32	5.33	6	دالة عند0.05
	العليا	04	4.45	0.02			
دافعية التعلم	الدنيا	08	1.91	0.12	13.92	14	دالة عند0.05
	العليا	08	2.70	0.09			

من خلال نتائج الجدول رقم (03) يتضح أن قيمة (ت) تساوي (5.33، 13.92) بالنسبة لاستبانة السمات الشخصية واستبانة دافعية التعلم على الترتيب، وهي دالة عند مستوى دلالة (0.05) وبالتالي فإن أدوات الدراسة تتمتع بصدق تمييزي.

ثبات أدوات الدراسة: تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وهذا بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (4) يمثل معامل ثبات الأداة بحساب معادلة الفا كرونباخ.

أدوات الدراسة	معامل α كرونباخ
السمات الشخصية	0.87
دافعية التعلم	0.79

جدول (5) يمثل معامل ثبات أدوات الدراسة بطريقة التجزئة النصفية.

الأداة	معامل الارتباط بين جزئي الاستمارة	معامل الارتباط سبيرمان وبروان بعد التصحيح	مستوى الدلالة
السمات الشخصية	0.79	0.88	0.05
دافعية التعلم	0.72	0.84	0.05

تظهر نتائج الجدول رقم (04) و(05) أن استبانة السمات الشخصية واستبانة دافعية التعلم يتميزان بدرجة ثبات مقبولة وذلك بطرق مختلفة (معامل الفا كرونباخ، طريقة التجزئة النصفية)، يتضح مما سبق أن أدوات الدراسة تتمتع بقدر كبير من الصدق والثبات ويمكننا الاعتماد عليها في الدراسة الأساسية.

6.3-أساليب المعالجة الإحصائية:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- اختبار "ت" لعينة واحدة.
- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين.

4- عرض النتائج ومناقشتها:

1.4-عرض، تحليل ومناقشة الفرضية الأولى:مستوى بعض السمات الشخصية لأستاذ التربية البدنية والرياضية مرتفع

تم معالجة البيانات بحساب اختبار "ت" بين المتوسط الحسابي الفرضي والمتوسط الحسابي للعينة واستخراج دلالتها الإحصائية فكانت النتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (6) يمثل قيم المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي للعينة وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية.

المتغير	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الفعلية	القرار
سمة المسؤولية	3	4.24	11.41	0.000	دال
سمة الاتزان الانفعالي	3	4.07	7.04	0.000	دال
سمة السيطرة	3	3.96	8.09	0.000	دال
سمة الاجتماعية	3	3.82	7.43	0.000	دال
الأداة ككل	3	4.02	9.81	0.000	دال

يتبين من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لعينة الدراسة في الأداة ككل أكبر من قيمة المتوسط الحسابي الفرضي، في حين بلغت قيمة ت (9.81) وهي دالة عند مستوى دلالة 0.05، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المتوسط الحسابي لعينة الدراسة، وعليه يمكن القول **أن** درجة توفر السمات الشخصية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية مرتفعة، ويتبين كذلك من نتائج الجدول أن قيم المتوسط الحسابي لعينة الدراسة في أبعاد السمات الشخصية (سمة المسؤولية، سمة الاتزان الانفعالي، سمة السيطرة، سمة الاجتماعية) جاءت أكبر من قيم المتوسط الحسابي الفرضي لهذه المحاور، في حين بلغت قيم (ت) في أبعاد السمات الشخصية على الترتيب (11.41، 7.04، 8.09، 7.43) وهي دالة عند مستوى دلالة 0.05، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المتوسط الحسابي لعينة الدراسة في جميع أبعاد السمات الشخصية، وهذا يدل على أن درجة توفر السمات الشخصية بجميع أبعادها لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية مرتفعة، وبهذا يمكن القول بأن استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات استبانة السمات الشخصية تدل على الرضا والقبول، وأن السمات الشخصية بجميع أبعادها متوافرة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية وبدرجة مرتفعة.

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الأولى أن مستوى بعض السمات الشخصية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية مرتفع، ويعزو الباحثون هذه النتائج إلى أن أساتذة التربية البدنية والرياضية يتمتعون بسمات شخصية عالية من حيث العلاقات الطيبة والتفاهم المتبادل والتعاون بينهم وبين مختلف الفاعلين في العملية التعليمية، وكذا تحليهم بروح المسؤولية في مهنة التدريس، كما أنهم يتميزون بسمة السيطرة والاتزان الانفعالي في مختلف المواقف التعليمية والاجتماعية خلال أدائهم التدريسي، ويفسر ذلك بأن أستاذ التربية البدنية والرياضية يتمتع بحب المسؤولية خلال حصة التربية البدنية والرياضية، وأن لديه اتزان انفعالي جيد خلال سيرورة درس التربية البدنية والرياضية ويرجع ذلك إلى الرزانة العقلية التي يتمتع بها الأستاذ، وأن لأستاذ التربية البدنية له قوة التحكم والسيطرة كبيرة وذلك من خلال حصة التربية البدنية والرياضية لأن التحكم والسيطرة خلال الدرس تبين شخصية الأستاذ وقوة شخصيته، وأن أستاذ التربية البدنية الرياضية اجتماعي ولابد من ربط العلاقة بينه وبين التلميذ بصفة كبيرة مع التلاميذ ناهيك عن أساتذة المواد الأخرى، لهذا نجد التلاميذ حبهم لهذه المادة بدل المواد الأخرى، ويرجع ذلك أن الأستاذ يحب المثابرة ويتمتع بروح المسؤولية ويتميز بالاتزان والرزانة داخل المجتمع مما يجعل الأستاذ مرتاح

داخل الوسط المدرسي ومحبوب لدى الجميع والشعور بالطمأنينة والاستقرار ويشعر بالرضا والارتياح النفسي في حياته اليومية.

واتفقت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة أسماء صالح علي وإكثار خليل إبراهيم(2010) التي أظهرت أن المدرسين يتميزون بالسمات الشخصية (سمة المسؤولية، سمة الاتزان الانفعالي، سمة السيطرة، سمة الاجتماعية)، واتفقت هذه النتيجة كذلك مع نتيجة دراسة الدباغ والطائي (2012) التي أشارت أن السمات الشخصية (الاستثارة، السيطرة، الضبط) ظهرت بدرجة عالية لدى لاعبات الكرة الطائرة، واتفقت أيضا مع نتيجة دراسة ختام عبد الله علي غنام(2005) التي أظهرت أن درجة توافر السمات الشخصية لدى معلمات المرحلة الأساسية كانت كبيرة، واتفقت أيضا مع نتيجة دراسة العتيبي(2008) التي أظهرت أن مديري المدارس يتصفون بالسمات الشخصية بدرجة عالية، واتفقت أيضا مع نتيجة دراسة عروسي عبد الرزاق(2013) التي أظهرت أن السمات الشخصية للمدرب الرياضي جاءت بدرجة مرتفعة، في حين أشارت نتائج دراسة شيماء علي خميس (2007) أن هناك درجات متفاوتة في أبعاد السمات الشخصية بين الدرجة المتوسطة والعالية والضعيفة.

2.4-عرض، تحليل ومناقشة الفرضية الثانية:يتميز التلاميذ بدافعية التعلم مرتفعة نحو درس التربية البدنية والرياضية

تم معالجة البيانات بحساب اختبار "ت" بين المتوسط الحسابي الفرضي والمتوسط الحسابي للعينة واستخراج دلالتها الإحصائية فكانت النتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (7) يمثل قيم المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي للعينة وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية.

المتغير	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
دافعية التعلم	2	2.53	48.91	0.000	دالة

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي لعينة الدراسة قد بلغت (2.53) وهي قيمة أكبر من المتوسط الفرضي التي بلغت (2)، وأن قيمة(ت) قد بلغت (48.91) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وبالتالي فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المتوسط الحسابي لعينة الدراسة، أي أن دافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ مرتفعة.

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الثانية أن أغلبية التلاميذ يتميزون بارتفاع في دافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية، ويفسر الباحثون ذلك إلى أن التلاميذ لديهم اتجاهات إيجابية نحو البيئة المدرسية بجميع مكوناتها الذي يعد عاملا مهم في الرفع دافعية التعلم لديهم،كما أن التلاميذ يسعون إلى فرض وجودهم خلال حصة التربية البدنية والرياضية ويسعون إلى تصحيح الأخطاء خلال درس التربية البدنية والرياضية ورفع تحديات والمثابرة خلال الدرس، وبذل مجهودات أثناء الحصة في سبيل تحقيق الهدف المنشود، كما أن لديهم قابلية على مختلف الأعمال والنشاطات، وأن الموضوعات المتعلقة بدرس التربية البدنية والرياضية مناسبة للقدرات العقلية والبدنية للتلاميذ مما يزيد من رفع دافعيتهم للتعلم، وهذا لأن الوظيفية الأساسية للدافعية في عملية التعلم أنها تحرر الطاقة الانفعالية للتلميذ وتستثير نشاطه، ويظهر هذا من خلال ممارسته لمختلف الأنشطة البدنية والرياضية والتي تولد لديه الحاجة للإشباع والإنجاز وبالتالي تزداد دافعيته للتعلم، ولهذا فإن هؤلاء التلاميذ لديهم اهتمام كبير بأداء واجباتهم وأنهم يمتلكون القدرات والكفاءات الكافية للتعلم مما يتولد لديهم الحوافز التي تعمل على رفع دافعيتهم للتعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية.

ولقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة محمد علي مصطفى(1998) حيث أظهرت نتائجه أن درجة دافعية التعلم لدى الطلبة عن الدراسة جاءت بدرجة مرتفعة.

3.4-عرض، تحليل ومناقشة الفرضية الثالثة:توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس

تمت معالجة البيانات باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

جدول (8) يوضح دلالة الفروق في دافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس.

المتغير	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
دافعية التعلم	ذكر	156	2.55	0.17	2.52	308	0.01	دالة
	انثى	154	2.50	0.20				

يتبين من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لعينة الذكور بلغ (2.55) وبانحراف معياري (0.17)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعينة الإناث (2.50) وبانحراف معياري (0.20)، وقد بلغت قيمة (ت) (2.52) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وبالتالي فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وهذا يدل أن الجنس يعد من العوامل المؤثرة في الرفع من دافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ.

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الثالثة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ويفسر الباحثون ذلك إلى أن الذكور لديهم قابلية للتعلم أكثر من الإناث بالأخص في المرحلة الثانوية والتنوع في الأداء المهارات الحركية عندما يقوم بأدائها، أما عند الإناث لديهم قابلية للتعلم ولكن يتأثرون بالعوامل النفسية (الاحتشام) الفسيولوجية(البنية المورفولوجيا) والاجتماعية (العادات والتقاليد)، وقد يرجع الاختلاف بين الجنسين إلى عدة عوامل منها التنشئة الاجتماعية وبعضها يتعلق بالخوف من النجاح لدى الإناث وبعضها يتعلق بأنماط الشخصية التي يتميز بها كل جنس.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة نبيلة خلال (2006)التي أظهرت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور،واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة Dweck (1986) والتي أظهرت نتائجها أنه توجد فروق بين الجنسين في الأفعال المرتبطة بالدافعية الداخلية لصالح البنين وفي الأفعال المرتبطة بالدافعية الخارجية لصالح البنات، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة عصماني رشيدة (2008) التي أظهرت نتائجها أنه توجد فروق بين الجنسين في دافعيتهم للتعلم لصالح الإناث، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة زهرة حميدة (2007) التي أشارت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز لدى التلاميذ تبعا للجنس، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة أميرة وحجازي (2017) التي أشارت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم لدى المعلمين تبعا للجنس.

4.4-عرض، تحليل ومناقشة الفرضية الرابعة: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية التعلم لدى التلاميذ تعزى لمتغير مستوى بعض السمات الشخصية لأستاذ التربية البدنية والرياضية

لحساب الفروق في دافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ تعزى لمتغير السمات الشخصية للأستاذ (متوسط، مرتفع)، تم استخدام اختبار (ت).

جدول (9) يمثل الفروق في دافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ تعزى لمتغير السمات الشخصية للأستاذ (متوسط، مرتفع).

	مستوى السمات الشخصية	عينة الأساتذة	عينة التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
دافعية التعلم	مرتفع	8	160	2.52	0.19	0.32	308	0.74	غير دال
	متوسط	8	150	2.53	0.18				

يوضح الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لعينة الأساتذة ذوي السمات المرتفعة بلغ (2.52) وبانحراف معياري (0.19)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعينة الأساتذة ذوي السمات المتوسطة(2.53) وبانحراف معياري (0.18)، بينما بلغت قيمة (ت) (0.32) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ تعزى لمتغير بعض السمات الشخصية للأستاذ،ونلخص أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين مستوى بعض السمات الشخصية لأساتذة التربية البدنية والرياضية ودافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ.

أشارت نتائج اختبار الفرضية الرابعة أنه لا توجد علاقة بين بعض السمات الشخصية لأستاذ التربية البدنية والرياضية ودافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ، ويفسر الباحثون هذه النتيجة أن السمات الشخصية لا تؤثر في توفر دافعية التعلم لدى التلاميذ، فاستجابات عينة الدراسة كانت غير دالة إحصائيا الذين لا يعزون اختلاف دافعيتهم للتعلم إلى مستوى بعض السمات الشخصية للأستاذ، فربما يرجع ذلك إلى الصدفة أو حجم العينة وعدم تحري الدقة في الإجابة أو إلى عوامل أخرى، غير أن معظم الدراسات والبحوث تؤكد على الدور الذي تلعبه السمات الشخصية للأستاذ في التأثير على دافعية التعلم لدى، فالأستاذ الذي يفهم تلاميذه، وأنه يعرف ما يشعرون بهم من صعوبات ومشاكل، سوف يشجعهم على التغير وبذل مجهودات مما يؤثر على رفع دافعيتهم للتعلم، وتظهر أهمية العلاقة البيداغوجية في دافعية التعلم لدى التلاميذ، فكلما كانت العلاقة تتسم بالإيجابية ويسودها الاحترام والود فإن العلاقة تكون حسنة وبالتالي يحدث إقبال للتلاميذ على التعلم.

وهذا ما أثبتته دراسة المحتسب أن السمات الشخصية للمعلم وطريقة معاملة التلاميذ، أنها تلعب دورا كبيرا في تنمية اتجاهاتهم نحوه ونحو مادته التعليمية، فالمعلم المرح والمتسامح والمتحمس ينمي اتجاهات إيجابية نحو العمل المدرسي لدى تلاميذه، بينما العكس المعلم الساخر والعقابي يؤدي إلى تنمية اتجاهات سلبية مضادة قد تستمر عندهم فترة زمنية طويلة، وبهذا يتضح أن الأستاذ الطيب و الحنون مع تلاميذ بمعنى متفتح ويملك حسن المداعبة والفكاهة واحترام الآخرين يؤثر إيجابا في دافعية تلاميذه مقارنة مع الأستاذ الجدي والحاد في سلوكاته مع تلاميذه(غربي، 2002، 92).

وفي هذا الصدد أكد Viau (2000) في دراسته أن السمات الشخصية للأستاذ تحدث أثر كبيرا في دافعية التعلم لدى التلاميذ، وتوصل أن الأستاذ الحنون والعطوف يرفع من دافعية التلاميذ إن استطاع إنشاء جو ملائم وفعال لأجل التعلم عن طريق إسهاماتهم ومشاركتهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بتسيير الحصة.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة عصماني رشيدة (2008) التي أظهرت نتائجها أنه لا توجد علاقة بين دافعية التلاميذ للتعلم والأسلوب التدريسي للمعلم، ولا توجد علاقة بين دافعية التلاميذ للتعلم ومعاملة المعلم لهم.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة نبيلة خلال (2006)التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين السمات الشخصية والدافعية للتعلم، واختلفت أيضا نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة أميرة وحجازي (2017) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ايجابية بين السمات الشخصية ودافعية التعلم،واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة عروسي عبد الرزاق (2013) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين السمات الشخصية للمدرب الرياضي ودافعية التعلم لدى اللاعبين. واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة Murray, Rushton, & Paunonen (1990) التي أظهرت النتائج إلى وجود علاقة بين فعالية التدريس وتقدير سمات الشخصية.

5- الخلاصة:

بعد عرض ومناقشة النتائج المتعلقة باختبار فرضيات الدراسة أظهرت النتائج التالية:

- مستوى بعض السمات الشخصية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية مرتفع.
- مستوى دافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ مرتفع.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى بعض السمات الشخصية لأساتذة التربية البدنية والرياضية ودافعية التعلم نحو درس التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ.

لذا وجب على القائمين بهذا الميدان دراسة العوامل المؤثرة في تكوين شخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية، والتعرف على ما يميزه عن شخصيات المواد الأخرى، لاقتراح برامج تدرس مختلف سلوكات أساتذة التربية البدنية وكيفية تأثيرها على دافعية التعلم لدى التلاميذ. وضرورة الاهتمام بالدافعية للتعلم من قبل المعلمين وذلك من خلال استخدام الطرق التربوية التي تساعد على إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، والتعرف على خصائص الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة.

- إعداد برامج تدريبية من قبل الجهات المسؤولة لتنمية السمات الايجابية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية.
- إجراء دراسات مستقبلية حول السمات الشخصية مدرسي التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بمتغيرات دراسية أخرى مثل دافعية الإنجاز واتجاهات التلاميذ نحو الممارسة الرياضية.

الإحالات والمراجع:

أبو جادو، صلاح محمد علي (2004) .*علم النفس التطويري الطفولة والمراهقة*. ط1.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حجازي، عائشة وأميرة،عبد الحفيظ(2017).دافعية المعلم وعلاقتها بسمات الشخصية .*مجلة الارشاد النفسي*. جامعة عين شمس، القاهرة. العدد 49.98-122.

حميدة، زهرة (2007)، *تقدير الذات والدافعية للانجاز عند المراهق المتمدرس* .رسالة ماجستيرغير منشورة في علوم التربية، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر2: الجزائر.

خلال، نبيلة (2006) *سمات الشخصية وعلاقتها بالدافعية للتعليم*.الجزائر. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس العيادي، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر2: الجزائر.

خميس،شيماء علي (2007) .السمات الشخصية وعلاقتها بالضغوط المهنية لمدربي الألعاب في جامعتي بابل والنجف .العراق :*مجلة علوم التربية الرياضية*. جامعة بابل. 6(2)، 64-77.

الداهري، صالح حسن والكبيسي، وهيب مجيد .(2000). *المدخل في علم النفس التربوي. ط1*.الاردن: دار الكندي.

الدباغ، أنمار عبد الستار إبراهيم والطائي، محمد خير الدين (2012).*الضغوط النفسية وعلاقتها بالسمات الشخصية لدى لاعبات الكرة الطائرة* .العراق :المؤتمر الدوري الثامن عشر لكليات واقسام التربية الرياضية، جامعة الموصل: العراق.

السيد، يسرى مصطفى (2002) .*إثارة دافعية التلاميذ للتعلم*.القاهرة: مركز الانتساب الموجه.

الشتاوي، محمد السيد (2014) .*سيكولوجية الشخصية الرياضية. ط1*.الاسكندرية: مؤسسة عالم الرياضة للنشر.

صالح، علي اسماء وإبراهيم،خليل اكثار(2010). *قياس السمات الشخصية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى عينة من مدرسي كلية التربية* . كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة البصرة: العراق.

العتيبي، نواف بن سفر بن مفلح (2008).*الأنماط القيادية والسمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في محافظة الطائف التعليمية: دراسة ميدانية تحليلية*. رسالة ماجستير في الإدارة التربوية والتخطيط ، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

عروسي، عبد الرزاق (2013)*سمات شخصية المدرب الرياضي وعلاقتها بدافعية التعلم لدى المبتدئين (9-12سنة) في كرة القدم*.الجزائر: رسالة ماجستير غير منشورة، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر: الجزائر.

عصماني، رشيدة (2008) .*الدافعية للتعلم وعلاقتها بصورة المعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط* .الجزائر: رسالة ماجستير غير منشورة في علوم التربية، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر2: الجزائر.

علاوي، محمد حسن (2008).*سيكولوجية المدرب الرياضي*.القاهرة: دار الفكر العربي.

غربي، مونية (2002) .*اسباب تدني الدافعية للتعلم لدى التلاميذ*. رسالة ماجستير غير منشورة في علوم التربية، المدرسة العليا للاساتذة ببوزريعة: الجزائر.

غنام، ختام عبد الله علي (2005).*السمات الشخصية والولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس*. رسالة ماجستير في الادارة التربوية غير منشورة، كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس: فلسطين.

فوزي، أحمد أمين وفاضل، بثينة محمد (2005). *سيكولوجية الشخصية الرياضية* .الاسكندرية: المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع.

Dweck, C. S (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*(10), 1040-1048.

Murray, H. G., Rushton, J. P., & Paunonen, S. V (1990). Teacher personality traits and learning instructional ratings in six types of university courses. *Journal of educational psychology*, 82(2), 250-262

Skinner,B.F (1976). *About Behaviorism*. New York: Vintage Books.

Viau, R (2000). La motivation en contexte scolaire: les résultats de la recherche en quinze questions. *Vie pédagogique*, 115, 5-8

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA:

غندير، نور الدين ونصير، أحميدة وجرمون، علي(2020). قياس بعض السمات الشخصية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بدافعية التعلم لدى التلاميذ(دراسة ميدانية على بعض ثانويات مدينة تقرت). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 93-107.

جودة الحياة الأكاديمية وعلاقتها بجودة مخرجات التعليم العالي لدى عينة من أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الوادي

Quality of academic life and its relationship to the quality of higher education outcomes

عمار حمامة

جامعة الوادي(الجزائر)، ammar2609@gmail.com

تاريخ الاستلام:21-12-2019 تاريخ القبول: 16-01-2020 تاريخ النشر : 26-04-2020

ملخص: تهدف الدراسة إلى معرفة أثر جودة الحياة الأكاديمية على جودة مخرجات التعليم العالي لدى أساتذة جامعة الوادي، كما هدفت إلى معرفة أثر كل من الجنس والرتبة الأكاديمية والأقدمية في العمل على جودة مخرجات العليم العالي.

وللتحقق من فرضيات الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم أسلوب المسح الشامل لجميع مجتمع الدراسة والذي تكون من **126** أستاذاً وأستاذة، كما استعمل الباحث استبيان جودة الحياة الأكاديمية (المصري والأغا، 2014), واستبيان جودة مخرجات التعليم العالي.(الزيادي، 2012).

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- دلّ معامل الارتباط (R^2) على قوة المتغيرات: أبعاد جودة الحياة الأكاديمية مجتمعة ومجالات كل من البيئة المادية، والتقنيات المستخدمة، والتعويضات, والعلاقات, والبوابة الأكاديمية في التنبؤ بجودة مخرجات التعليم العالي.
- كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق بين الأساتذة في تقديرهم لمستوى جودة مخرجات التعليم العالي بالجامعة تبعا لمتغيرات كل من الجنس ومدة الخدمة والرتبة الأكاديمية.

بناء على النتائج المتوصل إليها تم وضع مجموعة من التوصيات التي تخدم موضوع البحث وتحدد المساهمات العلمية للبحث.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة الأكاديمية؛ جودة مخرجات التعليم العالي؛ الأستاذ الجامعي.

Abstract: The study aims to know the effect of academic quality of life on the quality of higher education outputs for El-Oued University professors. It also aimed to know the effect of gender, academic rank, and seniority on work on the quality of higher education outputs.

To verify the study hypotheses, the researcher used the descriptive analytical method, and used the comprehensive survey method for all study society, which consisted of 126 professors and professors. The researcher used the academic quality of life questionnaire (Al-Masry & Aga, 2014), and the quality of higher education outputs questionnaire (Al-Ziyadi, 2012).

The study reached the following results:

- Correlation coefficient (R2) indicates the strength of the variables: the dimensions of the academic quality of life combined and the fields of each of the physical environment, the techniques used, compensation, relationships, and the academic

*المؤلف المراسل: ammar2609@gmail.com

1- مقدمة

يمثل التعليم العالي أهم دعائم تطوير المجتمعات البشرية وأدوات النهوض بها وذلك لما يحتله من مكانة في تهيئة وإعداد الأطر الفنية والعلمية المؤهلة لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

وتكمن أهمية الجامعات كمنظمات التعليم العالي في إعداد أجيال قادرة على مواجهة التحديات الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والفكرية في عالم يكتنفه التغيير المستمر، وذلك من خلال تطوير التعليم العالي ومؤسساته، والذي أصبح ضرورة تفرضها متغيرات الحاضر والمستقبل، وذلك بالمراجعة المستمرة لفلسفته، وأهدافه، وتنظيماته، ومناهجه، وطرائقه وأساليب تدريسه، لأجل استشراف آفاق المستقبل والتوافق معه ضماناً لإقامة نظام تعليمي يتوقع المستقبل، هذا وقد أصبح التوجه نحو تحقيق جودة التعليم العالي ومنظماته وبرامجه مدخلاً رئيسيا ومتطلبا ضروريا لتطوير التعليم وتجويد مخرجاته حتى تفي باحتياجات المجتمع التعليمية والمهنية واحتياجات سوق العمل.

كما يعدَ التعليم العالي منظومة ترتبط بعدة عناصر منها الأساتذة والطلبة والمناهج وإدارات الجامعات وتتداخل كل هذه العناصر معاً، لتؤثر على نوعية جودة التعليم العالي سلباً أو إيجاباً وبقدر توافر متطلبات الجودة في كل هذه العناصر بقدر ما تتحقق جودة التعليم العالي

(الكبيسي، عبد الواحد، والكبيسي، راضي، والفلاحي، 2014، 215).

ويعتبر التعليم العالي كذلك من أهم مراحل التعليم التي تعمل على إعداد الكوادر العلمية المدربة والمؤهلة لقيادة مؤسسات المجتمع؛ وعليه لابد أن تكون مدخلاته ومخرجاته ذات نوعية مميزة لتحقيق الأهداف الجامعية المنشودة المتمثلة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع وتنميته، ولبلوغ هذه الغايات فإن على مؤسسات التعليم العالي توفير بيئة أكاديمية مقبولة تؤدي للحصول على مخرجات قادرة لإثبات جدارتها وقدرتها على التفاعل مع معطيات العصر الحديث ومتغيراته.

1-1. مشكلة الدراسة:

تسهم الجامعات في مختلف دول العالم في تطوير وتنمية بلدانها ومجتمعاتها، وقد شهدت الجزائر على غرار العديد من الدول نمواً في التعليم العالي (عدد الجامعات، عدد التخصصات الأكاديمية، عدد الطلبة المسجلين...)، ويتفق المختصون في مجال التعليم والتعلم على أن العملية التعليمية فيها عملية هادفة ومنظمة وتسعى برمتها لتحقيق أهداف محددة في المتعلمين، وتنمية قدراتهم في مجالات معينة لتحقيق مخرجات تعليمية واضحة ومحددة. حيث تجتهد مؤسسات التعليم العالي لضمان الجودة في الخدمات التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع، لتكون مخرجاتها متميزة ومتوائمة مع متطلبات السوق المحلي والدولي، ولأن جودة مخرجات التعليم العالي تتطلب جودة الأستاذ باعتباره عضواً فعالاً في تحقيق الجودة، كان لزاما على مؤسسات التعليم العالي الاهتمام بالتنمية المهنية للأعضاء هيئة التدريس (التدريب، تحقيق نظام عادل للأجور والمكافآت والحوافز) للرفع من جودة الحياة الأكاديمية لديهم، ولأنه لم توجد دراسات سابقة جزائرية تربط بين جودة الحياة الأكاديمية وجودة مخرجات التعليم العالي، فقد جاءت هذه الدراسة للوقوف على مشكلة الدراسة من خلال التساؤلات التالية:

- هل تؤثر جودة الحياة الأكاديمية (الدرجة الكلية والأبعاد) في جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لجودة مخرجات التعليم العالي تعزى لمتغيرات (الجنس، ومدة الخدمة والرتبة الأكاديمية) والتفاعل بينها؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات صاغ الباحث الفرضيات الآتية:

2-1. فرضيات الدراسة:

– يمكن التنبؤ بجودة مخرجات التعليم العالي لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية تنبؤاً دالاً إحصائيا من خلال أبعاد جودة الحياة الأكاديمية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية لمستوى جودة الحياة الأكاديمية تعزى لمتغيرات الجنس، ومدة الخدمة، والرتبة الأكاديمية والتفاعل بينها.

3-1. أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية متغيراتها فقد أكد العديد من الباحثين على أهمية إجراء المزيد من الدراسات حول المتغيرات الحالية ومن بين هذه الدراسات دراسة (Shore et al 1990)، ودراسة (Saks & Gruman,2011, 398).

كما تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها تناولت بالدراسة قطاع التعليم العالي في الجزائر والذي يحتل مكانة بارزة في البلاد نظير الخدمات التي يقدمها للمجتمع، وكذلك من أهمية العينة التي تناولتها بالبحث وهم الأساتذة الجامعيين.

وتتضح أهمية البحث أيضا من خلال:

– أن الدراسة تتناول تحليل العلاقة بين متغيرين, جودة الحياة الأكاديمية الذي يعتبر من أحدث أدبيات السلوك التنظيمي وجودة مخرجات التعليم العالي الذي يعتبر مؤشرا هاما على الجودة في التعليم العالي مع أهمية تطبيق هذه المفاهيم في جامعاتنا.

– قلة البحوث والدراسات التي تناولت موضوع جودة الحياة الأكاديمية وجودة مخرجات التعليم العالي في الجزائر وذلك لحداثة الموضوعين.

– أن موضوع البحث يساعد على التعرف على أفضل الأساليب والاستراتيجيات التي يمكن للمؤسسات التعليمية الاعتماد عليها في تطبيق جودة الحياة الأكاديمية ومن ثم تحسين ورفع أداء أساتذتها.

– الاهتمام بدراسة جودة الحياة الأكاديمية وجودة مخرجات التعليم العالي يؤدي إلى محاولة فهم وحل العديد من المشاكل الأكاديمية في بيئة الإدارة الجامعية، من خلال توفير فهم أوسع لطبيعتها إضافة إلى المساهمة ببناء قاعدة علمية للتعامل معها.

4-1. أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الجوهري لهذه الدراسة في التعرف على طبيعة جودة الحياة الأكاديمية وبيان أثرها على جودة مخرجات التعليم العالي لأساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الوادي، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بصياغة مجموعة من الأهداف الفرعية على النحو التالي:

- التعرف على مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى أساتذة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة الوادي وتحديد درجة التباين والاختلاف بينهم حول تلك الأبعاد.
- تحديد أثر أبعاد جودة الحياة الأكاديمية في تنمية جودة مخرجات التعليم العالي لأساتذة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة الوادي.

- تحديد طبيعة العلاقة والتأثير بين أبعاد جودة الحياة الأكاديمية وجودة مخرجات التعليم العالي والتعرف على الأبعاد المؤثرة.

1-5. التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

1-5-1. جودة الحياة الأكاديمية: مجموعة المؤشرات التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية, والتي تتعلق بالمكونات الرئيسية لأي نظام تعليمي, وتحقيق تلك المؤشرات من خلال الاستفادة الجيدة والاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية

ويعبر عنها في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الأستاذ على استبيان جودة الحياة الأكاديمية.

1-5-2. جودة مخرجات التعليم العالي: هي تلك المواصفات والمؤشرات التي يجب توفرها في مخرجات التعليم العالي والمتمثلة في المستوى النوعي للخرجين، البرامج التدريبية لمؤسسات المجتمع، الاستشارات العلمية، المشاريع العلمية، الكتب والمؤلفات العلمية الموجهة إلى خدمة المجتمع، البحث العلمي، المؤتمرات والندوات، وسمعة الجامعة ورضا المستفيد. والتي من خلال توفرها يمكننا أن نحكم على نجاح العملية التعليمية الجامعية، وكذلك يمكننا إشباع حاجات المجتمع ككل.

ويعبر عنها في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الأستاذ على استبيان جودة مخرجات التعليم العالي.

1-6. حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بالمجالات الآتية:

- **الحد الأكاديمي:** تتناول الدراسة الحالية موضوع علاقة جودة الحياة الأكاديمية بجودة مخرجات التعليم العالي لدى أساتذة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة الوادي.
- **الحد البشري:** شملت عينة الدراسة **82** أستاذا وأستاذة جامعية.
- **الحد المكاني:** اقتصرت الدراسة على أساتذة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة الوادي.
- **الحد الزمني:** طبقت الدراسة خلال السداسي الثاني من الموسم الدراسي **2019/2018**.

2-الإطار النظري للدراسة:

1.2. جودة الحياة الأكاديمية:

نظرا لحداثة مفهوم جودة الحياة في مجال البحث التربوي والنفسي فهناك اختلاف وتنوع وتعدد في تعريفات جودة الحياة، فقد عرف علام (2012، 244) جودة الحياة الأكاديمية بأنها: مدى شعور الأستاذ الجامعي بالرضا، والسعادة أثناء أدائه لعمله، وللأعمال التي تتميز بالجودة، وشعوره بالمسؤولية الشخصية والاجتماعية، والتحكم الذاتي والفعال في حياته وبيئته، وإشباع حاجاته النفسية بطرق فعالة ومسؤولة، وقدرته على حل مشكلاته، مع ارتفاع مستويات الدافعية الداخلية، والقدرة على اتخاذ القرارات، وذلك نتيجة تفاعل الأستاذ مع البيئة الجامعية الجيدة، التي يشعر فيها بالأمن النفسي وإمكانية النجاح، والإدارة الحكيمة، وعلاقات تتسم بالجودة، يشعر خلالها بالمساندة الاجتماعية من الزملاء.

أما الزعيبر (2012، 9) فقد عرفها بأنها مقدار الشعور بالسعادة في جوانب الحياة التي ترتبط بالرضا الوظيفي، وأنشطة المشاركة المجتمعية والمهام والعمل والعلاقات الاجتماعية والتعلم والتدريب لدى أعضاء هيئة التدريس بالمؤسسات الجامعية.

وعرفتها (عبد الرزاق، 2018) بأنها نوعية الحياة داخل البيئة الأكاديمية على مستوى الكلية أو الجامعة ومدى الرضا عنها ودرجة إشباعها لرغبات وطموح المنتسبين إليها من أعضاء هيئة تدريس وطلبة وإداريين.

1.1.2- قياس جودة الحياة الأكاديمية:

يمكن أن تقاس جودة الحياة الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في ضوء المؤشرات التالية: الأعباء التدريسية الملقاة على عاتقه، والدخل المادي، وفعالية مجالس الأقسام، وحداثة المكتبة، وآلية توزيع الإشراف على الرسائل العلمية ونظام الترقيات والرعاية الصحية والدعم المالي للبحث العلمي، والرضا عن العمل والمشاركة في اتخاذ القرارات والأمان الوظيفي والاستقلالية والعلاقات الاجتماعية وتحقيق الذات والأوضاع المالية والاقتصادية والعوامل الأكاديمية المرتبطة بالرضا الوظيفي (عبد الرزاق، 2018، 500)، أما في الدراسة الحالية فقد اعتمد الباحث في قياسه لجودة الحياة الأكاديمية على الأبعاد التالية: الجودة في البيئة المادية، الجودة في الحوافز (التعويضات)، الجودة في التقنيات المستخدمة، الجودة في البوابة الأكاديمية، والجودة في العلاقات.

2.1.2. دواعي الاهتمام بجودة الحياة الأكاديمية:

لقد دعت العديد من الأسباب إلى الاهتمام بجودة الحياة الأكاديمية، وتتمثل هذه الأسباب في الآتي: (المغربي، 2004، 258) و(حسين وآخرون، 2010، 198)

1. انخفاض الجودة، وشدة المنافسة، والحرص الشديد على إيجاد مستفيد دائم
2. هروب العمال من العمل (الانسحاب الجسمي أو النفسي).
3. انخفاض العوامل الاجتماعية والإنسانية في جو العمل.
4. التصميم التقليدي للوظائف لم يعد يكفي لإشباع حاجات الأفراد، خاصة في ظل ازدياد طموحات الأفراد ورغباتهم في إشباع حاجات تقدير الذات من خلال العمل، وليس مجرد كسب قوتهم من أجل المعيشة.
5. تغير احتياجات وطموح الأفراد، فلقد أصبح الأفراد أكثر استنارة وتعليماً ووعياً، مما حدا بهم ليسمعوا للحصول على الحاجات العليا أيضاً، وليس مجرد كسب قوتهم من أجل المعيشة.

3.1.2. أهمية تطبيق مفهوم جودة الحياة الأكاديمية:

1. يعمل على إسعاد العاملين وزيادة إنتاجيتهم، وعند التطبيق على الأكاديميين فإن جودة الحياة الأكاديمية، تؤدي إلى إسعاد الأكاديميين، وتحسين الخدمات المقدمة للطلبة سواء في التدريس أو المجال البحثي.
2. يعمل على زيادة إنتاج المؤسسات كماً ونوعاً، وخفض التكاليف من جهة أخرى. فالجامعات إنتاجها يتمثل في نوعية خريجيها، وأبحاثها وإبداعاتها وابتكاراتها (Bruning, 2004, 91).
3. استقطاب والحفاظ على العاملين الأكفاء ورأس المال الفكري بالمؤسسة، فالجامعات رأس مالها الفكري يتمثل في الأكاديميين.
4. تحفيز الأكاديميين وزيادة إنتاجهم.
5. زيادة قدرة المؤسسات على تنمية ميزة تنافسية لها والحفاظ عليها لمدة طويلة.
6. تقليل معدلات الغياب.
7. الشعور بالأمان الوظيفي.

8. احترام العامل لنفسه من خال الرضا الوظيفي والعمل الإنساني.
9. زيادة حرية التعبير عن الذات.
10. تنمية قوة عمل محفزة منتمية ومرنة (نصار، 2013، 12).

4.1.2. أهداف تطبيق برامج جودة الحياة الأكاديمية:

يهدف تحقيق برامج جودة الحياة الأكاديمية إلى تحقيق الرضا والاستقرار والأمن الوظيفي للأكاديميين، فالهدف الأساسي من محاولات تحسين جودة الحياة الوظيفية بشكل عام يتمثل في إعداد قوة عمل راضية ومندفعة ومحفزة وذات ولاء عال لأعمالها، وعلى درجة عالية وقدرة فائقة في الإبداع والابتكار (عبد الرحمن، 2013، 43).

ويمكن تحديد أهداف تحقيق جودة الحياة الأكاديمية ضمن الأهداف التي وضعها (نصار، 2013، 13) لجودة الحياة الوظيفية وهي:

1. تحسين الرضا الوظيفي، لأن جودة الحياة الأكاديمية تحقق رضا للأكاديميين عن العمل من حيث المهام والأنشطة والأداء.
2. تحسين الصحة النفسية والجسدية للموظفين مما ينمي لديهم مشاعر إيجابية، فجودة الحياة الأكاديمية تمنح للأكاديميين راحة نفسية.
3. تحسين إنتاجية العاملين، لأنه بفضل جودة الحياة الأكاديمية نصل إلى أداء أفضل للأكاديميين.
4. تعزيز التعلم في بيئة العمل.
5. تكوين الصورة الأفضل عن المؤسسة في الاستقطاب والاحتفاظ بالعاملين وتحفيزهم.

ويرى (المصري والآغا، 2014) أن الجامعات التي تسعى إلى تحقيق أهداف جودة الحياة الأكاديمية تحقق المزايا التالية:

1. التميز في أداء الجامعات من حيث الخريجين والأبحاث العلمية.
2. تنمية كادر أكاديمي ذي انتماء وولاء للجامعة التي يعمل فيها.
3. تنمية كادر أكاديمي قادر على العطاء والتدريب والعمل ضمن فريق العمل.
4. استغلال البيئة التسويقية القريبة والبعيدة بشكل أفضل لصالح الجامعة.
5. إدارة قوى بشرية ذات تأثير إيجابي على الأكاديميين من حيث الحوافز والتدريب والتنمية.
6. تنمية جيل من القادة ذوي كفاءة عالية.

5.1.2 . معوقات تطبيق جودة الحياة الأكاديمية:

يرى (المصري والآغا، 2014) بأن أهم معوقات تطبيق جودة الحياة الأكاديمية هي:

1. عدم تحديد كيفية التواصل بين الأكاديميين بطرق رسمية.
2. عدم إتباع الشفافية والكفاءة عند توظيف الأكاديميين.
3. عدم توفر موارد أخرى للجامعات.
4. عدم إعطاء الأكاديميين حرية التعبير.
5. عدم متابعة الأكاديميين بعد توظيفهم بخصوص أبحاثهم وترقياتهم.
6. عدم وجود نظام فعال للتدريب والتنمية.

7. عدم مشاركة الأكاديميين في اتخاذ القرارات.
8. عدم وجود نظام إداري فعال.
9. عدم الاهتمام باستراتيجيات تطوير وتنمية الأكاديميين من قبل قادة الجامعات.
10. شعور الأكاديميين بعدم الاستقرار الوظيفي، يترتب عليه انخفاض في أدائهم وإنتاجيتهم وكل ذلك يؤثر سلباً على جودة الحياة الأكاديمية لديهم.
11. عدم وجود بيئة عمل مادية مناسبة للأكاديميين تتعلق بالتهوية والإضاءة والرطوبة والضوضاء، وعدم وجود الأجهزة والشبكات والانترنت، وكثرة الضغوط الشخصية أو الاجتماعية أو ضغوط العمل.

2.2-جودة مخرجات التعليم العالي:

1.2.2- مفهوم الجودة في التعليم العالي:

ينظر إلى الجودة في التعليم على انه مجموعة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية، سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وتحقيق تلك المعايير من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر المادية والبشرية (المصري، 2017).

وقد عرفها (سعيد، 2007، 233) بأنها مدخل لتحسين وتطوير العملية التعليمية بوجه عام بما تحتويه من بيئة جامعية من هيئة التدريس والطلبة ومناهج ومقررات وبرامج وتخصصات علمية، تقويم وقياس المكتبات والبنايات الأساسية والإدارات، والدعم المالي والتكنولوجيا بما يسهم في تحسين وتطوير مخرجات التعليم بصورة مستمرة ويحقق رضا تام لجمهور المنظمة الداخلي والخارجي ويوافق توقعاتهم على وفق رسالة الجامعة وأهدافها،

كما عرفها (صبري، 2009، 153) بأنها التميز في التعليم وفي نوعية الخريجين والهيئة التدريسية والعملية التعليمية والبحوث العلمية وفق معايير معتمدة تؤهلها لنيل رضا المجتمع وذوي العلاقة مع الجامعة والمنظمات الأكاديمية.

2.2.2-جودة مخرجات التعليم:

هي الإستراتيجية التي تهدف إلى توظيف المعلومات والمهارات والقدرات لتحقيق التحسين المستمر بما يسهم في الارتقاء بقيمة مؤسسات المجتمع، والجودة بذلك تبرز من خلال التفاعل المتكامل بين ما تحتويه مخرجات العملية التعليمية من تخصصات وخبرات ومعارف متراكمة وبين الآليات والعمليات التي تؤديها المنظمات والقطاعات المختلفة وفقاً لتوجهها وفلسفتها(Haksen & others, 2000, 7) .

كما تعرفها (المصري، 2017) بأنها: إدخال خصائص التعلم المرغوبة على نواتج العملية التعليمية من خلال عملية معالجة مستندة على أعضاء هيئة التدريس الأكفاء الملمين بعلم أصول التدريس، ومناهج تعليمية متكاملة ومناسبة في ظل نظام حوكمة عادل ومنصف.

3.2.2- مخرجات النظام التعليمي:

تعد مؤسسات التعليم العالي من المؤسسات ذات المخرجات المتنوعة والمتعددة إلى حد كبير باعتبارها الوسيلة الأساسية لتقدم وازدهار أي مجتمع في العالم، كما يلاحظ أن مخرجات العملية التعليمية تتسع أطرها وفقا لمتطلبات البيئة الخارجية السريعة التغير مما جعلها أكثر تنوعا وشمولية، وقد جاء التركيز على ثمانية أنواع فقط من المخرجات والتي أُعتمدت في هذه الدراسة وهي كالآتي: (الظالمي وآخرون، 2012).

1. المستوى النوعي للخريجين:

يعتبر الخريج أحد أهم عناصر مخرجات العملية التعليمية، ولكي تضمن المؤسسة التعليمية الجودة في هذا العنصر يتوجب عليها تفعيل العلاقة بين الطلبة ومؤسسات المجتمع قبل الخروج إلى سوق العمل، والتنسيق مع مؤسسات الدولة وأسواق العمل لتوفير فرص العمل لخريجيها، والسعي الحثيث لتحسين مستوى الخريجين باعتبارهم إنتاج نهائي يمكن من خلاله الحكم على جودة العملية التعليمية برمتها. (الحاج وآخرون, 2008، 55)

2. البرامج التدريبية الموجهة لمؤسسات المجتمع:

يركز هذا النوع من المخرجات على المهارات والخصائص المميزة ذات التأثير المباشر في تحسين السلوك والأداء للأفراد والمؤسسات بشكل عام، وتعد البرامج التدريبية التي تقدمها المؤسسة التعليمية من الأولويات المهمة لتحسين وتطوير مهارات الكوادر الوظيفية لمختلف المستويات التعليمية والتخصصية وانطلاقا من دور الجامعة كمؤسسة ريادية لتطوير المجتمع فإنها مدعوة إلى تبني مفهوم الجامعة كمركز لخدمة مؤسسات المجتمع.

3. الاستشارات العلمية:

تعد الاستشارات العلمية أحد أهم المخرجات التي تتميز بها المؤسسات التعليمية الكفؤة، وهي بذات الوقت مقياسا مهما من مقاييس جودة تلك المؤسسات وضرورة من ضروراتها، وتتنوع صور وآليات الاستشارات العلمية تبعا لنوعها وطبيعة بيئتها، ومهما اختلفت فإنها تجسد نافذة علمية مفتوحة تجاه المجتمع ومؤسسات سوق العمل لتقدم لهم الدعم والمساعدات المعرفية والإرشاد والدراسات النظرية والتطبيقية وغيرها، وفضلا عن القدرات العلمية التي تتميز بها النوافذ الاستشارية فإن نجاحها يعتمد على مستوى وعي وثقافة المجتمع ومؤسساته المختلفة.

4. المشاريع العلمية:

يقصد بالمشاريع العلمية ببساطة قيام جهة علمية (قسم علمي أو بعضاً من التدريسيين) بدراسة مستفيضة لظاهرة معينة في مكون واحد أو أكثر من مكونات البيئة ذات العلاقة المباشرة أو غير المباشرة بالمجتمع، ووضع الخطط الكفيلة لتطويرها وتحسينها أو للتخلص من مساوئها الحالية والمتوقعة، ومهما يكن حجم المشاريع العلمية فإنها تعد من أهم الثمار العلمية التي تنتجها المؤسسات التعليمية والبحثية، حيث يلعب المختصون في المؤسسة التعليمية الدور الريادي في المشروع العلمي ويتوجب عليهم إثبات ذلك بشكل واضح ومقنع لجميع المؤسسات المجتمعية الأخرى، لذا فإن المشروع العلمي تتوقف جودته بناءاً على عمق العلاقة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع وقدرة تلك المؤسسة على متابعتها لمعطيات البيئة المحيطة بكافة مكوناتها.

5. الكتب والمؤلفات العلمية الموجهة إلى خدمة المجتمع:

يركز هذا العنصر من عناصر المخرجات على التفوق النوعي للمعرفة الذي تتميز به المؤسسة التعليمية على غيرها من المؤسسات المنتجة للمعرفة بما يمّكن من تطوير وأدراك المستويات العلمية والثقافية التي يحتاجها أفراد المجتمع، ويجب أن يميز المؤلفين والباحثين في المؤسسة التعليمية بين الكتب والمؤلفات الموجهة إلى خدمة المجتمع عن تلك الموجهة إلى المستفيدين من داخل المؤسسة التعليمية، إذ أن المجتمع عادة ما يتميز بتنوعه الفكري وتفاوت المستويات الإدراكية لأفراده في حين أن المستفيدين من داخل المؤسسة التعليمية عادة ما يكونوا من المتعلمين والمهتمين وذوي الاختصاص، وعموما فإن ما يوجه إلى المجتمع من كتب ومؤلفات يجب أن يضمن تحقيق الأبعاد الآتية لكي يضمن تحقيق جودة خدمة المجتمع:

1-الإبداع والابتكار، فالمجتمع يبحث دائما عن التجديد ولا ينجذب إلى المنتج التقليدي.

2- المرونة العقلية والذهنية التي تمكن من جذب أكبر قدر ممكن من المستويات الفكرية إلى المنتج.

3- الاهتمام المتوازن بتعلم الثقافات والعادات، فالاستجابة المطلوبة من المجتمع إلى المنتج الفكري تتطلب القدرة على تكييف المنتج بحسب رغبات وطموحات أفراد المجتمع.

4- المعرفة الذاتية بالحاجة الفعلية الدقيقة لمواصفات المنتج الفكري.

6. البحث العلمي:

يحتل البحث العلمي أولوية من أولويات المؤسسة التعليمية، ويمكن القول بان جودة البحث العلمي تشكل خاصية رئيسية تميز المؤسسة التعليمية عن غيرها من المؤسسات الأخرى (الحاج وآخرون, 2008، 55), وتأتي علاقة البحث العلمي بمؤسسات سوق العمل من ارتكازه على الدراسات النظرية والتطبيقية ذات العلاقة بمشكلات المجتمع وحاجاته الفعلية، وبما إن البحث العلمي احد عناصر مخرجات العملية التعليمية فان مؤشرات الجودة المرتبطة به تعتمد على ما يلي:

- توفر أجواء البحث العلمي وتشجيع هيئة التدريس على تنفيذ البحوث العلمية المتصلة بحاجات المجتمع وسوق العمل.
- وجود أولوية للأبحاث العلمية الميدانية ذات المردود المادي والاقتصادي لمؤسسات المجتمع.
- إسهام فرق العمل البحثية في خدمة قطاعات الإنتاج المختلفة بالمجتمع.
- توفر موازنة مالية خاصة لدعم البحث العلمي ونشره.
- توسيع دائرة العلاقات مع مؤسسات البحث العلمي المختلفة أينما وجدت.

7. المؤتمرات والندوات:

تلعب المؤتمرات والندوات دورا مهما في تبادل المعرفة وتحديث المعلومات وتلاقُح الأفكار وتوضيح الرؤى في كافة التخصصات، وهي مقياس مهم من مقاييس كفاءة المؤسسة التعليمية ، لذا فهي تعد من أهم مخرجات المؤسسة التعليمية الموجهة إلى المستفيد الداخلي والخارجي بنفس الوقت، ويلعب التخطيط السليم والدقيق للمؤتمرات والندوات دورا هاما يتوقف عليه نجاح أهدافها وغاياتها، ولضمان تحقيق ذلك ينبغي على المختصين في المؤسسة التعليمية ايلاء احتياجات مؤسسات المجتمع المختلفة ومشكلاتها المعرفية والثقافية اهتماما كبيراً، وأن تفعيل أو تطبيق نتائج مثل هذه البرامج يقدم دليلا واضحا لضمان جودتها.

8. سمعة المؤسسة ورضا المستفيد:

تسعى المؤسسات التعليمية عموما إلى المحافظة على سمعتها وتحقيق رضا المستفيد الذي يمثل رأيه قرارا مهما لابد وان يؤخذ في الحسبان عند قياس جودة المخرجات، وهذا يتطلب المتابعة الدقيقة لاحتياجات المستفيدين وترجمتها بالشكل السليم لتتوافق مع المعايير المحددة، وعلى أن تمارس المؤسسات التعليمية مسؤوليتها تجاه المجتمع من خلال المتابعة الدورية والمستمرة لسمعتها والمحافظة على المؤشرات الايجابية واعتمادها وفقا لمنظور استراتيجي، فضلا عن معالجة مكامن التصدع في هذه العلاقة واعتماد الحلول الكفيلة باستبعاد المؤشرات السلبية.

3-الطريقة والأدوات:

منهج الدراسة:

اتبع الباحث في دراسته هذه المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الظاهرة المدروسة وصفاً كمياً وكيفياً من خلال

جمع المعلومات وتصنيفها، ومن ثم تحليلها وكشف العلاقة بين أبعادها المختلفة من أجل تفسيرها تفسيراً كافياً والوصول إلى استنتاجات عامة تسهم في فهم الحاضر وتشخيص الواقع وأسبابه.

مجتمع وعينة الدراسة:

استعمل الباحث الحصر الشامل (recensement complet) وهو جمع البيانات من جميع المفردات المشمولة بالبحث، حيث أن عدد الأساتذة الكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية **(126)** أستاذا وأستاذة كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (01) يوضح العدد الإجمالي لأساتذة كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية.

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية الوادي	الذكور	الإناث	المجموع
	99	27	126

وزع الباحث **126** اسبيانا وتم استرجاع **82** استبيانا من بين التي وزعت، أي ما نسبته **(65.07%)**.

من بين الخصائص التي تتّصف بها عينة الدراسة، ما توضحه الجداول الآتية:

– **من حيث الجنس:** يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب جنسهم على الشكل الموضح في الجدول الآتي:

جدول (02) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب جنسهم.

الجنس	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
الذكور	**56**	% 68.29
الإناث	**26**	% 31.70
المجموع	82	% 100

– **من حيث مدة الخدمة في التدريس:** يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب مدة الخدمة التي قضوها في التدريس كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (03) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب أقدميتهم في التدريس.

مدة الخدمة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	**16**	% 19.51
من 5 إلى 10 سنوات	**39**	% 47.56
أكثر من 10 سنوات	27	% 32.92

– **من حيث الرتبة الأكاديمية للأستاذ:** يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب رتبتهم الأكاديمية كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (04) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب رتبتهم الأكاديمية.

الرتبة الأكاديمية	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
أستاذ التعليم العالي	**7**	% 8.53
أستاذ محاضر	**50**	% 60.97
أستاذ مساعد	**25**	% 30.48
المجموع	82	% 100

أدوات جمع البيانات:

جدول (05) يبين توزيع فقرات استبيان جودة الحياة الأكاديمية على الأبعاد.

الرقم	الأبعاد	الفقرات
1	**الجودة في البوابة الأكاديمية**	8 – 1
2	**الجودة في البيئة المادية.**	17 – 9
3	**الجودة في الحوافز (التعويضات)**	25 – 18
4	**الجودة في التقنيات المستخدمة**	32 – 26
5	الجودة في العلاقات	40 – 33

الجدول الآتي: وهو عبارة عن أبعاد جودة مخرجات التعليم العالي، وتتكون من **40** فقرة موزعة على **8** أبعاد كما هو مبين في

جدول (06) يبين توزيع فقرات استبيان جودة مخرجات التعليم العالي على الأبعاد.

الرقم	الأبعاد	البنود
1	**جودة المستوى النوعي للخرجين**	5 – 1
2	**البرامج التدريبية لمؤسسات المجتمع**	10 – 6
3	**الاستشارات العلمية**	15 – 11
4	**المشاريع العلمية**	20 – 16
5	**الكتب و المؤلفات العلمية الموجهة لخدمة المجتمع**	25 – 21
6	**البحث العلمي**	30 – 26
7	**المؤتمرات و الندوات و البرامج الموجهة للمجتمع**	35 – 31
8	**سمعة الجامعة و رضا المستفيد**	40 – 36

وفيما يخص تصحيح الأداة فقد تم إعطاء الدرجات من **1** إلى **5** لأوزانها التي صيغت وفق طريقة ليكرت كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (07) يمثل مفتاح تصحيح الأداة.

الدرجة	1	2	3	4	5
الاختيار	غير موافق تماما	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماما

1. صدق جودة الحياة الأكاديمية :

- **صدق التمييز (المقارنة الطرفية) لجودة الحياة الأكاديمية:**

اعتمد الباحث في قياس الصدق التمييزي لمقياس جودة الحياة الأكاديمية على طريقة المقارنة الطرفية بعد تفريغ بيانات العينة الاستطلاعية، تم جمع درجاتهم الكلية وترتيبها ترتيبا تنازليا، ثم تقسيم العينة لفئتين فئة عليا وفئة دنيا بنسبة 27 % في كل مجموعة

تم استعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{25}$) لحساب قيمة T لعينتين مستقلتين، تحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي:

جدول (08) صدق التمييز (المقارنة الطرفية) لجودة الحياة الأكاديمية

	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة التجانس F	مستوى دلالة F	قيمة T	درجة حرية T	مستوى الدلالةT
عليا	8	160.38	23.89	0.36	دالة عند 0.01	7.37	7.73	دالة عند 0.01
دنيا	8	96.63	5.23					

من خلال جدول رقم **(08)** ، نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة العليا يساوي **160.38** وانحرافها المعياري يساوي **23.89**، وأن المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا يساوي **96.63** وانحرافها المعياري يساوي **5.23** في حين نجد قيمة اختبار التجانس F تساوي **80.36** وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة **0.01**، مما يدل على أن المجموعة العليا والمجموعة الدنيا غير متجانستين، وعليه نجد أن قيمة T تساوي **7.37** عند درجة حرية **7.73** وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة **0.01**، بناءا على ذلك نقول توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا، وعليه فمقياس جودة الحياة الأكاديمية يمكننا من التمييز بين المجموعتين، وبذلك يمكن القول بأنه يتمتع بالصدق التمييزي.

- **صدق المحتوى(الاتساق الداخلي) لمقياس جودة الحياة الأكاديمية:**

قام الباحث بحساب صدق المحتوى لمقياس جودة الحياة الأكاديمية بطريقة الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد الخمسة للمقياس عن الدرجة الكلية للمقياس تم استعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{25}$) لحساب قيمة r لكل بعد، فتحصل على النتائج المدونة في الجدول التالي:

جدول (09) صدق المحتوى(الاتساق الداخلي) لجودة الحياة الأكاديمية

البعد	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط R	مستوى الدلالة
الجودة في البوابة الأكاديمية	30	0.72	دالة عند 0.01
الجودة في البيئة المادية.	30	0.74	دالة عند 0.01
الجودة في الحوافز (التعويضات)	30	0.87	دالة عند 0.01
الجودة في التقنيات المستخدمة	30	0.85	دالة عند 0.01
الجودة في العلاقات	30	0.82	دالة عند 0.01

من خلال جدول رقم **(09)** نجد أن قيمة معامل الارتباط r للأبعاد الخمسة لمقياس جودة الحياة الأكاديمية تتراوح بين **0.72** و**0.87** وهي دال إحصائيا عند مستوى دلالة **0.01**، مما يؤكد على أن محتوى المقياس متسق من خلال ارتباط جميع الأبعاد مع بعدها الكلي، وعليه يمكن القول بأن مقياس جودة الحياة الأكاديمية يتمتع بدرجة عالية من الصدق من حيث المحتوى أو المضمون .

2. ثبات جودة حياة الأكاديمية:

- **التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ) لجودة الحياة الأكاديمية:**

قام الباحث بحساب ثبات مقياس جودة الحياة الأكاديمية بطريقة التناسق الداخلي للبنود(**ألفا كرونباخ**) بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{25}$)، النتائج مدونة في الجدول التالي :

جدول (10) التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ) لجودة الحياة الأكاديمية

المقياس	عدد البنود	قيمة معامل ألفا كرونباخ	القرار
الجودة في البوابة الأكاديمية	8	0.85	دال
الجودة في البيئة المادية.	9	0.81	دال
الجودة في الحوافز (التعويضات)	8	0.88	دال
الجودة في التقنيات المستخدمة	7	0.83	دال
الجودة في العلاقات	8	0.89	دال
الكلي	40	0.9	دال

من خلال جدول رقم (10) نجد أن قيمة **ألفا كرونباخ** لأبعاد المقياس تتراوح بين **0.81** و**0.89** وهي دالة، وما يؤكد ذلك نجد أن درجة الكلية للتناسق الداخلي بين البنود تساوي 0.9، وبذلك يمكن القول بأن مقياس جودة الحياة الأكاديمية يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- **التجزئة النصفية لجودة الحياة الأكاديمية:**

قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تقسيم بنود المقياس إلى نصفين متكافئين (زوجي/ فردي)، ثم حساب معامل الارتباط **بيرسون** بين النصفين باستعمال نظام الحزمة الإحصائية ($SPSS_{25}$)، النتائج مدونة بالجدول التالي:

جدول (11) التجزئة النصفية لجودة الحياة الأكاديمية

المؤشرات الإحصائية	قيمة R المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
قبل التعديل بيرسون	**0.89**	**28**	دالة عند 0.01
بعد التعديل سبرمان براون	0.94		

من خلال جدول رقم(11) نلاحظ أن قيمة **r** المحسوبة قبل التعديل **بيرسون** تساوي **0.89**، وفي الحقيقة قيمة **r** المعبر عنها تعبر عن قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان توجب تصحيح معادلة الطول فتحصلنا على قيمة **r** الحقيقية بعد التعديل **سببرمان تساوي0.94** وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة **(0.01)**، وعليه يمكن القول بأن مقياس جودة الحياة الأكاديمية يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

3. صدق جودة مخرجات التعليم العالي:

- **صدق التمييز (المقارنة الطرفية) لجودة مخرجات التعليم العالي:**

اعتمد الباحث في قياس الصدق التمييزي لمقياس جودة مخرجات التعليم العالي على طريقة المقارنة الطرفية بعد تفريغ بيانات العينة الاستطلاعية، تم جمع درجاتهم الكلية وترتيبها ترتيبا تنازليا، ثم تقسيم العينة لفئتين فئة عليا وفئة دنيا بنسبة **27 %** في كل مجموعة

تم استعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{25}$) لحساب قيمة T لعينتين مستقلتين، تحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي:

جدول (12) صدق التمييز (المقارنة الطرفية) لجودة مخرجات التعليم العالي

	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة التجانس F	مستوى دلالة F	قيمة	درجة حرية T	مستوى الدلالةT
عليا	**8**	**144.88**	**5.22**	**3.04**	**غير دالة**	**5.61**	**4**	**دالة عند 0.01**
دنيا	**8**	**88.75**	**8.73**					

من خلال جدول (12)، نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة العليا يساوي **144.88** وانحرافها المعياري يساوي **5.22**، وأن المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا يساوي **88.75** وانحرافها المعياري يساوي **8.73** في حين نجد قيمة اختبار التجانس F تساوي **3.04** وهي غير دالة إحصائيا، مما يدل على أن المجموعة العليا والمجموعة الدنيا متجانستين، وعليه بلغت قيمة T **15.16** عند درجة حرية **14** وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة **0.01**، بناءا على ذلك نقول توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا، وعليه فمقياس جودة مخرجات التعليم العالي يمكننا من التمييز بين المجموعتين، وبذلك يمكن القول بأنه يتمتع بالصدق التمييزي.

4. ثبات جودة مخرجات التعليم العالي:

- **التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ) لجودة مخرجات التعليم العالي:**

قام الباحث بحساب ثبات مقياس جودة مخرجات التعليم العالي بطريقة التناسق الداخلي للبنود(**ألفا كرونباخ**) بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{25}$)، النتائج مدونة في الجدول التالي:

جدول (13) التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ) لجودة مخرجات التعليم العالي

المقياس	عدد البنود	قيمة معامل ألفا كرونباخ	القرار
جودة مخرجات التعليم العالي	**40**	**0.89**	دال

من خلال جدول (13) نجد أن قيمة ألفا كرونباخ لمقياس جودة مخرجات التعليم العالي الكلية أي لتناسق الداخلي بين البنود تساوي **0.89**، وبذلك يمكن القول بأن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- **التجزئة النصفية لجودة مخرجات التعليم العالي:**

قام الباحث بحساب معامل الثبات لمقياس جودة مخرجات التعليم العالي بطريقة التجزئة النصفية ، حيث تم تقسيم بنود المقياس إلى نصفين متكافئين (زوجي / فردي)، ثم حساب معامل الارتباط **بيرسون** بين النصفين باستعمال نظام الحزمة الإحصائية ($SPSS_{25}$)، النتائج مدونة بالجدول التالي:

جدول (14) التجزئة النصفية لجودة مخرجات التعليم العالي

المؤشرات الإحصائية	قيمة R المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
قبل التعديل بيرسون	**0.95**	**28**	دالة عند 0.01
بعد التعديل سبرمان براون	0.98		

من خلال جدول(14) نلاحظ أن قيمة r المحسوبة قبل التعديل بيرسون تساوي **0.95**، وفي الحقيقة قيمة r المعبر عنها تعبر عن قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان توجب تصحيح معادلة الطول فتحصلنا على قيمة r الحقيقية بعد التعديل سبرمان تساوي **0.98** وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة **(0.01)**، وعليه يمكن القول بأن مقياس جودة مخرجات التعليم العالي يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

-الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:

لمعالجة البيانات تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 21)، حيث تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية: النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابي.

- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، لمعرفة ثبات فقرات مقاييس الدراسة.
- معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ولقياس درجة الارتباط.
- اختبار T في حالة عينة واحدة (T-Test) لمعرفة ما إذا كان متوسط درجة الاستجابة قد وصل إلى الدرجة المتوسطة وهي 3 أو زاد أو قل عن ذلك، وتم استخدامه كذلك للتأكد من دلالة المتوسط لكل فقرة من فقرات الاستبيان.
- اختبار التحليل الأحادي ANOVA (One Way Analysis of Variance)، لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين 3 مجموعات أو أكثر من البيانات.
- تحليل التباين الثلاثي.
- تحليل الانحدار الخطي البسيط.

– اختبار تحليل الانحدار المتعدد، لتحديد أهم متغيرات جودة الحياة الأكاديمية المؤثرة في جودة مخرجات التعليم العالي، وكذلك حساب معامل التحديد لقياس قدرة المتغير المستقل على تفسير التغيرات التي تطرأ على المتغير التابع.

3- النتائج ومناقشتها:

3-1. الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: يمكن التنبؤ بجودة مخرجات التعليم العالي لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية تنبؤاً دالاً إحصائيا من خلال أبعاد جودة الحياة الأكاديمية: تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار تحليل الانحدار المتعدد التدريجي، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **$SPSS_{25}$**، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول (15) يوضح ملخص تحليل الانحدار.

النموذج	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط R2	معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعياري المقدر
1	0.800	0.640	0.617	17.120

يظهر جدول (15) أن معامل الارتباط بين المتغير التابع (جودة مخرجات التعليم العالي) والمتغيرات المستقلة أبعاد جودة الحياة الأكاديمية (الجودة في البوابة الالكترونية، الجودة في التعويضات، الجودة في البيئة المادية، الجودة في العلاقات، الجودة في التقنيات المستخدمة) قد بلغ **0.800**، مما يدل على أن العلاقة بين هذه المتغيرات كانت موجبة، بمعنى أن زيادة جودة مخرجات التعليم العالي يزيد بزيادة أبعاد جودة الحياة الأكاديمية (الجودة في البوابة الالكترونية، الجودة في التعويضات، الجودة في البيئة المادية، الجودة في العلاقات، الجودة في التقنيات المستخدمة)، حيث تشير قيمة R^2 البالغة **0.640**، والتي تدل على قدرة متغيرات أبعاد جودة الحياة الأكاديمية في التنبؤ بجودة مخرجات التعليم العالي.

جدول (16) يوضح نتائج تحليل انحدار التباين لأثر أبعاد جودة الحياة الأكاديمية (الجودة في البوابة الالكترونية، الجودة في التعويضات، الجودة في البيئة المادية، الجودة في العلاقات، الجودة في التقنيات المستخدمة)، **على جودة مخرجات التعليم العالي.**

جدول (16) يوضح نتائج تحليل انحدار التباين لأثر أبعاد جودة الحياة الأكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	93679.124	7935.825	5		
البواقي	22274.254	293.082	76	27.077	دال عند 0.01
الكلي	61953.378		81		

يتضح من خلال جدول(16)، أن قيمة اختبار F التي بلغت **(27.077)** دالة إحصائيا عند مستوى **0.01**، والتي تبين مقدرة متغير أبعاد جودة الحياة الأكاديمية (الجودة في البوابة الالكترونية، الجودة في التعويضات، الجودة في البيئة المادية، الجودة في العلاقات، الجودة في التقنيات المستخدمة)، على التنبؤ بجودة مخرجات التعليم العالي.

كما حسبت قيمة α وβ اللتين تظهران في جدول تحليل الانحدار(21) التالي:

جدول(17) معادلة خط الانحدار لتأثير أبعاد جودة الحياة الأكاديمية على جودة مخرجات التعليم العالي.

المصدر	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	B	الخطأ المعياري	Beta		
الثابت	99.39	9.305	—	4.298	0.000
الجودة في البوابة الإلكترونية	0.265	0.383	0.062	0.691	0.0492
الجودة في البيئة المادية	0.341	0.363	0.095	0.941	0.035
الجودة في الحوافز (التعويضات)	1.289	0429	0.35	3.008	0.004
الجودة في التقنيات المستخدمة	1.056	0.41	0.259	2.573	0.012
الجودة في العلاقات	1.174	0.387	0.322	3.033	0.003

ويتبين من بيانات النتائج المذكورة سابقا أن أبعاد جودة الحياة يمكن من خلالها التنبؤ بمخرجات التعليم العالي لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية تنبؤاً دالاً إحصائيا

بمعنى أن أبعاد جودة الحياة مجتمعة معا تساهم في تفسير نسبة التباين بنسبة **64%**، كما أسهمت كل الأبعاد في التنبؤ وبنسب متفاوتة سجلت وفق الترتيب التالي :

بعد الجودة في الحوافز والتعويضات ساهم في التنبؤ بنسبة **35** ٪ .

بعد الجودة في العلاقات ساهم في التنبؤ بنسبة **32** ٪ .

بعد الجودة في التقنيات المستخدمة ساهم في التنبؤ بنسبة **25** ٪ .

بعد الجودة في البيئة المادية ساهم في التنبؤ بنسبة **9** ٪ .

بعد الجودة في البوابة الإلكترونية ساهم في التنبؤ بنسبة **6** ٪ .

ويمكن صياغة معادلة خط الانحدار المتعدد التدريجي بالشكل التالي :

مخرجات التعليم العالي= **39.99** + **(0.265)** × الجودة في البوابة الإلكترونية + **(0.341)** × الجودة في البيئة المادية + **(0.289)** × الجودة في الحوافز والتعويضات + **(1.056)** × الجودة في التقنيات المستخدمة + **(1.174)** × الجودة في العلاقات.

وهذه المعادلة تدل على أن الزيادة في أبعاد جودة الحياة الأكاديمية يرافقها زيادة في جودة مخرجات التعليم العالي، ولكن ليس من السهل تفسير أثر متغير أبعاد جودة الحياة الأكاديمية من خلال معامل (β) البالغ **(0,265، 0,341، 1,289، 1.056، 1.174)**، ويكون تفسير الأثر أسهل عندما يتم حساب المعامل باستخدام الدرجة المعيارية Z-scores، لكل من المتغير التابع والمتغيرات المستقلة، ويكون هذا المعامل في هذه الحالة مساويا لقيمة معامل الارتباط بين هذه المتغيرات وهو ما يسمى Beta، وتستخدم للتنبؤ بالقيم المعيارية لمتغير جودة مخرجات التعليم من خلال القيم المعيارية لمتغير أبعاد جودة الحياة الأكاديمية (الجودة في البوابة الالكترونية، الجودة في التعويضات، الجودة في البيئة المادية، الجودة في العلاقات، الجودة في التقنيات المستخدمة).

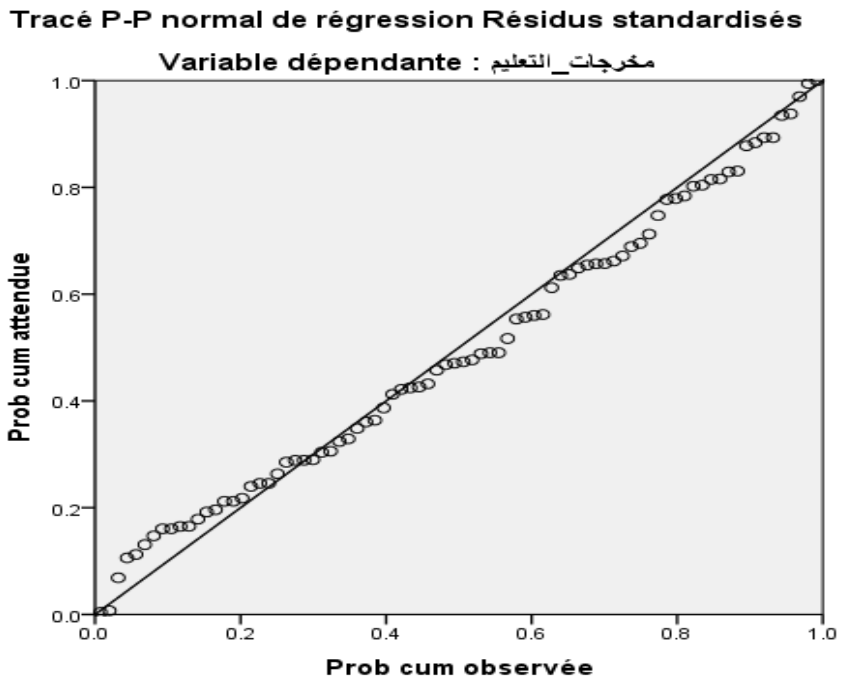
وتظهر القيم المعيارية أن أكبر تأثير كان لمتغير الجودة في الحوافز في متغير جودة مخرجات التعليم العالي، يليه الجودة في العلاقات، ثم متغير الجودة في التقنيات المستخدمة، ويليه متغير الجودة في البيئة المادية، وأخيراً متغير الجودة في البوابة الالكترونية.

فكلما زادت درجات الجودة في الحوافز بدرجة واحدة كلما أدى ذلك إلى ارتفاع مستوى جودة مخرجات التعليم العالي بـ **0.35** درجة والعكس صحيح، كذلك كلما ارتفع مستوى جودة العلاقات بدرجة واحدة كلما أدى ذلك إلى ارتفاع مستوى جودة مخرجات التعليم العالي بـ **0.322** درجة والعكس صحيح، وكلما زادت درجات جودة التقنيات المستخدمة بدرجة واحدة كلما أدى ذلك إلى ارتفاع مستوى جودة مخرجات التعليم العالي بـ **0.259** درجة والعكس صحيح، وكلما زادت درجات جودة البيئة المادية بدرجة واحدة كلما أدى ذلك إلى ارتفاع مستوى جودة مخرجات التعليم العالي بـ **0.095** درجة والعكس صحيح، وكلما زادت درجات جودة البوابة الالكترونية بدرجة واحدة كلما أدى ذلك إلى ارتفاع مستوى جودة مخرجات التعليم العالي بـ **0.062** درجة والعكس صحيح.

ويوضح الجدول السابق قيمة الإحصائي (T)، ومستوى الدلالة الخاصة باختبار دلالة قيمة Beta، والذي يفحص دلالة القيمة الثابتة Constant، ومعامل المتغيرات المستقلة (β)، حيث تشير إلى أن قيمة Sig المقابلة لكل من متغيرات الجودة في البوابة الالكترونية، الجودة في التعويضات، الجودة في البيئة المادية، الجودة في العلاقات، الجودة في التقنيات المستخدمة أقل من **0.05**، فهذا يعني أن هذه المتغيرات لها أثر ذو دلالة إحصائية على جودة مخرجات التعليم العالي.

كما يمكن اختبار مدى تحقق شروط تحليل الانحدار من خلال رسم لوحة الانتشار بين القيم المتنبأ بها وأخطاء التقدير.

الشكل (01) رسم لوحة الانتشار بين القيم المتنبأ بها وأخطاء التقدير



يظهر الشكل(01) أن معظم النقاط في الرسم البياني تتمركز حول خط الانحدار وبالتالي فإنَ قدرة أبعاد جودة الحياة الأكاديمية جيدة للتنبؤ بجودة مخرجات التعليم العالي، كما يشير شكل الانتشار العشوائي حول خط الانحدار، بأن جميع شروط تحليل الانحدار قد تحققت ومنها (الاعتدالية والخطية).

يرجع الباحث ذلك إلى توفر مستوى ملائم من أبعاد جودة الحياة الأكاديمية، من خلال سعي إدارة الجامعة إلى تجويد الحياة الأكاديمية للأستاذ وذلك من خلال توفير مناخ تنظيمي ملائم، وإتاحة فرصة أكبر للأساتذة للمشاركة في صنع واتخاذ القرارات وتوفير فرص للتنمية المهنية والترقيات وفقا لقوانين وأنظمة واضحة ومحددة والخضوع لنظام عادل في التعويضات، والعمل على خلق بيئة عمل تمتاز بالتواصل الفعال بين الأساتذة بعضهم ببعض وبينهم وبين الإدارة، وكذلك دعم العلاقات الاجتماعية بين الأساتذة في الجامعة، والعمل على الموازنة بين الحياة الخاصة والأكاديمية للأساتذة، يجعلهم يقدمون عملهم بصورة مرضية، ويسهم في تحقيق أهداف الجامعة وتجويد مخرجاتها، والمتمثلة في خريجيها من الطلبة والبحث العلمي والبرامج الموجهة لخدمة المجتمع.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة (بوزورين، 2010)، التي طبقت على شركة "مامي" للمشروبات الغازية بمدينة سطيف، والتي توصلت إلى أن إدارة الحياة الوظيفية والمتمثلة في برامج التدريب المستمرة، وأسلوب الترقية والنقل المعتمد، وتوافق وانسجام مؤهلات عاملي الشركة ومتطلبات مناصبهم، وتخطيط مساراتهم الوظيفية، تؤثر على تحفيز العاملين في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة.

ودراسة (المغربي، 2004) والتي طبقت على موظفي جامعة المنصورة بمصر، وتوصلت لوجود تأثير معنوي لعوامل جودة حياة العمل المتمثلة في ظروف العمل المعنوية، وعامل خصائص الوظيفة، والأجور والمكافآت وجماعة العمل، وأسلوب الرئيس في الإشراف، والمشاركة في اتخاذ القرارات وجودة حياة العمل بصورة كلية على الاستغراق الوظيفي للعاملين في المراكز الطبية المتخصصة محل الدراسة.

ودراسة (Irfan & Aitzaz, 2014) والتي طبقت على أكبر ثلاثة بنوك في مدينة لاهور الباكستانية، وتوصلت إلى أن أبعاد جودة الحياة الوظيفية والمتمثلة بالتعويضات المقدمة على أساس التميز والأداء الوظيفي للعاملين، والشفافية في الاختيار والتعيين، وبرامج التدريب، تؤثر في الأداء الوظيفي للعاملين, ودراسة (البربري، 2016) والتي خلصت إلى أن أبعاد جودة الحياة الوظيفية والمتعلقة ببيئة العمل التنظيمية والوظيفية، وهي بعد الإشراف ومشاركة العاملين في الإدارة، والأمان والاستقرار الوظيفي، والترقية والتقدم الوظيفي لها دور بارز في الحد من الاحتراق الوظيفي.

3-2. الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على: "تتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الأساتذة لجودة مخرجات التعليم العالي تعزى لمتغيراتهم (الجنس، مدة الخدمة، الرتبة الأكاديمية)".

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل حسب متغير (الجنس، مدة الخدمة، الرتبة الأكاديمية)، وذلك كما هو مبين في جدول(18)

جدول (18) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة

الرتبة الأكاديمية	مدة الخدمة	الجنس				الكلي	
		ذكر		أنثى			
		المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
أستاذ التعليم العالي	أقل من 5 سنوات						
	من 05- 10 سنوات						
	أكثر من 10 سنوات	112.29	29.943			110.74	33.197
	الكلي	112.29	29.943			117.30	27.656
أستاذ محاضر	أقل من 5 سنوات	92.00	-	128.25	31.847	121.00	31.992
	من 05- 10 سنوات	125.89	22.064	121.73	23.200	124.31	22.181
	أكثر من 10 سنوات	125.67	37.403	106.71	30.998	117.38	34.997
	الكلي	124.61	27.602	118.14	27.303	121.76	27.383
أستاذ مساعد	أقل من 5 سنوات	125.17	25.007	108.20	28.517	117.45	26.767
	من 05- 10 سنوات	109.25	24.604	126.50	26.163	112.70	24.491
	أكثر من 10 سنوات	81.50	15.927			81.50	15.927
	الكلي	108.39	27.346	113.43	27.128	109.80	26.814
الكلي	أقل من 5 سنوات	120.43	26.044	117.11	29.977	118.56	27.499
	من 05- 10 سنوات	120.77	23.704	122.46	25.556	121.33	23.043
	أكثر من 10 سنوات	112.15	34.591	106.71	30.998	110.74	33.197
	الكلي	117.47	28.339	117.00	26.851	117.30	27.656

جدول (19) يوضح اختبار ليفين (Leven's Test) **للتجانس بين المجموعات.**

	قيمة F	عدد المجموعات	حجم العينة	مستوى الدلالة
جودة مخرجات التعليم العالي	**1.123**	**11**	**70**	**0.357**

ومن الملاحظ أن قيمة ف في اختبار (Lenen's Test) بلغت **1.123** بدلالة قدرها Sig = **0.357** وهى أكبر من قيمة **0.05** = α، أي أنها غير دالة إحصائيا، لذا سوف نقبل فرض العدم وهو تجانس المجموعات, لذلك يمكن استكمال اختبار تحليل التباين.

وللتعرف على الفروق بين الأساتذة في تقديرهم لجودة مخرجات التعليم العالي، تم إجراء تحليل التباين الثلاثي لبيان التفاعل بين (الجنس، مدة الخدمة، الرتبة الأكاديمية).

جدول (20) يوضح تحليل التباين الثلاثي للتفاعل بين متغيرات (الجنس، والرتبة الأكاديمية، ومدة الخدمة).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف "	الدلالة الإحصائية	م الدلالة
الجنس	0.520	1	0.520	0.001	0.979	غ دالة
الرتبة الأكاديمية	1663.577	2	831.788	1.139	0.326	غ دالة
مدة الخدمة	4524.626	2	2262.313	3.099	0.051	غ دالة
الجنس × الرتبة الأكاديمية	423.579	1	423.579	0.580	0.449	غ دالة
الجنس × مدة الخدمة	2384.919	2	1192.459	1.633	0.203	غ دالة
الرتبة الأكاد × مدة الخدمة	4010.088	2	2005.044	2.747	0.071	غ دالة
الجنس × الرتبة الأكاديمية × المدة	2332.108	1	2332.108	3.159	0.078	غ دالة
الخطأ	51100.200	70	730.003			
المجموع الكلي	1190309.000	82				
المجموع المصحح	61953.378	81				

تشير النتائج الموضحة في جدول(20) إلى عدم تحقق فرضية البحث، فلا وجود للفروق في تقديرات الأساتذة لجودة مخرجات التعليم العالي إحصائيا، تبعا لمتغير الجنس، أو مدة الخدمة أو الرتبة الأكاديمية، أو التفاعل بينها ثنائيا كان أو ثلاثيا. **حيث نجد أن قيمة المعنوية مستوى الدلالة أقل من 0.05.**

3-2-1. بالنسبة للمتغير المستقل الجنس:

قيمة ف لمتغير الجنس تساوي **0.015** وهي غير دالة إحصائيا أي أنه لا توجد فروق بين الأساتذة والأستاذات في تقديراتهم لجودة مخرجات التعليم العالي.

ويرجع الباحث ذلك إلى أن أساتذة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية كلهم مروا بنفس خطوات التأهيل الأكاديمي، كما أنهم يعملون في نفس الأوضاع والبيئة، فقانون الوظيف العمومي يسري على الجميع، بمعنى أن الأستاذات والأساتذة يتقاضون نفس الراتب في حال شغلهم لنفس المنصب ويستفيدون من نفس الحوافز والمزايا ويعانون في ذات الوقت من نفس المشاكل كضغوط العمل، لذلك تشابهت إجابات أفراد العينة من الجنسين ونتج عن ذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

اتفقت النتائج التي توصلت إليها الدراسة مع بعض الدراسات كدراسة (المصدر، 2012) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في مدى توافر معايير إدارة الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية تبعاً لمتغير الجنس، ودراسة (العباسي، 2005) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة نحو واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تُعزى لمتغير الجنس.

واختلفت مع بعض الدراسات, كدراسة المزين وسكيك (2013) التي أبانت عن وجود فروق في تقديرات أفراد العينة، لمؤشرات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية، تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

3-2-2. بالنسبة للمتغير المستقل الرتبة الأكاديمية:

قيمة ف تساوي **3.5** وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة **0.05** أي أنه لا توجد فروق بين الأساتذة المساعدين والأساتذة المحاضرين والأساتذة الجامعيين في تقديراتهم لجودة مخرجات التعليم العالي.

ويعزو الباحث ذلك إلى كون جميع الأساتذة باختلاف رتبهم الأكاديمية (أستاذ التعليم العالي، أستاذ محاضر، أستاذ مساعد) إنما يدركون أهمية برامج جودة التعليم العالي، كما يدركون بنفس القدر أهمية تطبيقها في جامعتهم والتي ستنعكس بصفة آلية على مخرجات قطاع التعليم العالي ذات الصلة أولاً بالطلبة وتتعلق أساساً بالخريجين باعتبارهم منتجاً يجب أن تتوفر فيه خصائص معينة مثل أن يكون مزوداً بالمهارات والمعارف والكفايات التي تجعله قادراً على الاندماج بسرعة في سوق العمل وأن يكون قادراً على التكيف مع ما يستجد من أحداث وتغيرات في عالم العمل. وكذلك في صلتها بالمجتمع والتي تتمثل أساساً في الاستجابة المثلى لحاجيات المجتمع الحقيقية وفي توظيف قدرات كل فرد في تحقيق النماء الاقتصادي والاجتماعي.

واتفقت دراستنا مع دراسة (العباسي، 2005) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة نحو واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تُعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

واختلفت مع دراسة (جريس، 2004) التي أظهرت أنه توجد فروق في تطبيق مجالات إدارة الجودة الشاملة تُعزى للرتبة الأكاديمية في مجال النظام المالي بين رتبة الأستاذ المشارك ورتبة المحاضر لصالح الأستاذ المشارك.

3-2-3. بالنسبة للمتغير المستقل سنوات الخدمة:

نجد قيمة ف تساوي **4.006** وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة **0.05** أي أنه لا توجد فروق بين الأساتذة في تقديراتهم لجودة مخرجات التعليم العالي تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

ويرجع ذلك إلى أن :

- أفراد عينة الدراسة وباختلاف عدد سنوات الخدمة, يعملون بذات بيئة العمل وما تشمله من لوائح وأنظمة تسري عليهم جميعا, بغض النظر عن سنوات خدمتهم.
- المناخ السائد في الجامعة والكليات والقائم على التعاون، والحرص على الانجاز يجعل الأساتذة يهتمون ويتنافسون للرفع من مستوى جودة المخرجات التعليمية، ويجعلهم على نفس درجة الاهتمام بتجويد المخرجات بصفة عامة.
- تطبيق برامج الجودة في التعليم العالي في الجامعات (وما لها من أثر على جودة مخرجات هذا القطاع) عادة ما يواجه مقاومة باعتباره تغييراً قد يتقبله البعض في حين قد يرفضه البعض الآخر، وأن أكثر فئة من المفروض أنها تواجه هذا التغيير هي الأساتذة الذين مدة خدمتهم تفوق الخمسة عشر سنة وهم فئة أساتذة التعليم العالي وجزء من الأساتذة المحاضرين، لكن في هذا المستوى من التعليم أي التعليم العالي تذوب هذه الفروق ويصبح الكل ينشد هذا التغيير الايجابي وما يحمله من آثار ايجابية على نوعية الخريجين وكذا جودة البحث العلمي وجودة الخدمات المقدمة للمجتمع، لذلك لم يكن هناك فروق في استجابات المشاركين.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (بدرخان، 2013) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق جامعة عمان الأهلية لمعايير النوعية وضمان الجودة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، كما تتفق مع نتيجة دراسة (القاضي، 2009) التي أظهرت أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة لا تتأثر بمتغير سنوات الخبرة. في حين تختلف النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة (درادكه، 2005) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة ولصالح فئة (6 سنوات فأكثر).

4-الخلاصة:

أبرزت النتائج التي توصلت إليها الدراسة مجموعة من الاستنتاجات نجملها في ما يلي:

- أن زيادة مستوى جودة مخرجات التعليم العالي يزيد بزيادة أبعاد جودة الحياة الأكاديمية.
- أن أكبر تأثير في متغير مخرجات التعليم العالي كان لمتغير الحوافز.
- توصلت نتائج البحث إلى أن كل من متغيرات التالية (الجودة في البوابة الالكترونية، الجودة في التعويضات، الجودة في البيئة المادية، الجودة في العلاقات، الجودة في التقنيات المستخدمة) لها أثر على مخرجات التعليم العالي.
- توصلت نتائج البحث إلى أن لأبعاد جودة الحياة الأكاديمية قدرة جيدة للتنبؤ بجودة مخرجات التعليم العالي.
- يرى الأساتذة بأن الإدارة يجب عليها تجويد الحياة الأكاديمية للأستاذ وذلك من خلال توفير بيئة عمل ملائمة، والخضوع لنظام عادل في التعويضات، والعمل على خلق بيئة عمل تمتاز بالتواصل الفعال بين الأساتذة بعضهم ببعض وبينهم وبين الإدارة، وكذلك دعم العلاقات الاجتماعية بين الأساتذة في الجامعة.
- أن أكثر أبعاد جودة الحياة الأكاديمية التي تحتاج إلى تدعيم من قبل الإدارة على الترتيب هي المرتبطة بالبوابة الالكترونية تليها الأبعاد المرتبطة البيئة المادية وتليها الأبعاد المرتبطة بالتقنيات المستخدمة, قم تليها الأبعاد المرتبطة بالعلاقات وتليها الأبعاد المرتبطة بالحوافز والتعويضات.
- لا وجود للفروق في تقديرات الأساتذة لمستوى جودة مخرجات التعليم العالي إحصائيا، تبعا لمتغيرات الجنس، أو مدة الخدمة أو الرتبة الأكاديمية، أو التفاعل بينها ثنائيا كان أو ثلاثيا.

آفاق الدراسة:

في ضوء ما توصل إليه الباحث

- إعطاء قدر أكبر من الحرية للإدارة والأساتذة خاصة في التعامل مع البوابات الإلكترونية وربطها بجامعات أخرى خارج وداخل الوطن.
- جلب تقنيات حديثة ومتطورة تساعد الأكاديمي من جهة في البحث العلمي ومن جهة تمكن الطالب من تنمية قدراته.
- فتح أبواب الجامعة على مصراعيها للباحثين والمختصين وخلق علاقات أكاديمية بينها وبين كل فئات المجتمع.
- تخصيص دورات تكوينية ودراسية حول مواضيع تتعلق بالمجتمع.

- لم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق في تقديرات الأساتذة لجودة الحياة الأكاديمية تبعا لمتغيرات الجنس، مدة الخدمة أو الرتبة الأكاديمية، لذا يقترح الباحث إجراء دراسات تبحث في جودة الحياة الأكاديمية لدى الأساتذة الجامعيين وفق متغيرات أخرى كالسن والحالة الاجتماعية والكلية التي يعمل بها الأستاذ.
- إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع جودة مخرجات التعليم العالي مع ربطها بمتغيرات أخرى مثل المثل والقيم الدينية وأخلاقيات المهنة والعمل.

الإحالات والمراجع:

بدرخان، سوسن سعد الدين (2013). مدى تطبيق جامعة عمان الأهلية لمعايير النوعية وضمان الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. *البلقاء للبحوث والدراسات*. 16(1).59-87.

البربري، مروان حسن. (2015). *"دور جودة الحياة الوظيفية في الحد من ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى العاملين في شبكة الأقصى للإعلام والإنتاج الفني*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى- غزة : فلسطين.

البلبيسي، أسامة زياد يوسف (2012). *جودة الحياة الوظيفية وأثرها على الأداء الوظيفي للعاملين في المنظمات غير الحكومية في قطاع غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: فلسطين.

جريس، إيمان. (2004). *إدارة الجودة الشاملة وإمكانياتها التطبيقية في جامعة بيرزيت*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس: فلسطين.

حسين، منال زكريا ومحمد، سعد محمد وبدر، خالد عبد المحسن (2010). كفاءة الذات العامة المدركة كمتغير معدل للعلاقة بين نوعية حياة العمل والاحتراق النفسي. *مجلة دراسات نفسية*، مصر. 20(2). 197 -225.

حمامة، عمار (2019). *علاقة جودة الحياة الوظيفية بالاستغراق الوظيفي لدى عينة من أساتذة جامعة الوادي*. أطروحة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة: الجزائر.

حمامة، عمار. (2017). جودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة الوادي في ظل بعض المتغيرات الديمغرافية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، الوادي – الجزائر. 4 (2). 368-380.

درادكه، أمجد. (2005). *درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر القادة التربويين فيها*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

ديوب، أيمن حسن. (2014). تمكين العاملين كمدخل لتحسين جودة الحياة الوظيفية في قطاع الاتصالات، *مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية*. 30(1). 195-224.

الزعيبر، إبراهيم بن عبد الله بن عبد الرحمن (2012). فعالية برنامج للتنمية المهنية قائم على تطبيقات الأيزو بالمؤسسات التعليمية في تحسين جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات تربوية ونفسية*، كلية التربية، جامعة الزقازيق. العدد (76). 1-70.

الشنطي، نهاد عبد الرحمان. (2016) *"واقع جودة الحياة الوظيفية في وزارة الأشغال العامة والإسكان وعلاقتها بأخلاقيات العمل لدى موظفي وزارة الأشغال العامة والإسكان"* . رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، غزة: فلسطين.

صبري، هالة عبد القادر (2009) جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي: تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*.2(4). جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء: الجمهورية اليمنية.

العباسي، عمر موسى داود (2005). *واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس: فلسطين.

عبد الرحمن، ماجدة محسن (2013) جودة حياة العمل وتأثيرها في الأسبقيات التنافسية: دراسة استطلاعية لآراء عينة من العاملين في معمل متين للمياه المعدنية لمحافظة دهوك. *مجلة تنمية الرافدين*، 35 (112). 39-56.

عبد الرزاق، فاطمة زكريا محمد (2018). تطوير الجامعات المصرية لتحقيق جودة الحياة الأكاديمية على ضوء بعض المؤشرات المعاصرة، ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي الثاني لقطاع الدراسات العليا والبحوث بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية بجامعة عين شمس بعنوان "البحث العلمي من منظور إستراتيجية 2030 (آفاق وتحديات)"، إصدار خاص *لمجلة البحث العلمي*. 482-528.

