دراسات نفسية

دورية محكمة تصدر عن مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعلمية- الجزائر

العدد التاسع (09) أفريل 2014

كفاءة معلم المرحلة الابتدائية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات بالجزائر (من سنة 2003 إلى يومنا هذا)
وليد العيد

الأساليب التربوية للمعلم وتأثيرها على تحصيل تلميذ السنة الثالثة ابتدائي في مادة القواعد
حرير لزرق

أثر التفاعل بين القلق حالة سمة والفعالية الذاتية على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط
العايب كلثوم

قياس الأبعاد النفسية والاجتماعية والمعرفية للأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية في ضوء النموذج النظري المعرفي
غريب حسين

تقييم مساهمة الجامعة الجزائرية في تحضير الطلبة إلى عالم الشغل
أحمد زرزور

فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
شعبان بالقاسمي

التربية البدنية والرياضية ما بين الدافعية والمعوقات في الطور الثانوي (15 – 18 سنة)
بوعجناق كمال
العربي محمد

الرقم الدولي ISSN 2353 - 0324

بسم الله الرحمن الرحيم

دراسات نفسية

دورية فصلية محكّمة تصدر عن :

مركز البصيرة

للبحوث والاستشارات
والخدمات التعلمية

- العدد التاسع -
09

رئيس التحرير:
أ.د.كلتوم بلميهوب

المراسلات باسم مدير مركز البصيرة
46 تعاونية الرشد القبة القديمة – الجزائر
ها: 0021321289778
فا: 0021321283648
نقال: 05550.54.83.05
البريد الإلكتروني:
Markaz_bassira@yahoo.fr

الموقع الإلكتروني:
www. basseeracenter.com

حقوق الطبع محفوظة

التوزيع

دار الخلدونية للنشر والتوزيع
05، شارع محمد مسعودي القبة الجزائر.
ها/فا : 021.68.86.48
ها : 021.68.86.49

دعوة للمشاركة بمقالات نفسية

ترحب دراسات نفسية وهي مجلة محكمة تصدر عن مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية بالجزائر، بإسهامات الباحثين في الموضوعات ذات الصلة بعلم النفس التي تراعي القواعد التالية:

1-أن يكون البحث غير منشور في مصادر أخرى.

2-التقيد بالأسلوب العلمي والمعالجة الموضوعية والإحاطة المنهجية مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية.

3- لا يقل حجم المقال عن 15 صفحة ولا يزيد عن 25.

4- أن يكتب المقال ببرنامج word.

الخط باللغة العربية حجم الخط 14 Arabic Transparent

5-أن يكون البحث مرفقا بالمراجع مدونة في نهاية البحث حسب أسلوب APA.

6- تخضع الأبحاث المقدمة للتقييم من قبل الهيئة العلمية للدورية ويبلغ أصحابها بالقرار النهائي المتعلق بالقبول أو التعديل.

يرسل المقال على العنوان البريدي التالي:

belmihoubkeltoum@yahoo.fr

أ.د. كلتوم بلميهوب

الهيئة العلمية

من الجزائر

أ.د.عبد القادر الأمير خياطي .... جامعة الجزائر
د. زناد دليلة .... جامعة الجـــزائر
د. لحرش محمد..... ..... جامعة الجـزائر
أ. د. معمرية بشير..... ..... جامعة باتنـــة
أ. د. ماحي إبراهيم..... ..... جامعة وهـران
د. بوفولة بوخميس..... جامعة عنابة
د. فقيه العيد ..... جامعة تلمسان
د. هدى كشرود..... جامعة الجزائر

من الوطن العربي

أ. د. جمال تركي..... تونـــــــس
أ. د. كشرود عمار..... ..... ليبيـــــــا
أ. د. أحرشاو الغالي..... ..... المغـــــــرب
أ. د. عمر هارون الخليفة..... .... الســـــودان
أ. د. أحمد جمال أبو العزائم..... .... مصـــــــر
أ. د. فاضل شاكر الساعدي..... ..... العـــــراق
أ. د. سامر رضوان .... ســـــوريا
أ. د. عشوي مصطفى .... السعـــــودية
أ. د. عثمان يخلف..... ..... قطـــــــر
أ. د. محمد مقداد..... ..... البحـــــرين

عنوان المراسلات
الموقع الإلكتروني:http/www. basseeracenter.com
البريد الإلكتروني : WWW.markazbassira@yahoo.fr

أمة تتعلم، امة تتقدم

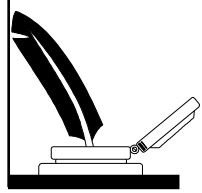
دورية دراسات نفسية ـ العدد (9) ـ أفريل 2014

محتـويات

▪ افتتاحية العدد:	أ.د/ كلتوم بلميهوب	5
كفـاءة معلـم المرحلـة الابتدائيـة للتـدريس بالمقاربـة بالكفـاءات بـالجزائر (مـن سـنة 2003 إلى يومنـا هذا)	وليد العيد	9
الأساليب التربوية للمعلم وتأثيرها على تحصـيل تلميذ السنة الثالثة ابتدائي في مادة القواعد	حرير لزرق	31
أثر التفاعل بين القلـق حالـة سمـة والفعاليـة الذاتيـة على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط	العايب كلثوم	43
قياس الأبعاد النفسية والاجتماعية والمعرفية لـلأداء الدراسـي لـدى طلبـة العلـوم الاجتماعيـة في ضـوء النموذج النظري المعرفي.	غريب حسين	69
تقيـيم مسـاهمة الجامعـة الجزائريـة في تحضـير الطلبة إلى عالم الشغل	أحمد زرزور	91

فعاليـة الـذات الإعلاميـة لـدى مستشـار التوجيـه والإرشاد المدرسي والمهني	شعبـان بالقاسمي	117
التربية البدنية والرياضية ما بين الدافعية والمعوقات في الطور الثانوي (15 – 18 سنة) .	بوعجنـاق كمـال العربي محمد	143

كلمة التحرير



بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيد الخلق أجمعين محمد النبي الأمين. يسرني أن أقدم في هذا العدد التاسع من دورية دراسات نفسية مجموعة من الدراسات العلمية المتنوعة في عناوينها والمتحدة في موضوعها حول حقل مهمّ وشاسع من حقول علم النفس ألا وهو علم النفس التربوي، الذي تعتبر قضايا التعليم والتعلم من أهم محاوره ومن صلب اهتماماته في كل أبعادها ومن مختلف زواياها. فقد تناول الباحثون في عدد من جامعات الوطن ومن مختلف ولاياته موضوعا من مواضيع التعليم من طرق التدريس إلى الأساليب التربوية إلى طرق التقييم وفي مختلف الأطوار من الابتدائي إلى الجامعي ومن مختلف الأطراف الفاعلة من التلميذ إلى مستشار التوجيه إلى المدير وألقوا الضوء عليه لمعرفة مكمن الخلل بغية الوصول إلى أداء أفضل ونتائج أكثر فعالية.

حيث حاول الباحث **وليد العيد من جامعة الجزائر2** في مقاله الموسوم (**كفاءة معلم المرحلة الابتدائية للتدريس بالمقاربة بالكفاءة بالجزائر من سنة2003 إلى يومنا هذا**) الوصول الى إعطاء تصور حول استراتيجية بناء المؤسسات التربوية، اللازمة لنجاح هذا المشروع التربوي الضخم، وتنفيذه على أحسن وجه ممكن ليؤهل المعلم والمتعلم، إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة، من البرامج المقررة في الإصلاح التربوي الجديد.

وفي نفس الطور ومن **المركز الجامعي بغليزان** أكد **الباحث حرير لزرق** في مقاله الموسوم **(الأساليب التربوية للمعلم وتأثيرها على تحصيل تلميذ السنة الثالثة ابتدائي في مادة القواعد)** أن المعلم الذي يستخدم الأسلوب التربوي الحديث المركز على العناية بالمتعلم واستعمال مختلف المعينات التربوية تكون نتائج تلاميذه أفضل من المعلم الذي يستعمل الأسلوب التقليدي فيحصر دور المتعلم في التلقي وكأنه جهاز استقبال.

أما الباحثة **العايب كلثوم من جامعة الجزائر 2** فقد تناولت طرفا آخر من أطراف العملية التعليمية وهو المتعلم من حيث خصائصه الشخصية وسماته النفسية من خلال دراستها الموسومة **(أثر التفاعل بين القلق حالة سمة والفعالية الذاتية على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط)** والتي توصلت إلى أن فعالية الذات تلعب دور الوسيط بين القلق سمة والدافعية للتعلّم، إذ كلما ارتفع مستواها انخفض القلق سمة وارتفع مستوى الدافعية للتعلم والعكس صحيح.

وبخصوص عملية تقييم الطلبة اقترح الباحث **حسين غريب من جامعة محمد بوضياف بالمسيلة** من خلال دراسته الموسومة **(قياس الأبعاد النفسية والاجتماعية والمعرفية للأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية في ضوء النموذج النظري المعرفي)** مقياسا للأداء الدراسي

ودعا إلى ضرورة اعتماده من طرف أساتذة الجامعة في تقييم طلابهم خلال العام الدراسي بدلا من التركيز فقط على الامتحان النظامي الذي يعاني من مشكلة الغش في الامتحان ومحض الصدفة في الإجابة والحفظ وذاتية المصحح وتسرب أسئلة الامتحان.

وفي نفس سياق التقييم حاول الباحث **أحمد زرزور من جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي في مقاله الموسوم (تقييم مساهمة الجامعة الجزائرية في تحضير الطلبة إلى عالم الشغل)** من خلال دراسة أربعة مؤشرات– محتوى برامج التكوين بالجامعة – تنظيم التكوين بالجامعة – وجود مصالح مساعدة وإرشاد الطلبة بالجامعة.

وكذلك حاول **الباحث شعبان بالقاسمي بجامعة الوادي** تقييم أحد أدوار مستشار التوجيه من خلال مقاله الذي عنونه **(فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني)** وذلك في مساعدة المتعلم على بلورة مساراته الدراسية والتكوينية وتجاوز مختلف العقبات والصعوبات التي تعترضه على تحقيق التوافق النفسي والمدرسي والاجتماعي.

وفي الأخير اهتم الباحثان **بوعجناق كمال والعربي محمد من المركز الجامعي خميس مليانة** في مقالهما الموسوم (**التربية البدنية والرياضية ما بين الدافعية والمعوقات في الطور الثانوي)** بالتربية البدنية والرياضية كمادة لها دورها الفعال في تكوين وبلورة شخصية التلميذ من كل النواحي: البدنية؛ النفسية؛ الاجتماعية؛ الخلقية والمعرفية.

إن احتواء هذا العدد على عدد متنوع من المقالات والتي تصب كلها في مجال علم النفس التربوي الذي يعتبره رينولدز Reynolds[(1)] وزميلته من أكثر مجالات علم النفس تأثيرا في تحضير الأفراد للعيش في عالم متنوع ومتغير باستمرار حيث تحث البحوث الحديثة انطلاقا مما جاء في كتاب فيقوتسكيvygotsky **العقل في المجتمع** على ضرورة الانتقال من التركيز على الفرد إلى التركيز على شبكة تفاعلات الفرد مع الآخرين ذلك أن الأفراد والسياقات المحيطة بالحدث هي المسؤولة عن النشاطات المعرفية اللاحقة وبناء الكفاءة. فالعلاقات بين النظرية وتعليم المعلم وعلاقات المعلم والتلاميذ والمناخ الاجتماعي في الأقسام أصبحت كلها ذات دلالة في مجال علم النفس التربوي الذي خرج علماء كبارا أمثال **لي كرونباخ** الذي ترأس الجمعية الأمريكية سنة 1957 وساهم في وضع الإجراءات المنهجية وتطوير الأساليب الإحصائية مثل دراسة معامل ألفا لدراسة ثبات المقاييس النفسية لتكون نتائج البحوث في هذا المجال ذات مصداقية.

أ.د كلثوم بلميهوب
رئيس التحرير

(1) William .M.Reynolds ;Gloria E.Miller (2003). Handbook of Educational psychology. vol7. Ed willey and sons. USA

كفاءة معلم المرحلة الابتدائية للتدريس
بالمقاربة بالكفاءات بالجزائر
(من سنة 2003 إلى يومنا هذا)

أ/ وليد العيد
قسم علم النفس
جامعة الجزائر2

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تقييم كفاءة المعلم التربوية في الجوانب التعليمية التالية: كفاءة المادة الدراسية، كفاءة أساليب التدريس ومهارتها، وكفاءة التقويم ومهارته، وهي وسيلة تعتمد على ترتيب مهارات كل كفاءة بشكل متسلسل يتناسب مع تسلسل العملية التربوية خلال إنجاز الكفاءات التعليمية، ويمكن أن تستغل هذه الوسيلة في تصنيف المعلمين والأساتذة لمعرفة الذين يحتاجون إلى إعادة التأهيل من جديد، وتحسين كفاءاتهم الأدائية في الفضاء التعلمي.

كما تشير نتائج الدراسة إلى أن الكفاءة المهنية لأغلبية المعلمين من العينتين المستهدفتين ببحثنا دون مراعاة جنسهم أومستواهم التعليمي أو خبرتهم المهنية أو تكوينهم وطريقة توظيفهم، تصل إلى درجة فوق المتوسط، وهذا من خلال تطبيق مقياس الكفاءة المهنية على عينة متكونة من (211) معلم ومعلمة، ومقياس الأداء التربوي من وجهة نظر السادة مفتشي التربية والتعليم الابتدائي من إعداد الباحث على عينة متكونة من (229) معلم ومعلمة.

وباستخدام اختبار (T) لعينة واحدة تبين أن المعلمين قادرون على التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، بالرغم من درجة كفاءتهم التي هي فوق المتوسط، واختبار Ttest تبين أن مستوى الكفاءة المهنية لا يتأثر بنوع التكوين، وهذا خلافا لما توصلت إليه الدراسات الميدانية السابقة بمؤسسات إعداد المعلم، والتي حظيت باهتمام كبير، ومتغير الجنس ليس له علاقة بكفاءة التدريس، وهي نتيجة تدعونا إلى مزيد من البحث، لأن اكتساب الكفاءة لا يقتصر على الطبيعة التكوينية للجنسين، وإنما يقتصر على الميول والاتجاهات نحو مهنة التعليم لأحد الجنسين أو لطبيعة استراتجية التعليم ببلادنا، وباستخدام تحليل التباين **ANOVA ONE WAY** تبين أن الخبرة المهنية بمستوياتها المختلفة والمستوى التعليمي بمختلف مراحله لا يؤثران في كفاءة التدريس، وهذا خلافا للدراسات الميدانية السابقة التي أجراها كل من علماء

النفس وعلماء التربية، مما يقودنا إلى إعادة النظر في المشروع التربوي ككل، ويحتم علينا إعادة تغيير استراتيجية إصلاح التعليم ببلادنا.

مقدمة:

إن العصر الذي نعيش فيه، يمتاز بسرعة التطور والتغيير، حيث الانفجار المعرفي، والتطورات التقنية المعاصرة، من أهم سمات التطور في عصرنا الحاضر، وكان من نتاج هذا التسارع والتطور التقني والمعرفي، انعكاسه بشكل كبير وواضح على المجالات التعليمية، وما طرأ عليها من تطور علمي وثقافي وتقني، أثر إيجابا على المجتمع، بجميع مؤسساته العلمية والبحثية ومؤسسات العمل المختلفة، لذا فإن الحاجة ملحة إلى عملية تطوير وتحديث وتجديد في عملية التدريس، وأساليب التعليم الكفيلة بتنشئة وإعداد كوادر بشرية فاعلة، تواكب هذا التطور المتسارع في المعرفة والمعلومة والتقنية، وكوادر منتجة ومشاركة ومساهمة في دفع التقدم والرقي بمعارفهم وعلمهم وعملهم.

والمدرسة الجزائرية لا تشذ عن هذه القاعدة، فهي مطالبة بتجديد مناهجها، وبتغيير طرق عملها، ونسق إدارتها، وخاصة أن البرامج المطبقة يعود تصميم أهدافها، وتحديد محتوياتها، إلى عقود خلت، وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي، الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال، وقد عرف المجتمع الجزائري تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة، غيرت فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعة، للتقدم والرقي في ظل العدالة والمواطنة المسؤولة، التي تكون فيها روح المبادرة والبحث عن النجاعة التي هي المحرك الأساسي للتغيير الاجتماعي، فتغيير البرامج التعليمية، وتحديد محتوياتها أضحت تفرض نفسها خاصة وأن عولمة المبادلات تملي على المجتمعات تحديات جديدة، لن ترفع إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال، ويتكرر اليوم نفس الهاجس، ونفس التهيب والخوف من بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الذي جاء مصححا ومتمما لبيداغوجيا الأهداف، والمعبر عنه بالإصلاح الجديد في ضوء التدريس بالمقاربة بالكفاءات، فقد استصعبه المعلمون في البداية، بالرغم من التوضيحات والشروح والتذليلات المقدمة لهم، من قبل المؤطرين أثناء حلقات التكوين.

وتأتي هذه المحاولة لإماطة الغبش من عيونهم وتمكينهم من الآليات التي يتحكمون فيها، حتى يعملوا على أجرأتها وصياغتها بشكل كفائي، وبأسلوب مناسب يساعدهم على توظيف المصطلحات التربوية القريبة من مفهوم الكفاءة، أو المشكلة لها بشكل يبعث على الوصول إلى الأهداف المتوخاة من تدريس النشاطات التربوية إجرائيا بمعناه السلوكي والكفائي معا، ورغم أنها طريقة تربوية قديمة، بالنسبة للتداول المعرفي والنظري، إلا أنها حديثة بالنسبة للمناهج التربوية الجزائرية، إذ رغم قدم وجود هذا الإطار، إلا أن الحقل التربوي ظل ولفترة طويلة خاضعا

لنمط التدريس بالأهداف، وهي الطريقة التي تركز بشكل أساسي على الكم والتراكم، وبإثراء عملية الإصلاح التربوي الجديدة، دخل إلى الحقل الثقافي التربوي مصطلح المقاربة بالكفاءات بصورة مفاجئة، مما جعل المكلفين بتطبيقه في حيرة من أمرهم، تطلب الأمر منهم البحث الواسع والكد الطويل، لتدارك حالات الإعراض عن الموضوع.

وللإشارة، فإن الطريقة التلقائية، تخضع إلى فكرة الوصول إلى أبعد مدى ممكن بالمتعلم من حيث قدر المعارف الموجه إليها، وهو ما يعني جعل هذا الأخير في وضعية تلقٍّ مستمر، بمنطق التعلم الموجه من العارف إلى فاقد المعرفة الذي يتم شحنه بطريقة شبه آلية، وضخه بالثقافة والمعرفة لتهيئته، لمواجهة الحياة الاجتماعية المعقدة في عصر المسؤوليات الفردية، وقد اعتمدت جملة من الأطروحات على فرضية جد تقليدية، مفادها أن المتعلم في هذه المرحلة قادر على استيعاب التعدد والكثافة، أي كل ما يقدم له لأنه في مرحلة التلقي، وفي لحظة الانفتاح على الآخر، وحتى على الذات، تبين ضرورة إعادة صياغة مختلف المفاهيم، بما يتوافق مع العصر طبقا لما أتاحته النظريات المختلفة، من معارف أثبتت يقينيا وتجريبيا صلاحية مجموعة من الإجراءات، فتبنت الجزائر ذلك في ظل سعي حثيث لتجديد المنظومة التربوية بفكرة المقاربة بالكفاءات، وأعدت لها جانبا ماديا وتقنيا ضخما، رغبة في إعادة تشكيل البنية التحتية بالكامل، وهنا اقتضى ذلك منهجية عالية للتدريس بالكفاءات، من زاوية نجاعتها العملية ومدى مطابقة المكلفين بتنفيذها، لما يعلق عليهم من آمال.

فالمقاربة بالكفاءات منهجية تربوية شاملة، وهي نوع من التصور الوجودي لقضايا التربية، بغض النظر عن الأطر الرسمية المتاحة لها، إذ ينتهي الأمر إلى الإصرار على تكوين المواطن الصالح الذي يجيد بكل كفاءة برمجة وجوده الاجتماعي، والتفوق على أزماته بإيجاد الحلول، وابتكار وضعيات جديدة بتجدد إشكاليات الحياة، وهو ما أطلق عليه مصطلح "وضعية مشكل" التي يقتضي فيها الأمر تشكيل أزمات حقيقية معرفية لدى المتعلم من قبل المعلم، ويطلب منه التأقلم معها وحلها، كما تنتهي أهداف هذه العملية إلى تكوين المتعلم الذي لا يشكل عبءا على الدولة في المستقبل، من خلال فكرة المبادرة والحيوية الفردية في ظل وعي راسخ بالقيم الاجتماعية والوطنية، وذلك بالتحكم في مختلف المهارات وممارستها فعليا.

وتبني المقاربة بالكفاءات لا يعني وضع المعرفة في المقام الأول، وإنما التنبيه إلى تجنب حشو أذهان المتعلمين بها، مع الاعتقاد بأنها ستفيدهم في يوم ما، وبعبارة أدق الابتعاد عن المعرفة الوظيفية، التي لا يمكن تسخيرها أو استثمارها بشكل مجد ومفيد لحل وضعيات أو مشكلات مرتبطة بالواقع، وهذا كله نتج عن أثر المذهب النفعي في التربية الذي يتزعمه المربي الأمريكي (John Dewey ;1859-1952) مبتكرا لطريقة العمل بالمشاريع، وأسلوب حل المشكلات

ـ في التعليم، إذ إن قيمة المعرفة حسب هذا المذهب، تتحدد بمقدار ما تحققه من فائدة ونفع، وتليها المدرسة البنائية في علم النفس، ومن أعلامها المربي السويسري **(JEANPiaget ;1896-1980)** الذي يؤكد بأن الطفل يؤثر في محيطه، ويتأثر بالمثيرات المنبعثة منه، وبدون ردود لأفعاله لا يمكن إن ينمو نموا سليما، وترى هذه النظرية أن النمو العقلي المعرفي، هو مسار يحدث في شكل قفزات متتابعة لتحقق التوازن والاكتساب، وهذا بإدماج المثيرات الجديدة مع التصورات الموجودة، وبذلك تبرز تصورات جديدة مقابل صعوبة الاستعمال المناسب لها بداية كما يؤكد جون بياجي على سيطرة النمو على المسار التعليمي التعلمي.

إن التعليم بالنسبة إليه ليس تبليغا للمعارف، بل هو عملية تسهيل مسار بناء هذه المعارف التي يقوم بها الطفل بمفرده وتفاعله مع المحيط، فالتعليم بهذا الشكل ينصب على اختيار الأدوات التي توضع في متناول المتعلم، في محيط معين ووفق وتيرة نموه، لأن الهدف الأساسي من التعليم هو السماح للمتعلم عندما يصبح مراهقا بأن يقوم ببناء معارفه بنفسه، أما تلاميذ بياجي**(كليرمون، 1980)**، **(دوار، مانيي، 1981)** الذين يتزعمون المدرسة البنائية الجديدة، بدون إن يتنكروا للمبادئ الأساسية للمدرسة البنائية، وقد حاولوا أن يتجاوزوا الاختزالية في نموذج بياجي، وذلك باقتراح مفهوم الأزمة (الاجتماعية، الانفعالية affective social conflit) كقاعدة للنمو والتعليم.

ومن هذا المنطلق فإن التحديات التي تواجه المؤسسات التربوية كبيرة دون شك، إذ إنها تضطلع بدور تكوين الناشئة، التكوين المتطور الموازي للتقدم التكنولوجي، ومن هنا تحتل بمفهومها الشامل مكانة الصدارة لكافة المجتمعات متقدمها وناميها على السواء ويصبح المعلم حجر الزاوية في نجاح العملية التربوية، ومن ثم لا عجب أن تحتل قضية إعداد المعلم المكانة الكبرى، والأهمية القصوى في الخطاب السياسي والتربوي والجماهيري، لذا فإن نوعية المعلم هي المفتاح الذي يضمن للتعلم بلوغ أهدافه ومقاصده، تأسيسا للمقولة التربوية التي تؤكد أنه لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى المعلمين.

(higginson ; 1996) ومع بداية حقبة الثمانينات من القرن العشرين شهدت العديد من الدول تحولا في اتجاهاتها نحو العملية التعليمية التعلمية، وبدا التعلم يتحرك صاعدا في سلم الأولويات الوطنية، ليصبح العنصر الجوهري كمفهوم جديد للأمن الوطني، ذلك أن تقدم الأمم يقاس بمستوى تعلم أبنائها، ومن يملك العلم والمعلومات يملك القوة الاقتصادية ليصبح السباق الدولي سباقا تعليميا في المقام الأول، لإعداد المعلم وكفاءته، لأنه من أبرز المسائل مثارا للاهتمام والنقاش حسبما تشير كافة المؤتمرات والدراسات والمنتديات والتقارير بدءا من تقرير بوير (Boyer.1983) إلى تقرير ملامسة المستقبل سنة 1999، وليس من قبيل الصدفة أن

تعقد حلقة نقاشية ضمت 36 عضوا من رؤساء الجامعات، ومن المتخصصين في شؤون التربية بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث انتهى المناقشون إلى إصدار التقرير المرسوم بملامسة المستقبل تحت عنوان (تغيير الطريقة التي نعد بها المعلمين) (**Cooper:1999**) والذي انتقد بشدة كليات التربية في الجامعات الكبرى، لما تفرزه من معلمين لم يتلقوا مقررات علمية متينة، الأمر الذي يتطلب ضرورة إعادة النظر في برنامج إعداد المعلم، كما أشار التقرير المبدئي لرابطة المعلمين الأمريكية سنة 1993 المشار إليه في (**كوبر، 1994**)، إلى ضرورة بذل جهود إيجابية ومهمة للارتقاء بإعداد المعلم، ومهنة التعليم لأن واقع المعلم لا يرقى إلى الصورة المنشودة، ويضاف إلى ذلك وجود اعتقاد راسخ، تدعمه دراسات أجريت على المستوى الوطني في الولايات المتحدة الأمريكية، أن كليات إعداد المعلمين ثم مهنة إعداد التعليم تجذب الطلبة الضعاف أكاديميا ممن لا تتوافر لديهم فرص مهن أخرى (**cyphert ,et ,ryan1984**)، ومن هذا المنطلق بادرت كلية التربية بجامعة الكويت إلى تبني فكرة إجراء دراسة علمية لتقويم مخرجات كلية التربية (**يناير 1999**)، وتشكل لهذا الغرض فريق بحثي من أعضاء هيئة التدريس بالكلية، امتد عمله على مدار عامين كاملين، وانتهت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- الأداء الفعلي يتأثر في مقدمته بمطالب المسؤولين في الميدان، ونماذج المعلمين بالمدرسة، ثم جهة التخرج.

2- نمو المعلم يتأثر بالتوجيه الذي يتلقاه من المسؤولين بالمؤسسة التربوية.

كما تصف إحدى الدراسات، إجراءات القبول المعمول بها في اليابان (**الدمنهوري ونصر، 2000**) التي تهتم اهتماما كبيرا بحسن اختيار الطلاب الراغبين في الالتحاق بكلية التربية، فتحدد اختبارات مقننة هدفها توحيد أو تقريب مستوى المقبولين لدى الكليات ويعد النجاح في هذه الاختبارات، هو في الغالب المعيار الوحيد للقبول ومن أهمها:

1- اختبارات القبول التحصيلية العامة، اختبارات القبول الخاصة بكلية التربية، المقابلات الشخصية، اختبارات المهارات العملية، اختبارات المقال، واختبارات الثقة.

كما تشير بعض الدراسات أن هناك ثلاثة عوامل رئيسية تلعب دورا كبيرا في إعداد معلم المستقبل وتتمثل في:

1- حسن اختيار المعلم.

2- انتقائه بالإسناد إلى معايير معينة كمعدل التعليم الثانوي، والمقابلة الشخصية، واختبارات القبول والكشف الطبي، بالإضافة إلى الكشف عن درجة الانتماء إلى المهنة،

ومهارات النمو المهني، والجانب الفني والعلمي للطالب المعلم، وضمان استمرار التعليم المستمر من الأمور اللازمة أيضا (**الكندري، جاسم يوسف، 2001**).

ومن هنا ظهرت صيحات هنا وهناك، مفادها وجود ضعف عام في مخرجات التعليم، في كل مراحله التعليمية ناتج عن ضعف مستوى المعلم الأكاديمي والفني، وتدني الرضا المهني لديه، وشيوع فكرة التعليم مهنة من لا مهنة له، ومثل هذه الأفكار تمثل نوعا من الضغط على القائمين على أمر إعداد المعلم، لإعادة النظر في استراتيجية التعليم، وإجراءاته، كما تهدف إلى الارتقاء بمستوى المعلم، إلى جانب إصلاح عملية التعليم.

مشكلة الدراسة:

يشهد التعليم في العصر الراهن تطورات كبيرة في أهدافه، طرائقه، وأساليبه أفرزتها التحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في عصر العولمة الذي نعيش فيه، وعلى المستوى العربي فإن ثمة قضية جديرة بالإثبات والتحرير، نابعة من خلال متابعة أدبيات البحث التربوي، وأعمال المؤتمرات والحلقات النقاشية، وتتمثل في تطوير برامج إعداد المعلم وتحديثها لتواكب الاتجاهات والتطورات الحديثة في نظام إعداد المعلم، والمستجدات العلمية التي تؤكد وجود نوعية من المعلمين، تملك القدرة على التعلم مدى الحياة وتطوير معارفها ومهاراتها باستمرار، مستثمرة الطاقة الكامنة بداخلها. ويستحيل أن يتحقق ذلك في ظل نظام تقليدي يعتمد على التلقين واسترجاع المعارف والمعلومات المقدمة (**عبد الجواد ومتولي، 1993**)، ومنه فإن ضرورة تغيير المناهج الدراسية أصبحت سمة بارزة في سياسات الدول لتدارك عجلة المعاصرة، وإن المقتضيات الأساسية في السياسة التربوية في الجزائر، تفرض هي الأخرى تكريس الأفضل والأكفإ، لا بل وتوفير الشروط التي تتيح تفتيق جميع الإمكانات والطاقات، لذلك فإن ثنائية (المنهاج، المعلم) أضحت هي الأخرى انشغالا مطروحا في كثير من الطاولات والمستويات، فقد شكلت الإصلاحات التربوية الجديدة مثار عدة انتقادات، والكلمة الفيصل في ذلك "إنها مستوى ولا بد من وصوله" فلا بد من الكف عن التخندق في منهاج الحفظ والصب، فالانشغال الواجب طرحه هو مستوى الأداة الجوهر في بلوغ هذا المستوى ألا وهو المعلم، لا بد للمعلم من التفاني، إن دلالية كلمة التفاني تعكس وعي المعلم برسالته التربوية، كما تعكس رغبته في تطوير مستوياته العطائية والتواصلية، فعولمة التعليم أضحت ككل الورشات تفرض حوارا وتبادلا وتشاركا لا في وجهات النظر فحسب، بل وصياغة تكهنات المستقبل.

إن مشروع التدريس بالكفاءات يعتبر بحق أداة لتصحيح مسار العملية التعليمية، التي ظلت ولمدة طويلة تتلمس طريقها في فضاء تتضارب فيه النظريات والمشاريع الإصلاحية، كما أنها لا تنفي السلوكات السابقة، وتقتبس منها الأجرأة والشفافية، وشروط الصياغة، ومستويات

الأهداف المعرفية والحسية والوجدانية، لترجع للمواد الدراسية حيويتها التي كادت أن تفقدها، وهذا بوجود كفاءات نوعية خاصة بمختلف كل المواد، دون إهمال الخطوات المنهجية التي تعتمد على الكفاءات الممتدة، زيادة على التعامل مع المحتويات بشكل وظيفي في تنمية شخصية المتعلم، لأنه يحتل مكان الصدارة في العملية التعليمية، بناء على مبادئ التدرج في التعلم، ومفهوم الاستقلالية الذي يعد بحق أهم المفاهيم المركزية لمدخل التدريس بالكفاءات، في تأهيل المتعلم واندماجه في المجتمع بناء على القدرات والمؤهلات التي تخول له هذه الصفة.

ونظرا للصعوبات المرتبطة بعمل الكفاءات، يمتنع بعض المعلمين من اعتمادها بديلا للأهداف السلوكية، لذلك يجب بذل الجهد لإقحام هذا النموذج بدون تردد أو خوف، ما دام الفعل التعليمي يقوم على مبدإ المحاولة والخطإ، ثم يأتي التقويم والتصحيح، ومعلم اليوم هو امتداد لمعلم الأمس، فقط المطلوب منه التكيف مع ما هو جديد، والتفاعل إيجابيا بكل إرادة وعزم واجتهاد، للاقتباس من روح العصر التفاني والإصرار والعمل المتواصل.

إن هذه الرؤية تفرض مجازا تجاوز إشكالية كفاءة المعلم، لأنه يعتبر أهم عنصر بشري في تجسيد أهداف الإصلاح، الذي ينبغي أن يتجاوب مع متطلبات النوعية والكفاءة في جوانبها الأكاديمية والبيداغوجية، ومنح المعلم تكوينا يكسبه المعارف التي يحتاجها لكي يتحكم في المضامين المعرفية التي تحتويها المناهج الجديدة، وهذا ما يقودنا إلى البحث في مدى كفاءة معلم المرحلة الابتدائية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

وبالرؤية للواقع الجزائري، تتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل معلم المرحلة الابتدائية قادر على التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟

2. هل توجد فروق بين المعلمين باعتبار نوع التكوين الذي تلقوه للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟

3. هل توجد فروق بين الجنسين (الذكور، الإناث) فيما يخص التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟

4. هل توجد فروق بين المعلمين باعتبار المستوى التعليمي (عال، متوسط، بسيط) فيما يخص التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟

5. هل توجد فروق بين المعلمين باعتبار الخبرة المهنية (العالية، المتوسطة، البسيطة) فيما يخص التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1- تطوير التربية والتعليم ببلادنا، حتى يواكب التقدم التكنولوجي الحاصل.

2- البحث عن المعلم الكفء، الذي ينفذ المناهج المقررة، ويحقق الكفاءات المستهدفة التي تظهر جليا في سلوك المتعلم.

3- إمكانية فتح المجال للتخصص في المدرسة الابتدائية، وخصوصا مواد النشاط، واستيعاب الطاقات من ذوي خريجي المعاهد والجامعات المتخصصة.

4- تطوير التكوين وإعطائه الأولويات، لتحسين مردودية التعليم.

5- تكوين المتعلم من جميع الجوانب النفسية والوجدانية والشخصية والعقلية، وهذا لتدريس جل المواد الدراسية بكفاءة وتحقيق أهدافها المسطرة.

6- إعطاء كل المناهج المقررة حقها من التدريس، وتحقيق كل الكفاءات المستهدفة للوصول بالمتعلم، إلى أعلى الدرجات حتى يكون المتعلم فردا صالحا وفعالا في المجتمع.

7- تغيير النظرة الاستراتيجية للمؤسسة التربوية، إلى نظرة أكثر شمولية وأكثر فعالية، بتوفير البيئة اللازمة التي تساهم في تطوير التربية والتعليم.

8- تكييف التربية والتعليم حسب واقع المتعلم ومتطلبات المجتمع، وفقا لرغبات المتعلم وميولاته وقدراته.

9- الإجابة عن بعض التساؤلات المنهجية المطروحة على أرض الواقع، مما يعكس الحاجة الملحة لدى المعلمين والأساتذة، وخصوصا بعد ما أصبح مشروع الإصلاح الجديد (المقاربة بالكفاءات) واقعا ملموسا، مستصحبا معه رياح الإصلاح الجديد على مستوى البرامج والمناهج.

10- ضرورة إعادة النظر في التربية العملية الواقعية، لتنفيذ محتوى البرامج، مع التأكيد على أهمية مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الإشراف عليها، وإعطاء أهمية للتدريب أثناء الخدمة، للمحافظة على النمو المهني للمعلم وتطوير كفاءته باستمرار.

أهمية الدراسة:

لهذا البحث أهمية كبيرة تتمثل في إيجاد الحلول المناسبة، أثناء متابعة سير العملية التربوية ونجاحها، وتحقيق الكفاءة اللازمة للمعلم الحالي، حتى يتمكن من تحقيق التوافق النفسي، والتكيف مع ما هو جديد وحاصل من تطور تكنولوجي هائل، يفرض علينا مسايرته، ومن

خلال ذلك يمكننا أن نتصور المعلم الذي يملك الكفاءة المؤهلة للتدريس الحديث في البيئة الجزائرية، وهذا ما يفرض علينا نوعية معينة من المعلمين الخاصين بالمرحلة الابتدائية، كما يفرض علينا تطوير التكوين وإعطاءه كل الأولوية، بتوفير جل الوسائل اللازمة لنجاحه سواء التكوين الأولي، أم التكوين أثناء الخدمة، كما تكمن أهمية البحث أيضا في معرفة حجم المناهج المقررة، والمعلم المؤهل لتغطية ذلك وهل هذا المعلم يكون متخصصا في جميع المواد أم لا؟

بالإضافة إلى إعطاء تصور حول استراتيجية بناء المؤسسات التربوية، اللازمة لنجاح هذا المشروع التربوي الضخم، ويمكننا من تنفيذه على أحسن وجه ممكن يؤهل المعلم والمتعلم، إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة، من البرامج المقررة في الإصلاح التربوي الجديد.

تعريف المصطلحات:

المعلم: هو المرسل الذي يقوم بتنفيذ هذه المناهج عبر الرسالة المناسبة التي تصل إلى المتعلم، وتقريبها إلى أذهانهم، وجعلها قابلة للفهم، مراعيا في ذلك خصوصيتهم النفسية والعقلية والوجدانية ويشمل (أستاذ التعليم الابتدائي، أستاذ مجاز رئيسي للتعليم الابتدائي).

المرحلة الابتدائية: هي أهم مرحلة من مراحل التعلم التي يكون فيها المتعلم أبعاد شخصيته، والتي تأتي بعد السنة التحضيرية غير الإلزامية، وهي مقسمة إلى ثلاثة أطوار تتمثل في الطور الأول الذي يشمل السنة الأولى والثانية، والطور الثاني الذي يشمل السنة الثالثة والرابعة، والطور الثالث الذي يشمل السنة الخامسة.

الكفاءة: هي أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه المعلم من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات، التي تجعله قادرا على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الإتقان، يمكن الوصول إليه، ويمكن قياسه وملاحظته.

المقاربة: هي تقريب المفاهيم إلى ذهنية المتعلم قصد اكتسابها وتوظيفها واستثمارها في وضعيات مختلفة ومتنوعة.

المنهاج: ويشمل كل العمليات التكوينية، التي يساهم فيها المتعلم تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم.

المناهج المقررة في الإصلاح التربوي الجديد:

ونقصد بها المناهج التي خصصت للمرحلة الابتدائية، وتشمل كل المناهج دون استثناء.

الوثيقة المرافقة:

تهدف إلى تسهيل مقروئية المناهج الجديدة، وتوضح المبادئ المنهجية والأسس التربوية، التي بنيت عليها هذه الأخيرة.

دليل المعلم:

فهو يرافق كتاب التلميذ، ويتيح له المجال للإبداع، كما يقدم له اقتراحات تربوية وتعليمية، لتسيير الأنشطة المقترحة اعتمادا على المناهج الرسمية.

البرنامج:

هو جزء من المنهاج خلال فترة زمنية محددة، متسلسل ومنتظم ومترابط، لتحقيق الكفاءات المسطرة.

الخبرة التدريسية للمعلم:

هي عدد السنوات التي قضاها المعلم في ممارسة مهنة التعليم، وتصنف حسب خصائص عينة البحث إلى خبرة عالية (15 سنة فما فوق)، خبرة متوسطة (10- 14) سنة، وخبرة بسيطة (1- 9) سنوات.

التكوين:

هو مجموعة معارف معلمي وأساتذة التعليم الابتدائي، لتطوير كفاءتهم المهنية،سواء في مرحلة التكوين الأولي، التكوين أثناء الخدمة، التكوين عن بعد، أو عبر وسائل الاتصال المتنوعة، والتكوين المقصود في هذا البحث، هو التكوين الأولي الذي تلقاه المعلمون سواء في المعاهد التكنولوجية للتربية أو الجامعة.

المستوى التعليمي:

ولقد تم تقسيم درجات المستوى التعليمي إلى، مستوى منخفض وهو أقل من الباكلوريا، ومستوى متوسط (بكالوريا،بكالوريا+1، بكالوريا+2، بكالوريا+3) والمستوى العالي ليسانس فما فوق.

الكفاءة المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية:

اقتصر الباحث على قياس بعض جوانب الكفاءة لدى المعلم، وتمثلت في مدى قدرة المعلم على ترتيب المهارات حسب أولويتها وأهميتها في مجال التدريس، وتقاس الكفاءة هنا بمدى قدرة معلم المرحلة الابتدائية على ترتيب المهارات والمقياس المرجعي هنا هو ترتيب معياري معطى من طرف أساتذة جامعيين مختصين في مجال التربية وعلم النفس، واقتصر الباحث

على كل من كفاءة المادة الدراسية التي اشتملت على عشرة (10) مهارات، وكفاءة أساليب التدريس التي اشتملت على خمس عشرة (15) مهارة، وكفاءة التقويم التي اشتملت على ست (6) مهارات. وقد أعطيت بشكل عشوائي وطلب من معلمي المرحلة الابتدائية أن يرتبوها من الأهم إلى المهم.

منهجية التدريس وإجراءاتها:

عينة الدراسة:

تتألف عينة الدراسة من (440) معلم ومعلمة من مقاطعات مختلفة بالولاية الذين يبلغ عددهم حوالي (1265) معلم ومعلمة، وقام الباحث باختيارها بطريقة عشوائية، وقسمت إلى عينتين متكافئتين: الأولى اختبرها الباحث بالاعتماد على مقياس الكفاءة المهنية لمعرفة مدى كفاءة معلم المرحلة الابتدائية، والثانية اختبرها الباحث بمقياس الأداء التربوي الذي قام الباحث ببنائه، لمعرفة الفروق بين نوع التكوين، الجنس، الخبرة المهنية، والمستوى التعليمي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات،والتي تمثل متغيرات الدراسة الحالية.

الجدول رقم (1): توزيع عينة الدراسة حسب الجنس ونوع التكوين والمستوى التعليمي والخبرة المهنية:

	الفئة	العينة الأولى		العينة الثانية	
		العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	102	48.3	129	56.3
	أنثى	109	51.7	100	43.7
	المج	211	100	229	100
نوع التكوين	عن طريق المعهد	144	68.2	166	72.5
	عن طريق الجامعة	67	31.8	63	27.5
	المج	211	100	229	100
	أقل من بكالوريا	80	37.9	91	39.7
	بكالوريا+1	43	20.4	62	27.1

المستوى التعليمي	بكالوريا+2	7	3.3	3	1.3
	بكالوريا+3	21	10.0	12	5.2
	ليسانس	60	48.2	61	26.6
	المج	211	100	229	100
الخبرة المهنية	أقل من 10 سنوات	73	17.5	60	26.2
	من10 إلى 14 سنة	35	16.6	37	16.2
	من 15 سنة فما فوق	139	65.9	132	57.6
	المج	211	100	229	100

أدوات الدراسة:

تم استخدام أداة التقدير الذاتي للمعلمين، وهي على شكل مقياس مقنن في البلاد العربية من طرف الأستاذين سامي عبد الرزاق وعلي حسن حبايب، "الكفاءات المهنية للمعلم العربي في (ق21) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية"، ورقة بحث مقدمة في مؤتمر الحلقة الدراسية الإقليمية لمتابعة توصيات اليونسكو، ومنظمة العمل الدولية بشأن تربية المعلم في (ق21)، كلية التربية، الجامعة الأردنية، 1995. واقتصر الباحثان على قياس بعض جوانب الكفاءة لدى المعلم، وتمثلت في مدى قدرة المعلم على ترتيب مهارات حسب أولويتها وأهميتها في مجال التدريس والمقياس المرجعي هنا هو ترتيب معياري معطى من طرف أساتذة جامعيين مختصين في مجال التربية وعلم النفس، واقتصر الباحث على كل من كفاءة المادة الدراسية واشتملت على (10) مهارات، وكفاءة أساليب التدريس والتي اشتملت على (15) مهارة، وكفاءة التقويم وقد اشتملت على (6) مهارات، أعطيت بشكل عشوائي، وطلب من معلمي المرحلة الابتدائية أن يرتبوها من الأهم إلى المهم بشكل متقن وفعال.

أما الأداة الثانية فهي من إعداد الباحث وتتمثل في معرفة كفاءة المعلمين من وجهة نظر السادة المفتشين أثناء الزيارات التفتيشية المفاجئة وتتألف من (34) عبارة وتشمل أربعة أبعاد تتمثل في (إدارة الوقت، التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، وتقويم المتعلمين).

صدق المقياس والأداة:

تم التحقق من صدق الأداتين باستخدام طريقة:

صدق المحكمين: تم اختبار صدق الأداتين بالأخذ بآراء (12) محكما من أساتذة قسم علم النفس بجامعة الجزائر للتأكد من صحة العبارات ومدى ملاءمتها للبعد الذي تمثله وتم اختيار العبارات التي تم الاتفاق عليها بنسبة 90**%** على الأقل.

ثبات الأداتين:

تم حساب ثبات الأداتين على العينة الاستطلاعية في هذه الدراسة باستخدام طريقة التجزئة النصفية وتم حساب معامل الارتباط بيرسون **PEARSON** للتعرف على قوة معامل الارتباط بين العبارات الزوجية والفردية وتحصل الباحث على قيم معامل الارتباط كالتالي: (0.64، 0.97) وباستخدام معادلة **سبيرمان براون** في حساب الثبات، تحصل الباحث على قيم معامل الثبات كالآتي: (0.78، 0.98) كما هو مبين في الجدول رقم (2).

الجدول رقم (2): **يبين ثبات الأداتين بحساب معامل الارتباط ومعامل الثبات:**

	معمل الارتباط (ر)	معامل الثبات (ث)
الأداة الأولى	0.64	0.78
الأداة الثانية	0.97	0.98

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

سيتم عرض نتائج الدراسة وفقا لتسلسل أسئلة الدراسة وذلك على النحو التالي:

أولا: عرض نتائج السؤال الأول ومناقشته:

نص هذا السؤال على: "هل معلم المرحلة الابتدائية قادر على التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق مقياس الكفاءة المهنية على العينة الأولى لمعرفة مدى كفاءة معلم المرحلة الابتدائية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات بالإضافة إلى تطبيق الأداة التي قام الباحث ببنائها وذلك لحساب اختبار (ت) لعينة واحدة كما هو مبين في الجدول رقم(3) والجدول رقم(4).

الجدول رقم (3): **يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لـدرجات الكفـاءة المهنيـة للمعلـم، واختبار(ت) لدلالة الفروق لعينة أحادية:**

N	$\overline{X}$	S	ddl	Ttest	الدلالـــة
211	13.98	1.52	210	133.882	Sig=0.00 دال عند المستوى α=0.05

بتطبيق الأداة التي قام الباحث ببنائها ، الخاصة بقياس كفاءة المعلم من وجهة نظر السادة المفتشين وتحصلنا على جدول رقم(4).

