مجلة التربية والصحة النفسية

مجلة علميّة محكمة

تصدر عن مخبر التّربية والصّحة النّفسيّة

العدد السّادس

2014/2013

مجلـــة التربيـــة والصحـــة النفســـيـــة

مجلـــة علميـــة محكمـــة

تصدر عن مخبر التربيـــة والصحـــة النفسيـــة

جامعـــــة الجزائـــــر 2

مديـــر المجـــلـــة

الأستاذ الدكتور/ مسعـــود عبـــاد

رئيس التحريـــر

الدكتور/ العياشي بن زروق

مراجعـــــــــة

الدكتورة / فوزيـــة قنـــدوز

سكرتير التحريـــر

الأستاذ / أحمد مغلاوي

توجـه جميـــع المراسلات الى مديـــر المجلـة الأستاذ الدكتور / عبـاد مسعـود

مـخبـر التربـيـة والصحـة النفسيـة ، كليـةالعلـوم الانسانيـة والاجتماعيـة
جامعـة الجزائـر 2

e-mail :abbad2007@yahoo.fr ISSN :1112-7465-N°2006-3611

الهيئة العلمية للمجلة

أ.د. بلعربي الطيب	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2
أ.د . دوقة أحمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2
أ.د. بوطاف مسعود	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2
أ.د. حماش حسين	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2
د. بن زروق العياشي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الجزائر 2
د. طيبي الحاج	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الجزائر 2
د. بوالطمين سمير	أستاذ محاضر "ب"	جامعة الجزائر 2
د. قندوز فوزية	أستاذة محاضرة "ب"	المدرسة.ع للأساتذة
د.زطشي عبد الحفيظ	أ.محاضر " أ"	جامعة الجزئر 2
أ. بن زروق سهيلة	أستاذة مساعدة "أ"	المدرسة.ع للأساتذة
أ.محرز عبلة	أستاذة مساعدة "أ"	جامعة الجزائر 2
أ. بن زروق سماح	أستاذة مساعدة "أ"	المدرسة ع للأساتذة

Dr. TOZUN ISSA (maitre de conférence)

London metropolitan university _ uk

Dr. Edal Dogan (maitre de conférence)

London metropolitan university _ uk

قواعد النشر في المجلة

- تنشر المجلة البحوث والدراسات والمقالات العلمية في ميادين التربية وعلم النفس باللغات الثلاثة (عربية ، فرنسية ، إنجليزية) .

- ألا يكون البحث أوالمقال قد سبق نشره .

- أن يتراوح عدد صفحاته بين 15 و 20 صفحة .

- أن يلتزم الباحث بالمنهجية العلمية شكلا ومضمونا.

- ان يلتزم الباحث بسلامة اللغة ومقاييس الطباعة (عربي شفاف -14- Arabic transparent).

- أن يقدم المقال لإدارة المجلة مطبوعا على الورق في نسختين وفي مع قرص مضغوط (word)ملخص لـه .

- تخضع البحوث والمقالات للتقويم العلمي، ولا تقدم المجلة مبررا لرفض أي مقال.

- ما ينشر في المجلة يعبر عن رأي كاتبه ، ولا تتحمل إدارة المجلة أية مسؤولية في ذلك .

الافتتاحيـــة

يسر ويشرف الهيئة العلمية لمجلة "**التربية والصحة النفسية** " التي يصدرها مخبر"التربية والصحة النفسية" لجامعة الجزائر2 أن تقدم لقرائها الكرام العدد (6) والذي يضم 11 عشر مقالا في علوم التربية وعلم النفس ، والتي تم إعدادها نظريا وميدانيا من قبل أساتذة مختصين في مختلف المجالات ، وهذا يدخل في إطار مساهمة المخبر في تنشيط الساحة العلمية والبحث العلمي على المستوى الوطني والدولي.

وسيكون أعضاء الهيئة العلمية للمجلة ممتنين لقرائها في إبداء آرائهم لإثراء البحث العلمي بكل ما يمكن أن يساهم في تدعيم المجلة وتطويرها بمواضيع تزيد من رصيدها المعرفي والعلمي مستقبلا.

وترحب المجلة بكل إنتاج علمي في مجال التربية و الصحة النفسية يتوافق و قواعد النشر المحددة .

كما تتشرف الهيئة العلمية المشرفة على المجلة باستقبال و تقبل مختلف الانتقادات البناءة .

والله الموفق لما فيه الخير و النجاح .

رئيس التحريـــر

محتويات العدد (6)

عنـــــــوان المقـــــال	الـــمؤلـف	الصـفحة
الافتـتـاحيـة	رئيـس التحريـــر	6
- إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا و علاقتها بالفاعلية الذاتيـة و دافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانويـــة	د.العياشي بن زروق أ. علـي فـارس	8
- الاتجاه نحو العمل الإرشادي و علاقته بدافعية الإنجاز لدى مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني	د .محمـد عبـوره أ.مليكـة بكيـر	30
- الطالب الجزائري و القراءة – دراسة ميدانية	د.عبد النور ارزقي	48
- أساليب الضبط الصفي و علاقتها بمشكلات انضباط التلاميذ من وجهة نظر بعض الأساتذة بالمرحلة الثانوية	د. عبد الحفيظ زتشي أ.علـي فـارس	60
-تشخيص صعـوبات التعلـم الأكاديمية (القراءة والكتابة) لدى المعاقيـن ذهنيا (إعاقة خفيفة)	د. العياشي بن زروق أ. نجمـة بن مسعود	74
- أثر الذكاء الوجداني و الوجدانية على العلاقة بين العمـل الانفعالي و الاحتراق النفسي لدى موظفي خدمة الزبائن	د.عشوي عبد الحميد	92
-استراتيجيات المواجهة و الاحتراق النفسي للممرض	أ.طايبـي نعيمـة	126
- مخاوف الأطفال وتأثيرها على التكيف النفسي لدى عينة من أطفال المدارس الابتدائية بالجزائر	أ . خلـوف حفيـظة	150
–المجتمع المدني آلية لتحسين الخدمات الحضرية للحد من الضغوط النفسية	أ/عامر بوسالمي	168
AN INVESTIGATION OF TEACHER EDUCATORS USE OF A LEARNING MANAGEMENT SYSTEM	Dr. Erdal Dogan	210
Etude de la connaissance des apprenants sur la métacognition en compréhension écrite	Dr. ZEMOULA - BENAOUDA HABIBA	222

إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

د-العياشي بن زروق
قسم علم النفس وعلوم التربية
جامعة الجزائر2

علي فارس
قسم علم النفس وعلوم التربية
جامعة الجزائر2

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة المتعددة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث تكونت عينة الدراسة من (120) تلميذاً وتلميذة، وقد استخدم الباحث مقياس إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا الذي أعده بوردي Purdieوترجمه إلى اللغة العربية إبراهيم أحمد إبراهيم (2007)، ومقياس الفاعلية لفتحي عبد الحميد عبد القادر والسيد محمد هاشم (2006)، ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي لأنور علي البرعاوي وختام إسماعيل السحار (2006)، وقد تبين من خلال نتائج الدراسة مايلي:

-وجود علاقة ارتباطية بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية.

- وجود علاقة ارتباطية بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز الدراسي.

- وجود علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي.

-وجود علاقة ارتباطية متعددة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

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

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا - الفاعلية الذاتية - دافعية الإنجاز الدراسي - تلاميذ المرحلة الثانوية.

Summary of the study:

This study aimed to identify the multiple coorelation between self-regulated learning strategy, self-efficacy and motivational achievement among high school students. The researcher applied the self-regulated learning strategy measure of Purdie which translated by Ibrahin Ahmed Ibrahim (2007), scale of self efficacy prepred by Fathi Abdelhamid Abdelkader & Esaid Mohamed Hashim (2006), and the scale of motivational achievement which prepared by Anouer Ali Elbaraoui & khitam Ismail Essahar (2006). The study has reached the following findings:

-Threre is a coorelation between self-regulated learning strategy and self-efficacy among high school students.

-Threre is a coorelation between self-regulated learning strategy and motivational achievement among high school students.

- Threre is a coorelation between motivational achievement and self-efficacy among high school students.

-There is a multiple coorelation between self-regulated learning strategy, self-efficacy and motivational achievement among high school students.

The results were interpreted in light of the outcome of the psychological heritage and previous studies, and Finally the study was culminated in a set of recommendations and proposals.
Key Words: self-regulated learning strategy - self-efficacy - motivational achievement - high school students.

مقدمة:

يعد الاهتمام بالعملية التعلمية-التعليمية والعمل على تحسينها من القضايا المهمة، والتي تهتم بها كافة الدول والمجتمعات نظراً لدور التعليم في تقدمها ورقيها، حيث شهدت الآونة الأخيرة محاولات جادة لتحديث التعليم وتطويره في كثير من الدول المتقدمة والنامية على حد سواء بما فيها الجزائر، وذلك سعياً للخروج من نمطية الأساليب التقليدية في التعليم من خلال استخدام استراتيجيات جديدة، محاولة منها جعل التعليم أكثر ملاءمة وتجاوباً مع حاجات الفرد ومتطلبات المجتمع الجزائري، حيث قامت هذه الأخيرة بإصلاح منظومتها التربوية لتساير المستجدات والتطورات في الساحة التربوية من خلال تبني مقاربة جديدة، ألا وهي بيداغوجيا الكفاءات التي غيرت أدوار عناصر العملية التعليمية-التعلمية، فتحوّل دورُ المعلم من مجرد ناقل للمعرفة إلى موجه ومرشد، وتحوّل دور للتلميذ من مجرد متلقٍ سلبي إلى متفاعل نشط إيجابي، حيث ركزت النظريات الحديثة على التلميذ وجعلته محور العملية التعلّمية-التعليمية.

فإستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا تعتمد أساساً على أنَّ التلميذ يتحمل كامل المسؤولية عن تعلمه، وإعطائه الفرصة ليكون قادراً على وضع أهداف تعليمية واقعية ويعمل على تحقيقها، ويقرر المتعلم في نهاية الأمر معالم نشاطاته، وما يحكم مستوى تقدمه هو السرعة والقدرة، ويؤكد أنه عندما تدار الخبرات التعليمية ذاتيا، وبشكل فعال، فإنها ستضيف إلى المتعلم شعوراً بحسن الأداء والفاعلية، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة دافعيته، وعليه فإن الدوافع الداخلية والمستمرة تشكل عنصرا مهما من عناصر التعلم المنظم ذاتيا.

وعلى هذا الأساس، جاءت الدراسة لفحص طبيعة العلاقة المتعددة بين كل من إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

1-إشكالية الدراسة:

يشكل التعلم المنظم ذاتيا منحى مهما في مجال استراتيجيات التعلم الفعالة، حيث تركز نظرية التعلم المنظم ذاتيا اهتمامها على الإجابة على السؤال التالي: كيف يمكن للمتعلم أن ينتبه ويقوم بممارسات تعلمية في مواقف محددة؟ وفقا لهذا المنحى فإن المتعلمين ذوي القدرة العقلية العالية لا يحققون إنجازات بشكل أمثل بسبب إخفاقهم في استخدام أو ضبط كل من عمليات التعلم المعرفية أو الانفعالية أو السلوكية، ومن ثم فإن نظريات التعلم المنظم ذاتيا تركز اهتمامها على أسئلة من مثل: لماذا؟ وكيف يضبط المتعلمون تعلمهم؟ **(انتصار عشا وآخرون، 2012، ص 520)**

ونظراً لأهمية إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، فقد قام العديد من الباحثين والمهتمين بقضايا التربية والتعليم بإجراء العديد من الدراسات وربطها بمختلف المتغيرات كالدافعية للإنجاز وحل المشكلات، والتحصيل الدراسي ...، حيث أجرى **بنتريك وديجروت (1990) Pintrich & DeGroot** دراسة حول العلاقة الارتباطية بين توجه الدافعية والتعلم المنظم ذاتيا، والتحصيل الأكاديمي، وانتهت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين توجه الدافعية والتعلم المنظم ذاتيا، كما أجرى **عزت عبد الحميد (1999)** دراسة حول تأثير مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بالزقازيق، حيث توصلت هذه الأخيرة إلى تأثر التحصيل

الأكاديمي بكل من مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، فضلا عن دراسة **ربيع عبده أحمد رشوان** (2005) حول توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة، والذي انتهى إلى وجود علاقة بين توجهات الإنجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

وتعد الفاعلية الذاتية (Self efficacy) من أبرز المفاهيم التي قدَّمها "**باندورا**" محاولا من خلالها تأكيد دور العوامل الاجتماعية والمعرفية في إحداث التعلم لدى المتعلمين، وفي هذا يشير **باندورا** (**Bundura**) (1995) بأن الفاعلية الذاتية عبارة عن: "معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم الأفعال المطلوبة لإدارة المواقف المستقبلية"، فهذه المعتقدات الشخصية حول الفاعلية الذاتية تعد المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوك الفرد أو المتعلم لأن السلوك الإنساني يعتمد بشكل أساسي على ما يعتقده الفرد عن فعاليته وتوقعاته ومهاراته السلوكية المطلوبة للتفاعل الناجح مع أحداث الحياة المختلفة.

(**Bundura**, 1997, p. 22)

ويؤكد **سكوارزر** (1999) (**Schwarzer**) أن: "الفاعلية الذاتية تشمل عنصرا هاما من عمليات الدافعية، وعلى مستوى هذه الدافعية يتوقف إشباعها أو تعديلها أو كبحها".

(**Schwarzer**, 1999, p 01)

ويرى **بيشاف** (1974) **Beshaf** أن الفاعلية الذاتية ترتبط بدرجة كبيرة بمفهوم الفرد عن ذاته، لأن الذات تمثل مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النظم الأخرى، فالذات المبدعة هي القادرة على تحقيق أهدافها من خلال إدراك الفرد لفعاليته الذاتية التي تكونت نتيجة التفاعل مع الآخرين، وتفاعل بعض العوامل الأخرى كالدافعية ومستوى الطموح والثقة بالنفس. (**Beshaf**, 1974, p. 297)

وقد أكدت نتائج الدراسات والبحوث أن التلاميذ ذوي الإحساس المنخفض بالفاعلية الذاتية يتجنبون الأعمال الأكاديمية التي تتطلب التحدي الذهني، ويستغرقون وقتا أطول في فهم واستذكار دروسهم، ولا يستطيعون ممارسة الاستراتيجيات التي ترتكز على عمليات عقلية عليا. (**Thomas**, 1986, p. 09)

وفي سياق الدراسات التي تناولت مفهوم الفاعلية الذاتية نجد دراسة **حمدي الفرماوي** (1990) حول توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة بجامعة المنصورة بمصر، ودراسة **فتحي مصطفى الزيات** (1998) حول البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها، وكذلك نتائج دراسة **علاء محمود الشعراوي** (2000) التي انتهت إلى وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات والدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما توصلت دراسة **جيل** (1999) **Jill** إلى وجود علاقة ارتباطية بين فعالية الذات واحترام الذات لدى طلبة المدارس المتوسطة، فضلا عن دراسة **ديان** (2003) **Diane** التي انتهت إلى وجود علاقة ارتباطية بين فعالية الذات ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم، ودراسة **رفقة خليف سالم** (2008) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات ودافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية.

كما أنَّ الدافعية للانجاز **Achievement motivation** بوصفها مكونا من مكونات الشخصية، من وظائفها: الوظيفة التوجيهية، فهي موجّهة للسلوك، حيث يشير **أتكنسون Athinson** بأن الدافعية للإنجاز عبارة عن: "استعداد –دائم نسبياً- للشخصية يدفع الفرد إلى السعي وراء النجاح، وتجاوز الوضعيات التي يكون فيها الهدف –الإنجاز- قابلا للتقدير وفق معايير للامتياز، كما تتضمن الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف –ذاتي- ينشط وينظم ويوجه السلوك، لذلك يعد أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية". **(عبد الوهاب بن شعلال، 2010، ص 09)**

ويرى **رجاء أبو علام (1993)** بأن دافعية الإنجاز عبارة عن: "حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد توجه نشاطه نحو التخطيط للعمل، وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق الذي يؤمن به الفرد ويعتقده ". **(رجاء أبو علام، 1993، ص 209)**

وفي سياق الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز، نجد أنها قد ربطت بالعديد من المتغيرات التربوية والنفسية والمعرفية، مثل نتائج دراسة **عبد الوهاب بن شعلال (2010)** التي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية متعددة بين الرضا المهني وتقدير الذات والدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي، كما توصلت نتائج دراسة **ليلى العساف وراتب السعود (2007)** إلى وجود علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة لمصادر سلطتهم ودرجة الدافعية للإنجاز عند معلمي مدراسهم، ونتائج دراسة **علاء الدين كفافي (1982)** التي أفضت إلى وجود علاقة ارتباطية بين وجهة الضبط والدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة.

وبالنظر إلى ما سبق، يلاحظ القارئ أنَّ الدراسات المشار إليها قد تناولت العلاقات الثنائية بين المتغيرات الثلاث (**إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا / الفاعلية الذاتية**) (**إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا / دافعية الإنجاز الدراسي**) (**الفاعلية الذاتية / دافعية الإنجاز الدراسي**) وأنَّه لم يشر -في حدود علم الباحث-إلى أي دراسة تناولت العلاقة المتعددة بين كل من إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

ومن هنا تستهدف الدراسة تسليط الضوء على طبيعة العلاقة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وهذا من خلال الأسئلة التالية:

1-هل توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

2-هل توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

3-هل توجد علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

4-هل توجد علاقة ارتباطية متعددة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

2- فرضيات الدراسة:

1-توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

2-توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

3-توجد علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

4-توجد علاقة ارتباطية متعددة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

1-طبيعة العلاقة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

2-طبيعة العلاقة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

3-طبيعة العلاقة بين الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

4-طبيعة العلاقة المتعددة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

4- أهميـــة الدراسة:

يمكن توضيح أهمية الدراسة في النقاط التالية:

-تكتسب الدراسة أهميتها من خلال ما تطرحه من مقترحات لتشجيع المربين والمختصين والأساتذة على أهمية استخدام التلاميذ لاستراتيجيات التعلم، وخاصة إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في إحداث ظاهرة التعلم.

-تعتبر الدراسة الحالية من ضمن البحوث ذات الأهمية الكبيرة في مجال علم النفس التربوي، واستراتيجيات التعليم والتعلم.

-أهمية إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا كونها إستراتيجية تعلمية تستدعي تجنيد المتعلم وإدماجه لجميع مكتسباته السابقة.

-تفيد في إبراز دور إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في تطوير وتنمية القدرات العليا للتلميذ الجزائري.

-تساعد نتائج الدراسة الحالية في إبراز دور استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في تحسين العملية التربوية.

-تعد الدراسة الحالية ذات أهمية كبيرة من الناحية التطبيقية في مجال التربية والتعليم وبناء المناهج والبرامج الدراسية.

-إمكانية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في بناء البرامج الدراسية والتربوية المساعدة على زيادة الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى المتعلمين.

5-تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا:

5-1-إستراتجية التعلم المنظم ذاتيا: وهي قدرة التلميذ على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم والاحتفاظ بالسجلات التعليمية، ومراقبة عملية التعلم، وتسميع المواد التعليمية وحفظها وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين، والتي تقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها المبحوث في مقياس استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا المستخدم في الدراسة الحالية.

5-2-الفاعلية الذاتية: وهي معتقدات التلميذ حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات العملية المطلوبة لإنجاز الهدف المراد، والتي تقاس بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها المبحوث في مقياس الفاعلية الذاتية المستخدم في الدراسة الحالية.

5-3-دافعية الإنجاز الدراسي: وهي رغبة التلميذ في إنجاز مهامه الدراسية على الرغم من العوائق والصعوبات التي تواجهه، والتي تقاس بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها المبحوث في مقياس دافعية الإنجاز الدراسي المستخدم في الدراسة الحالية.

5-4-تلاميذ المرحلة الثانوية: وهم مجموعة من التلاميذ الذكور والإناث الذين تتراوح أعمارهم ما بين (16-20) سنة، والذين يدرسون في الصف الأول والثاني والثالث بالمرحلة الثانوية.

6-إجراءات الدراسة الميدانية:

أولا-منهج الدراسة:

تعد الدراسة الحالية من البحوث الوصفية الارتباطية العلائقية، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي-الذي يفرض نفسه في الدراسة الحالية- لأنه يُوفر فهماً عن علاقة إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا بالفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وبالتالي تم تبني هذا المنهج لأنه يقوم بدراسة متغيرات البحث كما هي لدى أفراد العينة دون أن يكون للباحث دور في ضبط المتغيرات موضوع القياس.

ثانيا-حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على المجالات التالية:

1-الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة بثانوية السعيد مقراني بمفتاح بولاية البليدة

2-الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في الموسم الدراسي 2012-2013 .

3-الحدود البشرية: تم إجراء الدراسة على تلاميذ المرحلة الثانوية بثانوية السعيد مقراني بمفتاح ولاية البليدة.

ثالثا-مجتمع الدراسة:

قام الباحث بوضع الحدود المكانية والزمانية للمجتمع الأصلي، حيث يشمل كافة تلاميذ المرحلة الثانوية بثانوية السعيد مقراني بمفتاح بولاية البليدة، الذين قدر عددهم بـ (1297)، والذين يمثلون المجتمع الإحصائي للدراسة الحالية.

رابعا-عينة الدراسة:

استخدم الباحث أسلوب العينة الحصصية، وهذا لضمان تمثيل العينة للمجتمع الأصلي، حيث تكونت عينة الدراسة من 120 تلميذا وتلميذة من السنة الأولى والثانية والثالثة ثانوي بثانوية السعيد مقراني بمفتاح بولاية البليدة.

خامسا-أدوات الدراسة:

قام الباحث في جمع البيانات باستخدام الأدوات التالية:

1-مقياس استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا:

استخدم الباحث مقياس استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا الذي أعدَّه **بوردي (Purdie)**، وعدّله **إبراهيم أحمد إبراهيم (2007)** للبيئة العربية، والذي يتكون من (28) عبارة موزعة بالتساوي في أربعة مكونات، هي: وضع الهدف والتخطيط، وفقراته (1، 5، 9، 13، 17، 21، 25) والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وفقراته (2، 6، 10، 14، 18، 22، 26) والتسميع والحفظ، وفقراته (3، 7، 11، 15، 19، 23، 27) وطلب المساعدة الاجتماعية، وفقراته (4، 8، 12، 16، 20، 24، 28). ويجيب المبحوث على كل فقرة من فقرات المقياس وفق تدريج خماسي يبدأ بموافق بشدة، وتأخذ خمس درجات، إلى غير موافق بشدة، وتعطى درجة واحدة، وبالتالي فإن أعلى درجة يحصل عليها المبحوث على كل بعد تكون (35) درجة، وأدنى درجة تكون (07) درجات. وقد تحقق **بوردي (Purdie)** من الصدق العاملي للمقياس، وذلك على عينة تكونت من (254) من طلبة المرحلة الثانوية الذي كشف عن أربعة عوامل هي: (وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية). وذلك بعد حذف الفقرات التي يقل تشبعها عن (0.30)، وقد فسرت جميع العوامل ما نسبته (51.47) من التباين.

وفي البيئة العربية تحقق **إبراهيم أحمد إبراهيم (2007)** من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على متخصصين اثنين في اللغة الإنجليزية لضمان سلامة الترجمة، وخمسة من الأساتذة المحمين في علم النفس، حيث تم الأخذ بملاحظات المحكمين بإجراء التعديلات المطلوبة، حيث أجرى التحليل العاملي للمقياس على عينة تكونت من (160) طالبا من طلبة كلية التربية بالمنصورة في مصر، وقد حافظ المقياس على أبعاده وفقراته كما في النسخة الأصلية. كما قام بحساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه، على عينة تكونت من (80) طالبا من طلبة كلية التربية، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.38 - 0.72)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

وفي الدراسة الحالية، قام الباحث بالتحقق من صدق البناء للمقياس، وذلك بتطبيقه على عينة تكونت من (80) تلميذا وتلميذة بثانوية سعيد مقراني بمفتاح بولاية البليدة، من خلال حساب معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنمي إليه، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.42-0.78)، وتم أيضاً حساب معامل ارتباط كل بعد بالبعد الآخر، وبالدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.32-0.75)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). ويشير **إبراهيم أحمد إبراهيم (2007)** إلى

أن **بوردي (Purdie)** تحقق من ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق، حيث تراوحت قيم معامل الثبات بين (0.69-0.81)، فكان معامل ثبات بعد وضع الهدف والتخطيط (0.72)، وبعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (0.69)، وبعد التسميع والحفظ (0.76)، وبعد طلب المساعدة الاجتماعية (0.81).

كما تحقق إبراهيم أحمد إبراهيم (2007) من ثبات المقياس في البيئة العربية من خلال تطبيقه على (80) طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وقد تراوحت القيم بين (0.78 -0.84)، وكان معامل ثبات بعد وضع الهدف والتخطيط (0.83)، وبعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (0.78)، وبعد التسميع والحفظ (0.84)، وبعد طلب المساعدة الاجتماعية (0.79).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق بفاصل زمن قدر بـــ 15 يوما، وذلك على عينة تكونت من (80) تلميذا وتلميذة، وقد وجد الباحث أن معامل الاستقرار يتراوح بين (0.67-0.82)، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وقد وجد أن معامل الاتساق الداخلي للمقياس يتراوح ما بين (0.65-0.74)، وهذه النتائج جميعها تؤكد تمتع الأداة بدلالات ثبات مقبولة مما يؤكد صلاحيته للتطبيق في الدراسة الحالية، والجدول رقم (01) يوضح معاملات ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

الجدول رقم (01): يوضح معاملات ثبات مقياس إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا

البعد	العينة	طريقة إعادة التطبيق	معامل الاتساق الداخلي
وضع الهدف والتخطيط	80	0.69	0.65
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة		0.67	0.67
التسميع والحفظ		0.79	0.74
طلب المساعدة الاجتماعية		0.82	0.73

2-مقياس الفاعلية الذاتية:

أعد هذا المقياس **كيم وبارك (Kim & Park)(2000)** لقياس فعالية الذات العامة **General self –Efficacy (G S E)** في ضوء نظرية باندورا لفعالية الذات ، ويتكون من (24) مفردة موزعة على ثلاث عوامل هي : (12) مفردة لقياس فعالية تنظيم الذات **Self -regulatory efficacy** ، و(7) مفردات لقياس الثقة بالذات **Self-confidence** ، و(5) مفردات لقياس تفضيل المهام الصعبة **Task difficulty preference** ، وهو من نوع التقرير الذاتي حيث تتم الاستجابة على مفرداته في ضوء مقياس سداسي يبدأ بالاستجابة الأولى " موافق تماماً " وينتهي بالاستجابة السادسة " غير موافق تماماً " ، وتصحح جميع المفردات في الاتجاه الإيجابي (6-5-4-3-2-1) ، عدا المفردات أرقام (2،4 ، 6 ، 8 ، 10 ، 12 ، 14 ، 22 ،24) تصحح في الاتجاه العكسي (1-2-3-4-5-6) ، ويشير معدا المقياس إلى تمتعه بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات. وقد قام الباحثان **فتحي عبد الحميد عبد القادر والسيد محمد هاشم (2006)** بتعريب هذا المقياس ومراجعة الترجمة مع أحد أعضاء هيئة التدريس

المتخصصين في مجال طرق تدريس اللغة الإنجليزية، وتم تعديل صياغة بعض العبارات، وللتحقق من صدق وثبات المقياس في البيئة العربية تم اتباع الخطوات الآتية:

أولا: الصدق: وتم التحقق من ذلك من خلال ما يلي:

1-**الاتساق الداخلي للمقياس**: وتم التحقق من ذلك بحساب:

– **معامل الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه**: حيث تراوحت معاملات ارتباط فعالية تنظيم الذات ما بين (0.22-0.58) أما معاملات ارتباط بعد الثقة بالذات فتراوحت بين (0.44-0.68) بينما تراوحت معاملات ارتباط بعد تفضيل المهام الصعبة بين (0.35-0.59). حيث يتضح أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) ، ويحقق هذا تمتع المفردات بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي في قياس الفاعلية الذاتية.

–**معاملات ارتباط المقاييس الفرعية بالدرجة الكلية**: وكانت قيم معاملات الارتباط (0.59) لتنظيم الذات، (0.55) للثقة بالذات، (0.68) لتفضيل المهام الصعبة، وجميعها معاملات ارتباط دالة عند مستوى (0.01) مما يحقق درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

ثانيا: الثبات: وذلك من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية: وانحصرت قيم معاملات الثبات بين (0.66-0.74) وذلك لأبعاد المقياس، وبين (0.73-0.86) وذلك للمقياس ككل مما يدل على تمتع المقياس بجميع مكوناته بدرجة مرتفعة من الثبات.

وفي الدراسة الحالية، قام الباحث بالتحقق من صدق بناء المقياس، وذلك بتطبيقه على عينة تكونت من (80) تلميذا وتلميذة بثانوية سعيد مقراني بمفتاح بولاية البليدة، من خلال حساب معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنمي إليه، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.38-0.74)، وتم أيضاً حساب معامل ارتباط كل بعد بالبعد الآخر، وبالدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.41-0.79)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). وللتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق بفاصل زمن قدر بـ 15 يوما، وذلك على عينة تكونت من (80) تلميذا وتلميذة، وقد وجد الباحث أن معامل الاستقرار يتراوح بين (0.65-0.79)، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وقد وجد أن معامل الاتساق الداخلي للمقياس يتراوح ما بين (0.67-0.71)، التي تؤكد جميعها على تمتع الأداة بدلالات ثبات مقبولة مما يؤكد صلاحيته للتطبيق في الدراسة الحالية.

6-5-3-مقياس دافعية الإنجاز الدراسي:

قام **أنور علي البرعاوي وختام إسماعيل السحار (2006)** باتباع مجموعة من الخطوات المنهجية في بناء مقياس دافعية الإنجاز الدراسي من حيث الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة والمقاييس المختلفة في الدافعية للإنجاز ، وللتأكد من صلاحية المقياس، تم حساب خصائصه السيكومترية من خلال حساب صدق المقياس عن طريق الصدق الظاهري وصدق المحتوى بعرض المقياس على المختصين في التربية وعلم النفس والقياس النفسي والتربوي. وقد تكون المقياس في

صورته الأولية من (38) عبارة، وبعد استخدام صدق الاتساق الداخلي تم حذف (04) عبارات ارتباطها أقل من (0.20)، حيث أصبح المقياس في صورته النهائية (34) عبارة. وللتأكد من ثبات المقياس قام الباحثان باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ، حيث بلغ مامل ارتباط ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للعينة الاستطلاعية (0.74)، وهذا ما يدل على أن المقياس صادق وثابت.

وفي الدراسة الحالية، قام الباحث بالتحقق من صدق البناء للمقياس، وذلك بتطبيقه على عينة تكونت من (80) تلميذا وتلميذة بثانوية سعيد مقراني بمفتاح بولاية البليدة، من خلال حساب معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ (0.81) عند مستوى الدلالة (0.05). وللتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق بفاصل زمن قدر بـــ 15 يوما، وذلك على عينة تكونت من (80) تلميذا وتلميذة، وقد وجد الباحث أن معامل الاستقرار (0.73)، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وقد وجد أن معامل الاتساق الداخلي للمقياس (0.77)، وهذا مؤشر لتمتع المقياس بدلالات ثبات مقبولة، مما يؤكد صلاحيته للتطبيق في الدراسة الحالية.

6-6-الأساليب الإحصائية المستخدمة:

قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية للتحقق من دقة فرضيات الدراسة:

-**الإحصاء الوصفي:** والمتمثل في كل من: التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، التباينات ...

-**الإحصاء الاستدلالي:** والمتمثل في كل من: معامل الارتباط بيرسون Pearson، معامل الارتباط المتعدد، وذلك من خلال الاستعانة ببرنامج SPSS.

7-نتائج الدراسة:

قبل عرض النتائج نشير إلى أننا حرصنا أن تتم الإجابة على المقاييس في أحسن الظروف الممكنة، كما تأكدنا من فهم أفراد العينة لتعليمة المقياس، خصوصاً ما تعلق بالهدف من عملية القياس بمعنى ضرورة أن تعكس إجابة المبحوث المطلوب في كل بند من بنود المقياس ما هي عليه الأمور في الواقع لا كما يتمنى أن تكون عليه، ولا كما يتوقع أننا ننتظره. وبعد الانتهاء من عملية التطبيق والتأكد من احترام أفراد العينة للتعليمة في شطرها المتعلق بالإجابة على كل بند من بنود المقياس، وضرورة تفادي الإجابة النمطية كاختيار الخيار الأوسط في الإجابة عن كل البنود مثلاً، قمنا بعملية التصحيح، ثم شرعنا في المعالجة الإحصائية لكافة البيانات المجمعة للتحقق من صحة فرضيات الدراسة. وعليه سنتناول فيما يلي تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بكل فرضية من فرضيات الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري الذي يفسر متغيرات الدراسة:

7-1-نتيجة الفرضية الأولى:

توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ على مقياس إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، وبين الدرجات التي حصلوا عليها على مقياس الفاعلية الذاتية، حيث تحصل الباحث على النتائج التالية:

الجدول رقم (02): يوضح معامل ارتباط بيرسون بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا - الفاعلية الذاتية	120	0.58	0.05	دالة

ويتضح من الجدول رقم (02) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.58) عند مستوى الدلالة (0.05). وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج عدة دراسات أخرى، كنتائج دراسة **ربيع عبده رشوان (2005)** التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين المعتقدات الذاتية وإستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما جاء به **زيمرمان (1986) (Zemmerman)** حول العلاقة الوظيفية بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية لدى المتعلمين، حيث يمارس المتعلمون الفاعلون والنشطون في أثناء عمليات التعلم الخاصة بهم، فيكونون أكثر وعيا للعلاقات الوظيفية بين أنماط تفكيرهم والمخرجات التعلمية، كما يقومون بعمليات التخطيط والتنظيم والدراسة الذاتية والتقييم الذاتي من خلال المراحل المختلفة لعملية اكتساب المعرفة، فضلا على أنهم يدركون ذواتهم باعتبارهم أكفاء ومستقلين ومدفوعين داخليا. **(Zemmerman, 1986, p. 614)**

ويشير **سينج (2009) (Singh)** إلى أن التعلم المنظم ذاتيا يعتمد أساسا على كفاءة التلميذ الذاتية، حيث يقوم هذا الأخير بتحمل كامل مسؤوليته عن تعلمه، كما يعطيه الفرصة ليكون قادرا على وضع أهداف تعلمية واقعية يعمل على تحقيقها في ضوء كفاءة الأداء وفاعلية الذات، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة دافعية الإنجاز لديه، وهذا ما يجعل الدافعية عنصرا مهما من عناصر التعلم المنظم ذاتيا.

(Singh, 2009)

ويؤكد **باندورا (2002) (Bundura)** على أن عمليات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين من خلال نظريته في التعلم المعرفي الاجتماعي التي تربط كل الارتباط هذا النوع من التعلم بالفاعلية الذاتية، وهذا من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على سلوكاتهم، فالمتعلمون المنظمين ذاتيا يتحكمون بشكل كبير بزمام تفكيرهم مما يؤدي إلى زيادة الفاعلية الذاتية لديهم.

(عبد الناصر الجراح، 2010، ص 333)

وإذا كان زيادة مستوى الأداء هدف من أهداف التعلم، فإن إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا يجب أن تعطي الاهتمام اللازم من طرف الباحثين في المجال التربوي قصد تحسين العملية التربوية، حيث أشار

بيجز (1985) (Biggs) إلى أن هذه الإستراتيجية تمكن المتعلم من تخطيط مهمته التعلمية وتنظيمها، والانخراط في التعلم الذاتي، ومراقبة مستوى تقدمه باستمرار من خلال التقييم الذاتي لأدائه، مما يسمح برفع مستوى فعالية الذات والنشاطات التي يمارسها داخل أو خارج المدرسة.

(Biggs, 1985, p. 201)

وقد أجرى **جود (2005) (Judd)** دراسة لاستقصاء العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومعتقدات الكفاءة الذاتية وبين التحصيل الأكاديمي، حيث توصل إلى أن الطلبة مرتفعي التحصيل يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أكثر من الطلبة منخفضي التحصيل، وأن التنظيم الذاتي يؤثر ايجابا في التحصيل الأكاديمي، وأن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية يتنبآن بالأداء وإنجاز المهام المطلوبة. **(Judd, 2005)**

وبناء على ما تقدم فإننا نقبل الفرضية الأولى التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

7-2-نتيجة الفرضية الثانية:

توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ على مقياس إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، وبين الدرجات التي حصلوا عليها على مقياس دافعية الإنجاز الدراسي، حيث تحصل الباحث على النتائج التالية:

الجدول رقم (03): يوضح معامل ارتباط بيرسون بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا - دافعية الإنجاز الدراسي	120	0.63	0.05	دالة

ويتضح من الجدول رقم (03) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.63) عند مستوى الدلالة (0.05)، بمعنى أنه كلما زاد التلميذ من استخدام إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا كلما زادت دافعيته للإنجاز الدراسي، حيث تتفق نتيجة هذه الفرضية مع نتائج دراسة **عزت عبد الحميد (1999)** حول تأثير مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بالزقازيق، حيث انتهت إلى وجود علاقة ارتباطية بين مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وهي نفس النتيجة التي تدعمها نتائج دراسة **هونج وآخرون (2009) Hong et al** التي أجراها للكشف عن مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية في ضوء مكونات الدافعية والتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث توصل إلى وجود علاقة ارتباطية بين مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

ويمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها في علاقة إستراتيجية التعلم بالتحصيل الدراسي، حيث أثبتت العديد من البحوث والدراسات في هذا المجال أهمية إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والتخفيف من صعوبات التعلم لدى المتعلمين الذين يعانون ضعفا في التحصيل أو مشكلات أكاديمية في مواد دراسية معينة، حيث توصلت دراسة **موسوليدس وفيليبو Mousulides & Philippou (2005)** إلى العلاقة بين معتقدات الدافعية (الكفاءة الذاتية، وقيمة المهمة، وتوجه الهدف) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبين التحصيل الأكاديمي في مادة الرياضيات، وقد كشفت النتائج أن مكون الكفاءة الذاتية كان أقوى المتنبئات بالتحصيل الأكاديمي، فضلا عن وجود علاقة ارتباطية بين معتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

وقد اقترح **بنتريك Pintrich (1989)** أنموذجا ثلاثيا للدافعية يمكن أن يرتبط بالعناصر الثلاثة للتعلم المنظم ذاتيا، ألا وهي: المكون التكون التوقعي الذي يشمل معتقدات المتعلم حول قدراته على أداء المهام، ومكون القيمة الذي يشمل أهداف المتعلم ومعتقداته حول أهمية المهمة، والمكون الانفعالي الذي يشمل ردود أفعال المتعلم الانفعالية تجاه المهمة، وهذا ما يوضح جوهر العلاقة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز الدراسي.

وبناء على ما تقدم فإننا نقبل الفرضية الثانية التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

7-3- نتيجة الفرضية الثالثة:

توجد علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ على مقياس الفاعلية الذاتية، وبين الدرجات التي حصلوا عليها على مقياس دافعية الإنجاز الدراسي، حيث تحصل الباحث على النتائج التالية:

الجدول رقم (04): يوضح معامل ارتباط بيرسون بين الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
الفاعلية الذاتية - دافعية الإنجاز الدراسي	120	0.47	0.05	دالة

ويتضح من الجدول رقم (04) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.47) عند مستوى الدلالة (0.05). وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة **ليلى عبد الله المزروع (2006)**، ونتائج دراسة **رفقة خليف سالم (2008)**، وغيرها من الدراسات ذات العلاقة، لذا يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الفاعلية الذاتية تعد أساسا مهما لتحديد مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى المتعلمين، فمستوى الفاعلية الذاتية يؤثر كل التأثير على نوعية النشاطات والمهمات التي يقومون بها، وعلى كمية الجهد المبذول لإنجازها، بل وعلى طول مدة المقاومة التي يبذلها الفرد أو المتعلم أمام العقبات التي تعترض طريقه سواء كان ذلك في حجرة الدراسة أو في الحياة اليومية، وعليه، فكلما زادت الفاعلية الذاتية لدى المتعلم زاد دافع الإنجاز الدراسي لديه، حيث تتأثر فاعلية التلاميذ الذاتية

ونشاطاتهم بكثير من العوامل الداخلية أو الخارجية، ففعالية الذات تكمن في ثقة المتعلم في قدراته على حل المشكلات التي تعرضه. **(ليلى عبد الله المزروع، 2006)**

وفي هذا يرى **شنك Schunk (1987)** أن الجانب الدافعي للفاعلية الذاتية المرتفعة يؤدي بالفرد أو المتعلم إلى بذل جهد أكبر في سبيل إنجاز الأهداف المراد تحقيقها، حيث توجد علاقة تكاد تكون عضوية بين فعالية الذات ودافعية الإنجاز، فاعتقاد الفرد في كفاءته أو فاعليته الذاتية يؤثر سلبا أو ايجابا على اختياراتهم وطموحاتهم، وكم الجهد الذي يبذلونه في إنجاز المهام.

(عبد الله جابر عبد الله، 2006، ص 154)

وهذا فعلا ما أكدته دراسة **ليلى عبد الله المزروع (2006)** التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين فعالية الذات ودافعية الإنجاز، حيث ترى أن معتقدات المتعلم حول فاعلية ذاته تحدد من مستوى دافعية الإنجاز لديه، كما تنعكس من خلال المجهودات التي يبذلها أثناء إنجاز أعماله أو واجباته الدراسية، بالإضافة إلى المدة التي يصمد فيها في مواجهة العقبات والصعوبات أثناء إنجاز المهام، كما أنه كلما تزايدت ثقة المتعلم في فاعلية ذاته تزيد مجهوداته وإصراره على تخطي وتجاوز الصعوبات التي تعترضه سواء كان ذلك في حجرة الدراسة أو في حياته اليومية، وهذا ما يؤدي بطبيعة الحال إلى تحسين وزيادة دافع الإنجاز لديه مما يساعد حل المشكلة، وبالتالي إحداث ظاهرة التعلم المميز وغير المألوف في ضوء تصوراته ومعتقداته الذاتية. **(ليلى عبد الله المزروع، 2006)**

وبناء على ما تقدم فإننا نقبل الفرضية الثالثة التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

7-4-نتيجة الفرضية الرابعة:

توجد علاقة ارتباطية متعددة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط المتعدد لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ على مقياس إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا وبين الدرجات التي حصلوا عليها على مقياس الفاعلية الذاتية، وبين الدرجات التي حصلوا عليها على مقياس دافعية الإنجاز الدراسي، حيث تحصل الباحث على النتائج التالية:

الجدول رقم (05): يوضح معامل الارتباط المتعدد بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا - الفاعلية الذاتية - دافعية الإنجاز الدراسي	120	0.45	0.05	دالة

ويتضح من الجدول رقم (05) وجود علاقة ارتباطية متعددة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.45) عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث ركزت الدراسات في مجال التعلم المنظم ذاتيا على التنظيم الذاتي للمعرفة بصفة خاصة ولم تتعرض معظم الدراسات والبحوث صراحة إلى التنظيم الذاتي للدافعية

والاستراتيجيات التي يمكن أن تستخدم في ذلك على الرغم من تأكيد النماذج المختلفة للتعلم المنظم ذاتيا على أهمية الدافعية وتنظيمها كمكون مهم للتعلم المنظم ذاتيا، ويعد دور فعالية الذات وأهميتها بالنسبة للتعلم المنظم ذاتيا مركز الاهتمام، وذلك انطلاقا من الاعتقاد السائد بأن الأنشطة أو الطرق التي ينظم بها المتعلمون تعلمهم تعد دالة للمعرفة والاعتقادات الذاتية إذا ما كان مستوى الفاعلية الذاتية مرتفع يساعد المتعلم على إنجاز المهم وتنظيمها بالشكل الذي يتوافق وإحداث عملية التعلم.

(ربيع عبده أحمد رشوان، 2005، ص 03)

إن أداء المتعلم لبعض المهام مرهون بقوة الدافعية لديه، كما أن التعلم المنظم ذاتيا يعمل على تشجيع المتعلمين، وتحفيزهم أثناء عملية التعلم، وكما أن الدافعية لدى المتعلمين، تزداد وتتعمق من خلال الثقة بالذات أو ما يسمى بفاعلية الذات، ومن خلال خبرات التغذية الراجعة، وكذا تعزيز ما يتلقونه أثناء عملية التعلم، ويضاف إليها درجة الاستقلالية التي يتمتع بها، هكذا فإن التعلم المنظم ذاتيا يؤكد على أن يظهر المتعلم دافعية عالية أثناء التعلم لزيادة طاقته، ومستوى نشاطه لتحقيق أهدافه وفقا لقدراته الذاتية. فالدافعية هدف تربوي في حد ذاته، إلى جانب أنها وسيلة تمكن من إنجاز أهداف تعليمية، لكونها المحرك الأساسي عند المتعلم، خصوصا أثناء التعلم الذاتي، ذلك من خلال علاقتها بميول المتعلم، وكذا توجيه انتباههم إلى بعض النشاطات دون الأخرى، وفي هذه الحالة فإن المتعلمين يعتمدون على أنفسهم بدلا من الأساتذة أو الآخرين، إذ أن التعلم المنظم ذاتيا تعلم لا ينتهي بانتهاء مهمة جديدة أو مرحلة تعليمية معينة. فالمتعلم قد يحتاج إلى حب التعلم والرغبة فيه أكثر من شيء آخر مما يزيد من فاعليته الذاتية، وزيادة الدافعية لديه بما تتضمن من حيوية تولد النشاط والطاقة اللازمة لعملية التعلم، بل هي مصدر هذا التعلم وسر استمراريته، ومن هنا نلمس العلاقة بين الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز والتعلم المنظم ذاتيا. **(محمد محمود الحيلة، 2002، ص 122)**

وكما يجدر بالباحث الذكر أيضا، أن دافع الإنجاز الدراسي في ضوء فعالية الذات يلعب دوراً أساسياً في هذا النوع من التعلم، والذي يتم من خلال تحديد الأهداف التعليمية للمتعلم، وفي ضوء معايير التفوق والامتياز، التي تؤكد على الاستطاعة العالية في المواظبة والمثابرة لمواجهة التحديات، وكذا ايجاد الحلول للمشكلات المطروحة، والسعي إلى تحقيق مستوى عال من الاتقان للمهام المطلوبة.

(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص 94)

وبالرجوع إلى الإطار النظري نلاحظ أن مفهوم الفاعلية الذاتية انبثق من مفاهيم ومبادئ التعلم المنظم ذاتيا، الذي يقصد به قدرة المتعلم على المشاركة الفعالة في عملية تعلمه دافعيا وسلوكيا، وهي مظهر يساهم في شعور الفرد أو المتعلم بالقدرة على الإنجاز وتقدير الذات، فالمتعلم الذي يعتقد في قدرته يكون أكثر نشاطا وتقديرا لذاته، ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم في معارفه، وهكذا أكد **باندورا Bundura (2002)** أن: "الشعور بالفاعلية الذاتية يتطلب التغلب على العقبات المختلفة بواسطة الجهد المستمر والدائم، وهذا لن يتأتى إلا من خلال دافعية الإنجاز لديه، مما يجعل من الفشل في بعض الأحيان، مصدرا هاما لبناء الشعور بالفاعلية الذاتية".

(ليلى عبد الله المزروع، 2006، ص 70)

وعموما يمكن للباحث أن يستخلص العلاقة المتعددة بين التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي، من خلال القول بأن المناهج التربوية الحديثة، تنطلق في فلسفتها من مبدأ مركزية المتعلم في العملية التعليمية، وفي نشاطه، فليس المهم هنا تقديم المعارف، بل توفير نوع من الاستقلالية والحرية لكل متعلم، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال أن المتعلم في حد ذاته، لا بد أن تتوفر فيه

الإمكانيات الشخصية والمعرفية، التي تسمح له بالوصول إلى الأهداف المحددة، والسعي إلى التطوير الذاتي له، والتغلب على مختلف المشكلات، التي تعوق وتعرقل تعلمه، من خلال جهوده الذاتية في استثمار مختلف الإمكانيات المتاحة. **(أيمن غريب ناصر، 1997، ص 137)**

خاتمة:

تندرج الدراسة الحالية ضمن البحوث الأساسية، حيث انصب الاهتمام من خلال هذه الدراسة، حول موضوع جدير بالدراسة، ألا وهو: علاقة إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا بالفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وذلك للتأكد من طبيعة العلاقة بين هذه المفاهيم الثلاثة، حيث تكتسي أهمية الدراسة، من كونها تتناول العلاقة بين ثلاث متغيرات تكاد تكون عضوية، لم تحظ بالاهتمام اللازم، ولم تدرس دراسة مستفيضة، بل لم تستوف كافة جوانبها بالتحليل والتفسير في كافة المستويات التعليمية، وفي مختلف أطوارها.

وعلى هذا الأساس، يمكن القول بأن التعلم يكون أكثر فاعلية عندما يبدأ ويوجه ذاتيا بل أكثر من ذلك، فالتحول من علم النفس السلوكي إلى علم النفس المعرفي صاحبه تأكيد أكثر على المسؤولية الملقاة على عاتق المتعلمين عن تعلمهم، ولم تعد النظرة للمتعلمين على أنهم مستقبلين للمعلومات بل أكثر من ذلك، فهم نشيطون في إعادة تنظيم المادة المتعلمة وإعادة بناء المعرفة الموجودة بها وربطها بالمعرفة السابقة مما يسهم في تكوين بنيات معرفية أكثر استقرارا، ومن هنا أصبح التعلم المنظم ذاتيا من أكثر الموضوعات التي تلقى قبولا في الآونة الأخيرة في مجال التعلم الأكاديمي.

-مقترحات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن الخروج ببعض الاقتراحات العلمية والعملية التي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

-ضرورة استخدام المتعلم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي تساعده في عملية تجنيد المكتسبات، وبالتالي إحداث ظاهرة التعلم المميز لديهم.

-إجراء المزيد من البحوث والدراسات الميدانية التي تعالج قضايا دافعية الانجاز التي تساعد المتعلمين على القدرة على حل المشكلات سواء في الحياة اليومية أو في الحياة المدرسية.

-الاهتمام الجدي باستراتيجيات التعلم التي تعتبر مسعى حقيقياً في تحسين العملية التعملية التعليمية.

-ضرورة الاهتمام بالفاعلية الذاتية لدى المتعلمين من خلال ربطها ببعض المتغيرات كمهارات ما وراء المعرفة والقدرة على التفكير الناقد وحل المشكلات.

قائمة المراجع:

أولا-المراجع باللغة العربية:

01-إبراهيم أحمد إبراهيم (2007)، **التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية**، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد 03، العدد 31، ص: 69-135.

02-انتصار عشا وآخرون (2012)، **أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد 01.

03-أنور علي البرعاوي وختام إسماعيل السحار (2008)، **اتجاهات طلبة كليات التعليم التقني نحو استخدام التقنيات الحديثة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

04-أيمن غريب ناصر (1997)، **الكفاءة والفعالية والنمو النفسي للمراهق**، دراسة نظرية وامبريقية، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 43، القاهرة.

05-حمدي الفرماوي (1990)، **توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة**، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، المجلد 02، العدد 14.

06-ربيع عبده أحمد رشوان (2005)، **توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة**، أطروحة دكتوراه، جامعة جنوب الوادي، القاهرة.

07-رجاء أبو علام (1993)، **علم النفس التربوي**، ط6، دار القلم للنشر والتوزيع والطباعة، الكويت.

08-رفقة خليف سالم (2008)، **علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية**، كجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 23.

09-عبد اللطيف محمد خليفة (2000)، **الدافعية للإنجاز**، دار غريب، القاهرة.

10-عبد الله جابر عبد الله (2006)، **الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الابتدائية**، مجلد دراسات عربية في علم النفس، المجلد 05، العدد 03، دار غريب، القاهرة.

11-عبد الناصر الجراح (2010)، **العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 06، العدد 04، ص: 333-348.

12-عبد الوهاب بن شعلال (2010)، **أثر الرضا المهني وتقدير الذات على الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي**، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر2، الجزائر.

13-عزت عبد الحميد (1999)، **دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق**، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد 33، ص: 101-152.

14-علاء الدين كفافي وآخرون (2009)، **مقدمة في علم النفس**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.
15-علاء محمود الشعراوي (2000)، ف**عالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 44، القاهرة.
16-فتحي عبد الحميد عبد القادر والسيد محمد هاشم (2006)، **البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة**، مجلة علم النفس، كلية التربية بجامعة الزقازيق، العدد 01.
17-فتحي مصطفى الزيات (1998)، **البنية العاملية للكفاءة الأكاديمية ومحدداتها**، المؤتمر الدولي الخامس، مركز الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
18-ليلى العساف وراتب السعود (2007)، **العلاقة بين مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن كما يراها المعلمون ودافعية الإنجاز لديهم واختلاف هذه العلاقة باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 03، العدد 01، الأردن.
19-ليلى عبد الله المزروع (2006)، **فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 09، العدد 04، المملكة العربية السعودية.
20-محمد محمود الحيلة (2002)، **تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير**، ط1، دار النهضة العربية، القاهرة.

ثانيا-المراجع باللغة الأجنبية:

21-Bandura (1997), **Self Efficacy, the exercise of control**, wh, Freman and company, NewYork.
22-Beshaf, J (1974), **Interpreting personality theories**, NewYork, Harper and Row.
23-Biggs, J (1985), **The role of metalearning in study process**, British Journal of Educational Psychology, vol 55, pp. 185-212.
24-Diane , W (2003), **Student self efficacy in college Science**; An investigation of gender, age and achievement.
25-Hong & al (2009), **Homework self regulation**; Grade, Gender and Achievement, level differnces, learning and individual diffrences, vol 19, pp. 269-276.
26-Jill, K (1999), **Coorelation between self efficacy and self esteem in student**, vol 02, n 03.
27-Judd, J (2005), **The relationship between self regulatory learning strategies and academic achievement of high school chemistry students**, unpublished Thesis in the University of Hawaii, USA.
28-Mousulides, N & Philipou, G (2005), **Students Motivational beliefs, self regulation strategies and mathematics achievement**, Psychology of Mathematics Education, vol 03, pp. 321-328.
29-Pintrich, P & DeGroot, E (1990), **Motivational and self regulated learning componements of classroom academic performance**, Journal of Educational Psychology, vol 01, pp. 33-40.
30-Pintrich, P (1989), **The dynamic interplay of student motivational and cognition**, Advances in enchaning environements, vol 02, pp. 117-160.
31-Schwarzer, D (1999), **General percieved self efficacy culture**, Washington.
32-Singht, P (2009), **An Analysis of Metacognitive Processes Involved in self regulated learning to transform a rigid learning system**, vol 01.
33-Thomas, J (1986), **Academic studying, the role of learning strategies** , Journal of Educational psychology, vol 21, n 01.

34-Zemmerman, B (1986), **Becoming a self regulated learner**; which are the key subprocesses? Contemporary Educational Psychology, vol 11, pp. 307-313.

ملحق رقم (01)

مقياس إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	أبدأ بمذاكرة المادة قبل الامتحان بعدة أسابيع.					
02	أحدد الكلمات غير المعروفة وأدونها على بطاقات.					
03	أقوم بكتابة النقاط الهامة عدة مرات حتى أستطيع تذكرها.					
04	إذا كان هناك شيء لا أفهمه فانني أطلب من المدرس أن يشرحه لي.					
05	أترك الأسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان ثم أعود إليها.					
06	أكتب ملاحظات عن المناقشات التي تمت أثناء الحصة.					
07	أتبع خطوات محددة في حل الأمثلة لتساعدني في حل الأسئلة المشابهة.					
08	أناقش بعض المعلومات مع صديقي ونحن في الطريق إلى الثانوية.					
09	أقوم بعمل جدول زمني لمذاكرة كل مادة دراسية.					
10	أقوم بتسجيل النتائج التي أصل إليها.					
11	أكرر الكلمات الصعبة عدة مرات حتى أحفظها.					
12	أطلب من الآخرين شرح واجباتي الدراسية.					
13	أقوم بأنشطة محددة حتى أصل إلى أهدافي.					
14	أحاول جاهدا تدوين الأمثلة التي يشرحها المدرس.					
15	أسمع لنفسي القوانين والنظريات حتى أحفظها.					
16	أطلب من زملائي مساعدتي في المسائل الصعبة.					
17	أضع أهدافا لنفسي ثم أقسمها إلى أهداف فرعية.					
18	أكتب ملاحظات عن سلوكي داخل الحصة.					
19	أكتب المعادلات الرياضية عدة مرات كي أستطيع تذكرها.					
20	عندما تكون هناك معلومات غامضة، أطلب من المدرس أن يوضحها.					
21	أضع تصورا للتتابع الزمني لكل عمل أقوم به.					
22	أدون القوانين والقواعد الموجودة في كل موضوع.					
23	أقرأ الموضوع عدة مرات حتى يثبت في ذهني.					
24	أطلب مساعدة الكبار عندما تواجهني مشكلة في الواجبات المطلوبة مني.					
25	أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء بالعمل.					
26	أراقب طريقتي في حل الواجبات المطلوبة مني.					
27	أقوم بدراسة المادة عدة مرات قبل الامتحان.					
28	أستعين بخبرة الآخرين في فهم الموضوعات الصعبة.					

ملحق رقم (02):

مقياس الفاعلية الذاتية

الرقم	العبارة	موافق تماما	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق تماما
01	مهما كانت المهمة، أستطيع إكمالها بدقة.						
02	أشعر بأني عصبي عندما أكون غير قادر على مواجهة الموقف.						
03	أستطيع معالجة المهام في أسلوب منظم جيد.						
04	عندما يكون الموقف صعبا لا أستطيع التفكير ماذا أفعل.						
05	قادر على التحليل الجيد للأسباب والتأثيرات.						
06	عندما تواجهني مشكلة أصبح عصبيا ولا أستطيع التفكير.						
07	أقيم المواقف بمهارة ودقة.						
08	أرهق من خلال المواقف الصعبة.						
09	قادر على التخطيط الجيد.						
10	أشعر بالاكتئاب بسبب المواقف المزعجة.						
11	عندما أشعر بالفشل في إتمام المهمة أعود بسرعة إلى الاتجاه الصحيح.						
12	عندما ابدأ المهمة أشعر في أحيان كثيرة بأني متجه للفشل.						
13	أضع الأهداف وأستطيع تقييم تقدم حالتي في ضوئها.						
14	الأفراد من حولي عموما يبدون أكثر موهبة مني.						
15	قادر على استخدام أي معلومات متوافرة لإنجاز المهمة المعطاة.						
16	أفضل المهام الصعبة عن المهام السهلة.						
17	قادر على التغلب على المواقف الصعبة.						
18	أستمتع بأداء المهام الصعبة حتى إذا ارتكبت بعض الأخطاء.						
19	أستطيع الاستمرار في العمل بالرغم من وجود صعوبات.						
20	إذا كان لدي اختيار، اختار المهمة السهلة وأبعد عن الصعبة.						
21	قادر على التمييز بين ما أستطيع او لا أستطيع إنجازه.						
22	أكون سعيدا بالمثابرة والكفاح في مواقف الصعوبة والتحدي.						
23	عندما أفشل في أول الأمر استمر حتى يمكنني النجاح.						
24	أفضل المهام السهلة عما أحبه.						

ملحق رقم (03)

مقياس دافعية الإنجاز الدراسي

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	نادرا
01	سر تفوقي منافستي للآخرين.			
02	أهتم بتطوير طريقة دراستي.			
03	أتجنب مواجهة المشاكل.			
04	دراستي أهم من التمتع برحلة.			
05	مشكلتي في كسلي الدائم.			
06	أتطلع لمجاملة الآخرين.			
07	أعتني باختيار أصدقاء جادين.			
08	تمر علي الأيام دون أن أحقق أي إنجاز.			
09	أفكر كثيرا قبل العمل.			
10	يعجبني المثل القائل: لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد.			
11	أستخدم الحاسوب في أعمالي كسبا للوقت والدقة.			
12	أتجنب القيام بالأعمال الصعبة.			
13	أتقن أعمالي بدرجة عالية.			
14	يضايقني سوء أدائي للمهمات.			
15	أتهرب من التزاماتي ومسؤولياتي.			
16	أقوم بواجباتي مهما كلفني الأمر.			
17	أساعد الآخرين بجدية.			
18	أهتم بمعرفة حياة الناجحين.			
19	أسعى لأن أكون متميزا بين زملائي.			
20	أفكر في إنجازاتي السابقة أكثر مما أفكر في أية أهداف أخرى.			
21	أبذل جهدا كبيرا للحصول على أعلى المعدلات.			
22	أعتقد أن الإجازة للراحة وليست للتفكير بالعمل.			
23	النجاح في الحياة مسألة حظ.			
24	مشكلتي أنني غير طموح.			
25	أشعر بعدم قدرتي على الالتزام بما تعهدت به.			
26	أفضل الأعمال التي يتهرب منها الآخرون.			
27	أفضل ألا أكون مسؤولا عن الآخرين.			
28	أستمتع بأداء أعمالي الدراسية.			
29	يضايقني الفشل عند أداء مهماتي.			
30	أساعد الآخرين ليبلغوا النجاح.			
31	أشعر بأن الزمن يمر ببطء أثناء العمل.			
32	أفضل الأعمال التي تتطلب مهارة عالية.			
33	أعتقد أن التقدم في الحياة من الأمور العظيمة.			
34	أستغرق في العمل فترات طويلة.			

الاتجاه نحو العمل الإرشادي و علاقته بدافعية الإنجاز

لدى مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني

مليكة بكير/ أستاذة مؤقتة
بالمركز الجامعي لتيبازة

محمد عبورة / أستاذ محاضر
بالمركز الجامعي لتيبازة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الاتجاه نحو العمل الإرشادي و دافعية الإنجاز لدى مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني ، كما أنها محاولة علمية للتعرف على طبيعة الاتجاهات و الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة ، و كذا التحقق من وجود فروق بين جنسين فيهما .و قد تكونت عينة الدراسة من 151 مستشار من الجنسين تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، و طبّق عليهم مقياسين هما مقياس الاتجاه محو العمل الإرشادي من إعداد الباحثة و مقياس آخر من إعداد عبد اللطيف محمد خليفة حول دافعية الإنجاز المعدل من طرف الباحثة.و بعد إجراء المعالجات الإحصائية توصلت الباحثة إلى عدد من النتائج أهمها: توجد علاقة إرتباطية موجبة ضعيفة بين الاتجاه نحو العمل الإرشادي و الدافعية للإنجاز كما أسفرت النتائج عن وجود اتجاهات إيجابية و دافعية إنجاز مرتفعة لدى مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني بالإضافة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الاتجاهات و الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة

مقدمة :

إنّ الاتجاهات الحديثة في الإصلاح التربوي لجميع بلدان العالم أدرجت الخدمات الإرشادية المدرسية ضمن أولويات المحاور الكبرى التي يجب العناية بها، خاصة و أنّها تتجاوب مع مقتضيات العصر الذي شهد تحوّلات جذرية في جميع الميادين الاجتماعية و الاقتصادية و المهنية و التقنية المتسارعة ، والذي أفرز الحاجة إلى هذا النوع من الخدمات من أجل إعداد المتعلمين لميادين الحياة المختلفة، وتنمية الجوانب المختلفة من شخصياتهم ، و زيادة مهاراتهم في التعامل مع الصعوبات التي قد يتعرّضون لها خلال فترة تمدرسهم ، و إقامة الظروف التي تؤدي إلى نموهم و نضجهم و تكيّفهم مع الحياة الدراسية و المهنية. و في ذلك يشير جمل الليل"إنّ لتطور الفرد و تنوّع حاجاته و ظهور الاختراعات الحديثة و اختلاف مجالات العمل و تعدّد مطالبها و التغيّرات الأسرية و الاجتماعية و ضغوط الحياة ، كل هذه العوامل كان لها أثر فعّال في بروز الحاجة إلى العمل الإرشادي المنظّم بدلا من الاستمرار في تلقي النصح و التوجيه التلقائي الذي أصبحت فعاليته محدودة".

(جمل الليل ، 2002 ، ص 14)

وقد تبنّت الجزائر هذا الخيار في سياستها التربوية ، وسعت كغيرها من الدول إلى إدخال برامج التوجيه و الإرشاد في وزارتها و معاهدها التدريبية و برامجها المختلفة، و في بعض جامعاتها من أجل إعداد الكوادر الفنية التي تساهم في التنمية الاقتصادية و الاجتماعية . و هيّأت لذلك مراكز خاصة توطّر القائمين بالخدمات الإرشادية و متابعة العملية عن كثب ، حتى تسير وفق البرامج و الأهداف المسطّرة. ففي بداية التسعينات تمّ تعميم توظيف مستشاري التوجيه المدرسي والمهني ، و تفعيل نشاطاتهم في الميدان لمواجهة مختلف التحديات التي أصبحت تهدّد مستقبل المدرسة الجزائرية ، وتظهر هنا أهمية

دور مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني بصفته الشخص المتخصّص الذي يتولى القيام بمهام التوجيه والإرشاد بالمدرسة .

و بذلك هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات مستشاري التوجيه و الإرشاد لكلا الجنسين نحو عملهم الإرشادي و علاقتها بدافعيتهم للإنجاز ، حيث تعدّ الاتجاهات و الدافعية للإنجاز أحد المواضيع الأساسية الركائز التي يبنى عليها النجاح في عملهم الإرشادي .

1 – الإشكالية

تعتبر الخدمات الإرشادية من الدعائم الرئيسية للمدرسة المعاصرة ، ومن أهم وسائل التربية المتطوّرة ، حيث أوضح فون (Vaughan , 1975) أنّه لا يمكن التفكير في التربية و التعليم بدون التوجيه و الإرشاد ، ولا يمكن الفصل التام بين التربية و التعليم و بين التوجيه و الإرشاد .

(زهران و سرّى ، 2002 ، ص 217)

فمهام التوجيه و الإرشاد خاصة ليست بعملية منفصلة ومستقلة بذاتها أو معزولة عن العمليات التربوية الأخرى و الشروط التي تحيط بها ، بل هي جزء لا يتجزّأ من مكوّنات النسق التربوي .

و يشير تايو (Taiwoo , 1998) إلى أنّ الإرشاد جزء من التعليم لأنّه يحدث داخل المدرسة و يلعب دورا مهما في تنمية الإمكانات القصوى لدى الطلاب ، و في إنتاج العقل السليم و إعداد أفراد منسجمين في المجتمع ؛ و يمكن أن يساعد أفراد المجتمع للاندماج و التوافق الحسن مع متغيرات الحياة المستقبلية **(Taiwoo,1998 , p 2)**

و لما كانت مقاصد العمل الإرشادي استثمار الطاقات و تنمية القوى البشرية عن طريق توجيه خدمات إلى الأفراد و الجماعات، بهدف إحداث التغيير في النظرة و في التفكير و في المشاعر و الاتجاهات نحو المشكلة و نحو الموضوعات التي ترتبط بها ، ونحو العالم المحيط بالفرد أو الجماعة . و لا يقف هدف العملية الإرشادية عند حدّ مساعدة الفرد أو الجماعة في التغلّب على المشكلة ، لكنّه يمتد إلى توفير الاستبصار للفرد و للجماعة - في حال الإرشاد الجماعي – الذي يمكّنه من زيادة تحكّمه في انفعالاته وزيادة معرفته بذاته و بالبيئة المحيطة به ، و بالتالي زيادة قدرته على السلوك البنّاء و الإيجابي. و بذلك فإنّ الفرد الذي يمر بخبرة إرشاد نفسي ناجحة فإنّه يمرّ بخبرة نمو و ارتقاء نفسي في نفس الوقت .
(كفافي ، 1999 ، ص 11)

و عليه بات من الضروري تعيين مختص يشرف على العملية الإرشادية ، و يكون مزوّدا ببرامج وقائية ونمائية و علاجية في مختلف المجالات التربوية و المهنية و النفسية و الاجتماعية . و يذكر زهران **(1980)** أنّه بدون المرشد يكون من الصعب تنفيذ أيّ برنامج للتوجيه و الإرشاد، لأنّ المرشد هو الشخص المتخصّص في تنفيذ العمليات الرئيسية في التوجيه و الإرشاد و خاصة عملية الإرشاد نفسها .
(أبو عرّاد الشهري ، 1999 ، ص 25)

و على هذا الأساس فدور مستشار التوجيه و الإرشاد هو دور فني مهني ، يقوم بهذه العملية بمنهجية علمية فنية هادفة ، و يعتمد في ذلك على فهمه لطبيعة عمله، وفهم الآخرين ذوي العلاقة كالمدير و المعلم و التلميذ و الأولياء لدوره و طبيعة عمله، ذلك أنّ العملية الإرشادية في المدرسة تتطلب تعاون كل الأطراف من أجل مساعدة التلميذ على تحقيق النمو السليم و الصحة النفسية و تسهيل اندماجه في الوسط المدرسي و العالم الخارجي .

و لا شكّ أنّ الإعداد الأكاديمي و المهني ، و التدريب الفني للمستشار ، و تحليه بالصفات و الخصائص اللازمة ، و تمسّكه بالضوابط الأخلاقية أمر هام و ضروري للنجاح في العمل الإرشادي ، و الرقي ببرامج التوجيه و الإرشاد ، و الاستمرار في ممارسة هذه المهنة . و من هذه الصفات هو حبّه لهذا العمل و شعوره بالسعادة و تكوين اتجاه ايجابي نحو العمل الإرشادي الذي يقوم به ، حيث يشكّل الاتجاه محصّلة استجابة الفرد نحو موضوع معين من حيث تأييده له أو معارضته . و تتحدّد الاتجاهات في ضوء الخبرات التي حدثت في الماضي و الحادثة حاليا ، و التي على أساسها يمكن أن نتنبّأ بما يحتمل أن يحدث في المستقبل. و ثمّة اتّفاق أنّ سبب نجاح الفرد في عمله هو طبيعة اتجاهاته نحو عمله و مجتمعه بصفة عامة ، لأنّ هذه الاتجاهات هي القاعدة الأساسية التي تبنى عليها معظم النشاطات العملية .

وقد ذهب جيف جي (2006) في كتابه (the winner's attitude) إلى أنّ الاتجاهات الايجابية للفرد تقرّر مدى نجاحه في حياته على المستويين المهني و الشخصي . فإنّ كانت لدينا اتجاهات ايجابية نحو عملنا ، فإنّ هذا سيدفعنا لمحاولة تخطّي و التغلّب على كل المعوقات و الاحباطات التي قد تواجهنا ، و تعوق نجاحنا في هذا العمل . أما إذا كانت اتجاهاتنا سلبية نحو هذا العمل ، فإنّنا نعطي فرصة لأنفسنا لتبنيّ أكبر قدر من الاحباطات التي من شأنها أن تجعلنا نفشل في أداء هذا العمل .