علام، سحر فاروق (2012). جودة الحياة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. *دراسات عربية في علم النفس*، مصر. 11 (2). 243-306.

القاضي، علاء (2009). *درجة تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في عمادات شؤون الطلبة في الجامعات الأردنية الرسمية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

الكبيسي، عبد الواحد حميد، والكبيسي، راضي محمد، والفلاحي، حسن حمود (2014). *أخلاقيات ومتطلبات التأهيل التربوي للأستاذ الجامعي*. عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

محمد سعيد، عماد الدين محمد زين، (2007) *تجربة إدارة الجودة والتميز بجامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية بالسودان*. بحث عمل، المؤتمر العربي الأول المنعقد في جامعة الشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة بعنوان جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد.

المزين، سليمان وسكيك، سامية (2013). *مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في ضوء بعض المتغيرات*. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي للتعليم العالي في الوطن العربي- آفاق مستقبلية. إتحاد الجامعات العربية والشؤون الأكاديمية في الجامعة الإسلامية – غزة: فلسطين.

المصري، حكمت عايش (2017). *أثر تطبيق معايير التميز للتعليم التقني على جودة مخرجات التعليم العالي الفلسطيني*. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر الاستدامة والبيئة الإبداعية في قطاع التعليم التقني: فلسطين 6-7 ديسمبر 2017.

المصري، نضال حمدان، والآغا، محمد أحمد. (2014). *إطار مقترح لتطبيق منهجية Six Sigma ، كمدخل لتحسين جودة الحياة الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية*"، بحث مقدم لنيل جائزة الخليفة التربوية في مجال البحوث التربوية العامّة في الدورة السابعة، بدولة الإمارات العربية المتحدة.

المصدر، عبد العظيم (2012). مدى توافر معايير إدارة الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 20 (2). 379- 41.

المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح (2004). جودة حياة العمل وأثرها في تنمية الاستغراق الوظيفي: دراسة ميدانية، *مجلة البحوث التجارية*، كلية التجارة، جامعة الزقازيق. 26(2).253-318.

نصار، إيمان حسن جمعة (2013). *جودة حياة العمل وأثرها على تنمية الاستغراق الوظيفي: دراسة مقارنة بين دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث ووزارة التربية والتعليم الحكومي*. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.

Bruning, K. L. (2004) ”Quality of World-Life Issues The Needs of The Dual career Couple Employee Perceptions of Personnel Practices: A Study Of Rural America Barometer For Human Resource Managers“, *Journal of Organizational Culture*, Communication And Conflict , Vol 8, No 1.

Haksen & others, 2000, "*Service management and operations*", 2ns edition, prentice-hall upper saddle river, new jersey (USA).

John K. Layer, Waldemar Karwowski. (2009). "The effect of cognitive demands and perceived quality of work life on human performance in manufacturing environments *International Journal of Industrial*.

Saks, Alan M. & Gruman, Jamie A. (2014). "What Do We Really Know About Employee Engagement?", *Human Resource Development Quarterly*, Vol.25, Iss .2: 155–182.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA:

حمامة، عمار(2020). جودة الحياة الأكاديمية وعلاقتها بجودة مخرجات التعليم العالي–لدى عينة من أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الوادي–. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 108–133.

الالتزام الوظيفي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الجامعي
(دراسة ميدانية ببعض جامعات الوسط الجزائري)

Relationship of Job Commitment to Job Satisfaction of University Teachers
(A field study in some universities of the Algerian center)

لروية مشتي [1،*]، زهية خطار [2]

[1] مخبر التربية والصحة النفسية، جامعة الجزائر-2"أبو القاسم سعد الله" (الجزائر)، larouiawalid87@gmail.om

[2] مخبر التربية والصحة النفسية، جامعة الجزائر-2"أبو القاسم سعد الله (الجزائر)،

تاريخ الاستلام: 29-10-2019 تاريخ القبول: 10-03-2020 تاريخ النشر: 26-04-2020

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى وجود علاقة ارتباطية بين الالتزام الوظيفي والرضا الوظيفي لدى أساتذة الجامعة الجزائرية، وقد تكونت عينة الدراسة من(139) أستاذ وأستاذة من جامعات الوسط الجزائري، تم اجرائها خلال الموسم الجامعي2019/2018 حيث أظهرت نتائج الدراسة انه، توجد علاقة ارتباطيه ايجابية بين درجة الرضا الوظيفي ومستوى الالتزام الوظيفي ، وبينت أن هناك درجة متوسطة في الالتزام الوظيفي وفي مستوى الرضا الوظيفي لدى أساتذة الجامعة. كما بينت الدراسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام الوظيفي تعزى لمتغير الجنس ومتغير الخبرة المهنية، وقد أشارت الدراسة إل وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس والخبرة، وعدم وجود فروق في متغير الدرجة العلمية.

الكلمات المفتاحية: الالتزام الوظيفي ، الرضا الوظيفي، الأستاذ الجامعي.

Abstract: The study aimed at identifying the existence of a correlation between job commitment and job satisfaction among the professors of the Algerian University.The sample of the study consisted of (139) professors and professors from the universities of the Algerian center during the academic year 2018/2019.The results of the study showed that there is a positive correlation between the degree of satisfaction Career and level of job performance, and showed that there is a moderate degree in the commitment to career and the level of job satisfaction among university professors. The study also showed that there are statistically significant differences in the degree of job commitment attributed to the gender variable and the variable of professional experience.The study indicated that there are statistically significant differences in the level of job satisfaction due to the variable of sex and experience, and the absence of differences in the degree of variable

Keywords: Job commitment, job satisfaction,University professor.

*المؤلف المراسل: larouiawalid87@gmail.om

1- مقدمة

يُعد الالتزام الوظيفي موضوعا إداريًا مهما في المنظمات الخاصة والحكومية، وذلك لارتباطه بموضوع الأداء، والإنتاجية، والرضا الوظيفي. ورغم وضوح موضوع الالتزام الوظيفي من الناحية النظرية، فإن ارتباطه بكثير من المتغيرات الداخلية والخارجية للمنظمة يجعله موضوعا متغيرا لا يمكن التوصل لنتائج حوله من دراسات تطبيقية قليلة. لذا فالباحثين يحاولوا دائما، بصورة مستمرة، اكتشاف متغيرات جديدة تؤثر فيه، وترتبط به. ومما لاشك فيه أن تلك المتغيرات ترتبط بطبيعة المنظمة، ونوعية نشاطاتها وأهدافها، وطبيعة العاملين وتركيبتهم فيها. كما أنه من الضروري، وبسبب تباين المتغيرات التي ترتبط بالالتزام الوظيفي، إجراء دراسات تتناول علاقات الالتزام الوظيفي بالمتغيرات الداخلية والخارجية للمنظمة، فقد حاولت هذه الدراسة معرفة درجة ارتباط الالتزام الوظيفي بالرضا الوظيفي لدى الأستاذ الجامعي بالجامعات الجزائرية.

1-1- اشكالية الدراسة:

يعد الأستاذ الجامعي من أهم الركائز الأساسية للجامعة فمهما وفرت الجامعات من تجهيزات وهياكل ومباني عالية الجودة لا يمكنها بلوغ أهدافها وغاياتها بدون أساتذة أكفاء، فهم يعدون بناة الأمة وأساس عمارها، فنجاح الجامعة يتوقف بالدرجة الأولى، على كفاءة أساتذتها فكلما زاد إخلاصهم وتفانيهم في عملهم، كلما زاد ذلك من فعالية المنظمة وقدرتها على الاستمرار.

وعليه فدور الأستاذ الجامعي متعدد الأوجه ومتشعب الفروع، فهو لا يقتصر على العملية التدريسية وتزويد الطلاب بالمعارف ولكنه يتعدى ذلك إلى بناء المجتمع وتزويده بالكوادر البشرية، فالأستاذ الجامعي لا يمكنه أداء عمله ومهامه بمهارات عالية ما لم يكن لديه التزام وظيفي يدفعه لتحقيق أهداف الجامعة.

حيث يشير الالتزام الوظيفي إلى شعور بالتفاني بين أفراد المجموعة تجاه مهنتهم، ويشتمل مجال الالتزام الوظيفي لدى الأستاذ الجامعي على عنصرين أساسيين هما الفخر بكون الموظف في مهنة التدريس، ورغبته القوية في تطوير مجاله المهني، يحدث هذا في الواقع بعد أن ينظم الموظف إلى المهنة(Shashi, S, 2014)فالإستاد الجامعي يجب عليه أن يطور اعتزازه بمعرفة أن هذه المهنة، هي مهنة مكلفة بمسؤوليات والتزامات كبيرة.

فإلتزام وإخلاص الأستاذ الجامعي،أمر لا غنى عنه، حيث تجده مجبر على الانشغال بعمله المتمثل في التدريس وبمشاريع الطلاب ومهمة البحث،أثناء وبعد ساعات الدوام، يظل عقل الأستاذ الملتزم دائمًا مشغولًا بأساليب تطوير أدائه في مهنته، لا يسعى الأساتذة الملتزمون فقط إلى التطوير الكامل للطلاب الذين يتحملون مسؤولياتهم ولكن أيضًا السعي إلى العمل الجاد من أجل نموهم المهني للمساهمة بأفضل ما لديهم في المهنة كمدرسين (Bashir, L.2017).

فتطور الجامعة وبلوغها مراتب أولى بين الجامعات من ناحية الجودة، يستلزم منها وجود أساتذة أكفاء وملتزمين، وهذا يمكن فقط عندما تبذل المنظمة والدولة جهودًا لتوفير بيئة عمل مواتية للأساتذة،فالموظف الملتزم هو أحد أصول أي منظمة ويحتل المكان الأكثر أهمية في أي مؤسسة تعليمية لأنه مسؤول عن مستقبل الأمة فمهمة المنظمة ليست فقط توفير أساتذة، بل توفرها على أساتذة ملتزمين، والتزام الأستاذ يكون بتسهيل ظروف العمل وتحسينها،لان الظروف الجيدة ستساعدهم في تعزيز التزامهم بالمهنة.

وتشير (رمضان، 2007) إلى أن نجاح الفرد في العمل يعتمد أساساً على مدى ارتباطه وولائه له، وما يوفره العمل من إشباع لحاجاته ودوافعه وتوظيف لقدراته، وإذا كانت الكفاءة الوظيفية نتاجاً للأعداد المتخصص والتدريب والخبرة فإنها أيضاً دليل على مقدار إحساس الفرد بالرضا عن عمله.

ويضيف (الخزاعلة، 2001) إلى أن الموظفين الذين يتمتعون بالرضا والارتياح الوظيفي يمتازون بمردود أفضل من غيرهم ويؤدون عملهم بشكل أفضل إلى حد ما من العاملين الذين لا يتمتعوا بالرضا الوظيفي في مؤسساتهم ومواقع عملهم.

وحسب أدبيات الالتزام الوظيفي اغلب البحوث والدراسات المتعلقة بالعمل والتنظيم تشير إلى انه توجد علاقة ارتباطية بين الالتزام الوظيفي والرضا الوظيفي لدى العاملين بالمنظمة.

فالإثبات قوة نظامنا التعليمي، نحتاج إلى أساتذة أكفاء وملتزمين، ويكونوا على دراية بواجباتهم وبالتالي سوف يؤدون وظائفهم بأفضل ما في وسعهم، فعندما يصل الأستاذ إلى درجة عالية من الرضا الوظيفي يزيد التزامه الوظيفي، حسب(Usha& Sasikumar,2007) أن التزام الأستاذ هو أفضل مؤشر على الرضا الوظيفي، وقد أجريت دراسة من قبل(Saif, S, et.al,2012) عن الرضا الوظيفي والالتزام بين الأساتذة الجامعيين في الجامعات في باكستان، فتوصلت إلى أن الرضا الوظيفي يأتي من الأجر، والوظيفة نفسها، والسلوك الإشرافي وفرصة الترقية، وسياق الوظيفة (البيئة) ولديهم علاقة ذات صلة بالنتائج الإيجابية مثل المشاركة المهنية والالتزام الوظيفي.

وحسب دراسة(Bashir, L.2017) التي تناولت علاقة الرضا الوظيفي بالالتزام الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي، حيث توصلت الي جملة من النتائج من بينها، وجود علاقة ارتباطية قوية بين الالتزام المهني والرضا الوظيفي، ووجود فروق في مستوى الالتزم الوظيفي والرضا الوظيفي يعزي لمتغير الجنس.

وأجرى (خليفات والملاحمة، 2009) دراسة هدفت إلى تعرف الولاء التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة وقامت الباحثة بتطوير مقياس لقياس الرضا الوظيفي تم توزيعه على عينة الدراسة المؤلفة من (559)عضوا. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة : وجود علاقة بين أبعاد الولاء التنظيمي والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة، وجود فروق في مستوى الولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الجنس، والعمر، ومدة الخدمة في الجامعة، والكلية، عدم وجود فروق في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغيرات (الجنس والعمر)، ووجود فروق في الرضا الوظيفي تعزى لمتغيرات (الرتبة الأكاديمية ومدة الخدمة).

ومن خلال ما تم التطرق إليه، يتبن أن التزام الأستاذ بعمله، يعبر عن تطابق قيمه مع قيم وظيفته ومنظمته ومع توقعاته نحو ما يحصل عليه من العوائد المادية والمعنوية، ولاشك أن هناك عوامل مؤثرة في التزامه الوظيفي بعضها يتعلق بذاتية الأستاذ نفسه، وبعضها يتعلق بطبيعة العمل والمهمات، وبعضها مرتبط بالعلاقات مع الزملاء، ومنها ما يرتبط بالراتب الذي يتقاضاه الموظف، وكل ذلك قد يشعره بالسعادة ومن ثم بالرضا الوظيفي والذي بدوره يؤثر على الالتزام الوظيفي الذي يعتبر عنصراً من عناصر الإنتاجية في المنظمة، والتي تضم العمل الذي يؤديه الموظف، ومدى تفهمه لدوره والتزامه به، وإتباعه للتعليمات، ومدى توافقه مع معايير العمل، وعليه تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن درجة التزام الأستاذ الجامعي في بعض الجامعات الجزائرية وعلاقته بمستوى رضاهم الوظيفي.

ومن هذا السياق يمكن صياغة مشكلة دراستنا على النحو التالي:

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الالتزام الوظيفي والرضا الوظيفي ؟

وتحت هذا السؤال تندرج الأسئلة الفرعية التالية:

1-2 ما مدى الالتزام الوظيفي لدى أساتذة الجامعة؟

2-2 ما مدى الرضا الوظيفي لدى أساتذة الجامعة؟

3-2 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المستوى(**0.05**) في مستوى الالتزام الوظيفي لدى الأساتذة الجامعيين تعزى لمتغيرات(الجنس،الدرجة العلمية، الخبرة)؟

4-2 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المستوى(**α= 0.05**) في مستوى الرضا الوظيفي لدى الأساتذة الجامعيين تعزى لمتغيرات(الجنس،الدرجة العلمية، الخبرة)؟

1-2- فرضيات الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطية قوية بين الالتزام الوظيفي والرضا الوظيفي لدى أساتذة الجامعة
- الالتزام الوظيفي لدى الأساتذة الجامعيين متوسط
- الرضا الوظيفي لدى الأساتذة الجامعيين متوسط
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى(0.05) في مستوى الالتزام الوظيفي لدى الأساتذة الجامعيين تعزى لمتغيرات(الجنس،الدرجة العلمية، الخبرة)
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى(α= 0.05) في مستوى الرضا الوظيفي لدى الأساتذة الجامعيين تعزى لمتغيرات(الجنس، الدرجة العلمية، الخبرة)

1-3- أهداف الدراسة:

هدفت هذا الدراسة إلى التعرف على مستوى كل من الالتزام الوظيفي والرضا الوظيفي ومدى وجود علاقة بينهما لدى أساتذة الجامعة وذلك من خلال الإجابة على تساؤلات المطروحة سلفا.

1-4-أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية الدور الذي يقوم به الأستاذ الجامعي في تحقيق أهداف الجامعة، والذي يتطلب منه أن يتمتع بدرجة عالية من الالتزام الوظيفي تجاه عمله و جامعته، ومستوى رضاه الوظيفي العالي يدفعه إلى تحقيق أكبر قدر من الإنجاز والإنتاجية، ويجعل عمله في الجامعة أكثر فاعلية، ويؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في: معرفة مدى تأثير الرضا الوظيفي على الالتزام الوظيفي ، ورفع ميدان الدراسات والبحوث بدراسة في موضوع الالتزام الوظيفي وعلاقته بالرضا الوظيفي، وما تقدمه من مقترحات لإجراء المزيد من الدراسات اللاحقة في هذه الموضوع

1-5-التعاريف الاصطلاحية والإجرائية:

الالتزام الوظيفي: ويرى(بورتر، 1974) بأن الالتزام هو:"استعداد الفرد لبذل جهود كبيرة لصالح المنظمة،وامتلاك الرغبة القوية في البقاء في المنظمة، والقبول بالقيم والأهداف الرئيسية للمنظمة

ويعبر عنه إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليهاالأساتذة المستجيبون على فقرات مقياس الالتزام الوظيفي المستخدم في الدراسة والذي يتكون من الأبعاد الآتية:

1-الالتزام العاطفي: ويشير إلى درجة شعور الأستاذ الجامعي بالارتباط بأهداف وقيم الجامعة التي يعمل بها .

2-الالتزام المستمر: ويشير إلى حاجة الأستاذ الجامعي للعمل في الجامعة الحالية، بسبب التكاليف التي قد يتكبدها نتيجة تركه لها.

3-الالتزام المعياري: ويشير إلى شعور الأستاذ الجامعي بالتزام أخلاقي يدفعه إلى البقاء في الجامعة التي يعمل فيها.

الرضا الوظيفي: شعور داخلي يشير إلى درجة إشباع حاجات الفرد، ويتحقق هذا الإشباع من خلال بيئة العمل وطبيعته، وهذه العوامل من شأنها أن تجعل الفرد راضياً عن عمله ومحققاً لطموحاته ورغباته وميوله، وليتحقق التناسب بين ما يريده الفرد من عمله وبين ما يحصل عليه فعلاً (عبد الباقي، 2004، 173).

وإجرائيا هو شعور الموظف بالراحة اتجاه وظيفته، بما تنتجه هذه الوظيفة من عائد مادي وفرصة للترقية. ومما يحظى به من تقدير ومكانة في المجتمع، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الموظف على الاستبانة المعدة في الدراسة الحالية.

الأستاذ الجامعي:

الأستاذ الجامعي هو الذي يطلق عليه أيضا :عضو هيئة التدريس، والأستاذ المحاضر، وهو من أهم موارد مؤسسات التعليم العالي كما هو الحال في باقي المؤسسات التعليمية الأخرى، وهذا راجع إلى دوره الكبير في العملية التعليمية، فأساتذة التعليم الجامعي أو التعليم العالي هم" جميع الأشخاص المستخدمين في مؤسسات التعليم العالي للقيام بالتدريس، البحث، الاضطلاع بأنشطة التعمق العلمي وتقديم خدمات تعليمية للطلاب بصورة خاصة أو للمجتمع بصورة عامة.

2-الإطار النظري للدراسة:

يعد الالتزام الوظيفي من المواضيع التي لاقت اهتماما واضحا في حقل الإدارة في العقود الأخيرة ، لما له من علاقة بفعالية المنظمة ودرجة انجاز العمل فيها، إذ يعبر الالتزام الوظيفي، عن اتجاه الفرد نحو المنظمة ويشمل الرغبة القوية في البقاء عضوا فيها، ويظهر الالتزام في بذل العامل جهودا إضافية في العمل، ويعد الأفراد الملتزمون تجاه منظماتهم مصدر قوة تساعد في بقائها ومنافستها للمنظمات الأخرى.

فالالتزام الوظيفي حسب"بوشنان (Buchanan1974) "فينظر إلى الالتزام الوظيفي بوصفه مناصرة الفرد وتأييده للمنظمة وانه نتاج تفاعل ثلاثة عناصر وهي:

التطابق: Indentification ويعني تبني أهداف وقيم المنظمة باعتبارها أهدافا وقيما للفرد العامل فيها.

الانهماك: Envolement ويقصد به الاستغراق أو الانهماك النفسي للفرد في أنشطة المنظمة.

الولاء : Loyalty والمقصود به شعور الفرد بالارتباط العاطفي القوي تجاه المنظمة.

يعبر الالتزام الوظيفي عن استعداد الفرد لبذل أقصى جهد ممكن لصالح المنظمة ورغبته الشديدة في البقاء بها، ومن ثم قبوله وإيمانه بها بأهدافها قيمها (نعموني،2006).

-خصائص الإلتزام الوظيفي:

الالتزام الوظيفي حالة غير ملموسة يستدل عليها من ظواهر تنظيمية تتابع من خلال سلوك وتصرفات العمال في التنظيم من خلال الممارسات المهنية، والتي يجسد مدى ولائهم الوظيفي.

إن الالتزام الوظيفي حصيلة تفاعل العديد من العوامل الإنسانية التنظيمية وظواهر إدارية أخرى داخل التنظيمي.

إن الالتزام الوظيفي بناء متعدد الأبعاد وليس بعدا واحدا ورغم اتفاق اغلب الباحثين على تعدد أبعاده ، إلا أنهم يختلفون في تحديد هذه الأبعاد ولكن الأبعاد تؤثر في بعضها البعض وتعد أكثر الدراسات انتشار التي

حددت أبعاد الالتزام الوظيفي (دراسة الين وماير،1993) في ثلاث أبعاد أساسية هي:(الالتزام العاطفي، والالتزام المعياري، والالتزام المستمر)

كما يتميز الالتزام الوظيفي بأنه حالة غير ملموسة تتجسد في ولاء العمال لمنظماتهم ونجد درجة ثباته ليست مطلقة وأبعاده متعددة ومؤثرة في بعضها البعض.

- يعبر الالتزام الوظيفي عن استعداد الفرد لبذل أقصى جهد، ممكن لصالح المنظمة في البقاء بها، وقبوله وإيمانه بأهدافها وقيمها.
- يشير الالتزام الوظيفي، إلى الرغبة التي يبديها الفرد للتفاعل الاجتماعي من أجل تزويد المنظمة بالحيوية والنشاط ومنحها الولاء.
- يتصف الالتزام الوظيفي بأنه متعدد الأبعاد.
- الالتزام الوظيفي حالة نفسية تصف العلاقة بين الفرد والمنظمة.
- يؤثر الالتزام الوظيفي على قرار الفرد فيما يتعلق ببقائه أو تركه للمنظمة.
- يتميز الأفراد الذين لديهم التزام وظيفي بالصفات التالية : قبول أهداف وقيم المنظمة الإنسانية والإيمان بها ، وبذل المزيد من الجهد لتحقيق أهداف المنظمة ، ووجود مستوى عال من الانخراط في المنظمة لفترة طويلة ،ووجود الميل لتقويم المنظمة التقويم الايجابي
- يتصف الالتزام الوظيفي حالة غير ملموسة تتجسد في ولاء العمال لمنظماتهم ونجد درجة ثابتة ليست مطلقة وأبعاده متعددة ومؤثرة في بعضها البعض
- يتأثر الإلتزام الوظيفي بمجموعة الصفات الشخصية والعوامل التنظيمية و الظروف الخارجية المحيطة بالعمل .

وتتمثل مخرجات الإلتزام الوظيفي في البقاء في المنظمة وعدم تركها و درجة إنتظام وحضور العاملين والأداء الوظيفي والحماس للعمل والإخلاص للمنظمة(عبد الباقي،2004)

وقد بين (Bochanan,1974) في البحث الخاص في تطوير التزام المديرين بمنظمات العمل ان الالتزام الوظيفي للفرد يمر بثلاث مراحل هي:

مرحله التجربة: وهي المرحلة التي تمتد لعامل واحد ويكون الفرد خلالها خاضع للإعداد والتدريب والاختبار ويكون التوجه الأساسي للسعي والتأمين والتنظيم والتعايش مع البيئة الجديدة، وان الخبرات التي ظهرت خلال هذه المرحلة هي:

- تحديد العمل
- ادراك التوقعات
- وضوح الدور
- التضارب والالتزام والولاء
- ظهور جماعات متلاحمة
- الشعور بالصدمة
- نمو الاتجاهات الجماعية نحو التنظيم

. **مرحله العمل والانجاز** : وتتراوح مدتها بين العاملين الى اربعه اعوام وتلي مرحلة التجربة ,حيث يسعى الفرد من خلالها إلى تأكيد مفهوم للانجاز:

- الاهمية الشخصية
- وضوح الالتزام بالعمل والولاء للمنظمة
- التخوف من العجز الإداري

مرحله الثقة في التنظيم: وتبدأ في السنة الخامسة من تحالف الفرد في التنظيم وتستمر إلى ما بعد ذلك. حيث تتقوى اتجاهاتها الالتزامين التي تكونت بمرحلتين (نعموني،2006)

أما فيما يخص مفهوم الرضا الوظيفي بذلت محاولات متعددة لتحديد مفهوم الرضا الوظيفي،إلا أنه لم يتم الاتفاق بين الباحثين على تحديد تعريف عام له لاختلاف المحاور التي تناولها الباحثون.

فعرفه (سليمان ووهب، 2011، 135) بأنه "مجموعة من المشاعر تجاه الوظيفة، وما تقدمه من مزايا مادية ونفسية واجتماعية للعاملين، والاتجاهات المختلفة نحو عناصر العمل من إدارة، وإشراف، واتصال، وعلاقات اجتماعية ورواتب، ومكافآت مادية ومعنوية، مما يترك أثراً في مستوى أداء العامل وإنتاجيته".كما يمكن تعريفه بأنه درجة إشباع الفرد التي تجعله راضيًا عن عمله مقبلا عليه، ومحققًا لطموحاته ورغباته وميوله المهنية ومتناسبًا مع ما يريده الفرد من عمله وما يحصل عليه في الواقع(عبد السلام،2005).

وبناء على ما سبق فانه يمكن القول بان الرضا الوظيفي هو عبارة عن إحساس داخلي للفرد يتمثل في شعوره بالسعادة والارتياح نتيجة لإشباع حاجاته ورغباته من خلال مزاولته للمهنته التي يعمل بها.

. **محددات الرضا الوظيفي:**

هناك محددات تسهم إسهاما مباشرا أوغير مباشر في تحديد مدى الرضا الوظيفي، تتمثل في ثلاث عوامل هي:

- **أولا:** عوامل ذاتية تتعلق بالفرد نفسه من حيث قدراته، ومهاراته، ومستوى دافعيته، وقوة تأثير دوافع العمل لديه.
- **ثانيا:** عوامل تنظيمية تتعلق بالتنظيم ذاته وما يسوده من أوضاع وعلاقات وظيفية ترتبط بالعمل والعامل، ومن هذه العوامل الرضا عن نظم وأساليب وإجراءات العمل، والرضا عن العلاقة بالرؤساء والزملاء، والرضا عن ظروف وشروط العمل.
- **ثالثاً:** عوامل بيئية وتأثيرها المنظمي على العامل، بالصورة الني تؤثر في رضاه عن عمله ومن هذه العوامل الانتماء الاجتماعي، ونظرة المجتمع الى العامل، ومدى تقديره لدوره، وما يسود هذا المجتمع من أوضاع وقيم، كل ذلك يعكس تأثيره إيجابا وسلبا على اندماج العامل وتكامله مع عمله (الطريفي 2003).

3 – الطريقة والأدوات:

منهج البحث:

بغرض إجراء الدراسة، تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، والذي يُعرف بأنه " استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية، كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها، وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أخرى.

عينة الدراسة:

اعتمدنا لاختيار أفراد عينة دراستنا على معايير " العينة العارضة أو الحدثية " والتي تعرف باختيار أفراد عينة البحث حسب تواجدهم بالصدفة في مكان إجراء البحث الميداني (Contandrio–Poulos et al , 1990: 62) .تكونت عينة الدراسة139 استاذ واستاذ من جامعة(الجزائر02، الجزائر03،جامعة المدية يحيى فارس جامعة البويرة اوكلي محند) وهي موضحة في الجدول التالي:

جدول(1) توزيع أفراد الدراسة تبعاً للجنس والخبرة والدرجة العلمية

المتغير	مستوى المتغير	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	56	**٪40.28**
	انثى	83	**٪59.72**
	المجموع	139	**%100**
الخبرة	أقل من خمس سنوات	82	**٪59**
	من 5–10 سنوات	29	**٪20.86**
	أكثر من عشر سنوات	26	**٪20.14**
	المجموع	139	**%100**
الدرجة العلمية	أستاذ تعليم عالي	30	**٪21.58**
	أستاذ محاضر	45	**٪32.37**
	أستاذ مساعد	64	**46.05**
	المجموع	**139**	**%100**

أداة الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة مقياس الالتزام الوظيفي الذي طوره ألين وماي (Meyer, Allen,1991) تم ترجمته وعرضه على أساتذة مختصين في القياس والتقويم، أما لقياس متغير الرضا الوظيفي، تم بناء استبيان من خلال الاطلاع على بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بنفس موضوع الدراسة الحالية.

وقد اشتملت أداة الدراسة المقدمة للمبحوثين على ثلاثة أجزاء هي:

الجزء الأول: يتضمن المعلومات الشخصية المتعلقة بالأساتذة:(الجنس، العمر، الخبرة، الدرجة العلمية).

الجزء الثاني: الفقرات التي تقيس متغير الالتزام الوظيفي ويتضمن 18 فقرة تتوزع على الأبعاد الثلاثة (الالتزام العاطفي، الالتزام الاستمراري، الالتزام المعياري). وكانت درجات الاستجابة على فقرات هذا المقياس هي خماسية الاستجابة وفق سلم ليكرت(موافق تماما، موافق،موافق نوعا ما، غير موافق، غير موافق تماما) وتتمثل رقميا على النحو التالي(1–2–3–4–5)

الجزء الثالث: يتضمن فقرات استبيان المعد لقياس الرضا الوظيفي وهي 25 فقرة موزعة على (ظروف العمل، العلاقة مع الزملاء، العلاقة مع الرؤساء)

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

تم توزيع الاستبيان على عينة استطلاعية قوامها 32 استاذ واستاذة لأجل معرفة صدق وثبات أداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة استخدمت الباحثة معادلة الفا كرونباخ للتأكد من ثبات أداة الدراسة، حيث طبقت الأداة على عينة استطلاعية قوامها 32 أستاذ واستاذة وقد تم استبعادها من العينة الكلية للدراسة والجدول(02) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول (2) يبين معامل قيم ألفا كرونباخ لقياس ثبات المقياس

مجالات الالتزام الوظيفي	معامل الثبات	الكلي
الالتزم العاطفي	0.85	
الالتزام المستمر	0.89	**0.96**
الالتزام المعياري	0.75	
مجالات الرضا الوظيفي		
ظروف العمل	0.89	
انجاز المهام	0.85	**0.92**
العلاقة مع الرؤساء	0.83	
العلاقة مع الزملاء	0.78	

يتضح من الجدول أن معامل الثبات العام لمحاور الاستبيان مرتفع حيث بلغ (0.96) الإجمالي فقرات الاستبيان فيما تتراوح ثبات المحاور ما بين 0.75 و0.89 وهذه النتائج تدل على ثبات الاستبيان و يسمح بتطبيقه على عينة الدراسة.

صدق أداة الدراسة:

حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:

وتم ذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد السبعة للاستبيان المتمثلة في

جدول (3) يوضح الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

المجالات الخمسة	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
الالتزام العاطفي	**0.98**	
الالتزام المستمر	**0.88**	
الالتزام المعياري	**0.72**	
ظروف العمل	**0.80**	**0.01**
انجاز المهام	**0.85**	
العلاقة مع الرؤساء	**0.83**	
العلاقة مع الزملاء	**0.78**	

يتضح من الجدول ان جميع معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية دالة إحصائيا عند(0.01) حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (0.72) فيما كان الحد الأعلى (0.98) وعليه فان جميع فقرات وأبعاد الاستبيان متسقة داخليا وهذا ما يعكس اتساق المقياس بأبعاده، بالتالي فهو صادق

4- النتائج ومناقشتها:

-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى للدراسة:

حيث نصت فرضية الدراسة الأولى على توجد علاقة ارتباطية قوية بين الالتزام الوظيفي والرضا الوظيفي لدى أساتذة الجامعة ولمعالجتها تم الاعتماد على معامل بيرسون للارتباط.

جدول (4) نتائج معامل الارتباط بين الرضا الوظيفي والالتزام الوظيفي.

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية (SIG)	الدلالة الإحصائية
الالتزام الوظيفي	**99.98**	**10.93**	**0.51**	**0.02**	**دالة إحصائيا**
الرضا الوظيفي	**100.02**	**14.69**			

يوضح لنا الجدول أعلاه أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين متغير الالتزام الوظيفي ومتغير الالتزام الوظيفي كانت 0.51 وبقيمة احتمالية(0.02) وهي قيمة دالة احصائيا على وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) بين المتغيرين عند مستوى دلالة 0.05

وتوكد هذه النتيجة صحة الفرضية الأولى للدراسة وهي وجود علاقة ارتباطية دالة بين الرضا الوظيفي والالتزام الوظيفي لدى الأساتذة الجامعيين وهي علاقة طردية بمعني كلما زاد الرضا الوظيفي زاد مستوى الالتزام الوظيفي.

-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية للدراسة:

نصت فرضية الدراسة الثانية أن مستوى الالتزام الوظيفي عن الأساتذة الجامعيين في حدود المتوسط وللتأكد من صحتها تم معالجتها إحصائيا بتطبيق اختبار كاي تربيع

جدول (5) يوضح مستويات تقدير الأساتذة الجامعيين لالتزامهم الوظيفي.

مجالات الالتزام الوظيفي لدى الأستاذ الجامعي	مستويات الالتزام الوظيفي						اختبار كاي تربيع	الدلالة الإحصائية
	منخفض		متوسط		مرتفع			
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%		
الالتزام العاطفي	39	28	65	47	35	25	10.29	دال إحصائيا
الالتزام المستمر	27	19.42	82	59	30	21.58	40.06	دال إحصائيا
الالتزام المعياري	20	14.38	73	52.51	46	23.10	30.40	دال إحصائيا

يتضح لنا من الجدول (5)أن الفروق في مستوى تقدير الأساتذة الجامعيين لالتزامهم الوظيفي (منخفض/ متوسط / مرتفع) دال إحصائيا في (الالتزام العاطفي والالتزام المستمر والالتزام المعياري) حيثيقدرون التزامهم في حدود المستوى المتوسط.

-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة للدراسة:

حيث نصت فرضية الدراسة الثالثة أن مستوى الرضا الوظيفي لدى الأساتذة الجامعيين في حدود المتوسط وللتأكد من صحتها تم معالجتها إحصائيا بتطبيق اختبار كاي تربيع

جدول (6) يوضح مستويات تقدير الأساتذة الجامعيين لرضاهم الوظيفي.

مجالات الالتزام الوظيفي لدى الأستاذ الجامعي	مستويات الرضا الوظيفي						اختبار كاي تربيع	الدلالة الإحصائية
	منخفض		متوسط		مرتفع			
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%		
ظروف العمل	42	30.21	52	37.41	45	32.37	1.71	غير دال إحصائيا
انجاز المهام	27	19.42	82	59	30	21.49	40.06	دال إحصائيا
العلاقة مع الرؤساء	38	27.33	60	43.16	41	25.49	5.70	غير دال إحصائيا
العلاقة مع الزملاء	37	26.61	67	48.20	35	25.17	4.51	غير دال إحصائيا

يتضح لنا من الجدول (6) أن الفروق في مستوى تقدير الأساتذة الجامعيين لرضاهم الوظيفي (منخفض/ متوسط / مرتفع) دال إحصائيا في مجال(انجاز المهام) حيث يقدرون رضاهم في حدود المستوى المتوسط، اما في مجالا (ظروف العمل، والعلاقة مع الزملاء والعلاقة مع الرؤساء) فهو غير دال إحصائيا.

- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة للدراسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى(0.05) في مستوى الالتزام الوظيفي لدى الأساتذة الجامعيين تعزى لمتغيرات(الجنس ،الدرجة العلمية، الخبرة) وللتأكد من صحتها تم معالجتها إحصائيا بتطبيق اختبار "ت" للفروق بالنسبة لمتغير الجنس و تحليل التباين الأحادي الاتجاه لمعالجة متغير الخبرة المهنية ومتغير الدرجة العلمية

أولا: متغير الجنس بالنسبة للالتزام الوظيفي:

جدول (7) يوضح نتائج قيمة اختبار "ت" للالتزام المهني لدى الأساتذة تبعا لمتغير الجنس.

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار"ت"	القيمة الاحتمالية (SIG)	الدلالة الإحصائية
أنثى	82	77.85	20.73	2.17	0.02	دالة إحصائيا
ذكر	56	84.22	13.86			

تشير النتائج الواردة في الجدول(7) إلى وجود فروق في مستوى الالتزام الوظيفي لدى الأساتذة الجامعيين في جامعة الجزائرية تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيم (ت) 2.17 وهي قيمة دالة إحصائية عند قيمة احتمالية 0.02 وهيّ أقل من 0.05 α وحيث نجد الفروق في الالتزام الوظيفي بين الجنسين لدى الأساتذة الجامعيين يرجع للإناث، فالأستاذات أكثر التزاما من الأساتذة الجامعيين.

ثانيا: متغير الخبرة المهينة بالنسبة للالتزام الوظيفي:

جدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للالتزام المهني تبعا لمتغير الخبرة المهنية.

الخبرة المهنية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	القيمة الاحتمالية (SIG)	الدلالة الإحصائية
أقل من 5 سنوات	5.76	1.30	4.10	0.02	دالة إحصائيا
من5سنوات إلى 10	4.22	1.69			
أكثر من عشر10 سنوات	5.06	1.67			

يوضح لنا الجدول أعلاه نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه ومن خلاله نستنتج انه توجد فروق بين الأساتذة في الالتزام فيما يخص الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات، من5سنوات إلى 10، أكثر من عشر10 سنوات) حيث كانت قيمة "ف" 4.1 بقيمة احتمالية 0.02 وهي قيمة اصغر من 0.05 فهي دالة إحصائيا. كما يوضح الجدول السابق ارتفاع قيمة متوسطات الخبرة المهني المهنية للأساتذة اللذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات ولمعرفة سبب الفروق تم اختبار المقارنات البعدية شيفيهScheffe

جدول (9) نتائج اختبار المقارنات البعدية شفيه Scheffe

الخبرة المهنية	الفروق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية(SIG)	الدلالة الإحصائية
أقل من 5 سنوات	1.54	0.02	دالة
من5سنوات إلى 10	0.7	0.3	غير دالة
أكثر من عشر10 سنوات	0.84	0.2	غير دالة

يتضح لنا من الجدول (9)أن سبب الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الأساتذة الجامعيين في الالتزام الوظيفي تعود للفرق بين الخبرة المهنية أقل من خمسة سنوات واللذين لديهم خبرة مهنية من 5 سنوات إلى 10سنوات 1.54 بقيمة احتمالية 0.02 وهي قيمة اصغر من 0.05 αبينما الفروق في المتوسطات بين المتوسطات للخبرة المهنية من 5سنوات إلى 10سنوات والفرق بين أقل من5سنوات واللذين لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات، لم يكن هناك دلالة إحصائية بينها، حيث جاءت القيمة الاحتمالية أكثر من 0.05، وعليه فأننا مما سبق من نتائج، نستنتج انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغير الخبرة المهنية لصالح الأساتذة اللذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات.

ثالثا: متغير الدرجة العلمية بالنسبة للالتزام المهني

جدول (10) نتائج اختبار التباين الأحادي ANOVA للالتزام الوظيفي تبعا الدرجة العلمية.

الدرجة العلمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	القيمة الأحتمالية (SIG)	الدلالة الأحصائية
أستاذ تعليم عالي	7.04	1.77	2.04	0.1	غير دالة احصائيا
أستاذ محاضر	7.46	1.39			
أستاذ مساعد	6.30	1.91			

يوضح لنا الجدول أعلاه نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه ومنه نستنتج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الجامعيين حسب الدرجة العلمية(أستاذ تعليم عالي واستاذ محاضر، استاذ مساعد) حيث كانت قيمة ف 2.04 بقيمة احتمالية 0.1،اكبر من 0.05 وهي غير دالة إحصائيا.

كما يوضح الجدول السابق عدم ارتفاع في قيمة المتوسطات بين الأساتذة في متغير الدرجة العلمية فهي متقاربة فيما بينها مما أدى إلى انعدام وجود اختلافات في الالتزام الوظيفي يعزي للمتغير الدرجة العلمية.

-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة للدراسة :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المستوى(0.05) في مستوى الرضا الوظيفي لدى الأساتذة الجامعيين تعزى لمتغيرات(الجنس، الدرجة العلمية، الخبرة) وللتأكد من صحتها تم معالجتها إحصائيا بتطبيق اختبار "ت" للفروق بالنسبة لمتغير الجنس و تحليل التباين الأحادي الاتجاه لمعالجة متغير الخبرة المهنية ومتغير الدرجة العلمية

أولا: متغير الجنس بالنسبة للرضا الوظيفي:

جدول (11) يوضح نتائج قيمة اختبار "ت" للرضا المهني لدى الأساتذة تبعا لمتغير الجنس.

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار"ت"	القيمة الاحتمالية (SIG)	الدلالة الإحصائية
ذكر	56	9.53	100.04	2.80	0.03	دالة إحصائيا
انثي	82	9.22	95.89			

تشير النتائج الواردة في الجدول(11) إلى وجود فروق في مستوى الرضا الوظيفي لدى الأساتذة الجامعيين في جامعة الجزائرية تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيم (ت) 2.80 وهي قيمة دالة إحصائية عند قيمة احتمالية 0.03 وهيّ أقل من α=0.05 وحيث نجد الفروق في الرضا الوظيفي بين الجنسين لدى الأساتذة الجامعيين يرجع لذكور، فالأساتذة الذكور أكثر رضا من الأستاذات الجامعيات وهذا قد يعود إن التزامات المرأة الأسرية والمنزلية يتسبب في نقص رضاه الوظيفي تجاه عملها.

ثانيا: متغير الخبرة المهنية بالنسبة للرضا الوظيفي

جدول (12) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للرضا المهني تبعا لمتغير الخبرة المهنية.

الخبرة المهنية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	القيمة الاحتمالية (SIG)	الدلالة الإحصائية
أقل من 5 سنوات	6.76	1.31	3.10	0.02	دالة إحصائيا
من5سنوات إلى 10	5.26	1.52			
أكثر من عشر10 سنوات	7.60	1.22			

يوضح لنا الجدول أعلاه نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه ومن خلاله نستنتج انه توجد فروق بين الأساتذة في الرضا الوظيفي فيما يخص الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات، من5سنوات إلى 10، أكثر من عشر10 سنوات) حيث كانت قيمة "ف" 3.10 بقيمة احتمالية 0.02 وهي قيمة اصغر من 0.05 فهي دالة إحصائيا. كما يوضح الجدول السابق ارتفاع قيمة متوسطات الخبرة المهني المهنية للأساتذة اللذين لديهم خبرة أكثر من10 سنوات ولمعرفة سبب الفروق تم اختبار المقارنات البعدية شيفيهScheffe

جدول (13) نتائج اختبار المقارنات البعدية شفيه Scheffe.

الخبرة المهني	الفروق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية(SIG)	الدلالة الإحصائية
أقل من 5 سنوات	1.51	0.04	دالة
من5سنوات إلى 10	2.34	0.02	دالة
أكثر من عشر10 سنوات	0.84	0.2	غير دالة

يتضح لنا من الجدول (13)أن سبب الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الأساتذة الجامعيين في الرضا الوظيفي تعود للفرق بين الخبرة المهنية (أكثر من خمسة سنوات واللذين لديهم خبرة مهنية من 5 سنوات إلى 10سنوات) بفرق 2.34 بقيمة احتمالية 0.02 وهي قيمة اصغر من 0.05 αبينما الفروق في المتوسطات بين المتوسطات للخبرة المهنية (من 5سنوات إلى 10سنوات والفرق بين أقل من5سنوات كان) ب1.51 وبقيمة احتمالية 0.02 وهي اقل من 0.05 α واللذين لديهم (خبرة أكثر من 10 سنوات واللذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات) لم يكن هناك دلالة إحصائية بينها، حيث جاءت القيمة الاحتمالية أكثر من 0.05، وعليه فأننا مما سبق من نتائج، نستنتج انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغير الخبرة المهنية لصالح الأساتذة اللذين لديهم خبرة (أقل من 5 سنوات والأساتذة اللذين لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات)، وهذا قد يرجع أن الأساتذة اللذين يكون لديهم خبرة أقل من 5 سنوات يكونوا راضين على العمل لان البعض منهم يكون يرى مهنة الأستاذ الجامعي تحقق له امتيازات اجتماعية واقتصادية خاصة، في حين الأستاذ الذي يكون لديه خبرة أكثر من 10 سنوات يتحقق رضاهم المهني بزيادة سنوات الخبرة وزيادات الامتيازات التي تمنحها لهم من المنظمة.

ثالثا: متغير الدرجة العلمية بالنسبة للرضا الوظيفي:

جدول (14) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للرضا المهني تبعا لمتغير الدرجة العلمية.

الدرجة العلمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	القيمة الاحتمالية (SIG)	الدلالة الإحصائية
أستاذ تعليم عالي	5.67	1.22			
أستاذ محاضر	4.82	1.63	3.12	0.1	دالة إحصائيا
أستاذ مساعد	5.61	1.45			

يوضح لنا الجدول أعلاه نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه ومنه نستنتج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الجامعيين حسب الدرجة العلمية(أستاذ تعليم عالي وأستاذ محاضر، أستاذ مساعد) حيث كانت قيمة ف 3.12بقيمة احتمالية 0.1،اكبر من 0.05 وهي غير دالة إحصائيا.

كما يوضح الجدول السابق عدم ارتفاع في قيمة المتوسطات بين الأساتذة في متغير الدرجة العلمية فهي متقاربة فيما بينها مما أدى إلى انعدام وجود اختلافات في الرضا الوظيفي يعزي للمتغير الدرجة العلمية.

- المناقشة العامة لنتائج الدراسة:

- أفرز تحليلنا الإحصائي لمعطيات الفرضية الأولى انه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الالتزام الوظيفي والرضا الوظيفي وهي علاقة طردية تعني كلما زاد رضا الوظيفي زاد مستوى الالتزام الوظيفي لدى الأستاذ الجامعي وتتفق نتائج دراستنا مع دراسة (Bashir, L,2017) التي كانت حول العلاقة بين الالتزام الوظيفي والرضا الوظيفي لدى أساتذة الطور الثانوي والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية بين الالتزام الوظيفي والرضا الوظيفي كما تتفق كذلك نتائج دراستنا مع دراسة خليفات(2009) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الولاء التنظيمي والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الخاصة بالأردن وتختلف مع دراسة(Usha, P. and Sashikumar,2007) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الالتزام الوظيفي والرضا الوظيفي

- أسفرت نتائج التحليل الإحصائي لفرضيتي البحث الثانية والثالثة والتي كانت، تقر أن الأساتذة الجامعيين يقدرون مستوى رضاهم الوظيفي في حدود المتوسط، ومن خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ، الأساتذة الجامعيون يقدرون مستوى رضاهم الوظيفي في حدود المتوسط ويقدرون مستوى التزامهم الوظيفي في حدود المتوسط وهذه النتائج تتفق مع دراسة خليفات(2009) التي توصلت إلى أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الخاصة بالأردن يقدرون ولائهم التنظيمي ورضاهم الوظيفي في حدود المتوسط فما فوق.

- وفي ضوء تحليل نتائج فرضية دراستنا الرابعة اتضح لنا جليا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى مستوى دلالة 0.05 في متوسط تقدير الالتزام الوظيفي لدى الأساتذة تبعا لمتغير الجنس انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية وكانت الفروق لصالح الإناث، وهذه النتائج تختلف مع دراسة(Bashir, L,2017) الذي توصل في دراسته المتعلقة بمدى وجود فروق في الالتزام المهني بين الذكور والإناث لدى أساتذة التعليم الثانوي حيث أسفرت نتائج دراسته أن الالتزام الوظيفي كان عالي لدى الذكور أكثر من الإناث.

كما كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية لمتغير الخبرة المهنية لصالح الأساتذة اللذين يحملون خبرة مهنية أقل من 5 سنوات في حين لم يتبين وجود فروق في متغير الدرجة العلمية

- وفي ضوء تحليل نتائج فرضية دراستنا الخامسة اتضح لنا جليا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى مستوى دلالة 0.05 في متوسط تقدير الرضا الوظيفي، لدى الأساتذة تبعا لمتغير الجنس انه توجد فروق لصالح الذكور إذ نجد الأساتذة أكثر رضا من النساء في الجامعة وهذا النتائج المتوصل اليها تتفق مع دراسة(الشرمان، والجعافرة،2014) التي تناولت درجة الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة وعلاقته بمستوى أدائهم الوظيفي ، حيث توصلت نتائجها أن الرضا الوظيفي لدى الذكور أكثر مما هو لدى الإناث، وقد اختلفت مع دراسة خليفات (2000) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

كما أسفرت نتائج تحليل الفروق في المتوسطات الرضا الوظيفي بين أساتذة الجامعة تبعا لمتغير الخبرة المهني، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 لصالح الأساتذة اللذين لديهم خبرة أكثر من10 سنوات عمل وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الشرمان، والجعافرة،2014) وتتفق هذه النتائج مع دراسة خليفات(2000) التي توصلت إلى نفس نتائج دراستنا الحالية.

في حين أسفرت نتائج هذه الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدرجة العلمية لدى الأساتذة.

5- الخلاصة

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

- إعادة النظر في الحوافز المادية والمعنوية الممنوحة لأستاذ الجامعي.
- إعادة النظر في الأنظمة والتعليمات المعمول بها في الجامعة لتفعيل الالتزام الوظيفي.
- إجراء دراسات أخرى مشابهة يؤخذ بها وجهة نظر الأساتذة في الجامعات الجزائرية على تمويل التعليم العالي.

إجراء دراسات أخرى مشابهة تتناول علاقة الالتزام الوظيفي بالاحتراق النفسي وعلاقة الرضا الوظيفي بالأداء التدريسي لدى أساتذة التعليم العالي.

الإحالات والمراجع:

الخزاعلة، محمد سلمان (2001). *مدى رضا المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين عن تطبيق منحى الإشراف التربوي في محافظة المفرق*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت: الأردن.

خليفات، عبد الفتاح والملاحمة، منى (2009). الولاء التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة الأردنية، *مجلة جامعة دمشق*.25. (3). 298-340.

خليفات، عبد الفتاح (2000).الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 38(58).

رمضان، نعمت (2007). *الضغوط النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات الثانوية في مديرية عمان الأولى*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية الجامعة الأردنية: الأردن.

سليمان، محمد أحمد، ووهب سوسن، عبد الفتاح(2011).الرضا والولاء الوظيفي، قيم وأخلاقيات العمل، درا زمزم للنشر: عمان

جعافرة، صفاء والشرمان، منيرة (2014). درجة الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة وعلاقته بمستوى أدائهم الوظيفي. *مجلة المنارة*. 10 (1).411-445

عبد السلام، سناء احمد.(2005). *العوامل الأكاديمية المرتبطة بالرضا الوظيفي لأستاذ الجامعة: دراسة ميدانية على كلية التربية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس: القاهرة.

عبد الباقي، صلاح الدين محمد (2004). *السلوك الفعال في المنظمات*. الإبراهيمية: الدار الجامعية.

الطريفي، منى عبد الرحمن.(2003).الرضا الوظيفي لدى المرشدين والمرشدات في مدينة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن .

فرحان، وعد عبد الرحيم وعبد الجبار، مروان عبد اللطيف (2015).بناء وتطبيق مقياس الرضا الوظيفي لمشرفي ومشرفات التربية الرياضية في العراق بحث تقدم به. *مجلة جامعة الانبار للعلوم البدنية والرياضية ,(11)3 148-166.*

نعموين، مراد (2006).*علاقة القيم و اتساقها بالالتزام الوظيفي في مرحلة التغير التنظيمي* .أطروحة دكتوراه:جامعة الجزائر.

Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1997), The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 1990, 63,pp.1-18

Porter, L.W, Steers, R.M., Mowday, R.T. &Boulian, P(1974). Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians, *Journal of Applied Psychology*, vol.59, P:604.

Bashir, L. (2017). Job Satisfaction of Teachers In Relation to Professional Commitment. *The*

International Journal of Indian Psychology, *4*(4), 1-8.

Contandriopoulos, Champagne, Potvin, Denis, Boyle. (1990) : *Savoir prépare une recherche .canada* : presse de l université de Montereal .

Shashi, S. (2014). Teaching Competency, Professional Commitment and Job Satisfaction-A Study of Primary School Teachers. *IOSR Journal of Research & Method in Education.* 4(3), 44-64. Retrieved from www.iosrjournals.org

Usha, P. and Sashikumar, P. (2007). Teacher commitment and teachers self-concept as predictors of job satisfaction. *Edutracks*, 6(12), 26-27

Saif, S. K, Nawaz, A., & Jan, F. A. (2012). Predicting job-satisfaction among the academicians of Universities in KPK, Pakistan. *Industrial Engineering Letters*, 2(2), 34-45

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

مشتي، لروية وخطار، زهية (2020). الالتزام الوظيفي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الجامعي(دراسة ميدانية ببعض جامعات الوسط الجزائري). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 134-150.

الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) عند مدمني المخدرات
دراسة عيادية لأربع حالات في منطقة تمنراست

Cognitive style (Impulsivity/reflectivity) to drug-addicts
Clinical study of four drug-addicts in tamanrasset

عزي صالح نعيمة [1،*]، صادقي فاطمة [2]

[1] مخبر الموروث العلمي والثقافي لمنطقة تمنراست، المركز الجامعي موسى أق أخموك بتمنراست (الجزائر)،
naimapsy05@gmail.com

[2] مخبر الموروث العلمي والثقافي لمنطقة تمنراست، المركز الجامعي موسى أق أخموك بتمنراست (الجزائر)،
tnourcine@yahoo.fr

تاريخ الاستلام:23-10-2019 تاريخ القبول: 14-02-2020 تاريخ النشر: 26-04-2020

ملخص: إن هذه الدراسة تهدف إلى تسليط الضوء علي جانب من جوانب النظام المعرفي عند مدمن المخدرات وهو الأساليب المعرفية، و ذلك من خلال محاولة توضيح علاقة الأسلوب المعرفي) التروي/ الاندفاع) بالإدمان على المخدرات، حيث يعتبر هذا الأخير من بين المواضيع التي استقطبت اهتمام الباحثين لما له من أثار صحية نفسية معرفية و اجتماعية سلبية على الفرد والمجتمع.

فمن خلال المنهج العيادي قمنا بدراسة أربع حالات من المدمنين على المخدرات بمنطقة تمنراست، باستعمال المقابلة نصف موجهة واختبار (التروي/الاندفاع) لكاجان. وتوصلنا إلى أن الإدمان على المخدرات يؤدي بالفرد إلى ألإندفاعية، خاصة عند البداية المبكرة وتعداد المواد المستعملة.

الكلمات المفتاحية: الأساليب المعرفية؛ الأسلوب المعرفي(التروي/ الاندفاع)؛ الإدمان على المخدرات؛البداية المبكرة؛ تعداد المواد.

Abstract: Drug-addiction is a hideous phenomenon leads to the spread of different devastating illnesses and the decadence of the ethics and the morals, effects the health psychological and cognition person life, especially in his cognitive style.

Thisclinical study aims to presentthe relationbetween cognitive style (impulsivity /reflectivity)anddrug- addiction to four addicts in Tamanrasset city.

We used the clinical interview and Kagan scale (Impulsivity/ Reflectivity), and the result was like our expectation (Addiction makes the individual impulsive, especially at poly-drug and early-drug.

Keywords: Addiction- drug; cognition styles; Impulsivity/ reflectivity- style; poly-drug; early-drug.

*المؤلف المراسل: naimapsy05@gmail.com.

1- مقدمة

يعتبر موضوع الإدمان على المخدرات احدي المواضيع التي استقطبت اهتمام المجتمعات خلال الآونة الأخيرة وذلك موازاة مع شيوع ظواهر أخري مثل: العنف، الانتحار، واختطاف الأطفال وغيرهم.

فالجرائد الصادرة والأخبار المذاعة في الجزائر لم تخلو من يوم لآخر عن أخبار المخدرات كاستعمال أو كمتاجرة، وهي ظاهرة مست كل فئات المجتمع علي شكل مؤثر ومتأثر، حيث "كشف الديوان الوطني لمكافحة المخدرات و إدمانها في الجزائر عن الحصيلة الإحصائية للسداسي الأول من سنة 2019عن 5432 شخص مدمن في إطار العلاج فقط، من بينهم1165متزوج و 3920 أعزب و347 حالة أخرى، 5011 ذكور، 421 إناث و 254 مدمن في سن أقل من 15 سنة و 1947 ما بين16-25 و 2148 مابين 26-35 و 1053 أكثر من 35 سنة، هذا العدد من المدمنين للسداسي الأول من سنة 2019 يحوي 578 طالب و 1992 عامل و2862 بدون عمل، و كان من بينهم كذلك 2035 من متعددي الإدمان" الديوان الوطني لمكافحة المخدرات وإدمانها (2019).

وولاية تمنراست من بين الولايات الجزائرية التي تعاني هي كذلك من هذه الظاهرة، فهي ليست بمنأى عما يحدث وطنيا، حيث" وصل عدد المدمنين في إطار العلاج فقط لسنة 2018 حسب إحصائيات مدرية الصحة والسكان لولاية تمنراست إلى 122شخص، 32 متزوج و 90 أعزب، 118ذكر و 4 من الإناث، أما بالنسبة للأعمار التي هي في وضعية علاج فكانت 0 شخص بالنسبة للأشخاص أقل من 15 سنة و 19 شخص ما بين 16- 25 سنة و 60 شخص مابين 26- 35 سنة و 43 شخص أكثر من 35 سنة، من بين هؤلاء المدمنين نجد 1 من الطلبة، 64 من العمال و 57 بدون عمل، أما عن المادة المستهلكة فنجد 23 شخص يستعمل القنب Cannabis، 55 شخص يستعمل الأدوية النفسية Psychotropes و 44 شخص متعدد الإدمان Poly-toxicomanie"مدرية الصحة و السكان لولاية تمنراست(2018).

فالإدمان على المخدرات كان و أصبح من الظواهر المنتشرة يؤثر على الفرد صحيا، نفسيا، معرفيا، أسريا واجتماعيا، لذلك جاءت هذه الدراسة العيادية لتوضح تأثير الإدمان على المخدرات على الجانب المعرفي وبالخصوص الأساليب المعرفية للفرد، أي علاقة الإدمان على المخدرات بالأساليب المعرفية، متخذة الأسلوب المعرفي(الاندفاع/ التروي) مثال لذلك، و مستخدمة المنهج العيادي، بدراسة أربع حالات من المدمنين على المخدرات في منطقة تمنراست، و ذلك من خلال المقابلة النصف موجهة و اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (لكاجان، حمدي الفرماوي في البيئة العربية)، حيث توصلت هذه الدراسة إلى حقيقة أن الإدمان على المخدرات يجعل من الفرد يميل أكثر إلى القطب الاندفاعي خاصة في ظل تعداد المواد المستعملة و البداية المبكرة.

1-1- إشكالية وفرضية الدراسة:

إن الإدمانaddiction’ايمثل حاليا جزء من اضطراب استخدام المواد، حيث "يتضمن هذا الأخير تصنيفين أساسين وهما: سوء استخدام المواد واعتمادية المواد حسب الدليل التشخيصي الخامس، فالاعتمادية تتصف بوجود تأثيرات كل من التحمل والانسحاب، أما سوء الاستخدام فهو نمط من استخدام المادة يحدث على الرغم من معرفة ألآثار السلبية للمادة، بحيث لم يتطور الأمر إلى اعتمادية كاملة"(غرهام، 2016- 546- 550).

إن"سوء استخدام المواد أصبح من مشكلات المجتمع الكبرى، فهؤلاء غالبا ما يدفعون ثمنا غاليا للاعتمادية على هذه المواد، من فشل في العلاقات، و فقدان العمل و الصحة، والموت المفاجئ، كذلك فإن المجتمع يدفع ثمنا

غاليا في ضوء انخفاض الإنتاج و الأضرار التي يتركها سوء استخدام المواد على مصادر الصحة القومية"(غرهام، 2016، 544- 545).

كما قامت العديد من الدراسات بالكشف عن مختلف أثار إدمان المخدرات حيث بينت الدلائل التشخيصية على مختلف العصور (DSM,CIM)هذا،وفي دراسةلبدوي و سعدات (2016) حول الآثار الصحية والنفسية لتعاطي شباب الجامعة للمواد المخدرة قاما بإظهار العديد من الآثار الصحية والنفسية والاجتماعية، فمن الناحية الصحية مثلا يلاحظ عدة تأثيرات على الجهاز العصبي(الإصابة في القوى العقلية والقدرات الفكرية)، الجهاز التنفسي(السرطان الشعيبي)، الجهاز الدموي(تعقيدات على مستوى الكريات الدموية)، الجهاز الهضمي (سرطانات مختلفة)، الجهاز التناسلي (ضعف القدرة الجنسية عند الرجل والبرودة الجنسية عند المرأة) اضطرابات على المستوى الحركي، الجهاز البولي و غيرهم.

وهو ما توصلت إليه كذلك دراسة بن زيطة (2017) حول المخدرات و تأثيرها على الفرد و المجتمع إلى أن" الإدمان على المخدرات على اختلاف أنواعها تحدث تأثير كبيرعلى الجهاز العصبي المركزي، الأمر الذي ينتج عنه ضعف عام في أداء الوظائف العقلية و العضوية، كجفاف الفم و الرغبة في النوم وانخفاض معدل التنفس، مما قد يؤدي إلى توقف الرئتين و الموت فجأة، تضييق حدقتي العينين وبطء النبض و إحداث الغثيان، الإمساك، شلل مراكز التنفس، و انخفاض في الضغط و غيبوبة شديدة"، بالإضافة إلى معاناة المدمن من الأمراض الخطيرة كالإصابة بالسرطانات، والوقوع في مرض فقدان المناعة المكتسبة (VIH).

هذا من الناحية الصحية أما من الناحية النفسية الاجتماعية، فالإدمان على المخدرات بكل أنواعها يؤدي إلى إصابة الفرد بعدة اضطرابات نفسية سلوكية و اجتماعية، حيث يؤكد (عبد الرحيم 1998 ؛ فهمي 2001)" أنه من أثار تعاطي و إدمان المخدرات فقدان التعامل مع الآخرين، فقدان التعامل في المواقف الاجتماعية مع الأسرة و المجتمع، عدم تقدير وجهات نظر الآخرين، ضعف ارتباط الاتجاهات التي يتمسك بها المتعاطي مع اتجاهات المجتمع وغالبا ما تكون سلبية، عدم القدرة على التكيف مع المجتمع، التفكك الأسري لعدم قدرة المتعاطي على القيام بدوره الأسري، عدم المشاركة في المجاملات و حل المشكلات الأسرية"(المشرف والجوادي، 2011، 58).

فهم" يعانون من عدم قدرتهم على التكيف الشخصي و الاجتماعي " (زهران، 1985، 457) كما أنهم "قد يعانون من مشكلات في ووظائفهم و أعمالهم لان الإدمان يعرقل جوانب كثيرة من حياتهم، يصبحون غير قادرين على التحكم في سلوكياتهم لدرجة قد يقعون في مشكلات مع القانون" (كرايج، 2008، 90)، زيادة إلى ما توصلت إليه دراسات في مجال علم النفس المرضي المعرفي" التي تظهر وجود علاقة قوية للسلوك ألإدماني مع العدوانية والاندفاعية"(Karray et Derivois, (2011، فهم إذن لا يتحكمون في انفعالاتهم، إندفاعيون ومتسرعون كما أنهم حسب (ليز وفرانز) "يملكون معتقدات قوية حول قدرة المخدر على تعديل المزاج فالبعض تخفف الضجر وأخرى تساعد على الاسترخاء، و أخرى تمنح الطاقة والإحساس بالقوة"، صادقي(2014).

إذن "فالمواد المخدرة بأنواعها المختلفة تؤثر على الحالة النفسية و المزاجية للأشخاص عن طريق تأثيرها على الجهاز العصبي المركزي، فتدخل عبر الدورة الدموية و تخرق الحاجز الدموي للمخ Blood-Brain-Barrie وتدخل إلى مناطق المخ المختلفة(لكل مادة من المواد منطقة مختلفة تكون هدفا لها) فتتجه إلى مراكز التنفس و القلب ومراكز التحكم في الأوعية الدموية والمراكز الحسية

و مراكز المتعة و الألم ومناطق إنتاج الأفيونات الداخلية و مراكز الذاكرة والتوازن والتناسق الحركي للجسم ومناطق تنظيم حرارة الجسم و المناطق المسئولة عن إنتاج الهرمونات وغيرها" براهمة (2000).

ومن الناحية المعرفية" فهو يمس عمليات الانتباه، الإحساس، الذاكرة، الإدراك، مستوى حل المشكلات واتخاذ القرار، حيث "تتسم القدرة على اتخاذ القرار لدى مدمني المخدرات بالانخفاض"(مناهل،2018، 104) كما أن العديد من المعطيات تؤكد على وجود ضعف في آلية اتخاذ القرار وصعوبات في مستوى حل المشكلات(Billieux etVander(2009

فهو يؤثر إذن " على بعض العمليات الذهنية كالانتباه والذاكرة ونقص القدرة على الطموح ويصاب المدمن بزيف الإدراك الحسي واختلال الأحجام والأشكال والمسافات وعدم القدرة على التركيز على ما يصيبه من هلوسات بصرية وسمعية" بن زيطة (2017)، مع " تدني القدرة على التركيز والاستيعاب والتذكر "براهمة (2000).

وبالتالي فهو يؤثر على الأساليب المعرفية المتضمنة لكل تلك العمليات،لان" لأسلوب المعرفي مرتبط بعمليات الإدراك و التذكر و التخيل و حل المشكلات واتخاذ القرارات"(العتوم، 2004، 285)، و هو حسب الفرماوي (1994) "طريقة الفرد المميزة في الإدراك و التفكير و التخيل"(عبد الواحد يوسف، 2010، 554)، فالأسلوب المعرفي إذن هو من التوظيفات المعرفية، التي يعتبرها Allport(1937) "متغير من متغيرات الشخصية يرجع إلى قدرة الشخص على التكيف" (Milot,1996,5) فهي" محكا هاما في تصنيف الأفراد، و لكن ليس تصنيفا ثنائيا متطرفا بل هو تصنيف على متصل فيبدأ ببعد (الاندفاع مثلا) وينتهي ببعد أخر (التروي)" (إبراهيم، 2010، 562).

وبالرغم من قلة الدراسات العلمية- حسب إطلاعي- التي تعمل على توضيح العلاقة بين الإدمان والأساليب المعرفية للفرد، إلا أن كل تلك المعطيات التي تناولناها حول المعاش الصحي النفسي، المعرفي والاجتماعي للمدمن على المخدرات هي عبارة عن مؤشرات تجعلنا ندرك بأن الإدمان على المخدرات من السلوكيات والأفعال الخطرة على الفرد والمجتمع من جهة، ومن جهة ثانية تجعلنا نتوقع كذلك بأن طريقة مدمن المخدرات المفضلة في إدراك الواقع والتفكير وحل المشكلات و اتخاذ القرار تتسم بالاندفاعية، لأنه" هناك العديد من المعطيات التي توحي بوجود صعوبات في التحكم الذاتي (مستوي مرتفع من الاندفاعية) عند الأشخاص الذين يظهرون سلوكيات إدمانية" Billieux etVander(2009) ولأن " الإندفاعيون غالبا ما يتسرعون في أداء المهمات و لا يدققون في جميع عناصر المواقف مما يتسبب في وقوعهم في أخطاء كثيرة أو اتخاذ قرارات متعجلة(Mohan (1993،كما يتميز أصحاب هذا النمط بسرعة الانفعال في المواقف الصعبة أو الحرجة وغالبا ما تتأثر استجاباتهم بحالة الانفعال هذه، أما الأفراد الذين يمتازون بالنمط التأملي (المتروي) هم أكثر ميلا للتأني في تنفيذ المهمات و أكثر تفحصا للعناصر المرتبطة بالمواقف، و بالتالي فهم أقل وقوعا في الأخطاء واتخاذ قرارات متسرعة غير مدروسة "(الزغلول والزغلول، 2003، 91).

كما بينت دراسة ل الزيات (2001) لبعض أبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني المرتبطة بأسلوبي (الاندفاع- التروي) و (الاعتماد-الاستقلال) عن المجال لدى طلاب الجامعة توصل إلى أن نزعة الاندفاع لدى المندفعين تؤدي إلى إدراك جزئي عابر لمحددات الموقف المشكل لا يمكنهم من اشتقاق علاقات بين هذه

المحددات و بين ما هو ماثل في بنائهم المعرفي، فيشتقون أو ينتجون معلومات غير ذات الصلة، ومن ثم تبدو استجاباتهم أقل فعالية و يرتفع معدل الأخطاء لديهم و هذا يفسر فشل المندفعين في اشتقاق أو استنتاج و تنفيذ الاستراتجيات الملائمة للحل"(الزيات، 2001، 606).

ومن خلال ما سبق تم تحديد إشكالية البحث في التساؤل التالي:

- هل يظهر مدمن المخدرات في منطقة تمنراست أسلوب معرفي ذو قطب جد اندفاعي؟

وانطلاقا من هذا التساؤل صغنا الفرضية التالية:

- يظهر مدمن المخدرات في منطقة تمنراست أسلوب معرفي ذو قطب جد اندفاعي.

1-2- أهداف الدراسة: نهدف من خلال هذه الدراسة تحقيق ما يلي:

- الوقوف على بعض الخصائص المعرفية عند مدمني المخدرات في منطقة تمنراست(طبيعة الأساليب المعرفية).
- التركيز على الأسلوب المعرفي في إعداد البرامج التأهلية، لان الإدمان يجعله من عوامل الخطر الأساسية التي تؤدي إلى الاستمرار في الإدمان والانتكاسة، والإصابة بالأمراض.

1-3- تحديد مفاهيم الدراسة

1- المخدرات: من التعريفات العلمية للمخدر انه" مادة كيميائية تسبب النعاس والنوم أو غياب الوعي المصحوب بتسكين الألم، وكلمة مخدر ترجمة لكلمة Norcoyic المشتقة من الإغريقية Norkosis التي تعني يخدر أو مخدرا"(الدمرداش، 1982، 10)، فهي" مشتقة من الفعل خدر يعني كل ما يؤدي إلى الفتور والكسل والاسترخاء والضعف والنعاس والثقل في الأعضاء، وقد يمنع الألم قليلا أو كثيرا"(زهدي محمد، 1990، 5)، كما أنها" تعني كل ما يشوش ويخدر العقل وقد ينام الفرد من جراء تعاطيه، و هي كل مادة مهبطة أو منشطة أو مهلوسة استعملت في غير غرضها و حجمها الصحيح دون مسؤولية أو رقابة طبية"(أبو جناح، 2000، 29).

2-الإدمان على المخدرات: عرف الإدمان على المخدرات من قبل منظمة الصحة العالمية بأنه" حالة من التسمم الدوري آو المزمن الضار بالفرد و بالمجتمع و ينشأ ذالك عن الاستعمال المتكرر للعقار الطبيعي أو المصنع، و يتصف ذلك بنشوء حاجة أو رغبة ملحة لا يمكن قهرها أو مقاومتها للاستمرار في تناول العقار و السعي الجاد للحصول عليه بأي وسيلة ممكنة لتجنب الآثار المزعجة المترتبة عن عدم توفره، كما يتصف ذلك بالميل نحو زيادة كمية الجرعة و يسبب ذلك حالة من الاعتماد النفسي أو العضوي على العقار، و قد يدمن المتعاطي أكثر من مادة واحدة، كما إن أعراض الإدمان تختلف بصورة كبيرة من مادة إلى أخرى بسبب التأثير الفارماكوديناميكي للمادة " (الزراد ،2009، 17).

فالمدمن على المخدرات إذن هو ذلك الشخص الذي يظهر حالة إدمان، "هو ذلك الشخص الذي ربط حياته بعقار من العقاقير و تعود عليه، أو على مادة أخرى من المواد المخدرة أو المنبهة والتي لا يستطيع الامتناع عنها و عن تعاطيها بل و يبحث عنها، و في حالة عدم وجودها يعجز عن ممارسة حياته و عمله العاديين و يعيش في حالة نفسية سيئة و مضطربة(المهندي، 2013، 56) فهو" الشخص الذي يتعود على تعاطي عقار معين مثل الكحول أو المخدرات، و في حالة توقف تعاطيه يشعر بحالة من الاضطراب النفسي و الجسمي حتى يتناول جرعة من المادة التي تعود عليها(البريثن، 2002، 17).

3-الأساليب المعرفية: تعتبر الأساليب المعرفية حسب الشرقاوي (1985)" أساليب يمكن بواسطتها الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد ليس فقط في عملية الإدراك و العمليات المعرفية الأخرى وإنما هي متداخلة مع البناءات الوجدانية و الدافعية كجزء من الشخصية الكلي، فهي تعكس الكيفية التي يقوم بها الفرد في عمليات تجهيزأو تكوين المعلومات المرتبطة بالمشكلات التي تواجهه" (الخولي، 2002، 40)، وتصنف إلى عدة أصناف و لكل صنف قطبين، و لكل قطب مميزات خاصة، حيث نجد مثلا، حسب الشرقاوي: الاعتماد في مقابل الاستقلال على المجال الإدراكي التبسيط المعرفي مقابل التعقيد المعرفي، المخاطرة في مقابل الحذر، الاندفاع في مقابل التروي التسوية في مقابل الإبراز، تحمل الغموض في مقابل عدم تحمل الغموض،التمايز التصوري، البأورة مقابل الفحص، الانطلاق في مقابل التعقيد، الضبط المرن في مقابل الضبط المقيد" (إبراهيم، 2010).

فالمتأمل أو المتروي مقابل المتسرع أو المندفع مثلا يتعلق بسرعة الاستجابة نحو المواقف المختلفة فيميل أصحاب الأسلوب المندفع إلى الاندفاع و الاستجابة المتسرعة للمثيرات مما يجعلهم عرضة لارتكاب للأخطاء، بينما يميل أصحاب الأسلوب المتأمل إلى التروي والتفكير بشكل عميق مما يقلل من احتمالية القيام باستجابات خاطئة، ويتميز أصحاب البعد المتأمل في هذا الأسلوب المعرفي بمهارات عالية في مجال التفكير الناقد والتأملي و غالبا ما ينتمون إلى النمط ب في السلوك أو الشخصية "(العتوم، 297،2004-298).

وقد" أكدت الدراسات التي قامت بقياس متغير (الاندفاع/التروي) أن المقارنة من حيث الأداء بين المتروي والمندفع توضح أن الشخص الذي يتسم بالتروي يتميز على المندفع في ثلاث خصائص أدائية، هي: إن استجابته تستغرق وقتا أطول، استجابته تصدر بعد جمع معلومات أكثر، إن معلوماته أكثر اتساقا من المعلومات التي يجمعها الاندفاعي. وعلى الرغم من أن أسلوب (التروي/الاندفاعي) صيغة بصورة الثنائية القطبية إلا أن(1966)Kagan"تنبه إلى تصنيف هذا الأسلوب المعرفي على أربع فئات في ضوء متغيري القياس وهما زمن كمون الاستجابة (السرعة) وعدد الأخطاء (الدقة)، وعلى ذلك فان أسلوب (التروي /الاندفاع) يتضمن في جوهره أربعة أنماط وهي:

- التسرع مع الدقة: نمط يكون فيه زمن الكمون قصير وعدد الأخطاء قليل.
- التروي: نمط يكون فيه زمن الكمون طويل وعدد الأخطاء قليل.
- الاندفاع: نمط يكون فيه زمن الكمون قصير وعدد الأخطاء كثير.
- بطئ مع عدم الدقة: نمط يكون فيه زمن الكمون طويل وعدد الأخطاء كثير(إبراهيم، 2010، 563- 564).

إذن فالأمر الذي يفصل بين المتروي والمندفع هو الدقة والسرعة على الأداء أمام مهمة معينة.

1-4-المفاهيم الإجرائية للبحث

1- المدمن على المخدرات في هذه الدراسة هو الذي يظهر حالة إدمان حسب منظمة الصحة العالمية والمتردد على مصلحة الأمراض العقلية بمستشفى مصباح بغداد تمنراست، والمركز الوسيط لعلاج الإدمان ومتابعة لاضطرابات النفسية و العقلية بأدريان، ولاية تمنراست،مهما كان نوع المادة، مهما كان العمر، مهما كان الجنس، مهما كان المستوى التعليمي، مهما كانت الوضعية الاجتماعية، المهم هو أنه مدمن مخدرات.

2–المتروي/المنـدفع: هـي الدرجـة التـي يتحصـل عليهـا المـدمن فـي اختبـار مضـاهاة لأشـكال المألوفـة ل . (حمـدي الفرمـاوي) وهـو فـي الأصـل اختبـار لـ (كاجـان) وقـام(حمـدي الفرمـاوي) بإعـادة بنـاءه ليناسـب البيئة المصرية.

2. الطريقة والأدوات:

2. 1– منهج الدراسة:إن لكل دراسة علمية منهج لابد من إتباعه يتلاءم مع نوع البيانات والمعطيات والهدف المرجو للوصول للحقيقة، حيث استعملنا في هذه الدراسة المنهج العيادي في إطار دراسة حالة الذي" يهدف إلى فهم أفضل للعميل وتشخيص مشكلاته وطبيعتها وأسبابها واتخاذ التوصيات الإرشادية والتخطيط للخدمات الإرشادية اللازمة.والهدف الرئيسي لدراسة حالة هو تجميع المعلومات ومراجعتها ودراستها وتحليلها أي وضع وزن إكلينيكي لكل منها، ومصادر المعلومات في دراسة الحالة:الملاحظة الإكلينيكية للعميل من خلال المقابلة والفحص السيكولوجي وملاحظات الآخرين الذين يعرفون العميل، البيانات الكمية والكيفية المتمثلة في نتائج الفحوصات الطبية والاختبارات السيكولوجية، البيانات التاريخية المستمدة من السجلات والوثائق، والمقابلات وتشمل التاريخ العائلي والشخصي والاجتماعي والتعليمي وهي البيانات التي تلقى ضوءاً على نشأة مشكلات العميل وأصولها (الشقير، 2002، 60).

2. 2–مجموعة البحث وخصائصها: إن المجتمع الأصلي لهذه الدراسة يتمثل في فئة المدمنين على المخدرات وبالتالي فإن العينة هي عينة قصديه تحقق أغراض البحث وتخص كل المدمنين على المخدرات المترددين على مصلحة الأمراض العقلية بمستشفى مصباح بغداد تمنراست والمركز والوسيط لعلاج الإدمان ومتابعة الاضطرابات النفسية والعقلية بادريان، تمنراست، و تمثلت في 4 حالات.

جدول (1) خصائص مجموعة البحث

مجموعة البحث	السن	بداية الإدمان	مدة الإدمان	المواد المستعملة
حالة 1	31 سنة	15 سنة	16 سنة	البانغو(الكيف المعالج) +Tranxeneالآن
الحالة2	35 سنة	16 سنة	19 سنة	الخمـر–السليسـيون–الكيـف المعـالج–ليسـانس–الترامادول–قوروقورو
حالة3	32سنة	12 سنة	20سنة	الكيف المعالج–الخمر– الترمادول
الحالة 4	38 سنة	12 سنة	26سنة	السليسـيون–القنـب المعـالج(البـانقو +الشـيرة)–الترمادول

2. 3- الحدود المكانية والزمنية: لقد أجريت هذه الدراسة خلال شهر جوان وأوت من سنة 2019، في مصلحة الأمراض العقلية للمؤسسة العمومية تمنراست، أين يوضع المدمنون في حالة استشفاء ليس بحثا عن التوقف وإنما لعلاج نوبات الهياج و ألآلام العضوية الناتجة عن استعمال جرعة كبيرة أو مادة مختلفة، و في المركز الوسيط بأدريان لمتابعة الأمراض العقلية و المدمنين، أين يأتي المدمن للمساعدة على التوقف، لكنه يسقط في إشكالية الإدمان المتعدد بين المخدرات و الأدوية النفسية.

2. 4- أدوات الدراسة

.1-المقابلة العيادية: تعتبر المقابلة من أهم وسائل البحث والتقصي، حيث عبّرت عن هذه الأهميةC.CHILANDفي كتابهاL'entretien cliniqueواعتبرتها تبادلات حوارية بين الفاحص والمفحوص، تبادلات معقدة تهدف إلى جعل هذا الأخير في حرية كلامية يعبر بها عن ما يحس به، ولا ترتكز على ما يقول فقط فهناك حيز كبير لكل مالا يقوله (الصمت، الحركات وغيرهما)أي التركيز على المحتوى الظاهر والكامن لكل ما يجري داخل العيادة (Chiland , 1989, 6-27)،كما"تصبح المقابلة العيادية للنفساني العيادي الذي يعرف كيفية الإصغاء للكلمات ونبرة الصوت، طريقا للمعرفة الحقيقية على النفساني حسن الإصغاء لكل ما هو مجهول ومقلق، وعليه استخدام مختلف الوسائل التي تمكنه من التعرّف على مقومات شخصية المفحوص وكيفية تفاعلها مع البيئة المحيطة بها بشكل معمق، هذا بالإضافة لضرورة اللجوء لمختلف الوسائل الكفيلة بتمكين النفساني من جمع البياناتحول المفحوص" (عباس،2003، 8).

حيث كانت المقابلة في هذه الدراسة مقابلة نصف موجهة للحصول على معلومات من طرف المبحوث تخص عدة مجالات تهم هذه الدراسة، من خلال بناء دليل للمقابلة، يحوي جوانب: المعلومات الشخصية، السوابق الإدمانية، أثار الإدمان خاصة على الجانب المعرفي.

.2- مقياس الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع)

مقياس (المتروي/المندفع)من خلال اختبار (حمدي الفرماوي) (اختبار مضاهاة لأشكال المألوفة) وهو في الأصل اختبارل(كاجان) وقام(حمدي الفرماوي) بإعادة بناءه ليناسب البيئة المصرية، ويرمز له بMEFT حيث أصبحت هذه الأداة الدليل الأساسي في قياس هذا الأسلوب المعرفي، ويتضمن محتوى اختبارMEFT ت ا م 20 عدة أشكال تسمى بالبدائل، وشكل واحد يسمى بالنموذج، حيث يتم مقارنة هذه البدائل بالنموذج على أن تكون هذه البدائل مختلفة اختلافا بسيطا عن النموذج، و تتراوح البدائل في هذا الاختبار من ثلاث إلى ستة أو ثمانية وذلك طبقا للمرحلة العمرية التي يطبق فيها الاختبار، وتتطلب إجراءات هذا الاختبار أن يطابق المفحوص النموذج مع البدائل حتى يحصل على واحد من هذه البدائل وهو الذي يتطابق مع النموذج حيث تبقى البدائل الأخرى مشابهة مع النموذج و لكنها غير متطابقة وعلى ذلك فإنه يحث على استجابات مشكوك فيها، ويقوم الفاحص بحساب زمن كمون الاستجابة الأولى و عدد الأخطاء، حيث يشمل هذا الاختبار على مقياسين هما:

أ-المقياس الأول: وهو يقيس السرعة وفيه يؤخذ متوسط الزمن الذي يأخذه المفحوص بين تقديم المشكلة(الصورة) والاستجابة الأولى سواء كانت هذه الاستجابة صحيحة أو خاطئة، ويمثل هذا المقياس كمون الاستجابة.

ب-المقياس الثاني: وهو يعبر عن الدقة، حيث تقدر بواسطة العدد الكلي للبدائل غير الصحيحة التي يختارها المفحوص، ويمثل هذا المقياس عدد الأخطاء"(الخولي، 2002، 132).

1. 5 –الخصائص السيكومترية لأداة القياسMEFT–ت ا م 20، اختبار مضاهاة (تزاوج) الأشكال المألوفة

.1 –الصدق: قام" الفرماوي (1985) بحساب صدق هذا المقياس وذلك بحساب معامل الارتباط بين الزمن وعدد الأخطاء على اختبار تزاوج الأشكال المألوفة واختبار لفظي أعده لقياس التأمل والاندفاع وذلك على عينة قوامها 100 طالب ثانوي، وقد بلغ معامل الارتباط بين الاختبار اللفظي وكل من الزمن المستغرق في الإجابة (0.24) وعدد الأخطاء المحسوبة على اختبار تزاوج الأشكال(0.68) والقيمتان دالتان إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.01)، كما قام صعدي(1999) بالتأكد من صدق الاختبار على البيئة السعودية وذلك عندما أجرى دراسة على المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بمنطقة جازان، حيث تأكد من صدقه فوجد معامل الارتباط بين الزمن وعدد الأخطاء لمجموعة المتروين (0.11) ومعامل الارتباط بين الزمن وعدد الأخطاء لمجموعة المندفعين تساوي (0.24)، أما معامل الارتباط بين الزمن وعدد الأخطاء لمجموعة الآخرين كانت(0.48) "(معتوق، 2017، 239).

أما بالنسبة لصدق الاختبار في البيئة الجزائرية فكان من خلال الدراسة التي قامت بها بنين(2014) حول علاقة الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاعي) بالاختيار الدراسي، وتوصلت إلى أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية قد تراوحت بين (0.432) بالنسبة لبعد زمن الكمون وبين (0.665) و(0.331) بالنسبة لبعد عدد الأخطاء، مما يثبت وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وهو ما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاختبار ببعديه. كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين زمن كمون الاستجابة الأولى وعدد الأخطاء وكانت النتيجة معامل ارتباط(0.42–) عند مستوى دلالة(0.01) وهو ارتباط عكسي دال إحصائيا عند مستوى(0.01) بين بعدي اختبار تزاوج الأشكال المألوفة، أي كلما ارتفع زمن الكمون كلما نقص عدد الأخطاء (بنين، 2014، 96–97).

كذلك قامت معتوق (2017) في دراسة بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بسمات الشخصية والتفاؤل غير واقعي لدى سائقي الشاحنات المتورطين في حوادث المرور مفضية إلى الموت إلى التأكد من ذلك وتوصلت إلى أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والمعدل الكلي لفقراته دالة إحصائيا، حيث تراوحت قيمة ت المحسوبة بين(0,892 و0,414) و هي أكبر من قيمة ت المجدولة، و منه تعتبر فقرات المقياس صادقة ومتسقة داخليا مع المجموع الكلي لدرجاته، أما بالنسبة لبعد كمون الاستجابة، فتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة (شكل) و الدرجة الكلية لفقرات المقياس، وهذا بالنسبة لزمن الاستجابة الأولى، فكانت معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس و المعدل الكلي لفقراته دالة إحصائيا، حيث تراوحت قيمة ت المحسوبة بين (0.695 و 0.314) وهي أكبر من قيمة ت المجدولة و منه تعتبر فقرات المقياس صادقة ومتسقة داخليا مع المجموع الكلي لدراجاته (معتوق، 2017، 241–243).

. 2– الثبات: لقد قام حمدي الفرماوي (1985) بحساب الثبات، حيث بلغ معامل ثبات الزمن المستغرق في الاستجابة (0.85) و عدد الأخطاء (0,68)، و في نفس المجال قام الصعدي، (1999) بإعادة الاختبار وذلك للتأكد من ثباته فوجد أن معامل الارتباط لكل من الزمن و عدد الأخطاء في التطبيقين كالتالي (0.995) للزمن و (0.901) للأخطاء (معتوق، 2017، 244).

أما في البيئة الجزائرية قامت بنين(2014) بحساب الثبات بطريقتي التجزئة النصفية(زمن الكمون 0.91 وعدد الأخطاء 0.71) والفا كرونباخ (زمن الكمون 0,93 و عدد الأخطاء 0,75)، فقيم معاملات

الثبات عالية ودالة إحصائيا عند مستوى 0.01 (بنين، 2014، 98)، كذلك قامت معتوق(2017) بقياس ثبات الاختبار، حيث قامت من التحقق باستعمال معامل الفاكرونباخ، وتوصلت إلى مستويات عالية من الثبات(بالنسبة لبعد كمون الاستجابة0,958) و(بالنسبة لبعد الدقة 0.827) (معتوق، 2017، 245).

إذن فاختبار تزاوج الأشكال المألوفة صادق وثابت في البيئة العربية والجزائرية، وهذه هي الخصائص السيكومترية التي اعتمدتها الباحثة في هذه الدراسة.

3-النتائج ومناقشتها:

3. 1- ملخص المقابلات

1-الحالة الأولي: يبلغ من العمر 31 سنة، موظف، مستوى جامعي(ليسانس)، متزوج من امرأة عاملة وذات مستوي جامعي هي كذلك، له أطفال، هوايته الكتابة، الرتبة الخامسة بين 7إخوة، الوالدان علي قيد الحياة الأم دون مستوي دراسي، الأب متقاعد. هو الآن في حالة استشفاء في مصلحة الأمراض العقلية لأنه قرر أن يتوقف لكنه شعر بحالة اكتئاب شديدة، علي إثرها تناول جرعة معتبرة جعلته في حالة اضطراب سلوكي حاد، أما اقتصاديا فعلي المستوي العائلي دخل متوسط، علي المستوي الأسر يدخل جيد، لكن(دخلي ودخل الزوجة لا يكفيني خلال شهر بسبب المخدرات)، أما نفسيا فمنذ الطفولة يحس بالتهميش من طرف العائلة، الحزن والاكتئاب، التفرقة بين الإخوة من طرف الأم خاصة، مشاعر العجز والخوف من المسؤولية إلى حد الآن، وهذه العوامل هي من أهم أسباب لجوءه للإدمان، عانى من أبيه بسبب الوعود الكاذبة خاصة عندما يتحصل علي نتائج جيدة(وعود غير محققة)،أما الأم فيشعر بأنها تهمشه ولا تعتني به منذ الطفولة، عاطفة مفقودة، لحد الآن يحتاج إلى حضن أمه(حسب قوله).

بداية الإدمان كانت في 15سنة، يستعملها(باش نعدل مزاجي من الحزن و الاكتئاب) (لأني مهمش من طرف كل أفراد العائلة نحسهم بعاد علي، جاري و ولد عمتي هما لنصحوني بها)، أستعمل البانغو (الكيف نتاع السوادين)، مرة ولا مرتين في اليوم، نستعملها (علي خاطر نحس دماغي خاصتو حاجة لازم نزيدها ليه)، وهي متواجدة بكثرة وفي كل مكان (وين رحت تلقاها)، أثرت على حياتي، فالمظهر الخارجي أصبح متوسط (ماهوش كيما قبل، وليت ماني مهتم، ماعلابالیش بالدنيا)، حتى صحيا (نحس روحي عييت)، وزني نقص، كثير النوم (بغرضي نقعد ألا راقد)، أما الآثار النفسية (فنحس روحي ضعيف، يجيني تأنيب الضمير علاه درتها)، من قبل كان يستعملها (باشأتجنب الحزن)، أما الآن (نديرها علي خاطر والفتها)،(نحس روحي بارد مع زوجتي وأولادي، كأن لاعلاقة لي معهم، نحس روحي وحدي، ندمت، أخاف من المرض العقلي، خايف انجيح)، ليست لديه إرادة في فعل أي شيء،يحس أنه منعدم القيمة مليون مرة. و بالنسبة للآثار الاجتماعيةففي بداية الإدمان (كنت نتقلق، نكسر،وما يقدروا انصحوني، يخافو مني، عقليتي صعيبة) أما الآنليستلديه مشاكل مع الأسرة بالعكس (وليت جابد روحي ياسر)،أما الآخرين فليس لديه مشاكل معهم، و فيما يخص الآثارالمعرفية فهو يعتقد بأن المخدر(هو لخلاني نجبد علي النساوين)، فهويعتقد بأنه إنسان في كل الأحوال كان سينحرف في اتجاه المخدرات أو اتجاه النساء،يفكر في الماضي ويعتقد بأنه مظلوم، يعتقد كذلك بأنهنتيجة صراعات ماضية، يفكر في مستقبل أولاده(ولات عندي مسؤوليات) كان عنده إحساس أنه قادر علي حل كل المشاكل، أما الآن فحتى الطموح ليس عنده، قراراته أصبحت خاطئة، ومترددة (ديقراديت خدمتي، بعت كروستي، نجيب مرات أصحابي لدار)، تراوده أفكار حزينة، كئيبة، حتى انتحارية مرات،يجد نفسه منفعل أمام المشاكل لدرجة تعيق تفكيره، حتى هوايته أصبح لا يمارسها منذ زمن،هو الآنيرغب في التوقف (ما فيها حتي فايدة، وليت نكرهها) أصبحت حياته أسوء بعد

استعمال هذه المادة (تزيد سوء، دراهم زايدة، عقلك يروح، تجبد عن المجتمع)، توقف عدة مرات ثم أتنكس (ما نلقي لي يحفزني، التهميش فالدار)، الآن هو يستعملها ويستعمل الدواء معا،Tranxene خاصة لكي يشعر بالفرح،(وليت الآن نفكر ألا في الجامع– المسجد– وخلاص).

2– الحالة الثانية: يبلغ من العمر 35سنة، ليس لديه وظيفة ثابتة، مستوي السنة السادسة ابتدائي أعزب هوايته رقص الراب، رتبته الرابع بين أربعة إخوة، الوالدان متوفيان، يعيش فقط مع أخيه الأكبر (أعزب) الأب والأم دون مستوي دراسي، الأب تاجر.وهو في حالة استشفاء في مصلحة الأمراض العقلية بمستشفي مصباح بغداد تمنراست بسبب نوبة هياج لاستعماله جرعة مضاعفة من الكيف(البانقو)، الجانب الاقتصادي كان جيد ثم انخفض وأصبحت العائلة تعاني من الفقر بسبب تدني عمل الأب، ثم وفاته. حيث حاولت الأم أن تبذل مجهود في هذا المجال من خلال (الدلالة) وطلب الإعانة من الآخرين، وبعد وفاة الأم أصبح الدخل الاقتصادي الوحيد هو دخل الأخ الأكبر (عامل بسيط) لا يكفي لسد الرمق وتلبية حتى الحاجيات الأساسية، والآن أصبح مدمن متسول، منذ الطفولة يحس بالحزن،(تربيت بالضرب من الأب)،قسوة، علاقة جيدةمع أخيه وأخته (يعاونوني ويصرفو علي)، بالنسبة للأصدقاء، كان لديه العديد من الأصدقاء أما الآن(بعدت عليهم، اللانتوع مصلحة)، أما مع الجيران والآخرين فكانوا (يضربوني واحقروني).

