جامعة لونيسي علي - البليدة 2 - الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

مجلة دراسات نفسية وتربوية

مجلة دولية علمية محكمة تصدر عن قسم علم النفس وعلوم التربية

العدد الثاني عشر مارس 2015 الموافق لـ جمادى الأولى 1436 هـ

ISSN 112- 7376

رقم الايداع: 3410 - 2006

ISSN 112- 7376
رقم الايداع: 3410 - 2006

مجلة دراسات نفسية وتربوية

مجلة دورية علمية محكمة

العدد الثاني عشر مارس 2015 الموافق لـ جمادى الأولى 1436 هـ

مجلة دراسات نفسية وتربوية

مجلة دولية علمية محكمة

العدد الثاني عشر مارس 2015 الموافق لـ جمادى الأولى 1436 هـ

الرئيس الشرفي : الأستاذ الدكتور بومعيزة السعيد رئيس جامعة لونيسي علي البليدة 2 - الجزائر

مسؤول النشر: الأستاذ الدكتور معتوق جمال عميد كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

مدير المجلة : أ. زعموشي رضوان رئيس قسم العلوم الاجتماعية

رئيس التحرير : د. بوسالم عبد العزيز

اللجنة العلمية:

الأستاذ الدكتور معتوق جمال جامعة البليدة 02
الأستاذ الدكتور مسعود عباد جامعة الجزائر 02
الأستاذ الدكتور أحمد كنعان جامعة دمشـق، سوريا
الأستاذ الدكتور أحمد دوقة جامعة الجزائر 02
الأستاذ الدكتور رتيمي الفوضيل جامعة البليدة 02
الأستاذ الدكتور محي الدين عبد العزيز جامعة البليدة 02
الأستاذ الدكتور بوطاف مسعود جامعة الجزائر 02
الدكتور مراد نعموني جامعة البليدة 02
الدكتور عيسى قبقوب جامعة بسكرة
الدكتور العقون كمال الدين جامعة البليدة 02
الدكتور العبزوزي ربيع جامعة البليدة 02

تنفيذ وإخراج : دار التل للطباعة

توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس تحرير المجلة بوسالم عبد العزيز على العنوان الآتي:
مجلة دراسات نفسية وتربوية كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
جامعة لونيسي علي - البليدة 2 - الجزائر
البريد الإلكتروني: boussalem.azzizz@Yahoo.fr
الموقع الإلكتروني:www.**azizboussalem.com**

ISSN 112- 7376
رقم الايداع: 3410 - 2006

قواعد النشر بالمجلة

1. تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة في مجالي التربية وعلم النفس و المكتوبة باللغات العربية، الإنجليزية أو الفرنسية. والتي لم يسبق نشرها بإقرار خطي من صاحب / أصحاب البحث. وفي حالة القبول يجب ألا ينشر البحث في أية دورية أخرى.
2. يمكن للمجلة أن تنشر الترجمات، والقراءات، ومراجعات الكتب، والتقارير والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والنشاطات الأكاديمية المتصلة بحقول اختصاصها.
3. ترحب المجلة بنشر التعقيبات والتعليقات على أبحاث سبق نشرها بالمجلة، على أن يتم تحكيم التعليقات المقدمة بمعرفة إثنين من المحكمين أحدهما مؤلف البحث الأصلي موضوع التعليق. وفي حالة إجازة التعليق للنشر بالمجلة، يتم دعوة مؤلف البحث الأصلي للرد على التعليق إذا رغب في ذلك.
4. ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية (التي تمت مناقشتها وقبولها) في علوم التربية وعلم النفس وعلم الإجتماع.
5. يجب أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين:

أولا: البحوث الميدانية: يورد الباحث مقدمة يبين فيها طبيعة البحث ومبرراته و مدى الحاجة إليه، ثم يحدد مشكلة البحث، ثم يعرض طريقة البحث وأدواته، وكيفية تحليل بياناته، ثم يعرض نتائج البحث ومناقشتها والتوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

ثانياً: البحوث النظرية التحليلية: يورد الباحث مقدمة يمهد فيها لمشكلة البحث مبيناً فيها أهميته وقيمته في االاضافة إلى العلوم والمعارف واغنائها بالجديد، ثم يقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة مستقلة ضمن إطار الموضوع الكلي ترتبط بما سبقها وتمهد لما يليها، ثم يختم الموضوع بخلاصة شاملة له، وأخيرا يثبت قائمة بالمراجع.

قواعد التسليم البحث

1. يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث مطبوعة على ورق A4 على وجه واحد، وبمسافتين بما في ذلك الهوامش والمراجع والمقتطفات والجداول والملاحق وبهوامش (2.5 سم) أعلى وأسفل وعلى جانبي الصفحة.
2. يجب أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث، واسم الباحث أو الباحثين، وجهة العمل، والعنوان، ورقم الهاتف، ورقم الفاكس أو البريد الإلكتروني (إن وجد).
3. يراعي ألا يزيد حجم البحث عن خمسة وعشرين (25) صفحة بما في ذلك المراجع و الملاحق.
4. تعبر جميع الأفكار الواردة في المجلة عن آراء كاتبيها ولا تعبر عن وجهة نظر المجلة.
5. لا يعاد البحث الذي لم تتم الموافقة على نشره إلى الباحث.
6. يقدم الباحث إشهاد مرافقا للبحث يفيد بأن ماهو مقدم لنشر لم يسبق نشره ولم يقدم للنشر إلى جهات أخرى.
7. إذا استخدم الباحث مقياسا أو إختبارا أو غيرهما من أدوات جمع البيانات، فعلى الباحث أن يقدم نسخة كاملة من تلك الآدات.
8. تؤول كافة حقوق النشر للمجلة.

أهداف المجلة

تتبنى مجلة دراسات نفسية و تربوية أهدافا تتمثل أساسا في:

1- المساهمة في تنمية العلوم التربوية والنفسية وتطبيقاتها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في التربية وعلم النفس بمجالاتها المختلفة، مع التأكيد على جودة هذه البحوث وارتباطها بالواقع الجزائري حاضراً ومستقبلاً.

2- إتاحة الفرصة للأساتذة وللباحثين في علم النفس والتربية بنشر زبدة بحوثهم و دراساتهم العلمية وخاصة تلك التي تقدم حلولا علمية لمشاكل واقعية (نفسية، إجتماعية وتربوية).

3- تشجيع البحوث التي تؤكد على التنوع، وعلى الانفتاح الفكري، وعلى الانضباط المنهجي، والاستفادة من كل معطيات الفكر التربوي السليم، قديمه وحديثه.

الكلمة الافتتاحية

بصدور العدد الثاني عشر من مجلتنا نكون قد قطعنا شوطا في ميدان النشر العلمي المتخصص والذي أراده طاقم المجلة منذ العدد الأول أن يكون منبرا لباحثين في الجامعة الجزائرية على أمل أن يتوسع ليشمل الزملاء في مختلف الجامعات العربية وغير العربية فمتطلبات العصر تقتضي منا المتابعة المستمرة والواعية للمتغيرات المتلاحقة التي تطرأ على واقع الحياة اليومية وما يتمخض عنها من مفاهيم وتصورات جديدة تربوية واجتماعية تتفق أو تتعارض مع مصالح الأفراد والمجتمعات فتصوغ سلوكياته بما يناسب مع تلك التغيرات فيما يسمى بعصر العولمة طوعا أو كرها.

فإذا لم تكن هذه التربية موجهة نحو صالح الإنسان ذاته فإنها تقودنا دائما نحو الفشل الذي يوصل بدوره المجتمع إلى التقهقر والتخلف والعجز والبقاء في مؤخرة الركب إن لم تنأ به عن ركب الحضارة وتفصله عنه تماما، وعليه فإننا اليوم في حاجة ماسة إلى النظرة التربوية الشاملة الهادفة إلى التجديد المستمر وإلى صياغة واضحة ورؤية عميقة لمناهجنا التربوية الجامعية منها بالخصوص، حتى نقف بقوة واقتدار في مواجهة المد الجارف من جراء الانفتاح العالمي والانفجار المعرفي بكل ما يحتويه من غث وسمين يصعب غربلته بسبب التشابك والترابط الوثيق الذي تفرضه تكنولوجية الاتصالات بسرعة تخطت الحدود واخترقت المسامع، فهل الجزائر اليوم قادرة على مواجهة ذلك بما تنتجه الجامعة من معارف؟

ونحن نمر اليوم بمرحلة مشبعة بالتحولات العميقة التي يشهدها العالم من حولنا لابد أن نكون في المستوى الذي يمكننا من إثبات الذات في مواجهة التحديات التي تعصف بالجميع، ولسنا بعيدين عن هذه التحديات بل نحن في مركزها فلابد إذن من عدم التسرع والزج بنظامنا التربوي في متاهات العولمة والرغبة في إرضاء الأخر مع التمسك بانتمائنا العربي الإسلامي.

نأمل بمشيئة الله تعالى أن يستفيد من هذا العدد الأساتذة والطلبة والعاملون في مجال علم النفس والتربية، وأن تتطور دوما بما فيه المنفعة للجامعة الجزائرية

ودائما نرحب بمساهمات الباحثين والأخصائيين والعاملين في الميدان في إثراء الأعداد القادمة بإذن الله تعالى.

ونتمنى من الله العلي القدير أن نكون قد وفقنا في تقديم هذا العمل المتواضع، وأن يكون في ميزان حسناتنا يوم القيامة.

والله ولى التوفيق والسداد

رئيس تحرير المجلة

الدكتور بوسالم عبد العزيز

فهرس العدد

دور رأس المال الفكري في تنمية المنظمات الحديثة	**محمود شرقي**	7
البيداغوجيا بين الممارسات التقليدية والحديثة والمستقبلية	**مخلوف بلحسين**	25
سياسات وآليات الحد من الضغوط المهنية لدى فئة الممرضين	**نورالدين حاروش**	39
الأداء التفاضلي للبند في الإختبارات النفسية، مصادره وتفسيره	**بوسالم عبد العزيز** **كريش أحمد**	61
الإشاعة والمجتمع	**بن عيسى علال**	79
فعالية الاتصال الإداري في إنجاح عملية اتخاذ القرار في المؤسسة الصناعية	**عيسى قبقوب** **وردة برويس**	91
عرض بيداغوجي حول الإحصاء الاستدلالي البارامتري واللابارامتري في البحوث التربوية والنفسية.	**النوي بالطاهر** **عاتكة غرغوط**	111
تقويم سياسة إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر	**أحمد لشهب**	131
مدى الرضا عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين من وجهة نظر أولياء الأمور	**خالد الجندي**	157
لماذا يولي العاملين أهمية للعدالة التنظيمية	**رابح الله عبد القادر**	175
صعوبات التعلم، والتدريس العلاجي.	**سليمة بلخيري**	189
تقييم الكفاءات من منظور نظرية إمكانية التعميم	**ليفة نصر الدين** **طباع فاروق**	207
Préférences des femmes relatives au sexe des enfants et caractéristiques sociodémographiques	Lakrouf Ali	242

دور رأس المال الفكري في تنمية المنظمات الحديثة

د. محمود شـرقي
أستاذ محاضر (أ)
كلية الحقوق والعلوم السياسية
جامعة لونيسي علي البليدة 2

ملخص:

لقد تزايد في الوقت الراهن الاهتمام برأس المال الفكري وأصبح ضرورة فرضتها التحولات الحضارية والتطورات العلمية والمعرفية والتكنولوجية التي يشهدها العالم في الوقت الراهن و التي نراها آخذة في التأثير على المجالات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية على وجه بالخصوص فلقد أصبح رأس المال الفكري استثمارا مربحا على المدى المتوسط والطويل، تسخر لأجله جميع الطاقات المتاحة الممكنة، في هذا الموضوع سأتناول بالدراسة كيفية تكوين وبناء الرأس المال الفكري الذي ينتج الثروة ، وكيفية العمل على تحويل المعارف والأفكار ووضعها حيز التنفيذ ميدانيا.

Summery:

Nowadays, the interest in the intellectual capital has increased and became a necessity, imposed by cultural transformations and the development of science, knowledge and technology that are currently taking place in the world, and that we see influencing the cultural, economic, social and educational fields. The intellectual capital has become a profitable investment in the medium and long term, served by all energies available as possible. In this article, I Will study how to configure and build the intellectual capital that produces wealth, and how to work on transforming knowledge and ideas and putting them into effect in the field.

مقدمة:

لقد أدى الانحصار التدريجي لعصر الثورة الصناعية والتوجه نحو الإقتصاد القائم على المعرفة إلى بروز الكثير من المنظمات القائمة على العلم والمعرفة و المعلومات، مستندة على المنتوج الفكري للخبراء والمختصين والمبدعين، ذوي القدرات المعرفية المتميزة، حيث أصبح تركيز المنظمات في العصر الحالي قائما على المعرفة المتراكمة في مجال الموارد البشرية، والناتجة عن الممارسة الفعلية والتوجيه المساند، من القادة وتبادل الأفكار والخبرات مع الزملاء في الوظيفة والتعرض لمطالب الزبائن، وكذا نتيجة التدريب وجهود التنمية والتطوير الآخذة في التوسع والانتشار التي تستثمر فيها المنظمات أموالا معتبرة، فهذه المعرفة المتراكمة والمتزايدة تشكل ما بات يعرف بالرأس المال الفكري

الذي يتمثل هدفه الأساسي في إيجاد مبدعين ومفكرين في مختلف مجالات المعرفة النظرية والتطبيقية، ويمثل التعليم أساس المنظومة المعرفية والبيئة الحاضنة لهذه الانطلاقة، بعد إيجاد وتكييف القوانين المتوفرة حتى تتلاءم مع المنظومة الجديدة المرجوة، وتوجيه كافة الطاقات والإمكانات المادية والبشرية نحو هذا الهدف.

إشكالية هذا الموضوع تنصب أساسا حول كيفية تكوين وبناء الرأس المال الفكري الذي من شانه تكوين الثروة، وتحويل المعارف والأفكار التي يقدمها هؤلاء إلى حيز التنفيذ ميدانيا، وتدعيم القدرات التنافسية للمؤسسة.

أولا: مفهوم رأس المال الفكري.

يوجد لرأس المال الفكري بعدان، الأول الناس أو رأس المال البشري، والثاني هو رأس المال البنيوي، أي ما يحيط بالعاملين في الدولة، بمعنى كل الأشياء المعنوية التي يتركها الموظفون عندما يعودون الى منازلهم، وتشمل العمليات والبنى الداخلية وقواعد البيانات والعلاقات مع الزبائن وغيرها من مثل هذه الاشياء المعنوية، هكذا نجد أنه من الممكن أن يكون هناك رأس مال مالي، ورأس مال بشري ورأس مال بنيوي والأخيران هما مكونا رأس المال الفكري ، وفي مصطلح رأس المال الفكري نجد أن كلمة(فكر) التي هي مشتقة من الكلمتين اللاتينيتين (inter) وتعني بيّن، وضمناً تعني العلاقات و(Lectio) وتعني القراءة والمعرفة وعند إضافة (Capital)التي تعني مجموع مصطلح رأس المال الفكري الذي يشير إلى مفهوم العلاقات المكثفة المبنية على المعرفة والكفاءات التي لها قدرة على توليد القيمة والتنمية.(صالح لافي المعايطة، 2007-12-07).

لقد ظهر مفهوم رأس المال الفكري خلال سنوات التسعينيات من القرن الماضي، وينسب هذا المصطلح إلى رالف ستير (*Ralph Steer*) مدير شركة جونسون فيلي للأطعمة الذي يقول: « في السابق كانت المصادر الطبيعية أهم مكونات الثروة الوطنية، ثم أصبح رأس المال متمثلاً

في المصادر الطبيعية والنقد والموجودات الثابتة، أما الآن فقد حل محلها رأس المال الفكري الذي يعد أهم مكونات الثروة الوطنية وأغلى موجودات الأمم» (حسناء عبدالعزيز القنيعير، 2012،عدد 16204).

يعد مفهوم رأس المال الفكري من احدث المفاهيم التي ظهرت في مجال إدارة الأعمال بشكل عام ومجال إدارة الموارد البشرية بشكل خاص، وفي هذا الإطار سنقوم بتحديد هذا المفهوم من خلال التعرض لأهم التعاريف التي تناولته ومن ثم التعرف على أهم سماته وخصائصه.

فعلى الرغم من الأهمية المتزايدة لرأس المال الفكري ودوره الفعال في ضمان استمرارية ونجاح المؤسسات في العصر الحديث، إلا أنه لا يوجد هناك اتفاق على تعريف محدد وشامل لهذا المفهوم مما يدفعنا إلى التركيز على أهم التعاريف التي تناولته وهي على النحو الآتي :

يعرف- توماس أ ستيوارت- -(Thomas Stewart) رأس المال الفكري على أنه يتمثل في المعرفة والمعلومات وحقوق الملكية الفكرية والخبرات التي يمكن توظيفها لإنتاج الثورة وتدعيم القدرات التنافسية للمؤسسة. (توماس أ ستيوارت، 2004، ص31).

إن رأس المال الفكري حسب إدفيسون- (Edvinsson. L., (1999) p, 22) ،(Edvinsson)، يتمثل في الأصول غير الملموسة التي تتسم بعدم وجود كيان مادي، بالإضافة إلى عدم التأكد من المنافع المستقبلية المتوقعة منها نظرا لصعوبة التنبؤ بالعمر الإنتاجي لها، الأمر الذي يؤدي إلى صعوبة قياسها وتقييمها، إلا أن هذه الأصول تعتبر من أهم محددات القدرة التنافسية للمؤسسة.

ومن وجهة نظر سايشي- (Sache)، يمثل رأس المال الفكري القيمة الاقتصادية لفئتين من الأصول غير الملموسة لمؤسسة معينة وهما رأس المال الهيكلي ورأس المال البشري، كما أن رأس المال الفكري عبارة عن شيء غير مرئي يصعب تقييمه إلا أنه يحقق زيادة في ثورة المؤسسة.

ومن خلال التعاريف المقدمة نجد أنها تتفق على أن رأس المال الفكري يعتبر من أهم محددات خلق الثورة ، وتدعيم القدرات التنافسية للمؤسسة، لكنها تجاهلت ما يسمى برأسمال العلاقات الناتج عن علاقة المؤسسة مع الزبائن والأطراف الأخرى، والذي سنتعرض إليه في إطار تحليل مستويات رأس المال الفكري.

ومن جهة أخرى يمكن وصف رأس المال الفكري على أنه نخبة من العاملين الذين يمتلكون مجموعة من القدرات المعرفية والتنظيمية دون غيرهم، حيث تمكنهم هذه القدرات من إنتاج الأفكار الجديدة أو تطوير أفكار قديمة التي تمكن المؤسسة من توسيع حصتها السوقية وتعظيم نقاط قوتها (سملالي يحضه، 2004، ص9)، لتكون قادرة على اقتناص الفرص المناسبة، وبناء على ما تقدم نجد أن رأس المال الفكري يتمثل في الكفاءات القادرة على توليد الأفكار بما يضمن للمؤسسة

تحقيق التميز من خلال الاستجابة لمتطلبات العملاء والفرص التي تتيحها البيئة التنافسية، فضلا عن بناء قاعدة مميز تسمح بتشجيع الإبداع والتجديد المستمر والتكامل في العلاقات.

كما يتضح أن رأس المال الفكري يتمثل في القدرة العقلية لدى فئة معينة من الموارد البشرية ممثلة في الكفاءات القادرة على توليد الأفكار المتعلقة بالتطوير الخلاق والاستراتيجي للأنظمة والأنشطة والعمليات والاستراتيجيات بما يضمن للمنظمة امتلاك ميزة تنافسية مستدامة (سملالي يحضه، **نفس المرجع**، ص10).

البيان	رأس المال المادي	رأس المال الفكري
الميزة الأساسية	مادي ملموس	غير مادي - أثيري - غير ملموس
موقع التواجد	ضمن البيئة الداخلية للشركة	في عقول الأفراد العاملين في الشركة
التمثيل النموذجي	الآلة ، المعدة ، المباني	الأفراد ذوي المعارف والخبرات
القيمة	متناقصة بالاندثار	متزايدة بالابتكار
نمط خلق الثروة	بالاستخدام المادي	بالتركيز والانتباه والخيال الواسع
المستخدمون له	العمل العضلي	العمل المعرفي
الواقع التشغيلي	يتوقف عند حدوث المشاكل	يتوقد عند حدوث المشاكل
الزمن	له عمر إنتاجي وتناقص بالطاقة	ليس له عمر مع تزايد في القدرات الإبداعية

جدول رقم 1: المقارنة بين رأس المال المادي ورأس المال الفكري(عبد الستار حسين يوسف، 2005، ص 48).

ثانيا: مكونات رأس المال الفكري.

يتكون رأس المال الفكري من العناصر التالية:

- **الأصول البشرية (رأس المال البشري)**: هي المعرفة المحفوظة في ذهن الفرد العامل والتي لا تملكها المنظمة بل هي مرتبطة بالفرد شخصيا، وتتمثل في المهارات، الإبداع والخبرات...
- الأصول الفكرية: وهي المعرفة المستقلة عن الشخص العامل وتملكها المنظمة، أو هي مجموعة

الأدوات وتقنيات مجموعة العمل المعروفة والمستخدمة للإسهام في تقاسم المعلومات والمعارف في المنظمة، ومن أمثلة الأصول الفكرية: الخطط، التصميمات الهندسية وبرامج الحاسب الآلي.

- رأس المال الهيكلي: ويضم القدرة الهيكلية على تحريك وتطوير المبادرات، من خلال الأخذ بالاعتبار التوقعات الجديدة والاعتراف بالأفكار الجديدة والمفاهيم والأدوات المتكيفة مع التغيير والتي تشمل الثقافة، النماذج التنظيمية والعمليات والإجراءات.
- الملكية الفكرية (رأس مال التجديد): وتضم العناصر التي تسمح للمنظمة بالتجديد وكذا ما يمكن حمايته قانونيا مثل براءات الاختراع، العلامات التجارية، حقوق الاستثمار، المواهب الخاصة بالنشر والمؤثرات، وتعمل المنظمات في مجال الصناعة على المزيد من الملكية الفكرية لتحقيق ميزة تنافسية تمكنها من مواجهة المنافسة الشديدة في الأسواق.
- رأس مال العلاقات: وهو يعكس طبيعة العلاقات التي تربط المنظمة بعملائها وموردیها ومنافسيها.

ثالثا: خصائص رأس المال الفكري.

يقسم الأفراد الذين يتمتعون بقدرات معرفية وتنظيمية بسمات تميزهم عن غيرهم من الأفراد من هذه الصفات ما يلي:

- الخصائص التنظيمية: وتمثل فيما يلي .

- المستوى الاستراتيجي: يتوزع رأس المال الفكري على المستويات الاستراتيجية كافة وبنسب متباينة؛
- يميل رأس المال الفكري للعمل ضمن الهياكل الإدارية المرنة؛
- يركز رأس المال الفكري على استخدام الرسمية بشكل منخفض جداً؛
- يبتعد رأس المال الفكري عن الميل صوب المركزية الإدارية بشكل كبير.

- **الخصائص المهنية :**وتمثل فيما يلي .

- ليس بالضرورة أن يكون رأس المال الفكري حاصلاً على شهادة أكاديمية بل الضرورة تكمن في مواصلة تعليمهم المنظمي وتدريبهم الفعال؛
- يتميز رأس المال الفكري بمهارات عالية ومتنوعة؛

- يتصف رأس المال الفكري بميزات متقدمة.

- **الخصائص السلوكية والشخصية:** وتتمثل فيما يلي:

- يميل رأس المال الفكري إلى تحمل المخاطر فى بدء العمل بدرجة كبيرة؛

- يحبذ رأس المال الفكري التعامل مع الموضوعات التي تتسم بعدم التأكد؛

- يبادر رأس المال الفكري بتقديم الآراء والمقترحات البناءة؛

- يتسم رأس المال الفكري ببعض السمات الشخصية مثل: الحسم، الذكاء، الحدس، الانفتاح على الخبرة، المثابرة، الثقة بالنفس، الإستقلالية (دي دير لوف، 2000، ص 144) .

رابعا: أهمية و أبعاد رأس المال الفكري.

تبرز أهمية رأس المال الفكري في كونه يمثل أهم مصدر للربحية والدعامة التنافسية للمؤسسة فالاهتمام به يعد أمرا حتميا تفرضه طبيعة التحديات العلمية والتطورات التكنولوجية السريعة والضغوط التنافسية الجديدة. (خالد محمد طلال بني حمدان، 2003 ، ص12).

فالقدرات الفكرية العالية أصبحت من أهم عوامل التفوق والتميز التنافسي في الاقتصاد العالمي المبني على المعرفة، فكل الإبداعات تبدأ بأفكار خلاقة، كما أن عملية بناء قاعدة فكرية تمثل التزاما كبيرا للإدارة العليا، فهي تتطلب وقتا وموارد مادية ومالية، بل قد يتطلب الأمر إعادة تنظيم وهندسة جديدة لمختلف الأنشطة والعمليات وتظهر أهمية الاستثمار في الأصول الفكرية من خلال:

- تنمية القدرات الإبداعية وتحسين الإنتاجية وزيادة الربحية؛

- تحسين العلاقات مع العملاء والموردين وتقديم خدمات ومنتجات مميزة.

كما يتفق كثير من الباحثين على أن الأبعاد الرئيسية لرأس المال الفكري تتمثل في:

- استقطاب رأس المال الفكري: يركز هذا البعد على البحث عن الخبرات المتقدمة، وجذب المهارات التقنية العالية بالاعتماد على نظام معلومات يسهل مهمة الجذب والاستقطاب

- **صناعة رأس المال الفكري:** يشتمل هذا البعد على تعزيز قدرات الكفاءات البشرية، وتقليل معارضتها مع خلق الانسجام الفكري الضروري بينها.

- **تنشيط رأس المال الفكري:** من خلال استخدام آليات كعصف الأفكار مع الكفاءات، وتشجيع الجماعات الحماسية والاهتمام بآراء العاملين.

- **المحافظة على رأس المال الفكري:** بالاستثمار في التدريب والتطوير المستمر، والتحفيز المادي والمعنوي.
- **الاهتمام بالزبائن:** ويهتم هذا البعد بتوثيق متطلبات الزبائن، وتفعيل نظام معلومات لتقديم خدمة الزبون ومنح مزايا إضافية له، والسعي للاحتفاظ بالزبائن القدماء. (أماني خضر شلتوت، 2009، ص 23).

خامسا: استراتيجيات إدارة رأس المال الفكري في المؤسسة.

- إستراتيجية المعرفة:

التي تعتبر كأحد الفروع المهمة لاستراتيجية المؤسسة ككل والتي تهتم بخلق وتمييز وتحديد وتقاسم المعارف داخل المؤسسة.

- إستراتيجية رأس مال البشري:

من خلال تدريب وتكوين الأفراد وتعليمهم، حيث أن استراتيجيات النهوض بالرأسمال البشري تعتبر من ضروريات العصر بسبب التقدم التكنولوجي المتسارع والإبداع التقني العالي، كما أن الحصول على فرصة عمل سيتطلب مهارات وخبرات متعددة ومتنوعة عند العاملين وبدون ذلك فإن الفرصة تكون مستحيلة.

- إستراتيجية بناء المعارف داخليا:

يتم ذلك من خلال البحث ودراسة العمليات وبحوث التسويق، وكذا التجديد التنظيمي أو ما يسمى بإعادة الهندسة التنظيمية، حيث أن البحث عن مفاهيم جديدة في مجال الإدارة والتنظيم من أجل التعامل مع متغيرات المحيط المعقدة من المتطلبات والأهداف الأساسية لكل تنظيم يبحث عن الفاعلية والنجاعة والمحافظة على بقائه واستمراريته.

- إستراتيجية تحويل المعارف:

يتم ذلك من خلال اكتساب المعارف وتنظيمها وحفظها وتوزيعها الداخلي، فالقيام بعمليات روتينية وفعالة في مجال وظيفة البحث وتكوين الأفراد واليقظة التكنولوجية والتنافسية، وإدارة الأصول غير المادية سواء على مستوى العمليات أو على مستوى التحالفات والتحويلات التكنولوجية، تعتبر اليوم من الأمور المهمة لزيادة وتجديد وتثمين الأصول غير المادية فالمهارات لابد أن تكون موضوع إثراء جماعي وهذا ما يدعو إلى ضرورة خلق الظروف الحقيقية لنشر ثقافة التقاسم والشفافية ما بين أعضاء المؤسسة من خلال جعل إدارة المهارات في خدمة المصالح

للمؤسسة ككل (أماني خضر شلتوت، نفس المرجع، ص24).

ويقدم العديد من الكتّاب والباحثين مبادئ أساسية لإدارة رأس المال الفكري بصورة فاعلة تتمثل فيما يلي:

1. الإفادة قدر الإمكان من أفكار وأعمال رأس المال الفكري لصالح المنظمة لإقامة العلاقات الودية مع مستخدميها وزبائنها ومجهزيها وعلى المدى الطويل.
2. توفير الموارد الضرورية التي تساعد في بناء شبكة معلومات داخلية، وتعزيز فرق العمل وجماعات الانجذاب وأية أشكال أخرى للتعلم، وكذلك السماح لهم باستخدام كل ما يمنحهم المزيد من المهارات والمعلومات والمعارف في اهتماماتهم.
3. عدم المبالغة في إدارة رأس المال الفكري، والسماح لهم بطرح ما يشاءون من أفكار ودون تردد وهذا سر نجاح الإدارة في استثمار والمحافظة على رأس المال الفكري في المنظمة وإتاحة الفرصة لبث روح المبادرة الابتكارية من خلال الممارسة الإدارية التي ترعى الأفكار المبدعة والنيرة.
4. توجيه تيار المعلومات إلى الموقع الذي هو بحاجة إليها فعلا، وهذا يمثل أحد مبادئ الإدارة الفعالة لإدارة رأس المال الفكري وبالكمية المنطقية وعند الضرورة، لأن زيادتها عن الحد المطلوب قد تؤدي إلى عدم التميز بينها من حيث الأهمية.
5. ضرورة إتمام هيكله رأس المال الفكري، وذلك بتخزين المعلومات داخل نظام كفء، بحيث يسهل من عملية الرجوع إليها عند الحاجة واستخدمها للأغراض التي تعد ضرورية. (عبد الستار حسين يوسف، مرجع سابق، ص8).

أما دانيال-(Daniel) فقد قدم نموذجا يتألف من خطوات لإدارة رأس المال الفكري وهي كالآتي:

1. البدء باستراتيجية تحديد دور المعرفة المستهدفة في العمل، وبيان أهمية الاستثمارات الفكرية في تطوير المنتجات؛
2. تقييم إستراتيجية المنافسين، والموجودات الفكرية التي يمتلكونها وفهم البيئة التنافسية التي يعيش فيها رأس المال الفكري؛
3. فتح ملف خاص بالموجودات الفكرية :ماذا تملك؟ وماذا تستخدم؟ وإلى أين تعود؟
4. تقييم الموجودات الفكرية التي تمتلكها وماذا تحتاج لتعظيم قيمتها :إن هذه الخطوة موجودة لتعزيز الموجودات الفكرية التي تمتلكها المنظمة أثناء التقييم وتحيد الموجودات الفكرية المطلوبة

لملئ الثغرات الإستراتيجية ومواجهة التهديدات من أجل إستمرارية الميزة التنافسية؛

5. تجميع ملف المعرفة وتكرار العملية، وتصنيف الموجودات الفكرية حسب قيمتها وأهميتها. (منير خان محمد أمين، 2005ص44).

وقد علق دروكار- (Drucker) على كيفية إدارة رأس المال الفكري على النحو الآتي:

1. حتى تصل مخرجات رأس المال الفكري إلى أعلى مستوى ممكن، ينبغي البدء بتغيير وجهات نظرهم فيما يتعلق بمسألة مشاركة الآخرين لمعرفتهم وحثهم على تبادل المعرفة والمعلومات بكل ما يتاح من إمكانيات.
2. تغيير وجهات نظر منظماتهم بالشكل الذي يجعل الموجودات الفكرية أثمن ما تملكه المنظمة من موجودات والتخلي عن الهياكل التنظيمية التقليدية.

وبناء على ما تقدم، يمكن القول إن إدارة رأس المال الفكري إدارة فاعلة تعد الوسيلة الاساسية للتكيف مع التغيرات البيئية السريعة للتميز في عصر العولمة ومنظمات متعددة الجنسيات، لأنه هو الذي يحمل المعرفة والأفكار المبدعة ويقدم المنتجات الجديدة والأساليب الجديدة للأعمال

(منير خان محمد أمين، نفس المرجع، ص 45)، و الحكمة ليست بامتلاك رأس المال الفكري وإنما تكمن في كيفية تحويل المعارف والأفكار التي يقدمها إلى حيز التنفيذ، وهو الخطوة الأهم التي تتطلب إدارة كفئة تعرف تترجم ذلك إلى الواقع العلمي ومفتاح نجاح المنظمة وسر بنائها.

سادسا: أساليب تنمية رأس المال الفكري .

- **تطوير المؤسسات العلمية:** أن المؤسسات العلمية هي مصدرا للتفكير والمعرفة والإبداع في الحاضر والمستقبل لذا يجب تطوير العملية التعليمية الجامعية، ودعمها بالوسائل التكنولوجية المتطورة.
- **توطين العلوم والمعارف:** لكي يكون لنا رأس مال فكري نبنى عليه حاضرنا ونؤسس عليه مستقبلنا علينا الاستفادة من العلوم والخبرات والتكنولوجيا المستوردة، وكذلك يجب علينا زيادة مخصصات البحوث العلمية وإنشاء قاعدة بحثية تخدم أغراض البحث العلمي؛
- **التطوير المستمر لمهاراتنا العلمية:** إذا كانت المعرفة هي في الأساس فكرة ومعلومة فإن الأيادي الماهرة هي الأقدر على تحويل هذه الفكرة إلى واقع ملموس وهذه المعلومة إلى منتج محسوس، إذن علينا أن نولي اهتماماً كبيراً بتطوير مهاراتنا لأن المعرفة تبقى ناقصة بدون خبرات تختبرها وتكشف جوانب ضعفها وتشير إلى فرص تطويرها، وهذه الخبرات لا تتراكم إلا **بالأيادي**

المدربة والماهرة، فالتدريب والاستمرار فيه والإصرار عليه يؤدي لاكتساب المزيد من التطور لرأس المال الفكري؛

- **التطوير الإداري** إن الاقتناع بأهمية تطوير رأس المال الفكري ليس كافياً في حد ذاته طالما تتعطل الإدارة بالقيود المعرقلة وبالروتين الخانق لأي موهبة أو ابتكار يتمتع به العنصر البشري، لهذا وحتى يتحقق نجاح تجارب تطوير رأس المال الفكري فلابد لنا من التخلص نهائياً من أي قيود إدارية تعيق مسيرة التقدم الفكري والإبداع. (المجلة الاقتصادية الالكترونية، العدد 5123، 2007، ص24)؛

سابعا: مساهمة الإدارة في تنمية رأس المال الفكري.

1 – مساهمة إدارة الموارد البشرية في تنمية رأس المال الفكري:

حيث أن الاستثمار في الموارد البشرية عادة ما ينطوي على التدريب، فإنه من المفيد أن نتعرض للتفرقة بين ما يسمى بالتدريب المتخصص والتدريب العام. فقد تناول بيكر، وهو عالم اقتصاد حصل على جائزة نوبل على أبحاثه في مجال نظرية الاستثمار البشري، هذه التفرقة وقد قدمت التفرقة بين التدريب المتخصص والتدريب العام معيارا يمكن على أساسه للمنظمة أن تحدد ما إذا كانت ستتحمل تكلفة الاستثمار في التنمية والتدريب أم لا، فعادة ما تقوم المنظمة بالاستثمار في التدريب أو دفع تكلفته جزئيا، إذا كان التدريب متخصصا، لأن الفرد المتدرب لا يستطيع بسهولة نقل هذه المهارات المتخصصة إلى منظمة أخرى، وبعد التدريب تستطيع المنظمة استرداد استثمارها من خلال دفع جزء فقط من الإيرادات التي يحققها من خلال الزيادة في إنتاجيته، وبالعكس فإن نظرية راس المال البشري تتوقع بأن التكلفة التي تتحملها المنظمة لتقديم التدريب العام لأفرادها لا تُسترد منها أي جزء، بل سيحملها الفرد ويرجع هذا إلى سهولة نقل الفرد لمهاراته و التي تمت تنميتها على نفقة المنظمة إلى منظمة أخرى، ومن ثم فإن المنظمة عادة ما ترغب في تعيين الفرد الذي لديه مهارات عامة متراكمة من قبل التحاقه بالمنظمة وإذا لم تجد المنظمة مثل هذا الفرد، فإنها ستضطر إلى الاستثمار في التدريب العام، دون أي ضمان بأن الفرد ذو المهارات المنخفضة والذي حسن مستوى مهاراته من خلال التدريب الذي منحته المنظمة إياه سوف يستمر ويبقى العمل في المنظمة لفترة بعد حصوله على التدريب تكفي لاسترداد استثماره (سهيلة محمد عباس، 2006، ص10).

2 – مساهمة الإدارة العليا في تنمية رأس المال الفكري:

- أن تتبنى الإدارة العليا الأفكار الإبداعية والإبتكارية للعاملين والإنفاق عليها وجعلها موضع التنفيذ.

- توفير الدعم المالي لعمليات الإبداع من خلال تخصيص ميزانية مناسبة لأنشطة البحث والتدريب والتطوير.
- توفير الإمكانيات والتجهيزات المادية للازمة للخبراء والمبدعين حتى يستطيعوا استخراج طاقاتهم الإبداعية الكامنة.
- توفير المتطلبات المادية لتعظيم الإستفادة من تكنولوجيا المعلومات
- تقديم الدعم اللازم لخلق بيئة للتعلم الذاتي وتشجيع العاملين على التعلم المستمر. (هاني محمد السعيد، 2008، ص46).

3- مساهمة الإدارات الأخرى في تنمية رأس المال الفكري:

بالإضافة إلى الدور الأساسي الذي تقوم به إدارة الموارد البشرية والإدارة العليا في تنمية وتطوير رأس المال الفكري يمكن تحديد مساهمات بعض الإدارات الأخرى في المؤسسة من خلال ما يلي:

1- قيام إدارة العلاقات العامة في بناء صورة جيدة عن المؤسسة ، بما يساهم في جذب الخبراء والمتخصصين ذوي القدرات الإبداعية والإبتكارية، وبما يساعد على إقامة علاقات إيجابية مع الزبائن.

2- يقع على إدارة الشؤون القانونية في المؤسسة دور هام في تحديد العلاقات القانونية بين المؤسسة والخبراء، الأمر الذي يؤدي إلى وفاء العمالة المتميزة بإلتزامها.

تاسعا: أهمية تنمية رأس المال الفكري بالنسبة للمنظمة والعاملين.

- منع تقادم المهارات:

تؤدي التغيرات والتطورات التكنولوجية والعلمية إلى تقادم الأفكار والمعارف والتقنيات وأساليب العمل هذا بدوره يؤدي إلى التقادم في المهارات والقدرات البشرية على تلك المعارف والتقنيات المهنية مما يجعل الأفراد عاجزين عن اداء مهامهم بكفاءة إلا إذا تم تجديد معارفهم ومهاراتهم وتعريفهم بمختلف تقنيات العمل الجديدة مؤديا بذلك إلى تفعيل المهارات ومنع تقادمها. (شوقي طريف، 1998، ص 71).

- زيادة الكفاية الإنتاجية:

إن عملية إعطاء الفرد مختلف التقنيات والمعارف التي تساعده على أداء عمله وفهم متغيراته

،تمكنه من إنجاز مهامه بشكل سريع وجودة عالية مؤديا بذلك إلى رفع إنتاجية العامل وتحسين جودة أدائه.

- تدعيم معايير زيادة الإنتاجية والتطور التنظيمي؛
- المساهمة في تحقيق التنمية والتطور التنظيمي؛
- مساعدة الأفراد على التعرف على الأغراض والأهداف التنظيمي.

- المرونة والتكيف:

وتعني القدرة على التحول السريع في مواجهة التحديات، وتعتبر المرونة في التفكير سمة حاسمة لحل المشاكل بإبداع من طرف العاملين، لأنها تمكنهم من تحمل البيئات المتقلبة والتكيف الإيجابي مع التغييرات، كما تسمح للفرد بتحمل التباين والاختلاف مع الآخرين. (شوقي طريف، نفس المرجع، ص 72).

- الرغبة في الاستقلالية:

أي رفض التقيد بالقوانين واللوائح الجامدة والالتزام للضوابط والقيود، وهي تعني الابتعاد عن التطابق مع الآخرين والميل إلى التحرر وانجاز أعمال يرغب بها وتحقق له الراحة النفسية، كما تعني عدم النظر للبيئة الرسمية بعين الرضا، نظرا للعوائق التي يفرضها اتجاهه.

- الإحساس بالمشكلات:

يتمثل الإحساس بالمشكلات في رؤية القائد للمشكلات في موقف قد لا يرى فيها فرد آخر مشكلة مما يراه القائد، وهذا يعني استشعار المشكلات وتبين مواضعها، وإدراك الثغرات الموجودة في الأساليب والعمليات والإجراءات، ويتأتى للقائد الذي يحوز على هذه الصفة قدرة اكتشاف العيوب في النظم الإدارية والفنية التي تتصل بعمل المرؤوسين، مما يمكنه من إدخال التحسينات عليها، كما يمكنه إحساسه بالمشكلات الإنسانية من اكتشاف وتسوية الصراعات باستعمال وسائل وأساليب قد لا يتفطن إليها غيره.

- التفكير المستقبلي:

القائد المبدع يفكر دائما في المستقبل حيث يستمد طاقته من الأمل في تحقيق الإنجازات، لذا يركز في عمله على احتمالات النجاح في المستقبل أكثر من المشكلات الحالية، كما أن احتمالات الفشل أو الخوف ضئيلة لديه، وهذا ما يجعله يجتاز المراحل الصعبة التي يمر بها بسهولة.

- **الإصرار والمثابرة:**

يستلزم الإنجاز الإصرار والمثابرة، لذا يجب على المبدع أن يصر على تحويل أفكاره إلى واقع، فليست العبرة بكثرة الأفكار ولكن بتحويلها إلى حقيقة، وتعد خاصية الصبر والمثابرة من صفات القيادة بصفة عامة والقيادة التحويلية بصفة خاصة، لهذا فالقائد المبدع لا يتخلى عن أفكاره بسهولة حتى يضعها موضع التنفيذ، لأن المثابرة تدفعه لإكمال أي مشروع بدأه حتى لا يموت في مهده.

عاشرا: أساليب المحافظة على رأس المال الفكري.

للمحافظة على رأس المال الفكري يجب على المنظمة إتباع إستراتيجية عمل ذات قواعد عقلانية تمكنها من حماية كيانها من الظروف المستقبلية المجهولة في ظل المنافسة الشديدة وهذه الإستراتيجية يمكن أن تبنى على القواعد التالية:

تنشيط الحافز المادي و الإعتباري: وهي مجموعة العوامل و المؤثرات الخارجية المثيرة للفرد والتي تدفعه لأداء الأعمال الموكلة إليه على أكمل وجه من خلال إشباع حاجاته ورغباته المادية والمعنوية والإجتماعية وترشده إلى سلوك معين.

التصدي للتقادم التنظيمي: ويعبر عنه أيضا بالقادة الذين يفكرون يشير التقادم إلى عجز الفرد عن تطوير مهاراته وخبراته باستمرار وتخلفه عن مسايرة التطور بأسلوب تقليدي محاولا الإبقاء على الوضع الحالي دون محاولة تغييره، لأن التغير يحمل في طياته تغييرا في مكانتهم الإجتماعية والإقتصادية، وبهذا يكون القائد التقليدي ميالا للتقادم ومحاولة إبقاء مستوى الأداء كما هو عليه دون تطوير. (حمود خضير كاظم، العدد5 ، ص 39)

أما التصدي للتقادم فيعني جميع الإجراءات والوسائل التي تتخذها المنظمة من أجل التطوير قدرات وإمكانيات وخبرات العاملين فيها باستمرار مما يجعلهم قادرين على مواكبة التطورات الحاصلة في المجتمع والعالم، وهناك عدة أنواع من التقادم التنظيمي يجب التصدي لها:

- تقادم المعرفة:

ويشمل تقادم الخبرات المهنية والمهارات الإدارية والفنية؛

- تقادم الخبرات:

ويظهر ذلك تحت تأثير الجوانب الشخصية الذاتية؛

- التقادم الثقافي:

ويتبلور تحت تأثير القيم والمعتقدات والعادات الإجتماعية.

- **مواجهة الإحباط التنظيمي:**

الإحباط التنظيمي هو حالة نفسية تنشأ من جراء فشل الفرد في إنجاز أو تحقيق أهداف معينة بسبب وجود عوائق وعقبات مادية كالاعتداء الشخصي، تخريب الآلات والمعدات... وعوائق نفسية كعدم الرضا، الاستياء والتوتر، والقلق، والإنطواء، والاكتئاب، وعوائق أخرى تنظيمية لا يمكن مواجهتها أو السيطرة عليها أو التحكم فيها. (حمود خضير كاظم، نفس المرجع، ص 40).

- **تقليل فرص الإغتراب التنظيمي:**

هو حالة عدم الشعور بعدم الاندماج والابتعاد عن ثقافة المجتمع حيث تبدو القيم والمعايير الإجتماعية التي يشترك فيه الآخرون عديمة المعنى بالنسبة للشخص المتغرب إجتماعيا، لذلك فهو يشعر بالعزلة والانفصال عن المجتمع إذ لا يستطيع أن يرى ذاته في المجتمع ويشعر آنذاك بضياع ذاته وتقليل فرص الإغتراب التنظيمي يجب أن يكون من خلال وسائل مختلفة (التحفيز، التكيف، الكرامة، الاندماج) القادرة على احتواء جميع أنواع الإغتراب داخل المنظمة وهي إغتراب ثقافي إجتماعي حضاري إغتراب في القيم ... وما يهمنا هنا عموما المبتكرين والمبدعين وأصحاب القدرات المتميزة هم أكثر إحساسا بالاغتراب من الآخرين، لأنهم يسعون إلى اكتشاف وابتكار مبادئ وأراء جديدة كثيرا ما تكون مناقضة للمعايير السائدة في المنظمة. (حمود خضير كاظم، نفس المرجع، ص 41).

- **تعزيز التميز التنظيمي:**

يقصد بها جميع الوسائل والأساليب التي من شأنها زيادة المساهمات الفكرية للعاملين بالمنظمة من خلال امتصاص المعرفة المفيدة للأفكار الجديدة الموجودة في عقولهم عن طريق تشجيع الإبداع والابتكار والعمل بروح الفريق واحترام الآراء وزيادة الحوارات المفتوحة بين جميع مستويات الإدارة في المنظمة، وهذا من شأنه يكثر عدد المتميزين في المنظمة ومن ثم يمنحها سمة القوة والبقاء.

الحادي عشر: قياس رأس المال الفكري.

بالنظر الى التعاريف السابقة لرأس المال الفكري، يتضح للقارئ أنه من الصعوبة بمكان العمل على قياس هذا النوع من رأس المال بطريقة سهلة وسلسة باعتبار أن كثيرا من مكونات هذا النوع من رأس المال هي مكونات فكرية أكثر منها مادية وهي التي يسهل قياسها، ونعتقد أن أفضل طريقة تستطيع شركة ما أن تقيس بها رأس مالها الفكري هي العمل بقيام تحليل متكامل لجميع نواحي القوة والضعف والتي تؤثر تأثيرا مباشراً وإيجابيا أو سلبيا على أداء مبيعات الشركة

مثلا ، وهذا يمكن حقا تشبيهه بنية الإنسان، فإدارة الشركة تستطيع أن تغش محللا ماليا بإعطائه تقديرات مغايرة عن الواقع فيما يتعلق بالنواحي الفكرية بالمنشأة ولكنها لا تستطيع أبدا (أو من الصعب كثيرا) توفير بيانات مغايرة عن الحقيقة متعلقة بأرقام مادية وهكذا... (عادل حرحوش المفرجي، أحمد علي صلاح، 2000، ص 82).

ونعتقد أنه وللقيام بحساب صحيح أو الأصح لرأس المال الفكري ، فانه يجب القيام بعمل إستبيان مطول يقوم من خلاله المدراء والكثير من العاملين بالشركة بملئه (بعد التأكد من فهم عباراته) وهذا بلا شك من الأعمال المرهقة الأمر الذى يجعل المحلل المالي يعرض عن القيام بهذا النوع من التقييم ومن ثم الاتجاه الى طريقة أكثر عملية ووضوحا و أقل خلافا وذلك بالاعتماد على مرتكزات مادية، ولا مانع عند ذلك من الإشارة الى بعض مما يعتقده المحلل المالي من نواح ايجابية (رأس المال الفكري) مثل شخصية مدير الشركة الطموحة والمبادرة...

الثاني عشر: فوائد قياس رأس المال الفكري.

هناك عدة فوائد لقياس رأس المال الفكري والتي تتمثل فيما يلي:

- فهم أفضل للأصول غير المالية وأهميتها في خلق قيمة للشركة؛
- زيادة الشفافية والإمكانيات للتقارير الداخلية والخارجية؛
- إحدى وسائل التقييم لقوة وصفة العمل (على سبيل المثال: ما مدى فائدة تميز الشركة في بيئة عملها المختارة)؛
- تدعيم للهيكل التنظيمي لرأس المال كنتيجة لجهود العاملين لتمويل معرفتهم لمصلحة الشركة التي يعملون بها؛
- الاستغلال الجيد للملكية الفكرية وبراءات الاختراع واتفاقيات الترخيص والبرامج المتطورة خاصة التي تساهم في تدعيم المزايا التنافسية؛
- زيادة العائد المالي على معرفة الأفراد وقدراتهم؛
- يفيد في إمكانية تطوير الرأسمال الفكري للأفراد لمصلحة المؤسسة. (عادل حرحوش المفرجي، أحمد علي صلاح، نفس المرجع، ص 83).

الخاتمة:

إن رأس المال الفكري من المفاهيم الحديثة الذي ما زال يخضع لاجتهادات متباينة من حيث المفهوم والقياس، كما يسود الاتفاق بين الكتّاب أن رأس المال الفكري أصل إداري من أصول المنظمة وإن أهم مصادر الميزات التنافسية لمنظمات اليوم هو ما تحوزه هذه المنظمات من قوى ذهنية تحقق لها التفوق والثروة، وعليه فإن المنظمات تأمينا لبقائها وضمانا لاستمراريتها بحاجة إلى انتهاج سياسات تنموية وتكوينية من شأنها أن يجعل منها منظمة متجددة، مسايرة للتغيرات إلا أن كل ذلك لن يتحقق خارج إطار رأس المال الفكري، الذي يعود الفضل إليه في اكتشاف و ابتكار وإبداع الأفكار وأساليب العمل، والعمليات التي من شأنها أن تحقق للمجتمع أهدافه، على اعتبار أن فعالية رأس المال الفكري لن تتأتى دون استفادة الجميع من تلك الخبرات ومهارات.

إن اعتماد خيار تنمية الرأس المال الفكري لتنمية حضارية أصبح حتمية ، وتكون البداية من اعادة مراجعة سبل اكتساب المعرفة وتطويرها، خاصة في مجال العلوم التكنولوجية ، وربط متطلبات سوق العمل بنوعية التعليم من حيث الجودة وفتح المزيد من آفاق التخصصات العلمية ، وكل هذا يتم وفق مخطط استراتيجيّ وتوفير الإمكانات البشرية والمادية، وتمكين الطاقات البشرية المتميزة كل في مجال اهتمامه بأداء عمله في محيط اجتماعي وسياسي وقانوني ملائم، كما أن استحداث هيئات متخصصة تُعنى بصناعة الكفاءات الوطنية، لبناء رأس مال فكري وطني يتماشى وتطلعات التنمية الوطنية تعد خطوة ضرورية مسؤولة لتحقيق هذه الغاية النبيلة.

المراجع:

1. توماس أ ستيوارت، ثورة المعرفة: رأس المال الفكري ومؤسسة القرن الحادي والعشرين، (تر: علا أحمد إصلاح)، مصر: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، 2004.
2. دي دير لوف، **فكر رجال الأعمال: الطريق إلى النجاح المتكامل**، بيروت: دار الراتب الجامعية، 2000.
3. سهيلة محمد عباس، إدارة الموارد البشرية مدخل إستراتيجي. عمان: دار وائل، الطبعة الثانية، 2006.
4. شوقي طريف، السلوك القيادي وفعالية الإدارة، القاهرة: دار غريب، 1998.
5. عادل حرحوش المفرجي،احمد علي صلاح، رأس المال الفكري، طرق قياسه وأساليب المحافظة عليه. الإسكندرية: ديناميك للطباعة، 2000.
6. هاني محمد السعيد، رأس المال الفكري إنطلاقة إدارية معاصرة، مصر، القاهرة: دار الصحاب، 2008.
7. منير خان محمد أمين، دراسة تحليلية للعلاقة بين الاساليب المعرفية و رأس المال الفكري و تأثيرها في التوجه الإستراتيجي) رسالة دكتوراه في علوم التسيير و الإقتصاد ، الجامعة المستنصرية العراق (2005.
8. أماني خضر شلتوت ،تنمية الموارد البشرية كمدخل استراتيجي لتعظيم الاستثمار في العنصر البشري)رسالة ماجستير إدارة أعمال ،الجامعة الإسلامية غزة 2009(.
9. قدايفية أمينة، دور رأس المال الفكري في تحقيق الميزة التنافسية لمنظمات الأعمال) مذكرة ماجستير، كلية العلوم الإقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية، جامعة بومرداس الجزائر، 2008).
10. بدر الستار حسين يوسف، دراسة لتقييم رأس المال الفكري في شركات الأعمال) قسم إدارة الأعمال كلية الإقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزيتونة الأردن 2005
11. خالد محمد طلال بني حمدان، **تحليل معطيات العلاقة الارتباطية بين نظام معلومات الموارد البشرية ورأس المال الفكري**، المؤتمر العلمي الأول لكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية حول اقتصاد الأعمال في ظل عالم متغير، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة العلوم التطبيقية الأهلية، 2003.
12. سملالي يحضه، "التسيير الاستراتيجي لرأس المال الفكري والميزة التنافسية المستدامة للمؤسسة الاقتصادية"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد 6، المجلد 27، 2004.
13. حمود خضير كاظم، "مفهوم وأهمية حلقات السيطرة النوعية في الصناعة"، مجلة التنمية الصناعية العربية، العدد5 ،1985.

14. المجلة الاقتصادية الالكترونية ، رأس المال الثقافي ، العدد 5123 ، 21/ 10/ 2007
15. حسناء عبدالعزيز القنيعير، جريدة الرياض، الاحد 04نوفمبر 2012، العدد 16204، على الموقع الالكتروني: http://www.alriyadh.com/781534
16. صالح لافي العطية، الرأي، يوم جمعة 07 /12 / 2007، على الموقع الالكتروني: http://www.alrai.com/article/44725.html
17. Edvinsson. L., (1999), Study: "Intellectual Capital of Nations for Future Wealth Creation", Journal of Human Resource Costing and Accounting. Vol. (4), No.1. Consulté le 28.2014/03/

البيداغوجيا بين الممارسات التقليدية والحديثة والمستقبلية

د . مخلوف بلحسين
أ. محاضر بقسم العلوم الاجتماعية
جامعة البليدة 2

ملخص:

في نهاية القرن 19 م وبداية القرن 20م شهد عالم التربية والتعليم المرور من البيداغوجيا التقليدية إلى البيداغوجيا الجديدة. فالبيداغوجيا التقليدية التي كانت تعرف بانها تحافظ وتنشر الممارسات البيداغوجية المتسمة بالنظام و الصرامة و بالفعالية اللامتناهية، أصبحت محدودة بالنظر إلى تنمية التربية الشعبية و ظهور عدد كبير من الأفواج المدرسية. هذا الوضع الجديد تطلب تنظيما عاما و جديدا و دقيقا، وإعادة النظر في الممارسات البيداغوجية التقليدية وإستبدالها بما يساير المعطيات الميدانية الجديدة.

Résumé :

A la fin du 19eme siècle et au début du 20eme siècle, le monde de l'éducation est passé de l'application des techniques pédagogiques anciennes à l'application de la nouvelle pédagogie.

Les techniques de la pédagogie traditionnelle étaient sévères et leurs rôles consistaient à perpétuer cette sévérité et son efficacité. Devant les changements observés dans le monde de l'éducation et la massification de l'enseignement, les techniques pédagogiques traditionnelles ne pouvaient restées de vigueur, ce qui donna naissance à de nouvelles pratiques pédagogiques, et ce pour palier aux défaillances des anciennes techniques.

مقدمة

تعد المدرسة مؤسسة إجتماعية هامة حيث أنها تعين التربية على تحقيق أهدافها باعتبارها الوسط المساعد على إظهار انماء إمكانيات الطفل الطبيعية، واكسابه الكثير من الصفات التي تجعل منه انسانا نافعا لنفسه وللمجتمع، فهي تحافظ على ثقافة المجتمع وتنقلها من جيل إلى جيل مراعية في ذلك عملية التغير الإجتماعي خاصة إذا تفهمت حقيقة دورها في مجالات التربية.

لقد مرّ قطاع التربية الوطنية في الجزائر منذ استقلال البلد سنة 1962 بفترات تخلّلتها اصلاحات جزئية لم تكن قادرة على مواكبة الأحداث الإجتماعية بسبب التغيرات الإجتماعية السريعة، ولكن كانت لها آثار موجبة حيث أنها مكنت من بناء أرضية للإصلاح، بالإضافة إلى التدابير التي تمت في هذا المجال والتي استطاعت أن تغير المستوى الشكلي العام للنظام الموروث عن عهد الإستقلال واستكمال الشروط الموضوعية اللازمة للإصلاح الشامل. ومن ثمة كان ذلك داعيا إلى التفكير في وضع الإستراتيجية الشاملة للإصلاح التربوي، وقد تمثلت هذه التدابير أساسا في محاولة تعميم التعليم وتعريبه وجزأرته و إرساء بعض القواعد المادية كبناء المدارس والمرافق الملحقة بها وارتفاع الإعتمادات المالية وتنظيم التعليم على بعض الأسس الديمقراطية وتقسيم السنة الدراسية، وإعادة النظر في المناهج التعليمية وطرق تطبيقها، وكذا في البرامج ومحتوياتها، هذا كله استلزم التفكير في إعادة النظر في جميع جوانب التعليم القائم إلى جانب البحث عن الوسائل الكفيلة والصيغ الملائمة لإعطاء التعليم دفعا جديدا. وقد تجسد هذا الإتجاه في إنشاء المدرسة الأساسية منذ 1976 إذ رفعت الزامية التعليم إلى تسع سنوات وضمنت المرحلتين الإبتدائية والتكميلية في مدرسة واحدة، لتدعم بذلك ديمقراطية التعليم، كما مكّن هذا الإصلاح التربوي في إعطاء التعليم محتوى علميا وتكنولوجيا حيث اعتبر المدرسة وسطا مفتوحا على الواقع الإجتماعي والحقائق الميدانية.

وبمرور الزمن ظهرت نقائص هذا النوع من التعليم حيث لم يصل إلى الأهداف المنتظرة، وتمثلت هذه النقائص في البرنامج العام لكل مادة مقررة وكذا في مناهج تطبيقها، إذ لوحظ انحطاط في المستوى العام للتعليم وهذا انعكس سلبا على المنظومة التربوية ككل.

بدأ التفكير في استبدال هذا النظام بنظام آخر يستجيب لمتطلبات العصر ويساير عمليات التغيير الملحوظة في جميع مستويات الحياة ، فمرّ التعليم على فترات متعاقبة بإصلاحات جزئية ليس في مقدورها مواكبة الأحداث الإجتماعية والتاريخية للتغييرات الإجتماعية السريعة، وإن كانت هذه المحاولات الإصلاحية ارتفعت إلى مستوى بناء أرضية للإصلاح فتجسدت في إصلاح المنظومة التربوية الجديد لسنة 2004/2003.

إنّ الإهتمام بالطرق البيداغوجية ومحاولة تكييفها مع التغيرات التي طرأت على النظام التربوي بصفة عامة والبرامج بصفة خاصة أمر هام حيث دونها لا يمكن الحديث على انجاح الإصلاح التربوي، فالأستاذ، التلميذ والمعرفة معطيات لا يمكن الإستغناء عنها في العملية التعليمية. وعلى هذا الأساس كان من الضروري التفكير في تطبيق أنجع طريقة بيداغوجية لإنجاح عملية التعليم، لا سيما إذا كانت الطرق البيداغوجية المعتمدة سابقا محدودة ولم تف بالغرض.

سنحاول في هذا المقال تسليط الضوء على مختلف المقاربات البيداغوجية التي طُبقت في التعليم، بدءًا بسرد بعض التعاريف لمجموعة من العلماء المُختصين في هذا المجال، ثمّ نتعرّض إلى أنماط البيداغوجيا يتبعها في الأخير تحليلا مرتبطا بالواقع.

1- مدخل للبيداغوجيا وتعاريف:

إن إعادة النظر في الممارسات البيداغوجية التقليدية أصبح أمرا ضروريا أمام تنمية التربية الشعبية أي ظهور عدد كبير من الأفواج المدرسية التي كانت تتطلب تنظيم دقيق.

اعتبرت البيداغوجيا بأنها «منهجية التطبيقات التربوية» وأنها «تلك الممارسات التي يقوم بها الأستاذ في الحقل التربوي والممثلة في الوضعية التدريسية التي تترجم أساسا في العلاقة الديناميكية بين الأستاذ والتلميذ».

وقد عرفت بأنها «نظرية للتعلم، تهتم بالظروف التي يتم فيها تلقي المعرفة بمحتواها وتقييمها، وبالدور الذي يقوم به كل من الأستاذ والتلميذ في العملية التربوية، وكذا بأهداف التعلم التي لا يمكن فصلها عن القيم الاجتماعية والثقافية,Grand dictionnaire larousse,1984) .p.7931)

أما عند الفلاسفة القدامى، فان الإشكالية التي تمحورت حولها البيداغوجيا، تمثلت في التكوين العام للمواطن في إطار ما يتلقاه من معارف تمكنه من التقدم الفكري والمعرفي. هذا ما أكده – سقراط Socrates- . أما - أفلطون Platon – و– أرسطو Aristote - لقدا اعتبرا البيداغوجيا بأنها: "وسيلة في خدمة الأهداف الأخلاقية و السياسية في المجتمع ".

وقد اعتمدت المناهج المطبقة في التعليم الطرق البيداغوجية التي تهتم بالعلاقة الاتصالية ما بين الأستاذ والتلميذ في إطارها التربوي .هذه الطرق البيداغوجية تنمي تخزين المعلومات المعرفية والتقليد لدى التلاميذ، وقد بقيت مطبقة وسارية المفعول في النظم التربوية والمدارس حتى القرن 17م (Encyclopédie Encarta, 1998).

بدأ التفكير في البيداغوجيا بمنظور جديد منذ بداية عصر الأنوار، وقد تجسد ذلك في أعمال - جون جاك روسو Jean Jaques Rousseau- الذي أسس أفكاره في هذا الميدان على الطفل وخصوصياته حيث اعتبره كائنا له حاجياته الخاصة يريد إشباعها. ويوضح ذلك في كتابه "إميل – L'Emile " إذ أنه يحدد فيه للتربويين مبدأ ملاحظات استعدادات الطفل، وضرورة تطويرها .

لقد أثرت هذه الأفكار في بعض العلماء، إذ أنهم اقترحوا على أساسها مشاريع لإصلاحات تربوية، منهم - كندرسيت - Condorcet - في فرنسا، وباستالوتزي- Pestalozzi- في إيطاليا. والتأثير بقي متواصلا حيث تطورت الأفكار الخاصة بالبيداغوجية و تجسدت في أعمال فريدريك فروبل Friedrich Frobel (1782- 1852) الذي أسس حدائق الأطفال حيث كانت الأولوية للعب و العفوية لدى الأطفال في إطار العملية التربوية. و في نفس الفترة نجد كذلك أعمال - فريدريك هربرت Johann Friedrich Herbart - (1776-1841) الذي اعتبر أن البيداغوجيا: "هي موضوع علم يجعل غايته الأساسية هي الفرد من أجل ذاته، هدفها إيقاظ ميولاته الكثيرة والمتنوعة". وقد اعتبر أول مؤسس لعلم النفس الطفل.

بعد مرور الزمن وتوسع النظم التربوية – التعليمية وتعقدها، فإن موضوع البيداغوجيا أخذ في التطور، واعتبرت الطرق البيداغوجية المطبقة في التربية والتعليم تقليدية ولا يمكن أن تفي بالغرض إذا بقيت تستعمل بالطريقة نفسها. وعلى هذا الأساس ظهر العديد من الاتجاهات بأفكار جديدة حول هذا الموضوع، وتمت عدة تجارب في الحقل التربوي حاولت إعادة النظر في الممارسات البيداغوجية التقليدية حيث اتجهت نحو معرفة كل من الأساتذة والتلاميذ من جهة، وتبعية التلاميذ لأساتذتهم من جهة أخرى، آخذة في الاعتبار الإيديولوجيات التي تفرض هذا النوع من الممارسات أو ذاك في مختلف الأنظمة. وفي هذا الشأن يمكن التميز بين ثلاثة أنواع من التجارب: الأولى تميزت بالبحث عن التقنيات والأدوات البيداغوجية التي تمكن الوصول إلى نوع من الاندماج الاجتماعي للأساتذة والتلاميذ في آن واحد في وضعية بيداغوجية ما. وقد تزعم هذا النوع من التجارب كل من منتسوري ماريا - Montessori Maria وبيتر بيتر باسرون-. - Peter Peterson، أما الثانية انطلقت من التجارب التي اتسمت بالبيداغوجية التعاونية، والتي أخذت مسألة التعليم التعاوني كأساس لنجاح العلاقة البيداغوجية الثنائية بين الأساتذة والتلاميذ والتي تزعمها – باستالوتز Pestalozzi -. أما النوع الثالث من التجارب اتصل مباشرة بالجانب السياسي واتجه اتجاه نفساني في البيداغوجيا، وقد تمثل في إنشاء حدائق الأطفال المخبرية في موسكو سنة 1926، والتي أثرت في إنشاء أنواع أخرى من الحدائق الخاصة بالأطفال في برلين 1968.

وفي هذا السياق نجد كذلك الإتجاه الماركسي حيث اعتبر كل مشروع اجتماعي – تربوي يستدعي الأخذ بالاعتبار الإطار المرجعي للأفراد في ظل علاقة دياليتيكية. هذا ما جاء في كتاب لـ - مكارنكو- A. Makarenko- تحت عنوان – مدرسة بدون مدرسة – (l'école sans école).

لقد اعتبر - أميل دوركايم - - Emile Durkheim البيداغوجيا أنها : "مزيج من الأفكار تأخذ شكل النظرية، موضوعها توجيه الفعل نحو ما يجب أن يكون عليه و يقول أيضا: "إن البيداغوجية ليست علم قائم بذاته نحو المعرفة، و ليست ممارسة قائمة بذاتها كذلك نحو فعل ما: فهي إذن بين هذا وذاك تعتبر ممارسة لها طابع خاص".(Durkheim Emile, 1973, pp.179-185)

حسب دوركايم دائما فإن البيداغوجيا هي: «التفكير المطبق للأشياء الخاصة بالتربية هدفه المساهمة في نموها» و يقول أيضا: «البيداغوجيا هي الوسيلة التي بواسطتها يمكن استرجاع التلاؤم بين النظام التربوي و الأفكار، و بين النظام التربوي و الإحتياجات الإجتماعية.»

أما بالنسبة - لروني أوبير René Obert - فالبيداغوجيا : "ليست علما ولا تقنية ولا فلسفة ولا فنا، بل هي هذا كله منظم وفق تفصيلات منطقية".

وقد ذهب التربوي - جون هوساي Jean Houssaye – الى أن البيداغوجيا هي : "المزيج ما بين النظري والتطبيق المجسد في الممارسات التربوية التي يقوم بها الأساتذة اتجاه تلاميذهم في الوضعية التربوية داخل حجرة الصف»(Houssaye Jean 2002, pp.6-12) .

مما سبق تقديمه يمكن القول أنه من الصعب إيجاد تعريفا محددا للبيداغوجيا، وذلك راجع لارتباط هذا المفهوم بمفاهيم أخرى. والقارئ لما جاء حول هذا المفهوم يجد أنه يقترب عند العديد من العلماء من مفهوم التربية ويمتزج به حيث لا نكاد نفرق بينهما في بعض الأحيان. ولذلك يمكن القول أن البيداغوجيا هي: «نظرية تطبيقية للتربية تستند إلى تخصصات مختلفة كعلم النفس وعلم الإجتماع وعلم النفس الإجتماعي. «ويمكن اعتبارها مجموع طرق التدريس التي يستعملها الأستاذ في موقف تربوي ما ليصل إلى بلوغ هدفه» وهي أيضا: «تلك الممارسات التي يقوم بها الأستاذ داخل حجرة الصف، والتي تؤدي إلى وجود علاقة ثنائية بينه وبين تلاميذه تمتاز بخصوصيات مختلفة حسب الموقف التربوي»(M.A Block, 1973, p.34).

من خلال هذه التعاريف نلاحظ أنه يصعب ضبط مفهومها، وأنها معقدة، وذلك بسبب تعدد واختلاط دلالاتها الاصطلاحية، وتشابكها وتداخلها مع مفاهيم وحقول معرفية أخرى مجاورة لها. وهناك وجهات نظر مختلفة لهذا المصطلح ، نذكر وجهة النظر التي تميز في لفظ «بيداغويتا» بين استعمالين متكاملين فيما بينهما بشكل كبير و هما :

أولا:

إنها حقل معرفي، قوامه التفكير الفلسفي، السيكولوجي والسوسيولوجي في غايات وتوجهات الأفعال و الأنشطة المطلوب ممارستها في وضعية التربية والتعليم، على الطفل والراشد.

ثانيا:

إنها نشاط عملي، يتكون من مجموع الممارسات والأفعال التي ينجزها كل من المعلم والمتعلم داخل الصف الدراسي.

هذان الاستعملان مفيدان في التمييز بين ما هو نظري في البيداغوجيا، وما هو ممارسة وتطبيق داخل حقلها.

إن تاريخ البيداغوجيا باعتبارها تفكير نظري حول التربية والتعليم والتثقيق يرتبط كثيرا بتاريخ مؤسسات تكوين المعلمين . وقد وقع التمييز بين "البيداغوجيا العامة" وهي عبارة عن سلسلة منظمة من التفكير الفلسفي يقدم بعض المذاهب البيداغوجية، وبين بيداغوجيا خاصة أو تطبيقية، وهي التي تعمل على مساعدة المدرسين المقبلين على تدريس مادة تعليمية معينة، مثل: (بيداغوجيا الحساب، وبيداغوجيا القراءة، وبيداغوجيا العلوم ...إلخ). ونتيجة للخلط الذي وقع فيه المربون بين غايات التربية وضرورة معرفة الطفل الذي سنربيه وبين التحكم في وسائل التدريس، نشأ علم النفس التربوي وعلم الاجتماع التربوي .

ومن هنا بدأ مفهوم "البيداغوجيا" يأخذ مسار تطبيقي بحت حيث أصبح الحديث عن فعل التربية والتدريس، عوض الحديث عن تنظير هذا الفعل (النشاط) أو التفكير في أسسه.

2- البيداغوجيا: أنواعها و مميزاتها:

مرت البيداغوجيا بعدة مراحل تميز الكل منها بخصوصيات حسب الظرف الزماني والمكاني.

ففي نهاية القرن 19 م وبداية القرن 20 م، شهد عالم التربية والتعليم المرور من البيداغوجيا التقليدية والبيداغوجيا الجديدة إلى البيداغوجيا المستقبلية .

أ- البيداغوجيا التقليدية:

كانت تعرف بأنها تحافظ وتنشر الممارسات التقليدية المتسمة بالنظام والصرامة وبالفعالية اللامتناهية . وقد ركزت البيداغوجيا التقليدية على عاملين أساسيين هما التعليم والاستذكار، وكان الانطلاق من فكرة أن المعرفة توجد خارج الدماغ، وأنها تخزن في ذاكرة المتعلم ، ولا تستعمل الا حين يطلبها صاحبها. فالمقاربة التقليدية تفضل من الوسائل البيداغوجية المحاضرة والإلقاء

والتوضيح . والمتعلم في هذا التصور مستقبل سلبي تابع، ينحصر دوره في الاستماع و المشاهدة و تخزين ما يقدم له دون نقد أو مراجعة.

أما البيداغوجيا الجديدة فقد جاءت لترفض الممارسات التقليدية في ميدان البيداغوجيا. وقد اعتبرت من طرف بعض المختصين في ميدان التربية والتعليم كأنها: "ديانة حية أو نظام عسكري في تطبيقها". وقد بين - بلوخ Bloch- أن البيداغوجيا التقليدية هي: "فكر قبل أن تكون طريقة معينة للتدريس" (استراتيجيات البيداغوجيا الجديدة، 2005، ص 11، 12).

لقد عرفها كل من -فرانسواز رينال Françoise Raynal- و- آلان ريوني Alan Rieunier- بأنها: " تعبير ملتبس، لأنه لا ينتمي إلى نموذج خاص للتعليم، بل أنها تقبل دون أي تحفظ للسلطة التي تجمع بين الأستاذ والتلميذ أي دور الأستاذ في تقديم المعرفة، ودور التلميذ في تنظيم ذاته ليتعلم."

أما – ألريك أيلوين Ulric Aylwin- يقول أن: "البيداغوجيا التقليدية تستند إلى مسلمة خاطئة إلى حدٍّ كبير، مؤداها أن المعرفة توجد خارج الدماغ، وأن مهمة البيداغوجيا تتمثل في نقل هذه المعرفة إلى دماغ التلميذ، (فكان التركيز على التعليم)، وينبغي لهذه المعرفة أن تخزن في ذاكرة المتعلم (فكان التركيز على الاستذكار)، وأن هذه المعرفة ستنحبس في الذاكرة، سليمة دون أن يلحق بها أي تغيير ولا تستعمل إلا في الوقت المناسب أي لما يطلبها صاحبها."

ويضيف أولريك ألوين -Ulric Aylwin في تعليقه على هذا التعريف قائلا: "..والذي يثير الاستغراب هنا هو كون المدرسين كانوا دائما يدركون إخفاق هذه الإستراتيجية، فهم لم يتوقفوا قط عن الشكوى من أن المعارف التي قدمت للمتعلمين، بإحكام والتي بدا أنه قد تم تخزينها في الذاكرة، تتأبى عن الحضور حين يُطلب منهم استذكارها أو لا يبقى منها إلا الفتات."(R. Cousinet,1965, pp.89-96) ويعيب على الأساتذة المطبقين للبيداغوجيا التقليدية بأنهم على الرغم من إدراكهم لهذه الحقيقة مازالوا مستمرين في محاولاتهم نقل المعرفة إلى دماغ المتعلم، دون أن يتوقفوا عن الاغتياظ من كون المتعلمين لم يحصلوا شيئا من الدروس السابقة، وعن اليأس. وقد صدمتهم حقيقة كون ما قدم من دروس نظرية لا يستعف في ذاكرة المتعلم ولا يسعف حين التطبيق.

تهتم المقاربة التقليدية للتعليم بالمعرفة في شكل وقائع و معطيات و مفاهيم و قواعد ومهارات التعلم وفق هذه المقاربة التقليدية ينحصر في الاستذكار واسترجاع ما تم تخزينه في الذاكرة. ويكون مقياس ومؤشر حصول التعليم هو كمية المعارف المخزنة في ذاكرة المتعلم.

