مخبر علوم التربية للتوجيه والارشاد

مجلة علوم التربية للتوجيه والارشاد

ISSN 2800-1230

العدد 2021/01

العنوان:

جامعة يحي فارس المدية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

عين الذهب

هاتف: 0540876655

البريد الالكتروني:

educationlabo2020@gmail.com

الرئيس الشرفي: أ.د جعفر بوعروري رئيس الجامعة

رئيس التحرير: د. واكد رابح

مساعد رئيس التحرير:

د. اوباجي محمد د. بن يوسف امال

د. رباحي سعاد د. باندو صفية

د. حيرش رضا د. سعد بوترعة

أمانة المجلة:

د. أيوب مريم

د. بجاج وافية

أعضاء اللجنة العلمية:

أ.د. الحطاح زبيدة-جامعة المدية-
أ.د. بلكحل سمير-جامعة المدية –
أ.د. تعوينات علي- جامعة الجزائر 02-
أ.د. نعموني مراد- جامعة البليدة 02-
أ.د. بن سعد احمد- جامعة الاغواط-
أ.د شهرزاد نوار- جامعة ورقلة-
أ.د محمد الساسي الشايب-جامعة ورقلة-
أ.د. أحمد مجدل-جامعة طيبة-السعودية-
أ.د. حصة محمد صادق جامعة -قطر
أ.د. صلاح احمد مراد جامعة الكويت
أ.د يمينة خلادي- جامعة ورقلة-
أ.د. عبد الله نافع آل شارع جامعة الملك سعود-السعودية
أ.د مسعودة منتصر-جامعة الوادي-
د. فضيلة توازي-جامعة المدية-
د. علي زروط-جامعة المدية-
د. محمد الوناس-جامعة المدية.
د. غطاس اسمهان-جامعة المدية-
أ.د -أتشي عادل -جامعة المدية –
أ.د عباسي سعاد-جامعة المدية -
أ.د. صالح لعبودي- جامعة الجزائر 02-
أ.د.احمد كنعان.جامعة دمشق سوريا-
أ.د. برهان النفاشي-جامعة الزيتونة-تونس-
أ.د. علي براجل-جامعة باتنة –الجزائر-
أ.د. عصام عبد الشافي-جامعة القاهرة-مصر
أ.د. كمال الخروف- جامعة الرياض-السعودية-
أ.د مراد رمضان- الجامعة الإسلامية العالمية-ماليزيا-
أ.د. رجاء محمود أبو علام جامعة القاهرة-مصر-
أ.د. عبد الله نافع آل شارع جامعة الملك سعود السعودية-
أ.د. كامل علون الزبيدي-جامعة بغداد-العراق-
أ.د فاطمة الزهراء اليازيدي- جامعة لونيسي على-لبليدة-
د. حميدة زهرة-جامعة المدية-
د. جاب الله يوسف-جامعة المدية-
د. غزالي جهيدة –جامعة المدية-
د. مخفوظي أمين-جامعة المدية-

تقديم المجلة

مجلة "علوم التربية للتوجيه والإرشاد"، مجلة علمية دولية محكمة نصف سنوية، تصدر عن مخبر علوم التربية للتوجيه والإرشاد بجامعة "يحي فارس –المدية-"، وهي تعني بنشر الأبحاث والدراسات الاصيلة المتسمة بالجودة في مجالات علوم التربية والتوجيه والإرشاد، والمحررة باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية في المجالات الآتية:

- الأبحاث الميدانية والتجريبية.
- الأبحاث والدراسات العلمية النظرية.
- عرض او مراجعة الكتب الجديدة.
- التقارير العلمية عن المؤتمرات المحلية والعربية والعالمية.
- تلخيص رسائل الدكتوراه.

تهدف المجلة الى نشر البحوث العلمية من طرف الباحثين والباحثات في شتى حقول المعرفة خاصة ما تعلق بعلوم التربية والتوجيه والإرشاد اذ تحاول أن تسهم في إثراء المعرفة العلمية وتطويرها، ولإرسال المساهمات الرجاء من الباحثين التقيد بالضوابط والتعليمات التالية:

- الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج، والتوثيق العلمي، والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- التعهد من الكاتب ان بحثه لم يسبق نشره، وأنه لن ينشر في أية مجلة أو كتاب قبل أن يبلغ برد المجلة وحكمها.
- الإسهام في تنمية الفكر التربوي وتطبيقاته محليا أو عربيا أو عالميا.
- إرسال نسخة الكترونية من البحث، مع سيرة ذاتية للباحث، إن كانت مراسلته هي الأولى له.