جدول رقم(4): **المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الكفاءة من وجهة نظر السادة المفتشين،واختبار(ت) لدلالة الفروق لعينة أحادية:**

N	$\overline{X}$	S		ddl	Ttest	الدلالـــة
229	96.65	22.46		228	65.12	Sig=0.00 دال عند المستوى α=0.05

ومن خلال تطبيق مقياس الكفاءة المهنية على عينة(211) معلم ومعلمة وجدنا أن كل الدرجات المتحصل عليها تبين أن غالبية المعلمين كفاءتهم فوق المتوسط، وبتطبيق التحليل الإحصائي SPSS وجدنا أنها دالة إحصائيا عند المستوى α=0.05 ودرجة الحرية ن= 210.

وهذه النتيجة تقودنا إلى أن معلم المرحلة الابتدائية قادر على التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ولكن هناك عوامل متعددة وموانع تحول بينه وبين تنمية وتطوير كفاءته وتجعله يتكيف مع ما هو جديد.

وبتطبيق المقياس الثاني الذي قام الباحث ببنائه، تحصل على نتائج تؤكد أيضا صحة التساؤل الأول، وكل الدرجات المتحصل عليها تبين أن غالبية المعلمين كفاءتهم فوق المتوسط، وأنها دالة إحصائيا عند المستوى α=0.05 ودرجة الحرية ن= 228.

ثانيا: عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشته:

نص هذا السؤال على: "هل توجد فروق بين المعلمين باعتبار نوع التكوين الذي تلقوه للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟".

جدول رقم(05): اختبار(ت) لدلالة الفروق بين (خ المعهد، خ الجامعة) في مجموع الأبعاد للمقياس الثاني:

الأبعاد	حجم العينة	الفئة الأولى		حجم العينة	الفئة الثانية		Ttest	الدلالة
		المتوسط	الانحراف		المتوسط	الانحراف		
الوقت	166	11.5361	3.2411	63	12.3651	2.9909	2.301	Sig=0.131غير دال عند المستوى 0.05=α
التخطيط	166	18.6265	3.6638	63	18.7619	3.4628	0.007	Sig=0.935 غير دال عند المستوى 0.05=α
التنفيذ	166	45.4578	11.0517	63	46.8571	11.8129	1.823	Sig=0.178 غيردال عند المستوى 0.05=α
التقويم	166	19.8735	6.3190	63	21.7302	6.5678	0.963	Sig=0.963 غيردال عند المستوى 0.05=α
مج الأبعاد	166	95.4940	22.1578	63	92.7143	23.1415	1.261	Sig=0.263 غيردال عند المستوى 0.05=α

من خلال النتائج المحصل عليها إحصائيا، وجدنا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند المستوى α=0.05 ودرجة الحرية ن= 227، وبالتالي فإن مستوى الكفاءة المهنية لا يتأثر بنوع التكوين، وهذا خلافا لما توصلت إليه الدراسات الميدانية السابقة بمؤسسات إعداد المعلم، والتي حظيت باهتمام كبير خاصة فيما يتعلق بمقارنة خريجي نظام خمس سنوات بأقرانهم من خريجي البرامج التقليدية ذات أربع سنوات (Andrew,1990) والمتمثلة في ما يلي: إن البرامج الموسعة (ذات خمس سنوات) تجذب نوعية من الطلبة المتميزين، لأنه يزيد من كفاءة المعلم الطالب خريج البرامج الموسعة، وقابليته للاستمرار في مهنة التعليم بالمقارنة مع خريجي البرامج التقليدية، بالإضافة إلى أن خريجي البرامج الموسعة أكثر شعورا بالرضا المهني بالمقارنة مع خريجي البرامج التقليدية، وعليه فقد أصبحت البرامج الموسعة (ذات خمس سنوات) تمثل نموذجا للحد الأدنى لإعداد المعلم الكفء، لما أفرزته من خريجي رفيعي المستوى أكاديميا فضلا عن تأهيلهم بشكل متميز لمهنة التعليم.

ومن الملاحظة الميدانية فإن الأعداد الساحقة من الذين يمارسون مهنة التعليم ببلادنا، لم يجر لهم أي تأهيل مهني مسبق ولا إعادة تأهيل مهني مسبق، ولا إعادة تأهيل لتجديد معلوماتهم، سواء على مستوى الجامعة أم وزارة التربية والتعليم، وإن معظم الملتحقين من خريجي الجامعات يجدون أنفسهم عاجزين عن استعمال طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات (لوغريت احمد، 1995، ص166).

مما يستدعي إعادة النظر في سياسة التوظيف، وإعادة النظر أيضا في تكوين المعلمين وتجديد معارفهم ومعلوماتهم، وانطلاقا من دراستنا النظرية وجدنا أن من خصائص الكفاءة المهنية النمو والتطور، كما يمكنها أن تضمحل وتتلاشى، والسبب يرجع إلى التكوين بكل أصنافه وأنواعه لإعداد المعلم وتأهيله، وهذا يدل على أن التكوين الساري ببلادنا في هذه الحالة أصبح صوريا لا يحقق الغرض المطلوب، بالرغم من أن الأدب التربوي يؤكد على أن الكفاءة العلمية والتكوين التربوي الجيد للمعلم أو الأستاذ لهما انعكاسات على جودة التعليم، غير أن هذا التكوين الذي تتوفر فيه مواصفات الجودة العالية يفتقر إليه جل المعلمين في بلادنا بحكم اختلاف مستوياتهم وطريقة إعدادهم، وعدم تجديد خبراتهم، أو طرق اختيارهم لممارسة مهنة التعليم بناء على معايير مهنية وعلمية محددة لم تتوفر بعد.

ثالثا: عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشته:

نص هذا السؤال على" هل توجد فروق بين المعلمين باعتبار نوع الجنس للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟".

جدول رقم(06): اختبار(ت) لدلالة الفروق بين (ذ، إ) في مجموع الأبعاد للمقياس الثاني:

الأبعاد	N	الفئة الأولى		N	الفئة الثانية		Ttest	الدلالـــة
		$\overline{X}$	S		$\overline{X}$	S		
الوقت	129	11.8605	3.2566	100	11.6400	3.1124	0.509	Sig=0.476 غـــــير دال عند المستوى 0.05=α
التخطيط	129	18.2171	3.7017	100	19.2400	3.4027	2.270	Sig=0.133 غـــــير دال عند المستوى 0.05=α
التنفيذ	129	44.8837	11.2470	100	47.0800	11.2058	0.032	Sig=0.859 غـــــير دال عند المستوى 0.05=α
التقويم	129	19.8735	6.3190	100	21.7302	6.5678	0.963	Sig=0.963 غـــــير دال عند المستوى 0.05=α
مج الأبعاد	129	94.7907	22.7574	100	99.0600	21.9521	0.249	Sig=0.618 غـــــير دال عند المستوى 0.05=α

مـن خـلال النتـائج الإحصـائية المتحصـل عليهـا في (الجـدول رقـم:5)، لا يوجـد فـرق دال إحصائيا عند المستوى α=0.05 وعند درجة الحرية ن = 227 بين الجنسين للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وهـذا يقودنـا دون شـك إلى أن متغير الجنس لـيس لـه علاقـة بكفـاءة التـدريس، وهـي نتيجـة تـدعونا إلى مزيـد مـن البحـث، لأن اكتسـاب الكفـاءة لا يقتصـر علـى الطبيعـة التكوينية للجنسين، وإنما يقتصر على الميول والاتجاهات نحو مهنة التعليم لأحد الجنسين أو لطبيعة استراتيجية التعليم ببلادنا.

رابعا: عرض نتائج السؤال الرابع ومناقشته:

نـص هـذا السـؤال علـى" هـل توجـد فـروق بـين المعلمـين باعتبـار المسـتوى التعليمـي (عـال، متوسط، بسيط) فيما يخص التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟".

جدول رقم(7): تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بـين المسـتوى التعليمـي (عـال، متوسـط، بسيط) في مجموع الأبعاد للمقياس الثاني:

المتغيرات		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
إدارة	مجموع الأبعاد	بين المجموعات	2623.389	2	655.847	1.307	Sig=0.268 غير دال عند المستوى α=0.05
التخطيط							
التنفيذ		داخل المجموعات	112402.357	226	501.796		
التقويم		المجموع	115025.747	228			

من خلال النتائج المحصل عليها إحصائيا فإنه لا يوجد فروق دالـة إحصـائيا بـين المسـتويات الثلاثـة للمسـتوى التعليمـي للمعلـم عنـد المسـتوى 0.05 =α ودرجـة حريـة ن=228، وهـذا يعـني أن المستوى التعليمي لا يؤثر في كفـاءة التـدريس، وهـذا خلافـا للدراسـات الميدانيـة السـابقة الـتي أجراها كل من (كارولين وود، بول بولا ند، 1983) وهـي دراسة تاريخية للأسـاليب التقويميـة المستخدمة، حيث تفحصوا 363 مدرسـة تسـتخدم معـايير مختلفـة لتقـويم أداء المعلـم، وأسـفرت نتائج الدراسـة علـى مـا يلـي: 30 ٪ مـن هـذه الأدوات والوسـائل تؤكـد علـى السـمات الشخصـية للمعلـم، وان38٪منهـا تؤكـد علـى دوره التدريسـي، و13.95 ٪ تؤكـد علـى دوره الإداري،

و11.63٪على دوره الاجتماعي داخل وخارج المدرسة، و7.37٪ للتخصص العلمي الدقيق، و13.5٪ للأداء التحصيلي للتلاميذ.

والفرضية التي اقترحها الباحث تؤكد عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المستويات الثلاث، وهذا ما يقودنا إلى القول بأن هذه المستويات العلمية إما أنها لم توظف في العملية التعليمية، أو ليست لها علاقة بالتخصص التربوي، أو بدأت في التدني، ومنه فإن المستوى التعليمي مرتبط ارتباط وثيقا بمستوى الأداء التربوي للمعلم الذي له علاقة بفعالية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

خامسا: **عرض نتائج السؤال الخامس ومناقشته**:

نص هذا السؤال على "هل توجد فروق بين المعلمين باعتبار الخبرة المهنية (عالية، متوسطة، بسيطة) فيما يخص التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟".

جدول رقم(8): **تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المستوى التعليمي** (**عالية، متوسطة، بسيطة**) **ومج الأبعاد للمقياس الثاني**:

المتغيرات		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
إدارة الوقت	مج الأبعاد	بين المجموعات	1833.798	2	916.899	1.831	Sig=0.163 غير دال عند المستوى 0.05=α
التخطيط							
التنفيذ		داخل المجموعات	113191.949	226	500.849		
التقويم		المجموع	115025.747	228			

من خلال النتائج المتحصل عليها إحصائيا تبين أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا عند المستوى 0.05=α ودرجة حرية ن= 228، وهذا يعني أن الخبرة بمستوياتها الثلاثة (بسيطة، متوسطة، عالية) لا تؤثر في مستوى الكفاءة، وهذا خلافا للدراسات الميدانية السابقة التي أجراها **(lortie,1975)** والتي تبين أن نقطة البداية في النمو المهني، تبدأ قبل ما يسمى بالخبرة التدريسية الأولى، وهي

تسمى بظاهرة التعلم المهني بالملاحظة، أي أنها تبدأ مبكرة في حياة الطلاب المعلمين، وتكون غير مقتصرة عليهم، وتمتد إلى أكثر من 12 عاما، والتي تترسب في أعماق المتعلمين صورا وذكريات ومهارات عن التدريس، وذلك من واقع ملاحظاتهم ومشاهداتهم وتفاعلاتهم اليومية مع المعلمين والمعلمات وتكون غير مقصودة ونشير إلى أن عامل الخبرة وحده قد لا يكون فعالا ولا مؤثرا إلا إذا تدخلت عوامل أخرى تعتبر جزءا منها وعنصرا معززا لها، فالخبرة التدريسية كالذكريات التدريسية السابقة الموجبة، ودرجة التقدير والاقتناع، وحب المهنة ودرجة الضبط واللفظية، ودرجة التقبل الواعي للتوجيه المدرسي، واعتماد النقد الذاتي والتأمل الجمعي... كلها عوامل إذا توفرت بشكل إيجابي لدى المعلم صاحب الخبرة التدريسية (العالية، المتوسطة، البسيطة)، تكون من العوامل المساعدة لتنمية وتطوير كفاءته.

كما تشير بعض الدراسات ببلادنا إلى أن ظاهرة التعلم المهني بالملاحظة للمعلم يمكن أن تتضمن درجة عالية من المحافظة والتقليد، ومن ثم فإن برامج التكوين المهني للمعلم يجب أن تهتم بفحص هذه الخبرات والذكريات التدريسية ونقدها، حتى يتمكن الطلاب من التقدم التربوي، ونموهم المهني (**محمد عبد المعطي العزاوي، 1995، ص83**).

الاقتراحات:

من خلال ما سبق توصلنا إلى طرح الاقتراحات الآتية:

1- إجراء بحوث من هذا النوع على مستوى أوسع وعينة أكبر من التي تعاملنا معها حتى تكون الدراسة أشمل وأوضح.

2- إجراء بحوث من هذا النوع على المستوى الإكمالي والثانوي لدراسة أوسع وأعمق.

3- طرح فرضيات أخرى لم نطرحها وتشمل متغيرات جديدة ولها علاقة بالكفاءة المهنية للتدريس.

4- ضرورة الاهتمام بالتحكيم الجاد لبناء اختبارات صادقة وثابتة للوصول إلى نتائج تدعم البحث العلمي وتفتح المجال لبحوث أخرى.

5- ضرورة الاتفاق على منهجية موحدة في طريقة تحكيم الاستمارات.

6- إعطاء الدعم الكافي لإجراء البحوث العلمية الهادفة بقصد الإجابة على الإشكاليات المطروحة في الواقع بصدق وثبات.

المراجـــع:

1.احمد الزبير، "**سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة الثالثة من التعليم المتوسط**"، دائرة البرامج والدعائم التكوينية، الحراش، الجزائر، بدون تاريخ.

2.حاجي فريد، "**بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات**"، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، 2005.

3.سهيلة الفتلاوي، "**كفايات التدريس**"، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003.

4.محمد زيدان حمدان، "**قياس كفاية التدريس**"، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، الجزائر، 1985.

5.محمد صالح حثروبي، "**المدخل إلى التدريس بالكفاءات**"، دار الهدى، الجزائر، ط1، 2002.

6.محمود أبو زيد إبراهيم، "**تقويم كفاءة المعلم**"، مؤتمر إعداد المعلم في ضوء إستراتيجية تطوير التعليم، المجلد1، كلية التربية بجامعة المنيا، مصر، 1990.

7. محمود كامل الناقة، "**البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات**"، مطابع الطوبجي، القاهرة، 1987.

8. نبيل احمد عامر، "**دراسات في إعداد وتدريب المعلمين**"، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، 1980.

9. جناد عبد الوهاب، "**واقع وتقييم التدريس بالمقاربة بالكفاءات في مادة الرياضيات**"، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، جامعة مستغانم، 2009- 2010.

10. سامي عبد الرزاق وعلي حسن حبايب، "**الكفايات المهنية للمعلم العربي في القرن الحادي والعشرون من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية**"، ورقة بحث مقدمة في مؤتمر الحلقة الدراسية الإقليمية لمتابعة توصيات اليونسكو، ومنظمة العمل الدولية بشان تربية المعلم في القرن الحادي والعشرون، كلية التربية، الجامعة الأردنية، 1995.

11. فاروق الفرا، "**الكفاءات التربوية العامة اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في قطاع غزة**"، واقع مؤتمر التربية الأول لتطوير التعليم في الراضي المحتلة، من أين نبدأ؟، فلسطين، 1993.

12. محمد قماري، "**التكوين التربوي والكفاءة المهنية للأستاذ ومستويات التحصيل المعرفية في مادة العلوم الطبيعية**"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علم النفس التربوي، جامعة وهران، 2004- 2005.

13. توفيق احمد مرعي، "**الكفايات الأدائية عند معلم المرحلة الابتدائية**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين الشمس، الأردن 1981، ص11.

14. احمد رفاعي غنيم، "**الكفاءة التربوية للمعلم كمفهوم جديد للتربية، مجلة كلية التربية**"، جامعة الزقازيق، مجلد 1، 1996

العدد 9 ـــ

15. جاسم يوسف الكندري، "**إعداد المعلم بجامعة الكويت الواقع المأمول**"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد3، العدد3، 2002.

16. زينب علي الجبر وبسان خالد المسلم، "**كفايات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر النظار وناظرات المدارس الابتدائية في الكويت**"، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد2، المجلد6، 1992.

17. فريد حاجي، "**المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية**"، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي، العدد17، حسين داي الجزائر، 2005.

18. محمد الدريج، "**الكفايات في التعليم**"، المعرفة للجميع، سلسلة شهرية، طبعة رمسيس، 2000.

19. رشيد الكنبور، "**الكفايات مصوغة تكوينية**"، عن وزارة التربية والتعليم العالي، المملكة المغربية، الموسم الدراسي، 2005- 2006.

20. وزارة التربية الوطنية، "**التقويم بالكفاءات**"، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2005.

21. وزارة التربية الوطنية، "**دروس تطبيقية بالاعتماد على المقاربة بالكفاءات**"، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2005.

22. وزارة التربية الوطنية، "**لماذا المقاربة بالكفاءات، النواة الولائية في مجال المقاربة بالكفاءات**"، مديرية التربية لولاية مستغانم، 2008.

References

23. Antione Sellier *** La gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences***, Des management des ressources humaines, Atelier de gestion prévisionnelle de l'emploi, 1995.

24. philippe- Perrenoud ***Dix nouvelles compétences pour enseigner*,** édition ESF, Paris, 1999.

25. Cooper. J. m and Weber. W. r, ***specialists competency based Systems, approach to teacher education***, berkely, ca, mac cutchan, 1973.

26. Frank. Jerich,* **An evaluation of selected components of micro-teaching practice in teacher education at.university of Illinois at***. Urbana. camping, Dissertation Abstracts international, 1988.

27. Jacobsen. D**,* Méthods for teaching a skill approach***, London, 1980.

28. Peter. L, ***Competencies for teaching teacher education***, California, Wadswoth comp, inc1975.

الأساليب التربوية للمعلم وتأثيرها على تحصيل تلميذ السنة الثالثة ابتدائي في مادة القواعد

- دراسة مقارنة-

أ/حرير لزرق
أستاذ مساعد قسم أ
المركز الجامعي-غليزان.

الملخص:

انطلقت هذه الدراسة الميدانية من التساؤل الآتي:

هل هناك فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ المعلمين الذين يستخدمون أساليب تربوية حديثة، وتلاميذ المعلمين الذين يستخدمون أساليب تربوية تقليدية من حيث مستوى التحصيل في مادة القواعد لدى مستوى السنة الثالثة؟

والنتيجة التي توصلنا إليها تبين بأن هناك فروقا دالة بين تلاميذ المجموعتين.

Résume:

On essayé dans cette recherche de répondre à la question suivante: Existe-t-il des différences statistiquement significatives entre les styles traditionnels et modernes dans l'enseignement de la grammaire en troisième année primaire?

Les résultats ont montré qu'effectivement il y a des différences entre les élèves des deux groupes.

مقدمة:

تعتبر العملية التعليمية عملية معقدة كونها تتضمن العديد من العناصر الفاعلة والتى تتشابك فيما بينها وتتفاعل في عديد الاتجاهات المختلفة حتى تنتج فعلا تعليميا ناجحا وفعالا، ومن بين هذه العناصر نجد الأسلوب التربوي الذي يستخدمه المعلم في تقديم محتوى البرنامج التعليمي من جهة وفي التعامل مع جماعة المتعلمين داخل الحجرة الدراسية.

ويعد الأسلوب التربوي من أهم ركائز العمل التعليمي التي لا يمكن الاستغناء عنها، لذا يتوجب على كل معلم أن يكون له أسلوبه التربوي الخاص في أدائه لعمله، والذي يتغير حسب الوضعيات التربوية بهدف إنشاء اتصال فعال بينه وبين تلامذته هذا من جهة وبين المتعلمين أنفسهم من جهة أخرى، مما يعني أنه لا وجود لأسلوب تربوي ثابت وملائم لكل الوضعيات التربوية.

حسب (Marguerite allet. p 116) فإنه لا يوجد أسلوب تربوي جيد وآخر غير جيد وإنما يكتسب هذا الأخير قيمته الفعلية إذا ما تم استخدامه بالشكل الملائم من قبل المعلم، فكيفية تطبيقه هي المحدد الرئيس لنجاحه أو فشله.

والأسلوب التربوي هو المجسد الفعلي لطريقة التدريس على أرض الواقع التعليمي، لهذا فهو يختلف عنها. فطريقة التدريس هي المنهجية المنظمة والمتبعة من قبل المعلم أثناء نشاطه التعليمي بينما الأسلوب التربوي يتمثل في تلك النشاطات التي يستخدمها المعلم داخل حجرة الدرس لتفعيل العملية التربوية عامة، بمعنى أنه يشكل جزءا من طريقة التدريس التي يمكنها أن تشمل عدة أساليب تربوية. (نفس المرجع السابق. ص116)

والهدف الذي يسعى كل معلم لتحقيقه من وراء استخدام أي أسلوب تربوي هو الوصول إلى إكساب التلاميذ أو تغيير سلوكياتهم، وبعبارة أخرى ترجمة الأهداف التعليمية إلى سلوكات ملاحظة لدى المتعلمين.

ويعكس الأسلوب التربوي المطبق داخل الحجرة الدراسية تصورا تربويا معينا، أي أن هذا الأسلوب التربوي المتمثل في مختلف النشاطات التي يركز المعلم على تطبيقها حتى يحقق الأهداف التربوية المسطرة يقوم على منطلقات فكرية وفلسفية واجتماعية يكونها المعلم بفعل احتكاكه بالمحيط الاجتماعي عامة والمدرسي خاصة.

فقد تكون هذه التصورات التربوية القبلية التي يحملها المعلم تقليدية تعكس توجها تقليديا للتربية، أو حديثة تعكس توجها حديثا للتربية لكن الأكيد أنه يجسدها في واقعه التعليمي انطلاقا من مجموعة ممارسات تربوية عديدة، تتمثل في الأسلوب التعليمي الذي يترجم المعلم من خلاله تصوره التربوي مهما كان اتجاهه (تقليديا، أو حديثا).

وما تسعى إليه هذه الدراسة الميدانية هو الكشف عما إذا كان هناك انعكاس للأسلوب التربوي المستخدم من قبل المعلم على تحصيل تلاميذه أم لا.

1- **مشكلة الدراسة:**

تتناول الدراسة الحالية مشكلة نفسية تربوية تتمثل في التعرف على مدى تأثير الأساليب التربوية التي يستعملها المعلم سواء كانت تقليدية أم حديثة أثناء أدائه لعمله التربوي على تحصيل التلاميذ في مادة القواعد (مستوى السنة الثالثة ابتدائي).

ويتمثل الأسلوب التربوي في تلك النشاطات التي يستعملها المعلم لتقديم المحتوى التعليمي والتحكم في جماعة المتعلمين داخل الحجرة الدراسية، والذي يترجم من خلاله الطرف الأول

في العملية التعليمية تصوره التربوي على أرض الواقع مهما كانت طبيعة هذا التصور الذي يحمله المعلم على المستوى الذهني (تقليديا أو حديثا)

حيث يستند كل أسلوب تربوي على مبادئ ومنطلقات تربوية تظهر في الواقع التعليمي أثناء أداء المعلم لنشاطه التعليمي.

فالأسلوب التربوي التقليدي يقوم على أساس مبادئ التربية التقليدية والتي يسعى المعلم إلى تجسيدها داخل القسم المدرسي، وميزة هذا الأسلوب الرئيسة هي إعطاء المعلم قيمة كبيرة على حساب المتعلم الذي يتعرض لمختلف أساليب العقاب والزجر إذا فشل في التحصيل أو خرج عن نطاق النظام العام للقسم.

بينما يقوم الأسلوب التربوي الحديث على أساس مبادئ التربية الحديثة التي يهدف المعلم إلى تطبيقها ميدانيا أثناء أدائه لعمله التعليمى، ويمتاز بإعطاء قيمة كبيرة للمتعلم الذي تدور حوله كل عناصر العملية التعليمية الأخرى، وينحصر دور المعلم في عملية الإرشاد والتوجيه للمتعلم الذي يلعب دورا فاعلا في الفعل التعليمي التعلمي. (شروخ، 2008، ص 23)

ومنه وبما أن الدراسة الحالية تهتم بدراسة الأساليب التربوية للمعلم سواء كانت تقليدية أو حديثة وتأثيرها على تحصيل المتعلم داخل حجرة الدرس في مادة القواعد. فإننا نطرح الإشكال التالي:

- هل هناك فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ المعلمين ذوي الأساليب التربوية التقليدية، وتلاميذ المعلمين ذوي الأساليب التربوية الحديثة من حيث التحصيل في مادة القواعد لدى مستوى الثالثة ابتدائي.

2- **فرضية الدراسة**:

تفترض الدراسة الحالية ما يلي:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المعلمين ذوي الأساليب التربوية التقليدية، ونظرائهم من ذوي الأساليب التربوية الحديثة من حيث مستوى التحصيل في مادة القواعد لدى مستوى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

3- **دواعي اختيار الموضوع**:

من الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع والبحث فيه:

- الاهتمامات الشخصية ذات الصلة بالموضوع.

- أهمية الموضوع من الناحية التربوية، خاصة فيما يتصل بالأساليب التربوية وتأثيرها على العملية التعليمية.

- النقص الملاحظ في البحوث التربوية في الموضوع، وعلى وجه الخصوص التقليد والحداثة في الفعل التربوي بالمدرسة الجزائرية وهذا حسب اطلاعنا.

4- الهدف من البحث:

لكل بحث ميداني أهداف يسعى إلى تحقيقها، والهدف الأساسي المرغوب من وراء هذا العمل الميداني هو محاولة معرفة ما إن كانت الأساليب التربوية للمعلم والتي تنعكس على نشاطه التعليمي (تقليدية أو حديثة) تؤثر على تحصيل تلميذ السنة الثالثة ابتدائي في مادة القواعد أم لا.

5- تحديد مصطلحات الدراسة:

5- 1- الأسلوب التربوي:

يقصد بالأسلوب التربوي في هذه الدراسة الميدانية مختلف الأنشطة التي يقوم بها المعلم داخل القسم أو الحجرة الدراسية عند ممارسة الفعل التعليمي حتى يتمكن من تقديم المحتوى هذا من جهة، والتحكم في جماعة القسم من جهة ثانية.

5- 2- التحصيل الدراسي:

يمكن تعريف التحصيل الدراسي إجرائيا على أنه ما حصله المتعلم من خلال عملية التعليم والتعلم، أو هو النتيجة التي يتحصل عليها المتعلم بعد متابعته برنامجا دراسيا معينا.

-الإطار النظري للدراسة:

6ـ تعريف الأسلوب التربوي:

يتمثل الأسلوب التربوي في تلك الأداة المجسدة لمبادئ تربوية معينة سواء كانت تقليدية أم حديثة على أرض الواقع التعليمي التعلمي، والتي تظهر من خلال الممارسات الميدانية للمعلم داخل الحجرة الدراسية، والمتعلقة بطريقة التدريس وأساليبها وكيفية تنظيم وتسيير جماعة القسم والمحافظة على الجو العام وطريقة التعامل مع المتعلمين ومعالجة سلوكياتهم وتعديلها عند الضرورة.

وحسب "مارغريت الت" فإن الأسلوب التربوي يعرف من خلال تحديد ثلاثة مجالات:

الشخصية والتي تتعلق بالتكوين والنظام الشخصي للمعلم، والتفاعلية العلائقية والتي ترتبط بأسلوبه في الدخول ضمن تفاعلات علائقية، ثم المجال التعليمي الخاص بطريقة تقديم المحتوى وترتيب وتحديد الوضعيات التربوية. (مرغريت الت. ص176)

7ـ أبعاد الأسلوب التربوي:

7- 1- **البعد الشخصي:** يرتبط الأسلوب بشخصية المعلم الذي يبرز من خلاله آراءه ومواقفه وتصوراته البيداغوجية وحتى صلته بالمعرفة والنظريات التي تقوم عليها معارفه، تظهر هذه الأمور عند ممارسات المعلم لنشاطاته داخل الحجرة الدراسية، فقد نجد بعض المعلمين يجعلون من أساليبهم التربوية مركبة تجمع أكثر من أسلوب واحد (تقليدية وحديثة)، بينما يتبنى آخرون أساليب أحادية الاتجاه إما تقليدية أو حديثة. (نفس المرجع السابق، ص118)

7- 2- **بعد الأسلوب العلائقي التفاعلي:** إن لكل معلم زيادة على أسلوبه الشخصي طريقة اتصال خاصة مع جماعة القسم، وباعتبار أن العملية التعليمية التعلمية عملية تفاعلية فإن البعد العلائقي هو ذلك الأسلوب الذي يسمح بخلق جو يساعد على تطوير مختلف أشكال الاتصال، وإظهار القدرة على الدخول في بعد علائقي مع المتعلمين، وإدراك ردود أفعالهم.

7- 3- **بعد الأسلوب التعليمي التنظيمي:** يتحدد هذا البعد باختيار وتنظيم الطرائق التعليمية حسب الوضعيات والنشاطات داخل حجرة الدرس، ويتعلق هذا البعد بشكل عام بالعوامل التنظيمية، والإدارية للمعلم مثل طريقته في تسيير الوقت، وتحضير الأنشطة التعليمية ووضعها حيز التطبيق. (حرير لزرق، 2006).

8ـ أنواع الأساليب التربوية:

8- 1- **الأسلوب التقليدي:** يرتكز الأسلوب التربوي التقليدي في العملية التربوية على المبدإ الذي يقول بانتقال المعلومات وتدفقها من المعلم الذي يعرف إلى المتعلم الذي لا يعرف، ويمتاز بالاهتمام المبالغ فيه بعملية الانضباط داخل الحجرة الدراسية واللجوء إلى العقاب الذي يعتبر الأداة المثلى لتعديل السلوك حسب هذا الأسلوب، كما يمتاز هذا الأسلوب التربوي التقليدي بتركيزه الكبير على الجانب المعرفي في شخصية المتعلم، حيث يعمل على حشو ذهنه بأكبر قدر ممكن من المعرفة مع إهماله الجوانب الأخرى خاصة الإنسانية منها.

كما يؤكد على ما يسمى بالتعليم الجبهي، حيث يقوم المعلم بتقديم مادته التعليمية وهو في وضعية المقابل للمتعلم الذي يقتصر دوره على الاستماع والتلقي دون أدنى نشاط، مع الاعتماد على الإلقاء كأداة تدريسية أساسية. (هني، 1998)

8- 1- 1- الأسس التي يقوم عليها الأسلوب التربوي التقليدي:

ا – الأسس السيكولوجية: يقوم الأسلوب التربوي التقليدي على العديد من الأسس السيكولوجية وهي:

- يعتبر أصحاب هذا الاتجاه أن للطفل ناحيتين منفصلتين جسمية وعقلية.

- يمكن تشكيل شخصية الطفل وفقا لما يريده مجتمع الكبار.

- إن عقل الطفل صفحة بيضاء ننحت عليها ما نشاء من المعرفة.

- يتكون عقل المتعلم من ملكات بالإمكان تدريسها مواد خاصة بغض النظر عن ملاءمتها لمستوى النضج لديه، وإنما يشترط فيها الصعوبة لأنها حسب تصورهم تعلم المتعلم الصبر و التجريد مما يقتضي الاهتمام بالمادة على حساب قدرات المتعلم.

ب – الأسس الفلسفية والاجتماعية: تتمثل الأسس الفلسفية والاجتماعية التي يقوم عليها الأسلوب التربوي التقليدي في ما يلي:

- يهتم الأسلوب التربوي التقليدي بالمادة بشكل كبير.

- يعتبر أن مهمة المدرسة هي نقل التراث الثقافي والاجتماعي إلى الجيل الجديد.

- يرى أصحاب الاتجاه التربوي التقليدي أن عملية إعداد الطفل لحياة الراشدين هي الهدف الأساسي الذي تصبو إليه التربية دون الاهتمام بحاضره كطفل.

- الاعتماد على الزجر والعقاب في تقديم المعرفة للمتعلمين.

- عدم الاهتمام بإكساب المتعلمين مهارات عملية كون التعليم التقليدي نظريا في أساسه يهتم بالجانب المعرفي المعلوماتي. (الدريج، 2000)

8- 2- **الأسلوب التربوي الحديث:** يتميز الأسلوب التربوي الحديث بتجسيده للمبادئ التربوية الحديثة على أرض الواقع التربوي من خلال ممارسات المعلم للعملية التعليمية والذي يهتم بشكل كبير، كما يقوم باتباع أساليب وتقنيات تدريس حديثة تبنى على أساس المناقشة والعمل التعاوني الجماعي.

كما يهتم المعلم الذي يحمل تصورات تربوية حديثة والتي يهدف إلى تجسيدها ميدانيا بإنماء شخصية المتعلم بشكل متكامل. (النجيحي، بدون تاريخ، ص30)

ومنه يتضح أن الأسلوب التربوي الحديث يقوم على الاهتمام أولا بالمتعلم ويعتبره المحور الرئيسي في العملية التعليمية التعلمية، والتي تسعى كل عناصرها الأخرى للتكيف حسب قدرات واهتمامات المتعلم.

8- 2- 1- **الأسس التي يقوم عليها الأسلوب التربوي الحديث:** يرتكز هذا الأسلوب على مبادئ ومنطلقات سيكولوجية واجتماعية وفلسفية تتمثل فيما يلي:

ا- الأسس السيكولوجية: يرى أصحاب الاتجاه التربوي الحديث أن الطفل كائن نشط لديه إمكانات وميولات تنمو نتيجة احتكاكه بالبيئة وأن شخصيته كل متكامل الجوانب

لا يمكن الفصل بينها، وهو ما دفع بالمختصين إلى العناية بجميع جوانب شخصية الفرد المتعلم، واختيار طرق التدريس المناسبة لخصائصه النمائية مع العمل على تهيئة جميع المواقف التعليمية التي تسمح للمتعلم بأن يكون عنصرا نشطا ومساهما في الفعل التعليمي التعلمي. (نفس المرجع السابق، بدون تاريخ، ص 34)

ب- **الأسس الفلسفية والاجتماعية:** تنطلق الفلسفة التي يقوم عليها هذا الاتجاه من الفهم الجيد لشخصية المتعلم وحاجاته، وقد كان لمبادئ التربية الحديثة أثرها الكبير في هذا الاتجاه، حيث يقوم على تكوين أفراد اجتماعيين ومتفتحين وفقا لميولاتهم واستعداداتهم، وزيادة على الاهتمام بالجانب الاجتماعي فإن ذاتية الفرد أخذت ما تستحقه من عناية وقد كان للديمقراطية ومبادئها الأثر البالغ على طرائق التدريس، وحتى المدرسة بوجه عام والتي لم تعد ذلك المجتمع الأرستقراطي، ولم يعد المتعلم ذلك الفرد السلبي الذي ينتظر المعرفة من المعلم دون جهد يذكر.

كما أولى الأسلوب التربوي الحديث عناية بماضي المتعلم وحاضره وحتى يتمكن من بناء مستقبله بأمان.

وكنتيجة لأهمية الموضوع فقد نال اهتمام العديد من الباحثين على غرار "حسن بن محمد بن حسين الفيفي" الذي سعى إلى معرفة أثر استخدام طريقة حل المشكلات على التحصيل الدراسي للصف السادس ابتدائي في مادة القواعد.

وقد انطلقت هذه الدراسة من تساؤل مفاده:

ما أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس قواعد اللغة العربية على التحصيل لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

ولتحقيق هذا الهدف طبق الباحث اختبارا تحصيليا في مادة القواعد على عينة بلغ عدد أفرادها (46) تلميذا بمدينة جدة مقسمين إلى مجموعتين مجموعة تجريبية (24) تلميذا خضعت للتدريس بطريقة حل المشكلات، و مجموعة ضابطة (22) تلميذا درست مادة القواعد بالطريقة الكلاسيكسة، وقد خلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن هناك فروقا بين تحصيل المجموعتين في مادة القواعد ولصالح المجموعة التجريبية، مما جعل الباحث يوصي باستخدام استراتيجية حل المشكلات في عملية التدريس.

http: //www. libbak. uqu. edu. sa/hipres/ABS/ind8215pdf.

الإطار التطبيقي للدراسة:

لدراسة هذا الموضوع قام الباحث بالعديد من الإجراءات العملية والميدانية نذكرها باختصار:

9 ـ عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة الحالية مجموعة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ببعض مدارس مدينة وهران، بلغ عددها 463 تلميذ، (254 تلميذ و209 تلميذة)، تتراوح أعمارهم بين (7,5 و8) سنوات، كما شملت مجموعة من المعلمين من نفس الابتدائيات بلغ عددها 83 معلما ومعلمة.

جدول رقم 01: يوضح التوزيع النهائي لعينة الدراسة الأساسية:

المدرسة	عدد أقسام س3	جنس العينة		المجموع
		ذكور	اناث	
01	04	83	73	156
02	03	76	49	125
03	03	49	52	101
04	02	46	35	81
المجموع	12	254	209	463

10ـ مقاييس الدراسة:

10- 1- مقياس الحداثة التعليمية: تم اقتباس هذا المقياس من دراسة لـ"حبيب تيليوين" و الموسومة بالمدرسة الجزائرية بين البيداغوجية الحديثة والبيداغوجية التقليدية.

ويتكون المقياس من ثمان وثلاثين فقرة تمت صياغتها في شكل عبارات تقريرية وصفية تميز بين خصائص ومبادئ التعليم الحديث والتعليم التقليدي، وكذلك الأنشطة التعليمية المجسدة لأساليب المعلم التربوية داخل الحجرة الدراسية، والتي يمكن الاعتماد عليها لتحديد اتجاه المعلم التربوي (حديث، تقليدي).

وقد صيغت اثنتان وعشرون فقرة في اتجاه الحداثة وست عشرة فقرة في اتجاه التقليد.

وتميزت بنود المقياس بدرجة كافية من الصدق والثبات، حيث كانت درجة التمييز بالنسبة للفقرات عالية بين نمطي المعلمين الحديثين والتقليديين وهو ما تبينه النسب التالية:

المتوسط الحسابي للمجموعة الطرفية الأولى الحديثة يساوي88,86 وبانحراف معياري قدره 52,41.

المتوسط الحسابي للمجموعة الطرفية الثانية التقليدية يساوي22,26 وبانحراف معياري قدره26, 14.

وهو ما يظهر أن الفروق بين متوسطي المجموعتين بلغ6,77، وحتى نتأكد من دلالة هذه الفروق تمت المقارنة بين المتوسطين الحسابيين للمجموعتين باستعمال اختبار "ت" ليتم الحصول على قيمة "ت" المحسوبة والمساوية لـ 40,15 وهي دالة عند مستوى0,01 هذا فيما يتعلق بصدق المقياس.

أما معامل ثبات المقياس فقد بلغ 0,70 وهي درجة كافية بالنسبة لثبات بنود المقياس.

والهدف الأساسي من المقياس هو محاولة التمييز بين المعلمين انطلاقا من بعد الحداثة والتقليد، وهذا من خلال استجاباتهم على بنود المقياس واتجاه هذه الاستجابات، فإذا كانت نسبة الاستجابة تتجه بدرجة أكبر إلى قطب الحداثة يعتبر المعلم حديثا يستعمل أساليب تربوية حديثة، أما إذا كانت استجابات المعلم تتجه بدرجة أكبر نحو قطب التقليد يعتبر هنا المعلم تقليديا يعتمد على أساليب تقليدية في تعامله مع جماعة القسم.

وهذا باعتبار أن بنود المقياس تصف أنشطة المعلم داخل حجرة الدرس سواء كانت حديثة أم تقليدية، وبعد هذا نربط أسلوب المعلم التربوي بجماعة قسمه لمعرفة التأثير الموجود ونوعيته بين الأسلوب التربوي (حديث، تقليدي) والتحصيل القرائي للتلاميذ (مستوى الثالثة ابتدائي.).

10- 2- الاختبار التحصيلي في مادة القواعد: قمنا ببناء هذا الاختبار بالاعتماد على آراء معلمي السنة الثالثة ابتدائي لأن هذا المستوى هو الذي يهمنا في دراستنا هذه، وكذلك نماذج لاختبارات في مادة القواعد منشورة بحوليات دار الهناء، زيادة على صور وأمثلة لـ"صلاح الدين علي مجاور " تقيس التحصيل القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، أوردها "عبد الحفيظ مقدم" في كتابه الإحصاء والقياس النفسي والتربوي. (مقدم، 2003، ص221)

وتكون الاختبار من ستة أسئلة عامة وكل سؤال يحتوي على عدة بنود والتي بلغ عددها 33 بندا.

وهدفه قياس تحصيل تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي في مادة القواعد.

أما بالنسبة لخصائص الاختبار السيكومترية فقد كانت كالتالي:

تميزت العبارات المكونة للاختبار حسب صدق التحكيم بنسب مقبولة

أما درجة ثبات الاختبار والذي اعتمدنا في حسابها على معامل التجزئة النصفية فقد بلغت

0.64 وهى درجة كافية لقبول ثبات الاختبار.

11ـ نتائج الدراسة:

حتى نتمكن من قياس تحصيل التلاميذ القرائي ثم ربطه بأسلوب المعلم التربوي ينبغي تبيين ما إن كان هناك فعلا معلمون حديثون ومعلمون تقليديون من حيث المبادئ التربوية التي يعتمدون عليها في التعامل مع جماعة القسم وبالتالي أساليب تربوية معينة، والنتائج الموضحة في الجدول الموالي تؤكد وجودا فعليا لصنفين من المعلمين تبعا لمنطلقاتهم التربوية وهذا دون نسيان الصنف الحيادي أو المختلط.

جدول رقم02: يبين استجابات المعلمين على بنود مقياس الحداثة التعليمية

المعلم	القسم المدرس	نسبة الحداثة	تصنيف المعلم
01	01	50	اتجاه مختلط
02	02	72	اتجاه حديث
03	03	30,55	اتجاه تقليدي
04	04	86,12	اتجاه حديث
05	05	75	اتجاه حديث
06	06	86,82	اتجاه حديث
07	07	41,66	اتجاه تقليدي
08	08	58,34	اتجاه حديث
09	09	69,45	اتجاه حديث
10	10	36,11	اتجاه تقليدي
11	11	41,66	اتجاه تقليدي
12	12	58,34	اتجاه حديث

يظهر من خلال الجدول أن معلمي السنة الثالثة الذين كانت استجاباتهم تسير نحو قطب الحداثة بلغ سبعة (07) معلمين (يستعملون أساليب تربوية حديثة في تعاملهم مع جماعة القسم.)، بينما بلغ عدد المعلمين التقليديين أربعة (04)، في حين كان معلم واحد ذا اتجاه مختلط.

أما بالنسبة لقياس تحصيل التلاميذ في مادة القواعد والذي مثل الإجراء التجريبي الثاني بعد الإجراء التجريبي الأول الذي تعلق بإخضاع المعلمين لمقياس الحداثة التعليمية، فقد كانت نتائجه كالتالي:

- بينت الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المعلمين ذوي الأساليب التربوية التقليدية وتلاميذ المعلمين ذوي الأساليب التربوية الحديثة في مادة القواعد من حيث مستوى التحصيل وهذا لصالح المجموعة الحديثة، وهو ما يظهر من خلال المقارنة بين متوسطي المجموعتين، حيث كان متوسط المجموعة الحديثة مساويا لـ 76.95، في حين كان متوسط المجموعة التقليدية مساويا لـ 55.19.

كما أظهرت المقارنة بين متوسطات المجموعتين باستخدام أسلوب "ت" أن هذه الفروق لم تكن نتيجة الصدفة، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة 2.94 وهي قيمة دالة عند مستوى0,01، مما يؤكد وجود فروق فعلية ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعتين التقليدية والحديثة من حيث مستوى التحصيل في مادة القواعد ولصالح المجموعة الحديثة.

والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم03: يبين المقارنة بين متوسطات تلاميذ المجموعتين:

المادة	المج الحديثة			المج التقليدية			قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	ن1	م1	ع1	ن2	م2	ع2		
القواعد	272	76.95	19.54	154	55.19	21.7	2.94	0.01

وهذا كله يؤكد أن الأسلوب التربوي الذي يستخدمه المعلم داخل الحجرة الدراسية يؤثر بشكل كبير على تحصيل المتعلم في مادة القواعد، فالمعلم الذي يستعمل أسلوبا تربويا حديثا يعطي للمتعلم أهمية كبيرة في عملية التعلم حيث يجعله يمثل مركزها الرئيس فيدفعه بهذا إلى العمل بفاعلية ونشاط في الفعل التعليمي التعلمي.

فالجو الذي يهيئه المعلم للتلميذ باستخدام أساليب المناقشة والعمل الجماعي، والاتصال المتعدد الاتجاهات ينعكس بإيجابية على تحصيل المتعلم في مادة القواعد، مقارنة بالمعلم التقليدي الذي يستخدم أسلوبا تربويا تقليديا الذي يؤكد على أهمية المادة والتي يجب أن تقدم باستعمال أساليب تلائمه هو كمعلم لا الطرف الثاني في العملية التعليمية مما يعني أن

المتعلم يحتل مركزا ثانويا عند المعلم التقليدي، زيادة على هذا يستخدم أساليب الزجر والعقاب لتعديل سلوكات المتعلمين، مما ينعكس بالسلب على تحصيلهم للمادة (القواعد).

والنتيجة التي توصلت إليها الدراسة تؤكد الفرضية التي انطلقت منها، والتي تقول بأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المعلمين ذوي الأساليب التربوية الحديثة، وتلاميذ المعلمين ذوي الأساليب التربوية التقليدية من حيث مستوى التحصيل في مادة القواعد لدى مستوى الثالثة ابتدائي.

وتتوافق النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة " حسن بن محمد بن حسين الفيفي" الذي أكد أن استخدام طريقة حل المشكلات كاستراتيجية تدريس حديثة تزيد من تحصيل تلاميذ الصف السادس الإعدادي مقارنة بالطريقة العادية في مادة القواعد، هذا كله يؤكد أن المعلم الذي يستخدم الأسلوب التربوي الحديث المؤكد على العناية بالمتعلم واستعمال مختلف المعينات التربوية في الفعل التعليمي التعلمي تكون نتائج متعلميه في مادة القراءة أفضل من المعلم التقليدي الذي يستعمل الأسلوب التقليدي في نشاطه التعليمي الذي يحصر دور المتعلم في التلقي وكأنه جهاز استقبال.

المراجع:

1- محمد الدريج (2000): **التدريس الهادف**، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2000.

2- صلاح الدين شروخ (2008): **علم النفس التربوي للكبار**، دار العلوم للنشر والتوزيع عنابة، الجزائر.

3- حرير لزرق(2006): **التصورات التربوية للمعلم وتأثيرها على تحصيل التلميذ**، رسالة ماجستير في علوم التربية غير منشورة، جامعة وهران.

4- عبد الحفيظ مقدم (2003): **الإحصاء و القياس النفسي والتربوي**، د - م- ج، الجزائر.

5- رشيد لبيب النجيحي: **الأسس العامة للتدريس**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، لبنان، بدون تاريخ.