إن أساس المقاربة التقليدية هو المصادرة على أن المعارف و المعلومات المخزنة في الذاكرة يمكن تلقائيا استرجاعها وتعميمها وتطبيقها لاحقا في الوضعيات التي ستواجه المتعلم في الحياة. ومن ثم كان حرصها على تنظيم المعارف وبناء المحتويات المعرفية في صيغة مواد دراسية، تنظيما محكما وبناءًا منطقيا وذلك للاعتقاد بأن هذا البناء وذاك التنظيم، حين يكونان بالصفتين المذكورتين، وحدهما كفيلان بجعل هذه المعارف، سهلة الاستيعاب، بسيطة التناول، قابلة الاستعمال.

إن وظيفة المدرس هي تقديم المعارف للمتعلمين فارغي الذهن، لهذا فإن المقاربة التقليدية تفضل من الوسائل البيداغوجية المحاضرة والإلقاء والتوضيح. والمتعلم في هذا التصور مستقبل سلبي تابع، ينحصر دوره في الاستماع و المشاهدة و تخزين ما يقدم له دون نقد أو مراجعة، وأثناء الإختبار يكون مطالبا باستذكار واستظهار ما خزنه، لذلك تكون حصيلة المتعلمين في هذه المقاربة ضئيلة، و يجدون صعوبة كبيرة في استعمال وتطبيق ما قدم لهم من المعارف وذلك لأسباب يمكن إجمالها تبعا لبعض المتخصصين كالتالي:

- المتعلمون في هذه المقاربة يتغيبون ذهنيا أثناء الدرس بنسبة أربعين بالمائة (40%).
- يتضاءل مستوى الانتباه كلما تقدم الدرس.
- تصل نسبة التحصيل في الدقائق العشر الأولى من الدرس الإلقائي إلى سبعين بالمائة (70%)، ثم تتناقص لتصل إلى عشرين بالمائة (20%) خلال العشر دقائق الأخيرة
- بعد مرور أربعة أشهر لا تبقى من المعارف المقدمة حول موضوع معين إلا ثمانية بالمائة (8%).

يؤكد أهل الإختصاص في هذا الشأن أن الطريقة التقليدية تشجع على الدراسة القصيرة المدى التي تنتهي بانتهاء الإمتحانات، فيكون العلم فيها سطحيا حيث الأسبقية لتخزين المعارف والمعلومات في الذاكرة. فالممارسات التعليمية في هذه المقاربة لا تثير شهية التعلم.

ب- البيداغوجيا الجديدة:

على أساس ما تقدم، ولأجل هذه الأسباب فإن أصحاب مبدأ البيداغوجيا الجديدة يرفضون الممارسات التقليدية في ميدان البيداغوجيا. فهم يقدمون إنتقاداتهم اتجاهها و يعتبرونها كأنها ديانة حية، أو بأنها تتم وكأنها نظام عسكري في تطبيقها. وقد بيّن – Bloch- أن البيداغوجيا التقليدية: «هي فكر قبل أن تكون طريقة معينة.» وقد اختلف المختصون في مقارباتهم للبيداغوجيا الجديدة و لكنهم اتفقوا في جعل التلميذ هو مركز الاهتمام وأن تتمركز التربية حوله ولا المعارف التي تُوجّه له. هذه الفكرة اعتبرت ثورة في التعليم.

وقد مثل - بلوخ Bloch- ذلك قائلا: «هنا وقع تغيير في مكونات البيداغوجيا وفي ممارساتها. فالبيداغوجيا الجديدة ترجع البيداغوجيا التقليدية سويا على أرجلها بعدما كانت مكبة على رأسها.»

إن الهدف الرئيسي للبيداغوجيا الجديدة يتمثل في تنمية كل مواهب الطفل التي تولد معه، والمدرسة لا تهتم فقط بالبعد الفكري المعرفي للطفل، بل تهتم أيضا بكل المظاهر الإنسانية له والمتمثلة في قدراته اليدوية، الفنية، الفكرية والمعرفية. فتنمية الطفل لا تقتصر على ما يقدمه له مُدرّسه من معرفة، بل يتعدى ذلك إلى تنمية القوة الروحية له. فالطفل كائن له ميوله وحاجياته الخاصة يريد إشباعها وهي تختلف عن تلك الموجودة لدى الكائن الراشد. فدور الأستاذ في ذلك هو أنه يعتبر الطفل محور اهتماماته، ويهيئ له الجو والوسط الملائمين داخل حجرة الصف من كل الجوانب مادية كانت، إنسانية أم عاطفية والتي تؤثر على نوعية العلاقة التي تنشأ بينهما في إطار العملية التربوية.

يعتبر ذلك هو القيمة الأساسية التي بنيت عليها البيداغوجيا الجديدة. وفي هذا الإطار فإن – كوسنيه – Cousinet- يقول: «إن التربية هي من صنع الطفل وليس من صنع الأستاذ. لأن الطفل يجب أن يحيا حياته...».(Avanzini Guy, 1996, pp 45-48)

فالطبيعة تدفعه إلى التصرف وفق ما هو ضروري لتنميته في كل مرحلة من مراحل حياته الأولى. وفي هذه الفكرة بالذات يلتقي Cousinet مع Rousseau ويعتقد بعض التربويون أنه لا يجُبّذ أن نحدد برامج خاصة للتلاميذ في المدرسة الحديثة.

فبالنسبة لـ-جون ديوي- John Dewey-هذه البرامج المسطرة من قبل، لا تهم الطفل (التلميذ) لأنها ليست نابعة من اهتماماته، وهي بذلك غريبة عنه ولا يمكن أن تكون تربوية. ولذلك يقترح أن تكون هذه البرامج مستوحاة من حاجيات واهتمامات التلميذ بالدرجة الأولى، وأن يكون كل درس عبارة على إجابة لحاجة من حاجيات الطفل (التلميذ).

وقد تجدر الإشارة هنا إلى الفرق الهام الموجود ما بين المقاربة المتمركزة حول اهتمامات التلميذ والنظرة إلى الآداب - La discipline- في المدرسة التقليدية فإن الآداب La discipline تطبق بطريقة تعسفية وكأن الطفل (التلميذ) يقوم بأعمال التشويش والشغب بطريقة أوتوماتيكية، وعلى الأستاذ إعادة النظام للقسم عن طريق تأديبه بشتى الوسائل. أما في النظرة الجديدة للبيداغوجيا، فإنه لما يشعر الطفل (التلميذ) بأن ما يهمه مبرمج في الدرس، و لما يستطيع أن يعمل على أساسه، فإن مشكلة الآداب داخل حجرة الصف تضمحل، هذا ما يؤدي إلى وجود جو من التفاهم بين الأستاذ والتلميذ، فالجو البوليسي والحزين يحُل محلّه الجو الودي و الملائم لعملية التعلم.

3 – البيداغوجيا المستقبلية:

لقد أظهرت كل من البيداغوجيا التقليدية والبيداغوجيا الجديدة حدودها. وقد ظهر مع التغيرات الحاصلة في المجتمعات والتطور الملحوظ في الأجيال، وكذا خبرة الممارسة التعليمية، أن الوضعية التربوية هي أكثر تعقيدا من أن تُحشر في مبادئ مسطرة وقوانين تطبق على التلاميذ من طرف الأستاذ.

ولذلك فإنه تم التفكير في ملامح طريقة بيداغوجية أخرى تنظر للأستاذ بأنه ذلك الشخص المختص في التدخل البيداغوجي. يتمثل دوره في فعالية التدخل في المواقف التربوية المختلفة. فالأستاذ الذي يكون مزود بأنواع من المعرفة، وأمام وضعية تربوية ما، ينبغي ألا يتّكل على معارفه فقط، بل يتصرف، ويأخذ موقفا ويقرر. فالأمر البيداغوجي في هذه المقاربة المستقبلية يُبنى من طرف الأستاذ ولا يفرض عليه فرضا. لذلك فإننا نجد ثلاثة عوامل متصلة تمكن الوصول إلى هذا الهدف وهي: الوضعية التربوية، معارف الأستاذ، والحكم. (Marc Pierre, 1984, p139).

وقد حاول العديد من الباحثين في ميدان التربية وصف الوضعية التربوية في ثمانية مسائل وهي: (1) شخص راشد يفترض أنه يتمتع بالمعرفة، (2) في اتصال دائم، (3) مع مجموعة، (4) من التلاميذ يفترض أنهم يتعلمون، (5) حُضورهم ضروري، (6) لتعليمهم، (7) محتوى اجتماعي ما، (8) بمجموعة من القرارات التي تؤخذ في موقف طارئ.

وقد يظهر في هذا الوصف أن حجرة الصف، أين تتم العملية التربوية، في حقيقة الأمر نظام معقّد، لا يمكن فهمه إلا في إطاره الخاص. والأستاذ هو الذي يقوم بالدور الرئيسي فيه، وعلى أساسه يبني نوع من النظام داخل القسم. فعلى الأستاذ الآخذ في الاعتبار هذه الوضعية الخاصة(C. Bordelau, lynda Moreney, 1999, pp. 7-11).

أما عن معارف الأستاذ، فإنها متعددة، لا يأخذها من مشرب واحد بل من عدة مشارب التي يجمعها في نوع من "المخزّن" وعليها يبني كل فعله ونشاطه الموجه نحو التلاميذ داخل حجرة الصف.

ثم نجد قضية "الحكم" حكم الأستاذ، هذا الأخير المشبّع بالعديد من المعارف يطبق حكمه على الأشياء في الوضعية التربوية. فهو في هذه الحالة يوصف بأنه "محترف"، وهو يستعمل معارفه المختلفة ليصل إلى أ خذ القرار البيداغوجي السديد في الوقت المناسب.

في هذا الإطار فقد جاءت دراسة –جون هوساي- Jean Houssaye بعنوان "المثلث البيداغوجي" "Le triangle pédagogie"، إذ أنه يبرز فيها أهمية المنهج -عوض البرنامج-

الذي اعتبره هو المنظم العلاقة التي تنشأ بين الأستاذ، التلميذ والمعرفة.

بعد تقديمنا لأنواع البيداغوجيا و مميزاتها ، يمكن القول أن هذه المداخيل التي ذكرت تم تطبيقها في منظومتنا التربوية منذ الاستقلال ، وهي تنقسم إلى مدخلين أساسيين هما :

1 – النمط التقليدي:

مدخل متمركز على معارف منقولة، القائم على الأستاذ والمعرفة ويتمثل في سلطة الأستاذ (الراشد) الذي يوزع المعارف ويسيّر استيعابها لدى التلاميذ،(Marc Pierre, op.cit, p139) هذا النمط سمي المقاربة بالمحتويات أو بالمضامين، حيث أن النمط البيداغوجي بها تقليدي. فالأستاذ يقوم بشرح الدرس، ينظم المسار، وينجز مذكرات. أما التلميذ فيكون المتلقي، يستمع، يحفظ، يتدرب ثم يعيد ما حفظه. فوظيفة التلميذ في هذه المقاربة تقتصر على القيام بعمليتين هما:

أولا:

اكتساب المعرفة كمقررات جاهزة كما نوعا.

ثانيا:

استحضار المعرفة في حالة المساءلة الشفوية أو الكتابية.

2 – النمط الحديث:

مدخل متمركز على الأهداف ، يعطي الأولوية لنوع العلاقة ويرفض الإنصهار لهدف معين للتعلم. يدخل هذا النمط في المقاربة بالأهداف أو بيداغوجيا الأهداف ويتغير دور الأستاذ والتلميذ معا، حيث يصبح الأستاذ مصدرا للتعليم من بين مصادر أخرى، يقوم بتشخيص الوضعيات والحاجات وتخطيط التعليم بمعية التلاميذ، والتأكد من تحقيق النتائج المرجوة عن طريق الأهداف الإجرائية. أما وظيفة التلميذ تتغير أيضا، حيث يمر من مستهلك للمعرفة إلى مساهم فعال ونشيط داخل حجرة الصف، فيتمكن من إدراك أهداف التكوين المرجوة من البرامج التعليمية(C. Bordelau, lynda Moreney, op.cit, pp. 7-11).

وقد أدى الإفراط في استخدام الأهداف البيداغوجية في كثير من الحالات إلى انحرافات في تطبيقها، نذكر منها :

أولا :

تجزئة أو تفتيت الفعل التربوي حيث لم تبق له دلالة بالنسبة للمتعلم؛

ثانيا:

فصل الأهداف عن المحتويات التعليمية؛

ثالثا:

التنظيم الخطي والجامد للنشاط التعليمي.

3 – النمط المستقبلي:

ونتيجة لذلك، تبنت الجزائر في منظومتها التربوية منذ الاصلاح الجديد 2004/2003 مقاربة جديدة في التعليم وهي "بيداغوجيا الكفاءات" التي أصبحت مطبقة في المناهج التعليمية والتي سميت بالنمط المستقبلي، القائم على إعطاء قيمة هامة لنشاط التلميذ (المعلم) ويتمحور حول قدرة التلميذ في التعلم الذاتي .اعتبرت هذه البيداغوجيا أكثر تطورا من سابقتها لأنها تتضمن تعليم التلاميذ كيف يتعلمون وتوجههم نحو تنمية القدرات السابقة: التحليل، التركيب، حل المشكلات، وهذا يكون باعتماد الأستاذ على طرق بيداغوجية وتعليمية تتمركز حول التلميذ (المتعلم) أكثر من تمركزها حول المضامين، فيلتزم منطق التعلم والتكوين عوض منطق التعليم أو التلقين فهي تجعل التلميذ محور العملية التعليمية/تعلمية، بحيث يكون الفاعل الأساسي فيها، أي يشارك فعليا في بناء معارفه العلمية والإجرائية، فينتقل من نظام استهلاك المعارف إلى إنتاجها فتصبح ذات معنى ودلالة بالنسبة إليه. وتتيح له فرصة ربط المحتويات بالممارسة أي ربط التحصيل المعرفي بالإستعمال اليومي محاولة بذلك جعل التلميذ (المتعلم) بإمكانه مواجهة وضعيات الحياة المختلفة بنجاح(Houssaye Jean, Op.cit, pp. 179-185).

الخاتمة:

في الختام يمكن القول أن هذه المقاربات البيداغوجية الثلاث لها مزاياها ولها عيوبها. فبالنسبة للمقاربة بالمضامين فإنها تحترم منطق المادة وتؤدي بالتلميذ إلى اكتشاف المعارف، أما عيوبها فهي كثيرة يمكن ذكر البعض منها كالتركيز على المادة، النقص الكبير في الإهتمام بمنطق التعلم والصعوبة في اختيار وسائل التقييم. أما المقاربة بالأهداف فهي تضع المتعلم في مركز فعل

التعليم –التعلم، تجسيد الأهداف في شكل سلوكات قابلة للملاحظة، تضمن وتحترم الإختيارات الأساسية (الغايات والأغراض)، وتمكن من التقويم الأحسن لعمل التلميذ. أما عن عيوبها فيمكن القول أن السهولة الظاهرة فيها وهمية حيث يصعب صياغة كل الأهداف، والإهتمام يكون أكبر بالجانب المعرفي وهناك نقص في التنسيق بين المواد. وأخيرا فإن المقاربة بالكفاءات المطبقة في جل الأنظمة التربوية في العالم والتي تبنتها وزارة التربية الوطنية في الجزائر ابتداءً من الموسم الدراسي 2003- 2004، فهي تربط التعليم بالواقع والحياة وتعتمد على مبدأ التعليم والتكوين، وتسعى إلى تحويل المعرفة العلمية إلى معرفة نفعية. أما عن عيوبها فإن بعض المهتمين بميدان التربية والتعليم يعتبرون أنها تهتم أكثر بوضعيات براغماتية، والتوجيه فيها يكون نحو احترافية فعلي التعليم – التعلم(Avauzini Guy, Op.cit, pp. 51-73).

المراجع :

1. -استراتيجيات البيداغوجيا الجديدة، جامع وازامن، عمان، 2005.
2. -Avanzini Guy, la pédagogie aujourd'hui : institutions, disciplines et pratiques, Dunod, Paris, 1996.
3. -Bordelau. C., lynda Moreney, L'art d'enseigner : principes, conseils, et pratiques pédagogiques, ed Gaëtau Morin, Montréal, 1999.
4. Durkheim Emile, Sociologie de l'éducation, L'harmattan, Paris, 1973.
5. Encyclopédie Encarta, 1998.
6. Grand dictionnaire larousse, librairie larousse, Paris,1984.
7. Houssaye Jean, le triangle pédagogique, 3 éme édition, Berne, 2002.
8. M.A Block, Philosophie de l'éducation nouvelle, P.U.F, Paris, 1973.
9. Marc Pierre, Autour de la notion pédagogie d'attente, Berne, 1984.
10. Cousinet. R., l'éducation nouvelle, ed de lachaux et Niéstlé, Paris, 1965.

سياسات وآليات الحد من الضغوط المهنية لدى فئة الممرضين

د. نورالدين حاروش
أ. م كلية العلوم السياسية والعلاقات الدولية
جامعة الجزائر 3

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تبيان خصوصيات مهنة التمريض التي لها مزايا ومبادئ فاضلة لما تقدمة من خدمة إنسانية وما تجسده من مثل عليا وما تتطلبه من أخلاق سامية وتضحيات كبيرة وفي الوقت نفسه، التمريض مهنة شاقة لما تستلزمه من مزايا نفسية واجتماعية كالتحلي بروح التضحية والشعور بالواجب وحسن المعاملة وحفظ الأسرار ونكران الذات والصبر والعطف، لهذا فهي تسمو بصاحبها درجات تجعله يلقب بملاك الرحمة.

تمارس مهنة التمريض عموما في المستشفيات التي تتميز بطابعها الإنساني، كما أن الممرضين جزء لا يتجزأ من الفريق العلاجي في المستشفى، إذ أن الطبيب والممرض وجهان لعملة واحدة، ولا يمكن الكلام عن إحداهما دون الأخرى والعاملين في حقل التمريض يشكلون ما نسبته 40% من إجمالي عدد العمال بالمستشفيات، وهنا تبرز أهمية هذه الفئة المهنية.

تتناول هذه الدراسة معاناة الممرضين من الضغط أثناء عملهم، ولهذا الأخير علاقة بالعديد من العوامل المهنية والنفسية والاجتماعية وهو ما يقودنا إلى الإجابة عن الأسئلة الجوهرية التالية:

ما هي خصوصيات مهنة التمريض وكيف تطورت وما هي الضغوطات المهنية والنفسية المصاحبة لها وما هي سياسات واستراتيجيات إدارتها والحد منها؟

الكلمات المفتاحية:

التمريض ـ الضغوط المهنية والنفسية ـ الاحتراق النفسي ـ إدارة الضغوطات

Abstract:

This study aims to identify the specificities of the nursing profession, which has advantages and principles of virtue for its humanitarian service and embodies the ideals and the requirements of the ethics and great sacrifices At the same time, the nursing profession is arduous what necessitates the benefits of psychological and social spirit show of sacrifice and sense of duty

and good treatment and keeping secret and self-denial, patience, kindness, for this it transcends the owner to make him considered an angel of mercy.

Practicing the profession of nursing in general hospitals that are humanitarian nature, and the nurses are an integral part of the team of therapeutic in the hospital, as the doctor and the nurse are the two sides of the same coin, and are can not talk about one without evoking the other workers in the field of nursing, which accounts for 40% of the total number of workers in hospitals, and hence the importance of this occupational category.

This study deals with the suffering of the nurses of pressure from stress during their work, and the latter is linked to several factors, occupational, psychological and social which brings us to answer the fundamental questions of the following: What are the specificities of the nursing profession and how it evolved and what are the pressures of professional and psychological accompaniment and what are the strategies to manage and reduce them?

Keywords:

nursing, psychological pressure, professional pressure , burnout, stress management

مقدمة:

يعتبر التمريض معرفة تقنية وأخلاقية وسلوكية تجعل الفرد بعد التكوين يكتسب المهارات اللازمة لممارسة هذه المهنة، وهي بمعناها الواسع العناية بالجسم السليم (الوقاية) والمريض على حد السواء جسميا أو بدنيا ونفسيا واجتماعيا وعاطفيا، وعلى هذا فمن النادر أن نجد شخصا لم يمارس نوع من التمريض طوال حياته.

على العموم مهنة التمريض تعني تقديم الرعاية المتكاملة للأفراد والأسر والمجتمعات في الصحة والمرض بهدف تحسين مستوى الصحة والمحافظة عليها من الناحية البدنية والنفسية والاجتماعية والوقاية من الأمراض ورعاية المرضى ومساعدتهم على استرداد صحتهم وتأهيلهم للاعتماد على أنفسهم وتقليل نسبة العجز وتقديم المشاركة الوجدانية للمريض.

تعد مهنة التمريض من بين أنبل المهن الاجتماعية الإنسانية، ذات المتطلبات الكثيرة والمهام المتعددة، مما ينتج نوع من الاختلال في التوازن بين الأخذ والعطاء حيث يكون العطاء فيها أكبر من الأخذ، إذ تتجاوز مهام الممرض العناية بالمرضى بتقديم العلاج والعناية بحالتهم الصحية إلى الإحساس بمعاناتهم وآلامهم وطمأنتهم بكل عطف وحنان والتعامل أيضا مع مرافقيهم، الذين يكونون مرضى أكثر من المريض نفسه، ونظرا لطبيعة مهنة التمريض، أهتم العديد من الباحثين في دراستهم حول الضغط النفسي واختلافه من مهنة لأخرى خاصة في قطاع الصحة، حيث تم اعتبار مهنة التمريض في حد ذاتها مصدرا للضغط النفسي والمهني والاجتماعي.

التمريض مهنة جاءت نتيجة البحث العلمي والخبرة المتواصلة في مجالات رعاية المرضي ورفع المستوى الصحي للأفراد والجماعات والوقاية من الأمراض والأوبئة، وهي في الحقيقة رسالة إنسانية سامية قبل أن تكون مهنة تمارس للكسب، وهو ما يقودنا إلى تحديد مفهومها ومعرفة نشأتها وتطورها عبر العصور والحضارات، وما هي الضغوطات المرتبطة بمهنة التمريض وكيف يمكن التصدي لها أو معالجتها والتقليل من آثارها.

تعريف التمريض:

هي الوظيفة التي لها أسس علمية وثقافية تقترن بوجود معايير خاصة بشاغليها، وهي من المهن التي تفرض على شاغليها وممارسيها قدرا كبيرا من التضحية والشجاعة والاستقرار النفسي وخصائص إنسانية أخرى تتمثل في الصبر والتحمل والعطف سعيا للحصول على صفة ملائكة الرحمة للمريض وخير من يواسيه ويخفف آلامه (حمدي أميمة، الحيدر عبد المحسن صالح، 1993).

تعريف فلورانس نايتينجل 1859 Florence Nightingale

تعتبر فلورانس نايجل Florence Nightingale أم التمريض حسب الغرب، حيث تعلقت بالتمريض رغم تحصيلها العلمي العالي في عدة علوم، وأنشأت أول مدرسة للتمريض عام 1860 بلندن، وبعدها بدا ينتشر في بقية أنحاء العالم، وأكدت فلورانس أن التمريض مهنة ينبغي على كل شخص أن يعرفها ويقوم بها، وحثت على قبول خريجي الثانوية العامة وممن لديهم الرغبة فيه (سعد العنزي، 2008، ص 25). أما التعرف الذي قدمته للتمريض فهو: «التمريض هو الرعاية والعناية الجسمانية التي تقدم للمريض المنوم في المستشفى»(عبد الكريم قاسم أبو الخير، 2002، ص 21) وهذا يدل على أن التمريض حسب فلورانس أصبح علما يدرس ويعلم وهو مهارات تكتسب، والمكان الأنسب لتقديم هذه المعارف وتجسيدها هو المستشفى.

- من بين التعاريف كذلك نجد أن التمريض في مظهره العام هو تنفيذ أوامر الطبيب بإعطاء الدواء والحقن وتضميد الجروح واخذ العلامات الحيوية وتسجيلها في ملف المريض، وفي سنة 1975 اعترفت الجمعية الأمريكية للتمريض بأربعة مبادئ تحدد أسس ممارسة مهنة التمريض وهي:
- يتضمن التمريض عملية الانتباه المعرفي لمسار الخبرات واستجابات المريض للصحة والمرض
- دمج للأهداف وتوحيدها مع المعرفة المكتسبة لفهم الحالة الشعورية الراهنة عند المريض
- يتضمن التمريض تطبيق المعارف والمهارات العلمية التي تحصل عليها الممرض في خطوات منظمة بدءا من التقييم المبدئي وانتهاء بالتقييم النهائي مرورا بالمعاملة الإنسانية اللائقة والتامة باعتبارها حقا أساسيا من حقوق الفرد في المجتمع
- التمريض هو اتخاذ للإجراءات الوقائية التي تمنع المرض عن المريض وتحافظ على صحته عن طريق تقديم أفضل رعاية ممكنة باستطاعة الممرض أن يمنحها لمريضه من دون منة ولا تراخي(عبد الكريم قاسم أبو الخير، ص 23) .

لكن قبل أن يستقر التمريض على ما هو علية الآن فقد مر بالعديد من المراحل، ومارسته الإنسانية عبر تطورها بصيغ متعددة، وهو ما يستدعي التعرج على مختلف الحضارات لمعرفة كيف تبلورت مهنة التمريض وأصبحت علما قائما بذاته بعدما كانت ممارسة ينبغي لكل فرد أن يعرفها ويقوم بها، بل لم يكن يشترط في مهنة التمريض لا المؤهل العلمي ولا التكوين مقارنة بمهنة الطب، ولكن من يمتهن التمريض يضع ويسخر نفسه لخدمة الآخرين.

نشأت مهنة التمريض وتطورها عبر العصور

يعتبر تاريخ التمريض تاريخ الإنسان على وجه الأرض، فمند وجد عليها عرف الصحة والمرض، وكانت العناية من المرض والتخفيف من الآلام إحدى المهام التي قامت بها المرأة منذ الأزل، فكان عليها رعاية أفراد الأسرة وتوفير المساعدة للعاجز ورعاية الطفل الصغير، وهكذا كانت الزوجات والأمهات مسؤولات عن التمريض في المنازل، ولكن ما فتئت هذه المهنة تتطور جنبا إلى جنب مع الطب وذلك بتطور العلوم والخبرات وسنقدم في هذا المحور تطورها عبر الحضارات ثم نقدم تقسيما لأهم المراحل التي عرفتها هذه المهنة.

1-الطـــب والتمريض في بـلاد ما بـين النهريـــن:

كان الاعتقاد السائد عند أهل ما بين النهرين(دجلة والفرات، حضارة بلاد الرافدين، العراق حاليا) بأن المرض ما هو إلا لعنة أو غضب القوى العلوية، فلذلك كان على الطبيب أن

يعرف أولا الذنب الذي اقترفه المريض حتى يحدد طريقة العلاج، والأطباء عندهم طبقات منهم:

- العراف ومهمته الإنذار والتشخيص، والراقي ومهمته طرد الشياطين من المريض ومن حوله، والأسي، وهو الطبيب الفعلي. وهناك تصنيف آخر للبابليين(**سعد العنزي، ص 29**) لمن يقدم الرعاية الصحية للمريض وهم: الكاشف، والآسي، والجراح، والكاهن. ويبقى الآسي هو ما يطلق عليه حاليا بالممرض، حيث جاءت التسمية من المواساة أي مواساة المريض والسهر على راحته، وقد اهتم حامورابي بالتمريض من خلال تشريعاته، حيث نظمت طرق مكافأة ومعاقبة من يقدم الرعاية الصحية للمريض.

2-الطب والتمريض عند قدماء المصريين:

عرف الطب في بلاد وادي النيل تقدما كبيرا، حتى أن شاعر الإغريق هوميروس تكلم عن مصر الزاخرة بالعقاقير التي أعتبر كل إنسان فيها طبيبا، ناهيك عن طريقتهم العجيبة في عملية التحنيط التي لا تزال إلى يومنا هذا محل تساؤل، كما عرف الفراعنة وظائف الأعضاء وتفصيلات الجسم البشري والدورة الدموية وحركات القلب، وعرفوا الجراحة وأخذوا عملية الختان من اليهود وهم أول من استعمل كرسي التوليد، وكان لهم سجل يدونون فيه كل الأمراض والأطباء ويسمى «بالسفر المقدس» والطبيب مجبر على مراجعة هذا السجل وإلا تعرض لعقوبة تصل إلى الإعدام في حالة مخالفة طريقة العلاج المعتمدة في السجل (عبد المهدي بواعنة، 2003.) ، وعرفت هذه الحضارة من جهة أخرى التمريض من خلال الطرق والإجراءات المتخذة في حالة وقوع المرض.

3-الطب والتمريض عند الشعب الصيني:

كانت مهنة الطب والتداوي (الطبيب والممرض) عند الشعب الصيني تعتمد على السحر والشعوذة والأرواح الصديقة أو الطيبة، واعتقدوا بأن الأمراض سببها الفصول المتوالية في العام(صلاح الدين أبو الرب، ص 37).

4-الطب والتمريض عند الشعب الهندي:

كانت فلسفة العلاج عند الهنود تعتمد على الفلسفة الروحية حيث قالوا أن الإنسان من الممكن أن يتغلب على الألم والمرض والشهوات بالإيمان العميق والرياضة النفسية، هذه هي الفلسفة التي خرجت عنها رياضة اليوغا المشهورة. وتعتبر الحضارة الهندية أول دولة فصلت بين الطب والتمريض، حيث منحت الأجور والرواتب العالية للممرضات لتشجيعهن وتحفيزهن

على الانخراط في هذه المهنة(1)(*)، وتم وضع الأنظمة واللوائح للمهنة وتوزيع الصلاحيات والمسؤوليات على الممرضات.

5-الطب والتمريض عنـــد اليونـــان:

لا يمكن بأي حال من الأحوال إنكار تأثير الحضارة اليونانية في مهنة الطب والعلاج، حيث اجتمعت حولها الحضارات الأخرى، حتى أتخذ الأطباء شعار أسكليبوس (العصا والثعبان) رمزا للطب حتى يومنا هذا، بالإضافة إلى إبقراط الذي وضع قسم الطبيب، كما اهتم اليونان بغسل الأيادي(2)(*) واستعمال الماء المغلي والمطهرات المتوافرة في الطبيعة عند تضميد الجراح وذلك لمنع انتقال العدوى، وهذه المهام هي مهام تمريضية بالدرجة الأولى، لان الممرضين هم من يتولى تضميد الجراح وتعقيم وسائل العلاج وغيرها.

6-الطـــب والتمريض في العهـــد الرومـــاني:

أهتم الرومان بالوقاية أكثر من العلاج، كما أنهم عرفوا مهنة الطب بأنه مهنة شريفة ولكن للطبقة التي تستحقها، كما أن الرومان حارب السحر وأبعده عن الطب وحرمه بنصوص الألواح الإثنى عشر، والطبيب يمارس الصيدلة في نفس الوقت.

7-الطب والتمريض في بلاد فارس:

قسم الطب في بلاد فارس بصفة عامة إلى الطب النفسي والمادي، والعام والخاص، والعلاجي والوقائي، وقد اهتم الملوك بالطب فأقاموا مدارس منها مدرسة جند يسابور بناها سابور بن أردشير (سابور الأول) واسمها اليوم شاه أباد وتعرف عند العرب بالأهواز فتحها أبو موسى الأشعري سنة 638م في زمن الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه(**صلاح الدين أبو الرب، ص 73**) ، كما كانت للعرب علاقة وطيدة بالفرس حيث ترجمت عدة أعمال من الفارسية إلى العربية وغيرها.

8 -الطب والتمريض في العالم العربي والإسلامي:

كان الطب في العصر الجاهلي يعتمد على الكهانة والعرافة والزجر والتنجيم والسحر والتمائم والحجب، أما في صدر الإسلام فقد بدأ الدين في علاج ما بداخل الإنسان، ثم انتقل تدريجيا

1(*) ـ أظن أنه إجراء سليم، وأمام العجز ونفور الأفراد ونظرة المجتمع وطبيعة هذه المهنة التي يغلب عليها الطابع الإنساني وما يلازمه من ضغوطات نفسية ومهنية، فلابد على الدول خاصة العربية منها، أن تشجع هذه الفئة المهنية وذلك بالاهتمام بها ماديا ومعنويا.

2 (*)- من النصائح التي توجهها حاليا منظمة الصحة العالمية هي غسل الأيادي عند الانتقال من مريض إلى مريض لمنع انتقال العدوى، كما أن اغلب الأمراض والعدوى الاستشفائية سببها عدم غسل الأيادي.

لعلاج جسده ومجتمعه، بحيث تأسست مدرسة الإسلام في المسجد وبدأ نشر الآداب والسلوك الجيد ومنها الطهارة والصلاة، ودعا الدين إلى الهدوء النفسي (ألا بذكر الله تطمئن القلوب) (**سورة الرعد، الآية 28**).

كما بدأ الدين في محاربة العادات السيئة مثل السحر والشعوذة والتنجيم، ودعا الدين المسلمين إلى الالتفات إلى ما حولهم من أمور تفيدهم ومنها الطب. انتشرت هذه الأفكار الجديدة تحت لواء الإسلام اعتمادا على أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم والتي كانت تحث المسلمين على الوقاية للحفاظ على الصحة، واعتبرتها تدريبا علميا مستنبطا من التعاليم الدينية الصحية الخاصة بكل جوانب حياة الفرد المسلم مثل الغذاء والنظافة والرياضة(**عبد اللطيف البدوي، نقلا عن عيطور،1998، ص 15**) ، ومن تم تعليم الأفراد الطرق الناجعة للحفاظ على الصحة.

لم يقتصر الأمر على الطب فقط، بل كان المسلمون يهتمون بالتمريض كذلك، بحيث قاموا بتضميد الجراح ورعاية المصابين في الحروب وبتجبير الكسور ووقف النزيف وتقليل الآلام، ومن أشهر الممرضات في الإسلام **رفيدة الاسلمية وأم عطية** الأنصارية، وتعتبر العناية بالمريض في الإسلام واجبا أخلاقيا، وان ظهور النسوة اللواتي تعلمن عن طريق الخبرات والتجارب من الأهل والأقارب لدليل على ظهور بوادر التمريض في تلك لفترة، وبروزه بقوة أثناء الفتوحات الإسلامية، وكانت النساء الممرضات تسمى الآسيات (**عبد الله مسعود السعيد، 1988، ص 13**). وقامت **أم عطية** هذه المرأة المسلمة بتحديد تدخلات أو وظيفة الممرضات آنذاك في ثلاثة مجالات رئيسية وهي:

1 – تحضير الغذاء وتقوم بذلك في أماكن القتال وتقديمه للمرضى.

2 –علاج الجرحى والمرضى

3 – مساعدة المرضى:

وتتمثل هذه المساعدة في نقطتين الأولى: مساعدة الطبيب الجراح للقيام بعمله، والثانية مساعدة المريض على مقاومة آلامه(**عبد الله مسعود السعيد**) .

أما في العالم الغربي وبعد انتشار المسيحية، قامت الكنيسة ببناء الدير الذي كان عبارة عن ملاجئ للكفالة بالمساكين والمحتاجين والمرضى المصابين بالأمراض الناتجة عن سوء التغذية في القرى والمدن، وكانت ترتكز فلسفة الكنيسة آنذاك على القيم المسيحية مثل الصدقة، والأعمال الخيرية، وحب الآخرين، ولم يكن هدفها الوصول لمكافحة الأمراض المنتشرة عن طريق الوقاية والعلاج بقدر ما كان التحكم في تفكير الناس وإعلامهم بأن الشفاء معجزة من عند الإله.

أما مجال التمريض فكانت الكنيسة تعتقد بأن الإصابة بالمرض هي نتيجة ذنب أو خطأ ارتكبه المريض في حق الناس والكنيسة والإله، ولمكافحة هذا المرض قامت بوضع مجموعة من الأسرار(*) (SACREMENT) لتطهير جسم وروح المريض من الخطيئة.

في الأخير نقول أن مهنة التمريض، شانها في ذلك شأن مهنة الطب، عرفت العديد من المراحل منذ شاتها إلى يومنا هذا، بالرغم من قلة الوثائق التي تتكلم عن تاريخ هذه المهنة مقارنة بالطب، لذا ارتأيت وضع هذه المراحل التي يبدو أن مهنة التمريض تطورت مع التاريخ مثل بقية العلوم الأخرى، وقد رأينا هذا من خلال الحضارات الإنسانية السالفة الذكر.

المرحلة الأولى:

التمريض البدائي

كانت المرأة الكبيرة تقوم بتدريب بناتها وجيرانها وقريباتها على رعاية الأفراد كجزء من العلاقات بين سكان المنطقة الواحدة التي سميت في حيتها بالجارية الوفية، والتي كانت تعلم وتتعلم متبعة أسلوب المحاولة والخطأ.

المرحلة الثانية:

التمريض الديني

أكدت الديانة المسيحية على حب الناس وتقديم المساعدة والشفقة والرحمة والمودة والمحبة، وتعد هذه أولى المبادئ لمهنة التمريض، وهو ما ساعد النسوة المسيحيات على تبنى هذه المهنة، خصوصا غير المتزوجات منهن، وقد سماهم القديس بول بـ **أختنا** ـ وخادمة الكنسية.

المرحلة الثالثة:

التمريض الخدمي

بدأ في أوربا خاصة في فرنسا وانجلترا خلال القرون الوسطى، ويقوم التعليم على يد الراهبات والأطباء، وظهر بعض التخصص في التمريض، لكن مهنة التمريض هذه تدهورت بين القرنين الـ17 و19 ميلادي نتيجة الثورة الصناعية وهجرة السكان من الأرياف إلى المدن وتوظيف ممرضات غير مؤهلات وغير متعلمات مما جعل الخدمات سيئة ورديئة للغاية.

*- وهي الاسرار السبعة وهي: التعميد أو التنصير، والتأييد أوسر الميرون، وحق القربان، والقداس، والتكفير والتوبة، وطهر المرض و الموت (أي أثناء سكرات الموت)، وسر الكهنوت، والزواج، علما أن الكلمة مأخوذة من اللاتنية Sycramentum وتعني القسو والطهر السر ...إلخ
(راجع في ذلك: Le petit Larousse ; op. cit, p 823.).

المرحلة الرابعة:

التمريض الفني

ارتبط بأم التمريض حسب الغرب **فلورانس نايجل Florence Nightingale** في منتصف القرن 19، حيث تعلقت بالتمريض رغم تحصيلها العلمي العالي في عدة علوم، وأنشأت أول مدرسة للتمريض عام 1860 بلندن، وبعدها بدا ينتشر في بقية أنحاء العالم، وأكدت **فلورانس** أن التمريض مهنة ينبغي على كل شخص أن يعرفها ويقوم بها، وحثت على قبول خريجي الثانوية العامة وممن لديهم الرغبة فيه(**سعيد العنزي، ص 25**).

المرحلة الخامسة:

التمريض الجامعي

بدأ في أمريكا عام 1909 من خلال وضع جامعة مينسوتا الأمريكية منهاجا تمنح بموجبه شهادة البكالوريوس لخمس سنوات دراسية، وهذا راجع للتطور العلمي والتكنولوجي الذي عرفه العالم، بحيث أصبح الممرض في وقتنا الحاضر مشاركا فعالا في العملية العلاجية والفريق العلاجي، لذا تطلب الأمر حصوله على تعليم جامعي عال. وذا كان الأمر كذلك فما هي المهام الجديدة لهيئة التمريض في الأنظمة الصحية المعاصرة؟

مهام هيئة التمريض في الأنظمة الصحية المعاصرة

يمكن حصر نشاط هيئة التمريض في المستشفى فيما يلي:

1ـ الفحص:

- تنظيم إدخال المرضى إلى غرف الفحص وتحديد المواعيد اللاحقة لمتابعة العلاج
- تنسيق أمور العناية بالمريض مع مختلف الأقسام الأخرى، المخابر والأشعة وغيرها
- القيام ببعض المهام التي تساعد في التشخيص وتوفير الوقت والجهد للطبيب كقياس الحرارة والنبض ومعدل التنفس وضغط الدم
- مناولة الطبيب أثناء الفحص بالمعدات التي يحتاجها

2ـ حالة الطوارئ:

- إسعاف المريض وإنعاشه ومراقبة تطور حالته
- تهدئة المريض وعائلته وطمأنتهم

3ـ في قسم العمليات الجراحية:

- تنظيم وتحديد مواعيد العليات الجراحية
- تحضير غرف العمليات والتأكد من سلامة الأجهزة والمعدات وتوفيرها وتطهيرها
- تحضر المرضى قبل العمليات الجراحية بالتنسيق مع قسم التخدير
- مناولة الجراحين أثناء العملية الجراحية
- مراقبة حالة المريض بعد انتهاء العملية الجراحية ونقله إلى قسم الإنعاش

4ـ قسم التوليد وحضانة الأطفال:

- تهيئة الحوامل ومراقبة حالة الأم وسلامة جنينها
- المساعدة في عملية التوليد
- العناية بالمواليد الجدد

5ـ في بقية الأقسام:

- إنعاش المريض بالأوكسجين عند الضرورة
- إعطاء الأدوية في أوقاتها وبالمقادير المعينة
- مساعدة المرضى في قضاء حوائجهم والعناية بنظافتهم وتناول وجباتهم
- الرد على استفسارات المرضى وعائلاتهم ومواساتهم والتخفيف من آلامهم
- تقديم نصائح للمريض وللعائلة حول كيفية متابعة العلاج بعد مغادرة المستشفى(**ليندة موساوي، 2001ن ص 55**)

6ـ بالنسبة للمراكز الإشرافية:

- تقديم الاحتياجات من الممرضين والتجهيزات والمعدات ووسائل العمل الأخرى
- وضع جدول المناوبة وتنظيم أوقات العطل
- الإشراف على خدمات التمريض المقدمة وتقويمها وتقديم تقارير حولها
- الإشراف على تدريب الممرضين الجدد
- المشاركة في إعداد الميزانية الخاصة بخدمات التمريض (**محساس حسيبة، 2009، ص100**)

من خلال المهام سالفة الذكر يمكننا معرفة وتقدير كفاءة الممرض، وذلك بالوقوف عند:

1. مستوى أداء المهام
2. القدرة على تطبيق المبادئ العلمية في مجال العمل
3. الرغبة في التحصيل الدائم والاطلاع على كل ما هو جديد في ميدان التمريض
4. القدرة على اتخاذ القرارات السليمة والمناسبة في الوقت المناسيب
5. مدى الاهتمام برعاية المريض وعائلته
6. التعاون مع زملاء العمل
7. الاعتزاز بالعمل التمريضي
8. الالتزام بالقانون العام

هذه المهام تتطلب قدرات واستعدادات نفسية وذهنية وجسمانية كبيرة وهو ما يجعل الممرض عرضة لجملة من الضغوطات المهنية والنفسية والاجتماعية، وهم ما يستدعى تناولها في المحور الموالي.

الضغوط النفسية والاجتماعية المرتبطة بمهنة التمريض

تعتبر مهنة التمريض من بين المهن الاجتماعية الأكثر عرضة للضغوط النفسية، وان تراكم هذه الضغوط وعدم القدرة على مقاومتها ينتج ما يسمى بالاحتراق النفسي وهو ذلك الإنهاك الانفعالي والجسدي والذهني نتيجة الضغط النفسي الزائد والذي يفوق طاقة وقوة الممرض، مما يؤدي بالممرض إلى خمول وعجز في استغلال الطاقة الكامنة لتلبية متطلبات العمل.

ومن بين المتغيرات التي أصبحت محل اهتمام الباحثين في مجال الاحتراق النفسي إستراتيجية المواجهة التي يلجأ إليها الممرض من أجل مقاومة الضغط النفسي الذي يتعرض إليه، على اعتبار أن هناك من الأفراد من لديهم قدرة أكبر في مقاومة الموقف الضاغط ولهم أساليب وإستراتيجيات مقاومة أكثر تنوعا من غيرهم وبالتالي هم اقل عرضة للاحتراق النفسي، فهم عادة ما يحاولون مواجهة الضغوط بطرق متنوعة وفقا لإستراتيجيات مواجهة متمركزة حول حل المشكل عن طريق توظيف خطط عمل تسمح بتغيير الوضعية المعاشة وحل المشكل السيئ الذي يساهم مباشرة في التغيير من الحالة الانفعالية، أو وفقا لإستراتيجيات مواجهة متمركزة حول الانفعال والتي تهدف إلى التقليل أو التعديل من حدة الانفعالات والمعاناة التي تسببها الأحداث الضاغطة وتتضمن مختلف المحاولات من طرف الممرض لتعديل التوترات الانفعالية المترتبة عن الوضعية.

إن الضغوط المهنية المتزامنة وشعور الممرض بأنه لا يحقق نتيجة أو لا يعود عمله عليه بفائدة، أو أن الضغط النفسي يتجاوز المستوى العادي أو المألوف مما يظهر ردود فعل بالمعاناة من الإرهاق والإنهاك والملل واللامبالاة المصحوبة بأعراض اكتئابية هذه الأخيرة غالبا ما تترافق بأعراض الاحتراق النفسي الذي يعده كرد فعل، فماذا نقصد بالضغط النفسي؟

1ـ مفهوم الضغط النفسي :

الضغط النفسي مرادف لمعان مختلفة، مثل: القلق، الصراع، الإحباط أو بعض الانفعالات مثل: الغضب والخوف، واعتبرها البعض الآخر خبرات مؤلمة تؤثر في مزاج الفرد. فلم يتفق العلماء لتعدد وجهات نظرهم على تعريف يمكن أن يعكس الناحية الكمية والكيفية للضغط نظرا لكون مفهوم الضغط النفسي مفهوم معقد ذو أبعاد اجتماعية واقتصادية وسياسية ومهنية وأبعاد ذاتية جسمية، عقلية، معرفية ونفسية من شأنها أن تكون منشئة للضغوط وفي نفس الوقت من أبعاد بيئية بأن الفرد تحت تأثير ضغط ما.

وعلى ضوء ما تقدم يمكن تعريف الضغط النفسي بأنه مجموعة الأحداث الخارجية التي يواجهها الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة ولا تكفي استجاباته العادية لمواجهتها مما يخل بتوازنه النفسي والاجتماعي. هذا يدل على أن الضغط النفسي له علاقة وطيدة بالبيئة، وبما أننا بصدد الحديث عن التمريض والذي يزاوله الممرض في بيئة أقل ما يقال عنها أنها مواتية لعديد الضغوطات ومنها المهنية وهو ما يقودنا إلى تحديد مفهوم الضغط المهني.

2- مفهوم الضغط المهني :

يعد الضغط المهني أحد أشكال الضغط التي يتعرض لها الفرد في بيئة العمل، فبالرغم من الكتابات الكثيرة في هذا الموضوع، إلا أنه لم يتم التوصل إلى تعريف محدد لمفهوم الضغط المهني. ويرجع السبب في ذلك أساسا لارتباط مفهوم الضغط المهني بعدة علوم أخرى ويمثل في نفس الوقت أحد الاهتمامات المشتركة بين الباحثين في العديد من المجالات لا سيما الطبية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية وحتى الإدارية.

ويمكن تعريف الضغط المهني عندما تكون مطالب العمل شاقة ومرهقة وتتجاوز مصادر التوافق لدى الفرد، أي أنها تنشأ من عدم التوازن بين مطالب العمل وقدرة العامل على الاستجابة لها، وأن الاحتراق النفسي يمثل المرحلة النهائية في عجز الفرد عن التكيف مع مطالب العمل، كما يمكن تعريف الضغط المهني بأنه كل ماله تأثير مادي أو معنوي ويأخذ أشكالا مؤثرة على سلوك متخذ القرار، ويعيق توازنه النفسي والعاطفي ويؤدي إلى إحداث توتر عصبي أو قلق نفسي يجعله غير قادر على اتخاذ القرار بشكل جيد(**شملال حماني صفية،2007، ص29**) ،

وبطبيعة الحال هناك العديد من المسببات والعوامل المتعلقة ببيئة العمل هي التي ، تؤثر على الفرد سواء من الناحية الجسمية أو النفسية أو السلوكية والتي تؤثر بدورها على أداء العمل، وعند تحليل مفهوم وتعريف الضغط المهني يتضح لنا ثلاثة مداخل رئيسية يتمحور حولها وهي:

1- المسببات، إذ تعد ضغوط العمل عبارة عن مؤثرات تتوفر داخل العمل و ينتج عنها سلوك معين للفرد كرد فعل للمثيرات على الحالة النفسية والجسدية للعامل.

2- حالة أو وضع الفرد العامل النفسي والجسمي عند التعرض لعدد من المسببات التي تحدث داخل بيئة العمل

3- النتائج، إذ أن ضغوط العمل هي مجموعة من السلوكيات تنتج عن الحالة النفسية والجسمية كرد فعل للمثيرات التي يواجهها العامل داخل بيئة العمل.

بالتالي فالضغط المهني يجسد العوامل والظروف التي ينتج عنها شعور العامل بعدم الراحة والاستقرار مما يؤدي إلى اضطراب ناتج عن عدم القدرة على التغلب والتكيف مع كثرة واستمرار متطلبات العمل على درجة أكبر من القدرة الذاتية للأفراد لأن يقوموا بها وتفوق إمكاناتهم الخاصة على التأقلم والتعامل معها، وتؤدي إلى إحداث تغييرات في داخلهم وتسبب لهم الانزعاج والضيق والتوتر والألم وتدفعهم إلى الانحراف عن أدائهم الطبيعي، فلا يستطيعون أداء العمل المطلوب منهم وتحمل مسؤولياته على الوجه الأكمل.

لقد رأينا آنفا أن الاحتراق النفسي يمثل المرحلة النهائية في عجز الفرد عن التكيف مع مطالب العمل، وهو محصلة الضغط النفسي المهني الاجتماعي، فما تقصد بالاحتراق النفسي؟

3ـ مفهوم الاحتراق النفسي :

يعد الاحتراق النفسي من المفاهيم الحديثة نسبيا، ويرجع الفضل إلى Freudenberger الذي استخدم المصطلح عام 1974 للدلالة على الاستجابات الجسمية والانفعالية لضغوط العمل لدى العاملين في المهن الإنسانية، والذين يرهقون أنفسهم في السعي لتحقيق أهداف صعبة. وان هذه الظاهرة تصيب المجتمع المعاصر، حيث تسبب للأفراد العجز والقصور عن تأدية العمل بالمستوى المطلوب .

الاحتراق النفسي هو الشعور بالاستنزاف العاطفي والعقلي والجسمي يوما بعد يوم حتى يصل الفرد إلى ما بعد الإجهاد وحالة من الشعور بفقدان الإحساس. كما عرف الاحتراق النفسي كحالة جسدية ونفسية من الاحتراق أو الانطفاء، وحالة من الفراغ الذهني والإنهاك الجسدي المطلق (**فوزي ميهوبي، 2013، ص 138**). ولكن فيما تتمثل أعراض الاحتراق النفسي والتي

تعيق الفرد عن أداء مهامه بسبب هذه الحالة المرضية المعقدة جدا؟

4ـ أعراض الاحتراق النفسي:

الاحتراق النفسي عبارة عن صورة مرضية معقدة جداً، تلحق الأذى الشديد لسنوات طويلة بحياة المعنيين ونوعية حياتهم، ويمكن توضيح جملة الأعراض وتقسيمها إلى أعراض سلوكية وأعراض جسدية وأعراض علائقية وأعراض موقفية.

أـ الأعراض السلوكية:

تتمثل الأعراض السلوكية بالنسبة للاحتراق النفسي في انخفاض في كمية وفاعلية العمل، والإفراط في استعمال واستهلاك الكحول والموارد المخدرة، و التغيب أو التأخر عن العمل، و زيادة سلوك الخطر، وازدياد المداواة، و مراقبة الساعة، و الشكوى والتذمر، و تغيير العمل أو مغادرته، والعجز على مواجهة أدنى المشاكل، ونقص الإبداع، و فقدان اللذة، وفقدان التحكم، و الخوف من العمل، والتأرجح بين الإفراط في التجند أو الانسحاب، و زيادة القابلية لحوادث العمل لقلة التركيز أو فقدانه، و الانقطاع عن الانتماء الديني، وأخيرا يمكن أن يصل الأمر إلى محاولة الانتحار.

بـ ـ الأعراض الجسدية:

من الأعراض الجسدية التي تميز الاحتراق النفسي نجد التعب المزمن بالعمل أو بدون عمل، والزكام وإصابات جرثومية، و- إصابة الأعضاء الضعيفة، و عدم التنسيق، و صداع، و قرحة معدية، و أرق، وكوابيس، ونوم مفرط، بالإضافة إلى توتر عضلي و إدمان على الكحول أو المخدرات، وزيادة تناول التبغ والقهوة، و سوء التغذية أو الإفراط فيها، مع وجود حركية زائدة، و زيادة في الوزن أو نقصها بصفة مفاجئة، وضغط دموي مرتفع، ربو، مرض السكري.. إلخ.

جـ ـ الأعراض العلائقية:

تتمثل في تقليص العلاقات البينية والانزواء والانطواء ومنه الانسحاب من الأسرة، و عدم النضج في التفاعلات، و إخفاء المفكرة، والريبة تجاه الآخرين، و التقليل من أهمية الغير، و عدم فصل المهنة عن الحياة الاجتماعية، و الوحدة، و فقدان المصداقية والقدرة على الحديث حتى مع الزبائن، والتميز بعلاقات لا شخصية، والانطواء والإنكار، والعجز عن مواجهة أدنى المشاكل العلائقية، وزيادة التعبير عن السخط والشكوى وعدم الثقة...

د ـ الأعراض الموقفية:

تتمثل على العموم في الاكتئاب، و الشعور بالفراغ، و المرور من القدرة على فعل كل شيء إلى عدم الكفاءة، وجنون العظمة والقهرية، وعدم الرأفة والتعاطف، و الشعور بالذنب والانزعاج والضجر، والعجز، و الأحاسيس والأفكار المرعبة و النمطية، و التشاؤم، و مزاج سيء خصوص اتجاه الزبائن، و عدم الثقة في الإدارة والمراقبين وزملاء العمل، و مواقف انتقاديه مفرطة تجاه المؤسسة وزملاء العمل، و الإحساس بعدم الكفاية والنظرة الاحتكارية، و تأرجح سريع للمزاج، و فقدان الثقة والمعنى والغرض(ميهوبي، ص 140).

بالإضافة إلى الأعراض سالفة الذكر، هناك أعراض أخرى لها علاقة وطيدة جدا بمهنة التمريض والتي نرى أنها اقرب تعبيرا على القلق والضغط الذي تعيشه هذه الفئة المهنية، وقد عشتها فعلا عندما كنت أزاول هذه المهنة، وعليه سنقوم بعرض هذه الأعراض حتى تكون هذه الدراسة وافية، لكنها من جهة أخرى بعيدة عن الذاتية.

1ـ ضغط العمل:

يشعر الممرض بأن لديه أعباء كثيرة مناطة به، وعليه تحقيقها في مدة قصيرة جدا ومن خلال مصادر محدودة وشحيحة، وكثير من المؤسسات والمستشفيات سعت في العقود الماضية إلى الترشيد من خلال الاستغناء عن أعداد كبيرة من الموظفين، حيث نجد مثلا أن المحالين على التقاعد لا يتم تعويضهم وبالتالي فمناصب عملهم تبقى شاغرة، بل يوزع العمل الذي كانوا يقومون به على ممرضين آخرين، أي زيادة الأعباء الوظيفية على الأشخاص الباقين في العمل، ومطالبتهم بتحسين أ دائهم وزيادة إنتاجيتهم.

2ـ محدودية صلاحيات العمل:

إن احد المؤشرات التي تؤدي إلى الاحتراق النفسي هو عدم وجود صلاحيات لاتخاذ قرارات لحل مشكلات العمل وتأتى هذه الوضعية من خلال وجود سياسات وأنظمة صارمة لا تعطي مساحة من حرية التصرف واتخاذ الإجراء المناسب من قبل الموظف، وهو ما ينطبق فعلا على الممرض بحيث ليس لديه حرية التصرف أو اتخاذ القرار، بل كل الصلاحيات والمهام التي يقوم بها هي بعد استشارة الطبيب أو الإدارة أو رئيس المصلحة وغيرها.

3ـ قلة التعزيز الايجابي:

عندما يبذل الموظف جهدا كبيرا في العمل وما يستلزم ذلك من ساعات إضافية وأعمال إبداعية دون مقابل مادي أو معنوي يكون ذلك مؤشرا آخر عن المعاناة والاحتراق الذي يعيشه

الموظف، فالممرض مثلا إذا حققت المصلحة نتائج والمريض خرج سليما معافى فإن ذلك بفضل الطبيب، أما إذا كان العكس وتوفى المريض فإن ذلك بسبب الممرض؟؟

4ـ انعدام الاجتماعية:

يحتاج الموظف أحيانا إلى مشاركة الآخرين في بعض الهموم والأفراح والتنفيس، لكن بعض الأعمال تتطلب فصلا فيزيقيا في المكان وعزلة اجتماعية عن الآخرين، حيث يكون التعامل أكثر مع الأجهزة والحاسبات وداخل المختبرات والمكاتب المغلقة، ونجد هذا الوضع منتشر جدا في المستشفيات والمراكز الصحية، حيث أن الممرض العامل بمصلحة الأشعة أو المخبر يستأنس بالجهاز أو الآلة؟.

5ـ عدم الإنصاف والعدل:

يتم أحيانا تحميل الموظف مسؤوليات لا يكون في مقدوره تحملها، وعند إخلاله بها يتم محاسبته، وقد يكون القصور في أداء العمل ليس تقاعسا من الموظف، ولكن بسبب رداءة الأجهزة وتواضع إمكانياتها ومحدودية برامجها، إضافة إلى إمكانية عدم وجود كفاءات فنية مقتدرة لأداء الواجبات المطلوبة، وهي كلها أمور يتخبط فيها الممرض وتتمثل أساسا في نقص التعداد البشري، فنجد مثلا ممرض واحد لمصلحة بها عشرون مريضا وكلهم يحتاجون رعاية وخدمات متنوعة، أو انعدام الأدوات والمستلزمات والدواء وتعطل الأجهزة، ولكن الممرض هو من يواجه المريض وعائلته التي ترفض هذه التبريرات وتلقى اللوم على الممرض في حالة عدم رضاها بما يقدم للمريض بأنه متقاعس ومقصر وغير إنساني ..

6ـ صراع القيم:

كون الموظف أحيانا أمام خيارات صعبة، فقد يتطلب منه العمل القيام بشيء ما والاضطلاع بدور ما ولا يكون ذلك متوافقا مع قيمه ومبادئه. فمثلا قد يضطر عاملا لمبيعات أن يكذب من أجل أن يمرر منتجا على عميل، أو غير ذلك من الظروف والملابسات، وقد تحدث هذه الأمور كثيرا في المستشفيات كأن يبلغ الممرض المرضى وعائلاتهم بأن الطبيب غير موجود ولكنه موجود أو أن الجهاز معطل ولكن الحقيقة من يشغله غائب وما إلى ذلك(نورالدين حاروش، 2013، 36).

هذا بالإضافة إلى جملة من العوامل المهنية التي تسبب الاحتراق النفسي منها: صراع وتعارض الدور، غموض الدور، طبيعة العمل، زيادة الحمل والعبء الوظيفي، الدوام والمناوبة، و المسؤولية على الآخرين، والبيئة المادية. كل هذه العوامل والأعراض المصاحبة للضغط الذي يعيشه الممرض تتطلب حلولا واستراتيجيات لإدارتها أو على الأقل الحد منها.

سياسات إدارة الاحتراق النفسي وآليات معالجته:

تستخدم العديد من النماذج والإستراتيجيات في خفض ضغوط العمل وإدارة الاحتراق النفسي والحد من تفاقم الأعراض على الفرد، وهذه الاستراتيجيات تكون على مستوى الفرد وعلى مستوى المنظمة كذلك، حيث تشمل الآليات الفردية بشكل عام على الاسترخاء والتأمل والتمارين الرياضية والنظام الغذائي وتنظيم الوقت والضحك وروح الفكاهة، بينما تشتمل الآليات التنظيمية على جملة من الأساليب والأدوات منها تعديل الهيكل التنظيمي وإحداث برامج مساعدة العاملين وإعداد البرامج التدريبية في مجال الضغوط المهنية والوظيفية واعتماد معايير واضحة للاختيار والتعيين داخل المنظمة(**موسى سلامة اللوزي، 2003، ص 355**)

1ـ إستراتيجيات خفض الضغوط على مستوى الفرد:

أ ـ تنمية الوعي الذاتي:

يمكن للممرضين أن يزيدوا من الوعي بكيفية معرفتهم للعمل، والإطلاع على حقوقهم وواجباتهم، من خلال قانون العمل واللوائح والأنظمة التي تنظم علاقات العمل، والتنبؤ بالمشكلات الناجمة عن ضغوط العمل والوعي بمشاعرهم وانفعالاتهم وكيفية التحكم والسيطرة عليها.

ب ـ تنمية الاهتمامات الخارجية:

يشارك الممرضين في الأنشطة البديلة، والتي تصرفهم عن الشعور بضغوط العمل في البيئة المنظمة وبالتالي محاولة الاندماج فيها.

ج ـ ترك المنظمة:

عندما يستعصي على الممرض تحسين موقفه وسلوكه في محيط العمل لا بد من إتاحة الفرصة له لترك المصلحة أو المستشفى وإيجاد بديل عن عمله في مكان آخر، وهذا الإجراء معروف جدا ويستعمل بكثرة خاصة في المستشفيات الحكومية، وذلك للحفاظ على الممرضين كعاملين في هذه المنظمات من جهة، وكذا الحفاظ على قدراتهم في تقديم الخدمات والرعاية الصحية من جهة أخرى، وتكون عملية التبديل هذه على مستوى مصالح المستشفى أو بين المستشفيات.

د ـ التقييم المعرفي:

تتكاثف الضغوط في العمل من عملية التقييم المعرفي السلبي وتفسير وإدراك الأحداث التي تتمحور في محيط العمل، وبالتالي لابد من إعادة التقييم بطريقة إيجابية

هـ ـ ممارسة التمارين الرياضة:

الرياضة من أهم النشاطات التي تجعل الفرد لا يفكر في أي شيء عند ممارستها وبالتالي فممارسة الممرضين لبعض التمارين الرياضية ولفترات معينة يجعلهم في حيوية ونشاط دائمين كما يساعد النشاط الرياضي، سواء كان فرديا كالسباحة أو جماعي كرياضة كرة القدم والسلة والطائرة، في التخلص من الضغط المهني الذي قد يصادفهم .

2 -إستراتيجيات خفض الضغوط على مستوى المنظمة:

توجد أساليب عدة تتصدى بها المنظمة للضغوط محاولة التكيف معها، وهي كالآتي:

أ ـ الانتقاء:

بحيث ينتقي المشرف الممرضين تبعا لقدراتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم البدنية والذهنية بحيث تتناسب مع الوظائف والمهام المخولة إليهم، وشخصيا كنت ألجأ إلى هذا الأسلوب في بداية التوظيف، حيث اعرض على الممرضين الجدد بطاقة الرغبات للعمل في المصالح الشاغرة ويقوم هو بنفسه باختيار المكان الذي يناسبه، وقد خلق هذا الأسلوب ارتياحا كبيرا لدى الممرضين وبالتالي التقليل من المشاكل المهنية والضغوطات وغيرها.

ب ـ التدريب:

يمكن تقليل ضغوط العمل من خلال إجراءات التدريب على المهارات المتعلقة بالوظيفة حيث يتعلم الممرضون كيف يؤدون عملهم بشكل جيد وأكثر فعالية وأقل ضغطا، علما بان التدريب في العصر الحالي أصبح ضرورة حتمية نظرا للتطور التكنولوجي وعليه لابد من مسايرته، بإجراء فترات تدريبية من حين لآخر، ومن شأن هذا التدريب تخفيف الضغط والحد منه لما له من آثار نفسية إيجابية على الممرض، والأكثر من هذا ومن خلال خبرتي في المستشفى كنت أقدم بطاقة الرغبات للمرضين وأعرض عليهم المجال الذي يريدون التدريب فيه أو الصعوبات التي يتلقونها أثناء تأدية مهامهم، ومن خلال جمع رغباتهم وتحديد هذه الصعوبات نقوم بإعداد البرامج التدريبية المناسبة.

د ـ إعادة تصميم الوظيفة:

يقوم المشرف بتغيير وتعديل جوانب من الوظيفة أو الطريقة التي يؤدي بها الممرض تلك الوظيفة بحيث تصبح توقعات كل دور تتطلبه الوظيفة واضحا ويصبح الممرض قادرا على إدراكها

هـ ـ البرامج الإرشادية:

وتتم بدعم من المشرف والمديرين للممرضين العاملين نفسيا واجتماعيا بحيث يتم تقديم النصائح والتوجيهات والخدمات العلاجية والإرشادية المناسبة لهم، من خلال تخصيص حصص للاستماع لهم

و- المشاركة:

حيث تتاح للممرضين العاملين فرصة المشاركة بشكل فعال في عملية صنع القرارات داخل بيئة العمل، أي داخل المستشفى والمصالح التي يعملون فيها، مما يساهم في الاندماج في العمل

ز- تماسك الجماعة:

كلما زاد الارتباط بين أفراد الجماعة وبين جماعات العمل أزداد مستوى عملية التواصل الفعال والإيجابي بين الممرضين، وبالتالي ينخفض غموض الدور وصراع الدور الذي يعاني منه الممرض في المستشفى

ح- برامج النقاهة والمرح:

ويتمثل في قيام بعض المستشفيات بإعداد برامج للنقاهة الصحية والترفيه والمرح بحيث يساعد ذلك الممرضين العاملين على تعلم واكتساب القدرة على تعديل أنماط سلوكهم، ويقلل من الضغوطات التي تواجههم(**موسى، ص 355**).

الخاتمة:

لا شك أن أصحاب المهن ذات الطابع الاجتماعي عرضة لمختلف الضغوطات المهنية والوظيفية والنفسية والاجتماعية، لكن تبقى مهنة التمريض في الصدارة نظرا لطبيعة نشاطها الإنساني الاجتماعي. يعيش الممرض حالة من اللاتوازن بين ما يقدمه من خدمة وما يتلاقاه من مقابل سواء كان ماديا أو معنويا من قبل الإدارة أو المريض ومرافقيه أو المجتمع ككل، وهو ما يؤثر عليه نفسيا مسببا له ضغوطات معقدة. وللتقليل أو الحد من الضغوطات المهنية لا بد من إتباع استراتجيات سواء على المستوى الفردي أو على مستوى المنظمة.

المراجع:

1. أبو الخير عبد الكريم قاسم ، **التمريض النفسي، مفهوم الرعاية التمريضية**، عمان: دار وائل للطباعة والنشر، 2002،
2. أبو الرب صلاح الدين ، **الطب والصيدلة عبرالعصور**، عمان: الأهلية للنشر والتوزيع، 1991.
3. البدوي عبد اللطيف، **الطب عند العرب**، نقلا عن دليلة عيطور، **الضغط النفسي الاجتماعي لدى الممرضين، رسالة ماجستر**، جامعة الجزائر: معهد علم النفس وعلوم التربية، فرع علم النفس العيادي، سنة 1998 .
4. اللوزي موسى سلامة، نادية خلف الحنيطي، اثر العوامل المهنية والشخصية على الضغط الوظيفي في المستشفيات الحكومية بالأردن ـ دراسة ميدانية تحليلية ـ **دراسات**، مجلة علمية محكمة، تصدر عن عمادة البحث العلمي ـ الجامعة الأردنية ـ المجلد 30، العلوم الإدارية، العدد 30، تموز 2003 355
5. العنزي سعد ، **الإدارة الصحية**، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، 2008
6. السعيد عبد الله مسعود، **الطب ورائداته المسلمات**، باتنة(الجزائر): دار الشهاب، 1988.
7. بواعنة عبد المهدي ، **إدارة المستشفيات والخدمات الصحية، التشريع الصحي والمسؤولية الطبية**، عمان: دار ومكتبة الحامد، 2003.
8. حاروش نورالدين، الثقافة التنظيمية داخل المستشفى، **مجلة الدراسات الإعلامية القيمية المعاصرة**، العدد 4، المجلد1، أكتوبر 2013.
9. حمدي أميمة، الحيدر عبد المحسن صالح، **العوامل المؤثرة في اختيار الفتاة السعودية لمهنة التمريض**، الرياض: الإدارة العامة للبحوث، 1993.
10. موساوي ليندة، علاقة الضغط المهني ببعض المتغيرات المهنية والفردية عند الممرضين ـ دراسة ميدانية ببعض مستشفيات مدينة الجزائر- **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونية، 2001.
11. محساس حسيبة، تقييم أداء الممرضين باستعمال سلم تقديري ذي المؤشرات السلوكية ـ دراسة ميدانية بمستشفيات الجزائر العاصمة ـ **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونية، 2009.
12. ميهوبي فوزي، علاقة نمط القيادة والمناخ التنظيمي بالاحتراق النفسي والولاء التنظيمي لدي الممرضين، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة الجزائر 2، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علوم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، 2013.

13. شملال حماني صفية، استراتيجيات مقاومة الضغوط المهنية وعلاقتها بظهور الاضطرابات السيكوسوماتية ـ دراسة ميدانية على عينة من الممرضين بمستشفيات مدينة الجزائر- **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس العمل والتنظيم، 2007.

14. Bonnici BERNARD, l''hôpital l'enjeux politique et réalité économique, Paris : documentation francaise, 1992.

15. CHRISTIAN Maillard, Histoire de l'hopital de 1940 à nos jours, Paris : bordes, 1986

16. CLAIRE Brisset et JACQUES Staufflet, santé et médecine, Paris : edition la découverte, 1988.

17. Encyclopardia Universalis France S.A, 1997. (C D ROM).

18. Encyclopaedia Universalis, vol 8, GRECO INTERET, Paris : 1970.

19. Honore BERNARD, l'hôpital et son projet d'entreprise, Toulouse : édition privat, 1990.

20. JEAN Marie Clement, les pouvoirs à l'hopital, ris : Breger levrant, 1990.

الأداء التفاضلي للبند في الإختبارات النفسية، مصادره وتفسيره

د. بوسالم عبد العزيز- جامعة البليدة2
أ. كريش أحمد- جامعة البليدة2

ملخص:

يتناول هذا المقال مفهوم الأداء التفاصلي للبند في الاختبارات النفسية والذي يعتبر من المؤشرات القياسية التي تعبر عن صلاحية الاختبار، حيث يشير المفهوم إلى الاختلافات في الخصائص الإحصائية لبند معين ما بين مجموعات من المفحوصين لهم قدرة متساوية.بمعنى أن إختلاف أداء الأفراد على البند نفسه لا ترجع إلى إختلاف في مستوى السمة وإنما إلى خصائص في البند نفسه، غالبا ما تكون هذه المجموعات (Reference group) التي تحتوي على الأغلبية، ومجموعة مركزية (Focal group) التي تحتوي على الأقلية وبالتالي يصبح الاختبار غير عادل وإحتمال أن يكون متحيزا وهذا ما يهدد صدق الاستدلال بدرجاته ويقلل من الثقة والدقة في التفسيرات المترتبة عليه. وللتعامل مع هذا الموضوع طور الباحثين بعض الطرق الإحصائية للكشف عن خصائص أداء بنود الاختبار ومدى اختلافه باختلاف انتماء الأفراد إلى مجموعات معينة، وهو ما أصبح يعرف في أدبيات بناء الاختبارات النفسية بالأداء التفاضلي للبند، التي تعد من الطرق الحديثة لتحليل بنود الاختبار، ومن الأدلة المهمة على صدق الاستدلال انطلاقا من درجات الاختبار

The Differential Item Functioning in tests, sources and explanation

Abstract

This article provides an overview of one of the most recent and sophisticated methods of item analysis is Differential Item Functioning (DIF) and gives a glance of the sources and explanation of its occurrence in the items of a test. The DIF gives a strong evidence for the fairness of the test and the validity of inferences based on the test scores. The DIF occurs when examinees with equal latent trait, but from different groups for example (male and female), have an unequal probability of item endorsement.

مقدمة

عندما نقوم بتطبيق إختبار ما على مجموعات من الأفراد غير متجانسة نتحصل على تباين في الدرجات، مما يطرح تساؤلا حول هذا التباين في الدرجات هل هو راجع الى إختلاف في مستويات السمة المقاسة التي يقيسها الإختبارعند هؤلاء الأفراد، أم أن هذه الاختلافات راجعة إلى خصائص أخرى في البنود ليس لها علاقة بهذه السمة الكامنة وبالتالي تصبح البنود تفضل أفراد بسبب انتمائهم الى مجموعة معينة مثل الجنس (ذكور وإناث)، أو العمر (أكبر من 60 سنة وأصغر من 60 سنة) ،أو اللغة (العربية والإنجليزية)....وبالتالي يصبح الإختبار غير عادلا وإحتمال أن يكون متحيزا وهذا ما يهدد صدق الاستدلال بدرجاته ويقلل من الثقة والدقة في التفسيرات المترتبة عليها. وللتعامل مع هذا الموضوع طور الباحثين بعض الطرق الإحصائية للكشف عن خصائص أداء بنود الاختبار هل يختلف باختلاف إنتماء الأفراد إلى مجموعات معينة، وهو ما أصبح يعرف في أدبيات بناء الاختبارات بالأداء التفاضلي للبند، التي تعد من الطرق الحديثة لتحليل بنود الاختبار، ومن الأدلة المهمة على صدق الاستدلال من درجات الاختبار.

1 – مفهوم الأداء التفاضلي للبند

يشير شن (Chen, 2014 P 1611) بأن الأداء التفاضلي للبند هو الحالة التي يكون فيها أفراد من مجموعَات مختلفة (العمر، الجنس، العرق، التعليم، الثقافة) على نفس المستوى من السمة الكامنة، لهم احتمال مختلف لإعطاء استجابة معينة على البند نفسه.

وتذكر مالر (Maller, 2003) بأن مصطلح الأداء التفاضلي للبند يشير إلى الاختلافات في الخصائص الإحصائية (Statistical Properties) لبند ما بين مجموعات من المفحوصين لهم قدرة متساوية. غالبا ما تكون هذه المجموعات (Reference group) التي تحتوي على الأغلبية، ومجموعة مركزية (Focal group) التي تحتوي على الأقلية أو الفئة المدروسة.

2 – الأداء التفاضلي للبند والبنية العاملية للاختبار:

تذكر تيريزي (Teresi, 2008) أنه قبل القيام بتحليل الأداء التفاضلي للبند في اختبار معين يجب أولا أن نتأكد من أن البنية العاملية للاختبار متكافئة عبر المجموعات، لأنه افتراض أساسي للقيام بالتحليل، فإذا لم يتوفر هذا الافتراض فيمكن أن يختلف أداء البند أساسا بسبب اختلاف البنية العاملية للاختبار عبر المجموعات وليس بسبب إحتواء البند على الأداء التفاضلي للبند. وهذا ما أشار إليه كلوسر (Clauser, 1998) بأن تحليل الأداء التفاضلي للبند صمم لتحديد البنود التي يكون أدائها مختلفا بالنسبة إلى محك محدد، فإذا كانت كل بنود الاختبار تعطي الأفضلية لمجموعة

على أخرى فإن تحليل الأداء التفاضلي للبند يكون من دون فائدة.

إن ما قال به كلوسر يحمل نفس المعنى لكلام تريزي فإذا كانت جميع بنود الاختبار التي تشكل البنية العاملية التي يقيسها الاختبار غير متكافئة أساسا بسب عدم ثبات القياس بين المجموعات، فتحليل الأداء التفاضلي للبند في هذه الحالة يعتبر غير ممكن لأن المحك الذي نقوم بواسطته مطابقة المجموعات وهو غالبا ما يكون نفس المستوى من السمة الكامنة غير ممكن، لأن اختلاف البنية العاملية يعني وجود اختباران يقيسان هذه السمة الكامنة بطريقتين مختلفتين وبالتالي لا يمكن مقارنة الدرجات الكلية التي تحصل عليها المفحوصين. وبالتالي الإختلاف موجود أولا وأساسا بين المجموعتين في الاختبار ككل وغير مطلوب البحث عنه بواسطة تحليل الأداء التفاضلي للبند. لأن اختلاف الكل يعني إختلاف الجزء بالضرورة. وفي هذا الصدد يشير بودجال (Budgell, 1995) إلى ضرورة التحقق من أحادية البعد للإختبار، لتحديد مدى تكوين البنود لمجموعات أحادية، وذلك للقيام بتحليل الأداء التفاضلي للبند، ويمكننا القيام بذلك بواسطة إجراء التحليل العاملي الاستكشافي. لكي يكون إختبار ما أحادي البعد يجب أن يكون هناك عامل كامن واحد له أكبر جذر كامن. مع وجود عوامل بجذور كامنة صغيرة أو اقل منه، وهذا يعني وجود عامل مسيطر يفسر أكبر نسبة تباين. ويضع ريكازي (Reckase, 1979) محك الجذر الكامن لقياس أحادية البعد يعتمد على نسبة التباين قيمتها تساوي على الأقل (20%). وهذا يعني أنه لافتراض أحادية البعد للإختبار يجب أن يكون هناك عامل كامن مسيطر يفسر على الأقل (20%) من التباين الملاحظ.