- أن يتطابق المقال مع توجهات المجلة (علمية) وأن يكون ضمن اهتماماتها.

دليل وتوجهات للمؤلفين:

1- قواعد وشروط النشر:

1-1 شروط عامة:

- مقدمة أو خلفية موضوع البحث وأدبياته ومسوغاته وأهميته بالإضافة الى الدراسات السابقة وتحديد مشكلة البحث وأهدافه وفروضه وتعريف مصطلحاته.
- منهجية البحث المناسبة لطبيعة المشكلة البحثية وعينة البحث وخصائصها وكيفية اختيارها وحدودها وأدوات البحث ومعاملات ثباتها وصدقها وإجراءات تطبيقها وتصحيحها والأساليب الإحصائية المستخدمة، بالإضافة الى الإجراءات التي مكنت الباحث من معالجة المشكلة البحثية ضمن محددات وافتراضات واضحة.
- عرض نتائج البحث في جداول وتحليلها ومناقشتها مناقشة علمية، مبنية على إطار فكري متين يعكس تفاعل الباحث مع موضوع البحث من خلال ما يتوصل إليه الباحث من استنتاجات، وتوصيات مستندة إلى تلك النتائج.

1-2 شروط خاصة:

- يشترط ألا يقل حجم المقال عن 15 صفحة وان لا يزيد عن 25، بما في ذلك مراجع وملاحق البحث.

- شكل الورقة 23.5 x 15.5 :بالهوامش الآتية :أعلى1.5 ، أسفل1.5 ، يمين 1.5، يسار 1.5، التجليد 0.5، تباعد الاسطر 1.15
- **عنوان المقال**: يكون في الوسط، يحتوي على عدد محدود من الكلمات، مكتوبة بالخط **Italique, Gras, 15** ,Traditional Arabic بالنسبة للغة العربية، وبالخط **Times New, Italique, Gras,** 13 بالنسبة للغات الاخرى.
- **اسم ولقب المؤلف**: يظهر تحت العنوان في الوسط متبع بالمعلومات الضرورية(مؤسسة الانتماء، البلد، البريد الإلكتروني) بالخط **Traditional Arabic ,Gras, 13**بالنسبة للغة العربية، وبالخط **Times New, Gras, 11** بالنسبة للغات الأخرى.
- **الملخص**: يظهر تحت الاسم واللقب، يجب أن لا يتجاوز150 كلمة يتم فيه الاشارة الى هدف البحث والنتائج المتوصل اليها، يكون بالخط 15 **Traditional Arabic** إلى اليمين بالنسبة للغة العربية، وبالخط 13 **Times New,**إلى اليسار بالنسبة للغات الأخرى كما يضم الملخص الكلمات المفتاحية للمقال.
- **النص**: يكون بالخط15 **Traditional Arabic** بالنسبة للغة العربية، وبالخط 13 **Times New,** بالنسبة للغات الأخرى.
- **عناوين الفصول**: تكون بالخط 15 **Traditional Arabic Gras,**إلى اليمين بالنسبة للغة العربية، وبالخط 13 **Times New, Gras,** إلى اليسار بالنسبة للغات الأخرى.
- **العناوين الفرعية للفصول**: تكون بالخط 15 **Traditional Arabic, Gras,** للغة العربية، وبالخط 13 **Times New, Gras,**بالنسبة للغات الأخرى.

- **الجداول والصور:** في حالة احتواء المقال على جداول أو صور، يجب أن تكون وفق النص، مرقمة ومعنونه بالخط **Traditional Arabic Gras, 12** للغة العربية، وبالخط **Times New, Gras,** 12 للغات الأخرى.
- **التهميش والإحالات:** يكون التهميش وفق الإصدار السابع للجمعية الامريكية للطب النفسي (**APA**)وذلك الإشارة إلى المرجع في متن التقرير بذكر الاسم الأخير للمؤلف أو الباحث وسنة النشر بين قوسين مثل (القوسي ، 1985) أو (**1981 , Garder**) واذا كان الباحثون اكثر من اثنين يذكر اسم الأخير للباحث الأول وآخرون ، وسنة النشر مثل (الأحمد وآخرون ، 1985) وعند الاقتباس يوضع النص المقتبس بن قوسين صغيرين ، وتذكر أرقام الصفحات المقتبس منها نحو " إن خضوع النمو لقوانين ومبادئ محددة تمكننا من الكشف عن كثير من حقائقه " (العمر ، 1990 ، 43) .
- **كتابة المراجع**: قائمة المراجع في نهاية التقرير يذكر فيها جميع المراجع التي أشير إليها في البحث وترتب ترتيبا هجائيا على حسب الاسم الأخير للمؤلف أو الباحث، وتأتي المراجع العربية أولا ثم المراجع الأجنبية بعدها، وتذكر بيانات كل مرجع على النجو الاتي:

- **عندما يكون المرجع كتاباً:** اسم المؤلف (سنة النشر)، عنوان الكتاب (الطبعة أو المجلد)، اسم البلد: اسم الناشر مثال:

أبو علام ، رجاء محمود (1986) علم النفس التربوي ، الكويت ، دار القلم

Bernstein T.M(1965) The careful writer M A modren guide to English usage .New York Athencum

- **عندما يكون المرجع بحثا في مجلة علمية:** اسم الباحث (سنة النشر) عنوان البحث، اسم المجلة، المجلد (العدد) الصفحات مثال:

الشيخ، عبد الله (1990) دراسة تقويمية للدورة التدريبية لمنهج الرياضيات المطور والموحد للصف الثالث الابتدائي بدولة الكويت، المجلة التربوية، 22 (6) 227 – 623

- **مواقع الانترنيت:** اسم الكاتب (السنة) ، العنوان الكامل للملف، ذكر الموقع بالتفصيل:

http://adresse complète (consulté le jour/mois/année)

2- إجراءات التحكيم:

- تخضع كل المقالات التي ترسل للمجلة لتحكيم علمي من قبل متخصصين.
- يمكن أن تطلب هيئة تحرير المجلة، من أصحاب المقالات إعادة صياغتها أو إدخال تعديلات بناء على قرار لجنة التحكيم. كما يحق لها إجراء بعض التعديلات الشكلية على المقال المقدم، متى لزم الأمر، دون المساس بالموضوع.

3- إجراءات النشر:

- البحث المقبول للنشر، يأخذ دوره للنشر حسب تاريخ قبوله للنشر، بصرف النظر عن العدد الذي تم تحديده أو العدد الذي أرسل إليه.
- المجلة غير ملزمة بإعادة النصوص إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر، وتلتزم بإبلاغ أصحابها بقبول النشر، كما تلتزم بإبداء أسباب عدم النشر- ترتب البحوث عند النشر في عدد المجلة، وفق اعتبارات فنية، وليس لأي

اعتبارات أخرى أي دور في هذا الترتيب، كما أنه لا مكان لأي اعتبارات غير علمية في إجراءات النشر.

4- ارسال المقالات:

- ترسل جميع المقالات بصيغة **Word** وفق الشروط الموضحة أعلاه عن طريق البريد الإلكتروني للمجلة:
- في حالة الاستفسار يرجى الاتصال بأمانة المجلة على البريد الإلكتروني التالي: **0540876655**

مجلة علوم التربية للتوجيه والارشاد

الفهرس

عنوان المقال	اسم ولقب الباحث	الصفحة
أدوار الاسرة في تنمية الدافعية للتعلم والانجاز وكذا التحصيل الدراسي للأبناء.	د.بن يوسف امال	21-11
الإعداد المهني للمكون وعلاقته بالأداء البيداعوجي	د.رضا حيرش	62-22
دور المؤسسات التربوية في تدعيم الصحة النفسية المدرسية في ظل العولمة التربوية	د.باندو صفية	97-63
قراءة مفاهيمية لمناهج الجيل الثاني في المنظومة التربوية الجزائرية	د.سعاد رباحي د.محمد خماد	114-98
الضغوط النفسية المهنية لدى الممرضين وأهم حاجاتهم الارشادية –دراسة ميدانية بولاية باتنة —	أ.حورية بوتي	115

أدوار الاسرة في تنمية الدافعية للتعلم والانجاز وكذا التحصيل الدراسي للأبناء.

د. بن يوسف امال

جامعة يحي فارس المدية (الجزائر)،amloamel@gmail.com

الملخص:

تعتبر الأسرة هي الخلية الأولى والنواة الأساسية لبناء المجتمع والمحطة الأولى التي يلج إليها الطفل ليكون من خلالها ومن خلال معطياتها والأجواء التي تسودها كيانه الشخصي الذي يمكنه من الانضمام والانخراط في الحياة الاجتماعية، لذلك كان من بين أدوار ومهام الأسرة هو توفير الجو المساعد للأبناء لتقبل الحياة الاجتماعية وسقل شخصيتهم وإبراز قدراتهم وامكانياتهم ،خاصة في المجال الدراسي وذلك على اعتبار ان التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم والانجاز ترى فيهم الاسرة معيار ومدى النجاح او الفشل في الأدوار الموكلة اليها ،وهذا ما نسعى الى ابرازه في هذا المقال.