6- خير الدين هني: **تقنيات التدريس**، الطبعة الأولى، 1998.

المراجع الأجنبية:

Marguerite Allet « **les styles pedagogiques** », repers, former, et sociologie de la lecture, n1, pp111-120, page118.

مواقع الأنترنت:

http: //www. libbak. uqu. edu. sa/hipres/ABS/ind8215pdf .

أثر التفاعل بين القلق حالة سمة والفعالية الذاتية على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط

أ/العايب كلثوم
جامعة الجزائر2

ملخص:

تبحث هذه الدراسة في علاقة فعاليّة الذات بالدافعيّة للتعلّم من جهة وفي علاقة القلق حالة- سمة بالدافعية للتعلم من جهة أخرى بل وتهدف إلى تبيان أن الفروق في الدافعية للتعلم بين تلاميذ مستوى الرابعة متوسط يفسر بالتفاعل بين مستويات الفعالية الذاتية عال- منخفض مع نوع ودرجة قلق حالة - سمة عندهم وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- تختلف درجة الدافعية للتعلّم باختلاف مستويات فعالية الذات وقد جاء هذا الاختلاف لصالح التلاميذ ذوي فعاليّة الذات المرتفعة، أي أنه كلما زادت فعاليّة الذات كلما ارتفعت دافعية التعلّم لدى التلاميذ.

- تختلف درجة الدافعيّة للتعلّم باختلاف مستويات القلق سمة- حالة لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط وهذا الاختلاف كان لصالح التلاميذ ذوي القلق سمة المنخفض والتلاميذ ذوي القلق حالة المنخفض.

- عدم وجود فروق في الدافعيّة للتعلم والتي ترجع إلى تفاعل مستويات القلق حالة مع مستويات فعالية الذات لكن هناك فروق في الدافعية للتعلم ترجع إلى تفاعل قلق سمة مع مستويات فعالية الذات عال- منخفض.

مقدمة:

تعتبر الدافعية لدى الباحثين في التربية وعلم النفس من أهم العوامل المسؤولة عن اختلاف التلاميذ من حيث مستويات النشاط التي يظهرونها تجاه النشاطات والمواد الدراسية أو عن اختلاف فردين في أداء عمل معين رغم تشابه ظروفهما أو تساوي قدراتهما واستعداداتهما. **(عبد المجيد النشواتي، 1985: 205)** كما أن مشكلة النظام في القسم والكسل وعدم إقبال

البعض منهم على الدراسة التي يواجهها الكثير من المعلمين ليست ببساطة إلا فشلا في توجيه دوافع التلاميذ، وليس من شك في أن مثل هذه المشكلات تتفاقم وتكثر إذا لم يع المعلم سبب الصعوبات التي يواجهها التلاميذ. **(سيد خير الله، عبد المنعم الكناني، 1996:171)**، حيث يرى **(يوسف قطامي)** أن إحدى الطرق لجمع المعلومات عن الدافعية وتنظيمها هو معرفة العوامل التي تؤثر عليها في الظروف المختلفة من العملية التعليمية. **(يوسف قطامي، 1998:137)** وعليه نجد أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت تأثير القلق في التعلم والأداء، سواء كان قلقا عاما يتميز به الشخص (قلق سمة) أم قلقا مرتبطا بوضعية التقييم ذاتها "قلق الامتحان" (قلق حالة).

بدأت الدراسات حول قلق الوضعية بأعمال جامعة **أيوا (IOWA)** الأمريكية حول تأثير القلق في التعلم بناء على الافتراض أن الطالب في مواقف التعلّم يشعر بالقلق، وهذا الشعور ينمي عنده الدافع للتعلم لأجل تخفيض قلقه والتخلص منه وحسب هذه النظرية فإنّه كلما زاد القلق تحسن الأداء **(كمال إبراهيم مرسي، 1982)**.

وقد لاقت هذه النظرية معارضة من طرف جماعة من علماء النفس بجامعة **ييل (YALE)** الأمريكية تحت إشراف **ساراسن sarason (دون سنة)** الذي ذهب إلى أن التلميذ في مواقف الامتحانات إما أن يظهر دوافع إنجاز العمل فيتحسن أداؤه ويحصل على أعلى الدرجات، أو أن يظهر دوافع القلق وينشغل بها فيسوء أداؤه لأن مواقف الاختبار مواقف تقييميّة يشعر فيها التلميذ بتقييم الآخرين له، ويدرك فيها تهديدا لتقدير الذات وينشغل بهذا التهديد أكثر من انشغاله بالامتحان فيسوء أداؤه ويحصل على درجات منخفضة، وحسب هذه النظرية فإن ارتفاع القلق يؤدي إلى انخفاض أداء التلميذ. **(أنور رياض عبد الرحيم، 1992)**، أي أن القلق الشديد يؤثر سلبا على التعلم، فالتلاميذ الذين يعانون من قلق مرتفع قد يكونون الأكثر عرضة لفقدان قابلية الاهتمام بنشاط مدرسي معين كونهم يبذلون مجهودا كبيرا في التفكير في عواقب الفشل المحتمل وخوفهم من الفشل يجعلهم ينسون شيئا فشيئا المعارف والمعلومات التي يحتاجونها للإجابة عن الأسئلة.

كما أن الكثير من المهتمين بمشاكل التلاميذ في الوسط المدرسي يعتقدون أن الامتحانات تقيس في الأصل مستوى القلق عند التلميذ أكثر من قياسها لكفاءته وقدراته.

وهذا ما يؤكّده **سنكلير (Sinclair,1987)** في دراسة له توصّل فيها إلى أن التلاميذ الذين ينجحون بصعوبة في إتمام النشاطات هم الأقل قلقا، كما لاحظ أن التلاميذ الأكثر قلقا يفضّلون نشاطات التعليم والتعلم التي تتميز بتعليمات وواجبات واضحة، أي أن الحد الأدنى من

القلق قد يكون كافيا وضروريا لنجاح التلميذ، بينما قد يكون المستوى المرتفع منه مخلا بالنجاح.(Viau.R ,1994:22)

ومن الدراسات التي تناولت العلاقة بين القلق والدافعية للتعلم نجد دراسة **ساراسن** التي أجريت على 180 طالب يدرسون أول مقرر في علم النفس وهم مقسمون على عدة فصول، فقد لاحظ أن التدريس الذي يعلى من الدافعية – **أي أن هذه الأخيرة تكون عالية أو مرتفعة** – يضر الجماعات الطلابية المرتفعة القلق ويفيد الجماعات ذات القلق المنخفض والمتوسط.

وبالإضافة إلى الدراسات التي تناولت العلاقة بين القلق سواء كان قلق حالة – سمة والدافعية للتعلّم نجد أن هناك من الدراسات التي تطرقت إلى علاقة الدافعية للتعلم بمتغيرات أخرى، حيث توصل العديد من المهتمين بمجال العلاقة بين فعالية الذات والسلوك مثل:

Khulman(1988) ;Devries,Dykstars,Shunk (1995) ;Bandura (1995) إلى أن الإحساس بفعالية الذات يؤثر على السلوك حيث يعد كمثير للفعل سواء تعلق الأمر بالتعلم أم **أي** مجال آخر، كما أكدت بعض الأبحاث لكل من: **Ackerman Kanfer, Ackerman (1989) ; Kanfer, Maynard (1995)** أهمية فعالية الذات في الضبط الذاتي لسياق معالجة المعلومة. وتدافع هذه الأبحاث عن فرضية مفادها أن الإحساس بالفعالية الذاتية يعدل فعالية المعالجة المعرفية **(التركيز على المهمة)** الذي يستفيد من أعلى المصادر المعرفية المتوفرة عكس الإدراك المنخفض للفعالية الذاتية، الذي يكون مرتبطا بنوع من القصور المعرفي ويوجه جزءا كبيرا من المصادر المعرفية نحو الحالات الانفعالية المتطفّلة كالقلق، فتثير بذلك أفكارا سلبية مثل "**لست قادرا**"، "**ماذا سيفكر الآخرون عني**" هذه الأفكار تثقل كاهل عمليات المعالجة وبالتالي يحقّق الفرد مهمة ثانوية مركّزة على المشاعر أمّا أداؤه فيكون محدودا. **(Desmette ,Jaminon,Herman ;2001)**.

كما يساعد الإحساس بالفعالية الذاتية على تأسيس الإحساس بالكفاءة والمهارة ويقود إلى استراتيجيات **(Ikelf,1995)**التعامل الفعالة بينما يقود عدم الإحساس بالفعالية إلى الفشل في استعمال هذه الاستراتيجيات وذلك يعود إلى أن الأفراد الواثقين بأنفسهم يتبنون استراتيجيات التعامل البنّاءة ويبحثون عن السند وهم لا يستسلمون للضغط، بل يتميّزون بالتوقعات ذات الطابع التفاؤلي ويملكون فعالية ذات مرتفعة. **(Mickulincer,1998)**

وهذا ما أكدته دراسة **(فريدة قادري، 2006:115)** التي توصلت إلى أن هناك فروقا في الدافعيّة المدرسية بين التلاميذ ذوي فعالية الذات العالية والتلاميذ ذوي فعالية الذات المنخفضة، لصالح المجموعة الأولى.

فالأشخاص ذوو فعالية الذات المرتفعة يدركون المهام الصعبة على أنها تحديات يجب السيطرة عليها عوض اعتبارها تهديدات شخصية يجب تجنبها فهم يلتزمون بأهدافهم ويواصلون التركيز على المهمة التي تدل على الأداءات الفعلية ، كما يضاعفون المجهودات إزاء الإخفاقات ويسندون الفشل إلى نقص المجهود بدلا من إسناده إلى نقص في القدرة **(Manstead,Eklen,1998)**

من خلال كل ما سبق يتبيّن لنا أن مجمل الدراسات سواء الخاصة بالقلق أم الفعالية الذاتية تؤكد أهمية المتغيرين (العاملين) بالنسبة للدافعية للتعلم بل وتفرض علينا دراسة المتغيرين في مختلف البيئات ومع مختلف المستويات الدراسية ، كما تجعلنا نتساءل عن أثر العلاقة بين القلق حالة – سمة والفعالية الذاتية على الدافعية للتعلم ومن خلال ذلك يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات الموالية:

1- هل هناك علاقة ارتباطيه بين قلق حالة - سمة والدافعية للتعلم عند تلاميذ مستوى الرابعة متوسط؟

2- هل هناك علاقة ارتباطيه بين الفعالية الذاتية والدافعية للتعلم عند تلاميذ مستوى الرابعة متوسط؟

3- هل الفروق في الدافعية للتعلم بين تلاميذ مستوى الرابعة متوسط يفسر بالتفاعل بين مستويات الفعالية الذاتية عالي- منخفض مع نوع ودرجة قلق حالة - سمة عندهم؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن الأسئلة السابقة صيغت الفرضيات التالية:

1- تختلف درجة الدافعية للتعلّم باختلاف مستويات قلق الشخص بنوعيه (سمة- حالة) عند تلاميذ مستوى الرابعة متوسط.

2- تختلف درجة الدافعية للتعلم بين التلاميذ باختلاف مستويات الشعور بالفعالية الذاتية.

3– توجد فروق في الدافعية للتعلّم ترجع إلى تفاعل قلق حالة- سمة مع مستويات فعالية الذات عال- منخفض.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: يندرج هذا البحث تحت إطار البحوث الوصفية التي تهدف إلى دراسة المواضيع بوصف وتحليل المكونات الخاصة بها وأيضا بدراسة العلاقات التي قد تتواجد بين هذه المكوّنات. **(Robert, 1982)**

إن المنهج الوصفي يعتمد أساسا على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي ويهتم بوصفها والتعبير عنها كمّا وكيفا حيث إن التعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضّح خصائصها أما الكمّي فيعطينا وصفا رقميّا يوضّح مقدار وحجم الظاهرة ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة. (**عمار بوحوش، 138: 2007**)

مجتمع الدراسة: لاختيار أفراد العيّنة تمّ الاعتماد على العدد الإجمالي من الإناث والذكور المتمدرسين في السنة الرابعة متوسط على مستوى قطاع دائرة باب الوادي التي تشمل **(26)** متوسّطة والتي بلغ عدد تلاميذها **2165** تلميذ.

عينة الدراسة:

تتميّز عيّنة البحث بكون أفرادها من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسّط، تتراوح أعمارهم ما بين **15** و**16** سنة، تم أخذهم من خمس (5) متوسطات تابعة لدائرة باب الوادي للسنة الدراسية **2009- 2010**.

ولاختيار عيّنة البحث تمّ الاعتماد على العينة العشوائية البسيطة لأن استخدامها يعني أن لكل فرد من أفراد المجتمع فرصة متساوية لاختياره في العينة وبما أن البحث العلمي يفرض على الباحث أن تكون نسبة بحثه **10٪** من المجتمع الأصلي، تم عن طريق القرعة اختيار خمس (5) متوسطات من بين (26) متوسطة وقد تم أخذ جميع التلاميذ المتمدرسين في هذه المتوسطات حيث بلغ عددهم (272) تلميذ وتلميذة أي نسبة **12.5٪** من المجتمع الأصلي والجدول الموالي يبين لنا عينة البحث:

جدول رقم (1) **يبين توزيع عينة الدراسة:**

عدد التلاميذ / المتوسطات	عدد الأفواج (الأقسام)	ذكور	إناث	المجموع
متوسطة ذبيح شريف	2	31	42	73
متوسطة بن شنب	1	15	15	30
متوسطة طاع الله	3	29	59	88
متوسطة محمّد طالب	2	17	30	47
متوسّطة محمد بوراس	1	11	23	34
المجموع	**9**	**103**	**169**	**272**

أدوات الدراسة: لقد اعتمدنا في هذه الدراسة على المقاييس التالية:

1- **القائمة المرجعية للقلق (حالة- سمة)** State-Trait Anxiety inventory:

تم تصميمها من طرف سبيلبرجر Spielberger ولشين Lushene وجرسش Gorsuch سنة 1970 تحت عنوان قائمة حالة وسمة القلق وهي تشمل على قائمتين منفصلتين للقلق، الأولى حالة القلق (State Anxiety) والثانية سمة القلق (Trait Anxiety) حيث يستخدمان كأداة بحث لدراسة ظاهرة القلق لدى البالغين الأسوياء والمرضى المصابين بأمراض نفسية عصبية أو عضوية... إلى أخر المواقف الضاغطة التي تثير في النفس البشرية مشاعر القلق. تمّ ترجمة هاتين القائمتين إلى العربية من طرف الرقيب البحيري سنة 1984 (حكيمة ايت حمودة، 2006)

قائمة حالة القلق: تتكون هده القائمة من عشرين **(20)** عبارة يطلب من الأفراد وصف ما يشعرون به حيث توزع♦ عبارات مقياس حالة القلق إلى نوعين منها السلبية والتي تضم الأرقام التالية: 13،14،17،18،3،4،6،7،9،12، والعبارات الإيجابية والتي تحمل الأرقام: 1،2،5،8،10،11،15،16،19،20.

قائمة سمة القلق: تتكوّن قائمة سمة القلق من عشرين **(20)** عبارة يطلب من الأفراد فيها وصف ما يشعرون به بوجه عام ♦ حيث تتوزّع عبارات القائمة إلى نوعين منها السلبية والتي تضم الأرقام التالية: 22،23،24،25،28،29،31،32،34 35،37،38،40، والإيجابية التي تشمل الأرقام التالية: 21،26،27،30،33،36،39. **(نفس المرجع السابق)**

ـ طريقة التصحيح:

تتراوح قيمة الدرجات على كل قائمة من **20** درجة كحدّ أدنى إلى **80** درجة كحد أقصى ويجيب الأفراد عن كل عبارة بأسلوب التقدير الذاتي وذلك بوضع إشارة **(X)** في أحد بدائل الإجابة المقترحة عليهم والمدرّجة في (4) نقاط كما يلي: - أبدا –أحيانا- غالبا- دائما.

وهناك نوعان من العبارات: السلبية ويشير التقدير المرتفع فيها إلى قلق عال وتكون أوزان التدرّج في هذا النوع: 1- 2- 3- 4 والإيجابية ويشير التقدير المرتفع فيها إلى قلق منخفض ومن ثم تكون أوزان التدرّج في هذا النوع معكوسة كما يلي: 4- 3- 2- 1. **(نفس المرجع السابق)**

ـ صدق وثبات قائمة حالة – سمة القلق:

* **الصدق**: اعتمد صدق قائمة سمة القلق في صيغته الأمريكية على الصدق التلازمي حيث يعتمد هذا النوع من الصدق على درجة ارتباط درجات الأفراد على المقياس بمحك خارجي.

وقد استخدم للقلق مقياس القلق **لكاتل Cattel (1960) وشاير Scheier (1963)** ومقياس **تيلور Taylor (1953)** كمحكات للصدق التلازمي لمقياس سمة القلق. **Zuckerman** الصريح وقائمة الوصف الوجداني **لزكيرمان** حيث كانت معاملات الارتباط بين القائمة ومقياس **كاتل** و**شاير** ومقياس**تيلور** على التوالي: 0,75، 0,77، 0,83.

وقد استخدم صدق المفهوم لقياس صدق قائمة حالة القلق حيث يتسق مفهوم القلق كحالة وقتيّة متغيّرة مع نتائج القائمة وذلك بقياس قدرة القائمة على التمييز بين مستوى حالة القلق لعينة من الأفراد في مواقف مختلفة الشدة، وقد اتضح أن القائمة تستطيع أن تميّز بين الأفراد في حالة المواقف الضاغطة ومواقف الاسترخاء وقد أطلق **سبيلبرجر** وزملاؤه اصطلاح الشدة والنوعية للبند، حيث تختلف حساسية البنود للتغير في مستوى شدّة الحالة الشخصية وذلك عند بعض مستويات هذه الشدة. (**فاروق السيّد عثمان، 1993**)

* **الثبات:** للتأكّد من ثبات قائمة القلق حالة – سمة تمّ الاعتماد على طريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار فبالنسبة لحالة القلق قدّر الثبات بحوالي **0,76** في حين قدّر في سمة القلق بـ**0.86** وهذا ما يبين أن قائمة القلق حالة – سمة تتمتع بثبات مرتفع. (**فاروق السيّد عثمان، 1993**)

وفيما يخص دراستنا الحالية فقد اعتمدنا على ترجمة (**نسيمة حدّاد، 2001**) في إعداد رسالتها للماجستير، حيث تمّ قياس ثبات قائمة القلق حالة- سمة **لسبيلبرجر** بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق على عيّنة اختيرت بطريقة عشوائية من تلاميذ مستوى الرابعة متوسط من متوسطة "**وريدة مداد**" ومتوسطة "**الصومام**" بالجزائر العاصمة والتي قدر عددها (111) تلميذ وتلميذة، وقد حدّدت فترة زمنيّة تقدّر بأسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لتفادي أي عامل للتذكّر، علما أنه تمّ حساب الثبات عن طريق معامل الارتباط **لبيرسون** الذي بلغت قيمته **0.83** بالنسبة للقلق حالة و**0.81** بالنسبة للقلق سمة وهذا ما يبين أنّ القائمة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

2- **مقياس فعالية الذات:**

أشار **بارلو وآخرون Barlow et al** إلى أنّه تم إعداد مقياس فعاليّة الذات من طرف **شيرر Sherer** و**مركاندت Mercandante** و**مادكس Maddox** و**آخرون** سنة 1982 وهو يهدف إلى تقييم المستوى العام لتوقعات اعتقادات الأفراد حول قدراتهم وكفاءتهم أي مدى ثقة الأفراد في قدراتهم والافتراض العام لهذا المقياس أن التوقعات الفردية هي المحدّد الأساسي للتغيير السلوكي.

كما أن الفروق الفردية في التجارب الماضية والانتسابات تجاه النجاح تؤدّي إلى الفروق في المستويات العامة لتوقعات فعالية الذات. (**حكيمة آيت حمودة، 2006: 227**)

العدد 9 ـــ

- يتكوّن مقياس فعالية الذات من (30) بندا منها (7) بنود لا تصحّح وأرقامها هي:

1- 5- 9- 13- 17- 21- 25، و23 بندا تصب في موضوع المقياس وهي تقيس توقّع الأفراد لفعاليتهم الذاتية وهو غير مرتبط بحالة معيّنة أو نمط معيّن من السلوك.

- تتوزّع بنود مقياس فعالية الذات على (14) عبارة مصاغة بطريقة سالبة وأرقامها هي:

3- 6- 7- 8- 11- 12- 14- 18- 20- 22- 24- 26- 29- 30، و9 عبارات مصاغة بطريقة إيجابية وأرقامها هي:2- 4- 10- 15- 16- 19- 23- 27- 28.

* **تصحيح المقياس:** تتراوح قيمة الدرجات على المقياس من 23 درجة كحد أدنى إلى 115 كحد أقصى يجيب الأفراد عن كل بند بأسلوب التقدير الذاتي وذلك بوضع إشارة (X) أمام أحد البدائل الخمسة المقترحة والمدرجة في (5) نقاط هي: معارض بشدّة، معارض، محايد، موافق، موافق بشدة.

❖ بالنسبة للعبارات السلبية تكون أوزان التدرّج كما يلي:

معارض بشدة (5)، معارض(4)، محايد (3)، موافق (2)، موافق بشدة (1).

❖ بالنسبة للعبارات الإيجابية تكون أوزان التدرّج كالآتي:

معارض بشدة (1)، معارض(2)، محايد (3)، موافق (4)، موافق بشدة (5). (**فريدة قادري، 2006**)

ـ صدق وثبات المقياس:

الصدق: أشار بارلو وآخرون Barlow et al إلى أن لمقياس فعاليّة الذات صدق عال وبإمكانه التنبؤ بأن الأفراد ذوي فعالية ذات عالية يتمتعون بنجاح كبير مقارنة بذوي فعالية ذات منخفضة في المجالات الدراسية والمهنيّة وتحقيق الأهداف من خلال ارتباطه الدال مع عدد من المقاييس وللمقياس أيضا صدق التكوين الفرضي (**Construct Validity**) مثل مقياس قوة الذات (**Ego Strength Scale**) ومقياس الكفاءة العلائقية (**The Interpersonal**) ومقياس **روزينبرغ (Ego Strength Scale)** لتقدير الذات. **(حكيمة ايت حمودة، 2006)**

***ثبات المقياس:** أشار **بارلو** و**آخرون (1984) Barlow et al** إلى أن لمقياس فعالية الذات توافق داخلي جيّد حيث قدّر الثبات بـ (**0,86**) باستعمال معامل ألفا **Alpha coefficient** للمقياس ككلّ. **(حكيمة ايت حمودة، 2006)**

أما في مجال دراستنا الحالية فقد اعتمدنا على ترجمة **فريدة قادري** في إعداد رسالتها للماجستير (**فريدة قادري، 2006**) على نفس العيّنة التي طبقت عليها قائمة **لشيرر وآخرون Sherer et al** حيث قمنا بقياس ثبات مقياس فعالية الذات القلق حالة - سمة والتي بلغ عددها

(111) عن طريق تطبيق وإعادة التطبيق وحدّدت فترة زمنيّة تقدّر بأسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني علما أنّه تم حساب الثبات عن طريق معامل **بيرسون** الذي بلغت قيمته (0,79) وهذا ما يبيّن أنّ هذا المقياس يتمتّع بدرجة عالية من الثبات، كما تم حساب الصدق عن طريق الصدق الذاتي.

3- **مقياس الدافعية للتعلّم:**

صمّم هذا المقياس من طرف الأساتذة **أحمد دوقة ولورسي عبد القادر وغربي مونيا** سنة (2007) يهدف هذا المقياس إلى تحديد مستوى الدافعية ومختلف الأسباب التي يمكن أن تفسّر تدنّي الدافعية للتعلّم عند تلاميذ المرحلة المتوسطة من التعليم في المجتمع الجزائري وهو يتطرّق إلى مختلف أبعاد ومكوّنات الدافعية وهو يشتمل على أربعة (4) محاور الواردة في نموذج **فيو Viau**:

- محور قيمة التعلّم، -محور الكفاءة، -محور تحقيق أهداف الدراسة، -محور المحيط الدراسي.

- **تصحيح مقياس الدافعيّة للتعلم**: تتراوح قيمة الدرجات على المقياس من 50 درجة كحدّ أدنى إلى 200 درجة كحدّ أقصى ويجيب الأفراد عن كل بند بأسلوب التقدير الذاتي وذلك بوضع إشارة (X) أمام أحد البدائل الأربعة (4) المقترحة والمدرّجة في (4) نقاط كما يلي:

صحيح تماما (4)، صحيح نوعا ما (3)، غير صحيح (2)، لا أدري (1).

ـ صدق وثبات المقياس:

***الصدق:** إن لمقياس الدافعيّة للتعلّم صدق البناء المفاهيمي، أي أنّه يتطرّق إلى مختلف الأبعاد والمكوّنات الواردة في نموذج **فيو Viau** وكذا الصدق التنبؤي أي أن نتائجه مرتبطة فعلا بنتائج الأداء الدراسي.

ومن أجل ذلك تم إجراء تحليل عاملي بطريقة المكوّنات الأساسية على جميع فقرات المقياس، حيث تبيّن بأن المقياس يشمل ستة (6) مكوّنات أساسية تتعلّق بمختلف إدراكات التلاميذ وتشكّل مفهوم الدافعية، كما تم أيضا التأكّد من الصدق التنبّؤي للمقياس حيث وجدت علاقات ارتباطية دالة ولو ضعيفة بين نتائج المقياس ونتائج الأداء المدرسي. (**أحمد دوقة وآخرون، 2007: 62**)

***ثبات مقياس الدافعية للتعلّم:** أسفرت نتائج قياس ثبات مقياس الدافعيّة للتعلم باستعمال طريقة التجزئة النصفية على أن معامل ارتباط **بيرسون** قدر بـ (0,87) وهو ما يدل على أن المقياس يتمتّع بدرجة عالية من الثبات. (**أحمد دوقة وآخرون، 2007: 68**)

أما بالنسبة لبحثنا الحالي فقد قمنا بحساب ثبات المقياس بواسطة طريقة إعادة الاختبار على نفس العيّنة التي طبّقت عليها قائمة القلق حالة- سمة ومقياس فعالية الذات والتي بلغت (111) تلميذ وتلميذة وحدّدت فترة زمنية تقدر بأسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني حيث قدر معامل الارتباط **لبيرسون** بـ (0,81) وهذا ما يبيّن أن للمقياس ثباتا عاليا.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

تشير الفرضية الأولى إلى أن درجة الدافعيّة للتعلم تختلف باختلاف مستويات القلق سمة- حالة لدى تلاميذ المستوى الرابعة من التعليم المتوسط وللتأكّد من صدق الجزء الأول من هذه الفرضية الخاص بقلق سمة قمنا بما يلي:

♦ تم تقسيم العينة إلى ثلاثة مستويات في القلق سمة وذلك اعتمادا على الرتب المئينية المقدّرة بـ 33٪ في كل مستوى حيث حصلنا على القيمتين 42- 49 وبذلك استخرجنا:

- المجموعة الأولى ذات المستوى المنخفض وهي التي تشمل كل التلاميذ الذين تحصلوا على درجة 42 فما تحت على قائمة القلق سمة والمقدّر عددهم بـ 103 تلميذ.

- المجموعة الثانية ذات المستوى المتوسط وهي التي تشمل كل التلاميذ الذين تحصلوا على الدرجة المحصورة بين 43 و49 على قائمة القلق سمة والمقدّر عددهم بـ 80 تلميذ.

- المجموعة الثالثة ذات المستوى المرتفع وهي التي تشمل كل التلاميذ الذين تحصلوا على درجة 50 فما فوق على قائمة القلق سمة والمقدّر عددهم بـ 89 تلميذ.

♦ ثم قمنا بحساب المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة والجدول الموالي يبيّن الإحصائيات الوصفيّة للمجموعات الثلاث في القلق سمة:

جدول رقم (2) يبين الإحصائيات الوصفية لمختلف المجموعات في القلق سمة

مستويات القلق سمة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قلق سمة منخفض	103	171,27	16,02
قلق سمة متوسط	80	169	19,84
قلق سمة مرتفع	89	163,78	16,17
المجموع	**272**	**168,15**	**16,56**

لتحليل التباين من أجل المقارنة بين متوسطات المجموعات F♦ تم اختبار الجزء الأول من الفرضيّة الأولى عن طريق اختبار الثلاث للقلق سمة، وقد جاءت النتائج كما هو مبيّن في الجدول الموالي:

جدول رقم (3) **يوضح دلالة الاختلاف بين مستويات القلق سمة فيما يخص الدافعية للتعلم**

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	معدل المربعات	F	مستوى الدلالة الإحصائية
ما بين المجموعات	2764,92	2	1384,46	19,5	دالة عند 0,01 مستوى
داخل المجموعات	71583,89	269	266,11		
الكلّي	74348,82	271	1648,57		

دالة عند مستوى**0.01** وهذا ما يبين أن هناك **5,19** المحسوبة والمقدّرة بـ**F** نلاحظ من خلال الجدول رقم **(3)** أن قيمة فرق بين متوسط دافعية المجموعات الثلاث.

وهذا ما يعكس صدق الجزء الأول من فرضية بحثنا الثالثة، أي أن دافعية تعلّم تلاميذ السنة الرابعة متوسط تختلف. وقد جاءت نتائج مستويات القلق سمة ولتبيان إلى صالح أي مجموعة يرجع الاختلاف قمنا بتطبيق قانون **شيفي Scheffe** كما يلي:

جدول رقم (4) **يوضح نتائج المقارنة بين المجموعات بواسطة قانون** Scheffe:

المجموعات	الفرق بين المتوسطين	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
- قلق سمة منخفض - قلق سمة متوسط	2,27	2,43	غير دالة عند مستوى**0.05**
- قلق سمة منخفض - قلق سمة مرتفع	7,5	2,36	دالة عند مستوى**0.01**
- قلق سمة متوسط - قلق سمة مرتفع	5,22	2,51	غير دالة عند مستوى**.0.05**

يوضّح الجدول رقم **(4)** أنه لا يوجد اختلاف دال إحصائيا بين مجموعة التلاميذ ذوي القلق سمة منخفض ومجموعة التلاميذ ذوي القلق سمة متوسط فيما يخص الدافعية للتعلم كما لا يوجد اختلاف دال إحصائيا بين مجموعة التلاميذ ذوي القلق سمة متوسط ومجموعة التلاميذ ذوي قلق سمة مرتفع فيما يخص الدافعية للتعلم.

بينما هناك اختلاف دال إحصائيا بين مجموعة التلاميذ ذوي القلق سمة المنخفض ومجموعة التلاميذ ذوي القلق سمة المرتفع فيما يخص الدافعية وهذا الاختلاف جاء لصالح المجموعة الأولى، أي مجموعة التلاميذ ذوي القلق سمة المنخفض والذي قدّر متوسط دافعيتها بـ**171.27**، بينما قدّر متوسط دافعية المجموعة الثانية أي مجموعة التلاميذ ذوي القلق سمة المرتفع بـ**163.78** وهذا ما يشير إلى أن درجة قليلة من القلق تكفي لإثارة ورفع الدافعية للتعلّم، بينما الدرجة المرتفعة من القلق سمة سينعكس تأثيرها سلبا على دافعية تعلّم التلاميذ.

وللتأكّد من صدق الجزء الثاني من الفرضية الأولى والخاص بقلق حالة قمنا بما يلي:

♦ تمّ تقسيم العينة إلى ثلاثة مستويات في القلق حالة وذلك اعتمادا على القيم المئينية المقدّرة بـ **33**٪ في كل مستوى حيث حصلنا على درجتين هما: **40** و**50** وبذلك تحصلنا على:

- المجموعة الأولى ذات المستوى المنخفض في القلق حالة وهي التي تشمل التلاميذ الذين تحصلوا على درجة **40** فما تحت على قائمة القلق حالة والمقدّر عددهم بـ**94** تلميذا.

- المجموعة الثانية ذات المستوى المتوسط في القلق حالة وهي التي تشمل جميع التلاميذ الذين تحصلوا على الدرجة المحصورة بين **41** و**50** على قائمة القلق حالة والمقدّر عددهم بـ **90** تلميذا.

- المجموعة الثالثة ذات المستوى المرتفع في القلق حالة وهي التي تشمل جميع التلاميذ الذين تحصلوا على درجة **51** فما فوق والمقدّر عددهم بـ **88** تلميذا.

♦كما قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعات الثلاث كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (5) **يبين الإحصائيات الوصفية لمختلف مجموعات القلق حالة**

مجموعات القلق حالة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قلق حالة منخفض	94	170,73	16,18
قلق حالة متوسط	90	168 ,72	16,42
قلق حالة مرتفع	88	164,81	16,74
المجموع	**272**	**168,15**	**16,56**

لتحليل التباين من أجل المقارنة بين متوسطات المجموعات **F** ♦ تم اختبار الجزء الثاني من الفرضية الأولى عن طريق اختبار الثلاث للقلق حالة فيما يخص الدافعيّة وقد تحصّلنا على النتائج المبيّنة في الجدول التالي:

جدول رقم (6) يوضح دلالة الاختلاف بين مستويات القلق حالة فيما يخص الدافعية للتعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	معدل المربعات	F	مستوى الدلالة الإحصائية
ما بين المجموعات	1640,69	2	820,34	3,03	دالة عند 0,05مستوى
داخل المجموعات	72708,12	269	270,29		
الكلّي	74348,82	271	1090,63		

نلاحظ من خلال الجدول رقم **(6)** أن قيمة **F** المحسوبة والمقدّرة **3,03** دالة عند مستوى **0.05** وهذا ما يبين أن هناك فرق في متوسط دافعية المجموعات الثلاث:

وهذه النتائج تعكس صدق الجزء الثاني من الفرضية الأولى لبحثنا ، أي أن دافعية تعلّم التلاميذ تختلف أيضا باختلاف مستويات القلق حالة. ولإثبات إلى صالح أي مجموعة يرجع الاختلاف قمنا بتطبيق قانون **شيفي Scheffe** وقد تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (7) يوضح نتائج المقارنة بين المجموعات الثلاث للقلق حالة بواسطة قانون شيفي Scheffe:

المجموعات	الفرق بين المتوسطين	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصاية
- قلق حالة منخفض - قلق حالة متوسط	2,01	2,42	غير دالة عند مستوى0.05
- قلق حالة منخفض - قلق حالة مرتفع	5,93	2,43	دالة عند مستوى0.05
- قلق حالة متوسط - قلق حالة مرتفع	3,92	2,46	غير دالة عند مستوى0.05

يبين الجدول رقم **(7)** أنّه لا يوجد اختلاف دال إحصائيا بين مجموعة التلاميذ ذوي القلق حالة المنخفض ومجموعة التلاميذ ذوي القلق حالة المتوسط فيما يخص الدافعية للتعلم، كما أنه لا يوجد اختلاف دال إحصائيا بين مجموعة التلاميذ ذوي القلق حالة المتوسط ومجموعة التلاميذ ذوي القلق حالة المرتفع فيما يخص الدافعية ، بينما هناك اختلاف دال إحصائيا بين

مجموعة التلاميذ ذوي القلق حالة المنخفض ومجموعة القلق حالة المرتفع فيما يخص الدافعية للتعلم وهذا الاختلاف جاء لصالح مجموعة التلاميذ ذوي القلق المنخفض والذي بلغ متوسط دافعيتهم للتعلّم **170,73** بينما قدّر متوسط دافعية التلاميذ ذوي القلق حالة المرتفع **164.81**

وهذه النتائج تعكس صدق الجزء الثاني من الفرضية الأولى أي كلّما ارتفعت درجة قلق الحالة كلّما انخفض مستوى دافعية التلميذ للتعلم والعكس صحيح، كما أن الدرجة المنخفضة من القلق حالة تساعد في زيادة الدافعية للتعلّم.

ـ تفسير النتائج الخاصة باختبار الفرضية الأولى:

تشير نتائج الفرضية الأولى إلى أن درجة الدافعية للتعلّم تختلف باختلاف مستويات القلق سمة- حالة لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط وهذا الاختلاف كان لصالح التلاميذ ذوي القلق سمة المنخفض والتلاميذ ذوي القلق حالة المنخفض وهذا ما أوضحته دراسة **سبيلبرجر (Spielberger,1966)** (**فيولا الببلاوي**، 1982).

وقد توصل **سانكلير** (**Sinclair,1987**) هذا في إحدى دراساته إلى أن التلاميذ الذين ينجحون في إنهاء المهام الصعبة هم ذوو القلق المنخفض وقد أشار إلى ضرورة خفض قلق التلاميذ حتى يتمكّنوا من النجاح (**Viau,1994,22**).

كما أسفرت نتائج دراسة (**توفيق زكريا أحمد، 1989**) عن وجود علاقة بين سمة القلق والأداء الأكاديمي، حيث إن قيم **كا**^{2} المحسوبة لمصدر العلاقة كانت دالة في حين إن قيم **كا**^{2} لمصدر العلاقة بين حالة القلق والأداء الدراسي لم تكن ذات دلالة وبالتالي لم تحسب قيم **كا**^{2} لاتجاه التأثير وقد فسّر ذلك بأن كلا منهما يؤثر في الآخر بمعنى أن حالة القلق تؤثر في الأداء (**أثناء فترة الاختبارات**)، والأداء يؤثّر في حالة القلق.

وفي نفس المضمون توصلت دراسة **كينغ** وآخرون (**King et al,1976**) إلى أن الارتباطات بين قلق حالة وامتحان وسط وآخر السنة كانت دالّة إحصائيا، لكنها أقل من الارتباطات التي وجدت بين قلق سمة وهذه الامتحانات، وهذا يبيّن حسب الباحثين أن القلق سمة يؤثر في الأداء بشكل غير مباشر أي من خلال القلق حالة أو بشكل مباشر.

وهذه النتيجة تتفق مع نظرية حالة- سمة القلق **لسبيلبرجر** التي ترى أن المرتفعين في قلق سمة يستجيبون بارتفاع قلق حالة في الوضعيات المهدّدة، كما تؤكّد أيضا العلاقة الارتباطية بين النوعين من القلق والأداء.

أما دراسة **قروس** (**Gross,1990**) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين القلق العام الذي يعتبر سمة في الفرد والقلق الذي يعاش في وضعية الامتحان والأداء أثناء الامتحان (**قلق حالة**).

تناولت الدراسة طلبة جامعيين بلغ عددهم **80** طالبا منهم **50** أنثى يتراوح سنهم بين **18-51** سنة، وقد تم تطبيق قائمة الاتجاه نحو الامتحان التي كوّنها **سبيلبرجر** سنة **1980** بحيث يتم التحصل من خلالها على درجة خاصة بقلق الامتحان، كما تم تطبيق مقياس قلق سمة- حالة الذي وضعه سبيلبرجر وزملاؤه سنة **1970** وهذا بعد انتهاء الطلبة من الامتحان وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن عدم ارتباط قلق الحالة بالأداء في الامتحان وفسّرها الباحث بكون الفرصة التي قدّمت للطالب لأجل إلغاء بعض بنود الامتحان التي يجدها صعبة خفّضت قلقه (**قلق حالة**) أثناء هذا الامتحان، بينما النتيجة العامة للقلق على المقياس ارتبطت بالأداء وكان الارتباط ذا دلالة إحصائية، وهذا يبيّن أن الأفراد المرتفعين في القلق عملوا بشكل ضعيف أثناء الامتحان.

كما اتفقت نتائج بحثنا الحالي مع نتائج دراسة (**محي الدين حسين، 1988**) والتي هدفت إلي بحث العلاقة بين الدافعيّة المدرسيّة (**الإصرار على تحقيق الأهداف والمثابرة**) والتوتر (**إحساس الفرد بالقلق والشعور بالتهديد**) وقد طبقت على عيّنة بلغ عددها **233** طالب جامعي و**215** طالبة جامعية.

وقد جاء في نتائج هذه الدراسة بعدما تمّ تقسيم العينة إلى ثلاثة مستويات في القلق: قلق مرتفع- متوسط – منخفض وباستخدام تحليل التباين عن طريق اختبار **شيفي Scheffe** لدلالة الفروق بين المجموعات تبيّن أن أعلى مستوى من الدافعية يواكبه أقل مستوى من القلق.

وهذا ما توصلت إليه دراسة (**أحمد عبد الخالق ومايسة النيال، 1991**) التي طبقت على **250** طالب منهم **125** فتاة، وقد أظهرت أن هناك ارتباطا سالبا بين القلق والدافع للتعلم الأكاديمي.

وتتّفق مع نتائج دراسة (**رشاد عبد العزيز موسى، 1994**) التي توصّلت إلى أن الأفراد المرتفعين في الدافع للأداء الأكاديمي (**الدافعيّة للتعلّم**) أقل قلقا من المنخفضين في الدافع للأداء الأكاديمي، ومجمل ما توصّلت إليه الدراسة أن الفرد ذا الدافع المرتفع أقل قلقا وخوفا وعصبية، ويميل إلى الانطواء ويتمتّع بقوة أنا مرتفعة.

من خلال مجمل هذه المعطيات يمكن القول إن القلق سمة- حالة الشديد يؤثر سلبا على دافعيّة تعلّم التلاميذ باعتبار أن التلاميذ الذين يعانون من القلق المرتفع قد يكونون الأكثر عرضة لفقدان قابليّة الاهتمام بنشاط مدرسي معيّن، كما أنهّم يبذلون جهدا كبيرا في التفكير في عواقب الفشل المحتمل ما يجعلهم ينسون شيئا فشيئا مختلف المعارف والمعلومات التي يحتاجونها خاصة أثناء الإجابة عن أسئلة الامتحان ما ينعكس سلبا على نتائجهم الدراسية، إلا أن الدرجة القليلة من القلق هي بمثابة نعمة على المردود الدراسي للتلميذ، كونها تساهم في استثارة دافعيته للتعلم وكذا جعله أكثر ميلا وشغفا ومثابرة للتعلم.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

تشير الفرضية الثانية إلى أن درجة الدافعية للتعلم تختلف باختلاف مستويات فعاليّة الذات لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط، ولاختبار صدق هذه الفرضية قمنا بما يلي:

♦ تقسيم درجات التلاميذ على مقياس فعالية الذات إلى مستويين (**منخفض- مرتفع**) وذلك اعتمادا على الرتب المئينيّة المقدّرة بـ 33٪ في المستوى المرتفع و33٪ في المستوى المنخفض، علما أننّا قمنا بحذف 33٪ للفئة الوسطى، وقد حصلنا على القيمتين المئينيتين **(81) - (91)** والتي من خلالهما قمنا بتحديد:

- المجموعة الأولى ذات المستوى المنخفض في فعالية الذات وهي التي تشمل التلاميذ الذين تحصلوا على الدرجة **(81)** فما تحت على مقياس فعالية الذات والمقدّر عددهم بـ**92** تلميذا وتلميذة.

- المجموعة الثانية ذات المستوى المرتفع في فعالية الذات وهي التي تشمل التلاميذ الذين تحصلوا على الدرجة **(91)** فما فوق على مقياس فعالية الذات والمقدّر عددهم بـ**89** تلميذا وتلميذة.

♦ قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات دافعيّة التلاميذ ذوي فعاليّة الذات المنخفضة ودرجات دافعيّة التلاميذ ذوي فعاليّة الذات المرتفعة ثم قمنا بتطبيق اختبار T لدلالة الفروق بين المتوسطات. وقد جاءت النتائج كما يبيّنها الجدول رقم (8)

جدول رقم (8) يبين دلالة الفروق بين متوسط دافعية تعلم التلاميذ ذوي فعالية ذات منخفضة ومتوسط دافعية التلاميذ ذوي فعالية ذات مرتفعة:

النتائج	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الحرجة	Tقيمة	مستوى الدلالة الإحصائية
دافعية تعلّم التلاميذ ذوي فعالية الذات المنخفضة	92	93,163	59,15	179	59,2-	دالة عند 0,01 مستوى
دافعية تعلّم التلاميذ ذوي فعالية الذات المرتفعة	89	67,170	28,91			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (8) أن قيمة T المحسوبة والمقدرة بـ- **2.59** دالة عند مستوى **0.01.**

وهذا يعني أننا متأكدون بنسبة **99٪** من أن هناك اختلافا في الدافعيّة للتعلّم بين مجموعة التلاميذ ذوي الفعالية الذاتية المرتفعة والتلاميذ ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة وهذا الاختلاف

جاء لصالح الفئة العليا بينما قدّر متوسط درجات الدافعيّة في الفئة الدنيا من الفعالية 163.93 وهذا ما يشير إلى أن الفعالية الذاتية والتي قدّر متوسط درجات دافعيتها بـ 170,67 فرضية بحثنا الثانية قد تحققت.

-تفسير نتائج اختبار الفرضية الثانية:

توصّلنا من خلال عرضنا لنتائج اختبار الفرضية الثانية إلى أن درجة الدافعية للتعلّم تختلف باختلاف مستويات فعالية الذات وقد جاء هذا الاختلاف لصالح التلاميذ ذوي فعالية الذات المرتفعة، أي أنّه كلما زادت فعالية الذات كلّما ارتفعت دافعيّة التعلّم لدى التلاميذ وهذا ما يتّفق مع ما توصّل إليه كل من **أمس وأرشر (Ames et Archer, 1988) ودويك (Dweck, 1988)** في دراستهم التي أجريت على تلاميذ الثانية إعدادي حيث توصّلوا إلى وجود علاقة موجبة بين الدافعية الداخلية للتعلّم والفعالية الذاتيّة. (**نبيل محمد زايد، 2003:110)**

وفي هذا المجال أشار **نورويك Norwich** إلى أن أي تغيّرات في فعالية الذات يمكن أن تؤثر على الدافعية وأن إدراك الفرد لعوامل الكفاءة فيه يؤثر على تحديد مستوى أدائه. (**علاء محمود جاد الشعراوي، 2000:295)**

كما توصّل **باندورا وزملاؤه (Bandura, Barry et Manual,1990)** في دراستهم التي استهدفت بحث تأثير معتقدات فعالية الذات في تحقيق الأهداف الشخصيّة والدافعية للتعلّم الأكاديمي وذلك على عيّنة من 102 تلميذ من المرحلة الثانوية إلى أن معتقدات الفرد عن فعاليّة الذات لديه والتعلّم الذاتي يؤثران بدرجة مرتفعة على الدافع للتعلّم الأكاديمي، كما أن تشجيع الآباء لأبنائهم على الاستقلال ومواجهة المشكلات والإنجاز يرتبط إيجابا بفعالية الذات لديهم وقدراتهم على تحقيق الأهداف الشخصيّة. (**نفس المرجع السابق)**

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة **جانيس وليم (Williams-Janice , 1996)** التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين فعالية الذات والدافع لتعلّم الرياضيات والعلوم والقراءة، حيث أجريت على عينة قدرها 75 طالبا بالصف الحادي عشر والثاني عشر بإحدى المدارس العليا وقد توصلت الدراسة إلى عدّة نتائج أهمّها:

- يوجد ارتباط بين فعالية الذات والدافعية لتعلّم هذه المواد الدراسية، وهي نفس النتائج التي توصّل إليها **جيل هاكيت** وآخرون (Hachett ,Gail et al,1992) (**عبد المنعم عبد الله حسيب، 2001:128- 129).**

وفي نفس السياق توصّل (**علاء محمود جاد الشعراوي، 2000**) في دراسته التي طبقت على 467 تلميذ في الصفين الأول والثاني ثانوي بأربع ثانويات وقد هدفت دراسته إلى بحث العلاقة بين درجات فعاليّة الذات ودرجات الدافعية للتعلم الأكاديمي وقد أسفرت النتائج عما يلي:

- توجد علاقة موجبة دالّة إحصائيا بين درجات التلاميذ في بعد الثقة بالنفس ودرجاتهم على أبعاد الاهتمام بالتميّز والثقة بالنجاح وتفضيل مواقف الأداء والدرجة الكلية للدّافع للتعلّم.