3 – الأداء التفاضلي للبند وصدق درجات الاختبار

يعد الأداء التفاضلي للبند من الأخطاء المنتظمة، وهو حسب شن (Chen, 2014) مهدد لصدق درجات الاختبار، لأنه يحدث عندما يكون الأفراد من نفس مستوى السمة المقاسة ويجيبون إجابات مختلفة على البند نفسه اعتمادا على إنتمائهم لمجموعة معينة، وهذا يعني أن الاجابة على البند تخضع إلى شيئ غير التكوين الفرضي الذي يسعى الاختبار إلى قياسه، فمثلا في إختبار يقيس الإكتئاب هناك بند يسأل عن عدد مرات البكاء في اليوم، إن هذا البند قد يظهر تأييدا من النساء أكثر من الرجال رغم احتمال أن يكون لهم نفس المستوى من الاكتئاب، وبالتالي يحتوي هذا البند على ما يسمى بالأداء التفاضلي للبند راجع الى متغير الجنس لأن النساء عادة أكثر بكاءا من الرجال.

غير أن كلوسر (Clauser, 1998) يشير الى أن تفسير نتائج تحليل الأداء التفاضلي للبند ليكون له معنى يفترض مسبقا جودة الأدلة على صدق المفهوم (التكوين الفرضي) والصدق التنبؤي لدرجات الاختبار الذي نقوم بدراسته. كما أن نتائج تحليل الأداء التفاضلي للبند تعتبر من

أشكال أدلة الصدق التي يجمعها الباحث. ومع النظرية الحديثة للصدق يشير زومبو (Zumbo, 1999) أننا لم نعد نتحدث عن أنواع للصدق حيث نكتفي بنوع واحد، بل الصدق أصبح عملية جمع أكبر عدد من الأدلة على صدق درجات الإختبار، وهو عملية مستمرة، ولقد أصبح من الضروري التأكد من عدم تحيز البنود بواسطة الأداء التفاضلي للبند كشيئ أساسي للتحقق من صدق درجات الاختبار. هذا يعني أن صدق درجات الاختبار تضمن بأن أداء البند المختلف بين المجموعات هو راجع حقيقة لمشكل حقيقي في البند، مما يعني وجود أخطاء منتظمة هي التي تؤدي الى هذه الاختلافات في أداء البند مع المجموعات المختلفة.

4- الأداء التفاضلي وتحيز البند

يذكر الباحثون (Chen, 2014, Holland, 1988) بأن بداية الاهتمام بمفهوم الأداء التفاضلي للبند كانت منذ الستينات من القرن الماضي في مجال الإختبارات التحصيلية، وكان يشار إليه في بادئ الأمر على أنه تحيز البند (item bias). ويكون البند متحيزا عندما يفضل (يكون أكثر سهولة للإجابة عليه إجابة صحيحة، أو أكثر تأييدا) مجموعة من المفحوصين، ولكن يكون ضد (صعب الإجابة عليه، أو أقل تأييدا) مجموعة أخرى، بسبب بعض خصائص البند التي ليس لها صلة بغرض الإختبار(قياس السمة الكامنة). هنا تذكر إليس (Ellis, 2003) أنه في أواخر الثمانينات من القرن الماضي حل مصطلح الأداء التفاضلي للبند محل تحيز البند وعامل هذا التغيير من المحتمل أن يكون له طابع سياسي ولغوي أكثر منه لعامل القياس النفسي، لأن مصطلح تحيز البند يحمل معه دلالة سلبية وهو يرتبط عموما مع مفهوم غير عادل، والممارسات التمييزية للاختبار أكثر منه تعريف يرتبط بمصطلحات القياس النفسي، وبذلك أحس علماء القياس النفسي أنه من المفيد التفريق بين المصطلحات التقنية للقياس النفسي عن تلك المصطلحات المشحونة سياسيا واجتماعيا، وبذلك تم تغيير المصطلح. وكما يذكر هوانق (Huang, 2012) أن تحليل الأداء التفاضلي للبند يعطي إمكانية فحص الاختلافات بين المجموعات في أداء الاختبار والكشف إذا ما كانت هذه الاختلافات تشير الى تحيز البند أم لا. ولقد أشار زومبو (Zumbo, 1999) الى أن بنود الاختبار تكون متحيزة بسبب أنها تحتوي على مصادر صعوبة ليست ذات صلة، أو تكون دخيلة على التكوين الفرضي التي تهدف البنود لقياسه، وهذا ما يطلق عليه تحيز الاختبار (Test Bias) الذي كان موضوع بحوث كثيرة، وأصبح موضوع بحث تقنية حديثة هي الأداء التفاضلي للبند، حيث أصبحت المعيار الجديد لتحليل تحيز الاختبارات. وحسب شن (Chen, 2014) ظهر مصطلح الأداء التفاضلي للبند بعدما تم فهم أن الأداء المختلف للبند لا يظهر دائما بسبب وضعية متحيزة (تفضيل مجموعة على مجموعة أخرى)، بل يكون أداء البند مختلفا اعتمادا على الانتماء لمجموعة معينة. ولذلك أشار باحثون منهم (Hambleton, 1991; Sireci (2011);

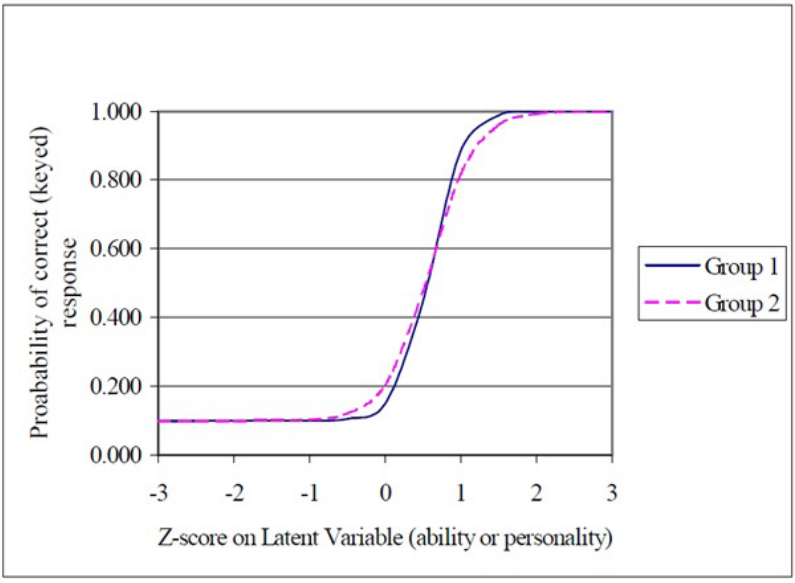
(Zumbo, 1999 إلى أن الأداء التفاضلي للبند يعتبر ضروري للدلالة على تحيز البند، لكنه غير كاف للجزم بذلك، فعند القيام بالتحليل ونصل إلى أن جميع البنود لاتحتوي على الأداء التفاضلي للبند دل هذا على عدم وجود تحيز للبند، أما في حالة احتواء أحد البنود على الأداء التفاضلي للبند فهذا يعتبر غير كافي للحكم على البند بأنه متحيز، بل على الباحث مواصلة التحليل بالقيام بتحليل المحتوى (Content Analysis) واالتقييم التجريبي (Empirical Evaluation) لتحديد إذا ما كان حقيقة البند متحيز، والاستعانة بالمتخصصين (الخبراء) في ذلك. يعطي كلوسر (Clauser, 1998) مثالا عن اختبار في الرياضيات يتطلب مهارة القيام بالعمليات الحسابية ومهارة القراءة بفهم، فاذا تم المطابقة بين المفحوصين في المهارة الأولى وعدم تكافئهم في المهارة الثانية، في هذه الحالة هناك احتمال أن يكون التباين في الأداء راجع الى الأداء التفاضلي للبند ومع ذلك يمكن أن لا يكون البند متحيزا، إن الحكم على البند هل هو متحيز أم لا في هذه الحالة يعتمد على هل مهارة القراءة بفهم تعتبر ذات صلة بغرض الاختبار، وبالتالي الأداء التفاضلي للبند يعتبر ضروري لكن غير كافي كدليل لتحيز البند. ويضيف كلوسر في نفس المرجع على أهمية التفريق كذلك بين تحيز البند والأداء التفاضلي للبند من جهة، والمحتوى غير المناسب للبند من جهة أخرى، أو التي نحكم عليها أنها تحتوي على لغة مزعجة وجارحة، حيث أن في هذا النوع من البنود لا يضمن تحليل الأداء التفاضلي للبند مناسبة محتواها، وهذا راجع إلى الحقيقة البسيطة التي مفادها بأن محتوى البند المزعج يؤثر في المجموعات على حد سواء ولا تتأثر مجموعة فقط لوحدها على حساب الأخرى.

5- تحيز البند وتأثير البند

يذكر كلوسر (Clauser, 1998) أنه في بعض الظروف المفحوصين في مختلف المجموعات قد يختلفون حقيقة في القدرة، ففي هذه الحالة الاختلافات في الأداء تكون متوقعة، وهذه النتيجة ترجع الى تأثير البند وليس لتحيز البند. كما يؤكد زومبو (Zumbo, 1999) أن تأثير البند يشير الى اختلاف حقيقي بين الأفراد راجع الى الاختلاف في مستويات السمة الكامنة وليس بسبب الانتماء الى مجموعة معينة. كما يشير بعض الباحثين (Acar, 2011; Gierl, 1999; Huang, 2012) الى أن احتواء بند ما على الأداء التفاضلي للبند يرجع الى سببين هو إما إلى تحيز البند أو إلى تأثير البند، والحكم في هذه الحالة يرجع الى المتخصصين. لكن هولند (Holland, 1988) يوضح أن اختلاف أداء البند يشير الى تأثير البند في حالة عدم مطابقة (Unmatched) المفحوصين على محك المطابقة. مما يجعل هذا الاختلاف راجع الى اختلاف الأفراد في السمة الكامنة.

6- أنواع الأداء التفاضلي للبند:

يذكر زومبو (Zumbo, 1999) أنه من الناحية النظرية يقاس الأداء التفاضلي للبند بواسطة مقارنة منحنى خصائص البند (Item Characteristic Curve ICC). الذي هو حسب همبلتون (Hambleton, 1991) يمثل العلاقة بين أدء المفحوص على البند ومتصل السمة الكامنة لمختلف المجموعات على بند معين. فإذا كان منحنى خصائص البند لكل مجموعة مثل (ذكور وإناث) متطابق تماما، أو قريب جدا من التطابق، يمكننا القول بأن هذا البند لا يحتوي على الأداء التفاضلي للبند أنظر الشكل رقم (01).

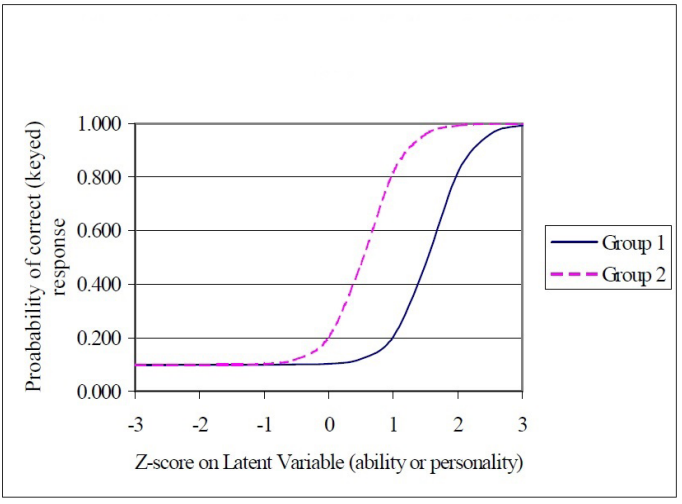


الشكل رقم (01) مثال لبند لا يحتوي على الأداء التفاضلي (Zumbo, 1999)

وحسب تريزي (Teresi, 2007) فإن منحنى خصائص البند يمكن تمييزه بواسطة برمترين، البرمتر الأول هو الصعوبة (b) أو العتبة (تأييد البند)، وهذا البرمتر يعكس وضعية المنحنى على المحور س (انتقال المنحنى الى اليمين أو اليسار) أين احتمال الاجابة الصحيحة على البند أو تأييده تكون (0.5)، والبرمتر الثاني هو التمييز (a) ويعكس إنحدار المنحنى، فالمنحنيات المنبسطة والمسطحة حيث يكون المنحدر قليل، يدل على نقص قدرة البند لتمييز الأفراد على المستويات المختلفة للسمة الكامنة. فإذا كان هناك اختلاف واضح لمنحنى خصائص البند لكل مجموعة يمكن القول بأن هذا البند يحتوي على الأداء التفاضلي للبند. وهناك نوعين هما:

6-1 الأداء التفاضلي للبند المنتظم (Uniform DIF)

تشير تيريزي وآخرون (Teresi, et al, 2009) أن الأداء التفاضلي للبند المنتظم يحدث إذا كان إحتمال الإجابة متسق، حيث يكون أعلى باستمرار أو أقل باستمرار في واحدة من المجموعات التي نقارنها على جميع مستويات السمة. كما يذكر الباحثين (Clauser, 1998; Ong, 2015) أن النوع المنتظم يحدث عندما تكون أحد المجموعتين المرجعية أو المركزية مفضلة عبر كل السمة المقاسة، وهذا التفضيل هو منتظم تقريبا عبر جميع نقاط الإختبار. كما يشير جياغل (Gierl, 1999) أن في النوع المنتظم إحتمال الإجابة الصحيحة على البند يكون أكبر لمجموعة معينة بانتظام على جميع مستويات القدرة، وفي مصطلحات نظرية الاستجابة للبند الأداء التفاضلي للبند المنتظم يعني توازي منحنيات خصائص البند أنظر الشكل رقم (02). كما يذكر سيريديس (Sideridis, 2013) أنه في هذه الحالة المنحنيين يكونان متوازيين للمجموعتين لكن يشيران الى اختلاف في مستوى صعوبة البند (تأييد البند) بين المجموعتين.

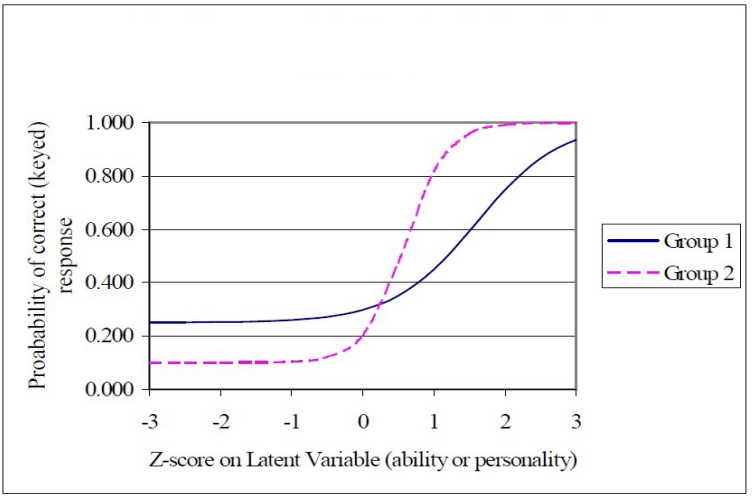


الشكل رقم (02) مثال لبند يحتوي على الأداء التفاضلي للبند المنتظم. (Zumbo, 1999)

6-2 الأداء التفاضلي للبند غير المنتظم (Nonuniform DIF):

تذكر تيريزي وآخرون (Teresi, et al, 2009) أن الأداء التفاضلي للبند غير المنتظم يحدث عندما يكون احتمال الاجابة في إتجاهات مختلفة في المجموعات التي نقارنها على مستويات مختلفة من السمة المقاسة، مثل احتمال الاستجابة يكون عالي عند الاناث من الذكور في المستويات العليا في الاكتئاب ويكون منخفض عند الاناث من الذكور في المستويات المنخفضة من

الاكتئاب. كما يشير كلوسر (Clauser, 1998) الى أن النوع غير المنتظم يرجع في حالة ما يكون تفضيل أحد المجموعتين المرجعية أو المركزية يزيد أو ينقص أو يتحول في المستويات الأخرى. كما يذكر جياغل (Gierl, 1999) أن في مصطلحات نظرية الاستجابة للمفردة الأداء التفاضلي للبند غير المنتظم يعني عدم توازي منحنيات خصائص البند، أي أن المنحنيين يتقاطعان. أنظر الشكل رقم (03). ويذكر الباحثين (Ong, 2015; Herrera, 2008; Sideridis, 2013; Teresi, 2007) أنه في هذه الحالة المنحنيين يتقاطعان وهذا يدل على اختلاف في الانحدار (Slope) للمنحيين، مما يشير الى وجود اختلاف في القدرة التمييزية للبند بين المجموعتين، وفي هذا النوع من الأداء التفاضلي للبند هناك تفاعل بين مستويات القدرة والمجموعة.



الشكل رقم (03) مثال لبند يحتوي على الأداء التفاضلي للبند غير المنتظم.

7- خطوات إجراء تحليل الأداء التفاضلي للبند:

تذكر تريزي (Teresi, 2007) أن في الكشف عن الأداء التفاضلي للبند، عادة يفترض بأن مجموعة البنود هي أحادية البعد ، والعديد من الاختبارات تقيس عدة أبعاد التي تكون على شكل عوامل كامنة تؤثر في الإجابة على بنود معينة. إن أول خطوة للكشف عن الأداء التفاضلي للبند وهو فحص الأبعاد الكامنة لمجموعة من البنود، على الأقل نقوم بإجراء التحليل العاملي الإستكشافي لكل مجموعة على حدى وينبغي أن تظهر كل مجموعة نفس العدد من العوامل الكامنة، وهذا يعني ضرورة تكافؤ البنية العاملية للاختبار عند كل المجموعات. وفي مايلي الخطوات التي ينبغي اتباعها:

الخطوة الأولى: فحص أحادية البعد لكل مجموعة وتحديد فيما إذا كان هناك نفس العدد من العوامل الكامنة عند كل مجموعة.

الخطوة الثانية: إختيار الباحث لطريقة التحليل وهي:

- الطرق القائمة على نظرية الاستجابة للمفردة عند توفر افتراض أحادية البعد، أو الطرق البرمترية الأخرى.
- الطرق اللابرمترية، لكن يجب الوضع في الذهن أن هذه الطرق ليس لها القدرة على الكشف على النوع غير المنتظم من الأداء التفاضلي للبند.

الخطوة الثالثة

- إجراء التحليل باستخدام إحدى الطرق الاحصائية البرمترية أو اللابرمترية.
- القيام بعملية التنقية بعد التحليل الأول بحذف البنود التي تحتوي على الأداء التفاضلي للبند ثم حساب الدرجة الكلية من البنود التي لا تحتوي على الأداء التفاضلي للبند، تعتبر هذه العملية تكرارية.

الخطوة الرابعة: بعد مطابقة المفحوصين حسب الدرجة الكلية الجديدة نقوم بإعادة التحليل للكشف عن الأداء التفاضلي للبند.

الخطوة الخامسة: حسب كل طريقة مستخدمة نقوم باستخدام كل من الدلالة الاحصائية، وحجم الأثر أو حجم الأداء التفاضلي للبند لتحديد القيم الكبيرة والبنود التي تحتوي فعلا على الأداء التفاضلي للبند.

الخطوة السادسة: فحص تأثير الأداء التفاضلي للبند من حيث اختلافات المجموعة في الدرجة الكلية المتوقعة أو متوسطات العامل الكامن مع أو من دون البنود التي تحتوي على الأداء التفاضلي للبند.

8 – طرق الكشف عن الأداء التفاضلي للبند

حسب نورتقيت (Noortgate, 2005) غالبا ما نستخدم تحليل الأداء التفاضلي للبند للتحقق مما إذا كان بند ما في إختبار لا يفضل المجموعة المرجعية أو الأغلبية (مثل الذكور ، أو البيض) بالمقارنة مع واحدة أو أكثر من المجموعات المركزية أو الأقلية (مثل الاناث، أو الهنود الحمر). يذكر بعض الباحثين (Wiberg, 2007; Zumbo, 1999) أن هناك نوعين من الطرق للكشف عن إحتمال تحيز الاختبار وهي الطرق التحكيمية التي تعتمد على المحكمين، والطرق الاحصائية

التي تعتمد على الأداء التفاضلي للبند. كما يذكر كلوسر (Clauser, 1998) بأن الطرق التحكيمية والاحصائية يعتبر كليهما مهما ولا تستطيع طريقة أن تأخذ مكان الأخرى.

8-1 الطرق التحكيمية

تعتمد الطرق التحكيمية على رأي المتخصصين وخبرتهم للكشف عن البنود التي تحتوي على عبارات غير مناسبة أو غير عادلة للمجموعات المختلفة مثل الجنس (بين الذكور والإناث)، ولقد تحدث جياغل (Gierl, 1999) عن مراجعة المحتوى بواسطة المحكمين لإكتشاف والقضاء على تحيز البند المحتمل. كما تشير إليس (Ellis, 2003) إلى أن اللجوء إلى الخبراء (المحكمين) لفحص محتوى البنود يكون قبل إجراء الطرق الاحصائية للكشف عن الأداء التفاضلي للبند. وأيضا يتم اللجوء اليهم بعد القيام بالتحليل لتوليد الفرضيات حول المصادر المحتملة لهذا الأداء التفاضلي للبند. إلا أن هناك إستياء للباحثين بسبب صعوبة أو استحالة تقديم تفسيرات مناسبة لهذه المصادر، إلا أن هذا الإجراء يقدم تفسير بعدي يجب التحقق منه بواسطة دراسات لاحقة.

8-2 الطرق الاحصائية:

يشير كلوسر (Clauser, 1998) الى أن هناك العشرات من الطرق الاحصائية لتحليل الأداء التفاضلي للبند التي تم ذكرها في أدبيات القياس النفسي والتربوي، واعتمادا على القوة النظرية ونتائج العديد من الدراسات المقارنة هناك عدد صغير من هذه الطرق يعد مفضلا. كل هذه الطرق توفر المقارنة لأداء بند تحت الدراسة بعد مطابقة (Matching) المفحوصين على السمة المقاسة. كما يذكر شن (Chen, 2014) أن في جميع الطرق الاحصائية للكشف عن الأداء التفاضلي للبند يجب تحدَيد المجموعات أولا على حسب متغير معين (مثل السن أكبر من 60 وأقل من 60، أو الجنس ذكور وإناث، أو العرق السود والبيض)، ومن المتعارف عليه أن نحدد مجموعة كمجموعة مرجعية والأخرى كمجموعة مركزية ثم نطابق الأفراد في كل مجموعة حسب محك المطابقة الذي كثيرا ما يكون الدرجة الكلية للاختبار وهي الدرجة الملاحظة، أو مستويات السمة الكامنة وهي الدرجة الكامنة. ولقد أشارت ويبرق (Wiberg, 2007) أن استخدام الدرجة الملاحظة كمحك مطابقة تعتمد على الافتراض القوي بأن السمة الكامنة هي ممثلة جيدا بواسطة هذه الدرجة الملاحظة، وهناك أدلة تظهر أن الدرجة الكامنة هي قياس أدق للسمة الكامنة عند المفحوصين ويمكن التخلص من مشكل استخدام الدرجة الملاحظة هو بحذف البنود المتحيزة وإعادة التحليل وهذا ما يسمى بعملية التنقية (Purification) وهي عملية تكرارية .

8 – تصنيف طرق الكشف عن الأداء التفاضلي للبند

تضع ويبرق (Wiberg, 2007) تصنيف لأشهر الطرق (14 طريقة) حسب طبيعتها نكتفي بذكر أربعة طرق كما هو موضح في الجدول رقم (01).

1- د.ك / س.ك: الدرجة الكلية أو السمة الكامنة. 2- خ / قDIF : امكانية نن اختبار الدلالة الاحصائية و/أو قياس حجم DIF. 3- م / غ.م : امكانية الكشف عن النوع المنتظم وغير المنتظم.

الطريقة	الطرق	د.ك	نوع البنود	خ / ق DIF	م / غ.م
منتل-هينزل	لابرمترية	د.ك	ثنائي ورتبي	خ / ق	م
اختبار تحيز البند المتزامن	لابرمترية	س.ك	ثنائي ورتبي	خ / ق	م / غ.م
الإنحدار اللوجيستي	برمترية	د.ك	ثنائي ورتبي	خ / ق	م / غ.م
نسبة الأرجحية-نظرية الاستجابة للمفردة	برمترية	س.ك	ثنائي ورتبي	خ / ق	م / غ.م

الجدول رقم: (01) تصنيف طرق الكشف عن الأداء التفاضلي للبند حسب طبيعتها

هذا التصنيف يقسم الطرق الى طرق برمترية، وهي حسب تريزي (Teresi, 2007) طرق تفترض نموذج إحصائي محدد (مثل نموذج الإنحدار) وتقوم بفحص الأداء التفاضلي للبند من حيث تقديرات البرمترات المحددة للنموذج ويمكن تصورها كالتنبؤ بالاستجابة على البند من الإنتماء لمجموعة معينة. والطرق اللابرمترية لا تفترض وجود نموذج احصائي محدد. إن الطرق البرمترية قد تكون أكثر قوة في الكشف عن الأداء التفاضلي للبند من الطرق اللابرمترية، لكن تتطلب افتراضات أكثر يجب توفرها للحصول على نتائج دقيقة. كما أن هناك بعض الطرق تعتمد على الدرجة الكلية للاختبار لمطابقة المفحوصين في المجموعة المرجعية والمركزية، وطرق أخرى تعتمد على المتغير الكامن كمحك للمطابقة، والطرق التي تستخدم مع البنود الثنائية والرتبية، ومن الطرق ما يعتمد على النظرية الكلاسيكية للقياس باستخدام الدرجة الكلية للاختبار كمحك مطابقة، وأخرى تعتمد على النظرية الحديثة في القياس أو النمذجة بالمعادلة البنائية (Structural Equation Modeling) لإستخدامها السمة الكامنة كمحك مطابقة للمفحوصين في المجموعات للقيام بالتحليل.

وأخيرا عندما نتحدث عن إختيار الطريقة الأفضل، يمكن القول بأن الطرق التي تقوم على النظرية الحديثة للقياس (نظرية الاستجابة للمفردة) تعد عالية الكفاءة في الكشف عن الأداء التفاضلي للبند سواء للبنود الثنائية أو الرتبية، بالإضافة إلى القدرة على الكشف عن النوعين المنتظم وغير المنتظم. لكن هذا بتوفر الافتراضات (Hambleton, 1991) الصارمة لنماذج نظرية الاستجابة للمفردة. فعدم توفر هذه الافتراضات (Budgell,1995; Lyons-Thomas, 2014; Pastor, 2003) مثل أحادية البعد، وهو وجود متغير كامن واحد يفسر أكبر نسبة من التباين، وتوفر حجم عينة كبير جدا سيؤدي ذلك إلى نتائج غير دقيقة. يذكر كرامي (Karami, 2012) أن بعض نماذج نظرية الإستجابة للمفردة، مثل ثلاثية البرمتر تتطلب عينة تكون أكبر من 1000 لكل مجموعة فهذا عدد كبير مقارنة بالطرق الأخرى التي تتطلب 200 فرد لكل مجموعة. وبالتالي يفضل استخدام الطرق الأخرى وخاصة طريقة الانحدار اللوجستي التي تعد من أحسن الطرق حسب بعض الباحثين (Pastor, 2003; Wiberg, 2007; Zumbo, 1999).

9- تفسير عوامل الأداء التفاضلي للبند

هناك العديد من الدراسات التي استخدمت الطرق المختلفة للكشف عن الأداء التفاضلي للبند باستخدام متغيرات مختلفة لتكوين المجموعة المرجعية والمجموعة المركزية مثل الجنس (Gierl, 1999; Francisco, 2004; Lyons-Thomas, 2014)، واللغة (Budgell,1995 ; Pastor, 2003; Molander, Orlando, 2002; Kwakkenbos, 2013)، وكذلك العرق (Sideridis, 2013a; 2011; Emmert-Aronson, 2014)، كما أن بعض الدراسات (2013b) اشتملت على تحليل عدة متغيرات في آن واحد. إلا أن العديد من الدراسات لم تذكر مصادر هذا الأداء التفاضلي للبند وأسباب وجوده في البنود، إلا بعض الدراسات مثل دراسة بيترسون وآخرين (Petersen, et al, 2003) التي تناولت اللغة تحدثت عن حدوث الأداء التفاضلي للبند بسبب مشاكل لغوية ناجمة عن سوء الترجمة، والاختلاف في الكلمات والتعابير حسب اللغة والثقافة. حيث يمكن أن يحدث تحيز البند بسبب تغير المعنى بالترجمة. ولقد قدم همبلتون (Hambleton, 2005) مثالا عن هذا المشكل. ففي اختبار مترجم من اللغة الانجليزية الى السويدية كان هناك بند على هذا الشكل:

في أي الأماكن الأكثر إحتمالا يعيش طائر بقدم مكفف (webbed feet)؟

أ. في الجبـــــــــــال
ب. في الغابـــــــــــة
ت. في البحـــــــــــر
ث. في الصحـــــــراء

إن عبارة (webbed feet) عند ترجمتها الى السويدية أصبحت تعني قدم السباحة (Swimming feet)، وبالتالي أصبحت هذه الترجمة تعطي تلميحا صريحا بالمكان التي تعيش فيه هذه الطيور، وهذا يعطي الأفضلية للمفحوصين السويديين للإجابة على هذا السؤال. وبالتالي الاختلافات بين المجموعتين لا ترجع إلى اختلاف حقيقي في القدرة وإنما إلى تحيز هذا البند بإعطائه الأفضلية لمجموعة المستجيبين الذين يتحدثون السويدية على حساب الذين يتحدثون الإنجليزية، وبالتالي يصبح هذا البند غير عادل.

يذكر هوانق (Huang, 2012) أن تحليل الأداء التفاضلي للبند قد يساعد على تحسين نوعية الإختبار. ويزيد من عدالته (fairness). والسؤال الذي نطرحه هنا هو هل وجود الأداء التفاضلي في بند ما يعني أن البند غير عادل (Unfair) يجيب بون (Boone, 2014، P 275) بنعم ولا في آن واحد، فمن منظور القياس هذا يعني أن البند يقيس السمة الكامنة بطريقة مختلفة عند المجموعتيين المقارنتين، غير أن هذا لا يعني بالضرورة بأن البند غير عادل للمجموعات الفرعية المختلفة من المفحوصين (كأن يكون البند أكثر سهولة للفهم لمجموعة على أخرى). وبالاضافة الى ذلك تذكر ويبرق (Wiberg, 2007) أن إحتواء بند على الأداء التفاضلي لا يعني بالضرورة أنه بند سيئ، لذلك علينا محاولة معرفة مصدر ذلك. غير أن هناك تطور بسيط في مجال تحديد المصادر والأسباب الموضوعية، أو الخصائص الموضوعية المميزة للبنود التي تحتوي على الأداء التفاضلي للبند. إنه من الصعب جدا إكتشاف أسباب هذا الأداء المختلف لبنود الاختبار، أو النقص المشترك بين البنود التي تحتوي على الأداء التفاضلي للبند. وحسب روسوس (Roussos, 1996) الأسباب الموضوعية المحتملة لحدوث الأداء التفاضلي للبند تبقى غير معروفة إلى حد كبير. كما أشارت ويبرق (Wiberg, 2007) أن من بين الأسباب المحتملة هو أن البند يقيس سمة كامنة غير التي يقيسها الإختبار. غير أن بيترسون وآخرون (Petersen, et al, 2003) قدموا بعض الأسباب الأخرى فبالاظافة الى سوء الترجمة، ذكروا الأسباب العشوائية حيث يحدث الأداء التفاضلي للبند بمحض الصدفة، كما يمكن أن يكون هذا الأداء التفاضلي للبند زائف (Pseudo-DIF) خاصة عند إستخدام الدرجة الكلية للاختبار كمحك مطابقة، وبما أن هذه الدرجة الكلية هي مجموع درجات البنود فإن إختبار الأداء التفاضلي للبند لا يكون مستقلا، ويصبح زائفا وهذا مايوضح بأن الدرجة الكلية هي غير مثالية للإستخدام كمحك مطابقة، غير أنها كثيرا ما تكون أحسن اختيار لعدم توفر البديل، وخاصة إذا كان الإختبار يحتوي على عدة بنود فمن الممكن تحديد مجموعة من البنود الجوهرية التي لا تحتوي على الأداء التفاضلي للبند ونستخدم الدرجة الكلية التي نتحصل عليها منها كمحك مطابقة لأفراد المجموعتين.

لقد قام هوانق (Huang, 2012) بذكر بعض الدراسات التي أعطت بعض التفسيرات للأسباب الأكثر شيوعا لحدوث الأداء التفاضلي للبند ومنها: الألفة بمحتوى البنود، والخبرة، والثقافة، ومدى إهتمام المفحوصين بمحتوى الاختبار، وردود فعلهم السلبية والغضب والاشمئزاز والخوف من محتوى الاختبار، جميع هذه التفسيرات أعطيت لتفسير سبب حدوث الأداء التفاضلي في بنود الاختبار. غير أنه هناك القليل أو لا توجد أدلة إمبريقية تدعم هذه التخمينات حول الإختلافات في المجموعات في الجنس (بين الذكور والإناث)، والعرق (بين المفحوصين البيض والسود)، اللغة (بين الفرنسية والانجليزية)، وهكذا دواليك في تفاعلهم مع بنود الاختبار. ليس هناك إطار نظري قوي لتفسير سبب حدوث الأداء التفاضلي للبند، إلا أنه من الضروري اللجوء الى التحليل التحكيمي للكشف عن هذه الأسباب الموضوعية. وفي الأخير تذكر إليس (Ellis, 2003) أن تطوير طرق موضوعية لتحديد أسباب ومصادر الأداء التفاضلي للبند يعتبر من أكبر التحديات الراهنة في هذا المجال.

10- كيفية التعامل مع البنود التي تحتوي على الأداء التفاضلي

يطرح بعض الباحثين (Boone, 2014; Zumbo, 1999) تساؤلا مهما وهو: ماذا يفعل الباحث في حالة العثور على بند يحتوي على الأداء التفاضلي؟ هل يقوم بحذف هذا البند؟ وهذا ما لا ينصح به، أم يقوم بالتحفظ عليه إلى غاية التحقق منه عن طريق المحكمين وعمل المزيد من الدراسات حول صلاحية البند. إن جزءا من الاجابة على هذه التساؤلات يتعلق بمدى أهمية القرارات التي نتخذها على أساس عملية القياس هذه، أو مدى خطورة الوقوع في الخطأ جراء إتخاذ قرار خاطئ. غير أن بعض الباحثين (Fleishman, 2002; Teresi, 2007; Wiberg, 2007) يتحدثون عن إمكانية إعادة صياغة البنود التي تحتوي على الأداء التفاضلي للبند، أو حذف تلك التي يكون حجمها كبير جدا، لكن قبل الحذف يجب الأخذ بعين الاعتبار تأثير هذا الحذف على صدق المحتوى للإختبار، والفقدان المحتمل للمعلومات من قياس مستويات مختلفة من السمة الكامنة. على العموم حذف هذه البنود قد يكون غير مقبول مع الاختبارات التي لا تحتوي على عدد كبير من البنود. كما أشار أورلندو (Orlando, 2002) أن تأثير وجود الأداء التفاضلي للبند في بنود اختبار ما يختلف حسب حجم الأداء التفاضلي للبند، وعدد البنود التي تحتوي عليه في الإختبار، والغرض من إستخدام الإختبار.

11- خاتمة

يعتبر الأداء التفاضلي للبند من أهم الأدلة التي يجب على الباحث جمعها ليدعم صدق درجات الاختبار الذي يسعى إلى استخدامه، لكي تزيد ثقته في أن الفروق في الدرجات الموجودة في العينة هو راجع إلى إختلافات حقيقية في السمة المقاسة، وليس بسبب إنتماء المفحوصين الى مجموعات مختلفة (حسب الجنس، العمر، العرق، أو اللغة وغيرها من المتغيرات)، وبالتالي يستطيع المقارنة بين هذه المجموعات الفرعية بكل عدل. يعتبر الأداء التفاضلي للبند من الأخطاء المنتظمة التي تهدد صدق درجات الاختبار وهو نوعين، المنتظم حيث أن البند يفضل إما المجموعة المرجعية أو المركزية في جميع مستويات السمة المقاسة، وهناك النوع غير المنتظم حيث يفضل البند إحدى المجموعتين مثلا في المستوى المنخفض من السمة المقاسة ويفضل الأخرى في المستوى العالي. وللكشف عن هذا الأداء التفاضلي للبند هناك طرق تحكيمية، وأخرى إحصائية منها ما يعتمد على النظرية الكلاسيكية للقياس مثل طريقة الانحدار اللوجستي، حيث تستخدم الدرجة الكلية كمحك للمطابقة وأخرى تعتمد على النظرية الحديثة، مثل طريقة نسبة الأرجحية التي تعتمد على السمة الكامنة كمحك للمطابقة، وأحدث الطرق هي تلك التي تعتمد على النمذجة بالمعادلة البنائية. إن البند الذي يحتوي على الأداء التفاضلي للبند لا يعني بالضرورة أنه متحيز، فهذا لا يكفي مما يجعل من الضروري اللجوء إلى المحكمين لمعرفة المصادر والأسباب المحتملة لذلك. لقد أصبح تحليل الأداء التفاضلي للبند من الأدلة المهمة التي يجب على الباحث تقديمها في إطار التحقق من صلاحية الاختبارات، خاصة وأن هذا يزيد من ثقتنا في النتائج وبالتالي القرارات التي سنتخذها بناءا عليها لأننا قد أعطينا الدليل على صدق الاستدلال بدرجات الاختبار.

12- المراجع

1. Acar, T, (2011). Sample Size in Differential Item Functioning: An Application of Hierarchical Linear Modeling. Educational Sciences: Theory & Practice. 11, 1. 284.
2. Boone, W.J, Staver, J.R and Yale, M.S, (2014). Rasch Analysis in the Human Sciences. Springer.
3. Budgell, G.R, Raju, N.S and Quartetti, D.A, (1995). Analysis of Differential Item Functioning in Translated Assessment Instruments. Applied Psychological Measurement. 19,4. 309321-.
4. Chen, W-H and Revicki, D (2014). Differences in Well-Being of Older Immigrants in Australia. In A.C. Michalos (ed.). Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research. (PP 16111613-). Springer Science+Business Media. DOI 10.1007-978/ 5-0753-007-94.

5. Clauser, B.E and Mazor, K.M, (1998). Using Statistical Procedures to Identify Differentially Functioning Test Items. National Council on Measurement in Education. [http://ncme.org/publications/items/].
6. Ellis, B.B and Raju, N.S, (2003). Test and Item Bias: What They Are, What They Aren›t, and How to Detect Them. http://eric.ed.gov/?id=ED480042.
7. Emmert-Aronson B.O, Moore M.T.and Brown T.A, (2014). Differential Item Functioning of the Symptoms of Major Depression by Race and Ethnicity: An Item Response Theory Analysis. Journal of sychopathology and Behavioral Assessment. Springer Science+Business Media New York. DOI 10.1007/s108624-9407-014-.
8. Fleishman, J.A, Spector, W.D and Altman, B.M, (2002). Impact of Differential Item Functioning on Age and Gender Differences in Functional Disability. Journal of Gerontology:SOCIAL SCIENCES. 57B, 5. S275-S284.
9. Francisco J. Abad, F.J, Colom, R, Rebollo I and Escorial S, (2004). Sex differential item functioning in the Raven's Advanced Progressive Matrices: evidence for bias. Personality and Individual Differences 36 1459–1470. doi:10.1016/S0191-1-00241(03)8869.
10. Gierl M, Khaliq, S.N and Boughton K, (1999). Gender Differential Item Functioning in Mathematics and Science: Prevalence and Policy Implications. Paper Presented at the Symposium entitled "Improving Large-Scale Assessment in Education" at the Annual Meeting of the Canadian Society for the Study of Education. Sherbrooke, Québec, CANADA.
11. Hambleton, R.K, (2005). Issues, Designs, and Technical Guidelines for Adapting Tests Into Multiple Languages and Cultures. In Hambleton, R.K, Merenda, F.P and Spielberger, D.C (Eds). Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment. (PP:338-). LAWRENCE.
12. Hambleton, R.K, Swaminathan, H and Rogers, D.J, (1991). Fundamentals of Item Response Theory. Sage Publications.
13. Herrera, A-N and Gómez, J, (2008). Influence of equal or unequal comparison group sample sizes on the detection of differential item functioning using the Mantel–Haenszel and logistic regression techniques. Quality and Quantity. 42,6: 739–755.
14. Holland, P. W and Thayer, D. T. (1988). Differential item functioning and the Mantel-Haenszel procedure. In H. Wainer & H. I. Braun (Eds.), Test validity (pp. 129145-). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
15. Karami, H, (2012). An Introduction to Differential Item Functioning. The International Journal of Educational and Psychological Assessment. 11(2): 5976-.

16. Kwakkenbos L, Arthurs E, van den Hoogen FHJ, Hudson M, van Lankveld WGJM, et al. (2013) Cross-Language Measurement Equivalence of the Center for Epidemiologic Studies Depression (CES-D) Scale in Systemic Sclerosis: A Comparison of Canadian and Dutch Patients. PLoS ONE 8(1): e53923. doi:10.1371/ journal.pone.0053923.
17. Lyons-Thomas J, Sandilands D and Ercikan K, (2014). Gender Differential Item Functioning in Mathematics in Four International Jurisdictions. Education and Science. 39, 172. 2032-.
18. Maller, S.J, (2003). Best Practices in Detecting Bias in Nonverbal Tests. In MacCallum, R.S. (Eds). Handbook of Nonverbal Assessment. (PP 2348-). Springer Science+Business Media, LLC.
19. Molander B, Holmström S and Takši V, (2011) South and North: DIF Analyses of University-Student Responses to the Emotional Skills and Competence Questionnaire. Psychological Topics. 20, 3, 425447-.
20. Noortgate, W.V and Boeck, P.D, (2005). Assessing and Explaining Differential Item Functioning Using Logistic Mixed Models. Journal of Educational and Behavioral Statistics. 30,4. 443464-.
21. Ong, M.L, Lu, L, Lee, S, and Cohen, A, (2015). A Comparison of the Hierarchical Generalized Linear Model, Multiple-Indicators Multiple-Causes, and the Item Response Theory-Likelihood Ratio Test for Detecting Differential Item Functioning. In Millsap, R.E, Bolt, D.M, Van der Ark, L.A and Wang, W-C. (Eds). Quantitative Psychology Research The 78th Annual Meeting of the Psychometric Society. (PP 343357-). Springer.
22. Orlando M and Marshall G.N, (2002). Differential Item Functioning in a Spanish Translation of the PTSD Checklist: Detection and Evaluation of Impact. Psychological Assessment. 14,1. 5059-.
23. Pastor D.A and Richarde, R.G (2003) Investigation of Differential Item Functioning for African-American and Anglo-American College Students in the Modified Achievement Goal Questionnaire. Poster presented at the National Council of Measurement in Education's Graduate Student Poster Session, Chicago, April 2003.
24. Petersen, M.A Groenvold, M, Bjorner, J.B, Aaronson, N, Conroy, T, Cull, A, Fayers, P, Hjermstad, M, Sprangers, M and Sullivan, M, (2003). Use of differential item functioning analysis to assess the equivalence of translations of a questionnaire. Quality of Life Research 12: 373–385.
25. Reckase, M. D. (1979). Unifactor latent trait models applied to multi-factor tests: Results and implications. Journal of Educational Statistics, 4, 207230-.

26. Roussos, L. A., & Stout, W. F. (1996). Simulation studies of the effects of small sample size and studied item parameters on SIBTEST and Mantel-Haenszel type I error performance. Journal of Educational Measurement, 33, 215230-.
27. Sideridis, g and Tsaousis, I, (2013a). DIF Analysis for Item and Test on the NCA Tests The General Ability Test (GAT) Art Major. National Center for Assessment in Higher Education. TR0352013-.
28. http://www.qiyas.sa/Sites/English/Assessment/Pages/ResearchAndStudies.aspx.
29. Sideridis g and Tsaousis, I, (2013b). DIF Analysis for Item and Test on the NCA Tests The General Ability Test (GAT) Science Major. National Center for Assessment in Higher Education. TR0362013-
30. http://www.qiyas.sa/Sites/English/Assessment/Pages/ResearchAndStudies.aspx.
31. Sireci, G.S, (2011). Evaluating Test and Survey Items for Bias Across Languages and Cultures. In Matsumoto, M and van de Vijver, FJ.R (Eds). Cross-Cultural Research Methods in Psychology. (PP: 216240-). Cambridge University Press.
32. Teresi, J.A and Fleishman, J.A, (2007). Differential item functioning and health assessment. Quality of Life Research. 16:33–42.
33. Teresi, J.A. Ocepek-Welikson, K. Kleinman, M. Eimicke, J.P. Crane, P.K. Jones, R.N. Lai, J-H. Choi, S.W. Hays, R.D. Reeve, B.B. Reise, S.P. Pilkonis, P.A and Cella, D, (2009). Analysis of differential item functioning in the depression item bank from the Patient Reported Outcome Measurement Information System (PROMIS): An item response theory approach. Psychology Science Quarterly. 51,2. 148180-.
34. Teresi, J.A. Ramirez, M. Lai, J-H and Silver, S, (2008). Occurrences and sources of Differential Item Functioning (DIF) in patient-reported outcome measures: Description of DIF methods, and review of measures of depression, quality of life and general health. Psychology Science Quarterly. 50,4. 538612-.
35. Wiberg, M, (2007). **Measuring and detecting differential item functioning in criterion-referenced licensing test : A theoretic comparison of methods.** Institutionen för beteendevetenskapliga mätningar, Umeå.
36. Zumbo, B. D. (1999). A Handbook on the Theory and Methods of Differential Item Functioning (DIF): Logistic Regression ***Modeling as a Unitary Framework for Binary and Likert-Type (Ordinal) Item Scores.*** Ottawa, ON: Directorate of Human Resources Research and Evaluation, Department of National Defense.

الإشاعة والمجتمع

د.بن عيسى علال
أستاذ محاضر-أ- قسم العلوم الاجتماعية
جامعة البليدة – 2 – لونسي علي

ملخص

تعتبر الإشاعة أحد الأساليب المؤثرة في الرأي العام ومعنوياته. فالإشاعة تجري مجرى الخبر فهي عبارة عن معلومات تتناقل بين الأفراد دون أن تكون مستندة إلى مصدر موثوق يشهد صحتها. ويأتي هذا البحث كمساهمة متواضعة لأبراز الميكانيزمات المختلفة لظاهرة الإشاعة بأبعادها النفسية والاجتماعية ومدى تأثيرها في المحيط الاجتماعي.

Summery:

La rumeur est considérée comme l'une des méthodes influentes de l'opinion publique dans son comportement moral et social. C'est une information circulant parmi les individus sous être fondée sur une source fiable témoignant sa certitude cette recherche vient comme une contribution sur les différents aspects et dimensions psychologiques et sociologiques de la rumeur et son impact sur l'environnement social.

مقدمة

تنتشر الإشاعة في كل مكان وزمان بغض النظر عن طبيعة المحيط الذي يحكم حياتنا الاجتماعية وهي أيضا أقدم الوسائل الإعلامية في التاريخ فقبل اعتماد الكتابة كان الأسلوب الشفوي هو قناة التواصل الوحيدة في المجتمعات، وكانت الإشاعة وسيلة لنقل الأخبار وبناء السمعة أو تقويضها وتأجيج الفتن أو الحروب.»ويبدو أن حضور الصحافة ومن ثم البث الإذاعي ووصولا إلى الإعلام المرئي والمسموع، لم تستطع إخفاء الإشاعة» (جان نويل كابغيير، 2007، ص16) فبرغم تكاثر الوسائل الإعلامية لا تزال عامة النّاس تستقي الكثير من معلوماتها من المحادثات الشفوية.

إن كل ظاهرة اجتماعية على هذا القدر من الأهمية تستحق في الغالب أن تكون موضع دراسة أكثر تدقيقا. أين تبدأ ظاهرة الإشاعة وأين تنتهي؟

الواقع إنّ هذا المفهوم ينسل متخفيا كلما اعتقدنا بأننا نجحنا في تطويقه فكل منا يعتقد بأنه يواجه الإشاعة عندما تبلغه أهدافها لكننا نبقى جميعا عاجزين عن تقدير تعريف مرض للأشاعة. وفي جميع الأحوال إذا كان لدى كل شخص منا اعتقاد راسخ بوجود الإشاعات فما من اتفاق عام يسمح بتحديد نقطة انطلاق هذه الظاهرة ونقطة إنتهائها تحديدا دقيقا (نفس المرجع،ص12).

إن الدراسات العلمية الأولى حول الإشاعة، كانت على يد العالمين الأمريكيين /Alport postman, تمحورت حول الإشاعات خلال الحرب العالمية الثانية وتأثيراتها السلبية في معنويات الجنود والشعب وعلى هذا الأساس كان تعريفpostman/Alport حول الإشاعة مستنبط من الأحداث السياسية المتنوعة.

إنّ الإشاعة افتراض يرتبط بالأحداث القائمة يراد أن يصبح موضع تصديق العامة بحيث يتم ترويجه من شخص إلى آخر مشافهة في العادة ومن دون أن تتوفر أي ملموسة تسمح بإثبات صحته."

ومن ثم عرفت ظاهرة الإشاعة عدة تعاريف متقاربة جدا وتشير كلها إلى أن الإشاعة هي في المقام الأول معلومة تضيف عناصر جديدة إلى شخص ما أو حدث ما مرتبط بواقع الحال ولتجسيد هذه النظرة نسرد بعض التعاريف المختلفة.

التعريف السوسيولوجي "إنّها قصة ملففة تحتوي على معلومات تنقصها الصحة والبرهان ويتناولها الأفراد بحرية تامة وتتضمن حقائق غامضة، وتظهر عادة خلال الأزمات السياسية والدينية والاجتماعية "(لويس روكيت ميشيل، 1984،ص4).

-التعريف السيكولوجي:

يقول كارل يونغ K.young " بلغة التحليل النفسي يمكن أن تقول إن إفشاء الإشاعة تعد ميكانيزما دفاعيا تهدئ الأنا (le Moi) عن طريق التخفيف من الضغوط الغير مريحة التي يتعرض لها والناتجة عن القلق المفرط " (محمد الهاشمي عبد الحميد، (د.ت)، ص165)

وعليه يمكن القول أن عملية إطلاق الإشاعة هي عملية ذات أبعاد نفسية خاصة بالفرد أكثر منها سوسيولوجية (اجتماعية)، ومن جهة أخرى فإنه كلما تناقلت الإشاعة بين الأفراد تقلصت معلومات وأضيف لها معلومات جديدة حتّى تصبح في النهاية قصة يختلف مضمونها ومادتها ومحتواها عن القصة الأصلية بالإضافة أن التحريف المحدث غالبا ما ينسجم مع أهداف ومصالح

الجهة التي تعمل على بث الإشاعات ونشرها

- تعريف مصطفى الدباغ

«الإشاعة هي الترويج لخبر مختلف لا أساس له في الواقع، أو تعتمد المبالغة أو التشويه في سرد خبر فيه جانب ضئيل من الحقيقة أو إضافة معلومات كاذبة أو مشوهة في سرد خبر فيه جانب ضئيل من الحقيقة لخبر معظمه صحيح أو تفسير خبر صحيح والتعليق عليه بأسلوب مغاير للواقع والحقيقة، وذلك بهدف التأثير النفسي في الرأري العام المحلي أو الإقليمي أو العالمي»(مصطفى الدباغ، 1996،ص87) تحقيقا لأهداف سياسية أو اقتصادية أو عسكرية على نطاق دولة واحدة أو النطاق العالمي بأجمعه .

الخلاصة التي نستنتجها من هذه التعاريف حول الإشاعة بأنّها معلومة متداولة وغير مثبتة للعامة الفرض منها هو أنّ يتم تصديقها ففي العادة لا تسرد الإشاعة بغية التسلية أو إطلاق العنان للخيال بل أنّها تهدف إلى الإقناع وتحديد الهدف المقصود.

2 - قوانين الإشاعة

الإشاعة شأنها شأن الظواهر الاجتماعية الأخرى تضبطها قواعد وقوانين خاصة مشتقة من طبيعة نشاطها وآثارها على سلوك الإنسان ولقد اجتهد كثير من الباحثين في ضبط قائمة من القوانين يمكن تلخيصها كما يلي:

أ- قانون الأهمية والغموض:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الإشاعة تنتشر إذا توفر شرطان هما: الأهمية والغموض إذا لم يكن للحادثة أهمية من الزاوية الاجتماعية "فإنّ الغموض لا يعتبر وحده كافيا لإحداث إشاعات فالعلاقة بين الأهمية والغموض ليست علاقة إضافة وإنما تضاعفية"(البورت بوستمان، 1984،ص84)، بمعنى أن الإشاعة تسري إذا تميزت بأهمية الموضوع وغموضه حيث كانت العلاقة بينهما ممثلة كما يلي وهي علاقة رياضية "إشاعة " أهمية+غموض حيث " الإشاعة " هي قدرة الإشاعة على الانتقال

الأهمية:

هي أهمية الموضوع أو الخبر.

الغموض:

هي درجة الغموض (أي غموض الخبر)

فلو كان الغموض أقل أو الأهمية أقل أو كلاهما فإن فاعلية الإشاعة تتغير وبالتالي بنسبة طردية بمعنى أنّه إذا كانت الأهمية "صفرا" وإذا كان الغموض "صفرا" لن تكون هناك إشاعة.

ب- قانون الشكل:

تزداد الفرصة لانتشار الإشاعة وانتقالها كلما كانت من ناحية الشكل والصياغة على درجة واضحة من الانسجام والتناسق ومعنى ذلك أنّه "حتّى إذا كان الموضوع هاما وغامضا فلا إن يتوفر للإشاعة التي تنطلق عنه أن تكون منسجمة متناسقة من ناحية الشكل والصياغة حتّى تغري الآخرين بنقلها وتناقلها. (جان نويل كابغيير، مرجع سابق، ص13)

ج- قانون الوسط (المحيط):

تزداد سرعة انتقال الإشاعة كلما ازداد استعداد الوسط وقابليته لذلك ومعنى هذا أنّ "الخبر الّذي يتوفر على درجة من الأهمية والغموض وحسن الشكل والصياغة لا ينتقل بسهولة إلاّ لنقل الخبر من مكان لآخر"(البورت بوستمان، مرجع سابق،ص92) بناءا على خواصه البنائية من حيث نوع العلاقات السائدة في هذا المجتمع أو هذه الجماعة حيث إن العلاقات الاجتماعية المتتابعة أكثر قابلية لنشر الإشاعة من العلاقات الثنائية المتبادلة أو العلاقات المتمركزة

د- قانون المحتوى البسيط:

تنتشر الإشاعة بسرعة كلما كان محتوى الخبر يتكون من أقل عدد ممكن من العناصر ومعنى ذلك أن الإشاعة المركبة أقل انتشارا من الإشاعة البسيطة حيث أنّ "الإشاعة التي تتكون من عناصر قليلة قابلة لأن يضاف إليها عناصر أخرى تكون سهلة الانتشار لأنّ الميل الطبيعي للأفراد هو إضافة بعض الجديد دائما إلى كل خبر أو معلومات يستمعون إليها"(بنون فاطمة، (د.ت)، ص18).

هـ- قانون التعبير:

تزداد درجة انتشار الإشاعة التي تعبر عن رمز اجتماعي أو نفسي ترغبه أو يرهبه أعضاء الجماعة، ومعنى ذلك أن درجة انتشار الإشاعة يتناسب طرديا مع شدة العملية النفسية أو الاجتماعية التي تكمن خلفها(سلطان العاتري علي، 2003،ص08).

هذه هي القوانين الأساسية الخمسة لانتقال الإشاعة والتي من خلالها يمكن لنا أن نفسر ديناميكية الإشاعة داخل الجماعة أو المجتمع ومدى أهميتها وتأثيراتها النفسية والاجتماعية داخل البناء الاجتماعي.

3 – أنواع الإشاعات:

هناك أسسا مختلفة لتصنيف الإشاعات فقد تصنف الإشاعة على أساس الزمن أو الذي تدور حوله أو قد تصنف على أساس الحالة العقلية و الدوافع التي تمكن وراء سريانها، كما أنه قد يهتم البعض في تصنيفهم للإشاعة على انتشارها وسنقتصر فيما يلي على ذكر بعض من أنواع الإشاعات التي تعتمد على التصنيفات التي تمس الجوانب الاجتماعية المختلفة.

أ- إشاعة الأمل:

تبنى علة أساس الأمل في تحقيق رغبة ما. وهي إشاعات تروج بين الناس، وهي عبارة عن تنفيس لحاجاتهم وآمالهم ورغباتهم وهي إلى حد ما نتائج لمجرد التوقع بها تضمنه من تفاؤل ساذج، يقول البورت وبوستمان» إن هذا النوع من الإشاعات هو إلى حد ما نتاج لمجرد التوقع، كم أنها بما تتضمنه من تفاؤل ساذج متبوع بالرضا تؤدي إلى السرور" (محمد عبد القادر حاتم، (د.ت)،ص86).

ب- إشاعة الخوف:

تنشأ بفعل الخوف من أن يكون الخبر المشاع حقيقيا وينتشر هذا النوع من الإشاعة خاصة عندما ينتاب الناس عامل الخوف والقلق، والإنسان في مثل هذه الحالة مستعد أولديه قابلية لأن يتوهم أمورًا كثيرة لا أساس لها من الصحة وأن يصدق كل ما يقال وله مساس بموضوع خوفه وقلقه.

وينتشر هذا النوع غالبًا في أوقات الأزمات والكوارث والحروب.ففي الحروب مثلا تكثر الروايات عن أسلحة العدو السرية وعن قواتها التدميرية...الخ

ج- إشاعة الكراهية والحقد:

وهي نوع خطير مليء بالشر ويهدف إلى بث التفرقة في الصفوف وإثارة النعرات الطائفية وهي تصدر عن شعور بالكراهية ودوافع العدوان والعنف التي تجيش بها نفوس بعض الناس. وينتشر هذا النوع من الإشاعة خاصة بين الأحزاب المتعارضة وضد الحكومة. ويعتبر هذا النوع من الإشاعات أوسعها انتشارًا وخطرا على البناء الاجتماعي.

د- الإشاعة الاندفاعية:

وهي تلك الإشاعة التي تنتشر بين الناس انتشار اللهب وفي وقت بالغ القصر، ويكون مضمونها في الغالب متعلقا بالكوارث الطبيعية والحروب وأعمال العنف(محمد سيد فهمي، 1984، ص106) ومثل هذا النوع من الإشاعات ينطلق في جو مشحون وتستند إلى انفعالات

قوية مثل الفزع والغضب والفرح.

هـ- الإشاعة الفائضة (الغامضة):

هذا النوع يحدث رواجا للإشاعة في بداية الأمر وتنتشر ثم تختفي وتغوص حتى يأتي الوقت المناسب لتعود وتطفو من جديد في حالة تكرار نفس الظروف التي ظهرت فيها لأول مرة.

و- الإشاعة الزاحفة:

وهي التي تنتقل عن طريق الهمس من شخص لآخر زاحفة بالخفاء وغالبًا ما تكون ضد الدولة نفسها.

4-دوافع نشر الإشاعة:

يتفق أغلب الباحثين في علم الاجتماع وعلم الاتصال أن الإشاعة تهدف إلى تحقيق بعض النقاط التالية: (محمد طلعت عيسى، (د.ت)، ص43).

أ- تعتبر الإشاعة مبررا لاتخاذ عمل أو قرار ما.

ب- الإشاعة تعطي أجوبة عن كثير من الأسئلة المطروحة التي تهم أفراد المجتمع أو الشعب.

ج- الإشاعة هي تعبير أو تنفيس عن المشاعر المكبوتة المكظومة.

د- تضفى الإشاعة الشعور بالأهمية بالنسبة لمروجيها.

و- جذب الانتباه:

أي جذب الانتباه إلى شخص المتكلم نفسه فيقوم بألقاء الإشاعة واضعا في اعتبار رفع مكانته ومنزلته في عيون الآخرين

هـ- العدوان:

قد يقوم شخص في موقف من المواقف ونتيجة لعلاقات معينة، بنشر إشاعة ضد شخص آخر وتحمل هذه الإشاعة في طياتها إيقاع الأذى أو التشهير بسمعة الشخص الآخر.

5-أغراض الإشاعة:

لمستعملي الإشاعة أغراض عدة في استخدامها وخاصة السلبية التي تهدف في الغالب إلى الضرب كيان دوله والمس بأخلاقيات ومعنويات شعبها للتأثير في اتجاهاته وسلوكاته الاجتماعية والنفسية ويمكن تصنيف أغراض الإشاعة كالتالي:

أ- الأغراض النفسية:

حاول الفرنسي«ALFRED SAUVY» "الفريد صوفي" أن يشرح أغراض لإشاعة بإرجاعها أساسا لنفسية المجتمع وظروفه الخاصة وبالتالي لخصها حسب الحالات الآتية(أحمد نوفل، الإشاعة ،1998،ص136):

أ- إذا كانت المصالح المادية مهددة فإن تزييف الخبر يرمي إلى إعطاء برهان للدفاع عن المصالح المذكورة.

ب- إذا كانت الإحساسات والمصالح مهددة فالتزييف أيضا في هذه الحالة يهدف للدفاع عن هده الأحاسيس والمصالح.

ج- إذا كان الخبر يتعلق بقضية تهم جماعة ما معينة فإن تحريفه هنا يرمي إلى تثبيت وحدة هذه الجماعة وتأييد كفاحها و تماسكها و وحدتها.

وهكذا يمكن القول أن الإشاعة قد تنطلق من حدث وقع بالفعل فيحدث التعريف حسب الأهواء التي يشعر بها الأفراد في ظرف معين.

وقد تظهر أيضا من وهم لا علاقة له بالواقع المعاش ولكن له علاقة بنفس الاحتياجات والأهواء التي توجد في مجتمع معين وظرف معين.

ومن خلال هذا فإننا نلمس أن الإشاعة لها علاقة بالدعاية حيث أن كلتاهما تنتهج منهجا متشابها في التحريف و التضخيم غير أن الفرق بينهما هو أن الدعاية تخدم أهدافا معينة و صريحة بينما الإشاعة تخدم أغراضا نفسية اجتماعية.

ب-الأغراض الاقتصادية:

وهنا تستغل الإشاعات التي تحصل أحيانا مثل ظهور وانتشار البطالة وارتفاع الأسعار ونقص المواد والسلع ويركز مروجو هذه الإشاعات على تلك الظواهر لكي يشككوا بالوضع الاقتصادي القائم ككل ويمكن أن تسلط هذه الإشاعات على المنشآت الاقتصادية والتجمعات العمالية بقصد خلق كل ما شأنه تعويق سير عملية الإنتاج والتنمية الاقتصادية .

ج- الأغراض الاجتماعية:

يمكن إدراكها من خلال تلك الإشاعات التي يوجهها الأفراد إلى بعضهم أو تواجهها فئات اجتماعية معينة (فئة، عائلة، نادي، فريق.....إلخ) والغرض منها إثارة الفتن والخصومات وتعميق الخلافات والمشاكل التي تكون قائمة أو تلك التي تعمل الإشاعات على خلقها كما في حالة الاضطرابات الداخلية والمشاكل الاجتماعية الأخرى مستغلة بعض الظروف والمواسم والمناسبات

د- الأغراض العسكرية:

وتهدف الإشاعات عندئذ للتأثير على الحالة النفسية وإضعاف الروح المعنوية لدى المقاتل والمواطن الّذي يعده بكل أسباب القوة والصمود وكذلك تلك الغارات العسكرية الخاطفة المفاجئة الّتي كان العدو يشنها على الأهداف المدنية والاقتصادية بقصد زرع الخوف والرعب في النفوس وزعزعة الثقة بالقدرات والاستعدادات العسكرية وغير ذلك بهدف الأغراض التالية(عبد الرحمان بن محمد القحصاني، ،1995،ص82):

- القضاء على الروح المعنوية.
- قد تكون الإشاعة ستارا يخفي وراءه الحقيقة.
- قد تكون الإشاعة كطعم للوصول إلى معرفة الحقيقة.
- قد تستعمل الإشاعة للتضليل تمهيدا لشنّ عدوان مفاجئ.
- أغراض لا أخلاقية أي أنّها تلعب دورا بالغ التأثير والخطورة في التشكيك بأخلاق الأمة وقيمها ومقوماتها وخصوصا تلك الّتي تعرض لبعض الرموز والمعاينة الّتي تشكل مجد الأمة عبر تاريخها المتواصل(محمد طلعت عيسى، مرجع سابق، ص108).

5- مظاهر الإشاعة:

نظرة تاريخية:

إنّ الإشاعة شأنها شأن كل شيء من أشكال التعبير الإنساني فهي بصورة أساسية ظاهرة اجتماعية قديمة قدم الوجود الإنساني فقد كان أباطرة الرومان يعانون وباء الإشاعة إلى حد أنّهم عينوا حراس الإشاعات حيث كانت مهمتهم تنحصر في مخالطة الأهالي ونقل كل ما يسمعونه إلى القصر الملكي حيث كانت التقولات الشائعة بمثابة بارومتر دقيق لقياس المشاعر الشعبية وعليه يقوم الجانب الآخر بإطلاق إشاعات مضادة.

ويمكن أن نلمس عبر التاريخ كذلك أنّ الإشاعة لعبت دورات هامة في حياة النّاس وسلوكا تهم، فقد رأينا كيف أنّ" سقراط " ساقته الإشاعة إلى الموت حيث وقف أمام قضاة المدينة وأجبر على شرب السم لأجل إشاعة كان مفادها أنّ سقراط أفسد الشباب وعلمهم الجدل وحرضهم على الثورة والتمرد " وما هذا الاتهام في أصله إلّا إشاعة.

وعليه وإلى وقت قريب كان أفراد المجتمعات يعتمدون فقط على أنباء الإشاعات وما تناقلته الأفواه من فرد لآخر، فلقد كان الجمهور قبل ظهور الاختراعات يعولون على المسافرين القادمين من بلدان مجاورة ليأتونهم بالجديد وفي فترتنا هذه-العصر الّذي نعيش فيه- ورغم التطورات

الكبيرة في المجال العلمي والتكنولوجي، ورغم التطور الإعلامي الكبير ورغم انفتاح الأفاق ورغم كل هذا اتسع مجال الغموض في ميادين كثيرة-خاصة السياسية-وأصبح مصير دولا بل مناطق كلها يتحدد بمجرد إشاعة وظفت توظيفا دقيقا.

أ- الإشاعة والأسطورة:

يمكن النظر إلى الأسطورة بوصفها إشاعة مجمدة، أي أنّها عبارة عن أقاويل توقفت بعد التاريخ من التحريفات والتبديلات ويرى postman أنّ "الأسطورة هي إشاعة أصبحت جزءا من التراث الشفوي" (سامية محمد جابر ،1986،ص65).

وهكذا فبقاء الأساطير تجسد حقائق أبدية عن العقل البشري، فالأساطير تتيح إجابات على الألغاز الدائمة للحياة أو أنّها تعبير دقيقا وإن كان مجازيا عن خبايا المشاعر البشرية العميقة، فهي " الأساطير " تنطوي على جانب كبير من فلسفة الحياة الّتي يعتنقها أفراد الجماعة الثقافية الواحدة، فهي تتميز بصفة خاصة وهي القدرة على مقاومة التغيير.

ب- الإشاعة والصحافة:

على الرغم من أنّ الإشاعة تنتقل في غالب الأحيان ن عن طريق الحديث الشفوي التلقائي، فلا ينبغي أن نقلل من أهمية الدور الّذي تلعبه الكلمة المطبوعة الّتي تذهب إلى تكوين صورة حقيقية ولكنها مع ذلك لا يمكن أن تقول كلّ الحقيقة بدقة وموضوعية بل وفي كثير من الأحيان تفشل في عرض الحقائق المتعارضة، وأحيانا يمكن لهذه الصحف أن تخوض دون وعي منها في الإشاعات "الصحف وإشاعة الأسلحة النووية العراقية "

ج- الإشاعة والشعب:

هناك صلة وثيقة بين حركات الشعب والإشاعات الّتي تكشف عنها بعض الاضطرابات والحروب والأوبئة والكوارث كلها مدمرة بذاتها وإنّما تصبح أكثر تدميرا عندما تضاف إليها مضاعفات الشعب بحيث هناك حقيقة توصل إليها الباحثين حيث صاغوا من هذه الحقيقة قانونا من قوانين علم النّفس الاجتماعي مفادها أنّ "ليس هنالك من شعب يمكن أن يحدث بغير وجود إشاعات تثير العنف وتغذيه ".

د- جماهير الإشاعات:

لكل شائعة جمهورها فثمة جمهور للإشاعة حسب موضوعها وحسب ما تتوفر مصلحة مشتركة، وهناك فروق فردية في ما يتعلق بالحساسية لنقل الإشاعة أو لتصديقها، فالإشاعات المالية تنتشر بين ذوي المال والأعمال والإشاعات المتصلة بقانون الضرائب أو ارتفاع الأسعار كل هذه نجدها

تنتشر بصورة كبيرة بين عامة الناس، هذا بالإضافة إلى أن الإشاعة تسرى بصورة أساسية فيما يسمى بقنوات الصداقة حيث أن صلات الصداقة هي في العادة التي تصنع سلسلة الإشاعة هذا فضلا على أن الناس في أوقات الأزمات يكونون على استعداد للتحدث مع أي شخص غريب يلتقون به، وهكذا فإن سلاسل الإشاعة يمكن أن تنشأ من السأم والقلق أو من الانفعال.

بالإضافة إلى هذا إن الأشخاص الذين يساهمون في الحياة الاجتماعية على نطاق واسع يكونون أكثر تهيئا للإشاعة بالنسبة للأشخاص المنعزلين، وفي دراسة أجريت في (USA) تبين أن النساء العاملات يسمعن ويرددن من الإشاعات أكثر مما تفعل ربات البيوت. (محمد سعيد فهمي، (د.ت)، ص28).

وهكذا يمكن أن نقول أنه " كلما اتسع مجال الاهتمام زادت الفرصة الممكنة لانتشار الإشاعة.

هـ- ضغط الإشاعة (الإشاعة كضغط اجتماعي)

إن الإشاعات هي أخطر الضغوط الاجتماعية وأبعدها أثرا في سلوك الإنسان ذلك لأنها دائما مجهولة المصدر محاطة بالغموض مثيرة للاهتمام، والاشاعة قديمة قدم البشرية ذاتها وتظل فعالة كضغط اجتماعي ما دام هناك بشرا يتفاعلون مع بعضهم البعض وما دام هناك غموض يحيط ببعض الظواهر التي يهتم بها البشر.

فالإشاعة كلمة منقولة يقوم بتداولها الناس ولكن ليس بهدف الإعلام بل بهدف آخر هو الإثارة والتحريض ربما على القيام بعمل ما وعليه يمكن لنا أن نوجز الخصائص السيكولوجية لمن يبدأ الإشاعة وهي (مصطفى الدباغ،مرجع سابق،ص95).

أ- الإحساس الدائم باضطهاد وعدم تقبل الجماعة للفرد .

ب- عدم ثقة الفرد في في قدرته وكفاءته وإحساسه بالنقص.

ج- ضعف شعور الفرد بالانتماء إلى جماعة الناتج عن تأثره بجماعة أخرى.

د- التكيف الخاطئ للموقف الذي يؤدي به إلى استنتاجات غير حقيقية قد تكون هي الأساس لإطلاق الإشاعة.

ه- عدم قدرة الفرد على التكيف مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ومن ثم يمكن للفرد أن يعبر عن عدوانيته تجاه المجتمع بإطلاق الأكاذيب.

تلك هي أهم الخصائص النفسية كلها أو بعضها التي من المحتمل أن تميز الشخص الذي يقوم أو يتولى إطلاق الإشاعة.

خلاصة القول ومع تعرضنا إلى الجوانب المختلفة لظاهرة الإشاعة كسلوك نفسي واجتماعي ندرك تماما مدى فعالية هذه الظاهرة في الحياة الاجتماعية للأفراد فهي تعكس الواقع الاجتماعي والنفسي لهم بالرغم من أنها كثيرا ما تزيف الحقائق وتبعد تماما عن حقيقة الأمر فهي موجودة حتى في أرقى المجتمعات وذلك رغم آثارها السلبية أحيانا إن لم نقل دائما وبالرغم من أنها قامت بوظيفة الإعلام لفترة طويلة من الزمن إلا أنها مازالت إلى يومنا هذا، ووجودها موازيا لوجود الإعلام، فهي بمثابة إعلام موازي يعيش إلى جانب الإعلام الرسمي، يغذيه ويتغذى منه، ينافسه أحيانا وينميه ويكمله أحيانا أخرى".

المراجع:

1. الدباغ مصطفى ،المرجع في الحرب النفسية،دار فارس للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1996.
2. القحصاني عبد الرحمان بن محمد، الاتصال والإعلام العسكري،مكتبة الملك فهد الوطنية، 1995.
3. الهاشمي عبد الحميد محمد ، المرشد في علم النفس الاجتماعي،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
4. جابر سامية محمد، الاتصال الجماهيري والمجتمع الحديث، النظرية والتطبيق،دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،1986.
5. حاتم محمد عبد القادر ، الأحلام والدعاية،دار المعارف، مصر، د.ت.
6. سعيد فهمي محمد ،الإعلام من المنظور الاجتماعي،الإسكندرية، الكتاب الجامعي الحديث،د.ت.
7. طلعت محمد عيسى، الإشاعات وكيف نواجهها، دار مطابع الشعب، القاهرة،، د.ت.
8. فهمي محمد سيد ، الإعلام من المنظور الاجتماعي، الكتاب الباهي الحديث،الإسكندرية، مصر،1984.
9. كابغيير جان نويل، الإشاعات الوسيلة الأقدم في العالم، دار الساقي،2007.
10. ميشيل لويس روكيت، الإشاعات،منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي،سوريا،1984،ص4.
11. نوفل أحمد، الإشاعة ، سلسلة الحرب النفسية، دار الغرقان،عمان ،الأردن، الطبعة الرابعة، 1998.
12. البورت بوستمان، سيكولوجية الإشاعة في ترجمة صلاح عبد الرزاق،دار المعارف، مصر،1984.

13. بنون فاطمة، الإشاعة واستخدامها في الدعاية والحرب النفسية، كلية العلوم والاتصال رسالة ماجيستير
14. سلطان العاتري علي، الإشاعة من منظور الإعلام الإسلامي، كلية الإعلام والاتصال، رسالة الدكتوراه،2003.

فعالية الاتصال الإداري في إنـجاح عملية اتخاذ القرار في المؤسسة الصناعية

د. عيسى قبقوب
أ. وردة برويس
جامعة محمد خيضر بسكرة

ملخص:

إن المؤسسة باعتبارها تمثل تكاملا بين جهود أعضائها فإنها تحتاج إلى تفاعل مستمر بين أعضائها ولا يتم ذلك إلا من خلال عملية الاتصال فوجود الفرد في جماعات عمل يفرض عليه التواصل والتفاعل مع أعضاء آخرين قد تكون لهم نفس الخصائص أو العكس.

وعملية الاتصال الفعالة في المؤسسة تؤدي إلى نجاح في اتخاذ القرارات الإدارية من خلال ما توفره من دقة في المعلومات ووصولها في الوقت المناسب .