الكلمات المفتاحية: أدوار الاسرة، الدافعية للإنجاز، التحصيل الدراسي

Abstract:

he family is the first cell and the basic nucleus for building society and the first station that the child enters to be through it and through its data and the atmosphere in which his personal entity prevails that enables him to join and engage in social life. His personality will be polished and their abilities and potentials will be highlighted, especially in the academic field, given that academic

achievement and motivation for learning and achievement are seen by the family as a criterion and the extent of success or failure in the roles assigned to it, and this is what we seek to highlight in this article.

Keywords: keyword; keyword; keyword; keyword; keywords. (do not exceed 6 keywords)

1– مقدمة:

إن التربية عملية نفسية اجتماعية تقوم بها الأسرة باعتبارها الخلية الأولى التي ينشا فيها الطفل ، وهي أولى بيئة تربوي تحتضن الطفل منذ ميلاده، فهي تقوم بإمداده كل ما يحتاجه في الحياة من عطف ورعاية وحماية وحب وتقبل وتوجيه وإشراف وبتلقينه المبادئ والأسس الضرورية ليعيشوا في حالة نفسية تسمح لهم بمعايشة الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وتسمح لهم بمخالطة الآخرين والتجاوب معهم والتفاعل بطريقة ايجابية و مبادئ الحياة وسبل العيش في هذه الحياة ،وتبسط له الظروف وتذلل له الصعاب ما أمكنها ذلك، إذ تقوم وتسعى إلى تكوين له شخصية قوية تمكنه من مواصلة حياته اللاحقة ضمن أطر الجماعة.

وعلى هذا الأساس كانت الأسرة واحدة من المؤسسات الاجتماعية الرئيسة والنواة الأولى التي توكل إليها مهمة التربية و بناء الأفراد الذين سيكونون عناصر فعالة ومساهمة في بناء المجتمع والإشراف على تكوين الرجال والنساء للجليل المقبل ،ولما كانت التربية عملية اجتماعية تهدف إلى بناء شخصيات الأفراد من أجل تمكينهم من مواصلة حياة الجماعة وتعليمهم وتعلمهم للأنماط السلوكية واستمرار لثقافة المجتمع فكل مجتمع يحتوي على جماعات متفاعلة ،كما تقوم بتهيئته

للذهاب والالتحاق بالمؤسسة أو البيئة التربوية الثانية التي توكل إليها مهمة تكملة والتعاون مع هذه الخلية ،وهي المدرسة، وعلى هذا الأساس وجب أن يكون هناك تعاون واستمرارية بين هتين المؤسستين وأن تكوين هناك خيوط الأُلفة والترابط التعاون الجيد من أجل تحقيق الأهداف التربوية.

2- أهمية الأسرة كمؤسسة تربوية:

لا يمكن نكران ما تلعبه الأسرة من دور أساسي في زرع وتكوين القيم التربوية التي تعد المواطن الصالح أو تعلمه الأنماط السلوكية التربوية ، التي تقوم المدرسة بتكملة وترسيخ الخبرات التي تزود بها الطفل في أسرته ، فالطفل التلميذ يأتي إلى المدرسة وهو يحمل خصائص الأسرة وطبائعا وكذا يكون صورة طبق الأصل عن الجو الذي أتى منه، فالحالة النفسية التي يعيشها الطفل في الأسرة تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على أدائه بصفة عامة وبأدائه المدرسي بصفة خاصة ، فالأسرة تلعب دورا هاما في حياة الطفل في السنوات الأولى من حياته ويبقى دورها قائما طوال مراحل حياته الأخرى، فهي تعمل على غرس وإنماء روح المبادرة والاستقلالية والثقة بالنفس والاعتماد على النفس وروح المثابرة والبحث والتطلع للإمام، وحب العمل وباعتبار أن المدرسة هي الإطار الثاني الذي يتجه إليه الطفل بعد الاسرة ينقل إليها خبراته السيئة كما ينقل إليها تجاربه وخبرته الايجابية التي يقوم بتطويرها، وتفعليها في المدرسة دون جهد لتصفية وغربلة السلوكات.