- توجد علاقة موجبة دالّة إحصائيا بين درجات التلاميذ في بعد المثابرة للإنجاز ودرجاتهم على أبعاد الاهتمام بالتميّز والثقة بالنجاح وتفضيل مواقف الإنجاز والدرجة الكلّية للدافع للتعلّم.

- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية للتلاميذ على مقياس فعالية الذات ودرجاتهم على أبعاد الاهتمام بالتميّز والثقة بالنجاح، وتفضيل مواقف الإنجاز والدرجة الكلية للدافع للإنجاز. وقد فسّر هذه النتائج بأن خبرات الفرد عن نجاحه الأكاديمي تؤدي إلى زيادة معتقداته عن فعالية الذات لديه والأساس في هذه العلاقة هو إدراك الفرد لقدراته الذاتية.

ولتفسير كل ما سبق يرى **فرانك (1999)** بأن معظم الناس ينغمسون في المهام التي يشعرون أنّهم مؤهّلون لها وواثقون من قدراتهم تجاهها، ويتجنبون المهام التي لا يتوافر فيها هذا الشعور.

كما تؤثّر اعتقادات الفعاليّة كذلك في تحديد كمّية الجهد الذي سيبذله الأفراد في النشاط الذي يقومون به ومدى مثابرتهم عندما يواجهون عقبات ومدى مرونتهم في مواجهة المواقف المعوقة فالأعلى في الإحساس بالفعاليّة يكون أعلى في الجهد والمثابرة والمرونة وفي مستوى دافعيّته للتعلّم. (**محمد إبراهيم محمد توفيق، 2002**)

ثالثا: نتائج الفرضية الثالثة:

تشير الفرضية الثالثة إلى وجود فروق في الدافعية للتعلّم ترجع إلى تفاعل مستويات القلق حالة- سمة مع مستويات فعالية الذات.

ولاختبار الجزء الأول من هذه الفرضيّة والمتعلّق بوجود فروق في الدافعيّة للتعلّم ترجع إلى تفاعل مستويات القلق حالة مع مستويات فعالية الذات قمنا بما يلي:

♦ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعات الست المبيّنة في الجدول الموالي:

جدول رقم(9)يبين الإحصائيات الوصفية الخاصة بالتفاعل ما بين مستويات القلق حالة ومستويات فعالية الذات في تأثيرهما على الدافعية للتعلّم:

المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
- فعالية ذات منخفضة وقلق حالة منخفض	13	167,23	13,31
- فعالية ذات منخفضة وقلق حالة متوسط	33	164,12	14,97
- فعالية ذات منخفضة وقلق حالة مرتفع	46	162,67	16,75
- فعالية ذات مرتفعة وقلق حالة منخفض	48	172,02	17,82
- فعالية ذات مرتفعة وقلق حالة متوسط	22	170,55	22,67
- فعالية ذات مرتفعة وقلق حالة مرتفع	19	167,42	19,33

لتحليل التباين لعاملين الذي يبيّن أثر التفاعل بين مستويات القلق حالة ومستويات فعالية الذات علىF ♦تم تطبيق اختبار الدافعية للتعلم وذلك بدلالة الفروق بين متوسط درجات الدافعية للتعلم، وذلك بدلالة الفروق بين متوسط درجات الدافعية لدى تلاميذ المجموعات الست وقد جاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (10) يبين تفاعل مستويات القلق حالة مع مستويات القلق حالة مع مستويات فعالية الذات فيما يخص الدافعية للتعلّم:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	معدل المربعات	F	مستوى الدلالة الإحصائية
تفاعل مستويات قلق حالة مع مستويات فعالية الذات فيما يخص الدافعية للتعلم.	70,2537	5	54,507	**63,1**	غير دالة عند **0,05**مستوى

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أن قيمة **F المحسوبة والمقدرة بـ 1.63** غير دالة عند مستوى **0.05** وهذا ما يعني أنه لا يوجد اختلاف بين متوسط درجات الدافعية لدى المجموعات الست:

وهذا ما يبين عدم وجود فروق في الدافعيّة للتعلم والتي ترجع إلى تفاعل مستويات القلق حالة مع مستويات فعالية الذات أي أن الجزء الأوّل من الفرضية الثالثة لبحثنا لم يتحقّق.

ولاختبار الجزء الثاني من الفرضية الثالثة والذي يشير إلى وجود فروق في الدافعية للتعلم ترجع إلى تفاعل مستويات القلق سمة مع مستويات فعالية الذات قمنا بما يلي:

♦ تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعات الست وقد جاءت النتائج حسب ما هو مبين في الجدول الموالي:

جدول رقم(11) يبين الإحصائيات الوصفية الخاصة بالتفاعل بين مستويات القلق سمة ومستويات فعالية الذات في تأثيرهما على الدافعيّة للتعلم:

المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
- فعالية ذات منخفضة وقلق سمة منخفض	15	7,2516	30,51
- فعالية ذات منخفضة وقلق سمة متوسط	52	33,371	26,71
- فعالية ذات منخفضة وقلق سمة مرتفع	27	74,616	51,31
- فعالية ذات مرتفعة وقلق سمة منخفض	24	21,681	09,23
- فعالية ذات مرتفعة وقلق سمة متوسط	50	02,621	93,16
- فعالية ذات مرتفعة وقلق سمة مرتفع	13	26,416	88,81

لتحليل التباين لعاملين الذي يبين أثر التفاعل بين مستويات القلق سمة ومستويات **F**♦ تم تطبيق اختبار فعالية الذات على الدافعية للتعلم وذلك بدلالة الفروق بين متوسط درجات الدافعية لدى تلاميذ المجموعات الست وقد جاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (12)يبين تفاعل مستويات القلق سمة مع مستويات الفعالية الذاتية فيما يخص الدافعية للتعلم:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	معدل المربعات	F	مستوى الدلالة الإحصائية
تفاعل مستويات قلق سمة مع مستويات فعالية الذات فيما يخص الدافعية للتعلم.	3466,23	5	693,27	**2,27**	دالة عند **0,05**مستوى

يتضح من خلال الجدول رقم **(12)**أن قيمة**F المحسوبة والمقدرة بـ2.27 دالة عند مستوى 0.05** أن هناك اختلافا بين متوسط درجات الدافعية لدى المجموعات الست، وقد جاء

الاختلاف لصالح المجموعة الرابعة أي التلاميذ ذوي القلق سمة المنخفض وفعالية الذات المرتفعة، وهذا ما يشير إلى تحقّق الجزء الثاني من الفرضية الخامسة لبحثنا بمعنى أن مستويات القلق سمة تؤثر على الدافعية للتعلّم باختلاف مستويات فعالية الذات، كما نستنتج أنه كلما ارتفع مستوى فعالية الذات انخفض مستوى القلق سمة وزادت دافعية التلاميذ للتعلّم.

-تفسير نتائج اختبار الفرضية الثالثة:

من خلال نتائج التحليل الإحصائي تبين لنا أن هناك فروقا في الدافعية للتعلم ترجع إلى تفاعل مستويات قلق سمة مع مستويات فعالية الذات، وهذه الفروق كانت لصالح التلاميذ ذوى قلق سمة منخفض وفعالية الذات المرتفعة وهذا ما يبين أنّه كلما زاد مستوى فعالية الذات انخفض مستوى القلق سمة مما ينعكس إيجابا على الدافعية للتعلم وهذا ما يتفق مع ما أشار إليه **امس وارشر** (Ames et Archer,1988) بأن الأطفال الأقل وثوقا في قدراتهم يتميزون بانفعالات أكثر سلبية وسلوكات انسحابية وانخفاض في الدافعية عكس الأطفال الأكثر وثوقا بأنفسهم. (**نبيل محمد زايد، 2003:110**)

وهذا ما أكدته نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي **لباندورا Bandura** حيث بينت أن فعالية الذات تؤثر في أنماط التفكير والتصرفات والإثارة الخارجية وأنه كلما ارتفع مستوى فعالية الذات ارتفع الإنجاز وانخفضت الاستثارة الانفعالية (القلق) الأمر الذي يجعل لفعالية الذات قيمة كبيرة في تفسير تصرفات الأفراد لأنها تساعد في تفسير الاختلاف بين بعض أنماط السلوك (الدافعية) التي ترجع إلى أسباب مختلفة.

إن فعالية الذات تعزّز الدافعية للتعلم باعتبار أن ذوي فعالية الذات المرتفعة يميلون للمهام الأكثر تحديا ويضعون لأنفسهم أهدافا عالية ويثابرون لتحقيقها، بينما الأفراد ذوو الفعالية المنخفضة للذات فيوصفون بانخفاض في النشاط وتقدير الذات وارتفاع في القلق والعجز والتشاؤم. (**عادل محمود العدل، 2001:124- 128**)

وفي نفس السياق أكّد كل من **فابري ودفوراكوفا** (Fabry et Dvorakova, 1992) بأن فعالية الذات المنخفضة تسبب ارتفاع مستوى القلق والذي يؤثر في سلوك الفرد وأدائه.

من خلال كل ما سبق يمكن القول إن لفعالية الذات دورا مهمًّا في رفع الدافعية للتعلم كما أنها تمثل متغيرا وسيطا بين القلق سمة والدافعية للتعلم، وقد بينت دراسة **مالباس وزملائه** (Malpass et al,1966) التي طبقت على عينة من 144 تلميذ بأن: "المهارة في اتباع التعليمات وحب الاستطلاع والانفتاح للخبرات والمعلومات الجديدة وإنجاز الأعمال وبذل الجهد والمثابرة في تعلم الأشياء الجديدة والمعقّدة والعمل لإشباع الذات (**الدافعية للتعلم**)، يرتبط

سلبا بالقلق وأن فعالية الذات تمثل متغيرا وسيطا بينهما وترتبط فعالية الذات ارتباطا موجبا بالدافعية للتعلم وسلبا بالقلق". (**علاء محمود جاد الشعراوي، 2000:298**) وهذا ما يبين الدور الفعال لفعالية الذات المرتفعة في رفع مستوى الدافعية والخفض من مستوى القلق الذي تؤدى الدرجة المرتفعة منه إلى عرقلة أداء الفرد. (**جمال مصطفى العيسوي وحسن محمد ثاني، 1996**) وتجدر الإشارة إلى أن نتائج التحليل الإحصائي قد بينت عدم وجود فروق في الدافعية للتعلم التي ترجع إلى تفاعل مستويات القلق حالة مع مستويات فعالية الذات وقد أرجعنا هذه النتائج كوننا طبقنا المقاييس الأربعة "فعالية الذات، قلق حالة، قلق سمة، الدافعية للتعلم" في بداية الفصل الثالث والذي تزامن مع الحصص الإرشادية التي كانت تطبّق من طرف مستشاري التوجيه المدرسي على تلاميذ السنة الرابعة متوسط من أجل التخفيف من الضغط والقلق الذي يعيشونه نتيجة المرحلة المهمة التي سيجتازونها وهي امتحان شهادة التعليم المتوسط وهو الأمر الذي قد أثر في نتائج التلاميذ على مقياس القلق حالة. كما قد ترجع هذه النتائج إلى أن تطبيق مقياس القلق حالة لم يتم مباشرة قبل فترة امتحان شهادة التعليم المتوسط والذي اعتبرناه في دراستنا الحالية الموقف المثير لحالة قلق التلاميذ علما أننا لم نتمكن من ذلك لصعوبة الاتصال بالتلاميذ خلال تلك الفترة (**فترة ما قبل امتحان شهادة التعليم المتوسط**)

وقد أشار **سبيلبرجر Spielberger** إلى هذه الفكرة حيث قال إن سمة القلق لا تتأثر كثيرا بالمواقف (وضعية الامتحان) بينما حالة القلق تتأثر بذلك، كما توصل **ألن (Allen,1970)** في دراسته التي اهتمت بتأثير بعض المواقف في سمة وحالة القلق بأن درجة حالة قلق الطلبة ترتفع قبل الامتحان وتنخفض بعده، بينما لا يوجد تغير في مستوى سمة القلق في المواقف قبل وبعد الامتحان. (**حكيمة أيت حمودة، 2006:7**)

الاستنتاج العام:

تشير الدافعية للتعلم إلى الحالة النفسية الداخلية أو الخارجية للمتعلّم التي تحرّك سلوكه وتوجّهه نحو تحقيق غرض معيّن وتحافظ على استمراريته حتى يتحقّق الهدف وتستثار هذه القوّة المحرّكة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته، خصائصه، ميوله، اهتماماته) أو من الفئة العادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء، الأشخاص، الموضوعات، الأفكار). (**نبيل محمد زايد، 2003**)

تتأثر الدافعية للتعلم بعدّة عوامل إلا أننا في بحثنا الحالي قد ركّزنا على علاقة هذه الأخيرة بكل من فعالية الذات والقلق حالة - سمة باعتبار أن فعالية الذات هي أحد موجّهات السلوك فالفرد الذي لديه فعالية ذات مرتفعة يكون أكثر نشاطا وتقديرا لذاته في الحياة ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم في البيئة كما تعكس معتقدات

الفرد عن ذاته قدرته على أن يتحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيّفية التي يقوم بها والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة. (**علاء محمود جاد الشعراوي، 2000**)

وعليه تعتبر فعالية الذات من أهم ميكانزمات القوى الشخصية للأفراد، حيث تمثل مركزا مهما في دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط. (**عادل السعيد وسعيد عبد الغني سرور، 2006:281**)

أما شعور الفرد بالقلق الشديد فيؤثر تأثيرا فعالا في أدائه وأعماله المختلفة والذي بدوره يعمل على خفض الفعالية والدافعية للتعلم.

ورغم هذا فإن أثر القلق على الدافعية والأداء قد يكون أثرا موجبا فعالا، ذلك أن قدرا مناسبا (منخفضا) من القلق يلزم الفرد في استثارة دافعيته واستجاباته إزاء المواقف المتباينة أما إذا زاد عن حدّه فسيؤثر بطريقة سلبيّة على الأداء ويؤدي ذلك إلى تشتت التفكير والانتباه وإلى أنماط من السلوك السلبي غير الفعال. (**عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون، 2004:195**)

وفي نفس الاتجاه أوضح **بازويتز (دون سنة)** Bazowitz أن المستوى المنخفض للقلق يحدث حالة التنبيه العام للفرد وتزداد يقظته وترتفع لديه الحساسية للأحداث الخارجية كما تزداد قدرته على مقاومة الخطر ويكون الفرد في حالة تحفّز وتأهّب لمواجهة مصادر الخطر في البيئة التي يعيش فيها ولهذا يكون القلق في هذا المستوى إشارة إنذار لخطر وشيك الوقوع.

أما في المستوى المرتفع من القلق فيحدث اضمحلال وانهيار للتنظيم السلوكي للفرد ويحدث نكوص إلى أساليب أكثر بدائية كان يمارسها الفرد سابقا، وينخفض التآزر والتكامل انخفاضا كبيرا في هذه الحالة وبالتالي لا يصبح الفرد قادرا على التمييز الصحيح بين المنبهات الضارة وغير الضارة، ويصبح الفرد عاجزا عن الإجابة بسبب تشتت فكره وعشوائية سلوكه وكأن أجهزة الضبط المركزية قد اختلت. (**فاروق السيد عثمان، 1993: 40**)

وتتفق كل هذه المعطيات مع ما توصل إليه بحثنا الحالي والذي يمكن تلخيص أهم ما كشف عنه فيما يلي:

- تختلف الدافعية للتعلم باختلاف مستويات القلق حالة- سمة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- تختلف درجة الدافعية باختلاف مستويات الفعالية الذاتية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- لا تتأثر درجة الدافعية للتعلم بالتفاعل بين القلق حالة والفعالية الذاتية.

- تتأثر الدافعية للتعلم بالتفاعل بين القلق سمة والفعالية الذاتية حيث تلعب فعالية الذات دور الوسيط بين القلق سمة والدافعية للتعلّم، إذ كلما ارتفع مستواها انخفض القلق سمة وارتفع مستوى الدافعية للتعلم والعكس صحيح.

وقد أشار **رالف شوارزير (Schwarzer Ralf,1994**) إلى أن الفعالية الذاتية هي سمة ثابتة لدى الأفراد وأنها تعكس القدرة على تحمّل الصعاب، كما أوضح أن نتائج الدراسات قد أشارت إلى أن الفعالية الذاتية ترتبط إيجابا بالتفاؤل وتقدير الذات والدافعية وترتبط سلبا بالقلق، الاكتئاب والعصابية. (**محمّد إبراهيم توفيق، 2002:25**)

المراجع المستعملة:

قائمة المراجع باللغة العربية:

1) أحمد دوقة، عبد القادر لورسي، مونية غربي، (2007). تطوير مقياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط. **مجلة الوقاية والأرغنوميا**، جامعة الجزائر، العدد، ص63- 77.

2) أحمد عبد الخالق، مايسة النيال. (1991). الدافع للإنجاز وعلاقته بالقلق والانبساط. **مجلة الدراسات النفسية،** المجلد 4، ص637- 658.

3) أنور رياض عبد الرحيم.(1992). **تأثير ظروف الأداء وقلق الاختبار والدفاعية على الإنتاج الابتكاري**. قطر: مركز البحوث التربوية.

4) توفيق زكريا أحمد.(1989). دراسة تأثير القلق في التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي قدرات عقلية مختلفة. **مجلة الهيئة المصرية العامة للكتاب**. المجلد الرابع، العدد العاشر، 77- 86.

5) حكيمة آيت حمودة. (2006). دور سمات الشخصية واستراتيجيات المواجهة في تعديل العلاقة بين الضغوط والصحة الجسدية والنفسية. **رسالة دكتوراه،** قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر.

6) رجاء محمود أبو علام. (2004). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، مصر: دار النشر للجامعات، الطبعة الرابعة.

7) رشاد علي عبد العزيز موسى.(1994).**علم النفس الدافعي**. القاهرة: دار النهضة العربية.

8) سيد محمد خير الله، ممدوح عبد المنعم الكناني.(1996). **سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق**. بيروت: دار النهضة العربية.

9)عبد الباسط حسن. (1990). **أصول البحث الاجتماعي**. القاهرة: مكتبة وهبة، الطبعة الأولى.

10) عبد المجيد النشواتي. (1985). **علم النفس التربوي**. الأردن: دار الفرقان، الطبعة الثالثة.

11)- عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون.(2004).**علم النفس التربوي**. الرياض: مكتبة العبيكان، الطبعة الثالثة.

12) عبد المنعم عبد الله حسيب.(2001).المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا.**مجلة الهيئة المصرية العامة للكتاب**، المجلد 15، العدد 57، ص125- .138

13) عادل السعيد البنا وسعيد الغني سرور.(2006).التنبؤ بجودة الأداء البحثي في ضوء معتقدات فعالية الذات لدى عينة من طلاب الدراسات العليا. **مجلة مستقبل التربية العربية**، المجلد 12، العدد 40، ص87- .96

14) عادل محمد محمود العدل. (2001). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، الجزء 1، العدد 25، ص121- .133

15) عمّار بوحوش، محمد محمود الذنيبات.(2007). **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الرابعة.

16) علاء محمود جاد الشعراوي.(2000). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، المجلد 3، العدد 44، ص 288- 299

17) فاروق السيد عثمان.(1993).أنماط القلق وعلاقته بالتخصص الدراسي والجنس والبيئة لدى طلاب الجامعة. **مجلة الهيئة المصرية العامة للكتاب**، المجلد 7، العدد 25، ص40- .43

18) فريدة قادري (2006).أثر الأهداف التعلمية والأدائية وفعالية الذات على الدافعية المدرسية لدى تلاميذ السنة التاسعة.**رسالة ماجستير**، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر.

19) فيولا الببلاوي.(1982). الشخصية وتعديل السلوك. **مجلة عالم الفكر**، المجلد 13، العدد 2، ص.45

20) كمال إبراهيم مرسي. (1982). علاقة القلق بالتحصيل المدرسي عند طلبة المدارس الثانوية. **مجلة كلية التربية**. جامعة الملك سعود، لعدد 4، ص159- 176.

21) محمد إبراهيم محمد توفيق. (2002). فعالية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح والدافعية للإنجاز عند طلاب الثانوي العام والتقني. **رسالة ماجستير**، جامعة القاهرة.

العدد 9 ـــ

22) نسيمة حداد(2001).علاقة الدافع للإنجاز،قلق حالة- سمة، بالنجاح في امتحان البكالوريا. **رسالة ماجستير**، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

23) نبيل محمد زايد.(2003). **الدافعية للتعلم**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولى.

24) يوسف قطامي (1989). **التعلم والتعليم الصفي**. الأردن: دار الشروق.

ـ قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

25)Desmette,D,. Jaminon,C,. Herman,G.(2001). Le Sentiment d'Efficacité Personnelle de Chômeurs en Formation ,un Construct Dynamique.

Revue Européenne de Psychologie Appliquée.Vol,51, N°3, 217-228.

26) Gross,T.F.(1990).General Test and State Anxiety in Real Examinations: State Is Not Test Anxiety. **Educational Research Quarterly**.Vol,14,N°3, 11-20.

27)Herman,W.E,.(1990):Fear of Failure as a Distinctive Personality Trait Measure of Test Anxiety. **Journal of Research and Development in Education**. Vol,23, N° 3,180-185.

28) King ,N.J,. Ollendick,T.M.(1989).Children's Anxiety and Phobic Disorders in School Settings:Classification,Assessment,and Intervention Issues.

29)King ,F.J et al.(1976). Investigation of the Causal Influence of Trait and State Anxiety on Academic Achievement. **Journal of Educational Psychology**. Vol, 68, N°3, 330-334.

30)Mikulincer ,M.(1998).Adult Attachement Style and Affect Regulation,Strategic Variation in Self-Appraisals. **Journal of Personality and Social Psychology**.Vol,75, N°,2,August.

31) Manstead, (S.R),.Ekelen ,A.M.(1998).Distinguishing Between Perceived Behavioral Control and Self-Efficacy in the Domain of Academic Achievement Intentions and Behaviors. **Journal of Applied Social Psycohology**.Vol28, N°15 , 1375-1392.

32) Robert, M.(1982).**Fondement et Etapes de la Recherche Scientifique en Psychologie**, Paris , Maloine éditeur.

33) Viau ,R.(1994).**La Motivation en Contexte Scolaire**. Canada ,édition du renouveau pédagogique.

قياس الأبعاد النفسية والاجتماعية والمعرفية للأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية في ضوء النموذج النظري المعرفي

- دراسة ميدانية لعينة من طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة -

أ/ غريب، حسين
قسم علم النفس/ جامعة محمد بوضياف -المسيلة-

ملخص:

هدفت دراستنا إلى قياس الأبعاد المكوّنة للأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية بناءً على النموذج النظري المعرفي لـ "بلوم وآخرون" (Bloom et al, 1983)، حيث قمنا ببناء مقياس الأداء الدراسي باتباع خطوات علمية دقيقة، وقد تبين أن المقياس يتمتع بالخصائص السيكومترية في قياس المكونات الأساسية للأداء الدراسي التي كشف عنها التركيب العاملي وهي البعد المهاراتي والوجداني والمعرفي، كما كشفنا عن العلاقة الارتباطية الضعيفة بين درجات الأداء الدراسي ودرجات التحصيل الجامعي لدى الطلبة، وقد فسرنا ذلك بأن درجات التحصيل تعكس البعد المعرفي للطالب فقط بينما تعكس درجاتهم في المقياس مختلف أبعاد الأداء الدراسي والتي يتوجب على أساتذة الجامعة تقييمها وهي البعد المهاراتي والوجداني والمعرفي بمختلف مستوياته كمحددات للأداء الدراسي الحقيقي لدى الطلبة وعدم الاكتفاء بتقييم الجانب المعرفي.

الكلمات المفتاحية: (أبعاد الأداء الدراسي، القياس، النموذج النظري المعرفي، طلبة الجامعة)

Abstract:

Our study was undertaken to measure the dimensions constituting the academic performance of students of social sciences. Here, we based on the Bloom cognitive theoretical model (Bloom *et al.*, 1983), where we have established academic performance scale following rigorous scientific steps. It was shown that this measure has the psychometric characteristics for measuring the principal components of the academic performance which was revealed by factorial composition: skills, emotional and cognitive dimensions. Results showed a weak correlation between academic performance degrees and university achievement marks of students. Such results let us conclude that the achievement marks reflect only the cognitive dimension of the student, however, their scores in the scale reflect different dimensions of performance. However, university professors must evaluate skills, emotional and cognitive dimensions

at different level as delimiters of the real academic performance of the students and not merely evaluate the cognitive side.

Keys of words:

(Measure, the academic performance, students, cognitive theoretical model)

تمهيد:

يُعد إصلاح نظام التقييم في الجامعة والتعرف على المشكلات المرتبطة بأدواته مدخلاً جيداً لإصلاح نظام التعليم العالي في بلادنا والارتقاء بمستوى جودة مخرجاته، وباعتبار الطالب أحد العناصر الأساسية في الأسرة الجامعية، فإنه ينبغي أن يتضمن التقييم جميع أبعاد الأداء الدراسي التي توصي بها أحدث النظريات على اعتبار أنها وحدة واحدة، ولكن يُلاحظ أن تقييم الجانب المعرفي أو ما يُعرف بـ - التحصيل الدراسي في الامتحانات- يحتل مكان الصدارة، لذا جاءت دراستنا كمحاولة لحل المشكلات التي تعاني منها الامتحانات النظامية وذلك بإيجاد أداة تركز على تقييم مختلف مكونات الأداء الدراسي التي تهملها تلك الامتحانات.

1ـإشكالية البحث:

يعاني التقييم في الجامعات الجزائرية من نقص فعالية الوسائل والطرق المستخدمة فيه، فهذا التقييم يعتمد بشكل أساسي على إجراء الامتحانات النظامية التي تنظم مرتين أو أكثر في كل سنة دراسية، وهي امتحانات يقوم أثناءها الطلبة باجترار الدروس والإجابة عن الأسئلة المطروحة بطرق مشروعة وغير مشروعة، فلا يمكن اعتبارها دائما تعكس المستوى الحقيقي لأداء الطالب، حيث انتقد (عمار صخري) - وزير سابق للتعليم العالي والبحث العلمي - في خطابه الرسمي اعتماد الامتحان في التقييم بقوله: "... الذي أتأسف له هو الاضطراب الحادث في قيمنا كمواطنين، كوننا غرسنا في أذهان أبنائنا بأن التعليم المجدي هو الوصول إلى الجامعة وحضور المحاضرات واجترار المعلومات في مناسبات نسميها الامتحانات ". (**رشيد حراوبية، 2010**).

يقول (أنتوان) وزملاؤه (C,ANTOINE et al) في هذا السياق: "إن الامتحان لا يمكنه أن يكون مراقبة فعلية بل هو فكرة خاطئة، فيجب استعمال طريقة المراقبة التقنية المستمرة عوض طريقة الامتحانات التقليدية "(**C, ANTOINE et al.1978 p147**). ويرى (سعد، ج 2007) بأن الامتحانات النظامية تفشل في قياس عدة جوانب من الأداء الدراسي مثل المهارة في حل المشكلات، القدرة على التفكير المنطقي، القيم، الاتجاهات النفسية السليمة للطالب والتي تتفق مع المعايير الخلقية والاجتماعية السائدة في المجتمع. بينما تركز تلك الامتحانات على تحديد مستوى نجاح الفرد الذي يحرزه أو يصل إليه في المادة الدراسية أو المجال التعليمي، أما الأداء الدراسي فيرتبط بمدى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية والتكوينية (**محمد، ع 2008ص 178**).

في نفس السياق نلاحظ أن ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالب في الامتحان لا يعني بالضرورة تحسن أدائه الدراسي، فالطالب الذي تحصل على علامة جيدة في مادة دراسية معينة قد يكون مستوى أدائه أضعف من الطالب الذي تحصل على علامة متوسطة، لأن ارتفاع تحصيله الدراسي في الامتحانات النظامية قد يرجع إلى حفظ الدروس فقط وهو مستوى سطحي جدا من التعلم أو إلى الغش في الامتحان أو إلى محض الصدفة في الإجابة إذا جاءت أسئلة الامتحان من الدروس التي تمت مراجعتها أو إلى ذاتية المصحح أو إلى تسرب أسئلة الامتحان، فهذا للأسف واقع نعيشه في جامعاتنا.

حيث في استطلاع للرأي قام به (Mairi, L 1994) أظهر أن " 82.20٪ من الطلبة يعتقدون أن ظاهرة الغش تكثر في الامتحانات، و62.50٪ يعترفون بأنهم استعملوا استراتيجية الغش في امتحاناتهم " كما انتقد اعتماد التقييم الجامعي على الامتحانات النظامية فقط. **(Mairi, L 1994).**

بما أن التقييم الجامعي في بلادنا يركز على تقييم المعارف التي اكتسبها الطالب خلال السداسي أو العام الدراسي فإنه يهمل الأبعاد الأخرى التي ترى النظريات الحديثة أنها من مكونات الأداء الدراسي لدى الطالب، وهي البعد المهاراتي للطالب (نفس- حركي) والبعد الوجداني (الانفعالي- التفاعلي) وكذلك مستويات هرمية في البعد المعرفي.

حيث يؤكد (Piaget) في النظرية البنائية المعرفية أنه: « لا يمكن أن يكون هناك هدف معرفي خالص أو انفعالي خالص أو نفس- حركي خالص » **(الصمادي، ع والدرابيع، م 2004ص69)** فتحقيق الهدف الانفعالي والهدف النفس- حركي لا بد أن يحتاج لبعض المعلومات والمعارف وتحقيق الهدف الحركي لا بد أن يرتبط بانفعالات الفرد. وهكذا فإن جوانب الأداء الدراسي المختلفة تتطور بشكل متزامن لدى الطالب ولا يمكن فصلها تماما عن بعضها البعض.

لقد أوضح النموذج النظري المعرفي الذي قدمه (Bloom et al, 1983) أن أبعاد الأداء الدراسي يمكن وصفها من خلال تغيرات معينة في سلوك الطلاب والتي تظهر في ثلاثة مجالات هي المجال المهاراتي (نفس- حركي) والمجال الوجداني والمجال المعرفي. **(الصمادي، ع والدرابيع، م 2004)** وبالتالي يمكن أن نؤكد أن الاعتماد على نتائج تحصيل الطالب في الامتحانات هو وسيلة غير كافية لتقييم أدائه الدراسي الفعلي.

تُثبت كرونولوجيا الدراسات السابقة التي أطلعنا عليها من سنة (1960) إلى سنة (2010) أي منذ حوالي (50) عاما أن الباحثين استخدموا التحصيل الدراسي فقط في تقييم الأداء الدراسي ولم يقوموا إذا بتقييم مختلف أبعاد الأداء الدراسي التي دعا إليها (Bloom et al, 1983) والتي سنعتمد عليها في تقييم الأداء الدراسي في دراستنا الحالية وتلك الدراسات هي كالآتي:

دراسة (كريستنسن، 1960) ، دراسة (DUN HAM, 1973)، دراسة (BROWN, 1974)، دراسة (FORNER, 1978)، دراسة (أحمد مهدي مصطفى إبراهيم، 1987)، دراسة (حسن علي حسن، 1989)، دراسة (بنتريك وديجروت) (Pintrich & Degroot, 1990)، دراسة (نادية قطامي، 1992)، دراسة (جيهان أبو راشد العمران،1994)، دراسة (Eaton & Pembo, 1996)، دراسة (هالة طه بخش، 1996)، دراسة (Schefer & Millman, 1999)، دراسة (Simons et al, 1999)، دراسة (نبيل محمد الفحل، 1999)، دراسة (Martinot & Monteil, 2000)، دراسة (يوسف محمد عبد الله وسبيكة يوسف الخليفي، 2001)، دراسة (Santroch, 2003)، دراسة (يوسف رحيم، 2003)، دراسة (طلعت أحمد حسن علي، 2005)، دراسة (نجاة بوطاوي، 2005)، دراسة (هودجز وستاكبول- هودجز وكوكس) (Hodges, Stackpole-Hodges, & Cox, 2008)، دراسة (بن يوسف، آمال. 2008)، دراسة (أحمد فلاح العلوان وخالد عبد الرحمن العطيات، 2010).

وبناء عليه فقد جاءت دراستنا للكشف عن مكونات أساسية تمثل الأداء الدراسي والتي يجب قياسها عند تقييم الطلاب في أدائهم الدراسي، حيث إن قياس مختلف جوانب الأداء الدراسي يتطلب منا بناء أداة تقيسه بأبعاده الثلاثة والتي دعا إليها (Bloom et al, 1983)، بحيث نتخلص أو نقلل بفضل هذه الأداة من العيوب التي تعاني منها الامتحانات النظامية والتي ذكرناها آنفا.

انطلاقا من أفكار الباحثين والتقارير التي انتقدت الامتحانات النظامية والمعتمد عليها بشكل أساسي في تقييم الطلاب في جامعاتنا، أردنا المساهمة في حل هذه المشكلة في بلادنا عن طريق بناء أداة تقيس مختلف أبعاد الأداء الدراسي لدى الطلاب استنادا على النموذج النظري المعرفي لـ (Bloom et al, 1983) لأول مرة في حدود علم الباحث.

إن بناء مقياس الأداء الدراسي لدى طلبة الجامعة يتطلب منا اتباع خطوات علمية دقيقة بناءً على أساس نظري، انطلاقا من الاطلاع على البحوث والدراسات التي تناولت الموضوع ثم تحليل الخاصية إلى وقائع سلوكية ومن ثم تقسيم الخاصية إلى أبعاد فرعية مرورا بدراسته السيكومترية وصولا إلى تقنينه وتطبيقه النهائي ميدانياً على عينة الدراسة، ولبناء أداة تقيس مختلف أبعاد الأداء الدراسي والتي يمكن أن تضيفها دراستنا الحالية للبحث العلمي ولتحديد مدى فعاليتها مقارنةً بالامتحانات يتطلب منا صياغة تساؤلات قابلة للدراسة حول الخصائص السيكومترية للمقياس الحالي وحول مدى ارتباط درجاته بنتائج الطلبة في الامتحانات النظامية وذلك على النحو الآتي:

1- هل يكشف التركيب العاملي عن مكونات (عوامل فرعية) للأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية؟

2- هل ترتبط درجات الطلبة في مقياس الأداء الدراسي مع درجاتهم في الامتحان النظامي؟

إن تنظيم وتوجيه جهودنا في البحث بشكل سليم يتطلب منا طرح فرضيات قائمة على أسس معرفية وعلمية قابلة للتحقق منها، حيث نقوم بصياغتها على الشكل الآتي:

الفرضيات:

1- يكشف التركيب العاملي عن مكوّنات (عوامل فرعية) للأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية.

2- ترتبط درجات الطلبة في مقياس الأداء الدراسي مع درجاتهم في الامتحان النظامي.

حدود الدراسة:

تختص دراستنا ببناء مقياس الأداء الدراسي الذي يتضمن ثلاثة أبعاد هي: البعد المهاراتي والبعد الوجداني والبعد المعرفي وكذا دراسة علاقة الأداء الدراسي الفعلي بنتائج الطلبة في الامتحانات النظامية لدى عينة من طلبة العلوم الاجتماعية في قسم التدرج، فهم طلبة خارجيون وداخليون ويختلفون فيما بينهم في الظروف الاقتصادية والاجتماعية والنتائج الدراسية، حيث أجريت هذه الدراسة خلال السنة الدراسية 2012-2013 بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

مفاهيم الدراسة:

ـمفهوم الأداء: يرى "أنجليي"(Anglier) أن الأداء يتجسد في بعدين أساسيين هما الكفاءة والفعالية، ويعرف بأنه الأهداف أو المخرجات التي يسعى أي نظام إلى تحقيقها **(عبد المليك، م. 2001)**

ويعرف "شابلين" (Chaplin) الأداء على أنه أي نشاط أو سلوك يؤدي إلى نتيجة وخاصة السلوك الذي يغير المحيط بأي شكل من الأشكال **(عشوي، م 1992 ص 189)**

ـمفهوم الأداء الدراسي: يرى (الطيب،أ 1999) بأنه مستوى استفادات الطالب من عملية التعلم داخل المحيط الدراسي والتغيرات التي حدثت في سلوكه واكتساب المهارات لمواجهة مشاكل الحياة **(الطيب، أ1999ص 24)**

- **التعريف الإجرائي للأداء الدراسي:**

هو الدرجة التي يتحصل عليها الطالب في المقياس المراد بناؤه في هذه الدراسة، وهو مستوى الطالب في المجالات الآتية:

المجال المهاراتي (نفس- حركي): هو ما يظهره الطالب من سلوكات: كالنشاط الحركي، المحاولة والخطإ، أداء مهارات مركبة بدقة وسرعة وثقة، التكيف، الاستجابات، الإبداع، التنظيم والاستعداد.

المجال الانفعالي: (الوجداني): هو ما يظهره الطالب من: الاتجاهات، العواطف، التقدير، الاحترام، التعاون، المنافسة، الاطلاع، الرغبة في التلقي، المشاركة، الالتزام، تثمين الإنجاز.

المجال المعرفي: وهو ما يقوم به الطالب من عمليات معرفية كالإدراك والحفظ والتذكر وما يظهره الطالب من قدرات كالقدرة على الفهم والاستيعاب والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم خلال إنجاز نشاطاته الدراسية.

- **الامتحان النظامي:** هي أداة تقييم بيداغوجية تنظم مرة أو مرتين كل سنة دراسية بهدف جمع بيانات حول قدرات ومعارف الطلاب، فهي تعتمد على طرح أسئلة مفتوحة تتطلب إجابة قصيرة أو مطولة، كما يمكن أن تتضمن أسئلة مغلقة تعتمد على اختيار الإجابة الصحيحة.

-مفهوم التحصيل الدراسي:

هو الدرجة التي تحدد مستوى نجاح الفرد الذي يحرزه أو يصل إليه في المادة الدراسية أو المجال التعليمي. **(محمد، ع 2008 ص 178)**

•التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي:

يقصد بالتحصيل الدراسي في بحثنا، النتائج التي يتحصل عليها طلبة العلوم الاجتماعية في امتحاناتهم.

- **القياس:** عرف جوي ب. جلفورد (J.P.GUILFORD, 1954) القياس بأنه "وصف للبيانات بأرقام" أما القياس عند ج.ل كرونباخ (J.LEE CRONBAKH, 1969) فيعني "الطريقة المنظمة لمقارنة سلوك شخصين فأكثر".

ويعرف القياس بأنه: "العملية التي تتحدد بواسطتها كمية ما يوجد من الخاصية في الفرد أو في الشيء أو في الظاهرة" **(معمرية، ب 2007 ص 34.33)**

يمكن أن نقول إن القياس هو عملية تقدير الأشياء أو الظواهر أو الصفات تقديرا كميا باستخدام أدوات تتناسب وخصائص الظاهرة المقيسة: كقياس الحرارة بالمحرار وقياس القلق باختبار القلق لـ "J, TYLOR"

- **القياس النفسي:** هو تكميم خصائص أو سمات الأفراد طبقا لقواعد محددة تحديدا جيدا**(علام، صلاح الدين محمود.1999)**

كما يمكن اعتبار القياس النفسي بأنه التمثيل الكمي لسمات يفترض وجودها لدى كل أفراد النوع وذلك باستخدام أدوات تتناسب وخصائص السمة المقيسة، فهو عملية غير مباشرة وغير مطلقة والصفر فيها ليس حقيقيا أي لا يدل على عدم وجود الخاصية تماما.

- الرشد:

لغة: رَشَدَ، رُشْدًا ورَشَادًا ورَشِد، رَشَدًا اهتدى واستقام.

اصطلاحا: هو مرحلة الكبار وتمتد من 21 سنة إلى ما بعد 60 سنة حتى نهاية العمر، وهي تنقسم من الناحية البيولوجية النفسية إلى ثلاث مراحل جزئية نلخصها فيما يلي:

أ- مرحلة الرشد المبكرة: تمتد من 21 سنة إلى 40 سنة.

ب- مرحلة وسط العمر: تمتد من 40 سنة إلى 60 سنة.

د- مرحلة الشيخوخة: تمتد من 60 سنة إلى نهاية العمر **(السيد، فؤاد البهي.1997 ص 356).**

•التعريف الإجرائي للرشد:

اخترنا في دراستنا عينة من الراشدين وهم طلاب وطالبات العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة، حيث تتراوح أعمارهم بين 18 سنة و30 سنة وهي تتزامن تقريبا مع مرحلة الرشد المبكرة، فأردنا بذلك بناء أداة تقيس أبعاد الأداء الدراسي لدى أفراد هذه الفئة من العمر لما لها من أهمية في تحديد مستقبل الفرد وكذا دراسة علاقته بالتحصيل الجامعي.

الدراسات السابقة:

1- دراسة (عبد المجيد مرزوق، 1993): قام الباحث بدراسة مكونات الدافعية والأداء الأكاديمي لدى طلاب الصفين الأول والثاني وتراوحت أعمارهم بين 15- 17 سنة، حيث حدد فيها مستوى الأداء الأكاديمي للطالب من خلال بعض المؤشرات الدالة عليه وهي: نتائج الاختبارات التحصيلية والمشاركة داخل الفصل وأداء الواجبات المنزلية بالاستعانة ببعض المدرسين وتوصل إلى أن الدافعية تساهم في تفسير حوالي (34%) من التباين في متغير الأداء الأكاديمي للطلاب. **(دوقة وآخرون، 2011)**

2- مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي لـ (داوود، ن 1999): تقيس هذه الأداة السلوكات الاجتماعية واللااجتماعية التي يقوم بها الطلبة في المدرسة من خلال الأبعاد الاجتماعية وهي: المهارات الاجتماعية الشخصية، مهارات ضبط الذات، المهارات الأكاديمية والممثلة في المقياس الفرعي الأول (مقياس سلوك الكفاية الاجتماعية) والأبعاد غير الاجتماعية: وهي الغضب، العدوانية، كثرة الطلبات والممثلة في المقياس الفرعي الثاني (مقياس السلوك اللااجتماعي).

أ- مقياس سلوك الكفاية الاجتماعية: يتألف من 32 فقرة تقيس السلوكات الاجتماعية التكيفية الإيجابية التي تؤدي إلى نتائج إيجابية ويقيس الأبعاد التالية:

- المهارات الاجتماعية الشخصية: يتكون من 14 فقرة تخص إقامة علاقات إيجابية مع الرفاق والحصول على تقبلهم.

- مهارات ضبط الذات: يتكون من 10 فقرات تخص الضبط الذاتي والتعاون وإطاعة تعليمات وأنظمة المدرسة.

- المهارات الأكاديمية: يتكون من 08 فقرات تخص الكفاءة التحصيلية والاهتمام بالمهمات الأكاديمية.

ب- مقياس السلوك اللاجتماعي: يتألف من 33 فقرة تصف مشكلات السلوك اللاجتماعي والتي تؤدي غالبا إلى نواتج اجتماعية سلبية مثل رفض الرفاق وتوتر العلاقة مع المعلم ويقيس الأبعاد التالية:

- سريع الغضب: يتكون من 14 فقرة تصف سلوكيات تعكس التمركز حول الذات والإزعاج وتقود إلى رفض الرفاق.

- عدواني: يتكون من 10 فقرات تصف سلوكيات فيها خرق واضح لأنظمة وقوانين المدرسة وفيها اعتداء أو إيذاء للآخرين.

- كثير الطلبات والفوضوي: يتكون من 09 فقرات تعكس سلوكيات تعرقل سير النشاطات التعليمية وتضم كما كبيرا من المطالب غير المناسبة من الآخرين. **(أبو سعد ،أ ، ع 2009)**

3- دراسة (قريقوري وآخرون) (Gregory, M et al 2001): قام الباحث وزملاؤه بدراسة "علاقة إدراكات تلاميذ المرحلة المتوسطة للعائلة والمحيط الدراسي بالتحصيل الدراسي" وما يهمنا في هذه الدراسة هو طريقة تقييم الأداء الدراسي للتلاميذ، حيث اعتمدوا على الدرجات التي تحصل عليها التلميذ في نهاية السنة، بالإضافة إلى تصميم مقياس لتقييم الدافعية يتكون من خمسة بنود وقد بلغ الاتساق الداخلي لذلك المقياس 0.65، وفيما يخص الكفاءة قام الباحثون بتصميم مقياس للأداء يحتوي على أربعة بنود بغرض تحديد إدراك التلميذ لكفاءته وقدراته **(دوقة ،أ وآخرون. 2011 ص 102،103)**

4- دراسة (بخوش، وليد. 2006): قام الباحث بتصميم مقياس لتقييم الأداء الأكاديمي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، حيث تكونت عينة البحث من (80) تلميذا وتلميذة من الأقسام النهائية العلمية وتراوحت أعمارهم بين 17 و19 سنة وقد اختيروا بطريقة عشوائية بحيث تمثل مجتمع الدراسة من حيث المستوى والتخصص والسن.