(سهام كامل ، 2008 ، ص 12)

و عليه فإنّ الإقبال نحو العمل و المثابرة فيه يرتبط بنوع الاتجاهات التي يتبنّاها المستشارون فإذا كانت الاتجاهات إيجابية فإنّها تساهم في دفعهم نحو العمل و التفاني فيه، و الأمر يختلف إذا كانت الاتجاهات سلبية لديهم .لقد حاول علماء النفس الاجتماعي بيان العلاقة بين الاتجاه و السلوك وتبيّن أنّ الاتجاهات لها أثر في سلوك الفرد، بحيث أنّ الاتجاه السالب يؤدي إلى إحجام الفرد و ابتعاده عن موضوع معين .

و تكوين الاتجاهات نحو العمل يساهم في التنبّؤ بالسلوك الأدائي الجيّد و يزيد من دافعية الانجاز لدى العاملين ، ذلك أنّ الارتقاء بالعمل الإرشادي إلى أعلى مستويات، يتطلب أن تكون لدى القائمين به دافعية للانجاز يطوّرون من خلاله البرامج الإرشادية و يحققون الأهداف المسطرة .

(حسن الخيري ،2008 ، ص 3-4)

و بيّن علماء النفس أهمية الاتجاهات كدوافع للسلوك ، حيث يشير ميشيلي نيلي (2006) أن إيمان الفرد بأفكاره و تبنّيه لاتجاه معيّن نحو هذه الأفكار هو ما قد يدفعه و يوجّه سلوكه نحو تحقيق ما يهدف إليه .
(سهام كامل ، 2008، ص12-13)

و يؤكّد كذلك العلماء على أنّ أيّ سلوك بشري لابد أن يكون وراءه دوافع كثيرة توجهه وتؤثر في مستوى أداء الفرد و إنتاجيته و قد أشار ماكليلاند (1998) إلى الدور الذي يقوم به الدافع للإنجاز في رفع مستوى أداء الفرد و إنتاجيته في مختلف المجالات و الأنشطة . فالنمو الاقتصادي في أي مجتمع هو محصلة الدافع للإنجاز لدى أفراد هذا المجتمع.و يرتبط ازدهار و هبوط النمو الاقتصادي بارتفاع و انخفاض مستوى الدافعية للإنجاز. **(خليف ، 2000، ص 16)**

و بذلك يعدّ الدافع للإنجاز عاملا مهمّا في توجيه سلوك الفرد و تنشيطه ، و في إدراكه للموقف ، فضلا عن مساعدته في فهم و تفسير سلوك الفرد ، و سلوك المحيطين به ، كما يعتبر مكوّنا أساسيا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته ، و توكيدها ، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه ، و فيما يحققه من أهداف ، و فيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ، و مستويات أعظم لوجوده الإنساني .

فقد بيّنت نتائج البحوث في مجال الفروق بين ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة و المرتفعة ، أنّ ذوي الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاحا في المدرسة ، و يحصلون على ترقيات في وظائفهم ،وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة كذلك فإنّ ذوي الدافعية العالية يميلون إلى اختيار مهام متوسطة الصعوبة و فيها كثير من التحدي، و يتجنبون المهام السهلة جدا , ربما لارتفاع احتمالات الفشل فيها . **(حسن الشواشرة ، 2007 ، ص 2-4)**

و قد تناولت دراسات عديدة الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز ، و اختلفت نتائجها حول العلاقة بين الجنسين و دافع الإنجاز اختلافا واضحا. فقد دلّت الدراسات التي قام بها كلّ من فاروق عبد الفتاح موسى ، و محمود عبد القادر **(1987)** و عبد الرحمان الطريري **(1988)** ، محي الدين حسين **(1988)** ، و حسن عي حسن **(1989)** أنّ مستوى دافع الإنجاز لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث، كما دلّت دراسات أخرى عدم وجود فروق بين الجنسين كدراسة مصطفى تركي **(1988)** و دراسة رشاد موسى و صلاح أبو ناهية (**1988**). **(خليفة ، 2000 ، ص 48)**

إنّ واقع عمل مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني في المؤسسات التربوية عرف أزمات أثّرت على مردوده و كانت بفعل عوامل كثيرة ساهمت من قريب أو بعيد في إحداث إعاقات في العمل الإرشادي ، نجد أهمها نقص تلبية احتياجات العمل الإرشادي من البنية التحتية المادية و البشرية المتعلقة بقلّة وسائل العمل منها عدم استكمال الأثاث المكتبي المناسب و غياب أو نقص الاختبارات التشخيصية ، نقص تغطية الخدمات لجميع المدارس ، وجود مرشد في أكثر من مدرسة ما يؤثّر على نوعية الخدمة و يضعف المتابعة ، غموض الدور و ضغوط العمل ، عدم وجود ميزانيات خاصة بقسم الإرشاد لتغطية نفقات الزيارات الميدانية و الأنشطة الإرشادية المختلفة، ضغط حجم العمل . و عوامل بيئية تتعلق بالظروف البيئية المؤثرة على البرنامج و المستشار كضعف قناعة الأطراف الداعمة للعملية الإرشادية من مدراء و معلمين و أولياء الأمور ، و عدم فهم المجتمع لعملية الإرشاد النفسي ، و عدم تلبية أولياء الأمور للدعوات المدرسية ، و عدم تفهمهم لدور المرشد ، وعدم تشجيعهم لأبنائهم للتعامل مع المرشد ، و عدم أخذ رأي المرشد في صنع القرارات المتعلقة بعمله ، و قلّة التسهيلات المقدّمة له من مسؤولين ، و قلة تبادل الرأي و الخبرة بين زملاء المهنة ، الظروف الاقتصادية الصعبة التي يعيشها ، عدم كفاية الراتب ، و غياب التعزيز و الإشراف و الشعور بالإنجاز ، تعدد المسؤولين في المدرسة ، ضعف العلاقات الاجتماعية بين المرشد و الهيئة الإدارية و التدريسية ، التقليل من أهمية العملية الإرشادية من قبل المعلمين و المديرين ، وجود النمط الإداري المتسلّط ممّا يحدّ من فعالية المرشد. و هناك عوامل ذاتية تتعلّق بقدرات و مؤهلات العاملين التي تتجلى في عدم كفاية الإعداد و التدريب المهني ، عدم إعطاء أهمية لهذا العمل من طرفهم،اقتصار الدورات التأهيلية على الدراسة النظرية، و إهمال النواحي التطبيقية في الإرشاد و المكانة الاجتماعية، و العبء المناط بالفرد ، و فرص الترقّي للمستويات الأعلى وعليه فإنّ كلّ هذه العوامل و غيرها ساهمت في تكوين اتجاهات سلبية لدى القائمين بالعمل الإرشادي و أثّرت على دافعيتهم للإنجاز في تحقيق الأهداف.

و بناء على هذا دفعنا الأمر لانجاز هذه الدراسة محاولين في ذلك الإجابة على عدد من التساؤلات التالية:

السؤال العام :

هل توجد علاقة بين الاتجاهات نحو العمل الإرشادي و دافعية الإنجاز لدى مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني ؟ .

ويندرج تحت هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

1.ما هي اتجاهات مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني نحو عملهم الإرشادي ؟.

2 .هل توجد فروق بين الجنسين في الاتجاه نحو العمل الإرشادي لدى عينة الدراسة ؟.

3 .ما نوع دافعية الإنجاز لدى مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني ؟ .

4. هل توجد فروق بين الجنسين في دافعية الانجاز لدى عينة الدراسة ؟.

2 – الفرضيات

الفرضية العامة :

توجد علاقة ارتباطية بين الاتّجاه نحو العمل الإرشادي و دافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني .

الفرضيات الجزئية:

1 - يتميّز مستشارو التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني باتّجاهات سلبية نحو عملهم الإرشادي.

2 - توجد فروق بين الجنسين في الاتّجاه نحو العمل الإرشادي لدى عيّنة الدراسة.

3 - يتميّز مستشارو التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني بدافعية إنجاز منخفضة .

4 - توجد فروق بين الجنسين في دافعية الانجاز لدى عيّنة الدراسة.

3– تحديد مصطلحات الدراسة

1.3. العمل الإرشادي

يقصد بالعمل الإرشادي عند جود (Good) تلك المعاونة القائمة على أساس فردي وشخصي فيما يتعلق بالمشكلات الشخصية ، والتعليمية ، والمهنية ، والتي تدرس فيها جميع الحقائق المتعلقة بهذه المشكلات ، ويبحث عن حلول لها ، وذلك بمساعدة المتخصّصين وبالاستفادة من إمكانيات المدرسة والمجتمع ، ومن خلال المقابلات الإرشادية التي يتعلّم المسترشد فيها أن يتّخذ قراراته الشخصية .

(الشناوي ،1996، ص11)

ويعرفه بيكر(Baker, 1982) على أنّه جانب من الإجراءات المستخدمة في مساعدة الفرد لحل مشكلاته التي تظهر في مختلف جوانب حياة الفرد أو هو مساعدة الفرد على تحقيق أقصى قدر من النموّ في الشخصية لتكون أكثر فائدة في المجتمع . **(Bakare , 1984, p 20)**

كما تعرفه مواهب (1998) على أنه عملية إنسانية تتضمن مجموعة من الخدمات التي تقدم للأفراد لمساعدتهم على فهم أنفسهم و إدراك المشكلات التي يعانون منها ، و الانتفاع بقدراتهم و مواهبهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم بما يؤدي إلى تحقيق التوافق بينهم و بين البيئة التي يعيشون فيها حتى يبلغوا أقصى ما يستطيعون الوصول إليه من نمو و تكامل في شخصياتهم .

(مواهب عياد ، 1998 ، ص 11)

ويتّضح من التعريفات السابقة أنّ الإرشاد عملية نفسية أكثر تخصّصية وتمثّل الجانب الإجرائي العملي المتخصّص في ميدان التوجيه ، وأنّها تمرّ في خطوات معينة بشكل متتابع ومتصل.كما أنّها عملية تعليمية أي أنّها تعلّم الفرد على مواجهة مشكلاته وحلّها وتركّز على تغيّر السلوك. وهو عملية مساعدة أي أنّها تقدم العون والمساعدة من المرشد إلى المسترشد.

و يعرف العمل الإرشادي إجرائيا على أنّه كل الخدمات الإرشادية (صحية، نفسية تربوية ، مهنية) التي تقدّم في المؤسسات التربوية من طرف القائمين بها لفائدة التلاميذ في جميع مراحلهم التعليمية بهدف تحقيق لهم التوافق النفسي و التكيف الدراسي الأفضل أثناء فترة تمدرسهم ، وبالتالي المحافظة عموما على كيان الأفراد وكيان المجتمع ليكون سليما ونامیا وقويا.

2.3. الاتجـــاه :

و يعرّف الاتجاه في معجم المصطلحات التربوية و النفسية بأنّه الموقف الذي يتّخذه الفرد أو الاستجابة التي يبديها إزاء شيء معين أو حديث معين أو قضية معينة إما بالقبول أو الرفض أو المعارضة ,نتيجة مروره بخبرة معينة أو بحكم توافر ظروف أو شروط تتعلق بذلك الشيء أو الحدث أو القضية.

(شحاتة و النجار، 2003 ، ص16)

أمّا في الأدب السيكولوجي فقد تناول العديد من الباحثين و المفكرين مفهوم الاتجاه . فكان المفكر الانجليزي "**هربرت سبنسر**" من أوائل علماء النفس الذين استخدموا اصطلاح الاتجاهات فهو الذي قال بأنّ الوصول إلى الأحكام الصحيحة في المسائل المثيرة للجدل يعتمد إلى حد كبير على الاتجاه الذهني للفرد الذي يصغي إلى هذا الجدل أو يشارك فيه . **(الغرباوي، 2007 ، ص 7)**

و يأتي بعده جوردن ألبورت **(Alpport,1935)** الذي اعتبر أنّ مفهوم الاتجاهات هو أبرز المفاهيم و أكثرها إلزاما في علم النفس الاجتماعي الأمريكي المعاصر. **(Jacquess P. L ,1979, p81)**

و يعرّف مصطفى سويف **(1983)** بأنّه " **الحالة الوجدانية القائمة وراء رأي الشخص أو اعتقاده فيما يتعلق بموضوع معيّن من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله و درجة هذا الرفض أو القبول**". **(عبد المنعم الدّردير ، 2004 ، ص 218)**

كما يعرّف هاوستون و آخرون (**Hewstone & al ,1997**) الاتجاه على أنّه حالة من الاستعداد العقلي تولّد تأثيرا ديناميا على استجابة الشخص ، وسلوكه نحو موضوع معين إيجابيا أو سلبيا نتيجة تفاعل مجموعة من الجوانب المعرفية و الوجدانية و السلوكية و تحدّد سلوكه نحو الأشياء والموضوعات المحيطة به. **(Hewstone et al, 1997, p 221)**

كما يعرّفه روكريش **(Rokrach ,1984)** بأنّه "ميل أو استعداد منظم للاستجابة المحبّذة أو غير المحبذة تجاه موضوع أو حالة معينة " . **(Hays , 1996, P 603)**

و قد وضع زين العابدين **(1993)** تعريفا يتّفق حوله العديد من الباحثين و الذي اعتبره تكوين فرضي و يشير إلى توجه ثابت أو تنظيم مستقر إلى حد ما لمشاعر الفرد و معارفه و استعداده للقيام بأعمال معيّنة نحو أيّ موضوع من موضوعات التفكير عيانية كانت أو مجرّدة يتمثّل في درجات من القبول و الرفض لهذا الموضوع يمكن التعبير عنها لفظيا أو أدائيا. **(زين العابدين ، 1993، ص 91)**

و ممّا سبق و بعد الاطّلاع على التعريفات السابقة للاتجاه نجد أنّ هناك من الباحثين من يرى أنّ الاتجاه عبارة عن ميكانيزم داخلي تحرّكه آليات يصدر عنها سلوك معيّن لدى الفرد ، أي أنّه حالة من الاستعداد

للاستجابة لموضوعات معيّنة . و آخرون يرون بأنّه مجرّد تكوين افتراضي يربط بين المثيرات و الاستجابة لها. أما المنظور الآخر لدى الباحثين يتجلّى في كون الاتجاه له مكوّنات و مضامين ثلاثة أساسية تتفاعل فيما بينها وهي المكون المعرفي و الوجداني و السلوكي .

و يعرف الاتجاه إجرائيا هو الدرجة التي يحصل فيها مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني من خلال استجاباته بالقبول أو الرفض لعدد من المثيرات المرتبطة بعمله الإرشادي الذي يقوم به لفائدة التلاميذ ، كنظرته نحو أهمية العمل الإرشادي ،والعائد الذاتي المنتظر من هذا الأداء ، و موقفه من عملية النمو المهني و المعرفي وكذا موقفه من مدى تعاون الأطراف ذات العلاقة .

3.3. مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني :

يعرّف على أنّه عضو من أعضاء الأسرة التربوية ، يقوم بعملية الإرشاد و التوجيه التربوي و النفسي و المهني لجميع التلاميذ في مختلف المستويات ؛ و لهذا فإنّه يشرف على قطاع واسع و ضيّق محدّد بثانويات و متوسطات و مراكز التكوين المهني في إطار الاستقصاء .

(مفتشية أكاديمية الجزائر ، 2006 ، ص 1)

و يعرف إجرائيا هو الشخص المكلّف من قبل إدارة التربية و التعليم بتنفيذ برامج و خدمات التوجيه و الإرشاد في المدارس التابعة لوزارة التربية و التعليم بالجزائر. بتعبير آخر هو الشخص الحاصل على مؤهل جامعي في علم النفس و علوم التربية و علم الاجتماع من جامعة الجزائر ، و الذي يعيّن من قبل وزارة التربية و التعليم في وظيفة مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني ، ليقوم بتقديم خدمات التوجيه و الإرشاد النفسي للتلاميذ بالمدرسة .

4.3. الدافعية للانجاز :

افترض ماكليلاند و وينتر (1969) على أنّ الدافعية للإنجاز هي القوة المحرّكة لتطوّر الأمة تؤدي بالأفراد إلى المنافسة و العمل الدؤوب و المقاومة و المثابرة من أجل تحقيق التفوّق .

(Habibah & Wan rafael, 1995, p1)

في حين يعرّف أتكنسون (Atkinson , 1959) الدافعية للإنجاز بأنّها استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدّد مدى سعي الفرد و مثابرته في سبيل تحقيق نجاح أو بلوغ هدف ، يترتّب عليه درجة معيّنة من الإشباع ، و ذلك في المواقف التي تضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى معيّن للامتياز .

و عرّف عبد الخالق (1991) الدافع للإنجاز بأنّه الأداء على ضوء مستوى الامتياز و التفوّق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح . و تناول حسن (1986) و (1989) متغيّرات الإنجاز في ضوء تقسيمه لها إلى ثلاثة جوانب هي :

- الإنجاز باعتباره دافعا (الميل للإنجاز) : و يعني استعداد الفرد للسعي في سبيل الاقتراب من النجاح وفقا لمعيار معيّن من الجودة أو الامتياز ، و شعوره بالفخر و الاعتزاز عند إتمام ذلك .

- الإنجاز باعتباره أداء (التحصيل الأكاديمي) : و يعني ذلك اعتبار نتيجة التحصيل الدراسي تعبيرا عن شدة الدافع للإنجاز .

- الإنجاز باعتباره سمة شخصية (الشخصية الإنجازية) : حيث يفترض أنّ الإنجاز يمثل سمة الشخصية تتضمّن أو ترتبط بخصائص معرفية و مزاجية .(**خليفة ، 2000 ، ص 94-95**).

يتّضح من خلال عرض التناول الأجنبي و العربي بأنّ هناك اتّفاق في تحديد مفهوم الدافعية للإنجاز على أنّها استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدّد مدى سعي الفرد و مثابرته في سبيل تحقيق و بلوغ نجاح يترتّب عليه نوع من الإرضاء ، و ذلك في المواقف التي تتضمّن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدّد من الامتياز و التفوّق أو الإتيان بأشياء ذات مستوى راق . وأنّها تتّسم بالطموح و المتعة في المنافسة ، و تفضيل المخاطرة و الحرص على تحقيق الأشياء الصعبة ، و بأقصى سرعة، و تزداد فيها احتمالات النجاح على الفشل . وهي بذلك تنشّط سلوك الإنسان و توجّهه نحو النجاح و بلوغ الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه على أحسن وجه.

و يقصد بالدافعية للإنجاز إجرائيا مجموع الدرجات التي يحصل عليها المستشارون على مقياس دافعية الإنجاز المستخدم في هذه الدراسة ، حيث تعكس الدرجة العالية مستوى عال من الدافعية للإنجاز بينما تعكس الدرجة المنخفضة مستوى منخفضا من الدافعية للإنجاز .

4 – إجراءات الدراسة

1.4. منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي ، فهو المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة بالشكل الذي يضمن الدّقة و الموضوعية ، ذلك لأنّه يدرس "العلاقة بين المتغيرات ، و يصف درجة العلاقة بين المتغيرات وصفا كميا و ذلك باستخدام مقاييس كمية ، ومن أغراض المنهج الارتباطي هو وصف العلاقات بين المتغيرات ، أو استخدام هذه العلاقات في عمل تنبؤات تتعلّق بهذه المتغيّرات ". (**أبو علام ، 1998 ، ص 235**)

2.4. عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة الأساسية من **151** فرد موزعين بين **106** مستشارة و **45** مستشار تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

3.4. أدوات الدراسة :

تم استخدم أداتين في الدراسة الحالية نذكرها فيما يلي :

أ- مقياس الاتجاه نحو العمل الإرشادي:

قامت الباحثة بإعداده لقياس الاتجاه نحو العمل الإرشادي و يشمل **37** بندا ،نميز منها **20** بندا إيجابيا و **17** بندا سلبيا. و قد تمّ الاعتماد في بناءه على طريقة **ليكرت Likert Scale** ذو التدريج الخماسي

(**أوافق بشدة ، أوافق، محايد، أعارض ، أعارض بشدة**) .و يحتوي على أربعة أبعاد و لكل منها ثلاث مكوّنات و هي المكوّن المعرفي ، و المكوّن الوجداني، و المكوّن السلوكي .و تم حساب صدق المقياس بعرضه في صورته الأولية على (**19**) أستاذ محكّم من أعضاء هيئة التدريس العاملين بالجامعة لقسم علم النفس و علوم التربية و تمت الموافقة بنسبة **90.52 %** لاعتماده في الدراسة حيث كانت الصيغة الأولية على شكل **50** بند ، و بعدها تم حساب الصدق الداخلي بتطبيقه على مجموعة قوامها

65 فردا من مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني العاملين في مراكز التوجيه لقطاع الرغاية ، الحراش و بن عكنون .. و بينت نتائج الارتباط إلى أنّ معاملات اتّساقات بنود المقياس دالة عند مستوى 0.01 و 0.05 ، ما عدا معاملات اتّساق البنود 23، 24، 28، 32، 36، 37، 38، 41، 42، 43، 44، 47، 48 فهي غير دالة لذا تمّ حذفها من المقياس. و في الخطوة الموالية قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق الأول و الثاني Test – retest method و ذلك بفاصل زمني يتراوح بين 10–15 يوما .ثم تمّ حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول و الثاني و الذي بلغ 0.72 وهو معامل مرتفع و دال عند مستوى الدلالة 0.01 ، و كذلك عن طريق حساب قيمة معامل ألفا **كرونباخ** للمقياس الذي يساوي (0.77) و هي قيمة مقبولة لاعتماد المقياس و تطبيقه على العينة الأساسية . بالإضافة إل استخدام طريقة التجزئة النصفية Split–halfبلغت قيمة معامل الثبات بتطبيق معادلة **سبرمان و براون** (0.76) ، بينما قدر الثبات بتطبيق معادلة Guttman 0.75 وهما معاملا ثبات عالي لاعتماد المقياس في الدراسة .

وبالنسبة لطريقة تصحيحه و تفسير نتائجه . فقد تم جمع الدرجات للحصول على الدرجة الكلية للاتجاه نحو العمل الإرشادي حيث تبلغ الدرجة العليا للمقياس (185) درجة والدرجة الوسطى (111) درجة ، في حين أنّ الدرجة الدنيا (37) درجة .

ثانيا – مقياس دافعية الانجاز :

اشتمل المقياس بوجه عام على 50 بندا، وتمّ الاعتماد في بناءه على طريقة ليكرت Likert Scale ذو التدريج الخماسي (يعبّر تماما، يعبر إلى حدّ كبير، يعبر بدرجة متوسطة، يعبّر إلى حدّ ما، لا يعبّر على الإطلاق).وقامت الباحثة بعرض هذا المقياس من إعداد عبد اللطيف خليفة على مجموعة من الأساتذة المحكمين عددهم07 و تمت الموافقة على إمكانية تطبيقه على العينة المعنية بالدراسة بنسبة 95.55 %، إلا في تعديل العبارتين رقم 27 و 42. و قد اتبعت في تقنينه طريقة حساب الصدق و التي من خلالها ثبت أن معاملات اتساقات بنود هذا المقياس دالة عند مستوى 0.01 و 0.05 ، كما تم حساب ثبات المقياس من خلال تطبيقه على نفس العينة الاستطلاعية المكونة من (65) مستشار و مستشارة باعتماد طرق مختلفة منها طريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني يتراوح بين 10–15 يوما حيث بلغ معامل الثبات للمقياس في التطبيقين الأول و الثاني بلغ 0.82 وهو معامل مرتفع و دال عند مستوى الدلالة 0.01. كما تم حساب معامل ألفا **كرونباخ** وكانت قيمته للمقياس ككل تساوي (0.93) و هي قيمة عالية لاعتماد المقياس. بالإضافة إل استخدام طريقة التجزئة النصفية Split–half حيث بلغت قيمة معامل الثبات بتطبيق معادلة **سبيرمان براون** (0.86) .

وبالنسبة لطريقة تصحيحه و تفسير نتائجه . فقد تم جمع الدرجات للحصول على الدرجة الكلية للمقياس حيث تبلغ أقصى درجة يحصل عليها المبحوث في المقياس (250) درجة ، وأقلّ درجة (50) و المتوسط المفترض هو (150) .

4.4. المعالجة الإحصائية:

تمّ تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائياً بتطبيق برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية **Spss** و تمثّلت الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات في التكرارات والنسب المئوية. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، اختبار كا^2 ، اختبار " ت "**T test** ، معامل الارتباط بيرسون **Pearson** .

5- نتائج الدراسة :

1.5. نتائج الدراسة الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على "وجود علاقة بين الاتجاه نحو العمل الإرشادي و الدافعية الإنجاز لدى مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني ". و لاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط للتعرف على العلاقة بين الاتجاه نحو العمل الإرشادي و الدافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة

الجدول رقم (1) :يوضّح قيمة و دلالة معامل الارتباط بين الاتجاهات و الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	الدلالة
الاتجاهات	151	135.54	15.31	0.23	0.004
الدافعية للإنجاز	151	172.78	26.89		دال

نلاحظ من خلال الجدول رقم **(1)** أنّ متوسط الدرجات في متغير الاتجاهات يساوي **135.54** بانحراف معياري قدره **15.31**،و متوسط الدرجات في متغير الدافعية لإنجاز يساوي **172.78** بانحراف معياري قدره **26.89**. و نلاحظ كذلك أنّ قيمة معامل الارتباط المحسوبة و المقدرة بـ **(0.23)** دالة عند مستوى الدلالة **0.01** .

و بناء على ذلك أثبتت نتائج التحليل وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين الاتجاهات و الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني .

ذلك أنّ الاتجاهات هي استعدادات ثابتة نسبيا و كذا الأمر بالنسبة لدافعية الإنجاز حيث أنّه في كثير من الأحيان يقوم الفرد بإظهار اتجاهات تكيّفية تتّفق مع مواقف الجماعة التي ينتمي إليها ليكون مقبولا لدى أفرادها . كما أنّ تعدّد المهمّات لدى مستشاري التوجيه و الإرشاد يجعلهم يتفوّقون في مجال معيّن من هذه المهمّات و لا يتفوقون في مجالات أخرى ، فقد يكون اتجاههم نحو مهمة ما إيجابي أكثر من مهمة أخرى ، ممّا قد تنخفض دافعيتهم نحو مهمة ما و ترتفع في مهمة أخرى.كما يمكن إرجاع النتيجة المتوصل إليها إلى الإجابات العشوائية من طرف المبحوثين .

2.5. نتائج الدراسة للفرض الثاني :

ينصّ الفرض الثاني على أنّ مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني يتميّزون باتجاهات سلبية نحو عملهم الإرشادي.و للتحقّق من صحّة هذا الفرض تمّ حساب التكرارات و النسب المئوية و اختبار كا^2.

جدول رقم (2) يوضّح نوع الاتجاهات نحو العمل الإرشادي لدى أفراد العينة و دلالة الفروق فيها

نوع الاتجاه	التكرار	النسبة	كا^2 المحسوبة	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة 0.01
اتجاه إيجابي	142	% 94.03	77.78	0.002	دال
اتجاه سلبي	06	% 03.97			
اتجاه محايد	03	% 01.98			
المجموع	151	% 100			

توضّح النتائج في الجدول رقم (2) أنّ نسبة استجابة مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني على مقياس الاتجاه نحو العمل الإرشادي كانت أكثرها عند ذوي الاتجاهات الإيجابية **94.03 %**، بينما الفئتين الأخريتين فقد سجلت نسب ضعيفة حيث بلغت نسبة فئة ذوي الاتجاهات السلبية **03.97 %**، و فئة ذوي الاتجاهات المحايدة فقد بلغت نسبتها **01.98 %**. و يتّضح كذلك أنّ **كا^2** المحسوبة و المقدّرة بـ **77.78** دالة عند مستوى الدلالة **0.01** ، و هذا ما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المستشارين ذوي الاتجاه الموجب والاتجاه السالب و المحايد ، و قد كانت هذه الفروق لصالح الاتجاه الايجابي من خلال النسبة المحققة .

وعليه يمكن القول أنّ النتائج المتوصّل إليها أثبتت أنّ اتجاهات مستشاري التوجيه و الإرشاد تميل إلى الإيجابية أكثر.و ذلك راجع إلى أنّ العمل الإرشادي من المهام الأساسية التي يقرّ بها المستشارون و يرغبون في تحقيقها و يعطون لها أهمية كبرى .كما أنّ **أخلاقية مهنة الإرشاد تنطلق أساسا من وجود اتجاه إيجابي نحو المهنة ، فهي مهنة الإرشاد تبقى أكثر إلحاحية على ضرورة توفر اتجاه إيجابي منها**. و يتجلى ذلك في تصريحاتهم بأهمية الخدمات الإرشادية في الوسط المدرسي و يحبّون ممارسته دون الملل منه ، وأنّ هذا العمل يتيح لهم فرص كثيرة للتواصل مع فئات عديدة من المجتمع و تحقيق ذواتهم .كما أنّهم يرغبون في التدريب و التكوين المتواصل بالإضافة إلى أنّهم يحرصون على بناء علاقات لفائدة التلاميذ.

3.5. نتائج الدراسة للفرض الثالث:

ينصّ الفرض الثالث على أنّه توجد فروق بين الجنسين في الاتجاه نحو العمل الإرشادي لدى مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني.و للتحقّق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات و الانحرافات المعيارية و حساب قيمة " ت " لعينتين مستقلتين ومستوى دلالتها.

الجدول رقم (3) يوضّح دلالة الفروق حسب الجنس في الاتجاه نحو العمل الإرشادي لدى عينة الدراسة

الجنس / الأبعاد	الذكور		الإناث		درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة 0.05
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
البعد 1	33.57	4.04	34.32	3.80	149	- 1.07	0.28	غير دال
البعد 2	37.17	5.65	40.03	4.22	149	- 3.02	0.11	غير دال
البعد 3	39.06	5.89	41.01	4.13	149	- 2.32	0.12	غير دال
البعد 4	23.15	4.58	22.72	3.74	149	0.60	0.54	غير دال
المقياس ككل	132.97	17.84	138.10	12.77	149	- 1.99	0.24	غير دال

يتّضح من الجدول رقم (3) أنّ المتوسط الحسابي لعيّنة الإناث و المقدر بـ **138.10** أكبر من المتوسط الحسابي لعينة الذكور و المقدر بـ **132.9** . و نلاحظ أنّ كل بعد من أبعاد المقياس الأربعة لفئة الإناث أكبر من متوسط كل بعد لفئة الذكور . فقيمة " ت" المحسوبة و المقدرة بـ **(1.99-)** للمقياس ككل دالة عند مستوى دلالة **0.05** ، و هذا ينطبق كذلك على أبعاد المقياس الأربعة .

و بالتّالي فإنّ قيمة " **ت** " في المقياس ككل و في كل بعد تعبّر عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية.و عليه لم يثبت أنّ هناك فروقا بين الذكور و الإناث في اتجاهاتهم نحو العمل الإرشادي ، و يرجع ذلك إلى أنّ طبيعة العمل في حدّ ذاته ، و الظروف المحيطة به تجعلهم يتوحّدون في الاتجاهات نتيجة تأثّرهم بالآراء و المواقف الجماعية والاتجاهات السائدة في الجماعات التي ينتمون إليها ، و من خلال التقليد و محاكاة نموذج اجتماعي .وكل هذا يعود إلى دور الاجتماعات التنسيقية الأسبوعية و الدورية في تكوين الطابع الموحّد.فهي تعتبر منفذ لتفريغ المعاناة أمام الزملاء و طرح الانشغالات اليومية للعمل الممارس ، إلى جانب اللقاءات التكوينية الجهوية التي تنظم طيلة سنوات العمل الميداني والتي تسمح بالاحتكاك بزملاء في ولايات أخرى . فكل فرد هو عضو في جماعة معيّنة ، و قد يكون الفرد عضوا في أكثر من جماعة ، و لهذا فإنّ اتجاهات أي فرد تعكس معتقدات جماعته و معاييرها إذا كانت هذه الجماعة متماسكة ، و لهذا فإنّ ضغط الجماعة على الفرد عامل هام في تكوين اتجاهاته . و لذا فإنّ التوحيد مع بعض الشخصيات الاجتماعية لدى كثير من الأفراد ناتج على أنّ تأثير هؤلاء قويّ .
(خليل معايطة ، 200 ، ص 157)

4.5.عرض و تحليل و تفسير نتائج الفرض الرابع :

ينصّ الفرض الرابع على أنّ مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني يتميّزون بدافعية إنجاز منخفضة . و للتحقّق من صحّة هذا الفرض تمّ حساب التكرارات و النسب المئوية .

جدول رقم (4) يوضّح مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة

نوع الدافعية للإنجاز	التكرار	النسبة
مرتفعة	135	% 89.40
متوسطة	02	%01.32
منخفضة	16	% 10.59
المجموع	151	% 100

يتّضح من خلال النتائج المسجلة في الجدول رقم (4) أنّ دافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني ذات مستوى مرتفع ، و ذلك ظاهر في النسب المحقّقة و التي أظهرت أنّ أعلى نسبة مسجلة بفئة ذوي الدافعية المرتفعة و قدرت بـ **89.40 %** ، بينما سجّلت الفئتين الأخريتين نسب منخفضة ، حيث قدرت نسبة ذوي الدافعية المنخفضة بـ **10.59 %** و فئة ذوي دافعية الإنجاز المتوسطة **01.32**.و عليه ترجع الباحثة وجود دافعية إنجاز مرتفعة لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني ترجع إلى أنّهم يحاولون من خلال عملهم إبراز و فرض وجودهم بالصورة اللائقة أمام الأسرة التربوية ، و أمام الهيئات الوصية و المجتمع ككل. وهم يحاولون في إطار ذلك بذل أقصى الجهود في عملهم من خلال الانضباط و المواظبة و تحمل المسؤوليات و احترام المواعيد و تنفيذ المهام في الآجال المطلوبة و التخطيط لمستقبل حيث يسعى ذوو الدافعية القوية للإنجاز إلى تحقيق أهدافهم اعتمادا على مجهوداتهم الفردية ، اختياراتهم الشخصية ، و يفضّلون الوضعيات التي تسمح لهم بفرض مسؤولياتهم و حل المشاكل التي تواجههم ، فهم يتميّزون باستقلال شخصيتهم، و تفردهم عن غيرهم ، و يميلون إلى إنجاز أعمالهم بشكل متقن و جيّد رغبة في الإنجاز بذاته وليس إرضاء للوالدين أو الأساتذة.
(بوجطو ، 2008 ، ص 93)

حيث يعتبر هذا المنصب حساس و حيوي يساهم في عملية التغيير و البناء في لمجتمع من حيث إعداد أجيال متوازنة نفسيا و عقليا و راضيا دراسيا و مهنيا. بالإضافة إلى أنّهم يتواصلون مع فئات عديدة من المجتمع ممّا يفرض وجود دافعية مرتفعة يستطيعون من خلالها تأدية المهام على أحسن ما يرام .

5.5.نتائج الدراسة للفرض الخامس:

ينصّ الفرض الخامس على وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني . و للتحقّق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات و الانحرافات المعيارية و حساب قيمة " **ت** " لعينتين مستقلتين ومستوى دلالتها .

الجدول رقم (5) يوضّح دلالة الفروق حسب الجنس في دافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة

الجنس / الأبعاد	الذكور		الإناث		درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة 0.05
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
البعد 1	33.24	6.09	34.04	5.19	149	- 0.82	0.41	غير دال
البعد 2	34.06	6.90	34.08	5.60	149	- 0.01	0.98	غير دال
البعد 3	34.31	6.62	34.80	5.67	149	- 0.46	0.64	غير دال
البعد 4	36.48	7.27	39.72	6.45	149	- 2.71	0.067	غير دال
البعد 5	33.20	6.96	34.73	5.83	149	- 1.39	0.16	غير دال
المقياس ككل	170.22	29.63	175.34	24.14	149	- 1.11	0.26	غير دال

يتّضح من الجدول(5) أنّ المتوسط الحسابي لعينة الإناث و المقدر بـ **175.34** أكبر من المتوسط الحسابي لعينة الذكور و المقدر بـ **170.22**. ونلاحظ أنّ متوسط كل بعد من أبعاد المقياس الخمسة لفئة الإناث أكبر من متوسط كل بعد لفئة الذكور. فقيمة " ت " المحسوبة المقدرة بـ **(1.11-)** للمقياس ككل دالة عند مستوى دلالة **0.05**، و كذا أبعاد المقياس الأربعة. فقد أكّدت النتائج على عدم وجود فروق بين الجنسين في دافعيتهم للإنجاز نحو العمل الإرشادي ، و يرجع ذلك إلى كون عامل التفوّق و النجاح و حسن الأداء غاية و طموح كلا الجنسين . كما أنّ تحقيق النجاح يتطلّب المثابرة وتحمل المسؤوليات ،كل هذه الخاصيات مشتركة بين الجنسين من أجل تطوير و تفعيل دورهم الأساسي في العمل الإرشادي.كما أصبحت الإناث ترغبن في التفوّق و الإنجاز تماما مثل الذكور نظرا لطبيعة المجتمعات . وربّما يرجع إصرار الأنثى على التفوّق و النجاح و التحمّل و المثابرة إلى ميكانزمات دفاعية عما لاقته من غبن المجتمع في مكانتها الاجتماعية ، كما تغيّرت المفاهيم المرتبطة بالجنسين تغيّرا ملحوظا بالمقارنة إلى تلك المفاهيم التي كانت سائدة منذ فترة و التي كانت تنظر إلى الأنثى باعتبارها كائن له دور اجتماعي محدّد لا يتجاوزه و لا يتعداه. **(خليفة ، 2000 ، ص 51)**

خاتمـــة

إنّ العمل الإرشادي في المدرسة الجزائرية مازال في طريق النموّ ، و لم يحقّق بعد الأهداف المسطرة له رغم إدراجه ضمن أولويات المحاور الكبرى المعتمدة في تسخير الطاقات الفاعلة لذلك من أجل النهوض به قدما ، و تفعيل دوره كعمل أساسي و جوهري . ولم يجهّز له كل التجهيزات و لم توضع له الأرضية الخصبة لينمو بشكل يضمن هذه الفعالية ، نظرا للمكانة التي أوردت للقائمين به ضمن فريق تتباين مدركاتهم تجاه هذا المنصب المستحدث ، و لم يؤخذ بعين الاعتبار حقوقهم ضمنه .و بالتالي فغياب الأساسيات في العمل يولّد اتجاهات معينة لدى المستشارين العاملين في قطاع حسّاس وهو قطاع التربية و التعليم ، و في منظومة تربوية تحتضن أجيالا بكل مشكلاتها و حاجياتها و تسعى بشتّى الطرق و الوسائل من أجل إعدادهم للمستقبل ليكونوا أقوياء في شخصياتهم ، ووقايتهم من العقد النفسية بحيث يصبحون قادرين على مواجهة المشكلات و تجاوز الصعوبات التي تعترضهم ، و يساهمون في حركة البناء و التشييد الوطني في سبيل النهوض به قدما . فتحقيق الأهداف الإرشادية يتوقّف على مدى تعزيز هذه الاتجاهات الايجابية و تثمين هذا العمل البنّاء و إقامة تغطية شاملة لأوضاع ممارسته . إذ لابدّ أن يدعّم من طرف المسؤولين بتوفير كل الوسائل و التجهيزات عن طريق تحسّين البنية القاعدية المادية له و المعنوية و ضمان الرعاية الكاملة له ، من أجل تطويره و الارتقاء به إلى المصاف المطلوب .

قائمة المراجع :

أولا- المراجع باللغة العربية :

1- أبو عراد الشهري ، 1999 ، مستوى الرضا عن العمل الإرشادي لدى مرشدي المرحلة الابتدائية المتخصصين و غير المتخصصين بمدينة مكة المكرمة . رسالة ماجستير منشورة ، المملكة العربية السعودية .

2- حسين بن حسين بن عطاس الخيري 2008 ، الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى عينة من المرشدين المدرسين بمراحل التعليم العام بمحافظي الليث و القنفذة ، رسالة ماجستير منشورة ، المملكة العربية السعودية.

3- حسن شحاتة ، زينب النجار ، 2003 ، معجم المصطلحات التربوية و النفسية ، الدار المصرية مصر اللبنانية ، القاهرة ،

4- حامد عبد السلام زهران ، 2000 ، علم النفس الاجتماعي ، ط 6 ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر.

5- حامد عبد السلام زهران و إجلال محمد سرّى ، 2002 ، دراسات في علم النفس النمو ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر .

6- خليل عبد الرحمان المعايطة ،2007 ، علم النفس الاجتماعي ، ط 2 ، دار الفكر عمان ، الأردن .

7- رجاء محمود أبو علام ، 1998 ، مناهج البحث في العلوم النفسية ، ط 1 ، دار النشر للجامعات، القاهرة ، مصر.

8- زين العابدين درويش ، 1993 ، علم النفس الاجتماعي ، ط 1 ، مطابع زمزم ، القاهرة .

9- سهام ابراهيم كامل محمد ، 2008 ، اتجاه معلمات رياض الاطفال نحو العمل مع الطفل في ضوء بعض المتغيرات النفسية و الديموغرافية ، رسالة ماجستير منشورة .
. www.gulfkids.com

10- عبد اللطيف محمد خليفة ، 2000 ، الدافعيـــة للإنجاز ، دار غريب للطباعـــة و النشر و التوزيع، القاهرة ، مصر .

11- عبد المنعم أحمد الدردير ، 2004 ، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي ، عالم الكتب ، القاهرة مصر.

12- علاء الدين كفافي ، 1999 ، الإرشاد و العلاج النفسي الأسري المنظور النسقي الاتصالي ، ط1 دار الفكر العربي ، القاهرة .

13- فاطمة الزهراء بوجطو ، 2008 ، أثر بعض السمات الشخصية و النفسية على الدافعية للإنجاز لدى المراهق المتمدرس، رسالة ماجيستر غير منشورة ، جامعة الجزائر.

14- فؤاد حيدر ، 1994 ، علم النفس الاجتماعي دراسات نظرية و تطبيقية ،ط 1 ، دار الفكرالعربي بيروت ، لبنان .

15- مواهب إبراهيم عياد ، 1998 ، إ رشاد الطفل و توجيهه في سنواته الأولى ، منشأة المعارف الإسكندرية .

16- محمد جعفر جمل الليل ، 2002 ، المساعدة الإرشادية النفسية ، ط 2 ، الدار السعودية للنشر و التوزيع ، جدة ، المملكة العربية السعودية .

17- محمد عبد العزيز الغرباوي ، 2007 ، الاتجاهات النفسية ، الطبعة 1 ، مكتبة المجتمع العربي و دار أجنادين للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن .

18- محمد محروس الشناوي ، 1996 ، مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي ، ط1 ، دار صفاء للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن .

19- محمد محروس الشناوي ، 1996 ، العملية الإرشادية و العلاجية ، ط1 ، دار غريب للنشر و التوزيع ، عمان ، القاهرة .

20- مفتشية أكاديمية الجزائر ، 2006 ، دور مستشار التوجيه المدرسي و المهني في استكشاف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، مركز التوجيه سيكات صالح و عين البنيان . الجزائر العاصمة.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية :

21 – Bakare .G.C M.1984 , The place of guidance and counselling in the implementation of the national policy on education , the journal of AN cops .

22 – Habibah Ellas and Wan Rafael abdulrahman , 1995, achievement motivation of university students , university pertanian Malayzia press.

23 - Hayes , Niky ,1996, Foundation of psychology , Thomas Nelson & Sons Ltd ,UK .

24 – Hewstone, M., Antony S. and Wolfgang Stroebe , 1997 , The Blackwell reader in social psychology,Oxford Blackwell publishing.

25 – Jacquess-Philippe Leyens , 1979 , Psychologie sociales , Pierre Mardaga , Bruxelles .

26 – Taiwoo . H.A, 1998 , school counselling , the nature of man in islam as its fundation. Kuala , lumpur , AS , Noordeen, Malayzia.

الطالب الجامعي والقراءة في الجزائـــر

-دراسة ميدانية -

د/ عبد النور أرزقي

جامعة البويرة

تمهيـد:

لا يختلف اثنان حول أهميّة و دور القراءة في حياة الإنسان، وهي كنشاط فكري لا تخص مرحلة من مراحل العمر دون غيرها ، إنّما نحتاج إليها عبر كلّ أطوار أعمارنا ، بها تنمو العقول و تربى القدرات و تكسب المهارات ، وبها تدرك الأمور و تستحضر حياة عصور مضت ، كما تتبادل التجارب والخبرات وتنقل الأخبار . لا فائدة لمنتوج علميّ أو أدبيّ أو تكنولوجي إذا لم يطّلع عليه الغير ويستفيد منه عامة النّاس ، و القراءة إحدى وسائل الاطلاع الهامة ، هي إذن أداة سحرية تساعد الأمم على التقدّم والتطوّر، وقد قيل في القديم : شعب يقرأ شعب لن يجوع و لن يُستعبد .

أدركت الدول المتقدمة دورها فشجعتها عبر مختلف مؤسساتها ومختلف منشآتها الاجتماعية حتّى أصبحت فعلا واقعيا أو سلوكا تلقائيا ، نجد الفرد لا يبرحه صديقه الوفي ، الكتاب ، في أيّ مكان وفي كلّ حين . أما نحن في دول العالم الثالث عموما و الدول العربية خصوصا فلا نعي حقيقتها بل لا نمارسها ... لم ندرك بعد حكمة بداية القرآن الكريم بكلمة اقرأ.

لماذا لا نشعر بالحاجة للقراءة ؟

لماذا لا نجد الرغبة في القراءة ؟

لماذا لا نحب القراءة ؟

كيف نفسّر العزوف الخطير و الغريب عن فعل القراءة ؟

ما هي محددات فهمنا الخاص لفعل القراءة ؟

تحديد مفهوم القراءة :

القراءة كلمة مشتقة من الفعل الثلاثي قرأ ، يقرأ قراءة وقرآنا ، واقترأ الكتاب معناه نطق بالمكتوب فيه أو ألقى النظر عليه و طالعه (المنجد في اللغة و الأدب و العلوم ، ص17)، و هي سلوك إنساني مرتبط بالعديد من المجالات المعرفية و الكثير من التخصصات ، و هي أيضا نشاط ذهني معقّد يتطلّب عدّة قدرات و أنشطة كالتركيز، اليقظة ، الانتباه ثمّ التحصيل و التخزين (الذاكرة) ، هذا إلى جانب توظيف حاسة البصر و في حالات خاصة اللمس و السمع ، و لذلك فإنّها كموضوع يشهد شساعة مجالات البحث فيه ، و أيضا تعدد الأطر النظرية . في هذا الشأن يقول رولاند بارنس بأنّ كلّ وصف علمي حتّى وإن كان متعدد الأوجه لا يستنفد ظاهرة القراءة **(Barthes Ronald 1973 p-616)**

القراءة عملية بنائية ، أي لا يوجد نص يفهم ما لم نستند إلى معرفة سابقة عن موضوع النص فعند قراءة النص ومحاولة فهمه يعتمد القارئ على ما يخزنه من المعرفة حول موضوع النص . و هي من الوسائل الهامة التّي تثقف الإنسان في مختلف العلوم و مختلف المجالات ، كما تؤدي إلى تغذيّة الفكر و تنميّته ، وبها نسافر عبر الأزمنة و الأمكنة ونكتشف العادات و التقاليد و نحيا أنماط الحياة المختلفة لدى الأجناس والأمم.

مفهوم القراءة مفهوم مركّب ، يأخذ مرجعيّته من عدّة تخصصات علميّة ومعرفية كعلم الاجتماع التربوي، السيميولوجيا ، علم اجتماع الترفيه ، علم الاجتماع الأدبي ، البيولوجيا وعلم المكتبات و كذلك علم النفس لاسيما التحليل النفسي ، والقراءة كوسيلة تمس كلّ المجالات العلمية و الأدبية ، لا يمكننا الاستغناء عنها في أي وقت ، وكفعل لا تقتصر لا على الجنس ولا على عصر ولا على فئة عمرية . وهي نتاج شروط وسياقات اتصالية وتبادلات داخل المجتمع البشري

(عبد الإله عبد القادر، 2008، ص9)

أما عن معناها أيّ المعنى الذّي يعطيه الفرد أو المجتمع لها فمرتبط بالظروف المادية لإنتاج وتشغيل وسائط القراءة ، التقليدية والحديثة ، وبالمستوى الثقافي والحضاري للمجتمع ، وطبعا لها وظائف عديدة تتضح " بعدم تقليصها إلى واحدة من وظائفها ، فكلّ الظروف المؤدية للكفاءة ، الاتصال ،الترقية و اللذة موجودة فيها **(Passeron,JC,1991,p 336)**

ولذلك ولظهور الوسائط التكنولوجية الحديثة يأخذ مفهوم القراءة معنى آخر وأوسع وهو الوصول للمعلومة بأيّة وسيلة : ورقة كانت ، صورة أو حتّى إشارة.

أهميّة القراءة :

إذا كان للجسم حاجة لمواد بروتينية وفيتامينية ، يعيش بها ، ينمو بها ويجدد طاقته فإنّ للفكر غذاء خاص يتطوّر به أيضا وينمو ألا وهو المطالعة أو القراءة ، وقد أدرك الكثير من الأمم هذه الحقيقة و دأبت على ترسيخها في عقول أفرادها و تجذيرها في ثقافاتها . ما من حضارة تبوأت مكانة مرموقة إلا ووجدنا عند تعرضنا لتاريخها مكانة بارزة للقراءة في يوميات أبنائها وفي برامجها التربوية و الفكرية . فالمورد البشري ، عماد التطوّر، لن يكون ذو قيمة ما لم يع مكانة القراءة . لكلّ هذا فقد جاء أول

خطاب من رب العالمين لخليفته في الأرض القراءة وعلى صيغة الأمر، و قد ذُكرت الكلمة في القرآن الكريم في 17 موضع **(محمد فؤاد عبد الباقي، ص539)**

و لكون العلم لن يأتي بغير القراءة فقد جاء فيه **915** نص بمختلف صيغه كعلم ، يعلم ، عليم ، اعلم ، تعلمون ... **(نفس المرجع ، ص569)**

و بوأ الدين الإسلامي العلماء مكانة لا تضاهيها سوى مكانة الأنبياء ، و جعل دأبهم جهاداً ورسالتهم إنارة العقول و قيادة الأفكار.

تظهر فوائد القراءة في :

- ✓ كونها متعة للنفس ، يروح الإنسان عن نفسه و يخلق بها فسحة للراحة .
- ✓ غذاء للعقل .
- ✓ تجاوز فوارق الزمان و المكان ، فيعيش الإنسان أعمار السابقين ، و يتجوّل معهم أينما كانوا وأينما ذهبوا .
- ✓ استحضار خبرات السابقين والاستفادة بنصائحهم وتوجّهاتهم ، نطلّع على خبرات أعلام لسنين عديدة .
- ✓ التنقل من عالم ضيّق محدود إلى أخر واسع .
- ✓ تجاوز الحدود الجغرافية و الفوارق الاجتماعية والاختلافات الحضارية والثقافية .
- ✓ كسر حواجز اللغة والحدود الدينية .
- ✓ خلق صداقات مع علماء ، أدباء و مفكرين .
- ✓ خلق عالم مثالي لكون المؤلف لا يكتب سوى أجود وأحسن ما لديه من أفكار و أراء .
- ✓ توسيع وتقوّية الإمكانات اللغوية والتعبيرية .
- ✓ اكتساب مهارات لغويّة كالاستماع المتأني والفهم الجيّد .
- ✓ تعلّم تقنيات و أدأب الاتصال والتواصل .

أصبحت القراءة عنصرا فعالا من عناصر التقدّم العلمي ، و ترتبط ارتباطا وثيقا بالمردود والإنتاج .
(حنفي بن عيسى،1980، ص261)

و نظرا للتطوّر التكنولوجي الهائل والانفجار المعرفي الذّي يشهده العصر الحالي فقد اتسع مفهومها لتصبح عقليّة ، انفعالية تشمل تفسير الرموز والإشارات وتربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني . خرجت من مفهومها التقليدي الذّي بات لا يفي بحاجات العصر لتصبح ابتكارية ، حوّلت الكتاب لمصدر تفكير وإبداع .

أهداف القراءة :

للقراءة أهداف كثيرة وعديدة يمكن إجمالها في :

1. **أهداف وظيفية** : ترتبط بتخصص الفرد ومهنته أو رسالته في الحياة . يقرأ الفرد كتبا بهدف تطوير قدَراته المهنيّة أو التمكّن من أداء رسالته أو مهمته على أحسن وجه . وطبعا بذلك يطلّع على تجارب من سبقوه وعلى نصائح أعرّف النّاس بها. غالبا ما تكون مرتبطة بأمور وجوانب تقنية .
2. **أهداف ثقافية و معرفية** : يثقف الفرد من خلالها نفسه و يزيد من معارفه ، ترتبط بالثقافة العامة أي بكلّ الأمور لكن بشكل غير متخصص . لا تتطلّب تخصصا معيّنا ، ولا أسسا مسبقة.
3. **أهداف تطويرية :** وهي قراءة ما يصقل الشخصيّة ويدعّم و يقوّى المواهب ، وطبعا للكثير مواهب في مجالات معيّنة ، و الموهبة تبقى محدودة إن لم ترب و تقوّى ، كأن يقرأ من يملك موهبة الرسم كتبا عن الرسم و يطلّع عن إنتاجيات كبار الرسامين.
4. **أهداف ترويحية :** نقرأ في أوقات معيّنة كتبا للترويح عن النفس والتخلّص من أعباء ومشاكل الحيّاة اليومية ككتب القصص ، النوادر والأعاجيب ، هي كبقيّة وسائل الترويح كالسفر، السينما والمسرح .
5. **أهداف دينية :** نقرأ من حين لأخر كتبا بهدف التعبّد و التقرّب من الخالق كالقرآن الكريم و كتب الحديث و التفسير .
6. **أهداف واقعيّة :** بهدف التكيّف مع الواقع ومواجهة بعض الوضعيّات المستعجلة نلجأ لقراءة ما كُتب عنها ، كقراءة المقبل على مسابقة ما عن كيفيّة التحضير للامتحان ، كيفيّة التعامل معه ... أو كقراءة العروس لبعض الكتب المتضمنة نصائح عن الزواج وقراءة الحامل لكتب عن صعوباته ، استقبال الطفل ...

و الملاحظ أنّه رغم هذا التقسيم إلا أنّه يمكن أن تشمل قراءة واحدة على عدّة أهداف ، قد نحقق مثلا من قراءة كتاب أهدافا ترويحية وأهدافا معرفيّة في آن واحد . كما أنّ البعض لا يبرمج أو يسطر تحقيق هدفا أو أهدافا إنّما يقرأ لتعوّده عن القراءة منذ الصغر أو لإدراكه أهميّتها فقط.

الشباب و القراءة :

أمر طبيعي أن تتغيّر الاهتمامات بالقراءة بتغيّر وتطورّ الأذواق ، لأنّ القراءة ذوق قبل كلّ شيء ،

ومن المفروض أن تزداد بازدياد الاكتشافات والاختراعات التقنيّة والتكنولوجية وزيادة الكتابات لكون الإنسان بطبعه محب للاطلاع والمعرفة ، وانتشار القراءة عند الشباب نتيجة منطقية لهذه المعادلة . لكن يختلف مداها أيضا باختلاف المجتمعات واختلاف الاهتمام بها ، والإنسان في مرحلة الشباب غالبا ما لا يرضى بالمفروض ويتمرّد على المألوف ، وعلى ذلك " يميل للأشكال الثقافية الجديدة ويبتعد عن الكتب المدرسية (F.de singly , 1993,P.7)

و تزداد هذه الملاحظة في المجتمعات التّي لا يثق أفرادها في منظومتها التربوية ولا يسايرون توجهاتها المدرسيةّ . و المؤكد أنّ للمدرسة دور كبير في تراجع نسبة المقروئية أو ارتفاعها ، إضافة إلى ذلك فإنّ للأسرة الدور الأكبر في غرس حب القراءة و ذلك عن طريق الآباء كتعويد الأبناء على

ذلك منذ الصغر كقراءة كتاب على طفل يهمّ للنوم ، أو بإرغامه على قراءة صفحات من كتاب قبل النوم بعدما كبّر شيئا ما ، لتصبح القراءة عادة راسخة لديه . إضافة إلى أمر هام آخر وهو ما يندرج في ما اسميه التربية بالمحاكاة ، الطفل يتربى أو يتعلّم عادات و مهارات بمحاكاة أبويه أو الراشدين المحيطين به . مجرد رؤية أحد الأبوين يقرأ كتاباً أو مجلة أو جريدة كلّ يوم مثلا ، أو وجود مكتبة بالدار يجعلانه يحاكيه في ذلك ، بالوقت تترسخ العادة ، حتّى تصبح فعلا أو سمة شخصيّة . عادة القراءة مرتبطة بالعلاقة بين المؤسسة المدرسية والتنظيم الثقافي للمجتمع ، والواقع أنّ القضيّة متشابكة العلاقات ، مبنيّة على جملة من التفاعلات بين هذين الفضائين : المدرسة و الأسرة ، وبروابط اجتماعية ، ثقافية وتاريخية . و كملاحظة أوليّة يبدو فعل القراءة ضعيف التجذر في الأسرة الجزائرية بشكل عام ، و انتشاره لدى فئة الشباب الجزائري يكاد يكون منعدما .

- قد يبدو ذلك مجرد إمتاع الأطفال لكن وراءها فوائد كثيرة وهي :

- إثراء لغتهم .
- اكسابهم مهارات لغوية كالاستماع الجيّد والفهم .
- تعليم الاتصال .
- تعلّم أحكام القراءة و حركاتها الأساسية كشد الكتاب وتصفحه .
- تقوّية قدّرة التحصيل و لتخزين .
- تقوّية حاسة الاستماع .
- تنميّة التركيز والانتباه .
- تعليم مبادئ القراءة كتتبع الجملة ، التوقف ...

هذا إضافة إلى تقوّية معارفهم وتوسيع ثقافتهم .

القراءة في الوطن العربي :

تكشف المقارنة بين الدول الأوروبية والدول العربية بأنّ وضع القراءة في العالم العربي مزر ، إذ نعاني من قلّة القراءة ، ليس المتخصصة فحسب إنّما في كلّ الأنواع كالمتعلقة بالطبخ ، القصص ، الجرائد وغيرها . أفاد تقرير صادر عن منظمة الأمم المتحدة حول اتجاهات وعادات المطالعة والقراءة لدى الشعوب أنّ: **(الشروق اليومي، 2008)**

- حصة العالم العربي كلّه ربع صفحة مقابل **11** كتاب للفرد الأمريكي سنويا ، و **08** للبريطاني .

- معدل القراءة في الوطن العربي لا يتعدى **04 %** من معدل القراءة بانجلترا .

وفي أمور مرتبطة بالقراءة وتوفير شروطها فإنّ العرب لا ينتجون سوى كتابا واحدا لكلّ **12** ألف مواطن مقابل كتاب لـ **500** فرد انجليزي وواحد لكلّ **900** ألماني .

وأكّد أيضا التقرير العربي للتنميّة الثقافية بأنّ معدل الالتحاق بالتعليم عند العرب هو **21.8%** بينما في كوريا الجنوبية **91%**، استراليا **72%** وإسرائيل **58 %**. ويؤكد " **جمال ا لملا** " ، الخبير في تنميّة وإدارة الموارد البشرية بأنّ إصدارات **22** دولة عربية اقل من إصدارات دار نشر واحدة في الدنمارك

والنمسا . وإذا كانت القراءة سلوك وثقافة فإنّ صورة الأب والأم وهما يمارسان القراءة داخل الفضاء الأسري ، أمام ومع الأبناء غير واردة بصفة واسعة **(Abdelkader Bencheikh , 1985)**

ويبلغ مجموع المواقع العربية المسجّلة على الانترنيت **41714** حسب إحصاءات **2007**، ولا يمثل هذا الرقم سوى **2.02 %** من إجمالي المواقع العالمية **(جريدة الحياة ، 2008)**

كما أثبت بأنّ الطفل العربي لا يقرأ سوى **06** دقائق في كتب خارج البرامج المدرسية ، رغم ما للقراءة والمطالعة خارج المنهج من فائدة وإضافة على المستوى التعليمي للتلميذ ، وبالمقابل معدل ما يقضيه أمام التلفاز أعلى مما يقضيه الطفل الأمريكي والأوروبي ، ويقرأ كل عشرين عربي كتابا واحدا في العام ، في حين يقرا البريطاني لوحده سبعة كتب والأمريكي **11** كتاب **(www.alsyasiah.net)**، وبعمليّة جداء نجد بأنّ ما يقرأه البريطاني يعادل ما يقرأه **140** عربي ومعدل ما يقرأه الأمريكي يساوي ما يقرأه **220** عربي . أما بالنسبة للصحافة التّي تعدّ من أقرّب و أسهل مصادر القراءة فحسب إحصاءات **1997** نجد **14** صحيفة لكلّ ألف ساكن في مصر،**08** في الأردن و **05** في عمان بينما في الولايات المتحدة الأمريكية **1509** صحيفة **(Ibid)**

يحدث هذا في أمة دينها بدأ بكلمة اقرأ ، وضع يفسر ويبرر مستوى التخلّف الذّي يرزخ فيه . وبدعابة فكرية نستنتج بأنّ الشعوب العربية التّي لا تقرأ ، وإن لم تجوع بسبب ما تزخر به أراضيها من ثروات ، فإنّها مستعبدة ولو بشكل حديث غير الاستيطان . وإن كان هذا وضع الفرد العربي عموما فإنّه بالنسبة للشباب يدعو للقلق ويستوقفنا جميعا : أباءا ، مسئولين ، مثقفين وغيورين على أوطاننا ويدفعنا للاهتمام والبحث في أسبابه ودواعيه .

وطبعا الأسباب كثيرة ومتنوعة ذات صلّة بالمستوى الثقافي ، الاجتماعي والاقتصادي منها :

- الوضع الاقتصادي لبعض الأسر، الذّي لا يسمح بشراء الكتب .

- انتشار الأمية التّي تبلغ أعلى المستويات في بعض الدول كموريتانيا ، جيبوتي واليمن .

- انتشار الجهل كترك الكثير من التلاميذ للمدرسة في سن مبكرة .

- سيادة الاتصال الشفهي لاسيما في الأوساط الشعبية .

- تدهور مكانة الكتاب والقراءة في السلّم الاجتماعي القيمي .

- اعتبار الدّراسة وضمنها القراءة الوسيلة الأقل ضمانا للعيش الكريم أو تحقيقا للوضعيّة الاجتماعية المريحة.

- قلّة المرافق المشجعة لاقتناء الكتاب ، والتّي تخلق الجاذبية للقراءة كالمكتبات ، قاعات المطالعة ومنابعها كدور الثقافة .

- إشكاليّة اللغة في بعض الدول ، حيث النزاعات اللغوية وحتّى إحجام البعض عن القراءة باللغة بسبب موقف نفسي وسوسيولوجي ، في الوقت الذّي من المفروض أن ينظر لتواجد أكثر من لغة كغنى وتفتح

للعالم وثقافاته. " ففي الجزائر مثلا تشهد واجهات المكتبات على ثنائية لغوية متجذرة تهيكل العلاقات الاجتماعية والثقافية " **(عبد الإله عبد القادر،مرجع سبق ذكره،ص 20)**

والملاحظ أنّه إذا ما وُجدت القراءة كثقافة فمهما غابت أسباب تشجيعها أو حضرت أسباب العزوف عنها فإنّ الفرد يبقى يمارسها . والصورة تنقلب في الوضعيّة المعاكسة ، إذ حتّى وإن وفّرنا كلّ أسباب القراءة فإن لم نؤمن بها ستبقى قليلة و بسيطة. وهي الصورة السائدة في دول العالم العربي ، مما يستلزم عملا جبارا واستراتيجيات كبيرة جادة لتغيير معنى القراءة ، يقع على عاتق المنشآت الاجتماعية وعلى الدولة ككلّ .

المنهجية :

لاعتبار الشباب عماد الأمة ومستقبلها ، ولكون الطلبة القوّة المحددة لواقع كلّ مجتمع ، ولكون الطالب بشكل عام والجامعي بشكل خاص أحد الأفراد الذّين تفرض عليهم حياتهم ودورهم القراءة الدائمة ، فقد اهتمنا بهذه الشريحة . لاحظنا في يومياتنا الجامعية خلال ممارسة ومعايشة لسنوات طوال غياب ثقافة القراءة وعزوفا كبيرا لطلبتنا عن هذا الفعل الأساسي ، الذّي لا يمكن لا لهم ولا للجامعة التطوّر دونه . تُعد الجامعة واجهة المجتمع ، إذا غابت بها القراءة غاب دورها الريادي أو وهن ، ودلّ أيضا عن دنو مكانة القراءة وحتّى العلم في المجتمع بأكمله .

انطلقنا من أسئلة مرتبطة بالموضوع وهي :

- ✓ ما هو واقع القراءة في الجامعة الجزائرية ؟
- ✓ ما قيمة وأهميّة القراءة لدى الطالب الجزائري ؟
- ✓ كيف نفسّر العزوف الخطير والغريب عن فعل القراءة في الجامعة ؟
- ✓ ما نوع القراءة المفضلة لدى الطالب الجزائري ؟

اعددنا استبيانا لجمع المعطيات يتكوّن من أربعة محاور هي :

- المحور الأول حول واقع القراءة لدى الطلبة .
- المحور الثاني حول أهميّتها ، أي مدى إدراكهم لأهميّتها في الحيّاة بشكل عام وفي حيّاتهم بشكل خاص .
- المحور الثالث يبحث في أسباب العزوف عن القراءة .
- أما المحور الرابع فحول نوع القراءة المتوفر في الوسط الجامعي .

طبقناه في جامعة أكلي محند والحاج بالبويرة ، وقد مس عيّنة تتكوّن من **140** طالبا ، أختيرت عشوائيا . وقد تعمّدنا مس مختلف التخصصات المتوفرة ، أي العيّنة النهائية طبقية عشوائية ، **35.71%** منهم ذكور و**64.28%** إناث وهي صورة تعكس تشكيلة مجتمع الطلبة لاسيما في العلوم الإنسانية والاجتماعية . أما بالنسبة للسن فأغلبيّتهم تتراوح أعمارهم بين **20** و**24** سنة (**61.42%**)، بينما **27.14%** أكثر من **24** سنة و**11.42%** أقل من عشرين سنة . أما بالنسبة للتخصصات فكانت : علوم اقتصادية (**25%**) ، علوم اجتماعية **(19.28%)**، علوم إنسانية **(17.85%)**، آداب ولغات **(14.28%)**،

حقوق و علوم سياسية **(14.28%)** وعلوم وتكنولوجيا **(09.28%)** .

عرض النتائج وتحليلها : جاءت النتائج على النحو التّالي :

- واقع القراءة لدى الطلبة :

مثلما يظهر في الجدول أدناه فإنّ نسبة **42.85%** من الطلبة قرأت أقل من عشرة كتاب في حياتها، الممتدة طبعا على سنوات طوال أقلّها أربعة عشرة سنة (دون حساب سنوات ما قبل المدرسة ، وإذا كان الطالب في الأولى جامعية) ، بمعنى أقل من كتاب واحد في السنة .

جدول رقم (01): متوسط عدد الكتب المقروءة

عدد الكتب المقروءة خلال الحياة	ت	%
أقل من عشرة	60	42.85
العشـــرات	30	21.42
المئـــات	04	02.85
ولا كتـــاب	46	32.85
المجمـــوع	140	/

الوضعيّة خطيرة ونحن نتحدّث عن شريحة مطالبة بالقراءة والمطالعة الدائمة .

والأخطر أنّ نسبة **32.85%** أكدّت عدم قراءتها ولو لكتاب ، بمعنى ربع مجتمع الطلبة . وفي السؤال الموالي الخاص بيومية القراءة (**Quotidienneté**) أكدت نسبة **84.28%** بأنّها لا تقرأ يوميا . وإذا اهتمنا بوسيلة أخرى وإن كانت غير دقيقة ، و هي الجريدة فإنّ نسبة **71.42 %** من الطلبة لا تطلّع عليها ... أمر غريب أن لا يطلّع الطالب على الجرائد ؟ !

أما في ما يخص متوسط الوقت الذّي يقضيه الطالب في القراءة فجاءت النتائج كما يلي :

جدول رقم (02) : متوسط الوقت المستغرق في القراءة

متوسط الوقت الذي يمكن قضاءه في القراءة	ت	%
نصف ســاعة	50	59.28
ســـاعة	83	35.71
ساعتين فأكثر	07	05
المجمـوع	140	/

أكبر نسبة **(59.28%)** لا تخصص للقراءة سوى نصف ساعة ، أما بالنسبة لساعتين أو أكثر فلا تتعدى النسبة الـ **05 %** .

المسلّم به هو أنّ الاهتمام بالقراءة يتغيّر بتغيّر المسار الحيّاتي للفرد ، وتبعا لذلك تتطوّر الأذواق . وعلى ذلك فمن المفروض أن تصبح القراءة لدى الطالب سلوكا وهي نتيجة منطقيّة لنمط حيّاته ، بل تنشأ لديه لذة

وميلا كبيرين ، وإلا أصبحت مجرد نشاط . وإذا كان واقع القراءة في الجامعة ولدى طلبة العلم بهذه الصورة فكيف يمكن أن تكون لدى عامة النّاس ؟

- إدراك القراءة من طرف الطلبة :

يختلف المعنى الذّي يعطى لكلّ شيء من مجتمع لآخر ومن فرد لآخر ، ومعرفة معنى القراءة من أهمّ الخطوات التّي تدلّ على مستوى القراءة ونوعها ، والتنبؤ بمستقبل المجتمعات إنّما ينبني في أغلبيّته على معرفة معنى القراءة الحالي لأنّ الفرد يتحرّك ضمن المعنى الذّي يعطيه لها ، والمجتمع يضمن بقاءه في مسار المنافسة بفعل ما يتلقاه أفراده من نتائج العلم والتكنولوجيا .

أكدت نسبة **67.14%** بأنّ القراءة تعني لديهم التثقيف والتكوين بينّما **14.28 %** لا تعني شيئا لديهم . وهو أمر يدلّ على مستوى الوعي . ويرون أيضا بأنّه لا يمكن للطالب النجاح بالاعتماد فقط على ما يقدّمه الأستاذ (**91.42 %**) ، كما يؤكدون بأنّ القراءة بالنسبة إليهم كالأوكسجين ، دونها لن تستمر الحيّاة ولا يؤمنون بأنّها مرتبطة فقط بالدّراسة (**85.71 %**) .. لكن رغم ذلك فإنّ واقع القراءة لديهم مزري مثلما رأينا في المحور الأول ، وضعيّة تدفعنا للسؤال والبحث عن أسباب العزوف عنها .