وهذا ما سنحاول البحث عنه في هذه الورقة من خلال تحديد مدى أهمية الاتصالات الإدارية الفعالة في عملية اتخاذ القرارات.

Résumé:

L'institution comme représentant les efforts intégrés de ses membres dont ils ont besoin interaction constante entre ses membres non seulement se faire par le processus de contact existence des différents groupes de travail impose à la communication et l'interaction avec d'autres membres peuvent avoir les mêmes caractéristiques ou le contraire.

Et le processus de communication efficace dans l'organisation mènent au succès dans les décisions de gestion grâce à la disponibilité d'informations précises et l'accès en temps opportun.

مقدمة:

تعمل الاتصالات على ضمان تدفق المعلومات وتبادلها بين مراكز الأنشطة المختلفة في

المؤسسة، إلا أن مشكل وصول هذه الأخيرة إلى مستخدميها في الوقت المناسب وبالمواصفات الكمية والنوعية المطلوبة يبقى مطروحا داخل المؤسسات بسبب انعدام الأسس العلمية لعملية الاتصال، إن نفس المشكل نتعرض له القرارات حيث تتخذ قرارات ويتم تنفيذها بطريقة غير سليمة لأنها لم تبلغ للمعنيين بطريقة تسمح لهم بفهم مضمونها، ولتفادي هذه المشاكل لا بد من توفير نظام اتصال يعمل على إيصال المعلومات من خلال اعتماده على اختيار وسائل الاتصال المناسبة وأيضا على مقومات تعمل على توضيح القرارات لمتخذي القرارات في الوقت المناسب وبالمواصفات الكمية والنوعية المطلوبة، ويضمن الفهم الجيد للقرارات من طرف المعنيين بها.

وفي هذا الإطار سنحاول البحث من خلال كتابة هذه المقالة بالتركيز على المحورين التاليين:

1 – الإطار العام لعملية الاتصال الإدارية:

أ- مفهوم الاتصال الإداري:

يرى الدكتور محمود سلمان العميان، بأن الاتصال وظيفة إدارية تتصل بطبيعة العمل الإداري من تخطيط وتنظيم وتنسيق وتوجيه ورقابة، ويعني الاتصال تبادل الأفكار والآراء والمعاني بقصد إحداث تصرفات معينة، ومعنى ذلك أن العمل الإداري يتطلب فهما لطبيعة العمل وعلاقته الوظيفية ومجال السلطة المستخدمة، وطبيعة المسؤوليات والاختصاصات وكل هذا يقتضي تبادل المعلومات، بغرض إيجاد فهم مشترك لطبيعة الأعمال والمهام، يضاف إلى ذلك أن الاتصال هو الذي يحدد الترابط التنظيمي أي يحدد تماسك العناصر التنظيمية عن طريق إيجاد الفهم المشترك لطبيعة الأهداف الواجب تأديتها (محمود سلمان العميان ،2005، ص:237).

يعرف الهواري الاتصالات الإدارية بأنها : عملية يتم عن طريقها إيصال معلومات(من أي نوع) من أي عضو في الهيكل التنظيمي إلى عضو آخر بقصد إحداث تغيير(شعبان فرج، 2009، ص150)

وعرفها العلاق بأنها : تدفق التعليمات والتوجيهات والقرارات من جهة الإدارة إلى المرؤوسين وتلقي البيانات والمعلومات منهم في صورة تقارير أو مذكرات أو اقتراحات أو غيرها بهدف اتخاذ قرار معين.

من خلال استعراض المفاهيم المتعددة لعملية الاتصالات الإدارية يتضح لنا أنها عملية اجتماعية خالصة والتي تهتم بإيصال المعلومات الهامة والقرارات لجميع أفراد المؤسسة عن طريق متابعة وصول المعلومات وتذليل عقبات وصولها باستخدام وسائل شفهية أو كتابية أو الكترونية بالإضافة إلى تقييد ومتابعة أي اتصال من خارج المنظمة أي المحافظة على طرق دخول وخروج

المعلومات بوسائل اتصالية منظمة (نفس المرجع ص 137).

ب- عناصر العملية الاتصالية الإدارية:

مهما تنوعت عمليات لاتصال المختلفة فلن تتم عملية الاتصال إلا إذا توافرت لها جميع العناصر الأساسية (المرسل، المستقبل، الرسالة، الوسيلة، التغذية الراجعة) وسنتناول مكونات العملية الاتصالية بشيء من التفصيل:

- المرسل:

وهو مصدر الرسالة أو النقطة التي تبدأ عندها عملية الاتصال عادة ، وقد يكون هذا المصدر هو الإنسان أو الآلة أو المطبوعات أو غير ذلك (ماجدة السيد عبيد، 2000 ، ص30).

- الرسالة:

وهي مجموعة من الأفكار والمفاهيم والمهارات أو المبادئ أو القيم والاتجاهات التي يرغب المرسل في توجهها لمن هم في حاجة إليها ، من الأفراد أو الجماعات لاشتراكاتهم فيها(جمال محمد أبو شنب ، 2006 ، ص15).

- مستلم الرسالة:

قد يكون فردا أو جماعة أو أي مركز آخر للاستلام، وتوجد عوامل تؤثر على فهم الرسالة من قبل المستلم ، حيث يجب أن يكون هذا الأخير على درجة من الثقافة والتعليم فيما يختص مع نوع الوسيلة الاتصالية لكي يكون قادرا على التعامل مع المعلومات المنقولة بكفاءة ، بحيث يكون على دراية بالمختصرات اللفظية والمصطلحات الوظيفية المختلفة والقدرة على فك الرموز وفهمها تماما ، مما يكون له الأثر في الدقة والإنجاز الصحيح(جيرالد جرينبرج، 2004، ص 348).

- تحليل الرموز وفهمها (فك رموز الرسالة):

عندما تصل الرسالة إلى المستقبل فإنه يبدأ بفك رموزها بمعنى إعادتها إلى شكلها الأساسي ويشتمل ذلك على العديد من العمليات الفرعية مثل: فهم الألفاظ المسموعة أو المقروءة ، وشرح تعبيرات الوجه...الخ ، وكلما استطاع المستقبل فك رموز الرسالة بدقة كلما زاد فهمه للرسالة بالطريقة التي أرادها المرسل ، وبالطبع فإن قدرتنا على فهم وشرح المعلومات التي وصلتنا من الآخرين قد لا تكون كاملة فقد نتأثر بعدم وضوح الرسالة أو بمهارتنا اللغوية ، ولذلك فكما هو الحال عند الترميز فإن قصور قدرتنا على فك رموز المعلومات المرسلة إلينا يعتبر ضعفا جوهريا في إجراءات الاتصال بالرغم من أنه من الممكن تنمية هذه المهارة أيضا(محمود حسن إسماعيل، 2003، ص133).

التغذية العكسية:

تعتبر التغذية الراجعة جزء لا يتجزأ من عملية الاتصال ليعلم المرسل نتائج العمل الذي قام به، وهناك نوعان من الاستجابة أو رد الفعل للرسالة هما: الاستجابة العلنية وهي التي يمكن ملاحظتها واكتشافها وهي استجابة عامة ، والاستجابة المستترة أو الخفية وهي التي لا يمكن ملاحظتها بسهولة ويصعب اكتشافها وهي استجابة خاصة (الطاهر لبيب، اليأس بيضون، 2007 ، ص241).

الضوضاء:

تؤثر على عملية الاتصال في المؤسسة عوامل متعددة تؤدي إلى صعوبة وعدم وضوح في عملية الاتصال ، وهذه المؤثرات قد تحدث إما من المرسل أو من خلال عملية الإرسال أو عند استلام الرسالة ، فالضوضاء إذن هي كل ما يعيق عملية الاتصال من عوامل خارجية كالأصوات المتداخلة ، وينقسم الضجيج إلى:

الضجيج الآلي:

ويرتبط ذلك بالآلات التي ازدادت وكثرت في المجتمع المعاصر وكلما تطور المجتمع ازداد ضجيجه بفعل الصناعة والعمران وحركة المواصلات.

الضجيج الدلالي:

يحدث عندما يكون الذي قصده المرسل في رسالته يختلف عن ذلك الذي فهمه المتلقي إما بفعل عوامل ذاتية أو ثقافية ، فالعوامل الذاتية تعود إلى تجربة الفرد مع الألفاظ ودلالتها(نفس المرجع، ص241).

الضجيج الطبيعي:

ويعود ذلك إلى عوامل الطبيعة كالأمطار والزوابع والرياح والأمواج....الخ.

الضجيج الداخلي:

ويسمى أيضا بالضجيج النفسي عندما لا يرغب الفرد في الاتصال مع الفرد الآخر لسبب أو لآخر لما سببه ذلك من ألم(محمد منير حجاب، 2007، ص34، 35).

ج- أنواع الاتصالات الإدارية:

هناك عدة تقسيمات لأنواع الاتصالات الإدارية نذكر من بينها مايلي:

أنواع الاتصال وفقا للغة المستخدمة:

يمكن تقسيم الاتصال حسب اللغة المستخدمة إلى(نفس المرجع، ص34).

اتصال لفظي:

وهو الذي يستخدم فيه اللفظ أو الكلمة كوسيلة لنقل الرسالة من المصدر إلى المستقبل ، وينقسم إلى نوعين:

اتصال شفهي:

وفي هذا النوع من الاتصال يصل اللفظ منطوق إلى المستقبل، ومن أمثلة هذا النوع :المحاضرات والندوات والمناقشات والمناظرات والمقابلات والخطب ، يتميز الاتصال الشفهي بقدرته على توفير الوقت كما أنه يسمح بالمواجهة ويخلق نوعا من الصداقة بين طرفي الاتصال ويتوقف نجاح هذا النوع من الاتصال على مقدرة المسؤولين في توفير المقومات الآتية:

- خلق جو ودي ومجال طيب يسمح أثناء الاتصال بالتفكير والتحدث ودون أن يشعر بمعوقات تحول بينه وبين ذلك.
- يبني الجديد من الأفكار التي يكون هدفها زيادة معدلات الأداء أو تقليل الشعور بالتعب أو الملل.
- أن يكون هناك نسق من القيم والمبادئ والمعايير التي يتمسك بها طرفا الاتصال وخاصة المدير المسؤول.
- انتقاء الكلمات التي تسمح بتدفق محتويات الاتصال بين أعضاء المنظمة.
- إتاحة الفرصة لكل الأعضاء للمشاركة بالرأي في إدارة العمل بحيث يقف كل منهم على خلفية القرارات الإدارية.

2- اتصال غير لفظي:

ويشمل كل أنواع الاتصال التي تعتمد على اللغة الغير اللفظية وتتمثل في الإشارات والحركات التي يستخدمها الإنسان لنقل تعبيرات الوجه والحركات والإشارات ، وكذلك تتمثل في الصور والموسيقى والمجسمات(علي حمدي، 2008، ص139).

وضمن هذا الاطار فعن تنظيم الأثاث في مكتب المسؤول يعطي مؤشرات عن القرب أو البعد الذي يحتفظ به عند مقابلته للعاملين معه. والمثل القائل : إن الأفعال تنطق بصورة أعلى من الكلمات يجسد أهمية الاتصال غير اللفظي بين الأفراد.

ويشير بارون Baron إلى الدور التطبيقي لهذا النوع من الاتصال إلى أن المسؤول بإمكانه فهم الكثير من رغبات العاملين من التلميحات غير اللفظية التي تصدر منهم خلال عملية التفاعل

.وقد بينت البحوث أن الأفراد الذين يمرون بالمقابلات الشخصية يحصلون على تقديرات أفضل من أصحاب القرار في التوظيف إذا ما صدرت منهم تلميحات إيجابية غير لفظية (هادي نهر، أحمد محمود الخطيب، 2009، ص، 224، 225).

وفقا لاستعمال الرموز(محمد الصريفي، 2008، ص126-128) (14):

استعمال الرموز السمعية:

الرموز الكلامية عبارة عن حوادث خارجية تحدث عن طريق توجيه العضلات الصوتية لتتذبذب بنبضات وتنقل بواسطة الذبذبات الهوائية وتلتقط من قبل الشخص المستقبل للرسالة.

استعمال الرموز البصرية:

توجد الرموز البصرية نتيجة لتحريك عضلاتنا فتكون نماذج في أجسامنا خارجة عن أجسامنا، وهذه الأجسام الخارجة تعكس الضوء المرئي بطريقة خاصة ولكن تميزها عن بعضها البعض فهي بالنسبة للشخص الذي يشاهدها المستقبل ما هي إلا حوادث حقيقية يمارسها ويمكنه تفسيرها داخليا كأي حدث حقيقي آخر.

أنواع الاتصال وفقا للاتجاه:

هناك اتجاهان للاتصال:

الاتصال من طرف واحد:

- يكون تدفق المعلومات والتوجيهات فيه بصورة عامة من الرئيس للمرؤوسين دون مناقشة، أي من أعلى إلى أسفل، ومن ثم يجد الفرد العامل نفسه منعزل لا يعرف رأي الإدارة بمستوى أدائه وإنتاجه فيشعر بعدم الاستقرار وهذا نمط كانت الإدارة تمارسه كأداة لتحقيق الاتصال ووسيلة تضمن نقل الأوامر والتوجيهات والمعلومات من الرؤساء إلى مرؤوسيهم.

الاتصال في اتجاهين :

- تتدفق المعلومات فيه من الإدارة للعاملين ومن العاملين إلى الإدارة من خلال التواصل المزدوج ، حيث تتعرف الإدارة على ردود فعل العاملين نحو ما يردهم من معلومات ، فيضمن هذا الأسلوب اكتشاف المشكلات والصعوبات قبل حدوثها ، كما يعتبر هذا النوع سمة من سمات الاتصال الجيد لأنه يكفل دقة الأداء ، ويكشف عن مدى فهم وتجاوب العاملين للرسالة التوجيهية التي اشتركوا في مناقشتها.
- أنواع الاتصال وفقا لطبيعة مصدر الرسالة: تنقسم إلى اتصال رسمي واتصال غير رسمي :

- الاتصال الرسمي (محمود سلمان العميان، مرجع سابق،ص250):
- يتم من خلال خطوط السلطة ونطاق الإشراف وتأخذ المعلومات التي يتم تداولها شكل الأوامر والتعليمات والاستشارات التي تصدر من الإدارة العليا إلى المستويات الأدنى ، سواء من أعلى إلى أسفل إلى أعلى أو في شكل أفقي .
- وهناك صورا عديدة للاتصال الرسمي هي:
- الصورة الملزمة: وهنا يأخذ محتوى الرسالة شكل الأوامر والتعليمات ومن أمثلة ذلك الاتصال الهابط.
- صورة الرجاء: وهنا يأخذ محتوى الرسالة شكل الالتماس أو الاقتراح، ومن أمثلة ذلك الاتصال الصاعد.
- صورة النقاش: وهنا يأخذ محتوى الرسالة شكل التشاور وتبادل المعلومات بين العاملين، في كل مستوى تنظيمي ، ومن أمثلة ذلك الاتصال الأفقي .
- الاتصال الغير الرسمي:
- تعتبر الاتصالات الغير الرسمية أسرع من أنماط الاتصال الرسمية وتتم خارج التنظيم الرسمي من خلال الجماعات الغير الرسمية ، وتهدف إلى إشباع حاجات الأفراد والجماعات .

وتوجد عدة دوافع تجعل الأفراد في المنظمة يتصلون معا بطريقة غير رسمية ، مما يؤدي إلى ظهور ما يسمى بالتنظيم الغير الرسمي ، وهذه الدوافع هي :

- وجود حاجات ورغبات واتجاهات للأفراد يرغبون في إشباعها .
- أن التنظيم الرسمي لا يتمتع بالمرونة ولا يتطور بشكل ملائم لظروف المنظمة.
- رغبة الأفراد القياديين في المنظمة أو بعضهم في السيطرة على جميع الأمور في المنظمة.
- عدم توفر مبدأ العدالة في المنظمة وظهور ما يسمى بالأفراد الموالين والمقربين.
- إتباع المنظمة لنمط القيادة الدكتاتورية والمركزية الزائدة ، ومنع حرية التعبير والمشاركة للأفراد والعاملين.
- عدم التقيد والالتزام بقنوات التنظيم الرسمية وذلك لغموضها وعدم وضوحها للأفراد العاملين(محمد قاسم القريوتي، 2004، ص310).

د- أهمية الاتصالات الإدارية:

يعتبر الاتصال أحد الوظائف والعمليات الإدارية الأساسية، التي بدونها لا يتم انجاز العمل، فأي قصور في الاتصالات يمكن أن يؤثر سلبا على مستوى أداء الأعمال في المؤسسات (محمد قاسم القريوتي،2003، ص200)، فعملية الاتصال تمثل الرباط الذي يربط مختلف الأجهزة الفرعية، داخل أي تنظيم من جهة، وبين هذه الأجهزة والتنظيم الكلي من جهة أخرى، وتكمن أهمية الاتصال في نقل وتبادل المعلومات بين الأفراد والجماعات بهدف التأثير في سلوكهم، وتوجيههم الوجهة المطلوبة(عبد المعطي محمد عساف، 1999، ص211)، وتبرز أهمية الاتصال كذلك في كونه ضرورة لتحسين الإشراف وفعاليته وضمان لسلامة ونجاح برامج التدريب إذ ليس في المدرب أن يكون مدركا لما يقول ومتحققا من سلامته بقدر ما يجب أن يتأكد مما فهمه الشخص المتدرب ومما استوعبه(عمر عبد الرحيم نصر الله، 2001، ص193).

وأهم الجوانب التي تميز المنظمة القيام باتخاذ القرارات الدائمة التي هي من أصعب وأخطر المهام ، وعملية اتخاذ القرار بشأن موضوع معين في أي منظمة تتوقف سلامته على نوع المعلومات التي تصل إلى المسؤول للقيام بعملية اتخاذ القرار، فهو يبقى غير فعال أو مثمر حتى تتم عملية نقله وتوصيله إلى سائر الأشخاص والوحدات التي يعنيها الأمر، عندها يحدث رد فعل وقيام بإصدار قرارات مناسبة من قبل الآخرين (ربحي مصطفى العليان، عدنان محمد الطوباسي،2005، ص35-38) .

وحول أهمية الاتصال في الإدارة يقول الفاعوري : تعتبر الاتصالات بشكل عام على درجة عالية من الأهمية في المؤسسة ، وقد أشارت الأبحاث إلى أن الاتصالات تمثل ما يقرب من 75٪ من نشاط المؤسسات : ولذلك فهي تعد بمثابة الدم الدافق عبر الشرايين الحياتية للمؤسسة ، ويمكن إيجاز أهمية الاتصال لإدارة المؤسسة فيما يلي:

- يتم من خلال الاتصال نقل المعلومات والبيانات والإحصاءات والمفاهيم عبر القنوات المختلفة ، مما يسهم بشكل أو بآخر في اتخاذ القرارات الإدارية وتحقيق نجاح المؤسسة ونموها وتطورها.
- تساهم الاتصالات في إحكام المتابعة والسيطرة على الأعمال التي يمارسها أعضاء المؤسسة من خلال التقارير التي تنتقل باستمرار بين الأفراد عبر المستويات الإدارية المختلفة، وبذلك يتمكن المدير من الوقوف على نقاط الضعف الخاصة بأداء الأفراد والسعي لمعالجتها بشكل يضمن كفاءة عالية في أداء المنظمة.
- الاتصالات هي المفتاح المؤدي للإدارة ، فتنسيق الجهود يعد أساسا للنظام التعاوني حيث يتم على أساس هذا التنسيق تحقيق أهداف المنظمة بشكل فعال.

- يتم من خلال عملية الاتصال، اطلاع الرئيس على نشاط مرؤوسيه كما يستطيع التعرف أيضا على مدى تقبلهم لآرائه وأفكاره وأعماله لنشاطات المدير في مجال توجيه فعاليات المرؤوسين (قاسم النعواسي، 2010، ص41).
- يوفر الاتصال مع التكنولوجيا فرصة للاتصال بين الموظفين سواء كانوا في مكان عمل واحد أو كانوا في مواقع متفرقة على سطح الأرض، فلو احتاج موظف معلومة أو المساعدة في التغلب على مشكلة ما تواجهه فإنه يستطيع تحقيق ذلك وهو جالس على كرسيه، كما يستطيع الشخص الآخر إصلاح الخلل في جهازه دون أن يغادر مكتبه، ومن جهة أخرى يمكن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كوسيط عن طريق برمجيات التطبيقات الخالية المحتوى تستخدم في أغراض متعددة مثل معالجات النصوص بWord PROCESSORS ، ومعالج البيانات المجدولة والرسومات وبرمجيات الاتصال (Communication Program) وإلى جانب ذلك فإن زيادة الإنتاجية تتحقق إذا علمنا أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تسهم بشكل فاعل في تطوير أساليب الإدارة(هاشم حمدي رضا، 2010،ص96).

ومما ذكر نستنتج أن المصدر إذا لم يكن لديه المعلومات الدقيقة والكافية ، او إذا تم نقل الرسالة محرفة أو تأخر نقلها أو لم يستوعبها المستقبل لسبب من الأسباب ، فإن الاتصال لا يتم بالفعالية والتأثير المطلوبين.

هـ أهداف عملية الاتصالات الادارية:

تهدف عملية الاتصالات الإدارية في أية مؤسسة إدارية مهما كان نوعها إلى ما يلي(نفس المرجع، ص97)

- تسهيل عملية اتخاذ القرارات على المستويين التخطيطي والتنفيذي.
- تمكين المرؤوسين من التعرف على الأهداف والغايات المطلوبة من التنظيم وأن تحقيقها من خلال البرامج والخطط والسياسات.
- تعريف المرؤوسين بالتعليمات المتعلقة بأصول تنفيذ الأعمال ودواعي تأجيلها أو تعديل خطط تنفيذها.
- التعرف على مدى تنفيذ الأعمال والمعوقات التي تواجهها ومواقف المرؤوسين من المشكلات وسبل علاجها.

هذا وتخدم عملية الاتصالات التنظيم الإداري بطرق عدة على النحو التالي(سوسن شاكر مجيد، محمد عواد،2007، ص239):

- تساعد في عملية ضبط السلوك التنظيمي للعاملين إذ تعتبر خطوط الهياكل التنظيمية والسياسات مؤشرات يلتزم العاملون باتباعها في عملية اتصالاتهم برؤسائهم وفي تقديم لمقترحاتهم وتؤدي التنظيمات غير الرسمية نفس الوظيفة إذ تضبط سلوك أعضاءها.
- تعزز عملية الاتصالات الدافعية لدى العاملين لأنها تقوم بتحديد ما يجب عليهم القيام به وكيف يمكنهم تحسين أدائهم، إذ أن تحديد الأهداف وتوفير التغذية العكسية عن سير التقدم في تحقيق الأهداف وتعزيز السلوك المطلوب يستثير الدافعية.
- تعتبر عملية الاتصالات وسيلة يعبر الأفراد من خلالها عن مشاعرهم وحاجاتهم الاجتماعية ونجاحاتهم واحباطاتهم ومن شأن ذلك أن يخدم حالة التوازن المطلوبة في سلوك الفرد.
- من خلال العملية الاتصالية يتم وضع نظام اتصال ييسر للعاملين الاتصال ببعضهم البعض (بريد الكتروني-دليل أسماء وتليفونات...)، كما يتم وضع نظام لتعرف مجهودات وانجازات العاملين إضافة إلى عقد لقاءات مستمرة مع الرؤساء، وجلسات استماع مع العاملين تناقش فيها المشاكل بصراحة، زيادة على ذلك تتاح الفرصة للعاملين لتقويم المؤسسة بشكل دوري رسمي أو غير رسمي على الأقل سنويا(علي حمدي، المرجع السابق، ص138).
- تنمية روح التعاون بين العاملين والشعور بالترابط والهدف المشترك ،الأمر الذي له تأثيره في الإنتاجية والروح المعنوية بينهم (نواف كنعان، 2009، ص105، 106).

أما المعلومات التي يحتاجها المدير الفعال والتي تشكل محور عملية الاتصال فهي عديدة ومنها:

- معلومات عن البيئة الخارجية التي يعمل فيها التنظيم.
- معلومات عن التنظيمات المشابهة والمتعاونة والمنافسة.

ومن الجدير بالذكر أن الاتصالات جزء من الثقافة الاجتماعية لأي مجتمع ولا تأتي من فراغ، بل هي حصيلة التنشئة الاجتماعية أو التطبيع والتي تبدأ من مرحلة الطفولة وتستمر في مختلف مراحل العمر، وفي كافة الدوار التي يلعبها الفرد في المجالين العام (الوظيفي) والخص (الشخصي).

2- دور الاتصال في رفع نجاح عملية اتخاذ القرار في المؤسسة الصناعية:

أ- اتخاذ القرار والعملية الاتصالية:

أن الاتصال عملية أساسية وحيوية ومستمرة باستمرار المؤسسة، وللاتصال دور مهم في تخطيط وتنظيم الأنشطة من خلال اتخاذ العديد من القرارات والتنسيق والإشراف والمتابعة عليها بالإضافة إلى العديد من العمليات الأخرى كالرقابة والتقييم، فأهمية الاتصال تبرز في اتخاذ القرارات ،

وهذا ما يؤكد العلاقة الموجودة بينهما فكيف ذلك ؟

يرى الكثير من علماء أن مشكلة الإدارة الأولى في يومنا هذا هي مشكلة الاتصالات أي مشكلة توفير البيانات والمعلومات اللازمة للعملية الإدارية. وإذا كانت الاتصالات ضرورية ولازمة للعملية الإدارية بجوانبها المتعددة ،فهي أكثر ضرورة وأهمية لعملية اتخاذ القرارات لأن الاتصالات واتخاذ القرارات يشكلان جانبين هامين من جوانب العملية الادارية ويعتمد كل واحد منهما على الآخر ويتأثر به ،بمعنى أن هناك علاقة متبادلة بين القرار والاتصال ... وهذا ما عبر عنه سيمون SIMON ،عندما قال أنه يجب أن تنطبق مراكز اتخاذ القرارات بالضرورة مع مراكز الاتصالات أو أن تكون الأخيرة ملحقة بالأولى .

وقد أكد الكثير من كتاب الإدارة على أهمية العلاقة بين الاتصالات واتخاذ القرار..... فقد أشار «دروسي -Drosey» إلى أن القرار الإداري يتخذ بناء على نوع من الاتصال الذي يعتبر دعامة أساسية للقرارات ،وأن هناك علاقة اعتمادية متبادلة بين القرارات والاتصالات ،إذ أن الاتصالات هي التي تنقل البيانات والمعلومات والحقائق اللازمة لاتخاذ قرار معين ،وأن نقل هذه البيانات والمعلومات قد يتم عن طريق التسلسل الرئاسي وفق القاعدة الهرمية، وقد يتم النقل أيضا بطرق أخرى لا تلتزم في سيرها قنوات الاتصال الرسمي ،كما هو في الاتصالات غير الرسمية (التي ستوضح لنا مدى تأثيرها على عملية اتخاذ القرارات(أحمد فتحي أبو كريم، 2009، ص117).

فالاتصالات جزء أساسي من الخطوات الإدارية الأساسية من تخطيط وتوجيه ورقابة، فهو يعمل على تسهيل عمليات اتخاذ القرارات، على المستويين التخطيطي والتنفيذي ، وتمكين المرؤوسين من التعرف على الأهداف والغايات المطلوبة من المؤسسة وتعريف المرؤوسين بالتعليمات المتعلقة بأصول تنفيذ الأعمال ودواعي تأجيلها أو تعديل خطط التنفيذ ، كذلك التعرف على مدى تنفيذ الأعمال والمعوقات التي تواجهها ومواقف المرؤوسين من المشكلات وسبل علاجها، أما أهداف الاتصال بالنسبة للقادة الإداريين فإنه يحقق مزايا كثيرة للقائد الإداري الناجح من خلال اتخاذ القرارات السليمة المعتمدة على المعلومات والبيانات الصحيحة والقضاء على العزلة بينه وبين العاملين وتعرف مشاكلهم وردود أفعالهم حول القرارات المختلفة ويزود القائد بالبيانات والمعلومات الصحيحة، ويعرفه بحقيقة ما يجري داخل المؤسسة ، هذا فضلا عن تمكينه من التأثير في تابعيه لتحقيق التنسيق المطلوب (أحمد محمد المصري، 2008، ص231).

ولتوضيح العلاقة الوثيقة بين الاتصالات والقرارات نجد أن الأولى هي التي تنقل البيانات والمعلومات والحقائق اللازمة لاتخاذ القرارات، وأن الانتقال المتسلسل والسهل لهذه البيانات والمعلومات يمر من خلال قنوات الاتصال التي تشملها الهياكل التنظيمية ،ومن خلال التسلسل

الرئاسي أو التتابع الهرمي القائم،سواء من المستويات الدنيا إلى العليا ،أو بالعكس ،وما لم تكن هذه القنوات بالقدر الكافي من اليسر والسهولة ،فقد يصعب على متخذ القرار أداء دوره المطلوب، وبمثل ما تكون هناك اتصالات رسمية بين أطراف التنظيم ومراكزه القيادية نجد احتمال وجود اتصالات أخرى غير رسمية قد تكون لها نفس الأهمية والتأثير على عملية اتخاذ القرارات (حارث عبود، نرجس حمدي، 2009، ص261) .

ربما يكون اتخاذ القرار في أي مؤسسة مؤشرا كافيا على طبيعة تلك المؤسسة ومدى اكتراثها بمشاركة المختصين وأصحاب الرأي في صنع القرار ، ومدى اعتماد المعلومات الدقيقة والبدائل المتعددة ومراجعتها بعناية قبل اتخاذه ، بل إن اتخاذ القرار لوحده يمكن أن يمنحنا القدرة على الحكم فيما إذا كانت الإدارة العليا في مؤسسة ما تعتمد مبدأ التشاور والحوار الديمقراطي ، أو مبدأ المركزية الفردية(نفس المرجع، ص262).

وقد تعلق الأمر بموضوع الاتصال الإداري، فإن اتخاذ القرار الصائب من بين جملة قرارات مطروحة، يتطلب إجراء الإدارة مشاورات مع أطراف عدة داخل المؤسسة، وربما خارجها أيضا، كما يتطلب مقارنة ما نتيجة البدائل المختلفة من فرص للمعالجة أو التطوير، وما يتوفر بخصوص كل منها من معلومات، وبغير ذلك فإن صاحب القرار يكون معرضا لاتخاذ قرار غير مدروس بعناية، بسبب ضعف المشاورات والمعلومات بشأنه وهو ما قد يتسبب في اتخاذ قرار خاطئ تكون له نتائج سلبية بدرجة ما من الخطورة على المؤسسة وجمهورها والمتعاملين معها(فريد كورتل، الهام بوغليطة، 2010، ص195).

فعالية الاتصالات الإدارية في نجاح عملية اتخاذ القرارات:

إذا كانت الاتصالات ضرورية ولازمة للعملية الإدارية بجوانبها المتعددة، فهي أكثر ضرورة وأهمية لعملية اتخاذ القرارات، لأن الاتصالات واتخاذ القرارات يشكلان جانبين هامين من جوانب العملية الإدارية ويعتمد كل واحد منهما على الآخر ويتأثر به، بمعنى أن هناك علاقة متبادلة بين القرار والاتصال، فللاتصال دور في رفع نجاح عملية اتخاذ القرارات يتضح فيما يلي: (نفس المرجع، ص260).

تزويد متخذ القرار بالمعلومات وتنمية الفهم بينه وبين مرؤوسيه:

تعتبر الاتصالات الإدارية من الوسائل الهامة التي يمكن للمدير متخذ القرار عن طريقها الحصول على المعلومات والبيانات المطلوبة لاتخاذ القرار، ومن هنا فإن سلامة القرارات الإدارية وفعاليتها تعتمد بدرجة كبيرة على سلامة وفعالية الاتصالات التي يجريها المدير متخذ القرار للحصول

على هذه المعلومات، فالمعلومات أصبحت ضرورية، إذا أراد متخذ القرار اتخاذ قرارات سليمة، حتى أنه في الوقت الحاضر ظهر شكل من أشكال الإدارة تسمى الإدارة بالمعلومات، أي أن كل سلوك وتصرف وقرار للإدارة يعتمد على الحقائق والبيانات والمعلومات الصحيحة والدقيقة والملائمة للاحتياجات وفي الوقت المناسب، كما يجب أن تبتعد المعلومات عن التحيزات والأهواء الشخصية والضغوطات والحجز والتحريف، فمتخذ القرار في إدراكه وعند اتخاذ القرارات الهامة يخضع نفسه للمعلومات ولا شيء غير المعلومات، ونظرا لأهمية المعلومات والبيانات بالنسبة للإدارة الحديثة فهي تحرص على وجود نظام فعال للاتصالات وخاصة في المؤسسات الكبرى يسمح بالحصول على المعلومات والبيانات وحفظها بصورة جيدة حتى يسهل للمدير متخذ القرار ولغيره من العاملين الحصول عليها عند طلبها.

وتتحدد فعالية الاتصالات بمدى قدرة المدير على تنمية الفهم بينه وبين موظفيه حتى تصبح الأهداف مفهومة لدى كل واحد منهم ، كما تعتمد على طريقة المدير في الاتصال والتي تسهل مهمة حصوله على المعلومات المطلوبة ، ولهذا يتوجب على المدير أن يشجع مرؤوسيه على أن يقدموا ما عندهم من معلومات وذلك بأن يحسن الإصغاء إليهم ، ويعطيهم الفرصة للتعبير الكامل عما في نفوسهم، ويشعرهم بأن حديثهم يلقى عنده ما يستحقه من تقدير وفهم واستيعاب، وبذلك يطلع المدير على اقتراحاتهم ومشكلاتهم ووجهات نظرهم وإذا ما أحسن المدير الإصغاء لمرؤوسيه (كنعان نواف، المرجع السابق، ص33)، فإنه يضمن فعالية القرارات التي يتخذها، لأنها قد تبنى على معلومات تنقل إليه من خلال الحديث الشفوي.

ومن الطرق الأخرى لحصول المدير متخذ القرار على المعلومات المطلوبة لاتخاذ القرار، طرق الاتصال غير الرسمي، إذ يمكن أن تكون قنوات الاتصال غير الرسمي، التي تنشأ نتيجة العلاقات غير الشخصية والاجتماعية التي تقوم بين أفراد المجموعة غير رسمية فعالة في حصول المدير على معلومات قد لا يمكنه الوصول إليها من خلال قنوات الاتصال الرسمي، وذلك لكون هذه المعلومات ليست في متناول أيدي كل العاملين في التنظيم، وبصورة علنية إما لأنها معلومات سرية أو لأن خطوط الاتصال الرسمية لا تكون كافية لنشر هذه المعلومات، أو لأن المعلومات محل الإشاعة من باب الفضائح التي لن ينكشف عنها رسميا.

ومن الوسائل التي تساعد المدير متخذ القرار على توجيه الاتصالات غير الرسمية والاستفادة منها في ترشيد قراراته، إلمامه بطريقة عمل الاتصالات غير الرسمية ومسالكها والدور الذي تلعبه هذه الاتصالات والموضوعات التي تتناولها والحذر عند تفسير المعلومات التي تنقلها وفهم المعاني التي تكمن وراء الألفاظ التي تستخدم في هذه الاتصالات، والعمل على تغذية الاتصالات غير الرسمية بالحقائق والبيانات الصحيحة بدلا من الإشاعات، حتى تتوفر لهذه الاتصالات وسائل

نقل المعلومات الصحيحة ومحاربة الأخبار الكاذبة، والعمل على تغذية الإشاعات التي تطلقها المجموعات غير الرسمية تغذية عكسية ومفيدة.

ويرى فريق من كتاب الإدارة أن هناك بعض المخاطر التي قد تترتب على استخدام الاتصالات غير الرسمية من قبل المدير في الحصول على المعلومات اللازمة لاتخاذ القرار (ربحي مصطفى العليان، المرجع السابق، ص165)، وأن ضرر هذه الاتصالات أكثر من نفعها في مجال اتخاذ القرارات، وحجتهم في ذلك أن هذه الاتصالات تعمل على نقل الشائعات والمعلومات غير الصحيحة ، وأن الوسائل التي تستخدمها لا تكون دقيقة كالاتصالات الرسمية.

إلا أن فريقا آخر من كتاب الإدارة يرى أن أصحاب الرأي الأول يبالغون في التحذير من مخاطر الاتصالات غير الرسمية، ويؤكد هذا الفريق أن شبكة الاتصالات غير الرسمية داخل التنظيم لها مزايا عديدة يمكن الاستفادة منها إذا أحسن المدير استخدامها بحكمة لحل مشاكل التنظيم،فقد أثبتت بعض الدراسات التي تمت في هذا المجال أن الاتصالات غير الرسمية يمكن أن تحمل الأخبار والمعلومات الصحيحة والحقائق بجانب ترويج الإشاعات، وهذا ما توصل إليه دافز نتيجة إحدى دراساته من أن 90% من المعلومات والأخبار التي تنقل لمراكز اتخاذ القرارات عبر قنوات الاتصال غير الرسمية صحيحة، ولاحظ من خلال الدراسة أن الاتصالات غير الرسمية تنقل الأخبار قبل وصولها بالطريق الرسمي إلى المديرين بسرعة أكثر من مخاطرها، إلا أنهم يرون أنه يجب على المديرين مراعاة الحذر عند استخدام شبكة الاتصال غير الرسمي خشية الحصول على معلومات زائفة أو محرفة، وخشية تخريب شبكة الاتصال الرسمي، وحتى يتسنى لهم توجيه شبكة الاتصال غير الرسمية لخدمة المؤسسة والاستفادة من الخدمات التي يمكن أن تقدمها في اتخاذ القرارات.

ولعل ما يؤكد أهمية الاتصالات غير الرسمية تأثيرها في نقل المعلومات والحقائق لاتخاذ القرارات، ما أسفرت عنه نتائج الاستقصاء الذي أجري لتقويم مؤتمرات القادة الإداريين من تأكيد الدور الايجابي للاتصالات غير الرسمية في الوصول إلى نتائج ايجابية وفورية في أمور عجزت الاتصالات الرسمية على أن تصل فيها إلى نتيجة، فقد كانت مؤتمرات القادة الإداريين وسيلة اتصال غير رسمية بين القادة أتاحت الفرصة لتنمية الاتصالات غير الرسمية بينهم، وساعد على حل كثير من المشاكل والموضوعات المعلقة بينهم واتخاذ القرارات الصائبة نحوها أو انجازها ، حيث لا تتيح ضغوط العمل في المكتب الفرصة أمام القادة محلها(عبود حارث، نرجس حمدي، المرجع السابق، ص662).

معرفة ردود فعل المرؤوسين اتجاه القرارات والتأكد من فهم مضمونها:

تتأثر قرارات المدير بمدى قدرته على الوقوف على رد فعل رسالته من جانب مستقبلها، وردود الفعل التي يظهرها موظفوه تجاه المعلومات التي يرسلها والتي تكون في صورة أسئلة أو استفسارات أو انتقادات أو مقترحات ، وهذه كلها تفيد في تعديل ما قاله أو تغيير كيفية الإدلاء به إذا اقتضى الموقف، ذلك كما تتأثر قرارات المدير من ناحية أخرى بمدى استجابته لمتطلبات الموقف في اتصالاته، فتوقيت الاتصالات مثلا له أهمية كبيرة ، وهذا يتطلب من متخذ القرار أن يغتنم الفرصة عندما تتوفر لنقل كل ما هو مفيد أو ذو قيمة أو يساعد على فهم المعلومات ، أو يراعي العوائق التنظيمية والنفسية التي قد تعطل الاتصالات، وأن يتفهم كل الظروف المحيطة بالموقف بما في ذلك شخصيات من يتصل بهم واتجاهاتهم ومدى فهمهم لكلامه.

ضمان عدم تحريف المعلومات:

إن التحريف الذي تتعرض له المعلومات والذي يؤثر سلبا على اتخاذ القرارات يعود لأسباب عدة لابد من تجنبها وأهمها هي:

غزارة وكثافة الاتصال:

كثيرا ما يواجه العامل سيلا متدفقا من المعلومات التي يوجهها إليه مديره والتي لا يتمكن من فهمها ، فليس من الضروري أن زيادة المعلومات يساعد على تحقيق فهم أفضل، كما أن الغزارة والكثافة الشديدة في المعلومات لا تمكن العامل من متابعة جميع الحقائق وقد يخطأ أو قد يتأخر في الاستجابة، أو يلجأ إلى التعميم أو تصفية وتنقية المعلومات(نفس المرجع، ص659).

حجز المعلومات و الإشاعة:

يرغب أغلب المديرين بالسيطرة على ما يدور في المؤسسات التي يؤطرونها ، وذلك بسعي الجميع إلى مراقبة المعلومات المتداولة داخل الحيز ، فمن يملك معلومات أكبر حول موضوع ما يستطيع اتخاذ قرارات تؤهله للتكيف بشكل أفضل مع الإشكاليات التي يمكن أن تحيط بذلك الموضوع على عكس الفرد الذي لا يسيطر إلا على معلومات أقل ، حيث يكون عرضة لاتخاذ قرارات غير مناسبة أو غير رشيدة.

وهناك حقيقة أساسية وهي أن كمية المعلومات المرسلة من المستويات العليا في المؤسسة تتضاءل كلما انتقلنا إلى المستويات الدنيا نتيجة قيام كل مستوى بحجب جانب من تلك المعلومات التي تتعارض ومصالحه، وكذلك الحال بالنسبة لما يصدر من معلومات من المستويات الدنيا ونتيجة لهذه الحقيقة ولازدواج عملية الاتصال يمكن تلخيص الموقف فيما يلي:

- افتقار الإدارة العليا إلى المعلومات الكافية والسليمة عن اتجاهات العاملين ومشاكل العمل، مما يفقدها القدرة الكاملة على التخطيط والرقابة واتخاذ القرارات .
- افتقار الإدارة الدنيا إلى المعلومات الصحيحة والكاملة عن أهدافها وسياسات ونوايا الإدارة العليا، مما يقلل من فعالية جهودها.

زيادة عدد المستويات الإدارية داخل التنظيم:

إذا زاد عدد المستويات الإدارية ،فإن المعلومات الصاعدة من مراكز التنفيذ إلى الإدارة العليا أو التعليمات والقرارات الهابطة من الإدارة العليا إلى المستويات الدنيا تتعرض للعديد من عمليات التفسير والتأويل والحذف والإضافة المتعددة في مضمونها مما يفقده الكثير من حقيقة معناه، ويضيف من تأثيرها ويحد من فعالية الاتصال بوجه عام (شعبان فرج،المرجع السابق، ص212).

أما إذا قل عدد المستويات الإدارية داخل التنظيم، التي تمر بها المعلومات ، فإن هذه المعلومات تنجو إلى حد كبير من أضرار تلك المخاطرة ، علاوة على حصر عمليات الاتصال في عدد محدود من العاملين مما يزيد من فرص التفاهم المتبادل ويرفع بالتالي من كفاءة وفعالية الاتصال.

تحريف مضمون الرسالة:

في بعض الأحيان يعطي المديرين للعاملين الفرصة بنقل المعلومات إليهم بطريقة غير الطريقة الرسمية والمستعملة في المؤسسة ، الأمر الذي يؤدي إلى القيام بنقل معلومات غير صحيحة عن العاملين ، وفي بعض الأحيان ينقلون المعلومات التي ترضي المدير، أما باقي المعلومات أو الحقائق فلا تنقل أو تذكر لأنهم لا يريدون ذلك، وإن مثل هذا التصرف سيء ويفسد العلاقات بين العاملين وبالتالي يؤثر على مصلحة المؤسسة.

عدم وضوح الرسالة المراد نقلها:

إن الاتصال الفعال يتطلب من المرسل أن يوضح في رسالته أفكاره بدقة حتى تكون مؤثرة، وأن يحرص على أن يكون مضمون الرسالة واضحا في ذهنه قبل أن يقوم بتبليغه.

وحتى نتفادى التحريف الذي تتعرض له المعلومات لابد من تقديم الحلول التالية:

- توضيح مضمون الرسالة المراد نقلها، مع ضرورة إشراك المعنيين بتنفيذ القرارات في صياغتها من البداية وحتى النهاية كلما كان ممكنا، لأن ذلك يسهل فهمها ويقلل الغموض والتساؤلات حول ماهيتها ومقاصدها، وكذلك من الضروري تجزئة التعليمات والتوجيهات على مراحل تتناسب مع مقتضيات العمل و مستجداته بدل دفعها للعاملين مرة واحدة.

- زيادة التفاعل وتبادل الرأي بين الإدارة والعاملين بحيث تكون الاتصالات ذات اتجاهين من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى، وأن يشعر المديرون بمسؤوليتهم وواجباتهم في تعريف العاملين بما يجري داخل المؤسسة.
- التأكيد على أهمية الاتصالات وجها لوجه لنوعية المعلومات التي تعطيه هذه الاتصالات والتي لا يمكن للاتصالات الكتابية الرسمية أن تقارن بها.
- قبول الإدارة لسماع كل الأخبار وليس فقط الأخبار الجيدة ،إذ يساعد هذا على حرص العاملين على أن يمسكوا المعلومات كما هي دون تحريف، أو بهدف أن تسمع الإدارة ما ترغب به، وأن من شأن ذلك أن يبقي جميع الأوضاع على حقيقتها.

مراعاة طبيعة ومستوى إدراك متلقي الرسالة إذ يختلف الأفراد الذين توجه لهم الاتصالات بأشكالها المختلفة، مما يوجب على المعنيين أخذ ذلك بعين الاعتبار عند إجراء عملية الاتصالات.

اختيار الوقت المناسب لتقديم المعلومات وتبليغ القرارات، ونقصد باختيار الوقت المناسب أن تصل المعلومات والقرارات إلى الجهة التي من المفروض أن تتلقاها بمجرد إعلانها من طرف الإدارة حتى لا تترك مجال لتوصيل بيانات ومعلومات وأخبار خاطئة عن طريق الإشاعات ومن أطراف لها مصلحة في تحريف هذه المعلومات، ونفس الأمر في حالة طلب معلومات معينة لحل مشكل ما أو اتخاذ قرار معين فالمعلومات لا بد أن تقدم في الوقت المناسب أما إذا تأخرت عن موعدها فالظروف السريعة التغيير لا تنتظر (حمدي علي، المرجع السابق، ص65).

الخاتمة

من خلال ما سبق يتضح أن الاتصالات الإدارية ضرورية ولازمة للعملية الإدارية بجوانبها المتعددة ، وهي أكثر ضرورة وأهمية لعملية اتخاذ القرارات الإدارية لأن الاتصالات واتخاذ القرارات يشكلان جانبين هامين من جوانب العملية الإدارية حيث يعتمد كل منهما على الآخر ويتأثر به ، وعليه فإن هناك علاقة متبادلة بين العملية الاتصالية واتخاذ القرار، فالاتصالات هي التي تنقل البيانات والمعلومات والحقائق اللازمة لاتخاذ قرار ما وأن نقل هذه البيانات والمعلومات يتم عن طريق تسلسل رئاسي وفق القاعدة الهرمية وقد يتم النقل أيضا بطرق أخرى لا تلتزم في سيرها قنوات الاتصال الرسمي وهي الاتصالات الغير رسمية.

إن التحديات الكبيرة التي تواجهها المؤسسات حاليا ، قد أدت إلى تزايد الأصوات الداعية إلى مزيد من التفاعل والمشاركة من قبل العاملين كل حسب مجال عمله في اتخاذ القرارات من أجل التوصل إلى قرارات فعالة، إذ أن عدم المشاركة في اتخاذ القرارات تؤدي إلى الحاق

أضرار نفسية بالعاملين، فالمشاركة تعني انغماس الأفراد ذهنيا وعاطفيا في العمل بما يشجعهم على المساهمة في أهداف الجماعة ومشاركة المسؤولية بالمؤسسة.

المراجع:

1. أبو شنب جمال محمد، نظريات الاتصال والإعلام- المفاهيم- المداخل النظرية- القضايا، د.ط 2006.
2. أبو كريم أحمد فتحي، الشفافية والقيادة في الإدارة، ط1؛ دار الحامد، عمان، 2009.
3. البدري طارق عبد الحميد، أساسيات الإدارة التعليمية ومفاهيمها. ط2، دار الفكر، عمان، الأردن، 2005.
4. السيد عبيد ماجدة، الوسائل التعليمية في التربية الخاصة. ط 1، دار الصفاء، عمان، 2000.
5. الصريفي محمد، الاتصالات الإدارية -سلسلة إصدارات التدريب الإداري. مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، 2008.
6. العميان محمود سلمان، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، ط3، دار وائل، عمان، الأردن، 2005.
7. القريوتي محمد قاسم، السلوك التنظيمي- السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة. ط 4 ، دار الشروق، عمان، 2003.
8. القريوتي محمد قاسم، مبادئ الإدارة (النظريات-العمليات-الوظائف). ط3، دار وائل، عمان، 2004.
9. المصري أحمد محمد، الادارة الحديثة (الاتصالات -المعلومات - القرارات)،مؤسسة شباب الجامعة الاسكندرية، د.ط، 2008.
10. النعواسي قاسم، استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم. ط1، دار وائل، الأردن، عمان، 2010.
11. جرينبرج جيرالد، براون روبيرت، إدارة السلوك في المنظمات، تر:رفاعي محمد رفاعي، إسماعيل علي بسيوني، د.ط، دار المريخ، المملكة العربية السعودية، 2004.
12. حجاب محمد منير، الاتصال الفعال للعلاقات العامة. ط 1، دار الفجر، القاهرة، 2007.
13. حمدي رضا هاشم، تنمية مهارات الاتصال والقيادة الادارية، ط1، دار الراية، عمان، 2010.
14. حمدي علي، سيكولوجية الاتصال وضغوط العمل، د.ط، دار الكتاب، القاهرة، الكويت، الجزائر، 2008.

15. ربحي مصطفى العليان، عدنان محمد الطوباسي، الاتصال والعلاقات العامة. ط1، دار الصفا، عمان، 2005.
16. شاكر مجيد سوسن، الزيادات محمد عواد، إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الصناعة والتعليم. ط1، دار صفاء، عمان ،2007.
17. شعبان فرج، الاتصالات الإدارية، ط1، دار أسامة، الأردن، عمان، 2009.
18. عبود حارث ، نرجس حمدي، الاتصال التربوي. ط1؛ دار وائل، الأردن، عمان، 2009.
19. عساف محمد عبد المعطي ، السلوك الإداري التنظيمي في المنظمات المعاصرة. د.ط ، دار زهران، عمان، 1999.
20. كنعان نواف، اتخاذ القرارات الادارية (بين النظرية والتطبيق). ط1، دار الثقافة كنعان، عمان، 2009.
21. كورتل فريد، بوغليطة الهام، الاتصال واتخاذ القرارات. ط1؛ دار كنوز المعرفة،عمان، 2010.
22. لبيب الطاهر، بيضون اليأس، الموسوعة العربية للمعرفة من أجل التنمية المستدامة البعد الاجتماعي، المجلد الثالث، ط1، الدار العربية للعلوم ، بيروت ،2007 .
23. محمود حسن إسماعيل، مبادئ علم الاتصال ونظريات التأثير، ط1، الدار العالمية، شارع الملك فيصل، 2003.
24. نصر الله عمر عبد الرحيم، مبادئ الإتصال التربوي والإنساني، ط1، دار وائل، عمان، الأردن، 2001.
25. هادي نهر، محمود الخطيب أحمد، إدارة الاتصال والتواصل (النظريات –العمليات- الوسائط- الكفايات)، دار الكتاب العالمي،أربد، الأردن، 2009.

عرض بيداغوجي حـول الإحصاء الاستدلالي البارامتري واللابارامتري في البحوث التربوية والنفسية.

د. النوي بالطاهـر – جامعة الوادي
أ. عاتكة غرغـوط – جامعة الوادي

ملخص:

تهدف هذه المقالة (العرض البيداغوجي) إلى توضيح ماهية ومدى أهمية الإحصـــاء الاستدلالي البارامتري واللابارامتري في البحوث التربوية والنفسية، وكذا توضيح الفرق بين الأساليب الإحصائية البارامترية والأساليب الإحصائية اللابارامترية، فلكل منهما معايير وشروط استخدام في المعالجات الإحصائية للبيانات، انطلاقا طبعا من أهميتهما في اختبار فروض البحث وتعميم النتـائج من العينة الى المجتمع الأصلي الذي أخذت منه.

Abstract:

This paper(exposition Pedagogical) seeks to clarify all of the nature, the importance of The Inferential Statistics parametric and nonparametric statistical techniques in the educational and psychological research, So, we try to illustrate the difference between the parametric statistic forms. Because for each one, we have a onterions and conditions for employment in the statical treatments for the notice according to their importance in the test of the search hypothesis and the generalization of the results from the swatch to the original society which to ken from it.

مقدمة:

يؤدي الإحصاء دورا هاما في البحوث التربوية والاجتماعية والنفسية، حيث تطبق الاختبارات والمقاييس وتعالج نتائجها معالجة إحصائية، فنعرف حدود الظاهرة التي نقيسها ونحسن عرضها ووصفها ونعرف صلتها بغيرها من الظواهر.

ويمكن القول بصفة عامة بان علم الإحصاء هو العلم الذي يبحث في الطرق والأساليب المختلفة لجمع وعرض البيانات وتبويبها وتحليلها حتى يمكن فهمها، والعمل على الوصول إلى نتائج وقرارات سليمة على ضوءها، ثم تعميم النتائج. وهناك ما يسمى بعلم الإحصاء التربوي والنفسي وهو يختص بالتعبير عن الظواهر التربوية والنفسية تعبيرا كميا يؤدي في النهاية إلى التعبير الكيفي.

ويستحسن أن نشير إلى انه لا يمكن لأي باحث أن يستغني عن الطرق والأساليب الإحصائية مهما كان نوع الدراسة التي يقوم بها سواء أكانت تربوية أم نفسية أم اجتماعية أم اقتصادية.. ذلك أنها الوسيلة التي تمكنه من معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين متوسطات العينات أو المجموعات موضع الدراسة والبحث أم لا، كما أنها تمده بالوصف الموضوعي الدقيق..

فالباحث الذي يعتمد على الملاحظة الشخصية، غالبا ما تقوده إلى نتائج لا تنطبق على الحقائق العلمية انطباقا تاما. من هنا كان الإحصاء عصا الباحث التي تقوده إلى الأسلوب الصحيح والنتائج السليمة الموثوقة علميا.

من هنا يعد الإحصاء الركيزة الأساسية في مجال البحث العلمي، باعتبار الأدوار التي يقدمها في هذا المجال، ويمكن أن نميز بين نوعين من الإحصاء المطبق في البحوث التربوية والنفسية ، هما الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي البارامتري واللابارامتري، هذا الأخير الذي هو موضـوع مقالتنا هذه.

مدخل إلى الإحصاء الاستدلالي(التحليلي) :

يمكن أن نميز بين نوعين من الإحصاء المطبق في البحوث التربوية والنفسية ، هما الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي البارامتري واللابرامتري، هذا الأخير الذي يدرس العينات لاتخاذ قرارات حول المجتمع الذي سحبت منه هذه العينات، والذي يهدف إلى الوصول إلى إجابات كمية عن أسئلة مشكلات البحوث والتحقق من الفرضيات التي يطرحها الباحثون.

يشتمل الإحصاء الاستدلالي أو التحليلي على الطرق الإحصائية التي تستخدم للوصول إلى القرارات والأحكام والاستنتاجات عن المجتمع باستخدام عينة مسحوبة من هذا المجتمع. ومثال على ذلك دراسة الفروق بين المتوسطات من خلال اختبارات مثل اختبار ت(T.TEST)

للمقارنة بين دلالة الفروق بين متوسطين، أو تحليل التباين (ANOVA) للمقارنة بين دلالة الفروق بين أكثر من متوسطين، أو بين معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة المختلفة وغيرها من الأساليب الإحصائية الأخرى (احمد سعد جلال، 2008، 09).

وقد ذكر **أبو زيد مدحت (2002)**: إن الأساليب الإحصائية الاستدلالية تصنف إلى أساليب معلمية (بارامترية)، والتي تهتم بالبيانات الرقمية الحقيقية للمتغيرات لدى عينات كبيرة الحجم ممثلة للمجتمع الأصلي الذي سحبت منه كما تتمتع باعتدالية توزيعها، أما الأساليب اللامعلمية (اللابارامترية) هو الإحصاء الذي يتحرر من القيود المسبقة لشكل التوزيع التكراري وحجم العينة، وتصلح لمستويات القياس التي لا يصلح لها الإحصاء المعلمي، وخاصة المقاييس التي تعتمد على تصنيف الأفراد أو ترتيبهم تنازليا أو تصاعديا.

ويذكر **الشربيني** (2007) انه: يطلق على الأساليب البارامترية الطرق المعلمية، حيث أنها تتطلب شروط معينة حول مجتمع الدراسة الذي يسحب منه العينة. في حين يطلق البعض على الأساليب اللابارامترية الطرق اللامعلمية، حيث أنها لا تتطلب شروط معينة حول مجتمع الدراسة، وخصوصا كون التوزيع النظري للمجتمع طبيعيا (الشربيني زكريا،2007، 97).

والإحصاء الاستدلالي قد يأخذ أسماء أخرى مثل: الإحصاء العيني أو إحصاء العينات، لأنه يعتمد على فكرة اختيار عينة تسمى العينة الإحصائية من مجتمع إحصائي، والمجتمع الإحصائي هو مجموعة من الأشخاص لهم خصائص معينة عددهم كبير، وقد يكون المجتمع الإحصائي افتراضي، أما العينة فهي جزء من المجتمع يتم اختياره بطرق مختلفة، والباحث في التربية وعلم النفس مثلا يختار عينة ممثلة من المجتمع، ويجري عليها البحث، وما يحصل عليه من نتائج يتم تعميمه على المجتمع بأكمله، أي يستدل على وجود النتائج في المجتمع من خلال وجودها في العينة المأخوذة منه، ويسمى ذلك بـ : الاستدلال الإحصائي أو الإحصاء الاستدلالي. كذلك يطلق على الإحصاء الاستدلالي: الإحصاء الاستنتاجي أو الإحصاء الاستنباطي أو الإحصاء التطبيقي وأحيانا يسمى الاستدلال الإحصائي (احمد الرفاعي غنيم ونصر محمود صبري، (د.ت) ،36).

ومن هنا تبرز أهمية الإحصاء الاستدلالي، ذلك أن هذا الأخير يساعد في التعرف على الظواهر التربوية والنفسية دون الوصول إلى كل فرد في المجتمع الذي قد يصعب الوصول إليه في كثير من الأحيان، بل ويستحيل أحيانا.

وبذلك فان هذا العلم (علم الإحصاء الاستدلالي)، يتطلب التحليل والتفسير انطلاقا من الجزء وصولا إلى الكل، وهو ما يمكن أن نصطلح على تسميته بالإحصاء من خواص العينة (الجزء) إلى خواص المجتمع (الكل) وفق طرق إحصائية دقيقة وملائمة.

ويهدف الإحصاء الاستدلالي إلى تحديد ما إذا كانت النتائج التي نحصل عليها من العينات هي نفس النتائج التي يمكن الحصول عليها من المجتمع بأكمله. وهنا يأتي دور الإحصاء الاستدلالي في تسهيل عملية الاستدلال ليكون أداة مناسبة للباحث من اجل إصدار الأحكام واتخاذ القرارات الإحصائية المبنية على الاحتمال وتقدير خصائص المجتمع استنادا إلى دراسة خصائص عينة ممثلة استمدت من المجتمع (عبد الله زيد الكيلاني و نضال كمال الشريفيين،2005 ،115).

والجدير بالذكر هنا، أن الباحث في العلوم التربوية والنفسية يقوم بإجراء بحثه من اجل اختبار فروض معينة والتحقق من صحتها أو رفضها، وهذه الفروض يشتقها الباحث من الإطار النظري لبحثه أو من الخبرة والممارسة العملية، أو من النظريات العلمية التي يتبناها في بحثه، واذا تمت صياغة الفروض صياغة دقيقة بحيث تكون مؤيدة لوجهة نظر معينة أو لنظرية معينة أو إطارا نظريا معينا، فان الباحث بعد ذلك يقوم بجمع البيانات التي تساعده على اتخاذ قرار بشأن هذه الفروض، وقد يكون قراره مؤيدا لقبول الفرض أو رافضا له، وللوصول إلى قرار موضوعي بشأن ما إذا كان فرض معين قد تحقق أم لا عن طريق المعالجة الإحصائية للبيانات، فانه يتعين اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب بارامتري كان أو لا بارامتري، وذلك على اعتبار انه لدينا العديد من أشكال المعالجات الإحصائية للبيانات، ومن ثم فالباحث يحتاج إلى مبررات موضوعية لاختيار الأسلوب أو الطريقة الإحصائية المناسبة لاستخدامها في اختبار صحة فروض البحث.

الإحصاء البارامتري(parametric statistics):

تعتبر الاختبارات البارامترية(المعلمية) واحدة من أهم التطبيقات التي قدمها علم الإحصاء بشتى فروع العلم.

البارامتري(parametric) مصطلح إحصائي يعني القيمة الأصلية الخاصة بالمجتمع الأصلي وهي تقابل البيان الإحصائي الذي يصف الخصائص العددية للعينة، وفي اللغة العربية هو معلمة وجمعها معلمات، حيث أنها قيمة تصف المجتمع الأصلي الذي اشتقت منه العينة.

وتطلق صفة البارامترية(أو المعلمية) على الأساليب التي تتطلب استيفاء افتراضات حول المجتمع الذي تسحب منه العينة كالتوزيع الاعتدالي وتجانس العينات وغيرها (محمد بوعلاق،2009، 13).

وإذا كان توزيع المتغيرات التي يريد الباحث أن يتناولها بالتحليل الإحصائي توزيعا اعتداليا، فانه في هذه الحالة يختار الإحصاء البارامتري، ومعنى الإحصاء البارامتري أي الإحصاء واضح المعالم، الذي تتحدد معالمه من خلال التوزيع الاعتدالي(احمد الرفاعي غنيم و نصر محمود صبري، (د.ت)، 33).

ويمكن إجراء الوصف الإحصائي للعينة بطريقة مباشرة من الدرجات التي يتم الحصول عليها من مجموعة الأفراد الذين يتم اختيارهم في حين أن المعلمة(البارامتري) او القيمة الخاصة بالمجتمع الأصلي الذي سحبت منه العينة تكون في العادة قيمة نظرية قائمة على الاحتمالات، وهي قيمة غير معروفة بالنسبة للباحث، وإنما يقدرها في ضوء النتائج التي يتم التوصل إليها من العينة، حيث تعتبر التوصيف الإحصائي للعينة هو الأسلوب العلمي الذي من خلاله يستطيع الباحث أن يقترب من المجتمع الأصلي الذي سحبت منه العينة لتقدير معالم هذا المجتمع، ويتأسس الإحصاء البارامتري على منحنى الاحتمال الاعتدالي الذي يفترض اعتدالية توزيع البيانات، حيث تسمى القيم الإحصائية الخاصة بالمجتمع الأصلي بالمعلمات وتسمى الأساليب الإحصائية المستخدمة فيه بالإحصاء البارامتري(محمد نصر الدين رضوان،1989 ،61).

ويعتبر الإحصاء البارامتري على درجة عالية من الكفاءة والدقة في تحليل البيانات التربوية أو السلوكية، فكثير من الطرق البارامترية تكون متبوعة بافتراضات أكثر من غيرها، والحيود عن هذه الافتراضات يعرض الباحث للمخاطرة، ومن أمثلة الافتراضات أن تكون المجموعات مشتقة من مجتمعات معتدلة التوزيع في المتغير أو المتغيرات موضع الدراسة، وان تكون هذه العينات متجانسة من حيث التباين، وهذين الافتراضين ضروريان عند استخدام اختبار(ت) مثلا في تحليل البيانات للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين أو في استخدام طريقة تحليل التباين الأحادي(محمود عبد الحليم المنسى،2011 ،130).

لذلك فقد يلجا الباحث إلى استخدام أساليب إحصائية أخرى إذا كانت الافتراضات لا تنطبق على عينات البحث من حيث الحجم والتوزيع الاعتدالي والتجانس، هذه الأساليب تسمى الإحصاء اللابرامتري، ومعظم هذه الأساليب تعتمد على الرتب ولا تهتم بشكل توزيع الدرجات أو حجم عينات البحث(محمود عبد الحليم المنسى،2011 ،130).

ويستخدم الباحث اختبار ت(T.test) لمعرفة الفروق بين مجموعتين أو عينتين، وذلك إذا كان التوزيع اعتداليا، أما إذا كان عدد العينة صغيرا والتوزيع غير اعتدالي(Non Parametric) فان استخدام الأساليب البارامترية(اختبار ت والمتوسطات) يصبح مضللا، ولذلك فان الأساليب اللابارامترية هي التي تمكن الباحث في هذه الحالة من المقارنة بين العينات التي على هذا النحو وحساب الفروق الدالة بينها، وذلك دون افتراض اعتدالية التوزيع في العينات الأصلية، ويطلق على هذه الأساليب، الأساليب اللابارامترية أو الأساليب المستقلة التوزيع(محمود السيد أبو النيل،1987،346).

ومن هنا نفهم أن الإحصاء اللابارامتري لا يتطلب أية افتراضات أو معلومات حول خصائص التوزيع الأساسي للمجتمع عكس الإحصاء البارامتري الذي يتطلب مثل هذه

الافتراضات أو المعلومات، وربما هذا ما يجعل الأساليب الإحصائية اللابارامترية أكثر شيوعا وأكثر استخداما من نظيرتها الأساليب الإحصائية البارامترية، وبخاصة في مجال البحوث التربوية والنفسية، وذلك لأنها تناسب بدرجة كبيرة طبيعة الظواهر والمتغيرات التي تقع ضمن هذا المجال.

الإحصاء اللابارامتري:(parametric statistics Non)

تطلق صفة اللابارامترية(او اللامعلمية) على الأساليب التي لا يكون المجتمع الذي سحبت منه العينة معروفا، وهي تستعمل كبدائل عن الإحصاء البارامتري عندما لا يستطيع الباحث استيفاء شروط الإحصاء البارامتري في بحثه(محمد بوعلاق،2009 ،13).

وعندما يتعامل الباحث مع البيانات التي تخضع للتوزيع الحر(غير الاعتدالي) فانه في هذه الحالة يتعامل مع نوع من الأساليب الإحصائية يسمى الإحصاء اللابارامتري، وهو الإحصاء غير المحدد المعالم، ويسمى التوزيع الحر، وهو يأخذ أشكالا مختلفة عن الشكل الاعتدالي المعروف(احمد الرفاعي غنيم و نصر محمود صبري،(د.ت)، 33).

ويعتبر الإحصاء اللابارامتري من الأساليب الإحصائية التي لا تشترط فيها توزيع البيانات، ومن أمثلتها(التكرارات، النسب المئوية، مربع كاي، اختبار مان ويتني)، والاختيار بين الأساليب البارامترية واللابارامترية يعتمد على كل من: مستوى القياس وتوزيع البيانات وحجم العينة.

يعرف **محمد أبو سيف**(2000) الإحصاء اللابارامتري بأنه:«الطرق التي يمكن تطبيقها على مدى واسع من التوزيعات دون أن تفترض توزيعا محددا لما تتناوله من مجتمعات»(محمد أبو سيف،2000 ،529).

ويقول عنه **فؤاد البهي السيد**(1978) بأنه:«إحصاء لا يتغير بالشروط الواجب توافرها لاستخدام الإحصاء اللابارامتري، وكذلك فهو يتحدد من القيود المسبقة لشكل التوزيع التكراري وحجم العينة»(فؤاد البهي السيد،1978، 384).

وعليه، فان الأسلوب الإحصائي اللابارامتري يتحرر من القيود المسبقة لشكل التوزيع التكراري وحجم العينة. ومن هنا فالطرق الإحصائية اللابارامترية اقل دقة من الطرق الإحصائية البارامترية.

ويستخدم الباحث في حالة القياس الاسمي أو الترتيبي، الأساليب أو التقنيات الإحصائية اللابارامترية، وبالإضافة إلى ذلك إذا كان حجم العينة صغيرا، تستخدم الأساليب أو التقنيات الإحصائية اللابارامترية مهما كان مستوى القياس في جمع البيانات(صلاح احمد مراد،2000، 20).

1-2-1- مميزات الإحصاء اللابارامتري:

تستخدم الطرق والاختبارات اللابارامترية تحت شروط عامة للغاية، لذلك فهي تتميز بعدة أمور منها:

- أنها عادة ما تكون أسهل من الفهم والتفسير من تلك الطرق القياسية التي تعمل كبديل لها.
- أن ما تتطلبه من عمليات حسابية تكون عادة سهلة وسريعة.
- أنها لا تشترط أن تكون البيانات كمية(عددية) بل يمكن أن تكون نوعية أو ترتيبية.

ولهذا شاع استخدام الطرق اللابارامترية بالرغم من أنها لا تعطي نفس القدر من المعلومات أو الدقة التي تعطيها الطرق البارامترية المناظرة لها، فهي بصفة عامة اقل كفاءة(محمد أبو سيف، 2000، ص529-530)، و من مميزات الإحصاء اللابارامتري أيضا ما يلي:

أن النتائج المحتمل الحصول عليها في اغلب الاختبارات الإحصائية اللابارامترية تكون احتمالات دقيقة(ماعدا في حالة العينات الكبيرة)، بغض النظر عن شكل توزيع المجتمع الذي أخذت منه العينة العشوائية.

إذا استخدمت أحجام العينة صغيرة مثل : ن = 6. فانه لا يوجد بديل عن استخدام اختبار إحصائي لا بارامتري إذا لم يعرف بدقة طبيعة توزيع المجتمع.

توجد اختبارات إحصائية لابارامترية مناسبة للتعامل مع عينات من الملاحظة من مجتمعات مختلفة عديدة، ولا تستطيع أي اختبارات بارامترية التعامل مع مثل هذه البيانات بدون أن تطلب افتراضات غير واقعية.

يمكن للطرق اللابارامترية التعامل مع البيانات التصنيفية، أي التي تقاس في مستوى القياس الاسمي ويستحيل أن يطبق أسلوب بارامتري(مجدي عبد الكريم، 2000، ص71-72).

- وفي ذات السياق ، يورد **محمود عبد الحليم المنسى** في مؤلفه «**مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية**» مميزات الإحصاء البارامتري في جملة النقاط الآتية:
- توفير الطرق الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات إحصائية دون ضرورة لمراعاة الفرض الخاص باعتدالية التوزيع التكراري للمجتمع الذي اشتقت منه عينة البحث.
- تستخدم في حالة الأعداد الصغيرة أي تحليل البيانات التي تعتمد على عينات صغيرة.
- تتطلب عددا اقل من الافتراضات.

- يستحسن استخدام اختبار الدلالة الإحصائية ذو الطرفين(Two Tailed Test) إذا كان الفرض غير موجه، أما إذا كان الفرض موجه فيستخدم اختبار الدلالة ذو الطرف الواحد(One Tailed) كما هو الحال في الإحصاء البارامتري.
- يتحرر الإحصاء اللابارامتري من القيود المسبقة لشكل التوزيع التكراري وحجم العينة وتصلح لمستويات القياس التي لا يصلح لها الإحصاء البارامتري، وخاصة المقاييس التي تعتمد على تصنيف الأفراد(موافق - غير موافق) أو (ذكور - إناث) أو التي ترتيبهم تنازليا أو تصاعديا(محمود عبد الحليم المنسى،2011، ص131).

وبالرغم من ذلك فان الطرق أو التقنيات الإحصائية اللابارامترية اقل دقة من الإحصاء البارامتري.

1-2-2- استخدامات الإحصاء اللابارامتري:

مما لاشك فيه أن الباحث التربوي والنفسي يستطيع أن يستفيد من التقنيات الإحصائية اللابارامترية فائدة كبيرة في مجالات بحثية متعددة، بل لا نتعدى الحقيقة إذا قلنا أن هذه التقنيات والأساليب أكثر استخداما في العلوم الاجتماعية والإنسانية، وذلك لأنها تتناسب بدرجة اكبر مع طبيعة الظواهر التي يصعب الحصول فيها على قياسات دقيقة من المستوى الفتري على الأقل، كما يتطلب إجراؤها مهارة ووقت اقل مما تطلبه التقنيات والأساليب البارامترية.

يصلح الإحصاء اللابارامتري للعينات الصغيرة والصغيرة جدا التي قد يحول صغر حجمها دون صحة استخدام الإحصاء البارامتري، لان هذا الصغر يؤثر على خصائص المنحنى الاعتدالي للعينة الصغيرة، فتبعد بذلك عن اعتدالية التوزيع التكراري(فؤاد البهي السيد،1978، ص349).

ولأن قوة أي اختبار لابارامتري تزداد بزيادة حجم العينة ولان العلماء السلوكيين نادرا ما يحققوا مستوى قياس يسمح بالاستخدام الفعال للاختبارات البارامترية، فان علماء الإحصاء اللابارامتري يستحقون دورا أكثر سيطرة في العلوم السلوكية(مجدي عبد الكريم، 2000،ص70)

1-2-3- عيوب الإحصاء اللابارامتري:

إذا تحققت افتراضات النموذج الإحصائي البارامتري وذلك في البيانات، وإذا كان مستوى القياس هو المستوى القوي المطلوب، فان الاختبارات الإحصائية اللابارامترية لا تصلح لمثل هذه البيانات(تقوم بإتلافها)، ويعبر عن درجة الإتلاف هذه بواسطة قوة كفاءة الاختبار اللابارامتري، معنى ذلك أن المقاييس اللابارامترية اقل قوة من المقاييس البارامترية في تحليل النتائج الإحصائية المستمدة من عينات تتوافر فيها شروط ومتطلبات استخدام القياس البارامتري.

لم توجد بعد أن مقاييس لا بارامترية لاختبار التفاعلات في نموذج تحليل التباين إلا إذا افترضنا تحقيق شروط معينة في العينة والبيانات الرقمية التي لدينا(مجدي عبد الكريم، 2000، ص73).

كما ينبغي الإشارة إلى أن التقنيات والأساليب اللابارامترية لا تقدم بالطبع حلولا مرضية لجميع المشكلات البحثية، إذ أن هناك أمورا عديدة ينبغي أخذها بعين الاعتبار قبل أن يختار الباحث أسلوبا إحصائيا لا بارامتري في تحديد بياناته، فأيسر السبل لاستخدام أسلوب إحصائي معين هو اغفل الفروض المتعلقة بتوزيع متغير معين في المجتمع، والتي استند إليها الأسلوب عند اشتقاقه رياضيا مما يؤدي إلى عدم مصداقية النتائج(صلاح الدين محمود علام، 1993، ص36).

1-2-4- اختيار الأسلوب اللابارامتري(اللامعلمي)المناسب:

يشير **الشربيني**(2007) **انه:** بعد أن يتأكد الباحث أن النموذج اللامعلمي هو الأسلوب المناسب لبيانات بحثه، عليه أن يضع في الاعتبار ست نقاط أساسية:

1- هدف البحث : دراسة علاقة أم دراسة فروق.

2- العينات: عينة ، عينتان ، أو أكثر من عينتان.

3- الاستقلالية أو الترابط للعينات: العينة نفسها ، عينات متماثلة ، عينات مختلفة.

4- نوع البيانات: اسمية ، رتبية ، فئوية ، نسبية.

5- فروض البحث: التحقق من فرض صفري ، التحقق من فرض بديل.

6- مستوى الدلالة: اختبار ذيل واحد أو ذو طرف واحد ، اختبار ذو ذيلين أو ذو طرفين(الشربيني زكريا،2007، ص101).

وبما أن الاعتبار الأول يأتي في مقدمة الاعتبارات لاختيار الأسلوب الإحصائي اللامعلمي المناسب، فانه يكون لدينا نوعين من الأساليب:

أ- أساليب إحصائية للتحقق من الفروض الارتباطية.

ب- أساليب إحصائية للتحقق من الفروض الفارقة.