تم استخدام المحك المتعدد للتمكن من الحصول على علامة تحدد الأداء الأكاديمي للتلميذ بشكل يقترب من صدق أدائه وهما محك التحصيل الأكاديمي ومحك المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

1- محك التحصيل الأكاديمي: ويتضمن التقويمات المستمرة ومعدلات الفصول الدراسية

2- **محك المستوى الاقتصادي والاجتماعي:** تم الاعتماد على بعض الدراسات لتحديد هذا المحك منها: دراسة (ريدلش، 1958)، (السيد، 1980)، (الملا، 1986)، (العربي فرحاتي، 1999) وقد تم استنباط القواسم المشتركة بينها وهي:

- مستوى تعليم الأولياء (الأم): (أمّي، ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي)
- مستوى دخل الأسرة: (ضعيف، متوسط، حسن، جيد)
- الممتلكات والأجهزة (أجهزة الإعلام الآلي): (يوجد، لا يوجد)
- مستوى تعليم الأولياء (الأب): (عامل يومي، فلاح، موظف، إطار)
- منطقة الإقامة: (ريفي، شبه حضري، حضري، مدني)

وقد قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث طبق المقياس مرة واحدة على عينة قوامها (ن=90) وبعدها تم حساب معامل ارتباطها بطريقة بيرسون بين النصفين وكان الارتباط $r = 0.41$ بعد تصحيح معامل ثبات المقياس ككل تحصل على $r=0.58$ وهي قيمة دالة لكنها تدل على ثبات متوسط. **(بخوش، و. 2006)**

5- **دراسة (دوقة،أ وآخرون، 2011):** قام الباحث وزملاؤه بدراسة سيكولوجية الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ ما قبل التدرج قدرت بـ(922) تلميذ وتلميذة، وما يهمنا في هذه الدراسة هو الأداة التي استخدمها الباحثون في تقييم الأداء الدراسي للتلاميذ وهي عبارة عن بطاقة تقييم التحصيل الدراسي، حيث اعتمدوا فيها على تقييمات الأساتذة حول أبعاد تمثل الأداء وهي: (بذل الجهد، القيام بالواجبات، المشاركة، الانتباه) وذلك وفق ثلاثة مستويات (1: مستوى جد مقبول، 2: مستوى مقبول، 3: دون المستوى) بالإضافة إلى معدلات التلاميذ في كل المواد وهي موضحة في الجدول التالي:

	بذل الجهد			القيام بالواجبات			المشاركة			الانتباه			معدل كل المواد في الثلاثي الأول	معدل كل المواد في الثلاثي الثاني
اسم ولقب التلميذ	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3		

بطاقة تقييم التحصيل الدراسي (دوقة،أ وآخرون، 2011 **ص**146)

تعقيب:

اعتمدت الدراسات السابقة على معايير في عملية التقييم وهي سلوكات ونشاطات يقوم بها الطلبة داخل حجرة الدراسة، حيث حدد (عبد المجيد مرزوق، 1993) مستوى الأداء الأكاديمي للطالب من خلال بعض المؤشرات الدالة عليه وهي: نتائج الاختبارات التحصيلية والمشاركة داخل الفصل وأداء الواجبات المنزلية بالاستعانة ببعض المدرسين وتوصل إلى أن الدافعية تساهم في تفسير حوالي (34 %) من التباين في متغير الأداء الأكاديمي للطلاب، كما صمم (Gregory et al, 2001) مقياس أداء يحتوي على أربعة بنود بغرض تحديد إدراك التلميذ لكفاءته وقدراته، بينما صمم (بخوش، و. 2006) مقياس الأداء الأكاديمي لدى تلاميذ التعليم الثانوي بالاعتماد على محك التحصيل الأكاديمي ومحك المستوى الاقتصادي والاجتماعي، كما قام (دوقة،أ وآخرون، 2011) بتصميم بطاقة تقييم التحصيل الدراسي تم فيها تحديد مستوى الأداء الأكاديمي للتلاميذ من خلال بعض المؤشرات الدالة عليه وهي: نتائج الاختبارات التحصيلية والمشاركة داخل الفصل وأداء الواجبات المنزلية بالاستعانة ببعض المدرسين، وقام (داوود، ن 1999) ببناء مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي حيث يقيس السلوكات الاجتماعية واللااجتماعية التي يقوم بها الطلبة في المدرسة من خلال الأبعاد الاجتماعية وهي: المهارات الاجتماعية الشخصية، مهارات ضبط الذات، المهارات الأكاديمية والممثلة في المقياس الفرعي الأول (مقياس سلوك الكفاية الاجتماعية) والأبعاد غير الاجتماعية: وهي الغضب، العدوانية، كثرة الطلبات والممثلة في المقياس الفرعي الثاني (مقياس السلوك اللااجتماعي).

منهج الدراسة:

تندرج دراستنا ضمن البحوث الوصفية المعيارية أو التقويمية، فهي تهدف إلى وصف الظواهر وجمع المعلومات والبيانات والملاحظات عنها ووصف الظروف الخاصة بها وتقرير حالتها كما هي في الواقع، كما تهتم بتقرير ما ينبغي أن تكون عليه الظواهر التي يتناولها البحث واقتراح الأساليب والخطوات التي يجب اتباعها للوصول بها إلى الصورة التي ينبغي أن تكون عليها. **(بوحفص،ع (أ) 2011 ص 56)**

نستخدم هذا المنهج لأنه يتناسب مع أهداف دراستنا حيث نصف سيكولوجية خاصية الأداء الدراسي لدى الطلبة ونجمع المعلومات حولها كما هي في الواقع ونقرر ما ينبغي أن تكون عليه عملية تقييم هذه الخاصية بناءً على أحدث نظريات التقييم.

عينة الدراسة:

تعرّف العينة على أنها مجموعة من الوحدات المستخرجة من المجتمع الإحصائي بحيث تكون ممثلة بصدق لهذا المجتمع **(نفس المرجع السابق ص 136)**

لقد أجريت الدراسة على عينة من طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة الذين يزاولون الدراسة في طور التدرج في تخصصي علم النفس وعلم الاجتماع، حيث قدر عددها بـ (160) طالب وطالبة وقد اختيروا بطريقة عشوائية وتتراوح أعمارهم بين (18و30سنة) تقريبا، فهم طلبة خارجيون وداخليون ويختلفون فيما بينهم في الظروف الاقتصادية والاجتماعية والنتائج الدراسية، وقد اختيرت تخصصات العلوم الاجتماعية لأنها تشترك فيما بينها في طرق التدريس والنشاطات الدراسية والوسائل المستخدمة في تقييم مجهودات الطلبة.

خطوات بناء مقياس الأداء الدراسي:

الخطوة الأولى: جمع المادة العلمية الخاصة بتقييم الأداء الدراسي:

تم جمع المادة العلمية من خلال الاطلاع المفصل على الدراسات السابقة التي تناولت أدوات تقييم الأداء الدراسي، إلا أنها ركزت على الجانب المعرفي للأداء أو ما يسمى بالتحصيل الدراسي ومن بين تلك الدراسات: دراسة (كريستنسن، 1960)، دراسة (DUN HAM, 1973)، دراسة (BROWN, 1974)، دراسة (FORNER, 1978)، دراسة (أحمد مهدي مصطفى ابراهيم، 1987)، دراسة (حسن علي حسن، 1989)، دراسة (بنتريك وديجروت) (Pintrich & Degroot, 1990)، دراسة (نادية قطامي، 1992)،دراسة (عبد المجيد مرزوق، 1993) دراسة (جيهان أبو راشد العمران،1994)، دراسة (EATON & PEMBO, 1996)، دراسة (هالة طه بخش، 1996)، دراسة (SCHEFER & MILLMAN, 1999)، دراسة (SIMONS et al, 1999)، دراسة (نبيل محمد الفحل، 1999)، مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي لـ (داوود، ن 1999)،دراسة (MARTINOT & MONTEIL, 2000)، دراسة (يوسف محمد عبد الله وسبيكة يوسف الخليفي، 2001)، دراسة (قريقوري وآخرون)،(Gregory, M et al 2001)، دراسة (Santroch, 2003)، دراسة(يوسف رحيم، 2003)، دراسة (طلعت أحمد حسن علي، 2005)، دراسة (نجاة بوطاوي، 2005)، دراسة (بخوش، وليد. 2006)، دراسة (هودجز وستاكبول- هودجز وكوكس)، (Hodges, Stackpole-Hodges, & Cox, 2008)، دراسة (بن يوسف، آمال. 2008)، دراسة (أحمد فلاح العلوان وخالد عبد الرحمن العطيات، 2010)، دراسة (دوقة،أ وآخرون، 2011).

كما تم الاستفادة من التنظير الذي قام به الباحثون، حيث دعا (بلوم وبرودر، 1958) إلى ضرورة اعتماد التفكير والتذكر كمعايير تقييم لأداء الطالب لأنها تساعد حقا على اختراق

أسـرار الصـندوق الأسـود المتمثـل في إتقـان الأداء الدراسـي (Bloom, B. & Broder, L. 1958)، وقـد أعطـى "بلـوم" أهميـة كـبيرة للفـروق الفرديـة بـين الطـلاب إلا أن ذلـك لم يمنعـه مـن التشـديد علـى ضـرورة توحيـد أهـداف التعلـيم الـتي يجـب أن يحققهـا كـل الطـلاب لأنهـا محكـات نصـدر علـى أساسها مستوى الأداء الدراسي ومن ثم النجاح أو الفشل الدراسـي (Bloom, B. et al. 1985)، كمـا قام "كراثوول" بتقسيم المعرفة إلى معرفة واقعية ومفاهيمية وإجرائية (Krathwohl, D. R. 2002)

بينما أكد "بلوم" أنه يمكن قياس المهارات المعرفية على خط ممتد من البسيط إلى المعقـد في شـكل هـرم يتكـون مـن سـتة مسـتويات متزايـدة التعقيـد وهـي: المعرفـة والإدراك والتطبيـق والتحليل والتركيب والتقييم. (ROBBES, Bruno 2009)

أما ميدانيا فقد أجريت في هذه الخطوة اتصالات أولية بالأساتذة الجامعيين الذين يُدرّسون بقسـمي علـم الـنفس وعلـم الاجتمـاع، حيـث سمحـت بمناقشـتهم واسـتبيان آرائهـم حـول الطـرق والوسـائل الـتي يسـتخدمونها في تقيـيم مسـتوى الأداء الدراسـي لطلبـتهم وكـذا تحديـد صـفات الطالب والمعايير التي يجب أن يتقيد بها، كما طُلب منهم ذكـر الصـعوبات الـتي يواجهونهـا في تقييم الأداء الدراسـي وتوضـيح العوامـل المسـببة لانخفـاض الأداء الدراسـي مـن وجهـة نظـرهم، بالإضافة إلى اقتراح أساليب وأدوات يرونها فعالة في تقييم الأداء الدراسي الحقيقي.

لقد أجريت المقابلات مع الأساتذة ذوي الخبرة الطويلة بتقديمهم أسئلة مفتوحة إما في قاعـة الأسـاتذة أو قاعـات التـدريس أو المـدرجات بعـد الانتهـاء مـن عملـهم، حيـث اسـتغرقت المقابلـة مـع كل أستاذ حوالي (20) دقيقة.

الخطوة الثانية: تحليل خاصية الأداء الدراسي إلى وقائع سلوكية وتقسيمها إلى أبعاد جزئية:

بعد الانتهاء من المقابلة جمعت إجابات الأساتذة حول الأسئلة المفتوحة، حيث تم تحليـل محتواهـا وتصـنيف وترتيـب المعلومـات الـواردة فيهـا علـى شـكل عبـارات تم حسـاب تكـراراتها ورتبـت علـى أسـاس التكـرار وبعـد تمحيصـها والتأكـد منهـا وإلغـاء كـل العبـارات الـتي تحصـلت علـى أضـعف تكرار تم التوصل إلى (82) عبارة وضعت في المقياس بحيث صنفت علـى أسـاس النمـوذج النظـري لـ (Bloom, et al. 1983) إلى الأبعـاد الثلاثـة: البعـد المهـاراتي (11 بنـدا) والبعـد الوجـداني (23 بنـدا) والبعـد المعـرفي (48 بنـدا)، ووضـعت لهـذه البنـود خمسـة اختيـارات علـى طريقـة "ليكـرت" (Likert) حيـث يحـدد الأسـتاذ مسـتوى الأداء الدراسـي للطالـب في كـل بنـد ضـمن (5) درجـات وهـي (1: لا تنطبق أبدا، 2: تنطبق قليلا، 3: تنطبق بشكل متوسط، 4: تنطبق كثيرا، 5: تنطبق تماما)

الخطوة الثالثة: تحكيم مقياس الأداء الدراسي من طرف الخبراء:

بعد الإخراج الأولي للمقياس وبهدف التأكد من مدى تمثيل البنود للخاصية المقيسة وسهولتها ووضوحها لغةً وتركيبًا، قدمت الصورة الأولية للمقياس لمجموعة من الخبراء عددهم (08) وهم أساتذة تعليم عال وأساتذة محاضرين وأساتذة متخصصون في القياس النفسي وبناء الاختبارات والتقويم التربوي وعلم النفس المعرفي، قصد استشارتهم وتحكيمهم لمختلف جوانب المقياس المتمثلة في (صياغة التعليمة، تمثيل البنود، ترتيب البنود، مستويات الإجابة، طريقة التطبيق، مدة التطبيق، سلم التنقيط، لغة المقياس) مع اقتراحهم لبنود يرونها ممثلة للخاصية المقيسة.

لقد نتج عن تحكيمات الخبراء إدخال عدة عمليات إضافة وحذف وتغيير وتعديل وترتيب لبنود المقياس، حيث أصبح عدد بنود المقياس (56) بنداً مقسمة على الأبعاد الثلاثة: البعد المهاراتي (08بند) والبعد الوجداني (12بند) والبعد المعرفي (36بند). كما تم تحكيم التعليمة وتحديد خمسة (5) مستويات للإجابة على البند يأخذ فيه الطالب درجة واحدة(1) كحد أدنى وخمس درجات (5) كحد أعلى أما المقياس ككل فيأخذ الطالب (56) درجة كحد أعلى و(280) درجة كحد أعلى. أما طريقة التطبيق فتكون فردية تستغرق مدتها (15) دقيقة.

الخطوة الرابعة: دراسة الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس: تم التأكد من الصدق من خلال طريقة الصدق التمييزي، فهي طريقة تعتمد على المقارنات الطرفية بحيث تكشف عن مدى قدرة المقياس على التمييز بين طرفي الخاصية، حيث نرتب درجات المبحوثين تنازليا أو تصاعديا في التوزيع ثم يُسحب (27%) من المبحوثين من طرفي التوزيع فيصبح لدينا مجموعتان متطرفتان ثم نقارن بينهما بصفتهما مجموعتين متناقضتين تقعان على طرفي الخاصية من حيث الدرجة إحداهما يطلق عليها مجموعة عليا والثانية مجموعة دنيا ويستعمل أسلوبا إحصائيا ملائما وهو اختبار (T) لدلالة الفرق بين متوسطين حسابيين **(معمرية، ب 2007 ص 158)**

بعد تطبيق مقياس الأداء الدراسي على عينة الدراسة طبقنا طريقة المقارنات الطرفية التي شرحناها آنفا فتحصلنا على النتائج المبينة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجموعة.

البيانات الإحصائية / العينات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
المجموعة الدنيا	160.71	10.81
المجموعة العليا	215.61	13.21

ثـم تمـت المعالجـة الإحصـائية للبيانـات باسـتخدام برنـامج الحزمـة الإحصـائية للعلـوم الاجتماعيـة (SPSS)، والجـدول المـوالي يـبين نتـائج اختبـار (T) لدلالـة الفـرق بـين متوسـطي المجموعتين المتطرفتين في مقياس الأداء الدراسي:

الجدول رقم (2): نتائج اختبار (T) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين:

المتغير	المجموعة	العدد (N)	المتوسط الحسابي لدرجات الأداء الدراسي (X)	الانحراف المعياري (S)	اختبار (T)	درجة الحرية (df)	مستوى الدلالة (α)
الأداء	الدنيا	43	160.71	10.81	14.73	84	0.01/دال
الدراسي	العليا	43	215.61	13.21			

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (2) بـأن المجموعـة الـدنيا قُدر متوسـطها الحسـابي في الأداء الدراسـي بـ(X=160.71) وبانحراف معياري (S=10.81) أما المتوسط الحسـابي للمجموعـة العليـا فقـدر بـ(X= 215.61) وبـانحراف معيـاري (S=13.21) أمـا قيمـة اختبـار (ت) (T-TEST) فقد بلغت (T=14.73) وهـي دالـة إحصـائيا عنـد مسـتوى دلالـة (α =0,01) أي مـع احتمـال خطـإ يقدر بنسبة 1%، لذا نقول إننا متأكدون بنسبة 99% من وجود فـروق ذات دلالـة إحصـائية في الأداء الدراسـي بـين المجموعـة الـدنيا والمجموعـة العليـا لأن $T_T < T_O$ وبالتـالي رفض الفرضـية الصـفرية، وكـانـت الفـروق لصـالح المجموعـة العليـا، ذلـك لأن متوسـطها الحسـابي في الأداء الدراسي أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا، وعليه نفسـر هـذه النتيجـة بـأن مقيـاس الأداء الدراسي يتمتع بالصدق التمييزي.

ثبات المقياس:

تم التحقق من الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية لتوفر شـروط اسـتخدامها، حيـث إنـه بعـد تطبيـق المقيـاس علـى عينـة الدراسـة والحصـول علـى درجـاتهم تم تقسـيم المقيـاس إلى نصفين متساويين، النصف الأول يشمل البنود (من 1 إلى 28) والنصف الثاني يشمل البنود (من 29إلى 56)، ثم قُسم إلى قائمتين من الدرجات لكل فرد فيهما درجتان إحداهما علـى النصـف الأول وثانيتهما على النصف الثاني ثم حُسب معامل الارتباط لـ "بيرسون" (Person) بـين درجـات نصفي المقياس. **(نفس المرجع ص 184)**.

بعد المعالجة الإحصائية للبيانـات باسـتخدام برنـامج الحزمـة الإحصـائية للعلـوم الاجتماعيـة (SPSS)، تحصلنا على معامل ارتباط (r =0.56) ثم قمنا بالتصحيح الطولي لمعامل الارتبـاط

بمعادلة "سبيرمان براون" (Spearman Brown) فتحصلنا على معامل ثبات المقياس وهو (rsh = 0.71) مما يدل على أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الثبات.

أدوات الدراسة:

تم تطبيق أدوات بحث بغرض الحصول على البيانات من أفراد العينة وهي:

- بطاقة معلومات شخصية
- مقياس الأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية (من إعداد الباحث نفسه)
- كشوف نتائج الطلبة في الامتحان النظامي

اختبار فرضيات الدراسة:

بعد جمع البيانات بواسطة بطاقة المعلومات الشخصية ومقياس الأداء الدراسي ونتائج الطلبة في الامتحان النظامي قمنا باختبار فرضيات الدراسة بواسطة تقنيات إحصائية ونعرض كيفية اختبار تلك الفرضيات بالشكل الآتي:

اختبار الفرضية الأولى: وهي: **"يكشف التركيب العاملي عن مكونات (عوامل فرعية)للأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية"**

تم اختبار هذه الفرضية باستخدام التحليل العاملي للمقياس بطريقة المكونات الأساسية لـ "هوتلنج" (Hotteling) أي أنه تم تدوير العوامل المباشرة تدويرا متعامدا بطريقة "الفاريكماس" (من وضع كيزر)، وقد سمح التحليل العاملي بإظهار ثلاثة (03) عوامل علما بأن المعيار التحكمي هو أن يكون التشبع الجوهري لمختلف العوامل مساويا أو يفوق (0.30) وعلى أن تكون هناك ثلاثة تشبعات جوهرية لكل عامل على الأقل، وقد اعتُمد على المخطط (Scree plot) لتحديد عدد العوامل المناسبة لإجراء التحليل العاملي. **(دوقة،أ وآخرون.2011 ص 116، 117)**

لقد سمح التحليل العاملي بإظهار ثلاثة (03) عوامل والجدول التالي يوضح العوامل المنبثقة عن عملية التحليل العاملي:

جدول رقم (3): العوامل الفرعية لمقياس الأداء الدراسي:

الأساليب / العوامل الفرعية	الجذر الكامن	البنود
الأول: العامل المهاراتى	2.09	من (1) إلى(8)
الثانى: العامل الوجدانى	1.23	من (9) إلى(20)
الثالث: العامل المعرفي	1.06	من(21) إلى(56)

يوضح الجدول أعلاه العوامل المختلفة الأكثر ظهورا والأكثر مساهمة في الأداء الدراسي.

وتفيد الجذور الكامنة في تحديد عدد العوامل التي يجب الخروج بها من التحليل العاملي وهناك معايير متعددة في التراث البحثي لتحديد عدد العوامل التي تستخلص في التحليل بناءً على حجم الجذور الكامنة وأحد هذه المعايير ينص على الإبقاء على جميع العوامل التي يزيد جذرها الكامن على (01) وهذا هو المعيار الأساسي في SPSS والمعيار الثاني هو دراسة الرسم البياني للجذور الكامنة ويسمى (Scree plot) والإبقاء على العوامل التي تظهر في الجزء شديد الانحدار من المنحنى قبل أن يبدأ المنحنى في الاعتدال. **(أبوعلام، رجاء 2006 ص 398، 399)**

انطلاقا من النتائج المتوصل إليها، نقول إن الفرضية الأولى قد تحققت أي أن" التركيب العاملي كشف عن مكونات (عوامل فرعية) للأداء الدراسي لدى طلبة الجامعة " وهي العامل المهاراتي، والعامل الوجداني والعامل المعرفي.

اختبار الفرضية الثانية: وهي: **"ترتبط درجات الطلبة في مقياس الأداء الدراسي مع درجاتهم في الامتحان النظامي"**

تم اختبار هذه الفرضية باستخدام معامل الارتباط "برافيس بيرسون"(Bravis - Pearson)

الذي يُستخدم مع البيانات الكمية ويشترط في تطبيقه أن تكون العلاقة خطية بين المتغيرين X وY، وللتأكد من ذلك نلاحظ رسم لوحة الانتشار التي تمثل المسافة الموجودة بين المحورين الممثلين لدرجات المتغيرين بحيث إذا تحصلنا على سحابة على شكل خط مستقيم ذي اتجاه واحد نقول بأن العلاقة خطية. **(بوحفص،ع (ب)2011 ص 409)**

بعد التأكد من توفر شروط تطبيق معامل الارتباط تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث بلغ معامل الارتباط ($r = 0.28$) وبالتالي تحقق الفرضية الثانية بالرغم من العلاقة الارتباطية الضعيفة بين الأداء الدراسي والتحصيل الدراسي والتي سنناقشها في تحليل النتائج

تحليل نتائج الدراسة:

لقد اتضح في دراسة الخصائص السيكومترية أن مقياس الأداء الدراسي يتمتع بالصدق التمييزي بين الطلبة ذوي الأداء الدراسي المرتفع والمنخفض، ويعني ذلك أن المقياس له القدرة على كشف الفروق الفردية في الأداء الدراسي بين الطلبة، كما تبين لنا أن المقياس يتميز بمستوى ثبات عال يُمكّنه من إصدار تقييم حقيقي ومستقر حول المستوى الدراسي للطلبة، كما كشف التركيب العاملي عن عوامل فرعية تشكل الأداء الدراسي وهي العامل المهاراتي والوجداني والمعرفي.

لذا يجب علينا أن نركز على تقييم المكونات المختلفة والمتكاملة للأداء الدراسي لدى طلبتنا دون إهمال أي مكون من المكونات، لأن الأداء الدراسي خاصية معقدة، وانطلاقا من تحقق صدق المقياس وثباته وتشبع بنوده بالعوامل الفرعية نكون قد أنهينا بناء مقياس الأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية، هاته الأداة التي يمكن أن تكون معيارا يتحدد على أساسه الطالب الناجح والفاشل بفضل خصائصها السيكومترية الجيدة.

أما الفرضية الثانية فقد تحققت بالرغم من العلاقة الارتباطية الضعيفة بين الأداء الدراسي والتحصيل الدراسي، ونفسر ذلك بأن الامتحان التقليدي يعتمد على تقييم المكوّن المعرفي للطالب فقط ويهمل المكونات الأخرى في جامعاتنا وكذلك الحال في الدول العربية، إذ توصلت دراسة (أمينة كاظم وآخرون، 1989) إلى نفس النتيجة، حيث أوضحت أن أدوات التقويم المستخدمة في الدول العربية "دول الخليج ومصر" تتجسد في الاختبارات التحريرية المقالية والموضوعية بأنماطها المختلفة وبنسب متفاوتة، وتعتمد أحياناً على الاختبارات الشفهية أثناء الفصل الدراسي من خلال التقويم المستمر، ونادراً ما تستخدم الاختبارات الأدائية أو العملية، كما أن البطاقة المدرسية غير مفعلة، ويتم التركيز في تقويم التحصيل الدراسي على الجانب المعرفي وعلى مستوى التذكر وإن تناولت مستوى الفهم والتطبيق فبدرجة أقل، ونادراً ما تشمل الاختبارات على المستويات العليا للأهداف المعرفية وكذلك أوضحت نتائج دراسة (عبد العزيز عبد الباسط، 1994) والتي اهتمت بتحليل أسئلة الاختبارات التحصيلية الفصلية لطلاب المرحلة المتوسطة بسلطنة عمان وذلك بهدف تحديد المستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة عدد من المواد، أن أسئلة الاختبارات التحصيلية لمعظم المواد تعطي اهتماماً كبيراً للمستويات المعرفية الدنيا وخاصة الأسئلة التي تقيس مستوى التذكر، في حين إن الاختبارات تهمل إلى حد كبير الأسئلة التي تقيس المستويات المعرفية العليا، ودراسة (محمد خيري محمود، 1994) التي خلصت إلى أن أسئلة كتب العلوم موضع التحليل والتي تم اختيارها عشوائياً، كانت تركز في معظمها على قياس المستويات المعرفية الدنيا وبخاصة مستوى التذكر والفهم، وكان اهتماماً محدوداً بالمستويات المعرفية العليا. **(غنيم، م 2005)**

وعليه فإن اعتماد الأبعاد المكوّنة للأداء الدراسي في التقييم أصبحت ضرورة مُلحة لما تعكسه من مهارات وقدرات وإبداعات يصنعها الطالب وكذا أشكال التعاون والمنافسة والمشاركة والاطلاع التي يبديها الطالب بالإضافة إلى المستويات المعرفية الدنيا والعليا، حيث إن عدم اعتماد هذه المعايير يعتبر إجحافا في حق الطالب.

خلاصة:

يدل تحقق فرضيات البحث حول كشف العوامل الفرعية المكونة للخاصية المقيسة على تعقد خاصية الأداء الدراسي، حيث بينت النتيجة أن خاصية الأداء لا تنعكس فقط في

الجانب المعرفي وإنما تشمل أيضا الجانب المهاراتي (نفس- حركي) من خلال ما يظهره الطالب من سلوكات: كالنشاط الحركي، المحاولة والخطإ، أداء مهارات مركبة بدقة وسرعة وثقة، التكيف، الاستجابات، الإبداع، التنظيم والاستعداد. كما يشمل الجانب الوجداني من خلال ما يظهره من: الاتجاهات، العواطف، التقدير، الاحترام، التعاون، المنافسة، الاطلاع، الرغبة في التلقي، المشاركة، الالتزام، تثمين الإنجاز. كما تبين لنا أن الجانب المعرفي لا ينحصر فقط في معلومات الطالب وإنما يشمل ما يقوم به الطالب من عمليات معرفية كالإدراك والحفظ والتذكر وما يظهره الطالب من قدرات كالقدرة على الفهم والاستيعاب والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم خلال إنجاز نشاطاته الدراسية.

لقد كشفت العلاقة الارتباطية الضعيفة بين أبعاد الأداء الدراسي المختلفة والتحصيل الدراسي عن تركيز الامتحانات النظامية على تقييم معارف الطالب فقط وإهمال الجانبين المهاراتي والوجداني وهذا عيب يُحسب عليها، حيث ترى النماذج النظرية المعرفية بأن تلك الجوانب هي مكونات أساسية للأداء الدراسي، لذا يجب اعتمادها من طرف أساتذة الجامعة في تقييم طلابهم خلال العام الدراسي بدلا من التركيز فقط على الامتحان النظامي الذي يعاني من مشكلة الغش في الامتحان ومحض الصدفة في الإجابة والحفظ وذاتية المصحح وتسرب أسئلة الامتحان، وحل هذه المشكلات يكون بقياس الأداء الدراسي بأبعاده المختلفة باستخدام مقياس الأداء الدراسي المقترح والذي قمنا ببنائه في الدراسة الحالية.

المراجع باللغة العربية:

1- أبوسعد، أحمد عبد اللطيف(2009) " دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية " ط1، الأردن- مركز ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع-

2- أبوعلام، رجاء محمود (2006) "التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS" ط2، القاهرة.مصر - دار النشر للجامعات-

3- بخوش، وليد (2006) "أثر استخدام الحاسوب في تحسين بعض العمليات المعرفية والأداء الأكاديمي- دراسة تجريبية في مادة العلوم الطبيعية لتلاميذ الثالثة ثانوي علوم الطبيعة والحياة" مذكرة ماجستير في علم النفس المعرفي–قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الحاج لخضر، باتنة- الجزائر.

4- بوحفص، عبد الكريم (أ) (2011) "أسس ومناهج البحث في علم النفس" الجزائر –ديوان المطبوعات الجامعية-

5- بوحفص، عبد الكريم (ب) (2011) "الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية" ط3، الجزائر –ديوان المطبوعات الجامعية-

6- دوقـة، أحمـد ولورسـي عبـد القـادر وغربـي مونيـة وحديـدي محمـد وأشـروف كـبير سـليمة (2011) "سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج" الجزائر - ديوان المطبوعات الجامعية-.

7- عبد المليك، مزهودة (2001)"الأداء بين الكفاءة والفعالية- مفهوم وتقييم - "مجلة العلوم الإنسانية، العدد الأول، جامعة بسكرة.الجزائر

8- علام، صلاح الدين محمود (1999)"القياس والتقويم التربوي والنفسي" القاهرة، مصر –دار الفكر العربي-

9- عشوي، مصطفى (1992) "علم النفس الصناعي والتنظيمي" الجزائر - المؤسسة الوطنية للكتاب-.

10- غنيم، محمد أحمد (2005) "مشكلات تقويم التحصيل الدراسي بين النظريتين الكلاسيكية والمعاصرة في القياس النفسي" مجلة مركز البحوث التربوية - كلية المعلمين العدد الخامس، جامعة الزقازيق، مصر

11- الطيب، أحمد محمد (1999) "التقويم والقياس النفسي والتربوي" ط1، الإسكندرية –المكتب الجامعي الحديث- 12- محمد، عبد السلام يونس (2008)"القياس النفسي" ط1، عمان- دار حامد

13- معمرية، بشير (2007) "القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين" ط2 الجزائر- منشورات الحبر-

14- الصمادي، ع والدرابيع، م (2004) "القياس والتقويم النفسي والتربوي- بين النظرية والتطبيق" ط1 الأردن - مركز يزيد للنشر-

15- لسيد، فؤاد البهي (1997) "الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة" القاهرة –دار الفكر العربي

المراجع باللغة الأجنبية:

16. ANTOINE, C I, M et al (1978). Les professeurs pour quoi faire? Du seuil. Paris

17. Bloom, B. & Broder, L. (1958).Problem-solving processes of college students Chicago, Illinois, University of Chicago Press.

18. Bloom, B. et al. (1985) Developing talent in young people. New York, Ballantine.

19. Krathwohl, D. R. (2002) A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview *Theory into Practice*, 41 (4).

20. MAÏRI, L (1994) Faut-il fermer l´université? -ENAL- Alger.

21. ROBBES, Bruno (2009),La pédagogie différenciée: historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en oeuvre.Université de Cergy-Pontoise/ IUFM de Versailles.

الملحق:

مقياس الأداء الدراسي لطلبة العلوم الاجتماعية

ـموجه لأساتذة الجامعةـ

إعداد الباحث: أ/ حسين غريب

التعليمة:

فيما يلي مجموعة من العبارات والتي تشير إلى نشاطات وسلوكات يقوم بها طلبتكم أثناء الدراسة، والمطلوب منكم أيها الأساتذة الأفاضل أن تقوموا بعملية تقييم مستوى الطلبة بإعطاء درجة لكل عبارة بحيث تتراوح بين (1 وَ 5) في السطر المقابل لها، أي تضع العلامة من خمسة وذلك على النحو الآتي:

- ضع الدرجة (1) إذا كان مضمون البند لا يعبر **إطلاقا** عن مستوى الطالب.
- ضع الدرجة (2) إذا كان مضمون البند يعبر **إلى حد ما** عن مستوى الطالب.
- ضع الدرجة (3) إذا كان مضمون البند يعبر **بدرجة متوسطة** عن مستوى الطالب.
- ضع الدرجة (4) إذا كان مضمون البند يعبر **إلى حد كبير** عن مستوى الطالب.
- ضع الدرجة (5) إذا كان مضمون البند يعبر **تماما** عن مستوى الطالب.

الرقم	البند	الدرجة
1	يحرص الطالب على قيادة زملائه في البحوث الأكاديمية	
2	يبذل جهدا كبيرا في إنجاز أعماله الدراسية	
3	يقوم بنشاطات دراسية تتميز بالتجديد	
4	ينظم محتويات البحث بشكل مفهوم	
5	يستطيع الطالب ببراعة عرض أعماله الدراسية	
6	يستخدم فنيات في عرض بحوثه للفت انتباه الطلاب	
7	يبادر بأفكار وإنجازات لتحسين مستواه الدراسي	
8	يحاول رغم أخطائه بهدف اكتساب المعارف	
9	ينافس زملاءه في الدراسة قصد التفوق	
10	يتعاون مع زملائه في إنجاز المهام الدراسية	
11	يتمالك أعصابه في المواقف المزعجة	

12	يتقبل الانتقادات الموجهة إليه من طرف الأستاذ	
13	يتميز بالهدوء والرزانة خلال الفترات الدراسية	
14	يعتمد على نفسه في إنجاز النشاطات الدراسية	
15	يعتمد على نفسه في اجتياز الامتحانات	
16	يتصف بروح الحوار مع زملائه وأستاذه	
17	يسأل الأستاذ حول الأفكار الغامضة	
18	يلتزم بالحضور في الدروس والامتحانات	
19	يحترم الأستاذ في كل المواقف الدراسية	
20	يحترم نتائج المداولات التي تقرها اللجان الوصية	
21	يبادر بالإجابة عن الأسئلة التي يطرحها الأستاذ والزملاء	
22	يستظهر الأفكار بشكل عفوي عند عرض أعماله	
23	يشرح بسهولة مختلف المفاهيم المرتبطة بنشاطه	
24	يختار المعارف الهادفة في أعماله الدراسية	
25	يسترجع بسهولة معارفه المكتسبة	
26	يمتلك سعة الاطلاع في مجالات تخصصه	
27	يشرح الأفكار الصعبة أثناء عرض واجباته	
28	يستطيع صياغة الأفكار بطريقة موضوعية	
29	يُلخص بوضوح الأفكار التي يقدمها في كل نشاط	
30	يقنع غيره في مختلف جوانب النشاط الذي يقدمه	
31	يرتب أفكاره بشكل متناسق في نشاطاته	
32	يطرح أسئلة لإزالة غموض الأفكار	
33	يستخدم المراجع المتخصصة في إنجاز واجباته الدراسية	
34	يتبع الخطوات المنهجية في أي واجب دراسي	
35	يعتمد على أحدث المراجع في إنجاز أعماله الدراسية	
36	يستخدم مراجع أجنبية في إنجاز أعماله الدراسية	
37	ينجز الأعمال المطلوبة منه وفقا لأهداف النشاط الدراسي	

38	يستخدم مواقع إلكترونية معتمدة في إنجاز أعماله الدراسية	
39	يعالج بالآراء العملية المشاكل التي تعترضه	
40	يتحرى أنجع الرؤى في موضوع محدد	
41	يُصنف المعلومات والمعطيات على أسس بناءة	
42	يطرح بدائل أكثر إيجابية من سابقاتها	
43	تستوفي أجوبته عمقا معرفيا	
44	يستخدم الاستدلال المنطقي في عملية البرهنة	
45	يبني أفكاره على أسس علمية صحيحة	
46	يجتهد في إعداد أدق التفاصيل في المواضيع المسندة إليه	
47	يقترح خططا بديلة لحل مشكلات تتعلق بالموضوع المسند إليه	
48	يجمع بين أفكار وآراء الآخرين بكل موضوعية	
49	ينطلق من معطيات راهنة للوصول إلى توقعات مستقبلية جديدة	
50	يُنظم الأفكار والمعلومات حسب أهداف نشاطه	
51	يكشف عن أوجه القصور في آراء الباحثين	
52	يُثمن النشاطات الدراسية التي يقوم بها	
53	يُعقب على وجهات نظر الباحثين	
54	يساهم بآرائه في مناقشة أفكار الباحثين	
55	يدافع بحماس عن أفكاره ونشاطاته الدراسية	
56	يختار أحسن الأفكار في أعماله الدراسية	
المجموع:		

تقييم مساهمة الجامعة الجزائرية في تحضير الطلبة إلى عالم الشغل

دراسة ميدانية –

أ/أحمد زرزور
أستاذ مساعد قسم
جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي

ملخص البحث:

تعد ظاهرة بطالة خريجي الجامعة إحدى المشكلات التي تؤرق الدول المتقدمة والسائرة في طريق النمو على حد السواء. وكانت الفتيل الذي أشعل نار الثورات العربية أو ما يطلق عليه بالربيع العربي. فأعداد الخريجين الجامعيين يزداد سنة بعد أخرى في ظل غياب استراتيجية فعالة تقوم على الاستقطاب والاستثمار في هذه الكفاءات.

تشير كل الدلائل إلى أن نوعية التعليم العالي مرتبطة ارتباطا وثيقا بنجاعته أي بمدى استجاباته لمتطلبات الاقتصاد وسوق العمل وحاجات المجتمع بصفة عامة وهذا لا يتأتى إلا بضمان تكوين جامعي نوعي مبني على علاقة وطيدة بعالم الشغل.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على مدى مساهمة الجامعة الجزائرية في تحضير الطلبة إلى عالم الشغل بغية تسهيل عملية الإدماج بسوق العمل من خلال دراسة أربعة مؤشرات تتعلق بعملية التقييم بالجامعة – محتوى برامج التكوين بالجامعة – تنظيم التكوين بالجامعة – وجود مصالح مساعدة وإرشاد الطلبة بالجامعة. ولتحقيق ذلك صممت استبانة لجمع البيانات اشتملت على 27 فقرة موزعة على أربعة محاور تم توزيعها على عينة عشوائية مكونة من 120 أستاذ بجامعة أم البواقي يمثلون رتبا مختلفة ومن كليات مختلفة.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن الجامعة الجزائرية ومن خلال المؤشرات السابقة الذكر لا تحضر الطلبة إلى عالم الشغل ولا تساهم في إدماجهم بسوق العمل وهذا ما يفسر الغياب التام للمواءمة بين مخرجاتها واحتياجات سوق العمل.

الكلمات المفتاحية:

- الإدماج

- الخريجون الجامعيون
- سوق العمل

Résumé de la recherche:

Le phénomène du chômage des nouveaux diplômés constitue l'une des préoccupations majeures aussi bien que dans les états développés que ceux en voie de développement. Ainsi, il était à l'origine des révolutions arabes ou ce qu'on s'est convenu d'appeler le printemps arabe.

L'augmentation du nombre des nouveaux diplômés universitaires année après année s'est déroulée en l'absence d'une stratégie efficace visant l'absorption et l'investissement dans ces individus qualifiés.

Tous les indices démontrent que la qualité de l'enseignement supérieur est étroitement liée à son efficacité, c'est-à-dire en sa capacité de répondre aux besoins de l'économie, du marché du travail ainsi que ceux de la société d'une façon générale. En tant que tel, l'université est amenée à proposer des formations de qualité en fonction du marché de travail.

Notre étude se propose de mettre toute la lumière en exergue la contribution de l'université algérienne dans la préparation des étudiants au marché du travail, et ce dans le but d'une meilleure insertion professionnelle. Pour ce faire, nous nous proposons d'étudier quatre indices à savoir l'évaluation à l'université – le contenu des programmes- l'organisation de la formation- disponibilité des services d'aide et d'orientation pour les étudiants.

A cet effet un questionnaire a été élaboré pour la collecte des renseignements pour la réalisation de cette étude. Contenant 27 items, divisés en quatre axes, le questionnaire a été remis à un échantillon aléatoire composé de 120 enseignants de l'université d'Oum El Bouaghi. Ces derniers ayant des grades différents et appartenant à diverses facultés.

Au terme de notre étude, nous sommes parvenus aux résultats suivants: l'université algérienne, et ce en fonction des indices cités en haut, est incapable de préparer les étudiants au marché du travail et ne contribue pas à leur insertion professionnelle. Ce qui explique l'absence totale d'une cohérence entre ce qu'elle met sur le marché du travail et les besoins de ce dernier.

Mots clé:

-Insertion

-Diplômés

-Marcher du travail

مقدمة:

عرفت العشرية الأخيرة هبوب رياح الإصلاح في التعليم العالي وتناولت مشكلة التمويل والتحجيم ونوعية التكوين والتسيير والتحضير لعالم الشغل وما يميز هذه الإصلاحات هو توجهها نحو التمهين والتنويع والتدويل نظرا للضغوط الاجتماعية والاقتصادية التي تنادي بضرورة ربط التكوين الجامعي بسوق العمل. وفي ضوء هذه الضغوط ظهرت قابلية التشغيل للخريجين الجامعيين كأحد أهم المؤشرات لنوعية التكوين الجامعي. فالجامعة يجب أن لا تبقى مرتبطة فقط بمهامها التقليدية المتمثلة في إنتاج المعرفة لأن أكبر تحد يواجهها اليوم هو المساهمة في إدماج خريجيها بسوق العمل من خلال تحضيرهم لعالم الشغل المتغير باستمرار تحت التأثير الكبير لتطور تكنولوجيا الإعلام والاتصال، الذي جعل مناصب العمل تتغير بسرعة وتتطلب كفاءات جديدة وبالتالي زيادة الطلب على خريجي الجامعة من ذوي التكوين الجيد والمؤهلات العالية. كما أدى هذا التطور في تكنولوجيات الإعلام والاتصال إلى تغير في ظروف العمل وظهور وظائف جديدة واختفاء الوظائف التقليدية منها تحت شعار "لكل تكنولوجيا جديدة مهارات جديدة".

فكثيرا ما يجد الخريجون الجامعيون أن المهارات المكتسبة أثناء التكوين لا تتوافق مع المتطلبات الجديدة لسوق العمل وعليه يؤكد الخبراء في مجال التعليم العالي أن الجامعة لا بد أن تبقى منتبهة لمشاكل ومتطلبات سوق العمل وأن تضع ميكانيزمات أكثر ذكاء وفعالية.تمكنها من جمع كل ما يتعلق بسوق العمل المتغير من أجل المساهمة في تحضير وإدماج خريجيها من خلال ربط التكوين بالتشغيل وإعادة التخطيط لسياسة التكوين ابتداء من تقدير الحاجات لليد العاملة المؤهلة التي يتطلبها سوق العمل والقادرة على الاستجابة للتغيرات الاقتصادية التي تحدث. وقد أكدت الدراسات العلمية الحديثة أن الخريجين الأكثر تأهيلا يندمجون أحسن بسوق العمل الذي يشكو من قلة الكفاءات والمؤهلات (قلة العرض) بالرغم من العدد المتزايد لمخرجات التعليم العالي وخاصة في السنوات الأخيرة التي مس فيها التطور صميم كل النشاطات البشرية وظهور ما يسمى بمجتمع المعرفة أو المجتمع ذي التأهيل العالي highly educated society وأيضا في ظل الاحتياجات الحالية لاقتصاد المعرفة فالخريجون الجامعيون يجدون أنفسهم أحيانا معرضين لوضعية سلبية ترجع إلى ضعف أو عدم توافق بين مؤهلاتهم العلمية واحتياجات سوق التشغيل وبالتالي أزمة مواءمة بين التعليم العالي والتشغيل.

إن الخلل في هذه المعادلة يؤدي إلى هدر الإمكانات المادية في تمويل تخصصات لا ترتبط باحتياجات سوق العمل وبخطط التنمية وبالتالي هدر للطاقات الشبانية وعدم توجيهها إلى الوظائف المطلوبة لقطاعات التشغيل، وإيجاد بطالة مقنعة من خلال توافد أعداد كبيرة من

الخريجين الجامعيين الباحثين عن عمل في تخصصات غير مطلوبة، كما يلازم عدم المواءمة نمو غير متوازن مع متطلبات التنمية الشاملة.

إن مشكلة عدم المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل ترجع بالأساس إلى ضعف الارتباط بين التخطيط التربوي والتخطيط للقوى البشرية في ظل ظاهرة التحجيم التي يعاني منها التعليم العالي والتدفق الكبير لأعداد الخريجين مقارنة بنمو الوظائف وعدم وجود معلومات دقيقة عن احتياجات سوق العمل المتغير باستمرار في خضم التطور التكنولوجي السريع الذي أضحى يتحكم في ميكانيزمات التنمية الاقتصادية للعالم أجمع تحت تأثير العولمة والنظام الدولي الجديد.

إن التعليم العالي بالجزائر والذي يسعى إلى تطبيق معايير ضمان الجودة [Quality Assurance] يواجه تحديا كبيرا في مواكبة النظام العالمي المزمع ترسيمه في سياق العولمة بالرغم من التطور الكمي الهائل في شبكة مؤسسات التعليم العالي والزيادة الكبيرة في أعداد الطلبة الذي يقدر بحوالي مليون و300 ألف طالب وتبني نظام الجودة من خلال القيام بإصلاح 2004 المتمثل في تطبيق نظام ل.م.د ، الذي يهدف إلى تحسين نوعية التعليم وضمان جودة التكوين وتأمين مرافقة بيداغوجية للطالب من خلال مده بالمعارف الضرورية والأدوات المنهجية التي تمكنه من اختيار مسلك التكوين الذي يرغب بما يتناسب وقدراته ومن ثم بناء مشروعه المهني من موقع الكفاءة والمهارة والاقتدار من جهة ومن جهة أخرى إلى انفتاح الجامعة على المحيط الاقتصادي والاجتماعي وتفعيل علاقاتها من خلال الشراكة والتدابير مع الوسط المهني وإقحام المهنيين بما يلبي احتياجات المحيط الاقتصادي والاجتماعي ومتطلبات التنمية المستدامة، بما يعزز العلاقة بين التكوين والتشغيل لأن النظرة التقليدية في العملية التعليمية والتكوينية والتي كان مركز الثقل فيها يرتكز على "مبدإ ماذا تعرف" أصبح يتجه بموجب الإصلاحات إلى ربطه بمبدإ "كيف تستثمر ما تعرفه".

"إن إشكالية التشغيل ومحاربة البطالة تعد أيضا أهم انشغالات ليس فقط بالنسبة للحكومات وإنما أيضا للمؤسسات الدولية كمنظمة العمل الدولية وبرامج الأمم المتحدة وكذا التجمعات الدولية والإقليمية كالاتحاد الأوروبي ومنظمة العمل العربية وهي التكتلات التي تضع التشغيل ومحاربة البطالة في صلب اهتماماتها وتوصي بإدراجها ضمن أولويات السياسة التنموية في البلدان الأعضاء وأن الإجماع الحاصل على ضرورة التجنيد لمحاربة البطالة وتفاقم الظاهرة في العالم جاء نتيجة الشعور بخطر الآثار السلبية على التماسك الاجتماعي والتنمية الاقتصادية هذا الوضع هو مصدر انشغال حقيقي خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار الآثار السلبية للأزمة الاقتصادية العالمية التي لا تتميز فقط بتقليص فرص

العمل وإنما كذلك فقدان جزء منها. إن الجزائر ليست بمعزل عما يحدث إقليميا وعالميا وما الإصلاحات التي انتهجتها إلا دليل على ذلك وخاصة في قطاع التعليم العالي والقطاع الاقتصادي الذي بدأ ينتقل من اقتصاد الموارد إلى اقتصاد المعرفة لأن الموارد البشرية هي العنصر المنتج للمعرفة والمستثمر لها وخير دليل على ذلك الأعداد الهائلة للخريجين الجدد والذين يمثلون طلبا سنويا إضافيا يفد إلى سوق العمل.

وبالتالي تستدعي الضرورة إيجاد ميكنزمات وآليات تستثمر هذه الكفاءات ومن تحضيرهم أثناء التكوين الجامعي لعالم الشغل بغية مساعدتهم على إيجاد مناصب عمل قارة ومناسبة تدمجهم في الحياة المهنية وهذه إحدى المسؤوليات الكبيرة التي أصبحت تلقى على عاتق الجامعة في ظل التحولات العالمية في ميدان التعليم العالي.