- أسباب العزوف عن القراءة :

لاشك أنّ الاقتناع بالقراءة والإيمان بدورها التربوي والثقافي يجعل الفرد لا يشعر بأيّ إحراج وهو يمارسها ، بل يجد لذّة ومتعة ويشعر بالاعتزاز والفخر . إلا أنّ الطالب الجزائري- حسب عيّنتنا - يجد إحراجا في قراءة كتاب في أمكنة عمومية كالساحات، الحدائق أو وسائل النقل

(**75.85%** مقابل **24.15 %** مع تأكيد اختبار كاف تربيع لدلالة الفروق). ومن الأسباب التّي ذكرت :

الدور السلبي لوسائل الإعلام ،**80.74 %** ترى بأنّه لا فائدة من القراءة بوجود وسائل الإعلام كالتلفزة والانترنت ، في الوقت الذّي من المفروض أن يلعب الدور الإيجابي : تدعيم وتنميّة حب القراءة . أما في ما يخص الوضعيّة الاقتصادية فليست عائقا في شراء واقتناء الكتب (**71.42 %**) ، إنّما السبب إذن أكبر من مجرد تدني القدرة الشرائية . ومن الأمور الهامة والخطيرة التأكيد على أنّ الجوّ العام للجامعة لا يشجع على القراءة وبنسبة **84.28 %**، وطبعا يتكوّن الجوّ العام للجامعة من متغيّرات عدّة ، متشابكة ومعقّدة كنوعيّة التدريس ، التقويم ، واقع البحث ... وإلى جانب ذلك أكدت نسبة **65%** عدم تعوّدها على القراءة في الأسرة ، أما عن الأسباب فهي :

قليلا ما رأيت الوالدين يقرآن	38	41.76
عدم حثهما لي على القراءة	20	21.98
لا تتوفر في الدار ظروف القراءة	33	36.26
أخـــــرى	00	00
المجمـــــوع	91	/

وحتّى الجو العام للمجتمع لا يبعث على القراءة (**90.71 %**) وذلك لسمة المادية التّي طغت عليه ، وقد أكدت نسبة **75.71 %** بأن ليس للكتاب والقراءة مكانة في السلّم القيمي لمجتمعنا .

يعد المحيط الأسري أول محيط يواجهه الفرد في حيّاته وبالتّالي المجال الخصب والمناسب لبعث وتربية الميول والاتجاهات ، وإذا لم يكن للكتاب مكانا فيه حضورا وتعاملا فلن يتربى الطفل على حبّه ومصاحبته . ولكون المدرسة ثان محيط بشساعة أفقه وأهميّة برامجه ومناهجه فإنّ علاقة الطفل به ستتحكم في مساره وتتدخل في بناء مهارته لاسيما مهارة القراءة والمطالعة . ولا شك أنّ القراءة كمهارة ترتبط ارتباطا وثيقا بالتربية الأسرية والمدرسية ، ولا تصبح مهارة ثابتة فعّالة إلا إذا تأصلت لديه كسلوك اجتماعي ، وهي ليست عمليّة فطرية أو وراثية إنّما سلوك مكتسب ناتج عن اتجاهات إيجابية . وبعلاقة متعدية فإنّ للقراءة دور هام في بناء شخصيّة الإنسان وفي تطوّر المجتمعات وتقدمها . لكن لا يمكن للأسرة والمدرسة بمفردهما الإيفاء بالغرض ما لم تصاحب مجهودتهما باهتمام عام من طرف المجتمع بكلّ جوانبه : الإعلامية ، الاقتصادية ، الاجتماعية والثقافية . ينبغي أن تكون القراءة سلوك ثقافي ، وينبغي على المجتمع أن يخلق لدى أفراده حب القراءة وغرس الوعيّ بأهميّتها ، ثمّ المحيط المشجع عليها لأنّ الرغبة في القراءة تنشأ من موقف ثقافي معيّن .

- نوع القراءة في الوسط الجامعي :

أكد الطلبة بأنّ أغلبيّة الكتب التّي يقرؤونها مرتبطة بالتخصص (**72.14 %**) ، مما يعني أنّهم يقرؤون من أجل الامتحانات والشهادات . أما بالنسبة لنوع القراءة المفضلة فهي الورقيّة (**64.28 %**). وعن اللغة جاءت العربية في المقام الأول (**78.57 %**) ، ثمّ الفرنسية (**18.57 %**) فالإنجليزية (**02.85 %**) وهذا ربما يتماشى مع التخصصات إذ **90.71 %** تخصصات تدرس باللغة العربية .

إذا كان من الطبيعي أن يقرأ الطالب الكتب المرتبطة بتخصصه أكثر فإنّ الأمثل أن يقرأ كتبا أخرى ، من شأنها أن تثقفه وتكوّنه . هذا يؤدي بنا للحديث عن القراءة الحرّة التّي تعد من النشاطات الأساسية والوسائل الهامة في كسب المعرفة والإطلاع على آخر النتائج العلميّة والتكنولوجية ، وهي تتمثل عادة في ما يقرأه الفرد خارج أوقات دراسته وأعماله وخارج تخصصه . وإذا كان مؤكدا بأنّ أيّ نهضة لا تقوم دون الارتكاز على العلم والمعرفة فإنّ غرس حب القراءة الحرّة لدى الأفراد يُعد حجر الأساس في أيّ نمو اقتصادي أو اجتماعي أو ثقافي ، والأمر يزداد تأكيدا لدى شريحة الطلبة والجامعيين بصورة عامة باعتبارهم قادة التنميّة . ولا شك أنّ لها دورا في إثراء الزاد العلمي والمعرفي إلى جانب كونها نمطا من أنماط التعليم ، كما أنّها تنمي الاستعدادات والمهارات وتثري الرصيد المعلوماتي واللغوي وتدّعم ما يؤخذ في المدرسة والجامعة . لم تبلغ نسبة القراءة الحرّة سوى **27.85%**.

نحو استراتيجية تحبيب القراءة :

بهدف تحبيب القراءة عند الفرد الجزائري عموما نقترح جملة من التدابير والحلول :

- على مستوى الأسرة :

- لقوّة ارتباط الطفل في سنواته الأولى باللعب ، ينبغي جعل الكتاب لعبة : أيجاد في الدار الكتب التّي على شكل لعب ، مجسّمات ، دمى تمثل شخصيّات القصص والروايات ...
- تقديم الكتاب كهديّة في المناسبات مثل عيد الميلاد ، يوم الطفل ، الإختتان ...
- قراءة القصص على مسمع الطفل قبل النوم من أحد الأبوين . ومطالبته أحيانا بقراءتها والاستماع إليه .

- غرس لديه عادة القراءة قبل النوم : كتابا أو مجلة أو جريدة .
- إنشاء مكتبات بالمنازل .
- تخصيص للطفل ركنا بمكتبة المنزل ، وتشجيعه على الاعتناء به تنظيما وتزويدا .
- تشجيع الأبناء على تخصيص جزءا من مصروفهم لشراء الكتب والمجلات .
- اصطحاب الأبناء لزيارة معارض الكتب .
- تنميّة فيهم عادة ارتياد المكتبات .
- إدراج في الحديث اليومي كلاما عن أهميّة القراءة .
- جعل من القراءة أمامهم عادة يوميّة ، أو التظاهر بالقراءة إن كان الأب أمي .
- تسجيلهم بمكتبات البلدية ، دور الشباب وتشجيعهم على ارتيادها .

➢ على مستوى المدرسة :

- إجراء مباريات في القراءة : اختيار نص وقراءته جهرا ثمّ ينقط فيثمن بهدية .
- تخصيص حصة كاملة للقراءة .
- إحياء حصص المطالعة التّي كانت تنظم بعد الغذاء في الداخليات ، يشرف عليها مساعدو التربية .
- إنشاء إذاعات مدرسية وبرمجة حصص للقراءة .
- تنظيم زيارات جماعية للمكتبات العمومية .
- إقامة معارض مدرسية للكتاب .
- إدراج تعليم مهارات القراءة ضمن برامج التعليم التحضيري ، مع تدريب معلميه عليها .
- إجراء مسابقات في تلخيص الكتب .
- تقديم كتب كجوائز نهاية السنة ، وتمكين المعلمين من تقديمها فور كلّ تفوّق .

➢ على مستوى المجتمع ككلّ :

- بناء مكتبات عمومية وتوسيع وإثراء الموجودة .
- إيجاد مكتبات في كلّ المؤسسات : المدارس ، المساجد ، دور الثقافة وحتّى الإدارات والمؤسسات الإنتاجية .
- تشجيع إنشاء المكتبات الأسريّة كتخصيص منحة لها عبر راتب الأب ، تقديم كتبا بالمجان ...
- إنتاج حصص تلفزيونية وإذاعية تشجع على القراءة ، وتعمل على إقامة علاقة حميمية بين الناس والكتاب .
- تشجيع تأليف كتاب الطفل وتسهيل نشره .
- تخصيص أماكن بالحدائق العمومية للقراءة : قاعة صغيرة بكراسي مع جرائد ومجلات وبعض الكتب .
- إنشاء مدارس ومعاهد تعليم مهارات القراءة .
- تزويد وسائل النقل الجماعية : الحافلات ، القطارات: الميترو والترومواي بمجلات وجرائد .. أو إيجاد مكتبة صغيرة داخلها .
- تنظيم مهرجانات للقراءة والمطالعة .

خـــاتمة :

إذا كانت مهارة القراءة من شروط التعلّم والدراسة فإنّها ضرورية في يوميات أيّ مجتمع . ينبغي أن تتعدى مستوى النشاط وتتحوّل لسلوك ثقافي اجتماعي ، ويجب التأكيد عليها كهدف من أهداف التنشئة الاجتماعية : لابد من تربية النشء على حب القراءة والمطالعة . وإذا غاب ذلك فلن نستطيع من دفعه وهو كبير لا في الجامعة ولا خارجها . والحقيقة أنّه لا يمكن أن نتحدث عن الجامعي ولا الجامعة دونها ، ولن نجدها عنده قوّية وهي غائبة في مجتمعه ، لأنّ الطالب والجامعي منتوج اجتماعي ، بل هما واجهة المجتمع وصورة مصغرة عنه ، والأكيد أنّه لأمر خطير أن لا يقرأ الطالب الجامعي . إنّ إعداد جيل يقرأ لا يقع على الأسرة فحسب إنّما على المجتمع ككلّ : من أسرة ، مدرسة ، شارع ، مسجد ، دور ثقافة ، وسائل إعلام ... وحتّى السلطة ، كلّ حسب موقعه ووفق درجة مسؤوليته .

القراءة ثقافة قبل كلّ شيء ، لاحظنا من خلال نتائج دراستنا أنّه رغم المعنى الإيجابي المسجّل نحوها إلا أنّها كسلوك غائبة ، وهي وضعيّة ثقافية تتطلّب التوقف عندها دراسة وتحليلا ثمّ وضع برامج وتبني استراتيجيات والسهر على تطبيقها .

المراجع :

1- الحياة اللندنية ، جريدة انجليزية ، العدد **63150** ، **05** نوفمبر **2008** .

2- المنجد في اللغة والأدب و العلوم ،ط **17** ،بيروت : المكتبة الكاثوليكية، بدون تاريخ النشر .

3- الشروق اليومي، جريدة جزائرية، العدد **2458** ليوم **17** نوفمبر **2008**.

4- حنفي بن عيسى ، محاضرات في علم النفس اللغوي. ط 2 ، الجزائر : الشركة الوطنية للنشر و التوزيع ، **1980**.

5- محمد فؤاد عبد الباقي ، المعجم المفهرس لألفاظ القران الكريم . بيروت : دار الأندلس للطباعة والنشر و التوزيع ، بدون تاريخ النشر .

6- عبد الإله عبد القادر ، " قراءات في مفهوم القراءة ".في : الشباب والقراءة في الجزائر ، الجزائر:ابن النديم للنشر والتوزيع ، **2008** .

7-Abdelkader Ben cheikh « Production de livres et lecture dans le monde arabe » : Etude sur le livre et la lecture ,N° 05,Paris : Unesco , 1985.

8- Balhes, Roland « Pour une théorie de la lecture » , IN : Pédagogie et lecture . Actes colloque international de tous , ARLEANS :CRDS,1973.

8-François de Sinply « Les jeunes et la lecture » in : Les dossier éducation et formation .N° 24, PARIS : Ministère de l' éducation nationale , 1993.

9- Passeron, J.C, Le raisonnement sociologique. Paris : édition Nathan , 1991 .

10- www.alsyasiah.net « le 25 mai 2012 a 15.27 m ».

أساليب الضبط الصفي وعلاقتها بمشكلات انضباط التلاميذ من وجهة نظر بعض الأساتذة بالمرحلة الثانوية.

د. عبد الحفيظ زتشي
قسم علم النفس وعلوم التربية والأورطوفونيا.
جامعة الجزائر2.

علي فارس
قسم علم النفس وعلوم التربية والأورطوفونيا
جامعة الجزائر2

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب الضبط الصفي مشكلات انضباط التلاميذ من وجهة نظر بعض الأساتذة بالمرحلة الثانوية، وقد تكونت عينة الدراسة من (120) أستاذا وأستاذة ببعض الثانويات بالحراش بولاية الجزائر، ولجمع البيانات تم استخدام مقياس أساليب الضبط الصفي الذي أعده كل من محمد الحراحشة وسالم الخوالدة (2009)، ومقياس مشكلات الانضباط الصفي الذي أعده كل من سليمان المزين وسامية سكيك (2011)، وقد تبين من خلال نتائج الدراسة مايلي:

- وجود علاقة ارتباطيه سلبية بين الأسلوب الإرشادي ومشكلات الانضباط من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.
- وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الأسلوب ألتوبيخي ومشكلات الانضباط من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.
- وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الأسلوب العقابي ومشكلات الانضباط من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.
- وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين أساليب الضبط الصفي ومشكلات الانضباط من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

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

الكلمات المفتاحية: أساليب الضبط الصفي، مشكلات الانضباط الصفي، أساتذة التعليم الثانوي.

مقدمة:

إن تحقيق التربية لأهدافها في بناء المجتمعات وتطويرها مرهون بإحداث التغيرات المرغوب فيها في سلوك المتعلم، فهي بذلك تحتاج إلى المعلم الناجح والفعال الذي يعد من العوامل المؤثرة في العملية التربوية بشكل عام، فهو الذي ينظم ويخطط للكيفية التي تعطى فيها المادة الدراسية والأنشطة الصفية التي من خلالها تتشكل اهتمامات المتعلمين واتجاهاتهم، وإن ما يحتاجه الموقف التعليمي داخل الفصل الدراسي هو حدوث تفاعل بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم قصد الارتقاء بشخصيتهم وإكسابهم المعارف والعلوم والقيم والاتجاهات التي تمكنهم من مسايرة مستجدات العصر.

ويعد موضوع الانضباط الصفي ومشكلاته من بين أهم المواضيع التربوية التي تؤرق القائمين على الفعل التربوي لما لها من تأثير حقيقي على العملية التعليمية-التعلمية.

وعلى هذا الأساس، جاءت هذه الدراسة لتكشف العلاقة بين الأساليب التي ينتهجها الأساتذة في عملية الضبط الصفي ومشكلات الانضباط لدى المتعلمين، وهذا من خلال وجهة نظر الأستذة بالمرحلة الثانوية.

إشكالية الدراسة:

مما لاشك فيه أنه في كل بداية عام دراسي يحاول المعلم تبني مجموعة من الأساليب من أجل فرض النظام في القسم، والمحافظة على سلطته بشكل ثابت طيلة السنة الدراسية، وما يحتاجه كل موقف تعليمي داخل القسم هو إيجاد جو صحي من التواصل والتفاعل بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم الذي يعتبر بطبيعته جوهر الأنشطة الصفية، وأداة فعالة إذا امتلكها المعلم ساعدته على تسهيل مهامه، وكذلك تحسين مستوى تلاميذه لبناء شخصياتهم وفق أسس علمية صحيحة.

(حليمة قادري، 2012، ص15)

ويعد النظام الصفي معيارا لنجاح الفعاليات التعليمية التي تقدم للمتعلمين، فهو الحالة السوية التي تسود المواقف الصفية التي خططت الأنشطة لها وحددت لها الأدوار لكافة التلاميذ، وبهذا يمثل النظام الصفي أحد المتغيرات الرئيسية في مفهوم إدارة الصف، إذ دون نظام لا تتحقق إدارة فاعلة، ويشير مفهوم النظام الصفي إلى انضباط سلوك التلاميذ في المواقف التعليمية وفق القواعد والأنشطة الصفية المحددة، وفي النظام تتحدد عادة الحدود التي يسلك وفقها المتعلمون سواء في مواقف التعليم الصفي أو في مواقف التفاعل مع زملائهم، مما يمكن أن يؤثر في سير عملية التعلم والتعلم، وهذا من خلال ظهور بعض السلوكات السلبية من طرف المتعلمين. **(يوسف قطامي ونايفة قطامي، 2002)**

وفي سياق الدراسات التي تناولت أساليب الضبط الصفي ومشكلات الانضباط نجد دراسة: حليمة قادري (2012)، هند الهذلي (2011)، سليمان المزين وسامية سكيك (2011)، محمد الحراحشة وسالم الخوالدة (2009)، ميكونال (2006) **MeConnell**، هالة أبو حجر (2002)، غسان حسين الحلو (2001)، شفيق علاونة (1995)، يوسف قطامي (1994)، فونيكس (1992) **Phoenix**، جامبو (1984) **Jambo** التي أظهرت جميعها أهمية الضبط الصفي في تفعيل العملية التعليمية-التعلمية، وضرورة الوقاية وعلاج مشكلات الانضباط الصفي لدى المتعلمين بإتباع بعض أساليب الضبط الصفي الفعال.

فالانضباط الصفي جزء أساسي من عمل المعلم ووظيفته، وهو بذلك يتضمن مجموعة من السلوكيات المعقدة التي تستخدم لإيجاد بيئة تعليمية صحية تساعد على حدوث ظاهرة التعلم بين المتعلمين، ومن هنا يتضح بأن الانضباط والتعليم يسيران جنبا إلى جنب إلا أن الانضباط الصفي أمر لابد منه للقيام بعمل جيد في مجال التعليم. وتهدف عملية الضبط الصفي إلى تيسير العملية التربوية وإزالة العقبات التي تعوق وصولها لأهدافها من خلال استخدام أساليب وإجراءات وقائية وعلاجية تكفل تحقيق ذلك. **(محمد الحراحشة وسالم الخوالدة، 2009، ص 445)**

ويهدف الانضباط الصفي إلى تحقيق أكبر قدر من التعاون بين التلاميذ ومعلميهم مع تعويدهم على حسن الإصغاء وتيسير عملية الاتصال والتواصل بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم مع فسح المجال للتعلم لكي يختار الطرائق والأساليب والأنشطة التي تهيئ فرصا مناسبة للتعلم الجيد والفعال مع تدريب التلاميذ على النظام لإكسابهم سلوك الانضباط، كما أن الهدف من معالجة النظام الصفي هو توظيف كافة الإمكانات من أجل تحسين عملية التعلم الذاتي وتقليل السلوكات الخاطئة التي يمكن أن تعيق ممارسة التعلم والاندماج في الأنشطة المختلفة مما يشكل عقبة على المعلم في عملية التدريس. **(سليمان المزين وسامية سكيك، 2011، ص04)**

وفي هذا السياق، يرى **يوسف قطامي** (1989) أن النظام الصفي والجو الصفي التعليمي يتأثر بعدد كبير من العوامل، منها ما يتعلق بالظروف البيئية المدرسية، ومنها ما يتعلق بالظروف النفسية للمعلمين وخصائصهم الشخصية و التأهيلية، وبالتالي لم تعد مهمة المعلم قاصرة على تلقين المعارف والعلوم فقط، وإنما تعدتها للاهتمام بجميع الأمور التي من شأنها أن تعمل على تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم من جميع جوانبه، والقيام على الانضباط المدرسي الذي يوفر المناخ التعليمي المناسب ومراعاة النظام والقوانين المدرسية بما يسهم في بلوغ الأهداف التربوية.

(يوسف قطامي، 1989، ص238)

ولقد استنتج **هارغريفز** (2007) **Hargreaves** من دراسته التي تناولت علاقة المدرس مع التلميذ في التعليم الثانوي أن التلاميذ يميلون إلى المعلمين الذين يتحكمون في نظام القسم، ويعاقبون الذين لا ينصاعون إليهم، غير أن هذا التحكم الذي يمارسه المعلم على التلاميذ غير المنضبطين قد يزيد من تصعيد حدة الصراع معهم، وقد يكون هؤلاء التلاميذ عادة ما يشعرون بالنبذ والإقصاء والإلغاء مقارنة بزملائهم، فيلجأون إلى تبني إستراتيجية تعمل على الإطاحة بصورة المعلم نفسه من خلال تهديد سلطته والعمل على تجاوزه كعائق أمام تحقيق ذواتهم في جماعة القسم، مما يصعد وتيرة المشكلات الصفية. **(حليمة قادري، 2012، ص16)**

وعلى هذا الأساس، جاءت الدراسة الحالية لفحص طبيعة العلاقة بين أساليب الضبط الصفي ومشكلات انضباط التلاميذ من وجهة نظر بعض الأساتذة بالمرحلة الثانوية، وهذا من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

1- هل توجد علاقة ارتباطيه بين الأسلوب الإرشادي ومشكلات الانضباط من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي؟

2-هل توجد علاقة ارتباطيه بين الأسلوب ألتوبيخي ومشكلات الانضباط من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي؟

3-هل توجد علاقة ارتباطيه بين الأسلوب العقابي ومشكلات الانضباط من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي؟

4-هل توجد علاقة ارتباطيه بين أساليب الضبط الصفي ومشكلات الانضباط من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي؟

فرضيات الدراسة:

1-توجد علاقة ارتباطيه سالبة بين الأسلوب الإرشادي ومشكلات الانضباط من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

2-توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين الأسلوب ألتوبيخي ومشكلات الانضباط من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

3-توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين الأسلوب العقابي ومشكلات الانضباط من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

4-توجد علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب الضبط الصفي ومشكلات الانضباط من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

1-طبيعة العلاقة بين الأسلوب الإرشادي ومشكلات الانضباط من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

2-طبيعة العلاقة بين الأسلوب ألتوبيخي ومشكلات الانضباط من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

3-طبيعة العلاقة بين الأسلوب العقابي ومشكلات الانضباط من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

4-طبيعة العلاقة بين أساليب الضبط الصفي ومشكلات الانضباط من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

أهمية الدراسة:

يمكن توضيح أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

1-تأتي أهمية الدراسة من أهمية الإدارة الصفية في العملية التربوية، كون عملية التعليم تشكل تفاعلا ايجابيا بين المعلم والمتعلم، ولا يتم هذا التفاعل إلا من خلال نشاطات منظمة ومحددة تتطلب ظروفا وشروطا مناسبة تعمل الإدارة الصفية على تهيئتها.

2-توضح أهمية البيئة الصفية التي يسودها الانضباط خدمة للنظام التربوي وتحقيق أهدافه.

3-تعتبر الدراسة الأولى من نوعها التي تدرس أهمية أساليب الضبط الصفي وعلاقته بمشكلات الانضباط في مرحلة التعليم الثانوي.

4-من المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في بناء صورة أوضح عن أساليب الضبط الصفي التي يمارسها المعلم الجزائري، وبناء عليه يمكننا تقديم المقترحات اللازمة لتعزيز الجوانب الايجابية والحد من الجوانب السلبية.

تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا:

أولا: أساليب الضبط الصفي: وهي جملة الأنماط والإجراءات الوقائية والعلاجية التي ينتهجها المعلم للتأثير في سلوك التلاميذ وتوجيهه في المواقف الصفية المختلفة، والتي تقاس بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها أستاذ التعليم الثانوي على مقياس أساليب الضبط الصفي المستخدم في الدراسة الحالية.

-**الأسلوب الإرشادي:** وهو الأسلوب الذي يتبعه الأستاذ بهدف تنمية إمكانيات التلميذ من أجل تجنب الوقوع في المشكلات، وتطوير قدراته على التعامل مع المواقف المختلفة بصورة ايجابية يشعر معها بالرضا والإنتاجية، والتي تقاس بالدرجة الفرعية التي يحصل عليها أستاذ التعليم الثانوي على مقياس أساليب الضبط الصفي المستخدم في الدراسة الحالية.

-**الأسلوب التوبيخي:** وهو الأسلوب الذي يتبعه الأستاذ بهدف الحصول على النظام المطلوب في المواقف الصفية المختلفة، والتي تقاس بالدرجة الفرعية التي يحصل عليها أستاذ التعليم الثانوي على مقياس أساليب الضبط الصفي المستخدم في الدراسة الحالية.

-**الأسلوب العقابي:** وهو الأسلوب الذي يتبعه الأستاذ بهدف تجنب خرق النظام وإتباع سلوكات غير مرغوبة في المواقف الصفية المختلفة، والتي تقاس بالدرجة الفرعية التي يحصل عليها أستاذ التعليم الثانوي على مقياس أساليب الضبط الصفي المستخدم في الدراسة الحالية.

ثانيا: مشكلات الانضباط: وهي مجموعة من السلوكيات والتصرفات السيئة التي يقوم بها تلاميذ المرحلة الثانوية في المواقف الصفية المختلفة، والتي يرفضها الأساتذة بل يرفضونها ويسعون للحد منها، والتي تقاس بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها أستاذ التعليم الثانوي على مقياس مشكلات انضباط التلاميذ المستخدم في الدراسة الحالية.

ثالثا: أستاذة التعليم الثانوي: وهم مجموعة من الأساتذة الذكور والإناث الذين يزاولون مهنة التدريس بمرحلة التعليم الثانوي.

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

أولا-دراسة حليمة قادري (2012):

قامت الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية".

وقد هدفت الدراسة إلى معرفة عناصر التفاعل الصفي للتلاميذ في المرحلة الثانوية، وكذلك معرفة إن كان هناك علاقة ارتباطيه بين سلوك التلاميذ ومعاملة الأستاذ للتلميذ، وبين الجو العام في القسم، وإدارة الأستاذ للقسم، وتكونت عينة الدراسة من **56** تلميذا وتلميذة، و**30** أستاذا وأستاذة، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطيه بين سلوك التلاميذ ومعاملة الأستاذ للتلميذ، وأنه توجد كذلك علاقة ارتباطية بين الجو العام في القسم وإدارة الأستاذ للقسم.

ثانيا-دراسة هند الهذلي (2011):

قامت الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "إدراك المعلمات والمرشدات لمفهوم الضبط المدرسي لطالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية".

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إدراك المعلمات والمرشدات الطلابيات لمفهوم الضبط المدرسي لطالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وقد بلغت عينة الدراسة **2445** معلمة و**157** مرشدة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت النتائج التزام طالبات المرحلة الثانوية بالقوانين المتعلقة بالضبط المدرسي.

ثالثا-دراسة محمد الحراحشة وسالم الخوالدة (2009):

قام الباحثان بإجراء دراسة بعنوان: "أنماط الضبط الصفي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفي في مدارس التربية والتعليم للواء قصبة محافظة المفرق".

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط الضبط الصفي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفي في مدراس التربية والتعليم للواء قصبة محافظة المفرق من وجهة نظرهم، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وقد بلغت عينة الدراسة (**210**) معلما ومعلمة، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة ممارسة أنماط الضبط الصفي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفي في المدارس من وجهة نظرهم.

رابعا-دراسة هالة أبو حجر (2002):

قامت الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "مشكلات ضبط الصف التي تواجه معلمي المرحلة الإعدادية بمحافظة غزة أسبابها وسبل علاجها".

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات ضبط الصف التي تواجه معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة غزة، وكذلك التعرف على أسباب المشكلات وحاولة التوصل لبعض المقترحات لحلها، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة **353** معلما ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسط تقدير المعلمين لمشكلات ضبط الصف، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسط تقدير المعلمين للمشكلات المتعلقة بالتلاميذ والمشكلات المتعلقة بالمناهج الدراسية.

خامسا-دراسة غسان حسين الحلو (2001):

قام الباحث بإجراء دراسة بعنوان: "تصورات معلمي المدارس الحكومية الأساسية والثانوية وطلبتها نحو أنماط الضبط في شمال فلسطين".

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات معلمي المدارس الأساسية والثانوية وطلبتها نحو أنماط الضبط الصفي في فلسطين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة 566 طالبا وطالبة و206 معلما ومعلمة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي كان الأسلوب السائد في المدارس من وجهة نظر المعلمين والطلبة، وأن نمط الأسلوب العقابي يظهر بوضوح في مدارس الذكور وخصوصا في المرحلة الأساسية.

سادسا-دراسة شفيق علاونة (1995):

قام الباحث بإجراء دراسة بعنوان: "الضبط الصفي وحفظ النظام في مدارس البحرين".

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب الضبط الصفي قصد الحفاظ على النظام الصفي في مدارس البحرين، وبلغت عينة الدراسة 128 معلما ومعلمة و402 طالبا وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأساليب استخداما من وجهة نظر العينة كانت توضيح القوانين الصفية منذ اليوم الدراسي الأول، والتسامح مع التصرفات البسيطة، وامتداح سلوك الطالب غير المشاغب، أما أقل الأساليب استخداما، فكانت تلك ذات العلاقة باستخدام القمع والشدة والتهديد.

سابعا-دراسة يوسف قطامي (1994):

قام الباحث بإجراء دراسة بعنوان: "الضبط الداخلي لدى طلبة الصفوف الأساسية في مدينة عمان".

وقد هدفت الدراسة إلى دراسة أثر كل من متغير الجنس في الصف ومفهوم الذات للقدرة الأكاديمية والدافعية للتعلم على الضبط الداخلي لدى طلبة المدارس الحكومية في مدينة عمان، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة 160 طالبا وطالبة من طلبة الصفوف الخامس والسادس والسابع والثامن، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين مستوى المتغيرات مفهوم الذات والضبط الداخلي.

الدراسات الأجنبية:

أولا-دراسة ميكونال (2006) MeConnell:

قام الباحث بإجراء دراسة بعنوان: "التدريب على الإدارة الصفية والتدريسية لمعلمي التعليم العام الذين يعملون مع الطلاب ذوي السلوك الفوضوي العاطفي".

وقد هدفت الدراسة إلى دراسة أثر برنامج تدريبي حول الإدارة الصفية وتقنيات إدارة السلوك والممارسات التدريسية الأكاديمية، حيث شاركت في البرنامج 08 معلمات من التعليم العام و08 طلاب من ذوي السلوك الفوضوي العاطفي، وقد أظهرت نتائج الدراسة تغيرات ايجابية في العمل الأكاديمي للطلاب، وشكلت اتجاهات ايجابية عن كفاية المعلمات في إدارة الصف، كما أظهرت النتائج أن التقويم الذاتي للمعلمات أوضح تكون اتجاهات ايجابية نحو البرنامج التدريبي في الإدارة و كفايات تشكلت لديهن في إدارة الصف والتفاعل الدراسي.

ثانيا-دراسة فونيكس (1992) Phoenix:

قام الباحث بإجراء دراسة بعنوان: "أثر أسلوب التدريس التعاوني على التعلم الصفي".

وقد هدفت الدراسة إلى معرفة أثر أسلوب التدريس التعاوني على النظام الصفي، كما تم تصنيف أنماط السلوك إلى فئتين: فئة تهم التلميذ المشاغب نفسه (مثل عدم حل الواجبات الصفية أو البيتية، وعدم الطاعة والامتثال للقوانين)، وفئة ثانية تهم التلاميذ الأخرين (كالاعتداء عليهم وإزعاجهم)، وقد أظهرت

نتائج الدراسة أن أسلوب التدريس التعاوني قلل من عدد المشكلات الصفية المرتبطة بالتلميذ نفسه، ولم يكن له أثر على الفئة الثانية من سلوك الشغب، وهي التي ترتبط بالتلاميذ الآخرين وتشكل مصدر إزعاج لهم.

ثالثا-دراسة جامبو Jambo (1984):

قام الباحث بإجراء دراسة بعنوان: "وسائل ضبط الصف".

وقد هدفت الدراسة إلى تحديد وسائل ضبط الصف دون استخدام العقاب البدني في المدارس الابتدائية النرويجية، وبلغت عينة الدراسة 286 معلما ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الوسائل التشجيعية كالمدح وإعطاء نشاطات ترفيهية ممتعة وتقديم استراحات مدرسية قد ساعد في تخفيض المشكلات والشغب التي كانت تحدث في أواسط الطلبة.

إجراءات الدراسة الميدانية:

أولا: منهج الدراسة:

تعد الدراسة الحالية من البحوث الوصفية الارتباطية، حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي، لأنه يوفر فهماً عن العلاقة بين أساليب الضبط الصفي ومشكلات انضباط التلاميذ من وجهة نظر بعض الأستاذة بالمرحلة الثانوية، وبالتالي تم تبني هذا المنهج لأنه يقوم بدراسة متغيرات البحث كما هي لدى أفراد العينة دون أن يكون للباحث دور في ضبط المتغيرات موضوع القياس.

ثانيا: حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

1-**الحدود البشرية:** تم إجراء الدراسة على أساتذة التعليم الثانوي.

2-**الحدود المكانية:** تم إجراء الدراسة ببعض الثانويات بالحراش بولاية الجزائر.

3-**الحدود الزمانية:** تم إجراء الدراسة في الموسم المدرسي 2013-2014.

ثالثا: مجتمع الدراسة: يشمل مجتمع الدراسة كافة أساتذة التعليم الثانوي ببعض الثانويات بالحراش بولاية الجزائر، والذين قدر عددهم بـــــ(204)، والذين يمثلون المجتمع الإحصائي للدراسة الحالية.

رابعا: عينة الدراسة: استخدم الباحثان أسلوب المعاينة غير العشوائية بطريقة العينة المقصودة، حيث تكونت عينة الدراسة من (120) أستاذا وأستاذة ببعض الثانويات بالحراش بولاية الجزائر، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب الثانوية التي يعملون بها.

الجدول رقم (01): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الثانوية

اسم الثانوية	التكرار	النسبة%
وريدة مداد	27	%22.50
أحمد البيروني	23	%19.16
توفيق مدني	28	%23.33
عبان رمضان	22	%18.33
محمد بو سعيدي	20	%16.66
المجموع	120	%100

خامسا: أدوات الدراسة:

قام الباحثان باستخدام الأدوات التالية:

01-مقياس أساليب الضبط الصفي:

قام كل من **محمد الحراحشة وسالم الخوالدة** (2009) بإعداد مقياس أساليب الضبط الصفي، الذي تكون في صورته النهائية من (35) عبارة موزعة على الأساليب الثلاثة التالية:

-**الأسلوب الإرشادي:** يشمل الأسلوب الإرشادي 16 عبارة تحمل الأرقام التالية: **(1، 3، 7، 8، 12، 14، 15، 18، 20، 23، 25، 26، 28، 29، 31، 35).**

-**الأسلوب التوبيخي:** يشمل الأسلوب التوبيخي 09 عبارات تحمل الأرقام التالية: **(4، 6، 9، 16، 17، 22، 32، 33، 34).**

-**الأسلوب العقابي:** يشمل الأسلوب العقابي 10 عبارات تحمل الأرقام التالية: **(2، 5، 10، 11، 13، 19، 21، 24، 27، 30).**

وللتحقق من صلاحية المقياس تم التأكد من خصائصه السيكومترية، بحساب صدق المقياس بطريقة صدق المحتوى، حيث تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمحكمين من أساتذة الجامعات الأردنية في العلوم التربوية، وكان الغرض من التحكيم التحقق من درجة مناسبة الصياغة اللغوية ومناسبة عبارات المقياس لغرض الدراسة، حيث تم الأخذ بملاحظات الأساتذة المحكمين، مما يعني أن المقياس يقيس فعلا ما وضع لقياسه. أما فيما يخص الثبات، فتم حسابه بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، حيث تم توزيع المقياس على عينة قوامها (30) أستاذا وأستاذة بفاصل زمني قدر بثلاثة أسابيع، ثم حسب معامل الثبات الذي بلغ (0.81)، كما حسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي **(ألفا كرونباخ)**، حيث بلغ معامل الثبات (0.86).

وللتأكد من صلاحية المقياس في الدراسة الحالية قام الباحثان بالتحقق من صدق البناء للمقياس، وذلك بتطبيقه على عينة تكونت من (30) أستاذا وأستاذة من خارج العينة الأساسية، فبلغ معامل صدق البناء (0.74). أما ثبات المقياس فتم حسابه بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق بفاصل زمني قدره 15 يوما، على نفس العينة الاستطلاعية، من خلال حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ الذي قدر (0.78).

02-مقياس مشكلات الانضباط الصفي:

قام كل من **سليمان المزين وسامية سكيك** (2011) ببناء مقياس يقيس مشكلات الانضباط الصفي، الذي يتكون من 25 عبارة تقيس سلوكات تعبر عن وجود مشكلات صفية تستدعي تواصل المعلم للحد منها.

وقد تم بناء المقياس بإتباع الخطوات المنهجية في تصميم المقاييس من خلال الإطلاع على الأدب التربوي المتعلق بمشكلات الانضباط الصفي وإدارة الصف، واستخدام المسح المكتبي بما في ذلك من الكتب والدراسات السابقة والمقالات.

كما تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من أجل التأكد من صلاحيته، حيث تم حساب صدق المقياس بطريقة صدق المحكمين من خلال عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين المختصين في الإدارة التربوية، مما تم التأكد بأن المقياس يقيس فعلا ما وضع لقياسه، كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي، حيث تراوحت معامل ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس بين (0.36-0.79)، أما صدق بناء المقياس فبلغ (0.77).

وقد تم حساب ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي، حيث بلغ معامل ارتباط ألفا كرونباخ (0.98)، كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، حيث قدر معامل الارتباط بـــــ(0.96).

وللتأكد من صلاحية المقياس في الدراسة الحالية قام الباحثان بالتحقق من صدق البناء للمقياس، وذلك بتطبيقه على عينة تكونت من (30) أستاذا وأستاذة من خارج العينة الأساسية، فبلغ معامل صدق البناء (0.83). أما ثبات المقياس فتم حسابه بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق بفاصل زمني قدره 15 يوما، على نفس العينة الاستطلاعية، من خلال حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ الذي قدر بـــــ(0.87)، كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وفق معادلة جتمان، حيث بلغ معامل الارتباط (0.79). وهذا ما يؤكد بأن المقياس صالح للتطبيق في الدراسة الحالية.

سادسا:تقنيات المعالجة الإحصائية

اعتمدنا في تحليل البيانات المجمعة على:

-التكرارات،
-النسب المئوية،
-المتوسطات الحسابية،
-الانحرافات المعيارية،
-التباينات،
-معادلة جتمان،
-معامل ألفا كرونباخ،
-معامل الارتباط بيرسون.

وذلك باستخدام برنامج SPSS.

سابعا: نتائج الدراسة

بعد المعالجة الإحصائية لكافة البيانات المجمعة يتناول الباحثان فيما يلي عرض وتحليل ومناقشة نتيجة كل فرضية على حدى، وذلك من خلال الاستئناس بالدراسات السابقة والإطار النظري.

7-1-عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

توجد علاقة ارتباطيه سالبة بين الأسلوب الإرشادي ومشكلات انضباط التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها الأساتذة على مقياس أساليب الضبط الصفي (بعد الأسلوب الإرشادي)، وبين الدرجات التي حصلوا عليها على مشكلات الانضباط الصفي، حيث تحصل الباحثان على النتائج التالية:

الجدول رقم (02): يوضح معامل ارتباط بيرسون بين الأسلوب الإرشادي ومشكلات انضباط التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
الأسلوب الإرشادي – مشكلات الانضباط الصفي	120	-0.49	0.05	دالة

يتضح من الجدول رقم (02) وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين أساليب الضبط الصفي ومشكلات انضباط التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.49-) عند مستوى الدلالة (0.05).

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع عدة دراسات أخرى، كدراسة حليمة قادري (2012)، ودراسة غسان حسين الحلو (2001) وغيرها من الدراسات ذات العلاقة التي توصلت إلى أن التفاعل والنقاش الجيد يأتي من خلال العلاقة التربوية الناجحة (علاقة معلم/متعلم)، ولا يأتي عشوائيا، مما يتطلب انفتاح المعلم وإصغائه الجيد والنشط إلى ما يقوله المتعلم، وكذلك استخدام عبارات وتعليقات مشجعة مما يسمح بإيجاد نظام صفي يعزز إحداث ظاهرة التعلم. ويمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها في كون أن المعلم الذي ينتهج أسلوب الإرشاد والنصح والوعظ في عملية ضبط الصف يشجع كثيرا على الحد أو التخفيف من مشكلات الانضباط داخل الأقسام الدراسية، وهذا ما لا يتأتى إلا من خلال بناء جسر من الاتصال والتواصل بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم، وعليه، فالنتيجة المتوصل إليها جد منطقية، مما يعني أنه كلما زاد المعلم من إتباع الأسلوب الإرشادي داخل القسم كلما انخفضت وقلت مشكلات الانضباط، وهذا ما يبرر العلاقة الارتباطية العكسية بين أسلوب الإرشاد والنصح ومشكلات الانضباط، فالمعلم الذي يفتح باب الحوار أمام المتعلمين يجعل من العملية التربوية تسير في الاتجاه الصحيح، وهذا فعلا ما أكده دراسة غسان حسين الحلو (2001) في ضرورة وأهمية الأسلوب الإرشادي في القضاء على المشكلات التي تحدث داخل الصف.

7-2-عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين الأسلوب ألتوبيخي ومشكلات انضباط التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها الأساتذة على مقياس أساليب الضبط الصفي (بعد الأسلوب ألتوبيخي)، وبين الدرجات التي حصلوا عليها على مشكلات الانضباط الصفي، حيث تحصل الباحثان على النتائج التالية:

الجدول رقم (03): يوضح معامل ارتباط بيرسون بين الأسلوب ألتوبيخي ومشكلات انضباط التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
الأسلوب التوبيخي - مشكلات الانضباط الصفي	120	0.67	0.05	دالة

يتضح من الجدول رقم (03) وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الأسلوب التوبيخي ومشكلات انضباط التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.67) عند مستوى الدلالة (0.05).

وتتفق النتيجة المتوصل إليها مع ما توصلت إليه دراسة سليمان المزين وسامية سكيك (2011)، ودراسة محمد الحراحشة وسالم الخوالدة (2009) وغيرها من الدراسات ذات الصلة، ويمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها في ضوء الواقع التربوي المعاش في المدارس الثانوية الجزائرية، حيث أن المعلم الذي يتبع أسلوب التوبيخ في عملية ضبط الصف لا يكون في الكثير من الحالات مجديا، فالجزاء من جنس العمل، وهذا ما يسمح بتصعيد مشكلات الانضباط داخل الأقسام، ولا تتفق نتائج الدراسة الحالية

مع ما توصلت إليه دراسة غسان حسين الحلو (2001)، فاستخدام المعلم لأسلوب التوبيخ لا يأتي بالفائدة بل يزيد الطين بلة، وهذا ما يسمح للمتعلم بأن يسلك سلوكات سلبية وخاطئة حيال ما يتبعه المعلم من أساليب لضبط الصف، فالمعلم الذي يوبخ التلاميذ ويجرح مشاعرهم لا يكون بمنأى عن ظهور علامات الغضب وعدم الرضا بين المتعلمين مما يؤدي إلى الدخول في معركة حامية الوطيس مع التلاميذ المشاغبين، مما يجعل العلاقة التربوية بين كر وفر، وهذا ما قد يجعل هؤلاء التلاميذ يتفوهون بالحماقات أمام المعلم، فضلا عن الاعتداءات الجسدية التي يمكن أن يتعرض لها هذا المعلم جراء توبيخه لهم، ويمكن أن يتعدى ذلك إلى القتل، وعليه فلابد للمعلم أن يحرص على إتباع الأساليب الأكثر وقائية أو علاجية للحد نوعا ما من مشكلات الانضباط الصفي، وهذا من أجل إيجاد بيئة صفية صحية سليمة يسودها التفاعل الايجابي، مما يسمح بحوث ظاهرة التعلم، فالنتيجة المتوصل إليها جد منطقية لأنه كلما زاد أسلوب التوبيخ كلما زادت وتفاقمت مشكلات الانضباط، وهذا ما يجعل الأمر صعب على المعلم من جهة وعلى الهيئة المدرسية من جهة أخرى، وهذا إن دل على سيء فإنما يدل على جوهر العلاقة السلبية بين الأسلوب ألتوبيخي ومشكلات انضباط التلاميذ من وجهة نظر بعض الأساتذة بالمرحلة الثانوية.

7-3-عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين الأسلوب العقابي ومشكلات انضباط التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها الأساتذة على مقياس أساليب الضبط الصفي (بعد الأسلوب العقابي)، وبين الدرجات التي حصلوا عليها على مشكلات الانضباط الصفي، حيث تحصل الباحثان على النتائج التالية:

الجدول رقم (04): يوضح معامل ارتباط بيرسون بين الأسلوب العقابي ومشكلات انضباط التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
الأسلوب العقابي - مشكلات الانضباط الصفي	120	0.65	0.05	دالة

يتضح من الجدول رقم (04) وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الأسلوب العقابي ومشكلات انضباط التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.65) عند مستوى الدلالة (0.05).

وتتفق نتيجة هذه الفرضية أيضا مع ما توصلت إليه دراسة سليمان المزين وسامية سكيك (2011)، ودراسة محمد الحراحشة وسالم الخوالدة (2009) وغيرها من الدراسات ذات الصلة، ويمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها في ضوء ما يحدث داخل الأقسام في المدارس الجزائرية، فكثيرا ما يقوم بعض الأساتذة أو المعلمين بتوقيع العقاب بشتى أنواعه على التلميذ الذي يسلك سلوكات خاطئة داخل القسم، مما يزيد من حدة المشكلة، فاستخدام المعلم أيا من الأساليب العقابية كالعقاب البدني مثلا، قد يعرض هذا الأخير إلى المساءلة القانونية لأنه ليست هناك قوانين أو تعليمات تحمي المعلم في حالة ما إذا تقدم ولي أمر التلميذ بشكوى ضده، فلا مناص للمعلم من العقوبات التأديبية التي قد تصل في بعض الحالات إلى الفصل من العمل نهائيا لقيامه ببعض التجاوزات التي قد تصل إلى ضرب التلميذ ضربا مبرحا مما يفقده الحركة أو غير ذلك من الحالات، وهذا ما يؤكد فعلا النتيجة المتوصل إليها، فالعلاقة الموجبة بين انتهاج المعلم لأسلوب العقاب في عملية ضبط الصف ومشكلات انضباط التلاميذ واردة، مما يعني أنه كلما زاد المعلم من إتباع هذا الأسلوب داخل القسم كلما زادت مشكلات الانضباط، وهي

نتيجة منطقية، ولا عجب في ذلك، وعليه، فكثيرا ما يؤدي العقاب إلى نتائج وخيمة لا يأخذها المعلم في الحسبان مما يسمح بحدوث الشغب من تحطيم للكراسي والملاسنات الكلامية بين المعلم والتلاميذ المشاغبين، وهذا ما يمكن أن يزحزح العملية التربوية من اتجاهاها الصحيح، فعلى المعلم أن يكون على دراية تامة بمثل هذه الحوادث التي قد تعيق عملية التدريس، وهذا فعلا ما توصلت إليه دراسة هند الهذلي (2011)، حيث أن إدراك المعلم لمفهوم الضبط المدرسي يساعد على ايجاد بيئة صفية خالية من المشكلات التي قد تعيق سير الدروس، والتي تؤدي في الكثير من الأحيان إلى إهدار الوقت بين المشاجرات واستدعاء لأولياء أمور التلاميذ، وهذا ما لا يسمح بإيجاد علاقة تربوية مبنية على الاتصال والتواصل والتفاعل الايجابي.

7-4-عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة:

توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين أساليب الضبط الصفي ومشكلات انضباط التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها الأساتذة على مقياس أساليب الضبط الصفي، وبين الدرجات التي حصلوا عليها على مشكلات الانضباط الصفي، حيث تحصل الباحثان على النتائج التالية:

الجدول رقم (05): يوضح معامل ارتباط بيرسون بين أساليب الضبط الصفي ومشكلات انضباط التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
أساليب الضبط الصفي - مشكلات الانضباط الصفي	120	0.52	0.05	دالة

يتضح من الجدول رقم (05) وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين أساليب الضبط الصفي ومشكلات انضباط التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.52) عند مستوى الدلالة (0.05).

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع عدة دراسات أخرى، كدراسة حليمة قادري (2012)، ويمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها من خلال الاستئناس بالإطار النظري وأدبيات مفهوم الضبط الصفي ومشكلاته، حيث أن أساليب الضبط الصفي تهدف إلى تيسير العملية التربوية وإزالة العقبات التي تعوق وصولها إلى أهدافها، ولاسيما ما كان ناجما عن مشكلات الانضباط، وفلا للأساتذة أو المعلمين أن يساعدوا المتعلمين على تمثل مفاهيم الانضباط الذاتي، والذي ينعكس بطبيعة الحال في أنماط السلوك الايجابي البناء من خلال استخدام إجراءات وقائية وأخرى علاجية تكفل ضمان التواصل والاتصال الايجابي بين المعلم والمتعلم في جو خال من المشكلات الصفية، مما يسمح بإحداث ظاهرة التعلم بين المتعلمين على نحو أفضل، وتعتبر النتيجة المتوصل إليها جد منطقية، وهذا ما يوضح جوهر العلاقة بين أساليب الضبط الصفي ومشكلات انضباط التلاميذ داخل القسم، فكلما قام المعلم بإتباع أساليب ضبط صفي سليمة وناجحة كلما أدى ذلك إلى امتصاص مشكلات الانضباط التي تؤرق القائمين على الفعل التربوي، وبالدرجة الأولى المعلم، وعليه، بالرغم من الممارسات التربوية التي يقوم بها المعلمون من أجل الحد من هذه المشكلات إلا أنهم في كثير من الأحيان ما يخطئون في تشخيص المشكلة، وهذا ما تؤكده دراسة هالة أبو حجر (2002) التي أظهرت عدم وجود فروق بين المعلمين في تقدير مشكلات ضبط الصف، وكذلك النتيجة التي توصلت إليها دراسة شفيق علاونة (1995) التي كشفت عن أكثر الأساليب استخداما من وجهة نظر الأساتذة المتمثلة في أسلوب التسامح والنصح والإرشاد، وكذلك أقل الأساليب انتشارا وهي أسلوب التوبيخ والعقاب والتلويح بالعصا وإهمال التلميذ، وهذا إن دل على شيء

فإنما يدل على جوهر العلاقة بين أساليب الضبط الصفي ومشكلات انضباط التلاميذ بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر الأساتذة.

خاتمة:

مهما بلغ المعلم بعملية الضبط الصفي، فسيظل هناك تلاميذ داخل القسم يفتعلون المشكلات، ويمارسون أنماطا سيئة من السلوك، ولا عجب في ذلك، حيث لابد للمعلم أن يلم بالأسباب التي قد تقف وراء إحداث مثل هذه المشكلات، فالمشكلات الصفية قد تنتج عن السلوك السيء الذي يصدره التلاميذ بفعل عوامل قد تكون محددة ومرهونة بالجو الصفي، والحقيقة أن الأساتذة والمعلمين يختلفون فيما يعتبرونه سلوكا صحيحا، وما يعتبرونه سلوكا سيئا، فالسلوك الذي يبدو مقبولا لدي بعض الأساتذة قد لا يقبله البعض الأخر، فالمعلم هو الذي يقرر طبيعة السلوك، وقد تكمن الأسباب في شعور التلاميذ بالملل والضجر والرتابة والجمود في الأنشطة الصفية، وكذلك شعورهم بالإحباط والتوتر في التعلم الصفي، فضلا عن ميل التلاميذ إلى جذب الانتباه والسخرية من المعلم، ولعل المعلم الناجح والفعال هو من يستطيع أن ينتهج أساليب ضبط صفية وقائية وأخرى علاجية قصد معالجة مثل هذا النوع المشكلات داخل الأقسام الدراسية، وعليه، فإن النتاج التعليمي ونوعيته مرهون بما يسود من علاقة بين المعلم والمتعلم، وما يسود الجو الصفي من تساهل مقنن لإنجاح التفاعلات المختلفة.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج المتوصل إليها يمكن الخروج ببعض الاقتراحات العملية التي يمكن تلخيصها في ما يلي:

- ضرورة الاهتمام بتدريب الأساتذة والمعلمين على أساليب ناجعة للتعامل مع المشكلات الصفية بايجابية.
- ضرورة الاهتمام بتنمية مفهوم الانضباط الصفي الايجابي لدى المتعلمين بالمرحلة الثانوية.
- ضرورة إقامة اتصال وتواصل ايجابي بين المعلمين والمتعلمين في المواقف الصفية المختلفة.
- تطوير وتدعيم الأنشطة الصفية والمدرسية لإحداث تفاعل ايجابي واحترام متبادل بين المعلمين والمتعلمين.
- ضرورة تفهم حاجات المتعلمين وخصائصهم الشخصية وفتح المجال لهم للتعبير عن آرائهم بمنتهى الحرية والاستقلالية.
- ضرورة اتخاذ الإجراءات اللازمة بحق التلاميذ المشاغبين بغض النظر عن وجهة نظر الأساتذة أو المتعلمين.

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

01-حليمة قادري (2012)، التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية بثانويتين من مدينة وهران، مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد 08، جامعة وهران، الجزائر، ص ص 14-33.

02-سليمان المزين وسامية سكيك (2011)، التواصل الصفي وعلاقته بمشكلات الانضباط في المدارس الثانوية بمحافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات، بحث مقدم لمؤتمر الحوار والتواصل التربوي، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين، ص ص 01-53.

03-شفيق علاونة (1995)، الضبط الصفي وحفظ النظام في مدارس دولة البحرين، آراء المعلمين والتلاميذ، مجلة دراسات العلوم الإنسانية، المجلد 22 (أ)، العدد 06، ص ص 2929-2966.

04-غسان حسين الحلو (2001)، تصورات معلمي المدارس الحكومية الأساسية والثانوية وطلبتها نحو أنماط الضبط الصفي في شمال فلسطين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد 10، العدد 01، ص ص 229-275.

05-محمد الحراحشة وسالم الخوالدة (2009)، أنماط الضبط الصفي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفي في مدارس مديرية التربية التعليم، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العدد 01-02، ص ص 443-465.

06-هالة أبو حجر (2002)، مشكلات ضبط الصف التي تواجه معلمي المرحلة الإعدادية محافظة غزة أسبابها وسبل علاجها، مذكرة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

07-هند الهذلي (2011)، واقع الانضباط المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات والمرشدات الطلابيات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

08-يوسف قطامي (1989)، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، دار الشروق، الأردن.

09-يوسف قطامي ونايفة قطامي (2001)، سيكولوجية التدريس، دار الشروق، الأردن.

المراجع باللغة الأجنبية:

10-Phoenix, K (1992), Cooperative Learning; How Does It Affect Discipline?, Asters Field Project, University of Virginia.

11-Jambo, I (1984), Classroom Management and Discipline without coroal punishment, in Norwegian elementary school, Eric, ED 52295.

12-McConnell, M (1996), Instructional and Classroom Management Training for General Education Teachers Working with Students with Emotional and/or Behaviour Disorder Grade 06-12, University of Kansas.

تشخيص صعـــوبات التعلـــم الأكاديمية

(القراءة والكتابة) لدى المعاقيـــن ذهنيا (إعاقة خفيفة)

د. العياشـــي بن زروق

أ.محاضر-أ-

جامعة الجزائر2

أ. نجمـــــة بن مسعود

أ.مؤقتة بالمركز الجامعي

تيبازة

ملخـــص :

هدفت الدراسة إلى فهم وتشخيص مختلف صعوبات القراءة والكتابة لدى فئة المعاقين ذهنيا – اعاقة خفيفة – (القابلين للتعلم) وجاءت التساؤلات التالية :

- فيم تكمن الصعوبات التي يتلقاها المتعلم ذو الإعاقة الذهنية الخفيفة في تعلـم القراءة والكتابـــــة ؟

- هل يواجه المتعلم ذوالإعاقة الذهنية الخفيفة صعوبات في التمييز بين الحروف المتشابهة أثناء القراءة؟

- هل يواجه المتعلم ذي الإعاقة الذهنية الخفيفة صعوبات في قراءة كلمات و جمل قصيرة دون تقطيع؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات صيغت الفرضيات الثلاثـــة التاليـــة :

1 - يواجه المتعلم المعاق ذهنيا(إعاقة خفيفة) صعوبات في التمييز بين الحروف المتشابهة أثناء القراءة.

2- يواجه المتعلم المعاق ذهنيا (إعاقة خفيفة) صعوبات في قراءة كلمات وجمل قصيرة (فعل و فاعل) دون تقطيع.

3- يواجه المتعلم المعاق ذهنيا(إعاقة خفيفة) صعوبات في كتابة الحروف حسب النمـــوذج (المقياس).

وقد أجري البحث بمركز علي رملي (**بن عكنون**) على خمس حالات من المتعلمين المعاقين عقليا – إعاقـــة خفيفة - (القابلين للتعلم) ، والذين يتراوح سنهم بين **10-14** سنة .

وقد اعتمدنا في دراستنا على الاختبار التشخيصي لمادة القراءة والكتابة (المستوى الأول) المصمم من قبل "أحمد بن عبد الله الوهيبي" وبمساعدة (**8**) معلميـــن مختصين في التربيـــة الخاصـــة ومديـــر إدارة التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية.

ولقد كشفت نتائج هذه الدراسة أن جميع أفراد مجموعة الدراسة الخمسة يواجهون فعـــلا صعوبات في القراءة والكتابة ولكن بدرجات نسبيـــة متفاوتـــة .

وعلى ضوء هذه النتائج ، قدمنا مجموعة من الاقتراحات التي نرى أنها تفيد المربين في فهم وتشخيص وعلاج صعوبات التعلم لدى هذه الفئة من المعاقين.

الكلمات المفتاحية : صعوبات التعلم ، صعوبات القراءة ، صعوبات الكتابة ، الاعاقة الذهنية (الخفيفة) .

الإشكالية:

يعتبر مجال صعوبات التعلم ، حديث نسبيا في الكتابات التربوية ، والمطلع على ما كتب فيه يلمس وجود قدر كبير من الغموض والضبابية في تناوله وهو ما يرجعه بعض المتخصصين إلى تداخل هذا المفهوم مع مفاهيم أخرى[1]لذا فمشكلة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ستظل تلح على عقول جميع المنشغلين بالتربية والتعليم من آباء ومعلمين ومسئولين، تطالب بإجابات وحلول مقنعة وقابلة للتطبيق في واقعنا التعليمي .

وتعد صعوبات القراءة والكتابة والفهم من أكثر صعوبات التعلم شيوعا وأبعدها أثرا في الأداء الأكاديمي للتعلم ، إذ ينعكس عجز المتعلم عن استقبال أو معالجة اللغة مسموعة أو مقروءة ، في عدم قدرته على انتاج اللغة تحدثا و كتابة ومن تم تنغلق أمامه مفاتيح المعرفة والتعلم في مختلف مجالات الدراسة. **(منى ابراهيم اللبودي ، 2005 ، ص5)**

ويعرف الخبراء في مجال الصحة النفسية صعوبات التعلم بوجود اضطرابات يؤثر في قدرة على تفسير ما يرى وما يسمع ، كما يؤثر في قدرته على تكامل وربط المعلومات المختزنة في أجزاء مختلفة من المخ .

وهذا القصور يمكن أن يظهر بطرق متعددة... قد يكون في اللغة المتحدثة أو المكتوبة ، أو صعوبة في التنظيم ، والضبط الذاتي والانتباه ، هذه الصعوبات تمتد إلى العمل المدرسي وتعوق تعلم القراءة و الكتابة و الحساب .

ويعرف قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات على أنها ذلك النمط من التعليم أو التربية الذي يتم في واقع الأمر تصميمه وتقديمه بطريقة خاصة ، ووفق نمط خاص حتى يتم اشباع الحاجات الفريدة للطفل المعوق دون أن يتحمل الوالد أي تكاليف مادية في سبيل ذلك. **(ربيع محمدة ،2008 ، ص18)**

وقد يحتاج الأفراد ذوي صعوبات التعلم في الأساس أن يتلقوا التربية الخاصة يختلف كما يتم تقديمه في اطار التعليم العام ، كما أنهم قد يحتاجون أيضا إلى تلك الخدمات التي ترتبط بها كعلاج اضطرابات اللغة والتخاطب مثلا وهو الأمر الذي يكون من شأنه بطبيعة الحال أن يساعدهم على الاستفادة من التربية الخاصة التي يتم تقديمها لهم

وبما أن رعاية الأفراد غير العاديين أصبحت سمة من سمات تقدم المجتمعات وتحضرها ، فقد اتجهت دراستنا إلى فئة الأطفال المعاقين ذهنيا (إعاقة خفيفة) ، وهذا بهدف فهم ومعرفة مختلف صعوبات القراءة و الكتابة التي تواجههم ومما سبق طرحت في هذه الدراسة التساؤلات التالية :

- فيـم تكمن الصعوبات التي يتلقاها المتعلم ذو الإعاقة الذهنية في تعلم القراءة والكتابة ؟

- هل الصعوبات التي يتلقاها الأطفال ذوو الإعاقة الذهنية (الخفيفة) تكمن في التمييز بين الحروف المتشابهة أثناء القراءة ؟

-هل هؤلاء الأطفال قادرين على قراءة كلمات و جمل قصيرة دون تقطيـــع ؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات صيغت الفرضيات الثلاثـــة التاليـــة :

1- يواجه المتعلم المعاق ذهنيا(إعاقـة خفيفة) صعوبات في التمييز بين الحروف المتشابهة أثناء القراءة.

2- يواجه المتعلم المعاق ذهنيا(إعاقة خفيفة) صعوبات في قراءة كلمات وجمل قصيرة (فعل و فاعل) دون تقطيع.

3- يواجه المتعلم المعاق ذهنيا(إعاقة خفيفة) صعوبات في كتابة الحروف حسب النموذج (المقياس).

أهداف وأهمية الدراسة :

الكشف المبكر عن الصعوبات الحقيقية التي يواجهها المعاقون ذهنيا (إعاقة خفيفة) في مجال القراءة والكتابة بكيفية علمية دقيقـة ، وذلك لايجاد الأساليب المناسبة وتطبيق الطرق الملائمة والمفيـدة التي تمكن المربين من مساعدة هؤلاء الأطفال على تجاوز الصعوبات التي يواجهونها في تعلمهم للقراءة والكتابة .

مفهوم صعوبات التعلم :

تعرف دائرة التربية الأمريكية لصعوبات التعلم (1969) " **الأطفال ذو صعوبات التعلم هم الذين يفحصون عن اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة لفهم اللغة ، واستعمالها محكية كانت أم كتابية ، يتجلى على شكل اضطراب في الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو إجراء حسابات رياضية .**" **(راضي الوقفي ، 2009 ، ص37)**

بعض الدراسات السابقة التي تناولت صعوبات التعلم :

- **دراسة أموال عبد الكريم (1994) :**

هدفت الدراسة إلى تقييم فعالية برنامج تدريبي خاص بتعديل السلوك في اكساب الأطفال المتخلفين عقليا بعض المهارات الاجتماعية و قد تم التركيز على ثلاث مهارات فقط هي مهارة التعبير عن الامتنان بقول - شكرا- ومهارة التعبير عن الاعتذار بقول - آسف - " ومهارة التعبير عن الاستئذان بقول : - من فضلك - .

تكونت مجموعة الدراسة من 12 تلميذا و تلميذة ، تراوحت أعمارهم بين 6-9 سنوات ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية و ضابطة ، وجميعهم من المتخلفين بمركز رعاية وتأهيل المعاقين في إمارة أبو ظبي .

واستخدم في الدراسة : مقياس رسم الرجل "لجود إن فهاريس" ، مقياس المتاهات "البورتيوس" ، مقياس السلوك التكيفي في المدرسة ، استمارة ملاحظة السلوك ، البرنامج التدريبي .

وأظهرت نتائج هذه الدراسة :

-وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي و البعدي .
- المجموعة التي تعرضت للبرنامج استطاعت إكساب المهارات الاجتماعية موضوع التدريب.
- بجانب اكساب المهارات المذكورة حدث انخفاض كبير في السلوكيات غير المرغوبة.

(سهير سلامة محمد2002 ص . 191)

- دراسة مواهب عياد نعمة مصطفى رقبان (1995) :

أجرى الباحثان دراسة تقييمية لمستوى الأداء المهاري لعينة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم من خلال برنامج تدريبي على مهارات ، التواصل التفاعل الاجتماعي ، وقد ركز البرنامج على خمس مجالات أساسية تم التدريب عليها لمدة أربعة شهور هي :

- مجال العناية بالذات
- اللغة و الاتصال
- المهارات المعرفية
- العلاقات الاجتماعية

وأجريت الدراسة على مجموعة من 7 أطفال معاقين عقليا قابلين للتعلم نسبة الذكاء(50-70). توصلت نتائج الدراسة فيما يتعلق بتدريب الطفل المعاق على المهارات المتعلقة بحياته الاجتماعية و الوجدانية أن : أقل المهارات احتياجا لتكرار محاولات التدريب ، كانت مهارة الإشراك في الألعاب الجماعية وسرد أحداث قصة تم تمثيل الأدوار من أعلى المهارات .

دراسة بلاج (Blagg) (1992):

هدفت الدراسة إلى مقارنة التحصيل الأكاديمي و السلوك التكيفي و التوافق الاجتماعي عند دمج الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم و ذوي صعوبات التعلم ، و المضطربين سلوكيا ، و أطفال الفصول النظامية ، وكان مجموع أطفال العينة 120 طفلا، تتراوح أعمارهم بين (7-9 سنوات) تم اختيارهم عشوائيا من خلال قوائم الفصول بمدرسة ابتدائية ، وقد طبق على كل تلميذ فرديا : مقياس

السلوك التكيفي/ اختبار تحصيلي/ وقام معلم القسم بملء قائمة كواي- بترسون لفحص المشكلات السلوكية **quay Paterson behavior problems** وذلك بالنسبة لكل تلميذ و اسفرت النتائج عن :

- وجود فروق دالة عند مستوى **0.01** في كل مكون من مكونات السلوك التكيفي و التوافـــق الاجتماعي ، على الرغم من أن أي من الأدوات كانت قادرة على التمييز بين الفئات الأربعة .
- كانت مكونات السلوك التكيفي والتحصيل الأكاديمي فعالة في التمييز بين المتخلفين عقليا وأطفال الفصول النظامية عن المجموعات الأخرى .

- ظهر أن مكونات التوافق الاجتماعي كانت أكثر فعالية في تسيير الأطفال ذوي السلوك المضطرب عن المجموعات الأخرى .

منهج الدراسة :

اعتمد في هذه الدراسة على "دراسة حالة" والذي تقوم أساسا على الاهتمام بدراسة الوحدات الاجتماعية بصفتها الكلية ثم النظر إلى الجزئيات من حيث علاقتها بالكل الذي يحتويها أي أن منهج دراسة حالة هو نوع من البحث المتعمق في فردانية ما .

الدراسة الاستطلاعية :

أجريت الدراسة في مركز التكييف المدرسي علي رملي " **بن عكنون** " ، وهذا عن طريق جمع البيانات الأولية عن الإشكالية المطروحة ، من خلال حضورنا لحصص تدريبية الخاصة بمادتي القراءة و الكتابة ، مع فئة التربية الخاصة (فئة المعاقين ذهنيا) ومعرفة طريقة التدريس المتبعة ، والاطلاع على دفاتر التلاميذ لمعرفة طريقة كتاباتهم ، وكذلك مراقبتهم أثناء قيامهم بالقراءة الجهرية ، إلى جانب مجموعة من الاستجوابات التي طرحناها على مجموعة البحث بمساعدة المربية والتي بخبرتها فتحت لنا قنوات الاتصال و التفاعل مع هذه الفئة ، كما أن المجموعة تعاني من إعاقة عقلية خفيفة ، والتي لها تأثير على الجانب التعليمي لديهم .

كذلك تم الاطلاع على بعض الملفات الخاصة ببعض التلاميذ بمساعدة الأخصائية الأرطفونية والتي لها دراية خاصة بكل حالة .

مجموعة الدراسة :

تم اختيار مجموعة الدراسة بتنسيق مع مديرة المركز والمختصة الأرطفونية وتحديد مجموعة الأفراد المراد إجراء الاختبار عليهم من بين الأطفال المعاقين عقليا - إعاقة خفيفة - (القابلين للتعلم) ، ومن ثم وجهتنا الأخصائية ، بحيث شرحت لنا طبيعة مهامها ، وخصائص الفئة المتواجدين بالمركز ، و الذين يتراوح سنهم بين (**10-14** سنة) .

خصائص مجموعة الدراسة :

تضم مجموعة الدراسة 5 تلاميذ منهم (3) ذكور و(2) إناث من ذوي ضعف عقلي خفيف مع العلم أنهم يعانون من اضطرابات أخرى مصاحبة .

الجدول(01): يبيـــن خصائص أفراد الدراسة.

مجموعة الدراسة	السن	تاريخ الالتحاق	القسم
يوســـــف	11	2010	الثانية (2AP)
إســـــلام	14	2009	الثانية(2AP)
نريمـــــان	13	2009	الثالثة(3AP)
محمـــــد	10	2009	الثالثة(3AP)
أمينـــــة	15	2009	الثالثة(3AP)

الأداة العلمية المستخدمة :

لقد اعتمدنا على الاختبار التشخيصي لمادة القراءة و الكتابة ، كونه أداة علمية مناسبة لجمع بيانات هذه الدراسة .

وصف الأداة :

الاختبار التشخيصي لمادة القراءة والكتابة (المستوى الأول) من تصميم و تنسيق "أحمد بن عبد الله الوهيبي" إلى جانب (8) معلمين مختصين في التربية الخاصة ومدير إدارة التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية ، يساعد هذا الاختبار الباحثين والمربين في الكشف عن المهارات الأساسية في مادتي القراءة والكتابة وهي تمثل مهارات الحد الأدنى و التي يفترض أن يكتسبها ذوو الإعاقة الذهنية الخفيفة (المستوى الأول) ، يحتوي الاختبار التشخيصي على نوعين من البنود هما :

النوع الأول: خاص بالقراءة (تقيس المهارات الأساسية للقراءة) .

النوع الثاني: خاص بالكتابة (تقيس المهارات الأساسية للكتابة) و تقابل كل مهارة أساسية (القراءة ، الكتابة) ، خانة مخصصة لتقييم مدى نجاح التلميذ المعاق ذهنيا (إعاقة خفيفة) في أداء المطلوب منه حسب التعليمة المحددة .

كيفية التصحيح :

تمنح درجة (نقطة) حسب المحك الذي وضع للتصحيح وتجمع في الأخير الدرجات المحصل عليها في البنود الخاصة بالقراءة ، وكذلك المتحصل عليها في الكتابة وتجمع الدرجات المحصل عليها تحكم على مدى النجاح أو الفشل في الأداء المطلوب من التلميذ وذلك بمدى اقترابه أو ابتعاده عن الدراجات المرجعية حسب المحك .