ويرى هارول(Harwell): بان هناك عدة أسباب محتملة وراء ندرة استخدام الاختبارات اللامعلمية في مجال البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، وهي:

استمرار الاعتقاد لدى كثير من الباحثين التربويين أن الاختبارات اللامعلمية اقل قوة واقل قبولا مقارنة بنظيرتها المعلمية.

عدم وعي الباحثين في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية بالبدائل اللامعلمية المتاحة للاستخدام في التصميمات التجريبية المعقدة، وكيفية انجاز تحليل البيانات باستخدام البرامج المتوفرة، فالعديد منهم يعتقدون بشكل واضح أن البدائل مرتبطة بالبيانات المستقاة من تصميمات تجريبية بسيطة جدا (الضوي محسوب، 2006).

والسؤال المطروح، ما المعايير التي يعتمدها الباحث في التربية وعلم النفس في اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لبحثه ؟

معايير اختيار الأساليب الإحصائية:

يجد الباحث في التربية وعلم النفس صعوبة عند إجراء بحثه من ناحية التحليل الإحصائي، وذلك لكثرة الأساليب الإحصائية وتعقد الظاهرة التربوية والنفسية ذاتها.

وحسب **توفيق عبد الجبار**(1985) : يمكن التغلب على هذه المشكلة إذا استطاع الباحث التعرف أيا من الطرق الإحصائية يناسب بياناته، أهي الطرق المعلمية (الأساليب البارامترية) أم الطرق اللامعلمية (الأساليب اللابارامترية) ؟.

ولقد حدد أربعة معايير لابد للباحث أن يضعها نصب عينيه عند اختيار الأسلوب الإحصائي، وهي (توفيق عبد الجبار،1985، ص62):

2-1- طبيعة توزيع متغيرات الدراسة في المجتمع الذي اختيرت منه العينة:

يشير **علام**(2000): إن التوزيع الاعتدالي وما يتميز به من خصائص يعد العمود الفقري للإحصاء الاستدلالي ومكون رئيس من مكونات عملية اتخاذ القرارات (صلاح الدين محمود علام،2000، ص58).

ويذكر **النجار**(1991): انه يجب على الباحث مراعاة الافتراضات الأساسية بشأن طبيعة وشكل المجتمع الأصلي من حيث: هل أن شكل التوزيع النظري طبيعيا وذو نسب محددة وواضحة ؟ وان إحصاءات العينة (مقاييس النزعة المركزية والتشتت) تعد صورة مقربة لمعالم المجتمع الأصلي، وللتأكد من أن التوزيع التكراري لعينة البحث تتبع التوزيع الاعتدالي، لذا يجب على الباحث أن يحسب الالتواء، وذلك من خلال المعادلة التالية:

الالتواء = المتوسط – الوسيط / الانحراف المعياري (النجار عبد الله عمر،1991، ص16).

فإذا كان منحنى التوزيع اعتداليا فان الباحث في هذه الحالة يختار احد الأساليب المعلمية التي تتناسب مع بياناته لمعالجتها، أما إذا لم يستطيع الباحث الإيفاء باعتدالية التوزيع أو كان التوزيع الاحتمالي للمجتمع غير معروف، فان الباحث في هذه الحالة يستخدم احد الأساليب اللامعلمية التي تتناسب مع بياناته لمعالجتها.

ويذكر **أبو شعيشع** (1997): أنه كلما قرب الالتواء من الصفر كلما كان المنحنى اعتداليا، كما يمكن قبول المنحنى على انه اعتدالي إذا كان الالتواء بين **(-1 و+1)** (أبو شعيشع السيد،1997، ص15).

2-2- نوعية مستوى القياس المستخدم:

يشير **صلاح احمد مراد** (2000): أن المقاييس تختلف باختلاف كمية ودقة المعلومات التي تكتسبها الأرقام(صلاح احمد مراد، 2000، ص13).

المستوى الاسمي(Nominal Scale):

هو المستوى الأدنى للقياس ويستخدم في معظم الأحوال مع المتغيرات النوعية، حيث يتولى هذا المقياس تصنيف الأفراد أو الأشياء في عدة مجموعات وفقا لبعض الخصائص النوعية كتوزيع الأفراد حسب جنسهم إلى ذكور أو إناث، أو توزيع الطلاب حسب المناطق السكنية وغيرها من الأمثلة، وهذه المقاييس لا تقوم بأكثر من تصنيف الأشياء لأجل التميز بينما كثير من الطرق الإحصائية اللامعلمية التي يمكن استخدامها في تحليل البيانات الاسمية، والتي تقوم على مكرر العد البسيط، ومن أهمها اختبارات(مربع كاي، كولموجروف، سمير نوف، فشر...).

المستوى الرتبي(Ordinal Scale):

هذا المستوى يسمح بترتيب السمات أو الخصائص دون اعتبار لتساوي الفروق بين أي رتبتين منها، فمثلا: إذا كان لدينا عشرة مقاييس أطفال نريد ترتيبهم حسب طول القامة، نعطي الترتيب 1 إلى أطولهم والترتيب 10 إلى أقصرهم، وبذلك نستطيع أن نميز بين أعضاء الفئة، غير أن هذا التمييز غير دقيق جدا، فنحن نعرف أن الطفل الذي رتبته 4 هو الرابع من حيث سمة الطول، ولكننا لا نعرف مقدار الفارق في الطول بينه وبين الثالث أو الخامس مثلا، ولكن لا نعرف كمية الفرق بين الأول والثاني، ولا نعرف مثلا فيما إذا كان الفرق بين الأول والثاني مساويا للفرق بين الرتبة الخامسة والسادسة، ويعد المستوى الرتبي أكثر المقاييس المستعملة في المدارس لترتيب التلاميذ، وفي الدراسات التربوية والنفسية السيكومترية في قياس العلاقات الاجتماعية، والأساليب الإحصائية التي تستعمل في هذا النوع من المقاييس هي الأساليب اللابارامترية، ومنها معامل ارتباط الرتب، وتحليل التباين كروسكال- واليس.

ج- المستوى الفتري(**Interval Scale**):

تنطبق على هذا المستوى كل خصائص المستوى الرتبي مضافا إليها أن المسافة بين أي درجتين بينهما نفس الفارق، فالمسافة بين 1 و 2 كالمسافة بين 3 و4 وهكذا على المقياس متساوية.

ويذكر **علام**(2000): إن العمليتين الحسابيتين المسموح بهما في هذا المستوى من القياس هما الجمع والطرح فقط. ولا يمكن استخدام عملية القسمة في هذا النوع من القياس لعدم وجود صفر مطلق، إلا إذا أجريت هذه العملية على الفترات وليس على كل درجة على حده(صلاح الدين محمود علام،2000، ص26).

وفي هذا النوع من القياس يمكن استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية ومقاييس العلاقة الخطية وغيرها من الأساليب الإحصائية البارامترية (المعلمية).

د- المستوى النسبي(**Ratio Scale**):

تتوفر في هذا المستوى كل الخصائص السابقة مضافا إليها أن الصفر حقيقي، فالصفر الحقيقي يكون عندما تنعدم قيمة الشئ المقاس، ونستطيع في هذا المستوى إجراء العمليات الحسابية الأربع، واستخدام الطرق الإحصائية البارامترية، وهو أعلى مستويات القياس، وهذا القياس لا يستخدم كثيرا في العلوم الإنسانية، وذلك لافتقادها للصفر الحقيقي(محمد الخالدي، 1432هـ/1433هـ ، ص15).

2-3- تصميم البحث من حيث حجم العينة:

يذكر **النجار**(1991): انه في حالة كون تصميم البحث يتطلب وجود عينة واحدة، ويود الباحث اختيار مدى تمثيل هذه العينة للمجتمع، فهناك العديد من الأساليب البارامترية واللابارامترية المناسبة لذلك، أما إذا كانت هناك عينتان أو أكثر ففي كل حالة يمكن أن نستخدم الأسلوب الإحصائي المناسب(النجار عبد الله عمر،1991، ص20).

ويعتبر حجم العينة له تأثير على تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب لتحليل بيانات البحث، فإذا كانت العينة صغيرة فان لها أساليب إحصائية تتناسب مع حجمها، لذلك فصغر العينة يؤثر على اعتدالية التوزيع، أما إذا كانت العينة كبيرة فان هناك أساليب إحصائية تناسبها، تختلف عن تلك التي استخدمت مع العينة الصغيرة، لذا فتصميم الدراسة يعتبر من المعايير المهمة لاختيار الأسلوب الإحصائي المناسب.

2-4- قوة الاختبار:

يشير صلاح احمد مراد(2000): إلى أن قوة الاختبار الإحصائي تعتمد على كل من

مستوى الدلالة(α) وخطأ النوع الثاني(B) وحجم العينة وقوة الاختبار الإحصائي تساوي واحد ناقص احتمال الخطأ النوع الثاني(-1 B) ويمكن زيادة قوة الاختبار عن طريق مستوى الدلالة وتباين درجات وحجم العينة، ويستخدم الباحثون دائما مستوى الدلالة(0,05-0,01) وهو أمر متفق عليه وليس له دليل علمي أو منطقي(صلاح احمد مراد،2000، ص215).

ويذكر الشربيني(2007): أن قوة الاختبار هي قدرة الاختبار على رفض الفرض الصفري، وتكون تلك القوة في صورة احتمال تعتمد قيمته على احتمال ارتكاب خطأ من النوع الثاني. قوة الاختبار= 1-B (الشربيني زكريا،2007، ص63).

وهذا يعني أن قوة الاختبار ذات علاقة بالقيمةB، وكلما ازداد حجمB انخفض مقدار قوة الاختبار، وتعتبر قوة الاختبار مقبولة في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية حينما تكون(0,40 إلى 0,60).

وقد حدد عودة احمد والخليلي خليل يوسف(2000): عددا من العوامل تؤثر على قوة الاختبار، منها:

أ- حجم العينة: حيث تزداد قوة الاختبار بزيادة حجم العينة.

ب- مستوى الدلالة المتوقع: حيث تزداد قوة الاختبار بارتفاع مستوى الدلالة.

ج- علاقة القيمة الحقيقية للمعلم بقيمته في الفرضية الصفرية: بافتراض أن الاختبار بذيلين تزداد قوة الاختبار كلما ابتعدت القيمة الحقيقية للمعلم عن القيمة المفروضة للجهتين الأعلى والقيم الأقل، وتكون قوة الاختبار في نهايتها الصغرى عندما تكون القيمة الحقيقية مساوية للقيمة المفروضة.

د- كون الاختبار بذيل واحد أو ذيلين: إذا كان الفرض البديل متجها كان الاختبار ذو نهاية واحدة(ذيل)، أما إذا كان الفرض البديل عديم الاتجاه فانه يسمى اختبار ذي اتجاهين (ذيلين)، حيث أن اختبار الفرضية الصفرية بذيل واحد يزيد من قوة الاختبار الإحصائي، وبناء على مستوى الدلالة المعين من قبل الباحث وبالاستفادة من توزيع المعاينة للمختبر الإحصائي يمكن أن نعين حدا حرجا للرفض أو القبول للفرضية الصفرية مع الأخذ بالحسبان الفرضية البديلة(عودة احمد، الخليلي خليل يوسف،2000، ص412).

بعد هذه التفاصيل التقنية المتعلقة بمعايير اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب لتحليل بيانات البحوث التربوية والنفسية، يحسن أن نورد مقارنة بين الإحصاء الاستدلالي البارامتري(المعلمي) والإحصاء الاستدلالي اللابارامتري(اللامعلمي).

3 – مقارنة بين الإحصاء الاستدلالي البارامتري(المعلمي) والإحصاء الاستدلالي اللابارامتري(اللامعلمي) :

إن التمييز بين الإحصاء الاستدلالي البارامتري او المعلمي(Parametric) والإحصاء الاستدلالي اللابارامتري أو اللامعلمي(Non parametric)، يتعلق بنوع البيانات المراد تحليلها ومستوى قياسها، فاستخدام الأسلوب الإحصائي المناسب يعتمد على طبيعة البيانات(عددية، تصنيفية أو كمية، قياسية)، ومستوى قياس المتغيرات موضع البحث(اسمية، رتبية، فترية، نسبية).

عندما نقدم الطرق الإحصائية الحديثة، فان الأساليب الأهم في الاستدلال تظهر عند وضع فروض عديدة جيدة عن طبيعة المجتمع الذي أخذت منه العينة، وحيث أن القيم الخاصة بالمجتمع هي البارامترات، فان هذه الأساليب الإحصائية تسمى الإحصاء البارامتري(Parametric)، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، هناك عدد كبير من أساليب الاستدلال التي لم تقدم فروض عن البارامترات، وهذه الأساليب غير البارامترية تحدث عند الاستنتاج الذي يتطلب دلائل اقل.

وأحيانا تسمى الأساليب اللابارامترية باختبارات الرتبة(raking test ، order test)، لأنها ترتكز على رتبة أو ترتيب الدرجات وليس على القيم العددية(مجدي عبد الكريم،2000، ص14).

ولقد زاد الاهتمام منذ الخمسينيات بالإحصاء اللابارامتري لأهميته البالغة في حساب الدلالة الإحصائية وخاصة عندما لا تصلح المقاييس البارامترية لحساب تلك الدلالة لعدم توفر الشروط اللازمة لاستخدامها، وقد شاع استخدام هذا النوع من الإحصاء في العينات الصغيرة والصغيرة جدا التي قد يلجا إليها الباحث لاختيار أدوات قياسه بطريقة مبدئية وسريعة، وفي التوزيعات الحرة غير المقيدة بالتوزيع الاعتدالي.

هذا ولا يقتصر استخدام الإحصاء اللابارامتري على هاتين الناحيتين بل يمتد أيضا للعينات الكبيرة، وتقترب اغلب مقاييسه في توزيعاتها من التوزيع الاعتدالي تبعا لزيادة حجم العينة، وهو لذلك ينفرد بالتحليل الإحصائي لمستويات القياس الوصفي والرتبي ويمتد أيضا للمستويات الأخرى للقياس الدقيق مثل القياس النسبي بينما يقتصر مجال استخدام الإحصاء البارامتري على المستويات العليا للقياس التي تتمثل في مقياس الفئات المتفاوتة(فؤاد البهي السيد،1978، ص384).

ويبين «وتني»(Whitney) أن هناك بعض المجتمعات الإحصائية تكون توزيعاتها أكثر ملائمة لاختبارات الإحصاء اللابارامتري من اختبارات الإحصاء البارامتري، وقدم «برادلي»(Bradley) شرحا لأهم مميزات اختبارات الإحصاء اللابارامتري بمقارنتها باختبارات الإحصاء البارامتري، وذلك على النحو التالي:

البساطة والسهولة في استخلاص النتائج، حيث يمكن تطبيق اختبارات الإحصاء اللابارامتري و استخلاص النتائج منها باستخدام المعاملات والعمليات الحسابية البسيطة التي لا تستغرق وقتا طويلا في حين عدم توافر ذلك في اختبارات الإحصاء البارامتري، والذي يتطلب استخلاص النتائج فيها توافر بعض المعلومات المتقدمة عن العمليات الحسابية والرياضية.

1- اتساع مجال التطبيق فهي لا تتطلب شروطا خاصة عن طبيعة توزيع المجتمع الأصلي للبيانات، وكذلك تقوم على أساس افتراضات قليلة أكثر مرونة من البارامترية، مما يجعلها أكثر صلاحية في حالات متعددة وقلة الوقوع في المخالفات.

2-أسرع في التطبيق لأنها تتعامل مع عينات صغيرة الحجم.

3- أساليب القياس المستخدمة الاسمية أو الترتيب، وهي أسهل من النسبة والمسافة(الفترية) الخاصة بالاختبارات البارامترية.

4- تأثير حجم العينة، ففي العينة اقل من 10 يكون الإحصاء اللابارامتري أسرع وأكثر كفاءة ودقة، والعكس فكلما زاد حجم العينة(30 فأكثر) فيفضل لها الإحصاء البارامتري.

5- الكفاءة الإحصائية للاختبارات اللابارامترية تتساوى مع البارامترية إذا كانت البيانات المتجمعة من التجربة لا يتم التعامل معها على أساس وجود افتراضات محددة عن المجتمع الأصلي الذي أخذت منه البيانات، وتتفوق اللابارامترية مع العينات صغيرة الحجم والعكس صحيح(محمد نصر الدين رضوان،1989، ص77).

ويقارن **محمود عبد الحليم المنسى**(2011) بين الإحصاء البارامتري واللابارامتري من حيث شكل التوزيع التكراري، وحجم العينة، وقوة كفاءة الاختبار، ومستوى القياس على النحو التالي:

شكل التوزيع التكراري:

يفترض الإحصاء البارامتري أن للعينة مجتمعا مشتقة منه وهو ما يسمى بمجتمع الأصل، وان التوزيع التكراري لهذا المجتمع هو توزيع معتدل. وان إحصاءات العينة تنطبق على مؤشرات المجتمع(المتوسط – الوسيط – المنوال – التباين – الانحراف المعياري..) وان مدى بعد هذه المؤشرات(Parameters) عن مؤشرات المجتمع الأصلي يقاس بما يسمى

الخطأ المعياري (Standard error) لمتوسط العينة، أما الإحصاء اللابارامتري فيسمى أحيانا بإحصاءات التوزيعات الحرة (Free Distributions).

حجم العينة:

يصلح الإحصاء اللابارامتري للعينات الصغيرة والصغيرة جدا بعكس الإحصاء البارامتري الذي يحتاج إلى عينات كبيرة بها خصائص التوزيع الاعتدالي.

قوة كفاءة الاختبار:

بالرغم من تحرر الإحصاء اللابارامتري من الشروط التي قد تعوق أحيانا استخدام الإحصاء البارامتري إلا أنها ليست في قوة كفاءتها. ويعتمد مفهوم قوة كفاءة الاختبار على مستوى الدلالة وحجم العينة.

مستوى القياس:

لا يصلح الإحصاء البارامتري لمعالجة الظواهر التي يقف مستواها عند التصنيف أو الترتيب، فالمقياس التصنيفي يعتبر من اضعف مستويات القياس وأدناها، ومن أمثلة القياس التصنيفي في الإحصاء البارامتري (الوصفية) التكرارات والمنوال.

وعموما فان الطرق اللابارامترية تصلح في الحالات التالية:

- إذا كانت البيانات التي يتم جمعها في صيغة تسمح بترتيبها تنازليا أو تصاعديا.
- كما يوجد سبب أساسي لاستخدام الطرق اللابارامترية في التحليل الإحصائي، وهو عندما لا ينطبق على العينات افتراض اعتدالية التوزيع وعندما تكون العينات صغيرة للغاية.
- سرعة التحليل الإحصائي وسهولته في حالة استخدام الأساليب اللابارامترية (محمود عبد الحليم المنسى، 2011، ص131، 132).

وحسب احمد الرفاعي غنيم و نصر محمود صبرى، يتمثل الفرق بين نوعي الإحصاء البارامتري واللابارامتري في نقطتين أساسيتين:

النقطة الأولى: تعتمد على حجم العينة:

فإذا كانت العينة صغيرة فنحن نتعامل مع الإحصاء اللابارامتري، أما إذا كانت العينة كبيرة فإننا نتعامل مع الإحصاء البارامتري. ولكن ما هو الحد الفاصل بين العينة الكبيرة والعينة الصغيرة؟

إذا كان عدد أفراد العينة اقل من 30 فهذه عينة صغيرة، أما إذا كان عدد أفراد العينة 30 فأكثر فالعينة كبيرة.

النقطة الثانية: نتعلق بفكرة توزيع العينة:

ففي ظاهرة تربوية أو نفسية واحدة أو عدة ظواهر تربوية أو نفسية، إذا تم قياس الظاهرة وتبين أن الأفراد يتوزعون توزيعا اعتداليا، أو اقرب إلى الاعتدالية، ففي هذه الحالة نقول أننا نتعامل في نطاق الإحصاء البارامتري، وفي حالة عدم توافر شرط اعتدالية التوزيع حتى ولو كانت العينة كبيرة، ففي هذه الحالة نتعامل مع توزيع حر غير مقيد، والتعامل هنا في نطاق الإحصاء اللابارامتري (احمد الرفاعي غنيم و نصر محمود صبري، (د.ت)، ص33، 34).

ويلخص **توفيق عبد الجبار**(1985) في الجدول التالي مقارنة بين الأساليب الإحصائية البارامترية (المعلمية) والأساليب الإحصائية اللابارامترية (اللامعلمية).

الأساليب وجه المقارنة	الأساليب الإحصائية البارامترية (المعلمية)	الأساليب الإحصائية اللابارامترية (اللامعلمية)
نوع المتغيرات	فئوية أو نسبية فقط كمية تعتمد على الدرجة الأصلية	اسمية أو ترتيبية وقد تكون فئوية نوعية تعتمد على البيانات التي بشكل تكرارات أو رتب.
الافتراضات	التوزيع النظري للمجتمع معروف وموزع توزيعا اعتداليا.	التوزيع النظري للمجتمع غير معروف ولا يشترط الاعتدالية.
حجم العينة	لا يمكن استخدامه في تحليل البيانات ذات الحجم الصغير جدا	يمكن استخدامه لمعالجة وتحليل البيانات في المواقف التجريبية التي يكون فيها حجم العينة صغيرا جدا.
قوة الاختبار	أكثر قوة، لأنها تميل أكثر إلى رفض الفرضية الصفرية	اقل قوة، لأنها تميل أكثر إلى قبول الفرضية الصفرية
السهولة او الصعوبة	أصعب في الاستخدام، لأنها تحتاج إلى وقت طويل لتحليل البيانات حتى نتمكن من الوصول إلى النتائج	أسهل استخداما، لأنها لا تحتاج إلى وقت طويل لتحليل البيانات مما يؤدي إلى الإسراع في الحصول على النتائج.

الاستخلاصات:

بناء على ما سبق، يمكن أن نستخلص الآتي:

إن الإحصاء الاستدلالي البارامتري(المعلمي) هو احد الأساليب والتقنيات الإحصائية الاستدلالية التي تهتم بالكشف والاستدلال على معالم المجتمع، اعتمادا على ما توافر من بيانات لدى الباحث في العلوم التربوية والنفسية، خاصة بالعينة المأخوذة من هذا المجتمع، كما يتناول أساليب اتخاذ القرارات الإحصائية، ويستخدم في حالة العينات الكبيرة التي يشترط فيها توفر المعلومات عن مجتمعاتها(معلومات الأصل) مثل: أن يكون توزيع البيانات توزيعا اعتداليا، تجانس التباين، العينات العشوائية، خطية العلاقة، واستقلال العينات وغيرها.

يؤخذ على الاختبارات البارامترية (المعلمية) بأنها أكثر صعوبة عند حسابها، بالإضافة إلى محدودية نوع البيانات التي يمكن اختبارها بواسطة تلك الاختبارات، كما أنها تستغرق وقتا وجهدا في تطبيقها.

يفترض الإحصاء البارامتري اعتدالية توزيع البيانات للمجتمع الأصلي، بينما يتعلق اللابارامتري بالعينة ويستخدم مع البيانات التي لا تتوزع اعتداليا(توزيعات حرة).

يستخدم الإحصاء البارامتري في مستويات القياس المسافة(الفترة) والنسبة ومتغيرات متصلة، بينما يستخدم الإحصاء اللابارامتري في مستويات القياس الاسمية والرتبية ومتغيرات منفصلة.

توفر الاختبارات الإحصائية اللابارامترية الوقت والجهد، لأنها تتعامل مع عينات صغيرة الحجم، ولكنها اقل دقة من الاختبارات الإحصائية البارامترية.

يقوم الاستقراء في الإحصاء الاستدلالي على تقدير قيم بارامترات المجتمع واختبار صحة الفروض الإحصائية المتعلقة بهذه القيم، مما يستلزم مراعاة العشوائية والاتساق في المعاينة وارتفاع الفاعلية النسبية للاختبار الإحصائي.

برهن وتني و برادلي على قوة وكفاية الاختبارات الإحصائية اللابارامترية بان صدقها لا يعتمد على توزيع الظاهرة في المجتمع الأصلي وسرعة وسهولة استخلاص نتائجها، وافتراضاتها قليلة وأكثر مرونة من البارامترية، مما يقلل الوقوع في المخالفات.

ومن هنا، يستحسن:

إتباع الأساليب والتقنيات الإحصائية الملائمة لطبيعة المشكلة والبيانات والأهداف المراد تحقيقها.

مراعاة تمثيل العينة للمجتمع الأصلي بإتباع الأساليب والتقنيات الإحصائية المناسبة.

مراعاة الكفاءة الإحصائية للاختبارات الإحصائية المستخدمة.

المراجع:

1. أبو زيد مدحت، الإحصاء في العلوم السلوكية الوصف الإحصائي تبويب البيانات وتمثيلها بيانيا ونزعتها المركزية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية،2002.
2. أبو سيف محمد، الإحصاء في البحوث العلمية، المكتبة الأكاديمية، القاهرة،2000.
3. أبو شعيشع السيد، الإحصاء للعلوم السلوكية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1997.
4. احمد سعد جلال، مبادئ الإحصاء النفسي تطبيقات وتدريبات عملية على برنامج SPSS، ط1،الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة ، مصر،2008.
5. الخالدي عامر محمد عمير، المقارنة بين نتائج بعض الأساليب الإحصائية المعلمية واللامعلمية في ضوء انتهاك افتراض تجانس التباين، دراسة مقدمة إلى قسم علم النفس بكلية التربية جامعة أم القرى، متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في قسم علم النفس، تخصص إحصاء وبحوث، الفصل الدراسي الأول،1432هـ/1433هـ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
6. الرفاعى غنيم احمد، صبرى نصر محمود، تعلم بنفسك التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام SPSS، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، (د. ط)، (د.ت)
7. السيد أبو النيل محمود، الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي،ط5، دار النهضة العربية، بيروت، 1407هـ/ 1987.
8. السيد فؤاد البهي، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، القاهرة،1978.
9. الشربيني زكريا، الإحصاء اللابارامتري في العلوم النفسية والتربوية، الانجلو المصرية، القاهرة، 2007.
10. الكيلاني عبد الله زيد، الشريفيين نضال كمال، مدخل الى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية- أساسياته-مناهجه-تصاميمه- أساليبه الإحصائية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2005.
11. المنسى محمود عبد الحليم، مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2011.

12. النجار عبد الله عمر، دراسة تقويمية للأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات في رسائل الماجستير في كل من كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة وكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرة، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية،1991.
13. بوعلاق محمد، الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2009.
14. صلاح احمد مراد، الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة،2000.
15. صلاح احمد مراد، الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة،2000.
16. صلاح الدين محمود علام، الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993.
17. صلاح الدين محمود علام، الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية ،دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
18. عبد الجبار توفيق، الأسلوب الإحصائي في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية: الطرق اللامعلمية، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت،1985.
19. عودة احمد والخليلي خليل يوسف، الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن،2000.
20. مجدي عبد الكريم، الإحصاء اللابارامتري الحديث في العلوم السلوكية، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 2000.
21. محمد نصر الدين رضوان، الإحصاء اللابارامتري في بحوث التربية الرياضية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1989
22. الضوي محسوب، الإحصاء الاستدلالي المقدم في التربية وعلم النفس، الانجلو المصرية، القاهرة، 2006.

تقويم سياسة إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر

د.أحمد لشهب – أستاذ محاضر
كلية العلوم السياسية– جامعة الجزائر3

ملخص:

التحليل التقويمي للسياسة العامة التي انتهجتها الجزائر لإصلاح المنظومة التربوية منذ سنة ألفين، بين كيف ساهمت الطريقة التي اتبعت في صنع قرار الاصلاح في فشله رغم الجهود والموارد الكبيرة التي خصصتها الدولة للتربية في سياساتها في إطار برنامج رئيس الجمهورية، لأنها لم تلتزم بتطبيق آليات الحكم الراشد في الادارة التربوية، التي تتطلب اشراك جميع الاطراف الحقيقية المعنية بالشأن التربوي كالمعلمين والأساتذة وأولياء التلاميذ ونقابات القطاع التربوي إلى جنب الحكومة، واستشارة الهيئات العلمية المختصة محليا ودوليا في صنع قرار الاصلاح.

Resume:

L'évaluation de la politique de réforme du système éducatif national nous permettre de dégager plusieurs remarques, comme la Continuation de la crise du system éducatif; et ce malgré les efforts octroyés par l'état depuis 2000, ce problème est due à la méthode suivie par le gouvernement dans la gestion des crises, qui n'a pas fait participer tous les acteurs concernés dans la gouvernance démocratique.

مقدمة:

قوة الدولة تستمد من قوة وفعالية نظامها التربوي ،لأنه القطاع الذي يلقن العلوم والمعارف ويغرس القيم والمبادئ في عقول الاجيال عن طريق التربية والتعليم والتنشئة، ويزود المجتمع بما يحتاجه من موارد بشرية مؤهلة لتنميتها، لهذا ركزت دول كثيرة على التربية والتعليم لانطلاقتها في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، مثل اليابان ودول آسيا الاخرى كالنمور الخمسة،بالإضافة إلى الولايات المتحدة الامريكية ودول أوروبا التي نمت وتطورت بفضل التطور العلمي والتكنولوجي. فرائد نهضة ماليزيا (محمد مهاتير)، أعطى للتربية والتعليم مكانة كبيرة في

سياسة الدولة، وخصص لها 30% من الدخل الوطني الخام سنويا مما جعل ماليزيا تخطو خطوات عملاقة في مجال العلوم والتكنولوجيا وأصبحت تحتل مكانة محترمة في الاقتصاد العالمي.

إن أكبر التحولات في العالم اليوم، هي تحولات من سلطة المال، إلى سلطة العلم والمعرفة، ذلك بفضل امتلاك ناصية العلم والمعرفة، لأنه بفضل التعليم والتربية نبني مجتمع المعرفة، والجدارة، القادر على دخول سوق المنافسة والإقتحام الاقتصادي والثقافي، لهدا يتطلب من الدول أن تعطي العناية الكبيرة للمنظومة التربوية في سياساتها التنموية، لتحقيق هدا المسعى اعطت الجزائر عنايتها بالتربية والتعليم، عن طريق جعله ديمقراطيا وإلزاميا ومجانيا لكل طفل جزائري بلغ سن التمدرس، وانتهجت عدة سياسات في سبيل ذلك، كان آخرها سياسة إصلاح المنظومة التربوية التي وضعت سنة 2000، وبدأ تنفيذها منذ 2003 إلى اليوم، ولكي نحكم على هده السياسة التربوية التي اعتبرت إحدى الورش الهامة التي تضمنها البرنامج الوطني المتجدد لرئيس الجمهورية، سنحللها ونقومها للوقوف على مدى تحقيقها لأهدافها.وعلى مدى قدرتها بولوج الجزائر في مجتمع المعرفة.

تنفيذ سياسة إصلاح المنظومة التربوية التي تمت خلا ل الفترة الممتدة من2001 إلى 2014، أحدث تغييرا كميا وكيفيا، في بنية وأداء العملية التربوية بغرض رفع مردودية المنظومة التربوية وتحسين نوعية الكفاءات التي تكونها.ولقياس أداءها نستخدم الأدوات والتقنيات المنهجية التي يستخدمها محللو السياسات العامة المتمثلة في تقويم السياسة العامة. لذلك فإنني في هذه المقالة سوف نعتمد على قياس فعالية وكفاءة سياسة إصلاح المنظومة ألتربوية ومدى تحقيقها الأهداف المنشودة، والتأكد من مطابقتها وملاءمتها لواقع التربية والتعليم، وذلك بالتركيز على دراسة الفترة الممتدة من 2000 إلى 2014 .

هذه المقالة تهدف إلى المساهمة في تقويم سياسة إصلاح المنظومة التربوية (خليفة الفهداوي،2001، ص6)، من خلال دراسة وتحليل الأساليب المستخدمة في تنفيذها، منها القانونية والإدارية والسياسية والبشرية. وسوف يركز التقويم هنا لقياس جدوى سياسة الاصلاح التربوي وعلى تحديد فعالية البرامج التي تضمنتها، والنتائج التي تحققها، والسعي نحو تحسين أداء هذه البرامج (أحمد مصطفى الحسين، 1994، ص120)، وسوف يتم ذلك من خلال : تحديد فاعلية البرنامج، والتحقق من مدى إنجازها لأهدافها، وذلك بالاعتماد على مبادئ البحث العلمي ونماذجه في سبيل تمييز الآثار المباشرة للبرامج عن الآثار غير مباشرة، وتسعى عملية التقويم نحو تقويم أداء البرامج عن طريق تعديل بعض عناصره (نفس المرجع، ص121).

فالتقويم الذي نسلكه فيما يتعلق بسياسة إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر، سينصب على عملية تنفيذ البرامج وتقويم فعاليتها، وكفاءتها ونتائجها (محمد موفق حديد، 2002، ص322)،

وتقويم السياسات الذي يأتي مكملا للمداخل التقويمية الأخرى وذلك من زاوية تحليليه بتشخيص الظروف البيئية المهمة التي تتفاعل مع تنفيذ وتطبيق السياسات.ويحاول محلل السياسة بتقييم وتطوير مقاييس لمراقبة الظروف البيئية خلال فترة معينة للحصول على معلومات تثبت بأن هده الظروف لم تتغير أو تحسنت أو تدهورت وهو ما يعني تأثر السياسة العامة إيجابيا أو سلبيا (نفس المرجع، ص329)، ومهما تعددت اساليب التقويم، فإنها تستخدم المقاييس التالية: الجهد المبذول في انجاز البرامج، الانجاز الذي يمثل الأداء والنتائج التي تحققت منه،الكفاية التي تمثل درجة الأداء الكلي للبرامج، الكفاءة التي تمثل طرق وأدوات تقويم الخيارات، والفاعلية التي تمثل القدرة على تحقيق النتائج.

1 – تقويم السياسة التربوية :

السياسة العامة التربوية هي البرنامج الذي ترسمه الدولة لإدارة العملية التربوية في فترة محددة تبنيه على مبادئ تسمى بالفلسفة التربوية التي تستمد من تاريخ وحضارة وثقافة المجتمع، وتحدد الأهداف والوسائل والسبل التي تشكل مضمون ذلك البرنامج، فهي تتمثل في القوانين والقرارات والأنظمة التي تضعها الدولة، من أجل توجيه النظام التربوي والعملية التربوية نحو أهداف محددة. (محمد معن عياصرة، 2011، ص37)، وهي تنظيم وتسيير عملية الاستثمار في الرأسمال البشري خلال فترة زمنية محددة ،لذلك فإنها تخضع لتحليل وتقويم مستمر في سبيل تعديلها وإصلاحها، لجعلها منسجمة مع الظروف الدولية والداخلية للمجتمع، ومواكبة التطور والتغير المستمر فيه.ذلك ما يجعل عملية تقويم السياسات ضرورة حتمية، على الرغم من أن عملية تقويم السياسات التربوية ليست بالسهولة التي يتصورها البعض، وترجع الصعوبة في مراجعة وتقويم السياسات التربوية إلى أسباب عديدة، منها تعدد وتداخل العوامل البيئية الداخلية والخارجية التي تؤثر على تنفيذ ها،و تداخل وتعدد جوانب الانشطة الوظيفية التي تغطيها السياسة التربوية (نفس المرجع، ص 76).

ولكون التقويم يشكل منهجا لنقد وتصحيح أعمال الحكومات، فهو يتبع خطوات ويستخدم تقنيات منهجية،لأجل اكتشاف سلبيات وعيوب هذه الاعمال التي منها السياسات التربوية، في سبيل مراجعتها وإعادة النظر فيها، وتصميم سياسات تربوية بديلة عنها،لتحسين أدائها. ولكون التقويم هو حكم يصدر على نظام أو سلوك أو الإثنين معا، فإن عملية التوصل إليه تتطلب فهم جميع جوانب ذلك النظام، هذا يفرض علينا في تقويم سياسة إصلاح المنظومة التربوية، دراسة المسار التاريخي الذي تكونت وتطورت فيه المنظومة التربوية، ومعرفة الظروف والأسباب التي أدت إلى الشروع في وضع سياسة اصلاحها منذ 2000، وتحديد مضمونها، وتنفيذها، لنتمكن من إجراء عملية تقويمها واقتراح بدائل جديدة لتحسينها. لذلك فإصلاح المنظومة التربوية يتطلب

وضعها في حالة تغيير جزئي ومستمر نحو الاحسن وليس إصلاح انقلابي على مكتسبات المدرسة، ونحو تثبيت وتمتين المكتسبات التي حققتها المدرسة في مجال استعادة مقومات الهوية الوطنية، وديمقراطية وإلزامية ومجانية التعليم (علي بن محمد، 2001، ص 104)، والتغيير المستمر اصبح إجراء متكرر في حياة المنظومة ألتربوية مثلما سيتضح من خلال تشخيص الوضع الذي آلت إليه المنظومة التربوية منذ الاستقلال.

أولا: المسار التاريخي لبناء المنظومة التربوية في الجزائر:

لتحديد الأوضاع الصعبة التي أصبحت تعيشها المنظومة التربوية عشية وضع سياسة إصلاحها، نعرض بإيجاز السياسات التي انتهجتها الدولة، لإدارة التربية والتعليم منذ الاستقلال، وباعتبار قطاع التربية والتعليم مثل قطاعات المجتمع الأخرى، كالإدارة والاقتصاد والثقافة والعدالة والصناعة والصحة، إنما وتطور تدريجيا فى ظل سياسة التنمية التى صنعت فى اطار فلسفة الحركة الوطنية ومواثيق الثورة التي تهدف إلى التحرر والتنمية الوطنية (سعاد العقون، 2005، ص57)، لذلك وجهت السياسات العامة لكل قطاع نحو تحقيق هدف وطنى هو التحرر والتنمية في إطار الاشتراكية، هذا ما جعل سياسات التربية والتعليم تصاغ في إطار هده المبادئ والأهداف، وعليه فالمنظومة التربوية مكسبا وطنيا ومفخرة لنضال شعب عانى من أبشع أنواع الاستعمار والتخلف والتبعية، فهى تكونت وتبلورت عبر سياسات ورؤى جزئية وتجريبية وعبر ممارسات تفتقر إلى الخبرة والتجربة، مما أثر سلبا عليها وعلى مردوديتها ونوعية الكفاءات التي كونتها، مما أثر سلبا على وضعها اليوم وعلى ادائها والنتائج التى حققتها (خليفة الفهداوي، المرجع السابق، ص108) وسوف ندرس هذه العمليات عبر المحطات التي قطعتها منذ الإستقلال إلى عشية وضع سياسة اصلاح المنظومة التربوية.

1- مرحلة التجربة والخطأ:

وظف الاستعمار الفرنسي المنظومة التربوية التي تم تكوينها في إطار المنظومة التربوية الفرنسية، كأداة استعمارية في الجزائر، لأنها حرمت الشعب الجزائري من حقه في التعليم، وسدت أمامه كل القنوات التي تربطه بتاريخه وحضارته وانتمائه العربي الإسلامي والأمازيغي، لذلك وورثت الجزائر المستقلة منظومة تربوية متناقضة بل ومعارضة لجميع مواثيق الثورة وأهدافها كالتحرر والاستقلال والتنمية .وتحت ضغط الأوضاع الصعبة التي كانت سائدة في المجتمع الجزائري عند افتتاح أول دخول مدرسى سنة 1962 تحت اشراف أول حكومة جزائرية مستقلة التى لم يكن لها أي خيار اخر سوى توفير وسائل الاستقبال التي تكفي لتمدرس اعداد كبيرة من الاطفال الذين كانوا محرومين من حقهم فى التعليم فى عهد الاستعمار، الذي جعل من المدرسة اهم

وسائل سياسته الإستعمارية، لذلك كان الخيار الوحيد أمام الحكومة هو الاعتماد على المنظومة التربوية التى انشأتها فرنسا لخدمة سياستها الاستعمارية فى الجزائر

هذا الوضع جعل المشرفين على ادارة العملية ألتربوية تحت تأثير ضغوطات متناقضة من جهة، وجود خطاب سياسى رسمي يدعو الى جعل المدرسة اداة للتنمية وللتحرر من الاستعمار ومن جهة أخرى وجود أمر واقع يحتم استمرار العمل بالمنظومة التربوية التى ورثناها عن الاستعمار الفرنسي (نفس المرجع. ص 95)، هذا ما جعل السياسة التربوية التى وضعتها اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم سنة 1962 متناقضة، لأنها من جهة تقرر بأن تكون أداة للتحرر الثقافي، ومن جهة أخرى أبقت على الاستمرار فى الاعتماد على المدرسة التي استعملتها فرنسا لتحقيق سياستها الاستعمار فى هذا الشأن يرى الدكتور عبد القادر فضل في كتابه (المدرسة في الجزائر)، أن السياسات التربوية التي انتهجت منذ الاستقلال، اتبعت الاسلوب التدريجي المرحلي في بناء منظومة تربوية متكيفة مع المجتمع الجزائري بأوضاعه الموروثة عن الاستعمار وبتطوراته التي احدثتها سياسة التنمية ،فجاءت المرحلة الأولى من هذه السياسة التي امتدت من 1962 الى 1971 تتصف بالتدرج والمرحلية والتذبذب بسبب غياب رؤيا سياسية استراتيجية لتنمية القطاع التربوي الذي كان يفتقر إلى التجربة والخبرة والكفاءة في ذلك الوقت.

وخلال هذه المرحلة كانت سياسة التربية المتبعة تعتبر التربية والتعليم من المهام الوطنية التي تقوم بها الدولة في سبيل بناء المجتمع وتحريره من الاستعمار والتخلف.لذلك اعتبرت المدرسة هي أداة هذه المهمة أما الاصلاح فهو المنهج المؤدي لتحقيق ذلك (السيد يسين، 1988، ص3 ،4)، وفي هذه الفترة الصعبة التي مرت بها المنظومة التربوية لأنها كانت تشكل الورشة الوطنية لبنائها، وذلك بوضع المبادئ والمرتكزات التي أصبحت تكون فلسفة المنظومة التربوية التي تبنى عليها اية سياسة وهي فلسفة استمدت من فلسفة الثورة الجزائرية التي تعتبر مواثيقها الوطنية المصدر الايديولوجى والسياسي لجميع السياسات ونشاطات الدولة الجزائرية (كمال حسن البيومي، 2009، ص28- 30).

حيث نص دستور 1963 على هذه المبادئ في مواده: الرابعة التي نصت على الإسلام دين الدولة، والخامسة على اللغة العربية كلغة رسمية ووطنية، والمادة 18 التي نصت على الحق في التعليم ومجانيته وإلزامي، وفي سنة 1968 تم تكوين لجنة ثانية لإصلاح التعليم التي أكدت على أهداف المنظومة التربوية بالتعريب والجزارة التدريجية للمنظومة التربوية، لغة ومنهجا وبرنامجا وتأطيرا والتوجه التكنولوجي والعلمي وديمقراطية التعليم.

وتم إعطاء أهمية كبيرة لبناء المنظومة التربوية في المخططات الوطنية الثلاثة من 1966 إلى 1977 من خلال وضع منظومة إدارية وقانونية وبداغوجية متكاملة ومنسجمة مع اختيارات

ونضال الشعب الجزائري من أجل تنمية المجتمع وتحرره من الاستعمار والتخلف والتبعية، وقد توجت هذه المرحلة بالاكتمال والنضج في مناقشات تحضير الميثاق الوطني الذي حدد الفلسفة التربوية، ثم دستور 1976 الذي أكد عليها، ثم صدرت الأمرية رقم 76-35 المؤرخة في 16 افريل 1976 تحت تسمية المدرسة الأساسية التي تضمنت أول سياسة عامة وطنية جزائرية للتربية كاملة وشاملة .(معن محمد عياصرة، المرجع السابق، ص55)

رغم التطور الذي تحقق في المنظومة التربوية خلال هذه المرحلة بفضل ما اصبحت تقدمه من خدمات تربوية وتعليمية لملايين التلاميذ ،وما كونته من حاملي الشهادات العليا في ظرف قصير،فإنها لم تنظم وتسير بطريقة تلائم الدور الرائد الذي أنيط بها في استراتيجية التنمية الوطنية، ولأنها لم تستفد بنفس المكانة التي استفادت منها القطاعات الأخرى، ولم تصاغ في إطار سياسة عامة وطنية محددة المبادئ والوسائل والمناهج والأهداف. فقد تأثرت في أدائها بسبب تسييرها اللاعقلاني الذي خضع للتدريجية والنظرة الجزئية والمحاولة والخطأ.

2- مرحلة المدرسة الأساسية

تعتبر سنة 1976 المحطة التاريخية التي حلت فيها أهم إشكاليات السلطة منذ 1962.لأنه فيها تم الفصل في قضايا نزاع سياسي وثقافي عديدة، كالمنظومة التربوية التي تم الحسم في خيارتها وأهدافها ووسائلها ومناهجها، والشرعية والمشروعية، بعد الاستفتاء على الميثاق الوطني ثم على دستور 1976، ثم انتخابات رئيس الجمهورية والمجلس الوطني الشعبي، والقضايا الأربعة كانت تشكل مواضيع الخلاف والنزاع بين فواعل النظام السياسي الجزائري، الذي بدأ يتكون وينمو منذ الاستقلال سنة 1962 إلى اليوم.

خلال هذه الفترة تم وضع أول سياسة وطنية واضحة المبادئ والأهداف والمناهج، تحت تسمية نظام المدرسة الأساسية، ولأول مرة أصبحت فلسفة المنظومة التربية متطابقة مع فلسفة الثورة الجزائرية ومنسجمة مع مواثيقها وقوانين الدولة الأساسية ومع طموحات وآمال الشعب الجزائري في التقدم والتنمية.

وفى ظل نظام المدرسة الأساسية أصبحت اللغة العربية هي لغة التعليم في جميع المراحل وجميع المواد وتمت جزارة العملية التربوية باعتماد معلمين وأساتذة جزائريين، ومحتوى تعليمي وتربوي جزائري، بالإضافة إلى توحيد المناهج والبرامج التعليمية (كمال حسن البيومي، المرجع السابق، ص34)، لهذا أصبحت المنظومة التربوية عربية اللسان جزائرية الإطار والمنهج والمحتوى، إسلامية ووطنية الانتماء والهدف وهذا ما يؤدى إلى الحكم على المدرسة الأساسية بأنها أداة تحريرية وتنمية في يد الشعب الجزائري ويجب الحفاظ عليها وصيانتها وعدم الاختلاف والانقسام حولها لان

ذلك سيؤدى إلى تعطيلها عن لعب دورها في الانتقال إلى مجتمع المعرفة.

وقبل دراسة الوضعية التي تم من خلالها الحكم على المنظومة التربوية بوضعية أو حالة أزمة نعرض حصيلة السياسة العامة للمنظومة التربوية في ظل المدرسة الأساسية خلال الفترة الممتدة من 1976-2000، وسيتم التركيز على بعض المؤشرات التي تعتبر اساسية للتقويم وتتمثل في أهداف المدرسة الأساسية التالية:

1- ديمقراطية التعليم؛

2- إلزامية التعليم؛

3- مجانية التعليم؛

4- جزأرة التعليم؛

5- تعريبه؛

6- توجهه العلمي والتكنولوجي.

وبالاعتماد على معيار الأهداف التي حققتها المنظومة التربوية بالنسبة لهدف ديمقراطية التعليم ومعيار المؤسسات التربوية التي تم انجازها خلال تلك الفترة، كما هي مبينة في الجدول أسفله (عبد القادر فضيل، 2009، ص4-9).

المؤسسات التربوية	1962	1992
مدارس ابتدائية	4065	15700
متوسطات	367	2248
ثانويات	034	1532
متقنات	005	137
مجموع المؤسسات التربوية	4480	18617

تحقيق هدف ديمقراطية التعليم بنسب 100%، مما يؤكد فعالية وكفاءة السياسة المنتهجة في ظل نظام المدرسة الأساسية، الذي وفر جميع الإمكانيات المادية والبشرية، لضمان حق التعليم لجميع الأطفال الذين هم في سن التمدرس.

أما هدف الجزأرة فقد تم تحقيقه بنسبة وصلت في الطور الابتدائي إلى 99.25%، وفي الثانوي إلى 86.6%، وأما بالنسبة لتحقيق هدف التوجه العلمي والتكنولوجي، فقد كان ضعيفا

لأن نسبة المتقنات بصفتها المؤسسات المكلفة بالتكوين التكنولوجي قد بلغت 15% من عدد الثانويات وعدد الطلبة الدارسين فيها قدر بنسبة 18% من تلاميذ الثانويات .

وقد وصلت نسبة جزأرة الإطارات التربوية من معلمين وأساتذة إلى 99.25% في الابتدائي و86،23% في الثانوي.

وبالرغم من انه خلال هذه الفترة، عرفت المنظومة التربوية أول سياسة عامة وطنية شاملة وكاملة إلا أن المدرسة الجزائرية قد بقيت تكون نقطة تجاذب واختلاف رؤى وأطراف متصارعة ومختلفة حول مبادئ وفلسفة المنظومة التربوية كالانتماء واللغة والدين الإسلامي والمستقبل المتحرر والمستوعب والمنسجم مع التطور التكنولوجي والعلمي والسياسي، مما جعلها تحيد عن الأهداف التي بنيت من أجلها فأصبحت غير قادرة على التكيف مع المعطيات البيئية الداخلية والخارجية الجديدة، التي أصبح يعيشها المجتمع الجزائري منذ الإصلاح السياسي والاقتصادي والإداري الذي تقرر في دستور 1989، لهذا يمكن القول أنه بسبب المهمة الوطنية التي كلفت بها المدرسة، كتحرير الانسان الجزائري وتنميته علميا وفكريا وثقافيا، لتنشئته وادماجه في كيان سياسي وثقافي وحضاري واحد، مما يجعله يستعيد كل مقوماته الحضارية من دين ولغة وسيادة وحرية، تمكنه من الدفاع عن استقلاله وحريته في عالم يتميز بصراع القوى الاستعمارية القديمة والجديدة تحت غطاء العولمة.مما جعل المنظومة التربوية عرضة لتدخل ولتأثير قوى معادية لتحرر وتطور الجزائر سواء في الداخل أوفى الخارج (Pierre muler, n°11996, p97).

وتعتبر المنظومة التربوية من أهم ميادين الصراع الدائم بين التيارات السياسية والنخب المتنازعة، حول الإنتماء والهوية كاللغة والدين والتاريخ، باعتبارها المبادئ التي تقوم عليها الفلسفة التربوية، هذه الظروف حولت المنظومة التربوية إلى ميدان للصراع الدائم بين عدة قوى حول المسائل الثقافية والانتماء الحضاري التي تقوم عليها خاصة اللغة والتاريخ والدين، لذلك كان فهم وتحديد المشاكل التي تعاني منها المنظومة التربوية يتأثر بادراك وفهم ومصلحة كل قوى سياسية أو ثقافية على حدة، وهو ماجعل عملية وضع سياسة إصلاح المنظومة التربوية تتأثر بهذه الصراعات والانقسامات فكانت دائما تخطيء في وضع التشخيص الموضوعي لحالة المنظومة التربوية التي تعرضت للعديد من الصعوبات والعراقيل منعتها من تحقيق الأهداف المحددة لها في المواثيق والخطط الوطنية التي وضعتها الدولة الجزائرية.

وبسبب الوظيفة والدور الذي تلعبه المدرسة في المجتمع الجزائري، وقع اختلاف كبير حول الطرق والأدوات والمبادئ وكذا الأهداف التي تصاغ فيها السياسة الوطنية للتربية والتعليم، وهذا الاختلاف في السياسات التي تحل مشاكل المجتمع الجزائري في مجال التربية والتعليم والبحث ناتجة بدورها عن الاختلاف الكبير بين الأطراف السياسية والثقافية إذا لم نقل

الأطراف الإيديولوجية فئ إدراك وفهم وتحديد المشاكل الحقيقية التي تواجهها المنظومة التربوية (عبد القادر فضيل، المرجع السابق، ص12)، لأن جميع الباحثين والمختصين في حقل تحليل السياسات العامة يتفقون على أن جميع البدائل والحلول التي تتضمنها السياسات العامة في الدولة تتأثر بالكيفيات التي تدرك وتحدد بها المشاكل والأزمات التي وضعت من اجلها تلك السياسات (جيمس أندرسون، 1999، ص90)، لذلك فإن إدراك المشاكل ووضع الحلول لها ينبع من اهداف ومصالح الفواعل التي تساهم في صنع تلك السياسة العامة.

المشاكل التي أدت إلى إصلاح المنظومة التربوية:

أن المشكلة إما أن تكون مطالب المجتمع،أو تكون من اهتمامات أو برامج الحكام أو تأتى كاقتراحات من الجماعات التي يتكون منها النظام السياسي. وبعد الاعتراف بها من طرف السلطة تصبح مشكلة عامة تتطلب الحل وتدرج في جدول أعمال الحكومة، ثم تقرر وضع حلول لها، فتصبح ضمن أجندتها (سعاد العقون، 2005، ص85) وتوجد العديد من الأساليب التي تصل بواسطتها المشاكل لجدول أعمال الحكومة وتعترف بها كمشكلة عامة تتطلب الحل، ثم تبدأ البحث عن حلول لها وتصنع السياسات العامة اللازمة لها.

ظهور مشكلة المنظومة التربوية الجزائرية واعتراف الحكومة بها وإدخالها في أجندتها السياسية عام 2000 تم عبر مسار طويل، بدأ منذ بداية التحول الديمقراطي سنة 1998، الذي أدى إلى بداية الانتقال من الأحادية إلى التعددية ومن هيمنة الدولة على المجتمع إلى بداية الاستقلال بينهما وإلى ظهور الصحافة المستقلة والجمعيات مما ساعد على بداية المشاركة السياسية والمواطنة.

هذا الوضع السياسي الجديد زاد في تأجيج الصراع بين القوى السياسية والثقافية التي لها علاقة بالتربية والتعليم فرفعت العديد من المطالب وجهرت بالانتقادات التي كانت تعتبر من الطابوهات في السابق، وكانت المنظومة التربوية من أهم المواضيع التي تعرضت للنقد بسبب الانتماءات السياسية المختلفة للمعلمين والأساتذة والإعلاميين وقادة الأحزاب، مما أدى إلى بداية تسييسها وانتقال عدوى الصراع إليها، وبدأ التفكير في إصلاحها وكون المجلس الأعلى للتربية الذي نصبه رئيس الجمهورية السيد ليمين زروال بتاريخ 26 نوفمبر 1996 وكلف بتقييم نقدي وموضوعي للمنظومة التربوية واقتراح بدائل لإصلاح المدرسة ووضع استراتيجية تدريجية مع الزمن لتكون سياسة وطنية للتربية (الأمرية رقم 35-76)، ومما جاء في التقرير الذي أعده المجلس الأعلى للتربية الملاحظات التالية: معانات المدرسة من القيود الايديولوجية كالاشتراكية، غياب تصور شامل للسياسة التربوية، أهمال وتهميش للأطراف الفاعلة في المنظومة التربوية من طرف السياسات التربوية السابقة (مجيد مسعودي، 2012، ص67، 68)، فدخلت المدرسة

منذ 1989 في سوق المزايدات والمساومات السياسية وأصبحت توصف بالمريضة والمنكوبة وتنتج الارهاب والبطالين. وانقسم الرأي العام الوطني حولها إلى اتجاهين :

الاتجاه الأول:

ويضم المدافعين عن المدرسة الأساسية، وعن منجزاتها ويعتبرها مكسبا لا يمكن التخلي عنه، بالرغم من المشاكل التي تواجهها، كالسلبيات التي علقت بها بسبب السياسات التي طبقت عليها، وهيمنة الرؤيا الجزئية والتدريجية عليها، كالاهتمام بالكم على حساب الكيف، ووضع برامج دون تنسيق مع القطاعات الاخرى في المجتمع، ضف إلى ذلك ضعف التأطير التربوي اعتمدت عليه الدولة في التعليم منذ 1962، كما أنها لم تقم بوضع سياسة خاصة بتكوين المكونين في جميع مراحل التعليم وتضاف سلبيات عديدة أخرى، كالتسرب المدرسي والاكتظاظ في الاقسام،ونقص الوسائل البيداغوجية وعدم إشراك الاساتذة والمعلمين في تقييم المنظومة التربوية، ووضع السياسات اللازمة لها، وكذلك ضعف مستوى معيشة الاطار التربوي وإحساسه بالحقرة والتهميش (علي بن محمد، 2001، ص240 245-)

الاتجاه الثاني:

يتكون من خصومها السياسيين كالمفرنسين والعلمانيين الذين اتهموها بالمسئولية عن إنتاج الرداءة والبطالين والإرهاب والأصولية وعن تأخر المجتمع وعدم قدرته على مواكبة التطور التكنولوجي والعلمي الذي يحدث في العالم.فاستعملوا نفوذهم الواسع في المستويات العليا للسلطة، وعلى وسائل الاعلام وجندوا الرأي العام والإدارة والسلطة وكل حلفاءهم في الأحزاب السياسية المبنية والعلمانية واليسارية والمؤسسة العسكرية .فأقنعوا السلطة بما روجوه من أكاذيب ومغالطات وتشويهات حول المدرسة، رغم ما حققته من نتائج وانجازات كبيرة لم تحققها القطاعات التي كانت تحظى بالأولوية في مخططات التنمية الوطنية كالصناعة والزراعة والخدمات (أحمد الحسين. د.ت، ص249، 250)، وقد تم الاعتراف بمشكلة المنظومة التربوية في الصورة السلبية التي وصفها بها رئيس الجمهورية في خطابه بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية بتاريخ 13ماي2000، إذ جاء فيه ما يلي:

ورغم ما قدمته المنظومة التربوية من خدمات للمجتمع، بفضل ديمقراطية التعليم وإلزاميته وجزأرته ومجانيته وتوحيد لغته، فقد آل وضعها إلى التأزم بسبب ما عرفته من أشكال القصور الفادح والاختلالات الخطيرة والاكراهات الإيديولوجية والانزلاقات السياسية وتدنى مستوى التعليم وهبوط قيمة الشهادات والتسرب المدرسي وارتفاع معدل الرسوب المدرسي...أصبحت المدرسة تعانى من داء خطير بسبب قصور وعجز في السياسة التربوية المنتهجة لذلك فإنها مريضة

ولا تستجيب لحاجيات المجتمع.وبالتالي فهي تتطلب التغيير والإصلاح الجذري.. هذه الجوانب السلبية والنقائص الكثيرة جعلت المدرسة تعيش أزمة مميتة في مجتمع يعيش أزمات مما يتطلب وضع حلول وبدائل لها."[1](*)

لهذا قام رئيس الجمهورية بتعين وتكليف اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ومنح لها مهلة 9 أشهر لإعداد تقرير وطني شامل تشخص فيه الجوانب الإيجابية والسلبية، وكذا الإختلالات العضوية والوظيفية التي تعاني منها المنظومة التربوية، وتقديم الإقتراحات الملائمة عن طريق إصلاحها وإخراجها من أزمتها المتعددة الأبعاد والجوانب والآثار.

إن مشكلة المنظومة التربوية كما تم وصفها ب(المنظومة منكوبة - تنتج الحطيست أي البطالين -تفرخ الارهاب- تنتج الرداءة) والظروف الزمنية والسياسية التي تم تحديدها فيها (بداية التحول الديمقراطي 1989 ثم توقيفه سنة 1992 وبداية الازمة الأمنية والسياسية مع فراغ مؤسساتي وغياب السلطة الشرعية والمشروعية وإحلال سلطة فعلية محلها منذ جانفي 1992).

وبدأت قوى السياسية تشكو من الوضعية المتأزمة التي أصبحت تهدد القطاع التربوي والمجتمع معا، فكانت من بين بعض الاوساط الثقافية والسياسية والإعلامية المعارضة للمدرسة الأساسية (كل الذين بدأوا يحسون ويشعرون بالوضعية الصعبة التي اصبحت فيها المنظومة التربوية ليسوا معلمين أو اساتذة وموظفين بقطاع التعليم والتربية).

إن بداية الإحساس والوعي والانشغال بمشكلة المنظومة التربوية، كان قد انطلق من خارج قطاع التربية والتعليم، وخارج الفئة المهنية العاملة والمسيرة لقطاع التعليم، وبالتالي فهم يعتبرون أجانب بالنسبة لكل ما يجري في التعليم والتربية، لكي يدركوا ويفهموا جيدا مشاكله مثل موظفيها أو المسؤولين عليها، كما يقول المثل العربي (أهل مكة أدرى بشعابها)، ولتأكيد هذه التخمينات والشكوك في وجود مشكلة بالمنظومة التربوية بالحجم الذي روج له المدعون بها، نورد بعض الحقائق والوقائع التي تم من خلالها اصطناع أو فبركة ازمة المنظومة التربوية بهدف خلق المبررات التي يستند عليها رجالها في السلطة للإعتراف بها كمشكلة عامة ويدخلونها في أجندة السياسة العامة، ويتخذوا القرارات التي تحقق اهدافهم التغريبية وتعيد المدرسة الجزائرية إلى هويتها الغربية كما كانت سنة 1962. ومن ثمة إعادتها لأصلها الأول كما انشأتها فرنسا في عهد الاستعمار.

تعتبر المنظومة التربوية ثمرة جهود كبير بدلتها الدولة. فخصصت قسطا كبيرا من إمكانياتها وثرواتها الوطنية.فتم بناء أكثر من 24500 مؤسسة تربوية وتكوين أكثر من 360000 معلم وأستاذ وأصبحت تستقبل ما يربو عن ثمانية آلاف تلميذ وطالب، 1530000 ناجح في شهادة

1-خطاب رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة بقصر الأمم يوم 13 ماي 2000 بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

الباكالوريا كلهم اصبحوا حاملين لشهادة جامعية، وكل ذلك تحقق خلال أربعة عقود مضت عن بداية الاستقلال، كل هذه النتائج تعتبر ثمرة للمبادئ المستمدة من نضال وكفاح الشعب الجزائري ضد الاستعمار الفرنسي الغاشم. كالتحرر والتنمية والعدالة، التي انبثقت عنها اهداف المنظومة التربوية، كإلزامية ومجانية وديموقراطية وتعريب وجزأرة التعليم، رغم هده النتائج فإنها لم تستطع أن تحجم النقائص التي تعكس تدني مستوى التعليم،وهبوط قيمة الشهادات على جميع المستويات، والتسرب المدرسي، وإقصاء سنوي لمئات الآلاف من التلاميذ، وعدم استقرار المنظومة التربوية بسبب إضرابات الأساتذة والمعلمين والعنف في المدارس فأصبحت المنظومة التربوية تعاني أشكال القصور الفادح والإختلالات الخطيرة، فصارت عرضة للإكراهات الإيديولوجية والانزلاقات السياسية بعد اعتراف السلطة بمشاكل المنظومة التربوية قررت تكوين لجنة وطنية تظم كفاءات وشخصيات وطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

- لجنة إصلاح المنظومة التربوية:

بعد إدخال مشكلة التربوية والتعليم في أجندة الحكومة، وترتيبها كورشة من ورشات الإصلاحات كإصلاح الدولة والعدالة والوظيف العمومي والاقتصاد..التي فتحها رئيس الجمهورية لتنفيذ المشروع الوطني المتجدد، تقرر إنشاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في 9 ماي 2000 التي كلفت بتشخيص وضعية المنظومة التربوية وتقييمها واقتراح الاصلاحات اللازمة لها،وتقديم تقريرها إلى رئيس الجمهورية، خلال مدة تسعة اشهر.

تتكون اللجنة من 158 عضو ويسيرها مكتب يتكون من خمسة اعضاء منهم رئيس وأربعة نواب له، وتم تقسيم العمل داخلها بين خمسة لجان كلفت كل واحدة منها، بإعداد تقرير حول محور من المحاور الخمسة التي تتكون منا سياسة الإصلاحات التربوية (مرسوم رقم 2000-101 المؤرخ في 9ماي 2000).

إن ما يلاحظ حول لجنة الاصلاح هو الشكوك والتساؤلات التي طرحت حولها خاصة المحتوى البشري والفني والسياسي وقدرتها وكفاءتها للقيام بتقديم مشورة في موضوع حساس، لكونه يتعلق بأكبر القطاعات المهنية وأوسع الحقول الاجتماعية وأكثر مجالات الأمة حساسية لأنه منشئ الاجيال على المبادئ الوطنية والحضارية والدينية وصانع وضامن مستقبل المجتمع بالعلم والمعرفة والحصانة، لذلك كان يفترض أن تتكون من الفاعلين الحقيقيين بالقطاع التربوي برمته، وأن تكون مخبرا للفكر التربوي فلسفيا وتربويا وعلميا، يتفرغ لتنظيم وتنشيط ملتقيات وندوات على المستوى الوطني ويشارك فيها كل الباحثين والمهنيين في التربية والتعليم وكذا لك النقابات والجمعيات (علي بن محمد، المرجع السابق ص98).

وفيما يتعلق باستقلالية وموضوعية اللجنة، فمن بين اعضائها 158، لا يوجد تمثيل لأهل التربية والتعليم ولاتوازن بين التيارات الثقافية والايديولوجية التي تتصارع حول الهوية والانتماء والدين واللغة، كالمعربين والمفرنسين، والإسلاميين والعلمانيين،لأن ثلثي أعضاء اللجنة هم من الإستئصاليين ومن دعاة الفرنسة وخصوم التعريب، كما يوجد من بين اعضائها من ليس لهم اية علاقة مع التربية والتعليم (نفس المرجع، ص102)، وتم اقحامهم فقط لتدعيم قرارات تخدم الثقافة الفرنسية في الجزائر عن طريق ضرب مكتسبات المدرسة الأساسية كتوحيد لغة المجتمع وحريته واستقلاله.وتم إقصاء شبه كلي لدعاة المدرسة الجزائرية المستقلة ثقافيا وحضاريا عن فرنسا.

ورغم اهمية موضوع اصلاح قطاع التربية والتعليم الذي يتطلب وقتا كبيرا، وعدم التسرع والتشاور والحوار بين جميع الأعضاء للوصول إلى خيارات توافقية، فإنه أنجز في مدة تسعة أشهر، مما أدى إلى التشكيك في وجود جهة نافذة هي التي أعدته وكلفت اللجنة بتقديمه دون أي تغيير أو تعديل، لأن كل القرارات والأعمال التي سميت باسم اللجنة كانت معدة ومخططة ومحررة من طرف الجهات التي كانت وراء وتأسيسها ووقفت وراء قرارات إلغاء نظام المدرسة الاساسية،لأنه تم إعطاء تعليمات مكتوبة وغير منشورة للجنة ،تفرض عليها عدم الخروج عنها أو تعديلها (نفس المرجع بنفس الصفحة)، وهذا رغم رفض أعضاء من اللجنة القرارات التي اتخذتها دون مناقشتها والاتفاق عليها، كقرارات تعليم اللغة الفرنسية ابتداء من السنة الثانية ابتدائي، وجعل اللغة الانجليزية لغة اجنبية ثانية، وكتابة المصطلحات باللغة الفرنسية (جريدة الأحرار الصادرة بتاريخ 17مارس2006). ورغم غياب الإجماع حول القرارات التي اتخذتها اللجنة ،ومعارضة جمعيات وأحزاب كحركة مجتمع السلم، وحركة النهضة، والتنسيقية الوطنية لدعم المدرسة الأساسية وجمعيات أولياء التلاميذ، والنقابات (لقمان مغراوي، المرجع السابق ص 258 262-)، فقد تم اتخاذ قرارات إصلاح المنظومة التربوية .وشرع في تنفيذها ابتداء من السنة الدراسية2003-2004 من طرف وزارة التربية الوطنية (المنشور الوزاري رقم 489 المؤرخ في 3 ماي 2003).

أولا: سياسة إصلاح المنظومة التربوية:

بعدما انهت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية عملها وقدمت تقريرها لرئيس الجمهورية عقدت الحكومة خمس اجتماعات خصصت لدراسته، وتم التركيز على الجوانب التي تضمنها التقرير الذي اعدته اللجنة،كالجانب المتعلق بتشخيص المنظومة التربوية والتحديات التي تواجهها، والمحاور التي يرتكز عليها الاصلاح،والتي تعتبر مضمون سياسة

الاصلاح التربوي التي تقررت سنة 2000، وبدا العمل بتا منذ ذلك التاريخ إى يومنا هذا، وستعرضها في المحاور التالية:(Boubker ben bouzid, 2009 .pp19-22)

المحور الأول تناول هذا المحور الجوانب التربوية وبرامج الشعب والتخصصات بالأطوار الثلاثة ،الإبتدائي المتوسط والثانوي، وذلك من خلال إصلاح برامج التعليم ،ووضع جيل جديد من الكتب المدرسية تمح مجانا.واستعمال الرموز العلمية بالفرنسية في شعب العلوم والرياضيات والفيزياء والكيمياء ومن اليسار إلى اليمين ورد الإعتبار لشعب الامتياز في الرياضيات الأساسية والرياضيات التقنية والفلسفة، وإصلاح برامج التربية الإسلامية والتربية المدنية. رد الإعتبار لتعليم التاريخ والفلسفة في كل المستويات، وتعميم التربية الفنية في كل المستويات، كما تم رد الإعتبار للتربية الرياضية والبدنية مع جعلها إلزامية لجميع التلاميذ.ودعم تعليم اللغة العربية، وترقية وتنمية تعليم الأمازيغية في المدارس.إدخال تعليم اللغة الفرنسية ابتداء من السنة الأولى ابتدائي، واللغة الإنجليزية ابتداء من السنة الأولى متوسط، ووضع استراتيجيو خاصة بمحو الأمية، وتعميم إستعمال التقنيات الجديدة للإعلام الآلي والاتصال.

المحور الثاني:

تم التركيز فيه على التكوين وتكوين المكونين،وذلك من خلال تأسيس منظومة جديدة للتكوين وتحسين مستوى المؤطرين التربويين والمسيرين والاداريين.وذلك عن طريق اتباع عدة اجراءات تضمنت على الخصوص المجالات التالية: تكوين معلمي الابتدائي من المتحصلين على شهادة الباكالوريا في فترة تدوم ثلاث سنوات بمعاهد التكوين وتحسين المستوى.تكوين اساتذة التعليم المتوسط لمدة اربع سنوات بعد حصولهم على الباكالوريا، وتكوين أساتذة التعليم الثانوي الذين تحصلوا على الباكالوريا في المدارس العليا للأساتذة لمدة خمس سنوات، تكوين أساتذة التعليم الثانوي الحاصلين على البكلوريا بالمدارس العليا للتعليم التكنولوجي وإعادة انشاء التبريز، وضع نظام لتحسين وتأهيل موظفي قطاع التربية والتعليم وإعادة الاعتبار لسلك المعلمين.

المحور الثالث:

نص هدا المحور على إعادة تنظيم المنظومة التربوية من خلال فتح المجال للاستثمار الخاص التربوي والتعليم ،كما تمت إعادة هيكلته إلى اربعة اطوار .

الطور التحضيري:

الذي يتم تعميمه تدريجيا لكي يستفيد منه جميع الاطفال في السن الخامس.

التعليم الإبتدائي:

وتم تخفيض مدته من ست سنوات إلى خمس سنوات.

التعليم المتوسط :وأصبحت مدته اربع سنوات،

التعليم ما بعد الإلزامي:

تمت إعادة تنظيمه إلى ثلاثة فروع، التعليم الثانوي العام والتعليم التكنولوجي التعليم التقني والمهني والتكوين، والتعليم العالي.

ثانيا: تنفيذ سياسة إصلاح المنظومة التربوية :

إن نجاح وتقدم سير السياسة العامة يمر حتما عن طريق إتخاذ قرارات وإجراءات تنفيذية (Aliot Marie Michel,1983) تلزم الإدارة بالقيام بعدة أعمال، كإصدار اللوائح التنظيمية والتعليمات والتوجيهات التنفيذية للقيادة الإدارية ومطالبتها بتطبيق السياسة العامة، ورصد وصرف الأموال التي تتطلبها عملية التنفيذ،وعقد الصفقات وتدريب الموظفين وجمع المعلومات وتوزيعها على مختلف المصالح الإدارية، وإنشاء مؤسسات ومصالح إدارية (Ira Sharkansky – George C.Edwards, 1981، 258 p).

وتتطلب توفر عدة ضمانات منها: إلزام المكلفين بتنفيذها بقرارات السياسة العامة، ووضوح قراراتها، وإصدار التوجيهات ،وتوفير الوسائل الضرورية لتنفيذها كالعنصر البشري والتمويل والإدارة لأن تنفيذ السياسة العامة هي ترجمة لأهدافها وحلولها إلى إنجازات أي تحويلها من حالتها الإعلانية كقرار إلى حالتها الميدانية كعمل تنفيذ (الفهداوي خليفة، المرجع السابق، ص 274).

وذلك ما يتطلب ضمان توفير الوسائل المختلفة، من إدارية ومالية وبشرية وقانونية وحتى سياسية ملائمة، كما يجب أن يراعى في صنع السياسة العامة مدى إمكانية تنفيذها، لأنه يجب صنع السياسة العامة في ضوء إمكانية تطبيقها، وهي تطبق على ضوء ما تنص عليه لائحة السياسة العامة (benbouzid boubker.op cit.p20).

تنفيذ السياسة العامة عملية إدارية ضرورية للدولة في تسيير الشؤون العامة، فعليها يتوقف نجاح أو فشل السياسات التي تضعها لحل مشاكل المجتمع المختلفة .لذلك فلكي تتحقق وظيفة التنفيذ، يجب أن تتحقق معها شروط ضرورية، منها: إشراك الإدارة التنفيذية في تصور وفي اختيار حلول السياسة العامة، امتلاكها السلطة والصلاحية والمشروعية، توفرها على الوسائل المادية والمالية والبشرية والإدارية والوقت المناسب والكافي وضرورة وجود بيئة عامة مواتية (سياسية اقتصادية قانونية وثقافية).

تاريخ 30 أفريل 2002 هو محطة تواصل في عملية إدارة المنظومة التربوية لأن فيه تم اتخاذ قرار إصلاح المنظومة التربوية الذي جاء كتتويج للجهود الإدارية التي بدلت لوضع الحلول الملائمة للمشاكل التي تواجه قطاع التربية والتعليم، ومنه بدأت عملية سياسية وإدارية تعتبر مرحلة هامة وضرورية للسياسة العامة تتمثل في تنفيذ السياسة العامة التي لاتختلف عن صنع السياسة العامة سواء من حيث الأعمال الفنية التي تبدل من طرف الإدارة أو من حيث التفاعلات السياسية والإدارية التي تتم خلال عملية التنفيذ.

بدأت عملية تنفيذ سياسة إصلاح المنظومة التربوية بقرار اتخذه مجلس الحكومة بتاريخ 6 مارس 2002 الذي أنشأ لجنة كلفت بوضع برنامج مستمد من تقارير الخمس عشر ورشة التي وضعتها اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية لتنفيذ سياسة الإصلاح (Ibid, p48) وبعد موافقة مجلس الحكومة على برنامج العمل الذي وضعته لجنة العمل، تمت الموافقة عليه من طرف مجلس الوزراء بتاريخ 30 افريل 2002 . وتم تنفيذ المحاور الكبرى للإصلاح كما يلي:

إصلاح برامج التعليم:

لتحقيق هدا الهدف أنشئت لجنة وطنية للبرامج تتكون من 24 خبير من إطارا ت التربية والتعليم، هذه اللجنة تشرف على اربعة وعشرين فريق عمل يتكون كل فريق من 11 عضو كلفوا بإعادة النظر في برامج التعليم المقدمة للتلاميذ خلال السنوات الدراسية ال12 التي تمتد من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الثالثة متوسط.وقد بلغ عدد البرامج التي تم إصلاحها منذ بداية الاصلاح برنامج 1985 (Ibid p 137).

وبالنسبة لتعليم اللغات في المنظومة الجديدة فقد نص قرار 30 أفريل 2003 على تغييرات جذرية أدخلت على السياسة اللغوية التي كانت منتهجة في نظام المدرسة الأساسية بتعليم اللغة الفرنسية ابتداء من السنة الثانية ابتدائي واللغة الإنجليزية ابتداء من السنة الأولى متوسط وتعليم اللغة الأمازيغية في عدة ولايات تيزي وزو، بجاية، البويرة، وبومرداس. واتخذ قرارا يقضي بتوسيع نشر الكتاب المدرسي وتدعيمه وتوزيعه بالمجان على أبناء الفئات المحدودة الدخل وتم نشر أكثر من 155 عنوان سحبت بعشرات الملايين نسخة.