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث فيما يلي:

–تقييم مساهمة الجامعة الجزائرية في تحضير الطلبة إلى عالم الشغل من خلال بعض المؤشرات في ظل ظاهرة التحجيم التي يعرفها قطاع التعليم العالي بالجزائر (ارتفاع عدد الملتحقين- ارتفاع عدد الخريجين) من جهة والتقلبات الكبيرة في سوق العمل من جهة أخرى الذي نتج عنه ظاهرة بطالة حاملي شهادات الجامعة.

– تقديم اقتراحات علمية للتخفيف من حجم ظاهرة بطالة الخريجين الجامعيين بالجزائر من خلال تحضيرهم لعالم الشغل أثناء مرحلة تكوينهم بالجامعة.

أهمية البحث:

- تكمن أهمية البحث في أنه يدرس المورد البشري من أجل الاستفادة منه والاستثمار فيه ويتعلق الأمر بحملة الشهادات الجامعية التي تولي الجزائر أهمية بالغة لهذه الفئة باعتبارها ركيزة تقدمها ورقيها.

- كما تسلط هذه الدراسة الضوء على مدى مسايرة الجامعة الجزائرية لسوق العمل المتغير باستمرار في ظل نظام العولمة واقتصاد السوق وكذلك في ظل التوجيهات العالمية الحديثة في ميدان التعليم العالي.

مشكلة البحث:

يشهد التعليم الجامعي على المستوى العالمي العديد من المبادرات الجادة لتطويره وتحديثه حتى يصبح أكثر قدرة على مواجهة متغيرات وديناميكيات العصر العلمية والمعرفية

والتكنولوجية حيث تسعى هذه المبادرات إلى خلق صورة جديدة للتعليم العالي من خلال ربطه بالتنمية الاجتماعية والاقتصادية.

والتعليم العالي بالجزائر ليس بمنأى عما يحدث عالميا وما الإصلاحات المتعاقبة التي شهدها القطاع إلا دليل على ذلك حيث مست العديد من الجوانب أهمها علاقة الجامعة بعالم الشغل الذي جاء به نظام ل.م.د (نظام الليسانس، ماستر، دكتوراه) الذي يركز على ربط التكوين الجامعي بالتشغيل، بغية تحقيق مستوى مقبولا من المواءمة بين مخرجات الجامعة ومتطلبات سوق العمل انطلاقا من ضمان تكوين نوعي يأخذ بعين الاعتبار تحضير الطلبة إلى عالم الشغل قصد الاستجابة لحاجات سوق العمل الذي يشهد تحولا جذريا في مناصب العمل التي أصبحت متغيرة باستمرار وتتطلب كفاءات جديدة أهمها القدرة على التكيف معها.

ومن هنا يجدر بنا أن نتساءل:

- هل تساهم الجامعة الجزائرية في إدماج خريجيها بسوق العمل من خلال تحضيرهم لعالم الشغل؟

- هل نظام التقييم بالجامعة يحضر الطلبة إلى عالم الشغل؟
- هل تنظيم التكوين بالجامعة يحضر الطلبة إلى عالم الشغل؟
- هل محتوى برامج التكوين بالجامعة يحضر الطلبة إلى عالم الشغل؟
- هل تلعب مصالح مساعدة وإرشاد الطلبة دورها في تحضير الطلبة إلى عالم الشغل؟

فرضيات البحث:

تنطلق الدراسة في هذا البحث من:

- **الفرضية العامة:**

تساهم الجامعة الجزائرية في إدماج خريجيها بسوق العمل من خلال تحضيرهم لعالم الشغل

- **الفرضيات الإجرائية:**

- إن محتوى برامج التكوين بالجامعة يحضر الطلبة إلى عالم الشغل.
- إن تنظيم التكوين بالجامعة يحضر الطلبة إلى عالم الشغل.
- إن نظام التقييم بالجامعة يحضر الطلبة إلى عالم الشغل.
- إن مصالح مساعدة وإرشاد الطلبة تحضرهم إلى عالم الشغل.

حدود البحث:

–اقتصر البحث على أساتذة من جامعة العربي بن مهيدي من مختلف الرتب والتخصصات ومن مختلف الكليات

–اقتصر البحث على عينة تمثل 20 % من المجموع الكلي للأساتذة.

مصطلحات البحث:

- **سوق العمل**:

- كلمة السوق في اللغة اللاتينية: مشتقة من كلمة ماركاتوس ماركيس، مارسيس (mercatus – merx – mercis) والتي تعني السلعة ولفظ السوق لا ينطبق فقط على السلع ولكن على جميع المنافع والخدمات التي تشكل موضوعا للتبادل (سوق رؤوس الأموال، سوق العمل، سوق التأمينات...).

ويعرف سوق العمل بأنه المكان أو المجال الذي يلتقي فيه كل الباحثين عن فرص عمل والباحثين عن العمال ويتم ذلك من خلال تحديد الأجر وحجم العمالة وهذا الالتقاء بين العرض والطلب يشكل القيمة التي تتمثل في الأجور.

- كما يعرف سوق العمل بأنه الأرضية التي من خلالها يستطيع الأفراد تحقيق منافعهم المادية والنفسية والاجتماعية والثقافية والشخصية في إطار الحدود التي تفرضها هيكلة الشغل.

وهناك أنواع كثيرة للسوق:

- الأسواق المالية.
- أسواق العملات.
- أسواق الأسهم.
- أسواق المنتجات الخاصة.
- أسواق العمل.

- **التقييم**:

هو عملية إصدار حكم أو تقدير على قيمة الأفراد أو الموضوعات وهو بهذا المعني يتطلب استخدام المعايير والمقاييس لتقدير هذه القيمة ومن الوجهة النفسية أو التربوية يعرف التقييم على أنه إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة على النحو الذي تحددت به تلك الأهداف.

يعرف العالم بلوم Bloom التقييم على أنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال الحلول، الطرق، المواد.

وأنه يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقديم مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ويكون التقييم كميا وكيفيا.

والتقييم قديم قدم الإنسان فلا حياة بدون تقييم أو تثمين فالرجل البدائي كان مضطرا أن يقيم جميع الأشياء التي يستعملها والأشخاص الذين يحتك بهم وأنواع السلوك أو الأفعال التي يراها أو يقوم بها مثلا إذا رأى كهفا يريد أن يستعمله يقدر سعته ثم يحكم بأنه كاف وإذا رأى ثمرة يتذوقها ثم يحكم بأنها صالحة للأكل أو غير صالحة.

- يعرف "داوني" downie التقييم بأنه إعطاء قيمة لشيء ما وفقا لمستويات وضعت أو حددت سلفا.

- يعرف العالم "ستانلي" stanley التقييم أنه عمليات تلخيصية وصفية يلعب فيه الحكم على قيمة الشيء دورا كبيرا كما هو الحال في إعطاء التقديرات للتلاميذ.

- يعرفه "ترافرز" travers أن التقييم عملية تحدد بواسطتها قيمة ما يحدد.

مما سبق نستنتج أن التعريف العلمي للتقييم يختلف عن التعريف اللغوي إذ إنه مقصور على إصدار حكم على قيمة الشيء وهذا الحكم يستند إلى وصف كمي أي إلى قياس أو إلى وصف كيفي أي لفظي لا قياس فيه، وقد يستند إلى وصف كمي وكيفي معا وهو يمتاز عن التعريف اللغوي بأنه أكثر تحديدا كما أنه تعريف إجرائي.

والتقييم والتقويم مصطلحان شائعان ومستعملان بكثرة في المدارس والكليات والمعاهد التربوية والبحوث العلمية وكثيرا ما يطرح التساؤل ما هو الفرق بينهما؟ وعملا بالقول: خطأ خير من صحيح مهجور، يمكننا توضيح الاختلاف بينهما بما هو شائع فكل التعاريف السابقة الذكر تجمع على أن التقييم يقصد به في عمومه التثمين وهي عملية ينتظر منها إعطاء نتيجة قياس بالنسبة لمرجع محدد من قبل ثم إصدار حكم على هذه النتيجة.

أما التقويم فزيادة على العملية التقييمية يجب أن نضبط في النهاية مخططا يرجى منه تعديل الاعوجاج ونزع الخاطئ أو إصلاحه وتدعيم الصحيح.

ونحن في هذا البحث نستعمل مصطلح تقييم أي أننا نريد أن نصدر حكما على مدى تحقيق الأهداف المنشودة في هذا البحث.

•الإدمــاج: L'Insertion

كلمـة إدمـاج مـن فعـل " انـدمج وأدمـج ومعنـاه دخـل في الشـيء مـن كلمـة دمـج – دمجـا واندمج في الشـيء ودمج الشـيء في الشيء: دخل فيه واستحكم الانـدماج والإدمـاج عنـد علمـاء اللغة هو نفسه ما عدا أن الإدماج هو إدخال الشـيء في الآخر دون طواعية وإرادة.

- علماء النفس يرون أن الاندماج intégration والإدمـاج insertion همـا عبـارة عـن سـلوك جديد يتوافـق مـع مجمـوع سـلوكات الفـرد فهـم لا يفرقـون بـين الانـدماج والإدمـاج ويبحثـون في الاندماج أي سلوك ما يعتبر غريبا عن شخصية الفرد مع باقي السلوكات التي تمثل شخصيته.

- علمـاء الاجتمـاع يـرون أن الانـدماج مصـطلح غـامض يـراد بـه جـزء أو جماعـة تدخـل في الكـل ولكـن بدرجات مختلفة وبشـكل متفاوت فالاندماج حسبهم هـو دخـول وحـدة اجتماعيـة صـغيرة في جماعـة اجتماعيـة أوسـع منهـا وأشمـل ويـرى **أحمـد زكـي** في تعريفـه للانـدماج أنـه التوازن المتبادل بين مختلف الجماعات والذي يسمح بقيام مجتمع منظم.

أما الإدماج فهو ذو طبيعة فردية حيث يدمج الفرد داخل جماعة أو نظام أو مؤسسة.

الإدمـاج: يقصـد بـه أيضـا حسـب **إيـم لا بـار جـار**: محاولـة الفـرد تجـاوز العـائق والـدخول وسـط المجتمع ولن يأتي هذا إلا بتوفير عوامل تتعلق بالتنشئة الاجتماعيـة الـتي يتلقاهـا الفـرد داخـل محيطـه الأسـري والمؤسسات التي يتلقى فيها تدريبه وتعليمـه وتكـوينه وبهـذا يتحـدد سـلوكه والـدمـج المهـني بشـكل العنصـر الأسـاسـي للدمج الاجتماعـي حيـث إن الشـغل يمـنح اسـتقلالية وتثمينـا للشـخص إذا يخرجه من التبعية ويضمن له موردا ماليا يسمح له بالحصول على دور اجتماعي.

منهج البحث:

اعتمـد الباحـث علـى المـنهج الوصـفي التحليلـي الـذي لا يهـدف فقـط إلى وصـف خصـائص وأبعاد ظاهرة من الظواهر في إطار معين يتم من خلاله تجميع المعلومات والبيانات وإنمـا يهـدف أيضا إلى تنظيمها وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى أسبابها.

أداة الدراسة:

استخدمت في هذه الدراسة أداة الاستبانة التي يعرفها محمد علي في كتابه (علم الاجتماع ومناهجه) "أنها عبارة عن نموذج يضم مجموعة من الأسئلة توجه إلى الأفراد مـن أجـل الحصـول على معلومات حول موضوع أو مشكل أو موقف معين".

▪**صدق الأداة وثباتها:** لمعرفة صدق أداة الدراسة وثباتها عرضت الأداة على 12 محكما وهم أساتذة جامعة أم البواقي جامعة قسنطينة، جامعة سكيكدة ويمثلون رتبا علمية مختلفة من رتبة أستاذ التعليم العالي إلى أستاذ محاضر وذلك للتحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى من حيث مدى الشمولية والوضوح والانتماء بين الفقرات ومجالاتها.

وانطلاقا من ملاحظاتهم وآرائهم مس التعديل بعض الفقرات تعديلا لغويا وجزئيا وتم حساب صدق الأداة بقانون لوتشي وبلغ معامل الصدق 0,87 مما يعني أن الأداة صادقة.

للتأكد من ثبات الاستبانة اعتمدنا على طريقة إعادة التطبيق على عينة مكونة من 45 أستاذ بفارق زمني مدته 21 يوما وتم حساب الثبات بمعامل الارتباط لسبيرمان فجاء معامل الارتباط يساوي 0,786 (دالة إحصائية عند مستوى 0,01) ويجاب عن الأداة بوضع إشارة (X) تحت واحد من البدائل.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أساتذة جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي- الجزائر- الذين يشغلون رتبا مختلفة من أستاذ معيد إلى درجة أستاذ التعليم العالي كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (1) يوضح تعداد ورتب أساتذة جامعة العربي بن مهيدي – بأم البواقي.

الرتبة	جزائري	أجانب	المجموع
أستاذ التعليم العالي	29	02	31
أستاذ محاضر"أ"	49	00	49
أستاذ محاضر"ب"	49	00	49
أستاذ مساعد"أ"	211	00	211
أستاذ مساعد"ب"	259	00	259
معيد	01	00	01
المجموع	598	02	600

عينة الدراسة:

لكي تكون العينة ممثلة لمجتمع البحث، تم أخذ نسبة 20% من الأساتذة الذين يمثلون المجتمع الأصلي للدراسة وبطريق عشوائية وكان عدد العينة العشوائية 120 أستاذ من كلا الجنسين ومن مختلف الرتب العلمية ومن مختلف الكليات المكونة لجامعة العربي بن مهيدي.

مواصفات عينة الدراسة:

جدول رقم (2) **يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس**

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	98	%66,81
أنثى	22	%34,18
المجموع	120	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم(2) أن 98 فردا ذكور يمثلون نسبة 66,81% من أفراد العينة في حين إن الإناث يمثلون 22 فردا أي بنسبة 34,18%

جدول رقم(3) **يوضح توزيع أفراد العينة حسب الرتب العلمية:**

الرتبة	التكرار	النسبة المئوية
أستاذ التعليم العالي	4	%3,33
أستاذ محاضر"أ"	13	%10,83
أستاذ محاضر"ب"	15	%12,50
أستاذ مساعد"أ"	36	%30
أستاذ مساعد"ب"	52	%43,33
المجموع	**120**	**%100**

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن عدد أفراد العينة من رتبة أستاذ التعليم العالي يعادل 4 أفراد أي ما نسبته 3,33% في حين بلغت نسبة الأساتذة المحاضرين صنف"أ" 10,83% أي ما يعادل 13 فردا.

أما الأساتذة المحاضرون صنف"ب" فقد بلغ عددهم 15 فردا أي بنسبة 12,50% أما الأساتذة المساعدون صنف"أ" فكان عددهم 36 فردا أي ما يمثل30% من أفراد العينة وأخيرا نجد أن 52 فردا يمثلون الأساتذة المساعدين صنف"ب" أي ما يمثل 34,33% من أفراد عينة البحث.

جدول رقم(4) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الانتماء الكليات

الكلية	التكرار	النسبة المئوية
كلية الآداب واللغات والعلوم الإنسانية والاجتماعية	35	%29,16
كلية الحقوق والعلوم السياسية	21	%17,5
كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير	25	%20,83
كلية العلوم التكنولوجية	13	%10,83
كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة	17	%14,16
معهد تسيير التقنيات الحضرية	9	%9
المجموع	120	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن 35 فردا ما يمثل 29,16% ينتمون إلى كلية الآداب واللغات في حين إن 21 فردا ما يمثل 17,5% من أفراد العينة ينتمون إلى كلية الحقوق والعلوم السياسية. أما كلية العلوم الاقتصادية فإن نسبة تمثيلها تقدر بـ 20,83 % أي 25 فردا في حين إن كلية العلوم والتكنولوجيا بلغ عدد أفرادها 13 أي ما يمثل 10,83% من أفراد العينة وكلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة فقدر عدد أفرادها بـ 17 فردا أي ما يمثل 14,16 % من أفراد العينة وأخيرا معهد تسيير التقنيات الحضرية بلغ عدد أفرادها 9 أي ما يمثل 9% من أفراد العينة.

الأسلوب الإحصائي المتبع:

اعتمدنا في التعامل مع بيانات هذه الدراسة على أسلوب إحصائي يتمثل في تبويبها في جداول إحصائية سهلة في شكلها ومحتواها حيث يشمل التكرارات والنسب المئوية لكل بند ثم متوسط هذه النسب لكل محور واختبار الدلالة الإحصائية لفروق كا ^{2} لكل عبارة ثم التعليق على النتائج.

عرض وتفسير النتائج:

نعرض فيما يأتي النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

❖النتائج المتعلقة بالفرضية الإجرائية الأولى:

إن محتوى برامج التكوين بالجامعة يحضر الطلبة إلى عالم الشغل:

جدول رقم (5) يوضح نتائج استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور الأول:

رقم العبارة	العبارة	البدائل	التكرار	النسبة المئوية	ك الجدولية	ك المحسوبة
1	تعتقد أن محتوى البرامج التي تدرسونها حاليا تحضر الطلبة إلى عالم الشغل تحضيرا	جيدا	16	%13,33	7.82	41.39
		مقبولا	25	%20,83		
		متوسطا	19	%15,83		
		ضعيفا	60	%50		
2	في اعتقادك أنه من الضروري تعديل في محتوى برامج الاختصاص الذي تدرسونه بغية تحضير الطلبة إلى عالم الشغل	نعم	85	70,83	3.84	20.82
		لا	35	29,17		
3	حسب علمك وفي دائرة اختصاصك هل تم إشراك ممثلي المؤسسات أو الجامعات في اللجان الوطنية أو الجهوية المسطرة لبرامج التكوين	نعم	27	%22,5	3.84	18.15
		لا	93	%77,5		
4	تعتقد أن التكوين الجامعي في اختصاصك ينمي لدى الطلبة القدرة على التحليل وتطبيق المعارف في حل المشكلات	نعم	29	%24,16	3.84	32.02
		لا	91	%76,5		
5	تعتقد أن التكوين الجامعي في اختصاصك يخلق لدى الطالب روح المبادرة ويجعل منه ليس فقط طالب للعمل ولكن خالق لمناصب العمل	نعم	42	%35	3.84	10.8
		لا	78	%65		
6	تعتقد أن التكوين الجامعي	نعم	43	%35,83	3.84	9.62

	في اختصاصك يخلق لدى الطالب القدرة على الاتصال الفعال مع الآخرين	لا	77	%65,17		
7	تعتقد أن التكوين الجامعي في اختصاصك يخلق لدى الطالب القدرة على حل المشكلات التنظيمية	نعم	39	%32,5	3.84	14.7
		لا	81	%67,5		
8	تعتقد أن التكوين الجامعي في مجال اختصاصك يخلق لدى الطالب القدرة على التعلم	نعم	33	%69,16	3.84	24.3
		لا	87	%30,80		
9	تعتقد أن التكوين الجامعي في اختصاصك يخلق لدى الطالب القدرة على تحمل المسؤولية	نعم	55	%45,83	3.84	0.82
		لا	65	%54,16		
10	تعتقد أن التكوين الجامعي في مجال اختصاصك ينمي لدى الطلبة القدرة على التكيف مع تغيرات محيط العمل	نعم	39	%32,5	3.84	14.7
		81	81	% 67,5		

نلاحظ من خلال الجدول رقم (5) أن استجابات أفراد عينة البحث تميل إلى الاختيار "لا" في معظم عبارات المحور الأول أي في العبارة (10،9،8،7،،6،5،4،3 ،) وبحساب متوسط الإجابات بـ "لا" نجدها أنها بلغت 63.70٪ وأن متوسط الإجابة بنعم بلغ 36.29٪ وهذا ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث وقد أكد ذلك اختبار الدلالة الإحصائية كا^2 هذا ما يؤكد أن محتوى برامج التكوين بالجامعة الجزائرية لا يحضر الطالب إلى عالم الشغل حيث لا يزال كلاسيكيا ويحتاج إلى تجديد لأنه لا يواكب احتياجات سوق العمل والتطور السريع لتكنولوجيا الإعلام والاتصال التي تؤثر بشكل مباشر في عالم الشغل الذي ينتظر من الجامعة الجزائرية توفير القوى البشرية المؤهلة والمدربة والقادرة على التكيف والمنافسة ولا يأتي هذا إلا عن طريق إعادة النظر في برامج التكوين التي أعدت على عجل في إطار عروض التكوين في طور الليسانس أو الماستر التي لم تؤخذ بعين الاعتبار احتياجات سوق العمل في الجزائر.

❖النتائج المتعلقة بالفرضية الإجرائية الثانية:

إن تنظيم التكوين بالجامعة يحضر الطلبة إلى عالم الشغل

جدول رقم (6) يوضح نتائج استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور الثاني:

رقم العبارة	العبارة	البدائل	التكرار	النسبة المئوية	ك الجدولية	ك المحسوبة
1	هناك تربصات تطبيقية يقوم بها الطلبة في الاختصاص الذي تدرسونه	نعم	35	%29,16	3.84	20.82
		لا	85	%70,84		
2	تعتقد أن التكوين التطبيقي مهم لمساعدة الطلبة في اختيار الاختصاص الذي يتماشى مع قدراتهم الشخصية	نعم	96	%80	3.84	
		لا	24	%20		43.2
3	تعتقد أن التكوين التطبيقي مهم لمساعدة الطلبة في أن يندمجوا في الحياة المهنية	نعم	83	%69,17	3.84	17.62
		لا	37	%30,83		
4	تعتقد أن التكوين التطبيقي مهم لمساعدة الطالب في أن يخلق مؤسسته الخاصة	نعم	43	%35,83	3.84	9.62
		لا	77	%64,17		

نلاحظ من خلال قراءتنا نتائج المحور الثاني في الجدول رقم(6) أن أغلبية أفراد عينة البحث أجابوا "بلا " على العبارات الأولى المتعلقة بإجراء التربصات التطبيقية ما تؤكده أيضا إجابتهم على العبارة الثالثة التي تشير إلى أهمية التكوين التطبيقي في إدماج الطلبة في الحياة المهنية وبحساب متوسط إجابات الأفراد على عبارات المحور الثاني نجد أن 56.45 ٪ من أفراد العينة أجابوا ب "لا" مقابل 43.55 أجابوا بنعم وهذا ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث كما أكده اختبار الدلالة الإحصائية $كا^2$ مما

يعني أن تنظيم التكوين بالجامعة لا يحضر الطالب إلى عالم الشغل بالرغم من تبني نظام "ليسانس، ماستر، دكتوراه" كإصلاح جامعي جديد وكهندسة جديدة لنظام التعليم العالي بالجزائر الذي يسعى إلى ربط التكوين بالتشغيل من أجل مساعدة الطالب على التعرف على المهن والوظائف المتوفرة ومتطلبات هذه المهن والوظائف من تعليم وتدريب والتعرف على المهارات والكفاءات المرتبطة بكل منها وبالتالي يتمكن من اتخاذ القرارات المناسبة لاختيار المهنة التي تتوافق مع قدراته وإمكاناته.

❖النتائج المتعلقة بالفرضية الإجرائية الثالثة:

إن نظام التقييم بالجامعة يحضر الطلبة إلى عالم الشغل:

جدول رقم (07) يوضح نتائج استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور الثالث:

رقم العبارة	العبارة	البدائل	التكرار	النسبة المئوية	ك الجدولية	ك المحسوبة
1	حسب علمك هل يوجد نظام تقييم التعليم الجامعي في الجزائر	نعم	12	%10	3.84	76.8
		لا	108	%90		
2	يوجد على مستوى قسمكم نظام تقييم يسمح بالوقوف على مدى فعالية التكوين الجامعي في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل	نعم	74	%61,66	3.84	6.52
		لا	46	%38,34		
3	تم البدء على مستوى قسمكم في تقييم محتوى برامج التكوين	نعم	86	%71,66	3.84	22.52
		لا	34	28,34		
4	تم البدء على	نعم	92	%76,66	3.84	34.12

	مستوى قسمكم في تنظيم التكوين الجامعي	لا	28	%23,34		
5	تم البدء على مستوى قسمكم في تقييم العلاقات مع عالم الشغل	نعم	38	%31,66	3.84	16.12
		لا	82	%68,34		
6	توجد دراسات على مستوى الجامعة حول المصير المهني لخريجي اختصاصكم	نعم	24	%20	3.84	43.2
		لا	96	%80		
7	حسب علمكم توجد في مؤسسات جامعية وهيئات خاصة تهتم بتقييم المصير المهني للطلبة القدامى	نعم	17	%14,16	3.84	61.62
		لا	103	%85,84		
8	توجد دراسات تهتم بجمع معلومات حول عدد الخريجين الجامعيين البطالين وحول صعوبات الإدماج المهني والتكيف مع محيط العمل	نعم	8	%6,66	5.99	74.84
		لا	83	%69,16		
		لا أدري	29	%24,16		
9	تعتبر أن هذه	مهمة جدا	92	%76,66	7.82	176.86

	الدراسات مهمة في تقييم التكوين الجامعي وتحسين مواءمة التكوين العالي مع عالم الشغل	ضرورية	19	%15,83		
		مفيدة	09	%7,5		
		غير مفيدة	00	%0		
10	حسب رأيكم ما هي العوامل الرئيسية التي تساهم في ظاهرة ارتفاع بطالة خريجي الجامعة الجزائرية	عدم المواءمة	14	%11,66	7.82	50.99
		غياب التكوين التطبيقي	26	%21,66		
		غياب الإعلام	17	%14,16		
		تشبع السوق	63	%52,5		

نلاحظ من خلال قراءتنا لنتائج المحور الثالث في الجدول رقم(07) أن متوسط الإجابات على عبارات المحور ب"لا" بلغ 57.41٪ مقابل 42.58٪ لاختيار "نعم" وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث كما أكده اختبار الدلالة الإحصائية كا^2 مما يعني أن نظام التقييم بالجامعة الجزائرية لا يحضر الطالب إلى عالم الشغل ولا يزال غير فعال حيث لا يزال محافظا على كلاسيكيته ولا يمنح للطالب فرصة الإبداع والتألق ولم يواكب بعد الإصلاحات الجديدة المتمثلة في تطبيق نظام "ل.م.د" الذي يهدف إلى تحسين جودة ونوعية التعليم العالي من خلال تنصيب خلايا ضمان الجودة على المستوى المركزي بالوزارة وعلى مستوى مؤسسات التعليم العالي وكذا إنشاء لجنة نجاعة تقييم التعليم العالي باعتبار التقييم أحد مؤشرات ضمان الجودة.

❖النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

إن وجود مصالح مساعدة وإرشاد الطلبة بالجامعة تحضر الطلبة إلى عالم الشغل:

جدول رقم (8) يوضح نتائج استجابات أفراد عينة أفراد عينة البحث على عبارات المحور الرابع:

رقم العبارة	العبارة	البدائل	التكرار	النسبة المئوية	ك الجدولية	ك المحسوبة
1	توجد على مستوى الجامعات الجزائرية مصالح مساعدة وإرشاد الطلبة بالجامعة تحضر الطلبة إلى عالم الشغل	نعم	6	%5	3.84	97.2
		لا	114	%95		
2	توجد حسب علمكم على مستوى المؤسسات الجامعية مصالح مهمتها الاتصال والتعاون مع الطلبة القدامى بهدف جمع ومعالجة واستثمار المعلومات عن واقعهم المهني	نعم	10	%8,33	3.84	83.32
		لا	110	%91,67		
3	تعتقد أن جمع معلومات عن عالم الشغل والمصير المهني للطلبة القدامى يمكن أن يساعد الطلبة الذين هم في طور التكوين على إدماجهم في عالم الشغل بعد حصولهم على الشهادة	كثيرا	84	%70	5.99	79.8
		قليلا	30	%25		
		أبدا	6	%5		

نلاحظ من خلال نتائج المحور الرابع في الجدول رقم (8) المتعلق بالفرضية الإجرائية الرابعة أن متوسط الإجابات بـ "لا" على عبارات المحور الرابع بلغ 83.33٪ مقابل 16.66٪ وذلك لصالح الاختيار "نعم" فالفروق بين استجابات أفراد العينة ذات دلالة كما أكده اختبار الدلالة الإحصائية كا^2 مما يعني أن الجامعة لا تولي اهتماما بإحداث مصالح مساعدة وإرشاد الطلبة ويتجلى ذلك من خلال قلة وجودها في الجامعة الجزائرية بالرغم من الدور الكبير الذي تلعبه في مساعدة الطلبة على فهم عالم الشغل والإدماج في الحياة المهنية فهي همزة وصل بين الجامعة وسوق العمل حيث إن وجودها بالجامعة أصبح أكثر من ضرورة حيث أولت الجامعات الأوروبية أهمية كبيرة لهذه المصالح بغية تحضير وإدماج خريجيها بسوق العمل.

مناقشة النتائج ومقترحـات:

أظهرت نتائج هذه الدراسة ما يلي:

–إن محتوى برامج التكوين بالجامعة الجزائرية لا يحضر الطلبة إلى عالم الشغل.

–إن نظام التقييم بالجامعة الجزائرية لا يحضر الطلبة إلى عالم الشغل.

– إن نظام التكوين بالجامعة لا يحضر الطلبة إلى عالم الشغل.

– إنه لا يوجد اهتمام بتشجيع إحداث مصالح مساعدة وإرشاد الطلبة

وبالتالي فإنه من خلال دراسة المؤشرات السابقة الذكر والنتائج المتوصل إليها نستنتج أن الجامعة الجزائرية لا تساهم في إدماج خريجيها بسوق العمل ولا تحضرهم إلى عالم الشغل. هذا ما يفسر ضعف العلاقة بينها وبين مؤسسات المجتمع نظرا لتدني كفاءة مخرجاتها الأمر الذي أدى إلى ضعف الترابط والتوافق والمواءمة وعدم الاستجابة الفعلية لمتطلبات سوق العمل والتنمية الاقتصادية والاجتماعية بالرغم من أن قطاع التعليم العالي بالجزائر يعد ضمن أولوياتها والدليل على ذلك الإصلاحات العميقة التي يشهدها القطاع كان آخرها تطبيق نظام الليسانس – ماستر- دكتوراه كحتمية فرضتها التغيرات العالمية الجديدة، والميزانية الضخمة التي تخصص للتعليم العالي الذي يبقى بعيدا عن تحقيق ما ينتظر منه.

وانطلاقا من نتائج البحث الميداني الذي قمنا به فإننا نقترح ما يلي:

1- إعادة هيكلة وتنظيم التكوين بالتعليم العالي بالجزائر وذلك بالإشراك الفعلي لكل أقطاب العملية التعليمية.

2- إعادة النظر في محتوى برامج التكوين بالجامعة الجزائرية وربطها بالمتطلبات الاجتماعية والاقتصادية.

3- الابتعاد عن نظام التقييم التقليدي العقيم باعتباره يختزل تعلم المعارف ويوقف فرصة الإبداع والتألق لدى الطلبة.

4- تشجيع التكوين التطبيقي للطلبة والمتابعة الجدية للتربصات الميدانية.

5- إبرام الاتفاقيات القطاعية بين الجامعة والمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية قصد تعزيز التعاون والتبادل بما يخدم الطرفين.

6- الإسراع في تنصيب وتفعيل خلايا ضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي قصد وضع ميكانيزمات علمية من شأنها الرقي بالقطاع.

7- تنصيب مصالح المساعدة والإرشاد والتوجيه للطلبة بكل المؤسسات الجامعية قصد تقريبهم من عالم الشغل.

8- العمل على تحقيق مستوى من المواءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل من خلال ربط التكوين الجامعي بعالم الشغل والتكيف معه.

9- ربط إصلاحات التعليم العالي بأهداف التنمية الاجتماعية الاقتصادية والثقافية للبلاد.

10- تشجيع البحوث العلمية التي تتناول علاقة الجامعة بسوق العمل واستغلال نتائجها.

- **المراجع باللغة العربية**:

1. الزهراني، عبد الله بردي (2003) مواءمة التعليم العالي السعودي لاحتياجات التنمية من القوى العاملة وانعكاساتها الاقتصادية والاجتماعية والأمنية، مركز أبحاث الجريمة، الرياض – السعودية

2. النبيل عبد العزيز بن عبد الله (2004) التربية والتعليم في الوطن على مشارف القرن الحادي والعشرين، دار المريخ للنشر الرياض – السعودية.

3. الهلالي الشربيني (1998): إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

4. الحمد عدنان (1999): تطبيقات مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات والمعاهد العليا ن كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

5. النجار فريد (1997)، إدارة الجودة الشاملة، رؤية التنمية المتواصلة، مؤتمر إدارة الجودة الشاملة لتطوير التعليم العالي، كلية التجارة، بنها، مصر.

6. سعيد بن حمد الربيعي (2008) التعليم العالي في عصر العولمة التغيرات والتحديات وآفاق المستقبل، دار الشروق، عمان

7. صالح ناصر عليمان (2004) إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية الطبعة الأولى دار الشروق – عمان الأردن

8. عبد المحسن، توفيق محمد (1996)، تخطيط ومراقبة جودة المنتجات، مدخل إدارة الجودة الشاملة، معهد الكفاية الإنتاجية، جامعة الزقازيق، القاهرة، مصر.

9. عبد المجيد عبد التواب (1987) الاتفاق والاختلاف على أهداف التعليم العالي بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بإحدى كليات التربية وعلم النفس –دار الفكر العربي – القاهرة – مصر.

10. عمر محمد علي (1988) رؤية مستقبلية لدور التعليم العالي والبحث العلمي من اجل تحقيق التنمية المستقبلية في الوطن العربي –دار طلاس (2000) والمعهد العربي للتخطيط –سوريا

11. محمد بو عشت (2000) أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي بين الضياع وأمل المستقبل الطبعة الأولى،دار الجيل –بيروت –لبنان

12. مراد بن اشهو (1981) تأملات حول مخطط جامعي –الجزائر.

13. نوفل، محمد نبيل (1992): تأملات في مستقبل التعليم العالي، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، القاهرة، مصر.

14. نعيمة محمد عبد (1993) أسس التدريس الجامعي –مجلة العلوم التربوية معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، المجلة الأول العدد الأول، القاهرة – مصر.

المراجع باللغة الفرنسية:

15 - Aissa Kadri, le droit à l'enseignement et l'enseignement du droit, thèse doctorat vol 1, Paris, 1992.

16- Djamel Lahidi science et pouvoir en Algérie de l’indépendance au premier plan de la recherche scientifique terme I.O.P.U-Algérie

17- Nacer Bourenane(1988) l ’enseignement supérieure et la recherche scientifique en Algérie CREAD-Alger- Algérie

18- Nabil Bouzid: Formation universitaire et préparation des étudiants au monde du travail et à l’emploi, thèse de doctorat publiée 2002.

19- colloque international:employabilité et insertion professionnelle des diplômés de l’enseignement supérieur:.Biskra,22 et 23 Novembre 2008.

ملحق رقم (1)

استبانة الأساتذة بصورتها النهائية

الأستاذ(ة) الفاضل(ة):

في إطار إنجاز بحث علمي موسوم بـ: " تقييم مساهمة الجامعة الجزائرية في تحضير الطلبة إلى عالم الشغل " – دراسة ميدانية بجامعة أم البواقي - .

يرجى منكم الإجابة عن عبارات هذه الاستبانة بوضع علامة (×) أمام الاختيار المناسب. علما وأن إجابتك ستعامل بالسرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

نشكركم على حسن مساهمتكم.

I/ محتوى برامج التكوين:

1- تعتقد أن محتوى البرامج التي تدرسونها حاليا تحضر الطلبة إلى عالم الشغل تحضيرا:

جيدا ☐

مقبولا ☐

متوسطا ☐

ضعيفا ☐

2- في اعتقادك أنه من الضروري التعديل في محتوى برامج التكوين في الاختصاص الذي تدرسونه بغية تحضير أحسن للطلبة إلى عالم الشغل.

نعم ☐ لا ☐

3- حسب علمك وفي دائرة اختصاصك، هل تم إشراك ممثلي المؤسسات أو الجمعيات المهنية في اللجان الوطنية أو الجهوية المسطرة لبرامج التكوين:

نعم ☐ لا ☐

4- تعتقد أن التكوين الجامعي في اختصاصك ينمي لدى الطلبة القدرة على التحليل وتطبيق المعارف في حل المشكلات:

نعم ☐ لا ☐

5- تعتقد أن التكوين الجامعي في اختصاصك ينمي لدى الطلبة يخلق لدى الطالب روح المبادرة وتجعل منه ليس فقط طالبا للعمل ولكن خالقا لمناصب عمل

نعم ☐ لا ☐

6- تعتقد أن التكوين الجامعي في اختصاصك يخلق لدى الطلبة القدرة على الاتصال الفعال مع الآخرين:

نعم ☐ لا ☐

7- تعتقد أن التكوين الجامعي في اختصاصك يخلق لدى الطلبة القدرة على حل المشكلات التنظيمية:

نعم ☐ لا ☐

8- تعتقد أن التكوين الجامعي في اختصاصك يخلق لدى الطلبة القدرة على التعلم:

نعم ☐ لا ☐

9- تعتقد أن التكوين الجامعي في اختصاصك ينمي لدى الطلبة القدرة على تحمل المسؤوليات:

نعم ☐ لا ☐

10- تعتقد أن التكوين الجامعي في اختصاصك ينمي لدى الطلبة القدرة على التكيف مع تغيرات محيط العمل:

نعم ☐ لا ☐

II/ تنظيم التكوين الجامعي:

1- هناك تربصات تطبيقية يقوم بها الطلبة في الاختصاص الذي تدرسون فيه

نعم ☐ لا ☐

2- تعتقد أن التكوين التطبيقي مهم لمساعدة الطلبة في اختيار الاختصاص الذي يتماشى مع قدراتهم الشخصية:

نعم ☐ لا ☐ لا يوجد تكوين تطبيقي ☐

3- تعتقد أن التكوين التطبيقي مهم لمساعدة الطلبة في أن يندمجوا بسهولة في الحياة المهنية:

نعم ☐ لا ☐ لا يوجد تكوين تطبيقي ☐

4- تعتقد أن التكوين التطبيقي مهم لمساعدة الطلبة في أن يخلق مؤسسته الخاصة:

نعم ☐ لا ☐ لا يوجد تكوين تطبيقي ☐

III- نظـام التقييـم:

1- حسب علمك هل يوجد نظام تقييم التعليم الجامعي في الجزائر:

نعم ☐ لا ☐

2- يوجد على مستوى قسمكم نظام تقييم يسمح بالوقوف على مدى فعالية التكوين الجامعي في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل.

نعم ☐ لا ☐

3- تم البدء على مستوى قسمكم في تقييم محتوى برامج التكوين:

نعم ☐ لا ☐

4- تم البدء على مستوى قسمكم في تنظيم التكوين الجامعي

نعم ☐ لا ☐

5- تم البدء على مستوى قسمكم في تقييم العلاقات مع عالم الشغل

نعم ☐ لا ☐

6- توجد دراسات على مستوى الجامعة حول المصير المهني لخريجي اختصاصكم

نعم ☐ لا ☐

7- حسب علمكم توجد في مؤسسات جامعية هيئات خاصة تهتم بتقييم المستقبل المهني للطلبة القدامى:

نعم ☐ لا ☐

8- توجد دراسات تهتم بجمع معلومات حول عدد المتخرجين الجامعيين البطالين وحول صعوبات الإدماج المهني والتكيف مع محيط العمل وعلاقة الجامعة مع محيطها المهني.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

9- تعتبر أن هذه الدراسات مهمة في تقييم التكوين الجامعي وفي تحسين مواءمة التكوين العالي مع عالم الشغل.

مهمة جدا ☐

ضرورية ☐

مفيدة ☐

غير مفيدة ☐

10- حسب رأيكم ما هي العوامل الرئيسية التي تساهم في ارتفاع ظاهرة بطالة خريجي الجامعة الجزائرية؟

- عدم مواءمة برامج التكوين مع متطلبات سوق العمل ☐
- غياب التكوين التطبيقي في الوسط المهني ☐
- غياب الإعلام والاتصال بين الجامعة وسوق العمل ☐
- تشبع سوق العمل ☐

IV- مصالح مساعدة وإرشاد الطلبة:

1- توجد على مستوى الجامعات الجزائرية مصالح المساعدة والإرشاد والتوجيه للطلبة تمكنهم من فهم أحسن لعالم الشغل والمرور بسهولة إلى الحياة المهنية بعد حصولهم على الشهادة:

نعم ☐ لا ☐

2- توجد حسب علمكم على مستوى المؤسسات الجامعية مصالح مهمتها الاتصال والتعاون مع الطلبة القدامى بهدف: جمع ومعالجة واستثمار المعلومات عن واقعهم المهني

نعم ☐ لا ☐

3- تعتقد أن جمع معلومات عن عالم الشغل والمصير المهني للطلبة القدامى يمكن أن يساعد الطلبة الذين هم في طور التكوين على إدماجهم في عالم الشغل بعد حصولهم على الشهادة:

كثيرا ☐

قليلا ☐

أبدا ☐

فعالية الذات الإعلامية
لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
-دراسة ميدانية بولايتي ورقلة والوادي-

أ/ شعبـــان بالقاسمي

ملخص الدراسة:

استهدفت الدراسة معرفة مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ومدى تأثير كل من عامل الجنس، والتخصص الدراسي، والخبرة، وكذا طبيعة المنطقة، على هذا المستوى.

وقد تم صياغة فرضية البحث كالتالي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب كل من متغير الجنس، والتخصص الدراسي، والخبرة، وطبيعة المنطقة.

وقد تم إجراء هذه الدراسة على (54) مستشارا من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المعينين بثانويات ومراكز التوجيه عبر تراب ولايتي ورقلة والوادي، وللتأكد من صحة الفرضية تم اختيار المنهج الوصفي الملائم لطبيعة الدراسة، كما استعملنا الأداة المتمثلة في مقياس فعالية الذات الإعلامية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المحضر للدراسة الأساسية.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن معظم أفراد العينة (77.78%) يتمتعون بفعالية ذاتية إعلامية مرتفعة.

مقدمة:

تعتبر التربية والتعليم من أولويات الدول المتقدمة في العالم الحديث، لذلك اهتمت الدولة بالمؤسسات التربوية وعلى رأسها المدرسة بجميع مراحلها.

والدولة الجزائرية لم تتأخر في هذا الاهتمام المتزايد منذ الاستقلال وهي تطور وتحسن في مناهج وبرامج مراحل التعليم المختلفة من الابتدائي إلى المتوسط إلى الثانوي والجامعي، وتعتبر

المرحلتان – المتوسطة والثانوية – من أهم المراحل التعليمية في المسار الدراسي والتربوي للتلميذ، حيث يكون في أمس الحاجة إلى التوجيه على المستوى النفسي والاجتماعي والمهني وتحديد الشعبة الدراسية التي ينبني عليها مستقبله.

ولا يضطلع بهذه المهمة إلا مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ولذا سعت وزارة التربية والتعليم إلى إنشاء منصب جديد وهو منصب مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بعد إصدار قرار وزاري بتاريخ 1996/10/08 يحدد كيفية تنظيم مسابقة الالتحاق بأسلاك التوجيه، لما فيه من أهمية كبيرة في تواجده داخل المؤسسة التربوية نظرا لمهامه الحساسة وحاجة التلاميذ إليه في التوجيه، ولا يتم هذا التوجيه بالكيفية المرجوة إلا من خلال إعلام مدرسي فعال ومستمر خلال السنة الدراسية، وهذا أيضا يتطلب تخصصا وإعدادا وكفاءة ذاتية أو فعالية ذاتية لأدائه.

وهنا تظهر الأهمية والدور الذي تتركه فعالية الذات في المهام والأنشطة الإعلامية التي يؤديها مستشار التوجيه أثناء قيامه بالعملية التوجيهية.

ولمعرفة مدى مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني قمنا بهذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

يعتبر التوجيه المدرسي من أهم الخدمات التي أخذت المدرسة الحديثة على عاتقها القيام بها انطلاقا من الإيمان بأن فرص التعليم حق للجميع بهدف إيجاد التلاؤم والتوافق النفسي والاجتماعي والتربوي والمهني للمتعلمين، والوصول بهم إلى أقصى غايات النمو الذي يشمل الاستعدادات والقدرات والمهارات. وكذلك يقع على عاتق المدرسة تغيير سلوك طلابها من الأنماط السلبية أو العدوانية أو التخريبية إلى الأنماط الإيجابية، التي تتسم بالطاعة والانضباط والالتزام واحترام القانون. (سعيد عبد العزيز، 2004، ص11).

وقد أولت المنظومة التربوية في الجزائر اهتماما بالغا بهذا الموضوع الذي نصت عليه أمرية " 1976 " المتعلقة بالإصلاح التربوي في الجزائر مؤكدة على ضرورة إعطاء التوجيه المدرسي طابعا علميا يخدم المنظومة التربوية، وهذا ما دفع بوزارة التربية الوطنية إلى إنشاء منصب جديد وهو منصب مستشار التوجيه المدرسي، بعد أن صدر على إثره قرار وزاري رقم 91/1241/219/ الصادر بتاريخ 1991/09/18 والذي موضوعه تعيين مستشار التوجيه بالثانويات بصفة تدريجية ابتداء من الموسم الدراسي 1992/1991، وذلك لأهمية تواجده داخل المؤسسات التربوية، نظرا لمهامه الحساسة التي تضمنت عدة مجالات أهمها مجال الإعلام المدرسي ومجال الإرشاد النفسي ومجال التوجيه التعليمي ومجال التقويم التربوي.

ويعتبر الإعلام المدرسي الركيزة الأساسية للعملية التوجيهية التي يقوم بها مستشار التوجيه المدرسي والمهني من خلال ربط مؤسسات التربية بالبيئة الاجتماعية والاقتصادية، وكذا مساعدة المتعلم على بلورة مساراته الدراسية والتكوينية وتجاوز مختلف العقبات والصعوبات التي تعترضه على تحقيق التوافق النفسي والمدرسي والاجتماعي.

كما يلعب الإعلام دورا هاما في الوصول بالتلميذ إلى الاستقلالية في اتخاذ قراراته الدراسية والمهنية، وتدريبه على التحكم في تقنيات البحث والاتصال وجمع وإثراء المعلومات اللازمة والضرورية لتحقيق الموافقة بين طموحاته ونتائجه الدراسية.

وقد جاء في النصوص التشريعية ما يؤكد على ضرورة النشاطات الإعلامية التي يقدمها مستشار التوجيه المدرسي بالمؤسسات التربوية، منها القرار الوزاري رقم (827) المؤرخ في 13/ 11/ 1991 من المادة (14) " تتمثل نشاطات مستشار التوجيه المدرسي والمهني في مجال الإعلام خاصة فيما يلي:

– ضمان سيولة الإعلام وتنمية الاتصال داخل مؤسسات التعليم وإقامة مناوبات بغرض استقبال التلاميذ والأولياء والأساتذة.

– تنشيط حصص إعلامية جماعية وتنظيم لقاءات بين التلاميذ والأولياء والمتعاملين المهنيين طبقا لرزنامة تعد بالتعاون مع مدير المؤسسة المعنية.

– تنظيم حملات إعلامية حول المدرسة والحرف والمنافذ المهنية المتوفرة في عالم الشغل.

– تنشيط مكتب الإعلام والتوثيق في المؤسسات التعليمية بالاستعانة بالأساتذة ومساعدي التربية وتزويده بالوثائق قصد توفير الإعلام الكافي للتلاميذ (محمد حمودة، 2008، ص59).