كانت بداية الإدمان في 16سنة (باش يريقل لي أموري ويفرحني، وتزهيني شوي)، استعمل الشراب السيليسيون، الكيف، ليسانس، الترامادول، قوروقورو، عدةمرات في اليوم، اثر عليه الإدمان في كل النواحي فالمظهر الخارجي سيء(دايما موسخ ،عيان مانقد نغسل حوايجي)، أما الآثارالصحية فقد نقص في الوزن حتى هوايته أصبح لا يمارسها (ما عندي القوة)، و(ركابي اوجعوني، مسحور)، مشاكل في القلب مؤخرا، حيث كان في الماضي يمشي كثيرا أما الآن لا يستطيع المشي ولا العمل، الاختلاط الجنسي، و نفسيا يحس أحيانا بالحزن يخاف من المستقبل،بسيليسيون (يحس كأنه في كوكب آخر)، الكيف(يجعل كلامه متوازن وجيد، ليسانس(كأنهيري الأفاعي، داخل فالنار ....يعطيك الجرأة)، الترمادول (استعماله الكثير خطر علي الصحة ويجعلك عدواني (الترمادول هبلتني وهبلت الشبيبة كامل)، قوروقورو(في الأول كانيهيج ويضرب الناس)،أما اجتماعيا فقد قام بالعديد من المشاكل العدوانية مع الناس لكن الآن أصبح وحيد (جبدت روحي علي خاطر يبغو يورطوني)، كان يعتقد أن هذه المواد تعدل المزاج لكنه ندم الآن، لا يستطيع أن يقرر أمور في حياته، حتى ذاكرته أصبحت سيئة نسي حتى القرآن،يتخذ قرارات سريعة، لا يهمهإن أخطأ، يقحم نفسه في الشجار ويعتقد بعض المرات أن القوة هي الحل، و بالنسبة للتوقف فهو يرغب في التوقف حتى لا يعاقبه الله ولا يزيد من تشويه صورته أمام الناس أكثر(حسب قوله)، كذلك ندم من استعماله لهذه المواد خاصة عندما يفكر في صحته ويرى ضرورة الرجوع إلي الصلاة والعمل، لم يتوقف أبدا (عمري ما توقفت)، تعرض للاستشفاء في هذه المصلحة أكثر من مرة بسبب نوبات الهياج، كما أن–حسب الأخ الأكبر– المحيط الذي يعيش فيه شجعه على هذا، فهو محيط مليء بالمستهلكين والمروجين، محيط مختلط (من كل الولايات والثقافات)، محيط موسخ، ليس صحي، وكذلك الفقر وانعدام المال زاد من تشجيعه، ومنذ صغره ناقص، يعاني من السهو، قدرات ذكائية ضعيفة جدا، ضعيف الإرادة ويعاني من صعوبات في التعلم.

الآن قرر التوقف وبداية العلاج إلا أنه قادر أن ينتكس،إرادته ضعيفة تعرض للعلاج المتخصص مرتين في مركز البليدة لعلاج الإدمان تحسن بصفة جيدة، ثم بعد شهر أو شهرين ينتكس.

.3 –الحالة الثالثة: يبلغ من العمر32 سنة، دون وظيفة ثابتة، أعزب، مستوى السابعة أساسي، هوايته التجوال (التحواس)، الأب على قيد الحياة، متقاعد، الأم متوفية منذ 2012، الأب والأم في حالة طلاق منذ أن كان عمره 4 سنوات حسب ما قيل له، الأب أعاد الزواج، وهو يعيش مع أمه وأخواله في قرية من قرى تمنراست إلى غاية 2012(وفاة الأم)، هو الوحيد بالنسبة للأب والأم، لديه إخوة من الأب والأم. الآن هو في مصلحة الأمراض العقلية في حالة استشفاء بسبب أخذه لكمية كبيرة من الكيف المعالج جعلته في حالة هلوسة، الأمر الذي فرض على أخيه الإتيان به للمصلحة، فعل ذلك بسبب عدم حصوله على راتبه لمدة 3 أشهر، اقتصاديا وضعية متوسطة، عمل غير مستقر.

بداية الإدمان كانت في نهاية 12 سنة، يستعملها لأنها تريحه وتسعده خاصة بعد وفاة أمه في 2012 حيث أصبح يحس بالوحدة والضياع(ما كان ليحوس علي، وليت ندير ليعجبني، ما خليت شئ ما درتو) يستعمل الكيف المعالج، الخمر، الترمادول، في كل وقت. كان تأثير الإدمان واضح، فالمظهر الخارجي سيئ، أما بالنسبة للآثار الصحية فأصبح ضعيف(ديما عيان)، نقصان في الوزن(ما عندي الرغبة في الأكل). نفسيا يشعر بالقلق والوحدة(نحس روحي مقلق و وحيد و حزين)، لم يندم على استعمالها(ما ندمت علاه استعملتها ولن أتوقف عنها)، الشعور الجيد عند استعمالها(نحس روحي وليت أحسن بعد استعمال هذه المواد) وعندما لا يجدها يصبح في حالة قلق كبير و لا ينام، أما اجتماعيا فليس لديه حتى مشاكل مع الغير و(عايش وحدي في داري) ومعرفيا يعتقد بأن الكيف بالخصوص يجعله في حالة سعادة و يريحه وهو ليس مضر بالصحة(والو ماهو مضر بالصحة، نفعني، غالطين، ماني نادم على خاطر استعملتو بإرادتي)، يفكر دائما في2012 (موت أمه)، لا يهمه التفكير في المستقبل لأن كل شئ بيد الله –حسبه–أصبح أكثر جرأة في حل مشاكله و مواجهة الناس بعد أن أستعمل هذه المواد، بعض المرات يرى خيالات غريبة، متردد، يقرر فعل شئ ثم يندم عليه، فيشعر بأنه لا يستطيع أن يقرر، عندما تواجهه مشكلة لا يفكر في البدائل، و إنما يفعل ما يعجبه، يفكر دائما في التجوال (نحوس ياسر، هاد الشئ يريحني)، متهور، (نبغي المغامرة، الشئ لما نعرفو نبغي نجربو و نديرو)،لا يرغب في التوقف (تريحني وما ضرني).

4– الحالة الرابعة: يبلغ من العمر38 سنة، أعزب، ذو مهنة غير ثابتة، مستوى دراسي السابعة أساسي هوايته كرة القدم، الأول بين 3 بنات وأربع ذكور، إضافة إلى 5 إخوة كبار غير أشقاء (من الأب)، الأم على قيد الحياة، ماكثة بالبيت والأب متوفي من 2001، أعادت الأم الزواج بعدها. وهو الآنفي المركز الوسيط لعلاج الإدمان (فحص خارجي رغبة في التوقف)، اقتصاديا الدخل العائلي متوسط، راتبه قليل (ما يكفيني حتى يومين 5000دج). أما من الجانب النفسي منذ صغره يعاني من الاحتقار والمعاملة السيئة من طرف إخوته غير الأشقاء لأنه في علاقة مع المخدرات منذ صغره، الشئ الذي أدى به إلى مشاكل علائقية مع المحيط و بدأ تدخل الإخوة و المراقبة الشديدة خاصة بعد وفاة الأب، كان للأب مشاكل علائقية مع الأم (ديما يشك فيها)، كان يحس بالضياع و الخوف، و هي من بين الأسباب التي جعلته دائما في الشارع، أين استعمل (السيليسيون) في البداية، ثم تعلم المخدرات الأخرى، و بعد وفاة الأب أحس أكثر بالضياع و الحزن(وليت وحدي)، أما الآن فهو يحس بأنه حر (ندير واش بغيت).

بداية الإدمان كانت في حوالي 12سنة بسبب التقليد و البحث عن الراحة، استعمل في البداية السيليسيون ثم تعلم (الحشيشة الخضرة)، ثم الكيف المعالج(الشيرة)، ثم البانقو (الكيف نتاع السوادين)، بعدها الترمادول يستعملهم

في كل وقت(على حسب لوجد)، خاصة في المساء و الليل، مظهره الخارجي متوسط من حيث الهندام حالة الأسنان في تدهور كبير، أصبح يشعر بالتعب و الإعياء، الارتجاف، نقص في الوزن(ما عندي رغبة في الأكل)، كثرة النوم، الاختلاط الجنسي، نفسيا يحس بالانفعال و الاستثارة السريعة، يحس بالراحة و السعادة عندما يستعمل المخدرات، بارد في علاقاته مع الآخرين، والشك(وليت موسوس)، (نحس روحي عايش حياة ما هي مليحة، خاصة عندما- تعايرني- الفتاة التي أريد الارتباط بها: مدمن)، أصبح يدرك كل أضرار المخدرات(العلا ما قديت نحبس)، واجتماعيا(في الحقيقة عندي داري أسهر و أنام فيها، عندي مشاكل مع الأسرة والمحيط خاصة عندما أمرض، أتناول كمية معتبرة من أي مخدر)، كما أنني تعلمتها لكي أنسى العديد من المشاكل، وفعلا هي تريحني لكن أصبحت في نظر نفسي(رخيص) و (لوكان لقيت لي يقوم بي زمان ما وليت هكة، تعود كملت قرايتي وخدمت و تزوجت و ربحت)، (خلط لي عقلي)، حتى هوايته أصبح لا يمارسها، عندما يستعملها يحس بالسعادة، وعندما لا يجدها(نحس روحي ماني مليح، ما دابي ديما متوفرة)، عندما يستعمل كمية كبيرة تراوده خيالات بصرية، دائما يتراجع و يندم في قراراته، في أغلب الأحيان يقوم الآخرين (أسرته) بحل مشاكله، لأنه يحس بأن تفكيره متوتر بسبب الانفعال، لا يستطيع أن يقرر ماذا يفعل، لذلك يختار دائما الحل السهل مهما كانت النتائج، يفكر في التوقف والعلاج، لكنه لم يستطيع بسبب الأصدقاء، يرغب في التوقف (مضرة، ما دابي تولي حياتي زينة)، لكنه لم يستطيع، 4 مرات يكون في حالة استشفاء بسبب تناول كمية كبيرة من الكيف المعالج، تتحسن حالته لكنه يتوقف عن العلاج و يستمر في الإدمان، هذه المرة جاء به أخوه إلى هنا(المركز الوسيط) ليبدأ العلاج(انشالله نقد).

ملاحظة:

- **البانقو:** هو عبارة عن كيف أو حشيش معالج يقوم بعض الأفراد الوافدين من مالي والنيجر على صنعه وترويجه.
- **قوروقورو:** كذلك هو عبارة عن شراب(نوع من الخمور) المصنعة من طرف بعض الأفراد الوافدين من مالي والنيجر بمواد خاصة.
- **السيليسيون:** هي عبارة عن مادة الغراء، يستنشقها المدمن فيصبح في حالة هلوسة شديدة.

3. 2-نتائج تطبيق اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لقياس الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع)

جدول (2) نتائج اختبار تزاوج الأشكال المألوفة

الحالات	زمن الكمون	عددالأخطاء/التصنيف
الحالة الأولى	2426 ثا	5 أخطاء/ متروي
الحالة الثانية	612 ثا	65خطأ/ مندفع
الحالة الثالثة	532 ثا	64 خطأ/مندفع
الحالة الرابعة	508 ثا	77 خطأ/ مندفع

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن متوسط زمن الكمون لمجموعة البحث هو(1019،5ثا)، و متوسط عدد الأخطاء هو(52،75)، فالحالة الأولي استغرقت وقت كمون كبير2426ثانية وعدد أخطاء قليل مقارنة

بالمتوسطات المحسوبة، مما يدل علي أن هذه الحالة تميل إلى التروي في إيجاد الحلول، أما الحالة الثانية فاستغرقت612 ثا وعدد أخطاء جد مرتفع65خطأ مقارنة بالحالة الأولي، إذن فهي تميل إلي القطب الاندفاعي أكثر، كذلك نلاحظ بأن الحالة الثالثة هي أيضا استغرقت 532 ثا في الانجاز مقابل 64 خطأ و هو ما يشير إلى الاندفاعية في الأسلوب المعرفي لهذه الحالة، أما الحالة الرابعة فهي الأكثر اندفاعية وأكثر أخطاء على اعتبار المدة المعتبرة في الإدمان (26) سنة مع تعداد المواد المستعملة.

وإذا حاولنا مقارنة هذه النتائج مع الجدول 1 الذي يتضمن خصائص مجموعة البحث نلاحظ بأنه كلما كانت مدة الإدمان أكبر مع تعداد المواد المستعملة، كلما كانت الاندفاعية أكثر وعدد الأخطاء مرتفع.

3. 3 –مناقشة النتائج: إن فرضية هذه الدراسة تري بأن الإدمان علي المخدرات يجعل المدمن أكثر اندفاعية، أي أن الإدمان على المخدرات يجعل من الأسلوب المعرفي للمدمن يميل أكثر إلى القطب الاندفاعي، ومن خلال النتائج المتوصل إليها عن طريق المنهج العيادي بدراسة 4 حالات من مدمني المخدرات، لاحظنا أن الحالة الثانية والثالثة والرابعة يميلونإلي الاندفاعية أكثر مقارنة بالحالة الأولي، رغم أن كلهم مدمني مخدرات إلا أن:

- ✓ الحالة الأولي تستعمل نوع واحد من المادة الإدمانية وهي القنب الهندي (البانقو)أما الحالة الثانية فهي متعددة الاستعمال (السيليسيون، الحشيش، ليسانس، قوروقورو، الخمر، الترمادول، وحتى دواء (الباركنينparkinan) كل هذه المواد تستعمل بصفة مفرطة ومتكررة، كذلك الحالة الثالثة متعددة الاستعمال (الخمر، الكيف المعالج، الترمادول)، والحالة الرابعة(السيليسيون، الحشيش، الكيف المعالج – الشيرة + البانقو– الترامادول).
- ✓ بداية استعمال المواد المخدرة كانت في الحالة الثالثة و الرابعة مبكرة (سنة12) مقارنة بالحالة الأولي والثانية (16،15سنة)، هذا يعني أن الحالة الأولى تظهر 16 سنة من الإدمان، الثانية والثالثة (19 – 20) سنة، أما الحالة الرابعة فتظهر 26 سنة من الإدمان.
- ✓ المستوي الدراسي والثقافي للحالة الأولى كان مرتفع (مستوى جامعي) مقارنة بالحالة الثانية، والثالثة والرابعة (السادسة ابتدائي، السابعة أساسي).
- ✓ المستوى الاقتصادي كان جيد بالنسبة للحالة الأولى مقارنة بالحالة الثانية والثالثة اللتان كانتا ومازالتا تعاني من الفقر الذي كان عائقا أمام تلبية حتى الحاجات الأساسية، أما الحالة الرابعة فوضعها الاقتصادي كان متوسط.
- ✓ تشابه كل الحالات في الاعتقاد المؤدي إلى الإدمان على أساس انه يعمل على تعديل المعيقات النفسية كالعجز والفشل والحزن والاكتئاب ويؤدي إلى دنيا مختلفة تتميز بالجرأة وبالسعادة والفرح مهما كانت الأسباب وفي حالة الاستقرار يلجئون إلى الجانب الروحي (الصلاة وذكر الله).
- ✓ من الناحية النفسية والعقلية والصحية والاجتماعية والمعرفية تعاني الحالة الثانية والثالثة بشكل جد مرتفع مقارنة بالحالة الأولى، معاناة شديدة من الناحية الصحية وحتى من الناحية العقلية فهما تعانيان حاليا من اضطرابات واضحة في الذاكرة وتظهر في بعض الأوقات هلوسات سمعية بصرية وحتى هذيانات وأفكار غريبة توتر، استثارة، بالرغم من أن الحالة الثانية أظهرت معاناة صحية ومعرفية وعقلية شديدة.
- ✓ يشتركون في ضعف الإرادة اتجاه التوقف إلا أن العوامل الاجتماعية، البيئية ساعدت الحالة الأولي أكثر فهو إنسان مستقر، تفكيره في المستقبل العائلي مرتفع، والمحيطين به كثيرون ويشجعونه مقارنة بالحالة الثانية والثالثة والرابعة.

✓ يشتركون كذلك في نقص التحكم الذاتي ومشاكل في حل المشكلات(الاندفاعية، التجنب) والتسرع في اتخاذ القرار، مع تواجد فروق ترجع إلى مدة الاستعمال وتعداد المواد المستعملة.

✓ ارتكبت الحالة الثانية والثالثة والرابعة عدد كبير من الأخطاء مقارنة بالحالة الأولي في اختبار تزاوج الأشكال المِألوفة، خاصة الحالة الرابعة التي استغرقت 26 سنة من الإدمان، مع تعدد المواد المستعملة.

إن هذه الملاحظات تجعلنا نقر بتحقق فرضية الدراسة أي أن الإدمان علي المخدرات يجعل الأسلوب المعرفي للمدمنين يميل إلي الاندفاعية أكثر في ظل تعداد المواد المستعملة(الإدمان المتعدد) والبداية المبكرة، وهذا ما توصلت إليه عدة دراسات تناولت بعض الجوانب المعرفية في علاقتها مع الإدمان حيث أثبت الخثعمي (2008) في دراسة حول وجهة الضبط والاندفاعية لدي المتعاطين وغير المتعاطين للهيروين، أن متعاطي الهروين مندفع في اتخاذ القرار و متسرع في حل المشكلات،هذا إضافة إلي ما تحدث عنه المختصون حول عوامل الخطر التي تطور سلوكيات خطرة عند المدمنين كالتواجد في بيئة من المدمنين والإفراط في استعمال المهدئات، درجة سمية المخدر، الإدمان المتعدد كإدمان الكحول والمخدرات معا أو إدمان المخدرات والمهدئات معا والذي يضاعف من احتمال الموت بنسبة هائلة " بن سالم(2015)، كما أن " آثار المواد المؤثرة تكون أكثر ضرر عند الأفراد في النمو حيث أنها تؤثر علي جهاز عصبي بيولوجي هش، وتشكل خلل في علاقة الفرد مع محيطه وبيئته Reynaud, et al(2016)

كما يمكن حسب دراسة لبوزياني (2017)حول آثار المخدرات علي ذاكرة الصور لدي المراهقين المدمنين أن تؤثر المخدرات علي ذاكرة الصور وتختلف شدة هذا الإدمان ودرجة تأثيره علي الذاكرة باختلاف سن الفرد، ونوعية العقاقير المخدرة التي يتعاطاها ودرجة تركيزها ومدة الإدمان"، إذ أنه"من العوامل المؤثرة في الذاكرة هو تناول المخدرات، حيث أن استمرار الإفراط في شرب الكحول أو تناول المواد المخدرة تؤثر سلبا على خلايا المخ مما يؤدي إلى تلف انطباعات الذاكرةو خاصة التي تكونت حديثا، حتى إذا وصل المخ إلى مرحلة فوق التشبع بالمخدر قد يحدث فقدان نهائي لانطباعات الذاكرة العامة (المليجي، 2004، 248).

فكلما "كان عدد المواد المستهلكة كبير كلما واجهة المدمن أثار وتعقيدات خطيرة على مدى الحياة، لأن الاستهلاك المتعدد يعتبر من بين العوامل المؤدية لخطر التسمم بسبب التفاعلات الفارماكوبيولوجية بين هذه المواد، والذي يؤدي بدوره إلى ظهور بعض السلوكيات المعززة والمشجعة لزيادة الاستهلاك" Reynaud et al(2016).

هذا ما أكدته كذلك دراسة لسايل (2011) حول فاعلية التدريب على حل المشكلة الاجتماعية وعلى الاسترخاء لثمانية من المدمنين على المخدرات في مركز علاج الإدمان بفرانس فانون البليدة، تتراوح أعمارهم ما بين 17 و35 سنة، من مستوى تعليمي متوسط، من ولايات البليدة، المدية و الجزائر العاصمة، 5 عزاب و3 متزوجين، يتعاطون الكيف والأدوية النفسية NOZINAN-RIVOTRIL-DIAZEPAM بدون وصفة طبية كما جرب اثنان الهروين، يستهلكون بصفة يومية، حيث توصلت إلى أن هؤلاء المدمنين يعتقدون بغياب الكفاءة الذاتية وتأنيب الذات أمام الوضعيات المشكلة ، و الاعتقاد بعدم الفعالية في حل المشكلة مع اعتبار المشكلات كتهديدات، وهي معتقدات يغيب فيها التفكير والتريث لحل المشكلة، وعبرت كل هذه الحالات على عدم الالتزام بالوقت والجهد لهذا يلجئون بالدرجة الأولى إلى الاندفاعية وأحيانا ألا مبالاة تجاه ما يحدث لهم، لهذا غالبا ما يتجنبون المشكلات ومنهم من يكلف أشخاصا أخرين لحلها بدلا عنهم، وبالتالي يعتبر أسلوب الاندفاعية /أ لا

مبالاة وأسلوب التجنب كنتيجة للاتجاه السلبي نحو المشكلة الذي تميز به أفراد مجموعة البحث يتعاملون مع ما يحدث لهم بطريقة اندفاعية غير ناجحة تجعلهم في الأخير يتجنبون التعامل البناء مع المشكلات تنتج عنه انفعالات سلبية تعزز تعاطي المخدرات"، فهم بذلك أفراد إندفاعيون"غالبا حسبMohan(1993) ما يتسرعون في أداء المهمات ولا يدققون في جميع عناصر المواقف مما يتسبب في وقوعهم في أخطاء كثيرة أو اتخاذ قرارات متعجلة. كما يمتاز أصحاب هذا النمط بسرعة الانفعال في المواقف الصعبة أو الحرجة وغالبا ما تتأثر استجاباتهم لحالة الانفعال هذه " (الزغلول والزغلول،2003، 91).

إن كل هذه المعطيات تثبت لنا بأن الإدمان علي المخدرات يجعل من الفرد المدمن يميل إلي القطب الاندفاعي خاصة بمصاحبة مدة الاستعمال (الاستعمال المبكر) وتعداد المواد المستعملة، وهو من العوامل الخطيرة التي تؤدي إلى سلوكيات خطيرة كذلك كالزيادة في الاستهلاك والاندفاعية نحو مشاكل صحية واجتماعية مختلفة مثل العدوان والإجرام والانتحار والاختلاط الجنسي المؤدي إلى الأمراض المعدية كالإصابة بفقدان المناعة (الايدز).

4-الخلاصة:

لقد توصلنا من خلال هذه الدراسة العيادية إلي أن الإدمان علي المخدرات يجعل من الفرد يميل أكثر إلى القطب الاندفاعي خاصة في ظل البداية المبكرة وتعداد المواد المستعملة، هذا وتوجد عوامل أخري تداخلت في هذه الدراسة كنوع المادة، المستوي التعليمي، الجانب الاقتصادي، السند الاجتماعي والتي نرجو من الباحثين الجدد تناولها كدراسات بحثية في علاقتها مع الإدمان والأساليب المعرفية في ظل النقص الواضح في هذا المجال، كذلك لابد من توسيع هذه الدراسة في مجال أكبر، ومن جهة أخري التطرق إلي مختلف الأساليب المعرفية في علاقتها مع الإدمان علي المخدرات.

ومن ناحية الأهمية التطبيقية على الفاعلين والمسئولين الاهتمام بموضوع الإدمان على المخدرات ليس فقط على المستوي العلاج، وإنما على المستويات الثلاثة للوقاية كالاهتمام بالأطفال ذوو الصعوبات التعلم في مرحلة مبكرة وتوجيههم وتوعية أسرهم، وكذا الاهتمام بالفئات العائلية الهشة لكي تستطيع رفع من مستواها المعيشي في كل المجالات.

وبما أن الأساليب المعرفية تتكون في الطفولة المبكرة، فعليا لأخصائيين خاصة في مجال الصحة المدرسية القيام بالكشف المبكر على ذوي الأساليب المعرفية الهشة ومتابعتهم ومحاولة تعزيزهم لتفادي الوقوع في الاضطرابات والسلوكيات الخطرة، بالإضافة إلى مراعاة الأسلوب المعرفي السائد عند المدمن أثناء وضع الخطة العلاجية.

الإحالات والمراجع:

إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (2010). *المرجع في علم النفس المعرفي، العقل البشري وتجهيز ومعالجة المعلومات*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

أبو جناح، محمد رجب(2000).*المخدرات آفة العصر*. ليبيا: دار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان.

بدوي،أمينة وسعدات، إبراهيم محمود فتوح(2016).*الآثار الصحية والنفسية لتعاطي شباب الجامعة للمواد المخدرة*، فلسطين.

براهمة، نصيرة(2013). إدمان المخدرات في المجتمع الجزائري، المدمن بين المرض والإجرام. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*. (1). 13-23.

البريثن، عبد العزيز بن عبد الله (2002).*الخدمة الاجتماعية في مجال إدمان المخدرات*.الرياض:أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

بن زيطة، أحميدة(2017). المخدرات وتأثيرها على الفرد والمجتمع. *مجلة الحقيقة*. (39).382-396.

بن سالم، خديجة(2015). السلوك الإدماني وسلوك الخطر.*مجلة رفوف*. (8). 184-217.

بنين، أمال(2014). *علاقة الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) بالاختيار الدراسي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح: ورقلة.

بو زياني، عائشة(2017). أثار المخدرات على ذاكرة الصور لدى المراهقين المدمنين. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*.6(12). 243-258.

الخثعمي، صالح بن سفير بن محمد(2008). *وجهة الضبط والاندفاعية لدى المتعاطين وغير المتعاطين للهروين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: السعودية.

الخولي، هشام(2002).*الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس*. القاهرة: دار الكتاب للنشر الحديث.

الدمرداش، عادل(1982). *الإدمان، مظاهره وعلاجه*. الكويت: عالم المعرفة.

الديوان الوطني لمكافحة المخدرات وإدمانها(2019). *إحصائيات السداسي الأول للإدمان*. أخر زيارة 2019/9/5من:https://onlcdt.m justice.dz

الزراد، فيصل(2009). *الإدمان على الكحول والمخدرات*. ط1. لبنان: دار العلم للملايين.

الزغلول، رافع النصير والزغلول، عماد عبد الرحيم(2003).*علم النفس المعرفي*.الأردن: دار الشروق.

زهدي محمد، تماضر(1990).*المخدرات أخطارها وطرق الوقاية منه*. تونس: المنظمة العربية للتربية و الثقافة.

زهران، حامد عبد السلام (1985).*دراسات في الصحة النفسية والعلاج النفسيوالصحة العقلية*. بيروت: دار الطليعة للنشر والتوزيع.

الزيات، فتحي مصطفى(2001).*علم النفس المعرفي، دراسات وبحوث*.مصر: دار النشر للجامعات.

سايل، حدة وحيدة(2011). التدريب على حل المشكلات وعلى الاسترخاء لدى المدمنين على المخدرات في طور العلاج. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، (6). 376-432.

الشرقاوي، أنور محمد(2003). *علم النفس المعرفي المعاصر*. ط2. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

الشقير، محمود زينب (2002). *علم النفس العيادي والمرضى للأطفال والراشدين*. القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

صادقي، فاطمة (2014). الآثار النفسية للإدمان على المخدرات.*مجلة دراسات نفسية وتربوية*.(12).191-202.

عباس، فيصل (2003).*معرفة الشخصية تقنيات تفهم الموضوع والروشاخ*. بيروت: دار المنهل اللبناني للطباعة والنشر.

العتوم، عدنان يوسف(2004). *علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عوض صديق، مناهل(2018). *الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار لدى مدمني المخدرات*. رسالة ماجستير. جامعة الخرطوم: السودان.

غرهام، دافي(2016)،*علم النفس المرضي (البحث، التقييم والعلاج فيعلم النفس الإكلينيكي)*. ترجمة: الزراد، فيصل وآخرون. عمان:دار الفكر ناشرون وموزعون.

كرايج، ناكين(2008).*الشخصية المدمنة*.ترجمة: أنسي محمد أحمد قاسم. القاهرة: مركز الإسكندرية للكتاب.

مديرية الصحة والسكان (2018).النسب المئويةللمدمنين في إطار العلاج. تمنراست.

المشرف، عبد الإله بن عبد الله والجوادي، رياض بن علي(2011). *المخدرات والمؤثرات العقلية (أسبابالتعاطي وأساليب المواجهة)*. الرياض.

معتوق، سهام (2016-2017). *دراسة في بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بسمات الشخصية والتفاؤل غير واقعي لدى سائقي الشاحنات المتورطين في حوادث المرور مفضية إلى الموت*.رسالة دكتوراه علوم. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية: باتنة 1.

المليجي، حلمي(2004). *علم النفس المعرفي*. بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.

المهندي، محمد خالد(2013). *المخدرات وأثارها النفسية والاجتماعية والاقتصادية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية*. قطر: مركز المعلومات الجنائية لمكافحة المخدرات.

موزير، جوى (1974).*البرامج والمشاكل المتعلقة بالاعتماد على الكحول والمخدرات*. جينيف: منظمة الصحة العالمية.

Bilieux J, Vander L M (2009). Addiction et mécanismes d'autorégulation (pour une approche multifactorielle et dynamique).*psychotropes*. 16(1), 45-56.

Chiland,C. (1989).*L'entretien clinique*. U.E.R De Psychologie:Paris.

Karry, KA et Derivois D. (2011). L'addiction à l'adolescence (entre affect et cognition symbolisation, inhibition cognitive et alexithymie).***Érudit,*** *Drogues, santé et société.* 10(2) ,15-50.

Milot, V. (1996).*Dépendance du champ et impulsivité,* Mémoire présente à l'université Québec :Québec

Reynaud, M et Karila, L et Aubin, Het Benyamina, A.(2016) . Comprendre les addictions (l'état de l'art).*Publisher Lavoisier.Sciences médecine.*2ed. 3(28), 3-28.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA:

عزي صالح، نعيمة وصادقي، فاطمة (2020). الأسلوب المعرفي(التروي/الاندفاع) عند مدمني المخدرات، دراسة عيادية لأربع حالات في منطقة تمنراست. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 151-169.

استراتيجية ليمان (T.P.S) (فكر ـ زاوج ـ شارك)وأهميتها في العملية التعليمية

Lehman Strategy (T.P.S) (Think - Pair - Share) and its importance in the educational process.

سعيد بن نويوة [1،*]

[1] جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2 (الجزائر)، Said_19861986@yahoo.fr

تاريخ الاستلام:24-08-2019 تاريخ القبول: 09-03-2020 تاريخ النشر: 26-04-2020

ملخص: أولى التربويون اهتمام متزايدا في السنوات الأخيرة بالنماذج التعليمية التي تجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية، ومن أبرز هذه النماذج التعلم التعاوني النشط الذي يستمد أصوله من النظرية البنائية، ويعني ترتيب التلاميذ في مجموعات وتكليفهم بنشاط يقومون به متعاونين، وبالرغم من أن المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني لا تتغير إلا أنه يوجد عدة استراتيجيات للتعلم التعاوني يمكن توظيفها في مجال التدريس الفعال، منها استراتيجية ليمان (T.P.S) (فكر – زاوج – شارك)، وتعد هذه الاستراتيجية نشاطا ممتازا لإظهار قدرات التلميذ المعرفية والوجدانية والاجتماعية أثناء سيرورة تعلمه، فهي بذلك تساعد التلميذ على تنمية جوانب شخصيته المعرفية والوجدانية والاجتماعية في بيئة تعلم تعاونية آمنة وهذا ما تصبوا إليه التربية في معناها الحديث.

لذا تحاول هذه الدراسة تسليط الضوء على كل ما يتعلق باستراتيجيات التعلم التعاوني، وفق ثلاث محاور: الأول متعلق بمفهوم التعلم التعاوني وخصائصه، والثاني يخص معنى مجموعات التعلم التعاونية، أما المحور الثالث فحاولنا إبراز إحدى أشكال استراتيجيات التعلم التعاوني (فكر – زاوج – شارك) وأهمية استخدامها في عملية التدريس الحديث.

الكلمات المفتاحية: التعلم التعاوني؛ مجموعات التعلم التعاوني؛ استراتيجيات التعلم التعاوني؛ استراتيجية (فكر – زاوج – شارك).

Abstract: recent years, those interested in education have paid increasing attention to activities and events that make the learner the center of the learning process. The most prominent of these activities is the use of active collaborative learning, which means arranging students in groups and devoting them to the work or activity they do together.

There are many collaborative learning strategies that can be used in effective teaching, including the Lehman (Think - Pair – Share) strategy. This strategy is an excellent activity to demonstrate student cognitive, emotional and social abilities during the learning process. Helps the student develop aspects of his cognitive and emotional personality. And social, which is what modern education wants.

Therefore, this study attempts to highlight all aspects of cooperative learning and its strategies according to three axes.

Keywords: Cooperative learning; Cooperative learning groups; Cooperative learning strategies; Strategy (Think - Pair - Share).

*المؤلف المراسل: Said_19861986@yahoo.fr

1- مقدمة

تظل قدرة الإنسان الجسدية والعقلية محدودة وغير مؤهلة لأن تحقق له كل ما يطمح إليه من رغبات واحتياجات، ولذلك كان لزاما عليه أن يتعاون مع الآخرين، ويتعاون الآخرون معه من أجل تحقيق الأهداف المشتركة ويتحقق هذا التعاون في غرفة الصف من خلال ممارسة استراتيجية التعلم التعاوني، إذ أن للتعلم ثلاثة أنواع هي التعلم الفردي، التعلم التنافسي، التعلم التعاوني.

ففي التعلم الفردي يتدرب التلاميذ الاعتماد على أنفسهم لتحقيق أهداف تعليمية تتناسب مع قدراتهم واتجاهاتهم وغير مرتبطة بأقرانهم من التلاميذ، ويدخل ضمن هذا النوع من التعلم ما يسمى بالتعلم الذاتي، ويتم تقويم التلميذ في هذا النوع من التعلم وفق محكات موضوعة مسبقا.

وفي التعلم التنافسي يتنافس التلاميذ فيما بينهم لتحقيق هدف تعليمي محدد يفوز بتحقيقه تلميذ واحد أومجموعة قليلة، ويتم تقويم التلاميذ في التعلم التنافسي وفق منحنى متدرج من الأفضل إلى الأسوأ، أما في التعلم التعاوني فيعد التلاميذ بحيث يعملون مع بعضهم بعضا داخل مجموعات صغيرة ويساعد كل منهم الآخر لتحقيق هدف تعليمي مشترك ووصول جميع أفراد المجموعة إلى الإتقان، ويتم تقويم أداء مجموعة التلاميذ وفق محكات موضوعة مسبقا(بوريو، 2012، 33).

وتعود الأبحاث في مجال التعلم التعاوني إلى بدايات القرن الماضي، لكن الأبحاث حول تطبيق التعلم التعاوني عمليا في الفصول الدراسية لم تبدأ إلا في السبعينيات، وعندها قام مجموعة من الباحثين بتطوير استراتيجيات مختلفة للتعلم التعاوني، من بينها استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) حيث تعتبر أحد استراتيجيات التعلم التعاوني النشط، تستخدم لتنشيط ما لدى التلاميذ من معرفة سابقة للموقف التعليمي أو لإحداث ردة فعل حول مشكلة ما، فبعد أن يتم – بشكل فردي– التأمل والتفكير لبعض الوقت يقوم كل زوج من التلاميذ بمناقشة أفكارهما لحل المشكلة معا، ثم يشاركا زوجا آخر من التلاميذ في مناقشتهما حول نفس الفكرة وتسجيل ما توصلوا إليه جميعا ليمثل فكرا واحدا للمجموعة في حل المشكلة المثارة (لامبيرت، 1993، 252).

وعليه جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على مفهوم التعلم التعاوني وخصائصه وتبرز أهمية الاعتماد على استراتيجية التعلم التعاوني (فكر – زاوج – شارك) في عملية التدريس الحديث، وذلك من خلال الإجابة على عدة أسئلة أهمها:

- ما معنى التعلم التعاوني؟
- ما الفرق بينه وبين أساليب التعلم الأخرى؟
- كيف يتم تشكيل مجموعات تعلم تعاونية؟
- ماذا نقصد بإستراتيجية (فكر – زاوج – شارك)؟ وما هي أهم مميزاتها؟
- ما دور كل من المعلم والمتعلم في استراتيجية (فكر – زاوج – شارك)؟

2- الإطار النظري للدراسة:

2-1-التعلم التعاوني.

2-1-1-مفهوم التعلم التعاوني:

تعود فكرة استخدام التعلم التعاوني في التدريس إلى سنة 1949 عندما نادى بها Deutesch أسلوبا بديلا للتعلم التنافسي التقليدي، الذي يتضمن الشرح والعرض من قبل المعلم لتلاميذ الصف بأكمله، والتعلم التعاوني

الذي يتنامى الاهتمام به منذ أكثر من عقدين ليس تعلما للتعاون بل تعاون للتعلم، حيث يناقش الطلاب في المجموعات التعاونية بعضهم البعض، ويقارنون تصوراتهم ويتبادلون الحلول فيما بينهم مما يؤدي إلى تنمية مهارات القيادة الجماعية (أبو غالي، 2010، 33).

ونظرا لأهمية التعلم التعاوني في عملية التعلم فقد قام العديد من التربويين بتعريفه كلا حسب وجهة نظره وما يتبناه من أفكار واتجاهات مما أفرز لدينا العديد من التعريفات.

وتعتبر (Christison, 1990) أسلوب التعلم التعاوني من الأساليب غير المباشرة والتي يتبعها المدرس مع تلاميذه وذلك من خلال تقسيمهم إلى مجموعات عمل تعاونية، وأن الأفراد داخل كل مجموعة يتبادلون الآراء والأفكار المطروحة، ويقومون بتقويم الآراء المطروحة واتخاذ القرارات الجماعية المناسبة في فهم الموضوع من قبل التلاميذ (ردينة وحذام، 2005، 147)، فقد عرفه (جونسون وآخرون 1995) بأنه:" الاستخدام التعليمي للمجموعات الصغيرة بحيث يعمل الطلاب مع بعضهم بعضا لزيادة تعلمهم، ويعلم بعضهم بعضا لأقصى حد ممكن" (لطف الله، 2005، 113).

ويعرفه (عبد السلام، 2001) بأنه: "أسلوب أو أنموذج تدريسي يتيح للطلاب فرص المشاركة والتعلم مع بعضهم البعض، في مجموعات صغيرة عن طريق المناقشة والحوار والتفاعل مع بعضهم ومع المعلم واكتساب خبرات التعلم بطريقة جماعية، ويقومون بأداء المهام والأنشطة التعليمية تحت توجيه المعلم ومساعدته، وتؤدي في النهاية لاكتسابهم المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات بأنفسهم وتحقيقهم الأهداف المرغوبة" (عبد السلام، 2001، 89)، وكذلك عرفه (حجازي، 2001) على أنه: "أسلوب تدريسي يقوم على تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة يتراوح عددها من (2– 5) بحيث تعمل كل مجموعة فيما بينها متعاونة من أجل تحقيق أهداف تعليمية، ويكون دور المعلم هو التنظيم والتوجيه وإدارة المواقف، بحيث يتعلم الطلاب من بعضهم البعض، وتنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية" (حجازي، 2001، 212)، أما (إبراهيم، 2004، 72) فيعرفه بأنه "أحد أساليب التعلم التي تتطلب من الطلاب العمل في مجموعات صغيرة لحل مشكلة ما، أو لإكمال عمل أو مهمة بعينها، أو لتحقيق هدف سبق تحديده".

ويرى (بدري والسيد، 2005،84) عرفاه على أنه: "استراتيجية تعلم حديثة تعتمد على استخدام المجموعات بعد أن يتم تقسيمها من قبل المعلم، وتضم كل مجموعة مستويات مختلفة من التلاميذ، يعملون معا في الأنشطة بصورة جماعية، مشجعين بعضهم البعض لإنجاز الأهداف، مع عدم السماح لأي فرد أن يتهرب من مسؤولية إنجاز المهام الموكلة إليه".

ويرى (أبو جلالة، 2007، 171) أن التعلم التعاوني يتم بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات متعاونة، تتكون كل مجموعة من (4 – 7) تلاميذ، وذلك حسب حجم الصف وطبيعة المهمة، ويجب مراعاة التجانس بين المجموعات المختلفة، وعدم تجانس المجموعة الواحدة، ووضع طالب ناطق باسمهم، ويتميز بخصائص التفوق والشجاعة والقدرة على التعبير والإلمام بالموضوع.

ويعرف كلا من (اللولو والآغا، 2008، 187) التعلم التعاوني بأنه: " نشاط تفاعلي بين الطلاب في مجموعات صغيرة في موقف تعليمي تعلمي تم تخطيطه وإعداده تحت إشراف وتوجيه ومراقبة المعلم لتحقيق مهمة محددة ذات أهداف واضحة".

إن ما يمكن استنتاجه من التعريفات السابقة للتعلم التعاوني أنها تؤكد على أن التعلم التعاوني هو طريقة تعلم تعتمد على نظام المجموعات الصغيرة التي لا يتجاوز عدد أفرادها 6 أفراد، وهذه المجموعات تكون متفاوتة

في القدرات مما يسمح للتلاميذ ذوي المستوى التحصيلي المنخفض أن يتعلموا من الطلاب المتفوقين، وهذا من مبادئ التعلم التعاوني، وهو أن يعلم التلاميذ بعضهم بعضا مما ينتج عنه تفاعل إيجابي، ينتج خفض أجواء التوتر والقلق وفي هذا الأسلوب يتعين على الجميع تحمل المسؤولية من أجل تحقيق هدف تعليمي تعلمي مشترك، ويكون دور المعلم فيه مرشدا وموجها ومحفزا للمجموعات نحو تحقيق الأهداف التعليمية المحددة سلفا.

والتعلم التعاوني حسب هذه التعريفات هو صيغة تعليمية تعلمية متعددة الأوجه، تعمل على إبراز وإظهار الخبرات التعليمية لدى التلاميذ ليستفيد منها زملاءهم داخل المجموعة، وتخلق لديهم خبرات جديدة من خلال تبادل وجهات النظر والأفكار وإعادة بناء معارف جديدة بناءا على الخبرات السابقة، وهذا ما يتماشى مع المقاربات التربوية الحديثة.

من خلال هذه التعريفات يمكن تعريف التعلم التعاوني على أنه: "استراتيجية تعلم حديثة تتم تحت إشراف وتوجيه أستاذ المادة التعليمية، يتم من خلاله تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، تتكون كل مجموعة من (5 تلاميذ)، يعمل أفرادها متعاونين ومتحملين مسؤولية تعلمهم وتعلم زملائهم لتحقيق أهداف تدريس موضوع تعليمي معين".

2-1-2-الفرق بين التعلم التعاوني، التنافسي، الفردي:

ليس كل مجموعة تلاميذ يتعلمون مع بعضهم البعض يطلق عليها مجموعة تعلمية تعاونية، ويؤكد ذلك (Johnson et al, 1991) بدراستهم المجموعات التعلمية التعاونية لمدة (30) عاما من أجل توضيح الفرق بين المجموعات التعلمية التعاونية، والمجموعات الصفية التقليدية، حيث قابلوا الآلاف من الطلاب والمعلمين في مجموعة كبيرة من المناطق التعليمية في عدد من البلدان المختلفة من أجل اكتشاف عمل المجموعات في الصف، وأين وكيف تنجح المجموعات التعاونية بشكل أفضل؟ وبناءا على النتائج التي استخلصوها، ونتائج الباحثين الآخرين مثل (Katzenbach&smich, 1993) (ميرفت، 2011، 25).

يمكن إبراز الاختلاف بين هذه الأنماط الثلاثة من التعلم (التعلم التعاوني، التنافسي، الفردي) في الجدول التالي:

جدول (1) يوضح الفرق بين التعلم التعاوني والتعلم التنافسي والتعلم الفردي.

وجه المقارنة	التعاوني	التنافسي	الفردي
التفاعل	إيجابي.	سلبي.	لا يوجد.
نمط النشاط التعليمي	أية مهمة تعليمية وخاصة المهام المرتبطة بالمفاهيم والمهام المعقدة.	مهام تحدد قواعد عملها في ضوء التنافس وتختص بممارسة المهارة واستدعاء المعلومات.	مهام محددة وواضحة السلوك لتجنب الارتباك ومهام تركز على المهارات البسيطة واكتساب المعرفة.
وضوح أهمية الأهداف	يدرك الهدف التعاوني على أنه هام.	يقبل المتعلم الفوز أو الهزيمة، ولا يدركون هدف التعليم التنافسي.	يدرك المتعلم أن غرض التعليم هام، وأن المهام الفردية ذات قيمة ويتوقع أن يحصل الهدف ويمارس المهام.
تفاعل المعلم / المتعلم	يثير المعلم عملية التعلم التعاوني، ويتدخل فيه لتدريس المهارات التعاونية	المعلم هو مصدر التعزيز والمساعدة والتدعيم وهو جاهز للأسئلة والتعليقات.	المعلم هو المصدر الأساسي المساعدة والتغذية الراجعة والتدعيم.
دور المعلم	يمكن سؤال المعلم بعد مشاورة جميع الأعضاء المجموعة	من الذي حصل على الدرجة الأعلى؟ ما الذي تحتاج إليه لتكسب في المرة القادمة؟	لا تزعج زميلك أثناء عمله – ارفع يدك عندما تطلب الإجابة – دعني أعرف عندما تنهي عملك.
تفاعل المتعلم / الوسائل التعليمية	يتم ترتيب الوسائل التعليمية طبقا للغرض من الدرس.	توجد مجموعة من الوسائل التعليمية لكل متعلم.	يتم تحديد مجموعة من الوسائل والتعليمات لكل متعلم، كما يحدد له حيز وقواعد العمل.
تفاعل المتعلم / المتعلم	يمتد تفاعل متعلم / متعلم طوال فترة التعلم، ويهدف إلى إثارة المشاركة والمساعدة والعمل الجماعي.	يشجع تفاعل المتعلم / المتعلم داخل مجموعة ثلاثية، ويقسم المتعلمون إلى مجموعات متجانسة ثلاثية الأفراد لتأكيد فرص متساوية للفوز.	يعمل المتعلم في ضوء قدرته الخاصة، ومن ثم لا يوجد تفاعل المتعلم / المتعلم هنا.
توقعات المتعلم	يشارك جميع أعضاء المجموعة في العمل والتفاعل الجماعي ومن ثم النجاح.	يحصل كل متعلم على فرص متساوية للمكسب، ويتمتع بالنشاط، ويتبع قواعد العمل، ويراجع المادة السابقة، ويلتزم بقواعد الفوز أو الخسارة.	يترك المتعلم بمفرده ليعمل في ضوء معدله الخاص، ويقوم المتعلم مدى تقدمه نحو الهدف بشكل ذاتي.
إجراءات التقويم	نظم التقويم محكية المرجع.	نظم التقويم معيارية المرجع.	نظم التقويم محكية المرجع.

المصدر: (جونسون وجونسون، 1998، 34).

بحسب هذه المقارنات يتضح لنا أن التعلم التعاوني يتفوق على النمطين الآخرين من التعلم في عدة جوانب كالتفاعل، الأدوار الموزعة والمنوطة بالمتعلمين، والموارد المعرفية، والوسائل التعليمية...الخ، ولكن بالرغم من هذه الاختلافات إلا أن استخدام هذه الأنماط مع بعضها البعض ضروري لتحقيق نتائج أفضل من العملية التعليمية ككل.

2-1-3- خصائص التعلم التعاوني:

هناك فروقا جوهرية بين وضع المتعلمين في مجموعات ليتعلموا، وبين تكوين موقف تعليمي تعاوني يسهم فيه المتعلمون جميعا بمشاركتهم الإيجابية الفعالة، فالتعلم التعاوني ليس مجرد جلوس المتعلمين بجانب بعضهم

بعضا ليتحدثوا معا من أجل إنجاز المهمة المكلفين بها، كما أنه ليس تكليفا لمجموعة من المتعلمين بإعداد تقرير حول موضوع معين، فيقوم به متعلم واحد وبقية المتعلمين يسجلون أسماءهم كأعضاء مشاركين في العمل.

وعموما فالتعلم التعاوني أبعد بكثير من مجرد تقارب المتعلمين من بعضهم بعضا جسديا ومكانيا، وبالرغم من أهمية هذه الأمور في تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني إلا أنه لكي يكون الموقف التعليمي تعلما تعاونيا يجب أن تتوفر فيه مجموعة من العناصر أو المبادئ أو الخصائص، أهمها ما يلي:

-**الاعتماد الإيجابي المتبادل (التعاضد الإيجابي):** ويقصد به أن لكل فرد من أفراد المجموعة التعاونية مسؤولية تامة عن عمله كأحد أعضائها، ومسؤول في الوقت نفسه عن عمل غيره من أفراد مجموعته، ذلك لأن كل فرد يعتمد أساسا على عمل زميله والعكس صحيح، وبالتالي فإن أي تقصير من أحد الأفراد ينعكس على أفراد المجموعة ككل.

وعلى هذا فالمتعلمون يجب أن يدركوا أنهم مرتبطون مع بعضهم بعضا ولا يمكن أن يحققوا النجاح ما لم ينجح أفراد المجموعة ككل، ولهذا يجب عليهم تنسيق جهودهم من أجل إكمال المهمة الموكلة إليهم، وبإدراك المتعلمين لأهمية الترابط فيما بينهم والتعاون مع بعضهم يحقق الاعتماد المتبادل والإيجابي المطلوب، فالتلاميذ في المواقف التعليمية يتحملون مسؤوليتين أساسيتين هما: أن يتعلموا المادة المخصصة لهم، وأن يتأكدوا من أن جميع أعضاء المجموعة يتعلمون تلك المادة.

فإذا فهم الاعتماد الإيجابي المتبادل بشكل جاد فإنه فإن هذا سيؤكد حقيقتين أساسيتين: تتمثل الحقيقة الأولى في أن الجهود التي يبذلها كل فرد داخل المجموعة مطلوبة، ولا يمكن الاستغناء عنها في تحقيق النجاح للمجموعة وتتمثل الحقيقة الثانية في أن لكل فرد داخل المجموعة جهده المبذول، والذي ساهم به جنبا إلى جنب مع جهود بقية أفراد مجموعته، ليكونوا مع بعضهم الجهد المشترك لمجموعتهم، ذلك الجهد المسؤول عن تحقيق النجاح لجميع أفراد المجموعة، وقد ذكر (أبو حرب وآخرون، 2004) خمسة أنماط للاعتماد المتبادل الإيجابي تمثلت في: الفعل أو العمل المشترك، والتعاون، والتحدي التنافسي، والتعاون المتناسق المرتبط بالأدوار (نصار، 2010، 20).

- **التفاعل المشجع والمباشر وجها لوجه:**إن تفاعل التلاميذ داخل المجموعة يجب أن يكون وجها لوجه وهذا التفاعل المباشر بدوره سيكسب التلاميذ الكثير من الأنماط السلوكية والاجتماعية التي سوف تسهم في زيادة التفاعل بين التلاميذ بدرجة كبيرة، فالتفاعل والتبادل اللفظي بين التلاميذ يجب أن يعزز بالاعتماد الداخلي الإيجابي والمؤثر على المخرجات التربوية، وهذا لن يتم إلا بتوفير الفرص للتلاميذ لكي يتعاونوا معا على نجاح بعضهم بعضا، عن طريق الدعم والتشجيع ومدح الجهود التي يبذلها كل عضو في المجموعة، ولهذا التفاعل المشجع والمباشر العديد من الآثار والنتائج الإيجابية من أهمها كما يشير (المرعي والحيلة، 2002، 86):

- اكتساب التلاميذ الأنشطة المعرفية والدينامية من زملائهم التي ستعينهم في التوصل إلى نتائج إيجابية.
- اكتساب التلاميذ الأنماط السلوكية والاجتماعية الجيدة مثل: الطلاقة، المواجهة، التعبير، المساعدة.
- توفر الاستجابات اللفظية وغير اللفظية لأعضاء المجموعة التعاونية تغذية راجعة مهمة لتطوير أداء كل عضو من أعضاء المجموعة.
- تحفز التلاميذ وخاصة الانطوائيين منهم على إثبات الذات والتعلم بشكل جيد.

-**المسؤولية الفردية:**على الرغم من كون العمل في استراتيجية التعلم التعاوني يتم ضمن مجموعات تعاونية، إلا أن هناك محاسبة فردية لكل فرد من المجموعة، فالغرض من المجموعات التعلمية التعاونية هو جعل

كل عضو أقوى مما كان عليه، وتعتبر المسؤولية الفردية مفتاح ضمان تقوية جميع الأعضاء من خلال التعلم بشكل تعاوني.

وبعد المشاركة في نشاط تعلمي تعاوني فإنه يجب أن يكون جميع الأعضاء مستعدين أكثر لإنجاز مهام مماثلة بأنفسهم، فيجب في التعلم التعاوني أن يعطى التلاميذ المادة معا ثم يؤدونها بمفردهم.

وتؤدى المسؤولية الفردية إلى أن يعرف التلاميذ بأنهم لا يستطيعون أن يتطفلوا على عمل الآخرين وتشمل الطرق الشائعة في بناء المسؤولية الفردية:

- تقليل عدد أعضاء المجموعة.
- إعطاء اختبار فردي لكل تلميذ.
- إعطاء اختبارات شفوية عشوائية.
- ملاحظة كل مجموعة وتسجيل عدد المرات التي أسس فيها كل عضو في عمل المجموعة.
- مطالبة التلاميذ أن يعلموا ما تعلموه لأفراد آخرين.
- إسناد دور لكل تلميذ في المجموعة يكون مسؤولا عن أدائه.

وتتم مساءلة الفرد داخل المجموعة من خلال تقويم أدائه، وبعد عملية التقويم تعزى النتائج إلى المجموعة والفرد، وهنا يجب أن تكون المجموعة على دراية بالأفراد الذين هم بحاجة إلى الدعم والمنافسة والتشجيع، ومن هنا تعد المساءلة الفردية هي المفتاح الأساسي للتأكد من أن أفراد المجموعة يزدادون قدرة وتقدما (جونسون وجونسون، 1995، 9-21).

-**المهارات الاجتماعية:** نتيجة لتفاعل التلاميذ في المجموعة الواحدة وتعاونهم مع بعضهم كان لا بد أن يكون كل فرد أو عضو لديهم المهارات الاجتماعية، ما يساعده على تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني بشكل جيد، فاكتساب المهارات الاجتماعية يعد من أهم مقومات التعلم التعاوني، حيث إن هذه المهارات ضرورية لاستمرار المجموعة في أداء وظيفتها واستقرارها ونجاحها في إنجاز المهام وتحقيق الأهداف التعاونية والأهداف الخاصة بالمادة الدراسية ويلعب المعلم دورا مهما في إكساب تلاميذه المهارات الاجتماعية من خلال تصميم المواقف العملية التي تهيئ للتلاميذ ممارسة الأنماط السلوكية لتلك المهارات بنجاح، كما أن للتغذية الراجعة أهمية كبيرة في تعلم تلك المهارات لأن التلميذ يميل إلى استخدام المهارة التي نال عليها المكافأة، فالحاجة إلى النجاح هي التي تدفع التلاميذ لبذل المزيد من الجهد لتعلم تلك المهارات (أماني، 2000، 22).

ويتعين على التلميذ في المجموعات التعاونية أن يتعلموا المواد الدراسية الأكاديمية (مهام العمل)، وأن يتعلموا أيضا مهارات المجموعة التعليمية التعاونية والمهارات الاجتماعية التي يتطلبها العمل داخل المجموعات، فإذا لم يتم تعلم المهارات الخاصة بالعمل الجماعي فإنه لن يتم أيضا تعلم المهام التي يكلف بها التلميذ بإنجازها، وإذا كان أعضاء المجموعة غير أكفاء في العمل الجماعي فإن مهماتهم ستقل أقل من مستوى، ومن جهة أخرى فإنه كلما زاد عدد المهارات الاجتماعية بالعمل الجماعي عند الأعضاء زاد تعلمهم كما وكيفا، إن معرفتنا أن المهارات الاجتماعية يجب أن تعلم ليست سوى جزء من المسألة، والجزء الآخر المهم أيضا هو معرفة المهارات التي يجب أن نعلمها وكيفية تحسينها باستمرار، ومعرفة أساليب ملاحظتها وإجراءات معالجتها، ومدى الفعالية التي تمت بها استخدام هذه المهارات (عواد، 2008، 18).

-**معالجة عمل المجموعة (المعالجة الجماعية):** وقد عرف (جونسون وجونسون، 1995، 9-21) معالجة عمل المجموعة على أنها: "مراجعة عمل الأعضاء بهدف توضيح وتحسين فاعليتهم في العمل معا، لتحقيق أهداف

المجموعة من خلال وصف سلوكيات الأعضاء المساعدة والسلوكيات غير المساعدة، واتخاذ قرارات بشأن السلوكيات التي يجب الاستمرار فيها والسلوكيات التي يجب تغييرها"، ولهذا تتم المعالجة الجماعية بعد مناقشة أعضاء المجموعة لمدى تقدمهم نحو تحقيق أهدافهم ووصولهم نحو الغايات المنشودة.

ولكي تحسن نوعية التعلم في المجموعات التعاونية فإنه لا بد من أن نفحص بدقة عمل المجموعة التعاونية وتعتبر عملية معالجة مدى فعالية أعضاء المجموعة بفحص الخطوات التي يستخدمونها لإنجاز مهامهم، والعمل على إدخال تحسينات مستمرة على هذه الخطوات، وعلى مهاراتهم الاجتماعية ومهارات أداء المهمة المطلوب القيام بها، ويقوم المعلمون أيضا بتفقد المجموعات وإعطائها تغذية راجعة حول تقدم الأعضاء في عملهم في المجموعة وكذلك العمل على مستوى الصف.

2-2- مجموعات التعلم التعاوني:

2-2-1-أسباب استخدام مجموعات العمل التعاوني في التعلم:

تعددت صور التعلم التعاوني في المواقف التعليمية والتي تتضمن مجموعة من التلاميذ يعملون معا في مجموعات صغيرة، تضم كل واحدة منها عددا من التلاميذ، ويشير كل من (Davidson & Kroll, 1991) إلى أن من أسباب استخدام المجموعات المتعاونة في التعلم هو:

- أن تتغير الفكرة السائدة بأن المعلم يعرف كل شيء، إلى أن المعلم هو المدرب والمشرف والموجه الذي يتيح الفرصة للتلاميذ لبناء مهارات التفكير العلمي.
- أن التلاميذ يعيشون في مجتمع المعلومات، ويجب أن يظهروا مهارات التعلم المستمر، بدلا من تعلم كمية محدودة من المعلومات والمفاهيم، ومن أهم المهارات التي يجب أن يتعلمها التلميذ:

أ- تعلم كيفية التعلم Learning how to learn.

ب- يتعلم التلميذ لكي يعرف Learning to Know أي أن يكتسب أدوات الفهم من ترجمة وتفسير واستكمال.

ت- يتعلم التلميذ ليكون Learning to be بحيث ينمي التلميذ شخصيته على نحو أفضل، وأن يكون قادرا على التصرف باستقلال ذاتي أكبر دائما، وحكم أرشد، ومسؤولية شخصية.

- التركيز على:

أ- أن يتعلم التلاميذ من خلال التعاون البناء والتعلم من بعضهم البعض.

ب- تشجيع وإعداد التلاميذ للعمل في أوضاع مشابهة لواقع الحياة في المستقبل، والتي من خلالها يكتسب التلاميذ مهارات التعايش مع المجتمع المعاصر في ظل الثورة المعرفية والمعلوماتية (أبو غالي، 2010، 45).

إلى جانب ذلك يضيف (جونسون وآخرون، 1995، 1-5) إلى أن التعلم التعاوني من خلال المجموعات يبعد التلاميذ إلى حد كبير عن التعلم التنافسي والفردي، حيث أن تنافس التلاميذ يجعلهم يحبسون أفكارهم ومعارفهم ومهاراتهم داخلهم، ليستفيدوا هم أنفسهم فقط دون أن تتاح الفرصة لزملائهم كي يستفيدوا منها، رغم أن كلا من التعلم التنافسي والتعلم الفردي قد يناسب عددا محدودا من التلاميذ ذوي القدرات الأكاديمية العالية فيؤدي إلى رفع تحصيلهم وتنمية مهاراتهم، إلا أنه لا يناسب الغالبية العظمى من ذوي القدرات المتوسطة والمنخفضة، والذين يصابون بمشاعر الإحباط والقلق لعدم قدرتهم على التعلم من خلال التنافس والفردية، هذا بالإضافة إلى أن التعلم ليس عملية شخصية فقط، ولكنه عملية اجتماعية من خلال تعاون التلاميذ، والحياة لا تعتمد على التنافس فقط، وإنما تعتمد في الجزء الأكبر منها على التعاون.

2-2-2-حجم المجموعات التعلمية التعاونية:

يرى (جونسون وجونسون، 1998، 38) أن مجموعة التعلم التعاوني على العموم تتراوح بين (2-6) تلاميذ وهناك العديد من العوامل يجب أخذها بعين الاعتبار عند تحديد حجم المجموعة وهي:

- يجب أن تتضمن المجموعة ذات الحجم الكبير مدى متنوعا من الخبرات والقدرات.
- في حالة المجموعات الكبيرة الحجم والتي تتضمن أفرادا أكثر مهارة يجب أن تتاح الفرصة أمام كل فرد للحديث والمناقشة، كما يجب التنسيق بين أعمال أعضاء المجموعة المختلفين في القدرات.
- يجب أن يحدد حجم المجموعة في ضوء المواد التعليمية المتاحة، وفي ضوء طبيعة المهمة الخاصة.
- إذا كانت الفترة الزمنية المتاحة للتعلم التعاوني قصيرة فإنه يجب أن تكون المجموعة ذات حجم صغير، بمعنى أنه إذا كانت الفترة المتاحة للتعلم قصيرة جدا فإن المجموعة الصغيرة سوف تكون ذات فعالية، لأنها تتطلب وقتا أقل في عمليات تنظيمها مما يجعلها تعمل بشكل أسرع، ويكون فيها وقتا معين وواضحا لكل عضو فيها.

وينصح الباحثين في حالة المعلمين المبتدئين بأن يبدؤوا بتشكيل مجموعات تعلمية تعاونية ذات الحجم الصغير، كما أن معطيات المحيط المدرسي من تعداد التلاميذ، وتوفر الوسائل التعليمية، وحجم البرنامج، يمكن أن يؤدي إلى تحديد حجم المجموعات التي سيستخدم معها استراتيجية التعلم التعاوني، وبصفة عامة يتوقف حجم المجموعة على أهداف كل نشاط وطبيعته، وطبيعة كل مهمة.

2-2-3-طرق تكوين المجموعات التعلمية التعاونية:

إن فكرة التعلم التعاوني تبنى على أساس التعلم في مجموعات صغيرة الحجم، وهذا ما تم التطرق إليه في تعريف التعلم التعاوني، ولكن السؤال الذي يطرح هو كيف يتم تشكيل هذه المجموعات؟

ويرى (الحيلة، 2002، 68) أنه عند تشكيل مجموعات التعلم التعاوني يوزع المعلم التلاميذ إلى مجموعات غير متجانسة، تتألف كل منها من تلميذين إلى ستة تلاميذ، ويعتمد حجم المجموعة على طبيعة المهمة التعليمية وينبغي أن يوجه الانتباه إلى تمثيل التباين في الجنس والعرق والثقافة ومستوى المهارة الأكاديمية والإعاقات الجسمية والعقلية في كل مجموعة.

وهنا لابد أن نشير إلى أن تكوين مجموعات التعلم التعاوني يوجد على ثلاثة أنواع حسب تقسيم (الديب، 1998، 180):

أ- **مجموعات مختلطة:** وهي عبارة عن مجموعات تعلمية تعاونية مختلطة القدرات ذات مدى واسع، ولتكوين مجموعات مختلطة يمكن أن تتضمن هذه المجموعة تلميذ ذي قدرة مرتفعة، وتلميذ ذي قدرة متوسطة، وتلميذ ذي قدرة محدودة، وقد أشارت البحوث والدراسات المهتمة بشأن التعلم التعاوني إلى أنه كلما كانت المجموعة غير متجانسة كان أداؤها أفضل في ممارسة السلوك الاجتماعي وتحقيق الأهداف المعرفية وإتقان المهارات العلمية، ذلك لأن التلاميذ المتفوقين في المجموعة سوف يعملون بصورة أكثر فعالية في مساعدة زملائهم غير المتفوقين، وأيضا كلما كانت المجموعة غير متجانسة في التحصيل ساعد على تحقيق نتائج أفضل.

يجب مراعاة خصائص الأفراد المكونين لمجموعة تعلمية تعاونية مختلطة قدر المستطاع كالتحصيل والذكاء وبعض المتغيرات الاجتماعية والانفعالية، وهذا قد يساعد الأعضاء على عملية التعاون داخل المجموعة الواحدة.

ب- **مجموعات متجانسة:** يتم تقسيم التلاميذ إلى جماعات متجانسة حيث تكون هناك مجموعات عالية القدرة من التلاميذ ومجموعات متوسطة القدرة ومجموعات منخفضة القدرة، وهناك تقسيم آخر وفيه يتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات بناءا على مستوى تحصيلهم السابق، ويتعاون أعضاء المجموعة الواحدة في إنجاز مهمة تعليمية محددة ويمكن أن تتكون المجموعة مرة واحدة في العام الواحد، أو في الفصل الدراسي، أو تتكون عدة مرات، أو يتم تغيير بعض أعضاء المجموعة بعد الانتهاء من كل وحدة تعليمية.

ت- **التوزيع العشوائي:** يتم تقسيم وتوزيع التلاميذ على المجموعات التعلمية التعاونية بناءا على توزيع بطاقات صغيرة تحمل أرقاما أو رموزا على التلاميذ، ثم يدع المعلم التلاميذ يأخذون أرقاما من 1 – 5 يجلسون معا كمجموعة، ومن 6 – 10 يجلسون معا كمجموعة ثانية وهكذا.

من خلال العرض السابق حول كيفية تشكيل مجموعات التعلم التعاوني نلاحظ أن هناك من الباحثين من يرى أنه يجب أن يقوم اختيار أعضاء المجموعة بناءا على ميول ورغبات التلاميذ في اختيار من يريدون أن يعملوا معهم، وهناك من يؤيد مبدأ تشكيل مجموعات غير متجانسة، لكن اختيار كيفية تشكيل المجموعات يتوقف على طبيعة المهمة أو النشاط التعليمي التي يكلف بها التلاميذ والهدف المرجو منها وكذا الزمن المخصص لها.

وهذا ما يؤيده (وليم، 2004، 75) من أن تقسيم التلاميذ إلى مجموعات يتوقف على الهدف من المهمة التي سيقومون بها وطبيعتها والزمن المخصص لها، وبصفة عامة العمل التعاوني يتطلب أفرادا يكملون بعضهم بعضا في القدرات والأداء، ولكن قد تتطلب بعض الأعمال تكوين مجموعة متجانسة، أحيانا يتم الاختيار عشوائيا وأحيانا بطريقة مقصودة وأحيانا يترك لتفضيلات التلاميذ أنفسهم، كما أن دراية المعلم بتلاميذه وأهداف درسه يساعد على طريقة تقسيم التلاميذ إلى مجموعات تعلم تعاونية.

2-2-4-تقويم مجموعات التعلم التعاوني:

إن الهدف الذي يصبوا التلاميذ لتحقيقه من وراء استخدام استراتيجية التعلم التعاوني هو هدف تربو وله صبغة تحصيلية، لكنه بتميز يتسم بصفة الجماعية لا الفردية، وينبغي أن تكون النتائج مشتركة بين أفراد المجموعة أي يجب أن يحس جميع الأعضاء أن لديهم دور في تحقيق النتائج.

ويرى (الحيلة، 2002، 81) أنه ينبغي تقويم المجموعات كوحدات عاملة لا كأفراد يتنافسون للحصول على علامات أعلى أو على استحسان المعلم، إذ ينبغي تقويم الوحدة بناءا على إتقان التلاميذ المادة الدراسية وعلى قدرتهم في العمل معا كمجموعة، فقد تقترح المجموعة علامة قائمة على استبانة، أو على أساس إجماع المجموعة على مدى مساهمتها في إنجاز المهمة، وقد تشكل هذه البيانات جزءا من تقويم العلامات أو كلها، وقد تتضمن تعيين العلامة الآتي:

- هل المشروع كامل ومضبوط؟
- هل المشروع حديث جدا في معلوماته؟
- هل أسهم كل عضو في المجموعة في إنجاز المهمة أو حل المشكلة المعروضة؟
- هل دققت المجموعة بشكل جيد المعلومات والبيانات المقترحة للإجابة؟
- هل هذا جهد جيد من قبل المجموعة؟ وهل أعضاء المجموعة مقتنعون بالعمل المنجز؟

- وقد يتضمن النموذج الآخر للتقويم تعيين المعلم علامة للمجموعة معتمدة على تقويم المجموعة وملاحظات المجموعة، أو جودة الإنتاج، أو كليهما، ويحصل كل عضو من المجموعة على العلامة نفسها.

كما أورد (جونسون وجونسون، 1998، 137-138) عدة طرق لتقويم تعلم التلاميذ في مجموعات التعلم:

- **مجموع الدرجات الفردية للأعضاء (الدرجة الكلية):** تجمع درجات الأعضاء للمجموعة وكل عضو يأخذ هذا المجموع الكلي.
- **الدرجة الفردية:** يأخذ الأفراد اختبارا فرديا ويصحح ويأخذ كل فرد الدرجة التي يحصل عليها في الاختبار.
- **درجة الإتقان:** يأخذ الأفراد اختبارا فرديا، إذا حصل التلاميذ على 60 % من عدد الأسئلة المقترحة عليهم (5) نقاط للمجموعة، وإذا قل عن 60 % لا نضيف شيئا.
- **الدرجة العشوائية:** يصحح الاختبار الفردي لجميع أعضاء المجموعة، ويختار المعلم درجة عشوائية تعطى لجميع أعضاء المجموعة.

2-3-استراتيجية التعلم التعاوني (فكر – زاوج – شارك)(T.P.S) Strategy (Think - Pair - Share) :

2-3-1-أنواع استراتيجيات التعلم التعاوني:

تعود الأبحاث في مجال التعلم التعاوني إلى بدايات القرن الماضي، لكن الأبحاث حول تطبيق التعلم التعاوني عمليا في الفصول الدراسية لم تبدأ إلا في السبعينيات، وعندها قام مجموعة من الباحثين بتطوير استراتيجيات مختلفة للتعلم التعاوني، وتتميز هذه الاستراتيجيات بإمكانية استخدامها في أي مرحلة من المراحل الدراسية، وفي أغلب المواد، وتتضمن جميعها تقسيم التلاميذ في مجموعات صغيرة، بحيث تضم المجموعة الواحدة تلاميذ يختلفون في التحصيل والجنس(أي أن تكون المجموعات غير متجانسة)، وبالرغم من أن المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني لا تتغير إلا أنه يوجد عدة استراتيجيات للتعلم التعاوني هي (نصار، 2010، 22):

- استراتيجية التعلم معا.
- استراتيجية الاستقصاء الجماعي.
- استراتيجية فرق – ألعاب – دورة مباريات.
- استراتيجية تقسيم التلاميذ في فرق حسب التحصيل.
- استراتيجية التعاون المتكامل للقراءة والإنشاء.
- استراتيجية الطريقة البنوية أو المنحى البنيوي.

في حين ذكرت (ميرفت، 2011، 20- 24) في دراسته ثمانية استراتيجيات للتعلم التعاوني وهي:

- استراتيجية التعلم معا.
- استراتيجية تقسيم التلاميذ وفقا لمستويات تحصيلهم.
- استراتيجية جيجسو (الأحجية المتقطعة أو الصور المقطوعة).
- استراتيجية ألعاب ومسابقات الفرق.
- استراتيجية التنافس الجماعي.
- استراتيجية البحث الجمعي.
- استراتيجية (فكر – زاوج – شارك).

نلاحظ من خلال هذه التصنيفات أن التعلم التعاوني يضم عدة استراتيجيات مختلفة يمكن تطبيقها في جميع المراحل التعليمية ولأغلب المواد الدراسية، وتتفق جميعها في الأساس وهو تقسيم التلاميذ إلى مجموعات، والاعتماد الإيجابي المتبادل بينهم، وكذلك اكتساب المهارات الاجتماعية، والمسؤولية الفردية والجماعية، وأما الاختلاف فيما بين هذه الاستراتيجيات يكمن في تقسيم وشكل المجموعات، والآلية المتبعة لإنجاز العمل داخلها، وسنركز في دراستنا الحالية على عرض وشرح بشيء من التفصيل استراتيجية التعلم التعاوني (فكر – زاوج – شارك).

2-3-2-نبذة تاريخية حول استراتيجية (فكر – زاوج – شارك):

تعتبر استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) من استراتيجيات التعلم التعاوني الحديثة، وهي تركيبة صغيرة للتعلم التعاوني النشط، وقد تم اقتراح استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) من قبل (Frank Lyman, 1981) ثم طورها مع أعوانه في جامعة Mary Land 1985(جابر، 1999، 91).

وطور (Crowley & Dunn, 1993) استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) ضمن ثلاث تركيبات للتعلم التعاوني إلى (فكر– زاوج – ربع)، بمعنى أنه في مرحلة المشاركة يشارك زوج من التلاميذ زوجا آخر ليتكون مربعا من التلاميذ، ويصبح عمل من أربعة التلاميذ تعمل وفق فلسفة التعلم التعاوني، يتحاورون ويفكرون معا، ويمارسون أنشطة المجموعة ليصلوا إلى نتائج تعرض أمام باقي المجموعات في الفصل (حمادة، 2005، 233).

فلم يعد النظر إلى عمليات التفاعل في البيئات التعليمية على أنها تفاعل (المعلم / التلميذ) (المعلم / التلميذ / المادة العلمية) فقط، بل إن هناك نمطا ثالثا من التفاعلات له تأثير قوي داخل الصف الدراسي وهو تفاعل (التلميذ / التلميذ) (جونسون وجونسون، 1998، 24).

2-3-3- تعريف استراتيجية (فكر – زاوج – شارك):

تتم هذه الاستراتيجية على عدة مراحل فبعد أن يتم – بشكل فردي– التأمل في صمت للمشكلة أو المعلومة لبعض الوقت يقوم كل زوج من التلاميذ بمناقشة أفكارهما معا، ثم يشاركا زوجا آخر من التلاميذ في مناقشتهما حول المشكلة وتسجيل ما توصلوا إليه جميعا من نتائج ليمثل فكر المجموعة ككل، وقد اتخذت استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) اسمها من خطواتها الثلاث التي تعبر عن نشاط التلاميذ أثناء تعلمهم باستخدام هذه الاستراتيجية فهي تتكون أساسا من ثلاث خطوات (جابر، 1999، 103):

- **فكر بنفسك Think by yourself**: وفيها يستثير المعلم تفكير تلاميذه بطرح تساؤل ما أو تذكر أمر معين أو ملاحظة ما، ويجب أن يكون هذا السؤال محددا أو مفتوحا، ثم تتاح لكل التلاميذ لحظات قليلة وليس دقائق للتفكير في الإجابة.
- **زاوج Pair مع زميل لك**: يشارك كل تلميذ أحد زملائه ويناقشا إجابتهما ويقرن كل منهما أفكاره ويحددا الإجابة التي يعتقدان أنها الأفضل والأكثر إقناعا، ويتاح هنا لحظات لتبادل الأفكار.
- **شارك Share الفصل كله**: في هذه الخطوة يدعو المعلم كل زوج من التلاميذ لكي يشاركا أفكارهما مع الفصل كله، ويمكن إجراء ذلك بصورة دورية أو بدعوة كل زوج أو من يرفع يده ويطلب الإجابة، ويمكن هنا للمعلم تسجيل استجابات التلاميذ على السبورة.

ويعرف (جابر، 1999، 91) استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) بأنها: إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني الفعالة وتتكون من ثلاث خطوات هي:

- **التفكير:** وفيها يفكر كل تلميذ بمفرده في لمشكلة أو السؤال المطروح عليه.
- **المزاوجة:** ويناقش فيه كل تلميذ أحد زملائه في أفكاره.
- **المشاركة:** وفيه يشترك تلاميذ الفصل كله (كمجموعات) فيما توصلوا إليه من أفكار.

ويعرف الباحث استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) بأنها إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني النشط والتي تعتمد على حركية وتفاعل ومشاركة التلاميذ في الأنشطة التعليمية وتهدف لتنشيط وتحسين ما لدى التلاميذ من خبرات ومهارات ومعارف سابقة من أجل الاكتساب الأمثل للمعارف والمفاهيم التي يتضمنها كل درس من دروس مادة تعليمية معينة، وتتكون هذه الاستراتيجية من ثلاث خطوات هي:

أولا – التفكير: وفيها يطرح المعلم سؤالا ما أو مشكلة ما أو تذكر أو ملاحظة ظاهرة معينة مرتبطة بالمفاهيم المتعلقة بالنشاط المقترح، ذات صلة بما تم شرحه وتقديمه من معلومات أو مهارات سابقة، ويجب أن يكون هذا السؤال مغلقا أو مفتوحا، ثم يطلب المعلم من التلاميذ أن يقضوا برهة من الزمن يفكر كل منهم في السؤال بمفرده، ويمنع الحديث أو التجوال في الصف وقت التفكير لتوفير الهدوء والجو المناسب للتفكير.

ثانيا – المزاوجة: وفيها يطلب المعلم من التلاميذ الانقسام إلى أزواج، بحيث يشارك كل تلميذ أحد زملائه ويحدثه عن إجابته ويقارن كل منهما أفكاره مع الآخر ويتناقشان فيما بينهما ويفكران في الإجابات المطروحة، ثم يحددان الإجابة التي يعتقدان أنها مناسبة، وهذه الخطوة تستغرق عدة لحظات لتبادل الأفكار.

ثالثا – المشاركة: وهي الخطوة الأخيرة وفيها يطلب المعلم من كل زوج من التلاميذ أن يشاركا أفكارهما مع الفصل كله، ويمكن إجراء ذلك بصورة دورية أو بدعوة كل زوج أو من يرفع يده ويطلب الإجابة، ويمكن هنا للمعلم تسجيل استجابات التلاميذ على السبورة.

2-4-مميزات استراتيجية (فكر – زاوج – شارك):

- تتيح الفرصة للتلاميذ لكي يكونوا نشيطين فعالين في عملية تعلمهم مما يساعد على بقاء أثر التعلم.
- تساعدهم في اختبار أفكارهم قبل المغامرة بها أمام تلاميذ الفصل.
- تزيد من الوعي بالتحصيل وتنمي مستويات التفكير العليا.
- تساعد التلاميذ على بناء معارفهم خلال مناقشتهم الثنائية والجماعية.
- وقت التفكير يساعد على إطلاق أكبر عدد من الأفكار والاستجابات الأصيلة.
- تساعد كل من التلاميذ المندفعين والمنطوين في التغلب على مشكلاتهم، وذلك نتيجة توفير بيئة حرة خالية من المخاطرة في عملية التعلم.
- تزيد أيضا من دافعيتهم للتعلم وتنمي الثقة في نفس التلاميذ وتعطي الفرصة للجميع للمشاركة، بدلا من عدد محدود من التلاميذ في المناقشة العادية.
- تساعد على بناء المسؤولية الفردية والقدرة على التفسير، وإيجاد العلاقات في عملية التعلم، كما تدعم مهارات الاتصال والتواصل اللفظي وتتيح فرص التدريب المهارات الاجتماعية (أبو غالي، 2010، 56).

2-5- أهمية استراتيجية التعلم التعاوني (فكر – زاوج – شارك) في العملية التعليمية:

أكدت التطورات الحديثة في مجال التعليم وتعليم العلوم، أن العلوم أصبحت لها وظيفة أخرى غير اكتساب المعارف والمفاهيم، فهي نشاط يجعل التلاميذ يجمعون معلومات وبيانات علمية ويعبرون عن نتائجها، ثم تحليل هذه النتائج ومناقشتها معا، وهذه الخبرات التي يكتسبها التلاميذ عن طريق النشاط في المواد العلمية وسيلة فعالة

لتنمية روح التعاون والفريق بين التلاميذ متفاوتي القدرات، فهذا يجمع البيانات وهذا يأتي بالخامات وثالث يفكر في خطة الحل، وكلهم يتعلمون في تفاعل إيجابي من خلال المجموعات الصغيرة، كي يصلوا جميعا إلى المستوى المطلوب، وبذلك يخرج التلميذ من دائرة التفكير في ذاته إلى التفكير في مجتمعه (أبو غالي، 2010، 31).

ويذكر (Rosenthol, 1995) نقلا عن (حمادة، 2005، 233) أن مجال استراتيجية التعلم النشط قد قدمت قائمة غنية بالاستراتيجيات والمداخل والأساليب الموجهة نحو التعلم النشط، يمكن إضافتها لخبرات معلمي المواد العلمية ومنها: حل المشكلات، التعلم التعاوني، التعلم الفردي، المناقشة، التعلم المزود بالكومبيوتر، التعلم من خلال اللعب، التعلم في مجموعات صغيرة، التعلم من خلال النموذج المخبري، والاستقصاء.

وتعتبر استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) أحد استراتيجيات التعلم التعاوني النشط حيث تستخدم لتنشيط ما لدى التلاميذ من معرفة سابقة للموقف التعليمي أو لإحداث ردة فعل حول مشكلة ما، فبعد أن يتم – بشكل فردي– التأمل والتفكير لبعض الوقت يقوم كل زوج من التلاميذ بمناقشة أفكارهما لحل المشكلة معا، ثم يشاركا زوجا آخر من التلاميذ في مناقشتهما حول نفس الفكرة وتسجيل ما توصلوا إليه جميعا ليمثل فكرا واحدا للمجموعة في حل المشكلة المثارة (أبو غالي، 2010، 32).

وتتميز هذه الاستراتيجية بأنها تعطي للتلميذ التأمل (داخليا مع نفسه وخارجيا مع زملائه) والتفكير والمراجعة قبل الإجابة ومن ثم التعاون والمشاركة في الأفكار والحل تعاونيا (زيتون، 2007، 268).

فهي استراتيجية ذات تسلسل منطقي متتالي ومتتابع، وتعتمد هذه الاستراتيجية على عدة مراحل بحيث لا تبدأ خطوة إلا بانتهاء الخطوة التي تسبقها، فلا تبدأ الخطوة الثانية (المزاوجة) إلا بانتهاء الخطوة الأولى (التفكير)، ولا تبدأ الخطوة الثالثة (المشاركة) إلا عندما تنتهي الخطوة الثانية (المزاوجة)، وهذه الاستراتيجية من ضمن الاستراتيجيات التي تعتمد على المتعلم والذي يكون هو محور العملية التعليمية.

ولذلك تعتبر استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) استراتيجية تعلم نقاش تعاوني وهي ترتكز على ديناميكية وحركة وتفاعل ومشاركة التلاميذ في الأنشطة التعليمية وتستخدم لتنشيط وتحسين ما لدى التلاميذ من معارف ومفاهيم وخبرات سابقة أو لإحداث رد فعل حول فكرة أو معلومة ما، وتعد هذه الاستراتيجية نشاطا ممتازا لإظهار المعارف السابقة لدى التلاميذ، كما تتيح فرصة المناقشة الجماعية، وتوفر فرص التفاعل مع الزملاء في التفكير وهي استراتيجية تعاونية قليلة المخاطر نسبيا، ومناسبة وملائمة لكل من المعلمين والمتعلمين على حد سواء، وهذه الاستراتيجية تعمل على التغلب على مشكلتين هما (أبو غالي، 2010، 52):

- عندما يقدم السؤال للتلاميذ عامة، عادة ما يكون عدد التلاميذ الذين يجيبون عليه محدودا وأحيانا لا يوجد تلاميذ فمثلا في القسم الذي يقل عدد التلاميذ فيه عن أربعين تلميذا فإن من (4 – 5) تلاميذ يقومون بحوالي 75% من الكلام الذي يؤديه المتعلم، أي حوالي 10% من التلاميذ.
- بعد إلقاء السؤال فإن المعلم العادي ينتظر أقل من ثانية واحدة قبل مناداته على التلاميذ، وبمجرد أن يبدأ التلميذ الأول في الإجابة فإن الآخرون يتوقفون عن تقديم إجاباتهم، وبذلك نتوصل إلى أن الأسس التي تقوم عليها هذه الاستراتيجية ما يلي: – مرحلة التفكير – مرحلة المزاوجة – مرحلة المشاركة.

وترى (لطف الله، 2005، 125) أن استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) تلائم ظروف وإمكانات مدارسنا المتاحة وتتلاءم أيضا وأهداف معظم المواد الدراسية عامة، وأهداف تدريس المواد العلمية خاصة، كما أن استخدام هذه الاستراتيجية لا تحتاج لتغيير مفاهيم المعلمين عن التدريس، خاصة لأولئك الذين لا يؤمنون بضرورة تمركز التدريس حول المتعلمين، ولا تحتاج لوقت طويل لتنفيذها عندما يراد تغطية المادة الدراسية.

ويرى الباحث أن هذه الاستراتيجية لا تختص بفئة دون أخرى، أو بمرحلة تعليمية معينة، أو بمادة دراسية دون أخرى، بل تصلح هذه الاستراتيجية لجميع الفئات التعليمية بكافة أنواعها (شديدي الذكاء، متوسطي الذكاء ومنخفضي الذكاء، أو حتى من لديهم بعض الإعاقات)، كما تصلح لمختلف المراحل التعليمية ولجميع المواد الدراسية خاصة المواد العلمية، ولقد استخدمت (لطف الله، 2005) هذه الاستراتيجية مع الطلاب ذوي الإعاقات البصرية وكانت النتائج إيجابية مع المجموعة التجريبية التي استخدمت معها الاستراتيجية.

2-6-دور المعلم في استراتيجية (فكر – زاوج – شارك):

لا يختلف دور المعلم استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) عن باقي أشكال استراتيجية التعلم التعاوني، فدوره إيجابي ونشط وليس سلبي، حيث أن المعلم له عدة مهام يقوم بها، ومن أهم المهام التي يمكن للمعلم أن يتميز بها بالإضافة إلى أدواه التي تم شرحها سابقا في هذه الدراسة ما يلي (أبو غالي، 2010، 59):

- طرح سؤال أو مشكلة ذات نهاية مفتوحة، وذلك لاستثارة تفكير التلاميذ في مشكلة أو ظاهرة معينة.
- منح التلاميذ فرصة كافية للتفكير في الإجابة، وفي هذه المرحلة على المعلم أن يراعي تفكير التلميذ لوحده.
- تجميع التلاميذ في ثنائيات لمناقشة الإجابة التي فكروا فيها، ويناقش كل تلميذ مع زميله ما توصل إليه.
- منح التلاميذ فرص كافية لمشاركة الإجابات مع مجموعة صغيرة أو الصف بأكمله.
- المعلم يشرف على ما يدور داخل الصف ويرشد ويوجه التلاميذ نحو الإجابات الصحيحة.
- يوزع التلاميذ إلى مجموعات النقاش، ويعمل على أن يكون هناك تباين في كل مجموعة.
- على المعلم أن يتحكم في المدة الزمنية لكل مرحلة من مراحل استراتيجية (فكر – زاوج – شارك)، ويمنح الوقت الكافي والمناسب لكل مرحلة.

2-7- دور المتعلم في استراتيجية (فكر – زاوج – شارك):

يقدم التلاميذ مجموعة متنوعة من الخبرات والإمكانات والاهتمامات في أي موضوع جديد، وتساعد الدراسة الدقيقة لخلفيات التلاميذ العملية والمفاهيم التي لديهم المعلمين على تصميم طريقة إرشاد لمواجهة المفاهيم الخاطئة والاستفادة من الخبرات المشابهة.

والمتعلم في هذه الاستراتيجية له دور نشط، يمتاز بالنشاط والتفاعل والحيوية داخل حجرة الدراسة، ولا يتوقف دور المتعلم على تلقي المعلومات، بل دوره في العملية التعليمية إيجابي وليس سلبي، حيث إنه يبادر في التعلم ويشارك ويناقش ويتفاعل مع زملائه الآخرين، فبالإضافة إلى دوره أثناء استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الموضح سالفا في الدراسة، يمكن أن نضيف بعض الأدوار التي يتميز بها المتعلم في استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) وهي:

- المتعلم له دور إيجابي ونشط في العملية التعليمية، يبادر بالتعلم ويبحث عن المعلومة، ويحلل ويفسر الظواهر ويبين الأسباب لأي قضية أو مشكلة تواجهه.
- يبذل المتعلم مجهودا عقليا وذلك لحل المشكلة، أو تفسير ظاهرة، أو إنجاز مهمة، وتمثل هذه المرحلة الأولى وهي اعتماد التلميذ على نفسه حيث يفكر وحده.
- التلميذ يناقش زميله بما توصل إليه في المرحلة الأولى، ويحاول أن يبرر إجابته وإقناع زميله بها، وهذه المرحلة تمثل المرحلة الثانية وهي مرحلة المزاوجة.
- يناقش التلاميذ المشكلة أو الظاهرة أو المهمة المنجزة بشكل جماعي أما الفصل كله، وهذه المرحلة تمثل المرحلة الثالثة وهي المشاركة.

- يحاول التلميذ أثناء مرحلة المشاركة تبرير إجابته ويحاول إقناع زملائه بها (أبو غالي، 2010، 59).

2-8- اعتبارات هامة لنجاح العمليات الجماعية أثناء التعلم التعاوني:

وقد لخصها (فكري، 1995، 301- 302) في النقاط التالية:

- **جو العمل:** فالفاعلية في حل المشكلات تتطلب توفير جو مناسب وهادف للمجموعة يساعد على التعرف على المشكلة، ومن المفيد أن تكون المجموعة كبيرة بدرجة تكفي لتوفير أكبر قدر من الخبرة، وصغيرة إلى الحد الذي يسمح بأكبر درجة من الاشتراك من جانب كل عضو فيها.
- **الطمأنينة:** فالعلاقة الطيبة بين التلاميذ تزيد الثقة بينهم وتشجعهم على التعاون فيما بينهم أثناء العمل، وتسمح بالانتقال من المشكلات الفردية إلى أهداف المجموعة.
- **القيادة الموزعة:** فتوزيع القيادة بين التلاميذ يؤدي إلى أقصى نمو ممكن للتلاميذ.
- **وضوح الأهداف:** فالصياغة الواضحة للهدف ودقة تحديده يزيد من الشعور بالعمل الجماعي، كما يزيد من اشتراك الأعضاء في عملية اتخاذ القرارات.
- **المرونة:** ينبغي أن تضع المجموعة خطة عمل لإتباعها من البداية، إلى أن تتبين أهداف جديدة في ضوء الاحتياجات الجديدة، أو مستجدات تطرأ أثناء تنفيذ الخطة وحينئذ يمكن تعديل خطة العمل.
- **الإجماع:** ينبغي أن يستمر اقتراح القرارات ومناقشتها، حتى يصلوا إلى قرار يصل إلى الموافقة الجماعية.
- **الإحاطة بالعملية:** فالإحاطة بالعملية الجماعية تزيد من احتمال التعرف على الهدف وتحديده بدقة، كما تسمح بالتعديل السريع للأهداف.
- **التقويم المستمر:** التقويم المستمر للأهداف والأنشطة يسمح بالتعديل الذكي للخطة الموضوعة لحل المشكلة أو انجاز المهمة المطلوبة في أي مرحلة من مراحل استراتيجية التعلم التعاوني.

3- الخلاصة

يعتبر التعلم التعاوني من الطرق التي تسعى لتنظيم عمل الجماعة بهدف تعزيز التعلم وتنمية التحصيل الدراسي، من خلال تنظيم بنائي دقيق لكيفية تعامل المتعلم مع غيره من المتعلمين، واشتراكهم معا من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف، ونظرا لأهمية التعلم التعاوني في عملية التعليمية التعلمية فقد قام العديد من التربويين بإيجاد عدة استراتيجيات للتعلم التعاوني منها استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) التي تبدو بسيطة في مفهومها، ولكن استخدامها في غرفة الصف مع التلاميذ ليس بالأمر الهين فهي تتطلب مجموعة من المهارات سواء من المعلم أو التلاميذ، هذا ما يجعل إمكانية تطبيقها تتطلب عملا جادا ومنظما من طرف المربين للتغلب على الصعوبات والمعوقات التي قد تواجههم أثناء تحويل غرفة الصف إلى فضاء تعاوني.

ويتيح التعلم التعاوني من خلال تعدد استراتيجياته للتلميذ فرصة اختيار استراتيجية دون الأخرى حسب قدراته والأهداف التي يريد تحقيقها والإمكانيات المتاحة، وكلها لها تأثير إيجابي على التلميذ والعملية التعليمية التعلمية ككل، ما يجعل هذا الأسلوب حسب طرق استخدامه أسلوبا مميزا، ومختلفا عن الاستراتيجيات التقليدية الأخرى.

إن كل هذا لن يتأت إلا إذا تكون إحساس عميق لدى كل الأطراف الفاعلة في العملية التربوية بأهمية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في العملية التعليمية التعلمية ونتائجه الإيجابية على شخصية التلميذ من جميع جوانبها، والعملية التربوية ككل.

الإحالات والمراجع:

ردينة، الأحمد وحذام، يوسف (2005). *طرائق التدريس منهج- أسلوب- وسيلة*. ط1. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

أبو غالي، سليم محمد (2010). *أثر توظيف استراتيجية (فكر – زاوج- شارك) على تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة: فلسطين.

إبراهيم، مجدي عزيز (2004). *استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم*. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو جلالة، صبحي حمدان (2007). *مناهج العلوم وتنمية التفكير الإبداعي*. ط1. عمان، الأردن: دار الشرق للنشر والتوزيع.

أماني، عبد المحسن محمد السيد (2000). *فعالية استخدام التعلم التعاوني لتدريس العلوم في التحصيل وتنمية بعض الجوانب الوجدانية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق: مصر.

البديري، عاطف محمد. السيد، محمد عبد الرزاق (2005). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التعلم التعاوني واستخدام المجموعات لدى طالبات التعليم الأساسي تخصص دراسات اجتماعية بسلطنة عمان. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. العدد 109. مصر.

بوريو، مراد (2012). *أثر التعلم التعاوني على التحصيل المدرسي والميول الدراسية لمادة الرياضيات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة باجي مختار عنابة: الجزائر.