الجدول (02): يوضح المهارات الأساسية التي يقيسها الاختبار التشخيصي لنشاطي القراءة و الكتابة (المستوى الأول)

1- قراءة الحروف الهجائية.	2- كتابة الحروف الهجائية.
3- نطق الحروف بحركاتها الثلاث.	4- كتابة الحروف بأشكالها وأوضاعها المختلفة من الكلمة.
5- التمييز نطقا بين الحروف المتقاربة في الشكل أو الصوت	6-التمييز كتابة بين الحروف المتقاربة في الشكل أو الصوت.
7- قراءة الكلمة قراءة سليمة.	8- نطق التنوين بأنواعه الثلاثة.
9- كتابة التنوين كتابة سليمة.	10- ترتيب كلمة من حروف.
11- التمييز بين المد بالألف و الياء والمد بالواو قراءة.	12- التمييز بين المد بالألف والياء والمد بالواو كتابة.
13- التمييز بين أل الشمسية وأل القمرية قراءة.	14- التمييز بين أل الشمسية وأل القمرية كتابة.
15- نسخ الكلمات و الجمل بصورة متقنة.	16- تركيب جملة من كلمات.

الحالة الثالثة : نريمان

تاريخ الحالة :

من مواليد **1999.11.05**، كان التسجيل بالمركز في **2009.10.07** والقسم الحالي هو السنة الثالثة.

بالنسبة لتقرير مدير المدرسة حول موضوع حالة تمدرس التلميذة جاء ملخصا كالتالي: " إلى السيد مدير مدرسة علي رملي أعلمكم أن التلميذة غير قادرة على متابعة دراسة عادية ، إنها في حاجة إلى تعليم خاص و مكيف مع مستواها النفسي و العقلي . " .

أما فيما يخص تقرير المختصة النفسانية فكان على أساس أن التلميذة تعاني من تخلف عقلي هام، وحسب الاختبار النفسي و الفحص الأرطفوني لا يمكنها من متابعة دراستها في المدرسة العادية ، ما يتطلب تكفل خاص بحالتها .

كان التطور اللغوي للحالة في حدود السواء ، بحيث وافق التطور السوي للغة ، مع العلم أن الخلل في اللغة هي المؤشر الرئيسي و الدال على التخلف الدراسي و حتى التأخر الذهني .

أما عن الأمراض التي واجهت الحالة ، ففي **18** شهر أدخلت المستشفى بسبب مرض الزكام . وفي **6** سنوات أعيدت إلى المستشفى بسبب ارتفاع ضغط الدم ، تحت المراقبة الطبية حتى **2007** ، وحاليا لا تزال تحت العلاج .

والملاحظ أن: الطفلة عصبية، مضطربة ، ولا تتفق تماما مع أخيها. وهي واعية بمرضها إذن تستعمل مرضها حتى تحقق مطالبها. إلى جانب هذا فهي جد عنيدة ومعارضة. وعلاقتها جيدة مع جيرانها و محيطها، إلا أنها مرتبطة كثيرا بوالدها.

تبين من خلال الاختبار النفسي أنها لم تكتسب أي حرف ، كما أنها تمكنت من عد وكتابة الأرقام من **01** إلى **10**. ولكنها عاجزة عن القيام بالعمليات الحسابية البسيطة .

وكان تقييم المستوى الدراسي للتلميذ على هذا النحو :

فيما يخص ملاحظات المعلم : التلميذة تفهم التعليمات (**comprend la consigne**) ، تحاول العد و تبذل مجهودا لذلك ، ولكنها لا تستطيع القيام حتى بأبسط العمليات الحسابية (**l'opération simple**) لذا تحول إلى قسم تعلم الحروف. « **apprentissage de lettre** »

الجدول (03): يبين الاختبار التشخيصي لنشاطي القراءة و الكتابة للحالة الثالثة :

	المهارة	المحك			النتيجة
البنـــود الخاصة بالقراءة	قراءة الحروف الهجائية	28	من	28	28
	نطق الحروف بحركاتها	28	من	28	21
	التمييز نطقا بين الحروف	25	من	25	25
	قراءة الكلمة قراءة سليمة	04	من	06	05
	نطق التنوين بأنواعه الثلاث	03	من	04	03
	التمييز بين أنواع المد قراءة	03	من	04	03
	التمييز بين(ال)الشمسية و القمرية	03	من	04	00
	المجموع الخاص ببنود القراءة			99	85
	كتابة الحروف الهجائية	28	من	28	26
	كتابة الحرف(بشكله+ووضعه)	28	من	28	19

البنـــود الخاصة بالكتابة	التمييز بين الحروف المتقاربة	25	من	25	23
	كتابة التنوين كتابة سليمة	03	من	04	04
	تركيب كلمة من حرف	03	من	03	03
	التمييز بين أنواع المد كتابة	03	من	04	04
	التمييز بين(أل)الشمسية و القمرية	03	من	04	04
	نسخ الكلمات و الجمل	02	من	03	03
	تركيب جملة من كلمات	01	من	02	02
المجموع الخاص ببنود الكتابة		101		88	
المجموع الكلي للاختبار		200		173	

نلاحظ من الجدول (03) لنتائج الاختبار التشخيصي لمادة القراءة و الكتابة ، أن الحالة الثالثة حققت مجموع كلي يساوي 173 نقطة من أصل 200 نقطة ، أي 85 نقطة في البنود الخاصة بالقراءة ، و88 نقطة في البنود الكتابية .

بالنسبة للبنود الخاصة بالقراءة فقدت الحالة الثالثة اربعة عشر نقطة(14) ، سيما في مهارة نطق الحروف بحركاتها الثلاث وسكونها ، حيث تحصلت على 21 نقطة من أصل 28 أي (-07 نقطة) ، وتحصلت كذلك على 05 نقاط من أصل 06 في مهارة قراءة الكلمة قراءة سليمة ، والملاحظ أنها لم تحقق أي نقطة في مهارة التمييز بين (أل) الشمسية والقمرية أي 0 من 4 نقاط ، ومن ناحية أخرى فقدت ثلاثة عشر نقطة(-13) من البنود الخاصة بالكتابة ، وبالأخص فقدت نقاط كثيرة في مهارة كتابة الحروف بأشكالها وأوضاعها المختلفة من الكلمة حيث تحصلت على 19 نقطة من أصل 28 نقطة ، أي أن فقدان هذا الحجم من النقط يعكس لنا حجم الصعوبة التي تواجهها.

فيما يخص المهارات الأخرى، فقد حققت هذه الحالة نتائج مقبولة إلى حد ما ، بحيث نجحت في بعض المهارات ، وفشلت في مهارات أخرى .

خلاصة الحالة الثالثة:

التلميذة حصلت على أقل من (200 نقطة) في الاختبار التشخيصي لمادة القراءة و الكتابة ، أي (173) من المجموع الكلي ، وبالتالي يمكننا القول: هذه الحالة (الثالثة) توجد لديها صعوبات لكنها خفيفة إلى حد ما في نشاطي القراءة و الكتابة .

الحالة الرابعة: محمد

تاريخ الحالة :

من مواليد **2002.04.21** ، التحق بالمركز في **2009.04.12**.

سبب التأخر الدراسي لديه هو تأخر عقلي مع اضطرابات في الانتباه والتركيز إلى جانب النسيان المتكرر.

جاء تقرير طبيب المدرسة على أساس أنه يعاني من عته عقلي **(Débilité mental)** مرتبط باضطراب الصرع .

وبين تقرير المعلمة بأن التلميذ لا يتجاوب مع الدروس، وكثير النسيان، وكثير الحركة داخل القسم ، وجاءت نتائجه الدراسية في السنة الثانية كالتالي:

-**الفصل الأول:10/4.14** ← دون المتوسط المطلوب.

- **الفصل الثاني:10/3.30** ← عمل ناقص ويحتاج إلى مساعدة .

وبعد إجراء الاختبار النفسي لوحظ على التلميذ أنه :

1) اكتسب الألوان والأشكال .

2) اكتسب بعض الحروف.

3) اكتسب الأعداد من **01-10**.

فيما يخص السلوك ، لوحظ أن الطفل مطيع ، مرتبط بالأم ، يفتعل الأسباب ، مستواه جيد في اللغة ، ومن الجانب المدرسي ، يحب المدرسة ولكن لا يستطيع متابعة دراسته.

وأظهر الاختبار النفسي أنه :

- يعرف كل ما يرتبط بالحروف .
- يكتب الأعداد بشكل أوتوماتيكي .

لذا اقترح الاساتذة نقله قسم الثالثة .

الجدول (04) : يبين نتائج الاختبار التشخيصي لنشاطي القراءة و الكتابة للحالة الرابعة .

	المهارة		المحك		النتيجة
البنـــود الخاصة بالقراءة	قراءة الحروف الهجائية	28	ن م	28	27
	نطق الحروف بحركاتها	28	من	28	10
	التمييز نطقا بين الحروف	25	من	25	25
	قراءة الكلمة قراءة سليمة	04	من	06	03
	نطق التنوين بأنواعه الثلاث	03	من	04	03
	التمييز بين أنواع المد قراءة	03	من	04	03
	التمييز بين(ال)الشمسية و القمرية	03	من	04	04
المجموع الخاص ببنود القراءة				99	75
البنود الخاصة بالكتابة	كتابة الحروف الهجائية	28	من	28	26
	كتابة الحرف(بشكله+ ووضعه)	28	من	28	17
	التمييز بين الحروف المتقاربة	25	من	25	04
	كتابة التنوين كتابة سليمة	03	من	04	02
	تركيب كلمة من حرف	03	من	03	04
	التمييز بين أنواع المد كتابة	03	من	04	04
	التمييز بين (أل)الشمسية والقمرية	03	من	04	04
	نسخ الكلمات والجمل	02	من	03	03
	تركيب جملة من كلمات	01	من	02	02
المجموع الخاص ببنود الكتابة				101	86
المجموع الكلي				200	161

يتضح لنا من الجدول (04) لنتائج الاختبار التشخيصي لمادة القراءة والكتابة ، أن الحالة الرابعة حققت مجموع كلي يساوي 161 نقطة من أصل 200 نقطة ، أي 75 نقطة من مجموع البنود الخاصة بالقراءة، و86 نقطة في مجموع البنود الكتابية.

بالنسبة للبنود الخاصة بالقراءة فقدت الحالة الرابعة أربعة عشرين نقطة(-24)،بالخصوص في مهارة نطق الحروف بحركاتها الثلاث و سكونها، بحيث تحصلت على 10 نقطة من أصل 28 أي (-18 نقطة) ، كذلك تحصلت على ثلاث نقاط من أصل ستة في مهارة قراءة الكلمات قراءة سليمة، ومن جهة أخرى فقدت خمسة عشر نقطة(-15) من البنود الخاصة بالكتابة ، بالأخص في مهارة كتابة الحروف بأشكالها وأوضاعها المختلفة من الكلمة حيث تحصلت الحالة على 17 نقطة من أصل 28 نقطة ، أي فقدت نقاط كثيرة في هذه المهارة، ما يوضح لنا الصعوبة التي تواجهها هذه الحالة .

خلاصة الحالة الرابعة :

التلميذ حصل على (155 نقطة) من أصل (200) نقطة بحسب الاختبار التشخيصي لمادة القراءة والكتابة وعليه يمكن القول ، بأن هذه الحالة لديها صعوبات واضحة وإلى حد ما في نشاطي القراءة و الكتابة .

الحالة الخامسة : أمينة

تاريخ الحالة :

من مواليد 1998.12.11، تدرس في قسم السنة الرابعة.

سبب تأخرها الدراسي يعود الى صعوبات التعلم التي تعاني منها وهذا بحسب نتائجها.

جدول (05) : يبين تقرير مدير المدرسة حول النتائج الدراسية للحالة الخامسة .

السنة الدراسية	القسم	المعدل العام
2005-2004	السنة الأولى	2.50
2006-2005	السنة الأولى	2.63
2007-2006	السنة الأولى	2.62
2008-2007	السنة الثانية	2.85
2009-2008	السنة الثالثة	2.70
2010-2009	السنة الرابعة	2.69

ملاحظة:

حيث كان الانتقال من مستوى لأخر تطبيقا لتعليمات طبيب الصحة المدرسية. كانت الملاحظات العامة حوله بأنه يعاني من : نقص الاستجابة ، كثير الشرود و النسيان ، النفور من المدرسة ، مستوى ذكاء منخفض ، يعاني من اضطرابات نفسية ، مستوى ذكاء منخفض ، لا يتحكم في استخدام الوسائل التعليمية ، كثير الحركة داخل القسم ، يعاني من صعوبات جمة في القراءة خاصة النصوص الخالية من الضوابط الشكلية ، يرفض تطبيق التوجيهات .

إن ملاحظات واقتراحات المعلم تؤكد أن نتائج العمل جد متوسطة ، لذا اقترح المعلم أن يقبل في الأولى، وإذا تحسن في العمل ينتقل خلال السنة إلى المستوى الأعلى.

بالنسبة لنتائج الاختبارات النفسية :

- يعرف بعض الحروف .
- لديه صعوبة في تشكيل كلمات .
- لم يكتسب نطق الحروف بحركاتها الثلاثة و سكونها .

الجدول (06) : يبين نتائج الاختبار التشخيصي لنشاطي القراءة و الكتابة للحالة الخامسة .

	المهارة	المحك			النتيجة
البنود الخاصة بالقراءة	قراءة الحروف الهجائية	28	من	28	24
	نطق الحروف بحركاتها	28	من	28	20
	التمييز نطقا بين الحروف	25	من	25	25
	قراءة الكلمة قراءة سليمة	04	من	06	05
	نطق التنوين بأنواعه الثلاث	03	من	04	04
	التمييز بين أنواع المد قراءة	03	من	04	03
	التمييز بين(ال)الشمسية و القمرية	03	من	04	00
المجموع الخاص ببنود القراءة				99	81
البنود الخاصة	كتابة الحروف الهجائية	28	من	28	26
	كتابة الحرف(بشكله + ووضعه)	28	من	28	24
	التمييز بين الحروف المتقاربة	25	من	25	19
	كتابة التنوين كتابة سليمة	03	من	04	04
	تركيب كلمة من حرف	03	من	03	03
	التمييز بين أنواع المد كتابة	03	من	04	03

بالكتابة	التمييز بين(أل)الشمسية و القمرية	03	من	04	00
	نسخ الكلمات و الجمل	02	من	03	02
	تركيب جملة من كلمات	01	من	02	02
	المجموع الخاص ببنود الكتابة			101	83
	المجموع الكلي			200	164

يتضح من نتائج الاختبار التشخيصي لمادة القراءة و الكتابة ، أن الحالة الخامسة حققت مجموع كلي يساوي **164** نقطة من أصل **200** نقطة، أي **81** نقطة من مجموع البنود الخاصة بالقراءة، و**83** نقطة في مجموع البنود الكتابية .

بالنسبة للبنود الخاصة بالقراءة فقدت الحالة الخامسة ثمانية عشر نقطة (**-18**) ، بالخصوص في مهارة نطق الحروف بحركاتها الثلاث و سكونها، بحيث تحصلت على **20** نقطة من أصل **28** أي(**-08** نقاط)، كذلك تحصلت على خمسة نقاط من أصل ستة في قراءة الكلمة قراءة سليمة ، وثلاث نقاط من أصل أربعة في التمييز بين أنواع المد قراءة ، والملاحظ كذلك أنها لم تحقق أي نقطة في مهارة التمييز بين (أل) الشمسية و القمرية .

ومن جهة أخرى فقدت ثمانية عشر نقطة (**-18**) من البنود الكتابية ، وبالأخص نقطتين(**-02**) في مهارة كتابة الحروف الهجائية ، وفقدت كذلك أربعة نقاط في مهارة كتابة الحروف بأشكالها وأوضاعها المختلفة من الكلمة حيث تحصلت الحالة على **24** نقطة من أصل **28** نقطة ، كما فقدت ستة نقاط في مهارة التمييز كتابة بين الحروف المتقاربة في الشكل أو الصوت .

أما فيما يخص المهارات الأخرى ، فقد حققت هذه الحالة نتائج مقبولة ، بحيث نجحت في بعض المهارات ، وفشلت في مهارات أخرى .

خلاصة الحالة الخامسة :

التلميذة حصلت على أقل من (**200** نقطة) في الاختبار التشخيصي لمادة القراءة و الكتابة ، أي حصل على(**164** نقطة) من المجموع الكلي، وبالتالي يمكننا القول، بأن هذه الحالة (الخامسة) لديها صعوبات في القراءة و الكتابة .

جدول (07):خلاصة نتائج الحالات (5) في نشاطي القراءة و الكتابة (بناء على محكات المقياس).

الحالة	نتائج بنود القراءة	نتائج بنود الكتابة	نتائج المجموع الكلي	الحكم حسب محك المقياس
01	97	95	192	صعوبات خفيفة جدا
02	79	76	155	صعوبات متوسطة
03	85	88	173	صعوبات فوق المتوسط
04	75	86	161	صعوبات فوق المتوسط
05	81	83	164	صعوبات فوق المتوسط

من خلال النتائج المتحصل عليها كما هو مبين في الجدول أعلاه يظهر بوضوح أن الحالات الخمسة التي أجريت عليها الدراسة لديها صعوبات خفيفة في نشاطي القراءة و الكتابة و بدرجات متفاوتة ، ولكنها متقاربة نسبيا ، وما يمكن استنتاجه هو أن أفراد هذه المجموعة بحاجة إلى مساعدات وتقديم خدمات نفسيـــة وتربوية مركزة ، وذلك لتمكينهم من التخفيف من الصعوبات التي يواجهونها سواء في نشاط القراءة أو الكتابة.

مناقشة نتائج الحالات الخمسة :

لقد توصلنا من خلال بحثنا الذي أجريناه على مجموعة الدراسة المكونة من (05 حالات) ، أن جميع أفراد الدراسة يواجهون صعوبات متفاوتة سواء في القراءة أو الكتابة ، وسنعرض فيما يلي إلى خصائص كل حالة على حدى .

حالة يوسف :

تواجه هذه الحالة صعوبات خاصة في الكتابة ، بحيث تم ملاحظة عدم تمكن الحالة من القراءة بشكل سليم ، هذه الصعوبات تكمن في عدم التمييز بين الحروف المتشابهة أثناء القراءة ، في حين كتابته سليمة ، كذلك يواجه التلميذ صعوبة في قراءة جمل قصيرة (فعل و فاعل) دون تقطيع ، أما كتابته للحروف حسب النموذج فكانت سليمة ماعدا بعض الأخطاء .

حالة اسلام :

بالنسبة لمهارة قراءة الحروف ، فالتلميذ ذكي يعرف الحروف ، ونطقها بشكل سليم ، وسريع الملاحظة ، أما في كتابته فتلاحظ أخطاء واضحة ، كذلك واجه صعوبة في نطق الحروف بحركاتها الثلاثة وسكونها.

أما بالنسبة لمهارة كتابة الحروف بأشكالها وأوضاعها فقد وجد صعوبة كبيرة ، خاصة في كتابة الحروف في أول الكلمة ، وسطها ، وآخر الكلمة (حسب المقياس) .

حالة نريمان :

هذه الحالة لا تفهم التعليمات بسرعة ، تمحي إجابتها كل لحظة ، تسأل عن كيفية الإجابة مرارا. أظهرت أنها تعاني من " كتابة عكسية " لبعض الحروف «**l'écriture en miroir**» مثل ع،غ،ح،خ،ج ، إلا أن قراءتها لها كانت صحيحة ، كذلك تخلط بين نطق الحروف بحركاتها خاصة (ُ) والضمة (ُ) .

خاتمة:

بناء على النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة حول تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال المعاقين ذهنيا إعاقة خفيفة أسفرت النتائج على ما يلي :

❖ **بالنسبة الفرضية الأولى :**

أكدت النتائج بأن الطفل المعاق ذهنيا (إعاقة خفيفة) يواجه صعوبات في التمييز بين الحروف المتشابهة أثناء القراءة و هذه النتائج تؤكد صدق الفرضية الأولى المقترحة أن أفراد الدراسة الخمسة يعانون من صعوبات متفاوتة في عملية القراءة .

ونرى أن هذه النتيجة تتوافق مع دراسة (محمود حسن الفجاوي ، **1997**) و التي قام من خلالها بدراسة مقارنة بين نوعية الصعوبات الخاصة بالقراءة و الكتابة بين كل من فئة المعاقين عقليا المدمجين في المدارس العادية و بين فئة المعاقين عقليا المتواجدين في المراكز الخاصة . بحيث توصل إلى أن الأطفال المدمجين مع العاديين تقل نسبة صعوبات القراءة والكتابة لديهم ، في حين ترتفع لدى الأقسام الخاصة التي تم فصلها عن التلاميذ الأسوياء .

❖ **بالنسبة للفرضية الثانية :**

كلنا نتوقع أن الطفل المعاق ذهنيا (إعاقة خفيفة) يواجه صعوبات في قراءة كلمات وجمل قصيرة (فعل وفاعل) دون تقطيع وكان نتائج الاختبار التشخيصي لنشاطي القراءة و الكتابة ، أظهرت لنا أن حالة (**1**) واحدة من أصل (**5**) خمسة حالات تعاني من المشكلة السابقة الذكر .

❖ **بالنسبة للفرضية الثالثة :**

يواجه الطفل المعاق ذهنيا (إعاقة خفيفة) صعوبات في كتابة الحروف حسب النموذج المقياس .

الحالات الخمسة تعاني من مشكلة كتابة الحروف بشكل سليم وتدوينها على المكان المخصص للإجابة ونرى من خلال هذه النتائج أن جميع أفراد المجموعة (**5**) الذين لديهم صعوبات في نشاطي القراءة لديهم صعوبات في نشاط الكتابة وهذه نظرا للعلاقة الارتباطية الوثيقة بين النشاطين .

وأخيرا نرى أن هذه النتائج لا يمكن تعميمها على كل التلاميذ المعاقين ذهنيا إعاقة خفيفة ، بحيث نأمل إجراء دراسات أخرى ، تستعمل فيها عينات أكبر و أدوات تشخيص صعوبات التعلم اخرى وذلك قصد الوصول الى نتائج أكثر صدقا و موضوعية .

الاقتراحات : على أساس ما تم التوصل إليه من نتائج في هذه الدراسة يمكن اقتراح ما يلي :

- التمييز و عدم الخلط بين التكيف المدرسي والتخلف العقلي و الحالات الأخرى .
- الاهتمام بتنمية الشخصية الإنجازية من خلال التدريب و التوجيه في المنزل و المدرسة والمجتمع .
- الاهتمام بتعيين أكبر عدد من الأخصائيين النفسانيين و الاجتماعيين بالمدارس .
- العمل على تنمية ثقة الطفل المعاق بنفسه بصفة عامة ، و تنمية قدراته من تفكير و ذكاء و إدراك بصفة خاصة . و ذلك لتمكينه من تجاوز إعاقته العقلية .

بالنسبة للنواحي الجسمية :

- العناية بالصحة الجسمية منذ الطفولة المبكرة ، و بصفة خاصة للمعاقين عقليا و توفير الرعاية الطبية اللازمة لهم مع المتابعة الدورية المستمرة ؟
- الاهتمام بنمو و سلامة حواس التلاميذ ومراعاة ذلك في الموقف التعليمي بحيث يوزع التلاميذ في الفصل توزيعا يتفق مع حالة السمع و البصر، و كذلك يجب العناية بتصحيح أي نقص أو قصور في هذه الحواس ؟
- زيادة اللياقة الجسمية للأطفال بالاهتمام بالتربية الرياضية في المدرسة و توفير الأماكن و الأجهزة الملائمة لها .
- أن يكون لكل تلميذ بطاقة صحية تسجل فيها حالتها الصحية منذ مولده و ترافقه خلال مراحل الدراسة .

بالنسبة للنواحي العقلية :

الاهتمام بتنمية القدرات العقلية العامة لدى التلاميذ و رعاية نموهم العقلي بما يتناسب مع قدراتهم

- إتباع طريقة الخطوات القصيرة التي لا تقتضي إدراك علاقات كثيرة و معقدة في الوقت الواحد .
- تدريب المعاقين عقليا على حل المشكلات عن طريق الأنشطة اللفظية و الرمزية بدلا من الأنشطة العلمية
- تدريب الذاكرة لدى المعاقين عقليا عن طريق حفظ المتشابهات و المتضادات و غيرها مع مرتبط باستخدام الوسائل السمعية و البصرية المناسبة أن تركز المدرسة الابتدائية على ألوان النشاط الدراسي المرتبط بواقع البيئة و المبنى على الإدراك الحسي أكثر من بنائه على الإدراك العقلي .

بالنسبة للنواحي التحصيلية :

- العمل على رفع كفاية التحصيلية و زيادة الاستعداد الموجود عن طريق زيادة الدافع و تغيير الاتجاهات السلبية و تنمية الثقة في الذات .
- الاهتمام باستخدام الوسائل السمعية و البصرية المعنية في التدريس و للمتخلفين دراسيا .
- تطوير و تعديل و تبسيط المناهج الدراسية بما يحقق أفضل مستوى من النمو للتلاميذ المعاقين ذهنيا مع الاهتمام الفردي بحالة كل تلميذ.
- اعداد مناهج و برامج دراسية خاصة للمعاقين ذهنيا لا تتطلب درجة عالية من الذكاء و لا تتضمن عمقا أكاديميا . بحيث نعدهم للحياة و نمكنهم من اشباع حاجاتهم النفسية .

المراجع :

1. بطرس بطرس حافظ (2009) : تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر ، عمان.(الأردن)
2. تيسير مفلح كوافحة (2004) : صعوبات التعلم و الخطة العلاجية المقترحة ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان(الأردن)
3. دانيال هلالاهان و آخرين (2007): ترجمة عادل عبد الرحمن محمد : صعوبات التعلم ، الطبعة الأولى ، دار الفكر ، مصر .
4. راضي الوقفي (2009) : صعوبات التعلم النظري و التطبيق ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر ، عمان .
5. حمدان علي نصر و شفيق فلاح علاونة (1998) : صعوبات القراءة منظور لغوي متطور ، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و المركز العربي للتعريب و الترجمة و النشر ، دمشق.
6. وجدي عادل (2007) : طرق و استراتيجيات تشخيص صعوبات التعلم ، المجلة التربوية مجلس النشر العلمي ، المجلد 21 ، جامعة الكويت .
7. FRITH U : Beneath the surface of developmental dyslexia . surface dyslexia , Erlbaum , London , 1985.

أثر الذكاء الوجداني والوجدانية على العمل الإنفعالي والإحتراق النفسي لدى موظفي خدمة الزبائن

د. عشوي عبد الحميد
قسم علم النفس وعلوم التربية
والأرطوفونيا- جامعة الجزائر 2

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى البحث في بعض العوامل الفردية التي قد تؤثر في العلاقة بين مسار التنظيم الإنفعالي (التمثيل السطحي والتمثيل العميق) وخبرة الإحتراق النفسي لدى عينة عرضية من موظفي خدمة الزبائن لثلاثة عشر مؤسسة تنشط في قطاع الإتصالات، والسياحة، والفندقة. حيث قام الباحث بتفحص أثر الذكاء الوجداني، الوجدانية الإيجابية والوجدانية السلبية على سيرورة العمل الإنفعالي ونتائجه على مستويات الأبعاد الثلاثة للإحتراق النفسي التي يخبرها الموظفون.

أوضحت النتائج أن أثر إستراتيجية التمثيل السطحي والتمثيل العميق يختلف على الأبعاد الثلاثة للإحتراق النفسي. كما توصلت النتائج إلى أن إرتفاع مستوى الذكاء الوجداني يخفض من درجة الإعتماد على التمثيل السطحي مما يؤدي إلى إنخفاض مستوى تبلد المشاعر؛ في حين يزيد من درجة الإعتماد على التمثيل العميق الذي يؤدي بدوره إلى إنخفاض مستوى تدني الشعور بالإنجاز. كما بينت النتائج أن إرتفاع مستوى الوجدانية الإيجابية لدى موظفي خدمة الزبائن يعمل على خفض مستوى تبلد المشاعر ومستوى تدني الشعور بالإنجاز لديهم. كما أن إرتفاع مستوى الوجدانية السلبية لدى موظفي خدمة الزبائن له الدور الأكبر في إرتفاع مستوى تبلد المشاعر لديهم بغض النظر عن مستوى العمل الإنفعالي الذي يقومون به. بينما يؤدي إنخفاض مستوى الوجدانية السلبية لدى موظفي خدمة الزبائن إلى خفض مستوى تدني الشعور بالإنجاز لديهم.

ABSTRACT

The main purpose of this study was to investigate the influence of emotional labor on the experience of burnout among customer service employees, and attempts to determine which individual variables play moderating roles in these relationships. Three hundred and thirty three participants from 13 customer service organizations completed a 76-item survey. Correlation and regression analyses were conducted to test the proposed hypotheses.

Results of the regression analyses show the distinctive influence of explicative variables (surface acting and deep acting and individual variables) on the three dimensions of the burnout. Among the more notable findings is the role of emotional intelligence, positive affectivity and negative affectivity as a moderator in the relationship between emotional labor and two outcome variables,

Depersonalization and Lack of personal accomplishment. Therefore, individuals with high levels of emotional intelligence, high levels of positive affectivity, and low level of negative affectivity are better able to regulate their emotions to meet organizational display rules, which results in lower Depersonalization and Lack of personal accomplishment.

This finding has interesting implications for the selection of customer service employees. That is, employers may want to assess the emotional intelligence, and affectivity of potential employees as it appears to contribute to employee well-being in the service context.

مقدمة:

تشكل مراكز العمل التي يتم فيها التفاعل مع الجمهور بشكل عام ومصلحة الزبائن بشكل خاص إحدى المجالات التي لا تتقبل التعبير عن الإنفعالات فحسب، بل تتطلبه أيضا، بحيث تهدف إلى جلب زبائن جدد والحفاظ على وفاء الزبائن الموجودين. بالمقابل، يتوقف رضا أو عدم رضا الزبون بشكل كبير على المناخ الإنفعالي للمقابلة، فمن المؤكد بأن الإنفعالات الإيجابية مثل المفاجأة والبهجة والسرور تشعر الزبائن بالرضا، في حين أن الإنفعالات السلبية مثل الخيبة، وبصفة خاصة إثارة السخط، تؤدي إلى إستياء الزبائن. ولذلك فإن المنظمات تفرض على موظفيها التحكم بشكل أكبر في إنفعالاتهم وإضفاء علاقات إيجابية مع زبائنها. **(Van Dolen et al, 2001)**

هذه المهن تتضمن تفاعلات مباشرة أغلبها ذات طابع إنفعالي مع الأفراد الآخرين. وتحدد الطريقة المناسبة للتعبير عن هذه الإنفعالات بمعايير وقواعد تنظيمية عوض تحديدها من طرف الموظف نفسه. كما أن الأسباب التي تفرض كيفية التعبير عن بعض الإنفعالات في بعض المهن تختلف هي الأخرى.

فماذا يحدث عندما يتضمن وصف المهام المنوطة بالعامل إجبارية التعبير عن بعض الإنفعالات؟ وكيف الحال بالنسبة للقائمين على مكاتب الإستقبال أو العاملين في مراكز تلقي المكالمات الهاتفية الذين يجب عليهم أن يبتسموا باستمرار؟ وكيف الشأن بالنسبة للقائمين على الجباية أو رجال الشرطة المطلوب منهم الإلتزام بالجدية والصرامة ؟

في كتاب تحت عنوان **"The Managed Heart"** كانت أرلي هوشيلد **Arlie Hochschild** **(1983)** أول باحثة تطرقت إلى هذه المسألة، وقد توصلت إلى نتيجة مفادها أن العمل ذو الطابع الإنفعالي ملزم ويؤدي إلى عدم الرضا ومع مرور الوقت إلى الإنهاك المهني. حيث يتطلب العمل ذو الطابع الإنفعالي "الجهد، التخطيط، والتحكم الضروري للتعبير عن الإنفعالات المملاة من طرف المؤسسة أثناء التعامل مع الزبائن" **(Morris & Feldman, 1996 : 987)**

من جهتها عرّفت جراندي Grandey العمل الإنفعالي بـ "العمل الذي يتضمن تنظيم المشاعر والتعابير لأهداف المنظمة" **.(Grandey, 2000 : 97)**

ومن هنا يرى بعض الباحثين أن العمل الإنفعالي نوع من إدارة الإنطباع لأنه محاولة يسعى من خلالها الفرد إلى توجيه سلوكه نحو الآخرين بهدف الحصول على بعض الإدراكات الإجتماعية الإيجابية لذاته والحفاظ على نوع من المناخ التفاعلي بينه وبين الطرف الآخر في نفس الوقت.

وفي هذا السياق يشير شوفلي وإنزمان **Schaufeli & Enzman (1998)** إلى أن "العمل الإنفعالي بإمكانه أن يشكل مفهوما مهما لفهم الإحتراق النفسي، كونه يعكس مظاهر رئيسية للعلاقة بين الموظف ومتلقي الخدمة" **(Schaufeli & Enzman, 1998 : 124).**

وبصيغة أخرى، يمكن القول بأن الدينامية العلائقية التي يخبرها الأفراد الذين ترتبط أعمالهم بالتفاعل مع الآخر أو التي تتضمن عملا إنفعاليا، قد ترتبط بشكل دال بحالات الإحتراق النفسي. وفي هذا الصدد تشير ماسلاش (1982) Maslach إلى أن " الإنهاك الناتج عن الإحتراق النفسي تزيد حدته عندما تندمج كليا مع الناس" (Maslach, 1982 : 94). كما توضح بأنه خلال حالات الإحتراق النفسي" غالبا ما يشعر العمال بالضغط الناتج عن مطالبتهم بأن يكونوا مختلفين عن ذواتهم، وإحتواء مشاعرهم الحقيقية **(Maslach, 1982 : 28).**

ترتبط عملية إحتواء المشاعر **(The bottling up of feeling)** بكل من العمل الإنفعالي والإحتراق النفسي. فعندما يقوم العمال بإدارة إنفعالاتهم وإحتواء مشاعرهم فقد يساهمون بذلك عن غير قصد في تفاقم شدة الميل إلى خبرة الإحتراق النفسي، لاسيما وأن المنظمات تشجع على إدارة الإنفعالات " بنسج دقيق للعروض الإنفعالية اللازمة التي تنتظر المنظمة من وراءها مضاعفة " نجاحها المنطقي " **(Dougherty & Drumheller, 2006 : 218).**

وتصف هوشيلد **(1983)** الإحتراق النفسي في سياق العمل الإنفعالي بأنه فقدان للإحساس بالمشاعر (loosing touch with feeling). كما أشارت ماسلاش **Maslach (1982)** مبكرا إلى أن " الإحتراق النفسي قد يتأثر بأنواع القواعد التي تحكم الإتصال بين مقدم الخدمة ومتلقي الخدمة" **(Maslach, 1982 : 28)**

وهي بذلك تؤكد على أهمية مراقبة الإنفعال لدى عمال الخدمات كعامل يرتبط بخبرة الإحتراق النفسي.

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام بموضوع العمل الإنفعالي وأثره على الإحتراق الوظيفي على المستوى العالمي لم نعثر على أي دراسة لهذا الموضوع (في حدود علم الباحث) لدى الباحثين العرب. ومن هذا المنطلق إرتأينا القيام بهذه الدراسة آملين أن يضيف جديدا لعالم المعرفة في مجال السلوك التنظيمي في الأدبيات العربية ، خاصة أنها تبحث في أحد أهم أسباب الإحتراق النفسي لدى شريحة معتبرة من الموظفين والمتمثلة في موظفي خدمة الجمهور والزبائن.

1- إشكالية الدراسة:

منذ ثلاث عقود إزداد الاهتمام بدور الإنفعالات في العمل، وأخذت وتيرة الأبحاث تتسارع في السنوات القليلة الماضية؛ وعن أهمية دراسة الإنفعالات في مجال العمل يرى فيشر **Fisher** وأشكاناسي **Ashkanasy (2000)** بأن دراسة الإنفعالات وإدراجها ضمن النظريات المرتبطة بمجال العمل، يوسع من فهم السلوك التنظيمي؛ حيث تغطي الأبحاث التي تتضمن دراسة الإنفعالات في العمل ميادين ومجالات واسعة، ومن بين هذه المجالات ما يتعلق بإدارة الإنفعالات كجزء من دور العمل، أطلق عليه "العمل الإنفعالي" **(Emotional Labor)** ، حيث أن العديد من الباحثين **(Ashforth & Humphrey, 1993)** ، **(Hochshild, 1983)**، **(Morris & Feldman, 1996)** و **(Grandey, 2000)** يتفقون على أهمية إدارة التعابير الإنفعالية في نجاح الأداء في العديد من المهن، كما أنهم يقرون بأن العروض الإنفعالية **(Emotional displays)** أصبحت اليوم من متطلبات السوق التجارية.

وعلى الرغم من أن تنظيم الإنفعالات في العمل يتم بطرق مختلفة، تبقى غاية موظف خدمة الزبائن هي الحفاظ على العلاقات الجيدة مع زبائنهم، إذ يقوم الموظف الذي يقدر على نحو ما العلاقات الإجتماعية بالمحافظة على مستوى عال من الحماس أثناء تواجد الزبائن. وإن كانت بعض الوضعيات قد لا تتطلب التعبير على قدر كبير من الإنفعالات (على سبيل المثال، عندما يقوم البائع بقبض المال من الزبون، فإن إبتسامته قد تكون بطريقة آلية إلى درجة لا يمكن ملاحظتها إلا بشكل طفيف)، فإن موظف خدمة الزبائن يكون مرغما على البقاء لطيفا وخدوما حتى وإن تعرض أحيانا لنوع من الإهانة أو السخرية من طرف زبونه، وهذا بقيامه بنموذج آخر من التنظيم الإنفعالي، فهو مطالب في هذه الحالة بكبح مشاعره السلبية وإبداء مشاعر إيجابية.

وهنا يستطيع بعض الموظفين أن يصلوا إلى هذا المستوى بسهولة أكثر من غيرهم. فبالنسبة للموظف المقتنع بأهمية المحافظة على العلاقات الحسنة مع الآخر أو ذلك الذي يضع بالحسبان بأن المنتج أو الخدمة هي السبب في إثارة غيظ زبونه، وليس هو في حد ذاته، ربما يكون من الأسهل بالنسبة إليه إبداء إنفعالات إيجابية والعمل على الكبح والسيطرة على الإنفعالات السلبية من ذلك الموظف الذي يرى بأنه مستهدف لشخصه، والذي كان خياره عدم السماح بالتعرض لأي إهانة مهما كان مصدرها.

ومهما يكن، فإن ما يحول دون عرض الإنفعالات المطلوبة مع مرور الوقت هو تعارض العناصر المؤثرة في الإنفعالات المعبر عنها في العمل، والمتمثلة في قواعد العرض التنظيمية **(Organizational Display Rules)** - التي تفرض التعبير عن إنفعالات معينة في وضعيات ومواقف خاصة - من جهة، وشخصية ومشاعر الموظف من جهة أخرى **(Rafaeli, 1989)**. فعندما تتعارض هذه العناصر، يشعر الموظف بأنه مرغم على التظاهر بإبداء تلك الإنفعالات ليظهر حينئذ ما يعرف بالتنافر الإنفعالي **(Emotional Dissonance)**؛ حيث تعرفه **Hochschild (1983)** بنوع من التضارب بين ما يتم الشعور به والإنفعال الذي يعبر عنه من أجل تحقيق ما هو منتظر من الخارج. كما أنها تؤكد في نفس الوقت على آثاره المضرة على الصحة النفسية والجسمية للموظفين. إذ يمكن إعتبار تلك الحالة شكل من أشكال صراع الدور، حيث أن إستجابة الفرد تتعارض مع الدور المنتظر منه بالنظر إلى إبداء الإنفعالات المرغوبة **(Zapf, 2002)**.

وفي هذا الإتجاه دائما، فإن الموظف الذي إختار أن يتظاهر أو يتصنع في إبداء إنفعالات معينة والشعور بها أو بالأحرى معايشتها، من خلال إستعمال إستراتيجيات لتنظيم الإنفعالات تسمح بإعادة تقييم سلوكات الزبون، وإستجاباته وردود أفعاله الشخصية في مواجهة تلك السلوكات من أجل خبرة ومعايشة الانفعالات الإيجابية المطلوبة؛ يكون أقل تعرضا لمعايشة التنافر الإنفعالي .(Brotheridge & Grandey, 2002)

في حين أنه عندما يظهر الموظف سلوكات تعبيرية تتعارض مع مشاعره الحقيقية، فإنه ينزع لمعايشة التنافر الإنفعالي الذي يهدد رضا وراحة الموظف؛ كما يضاعف من مخاطر تعرضه لإحتراق نفسي محتمل (Zapf, 2002)

وفي هذا السياق توضح النتائج التي توصل إليها موريس وفلدمان **Morris & Feldman (1997)** بأن إحتمال التعرض للإجهاد الإنفعالي يكون مرتبط أكثر بمدى تكرار ومدة العمل الإنفعالي المطلوب والتنافر الذي يتم الشعور به. كما يوضح توتردال وهولمان **Totterdell & Holman (2003)** بأن التمثيل السطحي (**surface Acting**) المتمثل في إظهار التعابير والسلوكات التي لا تتوافق مع المشاعر الحقيقية التي يشعر بها الموظف هو ما يؤدي به إلى الإنهاك الإنفعالي نتيجة الشعور بالفتور والإجهاد؛ وهو ما يدعم نتائج البحوث التي قامت بها كرامل وجادس **Kruml & Geddes (2000)** والتي تشير إلى أن الموظفين الذين يعمدون إلى التمثيل السطحي يخبرون مستويات عالية من الإنهاك الإنفعالي بالمقارنة مع أولئك الذين يستجيبون لقواعد التعبير عن طريق اللجوء إلى التمثيل العميق (**Deep Acting**)، مع الإشارة إلى أن مدة العمل الإنفعالي التي تؤدي إلى الشعور بالتنافر الإنفعالي (نتيجة إظهار السلوكات الإنفعالية المرغوبة دون الشعور بها) أو تتطلب جهد إنفعالي أكبر (محاولة تعديل الشعور الداخلي مع ما يتناسب من الإنفعالات المطلوبة) قد تؤدي بدورها إلى الإنهاك الإنفعالي .

وبالرغم ما تؤكده نتائج هذه البحوث على العلاقة القائمة بين العمل الإنفعالي والمعاناة من الإحتراق النفسي، فإن نتائج دراسات أخرى كتلك التي توصلت إليها وارتون **Wharton (1993)** تشير إلى أن المهن التي تتطلب اللجوء إلى العمل الإنفعالي لا تعرض العمال لخطر الإنهاك الإنفعالي بدرجة أكبر من غيرها من المهن إن لم تكن بنفس القدر، بل أن النتائج السلبية المترتبة عن العمل الإنفعالي تتعلق ببعض عوامل الشخصية والفروق الفردية: كنوع الجنس، مستوى الذكاء الوجداني، مستوى مراقبة الذات، ومستوى الوجدانية الإيجابية والوجدانية السلبية .

تعتبر الفروق الفردية من بين العوامل المؤثرة في تحديد نوع الإستراتجية المختارة للإستجابة للعمل الإنفعالي، حيث بدأت البحوث في السنوات القليلة الماضية بالإهتمام بدور الشخصية في هذا الإتجاه (**Diefendorff, Croyl & Gosserand, 2005**)، ويعد الذكاء الوجداني (**Emotional Intelligence**) كإحدى السمات المهمة في إختيار إستراتيجية العمل الإنفعالي المنتهجة، حيث يشير مفهوم الذكاء الوجداني في هذا السياق إلى وجود " فروق حقيقية أو مدركة فيما يتعلق باهتمام الأفراد بمعالجة وإستغلال المعلومات الوجدانية " (**Davey, 2005 : 306**) عن .(**O'Donovan, Austin, & Pore, in press**)

ويعرف سالوفاي وآخرون **Salovey & al., (2000)** الذكاء الوجداني على أنه " القدرة على الإدراك والتقييم والتعبير عن الإنفعال بدقة، القدرة على الوصول والتعبير عن المشاعر لتسهيل

المعرفة، القدرة على فهم المعلومات التي تحملها المشاعر وإستغلالها، والقدرة على تعديل الإنفعالات من أجل ترقية النمو الإنفعالي والعقلي والصحة النفسية "

(Salovey, Bedell, Detweiler, & Mayer, 2000: 506). ويقترح ماير وسالوفاي

Mayer & salovey (1997) إطارا نظريا للذكاء الوجداني يتضمن أربعة أبعاد تتمثل في التقييم والتعبير عن الإنفعالات الذاتية، التقييم والتعرف على الإنفعالات لدى الآخرين، إمكانية تنظيم الإنفعالات الذاتية، وإستغلال الإنفعال لتسهيل الأداء (O'Donovan et al., in press).

يتعلق البعد الأول بقدرة الأفراد على التعرف والتعبير على إنفعالاتهم، فالأفراد الذين يمتازون بمستوى عال على هذا البعد لديهم سهولة بالوعي بإنفعالاتهم بالمقارنة مع الأفراد المتوسطين. أما الأفراد الذين يتسمون بمستوى عال على البعد الثاني فهم ينزعون إلى أن يكونوا أكثر إحساسا بمشاعر وإنفعالات الآخرين، ويتعلق البعد الثالث بالقدرة على تنظيم الإنفعال الذاتي الذي يسهل على التخلص السريع من الشدة النفسية. أما البعد الرابع والأخير فيتعلق بقدرة الأفراد على إستغلال إنفعالاتهم في رفع مستوى أدائهم الشخصي .

بناء على هذا الإطار النظري فإن الموظفين الذين يتميزون بمستوى ذكاء وجداني مرتفع باستطاعتهم إعتماد التنظيم الإنفعالي بفعالية لتحقيق قواعد التعبير التي حددتها المنظمة، كما يرى جولمان Golman (1995) بأن الأفراد ذوي مستوى عال من الذكاء الوجداني هم أفراد ماهرون في التفاعل الإجتماعي، حيث أنه بوسعهم إبداء المشاعر الإيجابية في تفاعلهم مع الطرف الأخر، والتي تعتبر صفة مثالية في التفاعلات المتعلقة بميدان الخدمات، ولذلك فإن الموظفين الذين يتميزون بمستوى ذكاء وجداني مرتفع يستطيعون مباشرة العمل الإنفعالي بطريقة أسهل وبفعالية أكبر.

من العوامل الشخصية المؤثرة في التنظيم الإنفعالي أيضا ما يتعلق بالفروق الفردية في الشعور بالإنفعالات، حيث تمثل سمات الإنفعال أو ما يعرف بالوجدانية (Affectivity) استعدادات نحو إستجابات إنفعالية معينة (Weiss & Cropanzano, 1996).

ويعرف واتسون وكلارك Watson & Clark (1984) الوجدانية الإيجابية (PA) والوجدانية السلبية (NA) على أنها إستعدادات ثابتة لدى الأفراد تعكس ميلهم إلى الخبرة الإيجابية أو السلبية للحالات الإنفعالية، بحيث تشير الوجدانية الإيجابية إلى مدى شعور الفرد بالحماس والتفاؤل، في حين تشير الوجدانية السلبية إلى مدى التشاؤم وحالات تقلب المزاج التي يشعر بها الفرد

(Grandey, 2000).

ويرى موريس وفلدمان (1996) بأن كل من الوجدانية السلبية والوجدانية الإيجابية تؤثران على الشعور بالتنافر الإنفعالي. وهذا يعني أنه حينما تتعارض الإنفعالات المسطرة من طرف المنظمة مع وجدانية الموظف (إيجابية كانت أم سلبية) يحدث حينها التنافر الإنفعالي. وتشير بروثريج ولي Brotheridge & Lee (1998) بأن الوجدانية قد تتوافق مع نوع وشدة الإنفعالات المعروضة ومدى إستعمال التمثيل السطحي أو التمثيل العميق؛ فالأفراد ذوو مستويات عالية من الوجدانية ينزعجون بدرجة أكبر أثناء كبح مشاعرهم بإستعمال التمثيل السطحي أو إستشعار الإنفعالات اللازمة عن طريق التمثيل العميق بالمقارنة مع ذوي مستويات منخفضة من الوجدانية (Grandey, 2000).

ولذلك فإن الفرد الذي يتميز بمستوى مرتفع من الوجدانية الإيجابية مثلا قد لا يناسب الوظيفة التي تتطلب التعبير عن إنفعالات سلبية مثل حارس السجن أو المكلف بجمع الديون. أما في مهن خدمة الزبائن التي تتطلب عروض إنفعالية إيجابية فقد يحتاج الموظفون ذوو مستويات عالية من الوجدانية السلبية إلى القيام بعمل إنفعالي أكبر من أجل عرض الإنفعالات المناسبة عند مواجهة أحداث إنفعالية سلبية .(Grandey, 2000)

يتضح مما سبق أن للعمل الانفعالي نتائج سلبية على الصحة النفسية للموظفين كإنخفاض مستوى الرضا الوظيفي وإرتفاع مستوى الإنهاك الإنفعالي والإحتراق النفسي، كما يتبين من خلال إستعراضنا لأدبيات الموضوع بأن بعض المتغيرات المتعلقة ببعض العوامل الشخصية والفروق الفردية قد تلعب دورا معدلا للعلاقة بين العمل الإنفعالي والنتائج السلبية المترتبة عنه. ومن ثم تتبلور مشكلة البحث الحالي في الكشف عن تأثير بعض هذه المتغيرات في العلاقة بين العمل الإنفعالي ومستوى الإحتراق النفسي الذي يخبره موظفي خدمة الزبائن، وهذا من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي: هل هناك تأثير لبعض المتغيرات الفردية على العلاقة بين إستراتجيتي العمل الإنفعالي ومستويات الإحتراق النفسي التي يخبرها موظفو خدمة الزبائن ؟ وقد تفرع من السؤال الرئيسي مجموعة من التساؤلات الفرعية التالية:

1- هل يوجد تأثير دال إحصائيا لإستراتجيتي العمل الإنفعالي على مستوى أبعاد الإحتراق النفسي لدى موظفي خدمة الزبائن؟
2- هل يؤثر مستوى الذكاء الوجداني وإستراتجيتي العمل الإنفعالي على مستوى الإحتراق النفسي لدى موظفي خدمة الزبائن ؟
3- هل يؤثر مستوى الوجدانية وإستراتجيتي العمل الإنفعالي على مستوى الإحتراق النفسي لدى موظفي خدمة الزبائن ؟

2- فرضيات البحث:

في ضوء ما تقدم من إطار نظري ونتائج الدراسات والبحوث السابقة تم صياغة الفرضيات على النحو التالي:

الفرضية الأولى: يوجد تأثير دال إحصائيا لإستراتيجيتي العمل الإنفعالي على مستوى الإحتراق النفسي لدى موظفي خدمة الزبائن.

الفرضية الثانية: يؤثر مستوى الذكاء الوجداني وإستراتجيتي العمل الإنفعالي على مستوى الإحتراق النفسي لدى موظفي خدمة الزبائن.

الفرضية الثالثة: يؤثر مستوى الوجدانية وإستراتجيتي العمل الإنفعالي على مستوى الإحتراق النفسي لدى موظفي خدمة الزبائن.

الفرضية 3 - أ : يؤثر مستوى الوجدانية الإيجابية (**PA**) وإستراتجيتي العمل الإنفعالي على مستوى الإحتراق النفسي لدى موظفي خدمة الزبائن.

الفرضية 3 - ب: يؤثر مستوى الوجدانية السلبية (NA) وإستراتجيتي العمل الإنفعالي على مستوى الإحتراق النفسي لدى موظفي خدمة الزبائن.

3- أهمية الدراسة:

للدراسة الحالية أهمية عملية تتعلق بما يمكن أن تتوصل إليه من نتائج ميدانية تسمح بالتعرف على مدى ما تعانيه عينة البحث من تبعات العمل الإنفعالي. فإذا ما تمكن الباحث من إيجاد أثر بعض سمات الشخصية (الوجدانية، والذكاء الوجداني) كمتغيرات معدلة تؤثر في العلاقة بين العمل الإنفعالي ومستوى الإحتراق النفسي، فإن هذا كفيل بإعطاء منبئات للإفادة منها في الإختيار والتوجيه المهنيين وأمور أخرى كثيرة.

ولأنه من الضروري التكفل بالإعداد النفسي لهذه الشريحة من الموظفين في هذه المراكز بحيث يكونوا أكثر قدرة على تحمل المهام والضغوط الإنفعالية وكيفية تجاوزها، فإنه يتوجب إجراء قياسات لعوامل الشخصية كالوجدانية ومستوى الذكاء الوجداني ومراقبة الذات لمعرفة من يملك قدرة أكبر للنجاح في هذه المراكز، وبالتالي وضع الشخص المناسب في المكان المناسب. كما يمكن من خلال التعرف والكشف عن أهم المكونات الوجدانية المنبئة بالحفاظ على الصحة النفسية لموظف التفاعل مع الزبائن إعداد برامج تدريبية تهتم ببناء وتنمية الذكاء الانفعالي لدى الموظفين عن طريق برامج التدريب أثناء الخدمة، تقدم للموظفين بشكل مستمر؛ حيث أن الاهتمام بالذكاء الوجداني في أماكن العمل، والتعرف على مدى تأثيره على الصحة الإنفعالية يساعد في اختيار أفضل الموظفين المتقدمين للالتحاق بوظائف التفاعل مع الزبائن.

4- أهداف الدراسة:

يتمثل هدف هذه الدراسة في الإسهام في تبصير القائمين على تسيير الموارد البشرية ولا سيما المسؤولين عن أقسام التوظيف والتكوين على العوامل والمتغيرات الوسيطية الفردية المؤثرة في العلاقة بين الجانب الإنفعالي للعمل وبعض نتائجه على الصحة النفسية للموظف من جهة (الاحتراق النفسي) وصحة المؤسسة من جهة أخرى (أداء يرضي الزبون). كما تهدف هذه الدراسة أيضا إلى فتح باب الدراسات والبحوث في هذا المجال وفقا لما تتوصل إليه من نتائج، إضافة إلى تعزيز ميدان الدراسات والبحوث الأكاديمية بدراسة علمية في هذا المجال وهذا من خلال:

- الكشف عن مدى تأثير إستراتجيتي العمل الإنفعالي (التمثيل السطحي والتمثيل العميق) على مستوى أبعاد الإحتراق النفسي لدى موظفي خدمة الزبائن.
- التنبؤ بمستوى أبعاد الإحتراق النفسي من خلال أثر المتغيرات الشخصية المتمثلة في الذكاء الوجداني، الوجدانية الإيجابية، والوجدانية السلبية كمتغيرات وسيطية أو مصاحبة (معدلة) لتأثير إستراتجيتي العمل الإنفعالي.

5- أدوات البحث:

إعتمد الباحث في هذه الدراسة على الإستمارة (Survey Questionnaire) من أجل جمع البايانات اللازمة من أفراد العينة. وتعتمد المنهجية التي تستخدم الإستمارة على التقارير الذاتية للمستجوبين من أجل الكشف عن الإتجاهات والمعتقدات والإدراكات. وقد إشتملت الإستمارة التي تم

إستخدامها في هذه الدراسة على استبيان بهدف جمع المعلومات والبيانات الشخصية والمهنية لأفراد العينة، كما تم الإستعانة بمجموعة من المقاييس للحصول على البيانات الخاصة بالبحث، و فيما يلي عرض للمقاييس المستخدمة في هذه الدراسة.

5- 1- مقياس العمل الإنفعالي:

يهدف مقياس العمل الإنفعالي لدى موظفي التفاعل مع الجمهور والزبائن في الدراسة الحالية إلى معرفة مميزات إنفعالات العمل التي يعتمد عليه الموظف أثناء أداء العمل، وهذا من خلال مدى تكرارها، وكذلك مدى تنوعها ومستوى شدتها، وهذا بغض النظر عن طبيعة الإنفعالات التي يتم اللجوء إليها، مع العلم أن نوع الوظائف التي تم إعتمادها في الدراسة ترتكز على قواعد العرض الخاصة بالتعبير عن الانفعالات الايجابية وحجب الانفعالات السلبية. كما يهدف المقياس أيضا إلى معرفة نوع إستراتجية العمل الإنفعالي المنتهجة من خلال اللجوء إلى عمليات تنظيم التعابير الملاحظة في التمثيل السطحي وتنظيم المشاعر في التمثيل العميق.

أ- الصورة الأولية للمقياس:

من أجل تحقيق هذه الأهداف تم الإعتماد بالدرجة الأولى على مقياس بروثريج و لي **Brotheridge & Lee (1998)** بمقاييسه الفرعية التي تقيس أبعاد العمل الإنفعالي مع استثناء البعد الأول (مدة التفاعل مع الزبائن)، كما إعتمد الباحث أيضا على المقياس الذي طوره ديافندورف وجماعته **Diefendorff et al., (2005)** ، وقد ضم المقياس في صورته الأولية **(18)** عبارة تجيب على السؤال الرئيسي التالي: في يوم عمل متوسط، إلى أي مدى تقوم بما يلي أثناء تفاعلك مع الزبائن؟ وتتوزع هذه البنود على ثلاث أبعاد رئيسة وفقا لأهداف الدراسة كالتالي: مميزات إنفعالات العمل **(08** بنود)، التمثيل العميق: **(03** بنود)، التمثيل السطحي **(07** بنود). حيث تمثل الدرجات العليا في كل مقياس فرعي مستويات عالية للأبعاد التي يتم تقديرها.

ب- الصورة النهائية للمقياس:

بعد أن توصل الباحث إلى القناعة في تبني الصورة الأولية للمقياس، وبهدف التأكد من صلاحية أداة القياس على البيئة الجزائرية، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة البحث الإستطلاعية البالغ عدد أفرادها **(109)** فردا، لأخذ ملاحظاتهم والتعرف على مستوى فهمهم واستيعابهم للعبارات الواردة في المقياس والتأكد من وضوح فقرات المقياس وخلوها من الغموض بالنسبة لهم، وهذا بعدما قام بترجمة القائمة إلى اللغة العربية ومن ثم إجراء الترجمة العكسية **Back translation** مع إعادة الترجمة على الفقرات التي لم تتطابق ترجمتها تماما لدورات من الترجمة والترجمة العكسية حتى ظهر تكافؤ مرتفع للفقرات بين اللغتين العربية والانجليزية. بعد ذلك قام الباحث بالتحقق من صدق أداة القياس من خلال عرض أداة الدراسة على محكمين وخبراء. وفي ضوء ملاحظات المحكمين حذفت فقرة واحدة (أجمع أغلب المحكمون على أنها تكرار لفقرة أخرى). وأصبحت الصورة ما قبل النهائية للمقياس مكوّنة من **(17)** فقرةً، كما تم حذف فقرة أخرى بعد التحقق من صدق البناء (التماسك الداخلي) لتصبح الصورة النهائية للمقياس مكوّنة من **(16)** فقرةً.

الخصائص السيكومترية للمقياس

أ- صدق المقياس :

يعدّ الصدق من المميزات المهمة في مجال المقاييس والاختبارات النفسية. ويكون المقياس صادقاً مادام يقيس ما وضع لأجله بصورة جيدة، حيث أن صدق المقياس متعلق بما يقيسه فعلاً. وقد تأكد للباحث صدق المقياس من خلال قيامه بالإجراءات التالية:

-أولا: الصدق الظاهري:

يعد الصدق الظاهري المظهر العام للمقياس وهو يشير إلى ما يبدو من قدرة المقياس على قياس ما وضع من أجله من خلال صلة الفقرات بالمتغير المراد قياسه وبأن مضمون المقياس متفق مع الغرض منه. عرض الباحث الصيغه العربية للمقياس على ثمانية خبراء من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس، وقد تلقى الباحث إجابات الخبراء والتي كانت تؤكد صلاحية الفقرات لقياس العمل الإنفعالي، باستثناء حذف عبارة واحدة تقيس مدى تنوع الإنفعالات المستخدمة وهذا لتكرر نفس المعنى في فقرة أخرى، مما قد يؤدي بارتباك المفحوص والشعور بالملل أثناء الإجابة. وإستناداً إلى ذلك أعتمد الباحث المقياس في إجراء البحث بعد إجراء التعديل.

- ثانيا: الصدق التمييزي:

قام الباحث بإجراء المقارنة الطرفية وذلك بمقارنة درجات المجموعة العليا بدرجات المجموعة الدنيا وهذا بالنسبة للأبعاد الثلاثة للمقياس كل على حدى وبالنسبة للمقياس الكلي. وتتم هذه المقارنة عن طريق حساب الدلالة للفروق بين المتوسطين. ومن أجل ذلك تم استخدام إختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا. وقد توصل الباحث إلى أن درجات كل مقياس جزئي ودرجات المقياس ككل يميز تمييزا واضح بين المستويات الدنيا (الضعيفة) والمستويات العليا (القوية) لميزان القياس، وعليه فإن هذا المقياس لديه قدرة على التمييز فيما يخص قياس العمل الإنفعالي.

- ثالثا: صدق البناء (التماسك الداخلي للمقياس):

يعد ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشر لصدق الفقرة وأن استبعاد الفقرات التي يكون ارتباطها ضعيفاً بالدرجة الكلية يؤدي إلى زيادة صدق المقياس. إعتمد الباحث الدرجة الكلية للمقياس محكاً داخلياً، حيث أنه في حالة عدم توافر محك خارجي، فإن أفضل محك هو الدرجة الكلية للمقياس. و لاستخراج معامل ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية لمقياس العمل الإنفعالي، وكذلك إرتباط المقاييس الجزئية فيما بينها وبينها وبين المقياس ككل استخدم معامل ارتباط بيرسون. وقد تبين أن كل معاملات إرتباط البنود مع الدرجة الكلية لمقياس العمل الإنفعالي دالة عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$ ماعدا بند واحد فهو غير دال، لذلك تم حذفه من المقياس لتصبح عدد البنود في المقياس النهائي (16) بندا. كما إتضح أن إرتباطات المقاييس الجزئية فيما بينها، وبينها وبين الدرجة الكلية لمقياس العمل الإنفعالي دال عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$. وبالتالي يمكن القول أن مقياس العمل الإنفعالي بمقاييسه الثلاثة المتمثلة في: مميزات إنفعالات العمل و التمثيل العميق والتمثيل السطحي يتميز بتماسك داخلي قوي.

ب- ثبات المقياس:

تحقق الباحث من ثبات مقياس العمل الإنفعالي بطريقة (ألفا-كرونباخ) للاتساق الداخلي؛ وقد أظهرت النتائج ثباتاً عالياً للمقياس وأبعاده الفرعية حيث تراوحت معاملات ألفا بين **0.75** و **0.79** .

2-5- مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي (MBI) (Maslach, Jackson & Leiter, 1996)

إعتمد الباحث على مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي(Maslach Burnout Inventory) للتعرف على مستويات الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة، ويعد هذا المقياس من أكثر المقاييس إستخداما على نطاق عالمي في قياس الاحتراق النفسي.

يتم الاستجابة لمدى تكرار الشعور بالاحتراق من خلال استخدام تدرج سباعي (**صفر =أبدا، 1 = بضع مرات في السنة، 2 = مرة في الشهر أو أقل، 3 = بضع مرات في الشهر، 4 = مرة كل أسبوع، 5 = بضع مرات في الأسبوع، 6 = كل يوم تقريبا**). وتتوزع فقرات المقياس على ثلاثة أبعاد وهي: الإنهاك الانفعالي (**تسع فقرات**)، نقص الشعور التعاطفي (**خمس فقرات**)، تدني الشعور بالانجاز(**ثمان فقرات**). وطبقا لما ذكرته ماسلاش فإن المستجيب الذي يحصل على درجات عالية على بعد الإنهاك الإنفعالي وبعد تبلد المشاعر، و درجات منخفضة على بعد نقص الشعور بالإنجاز يصنف بأن لديه مستوى عال من الاحتراق النفسي.

*** الخصائص السيكومترية للمقياس:**

أ- صدق المقياس

تم التحقق من الصدق عن طريق الإتساق الداخلي لبنود المقياس، حيث إعتمد الباحث الدرجة الكلية للمقاييس الفرعية محكاً داخلياً، ولاستخراج معامل ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي تم استخدم معامل ارتباط بيرسون. وقد توصلت النتائج إلى أن كل معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة أقل من **α= 0.05** بالنسبة لارتباط البند مع الدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي ينتمي إليه. وهذا ما يؤكد أن المقياس يتميز بتماسك داخلي مقبول.

ب- ثبات المقياس

تم إحتساب ثبات الأداة باستخدام إختبار معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، أظهرت النتائج إتساقا داخلياً مقبولا للمقياس ككل حيث أن (**α = 0.60**)، كما تشير النتائج إلى إتساق داخلي جيد بالنسبة للمقاييس الفرعية الثلاثة حيث قيمة **α = 0.73** بالنسبة لبعد الإنهاك الإنفعالي، وقيمة **α = 0.59** بالنسبة لبعد تبلد المشاعر، وقيمة **α = 0.83** بالنسبة لبعد الشعور بالإنجاز.

5- 3- مقياس الذكاء الوجداني لـ Wong & Law (2002):

يقيس هذا المقياس الفروق الفردية فيما يتعلق بالقدرة على تحديد و تنظيم الانفعالات المتعلقة بالذات والآخرين. ويتكون المقياس من (16) بند يتم الإجابة عنها وفق سلم ليكارت متدرج على 6 درجات بحيث يمتد من (1 = اعارض **بشدة إلى 6 = أوافق بشدة**). تعبر الدرجات المرتفعة عن مستويات مرتفعة من الذكاء الوجداني.

يشير وونج ولو **Wong & Law (2002)** بأن المقياس يمتاز بثبات عالي بطريقة الاتساق الداخلي حيث (**0.94 = α**)، كما أن المقياس يظهر توافقا و تقاربا جيدا مع مقياسين آخرين للذكاء الانفعالي، ويتعلق الأمر بمقياس **(The Trait Meta Mood Scale)** لـ سالوفي وجماعته **Salovey, (1995)** ومقياس **(The EQ- I)** لـ بارون **Baron (1997)** ، حيث **Goldman, Turnvey & Padafi,** كانت قيمة الإرتباط (r = 0.63). وعند حساب الارتباط بين مقياس **Wong & Law** وأبعاد العوامل الخمسة الكبرى **The Big Five Factors (BFF)** ، كانت قيمة ارتباط المقياس ضعيفة بالمقارنة مع مقياس **(The EQ- I)** لـ بارون **Baron**، وهذا ما يشير إلى الصدق التمييزي لهذا المقياس. ولتدعيم فكرة صدقه التمييزي فإنه يظهر أيضا إرتباطات ضعيفة مع مقياس **(EQ)** لآيزنك **Eysenck (1990)** **.(Wong & Law, 2002)**

*** الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:**

أ- صدق المقياس:

بعد ترجمة المقياس، تم التحقق من صدق أداة القياس قبل الشروع في هذه الدراسة من خلال عرض أداة الدراسة على محكمين للتأكد من أن المقياس يقيس ما صمم لقياسه فعلاً ولا شيء غير ذلك. وقد تلقى الباحث إجابات الخبراء والتي كانت تؤكد صلاحية الفقرات لقياس الذكاء الوجداني، باستثناء بعض التعديلات اللغوية البسيطة. كما إعتمد الباحث الدرجة الكلية للمقياس محكاً داخلياً، حيث تم حساب معامل ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني باستخدم معامل ارتباط بيرسون؛ وقد توصلت النتائج إلى أن كل معاملات إرتباط البنود مع الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني دالة عند مستوى دلالة **α = 0.001** مما يدل على قوة تماسكه الداخلي.

ب- ثبات المقياس:

تم إحتساب ثبات الأداة عن طريق معامل الإتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وقد أظهرت النتائج ثباتاً عالياً جدا للمقياس حيث أن **(α= 0.943)**.

5- 4- مقياس الوجدانية الإيجابية والوجدانية السلبية (PANAS) لـ وتسون وآخرون Watson et al., (1988)

يتكون مقياس الوجدانية الإيجابية والوجدانية السلبية (**PANAS**) لـ وتسون وجماعته من 20 صفة مزاجية، منها **10** إيجابية (مثل: مبتهج، فخور) و **10** سلبية (مثل: مستاء، خائف). تطلب تعليمات المقياس من المستجوبين الإشارة إلى أي مدى شعروا ببعض الانفعالات من خلال المواقف التي عايشوها في الأسابيع القليلة الفارطة، و هذا وفق مقياس متدرج من 5 نقاط (**1= قليلا جدا أو منعدمة تماما، 5= كثير جدا**)، و قد توصل وتسون وجماعته (**1988**) إلى اتساق داخلي جيد للمقياس (**α = 0.88**) بالنسبة للوجدانية الإيجابية، و(**α= 0.87**) بالنسبة للوجدانية السلبية، كما أشارت موناجان **Monaghan (2006)** إلى اتساق داخلي جيد للمقياس على البعدين (**α= 0.86** ، **α= 0.78**) على التوالي.

*** الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:**

أ- صدق المقياس:

قام الباحث بتطبيق المقياس على أفراد عينة إستطلاعية لأخذ ملاحظاتهم والتعرف على مستوى فهمهم واستيعابهم للمفردات الواردة في المقياس والتأكد من وضوحها وخلوها من الغموض بالنسبة لهم، وهذا بعدما قام بترجمة القائمة إلى اللغة العربية و إجراء الترجمة العكسية مع إعادة الترجمة على المفردات التي لم تتطابق ترجمتها تماما لدورات من الترجمة حتى ظهر تكافؤ مرتفع للفقرات بين اللغتين العربية والانجليزية. كما إعتمد الباحث الدرجة الكلية للمقياسين الفرعيين محكاً داخلياً، حيث تم استخراج معامل ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي ينتمي إليه باستخدم معامل ارتباط بيرسون، وقد بينت النتائج أن كل معاملات إرتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس الفرعي دالة عند مستوى دلالة **α= 0.01** مما يدل على قوة تماسكه الداخلي.

ب- ثبات المقياس

تم احتساب ثبات الأداة باستخدام إختبار معامل الإتساق الداخلي ألفا كرونباخ، وأظهرت النتائج إتساقا داخلياً مقبولا للمقياس ككل حيث أن (**α= 0.52**)، كما تشير النتائج إلى إتساق داخلي جيد بالنسبة للمقياسين الفرعيين حيث (**α = 0.70**) بالنسبة للوجدانية الإيجابية، و(**α = 0.77**) بالنسبة للوجدانية السلبية.

6- إجراءات الدراسة:

6- 1- مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من موظفي خدمة الزبائن (**Employees service customer**)، وقد حرص الباحث أن تكون العينة من منظمات خدماتية متنوعة من أجل الحصول على عينة أكثر تمثيلا، كما تم التركيز على بعض المميزات التي يتوجب توفرها في هذه المنظمات، والمتمثلة أساسا في:

- ضرورة وجود منافسة في ميدان تقديم الخدمة.
- إيلاء الأهمية لنوعية الخدمات المقدمة بما في ذلك العلاقة التفاعلية مع الزبون.
- ضرورة وجود إشراف مباشر ومتواصل على نشاط موظف خدمة الزبائن.
- أن يتضمن العمل تفاعل مباشر مع الزبون كجزء معتبر من النشاط.