وفي المحور الثاني وضعت عدة برامج جديدة تم فيها إصلاح مناهج التقييم في مختلف أطوار التعليم كالفروض والإمتحانات الفصلية والسنوية الوطنية، وقد تم إنشاء المعهد الوطني للبحث في التربية وعقت ندوات وملتقيات وطنية حول الكتب المدرسية والتقييم كالملتقى الوطني الذي نظم حول تقييم الكتب المدرسية الذي عقد في الجزائر العاصمة من 21 إلى 23 مارس 2005، والملتقى الوطني حول الملتقى الذي نظم في العاصمة من 16 إلى 18 ماي 2005 (Ibid, p160).

تكوين وإعادة تكوين العنصر البشري

كان مستواه التأطير البشري للمنظومة التربوية يعاني بسبب عدة اختلالات وخاصة انخفاض المستوى الذي كان يمس تامعلمين في جميع المراحل. ففي الابتدائي كان من بين 171310 معلم يوجد 23 ألف له مستوى جامعي و38 ألف له باكالوريا، و110آلاف ليس لهم بكلوريا، وفي التعليم المتوسط كان من بين 108 ألاف استاذ 15 ألف عندهم شهادة اللسانس و34 ألف عندهم البكلوريا و59 الف ليس لهم باكالوريا.

مما سبق يظهر انه من بين 340 الف معلم وأستاذ يوجد 242 الف ليس لهم مستوى جامعي ولأجل سد هذا الخلل تم وضع عدة إجراءات تنفيذية لإصلاح نظام تكوين المكونين عن طريق جعله يقوم على الكفاءة والجدارة والتخصص ويؤدي إلى توفير الكفاءات التربوية والعلمية التي ترفع مستوى خريجي المنظومة التربوية في جميع الأطوار.

إن نجاح سياسة إصلاح المنظومة التربوية يتطلب مستوى تاهيلي ملائم لدى المعلمين والأساتذة لذلك فإن تكوين المكونين ضروري وشرط لإنجاح سياسة الإصلاح ، الشئ الذي يتطلب برمجة تكوين وتأهيل 85 بالمئة من موظفي التعليم والتربية خلال العشر سنوات الممتدة بين 2005-2015 لذلك فقد تقرر إعادة تكوين242 ألف معلم (Ibid p187).

كما تقرر جعل شهادة البكالوريا شرطا اساسيا وموحدا، للقبول في تسجيل الطلبة الراغبين في الدخول في مؤسسات تكوين المكونين ، كما حددت مدة التكوين بالنسبة لمعلمي الابتدائي بثلاث سنوات واساتذة التعليم المتوسط بأربع سنوات والتعليم الثانوي بخمس سنوات. وتتم عملية التكوين في مؤسسات متخصصة كالمعاهد التكنولوجية والمدارس العليا.ومن أجل تحديث وتطوير التعليم عن طريق إدخال التعليم الآلي وتقنيات الإتصال الحديثة (تكنولوجيا الإعلام والاتصال) تم إنشاء مركز خاص لتكوين 200 ألف استاذ في الإعلام الآلي. وتنفيذا للسياسة الخاصة بإعادة تنظيم مراحل التربية الوطنية، اتخذت اربعة إجراءات هي:

أولا:

تم وضع خطة لتعميم التعليم التحضيري تدريجيا، تشمل على المهام التالية:

- وضع النصوص القانونية المنظمة للتعليم التحضيري بدءا بتعديل الامرية رقم 35-76 لاسيما المادتين 10و21 والسماح للقطاع الخاص بالإستثمار في التربية والتعليم ،وقد تم ذلك بإصدار القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 .والذي تضمن عدة مواد حول تنظيم التعليم التحضيري ودخول الاستثمار الخاص ، كالمواد رقم 27 ومن

37 إلى 43 .

- إعداد الإطار التنظيمي والتربوي للتعليم التحضيري ،ورسم برنامج التعليم التحضيري ، و وضع دليل المعلم في التحضيري، وإنشاء التجهيزات والأدوات التربوية ،مع وضع نصوص توجيهية لتكوين معلمي التعليم التحضيري.
- برمجة عملية تطبيق نظام التعليم التحضيري، وقد أدت هذه العملية التي شرع فيها منذ 2003 إلى وصول عدد الأطفال المتمدرسين الذين بلغ سنهم 5 سنوات عام 2009 إلى أكثر من 433110 تلاميذ (Ibid, p187).

ثانيا:

إعادة هيكلة التعليم الإلزامي: في نظام المدرسة الأساسية، كان التعليم الإبتدائي مدته ست سنوات والتعليم المتوسط ثلاث سنوات، وفي السياسة الجديدة أصبح التعليم الإبتدائي خمس سنوات والتعليم المتوسط اربع سنوات، كما تمت إعادة هيكلة التعليم الثانوي لجعله منسجما مع التعليميين الإلزامي والجامعي، فأصبح التعليم الثانوي يتكون من تعليم عام وتعليم تكنلوجي.

- تعليم عام: يتكون من جدع مشترك مدته سنة، وينقسم إلى شعبتين واحدة لتعليم اللغات والأخرى للآداب والفلسفة، مدة كل منهما سنتين.
- تعليم تكنولوجي: يتكون من جذع مشترك مدته سنة، وينقسم إلى أربعة شعب، مدة التعليم في كل شعبة سنتين، هذه الشعب هي: الرياضيات، التسيير والاقتصاد، العلوم التجريبية، والرياضيات التقنية.وتنقسم هذه الأخيرة إلى :اربعة تخصصات كالهندسة المدنية ،والهندسة الميكانيكية والهندسة الكهربائية والهندسة العملية.

ثالثا:

تعليم ثانوي خاص بالتلاميذ المتفوقين: أعطيت عناية خاصة بتعليم التلاميذ المتفوقين في الامتحانات النهائية في السنة التاسعة من التعليم الالزامي منذ سنة 1991 وذلك تطبيقا للأمرية رقم35ـ76 بفتح ثلاث ثانويات خاصة بالتلاميذ المتفوقين على المستوى الوطني في الغرب والوسط والشرق، ثم توقفت التجربة، ليعاد بعثها من جديد في إطار سياسة إصلاح المنظومة التربوية سنة 2003 عن طريق فتح شعبة الامتياز ابتداء من السنة الثالثة ثانوي في الرياضيات والفلسفة ، وتم فتح ست ثانويات لذلك ابتداء من السنة الدراسية 2005ـ2006 لتحضير البكالوريا. (Ibid p199)

رابعا:

فتح المنظومة التربوية للاستثمار الخاص:من أهم القرارات التي اتخذت في إطار سياسة إصلاح المنظومة التربوية، قرار فتح التعليم امام الاستثمار الخاص لأول مرة منذ الاستقلال سنة 1962، وبسبب غياب الإطار التشريعي لتنفيذ هذا القرار، وضعت عدة نصوص قانونية منها:

- القانون رقم 03ـ09 المؤرخ في 23 أوت 2003 المعدل والمتمم للقرار رقم 76ـ35 المؤرخ في 16 افريل 1976 التضمن تنظيم التربية والتكوين .
- القرار رقم 05ـ07 المؤرخ في 23 أوت 2005 المحدد للقواعد التي تنظم التعليم في المؤسسات الخاصة .
- القرار الوزاري المحدد لدفتر الشروط المتعلقة بفتح ومراقبة المؤسسات التعليمية الخاصة.
- القرار التنفيذي رقم 05ـ 432 المؤرخ في 8 نوفمبر 2005 المحدد لشروط إنشاء وفتح ورقابة المؤسسات الخاصة بالتربية والتعليم.
- القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08ـ04 المؤرخ في 23جانفي 2008 . (46)

هذه النصوص تتعلق بجميع مستويات التعليم التحضيري الإبتدائي المتوسط والثانوي، وقد أدخلت عدة تغيرات تنظيمية ووظيفية تطلبتها عملية تنفيذ سياسة اصلاح المنظومة التربوية بنجاح، كالإصلاحات التي مست إدارة القطاع التربوي على المستويات المركزية واللامركزية، وإعادة تنظيم السنة الدراسية وأوقات التدريس والحجم الساعي لتدريس المواد، ونظام العطل الفصلية والسنوية.

2ـ المرصد الوطني للتربية والتكوين:

هو مؤسسة عمومية للدراسات والتشاور والحوار وتقديم الخبرات والتقييم حول القضايا التربوية كالمناهج والبرامج والطرائق والوسائل التي تتطلبها العملية التربوية والتعليم في جميع التخصصات والمستويات

3ـ المركز الوطني للتربية اللغوية وتعليم الأمازيغية:

هو مؤسسة عمومية وطنية أنشئت للقيام بالبحوث والدراسات في اللغة الأمازيغية وقواعدها وطرائق تعليمها،انشئ برسوم رئاسي رقم 03ـ470 المؤرخ في 2ديسمبر 2003 .

4 – المركز الوطني للدمج والتجديد البيداغوجي وتنمية تكنلوجيا الإعلام والاتصال في التربية:

تم إنشائه بمرسوم رئاسي رقم 03 – 471 المؤرخ في 2 ديسبر 2003 ،مهمته تكوين تنظيم وطني للدراسات والبحث والتشاور ونشر وتوزيع المعلومات التربوية والتكنولوجيات الجديدة حول الاعلام والاتصال في التربية، تضاف إلى هذه الهيئات عدة مؤسسات وطنية أخرى أنشئت في السابق من أجل القيام بمهام البحث والتكوين والتعليم وتعمل تحت وصاية وزارة التربية الوطنية، لأجل ضمان العملية التربوية .

واعتمدت وزارة التربية الوطنية في تنفيذ سياسة إصلاح المنظومة التربوية على أعمال الدعم التي تقوم بها المؤسسات التي تعمل تحت وصايتها، كالمعهد الوطني لتكوين موظفي التربية، والمعهد الوطني للتكوين والتعليم عن بعد، والمعهد الوطني للبحث في التربية، والمركز الوطني للوثائق التربوية.

وأدت عملية تنفيذ سياسة اصلاح المنظومة التربوية إلى إنجاز أعمال تربوية متنوعة وأخرى في طريق الإنجاز، ومن الأعمال المنجزة تم وضع طرق جديدة لتحضير الدروس بهدف جعلها متطابقة مع برامج الإصلاح الجديدة ، كما تمت إعادة النظر في نظام التقييم مثل امتحانات البكالوريا وشهادة التعليم المتوسط، وتم وضع برامج جديدة للتعليم بجميع الفروع والمستويات، ومحاربة التسيب المدرسي والتكوين المستمر عن بعد لمعلمي الابتدائي والمتوسط،باستخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

ولأجل إنجاح سياسة الإصلاح التربوي،اتخذت الوزارة عدة إجراءات وأعمال لتحسين الأداء التربوي، فتم تخصص رصيدا ماليا بقيمة 40 مليار دج، تم إنفاقه على المنح المدرسية التي تقدم لأبناء دوي الدخل المحدود في كل دخول مدرسي، وعلى توزيع الكتب والأدوات المدرسية بالمجان على التلاميذ المعوزين،والنقل والمطاعم المدرسية،والصحة المدرسية، وغيرها.

إن عملية تنفيذ سياسة اصلاح المنظومة التربية تطلبت من الحكومة وضع إجراء تنفيذية التي أصبحت تمثل رصيدها التشريعي المتكون من 55 نص، منها 24 مرسوم و31 قرار وأمرية، كما احتوى قانون موظفي القطاع التربوي على 36 نص قانوني، منها 3 مراسيم و33 قرار(Ibid p199)، إن عملية تنفيذ السياسة التربوية تبين الجهود الكبيرة والموارد المالية والبشرية التي جندتها الدولة في سبيل الحفاظ على المكتسبات التي حققها الشعب الجزائري منذ الاستقلال، ومن أجل امتلاك المجتمع لأدوات التحرر والتنمية المتمثلة في العلم والمعرفة.

ثالثا :

تقويم إصلاح المنظومة التربوية:

إن تقويم مدى نجاح سياسة اصلاح المنظومة ألتربوية ،يعتمد على استخدام معايير كمية لها علاقة بتحقيق اهداف السياسة ألتربوية التي تتمثل في تحسين نوعية ومردودية التعليم في الجزائر خلال الفترة الممتدة بين 2000 و2014، هذه المعايير هي: عدد المؤسسات التربوية، عدد التلاميذ المتمدرسين، عدد المؤطرين التربويين من معلمين وأساتذة، عددا التلاميذ في القسم ،وعددهم لكل معلم، نسبة النجاح في شهادة البكالوريا والأهلية، نفقات التربية والتعليم، والتسرب المدرسي..ولكون الدراسة تناولت تقويم نتائج وآثار سياسة اصلاح المنظومة ألتربوية،خلال المدة التي تم فيها تطبيقها، أي ما بين 2000 و2012، سنقارن بين قيم هده المعايير في بداية سياسة الاصلاح، وقيم تلك المعايير بعد 12 سنة، ثم نستنتج التحول في كل معيار على حدة.

1 – معيار طاقة الاستقبال المدرسي:

كان عدد المؤسسات التربوية سنة 2000 يقدر ب 21155 مؤسسة، وأصبح في 2012 يساوي 24340 مؤسسة. ،فالزيادة في عدد المؤسسات التربوية ادى غلى الزيادة في عدد قاعات التدريس وعدد المقاعد .

2 – معيار عدد التلاميذ في القسم:

في بداية سياسة إصلاح المنظومة التربوية ،كانت العملية التربوية تتم في ظروف صعبة خاصة مشكلة الاكتظاظ في الاقسام التي كانت تؤثر سلبيا على أداء المعلم وعلى تحصيل وفهم التلميذ،إذ كان عدد التلاميذ في القسم يزيد عن 40 تلميذ سنة 2000 فبعد عشر سنوات من الاصلاحات اصبح المعيا ر 23 تلميذ في الابتدائي و22 تلميذ في المتوسط و24 تلميذ في الثانوي. فانخفاض عدد التلاميذ في الاقسام التربوية بمختلف المراحل التعليمية يساهم بدرجة كبير في توفير وتحسين ظروف التمدرس للتلميذ ، وهو ما سيؤثر بالإيجاب على نوعية التكوين.

3 – معيار عدد التلاميذ لكل معلم:

ارتفاع عدد المؤسسات التربوية قد ادى إلى ارتفاع في عدد قاعات التدريس وفي عدد المقاعد،وكل هدا يؤدي إلى تحسين الظروف التي يقدم فيها المعلم دروسه جراء الانخفاض المحسوس في عدد التلاميذ في الاقسام ، إن انخفاض عدد التلاميذ لكل معلم يساهم كثيرا في تحسين ادء المعلم لمهمته على احسن وجه ، ويحسن كثيرا في مردوديته وفي ارتفاع نسب النجاح

التي يحققها المعلم. لأن عدد التلاميذ للمعلم ، كان اربعين تلميذ سنة 2000 ، ثم اصبح 28 تلميذ لكل معلم عام 2012 .

4- معيارالتأطير التربوي:

يعتبر العنصر البشري الذي يشرف على سير العملية التربوية، محركها الأساسي ، ويتوقف عليه نجاحها او فشلها ،لذلك فإن توفيره بكمية ملائمة وبنوعية جيدة هو مفتاح ربح معركة النوعية في التعليم بالجزائر.لذلك يتطلب توفير العنصر البشري الكافي عدديا والمؤهل علميا ومهنيا لكي يقدم تعليما وتربية ذاة نوعية جيدة بحسب الطلب المرغوب من طرف الادارة، والمجتمع. وبمقارنة وضعية التاطير التربوي في المنظومة التربوية كما ونعا قبل الاصلاحات، وبعد مرور عشر سنوات على بداية تنفيذها، في سنة 2000 كان عدد اساتذة ومعلمي الابتدائي والمتوسط والثانوي 000 340 ألف معلم ابتدائي ،10800 أستاذ متوسط، منهم 61000 استاذ ثانوي (Ibid p199). وكان مستوى التأهيل العلمي والمهني في هذه الفترة ضعيف، فقد كان 85 % في المائة من معلمي الابتدائي ليس لهم بكالوريا،و65 % من اساتذة المتوسط ليس لهم بكالوريا ،فقط 5 % من اساتذة الثانوي لايملكون مستوى البكالوريا (Ibid p. p260_293) هدا المستوى التعليمي لا يرقى لممارسة وظيفة التعليم الشئ الذي أثر سلبا على مردودية ونوعية المستوى التعليمي الذي تقدمه المؤسسة التربوية في الجزائر. وفي سنة 2012 أصبح عدد المؤطرين 366000 وبعد أن استفادت نسبة عالية منهم للتكوين وتحسين المستوى،أصبح 49% من معلمي الابتدائي لهم مستوى جامعي، و51% من الاساتذة الباقين من اعادة التكوين والتأهيل،و44% من اساتذة المتوسط، اصبح لهم مستوي تكوين جامعي. واستفاد الأساتذة الباقون من التكوين واعادة التكوين (Ibid . p260_293)، بينما كل اساتذة التعليم الثانوي لهم مستوى جامعي، باستثناء فئة اساتذة التربية البدنية والموسيقى والرسم والتعليم التقني ليس لهم مستوى جامعي.كما اصبح تكوين الاساتذة والمعلمين يخضع لشروط دقيقة كالحصول على شهادة البكلوريا بمعدلات تفوق 12 ،وبعلامات جيدة في بعض المواد الاساسية في التخصص الذي يتكون فيه الاستاذ، كاللغة والرياضيات فالعنصر البشري تم تحسينه كميا عن طريق رفعه الى 366 الف معلم واستاذ، كما تحسن نوعيا بإخضاع كل المعلمين والأساتذة الذين ليس لهم مستوى البكلوريا أو مستوى جامعي،لإعادة التكوين المستمر ولتحسين المستوى بالنسبة للقدامى ،وجعل القبول للدخول في تكوين المعلمين والاساتذة يخضع لشرط النجاح في البكلوريا بدرجة حسن.

5- معيار النجاح في الامتحانات السنوية الوطنية:

تعتبر نسب النجاح في الامتحانات السنوية الوطنية مثل شهادة الاهلية والبكلوريا، كأهم

المقاييس المعبرة عن نجاح سياسة الاصلاح التربوي، بأسلوب كمي أو كيفي. وسوف نعتمد على مقارنة معدلات النجاح في الكلوريا سنة 2000 ،ومعدلات النجاح في البكلوريا سنة 2012. كان معدل النجاح في البكلوريا سنة 2001 ، يساوي 34,46% وفي سنة 2005أصبح يساوي 37 ,29% وفي سنة 2008 ارتفع إلى 54,04% وفي سنة20012 أصبحت نسبة النجاح تعادل 54,04% ،وإذا قارنا بين عدد الناجحين في البكالوريا من 1962 إلى 2000 قدر العدد ب 1126311 وفي الفترة الممتدة بين 2001 و2010 اصبح عدد الناجحين في البكالوريا يساوي 1589547 طالب ،تبين المقارنة ان هناك تطور محسوس في نسب النجاح بين سنة وأخرى ،وكذلك الحال بالنسبة لعدد الناجحين في فترة الاصلاحات وعدد الناجحين في السابق . بالإضافة إلى الطور الملحوظ في الكم يلاحظ تطور في النوع ،المتمثل في تطور الدرجة التي حصل بتا على البكالوريا،ففي سنة 1997 كان عدد الذين تحصلوا على البكالوريا بدرجة جيد جدا وممتاز 7طلبة ، بينما في سنة 2007 انتقل عدد الذين تحصلوا على البكالوريا بدرجة جيد جدا وممتاز يساوي 336 طالب بينما اصبح سنة 2008 يساوي 1106 طلبة (Ibid . p260_293). اعتمادا على قراءة نسب النجاح في البكالوريا المتنامي سنة بعد اخرى وعلى تنامي درجات التقدير التي حصل بها المترشحون على البكالوريا يستنتج ان هنا ك تطور وتحسن كمي ونوعي في المنظومة التربوية الجزائرية بعد الجهود التي بدلت من طرف الدولة منذ سنة 2000.

6- معيار نفقات الدولة على التربية والتعليم

يعتبر انفاق الدولة على التعليم اهم معيار معتمد في تقييم المكانة التي تحظى بها المنظومة التربوية بين اولويات الدولة، كما يعتبر اهم مؤشر لتقويم نجاح سياستها التربوية كذلك، لأنه كلما ارتفعت نفقات السلطات العامة على التعليم كلما تحققت نتائج ايجابية فيه خاصة في عناصر الموارد البشرية والتجهيزات التربوية والتوثيق المدرسي. ففي سنة 2000 كانت النسبة التي تحصلت عليها المنظومة التربوية من الميزانية الوطني تساوي 11,1% وهي مايعادل 142, مليار دج، وفي سنة 2012 اصبحت تساوي 17,5%,أو ما يعادل 345مليار دج(Ibid . p260_293).

رابعا:

نقائص وسلبيات سياسة إصلاح المنظومة التربوية:

رغم الحلول التي وضعتها الحكومة لإخراج المنظومة التربوية من ازمتها ،ورغم ما حققته من نجاح، إلا انها لازالت تعاني من نفس المشاكل التي كانت موجودة قبل 2000 ، كضعف مستوى المتخرجين خاصة حاملي شهادة البكالوريا الجدد، وضعف مستوى تعليم جميع اللغات واستمرار ظاهرة التسرب المدرسي والعنف في المدارس وعدم الاستقرار بسبب الاضرابات

العديدة والمتكررة وعدم إشراك المعلمين والاساتذة في صنع القرارات التي تتعلق بالمنظومة ألتربوية وغياب المؤسسات العلمية المختصة في تسيير وإدارة الشؤون التربوية .وانتشار ظواهر جديدة اخطر من الظواهر السابقة كالعنف والغش والتسرب الدرسي والمخدرات وضعف الرغبة لدي التلاميذ في التعليم خاصة الذكور.بسبب تهميش حاملي الشهادات وانتشار الفساد في الدولة والمجتمع. لذلك يمكن القول انه لايمكن لأي إصلاح جزئي ان ينجح إلا في إطار إصلاح كلي.ولا يمكن أن ينجح إصلاح المدرسة إلا بإصلاح بيئتها الكلية ، وهدا يتحقق على المدى الطويل.

خلاصة النتائج

إن المنظومة التربوية الوطنية ،قد بنيت وتطورت تدريجيا،في ظل سياسة التنمية الوطنية التي وضعت في إطار فلسفة الحركة الوطنية ومواثيق الثورة،التي تهدف إلى التحرر والتنمية الوطنية الشاملة،لذلك وجهت سياسات بناء وتنظيم منظومة التربية والتعليم منذ الاستقلال سنة 1962 ،نحو تحقيق الأهداف التي ناضل وضحى في سبيلها الشعب الجزائري،المتمثلة في التحرر والتنمية. هدا ما جعل سياسات التربية التي انتهجتها الجزائر منذ الاستقلال تركز اولوياتها على تحقيق هده الاهداف، فوجهت كل جهودها السياسية والإدارية نحو ضمان حق التعليم والتربية والتنمية لجميع أبناء الشعب. لهدا جندت كل الامكانيات لتحقيق هده الاهداف. عن طريق ضمان حق التعليم لجميع الأطفال في سن التمدرس من 5 إلى 16سنة ،وبنت سياستها التربوية على المبادئ التي تحقق ذلك، كالتعليم الإجباري والمجاني والديموقراطي، كما جعلته أداة للتحرر والتنمية،من خلال التعريب والجزأرة والتوجه العلمي والتكنولوجي.وهي مازالت في طور البناء، ولاتملك الإمكانيات الملائمة والقادرة على ربح معركة التنمية والتحرر التي تتطلب حتما تعليم الملايين من الجزائريين تعليما بمواصفات عالمية أي بنوعية جيدة. إلا أن المنظومة التربوية الجزائرية ربحت معركة الكم وخسرت معركة الكيف، أي نجحت في ضمان حق التعليم لجميع الجزائريين وفشلت في تكوين العنصر البشري الكفء والمؤهل لتحقيق التنمية والتحرر من التبعية التي فرضتها العولمة بجميع أنواعها. تلك هي المعادلة الصعبة التي تقوم عليها أزمة المنظومة التربوية، التي يجب ان تفهم جيدا من صناع القرار في الجزائر، إذا أرادوا إصلاحا حقيقيا للمنظومة التربوية ،الشيء الذي لم يحدث في سياسية إصلاح المنظومة التربوية المنتهجة منذ 2000 لأنها لم تؤدي إلى حل معادلة الأزمة التربوية، والعبرة ليست في مقاصد سياسة إصلاح المنظومة التربوية، بل تكمن فيما يتعلمه الأجيال فعلا وفيما تضيفه من تحسن وفعالية للكفاءات التي تتخرج من المنظومة التربوية الوطنية وفيما تحققه من انتقال نوعي للمجتمع الجزائري نحو مجتمع المعرفة الذي يضمن التنمية والتحرر للجزائر كما كان يحلم بهما اسلافنا الشهداء والمجاهدون.

المراجع:

1. البيومي كمال حسن، تحليل السياسات التربوية وتخطيط التعليم، المفاهيم والمداخل والتطبيقات. دار الفكر، الاردن، 2009.
2. الحسين أحمد، مدخل إلى تحليل السياسة العامة. المركز العلمي للدراسات السياسية، الأردن، د.ت.
3. الحسين مصطفى أحمد، تحليل السياسات مدخل جديد للتخطيط في الانظمة الحكومية .دبي: مطبعة لبنان التجارية، 1994.
4. السيد ياسين، السياسة العامة القضايا النظرية والمنهجية. مصر: مكتبة النهضة المصرية،.1988.
5. الفهداوي خليفة، السياسة العامة: منظور كلي في البيئة والتحليل. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطبع، الأردن، 2001.
6. أندرسون جيمس، صنع السياسة العامة. (تر: عامر الكبيسي)، دار المسيرة للنشر والتوزيع. الأردن 1999.
7. بن محمد علي. معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية. الجزائر: دار الأمة، ط1، 2001.
8. عياصرة محمد معن ، نظم وسياسات التعليم. البحرين: دار وائل للنشر، 2011.
9. فضيل عبد القادر، المدرسة في الجزائر: حقائق وإشكالات. دار الامة، الجزائر، 2009.
10. موفق حديد محمد، إدارة الاعمال الحكومية .عمان: دار المناهج، 2002.
11. الأطروحات والرسائل الجامعية:
12. العقون سعاد، دور المدرسة في بناء الذات السياسية للتلاميذ (أطروحة دكتوراه الدولة علوم سياسية)، جامعة الجزائر، 2005.
13. مسعودي مجيد، إصلاح المنظومة التربوية بين الخطاب والواقع 2000 2010-. (رسالة ماجستير في العلوم السياسية، جامعة الجزائر3، 2012.
14. الوثائق الرسمية
15. المنشور الوزاري رقم 489 المؤرخ في 3 ماي 2003، صادر عن الامانة العامة لوزارة التربية الوطنية.
16. الجريدة الرسمية، العدد 27، 2000.
17. المرسوم رقم 96-101 المؤرخ في 11 ماي 1996 .
18. الأمر رقم 35-76 المؤرخ في 16 افريل 1976 المتضمن قانون المدرسة الأساسية.
19. Aliot Marie Michel, La decision politique.1er ed, Paris, PUF, 1983.
20. ben bouzid Boubker, La reforme de l'éducation nationnale en algerie , enjeux et realisations. Alger casbah.2009.

21. Ira Sharkansky, George C. Edwards. Les politiques publiques élaboration et mise en œuvre. Les éditions d'organisation, Paris, 1981.p
22. Pierre muler, jean theonig, patrice duran. enjeux controverse de j'analyse des politiques publiques. revue française de sciense politique .N°11996.

مدى الرضا عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين من وجهة نظر أولياء الأمور

د. خالد الجندي
الجامعة العربية المفتوحة/ الأردن

ملخص البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى الرضا عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين من وجهة نظر أولياء الأمور، ومدى تباين مستوى الرضا في ضوء متغير الجنس والمستوى الاقتصادي والموهل العلمي.

تكون مجتمع الدراسة من 2780 من أولياء أمور الطلبة الموجودين بمدارس الملك عبدالله للتميز للفصل الثاني من العام الدراسي 2013-2014.

وتكون عينة الدراسة من جميع أولياء الأمور للطلبة في مدارس الملك عبدالله للتميز في المحافظات (الزرقاء وإربد والبلقاء والكرك وعجلون والعقبة والطفيلة و معان ومادبا والمفرق) للفصل الثاني من العام الدراسي 2014/2013 ، والبالغ عددهم 515 ،ولأغراض هذه الدراسة فام الباحث بتطوير(استبانة) لقياس مستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين من وجهة نظرهم.

وجاء رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين من وجهة نظرهم حسب مجالات الدراسة الثلاثة تنازلياً على الترتيب التالي: المجال الأكاديمي والمجال الاجتماعي والمجال النفسي، حيث عبر أولياء الأمور عن رضاهم بعملية تفريد التعليم من خلال مدارس خاصة بهم.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على المجال الأكاديمي تعزى إلى متغير الجنس. كما اشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي، كما اشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المستوى المؤهل العلمي.

وأوصت الدراسة بضرورة إشراك أولياء أمور الطلبة في التخطيط للبرامج 1المقدمة لإبناءهم لما له من أثر بالغ في نجاح تلك البرامج وبتالي ينعكس ايجاباً على أبنائهم في جميع الجوانب المعرفية والاجتماعية والنفسية.

الاطار النظري

تعد فئة الموهوبين من اهم فئات المجتمعات المتقدمة ، والتي بدورها تعدّهم ثروة عظيمة تسعى دوما للبحث عنهم واكتشاف موهبتهم وتطويرها ودعمها وتوفير كل ما يحتاجون إليه ، والاستفادة مما يمتلكونه من إمكانيات وما يتميزون به عن غيرهم وحصر قدراتهم الخارقة للعادة وابتكاراتهم في جميع المجالات و هذا يتطلب رعايتهم حتى يتغلبوا على جميع مشاكلهم النفسية والاجتماعية (جروان 2008)

ومن اهم الموضوعات التي تحظى باهتمام كبير في مراجع علم نفس الموهبة ، الخصائص السلوكية والمعرفية والشخصية والاجتماعية التي يتمتع بها الموهوبين وسمات الطلبة الموهوبين والمتفوقين عقليا وخصائصهم وحاجاتهم، وعلى مر السنوات تراكمت قوائم وتصنيفات كثيرة لهذه السمات أوردها عددمن الباحثين في مجموعات شملت مفردات متنوعة من بينها خصائص عقلية ، اجتماعية ، عاطفية ،انفعالية وأخلاقية هذه الخصائص تستدعي رعاية خاصة من قبل التربويين والمتخصصين بشؤون الطلبة الموهوبين ، من هنا تبرز حجم المسؤولية التي تقع على عاتق المعلمين والتربويين ، فلا يحتاج الموهوبين إلى مدارس خاصة بالاف الدولارات بل يحتاجون لمعلمين يتمتعون بقدرات عقلية ووجدانية عالية جدا بحيث يتوفر الوعي الوجداني للذات والاخرين إلى جانب الوعي المعرفي .)المرعب 2010)

ويتفق كثير من المربين والباحثين على أن المعلم هو المفتاح الرئيس لنجاح العملية التربوية في أي برنامج تربوي سواء أكان لأطفال عاديين أم معوقين أم موهوبين، لأن المعلم هو الذي يهيئ المناخ الذي يقوّي ثقة المتعلم بنفسه أو يدمّرها، يقوّي روح الإبداع أو يقتلها، يثير التفكير الناقد أو يحبطه، ويفتح المجال للتحصيل والإنجاز أويغلقه. لقدكان السؤال حول أهمية المعلم مثاراهتمام ودراسة دائماً. وفي مجال تعليم الموهوبين أظهرت دراسة مسحية رائدة أجراها رينزولي (Renzulli) في عام 1968أن " المعلم " يحتل المركز الأول من حيث الأهمية بين خمسة عشر عاملاً أساسياً ذُكرت من قبل خبراء عاملين في مجال تعليم الموهوبين فهو يعطي اهتماماً لحاجاتهم ويستمع إليهم ، يفهم مشكلاتهم ويتواصل معهم ، يشاركهم نجاحاتهم ويجعلهم يشعرون بأهميتهم ، يعاملهم بصراحة واحترام من دون تمييز، لطيف بطبعه، ولديه روح الدعابة وموثوق به (أو أهل للثقة). إلى جانب مهاراته المهنية من حيث قدرته على تطوير برامج مرنة في

ضوء الحاجات الفردية للطلبة، وقدرته على خلق مناخ صفي آمن متسامح ومبهج ، تقديم التغذية الراجعة للطلبة ، واستخدام استراتيجيات متنوعة في التعامل مع الطلبة ، احترام القيم الشخصية والمنظورالذاتي لكل طالب وتقوية ما هو إيجابي منها ، تقدير الإبداعية والتخيل ، وإثارة العمليات العقلية العليا ، واحترام الفردية والكرامة الشخصية .(جروان 2008)

وتتولى البيئة الأسرية دور رئيسي مُكمل لدور المدرسة و المؤسسات التعليمية خاصة في مرحلة ما قبل المدرسة ـ عند تنشئة الفرد في بيئة أسرية واعية ومثقفة يُساعدها ذلك في تنمية قدرات أبنائها و مواهبهم ، و الوالدان يستطيعان تقديم الكثير الكثير بعد الله تعالى ، فَمن المُسَلّم به أن للوالدين الأثر الفعّال في تربية الطفل و تنشئته و لمشاركتهما أهمية في مجالات متعددة منها توفير الدافعية للطفل على الإنجاز التفوق و تغذية مواهبه و تأكيدها.

ومن خصائص البيئة الأسرية الحاضنة للطفل الموهوب والمتفوق توفير الحنان و تقبل العلاقات الاجتماعية و كيفية التعامل مع الآخرين.اتاحة الفرص للطفل الموهوب التعبير عن قدراته بما يختزنه من طاقات كامنة وكذلك إثارة فضول الأطفال وإكسابهم طرق عملية في كيفية الوصول لما يبحثون عنه، وعلى الأسرة أن تتيح لهم فرصة الاحساس والشعور بالمسؤولية والاستقلالية في وقت مبكر من حياته وفق مقايس يضعها الوالدين ولا مانع هنا استشارة المتخصصين بذلك، كما للأسرة دور في كيفية زيادة التواصل الاجتماعي مع الأسر الأخرى مما يتيح الفرص للأطفال المتفوقين والموهوبين للاختلاط مع غيرهم من الأطفال الذين يتميزون بخصائص قد تكون قريبة من خصائصهم ومن أعماروقدرات مختلفة.

ويتبيّن لنا من خلال هذه الخصائص التي من المفترض أن تكون لأسر ذوي التفوق و الموهبة أن الأسرة هي البيئة الطبيعية التي يمارس فيها الفرد حياته ، لذلك تعتبر الأسرة هي المشخّص الأول و العارف الرئيسي لأبنها من خلال أساليب عدة أبرزها الملاحظة ، لذلك فإن لها دور هام في اكتشاف الموهوبين و المتفوقين عقلياً من أبنائها والأخذ بيدهم وتقديم وسائل الرعاية اللازمة لتنمية قدراتهم وإمكاناتهم ، غير إنها تعجز أحيانا عن القيام بدورها كاملا ؛ وذلك بسبب عوامل نقص الخبرة و المعلومات الكافية أو قلة الوعي و الثقافة بالمجال التربوي أو تعرض طفلها لعوامل الحرمان المتنوع بشكل مباشر أو غير مباشر .

مشكلة الدراسة وأهميتها :

تركز الجهات القائمة على التعليم في معظم دول العالم ومنها دولنا العربية على تقديم أفضل الخدمات للطلبة الموهوبين والمتفوقين كيف لا وهم السبيل المرجو في تنمية وتقدم تلك المجتمعات، فالأطفال الموهوبين والمتفوقين ثروة وطنية هامة يجب الإهتمام والعناية بها وعدم إهمالها.لإن

وقوف المجتمع في وجه التحديات التي تفرضها طبيعة العصر يعتمد بدرجة كبيرة على مدى الرعاية التي تقدم لهذه الفئه وتوفير الفرص التربوية المناسبة التي يمكن أن تساعد هؤلاء في الوصول إلى أقصى طاقاتهم. وكذلك التربية الخاصة للموهوبين والمتفوقين هو تطبيق لمبدأ تكافؤ الفرص التي ركزت عليها التشريعات والقوانين المختلفة حول حقوق الإنسان في الجوانب الإنسانية والتربوية ونادت بضرورة المساواه وتكافؤ الفرص بين الأفراد، وكذلك لان طبيعة الخدمات المقدمة للأفراد العاديين لا تناسب ولا تتمشى مع خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وحتى نتأكد من الخدمات التي تقدم لهم تحقق أهدافها فلا بد القاء الضوء على مدى الرضا عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين من وجهة نظر أولياء الأمور، وأثر كل من متغيرات الجنس والمستوى الاقتصادي والمؤهل العلمي. حيث تباين مستويات رضا أولياء الأمور حول الخدمات المقدمة لأبنائهم المتوفوقين والموهوبين، فهناك من الآباء من عبر عن مستوى عال من الرضا وأكد على فعالية المدارس التي تقدم الخدمات لابناءهم الموهوبين والمتفوقين ومنهم من أشار إلى الصعوبات التي تواجه تقديم الخدمات للطلبة وكلك بعض منهم حمل اتجاهات سلبية نحو هذه المدارس ، وهذا التباين يؤكد على أهمية دور الآباء بالمشاركة في تعليم أبناهم ويعكس مدى فاعلية هذه المدارس.كما أن هذه الدراسة قد تمكن الإدارات التربوية على اختلاف مستوياتها من الاستفادة من نتائجها وذلك من خلال توعية المسؤولين والقائمين على العملية التعليمية بضرورة احترام وجهات نظر أولياء الأمور ومشاركتهم في تعليم أطفالهم الموهوبين والمتفوقين، اضافة إلى تفعيل البرامج التثقيفية التي تساهم في تفعيل دور أولياء الأمور في تعليم وتدريب أطفالهم الموهوبين والمتفوقين.وعلى الرغم من الدراسات والابحاث العلمية المنشورة التي تناولت الطلبة الموهوبين والمتفوقين إلا أن الدراسات التي نشرت في موضوع واقع الخدمات المقدمة في المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين كانت قليلة ، كذلك الدراسات التي تناولت اتجاهات اولياء الأمور ورايهم بما يقدم فيها قد تكون معدومة. كما ستفتح االدراسة الباب لدراسات عديدة تتناول اتجاهات ومدى الرضا عن الخدمات من وجهة نظر مدراء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين أو المشرفين التربوين للوقوف على الصعوبات التي تواجه تقديم الخدمات بشكل مميز وكيفية حل هذه المشكلات وزيادة فاعليتها لينعكس ذلك ايجاباً على الطلبة الموهوبين والمتفوقين وبذلك نساعد تلك المدارس على تحقيق أهدافها المرجوة والمرسومة من الجهات صاحبة القرار وبتالي تكون الفائدة عامة للمجتمع ككل.

وعلى وجه التحديد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى لمتغير الجنس .

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

اهداف الدراسة :

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- توضيح أثر بعض المتغيرات كالجنس و المستوى الاقتصادي والمؤهل العلمي على مدى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية.

فرضيات الدراسة :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في مستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في مستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

محددات البحث :

تحددت الدراسة فقط بأولياء أمور الطلبة في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظات الزرقاء وإربد والبلقاء والكرك وعجلون والعقبة والطفيلة و معان ومادبا والمفرق في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013-2014، كما تحدد هذه الدراسة بدرجة إدراك وفهم أولياء الأمور للإجابة على فقرات الاستبانه حيث ارسال الاستبانه مع الطالب وتم تحديد أن يقوم الأب أو الأم بتعبئتها

مصطلحات الدراسة :

الطلبة الموهوبين :

هم الطلبة الذين تم تصنيفهم واختيارهم كموهوبين اكاديميا في ضوء معايير ومحكات اختيار الطلبة وهم جميع الطلبة الموجودين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز والمنتظمين بالدوام في الفصل الثاني للعام الدراسي 2013-2014

أولياء الطلبة الموهوبين والمتفوقين :

جميع أولياء أمور الطلبة الموهوبين الموجودين في مدارس الملك عبد الله للتميز والمنتظمين بالدوام في الفصل الثاني للعام الدراسي 2013-2014

الطريقة والاجراءات :

مجتمع البحث:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أولياء أمور الطلبة الموهوبين والمتفوقين الامهات والآباء والموجودين في مدارس الملك عبدالله للتميز في المحافظات (الزرقاء وإربد والبلقاء والكرك وعجلون والعقبة والطفيلة و معان ومادبا والمفرق) للفصل الثاني من العام الدراسي 2013-2014 حيث بلغ عدد أولياء الأمور 2780 موزعين على المحافظات كما تظهر في الجدول رقم (1).

جدول رقم (1) توزيع مجتمع البحث

المحافظة	العدد
محافظة الزرقاء	685
محافظة اربد	537
محافظة البلقاء	455
محافظة الكرك	135
محافظة عجلون	332
محافظة العقبة	176
محافظة الطفيلة	56
محافظة معان	52
محافظة مادبا	167
محافظة المفرق	185

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 515 من أولياء أمور الطلبة الموهوبين والمتفوقين الامهات والآباء والموجودين في مدارس الملك عبدالله للتميز في المحافظات (الزرقاء وإربد والبلقاء والكرك وعجلون والعقبة والطفيلة و معان ومادبا والمفرق) للفصل الثاني من العام الدراسي 2013-2014 حيث بلغ عدد أولياء الأمور 515 وقد شكلت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة ما نسبته 18.52%، موزعين حسب المتغيرات كما تظهر في الجدول رقم (2).

جدول رقم (2): توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	الجنس	العدد	النسبة المئوية
الجنس	آباء	329	63.88
	امهات	186	36.12
المستوى الاقتصادي	أقل من 300 دينار	152	29.52
	أكثر من 300 دينار وأقل من 600 دينار	222	43.10
	أكثر من 600 دينار	141	27.38
المؤهل العلمي	ثانوية عامة فأقل	174	33.79
	دبلوم كلية مجتمع وبكالوريوس	244	47.38
	- دراسات عليا	97	18.83

إجراءات البحث:

- تم تحديد أفراد مجتمع البحث جميع اولياء أمور الطلبة الموجودين في مدارس الملك عبدالله للتميز للفصل الثاني 2013-2014
- تم تطبيق أدوات البحث
- تم الحصول على موافقة من إدارة البحث والتطوير في وزارة التربية والتعليم لتطبيق الدراسة حيث أرسلت الدائرة كتاب إلى المديريات الموجود بها المدارس وقد قامت الإدارة مشكورة بتزويد الباحث صورة من الكتاب الموجه لمراجعة المدارس المراد تطبيق الدراسة بها.
- بعض من أولياء الأمور الذي لم يتمكن من الحضور للمدرسة لتعبئة الاستبانه تم ارسال الاستبانه له مع الطالب وفي اليوم التالي جرى استلام الاستبانات المرسلة

- تم تفريغ البيانات على جهاز الحاسوب لإجراء المعالجات الإحصائية لها.

أدوات البحث

مقياس مستوى الرضا الاكاديمي والاجتماعي والنفسي:

استخدم الباحث مقياس مستوى الرضا الاكاديمي والاجتماعي والنفسي تم إعداده وتطويره من قبل الباحث،تم تصميم هذا المقياس بعد إجراء مسح ومراجعة لمقاييس الكفايات المهنية والاجتماعية والشخصية لدى معلمي الطلبة الموهبين شملت ما يلي :

مراجعة الأدب النظري حول الكفايات المهنية والاجتماعية والشخصية منها :

دراسة(Millze2003) هدفت إلى التعرف على خصائص المعلمين المتميزين للطلبة الموهوبين في الولايات المتحدة المريكية، و دراسة الشريكة (2005) هدفت إلى التعرف على الكفايات اللازمة لدى معلمي الطلبة المتفوقين في دولة الكويت، و دراسة السبيعي (2003) بعنوان دراسة الكفايات التدريسية في علاقتها ببعض السمات الشخصية لمعلمي ومعلمات المهارات البحثية بدولة قطر،و دراسة خضر (2002) بعنوان الخصائص الشخصية والمهنية لمعلمي الطلبة المتفوقين والموهوبين وبرامج تأهيلهم. دراسة عويدات (2007) هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة بالكفايات المهنية والاجتماعية والخصائص الشخصية لمعلمي الطلبة الموهوبين والتعرف على أثر متغير الجنس والمؤهل العلمي للمعلم.

- الاطلاع على بعض المقاييس التي تناولت المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية لمدارس الموهوبين والمتفوقين.
- تم طلب من مجموعة من المعلمين في مدارس الموهوبين بلغ عددهم 20 معلم ومعلمة أن يصفوا تصوراتهم نحو الكفايات المهنية والاجتماعية والشخصية من واقع خبراتهم ومشاهداتهم .
- وضعت الصورة الأولية لمقياس البحث حيث تكونت من (53) للمجال الأكاديمي و13 فقرة للمجال الاجتماعي و7 فقرة للمجال النفسي
- الاستجابة على الأداة تمت بالشكل التالي :
- درجة كبيرة جدا 5علامات ، درجة كبيرة 4 علامات، درجة متوسطة 3 علامات ، درجة قليلة 2 علامتين ، درجة قليلة جدا 1 علامة

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة اعتمد الباحث على صدق المحتوى (content validity) وذلك من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين في الجامعة الأردنية وجامعة عمان العربية ومدارس اليوبيل والجامعة العربية المفتوحة بلغ عدد المحكمين 10 من ذوي الاختصاص

وتم مراجعة الفقرات وإعادة صياغة بعضها وحذف الأخر وتم اعتماد الفقرات التي اجمع عليها 90% من المحكمين

ثبات الأداة :

تم التأكد من صدق الأداة عن طريق استخراج معامل كرونباخ ألف حيث بلغت قيمته α= 95% وهي نسبة ممتازة وتدل على ثبات الأداة كما يظهرها جدول رقم (3)

جدول رقم(3) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لمجالاة الأداة

المجال	الاتساق الداخلي
المجال الأكاديمي	95,.
المجال الاجتماعي	85,.
المجال النفسي	82,.
الأداة ككل	90,.

وتشير دلالات الثبات السابقة إلا إن البحث يتمتع بمؤشرات صدق وثبات تكفي لأغراض البحث الحالي حيث بلغ 90% على المستوى الكلي وأكثر من 65% على المستوى الجزئي

المعالجة الإحصائية:

قام الباحث بتحليل البيانات الكمية بعد جمعها وخضعت البيانات الكمية للتحليل حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات:(الأكاديمية، الاجتماعية، والنفسية) للمقياس وكذلك تم استخراج اختبار (T) للجنس (الفرضية الأولى) و كذلك تم استخدام تحليل التباين الأحادي للتحقق من الفروق الظاهرة ذات الدلالة الإحصائية لمتغير المستوى الاقتصادي والمؤهل العلمي ثم تم استخدام اختبار شافيه للمتابعات البعدية للفرضية الثالثة والرابعة لوجود ثلاث مستويات لها .

نتائج الدراسة ومناقشتها :

هدفت الدراسة الحالية: إلى التعرف على مدى الرضا عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين من وجهة نظر أولياء الأمور، ومدى تباين مستوى الرضا في ضوء متغير الجنس والمستوى الاقتصادي والموهل العلمي.

وفيما يلي النتائج التي توصلت لها الدراسة:

نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى لمتغير الجنس.

ومن أجل اختبار هذه الفرضية فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يوضحها جدول رقم 4

جدول رقم 4: البيانات الوصفية المتعلقة مستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	329	2.7336	1.009
	انثى	186	2.9527	0.916
	المجموع	515		

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين،وقد بلغ متوسط درجة الرضا للذكور 2.7336 وبلغ متوسط درجة رضا الإناث 2.9527 ولمعرفة إذا كان هذا الفرق دال إحصائيا فقد تم استخراج قيمة ت كما يظهر في جدول رقم 5

جدول رقم 5: اختبار ت لمستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	درجات الحرية	اختبار T	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	329	513	1.04	0.115
	انثى	186			
	المجموع	515			

يشير الجدول السابق إلى أن قيمة ت قد بلغت 1.04 ومستوى الدلالة بلغت 0.115 وهي غير دالة إحصائياً أي أن القرار قبول الفرضية الصفرية والتي نصت على أنه لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة التنشئة في مجتمعنا الأردني وأن فرص لتعليم متاحة للجميع دون تمييز للذكور والاناث وقد انعكس ذلك على الحياه الأسرية بتقاسم الأعمال والواجبات والأدار في تربية النشء مما قد كون افكارمشتركة بين الزوجين منها بضرورة الاهتمام بتوفير أفضل البيئات لتعليم فلذات أكبادهم وكذلك تقاسم الأدوار في متابعة الابناء في المدارس التي يتعلمون بها، لأنه لم يعد العمل يختصر على رب الأسرة بل اصبحت الكثير من الامهات ايضا عاملات وفي مختلف الميادين لهذا لم يظهر فرق بمستوى الرضا بين الأب والأم.

نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي.

ومن أجل اختبار هذه الفرضية فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يوضحها جدول رقم 6

جدول رقم 6: البيانات الوصفية المتعلقة مستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المستوى الاقتصادي	منخفض (أقل من 300)	151	2.67	0.934
	متوسط (أكثر من 300 و أقل من 600)	223	2.80	1.06
	مرتفع (أكثر من 600)	141	2.98	0.868

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين،وقد بلغ متوسط درجة الرضا للمستوى الاقتصادي المنخفض(أقل من 300) 2.691 وبلغ متوسط درجة رضا للمستوى الاقتصادي المتوسط أكثر من 300 و أقل من 600) 2.818 وبلغ متوسط درجة رضا للمستوى الاقتصادي المرتفع (أكثر من 600) 2.99 ولمعرفة إذا كان هذا الفرق دال إحصائيا فقد تم استخراج تحليل التباين الأحادي (الأنوفا) كما يوضحها جدول رقم 7

جدول رقم 7: تحليل التباين الاحادي المتعلق بمستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى للمستوى الاقتصادي

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	207.733	2	103.866	109.193	.000
خلال المجموعات	487.026	512	951.00		
المجموع	694.759	514			

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية لمستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين،وقد بلغت قيمة ف 109.193 ومستوى الدلالة 000.

وهذا يدل على وجود فروق بين الأفراد ذوي الدخل المنخفض (الذين يقل دخلهم الشهري عن 300) وبين الأفراد ذوي الدخل المتوسط (أكثر من 300 دينار وأقل من 600 دينار) وبين الأفراد ذوي الدخل المرتفع (كثر من 600 دينار) ولمعرفة لصالح أي المجموعات كان الفرق فقد تم استخراج معامل شافية كما تظهر في جدول رقم 8

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه كلما زاد المستوى الأقتصادي زاد اهتمام أولياء الأمور بأطفالهم وأصبحوا قادرين على توفير احتياجات ومتطلبات أبنائهم الطلبة، بينما ذوي الدخل المتدني ممكن أن يعتبرها من الكماليات نتيجة لضيق ذات اليد ولهذا يرتفع مستوى الرضا عن المدارس التي تهتم وتراعى الأطفال الموهوبين كلما ارتفع المستوى الاقتصادي.

جدول رقم 8: الاختبارات التتبعية (شافيه)

المستوى الاقتصادي	متوسط الفروق	الدلالة
الأفراد ذوي الدخل المنخفض ---- الأفراد ذوي الدخل المتوسط	-.13990	.429
----- الأفراد ذوي الدخل المرتفع	-1.49863	.000
الأفراد ذوي الدخل المتوسط ---- الأفراد ذوي الدخل المنخفض	.13390	.429
---- الأفراد ذوي الدخل المرتفع	1.36472	.000
الأفراد ذوي الدخل المرتفع ----- الأفراد ذوي الدخل المنخفض	-1.49863	.000
----- الأفراد ذوي الدخل المتوسط	1.36472	000

يشير الجدول السابق إلى أنه لا يوجد فرق جوهري بين المستوى الاقتصادي المنخفض والمستوى الاقتصادي المتوسط، كذلك يشير إلى وجود فرق جوهري بين المستوى الاقتصادي المنخفض والمستوى الاقتصادي المرتفع لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع، كما يشير الجدول إلى وجود فرق جوهري بين المستوى الاقتصادي المتوسط والمستوى الاقتصادي المرتفع لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع، أي أن القرار رفض الفرضية الصفرية والتي نصت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي

نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية)عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ في مستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة (بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ومن أجل اختبار هذه الفرضية فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يوضحها جدول رقم 9

جدول رقم 9: البيانات الوصفية المتعلقة مستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الموهل العلمي	منخفض (الثانوية العامة أو أقل)	174	2.691	0.961
	متوسط (دبلوم كلية مجتمع والشهادة الجامعية الأولى)	244	2.818	1.019
	مرتفع (دبلوم عالي وماجستير ودكتوراه)	97	2.99	0.895

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين،وقد بلغ متوسط درجة الرضا للمؤهل العلمي المنخفض (الثانوية العامة أو أقل) 2.691 وبلغ متوسط درجة رضا للمؤهل العلمي المتوسط (دبلوم كلية مجتمع والشهادة الجامعية الأولى) 2.818 وبلغ متوسط درجة رضا للمؤهل العلمي المرتفع (دبلوم عالي وماجستير ودكتوراه) 2.99 ولمعرفة إذا كان هذا الفرق دال إحصائيا فقد تم استخراج تحليل التباين الأحادي (الأنوفا) كما يوضحها جدول رقم 10

جدول رقم 10: تحليل التباين الاحادي المتعلق بمستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى للمؤهل العلمي

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	201.604	2	100.866	104.654	.000
خلال المجموعات	493.154	512	.963		
المجموع	694.759	514			

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية لمستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين،وقد بلغت قيمة ف 109.193 ومستوى الدلالة 000. وهذا يدل على وجود فروق بين الأفراد ذوي المؤهل العلمي المنخفض (الثانوية العامة أو أقل) وبين الأفراد ذوي المؤهل العلمي المتوسط متوسط (دبلوم كلية مجتمع والشهادة الجامعية الأولى)وبين الأفراد ذوي المؤهل العلمي المرتفع(دبلوم عالي وماجستير ودكتوراه) ولمعرفة لصالح أي المجموعات كان الفرق فقد تم استخراج معامل شافية كما تظهر في جدول رقم 11

جدول رقم (11) الاختبارات التتبعية (شافيه)

المستوى الاقتصادي	متوسط الفروق	الدلالة
المؤهل العلمي المنخفض (الثانوية العامة أو أقل) --- المؤهل العلمي المتوسط(دبلوم كلية مجتمع والمرحلة الجامعية الأولى)	-.25833	.030
المؤهل العلمي المنخفض (الثانوية العامة أو أقل) ---- المؤهل العلمي المرتفع (دبلوم عالي وماجستير ودكتوراه)	-1.72388	.000
المؤهل العلمي المتوسط(دبلوم كلية مجتمع والمرحلة الجامعية الأولى) --- المؤهل العلمي المنخفض (الثانوية العامة أو أقل)	.25833	.030
المؤهل العلمي المتوسط(دبلوم كلية مجتمع والمرحلة الجامعية الأولى) ---- وبين الدرسات العليا(المرتفع	-1.46556	.000
المؤهل العلمي المرتفع (دبلوم عالي وماجستير ودكتوراه) ---- المؤهل العلمي المنخفض (الثانوية العامة أو أقل)	1.72388	.000
المؤهل العلمي المرتفع (دبلوم عالي وماجستير ودكتوراه) --- المؤهل العلمي المتوسط(دبلوم كلية مجتمع والمرحلة الجامعية الأولى)	1.46556	.000

يشير الجدول السابق إلى أنه يوجد فرق جوهري بين المؤهل العلمي المنخفض والمؤهل العلمي المتوسط لصالح المؤهل العلمي المتوسط، كذلك يشير إلى وجود فرق جوهري بين المؤهل العلمي المنخفض والمؤهل العلمي المرتفع لصالح المؤهل العلمي المرتفع، كما يشير الجدول إلى وجود فرق جوهري بين المؤهل العلمي المتوسط والمؤهل العلمي المرتفع لصالح لصالح المؤهل العلمي المرتفع، أي أن القرار رفض الفرضية الصفرية والتي نصت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير المستوى المؤهل العلمي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه كلما زاد مستوى الموهل العلمي زاد اهتمام أولياء الأمور بأطفالهم الموهوبين والمتفوقين وأصبحوا أكثر قدرة في التعامل معهم وكذلك اصبحوا اكثر دراية في خصائصهم والمشكلات التي تواجههم وكيفية حل هذه المشكلات.

التوصيات :

بناءً على نتائج البحث يوصي الباحث بمايلي :

ضرورة اشراك أولياء الأمور في خطط المدارس التي تهتم بالأطفال الموهوبين والمتفوقين لما له من آثر بالغ في نجاح الخدمات التي تقدمها تلك المدارس.

أن تولي المدرسة الخاصة بالأطفال الموهوبين والمتفوقين العناية والرعاية للأطفال التي اسرهم من ذوي الدخل المتدني ولو كان ذلك بتوفير بعض الاحتياجات الضرورية لتنمية مواهبهم وتحصيلهم

أن تولي المدرسة الخاصة بالأطفال الموهوبين والمتفوقين العناية والرعاية للأطفال التي اسرهم من ذوي المؤهل العلمي المنخفض وذلك من خلال تنفيذهم ورش عمل تساعدهم على تقديم الرعاية الأفضل لأبناها الطلبة

لوحظ أثناء تنفيذ الدراسة أن هناك أعداد كبيرة من أسر الأطفال ذوي الدخل المتدني لهذا ينصح بتعميم فكرة غرف المصادر الخاصة بالطلبة الموهوبين في جميع المدارس الحكومية.

إجراء المزيد من البحوث التي تتناول مستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين في ضوء متغيرات اخرى

المراجع :

1. الشريكة ، فلاح حمود (2005) **كفايات معلمي الطلبة المتفوقين في دولة الكويت** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الأردن
2. السبيعي هدى(2003) **دراسة الكفايات التريسية وعلاقتها ببعض السمات الشخصية لمعلمي ومعلمات المهارات البحثية في قطر** ، كلية التربية ، مركز البحوث التربوية العدد3 جامعة قطر
3. جروان ، عبد الرحمن فتحي(2008) **الموهبة والتفوق والابداع** ، دار الفكر عمان ، الأردن
4. خضر، فخري (2002) **الخصائص الشخصية والمهنية لمعلمي الطلبة المتفوقين والموهوبين وبرنامج تأهيلهم** ، مجلة البلقاء للعلوم الانسانية والاجتماعية ، جامعة البلقاء التطبيقية المجلد 9 العدد1
5. عويدات ، فادي محمد ، (2007) **بناء قائمة بالكفايات المهنية والاجتماعية والخصائص الشخصية لمعلمي الطلبة الموهوبين** ، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عمان العربية للدراسات عمان الأردن

المراجع الأجنبية :

6. Chan, D. (2008). Emotional Intelligence, Social Coping, and Psychological
7. Destress among Chinese Gifted Students in Hong Kong. High Ability
8. Studies, 16 (2), 163178-.
9. Donia ,F,Micheal,J, 2004 , Teacher of gifted student : suggested Multicultural characteristics and competences , gifted child quarterly.vol (42) NO3
10. Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence: why it can matter more than IQ. New York .Basic Books.
11. Goleman, D. (1998). Working with Emotional Intelligence. Daniel Goleman, New York: Bantam Publishing Group
12. Mills.c.j,(2003) characteristics of effective Teachers of gifted students: teacher background and personality styles of students, gifted child quarterly,Vol,(47) No.4

لماذا يولي العاملين أهمية للعدالة التنظيمية

د/ رابح الله عبد القادر
جامعة علي لونيسي- البليدة 2

ملخص:

تقترح هذه المداخلة من خلال مراجعة نقدية للأدبيات المتعلقة بالموضوع الإجابة على السؤال "لماذا يولي العاملين أهمية للعدالة التنظيمية؟" كما أنها توضح كيف أن الاسباب التقليدية لا يمكن اعتبارها إلا كأسباب كامنة للعادلة التنظيمية تقترن بالمصلحة الشخصية ولقد تم توضيح واقتراح سبب آخر هو "السبب الأخلاقي" الذي يسمح بتمييز أكثر حول الأسباب المختلفة للعدالة التنظيمية كما أوضحت المداخلة الدور الذي تلعبه الأبعاد الثلاثة للعدالة – التوزيعية الإجرائية- التفاعلية- على مستوى هذه الأسباب الجديدة.

Résumé :

L'article propose a partir d'une revue de la littérature critique, d'apporter une réponse a la question '' pourquoi les employés accordent-ils de l'importance a la justice organisationnelle ?''

Il décrit comment les motifs traditionnels, ne peuvent être considérés que comme des quasi-motifs de justice, liés à l'intérêt personnel, un nouveau motif est proposé, le motif dit ''des motifs déontologique'' qui permet de mieux différencier le motif de justice de l'intérêt personnel. le rôle que les trois types de justice –distributif- procédural-, interpersonnel-jouent dans chacun de ces nouveau motifs. Des implications théoriques et manageriales sont tirées de cette conceptualisation.

مقدمة:

لقد أدرجت العدالة منذ أكثر ثلاثين عاما في السياق التنظيمي من قبل gerald gree-berg كمحدد رئيسي للاتجاهات و المواقف و السلوكات داخل العمل باعتبارها كما يرى (Rawles 1971) الفضيلة الأولى للهيئات الاجتماعية، ومنه شكل مفهوم العدالة موضوع لأكثر من 500 مقال منشورة في المجلات العلمية المتخصصة في السلوك التنظيمي

وتسير الموارد البشرية (colquitt, greenberg ; scoth 2005) هذا التطور المذهل يفسر الأهمية التي يوليها الأفراد والجماعات للعدالة، الانصاف والمساواة والنزاهة في حياتهم المهنية كون لا توجد ممارسة أو حدث أو تبادل داخل التنظيم لا يخضع لأحكام العدالة التي يقصد بها الأحكام التي يشكلونها العمال حول حقيقة ما أن تم التعامل معهم بعدل أم لا؟ وكيف يستجيب الموظفين عندما يشعرون بأنهم يعاملون بانصاف أو بغير انصاف؟

لقد أوضحت البحوث حول العدالة التنظيمية بالفعل أثرها المهم في العمل فهي تسمح أن تفسر في نفس الوقت كل من الأداء وسلوكات المواطنة التنظيمية والالتزام التنظيمي كما أنها تفسر سلوكات الانسحاب والاستقالات وسلوكات الانتقام والتخريب بالإضافة إلى ارتباطها بمعظم الاتجاهات والمواقف والسلوكات ذات الأهمية في العمل التي تم اختبارها من قبل الباحثين المختصين في علوم المنظمات (cropanzano ; greenberg 1997)، ونحن هنا سنحاول أن نرجع قليلا نوعا ما لهذه الأهمية في حد ذاتها وسوف نركز على أسباب هذه الأهمية للإجابة عن السؤال الذي تم طرحه كعنوان لهذه المداخلة كون الاجابة عن "لماذا" سوف تسمح بتحديد أفضل لكل من "متى، أين، لمن"، العدالة لها أهمية أكثر.

هذه التساؤلات كانت في طليعة البحوث المتعلقة بالعدالة التنظيمية من نظرية(Adams) 65 إلى التصورات الأكثر حداثة (Tyler et Blader, 2001, 2003 ; Tyler et Blader, 2005) ولقد اهتم الباحثون دائما بوصف وفهم آثار العدالة في ميدان العمل هذا الاهتمام أعطى ميلاد لعدد كبير من الدراسات الأمبريقية التي تم إجراؤها في سياقات تنظيمية مختلفة وكان هدفهم الأساسي هو توضيح أن إدراكات العدالة التنظيمية تشكل قواعد تحفيزية مهمة في تحديد بعض السلوكات والاتجاهات للموظفين. وإضفاء الشرعية الأكاديمية لهذا الميدان من البحوث. (Colquitt et greenberg, 1993 ; colon, Meyer et Nowakowski, 2005)

ومن المهم أن نوضح في هذا السياق أنه رغم التقدم الذي تم إحرازه على مدى الثلاثة عقود الماضية حول دراسة آثار المساواة في ميدان العمل فإن البحوث الأمبريقية حول نتائج العدالة التنظيمية ينقصها التكامل(spector-cohen ;carash2001). لدرجة أنه من الصعب جدا الآن مقارنة نتائج مختلف هذه الدراسات وهذا يرجع في الأساس لاختلاف البنى التي تبنتها هذه الدراسات لوضع تصور حول إدراك العدالة التنظيمية. فهذه الدراسات استخدمت ومازالت تستخدم ثلاث معاني مختلفة من أبعاد العدالة التنظيمية (البعد الثنائي، البعد الثلاثي، البعد الرباعي) (Akrami,Nasri,Camerman2006).

كما تجدر الإشارة إلى أن هناك ملاحظة ثانية حول هذه الابحاث تتعلق بالعلاقات بين إدراكات العدالة التنظيمية ومواقف وسلوكات الموظفين فهي من المفترض أنها تستجيب للمنطق

الذي تصفه النماذج النظرية التي تهدف إلى تفسير القوة التنبؤية للأبعاد المختلفة للعدالة التنظيمية (توزيعية، إجرائية تفاعلية).

ولقد اقترح كل من (Sweemey et Mc Farlin 1992) لتفسير هذه القوة التنبؤية ما يسمى بنموذج العاملين والذي من أهدافه هو التمييز بين القوة التنبؤية للأبعاد التوزيعية والإجراائية، وبناء على هذا النموذج فإن العدالة التوزيعية هي محدد هام في تقييم النتائج الفردية أما العدالة الإجرائية تسمح بالتنبؤ بتقييمات أكثر عمومية حول النظام والسلطة. كما اقترح كل من (Bies ;Moag 1986)) نموذج اخر والمسمى نموذج وكيل/ نظام والذي جاء ليكمل النموذج السابق لكونه يسمح بإقامة الفرق بين العدالة الإجرائية بناءا على الأخذ بعين الاعتبار في بحوث العدالة التنظيمية للعناصر الإعلامية والشخصية وهو يساند ويدعم فكرة أن البعد التفاعلي يقترن بتقييم وجه السلطة في حين أن العدالة الإجرائية تتنبأ بتقييم النظام أو المنظمة نفسها (Akrami, Nasri, Cumerman 2006).

وإضافة إلى هذا هناك بعض الأدبيات تفترض أن العدالة المهمة هي عدالة الإجراءات وأن هناك علاقة بين العدالة الإجرائية والأداء في العمل وكذالك تصرفات وسلوك الأفراد (Eber-lin, Tatum 2008). وبين (Wang 2008) في هذا الصدد كيف تساعد العدالة الإجرائية في صنع القرار على حماية المصالح الفردية للعمال داخل المنظمة وعلى المدى الطويل تجعل العمال يدركون عدالة المنظمة في عمليات صنع القرار ونتيجة لذلك يزداد الالتزام التنظيمي وبالتالي يفيدون العمال المنظمة كما يستجيب من يمتلكون السلطة لتطوير الالتزام التنظيمي والسلوكات الإجابية اعتمادا على إدراكات العدالة الإجرائية للمنظمة من قبل العاملين وعليه ربما يستفيد المسيرين بصورة واعية من عدالة العملية كوسيلة لدفع وتحفيز العامل بنيويا للالتزام بعمله ونتيجة لذلك سيشجعون مشاركة العامل في عملية صنع القرار (Wang 2008).

وفي إجابة حول الأسباب التي تدفع أو تحث الأفراد في إعطاء قيمة للعدالة التنظيمية يقدر كل من (Gilles pei et greenberg 2005) أن العدالة غالبا ما تكون ضرورية لثلاثة أسباب:

1- تعزز الأحاسيس أو الشعور بتقدير الذات في حالة ما إذا كانت معاملة ما عادلة تعكس التقييم الموجه للأفراد والاعتراف بمساهمة كل واحد.

2- تضمن السيطرة أو المراقبة الذي يتحصل عليه الأفراد فيما يتعلق بالعوائد ونتائج القرارات توزيع الموارد لاعتبار ان الإجراءات العادلة يمكن أن تؤدي لمكافآت في صالح الأفراد.

3- تعكس وتشير إلى احترام القيم الأخلاقية والمعنوية من قبل الأفراد والجماعات داخل التنظيم.

إن التحاليل السابقة فشلت حتى الآن في الإجابة عن السؤال الأساسي وهو لماذا يهتم الأفراد بالعدالة؟ إن أدبيات العدالة توفر لنا ثلاثة أجوبة مختلفة حتى وإن لم يستبعد بعضها البعض.

النظريتين التقليديتين للعدالة تتعلق بالحاجات المادية وتقييم الذات داخل الجماعة (النموذج الآدائي والعلائقي) (Cropanzano Rupp, Mohler et Zchmimke ; 2002) بينما النظرة الثانية وهي حديثة فهي تستند على الأخلاق . (Cropanzano, Goldman et Folger 2003)

ـ السبب الأول: السبب الآدائي أو الوسائلي

السبب الآدائي يستند حول النظرية الكلاسيكية التي ترى أنه يتم تحفيز العدالة بواسطة المثيرات الاقتصادية وأن العدالة مهمة لكونها تجلب المكافآت المادية.(Cropanzano et Ambrose 2001; Shapiro, 1993)

ولقد ساندت البحوث الأمبريقية هذه النظرة على الأقل كتفسير جزئي لدوافع العدالة، فهناك العديد من الباحثين توصلوا إلى أن الأفراد هم أكثر رضى عن الإجراءات عندما تكون العوائد في صالحهم (Shapiro et Brette 1993) ولقد وجد كذلك كل من (Lyse Cohen-Carash et Spector, 2001) في تحليلهم أن هناك رابط ذا دلالة بين الآجر والعدالة الإجرائية: الأجر المرتفع ارتبط بطريقة إيجابية مع إدراك مرتفع بالعدالة التنظيمية. كما تم التحقق من النموذج الآدائي في الدراسات التي توضح أن الأفراد لهم ميل بأن يقيموا إيجابيا الإجراءات عندما تكون العوائد في صالحهم على العكس من الإجراءات التي تؤدي إلى عوائد غير مناسبة (Colle Flint, 2003 ; Conlon 1993 : conlon et Ross, 1993)

وعلى الرغم من ذلك فإنه يجب الحذر في الحكم حتى لا يتم إعطاء أهمية أكبر من اللازم للمحرك الآدائي كون الفوائد الاقتصادية من المحتمل جدا أنها مهمة ولكن يبدو أنها من غير المحتمل أن تعطي المبررات الوحيدة لأهمية العدالة التنظيمية ذلك لأن نتائج اختبار الآثار امبريقيا ليست دائما مرتفعة (Tyler 89 – 91) إذ أن بعض الدراسات لم تسمح باختبار النموذج الآدائي بصورة ذات دلالة (Giacobbe – Miller, 1995 ; Tyler, 1994) كما توصت بعض الدراسات الأخرى بأن الاهتمام بالعدالة يبقى قائما حتى في الحالات التي يكون فيها الأفراد مسيطرون على العوائد الاقتصادية (Colon 1993 ; Cropanzano et Randall 95, Krehbiel et Cropangano, 2000 Lind, Kanfer et Early ; 1990 ; Shapirro et Brett 1993)

وختاما أنه من الأكيد أن العوائد الاقتصادية هي إحدى مشاكل العدالة ولكن يجب الأخذ كذلك بعين الاعتبار بأسباب مهمة أخرى.

- السبب الثاني: العلاقات البينشخصية:

هناك مجموعة أخرى من النماذج حول دوافع العدالة ركزت على العلاقات بين الأفراد حيث نجد في هذا الصدد إثنين من الأطر النظرية التي تستعمل عادة وهي:

نموذج قيمة الجماعة أو النموذج العلائقي (Tyler et Blader 2000)، نظرية التبادل الاجتماعية (Blau 1964)

*** نموذج قيمة الجماعة والنموذج العلائقي:**

لقد اقترح كل من Tyler et Lind 92 نموذج يتمركز حول الهوية العلائقية والمسمى أيضا نموذج قيمة الجماعة والذي يشير إلى أن الأفراد يستخدمون الإجراءات لتقدير القيمة التي منحوها لهم الجماعة أو المنظمة التي تستعمل هذه الإجراءات (Tyler, Lind 92) وباعتماده على نظرية الهوية الاجتماعية فإن النموذج العلائقي يؤكد على حاجة الأفراد للانتماء إلى جماعات اجتماعية(Tyler 1997, Tyler et Smith, 1998). وحسب هؤلاء الكتّاب فإن الأفراد يظهرون إحساس أو شعور بقيمة الذات بفعل الإجراءات العادلة، وهذا أمر صحيح لكون الإجراءات العادلة تعكس احترام الفرد من قبل الجماعة أو المنظمة أو السلطة التي تقرر هذه الإجراءات كذلك يهتم الأفراد بالعدالة لكونها توضح وضعيتهم ومكانتهم داخل المنظمة (Cropanzano2006). وعلى العكس من ذلك فالأفراد يواجهون شعورا سلبي عن ذاتهم جراء الإجراءات غير العادلة (Bagger ; Cropanzano ; Jaewonko) فالإجراءات الغير عادلة تعني بالنسبة للفرد بأنه يخص باحترام أقل من قبل الجماعة أو المنظمة أو رموز السلطة، فهذا اللاعدل يدل على أنه غير مقبول كعنصر كامل الحقوق داخل الجماعة. ولقد أشارت البحوث أن هذه المشاكل الإيجابية أو السلبية تأتي منفصلة أو بصورة مستقلة عن العوائد المتحصل عليها .(Lind et Tyler 1988)

كما أن هناك خاصية مهمة للنموذج العلائقي وهي أنه يولي اهتماما للعلاقات الطويلة الأمد فوفقا لهذا الإطار النظري فإن الأفراد يولون اهتماما للعدالة كونهم يتخوفون الإقصاء من الجماعة الاجتماعية وبتعبير آخر كلما كانت جماعة مهمة بالنسبة للأفراد كلما زاد تخوفهم من الإقصاء والتي تصبح العدالة أمر جد حاسم. كذلك يشير هذا النموذج أن العدالة تجلب أكثر عندما يكون اعتراف الجماعة عالي وتجلب أقل عندما يكون اعتراف الجماعة أقل ولقد تم اختبار هذا النموذج من قبل العديد من الباحثين (Brockner tyler et cooper- Shnieder 92; HUO, Smith Tyler et Lind 96, tyler et degoes 95)

* نموذج التبادل الاجتماعي:

بداية يجب أن نكون حذرين عند التعامل مع نموذج التبادل الاجتماعي كون أنه لا يوجد نموذج واحد ولكن هناك مجموعة من النماذج المتداخلة والمترابطة (Cropanzono, Rupp et al 2001) فالنماذج الحديثة في مقابل تلك القديمة (Gergen, 69; Homans 61 : Kelley et Thi-baut, 1978 : Thibaut et Kelley 1986) تميل إلى مساندة ودعم فكرة أن الأفراد يضبطون استراتجياتهم المتعلقة بالتبادل بناءا على قاعدة علاقاتهم مع الأفراد الآخرين أو المنظمة وبتحديد أكثر هناك نوعان رئيسيان من التبادل هما اقتصادي أو اجتماعي.

(Blau, 1964: Cropanzano et prehar: 2001; Foa et Foa 1974, 1980: Masterson, Lewis, Goldman et Taylor 2000: Rousseau; 1995: Rosseau et parks 1993; shore et Tetrick; 1994).