جابر، عبد الحميد جابر (1999). *استراتيجيات التدريس والتعلم*. ط1. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

جونسون، ديفيد وجونسون، روجر وهولبك، إديث (1995). *التعلم التعاوني*. ترجمة مدارس الظهران الأهلية. ط1. المملكة العربية السعودية: مؤسسة التركي للنشر والتوزيع. الظهران.

جونسون، ديفيد. جونسون، روبرت (1998)، التعليم الجماعي والفردي، ترجمة رفعت محمود بهجت عالم الكتب، القاهرة.

حجازي، عبد الحميد (2001). فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس العلوم في تنمية بعض عمليات العلم والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة كلية التربية*. العدد 39. جامعة الزقازيق: مصر.

الحيلة، محمود محمد (2002). *طرق التدريس الصفي*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حمادة، محمد (2005). فعالية استراتيجيتي (فكر- زاوج – شارك) والاستقصاء القائمتين على أسلوب التعلم النشط في نوادي الرياضيات المدرسية في تنمية مهارات التفكير الرياضي واختزال قلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة دورية لجامعة حلوان*. العدد 11. مصر.

الديب، محمد مصطفى (1998). *علم نفس التعلم التعاوني*. ط1. القاهرة، مصر: عالم الكتب..

زيتون، عايش (2007). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. ط1. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عبد السلام، مصطفى عبد السلام (2001). *الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم*. مصر: دار الفكر العربي.

فكري، حسن ريان (1995). *التدريس أهدافه–أسسه– أساليبه تقويم نتائجه وتطبيقاته*. مصر: عالم الكتب القاهرة.

لطف الله، نادية (2005). أثر استخدام استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في التحصيل والتفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي المعاقين بصريا. *مجلة التربية العلمية*. كلية التربية جامعة عين شمس، 8(3). مصر.

اللولو، فتحية والآغا، إحسان (2008). *تدريس العلوم في التعليم العام، كلية التربية، الجامعة الإسلامية*. ط2. غزة. فلسطين.

المرعي، توفيق أحمد والحيلة، أحمد محمد (2002). *طرائق التدريس العامة*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ميرفت، محمد يحيى (2011). *فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها في مدينة طولكرم*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين.

عواد، وائل عبد الفتاح (2008). *فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق: مصر.

نصار، منذر محمود محمد (2010). *صعوبات تطبيق التعلم التعاوني للمرحلة الأساسية (1– 3) في الأردن من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط: الأردن.

وليم، عبيد (2004). *تعليم الرياضيات لجميع الأطفال*. ط1. عمان، الأردن: دار المسيرة.

وليم، لامبيرت وولاس، إ لامبرت. *علم النفس الاجتماعي*. ترجمة الملا، سلمى (1993). مراجعة نجاتي. محمد عثمان. ط2. عمان، الأردن: دار الشروق.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

بن نويوة، سعيد(2020). استراتيجية ليمان(T.P.S) (فكر–زاوج–شارك) وأهميتها في العملية التعليمية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 170–187.

أثر استخدام الخرائط المفاهيمية على التحصيل الدراسي في اللغة العربية

The impact of the use of concept maps on academic achievement in Arabic for the first year of primary education

حنان بوسحلة [1،*]، كمال فرحاوي [2]

[1] جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2 (الجزائر)، adammaria2018@hotmail.com

[2] جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2 (الجزائر)،

تاريخ الاستلام:18-11-2019 تاريخ القبول: 26-01-2020 تاريخ النشر: 26-04-2020

ملخص: هدفت الدراسة الى اكتشاف أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في التحصيل لدى تلاميذ السنة الاولى من التعليم الابتدائي في مادة اللغة العربية، تكونت العينة من (56) تلميذا واختيروا بطريقة قصدية، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي، وتم تقسيم عينة الدراسة الى مجموعتين احداهما تجريبية تلقت دروسا وفق استراتيجية الخرائط المفاهيمية، والاخرى ضابطة تلقت الدروس بالطريقة الاعتيادية، وتم التحقق من أن المجموعتين متساويتين ومتجانستين في العمر الزمني ومستوى التحصيل في اللغة العربية، وتم بناء خطط تدريسية قائمة على الخرائط المفاهيمية ،من خلال تحديد المفاهيم المتضمنة في الدروس المختارة من مقرر كتاب السنة الاولى الابتدائي، كما اعد اختبارا تحصيليا من نوع الاختبار من متعدد، وتوصلت الدراسة الى أن استخدام الخرائط المفاهيمية ذا فاعلية في التحصيل الدراسي في اللغة العربية، اذ تفوقت المجموعة التجريبية على الضابطة بدلالة إحصائية.

الكلمات المفتاحية: الخرائط المفاهيمية؛ اللغة العربية؛ التحصيل الدراسي.

Abstract: The study aimed to discover the effect of the use of the concept map strategy on the success of students in the first year of primary education in Arabic,The sample consisted of (56) students deliberately selected, An empirical method was used, The sample has been divided into two groups including one experimental. It received lessons in accordance with the strategy of concept maps, and the other control sample received lessons in the usual way,It has been verified that the two groups are equal and homogeneous as to their chronological ages and their levels of success in Arabic, and the teaching plans were based on concept maps, identifying the concepts included in the lessons selected in the manual, It has been also prepared a multi-test realization test, The study concluded that the use of concept maps was effective for academic success in Arabic, The experimental group surpassed the control group in statistical terms

Keywords: Concept Maps; Arabic Language; Academic Success.

*المؤلف المراسل:adammaria2018@hotmail.com

1- مقدمة

إن اللغة وعاء الفكر والثقافة وهي النافذة التي يطل منها الإنسان على معطيات الحضارة وعلومها، وهي الرئة التي يتنفس بها الفرد هواء العلم ونسيمه وهي فوق ذلك وسيلة التفكير والتعبير والتواصل والتفاهم بين الناس، وهي نافذة مشرعة على تجارب الأمم وخبراتها، فالشعوب تصنف وتتمايز بلغاتها، وما أفلح قوم أضاعوا لغتهم وما بقيت لغة هجرها أبناءها وتخلو عنها.

ولكن للمحافظة عليها من الكوارث التي اجتاحتها ومن الهجمات التي ابتليت بها عبر العصور، والتي تظهر للعيان، أصبح لزاما تطوير استراتيجيات وطرائق تدريسها التي تكون قادرة على تكوين جيل جديد لمواجهه المشاكل والتلاؤم مع ما يستجد من تطورات تجري بسرعة مذهلة، فتتطلب ممن يعايشها المرونة والانفتاح والقدرة على تجديد المعارف وتحصيل المعلومات، وحل المشكلات والابتكار والتجديد بدلا من مجرد الخضوع للظروف الراهنة والطارئة.

لذلك أصبح لزاما تطوير استراتيجيات وطرائق التدريس التي تكون قادرة على تكوين جيل جديد يستجيب للتطورات التي تجري بسرعة مذهلة فتتطلب ممن يعايشها المرونة والانفتاح، والقدرة على تجديد المعارف وتحصيل المعلومات، بدلا من مجرد الخضوع للظروف الراهنة والطارئة.

وتعد استراتجيات التدريس الحديثة استجابة لنداء التطوير والتحسين الذي ينادي بها لتربويون، وذلك في ضوء المناهج الجديدة وأهدافها، ولعل استخدام الخرائط المفاهيمية من أنجح الطرق الحديثة التي تهدف من خلال مبادئها وخطواتها إلى تحقيق التعلم ذو معنى، حيث يعرفها الروسان "بأنها تنظيم بياني هرمي يتطور بشكل فردي لدى المتعلمين وهي برهان على فهمهم للعلاقات بين المفاهيم، وتصبح هذه التقنية وسيلة لممارسة العمليات المعرفية لدى المتعلمين، وبشكل أوضح فإنها تصبح مماثلة لأنماط التفكير لديهم"

(قطامي والروسان، 2006، 30).

يتميز عصرنا الحالي بالتسارع المعلوماتي والانفجار المعرفي الهائل والثورة التكنولوجية والتغيرات السريعة والمتلاحقة في كافة المجالات والذي يمثل تحديا كبيرا يواجه التربويون في مجال التربية والتعليم وتكون مواجهة ذلك إلا بإيجاد طرق وأساليب تعلم حديثة بغية الرقي إلى تعلم نوعي.

ولقد تنافس التربويون في إيجاد طرق حديثة وفعالة، لضمان جودة مخرجات التعليم نظرا لأن هذه الأخيرة لا تتناسب مع مدخلاته، ومما يؤكد ذلك ما أورده (مرعي، 2002) "هذه المشكلة واضحة في مدارسنا فالجهود المبذولة في مجال التعليم كبيرة، والوقت المخصص لها طويل والنفقات باهظة،لكن تأتي النتائج هزيلة".

وتظهر من خلال تدني مستوى التحصيل الدراسي الذي تظهره نتائج الاختبارات والتقارير ويحذر (السلخي) "أن مشكلة ضعف التحصيل تعيق المدرسة عن أداء رسالتها على الوجه الأكمل إضافة إلى ما لها من آثار خطيرة على الطلبة، فقد تدفعهم للفشل وتوجههم إلى سوء التكيف الشخصي والاجتماعي، ولها آثار سلبية على النظام التعليمي، قد تؤدي إلى هدر في المدخلات يتمثل ذلك في تسرب أعداد الطلبة من المدارس من جهة، ولها آثارها الاقتصادية على ميزانية الدولة من جهة أخرى(السلخي، 2013، 16).

وهذا ما عانت منه الجزائر خاصة في السنوات الأخيرة، فقد سجلت إحصائيات المعهد الوطني للبحث في التربية خطورة ظاهرة الفشل الدراسي على المنظومة التربوية من خلال تعداد الراسبين ومعيدي السنة في المرحلة الابتدائية سنتي 2006، 2007 (96.759) معيد، (ناصر الدين زبدي وآخرون، الجزائر غرب ب س: 2).

وتعد اللغة حسب (مدكور، 1991) إحدى مقومات الأمم على اختلافها، معلما من معالم عزها وفخرها، وهي مرآة صادقة تعكس حياة الأمة الفكرية والأدبية وسجل أمين لتطوراتها السياسية والاجتماعية،وأنها وسيلة للتفكير والتعبير، وهي وسيلة للتعلم وحفظ التراث."

وعلى الرغم من هذا الاهتمام الواضح باللغة العربية وقواعدها وتخصص حجم ساعي يفوق 50 من التوقيت الأسبوعي بمعدل 14 ساعة، (دليل المعلم، 2005، 7) والتي أدرجت في المنهاج الجديد بعد الإصلاحات الجذرية التي مست المنظومة التربوية وتبنيها التدريس بالكفاءات، إلا أنها لا تستأثر اهتمام الدارسين ولا تلقى منهم قبولا، تراهم يتلقونها بغير دافعية أو رغبة، لأن الكتاب المدرسي مهما كان إعداده متكاملا ومادته وافرة يبقى قاصرا، ما لم يقترن بمدرس كفء يستخدم أساليب حديثة في إيصال المحتوى إلى أذهان تلاميذه، ولو أن هناك منهجا فقيرا في محتواه، ودرس بطريق جيدة فهو أفضل من منهاج ثري ودرس بطريقة قديمة بالية، إذ أن الطريقة الجيدة المناسبة تجعل المنهاج أكثر فاعلية وجاذبية وأكثر قابلية للتطبيق.

وعليه فإن التوجه حاليا نحو الاستراتيجيات التدريسية الفعالة التي تنسجم مع افتراضات النظرية البنائية باعتبارها أكبر النظريات التي تبنتها حركات الإصلاح الحديثة، ولقد عدت نظرية أوزبل (التعلم ذو معنى)، وما تحمله من أفكار الأساس النظري لخرائط المفاهيم، والتي تعتبر من أهم الأساليب الحديثة في التعلم والتي ترتكز على تنظيم المادة الدراسية وعلى التعلم السابق.(قطامي والروسان، 2005، 10)، كما يعتبرها (عطا الله، 2001) أنها: أداة مفيدة في تعزيز التحصيل الدراسي وتدعيمه وتقويمه وتعطي معنى للمفاهيم وتعمق فهم الطلبة في وحدة دراسية ما، وتوفر عامل الارتباط والانسجام بين عناصر المادة التعليمية، أما فيما يخص المدرس فإنها تمكنه من ملاحظة سير الطلبة وقدراتهم على بناء المعرفة العلمية الجديدة لديهم (عطا الله ،2001، 430– 434).

وتطبيقا لأفكار(أوزبل) استخدم (نوفاك) تقنية الخرائط المفاهيمية كاستراتيجية تدريس عام 1969 في جامعة كورنيل، التي من خلالها يستطيع المتعلم أن يمثل البناء المفاهيمي الذي امتلكه في أي موضوع على شكل مخطط شبكي هرمي، والتدرج بحسب العموم والشمول حيث يوضح المفهوم الشامل أعلى الخريطة ثم المفهوم الأقل عمومية بالتدرج ويتم الربط بين المفاهيم المترابطة بخطوط أو أسهم يكتنفها بعض الكلمات التي توضح نوع العلاقة بينها. (قطامي والروسان، 2005، 12) وفي إطار تعلم اللغة استخدمت الخرائط المفاهيمية في مجال الأدب، حيث يمكن استخدام هذه الاستراتيجية كأساس لتنظيم تدريس الأدب (نوفاك وجوين، 1995، 120).

وحظيت طريقة خرائط المفاهيم بأهمية كبرى في العملية التعليمية يتجلى ذلك في العديد من الأبحاث والدراسات التي أجريت في هذا المجال وأغلب الدراسات قد ربطتها بمتغيرات عديدة كالتحصيل الدراسي، وتنمية الاتجاه نحو المادة، وأثر التعلم، وتعددت المواد كالنحو، البلاغة ،اللغة العربية، الأحياء، ومن هذه الدراسات نجد دراسة (سعد عطا الله، 2001) والتي هدفت إلى التعرف على الفعالية التي يمكن أن تسهم بها استراتيجية خرائط المفاهيم نحو إكساب طلاب المرحلة الثانوية المفاهيم البلاغية وتنمية اتجاهاتهم نحوها، وتوصلت النتائج

إلى فاعلية الخرائط المفاهيمية في إكساب الطلاب المفاهيم البلاغية، وتنمية اتجاهاتهم نحوها، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة إبراهيم (2006) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس النحو على التحصيل وبقاء أثر التعلم لطلاب الصف الأول الثانوي العام، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الخرائط المفاهيمية في رفع مستوى التحصيل وبقاء أثره، كما توصلت دراسة أجراها (الروسان،2004) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، لصالح البرنامج الذي طبق على المجموعة التجريبية والذين تلقوا تدريبات لتطوير مستوى البنى المفاهيمية باستخدام خرائط المفاهيم لدى معلمي اللغة العربية، ودراسة القحيف (2002) خلصت هي الأخرى إلى رفع مستوى التحصيل عند استخدام خرائط المفاهيم، الشارحة والتكوينية في مادة الأحياء.

ومن هنا يتضح مدى الحاجة إلى التعرف على أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس اللغة العربية (المقاربة النصية) في تحصيل تلاميذ السنة الأولى ابتدائي مقارنة بالطريقة التقليدية.

1-1- أسئلة الدراسة:

بناء على ما سبق يمكن تحديد المشكلة في التساؤلات التالية:

* ما آثار التدريس باستخدام خرائط المفاهيم على التحصيل الدراسي للمتعلمين؟

* ما هي نتائج عدم استخدام خرائط المفاهيم على التحصيل الدراسي للمتعلمين؟

1-2- فرضيات الدراسة:

* يؤدي التدريس وفق خرائط المفاهيم إلى الرفع من نتائج التحصيل الدراسي للمتعلمين.

* يؤدي عدم التدريس وفق خرائط المفاهيم إلى انخفاض نتائج التحصيل الدراسي عند المتعلمين.

1-3- أهداف الدراسة:

- الكشف عن أثر استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

- الكشف عن الفروق في التحصيل الدراسي لمادة اللغة العربية (نحبك) بين تلاميذ المجموعة الضابطة (تم تدريسها بالطريقة التقليدية) وتلاميذ المجموعة التجريبية (تم تدريسها باستخدام خرائط المفاهيم).

-الوصول إلى نتائج موضوعية تحاكي الواقع التربوي والتعليمي فيما يتعلق بمستوى تحصيل التلاميذ في مادة اللغة العربية، ووضع الفرضيات التي يمكن أن تساهم في تطوير أسلوب التدريس في هذا المجال.

- الخروج بنتائج علمية يمكنها المساهمة في تعديل وإصلاح المنظومة التربوية في الجزائر خاصة.

1-4- أهمية الدراسة:

- يقدم هذا البحث رؤية جديدة من خلال تطبيق النظريات التربوية الحديثة، وذلك عن طريق التحول من التركيز على المعلم إلى التركيز على المتعلم، وجعله محور العملية التعليمية التعلمية.

- يمكن أن تساعد النتائج المعنيين بالعملية التعليمية،وأصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم لتصميم بيئات تعليمية مناسبة، ولمطوري المناهج على حد سواء، إذ أن تنفيذ المناهج تنفيذ سليما يتطلب توفر أنشطة ملائمة، كما تفيد المشرفين التربويين والمعلمين والتلاميذ في تبني أساليب فعالة تؤدي إلى زيادة رفع (الحب)التحصيل الدراسي.

- تساعد في ترغيب الطلاب في تعلم " قواعد اللغة " بفاعلية وبطريقة شيقة، تعمل على ترسيخ المعارف وتساعدهم على تقويمها.

- تساعد المعلمين في علاج أساليب التعلم الغير فعالة المستخدمة، التي لا تثير دافعية التلاميذ وحماسهم نحو التعلم وبالتالي محاولة الوصول لأفض السبل الكفيلة بتحقيق فاعلية التعلم.

- يمكن أن تقدم إطارا نظريا في موضوعات الخرائط المفاهيمية وإثراء هذا الإطار باعتبار أن طرق التعلم تمثل ركيزة من ركائز العملية التربوية والتعليمية، والتي من شأنها النهوض بمستوى التلاميذ، تحصيلهم العلمي.
- ينادي الكثير من التربويين في الوقت الحاضر إلى ضرورة مسايرة الاتجاهات الحديثة في التدريس،وبالتالي تجريب نماذج وطرق واستراتيجيات جديدة قد تؤدي إلى نتائج إيجابية في الرفع من مستوى التعليم والتعلم.

1-5- حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية :**أجريت هذه الدراسة في مقاطعة الجزائر وسط ولاية الجزائر العاصمة، وبالتحديد في إبتدائية مولى هنين الأبيار.
- **الحد الزماني:** أجريت الفصل الدراسي الثاني والثالث للعام الدراسي(2017/2016).
- **الحد البشري:** أجريت هذه الدراسة على تلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

1-6- تحديد مصطلحات الدراسة:

- **المفهوم لغة:** إن من معاني الفهم معرفة الشيء بالقلب يقال " فهم الشيء إذا عقلة" (ابن المنظور،1999)

- **المفهوم اصطلاحا:**عرف جود(**GOOD**) المفهوم بأنه "فكرة او تمثيل للعنصر المشترك الذي يمكن من خلاله التمييز بين المجموعات أو الأصناف المختلفة، وانه تصور عقلي عام مجرد لموقف أو حادثة أو شيء ما"(جود، 1973،124).

- **المفهوم إجرائيا:**أنها "مجموعة المفاهيم اللغوية (قواعد) المتضمنة في مقرر اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي والتي على التلميذ استيعابها وفهمها وتذكرها، وتطبيقها."

– **خرائط المفاهيم اصطلاحا:** يعرفها حسن زيتون،(2003) بأنها: بأنها مخطط ثنائي البعد تنظم فيه المفاهيم في مستويات هرمية متعاقبة بدءا من المفاهيم الشاملة وانتهاء بالمفاهيم النوعية بحيث تتضح فيه ". أي هذا المخطط العلاقات الرأسية بين المفاهيم العامة والفرعية والعلاقات الأفقية بين المفاهيم في كل مستوى من المستويات الهرمية.

1– إجرائيا: هي طريقة من طرائق التدريس يتم من خلالها تقديم مخططات منظمة على نحو متسلسل تنتظم فيها مفاهيم قواعد اللغة من العام إلى العام إلى الخاص، إذ تربط بينهما عبارات أو كلمات ربط مناسبة حتى تكون فكرة عامة ذات معنى عن الموضوع المراد تقديمه لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

2– الطريقة التقليدية إجرائيا: يقصد بالطريقة التقليدية إجرائيا في هذه الدراسة أنها " الطريقة السائدة والمتعارف عليها في تدريس العلوم في المدارس، والتي سيتم استخدامها في المجموعة الضابطة في هذه الدراسة حيث تعتمد هذه الطريقة على الشرح النظري والأسئلة الشفوية واستخدام بعض الوسائل والعروض العملية.

– **التحصيل الدراسي اصطلاحا:** "عرف التحصيل الدراسي أنه ما يكتسبه الطلبة من معارف ومهارات وأساليب تفكير وقدرات على المشكلات نتيجة لدراسة مقرر. " (عبيد، 2003:304)

– **ونعرفه إجرائيا:** "أنه الحصيلة العلمية التي تنتج عن عملية التعلم واستخدام خرائط المفاهيم، حيث تقاس بالدرجة التي تحصل عليها في الاختبار التحصيلي الذي تعده الباحثتان للمعلومات المتعلقة بوحدة "اللغة العربية" (قواعد) وذلك بالتعاون مع معلمين وتحت إشراف مفتش بيداغوجي".

– **تلاميذ السنة الأولى ابتدائي:** هم مجموعة من التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين (6 – 7)سنوات، وهي أول سنة في المرحلة الابتدائية والتي تبنى عليها التعلمات الأخرى اللاحقة.

2–الإطار النظري للدراسة:

2–1– الدراسات العربية:

*الدراسات التي تناولت استراتيجية الخرائط المفاهيمية من خلال مدى فعاليتها في التدريس و مقارنتها بطرق التدريس التقليدية ، و أثرها على التحصيل الدراسي و قد كانت على النحو التالي :

وهدفت دراسة عبد الحميد زهير، سعد عطا الله (2001) التعرف على الفعالية التي يمكن أن تسهم بها استراتيجية خرائط المفاهيم نحو إكساب طلاب المرحلة الثانوية المفاهيمالبلاغية،وتنمية اتجاهاتهم نحو البلاغة واستخدم الباحثالمنهجين: الوصفي والتجريبي وبلغ حجم العينة (80) طالب من طلاب الصف الأول الثانوي من مدرسة السلام الثانوية بالسويس وقسمت العينة إلى (40) طالبا بالمجموعة التجريبية، و(40) طالب بالمجموعة الضابطة وأشارت نتائج هذه الدراسة الى:

– فعالية استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس البلاغة لطلاب الصف الأول ثانوي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في تحصيلهم لمادة البلاغة في كل من مستويات:التذكر،الفهم،التطبيق، كلا على حده في مستوى التحصيل ككل لصالح المجموعة التجريبية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، لمقياس الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه لصالح التطبيق البعدي.

وقام القحيف (2002) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر خرائط المفاهيم الشارحة والتكوينية على التحصيل، في مادة الأحياء واتجاهات طلبة الصف الثامن الأساسي نحوها بالجمهورية اليمنية ، وقد تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا يمثل (80) طالبا منهم المجموعتين التجريبيتين (40) طالب منهم في مجموعة الخرائط الشارحة و (40) طالب في الخرائط التكوينية و (40) طالبا يمثلون المجموعة الضابطة ، ولهذا فقد أعد الباحث وحدة (الفقاريات) وفق مدخل خرائط المفاهيم بنوعيها، كما استخدم الباحث اختبارا تحصيليا مكون من (45)فقرة من اختبار من متعدد، واستخدم الباحث تحليل التباين الأحادي واختبار شفهي واختبار الاختبار الثاني، وقد توصلت النتائج إلى:

– وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل بين المجموعات الثلاث لصاح مجموعة الخرائط التكوينية ، كما أظهرت نتائج الدراسة أن أراء طلبة المجوعة الضابطة عند مستوى التذكر كان أقل من أداء طلبة الخرائط الشارحة، فضلا عن أن أداء طلبة مجموعة الخرائط التكوينية أفضل من أداء الطلبة في كل من المجموعة الضابطة ومجموعة الخرائط الشارحة الجاهزة، أما عند مستوى الفهم فقد كان مستوى أداء طلبة المجموعة الضابطة أيضا أقل من مستوى أداء طلبة الخرائط الشارحة، أما بالنسبة للتحصيل عند مستوى التطبيق فقد أشارت النتائج إلى أن متوسط تحصيل طلبة المجموعة الضابطة كان أقل من متوسط تحصيل طلبة مجموعة الخرائط الشارحة والتكوينية.

أما دراسة ثناء عبد المنعم رجب حسن (2003) فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مادة النحو على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والاتجاه نحو المادة واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي بلغ حجم العينة (70) طالبا من تلاميذ الصف الأول إعدادي بمدرسة الفاروق عمر للبنين، وقد قسمت إلى (35) طالبا للمجموعة الضابطة و(35) طالب للمجموعة التجريبية، تم اختيارهم عشوائيا، أسفرت نتائج هذه الدراسة إلى:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الإنتاج اللغوي لصالح المجموعة التجريبية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو المادة لصالح المجموعة التجريبية.

وسعت دراسة الروسان (2004) إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي لتطوير مستوى البنية المفاهيمية لدى معلمي اللغة العربية، واختبار فعاليتها ثم تقييم العينة بالطريق الطبقية العشوائية إلى: مجموعتين تجريبية وضابطة وتكونت كل مجموعة من (51) معلما ومعلمة، واستخدم الباحث اختبارا من نوع الاختبار من متعدد بهدف الكشف عن مدى امتلاك أفراد العينة للبنية المفاهيمية وقد أظهرت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح البرنامج الذي طبق على المجموعة التجريبية.

أما دراسة اليوسفاني (2005)هدفت إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب تلميذات الصف الخامس ابتدائي لبعض المهارات الجغرافية ، تكونت عينة البحث من (56) تلميذة اختيرت بطريقة قصديه

وبواقع (28) تلميذة بوصفها مجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية ، تم استخدام الوسائل الإحصائية: الاختبار التائي، مربع كاي، معادلة كودر، ريتشارسون، وتوصلت الدراسة إلى النتيجة التالية : – وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات التلميذات اللواتي درسن في مادة الجغرافيا باستخدام خرائط المفاهيم، ومتوسط درجات التلميذات اللواتي درسنا المادة باستخدام الطريقة الاعتيادية في المهارات الجغرافية ككل (مهارات تحديد الجهات ، مهارات تحديد الموقع الجغرافي ، مهارات تحديد اللون ، مهارات فهم الظواهر الطبيعية، مهارات فهم الظواهر البشرية) لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة إبراهيم (2006)التعرف على فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس النحو على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعليم على الصف الأول الثانوي، وقد تكونت عينة الدراسة من (92) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي، قسموا في مجموعتين تجريبية و درست مقرر النحو باستخدام خرائط المفاهيم، وضابطة درست المقرر بالطريقة الاعتيادية ، ولأغراض الدراسة أعدت الباحثة اختبارا تحصيليا في النحو يقيس المستويين المعرفيين (الفهم، التطبيق) وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي، المباشر والمؤجل عند المستويات التحصيلية (الفهم، التطبيق) وفي الاختبار ككل لصالح المجموعة المجموعة التجريبية.

دراسة المطري (2009)هدفت إلى معرفة أثر تزويد طالبات الصف السادس أساسي في مبحث الجغرافيا بخرائط المفاهيم على التحصيل الدراسي في المدارس الخاصة بمحافظة البلقاء، وتكونت عينة الدراسة من (68) طالبة في ثلاث شعب دراسية في مدارس تلعبة لمدينة السلط ، حيث مثلت المجموعة الأولى التي درست باستخدام خرائط المفاهيم القبلية ، وعدد أفرادها(25) طالب، والمجموعة الثانية درست باستخدام خرائط المفاهيم البعدية، وعدد أفرادها (22) طالبة، والمجموعة الثالثة ضابطة درست بدون خرائط مفاهيمية وعدد أفرادها(21) طالبة، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل الطالبات في المجموعات الثلاث لصالح الطالبات اللواتي درسن مبحث الجغرافية باستخدام الخرائط المفاهيمية.

2-2- الدراسات الأجنبية:

قام هانيز فري ونوفاك بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام خرائط المفاهيم في تعزيز التعلم ذو معنى لطلاب المرحلة الجامعية في مادة الأحياء، وعرفة اتجاه الطلاب نحو هذه الاستراتيجية، أشارت نتائج الدراسة أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب نحو استخدام هذه الاستراتيجية لصالح المجموعة التجريبية، كما أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب في مجموعتين.

وفي دراسة كروكنج (2002) بعنوان الخرائط المفاهيمية كأسلوب لتقييم الطلبة وتوجيههم، هدفت هذه الدراسة إلى تحسين التعليم في تخصص هندسة الطب الحيوي في مركز البحوث الهندسية في ولاية تكساس الأمريكية من خلال اختبار المنهجيات البديلة التي تساعد على تقييم المعرفة الإدراكية لدى الطلاب، باعتبار الخرائط المفاهيمية إحدى الأدوات المطروحة لتحقيق ذلك ودلت النتائج على أن الخرائط المفاهيمية تلعب دورا كبيرا في تقيم الطلبة وتوجيههم، وبالتالي دعمهم لتحقيق التعلم طويل المدى.

يتضح من تحليل وعرض الأبحاث والدراسات وثيقة الصلة والتي تناولت أثر استخدام الخرائط المفاهيمية، والقدرة على زيادة التحصيل في المواد المختلفة تبين ما يلي:

تنوعت الدراسات العربية و كذا الأجنبية التي تناولت خرائط المفاهيم و كان تركيزها في مجال العلوم الطبيعية و فروعها (الأحياء، الجغرافيا، العلوم)، مثل دراسة كل من (اليوسفاني، 2005)، (المطري، 2009) حول تدريس الجغرافيا ، اما (القحيف، 2002) فحول الأحياء، فيما يخص النحو (دراسة عبد الجواد :2004) و(دراسة إبراهيم:2006)، و أخرى حول تنمية الإنتاج اللغويكدراسة(رجب، 2003) ودراسة (سعد عطا الله، 2001) نحو المفاهيم البلاغية، أما الدراسة التي تتشابه مع دراستنا بالنسبة للمتغير اللغة العربية فنجد دراسة (الروسان، 2004) كبرنامج تدريبي للمعلمين.

وهدفت معظم الدراسات السابقة إلى التعرف على أثر استخدام خرائط المفاهيم في التدريس ومقارنتها بالطريقة التقليدية، وهو ما هدفت إليه الدراسة الحالية

كما نلاحظ وفرة الدراسات باستخدام خرائط المفاهيم في العلوم الطبيعية، والأحياء، والجغرافيا، وفروع اللغة العربية، وقلة الدراسات فيما يخص اللغة العربية.

2-3- أهم أوجه الاختلاف والتشابه في الدراسات السابقة:

إن جميع الدراسات التي تم عرضها تتفق في استخدام خرائط المفاهيم وأثرها في متغيرات مختلفة كما أظهرت تلك الدراسات فاعلية خرائط المفاهيم في تدريس العلوم بمختلف المراحل الدراسية حيث أجريت بعض الدراسات في المرحلة الأساسية مثل (القحيف، 2002 واليوسفاني، 2005)، أما دراسة (عبد المنعم رجب، 2003، المطري، 2009، وعبد الجواد،2004) فقد تمت في الصفوف الإعدادية، و دراسة (سعد عطا الله، 2001، وإبراهيم، 2006) فقد تمت في المرحلة الثانوية، أما (دراسة اليوسفاني، 2004) فقد كانت تخص معلمي اللغة العربية.

- اتبعت أغلب هذه الدراسات أسلوبا متشابها في التصميم التجريبي وشبه التجريبي، حيث اعتمد الباحثون على استخدام مجموعتين تجريبيتين، إحداهما تجريبية تدرس (بخرائط المفاهيم) وأخرى ضابطة تدرس (بالطريقة الاعتيادية) مثل: دراسة (عبد المنعم،2003 ، سعد عطا الله،2001، إبراهيم،2006، يوسفاني،2005)، واستخدم البعض الآخر مجموعتين في التصميم التجريبي والأخرى ضابطة كدراسة (المطري، 2009 والقحيف،2002، الروسان،2004، عبد الجواد،2004).

- انحصرت معظم الدراسات من حيث المتغيرات التابعة على متغير التحصيل الدراسي فقط، في حين بحثت بعض الدراسات في متغيرات أخرى إضافة للتحصيل، كدراسة (عبد المنعم، 2009، وسعد عطا الله، 2001، والقحيف، 2002) التي بحثت في متغير الاتجاه نحو المادة، أما دراسة (إبراهيم،2006) التي بحثت بقاء أثر التعلم.

- تمثلت أدوات معظم هذه الدراسات في اختبار تحصيلي، وإعداد مقاييس للتعلم ومقياس الاتجاه والميول نحو الطريقة الجديدة.

- أشارت بعض الدراسات الأجنبية إلى الأثر الإيجابي لاستخدام الخرائط المفاهيمية وزيادة التحصيل الدراسي وتسهل عملية التعليم.

الاستفادة من الدراسات السابقة:

* تم الاسترشاد والإفادة من الدراسات السابقة بشكل وظيفي والتعرف على كيفية التصميم التجريبي، وتحديد المشكلة.

* الاطلاع على الجانب النظري لهذه الدراسات.

* الاستفادة منها في إعداد أدوات الدراسة وإعداد الدروس وفق خرائط المفاهيم.
* الاستفادة من طريقة عرض ومناقشة نتائج البحث وكذا تحصيل النتائج.
* مقارنة البحث الحالي بنتائج تلك الدراسات.
* الاستفادة من التوصيات التي وردت في تلك الدراسات والاعتماد عليها في تحديد متغيرات الدراسة الحالية.

3 – الطريقة والأدوات:

3-1- الدراسةالاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى معرفة الظروف المحيطة بالظاهرة وكشف جوانبها،إذ يقول(محمود عبد الحليم) " إذ يستحسن قبل البدء في إجراءات البحث وبصفة خاصة في البحوث الميدانية القيام بدراسة استطلاعية للتعرف على الظروف التي سيتم فيها إجراء البحث." (محمود عبد الحليم،61،2003)

كما تقدم لنا رصيد من الفروض والتسهيلات لإجراء الدراسة، ولقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بتاريخ 15 – 02-2016 وتمت في مقاطعات مختلفة (مقاطعة الجزائر وسط"الأبيار" من أجل تحقيق الأهداف التالية:

- بلورة موضوع البحث أو الظاهرة وصياغته بطريقة أكثر إحكاما.
- إيجاد مرتكز وقدر من المعرفة للانطلاق في البحث.
- تحديد جوانب القصور التي يمكن مواجهتها خلال الدراسة الأساسية.
- التحقق من أن معلمي المرحلة الابتدائية لا يستخدمون الخرائط المفاهيمية، وذلك من خلال حضور الحصص مع بعض المعلمين وملاحظتهم خلال تنفيذ الدروس والاطلاع على المذكرات اليومية.

3-2- منهج الدراسة:

استخدم في الدراسة الحالية المنهج الشبه تجريبي نظرا لتلاؤمه مع فرضيات الدراسة وأهدافها، ويذكر العساف أن المنهج التجريبي هو المنهج الذي يستطيع الباحث بواسطته أن يعرف أثر السبب(المتغير المستقل) على النتيجة(المتغير التابع) (العساف،277،2011).

أما التصميم المتبع في هذه الدراسة هو التصميم الشبه تجريبي، وهذا ما أورده العساف(2011) يقول:

" لقد سميت هذه التصميمات بهذا الاسم لأنه يتم فيها الاختيار والتعين العشوائي، كما يتم ضبط المتغيرات الخارجية بمقدار ضبطها في التصميمات التجريبية ولا يلجأ إلى تطبيق التصميمات الشبه التجريبية إلا عندما يصبح من الصعب تطبيق التصميم التجريبي"، (نفس المرجع السابق : 292)، و في هذه الدراسة تعذر على الباحثتان الاختيار العشوائي نظر الصعوبة حصر المجتمع الأصلي في كافة أقسام السنة الأولى من التعليم الابتدائي بولاية الجزائر لكن المنهج التجريبي يقتضي المعاينة العشوائية، وعليها ضطررنا إلى استخدام المنهج الشبه تجريبي، وقد اعتمد التصميم البسيط ذي المجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بقياسين قياس قبلي وقياس بعدي، وقد وقع الاختيار على هذه المؤسسة لتطبيق البحث وذلك لتعاون إدارة هذه المدرسة، أيضا إتاحة الفرصة لقيام الباحثة بالتدريس في هذه المدرسة وبالتالي التطبيق الجيد للاستراتيجية والتدريب عليها بالاستعانة بكتاب (محمد حسن حمدات، ومحمد نايف عياصرة تحت عنوان الخرائط المفاهيمية في القواعد النحوية والصرفية والإملائية لسنة 2011).

كخطة أولى في هذه الدراسة تم إجراء اختبار قبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة بغرض إثبات تكافؤ التجانس بين المجموعتين وذلك من خلال قياس المتغيرالتابع المتمثل في التحصيل الدراسي في اللغة العربية لكلى المجموعتين بعد ذلك إدخال المتغير المستقل المتمثل في التدريس باستخدام خرائط المفاهيم لأفراد عينة المجموعة التجريبية دون العينة الضابطة ثم تم إجراء القياس البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة.
وقد تم اختيار الوحدة التعليمية لمادة اللغة العربية وفق التدرج في برنامج الفصل الثاني والثالث.

3-3- مجتمع وعينة الدراسة:

3-3-1- مكان إجراء الدراسة وزمانها: لقد أنجز هذا البحث في المدرسة الابتدائية "مولى هنين" الواقعة في بلدية الأبيار والتابعة إلى مديرية الجزائر وسط، وتطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني والثالث للعام الدراسي(2017/2016).

3-3-2- عينة الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على عينة قوامها (56) تلميذ وتلميذة مقسمين بالتساوي في مجموعتين تجريبية وضابطة، تم اختيارهما بطريقة عرضية من مدرسة مولى هنين، نظرا لتعذر المعاينة العشوائية، وضيق الوقت المخصص والجهد والعينة العرضية هي العينة التي في متناول اليد. وعند اختيار العينتين تم مراعاة شروط تكافؤ المجموعات.

عند اختيار العينة تم مراعاة ما يلي:

*ضرورة أن تكون المجموعتان قد استفادتا من التعليم داخل المدرسة نفسها.
*أن يكون أفراد العينتين التجريبية والضابطة من نفس المدرسة ونفس السنة.
* أن تكون المجموعتان متجانستان في التحصيل الدراسي من خلال الاختبار القبلي.
* ليس شرطا أن تكون المجموعتان متساويتين من حيث العدد(إن وجد راجع للصدفة).

3-4- أدوات الدراسة:

3-4-1- تحديد المادة العلمية:

حددت المادة التعليمية التي سيتم تدريسها في أثناء تطبيق التجربة بالفصل الثالث من الكتاب المنهجي المقرر للسنة الأولى ابتدائي في اللغة العربية، وهي أربعة كالتالي:

* (ال) الشمسية و (ال) القمرية. * أسماء الإشارة .
* الضمائر المنفصلة والمتصلة. *الأسماء الموصولة.

وتم اختيارها لاحتوائها على مجموعة مفاهيم عامة وأخرى نوعية يمكن تجسيدها بواسطة خرائط المفاهيم (حسب العمر الزمني للتلاميذ) وتم تدريس كل درس في أسبوع كامل حسب المقرر .

3-4-2- تحديد المفاهيم اللغوية من كتاب المتعلم ودليل المتعلم:

تم تحديد كل المفاهيم المتضمنة في الدروس الموجودة في الكتاب.

3-4-3- إعداد خرائط المفاهيم:تم بناء خرائط المفاهيم الخاصة بكل موضوع وذلك بالأخذ بعين الاعتبار الأسس المتبعة عند بناء الخرائط المفاهيمية

حيث يؤكد بعض رجال التربية ضرورة تنظيم الحقائق المفككة والمتسعة على هيئة مفاهيم مترابطة، بعد أن تم تحديد المفاهيم وتم ترتيبها من العام إلى الخاص مع إيجاد روابط بينهما لإبراز فرع العلاقات بينها. (عواد إسماعيل،89،2008)

صممت خرائط المفاهيم لكل درس بحسب الخطوات الآتية:

- تحديد الهيكل العام لكل درس وإبراز مفاهيمه الأساسية.
- تحديد المفاهيم الفرعية.
- تحديد المفاهيم الأقل عمومية.
- تحديد المفاهيم الخاصة(الأقل خصوصية).
- تحديد الأمثلة الموجودة.

3-4-4- بناء المذكرات وإعداد الخطط التدريسية:

- الاطلاع على المذكرات المعتمدة من طرف المعلمين وذلك للتمكن من معرفة أن التدريس لا يتم بواسطة خرائط المفاهيم.

- إجراء تدريبات على طريقة خرائط المفاهيم، وتحليل محتويات الدروس للبناء السليم للمذكرات، ومرت الطريقة ب ثلاث مراحل، وهي :

* وضعية الانطلاق : يتم تهيئة أذهان التلاميذ للموضوع باستظهار وتذكر المعلومات السابقة المرتبطة بالموضوع الجديد من خلال مجموعة أسئلة عن كل درس لإثارة تفكيرهم .

* بناء التعلمات: يكتشف الجميع (التلاميذ) المفهوم ثم يكتب على السّبورة مع الشرح لكل خطوة، ثم في الأخير ترسم خريطة المفهوم لكل درس على حدا في الزمن المحدد له .

* استثمار المعلومات أو المرحلة الختامية: استخلاص التلاميذ ما تعلموه شفويا فقط الإشارة بالإصبع إلى كل مفهوم أي حوصلة مجمل التعلمات التي تندرج ضمنها المكتسبات المتحصل عليها.

- نموذج مذكرات:

بعد إعداد نموذج المذكرات الخاصة بدروس اللغة العربية في صورتها النهائية تم تسليمها لمجموعة من المفتشين ومعلمين مكونين لتقييم هذه المذكرات مع وثيقة تبين معلومات عن خرائط المفاهيم، بالإضافة إلى كتاب معتمد عليه من طرف الباحثتين، بعد أسبوع تم استلام المذكرات مع بعض الملاحظات، أخذ الباحثان بعين الاعتبار كل الملاحظات وقاما بالتعديل المطلوب.

3-4-5- تطبيق التجربة:

تم تطبيق التجربة وفقا لما هو مخطط له، وتم التدريس وللمجموعتين حسب تدرج البرنامج ابتداء من 2016/03/20 لغاية 07/ 2017/04 .

3-4-6- تصميم الأداة:

بعد ما تمت التجربة، قام الباحثان بتصميم اختبار تحصيلي بعدي، لكي يتم قياس مدى نجاح أو فشل التجربة بعد بناءه من طرف معلمتي السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وقد اختير عند صياغة مفردات الاختبار طريقة الاختبار من متعدد وذلك باعتباره أفضل أنواع الاختبارات الموضوعية، ويرى عدس (1999) " أنه يمكن استخدام الفقرات الموضوعية لقياس العديد من النواتج التعليمية في مجال المعرفة، وأكثرها استخداما في هذا المجال هو {الاختبار من متعدد}. (عدس ،1999، 59)

ويرى (الرفاعي،1993،288) أن درجة الصدق والثبات المحتملة أكبر بكثير من بقية أنواع المفردات الاختبارات الأخرى .

أما بوقس (2002) فيرى أن:" الاختبارات من متعدد تتميز بالمرونة في طريقة الاستخدام كما يمكن استخدامها في مختلف المجالات الدراسية وفي جميع مراحل التعليم". (بوقس، 2002، 147)

وتضم عادة مايلي:

- فقرات الاختبار من متعدد.
- فقرات الخطأ والصواب.
- أسئلة المزاوجة والمطابقة.
- أسئلة التكميل.
- أسئلة الترتيب (عدس،1999،59).

3-5- إجراءات الدراسة:

بعد الحصول على موافقة خطية من وزارة التربية والتعليم في المؤسسة، بالتالي توفر فرصة لتطبيق التجربة مع موافقة مدير المؤسسة (السيد عسلة)، فتم اختيار القسمين المتوفرين في المدرسة الذين

يدرسون في السنة الأولى ابتدائي وعليه اتخذ قسم كمجموعة تجريبية وقسم كمجموعة ضابطة مع ضبط المتغيرات التي بإمكانها أن تؤثر في التجربة. حيث تم توضيح مشكلة الدراسة وأهدافها. وتم تصميم اختبار تحصيلي قبلي، وقد تم تصميمه مع مجموعة من المعلمين تحت إشراف مفتش بيداغوجي حتى تتوفر فيه خصائص الاختبار الموضوعي، وذلك للتعرف على مستوى تحصيل التلاميذ في مادة اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، و ذلك بغرض التحقق من التجانس بين المجموعتين، وتم تطبيق هذا الاختبار يوم 04 - 02- 2016 ودام مدة نصف ساعة، وتم تصحيح الاختبار وفق شبكة تصحيح معدة بطريقة تربوية ومحكمة معدة هي الأخرى من طرف المعلمين باعتبار خبرتهم الطويلة في المجال، مما يتيح الفرصة لتحديد تأثير المتغير المستقل (التجريبي) والمتمثل في خرائط المفاهيم، إذ بلغت "ت" المحسوبة (0.14) ومستوى الدلالة ب(0.88)، وهو غير دال أي لا يعبر عن فرق حقيقي بين المجموعتين في التحصيل الدراسي.

3-6- الأساليب الإحصائية:

- **الإحصاء الوصفي:** المتمثلة في كل من: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية.

-الإحصاء الاستدلالي: المتمثلة في اختبار "ت"(لعينتين مستقلتين)، من خلال استعمال دلالة الفروق وذلك لبيان دلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات التلاميذ الذين تعلموا بالخرائط المفاهيمية وأثره على التحصيل في اللغة العربية وذلك بالاستعانة بالخدمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss)

4- النتائج ومناقشتها:

4-1- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على أنه يؤدي التدريس وفق خرائط المفاهيم إلى الرفع من نتائج التحصيل الدراسي للمتعلمين في المجموعة التجريبية، ولحساب الدلالة استعملنا اختبار ت (t-test)، وظهر من خلال النتائج أعلاه الخاصة بالمجموعة التجريبية فيما يخص القياس القبلي و البعدي، الواردة في الجدول (1) الملحق أن متوسط درجات تحصيل تلاميذ المجموعة في القياس القبلي بلغ(6.93)، أي قبل تعرضها لاستخدام خرائط المفاهيمة، في حين بلغ متوسط درجات تحصيل نفس التلاميذ في القياس البعدي(8.07)، بعد تعرضها للبرنامج التدريسي، وكان الفرق لصالح القياس البعدي، مما يشير إلى أثر استخدام الخرائط المفاهيمية.

أما "ت" المحسوبة بلغت (4.87)، وهي دالة عند مستوى (0.01)، ودرجة حرية (27)، تعبر النتيجة عن الفرق الصريح والواضح في التحسن في التحصيل في مادة اللغة العربية.

يتضح من خلال تحليل نتائج الفرضية الأولى، أن الفرق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية كان فرقا حقيقيا لصالح القياس البعدي، بعد استخدام الخرائط المفاهيمية كأسلوب في التدريس، وتتفق هذه الدراسة مع العديد من الدراسات، كدراسة قطامي(2005) والذي يؤكد على فعالية خرائط المفاهيم وأثرها الإيجابي على التلاميذ.

ويمكن تفسير ذلك بأن أفراد المجموعة التجريبية تعلموا بطريقة ركزت على المفاهيم العلمية والارتباط بين هذه المفاهيم، أي ربط المعرفة القبلية الموجودة في بنيتهم المعرفية بالمعرفة الجديدة المتعلمة ربطا ذا معنى، وهذا ما تؤكد عليه الاستراتيجيات البنائية الحديثة والتي تقوم على أسس تنظيم البناء المعرفي من قبل المعلم نفسه بطريقة فاعلة، لأن بناء الخريطة المفاهيمية تتطلب وتؤكد أسسها على الدور النشط للمتعلم، والمشاركة الفعلية إلى غاية الوصول الى المعرفة الجديدة من خلال ملاحظة،واستنتاج، واستنباط المفاهيم وذلك بوجود معلم مسير وموجه ومساعد على التعلم.

وعليه أصبح المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، يكتشف بنفسه المعلومة بدلا من أن تعطى إليه جاهزة، الأمر الذي يؤدي إلى تذويتها (أي تصبح جزءا من البنية المفاهيمية الذاتية للفرد المتعلم)، دون أن ننسى ما لحاسة البصر من أهمية، فعند ممارسة التلاميذ بكل مرئي حسي وملموس لتنظيم الأفكار والمفاهيم وإدراك العلاقات وإنشاء تصورات بصرية، هذا ما يعمل على تركيز المادة العلمية حيث أن الدماغ يعمل بشكل أفضل.

وهذا ما أكده مدكور (2007) أن 40% من المتعلمين بصريين وأن التلاميذ يتعلمون بشكل أفضل عندما تقدم لهم المفاهيم بشكل مخطط بصري منظم، وأن الرغبة في تكوين مخططات منظمة للتفكير تبدوا شيئا فطريا في سلوك الإنسان.

وقد يعزى أيضا تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على الضابطة، على الجدة والحداثة في استخدام طريقة تدريس جديدة، والجديد يثير الاهتمام والتشويق دائما، ويبعد الملل والضجر داخل الحصة الدراسية، وهذه الأمور قد تزيد من الدافعية للتعلم.

هذا وقد تساهم خرائط المفاهيم في جعل الوحدة موضوع الدراسة أكثر قبول وألفة وجاذبية، على الرغم من اختلاف مستويات التلاميذ وقدراتهم الذهنية، مما زاد من إقبالهم على دراستها فإنعكس بالإيجاب على تحصيلهم العلمين وهذا راجع الى المبادئ والأسس التي تستند إليها نظرية أوزبل Ozbel للتعلم ذي معنى، حيث تعمل على صقل وتهذيب البنية المعرفية وتحدث اندماج للمفاهيم مع البنية المفاهيمية للمتعلم، مما يسهل عملية التعلم والاحتفاظ بهذه المفاهيم وإتقان تلك التي لها علاقة بالمحتوى من خلال التدرج والتسلسل .

كما أن استخدام خرائط المفاهيم وما يقتضيه من تفاعل بين المعلم والمتعلمن ومن خلال الأنشطة المختلفة في كل مرحلة من المراحل التي يمر بها سير الدرس، ساعد على إيجاد جو تعليمي وبيئة تعليمية أتاحت الفرصة للمتعلمين لاستيعاب المفاهيم وترسيخها في أذهانهم وتؤكد ذلك دراسة ابراهيم(2006) والتي هدفت إلى التعرف على على فعالية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس النحو على التحصيل، وبقاء أثر التعليم لدى الطلبة، من خلال اختبار تحصيلي في مستويين للمعرفة (الفهم، والتطبيق)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المباشر والمؤجل، أي بعد مرور مدة من الزمن، فخريطة المفاهيم مكنت التلاميذ من تحقيق الفهم وربط المفاهيم العلمية بما يملكونها مسبقا، كما ساعدتهم على الاحتفاظ بالمعلومات التي تعلموها مما مكنهم من استدعائها عند الحاجة.

4-2- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على أنه توجد فروق في التحصيل الدراسي بين التلاميذ الذين درسوا باستخدام خرائط المفاهيم في المجموعة التجريبية، وأقرانهم الذين درسوا بالطريقة التقليدية في المجموعة الضابطة تم استعمالاختبار "ت"، لحساب الفروق بين المتوسطات للمجموعتين. وظهر من خلال النتائجالواردة في الجدول (2) الملحق أن متوسطات درجات تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية، التي والتي تعلمت بواسطة خرائط المفاهيم قد بلغ(8.07) وهو أكبر من نتائج المجموعة الضابطة والتي تعلمت الوحدة الدراسية المستهدفة باستخدام الطريقة التقليدية والذي بلغ(5.8)،وبعد التأكد من دلالة الفروق أظهرت النتائج أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (4.21) وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة، وهذا يؤكد أن الفروق الملحوظة بين متوسطات المجموعتين هي لصالح المجموعة التجريبية (المتغير المستقل)، بمعنى أن استخدام الخرائط المفاهيمية كان لها تأثير إيجابي في الدعم والرفع من مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ المجموعة التجريبية.

تعبر الفرضية الثانية عن الفرق الواضح في التحصيل الدراسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل أن للخرائط أثر ملموس في زيادة التحصيل. في خرائط مفاهيمية يجعل التعلم واضح بالنسبة للمتعلم، وذلك من خلال توجيه الأسئلة للمتعلمين. وقد تعزى هذه النتائج إلى أن ربط الخرائط المفاهيمية بعضها ببعض من خلال الشرح واستخلاص المفاهيم من النص، وإعادة ترتيبها في خرائط مفاهيمية يجعل التعلم واضح بالنسبة للمتعلم، وذلك من خلال توجيه الأسئلة للمتعلمين ومناقشتهم لما درسوه، وربطه مع الدرس الجديد، مما يسهم في استقرار المفاهيم في أذهانهم وتثبيتها.

هذا وتدل النتائج أيضا على انخفاض التحصيل الدراسي للمجموعة الضابطة، وقد يعزى سبب الانخفاض إلى كون هذه الأخيرة تتلقى الدروس بالطريقة المعتادة في مدارسنا أسلوب التلقين والشرح، وأن المتعلم هو المتلقي دون أن تكون هناك فرصا كبيرة لممارسة الاستقلالية والتحرر من النمطية، أي أنه غير مشارك ولا فعال في الحصول على المعلومة، أو مستخدما لقدراته وابداعاته الكامنة، وبالتالي عندما غيرنا الأسلوب بالنسبة للمجموعة التجريبية أدخلنا عنصر التشويق والإثارة وأصبح الحصول على المعلومة وتخزينها ليس الهدف، بل تدريب قدرات التلاميذ على الكثير من الأمور التي تثير الدافعية والحماس لديهم ، والتي يحتاجونها في الحياة مثل التفكير بشكل منطقي ومتسلسل وغيرها من المهارات.

فمن خلال استخدام الخرائط المفاهيمية يتم ترجمة الأفكار والكلمات والرموز إلى صور ذهنية ومخططات تساعدهم على تأمل كل جانب من جوانبها، وبالتالي تثبيتها في أذهانهم، بينما أفراد المجموعة الضابطة ركزت فقط على الفهم السطحي واستظهار المعلومات بدون تأمل فيها، لأن التعلم بالصور يسبق التعلم بالكلمات، وعليه فالتعلم بهذه الطريقة أحدث نوعا من التطور النوعي في القدرات العقلية للتلاميذ.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج كل من دراسة عبد الجواد(2004)، واليوسفاني(2005)، والتي أشارت نتائجها إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على أقرانهم في المجموعة الضابطة في التحصيل المعرفي، وعليه يمكن القول أن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة بسبب طبيعة التدريس المنتهجة ، وهي الخرائط المفاهيمية وتطبيقاتها التربوية، حيث أنها تعنى بأساليب تنظيم المادة التعليمية المقدمة، والانتقال تدريجيا من الحقائق العامة إلى التفصيلات المحددة الصغيرة، ومبدأ التوفيق التكاملي المتمثل في ربط المعلومات الجديدة بتلك القديمة الموجودة في مخزون المتعلم ، ومن ثم يسهل تصنيفها ودمجها مما يساعد على زيادة رفع المستوى التعليمي، على خلاف الطريقة التقليدية التي تخلو من الاهتمام بقدرات التلميذ ويكون دوره سلبيا يقتصر على التلقي و الاستماع وحفظ المعلومات والحقائق والمفاهيم .

5- الخلاصة

بعد التحليل الكامل للبيانات نستنتج ما يلي: إن الاهتمام الفعلي بطريقة التدريس الجيدة والفعالة التي تمثل محور عملية التعلم، مما يزيد من انتقال الخبرات التعليمية من المعلم إلى التلميذ، كما أنها تجعلهم أكثر إقبالا واستعدادا للتعلم، على عكس الطرق التقليدية والتي تتعامل مع المتعلم على أنه مجرد وعاء نملؤه بالمعارف دون أي تفاعل.

إن استخدام خرائط المفاهيم كان له أثر فاعل في تنمية العديد من المهارات، كما كان له أثر بالغ في تنمية التحصيل الدراسي، لهذا نقول إنها أسهمت في تنمية قدرات التلاميذ من خلال الموقف التعليمي، مما أثار دافعيتهم للتعلم بالاستعانة بالخبرات السابقة، وتحقيق المزيد من النتائج الإيجابية في مادة اللغة العربية.

وعليه فاستخدام الخرائط المفاهيمية كطريقة في التدريس تمكن من تحقيق أهداف التربية الأساسية والحديثة والتي تتضمن تنمية شخصية المتعلم في جميع جوانبها، من مهارات اجتماعية، ومهارات التفكير المختلفة.

وبناء على ذلك توصي الباحثة ما يأتي:

– توظيف الخرائط المفاهيمية في تدريس مادة اللغة العربية، لما لها من انعكاسات إيجابية على المتعلم من تشكيل لنواتجه التعليمية، وتوسيع النطاقات المعرفية لديه.

– رفع كفاية برامج إعداد المعلم من خلال عقد دورات تدريبية، لتبصيرهم بمدخل الخرائط المفاهيمية وتطبيقاتها.

– إعادة النظر في مفهوم المدرسة الأساسية العادية، إلى مدرسة ذكية تقوم على تشجيع المتعلمين على كيفية اكتساب المعارف بطرق متعددة، وتعليمهم كيف يتعلمون بالشكل الذي يحقق الجودة في المنتج التعليمي.

– تطبيق ما نصت عليه النظريات التربوية الحديثة، وذلك عن طريق التحول من التركيز على المعلم إلى التركيز على المتعلم وجعله محور العملية التعليمية.

لقد تغيرت غايات التربية اليوم في ضوء التوجه الجديد الذي يرتكز على الكيفية التي يتعلم بها التلميذ وليس الكم، لذلك انصب اهتمام الباحثين في السنوات الماضية على البحث في طرق وأدوات وأساليب تعليمية مشتقة من بعض نظريات التعلم، والتي تتعلق بكيفية اكتساب المعرفة وتنظيمها، وتخزينها في ذاكرته، وكيفية استخدامه لهذه المعرفة في تحقيق مزيد من التعلم والتفكير.204

وعليه فقد أصبحت تنمية القدرات العقلية للتلاميذ الهدف الرئيس للعملية التربوية؛ فلابد من توفير بيئة ينهمك الطالب فيها شخصيا في عملية البناء والتعرف على بيئة التعليم الفعال، التي ترمي إلى مساعدة الطالب على تحصيل الأفكار وإعطاء الأحكام والقرارات المناسبة للوصول إلى الاستنتاجات الصحيحة.

وخلاصة القول إن خرائط المفاهيم أداة لتنظيم المفاهيم حتى تبدوا متماسكة، بما يؤدي إلى تحقيق اعلم ذي معنى مما ينمي لدى المتعلم أسلوب التفكير العلمي، ويجعله يتغلب على الكثير من المشكلات والصعوبات التعليمية.

الإحالات والمراجع:

إبراهيم، رحاب (2006).*فعالية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس النحو للتحصيل الدراسي*، وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول ثانوي. رسالة ماجستير. جامعة قناة السويس الإسماعيلية: مصر.

أبو جبر، محمد (2002).*فعالية استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل طلبة الجامعة الإسلامية بغزة في مادة الجراحة والباطنية التمريضية واتجاهاتهم نحوها*، رسالة ماجستير. كلية التربية الجامعة الإسلامية: غزة.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد (1999). *لسان العرب*. الجزء12، بيروت: دار إحياء التراث.

بوشيبة، سعيد وأوصيف، الأخضر (2005). *دليل المعلم في تعليم اللغة العربية. السنة الأولى من التعليم الابتدائي*: الجزائر.

بوقس، نجاة عبد الله (2002). *نموذج لبرنامج تدريبي في تنمية مهارات تدريس المفاهيم العلمية لكليات التربية*. جدة: الدار السعودية.

توفيق، مرعي وبلقيس، أحمد (1982). *الميسر في علم التربوي*.عمان،الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

حسن، ثناء عبد المنعم رجب (2003). أثر تدريس النمو بخرائط المفاهيم على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول إعدادي. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*. جامعة عين شمس كلية التربية. العدد 86.

الرفاعي، نعيم (1972).*الصحة النفسية وسيكولوجية التكيف*. ط4، دمشق، سوريا: مطبعة محمد هاشم.

زيتون، حسن حسين (2003).*استراتيجيا ت التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم*.القاهرة: عالم الكتب.

السلخي محمود جمال (2013).*التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به*. عمان،الأردن: الرضوان للنشر والتوزيع.

عبد الجواد، إياد (2004). *أثر استخدام مخططات المفاهيم على التحصيل في النحو والميول نحوه لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة*. رسالة دكتوراه. جامعة عين شمس: القاهرة.

عبيد، عفانة (2003). *التفكير والمنهاج الدراسي*. بيروت: مكتبة الفلاح.

عدس، عبد الرحمان وقطامي، يوسف (2002). *علم النفس العام*.عمان، الأردن: دار الفكر.

عطا الله، سعد وميشيل، كامل (2001). *طرق وأساليب تدريس العلوم*. عمان: دار المسيرة.

عواد، محمد أنور اسماعيل (2008).*أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مقرر العلوم على التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف السادس في مدينة عدن*. رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة عدن.

قطامي، يوسف والشيخ، خالد (1991).*المخطط اليومي للتعليم الصفي*.عمان، الأردن: مركز التدريس التربوي وزارة التربية والتعليم.

قطامي، يوسف ونايفة، قطامي (2001).*سيكولوجية التدريس*.عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

محمد، عبد الحميد؛ سعد، عطا الله (2001). فاعلية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس البلاغة على التحصيل المعرفي لطلاب الصف الاول ثانوي وتنمية اتجاهاتهم نحو المادة. *مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة*. المجلد الثاني. جامعة عين شمس. كلية التربية: مصر.

مدكور، علي أحمد (1991). *تدريس فنون اللغة العربية*. ط2: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

مدكور، علي أحمد (2007). *طرق تدريس اللغة العربية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المطري، بشرى (2009).*أثر التزويد بالخرائط المفاهيمية على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو مادة الجغرافيا للصف السادس أساسي في المدارس الخاصة في محافظة البلقاء*. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان: الأردن.

ناصر الدين، الزبدي وآخرون (دس). *السير البيداغوجي والفشل الدراسي في المؤسسة التعليمية*.

نوفاك، وجوين (1995).*تعلم كيف تتعلم*. ترجمة أحمد عصام الصفدي وإبراهيم الشافعي، الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود.

وزارة التعليم الوطنية (2011). *منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي*. مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمنهاج الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

يوسفاني، دالية فاروق عبد الكريم (2005).*أثر استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب تلميذات الصف الخامس الابتدائي لبعض المهارات الجغرافية*. رسالة ماجستير، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل: العراق.

Carter V. Good (1973).*Dictionary of Education*. McGraw Hill Book Company, Inc., New York, (2) p.124.

ملحق الجداول والأشكال البيانية:

جدول(1) يبين نتائج تحليل الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي للتحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية.

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت" المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المجموعة التجريبية	28	6.93	2.04	0.14	54	0.88
المجموعة الضابطة	28	7.00	2.07			

المصدر:الباحثة

جدول (2) نتائج تحليل الفروق في التحصيل للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت" المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المجموعة التجريبية قياس قبلي(ن=28)	6.93	2.04	4.87	27	0.000
المجموعة الضابطة قياس قبلي(ن=28)	8.07	1.78			

المصدر:الباحثة

جدول (3) نتائج تحليل الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي.

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت" المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المجموعة التجريبية قياس قبلي(ن=28)	8.07	1.78	4.21	54	0.000
المجموعة الضابطة قياس قبلي(ن=28)	5.87	2.12			

المصدر:الباحثة

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

بوسحلة، حنان وفرحاوي، كمال (2020). أثر استخدام الخرائط المفاهيمية على التحصيل الدراسي في اللغة العربية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 188-206.

مهارات التدريس مستوى التحكم و الاحتياجات لدى معلمي الأطفال المعاقين سمعيا من وجهة نظرهم(دراسة ميدانية بولايات الوادي، الأغواط، و ورقلة)

Instructional Skills, mastery level of Instructional skills and the Needs of the Teachers of Children with Hearing disabilities from their Perspective: a field study in El Oued, Laghouat and Ouargla.

زينب صغير(طالبة دكتوراه)[1،*]، عقيل بن ساسي[2]

[1] مخبر جودة البرامج في التربية الخاصة والتعليم المكيف، جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)،zineb.seghier@gmail.com

[2]مخبر جودة البرامج في التربية الخاصة والتعليم المكيف، جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)،bensaciokil@gmail.com

تاريخ الاستلام:24-09-2019 تاريخ القبول: 12-12-2019 تاريخ النشر: 26-04-2020

ملخص: تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن المهارات التدريسية التي يتحكم فيها معلمي الأطفال المعاقين سمعيا وتحديد مستوى هذا التحكم (عال، متوسط، ضعيف)من وجهة نظرهم، كما تسعى إلى تحديد الاحتياجات التدريسية لهم، و الكشف عن مدى تأثر كل من المهارات التدريسية و تحديد الاحتياجات بمتغيري الجنس و الخبرة المهنية. جمعنا بيانات هذه الدراسة باستبانة أعدت لغرض الدراسة، طبقت هذه الاستبانة بعد التحقق من صلاحياتها على 53 معلما من معلمي فئة الإعاقة السمعية بولايات: الوادي، الأغواط، وورقلة(دائرة ورقلة)، اختيروا بطريقة الحصر الشامل. أظهرت النتائج ما يأتي:

مهارات مستوى التحكم فيها عال (2 من 9)، هما مهارتا: الشرح؛ وتعزيز العلاقات الشخصية مع التلاميذ.مهارات مستوى التحكم فيها متوسط (7 من 9) هي مهارات: التخطيط للتدريس، تهيئة التلاميذ للدرس، إدارة اللقاء الأول، العرض والتواصل، ضبط النظام في القسم، طرح الأسئلة الصفية، وشد انتباه التلاميذ.

لا توجد فروق دالة إحصائيا في المهارات التدريسية من حيث مستوى التحكم والاحتياجات التدريسية تعزى لمتغير الجنس.توجد فروق دالة إحصائيا في بعض المهارات التدريسية من حيث مستوى التحكم والاحتياجات التدريسية تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

الكلمات المفتاحية: مهارات التدريس؛ مستوى التحكم في مهارات التدريس؛ الاحتياجات التدريسية؛معلمي الأطفال المعاقين سمعيا.

Abstract: This study aimed at identifying the instructional skills mastered by teachers of children with hearing disabilities, and to determine the extent to which this ability can be reached in terms of levels of control (high, medium, weak). The study also investigated the teachers' needs according to the gender and professional experience variables. The data were collected using a questionnaire prepared for this purpose. This questionnaire was applied after its validation on a sample of 53 teachers of hearing disabled children in El Oued, Ouargla and Laghouat. The results show that the control levels of teaching skills were grouped into three levels: Skills of high level of mastering (2 out of 9): explanation and strengthening of personal relationships with students. (7 out of 9): planning for teaching, preparing students for the lesson, managing the first meeting, asking classroom questions, managing the classroom, and capturing students' attention and the explanation skill. Results also show the there are no statistically significant differences in some teaching skills in terms of the level of control and teaching needs according to gender variable. There are statistically significant differences in other skills in terms of the level of control and teaching needs related to the professional experience variable.

Keywords: Instructional skills; mastery level of Instructional skills; Instructional needs; teachers of children with hearing disabilities.

*المؤلف المراسل: zineb.seghier@gmail.com

1- مقدمة:

يعتبر التدريس عملية تفاعلية اتصالية بين المعلم والمتعلم حيث يقوم المعلم فيها بإيصال المعلومات والمعارف للمتعلم بواسطة وسائل وطرق مختلفة(زيتون،2003أ، 31) وهذه العملية تزداد صعوبتها مع ذوي الاحتياجات الخاصة، ولكن التربية الخاصة تشمل تطوير برامج تصحيحية تهدف إلى تخطي الإعاقة والحواجز وذلك بالتدريب والتربية . بالإضافة إلى برامج تعويضية هدفها إعطاء الطفل المعاق وسائل بديلة للتعايش مع حالته، فقد تحد الإعاقة من قدرة الطفل على التعلم من خلال طرائق التدريس العادية مما تدعي الضرورة برامج تربوية خاصة تتضمن توظيف وسائل تعليمية وأدوات وأساليب مكيفة ومعدلة، وشدة ونوع الإعاقة عاملان يؤثران في تخطيط التدريس وتنفيذه(بطرس، 2010، 56). وهناك من ينظر إلى مناهج التربية الخاصة بالمنظور ذاته الذي ينظر منه إلى منهاج التعليم العادي، ومن هذا المنطلق سيكون التفريق بين الاثنين بمثابة التفريق بين مهارات التدريس للمعلم العادي ومهارات التدريس لمعلم التربية الخاصة، فالمناهج العامة يتم إعدادها سلفا من طرف لجنة مختصة لتناسب مرحلة عمرية ودراسية معينة وليس فردا معينا أما المنهاج في التربية الخاصة لا يتم إعدادها مسبقا وإنما يتم إعدادها بما يتناسب مع احتياجات كل متعلم في ضوء نتائج قياس مستوى الأداء الحالي وتحديد جوانب القوة والضعف فالمنهج في التربية الخاصة يعتمد على أهداف عامة وخطوط عريضة وهي تشكل محتوى المنهج ويمكن أن نستخلص نقطة اتفاق من خلال الفرق بين المنهجين وهي في كون محتوى المنهج في التربية الخاصة يتم اشتقاقها من مناهج التعليم العادي ثم يتم إجراء تكييف وتعديل عليها بما يتناسب وطبيعة المعاقين سمعيا(القرشي، 2012، 44).

للإعاقة السمعية أثر كبير على المصاب بها، وعلى المحيطين به سواء كانت الأسرة أو المعلم أو المربي المختص، ومصطلح الإعاقة السمعية مصطلح عام تندرج تحته جميع الفئات التي تحتاج إلى خدمات خاصة لوجود نقص في القدرات السمعية كالصم وضعاف السمع وزارعي القوقعة(زيتون،2003 ب، 31)، هذا التعدد يضع كل من يقوم بعملية التكفل أمام حيرة التعامل مع هذه الفئة؛ حيث يواجه هؤلاء الأطفال قصورا في السمع يحول دون قدرتهم على سماع الأصوات بوضوح، والتواصل بشكل سليم بالمقارنة مع الأشخاص الآخرين لأنها تمس حاسة هامة ألا وهي حاسة السمع التي تمثل أول وسيلة للتواصل، وغياب هذه الحاسة يتطلب خدمات خاصة تقدم لهؤلاء الأفراد من ذوي الإعاقة السمعية.

وغالبا ما يكون التحصيل الأكاديمي لهذه الفئة متدن على الرغم من عدم انخفاض نسبة ذكائهم ويزداد تحصيلهم الأكاديمي ضعفا مع ازدياد المتطلبات اللغوية ومستوى تعقيدها خاصة في غياب فاعلية أساليب التدريس(بطرس، 2010، 181). وعليه تبرز أهمية تدريب معلمي فئة الإعاقة السمعية لتحسين مهارات التدريس لديه ليصبح أكثر مرونة في التعامل مع هذه الفئة.

تعد حركة إعداد المعلمين على أساس المهارات من أهم وأوضح معالم التربية الحديثة، فقد ظهرت هذه الحركة في الولايات المتحدة مع بداية السبعينيات من القرن العشرين كرد فعل مباشر للأساليب التقليدية في إعداد المعلمين. و تقوم هذه الحركة على فرضية مؤداها أن المعلم الكفء هو ذلك المعلم الذي يتقن ويستخدم بكفاءة عدد من الكفايات التدريسية اللازمة لعمل المعلمين. بمعنى آخر لم يعد كافيا في هذا العصر أن يقتصر دور البرامج التربوية لإعداد المعلمين على مجرد تقديم نوعيات مختلفة من المعلومات حول طرائق التدريس وأصول التربية ومبادئ وقوانين التعليم والتعلم. بل يجب أن يمارس المعلم تحت إشراف أساتذة متخصصين عدد

من المهارات التدريسية الأساسية بدرجة ما من الكفاءة(بن ساسي، 2010 نقلا عن سلامة، 1995، 181). وتؤكد هذه الحركة على ضرورة جعل المعلم قادرا على مواجهة مسؤولياته التدريسية بصورة فعالة وناجحة. وتحدد برامجها المعارف والسلوكات والاتجاهات التي يحتاج إليها المتعلمون سلفاً، كما تحدد الشروط التي تظهر فيها الكفايات، ومستوى الأداء الذي يجب الوصول إليه(بن ساسي، 2010 نقلا عن Willems, 1980, 225).

نتيجة لذلك ظهرت العديد من التعريفات للمهارات التدريسية: هي القدرة على عمل شيء ما بعناية وإتقان وبمستوى معين من الأداء وبأقل جهد ووقت وكلفة ممكنة(سلامة، الخريسات، صوافطة، و قطيط، 2009، 89)، أما جود Good فيرى أنها: أي شيء يتعلمه الفرد ويؤديه بسهولة ودقة، وقد يكون هذا الأداء جسميا أو عقليا(السيد، خضر، فرماوي، أمين، وأبو زيد، 2011، 166). استخدمت المهارة في المجال التربوي لوصف وتصنيف بعض أنواع السلوك الملاحظ من جانب المعلم أو التلميذ وذلك في ضوء مستويات الأداء المتوقعة من التلميذ أو المعلم في موقف معين أو من المعلم في تنظيم عملية التعلم داخل حجرة الدراسة(حميدة، النجدي، عرفه، راشد، عبد السميع، و القرش، 2003، 10). أما (السيد وآخرون،2011، 167) فحددوا مهارة التدريس بأنها" نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق أهداف محدودة تصدر عن المعلم دائما في شكل استجابات عقلية أو لفظية أو حركية أو عاطفية متماسكة وتتكامل في هذه الاستجابات عناصر الدقة والسرعة والتكيف مع ظروف التدريس أو مع ظروف الموقف التدريسي"

يقرر كل من يونج ، وشوكوهي كيتا ، وجابل ، وهيندريسكون بأنه لكي تكون برامج إعداد معلم التربية الخاصة فعالة ينبغي أن تستجيب لحاجات المعلمين، ومن أهم تلك الحاجات أن يتدربوا على الأساليب الاتصالية والتواصلية بينهم وبين تلاميذهم الصم وأن يستطيعوا تقديم الأساليب التدريسية التي تناسب تلاميذهم المعاقين باختلاف نوع الإعاقة(قرشم، 2004، 50). وما أشار إليه عدنان (1996) حول ضرورة تدريب المعلمين في طرحه لأهم الاعتبارات في تعليم المعاق سمعيا وهي إعداد المعلم الخاص للمعاقين سمعيا مع توفر برنامج وأساليب التعلم الخاصة بالمعاقين سمعيا وضرورة توفر الوسائل والأدوات والإمكانيات المتاحة داخل الفصل واستخدام أساليب التعزيز المطلوبة.

اقترح جوردن (1991) الاحتياجات الأساسية لمعلم التربية الخاصة المتمثلة في النقاط التالية: إدارة الصف، والحصول على المعلومات اللازمة عن نظام المدرسة، والحصول على المصادر اللازمة للتدريس والتخطيط والتنظيم للدرس، وتقييم التلاميذ، وتشجيع التلاميذ، واستخدام الطرق الفعالة في التدريس، والتعامل مع الاحتياجات الخاصة للتلاميذ والتواصل مع الآخرين من الإداريين و المعلمين، والتواصل مع أمور التلاميذ وتكييف البيئة التعليمية(عبد الجبار، 2003).

ناقش فريبرج (Freiberg, 2002) المهارات الضرورية للمعلمين الجدد والمتمثلة في استراتيجيات تنظيمية متعلقة بالتخطيط وتصميم الدرس، وإدارة الوقت، وإدارة الفصل.

توصل بن ساسي ودبابي (2010) إلى أن أغلب الكفايات التدريسية (12 من 15) نسبة التحكم فيها متوسط من وجهة نظرهم، مثل التخطيط للتدريس، تهيئة التلاميذ للدرس، إدارة اللقاء الأول، إثارة تفكير التلاميذ وتنمية المستويات العليا لتفكيرهم، طرح الأسئلة الصفية، استثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، شد انتباه التلاميذ تلخيص المحور، استعمال التعلم التعاوني، ضبط النظام في القسم، تزويد التلاميذ بتغذية راجعة تشجيعية وتصحيحية، التقويم المستمر للتلاميذ في كل مرحلة من مراحل التدريس. وأن أغلب الكفايات مصدر التحكم فيها

ذاتي؛ حيث تجاوزت نسب الاستجابات 50 % في أغلب الكفايات، يلي ذلك مصدر الزملاء حيث تراوحت النسب في هذا المصدر، بينما يعتبر المفتش أقل مصادر التحكم في الكفايات التدريسية. كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض الكفايات التدريسية من حيث مستوى التحكم ومصدره والاحتياجات التدريبية تعزى لمتغيري الجنس والخبرة المهنية. بينما أشارت نتائج دراسة العزو، القريوتي، و السرطاوي (2004) التي هدفت إلى التعرف على مهارات التدريس لدى عينة من معلمي ومعلمات التربية الخاصة إلى أن أفراد عينة الدراسة لم يصلوا لمستوى وسيط قائمة التقدير وهو(3) على جميع أبعاد الاستبانة الأربعة وهي: التخطيط، الإدارة، التنفيذ وتقييم التدريس. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا في مجمل المهارات لصالح المعلمات مقارنة بمهارات المعلمين وأظهر المعلمون ذوي الخبرة من (1–5) سنوات مهارات ذات دلالة احصائية مقارنة مع المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة من (6 –11 و12– 17) سنة.

استطلع (Linder, 1980) آراء عينة من معلمي التربية الخاصة بشأن الكفاءات التدريسية اللازمة لهؤلاء المعلمين؛ حيث طلب منهم ترتيب 41 كفاءة تدريسية من حيث أولويات الحاجة التدريبية إليها من وجهة نظرهم، وقد غطت هذه الكفاءات التدريسية عددا من المجالات الرئيسية لعمل معلم التربية الخاصة (أحمد والسويدي، 1992). وفي دراسة ساس وليهرر (1986) أعطى المشرفون على برامج الإعاقة السمعية أهمية كبرى لمهارات التخطيط للدرس وذلك بعد اطلاعهم 40 مهارة ذات علاقة بالتدريس، التخطيط، التقييم، والعلاقات العامة (عبد الجبار،2003).

كما جاءت الكفايات الضرورية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المملكة العربية السعودية مرتبة حسب ضرورتها في دراسة عبد الجبار (1998) كما يلي: الكفايات الشخصية، الكفايات التدريسية، كفايات الوعي المهني، الكفايات المعرفية، كفايات التعامل مع الأطفال وأولياء أمورهم، كفايات الوعي المهني والكفايات الاجتماعية والمجتمعية. وقد حدد عواد (2005) الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في العمل مع المعاقين، حيث تضمنت عينة الدراسة بعض معلمي مراكز التربية الخاصة للضفة الغربية بفلسطين وعددهم (261) معلما. أشارت النتائج إلى أن الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة تتعلق بالبيئة التعليمية أسلوب التعليم، المعاق، والمعلم في حد ذاته، أكثر من الصعوبات مع الإدارة والأسرة. كما توصلت دراسة عبده (2002) إلى أن أغلب الكفايات مثل تخطيط أهداف الدرس، استخدام الأنشطة التعليمية، استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم استخدام أساليب التقويم، وإدارة الفصل، تعد لازمة وأساسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية للتلاميذ المعاقين سمعيا. في حين خلصت دراسة علوي وإبراهيم (2007) على عينة قوامها 42 معلما من معلمي الإعاقة السمعية إلى أن نسبة كبيرة من الكفايات توفرت لدى معلمي المعاقين سمعيا بدرجة عالية وأن الكفايات التدريسية والكفايات الشخصية تأخذان الأهمية بالنسبة للكفايات الباقية. كما أكدت دراسة الياسري ومحمد (2010) أن مستوى الكفاية المهنية لدى معلمات المعاقين سمعيا عال،وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في ضوء متغير سنوات الخدمة.

وأثبتت دراسةشحاتة، سليمان، ورضوان (2014) فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الصم.ملاحظة الكفايات التدريسية لمعلمي الصم، حيث طبقت هذه البطاقة

على عينة قوامها (28) معلما من معلمي الصم بمنطقة عرعر واشتملت الدراسة والبرنامج التدريبي المقترح لتنمية الكفايات التدريسية لمعلمي الصم.

من خلال ما سبق نسجل الملاحظات الآتية:

أظهرت نتائج دراسة عواد (2005) الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في العمل مع المعاقين التي تتعلق بالبيئة التعليمية وأسلوب التعليم والمعاق والمعلم في حد ذاته أكثر من الصعوبات مع الإدارة والأسرة وهو ما ظهر أيضا في نتائج دراسة عبد العزيز (1998) حيث جاءت الكفايات مرتبة حسب ضرورتها كما يلي: الكفايات الشخصية، الكفايات التدريسية، كفايات الوعي المهني، الكفايات المعرفية، كفايات التعامل مع الأطفال وأولياء أمورهم، والكفايات الاجتماعية.

وأظهرت نتائج دراسة العزو وآخرين (2004) أن أفراد عينة الدراسة لم يصلوا لمستوى وسيط قائمة التقدير وهو (3) على أبعاد الاستبانة (التخطيط، التنفيذ، وتقييم الدرس) وهو ما اتفق مع دراسة ساس و ليهرر (1986) التي بحثت في المهارات الفاعلة لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية وهي مهارة ذات علاقة بالتدريس والتخطيط والتقييم والعلاقات العامة، وقد خلصت الدراسة إلى إعطاء أهمية كبرى لمهارات التخطيط للدرس، كما نتجت دراسة بن ساسي ودبابي(2010) إلى الكفايات ذات مستوى التحكم فيها متوسط ويحتاج المعلم إلى التدريب عليها أكثر وهي التخطيط للتدريس، تهيئة التلاميذ للدرس، إدارة اللقاء الأول.إثارة تفكير التلاميذ وتنمية المستويات العليا لتفكيرهم، طرح الأسئلة الصفية،استثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، شد انتباه التلاميذ، ضبط النظام في القسم وهي محل اهتمام الدراسة الحالية حيث تعتبر قضية تدريب معلم الأطفال المعاقين سمعيا من القضايا المهمة التي ينبغي أن تحظى باهتمام وذلك راجع لتزايد نسبة الإعاقة السمعية في الجزائر. ونظرا لتوجهات الجزائر إلى تكوين المعلمين طبقا للمادتين 104 و105 من الأمر رقم 06-03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 جويلية سنة 2006 والمتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية، يستفيد الموظفون الذين تسري عليهم أحكام هذا القانون الأساسي الخاص من دورات تكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات تضمنها الهيئة المستخدمة بهدف التحسين المستمر لمؤهلاتهم وكفاءاتهم. من خلال ما سبق و في ظل نقص دراسات جزائرية في هذا المجال ، وفقا لما جاء في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية العدد (64) سنة 2009 و نتيجة لبرامج التكوين أثناء الخدمة التي تبنتها الوزارة، من ندوات يؤطرها المفتشون التقنيون والبيداغوجيون للتربية الخاصة أو التكوين المعرفي.

وانطلاقا من تفاعل أساتذة التعليم المتخصص مع ضرورة التكوين حول تدريس الفئات الخاصة الذي ظهر من خلال النزول إلى الميدان وإجراء مقابلات مع المعلمين حيث ظهرت الحاجة لمزيد من التدريب، تأتي الدراسة الحالية للكشف عن المهارات التدريسية التي يتحكم فيها معلمي الأطفال المعاقين سمعيا والاحتياجات التدريسية لهم، ومن خلال ما سبق نطرح التساؤلات الآتية:

تساؤلات الدراسة:

1. ما هي المهارات التدريسية التي يتحكم فيها معلمو الأطفال المعاقين سمعيا من وجهة نظرهم، وما مستوى هذا التحكم؟
2. ما هي المهارات التدريسية التي يحتاجها معلمي الأطفال المعاقين سمعيا للتدرب عليها في المدى القريب،المتوسط،البعيد؟

3. هل تختلف احتياجات معلمي الأطفال المعاقين سمعيا باختلاف متغيري الجنس والخبرة المهنية؟

الهدف من الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- تحديد المهارات التدريسية التي يحتاجها معلم الأطفال المعاقين سمعيا وفي أي مدى(قريب، متوسط، بعيد).
- بناء أداة لتحديد المهارات التدريسية وتحديد الاحتياجات التدريبية.
- الكشف عن مدى تأثر المهارات التدريسية وتحديد الاحتياجات التدريبية بمتغيري الجنس والخبرة المهنية.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في أنها:

- تسلط الضوء على أهم المهارات التدريسية التي يحتاجها معلمي الأطفال المعاقين سمعيا.
- تساعد القائمين على تكوين معلمي الأطفال المعاقين سمعيابتحديد أهداف وبرامج التكوين قبل وأثناء الخدمة.
- تشكل هذه الدراسة خطوة مهمة في بناء برنامج تدريبي لتحسين بعض مهارات التدريس لمعلمي الأطفال المعاقين سمعيا.

التعريفات الإجرائية:

مهارات التدريس:مجموعة المهارات التدريسية التي حدد معلم الأطفال المعاقين سمعيا مستوى تحكمه فيها، والمهارات التدريسية التي هو بحاجة للتدرب عليها لأداء مهامه التدريسية بإتقان.

مستوى التحكم في مهارات التدريس: ونقصد به مدى تحكم(عال، متوسط، ضعيف) معلم المعاقين سمعيا في المهارات المحدد في أداة الدراسة.

الاحتياجات التدريسية:وهي مجموعة المهارات التي حددها معلم المعاقين سمعيا ويحتاج إلي التدريب عليها في المدى القريب أو المتوسط.

2 – الطريقة والأدوات:

2-1- منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة فإن المنهج الوصفي هو المنهج الأكثر ملاءمة لها.

2-2-مجتمع وعينة الدراسة:

تم الاعتماد على أسلوب الحصر الشامل حيث اشتملت عينة الدراسة على جميع معلمي فئة الإعاقة السمعية في المراكز المخصصة لهم بولايات الوادي، الأغواط، وورقلة. وعليه قدرت ب (53) معلما ومعلمة؛ حيث وزعنا في البداية الأمر 71 نسخة من الاستبانة، استرجعنا 57 منها،ألغينا 4 أوراق لعدم إكمال الإجابات، وقد امتدت الدراسة الميدانية من01أوت إلى 10نوفمبر 2018، والجدول الآتي يوضح توزيع المشاركين حسب متغيري الجنس والخبرة المهنية.

جدول (1) توزيع المشاركين في الدراسة حسب متغيري الجنس والخبرة المهنية

المنطقة	العدد	الجنس		الخبرة المهنية	
		ذكور	إناث	=< 5 سنوات	>5 سنوات
الوادي	27	04	23	05	**22**
دائرة ورقلة	12	0	12	04	**08**
الأغواط	14	02	12	13	**01**
المجموع	**53**	**06**	**47**	**22**	**31**

2-3- أداة الدراسة:

لجمع بيانات الدراسة تم تصميم استبانة المهارات التدريسية، والتي مرت بالخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من الأداة(الاستبانة) في الوقوف على المهارات التدريسية لدى معلمي الأطفال المعاقين سمعيا ومستوى التحكم فيها، والمهارات التدريسية التي يحتاجون للتدرب عليها.

- الإطلاع على الأدب النظري والمتمثل في الدراسات السابقة(عبد الجبار،1998 ;العزو والقريوتي والسرطاوي، 2004; بن ساسي ودبابي, 2010) التي تناولت نفس الموضوع من أجل الاستفادة من جهود الباحثين السابقين.

- تحديد التعريف الإجرائي للمتغير قيد الدراسة والمتمثل في أنه: "مجموعة المهارات التدريسية التي حدد معلم الأطفال المعاقين سمعيا مستوى تحكمه فيها، والمهارات التدريسية التي هو بحاجة للتدرب عليها لأداء عمله بإتقان" وهو ما تقيسه الاستبانة المعدة في الدراسة.

- بناء على الخطوة السابقة ومن خلال الاطلاع على أبعاد(مجالات) المهارات التدريسية المحددة في استبانات الدراسات السابقة تم اختيار الأبعاد المتفق عليها وهي: مهارة التخطيط للتدريس، مهارة تهيئة التلاميذ للدرس مهارة ادارة اللقاء الأول، مهارة العرض والتواصل، مهارة ضبط النظام في القسم، مهارة طرح الأسئلة الصفية، مهارة الشرح، مهارة شد الانتباه، ومهارة تعزيز العلاقات الشخصية مع التلاميذ. ومن ثم تحليل هذه الأبعاد إلى مؤشرات ثم تغطية المؤشرات ببنود، مع العلم أننا فصلنا بعض المهارات التدريسية بذكر المهارات الفرعية لها في نفس البند حتى يتسنى للمجيب تحديد مستوى تحكمه فيها.

2-4- الخصائص السيكومترية للأداة:

الصدق: تم قياس الصدق باستخدام صدق المحتوى(طريقة صدق المحكمين) حيث عرض الأداة على 5 محكمين(5 معلمين مختصين في الاعاقة السمعية من ذوي الخبرة المهنية العالية) حيث تمت الموافقة على جميع البنود بأنها تقيس سمة المهارات التدريسية.

الثبات: تم التحقق من ثبات الأداة باستعمال معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha نظرا لكون بدائل الإجابة على متصل كمي، والأداة تحوي بعدا واحدا، ولقد بلغت قيمة ألفا في كل من مستوى التحكم والاحتياجات التدريسية، على التوالي 0.876 و 0.871 وهما قيمتان عاليتان تدلان على ثبات الاداة في مطلبيها مستوى التحكم، و الاحتياجات التدريسية، و بالتالي يمكن الوثوق في نتائجها.

2-5- المعالجة الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستعمال برنامج SPSS 22.

3- النتائج ومناقشتها:

تسعى الدراسة الحالية للكشف عن أهم مهارات التدريس التي يتحكم فيها معلم الأطفال المعاقين سمعيا والتي يحتاجها أثناء عملية تدريسه، لذا قمنا بجمع البيانات اللازمة من خلال تطبيق استبيان، ثم تفريغ البيانات وتحليلها إحصائيا للإجابة عن تساؤلات الدراسة وعليه يقدم مايلي عرضا وتفسيرا للنتائج المتحصل عليها.

3-1- عرض وتحليل نتائج تساؤلات الدراسة:

3-1-1- عرض وتحليل وتفسير نتائج التساؤل الأول:

الذي نص على ما هي المهارات التدريسية التي يتحكم فيها معلم الأطفال المعاقين سمعيا من وجهة نظرهم، وما مستوى هذا التحكم؟

جدول (2) المهارات التدريسية ومستوى التحكم فيها

	المهارة	مستوى التحكم					
		عال		متوسط		ضعيف	
		العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
1	التخطيط للتدريس.	7	13,2	39	73.6	7	13,2
2	تهيئة التلاميذ للدرس.	14	26,4	27	50,9	12	22,6
3	إدارة اللقاء الأول .	23	34,4	23	43,4	7	13,2
4	العرض والتواصل.	16	30,2	29	54,7	8	15,1
5	ضبط النظام في القسم.	25	47,2	26	49,1	2	3,77
6	طرح الأسئلة الصفية.	15	28,3	22	41,5	15	28,3
7	استخدام الشرح الفردي والجماعي مع التلاميذ.	27	50,9	16	30,2	10	18,9
8	شد انتباه التلاميذ من خلال.	25	47,2	19	35,8	9	17
9	تعزيز العلاقات الشخصية مع التلاميذ.	37	69,8	15	28,3	1	1,89

يلاحظ من الجدول السابق أن المهارات التدريسية التي تجاوزت نسب التحكم فيها عند معلمي الأطفال المعاقين سمعيا 50% حسب وجهة نظرهم في المستوى العالي هي: مهارة الشرح(50,9%) ومهارة تعزيز العلاقات

الشخصية مع التلاميذ(69,8%)،أما بقية المهارات فهي متوسطة التحكم وعليه فإننا نصنف المهارات حسب مستويات التحكم فيها كالآتي:

مهارات مستوى التحكم فيها عالي وعددها 2 من 9:

مهارة الشرح، مهارة تعزيز العلاقات الشخصية مع التلاميذ.

مهارات مستوى التحكم فيها متوسط وعددها 7 من 9:

التخطيط للتدريس، تهيئة التلاميذ للدرس، إدارة اللقاء الأول، العرض والتواصل، ضبط النظام في القسم طرح الأسئلة الصفية، شد انتباه التلاميذ.

وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة العزو وآخرون(2004) التي هدفت إلى التعرف على مهارات التدريس لدى عينة من معلمي ومعلمات التربية الخاصة إلى أن أفراد عينة الدراسة لم يصلوا لمستوى وسيط قائمة التقدير وهو(3) على جميع أبعاد الاستبانة الأربعة وهي التخطيط والإدارة والتنفيذ وتقييم التدريس.كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا في مجمل المهارات لصالح المعلمات مقارنة بمهارات المعلمين وأظهر المعلمون ذوي الخبرة من (1–5) سنوات مهارات ذات دلالة احصائية مقارنة مع المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة من (6 –11 و12– 17) سنة .

وما يتفق أيضا مع نتائج دراسة بن ساسي ودبابي (2010) حيث صنفت الكفايات التدريسية حسب مستوى التحكم إلى ثلاث مستويات: كفايات مستوى التحكم فيها عالي(كفاية العرض و التواصل، كفاية تعزيز العلاقات الشخصية مع التلاميذ. وكفايات مستوى التحكم فيها متوسط (التخطيط للتدريس، تهيئة التلاميذ للدرس، إدارة اللقاء الأول. طرح الأسئلة الصفية، استثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، شد انتباه التلاميذ، ضبط النظام في القسم.

وما أشار إليه نبهان (2008) في تحديد مهارات التدريس الضرورية للمعلم وهي التخطيط للتدريس، حفز التلاميذ للتعلم، العرض والتواصل، إدارة الصف، تقويم تعلم للتلاميذ، ربط التعليم بالحياة وتنويع أساليب التدريس.