6- 2 - عينة البحث:

بهدف الإجابة عن تساؤلات البحث، قام الباحث بتطبيق مجموعة من المقاييس على عينة من الموظفين العاملين في مجموعة من القطاعات الخدماتية (ثلاث متعاملين للهاتف النقال، متعامل للهاتف الثابت وخدمة الإنترنات، أربع وكالات سياحية، ثلاث فنادق أربع نجوم، و فندقين خمس نجوم) وذلك خلال الفترة الممتدة من مطلع سنة **2012** إلى نهاية شهر سبتمبر من نفس السنة، وهذا بعد أن كان الباحث قد أجرى دراسة إستطلاعية للوقوف على الآراء والأفكار التي تساعد في تحديد وصياغة الأدوات الضرورية لأغراض البحث، والتي تم التطرق إليها سابقا.

تم إرفاق أدوات الدراسة برسالة توضيحية تتضمن الهدف من إجراء البحث والتعليمات اللازمة بشأن كيفية الإجابة على الفقرات مع تقديم شرحٍ وافٍ عن كيفية تدوين الاستجابات، مع التأكيد على أهمية وجدية البحث لتشجيع أفراد العينة على المشاركة. وقد حرص الباحث على أن تكون التعليمات واضحة ودقيقة، حيث طلب من المفحوصين الإجابة بكل صدق وصراحة، وأوضح فيها بأن الهدف من القيام بهذا الإجراء هو لأغراض البحث العلمي والأكاديمي وأنه لا داعي لذكر الاسم، ليطمئن المفحوص على سرية استجاباته والحفاظ على خصوصياته، وأنه سوف لن يطلع عليها أحد سوى الباحث؛ كما عبّر الباحث عن تقديره لأفراد العينة لمشاركتهم وتعاونهم في إنجاز مهمة البحث.

وبعد تدقيق الاستمارات المعادة لغرض الوقوف على مدى الدقة في تعبئة البيانات، تبين للباحث أن بعض المستجيبين نسوا أو تحاشوا الإجابة على بعض الفقرات وأن البعض الآخر لم يقم بالإستجابة لأحد أو بعض المقاييس، لربما لاعتبارات إجتماعية معينة أو بدواعي الحفاظ على الخصوصية. ولضرورة التمسك بالأساليب الصحيحة وتوخي الدقة في القيام بإجراء جمع البيانات، استبعد الباحث استمارات (**53**) مستجيبا ممن لم يجيبوا على كل الفقرات أو لم يعطوا البيانات الضرورية بصورة كافية. وبذلك أصبحت عينة البحث تشتمل على (**333**) فردا، منهم **55.6 %** من الإناث، و **44.4 %** منهم من الذكور، يتمركز نشاطهم حول خدمة الزبائن، يتكون أكثر من ثلاث أرباع منهم من الفئة الشابة (**21-35** سنة)، وذوي تجربة في المركز الحالي تتراوح بين سنة وخمس سنوات. يعمل أغلبهم بدوام كلي(**71.8%** منهم)، وتتراوح مدة التفاعل بينهم وبين الزبون الواحد بين الدقيقة والعشر دقائق.

7- عرض نتائج الدراسة:

7-1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أن إستراتجيتي العمل الإنفعالي (إستراتجية التمثيل السطحي و إستراتجية التمثيل العميق) تؤثر على مستويات أبعاد الإحتراق النفسي.

أ- أثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي على درجة الإنهاك الإنفعالي:

يتم فيما يلي عرض نتائج تحليل الإنحدار المتعدد لأثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي (إستراتجية التمثيل السطحي وإستراتجية التمثيل العميق) على بعد الإنهاك الإنفعالي.

جدول (1): أثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي على بعد الإنهاك الإنفعالي.

النموذج	معامل الإرتباط المتعدد(R)	معامل التحديد (R^2)	معامل التحديد المعدل (R^2Adj)	الخطأ المعياري للتقدير	قيمة "F" لدلالة الإنحدار	مستوى الدلالة
1	0.216	0.047	0.041	6.948	8.104	0.000

المعـــامـلات

النموذج	معاملات غير معيارية		معاملات معيارية	قيمة "T"	مستوى الدلالة
	B	الخطأ المعياري	قيمة Bêta		
الثابت	31.001	1.649		18.796	0.000
التمثيل العميق	0.193	0.115	0.092	1.683	0.093
التمثيل السطحي	0.214	0.064	0.181	3.324	0.001

يتبين من خلال الجدول (1) أن إستراتجيتي العمل الإنفعالي متنبئ دال إحصائيا، وأنهما تفسران ما مقداره (0.047) من تباين الإنهاك الإنفعالي، كما يتبين أيضا أن إستراتيجية التمثيل السطحي لديها تأثير موجب دال على الإنهاك الإنفعالي عند مستوى دلالة أقل من 0.01، حيث يظهر من خلال معامل المتغير المعياري (β) أن مقدار التغير في وحدة واحدة من إستراتجية التمثيل السطحي يرافقه تغير بمقدار (0.18) وحدة إنهاك إنفعالي. إلا أن النتائج الواردة في الجدول أعلاه تبين أن تأثير إستراتيجية التمثيل العميق غير دال إحصائيا؛ كما أن مقدار التغير في وحدة واحدة من هذه الإستراتجية يرافقه تغير بمقدار (0.09) وحدة إنهاك إنفعالي.

ب- أثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي على درجة تبلد المشاعر:

فيما يلي عرض نتائج تحليل الإنحدار المتعدد لأثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي (إستراتجية التمثيل السطحي وإستراتجية التمثيل العميق) على بعد تبلد المشاعر.

جدول (2): أثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي على بعد تبلد المشاعر.

النموذج	معامل الإرتباط المتعدد(R)	معامل التحديد (R^2)	معامل التحديد المعدل (R^2Adj)	الخطأ المعياري للتقدير	قيمة "F" لدلالة الإنحدار	مستوى الدلالة
1	0.286	0.082	0.076	3.583	14.673	0.000

المعـــــاملات				
النموذج	معاملات غير معيارية		معاملات معيارية	قيمة "T"	مستوى الدلالة
	B	الخطأ المعياري	قيمة Bêta		
الثابت	13.093	0.850		15.395	0.000
التمثيل العميق	0.160-	0.059	-0.144	2.697-	0.007
التمثيل السطحي	0.169	0.033	0.272	5.083	0.000

يتبين من خلال الجدول (2) أن إستراتجيتي العمل الإنفعالي متنبئ دال إحصائيا، وأنهما تفسران ما مقداره (0.082) من تباين تبلد المشاعر، كما يتضح أيضا أن إستراتيجية التمثيل السطحي لديها تأثير موجب دال على تبلد المشاعر عند مستوى دلالة أقل من0.01، حيث يظهر من خلال معامل المتغير المعياري (β) أن مقدار التغير في وحدة واحدة من إستراتجية التمثيل السطحي يرافقه تغير بمقدار (0.27) وحدة تبلد المشاعر. كما يتبين من خلال الجدول (2) أن إستراتيجية التمثيل العميق لديها تأثير سالب دال على تبلد المشاعر عند مستوى دلالة أقل من0.01، حيث يظهر من خلال معامل المتغير المعياري (β) أن مقدار التغير في وحدة واحدة من إستراتجية التمثيل العميق يرافقه تغير بمقدار (-0.14) وحدة تبلد المشاعر.

ج- أثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي على درجة تدني الشعور بالإنجاز:

فيما يلي عرض نتائج تحليل الإنحدار المتعدد لأثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي (إستراتجية التمثيل السطحي وإستراتجية التمثيل العميق) على (تدني) الشعور بالإنجاز.

جدول (3): أثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي على بعد الشعور بالإنجاز.

النموذج	معامل الإرتباط المتعدد(R)	معامل التحديد (R^2)	معامل التحديد المعدل (R^2Adj)	الخطأ المعياري للتقدير	قيمة "F" لدلالة الإنحدار	مستوى الدلالة
1	0.232	0.054	0.048	9.4464	9.378	0.000

المعـــــاملات				
النموذج	معاملات غير معيارية		معاملات معيارية	قيمة "T"	مستوى الدلالة
	B	الخطأ المعياري	قيمة Bêta		
الثابت	30.809	2.242		13.741	0.000
التمثيل العميق	0.672	0.156	0.234	4.306	0.000
التمثيل السطحي	-2.27 E-02	0.088	-0.014	-0.259	0.796

يتبين من خلال الجدول رقم (3) أن مجموع ما تفسره إستراتجيتي العمل الإنفعالي من تباين في متغير تدني الشعور بالإنجاز هو **0.054** وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من **0.01** . كما يوضح الجدول رقم (3) أن إستراتيجية التمثيل العميق لديها تأثير سالب ودال على (تدني) الشعور بالإنجاز عند مستوى دلالة أقل من **0.01** ، حيث يظهر من خلال معامل المتغير المعياري (β) أن

مقدار التغير في وحدة واحدة من إستراتجية التمثيل العميق يرافقه تغير بمقدار (**-0.234**) وحدة (تدني) الشعور بالإنجاز. أما تأثير إستراتيجية التمثيل السطحي فهو غير دال إحصائيا.

من خلال النتائج المقدمة أعلاه يتضح أن الفرضية الأولى قد تحققت، بحيث أن أثر إستراتيجية التمثيل السطحي والتمثيل العميق يختلف على الأبعاد الثلاثة للإحتراق النفسي، إذ تبين بأن إستراتجية التمثيل السطحي هي الإستراتيجية المؤثرة في بعد الإنهاك الإنفعالي. بينما إستراتجية التمثيل العميق هي الإستراتجية المؤثرة في بعد تدني الشعور بالإنجاز. في حين أن كلا الإستراتيجيتين تؤثران على بعد تبلد المشاعر، وقد ظهر من خلال قيم **Bêta (β)** الموضحة في الجدول رقم (3) أن إستراتيجية التمثيل السطحي كانت الأكثر أثرا (**β= 0.272**) بالمقارنة مع إستراتجية التمثيل العميق (**β= - 0.144**). كما يتضح من خلال هذه النتائج أن معامل التحديد ضعيف (التأثير المشترك للإستراتيجيتين)، حيث يفسر حوالي **5%** من التباين في متغيري الإنهاك الإنفعالي وتدني الشعور بالإنجاز، و**9%** من التباين في متغير تبلد المشاعر، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن إستراتجيتي العمل الإنفعالي غير كافية وحدها للتأثير على أبعاد الإحتراق النفسي، ولذلك هدفت الدراسة الحالية إلى البحث عن مدى تأثير متغيرات أخرى متمثلة في بعض المتغيرات الفردية كالوجدانية والذكاء الوجداني.

7-2- عرض نتائج الفرضية الثانية :

لمعرفة مدى تأثير الذكاء الوجداني وإستراتجيتي العمل الإنفعالي على مستوى الإحتراق النفسي الذي يخبره موظفي خدمة الزبائن، سنعرض فيما يلي نتائج تحليل الإنحدار المتعدد لأثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي (إستراتجية التمثيل السطحي وإستراتجية التمثيل العميق) والذكاء الوجداني على مستويات أبعاد الإحتراق النفسي.

أ- أثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي والذكاء الوجداني على درجة الإنهاك الإنفعالي:

فيما يلي عرض نتائج تحليل الإنحدار المتعدد لأثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي والذكاء الوجداني على بعد الإنهاك الإنفعالي.

جدول (4): أثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي والذكاء الوجداني على بعد الإنهاك الإنفعالي.

النموذج	معامل الإرتباط المتعدد(R)	معامل التحديد (R^2)	معامل التحديد المعدل (R^2Adj)	الخطأ المعياري للتقدير	قيمة "F" لدلالة الإنحدار	مستوى الدلالة
1	0.223	0.050	0.041	6.9490	5.734	0.001
المعـــامـلات						
النموذج	معاملات غير معيارية		معاملات معيارية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	
	B	الخطأ المعياري	قيمة Bêta			
الثابت	29.429	2.281		12.903	0.000	
التمثيل العميق	0.165	0.118	0.078	1.393	0.165	
التمثيل السطحي	0.221	0.065	0.187	3.441	0.001	
الذكاء الوجداني	-02 2.448E	0.025	0.055	0.998	0.319	

يتوضح من خلال الجدول (4) أن مجموع ما تفسره المتغيرات المستقلة المتمثلة في إستراتيجيتي العمل الإنفعالي والذكاء الوجداني من تباين في متغير بعد الإنهاك الإنفعالي هو **0.050** وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **0.001** . كما يبرز من خلال الجدول (4) أن متغير التمثيل السطحي هو المتغير الوحيد الذي لديه تأثير دال على بعد الإنهاك الإنفعالي وهذا عند مستوى الدلالة **0.001** ، حيث يظهر من خلال معامل المتغير المعياري (β) أن مقدار التغير في وحدة واحدة من إستراتجية التمثيل السطحي يرافقه تغير بمقدار (**0.18**) وحدة إنهاك إنفعالي. وبناءا على ذلك وبالمقارنة مع نتائج الجدول (1) يمكن القول بأنه لا يوجد أثر لمتغير الذكاء الوجداني على بعد الإنهاك الإنفعالي أثناء القيام بالعمل الإنفعالي، ويبقى التمثيل السطحي هو المتغير الوحيد المؤثر في بعد الإنهاك الإنفعالي.

ب- أثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي والذكاء الوجداني على درجة تبلد المشاعر:

فيما يلي عرض نتائج تحليل الإنحدار المتعدد لأثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي والذكاء الوجداني على بعد تبلد المشاعر.

جدول (5): أثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي والذكاء الوجداني على بعد تبلد المشاعر.

النموذج	معامل الإرتباط المتعدد(R)	معامل التحديد (R^2)	معامل التحديد المعدل (R^2Adj)	الخطأ المعياري للتقدير	قيمة "F" لدلالة الإنحدار	مستوى الدلالة
1	0.351	0.123	0.115	3.5071	15.365	0.000

المعـــامـلات

النموذج	معاملات غير معيارية		معاملات معيارية	قيمة "T"	مستوى الدلالة
	B	الخطأ المعياري	قيمة Bêta		
الثابت	16.219	1.151		14.090	0.000
التمثيل العميق	-0.103	0.060	-0.093	-1.724	0.086
التمثيل السطحي	0.155	0.033	0.250	4.748	0.000
الذكاء الوجداني	-02 -2.87E	0.012	-0.210	-3.932	0.000

يتوضح من خلال الجدول رقم (5) أن مجموع ما تفسره المتغيرات المستقلة المتمثلة في إستراتيجيتي العمل الإنفعالي والذكاء الوجداني من تباين في متغير بعد تبلد المشاعر هو **0.123** وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **0.001** . كما يبرز من خلال الجدول رقم (5) أن هناك متغيرين إثنين من ضمن المتغيرات الثلاثة تأثيرهما دال على بعد تبلد المشاعر عند مستوى دلالة **0.001** وهما التمثيل السطحي والذكاء الوجداني؛ حيث يظهر من خلال معامل المتغير المعياري (β) أن مقدار التغير في وحدة واحدة من إستراتجية التمثيل السطحي يرافقه تغير بمقدار (**0.25**) وحدة تبلد المشاعر. كما أن مقدار التغير في وحدة واحدة من الذكاء الوجداني يرافقه تغير بمقدار (**0.21-**) وحدة تبلد المشاعر. وما يمكن إستنتاجه من خلال هذه النتيجة، أن هناك تأثير سالب دال لمتغير الذكاء الوجداني على بعد تبلد المشاعر أثناء إستخدام إستراتجيتي العمل الإنفعالي. بمعنى أن إرتفاع مستوى الذكاء الوجداني يعمل على خفض تأثير التمثيل السطحي على بعد تبلد المشاعر.

ج- أثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي والذكاء الوجداني على درجة تدني الشعور بالإنجاز:

فيما يلي عرض نتائج تحليل الإنحدار المتعدد لأثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي والذكاء الوجداني على بعد (تدني) الشعور بالإنجاز.

جدول (6): أثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي والذكاء الوجداني على بعد الشعور بالإنجاز.

النموذج	معامل الإرتباط المتعدد(R)	معامل التحديد (R^2)	معامل التحديد المعدل (R^2Adj)	الخطأ المعياري للتقدير	قيمة "F" لدلالة الإنحدار	مستوى الدلالة
1	0.382	0.146	0.138	8.9893	18.709	0.000

المعـــــاملات

النموذج	معاملات غير معيارية		معاملات معيارية	قيمة "T"	مستوى الدلالة
	B	الخطأ المعياري	قيمة Bêta		
الثابت	18.681	2.950		6.332	0.000
التمثيل العميق	0.452	0.153	0.157	2.953	0.003
التمثيل السطحي	-02 3.003E	0.084	0.019	0.359	0.720
الذكاء الوجداني	0.189	0.032	0.313	5.951	0.000

يتبين من خلال الجدول رقم (6) أن مجموع ما تفسره المتغيرات المستقلة المتمثلة في إستراتيجيتي العمل الإنفعالي والذكاء الوجداني من تباين في متغير (تدني) الشعور بالإنجاز هو **0.146** وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **0.001** . كما يبرز من خلال الجدول رقم (6) أن هناك متغيرين إثنين من ضمن المتغيرات الثلاثة تأثيرهما دال على بعد (تدني) الشعور بالإنجاز عند مستوى دلالة **0.01** ، ويتمثلان حسب قوة التأثير في الذكاء الوجداني والتمثيل العميق؛ حيث يظهر من خلال معامل المتغير المعياري (**β**) أن مقدار التغير في وحدة واحدة من الذكاء الوجداني يرافقه تغير بمقدار (**-0.313**) وحدة (تدني) الشعور بالإنجاز، كما أن مقدار التغير في وحدة واحدة من إستراتجية التمثيل العميق يرافقه تغير بمقدار (**-0.157**) وحدة (تدني) الشعور بالإنجاز.

وما يمكن إستنتاجه من خلال هذه النتيجة، أن هناك تأثير دال لمتغير الذكاء الوجداني واستراتيجيتي العمل الإنفعالي على تدني الشعور بالإنجاز. فمن جهة كلما إرتفع مستوى الذكاء الوجداني كلما إنخفض مستوى تدني الشعور بالإنجاز. ومن جهة أخرى كلما إرتفع مستوى الذكاء الوجداني كلما زاد الإعتماد على التمثيل العميق الذي يؤدي بدوره إلى إنخفاض مستوى تدني الشعور بالإنجاز.

7- 3- عرض نتائج الفرضية الثامنة :

لمعرفة مدى تأثير الوجدانية في العلاقة بين إستراتجيتي العمل الإنفعالي ومستويات أبعاد الإحتراق النفسي لدى موظفي خدمة الزبائن، سنعرض فيما يلي نتائج تحليل الإنحدار المتعدد لأثر كل من إستراتجيتي العمل الإنفعالي والوجدانية الإيجابية؛ وإستراتجيتي العمل الإنفعالي والوجدانية السلبية على مستويات أبعاد الإحتراق النفسي.

7-3-1- نتائج تحليل الإنحدار المتعدد لأثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي والوجدانية الإيجابية على مستويات أبعاد الإحتراق النفسي:

أ- أثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي والوجدانية الإيجابية على درجة الإنهاك الإنفعالي:

فيما يلي عرض نتائج تحليل الإنحدار المتعدد لأثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي والوجدانية الإيجابية على بعد الإنهاك الإنفعالي.

جدول (7): أثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي والوجدانية الإيجابية على بعد الإنهاك الإنفعالي.

النموذج	معامل الإرتباط المتعدد(R)	معامل التحديد (R^2)	معامل التحديد المعدل (R^2Adj)	الخطأ المعياري للتقدير	قيمة "F" لدلالة الإنحدار	مستوى الدلالة
1	0.220	0.048	0.040	6.9543	5.557	0.001

المعـــامـلات

النموذج	معاملات غير معيارية		معاملات معيارية	قيمة "T"	مستوى الدلالة
	B	الخطأ المعياري	قيمة Bêta		
الثابت	32.546	2.759		11.798	0.000
التمثيل العميق	0.215	0.119	0.102	1.807	0.072
التمثيل السطحي	0.219	0.065	0.185	3.375	0.001
الوجدانية الإيجابية	-5.67E-02	0.081	-0.039	-0.699	0.485

يتوضح من خلال الجدول رقم (7) أن مجموع ما تفسره المتغيرات المستقلة المتمثلة في إستراتيجيتي العمل الإنفعالي والوجدانية الإيجابية من تباين في متغير بعد الإنهاك الإنفعالي هو **0.048** وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **0.001** . كما يبرز من خلال الجدول رقم (7) أن متغير التمثيل السطحي هو المتغير الوحيد الذي لديه تأثير دال على بعد الإنهاك الإنفعالي وهذا عند مستوى الدلالة **0.001** ، حيث يظهر من خلال معامل المتغير المعياري (**β**) أن مقدار التغير في وحدة واحدة من إستراتجية التمثيل السطحي يرافقه تغير بمقدار (**0.18**) وحدة إنهاك إنفعالي. وبناءا على ذلك وبالمقارنة مع نتائج الجدول رقم (1) يمكن القول بأنه لا يوجد أثر لمتغير الوجدانية الإيجابية على بعد الإنهاك الإنفعالي أثناء إستخدام إستراتيجيتي العمل الإنفعالي، ويبقى التمثيل السطحي هو المتغير الوحيد المؤثر في بعد الإنهاك الإنفعالي.

ب- أثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي والوجدانية الإيجابية على درجة تبلد المشاعر:

فيما يلي عرض نتائج تحليل الإنحدار المتعدد لأثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي والوجدانية الإيجابية على بعد تبلد المشاعر.

جدول (8): أثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي والوجدانية الإيجابية على بعد تبلد المشاعر.

النموذج	معامل الإرتباط المتعدد(R)	معامل التحديد (R^2)	معامل التحديد المعدل (R^2Adj)	الخطأ المعياري للتقدير	قيمة "F" لدلالة الإنحدار	مستوى الدلالة
1	0.313	0.098	0.089	3.5571	11.874	0.000
المعـــاملات						
النموذج	معاملات غير معيارية		معاملات معيارية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	
	B	الخطأ المعياري	قيمة Bêta			
الثابت	15.826	1.411		11.216	0.000	
التمثيل العميق	-0.121	0.061	-0.109	-1.982	0.048	
التمثيل السطحي	0.177	0.033	0.285	5.334	0.000	
الوجدانية الإيجابية	-0.100	0.042	-0.133	-2.417	0.016	

يتبين من خلال الجدول رقم (8) أن مجموع ما تفسره المتغيرات المستقلة المتمثلة في إستراتيجيتي العمل الإنفعالي والوجدانية الإيجابية من تباين في متغير بعد تبلد المشاعر هو **0.098** وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **0.001** . كما يبرز من خلال الجدول رقم (8) أن كل المتغيرات المستقلة الثلاثة لها تأثير دال على بعد تبلد المشاعر عند مستوى أقل من **0.05** . كما يظهر من خلال معامل المتغير المعياري (**Bêta**) أن متغير إستراتيجية التمثيل السطحي كان الأكثر أثرا، حيث بلغت قيمة (**β=0.285**)، يليه متغير الوجدانية الإيجابية بمعامل يقدر بـ (**β= -0.133**)، ويأتي في المرتبة الثالثة متغير التمثيل العميق بمعامل يقدر بـ (**β= -0.109**). وما يمكن إستنتاجه من خلال هذه النتيجة أن **هناك تأثير دال لمتغير الوجدانية الإيجابية وإستراتجيتي العمل الإنفعالي على بعد تبلد المشاعر، حيث أن إرتفاع مستوى الوجدانية الإيجابية لدى موظفي خدمة الزبائن (على علاقة إيجابية بالتمثيل العميق، وعلى علاقة سلبية بالتمثيل السطحي) يعمل على خفض مستوى تبلد المشاعر لديهم.**

ج- أثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي والوجدانية الإيجابية على درجة تدني الشعور بالإنجاز:

فيما يلي عرض نتائج تحليل الإنحدار المتعدد لأثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي والوجدانية الإيجابية على بعد (تدني) الشعور بالإنجاز.

جدول (9): أثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي والوجدانية الإيجابية على بعد الشعور بالإنجاز.

النموذج	معامل الإرتباط المتعدد(R)	معامل التحديد (R^2)	معامل التحديد المعدل (R^2Adj)	الخطأ المعياري للتقدير	قيمة "F" لدلالة الانحدار	مستوى الدلالة
1	0.297	0.088	0.080	9.2857	10.645	0.000

المعـــامـلات

النموذج	معاملات غير معيارية		معاملات معيارية	قيمة "T"	مستوى الدلالة
	B	الخطأ المعياري	قيمة Bêta		
الثابت	20.365	3.683		5.525	0.000
التمثيل العميق	0.524	0.159	0.182	3.289	0.001
التمثيل السطحي	-5.29E-02	0.086	0.033	-0.612	0.541
الوجدانية الإيجابية	0.383	0.108	0.195	3.539	0.000

يتضح من خلال الجدول رقم (9) أن المتغيرات المستقلة المتمثلة في إستراتيجيتي العمل الإنفعالي والوجدانية الإيجابية تفسر حوالي **9%** من التباين في متغير (تدني) الشعور بالإنجاز وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **0.001** . كما يبرز من خلال الجدول رقم (9) أن هناك متغيرين إثنين من ضمن المتغيرات الثلاثة تأثيرهما دال على بعد (تدني) الشعور بالإنجاز عند مستوى دلالة **0.001** ، ويتمثلان حسب قوة التأثير في الوجدانية الإيجابية والتمثيل العميق؛ حيث يظهر من خلال معامل المتغير المعياري (β) أن مقدار التغير في وحدة واحدة من الوجدانية الإيجابية يرافقه تغير بمقدار **(0.195-)** وحدة (تدني) الشعور بالإنجاز، كما أن مقدار التغير في وحدة واحدة من إستراتجية التمثيل العميق يرافقه تغير بمقدار **(0.182-)** وحدة (تدني) الشعور بالإنجاز. ومن خلال هذه النتيجة نستنتج وجود تأثير دال لمتغير الوجدانية الإيجابية وإستراتجيتي العمل الإنفعالي على تدني الشعور بالإنجاز. حيث أن إرتفاع مستوى الوجدانية الإيجابية لدى موظفي خدمة الزبائن (على علاقة إيجابية مع التمثيل العميق) يخفض من مستوى تدني الشعور بالإنجاز. كما أن **إرتفاع مستوى الوجدانية الإيجابية لدى موظفي خدمة الزبائن له الدور الأكبر في إنخفاض مستوى تدني الشعور لديهم بغض النظر عن مستوى العمل الإنفعالي الذي يقومون به.**

7- 3-2- نتائج تحليل الإنحدار المتعدد لأثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي والوجدانية السلبية على مستويات أبعاد الإحتراق النفسي:

أ- أثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي والوجدانية السلبية على درجة الإنهاك الإنفعالي:

فيما يلي عرض نتائج تحليل الإنحدار المتعدد لأثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي والوجدانية السلبية على بعد الإنهاك الإنفعالي.

جدول (10): أثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي والوجدانية السلبية على بعد الإنهاك الإنفعالي.

النموذج	معامل الإرتباط المتعدد(R)	معامل التحديد (R^2)	معامل التحديد المعدل (R^2Adj)	الخطأ المعياري للتقدير	قيمة "F" لدلالة الإنحدار	مستوى الدلالة
1	0.221	0.049	0.040	6.9514	5.653	0.001

المعـــامـلات

النموذج	معاملات غير معيارية		معاملات معيارية	قيمة "T"	مستوى الدلالة
	B	الخطأ المعياري	قيمة Bêta		
الثابت	29.155	2.682		10.872	0.000
التمثيل العميق	0.204	0.116	0.097	1.766	0.078
التمثيل السطحي	0.206	0.065	0.175	3.172	0.002
الوجدانية السلبية	7.208E-02	0.083	0.048	0.873	0.383

يتوضح من خلال الجدول رقم (10) أن مجموع ما تفسره المتغيرات المستقلة المتمثلة في إستراتيجيتي العمل الإنفعالي والوجدانية السلبية من تباين في متغير بعد الإنهاك الإنفعالي هو **0.049** وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **0.001** . كما يبرز من خلال الجدول رقم (10) أن متغير التمثيل السطحي هو المتغير الوحيد الذي لديه تأثير دال على بعد الإنهاك الإنفعالي وهذا عند مستوى الدلالة **0.002** . حيث يظهر من خلال معامل المتغير المعياري (β) أن مقدار التغير في وحدة واحدة من إستراتجية التمثيل السطحي يرافقه تغير بمقدار (**0.175**) وحدة إنهاك إنفعالي. وبناءا على ذلك وبالمقارنة مع نتائج الجدول (10) يمكن القول بأنه لا يوجد أثر لمتغير الوجدانية السلبية على بعد الإنهاك الإنفعالي أثناء إستخدام إستراتيجيتي العمل الإنفعالي، ويبقى التمثيل السطحي هو المتغير الوحيد المؤثر في بعد الإنهاك الإنفعالي.

ب- أثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي والوجدانية السلبية على درجة تبلد المشاعر:

فيما يلي عرض نتائج تحليل الإنحدار المتعدد لأثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي والوجدانية السلبية على بعد تبلد المشاعر.

جدول (11): أثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي والوجدانية السلبية على بعد تبلد المشاعر.

النموذج	معامل الارتباط المتعدد(R)	معامل التحديد (R^2)	معامل التحديد المعدل (R^2Adj)	الخطأ المعياري للتقدير	قيمة "F" لدلالة الإنحدار	مستوى الدلالة
1	0.386	0.049	0.040	6.9514	5.653	0.001

المعـــــاملات

النموذج	معاملات غير معيارية		معاملات معيارية	قيمة "T"	مستوى الدلالة
	B	الخطأ المعياري	قيمة Bêta		
الثابت	7.736	1.333		5.805	0.000
التمثيل العميق	-0.129	0.057	-0.116	-2.239	0.026
التمثيل السطحي	0.146	0.032	0.235	4.522	0.000
الوجدانية السلبية	0.209	0.041	0.263	5.099	0.000

يتبين من خلال الجدول رقم (11) أن مجموع ما تفسره المتغيرات المستقلة المتمثلة في إستراتيجيتي العمل الإنفعالي والوجدانية السلبية من تباين في متغير بعد تبلد المشاعر هو **0.149** وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **0.001** . كما يبرز من خلال الجدول رقم (11) أن كل المتغيرات المستقلة الثلاثة لها تأثير دال على بعد تبلد المشاعر عند مستوى أقل من **0.05** . كما يظهر من خلال معامل المتغير المعياري (Bêta) أن متغير الوجدانية السلبية كان الأكثر أثرا، حيث بلغت قيمة المعامل (**β=0.263**)، يليه متغير إستراتجية التمثيل السطحي بمعامل يقدر بـ (**β=0.235**)، ويأتي في المرتبة الثالثة متغير التمثيل العميق بمعامل يقدر بـ (**β= -0.116**). وما يمكن إستنتاجه من خلال هذه النتيجة أن هناك تأثير دال لمتغير الوجدانية السلبية وإستراتجيتي العمل الإنفعالي على بعد تبلد المشاعر، حيث أن إرتفاع مستوى الوجدانية السلبية لدى موظفي خدمة الزبائن (على علاقة سلبية بالتمثيل العميق، وعلى علاقة إيجابية بالتمثيل السطحي) يعمل على زيادة مستوى تبلد المشاعر لديهم. كما أن **إرتفاع مستوى الوجدانية السلبية لدى موظفي خدمة الزبائن له الدور الأكبر في إرتفاع مستوى تبلد المشاعر لديهم بغض النظر عن مستوى العمل الإنفعالي الذي يقومون به.**

ج- أثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي والوجدانية السلبية على درجة تدني الشعور بالإنجاز:

فيما يلي عرض نتائج تحليل الإنحدار المتعدد لأثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي والوجدانية السلبية على بعد (تدني) الشعور بالإنجاز.

جدول (12): أثر إستراتجيتي العمل الإنفعالي والوجدانية السلبية على بعد الشعور بالإنجاز.

النموذج	معامل الإرتباط المتعدد(R)	معامل التحديد (R^2)	معامل التحديد المعدل (R^2Adj)	الخطأ المعياري للتقدير	قيمة "F" لدلالة الإنحدار	مستوى الدلالة
1	0.255	0.065	0.057	9.4031	7.659	0.000

المعـــامـلات

النموذج	معاملات غير معيارية		معاملات معيارية	قيمة "T"	مستوى الدلالة
	B	الخطأ المعياري	قيمة Bêta		
الثابت	36.561	3.627		10.079	0.000
التمثيل العميق	0.639	0.156	0.222	4.087	0.000
التمثيل السطحي	1.634E-03	0.088	0.001	0.019	0.985
الوجدانية السلبية	0.225	0.112	-0.109	-2.012	0.045

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن المتغيرات المستقلة المتمثلة في إستراتيجيتي العمل الإنفعالي والوجدانية السلبية تفسر حوالي **0.065** من التباين في متغير (تدني) الشعور بالإنجاز وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **0.001** . كما يبرز من خلال الجدول رقم (12) أن هناك متغيرين إثنين من ضمن المتغيرات الثلاثة تأثيرهما دال على بعد (تدني) الشعور بالإنجاز عند مستوى دلالة **0.001** ، ويتمثلان حسب قوة التأثير في التمثيل العميق والوجدانية السلبية، حيث يظهر من خلال معامل المتغير المعياري (β) أن مقدار التغير في وحدة واحدة من التمثيل العميق يرافقه تغير بمقدار (**0.222**-) وحدة (تدني) الشعور بالإنجاز، كما أن مقدار التغير في وحدة واحدة من الوجدانية السلبية يرافقه تغير بمقدار (**0.109**) وحدة (تدني) الشعور بالإنجاز. وما يمكن إستنتاجه من خلال هذه النتيجة أن هناك تأثير دال لمتغير الوجدانية السلبية وإستراتجيتي العمل الإنفعالي على تدني الشعور بالإنجاز، حيث أن **إنخفاض مستوى الوجدانية السلبية لدى موظفي خدمة الزبائن (على علاقة سلبية بالتمثيل العميق) يعمل على خفض مستوى تدني الشعور بالإنجاز لديهم.**

8- مناقشة النتائج:

8-1- مناقشة الفرضية الأولى:

توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى أن إستراتيجيتي التمثيل السطحي والتمثيل العميق تؤثر بشكل مختلف على الأبعاد الثلاثة للإحتراق النفسي، إذ تبين أن بعد الإنهاك الإنفعالي يتأثر فقط بإستراتجية التمثيل السطحي؛ في حين أن بعد تدني الشعور بالإنجاز يتأثر فقط بإستراتجية التمثيل العميق؛ بينما تؤثر كلا الإستراتيجيتين على بعد تبلد المشاعر، غير أن الأثر الأكبر كان لإستراتيجية التمثيل السطحي بالمقارنة مع إستراتجية التمثيل العميق.

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة موافقة تماما لما توصل إليه هوفن **Heuven** وبايكر **Bakker** (2003) اللذان ركزا في دراستهما على المتغيرات المرتبطة بالعمل الانفعالي على أهمية التنافر الانفعالي (الذي ينتج عن التمثيل السطحي)، حيث توصلا بأن هذا الأخير يفسر قدرا دالا من التباين في التنبؤ بالإنهاك الانفعالي وتبلد المشاعر لدى مضيفي الطائرات. كما ذكرت ماسلاش منذ فترة

(Maslach, 1982) بأن الموظفين الذين تتضمن مراكزهم الإعتماد على درجة عالية من العمل الإنفعالي يزيد إحتمال تعرضهم للإنهاك الإنفعالي، كما توضح النتائج التي توصل إليها موريس وفلدمان Morris & Feldman (1997) بأن إحتمال التعرض للإجهاد الإنفعالي يكون مرتبط أكثر بمدى تكرار ومدة العمل الإنفعالي المطلوب والتنافر الإنفعالي الذي يتم الشعور به.

وفي نفس الإتجاه، يوضح توتردال وهولمان Totterdell & Holman (2003) بأن التمثيل السطحي المتمثل في عرض التعابير والسلوكات التي لا تتوافق مع المشاعر الحقيقية التي يشعر بها الموظف هو ما يؤدي به إلى الإنهاك الإنفعالي نتيجة الشعور بالفتور والإجهاد. كما جاءت نتائج البحوث التي قامت بها كرامل وجادس Kruml & Geddes (2000) مدعمة لهذه الفكرة، حيث توصلتا إلى أن الموظفين الذين يعمدون إلى التمثيل السطحي يخبرون مستويات عالية من الإنهاك الإنفعالي بالمقارنة مع أولئك الذين يستجيبون لقواعد التعبير عن طريق اللجوء إلى التمثيل العميق، مع الإشارة إلى أن مدة العمل الإنفعالي (المتعلقة بمدة شغل الوظيفة أو عدد ساعات العمل) التي تؤدي إلى الشعور بالتنافر الإنفعالي قد تؤدي بدورها إلى الإنهاك الإنفعالي.

وعلى العموم، تشير النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية من خلال دراسة أثر إستراتيجيتي العمل الإنفعالي على أبعاد الإحتراق النفسي أن التمثيل السطحي يعد مسعى مكلف على الصحة الإنفعالية للموظفين (إرتفاع مستوى الإنهاك الإنفعالي)، كما تشير أيضا بأن الموظفين الذين يواجهون نوع من التعارض بين الإنفعالات التي يشعرون بها والإنفعالات التي تفرضها المنظمة، يكون من الأفضل بالنسبة إليهم محاولة إستدخال المشاعر المطلوبة لأن مستوى تبلد المشاعر الذي ينجر عن إستخدام هذه الإستراتيجية يكون أقل؛ ضف إلى ذلك أنها تساهم في إنخفاض مستوى تدني الشعور بالإنجاز.

ولذلك يتوجب على المنظمات تدريب موظفيها على تقنيات التمثيل العميق مثل إعادة التقييم المعرفي أو إعادة توجيه الإنتباه وهذا من أجل الحد من الإنهاك الإنفعالي وتبلد المشاعر؛ فقد توصل Gross (1998) أن التمثيل العميق يعمل على خفض التعبير عن الإنفعالات عبر إعادة التقييم، مما يؤدي إلى عدم ظهور نتائج واضحة على الإثارة الفيزيولوجية التي تحدث عادة بسبب تضارب الإنفعالات؛ وهذا ما يدعو إلى الإهتمام أكثر في البحوث المستقبلية بمدى إمكانية تأثير التمثيل العميق على الإثارة الفيزيولوجية.

وبالرغم ما تؤكده نتائج هذه البحوث حول العلاقة القائمة بين العمل الإنفعالي والمعاناة من الإحتراق النفسي، فإن نتائج دراسات أخرى كتلك التي توصلت إليها وارتون Wharton (1993) تشير إلى أن المهن التي تتطلب اللجوء إلى العمل الإنفعالي لا تعرض العمال لخطر الإنهاك الإنفعالي بدرجة أكبر من غيرها من المهن إن لم تكن بنفس القدر، بل أن العمل الإنفعالي يؤدي إلى النتائج السلبية في ضل توافر بعض الظروف التنظيمية والموقفية أو بعض العوامل الشخصية والفروق الفردية كمستوى الوجدانية الإيجابية والوجدانية السلبية، ومستوى الذكاء الوجداني، وهو ما نسعى لمناقشته في الفقرات الموالية.

8- 2- مناقشة الفرضية الثانية:

تشير نتائج الدراسة بأن هناك تأثير سالب دال لمتغير الذكاء الوجداني في العلاقة بين إستراتجيتي العمل الإنفعالي وبعد تبلد المشاعر؛ بمعنى أن **إرتفاع مستوى الذكاء الوجداني يعمل على خفض تأثير التمثيل السطحي على بعد تبلد المشاعر.** كما أن هناك أيضا تأثير دال لمتغير الذكاء الوجداني في العلاقة بين إستراتجيتي العمل الإنفعالي وتدني الشعور بالإنجاز؛ فبالإضافة إلى العلاقة السلبية القائمة بين مستوى الذكاء الوجداني ومستوى تدني الشعور بالإنجاز، فإنه **كلما إرتفع مستوى الذكاء الوجداني كلما زاد الإعتماد على التمثيل العميق الذي يؤدي بدوره إلى إنخفاض مستوى تدني الشعور بالإنجاز.**

وتوضح هذه النتائج أن الأفراد ذوي مستويات عالية من الذكاء الوجداني لهم قدرة أكبر في فهم إنفعالات الآخرين وتنظيم إنفعالاتهم من أجل الإلتزام بقواعد العرض، مما ينتج عنه مستوى أقل من تبلد المشاعر وتدني الشعور بالإنجاز، ولذلك يمكن القول أن ذوي مستويات عالية من الذكاء الوجداني ينزعون إلى إستخدام التمثيل العميق بشكل أكبر وبالتالي تسيير أمورهم بشكل أحسن عندما يرتفع مستوى العمل الإنفعالي، في حين أن الأفراد ذوي مستويات منخفضة من الذكاء الوجداني يعايشون نتائج سلبية أكبر بارتفاع مستوى العمل الإنفعالي.

تتفق هذه النتيجة ونتائج بعض الدراسات (**O'Donovan, Austin, & Pore, in press**) التي أوضحت بأن الذكاء الوجداني يعد كأحد السمات المهمة في إختيار إستراتيجية العمل الإنفعالي المنتهجة. حيث يتعلق البعد الأول للذكاء الوجداني بقدرة الفرد على التعرف والتعبير عن إنفعالاته، وبالتالي فإن الأفراد الذين يمتازون بمستوى عال على هذا البعد لديهم سهولة بالوعي بإنفعالاتهم بالمقارنة مع الأفراد المتوسطين. أما الأفراد الذين لديهم مستوى عال على البعد الثاني فهم ينزعون إلى أن يكونوا أكثر إحساسا بمشاعر وإنفعالات الآخرين، كما أن القدرة على تنظيم الإنفعال الذاتي (البعد الثالث) يسهل على التخلص السريع من الشدة النفسية. أما البعد الرابع والأخير فيتعلق بقدرة الأفراد على إستغلال إنفعالاتهم في رفع مستوى أدائهم الشخصي .

وبناء على هذا الأساس فإن الموظفين الذين يتميزون بمستوى ذكاء وجداني مرتفع باستطاعتهم إعتماد التنظيم الإنفعالي بفعالية لتحقيق قواعد التعبير التي حددتها المنظمة، وفي نفس السياق دائما، يرى جولمان **Golman (1995)** بأن الأفراد ذوي مستوى عال من الذكاء الوجداني هم أفراد ماهرون في التفاعل الإجتماعي، حيث أنه بوسعهم إبداء المشاعر الإيجابية في تفاعلهم مع الطرف الأخر، والتي تعتبر صفة مثالية في التفاعلات المتعلقة بميدان الخدمات، ولذلك فإن الموظفين الذين يتميزون بمستوى ذكاء وجداني مرتفع يستطيعون مباشرة العمل الإنفعالي بطريقة أسهل وبفعالية أكبر.

وتشير أودونفان **O' Donovan et al.,** (تحت الطبع) إلى أن كون العمل الانفعالي يتضمن بشكل رئيسي الإدراك والاستجابة المناسبين لانفعالات الآخرين، فإن جميع أوجه وأبعاد الذكاء الوجداني تبدو على أنها تتعلق نظريا بالعمل الانفعالي. كما يشير جاي ونيمان **Guy & Neman (2004)** بأنه لا يمكن إنجاز العمل الانفعالي بشكل جيد دون امتلاك أسس الذكاء الوجداني؛ حيث يرتبط تنظيم الانفعال (كبعد من أبعاد الذكاء الوجداني) بشكل وثيق بالعمل الانفعالي لأنه يتضمن خلق أنواع معينة من الانفعالات والمحافظة عليها؛ كما أن بعد "المهارات الاجتماعية" الذي يتضمن المهارات العلائقية والاجتماعية يعتبر هو الآخر بعد مهم نظرا لطبيعة العمل الانفعالي المبني أصلا على التفاعلات الشخصية، ضف إلى ذلك فإن بعدي تقييم الانفعالات (**Emotions Appraisal**) واستغلال

الانفعالات (**Utilization of emotions**) يتضمنان هما أيضا مظاهر مهمة لإنجاز العمل الانفعالي، كالقدرة على الفهم والتأثير في الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين.

وعلى العموم تشير النتيجة المتوصل إليها في هذه الدراسة إلى مضامين مهمة في عملية الإختيار المهني لوظائف خدمة الزبائن، كما يمكن الإعتماد على تنمية مستوى الذكاء الوجداني للإسهام في المحافظة على الصحة النفسية لموظفي تقديم الخدمات.

8- 3- مناقشة الفرضية الثالثة:

تشير نتائج الدراسة بأنه يوجد **تأثير دال لمتغير الوجدانية الإيجابية في العلاقة بين إستراتجيتي العمل الإنفعالي وبعد تبلد المشاعر** من جهة؛ و**في العلاقة بين إستراتجيتي العمل الإنفعالي وتدني الشعور بالإنجاز** من جهة أخرى؛ حيث أن إرتفاع مستوى الوجدانية الإيجابية لدى موظفي خدمة الزبائن (على علاقة إيجابية بالتمثيل العميق، وعلى علاقة سلبية بالتمثيل السطحي) يعمل على خفض مستوى تبلد المشاعر ومستوى تدني الشعور بالإنجاز لديهم.

و يتبين من خلال النتائج المتوصل إليها أيضا بأن هناك **تأثير دال لمتغير الوجدانية السلبية في العلاقة بين إستراتجيتي العمل الإنفعالي وبعد تبلد المشاعر**، حيث أن إرتفاع مستوى الوجدانية السلبية لدى موظفي خدمة الزبائن يعمل على زيادة مستوى تبلد المشاعر لديهم. كما أنه يوجد **تأثير دال لمتغير الوجدانية السلبية في العلاقة بين إستراتجيتي العمل الإنفعالي وتدني الشعور بالإنجاز**، حيث أن إنخفاض مستوى الوجدانية السلبية (على علاقة سلبية بالتمثيل العميق) لدى موظفي خدمة الزبائن يعمل على خفض مستوى تدني الشعور بالإنجاز لديهم. ومن بين أهم النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة أن **إرتفاع مستوى الوجدانية السلبية لدى موظفي خدمة الزبائن له الدور الأكبر في إرتفاع مستوى تبلد المشاعر لديهم بغض النظر عن مستوى العمل الإنفعالي الذي يقومون به.**

لقد شملت هذه الدراسة مهن الخدمات التي تتطلب التعبير عن الإنفعالات الإيجابية، واعتبارا لذلك فقد تم الإفتراض بأن الأفراد ذوي مستويات عالية من الوجدانية الإيجابية يخبرون مستوى أقل من الإنهاك الإنفعالي بالمقارنة مع الأفراد ذوي مستويات منخفضة من الوجدانية الإيجابية بالنظر إلى مستوى التمثيل السطحي الذي يتم إستخدامه، فالمستوى المرتفع من الوجدانية الإيجابية يتطلب من الأفراد إعتماد القليل من التمثيل السطحي، لأن الإنفعالات الإيجابية هي الإنفعالات التي يخبرونها غالبا، وكنتيجة لذلك فمن السهل عليهم التعبير عنها حتى في الحالات التي لا يخبرونها. غير أن النتائج المتوصل إليها لم تبرز دور الوجدانية الإيجابية في التأثير على العلاقة القائمة بين العمل الإنفعالي ومستوى الإنهاك الإنفعالي، و يرجع ذلك ربما إلى إرتفاع مستوى الإنهاك الإنفعالي الذي يخبره أغلبية الموظفين (**91.29%** من أفراد العينة) - وهذا لعدة إعتبارات تم تناولها سابقا- مما حال دون إبراز دور الوجدانية في هذه العلاقة.

من بين النتائج المهمة التي تم التوصل إليها أيضا، أن الأفراد ذوي وجدانية إيجابية يتميزون بتبلد شعور وتدني شعور بالإنجاز أقل جراء مزاولتهم للعمل الإنفعالي، ومن هنا يمكن القول أن الأفراد الذين يميلون إلى نوع من الحيوية والنشاط واليقظة والحماس وينزعون لتقييم محيطهم الإجتماعي إيجابيا هم أقل تبلدا شعوريا جراء عملهم الإنفعالي بالمقارنة مع الأفراد الذين ينزعون إلى خبرة الإنفعالات السلبية كالقلق والإشمئزاز والشعور بالذنب والخوف حتى في المواقف العادية، وكنتيجة لذلك يكون تقييمهم لمحيطهم الإجتماعي سلبيا. فالنزعات أو الميول الوجدانية للفرد تؤثر بطريقة مباشرة على متطلبات

التعبير أو كبت الإنفعال، لذلك قد يكون من الصعب على الأفراد ذوي مستوى مرتفع من الوجدانية السلبية القيام بكبت التعبير عن الإنفعالات السلبية لأن ذلك ما يشعرون به غالبا وبشكل أكبر مقارنة بالأفراد ذوي وجدانية سلبية منخفضة.

وبهذا الصدد يشير وايس **Weiss** وكروبانزانو **Cropanzano (1996)** بأن الإستعدادات الوجدانية للأفراد تؤثر على شدة الإستجابات الإنفعالية لأحداث العمل، لذلك فإن العامل ذو مستوى مرتفع من الوجدانية السلبية قد يستجيب بأكثر سلبية لحدث إنفعالي سلبي في العمل بالمقارنة مع شخص آخر ذو مستوى منخفض من الوجدانية السلبية. كما تذكر جوسيرون**Gosserand (2003)** أنه في مهن خدمة الزبائن التي تتطلب عروض إنفعالية إيجابية قد يحتاج الموظفون ذوو المستويات العالية من الإنفعالية السلبية إلى القيام بعمل إنفعالي أكبر من أجل عرض الإنفعالات المناسبة عند مواجهة أحداث إنفعالية سلبية (**Gosserand, 2003**). في حين قد يستجيب الأفراد ذوو المستويات العالية من الإنفعالية الإيجابية بطريقة أكثر إيجابية في جميع المواقف، وهذا ببذل عمل انفعالي أقل لعرض الإنفعالات التي ترغبها المنظمة (**Grandey, 2000**). ولذلك ترى جوسيرون **Gosserand (2003)** أن الأفراد ذوو مستويات مرتفعة من الوجدانية السلبية يميلون أكثر إلى التمثيل السطحي من التمثيل العميق وذلك لطبيعة الاستجابة التي يركزون عليها؛ بمعنى آخر قد يكون من الأسهل بالنسبة إلى ذوي مستويات مرتفعة من الوجدانية السلبية - الذين يميلون للاستجابة للمواقف الصعبة بسلبية أكبر- تعديل تعابيرهم بالتظاهر بابتسامة عوض تعديل مشاعرهم بالتفكير في الأفكار الإيجابية أو بإعادة تقييم الموقف من جانبه الإيجابي.

9- الاقتراحات:

بناءا على ما تم التوصل إليه في هذه الدراسة يمكن الإشارة إلى إقتراح رئيس يتعلق بإيجاد نوع من التوازن الإنفعالي "**emotional equilibrium**" لدى موظفي خدمة الزبائن. حيث تبين النتائج أن العمل الإنفعالي يؤثر ويزيد من مستوى الإنهاك الإنفعالي عن طريق التنافر الإنفعالي المرتبط بالتمثيل السطحي. وهنا لا يمكن إغفال أن فكرة التوازن الإنفعالي تتعلق بدرجة كبيرة بالمميزات الفردية التي تؤثر على كيفية إنجاز العمل الإنفعالي، إذ أنه على المهنيين تحديد المستويات الصحية لإدارة إنفعالاتهم.

ويعتبر خطر الإنصهار الكلي مع الدور المهني أو التداخل بين الهوية الشخصية والهوية المهنية من الأفكار التي تتفق مع ضرورة التوازن الإنفعالي كون موظفي خدمة الزبائن يديرون إنفعالاتهم مع العديد من الأفراد بمختلف فروقاتهم. فإذا أدرك الموظفون العلاقة بين متغيرات العمل الإنفعالي والإنهاك الإنفعالي، يصبحون أكثر وعيا بذواتهم، ويتبنون بعض السلوكات الوقائية التي تجنبهم الوصول إلى مستويات عالية من الإحتراق. ولذلك وجب على المنظمات العمل أكثر على التعريف بهذه العلاقة بهدف التشجيع على التوازن الإنفعالي وهذا من خلال تجنب بعض المضاعفات النفسية والفيزيولوجية التي ترتبط بالعمل الإنفعالي وبالتالي الإحتراق النفسي؛ فقد أشارت هوشيلد **(1983)** ومن بعدها كرامل وجادس **(2000)** إلى أن العمال الذين يتميزون بصحة نفسية وإنفعالية جيدة هم أولئك الذين يستخدمون معا التمثيل السطحي والتمثيل العميق بشكل فعال.

بالإضافة إلى ما سبق يمكن تقديم الإقتراحات التالية:

- من واجب المنظمة إدارة وتوجيه الإنفعالات نحو تحقيق أهدافها وتجنب الأزمات الإنفعالية التي تحدثها، فبدلا من النظر إلى الأعمال على أنها تعهدات عقلانية تامة، فإن المنظمة تحتاج إلى تقييم التأثيرات الإنفعالية لكل واجبات العامل، وأن تصمم هذه الواجبات بعد أن تأخذ هذه الجوانب بالحسبان.

- المنظمات أماكن غير مثبطة ولا تقتصر على قيام أفرادها بالعمل وحسب، فالمسيرون يحتاجون لخلق مناخ إنفعالي إيجابي تسوده الصدقات الحميمية والألفة، وهذا طبعا يتشكل من خلال سلوكاتهم مع مرؤوسهم. كما يمكن للمدراء أن يشجعوا على خلق المناخ الإنفعالي الإيجابي من خلال أنضمة الحوافز والتعويضات.

- إنطلاقا من أن علاقة الخدمة لا تقتصر فقط على سلوكات الزبون ، لكن تتعلق أيضا بطبيعة البذل العلائقي الذي يصدر عن الموظف، ونظرا لعدم قدرة المنظمة على تغيير نفسية الزبون، فإنها تستثمر كشكل وقائي في المستوى الجيد للصحة النفسية لأجرائها حتى يتمكنوا من تجاوز الوضعيات الصعبة في تفاعلهم مع الزبائن، فالرهان هنا يدور حول الإعتماد على نوعية الكفاءات الموجودة (موظفي خدمة الزبائن) للإجابة على التحديات الصادرة عن الإرغامات المفروضة من الوسط الخارجي (الزبائن) .

- الإهتمام والإعتماد على ما يمكن أن يقدمه المختصون في علم النفس في مجال دراسة علاقة الخدمة، من خلال إبراز دور تقييم ملامح الشخصية الأكثر تكيفا مع متطلبات و وضعيات الإتصال مع الجمهور.

- من الضروري أن يستند إختيار العاملين وفرق العمل جزئيا على المواقف الإنفعالية الإيجابية، لذلك يتوجب على القائمين على الموارد البشرية والمدراء أن يختارو العاملين على أساس سجلهم في أحداث المواقف الإنفعالية الإيجابية في فرق عملهم. كما أنه من الضروري التكفل بالإعداد النفسي لهذه الشريحة من الموظفين في هذه المراكز بحيث يكونوا أكثر قدرة على تحمل المهام والضغوط الإنفعالية وكيفية تجاوزها.

- فتح قنوات الاتصال بين الإدارة والقاعدة (مصلحة خدمة الزبائن)، وعقد لقاءات للمصارحة؛ حيث تشكل هذه الأخيرة متنفسا فعالا للموظفين من أجل إبداء المشاعر التي تسبب لهم القلق، وتعد جسرا لتقوية العلاقات بين جميع الأطراف وبعث الثقة بين الموظف ومسؤوله الإداري.

- إجراء تكوينات دورية تتعلق بتطوير الكفاءات التقنية والإتصالية والتسيير التنبؤي للوضعيات الضاغطة التي تطبع العمل مع الزبون، وبذلك يكون إستثمار مسبق على مستوى الكفاءات العلائقية بالنسبة للأجراء .

- التناوب على مراكز العمل، لاسيما تلك التي يكون فيها التفاعل مع الزبون محور النشاط، هذا التناوب يسمح للموظفين بالإنسحاب الدوري وتجنب الضغوط المترتبة عن تلك المراكز، وبهذا الشكل يمكن تجنب إنهاك مهني مبكر.

خاتمة:

أوضحت نتائج تحليل الإنحدار أن أثر إستراتيجية التمثيل السطحي والتمثيل العميق يختلف على الأبعاد الثلاثة للإحتراق النفسي. كما إتضح من خلال هذه النتائج أن معامل التحديد ضعيف (التأثير المشترك للإستراتيجيتين)، حيث يفسر حوالي 5% من التباين في متغيري الإنهاك الإنفعالي وتدني الشعور بالإنجاز، و9% من التباين في متغير تبلد المشاعر، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن إستراتجيتي العمل الإنفعالي غير كافية وحدها للتأثير على أبعاد الإحتراق النفسي، مما يبعث على البحث عن مدى تأثير متغيرات أخرى لتفسير هذه العلاقة. ومن بين أهم وأبرز النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة الدور الذي يلعبه متغير الذكاء الوجداني والوجدانية في العلاقة بين العمل الإنفعالي والآثار المترتبة عنه، حيث أن نتائج هذه الدراسة تبعث على البحث أكثر مستقبلا من خلال دراسات إمبريقية أخرى تتناول إستخدام الذكاء الوجداني والوجدانية كأداة تنبؤية في الوسط المهني الخدماتي.

كما يعتقد الباحث أن هناك سببين على الأقل للحاجة إلى توسيع البحوث الإمبريقية حول موضوع العمل الإنفعالي: يتمثل السبب الأول في كون إستخدام قواعد التبادل الإنفعالي (قواعد العرض والتعبير) أصبح اليوم هو "المعيار" في أغلب القطاعات الخدماتية ولاسيما مع اشتداد قوة المنافسة بين المنظمات. فالضغط على الموظفين من أجل الخضوع لهذه القواعد يتزايد، ولا يبدوا أن السيادة التي منحت للزبون سوف تزول أو تتلاشى. ونتيجة لذلك يعتقد الباحث بأن هناك الحاجة إلى تركيز الإنتباه على نتائج هذا الموضوع، وهذا ليس من أجل وضع قواعد تعبير وتسيير للإنفعال بشكل أحسن فحسب، ولكن من أجل إتخاد الحيطة والحذر من العواقب المحتملة لفرض قواعد التبادل الإجتماعي بشكل صارم على الفرد والمنظمة على السواء. والسبب الثاني الذي يجب التنبيه إليه هنا، هو أنه نظرا لكون العمل الإنفعالي هو عمل لصيق بمهن تقديم الخدمات (لا يمكن فصله عن الخدمة نفسها) لم يعاد يعار إليه الإنتباه، ولا يتم التعويض عنه أحيانا، بل ويتم إستغلاله أيضا. لذلك من الضروري توسيع البحوث حول موضوع "العمل الإنفعالي" من أجل كسب "الشرعية" كمهارة، وأن الموظفين هم ممثلون إجتماعيون مهرة.

قائمة المراجع

Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18 (1), 88-115.

Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work". *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.

Brotheridge, C. M., & Lee, R. T. (2003). Development and validation of the Emotional Labour Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(3), 365-379.

Cropanzano, R., James, K., & Konovsky, M. A. (1993). Dispositional affectivity as a predictor of work attitudes and job performance. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 595-606.

Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., & Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior, 66*(2), 339.

Dougherty, D.S., & Dumheller, K. (2006). Sensemaking and emotions in organisations: accounting for emotions in a rational(ized) context. *Communication Studies*, 57, 215-238.

Fisher, C. D., & Ashkanasy, N. M. (2000). The emerging role of emotions in work life: An introduction. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 123-129.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Batman Books.

Gosserand, R. H. (2003). *An examination of individual and organizational factors related to emotional labor*. Doctoral Dissertation, Department of Psychology, Graduate Faculty of the Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, USA.

Grandey, A. A. (2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5 (1), 95-110.

Gross, J. J. (1998a). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (1), 224-237.

Guy, M.E., & Newman, M.A. (2004). Women's jobs, men's jobs: Sex segregation and emotional labor. *Public Administration Review*, 64(3), 289-98.

Heuven, E., & Bakker, A. B. (2003). Emotional dissonance and burnout among cabin attendants. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12(1), 81-100.

Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.

Kruml, S. M., & Geddes, D. (2000a). Exploring the dimensions of emotional labor: The heart of Hochschild's work. *Management Communication Quarterly*, 14 (1), 8-49.

Kruml, S., & Geddes, D. (2000b). Catching fire without burning out: Is there an ideal way to perform emotion labor? In N. M. Ashkanasy, C. E. Haertel, & W. J. Zerbe (Eds.), *Emotions in the workplace: Research, theory, and practice* (pp. 177-188). Westport, CT: Quorum Books.

Maslach, C. (1982). Burnout: A Social psychological analysis. In J. W. Jones, *The burnout syndrome: Current research*, Park Ridge, Illinois: London House Press, pp. 30-53.

Monoghan, D.M. (2006). *Emotional labor in customer service work: The perceived difficulty and dispositional antecedents*. Doctoral Dissertation, university of Akron,

USA.

Morris J. A. & Feldman, D. C. (1996). The Dimensions, Antecedents, and Consequences of Emotional Labor, *Academy of Management Review 21(4)*, 986-1010.

Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1997). Managing emotions in the workplace. *Journal of Managerial Issues*, 9 (3), 257-274.

O'Donovan, K., Austin, E.J., & Pore, T. (in press). *The role of trait emotional intelligence and the big five in the selection of emotional labor strategies.* K.M. 'Donovan@sms.ed.ac.uk.

Rafaeli, A. (1989). When cashiers meet customers: An analysis of the role of supermarket cashiers. *Academy of Management Journal*, 32 (2), 245-273.

Salovey, D., Mayer, J.D of Caruso, D.R. (2000). The positive psychology of emotional intelligence. New York: Oxford University Press.

Schaufeli, W. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*, London: Taylor& Francis.

Totterdell, P. & Holman, D. (2003). Emotion regulation in customer service roles: testing a model of emotional labor, *Journal of Occupational Health Psychology*, vol.8, n° 1, pp.55.73.

Van Dolen, W. (2001). Affective Consumer Responses in Service Encounters: The Emotional Content in Narratives of Critical Incidents », *Journal of Economic Psychology*, vol. 22

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

Weiss, H., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes, and consequences of affective experiences at work. *Research in Organizational Behavior*, 18, 1-74.

Wharton, A. S. (1993). The affective consequences of service work: Managing emotions on the job. *Work and Occupations*, 20 (2), 205-232.

Wong, C., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly,13(3)*, 243-274.

Zapf, D. (2002). « Emotion Work and Psychological Well-Being: A Review of the Literature and Some Conceptual Considerations », *Human Resource Management Review*, vol.12, 237-268.

العلاقة بين إستراتيجيات المواجهة و مستويات الاحتراق النفسي لدى الممرضين
- دراسة ميدانية ببعض مستشفيات الجزائر العاصمة -

د/ طايبي نعيمة
جامعة تيزي وزو

مقدمة:

يعد الإحتراق النفسي حالة إرهاق جسدي وإنفعالي ناتج عن التعرض المستمر لمواقف أو وضعيات مشحونة إنفعاليا ويترافق هذا الأخير بمجموعة من الأعراض كالتعب الجسدي، والإحساس بالعجز والخيبة والأفكار السلبية عن الذات والمواقف السلبية تجاه العمل والزملاء.ويقوم الأفراد في سبيل التوافق مع البيئة والتعامل مع الضغوط والتقليل من آثارها السلبية بسلسلة من الإستراتيجيات والأساليب المعرفية والسلوكية المختلفة، بعضها يركز على التعامل مع مصدر الضغط أو المشكلة وتغييرها أو إعادة تقييم الموقف الضاغط بصورة إيجابية، وبعضها الآخر يستهدف خفض الآثار الإنفعالية المرتبطة بالمواقف الضاغطة وقد يستطيع بعض الأفراد مواجهة الضغوط بفعالية ونجاح في حين أن بعضهم الآخر يفشل في مواجهتها ويميلون على الإنسحاب والإنكار وتناول العقاقير والمخذرات وغيرها من الإستراتيجيات التجنبية والإحجامية.

1-الاشكالية:

أكد **Gargiulo** و **Beck (1983)** على أن الإحتراق النفسي حالة من الإنهاك الإنفعالي و الجسدي و الذهني الناتج عن الضغط النفسي الزائد والذي يفوق طاقة وقوة الممرض. لا سيما و أن مجمل الممرضين يعانون من إحتراق نفسي يصحبه خمول مفرط و عجز على إستغلال الطاقة الكامنة في تلبية متطلبات العمل. و يضيف في دراسته **Daley (1978)** بأن الإحتراق النفسي ردود الفعل للضغوط النفسية المتراكمة ذات التأثير السلبي على الممرض، وتتنوع الإستجابة لهذه الضغوط في طبيعتها من حيث تكرارها و درجة تعرض الممرض لها. **(مقابلة نصر يوسف: 1996)**

وفي نفس الصدد دراسة **Aronson** و **Pines(1988)** تشير إلى أن الإحتراق النفسي ليس بضغط مرتفع الشدة وفقط وإنما تكرار لضغط مزمن في إطار مهني خاصة بالنسبة إلى اللذين يعملون بمصالح الخدمات الإنسانية التي تستوجب من العاملين في قطاعاتها كمية هائلة من الطاقة و المرونة، وتكرار هذه التدخلات بصفة يومية، غالبا ما ينهك الممرض إنفعاليا. **(يوسف عبد الفتاح: 1999)**

ومن بين المتغيرات التي أصبحت محط إهتمام الباحثين في مجال الإحتراق النفسي إستراتيجية المواجهة التي يلجأ إليها الممرض من أجل مقاومة الضغط النفسي الذي يتعرض إليه، على إعتبار أن هناك من الأفراد من لديهم قدرة أكبر في مقاومة الموقف الضاغط ولهم أساليب وإستراتيجيات مقاومة أكثر تنوعا من غيرهم في مواجهة المواقف الضاغطة و بالتالي هم اقل عرضة للإحتراق النفسي، فهم عادة ما يحاولون مواجهة الضغوط بطرق متنوعة. **(عبد الله محمد قاسم : 2000)**

و فقا لإستراتيجيات مواجهة متمركزة حول حل المشكل عن طريق توظيف خطط عمل تسمح بتغيير الوضعية المعاشة وحل المشكل السيء الذي يساهم مباشرة في التغيير من الحالة الإنفعالية. أو وفقا لإستراتيجيات مواجهة متمركزة حول الإنفعال والتي تهدف إلى التقليل أو التعديل من حدة الإنفعالات والمعاناة التي تسببها الأحداث الضاغطة وتتضمن مختلف المحاولات من طرف الممرض لتعديل التوترات الإنفعالية المترتبة عن الوضعية الضاغطة. **(Graziani : 2005)**

و قد أظهرت دراسة أقيمت من طرف **Tap** و **Pronost (1996)** أن الممرضين اللذين يعانون مستويات مرتفعة من الإحتراق النفسي يستعملون إستراتيجيات متمكزة حول الإنفعال، و هذا على غرار الممرضين اللذين يعانون من مستويات منخفضة من الإحتراق النفسي إذ يستعملون إستراتيجيات متمركزة حول حل المشكل.

و في نفس السياق وجد **Ceslowilz (1989)** بأن الممرضين الذين يعانون من إحتراق نفسي منخفض يستعملون إستراتيجيات مواجهة متمثلة في التقييم والبحث عن حل للمشكل و البحث عن الدعم الإجتماعي.

و في دراسة أخرى قام بها **Bibeau** و **Corin (1985)** بينا فيها بأن الممرضين الذين يعانون من إحتراق نفسي شديد يستخدمون الإنسحاب و الهروب والتجنب بكثرة كإستراتيجية للمواجهة.

و عليه يمثل الاحتراق النفسي التي يتعرض لها الممرض ظاهرة جديرة بالإهتمام لما لها من تأثير على كثير من جوانب حياته، ولما تسببه من مضاعفات وأعباء ومشكلات نفسية وجسدية وبهدف إستقصاء حدة الاحتراق النفسي واستراتيجيات المواجهة لدى فئة الممرضين طرحنا التساؤلات التالية:

- ماهو مستوى الإحتراق النفسي الذي يخبره الممرضون ؟
- هل توجد إختلافات في مستويات الاحتراق النفسي لدى الممرضين بإختلاف إستراتيجيات المواجهة لديهم ؟

2- فرضيات البحث:

- يعاني الممرضون من مستويات متفاوتة من الإحتراق النفسي.
- توجد إختلافات في مستويات الاحتراق النفسي لدى الممرضين بإختلاف إستراتيجيات المواجهة لديهم.

3- منهج البحث:

استخدمنا في هذه الدراسة **المنهج الوصفي** نظرا لملائمته لطبيعة هذه الدراسة،حيث يهتم بتوفير أوصاف دقيقة للظاهرة المراد دراستها عن طريق النتائج وتفسيرها في عبارات واضحة، ومحددة للوصول إلى حقائق دقيقة عن الوضع القائم من أجل تحسينه و تحديد.

4-الأطر المكانية للبحث:

أجريت الدراسة الحالية في بعض المؤسسات الصحية بالجزائر العاصمة والمتمثلة في المستشفيات التالية: مستشفى بن عكنون، مستشفى بني مسوس، مستشفى القبة، مستشفى مصطفى باشا، مستشفى باب الواد،.مستشفى حسين داي.

5-عينة البحث:

تتكون عينة البحث من مجموعة من العاملين بمهنة التمريض ببعض مستشفيات الجزائر العاصمة،إذ تتضمن العينة **(300)** ممرض وممرضة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية احتمالية بدون وضع شروط مسبقة،بحيث بلغ عدد الاستمارات الموزعة من طرف الباحثة **(300)** استمارة،إلا أنه تمت استعادة **(257)** استمارة منها، و قد تم استغلال**(227)** استمارة، أما البقية فقد استبعدت من التحليل و المعالجة لكونها استمارات غير مكتملة و غير مستوفية الاستجابات.

6- أدوات البحث :

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية مجموعة من وسائل القياس بغرض جمع معلومات و بيانات حول أفراد البحث، والتي تمثلت في إستبيان للسيرة الذاتية بغرض جمع معلومات شخصية و مهنية لأفراد العينة، كما تم إستخدام **مقياس الإحتراق النفسي و مقياس إستراتيجيات المواجهة.**

6-1- مقياس الإحتراق النفسي لـ Maslach (1981) [M B I]:

مقياس الاحتراق النفسي هو سلم إقترحه كل من **Maslach et Jackson (1981)** لمهن القطاع الصحي ومهن المساعدة **(الأساتذة، المدرسين، الشرطة)** يقيس أعراض الإحتراق النفسي و يتكون هذا المقياس من **22 بندا** يسمح بعرض المستويات الثلاثة للإحتراق النفسي كمايلي:

1- الإنهاك الانفعالي : يقيس المشاعر الإنفعالية و الإنهاك في العمل و يتضمن البنود التالية :

(20-16-14-13-8-6-3-2-1) .

2- تبلد المشاعر : يقيس المشاعر السلبية تجاه الزملاء و المرضى، و يضم البنود الآتية :

(5 - 10 -15 - 22).