وحتى يقوم مستشار التوجيه بمهمته على أكمل وجه فلابد من توفر عدة خصائص لديه من أهمها: مدى ثقته بشأن قدرته على القيام بتقديم مهامه الإعلامية بشكل جيد أو ما يسميه باندورا Bandura بفعالية الذات self efficacy والتي يعرفها على أنها " معتقدات الفرد بشأن قدرته على تنظيم وتنفيذ سلسلة من الأنشطة المطلوبة لإنجاز مهمة معينة، والتي تعد من المحددات الهامة للسلوك "(أحمد سيد عبد الجواد، 2006، ص02).

من هنا يتضح لنا مدى أثر فعالية الذات في الأنشطة التي يقوم بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني عند أداء مهمته الإعلامية.

وقد أجريت عدة دراسات في مجال فعالية الذات منها الدراسة التي قام بها "أحمد سيد عبد الجواد" كان موضوعها "فعالية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي وعلاقتها ببعض عوامل المناخ المدرسي"، وتم إجراء هذه الدراسة على (169) أخصائي نفسي

مدرسي، وقد توصلت الدراسة من خلالها إلى أنه يوجد ارتباط موجب دال بين فعالية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي ومدركاته عن عوامل المناخ السائد في المدرسة. (أحمد سيد عبد الجواد، 2006، ص08)

كما أجريت دراسة أخرى قامت بها كل من "حورية تارزولت عمروني، ومشري سلاف"، كان موضوعها "فعالية الذات الإرشادية حول حالات الإدمان في الوسط المدرسي لدى الأخصائيين النفسانيين قبل الخدمة"، وتم إجراء هذه الدراسة على (36) طالب وطالبة من طلبة السنة الرابعة علم النفس المدرسي وعلم النفس العيادي، حيث خلصت الدراسة إلى التنبؤ بمستوى أداء متوسط لدى الطلبة للقيام بالعملية الإرشادية في الوسط المدرسي مع حالات الإدمان على المخدرات. (حورية تارزولت عمروني، مشري سلاف، 2009، ص12)

كما قام "الفرماوي" (1991) بدراسة عن "فعالية الذات"، وتكونت الدراسة من (126) طالبا من الجامعة. وأسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي، ومتوسطي، ومرتفعي التوقع لفاعلية الذات في سمات (السيطرة، والقدرة على بلوغ المكانة، والحضور الاجتماعي، وتقبل الذات، ... والاستقلال في الإنجاز) لصالح المجموعة مرتفعة التوقع في فعالية الذات، وكانت الفروق غير دالة في سمة الميل الاجتماعي بين المجموعات. (ليلى المزروع، 2007، ص73)

أما "باندورا وآخرون" (bandura. Et al.1987)، فقد أجروا دراسة استهدفت بحث "تأثير معتقدات فعالية الذات في تحقيق الأهداف الشخصية ودافعية الإنجاز الأكاديمي"، وذلك على عينة قوامها (102) من طلاب المرحلة الثانوية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معتقدات الفرد عن فعالية الذات لديه والتعلم الذاتي يؤثران بدرجة مرتفعة على الدافع للإنجاز الأكاديمي، كما أن تشجيع الآباء لأبنائهم على الاستقلال ومواجهة المشكلات والإنجاز ترتبط إيجابيا بفعالية الذات لديهم، وقدرتهم على تحقيق الأهداف الشخصية. (ليلى المزروع، 2007، ص73)

كما أجريت دراسات أخرى في مجال الإعلام المدرسي، كدراسة "إسماعيل الأعور" وكان موضوعها "واقع الإعلام التربوي في المؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر من منظور مستشار التوجيه المدرسي والمهني والتلاميذ"، وتم إجراء هذه الدراسة على (600) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي و(26) مستشار في التوجيه المدرسي والمهني، وتوصل من خلالها إلى أن الإعلام التربوي يشهد نوعا من الفعالية إذ أنه يعمل على حث التلاميذ على الاستعلام الذاتي ولكن ليس بالشكل الكبير. (إسماعيل الأعور، 2005، ص04)

بالإضافة إلى دراسة "بوشارب فوزية" وكان موضوعها "طرق إلقاء الحصص الإعلامية وعلاقتها باختيار التلاميذ لجذوع التعليم الثانوي العام والتقني"، حيث تمت هذه الدراسة على

(165) تلميذا من تلاميذ السنة التاسعة من التعليم الأساسي، وقد جاءت نتائج الدراسة مبرزة لوجود علاقة ضعيفة بين طريقة الحصص الإعلامية واختيار التلاميذ لأحد جذوع التعليم الثانوي العام والتقني، أما الاختيارات فتتغير بعد الحصص الإعلامية، وأكثر الطرق ارتباطا بتغير الاختيارات هي الطريقة الحوارية. (بوشارب فوزية، 2007، ص109)

ومن جملة هذه الدراسات واعتمادا على نتائجها، يتضح لنا مدى الأثر الذي تحدثه الفعالية الذاتية في أداء ونشاطات الأفراد، خاصة في المجال التربوي ولاسيما المدرسة، وهذا ما أكده "نوريش" (Norwich, 1987) حيث يرى "أن الفعالية الذاتية ذات اثر بالغ في الأداء المدرسي بمجالاته المختلفة" (ليلى المزروع، 2007، ص70)، بما فيه الإعلام المدرسي والذي يعد محور دراستنا الحالية.

بالإضافة إلى ما يحتاجه مستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من عناية كبيرة لمثل هذه الدراسات العلمية حتى يتمكنوا من أداء مهمتهم الإعلامية على أكمل وجه، والتي تعد الركيزة الأساسية لنجاح العملية التوجيهية، كل ذلك شكل باعثا على المساهمة في إبراز أهمية هذا الموضوع الذي أردنا من خلاله التعرف على مدى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1- ما مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب اختلاف الجنس؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب اختلاف التخصص؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب متغير الخبرة؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب طبيعة المنطقة؟

فرضيات الدراسة:

بناء على مشكلة الدراسة والتساؤلات التي تلتها يمكن وضع الفرضيات التالية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب اختلاف الجنس.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب اختلاف التخصص.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب متغير الخبرة.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب طبيعة المنطقة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة بشكل إجرائي إلى الإجابة عن التساؤلات المطروحة في الإشكالية والمتعلقة بـ:

- ❖ معرفة مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي المهني.
- ❖ التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب اختلاف الجنس.
- ❖ التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب التخصص الدراسي.
- ❖ التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب مستوى الخبرة.
- ❖ التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب طبيعة المنطقة.

أهمية الدراسة:

أولا: الأهمية النظرية:

تسعى الدراسة الحالية إلى المساهمة في إثراء جانب مهم من مجالات الدراسة النفسية والاجتماعية وهو فعالية الذات الإعلامية ومعرفة دلالة الفروق بينها وبين بعض متغيرات الدراسة عند مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ولا شك أن هذا الموضوع ينطوي على قدر كبير من الأهمية في تشكيل أداء الفرد، حيث أنه في ضوء معتقدات فعالية الذات تتحدد الأنشطة السلوكية للمستشار حول مهامه الإعلامية ومستوى الأداء والنشاط الذي يقوم به.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

تظهر الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فيما تسفر عنه من نتائج وتوصيات يمكن من خلالها:

- ❖ الكشف عن فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي المهني.
- ❖ محاولة لفت الانتباه إلى أهمية الدور الإعلامي الذي يمكن أن يؤديه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، واعتباره كمهمة أساسية لنجاح عملية التوجيه.
- ❖ محاولة التنبؤ بمستوى الأداء الذي يمكن أن يحققه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني أثناء ممارسته للعملية الإعلامية.
- ❖ المساهمة في توفير مقياس لفعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- ❖ مساعدة المؤسسات التعليمية والمسئولين عن التربية والتعليم على تحقيق الأهداف التي من أجلها وجد الإعلام في المدارس، ومساعدة مستشاري التوجيه في أداء مهامهم الإعلامية على أكمل وجه.

الخلفية النظرية للدراسة:

إن مصطلح فعالية الذات قد انبثق من نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي وذلك من خلال مفاهيم ومبادئ عامة عن تنظيم الذات SELF REGULATION وهي الآلية الثانية في عملية التعلم التي تشكل مع العمليات الإبدالية Vidarious والعمليات المعرفية Cognitive منظومة التعلم الاجتماعي.

ويوجد من المصطلحات ما يستخدم للتعبير عن الفاعلية الذاتية مثل الثقة بالنفس، ومركز التحكم، وفاعلية الذات المدركة. (كمال الشناوي، 2006، ص 479).

يعرف باندورا Bandura فعالية الذات على أنها: " توقعات الفرد عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء، وكمية الجهود المبذولة ومواجهة الصعاب وإنجاز السلوك".(Bandur ,1977, p191)

وعرّف كيرتش Kirtsh فعالية الذات بأنها " ثقة الشخص في قدراته على إنجاز السلوك، بعيدا عن شروط التعزيز" (Kirtsch, 1985, p: 1193)

ويضيف " فتحي الزيات " بأنها اعتقاد، أو إدراك الفرد لمستوى أو كفاءة، أو فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، وانفعالية، ودافعية، وحسية، وفسيولوجية عصبية لمعالجة المواقف، أو المهام، أو المشكلات، أو الأهداف

الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة. (فتحي الزيات، 2001، ص501)

وهذا ما أكده باندورا Bandura حيث يرى أن فعالية الذات "هي اعتقادات الأفراد حول قدراتهم على الإنتاج المؤثر لمستويات محددة من الأداء والتي تحدد كيف يشعر، ويفكر، ويسلك الأفراد.(Bandura ,1994, p71)

وتكون الفعالية الذاتية عامة إذا ارتبطت بأحكام عامة، أما إذا كانت تخص حكما حول نشاط معين أو خاص تكون بذلك فعالية ذاتية خاصة مرتبطة بذلك النشاط مثل (فعالية الذات الأكاديمية، وفعالية الذات الاجتماعية، والوجدانية، والمهنية، والرياضية،....) إلى غير ذلك من هذه الخصائص.

وفي دراستنا الحالية سنتطرق لأحد الأنواع الخاصة والمتعلقة بالمجال الإعلامي وهي فعالية الذات الإعلامية، ونقصد بالجانب الإعلامي هنا الجانب الذي يقوم به مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مهامه التي يؤديها، من بينها المهمة الإعلامية والتي تعد الركيزة الأساسية في عملية التوجه والإرشاد المدرسي والمهني.

ومن هنا يمكننا تحديد مفهوم فعالية الذات الإعلامية على أنها اعتقاد الفرد، أو إدراكه لمستوى إمكاناته، أو قدراته الذاتية في أداء الأنشطة والمهام الإعلامية بنجاح، أي توقع النجاح في مهمة الإعلام.

ويعني باندورا بالتوقعات: قدرة الفرد على القيام أو الوصول إلى نواتج معين، وهو ما أطلق عليه باندورا بفعالية الذات Self-efficacy، وهو من المتغيرات المعرفية التي تحدث قبل قيام الفرد بالسلوك. (ليلى المزروع، 2007، ص71).

كما تعتبر فعالية الذات الإعلامية مؤشرا لمدى قدرة الفرد على التحكم في أفعاله وأداءاته للأنشطة الإعلامية، فالفرد الذي لديه إحساس عالي بفعالية الذات الإعلامية يمكنه أن يؤدي مهامه بطريقة أكثر فاعلية، ويكون أكثر قدرة على تحدي الصعوبات التي تواجهه في مجال الإعلام، واتخاذ القرارات، ووضع أهدافا مستقبلية ذات مستوى عالي تضمن له فعالية واستمرارية في الإعلام، بينما الشعور بنقص فعالية الذات الإعلامية فإنه يرتبط بالاكتئاب والعجز في أداء الأنشطة الإعلامية وامتلاك أفكار تشاؤمية في قدرته على الإنجاز والأداء لمختلف المهام المتعلقة بالإعلام.

ويؤكد فتحي الزيات "أن الفعالية الذاتية ذات قيمة تنبؤية تفوق القيمة التنبؤية لكل من المعرفة، والمهارة التي يملكها الفرد".(فتحي الزيات، 2001، ص505)

فمن خلال ما سبق يمكن القول بأن فعالية الذات الإعلامية هي درجة اقتناع الفرد بقدرته على تحقيق النجاح في مهمته الإعلامية والوصول للنتائج المرجوة من خلال إعلام ناجح وفعال، وذلك نتيجة إدراكه لإمكاناته العقلية، والجسمية، والاجتماعية، والانفعالية، وكذا ردود أفعاله الخاصة بالإعلام ومدى ثقة الفرد في هذا الإدراك، واستبصار المرء بإمكاناته وحسن استخدامها في مجال الإعلام.

الدراسة الميدانية

1- **منهج الدراسة:** ونظرا للمشكل المطروح في دراستنا الحالية وهو معرفة مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ارتأينا أن يكون المنهج المناسب لدراستنا الحالية هو المنهج الوصفي كونه يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع، ووصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كميا أو كيفيا. (جابر عبد الحميد، أحمد خيري كاظم، 1984، ص135)

2- **مجتمع الدراسة:** بعد النزول الميداني الذي قام به الباحث خلال الدراسة الاستطلاعية تمّ تحديد المجتمع الأصلي للدراسة، والذي يشمل جميع مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المعينين بثانويات ومراكز التوجيه المدرسي والمهني، والبالغ عددهم (74) مستشارا، موزعين على مستوى تراب ولايتي ورقلة والوادي، بحسب اختلاف جنسهم وتخصصهم ومستوى خبرتهم وطبيعة منطقتهم.

3- **عينة الدراسة:** أما عن عينة الدراسة الحالية فقد تكونت من (54) مستشارا تمّ اختيارهم عن طريق الحصر الشامل للمجتمع الأصلي لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، حيث أن الباحث أخذ عشرين (20) مستشارا لغرض الدراسة الاستطلاعية، وهو من أصل (74) مستشارا، الموجودين على مستوى كل ثانويات ومراكز توجيه ولايتي ورقلة والوادي، والعدد المتبقي (54) مستشارا أخذه لغرض تطبيق الدراسة الأساسية ليصبح في الأخير عدد أفراد عينة الدراسة الحالية أربعة وخمسون (54) مستشارا في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، موزعين وفقا لمتغيرات الدراسة،كما هو واضح من خلال الجداول التالية:

الجدول رقم (01): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس:

الجنس	الذكور	الإناث	المجموع
العدد	25	29	54
النسبة المئوية %	46.30	53.70	100

يتضح من خلال الجدول رقم (01) وجود تقارب بين عدد الذكور والإناث حيث أن عدد الذكور يمثل 25 أي بنسبة 46.30% بينما عدد الإناث 29 أي بنسبة 53.70%.

الجدول رقم (02): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب اختلاف التخصص:

التخصص	علم النفس	علم الاجتماع	المجموع
العدد	41	13	54
النسبة المئوية %	75.92	24,08	100

يتضح من خلال الجدول رقم (02) أن أغلبية أفراد عينة الدراسة تتكون من المتخصصين في علم النفس والبالغ عددهم 41 مستشارا أي بنسبة 75.92% مقابل 13 مستشارا متخصصين في علم الاجتماع أي بنسبة 24.08 %.

الجدول رقم (03): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة:

الخبرة	أكثر من 05 سنوات	أقل من 05 سنوات	المجموع
العدد	33	21	54
النسبة المئوية %	61.12	38.88	100

يوضح الجدول (03) أن المستشارين الذين خبرتهم أكثر من 05 سنوات يبلغ عددهم 33 أي بنسبة 61.12% بينما الذين خبرتهم أقل من 05 سنوات فقد بلغ عددهم 21 أي بنسبة 38.88%.

الجدول رقم (04): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب طبيعة المنطقة:

المنطقة	حضرية	ريفية	المجموع
العدد	35	19	54
النسبة المئوية %	64.82	35.18	100

يتضح من خلال الجدول رقم (04) أن عدد أفراد المنطقة الحضرية يبلغ عددهم 35 أي بنسبة 64.82%، بينما بلغ عدد أفراد المنطقة الريفية 19 مستشارا أي بنسبة 35.18%.

4- أدوات جمع البيانات:

- مقياس فعالية الذات الإعلامية:

وصف المقياس: بناءا على طبيعة المشكلة المدروسة والهدف الأساسي للدراسة الحالية، وبعد الإطلاع على مجموعة من المقاييس التي استخدمتها الدراسات السابقة لقياس فعالية

الذات SELF EFFECACY، بالإضافة إلى المناقشات الخاصة بالموضوع مع بعض الأساتذة المتخصصين تمكن الباحث من بناء هذه الأداة والمتمثلة في تصميم مقياس لفعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

ولبناء هذه الأداة تم الاعتماد على ما يلي:

– التراث السيكولوجي حول مفهوم الفعالية الذاتية العامة، وأبعادها.

– التراث السيكولوجي حول الأنشطة والمهام الإعلامية التي يقوم بها مستشار التوجيه.

– بعض المقاييس العربية والأجنبية المستخدمة في الدراسات السابقة التي تقيس الفعالية الذاتية.

يتكون المقياس في صورته الأصلية من 36 عبارة موزعة على ثلاثة (03) أبعاد تقيس اعتقادات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي المهني في:

– البعد الأول: اعتقاده بقدرته على القيام بمهمته الإعلامية والمتمثل في العبارات من(01 إلى 12).

– البعد الثاني: اعتقاده بقدرته على المرونة والاستمرارية في أداء مهامه الإعلامية، والمتمثل في العبارات (من 13 إلى 24).

– البعد الثالث: اعتقاده بقدرته على مواجهة وتحدي الصعوبات التي تعيق مهامه الإعلامية، والمتمثل في العبارات (من 25 إلى 36).

صممت شكل الاستجابات للمقياس على أساس طريقة ليكرت ((LIKERT الذي يعطي فرصة لتحديد الشدة المناسبة لاستجابة الفرد على كل عبارة من عبارات الأداة، بحيث يجيب الفرد على كل عبارة بأحد البدائل الخمسة، وهي: موافق تماما، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق تماما، وتعطى الدرجات بنفس ترتيب البدائل (1،2،3،4،5)، كما يجدر الذكر هنا أن كل عبارات المقياس كانت إيجابية، وبناءا على ذلك فإن درجات المقياس تتراوح من 36 إلى 180 درجة، وقد اعتبرت الدرجات التي تقل عن نقطة الحياد (180 درجة) أو تساويها منخفضة الفعالية، والدرجات التي تتراوح من 109 إلى 144 متوسطة الفعالية، وما يزيد عن 144 يدل على فعالية ذاتية مرتفعة وتوقعات إيجابية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

الخصائص السيكومترية للأداة:

- **الصدق:** لحساب صدق المقياس المستعمل في الدراسة تمّ الاعتماد على نوعين من الصدق:

- **صدق المحكمين:** تعتمد هذه الطريقة على فكرة الصدق الظاهري وصدق المحتوى معا، بمعنى أنه من المطلوب أن يقدر الحكم المتخصص مدى علاقة كل بند من بنود الاختبار أو المقياس بالسمة أو القدرة المطلوب قياسها. (سعد عبد الرحمان، 1998، ص186)

بعد الانتهاء من تصميم المقياس وإعداده في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في المجالات التربوية، وذلك لمعرفة مدى صدق الأداة في قياس ما وضعت لقياسه، وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم واقتراحاتهم حول مدى ملائمة عبارات الأداة من حيث وضوح الصياغة اللغوية والتعليمات، وبدائل الأجوبة، ومدى ملائمة كل عبارة لقياس البعد الذي تنتمي إليه.

وقد تفضل الأساتذة المحكمون بإبداء آرائهم وتوجيهاتهم بإضافة وتعديل صياغة بعض العبارات وحذف البعض منها، وعليه تم إبقاء العبارات التي اتفق عليها من قبل المحكمين بنسبة 90% فأكثر، مع تعديل صياغة بعض العبارات، لتصبح الأداة متكونة من 36 عبارة تم طباعتها في صورتها المبدئية للتطبيق.

- **صدق المقارنة الطرفية:** تقوم هذه الطريقة على مقارنة درجة الأقوياء بمتوسط درجة الضعفاء على الاختبار. (فؤاد بهي السيد، 1978، ص404)

وعلى هذا الأساس تمّ ترتيب درجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية تنازليا وأخذت نسبة 27% لذوي الدرجات العليا، و27% لذوي الدرجات الدنيا للمقياس المكون من 36 عبارة، ثم تمّ تطبيق اختبار "ت" لحساب الفرق بين متوسطي المجموعتين واستخلاص النتائج المتحصل عليها كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (05): يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية للمقياس:

البيانات الإحصائية / العينة	م	ع	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	179.96	19.39	07	5.89	3.06	12	دالة عند 0.01
المجموعة الدنيا	139.29	17.84	07				

حيث: م = المتوسط الحسابي

ع = الانحراف المعياري

ت = اختبار الدلالة الفروق بين المتوسطات

ن = عدد أفراد العينة

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة وهي 5.89 أكبر من قيمة " ت" المجدولة وهي 3.06 وهي دالة عند مستوى 0.01، مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية أي أن قيمة المقياس له قدرة على التمييز، وهذا ما يدل على صدق المقياس.

- **الثبات:** وللتأكد من ثبات أداة الدراسة تم الاعتماد على طريقة التجزئة النصفية.

طريقة التجزئة النصفية:

وهذه الطريقة تتم بتجزئة المقياس إلى نصفين، ويكون معامل الارتباط بين نصفي الاختبار. (رجاء محمود أبو علام، 2004، ص439)

وبعد تطبيق هذه الطريقة على المقياس وحساب معامل الارتباط بيرسون بين نصفي الاختبار إذ بلغت قيمة 0.77 وبعد التعديل باستخدام معادلة سبرمان براون بلغت قيمته 0.87 والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (06)**: يوضح نتائج ثبات التجزئة النصفية للمقياس:**

البيانات الإحصائية / الدرجات	ن	ر قبل التصحيح	ر بعد التصحيح	ر المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدرجات الفردية	20	0.77	0.87	0.56	18	دالة عند 0.01
الدرجات الزوجية						

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط المساوية لـ (0.87) أكبر من القيمة المجدولة المساوية لـ (0.56) وهي دالة عند مستوى 0.01، وهذا يعني أن المقياس على درجة كبيرة من الثبات ويصلح لإعادة تطبيقه في الدراسة الأساسية.

الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من صلاحية المقياس الموجه نحو مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وإعداد الصورة النهائية له، قمنا بعملية التطبيق الميداني لمقياس فعالية الذات الإعلامية والمكون من 36 عبارة. حيث بدأنا بتوزيع الاستمارات على أفراد العينة المختارة من كل ثانويات ومراكز التوجيه المدرسي والمهني الموزعة على مستوى ولايتي الوادي وورقلة، خلال الفترة الممتدة من شهر ماي لسنة 2010، واستمرت حتى النصف الثاني من شهر جوان من نفس السنة، ثم شرحنا طريقة الاستجابة للعبارات مع إعطاء الفرصة الكافية للإجابة عليها.

تمت هذه الإجراءات بمساعدة كل من مدراء مراكز التوجيه المدرسي والمهني بورقلة وتقرت والوادي، من خلال جمع المستشارين التابعين للمركز حسب برنامج اجتماعات كل مركز، وقد تمّ التنسيق مع مديري مركزي التوجيه بورقلة وتقرت بتوزيع الاستمارات على المستشارين التابعين للمركز يوم الخميس من كل أسبوع، ثم استرجاعها وجمعها في نفس اليوم.

أما المستشارين التابعين لمركز التوجيه المدرسي والمهني بالوادي فقد تم توزيع الاستمارات عليهم يوم الأحد واسترجاعها في نفس اليوم.

كما أن المستشارين الذين لم يلتحقوا بالمركز تمّ النزول إليهم بالثانويات التي تمّ تعيينهم فيها وتقديم الاستمارة لهم شخصيا من طرف الباحث.

بعد استرجاع الاستمارات من جميع المستشارين، ثم مراجعة كل استمارة على حدا قصد التأكد من صحة وطريقة الإجابة هل تستوي في كل عبارات المقياس أم لا، وبعد التمحيص والمراجعة تم قبول كل الاستمارات لتصبح عينة الدراسة الأساسية المكونة من 54 مستشارا في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وبعد تفريغ النتائج المحصل عليها تمت المعالجة الإحصائية.

عرض وتفسير النتائج:

1- **الإجابة عن التساؤل التالي:**

- ما مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني؟

الجدول رقم: (07): **يوضح مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:**

التقنية الإحصائية	فعالية الذات الإعلامية		
مستوى الفعالية	فئات الدرجات	التكرار	النسبة المئوية %
منخفضة	36 ـ 108	1	1.85 %
متوسطة	109 ـ 144	11	20.37 %
مرتفعة	145 ـ 180	42	77.78 %
المجموع	36 ـ 180	54	100 %

للإجابة عن السؤال (ما مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني؟)، تم تحديد مستوى فعالية الذات الإعلامية لأفراد العينة كما هو موضح في الجدول رقم (07)، حيث اعتبرت القيمة التي تدل عن درجة الحياد (108) أو تساويها بأنها منخفضة الفعالية، والدرجات التي تتراوح من 109 إلى 144 بأنها متوسطة الفعالية، والتي تزيد عن 144 مرتفعة الفعالية، وبالتالي كان 1.85% من أفراد العينة منخفضي الفعالية الذاتية

الإعلامية، بينما 20.37% منهم يتمتعون بفعالية ذاتية إعلامية متوسطة، أما 77.78% منهم فهم يتمتعون بفعالية ذاتية إعلامية مرتفعة، وهذا يعني أن معظم أفراد العينة (77.78%) يثقون بدرجة عالية في قدراتهم على أداء مهامهم الإعلامية بنجاح.

وبصفة عامة تدل درجات مستشاري التوجيه في مقياس فعالية الذات الإعلامية على مستوى مرتفع، وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكرته بعض الدراسات السابقة، من بينها دراسة "محمود كاظم وحسن سهيل" التي جاءت لتكشف عن مستوى فعالية الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة، إذ بلغت عينة الدراسة 278 طالبا، حيث أسفرت نتائج الدراسة على أن طلاب المرحلة المتوسطة يتصفون بفاعلية ذات قوية ويمكن أن يعزى ذلك إلى الأحداث والظروف التي يمر بها المجتمع. (محمود كاظم وحسن سهيل، 2008، ص11)

كما تتفق هذه النتيجة أيضا مع دراسة "سامي حسونة" والتي تهدف إلى التعرف على درجة الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية قبل الخدمة، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من 194 طالبا وطالبة من قسم التعليم الأساسي في الجامعة الإسلامية بغزة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معظم أفراد العينة يمتلكون الفعالية الذاتية في تدريس العلوم بدرجة مرتفعة. (سامي حسونة، 2009، ص122)

بالإضافة إلى ذلك فقد قام الفرماوي (2009) بدراسة عن فعالية الذات، حيث تكونت عينة الدراسة من 126 طالبا من الجامعة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي، ومتوسطي، ومرتفعي التوقع لفعالية الذات في سمات (السيطرة، وبلوغ المكانة، ...وإجادة الإنجاز والاستقلال في الإنجاز) لصالح المجموعة المرتفعة التوقع في فعالية الذات. (ليلى المزروع، 2007، ص73)

وعلى ضوء ما ذكرته الدراسات السابقة يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لديهم ثقة عالية بأنفسهم في أداء المهام الإعلامية، وبالتالي لديهم قناعة كبيرة اتجاه ما يملكونه من إمكانات ومهارات وقدرات ذاتية عالية تساعدهم في بذل الجهد، والمثابرة، والقيام بمختلف الأنشطة والأعمال التي تحقق لهم النجاح في أداء المهمة، وقد أشارت دراسة (Gist& Mitchell, 1992) "إلى أن الإحساس القوي بالفعالية يزيد من بذل الجهد والمثابرة المستمرة، كما أن الثقة بالنفس تزيد من احترام الذات وفعالية الذات" (كمال النشاوي، 2006، ص486)

وتعتبر هذه الثقة التي يمتلكها مستشارو التوجيه مؤشرا ينبئ بقدرتهم على التحكم في أفعالهم، وأداءاتهم للأنشطة الإعلامية، كما أن الإحساس العالي بفعالية الذات الإعلامية يمكنهم من أداء المهام والحصص الإعلامية بطريقة أكثر فاعلية، ويكونون أكثر قدرة

على تحدي الصعوبات التي تواجههم في مجال الإعلام المدرسي، واتخاذ القرارات، ووضع أهداف مستقبلية ذات مستوى عالي تضمن لهم فعالية واستمرارية في أداء الأنشطة الإعلامية.

وقد أكدت نتائج دراسة باجارس (Pajares, 1992) من أن قدرات ومهارات الأفراد المعتقدين بارتفاع فعالية ذواتهم، تساعد على تحقيق نجاحهم، ولذلك فهم يصمدون أمام أي خبرة فشل، ويثابرون على الإنجاز، ويدعم ذلك حصولهم على التشجيع اللفظي، والتغذية الراجعة، فيؤدي ذلك بدوره إلى مزيد من الثقة بالنفس، ومزيد من توطيد العلاقات مع الآخرين. (ليلى المزروع، 2007، ص83) وهذه الأخيرة من مميزات الأخصائي الإعلامي الناجح، والتي يجب أن تتوفر عند مستشار التوجيه، باعتباره المكلف المباشر من طرف وزارة التربية والتعليم بمهمة الإعلام، خاصة في تعامله مع التلاميذ وتوجيههم التوجيه السليم الذي يؤدي بدوره إلى نجاح العملية التوجيهية ككل.

2- **عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:**

تنص الفرضية على انه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب اختلاف الجنس".

الجدول رقم (08): يبين نتائج دلالة الفروق في مستوى فعالية الذات الإعلامية حسب متغير الجنس:

الجنس	ن	م	ع	ت المحسوبة	ت المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الذكور	25	146.44	12.72	0.22	2.01	52	غير دالة عند 0.05
الإناث	29	145.44	18.17				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08) أن قيمة ت المحسوبة والمساوية لـ 0.22 أصغر من قيمة "ت" المجدولة والمساوية لـ 2.01 عند درجة الحرية (52) وعند مستوى الدلالة 0.05، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى فعالية الذات الإعلامية ومنه تم قبول الفرضية الصفرية، والتي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب اختلاف الجنس".

وقد تمت المعالجة الإحصائية لهذه الفرضية باستخدام برنامج SPSS.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات أخرى، لم يتضح فيها أثر الجنس على الفعالية الذاتية – Mulholland et al, 2004 Cakiroglu et a, 2005 Cavas؛ & tschannenفالنظرية المعرفية الاجتماعية ترى أن الجنس لا يؤثر على الدافعية، وأن عوامل

بيئية وشخصية أخرى هي التي تؤثر على الدافعية وبالتالي على الفعالية الذاتية. (سامي حسونة، 2009، ص130)

كما تتفق هذه النتيجة أيضا مع نتائج دراسة كل من "شفارتسر وجيروسليم" (Jerusalem 1989 &Schwarzeen) والتي كشفت عن عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يتعلق بفعالية الذات العامة، وهذا ما تؤكده أيضا دراسة "شرودور" (Schrueder,1992) التي تشير إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بتوقعات الكفاءة الذاتية العامة، إذ بلغ متوسط الذكور (28,46) ومتوسط الإناث (29,13).

ومن الدراسات العربية المرتبطة بالدراسة الحالية دراسة "سامر رضوان" والتي تهدف إلى إعداد استبانه لقياس توقعات فعالية الذات العامة في اللغة العربية، وقد أجريت هذه الدراسة على (530) مفحوصا واختيروا بطريقة الصدفة وهم طلاب جامعيين من كليات مختلفة بجامعة دمشق (70%)، وتعتبر الدراسة الأولى حول هذا البناء في اللغة العربية، وبعد حساب معاملات الارتباط على المقياس توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الذكور والإناث في توقعات فعالية الذات العامة (سامر رضوان، 1997، ص25).

كما قام "كمال النشاوي" دراسة أخرى بعنوان "فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية" وكان الهدف منها تحديد الاختلافات الفردية التي عن طريقها يمكن توجيه الطلاب إلى أنواع التعليم المختلفة، وقد اشتملت عينة الدراسة على (183) من طلاب الفرقة الرابعة كلية التربية النوعية من الشعب الآتية: (التربية الموسيقية، التربية الفنية، الاقتصاد المنزلي، الحساب الآلي، والإعلام التربوي) وبعد حساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" للفروق بين الذكور والإناث في فعالية الذات، أسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فعالية الذات. (كمال النشاوي، 2006، ص487)

في حين اختلفت هذه النتيجة مع دراسات أخرى، كدراسة (Bong، 1998) والتي استخدمت عينة من الدراسة السابقة (Bong، 1997) (ن = 383) إلا أنه استخدم أحكام فعالية الذات الأكاديمية العامة للمقارنة بين الطلاب المختلفين في خصائص الشخصية، وقد أوضحت باستخدام أسلوب التحليل العاملي أن الأولاد لديهم فعالية ذات عالية عبر المجال الأكاديمي بمقارنتهم بالبنات والذي يظهر فيهم الفعالية للرياضيات واللغة ويكون أكثر وضوحا (كمال النشاوي، 2006، ص181)، وهذا يدل على اختلاف الجنسين الأولاد والبنات في فعالية الذات الأكاديمية.

وبناءا على ما أكدته بعض الدراسات السابقة حول هذه النتيجة يمكن القول أن عامل الجنس ليس له علاقة بمستوى فعالية الذات الإعلامية، وقد يعود ذلك إلى أهمية وطبيعة المهام والأنشطة الإعلامية التي يؤديها مستشار التوجيه ولاسيما المهمة الإعلامية التي تعد الركيزة الأساسية لنجاح عملية التوجيه والإرشاد، وانعكاس ذلك على نسق التوقعات المعرفية وتصورات الذات لدى كل من الجنسين، وإدراكهم لأهمية وضرورة أداء هذه المهمة الحساسة التي تؤثر على تحديد مصير ومستقبل التلاميذ.

ولعل هذا ما كان سببا في افتراض توقعات مرتفعة لمستوى فعالية الذات الإعلامية عند الجنسين، لأن توقعات الفعالية الذاتية تقوم على "فرضيات الفرد حول إمكانات تحقيق خيارات سلوكية معينة" (35، 1987، Knampen)، وبالتالي فهي تتمثل في إدراك وتقدير كل من الذكور والإناث لحجم القدرات الذاتية والإمكانات من أجل التمكن من أداء الأنشطة والمهام الإعلامية بصورة ناجحة ومستمرة، وما يؤكد ذلك نتائج دراسة زمرمان (Zimmerman ,1990) "التي أشار فيها إلى إدراك الفرد لمقدرته يساعد على أن ينظم، ويحقق أفعالا ونشاطات ضرورية؛ حتى يمكن أن يصل إلى الأداء المطلوب". (ليلى المزروع، 2007، ص73)، وهذه النتيجة تتفق مع ما وصلت إليه الدراسة الحالية.

3- **عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:**

تنص الفرضية على انه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب اختلاف التخصص الدراسي".

الجدول رقم: (09): **يبين نتائج دلالة الفروق في مستوى فعالية الذات الإعلامية حسب متغير التخصص الدراسي:**

التخصص	ن	م	ع	ت المحسوبة	ت المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
علم النفس	41	145.24	16.86	0.54	2.01	25	غير دالة عند 0.05
علم الاجتماع	13	148	11.86				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أن قيمة "ت" المحسوبة والمساوية لـ 0.54 أصغر من قيمة "ت" المجدولة والمساوية لـ 2.01 عند درجة الحرية (25) وعند مستوى الدلالة 0.05، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص الدراسي للمستشارين (علم النفس) و(علم الاجتماع) في مستوى فعاليتهم الذاتية الإعلامية ومنه تم قبول الفرضية الصفرية والتي

تنص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب اختلاف التخصص الدراسي".

وقد تمت المعالجة الإحصائية لهذه الفرضية باستخدام برنامج SPSS.

ومن الدراسات التي جاءت لتؤكد هذه النتيجة دراسة "سامي حسونة" والتي تهدف الى التعرف على درجة الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية قبل الخدمة، ثم الكشف عن تأثرها بالجنس، والتخصص في الثانوية العامة، وقد كشفت الدراسة على أن التخصص الثانوي العام (علمي أم أدبي) لم يكن له تأثير ذو دلالة إحصائية على درجات مقياس فعالية الذات. (سامي حسونة، 2009، ص122)

في حين اختلفت هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة "فؤاد النفعي" التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطات درجات فعالية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمحافظة جدة ترجع لمتغيرين تصنيف الطالب (متفوق/عادي) وتخصص الطالب (علمي/أدبي). (فؤاد النفعي، 2008، ص151)

كما تعارضت هذه النتيجة أيضا مع دراسة "كمال النشاوي" والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات المختلفة (موسيقى، اقتصاد، حاسب، إعلام، فنية) في فعالية الذات، وبعد حساب المتوسطات للتخصصات المختلفة بالنسبة لفعالية الذات اتضح أن هناك فروق دالة بين التخصصات التالية: موسيقى واقتصاد لصالح شعبة الموسيقى، إعلام واقتصاد لصالح شعبة الإعلام. (كمال النشاوي، 2006، ص488)

ويمكن إرجاع هذه النتيجة التي تدل على عدم وجود فروق بين التخصصين علم النفس، وعلم الاجتماع إلى طبيعة التكوين القاعدي الذي تلقاه مستشارو التوجيه أثناء الدراسة الجامعية، بالإضافة إلى إدراكهم لطبيعة المهمة المنتظرة بعد تخرجهم من الجامعة، وكل هذا يعد سببا في تقليص الفارق بين التخصصين.

كما يمكن أن يعود السبب أيضا إلى النجاح الدراسي الذي أحرزه مستشار التوجيه أثناء الدراسة الجامعية من خلال الجهد والمثابرة، وكذا حصوله على الشهادة الجامعية – الليسانس في علم النفس، او في علم الاجتماع- التي تؤهله للالتحاق بسلك مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، مما ينعكس على بناء التوقعات المرتفعة لمستوى فعالية الذات الإعلامية واختيار المهام الأكثر تحديا لهم وبذل جهدا كبيرا في أداء الحصص والأنشطة الإعلامية بشكل أكثر فعالية، ويرى شينك (Schunk ,1987) "أن ما يجده الفرد من تغذية راجعة عند نجاحه أكاديميا يزرع بذور

الثقة في ذات الفرد، مما يؤثر على درجة معتقدات الفرد عن فعالية الذات لديه" (ليلى المزروع، 2007، ص81)، كما كشفت دراسة "لينت" التي تشير إلى العلاقة بين الفعالية الذاتية المدركة والمثابرة والنجاح والدراسة الجامعية لدى طلاب العلوم الهندسية، حيث أسفرت الدراسة عن أن الطلاب الذين أشاروا بأن لديهم فعالية ذاتية أعلى بالنسبة للمتطلبات الدراسية حصلوا على درجات أعلى في التحصيل الدراسي، وثابروا لمدة أطول. (ليلى المزروع، 2007، ص73)

كما يمكن أن تعود هذه النتيجة أيضا إلى ما يتعلمه ويكتسبه الأفراد بعد تخصصهم الدراسي من خلال معايشة الواقع ودحض تجاربهم الخاطئة واكتساب مهارات جديدة تمكنهم من القيام بالأنشطة التي سيؤدونها وهو ما يعرف "بالتعلم البديل" الذي يمكن مستشار التوجيه من أداء مهمته على أكمل وجه، ويعد تغذية راجعة تنعكس على مستوى فعالية الذات الإعلامية التي يحصل عليها مستشار التوجيه "بواسطة سيطرة الأداء وتجارب التعلم الذاتية والإقناع اللفظي والإثارة الفسيولوجية، حيث تعمل انجازات الأداء performance accomplishement سجلا معرفيا يتشكل من خلاله معتقدا ذاتيا يوضح إمكانيات تحقيق المهمة المستقبلية ". (كمال النشاوي، 2006، ص474)

4- **عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:**

تنص الفرضية على انه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب متغير الخبرة "

الجدول رقم: (10): يبين نتائج دلالة الفروق في مستوى فعالية الذات الإعلامية حسب متغير الخبرة:

الخبرة	ن	م	ع	ت المحسوبة	ت المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
5 سنوات فأكثر	33	148.54	14.77	1.56	2.01	52	غير دالة عند 0.05
أقل من 5 سنوات	21	141.76	16.69				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أن قيمة "ت" المحسوبة والمساوية لـ 1.56 أصغر من قيمة "ت" المجدولة والمساوية لـ 2.01 عند درجة الحرية (52) وعند مستوى الدلالة 0.05، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين خبرة المستشار (الأقل من 5 سنوات) و(5 سنوات فأكثر) في مستوى فعالية الذات الإعلامية، ومنه تم قبول الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب متغير الخبرة ".

وقد تمت المعالجة الإحصائية لهذه الفرضية باستخدام برنامج SPSS.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة "بندر العتيبي" والتي كشفت عن عدم وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعلية الذات لدى المرشدين الطلابيين من عينة الدراسة وفقا لسنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5 سنوات فأكثر)، ويرى بندر أن سنوات الخبرة ليست المتغير الذي تعزو إليه اختلاف المرشدين الطلابيين في فاعلية الذات. (بندر العتيبي، 2007، ص103)

في حين اختلفت هذه النتيجة مع ما وصلت إليها دراسة "أحمد سيد عبد الجواد" والتي تهدف إلى الكشف عن فعالية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي وعلاقتها ببعض عوامل المناخ المدرسي، وقد تكونت العينة من 169 أخصائي نفسي مدرسي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة في فعالية الذات الإرشادية ترجع لمستوى الخبرة لصالح الأخصائيين النفسانيين الخبرة الأكبر. (أحمد سيد عبد الجواد، 2006، ص09)

ويمكن إرجاع عدم وجود فروق في خبرة المستشار إلى عدة عوامل من بينها:

ما يتعلق بـ "الخبرات البديلة" vicarious experiences وهي خبرات غير مباشرة يحصل عليها الفرد كما يرى "باندورا" بالتعلم عن طريق النمذجة، أي "التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين" (ليلى المزروع، 2007، ص72)، فحين يرى مستشار التوجيه نماذج تماثله في القدرات من أقرانه المستشارين الأكثر منه خبرة في ميدان الإعلام المدرسي وتوجيه التلاميذ، فإنه يكتسب من خلال هذه المشاهدة سلوكيات وطرقا مختلفة في كيفية تقديم الإعلام للتلاميذ، مما ينبني عليه سجلا معرفيا يتشكل من خلاله معتقدا ذاتيا يوضح إمكانيات تحقيق المهمة المستقبلية.

وكل هذه الخبرات التي يكتسبها المستشار من الآخرين يمكن تعميمها على مواقف أخرى مشابهة لها بنفس الطريقة والوسيلة التي استخدمها في إنجاح العملية الإعلامية، وهذا ما يضمن استمرارية وفعالية الإعلام المدرسي وهو ما يسميه باندورا بـ "العمومية Generality"، ويعني هذا البعد " قدرة الفرد على أن يعمم قدراته في المواقف المتشابهة، أي انتقال فعالية الذات من موقف لآخر مشابه". (ليلى المزروع، 2007، ص72)

كما يلعب التشجيع والتدعيم الذي يتلقاه مستشار التوجيه من الوسط المدرسي والاجتماعي كعامل من العوامل التي تقلص الفروق في درجة خبرة المستشار ويزيد في فعالية الذات الإعلامية لديه، ويتكون لديه دافع في إنجاز المهمة وأداء النشاط الإعلامي وتوجيه التلاميذ ويسمى هذا المصدر - التشجيع والتدعيم - بـ "الإقناع اللفظي Verbal Persuasion"، أي الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والاقتناع بها من قبل الفرد، أو المعلومات التي تأتي الفرد لفظيا عن طريق الآخرين وهو ما قد يكسبه نوع من الترغيب في الأداء أو العمل، ويؤثر

على سلوك الشخص أثناء محاولته لأداء المهمة. (كمال النشاوي، 2006، ص475)، وهذا ما أشارت إليه دراسة (Bandura ,1982) إلى أهمية الاقتناع اللفظي كاستخدام المحادثة والتعاون للوصول إلى مستوى فعالية ذاتية. (كمال النشاوي، 2006، ص475)

كما يرى أيضا كل من باجارس (1996) ومكاون (1996) أن التدعيم والتشجيع الذي يلقاه الفرد من الآخرين ومن ذاته له أثر إيجابي في تنمية معتقدات فعالية الذات لديه.(ليلى المزروع، 2007، ص84) لذلك فإنه حين يجد المستشار التدعيم والتشجيع من الوسط المهني، فإن ذلك يعد بمثابة التغذية الراجعة ذات الأثر الإيجابي في تنمية معتقدات فعالية الذات الإعلامية.

5- **عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها:**

تنص الفرضية على انه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب طبيعة المنطقة "

الجدول رقم: (11): **يبين نتائج دلالة الفروق في مستوى فعالية الذات الإعلامية حسب متغير المنطقة:**

المنطقة	ن	م	ع	ت المحسوبة	ت المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
حضرية	35	146.25	18.13	0.21	2.01	25	غير دالة عند 0.05
ريفية	19	145.26	10.42				

نلاحظ من خلال الجدول (11) أن قيمة ت المحسوبة والمساوية لـ 0.21 أصغر من قيمة "ت" المجدولة والمساوية لـ 2.01 عند درجة الحرية (25) وعند مستوى الدلالة 0.05، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات الإعلامية للمستشار لكل من (المنطقة الحضرية) و(المنطقة الريفية)، ومنه تم قبول الفرضية الصفرية والتي تنص على انه:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب طبيعة المنطقة".

وقد تمت المعالجة الإحصائية لهذه الفرضية باستخدام برنامج SPSS.

لم يتحصل الباحث على دراسات تناولت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب طبيعة المنطقة، غير أن هناك من يخالف هذا النتيجة "كباندورا الذي يرى أن فعالية الذات تختلف في المناطق المختلفة من الحياة". (كمال النشاوي، 2006، ص479)

ويؤيده في هذا الرأي (دانييل ويك، 1986) الذي يرى أن الفروق بين الأفراد في الفعالية الذاتية تقوم على الخصائص الشخصية والاجتماعية لدى الفرد، وتتضح الفعالية الذاتية من خلال قدرة الفرد على أداء الأعمال المختلفة بإتقان والقدرة على التعامل مع الآخرين في الحياة، ولذلك نجد أن ارتفاع فعالية الذات يؤدي إلى الشعور بتقدير الذات والثقة بالنفس والسيطرة والاتزان الانفعالي والانبساط والمشاركة الاجتماعية. (كمال النشاوي، 2006، ص480)

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى تطور وسائل الإعلام وتوفر المادة الإعلامية من خلال ما يجده مستشار التوجيه جاهزا من قنوات الإعلام المتعددة (كالملتقيات، والأسبوع الوطني للإعلام، والاجتماعات الأسبوعية) التي تعد الأخرى من الأسباب التي تقلص الفروق بين المنطقة الريفية والمنطقة الحضرية، فمن خلال هذه الاجتماعات التي يعقدها مركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يتكون لدى مستشار التوجيه رصيدا من الخبرات والمعارف ما تؤهله لأداء المهام والأنشطة التي اكتسبها من خلال الملاحظة، والتعلم بالنموذج، لأن الإقتداء بالنماذج يوفر معيارا يحكم الشخص على نفسه من خلالها.