3–1–2– عرض وتحليل وتفسير نتائج التساؤل الثاني:

الذي نص على: ما هي المهارات التدريسية التي يحتاجها معلمي الأطفال المعاقين سمعيا للتدرب عليها في المدى القريب، المتوسط، البعيد؟

جدول (3)الاحتياجات التدريسية حسب المدى(القريب، المتوسط، البعيد)

	المهارة	أحتاج للتدرب عليها في المدى					
		القريب		المتوسط		البعيد	
		العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
1	التخطيط للتدريس.	36	67,9	12	22,6	5	9,43
2	تهيئة التلاميذ للدرس.	28	52,8	16	30,2	9	17
3	إدارة اللقاء الأول .	20	37,7	19	35,8	14	26,4
4	العرض والتواصل.	23	43,4	21	39,6	9	17
5	ضبط النظام في القسم.	17	32,1	17	32,1	19	35,8
6	طرح الأسئلة الصفية.	23	43,4	19	35,8	11	20,2

7	استخدام الشرح الفردي والجماعي مع التلاميذ.	20	37,7	17	32,1	16	30,2
8	شد انتباه التلاميذ .	16	30,2	16	30,2	21	39,6
9	تعزيز العلاقات الشخصية مع التلاميذ.	10	18,9	13	24,5	30	56,6

يلاحظ من الجدول السابق أن معظم المهارات التدريسية يحتاج معلم الأطفال المعاقين سمعيا إلى التدرب عليها في المدى القريب وذلك للسعي لتحقيق أفضل أداء لواجبهم المهني حيث تراوحت النسب في المدى القريب لكل المهارات ما بين 30,2% (بالنسبة لمهارة: شد الانتباه و إدارة اللقاء الأول)
67,9%(بالنسبة لمهارة: التخطيط للتدريس وتهيئة التلاميذ للدرس ومهارة العرض والتواصل ومهارة طرح الأسئلة الصفية) وهذا ما ينطبق إلى ما أشار إليه عبد الجبار(2003) في دراسة ساس و ليهرر (1986) التي بحثت في المهارات الفاعلة لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية حيث تكونت عينة الدراسة من (150) مشرفا من المشرفين على برامج الإعاقة السمعية، حيث اطلع المشرفون على (40) مهارة ذات علاقة بالتدريس والتخطيط والتقييم والعلاقات العامة، وقد خلصت الدراسة إلى إعطاء أهمية كبرى لمهارات التخطيط للدرس.

إضافة إلى ما اقترحه جوردن (1991) في الاحتياجات الأساسية لمعلم التربية الخاصة حيث ركز على ضرورة تمكن المعلم من مهارة والتخطيط والتنظيم للدرس، وهو ما يوافق ما ورد في فريبر (Freiberg, 2002) حول المهارات الضرورية للمعلمين الجدد والمتمثلة في استراتيجيات تنظيمية متعلقة بالتخطيط وتصميم الدرس، وإدارة الوقت، وإدارة الفصل.

وما ورد في أندرسون (1975) حول الأسئلة الصفية وضرورة ممارسة المدرس لأساليب السبر المتنوعة قبل وذلك بتهذيب الإجابة وتطويرها وتوضيحها، وتجميع إجابة الطالب وتلخيصها من قبل أحد التلاميذ.(جمل، 2005، ص209).

3-1-3- عرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث:

الذي نص على: هل تختلف احتياجات معلمي الأطفال المعاقين سمعيا باختلاف متغيري الجنس والخبرة المهنية؟

جدول (5) كا² ومستوى الدلالة(م.د) ودرجة الحرية(د.ح) حسب مستوى التحكم، والاحتياجات التدريسية في كل من متغيري الجنس والخبرة المهنية

المتغيرات الكفايات	الجنس						الخبرة المهنية					
رقم	مستوى التحكم			الاحتياجات التدريبية			مستوى التحكم			الاحتياجات التدريبية		
المهارة	كا²	د.ح	م.د	كا²	د.ح	م.د	كا²	د.ح	م.د	كا²	د.ح	م.د
1	0,698	1	غ.د	0,011	1	غ.د	6,347	1	0.05	2,320	1	غ.د
2	0,024	1	غ.د	2,167	1	غ.د	10,690	1	0.01	5,373	1	0.05
3	0,034	1	غ.د	0,201	1	غ.د	12,817	1	0.01	8,809	1	0.05
4	1,087	1	غ.د	1,723	1	غ.د	12,138	1	0.01	5,455	1	0.01

5	0,002	1	غ.د	1,134	1	غ.د	4,333	1	0.05	2,521	1	غ.د
6	0,043	1	غ.د	2,130	1	غ.د	6,546	1	0.05	13,528	1	0.01
7	1,031	1	غ.د	2,373	1	غ.د	12,099	1	0.01	12,382	1	0.01
8	0,457	1	غ.د	1,644	1	غ.د	10,920	1	0.01	4,891	1	0.01
9	0,015	1	غ.د	0,032	1	غ.د	10,391	1	0.01	2,737	1	غ.د

يتضح من الجدول السابق على وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة المهنية في عدد من المهارات التدريسية سواء في مستوى التحكم أو الاحتياجات التدريبية وعدم وجود فروق في متغير الجنس، نفصلها كالآتي:

– متغير الجنس في مستوى التحكم: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في جميع المهارات.

– متغير الجنس في الاحتياجات التدريسية: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في جميع المهارات.

– متغير الخبرة المهنية في مستوى التحكم: توجد فروق دالة إحصائيا بين ذوي الخبرة المهنية الأكبر من أو تساوي 5 سنوات والأقل من ذلك في جميع المهارات.

– متغير الخبرة المهنية في الاحتياجات التدريسية: توجد فروق دالة إحصائيا بين ذوي الخبرة المهنية الأكبر من أو تساوي 5 سنوات والأقل من ذلك في المهارات رقم 2–3–4–6–8–10.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة العزو وآخرون (2004) التي هدفت إلى التعرف على مهارات التدريس لدى عينة من معلمي ومعلمات التربية الخاصة إلى أن أفراد عينة الدراسة لم يصلوا لمستوى وسيط قائمة التقدير وهو(3) على جميع أبعاد الاستبانة الأربعة وهي التخطيط والإدارة والتنفيذ وتقييم التدريس.كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا في مجمل المهارات لصالح المعلمات مقارنة بمهارات المعلمين وأظهر المعلمون ذوي الخبرة من (1–5) سنوات مهارات ذات دلالة احصائية مقارنة مع المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة من (6 – 11 و12– 17) سنة .

وتتفق أيضا مع نتائج دراسة بن ساسي ودبابي (2010) حيث نتجت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض الكفايات التدريسية من حيث مستوى التحكم والاحتياجات التدريبية تعزى لمتغيري الجنس والخبرة المهنية. وتتعارض مع نتيجة دراسةالياسري ومحمد (2010) التي كشفت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في ضوء متغير سنوات الخدمة.

بما أن نتائج الدراسة أظهرت مستوى تحكم متوسط في مهارات التدريس لدى معلمي الأطفال المعاقين سمعيا ويحتاجون للتدريب عليها في المدى القريب وعددها (7 من 9) وهي التخطيط للتدريس، تهيئة التلاميذ للدرس، إدارة اللقاء الأول، طرح الأسئلة الصفية، ادارة الصف، شد انتباه التلاميذ. فإن ذلك يدل على أهمية بناء برامج تدريبية لتحسين هذه المهارات باعتبارها الوسيلة الأفضل لإيصال المعلومة الصحيحة للطفل المعاق سمعيا، أما المهارات الباقية فهي مهارات مستوى التحكم فيها عال وعددها (2 من 9): مهارة الشرح ومهارة تعزيز العلاقات الشخصية مع التلاميذ. فمهارة الشرح تحتاج إلى مهارات أخرى كالتهيئة وشد الانتباه وهذا ما يشير إلى أن مفهوم الشرح ضعيف عند المعلمين يقتصر على إلقاء المعلومات فقط.

4– خلاصة:

موضوع مهارات التدريس لدى معلمي المعاقين سمعيا في الجزائر لم يأخذ حقه في دراسات الباحثين بالرغم من تزايد نسبة الإعاقة السمعية وضرورة التكفل بهذه الفئة، وعليه وجب تكوين معلمين قادرين على التعامل معها وتدريسها حتى يتسنى لهؤلاء الأطفال الاندماج في المجتمع ومواكبة مجريات العصر وقد هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد أهم المهارات التدريسية التي يحتاج التدرب عليها معلم فئة المعاقين سمعيا ليتمكن من ممارسة مهامه التدريسية بمهارة وإتقان.

ومن خلال نتائج الدراسة نوصي بما يلي:

– إعادة النظر في محتوى التكوينات المقدمة لهؤلاء المعلمين ولكي تكون برامج تكوين معلمي الأطفال المعاقين سمعياأكثر فعالية يجب أن تستجيب لحاجاتهمالتدريسية.

– بالإضافة إلى إعداد برنامج أو دليل لمعلمي فئة المعاقين سمعية يتضمن مهارات التدريس اللازمة لهم.

– إجراء دورات أثناء الخدمة حول مهارات التدريس الفعالة التي يجب أن تتوفر في معلم المعاقين سمعيا.

– توفير الوسائل التعليمية المناسبة والمساعدة في تفعيل مهارات التدريس للمعاقين سمعيا.

– تفعيل النشاطات اللاصفية للتطبيق العملي لبعض المهارات على شكل ورشات أو خرجات تعليمية.

الإحالات والمراجع:

أحمد، شكري سيد و السويدي، وضحى علي(1992). الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة قطر. *مجلة مركز البحوث التربوية*. العدد 1 . 95–271.

بطرس، حافظ بطرس (2010). *تعديل وبناء سلوك الطفل*، الأردن: دار المسيرة.

بن ساسي، عقيل ودبابي، بوبكر (2010). الكفايات التدريسية الرصيد والاحتياجات لدى أساتذة الرياضيات لمرحة التعليم المتوسط. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. 357–384.

حسن، علي سلامة (1995). *طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق*، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

حميدة، إمام مختار، النجدي، أحمد، عرفه، صلاح الدين، راشد، علي محي الدين، عبد السميع صلاح و القرش، حسن(2003). *مهارات التدريس*. مصر: مكتبة زهراء الشرق.

جمل، محمد جهاد(2005). *العمليات الذهنية ومهارات التفكير*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

زيتون، كمال عبد الحميد (2003)أ. *التدريس نماذجه ومهاراته*. القاهرة: عالم الكتاب .

زيتون، كمال عبد الحميد(2003)ب. *التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة*، القاهرة: عالم الكتب.

سلامة،عادل أبو العز، الخريسات، سمير عبد سالم، صوافطة، وليد عبد الكريم و قطيط، غسان يوسف (2009). *طرائق التدريس العامة*. عمان: دار الثقافة.

السيد، ماجدة مصطفى، خضر، صلاح الدين، فرماوي، محمد فرماوي، و أمين، مانيرفا رشدي وأبو زيد، عادل حسين (2011). *المناهج ومهارات التدريس*. مصر: الدار العربية للنشر.

عبد الجبار، عبد العزيز بن محمد (2003). البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة. *مجلة التربية وعلم النفس*. العدد 21. 139–180.

عبد الجبار، عبد العزيز بن محمد (1998). الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعاقين سمعيا أهميتها ومدى توفرها لديهم. *مجلة كلية التربية*. 3 (22). 47-86.

عبده، عبد المؤمن محمد (2002). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية للتلاميذ المعاقين سمعيا. *مجلة كلية التربية*. 12(50). 60-86.

عدنان، محمود (1996). *رعاية الطفل المعاق*. مصر: شركة سفير للنشر.

علوي، عادل عبد المجيد وإبراهيم، ألطاف رمضان(2007). تقويم الكفاية اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية في محافظة عدن. *مجلة التواصل*. العدد 17. 95-126.

عواد، يوسف ذياب(2005). الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في عملهم مع المعاقين. *مجلة جامعة بيت لحم للأبحاث*. العدد 24. 51-89.

الغزو، عماد محمد، القريوي، إبراهيم أمين والسرطاوي، عبدالعزيز(2004). مهارات التدريس لدى معلمي التربية الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*. العدد95. 51-69.

قرشم، أحمد عفت (2004). *مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

القريشي، أمير إبراهيم(2012). *التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ*. مصر: عالم الكتب.

نبهان، يحي محمد (2008).*الإدارة الصفية والاختبارات*. الأردن: دار اليازوري.

منشور رقم 06-03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية 1427 هـ الموافق 15 جويلية 2006 المتعلق بالقانون الأساسي العام للوظيفة العمومية.

الياسري، حسين نوري ومحمد، نجية إبراهيم(2010). الكفايات المهنية لدى معلمات الأطفال المعاقين سمعيا. *مجلة كلية التربية الأساسية*. العدد62. 121-253.

Çalışkan , İlke.(2014). "Identifying The Needs Of Pre-Service Classroom Teachers About Science Teaching Methodology Course In Terms Of Parlett's Illuminative Program Evaluation Model". *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 2 (2), 138-148.

Freiberg, H., J. (2002). Essential skills for new teachers, *Educational Leadership*, 59(6), 56-60.

Willems, L.(1980). "Competency Based Curriculum Another Perspective". *Journal of Teacher Education*, 25(5), 223-227.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA:

صغير، زينب وبن ساسي، عقيل(2020). مهارات التدريس مستوى التحكم والاحتياجات لدى معلمي الأطفال المعاقين سمعيا من وجهة نظرهم(دراسة ميدانية بولايات الوادي، الأغواط، ورقلة). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 206-219.

مستويات معالجة المعلومات للنصوص المسموعة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة
دراسة وصفية لعينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

Levels of information processing of audible textsamongpupilswithreadingdifficulties
Descriptive study of a sample of primaryschoolfifthyearpupils

جهيدة سعد العايب[1،*]، علي خرف الله[2]

[1] مخبر علم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي، جامعة الوادي (الجزائر)، sadlaib-djahida@univ-eloued.dz

[2] مخبر علم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي، جامعة الوادي (الجزائر)، ali-kharfallah@univ-eloued.dz

تاريخ الاستلام:24-11-2019 تاريخ القبول: 14-02-2020 تاريخ النشر : 26-04-2020

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات معالجة المعلومات للنصوص المسموعة لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة اعتمادا على التساؤل التالي: ما هي مستويات معالجة المعلومات للنصوص المسموعة لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات القراءة؟ للإجابة على هذا التساؤل تم إتباع المنهج الوصفي الاستكشافي بتطبيق ثلاث اختبارات أدائية ولفظية هي: اختبار المصفوفات المتتابعة الملون، اختبار القراءة، واختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المسموعة، على عينة تم اختيارها بأسلوب لا احتمالي وبطريقة قصدية والمكونة من 10 تلاميذ يعانون من صعوبات القراءة موزعين على 3 مدارس ابتدائية بمدينة الوادي، حيث تم التوصل إلى أن مستوى معالجة المعلومات للنصوص المسموعة لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات القراءة هو مستوى سطحي.

الكلمات المفتاحية: مستويات معالجة المعلومات؛ صعوبات القراءة؛ معالجة المعلومات؛ صعوبات التعلم.

Abstract: The present study aimed to identify the levels of information processing of audible texts among pupils with reading difficulties based on the following question: What are the levels of information processing of audible texts among a sample pupils with reading difficulties? A descriptive exploratory method was applied by using three performance and verbal tests: The sequence of consecutive matrices, the reading test, and the assessment of the level of processing of information in the audible texts on a sample that was chosen in a non-probabilistic and intentional manner consisting of 10 pupils with reading difficulties in three primary schools in El-Oued city (south-east of Algeria). The study concluded that the level of information processing of audible texts among fifth year primary school pupils with reading difficulties is superficial.
Keywords: Levels of information processing; pupils with reading difficulties; learning difficulties.

*المؤلف المراسل: sadlaib-djahida@univ-eloued.dz

1- مقدمة

تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي من أهم المراحل التعليمية كونها تمثل مرحلة تأسيسية لاكتساب مختلف المعارف والمهارات الأولى(الاستماع، الكلام، الكتابة، والقراءة) وتعد القراءة من بين تلك المهارات الأعقد التي يتعلمها ويطورها الطفل، ومن بين الأهداف التي يراد تحقيقها في العملية التعليمية أن يكون الأداء القرائي للتلاميذ سليما، وحتى يكون بتلك الصورة المطلوبة فإن هذا الأداء يمر بالعديد من المراحل بدء من فك الرموز المكتوبة إلى القدرة على قراءة الكلمات، حتى يتمكن التلميذ من أن يقرأ نصا أو نصوصا قراءة جهرية أو مسموعة وأن يتمكن من فهم نص مسموع، فتحقيق هذه المراحل يتطلب جملة معقدة ومتداخلة من العمليات.

إلا أن هناك صعوبات تعترض عملية قراءة التلميذ للجمل أو النصوص، حيث تعد هذه المشكلة من أهم صعوبات التعلم الخاصة التي تواجه التلاميذ، وتقف حجرة عثرة أمام مسيرة تعليم الأطفال الذين يعانون منها وتعمل على خلق هوة كبيرة تفصل بين هؤلاء الأطفال وتحقيق أحلامهم، وبما أن نسبة الإصابة تشكل حجما كبيرا، فإن من شأن ذلك أن يؤدي إلى حرمان هذه الفئة الكبيرة من حقهم في الحصول على تعليم يتناسب مع ظروفهم (المؤتمر الدولي للديسلكسيا[مدد]، د. ت، 2).

فصعوبة القراءة لدى التلاميذ قد يستدل بها على معالجة معلومات بطريقة ضعيفة أو خاطئة إذ أن عملية معالجة المعلومات هي الرابط الذي يصل بين مدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها، لكن العكس هو الذي يحصل في حالة معالجة المعلومات بشكل صحيح لدى التلميذ إذ من المحتمل أن يجعل الأداء القرائي سليما وهو ما يستدل به على عملية معالجة جيدة للمعلومات، وفي هذا الإطار فإن هناك اهتماما متزايدا باستراتيجيات المعالجة وبمستوياتها، إذ قد يرجع جانب من المشكل إلى المستويات المختلفة للمعالجة.

واعتبارا من هذا المنطلق فإن مشكلة الدراسة تتلخص في التساؤل التالي:

ما مستويات معالجة المعلومات للنصوص المسموعة لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي ذوي صعوبات القراءة؟

1.1- أهداف الدراسة: تتمثل في:

- الكشف عن أكثر مستويات معالجة المعلومات شيوعا بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.
- معرفة درجات تلاميذ ذوي صعوبات القراءة المتمدرسين بالسنة الخامسة ابتدائي على اختبار مستويات معالجة المعلومات للنصوص المسموعة.

2.1- أهمية الدراسة:

- يعتبر موضوع مستويات معالجة المعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والعاديين حلقة وصل بين العديد من العلوم كعلم النفس المعرفي، علم النفس العصبي، علم النفس العصبي المعرفي، علم النفس اللساني، علم اللغة العصبي، علم اللغة النفسي، الأرطفونيا، صعوبات التعلم والدراسات اللغوية.
- أهمية معالجة المعلومات في العملية التعليمية التعلمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.
- الاستجابة للتحول المعاصر نحو الاهتمام باستراتيجيات معالجة المعلومات من قبل المتعلم والمعلم لأنها تمكن المتعلم من مواجهة الكم الهائل من خلال التركيز على الأفكار الجوهرية(جاسم، د. ت، 205).

- تكتسي صعوبات القراءة أهمية بالغة باعتبار أن المشكلات القرائية مؤثرة على التحصيل الدراسي للتلاميذ ومؤرقة للمعلمين، المسؤولين على قطاع التربية والمختصين وكذا الباحثين في هذا المجال للتشخيص والعلاج.
- نادرة – حسب إمكاناتنا وإطلاعنا – الدراسات التي تناولت هذا الموضوع لذا جاءت هذه الدراسة لمحاولة تقديم إضافة للرصيد المعرفي.
- لفت انتباه الباحثين وأهل الاختصاص لهذا الموضوع وهو مستويات معالجة المعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، لما لذلك من علاقة بالأداء القرائي لديهم.
- الخروج بمقترحات لإثراء كل ما له علاقة بالموضوع.

3.1- حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية من ناحية الموضوع والفئة المستهدفة والإطار المكاني والزماني على النحو التالي:

معرفة مستويات معالجة المعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة حيث اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على الفروق في المتغير التابع المتمثل في مستويات معالجة المعلومات (السطحي، المتوسط، العميق) لدى أفراد عينة الدراسة، وفقا للمتغيرات المستقلة التالية: الحالة التعليمية (ذوي صعوبات تعلم القراءة)، وقد شملت عينة الدراسة تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات القراءة والذين تم اختيارهم بأسلوب غير عشوائي وبطريقة قصدية حيث قدر عددهم بـ 10 تلاميذ موزعين على 3 مدارس ابتدائية بمدينة الوادي. وقد تم إجراء الدراسة الأساسية العام الدراسي 2019/2018.

2-الإطار النظري للدراسة:

1.2- مستويات معالجة المعلومات:

تتضمن مستويات المعالجة مدى العمق الذي تعالج به هذه المعلومات والمتوزعة على ثلاث مستويات هي: السطحي، المتوسط، والعميق، والتي تقاس باختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المسموعة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

2.2- النصوص المسموعة:

تعتمد النصوص المسموعة على ما يقرأه المعلم أو المختص على التلميذ ويسمعه التلميذ من غيره من خلال حاسة السمع لاستيعاب معانيه، وفي الدراسة الحالية تتمثل في ثلاث نصوص قرائية مسموعة قرأت بصوت مرتفع على التلاميذ، تتدرج في طولها، ويتبع كل نص ستة أسئلة يجيب عنها التلميذ بعد أن يستمع إليها، حيث تتطلب الإجابة عن السؤالين الأول والثاني أن يعالج التلميذ المعلومات في حدود المستوى السطحي من المعالجة أما السؤالين الثالث والرابع تتطلب معالجة في المستوى المتوسط، والسؤالين الخامس والسادس معالجة في المستوى العميق.

3.2 - التلميذ ذو صعوبة القراءة:

هو تلميذ السنة الخامسة ابتدائي الذي يتمتع بدرجة ذكاء عادية لا تقل عن المتوسط أو فوق المتوسط وهذا بحسب اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة للذكاء، حيث لا تعود صعوبات التعلم لديه إلى إعاقات حسية أو حركية أو تخلف عقلي (محك الاستبعاد)، والتي تعزى لاضطراب انفعالي أو حرمان ثقافي أو سوء ظروف بيئية أو اقتصادية، والذين يظهرون تباعدا واضحا بين أدائهم المتوقع وأدائهم الفعلي (تباعد بين درجة الذكاء

واختبارات التحصيل)، والذي يحتاج إلى طرق تعليمية ووسائل بيداغوجية خاصة (محك التربية الخاصة)، وهو الذي يجد صعوبة واضحة أثناء أدائه القرائي في فك الرموز المكتوبة أي تهجئة الحروف وفي تجميعها ونطقها في شكل كلمة ملفوظة بطريقة صحيحة، والذي تم تحديده باختبار القراءة لـ: سماعيل لعيس.

4.2- مفهوم مستويات معالجة المعلومات

1.4.2- تعريف المعالجة: يصف هذا المصطلح عملية اختزان المعلومات، وما قد يطرأ عليها من تعديلات، أو ما قد يحدث من فقد للمادة المتعلمة(إبراهيم، 2006، 62).

المعالجة فيها يتم معالجة ما يتم استقباله، وهي الجانب التجريدي لخصال الفرد (إلهام، 1429هـ، 24).

تشير كلمة معالجة Processing إلى أي نوع من التحول يحدث للمعلومات التي تأتي من خلال الأحداث الحسية وتتضمن هذه الأحداث ما يدخل الجهاز العصبي، وأيضا ما مثل مسبقا وما عولج في الجهاز العصبي.

المقصود بالمعالجة هو المصير الذي تؤول إليه المعلومات التي تم إدراكها: كيف يتم تحويلها إلى رموز، نقلها وربطها وتسميعها ذاتيا واستدعاؤها ونسيانها.

ومن هنا فقد أصبحت دراسة معالجة المعلومات من أكثر الموضوعات التي يتناولها الباحثون بالدراسة في البحوث الأجنبية الخاصة(بن سعد، 2006، 34-35).

2.4.2-تعريف المعلومات: يشير بصورة عامة إلى الأحداث المختلفة كالمثيرات، أو البيانات، أو البرامج التي تتكون منها المدخلات، أو عملية قراءة المعلومة (إبراهيم، 2006، 62).

3.4.2- تعريف معالجة المعلومات: يعرفها Schmeck(1983) بأنها عملية معالجة المعلومات داخل الدماغ وإن طرائق المعالجة تتضمن العمق الذي تعالج به هذه المعلومات وهي تمتد بين السطحية والعمق.

ويعرفها البدراني(2000) بأنها عملية انتباه فعال وإدراك عال وتمثيل دقيق لإنتاج عمليات الترميز والخزن والاسترجاع تمتد بين العمق والتوسع بالمعلومات تبعا لنوع الهدف من التعليم (الرفوع، 2008، 200-201).

4.4.2- تعريف مستوى معالجة المعلومات: "المساحة التي يمكن توظيفها من شبكة ترابطات المعاني داخل الذاكرة في معالجة وتجهيز المعلومات" وتعكس هذه المساحة مستويات تمتد من السطحية إلى العمق في ثلاث مستويات – طبقا لما ذهب كريك وتولفنج (1975) هي المستوى السطحي والمستوى المتوسط العمق والمستوى الأعمق، وتعتمد الدراسة الحالية على "دوام الذاكرة" كمؤشر على عمق المعالجة (الصافي، 2000، 101).

قدم كل من Craik and Lochart(1972) تصورا لمستوى معالجة المعلومات، وذلك بالنظر إلى دوام الذاكرة كدالة على عمق المعالجة، وأن المعلومات التي لا تلقى انتباها كافيا ويتم تحليلها على المستوى السطحي فقط سرعان ما تتعرض للنسيان، أما المعلومات التي تعالج بشكل عميق، وتحظى بالانتباه وتحلل تحليلا كاملا وتعزز عن طريق الارتباطات والصور تدوم طويلا في الذاكرة.

ويقسم (كي وونج) مستويات المعالجة إلى:

– مستوى المعالجة السطحي: ويستدل عليه من خلال قدرة الفرد على استدعاء المعلومات، أو تكرارها دون إعطاء تفسيرات لها.

– مستوى المعالجة المتوسط: ويستدل عليه من خلال قدرة الفرد على استخلاص الحقائق، والوصول إلى نتائج وعموميات.

– مستوى المعالجة العميق: ويستدل عليه من خلال قدرة الفرد على استنتاج معلومات جديدة للتأثير على المشكلة، وربط الحقائق والأفكار مع بعضها البعض، للوصول إلى رؤى جديدة، بيانات واضحة.

ويقوم نموذج مستويات المعالجة على أن التجهيز والمعالجة الأعمق للمادة المتعلمة معناه توظيف طاقة أكبر من الجهد العقلي، وأن التجهيز والمعالجة الأكثر عمقا تستخدم شبكة أكبر من الترابطات بين الفقرات المتعلمة وبعضها البعض من ناحية، وبين المعرفة الماثلة في الذاكرة من ناحية أخرى، الأمر الذي ييسر التذكر أو الاسترجاع اللاحق للفقرات المتعلمة سابقا أو لاحقا.

ويشير مصطلح مستوى المعالجة في الدراسة الحالية إلى الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقاييس مستويات المعالجة، والتي تعكس قدرته على التعامل مع محتوى النصوص المقروءة والنصوص المسموعة الواردة في المقاييس المذكورة من حيث ترميز واختزان المعلومات الواردة فيها، وتحليلها، ومقارنتها مع الخبرات السابقة المختزنة في الذاكرة طويلة المدى، ومعالجتها معالجة في: المستوى السطحي، أو المتوسط، أو العميق من المعالجة (صياح، 2006، 17–18).

5.2– مدخل مستويات تجهيز ومعالجة المعلومات:

يقوم هذا النموذج سنة (1972) الذي قدمه Craik and Lochartعلى عدة افتراضات هي:

- يتمايز تجهيز الفرد ومعالجته للمعلومات في عدة مستويات للتجهيز والمعالجة وهذه المستويات هي المستوى السطحي أو الهامشي، المتوسط، العمق، الأكثر عمقا.
- أن تجهيز المعلومات عند المستوى العميق القائم على المعنى يؤدي إلى احتفاظ أكثر ديمومة لهذه المعلومات بصورة تفوق تجهيز ومعالجة المعلومات المستوى السطحي أو الهامشي القائم على التجهيز أو المعالجة الحاسية لها.
- ميل الفرد إلى اشتقاق المعاني والدلالات يؤدي إلى تجهيز أعمق واحتفاظ الحول واسترجاع أيسر، يكون التخزين في مستوى السطحي عندما يهتم المتعلم بشكل المادة دون معناها عندما يهتم الفرد، بمعنى المادة ودلالاتها وترابطها والعلاقات القائمة بين مكوناتها، ويتم التخزين في المستوى الأكثر عمقا (إبراهيم، 2006، 6–61).

يعد Craik and Lochart(1972) من أهم رواد هذا الاتجاه والذي يركز على كيفية تجهيز ومعالجة المادة المتعلمة خلال عملية التعلم، ويستند هذا الاتجاه على فكرة أن لكل فرد في معالجة المعلومات عدة مستويات للتجهيز والمعالجة، وهذه المستويات هي المستوى السطحي (الهامشي) والمستوى المتوسط والمستوى العميق والمستوى الأكثر عمقا.

أما فيما يتعلق بالمستويات الهامشية، فإن الفرد يركز في تعامله مع المعلومات من حيث خصائصها المادية أو الشكلية أو الوسط والسياق الذي ترد فيه المعلومات، بينما في المستويات العميقة، تقوم فكرة معالجة المعلومات على إدراك وتحليل معاني المعلومات التي يتعامل معها الفرد ومحاولة الربط بين هذه المعاني مستخدما قدراته التخيلية والسابقة بشكل فعال، وتشير الدراسات إلى أن المعالجة الأعمق للمعلومات تؤدي إلى احتفاظ أفضل وقدرة أكبر على الاسترجاع في المستقبل وذلك على عكس التحليل الهامشي الذي يحتفظ أفراده بمعلومات محدودة حول شكل المثير وطبيعته دون الخوض في معانيه القريبة والبعيدة، ففي المعالجة السطحية يكون التسميع للاحتفاظ بالمعلومات من خلال تكرارها لضمان تخزينها، بينما يكون التسميع في المعالجة العميقة تحليليا حتى يستطيع الفرد اشتقاق المعاني وبالتالي الاحتفاظ بأكبر عدد من المعلومات ومعانيها ولفترات طويلة من الزمن

ويتطلب مستوى التحليل والمعالجة العميقة قدرات خاصة من الفرد حتى يستطيع ممارستها بشكل فعال مثل القدرة على التمييز بين المثيرات، والقدرة على إدراك التفاصيل الدقيقة لضمان المعالجة والترميز العميق للمعلومات في الذاكرة القصيرة وبالتالي قدرة أكبر على الاسترجاع الجيد.

ومن هنا ربط العلماء بين المستوى العميق للمعالجة ومستويات التفكير للأفراد حيث أن تطوير مستويات التفكير العليا كالتفكير الإبداعي والنقدي والتأملي تتطلب من الفرد ممارسة أشكال المعالجة العميقة المعتمدة على المعاني والعلاقات بين هذه المعاني المشتقة وربطها مع البناء المعرفي للفرد.

ويمكن تلخيص أهم الخصائص التي تميز الفروق بين نمط المعالجة السطحي والعميق في النقاط التالية الموضحة في الجدول أدناه.

جدول (1) مقارنة مستوى المعالجة السطحية والعميقة

مستوى المعالجة السطحي	مستوى المعالجة العميق
الاهتمام بشكل المثير وخصائصه المادية كالحجم أو اللون أو الإيقاع	الاهتمام بمعاني المثيرات ودلالاتها والارتباطات القائمة بينها
تكرار المثيرات هو الطريق لحفظها وتخزينها	تحليل المثيرات هو الطريق لحفظها وتخزينها
ضعف الاسترجاع والفشل في تذكر الوجوه أو الكلمات أو المعاني	درجة عالية من الاحتفاظ والاسترجاع وتذكر المعاني
لا تتطلب قدرات خاصة وإنما الشروط العامة لممارسة الإدراك والمعالجة	تتطلب قدرات خاصة كالتمييز وإدراك التفاصيل والانتباه الانتقائي المركز

المصدر: (العتوم، د. ت، 177)

لا شك في أن أسلوب المعالجة العميقة يعد أفضل بكثير من أسلوب المعالجة السطحية للمعلومات، ولكن هنالك الكثير من التساؤلات حول طريقة تقييم العمق والعلاقة بين العمق والاحتفاظ، وهل زيادة العمق تؤدي بالضرورة إلى زيادة الاحتفاظ وهل العكس صحيح؟ لذلك فإن أسلوب القياس يبقى مشكلة قائمة أمام هذا النموذج. (العتوم، د. ت، 176-177).

6.2-صعوبات التعلم ونموذج معالجة المعلومات:

افترض هذا النموذج وجود أربعة من مراحل معالجة المعلومات أو البيانات تحدث خلال التعلم وهي: المدخلات وهي عملية تسجيل المعلومات، والدمج هي عملية ترجمة هذه المعلومات، والذاكرة وهي تخزينها لاحقا للاسترجاع، والمخرجات وهي المعلومات الناتجة من خلال اللغة أو النشاط الحركي، وفي ما يلي وصفا لهذه المراحل لدى ذوي صعوبات التعلم:

- المدخلات: هي عملية تسجيل المعلومات التي تأتي من الحواس في الدماغ، إن المشكلة الأساسية في تعامل ذوي صعوبات التعلم مع المدخلات تكمن في كصعوبة الإدراك البصري، فبعضهم يعانون من مشكلة في معرفة وتمييز المواقع والأشكال التي يرونها، وقد يخلطون بين الأحرف التي يقرؤنها، وخاصة المتشابهة منها مثل: (ح، ج، خ)، كما أنهم يعانون من مشاكل في القراءة في أغلب الأحيان، فهم قد يقفزون عن بعض الكلمات، وقد يقرءون نفس الكلمة مرتين، أو يقفزون عنها دون قراءتها، كما أن ذوي صعوبات التعلم في هذه المرحلة لديهم مشاكل في إدراك العمق والمسافة، ثم قد يصدمون بالأشياء، وقد يسقطون عن الكراسي.

وتكمن المشكلة الثانية في هذه المرحلة بالإدراك السمعي فهم لا يستطيعون تمييز الاختلافات غير الملحوظة في الأصوات، وقد يخلطون في سماع الكلمات والعبارات المتشابهة، فقد يسمعون كلمة "أزرق"

زورق أ, "مرزوق"، ونتيجة لصعوبة الإدراك السمعي فهم قد لا يردون أحيانا على صوت والدهم أو صوت المعلم، وقد يبدون أحيانا أخرى بأنهم لا يصغون للمتكلم معهم ولا يعيرون كلامه أي انتباه. ويعالج بعض منهم الأصوات ببطء، لذا لا يستطيعون مجاراة تدفق الحديث، ومثال ذلك لو افترضنا أن أحدهم يقول له والده، "اصح مبكرا، واغسل وجهك، ثم غير ملابسك، وتعال لتناول الفطور"، فإن الطفل قد لا يسمع إلا الجزء "اصح مبكرا، وتعال لتناول الفطور".

– الدمج: إن ذوي صعوبات التعلم في هذه المرحلة لا يستطيعون رواية قصة بكاملها وبالترتيب فمثلا إذا كان أحدهم يقص قصة ما ووصل إلى منتصفها، فإنه قد يعود لحديث عنها من بدايتها، ثم بعد ذلك يقفز إلى نهايتها. وقد يرى كلمة "رأس" ويقرأها "سار"، وإذا سئل ما هو اليوم الذي يتبع يوم الأربعاء، فحتى يجيب يجب أن يبدأ بالحساب من يوم الأحد ليعطي الجواب، وفي هذه المرحلة يعانون من صعوبة في استنتاج المعنى، فقد يقرءون قصة، لكن لا يكونون قادرين على أخذ العبر منها، ويجدون صعوبة في فهم النكت، ويجدون صعوبة في عمل جملة متماسكة من خلال المعلومات المعطاة لهم، وقد يتعلمون سلسلة الحقائق حول موضوع ما، دون أن يكونوا قادرين على الإجابة عن الأسئلة العامة التي تتطلب استعمال هذه الحقائق.

– الذاكرة: يعاني ذوي صعوبات التعلم من مشاكل في مرحلة معالجة المعلومات الثالثة والمتعلقة بعملية تشغيل البيانات في الذاكرة.

– المخرجات: مرحلة النواتج، يعاني ذوي صعوبات التعلم من صعوبات حركية ولغوية، تتضمن حالات عجز اللغة بشكل دائم تقريبا، وهي ما تدعى بلغة الطلب بدلا من اللغة التلقائية، ففي اللغة التلقائية عندما نبدأ في الكلام تختار الموضوع، وننظم أفكارنا، ونجد الكلمات الصحيحة قبل أن نتكلم، فمن المفترض أن ننظم أفكارنا بشكل آني، ونجد الكلمات الصحيحة للرد، لكن في لغة الطلب لا تحدث الأمور مع ذوي الصعوبات اللغوية، فقد يعيد السؤال عن السؤال المطروح، وقد يعطي جوابا مشوشا، أو قد يخفق في إيجاد الكلمات الصحيحة للرد على السؤال(البطانية وآخرون، 2007، 220–221).

7.2– العلاقة بين إستراتيجية معالجة المعلومات في الذاكرة العاملة وعلاقتها بصعوبات التعلم:

إن ذوي صعوبات التعلم يعانون قيودا على عمليات نوعية لتجهيز المعلومات المرتبطة بمجالات معرفية محددة، بالإضافة إلى أن المتتبع للدراسات المعرفية المعاصرة يلاحظ أنها تؤكد على أن عمليات تجهيز المعلومات أكثر حساسية للمحتوى المعرفي.

إن عملية التعلم تجري في مستويات متتابعة يعتمد كل منها على الآخر، وهذه المستويات تبدأ بالانتباه ثم الإدراك ثم الذاكرة، فبعد الانتباه يدرك المثير، ويتعرف، ويسجل في الذاكرة العاملة التي تستدعي الخبرات السابقة المتصلة بالموضوع من الذاكرة طويلة المدى، حيث تجري عملية المقارنة والمعالجة للمثير بإعطائه معنى بناء على الخبرات السابقة، فكل هذه المكونات تعمل معا في علاقة ديناميكية تفاعلية، وهذا ما يفقده الطلبة ذوي صعوبات التعلم ولا سيما في القدرة على الكلام والإصغاء والقراءة والكتابة والفهم، والتهجئة والاستدلال والحساب كما تؤثر تلك الصعوبات سلبا على جوانب أخرى مثل: الانتباه، الذاكرة، التفكير، المهارات الاجتماعية والنمو الانفعالي(بكيري، 2014، 241–248).

8.2– مفهوم صعوبات القراءة:

وتعرفه بوفلاح كريمة هو اضطراب يظهر في عدم قدرة التلميذ على قراءة أو فهم ما يقرأ قراءة صامتة أو جهرية وعدم القدرة على فك وتفسير الرموز الكتابية والتعرف عليها بالرغم من توفره على ذكاء متوسط أو مرتفع وامتلاكه لحواس سليمة وخلوه من العيوب العصبية.

وحسب منظمة الصحة العالمية عام 1993 تعريفا على أنها درجة منخفضة في دقة القراءة أوفهم القراءة بمقدار أقل من معيارين انحرافيين مع المستوى المتوقع حسب عمر الطفل الزمني وذكاءه العام مع قياس كل من مهارات القراءة والذكاء من قبل اختبارات مطبقة فرديا ومقننة على بيئة الطفل الثقافية والنظام التعليمي المتبع في بلده. (سعدالعايب، 2017، 22).

9.2- أسباب صعوبات القراءة:

تتمثل في:

- **عوامل أسرية:** تعتبر أوضاع البيت من أهم التأثيرات على مقدرة الطفل إلقائية فالمشاكل العائلية بين الزوجين كالطلاق والشجار الدائم وشرب الكحول وغيرها يؤثر تأثيرا واضحا على التحصيل الأكاديمي، وإن عدم اهتمام الوالدين بأبنائهم وعدم حثهم على المطالعة سواء بالتشجيع أو القدوة يقلل من دافعية الأبناء للتعلم، ولمعاملة الوالدين لأطفالهم تأثير كبير على تحصيلهم القرائي وخصوصا في تفضيل أحد الأطفال على الآخر.
- **العوامل العاطفية:** أشارت الكثير من الدراسات إلى أن الأطفال الذين يعانون من الضعف القرائي في الصفوف الأولى هم أولئك الأطفال المضطربون عاطفيا وإن أسباب إحباطات الطفل وعدم مقدرته على القراءة هي شعوره بالخوف لعدم ثقته بنفسه وفشله في إرضاء من هم في مركز السلطة بالنسبة له كالآباء والمعلمين فينطوي على نفسه ويستمر في شرود دائم بسبب معاناته من الاضطراب العاطفي.
- **الكتاب المقر:** من المشكلات التي نواجهها في الكتاب المقرر أنه واحد لجميع طلاب الصف دون مراعاة الفروق الفردية، فإذا كان الكتاب أعلى من مستوى الطلاب الضعاف أصيبوا بالفشل، وإذا كان أدنى من مستوى الطلاب المتفوقين خلا من التحدي لهم، وبذلك لا يستفيد من استعمال الكتاب المقرر الواحد سوى الطلاب متوسطي الموهبة.
- **البرامج المدرسية:** يجب أن يتكيف المنهاج ليكون قادرا على تلبية حاجات الطفل وقدراته وميوله لا أن يجبر الطفل على التكيف حسب المنهاج(راتب وآخرون، 2005، 334-336).
- المشاكل النفسية والعقلية كقصور الانتباه واضطراب الإدراك والذاكرة.
- انحراف الوظيفة المعرفية أو الدلالية كالمشاكل الزمنية والفضائية الخاصة بالجانبية.
- مشاكل في الإيقاع أو الإدراك وبعض آليات الذاكرة خاصة الذاكرة قصيرة المدى ومراحل ترميز المعلومات.

10.2- مظاهر صعوبات القراءة:

حصر تعوينات صعوبات تعلم القراءة في:

- اللاتطابق بين مستوى الذكاء العام ومستوى القراءة والكتابة.
- مستوى القراءة والكتابة منخفض عن مستوى القراءة والكتابة للصف بشكل عام.
- اللاتطابق بين نتائج القراءة والكتابة مقارنة بنتائج الحساب.
- عدم القدرة على ربط وترتيب الحروف والكلمات لبناء الجملة.
- صعوبة في فهم المفردات واستعمالها أثناء الكتابة.

- الإتباع بالإصبع للنص المقروء.
- ترك الكلمات والسطور أثناء القراءة.
- عدم تطبيق القواعد والمهارات المطلوبة في القراءة.
- القراءة البطيئة والتهجي.
- إهمال علامات الترقيم في أغلب الأحيان.

وتكلم ويليس عن أربع متغيرات تحدث على مستوى الكلمة وهي:

- التغيرات الدلالية: كأن يعوض التلميذ كلمة بأخرى لديها نفس المجال الدلالي، مثلا كلب يقرأ قط.
- الحذف: يحذف حرفا أو مقطعا أو مجموعة حروف من الكلمة.
- الاستبدال: يقرأ كلمة بأخرى لديها نفس الحروف لكن ليس لديها نفس الترتيب.
- الإضافة: يضيف للكلمة حرفا أو مقطعا وهذا عندما يجد صعوبة في قراءتها.

وقد تكلمت بورال ميزوني عن بعض الأعراض المصاحبة لعسر القراءة والتي هي من خصوصيات هؤلاء الأطفال وهي:

- اضطراب في التوجه: يظهر كصعوبة في تحديد مواقع التخطيط الجسدي، إلى جانب وجود جانبية مضطربة.
- اضطرابات في تحليل الظواهر الصوتية: تتجلى في صعوبة تقدير طبيعة الفونيمات أو العناصر النطقية للكلام، وهذه الصعوبة في الإدراك تعود إلى الخلط بين الصوامت.
- اضطرابات رقمية إيقاعية: تبرز في صعوبة إعادة عدد من الضربات الإيقاعية.
- وجود فجوة في المجال اللغوي: يمكن أن تعود إلى وجود بناء سيء للمرحلة الكلامية على مستوى شكل الكلمات وتنظيمها.
- الجانب الدلالي: لوحظ فيه تحويل للمعاني الكلمات، وكذا قصور واضح في الفهم ويظهر من خلال عدم القدرة على الإجابة، والإجابة الخاطئة على الأسئلة المصاحبة لعملية الفهم بعد قراءة صامتة أو جهرية كما أنه إذا طلبنا من تلميذ عسير القراءة أن يعيد سرد قصة قرأها أو يلخصها، فإنه يبدي ضعفا واضحا في هذه العملية، كما تشير إلى أنه عادة ما يصاحب عسر القراءة عسر الكتابة وتظهر فيه نفس الأخطاء الموجودة في القراءة (سعدالعايب، 2017، 22-24).

3 - الطريقة والأدوات:

ينصب هذا الجانب على توضيح الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية الخاصة بالمنهج المتبع سيرورة تطبيق الدراسة وأدواتها والخصائص السيكومترية لاختبارات الدراسة، أبرز خطوات تطبيق الدراسة الأساسية التي بفضلها تسهل عملية قياس المتغير.

- **منهج الدراسة:**

تم اختيار المنهج الوصفي بأسلوبه الاستكشافي، فالوصفي يساعد على وصف المشكلة في الواقع ليس كيفيا فقط بل حتى كميا للوصول إلى نتائج عن الظاهرة، والاستكشافي لاستكشاف مستويات معالجة المعلومات لنصوص مسموعة لدى عينة تلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

- **وصف مجتمع وعينة الدراسة:**

شمل مجتمع الدراسة التلاميذ المتمدرسين بالسنة الخامسة ابتدائي الذين يعانون من صعوبات في القراءة، وتم اختيار عينة الدراسة بالأسلوب غير العشوائي وبالطريقة القصدية، حيث تكونت عينة الدراسة من 10 تلاميذ من ذوي صعوبات القراءة يدرسون في الصف الخامس ابتدائي موزعين على 3 مدارس ابتدائية بمدينة الوادي.

- **حدود الدراسة:**

تم إجراء هذه العملية في بعض المؤسسات الابتدائية بمدينة الوادي بدءا من 2018/09/15 إلى غاية 2019/02/28، بمدرسة بن موسى بشير، ميهي محمد بلحاج، بن عمر ميدة أحمد.

- **أدوات جمع البيانات:**

تم اختيارها تبعا لطبيعة موضوع الدراسة وأهدافها والمتطلبات الميدانية لعينة الدراسة والأدوات تتمثل فيما يلي:

- **المقابلة النصف موجهة:** قد تم القيام بمقابلات في ميدان الدراسة طرحت من خلالها مجموعة من الأسئلة على المعلمين بغية ترشيح عينة الدراسة وحصر عددها، وللحصول على المعلومات الأولية واللازمة للحالة من المعلمين والتلاميذ أنفسهم، وكانت المقابلة نصف موجهة في طرح بعض أسئلتها بغرض استبعاد الأسباب الصحية المؤدية لصعوبة القراءة.
- **الاختبارات:** تم تطبيق اختبارات أدائية ولفظية طبقت فرديا بغرض التشخيص لحالات التلاميذ، واختبار مستوى معالجة المعلومات طبق جماعيا تتمثل فيما يلي:

❖ **اختبار المصفوفات المتتابعة الملون:** هو اختبار للعالم John Raven يقيس ذكاء الأطفال في المرحلة العمرية ما بين 5.6 – 11.6 سنة من العاديين والمتأخرين عقليا وهو من الاختبارات العبر حضارية الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات، إذ يحتوي على بطاقات ملونة عددها 36 مصفوفة ويتكون هذا الاختبار من 3 مجموعات هي المجموعة (أ)، المجموعة (أب)، المجموعة (ب)، وكل مجموعة بها 12 مصفوفة فيها أشكال مختلفة، وكل مصفوفة يوجد في أسفلها 6 مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكلمة للمصفوفة التي هي بالأعلى.

وظف هذا الاختبار لمعرفة نسبة الذكاء العقلي للتلاميذ، ولاستبعاد ذوي التخلف البسيط، بطء التعلم والتأخر الدراسي (سعدالعايب، 2017، 83-84).

وقد تم استعمال المجموعة (أب) وفقا لما تقتضيه أهداف الدراسة نظرا لأن محك التباعد بين القراءة والذكاء لم يعد موجود ومعترف به، وتم تطبيق عدد قليل من البطاقات ليس للتقييم الكلي للذكاء بل لتقييم عام للتحقق من عدم وجود قصور ذهني.

❖ **اختبار القراءة:** هو اختبار للباحث لعيس إسماعيل يقيس القدرة القرائية للفرد، وذلك بتوجيه التلميذ لقراءة مجموعة من الكلمات على ثلاث مستويات هي:

- الكلمات المتداولة: مكونة من 40 كلمة، تنقسم إلى كلمات بسيطة وهي أقل صعوبة.
- الكلمات غير المتداولة: مكونة من 40 كلمة فيها 20 كلمة بسيطة و20 كلمة مركبة، وهو أكثر صعوبة من المتداولة بالنسبة للطفل.
- شبه الكلمات: تتكون من جزأين: الأول عبارة عن حروف مركبة على شكل كلمة بدون معنى، والثاني عبارة عن كلمة ذات معنى لكن حروفها مختلطة (سعدالعايب، 2017، 84).

❖ **اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المسموعة:**

يتكون هذا الاختبار من نصوص مسموعة ثلاثة، تتدرج في طولها، ولا ترتبط بأي محتوى دراسي سابق للصف السادس الابتدائي، ويتبع كل نص ستة أسئلة يجيب عنها التلميذ بعد أن يستمع إليها، حيث تتطلب الإجابة عن السؤالين الأول والثاني أن يعالج التلميذ المعلومات في حدود المستوى السطحي من المعالجة، أما السؤالين الثالث والرابع طريقة تتطلب معالجة في حدود المستوى المتوسط، والسؤالين الخامس والسادس معالجة في حدود المستوى العميق من المعالجة.

- **الخصائص السيكومترية للاختبار:**

• **صدق الاختبار:** حسب صدق الاختبار باستخدام الطرق التالية:

- **صدق المحتوى:** عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين، وكانت نسبة الاتفاق بين المحكين كبيرة، إذ تجاوزت 90% مما يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من صدق المحتوى.

- **طريقة مقارنة طرفي الاختبار:** استخدمت هذه الطريقة للتعرف على قدرة الاختبار على التمييز بين الحاصلين على أعلى الدرجات في الاختبار، والحاصلين على أدنى الدرجات فيه، وبحساب الدلالة الإحصائية لتعرف المتوسطين، اتضح أن قيمة (ت) تساوي 9.15 وهي دالة عند مستوى 0.001 مما يؤكد تمتع الاختبار بدرجة صدق عالية.

• **ثبات الاختبار:** حسب باستخدام الطريقتين التاليتين:

تم حسابه باستخراج معامل ثبات الاستقرار بطريقة إعادة الاختبار وذلك على عينة قوامها 31 تلميذة، تم اختيارها عشوائيا من خارج عينة الدراسة، بالصف السادس الابتدائي، بفارق زمني بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني قدره 17 يوما، وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني(0.850)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة.

- كما احتسب معامل ثبات الاختبار باستخدام ألفا كرونباخ وكان الثبات (0.841)، ومن خلال الطريقتين في حساب الثبات تبين أن درجة ثبات الاختبار عالية (صياح، 2006، 193-195-196).

- **إجراءات الدراسة:**

بعد الإطلاع نظريا على صدق وثبات الاختبارات المستخدمة، تم ملئ تراخيص للزيارات الميدانية للمدارس الابتدائية وبعد الحصول على الموافقة الإدارية لإجراء هذه الدراسة من إدارة القسم ومديرية التربية ومفتشيات التعليم الابتدائي وبعد طلب الإذن من مديري المدارس على مباشرة التطبيق تم إجراء مقابلات أولية مع معلمي اللغة العربية لأقسام السنة الخامسة ابتدائي لأجل الحصول على موافقتهم لإجراء الدراسة وقصد ترشيح التلاميذ الذين يظهرون صعوبات في القراءة وهذا بناء على ملاحظاتهم لهم أثناء تدريسهم، وبعد ترشيح المعلمين تم توفير الظروف المتعلقة بتطبيق أدوات الدراسة بتوفير الهدوء والابتعاد عن الضوضاء وأن يكون الصوت أثناء التطبيق واضح وعالي، وتمثلت الأدوات في: اختبار المصفوفات المتتابعة الملون واختبار القراءة واختبار معالجة المعلومات للنصوص المسموعة، وشرع في تطبيق أدوات الدراسة على العينة، حيث تم شرح تعليمات كل بعد من أبعاد اختبار مستويات معالجة المعلومات للنصوص المسموعة وبعد الإجابة على كل بعد يتم الانتقال للبعد الموالي، مع إعادة التعليمة بأسلوب مغاير في حال عدم استيعاب التلميذ للتعليمة وشرحت لهم كيفية الإجابة.

- **الأساليب الإحصائية:**

تم توظيف ما يلي:

- المتوسط الحسابي.
- النسبة المئوية.

4- النتائج ومناقشتها:

توصلت الدراسة إلى أن مستوى معالجة المعلومات للنصوص المسموعة لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات القراءة هو مستوى سطحي أي أن مستوى معالجة المعلومات ضعيف حيث قدرت النسبة المئوية بـ 32.54% وهي ضعيفة مقارنة بما ورد في دراسة صياح (2006): "فالتلميذ الذي يفشل في الحصول على نسبة 70% فأكثر في كل مستوى فهو يعاني من صعوبة فيه"، حيث أن النسبة المئوية لمستوى معالجة المعلومات لعينة الدراسة قدر بـ 32.54%.

هذا وتنقسم مستويات معالجة المعلومات للنصوص المسموعة الثلاث إلى 3 مستويات فالإجابة عن السؤال 1 و2 تتطلب معالجة بسيطة للمعلومات، والسؤال 3 و4 تتطلب معالجة متوسطة للمعلومات، والسؤال 5 و6 تتطلب معالجة عميقة للمعلومات، حيث أن مجموع درجات إجابات التلاميذ للنصوص المسموعة الثلاث ضعيف فهو في مستوى المعالجة السطحية مما يعني أن استدعاء التلاميذ للإجابات كان استدعاء خاطئا والذي يدل على ضعف مستوى معالجة المعلومات للنصوص المسموعة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وقد يعود السبب في ذلك إلى أن تجهيز المعلومات ومعالجتها ضعيفة مما يعني توظيف التلاميذ لطاقة أقل من الجهد العقلي وأن هناك مشاكل على مستوى الترميز وخاصة ما تعلق بالترميز السمعي والترميز الدلالي هذا باعتبار أن النصوص المعالجة هي نصوص مسموعة، وأن سرعة التجهيز للمعلومات المدخلة والمستخرجة كانت ضعيفة وسوء تجميع وتنظيم للمعلومات، أو مشاكل في تخزينها حيث أن الأداء الذاكري للاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة سطحي وليس عميق مما يعني أن البناء المعرفي للتلميذ ضعيف، أو نسيانها مما يصعب في عملية استدعائها حيث يذكر أن: "النسيان عن طريق التلاشي، المعلومات التي لا ترمز ولا تكرر تنسى، نتيجة لفشل الفرد في استرجاع المتداخل منها وأيضا لاحتمال التلاشي" (شلبي، 2001، 134)، ومن خلال استجابات التلاميذ توضح أنهم وظفوا المعالجة التحليلية للمعلومات والتي كانت ضعيفة ثم يليها المعالجة الكلية للمعلومات للنصوص

المسموعة بدرجة أقل، ويستدل على الخلل في عملية معالجة المعلومات من خلال الخطأ في المخرجات أي في الإجابات عن تساؤلات النصوص المسموعة حيث كانت إجابتهم عن معظم الأسئلة خاطئة، مما يعني أن عملية معالجة المعلومات كانت خاطئة وبالتالي تكون استجابتهم خاطئة، حيث يشير البطانية وآخرون (2007، 220-221) أن: "في لغة الطلب لا تحدث الأمور مع ذوي الصعوبات اللغوية، فقد يعيد السؤال عن السؤال المطروح وقد يعطي جوابا مشوشا، أو قد يخفق في إيجاد الكلمات الصحيحة للرد على السؤال".

عملية معالجة المعلومات تحتاج إلى مدخلات (مثيرات) والمتمثلة في النصوص المسموعة الثلاث، ثم تبدأ في المعالجة في الذاكرة الحسية فحسب الزغول والزغول(د. ت، 51):"فإن التنشيط المؤقت السريع وهو الذي يدوم أقل من ثانية، يحدث في الذاكرة الحسية ويركز على الخصائص الفيزيائية للمثيرات، والتنشيط المؤقت القصير هو الذي يدوم لبضع ثوان، ويحدث في الذاكرة العاملة ويركز على التمثيلات المعرفية وعمليات الترميز للمثيرات"، انتباه ثم إدراك ثم ذاكرة، وتسمى هذه المراحل بمراحل التكوين والتناول العقلي للمعلومات (الانتباه الإدراك، الذاكرة قصيرة المدى، الذاكرة طويلة المدى) وتحدث معالجة المعلومات خلال هذه المراحل عبر عدة عمليات عقلية ومن هذه العمليات (الانتباه، الترميز، استعادة المعلومات من الذاكرة، تكوين المفاهيم، الحكم على المعلومات وإنتاج اللغة) وينظر إلى كل عملية عقلية على أنها إجراء ناشئ عن المعلومات التي يتم التوصل إليها من الإجراءات السابق حدوثها داخل إطار هذه العملية" (صياح، 2006، 67)، فكل هذه تعمل معا في علاقة ديناميكية تفاعلية وهذا ما يفقده التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، مستوى معالجة المعلومات السطحي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة يدل على عدم وجود اهتمام بمعاني المثيرات ودلالاتها والارتباطات القائمة بينها، أو لضعف في الإدراك السمعي "حيث تعالج الأصوات ببطء، لذا لا يستطيعون مجاراة تدفق الحديث، أو لضعف الذاكرة السمعية كان التركيز على معاني النصوص ضعيفا حيث أن الاستجابات عن السؤالين 5 و6 اللذان يتطلبان معالجة عميقة للمعلومات وهو ما يعني وجود صعوبات في استنتاج المعنى.

وحسب ما ذكرت بن بريكة (2007، 87-94) أنه:"يتوقف الاكتساب الناجح للمعلومات على فعالية العديد من العمليات والأجهزة مثل: المسجلات الحاسية، الانتباه البؤري، سرعة التجهيز، الإستراتيجيات الفعالة في تجهيز المعلومات وتوظيفها في مختلف المواقف البيئية"، غير أن هذه العمليات فيها مشاكل عدة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة مما جعل مستوى معالجتهم للمعلومات سطحيا.

وفي هذا السياق نجد أن الدراسة التي قام بها صياح (2006) قد جاء في جزئية منها وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في مستويات المعالجة الثلاث (السطحي المتوسط، العميق) وذلك لصالح التلاميذ العاديين، وكان من أهداف الدراسة معرفة الفروق في مستوى معالجة المعلومات بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين بالمدارس الحكومية، وأن الفروق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة جاءت لصالح النصوص المسموعة لدى كل من التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي بالصف الثالث الابتدائي في المستويين السطحي والمتوسط لمعالجة المعلومات، بينما اقتصر الفرق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في المستوى السطحي فقط لصالح النصوص المسموعة لدى كل من التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي مع وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في كل من الصفين الثالث والسادس الابتدائيين، في المستوى المتوسط والعميق فقط لمعالجة المعلومات في النصوص المسموعة، وذلك لصالح التلاميذ العاديين في الصفين المذكورين

في حين لا يوجد فرق بينهما في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات في النصوص المسموعة في الصفين أيضا(صياح، 2006، 287-293).

ويمكن أن يستنتج أن مستوى معالجة المعلومات للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة سطحي نظرا لوجود مشاكل في عمليات الاستقبال الأساسية لنظام معالجة المعلومات والمتمثلة في الاستقبال، الانتباه الانتقائي الترميز، التخزين والاسترجاع، وقد تعزى المعالجة السطحية للمعلومات إلى عوامل أخرى كوجود مشاكل على مستوى اللغة الكتابية أو التعبيرية، تمثيل المعلومات في الذاكرة، وإلى التصورات الذهنية أو استراتيجيات التفكير.

5- الخلاصة

تم التطرق من خلال هذه الدراسة إلى مستويات معالجة المعلومات للنصوص المسموعة لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن مستوى معالجة المعلومات للنصوص المسموعة لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة سطحي أي ضعيف، فهذا الموضوع يحتاج إلى دراسات أكثر عمقا للعديد من المتغيرات التي تساعد في الوصول إلى أسباب مستويات معالجة المعلومات من أجل التمكن من تشخيصها بصورة أكثر دقة لذا تقترح مجموعة من الدراسات كآفاق مستقبلية تنفتح عليها الدراسة الحالية ومنها:

- علاقة سعة المعالجة بمستويات معالجة المعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والقراء العاديين.
- دراسة علاقة العمليات المعرفية العليا كالحكم والتمثيل بمستويات معالجة المعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.
- علاقة طريقة تنظيم المعلومات بمستويات معالجتها في النصوص المقروءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائي.
- بناء برامج تعليمية، تدريبية، وتأهيلية لتحسين مستويات معالجة المعلومات وما يتصل بها من عمليات معرفية واستراتيجيات لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وجعلها من أولويات السياسة التعليمية.
- ضرورة اهتمام المسؤولين في قطاع التربية بالتنسيق مع أهل الاختصاص لبرمجة أيام دراسية، وبرامج تكوينية لمعلمي المرحلة الابتدائية حول طرق اكتشاف وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الوسط المدرسي.
- ضرورة رسكلة المعلمين وجعلهم يلمون بصعوبات التعلم إجمالا وبصعوبات القراء بصفة خاصة من أجل تهيئة الطفل الذي يعاني منها وتأهيله للتكيف تدريجيا وتجاوز مشكلاته التي تتعلق بالأداء القرائي.
- ضرورة إشراك المختصين في صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تعاني منها هذه الفئة سواء عن طريق استثمار نتائج البحوث الأكاديمية أو عن طريق توظيف المختصين بعد تكوينهم في المجال تكوينا يتناسب مع ما يقتضيه وجود تلك المشكلات.

الإحالات والمراجع:

إبراهيم، محمد صالح (2006). *علم النفس اللغوي والمعرفي*. عمان: دار البداية.

إلهام، بنت إبراهيم محمد وقاد. (1429هـ). *أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

البطانية، أسامة محمد وآخرون (2007). *علم نفس الطفل غير العادي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بكيري، نجيبة (جوان 2014). إستراتيجية معالجة المعلومات في الذاكرة العاملة وعلاقتها بصعوبات التعلم. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*. (10). 235-257.

بن بريكة، عبد الرحمن.(2007). *العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

بن سعد، أحمد (2006). *أثر كل من مستوى المعالجة ولغة الكلمات على التذكر عند طلبة السنة الثانية علم النفس بجامعة الأغواط. رسالة ماجستير* غير منشورة. جامعة الحاج لخضر – باتنة: الجزائر.

جاسم، محمد علي (د. ت). *أساليب معالجة المعلومات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين*. 202-218.

راتب، قاسم عاشور وآخرون (2005). *المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الرفوع، محمد أحمد (2008). أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة المرحلة الثانوية الأكاديمية في الأردن وعلاقتها بالجنس والتخصص. *مجلة جامعة دمشق*. 24 (2). 195-233.

الزغول، رافع النصير والزغول، عماد عبد الرحيم(د. ت). *علم النفس المعرفي*. د. ط. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سعد العايب، جهيدة. (2017). *الذاكرة الدلالية لدى ذوي عسر القراءة*. مذكرة ماستر غير منشورة. جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي: الجزائر.

شلبي، محمد أحمد (2001). *مقدمة في علم النفس المعرفي*. د. ط. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الصافي، عبد الله بن طه (2000). الفروق في استراتيجيات معالجة المعلومات في ضوء متغيري التخصص والتحصيل الدراسي. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)*. 1(1). 95-118.

صياح، منصور عبد الله. (2006). *الفروق في مستوى معالجة المعلومات بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة دمشق.

العتوم، عدنان يوسف (د. ت). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المؤتمر الدولي للديسلكسيا[مدد]. (د. ت).*ديسلكسيا الجمعية الأردنية للديسلكسيا*. الأردن.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

سعد العايب، جهيدة وخرف الله، علي (2020). مستويات معالجة المعلومات للنصوص المسموعة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*.6(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 220-234.

المسعى التجريبي في الرياضيات، دوره التعليمي ومساهمة الوسائط الرقمية: دراسة تحليلية لكتاب الرياضيات المدرسي للسنة الثالثة من التعليم المتوسط بالجزائر

Experimental approach in mathematics, its educational role and the contribution of digital means: An analytical study of the school book of mathematics for the third year of intermediate education in Algeria

محمد شطيطح 1[*]، محمد الطاهر طالبي [2]، محمد حازي [3]، محمد بوضياف[4]

[1،2،3،4] فريق بحث تعليمية الرياضيات، مخبر تعليمية العلوم، المدرسة العليا للأساتذة بالقبة، الجزائر

تاريخ الاستلام: 2019-10-05 تاريخ القبول: 2020-03-10 تاريخ النشر : 2020-04-26

ملخص: إنّ الغاية المسطّرة لتدريس الرياضيات، في منهاج الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط بالجزائر، تتمثّل في امتلاك المتعلّم لأدوات التفكير والمسعى العلمي وقدرته على توظيفها في معالجة مختلف الوضعيات. جاءت دراستنا لكتاب الرياضيات المدرسي للسنة الثالثة من التعليم المتوسط حيث تركّزت على جزئه التطبيقي. تمثّلت إشكالية الدراسة في معرفة المعنى والدور التعليمي الذي أعطاه الكتاب المدرسي لمفهوم المسعى التجريبي ومدى مساهمة الوسائط الرقمية في تفعيل ذلك بما يقود إلى تحقيق الغاية التي ينشدها المنهاج من تدريس الرياضيات. اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وشبكة للتحليل عمدنا إلى بنائها بالارتكاز على بعض الدراسات التعليمية والوثائق التربوية الرسمية. بيّنت الدراسة أنّ مشكلات وتمارين الكتاب المدرسي المذكور لم ترق إلى طموحات المنهاج فيما يتعلّق بممارسة المسعى التجريبي، بما في ذلك إدراج الوسائط الرقمية الذي لم يكن بشكل فعّال.

الكلمات المفتاحية: تعليمية الرياضيات؛ المسعى العلمي؛ البعد التجريبي للرياضيات؛ الوسائط الرقمية.

Abstract: The objective of teaching mathematics, in the curriculum of mathematics for intermediate education in Algeria, is that the learner has the tools of thinking and scientific approach and its ability to employ them in dealing with various situations. Within this framework, our study of the school book of mathematics for the third year of intermediate education focused on its applied part. The problem of the study was to know the meaning and educational role given by the school book to the concept of experimental approach and digital media. In this study we relied on the descriptive analytical method and a network of analysis that we built based on some educational studies and official educational documents. The study showed that the problems and exercises of the school book mentioned did not meet the aspirations of the curriculum in relation to the practice of experimental approach, including the inclusion of digital means, which was not effective.

Keywords: mathematics education; scientific approach; the experimental dimension of mathematics; digital means.

*المؤلف المراسل: chetitahens@gmail.com

1- مقدمة

تندرج هذه الدراسة ضمن مشروع "دراسة وتقييم كلّ من المناهج والكتب المدرسية لمادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط (الجيل الثاني)"، الذي يعمل عليه فريق بحث تعليمية الرياضيات بمخبر تعليمية العلوم بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة، الجزائر.

بعد الإصلاحات المتوالية التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية (2003، 2016)،اعتمدت المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا تؤطر العملية التعليمية التعلمية. ونظرا للوقت القياسي الذي أُعِدت فيه الوثائق التربوية الرسمية، وبعد صدور القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08.04 المؤرخ في 23 يناير 2008، أُعيد تحيين وكتابة الوثائق التربوية الرسمية لمستويات مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط (في التداول اعتبارا من سبتمبر 2016) كبداية لاستكمال هذه العملية مع مرحلة التعليم الثانوي. وقد جاءت الإصلاحات الأخيرة (ما يعرف بإصلاحات الجيل الثاني) بهدف بعث روح ورهانات التعديلات التي طرأت على المنظومة التربوية سنة 2003 (وزارة التربية الوطنية، 2016 أ).على غرار المواد التعليمية الأخرى، عرفت الوثائق التربوية المتعلقة بمادة الرياضيات تغييرات جذرية كان لها انعكاسات على سيرورة التعلم وعلى بناء المعرفة وتوظيفها في المدرسة وخارجها، وبصفة عامة على تصرفات الأستاذ والتلميذ. يعتبر نشاط حل المشكلات حجر الزاوية في المقاربة الجديدة للمناهج، فهو يلعب دورا مزدوجا. الأول كموضوع، باعتبار أن الرياضيات طرح وحل للمشكلات (Brousseau, 1998, p. 115). الثاني كأداة، إذ يعتبر نشاط حل المشكلات المحرك الأساسي للفعل التعلمي، فالمعارف الرياضياتية لا تُبنى ولا تكتسب معنى لدى التلميذ إلا من خلال توظيفها في حل مختلف المشكلات(Vergnaud, 1990).إن التعلم القائم على حل المشكلات يمرّ عبر معالجة النصوص الرياضياتية باستعمال مختلف قدرات الفهم والتحليل والتركيب والاستنتاج وغيرها، ولما كان النشاط الرياضياتي أساسا هو مجموعة من المهام الواجب القيام بها من قبل المتعلم، لا سيما التفكير واتخاذ القرار والقيام بمشاريع، فهو إذن يدخل في توجه يعاكس التعليم التقليدي المعتمد على تقديم التعاريف متبوعة بأمثلة ونتائج وتختتم بتمارين تطبيقية، كما أنه وثيق الصلة بالمشكل الرياضياتي، فالانتقال من مشكل تطبيقي مغلق إلى مشكل التقصي والاكتشاف يجعل الرياضيات كحقل من التساؤلات عوضا عن مادة جاهزة للتبليغ. من المعروف أنّ حلّ المشكلات والتّدرب على التفكير يتطلّب الكفاءات نفسها التي يتطلبها إنتاج الرياضيات. إن المقاربة الجديدة للمناهج تجعل من المتعلم محورا أساسيا للعملية التعليمية، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات. تعمل هذه المقاربة على جعل المتعلّم في وضعيات ممارس فعلي للنشاط الرياضياتي والذي يتمثل في: فهم مشكل، تخمين نتيجة، التجريب على أمثلة، بناء تبرير، تحرير حل، تصديق نتائج، التبليغ والتبادل حول الحل. تَعتبر المشكلات نقطة الانطلاق في النشاط الرياضياتي بدلا عن التعاريف، وأداةً يبني بها التلميذ المعارف الرياضياتية الجديدة، وبيئة لدمج، تقييم وتقويم مكتسباته (وزارة التربية الوطنية، 2003، 2016 ب). تؤكد المناهج الجديدة على أن نشاط حل المشكلات لا يُختصر في الإجابة عن سؤال مغلق يؤدي حتما إلى الجواب المنتظر. بل ينبغي أن يتمثّل في صياغة أسئلة وجيهة أمام وضعية إشكالية، حتى تكون نتيجة هذا النشاط وضع تخمينات تواجه تخمينات الآخرين والتي يجب تجريبها كأجوبة للمشكل المطروح. كما تحثّ (المناهج) الأستاذ على بناء وانتقاء وضعيات مناسبة تساعد التلميذ في ممارسة نشاط رياضياتي حقيقي، وإعطاء أهمية للسيرورات الشخصية للتلميذ أثناء حله للمشكل أكثر من النتيجة النهائية للحل. أورد منهاج الرياضيات للتعليم المتوسط تدريب التلميذ على ممارسة خطة علمية كإحدى الكفاءات العرضية التي تدخل في ملمح تخرج التلميذ في نهاية مرحلة التعليم

المتوسط(وزارة التربية الوطنية، 2003)؛ يحصر منهاج الرياضيات للتعليم المتوسط غايات تدريس الرياضيات، في مرحلة التعليم المتوسط، في "تمكين التلميذ من امتلاك عناصر المسعى العلمي وتوظيفه في معالجة الوضعيات وهو مسعى مبني أساسا على التجريب ووضع الافتراضات الممكنة والاستدلال [...]"(وزارة التربية الوطنية، 2016 ب) وهو ما يفسر تزايد الاهتمام بالبعد التجريبي للرياضيات من خلال جعل التلميذ يمارس "التجريب، الملاحظة، وضع تخمينات، البرهان"، والتي تعتبر المكونات الأساسية للمسعى التجريبي.تُلِّح المناهج الجديدة للرياضيات على إدماج مختلف الوسائط الرقمية في تعلم الرياضيات بغرض إعطاء معنى للمعارف وبنائها من خلال مختلف المشكلات التي يحلها التلميذ. وتؤكد (المنهاج) على أن هذه التكنولوجيات، التي أصبحت حاضرة أكثر فأكثر في محيط التلميذ الذي أصبح مطالبا باستخدام هذه الوسائل في شتى ميادين حياته، توفر بيئة خصبة لبناء وضعيات تمنح للتلميذ فرصا عديدة للتجريب، الملاحظة، إنتاج التخمينات وتساعده على تصديق نتائجه.

بالنظر إلى المكانة والاهتمام التي حضي بهما المسعى التجريبي (ممثلا في عناصره)،كإجراء نشط وفعال لمعالجة مختلف الوضعيات والمشكلات الرياضياتية، في منهاج الرياضيات للتعليم المتوسط.ولمّا كان الكتاب المدرسي هو أوّل من يقع على عاتقه ترجمة توجهات المنهاج إلى أنشطة تعلّمية، تمارس في الأقسام، باعتباره وثيقة تربوية رسمية يستند إليها جلّ الأساتذة، إن لم نقل كلّهم،نعتقد أن السؤال الذي يمكنه تأطير إشكالية الدراسة ويستحق البحث هو:ما مدى انعكاس أفكار البعد التجريبي الواردة في كل من الأدبيات التعليمية ومنهاج الرياضيات على تمارين ومشكلات كتاب الرياضيات المدرسي للسنة الثالثة من التعليم المتوسط؟

ونظرا إلى الجوانب المتعددة التي يمتاز بها البعد التجريبي في الرياضيات ممثلا في المسعى التجريبي يتفرع السؤال الرئيسي لإشكالية الدراسة إلى الأسئلة الفرعية التالية:

- ما هو الجانب الابستمولوجي للمسعى التجريبي (الظهور، المميزات، التطور...)الوارد في كتاب الرياضيات المدرسي للسنة الثالثة متوسط؟
- ما هو الدور التعليمي للمسعى التجريبي في كتاب الرياضيات المدرسي للسنة الثالثة متوسط؟
- ما هو الدور الذي تلعبه الوسائط الرقمية المدرجة في كتاب الرياضيات المدرسي للسنة الثالثة متوسط خاصة من ناحية ممارسة المسعى التجريبي؟

حظي مفهوم المسعى التجريبي في الرياضيات باهتمام كبير من طرف الباحثين والهيئات العلمية المختصة خاصة في العقدين الأخيرين(Chevallard, 1992, 2004; Dahan, 2005; Andler, 2005; Aldon, 2007; Briand, 2007; Gandit, Triquet, & Guillaud, 2010; Kuntz, Dias, Durand-Guerrier, & Trouche, 2007; Perrin, 2007; Dias, 2008; Durand-Guerrier, 2010; Giroud, 2011) ونظرا للجوانب المختلفة التي يمتاز بها هذا المفهوم، فإن الدراسات المنجزة سلطت الضوء على جانبيه الابستمولوجي والتعليمي، واهتمت بالإسهامات والإضافات التي يقدمها في إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال وفي تكوين الأساتذة. تُجمع الأبحاث المتعلقة بالمسعى التجريبي في الرياضيات على أنه إجراء نشط وفعال في معالجة مختلف الوضعيات الرياضياتية.

حدد دهان (Dahan, 2005) خصائص المسعى التجريبي لحل مشكل رياضياتي في وسط رقمي (برمجية الهندسة الديناميكية كابري)، وقدم نموذجا عمليا لتفكيك العلب السوداء، التي تعتبر نمطا مهما من الوضعيات الرياضياتية، التي يستوجب العمل عليها تطبيق استراتيجية بحث وتقصي قائمة بالأساس على التجريب. اكتشف

دهان، من خلال التجارب التي أنجزها مع عينات مكونة من تلاميذوأساتذة وباحثين، وجود فروق جوهرية بين الاستراتيجيات المستخدمة والتي تتأثر بمستوى الفرد المُجَرِّب، كما بين أن هذا النموذج يساهم بشكل فعال في التصميم التعليمي لهذا النوع من الوضعيات.

بيّن بيران(Perrin, 2007) من خلال دراسته لمختلف المشكلات الرياضياتية أن المسعى التجريبي جزء أساسي من نشاط حل المشكلات الرياضياتية. يرى الباحث أن هذا المسعى إجراء مكون من العناصر التالية: تجربة من خلال اختبار أمثلة مختارة ومولدة، ملاحظة الأمثلة وصياغة تخمينات، محاولة إثبات التخمينات، إنتاج أمثلة مضادة، إنتاج تخمينات جديدة وإثباتها. كذلك، يوضح بيران الإضافة التي تقدمها الأدوات المستخدمة في التجريب وبالخصوص الآلة الحاسبة والحاسوب، كما يناقش الأخطاء التي قد تنتج عن هذا الإجراء.

يَعتبر دياس(Dias, 2007) أن التجريب في الرياضيات هو الانتقال من التجربة إلى النظرية، ويبين في دراسته أن فهم الخصائص الابستمولوجية والتعليمية للبعد التجريبي تساعد على تحسين تعلم وتعليم الرياضيات. يساعد هذا الفهم، الذي يكون من خلال تحديد المعطيات التجريبية المُلاحظَة في التفاعلات الناتجة بين التلميذ والوسط والأشياء المُجرب عليها، على معرفة الوسائط التعليمية المستخدمة من طرف الأستاذ وتحديد خصائص الوسط المساعد على التجريب.

وضع(Cañadas, Deulofeu, Figueiras, Reid, & Yevdokimov, 2007) تصنيفا للتخمينات الرياضياتية (الاستقراء التجريبي من عدد محدود من الحالات المنفصلة،الاستقراء التجريبي من حالات ديناميكية غير منتهية، المماثلة، الاستنتاج، التخمين الحسي) وحددوا المسعى التجريبي المولد لكل صنف. من خلال مجموعة من المشكلات الرياضياتية التي تؤدي إلى وضع تخمينات، بتحليل ومناقشة هذا التصنيف، أُستخدمت نتائج الدراسة لتحديد بعض الفرضيات النظرية والتحقق منها ودراسة آثارها على عملية تعلم الرياضيات.

أكدت ديراند–قوريي(Durand-Guerrier, 2010)أن ما يميز البعد التجريبي في الرياضيات هو بالضبط الانتقال ذهابا وإيابا بين العمل على كائنات نحاول تعريفها وتحديدها من جهة، وتطوير و/أو اختبار نظرية مناسبة من جهة أخرى، مع مراعاة خصائص هذه الكائنات التي نعمل عليها؛ فالانتقال بين النظرية والتجربة هو ما يميز المسعى التجريبية، كما لا يمكن الفصل بين النظري والتجريبي أو الاختيار بينهما. يمكن أن تكون الكائنات التي نعمل عليها محسوسة (مجسمات، أشكال، ...) كما يمكن أن تكون مجردة (أعداد، توابع، ...) المهم أن تكون مألوفة لدى المتعلّم.

يرى جيرود (Giroud, 2011)أن المسعى التجريبي مهارة لا يمكن تعلمها إلا من خلال ممارسة نشاط حل مشكلات تملك هذه الميزة، وهو يعتبره إجراء مكونا من العناصر التالية: طرح مشكلات جديدة، التجريب الملاحظة، التحقق ومحاولة الإثبات. عمل الباحث على تحديد الشروط التي تسمح بممارسة حقيقية للمسعى التجريبي من خلال تحديد الخصائص الابستمولوجية والتعليمية للوسط الذي يعزز ممارسة هذا الإجراء. اعتمد جيرود في تجاربه الميدانية على تحليل أعمال تلاميذ (مستوى ثانوي) في معالجتهم لنمط من المشكلات الرياضياتية يعرف بوضعيات البحث (Godot, 2006)، وهي وضعيات تعليمية غير روتينية مختلفة تماما عن التمارين المدرسية ومشابهة للوضعيات التي يواجهها الرياضياتي الخبير. يعتبر هذا النوع من الوضعيات بيئة خصبة ومحفزة لممارسة وتعلم مسعى تجريبي حقيقي وتضمن ظهور كل التفاعلات والتمفصلات الموجودة بين عناصره. تضمنت دراسة جيرود تحليل تمارين ومشكلات الكتب المدرسية للتعليم الثانوي بفرنسا للوقوف

على مدى ممارسة التلاميذ للمسعى التجريبي داخل القسم. أكدت الدراسة أن هذه التمارين والمشكلات لا تساعد على ممارسة مسعى تجريبي حقيقي على خلاف نمط الوضعيات التي تقترحها دراسته.

نهدف من خلال هذه الدراسة إلى تحديد المكانة، المعنى والدور التعليمي المعطى للمسعى التجريبي في كتاب الرياضيات المدرسي للسنة الثالثة متوسط. سنحاول كذلك، تشخيص الدور الذي تلعبه الوسائط الرقمية كمساعد في خلق بيئة لممارسة المسعى التجريبي. اعتمدنا في إنجاز هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لاعتقادنا بملاءمته لهذا النوع من الدراسات. وللإجابة على أسئلة الدراسة وتحقيق الأهداف المرجوة منها، عمدنا بداية إلى إعداد شبكة تحليل استنادا إلى ما عثرنا عليه في الوثائق التربوية الرسمية وبعض البحوث التعليمية، ثم تحديد المشكلات والتمارين، في الكتاب السالف ذكره، التي رأينا أنها مناسبة لممارسة المسعى التجريبي وتحليلها وفق الشبكة المعدّة، في الأخير قمنا بعرض وتحليل النتائج المتوصل إليها.

مصطلحات الدراسة:

الاستدلال: "هو كل انتقال من حكم إلى آخر من خلال مبادئ محددة للوصول إلى نتيجة خلاصة. يمكن التمييز بين نوعين من الاستدلال: الاستقراء، ويتمثل في الانتقال من معرفة حالات خاصة إلى القوانين (أو الخواص) التي تنظمها من خلال دراسة عدة أمثلة متجانسة. الاستنتاج، ويتمثل في النصّ، انطلاقا من قضية أو عدة قضايا تعتبر مقدمات، على قضية هي النتيجة الحتمية" (وزارة التربية الوطنية، 2016 ج).

التجربة:هي اختبار مُنظّم لظاهرة أو ظواهر يراد ملاحظتها بشكل دقيق، وهي كذلك منهجية للكشف عن نتيجة ما أو تحقيق غرض محدّد. يعتبر التجريب ردة فعل طبيعية، وإجراء تلقائي يقوم به الحال عند مواجهته لوضعيات بحث حقيقي، فالتجريب يساعد على فهم أعمق وتمثّل أوضح للمشكل، كما يساعد على كشف مؤشرات لجوانب نظرية تفيد في حل المشكل.يوجد نوعان من التجارب، تجربة مولّدة وتجربة تصديقية؛ تنجز التجارب المولّدة لخلق ظواهر يتم ملاحظتها بغرض صياغة في حين تنجز التجارب التصديقية بعد صياغة التخمين للتأكد منه تجريبيا(Dahan, 2005).

التخمين: هو عبارة تبدو معقولة لكن لم صحتها لم تثبت بعد، ولا نعلم أنها تتناقض مع أي مثال ولا يكون لها نتائج خاطئة (Mason, Burton, & Stacey, 2010, p. 58).بمعنى آخر يمكن أن يكون التخمين صحيحا في الحالات المجربة، لكن لا يمكننا الجزم بصحته فيما تبقى من الحالات الأخرى. عند صياغة تخمين يجب وصف ما نلاحظه من خلال التجربة ولا شيء غير الذي نلاحظه (Perrin, 2007).التخمين مصطلح خاص بالرياضيات، في العلوم التجريبية نقول فرضية أو نظرية (Briand, 2007). تزخر الرياضيات بالتخمينات التي أنتجها الرياضياتيون عبر التاريخ، والتي اشتهرت في الغالب بأسماء أصحابها، انتظرت الكثير من التخمينات ولقرون عدة تطور الرياضيات حتى يتم إثباتها.

المثال المضاد: هو أحد أنماط البرهان التي تساعد على دحض التخمينات الخاطئة وأداة إقناع فعّالة بيد الأستاذ يمكنه استعمالها في صرف التلميذ عن بعض التخمينات التي يصر على صحتها، وإجباره على العودة إلى ملاحظة التجربة لتوليد وصياغة تخمينات أنسب. وبذلك يعد المثال المضاد أحد العناصر الأساسية في المسعى التجريبي.

الوثائق التربوية الرسمية: هي مجموعة من الموارد صادرة عن وزارة التربية، موجهة لمختلف الفاعلين في الحقل التربوي (أساتذة، مفتشين...) تهدف إلى تهيئة المحيط لتطبيق المناهج المحيّنة، كما تعتبر أدوات مرجعية مكملة

للبرنامج التكويني للأساتذة. تتمثل هذه الوثائق في: مختصر البرامج، المناهج، الوثائق المرافقة للمناهج، الكتاب المدرسي، دليل الأستاذ، المخططات السنوية، تعليمة حول كيفيات صياغة الأسئلة في المراقبة المستمرة للتعلمّات.

2- البعد التجريبي للرياضيات:

عند الحديث عن العلوم التجريبية غالبا ما تنصرف أذهاننا إلى التفكير في الفيزياء، البيولوجيا...، كون هذه الأخيرة تتميز بالتجربة، الملاحظة، الفرضيات، الخطوة الاستقرائية، الخطوة الاستنتاجية، المحسوس... (Andler, 2005; Dias, 2008). يتميز المسعى العلمي في العلوم التجريبية بمقاربتان أساسيتان، تتمحور الأولى حول الاستقراء (المسعى الاستقرائي) أين تأتي ملاحظة الواقع (الذي يعتبر مصدرا للمعرفة) أولا، بغرض استخراج القوانين التي تحكمه (الوصول إلى المعرفة)، هذه القوانين الموجودة مسبقا، ما يفسر تكرر نفس الملاحظة بتكرر نفس التجربة. بالنسبة للمقاربة الثانية فهي تتمحور حول الاستنتاج (المسعى الاستنتاجي) أين تأتي المعطيات النظرية أولا ويكون الواقع (الذي لم يعد مصدرا للمعرفة) كموضوع مواجهة مع المعرفة (Gandit et al 2010). في المقابل نجد أن الرياضيات لطالما قدمت على أنها علم استنتاجي تحكمه قوانين منطقية محكمة ولغة رمزية صارمة، يُبنى انطلاقا من مسلمات، تعاريف، نظريات وبراهين(Andler, 2005).الرياضيات هي علم اقليدس الصارم، ولكنها كذلك شيء آخر. كانت الرياضيات في مرحلة التكوين علما تجريبيا استقرائيا، فهي في بداياتها لم تعرض أبدا بهذا الشكل (الاستنتاجي، المنطقي) لا على المتعلم ولا على المعلم ولا على الجمهور (Pólya, 1971, p. vii). توجد جدلية فلسفية قديمة تبحث في أصل المفاهيم الرياضياتية، هل أصلها عقلي أم تجريبي. وتعتبر الماهية المجردة للكائنات الرياضياتية (النقطة، المستقيم، العدد...) التي تعيش في عقل الإنسان، سببا وجيها آخر، يضفي الصبغة التجريدية على هذا العلم، ويفصل بينه وبين العلوم التجريبية الأخرى. في المقابل نجد أن الرياضيات تطورت من خلال الإجابة على أسئلة تُرجمت إلى مشكلات رياضياتية، اختلفت هذه الأسئلة في أصولها والسياقات التي طرحت فيها. أصبح الحديث عن التجريب في الرياضيات شائعا حتى من وجهة نظر الرياضيات(Chevallard, 1992). يرى أرنولد (رياضياتي معاصر) أن الرياضيات جزء من العلوم الفيزيائية. ولما كانت الفيزياء علما تجريبيا، فان انتماء الرياضيات لها يجعل التجارب أقل تكلفة (Arnold, 1998). كما يُعتبر استخدام الحاسوب في مختلف مستويات النشاط الرياضياتي أحد أنماط التجريب، أين يساعد على اكتشاف بعض الظواهر الرياضياتية بغرض وضع تخمينات" (Chevallard, 1992)، ما أدى إلى ظهور فرع جديد من الرياضيات يعرف بالرياضيات التجريبية، والذي يعتمد على القدرة والسرعة الكبيرتين للحاسوب في اكتشاف الأنماط والحساب. يظهر التجريب في الرياضيات على نطاق واسع (Gandit et al, 2010)، وتؤكد آندلر (Andler, 2005) أن التجريب يمثل 90%من نشاط الرياضياتي في حين تبقى 10% للبرهان.

نقصد بالتجريب في الرياضيات، تطبيق المسعى التجريبي في حل مشكل (Kuntz et al, 2007) إن التجريب في الرياضيات (أو المسعى التجريبي) لا يكون له معنى إلا بمراعاة تمفصلات جانبيه الأساسيين الصياغة (الجانب الشكلي) والتصديق (جانب الإثبات)، كمالا يمكن الفصل بين التجريب والبرهان أو الاختيار بينهما. يتكون المسعى التجريبي من: تجربة ، ملاحظة، صياغة تخمينات، محاولة إثبات التخمينات، إنتاج أمثلة مضادة، إنتاج تخمينات جديدة وإثباتها(Giroud, 2011; Perrin, 2007).لا تكون هذه المهمات مرتبة بالضرورة، وغالبا ما تكون متداخلة ومولدة لبعضها البعض. يؤدي بنا انجاز تجربة وملاحظتها إلى توليد تخمينات تصاغ

على شكل قضايا رياضياتية والتي يمكن اختبار صحتها بالعودة إلى تجريبها من جديد ما ينتج أمثلة مضادة تدحضها أو التصديق عليها للانطلاق في اثباتها. قد يحتاج الدخول في نشاط برهان التخمينات المولدة إلى العودة من جديد إلى التجربة لإنتاج حجج محلية تساعد على تصور طرق برهان جديدة(Perrin, 2007; Kuntz et al., 2007; Giroud, 2011).

3- الطريقة والأدوات:

1.3- بناء شبكة تحليل:

حملنا التفكير في بناء شبكة تحليل، متعلقة بالمسعى التجريبي في الرياضيات، إلى الانطلاق من ثلاث جوانب أساسية تخص هذا المفهوم، ثمّ العمل على بناء ثلاثة أسئلة رئيسية بحيث يرتبط كل منها بأحد تلك الجوانب ويتفرع عنه بعض الأسئلة الفرعية. يمكن النظر إلى الأسئلة الرئيسية وما يتفرع عنها من أسئلة، على أنها معايير ومؤشرات لشبكة التحليل. استعنا في بناء هذه الأسئلة بمجموعة من الأعمال التعليمية والوثائق التربوية المنجزة بهذا الشأن أهمّها:

- أعمال جيرود(Giroud, 2011, p. 77) الخاصة بشبكة تحليل المسعى التجريبي في الرياضيات والتي استخدمها في تحليل كتب مدرسية في المستوى الثانوي، حيث راعينا الفروق الموجودة بين المستويين الثانوي والمتوسط، وكذا التباين بين نموذج جيرود ونموذج بيران(Perrin, 2007) الذي اعتمدناه في هذه الدراسة.
- مجموعة من الوثائق التربوية (2016) نخص بالذكر منهاج الرياضيات، الوثيقة المرافقة له ودليل الأستاذ.
- بعض الأعمال المنجزة في تعليمية العلوم التجريبية أخذا في الحسبان للتشابه أو التشارك المحتمل بين الرياضيات والعلوم التجريبية فيما يتعلق بالمسعى التجريبي،حيث استأنسنا ببعض الشواهد الموجودة في الوثائق التربوية الرسمية للعلوم التجريبية.