3- تدني الشعور بالإنجاز : يقيس الرغبة في النجاح و الإنجاز الشخصي للمرض في عمله ويشمل البنود التالية : **(4-7-9-12-17-18-19-21).**

و قد تم بناء بنود المقياس على شكل عبارات تسأل عن شعور الفرد نحو مهنته، بحيث يجيب الفرد حسب سلم متدرج من **6** إحتمالات تتراوح من **(1) [حيث يحدث الشعور قليلا في السنة]** إلى درجة **(6) [حيث يحدث الشعور يوميا]** .

وفقا لمقياس **Maslach** فإن الأفراد الذين يتحصلون على درجات مرتفعة على كل من الإنهاك الإنفعالي و تبلد المشاعر، و درجات منخفضة على بعد تدني الشعور بالإنجاز، يعانون من ظاهرة الإحتراق النفسي . فمن أجل الحصول على شدة الإحتراق النفسي يتم جمع إجابات كل مستوى على حدى و هذا من أجل الوصول إلى درجة و شدة كل بعد من الأبعاد الثلاث ثم وفقا لما هو مبين في الجدول أعلاه يتم إستخلاص شدة الإحتراق النفسي بحيث أن :

- الإحتراق النفسي المرتفع بالشدة = مستوى إنهاك إنفعالي مرتفع **(30 فما فوق)**، ومستوى تبلد المشاعر مرتفع **(1 فما فوق)**، ومستوى تدني الشعور بالإنجاز مرتفع **(0 - 30)** .
- الإحتراق النفسي المعتدل الشدة = مستوى الإنهاك الإنفعالي معتدل **(19 -29)**، ومستوى تبلد الشعور معتدل **(6 - 11)**، ومستوى تدني الشعور بالإنجاز معتدل **(34 - 39).**
- الإحتراق النفسي المنخفض الشدة =مستوى الإنهاك الإنفعالي منخفض **(0 -17)**، و مستوى تبلد المشاعر منخفض **(0 - 5)**، ومستوى تدني الشعور بالإنجاز منخفض**(40 فما فوق).**

(Maslach and Jackson : 1981 P 99 – 113)

2-6- مقياس إستراتيجيات المواجهة لـ Paulhan et al (1994):

مقياس الـ **Coping** لـ **Paulhan et al(1994)** هو عبارة عن تكييف للنسخة المختصرة لـ **Vitaliano** وأعوانه، و كانت الصورة النهائية للمقياس تحتوي على **29** بندا من بين **42** بندا. و كان الهدف من هذا العمل هو البحث عن مدى فعالية المواجهة في تعديل العلاقة **(ضغط - توتر)** و توضيح أنواع الإستراتيجيات المرتبطة بالصحة الجسدية والنفسية، والتي تضم إستراتيجيات متمركزة حول المشكل و تحتوي على مقياسين تحتيين الأول والثالث، وأخرى إستراتيجيات متمركزة حول الإنفعال و تضم المقاييس التحتية الثاني، الرابع و الخامس. و تتضمن هذه المقاييس التحتية بنودا هي كالآتي :

1- **إستراتيجية حل المشكل:** تضم 8 بنود و هي: [1- 4- 6- 13- 16- 18- 24 - 27] .

2- **إستراتيجية التجنب:** تضم 7 بنود و هي: [7- 8 - 11 - 17 - 19 -22- 25].

3- **إستراتيجية البحث عن الدعم الإجتماعي:** تضم 5 بنود و هي: [3 - 10 - 15 - 21 - 23].

4 - **إستراتيجية إعادة التقييم الإيجابي:** و تحتوي 5 بنود و هي: [2 - 5 - 9 - 12 - 28].

5- **إستراتيجية التأنيب الذاتي:** و تتمثل في 4 بنود و هي: [14 - 20 - 26 - 29].

ينقط مقياس الـ **Coping** لـ **Paulhan et al(1994)** و فق سلم متدرج من **1** إلى **4** درجات كالتالي :

1- نقطة واحدة ⟵ لا

2- نقطتين ⟵ إلى حد ما لا

3- ثلاث نقاط ⟵ إلى حد ما نعم

4- أربع نقاط ⟵ نعم

و هو التنقيط المعتمد في جميع البنود ما عدا البند 15 الذي يكون تنقيطه بعكس ما ذكر أعلاه أي من **4** إلى **1**. **(Paulhan et al : 1994)**

7- دراسة صدق و ثبات المقاييس في الدراسة الحالية :

تم حساب ثبات بطارية مقاييس البحث عن طريق إستخدام معادلة ألفا كرونباخ. دلت النتائج على أن معاملات الثبات المحسوبة تراوحت بين **0.40** و**0.87** و بالتالي تتسم المقاييس بثبات عال أي أنها تتوفر على الخصائص السيكومترية للثبات كما هو مبين في الجدول رقم (1) :

المقياس	عدد البنود		ألفا كرونباخ
الإحتراق النفسي	22		0.70
إستراتيجيات المواجهة	8	حل المشكل	0.63
	5	الدعم الاجتماعي	0.52
	7	التجنب	0.69
	5	إعادة التقييم	0.40
	4	التأنيب الذاتي	0.53

الجدول رقم (1) : معاملات ثبات مقاييس الدراسة حسب ألفا كرونباخ

لحساب الصدق تم الاعتماد الصدق الذاتي و الذي يمثل العلاقة بين الصدق والثبات وهو الجذر التربيعي لمعامل الثبات.

المقياس	عدد البنود		معامل الصدق الذاتي
الإحتراق النفسي	22		0.83
إستراتيجيات المواجهة	حل المشكل	8	0.79
	الدعم الاجتماعي	5	0.72
	التجنب	7	0.83
	إعادة التقييم	5	0.63
	التأنيب الذاتي	4	0.72

الجدول رقم (2) : معاملات الصدق الذاتي لمقاييس الدراسة

يتضح من خلال الجدول رقم (2) أن معاملات الصدق الذاتي لمقاييس الدراسة هي عالية جدا تتراوح ما بين **0.63** و **0.93**.

8- أسلوب التحليل و المعالجة الإحصائية :

بغرض تحليل بيانات البحث والتحقق من صحة الفرضيات المقترحة تمت الإستعانة بالحاسب الآلي في معالجته عن طريق البرامج الإحصائية للعلوم الإجتماعية **(SPSS)** و ذلك بالإعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

- استخراج مقاييس النزعة المركزية والتشتت حيث تم حساب المتوسط الحسابي لمعرفة مدى تماثل أو اعتدال صفات أفراد العينة وكذا حساب الانحراف المعياري لمعرفة طبيعة توزيع أفراد العينة ومدى انسجامها.
- التأكد من تجانس المجموعات من خلال إختبار **(LEVINE)** للتجانس.
- استخدام تحليل التباين واستعمال **F** لقياس دلالة الفروق بين متوسطات فئات العينة.
- تحديد المقارنات الدالة المؤثرة والمقارنات الغيرالدالة بإستخدام إختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

9-عرض النتائج:

9-1-عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى:

من أجل إختبار الفرضية الأولى التي تنص على أن الممرضين يعانون من مستويات متفاوتة من الإحتراق نفسي، تم حساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري للأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي، كما تم إستخراج النسب المئوية للمستويات الثلاثة لكل بعد (منخفض ، متوسط ، مرتفع).

أبعاد الإحتراق النفسي	الـــفـــئـــات	المجموع		المتوسط	الإنحراف المعياري
		ت	%		
الإنـــهـــاك الإنفـعالي	مستوى منخفض [≤ 17]	15	6.6	32.35	9.25
	مستوى متوسط [29 –18]	81	35.7		
	مستوى مرتفع [≥ 30]	131	57.7		
تبلد المشاعر	مستوى منخفض [≤ 5]	27	11.9	10.93	4.68
	مستوى متوسط [11 – 6]	101	44.5		
	مستوى مرتفع [≥12]	99	43.6		
تدني الشعور بالإنجاز	مستوى منخفض [≥ 40]	58	25.6	34.08	7.87
	مستوى متوسط [39 – 34]	68	30		
	مستوى مرتفع [≤ 33]	101	44.5		

الجدول رقم (3): التوزيع التكراري لأبعاد الإحتراق النفسي حسب المستويات (منخفض،متوسط، مرتفع)

يتضح من خلال الجدول رقم (3) الذي يبين التوزيع التكراري لأبعاد الإحتراق النفسي أن أعلى نسبة للإحتراق النفسي على بعد الإنهاك الإنفعالي تقع في المستوى المرتفع بنسبة **57.7 %** من مجموع أفراد العينة، تليها نسبة **37.70%** من الأفراد في المستوى المتوسط على بعد الإنهاك الإنفعالي ، بينما تحصل **6.6 %** من الأفراد على مستوى منخفض على بعد الإنهاك الإنفعالي.

مما يدفع إلى القول أن أفراد العينة يعانون من مستوى مرتفع من الإنهاك الإنفعالي، ويتضح ذلك من خلال المتوسط الذي بلغ **32.35** وهو يفوق الحد الأدنى للمستوى المرتفع (30).

كما يدل الإنحراف المعياري **Sd = 9.25** على تمركز القيم حول المتوسط، مما يدل على إنسجام أفراد العينة على درجات هذا البعد.

أما فيما يخص نتائج الإحتراق النفسي على بعد تبلد المشاعر فتقع أعلى نسبة في المستوى المتوسط بـ **44.5 %** ، يليها المستوى المرتفع على بعد تبلد المشاعر بنسبة **43.6%** ثم المستوى المنخفض على بعد تبلد المشاعر بنسبة **11.9 %.**

وتدل هذه النتيجة على أن أفراد العينة يعانون من مستوى متوسط من الإحتراق النفسي على بعد تبلد المشاعر ويتضح ذلك من خلال المتوسط الذي بلغ **10.93** وهو يفوق الحد الأدنى للمستوى المتوسط (6 -11) كما تدل قيمة الإنحراف المعياري **Sd = 4.68** على تجانس قيم الأفراد على درجات هذا البعد.

كما يتبين من خلال الجدول (3) أن أغلبية أفراد العينة **44.5 %** يتمتعون بدرجة مرتفعة من تدني الشعور بالإنجاز، أما نسبة الأفراد الذين يمثلون المستوى المتوسط من تدني الشعور بالإنجاز فكانت **30 %**، في حين أن نسبة الأفراد الذين لديهم شعور بتدني الإنجاز منخفض **25.6 %** ، ويتضح ذلك من خلال المتوسط الحسابي **34.04** وهو يقترب من القيمة الحدية للمستوى المتوسط.

كما أن قيمة الإنحراف المعياري **Sd =7.87** تدل على تمركز قيم الأفراد حول المتوسط مما يدل على درجة كبيرة من تجانس درجات الأفراد في بعد الإنجاز المهني.

من خلال النتائج التي تم الإشارة إليها أعلاه يتضح بأن أن الممرضون يعانون مستويات مرتفعة من الإنهاك الإنفعالي ومستويات متوسطة من بعدي تبلد المشاعر و تدني الشعور بالانجاز. وبالتالي فإنهم يعانون من مستويات مرتفعة من الإحتراق النفسي على مستوى بعد الإنهاك الإنفعالي، فيما يخبرون درجات متوسطة من الإحتراق النفسي على مستوى كل من بعدي تبلد المشاعر و تدني الشعور بالانجاز (مستويات الإحتراق النفسي تتماشى عكسيا مع مستوى تدني الشعور بالانجاز، أي كلما زاد تدني الشعور بالانجاز كلما إرتفع مستوى الإحتراق النفسي).

9-2-عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية:

للتأكد من صحة الفرضية الثالثة والتي مفادها وجود إختلاف في مستويات الاحتراق النفسي للممرضين باختلاف أساليب المواجهة لديهم. تم حساب المتوسطات و الانحرافات المعيارية لمختلف أساليب المواجهة حسب مستويات الأبعاد الثلاثة الاحتراق، مثلما هو مبين في الجدول أدناه:

أساليب المواجهة	مستوى الإنهاك الانفعالي	عدد الأفراد	المتوسطات الحسابية	الإنحرافات المعيارية	الخطأ المعياري
حل المشكل	مستوى منخفض	15	24.80	3.29	0.85
	مستوى متوسط	81	25.67	4.39	0.48
	مستوى مرتفع	131	23.85	4.24	0.37
	المجموع	227	24.56	4.31	0.28
الدعم الاجتماعي	مستوى منخفض	15	13.06	3.97	1.02
	مستوى متوسط	81	14.32	3.53	0.39
	مستوى مرتفع	131	14.34	3.87	0.33
	المجموع	227	14.25	3.75	0.24
التجنب	مستوى منخفض	15	19.13	5.55	1.43
	مستوى متوسط	81	19.37	5.14	0.57
	مستوى مرتفع	131	20.61	4.72	0.41
	المجموع	227	20.07	4.95	0.32
إعادة التقييم	مستوى منخفض	15	15.13	2.64	0.68
	مستوى متوسط	81	16.08	2.66	0.29
	مستوى مرتفع	131	15.10	2.82	0.24
	المجموع	227	15.45	2.78	0.18
التأنيب الذاتي	مستوى منخفض	15	9.26	2.76	0.71
	مستوى متوسط	81	8.98	3.16	0.35
	مستوى مرتفع	131	9.82	2.74	0.24
	المجموع	227	9.48	2.91	0.19

الجدول رقم(4) : المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية والخطأ المعياري لمختلف أساليب المواجهة حسب مستويات بعد الانهاك الانفعالي

يتبين من خلال الاحصاءات الوصفية لمختلف إستراتيجيات المواجهة حسب مستويات بعد الانهاك الانفعالي الملخصة في الجدول رقم (4) أن أكبر متوسط حسابي لإستراتيجية حل المشكل كان للأفراد ذوي مستوى إنهاك إنفعالي متوسط حيث بلغ **25.67** و بإنحراف معياري قدر بـ **4.39**، يليه المتوسط الحسابي لهذه الإستراتيجية للأفراد ذوي مستوى إنهاك إنفعالي منخفض حيث بلغ **24.80** و بإنحراف معياري قدر بـ **3.29**، أما أصغر متوسط حسابي لإستراتيجية حل المشكل كان للأفراد ذوي مستوى إنهاك إنفعالي مرتفع حيث بلغ 23.85 وبإنحراف معياري قدر بـ **4.24**.

كما يوضح الجدول رقم (4) أن أكبر متوسط حسابي لإستراتيجية الدعم الاجتماعي كان للأفراد ذوي مستوى إنهاك إنفعالي مرتفع حيث بلغ **14.34** و بإنحراف معياري قدر بـ **3.87** ، يليه المتوسط الحسابي لهذه الإستراتيجية للأفراد ذوي مستوى إنهاك إنفعالي متوسط حيث بلغ **14.32** و بإنحراف معياري قدر بـ **3.53**، أما أصغر متوسط حسابي لإستراتيجية الدعم الاجتماعي كان للأفراد ذوي مستوى إنهاك إنفعالي منخفض حيث بلغ **13.06** و بإنحراف معياري قدر بـ **3.97** .

و يتضح من خلال الجدول رقم (4) أن أكبر متوسط حسابي لإستراتيجية التجنب كان للأفراد ذوي مستوى إنهاك إنفعالي مرتفع حيث بلغ **20.61** و بإنحراف معياري قدر بـ **4.72**، يليه المتوسط الحسابي لهذه الإستراتيجية للأفراد ذوي مستوى إنهاك إنفعالي متوسط حيث بلغ **19.37** و بإنحراف معياري قدر بـ **5.14**، أما أصغر متوسط حسابي لإستراتيجية التجنب كان للأفراد ذوي مستوى إنهاك إنفعالي منخفض حيث بلغ **19.13** و بإنحراف معياري قدر بـ **5.55** .

أما أكبر متوسط حسابي لإستراتيجية إعادة التقييم كان للأفراد ذوي مستوى إنهاك إنفعالي متوسط حيث بلغ **16.08** و بإنحراف معياري قدر بـ **2.66**، يليه المتوسط الحسابي لهذه الإستراتيجية للأفراد ذوي مستوى إنهاك إنفعالي منخفض حيث بلغ **15.13** و بإنحراف معياري قدر بـ **2.64**، أما أصغر متوسط حسابي لإستراتيجية إعادة التقييم كان للأفراد ذوي مستوى إنهاك إنفعالي مرتفع حيث بلغ **15.10** و بإنحراف معياري قدر بـ **2.82**.

في حين أن أكبر متوسط حسابي لإستراتيجية التأنيب الذاتي كان للأفراد ذوي مستوى إنهاك إنفعالي مرتفع حيث بلغ **9.82** و بإنحراف معياري قدر بـ **2.74**، يليه المتوسط الحسابي لهذه الإستراتيجية للأفراد ذوي مستوى إنهاك إنفعالي منخفض حيث بلغ **9.26** وبإنحراف معياري قدر بـ **2.76**، أما أصغر متوسط حسابي لإستراتيجية التأنيب الذاتي كان للأفراد ذوي مستوى إنهاك إنفعالي متوسط حيث بلغ **8.98** وبإنحراف معياري قدر بـ **3.16**.

أساليب المواجهة	مستوى تبلد المشاعر	عدد الأفراد	المتوسطات الحسابية	الإنحرافات المعيارية	الخطأ المعياري
حل المشكل	مستوى منخفض	27	24.77	4.39	0.84
	مستوى متوسط	101	24.79	4.90	0.48
	مستوى مرتفع	99	24.28	3.61	0.36
	المجموع	227	24.56	4.31	0.28
الدعم الاجتماعي	مستوى منخفض	27	13.77	2.79	0.53
	مستوى متوسط	101	14.52	4.09	0.40
	مستوى مرتفع	99	14.10	3.64	0.36
	المجموع	227	14.25	3.75	0.24
التجنب	مستوى منخفض	27	17.81	5.50	1.05
	مستوى متوسط	101	19.86	4.97	0.49
	مستوى مرتفع	99	20.89	4.60	0.46
	المجموع	227	20.07	4.95	0.32
إعادة التقييم	مستوى منخفض	27	15.59	2.27	0.43
	مستوى متوسط	101	15.64	2.98	0.29
	مستوى مرتفع	99	15.23	2.70	0.27
	المجموع	227	15.45	2.78	0.18
التأنيب الذاتي	مستوى منخفض	27	8.51	3.76	0.72
	مستوى متوسط	101	9.24	2.96	0.29
	مستوى مرتفع	99	10.00	2.51	0.25

الجدول رقم (5) : المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية والخطأ المعياري لمختلف أساليب المواجهة حسب مستويات بعد تبلد المشاعر

يتبين من خلال الاحصاءات الوصفية لمختلف إستراتيجيات المواجهة حسب مستويات بعد تبلد المشاعر الملخصة في الجدول رقم (5) أن أكبر متوسط حسابي لإستراتيجية حل المشكل كان للأفراد ذوي مستوى تبلد المشاعر المتوسط حيث بلغ **24.79** و بإنحراف معياري قدر بـ **4.90**، يليه المتوسط الحسابي لهذه الإستراتيجية للأفراد ذوي مستوى تبلد المشاعر المنخفض حيث بلغ **24.77** و بإنحراف معياري قدر بـ **4.39**، أما أصغر متوسط حسابي لإستراتيجية حل المشكل كان للأفراد ذوي مستوى تبلد المشاعر المرتفع حيث بلغ **24.28** و بإنحراف معياري قدر بـ **3.61** .

كما يوضح الجدول رقم (5) أن أكبر متوسط حسابي لإستراتيجية الدعم الاجتماعي كان للأفراد ذوي مستوى تبلد المشاعر المتوسط حيث بلغ **14.52**و بإنحراف معياري قدر بـ **4.09**، يليه المتوسط الحسابي لهذه الإستراتيجية للأفراد ذوي مستوى تبلد المشاعر المرتفع حيث بلغ **14.10** و بإنحراف

معياري قدر بـ **3.64**، أما أصغر متوسط حسابي لإستراتيجية الدعم الاجتماعي كان للأفراد ذوي مستوى تقلد المشاعر المنخفض حيث بلغ **13.77** وبإنحراف معياري قدر بـ **2.79**.

ويتضح من خلال الجدول رقم (**5**) أن أكبر متوسط حسابي لإستراتيجية التجنب كان للأفراد ذوي مستوى تقلد المشاعر المرتفع حيث بلغ **20.89** وبإنحراف معياري قدر بـ **4.60**، يليه المتوسط الحسابي لهذه الإستراتيجية للأفراد ذوي مستوى تقلد المشاعر المتوسط حيث بلغ **19.86** وبإنحراف معياري قدر بـ **4.97**، أما أصغر متوسط حسابي لإستراتيجية التجنب كان للأفراد ذوي مستوى تقلد المشاعر المنخفض حيث بلغ **17.81** وبإنحراف معياري قدر بـ **5.5** .

أما أكبر متوسط حسابي لإستراتيجية إعادة التقييم كان للأفراد ذوي مستوى تقلد المشاعر المتوسط حيث بلغ **15.64** وبإنحراف معياري قدر بـ **2.98**، يليه المتوسط الحسابي لهذه الإستراتيجية للأفراد ذوي مستوى تقلد المشاعر المنخفض حيث بلغ **15.59** وبإنحراف معياري قدر بـ **2.27**، أما أصغر متوسط حسابي لإستراتيجية إعادة التقييم كان للأفراد ذوي مستوى تقلد المشاعر المرتفع حيث بلغ **15.23** وبإنحراف معياري قدر بـ **2.70** .

في حين أن أكبر متوسط حسابي لإستراتيجية التأنيب الذاتي كان للأفراد ذوي مستوى تقلد المشاعر المرتفع حيث بلغ **10.00** وبإنحراف معياري قدر بـ **2.91**، يليه المتوسط الحسابي لهذه الإستراتيجية للأفراد ذوي مستوى إنهاك إنفعالي المتوسط حيث بلغ **9.24** وبإنحراف معياري قدر بـ **2.96**، أما أصغر متوسط حسابي لإستراتيجية التأنيب الذاتي كان للأفراد ذوي مستوى تقلد المشاعر المنخفض حيث بلغ **8.51** وبإنحراف معياري قدر بـ **3.76**.

أساليب المواجهة	مستوى تدني الشعور بالانجاز	عدد الأفراد	المتوسطات الحسابية	الإنحرافات المعيارية	الخطأ المعياري
حل المشكل	مستوى منخفض	58	26.81	4.43	0.58
	مستوى متوسط	68	23.79	4.11	0.49
	مستوى مرتفع	101	23.80	3.94	0.39
	المجموع	227	24.56	4.31	0.28
الدعم الاجتماعي	مستوى منخفض	58	14.79	4.17	0.54
	مستوى متوسط	68	14.01	2.98	0.36
	مستوى مرتفع	101	14.09	3.97	0.39
	المجموع	227	14.25	3.75	0.24
التجنب	مستوى منخفض	58	19.12	5.13	0.67
	مستوى متوسط	68	20.08	4.91	0.59
	مستوى مرتفع	101	20.60	4.84	0.48
	المجموع	227	20.07	4.95	0.32
إعادة التقييم	مستوى منخفض	58	16.06	2.87	0.37
	مستوى متوسط	68	15.20	2.90	0.35
	مستوى مرتفع	101	15.27	2.62	0.26
	المجموع	227	15.45	2.78	0.18
التأنيب الذاتي	مستوى منخفض	58	8.91	2.57	0.33
	مستوى متوسط	68	9.64	3.29	0.39
	مستوى مرتفع	101	9.71	2.81	0.28
	المجموع	227	9.48	2.91	0.19

الجدول رقم (6) : المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية والخطأ المعياري لمختلف أساليب المواجهة حسب مستويات بعد تدني الشعور بالانجاز

يتبين من خلال الاحصاءات الوصفية لمختلف إستراتيجيات المواجهة حسب مستويات بعد تدني الشعور بالإنجاز الملخصة في الجدول رقم (6) أن أكبر متوسط حسابي لإستراتيجية حل المشكل كان للأفراد ذوي مستوى تدني الشعور بالإنجاز منخفض حيث بلغ **26.81** وبإنحراف معياري قدر بـ **4.43**، يليه المتوسط الحسابي لهذه الإستراتيجية للأفراد ذوي مستوى تدني الشعور بالإنجاز المرتفع و المنخفض حيث بلغ **23.80** و بإنحراف معياري قدر بـ**3.94**، أما أصغر متوسط حسابي لإستراتيجية حل المشكل كان للأفراد ذوي مستوى تدني الشعور بالإنجاز متوسط حيث بلغ **23.79** وبإنحراف معياري قدر بـ **4.11** .

كما يوضح الجدول رقم (6) أن أكبر متوسط حسابي لإستراتيجية الدعم الاجتماعي كان للأفراد ذوي مستوى تدني الشعور بالإنجاز المنخفض حيث بلغ **14.79** و بإنحراف معياري قدر بـ **4.17**، يليه المتوسط الحسابي لهذه الإستراتيجية للأفراد ذوي مستوى تدني الشعور بالإنجاز مرتفع حيث بلغ **14.09** و بإنحراف معياري قدر بـ **3.97**، أما أصغر متوسط حسابي لإستراتيجية الدعم الاجتماعي كان للأفراد ذوي مستوى تدني الشعور بالإنجاز متوسط حيث بلغ **14.01** و بإنحراف معياري قدر بـ **2.98** .

و يتضح من خلال الجدول رقم (6) أن أكبر متوسط حسابي لإستراتيجية التجنب كان للأفراد ذوي مستوى تدني الشعور بالإنجاز مرتفع حيث بلغ **20.60** و بإنحراف معياري قدر بـ **4.84**، يليه المتوسط الحسابي لهذه الإستراتيجية للأفراد ذوي مستوى تبلد المشاعر متوسط حيث بلغ **20.08** و بإنحراف معياري قدر بـ **4.91**،أما أصغر متوسط حسابي لإستراتيجية التجنب كان للأفراد ذوي مستوى تدني الشعور بالإنجاز منخفض حيث بلغ **19.12** و بإنحراف معياري قدر بـ **5.13** .

أما أكبر متوسط حسابي لإستراتيجية إعادة التقييم كان للأفراد ذوي مستوى تدني الشعور بالإنجاز منخفض حيث بلغ **16.06** و بإنحراف معياري قدر بـ **2.87**، يليه المتوسط الحسابي لهذه الإستراتيجية للأفراد ذوي مستوى تدني الشعور بالإنجاز مرتفع حيث بلغ **15.27** و بإنحراف معياري قدر بـ **2.62**، أما أصغر متوسط حسابي لإستراتيجية إعادة التقييم كان للأفراد ذوي مستوى تدني الشعور بالإنجاز متوسط حيث بلغ **15.20** و بإنحراف معياري قدر بـ **2.62** .

في حين أن أكبر متوسط حسابي لإستراتيجية التأنيب الذاتي كان للأفراد ذوي مستوى تدني الشعور بالإنجاز مرتفع حيث بلغ **9.71** و بإنحراف معياري قدر بـ **2.81**، يليه المتوسط الحسابي لهذه الإستراتيجية للأفراد ذوي مستوى تدني الشعور بالإنجاز متوسط حيث بلغ **9.64** و بإنحراف معياري قدر بـ **3.29**، أما أصغر متوسط حسابي لإستراتيجية التأنيب الذاتي كان للأفراد ذوي مستوى تدني الشعور بالإنجاز منخفض حيث بلغ **8.91** و بإنحراف معياري قدر بـ **2.57** .

غير أن الاعتماد على المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية والخطأ المعياري لمختلف أساليب المواجهة لا يعطينا فكرة واضحة عن دلالة الفروق الموجودة بينها، لذلك كان من الضروري إستعمال إختبار يساعدنا لمعرفة الدلالة الاحصائية لهذه الفروق حيث إستعملنا إختبار تحليل التباين أحادي العامل (**Anova**) لكن قبل إجراء هذا التحليل كان و لا بد من التأكد من تجانس المجموعات من خلال إختبار التجانس و الذي يعتبر شرطا أساسيا خاصة إذا كان حجم المجموعات مختلف من مجموعة لأخرى حيث إستعملنا في هذه الحالة إختبار (**LEVINE**) للتجانس الموضحة نتائجه في الجداول الموالية:

الاستراتيجيات	معامل التجانس	Df 1	Df 2	الدلالة الاحصائية
حل المشكل	0.42	2	224	0.65
الدعم الاجتماعي	1.53	2	224	0.21
التجنب	1.14	2	224	0.32
إعادة التقييم	1.7	2	224	0.18
التأنيب الذاتي	2.49	2	224	0.08

الجدول رقم(7) : إختبار التجانس لمختلف أساليب المواجهة حسب مستويات الإنهاك الانفعالي

الاستراتيجيات	معامل التجانس	Df 1	Df 2	الدلالة الاحصائية
حل المشكل	3.09	2	224	0.06
الدعم الاجتماعي	2.89	2	224	0.06
التجنب	1.67	2	224	0.19
إعادة التقييم	0.55	2	224	0.57
التأنيب الذاتي	6.34	2	224	0.09

الجدول رقم(8) : إختبار التجانس لمختلف أساليب المواجهة حسب مستويات تبلد المشاعر

الاستراتيجيات	معامل التجانس	Df 1	Df 2	الدلالة الاحصائية
حل المشكل	0.28	2	224	0.75
الدعم الاجتماعي	2.44	2	224	0.08
التجنب	0.86	2	224	0.42
إعادة التقييم	0.61	2	224	0.53
التأنيب الذاتي	3.49	2	224	0.13

الجدول رقم(9) : إختبار التجانس لمختلف أساليب المواجهة حسب مستويات الشعور بالانجاز

تشير نتائج إختبار التجانس إلى أن كل المجموعات متجانسة و بالتالي يمكن حساب (**Anova**) في هذه الحالة. ويوضح الجدول رقم (**10**) نتائج إختبار تحليل التباين أحادي العامل (**Anova**) لإستراتيجيات المواجهة حسب مستويات الإنهاك الانفعالي:

الاستراتيجية	التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	معدل المربعات	قيمة F	الدلالة الاحصائية
حل المشكل	بين المجموعات	167.393	2	83.69	4.64	0.01
	داخل المجموعات	4034.29	224	18.01		
	المجموع	4201.69	226			
الدعم الاجتماعي	بين المجموعات	22.55	2	11.27	0.79	0.45
	داخل المجموعات	3172.13	224	14.16		
	المجموع	3194.68	226			
التجنب	بين المجموعات	91.10	2	45.55	1.87	0.15
	داخل المجموعات	5451.76	224	24.33		
	المجموع	5542.87	226			
إعادة التقييم	بين المجموعات	49.72	2	24.86	3.26	0.04
	داخل المجموعات	1704.63	224	7.61		
	المجموع	1754.35	226			
التأنيب الذاتي	بين المجموعات	35.84	2	17.92	2.12	0.12
	داخل المجموعات	1890.88	224	8.44		
	المجموع	1926.72	226			

الجدول رقم (10) : تحليل التباين أحادي العامل (Anova) لإستراتيجيات المواجهة حسب مستويات الإنهاك الانفعالي

يظهر جليا من إختبار تحليل التباين أحادي العامل (**Anova**) بأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في إستراتيجية حل المشكل بحيث وجدنا قيمة **F = 4.64** عند مستوى دلالة إحصائية**0.01** ، و بالتالي ترفض الفرضية الصفرية، وعليه نستنتج بأن إستعمال إستراتيجية حل المشكل يختلف بإختلاف مستويات الإنهاك الانفعالي.

في حين أنه لا توجد فروقا ذات دلالة إحصائية في إستراتيجية الدعم الاجتماعي بحيث وجدنا قيمة **F = 0.79** عند مستوى دلالة إحصائية **0.45** و بالتالي تقبل الفرضية الصفرية، و عليه فإن إستعمال إستراتيجية الدعم الاجتماعي لا يختلف بإختلاف مستويات الإنهاك الانفعالي.

أما بالنسبة لإستراتيجية التجنب فقد كانت قيمة **F = 1.87** عند مستوى دلالة إحصائية **0.15**، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية، وعليه إستعمال إستراتيجية التجنب لا يختلف بإختلاف مستويات الإنهاك الانفعالي.

وفيما يخص إستراتيجية إعادة التقييم وجدنا بأن قيمة **F = 3.26** عند مستوى دلالة إحصائية **0.04** ، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية، و عليه ن إستعمال إستراتيجية إعادة التقييم يختلف بإختلاف مستويات الإنهاك الانفعالي.

كما لم نجد كذلك فروقا ذات دلالة إحصائية في إستراتيجية التأنيب الذاتي بحيث وجدنا قيمة **F = 2.12** عند مستوى دلالة إحصائية **0.12**، و بالتالي تقبل الفرضية الصفرية، و عليه نستنتج بأن إستعمال إستراتيجية التأنيب الذاتي لا يختلف بإختلاف مستويات الإنهاك الانفعالي.

بما أنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لإستعمال **إستراتيجية حل المشكل وإستراتيجية إعادة التقييم حسب مستويات الإنهاك الانفعالي**، بهدف تحديد المقارنات الدالة المؤثرة والمقارنات الغير الدالة، إستخدمنا إختبار شيفيه للمقارنات البعدية وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

أساليب المواجهة	مستوى الإنهاك الانفعالي		الفرق بين المتوسطات (I – J)	الخطأ المعياري	الدلالة الاحصائية
	I	J			
حل المشكل	منخفض	متوسط	0.87 -	1.19	0.7
	منخفض	مرتفع	0.94	1.15	0.6
	متوسط	منخفض	0.87	1.19	0.7
	متوسط	مرتفع	*1.82	0.59	0.007
	مرتفع	منخفض	0.94 -	1.15	0.69
	مرتفع	متوسط	*1.82 -	0.59	0.007
إعادة التقييم	منخفض	متوسط	0.95-	0.77	0.4
	منخفض	مرتفع	1.64	0.75	0.99
	متوسط	منخفض	0.95	0.77	0.43
	متوسط	مرتفع	*0.97	0.38	0.03
	مرتفع	منخفض	1.64	0.75	0.99
	مرتفع	متوسط	*0.97-	0.38	0.03

الجدول رقم (11): إختبار شيفيه لإستراتيجية حل المشكل و إعادة التقييم حسب مستويات بعد الانهاك الانفعالي

أشارت نتائج إختبار شيفيه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجية حل المشكل بين الأفراد ذوي إنهاك إنفعالي متوسط و الأفراد ذوي إنهاك إنفعالي مرتفع حيث بلغ **1.82** عند مستوى الدلالة **0.01**. وعليه فإنه يقل إستعمال إستراتيجية حل المشكل عند الأفراد ذوي إنهاك إنفعالي مرتفع.

في حين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجية حل المشكل بين الأفراد ذوي إنهاك إنفعالي متوسط و الأفراد ذوي إنهاك إنفعالي منخفض.
وتنعدم الفروق ذات الدلالة الإحصائية في إستراتيجية حل المشكل بين الأفراد ذوي إنهاك إنفعالي مرتفع و الأفراد ذوي إنهاك إنفعالي منخفض.

كما بينت نتائج إختبار شيفيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجية إعادة التقييم بين الأفراد ذوي مستوى إنهاك إنفعالي متوسط و الأفراد ذوي مستوى إنهاك إنفعالي مرتفع حيث بلغ **0.97** عند مستوى الدلالة **0.03** . وعليه فإنه يقل إستعمال إستراتيجية إعادة التقييم عند الأفراد ذوي مستوى إنهاك إنفعالي مرتفع.

في حين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجية إعادة التقييم بين الأفراد ذوي مستوى إنهاك إنفعالي متوسط والأفراد ذوي مستوى إنهاك إنفعالي منخفض.

وتنعدم الفروق ذات الدلالة الإحصائية في إستراتيجية إعادة التقييم بين الأفراد ذوي مستوى إنهاك إنفعالي مرتفع و الأفراد ذوي مستوى إنهاك إنفعالي منخفض.

ومنه يمكن القول بأن أغلبية أفراد العينة (ذوي إنهاك إنفعالي مرتفع) لا يعتمدون على إستراتيجية حل المشكل و إستراتيجية إعادة التقييم.

و فيما يلي يوضح الجدول رقم (**12**) نتائج إختبار تحليل التباين أحادي العامل (**Anova**) لإستراتيجيات المواجهة حسب مستويات تبلد المشاعر:

الاستراتيجية	التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	معدل المربعات	قيمة F	الدلالة الاحصائية
حل المشكل	بين المجموعات	14.31	2	7.15	0.38	0.68
	داخل المجموعات	4187.38	224	18.69		
	المجموع	4201.69	226			
الدعم الاجتماعي	بين المجموعات	15.84	2	7.92	0.55	0.57
	داخل المجموعات	3178.84	224	14.19		
	المجموع	3194.68	226			
التجنب	بين المجموعات	209.74	2	104.87	4.4	0.01
	داخل المجموعات	5333.12	224	23.80		
	المجموع	5542.87	226			
إعادة التقييم	بين المجموعات	9.00	2	4.50	0.57	0.56
	داخل المجموعات	1745.34	224	7.79		
	المجموع	1754.35	226			
التأنيب الذاتي	بين المجموعات	57.17	2	28.58	3.42	0.03
	داخل المجموعات	1869.55	224	8.34		
	المجموع	1926.72	226			

الجدول رقم (12) : تحليل التباين أحادي العامل (Anova) لإستراتيجيات المواجهة حسب مستويات تبلد المشاعر

يظهر جليا من إختبار تحليل التباين أحادي العامل (**Anova**) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجية حل المشكل بحيث وجدنا قيمة **F = 0.38** عند مستوى دلالة إحصائية **0.68**، و بالتالي تقبل الفرضية الصفرية، و عليه نستنتج بأن إستعمال إستراتيجية حل المشكل لا يختلف بإختلاف مستويات تبلد المشاعر.

كما أنه لا توجد فروقا ذات دلالة إحصائية في إستراتيجية الدعم الاجتماعي بحيث وجدنا قيمة **F = 0.55** عند مستوى دلالة إحصائية **0.57**، و بالتالي تقبل الفرضية الصفرية، و عليه نستنتج بأن إستعمال إستراتيجية الدعم الاجتماعي لا يختلف بإختلاف مستويات تبلد المشاعر. أما بالنسبة لإستراتيجية التجنب فقد كانت قيمة **F = 4.40** عند مستوى دلالة إحصائية **0.01**، و بالتالي ترفض الفرضية الصفرية، و عليه نستنتج بأن إستعمال إستراتيجية التجنب يختلف بإختلاف مستويات تبلد

المشاعر. وفيما يخص إستراتيجية إعادة التقييم وجدنا بأن قيمة **F = 0.57** عند مستوى دلالة إحصائية **0.5** و بالتالي تقبل الفرضية الصفرية، و عليه إستعمال إستراتيجية إعادة التقييم لا يختلف بإختلاف مستويات تبلد المشاعر.

في حين وجدنا فروقا ذات دلالة إحصائية في إستراتيجية التأنيب الذاتي بحيث كانت قيمة **F = 3.42** عند مستوى دلالة إحصائية **0.03** و بالتالي ترفض الفرضية الصفرية، و عليه نستنتج بأن إستعمال إستراتيجية التأنيب الذاتي يختلف بإختلاف مستويات تبلد المشاعر.

بما أنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لإستعمال **إستراتيجية التجنب** و**إستراتيجية التأنيب الذاتي حسب مستويات تبلد المشاعر**، بهدف تحديد المقارنات الدالة المؤثرة والمقارنات الغير الدالة، إستخدمنا إختبار شيفيه للمقارنات البعدية وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

أساليب المواجهة	مستوى تبلد المشاعر		الفرق بين المتوسطات (J –I)	الخطأ المعياري	الدلالة الاحصائية
	I	J			
التجنب	منخفض	متوسط	2.04 -	1.05	0.15
	منخفض	مرتفع	*3.08-	1.05	0.01
	متوسط	منخفض	2.04	1.05	0.15
	متوسط	مرتفع	1.03-	0.69	0.32
	مرتفع	منخفض	*3.08	1.05	0.01
	مرتفع	متوسط	1.03	0.69	0.32
التأنيب الذاتي	منخفض	متوسط	0.72-	0.62	0.62
	منخفض	مرتفع	1.48-	0.62	0.62
	متوسط	منخفض	0.72	0.62	0.62
	متوسط	مرتفع	0.75-	0.40	0.40
	مرتفع	منخفض	1.48	0.62	0.62
	مرتفع	متوسط	0.75	0.40	0.40

الجدول رقم (13): إختبار شيفيه لإستراتيجية التجنب و التأنيب الذاتي حسب مستويات بعد تبلد المشاعر

أشارت نتائج إختبار شيفيه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجية التجنب و ذلك بين الأفراد ذوي مستوى تبلد مشاعر منخفض والأفراد ذوي مستوى تبلد مشاعر مرتفع حيث بلغ 3.08 عند مستوى الدلالة0.01. وعليه فإنه يزيد إستعمال إستراتيجية لتجنب عند الأفراد ذوي مستوى تبلد مشاعر مرتفع. ومع أنه هناك فروق بين المتوسطات فيما يخص إستخدام إستراتيجية التأنيب الذاتي وذلك بين الأفراد ذوي المستوى المنخفض والمستوى المتوسط و المستوى المرتفع من تبلد المشاعر، وقد زاد الفرق بين الأفراد ذوي المستوى المرتفع من تبلد المشاعر و الأفراد ذوي المستوى المنخفض إلا أن الدلالة الإحصائية منعدمة.

و فيما يلي يوضح الجدول رقم (14) نتائج إختبار تحليل التباين أحادي العامل(Anova) لإستراتيجيات المواجهة حسب مستويات تدني الشعور بالإنجاز

الاستراتيجية	التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	معدل المربعات	قيمة F	الدلالة الاحصائية
حل المشكل	بين المجموعات	391.62	2	195.81	11.51	0.000
	داخل المجموعات	3810.07	224	17.00		
	المجموع	4201.69	226			
الدعم الاجتماعي	بين المجموعات	23.17	2	11.58	0.81	0.44
	داخل المجموعات	3171.51	224	14.15		
	المجموع	3194.68	226			
التجنب	بين المجموعات	81.08	2	40.54	1.66	0.19
	داخل المجموعات	5461.78	224	24.38		
	المجموع	5542.87	226			
إعادة التقييم	بين المجموعات	29.27	2	14.63	1.9	0.15
	داخل المجموعات	1725.07	224	7.70		
	المجموع	1754.35	226			
التأنيب الذاتي	بين المجموعات	25.95	2	12.97	1.52	0.21

الجدول رقم (14): تحليل التباين أحادي العامل (Anova) لإستراتيجيات المواجهة حسب مستويات تدني الشعور بالإنجاز

يظهر جليا من إختبار تحليل التباين أحادي العامل (**Anova**) بأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في إستراتيجية حل المشكل بحيث وجدنا قيمة **F = 11.51** عند مستوى دلالة إحصائية **0.0001**، و بالتالي ترفض الفرضية الصفرية، و عليه نستنتج بأن إستعمال إستراتيجية حل المشكل يختلف بإختلاف مستويات تدني الشعور بالإنجاز.

كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجية الدعم الاجتماعي بحيث وجدنا قيمة **F = 0.81** عند مستوى دلالة إحصائية **0.44**، و بالتالي تقبل الفرضية الصفرية، و عليه نستنتج بأن إستعمال إستراتيجية الدعم الاجتماعي لا يختلف بإختلاف مستويات تدني الشعور بالإنجاز. أما بالنسبة لإستراتيجية التجنب فقد كانت قيمة **F = 1.66** عند مستوى دلالة إحصائية **0.19**، و بالتالي تقبل الفرضية الصفرية، و عليه نستنتج بأن إستعمال إستراتيجية التجنب لا يختلف بإختلاف مستويات تدني الشعور بالإنجاز.

وفيما يخص إستراتيجية إعادة التقييم وجدنا بأن قيمة **F = 0.15** عند مستوى دلالة إحصائية **0.15**، و بالتالي تقبل الفرضية الصفرية، و عليه فإن إستعمال إستراتيجية إعادة التقييم لا يختلف بإختلاف مستويات تدني الشعور بالإنجاز.

كما لم نجد كذلك فروقا ذات دلالة إحصائية في إستراتيجية التأنيب الذاتي بحيث وجدنا قيمة **F = 1.5** عند مستوى دلالة إحصائية **0.21**، و بالتالي تقبل الفرضية الصفرية، و عليه نستنتج بأن إستعمال إستراتيجية التأنيب الذاتي لا يختلف بإختلاف مستويات تدني الشعور بالإنجاز

بما أنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لإستعمال إستراتيجية **حل المشكل حسب مستويات تدني الشعور بالإنجاز**، بهدف تحديد المقارنات الدالة المؤثرة والمقارنات الغيرالدالة، إستخدمنا إختبار شيفيه للمقارنات البعدية فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

أساليب المواجهة	مستوى تدني الشعور بالإنجاز		الفرق بين المتوسطات (J –I)	الخطأ المعياري	الدلالة الاحصائية
	I	J			
حل المشكل	منخفض	متوسط	*3.01	0.73	0.000
	منخفض	مرتفع	*3.00	0.67	0.000
	متوسط	منخفض	*3.01-	0.73	0.000
	متوسط	مرتفع	7.86-	0.64	1
	مرتفع	منخفض	*3.00-	0.67	0.000
	مرتفع	متوسط	7.86	0.64	1

الجدول رقم (15): إختبار شيفيه لإستراتيجية حل المشكل حسب مستويات بعد تدني الشعور بالانجاز

أشارت نتائج إختبار شيفيه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجية حل المشكل و ذلك بين الأفراد ذوي مستوى تدني الشعور بالانجاز منخفض والأفراد ذوي مستوى تدني الشعور بالانجاز متوسط و كذلك بين الأفراد ذوي مستوى تدني الشعور بالانجاز منخفض والأفراد ذوي مستوى تدني الشعور بالانجاز مرتفع .وعليه فإنه يزيد إستعمال إستراتيجية حل المشكل عند الأفراد ذوي مستوى تدني الشعور بالانجاز منخفض.

مما سبق يمكننا إستخلاص أن الفرضية الثالثة قد تحققت حيث وجدنا أن هناك إختلافا في مستويات أبعاد الإحتراق النفسي للممرضين تعزى لإستعمال إستراتيجيات المواجهة.

10-مناقشة النتائج:

بينت الدراسة الحالية وجود إختلافات في مستويات الاحتراق النفسي للممرضين باختلاف أساليب المواجهة لديهم، إذ يقل إستعمال إستراتيجية حل المشكل عند الأفراد ذوي إنهاك إنفعالي مرتفع، وبالمقابل فإنه يقل إستعمال إستراتيجية إعادة التقييم عند الأفراد ذوي مستوى إنهاك إنفعالي مرتفع. ويزيد إستعمال إستراتيجية التجنب عند الأفراد ذوي مستوى تبلد مشاعر مرتفع.كما يزيد إستعمال إستراتيجية حل المشكل عند الأفراد ذوي مستوى تدني الشعور بالانجاز منخفض.

وهذا ما يوافق نتائج العديد من الدراسات التي اهتمت بالإحتراق النفسي عند الممرضين. فقد أظهرت دراسة أقيمت من طرف **Tap** و **Pronost (1996)** بأن الممرضين اللذين يعانون مستويات مرتفعة من الإحتراق النفسي يستعملون إستراتيجيات مترمكزة حول الإنفعال كالتجنب، الهروب، الانسحاب. و هذا على عكس الممرضين اللذين يعانون من مستويات منخفضة من الإحتراق النفسي إذ يستعملون إستراتيجيات متمركزة حول حل المشكل. و يكون التكيف أكثر مرونة عند الممرضات اللواتي تبدين اقل إنهاك انفعاليا حيث يتبنون مواقف اقل دفاعية و التي تترجم بتغيير السلوك و طلب المساعدة من الغير.

كما تتفق مع ما أسفرت عليه، دراسات عديدة خاصة للمواجهة و الإنهاك عند الممرضات و التي تقترح أن استعمال أساليب المواجهة المتمركزة حول حل المشكل يحد من الإنهاك في حين يساهم أساليب المواجهة المتمركزة حول الانفعال في الإنهاك.

Boyle, Crap yonger et Thornby(1991), Pronost et tap (1996)

إذ يتعلق الأمر في النوع الأول من الاستراتيجيات أي المواجهة المتمركزة حول المشكل في تغيير مباشر للوضع الحالي للعلاقة (فرد – محيط) بتوظيف جهود سلوكية نشيطة مع مواجهة المشكل من اجل حله و تتضمن هذه الاستراتيجيات المواجهة، تحفيز و توظيف خطط عمل تسمح بتغيير الوضعية المعاشة الشيء الذي يساهم في التغيير من حالته الانفعالية.

و يحتوي النوع الثاني من الاستراتيجيات أي أساليب المواجهة المتمركزة حول الانفعال على تلك التي تهدف إلى التقليل و التعديل من الانفعالات والمعاناة التي تسببها الأحداث الضاغطة وتتضمن مختلف المحاولات من طرف الفرد لتعديل التوترات الانفعالية المترتبة عن الوضعية فهو يحاول تشويه

المعنى الذاتي للحدث هذا باللجوء إلى نشاطات معرفية، كالمزاح، الإنقاص من قيمة المظاهر السلبية أو إعادة التقييم الايجابي (تحويل التهديد إلى التحدي). **(Paulhan : 1992)**

وهذا ما توصلت إليه الدراسة الحالية حيث أنه يقل إستعمال إستراتيجية حل المشكل عند الأفراد ذوي إنهاك إنفعالي مرتفع. كما أن الأفراد ذوي المستوى المتوسط من الإنهاك الإنفعالي يعمدون بشكل أكبر إلى إستعمال إستراتيجية إعادة التقييم الإيجابي. و قد اتضحت فعالية هذه الاستراتيجيات التي تكون غالبا مولدة لانفعالات ايجابية في التخفيف من التوتر الانفعالي في حالة التجارب الضاغطة ذات المدى القصير خصوصا أين لا يمكن فيها استعمال استراتيجيات المواجهة المتمركزة حول المشكل.
كما نجد التجنب كإستراتيجية بأساليب مواجهة متمركزة حول الانفعال وهو يعني تجنب الوضعية الضاغطة بالهروب، إنكار، عدم الالتزام، ترفيه... الخ. وقد يتعلق الأمر بنشاطات تعويضية سلوكية أو معرفية كالنشاطات الرياضية أو الاسترخاء الذي تهدف إلى التخلص من الضغط الانفعالي.
(Dantzer et Schweitzer : 1994)

و في نفس السياق وجد **Ceslowrit (1989)** أن الممرضين الذين يعانون من إحتراق نفسي منخفض يستعملون إستراتيجيات مواجهة متمثلة في إعادة التقييم والبحث عن حل للمشكل.
و حسب **Perry(1997)**، فالقلق والانزعاج الذي يعاني منهما الممرض قد يؤدي به إلى الفشل، وأن الوسيلة الدفاعية الوحيدة التي يلجأ إليها، هي الانقطاع أو الانسحاب،واللجوء إلى الاستعانة بتربصات و فترات تكوين أو حتى الاستقالة، وهنا نقول أن الإنهاك المهني مملوء بالهروب و الفشل.
(1997 Perry)
أما دراسة **Corin et Bibeau (1985)**، فبينت أن الممرضين الذين يعانون من إنهاك مهني شديد يستخدمون الانسحاب والتجنب بكثرة كإستراتيجية مقاومة، باحثون آخرون تكلموا عن التجنب، أمثال **Kimmel(1981)**و **Ceslomitz (1989)** تحدث عن الهروب، كما أن **Lazarus et Folkman (1984)** بينا أن الممرض أمام ضغط شديد، يستعمل إستراتيجية مقاومة قد تصبح غير فعالة، وتظهر عليه سلوكات اجتماعية سلبية تتمثل في ردود أفعال سلوكية وفيزيولوجية مضطربة. **(Pronost, tap, 1996)**

خاتمة:

في حين يبذل الممرض المحترق نفسيا مجهودات جبارة للحفاظ على منصبه في سياق لا يجد فيه مقابلا، بل حتى أنه عن المفارقة نجده غير قادر على مغادرة عمل أصبح بالمقابل مصدرا للمعاناة بالنسبة له، إلا أنه قد تصل المجهودات التي يبذلها في عمله إلى الذروة، بينما يتمثل رد فعل بعض المصابين الآخرين في رغبة للتغير ملحة، بل حتى الإخلاص في عمل أصبحوا لايطيقونه، فنلاحظ بذلك تغيبا تدريجيا ومتكررا، بعض الفئات تبدي بالعكس حضورا يبعث الإستغراب، وهذا ما يعد أحد مؤشرات خطورة الأمر يجعله أمرا حديث العهد على المستوى النفساني الإجتماعي.

قائمة المراجع:

- عبد الله محمد قاسم (2000): مدخل إلى الصحة النفسية، ط1، دار الفكر، الأردن.
- مقابلة نصر يوسف (1996): العلاقة بين مركز الضبط و الإحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين، مجلة علم النفس، الهيئة المصريةالعامة للكتاب، العدد 39.
- يوسف عبد الفتاح محمد (1999): الضغوط النفسية لدى المعلمين و حاجاتهم الإرشادية، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد 8.

-Dantzer,R et Goodall,G(1994): Psychologie du stress, Introduction a la psychologie de la santé, Paris.

- Graziani,P et Swendsen,J (2005): Le strss,émtion et statégie d'adaptation ,Armand Colin,Paris.
- Maslach,C & Jackson,S.E (1981) :The measurement of experienced burnout, Journal of Occupational Behavior, vol 2, p 99-113.
- Paulhan,I et Bourgeois,M (1995): Stress et coping, les stratégies d'ajustement à la diversité , PUF, Paris.
- Pronost,A,M et Tap,P(1996) : La prévention du burn out et ses incidences sur les stratégies de coping, La psychologie française, N 41-2.

مخاوف الأطفال وتأثيرها على التكيف النفسي لدى عينة من أطفال المدارس الابتدائية بالجزائر

خلوف حفيظة
قسم العلوم الإنسانية والإجتماعية
المركز الجامعي لتيبازة

ملخص الدراسة:

تبدو دراسة موضوع الخوف من المواضيع التي نالت الكثير من اهتمام الباحثين في السنوات الأخيرة، لما له من أهمية في حياتنا جميعا، ولهذا جاءت هذه الدراسة كمحاولة نظرية وميدانية للبحث في أنواع المخاوف التي يواجهها أطفالنا، أسبابها وكيفية مواجهتها والوقاية منها، لأن هذه السلوكات الانفعالية تؤثر على النشاطات المدرسية والسلوكات التفاعلية للأطفال.

الجانب النظري تضمن **3** فصول، أين تم عرض مشكلة الدراسة أسئلتها وفرضياتها، التعاريف بالمفاهيم، فالدراسات السابقة، خصص الفصل الثاني لمخاوف الأطفال وبعده جاء فصل حول التكيف النفسي.

أجريت الدراسة بالدائرة التربوية رقم **7** بالمقرية التابعة إداريا لمقاطعة حسين داي شرق الجزائر العاصمة، تضم **9** مدارس ومجموع التلاميذ يبلغ **3500** تلميذا: **1993** إناثا، و**1507** ذكورا.

وقد اختيرت **4** مدارس وحددت **8** أقسام من السنة السادسة ابتدائي لتكون العينة العشوائية تضم **100** تلميذا **(50 من الذكور و50 من الإناث)**

تم استخدام مقياس المخاوف الذي وضعته زينب محمود شقير**(2000)** واختبار الشخصية لقياس التكيف الذي أعده **THORP** و**CLARK** و**TIEGZ** وكيفته عطية هنا **(1983)** وطبقته في المجتمع الجزائري أوزايد نجية (2002).

أثناء التحليل الإحصائي للبيانات طبقنا النسب المئوية، كا^2 وتحليل التباين.

ولقد دلت النتائج على وجود مجموعة معتبرة من المخاوف تتفاوت في مستويات حدوثها لدى أفراد العينة كحدوث الزلزال، أصوات التفجيرات، الرياح والأمطار، الشارع والسيارات، الأفلام المرعبة، رؤية الأشياء الحادة، الحيوانات، مقابلة الغرباء...إلخ.

أما من حيث الأسباب فكانت طبيعية بيئية، أسرية، مدرسية. هذه الأسباب تكون قد أثرت على الحياة العامة للأسر والأفراد وانتقل أثرها إلى حياة الأطفال.

أما بخصوص الفروق بين الجنسين فإن النتائج تؤشر ببروز هذه المخاوف لدى الإناث أكثر منها لدى الذكور وهذا يعكس طبيعة الواقع الثقافي ونوعية التنشئة الاجتماعية للأسرة الجزائرية تجاه أفرادها.

كما أظهرت عملية تحليل التباين وجود فروق دالة في درجة التكيف النفسي بين التلاميذ الذين يعانون مخاوف أكبر ونظرائهم ممن يعانون مخاوف أقل، مما يعني أن المخاوف التي يعانيها التلاميذ لها آثارها على تكيفهم النفسي.

الكلمات المفتاحية Psychological Adjustment – Fears

مشكلة الدراسة:

الخوف **fear** انفعال أساسي في حياة الإنسان، وهو من أكثر الحالات الانفعالية شيوعا، إذ لا تخلو حياة الإنسان من الإحساس بالخوف **fear**، أو الحذر **worry** أو الترقب **expectation** أو الوجس **apprehension**، فنحن نقلق على كل شيء في حياتنا العملية تقريبا، كبر هذا الشيء أو صغر، فالأم تنمي خوفها على طفلها أو زوجها المتأخر في العودة من العمل لعله يكون قد وقع له حادث، ويتوقع رجل الأعمال الخطر أو المتاعب أو سوء الحظ على أحد أمور تجارته بغير سبب معقول، ويخشى والدا الطفل المصاب بنوبة برد بسيطة إن يتسبب ذلك في مضاعفات أخرى مما يوقعهما في هلع مفزع **(حسن مصطفى عبد المعطي، 2001)**

وحسب أشرف محمد عبد الغني **(2000)** فإن الخوف يعد من أهم الانفعالات الأولية التي تعمل في صورتها الطبيعية للمحافظة على الحياة، فالخوف حالة يحسها كل إنسان عندما يواجه خطرا مخيفا بالفعل، أي أنه رد فعل للإحساس بخطر وشيك الوقوع في موقف لا يسمح بالتكيف معه، وفي الطفولة يحدث الخوف كاستجابة في المواقف التي يشعر فيها الطفل بعدم الحماية، والتي لا يستطيع التكيف معها مباشرة، وكذلك في المواقف التي يتعرض فيها لمثيرات مزعجة يفتقد فيها للمساندة

(أشرف محمد عبد الغني، 2000)

إذن، نفهم من هذا أن المخاوف هي جزء من النمو الطبيعي للأطفال وقد تحدث عنها الكثير من الباحثين وبينوا كيفية تطورها وخاصة في علاقتها بنمو الشخصية.

FERRARI (1986) لاحظ أن الأطفال الصغار يظهرون مخاوف من الأشياء المتواجدة في بيئتهم كالأصوات العالية،م الغرباء، فراق أحد المقربين وخاصة الأم، كما أكد هذا الباحث أن مستوى النمو العقلي يحدد مجموع المثيرات التي يمكنها أن تحدث مخاوف للأطفال، ومن ذلك مثلا أن الأطفال في سن ما قبل المدرسة يظهرون مخاوف من أشياء خيالية عامة كالأشباح والظلام، أما من هم أكبر سنا فلهم القدرة على التفريق بين ما هو خيالي أو حقيقي، فهؤلاء مثلا يخافون من الحوادث والاعتداءات والعقوبات ...الخ **(1986, FERRARI)**

المخاوف مهما كانت مصادرها، أشكالها وأنواعها، تسبب اضطرابات سلوكية للأطفال وتؤثر على نشاطاتهم المختلفة وتكيفهم النفسي وهذا ما أكده **GIOVANNI and GRAZIANO (1979)** وطبعا هذا غالبا ما يدفع بالآباء إلى طلب الإرشادات والنصائح من علماء النفس وأطباء الأطفال ومختصين آخرين **(GIOVANNI and GRAZIANO ، 1979)**

يرى الكثير من المشتغلين بالعلاج النفسي وفقا لما كتبة عبد العزيز القوصي **(1981)** أن الخوف يوجد في كل حالات اضطرابات الشخصية سواء الصغار أو الكبار، إذ يظهر إما بصورة صريحة أو مقنعة في مشكلات السلوك بمختلف أنواعها **(عبد العزيز القوصي ،1981)**

نفهم من هذا إن الخوف يعتبر من الانفعالات المؤثرة تأثيرا واضحا في حياة الأفراد، فمن جهة له فائدة في حياتنا لاتقاء الخطر، ومن جهة أخرى إذا زاد عن حده يصبح خوفا مرضيا مؤثرا في اختلال تكيف الفرد، ويؤثر على صحته العقلية والنفسية، هذا وقد أصبح الخوف مظهرا من مظاهر الحياة العصرية. إذ لا تخلو حياة الطفل أو المراهق أو الراشد من الخوف، لكن الفرق بين هؤلاء هو فرق في المصادر، المواضيع، الدرجات، الأسباب، ومظاهر التعبير والآثار.

وبالنظر إلى طبيعة الموضوع وندرة أو انعدام الدراسات التي تناولته في الجزائر وهذا في إطار تأثيرات الأوساط الأسرية، المدرسية والاجتماعية الراهنة، فإن هذه الدراسة تعتبر مساهمة علمية عملية تبحث عن أسباب وأنواع المخاوف التي يواجهها أطفالنا وكيف تؤثر على تكيفهم النفسي؟ وبالتالي كيفية مساعدتهم على مواجهتها.

في ضوء بعض هذه الحقائق التي قدمناها وانطلاقا من الواقع الحالي للأطفال في الجزائر يمكننا طرح الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

1. ماهي المخاوف التي يواجهها أطفال المدارس أفراد العينة؟
2. ما هي الأسباب المؤدية إليها؟
3. هل هناك فروق دالة إحصائيا بين الجنسين فيما يخص هذه المخاوف؟
4. هل لها تأثيرات على التكيف النفسي بالنسبة لأفراد العينة؟
5. ما هي استراتيجيات المواجهة انطلاقا من الواقع الجزائري؟

فرضيات الدراسة: للإجابة على الأسئلة المطروحة يمكن تقديم الفرضيات التالية:

1. تتباين وتتنوع مخاوف أفراد العينة المدروسة.
2. تتعدد العوامل المسببة لمخاوف أفراد العينة المدروسة.
3. توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة من الجنسين فيما يتعلق بالسلوكات المدروسة.
4. تؤثر هذه السلوكات سلبا على التكيف النفسي لأفراد عينة الدراسة.
5. توجد استراتيجيات فعالة لمواجهة هذه السلوكات.

أهمية الدراسة:

تبدو أهمية دراسة المخاوف في الوسط المدرسي الجزائري في كثرة الأبحاث التي تناولته في الدول العربية والأجنبية وندرتها في البيئة الجزائرية، ونظرا لما تتركه هذه المخاوف من آثار سلبية على بناء ونمو شخصية هؤلاء الأفراد وتكيفهم فإننا أردنا أن نساهم بهذه الدراسة لأجل مساعدتهم وإرشادهم.

أهداف الدراسة:

نهدف من خلال هذه الدراسة إلى ما يلي:

1. إبراز أهمية العناية بالموضوع من طرف الأسرة، المدرسة، وكل هيئات المجتمع التي لها دور في تنشئة وبناء شخصيته.
2. محاولة تقديم إستراتيجية للتعامل مع هذه السلوكات.

التعريف بالمفاهيم:

تم التركيز في هذه الدراسة على مفهومين أساسيين وفقا للمتغيرين البارزين مهما:

1. المخاوف:

انفعالات فطرية تنميها الخبرات التي يمر بها الطفل، ومن أعراضها سلوكات مختلفة ظاهرة تصاحبها تحولات فزيولوجية داخلية وخارجية، وتلعب التنشئة الاجتماعية دورا بارزا في ذلك، وتؤثر هذه المخاوف في تشكيل شخصية وسلوكات الأفراد، لذلك لابد من الاهتمام بها ودراستها ومساعدة الأفراد في التعامل معها، وهذا ما تهدف إليه هذه الدراسة.

2. التكيف النفسي:

التكيف هو مجموع العمليات النفسية التي تساعد الفرد في التغلب على المتطلبات والضغوط المتعددة **(1969, LAZARUS)**

من وجهة نظر **MCCOY and CLARIZIO (1976)** فإن هذه المخاوف تترك آثار على سلوكات وشخصيات المتمدرسين من الأطفال، بحيث تتطور وتثير مستويات من القلق وتصبح مرضية تثير استجابات عنيفة تجاه البنايات والأثاث والرفاق والمعلمين وهذا من خلال كل النشاطات وهذا ما يؤثر لدى الكثير من الحالات على النتائج الدراسية وأيضا على التكيف النفسي بشكل عام **(1976, MCCOY and CLARIZIO)**

أدبيات الموضوع:

سنقدم في هذا الجزء من الدراسة بعض العناصر التي لها علاقة بالمخاوف وفي الجانب الثاني سوف نتعرض للتكيف النفسي.

تعريفات مخاوف الأطفال:

مخاوف الأطفال هي ردود أفعال إزاء تهديدات معينة، فالطفل الذي يخاف من شخص أو حيوان أو موقف، يدرك مصدر الخوف على أنه أقوى منه وأن هذا المصدر له القدرة على إيذائه، فيرتبط الخوف بإدراك الطفل لنفسه على أنه ضعيف بالموازاة مع القوة أو المصدر الذي يهدده

(ولمان، 1985)

والطفولة كما نعلم مرحلة في حياة الإنسان تغشاه فيها مخاوف كثيرة، فهو صغير وضعيف، والعالم من حوله مليء بالأحداث والمواقع التي يمكن أن توقع به الأذى.

أشكال مخاوف الأطفال:

قدم عبد العزيز القوصي (**1981**) نوعين من المخاوف حسب موضوعاتها وتأثيراتها.

1. **مخاوف حسية:** وهذه يدركها الأطفال بالحواس كالخوف من المتسولين، الشرطة، النار، الحيوانات كالكلب أو الحصان، أو من الحشرات كالصراصير وغيرها.
2. **مخاوف غير حسية:** وهذا كالخوف من الظلام أو العفاريت أو الموت وغير ذلك (**عبد العزيز القوصي 1981**) بالإضافة إلى هذا فإن هناك ما يثير الدهشة حقا، فعالم الطفل مليء بالمخاوف غير المعقولة، وقد وصفها يوسف أسعد (**1990**) بأنها تتمثل في خوف الطفل من السقوط، والعقاب البدني والحوادث والإصابات، الألعاب الخشنة، الأشرار من الناس، السحر، العمالقة، الجثث، الظلام، الأصوات الغريبة، القصص والأفلام المرعبة، الأشباح، الجان، الطيور الحشرات وكثيرا من الأمور والأشياء التي لا تسبب حسب رأي هذا الباحث في الواقع أخطارا ولا تؤذي **(يوسف أسعد، 1990)**

إن التوضيح الذي قدم من طرف محمد عودة الريماوي (**1998**) هو أن الدراسات السيكولوجية الحديثة أثبتت أن الخوف لا يظهر عند الطفل قبل الشهر السادس من عمره، وحتى في هذه السن لا يكون واضحا ولا محددا، وإنما يحدث بالنسبة لبعض المثيرات القوية مثل الأصوات العالية المفاجئة، لكن كلما تقدم به السن تتوضح مخاوفه وتتحدد **(محمد عودة الريماوي، 1998)**

الفرق بين الخوف العادي والخوف المرضي:

من الضروري جدا التمييز بين نمطين من هذا السلوك العادي والمرضي، لكن سنركز على الطبيعي منها.

نمو الطفل وتطور مخاوفه:

تختلف مخاوف الطفل ومثيراتها باختلاف نمو الأطفال، إذ أن لكل مرحلة حاجات خاصة، إذا تشبع تنتج عنها القلق والخوف من المواقف المرتبطة بها، ففي المرحلة الأولى يحتاج الصغير إلى الغذاء، الحب، العطف، الراحة، الهدوء والحماية وكل المثيرات التي تمنع ذلك تصبح مصادر للخوف والقلق.

وفي مرحلة لاحقة من مراحل نمو الطفل يتعود الطفل على النظافة ويتعلم ضبط عملية الإخراج وقد يسبب له ذلك بعض الضيق الذي قد يتطور إلى قلق وخوف يتعلق بجسمه وعلاقاته بأمه وبالآخرين، ومن المحتمل أن يعنف الطفل نتيجة عدم تحكمه في مثل هذه العملية.

أما بعد أن يندمج الطفل في العملية الاجتماعية والبيئية المحيطة به فإن مخاوفه تتطور نتيجة للمواقف الجديدة التي يواجهها فيبدأ يخاف من الحيوانات والغرباء والظلام كل ما يجهله

(إبراهيم عبد الستار، 1990)

أما في سن المدرسة الابتدائية فيتعلم من عائلته وأقاربه ورفاقه السلوكات المقبولة والغير مقبولة فيبدأ في ضبط أعماله وتنمو لديه قدرة داخلية هي الضمير وعندئذ تظهر حالات القلق والخوف لديه عندما يواجه بمشاعره الداخلية الخير والشر، والصواب والخطأ مما قد يتسبب له في تأنيبات الضمير أحيانا بسبب كثرة محاسبته لنفسه عن تصرفات ومشاعر الخوف الداخلي لعدم اتفاقه مع معايير أو قيم الكبار وتوجيهاتهم، والملاحظ أن كثيرا من الأطفال يمرون بأوقات مؤلمة أثناء نمو المسؤولية الداخلية لديهم عن سلوكاتهم وهذا كما أشرنا ناتج عن ما يوضع أمام الطفل من معايير وما يشعر أو يقوم به هؤلاء الصغار **(أشرف محمد عبد الغني، 2000)**

في مرحلة البلوغ يقوم الفرد بعدة ملاءات جديدة وفقا للتغيرات الجسمية والدور الجديد الذي يأخذه كعضو وسط عالم الكبار وما يتعلق بالاستشارة والرغبات الجنسية والتخيلات المختلفة وإملاءات الراشدين وهذا إضافة إلى محاولة الاستقلالية والاعتماد على النفس والتفكير في المستقبل وما يترتب عن ذلك من مخاوف **(انتصار يونس، 1986)**

هكذا نفهم من هذه الأفكار الملخصة أن نمو مخاوف الأطفال يكون حسب المرحلة الخاصة بالنمو إذ أن لكل منها صراعات والتي قد تتسبب في مضايقات ومخاوف من نوع خاص، والمهم أن نذكر إن الخوف الذي يظهر في مرحلة ما ليس من الضروري أن ينتهي في نفس المرحلة.

فخوف الطفل من فقدان عطف وحنان والديه لا ينتهي بنهاية مرحلة الطفولة، بل يتوقف على مقدار ما لقيه من نوعية هذا الحب والاهتمام أو درجات حرمانه منها، لأن آثار ذلك تظهر حتى مع شخص بالغ أو راشد.