ويمثل هذان النوعان للتبادل أقطاب متعارضة لحلقة واحدة. في جانب من الحلقة هناك التبادل الاقتصادي الذي ينطوي على تعاملات ذات فوائد ملموسة وغالبا ما تكون ذات طبيعة مادية، فعلى سبيل المثال. يمكن للأفراد في تبادلهم مع صاحب العمل أن يقتصروا على تأدية بالتحديد المهام الذي يتقاضون عليها مقابل فقط، كما تجدر الإشارة كذلك أن التبادل الاقتصادي لا يستند فقط على رفع مستوى الفائدة بل يمكن كذلك أن يحتكم ولو جزائيا إلى بعض الالتزامات والواجبات بين الأطراف المعنية بالتبادل والالتزام أو الواجب الذي تم مناقشته على إطار واسع في هذا الشأن هو احترام معيار المعاملة بالمثل وبموجب هذا المعيار فإنه يتم الحصول على المنفعة أو المصلحة (الربح) والفشل في تلبية هذا المعيار عن طريق تحاشي جعل المعاملة مناسبة سوف تعمل على إدراك المعاملة على أنها غير عادلة. وعليه فإن القيام بواجبات المعاملة بالمثل تعمل على تطوير وتنمية علاقات قوية والتزام متبادل بين الأطراف (Molm 2003 ; Moam ; Takahashi 2000)

أما علاقة التبادل الاجتماعي فهي تمثل جانبا آخر من الحلقة أو السلسلة ففي وضعيات التبادل الاجتماعي فإن الأفراد من المحتمل أنهم يتبادلون مزايا مجردة نسبيا مثل الدعم العاطفي والتعاطف، وعليه فإن التبادلات الاجتماعية لها ميل بأن تتجسد في معاني الالتزام (Bishop et Scott, 2000 ; Bishop, Scott et Buroughs, 2000 Deckop, Mangel et Cirka 1999) وكذلك بواسطة الثقة (Konovsky et pugh 1994) ونتيجة لذلك فإن الأفراد في علاقات التبادل الاجتماعي لا يطلبون المقابل الفوري للمزايا التي يولوها للآخرين، فعلاقات التبادل الاجتماعي توصف من قبل المشاركين على أنها علاقات على المدى الطويل وذات نوعية رفيعة.

(Liden Sparrowe et Wayne; 1997; Seltom, Bennett et Liden, 1996: Wayne et green, 1993 Wayne shore et Liden; 1997)

كذلك الأفراد الذين لديهم تبادل اجتماعي مع صاحب العمل يظهرون مستويات عالية من الآداء الوظيفي ومن سلوكيات المواطنة التنظيمية.

(Cropanzano et al 2002; Morman et al 1998: Masterson et al 2000 ruppe et cropanzono 2002).

- مقارنة بين النموذج العلائقي ونموذج الدور الاجتماعي.

يمتلك كل من النموذج العلائقي ونموذج الدور الاجتماعي عدة نقاط مشتركة، فالنموذجان يدعمان فكرة أن أثر العدالة متأتية من مصلحة الفرد لانتماءه للجماعات التي يعتبرها مهمة إلا أنهما (النموذجان يختلفان في طبيعة هذه المصلحة أو الفائدة).

ففي النموذج العلائقي فإن الأفراد يهتمون أكثر بوضعيتهم الاجتماعية داخل الجماعة واللاعدالة تبعث نوع من العار وقلة الشرف والتدهور الأمر الذي يولد لدى الأفراد قلق حول وضعهم أو مكانتهم داخل الجماعة، أما نموذج الدور الاجتماعي فإنها تستند على اتجاه الواجبات أو الالتزامات. وبالتحديد فإن الأفراد يرون أنهم مدانون اتجاه الأفراد الآخرين ويحاولون التخلص أو رد هذا الدين ومن البديهي أن هذا الدين يتنوع تبعا لطبيعة العلاقة بين الأطراف. ويمكن حينها أن يتلقى الفرد المعاملة بالمثل بطريقة بسيطة في إطار المعاملات الاقتصادية بينما تكون المعاملة بالمثل نوعا ما معقدة عند الدعم العاطفي في علاقات التبادل الاجتماعي وعليه يبدوا أن النموذجين صالحين انطلاقا من إعادة النظر في فكرة أن الأفراد لديهم في الغالب روح الالتزام بأن يتصرفوا بطريقة صحيحة.

*** السبب الثالث: الأسباب الأخلاقية للعدالة:**

وفقا لهذا النموذج فإن الاهتمام بالعدالة التنظيمية يستند جزئيا على الالتزامات الأخلاقية وعليه فالأفراد ينخرطون في معايير العدالة لأنهم يعتقدون أنها تتطابق مع الواجبات الأخلاقية وأنها الأمر الأفضل الذي يجب فعله (Folger, 94.Bies 1993, 2001)-98، وهذا التناول يختلف عن الاثنين السابقين اللذين يفسرون أهمية العدالة بالمصلحة أو الفائدة الاقتصادية أو العلائقية فهو يتم الأسس التحفيزية للعدالة مركزا مباشرة على المبادئ الأخلاقية التي هي غير صريحة أو واضحة في النموذج المادي أو العلائقي.

نموذج الإلتزام الأدبي:

يقدر (Folger 2001) أن الأفراد يعتبرون في غالب الأحيان بأنه من واجبه الاستجابة والتصرف بطريقة صحيحة اتجاه الآخرين كذلك الأفراد هم محفزين للاستجابة بالمثل للعدالة، حتى وإن كانت هذه المعاملة بالمثل غير مجدية اقتصاديا (folger, Cropanzano et gold man 2005)

وكما أشارت دراسات كل من:

(folger, Cropanzano et gold man 2003, Kahneman; Knetch et Thaler 86 turillo, folger ; Lavelle, umphresse et gee 2002, vecchio 81 green berg 2002)

ان الأفراد يهتمون فعلا بالعدالة لأسباب أخرى غير تلك المادية المحضة أو البينشخصية وبالاستناد على حالات أو وضعيات منح الموارد فإن الأفراد دائما مستعدين للتخلي عن المكافئات المالية إذا كانوا يستطيعون أو قادرين على معاقبة شخص غير عادل. وفي مثل هذه الحالات أو الوضعيات فإن الأفراد يعتبرون العدالة على أنها نتيجة في حد ذاتها عوضا على أنها وسيلة لعوائد اقتصادية أو بين شخصية.

* نموذج الواجب الأخلاقي:

هناك تناول آخر حول العدالة ومنطق الأخلاق قام بتقديمه Skitka 2002 ولقد اقترح هذا الأخير أنه كما أن الإجراءات العادلة تستطيع في غالب الأحيان أن تجذب الآثار السلبية لعوائد غير عادلة (Brockner 2002Brockner et Wiesenf,ld 1996) فقد أوضح أن هناك حدود مهمة لهذه الآثار وإن هذه الحدود يمكن أن تكون كامنة في تفحصنا للمعايير الأخلاقية للفرد وحسب Skitka فإن بعض العوائد تكشف معايير كامنة مهمة وإن هذه القناعات القوية والصلبة من قبل الشخص تسمى بالواجبات الأخلاقية.

وفي سلسلة من الدراسات عاين كل من (Skitka et Houston 2001) أنه عندما يتم انتهاك واجب أخلاقي فإن الأفراد يشعرون بمستويات منخفضة من العدالة وليس بالضرورة أن يعيروا اهتمام لعمليات اتخاذ القرار، فعلى سبيل المثال فإن المشاركين في بحث يستند على سيناريو افتراضي، قد قدروا أنه من غير العدل أن يحكم على شخص بريء بالاعدام حتى وإن كانت التحريات تمت بطريقة عادلة، وكان الأخذ بعين الاعتبار للإجراءات مهم فقط عندما يكون تأنيب الضمير للمدافع أين تكون براءته بديهية نوعا ما.

إن أبحاث Skitka حول فضيلة الأخلاق تهذيبية أكثر ولقد أشار هذا الكاتب أنه في حالة ما إذا تم انتهاك قيمة أخلاقية مهمة للفرد فإن الاحتياط في الإجراءات لا يستطيع أن يعوض إدراكات اللاعادلة. وأخيرا يتضح من خلال هذه القراءة أن الأسئلة المتعلقة بالدوافع الأخلاقية للعدالة تستحق اهتماما أكبر من قبل منظري التنظيم.

* النموذج التكاملي (Colquitt et al 2005)

اقترح كل من (Colquitt et al., 2005) أنموذج تكاملي لجهود عدد من الباحثين الذين بحثوا في سبب اهتمام الأفراد بالعدالة وكيفية تشكيل الأفراد أحكامهم بخصوص عدالة المنظمة،

وتتمثل هذه في جهود (Folger) في اختباره للدوافع وراء العدالة والاهتمامات بها، و (Kulik & Ambrose) اللذين حددا كيفية تشكيل تلك الأحكام، و(Van den Bos) واختباره لكيفية جمع الأفراد المعلومات المتوفرة من أجل الوصول إلى أحكام معينة، وكذلك (Bobocel & Holmvall) اللذين بينا الاختلافات التي تفصل بين أنواع المعلومات والتي تم جمعها حول العدالة، وأخيرا دور الثقافة في تشكيل الأحكام بخصوص العدالة، إذ تعتمد أحكام الفرد حول العدالة وفقا للأنموذج المقترح على عملية تشكيل تلك الأحكام (عن طريق التمييز والمقارنة)، بين (التصورات العقلية) حول محتوى العدالة (الإجرائية، التوزيعية، المعلوماتية، الشخصية)، التي تؤثر فيها عوامل معينة كالثقافة والفروقات الفردية، مع (توقعاته) حول الخصائص الداخلية والخارجية، وأثر وجود سياق الحدث عليها هذا من جهة، أما الدوافع والاهتمامات فتتمثل في تلك الدوافع التي تحفز الفرد لتشكيل أحكامه، والقائمة على المعتقدات الضمنية التي يحملها وتتوقف عليها تحديد الفرد لأولويات تلك الدوافع في ضوء أهميتها النسبية له، فضلا عن دور عوامل أخرى كالثقافة، والفروقات وكل ما يتعلق بالحدث بحد ذاته،و تتمثل دوافع الفرد في: (Colquitt, et al., 2005).

أ- **المصلحة الشخصية Self-Interest:** في تحديد مدى تعزيز المنظمة ولحمايتها، لاهتمامات الفرد الاقتصادية على المدى الطويل.

ب- **العلاقاتية Relationally**: تسمح بقياس درجة تقييم المنظمة للفرد (معنويا).

ج- **الأخلاقية Ethicality**: إذ تعد العدالة إلتزاما وواجبا على المنظمة.

إن تكامل هذه الأسباب الثلاثة تبين أن العدالة أمر ضروري في المنظمات لكونها تؤسس وجهة الانتماء وهوية كل عضو داخل التنظيم. كما ينظر للعدالة كقيمة توحيدية توفر مبادئ أساسية لتحقيق التماسك لجميع الأطراف المتنازعة وخلق هياكل تنظيمية مستقرة (Konovsky 1996) وقد توجهت العديد من الدراسات لبحث نواتج العدالة التنظيمية وهي تتفق في هذا الصدد على أن للعدالة التنظيمية نواتج مهمة سواء على المستوى الفردي أو على المستوى التنظيمي (Bradley, 2008).

فعلى المستوى الفردي تتمثل نواتج العدالة التنظيمية في مجموعة من الاتجاهات والسلوكات الإيجابية لدى العاملين مثل الالتزام التنظيمي لدى العاملين (Macfarlin, Sweeney19 92) وكذلك ارتفاع الرضى الوظيفي وانخفاض دوران وترك العمل، فكلما زاد إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية في بيئات العمل المختلفة (الرضى عن الدخل، الرضا عن الزملاء، الرضى عن الرئيس....) وانخفاض استعداد الأفراد لترك العمل (Kirk Daily) وبعبارة اخرى كلما

كان ادراك العامل للعدالة أقوى أصبح أكثر ميلا للاستجابة بشكل إيجابي عند تقييم قرارات أو إجراءات (Lilly, Virick 2008) كما اتضح أيضا أن مدركات العدالة التنظيمية تؤدي إلى زيادة ثقة الأفراد في الإدراة والمنظمة (Kerman, Hunges 2002) كما أنها تنمي لدى الأفراد الاستعداد لأداء المهام التطوعية وما تتضمنه من أدوار إضافية أو سلوكيات المواطنة التنظيمية التي تسهم في تحسين الأداء التنظيمي الذي يؤدي بدوره إلى زيادة الفعالية التنظيمية التنظيمية بصفة عامة أما عدم توافر العدالة التنظيمية فيؤدي إلى السلوكات الانتقامية والتخريبية والسرقة وزيادة العدوان وقلة الجهد المبذول في العمل مما ينعكس على المستوى التنظيمي في انخفاض الإنتاجية التنظيمية عامة. (Heather J. Smith et al ,2002)

وتأسيسا لما سبق يمكن القول أن إدراكات العدالة التنظيمية تمثل شرطا أساسيا لتطوير والإبقاء والحفاظ على العلاقة البنائية التي تضمن الثقة ونوعية التبادلات بين الفاعلين التنظيميين أين تصبح خلالها العدالة كمحدد للسلوكات الإنتاجية والآداء السياقي داخل المنظمات خاصة فيما يتعلق بزيادة الالتزام التنظيمي وتنمية سلوكيات المواطنة التنظيمية للعاملين.

لقد كان الغرض من هذه المداخلة هو تزويد القارئ بمدخل واسع حول العدالة التنظيمية وذلك بادراج تعاريف ونماذج والتطورات الحديثة ولقد كان الهدف من هذه المداخلة هو وصف الأحداث والأفعال التي تسمح بتعزيز وترقية ادراك العدالة من خلال الاجابة عن السؤال لماذا يهتم العاملون بالعدالة الذي هو عنوان هذه المداخلة.

أما بالنسبة للمسيرين فإن قضية الحصول على مواقف والسلوكات المرغوب فيها لا يتحقق فقط بوضع الآليات المناسبة بل الأمر يشمل أيضا التأكد من ثبات قواعد المساهمة والمساواة واستعمالهما الذي يتلاءم والخصائص المادية أو العلائقية للمنافع المرجوة. هذه الخلاصة هي ذات أهمية بالأخص في فترة أين تعرف فيها بنية المؤسسة وانظمتها اهتزازات وتقلبات سريعة ومتكررة ويبدو أنه من الصعوبة في هذه الظروف الابقاء على ثبات العلاقة بين الأداء لكل واحد، والمكافآت المادية ولكن ليست دمج هوية الموظفين ومنح المنافع العلائقية.

وفي الأخير يمكن القول أنه على الرغم من ان معارفنا حول العدالة التنظيمية قد تطورت بقوة منذ ظهور المفهوم في الأدبيات التنظيمية الا انها لا زالت بعيدة في ضمان فهم واضح لمفهوم هو بالخصوص معقد ويمس عمق الطبيعة الإنسانية.

Bibliographie

1. Adams, J. S. (1963). Wage inequities, productivity, and work quality. Industrial Relations, 3, 9- 16.
2. Adams, J.S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology, (vol. 2. pp. 267299-). New York: Academie Press.
3. Ambrose. M.L. & Arnaud. A. (2005). Are procedural justice and distributive justice conceptually distinct? In Greenberg .J. & Colquitt .J.A. (Eds.), Handbook of organizational justice, (pp. 5984-), Mahwah, New Jersey. London: LEA.
4. Barry, B., & Shapiro, D.L. (2000). When will grievants choose voice? A test of situational, motivational, and attributional explanations. international Journal of Conflict Management, 11 (2), 106134-.
5. Bies, RJ. & Moag (1986). Interactional justice: communication criteria of fairness. Research on Negotiation in Organizations, 1,4355-.
6. Blader, S.L., & Tyler, T.R. (2005). How can theories of organizational justice explain the effects of fairness? In Greenberg .1. & Colquitt J.A. (Eds.), Handbook of organizational justice. (pp. 329354-), Mahwah. New Jersey. London: LEA.
7. Blau, P.M. (1964). Ex change und power in social life, New York: Wiley.
8. Bobocel, D.R., & Zdaniuk, A. (2005). How can explanations be used to foster organizational justice? In Greenberg J. & Colquitt J.A. (Eds.), Handbook of organizational justice, (pp. 329- 354), Mahwah, New Jersey, London: LEA.
9. Brockner, J. & Wiesenfeld, B.M. (1996). An integrative framework for explaining reactions to decisions: interactive effects of outcomes and procedures. Psychological Bulletin. 120, 189- 208.
10. Colquitt J.A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: a construct validation of a measure, Journal of applied Psychology, Vol. 86, pp 386-400.
11. Colquitt J.A., Conlon D,E., Wesson M.L Porter CO.L.I-1. & Ng K,Y ., (2001), « Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research ». Journal of applied Psychology, Vol. 86. n03. pp. 425-445.
12. Conlon, D.E., Meyer, CJ., & Nowakowski, .J.M. (2005). How does organizational justice affect performance, withdrawal, and counterproductive behavior? in Greenberg J. & Colquitt J.A. (Eds.), Handbook of organizational justice, (pp. 301-328). Mahwah, New Jersey, London: LEA.
13. Cropanzano, R., & Greenberg,.I. (1997). Progress in organizational justice: Tunneling through the maze. In C L. Cooper & 1. T. Robertson (Eds.). International review of industrial and organizational psychology (pp. 317-372), New York: John Wiley & Sons.

14. Cropanzano, R., & Ambrose, M.L. (2001). Procedural and distributive justice are more similar than you think: a monistic perspective and a research agenda, in Greenberg et Cropanzano (Eds.) Advances in Organizational Justice. (pp, 1 19-151). Stanford University Press: Stanford.
15. Cropanzano R., Rupp, D.E., Mohler, C.J & Schminke. M, (2001). Three roads to organizational justice. Research in Personnel and Human Resources Management, 20, 1-113.
16. Cropanzano, R., Goldman, B., & Folger, R. (2005). Self-interest: defining and understanding a human motive. Journal of Organizational Behavior, 26, 985-991.
17. Deutsch, M. (1985). Distributive justice, New Haven. CT: Yale University Press.
18. Fiske,.A.P. (1992). The four elementary forrns of sociality: Framework for a unified theory of social relations, Psychological Review, 99, 689-783.
19. Foa, E.B., & Foa, U.G. (1980), Resource theory of social exchange. In K.J. Gergen. M.S. Greenberg & R.H. Willis (Eds.), Social exchange. advances in theory and research. (pp, 99- 131). New York: Plenum.
20. Folger, Rosenfield, Grove & Corkran (1979). Effects of 'voice ' and peer opinions on responses , to inequity, Journal of Personality and Social Psychology, 37. 2253-2261,
21. Gilliland, S.W., & Gilliland. C.K. (2001). An organizational justice analysis of diversity training. In Gilliland S.W ., Steiner D.D. & Skarlicki D.P. (Eds.). Theoretical and cultural perspectives on organizational justice, pp 139-160. Greenwich: IAP.
22. Greenberg, J., & Folger, R. (1983). Procedural justice, participation and the fair process effect in groups and organizations. In P.B. Paulus (Ed.), Basic group processes. (pp. 235-256), New York: Springer- Verlag.
23. Greenberg, J. (1988), Equity and workplace status: a field experiment Journal of Applied Psychology, vol. 73, n04, 606-613.
24. Greenberg, J. (1990). Looking versus being fair: Managing impressions of organizational justice. in B.M. Staw & L.L. Cummings (eds.), Research in organizational behavior (Vol. 12, pp. 111-157). Greenwich, CT: JAl Press.
25. Greenberg J. & Wiethoff C. (2001), Organizational justice as proaction and reaction implications for research and application. In R. Cropanzano (Ed.). Justice in the workplace Il: From theory to practice. (pp 229-244), Hillsdale. NJ: Erlbaum.
26. Leventhal. G.S. (1980). What should be done with equity theory? In K.J. Gergen, MS . Greenberg & R.H. Willis (Eds.), Social exchange: Advances in theory and research. (pp. 27- 55). New York: Plenum.
27. Lind, E.A., & Tyler, T., (19'88), The social psychology of procedural justice, New

York: Plenum.

28. Moorrnan. R.H ., & Birne. Z.S. (2005). How does organizational justice affect organizational citizenship behavior? in Greenberg J, & Colquitt J.A. (Eds.). Handbook of organizational justice, (pp 355-382). Mahwah. New Jersey. London: LEA
29. Rawls, J. (1971). A theory of justice. Cambridge, MA: Harvard University Press.
30. Roberts, J .A., Colson K.R., & Chonko LB. (1999), Salesperson perceptions of equity and justice and their impact on organizational commitment and intent to turnover. Journal of Marketing Theory and Practice, Winter, 1-16.
31. Shapiro. D.L., & Brett, J.M. (2005). What is the role of control in organizational justice? In Greenberg .1. & Colquitt .I.A. (Eds.), Handbook of organizational justice, (pp. 155-178). Mahwah, New Jersey. London: LEA.
32. Thibaut, J., & Walker, L. (1975), Procedural justice: a psychological analysis, Hillsdale, .J.: Lawrence Erlbaum Associates.
33. Tyler, T.R. (1987). Conditions leading to value-expressive effects in judgments of procedural justice: A test of four models, Journal of Personality and Social Psychology. 52. pp. 333-344.
34. Van den Bos, K., Vermunt, R., & Wilke, H.A.M. (1997). Procedural and distributive justice: what is fair depends more on what comes first than on what comes next. Journal of Personality and Social psychology, 72, 95-104.
35. Van den Bos, K. (2005). What is responsible for the fair process effect? in Greenberg J. & Colquitt J.A. (Eds.), Handbook of organizational justice, (pp. 273300-), Mahwah, New Jersey, London: LEA .

صعوبات التعلم، والتدريس العلاجي.

د.سليمة بلخيري
أ. محاضر »ب« قسم العلوم الاجتماعية
جامعة الشيخ العربي التبسي- تبسة

ملخص:

رغم الحيز الكبير من الاهتمام الذي حظي به موضوع صعوبات التعلم لدى المختصين في مجالات الطب، وعلم النفس، والتربية، يبقى هذا المصطلح يشوبه الكثير من الغموض لدى العامة، وكذا لدى المختصين أنفسهم، لتعدد، واختلاف وجهات النظر حوله، ما دفع بدوره بالمهتمين بالمناهج التربوية لهذه الفئة من المتمدرسين إلى البحث عن طرق أكثر نجاعة، وفاعلية لتحسين المردود العلمي، وتحقيق التكيف النفسي، الاجتماعي لهذه الشريحة من المجتمع، وفي هذا الإطار يأتي هذا المقال في محاولة للإحاطة بهذه الفئة من الطلبة، مع الوقوف على التدريس العلاجي كأحد أهم أساليب التدريس المعتمدة في تعليمهم .

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، – التدريس العلاجي.

Abstract:

Despite the space the great attention given to the subject of learning disabilities among specialists in the fields of medicine, psychology, and education, remains the term tainted by a lot of mystery to the public, as well as with specialists themselves, multiplicity, and differing views around him, prompting turn every accused should enjoy the curriculum of educational for this category of attending school to search for ways more efficient, and effective way to improve the yield scientific, and achieve psychological adjustment, social for this segment of society, and in this context, comes this article in an attempt to capture this group of students, with the stand on remedial teaching, as one of the most important teaching methods supported in their education.

Keywords: learning disabilities, remedial teaching.

مقدمة:

أولا- مفهوم صعوبات التعلم:

تعددت التعريفات، والمفاهيم، والمصطلحات الدالة على الفرد الذي يعاني من صعوبات تعلم learning disabilities، واستخدم هذا المصطلح لأول مرة أوائل الستينيات، وكان يجري عليه المعنيون، والمختصون كل عام العديد من التعديلات، والتغييرات، ويقر الآباء ممن لديهم أبناء يعانون من صعوبات التعلم، بالصعوبة التي ترافق عملية تحديد، أو تصنيف الصعوبات التي يعاني منها أبناؤهم، لتعدد هذه الصعوبات، واختلافها (عبد الباسط متولي خضر، 2005، ص ص: 19-20)، وفي هذا الإطار هيأت المناقشات، والدراسات التي كانت تدور في الأوساط الطبية، والنفسية، والتربوية حول هذه الفئة من الطلبة البيئة لأن يطرح كيرك Kirk، عام 1962 مصطلح صعوبات التعلم. (راضي الوقفي، 2009، ص: 32)

1- تعريف صعوبات التعلم:

لا شك بأن مصطلح صعوبات التعلم قد لقي القبول منذ اقتراحه، وما يزال، إلا أن تعريفه تعريفا جامعا، مانعا ما يزال يشكل تحديا قويا أمام الباحثين منذ محاولة كيرك الأولى. (راضي الوقفي، سنة 2009، ص: 36)، وفي هذا الصدد سنورد عددا من أشيع التعريفات المعطاة لهذا المفهوم نذكر منها:

1-1- تعريف اللجنة الوطنية للإشراف على الأطفال المعاقين:

يعتبر تعريف اللجنة الاستشارية التربوية الأمريكية للأطفال المعاقين(the national advisory on handicapped children) أول تعريف اكتسب الصفة الرسمية، وهو التعريف الذي اعتمده قانون صعوبات التعلم المحددة specific learning disabilities، والذي ينص على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم المحددة هم أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة، أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، والتي تدخل في فهم، أو استخدام اللغة المكتوبة، والمنطوقة، وقد تظهر في اضطرابات الإصغاء، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو العمليات الحسابية، ويتضمن هذا المصطلح ما كان يطلق عليه سابقا مصطلحات: الإعاقة الإدراكية، أو الإصابة الدماغية، أو الخلل الوظيفي الدماغي الطفيف، أو صعوبة القراءة، أو الحبسة النمائية...إلخ، إلا أنه يستثني من هذا المفهوم الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعلمية، سببها إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو عقلية، أو سببها اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي (أسامة محمد البطاينة، وآخرون، 2007، ص ص: 31-32).

1-2- تعريف جمعية أطفال صعوبات التعلم:

صعوبات التعلم حالة متقادمة، ومزمنة، لها منشأ عصبي يؤثر على قدرات الفرد اللفظية، وغير اللفظية، وعلى تقديره لذاته self esteem، وعلى تأهيله المهني، وحياته الاجتماعية، وعلى مستوى نشاطاته الحياتية، اليومية (سعيد حسني، 2006، ص: 43).

1-3- تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم:

تعرف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم national joint commitee on learning disabilities هذه الأخيرة بأنها: مصطلح عام يقصد به مجموعة متغايرة من الاضطرابات، تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب، واستعمال مهارات الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو الذاكرة، أو القدرات الرياضية، وتتصف هذه الاضطرابات بكونها اضطرابات داخلية في الفرد، يفترض أنها عائدة إلى قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث عبر فترة حياة، كما يمكن أن يواكبها مشكلات في سلوك التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي، دون أن تشكل هذه الأمور بحد ذاتها صعوبة تعلمية، ومع أن صعوبات التعلم قد تحدث مصاحبة لأحوال أخرى من الإعاقة كالتلف الحسي، أو التخلف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي الحاد، أو مصاحبة لمؤثرات خارجية كالفروق الثقافية، أو التعليم غير الكافي، أو غير الملائم، إلا أنها ليست ناتجة عن هذه الأحوال، أو المؤثرات (راضي الوقفي، 2009، ص: 40).

2- الخطوط المتقاطعة في تعريفات صعوبات التعلم:

تشترك جميع تعريفات صعوبات التعلم في المجالات التالية:

أ- الاختلاف بين أداء الفرد، وقدراته العقلية.

ب- دلالات على القوة، والضعف في التحصيل اللغوي، والأكاديمي.

ت- أن لا تعود الحالة إلى الإعاقات المختلفة.

ث- الارتكاز على تفسير أولي لمشكلة التعلم (سعيد حسني العزة، 2006، ص: 46).

ثانيا- الأعراض السريرية المرافقة لصعوبات التعلم:

لقد بينت الدراسات وجود أعراض متنوعة ترافق حالات صعوبات التعلم، والإعاقة فيه، من أهمها:

1- اضطرابات في الإدراك، وخاصة إدراك الشكل، والأرضية، إضافة إلى الذهول، وسيطرة التفكير العياني، والحسي، واضطراب المهارات الإدراكية، والحركية.

2- غالبا ما يرفق العجز عن التعلم بالنشاط الزائد hyperactivity، وقد وجدت صلة بين خلل الدماغ، وانحرافات السلوك، وخاصة صعوبة الانتباه، ونقصه attention déficit.

3- صعوبة في معالجة المعلومات، وتجهيزها، وضعف في النمو اللغوي.

4- ضعف مستوى الذكاء، فقد بينت البحوث أن معدل ذكاء الأطفال الذين تم تشخيصهم على أنهم يعانون من أحد أشكال صعوبات التعلم كان أدنى من 90% (أدنى من المتوسط).

5- ضعف المهارات الاجتماعية social skills، وعدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية، وصداقات، أو اكتساب مهنة، وعدم الرضا عن الحياة عموما، يرافق ذلك كله أن الطفل العاجز عن التعلم بسبب فشله الدراسي المتكرر يشعر بضعف الثقة بالنفس، وضعف الإرادة، وعدم القدرة على مواجهة الصعوبات، والتحديات اليومية (محمد قاسم عبد الله، 2001، ص: 470).

ثالثا- أسباب صعوبات التعلم:

من خلال دراستنا لمفهوم صعوبات التعلم بإمكاننا أن نورد بعض الأسباب التي قد تساعد على حدوثها، ومنها:

1- الأسباب الفسيولوجية (وظائف الأعضاء):

إن دور الوراثة بما فيه من جينات سائدة مسؤولة عن مشاكل النطق مثل الديسلكسيا على سبيل المثال، فإذا كان عند الوالدين صعوبة في تعلم القراءة، فإن مسألة وجود صعوبات تعلمية لدى الأطفال سيكون أمرا واردا، وتشير الدراسات بأن التوائم المتطابقة identical twins لديهم مشكلات في صعوبات التعلم إذا كان والديهم لديهم صعوبات تعلم، بينما لم تظهر هذه الصعوبات عند الأطفال الذين هم من بويضتين dizygotic حتى لو كانوا من أبوين لديهم صعوبات تعلمية (سعيد حسني العزة، 2006، ص: 47). ومن الأسباب الأخرى التي قد تسبب صعوبات التعلم نقص التغذية، وسوء التغذية، ولابد من التفريق بين المصطلحين، اذ يشير الأول إلى نقص في الغذاء، بينما لا تكون سوء التغذية بالضرورة ناتجة عن نقص في الغذاء، وإنما قد يكون بسبب قلة وعي المرأة في تناول الغذاء المتكامل، الذي يتوفر فيه جميع ما يحتاجه الطفل، ومن الأسباب التي تسبب صعوبات التعلم نقص الأكسجين الذي يحدث لأسباب مختلفة، كما قد يكون للتدخين، والمسكرات، والمخدرات أثر في ذلك، وأشارت دراسات إلى أن هناك علاقة

بين الكحول، والتدخين، والمشكلات التعلمية (قحطان أحمد الظاهر، 2008، ص: 45).

2- الأسباب النفسية:

تلعب العوامل النفسية الأساسية المتمثلة في الإدراك الحسي، والتذكر، والصياغة المفاهيمية، دورا مهما في التعلم، فلقد أظهر الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم اضطرابات في هذه الوظائف الأساسية، فوجد من بين هؤلاء الأطفال من لا يستطيع فهم الاتجاه، أو لا يستطيع تذكر ما تعلمه حديثا، أو أنه غير قادر على تنظيم فكرة هامة، أو كتابة جمل مناسبة، وتلعب اللغة دورا مهما في عمليات التفكير، ولذا فقد قامت افتراضات تربوية تشخيصية على هذا الأساس، مفادها أن الصعوبات النفسية سبب من أسباب اضطرابات التعلم، أو أنها على الأقل تساهم فيها، وإذا كان لمشكلة معالجة المعلومات دورها في الإسهام في صعوبات التعلم، فمن الممكن كذلك أن تترك الاضطرابات في فهم المعلومات، وتنسيقها، والتعبير عنها أثرا واضحا على قدرة الطفل على التعلم، والتحدث، والقراءة، والتي قد تعود إلى عدم معالجة المعلومات السمعية، والبصرية، والحسية، بطريقة مناسبة، أو أنها لا تعالج بطريقة متكاملة.(أسامة محمد البطاينة، وأخرون، 2007، ص: 53)

3- الأسباب التربوية:

وتشمل ما يلي:

أ- مشاكل التعليم المختلفة.

ب- الفروق الفردية.

ت- المنهاج الواحد.

ث- اختلاف طرق التدريس.

ج- عدم جاهزية غرفة الصف لحاجات الطالب التعلمية.

ح- نقص مهارات المعلمين التدريبية.

خ- توقعات المعلمين العالية، والمنخفضة.

د- توقعات الأهل العالية، والمنخفضة.

ذ- أساليب التنشئة الاجتماعية من دلال، وإهمال، وتجاهل، وعقاب، وتمييز بين الإخوة، وغيرها.(سعيد حسني العزة، 2006، ص: 49)

4- **الأسباب البيئية:**

تتميز العوامل البيئية من النواحي الطبية بإعاقة عمليات التعلم، الناتجة عن إمكانية التعرض لمواد موجودة في البيئة، وقد ركز البحث الطبي الاهتمام على الأخطار البيئية، التي تنتج عن التعرض للرصاص، وردود الفعل التحسسية لبعض عناصر الأطعمة، وانتهت الأبحاث المبكرة التي أجريت على آثار التسمم القوي بالرصاص إلى ما يمكن أن يخلفه عليهم من إعاقة عقلية، وغير ذلك من ألوان الإعاقات الرئيسية، ويعتقد البعض حاليا أن التعرض لكميات صغيرة من الرصاص يمكن أن ينتج أنماطا من السلوك، تتصل بصعوبات التعلم، كمشكلات الكلام، ونقص الانتباه. (ماضي الوقفي، 2009، ص ص: 124-125)

بناء عليه يسود اعتقاد قوي بأن البيئات الطبيعية الخصبة، الخالية من عوامل الضوضاء، والضجيج، والتلوث البيئي تسهم بشكل مباشر في مناخ تعليمي جيد، وعلى العكس من ذلك فإن البيئات الملوثة بجميع أنواع التلوث المختلفة، وكذلك بعض البيئات شديدة القسوة سواء أكان ذلك من ناحية التضاريس، أو المناخ، ينعكس أثرها على التوافق الدراسي للأبناء في هذه البيئات، فالبيئات الجيدة من المتوقع أن تأتي بنتائج دراسية جيدة.(عبد الباسط متولي خضر، 2005، ص ص: 33-34)

رابعا- محكات تحديد صعوبات التعلم:

هنالك عدد من المحكات التي استخدمت في تحديد صعوبات التعلم نذكر منها:

1- محك التباين:

و هو يعني التباين بين القدرات الحقيقية للفرد، والأداء، وقد يكون التباين في الوظائف النفسية، واللغوية، وقد ينمو بشكل طبيعي في وظيفة ما، ويتأخر في أخرى، فمثلا قد ينمو بشكل طبيعي في اللغة، ولكنه يتأخر في الجانب الحركي، وقد يكون العكس، فينمو في الجانب الحركي، لكنه يعاني من قصور في اللغة، أو يكون التفاوت بين القدرة العقلية العامة، أو القدرة العقلية الخاصة، والتحصيل الدراسي، فمثلا قد يكون تباين بين المستوى التحصيلي، والقدرة العقلية في واحدة، أو أكثر من القدرة على التعبير اللفظي، أو التعبير الكتابي، أو القدرة على فهم المهارات الأساسية للقراءة، أو فهم، واستيعاب المادة المقروءة، أو القدرة على القيام بالعمليات الحسابية، ولا بد من الذكر بأن هناك تحفظات حول جانبي هذا المحك المتمثل بالقدرات العقلية، والتحصيل الدراسي، فليس سهلا أن نحدد بدقة القدرات العقلية للفرد، فإذا اعتمدنا مثلا على اختبارات الذكاء فهي لا تغطي كل القدرات العقلية للفرد، فعلى سبيل المثال لا تقيس القدرات الفنية، والقدرات الميكانيكية، والقدرات القيادية، والتفكير الإبتكاري، أما بالنسبة

للتحصيل الدراسي فهو يتأثر كذلك بالدافعية، والعوامل الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، كما قد لا يتسم بالموضوعية، وقد يفتقر إلى الصلاحية، والموثوقية، بالإضافة إلى عدم وجود معيار دقيق يحدد تماما مدى التباين بين القدرات العقلية، والتحصيل الدراسي. (قحطان أحمد الظاهر، 2008، ص ص: 25-26).

2 – محك الاستبعاد:

حيث يتم بواسطة هذا المحك استبعاد بعض الفئات عند تشخيص فئة صعوبات التعلم، ومن هذه الفئات نذكر:

أ- حالات التخلف العقلي.

ب- حالات الإعاقة الحسية (العميان، وضعاف البصر، والصم، وضعاف السمع).

ت- ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة مثل: (الاندفاعية، والنشاط الزائد).

ث- حالات نقص فرص التعلم، أو الحرمان الثقافي.(عبد الباسط متولي خضر، 2005، ص: 24) .

3 – المحك العصبي:

تشير معظم تعريفات الصعوبات التعليمية بشكل صريح، أو ضمنيا إلى أثر القصور الوظيفي للجهاز العصبي في إحداث صعوبات التعلم، وقد يكون هذا القصور الوظيفي ناتجا عن أذى خارجي، أو عوامل وراثية، أو تشوهات أخرى تؤثر في الجهاز العصبي المركزي. (راضي الوقفي، 2009، ص: 58)

إن كل أنواع التعلم، ومستوياته تتم أصلا في الدماغ، وأي خلل في عمليات التعلم يمكن أن ينسب في نهاية التحليل إلى قصور في قدرة الدماغ على القيام بوظائفه كاملة، ولا يشترط وجود شواهد عضوية قوية على الحالة العصبية للمفحوص حتى يصنف كذي صعوبة تعلم، ذلك أن القصور الوظيفي يفترض افتراضا، اعتمادا على ملاحظات سلوكية معينة، ويبدو أن افتراض وجود هذا القصور الوظيفي آخذ في التصاعد، والقبول، بفعل تقدم الأبحاث الطبية، والعصبية، حتى إنه لا يجوز في رأي بعضهم أن يصنف أحد كذي صعوبة تعلم، ولم يشك بوجود قصور وظيفي، ودماغي لديه، فإذا كان السبب معروفا، أو يظن بأنه شيء آخر غير القصور الوظيفي الدماغي فإن الحالة لا تصنف كحالة صعوبة تعلم. (راضي الوقفي، 2009، ص: 58).

4- محك المشكلات المتعلقة بتأخر النضج:

تختلف معدلات النمو من طفل لآخر، بل إن معدلات النضج تختلف حسب اختلاف الجنس، أو السلالة، وعلى هذا الأساس يجب مراعاة المعايير الخاصة بالنضج لكل مرحلة عمرية، وكذلك بالنسبة لكل جنس حسب المعايير الخاصة بكل مجتمع، واستبعاد الحالات الخاصة بالتأخر الشديد، المرتبط بعوامل النضج عند التشخيص لحالات صعوبات التعلم. (عبد الباسط متولي خضر، 2005، ص: 24).

5- محك عدم القدرة على التعلم بالأساليب العادية:

قد لا يكون هذا المحك في تعريف صعوبات التعلم مختصا بها وحدها دون غيرها من أشكال الإعاقة الأخرى، ولكنه يؤخذ مؤشرا بالإضافة إلى غيره من المحكات، لتعزيز وجود صعوبة تعلم، وبالرغم من عدم توافر أدلة مقنعة بأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحتاجون أساليب من العلاج التعليمي مختلفة نوعيا عما تحتاجه الأنماط الأخرى من المتعلمين الضعاف، إلا أن ما هو معروف في هذا المجال يفيد بأنه يجب أن يقدم لهم نوع من التعليم، مختلف في وجوه متعددة عما يقدم في الصفوف العامة، للطلبة العاديين، أما عدم قدرتهم على الانتفاع من التعليم في الصف العادي فهو الذي يؤدي عادة إلى أن يشخصوا كذوي صعوبة تعلمية، ويظهر أن هؤلاء الأطفال يحتاجون في حالة صعوبة القراءة التي تعد أشيع أشكال صعوبات التعلم، وتحظى بأكثر ما هو متوفر من معارف حول هذه الأشكال، غلى أنواع من التعليم، تتصف بكونها أكثر صراحة، ومباشرة، وتكثيفا، ودعما مما يوفره التعليم الصفي العادي. (راضي الوقفي، 2009، ص ص: 59-60).

خامسا- أنواع صعوبات التعلم:

نتيجة للدراسات المتواصلة في المجالات التربوية، والنفسية، والعصبية، فقد تم تصنيف أطفال صعوبات التعلم في صنفين أساسيين، يندرج تحت كل صنف منها عدد معين من أنواع صعوبات التعلم، وهما الصعوبات النمائية، والصعوبات الأكاديمية. (أسامة محمد البطاينة، وآخرون، 2007، ص: 79).

1- الصعوبات النمائية (أو النفسية):

وهي تلك الصعوبات التي تتعلق بنمو العمليات، أو القدرات العقلية المسوؤلة عن التوافق الدراسي للطالب، وتوافقه الشخصي، والاجتماعي، والمهني (عبد الباسط متولي خضر، 2005، ص: 22)، ومن أهم الصعوبات التي تنطوي تحت هذا العنوان:

1-1- صعوبات الانتباه:

تعد العلاقة بين صعوبات التعلم، وصعوبات، أو اضطرابات الانتباه علاقة وثيقة، حيث تحتل صعوبات الانتباه موقفا مركزيا بين صعوبات التعلم، إلى حد أن الكثيرين من المشتغلين بالتربية الخاصة عامة، وصعوبات التعلم خاصة يرون أن صعوبات الانتباه تقف خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى، مثل صعوبات القراءة، وصعوبات الفهم القرائي، والصعوبات المتعلقة بالذاكرة، والصعوبات المتعلقة بالرياضيات، أو الحساب، وحتى صعوبات التآزر الحركي، والصعوبات الأكاديمية عموما (تيسير مفلح الكوافحة، 2007، ص: 65)، هذا ويعاني أطفال صعوبات التعلم من عدم القدرة على متابعة المهارات المعروضة أمامهم بصورة متسلسلة، والتي قد تعود إلى تركيز الفرد انتباهه إلى المثير الأول، ثم يفشل في متابعة المثيرات اللاحقة، أو قد تعود إلى عدم استيعابه الجزء الأول من التعليمات، أو قد تعود إلى مشكلات في التذكر، وعلى العموم فإن متابعة المهارات يتطلب من الفرد انتباها، وتركيزا عاليين، وذاكرة قوية، وهذا ما يعتبر مشكلة لطالب صعوبات التعلم.(أسامة محمد البطاينة، وآخرون، 2007، ص: 85).

1-2- صعوبات الذاكرة:

التعلم لا يمكن أن يحدث دون اللجوء إلى الذاكرة، والأفكار الجديدة، والحقائق، والمثل لا يمكن أيضا اكتسابها إذا كانت الذاكرة لا تعمل، فالذاكرة تساعدنا على الاستفادة من الخبرات السابقة، التي تم تعلمها، لذا لا يمكن تجاهل الذاكرة كسبب رئيسي لصعوبة التعلم، فالقصور في الذاكرة يعيق عملية التعلم (تيسير مفلح الكوافحة، 2007، ص: 76)، فالطلبة يتعلمون المعلومات، والمهارات، والاتجاهات، ويكتسبون الخبرات لكي يحتفظوا بها، ويستخدمونها في مواقف حياتهم، أما إذا لم يتذكروا ما تعلموه، فهذا يعني أنهم لا يتعلمون، ولم يبق أثر لما تعلموه، ولذلك يفترض أن يراعي المعلمون في أثناء تدريسهم للطلاب أن يعمقوا هذه المعارف، لكي يحتفظ بها الطلاب، ويتذكروها، ويستخدموها في الوقت المناسب.(تيسير مفلح الكوافحة، 2007، ص: 77)

1-3- صعوبة الإدراك:

قد يرجع حدوث صعوبات تعلم لدى بعض الطلبة إلى وجود خلل في عملية الإدراك لديهم، وهذا قد يسبب لهم لا محالة صعوبات في التعلم، مما يستدعي منا الكشف عن هذه الاضطرابات، والعمل على معالجتها، من خلال برامج تربوية فعالة، للتخفيف من آثارها عليهم، وتسهيل مهمة التعلم لديهم، ويرجع الاهتمام بالكشف المبكر عن اضطرابات الوظائف الإدراكية لدى ذوي صعوبات التعلم لافتراضات مفادها:

أ- أن الإدراك عملية معرفية بنائية، نشطة، وإيجابية، تتوسط بين المثيرات الحسية، ونتائج عملية الإدراك.

ب- إن الإدراك لا يحدث مباشرة اعتمادا على مدخلات الحواس، وإنما يأتي نتيجة بنائية لعمليات التفاعل بين هذه المثيرات، وخبرات الفرد السابقة، وتوقعاته، وأحكامه الذاتية، والعوامل الدافعية، والانفعالية.

ت- يمكن أن تحدث بعض الأخطاء في الإدراك، لاعتماد الإدراك على العمليات التفاعلية بين المثيرات الحسية، وخبرات الفرد، وتوقعاته.

ث- تسبب الاضطرابات التي تتعرض لها الوظائف الإدراكية صعوبات إدراكية تظهر على عدة صور مثلا:

- صعوبات في التمييز بين المثيرات.
- صعوبات في الإغلاق البصري.
- صعوبات في الإغلاق السمعي.
- بطء في الإدراك.
- صعوبات في تنظيم المدركات الحسية. (أسامة محمد البطاينة، وآخرون، 2007، ص، 98-99)

2- صعوبات التعلم الدراسية:

وتشمل صعوبات التعلم في القراءة، والكتابة، والحساب في مرحلة رياض الأطفال، والمدرسة الابتدائية، وما يتبعها من صعوبات تعلم في المواد الدراسية المختلفة في المراحل التعليمية التالية، ومن ثم تعتبر صعوبات التعلم الدراسية نتيجة حتمية لصعوبات التعلم النمائية، أو النفسية.(عبد الباسط متولي خضر، 2005، ص:22)

2-1- الصعوبات القرائية (dyslexia):

هناك نسبة لا بأس بها من الطلبة الذين لا توجد لديهم مهارات القراءة السليمة، أو لم تتطور لديهم القراءة بالشكل الصحيح، والسليم، لأنهم يعانون من مشاكل مختلفة، ربما تؤدي إلى عدم تطور القراءة بالشكل الصحيح، وتؤدي إلى القراءة غير الصحيحة، وتدعى هذه بالصعوبات القرائية بأنواعها المختلفة، والصعوبات القرائية عبارة عن تشويشات صعبة في مهارات القراءة، تمنع امتلاك عملية القراءة المناسبة للقدرة العقلية الموجودة عند القارئ، وسبب صعوبة القراءة

ليس درجة الذكاء المنخفضة، أو قيم تربوية منخفضة، أو ضرر دماغي، أو تشويشات عاطفية، أو معاملة بيئية سيئة، أو طرق تعليمية غير مناسبة، إنما الأسباب الحقيقية لهذه الظاهرة هي تشويشات أساسية لمراحل وظائف معرفية، تعرقل عملية طبخ دقيقة للمحفزات، والمثيرات الخطية، والتي في نهاية الأمر تمنع رد فعل معرفي ملائم، وصحيح.(نبيل عبد الهادي، وآخرون، 2000، ص ص: 164-165) وعموما يتميز الأطفال ذوي الصعوبات القرائية بـ:

أ- ضعف القراءة الشفوية.

ب- ضعف في فهم ما يقرأ.

ت- ضعف في القدرة على تحليل صوتيات الكلمات الجديدة.

ث- يعكس الحروف، والكلمات، والمقاطع عند القراءة، أو الكتابة.

ج- يعكس الحروف، والأرقام عند الكتابة.

ح- صعوبة في التهجئة.

خ- ضعف في معدل سرعة القراءة.(تيسير مفلح الكوافحة، 2007، ص: 82)

2-2- الصعوبات الكتابية:

لقد سميت صعوبات الكتابة باسم قصور التصوير dysgraphia، أو عدم الانسجام بين البصر، والحركة (تيسير مفلح الكوافحة، 2007، 86)، وتتطلب عملية الكتابة من الطفل نضجا عقليا بدرجة كافية، مع الاهتمام، والرغبة الشخصية في تعلم الكتابة، والذي يتطلب من الطفل تطوير قدرته في التناسق الحركي، والتوجيه المكاني، كي يدرك مكان الكلمة، ومسافتها، إضافة إلى التناسق الحركي البصري، والتمييز البصري، والذاكرة البصرية، فعملية الكتابة تتطلب من الطفل إشراك اليد، والعين، والسمع عند الكتابة، مع قدرة في التنسيق ما بين هذه الحواس، وإدراك مفهوم الكتابة من اليمين إلى اليسار، ومن اليسار إلى اليمين، كاتجاه لكتابة اللغة العربية، واللغة الانجليزية، وإن أي اضطراب، أو خلل في أي من مجالات الإدراك البصرية، وتناسقاتها سيسبب صعوبة في تعلم الكتابة. (أسامة محمد البطاينة، وآخرون، 2007، ص: 156) وهناك عدة أسباب لصعوبة الكتابة نذكر منها:

أ- مشاكل في الذاكرة البصرية.

ب- خلل، أو ضعف في التآزر البصري- الحركي (العين، واليد).

ت- مشاكل في الانتظام بالحيز.

ث- عدم القدرة على التحكم بالعضلات الدقيقة باليد.

ج- كما يمكن أن تكون الأسباب نفسية، أو خارجية كالمدرسة، وسياسة التعليم المتبعة (نبيل عبد الهادي، وآخرون، 2000، ص ص: 176-177).

2-3- الصعوبات الحسابية:

يطلق أحيانا على هذه الصعوبات عسر العمليات الحسابية dyscalulia، لأنها تحتاج إلى استخدام الرموز، وكذلك القدرة على التمييز الصحيح لهذه الرموز، وتتمثل الصعوبات في تعلم الرياضيات في عجز الطفل عن التعامل مع الأرقام، والعمليات، والقوانين الرياضية بشكل صحيح، وفي الترتيب المنطقي لخطوات الحل في العمليات الرياضية، والحسابية (عصام جدوع، 2007، ص: 107)، ولذلك يتطلب فهم الرياضيات فهم طبيعة الرياضيات، التي تنطلق من كونه علم عقلي مجرد من المحسوسات، وأنه علم تراكمي، يتطلب فهم اللاحق منه إدراك السابق من التعلم، فهو علم تسلسلي، وتتكون الرياضيات من مفاهيم مجردة، لذلك فإن أي خلل في تعلمه، سيؤثر حتما على التعلم الذي سيلحقه، لأنه بطبيعته علم تراكمي مترابط، وكل مرحلة منه مبنية على مراحل سابقة له. (أسامة محمد البطاينة، وآخرون، 2007، ص: 169)

سادسا- الاعتبارات التربوية لذوي صعوبات التعلم:

يقصد بالاعتبارات التربوية لذوي صعوبات التعلم طرائق تنظيم برامج الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ومن هذه الطرائق:

أ- مراكز التربية الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ب- الصفوف الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية.

ت- دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية، في المدرسة العادية.

وتعتبر مراكز التربية الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم من أقدم التنظيمات التربوية لبرامج الأطفال ذوي صعوبات التعلم، في حين تعتبر الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة الإعدادية، أو دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية من أحدث التنظيمات التربوية، ومهما كان شكل تنظيم البرامج التربوية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، فإن إعداد البرامج التربوية الفردية هي الأساس الأول في تلك البرامج، وخاصة إذا ما بنيت تلك البرامج على أساس ما يسمى بالتدريس العلاجي. (فاروق الروسان، 2006، ص: 223)

1- صعوبات التعلم، والتدريس العلاجي:

إن مشكلات السلوك التي يمكن أن يواجهها التلميذ، وتؤثر بالتالي على تحصيله، وتعلمه يجب عدم إهمالها، ويجب أن تدخل في اعتبار المدرس وهو يقوم بمهام التدريس العلاجي، وإذا كان على المدرس أن يكون مرشدا نفسيا في الوقت ذاته، فلا يعني ذلك أنه سيقوم بالدور نفسه الذي يقوم به المرشد النفسي في المدرسة، ولكن المطلوب الارتقاء بالوعي الإرشادي للمدرس، باعتبار أن الاضطرابات الانفعالية الناجمة عن سوء التوافق، تؤثر تأثيرا مباشرا على سلوك الطفل، وتدخل في نطاق اهتمام المدرس إذا أراد أن يحقق مهمته العلاجية، التدريسية بنجاح، وأيا ما كانت مشكلات التلميذ، فإنها في الواقع أعراض تدل على أن هناك شيئا غير سليم مع التلميذ، الذي تصدر عنه هذه المشاكل، ويتطلب الأمر دراسة هذه الأعراض، وهذه الدراسة يجب أن تحاول اكتشاف ما وراء هذا السلوك، أو ذاك، وغالبا ما تسفر متابعة العديد من الأعراض، أو سلوكيات المشكلة عن سبب رئيسي أو عدة أسباب رئيسية. (عبد الباسط متولي خضر، 2005، ص ص: 45-46)

ومن هنا سنجد أن كل الأساليب التي يتبناها المعالج السلوكي، ويتدرب عليها، تتجه نحو إزالة الأعراض المرضية، والقضاء عليها، مع استبدالها بأساليب أفضل لتوافق الفرد، ولرضاه، ورضا المحيطين به من أفراد الأسرة، والمجتمع الأكبر، وينظر المعالج السلوكي للأعراض بصفتها نوعا من السلوك لا بلائم الفرد من وجهة نظر الصحة، والفاعلية، ويعيقه عن التوافق، والتكيف، وعن تحقيق إمكانياته الشخصية، والعقلية، وهو يرى أن بالإمكان ملاحظة هذا السلوك، وتحديده، وبالتالي يمكن ضبطه، واستبداله، أو توجيهه وجهات بناءة، بعبارة أخرى فإن مناهج العلاج السلوكي الحديث تؤمن بأن العرض المرضي الذي يشكوا منه المريض هو الجدير بالعلاج، وليس ما وراءه من اضطرابات، إن كانت وراءه اضطرابات أخرى. (نبيل عبد الهادي، وآخرون 2000، ص: 284).

2- العمل العلاجي التكاملي بين أسر، ومدارس ذوي الصعوبات التعلمية:

نتيجة لصدور التشريعات، والدفاع عن حقوق الوالدين في الدول المتقدمة، والمزيد من الاستنارة في تدريب المهنيين، أصبح يتوافر الكثير من الوسائل، والأساليب لإشراك الوالدين، وغيرهما من أعضاء الأسرة عند نقاط متعددة، في برامج أبنائهم العلاجية، وزالت بهذا الكثير من التحفظات، والمفاهيم القديمة، وأصبح المختصون ينظرون إلى الأسر كأوساط رئيسية في المعالجة، والتغيير، لا كعوامل مسببة لصعوبات الأبناء، فقد أصبح يسمح للآباء، بل وينتظر منهم أن يكونوا مشاركين نشطين في تشخيص حالات أبنائهم، وتخطيط برامجهم، وتقييم هذه البرامج، للتأكد من أن حقوق أبنائهم ذوي الصعوبات التعلمية في تربية حرة، ومناسبة مصانة،

كما أن لهم الحق في عقد جلسات استماع مناسبة عند ظهور عدم اتفاق بين الآباء، والمعلمين حول أفضل الاستراتيجيات في المعالجة، يضاف إلى ذلك سعي جهات مختصة متعددة من المهتمين بالصعوبات التعلمية، وغيرها من جماعات الدفاع الاجتماعي إلى تدريب الوالدين، وتهيئتهما للقيام بهذا الدور (راضي الوقفي، 2009، ص: 293)، و إذا كانت المشاكل العاطفية، أو العائلية، أو الاجتماعية قد تنشأ بسبب ما يعاني الطفل من صعوبات التعلم، علينا التركيز على تطوير برنامج تربوي مناسب، وعلى تثقيف العائلة بهذه المشاكل، والصعوبات، وإذا لازم هذه الصعوبات تشتت في الانتباه، وكثرة النشاط الحركي الزائد، كان لابد من تعاطي العلاج الطبي المدرسي، وبهذين الأمرين ستخف عنده حدة المشاكل العاطفية، والاجتماعية، والعائلية، وقد تتلاشى، وتزول، وإذا لم يحدث ذلك حاولنا الإفادة من العيادة الطبية المعنية. (عصام جدوع، 2007، ص: 164)

3- الخطة التربوية لذوي الصعوبات التعلمية:

بعد مرور الطفل ذي الصعوبات التعلمية بمراحل التشخيص المختلفة، والتي يتحدد من خلالها جوانب القوة، والاحتياجات التي يحتاجها الطالب حتى يتعلم بطريقة صحيحة، وسليمة، يتعين على الفريق التربوي المختص وضع خطة تربوية فردية، لمعاجة مشكلات الطالب، تكون شاملة للنشاطات التعليمية التي يضعها الفريق المختص لمواجهة حاجات الطالب في العمر المدرسي، مبينا فيها الأهداف المتمركزة على الطفل، والاستراتيجيات، والمواعيد الزمنية الملائمة لتحقيقها، ويتكون الفريق المختص من العاملين في المدرسة، ومعلم المصادر، ومعلم الصف العادي، والمرشد، وأولياء الأمور، وقد يستدعى عند الحاجة أشخاص آخرين مثل الأطباء، أو معالجي اللغة، أو خبراء في علم النفس السلوكي، وغيرهم ممن لهم علاقة بهذا الشأن. (أسامة محمد البطاينة، وآخرون، 2007، ص: 201)

4- تحليل المهمات، والتدريس العلاجي:

اقترح ليرنر learner- 1976، استخدام أسلوب تحليل المهمات task analysis procedure، كأسلوب رئيس في التدريس العلاجي، إذ تحلل المهمة التعليمية إلى عدد من الخطوات الفرعية:

أ- تحديد طرق الاتصال الإدراكية لاستقبال المهمة التعليمية، والتعبير عنها، فهل هذه الطرائق سمعية، أم بصرية، أم حسية.

ب- تحديد النظام الحسي الإدراكي اللازم للتعبير عن المهمة التعليمية، فهل تحتاج هذه المهمة إلى حاسة واحدة، أو أكثر للتعبير عن تلك المهمة.

ت- تحديد طبيعة المهمة التعليمية، فهل هي لفظية، أم غير لفظية.

ث- تحديد طبيعة المهمة التعليمية الاجتماعية.

ج- تحديد طبيعة العمليات العقلية اللازمة للتعبير عن المهمة التعليمية. (فاروق الروسان، 2006، ص: 224)

5- أسس بناء الخطة التربوية لذوي الصعوبات التعلمية:

تنبني الخطة التربوية لذوي الصعوبات التعلمية على عدد من الأسس ندرجها فيما يلي:

أ- إن طلبة صعوبات التعلم هم أناس عاديون، لهم حاجاتهم الخاصة، والتي من بينها الرغبة في التعلم، والطموح بأن يكونوا مثل أقرانهم العاديين، كما أنهم يتطلعون إلى تكوين مفهوم ملائم للذات، والاتصال بالآخرين بصورة طبيعية قدر الإمكان، والتي يمكن تحقيقها من خلال بعض التعديلات، التي ينبغي إجراؤها في العملية التعليمية بالنسبة لهم.

ب- حاجة طلبة صعوبات التعلم إلى بيئة ملائمة، ومحكمة، خالية من كل المعلومات التي تحول دون تعلمهم، نظرا لضعف تركيزهم في الانتباه، وتدني مهاراتهم التنظيمية، لذلك لابد من ضبط مشتتات الانتباه في غرفة المصادر، حتى لا يصرف انتباههم نحو مهام غير ذات جدوى بالنسبة لهم.

ت- تفعيل دور التعليم بالخبرة المباشرة، لأن التعليم المباشر، وبالطريقة العملية أكثر نفعا بالنسبة لهم، وخاصة في تعليم المفاهيم المجردة، والمسائل غير المحسوسة، فتقدم لهم المفاهيم متزامنة مع النشاطات مثل الرحلات الميدانية، أو الأفلام، أو المشاريع الخاصة.

ث- أن تركز الخطة على المهارات، والتكرارات فيما يعلم من مهارات في مادة ما، يجب أن يعزز، ويكرر في مواقف لاحقة كي يتجنب ضياع ما توصل إليه.

ج- أن تركز الخطة على تقديم مواد التعلم بوسائل حسية متنوعة (سمعية، وبصرية، حركية، ولمسية)، من خلال استراتيجيات تعددية الحواس.

ح- تقديم برامج متوازنة من خلال الخطة، تنطلق من مصادر قوة الطالب ذي الصعوبات االتعلمية، تمكنه من تحقيق الإبداع، حتى تعزز ثقة الطالب بنفسه، ويشعر بأنه فرد عادي، ولديه القدرة على التقدم، مما يشجعه على تطوير، واستخدام نواحي قدراته الفطرية القوية لديه، مما يعزز مفهوم الذات لديه. (أسامة محمد البطاينة، وآخرون، 2007، ص ص: 202-203).

الخاتمة:

قد يكون من المناسب عند الحديث عن الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية الإشارة إلى ضرورة زيادة الاهتمام بالبرامج التدريسية المعتمدة لهذه الفئة من المتمدرسين، كما أنه من الضروري المداومة على مراجعة محتويات هذه البرامج التربوية، ومدى مراعاتها للصعوبات النمائية، والتدريسية التي يعاني منها هؤلاء، فصياغة البرامج التربوية دون الأخذ بعين الاعتبار بهذه الصعوبات، سوف لن تحقق الغاية منها، بل أنه قد يزيد من حدة المعاناة التي يعيشها الطلبة في إطار صراعهم لتحقيق مستوى تعليمي أفضل، وتكوين فكرة أحسن عن ذاتهم، وبالتالي تركهم دون خدمات.

وحتى تحقق البرامج التربوية الغاية المرجوة منها فإن الوضع هنا يلح على إلزامية إشراك جميع الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية- التعلمية لطلبة هذه الصعوبات، وذلك دون أن نستثني الأسرة منها، بل إنها تعد من أكثر المعنيين بهذه البرامج، فأعداد الطلبة المشخصون كذوي صعوبات التعلم يتزايد باستمرار، وهذا يفرض على الأسر أن تكون أكثر إحاطة بهذه المشكلات التي يعيشها أبناؤها، حتى تتمكن من التكفل اللائق بهم صحيا، نفسيا، تربويا...، وحتى تتمكن من العمل على نحو وثيق مع المدرسة لتعزيز تعلمهم، ومنه يجب أن تبنى البرامج التربوية وفق خطة تستوفي متطلبات تعلم صحي، وهادف.

المراجع:

1. البطاينة اسامة محمد، **صعوبات التعلم: النظرية، والممارسة.** ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2007.
2. الروسان فاروق، **سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة.** ط6، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2006.
3. الكوافحة تيسير مفلح، **صعوبات التعلم، والخطة العلاجية.** ط3، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2007.
4. الوقفي راضي، **صعوبات التعلم: النظري والتطبيقي.** ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزي، والطباعة، 2009.
5. جدوع عصام، **صعوبات التعلم.** دون طبعة. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، 2007.
6. حسني سعيد، العزة. **صعوبات التعلم: المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس، واستراتيجيات العلاج.** ط1، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2006.
7. قاسم محمد عبد الله، **مدخل إلى الصحة النفسية.** ط1، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2001
8. قحطان أحمد الطاهر، **صعوبات التعلم.** ط2، عمان: دار وائل للنشر، 2008
9. متولي عبد الباسط خضر، **التدريس العلاجي لصعوبات التعلم، والتأخر الدراسي.** دون طبعة. القاهرة: دار الكتاب الحديث، 2005.
10. نبيل عبد الهادي، وآخرون. **بطء التعلم، وصعوباته.** ط1، عمان: دار وائل للنشر، 2000

تقييم الكفاءات من منظور نظرية إمكانية التعميم

ا.د.ليفة نصر الدين
جامعة قسنطينة2
أ.طباع فاروق
جامعة مولود معمري – تيزي وزو

ملخص:

لم تكن طرق النظرية الكلاسيكية للاختبارات كافية لتقدير ثبات تقييم الكفاءات وتحديد مصادر الخطأ، باعتبار أن تقييم الكفاءات يعتمد أساسا على مهمات مركبة يتم ملاحظتها ضمن أداء مركب خلال فترة معينة ومقيَم من طرف مقدَر. مما يتطلب استخدام طريقة تجمع بين أساليب متعددة لتقدير الثبات: الاستقرار عبر الزمن، تجانس الوضعيات، الاتفاق بين المحكمين. وبهدف ضمان ثبات وصدق تقييم الكفاءة يجب الرجوع إلى طريقة إحصائية أكثر ملاءمة تعتمد على نظرية إمكانية التعميم، والتي تسمح بتقدير مصادر متعددة للخطأ الناتجة عن اختلاف أبعاد القياس في آن واحد.

يهدف المقال إلى تأكيد عدم قدرة النظرية الكلاسيكية في التعامل مع وضعيات تقييم الكفاءات، وتقديم مفاهيم نظرية إمكانية التعميم مرتبطة بثبات تقييم الكفاءات مرفقة بمثال عملي، ومناقشة أثر بعض مكونات التباين درجات كفاءات الطلاب.

Résumé :

Les méthodes de la théorie classique des tests sont insuffisantes pour estimer la fiabilité d'évaluation des compétences et pour identifier les sources d'erreurs, dans la mesure où celle-ci est observée dans une performance complexe, à un moment donné et corrigée par un juge. Cette action s'inscrit dans une approche combinant plusieurs méthodes de fiabilité à savoir: la stabilité, l'homogénéité et la concordance. Afin d'assurer la fiabilité et la validité de l'évaluation des compétences, il est nécessaire de se référer à une méthode statistique plus pertinente s'appuyant sur la ''Théorie de la Généralisabilité'', où elle permet d'estimer les multiples sources d'erreur résultant de différentes situations de mesure à la fois.
Le présent article vise à démontrer l'incapacité de la théorie classique à faire face aux différentes situations d'évaluation des compétences, proposer les concepts de la théorie de généralisabilité relatifs à la fiabilité de l'évaluation des compétences et de discuter l'effet de quelques composantes de variance sur les scores de compétences des élèves.

مقدمة:

تأسست عمليات التعليم والتعلم شيئا فشيئا على الكفاءات ما أدى إلى المناداة بضرورة تلاؤم طرق التقييم مع اكتساب الكفاءات، لأن تقييم الكفاءات عملية معقدة تتضمن أبعاد متعددة تتطلب استخدام مهام متعددة تُصحح بمقدرين مختلفين، وتطبق خلال فترات معينة. لذلك يتطلب وفقا للنظرية الكلاسيكية للاختبارات استخدام طرق ثبات متعددة (الاستقرار، الاتساق الداخلي، اتفاق التقديرات) ما يجعلها غير ملائمة لأنها غير قادرة على التحكم في مصادر الخطأ المتعددة. نتيجة لذلك يتطلب تقييم الكفاءات نموذج قياس جديد يمكنه أن يعالج بشكل متكامل مختلف الأبعاد (طلاب، مهام، مقدرين، فترات، طرق تقييم والتفاعلات بين هذه الأبعاد) يُعرف بنظرية إمكانية التعميم، والتي تعتبر امتدادا للنظرية الكلاسيكية للاختبارات وأقوى الإجراءات الإحصائية المستخدمة في تقييم الأداء والكفاءات.

ساهمت نظرية إمكانية التعميم النظرية بتحرير النظرية الكلاسيكية بتزويدها بنماذج وطرق تساعد الباحثين وصانعي القرارات على تحليل مصادر تباين متعددة لخطأ القياس، وتعتمد في تقديراتها على طرق تحليل التباين (ANOVA). حينها أصبحت نظرية إمكانية التعميم حلا مناسبا تعالج فيه مسألة تقييم الكفاءات باعتبار أن النظرية تسمح بتقدير مختلف مصادر الخطأ في نفس الوقت، وتحدَد ثبات أنظمة تقييم الكفاءات. وبهدف تقدير الشروط السيكومترية لاختبارات تقييم الكفاءات يجب استخدام نظرية إمكانية التعميم كحل وحيد لمعالجة أوجه القصور في النظرية الكلاسيكية للاختبارات، تعتمد في أساسها على إطار فكري جديد يشمل مفاهيم جديدة مثل نطاق الملاحظات المقبولة، والأبعاد، والتصميمات التجريبية، ومكونات التباين، ودراسات إمكانية التعميم، ودراسات القرار، ومعاملات إمكانية التعميم، وغيرها.

وقد قام الباحثان بتقديم مختلف مفاهيم نظرية إمكانية التعميم بالاعتماد على مثالين الأول نظري والثاني عملي مستمد من بيانات واقعية في تقييم الكفاءات، بحيث تم توضيح كل متطلبات تصميم دراسات إمكانية التعميم ودراسات القرار، وبعد مناقشة النتائج المحصلة من دراسة (Lau, Yeo& Nie, 2007) تناولنا مساهمات بعض مكونات التباين في تقييم الكفاءات وطرق معالجتها.

1 – حدود النظرية الكلاسيكية للاختبارات في تقدير ثبات تقييم الكفاءات:

إذا كانت تقييمات الكفاءات تعتمد على وضعيات مركبة فإن طرق تقدير شروطها السيكومترية تختلف عما هو مألوف في الاختبارات الكلاسيكية، بحيث يفرض تقييم الكفاءات رهانات تختلف عن رهانات التقييمات التقليدية للاختبارات الموضوعية، لهذا السبب اهتم بعض

الباحثين بإيجاد طرق ملائمة لتقدير ثبات وصدق اختبارات الوضعيات المركبة. بحيث قدم De Ketele & Gerard (2005) طرق تقدير صلاحية اختبارات تقييم الكفاءات تعتمد على الاستقرار عبر الزمن، وتماثل الوضعيات، وثبات تقديرات المحكمين. غير أنَ الطرق التي اقترحها الباحثان غير قادرة على تحديد مصادر الخطأ التي تؤثر على ثبات وصدق اختبارات التقييم.

نتيجة ذلك اعتبر قياس ثبات اختبارات تقييم الكفاءات وفق المهام المركبة على أساس الطرق الكلاسيكية مشكلة حقيقية (Scallon , 2004 ; Roegiers , 2004 ; De Ketele & Gerard , 2005) مقارنة بالاختبارات التقليدية ذات الاختيار من متعدد التي تتميز تقييماتها بالسهولة (Gerard ,2007) وتمتلك مؤشرات متعددة في تقدير ثبات قياساتها، في حين تفتقر تقييمات الكفاءات إلى طريقة ملائمة لتقدير ثباتها لأنها عملية معقَدة جدا، على اعتبار أن الكفاءة تتضمن إدماج مركب للمعارف والمهارات والاتجاهات وأن تقييم الكفاءات عملية معقدة تتطلب استخدام أكثر من طريقة واحدة(Baartman, Bastiaens, Kirschner & Van der Vleuten, 2006). ومنذ البداية طُرحت مسألة التقييم وفق المهام المركبة مقارنة بالتقييمات التقليدية للبنود لأنه لا يمكننا الرجوع إلى الطرق الكلاسيكية للقياس، ويجب إعادة بناء طرق جديدة تسمح بإعطاء الاختبارات نوعا من الملاءمة (Roegiers , 2004)

في نفس السياق أكدBaartman, Bastiaens, Kirschne & Van der Vleuten 2006)) أن الطرق التقليدية للثبات لا يمكن تطبيقها في برامج تقييم الكفاءات، وأن فكرة الثبات هامة لكنها تحتاج إلى تحديد بطرق تختلف عن المعتمدة في الاختبارات التقليدية. كما أضاف1997) Cronbach, Linn, Brennan & Haertel) أن بعض صيغ التقييم الجديدة تستخدم طرق تقليدية غير ملائمة لتحليل خطأ القياس، لأن التقييم الحديث يعتمد على اختبارات محكية ذات مهام مفتوحة ومركبة. لذلك نحتاج إلى البحث عن قياسات أخرى لضمان إصدار أحكام كافية وموثوقة. يمكن أن يتلاءم الثبات بشكل أفضل مع الاختبارات الموضوعية التي تكون فيها الأحكام موضوعية وتستخدم مُلاحظ واحد ومعاينة كبيرة للبنود، بينما لا تتلاءم مع تقييمات الكفاءات ذات معاينة مهام محدودة وأحكام ذاتية من المقدرين.

تاريخيا اتجهت أدوات التقييم نحو استخدام النظرية الكلاسيكية في تقدير شروطها السيكومترية، والتي تفترض أن درجة الفرد الملاحظة تنقسم إلى درجة حقيقية وخطأ واحد عشوائي غير مميَز(Shavelson & Webb, 1991; Brennan, 1997; Bertrand & Blais, 2004) وتعتمد على طرق متعددة في تقدير الثبات (اختبار-إعادة اختبار، صيغ متكافئة، اتساق الداخلي، ثبات التقديرات). لكن تعدد طرق تقدير الثبات لا تسمح لصانع القرار بالتحكم في أخطاء القياس الأخرى التي قد تؤثر على الدرجة الملاحظة للفرد أثناء استخدام إحدى الطرق المذكورة

(علام، 1986، 2011). كما يُعبَر تعدَد طرق تقدير الثبات عن عدم قدرة النظرية في التحكم في مصادر الخطأ المتعددة التي تؤثر على عملية القياس. لذلك لا تتميز طرق تقدير الثبات الكلاسيكية بالمرونة الكافية لتتلاءم مع جميع مشكلات الثبات التي تظهر في الاختبارات العقلية (Crocker & Algina, 1986). وتبيَن أن تطوير النظرية الكلاسيكية لطرق متعددة في تقدير الثبات تُحدَد الثبات بشكل مختلف لا يتماثل مع التعريف النظري (Webb, Shavelson & Haertel, 2006) مما يؤدي إلى غموض في تفسير صدق وثبات درجات الاختبارات، وتعدَد طرق تقدير الثبات يُعبَر عن عدم قدرة النظرية في التحكم في الأخطاء المتعددة التي تؤثر في عملية القياس.

يعتمد ثبات تقييمات الكفاءات على أبعاد متعددة تتمَثل في اتساق المهام، واتفاق تقديرات المحكمين، واستقرار الدرجات عبر الفترات، كما توجد أبعاد أخرى يمكنها أن تؤثر على تقدير الثبات تعود إلى تفاعلات الأبعاد قيما بينها، مثل: طالب-مهمة، طالب-مقدر، مهمة-مقدر، تفاعل طالب-مهمة-مقدر. وبذلك توجد مصادر خطأ متعددة تؤثَر على ثبات درجات تقييم الكفاءات لا تستطيع النظرية الكلاسيكية للاختبارات تقديرها في نفس الوقت، وأجل تقدير ثبات وصدق تقييمات الكفاءات يجب الرجوع إلى نظرية إمكانية التعميم أكثر ملاءمة لتقدير مصادر متعددة لخطأ القياس.

2 – المفاهيم الأساسية لنظرية إمكانية التعميم:

في بداية الستينات من القرن الماضي حاول(Cronbach, Rajaratnam & Gleser, 1963 ;Gleser, Cronbach & Rajaratnam, 1965) إيجاد طرق كفيلة بتحديد مختلف مصادر الخطأ التي تؤثر على درجات الطلاب، فجَروا نظرية القياس الكلاسيكية بإدخال نظرية جديدة تسمح بمعالجة مختلف أخطاء القياس سميت بنظرية إمكانية التعميم. تعتمد مبادؤها وقياساتها على النظرية الكلاسيكية للاختبارات وتحليل التباين (ANOVA) لذلك اعتبرهما (Brennan ;1997 2000) كأبوين لنظرية إمكانية التعميم، غير أن نظرية إمكانية التعميم تمتلك تصورا فكريا فريدا من نوعه تضمن مفاهيم جديدة لم تكن معروفة في النظرية الكلاسيكية، ومن بين مفاهيم هذا التصور الفكري: نطاق الملاحظات المقبولة، ودراسات إمكانية التعميم فضلا عن نطاق التعميم ودراسات القرار.