السؤال (أ): يتعلق بالجانب الابستمولوجي للمسعى التجريبي في الرياضيات.سنعمل على تحديد الخصائص التي يمتاز بها المسعى التجريبي في الكتاب المدرسي ومدى توافقها مع ما جاء في المنهاج والأدبيات التعليمية. نحاول الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: ما لمقصود بالمسعى التجريبي في الكتاب المدرسي؟

- ذكرنا سابقا، أن المسعى التجريبي هو إجراء مكون من العناصر التالية: تجربة، ملاحظة التجربة، صياغة تخمينات، محاولة الإثبات، القيام بتجربة مضادة لإنتاج أمثلة مضادة، صياغة تخمينات جديدة ومحاولة إثباتها. نهتم، في البداية،بمعرفة ما إذا كانت هذه العناصر المختلفة توظف في معالجة تمارين الكتاب المدرسي. وبالتالي السؤال الفرعي الأول الذي نواجهه هو: هل تساعد تمارين الكتاب المدرسي على ممارسة وإنجاز عناصر المسعى التجريبي؟

- حددت الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط لمادة علوم الطبيعة والحياة (وزارة التربية الوطنية، 2016 د) الفرق بين الطريقة التجريبية والخطة التجريبية. الأولى هي مجموعة من المراحل والخطوات المتسلسلة (الملاحظة الفرضية، التجريب، النتيجة والخلاصة)، يجب إتباعها بصورة آلية. أما الثانية فهي خطوات تقبل المحاولة والخطأ للوصول إلى حل مشكل، وتمنح المتعلم فضاء واسعا للإبداع والتفكير، وهذا عكس الطريقة التجريبية التي تقيده وتجعله يسير في اتجاه محدد ومقنن لا يقبل الاجتهاد. في المقابل حتى وإن لم يدرج مصطلح المسعى التجريبي في الوثائق التربوية المتعلقة بمادة الرياضيات، إلا أن كل عناصره وردت ضمن مسعى أوسع (المسعى العلمي) يهدف أساسا إلى حل مشكل. وردت هذه العناصر، في محطات عديدة من المنهاج، تارة متفرقة وتارة أخرى

مجتمعة، ووفق ترتيب مختلف مما يوحي بعدم خطيتها؛ وهو ما يتوافق تماما مع ما ذهب إليه كل من بيران وجيرود مثلما أوردناه سابقا. يتضح من هذا أنّ المسعى التجريبي في الرياضيات يتصف بكونه:

- إجراء غير مرتب تكون عناصره المنجزة متداخلة ومتفاعلة فيما بينها (ليست خطية)(Perrin, 2007).
- نشاط ذو صلة بالوضعية المعالجة وليس بروتوكولا ينجز وفق ترتيب ثابت(Giroud, 2011).
- أصل المسعى التجريبي هو مشكل وليس ملاحظة أو فرضية كما هو في العلوم التجريبية .(Gandit et al., 2010)

إذا ركّزنا اهتمامنا على سيرورة المسعى التجريبي، في تمارين الكتاب المدرسي، نرى أنه يتفرع عن السؤال الرئيسي (أ) سؤالين فرعيين آخرين هما: – هل عناصر المسعى التجريبي خطية؟ – هل يبدأ المسعى التجريبي بملاحظة تجربة أم بمشكل؟

السؤال (ب): سنحاول التعرف على الدور التعليمي من تطبيق المسعى التجريبي في حل مشكلات وتمارين الكتاب المدرسي، وبالتالي السؤال الرئيسي (ب) الذي نجد أنفسنا أمامه: ما هو الدور التعليمي للمسعى التجريبي الذي تمّ تسطيره في تمارين الكتاب المدرسي؟

– جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة العلوم الطبيعة والحياة أنّ الطريقة التجريبية لا تعتبر نموذجا مرضيا كنشاط علمي، وهو ما ينسجم مع ما ذهب إليه أستولفي(Giroud, 2011, p. 79). لكنه يؤكّد على أنها قد تكون مفيدة على المستوى البيداغوجي، خاصة وأنها تمكّن المتعلّم من الوصول إلى معرفة مستقرة. يعتبر المسعى التجريبي مسعى تقصٍ بامتياز لمعالجة وضعيات البحث. كما يمكن توظيفه كأداة لبناء معارف رياضياتية جديدة(Aldon, 2007). سنحاول الإجابة على السؤال التالي: ما هو الدور التعليمي للمسعى التجريبي، بناء معارف أو تعلم البحث؟

– تراعي مناهج الرياضيات، في مرحلة التعليم المتوسط، النمو النفسي– المعرفي للمتعلّم في هذه المرحلة أثناء بناء تعلُّماته بالخصوص تلك المتعلقة بتعلم الاستدلال. تحثّ المناهج على تدريب المتعلّم على الاستدلال من خلال تطوير قدراته على تقديم تخمينات وتبرير أجوبةأوتعليلها وتصديق نتائج أو قضايا. تشير هذه الوثائق إلى أنه لا يطلب من التلميذ تقديم خطاب رياضياتي صارم منذ البداية بل يأتي ذلك تدريجيا. ركّزت الوثيقة المرافقة للمنهاج على مرحلتين أساسيتين يمر بهما حل المشكل هما البحث وإنتاج حل وتنظيم وتحرير النتائج المُتوصل إليها. انصبّ اهتمامنا بهذا الشأن على معرفة ما إذا كانت مشكلات وتمارين الكتاب المدرسي تهتم بمرحلة البحث (مرحلة إنتاج التخمينات عن طريق التجربة والملاحظة) أم يتعدى الاهتمام إلى مرحلة البرهان. يترتّب عن هذا السؤال الفرعي للسؤال الرئيسي (ب): هل الهدف التعليمي للمسعى التجريبي، المسطّر في تمارين الكتاب المدرسي، هو تعلّم الاستقراء وإنتاج تخمينات؟ أم تعلّم الاستنتاج وبناء براهين؟ أم كلاهما معا؟

– قدّمت الوثيقة المرافقة للمنهاج(وزارة التربية الوطنية، 2016 ج) المقترحات التالية لتجاوز الصعوبات المتعلقة بتعلّم البرهان:

- جعل التلاميذ يدركون ضرورة البرهان من خلال التفريق بين التخمين والبرهان، فالتخمين الناتج عن الملاحظة والقياس لا يمكن اعتماده كأداة لإنتاج حقائق.
- لا تمكننا الملاحظة من تأكيد صحة نتيجة، كما أن القياس يعطي نتائج تقريبية. لهذا يجب جعل التلاميذ يعملون على أنشطة تؤدي إلى وضع (عن طريق تجارب مولّدة) تخمينات خاطئة (تكتشف عن طريق تجارب تصديقية تنتج أمثلة مضادة).

يتبيّن من هذا أنّه من الأهمية بمكان معرفة نوعية التجارب الموجودة في مشكلات وتمارين الكتاب المدرسي (مولّدة أو تصديقية)، وهل تساعد على إنتاج أمثلة مضادة تدحض التخمينات الخاطئة. وهو ما يقودنا إلى سؤالين آخرين فرعيين للسؤال الرئيسي (ب)هما: ما نوع التجارب الموجودة في تمارين الكتاب المدرسي مولّدة أم تصديقية؟ وهل تساعد هذه التمارين على تعلّم البرهان بمثال مضاد؟

- تعتبر النّمذجة إحدى أهم النشاطات التي يقوم بها التلميذ أثناء تطبيقه للمسعى التجريبي؛ إذ تعدّ ملاحظة ظواهر وترجمتها من خلال بناء النماذج المناسبة لذلك خطوة مهمة في معالجة الوضعية المواجهة. كما أن تعلم النّمذجة هو أحد الأهداف الأساسية التي تنشدها مناهج تعليم الرياضيات. وبالتالي نجد أنفسنا مرة أخرى أمام سؤال آخر فرعي للسؤال الرئيسي (ب)هو: هل تساعد تمارين الكتاب المدرسي على تعلم النّمذجة؟

السؤال (ج): مرتبط بالعلاقة الموجودة بين المسعى التجريبي وتكنولوجيات الإعلام والاتصال.

تلحّ مناهج الرياضيات في مختلف المستويات التعليمية على ضرورة إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال في تعلّم الرياضيات وتوظيفهاكبيئة مساعدة تمنح للتلميذ فرصا عديدة للتجريب والملاحظة ووضع التخمينات. اقتصر استخدام تكنولوجيات الاعلام والاتصال في التعليم المتوسط على الآلة الحاسبة والمجدولات إكسال (Excel) وبرمجيات الهندسة الديناميكية ممثلة في برمجية جيوجيبرا. خصص الجزء الأخير من كل باب في الكتاب المدرسي، والموسوم بـ "أوظف تكنولوجيات الإعلام والاتصال" للتّدرب على استعمال هذه الوسائط الرقمية وإدماجها في تعلمات الرياضيات. اهتمت النشاطات الواردة في هذا الجزء أساسا بالجانب التقني لهذه الوسائط حتى يتمكّن التلميذ من استخدامها. وبالتالي السؤال الرئيسي (ج) هو: هل تساعد الطريقة التي أدرجت بها الوسائط الرقمية في الكتاب المدرسي على ممارسة المسعى التجريبي؟

نرمي بهذا السؤال إلى معرفة الدور الذي أوكله الكتاب المدرسي لتكنولوجيات الإعلام والاتصال فيما يخص المساعدة على خلق بيئة نشطة وفعالة لتعلّم الرياضيات عموما وممارسة المسعى التجريبي في معالجة الوضعيات الرياضياتية خصوصا، ومدى توافق هذا الدور مع ذلك الذي ينشده منهاج الرياضيات.

نخلص في الأخير إلبناء شبكة للتحليل مكونة من الأسئلة التالية:

السؤال الرئيسي (أ): ما لمقصود بالمسعى التجريبي في الكتاب المدرسي؟

- أ.1) هل تساعد تمارين الكتاب المدرسي على ممارسةوإنجاز عناصر المسعى التجريبي؟
- أ.2) هل عناصر المسعى التجريبي خطية؟
- أ.3) هل يبدأ المسعى التجريبي بملاحظة تجربة أم بمشكل؟

السؤال الرئيسي (ب): ما هو الدور التعليمي للمسعى التجريبي الذي تمّ تسطيره في تمارين الكتاب المدرسي؟

- ب.1) ما هو الدور التعليمي للمسعى التجريبي: بناء معارف أو تعلم البحث؟
- ب.2) هل الهدف التعليمي للمسعى التجريبي، المسطّر في تمارين الكتاب المدرسي، هو تعلّم الاستقراء وإنتاج تخمينات؟ أم تعلّم الاستنتاج وبناء براهين؟ أم كلاهما معا؟
- ب.3) ما نوع التجارب الموجودة في تمارين الكتاب المدرسي مولّدة أم تصديقية؟
- ب.4) هل تساعد التمارين الكتاب المدرسي على تعلّم البرهان بمثال مضاد؟
- ب.5) هل تساعد تمارين الكتاب المدرسي على تعلّم النّمذجة؟

السؤال الرئيسي (ج): هل تساعد الطريقة التي أدرجت بها الوسائط الرقمية في الكتاب المدرسي على ممارسة المسعى التجريبي؟

2.3- عينة الدراسة: تحديد المشكلات والتمارين

لكون المسعى التجريبي إجراء يهدف إلى حل مشكل رياضياتي يملك هذه الميزة، ولأن التمارين والمشكلات الواردة في الكتاب المدرسي لا تمثّل كلها، بطبيعة الحال، وسطا مناسبا لتوظيف المسعى التجريبي؛عمِلنا على اختيار تلك التي اعتقدنا أنها تسمح للتلميذ بالدخول في هذا المسعى، وذلك بالاعتماد على المعايير الثلاث التالية:

- **الهدف التعليمي:**

تبنّت الوثيقة المرافقة(وزارة التربية الوطنية، 2016 ج) تصنيف المشكلات الرياضياتية الذي اقترحه شارناي(Charnay, 1987). يعتمد هذا التصنيف على الهدف التعليمي للمشكل، ويتضمن خمسة أنماط هي:

- مشكل مفتوح: يهدف إلى تعلّم استراتيجيات البحث وتنصيب كفاءات منهجية لدى المتعلّم، ويكون مستقلا عن التعلُّمات المفاهيمية.
- وضعية مشكل: تهدف إلى بناء معرفة جديدة أو معنى/جانب جديد للمعرفة.
- مشكل تطبيق: يهدف إلى تطبيق وتحويل معرفة ويكون بعد بنائها.
- مشكل إعادة الاستثمار: يهدف إلى استعمال معرفة في سياق جديد مغاير للذي بنيّت فيه.
- مشكل إدماج: يهدف إلى استعمال عدة معارف في آن واحد ويكون بعد بناء تلك المعارف.

نعتقد أنّ الأنماط التي يمكنها توفير وسط مناسب لممارسة المسعى التجريبي هي المشكلات المفتوحة ووضعيات المشكلات، وبدرجة أقل المشكلات التي تعتمد على التطبيق المباشر لمعارف مكتسبة من قبل؛ أما مشكلات إعادة الاستثمار والإدماج فلا نعتقد أنها تلائم لممارسة المسعى التجريبي، وإن حصل فيكون ذلك جزئيا بالنظر لتعدّد المعارف التي تتطلبها وإمكانية عدم تحكّم التلميذ في تلك المعارف بعد.

- **هيكلة أبواب الكتاب:**

نُظّم المحتوى الرياضياتي لمنهاج التعليم المتوسط (وزارة التربية الوطنية، 2016 ب) في ثلاث ميادين أساسية هي: الأنشطة العددية، الدوال وتنظيم المعطيات، والأنشطة الهندسية. واكب كتاب الرياضيات للسنة الثالثة من التعليم المتوسط (وزارة التربية الوطنية، 2017 أ) هذا التنظيم حيث تضمّن 13 بابا موزعة على الميادين المذكورة كما يلي: 05 للأنشطة العددية، 02 للدوال وتنظيم المعطيات، 06 للأنشطة الهندسية؛ وتمّت هيكلة كل باب إلى عشر فقرات. تتوزع تمارين الكتاب المدرسي على تسعة منها باستثناء الجزء الموسوم بـ "معارف".

قمنا بتتبّع ودراسة التمارين المتعلّقة بالمسعى التجريبي فقط حيث عثرنا عليها في الفقرات التالية:

- تقديم الباب: يتضمن مشكلة تحدي متعلقة بموضوع الدراسة.
- أنشطة: تتضمن وضعيات تعليمية مختارة ومحفزة للانطلاق في إرساء موارد معرفية ومنهجية والتدريب على البحث والتبليغ والتبرير.
- أتعمّق: تمارين ومشكلات متنوعة للتعمق (معظمها مشكلات مفتوحة).
- أوظف تكنولوجيات الإعلام والاتصال: نشاطات للتدرب على استعمال التكنولوجيات الجديدة وإدماجها في تعليم وتعلّم الرياضيات.

العدد الإجمالي لتمارين الكتاب المدرسي هو 694 موزعة كما في الجدول 1. اخترنا من بينها فقط تلك التي تمتلك ميزة المسعى التجريبي وفق تصنيف جيرود.

جدول (1) توزيع التمارين وفق أجزاء أبواب الكتاب المدرسي

أجزاء الباب	تحدي	أنشطة	أتعمق	أوظف ت.إ.إ	المجموع الكلي
عدد التمارين	13	64	201	15	293

- **تصنيف جيرود:**

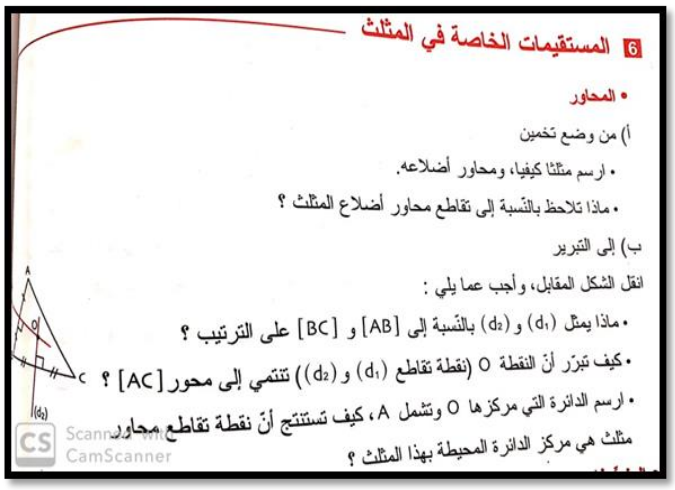
وضع جيرود(Giroud, 2011, p. 82) التصنيف الموالي في اختياره للتمارين المدروسة:

- الصنف1: التمارين التي يطلب الكتاب فيها صراحة من التلميذ إنجاز تجربة.
- الصنف2: التمارين التي يطلب الكتاب فيها ملاحظة نتائج تجربة منجزة (بيان، جدول، شكل...).
- الصنف3: التمارين التي نعتبرها مشكلات من النوع المفتوح.

3.3- الإجابة على أسئلة الشبكة

نعرض في هذه الفقرة طريقة الإجابة على أسئلة الشبكة مع أربعة تمارين هندسية حاولنا فيها تجسيد خطوات المسعى التجريبي مثلما صنّفها جيرود.

مثال 1: يندرج هذا النشاط (شكل 1) ضمن ميدان الهندسة ويهدف إلى تعريف وإنشاء المستقيمات الخاصة في مثلث (المحاور، المتوسطات، منصفات الزوايا، الارتفاعات)،وكذا معرفة خواصهاواستعمالها في وضعيات بسيطة. قُسم هذا النشاط إلى أربعة أجزاء منفصلة عن بعضها. يهدف كل جزء إلى دراسة نوع واحد من هذه المستقيمات الخاصة في مثلث.تضمّن كل جزء مرحلتين عنوانيهما: من وضع التخمين، إلى التبرير. يدخل هذا النشاط ضمن الصنف الأول أين يطلب الكتاب صراحة من التلميذ إنجاز تجربة وملاحظة ما يجب ملاحظته.


6 المستقيمات الخاصة في المثلث

• المحاور

أ) من وضع تخمين

• ارسم مثلثا كيفيا، ومحاور أضلاعه.

• ماذا تلاحظ بالنّسبة إلى تقاطع محاور أضلاع المثلث ؟

ب) إلى التبرير

انقل الشكل المقابل، وأجب عما يلي :

• ماذا يمثل (d_1) و (d_2) بالنّسبة إلى [AB] و [BC] على الترتيب ؟

• كيف تبرّر أنّ النقطة O (نقطة تقاطع (d_1) و (d_2)) تنتمي إلى محور [AC] ؟

• ارسم الدائرة التي مركزها O وتشمل A، كيف تستنتج أنّ نقطة تقاطع محاور مثلث هي مركز الدائرة المحيطة بهذا المثلث ؟

Scanned with CamScanner

شكل (1) مثال 1، نشاط رقم 6 صفحة 132

المصدر: كتاب الرياضيات للسنة الثالثة من التعليم المتوسط (2017)

أ.1: يساعد التمرين على إنجاز عناصر المسعى التجريبي: تجربة، ملاحظة، تخمين، برهان.

أ.2: عناصر المسعى التجريبي خطية.

أ.3: يبدأ المسعى التجريبي في هذا النشاط بملاحظة تجربة ينجزها التلميذ.

يقوم التلميذ، في هذا النشاط، بدور الملاحظ وليس بدور المجرب (نعتبر أن التلميذ يقوم بدور المجرب إذا قرّر بنفسه إنجاز تجربة ما واختيار الأدوات اللاّزمة للتجريب وكذا يقرر بمفرده ما يجب ملاحظته)حيث النشاط هو من يقدم للتلميذ المهمات التي يجب القيام بها لإنجاز التجربة ويحدد الأشياء التي يجب ملاحظتها. يعمل التلميذ على ملاحظة خوارزميات الإنشاء والتأكد منها ثم ملاحظة تقاطع المحاور. فالتلميذ يقوم بدور الملاحظ.

ب.1: الدور التعليمي للمسعى التجريبي في هذا النشاط كان مزدوجا:

- بغرض بناء معرفة: يأتي التمرين ضمن الأنشطة المخصصة لبناء معارف جديدة لدى التلميذ (التعرف على محاور مثلث وخواصها...). أين تستخدم التجربة لبناء معرفة مستقرة لدى التلميذ (تخمين النتيجة تجريبيا ثم إثباتها عن طريق الاستنتاج).

- بغرض التدّرب على البحث: يهدف النشاط إلى تنصيب كفاءة منهجية (تجربة، ملاحظة، تخمين، برهان...). ويظهر هذا من خلال تقسيم النشاط الذي وضعه الكتاب (من وضع التخمين، إلى البرهان). كما يؤكّد ذلك دليل الأستاذ صراحة (يهدف هذا النوع من الأنشطة إلى تدريب التلميذ على وضع تخمين ثم تبريره).

ب.2: يدعو النشاط إلى ترك التجربة مباشرة بعد ظهور التخمين والانتقال إلى إنجاز مهمات أخرى بغرض إثبات التخمين. يوجد فصل بين مرحلة صياغة التخمين ومرحلة البرهان، فالمسعى التجريبي في هذا النشاط يقتصر على وضع التخمين والتأكد منه فقط؛ التمرين لا يدعو المتعلّم للعودة إلى التجربة لإيجاد حجج ومؤشرات تساعده على البرهان. يهدف المسعى التجريبي، في هذه الوضعية،إلى تعلّم الاستقراء وإنتاج تخمينات وليس الاستنتاج والبرهان.

ب.3: تهدف التجربة المنجزة من طرف التلميذ إلى توليد تخمين. ويمكن اعتبار تجارب التلاميذ الآخرين كتجارب تصديقية في حالة مقارنة التلميذ تخمينه بتخمينات زملائه.

ب.4: لا تساعد التجربة على إنتاج أمثلة مضادة فهي تقود التلميذ إلى إنتاج تخمين صحيح.

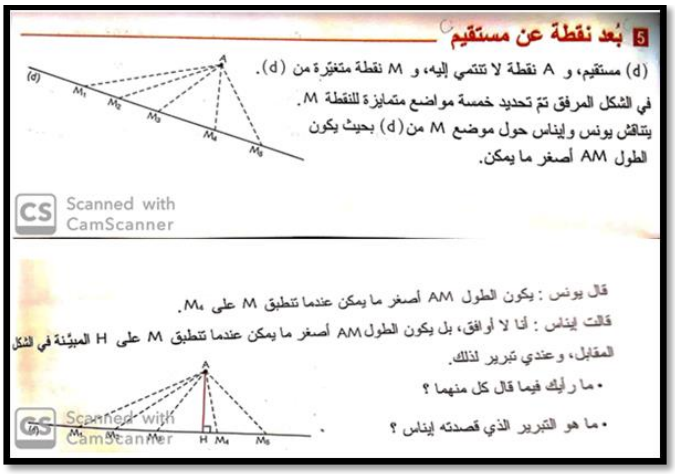
ب.5: كما أن التجربة لا تساعد التلميذ على الدخول في نشاط نمذجة كونها تقوده مباشرة إلى ملاحظة نقطة تقاطع المحاور وترشده في صياغة التخمين: تتقاطع محاور مثلث في نقطة واحدة.

مثال 2: يندرج هذا النشاط (شكل 2) ضمن ميدان الهندسة ويهدف، حسب ما جاء في دليل الأستاذ (وزارة التربية الوطنية، 2017 ب)،إلى معرفة بعد نقطة عن مستقيم وكذا تعيين هذا البعد وتوظيف مكتسبات قبلية لتبريره. نعتبر أن هذا النشاط من الصنف الثاني لأن التلميذ يقوم بملاحظة تجربة منجزة من طرف مؤلفي الكتاب (ملاحظة شكل).

تعرض التجربة خمس مواضع مختلفة لنقطة Mتتحرك على مستقيم (d)، ويضع النشاط التخمينين التاليين:

1. أصغر طول AM يوافق تطابق M مع M_4
2. أصغر طول AM يوافق تطابق M مع H

ويقترح دليل الأستاذ استغلال الملاحظة وإجراء قياسات لمقارنة الأطوال.



شكل(2) مثال2، النشاط رقم 5 صفحة 131

المصدر : كتاب الرياضيات للسنة الثالثة من التعليم المتوسط (2017)

أ.1: يساعد النشاط على القيام بالملاحظة وإنجاز تجربة قياس. بالنسبة لصياغة التخمين، فإن نص التمرينلا يمكّن التلميذ من إنتاج وصياغة تخمينات وإنما يجعله يختار بين تخمينين (أحدهما صحيح والآخر خاطئ) ويصادق على ذلك تجريبيا باستخدام أدوات القياس.

يقترح دليل الأستاذ خيارا آخر لتسيير النشاط داخل القسم، وذلك من خلال جعل التلاميذ يعملون على الشكل الأول فقط ودراسة صحة التخمين الأول فقط. في هذه الحالة يمكن أن يعود التلاميذ إلى إنجاز تجارب أخرى من خلال تعيين نقاط جديدة ممّا يؤدي إلى دحض التخمين الأول (إنتاج أمثلة مضادة)، وإنتاج تخمين صحيح (التخمين الثاني).نعتبر أن تسيير النشاط بالطريقة التي يقترحها دليل الأستاذ، يساعد التلميذ على الدخول في مسعى تجريبي (تجربة مضادة، ملاحظة، دحض التخمين، إنتاج تخمين جديد). عكس طريقة التسيير الأولى التي يكتفي التلميذ فيها بالملاحظة والقياس.

أ.2: نعتبر أن طريقة التسيير 2 للنشاط تساعد على إنجاز عناصر المسعى التجريبي بشكل خطي.

أ.3: يبدأ المسعى التجريبي بملاحظة تجربة منجزة ويتعدى الأمر إلى ملاحظة تخمينات منتجة من طرف المؤلفين.

ب.1: وظف المسعى التجريبي في هذا النشاط بغرض بناء معرفة جديدة لدي التلميذ (بعد نقطة عن مستقيم) من خلال الوصول إلى المعرفة تجريبيا ثم تصديقها عن طريق التجريب والبرهان الاستنتاجي.

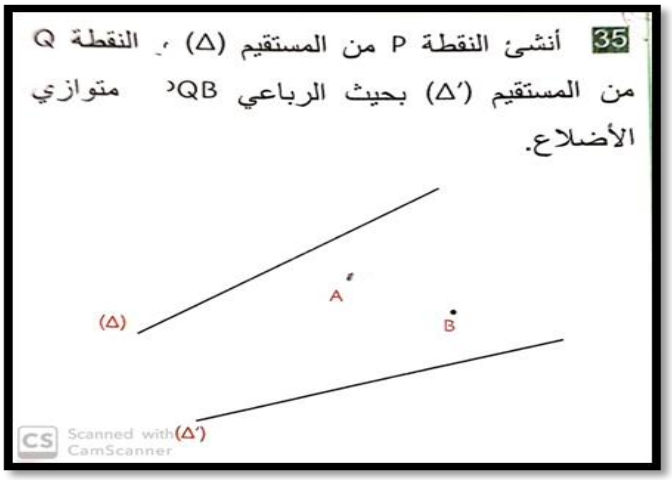
ب.2: لم يتضمن نص النشاط تلميحا صريحا للأدوات المستخدمة في البرهان (استخدام الطول AM كوتر للمثلث القائم AHM)،لكن تساعد العودة إلى التجربة على إيجاد حجج محلية (إثبات كل حالة على حدى) للمرور إلىإثبات الحالة العامة، وذلك من خلال العودة إلى التجربة.

ب.3: إن التجارب المنجزة هي تجارب تصديقية الهدف منها تأكيد صحة أو دحض التخمينات المقترحة. لا مكان لتجارب مولّدة إلا في حالة تسيير النشاط بالطريقة الثانية وجعل التلاميذ يعملون على إنتاج تخمينات جديدة دون الإشارة إليها.

ب.4: تساعد التجربة على ظهور تخمينات خاطئة يقرها التلاميذ بداية ويفندونها عن طريق إنتاج أمثلة مضادة.

ب.5: لا تساعد التجربة على دخول التلميذ في نشاط نمذجة لأن نص النشاط يتضمن صراحة التخمين الذي تهدف إليه التجربة.

مثال 3: يندرج هذا النشاط(شكل 3) ضمن ميدان الهندسة، ويقدم كوضعية انطلاق في تقديم الباب الخاص بمفهوم الانسحاب. يحتوي نص المشكل على شكل وسؤال. يطلب من التلميذ اختيار نقطتين P و Q من المستقيمين (Δ) و (Δ') ليكون الرباعي ABQP متوازي أضلاع. نشير إلى أن نفس المشكل قدم في الجزء المتعلق بتمارين للتعمق مع تصرف في صياغة النص (أنشئ النقطتين P وQ).نعتقد أن هذا المشكل بنصّيه يوفر بيئة مناسبة للتلميذ ليوظف المسعى التجريبي كإجراء للحل وهذا يتوقف بالأساس على اختيارات الأستاذ لتسيير الحصة. لكن يجب مراعاة فرق جوهري بين الصيغتين المقدمتين للمشكل. فالصيغة الأولى لا تلزم التلميذ بتقديم تبرير باعتبار أن التلميذ لم يتعلم مفهوم الانسحاب الذي يعتبر الأداة الأساسية في الإثبات، في حين تلزم الصيغة الثانية التلميذ بتقديم خوارزمية إنشاء مبرّرة (بعد اكتساب التلميذ لمفهوم الانسحاب). توجد ثلاثة شروط أساسية يحددها نص المشكل والتي تعتبر متغيرات أساسية تدخل في اكتشاف طريقة اختيار النقطتين P وQ وهي: انتماء Pإلى(Δ)، انتماء Qإلى(Δ')، الرباعي ABQP متوازي أضلاع.



شكل(3) مثال 3، التمرين رقم 35 صفحة 195

المصدر : كتاب الرياضيات للسنة الثالثة من التعليم المتوسط (2017)

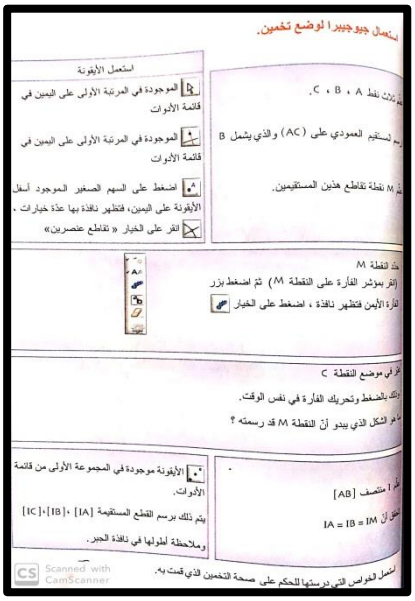
تُعرِّف الوثيقة المرافقة للمنهاج مفهوما أساسيا هو الاستدلال التجريبي والقصد منه عزل كل متغير أثناء التجريب لمعرفة تأثيره من عدمه على ظاهرة ما. يمكن توجيه التلميذ إلى حل المشكل بتجاهل أحد الشروط السابقة. في حالة تجاهلنا شرط انتماء النقطة Qإلى المستقيم (Δ') وجعل P تتحرك على المستقيم (Δ) فإن النقطة Q تتحرك وفق مستقيم (d) يوازي (Δ).

قدّم دليل الأستاذ طريقة حلّ مباشرة للوضعية. من خلال إنشاء النقطة Q نقطة تقاطع المستقيم (d) صورة (Δ) بالانسحاب الذي يحول النقطة Aإلى B، مع المستقيم (Δ'). ثم وإنشاء النقطة P كصورة للنقطة Q بالانسحاب العكسي الذي يحول Bإلى A.

لم ترد طريقة تجاهل الفرض في أي وثيقة من الوثائق الرسمية الخاصة بتعليم الرياضيات في التعليم المتوسط. بالرغم من أنها توفر للتلميذ فرصة تطبيق المسعى التجريبي في حل مشكلات الإنشاء الهندسي.

وتساعد على صياغة تخمينات أقوى وإيجاد حجج محلية تساعد على الإثبات من خلال العودة إلى التجربة. كما يظهر التجريب البعد الديناميكي للتحويلات النقطية الذي يعتبر جانبا أساسيا في بناء هذا المفهوم.

مثال 4: يندرج هذا النشاط ضمن الأنشطة المخصصة للتدرب على استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال وإدماجها في تعلم الرياضيات، ويأتي هذا التمرين في نهاية الدرس الموسوم بالمثلث القائم والدائرة. نعتبر أن النشاط من الصنف الاول، كون الكتاب يطلب صراحة من التلميذ انجاز تجربة باستخدام برمجية جيوجيبرا.



شكل(4) مثال4، نشاط صفحة 165

المصدر: كتاب الرياضيات للسنة الثالثة من التعليم المتوسط (2017)

أ.1: يساعد التمرين على إنجاز عناصر المسعى التجريبي، والتي يقدم الكتاب جميع مراحلها. يبقى على التلميذ مراقبة الإجراءات التقنية التي تساعد على انجاز التجربة: إنشاء النقط، المستقيمات، التحريك، تشغيل الأثر... كل هذه الإجراءات يعرضها الكتاب وبالتفصيل بالموازاة مع انجاز النشاط الذي يمثل تطبيقا للمعارف المتعلقة ببرمجية جيوجيبرا التي يتعلمها التلميذ.

أ.2: جاءت عناصر المسعى التجريبي خطية: انشاء المعطيات، تحريك النقطة C، تشغيل أثر النقطة M وملاحظة وتخمين حركة مسارها، تصديق التخمين تجريبيا.

أ.3: يهدف النشاط لحل مشكل "إيجاد مسار النقطة M."

ب.1: تهدف ممارسة المسعى التجريبي في هذا التمرين إلى تطبيق المعارف التقنية المكتسبة حول استخدام برمجية جيوجيبرا وتوظيفها في البحث، كما تساعد التجربة على التصديق تجريبيا على النتائج المتوصل إليها نظريا في الدرس.

ب.2، ب.3: استخدم التجريب في هذا التمرين لتوليد التخمين المسار هو دائرة) ومن ثم تصديق تخمينات أخرى للتعرف على خواص المسار (دائرة قطرها AB)، يعتبر التجريب اللانهائي لمختلف مواضع النقطة M كنوع من الاستقراء الذي يؤدي إلى التعرف المباشر لمسار النقطة M. قدم نص النشاط المساعدة الكاملة لإثبات التخمين الناتج بطلبه التأكد من تقايس أطوال القطع IA,IB, IM وهو اشارة واضحة للفكرة المفتاحية للبرهان.

ب.4: لا يساعد التجريب في هذا النشاط على إنتاج أمثلة مضادة كون الاستخدام السليم للبرمجية لا يسمح بظهور تخمينات خاطئة.

ب.5: لا يساعد النشاط على الدخول في نشاط نمذجة كون البرنامج هو من يقوم بإنجاز كل المهمات، بالإضافة إلى أن الشكل الناتج واضح (دائرة).

4- النتائج ومناقشتها

إنّ دراستنا لتمارين الكتاب المدرسي للسنة الثالثة، من التعليم المتوسط، سمحت لنا بالعثور سوى على 46 تمرينا تدخل ضمن الأصناف الثلاث لجيرود والتي نعتقد أنها تلائم لتطبيق المسعى التجريبي. يمثل هذا العدد نسبة تقارب 10% من التمارين التي يخصصها الكتاب للبحث وبناء المعارف والبالغ عددها 694 تمرينا. تعتبر هذه النسبة ضئيلة بالنظر للمكانة التي حظي بها نشاط حل المشكلات عموما والتدرب على توظيف المسعى التجريبي خصوصا في المنهاج ووثيقته المرافقة. يمثل الجدول 2 توزيع هذه التمارين وفق ميادين الكتاب وتصنيف جيرود.

جدول (2) توزيع التمارين المختارة وفق تصنيف جيرود على الميادين التعليمية

	أنشطة عددية	الدوال وتنظيم المعطيات	أنشطة هندسية	المجموع
الصنف الأول (1)	13	0	13	26
الصنف الثاني (2)	2	2	2	6
الصنف الثالث (3)	10	2	2	14
المجموع	25	4	17	46

أ.1): لا تساعد تمارين الكتاب المدرسي على ممارسة المسعى التجريبي: لا يمكن تطبيق المسعى التجريبي كما عرفناه، من خلال معالجة تمارين الصنفين الأول والثاني التي يقترحها الكتاب المدرسي. بالرغم من أن عناصر المسعى التجريبي حاضرة إلا أن الميزات الأساسية لها وكذا التمفصلات الموجودة بينها غائبة. يرجع هذا بالأساس إلى تجزئة نص المشكل إلى مراحل هي عبارة عن مهمات بسيطة يمكن للتلميذ إنجازها حيث تقدم هذه المهمات الخطة التي يجب على التلميذ إتباعها لحل المشكل. فهي تحدد التجربة التي يجب إنجازها، وتقدم الأدوات اللازمة لذلك. يتعدى الأمر إلى تحديد الأشياء التي يجب أن يلاحظها وكيفية ملاحظتها؛ وفي هذه الحالة نعتبر أن التلميذ يقوم بدور الملاحظ أين يتوجب عليه التأكد من صحة الإجراءات التي يقوم بها كإنجاز الحسابات والرسم والإنشاء... في حين نعتقد أنه للدخول في مسعى تجريبي حقيقي يجب على التلميذ أن يحدد بنفسه التجربة الواجب إنجازها ويختار الأدوات اللازمة للإنجاز،وعليه كذلك أن يختار العناصر التي يلاحظها ويحدد طريقة الملاحظة.

أ.2) عناصر المسعى التجريبي خطية: تؤدي تجزئة التمارين إلى جعل عناصر المسعى التجريبي تظهر بشكل خطي الواحد تلو الآخر(تجربة، ملاحظة، تخمين، برهان)؛ وهذه الخطية تقصي ظهور كل التفاعلات والتمفصلات الموجود بين هذه العناصر.

أ.3)أصل المسعى التجريبي هو مشكل: استخدم المسعى التجريبي لحل مشكلات رياضياتية وليس للإجابة على فرضيات كما هو الحال في العلوم التجريبية.

ب.1) الدور التعليمي مزدوج،التدرب على البحث وبناء معرفة جديدة: يظهر جليا في مختلف أنشطة الكتاب المدرسي المخصصة لبناء معارف جديدة، أن المسعى التجريبي وظف لبناء معارف مستقرة لدى التلميذ تثبت فيما بعد في نشاط مستقل. يساعد هذا في جعل التلميذ يبني ويقبل الكثير من المعارف عن طريق التجريب ويجنب تقديمها له جاهزة كمعارف صحيحة. في المقابل، لم يكتف الكتاب المدرسي من خلال التمارين التي يقترحها بجعل التلميذ يمارس ويتعلم المسعى التجريبي بشكل ضمني ككفاءة عرضية؛ وإنما أشار إلى ذلك بشكل صريح من خلال العناوين التي تصدرت مختلف التمارين التي قدمها، مثلا: من وضع التخمين إلى البرهان، إنتظامات مُخمّنة، استعمال جيوجيبرا لوضع تخمين، أستعمل مثالا مضادا، أضع تخمينا وأبرره ... وهو ما يُفسر على أن المسعى التجريبي وُظف كأداة وكموضوع لمعالجة تمارين الكتاب المدرسي.

ب.2)تعلم الاستقراء وإنتاج تخمينات: أُستعمل المسعى التجريبي في تمارين الكتاب المدرسي بغرض إنتاج تخمينات وتدريب التلميذ على الاستقراء. يظهر هذا من خلال الفصل الواضح بين مرحلة البحث ومرحلة البرهان أين استخدم التجريب، الملاحظة وصياغة التخمينات بمعزل عن مرحلة البرهان، وغالبا ما يخصص نشاط لكل مرحلة. يساهم هذا الفصل وكذا الخطية التي ميزت عناصر المسعى التجريبي، في عدم تفاعل هذه العناصر الشيء الذي لا يتيح للتلميذ تطوير الأدوات المستخدمة في مرحلة البحث وتوظيفها للدخول في نشاط برهان. نلاحظ أن الكتاب المدرسي اهتم بالبرهان الاستنتاجي في تمارين وأنشطة تشتمل كذلك على أسئلة مساعدة ومقدمة بشكل خطي.

ب.3)معظم التجارب مولّدة وليست تصديقية: جاءت معظم التجارب الواردة في الكتاب المدرسي تجارب مولدة الهدف منها توليد التخمين المنتظر من التمرين والذي يكون في أغلب الأحيان صحيحا. نادرا ما يدعو الكتاب المدرسيإلى إنجاز تجارب تصديق للتأكد تجريبيا من التخمينات الناتجة خاصة في تمارين الصنف (أ). تظهر التجارب التصديقية مع تمارين الصنف (ب) للتحقق من نتائج التجارب التي يقدمها الكتاب.

ب.4)لا تساعد تمارين الكتاب المدرسي على تعلم البرهان بمثال مضاد: يمكن للتلميذ إنتاج أمثلة مضادة، أثناء تطبيقه لمسعى تجريبي عندما ينتج تخمينات يحاول التصديق عليها عن طريق التجريب أو البرهان أو عند مقارنتها بتخمينات أخرى. معظم تمارين الصنفين الأول والثاني تؤدي بالتلميذ لإنتاج تخمينات صحيحة، غالبا لا يطلب منه التصديق عليها. استعمل البرهان بمثال مضاد في التمارين المغلقة الموسومة بـ "أجب بصحيح أو خطأ"، وفي تمرينين من الصنف الأول، في كتاب السنة الثالثة. جاء التمرين الأول تحت عنوان "استعمل مثالا مضادا" والثاني نشاط عنوانه "المثال المضاد" (جاء ذلك في باب البرهان في الرياضيات). يقدم كلا التمرينين نصا رياضياتيا (تخمين خاطئ) ناتج عن تجربة منجزة من طرف المؤلف، ويطلب من التلميذ إنجاز تجربة تصديق لإثبات خطئه. وعليه فالمسعى التجريبي لم يستخدم بالشكل المطلوب ولا بالعدد الكافي لتعلم البرهان بمثال مضاد.

ب.5)لا تساعد تمارين الكتاب المدرسي على تعلم النمذجة: تدخل النمذجة في كل مراحل المسعى التجريبي حتى تضمن الانتقال من التجربة إلى النظري. والنمذجة نشاط يكتسب بالممارسة وعن طريق المحاولة والخطأ. وهو الأمر الذي لا توفره تمارين الكتاب المدرسي التي تقود وتساعد التلميذ على صياغة النموذج المطلوب من التمرين.

ج) لا تساعد الوسائط الرقمية على ممارسة المسعى التجريبي: اقتصر استخدام الوسائط الرقمية على إنجاز الحسابات، الإنشاء للتأكد من النتائج أو لتوليد أو تصديق بعض التخمينات. ولم تُستخدم تكنولوجيات الإعلام

والاتصال في تعلم المسعى التجريبي من خلال حل المشكلات، إلا نادرا وبشكل خطي لا يساعد على ظهور التفاعلات بين عناصره. بل بالعكس من ذلك، وظفت عناصر المسعى التجريبي كأدوات لتعلم الشق التقني لهذه الوسائط. إن المقاربة التي ينتهجها الكتاب المدرسي في إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال لا تفيد المسعى التجريبي بل تمّ توظيف هذا الأخير في التّدرب على استعمال هذه التكنولوجيات.

يمكن القول إجمالا بوجود نتائج إيجابية وأخرى سلبية. نعدّد فيما يلي، أهم الأسباب التي نعتقد أنها ساهمت في جعل المسعى التجريبي يقدم بهذه الطريقة في الكتاب المدرسي والتي كانت مختلفة عن تلك التي جاءت بها مختلف الأدبيات التعليمية؛ ما جعل الكتاب المدرسي، في نظرنا، ليس وفيا لتطلعات المنهاج بجعل التلميذ يمتلك المسعى العلمي.

- **الوضعيات المختارة:** أشرنا سابقا إلى أن التحدي الأكبر الذي يواجه القائمين على تعلّم الرياضيات، هو بناء وضعيات رياضياتية تساعد التلميذ على توظيف مسعى تجريبي حقيقي، وتضمن ظهور مختلف التفاعلات والتمفصلات الموجودة بين عناصره من خلال الانتقال ذهابا وإيابا بين النظرية والتجربة. يجب أن تعطي الوضعيات دورا إيجابيا للتلميذ، وتجعله يقرر القيام بالتجريب ويبادر لاختيار الأدوات اللازمة لإنجاز وملاحظة تجاربه. ساهمت تجزئة تمارين الكتاب المدرسي،إلى أسئلة جزئية مساعدة، في توجيه التلميذ وجعله ينتقل في مسار الحل؛ وهو ما أضفى الصبغة الخطية على عناصر المسعى التجريبي وأوجد الفصل بين مرحلة البحث ومرحة البرهان. نلاحظ أن الكتاب مصمم ليستخدم باستقلال عن الأستاذ، ليتمكن التلاميذ من حل تمارينه دون تدخل خارجي. وهو الدور الذي كان بالإمكان أن يقوم به الأستاذ، فالتمارين لا تساعد على صياغة تخمينات خاطئة، إلا نادرا، ولا تمنح للتلميذ فرصة اختيار الإجراءات والوسائل لإنجاز التجربة. وهو ما يفسر النقص الكبير لمشكلات البحث الحقيقية.
- **التقيد بوقت محدّد:**يعتبر التقيد بوقت الحصة التعليمية، وهاجس إنهاء البرنامج الدراسي، عاملان أساسيان لعدم معالجة وضعيات بحث حقيقية داخل القسم. فالتمارين التي تتضمن توجيها أقل تحتاج لوقت أكبر لحلها. ينبغي إيجاد آليات جديدة وفعالة لجعل التلاميذ يعالجون أكبر قدر ممكن من وضعيات البحث، بطرق مباشرة وغير مباشرة، داخل وخارج الفصل الدراسي.
- **العمل على مفاهيم البرنامج:** لا يزال العمل على المحتوى الرياضياتي للبرنامج من مفاهيم، خوارزميات... يطغى على مضامين الكتاب المدرسي، على غرار التمارين التي تهدف بالأساس إلى بناء وتطوير وتطبيق ودمج المحتوى الرياضياتي المنشود. فكل التمارين التي قدمها الكتاب المدرسي تهدف بالأساس إلى العمل على المعارف التي جاء بها الباب. إن بناء الوضعية بغرض العمل على مفهوم معين، يقتضي صياغة موجّهة ممّا يحول دون تطوير التلميذ لأدوات بحث جديدة، ولا يوفر له فرصة للدخول في نشاط نمذجة.
- **عدم التحكم في استخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال:**إن ضرورة إدماج الوسائط الرقمية في تعلّم الرياضيات وعدم تحكّم التلميذ في استخدامها، جعل من النشاطات الواردة في الكتاب المدرسي توجه لتعلم الشق التقني لهذه التكنولوجيات وإهمال الدور التعليمي في توظيفها للبحث وبناء المعارف.

5- الخلاصة

سمحت هذه الدراسة، التي شملت تحليل الوثائق التربوية الرسمية لمادة الرياضيات في التعليم المتوسط بالوقوف على مختلف الجوانب المتعلقة بمفهوم المسعى التجريبي. لمسنا وجود إرادة قوية تلّح وتؤكد على ضرورة

اكتساب وتوظيف التلميذ لعناصر المسعى التجريبي لمعالجة مختلف الوضعيات الرياضياتية التي يواجهها بغرض بناء معارف جديدة والتدرب على البحث والتقصي. إلا أن مفهوم المسعى التجريبي لازال يكتنفه بعض الغموض في المنهاج ووثيقته المرافقة حيث لم يتم تقديم تعريف واضح له وإنما جُعل ضمن مسعى علمي أوسع. كما أن الميزات والتفاعلات الموجودة بين عناصره ظلت غامضة وغير معلن عنها.

بيّن تحليلنا لتمارين ومشكلات الكتاب المدرسي لمادة الرياضيات للسنة الثالثة من التعليم المتوسط ما يلي:

- وجود عدد قليل من التمارين التي تساعد على تطبيق المسعى التجريبي مقارنة بالعدد الإجمالي للتمارين، وهذا لا يعكس تطلعات المنهاج. تظهر عناصر المسعى التجريبي بشكل خطي ما يُغيب التفاعل والتمفصل بينها وهو الأمر الذي لا يساعد على ممارسة مسعى تجريبي حقيقي.
- وظّف المسعى التجريبي لبناء تعلمات جديدة، التدرب على البحث، صياغة تخمينات وتعلم الاستقراء إلا أنه لم يستثمر في تعلم البرهان بسبب الفصل بين مرحلة البحث ومرحلة البرهان.
- جاءت معظم التجارب مولّدة وليست تصديقية، ولا تساعد في إنتاج أمثلة مضادة أو في تعلم النمذجة.
- لم تدمج تكنولوجيات الإعلام والاتصال بطريقة تساعد على خلق بيئة لممارسة مسعى تجريبي حقيقي.

الإحالات والمراجع:

وزارة التربية الوطنية (2003). *منهاج الرياضيات للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، وثيقة صادرة عن اللجنة الوطنية للمناهج*: الجزائر. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية (2008).*القانون التوجيهي للتربية الوطنيةرقم 08.04 المؤرخ في 23 يناير 2008*. الجزائر: الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية.

وزارة التربية الوطنية (2009). *المرجعية العامة للمناهج، وثيقة صادرة عن اللجنة الوطنية للمناهج*. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية (2016). *البرامج المدرسية للابتدائي والمتوسط: توجيهات أساسية، وثيقة صادرة عن اللجنة الوطنية للمناهج*: الجزائر. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية (2016). *منهاج الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط، وثيقة صادرة عن اللجنة الوطنية للمناهج*. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية (2016). *الوثيقة المرافقة لمنهاج الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط، وثيقة صادرة عن اللجنة الوطنية للمناهج:* الجزائر. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية (2016). *الوثيقة المرافقة لمنهاج العلوم الطبيعية لمرحلة التعليم المتوسط، وثيقة صادرة عن اللجنة الوطنية للمناهج*. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية (2017). *كتاب الرياضيات للسنة الثالثة من التعليم المتوسط*. الجزائر :منشورات الشهاب.

وزارة التربية الوطنية (2017). *الدليل البيداغوجي للسنة الثالثة من التعليم المتوسط*. الجزائر :منشورات الشهاب.

Aldon, G. (2007). *La place des TICE dans une démarche expérimentale en mathématiques*. Colloque: Expérimentation et démarches d'investigation en mathématiques. L'université d'été de Saint-Flour. France. Du 20 au 24 août 2007.

Andler, M. (2005). *La démarche d'investigation en mathématiques : Pour elle-même ? En relation avec les sciences expérimentales ?*Colloque: mathématiques, Sciences

expérimentales et d'observation à l'école primaire, Saint-Etienne. France. 28 septembre 2005

Arnold, V. (1998). SUR L'ÉDUCATION MATHÉMATIQUE. *Gazette de la SMF*, (78), 19‑29.

Briand, J. (2007). La place de l'expérience dans la construction des mathématiques en classe. *Petit x*, *1*(75), 7‑33.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques : Didactique des mathématiques*. Grenoble: La Pensée sauvage, éditions.

Cañadas, M. C., Deulofeu, J., Figueiras, L., Reid, D., & Yevdokimov, O. (2007). The Conjecturing Process : Perspectives in Theory and Implications in Practice. *Journal of Teaching and Learning*, *5*(1), 55-72.

Charnay, R. (1987). Apprendre par la résolution des problèmes. *Grand N*, (42).

Chevallard, Y. (1992). Le caractère expérimental de l'activité mathématique. *Petit x*, (30), 5‑15.

Chevallard, Y. (2004). Pour une nouvelle épistémologie scolaire. *Les cahiers Pédagogiques*, (427), 34‑36.

Dahan, J.-J. (2005). *La démarche de découverte expérimentalement médiée par cabri-géomètre en mathématique.* Thèse du Doctorat en didactiques des mathématiques. Université Joseph-Fourier - Grenoble I.

Dias, T. (2008). *La dimension expérimentale des mathématiques : Un levier pour l'enseignement et l'apprentissage.* Thèse du Doctorat en didactiques des mathématiques. Université Claude Bernard - Lyon I, Lyon.

Durand-Guerrier, V. (2010). *Expérimenter des problèmes de recherche innovants en mathématiques à l'école*. France: Institut National de Recherche Pédagogique.

Gandit, M., Triquet, E., & Guillaud, J.-C. (2010). *Démarches scientifiques, démarches d'investigation en sciences expérimentales et en mathématique*: *Représentations d'enseignants stagiaires de L'IUFM.* Congrès: l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Université de Genève. septembre 2010.

Giroud, N. (2011). *Etude de la démarche expérimentale dans les situations de recherche pour la classe*. Thèse du Doctorat en didactiques des mathématiques. Université Grenoble Alpes.

Godot, K. (2006). La roue aux couleurs : Une situation recherche au cycle 3. *Grand N*, (78), 31‑52.

Kuntz, G., Dias, T., Durand-Guerrier, V., & Trouche, L. (2007). *Démarche expérimentale et apprentissage des mathématiques*. Lyon. France: Institut National de Recherche Pédagogique.

Perrin, D. (2007). L'expérimentation en mathématiques. *Petit x*, (73), 6‑34.

Pólya, G. (1971). *How to solve it : A new aspect of mathematical method* (2d ed). Princeton, N.J: Princeton University Press.

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2-3), 133-170.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA:

شطيطح، محمد وطالبي، محمد الطاهر وحازي، محمد وبوضياف، محمد(2020). المسعى التجريبي في الرياضيات، دوره التعليمي ومساهمة الوسائط الرقمية: دراسة تحليلية لكتاب الرياضيات المدرسي للسنة الثالثة من التعليم المتوسط بالجزائر. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 235-255.

مدى استجابة مناهج علم النفس العيادي بالجامعة الجزائرية لاحتياجات سوق العمل
دراسة ميدانية على المختصين الممارسين بولاية عنابة

The response of the clinical psychology curricula at the Algerian University to the needs of the labor market
Field study on practitioners in Annaba

فاطمة الزهراء مراد [1*]، كريمة فنطازي [2]

[1] مخبر الانحراف والجريمة والتربية في المجتمع- جامعة عنابة(الجزائر)،fa23zohra@gmail.com

[2] جامعة عنابة،(الجزائر)، fantazikarima@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 16-12-2019 تاريخ القبول: 18-02-2020 تاريخ النشر : 26-04-2020

ملخص: تهدف الدراسة إلى الكشف عن مدى استجابة المناهج الجامعية تخصص علم النفس العيادي لاحتياجات سوق العمل(منصب المختص العيادي) من وجهة نظر المختصين الممارسين للمهنة في مجلاتها المختلفة؛وبالاعتماد على المنهج الوصفي الاستكشافي أجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية بلغت (110) مختصاً، تم استخدام استبانة لجمع بيانات الدراسة، والمتوسط الحسابي،والانحراف المعياري واختبار(T-Test) للمعالجة الإحصائية؛ وقد دلّت النتائج علىما يلي:

- أن درجة استجابة المناهج الجامعية في شقها المتعلق بالكفايات(المهارية- المعرفية - الشخصية) لاحتياجات منصب عمل المختص العيادي كانت متوسطة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول استجابة الكفايات(المهارية- المعرفية - الشخصية) المتخرج بها من الجامعة لاحتياجات منصب العمل حسب نظام الدراسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول استجابة الكفايات(المهارية والشخصية) المتخرج بها من الجامعة لاحتياجات منصب العمل تعزى لمتغير المستوى الدراسي الجامعي (ليسانس- ماستر) إلا فيما يخص الكفايات المعرفية بصورة بسيطة لصالح مستوى الماستر.

الكلمات المفتاحية: مناهج جامعية؛ احتياجات سوق العمل؛ علم النفس العيادي؛الكفايات.

Abstract: The study aims to reveal the extent to which university curricula specializing in clinical psychology respond to the needs of the labor market (the position of clinical specialist) from the point of view of practitioners practicing the profession in its various fields; A questionnaire to collect study data, mean, standard deviation and (T-Test) for statistical treatment. The results indicated the following:

- The degree of response of university curricula in its part related to competencies (skills, knowledge, and personality) to the needs of the clinical specialist's job position was average.
- There are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the responses of the members of the study sample about the response of the skills (knowledge-skill-personal) graduated from the university to the needs of the job position in favor of the classic system.
- There are no statistically significant differences between the responses of the study sample individuals on the response of the competencies (skill - personal) (graduated from the university to the needs of the work position due to the variable of the university academic level (Bachelor - Master) except for the cognitive one that had small differences for Master degree.

Key words: university curriculums; education output; labour market needs;(function); clinical psychology; competences.

*المؤلف المراسل: fa23zohra@gmail.com

1. مقدمة

من أهداف التعليم الجامعي الحديث خدمة المجتمع والتوحد مع انتظاراته والاستجابة لاحتياجاته جميعها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ومن ثم فإنه على هذه المؤسسة العمل على تحقيق المواءمة الضرورية بين مخرجات مناهجها واحتياجات التنمية المجتمعية التي تتزايد وتتعقد يوما بعد يوم حيث أصبح تحري النوعية في مخرجاتها أولوية قصوى.

وتخصص علم النفس العيادي من التخصصات الإنسانية التي تبحث لها عن مكانة ضمن مثيلاتها نظرا للأدوار التي يمكن أن يلعبها متخرجوه في عالم يشكو أفراده تداعيات العولمة والانفتاح من عنف وإدمان وسرعة وتيرة الحياة والتي إن لم يحسن التكفل بها تعود حتما بالسلب على مردوديتهم. ومن ثم وجبت العناية بتكوين الطلبة الجامعيين في التخصص عن طريق تبني مناهج بكفايات ترقى للمستوى المطلوب في منصب العمل وتواكب المعايير والتطورات الحديثة في المجال.

ومن هذا المنطلق جاءت دراستنا للكشف عن واقع احتياجات منصب عمل المختص العيادي الأساسية في المجالات المختلفة التي يخوضها والمتعلقة بالكفايات الشخصية والمعرفية والمهارية ومن ثم وضع اقتراحات عملية تساهم في تطوير مناهج تكوينه وبالتالي تحقيق النوعية المطلوبة في مخرجاته.

1.1-الإشكالية:

يعتبر نظام التربية والتعليم –وسيظل– من أكثر الأنظمة "محل الانتقاد وموطن التغيير والتطوير طيلة عمر البشرية إلى يومنا هذا" وذلك سعيا إلى تحقيق تربية أكثر ملاءمة وتعليم أفضل، وبالموازاة مع التطور المحقق في فهم الطبيعة الإنسانية وثراء التجارب في هذا الميدان.

هذا من جانب، ومن جانب آخر، كون نظام التربية والتعليم من أهم الأنظمة التي تقع على عاتقها مسؤولية النهوض بالمجتمع الذي تنتمي إليه والارتقاء به.

وتعتبر الجامعة المرحلة التعليمية التي تحتل مركز الريادة في المجتمع مقارنة بالمراحل التعليمية الأخرى مما يترتب عليه تحمل مسؤولية تكوين الإطارات الكفأة القادرة على الاضطلاع بتلك المهمة، بما تملكه من إمكانات علمية ومادية.

إن فاعلية ما يمكن أن تقوم به الجامعات للارتقاء بالمجتمع والأفراد تتوقف على عدة قواعد منها: المناهج الدراسية الجامعية، الأساتذة ذوي الكفاءة، الأعمال الميدانية، والتجهيزات...إلخ، والتي بدورها من الضروري أن تتماشى جنبا إلى جنب مع التغيرات والتطورات الحاصلة في المجتمع بحد ذاته(مشري ومشري، 2010).

وقد عرفت منظومة التعليم العالي في الجزائر منذ الاستقلال عمليات إصلاح وإعادة تنظيم عديدة كان آخرها تبني النظام الدولي المعروف بال (L M D)وقد عرف عمليات تقييم ومتابعة كانت إحداها أعمال الندوة الوطنية المنعقدة بجامعة هواري بومدين في 27 مارس 2011 والتي أوصت بتشجيع مؤسسات التعليم العالي على توطيد العلاقة بينها وبين والمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية بهدف إقامة شراكات معها بما يضاعف فرص إجراء التدريب والتربصات في الوسط المهني ويعزز تشغيلية المتخرجين (زقاورة، 2017). وهو الهدف الأسمى للتكوين الجامعي الحديث في بلادنا.

وبعد سنوات من تنصيبه خضع لعمليات تقييم عبر عدة دراسات منها دراسة زرزور (2006) والتي هدفت إلى تقييم مدى مساهمة الجامعة في تحضير الطلبة لعالم الشغل بالتركيز على عناصر مثل المحتوى والتقييم وإرشاد الطلبة، ولذلك تم اعتماد استبيان من (27) عبارة وزع على عينة بلغت (120) أستاذ من جامعة

العربي بن مهيدي– أم البواقي، وبعد إجراء الإحصائيات اللازمة توصلت إلى أن المحتوى وآليات التقييم ونظامه لا تحضر الطلبة لعالم الشغل وعليه تم اقتراح الإسراع في تفعيل عملية التكوين عبر تطبيق الجودة في كل آلياتها.

في نفس الإطار توصلت دراسة بنية وبالجيلالي(2016) والتي جاءت بهدف تقييم أداء طلاب تخصص بنوك في سوق العمل واعتمدت على مجتمع دراسة تكون من عمال خمسة بنوك من مدراء ومسؤولين وإداريين بولاية تيارت، وتوصلت بعد تطبيق الإحصائيات اللازمة إلى أن الخريجين تنقصهم الكفاءة والمهارة في مجالات الإعلام الآلي واللغات الأجنبية، كما أن المقاييس الدراسية تعرف نقصا فيما يخص جزء الأعمال المصرفية كما أن التدريبات على الأعمال المصرفية دون المستوى وأوصت بضرورة الربط بين احتياجات السوق والتكوين الجامعي.

كما توصلت دراسة منصوري(2012)التي عملت على البحث في سبل تجسير الفجوة بين التعليم العالي وسوق العمل وذلك بتقديم صورة عن الإصلاح الجديد(ل. م. د.) مع تحليل في التحديات والرهانات التي تحول دون تحقيقه وقد خلصت إلى أن هذا النظام الجديد يواجه رهانات كبيرة تحول دون نجاحه منها اعتماد الشعارات لا الفعل فيه ونقص كبير في مستلزمات واستراتيجيات تفعيله ميدانيا. وكذلك دراسة بوترعة وحبة(2013)والتي جاءت لقياس حجم الفجوة المعرفية بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل وأسبابها وقد كان الطرح نظريا وتم استخلاص أن المتخرجين يعانون الأمية الميدانية، مما جعلهم يخافون ممارسة المهنة وهذا بسبب ضعف تكوينهم الراجع لعدم ملاءمة المناهج وكذا الكوادر التدريسية والتدريبية.

ومنه فإن إشكالية المواءمة بين مخرجات التعليم الجامعي واحتياجات سوق العمل اليوم مطروحة وبحدة رغم محاولات الإصلاح والتجديد، ولعل المناهج الجامعية هي المسؤول الأول عن الوفاء بمخرجات نوعية تتفق واحتياجات أسواق العمل، حيث يؤكد في هذا الصدد(العودة)أن المناهج يجب أن تراعي حاجات الطالب بعد التخرج في ظل حاجات المجتمع وسوق العمل...بحيث يتخرج بمعرفة واسعة في مجال تخصصه(محمد وهزاع، 2010).

ومناهج علم النفس العيادي من المناهج التي يحتاجها المجتمع، خاصةً المجتمع الجزائر يبعد العشرية السوداء والتي خلفت آلاف الضحايا وكذا الكوارث الطبيعية التي حلت بالبلاد فرد إليه اعتباره كقطاع جد مهم في الصحة العمومية ومنه زاد الاهتمام بتكوين اكبر عدد من المختصين،واليوم هناك(10) جامعات تكون في علم النفس العيادي و(1500) مختص عيادي ممارس على مستوى التراب الوطني(Kasha, 2012).

ولكن الملاحظ لواقع حال هذه المهنة يشير إلى تذمر كبير لدى ممارسيها لمعاناتهم من عدة إشكاليات منها على الخصوص ضعف تكوينهم الجامعي مقارنة بنظرائهم في العالم العربي وأوروبا، كما جاء في دراسة كركوش(2014) والتي كانت بهدف تسليط الضوء على الممارسة النفسية في الجزائر وخصوصيتها على هامش جملة من المؤشرات منها التكوين الجامعي، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وعلى استبانة من (25) بندا، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى أن تكوين المختص النفسي في الجزائر غير كافي مما دفع بمتخرجيه لتلقي تدريبات أخرى والاجتهاد للتمكن من العمل في مناصبهم بينما وجد منهم من لم يستطع ذلك.

وتدعم نتائج الدراسة السابقة ما توصلت إليه دراسة عواشرية(2009)التي هدفت إلى الكشف عن مستوى محتوى مناهج هذا التخصص وأنجع الاقتراحات للرفع منه وقد كان الطرح نظريا واستخلص

أن السذاجة والاغتراب والنقصان والانفصام وطغيان النظري على التطبيقي وهشاشة معارف المتخرجين حول تخصصهم أهم مؤشراته، وأوصى بتفعيل نظام الديكام(تطوير المنهج) في كل التخصصات لتجاوز مشكلاته.

وتأسيسا على نتائج الدراسات السابقة والتي أكدت على ضرورة تجسير العلاقة بين المناهج الجامعية وسوق العمل في مختلف التخصصات ونتائج فحص التكوين في علم النفس العيادي، ومن خلال تحليلنا لمنصب عمل المختص واحتياجاته ونتائج الدراسات التي تناولت التكوين في تخصص علم النفس العيادي فإننا نستخلص الحاجة إلى البحث في موضوع مدى استجابة مناهج علم النفس العيادي لمنصب عمل المختص النفسي في مختلف قطاعات عمله وعليه نطرح السؤال الرئيسي التالي:

- **ما مدى استجابة المناهج الجامعية الموجهة لتكوين المختص النفسي العيادي لاحتياجات منصب عمله؟**

والذي يتفرع عنه التساؤلات التالية:

- ما مدى استجابة المناهج الجامعية في شقها المتعلق بالكفايات(المهارية والمعرفية والشخصية)لاحتياجات منصب عمل المختص العيادي حسب آراء الخريجين الممارسين للمهنة؟.
- هل توجد فروق في آراء الخريجين الممارسين لمهنة المختص النفسي العيادي حول استجابة الكفاءات) المهارية–المعرفية –الشخصية)المتخرج بها من المناهج الجامعية لاحتياجات منصب العمل تعزى لمتغير نظام الدراسة الجامعي(كلاسيكي– ل. م. د).
- هل توجد فروق في آراء الخريجين الممارسين لمهنة المختص النفسي العيادي حول استجابة الكفاءات (المهارية–المعرفية –الشخصية)المتخرج بها من المناهج الجامعية لاحتياجات منصب العمل تعزى لمتغير المستوى الدراسي المتخرج به من الجامعة(ليسانس– ماستر).

2.1–أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد احتياجات منصب عمل المختص النفسي العيادي في مختلف القطاعات التي يعمل بها وذلك من وجهة نظره واعتمادا على أساسيات تكوين المختص في الأدبيات الدولية التابعة للتخصص نفسه ولمفهوم المناهج، والكشف عن مدى استجابة المناهج الجامعية في شقها المتعلق بالكفايات(المهارية والمعرفية والشخصية)لاحتياجات منصب عمل المختص العيادي حسب آراء الخريجين الممارسين للمهنة، ومعرفة ما إذا كان هناكفروق في آراء الخريجين الممارسين لمهنة المختص النفسي العيادي حول استجابة الكفايات(المهارية–المعرفية –الشخصية)المتخرج بها من المناهج الجامعية لاحتياجات منصب العمل تعزى لمتغيري نظام الدراسة الجامعي(كلاسيكي– ل. م. د) والمستوى الدراسي المتخرج به من الجامعة(ليسانس– ماستر).

3.1–أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من:

- أهمية التطرق بالدراسة والتحليل والتقييم للمناهج الدراسية عامة والجامعية على الخصوص كونها موجهة لفئة من الطلاب تعد لخوض سوق العمل الذي يعرف تطورات كبيرة تكنولوجية معرفية مهارية وانفتاح عالمي وإقليمي كبير.
- أهمية تخصص علم النفس العيادي في الحياة الفعلية للفرد والجماعة، وأهمية التكوين النوعي لمختصيه وفق المقاربات الحديثة في المجال واعتمادا على الجديد في المناهج وتوجهاتها.

- أهمية إعطاء دفع لتخصصات الإنسانية والاجتماعية التي اثبت الزمن والتحولات الاجتماعية ضرورتها وأهمية تقديمها في قالب عصري يقوي ثقة طلابنا فيها وفي ممارستهامستقبلابكل احترافية.

4.1-حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- **الحدود البشرية:**تتمثل في المختصين النفسانيين العاملين بقطاعات الصحة العمومية والخاصة: (طب عقلي وطب عام، طب مدرسي)، قطاع التضامن الوطني والأسرة.
- **الحدود المكانية:** جميع مؤسسات الصحة النفسية العمومية والعيادات الخاصة والتضامن الوطني والأسرة بدوائر وبلديات ولاية عنابة.
- **الحدود الزمنية:** تم إجراء وتطبيق الدراسة خلال الموسم 2018-2019.
- **الحدود الموضوعية:** تتحدد الدراسة الحالية بموضوعها، والمتمثل في الكشف عن مدى استجابة المناهج الجامعية لاحتياجات سوق العمل- علم النفس العيادي نموذجا-، كما تحدد بالمنهج المتبع وأداة جمع البيانات.

5.1-التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

- **المناهج الجامعية:** وهي مجموع الخبرات الموجهة لتعليم وتكوين الطالب الجامعي والوسائل المسخرة لذلك من أنشطة وطرائق واستراتيجيات تدريس وتدريب بالإضافة إلى القائمين على تطبيقها من أساتذة ومدربين مؤهلين لذلك مع عمليات تقييمها وقياس مدى فعاليتها في ميادين تطبيقها.
- **احتياجات سوق العمل:** (منصب عمل المختص النفسي) ونقصد بها الكفايات المطلوبة لممارسة المهنة في كل القطاعات من:معارف ومهارات عملية وسمات شخصية وقيم اجتماعية واتجاهات ثقافية.
- **علم النفس العيادي:** وهو تخصص جامعي تطبيقي من التخصصات الإنسانية التابعة لقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا بالجامعة الجزائرية من أهدافه تأهيل الطلبة لممارسة مهنة العلاج والإرشاد النفسي العيادي لمن يحتاجه ويطلبه.
- **الأخصائي النفسي العيادي في الجزائر** هو: المتخرج بشهادة ليسانس في علم النفس العيادي بعد دراسة تدوم (4)سنوات في النظام الكلاسيكي و(3) سنوات في نظام الـ ل. م. د. حيث يبدأ التخصص في السنة الثالثة نظام كلاسيكي والسنة الثانية نظام الـ ل. م. د. أي لمدة سنتين، من كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية حاليا ومعهد علم النفس قديما.

2. الإطار النظري:

1.2-مخرجات المناهج الجامعية:

للإلمام بهذا العنصر الأساسي والذي يلخص ما تقدمه الجامعة من خدمات لمحيطها وجب التعريف به:

1.1.2-المناهج الجامعية: عرفت المناهج الجامعية من حيث التعريف والماهية خلطا كبيرا وتداخلا بين المصطلحات الثلاث البرنامج والمنهاج والمقرر رغم الاختلاف الواضح في التسمية والمعنى وقد حاول الكثير من الكتاب والمختصين توضيح ذلك ومنهم (عبد اللطيف الغازلي وآخرون) حيث أوضحوا أن:

- البرنامج Programme والمقرر Syllabus جزء من المنهاج Curriculum والمنهاج الدراسي لمرحلة ما يتضمن مجموعة برامج ومقررات دراسية، أي المنهاج أشمل من البرنامج أو المقرر بحيث يتضمن أهدافا عامة

وطرائق شاملة وتوزيع توقيت ...والمنهاج لا يعني تحديد المحتوى فقط بل هو كل ما يجعل المحتوى مناسبا للتقديم للطلاب.

يلتقي المنهاج مع البرنامج والمقرر في كون هذا الأخير يتضمن أهدافا خاصة لمادة معينة أو مقياس معين وكذلك الوسائل والطرق وعمليات التقويم الخاصة بها. إذن فالمنهاج التربوي حسب التوجهات الجديدة في بنائه ووضعه هو: **مجموعة من العمليات المخططة من أجل تحديد الأهداف والمضامين والطرائق واستراتيجيات التعليم والتقييم والوسائل المحددة للقيام به مثل الكتب المدرسية والوسائل السمعية البصرية وغيرها.**

وهو أيضا مجموعة الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم أنه يتضمن الأهداف وكذلك تقييمها والأدوات والاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين.

ومنهاج التعليم يتضمن كل المكونات التي تتضمنها السيرورة الديداكتيكية: أهداف، محتويات، أنشطة تقويم، وهو بهذه التعريفات كلها:مفهوم شامل وبناء منطقي وتنظيم لجملة من العناصر يمكن عن طريقها بلوغ الأهداف المتوخاة من فعل التعلم التكوين أو التأهيل.

2.1.2. المقاربات الجديدة في بناء المناهج الجامعية: تحاول جهات عديدة في العالم خلق آليات جديدة لتصميم المناهج الجامعية لربطها بالاحتياجات الحقيقية لسوق العمل الذي توجه إليه تلك المناهج وفيما يلي تقديم لأبرزها:

- اتجاه الديكام أو تطوير المناهج (باللغة الانجليزية**Dacum**)وتقوم على فكرة التعاون بين الأطراف المختلفة من قائمين على التعليم والقائمين على التشغيل للخروج بصيغة تعليمية تطبيقية تتناسب والمطلوب في سوق العمل وتتم بالخطوات التالية :

أ. القيام بمسح احتياجات أسواق العمل للكشف عن حاجات المجتمع من المهن والنوعية المطلوبة فيها وتجنب التكوين غير المدروس.

ب. توصيف المهنة وتحليلها ومعرفة خطواتها العملية (مهام الممارس لها)بمناقشة متعددة الأطراف عمال رؤساء عمل متميزين في العمل بروتوكولات عمل وتحديد المهمات والتصرفات اللازمة لها.

ج. ترتيب خطوات ذلك التوصيف والتحليل بترتيب المهام وتصنيفها وربطها بما يجب أن يقدم في المناهج من معارف ومهارات وتدريبات تتيحها محتوياتها وعملياتها وأسس بنائها ويتم العمل باشتراك واضعي المناهج وبعض الممارسين للمهنة.

ح. صياغة تلك المهام في شكل أهداف إجرائية وهي عبارة عن وصف لدرجة الكفاءات التي يجب أن يتمتع بها الطالب عند تخرجه من الجامعة ليمارس مهنة ما في تخصص ما بطريقة يمكن قياسها ويراعى في ذلك وضوح الأفعال وإجرائيتها وبساطتها ومعايير قياسها وشروط تنفيذها(عواشرية، 2009).

ويقابل هذا الاتجاه اتجاه آخر لا يختلف عنه في الطرح وهو:

- **اتجاه المنهاج المبني على مخرجات التعلم:**والذي بدوره يعتمد على الكفاءات الواجب إكسابها للمتعلم ويترجم الأهداف المسطرة في المنهاج عامة أو برنامج التكوين أو المقرر الموضوع للتكوين، وقد ارتبط هذا الاتجاه بثلاث أشكال رئيسية كان أبرزها الشكل القائم على الكفايات، وقد وردت له العديد من التعاريف نذكرمنها:

- **تعريف وكالة التدريب في المملكة المتحدة:**حيث يقول أن مقاييس التطور يجب أن تستند على مفهوم الكفاءة والتي تعرف بأنها الاستطاعة على أداء الأنشطة داخل مهنة معينة .... والكفاءة مفهوم واسع يجسد الاستعداد

لنقل المهارات والمعرفة إلى مواقف جديدة داخل مجال المهنة وتشمل ميزة تنظيم العمل وتشمل أيضا ميزات الكفاءة الشخصية اللازمة في مكان العمل للتعامل مع الزملاء ومع المديرين والعملاء.

أما **دليل المستخدمين-ECTS-2005**:فيتوسع أكثر في تعريفها ويقول أن "مصطلح الكفاءة هو مزيج ديناميكي من الميزات والاستعداد والميول وان هدف البرامج التعليمية هو تعزيز هذه الكفاءات وتتشكل هذه الكفاءات في مختلف الوحدات الدراسية ويتم تقييمها على مراحل متعددة وقد تنقسم إلى كفاءات ذات علاقة بحقل الدراسة وكفاءات عامة مشتركة مع أي مقرر".

في حين يرى **مشروع ضبط الهياكل التعليمية في أوروبا URL6**: إلى أن الكفاءة تمثل مزيجا ديناميكيا من المعرفة والفهم والمهارات والاستطاعات وأن تعزيز الكفاءات هو موضوع البرامج التعليمية.

ويرى **برجوين**- أن هناك فرقا بين أن يكون الفرد كفؤا يلبي مطالب العمل وبين أن يمتلك الشخص كفايات أي يمتلك السمات اللازمة للأداء بكفاءة.

وقد تمت مناقشة العلاقة بين العالمين **هارتوفويجدين** ووضع لها أمثلة توضيحية كثيرة جعلت الكثير من المختصين يستخلصون كيفية ربط الكفاءات والأهداف بمخرجات التعلم وذلك من خلال:

- مخرجات التعلم هي التي تترجم مؤشرات الكفاءة المطلوبة وكذا الأهداف المسطرة.
- على المعلم أن يرفع التحدي ويحدد المخرجات المناسبة لتحقيق الكفاءة المطلوبة عند المتخرج أو الطالب وهو ما يراه نيري – Neary (الكينيدي، 2007).
- وتصنف الكفاءات التي يمكن أن يخرج بها الطالب إلى:

1- **الكفاءات المعرفية الأكاديمية**: ونقصد بها الكم والنوع المعرفي (المعلومات)أي الرصيد العلمي النظري اللازم لأي تخصص علمي ويشمل المعرفة العامة بالتخصص والمتخصصة الدقيقة.

2- **الكفاءات المهارية المهنية**: وتتمثل في جملة الأداءات العملية التي يجب أن يتمتع بها المتخرج في تخصص معين فيها تناسب بين الوظيفة والاختصاص المدروس تمثل ترجمة أدائية لتعلماته في الواقع العملي مع الرغبة الذاتية في العمل والأداء النوعي فيه.

3- **الكفاءات الشخصية**: تظهر في تصرفاته وتترجم انعكاسات ايجابية للتعلمات على شخصيته تمكنه من أداء أعماله في واقعه العملي بكل أريحية وكفاءة كالصبر والتفاني في العمل والابتكار والإبداع والعمل ضمن فريق القدرة على إدارة الوقت ومعالجة المشكلات ...وتحمل المسؤولية عامة(الدلو، 2016).

2.2-علم النفس العيادي ومشكلات الممارسة النفسية:

1.2.2-تعريف علم النفس العيادي: بالعودة إلى أصل الكلمة) كلينيكوس أي فراش المريض أو فراش المرض هناك أيضا من يسميه السريري أو العيادي لأن الشخص الذي يراجع عيادة أو مستشفى أو أخصائي نفسي هو شخص في حاجة إلى استشارة نفسية عيادية من خلال مراجعة عيادة المختص النفسي(محمد، 2004).

كما يعرف(مليكة، 2010) بأنها: كلمة مشتقة من اليونانية ومعناها بجوار السرير وامتد معناها ليشمل فحص ومعالجة المريض.

ويعرف أيضاً بأنه أحد فروع علم النفس الحديثة التطبيقية والتي تعتبر علما وفنا في آن واحد وهو فرع واسع الانتشار والتطبيق ويختص بدراسة أساليب القياس والتقدير والتشخيص والتقويم للتعرف على ما يوجد لدى المريض من قدرات وذكاء وما يعاني منه من الأمراض والاضطرابات العقلية والنفسية والنفسوجسمية والأخلاقية

كما يدرس أساليب العلاج والإرشاد النفسي كالعلاج الفردي والجماعي والتحليلي والسلوكي والجشطالتي والسيكودراما....وكما يدرس الحياة داخل مستشفيات وعيادات الطب العقلي(العيسوي، 2004).

2.2.2-تعريف المختص النفسي العيادي:

-حسبسراسونوسراسونsarasson&sarasson- هو الحاصل على درجة علمية عالية غالبا ما تكون الدكتوراه ومتخصص في السلوك غير العادي وهو مدرب على تشخيص وعلاج اضطرابات الشخصية والاضطرابات النفسية الأخرى غير عضوية المنشأ، ويقوم أيضا بعمل البحوث والدراسات النفسية.

وأما "هولمز" فقد عرفه على أنه اشخص الحاصل على شهادة دكتوراه في علم النفس الاكلينيكي، ويكون أيضا حاصل على تدريب كافي في المجال الاكينيكي حيث يصبح قادرا على تشخيص وعلاج الاضطرابات النفسية. (تشعبيت، 2016).

3.2.2-أدوار المختص النفسي العياديأو ما يعرف بمفهوم الممارسة النفسية:

وهي حسب سلاميN.SILLAMYأمر شاق وتتطلب من الذي يقوم بها أن تكون لديه معلومات واسعة نظرية وتطبيقية مع قدرة علائقية تسمح له بإقامة علاقات حقيقية مع الآخرين وضبط دوره بفهم مواقعه وسلوكاته(حمايدية، 2000)، وحددها قاموس "الألقاب المهنية في الولايات المتحدة الأمريكية" بـ:

- ✓ تشخيص اضطرابات الأفراد العقلية والانفعالية في العيادات والسجون والمؤسسات الأخرى.
- ✓ تنفيذ برامج العلاج.
- ✓ مقابلة المرضى ودراسة تاريخهم الطبي والاجتماعي.
- ✓ ملاحظة المرضى أثناء اللعب أو المواقف الأخرى.
- ✓ انتقاء الاختبارات الإسقاطية والنفسية اللازمة وتطبيقها وتفسيرها ليشخص الاضطرابات.
- ✓ وضع خطة العلاج ومعالجة الاضطرابات النفسية لإحداث التوافق باستخدام أفضل أنواع العلاج المختلفة مثل علاج البيئة والعلاج باللعب والسيكودراما وغيرها.
- ✓ اختبار الأسلوب الذي يستخدم في العلاج الفردي مثل العلاج الموجه والعلاج غير الموجه والعلاج المساند ويحدد عدد مرات العلاج أسبوعيا وعمقه وحدته.
- ✓ يتعاون مع التخصصات المهنية الأخرى كالأطباء والأخصائيين الاجتماعيين والمساعدين لتطوير برامج علاج المرضالتي تعتمد على تحليل البيانات الإكلينيكية.
- ✓ تدريب الطلبة الإكلينيكيين الذين يؤدون فترات الامتياز في المستشفيات والعيادات وتطوير التصميمات التجريبية والبحوث في ميدان تطور الشخصية ونموها والتوافق.
- ✓ تشخيص وعلاج الأمراض العقلية والمشاركة في علاجها والوقاية منها.
- ✓ الاستشارات في المؤسسات الاجتماعية والتربوية والترفيهية والمؤسسات الأخرى.
- ✓ تقويم وتطوير برامج الصحة النفسية والتخطيط لها.
- ✓ وقد يستخدم مهاراته في التدريس والبحث والاستشارة(تشعبيت، 2016).

وفي الجزائر نستطيع قراءة ادوار المختص النفسي العيادي من خلال المراسيم التي صدرت في حقه ومنها على الخصوص: المرسوم الثاني للتنظيم المستمر للمهنة والذي يحمل الرقم 91-111 المؤرخ في 27 أفريل1991 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالاختصاصيين في علم النفس، حيث ألغي بموجبه القانون السابق(لسنوات السبعينات) وحدد مهام جديدة منها:

- التنبؤ النفسي والمساعدة النفسية الإرشاد والتوجيه والمرافقة ...وتشير المادة 19 منه إلى تطبيق التقنيات العلاجية المختلفة وتكوين الطاقم الشبه طبي وإضافة علاجات أخرى كتلك السلوكية ...الخ (برزوان، 2016).
- ثم تلاه مرسوم ثالث يحمل رقم 09 -240 المؤرخ في 22جويلية2009 يتضمن القانون الأساسي الخاص المنظم للموظفين المنتمين لأسلاك النفسانيين للصحة العمومية(زهار وتارزولت، 2015).

وتضيف المادة 19 منه مهام جديدة للمختص النفسي عامة والرئيسي خاصة الذي يقوم على التأطير التقني لمجموعته لضمان القيام بالخبرة النفسية والبحث في مجال اختصاصهم وتضيف المادة 20 منها مهام للمختصين الممتازين منهم من إدارة أشغال البحث إلى تحديد الاحتياجات النفسانية الجديدة للمرضى وتحسين صحتهم النفسية ...الخ من التحديات الجديدة في المجتمع(برزوان، 2016).

4.2.2-مجالات عمل الأخصائي النفسي العيادي: مجالات عمل المختص النفسي العيادي واسعة ومتعددة، ففي أمريكا مثلا تختلف عنها في فرنسا وأوروبا، فأغلبية الممارسين النفسانيين يمارسون عملهم في المؤسسات الخاصة بنسبة تتراوح ما بين (23.27%- 31.3%)، وأما الممارسة في المؤسسات الجامعية بنسبة تتراوح ما بين (16.9%- 21.99%)، في حين أن نسبة الممارسة النفسية فيالمستشفيات العقلية قدرة (8.2%) مما يدل على أن مجالات عمله متعددة وقد يعمل في عدة مجالات في وقت واحد(Winfrid Huber, 1987). ويمكن تلخيصها في المجالات التالية:

- العمل في المستشفيات والعيادات والمصحات: الخاصة بالأمراض النفسية والعقلية ومهمته هنا هي تشخيص الاضطراب النفسي أو العقلي وعلاج هذه الحالات بالتعاون مع المختصين في هذا المجال كالطبيب العقلي أو العام أو الأرطفوني.
- العمل في مجالات التوجيه المهني والتربوي والنفسي: يرجع هذا المجال إلى التطور المتواصل الذي أحرزه علم النفس الإكلنيكي في تصميم اختبارات التحصيل واختبارات الميول والاتجاهات والقيم مما خدم التشخيص والتوجيه والإرشاد.
- العمل في مجالات العمل والعمال: ودوره هنا هام جدا فهو يقوم بدراسة الظروف المادية داخل مكان العمل نفسه وما لها من آثار نفسية على العامل وعلى إنتاجية العمل كما يكشف أيضا عن الدوافع النفسية للعمال وأثرها عليهم من حيث التعب والملل والإرهاق ونعرضهم إلى حوادث العمل وزيادة نسبة التغيب والمرض.
- العمل في مراكز البحوث: أي التأكيد على قضايا البحث والمعرفة والاطلاع بأهم مناهج الدراسات الإنسانية التربوية والاجتماعية والسيكولوجية.
- العمل في المؤسسات الإصلاحية: لقد أصبحت مؤسسات الأحداث الجانحين تعتمد على الأخصائي النفسي العيادي في دراسة حالات الجانحين وإجراء المقابلات معهم لمعرفة دوافعهم وفهم مشاكلهم وأنواع الصراعات التي يعانون منها.
- النشاط الاجتماعي: وذلك في جميع المراكز المتخصصة في رعاية المسنين الأحداث الجانحين أو رعاية الطفولة المسعفة وكذا الصم البكم والمراكز النفسية البيداغوجية المتخلفين عقليا.
- التوجيه المهني والتربوي والنفسي التجنيد في مراكز المتخصصة والتوظيف: للعديد من القطاعات كالشرطة والجيش وغيرها كما في التوجيه التربوي في المؤسسات التربوية ومراكز التوجيه التربوي والمدرسي التابع لمديريات التربوية وكذا العمل في الحضانة ورياض الأطفال.

- في قطاع العدالة: في مؤسسات إعادة التربية والملاحظة والتربية للجانحين في الوسط المفتوح (العيسوي، 2004).

5.2.2-مقومات إعداد المختص النفسي العيادي: يقوم المختص النفسي العيادي بمهام كثيرة ومتنوعة تتطلب منه تكوينا معمقا يجمع بين المعارف النظرية والأداءات التطبيقية وكذا سمات شخصية خاصة ويجب أن يشمل برنامج تكوينه الميادين الرئيسية التالية:

- **علم النفس العام:** وفيه يدرس تاريخ علم النفس علم النفس الارتقائي وعلم النفس الاجتماعي إضافة لنظريات الشخصية والنظريات الديناميكية وذلك لفهم السلوك الإنساني العام في حلة السواء واللا سواء.
- **التشخيص النفسي:** وفيه يدرس كيفيات تحديد الاضطرابات وذلك بدراسة أصوله ونشأته وخصائصه وتطوره وعلامات تدل عليه والتدريب عليها عمليا.
- **العلاج:** وهنا يتم التطرق للنظري منه والعملي عن طريق الممارسة في المؤسسات والمدارس والمصانع والسجون وعيادات التوجيه ومؤسسات الأمراض النفسية والعقلية عبر فترات متدرجة ومعمقة تحت إشراف هيئة من الأكاديميين والممارسين.
- **البحث العلمي:** وفيه تركزالدراسة على مناهج علم النفس الطرق الإحصائية وحلقات البحث في مشكلة الممارسة العيادية، كما انه من الضروري أن يتقن الأخصائي المعرفة النظرية والعملية في ميادين علم النفس الدينامي والمرضي(حمايدية، 2006).

مع الملاحظة أن الطرق العلاجية وتتطلب تدريبات ميدانية لا يمكن أن نجدها إلا في الميدان العملي وتتم بأساليب مختلفة تعتمد على المقابلة خاصة وتكوين المختص العيادي وتوجهاته فإما:

العلاج المعرفي السلوكي ويستعمل لتغيير الأفكار والسلوكات الخاطئة واستبدالها بأخرى سليمة وعند الأشخاص الأكثر وعيا بحالاتهم.

العلاج التحليلي الفرويدي وخاصة عند الأشخاص الذين يعانون من لاوعي بحالاتهم المرضية ويتطلب تكوينا معمقا وتدريبا خاصا لا يمكن أن توفره الجامعة لطلابها(Christine Arbisio et Autres, 2001) .

3. الطريقة والأدوات:

1.3-منهج الدراسة:

بما أن الدراسة الحالية تهدف للكشف عن احتياجات منصب عمل المختص وقياس مدى استجابة المناهج الجامعية لهذه الاحتياجات عبر استجابات الأخصائيين الممارسين،فإن المنهج المناسب هو المنهج الوصفي الاستكشافي.

2.3-مجتمع وعينة الدراسة:

يتحدد مجتمع الدراسة بجميع الأخصائيين النفسانيين العاملين في مؤسسات الصحة العمومية والعيادات الخاصة والمراكز التابعة لوزارة التضامن الوطني والمرأة بولاية عنابة بجميع بلدياتها والبالغ عددهم (154) مختصاً ومختصة لسنة 2019/2018 استنادا إلى الإحصائيات الرسمية المستقاة من مديرية الصحة ومديرية التضامن الوطني والأسرة لولاية عنابة. أما بالنسبة **للعينة** تم اختيار (30) مختصاً كعينة استطلاعية و(110) مختصاً

كعينة أساسية أجابت على الاستبيانات، اختيروا بطريقة عشوائية طبقية والجدول (01) يوضح توزيع أفراد العينة في ضوء خصائصها.

جدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لخصائصها

أفراد عينة الدراسة	المستوى الدراسي		النظام التعليمي الجامعي	
	ليسانس	ماستر	كلاسيكي	L.M.D
التكرار	72	38	53	57
النسبة	%65.5	%34.5	%48.2	%51.8

3.3-أداة جمع البيانات وخصائصها السيكومترية:

نظرا لطبيعة منهج الدراسة، فقد تم الاعتماد على استمارة جمع معلومات لاستطلاع آراء المختصين العيادين الممارسين بولاية عنابة حول مدى استجابة تكوينهم الجامعي لاحتياجات منصب عمل المختص النفسي العيادي، حيث تضمنت الاستمارة ثلاثة مجالات تمثلت في مجال الكفايات المعرفية، ومجال الكفايات المهنية والمهارية، ومجال الكفايات الشخصية. وقد تم إعداد الأداة وفقاً للخطوات التالية:

- مراجعة الأدبيات الخاصة باحتياجات منصب عمل المختص النفسي العيادي.
- جمع أراء المختصين الممارسين للمهنة عبر استمارة استطلاعية أولية تدور حول تكوينهم الجامعي عامة (النظري والتطبيقي).
- تحليل منصب عمل المختص وفق استمارة تحليل منصب العمل المعمول بها في علم نفس العمل في جزء الاحتياجات المعرفية والمهارية والشخصية.
- مراجعة قوائم الكفاءات التي يجب أن يتمتع بها المختص العيادي من الدراسات السابقة.
- جمع أراء أساتذة التخصص حول الاحتياجات التكوينية من معارف ومهارات وقيم واتجاهات شخصية وجب أن يشتمل عليها منهاج تكوين المختص عن طريق مقابلتهم واستجوابهم وفق استمارة مقابلة.

وفي ضوء نتائج العمليات السابقة قامت الباحثتين بحصر الكفايات التي أمكن جمعها ثم تصنيفها وتقسيمها، وقد بلغ عدد هذه الكفايات المنتقاة (16) كفاية موزعة على ثلاثة مجالات فرعية كالآتي:

1- مجال الكفايات المعرفية وتشمل على (05) كفاية.

2- مجال الكفايات المهنية (المهارية) وتشمل على(04) كفاية.

3- مجال الكفايات الشخصية وتشمل على (07) كفايات.

1.3.3. طريقة الإجابة:

تتم الإجابة على فقرات الاستبانة بوضع علامة (X) حسب البدائل المقترحة وهي:كافية جدا- كافية- متوسطة- ضعيفة- ضعيفة جداً، وقدرت الأوزان المعطاة لهذه البدائل بـ(5-4-3-2-1) على الترتيب. وقد تم التعامل مع البيانات بمستوى دلالة (0.05) و(0.01) لوصف وتفسير بيانات الدراسة.

2.3.3.الخصائص السيكومترية للأداة:

لتحديد مدى صلاحية الأداة للدراسة تم تقدير **صدقها** بالاعتماد على كل من **صدق المحتوى(Content Validity)** وذلك بعرض الأداة في صيغتها الأولية على (10) محكمين من ذوي الخبرة منهم (07) أساتذة

جامعيين و(03) من المختصين. حيث طلب منهم إبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم حول مدى وضوح وانتماء الفقرات لكل مجال، وأيضاً مدى دقة وسلامة الصياغة اللغوية، مع الإشارة إلى أن اعتماد قبول كل متطلب من متطلبات التحكيم كان في حالة تحقيقه لنسبة اتفاق قدرها 80% من المحكمين (بعد تطبيق معادلة " لوشي")، ليتم بعد ذلك توزيع الأداة على عينة استطلاعية خارج حدود الدراسة تكونت من (30) مختصاً. كما تم استخراج **الصدق الذاتي** بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وقد بلغ(0.838) بالنسبة لمجال الكفايات المهنية المهارية، أما مجال الكفايات الشخصية فقدر بـ(0.848)، في حين بلغ معامل صدق مجال الكفايات المعرفية(0.84)، وعليه فأن القائمة تمتاز بخاصية الصدق.

أما بالنسبة **لثبات الأداة**تم التأكد منها بالاعتماد على طريقة الاتساق الداخلي " **αكرونباخ** " والتي بلغت قيمة معامل الثبات لمجال الكفايات المهنية المهارية بـ**(0.702)**، و(0.721)بالنسبة لمجال الكفايات الشخصية، و**(0.782)** لمجال الكفايات المعرفية وهي معاملات ثبات جيدة يمكن الوثوق بها عند استخدام الأداة للقياس.

4.3-الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، ثم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS**)، وفيما يلي مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها:

1- تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسوب، ولتحديد خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا)، المستخدم في مجالات الدراسة تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد الخلايا للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/4=0.80)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كتالي:

جدول (2) فئات قيم المتوسط الحسابي الموافقة لبدائل الإجابة

	ضعيفة جدًا	ضعيفة	متوسطة	كافية	كافية جدًا
درجة الاستجابة	من 1 إلى 1.80	من 1.81 إلى 2.60	من 2.61 إلى 3.40	من 3.41 إلى 4.20	من 4.21 إلى 5.00

2- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة.

3- اختبار (**T-Test**): لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين استجابة أفراد عينة الدراسة للمتغيرات (نظام الدراسة الجامعي- المستوى التعليمي).

4. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم عرض النتائج، وفقاً لأسئلة الدراسة، على النحو التالي:

1.4-النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال "ما مدى استجابة المناهج الجامعية في شقها المتعلق بالكفايات(المهارية والمعرفية والشخصية)لاحتياجات منصب عمل المختص العيادي حسب آراء الخريجين الممارسين للمهنة؟.