أشرف محمد عبد الغني (2000) شرح لنا كيف أن المخاوف تقل لدى الفرد كلما كبر ونما وبدأ يدرك المعقول واللامعقول كسبب للخوف، فهو لن يخاف من الظلام أو الغرباء ما دامت لا تلحق به ضررا، لكن ستصاحبه مخاوف أخرى يكون قد عانى منها كالخجل أو بعض أنواع الرفاق أو السيارات ...إلخ

جزء من هذه المخاوف يتلاشى ويختفي مع الزمن وهذا شيء طبيعي لكن بعضها قد يستمر ويتدعم بل قد يصبح معاناة ويبقى مسيطرا على ذاكرة الأفراد **(أشرف محمد عبد الغني، 2000)**

أسباب الخوف عند الأطفال:

•تؤكد انتصار يونس (1986) أن أسباب الخوف تتغير مع التقدم في العمر نتيجة لنمو الإدراك الذي يساعد الطفل على فهم المواقف المختلفة علاوة على ذلك فإن الخيال الجسمي وأحلام اليقظة يتدخلان في أسباب الخوف، وتضيف أن مصادر الخوف ليست الأشياء المعزولة عن المواقف بأكملها، أي أن العبرة ليست في الشيء المثير للخوف، ولكن في مصاحبات هذا الشيء كاستجابة الكبار تجاهه

(انتصار يونس، 1986)

نفين زيور (1990) قدمت مجموعة من الأسباب نلخصها فيما يلي:

- المواقف الغريبة الغير المألوفة.
- تقليد الكبار.
- الاقتران الشرطي.
- تخويف الطفل من طرف الكبار.
- أساليب التربية الخاطئة (نفين زيور، 1990).

أما أكثرها شيوعا فنجد ما قدمه مصطفى غالب (1993):

- الخوف من الانفصال.
- الخوف من الألم.
- الخوف من السقوط.
- الخوف من فقدان العطف.
- الخوف من الكبار.
- الخوف من الحيوانات.
- الخوف من الموت.

- الخوف من الظلام.
- الخوف من الأخطار البدنية.
- الخوف من الجو العائلي كالشجارات.
- الخوف من سماع القصص أو مشاهدة أفلام مرعبة.
- الخوف من كثرة تحذيرات الآباء.
- المقارنة بين الأطفال.
- سوء المعاملة كالعقوبات والمفاضلة.
- الخوف من المواقف المدرسية (مصطفى غالب، **1993**).

النظريات المفسرة للخوف:

من خلال اطلاعنا على أدبيات الموضوع وجدنا أن علماء النفس يختلفون حول تعاملهم مع موضوع الخوف، كلما استخلصنا أن من أبرز المدارس التي اهتمت بدراسة هذا السلوك وقدمت شروحات مميزة حوله ما يلي:

1. التحليل النفسي.
2. السلوكية القديمة.
3. السلوكية الجديدة.

هذه المدارس أجمع إتباعها أن الخوف من المواضيع الحيوية التي دارت حولها دراسات مختلفة وخاصة في سن الطفولة، وهؤلاء أوضحوا أن الكائن الحي يرث استعدادا عاما للخوف، وهذا السلوك ينشأ مع الإنسان نتيجة تعرضة لخبرات ضاغطة وصارمة في حياته، تظل كامنة ومستمرة لسنوات عديدة تؤثر في وظائفه، سلوكاته، علاقاته وتكيفه أو سوء تكيفه **(محمد عبد الغني شريت، 2000)**

أعراض الخوف:

قدم المهتمون والدارسون لموضوع الخوف أمثال محمد شعلان **(1989)** و **COHEN and ADONI (1990)** جملة من الأعراض لهذا السلوك نذكر من بينها:

1. ضعف الثقة بالنفس والشعور بالنقص وعدم الأمن والتردد.
2. إضاعة الوقت بعمل ألف حساب لكل أمر، الجبن وتوقع الشر وشدة الحرص والانسحاب والإنفراد والهروب والتهاون أو الاستهتار والاندفاع وسوء السلوك.
3. الإجهاد والصراع، خفقان القلب والإغماء وتصبب العرق والتقيؤ والارتجاف وآلام الظهر واضطراب الكلام والتبول أحيانا.
4. السلوك التعويضي مثل النقد والسخرية.
5. الأفكار الوسواسية.

6. الامتناع عن بعض المظاهر السلوكية العادية بحيث يصبح الخوف عائقا معجزا في حالات كالامتناع عن الأكل التنزه أو الرياضة أو حتى مغادرة البيت أو عبور الطريق.
7. جفاف الفم نتيجة انقباض الأوعية الدموية.
8. اختلال وظائف الجهاز العصبي الذي يؤثر على أغلب الوظائف الجسمية الداخلية.
9. زيادة كمية السكر في الدم **(محمد شعلان، 1989) (1990, ADONI and COHEN)**

إن نظرة فاحصة لهذا السلوك تخبرنا بأن له جوانب تتمثل في ما يلي:

أ- جانب شعوري ذاتي يخبر به الشخص المنفعل وحده.
ب- جانب خارجي ظاهري يشتمل على مختلف التعبيرات، الإيماءات، الألفاظ والحركات.
ج- جانب فزيولوجي داخلي كخفقان القلب، تغير ضغط الدم، إفرازات الغدد وتغير نشاطات الدماغ.

وكل هذه الجوانب كما شرحها **MELVIN (1988)** ذات علاقة ببعضها البعض متكاملة، تؤثر وتتأثر أي يمكن القول أنها جسمية، عصبية ونفسية **(1988, MELVIN)**

كيفية علاج الخوف عند الأطفال:

لا شك إن هناك طرق وأساليب متنوعة للتعامل مع هذا السلوك، وسنحاول هنا عرض أبرز هذه الطرق للتخلص من سلوكات الخوف.

1. التحليل النفسي بإتباع مبادئ فرويد وميلاني كلاين.
2. العلاج باللعب والمتبع من طرف كثير من الممارسين.
3. العلاج غير الموجه.
4. العلاج البيتي والعائلي.
5. العلاج السلوكي ويدخل ضمنه:
   أ- العلاج بالتشريت المضاد.
   ب- العلاج بالصدمات الكهربائية.
   ج- العلاج المعرفي.
   د- العلاج الكيمياوي.

هذا وتوجد أنماط وأساليب أخرى علاجية سلوكية نصح بها أشرف محمد عبد الغني **(2000)** نذكر من بينها: العلاج الجماعي، العلاجي البيئي، العلاج الأسري، ثم علاج الأمراض أو الأعراض المصاحبة **(أشرف محمد عبد الغني، 2000)**

بعض الدراسات السابقة حول الموضوع:

لقد سبق وأن أشرنا هناك اهتمام كبير بالموضوع من طرف المختصين وقد أجريت حوله دراسات عديدة بمختلف الثقافات سنكتفي هنا بعرض ثلاث منها:

1. دراسة **BAUER (1976)** في بريطانيا على عينة من **600** طفلا، تتراوح أعمارهم بين **4** و **12** سنة، تناول الباحث مخاوف الأطفال واستعمل المقابلة وجاءت النتائج كالتالي:

- **74%** ممن هم في سن **4 – 6** و **53%** ممن هم بين **6-8** سنوات و **5%** فقط من سن **10-12** سنة صرحوا أنهم يخافون الأشباح والمجرمين والقتلة.
- في المقابل **11%** ممن كانوا في سن **4-6** سنوات و **53%** من فئة **6-8** سنوات و **55%** من فئة **10-12** سنة وصفوا مخاوفهم من الإصابة بجروح جسمية وأخطار بدنية.

ما لوحظ في نتائج هذه الدراسة أن الفروق بين فئات العمر والمخاوف التي كشفت عنها كل فئة عمرية ومصادرها، تمثلت في كون الأطفال الصغار وصفوا الغول على انه شبح قبيح وبشع المنظر وله أسنان طويلة، أذنان ضخمتان وأظافر حادة قذرة مما يثير قلقهم ومخاوفهم.

بينما من كانوا أكبر سنا، فقدموا أوصافا تدل على انزعاجهم وتقززهم من عواقب مواجهة الأخطار أو الإصابة بأمراض **(1976, BAUER)**

2. دراسة **MERCHELBACH and MURIS (1999)** بألمانيا على عينة من آباء الأطفال قدرت بـ **160** فردا، سن الأطفال **4-12** سنة استعمل الباحثان المقابلة وذلك قصد معرفة الدرجة التي يمكن أن تتطور إليها المخاوف وقد تبين من خلال النتائج ما يلي:

- **17,6%** من أفراد العينة تتطور مخاوفهم العادية نظرا لمواقف الحياة المتباينة والمعقدة أحيانا في البيت أو المدرسة أو في المجتمع لتصبح مخاوف مرضية.
- تؤثر هذه المخاوف على التواصل والعلاقات الاجتماعية والنتائج الدراسية.
- قد تصبح سلوكات مؤثرة سلبا على التكيف النفسي الاجتماعي.
- تؤثر بشكل عام على الحياة الخاصة بأفراد العينة وعائلاتهم

(1999, MERCHELBACH and MURIS)

3. دراسة **WITTCHEN (2000)** بمدينة ميونخ الألمانية حول المخاوف الاجتماعية على عينة متكونة من **400** طفل، استخدم فيها المقابلة والاستبيان وتوصل إلى ما يلي:

- هناك مخاوف تمثل مشكلا ما يواجه ما بين **7** على **13** من أفراد العينة في مرحلة من مراحل حياتهم.
- على الرغم من سهولة التعامل مع هذه السلوكات إلا أنها تبقى خفية أحيانا وغير معترف بها أحيانا أخرى.
- يواجه هؤلاء الأطفال مواقف وحالات من القلق تجعلهم يتجنبون المواقف الاجتماعية مما يؤثر سلبا على حياتهم العادية وخاصة خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة.
- يؤثر كذلك على نماذج النمو الاجتماعية الطبيعة.

❖ قد يؤدي هذا الأمر بالأطفال إلى الانسحاب والانطواء والعيش في مواقف وحالات اكتئابية.
❖ وهنا ينصح هذا الباحث بتقديم المساعدات والدعم، خصوصا في المراحل المبكرة
(2000, WITTCHEN)

وكخلاصة للجانب النظري من هذه الدراسة يمكن القول أن الخوف من الانفعالات المؤثرة تأثيرا واضحا على حياة الأفراد فمن جهة له فائدته في حياتنا لاتقاء الخطر، ومن جهة أخرى إذا زاد عن حده يصبح مرضيا فيؤثر على توازنه وتكيفه، وصحته النفسية والعقلية.

الجانب الميداني:

مكان إجراء الدراسة:

أجريت الدراسة بالمقاطعة التربوية رقم **7** بالمقرية، التابعة إداريا لحسين داي شرق الجزائر العاصمة، وتضم **9** مدارس، يبلغ عدد التلاميذ بها **3500** تلميذا وتلميذة منهم **1993** إناثا و **1507** ذكورا.

مجتمع وعينة الدراسة:

اختيرت **4** مدارس بطريقة عشوائية، ومن كل مدرسة قسمين للسنة السادسة ابتدائي أي بمجموع **8** أقسام يدرس بها **300** تلميذ وتلميذة، ومن بين هذا العدد تم اختيار **50** فردا من الذكور و **50** من الإناث بالتساوي لتصبح العينة مشكلة من **100** تلميذ وتلميذة.

المنهج المتبع في الدراسة:

المنهج هو العمود الفقري في تصميم البحوث، لأنه الخطة التي تحتوي على الخطوات المتعلقة بالتعريف على المفاهيم، تحديد مجتمع وعينة الدراسة أدوات جمع البيانات والتقنيات الإحصائية الملائمة، فإن المنهج الوصفي والذي هو أحد المناهج الأساسية المستخدمة في الدراسات الاجتماعية والنفسية أكثر مناسبة في هذه الدراسة.

أدوات جمع البيانات:

أخذنا بعين الاعتبار متغيرات الدراسة (المخاوف- التكيف النفسي)، وكذلك بهدف الحصول على إجابات للأسئلة المطروحة اعتمدنا على أداتين لجمع البيانات وهما:

1. مقياس المخاوف الذي وضعته وطبقته زينب محمود شقيرسنة **2000** لقياس مخاوف الأطفال.
❖ اختبار الشخصية (لقياس التكيف) الذي وضعه **CLARK, THORP** و **TIEGZ** عام **1939** وترجمته ثم طبقته عطية هنا عام 1983، ثم طبق في الجزائر من طرف أوزايد نجية عام **2002**

التقنيات الإحصائية المتبعة:

تم اعتماد التقنيات التالية:

1. النسب المؤوية.
2. كا^2 لتحليل الفروق وقياس الدلالة.
3. تحليل التباين.

خطوات إجراء الدراسة الميدانية:

- دامت الدراسة حوالي شهرين مارس- ماي من السنة الدراسية **2007-2008.**
- سبق هذا تحديد المقاطعة التربوية.
- الاتصال بمفتشية أكاديمية الجزائر للناحية الشرقية للحصول على الرخصة.
- الاتصال بالمفتش وتحديد المدارس.
- الاتصال بالمدراء وتحديد **4** مدارس و **8** أقسام ثم عينة الدراسة.
- الاتفاق على مواعيد للقيام بالعمل الميداني بعد إعداد الوثائق المتعلقة بالمقياسين.

نتائج الدراسة:

بعد تحليل البيانات الميدانية جاءت النتائج لنجيب من خلالها على التساؤلات المطروحة كما هو موضح سابقا.

1. ترتيب المخاوف حسب تواجدها لدى أفراد العينة:

ترتيب البند	مدلوله	نسبته المئوية
1	لما أكون سخنا أو تعبا أخاف أن أموت	%98
1	لا أريد سماع الناس يتحدثون عن الزلزال	%98
3	يوصيني أبي وأمي أن أكون دائما حذرا مع الناس	%93
4	أرتعد عند سماع أصوات التفجيرات	%92
5	تزعجني وتقلقني أصوات الرياح، البرق والرعد والأمطار	%91
6	أخاف من كل الناس الذين أقابلهم في الطريق	%89
7	لا أستطيع النوم عندما أشاهد فلما مزعجا	%87
8	عندما أسير في الطريق أخاف أن تصدمني سيارة	%85
9	أخاف كثيرا عندما يتحدث أبي وأمي بأصوات عالية	%83
10	تصطك أسناني لما تطلعني المعلمة أكتب على السبورة	%78
10	أرتعد عند مشاهدتي أشياء حادة كالسكاكين	%78
12	أتضايق لما أبقى وحيدا في البيت	%73
12	أنزعج لصوت طائرة تمر فوق عمارتنا	%73
14	أخاف وأرتعش عند ركوب الحافلة	%66
15	أصرخ وأهرب عندما أرى أي حيوان	%60
15	أتجنب مقابلة الضيوف الغرباء في بيتنا	%60
15	ارتعش لو انطفأ النور فجأة	%60

18	أشعر بالخوف لما تتكلم المعلمة بصوت عال	%58
19	عند دخول دورة المياه أترك الباب مفتوحا والضوء مشتعلا في النهار	%47
20	أغضب من أصحابي بسرعة	%43
21	أحس بالدوخة لما أكون في مكان عال	%38
22	أتضايق كثيرا عندما أكون بعيدا عن البيت	%36
23	أريد البكاء عندما أكلف بواجبات منزلية	%35
24	أرتعش عندما أمشي وحدي في الشارع	%33
24	أخاف القطط والكلاب والفئران	%33
24	أغمض عيني وأخبئ وجهي لما أرى نحلة	%33
27	أخاف من الكلام أمام الناس	%30
28	أتجنب دائما السير في الطرقات الضيقة	%23
29	أكره الذهاب إلى المدرسة	%14
30	أخاف الذهاب إلى سريري بمفردي	%13
30	ارتعش ويصفر وجهي عند رؤية صرصور يجري	%13
32	أحس بالدوران لما أكون وسط مجموعة من الناس	%03

2. أما عن الأسباب المؤدية إلى هذه المخاوف وانطلاقا من إجابات أفراد العينة، فإنه يمكن تصنيفها إلى ثلاث مجموعات هي:

أ- عوامل عامة.

ب- عوامل أسرية.

ج- عوامل مدرسية.

وبالرجوع إلى الجدول أعلاه نلاحظ إن العوامل الطبيعية أو النابعة من المجتمع قد تصدر هذه العوامل، بينما تأتي تلك الصادرة عن البيت أو المدرسة متفاوتة التأثير، ويتبين لنا إن هذه الأسباب قد أثرت على الحياة العامة للعائلات والأفراد وانتقل أثرها إلى حياة الأطفال فأصبح واقعا نلمسه لدى مجموعات كبيرة منهم.

ونجد من أبرز هذه الأسباب المؤثرة الزلزال، الخوف من الموت، الاعتداءات، سرقة الأطفال، التفجيرات، الفيضانات، حوادث المرور، السلاح الأبيض، ازدحامات المرور ونقص الأرصفة ...إلخ

ومما لا شك فيه أن أطفالنا واجهوا ورأوا أو سمعوا عن هذه الظواهر وبالتالي فهي تمثل بالنسبة إليهم مصادر إزعاج ومخاوف وتجنب.

هذا قد اتضح من خلال إجابات أفراد العينة إن هناك مؤشرات تبين نوعية التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الأطفال وكذلك العلاقات التي تربط أفراد الأسرة والتوافق بين الزوجين وعملية التواصل والتفاعل مما يترك آثاره على بناء شخصية الأبناء وتكيفهم من عدمه.

ولعل وجود مخاوف لدى أفراد العينة نتيجة هذه العوامل في الوسط الجزائري دليل على غياب رؤى واضحة وثقافة أسرية تسمح لهذه الأسر بإتباع أساليب موحدة وواضحة في الاعتناء بالنشء لأن الوضع الحالي يظهر نقائص وتناقض في شخصيات الأطفال قد تصاحبهم حتى مراحل متأخرة من حياتهم.

كما تبين لنا أيضا أن أفراد العينة يواجهون مخاوف جراء تواجدهم أو تعاملهم مع الجو المدرسي أي مع المعلمين والرفاق والنشاطات المختلفة.

وهنا لا بد من الإشارة إلى وجود نقائص تتعلق بغياب الفهم الحقيقي لجوانب النمو لدى الطفل وأهميتها في كيفيات معاملته وخلق دافعية وتقديم محفزات بدل التهديد والقمع وغيرها من السلبيات التي نلاحظها في منظومتنا التربوية.

3. ولمعرفة الفروق بين الجنسين فيما يتعلق بهذه المخاوف فإن إجابات أفراد العينة على بنود المقياس أسفرت عن النتائج التالية:

الفروق كانت لصالح الإناث في البنود التالية

رقم البند	مدلوله	كا^2
2	أتضايق كثيرا عندما أكون بعيدا عن البيت	6,25 دالة لصالح الإناث
5	أصرخ وأهرب عندما أرى أي حيوان	8,16 دالة لصالح الإناث
10	أتجنب مقابلة الضيوف الغرباء في بيتنا	10,66 دالة لصالح الإناث
15	أخاف وأرتعش عند ركوب الحافلة	6,41 دالة لصالح الإناث
19	أخاف وأرتعش عند ركوب الحافلة أو السيارة	7,64 دالة لصالح الإناث
20	لما أدخل دورة المياه أترك الباب مفتوحا والضوء مشتعلا في النهار	11,60 دالة لصالح الإناث

بقية البنود لم تظهر فيها فروق بين الجنسين.

ويلاحظ من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن بروز هذه المخاوف لدى الإناث أكثر منها لدى الذكور يعكس طبيعة الواقع الثقافي ونوعية التنشئة الاجتماعية للأسرة الجزائرية تجاه البنت، وطبيعة هذه الأخيرة من حيث ما يظهر عليها من حياء وخجل وحتى المبالغة أحيانا في ظهور بعض السلوكات لديها، وعموما ما يمكن القول أن هناك جملة من المخاوف يواجهها أطفالنا في مواقف الحياة المختلفة ومن الجنسين.

4. للتحقق من تأثير المخاوف التي يواجهها أفراد العينة **100** على تكيفهم النفسي، قمنا بتقسيم أفراد العينة إلى نصفين معتمدين على النقطة الوسيطة فيما يخص عدد المشكلات التي يعانيها هؤلاء التلاميذ، بحيث رتبنا التلاميذ الذين يعانون عدد المشكلات أكثر من النقطة الوسيطة من جهة، والتلاميذ الذين يعانون مشكلات أقل من النقطة الوسيطة من جهة أخرى ثم قارنا نتائجهم في مقياس التكيف النفسي باستعمال اختبار **F** فتحصلنا على النتائج التالية:

نتائج عينة البحث من حيث التكيف النفسي

التباين البيني	أعلى قيمة	أدنى قيمة	مستوى الدلالة		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة
			الحد الأعلى	الحد الأدنى			
	46.00	24.00	35.8821	32.7179	5.56685	34.3000	50
	41.00	18.00	30.1102	26.7698	5.87683	28.4400	50
	46.00	18.00	32.6421	30.0979	641125	31.3700	100
16.51453							

ومن أجل حساب الفروق بين المجموعتين قمنا باختبار تجانس لتباين العينتين

Statistique de LEVENE	Dd/1 =	Dd/2 =	Signification
039	1	98	845

وبعد قيامنا بتحليل التباين باستعمال اختبار F تحصلنا على النتائج التالية:

ANOVA	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	858.490	1	858.490	26.203	000
داخل المجموعات	3210.820	98	32.763		
	4069.310	99			

أظهرت عملية تحليل التباين وجود فروق دالة إحصائيا في درجة التكيف النفسي بين التلاميذ الذين يعانون مخاوف أكثر مقارنة بأولئك الذين يعانون مخاوف أقل وهذا يعني تأثير المخاوف على التكيف النفسي للتلاميذ أفراد العينة.

الخاتمة:

أجريت هذه الدراسة حول المخاوف وأثرها على التكيف النفسي، وهذا على عينة متكونة من **100** تلميذ وتلميذة من مستوى السنة السادسة ابتدائي، وكان ذلك بطريقة عشوائية، تمت الدراسة بالمقاطعة التربوية لحسين داي خلال العم الدراسي **2007-2008**، استخدمنا فيها مقياس المخاوف واختبار الشخصية لقياس التكيف وبعد جمع البيانات والقيام بالتحليل الإحصائي توصلنا إلى النتائج المشار إليها سابقا، وهي النتائج التي نجدها لدى دارسين سابقين أمثال **HELEN, (1978) MARKS (1985)** محمد عبد الغني **(2000)** وغزال عبد الفتاح **(1994)**، ونتائج هذه الدراسة وغيرها تبين أن مخاوف الأطفال تنطلق من الأسرة ثم تمتد وتنمو بالمدرسة والمجتمع، وغالبيتها تكون مؤثرة على شخصية الطفل وتهدد كيانه وعلاقاته مما يجعله مضطربا ولا يستطيع مسايرة الكثير من مواقف حياته،- وهذا الواقع يتطلب تدخل الكبار من أجل المساعدة والتوجيه والإرشاد.

بعض الاقتراحات:

يمكن انطلاقا من الدراسات السابقة حول الموضوع الاستفادة من الطرق العلاجية والمبادئ التي طبقتها هذه المدارس تبنيها والاستفادة منها، مثل التحليل النفسي، العلاج العائلي، العلاج السلوكي، المعرفي وحتى الكيمياوي.

- تماشيا مع الواقع الجزائري، نرى أنه من الضروري تشجيع عملية التواصل الاجتماعي في الوسطين الأسري والمدرسي بل وحتى في المجتمع ككل.
- ضرورة لعب وسائل الإعلام لدورها وخاصة المرئية منها.
- ضرورة وجود مرشدين نفسانيين على جميع المستويات: بالمدرسة، المؤسسات الصحية العلاجية، الأسرية.
- العمل بمبدأ الوقاية بهدف تجنيب النشء مواقف وأحداث من شأنها أن تتسبب لهم في عدم الارتياح أو الاستقرار خلال أي مرحلة من مراحل النمو أو الحياة.

قائمة المراجع:

أ- باللغة العربية:

1. إبراهيم عبد الستار، (1990): **العلاج النفسي عالم المعرفة**، الكويت
2. انتصار يونس، (1986): **السلوك الإنساني دار المعرفة**، الإسكندرية
3. أشرف محمد عبد الغني، (2000): **مخاوف الأطفال المعاقين عقليا**، دار الشروق، مصر
4. محمد عودة الريماوي، (1998): **في علم نفس الطفل**، دار الشروق، الأردن
5. محمد عبد الغني شريت، (2001): **علم نفس الطفولة**، دار الفكر العربي، القاهرة
6. محمد شعلان، (1989): **الاضطرابات النفسية لدى الأطفال**، دار المعرف، القاهرة
7. مصطفى غالب، (1989): **تغلب على الخوف**، مكتب الهلال، بيروت
8. ولمان نصير، (1985): **مخاوف الأطفال**، دار المطبوعات الحديثة، الإسكندرية
9. نفين زيور، (1990): **دراسة في سيكوديناميات المخاوف لدى عينة من الأطفال، مجلة علم النفس**، الهيئة المصرية للكتاب، الإسكندرية
10. عبد العزيز القوصي، (1981): **أسس الصحة النفسية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة
11. يوسف أسعد، (1990): **المشاكل النفسية للمراهقين**، دار الثقافة، القاهرة
12. زينب محمود شقير، (2000): **الأطفال وعدم تكيف**، منشورات عيدات، بيروت

ب- باللغة الأجنبية:

13. BAUER, D.H : (1976) An exploratory study of developmental changers in children's fears, J.C.psy and psychiatry, 17 P 69-74. GB
14. CLARIZIO F and MCCOY: (1976) Behavior disorders in children, THOMAS CROWELL .N.Y
15. FERRARI, M (1986) Fears and phobias in childhood, Child-psychiatry and human development, 17 P 75. GB
16. GRAZIANO, A and GIOVANNI, I.S : (1979) Behavior treatment of children's fears, A review of psychological bulletin, 86 P 84, GB
17. LAZARUS, R : (1969) Patterns of adjustment and human effectiveness, Hill book, CO. GB
18. MELVIN, E : (1988) Personality and fears, Journal of personality assessment , 5. GB
19. MURIS, P and MERCKELBACH, H : (1999) Fears symptoms, school age and preadolescents phobias, Behavior research and therapy. Maastricht University Vol 38, P 813
20. WITTCHEN, H.U : (2000), Facing up to social ansciety disorder, International clinical psychopharmacology, GERMAN

المجتمع المدني آلية لتحسين الخدمات الحضرية للحد من الضغوط النفسية

علم اجتماع المدينة / تنظيم وتنمية المدينة

أ/عامر بوسالمي

جامعة عباس لغرور خنشلة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

معهد علم الاجتماع

الملخص

نتيجة لتنوع مشاكل الفرد الحياتية واليومية، برزت الحاجة لوجود مجتمع مدني قادر على تشخيص هذه المشاكل ومحاولة وضع الحلول المتعلقة بها، من أجل تحقيق مصالح عامة تهم مختلف فئات المجتمع، تتجسد هذه المشاكل في الخدمات الحضرية التي تعتبر آلية للارتقاء بجودة الحياة في المدينة وخطوة إيجابية لمعالجة مشاكل المدينة الحرجة، ووسيلة للارتقاء بأفراد المجتمع لحياة مستقرة وآمنة تسهل لهم القدرة للحصول على متطلبات الحياة من صحة وبيئة وسكن لائق وسهولة الوصول إلى المنافع العامة والترفيه وتحفزهم على الاندماج والتفاعل بما يسمح لهم بالمشاركة في تسيير فضاءاتهم المعيشية في إطار من الحوار والتضامن، كما أن التوافق النفسي والاجتماعي مرهون بمدى توفر هذه الخدمات، فإذا كان الوسط الحضري سليما من الأمراض الحضرية انعكس ذلك على صحة الفرد النفسية والجسدية، وإذا كان العكس كانت الضغوط النفسية عنوان سلوكه وتصرفاته.

مقدمة

تعتبر المدينة مسرحا للنشاط اليومي للسكان يتم فيه التبادل الاجتماعي والتفاعل الثقافي لتطوير الملكات والمواهب في هذا المجال، وبهذا تصقل سلوكهم العام، وتتفاعل مع طبائعهم حسب ما يعتنقه الأغلبية منهم من قيم مستمدة من البيئة المحيطة، وبمرور الزمن اصبحت المدينة المحيط الذي يحقق فيه الفرد نفسه ككائن اجتماعي مادي، حيث يمضي أغلب وقته، فتتشكل تجاربه اليومية وتزداد خبرته في الحياة[1].

فنتيجة للعشوائية والتخلف التخطيطي للمشاريع الحضرية الهادفة لتحسين الحياة الحضرية، فقدت مدننا بريقها الجمالي ورونقها، فغابت بذلك المرونة وغاب معها التنسيق والتشاور مع المجتمع المدني، فجاءت الحلول السهلة والسطحية والظرفية، وهو ما انعكس على جودة الخدمات الحضرية.

هذه الأوضاع أفضت إلى ضعف تفاعل الساكنة، مع الفضاءات الحضرية فهبط الذوق العام، واعتاد القبح وشاع وتراجعت القيم الجمالية في المدينة، ما أدى إلى تفشي ظواهر وسلوكات غير

---

[1]- خلف الله بوجمعة، العمران والمدينة، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2005، ص ص 5-8.

حضرية، فعطلت السكام باندماجهم في الحياة العامة ودفع بهم إلى الإحباط والضيق الاجتماعي الذي ترجم في كثير من الأحيان إلى أعمال شغب وحرق وعصيان مدني.

من هنا جاء دور المجتمع المدني كمجال للوصول إلى أعقل وأيسر الحلول لحل مشاكل الفرد الحياتية من أجل بناء مجتمع مديني متكامل الخدمات الحضرية في سبيل النفع العام والخير الاجتماعي بعيدا عن الضغوط النفسية.

مفهوم المجتمع المدني

تعرفه أماني قنديل بأنه "مجموعة التنظيمات التطوعية المستقلة ذاتيا التي تملأ المجال العام بين الأسرة والدولة، هي غير ربحية، تسعى إلى تحقيق منافع أو مصالح للمجتمع ككل، أو بعض فئاته المهمشة أو لتحقيق مصالح أفرادها ملتزمة بقيم ومعايير الاحترام والتراضي والإدارة السلمية للاختلافات والتسامح، وقبول الآخر"[2].

تعريف الخدمات

يعد مفهوم الخدمات من المفاهيم التي حظيت باهتمام كبير في الآونة الأخيرة، بسبب تزايد حاجة الفرد لتلك الخدمات المجتمعية، ولأنها تتعلق بحياة سكان المدينة اليومية، فمن خلال نوعية وكمية وكفاءة وجودة هذه الخدمات، يمكن قياس تطور أسلوب حياة الفرد ومعرفته وثقافته.

وقد وردت تعاريف مختلفة للخدمات

1- تعريف فيليب كوتر Philip Kotter:

الخدمات أي نشاط أو منفعة يستطيع طرف ما تقديمها للآخر، وتكون غير ملموسة أي غير مادية ولا ينتج عنها تملك أي شيء، ولا يرتبط توفيرها بإنتاج مادي.

2- تعريف كرونروس Cornrous:

الخدمات عبارة عن أنشطة تدرك بالحواس، وقابلة للتبادل، وتقدمها شركات أو مؤسسات معينة مختصة بتلك الخدمات باعتبارها مؤسسات خدمية[3].

إن الخدمات عبارة عن أنشطة تمارسها الدولة أو القطاع الخاص لتوفير منافع معينة لإشباع حاجات ورغبات الأفراد والجماعات دون تحقيق مكاسب مادية ملموسة لهم، سواء منافع تعليمية، صحية، عقلية، نفسية، بدنية وبيئية للفرد والتي تسهم في ديمومة عطائه ورفع كفاءة أدائه، من خلال توفير مستلزمات الحياة الأساسية التي تحقق الصحة والأمان.

---

[2]- أماني قنديل، الموسوعة العربية للمجتمع المدني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2008، ص 64.

[3]- خلف الله حسين علي الدليمي، تخطيط الخدمات المجتمعية والبنية التحتية (أسس، معايير، تقنيات)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص ص 38-40.

مفهوم الحضرية

يذهب **مارشال جوردن M.Gordon** إلى أن الحضرية تشير إلى "أنماط الحياة الاجتماعية التي ترتبط بالسكان الحضريين والتي تشتمل التخصص الدقيق وتقسيم العمل والعلاقات الاجتماعية غير الشخصية، وضعف العلاقات القرابية، والاتجاه نحو الروابط الطوعية والعلمانية وقوة الصراع الاجتماعي، وتعاظم الأهمية الاجتماعية لوسائل الإعلام، فهي مجموعة الاتجاهات، والقيم والمعتقدات والسلوكيات التي يتميز بها سكان المدينة"[4].

إن الحضرية هي عبارة عن حالة ناتجة عن التحضر، وهي أسلوب حياة أو نمطا للحياة، والنمط يتعلق بالسلوك اليومي والحياة اليومية التي يحياها سكان المدينة، كما أنها تعتبر شكلا من أشكال التنظيم الاجتماعي والثقافي.

مفهوم الضغوط النفسية

تعتبر الضغوط النفسية من الظواهر الشائعة في حياتنا اليومية خاصة في المدينة، وهي إحدى المفاهيم الأساسية لفهم السلوك وتفسيره، فالفرد يشعر بالمتعة والسرور حين يصل إلى إشباع حاجاته ويشعر بالضيق أو الضغط النفسي إذا منع من إشباع تلك الحاجات، ومن بينها جودة الخدمات الحضرية، إننا نعيش اليوم ضغوطا نفسية كانت بداية لأمراض كالنوبات القلبية، ارتفاع ضغط الدم، الصداع النصفي، قرحة المعدة والقولون...إلخ.

وتمتد الضغوط النفسية لتشمل مختلف حياتنا وصحتنا النفسية والجسدية وانعكاس ذلك على التنشئة الاجتماعية (التربية)[5].

ويعرف **كولمان** الضغط بأنه "مصطلح يشير إلى المطالب التوافقية الملقاة على عاتق الفرد في مواجهة مشكلات الحياة، وضرورة مكافحته للتغلب عليها لإشباع حاجاته".

وتعرف **راوية الدسوقي** الضغوط النفسية بأنها "معظم التراكمات النفسية والبيئية والوراثية والمواقف الشخصية للأزمات والتوترات والظروف الصحية أو القاسية التي يتعرض لها الفرد، وتختلف من حيث شدتها، كما تتغير عبر الوقت تبعا لتكرار المواقف الصعبة التي يصادفها، كما أنها تستمر وقتا طويلا إذا ما استمرت الظروف المنبهة لها وتترك آثار نفسية على الفرد"[6].

فالضغط النفسي هو رد فعل فيزيولوجي ونفسي ينجم عن مواجهة الفرد لمواقف عديدة في حياته وتكون مهددة لاستقراره وأمنه النفسي، يكون نتيجة لنقص في إشباع حاجاته المختلفة، ومصحوبا بتوتر وانفعال شديدين، كنقص في توفير الخدمات الحضرية.

أولا- الخدمات الحضرية في المدينة

1- الخدمات التعليمية

---

[4]- لوجلي صالح الزوي، علم الاجتماع الحضري، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ليبيا، ط1، 2002، ص 120.
[5]- أحمد عيد مطيع الشخانبة، التكيف مع الضغوط النفسية (دراسة ميدانية)، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص 14.
[6]- مفتاح محمد عبد العزيز، مقدمة في علم نفس الصحة (مفاهيم، نظريات، نماذج، دراسات)، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2010، ص ص 90-91.

يعد التعليم الركيزة الأساسية والأولى لتقدم وتطور المجتمعات، لأنه من خلاله يتم بناء الفرد بتعليمه مختلف العلوم التي تصب في تطوير المجتمع وتقدمه، ورفع مستوى المجتمع ثقافيا، حيث يعد التحضر والثقافة من المستلزمات الإنسانية لبناء المجتمعات[7].

إن عدم ثبات المناهج وعدم وجود سياسة تعليمية واضحة ومرنة نتيجة تغلب القرارات على الوضع التعليمي من قبل القيادات السياسية والتي كانت لها مردودات سلبية على المستوى التعليمي، بقينا نتخبط في دوامة اللااستقرار، برز دور المجتمع المدني في تحديد هذه المشاكل التي يعاني منها قطاع التعليم بشكل دقيق والتي تنعكس آثارها سلبا على واقع مخرجات التعليم في المستقبل مقارنة بواقع المدخلات، سعيا منه نحو توفير بعض الخدمات للمؤسسات التعليمية من ماء وكهرباء وتدفئة، زيادة على ذلك أن معظم المؤسسات التعليمية اليوم تحتاج إلى إعادة هيكلتها وإلى تصاميم عمرانية تنسجم مع البيئة الطبيعية السائدة، ومع طبيعة المجتمع، كذلك يتجلى دوره في تحديد المشاكل التي تتعلق بالظروف الاجتماعية والاقتصادية وخاصة مواصلات النقل المدرسي، وتشخيص المشاكل التي تعاني منها إدارات المدارس سواء ما تعلق منها بالجهات المسؤولة أو المجتمع والإلحاح على الجهات المعنية ببناء مزيد من المنشآت التعليمية للتخلص من ظاهرة الاكتظاظ داخل الأقسام مما يصعب عملية التحصيل الدراسي.

2- الخدمات الصحية

تعد الخدمات الصحية ذات أهمية كبيرة لأنها تتعلق بصحة الفرد والمجتمع، وهي بمثابة جميع الأنشطة الموجهة للحفاظ على صحة الفرد وسلامته من خلال معالجته من الأمراض والوقاية منها والتي تقدم بثلاث طرق:

* خدمات علاجية: تقدم عندما يتعرض الفرد إلى مرض ما فيراجع إحدى المؤسسات الصحية، فيتم فحصه بشكل دقيق، وقد يحتاج إلى فحوصات مختبرية لعدم وضوح أعراض المرض.
* خدمات وقائية: يتمثل هذا النوع من العلاج بأخذ الاحتياطات اللازمة لمكافحة بعض الأمراض، مثل داء الملاريا التي مصدرها البعوض، ففي هذه الحالة يتم اتخاذ الإجراءات الوقائية من المرض من خلال التطعيم ضد هذا المرض، ومكافحة البعوض بواسطة رش مناطق تواجده بالمبيدات الحشرية.
* الخدمات التأهيلية: وهي المعالجة من الإصابات الناتجة عن الحوادث والتي لا تتطلب أدوية وتحتاج لعلاج طبيعي بحيث يمارس المريض حركات معينة للجزء المصاب سواء القدم أو اليد أو الظهر، وتكون باستخدام أجهزة معينة معدة لهذا الغرض[8].

إن مهمة المجتمع المدني هنا هو القيام بدور توعوي للمجتمع لما تقدمه هذه المؤسسات الصحية والتقيد بما تصدره تلك الجهات من تعليمات وتنبيهات والتي تصب في مصلحة ذلك المجتمع، والمشاركة في عملية التخطيط لبناء هذه المؤسسات لأنها عادة ما تبنى في مواقع غير ملائمة من جميع الجوانب مما يترتب عن ذلك بعض الصعوبات والمشاكل، وحث السلطات ببنائها بما يتفق والنمو السرطاني لسكان المدن، بقصد تغطية الخدمات الصحية لهم، فضلا عن أن المجتمع المدني بمثابة رقيب

---

[7]- خلف الله حسين علي الدليمي، تخطيط الخدمات المجتمعية والبنية التحتية، مرجع سبق ذكره، ص 87.
[8]- خلف الله حسين علي الدليمي، المرجع السابق، ص ص 145-146.

لتجاوزات العيادات الخاصة بالشروط الصحية، والحرص على تحقيق العدالة في توزيع الخدمات الصحية، مع توزيع السكان وكثافتهم من خلال شكاوى بعض السكان (البعد المكاني).

3- الخدمات الترفيهية

هي مجموعة الأنشطة والفعاليات التي تعمل على إشباع رغبات ساكن المدينة وراحته النفسية والذهنية، وبما يتناسب وعمره وثقافته، وتعد من الأنشطة المهمة والأساسية في المدينة التي يجب ألا تغيب عن ذهن المخطط، ففي الوقت الذي يزداد فيه سكان الحضر ويزداد الطلب على الخدمات الحضرية الترفيهية تتراجع تلك الخدمات ويقل نطاقها، مما يولد ضغطا كبيرا على ما يتاح منها، فتقل كفاءة أدائها، فتصبح المدينة مدينة الإسمنت والإسفلت والأبنية، وينتقل الإنسان بينها دون وجود ما يريحه من الأنشطة، فتخلق ضغطا نفسيا رهيبا لساكن المدينة، نتيجة تراجع حصته من تلك الخدمة، فتجعله يعيش في روتين يومي خال من الترفيه، فيصبح غريبا في محيطه الاجتماعي، وهنا يتعين على المجتمع المدني أن يذكر الجماعات المحلية والجهات المسؤولة والمخططين بضرورة إقامة مثل هذه الخدمات الترفيهية ووضعها ضمن أولويات وظائف المدينة، لما لها من أثر على نفسية الحضري، وباعتبارها مجالا قويا للتنفيس والترويح بما يقلل من الضغوط النفسية للحياة الحضرية وتبعاتها.

تزداد أهمية الخدمات الترفيهية في المدن وخاصة الكبيرة منها، وبدأت تشكل جوانب أساسية وجوهرية في حياة المدن الحديثة، فمع النمو السريع للمدن وتطور أعدادها السكانية واتساع مساحتها تزايد الضغط باستمرار على الخدمات الحضرية المتنوعة، وتشكل الخدمات الترفيهية جوانب من حياة المدن، لأنها تقوم بمثابة الرئة التي يتنفس من خلالها ساكني المدينة والمنتجعات التي يلجأ إليها بحثا عن أماكن هادئة ممتعة بعيدا عن صخب حياة المدن وضجيج حركتها اليومية وارتباطاتها المعقدة، كما أنها تكسب المدن مظاهر جمالية مريحة للنفس وتدخل عليها البهجة والسرور[9].

إن أهمية الخدمات الترفيهية تكمن في قضاء وقت الفراغ من خلال توفير أنشطة ترفيهية تناسب كل الأعمار، وبالتالي البعد عن جدران المنزل وأرصفة الشوارع والأبنية العمودية نتيجة غياب أماكن لعب الأطفال، هذا ما حتم توفير المكان المناسب للترفيه، كما تساعد الفعاليات الترفيهية على تنمية قدرات الأطفال والشباب والكبار من خلال ممارسة بعض الهوايات المهمة سواء كانت رياضية أو مطالعة أو إنترنت، فتفجر بذلك الطاقات الإبداعية لديهم، كما تمثل مكانا لتعارف أبناء المدينة مما يخلق تجانسا اجتماعيا بين سكانها[10].

هذا، وتعد الحدائق والمساحات المفتوحة من المتطلبات الضرورية لتغيير الظروف المناخية في المدينة، بالإضافة إلى المنتزهات التي يرغب سكان الحضر في قضاء بعض الوقت سواء في الأيام الاعتيادية أو في العطل الرسمية، فضلا عن المساحات الخضراء لكسر استمرار نسيج الأبنية التي يرغب الفرد بالتحرر منها في أماكن تمثل الحياة الطبيعية بعيدا عن ضوضاء السيارات والأسواق، فضلا عن المسابح والنوادي الاجتماعية، وكلها تعتبر فضاءات يتجمع فيها الأفراد للقضاء على الروتين اليومي بين السكن والعمل.

---

[9]- صبري فارس الهيتي، جغرافية المدن، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص 149.
[10]- خلف الله حسين علي الدليمي، المرجع السابق، ص ص 193-195.

إن الجانب الترفيهي أحد الركائز في عملية التخطيط والذي يتمثل في أين يسكن الفرد؟ وأين يعمل؟ وأين يتنزه؟ وكيف يصل؟ وكيف توفر له الخدمات؟ لأن الطلب تزايد عليها نتيجة تشكل الوعي الثقافي والاجتماعي لدى الساكنة، والذي ولد إحساسا لديهم بأهمية الجانب الترفيهي للتخلص من الملل نتيجة الأعمال الروتينية التي يقوم بها الفرد. فغاية الحكومة (الدولة) والمجالس الشعبية المنتخبة (م.ش.و) و(م.ش.ب) والمجتمع المدني وكل الفاعلين الاجتماعيين في المدينة هو شعور الإنسان الحضري بالراحة النفسية، لأن الجانب الترفيهي له أهمية من الناحية الثقافية من خلال اللقاءات المتكررة للأصدقاء، فكل يدلي بدلوه بما عنده من معلومات تفيد الجميع، وهو ما يسمح في النهاية بتطوير ثقافة الفرد.

4- خدمات المياه

تعد عملية توفير المياه من الخدمات الأساسية، خاصة في المناطق الحضرية، بكميات كافية للاستهلاك البشري بكل أشكاله، سواء الاستعمال من قبل الفرد مباشرة لأغراض الشرب والاستحمام والوضوء،، أو للأغراض المنزلية كإعداد الأطعمة وغسل الأواني أو للأغراض التجارية والصناعية والخدمية أو للأغراض العامة كرش الشوارع والحدائق العامة وهكذا[11].

نظرا لأهمية المياه في حياتنا اليومية، فالعملية التحسيسية هي أحد مهام المجتمع المدني كعدم الإسراف في استعمال هذا العنصر الحيوي، وكذا مراعاة توفير المياه بشكل متساوي لكافة سكان المدينة خاصة سكان الأبنية العمودية (العمارات) التي في الحقيقة تحتاج كميات أكبر من المياه أكثر من سكان البيوت المستقلة خاصة في المناسبات.

إن ما نلاحظه يوميا هو تزايد الطلب على المياه والتي لا توزع بشكل عادل بين الأحياء السكنية داخل المدينة، ويترجم ذلك في الشكاوى اليومية للساكنة الحضرية، وعدم تخليص فواتير المياه، ولعل أبرز ظاهرة نلاحظها وبشكل متكرر هي تلك الكسور التي تؤدي إلى تآكل أنابيب الشبكة التي تؤدي إلى تسرب المياه بكميات كبيرة فتقلل من كفاءة أداء الشبكة، كما أن تلك الكسور تعمل على تسرب مياه الأمطار والصرف الصحي إلى شبكة المياه فتسبب تلوث المياه المزود للشرب وربما تسمح بدخول الحشرات والحيوانات الصغيرة داخل الأنابيب.

وهذا ما يسبب إزعاج وتذمر للسكان للحد من هذه الظاهرة، حيث بمجرد إصلاح تلك الشبكة، سرعان ما تتلف فتتدهور الطرقات الرئيسية والثانوية في المدينة جراء تسرب المياه في الطرقات والأحياء، وما يزيد الطين بلة هو انقطاع تزويد السكان بالماء الشروب خاصة في فصل الصيف.

5- خدمات معالجة النفايات الصلبة

تعني النفايات جميع المواد الناتجة عن نشاط بشري والتي يتم الاستغناء عنها لعدم الاستفادة منها أو لزيادتها عن الحاجة، وقد ينتج عنها ضرر للإنسان والبيئة بشكل مباشر أو غير مباشر، إذا لم يتم

---

[11]- المرجع السابق، ص 265.

التخلص منها بشكل سليم، وتعد إدارة النفايات من الخدمات الحضرية المهمة لما يترتب عن هذه النفايات آثار على صحة الإنسان والحيوان والبيئة.

كما أدى زيادة الكثافة داخل المناطق الحضرية وارتفاع مستوى المعيشة إلى زيادة الطلب على المياه لاستخدامها في الأغراض المختلفة خاصة نحو مجاري الصرف الصحي، كما أن حدوث عمليات تآكل وتفاعلات بين مكونات الصرف الصحي نفسها أو بين مكونات الأنابيب يؤدي إلى انتشار الروائح الكريهة، ومخاطر على السكان وعمال النظافة والصيانة والترميم[12].

لذا وجب على الجهات المعنية والمجتمع المدني لتضافر الجهود للقضاء على هذه النفايات، وتحسيس سكان المدينة على رمي النفايات المنزلية في الحاويات أو وقت مرور المركبات الخاصة بجمعها، فضلا عن وضع حاويات رمي القمامات في الأماكن العامة خاصة وسط المدينة، وكف السكان عن سرقتها لما تسببه النفايات من قبح للمنظر فتشوه بذلك الصورة الجمالية للمدينة.

6- خدمات المواصلات والاتصالات

يشهد قطاع الاتصالات والمواصلات تقدما كبيرا في مجال التكنولوجيا أكثر من القطاعات الأخرى، والتي انعكست آثارها إيجابيا على حياة المجتمعات، وهذا ما جعل البعض يطلق على هذه البسيطة بالقرية الصغيرة، وعليه سنتناول دور كل من المواصلات والاتصالات في حياة ساكن المدينة.

6-1- المواصلات

إن عملية تقييم النقل الحضري مهمة جدا بالنسبة لمخططي المدن، والمجتمع المدني لغرض التعرف على موقع الخلل لمعالجته وتحسين أداء خدمات النقل وزيادة كفاءة الأداء بما يكفل توفير تلك الخدمة لجميع سكان المدينة بعيدا عن الضغوط النفسية التي يعيشونها يوميا السكان جراء نقص النقل، خاصة حل أزمة بعض الخطوط التي تشهد ازدحاما كبيرا داخل الوسط الحضري.

كفاءة خدمة النقل تكمن في نطاق الخدمة والمناطق التي تغطيها إلى أقصى منطقة عند أطراف المدينة وفي كل الأوقات، وهو ما يغيب عن مدننا، وتعد الشبكة الاستيعابية من العناصر المهمة في تقديم خدمات النقل، حيث يكون لطبيعة فساد الشوارع ونظافتها وسعتها وخلوها من الحفر والمطبات الدور الفاعل لانسيابية المرور، فلقد أصبحت ساحات وقوف السيارات عند المرافق العامة والأسواق والأنشطة المختلفة دورا في انسيابية الحركة على تلك الطرق والشوارع، ومن المشاكل التي تواجه حركة المرور الحالية في مدننا في الوقت الحاضر زيادة عدد السيارات بشكل مطرد يفوق الطاقة الاستيعابية للشوارع وبأعداد كبيرة مع وجود بعض العيوب في تلك الشوارع والطرق، كانت من أسباب التي تقلل من كفاءة أدائها[13].

إن مشكلة الاختناق المروري المتمثل في صعوبة الحركة وزحمة الشوارع وتكدس السيارات يعمل على إضاعة مزيدا من الوقت لغرض الوصول إلى أماكن العمل أو الدراسة أو السكن، ما يخلق تذمر وقلق نفسي يكون على حساب راحة ساكن المدينة.

---

[12]- خلف الله حسين علي الدليمي، المرجع السابق، ص 313.
[13]- خلف الله حسين الدليمي، مرجع سابق، ص ص 454-455.

إن دور المجتمع المدني هو تذكير الجهات المعنية بدور قطاع النقل، حيث تجهد الدولة نفسها في مشاريع لا أهمية لها، وتهمل هذا القطاع المهم، وهو جهل القيادات بأولويات الأمور وكذا الاهتمام بنوعية وسائل النقل المستخدمة والتي غالبا ما تكون من الأنواع الرديئة، وهذا إجراء ترك خدمات النقل للقطاع الخاص والذي يكون همه الأساس جمع الأموال وتحقيق الأرباح على حساب راحة السكان، ما جعل عزوف كثير منهم من استعمالها، وفي غياب وصمت مديرية النقل، فالنقل يعتبر أحد العوامل التي تؤدي إلى زيادة الارتباط والتفاعل بين الأماكن.

2-6- الاتصالات

وتعد خدمات الاتصالات من الخدمات الحضرية المهمة جدا في حياتنا اليومية من (خدمات بريدية بمختلف أنواعها، خدمات الإنترنت سواء سلكية أو لاسلكية، الصحف والمجلات) لذا يجب أن تخطط وتوزع بصورة منتظمة وبكفاءة عالية في أداء قطاع الاتصال، لما لها من أهمية في حياة الفرد وتطوير قدراته وثقافته، وتسهيل مهمة الحصول على المعلومات والبيانات من مصادر مختلفة[14].

إن الحرص على استمرار خدمات الاتصال ومتابعتها وجودتها وتحديد الأماكن التي تعاني من نقص في بعض هذه الخدمات هو من مهام المجتمع المدني والدولة على حد سواء.

7- تخطيط خدمات الأمن والأمان

يعد الأمن والأمان من الخدمات المهمة في المراكز الحضرية، فقيام الاستيطان الحضري كان المحور الأساسي لوجوده هو الأمان.

إن السبب الرئيسي لتخطيط الخدمات الأمنية، هي ممارسة الفرد لعدة أنشطة تكون لها آثار سلبية على الأرض والأمان في المدينة منها:

- ممارسات سلوكية خاصة السلوك الشاذ الذي يمارسه بعض الأفراد في تصرفاتهم ضد حرية السكان والاستهتار بالقيم والعادات، وقد يكون للمشروبات الكحولية والمخدرات دورا في ذلك.
- الانحراف نحو السرقات نتيجة للتربية الخاطئة، وظهور عصابات السرقة المحترفة والغير محترفة والتي تزعزع أمن الساكنة الحضرية[15].

ثانيا- أسس ومصادر ومعايير تخطيط الخدمات الحضرية

إن تخطيط الخدمات الحضرية المختلفة يكون وفق معايير يتم اعتمادها على نطاق عالمي أو إقليمي أو محلي منها :

1- قيم وأعراف المجتمع

إن الحفاظ على قيم المجتمع وأعرافه سواء ما يخص معتقداته أو نظام حياته وذلك للحفاظ على الخصوصية وأسلوب الحياة بما يتضمنه من عقيدة كالدين والهوية والتراث والأعراف والتي يتم

---

[14]- المرجع السابق، ص 474.
[15]- خلف الله حسين علي الدليمي، مرجع سبق ذكره، ص 500.

استنباطها من القيم الحسية والمادية والواقع الاجتماعي، حيث يتضمن المخطط مجموعة معايير وصفية تعبر عن واقع حال المجتمع.

ويعد المجتمع المدني الشريان الاجتماعي الأبرز لتخطيط الخدمة الحضرية رفقة الجهات المعنية بذلك، لأنه واعي بأحوال أفراد المجتمع وما يتوافق ويتعارض مع قيمهم ومعاييرهم بكل التفاصيل ويشكل مادة دسمة من مجموع المعلومات والمعارف حول الأماكن المراد تغطيتها بالخدمات الحضرية.

2- معايير بيئية

تعد البيئة أحد العناصر الأساسية التي لها دور الفاعل في تحديد المعايير التخطيطية، وذلك لغرض ضمان بيئة حضرية ملائمة لحياة المدينة من جميع الجوانب من خلال توفير خدمات حضرية متنوعة، فالحفاظ على البيئة يحتاج إلى معايير معينة تعمل على تحسين جودة الحياة الحضرية.

3- الإطار الجمالي أو التنسيقي

يعتمد على الحس الجمالي للمظهر العام للمدينة، وهي معايير ذات علاقة بهندسة المواقع والتصاميم الحضرية:

- كتجهيز الساكنة الحضرية بالخدمات الأساسية وبالمعدلات المطلوبة أو حسب المعايير المعتمدة.
- توفير وتطوير أوجه الاستهلاك بما يتفق والإمكانيات الاقتصادية وتطور المجتمع والحد من الفوارق بين طبقات المجتمع وفئاته.
- تقدير الحاجة المستقبلية من الخدمات الحضرية بوضع سياسات بعيدة المدى لمواجهة النمو السكاني والعمراني[16].

ثالثا- معوقات توفير الخدمات الحضرية في المدن

تتميز المدينة بتجمع الأنشطة والخدمات فيها، لذا تمثل المدينة البيئة الآمنة والمريحة التي استطاع ساكنها أن ينمي كل قدراته العقلية والجسمية، إلا أن تهور الفرد واندفاعه نحو تركز كل الأنشطة والمؤسسات في المناطق الحضرية كان له الأثر السلبي على الأداء الوظيفي للمدينة، وظهرت الكثير من المشاكل الحضرية التي حولتها إلى بيئة غير مريحة، فتغيرت بيئتها فانعكس آثار ذلك سلبا على نوعية وكمية الخدمات، ومن بين هذه المعوقات نجد:

* الكثافة السكانية العالية: حيث تقلل من كفاءة أدائها ومن العمر الزمني لمنشآت تلك الخدمات بكل أنواعها.
* قلة الخبرة التخطيطية للجهاز الإداري في مجال التخطيط: فالجهات المعنية لتوفير هذه الخدمات الحضرية يترتب على تقديمها كثير من المشاكل، تفتقد للكفاءة والجودة وبالتالي عدم ضمان استمرارها بصورة مرضية للسكان.
* ثقافة المجتمع: حيث تنعكس آثارها سلبا أو إيجابا على نوع الخدمات وجودتها وكفاءتها، فزيادة مستو عال من الوعي والثقافة يشعر سكان المدينة بأن تلك المنشآت هي ملكهم ولخدمتهم، وأي ضرر يلحق بها ينعكس عليهم، وتقل بذلك فعالية تلك الخدمات الحضرية التي تقدم لهم، وعليه يحافظون عليها كما

[16]- خلف الله حسين علي الدليمي، المرجع السابق، ص ص 76-79.

يحافظون على ممتلكاتهم الخاصة، لكن في بلادنا يغيب هذا الشعور بالمسؤولية، فتتعرض تلك المنشآت والأبنية والمساحات الخضراء وكل ما له علاقة برفاهية المجتمع إلى العبث والتخريب دون الشعور بأدنى مسؤولية، مما يجعل تلك الخدمات الحضرية ضعيفة وآنية[17]، من هنا يبرز الدور التحسيس للمجتمع المدني بأهمية تلك الأبنية والمنشآت، والتغني بها وبيان أهميتها ودورها في حياة الفرد الحالية والمستقبلية، ولما يمكن أن تلعبه في تطوير شخصية ساكن المدينة، وتشعره بالمسؤولية، وفي نفس الوقت تحفزه على المحافظة عليها والدفاع عنها، وتذكره بفقدانها، الشيء الذي ينعكس سلبا على ثقافته وشخصيته، مما يجعله فردا سلبيا في أسرته ومجتمعه.

رابعا- نقص الخدمات الحضرية وعلاقتها بالضغوط النفسية

إن تعذر إشباع الحاجات يؤدي لفقدان الفرد لقدراته على التوافق داخليا مع الحياة بما فيها من مؤثرات وأحداث بعضها يجلب السرور، والبعض الآخر وهذا ليس بقليل يدعو إلى الحزن والكآبة كالإحباط، ونقص متطلبات الحياة المتلاحقة، وبدلا من التفاعل مع هذه الأمور بصفة مؤقتة والانصراف إلى الحياة يستمر تأثر الفرد واهتمامه فيتغير مزاجه ويعيش حالة من الاكتئاب.

فضغوط الحياة اليومية التي يعاني منها ساكن المدينة تكون العامل الأبرز في الاضطرابات النفسية، لذلك كان من المتوقع أن تؤدي المدينة الحديثة إلى مميزات كبيرة يتمتع بها سكانها، لكن العكس هو ما حدث، فالعيش فيها حمل الكثير من الأعباء والمسؤوليات وأصبح الفرد يسعى للتكيف معها فلا يستطيع.

إن الفجوة الهائلة بين القدرات التي يتمتع بها الفرد، وبين ما هو مطلوب منه حتى يستطيع أن يجاري الاحتياجات غير المحدودة في هذا العصر، قد تكون السبب في اختلال الاتزان النفسي له، حيث يجد نفسه عاجزا عن التكيف، مطالبا بالمزيد من الجهد للوصول إلى أهداف متعددة، لكن لإيقاع الحياة السريع يقف مندهشا[18].

إن بداية الضغوط النفسية الأولى التي تواجه الفرد، نتيجة لعدم إشباع حاجاته الحضرية من أمن وأمان وصحة وتعليم ووحدة سكنية وتوفير المياه والنقل والترفيه، حيث تبدأ تظهر عليه بعض الأعراض كالقلق والتوتر وارتفاع ضغط الدم وسرعة نبضات القلب وزيادة سرعة التنفس[19].

كما تؤدي إل الإحساس بالغضب الذي يؤدي إلى التخريب والهجوم العدواني، فكثيرا ما يصاب الفرد بالإحباط، حيث يمنع من إشباع حاجاته، فالبيئة الحضرية المتدهورة تخلق ضغطا نفسيا للأفراد، وكأنهم منعزلين عن محيطهم الاجتماعي، فيصبح الفرد مغتربا نفسيا واجتماعيا، ويتشكل لديه وعي بأنه شخص هامشي لا معنى له في الحياة، فينولد عن ذلك انفعالات يتعرض لها ساكن المدينة من عواطف ومخاوف جراء انعدام هذه الخدمات، أو عدم كفايتها وفاعليتها، فيعيش معه هذا الشعور الدائم بالقلق والتوتر نتيجة للضغوط الاجتماعية التي تحيط به ويتفاعل معها يوميا مع محيطه الحضري.

فالضغوط الجسمية جراء فقدان أو عدم إشباع الخدمات الحضرية لساكن المدينة تتمثل في:

---

[17]- المرجع نفسه، ص ص 63-65.

[18]- لطفي الشربيني، الاكتئاب (الأسباب والمرض والعلاج)، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2001، ص ص 46، 89، 90.

[19]- أحمد مطيع الشخابنة، التكيف مع الضغوط النفسية (دراسة ميدانية)، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص 17.

* عدم القدرة على يقبل المسؤولية وتحملها والفشل في القيام بالواجبات اليومية، فيحدث الملل، الاكتئاب، القلق، الحزن، الإحساس بالعجز واليأس وضيق شديد بالحياة، فينسحب اجتماعيا ويبتعد عن الأفراد ويفقد بذلك الرغبة في الحياة[20].

* عدم الانخراط في الحياة الاجتماعية الواسعة والاندماج الكامل من المؤشرات التي تؤدي تدريجيا إلى آليات الإقصاء الاجتماعي، فقد يحرم هذا الفرد من الخدمات المقدمة، ومن فرص الوصول إليها، ذلك أنه هناك منظومة واسعة من العوامل التي تمنعه من الاستمتاع بها، وهو وضع يعبر عن ظاهرة اللامساواة، وإذا ما أريد له التمتع بحياة مليئة ويتوافر فيها التكامل والاندماج، فعليه أن يشارك في الخدمات التي تقدمها المؤسسات العامة العديدة، ومن شأن ذلك أن يعزز معنى التضامن الاجتماعي، بدل النفور والهروب من الواقع[21].

من جهة أخرى نجد أن الصحة النفسية للفرد الحضري لها علاقة وثيقة بمدى توفر هذه الخدمات الحضرية لما لها من تأثير على سلوكه وتربيته وتنمية قدراته واستقراره، وبغيابها تكون صحته النفسية معتلة (مريضة) وتكون نواة الاضطراب والتمرد والصراع والشكوى الدائمة من نقص هذه الخدمات.

إن مظاهر الصحة النفسية لدى ساكن المدينة، هي التوافق النفسي والتوافق الاجتماعي والشعور بالرضا للانتفاع بهذه الخدمات الحضرية، وبالتالي الشعور بالسعادة وتحقيق الذات واستغلال القدرات وإيجاد أهداف واقعية، وفي مواجهة مطالب الحياة وأزماتها، فيقبل الفرد بواقعه في حدود إمكانياته، ويتجنب بذلك ضغوط نفسية وخيمة، ويساعده على الإنجاز والتوافق السليم.

وأن توفر قيم التسامح والدفء مع الآخرين ومشاركة الأفراد في تنمية مدينتهم، وكذا النشاطات الاجتماعية المرضية والهادفة لهو غاية التوافق الاجتماعي، ودليل على توفر صحة نفسية سليمة، وعدم الإسراف في الحيل الدفاعية، ودرجة تحمل الفرد للضغوط النفسية من أهم سمات الشخصية السوية والمتوازنة. وأن البيئة المدينية التي يعيش فيها الفرد من النوع الذي يشبع فيها حاجاته المختلفة هي أحد شروط الصحة النفسية[22].

تعد أحداث الحياة الضاغطة بوابات واسعة للدخول إلى الأمراض النفسية وانحرافات الشخصية كونها أحد أمراض العصر الناتجة عن كثرة متطلبات الحياة العصرية (الخدمات الحضرية) وما تخلفه من شروخ نفسية. فحياتنا مليئة بالأحداث الضاغطة والأحداث السلبية (غير المرغوب فيها)، وهي غالبا ما تولد ضغوطا نفسية تترجم في قلة الصبر وحالات الغضب، فتلك الخدمات والحد منها بمثابة منبهات مؤذية تواجه الفرد يوميا تؤدي به إلى إحباطات تتجسد في الرفض الاجتماعي للواقع المعيش نتيجة استجابة انفعالية حادة ومستمرة[23].

فساكن المدينة حينما يفتقد للخدمة الحضرية، قد يصاب بضغط نفسي فيتعامل معه بطرق لا شعورية تتمثل في:

* الإزاحة: حيث يعوض الفرد فشله بالعدوان على شخص وما أكثرها في مدننا أو اي شيء آخر كتخريب الممتلكات العامة والخاصة في حالات الانفجار الاجتماعي.

20- مفتاح محمد عبد العزيز، مقدمة في علم النفس الصحة، مرجع سبق ذكره، ص ص 115-116.
21- فايز الصياغ، علم الاجتماع، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ص 394.
22- أحمدج مطيع الشخابنة، المرجع السابق، ص ص 48-49.
23- ابتسام محمود محمد سلطان، المساندة الاجتماعية واحداث الحياة الضاغطة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص ص 25، 27.

* الإسقاط: وهو أن ينسب الفرد عيوبه ونقائصه وصفاته الغير مستحبة إلى غيره، فكثيرا ما نجده منعزلا وحيدا لا يشارك غيره في أي عمل يعود عليه بالنفع ولمجتمعه، كالانخراط في مؤسسات المجتمع المدني سواء جمعيات، نقابات، أحزاب، فيكتفي بتوجيه التهم لهم وللسلطات المعنية بتقديم هذه الخدمات، وينسى أنه المسؤول الأول عن فقدانها وتخريبها.

* أحلام اليقظة: وهي هروب الفرد من عالم الواقع الذي لم يتمكن فيه من إشباع رغباته وحاجاته إلى عالم الخيال الذي يستطيع من خلاله تحقيق ما عجز عن تحقيقه في الواقع (تعويض وهمي).

* النكوص: والذي يتيح للفرد أن يتخلص مؤقتا من توتره ومن معاناته، وهي تدل على تكيف غير سوي، وهو عملية يلجأ إليها في مرحلة من مراحل حياته السابقة التي يشعر فيها بالأمن والاستقرار هربا من واقع محيط مؤلم، فالإسراف واللجوء أليها دليلا على وجود حالة مستمرة من عدم التوافق (حالة من الاضطراب النفسي)[24].

فنتيجة غياب أو ندرة الحياة الحضرية تولد الشعور الدائم بالقلق والتوتر نتيجة للضغوط الاجتماعية التي تحيط بالفرد خلال تفاعله الاجتماعي مع المحيط الحضري الذي يعيش فيه، فضلا عن العزلة والاغتراب نجد بذلك سوء التوافق في المجتمع الذي يحول دون إشباع حاجات الفرد الذي يقضي بأنواع الحرمان والإحباط والصراعات والذي يشعر فيه الفرد بعدم الأمن، حيث يسود الشك في الآخرين ونقص التفاعل الاجتماعي، وعدم تحقيق المطامح والشعور المتواصل بالإحباط وصعوبة الحصول على ضروريات الحياة[25].

إن ساكن المدينة لابد له من أن يتخلص من جميع الأمراض الحضرية من هواء وتلوث وقذارة وضوضاء وانعزالية، التي تترتب على الحياة الحضرية، وعدم الإحساس بالمسؤولية والأهمية، دون أن ننسى وقت الفراغ الذي يفتك بطبيعة التخصص المهني في المدينة واستغلاله استغلالا لصالح الفرد في اتجاه البناء السليم لشخصيته.

إذن بغية ضمان وجودا أكثر أمنا وطمأنينة داخل المدينة، فليس التخلص من الأمراض الحضرية هو القضاء على المدينة وهدمها وإعادة بنائها من جديد والعودة إلى نوع معين من الحياة الريفية السابقة، لأنه أمرا لا يمكن الوصول إليه لاستحالته المطلقة، ولكن المهم هو تضافر جهود الفاعلين الاجتماعيين لجعل الإطار المديني أو الإطار الحضري مكانا ملائما لحياة الفرد بالرغم من أن هذه الحلول باهظة جدا فوق طاقة كل واحد منا دون أن ننسى أن الخدمات الحضرية هي اسمى وظائف المدينة العصرية.

خامسا- دور المجتمع المدني في تحسين جودة الخدمات الحضرية

إن دوره يدخل في إطار تنظيم المجتمع كطريقة في الخدمة الاجتماعية للتعامل مع المشكلات المجتمعية، ومواجهة حاجات مجتمع المدينة المتجددة والمتزايدة باستمرار ومواقع لزيادة التفاعل وتدعيم المشاركة والانخراط في الحياة العامة لضمان حسن توجيه الموارد وتنميتها وتطوير الخدمات الحضرية لسكان الحضر.

كذلك مساعدة السلطات والأجهزة الإدارية بتجميع قدر من المعلومات الأساسية حول سكان المجتمع المراد تزويده بالخدمات الحضرية، وأبرز أنشطتهم الاقتصادية وحول المؤسسات والخدمات

---

[24]- أحمد مطيع الشخابنة، المرجع السابق، ص ص 41-42.

[25]- شفيق رضوان، علم النفس الاجتماعي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 2008، ص 26.

القائمة ثم تشخيص المشكلات الملحة للسكان، وذلك بالاستماع إلى قيادات المجتمع الشعبية ورؤساء لجان الأحياء، فضلا عن زيارة المواقع التي تتواجد بها تلك المشكلات رفقة الجهات المعنية، فهو مرشد وموجه ومشخص للخدمات الحضرية التي يفتقر إليها سكان المدينة لأنه أكثر حركة ومرونة.

فتقديم جودة عالية للخدمات الحضرية من جهة المجتمع المدني يتطلب أربع مراحل.

*** المرحلة التصميمية**

وترتبط بصورة أساسية بالنواحي التعبيرية، فهي تعبر عن حقيقة المشاكل الحضرية وإيجاد الحلول المناسبة لها، بهدف الارتقاء بالبيئة الحضرية نحو الأفضل، إلى جانب تحقيق الطموحات المستقبلية فيها، وبذلك لا ينبغي تجاهل أهمية الأفكار والآراء التي يحملها المجتمع المدني والسكان وتصوراتهم الخاصة حول كيفية الارتقاء ببيئتهم الحضرية ونسيجها العمراني لما لها من دور إيجابي ومهم في توسيع الأفق الفكرية والإدراكية والتصورية لدى المعنيين بتنمية وتنظيم المدينة، خاصة المصممين الحضريين بما يدعم إمكانية إعطائهم لبدائل متنوعة لمعالجة المشاكل القائمة ليتبنوا فيما بعد اختيار الأفضل منها[26].

*** المرحلة التخطيطية**

يقتضي الأمر لوضع الخطط الشاملة لمواجهة المشكلات الاجتماعية الحضرية، وإشباع الحاجات على المدى القريب والبعيد دراسة علمية منظمة وكذا تجميع معلومات وبيانات كافية حول الموارد والاحتياجات بطريقة منظمة ومن ثم اتخاذ قراراتهم حول أجدر هذه المشكلات بالاهتمام في البداية (وضع الأولويات)، وأهمية هذه المرحلة تساعد المجتمع على إدراك المواقع كما هي، غير أن الخطط يجب أن تتسم بالمرونة والواقعية وتكون قابلة للتعديل في الوقت المناسب ثم عرضها إلى السلطات المعنية (الولاية، البلدية، الدائرة)[27].