كما يمكن إرجاع هذه النتيجة أيضا إلى الاقتناع الاجتماعي (SOCIAL PERSUASION) الذي له دوره أيضا حيث يشير إلى الأنشطة التي يؤديها المستشار بنجاح في المهام الإعلامية وإعطاء تغذية راجعة تقييمية على الأداء، وما يتعلمه مستشار التوجيه من الأطراف التي لها علاقة بالتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، أو ما يتحصل عليه من وسائل الإعلام المتعددة (كالإنترنيت والكمبيوتر...) التي تسهل له توفير المادة الإعلامية لإيصالها للتلاميذ، وهو ما يسمى "بالتعلم الاجتماعي"، والذي "يؤدي إلى فعالية الذات مباشرة من الأداء السابق وبطريقة غير مباشرة بمشاهدة الآخرين (بديناميكية) بفعالية من تنظيم الذات والتغذية الراجعة". (كمال النشاوي، 2006، ص479)

وبالإضافة إلى ذلك فإن "الإقناع الاجتماعي يعزز الإحساس بالكفاءة، إذ يتم إقناع الأفراد بأنهم يمتلكون مقومات النجاح لتنفيذ الأنشطة المطلوبة، مما يدفع لمضاعفة الجهد والمواظبة، ويتطلب ذلك تهيئة المواقف الملائمة التي تهيئ فرص النجاح وتتفادى احتمال الفشل". (سامي حسونة، 2009، ص127)

فكل هذه العوامل يمكن أن تؤدي إلى عدم وجود فروق لدى مستشاري التوجيه لكل من المنطقة الريفية والمنطقة الحضرية في مستوى فعالية الذات الإعلامية.

خلاصة واقتراحات:

بينت نتائج الدراسة الحالية أن معظم أفراد العينة (77.78%) يتمتعون بفعالية ذاتية إعلامية مرتفعة، ودلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب كل من متغير (الجنس، والتخصص الدراسي، والخبرة، وكذا طبيعة المنطقة) مما يدل على أن جميع فرضيات الدراسة قد تحققت.

وما يمكن قوله على العموم أن موضوع فعالية الذات يعد من المواضيع المهمة التي يتم الكشف عنها بين فئة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ولاسيما في مهامهم الإعلامية التي تعد من أهم المهام التي يؤديها مستشار التوجيه في الوسط التربوي، وهو ما لاحظناه من خلال تجاوب المستشارين مع بعض بنود مقياس فعالية الذات الإعلامية، ولذا نقترح ما يلي:

1- توجيه طلبة الدراسات العليا في أقسام علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا في الجامعات الجزائرية، لإجراء المزيد من البحوث والدراسات النوعية حول فعالية الذات لدى مستشار التوجيه وعلاقتها ببعض المشكلات التي تعيق المستشار في مجال التوجيه والإرشاد.

2- ضرورة تنمية فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من قبل التربويين وذلك من خلال استثمار كفاءتهم الذاتية عن طريق التحفيز والدافعية للانجاز.

3- إقامة دورات تدريبية على مستوى مراكز التوجيه تعمل على زيادة ورفع مستوى الفعالية الذاتية للمستشارين وإقناعهم بان لهم القدرة على أداء الأنشطة ومهامهم الإعلامية بشكل مستمر وأكثر فعالية.

4- نقترح إدراج نصوص تعالج الإعلام المدرسي عبر مناهج المرحلة الثانوية أو تخصيص حصة كل أسبوع تناقش فيها المادة الإعلامية من طرف المستشار.

5- نقترح توظيف مقياس فعالية الذات الإعلامية من خلال إجراء دراسة تقيس مستوى فعالية الذات الإعلامية لدى المتربصين في مجال التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

6- إجراء بحوث مستقبلية ودراسات من هذا النوع على عينات بحجم أكبر وإجراء مقارنة بين بلدان مختلفة.

قائمة المراجع:

- المراجع العربية:

أ- الكتب:

1- جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيري كاظم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة 1984.

2- سعد عبد العزيز وجودت عزت عطيوي: التوجيه المدرسي(مفاهيمه النظرية - أساليبه الفنية - تطبيقاته العملية)، الطبعة الأولى، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان 2004.

3- سعد عبد الرحمان: القياس النفسي (النظرية التطبيقية)، الطبعة الثالثة، دار الفكر العربي، مصر 1998.

4- محمد حمودة: الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة 2008.

5- محمد الشناوي: التنشئة الاجتماعية للطفل، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان 1998.

6- فؤاد البهي السيد: علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، مصر 1978.

ب- المجلات والدوريات:

7- ليلى بنت عبد الله المزروع: فعالية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد الرابع، المجلد الثامن، جامعة البحرين، ديسمبر 2007.

8- كمال أحمد الإمام النشاوي: فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية، جامعة المنصورة 12 – 13 أبريل 2006.

9- حورية تارزولت عمروني، ومشري سلاف: فعالية الذات الإرشادية حول حالات الإدمان في الوسط المدرسي لدى الأخصائيين النفسانيين قبل الخدمة، الملتقى الوطني حول: آفات المخدرات جذورها وآثارها النفسية، المعهد الجامعي بالوادي 07- 08 مارس 2008.

10- سامي عيسى حسونة: الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة، مجلة جامعة الأقصى(سلسلة العلوم الإنسانية)، العدد الثاني، يونيو2009.

جـ- الرسائل الجامعية:

11- إسماعيل الأعور: واقع الإعلام التربوي في مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر من منظور مستشار التوجيه المدرسي والمهني والتلاميذ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر ورقلة 2004/ 2005

12- أحمد سيد عبد الجواد: فعالية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي وعلاقتها ببعض عوامل المناخ المدرسي، ملخص رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفيوم، مصر 2006، www. Gulfids. com

13- بندر بن محمد حسن الزيادي العتيبي: اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى 1429/1428هـ.

14- فؤاد بن معتوق عبد الله النفعي: المهارات الاجتماعية فاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى 1429/ 1430هـ.

15- مشري سلاف: علاقة اختيارات التلاميذ الدراسية بميولهم في ظل التوجيه المدرسي في الجزائر، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة، 2003/2004.

- **المراجع الأجنبية**:

1- Bandura, A.)1977) .Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. psychological review. 84 (2) .

2- Bandura , A.)1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York: freeman.

3- Bandura , A.)1977) .Self-efficacy. encyclopedia of human behavior (vol 4 , New York: academic press pp 71 -81).

4- Pajares. f (1996). Current directions in self research at the:.Self-efficacy. paper presented at the annual meeting of the American educational research association.n. y.

5- Zimmerman. b.)200). Self-efficacy: an essential motire to learn. contemporary educational psychology.

التربية البدنية والرياضية ما بين الدافعية والمعوقات في الطور الثانوي (15 – 18 سنة)

دراسة ميدانية لثانويات ولاية البليدة

د. بوعجناق كمال
أستاذ محاضر قسم "أ"
المركز الجامعي خميس مليانة

أ. العربي محمد
أستاذ مساعد قسم "ب"
المركز الجامعي خميس مليانة

ملخص:

تعتبر التربية البدنية والرياضية مادة أكاديمية لها دورها الفعال في تكوين وبلورة شخصية التلميذ من كل النواحي: البدنية؛ النفسية؛ الاجتماعية؛ الخلقية والمعرفية وفي تكوين الفرد الصالح القادر على العمل والإنتاج والقيام بواجباته نحو ذاته وأسرته ومجتمعه ووطنه كما قامت الدولة جاهدة في جعلها مادة إجبارية ورسمية حتى أصبح يمتحن فيها التلاميذ في نهاية كل طور دراسي من أجل إبقائها قائمة، نظرا لأهميتها البالغة ورغم ذلك نجدها تعاني معوقات مختلفة تؤثر على دافعية التلاميذ لممارستها في المدارس والمؤسسات التربوية، وهذا ما سنحاول عرضه في هذا المقال.

الكلمات الدالة: التربية البدنية والرياضية – الدافعية – المعوقات.

اختصارات: ت.ب.ر = التربية البدنية والرياضية.

Résumé:

L'éducation physique et sportive est une matière académique qui joue un rôle primordial dans la formation de la personnalité de l'élève, dans tous les aspects: physique, psychologique, social, moral et dans la composition de la bonne personne qui est capable du travail et de production et capable de faire son devoir envers lui-même, envers sa famille, sa communauté et son pays. L'Etat a fait des efforts pour en faire une matière obligatoire et officielle jusqu'à ce qu'elle devienne un examen officiel pour les élèves à la fin de chaque pallier afin de garder cette matière importante, elle souffre cependant de plusieurs contraintes différentes qui influent négativement sur la motivation des élèves pour la pratique dans les établissements scolaires, et c'est ce que nous allons déduire dans cette recherche.

مقدمـــــة:

كـل مـا جـاء في المنظمـات العالميـة الـتي تـدافع عـن حقـوق الإنسـان وكـذلك منظمـة اليونسـكو (UNESCO) أن من حق كل إنسـان في المجتمـع اختيـار نشـاطاته الاجتماعيـة وكـذا الرياضيـة بكـل حرية من أجل الحفاظ على صحته النفسية والبدنية والاجتماعيـة والفكـرية، ومـن هـذا المنطلق وجوب ضمان ممارسـة التربيـة البدنيـة والرياضيـة لكـل فئـات المجتمـع وبـالأخص في المؤسسـات التربويـة الـتي تقـوم علـى تكـوين الفـرد الصـالح النـامي في جميـع قـواه الفكـريـة والخلقيـة والبدنيـة والنفسـية والاجتماعية ومنه قامت وزارة التربية الوطنية بإدماج هـذه المـادة التربويـة مـن ضـمن البرنـامج الشـامل لها هادفة من خلال ذلك إلى تحسين صحة التلاميذ وما يكسبونه مـن ناحيـة المحـرك النفسـي الـذي يزيـد في مقدرتهم على تحمل التعب ومقاومة الجهد مما يساعد على استعمال قواهم في العمـل المطلـوب مـنهم استعمالا محكما مما يؤدي إلى زيادة المردود الفردي والجماعي في عالم الشغل.

وتعتبر ت.ب.ر مجال دراسة وبحـث لعـدة بـاحثين وتربـويين في علاقتهـا بالتربيـة العامـة حيـث يـرى (**محمـد عـوض بسـيوني وآخـرون 1992**) أن التربيـة هـي عمليـة تفاعـل بـين الفـرد وبيئتـه الاجتماعيـة بغرض تحقيـق التوافـق والتكيـف بـين الإنسـان والقـيم والاتجاهـات الـتي تفرضـها البيئـة، إذ التربيـة بهذا المعنى هي ظاهرة ممارسة حيث يتعلم الإنسان عن طريقها سواء في القسم أم المكتبـة أو الملعب ونستخلص من ذلك أن حصـة ت.ب.ر كـأحد أوجـه الممارسـات الـتي بهـا تتحقـق هـذه الأهـداف الـتي تتمثل في النمو الشامل للتلاميذ مع تحقيق احتياجاتهم المختلفة طبقـا لمراحلـهم السـنية وبـذلك تتحقـق الأغراض التربوية التي رسمتها السياسة التعليمية والدولة في مجال النمو البدني والنفسـي والفكـري والاجتماعي بحيث يقـول (**محمـد شـلتوت الأزهـري**): إن سـعادة الفـرد معقـودة بسـلامة وقـوة جسـمه وروحه لأن الحياة كلها آلام وآمال ومنه للتربية البدنية والرياضية أثر كبير على قوة الجسـم والـروح وبذلك تقوى الإرادة والعزيمة والصبر ويزيد التحدي للوصول إلى الأهداف.

ويـرى كـل مـن (**أنـور الخـولي، 1998**) والمفكـر البريطـاني **مرجـان Morgan** أن ت.ب.ر توظـف الحيويـة والحريـة والحركـات المهاريـة زيـادة علـى القـيم والإشـباع والرضـا، ويؤكـد (**محمد حسن علاوي وسعد جلال، 1992**) على دوافع الممارسة الرياضية المباشرة، وهو الشعور بالمتعة والارتياح للتغلب على التعب الذي يتطلب الشجاعة والجرأة وقوة الإرادة.

وهـذا مـا تمنحـه ت.ب.ر للتلميذ في المؤسسات التربوية علـى غـرار المـواد الأكاديميـة الأخـرى وهـي المادة الوحيدة التي يعبر فيها التلميذ عن مكبوتاتـه وضـغوطاته وتوتراتـه المختلفـة للشـعور بـالتوازن والارتيـاح والطمـأنينـة. وإلى جانـب ذلـك اكتشـاف المواهـب واقتنـاؤهم ووضـعهم علـى سـكة النجاح والشهرة من خلال تهيئتهم لرياضة النخبة بفضل المنافسـات الداخليـة والخارجيـة

المبرمجة، للوصول إلى كل هذه الأهداف المذكورة سالفا لا بد من تهيئة أبنائنا لذلك بفضل نقل ثقافة إيجابية حول ممارسة ت.ب.ر

ومن خلال ذلك نغرس رغبات واتجاهات ودوافع لممارستها في كل المراحل السنية وكل الأطوار الدراسية لذلك ارتأينا أن يكون موضوع بحثنا حول مختلف المعوقات التي لها انعكاساتها السلبية على دافعية التلاميذ لممارسة ت.ب.ر في الطور الثانوي.

إشكالية البحث:

تعتبر ت.ب.ر جزءا لا يتجزأ من التربية العامة وكما جاء به (**عبد الرشدان وآخرون، 2002**) أنها إعداد المواطن الصالح لذاته وأسرته ومجتمعه ووطنه وأمته والمحافظة على طابع الحياة السائدة في ظروفها وشروطها الخاصة وكذا نمو الفرد نموا صحيحا وسليما لكي يعيش في سعادة ورقي وازدهار. ويعرفها (**وواصف البارودي، 1979**) بأنها تلك العملية التي تعمل على توجيه النمو البدني للإنسان باستخدام التمرين البدني سواء كان في الألعاب الفردية أم الجماعية.

وذكر **باتريك سنرس** (Patrick Seners) في كتابه (**حصة التربية البدنية 2002**) أن من الأهداف الخاصة وخصوصيات ت.ب.ر أن هناك عدة تصنيفات منها تصنيف (**هارو Harrow**) **1972** في المجال النفسي الحركي، وتصنيف **بلوم (Bloom) 1969** في المجال المعرفي وتصنيف (**بلوم وكراثووه Bloom et Krathwoh**) **1970** في المجال العاطفي لذلك يقترح (**فرهايجن Verhaegen**) **1974** المجالات الثلاثة السالفة للتربية البدنية والرياضية.

وما جاء في (**منهاج ت.ب.ر لوزارة التربية الوطنية مارس 2006**) أن التربية البدنية لها دورها في تكوين وبلورة شخصية التلميذ من جميع النواحي وفي كل المجالات معتمدة في ذلك على النشاط الحركي الذي يميزها وما ذكره (Maurice Piéron) في كتابه) **بيداغوجية النشاطات البدنية والرياضية 1997**) أنها تمنح للمتعلم رصيدا صحيا وتوازنا نفسيا سليما وتفاعلا وتعايشا في المجتمع والمحيط الذي يعيش فيه مع إثبات النفس والاندماج السريع والفعلي.

كما أن التربية الحديثة أصبح لها صدى كبير حسب (**هنري لامور Henri Lamour**) في كتابه **Traité Thématique de Pédagogie de l'EPS** لكونها تتفاعل مع العلوم الأخرى المحيطة بها والتي أصبحت تثريها وتعطيها قيمتها ووزنها الحقيقي بفعل البحوث العلمية والدراسات المختلفة. حتى أصبحت مقررة في كل الأطوار التعليمية.

ورغم كل هذه الإيجابيات المذكورة سالفا نجد بعض التصورات والثقافات عن ت.ب.ر. لازالت سائدة ولها تأثيرها السلبي وهو ما ذكره (**مكارم حلمي أبو هرجة وآخرون 2002**) عن المفاهيم الخاطئة التي تواجهها ت.ب.ر على أنها مضيعة للوقت والجهد وهي فترة راحة بين كل

درسين وأنها تدرس من طرف أي شخص كان وعبارة عن حصة افعل ما تشاء وليس لها قيمة كالمواد الأخرى وتكلم عن ذلك (**بوشر bucher 1960**) أن البعض ينظر إليها كتقوية العضلات وجهد وعرق ومضيعة للطاقة الجسمية. وكل هذه الأفكار عبارة عن اتهامات باطلة وظالمة في حق مادة تربوية ورجال جاهدوا وناضلوا من أجل إبقائها قائمة في كل الأطوار التعليمية. نظرا لأهميتها البالغة وما نجده في الدول المتطورة حاليا أنها تستثمر في العنصر البشري وتعمل جاهدة على تمكينه من الصحة البدنية والنفسية والفكرية من أجل الرفع بالاقتصاد والصناعة والتكنولوجيا والسياسة والرياضة المدنية والعسكرية لبلادها.

وفي مؤسساتنا التربوية نلاحظ حاليا إقبالا نحو هذه المادة التربوية بالمقارنة مع الماضي بكل دافعية ورغبة في اللعب والتنفيس والحركة والتنافس والرضا وإثبات الذات ولا يتحقق ذلك إلا في أحضان هذه المادة العلاجية والوقائية والتربوية في آن واحد.

ورغم كل هذه الإيجابيات نجد هذه المادة تعاني عدة عراقيل ومعوقات نظرا لاختلاف الأفراد في ثقافتهم ومكانتهم الاجتماعية وذهنياتهم وأعرافهم وتقاليدهم، وهذا ما يقف في وجهها لتحقيق أهدافها التربوية النبيلة (وهذا ما ذكره الأستاذ الدكتور نايف رابح في بحثه حول تمثيلات القيم والمعايير الممنوحة للتربية البدنية والرياضية من طرف تلاميذ الثانوي 1999) وما نحن بصدد البحث فيه ودراسته نظريا وميدانيا كمادة مقررة قائمة بين دوافع الممارسة والمعوقات التي تعيق أهدافها النبيلة وما لها من انعكاسات مختلفة على دافعية التلاميذ.

ومنه نطرح المشكلة العامة:

هل هناك معوقات مختلفة لها انعكاسات سلبية على درجة دافعية التلاميذ لممارسة ت.ب.ر؟

الفرضية العامة:

هناك معوقات مختلفة لها انعكاسات سلبية على درجة دافعية التلاميذ لممارسة ت.ب.ر.

الفرضيات الجزئية:

- معامل ت.ب.ر يؤثر على دافعية التلاميذ لإقبالهم على ممارستها وهذا باختلاف الجنس.

- نقص الوسائل البيداغوجية والأجهزة والمرافق الرياضية لها انعكاسات سلبية على إقبال التلاميذ لممارسة ت.ب.ر. وهذا باختلاف الجنس.

- السلوكات البيداغوجية للمربي تؤثر على درجة دافعية التلاميذ لممارسة ت.ب.ر وهذا لصالح الإناث أكثر من الذكور.

- إن الفشل بعد المحاولة في أداء بعض المهارات الحركية والفنية في مادة ت.ب.ر له آثاره السلبية على الناحية النفسية لدى التلاميذ مما يؤثر على دافعية الممارسة باختلاف الجنس.

– إن طبيعة حصة ت.ب.ر واحتواءها على مختلف الألعاب والمقابلات والمنافسات يؤثر على دافعية التلاميذ وإقبالهم على ممارستها وهذا لصالح الذكور.

– التنشئة الاجتماعية لدى التلاميذ يمكن أن تكون من ضمن المعوقات التي تؤثر على الممارسة الرياضية إذا كانت تحمل في طياتها أفكارا وثقافة خاطئة حول ت.ب.ر باختلاف الجنس.

أسباب اختيار البحث:

- معرفة مختلف المعوقات التي تصادفها مادة ت.ب.ر.
- إظهار حقيقة ت.ب.ر على أرض الواقع.
- معرفة الحقائق التي تجعل التلميذ وأهله يتسترون وراء الشهادات الطبية والإعفاءات والإعذارات والانقطاعات الجزئية والكلية عن ممارسة ت.ب.ر
- معرفة الجهات الاجتماعية التي تؤثر سلبا وإيجابا على ممارسة ت.ب.ر.

أهداف البحث:

– تقديم الاقتراحات العامة التي تساعد على إيجاد السبل الأنجع من أجل ممارسة ت.ب.ر وإبقائها في الساحة التربوية من أجل صنع المواطن الصالح.

– فتح الفرص لدراسات مستقبلية لمعالجة هذه المعوقات من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من ت.ب.ر والكشف عن المواهب والطاقات الموجودة بين أحضان المؤسسات التربوية.

– مثل هذه الدراسات تساهم في تطوير الرياضة بشكل عام وت.ب.ر بشكل خاص.

تحديد المفاهيم الأساسية الواردة في البحث:

التربية البدنية والرياضية:

– يعرفها **مكارم أبو هرجة وآخرون (2002)** على أنها الجزء الكامل من التربية العامة تتم عن طريق الأنشطة المختارة على أسس علمية مطبقة تحت إشراف مؤهلين من أجل تحقيق النمو الشامل والمتزن للفرد.

– ويعرفها (**عصام الدين متولي عبد الله** 2008) بأنها ذلك الجزء من التربية الذي ينتج عنه تغيرات بدنية وعقلية واجتماعية ونفسية في الفرد خلال ممارسته للنشاطات الرياضية واكتسابه للخبرات الحركية.

– **مفهوم الدافعية**: حسب **(أسامة كامل راتب 1990)**

– **الدافعية**: هي استعداد الرياضي لبذل الجهد من أجل تحقيق هدف معين وحتى يتسنى فهم هذا التعريف تجدر الإشارة إلى عناصر هامة:

– **الدافع**: هو العملية الداخلية التي تضطر الشخص إلى الفعل **(إدوارد ج موراي 1988).**

(ويقول أحمد عزت راجح 1979) في كتابه إن الدافع هو حالة داخلية جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة.

الباعث (الهدف): عبارة عن مثير خارجي يحرك الدافع وينشطه ويتوقف ذلك على ما يمثله الهدف الذي يسعى الرياضي إلى تحقيقه من قيمة.

التوقع: مدى احتمال تحقيق الهدف **(أسامة كامل راتب 1990)**

مفهوم الدافعية في علم النفس التربوي:

(حسب عبد المجيد نشواتي 1996) يستخدم مفهوم الدافعية إلى ما يحض الفرد على القيام بنشاط سلوكي ما، وتوجيهه نحو وجهة معينة، وقسم علماء النفس الدوافع إلى بيولوجية ونفس اجتماعية.

مفهوم الدافعية حسب معجم علم الاجتماع: (**حسب ديكن ميتشل وترجمة ومراجعة إحسان محمد الحسن 1986)** هو المنبه الذي يحفز الكائن الحي على السلوك والحركة لنيل أهدافه وغاياته.

المعوقات: (حسب علي بن هادية، 1991) كل ما يعيق الشيء أي يقف في طريقه ويمنعه ويمكن تعريف المعوقات بأنها المشاكل والأشياء التي تعرقل السير العادي لأمر من الأمور.

الدراسات المرتبطة والمشابهة للموضوع: التطرق إلى الدراسات السابقة ولمختلف الجهود المبذولة من خلال الباحثين السابقين وعرفانا لهم بما وفروه من آراء ونظريات واقتراحات تفيد الباحثين مستقبلا، كما تساعد على إثراء البحوث الجديدة كما تستعمل للحكم والمقارنة والإثبات والنفي.

دراسات غربيـة:

1- **دراسة ساب هوب بانس ستاريكر 1978 (sapp – haubens stricker)**: حول الدافعية عند النشء وأسباب عدم استمرارهم في ممارسة الرياضة وأظهرت النتائج أن 15% من العينة عبروا أن رغبتهم في الانسحاب ليس لخبرات سلبية وإنما لديهم اهتمامات أخرى.

2- **دراسة إسكان لون لويس وايت (1988 scan Lon Lewis wait)**: دراسة حول الضغوط النفسية وعلاقتها بتأثير الآباء والمدربين وتحقيق المتعة لدى المصارعين الناشئين، وبينت النتائج ما يلي:

- الضغوط مرتفعة عند الذين لديهم سمة القلق وخبرات الفشل أكثر في المنافسة.
- ضغوط ناتجة عن الآباء للاستمرار في ممارسة الرياضة.

- المساندة الاجتماعية من الآباء والمدربين بالنسبة للناشئين المصارعين أدت إلى الاستمتاع بالرياضة وجعلهم أكثر رضا بها وأقل تأثرا بالضغوط النفسية.

دراسات عربيـة:

- **(دراسة حسن أبو عبيدة 1953):** دراسة العلاقة بين سمة القلق التنافسي الرياضي وبعض مصادر الضغوط النفسية لدى ناشئ كرة القدم، أظهرت النتائج ما يلي:
  - تأثير نتائج الفشل المتوقعة كالخزي والخجل.
  - النقد السلبي من المدرب والآباء والزملاء والجمهور.
  - درجة الخوف من التقييم الخارجي.

دراسات جزائرية:

❖ **دراسـة رابح نافـي 1999:** الكشف عن تمثيلات القيم والمعايير الممنوحة للتربية البدنية والرياضية من طرف تلاميذ الثانوي كانت النتائج أن سبب عشوائية تدريس هذه المادة كان لها أثرها التربوي غير المرضي والتلاميذ في معظمهم كان لهم حكم مسبق في مسألة ت.ب.ر قبل الوصول للثانوي، وكذلك الوضعية المتأزمة للمجتمع الجزائري متعددة الزوايا (سياسية – اقتصادية - ثقافية مع زعزعة الإيديولوجيات والمعايير والقيم).ومن جهة أخرى الطبقية الاجتماعية والمكانة العائلية والدخل، تؤثر في نظرة وثقافة التلميذ سلبا أو إيجابا حول ممارسة ت.ب.ر.

❖ **دراسة عبد الناصر بن التومي 1998:** حول أسباب عزوف تلميذات الريف عن ممارسة ت.ب.ر في الثانويات الجزائرية وأظهرت النتائج:
- عدم توفر قاعات خاصة
- انخفاض معامل ت.ب.ر
- عدم توفر مدربين مختصين
- عدم توفير الإعلام الرياضي

❖ **دراسة راضية بن يوسف 2001:** حول موقف التلميذات من مادة ت.ب.ر في الوسط الثانوي وأظهرت النتائج ما يلي:
- الاختلاط المدرسي
- غياب الثقافة الرياضية
- عدم تهيئة الأرضية
- نقص في السياسات التربوية

❖ **دراسة عبد المجيد شعلال 1998:** حول معوقات النشاط الرياضي اللاصفي وطرائق معالجتها وكانت النتائج:

- النقص الكبير في الأجهزة والعتاد الرياضي وقلة الملاعب وعدم صلاحياتها
- عدم قيام الجمعية الرياضية المدرسية للثانويات بدورها
- انعدام خطة للتدريبات والمنافسات خاصة بالنشاط الرياضي اللاصفي
- عدم مشاركة ومساهمة الإدارة في تطوير النشاط الرياضي اللاصفي

منهجيــة البحــث:

استخدمنا المنهج الوصفي المسحي الذي يعتبر طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية ما كما هي في الواقع ووصفها وصفا دقيقا **(عمار بوحوش ومحمد محمود الذينبات 2001).**

الدراسة الاستطلاعية:

للوقوف على الخصائص السيكومترية للمقياس قمنا في الوهلة الأولى بمعرفة إمكانية قياس الموضوع وقابليته للدراسة وذلك بالزيارات والمقابلات الميدانية لعدة مؤسسات تربوية في ولاية البليدة بوضع استبيان مفتوح قصد الوقوف على مختلف المعوقات لعينة عشوائية من التلاميذ عددهم 60 تلميذا وكانت الإجابات مفيدة جدا ليتم ضبط محاور الاستبيان النهائي للدراسة.

وسائل البحث: من ضمن أدوات ووسائل هذا البحث:

المقابلات الميدانية: التنقل إلى الميدان عدة مرات إلى عدة مؤسسات تربوية بالولاية لمعرفة أهم المعوقات التي تؤثر سلبا على دافعية التلاميذ لممارسة ت.ب.ر

الاستبيان: يستخدم بطريقة شائعة في البحوث للحصول على بيانات أو معلومات من عدد كبير من الأفراد اقتصادا للوقت والجهد **(عبد الرحمان عدس 1993)**

وكان الاستبيان يحتوي على 57 عبارة موزعة على 4 محاور (شخصية - تربوية – تنشئة اجتماعية - اجتماعية مادية (اقتصادية).

صدق وثبـات الاستبيـان:

حساب **معامل الثبات لسبيرمان براون (SPEARMAN)** بتقديم استمارات لعينة تتكون من 20 تلميذا حذفت من عينة البحث وإعادتها بعد حوالي (15 – 20 يوما) معامل الثبات يساوي 0,86 وهذا ما كان إيجابيا جدا.

وصدق الاستبيان بعد عرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين من أجل الموافقة والتغيير والحذف.

مجتمع وعينة الدراسة: حسب إحصائيات (2008 – 2009) في مصلحة التنظيم التربوي لمديرية التربية لولاية البليدة عدد الثانويات مقدر بـ 33 ثانوية وعينة الدراسة كانت بطريقة عشوائية على التلاميذ ذكورا وإناثا لبعض الثانويات التي مست 16 ثانوية، ما يعادل 12 دائرة أي حوالي 640 تلميذ منها 280 ذكور و360 إناث.

المعالجة الإحصائية: استخدم الباحث

– **المعالجة الوصفية**: التكرارات (ت) والنسب المئوية (%) والمجاميع (∑)

– **المعالجة التحليلية**: (ك²) **(BRAVI PEARSON)** ومعامل الارتباط (ر)

عرض نتائج البحث الخاص بكل محور (عـــــام) ذكـــور وإنـــاث:

1 – المحور الأول (المعوقات الشخصية):

جدول 1: **يمثل تكرارات ونسبا مئوية لعبارات المحور الخاص بالمعوقات الشخصية:**

ع	رقم العبارة حسب الاستبيان	الإجابة / العبارات	نعم		بدون رأي		لا	
			ت	%	ت	%	ت	%
1	1	- ضعف إمكانياتي البدنية	112	%6,32	38	%3;82	450	%8,84
2	6	- عدم تحسن مهارتي الحركية	157	%8,85	59	%5,93	384	%7,63
3	11	- تضايقني أمراضي المزمنة	129	%7,27	100	%10,06	371	%7,37
4	16	- تعيقني إصاباتي التي تعرضت لها سابقا	136	%7,66	95	%9,55	369	%7,33
5	21	- أفضل أن أكون دوما لوحدي	128	%7,21	67	%6,74	405	%8,04
6	26	- تنقصني الثقة في نفسي كثيرا	139	%7,83	62	%6,23	399	%7,92
7	31	- خبرتي السابقة سيئة عن التربية البدنية	121	%6,82	72	%7,24	407	%8,08

8	36	- أتضـــايق عنـــدما أحـــاول وافشـــل في مهارتي الحركية	330	%18,60	50	%5,03	220	%4,37
9	41	- أتضايق من قامتي	93	%5,24	64	%6,43	443	%8,80
10	46	- أتضايق من وزني الزائد أمام زملائي	66	%3,72	101	%10,16	433	%8,60
11	50	- أتضايق من نحافة جسمي أمام زملائي	64	%3,60	119	%11,97	417	%8,28
12	54	- اشـــعر بـــالنقص أمـــام زملائـــي المتميزين رياضيا	147	%8,28	95	%9,55	358	%7,11
13	56	- يضـــايقني تغـــيير ملابسي مع أصدقائي	152	%8,56	72	%7,24	376	%7,47
المجموع			1174	%100	994	%100	5032	%100

2- **المحور الثاني المعوقات الخاصة (بالتنشئة الاجتماعية):**

الجدول 2: يمثل تكرارات ونسبا مئوية لعبارات المحور الخاص بمعوقات التنشئة الاجتماعية:

ع	رقم العبارة حسب الاستبيان	الإجابة / العبارات	نعم		بدون رأي		لا	
			ت	%	ت	%	ت	%
1	2	- نظرة أسرتي سلبية حول التربية البدنية	42	% 2,5	39	%3,59	519	% 10,23
2	7	- نظرتي الدينية لا تسمح لي بممارسة الرياضة	58	%3,53	72	%6,62	470	% 9,26
3	12	- وسائل الإعلام لا تدعم الرياضة المدرسية	356	%24,10	87	%8,01	117	% 2,30
4	17	- أصدقائي لا يشجعونني على ممارسة الرياضة	157	%9,55	84	%7,73	359	% 7,07
5	22	- أعرافي وتقاليدي لا تسمح لي بممارسة الرياضية	61	%3,71	66	%6,07	473	% 9,32
6	27	- نظرتي عن البنت الرياضية سلبية	76	%4,62	73	%6,72	451	% 8,89

7	32	- ثقافتي الرياضية محدودة	236	%14,36	91	%8,37	273	% 5,38
8	37	- تعتبر التربية البدنية مضيعة للوقت والجهد	36	%2,19	54	%4,97	510	% 10,05
9	42	- يضايقني الاختلاط في حصة التربية البدنية	203	%12,35	69	%6,35	328	% 6,46
10	47	- تشغلني التربية البدنية عن دراستي ومراجعتي	68	%4,13	59	%5,43	473	% 9,32
11	51	- أشعر بالضيق في حصة التربية البدنية لكوني متحجبة	118	%7,18	187	%17,21	295	% 5,81
12	55	- أتضايق من رجل أستاذي في التربية البدنية	71	%4,32	102	%9,39	427	% 8,42
13	57	- أتضايق من امرأة أستاذتي في التربية البدنية	121	%7,36	103	%9,48	376	% 7,41
المجموع			1643	%100	1087	%100	5071	% 100

3- المحور الثالث الخاص بالمعوقات التربوية (المؤسساتية):

الجدول 3: يمثل تكرارات ونسبا مئوية لعبارات المحور الخاص بالمعوقات التربوية (مؤسساتية):

ع	رقم العبارة حسب الاستبيان	الإجابة / العبارات	نعم		بدون رأي		لا	
			ت	%	ت	%	ت	%
1	3	-أستاذي لا يفيدنا كثيرا معرفيا	70	%1,96	30	%3,68	240	%7,74
2	4	-تضايقني معاملة أستاذي السلطوية	70	%1,96	40	%4,91	230	%7,42
3	8	-تزعجني الفوضى في حصة التربية البدنية	140	%3,92	20	%2,45	180	%5,81
4	9	-أتضايق من نقص الحوار مع أستاذي	136	%3,81	24	%4,17	170	%5,48
5	13	-أتضايق عندما أستاذي لا	200	%5,60	20	%2,45	120	%3,87

		يشجعني						
6	14	-يضايقني التهديد والتوبيخ دوما من أستاذي	144	%4,03	30	%3,68	166	%5,36
7	18	-أشعر بعدم الاطمئنان في حصة التربية البدنية	70	%1,96	44	%3,68	226	%7,29
8	19	-ملاحظات وعتاب أستاذي تضايقني	80	%2,24	40	%4,91	220	%7,10
9	23	-الإدارة في مؤسستنا لا تحفزنا ولا تشجعنا على ممارسة الرياضة	226	%6,33	30	%3,68	84	%2,71
10	24	-مؤسستنا لا تلبي حاجياتنا في توفير المتطلبات الرياضية	210	%5,88	40	%4,91	90	%2,90
11	28	-يضايقني عدم توافر المرافق الرياضية في مؤسستنا	235	%6,58	45	%5,52	60	%1,93
12	29	-لا يرضيني معدل التربية البدنية المنخفض كثيرا	232	%6,50	38	%4,66	70	%2,26
13	33	-تتعبني كثافة المواد الأخرى	235	%6,58	25	%3,07	80	%2,58
14	34	-يضايقني التوقيت المخصص للتربية البدنية في أخر اليوم	170	%4,76	35	%4,29	135	%4,35
15	38	-لا يسرني ممارسة التربية البدنية في الجو البارد والحار	200	%5,60	30	%3,68	110	%3,55
16	39	-يضايقني ممارسة التربية البدنية بدون قاعة مغطاة	207	%5,79	35	%4,9	98	%3,16
17	43	-لا يريحني اللعب في ملعب	284	%7,95	21	%2,57	35	%1,13

		غير صالح للاستعمال						
18	44	- لا اشعر بالمتعة خلال ممارسة التربية البدنية	60	%1,68	46	%5,65	234	%7,55
19	48	- أتضايق من حصة التربية البدنية التي يغلب عليها طابع الجهد والقوة والاندفاع	130	%3,64	60	%7,37	150	%4,84
20	49	- نقص الألعاب والمقابلات يشعرني بالملل واليأس	190	%5,32	40	%4,91	101	%3,55
21	52	- تضايقني التمارين الروتينية	180	%5,04	59	%7,24	101	%3,26
22	53	- انزعج من قسمنا المكتظ	100	%2,80	52	%6,38	188	%6,07
المجموع			3569	% 100	814	% 100	3097	% 100

4- المحور الرابع الخاص بالمعوقات الاجتماعية المادية:

الجدول 4: يمثل تكرارات ونسبا مئوية لعبارات المحور الخاص بالمعوقات الاجتماعية والمادية:

ع	رقم العبارة حسب الاستبيان	الإجابة / العبارات	نعم		بدون رأي		لا	
			ت	%	ت	%	ت	%
1	5	- أشعر باليأس عندما لا أستطيع شراء مستلزمات الرياضة	180	%15,54	38	%10,18	122	%7,97
2	10	- يضايقني عدم توفر شروط الراحة في منزلنا	89	%7,68	27	%7,23	224	%14,65
3	15	- وجبتي الغذائية فقيرة من الحريرات	70	%6,04	50	%13,40	220	%14,38
4	20	- يزعجني استعارة ملابس الرياضة في كل حصة	130	%11,22	59	%15,83	151	%9,87
5	25	- ملابسي لا تساعدني على الأداء الحركي	44	%3,79	37	%9,91	259	%16,93
6	30	- يضايقني أن أمشي كثيرا لكي أصل إلى مؤسستي	187	%16,14	35	%9,38	118	%7,71

7	35	- أتعب بسرعة خلال أدائي للحركات الرياضية	163	%14,07	38	%10,18	139	%9,09
8	40	- أشعر بالتعب العام في نهاية اليوم	222	%19,17	24	%6,43	64	%6,14
9	45	- دخل أسرتي لا يكفي متطلباتنا	73	%6,30	65	%17,42	202	%13,21
المجموع			1158	%100	373	%100	1529	%100

خلاصة تحليل النتائج لكل الجداول بصفة عامة للذكور والإناث معا:

بعدما تعرضنا إلى تحليل النتائج الخاصة بكل محور بصفة عامة دون الفصل بين الذكور والإناث لعينة مقدرة ب 600 تلميذ تمكنا من معرفة المعوقات بصفة عامة.

والتي تمثلت في الجدول بقيم تكرارية ونسب مئوية عالية وكانت أغلبية الآراء كما يلي:

- بالنسبة للمحور الخاص بالمعوقات الشخصية كانت العبارة رقم 36 هي الأكثر تكرارا ، والتي تشير إلى أن الفشل في أداء المهارات الحركية يجعل التلاميذ يشعرون بالضيق.

- بالنسبة للمحور الخاص بمعوقات التنشئة الاجتماعية كانت العبارة رقم 12 هي الأكثر تكرارا والتي تشير إلى أن وسائل الإعلام لا تدعم الرياضة المدرسية.

- بالنسبة للمحور الخاص بالمعوقات التربوية كانت العبارة رقم 28 هي الأكثر تكرارا والتي تشير إلى عدم توفر المرافق الرياضية في المؤسسات التربوية من ضمن الأسباب الأولى لنقص الرغبة والإقبال على الممارسة.

- بالنسبة للمحور الخاص بالمعوقات الاجتماعية والمادية ، كانت العبارة رقم 40 هي الأكثر تكرارا والتي تشير إلى التعب العام الذي يصيب التلاميذ في نهاية اليوم نظرا لسوء عملية التعويض والاسترجاع الطاقي ونقص الوجبة الغذائية المتوازنة والغنية بالضروريات التي تجعل التلميذ يتحمل التعب والجهد سواء كان فكريا أو بدنيا.

خلاصة تحليل النتائج لكل الجداول عند الجنسين ذكورا وإناثا على حدة:

بعد ما قمنا بعرض وتحليل النتائج عند الجنسين توصلنا إلى أن بعض المعوقات مشتركة ما بين الذكور والإناث. مما يدل على أن هناك معوقات تؤثر على التلاميذ بصفة عامة من حيث الإقبال والنفور والانسحاب الجزئي وربما الكلي من ممارسة التربية البدنية والرياضية ونذكر منها:

- أتضايق عندما أحاول وافشل في مهاراتي الحركية ، وما له علاقة بنفسية التلميذ أو التلميذة ، وبالنسبة للمعوقات التي لها صلة بالتنشئة الاجتماعية وجدنا أن وسائل الإعلام لكلا

الجنسين لم تغرس فيهم حب الممارسة وذلك بمختلف أجهزتها المرئية والمقروءة والسمعية، وبالنسبة للمعوقات التربوية وجدنا عند الذكور لكونهم يحبون المقابلات والمنافسات الرياضية الداخلية والخارجية.

إن أول معوق بالنسبة لهم هو نقص الألعاب والمقابلات مما يشعرهم بالملل واليأس، وهذا ما يؤثر على دافعتيهم وإقبالهم حول ممارسة التربية البدنية.

وبالنسبة للإناث وجدنا عدم صلاحية الملاعب والأجهزة الرياضية مما يشعرهن بعدم الارتياح خوفا من الإصابات المختلفة.

وفيما يخص المعوقات الاجتماعية المادية كانت كل الآراء تصب في العبارة أو المعوق الذي يلمح إلى التعب العام في نهاية اليوم نظرا لنقص التعويض واسترجاع الطاقة.

الاستنتاج العام:

من خلال هذه المناقشة توصلنا بأن هناك **معوقات شخصية** التي لها علاقة بنفسية التلميذ عندما يحاول ويفشل عند تعلم المهارات الحركية مما يكون لديه إدراك سلبي لقدراته (البدنية والمهارية والفنية) وما يؤثر عليه سلبا.

وهناك **معوقات تربوية (مؤسساتية)** ترجع إلى نقص الألعاب والمقابلات والمنافسات الرياضية خلال حصة التربية البدنية والرياضية وكذلك نقص الوسائل والأجهزة والمرافق الرياضية وعدم صلاحيتها مما يشعر التلميذ بالإعاقة لممارسة التربية البدنية.

وكذلك هناك **معوقات تنشئية** خاصة بوسائل الإعلام التي لا تدعم الممارسة الرياضية المدرسية وإعطائها قيمتها المستحقة في الساحة الإعلامية حتى لا تغرس لدى الناشئين والتلاميذ حب الرياضة والإقبال عليها.

وكل هذه المعوقات قد توصل إليها عدة باحثين ودارسين في المجال الرياضي بما فيه أيضا علم النفس الرياضي وعلم الاجتماع الرياضي.

المراجع باللغة العربية:

- أمين أنور الخولي(1998) **أصول التربية البدنية والرياضية**، دار الفكر العربي، مصر، القاهرة.

- أسامة كامل راتب(1990) دوافع التفوق في النشاط الرياضي، دار الفكر العربي، القاهرة.

- أحمد عزت راجح(1979) **أصول علم النفس**، دار المعارف، ط2، الإسكندرية، مصر.

- إدوارد موراي(1988) ترجمة أحمد عبد الغرير سلامة مراجعة محمد عثمان نجاتي، **الدافعية والانفعال**، دار الشروق، ط1.

- عصام الدين متولي عبد الله، (2008) **مدخل في أسس وبرامج التربية الرياضية**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1.

-عبد الله الرشدان وآخرون(2002) **المدخل إلى التربية والتعليم**، دار الشروق، الأردن، ط4.

- عبد المجيد نشواتي(1996) **علم النفس التربوي**، جامعة اليرموك، أربد، الأردن، ط3.

- عمار بوحوش؛ محمد محمود الذنيبات(2001) **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط3.

- عبد الرحمان عدس(1999) **أساسيات البحث التربوي**، كلية التربية، الجامعة الأردنية، دار الفرقان، ط3.

- مكارم أبو هرجة وآخرون(2002) **مدخل التربية الرياضية**، مركز الكتاب والنشر، مصر، ط1

- محمد حسن علاوي؛ سعد جلال(1992) **علم النفس التربوي الرياضي**، دار المعارف، مصر، القاهرة ط6.

- واصف البارودي، (1979) محاضرات في التربية والتعليم، المكتبة المصرية، صيدا، بيروت، ج2.

بعض المراجع باللغة الفرنسية:

-Henri Lamour,(1986) **Traité thématique de pédagogie de l'EPS**; édition VIGOT - Paris 1.
-Maurice Piéron(1992), **Pédagogie des activités physiques et du sport**; Revue d'EPS – Paris.
-Patrick Seners(2002)**La leçon d'EPS**; 2ème édition VIGOT – France.

القواميس والمعاجم:

- ديكن ميتشل ترجمة ومراجعة إحسان محمد الحسن(1986)، **معجم علم الاجتماع**، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط2.

- علي بن هالة(1991) **القاموس المدرسي**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات العلمية

46، تعاونية الرشد القبة القديمة – الجزائر.
ها : 00.213.0550.54.83.05 - 00.213.21.28.97.78 فا : 021.28.36.48
البريد الالكتروني: markaz_bassira@yahoo.fr / الموقع الالكتروني: www. Bassiracenter.com

دفعا لعملية البحث على مستوى المركز والتواصل العلمي مع مختلف المؤسسات البحثية والباحثين، يفتح المركز فضاءه العلمي، أمام كل القدرات العلمية الجادة من خلال الاشتراك أو الكتابة في دورياته المتخصصة: دراسات اقتصادية، دراسات إستراتيجية، دراسات إسلامية ودراسات أدبية، ودراسات قانونية ودراسات اجتماعية ودراسات نفسية أو من خلال التواصل العلمي مع المركز .

- **تصدر الدوريات فصليا، أي أربع أعداد في السنة لكل دورية.**
- **الاشتراك السنوي في الدورية الواحدة للأفراد: 1000 دج لكل دورية، وخارج الوطن: 14 دولار. للمؤسسات في الجزائر: 1200دج و خارج الوطن: 15 دولار.**

قسيمة الاشتراك السنوي

دورية دراسات إسلامية ودراسات إستراتيجية ودراسات اقتصادية ودراسات قانونية ودراسات أدبية ودراسات اجتماعية ونفسية، تاريخية ، الطفولة والأرطفونية.

تصدر أربع مرات في السنة

الاسم واللقب أو المؤسسة.....الهاتف.....
العنوان.....

الاشتراك في الدوريات:

دراسات أدبية ☐	دراسات إستراتيجية ☐
دراسات إسلامية ☐	دراسات قانونية ☐
دراسات اقتصادية ☐	دراسات اجتماعية ☐
دراسات نفسية ☐	دراسات تاريخية ☐
دراسات الطفولة ☐	دراسات أرطفونية ☐

يُرسل الاشتراك إلى رقم الحساب الجاري : مؤسسة دار الخلدونية
Ccp : 7625589 clé 81

ملاحظة : ترسل قسيمة الاشتراك وصورة الحوالة البريدية يمكن تسديد المباشر **والاستلام** المباشر على مستوى المركز.

تكاليف البريد مقدرة ضمن سعر المجلة