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة، لمحاور الدراسة، على النحو التالي:

جدول (3) نتائج استجابة عينة الدراسة على الأداة ككل وعلى كل محور من محاورها

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
الكفايات المهارية	3.39	0.42	2	متوسطة
الكفايات الشخصية	3.97	0.45	1	كبيرة
الكفايات المعرفية	3.27	0.53	3	متوسطة
المحاور ككل	**3.03**	**0.54**	**متوسطة**	

يلاحظ من الجدول السابق أن استجابة المناهج الجامعية بالنسبة للكفايات المتخرج بها من التكوين الجامعي في علم النفس العيادي)المهارية – المعرفية كانت متوسطة، حيث قدر المتوسط الحسابي بالنسبة للكفايات المهارية بـ(3.39) وانحراف معياري قدر ب(0.42)، كما بلغ المتوسط الحسابي لمحور "الكفايات المعرفية" (3.27)وانحراف معياري قدر بـ (0.53)، بينما نجد المتوسط الحسابي لمحور "الكفايات الشخصية" قدر بـ(3.97)وانحراف معياري بلغ (0.45)،وبدرجة استجابة كبيرة .

ليبلغ بذلك المتوسط العام لاستجابات عينة الدراسة على الأداة ككل (3.03) وهو ما يقابل الدرجة المتوسطة وانحراف معياري بلغ (0.54)

وللمزيد من التعمق في نتائج السؤال الأول للدراسة سوف يتم تناول كل محور من محاورها على حدا وذلك كما يلي:

جدول (4) يشرح المحور الأول: الكفايات المهارية

الرقم	الفقرة	ترتيبها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الكفاية توافر
1	استطيع مراعاة طبيعة العملاء وأحسن الإصغاء إليهم ومحاورتهم	2	3.74	0.762	كبيرة
2	متمكن من طرق الفحص والعلاج الكلاسيكية والحديثة وكذا من لغة العمل بمؤسستي واستخدم التكنولوجيا الحديثة في عملي	3	3.14	0.795	متوسطة
3	أحسن العمل البحثي العيادي إذا لزم الأمر	4	2.94	0.891	متوسطة
4	لم يمكني تكويني من المهارات اللازمة لأداء مناسب في منصب عملي	1	3.77	0.915	كبيرة
النتيجة العامة للمحور			3.39	0.420	متوسطة

يتضح من الجدول رقم ان درجة توفر الكفايات المهارية لدى المختص العيادي الممارس للمهنة متوسطة حيث تراوح المتوسط الحسابي بين2.94(و)3.77والانحراف المعياري بين0.89(و)0.91 وجاء في المرتبة الأولى الفقرة رقم (4) والتي نصها(لم يمكني تكويني الجامعي من المهارات اللازمة لأداء متميز في منصب عملي) بدرجة توافر كبيرة تلتها الفقرة رقم(1) بدرجة توافر كبيرة ثم الفقرة رقم(2) بدرجة توافر متوسطة وأخيرا الفقرة رقم(3) التي نصها (أحسن العمل البحثي العيادي إذا لزم الأمر) بدرجة توافر متوسطة أيضا، أما بالنسبة للمحور ككل فقد جاءت درجة توافر الكفايات المهارية متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.39) وانحراف معياري بلغ(0.42).

جدول (5) يشرح المحور الثاني: محور الكفايات الشخصية

الرقم	الفقرة	ترتيبها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توافر الكفاية
1	أتحكم في مشاعري وأحسن إدارتها أثناء أداء عملي وأتقن الإصغاء إليهم ومحاورتهم	4	4.00	0.66	كبيرة
2	أتقبل العمل في فريق واحترم قواعده وأتمتع بروح التسامح معهم	3	4.01	0.65	كبيرة
3	اؤتمن على أسرار عملائي وأشعرهم بذلك لكسب ثقتهم	1	4.54	0.50	كبيرة جدا
4	أتحمل متاعب العمل النفسي وادعم المبادرات الفردية والجماعية التي تخدم الجماعة	6	3.90	0.67	كبيرة
5	أشجع الحرية والديمقراطية واحترم الرأي الآخر	1	4.36	0.57	كبيرة جدا
6	أتقن لغة أجنبية أو أكثر تبعا لاحتياجات منصب عملي وتحولات المجتمع	7	3.10	0.86	متوسطة
7	احتاج للكثير من المهارات الشخصية لأداء عملي بتميز	5	3.93	0.72	كبيرة
	نتائج المحور ككل		.97	.45	كبيرة

يتضح من الجدول رقم أن درجة توافر الكفايات الشخصية لدى المختصين العياديين الممارسين للمهنة لولاية عنابة كانت ضمن الدرجة الكبيرة حيث تراوح المتوسط الحسابي للفقرات بين 3.10 و4.54 والانحراف المعياري بين (0.86 و)0.50 وجاءت الفقرة رقم)(3والتي نصها (اؤتمن على أسرار عملائي وأشعرهم بذلك لكسب ثقتهم) في المرتبة الأولى لاستجابات بمتوسط حسابي)4.50(وانحراف معياري)0.50(ودرجة استجابة كبيرة جدا تلتها الفقرة رقم(7) بنفس درجة الاستجابة ثم الفقرات رقم (1- 2- 5 -4) بدرجة استجابة كبيرة واحتلت الفقرة رقم 6 والتي نصها (أتقن لغة أجنبية أو أكثر تبعا لاحتياجات منصب عملي) المرتبة الأخيرة 7 بدرجة استجابة متوسطة حيث بلغ متوسطها الحسابي3.10)(وانحراف معياري) (0.86في حين بلغ متوسط المحور ككل 3.97 وانحرافه المعياري (0.45)

جدول (6) يشرح المحور الثالث: محور الكفايات المعرفية

الرقم	الفقرة	ترتيبها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	توافر درجة الكفاية
1	الم بمبادئ علم النفس العام والعيادي بكل مجالاته ورواده	2	3.52	0.61	كبيرة
2	عارف بديناميكية الجماعة وأهميتها وبنظريات الإرشاد والتوجيه والعلاج النفسي على اختلافها وروادها	3	3.25	0.61	متوسطة
3	مطلع على الجديد في تخصصي أولا بأول ومدرك لعلاقة تخصصي بالتخصصات الأخرى	4	2.86	0.84	متوسطة
4	ملم بمعارف منهجية البحث العلمي والإحصاء	5	2.71	0.70	متوسطة
5	احتاج لكثير من المعارف في تخصصي	1	4.04	0.87	كبيرة
	نتائج المحور ككل		3.27	0.53	متوسطة

يتضح من الجدول رقم أن درجة توافر الكفايات المعرفية لدى المختصين العياديين الممارسين للمهنة بولاية عنابة بمجالات عملهم المختلفة كانت متوسطة حيث تراوح المتوسط الحسابي بين)4.04(و)2.71(والانحراف المعياري بين)0.87(و)0.70(واحتلت الفقرة رقم)5(والتي نصها(احتاج للكثير من المعارف في تخصصي) المرتبة الأولى بدرجة استجابة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ) (4.04وانحراف معياري بلغ (0.87) تلتها الفقرة رقم) (1بدرجة كبيرة أيضا ثم الفقرتين)3-2(بدرجة متوسطة وأخيرا الفقرة رقم)(4بدرجة استجابة متوسطة أيضا وبمتوسط حسابي بلغ(2.71) وانحراف معياري بلغ0.70)(في حين كان مجوع الاستجابات على المحور ككل بمتوسط حسابي قدره3.27)(وانحراف معياري قدره (0.53

من العرض السابق لنتائج السؤال الأول للدراسة وبمقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة نجد أنها تعزز ما توصلت إليه نتائج العديد منها وخاصة دراسة (كركوش، 2014) التي بينت أن المتخرج من الجامعة في الاختصاص كثيرا ما يبحث عن تدريبات إضافية لتغطية النقص الملموس في معارفه ومهاراته ومعاملاته المهنية ودراسة(عواشرية، 2009)التي أكدت على أن مناهج علم النفس العيادي في بلادنا تعاني الاغتراب والنقصان وهشاشة المعارف مما يجعل المختص يشك في قدراته وتهتز ثقته في نفسه وتنخفض مردوديته.

تعزي الباحثتين هذه النتيجة إلى العديد من العوامل التي يمكن اعتبارها سبباً في انخفاض نسبة استجابة المناهج الجامعية بالنسبة للكفايات المتخرج بها من التكوين الجامعي في علم النفس العيادي لاحتياجات منصب العمل، منها نقص التدريب العملي خلال التكوين وغلبة الجانب النظري على التطبيقي العملي كما جاء في دراسة نصر الدين قريبي، (2015) ودراسة بوترعة وحبة، (2013) كذلك إلى نقص المعارف المقدمة وهشاشتها لاختلال في تنظيم التدريس وتوزيع المقاييس على الفترات الزمنية المخصصة للدراسة وعدم توازن في مجالاتها وترابط لا منطقي بينها في مناهج إعداد المختص بالإضافة لنقص التدريب الميداني وشح فتراته

سواء في النظام الكلاسيكي أو النظام الجديد(ل م د) رغم ما عرفه من تحديث وهذا ما أكدت عليه دراسة زقاورة)(2017 ودراسة(2012)Kacha وهو ما تعانيه جل مناهجنا الجامعية حيث تفقد مخرجاتها الصلة اللازمة باحتياجات سوق العمل كما جاء في دراسة بنية وبلجيلالي (2016)حول تخصص البنوك ودراسة منصوري (2012)حول نظام(ل م د)وتحضير الطلبة لسوق العمل وكذا دراسة بوترعة وحبة(2013)في نفس الموضوع. مع الإشارة لكون الاستجابات على الكفايات الشخصية جاءت بنسب كبيرة كون المهنة إنسانية بالدرجة الأولى ويميل جل ممارسيها إلى التعاطف مع العملاء غالبا وإظهار حسن النية والمبادرة بينما نلاحظ انه في الإجابة على كفايات تحتاج تكوين فعلي وبارز مثل اللغة واستعمال التكنولوجيا تنخفض الاستجابات كما في الفقرة (6)ونلحظ كذلك احتياج للتكوين الشخصي كما عبر عنه في الفقرة(7) .

2.4-النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال:"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول استجابة الكفايات(المهارية-المعرفية -الشخصية)المتخرج بها من الجامعة لاحتياجات منصب العمل تعزى لمتغير نظام الدراسة الجامعي(كلاسيكي- ل. م. د)؟.

وللإجابة على هذا السؤال، تم استخدام اختبار (T-Test) للعينات المستقلة وهذا بعد التأكد من شروط تطبيقه،

جدول (7) يبين نتائج للعينات المستقلة.

المحاور	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري المعياريالمعياري	"T" Test	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الكفايات المهارية	كلاسيكي	13.81	1.78	1.33	108	0.27	غير دالة
	L.M.D	13.36	1.69				
الكفايات الشخصية	كلاسيكي	28.01	2.55	0.69	108	0.35	غير دالة
	L.M.D	27.66	2.76				
الكفايات المعرفية	كلاسيكي	16.52	1.99	0.71	108	0.41	غير دالة
	L.M.D	16.24	2.15				
المحاور ككل	**كلاسيكي**	**58.35**	**4.84**	**1.14**	**108**	**0.70**	**غير دالة**
	L.M.D	**57.28**	**5.02**				

من الجدول السابق، يتضح أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول استجابة الكفايات(المهارية-المعرفية -الشخصية)المتخرج بها من الجامعة لاحتياجات منصب العمل تعزى لمتغير (نظام الدراسة الجامعي)، حيث بلغت قيمة (ت) على مستوى إجمالي للمحاور ككل (1.14)، ودلالتها الإحصائية **(0.70)**، وهي أكبر من حد الدلالة (0.05)، حيث جاء المتوسطان الحسابيان لكل من النظام الكلاسيكي ونظام **(L.M.D)** متقاربان جدا والمقدر على التوالي ب ب(58.35)و(57.28). حيث نقرا من الجدول أن قيمة(ت)بالنسبة للكفايات المهارية بلغت (1.33)ودلالتها الإحصائية(0,27)أكبر من)(0.05غير دالة إحصائيا ومتوسطات حسابية متقاربة جدا على التوالي(13.81) و(13.36) نفس الشيء

بالنسبة للكفايات الشخصية حيث جاءت قيمة (ت) مساوية ل(0.69) بدلالة إحصائية قيمتها (0.35)اكبر من(0.05) وبمتوسطات متقاربة جدا (28.01) و (27.66)ونفس الشيء أيضا للكفاياتالمعرفيةحيثقيمة(ت)تساوي(0.71) ودلالتها الإحصائية بلغت(0.41)اكبر من(0.05) ومتوسطات حسابية متقاربة جدا عل التوالي(16.52) و(16.24)

وهذا يعزى إلى عدم فاعلية التغيير الذي طرأ على نظام التكوين في جامعاتنا بدلالة تقارب إجابات الطلبة من النظامين على كل الكفايات وهذا ما أكدته دراسات حديثة حول التحول للنظام الجديد مثل دراسة **(منصوري الزين، 2012)و(دراسة زرزور، 2006)** والتي أكدت على أن نظام**(L.M.D)**يعرف تحديات تحول دون نجاحه في تحقيق النوعية في التكوين والانتقال بالمنظومة الجامعية عندنا إلى مصاف مثيلاتها الدولية في تصميم وتنفيذ المناهج وإكساب الطلاب كفايات أساسية وحياتية تحضرهم لعالم الشغل والحياة ككل فاعتماده لم يحدث التطور المطلوب في التكوين.

3.3-النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص السؤال:"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول استجابة الكفايات(المهارية-المعرفية -الشخصية)المتخرج بها من الجامعة لاحتياجات منصب العمل تعزى لمتغير المستوى الدراسي المتخرج به من الجامعة(ليسانس- ماستر)؟.

وللإجابة على هذا السؤال، تم استخدام اختبار (T-Test) للعينات المستقلة وهذا بعد التأكد من شروط تطبيقه، والجدول رقم (08) يبين نتائج ذلك.

جدول (8) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسط استجابات المختصين تبعاً للمستوى الدراسي

المحاور	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"T"Test	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
الكفايات المهارية	ليسانس	13.41	1.65	1.37	108	0.79	غير دالة
	ماستر	13.89	1.90				
الكفايات الشخصية	ليسانس	27.77	2.47	0.31	108	0.05	دالة
	ماستر	27.94	3.00				
الكفايات المعرفية	ليسانس	16.36	3.18	0.14	108	0.02	دالة
	ماستر	16.42	4.34				
المحاور ككل	**ليسانس**	**57.55**	**4.55**	0.71	108	0.10	غير دالة
	ماستر	**58.26**	**5.65**				

من الجدول السابق، يتضح أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول استجابة الكفايات(المهارية-المعرفية -الشخصية)المتخرج بها من الجامعة لاحتياجات منصب العمل تعزى لمتغير (المستوى الدراسي)، حيث بلغت قيمة (ت) على مستوى إجمالي للمحاور ككل(0.71)، ودلالتها الإحصائية(0.10)، وهي أكبر من حد الدلالة (0.05)، حيث كانت الكفايات المهارية غير دالة إحصائياً بقيمة ل(ت) تساوي(1.37) ودلالة إحصائية تساوي (0.79) أما الكفايات الشخصية فقد دلت نتائجها على وجود فروق طفيفة حيث جاءت (ت)بقيمة قدرها (0.31) وبدلالة إحصائية مساوية لمستوى الدلالة (0,05)أيضادلت نتائج الكفايات المعرفية على وجود فروق ذات دلالة بلغت(0,02)تقابلها(ت)بقيمة(0.14)ما

يفسر تأثير المستوى الدراسي في رفع مستوى الكفايات حيث أظهرتالنتائج فروق بسيطة في المتوسطات الحسابية لصالح طلبة الماستر دائما وتبقى مشكلة الكفايات المهارية مطروحة وهو ما تشابه مع نتائج دراسة بوترعة وحبة(2013) التي اكدت على معاناة المتخرج من الامية المهنية ودراسة زقاورة(2017)التي أكدت نتائجها على تركيز المناهج على الجانب النظري وإهمال التطبيق والممارسة والأداء الفعليالذي يحتاجه منصب العمل وهوما تؤكده الأدبيات التي جئنا بها حول أهمية الرفع من المستوى الدراسي وسنوات التكوين في التخصص لرفع مستوى المخرجات ونوعيتها.

4-الخلاصة:

النتائج المتحصل عليها متفقة إلى حد كبير مع نتائج الدراسات السابقة المعروضة وخاصة دراسة زقاورة(2017) ودراسة كركوش،(2014) وكذا دراسة عواشرية (2009) التي أكدت على أن جل الأخصائيين النفسانيين يلجؤون لتكوين خاص بعد التخرج من الجامعة نظرا لمستوى كفاياتهم المتدني(مهاريا ومعرفيا) في سوق العمل وهذا على السواء للمتخرجين من النظامين(الكلاسيكي وال)LMDوحتى للمستويين الدراسيين(ليسانس وماستر) كما اتضح من خلال الدراسة الحالية ويعزى ذلك لإشكاليات عدة في التكوين أبرزها المناهج التي تشكو خللا وكذا لاستراتيجيات التكوين وفتراته الزمنية الغير كافية ما يدفعنا لاقتراح جملة توصيات.

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها نوصي بالاتي :

-ضرورة إعادة النظر في مناهج تكوين المختص العيادي بدلالة احتياجات منصب عمله المتعددة والمتنامية والمتجددة وفق التطورات الحاصلة عالميا وبالشراكة بين الجامعة ومؤسسات العمل وكل الفاعلين في الميدان.

-التركيز على إكساب الطالب كفايات(معرفية-مهارية- شخصية)واضحة مخطط لها وفق أهداف إجرائية وإيلاء التدريب الميداني الأهمية والضرورة التي يستحقها تزامنا مع الدراسة النظرية بالجامعة حتى يتمرن الطالب على الأداء الميداني ويندمج في واقع مهنته التي لها خصوصية تستلهمها من خصوصية المجتمع وظروف العمل.

-تجديد محتويات المناهج وطرق تدريسها وتقييمها ووسائل الإيضاح بما يتماشى والتطور التكنولوجي والمعلوماتي والعيادي الحاصل عالميا.

-دعم التكوين المتواصل بالربط بين احتياجات العامل وموارد الجامعة ومكونيها وكذا تشجيع التعلم الذاتي والمشاركات العلمية لدارسين والممارسين العياديين وفتح الحوار والتشارك العلمي بينهم.

-تجسير العلاقة بين الجامعة وسوق العمل بالتقييم المستمر لمخرجاتها عبر شراكة حقيقية بين الطرفين وتبادل تقارير تقييمية احصائية.

-العمل على تحليل مناهج التكوين الجامعي عامة وفي تخصص علم النفس العيادي خاصة والمطبقة ميدانيا بعناصرها المتعددة وتقييمها من المختصين لوضع اليد على نقاط القوة والضعف فيها لتطويرها ورفع مستوى مخرجاتها.

الإحالات والمراجع:

برزوان، حسيبة(2016)، الرضا المهني والكفاءة المهنية عند الأخصائي النفسي العيادي في الجزائر.*مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*.(27).357 - 362.

بنية، صبرينة وبلجيلالي، فتيحة(2018). مدى توافق مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل دراسة حالة، تخصص بنوك وتأمينات العاملين بقطاع البنوك.*مجلة الإقتصاد والتنمية البشرية*.9(01). 171-183.

بوترعة، بلال وحبة، وديعة(2013). الفجوة المعرفية بين التكوين الجامعي وسوق العمل. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*. 1(01).72-94.

تارزولت، حورية وزهار، جمال (2015). *معوقات الممارسة النفسيةفي مؤسسات الصحة العمومية في ولايات الشرق الجزائري –معاينة ميدانية–.مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*.(27). 101 - 112.

تشعبيث، يسمينة(2016). الأخصائي النفسي الإكلينيكي وصعوبات التكفل النفسي في الجزائر.*مجلة إسهامات للدراسات والبحوث*. 1(01). 107-124.

حمايدية، علي(2006).*الدور الوقائي للأخصائي النفسي الاكلنيكي–دراسة ميدانية في مؤسسات الصحة العمومية والشباب والرياضة والتنمية الاجتماعية بولاية عنابة وتبسة*.رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة عنابة: الجزائر.

الدلو،حمدي اسعد (2016).*إستراتيجية مقترحة لمواءمة مخرجات التعليم العالي باحتياجات سوق العمل في فلسطين*. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة الأقصى بغزة: فلسطين.

زرزور, أحمد (2006).*تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الجديدنظام " ليسانس. ماستر. دكتوراه "في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل*.رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة منتوري – قسنطينة : الجزائر.

زقاورة، أحمد (2017). *البرامج الجامعية ومدى استجابتها لسوق العمل*. مجلة التنمية البشرية.(7). 159 - 189.

الزين، منصوري(2012).*الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح الجامعي الجزائري في تجسير الفجوة بين التعليم العالي وسوق العمل*. المؤتمر الدولي:تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل.بالمملكة الهاشمية عمان –الأردن. الفترة من 25- 28مارس 2012.

عواشرية، السعيد(2009).*قراءة في مدى جودة محتوى مناهج تخصص علم النفس العيادي المعتمدة في الجامعة الجزائرية واقتراح آليات تطويرها*.الملتقى المغاربي:العلاج النفسي بين التكوينوالممارسة. جامعة باتنة 1 بالجزائر.الفترة من 10-11نوفمبر2009.

العيسوي، عبد الرحمان(2004). موسوعة ميادين علم النفس الأخصائي النفسي الإكلنيكي. لبنان: دار الراتب الجامعية.

قريبي، ناصر الدين (2015).مواءمة مخرجات التعليم العالي لسوق العمل في الجزائر دراسة استكشافية.*مجلة البحوث المالية والاقتصادية*.2(02). 147-163.

كركوش، فتيحة(2014).الممارسة النفسية بين الواقع والمأمول دراسة استطلاعية.*مجلة البحوث والدراسات الإنسانية*. (9). 203- 222.

كينيدي، ديكلان (2007).*صياغة خرجات التعلم واستخدامها–الدليل التطبيقي-*. مؤلفات كلية كورك بإيرلندا.ترجمة سعيد بن محمد الزهراني وعبد الحميد بن محمد إجبار، هـ1434، مركز البحوث والدراسات بوزارة التعليم العالي السعودية.

محمد، جاسم محمد (2004).*علم النفس الإكلنيكي*.الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

محمد، نادية وهزاع أنيسة (2010). *معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كليات جامعة عدن*.المؤتمر العلمي الرابع: جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة.جامعة عدن باليمن. الفترة من 11-13 أكتوبر 2010.

مليكة، لويس كامل(2010).*علم النفس الاكلينيكي.الأردن:* دار الفكر للنشر والتوزيع.

Christine Arbisio et Autres, (2001). La Psychologie clinique individu sujet et société théories pratiques et méthodes, (1) : Breal.

Nadia Kacha, (2012).Psychologie clinique en Algérie le nécessaire combat, Revue Dialogue, 2 (196). 107-114.

Wenfrid Huber, (1987).La psychologie clinique aujourd'hui :Pierre Margada.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA:

مراد، فاطمة الزهراء وفنطازي، كريمة(2020). مدى استجابة مناهج علم النفس العيادي بالجامعة الجزائرية لاحتياجات سوق العمل(دراسة ميدانية على المختصين الممارسين بولاية عنابة). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 256-275.

دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير التوحد الطفولي

Study the psychometric properties of the childhood autism rating scale CARS.T

الهواري شريف[1،*]، بلميهوب كلتوم[2]

[1] جامعة الجزائر -02-ابو القاسم سعدالله(الجزائر)، elhaouaricharif@gmail.com

[2] جامعة الجزائر -02-ابو القاسم سعدالله(الجزائر)، Belmihoubkeltoum@gmail.com

تاريخ الاستلام: 13-10-2019 تاريخ القبول: 10-03-2020 تاريخ النشر: 26-04-2020

ملخص: هدفت الدراسة الحالية الى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير التوحد الطفولي في البيئة الجزائرية.حيث قمنا بدراسة استكشافية بهدف التعرف على اضطراب طيف التوحد وعناصره وذلك بتحديد العلاقة ودرجة الارتباط بينها،بعدها قمنا بالتحليل العاملي التوكيدي لمقياس تقدير التوحد الطفولي في نسخته المترجمة إلى العربية من طرف بهاء الدين جلال، بهدف تحديد العناصر وقوة العلاقة بينها وتأثيرها على اضطراب طيف التوحد.هذه المرحلة تم تقسيمها الى خطوتين،مدى ملائمة الترجمة العربية للمقياس على البيئة الجزائرية ودراسة الصدق والثبات، حيث تم تطبيق عدة ادوات احصائية لقياس الصدق والثبات منها معامل تشبع الفقرات وبعض مؤشرات الصدق البنائي على عينة متكونة من 34 طفل.

توصلت الدراسة بالاستناد لعدة مؤشرات مستخرجة من برنامج SPSS وكذلك برنامج AMOSتعمل كلها للدلالة على صدق وثبات المقياس يمكن ان نحكم على مقياس تقدير التوحد الطفولي بالصدق في تمثيل البيانات وكذلك بمستوى مرتفع من الثبات.

الكلمات المفتاحية: تحليل عاملي؛ توحد؛ تقديرالتوحد.

Abstract: The present study aimed at investigating the psychometric characteristics of the childhood autism assessment scale in the Algerian environment. This phase was divided into two steps, the suitability of the Arabic translation of the scale on the Algerian environment and the study of honesty and stability, where several tools were applied. It is a measure of honesty and reliability, including and paragraph saturation coefficients and some indicators of structural validity on a sample of 34 children.

The study was based on several indicators extracted from the SPSS program as well as the AMOS program, all of which indicate the validity and reliability of the scale.

Keywords: Autism; Autism Assessment; Global Analysis.

*المؤلف المراسل: elhaouaricharif@gmail.com

1- مقدمة:

يعتبر اضطراب طيف التوحد من الامراض التي عرفت انتشار كبيرا في العالم والجزائر بشكل خاص،حيث يحتاج تشخيصه إلى ادوات تتماشى مع البرامج العلاجية الفعالة وتصنيفه الجديد الموضح في الدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات النفسية.ومن بين ادوات التشخيص مقياس تقدير التوحد الطفولي المعدل (CARS.T)، والذي ظهر منذ ما يقارب أربعون عاما وهو من إعداد (اريك شوبلر)E. Schopler,R. Reichler& Rennerوزملائه.

صمم هذا المقياس بهدف التعرف على الأطفال التوحديين والتفريق بينهم وبين الأطفال ذوي الإعاقات النمائية الأخرى خاصة ذوي التخلف العقلي والقابلين للتدريب ويعمل هذا المقياس أيضا على التفريق بين درجات التوحد المختلفة من بسيطة ومتوسطة وشديدة.

بدا استخدامه سنة (1971) وتم نشره سنة(1980) حيث صمم للاستخدام من قبل مهنيين مختصين ومدربين للقيام بتشخيص التوحد في مواقف إكلينيكية،ثم ظهرت الطبعة المعدلة لهذا المقياس سنة (1988)، وقد طورت للاستخدام من طرف المختصين مثل طلبة الطب،كطب الأطفال، والمربين، والنفسانيين والارطوفونيين(Rogé,2003, 97).

1.1- الإشكالية:

يعتبر اضطراب طيفالتوحد من الاضطرابات النمائية التي تظهر في السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل حيث تشير التقديرات إلى معاناة طفل واحد من بين 160 طفل في العالم من اضطراب طيف التوحد ووفقا للدراسات الوبائية التي أجريت على مدى الخمسين سنة الاخيرة ويبدو أن معدل انتشار اضطراب طيف التوحد يزداد حول العالم (منظمة الصحة العالمية، يناير 2016).

أما في الجزائر وحسب ولد طالب(2012) فهناك 1 من 150 طفل مصاب باضطراب طيف التوحد كما أشار إلى أن هذه النسبة في تزايد مستمر في ظل عدم وجود المراكز المختصة في التكفل بهذه الفئة بالجزائر خاصة المراهقين(Tribache, 2016).

أمام هذا الواقع والاحصائيات التي تشير إلى تزايد نسبة المصابين ظهرت العديد من البرامج العلاجية وكذا المقاييس التشخيصية في ظل ضعف نوعية التكفل بالأطفال المصابين بالجزائر.ما جعلنا نفكر في دراسة أحد أهم الأدوات التشخيصية العالمية وهو مقياس تقدير التوحد الطفولي المعدل لـ(اريك شوبلر) صاحب برنامج TEACCH الذي اثبت فعالية في التكفل بأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

يمثل تكييف وتقين المقاييس النفسية على البيئة الجزائرية ضرورة ملحة،خاصة إذا علمنا أن معظم المقاييس التي نقلت إلى اللغة العربية تم تقنينها على بيئات عربية أخرى مثل الكويت ولبنان وسوريا.

بالاعتماد على الدراسة التي قامت بها **هبة شعبان(2016)** تبين أن مقياس تقدير التوحد الطفولي(CARS-T) المقنن في البيئة السورية صالح للاستخدام محليا ويمكن الوثوق بنتائجه.على اعتبار أن درجات الصورة السورية تتوزع بين افراد عينة البحث توزيعا يقترب من التوزيع الطبيعي، ودل على ذلك مقاييس التشتت والنزعة المركزية والتي وقعت ضمن الحدود الطبيعية.وبالتالي يمكن تعميم النتائج التي تم التوصل إليها.

كما تم دراسة المقياس بالأردن حيث تم تطبيقه على عينة اختيرت بطريقة قصديه من مراكز التوحد والتربية الخاصة في عمان، وتكونت عينة الدراسة من 223 مفحوصا تم توزيعهم حسب متغيري الفئة العمرية والحالة العقلية. تم التوصل إلى دلالات عن صدق مقياس تقدير التوحد الطفولي بصورته الاردنية وذلك من خلال اجراءات صدق

المحتوى،كما توافرت دلالات عن الصدق التمييزي للمقياس،من خلال قدرته على التمييز بين فئات الحالة العقلية(عاديون–اعاقة عقلية–ذوي اضطراب التوحد)(الضامن،2012، 2).

اعتمدنا في دراسته مقياس تقدير التوحد الطفولي على النسخة التي تم تعريبها و تقنينها من طرف بهاء الدين جلال من مركز هيلب للشرق الاوسط وشمال افريقيا بالكويت،بغية توفير أداة تساهم في تشخيص اضطراب طيف التوحد بالبيئة الجزائرية وتحديد درجته (ضعيف،متوسط،شديد)(جلال، 2013، 2).

تبرز مشكلة البحث الحالي من خلال قلة المقاييس النفسية لتشخيص اضطراب طيف التوحد بطريقة موضوعية معدة أو مقننة على البيئة الجزائرية بصفة عامة.وعليه يمكن صياغة الاشكالية في التساؤل التالي:

هل يتمتع مقياس تقدير التوحد الطفولي بالخصائصالسيكومترية للاختبار الجيد؟

2.1–الفرضية:

يتمتع مقياس تقدير التوحد الطفولي بخصائص سيكومترية تتفق مع الخصائص السيكومترية للاختبار الجيد.

3.1– أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى تحقيق هدفين رئيسيين هما:

– دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير التوحد الطفولي المعدلCARS.T في البيئة الجزائرية.

– توفير أداة تشخيصية تتمتع بدرجة مقبولة من الصلاحية يمكن استخدامها لتشخيص وتحديد درجة التوحد.

4.1– أهمية الدراسة:

تكمناهمية هذه الدراسة في سعيها إلى اثراء الدراسات والبحوث في مجال اضطراب طيف التوحد منحيث التشخيص وتحديد درجة التوحد.

5.1– تحديد مصطلحات الدراسة:

وردت في هذه الدراسة العديد من المفاهيم التي تحتاج الى التوضيح و هي:

1– **الخصائص السيكومترية:**يعرف الصدق بأنه يحدد قيمة الاختبار وصلاحيته في قياس ما وضع لقياسه، أما الثبات فيقصد به النسبة بين التباين الحقيقي إلى التباين المشاهد(التباين الكلي)(طارش، 3،2001).

التعريف الاجرائي:تشير إلى معرفة مدى صدق وثبات المقياس.

2– **مقياس تقدير التوحد الطفولي:**هو أداة لتشخيص التوحد يمكن الاعتماد عليه في المقابلات النصف موجهة، كما يمكن تطبيقه على الأطفال الأقل من 24 شهر حيث يمكن جمع المعلومات من المقابلة مع العائلة وكذا ملاحظة سلوك الطفل ويتكون من 15 بندا كل بند يمكن تنقيطه من 0 إلى 4(Roge, 2003,98).

ويركز مقياس تقدير التوحد الطفولي على المعلومات السلوكية والتجريبية بدلا من الاعتماد الكلي على الحكم الاكلينيكي. ومن أهم ما يميز هذا المقياس(Schopler et al, 1988) ما يلي:

1– يتضمن المقياس بنودا مستمدة من معايير تشخيصية مختلفة مثل قائمة Kanner وCreak.

2– إمكانية استخدامه مع الأفراد من ذوي الفئاتالعمرية المختلفة (أطفال وكبار).

3– تطوير المقياس وتعديله وتقويمه علىأساس استخدامه مع أكثر من (1500)حالة لمدة تجاوزت العشر سنوات.

4– اعتماده على الأحكام الموضوعية المعتمدة على الملاحظة السلوكية بدلا من الأحكام النظرية البحتة وغير الموضوعية.

5– تعريف كل بند من بنود المقياس ووصف السلوكالمستهدف بالملاحظة وكيفية وضع التقديرات المناسبة.

6- وضع التقديرات علىبنود المقياس المختلفة من مصادر معلومات ومواقف مختلفة وعدم الاكتفاء بموقف واحدلوضع تلك التقديرات.

يتكون هذا المقياس من خمسة عشر بند تعتبر محصلة استخدام أنظمة تشخيصية مهمة مثل معايير كانر(1943) ونقاط كـــريك (1961) وتعريف روتر(1978) وتعريف الجمعية العالمية للأطفال التوحديين (1978). والتعريف الاجرائي له بأنه: مقياس يعطي قيم كمية تمكننا من معرفة درجة التوحد ونوعه(بسيط،متوسط،شديد)من أجل وضع التشخيص المناسب.

6.1- حدود الدراسة:

- **الاطار الزماني:**تحددت الدراسة زمنيا من شهر 15 فيفري 2019إلى جوان 2019.

- **الاطار المكاني:**تحددت الدراسة على مستوى فضاء التكفل النفسي والتربوي بأطفال التوحد التابع للكشافة الإسلامية الجزائرية بالعبادية ولاية عين الدفلى.

2-الإطار النظري والدراسات السابقة:

تناول البحث عدد من الدراسات السابقة في البلدان العربية مثل الاردن، وسوريا والسعودية والتي لها علاقة بموضوع الدراسة،التي تحصل عليها الباحثين في ظل نقص الدراسات السابقة التي تناولت الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير التوحد الطفولي،وقد تم التركيز في عرض الدراسات على الجوانب التالية: الباحث، السنة، عنوان الدراسة، البلد، العينة واهم النتائج.

أشار الدكتور **طارش الشمري** (2001)إلىمقياس تقدير التوحد الطفولي خلال ندوة التشخيص الطبي والتقييم النفسي والتربوي لذويالحاجات الخاصة (فئة الاعاقة)التي نظمتها جامعة الخليج العربي ضمن برنامج مؤسسة سلطان بن عبد العزيز ال سعود للتربية الخاصة بالتعاون مع جمعية الأطفال المعاقينبالمنطقة الشرقية بالدمام الى أن مقياس تقدير التوحد الطفولي يتمتع بدلالات صدق تمثلتفي الصدق المعياري وذلك من خلال مقارنة المجموع الكلي للدرجات والتقديراتالاكلينيكية التي تم الحصول عليها من نفس جلسات التشخيص حيث بلغت نتيجة الارتباط 0.84 عند مستوى الدلالة 0.01وخلص إلى أنه يمكن استخدام المقياس في طبعته الأخيرة بثبات من قبل مختصين.

دراسة **أماني علي الضامن**(2013)التي كانت بعنوان:تطوير صورة اردنية من مقياس تقدير التوحد الطفولي CARS وتهدف هذه الدراسة الى تطوير صورة اردنية من مقياس تقدير التوحد الطفولي،المستخدم في التعرف على الاطفال ذوي اضطراب الاعاقات النمائية الاخرى حيث تكونت عينة البحث من223 مفحوصا تم اختيارهم بطريقة قصدية موزعين حسب متغيري الفئة العمرية والحالة العقلية.

توصلت الدراسة الى دلالات عن صدق مقياس تقدير التوحد الطفولي بصورته الاردنية من خلال اجراء صدق المحتوى،كما تتوافر دلالات عن الصدق التمييزي،وذلك من خلال قدرته على التمييز بين فئات الحالة العقلية،حيث استخدام تحليل التباين الثنائي لمتغيري الحالة العقلية والفئة العمرية واشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.05في الاداء عن كل بعد من الابعاد المكونة للمقياس.كما توفرت دلالات عن ثبات المقياس،تمثلت بحساب الثبات بطريقة النصفية ن=223 وبلغ معامل الارتباط على الدرجة الكلية(0.95). وكذلك تم حساب معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي من خلال معادلة الفا كرونباخ إذ بلغ معامل الارتباط على الدرجة الكلية (0.96) وجميع هذه الدلالات تعتبر مرتفعة وتعطي مؤشرا بأن مقياس تقدير التوحد الطفولي يتمتع بدلالات ثبات عالية.

دراسة **هبة شعبان**(2016) بعنوان تقنين مقياس جيليام لتشخيص التوحد–الطبعة الثانيةCARS–2 والتي تهدف إلى إعداد صورة سورية للمقياس وتقنينه على عينة من الاشخاص المصابين بالتوحد.حيث تكونت العينة من جميع المصابين باضطراب التوحد في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة،وعددها 21 مركز تتضمن 465 مفحوصا ومفحوصة.

اشارت نتائج البحثالى تمتع الصورة السورية من مقياس جيليام بدلالات صدق وثبات جيدة، حيث جرى التحقق من الصدق بعدة طرق هي:صدق المحتوى وذلك بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين،وصدق المجموعات الطرفية الذي دل على تمتع المقياس بقدرة تمييزية جيدة.والصدق المحكي حيث بلغ معامل الارتباط للدرجة الكلية 0.78.وقد تم التحقق من الصدق البنيوي من خلال دراسة الارتباطات الداخلية بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد وقد تراوحت معاملات الارتباط بين 0.377–0.713. أما بالنسبة للثبات المقياس فقد تم تطبيق (الفاكرونباخ) حيث تراوحت معاملات الثبات بين.61–0.93.كما تم تطبيق طريقة التجزئة النصفية حيث تراوحت معاملات الثبات بين 0.61–0.93. وفي الأخير خلصت الباحثة إلى أن المقياس صالح للاستخدام محليا ويمكن الوثوق بنتائجه.

3–الطريقة والأدوات:

1.منهج الدراسة:تم استخدام المنهج الوصفي باعتباره الاكثر استخدام في العلوم النفسية،بالإضافة الى ملاءمته لنوع الدراسة التي نقوم بها فهو يمدنا بمعلومات، وحقائق وبيانات دقيقة عن مشكلة موضوع الدراسة لتحليلها وتفسيرها والوقوف على دلالاتها.

2.عينة الدراسة:تحددت الدراسة بعينة متكون من 34 طفل(ذكور واناث)تم اختيارهم بطريقة عشوائية حيث تتراوح اعمارهم بين ثلاث وثمانية سنوات.

3.ادوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

لإجراء الدراسة السيكومترية لمقياس تقدير التوحد الطفولي قمنا بالعمل على النسخة المترجمة إلى العربية التي قام بدراسة خصائصها السيكومترية جلال الدين بهاء(2013) بالكويت.كما استخدمنا عدة أساليب إحصائية لتحليل النتائج والتعرف على الصدق والثبات منها معاملات تشبع الفقرات وبعض مؤشرات الصدق البنائي الموجودة في برنامجSPSSوكذلك برنامجAMOS.

4.خطوات التطبيق:

الخطوة الأول: مدى ملائمة الترجمة العربية للبيئة الجزائرية:وفي هذه الخطوة قنا بما يلي:

- مقارنة بنود المقياس قبل الترجمة وبعد الترجمة.
- عرض النسخة المترجمة إلى العربية على مجموعة من الاخصائيين.
- عرض المقياس على عينة من المربين وأولياء الأمور،هنا ليس من أجل تطبيق المقياس فقط بل من أجل قراءته لمعرفة مدى وضوح عبارات البنود.

- **نتائج التحكيم:**

بعد الاطلاع على آراء المحكمين قمنابإعادة الصياغة اللغوية لبعض البنود وتصحيحها،مثل الخوف والعصبية في البند رقم العاشر تم تعديلها الى الخوف والقلق.وعليه تبين لنا أن التعليمة واضحة وعبارات المقياس لا تحتاج الى إعادة الصياغة مرة اخرى.

الخطوة الثانية: تم حساب الصدق والثبات:

على الرغم من أن مقياس تقدير التوحد الطفولي المستخدم في هذه الدراسة تم استخدامه مسبقا والتأكد من بنيته وخصائصه القياسية في عدة دراسات في دول عربية كما هو مبين في الدراسات السابقة.إلا أنه يجب أن نتأكد من صلاحيته أو مدى ملاءمته مع بيانات وعينة دراستنا.وهنا قمنا باستخدام عدة مؤشرات لقياس الصدق والثبات منها:(الفا–كرومباخ) ومعاملات تشبع الفقرات وبعض مؤشرات الصدق البنائي عن طريق التحليل العاملي باستخدام SPSSالنسخة 23 وكذا AMOSلتأكد من مؤشرات حسن المطابقة للمقياس على العينة.

1.الثبات:للتحقق من ثبات مقياس تقدير التوحد الطفولي تم استخدام طريقة تطبيق واعادة تطبيق الاختبار حيث تحصلنا على معامل الثبات بقيمة 0.79 وهي قيمةمقبولة.

2.الصدق العاملي:

أراد الباحثينأن يتأكد من شروط التحليل العاملي قبل استخدامه من خلال معرفة مصفوفة الارتباطات وكذلك اختبار كفاية العينة **KMO** لدلالة على أن العينة مناسبة لإجراء التحليل العاملي وقد تحصلنا على النتائج التالية:

- هناك تباين بين معاملات الارتباط.
- قيمة كفاية العينة تساوي(0.86)وهي مقبولة.

بعد ما تأكدنا من توفر شروط صلاحية استخدام التحليل العاملي لمعرفة الصدق البنائيللمقياس،قمنا بإجراء التحليل العاملي التوكيدي لفقرات المقياس بطريقة المكونات الأساسية وفق المؤشرات المستخرجة باستخدام برنامجSPSSوAMOS.

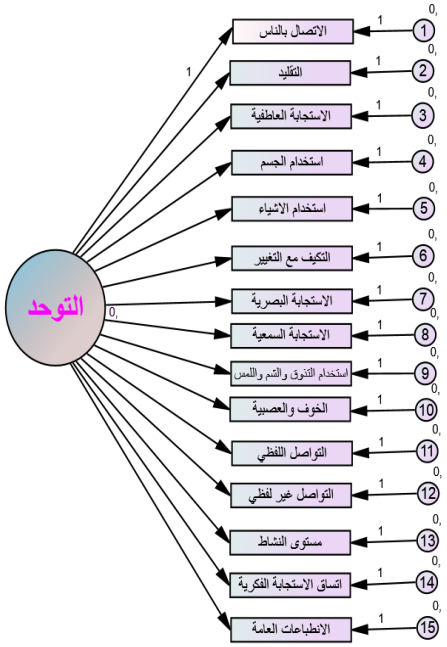
بينت قراءة النتائجالموجودة في الجدول رقم(1)تأثير الفقرات أو ارتباطها أو مشاركتها في متغير الدراسة (التوحد)بدرجة قوية ومقبولة و معظمها تؤثر أو تساهم في المفهوم بنسبة اكثر من 70% وقد كانت أعلى قيمة للتشبع للفقرة k بقيمة 0.89 وأقل تشبع للفقرة zبمقدار 0.52.

جدول(1)قيم تشبع الفقرات على المقياس

رقم الفقرة	قيم التشبعات	رقم الفقرة	قيم التشبعات
01	0.681	**09**	0.889
02	0.853	**10**	0.761
03	0.856	**11**	0.854
04	0.739	**12**	0.674
05	0.835	**13**	0.658
06	0.720	**14**	0.876
07	0.811	**15**	0.516
08	0.695		

توصلنا من خلال التباين والنسبة التراكمية أن الحل العاملي اسفر على وجود عامل واحد يفسر مفهوم طيف التوحد بنسبة 69%من التباين الكلي وهي قيمة ومقبول.

يعرض لنا الرسم البياني الجذور الكامنة الاولية ومنه نستنتج وجود جذر اكبر من الواحد الصحيح و هوما يؤكد تشبع فقرات مقياس تقدير التوحد الطفولي بمتغير الدراسة وأن كل الفقرات 15 تتجمع على نفس العامل (التوحد).



الشكل(1) مشاركة الفقرات في المقياس ككل(التوحد)وفق AMOS

4- الخلاصة:

استنادا لعدة مؤشرات مستخرجة من برنامجSPSSوكذلك برنامج AMOSتعمل كلها للدلالة على صدق وثبات المقياس،يمكن أن نحكم على مقياس تقدير التوحد الطفولي بالصدق والثبات بثقة أكبر، وعلى ضوء كل النتائج السابقة يمكننا القول بأنالمقياس محل الدراسة يتمتع بقدر كبير من الصدق في تمثيل البيانات وكذلك بمستوى مرتفع من الثبات.بالإضافة الى ذلك يمكن الاستفادة منه ليصبح ذا قيمة في تشخيص التوحد وتحديد نوعه.وفي ضوء هذه النتائج تقدم التوصيات الآتية:

-المزيد من البحث والتقصي وتطبيق المقياس على عينة اكبر.

-استخدام المقياس ونشره بشكل أوسع نظرا لارتباطه بأحد اكثر البرامج العلاجية فعالية وانتشار في العالم.

- الإحالات والمراجع:

جلال، بهاء الدين(2013).*منهج هيلب وبوب للإعاقة النمائية واضطراب التوحد*.الكويت:مركز هيلب للشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

طارش،الشمري(2001).*مقياس تقدير التوحد الطفولي*.ندوة علمية:التشخيص الطبي والتقييم النفسي والتربوي لذوي الحاجات الخاصة.جامعة الخليج العربي: المملكة العربية السعودية.

المنظمة العالمية للصحة(2015).*احصائيات حول اضطراب طيف التوحد*.تاريخ الاستخراج 10ماي2019.من www.oms.com.

نسيمة، علي تودرت(د.ت).الخصائص السيكومترية للنسخة العربية لاختبار منيسوتا المتعدد الأوجه للشخصية المعدل.*المجلة الجزائرية للطفولة والتربية*. 4(1).107-130.

شعبان،هبة(2016).*تقنين مقياس جيليام لتشخيص التوحد. رسالة* ماجيستر غير منشورة،جامعة دمشق: سوريا.

الضامن ،اماني علي(2012). *تطوير صورة اردنية من مقياس تقدير التوحد الطفولي*.رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة عمان:الاردن.

Marc,A.& Julien,G.(2013).***Manuel diagnostique et statistiquedes troublesmentaux***.France:Elsevier Masson.

Roge,B.(2013).***Autisme Comprendre Et Agir***.Paris :Dunod.

Tribache,Rabia(2016).***autisme :un fléau social qui menace***.troisuemecongres international :Neurosciences. Universitéalger 2.le 04-05juin2016.

C A R S -T

مقيـــاس تقدير التوحد عند الطفولي

اريك شوبلر و زملاؤه

(النسخة الثانية،1988)

الاسم:	**السن:** .....
تاريخ الميلاد.....	**التاريخ**.....
الجنس:.....	**الفاحص:**.....

كيفية التقيـــم و التسجيل :

يقدر كل بند بكم متصل بين قطبين من السواء والاضطراب الشديد،وتوضع العلامة في المربع المناسب.

1 = السلوك العادي أو الطبيعي ومناسب مع سن الطفل.

2 = السلوك غير طبيعي وغير سوي بدرجة بسيطة.

3 = السلوك غير طبيعي وغير سوي بدرجة متوسطة.

4 = السلوك غير طبيعي وغير مناسب بدرجة شديدة.

حاصل مجموع الفئات

الرقم	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	المجموع

التصنيف

من 15 الى 30 عدم وجود التوحد

من 31 الى 37.5 توحد بسيط الى متوسط

من 38 الى 60 توحد شديد

التعليمة:

استخدم الفراغ الموجود اسفل كل فئة من اجل وضع تقييم لكل سلوك،بعد الانتهاء من تسجيل الملاحظات،ضع دائرة حول الرقم البند الذي يصف سلوك الطفل بشكل افضل.كما يمكن استخدام النقاط الوسطى 1.5،2.5،3.5 لوضع تقييم ما بين البنود.

1.الاتصال بالناس

❶**طبيعي لا يوجد أي دليل على صعوبة او غير طبيعي في التعامل مع الناس.**سلوك اطفل مناسب لعمره قد يلاحظ بعض الخجل،الهياج او الانزعاج عندما يشعر انه تحت الملاحظة في المستوى الطبيعي.

(1.5)

❷**علاقات بسيطة غير طبيعية**.قد يتجنب الطفل احيانا النظر الى اعين الكبار و يتجنب الاصوات التي يصدرها الكبار لجذب انتباهه،و يكون شديد الخجل لكن ليس مثل الكبار و لا يمسك بيد ابويه مثل ما يفعل الاطفال في سنه.

(2.5)

❸**علاقات متوسطة غير طبيعية**.يبدو عليه انه منعزل (لا يشعر بالكبار)بصعوبة بالغة نستطيع جذب انتباهه لبعض الوقت.و لديه جزء ضئيل جدا من التواصل.

(3.5)

❹ **علاقات شديدة غير طبيعية**.الطفل يبدو عليه تماما انه لا يشعر بما يفعله الكبار من حوله. وهو دائما و ابدا لا يتواصل مع الاخرين او يدخل معهم في أي نوع من التواصل،حتى المحاولات المستميتة لجذب انتباهه لا تؤثر.

ملاحظات:.....

2.التقليد

❶ **التقليد مناسب**.يستطيع الطفل تقليد الاصوات،الكلمات و الحركات التي تناسب مستوى مهاراته.

(1.5)

❷ **التقليد بسيط غير طبيعي**.يقلد الطفل سلوكيات بسيطة مثل التصفيق او اصوات لفظية مفردة اغلب الوقت،نادرا ما يقلد بعد الحث او بعد وقت معين.

(2.5)

❸**التقليد متوسط غير طبيعي**.الطفل لا يقلد إلا من حين الى اخر.و على البالغ الاصرار و مساعدة الطفل بشكل متكرر،الطفل لا يقلد إلا بعد مرور الوقت.

(3.5)

❹ **التقليد شديد غير طبيعي**.الطفل لا يقلد ابدا الاصوات،او الحركات حتى مع الحث او المساعدة من الكبار.

ملاحظات:.....

3.الاستجابة العاطفية

❶ **ردود فعل عاطفية مناسبة حسب السن و الحالة**.الطفل يظهر درجة مناسبة من الاستجابة الانفعالية لما تشمل عليها من تعبيرات الوجه سواء في الاسلوب او الشدة.

(1.5)

❷ **استجابات عاطفية (غير طبيعية بشكل بسيط)** الطفل لا يظهر احيانا درجة معينة من الاستجابة الانفعالية و الاستجابة لا تكون مناسبة او مرتبطة بالحدث و الاشياء المحيطة به.

(2.5)

❸**استجابات عاطفية (غير طبيعية بشكل متوسط)**يظهر الطفل درجة واحدة ثابتة من الاستجابة الانفعالية و الاستجابة تكون اما اقل او اكثر من العادة و لاتكون مرتبطة بالموقف،يقطب الوجه،يضحك،يصبح عصبيا رغم غياب المثيرات المسببة لذلك.

(3.5)

❹**استجابات عاطفية (غير طبيعي بشكل شديد)**الاستجابة نادرا ما تعبر عن الموقف قد يصبح فجأة في المزاج غريب ويصبح من الصعب جدا تغير هذه الحالة المزاجية و قد يظهر الطفل مزاج سيء جدا عندما يتغير شيء من حوله.

ملاحظات:.....

4.استخدام الجسم

❶**استخدام الجسم بدرجة مناسب للعمر**.يتحرك الطفل بنفس السهولة،الرشاقة و التناسق كطفل عادي بعمره.

(1.5)

❷ **استخدام الجسم غير طبيعي بدرجة بسيطة**.بعض الخصائص البسيطة قد تظهر عدم قدرته على القفز و تكرار الحركات،ضعف التأزار او يظهر حركات شاذة.

(2.5)

❸ **استخدام الجسم غير طبيعي بدرجة متوسطة**.سلوكيات غريبة غير اعتيادية بدرجة واضحة بالنسبة لطفل بعمره قد تتضمن حركات غريبة في الاصابع ،وضعية معينة للاصابع و الجسم،التحديق في جزء معين من الجسم،وقد يتعدى على نفسه،الاهتزاز ،الدوران،لوي الاصابع او المشي على اصابع القدم.

(3.5)

❹ **استخدام الجسم غير طبيعي بدرجة شديدة**.تشمل على حركات تكرارية بكثافة و التكرار للحركات من النوع المذكور اعلاه هي اشارة لاستخدام الجسم بدرجة غير طبيعية،قد تدوم رغم المحاولات لتثبيطها او اشغل الطفل بنشاطات اخرى.

ملاحظات.....

5.إستخدام الاشياء

❶**اهتمام او استخدام طبيعي للالعاب و الاشياء الاخرى**.يظهر اهتمام طبيعي بالالعاب و الاشياء الاخرى المناسبة لمستوى قدراته و استخدام هذه الالعاب بالطريقة المناسبة.طبيعي يهتم بالالعاب والاشياء من حوله والتعامل معها واستخدامها بالطريقة الصحيحة .

(1.5)

❷ **اهتمام او استخدام غير طبيعي بدرجة بسيطة بالعاب الاطفال و غيرها من الاشياء** .قد يظهر الطفل اهتمام غير طبيعي بالالعاب او بطريقة طفولية غير مناسبة(مثل:ضرب الالعاب بعنف او مصها)

(2.5)

❸ **اهتمام او استخدام غير طبيعي بدرجة متوسطة بالعاب الاطفال و غيرها من الاشياء** .قد يظهر الطفل اهتمام غير طبيعي بالالعاب وغيرها من الاشياء او يمكن ان ينشغل باستخدام اللعبة ببعض الطرق الغريبة،قد يركز على جزء غير ذي فائدة من اللعبة،او يفتن بالضوء المنعكس من الشيء،يحرك جزء من الشيء بدرجة متكرر او يلعب بلعبة واحدة دون غيرها. **(3.5)**

❹ **اهتمام او استخدام غير طبيعي بدرجة شديدة بالعاب الاطفال و غيرها من الاشياء** .قد ينشغل الطفل بنفس السلوكيات التي قد ذكرت من قبل،بتكرار و كثافة اكبر من الصعب مقاطعة الطفل عندما ينخرط بهذه الانشطة الغير مناسبة.

ملاحظات.....

6.التكيف مع التغيير

❶**يتكيف مع التغير بدرجة جيدة مناسبة للعمر**.قد يلاحظ الطفل او يعلق على التغيير في الروتين و قد يقبل هذا التغيير بدون اي انزعاج

(1.5)

❷**لا يتكيف مع التغيير(غير طبيعي بدرجة بسيطة)**.عندما يجرب الكبار تغيير المهام،يكمل الطفل النشاط نفسه او يستخدم نفس المواد

(2.5)

❸ **لا يتكيف مع التغيير(غير طبيعي بدرجة متوسطة)**.يقاوم الطفل بفعاليةالتغيير بالروتين،يحاول ان يكمل النشاط القديم و من الصعب مقاطته،يصبح غاضبا او غير سعيد عندما يبدل الروتين الخاص به.

(3.5)

❹ **لا يتكيف مع التغيير(غير طبيعي بدرجة شديدة)**.يظهر الطفل ردات فعل شديدة تجاه التغير.اذا فرض التغيير،قد يصبح غاضبا جدا و غير متعاون و قد يستجيب مع نوبات الغضب.

ملاحظات.....

7.الاستجابة البصرية

❶**استجابته البصرية بدرجة جيدة مناسبة للعمر**ان الاستجابة البصرية لهذا الطفل مناسبة لسنه و يستخدم قدراته البصرية مع حواسه الاخرى لاكتشاف الاشياء الجديدة المحيطة به.

(1.5)

❷**استجابة بصرية(غير طبيعية بدرجة بسيطة)**يجب ان يتم تذكير الطفل احيانا بالنظر الى الاشياء.قد يكون الطفل مهتم اكثر بالنظر الى المرآة،الضوء، النظر الى اعلى أو الفضاء ويتحاشى النظر في الاشخاص.

(2.5)

❸ **استجابة بصرية(غير طبيعية بدرجة متوسط)**يجب ان يتم تذكير الطفل باستمرار بالنظر الى ما يفعله.قد يحدق بالفضاءيتجنب النظر الى عيون الناس،ينظر الى الاشياء من زاوية فريدة،يمسك الاشياء بدرجة قريبة جدا من عينيه.

(3.5)

❹ **استجابة بصرية(غير طبيعية بدرجة شديدة)**يتجنب الطفل دائم النظر الى عيون الناس او شيء محدد او قد يظهر شكل مبالغ به من التصرفات البصرية المذكورة اعلاه.

ملاحظات.....

8.الاستجابة السمعية

❶ **استجابة سمعية طبيعية بالنسبة للعمر**سلوكيات الطفل السمعية طبيعية و مناسبة لعمره،يستخدم السمع مع الحواس الاخرى.

(1.5)

❷**استجابة سمعية(غير طبيعية بدرجة بسيطة)**قد يكون هناك نقص ما بالاستجابة او ردة فعل بسيطة لاصوات محددة.الاستجابات للاصوات قد تتأخر، و تحتاج الاصوات لتكرار لتلفت انتباه الطفل.قد يشرد الطفل عند سماعه لاصوات خارجية.

(2.5)

❸ **استجابة سمعية(غير طبيعية بدرجة متوسطة)**تتفاوت استجابة الطفل للاصوات،غالبا يتجاهل الصوت في اول المرات تصدربه،قد يذهل او يغطي اذنه عندما يسمع بعض الاصوات اليومية.

(3.5)

❹ **استجابة سمعية(غير طبيعية بدرجة شديدة)**يبالغ الطفل بردات الفعل او يبالغ بتجاهل الاصوات لدرجة ملحوظة للغاية،بغض النظر عن نوع الصوت.**ملاحظات**.....

.....

9.استجابة و استخدام التذوق والشم واللمس

❶ **استخدام و استجابة طبيعية لتذوق،الشم و اللمس**.يكتشف الطفل الاشياء الجديدة بنفس الدرجة المناسبة للعمره.عامة بواسطة النظر و اللمس و يستخدم التذوق و الشم احيانا بدرجات عند الشعور بالالم يظهر الطفل عدم الراحة و لايبالغ في ردة فعله.

(1.5)

❷**استخدام التذوق و الشم و اللمس(غير طبيعي بدرجة بسيطة)**.قد يصر الطفل على وضع الاشياء في فمه قد يشم و او يتذوق اشياء غير صالحة للاكل و تكون رد فعله للألم البسيط مبالغ مقارنة بالاطفال الطبيعيين عندما يعبرون عن الالم.

(2.5)

❸ **استخدام التذوق و الشم و اللمس(غير طبيعي بدرجة متوسط)**.قد ينشغل الطفل بدرجة بسيطة باللمس و الشم و تذوق الاشياء او الاشخاص.قد تكون ردات فعل الطفل تجاه الالم اما مبالغ فيها جدا او ضعيفة جدا.

(3.5)

❹ **استخدام التذوق و الشم و اللمس(غير طبيعي بدرجة شديدة)**.ينشغل الطفل بالشم،التذوق او تحسس الاشياء من اجل الاحساس اكثر من استكشاف الطفل العادي للاشياء.قد يتجاهل الطفل كليا الالم او قد يبالغ يردة الفعل بدرجة مبالغ فيه.

ملاحظات.....

10.الخوف اوالقلق

❶**خوف او قلق طبيعية**.الطفل يظهر درجة مناسبة من الخوف او العصبية المناسبة للموقف و للسن.

(1.5)

❷ **خوف او قلق(غير طبيعية بدرجة بسيطة)**.يظهر الطفل احيانا اما رد فعل اكبر او اقل عما يظهره الطفل الطبيعي في نفس السن و نفس الموقف. **(2.5)**

❸ **خوف او قلق(غير طبيعية بدرجة متوسطة)**.يظهر الطفل كمية صغيرة او اكبر من الخوف عن الاطفال الاصغر منه في المواقف المتشابهة. **(3.5)**

❹ **خوف او قلق(غير طبيعية بدرجة شديدة)**.استمرار الخوف حتى بعد التجربة المتكررة مع الاحداث او الاشياء الغير مؤذية.فمن الصعب للغاية تهدئة او مواساة الطفل على العكس قد يفشل الطفل باظهار درجة من الاعتباررللمخاطر التي يتجنبها الاطفال الاخرين من نفس العمر.

ملاحظات.....

11.التواصل اللفظي

❶ **تواصل لفظي طبيعي** الطفل يظهر درجة مناسبة للموقف و السن للاطفال من عمره.

(1.5)

❷**تواصل لفظي (غير طبيعي بدرجة بسيطة)**.الحديث يظهر نوعا من التاخر. الحديث يشمل على اخطاء في المعنى مثل تكرار الكلمات او حذف الاسماء مع استخدام بعض الكلمات الغريبة الغير مفهومة احيانا.

(2.5)

❸ **تواصل لفظي (غير طبيعي بدرجة متوسطة)**.قد يغيب الحديث.عندما يوجدالتواصل اللفظي قد يكون مزيج من الخطاب ذو المغزى و بعض الكلمات و المصطلحات الغريبة،الالفاظ التكرارية او عكس الضمائر،غرابة في الحديث ذو المغزى يتضم الاستفسار المفرط او الانشغال بمواضيع غريبة.

(3.5)

❹ **تواصل لفظي (غير طبيعي بدرجة شديدة)**.الطفل لا يستخدم لغة وظيفية.قد يقوم الطفل باصدار اصوات طفولية،او يصدر اصوات غريبة او اصوات حيوان او اصوات معقدة تقارب الكلام.استخدام غريب لبعض الكلمات او العبارات الغير مفهومة.

ملاحظات.....

12.التواصل غير اللفظي

❶ **استخدام طبيعي للتواصل الغير لفظي مناسب للعمر و الحالة.**

(1.5)

❷**استخدام للتواصل الغير لفظي (غير طبيعي بدرجة بسيطة)**.استخدام غير ناضج للتواصل الغير لفظي قد يشير بغموض فقط او يذهب الى ما يريد على عكس الطفل الطبيعي بنفس عمره قد يلمح بدرجة اكثر وضوحا او يشير لما يريده.

(2.5)

❸ **استخدام للتواصل الغير لفظي (غير طبيعي بدرجة متوسطة)**.الطفل بدرجة عام غير قادر على التعبير على احتياجاته او رغباته بحركات و لا يستطيع الاشارة الى ما يريد بحركات.

(3.5)

❹ **استخدام للتواصل الغير لفظي (غير طبيعي بدرجة شديدة)**.لا يستخدم الطفل سوى ايماءات غريبة ليس لها معنى واضح ولا يظهر اي وعي لمعاني المرتبطة بايماءات او تعبيرات الوجه للاخرين.

ملاحظات.....

13.مستوى النشاط

❶**مستوى نشاط طبيعي للعمر و الظروف**.الطفل ليس مفرط النشاط و لا اقل نشاط من طفل بنفس العمر في نفس الحالة.

(1.5)

❷**مستوى نشاط (غير طبيعي بدرجة بسيطة)**.قد يكون الطفل اما هائج او كسول بعض الشيء.مستوى نشاط الطفل يتعارض بدرجة بسيطة مع ادائه.

(2.5)

❸ **مستوى نشاط (غير طبيعي بدرجة متوسطة)**.قد يكون الطفل بالغ النشاط و من الصعب ان يكبح.لديه طاقة غير محدودة و قد لا يخلد للنوم بسهولة مساءا على العكس قد يكون الطفل بالغ الكسل و يحتاج الى مجهود كبير لجعله يتحرك او يفيق من نومه.**(3.5)**

❹ **مستوى نشاط (غير طبيعي بدرجة شديدة)**.الطفل هنا متقلب تماما ما بين نشاط عالي جدا او ضعيف جدا و يتقلب من حالة الى اخرى.

ملاحظات.....

14.مستوى واتساق الاستجابة الفكرية

❶ **الذكاء طبيعي و متسق الى حد معقول في مختلف المجالات**.يكون الطفل في مستوى الاطفال الذين من نفس العمر و لا يعانون من أي مشاكل عقلية.

الطفل لديه معدل ذكاء منخفض معدل IQابين 71و85 وليس لديه اي مشاكل او مهارات تعلم غير عادية **(1.5)**

❷**اداء فكري(غير طبيعي بدرجة بسيطة)**. الطفل لديه معدل ذكاء منخفض جدا بمعدل IQ اقل من70و يبدو ان المهارات تختلف في المجالات ولكن ليس هناك ما هو فوق المتوسط. **(2.5)**

❸ **اداء فكري(غير طبيعي بدرجة متوسطة)**. ذكاء الطفل الاجمالي قريب الاعاقة الذهنية الى متوسط في حين يمكن ان يظهر اداء قريب من العادي في مهارة واحدة او العديد من المهارات. **(3.5)**

❹**اداء فكري(غير طبيعي بدرجة شديدة)**.تعطي هذه الدرجة من التقييم عندما توجد موهبة متطرفة بغض النظر عن مستوى الذكاء الاجمالي.

ملاحظات.....

15.الانطباعات العامة

❶ليس توحد لا تظهر فيه صفات التوحد. ❷توحد بسيط لديه بعض الصفات .

❸توحد متوسط لديه صفات واضحة من التوحد . ❹توحد شديد لديه معظم الصفات التوحد.

ملاحظات.....

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA:

الهواري، شريف وبلميهوب، كلثوم(2020). دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير التوحد الطفولي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 276-290.

المرض النفسي والجماعات الإرهابية

قراءة في بعض سمات شخصية الجماعات الإرهابية من وجهة نظر سيكولوجية اجتماعية

Mental illness and terrorist groups

Read some of the personality characteristics of terrorist groups from a psychological and sociological point of view

د. طاوس هاشيم

جامعة مولود معمري تيزي وزو(الجزائر)، Hchm.tws@gmail.com

تاريخ الاستلام:07-03-2019 تاريخ القبول: 09-03-2020 تاريخ النشر : 26-04-2020

ملخص:

تحاول هذه الورقة البحثية فهم ظاهرة الإرهاب من المنظور النفسي الاجتماعي واهم سمات الشخصية الإرهابية، حيث يهدف البحث الحالي إلى إبراز وقراءة في شخصية بعض الجماعات الإرهابية التي تتميز بالاضطراب النفسي والتوتر وعدم الاتزان، بالإضافة إلى محاولة فهم بعض من العوامل المسببة والدوافع التي تقف وراء هذه الظاهرة النفسية المرضية الناتجة من عدم إشباع الحاجات النفسية للشخص المجرم وإحساسه بالإحباط الناتج عن صراعات نفسية داخلية والتي تجعل المجرم الإرهابي غير متوافق مع نفسه ومجتمعه.

الكلمات المفتاحية: سمات الشخصية؛ الجماعات الإرهابية ؛ المرض النفسي.

Abstract:

The present study aims to reveal the personality of certain extremist terrorist groups characterized by psychological disorders, psychological tensions and imbalance, in addition to attempting to understand the dimensions of this pathological phenomenon resulting from the non-satisfaction of the psychological needs of the criminal person. and his sense of frustration resulting from internal psychological conflicts that make the terrorist incompatible with himself and his community

Keywords: Psychological Illness, Community, Terrorism, Extremism.

*المؤلف المراسل:Hchm.tws@gmail.com

1- مقدمة:

كثيرا ما ترتبط ظاهرة الإرهاب بسمات الشخصية، ونظرا لتزايد السلوكات الإرهابية واعتبارها ظاهرة نفسية اجتماعية لا يمكن تجاهلها، أصبح من الواجب على كل دول العالم اتخاذ تدابير وإجراءات ترمي لمواجهة ومنع الإرهاب الذي يؤدي بحياة الأرواح ويعرض الحريات للخطر.

وباعتبار الجزائر ضمن إحدى هذه الدول التي عانت كثيرا من السلوكيات الإرهابية في الثمانينات والتسعينات ولازالت تعاني من مخلفاته وعدم استقرار الأوضاع في البلاد، حيث تمثل الجماعات الإرهابية إحدى الظواهر النفسية الاجتماعية الخطيرة المنتشرة في كافة دول العالم، اذ تتسم هذه الجماعات بالاضطراب والتوتر وعدم الاتزان في الشخصية، ولفهم أبعاد المرض النفسي عند هذه الجماعات كان لابد لنا من الاهتمام وتسليط الضوء على حاجاتهم النفسية التي يسعون إلى إشباعها، والتي تعتبر المحرك القوي الدافع لتشكيل سلوكياتهم المضادة للمجتمع نتيجة للإحباط والتوترات التي يشعرون بها.

من هذا المنطلق اخترنا ظاهرة الإرهاب موضوعا للبحث وأهم السمات الشخصية التي تميز الفرد الإرهابي.

1.1- إشكالية البحث:

تعد ظاهرة الإرهاب من الظواهر الخطيرة التي تواجه كل المجتمعات في الوقت الراهن، حيث تستثير كلمة الإرهاب مجموعة من مشاعر الخوف، والرعب، وانعدام الأمن، العجز واليأس، الأمر الذي يؤثر في الاستقرار النفسي للإنسان نتيجة للصدمات التي يحدثها في نفوس البشر.

تزايدت العمليات الإرهابية وتنوعت صورها، واتخذت أشكالا جديدة مما يجعلها تشكل تهديدا حقيقيا للمجتمع الدولي واستقرار مؤسساته وهياكله الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، فلا يكاد يمر يوم دون عرض وسائل الإعلام المختلفة عن قيام الإرهابيين بأعمال تثير الفزع والاضطرابات وتبث الرعب في النفوس، بهذا أصبح الإرهاب هاجس خوف وقلق يثير الرعب خاصة وأن الإرهاب ليس حربا نظامية إنما على شكل حرب عصابات وجماعات غير منظمة تستهدف التدمير والقتل والانتحار، ولعل اخطر ما في هذه الظاهرة جانبها اللامرئي (الأفكار الايديولوجية) التي تدفع الإرادة وتزودها بالطاقة الحيوية التي تبحث على الانتقام والقتل والانخراط داخل الجماعة أين تجد تربة حاضنة لها.

لقد بدأت الحركة النفسية الاهتمام بالسلوك الإرهابي وتفسيره منذ أواخر الستينات إلى منتصف الثمانينات إذ بدأ مصطلح البحث في السلوك الإرهابي بشكل واسع ومتعدد، وكانت البداية العلمية للبحث في السلوك الإرهابي كنشاط علمي واضح عندما قدم فريدريك هيكر Fredrick Hacker أول كتاب لعلم النفس والإرهاب عام 1989 وقد بذلت الحكومات الدولية الجهد لإيجاد تفسير علمي للسلوك الإرهابي وقامت جميع المحاولات العلمية لفهم السلوك الإرهابي والشخصية الإرهابية على أسس نظرية مستمدة من أشهر المدارس النفسية والتي تشترك في تفسير أي سلوك غير مقبول اجتماعيا على أساس انه مرتبط بشخصية الفرد والمجتمع المحيط به(مشوح،2008، 4-5).

تعد هذه الظاهرة المعقدة اخطر واعقد المشاكل التي تواجه البشرية لاتساع خطرها على العالم بأسره ولذلك تصبح مهمة محاربته وتتبع منابعه والقضاء عليه مهمة إنسانية وعالمية يجب أن تتخذ جميع الإجراءات الممكنة لدرء أخطاره المتنامية(حيدري،2015، 227).

نحاول من خلال هذا البحث تسليط الضوء على ظاهرة الإرهاب ودراستها من الجانب النفسي وذلك بالإجابة على التساؤلات التالية:

1- ما هي الخصائص النفسية وسيمات الشخصية الإرهابية؟

2- ما هي الأسباب المساهمة في تكوين والانضمام للجماعات الإرهابية؟

3- هل للمرض النفسي علاقة بالجماعات الإرهابية المتطرفة؟

4- ما هي سبل الوقاية من التورط أو الالتحاق بالجماعات الإرهابية؟

2.1- أهمية البحث

الأهمية النظرية:

تنبع الأهمية النظرية للبحث من الحاجة إلى دراسة سيمات شخصية الفرد الإرهابي، والأسباب التي أدت إلى تزايد ظاهرة الإرهاب من جميع النواحي خاصة النفسية والاجتماعية فقد أظهرت الكثير من الجدل حول تكوين الجماعات الإرهابية ومن ثم ظهور السلوك الإرهابي، بالإضافة إلى تناوله لأهم الموضوعات في علم النفس الاجتماعي وهو الإرهاب.

الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية للبحث من خلال تبيان الإجراءات التي يجب اتخاذها من أجل حماية الوطن من اكبر تهديد يشكل خطر على استقرارها وهو خطر الإرهاب الجماعي والخروج بتوصيات واقتراحات من شأنها القضاء على الأسباب التي تؤدي لزيادة واستفحال وانتشار ظاهرة الإرهاب، وهذا من خلال السعي لتعديل سلوكات الشخص بما يتناسب مع القيم الأخلاقية وتفادي الانخراط في الجماعات الإرهابية والاستفادة من عرض أسبابها ومحاولة توفير الرعاية في الطفولة وبناء شخصية متوافقة كي لا يشعر الفرد بالإحباط الناتج من عدم الإشباع والذي يدفع الشخص للتدمير والانتحار.

3.1- أهداف البحث:

نهدف من خلال البحث الحالي إلى محاولة التوصل إلى تصور نظري يفسر سيمات الشخصية الإرهابية، طبيعتها وخصائصها النفسية في ضوء تكامل نفسي اجتماعي، بالإضافة إلى تحديد العوامل النفسية المساعدة في إنتاج الإرهاب وتغذيته وتكوين الجماعات الإرهابية، ومحاولة فهم العلاقة الموجودة بين المرض النفسي والجماعات الإرهاب المتطرفة، كما يهدف إلى محاولة الوقاية من التورط أو الالتحاق بالجماعات الإرهابية.

2-الإطار النظري للدراسة:

المرض النفسي:

يتميز بصراعات نفسية داخلية تجعل الفرد غير متوافق مع نفسه أو مع المجتمع، وتجعله يبدو على درجة ملحوظة من الاضطراب في حياته الانفعالية، فيتميز بسرعة الهياج أو الخوف الشديد والشك والغيرة أو الشعور بالاضطهاد أو بالنقص وبالذنب(مصطفى ،134،1978).

الشخصية الإرهابية المتطرفة:

قبل التطرق لهذا المفهوم كان لا بد لنا من الوقوف حول تعريف الشخصية والإرهاب، نجد تعريف (جيلفورد)Guilford(1959)الذي يرى بأنّ «**الشخصية هي ذلك النموذج الفريد الذي تتكون منه سماته**(عزيرو، 2013، 27).

في حين كلمة **الإرهاب** تعني في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية بث الرعب الذي يثير الخوف والفعل أي الطريقة التي تحاول بها جماعة منظمة أو حزب أن يحقق أهدافه عن طريق استخدام العنف، وتوجه الأعمال الإرهابية ضد الأشخاص سواء أكانوا أفراد أو ممثلين للسلطة ممن يعارضون أهداف هذه الجماعة(حسن عزيز، 2007، 27).

هو العنف المنظم بمختلف أشكاله والموجه نحو مجتمع ما، سواء أكان دولة أو مجموعة من الدول أو جماعة سياسية أو عقائدية على يد جماعات لها طابع تنظيمي، بهدف محدد وهو إحداث حالة من التهديد أو الفوضى لتحقيق سيطرة على هذا المجتمع(عزت، 1982، 49).

يمكن النظر إلى **الإرهاب** ليس فقط على أنه عمل عنيف متعمدا للفت الانتباه، ولكن أيضا على أنه لإيصال رسالة عن طريق الضجة الإعلامية التي يولّدها. وكما قال الطبيب النفسي فريدريك هاكر الذي كان خبيراً في الإرهاب، إن الإرهابيين يسعون إلى" التخويف، وعن طريق التخويف إلى الهيمنة والسيطرة.إنهم يريدون أن يتركوا تأثيرا كبيرا إنهم يقومون بعملياتهم للتأثير على الجمهور ويسعون إلى الحصول على مشاركة الجمهور".

ويتم تعمد تخطيط القتل والدمار الناجمين عن الإرهاب بحيث يؤديان إلى غرس الخوف في النفوس والتأثير سلبا على الحياة اليومية العادية من خلال تهديد السلامة الشخصية، وبالتالي تمزيق النسيج الاجتماعي للبلاد بتدمير حياتها الاقتصادية والثقافية والثقة المتبادلة التي يستند إليها المجتمع(جيرولد، 2008، 11).

إن **التطرف** ليس نتاج شخصية محددة، بل يتم اعتناقه والانجذاب إليه من طرف العديد من الأفراد لأسباب وخصائص عديدة، ليتحول إلى انحراف سلوكي تدميري تجاه الآخر بفعل عامل التلقين عبر إعادة تشكيل نفسي يتم بعزل الفرد عن ذاته وعن مجتمعه، ثم تتم عملية إعادة بناؤه من جديد بفكر وسلوك آخر(عبد الودود ،2010، 31).

لقدأصبحت دراسة **الشخصية الإرهابية الإجرامية** من أهم المواضيع التي يمكن أن نتناولها في الوقت الراهن. وفي هذا السياق نجد "أن التحليل السوسيولوجي والسيكولوجي يرى أن الإرهابي لا يولد بالضرورة إرهابيًا إنما يصبح كذلك بفعل عوامل بيئية واجتماعية وسياسية ودينية مختلفة لذلك من الضروري دراسة العوامل والأسباب الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعقائدية التي تنتج الظاهرة أو تدفع إليها(رحال،2017، 1).

كما يرى (Servier, 1992) "إن الشخصية الإرهابية هي كالشخصية الإجرامية فهي شخصية: انتحارية رافضة للحاضر ومجتمع الراشدين ولديهم الرغبة في العودة إلى الوراء، وهو في الواقع الهروب إلى الموت كحل لكل الفشل والإحباط(رحال،2017، 4).

ومن الباحثين المهتمين **بدراسة شخصية الإرهابي** نجد دراسة الباحثين(كزافيي ورافير) Xavier & Raver اللذان يعتقدان أن الإرهابي هو شخصية سيكوباتية حبيسة إحباطا ته، في حين يرى البعض الآخر أنه لا يوجد شخصية إرهابية، وهم يحاولون البحث لإثبات أنّ الفرد الإرهابي شخص عادي، لكن توجد ظروف معيّنة جعلته ينصب في حالة العنف الخطير، ومن جهته يرى (ماجدموريس، 2005)في تقديمه لبنية شخصية الإرهابي المتعطش للدماء القائدين يعتقد أنّ هناك ظروف مهيأة إما اجتماعية أو بيئية أو تكويني(نفسية – فسيولوجية)للشخص ذاته، وأنّ من سمة الشخصية المشتركة عند جماعة الإرهابيين القياديين نجد التمتع بسمة العظمة المرضية" البرانويا "إضافة إلى سمة الاضطهاد المرضي (La persécution) وأنّهم وراثيا يولدون لوالدين يكون أحدهما على الأقل عنيفا، قاسيا بالإضافة إلى سمة القوة بما فيها سمة القيادة الناجحة وقدرتهم على تحويل الميول الكامنة في النفوس العامة إلى ظاهرة فاعلة فيدفعون بأتباعهم فرقا أو أحزابا أو جيوشا إلى حاجات القتال

والذبح يفرغون ضدّ الغير طاقات العنف، لأنّه في نظرهم كائن حقير أو جرثومة تفسد الجسم ولا بدّ من القضاء عليها كما أشار إليه عزيرو نقلا عن(ماجدمورس،2005، 621).

حاول الباحثون مؤخرًا تحديد **بروفيل الإرهابي**، فحسب سيرج تيسرون(Tisseron,2002) أن أشكال البنية النفسية الإرهابية قائمة على الانشطار وذلك بين القدرة على التقبل الاجتماعي من جهة والمحافظة على مشاعر الكره المحفوظة من جهة أخرى. كما يمكن أن نجد عند هؤلاء الأشخاص كف انشطار ومثالية فهي بهذا تتوافق مع الشخصية البرانوية وكذا الوسواسية وذات النمط الفصامي والشخصية المعادية للمجتمع(رحال، 4،2017).

من **الأهداف الرئيسية للإرهاب** إشاعة وتعزيز الخوف والتشكك والغموض في دائرة تتجاوز الضحايا المباشرين من خلال إزهاق الأرواح وتدمير الممتلكات أملا في فرض ثمن أعظم على المدى الطويل، ويزيد الإرهابيون من العدو أن ينفق الوقت والمال في تعزيز الأمن؛ ومايشدونه هو فرض ضريبة هائلة على مجتمع العدو، بإرغامه على تحويل موارده من الإنتاج إلى تدابير غير منتجة(ميا ، 2008، 19).

- **سيمات الشخصية الإرهابية:**

جاء في التقرير الأمريكي(1999)أن خدمة الولايات المتحدة السرية The U.S Seceret-service استخلصت من دراسة بعض الشخصيات الإرهابية من خلال زيارات للسجون والمعتقلات والمستشفيات وحتى في المنازل جملة من الملاحظات حول الشخصية الإرهابية تقدم بها ماهر محمود(2007) وبتصرف منه في كتابه" **سيكولوجية العنف والإرهاب**"، وهي كالتالي:

أولا: ليس بالضرورة أن يكون كل المجرمين الإرهابيين ينتمون إلى فئة المرضى العقليين أو المنبوذين اجتماعيا أو أنهم ذكور دون النساء.

ثانيا: يقوم الإرهابيون بتهديد الضحايا قبل الهجوم، كما بإمكانهم مفاجأة الضحايا دون سابق إنذار حتّى لا يحتاطوا لذلك.

ثالثا: لا يشترك الإرهابيين في كل السمات فهناك تشابه في البعض واختلاف في البعض الآخر.

رابعا: كثيرا من النظريات التي تناولت تفسير وتحليل الإرهاب، اعتمدت على افتراض أن الشخصية الإرهابية قد تعتبر شاذة ومريضة بناءً على التحديد الواضح لخصائصها التي تخضع لتفسيرات الطب النفسي ومختلف فروع علم النفس(عزيرو، 2013، 29).

ولتحديد الخصائص العامة والسمات الشخصية التي تتصف بها الشخصية الإرهابية، قام عدد من الدارسين والمهتمين في المجال الإرهابي بدراسات أمبريقية على مجموعة من الدول العالم. فقد قدمت (سولوولد، 1985)Sullwold في دراسة تناولت الشخصية الإرهابية في ألمانيا الغربية تصنيفين:

أ- **تصنيف انبساطي:** والذي يمثّل الشخصية غير المستقرة، المتناقضة وغير الانفعالية، والتي لا تهتم بالآخرين وتبحث بنفسها عن المشاكل.

ب- **التصنيف العدواني العصابي:** وهي تشبه الشخصية البارانوية في ميزاتها العدوانية وتمارس أفعالها الإرهابية بدون تفكير في ذاتها، كما تتّصف بالشك وهي ناقدة ومدافعة.

من جهته بيّن سمير نعيم أحمد(1993) ومن خلال دراسات نفسية عالمية و محلية في مجال الإرهاب بأن الشخصية الإرهابية تعاني عموما من الاضطرابات على المستويات النفسية الثلاثة:العقلية المعرفية الانفعالية- السلوكية.

فمثلا على **المستوى العقلي** تتّسم بأسلوب منغلق جامد في التفكير وعدم تقبل المعتقدات والأفكار التي تختلف مع تفكيره واعتقاداته والصلابة أي: عدم المرونة فيها.أما على **المستوى الانفعالي** فهي تتسم بشدة الانفعال والغضب والعصبية والتطرف في المشاعر السلبية المتضمنة للكراهية.وعلى **المستوى السلوكي** تتسم بالاندفاعية والعدوانية والميل للعنف والتدمير والتخريب وغيرها.

نذكر بعض المجهودات العلمية التي قدمها مجموعة من المختصين النفسانيين والاجتماعيين والأطباء حول **الخصائص السيكولوجيةوالاجتماعية** المشتركة عند الإرهابي في أي مجتمع كان فمثلا: الباحث ماهر (2007) بتصرف منه سنحاول تقديمها باختصار وهي كالتالي:

- اضطراب في الشخصية وتطرف مطلق في التفكير.
- سوء فهم الآخرين وتفسير دوافعهم بنوع من السلبية.
- تضخيم الذات أو ممارسة جنون والتكبر على الآخرين.
- اضطراب عام في المزاج، والإحساس بالقلق والتوتر الدائم.
- الخروج عن المعايير الاجتماعية والاستهانة بالنظام والقيم والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع.
- الخروج على القوانين، له سوابق عدلية.
- ممارسة مظاهر السلوكيات الإرهابية على اختلاف أشكالها من قهر وعنف وعدوانية لفظية.
- ممارسة مجموعة من الحيل الدفاعية والإفراط فيها :كالإسقاط، والتبرير، والنقل، فهو يسقط على غيره كل تهمه، ويُبرر سلوكاته على أنها منطقية وعقلانية، وينقل غضبه وحقده إلى شخص آخر.
- الجمود الفكري والانغلاق العقلي والصلابة في المعتقدات.
- التمسك الوهمي بالانتماء الوهمي لجماعة إرهابية معينة أكثر من التمسك بالانتماء الحقيقي المنطقي لعقيدة دينية معتدلة(عزيرو، 2013، 31).

إن المتطرف لا يولد متطرفا بالفطرة، بل يصير كذلك عبر التنشئة الاجتماعية وعن طريق التعلم، كما إن التطرف ليس نتاج شخصية محددة ولا هو سمة شخصية أو نفسية أيضا، ولا يمكن لأي أحد الجزم بأن هذه الشخصية ستصير متطرفة أو إرهابية، بيد أن هناك مجموعة من الخصائص التي من الممكن أن تجتمع لدى هؤلاء(عبد الودود ، 2010، 33).

من هنا يتضح لنا أن الشخصية الإرهابية تتميز بخصائص نفسية، انفعالية وسلوكية كالعدوانية وعدم الاستقرار النفسي، كما أنها تستخدم ميكانيزمات دفاعية كالهروب من الواقع والانشطار، بالإضافة إلى أنها شخصية مضادة للمجتمع، حيث يشعر الإرهابي بعدم التقبل الاجتماعي والرضي عن الذات، زيادة عن شعوره بالإحباط والقلق والتوتر وإقباله الشديد على التهديد و العنف، هذا الأخير الذي يولد الإرهاب لديه أسباب عديدة ومتنوعة منها الوراثية، النفسية والاجتماعية التي ركزنا عليها من خلال عرضنا لهذه الظاهرة.

- **سيكولوجية الجماعات الإرهابية:**

دلت بعض الدراسات التي اهتمت بتحليل سيكولوجية الجماعات الإرهابية على أنهم يعانون من حاجة قوية نحو الارتباط أو الالتصاق بغيرهم، وتتبع هذه الحاجات من خبرات الحرمان التي عاشها الإرهابيون وهم أطفالا، ولقد وجد أن بعضهم قد فقدوا احد الآباء وافتقروا إلى الحب والعطف، لذلك يلجئون إلى الارتباط ببعض الجماعات السياسية بحثا عن الصداقة والارتباط والالتصاق، كما تبين أن الجماعات الإرهابية يخضعون

خضوعا كبيرا للسلطة التي ينتمون إليها، فهم مستعدون بشكل قوي لتنفيذ كل الأوامر مهما كانت خطيرة، فهم يعتبرونها مقدسة ويقومون بتنفيذها وتطبيقها(مشيل، 1975، 81).

يعتقد بعض علماء النفس أن شخصية الجماعات الإرهابية هي شخصية مضادة للمجتمع، حيث يعانون من انعدام الضمير الأخلاقي أو قلة الشعور بالذنب عندما يخترق القيم أو القانون. كما أن لديهم شخصية اندفاعية تعاني من العجز في القدرة على تحقيق الإشباع والعجز عن الاستفادة من أخطائهم السابقة، مع فقدان الروابط العاطفية التي تربطهم بالناس الآخرين مع السعي والبحث عن مواقف الإثارة الجديدة حيث يشعرون بالملل بسرعة مع وأمام الآخرين(عزت، 1982، 49).

هناك عدة عوامل نفسية تحدد العنف بصفة عامة والإرهاب بصفة خاصة، وفي هذا الصدد حاول (لورو Lerou. Y (2015 طرح سيكولوجية الإرهاب اعتمادًا على نقطتين أساسيتين هما: **الدافعية والقابلية** لدى الأفراد للانضمام إلى الجماعات الإرهابية وسياقات التطرف.

الدافعية والقابلية لدى الأفراد للانضمام إلى الجماعات الإرهابية: الدافعية والاستعداد هما العوامل السيكولوجية المفتاحية لفهم كيف يمكن لشخص ما أن يدخل في سياق يؤدي به إلى أن يكون إرهابيًا، حيث تعرف **الدافعية** على أنها الحاجة والنبض الذي يشجع على الفعل، في حين **القابلية** مصاحبة للإقناع بالمحاولة واحتمالية الاستسلام.

وحسب مارثاكرونشاو(Crenshaw,1985) هناك أربعة أصناف من الدوافع في الإرهاب هي:

- الفرصة للعمل أو الفعل.
- الحاجة للعضوية والانتماء.
- البحث عن إطار اجتماعي.
- الثراء المادي.

فيما بعد وضعت مجلة (اورغان) Horganثلاثة موضوعات مصاحبة للقابلية الكامنة للأفراد وهي: اللاعدالة، الهوية، الانتماء للجماعة.

- **اللاعدالة:** تعتبر أكبر دافع، حيث أنها تغذي الرغبة في الانتقام ليس لأجل نفسه إنما لأجل الآخرين، وقد يكون الظلم والاحتجاج اقتصادي، سياسي، عرقي، عنصري، قانوني، ديني، يخص الأفراد أو الجماعات المؤسسات أو على فئة معينة من الأشخاص.
- **البحث عن هوية مستقرة وآمنة:** يعتبر البحث عن الهوية المستقرة أكبر تحد للنمو النفسي، إذ تعتبر المراهقة هي الفترة التي تتركز فيها فكرة الهوية بعد المرور بأزمات صعبة يستطيع الفرد تكوين "هوية مستقرة" وأين تكون الأفكار والقيم المتعلقة بالهوية، وإن لم يستطع الفرد بلوغ هذه النقطة سوف تجد الطبيعة المطلقة للأيديولوجيات المتطرفة لنفسها مكانًا يمكنها من أن تولد لدى الفرد إحساسًا بالإرهاق من تعقيد العالم فتساعده على الإجابة على أصعب سؤال وهو "من أنا" بجواب بسيط "محارب للحرية، مجاهد".
- **الانتماء للجماعة:** تعتبر هذه الأخيرة مكون من مكونات الدافع، حيث يعطي الانتماء إلى مجموعة إرهابية إحساسًا بالانخراط والعضوية الذي يعتبر دافعًا كافيًا للإرهابيين، وأهم جاذب للانضمام إلى مجموعة إرهابية حسب جونسن (وفلدمان، 1982)feldman Johnson, هو المجموعة بعينها أكثر من العنف أو الأيدولوجية، ذلك أن المجموعة من شانها أن تخلق قوقعة تهمل فيها التساؤل حول الهوية الشخصية وإبداله بكسب هوية المجموعة(رحال ،2017، 2).

يتم ترسيخ الهوية الجماعية بالنسبة لبعض الجماعات، خاصة الجماعات القومية/الإرهابية، في وقت مبكر جدا، بحيث يتم غرس الكراهية في النفس منذ نعومة الأظافر وليس من الممكن المبالغة في التشديد على أهمية الهويات الجماعية وعمليات تشكيلها وتغييرها والإرهابيون أشخاص أخضعوا هويتهم الفردية للهوية الجماعية بحيث أن ما يخدم الجماعة أو المنظمة أو الشبكة هو الأمر ذو الأهمية الأساسي(جيرولد ، 2008، 12).

فعندما ينشأ الطفل في ظل هذا النوع من العنف والخوف، يُحرم من التعليم ومن معرفة ثقافته الحقيقية ويضطر الأطفال الصغار إلى التكفل بأنفسهم في الشوارع، وكثيرا ما يرسلون للبحث عن الطعام أو العمل في وظائف خطرة لكسب المال، ويعاملون ككبار وليس كأطفال وهذا هو أحد نجاحات مرتكبي العنف العشوائي إنهم يخلقون بيئة لا يستطيع الأطفال التصرف فيها كأطفال، بل يرغمون على تحمل مسؤوليات الكبار(شرمين، 2008، 4)هذه العوامل الثلاثة تعمل غالبًا على تغذية مسار الإرهابي كما تؤثر بشكل كبير على قرارات الالتحاق في التنظيمات الإرهابية والأعمال الإرهابية.

الانضمام وتكوين الجماعات الإرهابية:

في كتاب " Le terrorisme "لبوكرع إلياس(2006) ورد أن التطوع في العمليات الإرهابية لا يرجع لوجود شخصية إرهابية، وإنما الشخصية الإرهابية تنتج من هذا الانغماس في التطبيقات الإرهابية، وهو كما يفسره الباحث (إرفينك، 1982)Irvink ما يجعله فريسة ما يسميه بGroup-Thinking، بحيث يؤكد بوكرع إلياس عن ضرورة دراسة الفعل الإرهابي ذاته من حيث طريقة الالتحاق بالجماعة، ومن حيث نمط التلقين والعلاقات التي تربط بين الأفراد الإرهابيين بعضهم ببعض، والتي تعزز الانتماء إلى الجماعة أو روح الجماعة، أو كما يسميه إبن خلدون(العصبية)والذي يحوّل كلّ تنظيم إرهابي إلى عش حقيقي ومنظّم(عزيرو ،2013، 28).