*** المرحلة التنفيذية**

إذا كان سكان المدينة رفقة المجتمع المدني قد قاموا بالمشاركة الفعلية في وضع الخطط، وإذا كانوا قد حددوا بأنفسهم أولويات احتياجاتهم، فلا شك سيكونون معنيين أفضل للمشاركة في تنفيذ الخطط بمساعدة أجهزة التنمية الحضرية (الفاعلين الاجتماعيين) بحفز استشارتها للتعاون، هذا من شأنه تحريك الأفراد والجماعات والمجتمع للقيام بتنفيذ الخطط على الوجه الذي يحقق الهدف.

*** المرحلة التقويمية**

المقصود بالتقويم تحديد النتائج والآثار التي تترتب على المشروعات التي قام بها مختلف الفاعلين المعنيين بتقديم الخدمات الحضرية من خلال التعرف على أوجه الانحراف عن الأهداف وعلى جوانب القصور ومن ثم وضع الخطط المعدلة لمواجهتها لذلك، فالتقويم ليس هدفا في حد ذاته، وإنما هو المهم أن توجه نتائج التقويم غالبا في المراحل التالية، وبالتالي تحقيق الأهداف على أكمل وجه[28].

فمهمته هو إقناع سكان المدينة بأفكار وصياغة وتنفيذ قرارات الجهات المعنية بتقديم تلك الخدمات، وكذا تحسس مشكلاتهم ومحاولة إيجاد الحلول السليمة لها في إطار السياسة العامة للدولة،

---

[25]- هاشم عبود الموسوي، حيدر صلاح يعقوب، التخطيط والتصميم الحضري، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص ص 106، 109.
[27]- سامية محمد فهمي، المشكلات الاجتماعية (منظور الممارسة في الرعاية والخدمة الاجتماعية)، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، 2003، ص 73.
[28]- سامية محمد فهمي المرجع نفسه، ص ص 78-80.

والتخفيف من آثار العزلة التي فرضتها المدينة العصرية على ساكنيها، ومعالجة الأمراض الاجتماعية المصاحبة لنمو المدينة، وهو ما يساعد الأفراد لتحديد احتياجاتهم واكتشاف مشكلاتهم، فالتطوع دون مقابل لخدمة الرفاهية الاجتماعية، وتخطي الحواجز السلبية والانعزالية حيثما وجدت في المجتمع، وتعبئة الطاقات البشرية والمادية وتوجيهها وتحويلها إلى عمل اجتماعي وإزالة أسباب التخلف وتوفير أسباب التقدم والرفاهية بالوسيلة الأيسر، وسد الفراغات والفجوات في الخدمات الحضرية وتوسيع قاعدتها تحقيقا لمبدأ الكفاية والعدالة، لهو من أسمى مبادئ المجتمع المدني وغايته.

إخبار الجهات المعنية بالتهيئة العمرانية بكل ما من شأنه أن يشوه الطابع الجمالي للمدينة، من طرق مهترئة وغياب تام لأهم الخدمات الحضرية التي من شأنها أن تساهم في تنمية الفرد، بالإضافة إلى صيانة الأجزاء المشتركة للأبنية العمودية (العمارات) كالمداخل وإصلاح اقفاص السلالم وطلائها وتطهير الأقبية الصحية ومشكلات تسرب مياه الأمطار من السطوح وطلاء الواجهات، ومشكلة تجمع مياه الأمطار في الطرق الرئيسية لوسط المدينة لأيام عديدة، وتجسيد القبح المديني من فساد الذوق العام وهبوطه والتشويه بما يحتوي عليه من مناظر مؤذية وقبيحة، ومن تلوث بصري (انتشار القمامات في النهار) لهو من صميم عمل المجتمع المدني.

أيضا تسهيل الفهم المشترك واتفاق الأغلبية حول الصعوبات والأحوال البيئية التي يعاني منها ساكن المدينة، بالإضافة إلى رسم السياسات المدينية، ومدى مستوى تقدم المشورة ويقصد به تقديمه النصيحة والرأي والأخذ بهذه النصيحة، وكذا تنظيم مؤتمرات وندوات ونشر المطبوعات والقيام بمشروعات نموذجية ونشر الوعي وتنوير الرأي العام، وخاصة العمل من أجل مؤازرة مشروعات الحكومات وتشجيع سكان المدينة على مساندتها وتدعيمها والاستفادة منها، وإقامة لقاءات مستمرة مع السكان لسماع شكواهم وحاجاتهم وإحساسهم باهتمام القيادات والجهات المسؤولة والمسؤولين بمشاكلهم، واهتمام الجهات المسؤولة أيضا بآرائهم واقتراحاتهم والعمل على تنفيذها[29].

إن القاعدة الأساسية في توفير الخدمات الحضرية يقوم على أساس المشاركة وتشجيع المجتمع المدني على إبداء آرائه في المشروعات الحضرية ومعرفة العوامل التي تثير اهتمامه الحقيقي في الأعمال المتوقع إنجازها، فهو الذي يعبر عن حاجات المجتمع الفعلية وطموحاته، مما يسمح بارتفاع وعي الأفراد بمجتمعهم ومحيطهم الاجتماعي. ويعتبر الوعاء الذي تنصهر فيه طموحات المجتمع وآمالهم بشكل يمكنهم من تحقيق هذه الآمال والطموحات.

إن المجتمع المدني المستقل عن الدولة يتولى مهاما متعددة، كتقديم الخدمات وبلورة التصورات المبدئية للأولويات والممارسات والتفكير في البدائل وأفضلها ومتابعة ومراقبة تنمية سياسات الرعاية الاجتماعية في تلك المجالات، لأنه قوة كامنة ولابد من تحفيز قدراته على المبادرة واتساع نطاق تأثيره، ومن ثم قدراته على التعبير وتعدد وسائل الاتصال والتحاقهم بالجماهير ومن ثم قدرته على التمييز الحقيقي عن الحاجات والمشاركة الفاعلة في رسم سياسة المدنية[30].

إن تقديم الخدمات الحضرية وتوسيعها وتقديمها في أحسن صورة ممكنة لا يبدأ من القمة، لأن الذي يبدأ من القمة لا يحس ولا يشعر بالمشكلات الحقيقية الفعلية في المدينة، أو الحي السكني المحلي،

---

[29]- محمد عبد الفتاح، ممارسة تنظيم المجتمع في الأجهزة والمنظمات الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر، 2003، ص ص 196-359.
[30]- طلعت مصطفى السروجي، التنمية الاجتماعية من الحداثة إلى العولمة، المكتب الجامعي الحديث، حلوان، 2009، ص ص 394-395.

لذلك فسكان المدينة بالإضافة إلى المجتمع المدني هم أقدر على الإحساس بمشكلات بيئاتهم الحضرية، لذلك هم أفضل من يقترحون الحلول والعلاج لهذه المشكلات، فالإعداد لتخطيط الخدمات والمنافع في المدينة يبدأ من القاعدة الشعبية لأنها الأصل، حتى تكون المدينة اسلوب معيشي وطريقة في الحياة[31].

فمشاركة المجتمع المدني في تقديم الخدمات الحضرية يمثل دعامة أساسية لنجاح معالجة الأمراض الاجتماعية والبيئية التي تتزايد بمدننا، كما أن فشل بعض الخطط يعود لعدم كفاية الأجهزة الإدارية، وعدم ثقة الأفراد بهذه الخطط، لذلك لابد من الاستفادة من الجهود الذاتية وإشراك المجتمع المدني، وتعزيز الحياة المجتمعية في نظرة واقعية وحتى إنسانية للمشاكل الحضرية المرتبطة بحياة المدينة، والتي هي ناتجة عن السياسات الحضرية المرسومة لمعالجة مشاكل الخدمات الحضرية[32].

إلى ذلك يمتاز المجتمع المدني بقدرته على التقاط الأحاسيس الحقيقية للساكنة الحضرية، والتعبير عنها بموضوعية، وبمستوى عال من المسؤولية والجد، وهو يسعى إلى التغيير الاجتماعي وتقديم الخدمات الاجتماعية لأنه أكثر قدرة على مواجهة مشكلاته، منها تقديم الخدمات ومناقشة السياسات التي تتصل بتلك الخدمات، وكذلك طرح التصورات البديلة للأولويات والبرامج والأنشطة باعتباره المساحة التي تدور في إطارها التفاعل الاجتماعي بين أفراد المجتمع.

سادسا- الخدمات الحضرية وأساليب التكيف مع الضغوط النفسية

إن مصطلح التكيف في علم النفس مشتق من مفهوم التلاؤم، وأن المصطلح مركب، حيث يشمل عدة مفاهيم مثل السيطرة والدفاع وإستراتيجيات التدبر إلى خصائص طرق تعامل الفرد مع المشكلات التي يواجهها، وهو حسب **لازاروس وفولكمان** تعبيرا نمطا فطريا من الاستجابة للضغوط[33].

فتوفر الخدمات الحضرية من شأنه احتواء أفراد المدينة في فضاءات حضرية تحفز الفرد على الوقوف وتعطيه شعور بالانتماء المكاني (الهوية المكانية) وتدعم شعوره بالحركة والاستمرارية والاتجاهية والتي هي مرآة للعلاقات الاجتماعية والثقافية بين ساكني المدينة[34].

إن توفير الخدمات الحضرية بشكل جيد ومستمر من شأنه أن يعطي الصحة النفسية الجيدة، وهي قدرة الفرد على التوافق مع نفسه ومع غيره من الأفراد، بمعنى قدرته على التمتع بحياة خالية من التأزم والاضطراب مليئة بالتحمس، فيرضى الفرد عن نفسه أن يتقبل ذاته كما يتقبل الآخرين، كما لا يسلك سلوكا شاذا، بل يسلك سلوكا معقولا يدل اتزانه الانفعالي والعاطفي والعقلي في ظل مختلف المجالات وتحت تأثير جميع الظروف، لأنه بتوفير تلك الخدمات في المدينة يكون الفرد قد سيطر على العوامل التي تؤدي به إلى الإحباط واليأس دون اللجوء إلى ما يعوض هذا اليأس أو عدم النضج نتيجة الضغوط النفسية التي يعيشها يوميا، كما يعد التوافق الاجتماعي في ظل الآلة المدينية الضخمة يجب أن يتأمن في المدينة، وهو يمثل صمام الأمان لاستقرار الحياة فيها[35].

وتمثل المدينة عنصرا أساسيا في حياته الفرد لأنها مصدر راحته ورفاهيته وتقدمه ويحرص دائما على وجودها من أجل توفير بيئة مريحة وآمنة، والتي تتوفر فيها معظم متطلبات الحياة الأساسية،

31- هاشم عبود الموسوي،حيدر صلاح يعقوب، التخطيط والتصميم الحضري، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2006، ص 81.
32- علي فاعور، آفاق التحضر العربي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص ص 326-332.
33- أحمد عيد مطيع السحانية، التكيف مع الضغوط النفسية، المرجع السابق، ص 34.
34- هاشم عبود الموسوي، حيدر ملاح يعقوب، التخطيط والتصميم الحضري، المرجع السابق، ص 118.
35- سيد محمود الطواب وآخرون، الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية، 2007، ص ص 8-9.

وخلق بيئة تنمو فيها الروح الجماعية والشعور بالمسؤولية، بيئة مدنية يعيش فيها الفرد مليئة بالنشاط والتكامل والاندماج، بعيدة عن الحرمان والإقصاء الاجتماعيين، وتعزز لديه روح التضامن الاجتماعي وقادر على التكيف والتفاعل مع الوسط الحضري الذي يعيش فيه مما ينعكس على صحته النفسية خاصة مسعى الفرد للتوفيق بين مطالبه وظروفه ومطالبه البيئية (الخدمات) تكون سببا اتزان سلوكه وشخصيته، وهو معيار قياس الشخصية السوية الخالية من العلل (الأمراض)، إن ما يهم الفرد في وسط المدينة هو المجال الذي يؤمن له الراحة في التنقل والعمل والسكن والتسوق والتنزه والترفيه والالتقاء مع الآخرين.

فالتخطيط للحياة الحضرية أصبح أكثر من ضروري وذلك بغية توفير وتنظيم الخدمات الحضرية وتوزيعها بطريقة عادلة لتحقق وظائفها بالنسبة لسكان المدينة، والعمل الاجتماعي بطريقة مستمرة حتى يحقق رفاهية عظمى للمجتمع، ولهذا كان تخطيط المدينة فنا، وذلك لبناء الإطار الاجتماعي لنمو شخصية إنسانية متوازنة في مجتمع متكامل قادرة على تلبية رغبات الجميع وإعطائهم فرصة للحياة السعيدة[36].

فالصحة النفسية لسكان المدينة تكون مرهونة بالتوافق النفسي الاجتماعي الناتجين بدورهما عن مدى توفر الخدمات الحضرية وكفاءتها، فالاضطرابات النفسية كالقلق والكآبة والأمراض النفسجسمية (السيكوسوماتيك) تحدث نتيجة سوء التوافق في مجال ما من مجالات الحياة، كذلك سوء التوافق في فشل الشخص في تحقيق إنجازاته وإشباع حاجاته ومواجهة صراعاته مع متطلبات الحياة المدينية وعدم إرضاء أغلب حاجاته وتصرفه تصرفا مرضيا إزاء مطالب البيئة المادية والاجتماعية[37].

إن إيجابيات المدينةن الحديثة تتلخص في الحياة الاجتماعية الثرية وتوفر أماكن الاسترجاع والترفيه والراحة المميزة والتنظيم المجالي المقبول، مدينة تكون مكتفية ذاتيا من حيث الخدمات بشكل اعتيادي ومنتظم بتدخل الفرد كمسير لا كمعرقل ومهدم متجاوبا مع احتياجات الأغلبية السكانية من جهة، وتوفير الحد الأدنى من الخدمات الحضرية من جهة أخرى.

نحن اليوم بحاجة ماسة إلى مدينة الغد والمستقبل، لا مدينة الأمس والبارحة، مدينة واقعية من حيث الأهداف والغايات، لا مدينة مثالية خالية من أدنى ضروريات الحياة، بحاجة ماسة إلى قراءة المدينة قراءة عمرانية، اجتماعية، لا قراءة مدينة الإسمنت والحجر خالية من نبض الحياة.

---

[36]- محمد عاطف غيث، محمد علي محمد، دراسات في التنمية والتخطيط الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002، ص ص 293-294.

[37]- ابتسام محمد محمد سلطان، المساندة الاجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 95.

خاتمة

كما يقول **هيجل**: "...إن المجتمع المدني ينتج الداء، كما ينتج التفكير في الدواء، وينتج الحاجة، كما ينتج إمكانية سدها"[38].

يعتبر تحسين إطار الحياة والعمل على حمايته غاية وهدف كل من يعيش داخل المدينة، وأن يؤسس لنقلة نوعية وجادة لتحسين الوسط الحضري من خلال السهر على النظافة العامة والراحة العمومية، وحفظ الصحة، وتوفير شبكات المنافع العامة، وإنشاء وتوسيع المساحات الخضراء، وكل أثاث حضري يهدف إلى تحسين الحياة المدينية.

إن تقديم الخدمات الحضرية بجودة وكفاءة عالية هو تأكيد على حرية الفرد وحفظ كرامته وكبريائه ومعاملته ككائن نفسي اجتماعي يرتبط بأفراد مجتمعه، فإعادة بعث الحياة والنشاط في المدينة يتطلب توفير وسائل الاندماج للفرد الاجتماعي، ثم خلق العناصر المحركة للأنشطة الحضرية تتمثل في خدمات حضرية عالية الجودة، لأن المدينة مكانا للتلاقي الاجتماعي، وهي صورة المجتمع، وهي بدون الفرد مقفرة فارغة كالصحراء.

قائمة المراجع

1. ابتسام محمود محمد سلطان، المساندة الاجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.
2. أحمد عيد مطيع الشخانبة، التكيف مع الضغوط النفسية (دراسة ميدانية)، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010.
3. أماني قنديل، الموسوعة العربية للمجتمع المدني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2008.
4. خلف الله بوجمعةن العمران والمدينة، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2005.
5. خلف الله حسين علي الدليمي، تخطيط الخدمات المجتمعية والبنية التحتية (أسس، معايير، تقنيات)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.
6. سامية محمد فهمي، المشكلات الاجتماعية (منظور الممارسة في الرعاية والخدمة الاجتماعية)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2003.
7. سيد محمود الطواب وآخرون، الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية، 2007.
8. شفيق رضوان، علم النفس الاجتماعي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 2008.
9. صبري فارس الهيتي، جغرافية المدن، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010.
10. طلعت مصطفى السروجي، التنمية الاجتماعية من الحداثة إلى العولمة، المكتب الجامعي الحديث، حلوان، 2009.
11. عزمي بشارة، المجتمع المدني دراسة نقدية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2006.

[38]- عزمي بشارة، المجتمع المدني دراسة نقدية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2006، ص 151.

12.علي فاعور، آفاق التحضر العربي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2004.
13.فايز الصباغ، علم الاجتماع، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان.
14.لطفي الشربيني، الاكتئاب (الأسباب والمرض والعلاج)، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2001. 89، 90.
15.لوجلي صالح الزوي، علم الاجتماع الحضري، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ليبيا، ط1، 2002.
16.محمد عاطف غيث، محمد علي محمد، دراسات في التنمية والتخطيط الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002.
17.محمد عبد الفتاح، ممارسة تنظيم المجتمع في الأجهزة والمنظمات الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2003.
18.مفتاح محمد عبد العزيز، مقدمة في علم نفس الصحة (مفاهيم، نظريات، نماذج، دراسات)، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2010.
هاشم عبود الموسوي، حيدر صلاح يعقوب، التخطيط والتصميم الحضري، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
19.، ط1، 2006.

Tableau 22 : Item 9

Item	Je reviens souvent vers ce que j'ai appris en cours d'arabe quant aux types de texte étudiés.
Nombre de « oui »	49
Pourcentage	61.25%

61.25% des sujets questionnés reviennent souvent vers ce qu'ils ont appris en cours d'arabe quant aux types de texte étudiés.

Tableau 23 : Item 10

Item	Je reformule souvent en arabe la question posée par l'enseignant de français.
Nombre de « oui »	52
Pourcentage	65%

Le recours à la langue 1 est même effectué dans la reformulation ou la traduction des questions. Les résultats montrent que 65% des apprenants interrogés opèrent cette stratégie.

5- Discussion :

Le bilan que nous pouvons établir à l'issue de cette enquête est que les apprenants possèdent peu de connaissances sur le processus cognitif (observation, perception, formulation d'hypothèses de sens, construction du sens du texte, vérification de la compréhension...). En effet, l'évaluation de la compréhension écrite permet à l'enseignant de suivre le progrès de l'apprenant pour planifier son enseignement et permet également à l'apprenant de prendre conscience de ses difficultés et d'agir avec responsabilité par rapport à son apprentissage en s'auto- évaluant et en s'auto-régulant. Cette insuffisance de connaissance du processus cognitif peut justement être due au manque d'accompagnement des enseignants car les apprenants ont toujours besoin de leur aide et de leur assistance. Nos sujets se représentent mal ce qu'ils comprennent ; pour eux, la lecture est une découverte de mots qui mène au sens du texte. Pourtant, les apprenants interrogés déclarent être motivés par la lecture des textes, ont des préférences en phase de compréhension, éprouvent de la satisfaction suite à la compréhension du texte, etc. Aussi est- il nécessaire pour les apprenants au moment où ils rencontrent des problèmes de compréhension, d'avoir la capacité d'utiliser des stratégies de ralentissement, des retours en arrière, des « feedback », des soulignements de mots essentiels, des interrogations du genre : Puis- je reformuler la

question ? Quel est mon objectif ? Quelles connaissances je possède déjà ? A quelle partie du texte je dois attacher cette question ?..., ce qu'ils ne possèdent pas assez. L'apprenant doit également apprendre à développer des stratégies de transfert des apprentissages dont certains résultats de notre étude ont montré l'importance et qui répondent à quelques principes développés par plusieurs auteurs dont PRESSEAU et FRENAY (1) et TARDIF (1999) :

- Le raisonnement par analogie : possibilité de trouver le problème source, de reconnaître l'analogie,
- La similarité et l'automatisation de l'information : contexte d'encodage de l'information initiale similaire et automatisée,
- La prise de conscience et le contrôle des processus (la métacognition et l'évaluation de l'atteinte du but ou de l'échec),
- La perception de l'apprenant à la similarité : facteurs psychologiques (représentations, connaissances antérieures, expérience...),
- La similarité entre but et traitement : similarité spontanée ou déclenchée par l'enseignant,
- Le transfert est une performance observable : ressemblance des tâches.

Conclusion :

Notre recherche a montré que les apprenants de 3ème année secondaire ont acquis quelques connaissances sur le processus cognitif et sur la métacognition, mais que celles- ci ne leur permettent pas d'utiliser des stratégies métacognitives. Ce travail a également mis en exergue le rôle de l'enseignant qui est d'amener l'apprenant à « apprendre à apprendre », à construire des métaconnaissances et à travailler en groupe par la verbalisation et la confrontation des points de vue. Son rôle est aussi d'aider l'apprenant à développer des stratégies de transfert des apprentissages de la langue d'enseignement (langue arabe) vers la langue étrangère (langue française) étant donné que la didactique des langues s'ouvre aujourd'hui sur des approches vues sous l'angle de la diversité linguistique et sur la réflexion autour des stratégies d'apprentissage en milieu plurilingue en prenant en compte l'apport de la langue maternelle qui dote l'apprenant d'instruments de réflexion transférables dans la langue étrangère.

Note :

(1) PRESSEAU A., FRENAY M. « Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir », http://books.google.fr/books?

Bibliography:

Bruner, J. (1977) The Process of Education, Harvard Press.

Bryman, A. (2012) Social research Methods (4th edition) Oxford

Bartunek M. Jean and Louis, Reis Merlyl 1996, Insider & Outsider Team Research (Qualitative Research Methods : A Sage University Press .

Denscombe, M. (2010), The good Research guide, for small-scale social research projects (fourth edition).

Garrison, D.R and Anderson T. (2003), E-Learning in the 21st Century, A Framework for Research and Practice.

Haythornthwaite, C.and Andrews R, (2011) E-learning Theory & Practice.
McLuhan, M. (2011) Education for a Digital world.

McDonald, J. (2008), Blended learning and online planning Support and Activity Design.

Mason, R. And Rennie, F (2008) E-Learning and Social Networking Handbook.

Patton, M Q. (2001), Qualitative Research & Evaluation methods (third edition).

Kvale, S. (1996) Interviews: an Introduction to Qualitative Research Interviewing, Thousand Oaks, Sage.

Weller, M. (2007), Virtual learning Environment, Using choosing and developing your VLE.

http://www.jiscinfonet.ac.uk/InfoKits/effective-use-of-VLEs/intro-to-VLEs/introtovle-student/introtovle-prepare-studs

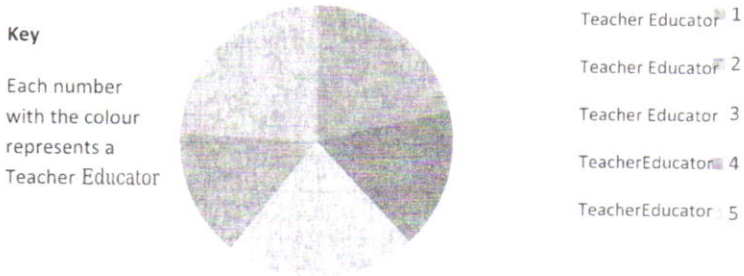
Concluding remarks

This investigation has shown that teacher educators have adopted the change and applied these changes according to their needs, rather than rejecting the role of innovative technologies entirely. None of the educators consider technology as a threat to their employability nor has this view been forced by the University or Faculty management to use it. They do see the importance of the role of technology and adopting some of the features of LMS into their teaching practice. All the educators talked about the benefits and the importance of having such technologies which provide advantages as mentioned above.

This study highlighted that notion of teacher educators are keen to take on the new *WebLearn* system (Blackboard 9.1). The fndings highlighted the point that they believe that technical issues may be resolved with the new *WebLearn*system especially the *Flash* and *Java* problems. They emphasised the importance of using innovative technologies in 21st century learning and teaching. They said that they felt isolated when it came to developing their e-learning environments, especially when there is no active support as the issue arises.

These findings also suggest that when educators are confident with the use of the technology and the necessary support is available from IT services, they may be much more engaged with these technologies as it is highly likely that in the foreseeable future we are going to have a generation of students who are not digital immigrants but digital "residents"(See White, 2011) .

Figure 2
Educator Level of Engaging with WebLearn



If we analyse each teacher educator's *WebLearn* (LMS) engagement in turn it appears that the teacher educators are familiar with the main tools and how to operate them despite the technical issues they face.

The most beneficial aspect of *WebLearn* appears to be seen as enabling students to share knowledge in a collaborative learning environment by providing communication channels through both synchronous and asynchronous modes - for example, an asynchronous channel of communication is threaded discussion for, text-based communication. Students of the forum can post messages for other members to read and reply at any time. Synchronous modes of communication are used by the Teacher Educator 5. This mode of communication provides simultaneous communication which is often associated with live video streaming and text based instant messaging communication such as *Facebook*. According to Hampel, 2003, these communication modes cater for different learning styles and allow users to select mode which best suits their needs. Haythornthwaite& Andrews (2011) and Mason and Rennie (2008) describes collaborative learning as providing active engagement and knowledge construction.

A Summary of Themes that Emerged from the analysis of responses

FIGURE 1

Q1) Tell me about your experiences in the use of *WebLearn*? • Uploading Content • Managing students • Building Confidence • Student engagement • Improving skill and Knowledge	**Q2) in your view what role can *WebLearn*play in developing your students learning and understanding?** • Promote Sharing of ideas and knowledge • Communication • Prior accessibility of content to session
Q3) Do you feel that courses can be taught entirely through *WebLearn*? • No to the notion of teaching purely online • Human input necessary • Course nature not suitable for distance learning • Face-to-face learning required • Blended learning is preferred	**Q4) In what ways have you find *WebLearn*useful in your session /Module delivery?** • *WebLearn*provides One place to obtain data • No hard copy to carry
Q5) Have you experienced any difficulties in developing/using *WebLearn*? • Technical problems uploading • Technical problems • Design & Customisation skills lacking • Dedicated support required • Attending training sessions	**Q6) Which feature did you find beneficial in *WebLearn*?** • Collaborative learning • Communicating • Passing module on year on year without having to redo content • Track student engagement.

In order to illustrate the teacher educators' LMS engagement I have designed a model to show the relative sophistication of each teacher educator's engagement with the LMS (see FIGURE 1.2) below. I classified their level of engagement according to the points which I assigned to each type of engagement to reach a generalised view of the overall level of interaction which may have occurred for each educator. My model is designed provided a *"thick description"* which was the aim of this study. FIGURE 2demonstrates the sub-themes extricated from the analysis of all the questions above. The matrix was drawn from all the responses of the respondents. I used the data represented in the diagram below to rank the educators' interaction which is explained in Figure 5 below.

All the teacher educators mentioned that they will need to develop their skills further in the use of *WebLearn* by attending more drop in sessions at CELT. Furthermore, they mentioned that they would like to learn the new *WebLearn* system

(Blackboard 9.1).

It appears that more they are engaged with *WebLearn* environment, the more problems they face in terms of uploading, customising and organising their *WebLearn* environment. However, the findings suggests that teacher educators are very much engaged with the use of *WebLearn* regardless of the problems they are experiencing and are keen to adapt new technologies in early stages of their practice They could be seen that they are *early adopter* and *early majority* practitioners according to the model proposed by Rogers (1963).

It also appears that teacher educators would like to have dedicated ICT support staff within departments to provide robust support when is required rather than a centralised service. It suggests that they may feel more comfortable to demonstrate their problems to an insider rather than someone from outside since technical problems are not easy to express through written and verbal communication as they do not know which technical terms to use to express what the problem is.

To summarise the findings and discussion I have classified the responses to the questions as follows

Findings of Question 4) In what ways have you found Web-learn useful in your session/Module delivery?

Teacher Educators 1 and 2 articulated almost the same responses in Question 2 as each other with regard to the fact that the tools they find useful are uploading content. Teacher Educator 5 talked about the advantages LMS provides in her teaching for storing all her course materials; therefore she doesn't need to carry piles of books or session hardcopies. She mentions that *WebLearn*accommodates all the course information for her students, which provides a one stop place to access them. It appears that Teacher Educator 5 uses the *WebLearn*environment as acentral base for her students to access all session materials including links to e-books and e-journals - an activity often done by the student via the library catalogue search. Therefore, she created number of virtual communities in her LMS to meet all her students' requirements since the LMS often accommodates a number of virtual communities such as threaded discussion blogs and so on.

These forms of engagement with the LMS suggests that learning is a situated online activity in accordance with Lave and Wanger,(1991) theory on situated learning; therefore the responses of the teacher educators support the view that an LMS provides educators the means to design activity according to their student's needs .. It also suggests that the needs of students with diverse backgrounds can met by use of an LMS which can provide flexible delivery to students and educators.

Findings of Question 5) Have you experienced any difficulties in developing /using *WebLearn*? Can you give me some examples?

Teacher Educators 1 to 4 expressed the problems they are experiencing as being associated with technical issues especially on uploading content into *WebLearn*. Issues were related to *Flash*and *Java* pop ups. They were also concerned with how to tailor their *WebLearn* environment, for example how to arranging icons and control the design layout.

students tend to spend more time being engaged with learning in user-friendly learning environments because online learning can be isolated and may prevent student participation. Also, it shows that she is capable of using different kind of applications which can be incorporated in *WebLearn*, whereas other teacher educators only engaged with common *WebLearn* tools such as discussion tool and using uploading functions. Interestingly, Teacher Educator 4 indicated that *"she is trying to shift the use of WebLearn from repository to more interactive way"*.

Findings of Question 2) In your views what role can *WebLearn* play in developing your students' learning and understanding?

The main points that emerged in analysing the responses to this question were:.

Views of teacher educators are were more varied and more difficult to classify in this question, if we compare the agreement in in responses to Question 1

their responses appeared to indicate that the role of *WebLearn* plays in developing students understanding is knowledge sharing and communication . It also provides content storage for students to access and acquire information at any time in any location with the support of the technologies such as the Internet and finally provides opportunities for students to develop independent learning styles.

Findings of Question3) Do you feel that courses can be taught entirely through *WebLearn*? If yes how - if No why? Can you give me some examples?

All the Teacher Educators said no to the notion of teaching purely online and commented fistly that learning is a social interaction and it is still directed by human input and secondly teaching is best done through face-to face with the support of technology completing each other rather than being separate. They mentioned that it needs to be aligned with the traditional approach. And Finally, they mentioned that classroom interaction is essential for teacher educators.

- Self-tests (quizzes with feedback and *unrecorded grades*

Responses show that all the teacher educators are using the uploading function to upload their e-learning materials into *WebLearn* (the Learning Management System). The materials they are mainly uploading are PowerPoint slides, PDF files, articles, module handbooks and relevant reading. The *WebLearn* tools they are engaging with are creating web-links, threaded discussion sessions and embedding videos. It suggests that all teacher educators are using *Weblearn* in their teaching practices as well as engaging with some of its tools. However, Teacher Educators 3 and 5 move beyond others in using *WebLearn* in more complex ways because both appeared to have used the assessment tool which enabled them, having asynchronous communication. Because of using assessment tool it appears that both of the educators shifted the way they provided feedback from hardcopy to online mode. In addition to using the assignment tool.

Teacher Educator 5 also has a *Facebook* link, which suggests that she communicates with her students in synchronous communication mode. Teacher Educator 5 also mentioned that she designs her e-learning environment with the students' input. It appears that she is using this approach to engage and involve her students with *WebLearn* at early stages of their online engagement and learning.

This approach may empower students to take part on the ownership of their online learning by choosing appropriate tools and design layout as well as reduces the possible challenges students might face in the use of *WebLearn*; for example, getting to know how it works, how to use its tools and when there are

such problems how to overcome them.

As she also uses *Slideshare* and *Slideboom*applications. These social media sites allow users to upload images, videos and audio resources and provide special features such as effects and animations to create multimedia objects. It appears that she also spends time on the design layout in order to build a user friendly environment to enhance students *WebLearn* participation, therefore levels of interaction are likely to increase in the learning environment. Rennie and Mason (2008) mentions that

Discussion of Findings

Here I present my findings from the investigation.

Findings of Question 1) Tell me about your experiences in the use of *WebLearn*?

To the question about their experiences in the use of *WebLearn the main points that emerged were:*

- Teacher Educator 1 said that *Weblearn* was a completely different mode of delivering a module for her and that she had been in a traditional mode for many years. She also mentioned that she was mainly engaged with uploading content to her module, for example session slides, web links and developing a shared area for her students to access knowledge.
- Teacher Educator 2 on the other hand talked about his experience on *WebLearn* as essentially uploading PowerPoint slides, posting messages and removing content.
- Teacher Educator 3 discussed her experiences as uploading weekly PowerPoint sessions, providing relevant reading and creating video links. She also used the assignment tool for students to upload their assignments.
- Teacher Educator 4 has been using *WebLearn*for past two years. She is trying to shift her use of *WebLearn*from providing a repository, i.e. storage for documents, to creating a more interactive space for her students. She said that her *WebLearn*engagement consists of uploading PowerPoint slides, articles and PDF files.
- Teacher Educator 5 uses *WebLearn* to drive her sessions; all her teaching is done via *WebLearn.* She developed the *WebLearn*environment with her students, using this method because when students access *WebLearn* without assistance they can become familiar with it uses. She uploads content, and uses the discussion tool, *Blogger,* has a *Facebook* link and uses assessment tools, which allows her to create three kinds of assessment they are:

  - A quiz (graded)
  - A survey (without grades)

them feel comfortable during the interview and I wanted to keep their focus on the questions.

The next question was: *What role can an LMS play in developing your student understanding.* This question is the main question of the study, aiming to achieve specific outcomes: i.e. to get them to engage with considering which tools they use in their teaching practices such as threaded discussions, announcement and so on. I allowed some flexibility during the interviews in order to obtain open-ended answers because it was important as a researcher to gain insight of the educator's involvement with the LMS; however, I kept the focus on the main research question. In the event of deviating from the interview brief, I tried to bring the educators back to the main purpose of the interview. This shift occurred frequently (see Bryman, 2012,). I kept in mind that an interview is not an ordinary everyday conversation (Dyer, 1995, p.56-8).

1) Tell me about your experience on the use of WebLearn (LMS)?

2) What roles can LMS's play in developing your students' learning and understanding?

3) Do you feel that courses can be taught entirely through WebLearn?

If yes how- if No why? Can you give me some examples?

4 In what ways have you found WebLearn useful in your session/Module delivery?

5) Have you experienced any difficulties in developing /using WebLearn? Can you give me some examples?

6) Which feature did you find beneficial in WebLearn?

Participants

As a blended learning practitioner and ICT technician, I have managed to work with all the teacher educators who took part in this study in a variety of contexts. This has enabled me to collate useful information about their ICT capabilities as well as support them in different ways. Below I give a brief account of their current ICT capabilities and their involvement. All the teacher educators in this study seem to be digital "residents" (see David White, 2011).

the answers given in the interviews.In this way, by iteratively classifying the responses as similar or different I found the themes emerging as follows in the next section.

The questions asked in the interview were:

1) Tell me about your experience on the use of WebLearn (LMS)?

2) What roles can LMS's play in developing your students' learning and understanding?

3) Do you feel that courses can be taught entirely through WebLearn?

If yes how- if No why? Can you give me some examples?

4 In what ways have you found WebLearn useful in your session/Module delivery?

5) Have you experienced any difficulties in developing /using WebLearn? Can you give me some examples?

6) Which feature did you find beneficial in WebLearn?

> *"Interviews generate data from people's experiences, opinions feeling and knowledge"*. (Patton, 2001, p3).

Interviewing is a method in social research to collect data through face-to-face conversations. Patton, (2001) describes the interview process as allowing us to enter into other person's perspective. Kvale (1996, p.14) describes qualitative research interview as a construction of knowledge between two persons with a common interest.

Design of the Qualitative Semi-structured Interview

All interview questions were semi-structured and open-ended. In the interview guide presented below, the questions were designed for teacher educators are shown. In accordance with Crotty's (1998) advice, I began the interview with a general question: *Tell me about your experience on the use of LMS*. This was to enable the teacher educators to explore their prior knowledge in the area. I believe this approach may have empowered the informants to express their experiences more freely. I wanted to create a friendly atmosphere at the beginning of the interview to make

from that of the outsider researchers who are conducting the study" (Bartunek and Louis, 1996 p.80).

There are criticisms of phenomenology about subjectivity not being *"scientific"* since it does not remove all *influences* of the researcher. Although the main task of the researcher is maintaining objectivity throughout the investigation, I agree with Nortway (2000) that total neutrality is impossible. I have prior knowledge and experiences of the subject matter which I have investigated. This means that I must be careful because I am not totally immune from *biases* or *prejudices* as a participant researcher in the study. Social research involves rigorous and empirical inquiry but most of all requires objectivity as far as possible in data collection in conducting qualitative research to meet such requirements. (seeBogdan&Bilken, 1982).

Ethical considerations

There are ethical considerations relating to my role as a researcher and a member of staff interviewing my colleagues. Here it is vital that my role as a researcher is explained to all teacher educators to assure them of my objectivity. I have also declared my interest as a researcher to my line manager and to my colleagues with regards to using the LMS. Teacher educators' consent was obtained from the educators' line manager; I have also obtained permission from the academic leader in order to conduct research within the Department. I have fully explained the purpose of the study and informed them that the results will be published anonymously and their identity will not be disclosed, I have also explained that I would be happy for them to review their interview transcripts before they have published.

DATA COLLECTION AND ANALYSIS

Data Collection Procedure

I asked 6 questions. There were 5 teacher educators. I made summaries of the responses. I then analysed the summarised responses by examining them to see differences and similarities in the responses by the different teacher educators. In the process of interpretation of data, I analysed common themes which had emerged from

providing assessment. It suggests that educators need to have on-going online interaction with their students as they would normally do in traditional interactions.

Research Methodology

In approaching the question of how teacher educators use an LMS in their teaching, a qualitative research approach seems appropriate as it provides the researcher a way to understand things through the eyes of someone else describing the essence of human experience (Denscombe, 2010, p.6). Patton, 2001, p 104) states that *"Phenomenology aims at gaining a deeper understanding of the nature or meaning of everyday experiences."*

Denscombe states:

> *"Researcher who use a phenomenological approach need to be explicit about their own ways of making sense of the world and, in order to get a clear view of how others see the world, they need to suspend (or bracket off) their own beliefs temporarily for the purpose of research" (Denscombe, 2010, p.99).*

A phenomenological approach seeks to describe an instance rather than explain everything (see Husserl 1970). From this viewpoint, a phenomenological approach can be applied into my case study since I am investigating description of the processes in an LMS *as seen by the educators*. Patton, (2001) describes a phenomenon as a program, an organisation or a culture.

In this regard, the research focused on the social reality perception of teacher educators on the use of LMS. (See Patton, 2001.) However, I am aware that I am part of the setting and a participant in my investigation, as well as a researcher.

"People who are insider to a setting being studied often have a view of the setting being studied often have a view of the setting and any findings about it quite different

Higher Education only as a means to cover cost related aspects, the argument would be inadequate.

Nor does this study judge whether online is better than offline learning, but investigates the idea that if educators cannot meet student needs using a traditional classroom approach, it may be the case that online or e-learning is of particular benefit, particularly if the students are in work placement. The idea behind this study is to find out if a blended learning approach creates a productive learning environment that can support students in or off campus. Mason and Rennie (2006) state that blended learning firstly provides opportunities to present learning resources and ways of communication between educator-student and student-student which are more flexible and more desirable than narrower, one-track solutions. Secondly, they say that students can be encouraged to play an active part in their own educational development by selecting resources from different media and sources that are more convenient and appropriate for their personal situation. Weller (2007, p. 12) mentions that blended learning is productive when it's aligned with a traditional approach.

Sharpe (2006) argues that e-learning environments should focus on student centred perspectives rather than from a tutor or an institutional view. Here, he argues that, due to institutions' diminishing budgets, LMS's should not be implemented with a view of cost saving for teaching time or replacing the traditional approaches. Furthermore Sharpe (2006) says that the literature on blended learning suggests that e-learning designed in LMS's must provide flexibility for students in order for them to interact in a dynamic learning environment and it needs to have a clear rationale for the selected media and methods.

Mason and Rennie (2008) describe how online engagement should be set up. Educators should create a collaborative community spirit by embedding shared activities between the students and themselves. Ensuring that timely feedback is given can be categorised as constructive criticism, maintaining motivation and

"The question is no longer if the internet can be used to transform learning in new and powerful ways. The commission has found that it can. The web-based education commission calls upon the new congress and administration to embrace an 'e-learning' agenda as a centrepiece of your nation's federal educational policy" (July 2001).

On the other hand, there has been conflict and criticism of e-learning and innovative technologies by educators because it has been perceived as primarily covering cost-efficiency (McDonald, 2008). Secondly, computer mediated communication (CMC) is seen as a threat into their employability by overlapping their roles as educators (Weller, 2007). Thirdly, e-learning could have a radical impact on university pedagogy because it can create learning opportunities for institutions that can only occur online and not in' real'

classrooms (Burbules and Callister 2000, p. 277).

Rennie and Mason (2008) mention that instead of seeing Web 2.0 tools as an opportunity, educators see it as a threat to their traditional ways of teaching delivery. They perceive that their role as educator will be diminished as the role of technology increases, although most studies suggest that the *role of educators changes but not necessarily diminishes* (p.142).

Information Communication Technology (ICT) has transformed the way we live and how we operate in our social context and it will continue do so (Garrison and Anderson, 2001). For example during the times when I was a student in Further and Higher Education, there was no technology which supported virtual communities. It did not exist. All the teaching was done in face to face classroom interaction and when I was off campus, learning stopped because there was no system to support continuation of learning beyond the physical interaction. Nevertheless, I used the e-mail medium to communicate or exchange some materials, in a limited mode. Therefore I believe that 21st century technology has transformed ways in which we learn and how we interact. If we judge the transformation of learning and teaching in

of virtual learning platforms. With this view in mind the role of the LMS's can be perceived as significant and as enhancing learning and teaching as a collaborative activity. It is envisaged that through this process the interaction between the educator and the student moves beyond the traditional interpretations of teaching and learning.

LMS software provides opportunities for educators to develop e-learning environments which enhance student learning since students tend to become flexible and mobile leaners by using these technologies (Mcluhan, 2011) in their learning – for example, using multimedia- compatible smart phones and Tablet PC's to access content knowledge via social networking sites such as *Facebook*, blogs and wikis, as well as having asynchronous and synchronous communication. These developments have already created significant shifts in our lives (Mason and Rennie, 2008) Therefore, the availability of e-learning environments becomes an important part in Higher Education to lessen the gap between the educator and student since knowledge accessibility and sharing no longer depends geographical location. We are living in a global information society and communication can be done immediately via the support of modern technologies (Mcluhan, 2011).

Garrison and Anderson (2001) say that e-learning can be viewed as learning facilitated on-line through network technologies. National Vocational Educational and Training Systems (2005, p.7) defines e-learning as having components of flexible learning through electronic media in the education.

McDonald, (2008), describes e-learning as transforming learning and teaching from a campus to a non-campus base. Illinios (1999) states that the growth of e-learning is revolutionary in Higher Education since it provides opportunities for flexible learning because it allows learners to become virtually mobile and it can accommodate multimedia materials to be accessed via network technologies. Hayhronthwaite and Andrews (2011, p.46) draws attention to e-learning which supports *"technology-encased learning"* in modern learning

A report of the US web-based education Commissions states:

- Learning Content Management Systems (LCMS) – this reflects the idea of storing learning content and
- Managed Learning Environments (MLE) - which covers all university systems such as students records and not just focusing on the learning process (JICS 2000).

"Creativity is an important part of modern teaching and learning. It makes sense to take students' ideas and upgrade them using emerging twenty-first century technology". Scott (2006)

Brown and Jenkins (2003) mention that VLE's might not be the most universal innovative technology in recent years, but that it is one of the most widespread technologies in higher education with 86 per cent of respondents from UK Higher Education using VLE's - just like a Trojan horse which has slipped into most of the institutions without them realising it. An LMS has a technological layer which accommodates and supports various media, e.g. text, audio, visuals, videos, animation, HTML templates and other objects. Secondly it includes technological components/tools such as chat rooms, wikis, blogs and tools managing assessment so that educators can monitor student performance. Finally, an LMS facilitates course materials being delivered. These tools are facilitated with the improvement of Internet connections and the power of Web 2.0. Web 2.0 is a technology which facilitates information sharing, user generated design in virtual communities such as *Twitter, Facebook,Skype* which permits users to interact and collaborate with each other on the World Wide Web (Rennie&Mason, 2008).)

According to Vygotsky (1979), we construct meaning through interactions in our social and cultural environments. If we are to apply some of his principles, in the technological world of today, we could argue that the world of digital systems can best be contextualised through the exploration of LMS's as culturally specific collaborative learning environments enhancing students' learning in higher education settings. ICT has made a huge impact in our lives and is an important factor in all aspect of our lives. Therefore universities are most likely to be influenced by the use

Definition of Terms

It is necessary to distinguish between the terms "virtual learning environment" (VLE) and "learning management system" (LMS) for the purposes of this study as there are misconceptions regarding the use of these terms. The principal components of a VLE package include curriculum mapping(i.e. breaking the curriculum into sections that can be assigned and assessed); student tracking; online support for both teacher and student; electronic communication; threaded discussion; chat; wikis and internet links to outside curriculum resources (Weller, 2007 p.3).

The Joint information Systems Committee (JISC 2000) in the UK states that a VLE refers to the components in which leaners and tutors participate in online interactions for various kinds of learning. Furthermore, JISC makes the comment below:

"The Virtual Learning Environment is loaded with tools and features which can be added to the modern educator's tool box, to be used or consider in their learning design which focuses on the student rather than the educator as in instructional design" (JISC, 2011).

A learning management system (LMS) provides an instructor with a way to create and deliver content, monitor student participation and assess student performance. Students can use interactive features such as threaded discussion, video conferencing and discussion forums (Weller, 2007 p.3). Paulsen (2000) describes an LMS as a system which provides a range of services to organise and provide access to online learning services for students, teachers and administrators. LMS's include access control, provision of learning content, communication tools and organisation of groups. This suggests that an LMS *'manages'* the students' learning in a very direct manner. (Weller, 2007 p.2). One of its functions is to allow educators to track students' engagement on a particular activity.

Other terms used to define online learning environments are:

Literature review

> *"A shift from the Industrial Age to the Information and Collaboration Age is evident in the changes in our lives. (Mcluhan, 2011, p 6)*

Mezirow (2009) mentions that transformation is at the heart of learning. Challenges arise when institutions deploy new technology and educators have to adapt to the change. E-learning adoption has been considered as a threat amongst some educators – for example, computer mediated communication (CMC) might have an impact on their employment and overlap with their roles as educators (Wellet, 2007). Educators build e-learning environments in the light of their pedagogical and not necessarily their technical expertise, although they may have basic knowledge on how to upload and display content materials and so on. However, a Learning Management System (LMS) such as Blackboard provides opportunities for educators to use a wider range of flexible deliveries to cater for more learning styles depending on educator preferences and how they interact with their LMS. Each tool may play a role in student learning especially by providing opportunities for the use of multiple delivery channels such as accessing the content and, at the same time, contributing to online discussion. McLuhan (2011) mentions that e-learning meets the requirement of the twenty-first century learning and supplements traditional modes. Higgins (2002) states that e-learning can deliver many benefits but only

if learner-centred opportunities are provided by the educator.

One of the key questions that arises is how teacher educators use an LMS in their practice? If they do, how? If not, why not? Therefore this study investigates how teacher educators in London Metropolitan University's Education Department perceive and use a LMS especially given that online interactions are still likely to be used in a limited way which is mentioned in Haythornthwaite and Andrews (2011).

perspective of the challenges and practices of educators in my setting. I will go on to explain in a later section of this study the positives and negatives of emic research. I have worked with students and staff from all kinds of disciplines providing technical support on their ICT modules as well as supporting them in using LMS's in their teaching. This has enabled me to have wider perspectives on how staff themselves learn in complex settings. Some staff have very limited knowledge of the use of the technologies and of educational applications, however some are quite knowledgeable, therefore the amount of support need changes according to staff capabilities. I had to judge the amount of the support I gave to staff because my aim was to bridge the gap between how to use the technologies and for them to perform particular activities on the LMS themselves. Demonstrating the procedures of the application on how to import sound and images, rather than doing all this for them, can be shown as one of the examples of this intention.

Supporting teaching staff on the use of *WebLearn*(has enabled me to collate useful information about their existing knowledge, capabilities and skills of ICT as Bruner (1967) highlight the importance of accessing leaners existing knowledge to provide assistance. I have also recommended staff to use appropriate file formats such as PDF files instead of *Word* files because *Word exe* files may create a number of conflicts. Another example of the advice and support I gave is, I have advised educators to consider students' home computers when they develop e-learning environments since some file formats may not be compatible with the older versions. I have advised teaching staff to use appropriate LMS tools and features to create user friendly and productive learning environments and encouraged them to move from a static approach to a dynamic approach. A dynamic approach involves the need for increased student online participation. According to a report from the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD, 2005): *"Use of information and communication technologies (ICT's) in higher education may not have yet made significant impact on teaching and learning nor revolutionised classroom practices as expected." (p 1)*

on how teacher educators use LMS in their practices and how it is perceived by them.

For the data collection I have used the semi-structured interview method because it has all the natural affordance to collect detailed evidence of the social interactions which are performed by teacher educatorsusing an LMS platform.

There has been a strong trend in the use of virtual communities and information communications technologies (ICT) in Higher Education (HEI) settings and it is becoming increasingly important to explore the challenges faced by teacher educators in their engagement with the LMS. I believe this approach enabled me to achieve a better understanding of the challenges educators face, and their views on the benefits of the technology which they have adopted or, which they have been compelled to use.

This study has more than one intention. Although my main intention was to seek more elaborate descriptions and perceptions of the engagement of teacher educators regarding the learning technologies, in this study, I also aimed to describe the challenges faced by educators in using learning technologies so that these challenges could be addressed. In this study, I discuss my personal experiences and my involvement as an insider (emic) researcher in the study. Using key literature from the field, as well as London Metropolitan University policy on blended learning, I have attempted to justify my choice of research methodology, methods and instruments of data collection. I then move on to discuss my findings and end with recommendations for the way forward, as I see it.

Background and rationale to the research

Working as an ICT technician and learning technologist at the Faculty of Social

Sciences and Humanities, I recently gained a SEDA (Staff and Education Development Association) award and, qualifying as a blended learning practitioner enabled me to develop both technical and pedagogical knowledge about the use of LMS's in Higher Education. This has enabled me to develop an insider's or emic

'AN INVESTIGATION OF TEACHER EDUCATORS' USE OF A LEARNING MANAGEMENT SYSTEM'

ErdalDogan

London Metropolitan University-UK

Context

This study investigates how teacher educators use a Learning Management System (Blackboard) in their teaching practice and focuses on the role of learning technologies. The key issue explored is how students' learning and understanding is developed at a higher education institution, London Metropolitan University. London Metropolitan University refers to their LMS as *WebLearn*. The research I conducted took place at the Faculty of Social Sciences and Humanities in the Education Department of London Metropolitan University. The research study considers Learning Management Systems (LMS) and their "affordances" in developing students' learning and understanding. "Affordance" can be described in the context of human-machine interaction as actions which are performed by an individual. The investigation was intended to address the research question:

> *How do teacher educators use a Learning Management System (LMS) in their learning and teaching?*

The qualitative paradigm is used as a framework for this study. The reason I have chosen the qualitative paradigm is:

- firstly because it is a small-scale-research study, and
- secondly, I wanted to observe teacher educators' involvement and thoughts, and to exploretheir engagement with the technology and
- thirdly, I wanted to have a ***"thick description"*** (Geertz, 1973) of how they engaged with the technology since the study aimed to have holistic perspective

question ? Quel est mon objectif ? Quelles connaissances je possède déjà ? A quelle partie du texte je dois attacher cette question ?..., ce qu'ils ne possèdent pas assez. L'apprenant doit également apprendre à développer des stratégies de transfert des apprentissages dont certains résultats de notre étude ont montré l'importance et qui répondent à quelques principes développés par plusieurs auteurs dont PRESSEAU et FRENAY (1) et TARDIF (1999) :

- Le raisonnement par analogie : possibilité de trouver le problème source, de reconnaître l'analogie,
- La similarité et l'automatisation de l'information : contexte d'encodage de l'information initiale similaire et automatisée,
- La prise de conscience et le contrôle des processus (la métacognition et l'évaluation de l'atteinte du but ou de l'échec),
- La perception de l'apprenant à la similarité : facteurs psychologiques (représentations, connaissances antérieures, expérience...),
- La similarité entre but et traitement : similarité spontanée ou déclenchée par l'enseignant,
- Le transfert est une performance observable : ressemblance des tâches.

Conclusion :

Notre recherche a montré que les apprenants de 3ème année secondaire ont acquis quelques connaissances sur le processus cognitif et sur la métacognition, mais que celles- ci ne leur permettent pas d'utiliser des stratégies métacognitives. Ce travail a également mis en exergue le rôle de l'enseignant qui est d'amener l'apprenant à « apprendre à apprendre », à construire des métaconnaissances et à travailler en groupe par la verbalisation et la confrontation des points de vue. Son rôle est aussi d'aider l'apprenant à développer des stratégies de transfert des apprentissages de la langue d'enseignement (langue arabe) vers la langue étrangère (langue française) étant donné que la didactique des langues s'ouvre aujourd'hui sur des approches vues sous l'angle de la diversité linguistique et sur la réflexion autour des stratégies d'apprentissage en milieu plurilingue en prenant en compte l'apport de la langue maternelle qui dote l'apprenant d'instruments de réflexion transférables dans la langue étrangère.

Note :

(1) PRESSEAU A., FRENAY M. « Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir », http://books.google.fr/books?

Tableau 22 : Item 9

Item	Je reviens souvent vers ce que j'ai appris en cours d'arabe quant aux types de texte étudiés.
Nombre de « oui »	49
Pourcentage	61.25%

61.25% des sujets questionnés reviennent souvent vers ce qu'ils ont appris en cours d'arabe quant aux types de texte étudiés.

Tableau 23 : Item 10

Item	Je reformule souvent en arabe la question posée par l'enseignant de français.
Nombre de « oui »	52
Pourcentage	65%

Le recours à la langue 1 est même effectué dans la reformulation ou la traduction des questions. Les résultats montrent que 65% des apprenants interrogés opèrent cette stratégie.

5- Discussion :

Le bilan que nous pouvons établir à l'issue de cette enquête est que les apprenants possèdent peu de connaissances sur le processus cognitif (observation, perception, formulation d'hypothèses de sens, construction du sens du texte, vérification de la compréhension...). En effet, l'évaluation de la compréhension écrite permet à l'enseignant de suivre le progrès de l'apprenant pour planifier son enseignement et permet également à l'apprenant de prendre conscience de ses difficultés et d'agir avec responsabilité par rapport à son apprentissage en s'auto- évaluant et en s'auto-régulant. Cette insuffisance de connaissance du processus cognitif peut justement être due au manque d'accompagnement des enseignants car les apprenants ont toujours besoin de leur aide et de leur assistance. Nos sujets se représentent mal ce qu'ils comprennent ; pour eux, la lecture est une découverte de mots qui mène au sens du texte. Pourtant, les apprenants interrogés déclarent être motivés par la lecture des textes, ont des préférences en phase de compréhension, éprouvent de la satisfaction suite à la compréhension du texte, etc. Aussi est- il nécessaire pour les apprenants au moment où ils rencontrent des problèmes de compréhension, d'avoir la capacité d'utiliser des stratégies de ralentissement, des retours en arrière, des « feedback », des soulignements de mots essentiels, des interrogations du genre : Puis- je reformuler la

Tableau 19 : Item 6

Item	Après la lecture du texte, je me pose les questions : ai-je compris ? Qu'est- ce que j'ai compris ? dois- je relire le texte ?
Nombre de « oui »	30
Pourcentage	37.5%

On constate que 37.5% seulement déclarent se poser des questions du genre : Ai- je compris ? Qu'est- ce que j'ai compris ? après la lecture du texte.

Tableau 20 : Item 7

Item	Je fais une liaison avec mes connaissances antérieurement acquises lors de la lecture d'un texte.
Nombre de « oui »	37
Pourcentage	46.25%

Les résultats de notre investigation laissent apparaître que 46.25% des apprenants interrogés reviennent vers leurs acquis antérieurs lors de la lecture du texte.

Tableau 21 : Item 8

Item	Quand je comprends « comment comprendre », je modifie ma façon d'apprendre.
Nombre de « oui »	23
Pourcentage	28.75%

A relever encore que seulement 28.75% seulement modifient leur façon d'apprendre quand ils comprennent comment comprendre.

Ce tableau montre que 85% des apprenants interrogés comprennent mieux les textes lorsque l'enseignant leur demande d'utiliser des techniques de compréhension telles que la recherche dans le dictionnaire ou le recours au camarade.

Tableau 16 : Item 3

Item	Je donne souvent à haute voix la démarche poursuivie lors de la réponse.
Nombre de « oui »	8
Pourcentage	10%

On voit dans ce tableau que seulement 10% de l'échantillon donnent souvent à haute voix la démarche qu'ils poursuivent lors de leur réponse.

Tableau 17 : Item 4

Item	Quand je lis le texte, je m'arrête sur ce qui est difficile à comprendre et je le relis lentement.
Nombre de « oui »	11
Pourcentage	13.75%

Les résultats obtenus montrent que 13.75% des apprenants interrogés s'arrêtent sur ce qui est difficile à comprendre et le relisent lentement quand ils lisent.

Tableau 18 : Item 5

Item	Quand je lis le texte, je cherche les mots- clés que je juge essentiels à la compréhension en les soulignant.
Nombre de « oui »	23
Pourcentage	28.75%

Ce tableau révèle qu'à la lecture du texte, seulement 28.75% des apprenants interrogés cherchent et soulignent les mots- clés qu'ils jugent essentiels à la compréhension.

Les résultats montrent que 87.5% des apprenants interrogés préfèrent comparer leurs idées à celles de leurs camarades lors du travail de groupe.

Tableau 13 : Item 6

Item	Je panique lorsque l'enseignant me demande de lire ou de répondre aux questions.
Nombre de « oui »	74
Pourcentage	92.5%

Les réponses des sujets questionnés montrent que 92.5% paniquent lorsque l'enseignant leur demande de lire ou de répondre aux questions.

Sur la base des résultats des différents items concernant les expériences métacognitives, nous pouvons dire que les apprenants interrogés ont des préférences, une motivation et de la panique face à différentes tâches.

Rubrique III : Régulation métacognitive.

C'est sur la base des expériences métacognitives que les apprenants adoptent des stratégies de régulation dont le recours à l'enseignant, l'utilisation des techniques de compréhension, la verbalisation de la démarche, etc.

Tableau 14 : Item 1

Item	Je recours à mon enseignant(e) devant une difficulté.
Tout- à- fait d'accord	57 sujets/ 71.25%
Peu d'accord	20 sujets/ 25%
Pas d'accord	3 sujets/ 3.75%

Les résultats montrent que 71.25% de notre population d'enquête recourent à l'enseignant devant la difficulté. Par contre, 25% des sujets sont peu d'accord avec l'idée de « demander à l'enseignant », alors que 3.75% seulement pensent que le recours à l'enseignant n'est pas une solution à la difficulté.

Tableau 15 : Item 2

Item	Je comprends mieux quand l'enseignant(e) me demande d'utiliser certaines techniques de compréhension telles que la recherche dans le dictionnaire ou la consultation de mon camarade.
Nombre de « oui »	68
Pourcentage	85%

Tableau 9 : Item 2

Item	Je préfère lire les textes qui présentent des informations concrètes.
Nombre de « oui »	73
Pourcentage	91.25%

On observe ici un taux significatif quant à la préférence des apprenants. Les résultats montrent que 73 sujets (91.25%) préfèrent lire les textes qui présentent des informations concrètes, c'est- à- dire des informations qu'ils peuvent reconnaître ou qu'ils connaissent déjà.

Tableau 10 : Item 3

Item	Je préfère lire des textes accompagnés de dessins ou de schémas.
Nombre de « oui »	76
Pourcentage	95%

On constate encore que 95% de notre population d'enquête préfèrent lire des textes accompagnés de dessins ou de schémas.

Tableau 11 : Item 4

Item	J'éprouve de la satisfaction quand je me rends compte que j'ai bien compris le texte ou l'information recherchée.
Nombre de « oui »	78
Pourcentage	97.5%

Les résultats montrent que 97.5% des apprenants interrogés éprouvent de la satisfaction quand ils se rendent compte qu'ils ont compris le texte ou de l'information recherchée.

Tableau 12 : Item 5

Item	Je préfère comparer mes idées à celles de mes camarades lors du travail de groupe.
Nombre de « oui »	70
Pourcentage	87.5%

Parmi les 80 sujets questionnés, 63 savent que la construction du sens se fait après la lecture du texte, ce qui permet de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de sens. Ces sujets réalisent un pourcentage de 78.75%.

Tableau 6 : Item 5

Item	Je déduis la structure du texte à partir de la construction de son sens.
Nombre de « oui »	19
Pourcentage	23.75%

Le dépouillement des réponses à cet item nous a permis de constater que seuls 19 sujets (23.75%) élaborent un plan après la compréhension globale du texte étudié.

Tableau 7 : Item 6

Item	Je teste ma compréhension en élaborant un rappel de texte à la demande de l'enseignant.
Nombre de « oui »	09
Pourcentage	11.25%

Les réponses à cet item ont révélé que seuls 09 apprenants testent leur compréhension en élaborant un rappel de texte à la demande de l'enseignant.

Nous dirons par conséquent que les résultats obtenus dans cette rubrique nous permettent de considérer l'insuffisance de connaissance du processus cognitif comme facteur principal dans la difficulté de compréhension des textes.

4- **Résultats de la seconde hypothèse :** « L'insuffisance de la connaissance du processus métacognitif ne permet pas à l'apprenant de 3ème A.S d'utiliser des stratégies métacognitives ».

La rubrique II : Expériences métacognitives.

Tableau 8 : Item 1

Item	Je suis motivé par la lecture des textes du manuel scolaire.
Nombre de « oui »	42
Pourcentage	52.5%

Les résultats montrent que la plupart des apprenants (52.5%) disent être motivés par les textes proposés dans le manuel scolaire d'où le désir de comprendre les textes étudiés en classe.

3- **Résultats de la première hypothèse :** « La connaissance du processus métacognitif par l'apprenant de 3ème A.S est insuffisante ».

La rubrique I : Connaissance du processus cognitif.

Tableau 2 : Item 1

Item	Je sais que pour comprendre un texte, je dois passer par la phase d'observation
Nombre de « oui »	17
Pourcentage	21. 25%

Ce tableau révèle que parmi les 80 apprenants interrogés, 17 seulement déclarent savoir que la phase d'observation est importante dans la compréhension d'un document écrit. Ce nombre d'apprenants correspond à 21.25%.

Tableau 3 : Item 2

Item	Je perçois les constituants de tout le document après leur observation
Nombre de « oui »	21
Pourcentage	26.25%

Le tableau ci- dessus nous montre que seuls 21 apprenants sont conscients du processus cognitif dont la deuxième étape concerne la perception des éléments paratextuels. Ce qui correspond à 26.25%.

Tableau 4 : Item 3

Item	Je sais que la phase d'observation conduit à la formulation des hypothèses de sens
Nombre de « oui »	20
Pourcentage	25%

Quant à cette troisième étape du processus cognitif opéré en compréhension écrite (la formulation des hypothèses de sens), elle n'est intériorisée que par 25%.

Tableau 5 : Item 4

Item	Je confirme ou infirme ces hypothèses après la lecture du texte.
Nombre de « oui »	63
Pourcentage	78.75%

Tableau 1 : Les composantes du questionnaire

Rubrique	Items	Objectifs
Connaissance du processus cognitif en compréhension écrite	Items 1- 2- 3- 4- 5- 6	Savoir si les apprenants connaissent la démarche poursuivie pour comprendre globalement un document écrit.
Expériences métacognitives	Items 1- 2- 3- 4- 5	Déterminer ce que préfère l'apprenant dans l'activité de compréhension écrite.
	Items 6	Connaître le comportement de l'apprenant face à la tâche et savoir si le stress bloque la performance des apprenants.
Régulation métacognitive	Items 1- 2- 3	Connaître le degré de recours à l'enseignant au moment de la difficulté.
	Items 4- 5- 6- 7- 8	Déceler les stratégies de compréhension déployées par les apprenants les techniques qui permettent d'améliorer la compréhension.
	Items 9- 10	Savoir s'ils opèrent des processus de transfert de connaissances de la L1 vers la L2.

L'objectif majeur du questionnaire est de recueillir les représentations et les connaissances des apprenants sur la métacognition en compréhension écrite. L'analyse du questionnaire a eu deux versants : Par le versant quantitatif, nous avons tenté d'analyser le nombre des sujets répondant à tel ou tel item du questionnaire et leur pourcentage. Quant au versant qualitatif, il a été notre stratégie d'étude destinée à analyser la qualité des réponses. Pour ce faire, nous nous sommes servie de mises en tableaux, de mises en relations, de regroupements des résultats, etc.

Notre échantillon comprend 80 apprenants âgés de 18- 19 ans, appartenant à la Troisième Année Secondaire Langues Etrangères de la ville de Boumerdès. Notre choix a porté sur la troisième année de lycée car nous pensons qu'à ce niveau- là, l'apprenant a forgé certaines stratégies cognitives et métacognitives et qu'il a acquis des capacités de réflexion sur son apprentissage.

1- Cadre théorique et problématique :

La métacognition telle que définie par GAONAC'H D. et FAYOL M. (2003) et par TARDIF (1999) inscrits dans les courants cognitiviste et constructiviste, désigne la connaissance que l'individu a de ses propres processus cognitifs. Ces chercheurs postulent que les connaissances antérieures exercent un rôle primordial dans l'apprentissage et que le système cognitif de l'apprenant contient des connaissances statiques et des stratégies cognitives et métacognitives.

De ce fait, on conclut que la métacognition est envisagée en compréhension de l'écrit en trois étapes différentes sur lesquelles notre travail va se baser:

- La connaissance du processus cognitif en compréhension écrite (observation, hypothèses de sens, construction du sens, synthèse...),
- Les expériences métacognitives (pensées, impressions éprouvées après une activité cognitive),
- La régulation métacognitive (modification des activités cognitives).

Partant de l'étude que nous avons faite dans le cadre de notre thèse de Doctorat (2012) et qui a révélé que les difficultés de compréhension des textes écrits peuvent être dues à des déficits de décodage ou à l'insuffisance des compétences linguistiques, textuelles et référentielles, nous nous sommes posée les interrogations suivantes : L'apprenant de troisième année secondaire, a- t- il des connaissances sur la métacognition ? A- t- il la capacité d'utiliser des stratégies métacognitives ? Pour répondre à ces questions, nous faisons l'hypothèse générale suivante : l'apprenant de 3ème année secondaire (filière Langues Etrangères) a acquis quelques connaissances sur la métacognition, mais celles- ci ne lui permettent pas d'utiliser des stratégies métacognitives. Pour pouvoir mesurer cette hypothèse, nous proposons deux hypothèses partielles :

- La connaissance du processus métacognitif par l'apprenant de 3ème année secondaire est insuffisante,
- L'insuffisance de la connaissance du processus métacognitif ne permet pas à l'apprenant de 3ème année secondaire d'utiliser des stratégies métacognitives.

2- Méthode à suivre :

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons suivi la méthode descriptive mettant en évidence la carence et les difficultés que rencontre l'apprenant en compréhension de l'écrit. Pour réaliser cet objectif, nous avons construit un questionnaire qui comprend trois axes : Les instructions du questionnaire, les informations personnelles et les items regroupés en rubriques. Chacun des items a un objectif précis (voir tableau 1)

The questionnaire to be analysed, submitted to secondary school third year learners, is considered from three views:

- The cognitive process in writing comprehension;
- The metacognitive experiences;
- The metacognitive regulation.

Références bibliographiques :

BENSEBIA A- A. (2008) « Milieux d'influence et poids des représentations dans la conception des manuels scolaires » In *Synergies Algérie : Langues, Cultures et Apprentissages*, n° 2.

CHABROLLE A- M. (1990) *Pratiquer la compréhension écrite en FLE*, Nancy, PU.

CUQ J- P. et GRUCA I. (2003) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.

GIASSON J. (1990) La compréhension en lecture, De Boeck Université.

PRESSEAU A. et FRENAY M. « Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir », http://books.google.fr/books?

REUTER Y. (1994) *Les interactions lecture/ écriture*, Peter Lang.

TARDIF J. (1999) *Les transferts des apprentissages*, éditions Logiques.

Introduction :

La compréhension de l'écrit est une activité ou un processus cognitif qui répond au processus de construction du sens par l'activation des connaissances antérieures ; elle implique selon GIASSON J. (1990) et REUTER Y. (1994), une interaction entre l'apprenant- lecteur et le texte, entre les connaissances préalables et le texte. La prise de conscience de ce processus par le sujet apprenant mène celui- ci à créer des règles efficaces qu'il met en œuvre en cas d'échec et qu'il peut verbaliser en classe de FLE. L'opération déployée serait une opération métacognitive pouvant être informée et facilitée par l'enseignant.

ÉTUDE DE LA CONNAISSANCE DES APPRENANTS SUR LA MÉTACOGNITION EN COMPRÉHENSION ÉCRITE

Dr ZEMOULI- BENAOUDA Habiba

Maître de Conférences,

Université de Boumerdès, Algérie

Résumé :

Cet article se propose de prolonger une réflexion menée sur la cognition en classe de FLE ; elle s'inscrit particulièrement dans la continuité des recherches cognitivistes qui s'intéressent à la mesure de la métacognition en classe de FLE et précisément en activité de compréhension de l'écrit.

Nous tenterons au cours de ce travail de répondre à certaines interrogations : L'apprenant du Secondaire algérien, a- t- il des connaissances sur la métacognition ? A quels types de stratégies recourt- il en classe de français ? Notre hypothèse centrale serait que l'apprenant a quelques connaissances sur la métacognition et que ces connaissances restent insuffisantes pour lui permettre de s'autoréguler.

L'analyse du questionnaire soumis aux apprenants de Troisième Année Secondaire est envisagée sous trois étapes :

- La connaissance du processus cognitif en compréhension écrite,
- Les expériences métacognitives,
- La régulation métacognitive.

Abstract :

The present article intends to extend the reflexion about the cognition in the class of French as a Foreign Language. It falls well within the framework of the continuity of cognitivist researches which show interest in the measurement of metacognition in the class of French as a foreign language, particularly in the activity of writing comprehension.

We try in the following study to answer some questions: has the Algerian secondary school learner certain knowledge about metacognition? To what type of strategies has the learner recourse in the class of French language? Our central hypothesis would say that the learner has some metacognitive knowledge about metacognition and this knowledge remains insufficient to permit him to be self-regulated.