وُرت نظرية إمكانية التعميم في الأصل كمقاربة شاملة لتقييم اتساق القياس، يرى (Sha-velson & Webb 2009) أنها نظرية المعاينة الإحصائية لموثوقية القياسات السلوكية، كما يرى (Cardinet, Sandra & Pini 2010) أن نظرية «G» مقاربة لتقييم دقة القياس في وضعيات تتأثر القياسات بمصادر خطأ متعددة، فهي مقاربة لا تُقدَم وسائل لتقدير ثبات قياسات أُنجزت

من قبل فحسب، ولكن تُقدَم أيضا معلومات حول مساهمة الأخطاء لاستخدامها في تحسين إجراءات القياس في المستقبل. فنظرية إمكانية التعميم هي طريقة إحصائية لتقدير ثبات وصدق القياسات تسمح بتقسيم مختلف مصادر خطأ القياس في آن واحد. وفي نفس السياق تقدَم نظرية إمكانية التعميم وفق Brennan (2001) تصورا فكريا وإحصائيا لتقدير مكونات التباين ودقة القياس.

تختلف نظرية إمكانية التعميم عن النظرية الكلاسيكية للاختبارات أن نظرية إمكانية التعميم تتميَز بأربعة مزايا أساسية حدَدها (Yin & Shavelson 2008) في:

1)- يمكن أن تدمج مصادر متعددة للخطأ وتُقيَم في آن واحد (ثبات تطبيق-إعادة تطبيق، ثبات الاتساق الداخلي، الصدق الظاهري، ثبات التقديرات)؛

2)- يمكن تقدير ليس فقط تأثير أبعاد القياس على حدة ولكن أيضا تأثير التفاعلات؛

3)- تسمح بتوسيع موثوقية القياسات «الثبات» بالاقتصاد من التكاليف والوقت؛

4)- يمكن أن تزوَد أثناء تقييم أداء الطالب بمعلومات عن ثبات التفسيرات النسبية وحتى المطلقة.

تُميَز تحليلات نظرية إمكانية التعميم بين مرحلتين مختلفتين تشتمل كل مرحلة على مفاهيم خاصة بها، تُعرف الأولى بدراسة إمكانية التعميم (G Generalizability Study) التي تهدف إلى تحديد خصائص طريقة القياس وتقييم مقدار التغيَر Variability في الدرجات المحصلة من كل خاصية. وتُعرف الثانية بدراسة القرار (D Decision Study) التي تهدف إلى تحديد موثوقية درجات القياس وإمكانية تصميم إجراءات قياس أكثر فعالية (Meyer, 2010). ويكمن الفرق بين دراسات إمكانية التعميم ودراسات القرار في أن المعلومات التي تمدنا بها دراسات إمكانية التعميم تستخدم في جمع بيانات تفيد في تقدير مكونات تباين القياسات التي نحصل عليها بطريقة من الطرق، أما دراسات القرارات فتستخدم في جمع بيانات تفيد في صنع العديد من القرارات والتوصل إلى كثير من التفسيرات والاستنتاجات بناء على النتائج التي تتوصل إليها دراسة إمكانية التعميم.

3-مثال نظري لاستخدام نظرية إمكانية التعميم في تقييم الكفاءات:

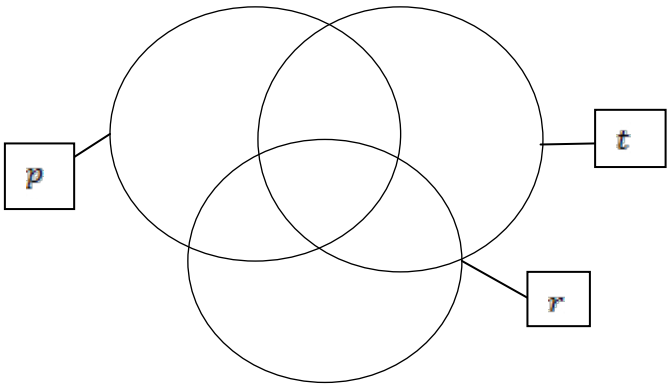
يمكن تحديد مفاهيم وطرق نظرية إمكانية التعميم بمثال نظري يوضَح إجراءات تطبيق نظرية إمكانية التعميم في مجال تقييم الكفاءات. نفترض أن لدينا وضعية قياس مكونة من ثلاثة أبعاد: طلاب، مهام، مقدرين، ونرغب في تصميم تقييم كفاءة حل مهام في الرياضيات لعينة مكونة من

(30) طالبا أجريت عليهم (03) مهام تقييم تُصحَح بواسطة مقدريْن (02). بهدف التأكد من ثبات الاختبار وفق نظرية إمكانية التعميم نمر بمراحل تساعدنا على إنجاز تحليلات إمكانية التعميم. ولتحقيق ذلك سوف نحددها وفقا لتصوّر تصميم إمكانية التعميم (Cardinet, Sandra & Pini, 2010 ; Bain & Pini, 1996).

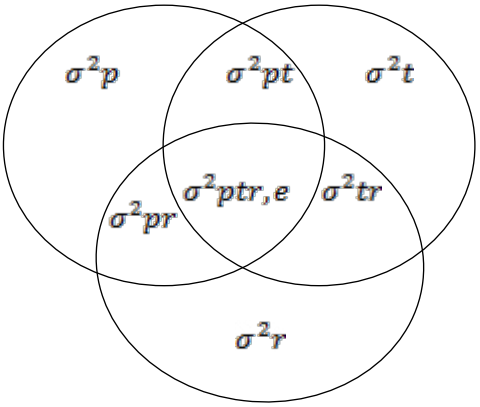
3-1-تصميم الملاحظة:

في المثال الذي افترضناه يتكون نطاق الملاحظات المقبولة من بُعدين: مهام ومقدرين، بما أن كل مهمة (t) يتطلب تقييمها من طرف كل مقدر (r) فان هذان البُعدان متقاطعان داخل نطاق الملاحظات المقبولة، ويرمز لتقاطع الأبعاد بالرمز (t×r). أما بُعد الطلاب (p) فيُعتبر جزءا من مجتمعا إحصائيا (Brennan, 2000). يفترض تصميم دراسة إمكانية التعميم أخذ عينة من (03) مهام من نطاق الملاحظات المقبولة وتطبيقها على عينة من (30) طالبا، وبعدها تُصحَح إجاباتهم بواسطة مقدريْن (02) مأخوذين أيضا من نطاق الملاحظات المقبولة.

يكون تصميم إمكانية التعميم متقاطعا كليا «طالب×مهمة×مقدر» يرمز له (p×t×r)، ولا يكفي في تصميم الملاحظة تحديد تصميم الأبعاد وعدد مستوياتها وتفاعلات كل بُعد مع الأبعاد الأخرى لأنَه يتطلب أيضا تحديد مصادر التباين التي تؤثر على الثبات. بحيث يشتمل تصميم الملاحظة على (07) مكونات تباين راجعة إلى الطلاب، والمهام، والمقدرين، وتفاعل طالب-مهمة، وتفاعل طالب-مقدر، وتفاعل مهمة-مقدر، تفاعل طالب-مهمة-مقدر الممزوج بالمكونات غير المقدرة في التصميم. يمكن توضيح أبعاد تصميم الملاحظة ومصادر التباين وفقا للتمثيل البياني Euler-Venn المبين في الشكلين:



شكل(01): تمثيل تصميم بثلاثة أبعاد متقاطعة في وضعية التقييم (طلاب، مهام، مقدرين) (p×t×r)



شكل (02): تمثيل مصادرالتباين الكامنة في وضعيةالتقييم (p×t×r)

تُكوّن التقاء الحلقات الاهليليجية (07) نطاقات تساهم في تباين الدرجة الكلية: تأثير المهام ($\sigma^2 t\sigma^2 t$)، والمقدرين ($\sigma^2 r\sigma^2 r$)، وتفاعل طالب-مهمة ($\sigma^2 tr\sigma^2 tr$)، وتفاعل طالب-مقدر ($\sigma^2 pr\sigma^2 pr$)وتفاعل مهمة-مقدر ($\sigma^2 tr\sigma^2 tr$)، وتفاعل طالب-مهمة-مقدر الممزوج بالمكونات غير المقدرة ($\sigma^2 ptr, e\sigma^2 ptr, e$).

3-2-تصميم التقدير:

يهدف تصميم التقدير إلى تحديد طريقة معاينة مستويات الأبعاد عشوائية محدودة وعشوائية غير محدودة وثابتة (Mokonzi , 2003). اعتبرت المهام والمقدرين أبعاد عشوائية غير محدودة لأنها تمت معاينتها من نطاق غير محدود لأن نظرية إمكانية التعميم صُمّمت أصلا كدراسة إمكانية التعميم التأثيرات العشوائية (Shavelson, Webb & Haertel, 2006) بمعنى أن مجموعة المهام والمقدرين في نطاق الملاحظات المقبولة واسعة جدا. يمكن تلخيص تصميم التقدير في الجدول (01):

الأبعاد	المستويات الملاحظة	المستويات المقبولة	النوع
طلاب (p)	30	غير محدودة	عشوائية غير محدودة
مهام (t)	03	غير محدودة	عشوائية غير محدودة
مقدرين (r)	02	غير محدودة	عشوائية غير محدودة

جدول (01): تصميم الملاحظة والتقدير لوضعية تقييم الكفاءات

يُقدَر تحليل التباين تأثير وأهمية مختلف مصادر التغيَر بناء على معلومات يقدمها تصميم الملاحظة وتصميم التقدير (Cardinet, Sandra & Pini, 2010 ; Bain & Pini, 1996) بحيث استمدت مرحلة تصميم التقدير من مكونات التباين العشوائية التي تنتج من متوسطات المربعات المقدرة من تصميم الملاحظة.

3-3-تصميم القياس:

تحتاج تحليلات إمكانية التعميم إلى تحديد موضوع القياس الذي نريد بواسطته تمييز درجات الطلاب، إضافة إلى تحديد طبيعة القرار الذي نريد اتخاذه لأن نظرية إمكانية التعميم تُميَز بين قرارات المكانة النسبية للأفراد والقرارات المطلقة لدرجاتهم (Shavelson & Webb, 1991). يهدف القرار النسبي إلى معرفة ترتيب الطالب وتصنيفه بين زملائه، ويهدف القرار المطلق إلى مقارنة أداء الطالب بمستوى قياس أو بمحك خارجي. وتُؤثَر طبيعة القرارات المرغوبة نسبية أو مطلقة على أساليب تقدير مكونات التباين ومعاملات إمكانية التعميم، وتفسير القياسات المحصل عليها.

يعبَر الطلاب (p) عن مواضيع القياس أو تباين التمييز لأننا نريد التمييز بشكل ثابت قدر الإمكان بين درجات الطلاب على حل وضعية مشكلة. وينتج من وضعية القياس ثلاثة تباينات: 1)- تباين الدرجة الشاملة Universe score variance أو تباين التمييز،Differentiation 2)- التباين الأداتيInstrumentation Variance الذي ينتج من شروط الملاحظة في وضعية القياس. وتُعبَر المهام والمقدرين عن شروط القياس تساهم وتفاعلاتها في التباين الأداتي، 3)-تباين التعميمGeneralization Variance أو تباين الخطأ يُمثَل التباين الراجع إلى تغيَرات الاختيار العشوائي لأبعاد القياس (مهام، مقدَرين) والتأثيرات العشوائية غير المحددة.

4-3-تصميم التقييم:

يشير الثبات في النظرية الكلاسيكية إلى نسبة تباين الدرجة الحقيقية إلى تباين الدرجة الملاحظة، في حين يشير معامل إمكانية التعميم Generalizability coefficient إلى نسبة تباين الدرجة الشاملة إلى تباين الدرجة الملاحظة، لأن الفرد لا تكون له درجة حقيقية واحدة وإنما تكون له درجة شاملة تغطي مختلف ظروف إجراء الاختبار. ويمكن تقدير ثلاثة معاملات إمكانية التعميم تستجيب للقرارات المتنوعة المستنبطة من الاختبارات التربوية التي يودَ صانع القرار اتخاذها، معامل القياس النسبي، ومعامل القياس المطلق ومعامل القياس محكي المرجع.

يُعبَر معامل إمكانية التعميم النسبي عن نسبة التباين المتوقع للدرجة الملاحظة إلى تباين الدرجة الشاملة إضافة إلى الخطأ النسبي (Meyer, 2010). أما معامل إمكانية التعميم المطلق أو

معامل الموثوقية Dependability Coefficient عن نسبة تباين الدرجة الملاحظة إلى تباين الدرجة الشاملة إضافة إلى تباين الخطأ المطلق. يُعبَر رياضيا عن معامل إمكانية التعميم النسبي ومعامل إمكانية التعميم المطلق وفقا للصيغتين (03) و(04) على التوالي:

$$Ep^2 = \frac{\sigma^2(p)}{\sigma^2(p)+\sigma^2(\delta)} \quad \text{..... (2)}$$

$$\Phi = \frac{\sigma^2(p)}{\sigma^2(p)+\sigma^2(\Delta)} \quad \text{.....(3)}$$

يشير $Ep^2\ Ep^2$ إلى معامل إمكانية التعميم و$\sigma^2(p)\sigma^2(p)$ إلى تباين الدرجة الشاملة و $\sigma^2(\delta)\sigma^2(\delta)$ إلى تباين الخطأ النسبي، في حين يشير $(\Phi)\,(\Phi)$ إلى معامل إمكانية التعميم المطلق و$\sigma^2(p)\sigma^2(p)$ إلى تباين الدرجة الشاملة و$\sigma^2(\Delta)\sigma^2(\Delta)$ إلى تباين الخطأ المطلق.

يشير معامل إمكانية التعميم محكي المرجع إلى تمركز درجات الأفراد بشكل ثابت في أداة معينة بالمقارنة مع عتبة أو درجة قطع أو محك إلى نقطة $(\lambda)(\lambda)$ في مستوى القياس (Cardinet, Sandra & Pini, 2010). ويُعبَر عن معامل إمكانية التعميم المحكي المرجع بالصيغة: (Brennan, 2001)

$$\Phi(\lambda) = \frac{\sigma^2 p+(\mu-\lambda)^2}{\sigma^2 p+(\mu-\lambda)^2+\sigma^2\Delta} \quad \text{.....(4)}$$

يشير $\Phi(\lambda)\Phi(\lambda)$ إلى معامل إمكانية التعميم محكي المرجع و$\sigma^2 p\sigma^2 p$ إلى تباين الدرجة الشاملة و$(\mu-\lambda)^2(\mu-\lambda)^2$ إلى مربع طرح درجة القطع من المتوسط الكلي و$\sigma^2\Delta\sigma^2\Delta$ إلى تباين الخطأ المطلق.

في تصميم (p× t ×r) مكونات التباين التي تؤخذ بالاعتبار في تقدير تباين الخطأ النسبي هي: تفاعل طالب-مهمة $(\sigma^2 pt)(\sigma^2 pt)$، طالب-مقدر $(^2pr)(^2pr)$ وطالب-مهمة-مقدر الممزوج بالأخطاء غير المقدَرة $(\sigma^2 ptr,e)(\sigma^2 ptr,e)$. في حين تستخدم في تقدير الخطأ المطلق كل مكونات تباين: المهام $(\sigma^2 t)(\sigma^2 t)$، المقدرين $(\sigma^2 r)(\sigma^2 r)$، تفاعل طالب-مهمة $(\sigma^2 pt)$ $(\sigma^2 pt)$، طالب-مقدر $(\sigma^2 pr)(\sigma^2 pr)$، مهمة-مقدر $(\sigma^2 tr)(\sigma^2 tr)$، وطالب-مهمة-مقدر الممزوج بالأخطاء العشوائية غير المقدَرة $(\sigma^2 ptr,e)(\sigma^2 ptr,e)$. وبذلك فان مكونات تباين الخطأ النسبي أقل من مكونات تباين الخطأ المطلق مما يؤدي قيمة خطأ أكبر يشوب القياس المطلق مقارنة بالقياس النسبي، لذلك تكون معاملات إمكانية التعميم المطلقة أقل من معاملات إمكانية التعميم النسبية (Meyer , 2010)

3-5-تصميم التوسيع (دراسات القرار):

تستخدم تقديرات مكونات التباين الرئيسية المساهمة في خطأ القياس في دراسة إمكانية التعميم في تحسين إجراءات القياس(Bertrand & Blais, 2004). وتنتج عملية توسيع القياس من التحسينات التي نجريها على تصميمات الملاحظة والتقدير والقياس(Mokonzi , 2003).

يتبع صانع القرار في تصميم دراسة القرار خطوات أولية تتضمن: 1)-تحديد نطاق التعميم، 2)- تحديد تفسير القياسات نسبية أو مطلقة لتقدير خطأ القياس وتحديد مصادر الخطأ الأكبر، 3)-استخدام معلومات دراسة إمكانية التعميم لتحديد أهمية مختلف مصادر خطأ القياس لتقييم فعالية التصميمات البديلة لخفض خطأ التباين ورفع الثبات (Shavelson & Webb, 1991).

اقترحت نظرية إمكانية التعميم طرق متعددة لتوسيع القياس للرفع من معاملات إمكانية التعميم، والتوصل إلى قياس ذات موثوقية عالية، نميَزها في : 1)- زيادة عدد مستويات البُعد، 2)- تحليل أبعاد إمكانية التعميم (استبعاد المستويات غير النموذجية لبعض الأبعاد)، 3)- تغيير عدد وطبيعة الأبعاد، 4)-استبعاد تحيَز القياس (Cardinet, Sandra & Pini, 201; Mokonzi, 2003 ; Ban & Pini :1996)

في مثالنا زيادة عدد مستويات البُعد تتضمن زيادة المهام أو زيادة عدد المقدرين حسب مكوَنات التباين أكثر تأثيرا على دقة القياس، وتتضمن طريقة تحليل أبعاد إمكانية التعميم في إعادة تحديد نطاق التعميم باستبعاد الأبعاد المشوشة، ويهدف تحليل أبعاد إمكانية التعميم تحديد مستويات أبعاد الأداتية التي تؤثَر أكبر على مكون الخطأ (Bertrand & Blais, 2004) ويتم استبعاد المهام أو المقدرين الواحدة تلوى الأخرى، وإعادة تقدير معامل إمكانية التعميم في كل مرة. أما تعديل عدد وطبيعة الأبعاد فيتضمن تجميع الأبعاد في تصميم متداخل أو تثبيت بُعد من أبعاد وضعية القياس، ويساهم تثبيت بُعد اعتبر في الأصل عشوائيا في خفض خطأ القياس (Cardinet, Sandra & Pini , 2010 ; Bertrand & Blais, 2004)

أما تعديل طبيعة الأبعاد فيتم بإعداد تصميم متداخل جزئيا أو كليا، فتجميع الطلاب والمهام والمقدرين في بُعد متداخل يؤدي إلى خفض خطأ القياس لأن مستويات البُعد المتداخلة تصبح متأثَرة فقط بتباين المهام في كل مستوى البُعد المتشابك وليس بالبُعد المتداخل في حدَ ذاته. وفي حالات أخرى يمكن خفض عدد المهام أو المقدرين ذات التأثير الأكبر في خطأ القياس(Bertrand & Blais, 2004). لأنه يمكن للعدد الكبير من المهام أن يؤدي إلى عدم كفاية وقت الإجابة أو التعب أو عدم تركيز الطلاب (تحيَز القياس)، لأن هذه التأثيرات تساهم في زيادة تباين الخطأ وخفض إمكانية التعميم.

4-مثال عملي لاستخدام نظرية إمكانية التعميم في تقييم الكفاءات:

بهدف توضيح مفاهيم وطرق نظرية إمكانية التعميم اعتمدنا على دراسة تقييم كفاءة طلاب المرحلة المتوسطة في تحرير مقالة في الرياضيات أعدها Lau, Yeo & Nie (2007) مشابهة للمثال النظري الذي اعتمدنا تحديد مفاهيم نظرية إمكانية التعميم. هدفت الدراسة إلى فحص استخدام نظرية إمكانية التعميم لتقييم نوعية التقييم البديل (تحرير مقالة) في الرياضيات، وشارك في الدراسة (29) طالبا بانجاز مهمتيْن (02)، وتم تقدير أدائهم من طرف مقدريْن (02)، واعتبرت المهام والمقدرين أبعاد عشوائية غير محدودة في تصميم ثنائي البُعد متقاطع كليا (Lau, Yeo & Nie , 2007).

قُسَم التباين الكلي في تصميم الدراسة إلى (07) مكونات تباين محددة في الخانة الأولى من الجدول(02) راجعة إلى الطلاب $(\sigma^2 p)(\sigma^2 p)$، المهام $(\sigma^2 t)(\sigma^2 t)$، المقدَرين $(\sigma^2 r)(\sigma^2 r)$، تفاعل طالب-مهمة $(\sigma^2 pt)(\sigma^2 pt)$، تفاعل طالب-مقدر $(\sigma^2 pr)(\sigma^2 pr)$، تفاعل مهمة-مقدر $(\sigma^2 tr)(\sigma^2 tr)$، وتفاعل طالب-مهمة-مقدر الممزوج بمكونات التباين غير المقدرة في التصميم $(\sigma^2 ptr,e)(\sigma^2 ptr,e)$. اعتمد الباحثون على تحليل التباين للقياسات المتكررة لتقدير مكونات التباين، بحيث تم تقدير مكونات التباين وتحصلوا على نتائج تحليلات دراسة إمكانية التعميم الموضحة في الجدول (02):

مصادر التباين	مكونات التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	مكون التباين المقدر	نسبة التباين الكلي
طلاب $(p)(p)$	$\sigma^2 p$	78.13	28	2.79	0.532	54.1%
مهام $(t)(t)$	$\sigma^2 t$	2.39	1	2.40	0.020	2.0%
مقدرين $(r)(r)$	$\sigma^2 r$	2.21	1	2.21	0.027	2.7%
تفاعل طالب-مهمة (pt) (pt)	$\sigma^2 pt$	19.05	28	0.68	0.294	29.9%
تفاعل طالب-مقدر (pr) (pr)	$\sigma^2 pr$	2.13	28	0.08	0.0	0.0%
تفاعل مهمة-مقدر (tr) (tr)	$\sigma^2 tr$	0.65	1	0.65	0.019	1.9%
تفاعل طالب-مهمة-مقدر $(ptr,e)(ptr,e)$	$\sigma^2 ptr,e$	2.57	28	0.09	0.092	9.3%
معامل إمكانية التعميم النسبي $(\hat{p}^2\hat{p}^2)$						0.76
معامل إمكانية التعميم المطلق $(\hat{\Phi}\hat{\Phi})$						0.72

جدول (02): تقديرات مكونات التباين في دراسة إمكانية التعميم (ptr)

تم حساب مكونات التباين المقدرة من نتائج تحليل التباين الملخصة في الجدول (02)، بحيث قُدَرت مكونات التباين الموضحة الخانة السادسة وفق ما يلي:

$$\sigma^2 p = \frac{MS_p - MS_{pt} - MS_{pr} + MS_e}{n_t n_r} = \frac{2.790 - 0.680 - 0.076 + 0.092}{4} = 0.532$$

$$\sigma^2 t = \frac{MS_t - MS_{tr} - MS_{pt} + MS_e}{n_p n_t} = \frac{2.395 - 0.648 - 0.68 + 0.092}{58} = 0.020$$

$$\sigma^2 r = \frac{MS_r - MS_{tr} - MS_{pr} + MS_e}{n_p n_t} = \frac{2.207 - 0.648 - 0.076 + 0.092}{58} = 0.027$$

$$\sigma^2 pt = \frac{MS_{pt} - MS_e}{n_r} = \frac{0.680 - 0.092}{2} = 0.532$$

$$\sigma^2 pr = \frac{MS_{pr} - MS_e}{n_t} = \frac{0.076 - 0.092}{2} = -0.008 \approx 0$$

$$\sigma^2 tr = \frac{MS_{tr} - MS_e}{n_p} = \frac{0.648 - 0.092}{29} = 0.019$$

$$\sigma^2 ptr, e = MS_e = 0.092$$

وتم تقدير تباين خطأ القياس النسبي وتباين خطأ القياس المطلق على التوالي وفقا للصيغ التالية:

$$\widehat{\sigma}^2_{(\delta)} = \frac{\widehat{\sigma}^2_{pt}}{n_t} + \frac{\widehat{\sigma}^2_{pr}}{n_r} + \frac{\widehat{\sigma}^2_{ptr,e}}{n_t n_r} = 0.17$$

$$\widehat{\sigma}^2_{abs} = \frac{\widehat{\sigma}^2_{t}}{n_t} + \frac{\widehat{\sigma}^2_{r}}{n_r} + \frac{\widehat{\sigma}^2_{tr}}{n_t n_r} + \frac{\widehat{\sigma}^2_{pt}}{n_t} + \frac{\widehat{\sigma}^2_{pr}}{n_r} + \frac{\widehat{\sigma}^2_{ptr,e}}{n_t n_r} = 0.21$$

وقد تم تقدير معامل إمكانية التعميم النسبي ومعامل إمكانية التعميم المطلق وفقا للصيغ التالية:

$$\widehat{p}^2 = \frac{\sigma^2(p)}{\sigma^2(p) + \sigma^2(\delta)} = 0.76$$

$$\Phi = \frac{\sigma^2(p)}{\sigma^2(p) + \sigma^2(\Delta)} = 0.72$$

اعتمد الباحثون في تصميم دراسات القرار على فحص تأثيرات زيادة عدد المهام وعدد المقدرين للحصول على درجات قابلة التعميم. يوضح الجدول (03) والجدول (04) معاملات إمكانية التعميم ومؤشرات الموثوقية لنطاق من 1 إلى 5 مهام، ونطاق من 1 إلى 5 مقدرين.

$n'_t n'_t = 1$	$n'_t n'_t = 2$	$n'_t n'_t = 3$	$n'_t n'_t = 4$	$n'_t n'_t = 5$	
0.58	0.76	0.81	0.85	0.87	$n'_r n'_r = 1$
0.61	0.76	0.82	086	0.89	$n'_r n'_r = 2$
0.62	0.77	0.82	0.87	0.89	$n'_r n'_r = 3$
0.63	0.77	0.83	0.87	0.89	$n'_r n'_r = 4$
0.63	0.77	0.84	0.87	0.89	$n'_r n'_r = 5$

جدول (03): معاملات إمكانية تعميم تقييم أداء تحرير مقالة في الرياضيات

	$n'_t n'_t = 1$	$n'_t n'_t = 2$	$n'_t n'_t = 3$	$n'_t n'_t = 4$	$n'_t n'_t = 5$
$n'_r n'_r = 1$	0.54	0.69	0.76	0.80	0.83
$n'_r n'_r = 2$	0.57	0.72	0.78	0.82	0.84
$n'_r n'_r = 3$	0.58	0.72	0.79	0.82	0.85
$n'_r n'_r = 4$	0.59	0.73	0.79	0.83	0.85
$n'_r n'_r = 5$	0.59	0.73	0.79	0.83	0.85

جدول(04): مؤشرات موثوقية تقييم أداء تحرير مقالة في الرياضيات

توصلت نتائج دراسات القرار أن زيادة عدد المهام ذات تأثير أكبر من زيادة عدد المقدرين على تباين الخطأ المقدر ومعاملات إمكانية التعميم ومؤشرات الموثوقية، في حين زيادة عدد المقدرين ذات تأثير ضئيل مقارنة بزيادة عدد المهام.

5-مساهمة مكونات التباين في اختبارات تقييم الكفاءات: مراجعة البحوث والدراسات

استخدمت نظرية إمكانية التعميم في السنوات الأخيرة بكثرة في أدبيات تقييمات الأداء بهدف تقدير ثبات وصدق درجاتها، ولكن لم تلق نظرية إمكانية التعميم في أدبيات تقييم الكفاءات اهتماما مقارنة بتقييمات الأداء. بحيث أن هناك نقص فادح في الدراسات التي عنيت بتقدير الشروط السيكومترية لاختبارات تقييم الكفاءات باستخدام نظرية إمكانية التعميم (Scallon, 2004). تتطلب تقييمات الكفاءات كما أشرنا معاينة أداء الطالب وفق مهام مركبة، تُصحَح بواسطة مقدرين متعددين خلال فترات معينة من اتخاذ قرارات صائبة حول كفاءة الطلاب، كما أن تقييم الكفاءات عملية معقدة تؤثَر فيها عوامل كثيرة، وتتباين درجات الطلاب في أكثر من جانب تُعرف بمصادر التباين. من هذا المنطلق يتأثَر ثبات درجات تقييمات الأداء والكفاءات من منظور نظرية إمكانية التعميم بمصادر خطأ متعددة: مهام، مقدرين، فترات، وتفاعلات هذه المصادر بينها.

5-1-مكون تباين المقدرين:

يستخدم في تقدير أداء الطلاب أكثر من مقدَر واحد خلال نفس الفترة، فتصحيح إجابات الطالب يمكن أن يُنجز وفق قواعد تقييم مختلفة ومقدرين متعددين. أنجزت عديد من دراسات تقييم الأداء والكفاءات حول إمكانية تعميم تقديرات المقدرين، فتوصلت أغلبها إلى انخفاض

نسبي في مكون تباين المقدر ومكونات تباين تفاعل المقدر مع المهام والفترات. بحيث توصل Shavelson, Baxter & Gao (1993) أن مكونات تباين المقدر وتفاعلاته ضعيفة في تقييمات العلوم والرياضيات. وتوصل أيضا Lane, Liu, Ankenmann & Stone (1996) إلى أن تباينات المقدَرين وتفاعل مقدَر-مهمة وتفاعل مقدَر-مهمة ضعيفة جدا. وفي نفس الاتجاه توصل Güler & Gelbal, 2010; McBee & Barens, 1998) إلى معاملات ثبات مقبولة بين المقدرين، وكانت مكونات تباين المقدرين وتفاعل مقدر-مهمة وتفاعل طالب-مقدر ضئيلة جدا. انطلاقا من نتائج الدراسات يظهر أن اتساق التقديرات بين المقدرين وحتى تفاعل المقدرين مع أبعاد أخرى لا تُعدَ مشكلة في تقييم الكفاءات بسبب الحرص الشديد في إعداد شبكات تصحيح محكمة وتدريب المقدرين على تصحيح إجابات الطلاب.

في حين أشارت دراسات أخرى أن تباين المقدَر يمكن أن يساهم بشكل دال في خطأ القياس الكلي في تقييمات الأداء (Parkes ,2001). وتوصل Clyman & Swanson Clausser,(1999) أن تباين المقدر لا زال موضوعا للاهتمام خاصة إذا امتزج بمصادر أخرى كفترة التصحيح ولجنة المقدَر، وأثبتت نتائج أخرى وجود تباين في تقديرات المحكمين مثل مراجعة Dunbar, Koretz & Hoover 1991) لتسعة دراسات في مجال الكتابة إلى تقديرات متباينة بين المحكمين تراوحت بين (0.33) و(0.99) (Lane, Liu, Ankenmann & Stone, 1996; Brennan, 2000)

أوضحت هذه الدراسات اختلاف حول تقديرات المحكمين، ولكن يمكن نعترف أن تباين المقدر وتفاعلات المقدر مع الطالب أو المهمة أو الفترة لم يُعد مصدرا هاما من مصادر التباين لأن معظم نتائج الدراسات أثبتت انخفاض مكون تباين المقدر.

5-2-مكون تباين المهمة:

ينتج مكون تباين المهمة من سهولة أو صعوبة المهام لدى كل الطلاب، لذلك نحتاج إلى عدد كبير من المهام لخفض تباين المهمة. خلُص Linn & Burton 1994) أن الثبات بين المقدرين ليس مشكلة في تقييم الأداء، في حين انخفاض إمكانية تعميم المهمة كذلك(Huang, 2009). وقد أصبح مكون تباين المهمة محل نقاش لدى المختصين في تقييم الأداء والكفاءات، فقد كشف Gao, Shavelson & Baxter 1994) أن نسبة مكون تباين المهمة في الرياضيات يمكن أن يتعدى (46%). وأثبت أيضا Lane, Liu, Ankenmann & Stone 1996) أن نسب مكونات تباين المهمة جاءت متباينة تراوحت بين (07 و17%) من مجموع التباينات الأخرى. كما توصلت Hébert 2006) إلى حوالي (21%) من مكونات التباين راجعة إلى صيغة المهام (درجة واقعيتها، ملاءمة معلوماتها، طريقة بنائها، مجال الرياضيات الذي تنتمي إليه).

تتفق معظم نتائج الدراسات التي أشرنا إليها مع مراجعة Huang (2009) حول تقييمات الأداء في مختلف المواد الدراسية التي بلغت فيها نسبة مكون تباين المهمة (12%) من مجموع مكونات التباين الأخرى. لذلك يُعتبر مكون تباين المهمة مشكلة أساسية تؤثر على درجة ثبات تقييمات الأداء والكفاءات لكن لا تصل إلى مستويات مكون تباين تفاعل فرد-مهمة كما سوف نناقشه.

5-3- مكون تباين الفترة:

يُؤثَر مكون تباين الفترة أيضا على درجة إمكانية تعميم تقييمات الكفاءات والأداء، فقد أشار Ruiz-Primo, Baxter & Shavelson (1993) إلى أهمية تغيَر درجات الأداء عبر الفترة لأن الطلاب يميلون إلى تغيير طرق انجازهم للمهام من فترة إلى أخرى. ورغم إمكانية ارتفاع تغير معاينة الفترة فان عددا ضئيلا من الدراسات يمكن الاستناد إليها في تحديد أهمية اختلاف الدرجات بين الفترات(Brennan, 2000 ; Webb, Schlackman & Sugrue, 2000). وفي نفس السياق اعتبر Ruiz-Primo, Baxter & Shavelson (1993) من الأوائل الذين تناولوا استقرار تقييمات الأداء المركبة، فقد توصلوا إلى حوالي (44%، 47%) من مكونات التباين راجعة إلى تفاعل فرد-فترة. كما أشار Shavelson, Baxter & Gao (1993) إلى تأثير كبير للفترة على ثبات درجات التقييمات، بحيث أن أكبر مكون للتباين راجع إلى تفاعل فرد-مهمة-فترة بحوالي (59%) من مجموع مكونات التباين الأخرى، في حين بلغ مكون تباين الفترة فقط حوالي (4%). كما توصل McBee & Barnes (1998) إلى ضعف في معاملات الاستقرار تقييم أداء الرياضيات، وكان مكون تباين تفاعل فرد-مهمة-فترة بنسبة حوالي (39%) من مجموع التباينات الأخرى. وبذلك يبدو أن الفترة تعتبر مكونا للتباين مثيرا للاهتمام، ولكنه لم يعد مشكلة في حدَ ذاته وإنما في تفاعله مع المكونات الأخرى.

رغم إمكانية ارتفاع تغير معاينة الفترة إلا أنه اعتبر مكونا خفيا من مكونات التباين امتزج غالبا بمكون تباين المهمة، بحيث توصلت دراسات إلى درجة استقرار من منخفض إلى متوسط بين الفترات (Ruiz-Primo, Baxter & Shavelson, 1993; McBee & Barnes,1998; Shavelson, Ruiz-Primo & Wiley, 1999) علاوة على ذلك توصلت إلى أن تغير معاينة المهمة كان راجعا إلى خليط بين تفاعل فرد-مهمة وتفاعل فرد-مهمة-فترة، لذلك تغير معاينة المهمة أثناء تحليل البيانات خلال فترة واحدة يكون مصدر رئيسي لخطأ القياس، في حين أثناء تحليل البيانات خلال فترات متعددة فان مزيجا بين معاينة المهمة والفترة مصدر رئيسي لخطأ القياس.

5-4-مكون تباين تفاعل طالب-مهمة:

تتمثل مشكلة ثبات درجات أداء الطلاب في مكون تفاعل طالب-مهمة الذي ينتج من اختلاف متوسط درجات الطلاب من مهمة إلى أخرى(Parkes, 2001 ; Lane, Liu & Ankenmann & Stone, 1996) فقد أشارت معظم دراسات تقييمات الأداء والكفاءات أن تفاعل طالب-مهمة من مصادر الخطأ أكثر تأثيرا على إمكانية التعميم (Miller & Linn, 2000; Parkes, 2001; Lane, Liu, Ankenman & Stone, 1996; Shavelson, Ruiz-Primo & Wiley, 1999; Shavelson, Baxter & Gao, 1993) . توصلت دراسة Shavelson, Baxter & Gao (1993) أن أكبر مكون تباين راجع إلى تفاعل طالب-مهمة بلغ حوالي (49%)، وفي نفس المجال توصل(Lane, Liu, Ankenman & Stone 1996) إلى حوالي (53 و73%) من مكون تفاعل طالب-مهمة. وفي نفس السياق أيضا أكد(McBee & Barens, 1998 ; Hébert, 2006; Lau, Yeo & Nie, 2007; Güler & Gelbal, 2010) أن أكبر مكون للتباين في تقييمات الأداء والكفاءات راجع إلى تفاعل طالب-مهمة. وتأكدت هذه النتائج في مراجعة أعدها Huang (2009) في)50(دراسة تضمنت (130) مجموعة بيانات مستقلة تناولت تقييم الأداء وفق نظرية إمكانية التعميم أن مقدار مكون تباين تفاعل فرد-مهمة وصل حوالي (26%) بين مجموع مكونات التباين. وقد اعتبره بعض المؤلفين (Hébert, 2006; Scallon, 2004; Parkes, 2001; Parkes, Zimmaro, Zappe & Suen, 2000) مركز اهتمام ومشكلة رئيسية، واعتبرت نظريا نقطة ضعف Achilles' Heel تقييمات الأداء والكفاءات على حدَ تعبير (Hébert, 2006 ; Shavelson, Ruiz-Primo & Wiley, 1996) لأنها تؤدي في النهاية إلى تقييد إمكانية تعميم (Miller & Linn, 2000)

يبقى مكون تباين طالب-مهمة أكبر مصدر خطأ في تقييمات الكفاءات ومن المشكلات الأساسية التي تحدَ من إمكانية تعميم درجات الطلاب في مختلف المجالات والمستويات الدراسية، ولكن لا يعني استثناء تأثير مكونات التباين الأخرى التي أشرنا إليها لأنه للفترات أو المقدرين أو المهام وتفاعلاتها أن تؤثر ثبات درجات تقييمات الكفاءات.

- خلاصـة:

من أجل التأكد من ثبات وحتى صدق أنظمة تقييم الكفاءات يجب الرجوع إلى نظرية إمكانية التعميم لأن مفاهيمها ومبادئها وتصميماتها تتلاءم مع مختلف متطلبات وضعيات القياس. بحيث يمكنها أن تحدَد مختلف مكونات التباين المؤثرة على درجات كفاءات الطلاب، ويبدو أن نظرية إمكانية التعميم مفيدة بوضوح للباحثين وصانعي القرارات في فحص بعض مسائل الثبات الشائكة، وتقدم إطارا فكريا في معالجة مختلف ظروف وضعيات تقييم الكفاءات. لكن لم تُعد حاليا المشكلة الأساسية في تقييم الكفاءات في اختيار الأدوات الإحصائية المناسبة في تقدير الثبات وفي تحديد مصادر الخطأ المختلفة للقياسات وإنما في تكمن المشكلة في انخفاض درجات ثبات أنظمة تقييمها، بحيث أن المراجعة التي أجراها الباحثان أثبتت وجود مصادر خطأ متعددة يمكنها أن تؤثر على إمكانية تعميم درجات تقييم الكفاءات. ويعود السبب إلى ارتفاع بعض مكونات التباين خاصة مكون تباين تفاعل طالب-مهمة، وأن معالجة المشكلة قد تؤدي بأنظمة تقييم الكفاءات إلى تكاليف وجهود إضافية قد تعيق تطبيقها على نطاقات واسعة من الطلاب. نتيجة لذلك تواجه تقييمات الكفاءات مشكلتين أساسيتين، انخفاض إمكانية تعميم درجات الطلاب، وتكاليفها وجهودها التي تعيق إمكانية بلوغ مستويات مقبولة من الثبات. كما يجب أن تتجه الدراسات حاليا نحو إيجاد حلول كفيلة بكيفية خفض مكونات التباين المؤثرة على ثبات أنظمة تقييم الكفاءات بالاقتصاد في الجهود والتكاليف.

المراجع:

1. علام صلاح الدين محمود. (1986). تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي، مطابع القبس التجارية: الكويت.
2. علام صلاح الدين محمود. (2011). القياس والتقويم التربوي والنفسي، ط5، دار الفكر العربي: القاهرة.
3. Baartman, L, K., Bastiaens, T.J,Kirschner, P.A., & Van der Vleuten, C.P. (2006). The Wheel of competency assessment: presenting quality criteria for competency assessment programs. Studies in Educational Evaluation, 32, PP.153170-.
4. Bain, D. & Pini, G., (1996). Pour évaluer vos évaluations. La Généralisabilité : Mode d'emploi. Genève: Direction Générale du Cycle d'Orientation. Centre de Recherches Psychopédagogiques.
5. Bertrand, R. & Blais, J-G., (2004). Modèles de Mesure : l'apport de la théorie de réponse aux items. Presses de l'Université du Québec, Canada.
6. Brennan, R. L., (1997). A perspective on the history of generalizability theory. Educational Measurement: Issue and Practice, PP. 1420-.
7. Brennan, R. L., (2000). Performance assessments from the perspective of generalizability theory. Applied Psychological Measurement, 24(4), PP. 339–353.
8. Brennan, R.L., (2001). Generalizability theory. Springer, New York.
9. Cardinet, J., Sandra, J. & Pini, G., (2010). Applying generalizability theory using EDUG. Routledge, New York.
10. Clausser, B.E., Clyman,S.G. & Swanson, B.D. (1999). Components of rater error in complex performance assessment. Journal of Educational Measurement, 36(1), PP.29-45.
11. Crocker, L., & Algina, J. (1986). Introduction to classical and modern test theory. Ohio: Cengage Learning.
12. Cronbach, L. J., Linn, R. L., Brennan, R. L., & Haertel, E. H. (1997). Generalizability analysis for performance assessments of student achievement or school effectiveness. Educational and Psychological Measurement, 57, PP.373–399.
13. Glaser, G.C., Cronbach, L.J. & Rajaratnam,N. (1965). Generalizability of scores influenced by multiples sources of variance. Psychometrica, 30(4), PP. 395418-.
14. De Ketele. J-M & Gerard.F-M (2005).La validation des épreuves selon l'approche par compétences. Mesure et évaluation en éducation, 28(3), PP.126-.
15. Gerard, F-M. (2007). La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes: nécessités théoriques et exigences du terrain. Actes du colloque international « Logiques de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs »Montréal : ORE, 26 et 27 avril 2007.
16. Gipps, C.V., (1994). Beyond testing: Towards a theory of educational assessment. The Falmer Press, London.
17. Güler, N., & Gelbal, S. (2010). Studying reliability of open-ended mathematics items according to the generalizability theory. Educational Sciences: Theory & Practice, 10(2), PP.10111019-.

18. Hébert, M-H. (2006). L'Interaction statistique élèves × tâches comme source d'erreur de mesure en évaluation des apprentissages en évaluation des compétences, mémoire de maitrise, Faculté des Sciences de l'Education, Université de Laval, Québec.
19. Huang, Ch,. (2009). Magnitude of task-Sampling variability in performance assessment: A Meta-Analysis. Educational and Psychological Measurement, 69(6), PP. 887912-.
20. Lane, S. Liu, M., Ankenmann, R.D., & Stone,C.A.(1996). Generalizability and validity of a mathematics performance assessment. Journal of Educational Measurement, 33(1), PP.7192-.
21. Laveault. D., & Grégoire. J. (2002). Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation. De Boeck, Bruxelles.
22. Lee, Y-W., & Kantor, R. (2007). Evaluating prototype tasks and alternative rating schemes for a new ESL writing test through G-theory. International Journal of Testing, 7(4),PP.353385-.
23. McBee, M.M, & Barnes, L.B. (1998). The Generalizability of a performance assessment measuring achievement in eight-grade mathematics. Applied Measurement in Education, 11(2), PP. 179194-.
24. Miller, M. D. & Linn, R. L. (2000). Validation of performance-based assessments. Applied Psychological Measurement, 24 (4), PP.367–378.
25. Meyer, J. P., (2010). Reliability. Oxford University Press, New York.
26. MoKonzi, G.B., (2003). Méthodes d'analyse d'items et optimisation de la fiabilité des mesures en éducation. Mesure et Évaluation en Éducation, 26(12-), PP. 6173-.
27. Nie, Y., Yeo, S.M., & Lau, S., (2007). Application of generalizability theory in the investigation of the quality of journal writing in mathematics. Studies in Educational Evaluation, 33, PP.371-383.
28. Parkes, J., (2000). The Relationship between the reliability and cost of performance assessments. Education Policy Analysis Archives, 8(16), PP. 1-14.
29. Parkes, J., (2001). The role of transfer in the variability of performance assessment scores. Educational Assessment, 7(2), PP. 143–164.
30. Parkes, J., Zimmaro, D.M., Zappe, S.M, & Suen, H. K. (2000). Reducing task-related variance in performance assessment using concept maps. Educational Research and Evaluation, 6(4), PP. 357–378.
31. Roegiers. X (2004) L'école et l'évaluation. De Boeck, Bruxelles.
32. Ruiz-Primo, M.A., Baxter, G.P. & Shavelson, R.J.(1993). On the stability of performance assessments. Journal of Educational Measurement, 30(1), PP.41-53.
33. Scallon. G., (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. De Boeck, Bruxelles.
34. Shavelson, R.J., Baxter, G.P., & Gao, X. (1993). Sampling variability of performance assessments. Journal of Educational Measurement, 30(3), PP.215-232.

- Le sexe du premier enfant a un impact statistiquement significatif sur la propension des parents à avoir un deuxième enfant de sexe opposé à celui déjà né. Cela parait évident, étant donné que les femmes souhaitent avoir des enfants des deux sexes.

2- Si en incluant le sexe de l'enfant déjà né on parviendra aux résultats suivants:
- On pourrait admettre que plus l'âge des enquêtées augmente moins la préférence pour un deuxième-né de sexe opposé à l'enfant déjà né s'accentue.
- La préférence pour un deuxième-né de sexe opposé à l'enfant déjà né est proportionnelle au niveau d'instruction des enquêtées. En d'autres termes, plus le niveau d'instruction est élevé plus le désire d'équilibrer le nombre d'enfants selon le sexe augmente.
- Les femmes ayant déjà mis au monde une fille et exerçant une profession sont moins attachées à souhaiter en avoir un garçon que leurs homologues sans profession.
- Le souhait exprimé par les femmes du milieu urbain pour le sexe opposé de l'enfant déjà né, est sensiblement supérieur que celui observé chez les femmes du milieu rural.

Bibliographie

1- Garnero ,Sylvie , Essai d'approche des relations précoces mère-enfant de la naissance à dix-huit mois en milieu culturel algérois ,thèse de médecine en psychiatrie , université de Paris - val -de Marne , 1982.

2- Boutefnouchet ,Mostafa.La famille algérienne. Évolution et caractéristiques récentes. Alger, Société nationale d'édition et de diffusion, 1980.

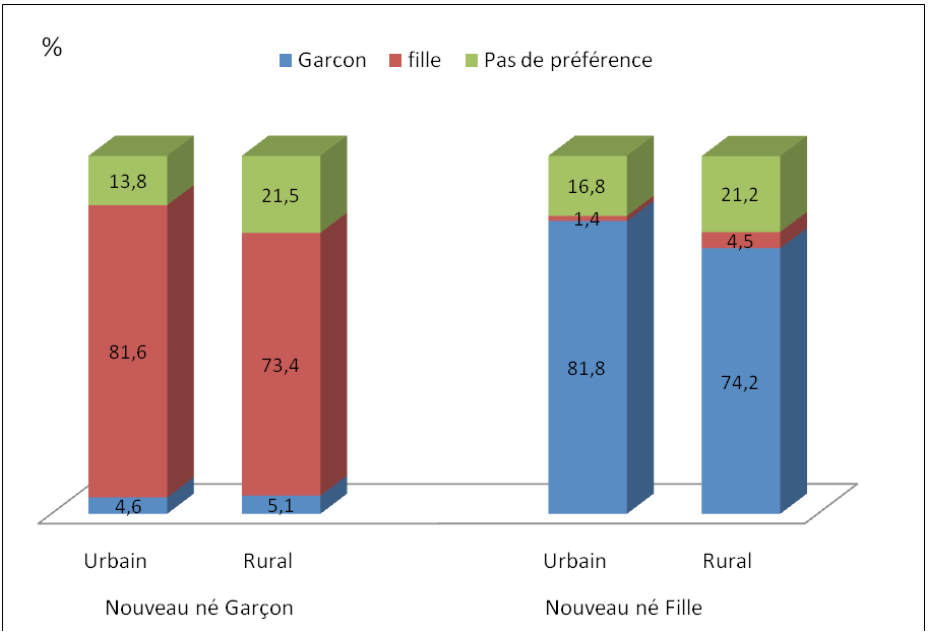
3- Jacques D. MARLEAU , Jean-Francois SAUCIER Jean-Francois ALLAIRE et Martine MAHEU . Variables associées aux préférences relatives au sexe des enfants chez des femmes enceintes primipares. Cahiers québécois de démographie, vol. 33, n° 2, Montréal. 2004.

4- ONS. Enquête algérienne sur la santé de la mère et de l›enfant (EASME). Alger,1994.

5- ONS .Enquête algérienne sur la santé de la famille (EASF), Alger, 2004.

6- Arnold F, Gender Preferences for Children .Demographic and Health Surveys Comparative studies . Calverton, 1997.

Figure 4: répartition des femmes selon la préférence, le sexe du nouveau né et la strate de résidence

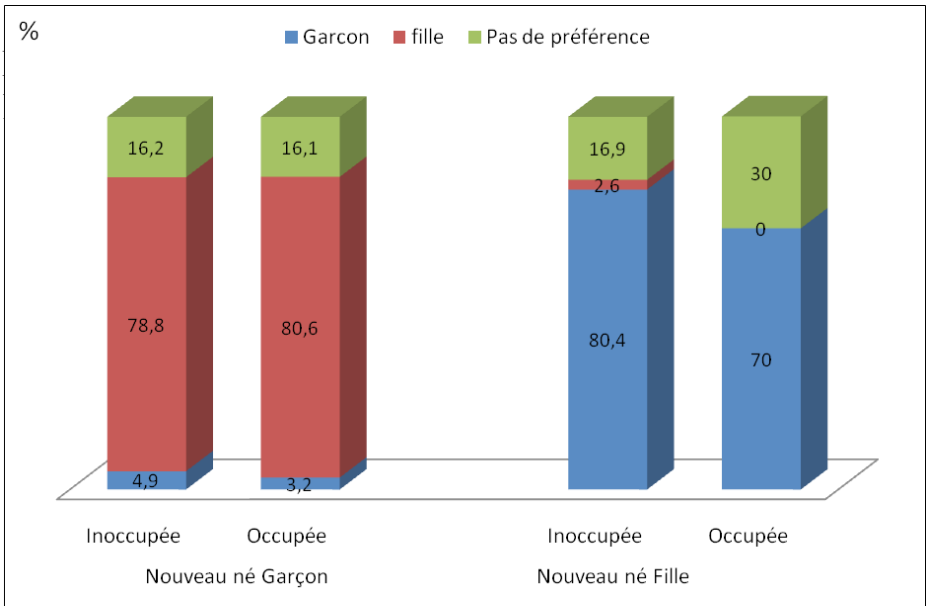


Conclusion

Cette étude nous a permis, dans une certaine mesure, de mettre en lumière l'influence de certaines caractéristiques sociodémographiques sur la propension des femmes relative au sexe de leur descendance. Nous rappelons ici brièvement quelques grands résultats.

1- Si en excluant le sexe de l'enfant déjà né, on obtiendra les résultats suivants :

- On n'a constaté aucune relation franche entre l'âge et la préférence.
- On a constaté que la préférence relative au sexe des enfants varier considérablement en fonction du niveau d'instruction. C'est à-dire le souhait d'avoir un garçon est inversement proportionnelle au niveau d'instruction des enquêtées.
- Quant aux préférences exprimées par les femmes en fonction de la situation professionnelle, elles diffèrent significativement entre les femmes occupées et celles inoccupées.
- Nos données montrent qu'aucune relation n'existe entre la strate de résidence et la préférence. Ce résultat est inattendu, étant donne que, nous nous prévoyions à ce que les femmes du milieu rural préfèrent plus souvent un garçon à une fille, ce qui n'est pas le cas.



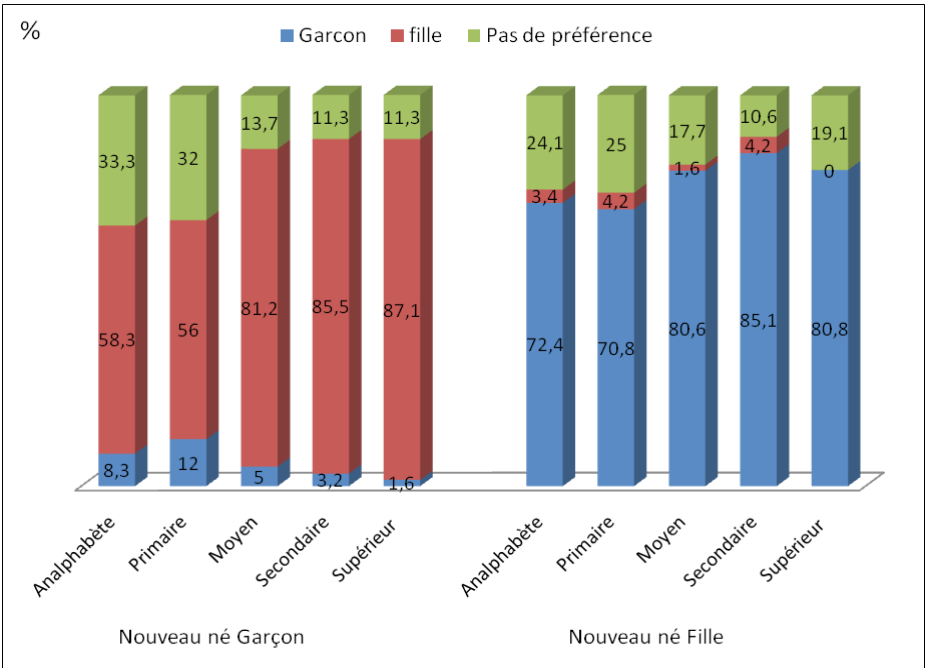
VI – 4-Analyse des préférences en matière du sexe en fonction du sexe de nouveau né et de la strate de résidence des enquêtées

Les données de la figure 4 montrent que les femmes du milieu urbain sont proportionnellement plus attachées à souhaiter une répartition équilibrée de leurs enfants selon le sexe. Ainsi, les femmes du milieu urbain ayant déjà un garçon sont sensiblement plus inclinées que leurs homologues du milieu rural à exprimer une préférence pour les filles (81.6% et 73.4%).

Cette tendance des femmes citadines à souhaiter avoir des enfants des deux sexes caractérise également celles ayant eus déjà une fille. En effet le désire d'avoir un garçon chez cette catégorie est respectivement 81.8% et 74.2%.

On observe également qu'environ 21 % des femmes rurales n'ont jamais manifesté de préférence marquée pour l'un ou l'autre sexe, tandis que les femmes du milieu urbain ont une nette préférence pour un deuxième-né de sexe opposé à l'enfant déjà né, comme nous l'avons déjà signalé.

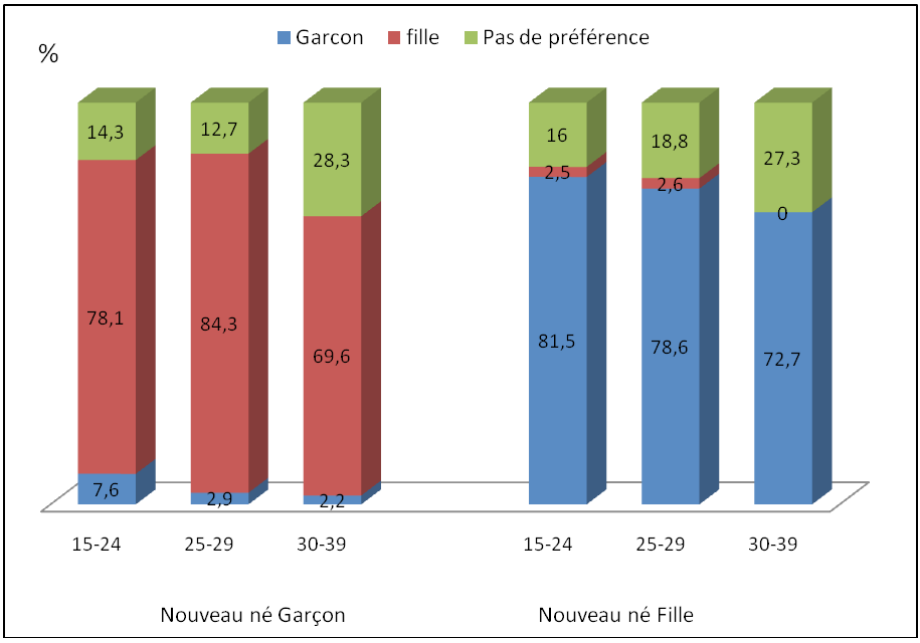
Figure 2: répartition des femmes selon la préférence, le sexe du nouveau né et le niveau d'instruction



VI -3- Analyse des préférences en matière du sexe en fonction du sexe de nouveau né et de la situation professionnelle des enquêtées

Les données de la figure 3 ne révèlent aucune différence significative concernant la préférence en fonction de la situation professionnelle chez les femmes ayant déjà un garçon. Le souhait exprimé pour une fille par une femme exerçant une activité (80.6 %) ne diffère guère de celui observé chez la femme au foyer (78.8%).

Par ailleurs, l'analyse de la préférence chez les femmes ayant déjà mis au monde une fille et souhaitant avoir un garçon selon la situation professionnelle montre une différence significative entre les femmes occupées (70%) et celles inoccupées (80.4%).



VI -2- Analyse des préférences en matière du sexe en fonction du sexe de nouveau né et du niveau d'instruction des enquêtées

Le niveau d'instruction s'avère être un facteur discriminant, car les femmes ayant un garçon qui ont un diplôme universitaire sont nettement plus portées que les autres à avoir une préférence pour une fille (Figure 2) .En effet plus le niveau d'instruction augmente plus la préférence pour ce sexe s'accentue d'une manière exponentielle (58.3% des analphabètes ; 87.1% des universitaires)

Cette association entre le niveau d'instruction et la préférence se manifeste un peu moins nettement chez les femmes ayant déjà mis au monde une fille et souhaitant en avoir un garçon .Ainsi 72.4% des femmes analphabètes désirent un garçon, contre 80.8% des universitaires.

compte du sexe des enfants déjà nés dans la formulation de leurs préférences .En effet ,le tableau 8montre que 79% des femmes ayant déjà eu un garçon veulent une fille ; mais seulement 4.7% désirent un autre garçon comme deuxième enfant ;et 16.2% ne déclarent aucune préférence.

Quant aux femmes qui ont données naissance à une fille ; on remarque que 79.4 % souhaitent un garçon; 2.4%préfèrent une seconde fille; et 18.2% ne manifestent aucune préférence.

Tableau8: répartition des femmes selon le sexe du nouveau né et le sexe préféré

		Préférence			
		Masculin	Féminin	Pas de préférence	Total
Le sexe du nouveau né	Masculin	12	200	41	253
	Féminin	166	5	38	209
	Total	178	205	79	462

VI -Analyse des préférences relatives au sexe en fonction des variables sociodémographiques et du sexe de nouveau né

VI -1- Analyse des préférences en matière du sexe en fonction du sexe de nouveau né et de l'âge des enquêtées

Si on tiendrait compte de sexe du nouveau né, il semble que l'âge a d'influence notable sur les préférences. Ainsi la proportion de femmes ayant déjà un garçon souhaitant une fille chute de 78.1% chez les femmes âgées de 15-24 ans à 69.6 % chez les femmes âgées de 30-39 ans.

Ce lien entre l'âge et la préférence se manifeste un peu plus nettement chez les femmes ayant mis au une fille (Voir figure 1).

Ainsi on pourrait admettre que plus l'âge des enquêtées augmente plus la préférence pour l'autre sexe s'atténuer.

Figure1:répartition des femmes selon la préférence, le sexe du nouveau né et l'âge

Tableau 6: répartition des femmes selon la Situation professionnelle et le sexe préféré

		Préférence			
		Masculin	Féminin	Pas de préférence	Total
Situation professionnelle	Inoccupée Occupée	163 15	180 25	68 11	411 51
	Total	178	205	79	462

III-4 Lien entre la strate de résidence et la préférence

Tableau 7: répartition des femmes selon la strate de résidence et le sexe préféré

		Préférence			
		Masculin	Féminin	Pas de préférence	Total
Strate de résidence	Urbain Rural	125 53	144 61	48 31	317 145
	Total	178	205	79	462

Selon les données du tableau7, il n'existe aucune préférence relative au sexe selon la strate de résidence. En effet, la préférence pour un garçon est 39.4% pour les femmes du milieu urbain et 36.5% pour les femmes du milieu rural. Les proportions chez les femmes qui ne manifestent aucune préférence sont respectivement 15.1% et 21.4%

III-5 Lien entre le sexe du nouveau né et la préférence

Une des variables qui distinguent le mieux entre les femmes qui préfèrent une fille et celles qui préfèrent un garçon est le nombre de frères et de sœurs dans la famille .L'augmentation du nombre de sœurs est associée a une préférence masculine et l'augmentation du nombre de frères est associée a une préférence féminine.

Il est claire que , les personnes interrogées ont tendance à tenir

III-2 Lien entre le niveau d'instruction et la préférence

Tableau 5: répartition des femmes selon le niveau d'instruction et le sexe préféré

		préférence			
		Masculin	Féminin	Pas de préférence	Total
Niveau d'instruction	Analphabète	23	15	15	53
	Primaire	20	15	14	49
	Moyen	54	66	22	142
	Secondaire	42	55	12	109
	Supérieure	39	54	16	109
	Total	178	205	79	462

Les données du tableau 5 montrent que plus le niveau d'instruction est élève moins les femmes désire un garçon. Ainsi 43.4% des femmes analphabètes souhaitent un garçon comme deuxième naissance, 38.5 % de femmes ayant un niveau secondaire désirent le même sexe, alors que cette proportion chute à 35.8% chez les femmes universitaires. Ce qui témoigne d'une nette préférence pour le sexe masculine chez les analphabètes.

III-3 Lien entre situation professionnelle et la préférence

Il ya une association significative entre le travail des femmes et la préférence pour les garçons. En effet, les données du tableau 6 montrent que 39.6% des femmes inoccupées souhaitent un garçon, contre 29.4 % chez les femmes occupées. Ce résultat s'explique par le fait que les femmes qui préfèrent une fille sont plus dépendantes économiquement.

Mis à part toutes considérations, c'est-à-dire en excluant le sexe du nouveau né, le tableau 3montre que 9% des femmes désirant avoir un enfant de plus n'expriment pas de préférence pour le sexe de leur progéniture à venir, mais elles sont 38.2 % à souhaiter avoir un garçon et 44% sont plus inclinées à préférer une fille. Cependant, cette préférence relativement forte en faveur des filles est sans doute en partie liée au désir d'avoir au moins un enfant de chaque sexe, puisque les femmes prennent en considération le sexe des enfants déjà nés, étant donné que le rapport de masculinité est relativement élevé.

III -Analyse des préférences en matière du sexe en fonction des variables sociodémographiques

III-1 Lien entre l'âge et la préférence

Aucune différence significative ne ressort entre l'âge et la préférence (Tableau4). Néanmoins, nous observons une légère préférence pour les filles chez les femmes du groupe d'âges le plus jeune. En effet le désire d'avoir une fille diminue de 55.6% chez les femmes âgées de 15-19 ans à 44.0% chez les femmes âgées de 20-24 ans, 46.8% chez l es femmes âgées de 25-29 ans, 38.2% chez les femmes âgées de 30-34ans, et 40% chez l es femmes âgées de35 et plus. Il faut signaler que cette analyse exclue le sexe de nouveau né.

Tableau 4: répartition des femmes selon l'âge et le sexe préféré

		Préférence			
		Masculin	Féminin	Pas de préférence	Total
Groupe d'âge	15-19	5	10	3	18
	20-24	69	74	25	168
	25-29	72	88	28	188
	30-34	24	26	18	68
	35-39	7	7	5	19
	40-44	1	0	0	1
	Total	178	205	79	462

Situation professionnelle		
Occupée	51	11.0
Inoccupée	411	89.0
Lieu de résidence		
Urbain	317	68.6
Rural	145	31.4

Les données du tableau 1montrent que les trois quart (¾) de l'échantillon (77.1%) se concentre entre 20et 29 ans révolus, soit aux âges généralement les plus féconds. On note également que les femmes illettrées représentent 11.5% de la population étudiée, et 88.5% ont fréquentées l'école. Par ailleurs les données indiquent que seulement 11 % sont occupées, et 68.6 résident dans le milieu urbain.

II-2 Sexe du nouveau né

Tableau 2: répartition des femmes selon le Sexe du nouveau né

Sexe du nouveau né	nombre	%
Masculin	253	54.8
Féminin	209	45.2
Total	462	100

Le tableau ci-dessus montre que le rapport de masculinité est anormalement élevé pour le premier enfant ,où le sexe ratio est de 121 garçons pour 100 filles ; s'agit-il d'un déséquilibre naturel ou d'une sélection prénatale dû aux avortements pour permettre une sélection du sexe. Mais dans l'état actuel on ne peut avancer l'hypothèse d'un lien entre ce déséquilibre des naissances et la sélection du sexe.

II-3 Préférences en matière du Sexe du futur nouveau né

Tableau 3: répartition des femmes selon le sexe préféré

le sexe préféré	Nombre	%
Masculin	178	38.2
Féminin	205	44.0
Pas préférence	79	9
Total	462	100

fille et les femmes préférant un garçon en fonction de certaines variables sociodémographiques, dont l'âge, le niveau d'instruction, la situation professionnelle, et le lieu de résidence.

I –4 Echantillon et Questionnaire

Les données nécessaires à ce projet proviennent d'un échantillon non probabiliste de 462 femmes ayant déjà un enfant, et qui ont déclaré une préférence future, soit pour une fille, soit pour un garçon, ou qui n'ont déclaré aucune préférence. L'enquête a été réalisée dans une maternité au milieu de l'année 2009.

Quant au questionnaire, nous avons identifié cinq variables indépendantes : 1) une variable indiquant l'âge des femmes ; 2) une variable décrivant le niveau d'instruction des femmes 3) une variable indiquant la situation professionnelle des femmes ; 4) une variable concerne le milieu de résidence des femmes ; 5) la cinquième variable indique le sexe du premier enfant. Le questionnaire aborde aussi une variable témoignant de la propension des femmes concernant le sexe du futur enfant (variable dépendante).

II- Caractéristiques sociodémographiques des enquêtées

II-1 Description des femmes enquêtées

Tableau 1: Répartition des femmes enquêtées selon quelques caractéristiques sociodémographiques

	Nombre	**%**
Groupe d'âge		
15-19	18	3.9
20-24	168	36.4
25-29	188	40.7
30-34	68	14.7
35-39	19	4.1
40-44	1	0.2
Education		
Analphabète	53	11.5
Primaire	49	10.6
Moyen	142	30.7
Secondaire	109	23.6
Supérieure	109	23.6

(déperdition scolaire plus élevé chez les garçons que chez les filles, la drogue, la criminalité) pourraient même conduire à l'émergence d'une préférence pour les filles dans certains pays y'compris l'Algérie.

Suite à ces changements les gens souhaitent, aujourd'hui, presque partout dans le monde une répartition équilibrée de leurs enfants selon le sexe (Arnold F, 1997, p56).

I –2 Hypothèses

Notre hypothèse est que la préférence des femmes relative au sexe des enfants ne dépend pas seulement du rang de naissance considère mais aussi des facteurs sociodémographiques. Ainsi on pourrait avancer les hypothèses suivantes :

Hypothèse1

-Il y'a une préférence plus marquée pour les filles chez la femme des générations jeunes que chez la femme des générations plus vieilles.

Hypothèse2

-Plus le niveau d'instruction de la femme augmente plus la préférence est plus marquée pour les filles.

Hypothèse3

- Il y a une association positive entre le travail des femmes et la préférence pour les filles.

Hypothèse4

- Les femmes résidant en milieu urbain s'inclinent d'avantage pour filles que les femmes résidant en milieu rural.

Hypothèse5

-Il existe une forte tendance des femmes à souhaiter avoir des enfants des deux sexes. En d'autre terme, il y a une influence du sexe d'enfant déjà né sur la préférence des femmes.

I -3 Objectif de l'étude

Les données des enquêtes sur la fécondité réalisées en Algérie jusqu'à présent nous ne permettent pas d'analyse les déterminants des préférences en matière du sexe des enfants désirés. C'est à cet effet que le présent article se propose modestement de contribuer à la clarification de la relation susceptible d'exister entre diverses caractéristiques sociodémographiques et les préférences relatives au sexe des enfants chez des femmes ayant déjà un enfant, dont l'âge varie entre 15 et 44 ans. C'est –à- dire nous essayerons de comparer les femmes préférant une

montré que ‘‘les garçons étaient plus souvent désirés en raison de leur utilité économique et du fait qu’ils contribuaient à perpétuer le nom de la famille du père’’(Jacques D. Marleau et al . 2004, p. 341) .

A travers cette vision il nous a parait très intéressant d’étudier l’impact de certaines caractéristiques sociodémographiques des femmes algériennes sur les préférences en matière de sexe des enfants, d’autant que ce sujet n’a pratiquement pas été traité par les démographes algériens jusqu’à présent.

L’étude tentera également d’analyser les variations des préférences selon le sexe des enfants déjà nès.

Cet article regroupe quatre axes. Le premier est consacré au cadre théorique et méthodologique de l’étude. Dans les trois axes qui suivent nous essayerons de discuter de manière détaillée les différents résultats de l’enquête. Nous tenons à signaler que notre analyse porte sur la préférence de passage du premier au deuxième enfant.

I –Cadre théorique et méthodologique de l’enquête

I -1 Problématique

Au cours des trois dernières décennies, plusieurs enquêtes nationales ont montré que les femmes non enceintes désirent plus souvent un garçon qu’une fille. En effet ,les données de l’enquête Pachild1992 ont montré une nette préférence des femmes qui va aux garçons .Ainsi 21 % des femmes sans enfants souhaitent un garçon, et seulement 8 % désirent une fille (ONS.1994,p237) .Cette forte préférence pour les fils s’explique en grande partie par le statut peu élevé des femmes, ainsi que par les menaces de divorce, qu’encourent ,si la femme ne donne pas naissance à un garçon .Cette tendance a commencé petit à petit à s’atténuer, c’est ainsi que dix ans plus tard, l'écart relatif au préférence du sexe des enfants s’est sensiblement diminue. En effet l’enquête Papfam2002 a donné respectivement les proportions suivantes 14.5% et 12.3% (ONS.2004.p136) .

Ce rétrécissement de l'écart s’explique par l’élévation du statut des femmes dans la société par la promotion d’une participation plus équilibrée à la vie sociale ,économique, et même politique, et une amélioration de l’accès à l’éducation pour les filles. La croissance économique et les changements démographiques et sociaux, dont l’augmentation de l’âge au mariage, le désir croissant de familles moins nombreuses, et l’urbanisation ont également influé sur la préférence de plus en plus marquée pour les filles. L’émergence de certains fléaux associes aux hommes

السيدات لجنس عن أخر، هذا من جهة، ومن جهة أخرى بينت النتائج انه كلما ارتفع مستوي التعليمي للأمهات كلما زاد ميلهن إلي تفضيل الإناث، كما أن تفضيل هذا الجنس الأخير يزيد بين السيدات العاملات مقارنة بالماكثات بالبيت.

الكلمات الدالة: التفضيل. الجنس . الخصوبة. الإنجاب.

Introduction

On a constaté, depuis longtemps, qu'il nait biologiquement, partout dans le monde, 105 ou 104 garçons pour 100 filles. Les démographes appele cette constante ‘‘le rapport de masculinité’’.

On s'inquiète de plus en plus , aujourd'hui ,des effets que pourraient avoir sur la procréation humaine l'émergence des nouvelles techniques en matière de procréation médicalement assistée qui rendent possible la détermination du sexe juste au moment de fécondation, et la sélection génétique. Ces avancées biotechnologiques posent, pour certains, de graves questions concernant le risque d'éventuels déséquilibres de la répartition par sexe des populations.

Ainsi, on a observé depuis les années 1980 une net augmentation du rapport de masculinité à la naissance dans certains populations asiatiques (Chine, Inde, Pakistan, Vietnam) et même Européennes (Albanie, et quelques pays de l'ex URSS).Depuis lors de nombreuses études démographiques ont été menées pour identifier les principales raisons menant les couples à préférer le sexe de leur futur enfant, en particulier les garçons.

Certains appelle ce phénomène de préférence pour les garçons la malédiction de naitre fille.

Dans les sociétés arabo musulmanes, la préférence pour un fils est profondément ancrée dans la cellule familiale. Les études ont montré que cette préférence pour un fils tient son origine à des raisons culturelles, économiques et sociales. En parlant de cette question dans la société algérienne, certains arrive même a soulevé la question philosophique suivantes :‘‘ le sexe du petit garçon appartient – il à l'enfant ou bien plutôt à sa mère’’ (Garnero Sylvie . 1982, p 93). Dans son ouvrage intitulé ‘‘La famille algérienne. Évolution et caractéristiques récentes’’, le sociologue algérien Boutefnouchent. M, explique cette préférence excessive pour les garçons par le fait que ‘‘La famille se perpétue de père en fils et non de mère en fils’’(Boutefnouchet Mostafa1980 . .p19). Par ailleurs des études occidentaux réalisées en extrême orient ont

Préférences des femmes relatives au sexe des enfants et caractéristiques sociodémographiques

Dr .Lakrouf Ali
Maitre de conférence
Département des sciences sociales (Université de Batna)

Résumé

Dans le présent article, on a tenté d'étudier la relation susceptible d'exister entre diverses caractéristiques sociodémographiques et la préférence des femmes relatives au sexe du second enfant à partir d'un échantillon non probabiliste de ٤٦٢ femmes mariées.

L'étude regroupe quatre axes. Le premier est consacré au cadre théorique et méthodologique de l'étude .Le second , le troisième et le quatrième abordent les résultats de l'enquête.

Les résultats révèlent, d'une part, qu'aucune différence significative relative à la préférence pour les variables : Age et milieu de résidence des enquêtées. Et d'autre part les données ont montré clairement et sans ambigüités qu'il y a une relation positive entre l'instruction, et le travail des femmes et la préférence pour les filles.

Mots clés : Préférence, Sexe, Fécondité, Procréation.

الملخص

تناول هذا المقال دراسة العلاقة المكن إيجادها بين مختلف الخصائص الاجتماعية والديموغرافية ومسألة تفضيل جنس المولود الثاني لدي السيدات, وذلك من خلال عينة غير احتمالية من الأمهات اللواتي وضعن مولودا حيا بالعيادة العمومية للتوليد وأمراض النساء لمدينة باتنة، والتي بلغ عدد عناصرها 462 مبحوثة.

وقد شملت هذه الورقة أربعة محاور تم في مرحلة أولى التطرق إلي الإطار المنهجي للدراسة، وجاءت المحور الثاني ليتناول الخصائص الشخصية للسيدات المبحوثات، ليليهما المحورين الثالث والرابع اللذان تم من خلالهما اختبار العلاقة بين الخصائص الشخصية للسيدات المبحوثات بوصفها لمجموعة من المتغيرات المستقلة، و التفضيل بوصفه متغيراً تابع.

وقد كشفت نتائج البحث عن عدم تأثير عمر المبحوثات وكذا وسط الإقامة علي تفضيل

ISSN 112- 7376
رقم الايداع: 3410 - 2006

University of Blida 2 Lounici Ali - Algeria

Faculty of Humanities and Social sciences

Journal of Psychological and Educational Studies

Periodical International Scientific journal

.N°12 march, 2015 - 1st joumada I, 1436

University of Blida 2 Lounici Ali - Algeria

Faculty of Humanities and Social sciences

Journal of Psychological and Educational Studies

Periodical International Scientific journal

N°12 march, 2015 - 1st joumada I, 1436.

دار التل للطباعة

ISSN 112- 7376

رقم الايداع: 3410 - 2006