أشارت نظرية إدارة الإرهاب إلى خطوات تحول الفرد من عادي إلى إرهابي وصولاً إلى تكوين مجموعة إرهابية والتي أجمع الباحثون أنها عملية تدريجية، حيث تتمثل الخطوة الأولى في الانخراط في مجموعة، إذا كانت هذه الأخيرة لها أهداف إرهابية وهجومية سوف تبدأ بغرس وإقامة علاقة قوية قائمة على التضامن والتفهم والاحتواء لكل مجند جديد، وذلك قبل أن يكلف بالمرور للفعل إلا أن هذا التطور تجاه الإرهاب ليس فقط ثمار ذلك التلقين إنما يتغذى بردود فعل الضحايا، سواء كانت صريحة أو كامنة وفي هذا المجال نجد Motyl & Pyszczynski اللذان أقرا أنه "مهما كان الحدث الذي يؤدي إلى زيادة الوعي بموتنا سوف يولد لدينا القلق الذي نحاول تهدئته بإعطاء المزيد من المعنى لحياتنا ومعنى أكثر لمماتنا سواء على أمل الفوز بالجنة أو بالقيام بعمل يخلدنا". ويضيف الباحثان إلى أن هذه المقاربة تجعلنا نقترب من أولئك الذين يعتقدون مثلنا وتبعدنا عن أولئك الذين يختلفون عن قيمنا مما يؤدي إلى تقوية المعارضة بين (نحن/ هم)(رحال،2017، 3).

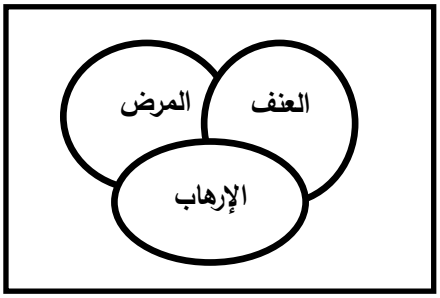
يلتحق الفرد بالإرهاب كلما كان لديه حاجات سيكولوجية أكثر منه رغبة في تحسين مستوى سوسيو سياسي "، واعتمادًا على نظرية الجماعات، صور كارل بيري لمحات الجهات الفاعلة الرئيسية في المنظمة بداية من القائد الذي يكون الوديعة والضمان الثقافي، " مثل هذا الشخص سوف يطور قصورًا اجتماعيًا–عاطفيًا ويسقطه على المجتمع ". وذلك بدافع فكرة أن المجتمع عديم المسؤولية لذا يجب تغييره. إن القائد شديد الحذر والشك ويكرس السبب بطريقة غير منطقية، ويضيف كارل ريبي إن الشخصيات النرجسية والبرانوياهم من يشغلون هذا المنصب. أما الأدوار النفعية وقوة الجماعة الإرهابية يشغلها الأفراد ذوو الشخصية ضد الاجتماعية، وكانت لهم سوابق إجرامية. وختم الباحث بالإشارة أن الشخص المثالي الذي لا يرضى بأي وضع والذي له نظرة ساذجة للمشاكل والتغيرات الاجتماعية يشغلون أدوار تنفيذ المهام الانتحارية(رحال،2017، 5).

المرض النفسي عند الجماعات الإرهابية المتطرفة:

يوضح بعض علماء النفس أن الإرهابيين يعانون عادة من" التضرر النرجسي "وهو أساسا تضرر دائم للصورة التي يحملونها عن أنفسهم ولاحترامهم لذاتهم يكون شديداً إلى حد إرغام الذات المرفوضة على السعي إلى" هوية إيجابية "جديدة (أي إحراز إحساسبالانتماء كعضو في جماعة إرهابية). ويجادل الباحث النفسي جوزيف مارغولين بأن" الكثير من السلوك الإرهابي هو استجابة لإحباط في احتياجات أو أهداف سياسية واقتصادية وشخصية مختلفة ."ويضيف الدكتور رانديبورم: "إن الصلة بين الإحباط (تعرض المرء للحيلولة دون تحقيقه هدفاً أو ممارسة سلوك) والعدوان قد يكون "توضيحا رئيسيا "لفهم سبب العنف البشري". ويذهب بعض الخبراء إلى حد التأكيد على أن معظم الإرهابيين هم ممّن يكادون يكونون مصابين بمرض التوحد أو الانطواء على الذات، وبذلك ينجذبون نحو إيديولوجيات تبسط العالم فاصلة إياه إلى أسود و أبيض، إلى الخير والشر(ميا، 2008، 18).

من هذا المنطلق، يتبادر إلى أذهان العامة والمختصين السؤال التالي:هل الإرهابي شخص مختل عقليا؟ أو مضطرب نفسيا؟ أم أنه شخص عادي؟

لقد وجد المهتمّون بهذا السؤال، والذي يخص العلاقة بين الإرهاب والمرض العقلي، سلسلة ثلاثية التداخل إذا صحّ التعبير وهي العلاقة المتداخلة بين الإرهاب والعنف والمرض العقلي كما أوضح ذلك الباحث ماجد موريس(2005) في كتابه"الإرهاب الظاهرة وأبعادها النفسية"



شكل (1) العلاقة بين الإرهاب والمرض العقلي

حاولت دراسات عديدة أن تُثبت هذه العلاقة بين العنف خاصّة والمرض العقلي ومن تلك الدراسات دراسة (جوز، 1974)GUZEحيث وجد أنّ المرضى الفصاميين(Schizophrénie) قليلا ما يرتكبون جرائم خطيرة أما آدلرADLERفيرى أن العنف والعدوان يعدّ عاملا هاما في تفسير الأمراض النفسية، حيث كان من المرضى من يحرضون على العدوان والكراهية، بحيث يأخذ أشكالا متنوعة مثل الميل إلى احتقار الآخرين والاتهام الصريح لهم والاعتداء البدني(عزيرو ، 2013، 32).

يرى التحليل النفسي(سيغموند فرويد) أن العنف والإرهاب هو سلوك عدواني مصدره الغرائز التي يولد الإنسان وهو يحملها في تركيبته النفسية، وانه توجد غريزتان مسؤولتان عن ذلك وهما غريزتي الموت والحياة، أو كما سماهما "**الايروس**" و" **الثاناتوس**" اللتان تتحكمان عبر صراعهما الدائم في تشكيل السلوك، فغريزة الحياة" ايروس" تهدف إلى حفظ الذات وتحقيق البقاء وحب الحياة، بينما غريزة الموتأو "ثاناتوس" هي التي تدفع إلى العدوان ومعارضة الحياة، بحيث تؤدي إلى الانتحار أو العدوان والحرب مما يدفع إلى العنف والقتل وإيذاء الآخرين.

تؤكد المقاربة التحليلية على أن هناك صراع دائم بين دوافع الحياة والموت أي بين الغريزتين، وان علاج أعمال العنف يكون عن طريق منهجها التحليلي الذي يسعى إلى مساعدة الفرد على اكتشاف كيفية التحكم وضبط

الدوافع اللاشعورية للعدوان والتغلب عليها، كما تعتبر أن الفرد الذي احتقر في صغره وتعرض للقمع والكبت(تحقير الذات)، يتشكل لديه أسلوب انتقامي في التعامل مع الآخر يدفعه إلى(رد اعتباره لذاته) من خلال النيل ممن قام بإذلاله والاعتداء عليه عن طريق ما يعرف ب(التنفيس) أي تفريغ ما يكتنف الذات من كبت(كراهية وعدوان) عن طريق عمليتي النقل والإبدال دفاعا عن الذات(زيغور،1986). وما يميز المتطرفين هو غياب الوسطية لديهم- وهنا تكمن أهمية الوعظ والإرشاد الديني- فهم لا يجدون إلا حلا واحدا لتحقيق الانتصار للذات وهو التطرف.

وهناك من التحليلين من يربط بين التطرف والعصاب، فالمتطرف له شخصية عصابية نتيجة شعوره بعدم الأمان والتوتر الناجمين عن عوامل شتى كالإحباط والحرمان، وهو ما يؤدي بهم إلى توجيه عدوانيتهم في اتجاه من يرون فيه المسؤول عن ذلك(عبد الودود ، 2010، 32).

في دراسة للباحثة عزيرو سعاد حول البروفيل السيكولوجي للفرد الإرهابي(2013) تحدثت على أن العنف بحد ذاته قد يؤدي إلى المرض العقلي من حيث التأثير الذي تتركه المعاملة القاسية للوالدين في الأسرة مثلا على الأبناء، مسببة بذلك نموا للشخصية بتقدير ذات منخفض وقلّة الثقة بالنفس وانعدام إحساس الطفل بالأمان، هذا بالإضافة إلى العلل التي تسببها هذه المعاملات القاسية على الوظيفية العقلية من خلال إصابات متكررة في الرأس، فتعطي هبوطا في حدّة الوظائف المعرفية العليا كالذاكرة والتركيز والانتباه والوعي بالزمان والمكان، ولو بدرجات طفيفة، بحيث كثيرا ما يكون الأشخاص المنتمون للطبقات الاجتماعية والاقتصادية الدنيا عرضة لمثل هذه الحلقة من الحياة العنيفة،فيكثر التوقع لديهم بأنهم مهددون من طرف الآخرين وأنّهم واقعون تحت الضبط الخارجي(Externes-control) ومفتقدون للذاتية (L'autonomie) و هذا ما يُساعدنا على فهم لماذا تكون لدى هذه الطبقة الاجتماعية الدنيا قابلية للإصابة ببعض الهذاءات الاضطهادية، وما سبب اختيارهم للعنف كحلّ لما قد يدركهم من تهديد شخصي ومهانة اجتماعية.

خلصت الباحثة إلى أن المرض العقلي يرتبط بالإرهاب عن طريق العنف، كلّما وظّف هذا العنف لأجل مكاسب سياسية تخص فئة اجتماعية أو طائفة دينية في المجتمع، ولا نغفل عن القول بأنّه ليس كلّ مريض عقلي هو إرهابي، لأنه أصلا قد لا يكون عدوانيا، بل حتّى وان وجدت لديهم عدوانية، فهي ليست بالضرورة موظّفة لأهداف سياسية ولكننا نخصّ بالذكر فئة المرضى العقليين الذين تطغى على حالاتهم هذاءات الاضطهاد أو الذين يستجيبون أو يتأثرون بالهلاوس السمعية الآمرة(عزيرو ، 2013، 34).

إن المهتمين بالنموذج النفسي يتخذون المرور إلى الإرهاب نتاج الانحراف الفردي وإعادة إحياء لعدوانية مرضية، وأن حالة الإحباط لا ينظر إليها إلا من زاوية خاصة ويأخذ بعين الاعتبار العوامل المفجرة لإرادة الفرد أو الكشف عن عوامل الهشاشة النفسية(مثلاً نقص الاعتراف الاجتماعي).

إن الشخصية ذات الاستعداد لأن تكون إرهابية هي شخصية ضعيفة، لا تملك أي قوى لمواجهة صعوبات الوجود، حيث نجدهم قد سبق لهم وتعرضوا للاعتداء، فالفرد المصدوم يتقمص ويتماهى بشخصية المعتدي، ويعتمد حلول عدائية تجاه ضغوطات الحياة ويرتبط مع آخرين لديهم مشاكل مشابهة، بهدف تصليح تقديره لذاته، كما اقترح كابلون" أن تقمص المعتدي تسمح للإرهابي بارتكاب أفعال مرعبة دون الشعور بالمسؤولية الفردية"(رحال،2017، 4).

غالبًا ما يعتقد الإرهابي أنه على حق وأن الآخرين على باطل، ويتصف بالعجرفة والتعالي في السلوك، والشعور بالعظمة وأهمية ذاته، وأنه يستحق الصدارة والأفضلية على الآخرين. ولقد تفاعلت هذه الصفات النرجسية

مع صفاته البرانوية ونجم عنها تثبيت معتقداته الوهمية وتعزيز صفتين، صفة من الشخصية الفصامية وهي افتقار تفكيره إلى المرونة والتبصّر، وسيطرة أفكار بخصوص الانتحار، وصفة من الشخصية المضادة للمجتمع هي عدم الشعور بالندم أو بالذنب عند إلحاقه الأذى بالآخرين.

إن فشل التنشئة العائلية من أهم أسباب المرور إلى العنف الإرهابي، هذا المنطق السببي يقودنا إلى طفولية الإرهاب، وأن كل ما يحدث في الواقع وكأن الإرهابيين يعانون من تثبيت في مرحلة ما قبل الشباب، وينكر جزءًا هامًا من وعيهم الدخول في سن الرشد"(رحال،2017، 4).

من جهة أخرى قام فريق البحث الخاص بالمجلة الدولية لعلم النفس الاجتماعي بدراسة مسحية للعديد من الدراسات والمقاربات النفسية في التراث العلمي لقضايا الإرهاب والعنف وأشاروا إلى مقال بوست (Post,2005) الذي يرى أن الإرهابيين ليسوا أشخاصًا مكتئبين ولا يعانون من اضطراب عقلي شديد كما أنهم ليسوا مجنونين أو مهووسي التطرف لدرجة يمكن أن نسميهم أسوياء، وهذا لان عند فحصهم السريري لم يظهروا أي مظاهر الجنون، إلا أن سبب تصرفاتهم هو مجرد البحث عن حقيقة هويتهم الاجتماعية بمعنى البحث عن المجموعة التي تعيد له الاعتبار و الاعتراف.

أشار Mbénézech خلال تدخله في الندوة الدولية حول الوقاية من التطرف بباريس إلى أن الإرهابيين ليسوا بمرضى عقليين، على العموم يظهرون إكلينيكيًا بأنهم أسوياء، باستثناء بعض الملاحظات كالالتزام الروحي القوي الذي تم العثور عليه أيضًا في بعض الحالات مثل الوقوع في الحب والحماس للمتشددين والتفاني اللامحدود للقضية، طعم المغامرة القصوى، والحماس الديني المكثف، بمعنى ارتكاب جريمة شنيعة خارجة عن المألوف لا تعني حماقة مرتكبها وجنونه . والجريمة المنظمة لها لا تنفي بالضرورة اضطراب نفسي شديد في الشخص الذي ارتكبها، لذا فإن تقييم درجة المسؤولية الجنائية للإرهابيين يجب أن يتم حسب كل حالة، دون أن تحددها خطورة الجريمة أو إيديولوجية متعصبة(رحال،2017، 7).

الواقع هو أن الرأي الإجماعي للجنة الخاصة بالجذور النفسية للإرهاب، والتي قام الباحث جيرولد بوست بتنظيمها للقمة الدولية حول الديمقراطية والإرهاب والأمن التي عقدت في مدريد في شهر آذار/مارس 2005، هو أن البحث في علم الأمراض النفسية الفردية لفهم سبب انخراط الناس في الإرهاب عملية محكوم عليها بالفشل المحتم، وأن التفسيرات على مستوى علم النفس الفردي غير كافية. ويقول:" وفي الحقيقة أننا خلصنا إلى أننا لن نكون مبالغين إن نحن جزمنا بأن الإرهابيين أشخاص طبيعيون نفسيا، من حيث أنهم ليسوا ذهانيين إكلينيكيا.وهم ليسوا مكتئبين وليسوا مصابين باضطراب عاطفي شديد، أو متعصبين أصابهم جنون التعصب، والواقع هو أن الجماعات والمنظمات الإرهابية تعزل من بين صفوفها الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات عاطفية الذين يمثلون مخاطرة أمنية".

وهناك عدد وافر من الدوافع الفردية لممارسة الإرهاب، فهي بالنسبة للبعض، إعطاء شعور بالقوة لمن لا حول ولا قوة لهم؛ في حين أن الانتقام هو الدافع الرئيسي بالنسبة للبعض الآخر؛ واكتساب شعور بالأهمية دافع آخرين غيرهم.

وبدلا من علم النفس الفردي، فإن ما يبرز كأقوى عدسة مكبّرة ينظر من خلالها لفهم السلوك الإرهابي هو علم نفس المجموعة والمنظمة وعلم النفس الاجتماعي، مع تأكيد خاص علىالهوية(جيرولد ، 2008، 12).

الكثيرون يعتقدون أن المتطرفين أو الانتحاريين على الخصوص أشخاص يعانون من خلل عقلي أو من اضطرابات في الشخصية أو ذوي شخصيات غير سوية على المستوى النفسي، فان السيكولوجية ترى

عكس ذلك من خلال اعتبارهم أشخاص مستقرين نفسيا وذهنيا أي أنهم أناس أسوياء، وذلك ما أكده أستاذ علم النفس السياسي (بوست) في مقال له تحت عنوان" الهوية الجماعية، الكراهية المتأصلة" بتأكيده على أن الجماعات الإرهابية تعمل بصورة منهجية على استبعاد أشخاص مضطربين عقليا أو عاطفيا، لان هذه الفئة تشكل خطرا امنيا عليها(عبد الودود، 2010، 32).

من خلال ما تم عرضه يتضح لنا أن الإرهاب مرتبط بالمرض النفسي، ولكون الإحباط إحدى العوامل الممهدة لظهور السلوك العدواني القائم على القتل والترهيب والاعتداء، وهذا ما يمهد الدخول والاستعداد والانضمام للجماعات الإرهابية المتطرفة(بيئة مرضية) التي تبني شخصيات إرهابية مرضية مدمرة للإنسانية.

مكافحة الإرهاب تتطلب ما يلي:

- ملاحقة كل من تثبت علاقته بأي نشاط أو جماعة إرهابية وذلك باستخدام وسائل المراقبة والملاحقة التكنولوجيا الحديثة.
- وجود حاجة ملحة في إعداد خطط حقيقية على الواقع من شأنها تنويع الوسائل في مكافحة الإرهاب وإشراك المواطنين والشعب في مواجهة هذا الخطر من خلال القيام ببرامج ومبادرات تضع المواطن في موقع المسؤولية من اجل تحقيق الأمن الوطني.

3- النتائج ومناقشتها:

بناءً على ما تقدم يمكن استنتاج النقاط الآتية:

- الإرهابي ليس لديه إقبال على الحياة ولديه نظرة دونية والدليل على هذا رغبته في الموت بتفجير نفسه أو غير ذلك، كما أن تدمير الذات لا يأتي إلا من خلال وجود نظرة سلبية للذات عميقة سواء كانت شعورية أم لا شعورية.
- الشخصية الإرهابية نتاج عدة عوامل(نفسية، اجتماعية، بيولوجية، ثقافية، اقتصادية...) وليس مجرد عامل واحد أو عوامل متفردة فنحن ركزنا فقط على العامل النفسي والاجتماعي في هذه الدراسة.
- العوامل النفسية الداخلية(الإحباط ، القلق، التوتر، والكآبة الرغبة في الانتقام) هي التي تهيئ لإنتاج الشخصية الإرهابية والتي لها استعداد كامن للانخراط في الجماعات الإرهابية إلى جانب العوامل الخارجية (البيئة الاجتماعية)التي تدعم من ظهور هذه الشخصية.

الوقاية: خلص البحث الحالي إلي تقديم بعض التدابير للوقاية من مخاطر تكوين شخصية إرهابية ونحن نركز على أهمية التنشئة الاجتماعية في الطفولة، وهي كالآتي:

- التكفل النفسي الفوري لضحايا العنف عمومًا والإرهاب خصوصًا، لتفادي سلوك الانتقام من جهة والتقمصات من جهة أخرى لاسيما لدى الأطفال.
- مراقبة وسائل الإعلام والمادة الإعلامية المقدمة للمشاهد حتى لو كانت حصص توعية ويقظة فهذه الأخيرة قد تكون إيحاءات ودعاية للعنف.
- مراقبة برامج التلفزيون وما يقدم لأطفالنا من أفلام كرتون الحاملة لرسائل العنف الضمني وكذا مراقبة الوالدين والمؤسسات التربوية للمراهقين في فترة المراهقة.
- اتخاذ تدابير إما في شكل اتفاقيات دولية أو مواثيق داخلية تقوم بها الجزائر للقضاء على الأسباب التي تدفع الأفراد إلى ارتكاب الأفعال الإرهابية من تهذيب، توعية وإصلاح اجتماعي وسياسي مع احترام حقوق الإنسان.

توصيات

خرج البحث الحالي بعدد من التوصيات أهمها كالآتي:

- إعطاء أهمية للصحة النفسية من قبل مؤسسات التعليم والصحية ومراكز البحوث.
- إزالة كل أشكال الظلم والاضطهاد والفساد الأخلاقي لكي لا يكون مبررا لوجود الإرهاب.
- تقديم خدمات وتوفير احتياجات الأسر من اجل إنتاج أبناء صالحين غير محرومين ولكي لا يكونوا عرضة لإحباط من ثم الانضمام للمنظمة الإرهابية.
- الاهتمام بطفولة الفرد وتوفير له كل أشكال الرعاية والأمان لضمان نمو سليم متوافق مع متطلبات نموه النفسي والاجتماعي والانفعالي من أجل تكوين هوية سلمية متوافقة مع ذاته ومجتمعه.
- السعي نحو إشباع حاجات الطفل وعدم إعطاء فرصة للإحساس بالحرمان وهذا من اجل إنتاج شخصية صالحة ناجحة غير قادرة على الانخراط ضمن الجماعات الإرهابية بعبارة أخرى يجب ضمان البناء النفسي الكامل والمتوازن للشخصية منذ الطفولة إلى الرشد.

4- الخلاصة

تناول البحث الحالي أهم سمات الفرد الإرهابي، أسباب والظروف التي تقف وراء هذه الظاهرة وذلك من الرؤية النفسية الاجتماعية،حيث تتميز الشخصية الإرهابية بالاندفاع والقسوة الزائدة على الآخرين وتدمير ممتلكاتهم وبسلوكها العدواني التسلطي والدموي والرغبة في إراقة الدماء.

خلص البحث إلى أن الشخصية الإرهابية هي نتاج العوامل المتشابكة التي لا تشتمل فقط على الجانب النفسي والاجتماعي، إذ تتعدى إلى جوانب أخرى متشابكة لم نتناولها بالتفصيل منها: الوراثية والقدرات العقلية والخبرات المكتسبة والحالة المزاجية والانفعالية فضلا عن العوامل الاقتصادية والثقافية الأخرى.

فعلى اثر تقديمنا لهذا البحث النظري الخاص بالجماعات الإرهابية نخلص للقول بان العوامل الشخصية التي تميز البنيات النفسية للأشخاص معاشهم النفسي، تجاربهم الصادمة أثناء الطفولة، وكذا العوامل الاجتماعية المركزة على التنشئة الاجتماعية لاسيما أثناء مراحل التقليد والنمذجة والمرور لسن الرشد كلها تلعب دور في تكوين شخصيهم السوية أو المرضية، فالفهم الجيد لظاهرة الإرهاب وسياقاته أول خطوة في الوقاية وللوقوف أمام الإرهاب بشتى أشكاله إذ يبدأ بوعينا بخطورة ثقافة العنف والتربة التي ينبت فيها والتصدي له هو واجب على الإنسانية ككل لإنقاذ إنسانيتها، لذا يجب أن ينظر إلى الظاهرة نظرة شاملة وتعالج بالتكامل والتعاون بين مختلف الأبعاد.

- **الإحالات والمراجع:**

حسن،عزيز نور الحلو(2007).*"الإرهاب في القانون الدولي"*. رسالة ماجستير في القانون العام : الأكاديمية العربية المفتوحة في الدانمارك.

حيدري، ابراهيم(2015). *سسيولوجيا العنف والإرهاب*.بيروت:دار الساقي.

جيرولد، بوست(2008).*"الهوية الجماعية غرس الكراهية منذ نعومة الأظافر*. التصدي للعقلية الإرهابية": مجلة إلكترونية إي جورنال يو إس أيه.

رحال،سامية(2017).سيكولوجية الإرهاب والشخصية الإرهابية: الخصائص النفسية للإرهابي وتركيبة التنظيمات المتطرفة"*.مجلة اراء حول الخليج*. ع(118).

شرمين، عبيد شينوي(2008)."الإرهاب والأطفال: التصدي للعقلية الإرهابية": مجلة إلكترونية إيجورناليو إس أيه.

عبد الودود،خربوش(2010).سيكولوجية المتطرف الانتحاري: *مجلة شبكة العلوم النفسية العربية*. العدد 25-26.

عزت، سيد إسماعيل(1982)."*سيكولوجية الإرهاب وجرائم العنف*". مصر: وكالة المطبوعات.

عزيرو، سعاد(2013).البروفيل السيكولوجي للفرد الإرهابي. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*.العدد 3. جامعة الوادي

مصطفى،فهمي(1978).*مجالات علم النفس*. مصر: القاهرة.

ميشيل،كورناتو(1975).*المجتمع والعنف*. دمشق: وزارة الثقافة والإرشاد القومي.

ميا، بلوم(2008). النساء كضحايا وموقعات ضحايا: التصدي للعقلية الإرهابية.*مجلة إلكترونية إي جورنال يو إس أيه*.

مشوح، سعد عبد الله(2008). *العوامل النفسية لواقع الظاهرة الإرهابية الندوة العلمية: استسراف التهديدات الإرهابية*. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA:

هاشيم، طاوس(2020). المرض النفسي والجماعات الإرهابية: قراءة في بعض سمات شخصية الجماعات الإرهابية من وجهة نظر سيكولوجية اجتماعية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 291-304.

مدى ملائمة الحقيبة المدرسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية
مقاربة ارغنوميا مدرسية

The suitability of the school bag for primary school pupils Ergonomics educational approach

شنة محمد رضا

جامعة الوادي (الجزائر)، chenna.ridha@gmail.com

تاريخ الاستلام:08-12-2019 تاريخ القبول: 16-01-2020 تاريخ النشر: 26-04-2020

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى ملاءمة الحقيبة المدرسية لتلاميذ السنوات الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي حيث انطلقت الدراسة من السؤالين التاليين:

– ما معدل وزن الحقيبة المدرسية التي يحملها التلميذ في السنة (1، 2، 3) من التعليم الابتدائي؟.

– ما نسبة وزن الحقيبة المدرسية إلى وزن التلميذ في السنة (1، 2، 3) من التعليم الابتدائي ؟.

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الاستكشافي لأنه الأنسب لمثل هذه المواضيع حيث أجريت الدراسة على عينة من التلاميذ قومها 81 تلميذا وتلميذة اختيرت بطريقة عشوائية، ولقياس أوزان الحقائب المدرسية والتلاميذ تم استخدام ميزان الكتروني طبي وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

– معدل وزن الحقيبة المدرسية التي يحملها كل تلميذ من أفراد العينة هو 2.33 كلغ.

– نسبة 66.66% أفراد العينة نسبة أوزان حقائبهم لأوزانهم هي 11.69% وهي تتجاوز ما تنصح به الكثير من الدراسات 10%

الكلمات المفتاحية: الحقيبة المدرسية، ، الارغنوميا المدرسية.

Abstract: This study aimed to know the suitability of the school bag for pupils in the first years of the elementary education stage, as the study started from the following two questions:

- What is the average weight of the school bag carried by the student in the year (1, 2, 3) of elementary education?

- What is the ratio of the weight of the school bag to the weight of the student in the year (1, 2, 3) of elementary education?

This study relied on the exploratory descriptive approach because it is best suited to such topics. The study was conducted on a sample of 81 pupils and students selected randomly. To measure the weights of school bags and students, a medical electronic balance was used and the results of the study were as follows:

- The average weight of the school bag carried by each student of the sample is 2.33 kg.

- 66.66% of the respondents sample the weight of their bags to their weight is 11.69%, which exceeds what is recommended by many studies 10%.

Keywords: School bag, school ergonomics.

شنة محمد رضا: chenna.ridha@gmail.com

1. مقدمة

تعتبر التربية والتعليم من أهم المجالات التي توليها كل دول العالم عناية كبيرة والتي ترغب في اللحاق بالتطورات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية الحديثة ويظهر ذلك في إبداء حكومات الدول الاهتمام بها في سياستها الخاصة لإثبات مدى مفعولها المهم عبر الزمن في تقدم الشعوب أو تأخرها .

وتعتبر الجزائر واحدة من هذه الدول التي لازالت تقدم العديد من الجهود لإصلاح النظام التربوي ولتنمية الموارد البشرية من خلال تكييف نظامها التربوي والتعليمي حسب الخطط الإنمائية والظروف الحضارية والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية إلى التقليل من حدة الضغوطات المفروضة عليهم والتغلب على الصعوبات والعراقيل التي في وجه تنمية هذا القطاع الحيوي وفي مقدمتها المشكلات الدراسية والسلوكية فالبعض يرجع أسبابها لتلميذ نفسه والبعض الآخر يرجعها إلى أسباب تتعلق بالنظام التعليمي.

وتعد مرحلة التعليم الابتدائي من أهم المراحل العمرية الأكثر أهمية وتأثيرا في حياة الإنسان الراشد، حيث في هذه المرحلة تزرع أكثر من 90 % من القيم التي تكون شخصية الفرد المستقبلية، كما تتميز هذه المرحلة بسرعة النمو في مجالات مختلفة، ضف إلى ذلك سهولة التأثر بالمثيرات البيئية مما تؤثر على تكوين قدراته وميوله كما اتجاهاته، والملفت للانتباه في مدارسنا اليوم معاناة أطفالنا اليومية مع الحقيبة المدرسية هذه الظاهرة التي أصبحت منتشرة لدى طلاب المدارس.

حيث أصبح حمل الحقيبة المدرسية بثقلها الزائد ومدي ضررها على صحة التلاميذ مدار اهتمام العديد من التربويين وأولياء الأمور، كما شغلت اهتمام الأطباء المختصين في طب الأطفال والعظام.

إن الحمل الزائد للحقيبة المدرسية لفترة تزيد عن 20 دقيقة، ولمسافات بعيدة عن المدرسة ذهابا وإيابا يؤدي إلى آلام في الرقبة والذراعين والكتفين وأسفل الظهر كم تسبب ضغطا على القلب والرئتين نتيجة تشوه الهيكل العظمي والعمود الفقري، كما يشير الأطباء أيضا على أن مضاعفات هذه الحالات لا تظهر مباشرة على الأطفال بل تظهر على مرور الأيام، ونظرا لخطورة هذه الظاهرة جاءت هذه الدراسة كمحاولة لمعرفة مدى انتشار هذه الظاهرة في المدرسة الابتدائية الجزائرية وعلى وجه الدقة مدينة الوادي بالجنوب الجزائري انموذجا.

1.1- مشكلة الدراسة:

يرتبط ثقل الحقيقة المدرسية بطبيعة النظام التعليمي ومناهجه ويختلف من بلد لآخر، من حيث تكليف الأنشطة في المدرسة أو في البيت كذلك عوامل أخرى مثل المسافة المقطوعة بين المنزل والمدرسة والزمن الذي يستغرقه للوصول إلى المدرسة وهل يقطع المسافة مشيًا أو عبر وسائل مواصلات، وهذا بدوره يختلف حسب المستوى الاقتصادي للوالدين وحسب مناطق السكن في المدن أو الأرياف والقرى.

من الملاحظ أثناء أوقات الذهاب إلى المدارس أو الخروج منها أن غالبية ظهور الأطفال تنحى تحت ثقل الحقيبة المدرسية وهي مشكلة عالمية شغلت الأوساط الطبية، وأعدت حولها العديد من الدراسات مثل الدراسة الأمريكية التي نشرت في موقع موسوعة صحة وطب الأطفال (Tabib.com) بعنوان <<حقيبة المدرسة تكسر الظهر >>، حيث أشارت لجنة سلامة المستهلك الأمريكي أن غرفة طوارئ في الولايات المتحدة الأمريكية استقبلت في عام 2009، عدد كبير من التلاميذ يعانون من إصابات وآلام في الظهر كلها لها صلة بحمل الحقائب المدرسية (حقيبة المدرسة، 2010).

كما أكدت دراسة Trevelyan & Legg (2010) حصول آلام لأطفال المدارس تتعلق بما يحملون على ظهورهم، فقد تم دراسة 245 طفلاً في نيوزيلاند، تبين أن58%منهم يعانون آلام في العمود الفقري، و35% يعانون آلاماً في أسفل الظهر، و36% يعانون آلام في الرقبة(Trevelyan & Legg, 2010) .

وأجريت دراسة في الهند سنة 2009 على 200 طفل، وأظهرت نتائج الدراسة أن إنحاء واضح في فقرات الرقبة عند حمل الطفل لحقيبة يصل وزنها إلى 15% من وزنه (Ramprasad & Rajhuveer, 2009).

وتعد مشكلة ثقل الحقيبة المدرسية لاقت اهتمام واسعا في الدول الغربية، لكن الباحث لم يعثر على دراسات كافية كتغطية لهذا الموضوع في الدول العربية والجزائر على وجه الخصوص، لهذا جاءت هذه الدراسة للوقوف على واقع مشكلة وزن الحقيبة المدرسية في المدرسة الابتدائية بالجزائر ونسبة معدل وزن الحقيبة نسبة لوزن التلميذ في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي (1، 2، 3)، وتحديد تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة الآتية(Ramrasad & Rajhuveer, 2012):

1. ما معدل وزن الحقيبة المدرسية التي يحملها التلميذ في السنة (1، 2، 3) من التعليم الابتدائي بمدينة الوادي؟
2. ما نسبة وزن الحقيبة المدرسية إلي وزن التلميذ في السنة (1، 2، 3) من التعليم الابتدائي بمدينة الوادي؟

2.1- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من طبيعة الظاهرة المدروسة ألا وهي مشكلة الحقيبة المدرسية، أي وزن الحقيبة المدرسية نسبة إلى وزن تلميذ المرحلة الابتدائية، إضافة إلى وزنها الفعلي، هذا الموضوع الذي لقي اهتماما واسعا من طرف الباحثين على اختلاف تخصصاتهم العلمية التربويين والارغنوميين، أطباء الأطفال نظرا للمشاكل الصحية التي تترتب على حمل حقائب مدرسية بعيدة عن المواصفات الصحية والاعتبارات الارغنومية.

3.1- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة للتعرف على:

1. معدل وزن الحقيبة المدرسية التي يحملها تلميذ السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم الابتدائي بمدينة الوادي.
2. نسبة وزن الحقيبة المدرسية إلى وزن تلميذ السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم الابتدائي بمدينة الوادي.

4.1- حدود الدراسة:

1- المجال المكاني اقتصرت العينة على ثلاثة أقسام من ابتدائية حريز بكار محمد بمدينة الوادي.

2- المجال الزماني: أجريت الدراسة خلال الثلاثي الثاني من العام الدراسي 2019/2018.

5.1- مصطلحات الدراسة:

1.5.1- الحقيبة المدرسية: ويقصد بها في هذه الدراسة الحقيبة التي يضع فيها الطفل كتبه وأدواته المدرسية اضافة إلى قارورة الماء، وينقلها الطفل من وإلى المدرسة ذهابا وإيابا، لمسافة معينة.

2.5.1- المرحلة الابتدائية: وهي المرحلة التي يكون فيها التعليم اجباري والذي يبدأ في سن السادسة، بحيث يكتسب الطفل خلال هذه المرحلة أسس القراءة والكتابة والحساب، ومعلومات في مواد أخرى مثل التاريخ والجغرافيا والعلوم الطبيعية والتربية الدينية والفنون والموسيقى وفي هذه المرحلة من التعليم يتلقى الطفل القيم التي توجهه وتبني شخصيته.

3.5.1- أرغنوميا مدرسية:الارغنوميا المدرسية تمثل مجالا علميا يضع في الاعتبار المردود المدرسي (التحصيل الدراسي) وصحة وسلامة المعلمين والمتعلمين، وراحة جموع الأفراد حسبما يكون التفاعل المؤثر بين الأفراد والوسائل التي يستعملونها والبيئة التي يوجدون فيها.

6.1- الدراسات السابقة:

- أكدت دراسة Hough (2006) والتي أجريت على عينة من الأطفال ممن أعمارهم بين 5-11 سنة أثر لحمل الحقيبة المدرسية على العمود الفقري للطفل وأن هذا الأثر كان أكبر لدى الأطفال من سن 11سنة(Hough, 2006).
- دراسة Luiz, Carvalho, & Rodaki(2008) هدفت إلى تحديد حركة العمود الفقري عند حمل ثقل 15% من وزن الجسم ومقارنة حركته في حالة عدم حمل ثقل نهائيا عند المراهقين، وقد توصلت الدراسة إلى أن حمل ثقل بهذا الوزن يؤثر على حركة العمود الفقري ويولد ضغطا عليه، ويترك ذلك آثارا سلبية على العمود الفقري(Luiz et al, 2008).
- هدفت دراسة Levin & others (2009) إلى التعرف على خصائص الحقائب المدرسية التي يحملها الأطفال ومدى شعورهم بآلام نتيجة حمل هذه الحقائب، حيث أجريت الدراسة على عينة قومها 871 طفلا تتراوح أعمارهم بين 10-18 سنة وبينت نتائج الدراسة أن 99% من الأطفال يحملون حقائب مدرسية، و83% يحملون حقائب على الكتفين وأفاد 50% من الأطفال أنهم يشعرون بأن حقائبهم ثقيلة وأفاد 46% من أفراد العينة بأنهم يحملون حقائبهم من 10 إلى 20 دقيقة ذهابا وإيابا من وإلى المدرسة كما أشار 33.5% من أفراد العينة بأنهم يشعرون بآلامك نتيجة حمل الحقيبة(Talbot et al, 2009).

2 - الطريقة والأدوات:

المنهج: لإجراء هذه الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي الاستكشافي لأنه الأنسب لهذا النوع من الأبحاث وفيه يهدف الباحث إلى معرفة حجم الظاهرة ومدى انتشارها، كما يصف الظاهرة وصفا دقيقا وينقل الحقائق نقلا أمينا كما هي في الواقع.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بأسلوب الاختيار العشوائي وسحب أفراد العينة عن طريق القرعة زمنه فعينة الدراسة عشوائية بسيطة، وفي هذا النوع من اختيار العينات تكون هناك فرص متساوية لدى عناصر المجتمع الأصلي وفيه يبتعد الباحث عن التحيز في عملية الاختيار، وتكون العينة ممثلة تمثيل صادق للمجتمع الذي اخذت منه.

3- النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ينص على: <<ما معدل وزن الحقيبة المدرسية التي يحملها التلميذ في السنة (1، 2، 3) من مرحلة التعليم الابتدائي؟>>

تم حساب معدل وزن الحقيبة لأفراد العينة في المدرسة حقل الدراسة وكانت النتائج كما هي في الجدول التالي:

جدول (1) يوضح أوزان الحقائب المدرسية وأوزان التلاميذ

%	وزن المحفظة kg	وزن التلميذkg	الحالة	%	وزن المحفظة kg	وزن التلميذkg	الحالة
9.52	2	21	42	10.52	2	19	**1**
10.5	2.1	20	43	9.54	2.1	22	**2**
11	2.2	20	44	9.5	1.9	20	**3**
10	2.1	21	45	6.66	1.2	18	**4**
10.95	2.3	21	46	11	2.2	20	**5**
8.62	2.5	29	47	8.94	1.7	19	**6**
13.68	2.6	19	48	7.14	1.5	21	**7**
10.8	2.7	25	49	11.25	1.8	16	**8**
11.25	2.7	24	50	10	1.8	18	**9**
13	2.6	20	51	11.87	1.9	16	**10**
13.33	2.8	21	52	5	1.2	24	**11**
13.52	2.3	17	53	8	1.6	20	**12**
12.5	2.5	20	54	13.57	1.9	14	**13**
9.61	2.5	26	55	10	1.8	18	**14**
10.95	2.3	21	56	6.19	1.3	21	**15**
10	2.4	24	57	14.28	2	14	**16**
10.5	2.1	20	58	11.33	1.7	15	**17**
9.61	2.5	26	59	11.87	1.9	16	**18**
10.45	2.3	22	60	8.82	1.5	17	**19**
12	3	25	61	12	1.5	10	**20**
13.33	4	30	62	8.82	1.5	17	**21**
13.33	3.2	24	63	12.35	2.1	17	**22**
19.37	3.1	16	64	10.55	1.9	18	**23**
13.47	3.1	23	65	6.84	1.3	19	**24**
12.5	3	24	66	8	1.2	15	**25**
16	3.2	20	67	8.33	1.5	18	**26**
12.66	3.8	30	68	6.31	1.2	19	**27**
15.90	3.5	22	69	10.55	1.9	18	**28**
14.16	3.4	24	70	10.58	1.8	17	**29**
10.71	3	28	71	7.5	1.2	16	**30**
13.84	3.6	26	72	8	1.2	15	**31**
17.72	3.9	22	73	21.42	3	24	**32**
14.8	3.7	25	74	11.36	2.5	22	**33**
13.63	3	22	75	20.71	2.9	14	**34**
11.03	3.2	29	76	8.4	2.1	25	**35**
12.12	4	33	77	12.10	2.3	19	**36**
20	4	20	78	15	2.4	16	**37**
18.5	3.7	20	79	10	3	30	**38**
11.14	3.9	35	80	10	2.8	28	**39**
15	3	20	81	11.90	2.5	21	**40**
				10.43	2.4	23	**41**

معدل وزن الحقيبة يساوي 2.33 كلغ.

يتبين من الجدول أن معدل وزن الحقيبة المدرسية التي يحملها كل طفل من أفراد العينة كان 2.33 كلغ وكان أعلى وزن للحقيبة يقدر بـــ 4 كلغ ثم في المرتبة الثانية 3.9 كلغ وثالثا 3.7 كلغ، وأقل وزن للحقيبة قدر بـــ 1.2 كلغ.

معدل وزن الحقيبة المدرسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية لثلاث السنوات الأولى يعد أمراً مثيراً للاهتمام ومراجعة وزن الحقيبة من طرف الفاعلين في الميدان، كل حسب اختصاصه ومنصبه لأن 2.33 كلغ هو الوزن الذي يحمله كل طفل في مرحلة التعليم الابتدائي، ويمشي به لمسافات ولفترة زمنية معتبرة، يعد أمراً بالغ الأهمية وترتب عنه آثار ومشاكل صحية لتلاميذ المدارس كآلام العمود الفقري وأسفل الظهر وفقرات الرقبة والانحناء إلى الأمام، وتقوس الظهر كلها نتائج نبهت الكثير من الدراسات.

السؤال الثاني: ينص على ما نسبة وزن الحقيبة المدرسية لأوزان التلاميذ؟.

نسبة وزن الحقيبة لوزن التلاميذ يساوي 11.69%.

من خلال الجدول أعلاه تم إحصاء 54 تلميذ من أفراد عينة الدراسة نسبة وزن حقائبهم لأوزانهم تفوق 10% من وزن الطفل يؤدي إلى آلام أسفل الظهر وانحراف في العمود الفقري، وخطأ في المشي، وكذلك تشوه في العمود الفقري(نواف موسى، وخليفة مصطفى، 2013)، كما أكد الأطباء إلى أن هناك دراسات تشير إلى أن الطفل يحمل حقيبته على ظهره لمدة طويلة قد تصل إلى 40 دقيقة ويكون وزن الطفل في المرحلة الابتدائية قريب إلى وزن حقيبته.

كما أن انحراف العمود الفقري للجنب أو للخلف عند حمل الحقيبة المدرسية يؤدي مع مرور الوقت إلى انحرف بالعمود الفقري ليصبح ملاحظا حتى عند عدم حمل الحقيبة، وإلى آلام مزمنة في المفاصل والرقبة.

وأشار الأطباء أن الطفل يحمل حقيبة ويحمل إضافة إلى الكتب أحيانا طعاما وزجاجة ماء والركض أثناء حمل الحقيبة يزيد من وزنها ويؤثر سلبا على جميع مفاصل الطفل، حيث يمر على ركبة الطفل (5-7) أضعاف وزنه عند صعود الدرج أو نزوله ضف إلى ذلك وزن الحقيبة، وهذا بدوره يؤدي إلى احتكاك والتهاب المفاصل في الركبتين، وارتخاء في أربطة القدم وظهور ما يعرف <<مسامير اللحم FOOT COM>>

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة Ramprasad & Rachvveer(2009) التي أجريت في الهند، حيث أكدت التأثير الواضح على فقرات الجذع بعد حمل ثقل يعادل 10% من وزن الجسم.

4- الخلاصة:

بعد تحديد موضوع البحث قام الباحث بإجراء الدراسة الميدانية معتمد على المنهج الوصفي الاستكشافي لغرض الوقوف على حجم الظاهرة كما هي في الواقع، ومعرفة مدي انتشارها وبعد قياس أوزان الحقائب المدرسية توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- معدل وزن الحقيبة المدرسية يساوي : 2.33 كلغ، وهو الوزن الذي يحمله كل تلميذ في الثلاث سنوات الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي.

- نسبة وزن الحقيبة لوزن التلاميذ يساوي 11.69، وهي نسبة معتبرة ما إذا قورنت بأوزان التلاميذ، حيث أكدت العديد من الدراسات أن وزن الحقيبة المدرسية لا يجب أن يتجاوز 10 % من وزن التلميذ، بينما اختلفت دراسات أخرى حول هذه النسبة فهناك من أكد على 15% من وزن حاملها، وعلى العموم فإن نتائج الدراسات أجمعت على أهمية الحقيبة المدرسية وتأثيرها على صحة التلميذ، كما اتفقت الكثير من الدراسات على الأضرار الجسمية والنفسية للحمل الزائد للحقيبة المدرسية مثل :

* انحراف العمود الفقري للجنب أو للخلف عند حمل الحقيبة المدرسية.
* آلام في أسفل الظهر.
* آلام في المفاصل والرقبة.

الاقتراحات:

من الجانب النظري:

– الدعوة إلى المزيد من الدراسات في هذا الموضوع وعلى أكبر عدد ممكن من الابتدائيات بالجزائر بصفة عامة

– حث الباحثين على الاهتمام بموضوع الارغونوميا التربوية ومن مداخل مختلفة خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي .

الجانب الميداني:

– ضرورة اهتمام المسؤولين والمهتمين في مجال التربية والتعليم بإشراك الارغونوميين في وضع المناهج التربوية تتماشى و القدرات المعرفية والجسمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

– ضرورة عقد اجتماعات وندوات تحسيسية لمدراء المدارس الابتدائية من أجل حثهم على إيجاد حلول استعجاليه خاص فيما يتعلق بالوزن الزائد للحقيبة المدرسية، على سبيل المثال استعمال خزائن الأقسام لتخفيف من عبئ الوزن الزائد.

الإحالات والمراجع:

حقيبة المدرسة تكسر الظهر (2010)، مقالة عن موسوعة صحة الأطفال بتاريخ 2018/11/01 من المصدر www.Tabib.com/baby/arTicles.php

Trevelyan F, & Legg S.(2010). The prevalence and Characteristics of bak pain amamg school children in Newzeland. *Ergonomics*. 53 (12). 1455-160

Ramrasad, J. & Rajhuveer, A. (2012). Effect of Back pak Weight on PosTural Angles in Chilfren. *Indian Pediateics*. 14, october 2009, (E-pub Ahead of print) retrieved in 06/01/2012 fro; source (http//www.indanpediatrics, net/ Search. php)

Hough, p. (2006). The influence of carrying a school bag on The developing spine children health care, 35(4), 339-348

Luiz A, Carrvalho, P. & Rdaki, A. (2008). The influence of Two backpack Loads on chldren's spinal Kinematics bras, Educ, Fis, Esp, Sao Poulo, 22, 1, 45-42, Jan/Mar, 2008

Talbot, N, Bhattacharya, A, Daris, K, Shuklab, R. & Levin.(2009).m School backpacks, K: Tismore Than Just a weught problem, work, 34 (4), 481-494.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA:

شنة، محمد رضا(2020). مدى ملائمة الحقيبة المدرسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية –مقاربة ارغنوميا مدرسية–. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 305–311.

Malaise dans le processus identificatoire chez la femme abortive Discomfort in the identification process with abortive woman

LouibaSamia [1,*], Nini Mohamed Nadjib [2]
[1]Université Abderrahmane Mira Bejaia (Algérie),E-mail, samialouiba@yahoo.com
[2]Université de Constantine (Algérie),E-mail, mohamednadjibnini@yahoo.com

Réception : 13/09/2019 **Acceptation :** 14/02/2020 **Publication**: 26/04/2020

Résumé : Le désir d'enfant émerge progressivement dans la petite enfance, il se fonde dans les mouvements identificatoires qui lient la petite fille à sa mère de début de la vie. Des traumatismes archaïques, des deuils non élaborés laissent apparaitre des fentes importantes dans les enveloppes psychiques des femmes désirant un enfant, réactivant à chaque situation de crise telle que la grossesse, les angoisses les plus archaïques de l'appareil psychique. Une défaillance de la fonction contenante qui est une fonction maternelle précoce peut entraver le processus de devenir parent et laisse la femme enceinte sans défense contre la menace de ses propres identifications projectives qui peuvent être pathologiques. Dans ce cas l'expression psychosomatique dans les fausses couches répétitives peut être un des moyens de survie psychique. Les épreuves projectives comme le Rorschach et le TAT sont d'une pertinence démontrée par les psychanalystes et nous offrent des indices révélateurs de la vie inconsciente. Le but de cette étude est de prendre conscience à travers un cas représentatif, des avatars de la grossesse, explorer ce processus de mise à jours des identifications parentales et enfin aider les femmes qui souffrent de perte de grossesse à se reconstruire en renforçant leur fonction de contenance.

Mots clés : Désir d'enfant ; Maladie abortive, Epreuves projectives ; Processus identificatoire ; Fonction de contenance.

Abstract: The child desire gradually emerges in infancy; it is based in the identificatory movements that bind the little girl to her mother at the beginning of life.Archaic traumas and undeveloped bereavements reveal in the psychic envelopes of women desiring a child, important clefts that weaken their containment. The projective tests Rorschach and TAT offer us relevant indices revealing this failure. We speak of abortive disease from three consecutive spontaneous abortions, which we consider here as a psychosomatic symptom developed by women who have difficulties to overcome their own projective identifications once pregnant. The aim of this study is to become aware through a representative case, avatars of pregnancy, to explore this process of updating parental identifications and finally to help women who suffer from pregnancy loss to rebuild by reinforcing their containment function.

Keywords: child desire; abortive disease; projective tests; identification process; containment function.

*Corresponding author, e-mail:samialouiba@yahoo.com.

« Si la vie est un jeu entre désir et défense, avoir un enfant c'est satisfaire le désir et réussir la défense »

I. Introduction:

Les émotions sont le trait d'union entre le corps et la psyché. La peur et la joie sont deux émotions principales qui aident l'homme en tant qu'animal à explorer la nature, à y résister, à s y adapter et enfin à construire son royaume avec toute fierté. Si les sociétés antiques sont construites et alimentées par la peur, celles d'aujourd'hui par contre, sont basées sur le principe de plaisir à faire perdurer la joie. L'humain peut-il vraiment se débarrasser de ses peurs anciennes transmises de génération en génération ?

Tel est le destin de l'humain, de se battre contre la peur, afin d'exister en tant qu'être de vouloir et de pouvoir. Ces deux concepts se heurtent souvent à la mort, à défaut du savoir qui nous porte secours. C'est ce savoir qui aide notre faible organisation à se contenir et à rester dans un perpétuel état de calme. Telle est l'expression du vieillard dans l'œuvre de la peau du chagrin. «(…) *En deux mots, j'ai placé ma vie, non dans le cœur qui se brise non dans les sens qui s'émoussent, mais dans le cerveau qui ne s'use pas et qui survit à tout* » (Balzac ,1832).

Entre l'omnipotence de l'infans et la peur de perdre la contenance maternelle qui résiste au vide, se forme le sens qui est en perpétuelle évolution pour tisser la réalité psychique, toute en restant connecter à la réalité physique. Comme le destin de la femme est de vivre en corps et en sens le processus de devenir humain dans la douleur et les contraintes, elle est plus exposée à la peur. D'où son grand besoin de contenance et de soutenance de la part de son environnement. La contenance, le sens, l'identification, le processus de symbolisation, sont tous le produit d'une première rencontre apaisante entre le petit d'homme et sa maman qui fait émerger un désir de vivre et d'exister que seule le processus d'apprentissage illumine son chemin et oriente sa destinée.

2. Malaise dans le désir ; malaise dans le processus identificatoire

Lacan a dit dans son séminaire le désir et son interprétation « il n y a pas d'autre malaise dans la culture que le malaise du désir » (Cité par Pamart, 2009, p. 121).

« C'est dans la théorie du rêve que Freud a explicitement abordé le concept du désir. Ce dernier qui prend naissance dans la satisfaction du besoin du corps est l'essence même de la vie psychique.

« L'image mnésique d'une certaine perception reste associée à la trace mnésique de l'excitation résultant du besoin. Dès que ce besoin survient à nouveau, il se produit, grâce à une liaison qui a été établie, une motion psychique qui cherche à réinvestir l'image mnésique de cette perception et même à évoquer cette perception, c'est-à-dire à rétablir la situation de la première satisfaction : une telle motion est ce que nous nommerons
désir; la réapparition de la perception est l'accomplissement de désir »

(Fédida, 1974, p. 103)

Si le besoin trouve une satisfaction dans l'action spécifique, le désir, lui, trouve son accomplissement dans la reproduction hallucinatoire des perceptions devenues les signes de cette satisfaction. Désirer, c'est donc investir les traces mnésiques. Toutefois, si l'image mnésique de l'objet satisfaisant est trop investie, la réalité et le monde interne seraient confondus. Pour cela, le moi joue le rôle inhibiteur des processus primaires par initiation des processus secondaires, c'est-à-dire l'ajournement de la satisfaction (Didier, 2005).

Si l'homme aspire naturellement au bonheur, s'il tente de régler sa vie sur le principe de plaisir, l'univers entier écrit Freud, le macrocosme autant que le microcosme cherche querelle à son programme » (Tricot, 2008, p. 31-40)

Le plaisir est à l'œuvre de l'identification pour donner naissance au désir : c'est tous ce qui est de l'ordre du tendre et de l'amour, connu sous le nom de pulsion de vie.

Le déplaisir est à l'œuvre de la différenciation pour mettre en place la défense: C'est tous ce qui de l'ordre de l'agressivité connu sous le nom de pulsion de mort.

La pensée est l'arbitre neutre, qui permet aux affects du plaisir et de déplaisir de s'ajuster, afin d'assurer un niveau de tension faible et permettre l'émergence d'un espace-temps entre objet et sujet, et s'inscrire dans une réalité. Sans cette pensée qui lie et relie les êtres humains, la vie et la mort seraient confondues et la continuité d'un corps physique ne serait possible. Alors la mort n'est que la face cachée de la vie. C'est la mort de l'un qui permet la vie de l'autre. Cette mystérieuse mort qui engendre la vie peut être autant réelle que symbolique.

Le corps réplique les expériences psychiques de la socialisation en traduisant les systèmes d'attente intériorisés en terme de limites corporelles : plus l'attente maternelle par rapport à l'enfant sera claire et cohérente, plus les systèmes introjectés seront précis, et par conséquent, plus grande sera la probabilité d'avoir des limites corporelles définies (Giovannini, 1986, p.71).

En 1967 Ester Bick introduit la notion de peau psychique, nous contentons de présenter deux postulats parmi les six que Ciccone et lhopital(1991) ont soulignés dans la pensée de Bick.

1. Les parties de la personnalité ressenties, dans leur forme la plus primitive, comme n'ayant entre elles aucune force liante, sont maintenues ensemble par l'introduction d'un objet externe éprouvé comme capable de remplir cette fonction. Le fantasme d'espace intérieur et extérieur est donné lieu suite à l'introjection de l'objet (la mère, le sein) identifié comme objet contenant.
2. l'objet contenant introjecté est expérimenté comme une peau. Il a une fonction de « peau psychique »

Pour Aulagnier, le processus identificatoire est l'ensemble » des actes psychiques, permettant au Je de s'auto présenter comme le pôle stable de relations d'investissement qui composeront successivement son espace, son capital et son monde relationnel » (Charron, 1993, 117)

Identification, projection sont deux notions psychanalytiques à l'œuvre de tout travail psychique. Qui dit travail psychique dit rencontre entre deux sujets humains. La rencontre originaire entre un bébé et sa maman se joue entre l'offre et la demande.

Aulagnier considère que le concept de demande est essentiel si l'on veut penser l'identification « Il y a demande dès qu'il existe un répondant » (IS, 166). Il faut de plus reconnaitre une préséance de l'offre sur la demande et une préséance de répondant sur le demandeur. Le premier cris émis par l'infans est interprété par la mère (répondant) en tant que demande. La mère en offrant son sein, apaise la détresse de son bébé et transforme son déplaisir en plaisir. L'objet offert devient pour l'infans le support d'un premier mouvement identificatoire : Si l'objet est source de plaisir, le sujet va après coup reconnaitre en lui ce qu'il demandait et désirait, et s'identifier au demandeur. Avec le plaisir senti en ayant le sein dans la bouche, il pourra désormais « désigner » ce qu'il désir, quand le besoin reviendra. Ce mouvement anticipatoire de la mère, on l'appellera violence primaire si l'offre répond au besoin physique et psychique de l'enfant. Si l'offre satisfait plutôt les désirs inconscients de la mère au détriment de celle de l'enfant, on dira qu'il s'agit d'une violence secondaire. (Charron, 1993, 121)

Quand les premières expériences vécues par le couple mère –enfant sont sujettes aux violences secondaires de la mère, cela ne parviendrait pas à apaiser le bébé et serait source de tension continue dans l'appareille psychique précaire du nourrisson. Une répétition de ce genre d'expérience donnerait à long terme un sentiment de déplaisir chronique, qui fait émerger un désir vague, peu précis et une agitation motrice dont le but est indéterminé. Ce qu'on appellerait un malaise dans le désir ou un malaise dans le processus identificatoire.

On définit classiquement l'identification comme « un processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et le transforme

totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications (Laplanche et Pantalis, 1979, 187).

L'introjection des expériences vécues nécessite la rencontre avec l'objet suivie d'un temps de séparation, puis retrouvailles, une transformation caractérisant chaque passage de l'un à l'autre. L'introjection ne saurait être immédiate : il nous est pas donné d'assimiler sur le champ dans notre moi nos expériences de vie. Une phase de mise en latence des composantes participatives dans une partie de moi fonctionnellement et temporairement clivée à cet effet s'opère dans tous les cas. Cette phase d'immobilisation de pensées d'images et d'affects est plus ou moins marquée selon la difficulté ou non à introjecter l'expérience correspondante. Elle est assurée dans tous les cas par un refoulement que Torok a qualifié de conservateur (sorte de clivage qui se fait au sein même du moi qui est appelé à être transitoire ou, en cas de traumatisme, durable). En présence de traumatisme important qui empêche l'introjection, cette partie clivée devient durable, on parle alors d'inclusion ou d'incorporation. Le pire est que lorsque l'expérience est verrouillée par un secret, ce clivage devient hermétique, on parle alors de crypte au sein du moi ou de fantôme (Hachet, 2000, pp 9-10)

Bion a emprunté la notion de l'identification projective de M Klein qui a ouvert un grand champs devant l'exploration de la vie psychique , celle d'espace interne avec ses mouvements et propose ainsi une conception originale et féconde du développement du psychisme, qui implique une interaction métabolisante avec la mère, dont la fonction contenante permettra à la pensée de l'enfant d'émerger. Bion a créé en 1962 le concept de la fonction alpha. Cette dernière s'explique à travers le model contenu- contenant, qui se définit comme suit « le nourrisson projette une partie de son psychisme notamment ses émotions incontrôlables qui fonctionne comme un contenu dans le bon sein « le contenant » pour les recevoir en retour désintoxiquées et pouvoir les supporter. C'est la capacité de rêverie de la mère qui permet de transformer les éléments Beta en éléments alpha, nécessaires pour élaborer l'expérience émotionnelle » (Frédérick-Libon, 2001, 127-152).

Autrement dit ; lorsque la maman est capable de contenir la détresse de son bébé (éléments Beta) en donnant un sens à cette expérience émotionnelle négative, le bébé à son tour introjecte des éléments alpha apaisants et structurants pour son psychisme. Il introjecte en même temps la fonction contenante de sa maman. C'est ce qui va lui permettre ensuite de construire une enveloppe psychique contenante et un moi stable.

On voit donc comment la fonction contenante est une fonction « symbolisante » comme R. Roussillon et d'autres auteurs ont bien soulevé ; ce qui contient, ce qui désintoxique c'est le processus de symbolisation. Si le bébé ne rencontre pas un objet capable de réaliser cette fonction, il réintrojecte l'expérience d'un objet qui refuse les identifications projectives, il réintrojecte sa détresse accentuée par les failles de l'objet, il réintrojecte ce que Bion (1962) appelle « une terreur sans nom » (Ciccone, 2001, 81-102).

La fonction de contenance chez Anzieu est une fonction parmi les huit fonctions qu'il a attribuées au moi peau : De même que la peau enveloppe la surface entière du corps le Moi peau vise à envelopper tout l'appareil psychique. A l'instar de la peau qui est avant tout un sac qui empêche la dispersion, le moi-peau peut être figuré comme écorce contenant les pulsions (Jacket-Smailovic, 2006, p37).

Anzieu se référera par la suite au concept d'enveloppe psychique qui va lui permettre de prendre de la distance par rapport au modèle cutané. Il distingue 7 paliers dans la construction de cette enveloppe. Il décrit l'enveloppe utérine comme la première phase dans le processus de construction de l'enveloppe psychique, Elle correspond à l'émergence de la conscience. L'utérus maternel, qui est le contenant anatomique du fœtus, fournit l'ébauche d'un contenu psychique. Ce contenant anatomo-psychique indifférencié est le contenant originaire. Il maintient ensemble les fragments de la conscience de ce futur être il joue le rôle d'un sac enveloppant. Le corps de la mère et spécialement son ventre est le pare-excitant qui protège le fœtus de toute agression (Anzieu, 1995)

Houzel (1994) considère la fonction contenante comme « un processus de stabilisation de mouvances pulsionnelles et émotionnelles qui permet la création de formes psychiques douées de stabilité structurelle ». Le parent comme objet contenant est un attracteur qui attire l'attention et les éprouvés du bébé et leur donne une forme (Ciccone, 2001, 81-102).

Ciccone (2001) associe d'emblée la notion de l'enveloppe psychique et la fonction contenante car pour lui la notion d'enveloppe est indissociable de la notion de sa fonction. L'enveloppe psychique, ou le moi-peau, ne se réduit pas à la configuration d'un contour. La fonction-enveloppe est une fonction de contenance, qui consiste à contenir et à transformer.

La fonction de contenance, si elle est une fonction maternelle précoce que l'enfant intériorise à travers les premiers soins de la mère, son rôle est de contenir les pulsions et maintenir le désir.

Le désir d'enfant émerge progressivement dans la petite enfance *« Chez la fille désirer un enfant commence dès le dix-huit premiers mois de la vie. Cet élan a son fondement dans les mouvements identificatoires qui lient la petite fille à sa mère de début de la vie, mère source de vie, fontaine de chaleur et de tendresse, fonction maternelle sans laquelle l'enfant tout petit ne pourrait survivre »* (Bydlowski, 1997, p.144). Ces identifications vont marquer le premier temps de ce désir, qui va être refoulé ensuite et l'image maternelle tendre des débuts de la vie disparaisse. La fille découvre son manque d'organe reproducteur comme celui de son père et rentre ensuite dans la période de latence qui va donner comme résultat le détournement de la fille de son premier objet d'amour et d'identification pour se rapprocher de son père et en désirer un enfant. Le désir d'enfant chez la fille résulte d'une combinaison harmonieuse entre le désir de la mère des premiers soins et le désir d'avoir un enfant du père comme sa mère). A l'adolescence, la mère de l'amour absolue est remplacée par le profil de la femme du père qui teinte la relation par des émotions d'agressivité et de rivalité. Pour que ce désir d'enfant soit raisonnable, la fille ne doit pas être freinée par la violence du conflit œdipien. Un développement sain chez la femme doit cheminer naturellement à l'aboutissement de ce désir une fois la vie du couple est survenue (Bydlowski, 1997)

Partout les femmes se posent la question de manière explicite ou pas comment être femme, est-ce qu'être femme suppose être mère, est ce que les enfants sont nécessaires à leur propre accomplissement. Le désir d'enfant suppose des ingrédients liés à soi, liés au groupe et liés aux enfants eux même qui vous donnent envie d'en avoir. Parfois certaines femmes se rendent compte que certains de ces ingrédients sont problématiques et alors s'arrangent consciemment ou inconsciemment pour ne pas en avoir ou pour qu'il n'y ait pas de place pour un enfant (Moro, 2007, 27)

La fille qui déteste sa mère et n'a pas pu sortir saine de l'œdipe, par introjection du mauvais objet parentale laisse vivre en elle des problématiques qui pèsent lourdes, ce qui l'entravent à accomplir sa dette de vie en projetant son ombre à l'extérieur qui est une sorte de récompense ou un cadeau du père, qui va réparer en elle toutes les pertes auparavant incluant sa castration et la perte du pénis. Groddeck (1921) développe cette idée jusqu'à affirmer que « *…les femmes qui détestent leur mère n'ont pas d'enfant ; la haine ne permet pas de s'inscrire dans la continuité ; la vengeance barre la transmission… enfanter c'est reconnaître sa mère à l'intérieur de soi* » (cité par Abdelbaki et Poulin, 2004). Il semble pour le moins évident qu'il soit nécessaire d'avoir référence à une image maternelle pour enfanter. La femme en voie de devenir mère s'appuie sur l'ombre de sa mère. D'ailleurs « …la seule femme à qui une mère puisse confier son enfant sans arrière-pensée (est) sa propre mère idéalisée… » (Bydlowski, 1978 cité par Abdel-Baki et Poulin, 2004, pp. 3-9)

La grossesse est une sorte de bouleversement biologique et psychoaffectif qui s'inscrit dans une histoire subjective, familiale, culturelle et sociale. Attachement, amour et haine enveloppent le rêve où la douleur de porter un enfant. Comme le souligne Bydlowski (1997) : *« les réaménagements profonds qu'implique le processus de grossesse éprouvent la mère en devenir à sa conflictualité intrapsychique, questionnant le féminin qui l'habite, mobilisant le travail fantasmatique, Trans et intergénérationnels, le corporel dans ses aspects archaïques, allant jusqu'aux failles des assises narcissiques, mais aussi aux racines des écueils*

identitaires. Cette étape est ainsi celle de la révélation des fragilités et des compétences à accueillir un enfant »

C'est une question de transmission générationnelle et transgénérationnelle, après Freud, plusieurs psychanalystes, notamment en France, se sont intéressés à la transmission psychique, et ont décrit un certain nombre de processus pour essayer de se représenter les mouvements de transmission. On a vu apparaître dans les années 70 et 80 des notions comme celles de « crypte », de « fantôme » (Abraham et Torok, 1987), de « visiteurs du moi » (De Mijolla, 1981), d' « objets Transgénérationnels » (Eiguer, 1983, 1986, 1987), de « télescopages des générations », de « captures identificatoires » (Faimberg, 1987, 1988) pour décrire la plupart du temps des représentations issues de transmissions toxiques traumatiques, de deuils impossibles (Ciccone, 2014, p 59-79).

Missonnier (2009, 15-31) conçoit la grossesse comme une mise à jour dans les interrogations sur les origines (les conflits de séparation), sur la différence de sexes, les avatars de la genèse de soi et de la relation d'objet. Il postule que « Toute devenant mère » est peu ou prou confrontée pendant la période périnatale à ses propres identifications projectives « pathologiques » telles que Bion(1962) les a définies. Il a caractérisé l'identification projective « pathologique » par rapport à l'identification projective normale, par fusion avec l'objet ouvrant sur un contrôle omnipotent. Or, de par leur état de grossesse, toutes les mères sont trivialement en fusion soi/ objet. L'hypothèse de cet auteur que tout le travail progressif de la grossesse psychique va correspondre justement à l'assimilation puis au dépassement de cette contenance fusionnelle initiale.

Selon Bydlowski (2008), les fausses couches et l'infertilité viennent comme une réponse à l'impossible reconnaissance de la dette qu'a la fille envers sa propre mère. L'imago maternelle archaïque se pose problématique et entrave le processus identificatoire de la fille à sa propre mère d'où l'interruption involontaire de grossesse avant le terme pour se défendre du risque de fusion :

« La fausse couche permet donc une vengeance contre la mère, une victoire sur le risque de symbiose, la preuve d'une différence avec la mère et de son autonomie » (S.Faure-Pragier, 1997, p.71 cité par Moulin, 2010, p. 28).

Les avortements spontanés ou les fausses couches spontanées présentent la complication la plus fréquente de la grossesse. On parle de maladie abortive (avortement spontané à répétition) à partir de trois fausses couches consécutives. L'expulsion de l'embryon ou du fœtus se fait avant les 180 jours de grossesse

Desai (2014) postule que les femmes atteintes de maladie abortive de cause idiopathique, c'est-à-dire inexpliquée, ont un excellent pronostique pour le devenir des grossesses ultérieures, sans traitement chimique quand on leur offre seulement le Tender Loving Care (prise en charge psychologique et soutien affectif)

Perdre un enfant et la peur de ne pas être maman touche plus particulièrement la féminité de la femme, cette perte engendre un sentiment du manque par rapport à d'autres femmes ce qui menace profondément son identité (Quagliata, 2013).

Afin de comprendre le vécu psychologique de ces femmes qui souffrent de maladie abortive et les aider à mieux dépasser les aléas du voyage psychique de la grossesse, nous tenterons de poser ces questions :

La vulnérabilité de la femme abortive face aux événements traumatiques de sa maladie a-t-elle des racines dans un fonctionnement pathologique ?

Cette femme a-t-elle une défaillance dans sa fonction de contenance à l'image d'une mère non sécurisante, incapable de contenir son enfant et de le protéger des excitations extérieures ?

Une fois enceinte revit-elle les insuffisances de la période de nourrissage ? Se trouve-t-elle encore une fois face à cette difficulté de rassembler son self et moins encore rassembler les conditions favorables pour mener à terme sa grossesse ?

3. L'hypothèse générale

Les femmes atteintes de maladie abortive ont une défaillance dans leur fonction de contenance.

3.1. Les hypothèses opérationnelles

Les indices suivants sont retenus comme révélateurs de l'insuffisance de la fonction de contenance :

1. Porosité des limites
2. Fragilité narcissique et instabilité identitaire
3. L'émergence en processus primaire non rattrapés
4. Difficultés de manipulation de l'affect
5. Insuffisance de l'imago maternelle et féminine

4. Méthode et outils de recherche :

Le cas présenté dans cet article (appelant le Fatma) est issu d'un échantillon de 10 femmes atteintes de maladie abortive, recueillies au sein de l'hôpital mère enfant de Bejaia Algérie (Lieu de travail de l'auteure) pour une préparation de thèse de doctorat en psychologie clinique

4.1. Les outils de travail sont :

1. L'entretien semi directif
2. L'épreuve du rorschach : Test de tâches d'encre, utilisé dans la pratique clinique et dans la recherche en psychologie clinique et en psychopathologie. Il est Formé de 10 planches et il permet d'établir un diagnostic psychologique de la personnalité chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte. La cotation est faite selon (Beizmann, 1966)
3. Thématic Apperception Test (TAT) : 16 planches sont retenues représentant des conflits universels avec un contenu manifeste (scènes plus ou moins ambiguës) et un contenu latent susceptibles de réveiller certaines problématiques. Le stimulus TAT permet une analyse objective de type perceptif et une interprétation subjective mettant en jeu des associations d'ordre projectif en lien avec les sollicitations latentes du contenu des planches.

Ces outils sont d'une pertinence démontrée par les psychanalystes, qui ont étudié les enveloppes psychiques et leurs fonctions, On peut citer :

- Ceux de l'école Française ;
  - Didier Anzieu et Catherine Chabert dans psychanalyse des limites. Pour Chabert «La réponse projective articule le monde interne du sujet avec son environnement »
  - Catherine Azoulay, C De Tychey avec la fonction de pare excitation à l'adolescence.
  - Rose-Angélique Belot et ses travaux sur la périnatalité et le post partum.
- EmanuelaQuagliata de l'école Anglo-saxonne sur la parentalité et ses obstacles.

5. Résultats

5.1. Présentation du cas

Fatma est une jeune femme blonde, petite de taille, hyperactive âgée de 38 ans universitaire et fonctionnaire en comptabilité. Elle est la cinquième d'une fratrie de sept enfants, trois frères et trois sœurs. D'apparence rigoureuse et bonne vivante, avec un sourire assez présent mais presque froid. Posture bien ferme avec un habillement adéquat avec sa culture (un ensemble avec un foulard Legé). Fatma est mariée depuis sept ans et elle a subie dix fausses couches spontanées, dont cinq précoces et quatre tardives, la première était vécu dans le déni jusqu'à l'avortement à dix semaines, et la dernière, est une grossesse extra-utérine(GEU) nécessitant une intervention chirurgicale.

5.2. Synthèse de l'entretien, TAT, Rorschach et discussion des hypothèses.

5.2.1. Porosité des limites

A l'entretien : on relève dans les verbatim, la défaillance de la contenance maternelle chez Fatma (…mon père est tés sévère, il s'entend avec ma mère mais d'une façon bizarre, elle était soumise et effacée mais maintenant c'est elle qui le provoque, parce qu'elle est devenu très nerveuse avec l'âge… Mon père jeune quand il est invité aux fêtes il et ne mange qu'à son retour, c'est-à-dire, ce que prépare ma mère à la maison. Il refusait depuis son mariage de manger même ce que prépare sa mère et ses filles). Une mère effacée et un père très sévère et méticuleux qui ne mange jamais des mais des autres à part sa femme et qui ne fait apparaitre son côté tendre que devant une personne malade (…ma sœur plus jeune était fragile et tout le temps malade, c'est pour ça qu'elle était le chouchou de mon père). Ce qui laisse à penser une enveloppe familiale réfractée par un héritage générationnelle et transgénérationnelle non symbolisé. Elle rajoute (…Je ne peux en parler de mes soucis à ma mère parce que elle complique tout, elle perd contrôle et elle est fragile… Elle m'a fait un scandale lorsque j'ai demandé de voir ma fille mort-né (six mois) elle complique toujours les choses…).Cette dernière expression reflète le monde interne de Fatma, c'est une forme d'identification projective qui par défaut d'objet attracteur et contenant, subit et reintrojecte son expérience dramatique sans possible transformation et symbolisation, c'est ce que Bion appelle « une terreur sans nom ».

Plusieurs indices indiquant une porosité des limites sont relevés dans le protocole de Fatma : Au Rorschach :

- le K< C, l'indice de Pénétration est supérieur à la norme (8B /8P).
- Présences de plusieurs réponses estompages

Au TAT :

- La réponse dans la planche 11 (la chute la nuit…le faussé)
- La réponse (…se ne sont pas des arbres mais des reflets d'arbres….) dans la planche 12BG.
- La réponse donnée à la planche 19 (…On dirait des maisons, mais on ne voit pas tous…juste les fenêtres et la cheminé…).

5.2.2. Fragilité narcissique et instabilité identitaire

Les données de l'entretien révèlent des indices témoignant de cette faille de contenance, comme par exemple l'utilisation des repères extérieurs pour se rassurer (…j'ai toujours les mêmes habitudes, j'emprunte toujours le même chemin pour me déplacer, je m'assoie toujours dans la même table…) En plus elle n'aime pas le changement ni les histoires vraies, faute de non reconnaissance de la position dépressive et d'un monde interne suffisamment solide.

Pour le Rorschach, le H % est inférieur à la norme. Cet indice renvoie à une problématique identitaire. La seule réponse humaine que le sujet a donnée pour reconnaitre la féminité est sous un monde spéculaire dans la planche III. (On dirait deux personnes des deux côtés…elles tiennent quelque chose au milieu…elles sont penchées…je dirai même deux femmes). Cette réponse vient après une économie couteuse dans la première réponse négative et un peu désorganisée avec sensation de déjà vu (C'est toujours la même vision… un petit …je ne sais pas comment on l'appelle…sa bouche c'est des pinces…ces mains c'est des pinces…si on fait un agrandissement, ces yeux sont noirs… Insecte qui a des pinces et une carapace). A la planche V, le sujet a donné une réponse imparfaite (Chauve sourie…ses ailes ne sont pas complètes…), ce qui soutien notre hypothèse. Par contre dans la planche VII, l'élaboration pulsionnelle est abordée sous un accès œdipien qui camoufle la conflictualisation et la rivalité féminine par recours à la douceur et à la passivité (Deux petits lapins), ce qui

donne à penser à une fixation homosexuelle que seule l'ancrage à la réalité (F % =79) aide relativement le sujet à dépasser la position dépressive.

Les histoires racontées au TAT renforce l'hypothèse de la problématique identitaire pas toute à fait assumée. Prenant exemple la confusion des identités dans la planche 2 «…celle-là c'est une femme enceinte qui rêve à quelque chose, je ne sais pas quoi… c'est une enseignante…je ne sais pas…j'ai l'impression que c'est la même personne… ». Dans la planche 7 GF, le sujet n'arrive pas à différencier clairement l'objet sans être envahi par l'angoisse (…c'est une femme qui est en train de lire une histoire pour sa petite fille…la fille elle n'est pas intéressée…du tout…et ça c'est quoi ? c'est un chat ?...je n'arrive pas à voir justement…c'est un chat, je ne sais pas…je n'arrive pas à voir…est ce que c'est un…c'est un bébé ? C'est un chat ?en tous les cas ce n'est pas vraiment…pas nette…c'est un bébé, ce n'est pas la façon de tenir un bébé…c'est un chat…ce n'est pas vraiment nette…quand on dit net, ce n'est pas du tout net).

6. L'émergence en processus primaires non rattrapés

Les processus primaires peuvent être reconnus dans les réponses botaniques liées à l'estompage. L'absence d'investissement de la relation dans la planche II. La réponse anatomique (« On dirait c'est des poumons ») qui signe la difficulté d'élaborer le rouge comme symbole de l'agressivité.

Le choc à la planche III, la représentation de la relation ici est abordée après plusieurs échecs. La régression jusqu'au stade orale (…un petit …je ne sais pas comment on l'appelle…sa bouche c'est des pinces…ces mains c'est des pinces…si on fait un agrandissement, ces yeux sont noir… Insecte qui a des pinces et une carapace) a permis à notre patiente de reprendre le fonctionnement névrotique et fini par percevoir la féminité mais sur un mode narcissique qui se fixe à l'homosexualité primaire et s'inscrit dans le fonctionnement phobo-obsessionnel.

7. Difficultés de manipulation de l'affect

On remarque à l'entretien que Fatma a vraiment de difficultés à exprimer ou à manipuler les deux affects, soit le libidinal ou l'agressif. Elle banalise toujours les situations par le recours à la rationalisation et l'intellectualisation (Après chaque fausse couche je me remets le plutôt possible parce que c'est ainsi faite la vie… Je ne compte que sur moi-même … on n'a pas le choix). En revanche, elle projette sur son conjoint les sentiments d'angoisse et de peur (…mon mari est très nerveux et angoissé mais il fait tout pour me faire plaisir). Dans d'autres passages, elle raconte qu'elle est très maniaque et ne se porte pas le désordre, elle travaille sans arrêt, soit au boulot où elle arrive la première et fait même le travail de ses collègues, soit chez ses parents où elle fait directement la vaisselle quand elle rend visite à sa mère. Elle se plaint d'être fatiguer et devrait changer sur ce point.

Le TRI extratensif mixte et la formule complémentaire extratensive (1 kan/6.5 E) témoignent d'une certaine émergence pulsionnelle et réactivité émotionnelle, émotivité que Fatma cherche à contrôler par le recours excessif au formel (F%=79), ce qui lui permet une certaine adaptation, mais qui la mise sous tension (CF> FC). Le taux de réponses couleur est dans les normes (RC = 38 %) témoin d'une adaptation au percept par l'utilisation des mécanismes névrotiques rigides.

Au TAT, à la planche 3 (« C'est une personne très malade ou c'est une personne triste …elle a mal dans les deux sens, mal physique et mal psychologique »). Le motif de conflit n'est pas précisé. L'affect est donné pour être gelé ensuite, comme dans la planche 4 (…c'est une femme qui essaye de retirer un homme, j'ai l'impression qu'elle veut lui expliquer quelque chose…lui dire quelque chose….elle n'est ni triste ni…normale…elle veut juste…)

8. L'insuffisance d'imago maternelle et féminine

A l'entretien : on relève dans les verbatim, l'insuffisance de l'image maternelle et féminine chez Fatma (…Je ne peux en parler de mes soucis à ma mère parce que elle complique tout, elle perd contrôle et elle est fragile). Fatma souffrait du vaginisme et n'a pas pu découvrir le plaisir sexuel que vers la troisième année du mariage, les rapports sexuels entre le couple restaient douloureux jusqu'à peu près la cinquième année.

L'analyse approfondie des réponses aux planches I, VII et IX met en évidence une relation à l'imago maternelle singulière (Gomez &Belot, 2014). Tout d'abord, la réaction de Fatma à la première planche est défensif, en utilisant des précautions verbales pour se contenir, mais cela se termine par donner une figure maternelle disqualifiée et indifférenciée de ses petits avec une sensation de déjà vue (c'est toujours le même insecte des coccinelles…ceux qui ressemblent à une coccinelle...). A l'enquête (« c'est une coccinelle et tout autour c'est sa famille »). A la planche VII, le sujet donne une réponse de bonne forme qui symbolise l'affect tendre (« deux petits lapins ») sans une représentation explicite de la relation par contre à la planche IX, les réponses de type peau « tissu déchiré » et anatomique « Radio des poumons », Sont des représentations qui évoquent l'insuffisance de l'image maternelle. Selon Debroux et ses collaborateurs (2009) La présence de réponse Dbl à la planche IX (« Je vois un violon ») se traduit par un malaise face au féminin.

Au TAT, les planches 9 GF et 7 GF qui sollicitent la réactivation de la rivalité mère/fille, le sujet a donné des réponses qui indiquent une difficulté à manipuler les affects liés à cette rivalité. On remarque une désorganisation du discours du sujet à la planche 7 GF (…c'est une femme qui est en train de lire une histoire pour sa petite fille…la fille elle n'est pas intéressée…du tout…et ça c'est quoi ? c'est un chat ?...je n'arrive pas à voir justement…c'est un chat, je ne sais pas…je n'arrive pas à voir…est ce que c'est un…c'est un bébé ? C'est un chat ?en tous les cas ce n'est pas vraiment…pas nette…c'est un bébé ce n'est pas la façon de tenir un bébé…c'est un chat…ce n'est pas vraiment nette…quand on dit net, ce n'est pas du tout net) et un symbolisme transparent à la planche 9 GF qui signe une problématique homosexuelle (…deux jeunes femmes entrain de courir…une qui cours et l'autre la poursuit, elle tourne la tête comme si elle veut dire non…c'est tous). Cela empêche la fille de s'identifier à une mère acceptant sa féminité pour assurer une évolution normale de la sexualité féminine qui faciliterait l'accès à la maternité (Pragier, 2000).

9. Conclusion :

Revaultes (1991), décrit le passage à la maternité comme un processus dynamique inconscient qui se construit tout au long de l'enfance. Il prend racine dans les premières expériences avec la mère, puis en se différenciant d'elle, elle s'accapare du désir d'avoir un enfant de sa mère, puis ce désire est renforcé par son père dans la valeur qui lui offre en tant que mère. Ce processus est complexe, sa pleine réussite est difficile et se poursuit durant plusieurs grossesses (Baali, 2011,4).

Racamier (1979) compare l'état de grossesse à celui d'une crise, similaire à celle de l'adolescence, mais de plus grande ampleur de faite de la présence concrète du bébé. La maternalité et l'adolescence comprennent, en effet toutes deux, des caractéristiques similaires : des mouvements hormonaux de grande ampleur, la remise en questions des conflits infantiles, des modifications conséquentes s'agissant des investissements instinctuels, libidinaux et agressifs, des changements en termes d'identifications, des variations importantes des états du moi et de la représentation de soi, un changement de statut sur le plan social (Belot, 2014. P 166-167).

L'échec de l'identification féminine et les avatars de la triangulation avec un père insuffisamment séparateur du couple mère-fille, empêcheraient dans ce cas une grossesse

consciemment souhaitée et parfois activement sollicitée par le recours à des thérapeutiques médicales procréatives (Chassot, 2018. p 77).

Fatma, dans son histoire de projet d'enfant commence sa grossesse par un déni. Elle ne se rendra compte de sa grossesse qu'après une menace, puis elle finit par une fausse couche vers cinq mois. Ce qui peut évoquer un refus du féminin. L'absence du désir sexuel et son vaginisme soutient cette hypothèse. Les multiples pertes d'enfants jusqu'à dix peuvent être une conséquence de deuils non élaborés et des traumatismes non traités. La dernière grossesse de Fatma était une fécondation in vitro(FIV) réalisée après une stérilité secondaire d'une année et demie. Après un investissement psychique et économique très couteux dans l'aide à la procréation, cette grossesse fût une grossesse extra-utérine qu'on avait recommandé de mettre fin par une intervention chirurgicale dans l'urgence, afin de sauver la maman.

Le déni de l'affect de tristesse est très marqué dans les entretiens de Fatma ainsi que dans les protocoles des épreuves projectives. Il a d'abord pour fonction majeure d'atténuer l'intensité de la douleur psychique générée par la perte d'objet. Les réponses peau trop élevées dans le protocole révèlent, selon Chabert (1992), la difficulté à prendre de la distance par rapport au test du rorschach, qui peut être entendue comme vicissitude de l'aire transitionnelle. Or c'est la capacité maternelle à soutenir la mise en place d'un espace entre elle et son enfant, premier rempart contre la relation d'emprise, et à supporter les attaques contre l'objet transitionnel, qui favorise l'accès à cette aire, lieu de passage vers la créativité (Emmanuelli &Boekholt, 1995, pp. 27-42). Le pacte dénégatif selon Kaës (2014) organisé autour d'une crypte comme ils le conçoivent Abraham et Torok, sert de défense contre un héritage générationnelle et transgénérationnelle non symbolisé menaçant la réalité psychique du sujet, incapable d'en dépasser faute d'un système de pare-excitation suffisamment protecteur (…mon père s'entend avec ma mère mais d'une façon bizarre, elle était soumise et effacée mais maintenant c'est elle qui le provoque parce qu'elle est devenu très nerveuse avec l'âge... Mon père jeune quand il est invité aux fêtes, il et ne mange que chez lui, c'est-à-dire ce que prépare ma mère. Il refusait depuis son mariage de manger même ce que prépare sa mère et ses filles ».Tisseron en a systématisé la formulation : la chose secrète est indicible pour le sujet de la première génération porteur de la crypte innommable pour le sujet de deuxième génération présumé porteur du fantôme, impensable pour le sujet de la troisième génération confronté aux objets bizarres (Carel in Robineau 2002)

Devenir mère implique un remaniement à travers des pensées, des fantasmes, des souvenirs, angoisses liées à la problématique œdipienne et angoisses archaïques. D'après nos résultats, toutes les hypothèses sont confirmées, même si fatma n'est pas atteinte dans son unité corporelle par des menaces identitaire franches, le registre relationnel reste problématique et la gestion de conflits peut être entravée par une sidération pathologique. Nos hypothèses s'accordent avec celle de Sétan, Théis et De Tychey (2011), qui postulent qu'une présence d'un cumul de facteurs psychodynamiques peut entraver le désir conscient de maternité. Ils ont recensé dix facteurs, dont, la conflictualité œdipienne non résolue, les traumatismes antérieurs (Ex : les deuils), les mandats trans et intergénérationnels, les failles narcissiques primaires et secondaires…etc. L'expression psychosomatique répétitive dans la fausse couche est une forme de décharge qui protège notre patiente contre deux types d'angoisses, celle de castration et celle de perte d'objet (*« la stérilité ou les fausses couches apparaissent alors comme une défense vitale, liée aux pulsions d'autoconservation, dans la mesure où, pour le psychisme, « ce sera lui ou moi ». C'est le conflit narcissique de base »)* (Pragier, 1997, p.16 cité par Moulin, 2010, p. 28). Nos hypothèses rejoignent aussi celle de Missonnier (2009) qui conçoit la grossesse comme une mise à jour dans les interrogations sur les origines (les conflits de séparation), sur la différence de sexes, les avatars de la genèse de soi et de la relation d'objet.

Si l'enfant serait celui qui manque à une femme pour venir combler tous les chagrins et les blessures de sa vie, la psychothérapie reste un moyen recommandé à la restauration de ses enveloppes psychiques réfractées et de sa contenance psychique affaiblie par les avortements spontanés et répétés. Ce qui nécessite de lancer appel aux chercheurs et aux

cliniciens de s'intéresser à ce type d'études qui sont pratiquement inexistantes sur nos terrains et à l'inverse, reste fécondes et actuelles dans les pays Européens et anglo-saxons.

Références bibliographiques :

Abdel-Baki, A. & Poulin, M (2004). Du désir d'enfant à la réalisation de l'enfantement: Perspectives psychodynamiques du vécu normal autour du désir d'enfant et de la grossesse », Psychothérapies, vol. 24, (1), 3-9. doi:10.3917/psys.041.0003.

Anzieu D (1995). Le moi peau, Dunod, Paris

Baali Z. k (2011). Identifications féminines et maternelles chez les femmes vivants une stérilité psychogène, thèse de doctorat de psychologie, université d'Alger 2

Balzac H (1832). Peau du chagrin, Récupéré à www.site-magister.com/grouptxt3.htm

Beizmann C (1966). Livret de cotation des formes dans le Rorschach, Editions du centre de Psychologie Appliquée, Paris

Belot R. A (2014). La singularité des protocoles rorschach chez une population de femmes en période postnatale, Devenir, pp.165-204. Doi : 10. 13140/RG.2.1. 3806.1289.

Bydlowski M (1997). La dette de vie : Itinéraire psychanalytique de la maternité PUF, Paris

Bydlowski M (2008). Les enfants du désir, PUF, Paris.

Chabert C (2012). Le rorschach en clinique adulte : Interprétation psychanalytique, Paris, Dunod. (1er édition Bordas, 1983).

Charron G (1993). Le discours et le je : La théorie de PieraAulagnier, Paris Klincksieck.

Chassot R.E (2018). Maternité psychique et post-modernité : Enjeux de filiation et conflictualité psychique en période périnatale aujourd'hui au Québec », Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en psychologie, université de Québec à Montréal.

Ciccone A. &Lhopital M (1991). Naissance à la vie psychique, Paris, Dunod.

Ciccone, A (2001). Enveloppe psychique et fonction contenante : modèles et pratiques. Cahiers de psychologie clinique, 17(2), 81-102. doi:10.3917/cpc.017.0081.

Ciccone, A (2014). Transmission psychique et fantasme de transmission. La parentalité à l'épreuve. Cahiers de psychologie clinique, 43(2), 59-79. doi:10.3917/cpc.043.0059.

Dédier B (2005). les logiques du désir entre névrose et psychose, dans cahiers de psychologie clinique, 1(n 24), pages 3 à 32.

Desai P (2014). Recurrent spontaneous miscarriages, Jaypee Brothers Medical Pblishers. Récupéré à : https://books.google.dz/books?isbn=9386107244

Emmanuelli M. &boekholt M (1995). Du corps à la pensée : empreintes du maternel, psychologie clinique et projective, pp. 27-42. Récupéré à https://www.persee.fr/doc/clini_1265-5449_1995_num_1_1_1625

Fédida P (1974). Dictionnaire de la psychanalyse, Le blog de Lenuki, Récupéré à Lenuki69.over-blog.fr/top/16

Frédérick-Libon, C (2001). Réflexions autour de certains phénomènes archaïques au Rorschach chez l'enfant : Les distorsions de la relation contenant-contenu. Psychologie clinique et projective, 7(1), 127-152. doi:10.3917/pcp.007.0127.

Giovannini D., Ricci-Bitti E., Sarchielli G., Speltini G (1986). Psychologie etSanté, Pierre Mardaga, récupéré à :bibliotheque.bordeaux.fr/in/faces/details.xhtml?id=mgroup%3A9782870092682

Gomez, V. R. &Belot, R (2014). Obésité chez l'adolescente et défaillance dans la construction du pare-excitation à l'épreuve du Rorschach. Psychologie clinique et projective, 20,(1), 247-277. doi:10.3917/pcp.020.0247.

Hachet, P (2000). Cryptes et fantômes en psychanalyse : essais autour de l'œuvre de Nicolas Abraham et de Maria Torok, Paris, L'Harmattan

Halley, C. &Azoulay, C (2017). Le pare-excitation à l'épreuve des symptômes dermatologiques à l'adolescence : éclairage de la clinique projective. Psychologie clinique et projective, 23(1), 245-266. doi:10.3917/pcp.023.0245.

Jacket-Smailovic M (2006). Avant que la mort ne nous sépare :Patients Familles,Soignants face à la maladie grave, De Boeck. Récupéré à : https://books.google.dz/books?isbn=2804150003

Kaës, R (2014). Les alliances inconscientes. Paris : Dunod. doi:10.3917/dunod.kaes.2014.01.

Laplanche J &Pontalis, J-B (1996). Vocabulaire de la psychanalyse, Paris, Delta

Missonnier, S (2009). Identifications, projections et identifications projectives dans les liens précoces : La partition prénatale. Le Divan familial, 22(1), 15-31. doi:10.3917/difa.022.0642.

Moro M.R (2007). Aimer ses enfants ici et ailleurs : Histoires transculturelles Paris, Odile Jacob.

Moulin G (2010). Enjeux psychique de la très grande prématurité, Approchepsychosomatique, Thèse de doctorat de psychologie, université Lumière Lion, récupéré à : theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=1374&action=pd

Pamart, É (2009). Du désir à l'identité. L'en-je lacanien, 12(1), 121-129. doi:10.3917/enje.012.0121.

Pragier F (2000). Le désir d'enfant comme substitut du pénis manquant : unethéorie stérile de la féminité, Conférence d'introduction à la psychanalyse, récupéré à :ttps://www.spp.asso.fr › ... › 2000- 2001 : Le face à face psychanalytique.

Quagliata E (2013). Becoming Parents and Overcoming Obstacles : Understanding the Experience of Miscarriage, Premature Births, Infertility, and Postanatal Depression », KARNAK. Récupéréà : https://books.google.dz/books?isbn=1782200185

Richelle J., Debroux P., De Nouse L., Malempri M., Dejonghe M., Migeal C(2009). Manuel du test du Rorschach, De Boeck, Paris

Robineau, C (2002). Filiations à l'épreuve. Toulouse, France, ERES.doi:10.3917/eres.robin.2002.01.

Sétan A. K., Teis A. et De Tychey C (2000). Réflexion sur l'approchepsychodynamique des stérilités féminines, Elsevier, pp. 61-74. doi.org/10.1016/S0014-3855(01)90005-2

Tricot, M (2008). Malaise dans la civilisation : L'œuvre au noir de la pulsion de mort. Che vuoi, 29(1), 31-40. doi:10.3917/chev.029.0031

Comment citer cet article par la méthode APA:

Louiba , S., Nini, M. N. (2020). Malaise dans le processus identificatoire chez la femme abortive Discomfort in the identification process with abortive woman. *Journal of Psychological and Educational Sciences.* 6 (1).Algérie: Université d'El-Oued. 312-325.