2-1 أهمية العلاقات الموجودة داخل الأسرة في الأداء المدرسي:

تلعب التنشئة الاجتماعية والثقافية داخل الأسرة دورا كبيرا في تنمية أداء ومجهود التلميذ وهي تتحكم بدرجة كبيرة في تحصيله الدراسي، فالعلاقات السائدة في الأسرة بأمورها الايجابية والسلبية تنتقل إلى الطفل دون رغبته أو محاولته انتقاء منها ما يخدم تطوره النفسي والاجتماعي والتعليمي فللمشكلات الأسرية تأثير بالغ على التحصيل الدراسي وعلى أداءه المدرسي بصفة عامة لأن الطفل ليس كالكبير بإمكانه أن يفصل بين دراسته وهمومه المنزلية خاصة في مرحلة تكوينه النفسي والاجتماعي ،إذ أن للصراعات الأسرية أو الزوجية الحادة انعكاس سلبي على تفكيره وتقلل من اهتماماتهم نحو الدراسة وتقلل من دافعيتهم للتحصيل والرغبة في التعلم وفي بذل الجهد للتحصيل الجيد.

أكدت دراسات عدة أمثال دراسة قوطرش (1991) والتي أجريت في البيئة المصرية أن أداء التلميذ في المدرسة مرهون بطبيعة العلاقة بين الأسرة وهذا الطفل التلميذ، إذ يرى أن المشاحنات البيتية على مرأى ومسمع من الأولاد بين الأب والأم وبين الأم وأفراد أسرة الأب (حماة، الكنة، بنت الحماة، السلف أو السلايف..الخ) من الأمور التافهة والاعتيادية بالنسبة للكبار وهي خطيرة عند الصغار وتؤثر تأثيرا بالغا فيهم فتأخر التلميذ في الدراسة وتؤدي إلى اضطرابه النفسي والوجودي ،وقد تجعل التلميذ الذكي المجتهد تلميذا متأخرا في دروسه.

فهذه المشاكل والصراعات التي تنشا داخل الأسر وتشغل بال الأطفال وتجعلهم دائمي التفكير في حالهم وحال أسرهم وبالتالي لا يكون لهم الوقت للأمور الدراسية، ولا تترك لديهم رغبة في الدراسة ، فكيف تكون المدرسة مهمة لهم إذا كانوا يدركون أن شعورهم بالأمن مهدد بأخطار مستمرة ،وأن أسرتهم مهدد بالخطر والانفصال وأن مصيره مهدد، فيصاب بإحدى الإمراض

النفسية من فقدان الثقة وللأمن وبذلك ينتهج سلوكا مضطربا كما يمكن لهذه الخلافات أن تؤدي إلى طفل مكتئب لا يوجد لديه ميل للدراسة، فانشغال الأب وألام بمشاكلهم يؤدي بهم إلى تناسي أدوارهم كمراقبين ومشرفين على الأبناء، فيصبح الأبناء غير مراقبين ويشعرون باللامبالاة والإهمال ،فإضراب العلاقة بين الوالدين وتكهرب الجو الأسري وقلة الهدوء انعدامه ووجود النفور والنقد المتكرر وقسوة الوالدين في معاملة الطفل وشعور الطفل وإشعاره بالنبذ والإهمال وعدم احترام آراء الطفل والسخرية منه وتذبذب الوالدين في معاملة الطفل والتفرقة بين الأبناء في المعاملة وعدم توفير الجو المناسب للمذاكرة في البيت.

حيث أن الجو المنزلي الذي يتميز بالتعاون و المحبة بين أفراده يوفر للتلميذ جوا مريحا ومهيئا للدراسة ويزيد من دافعيته ورغبته في المزيد وذلك محاولة منه إرضاء الوالدين وتوضيح لهما انه عند حسن ضنهما ويظهر ذلك في نتائجه الحسنة وفي مستواه الجيد أما إذا كان الجو الأسري الذي يتميز بكثرة الصراعات والفوضى واللاهدوء وكثرة المشاحنات فهي لا تكون بعيد عن التلاميذ ولا تطاله بل ينعكس عليه ويؤثر عليه بالسلب لأكثر من الأولياء يؤدي إلى تفكير التلميذ فيما أصاب عائلته ويعيق عليه تفكيره في تعلمه و تجعله ينفر من الدراسة ولا يجد الرغبة في الدراسة أو في بذل المجهود، على اعتبار أن التلميذ في مراحل دراسته الأولى يكون دافعه ورغبته للتعلم مستوحاة من مصادر خارجية عنه ومن أولى هذه المصادر اهتمام الوالدين والرقابة المستمرة لهما ومدى تشجيعهم واعترافهم بما يبذله ،أما إذا وجد أن أولياءه دائمي الانشغال بمشاكلهم المتكررة وبنزاعاتهم تعطي لهم صورة بأنه لا رقيب عليهم يحاسبهم ويشجعهم على الدراسة أو يقوي من عزيمتهم ويساعدهم على الدراسة أو ليس هناك دافع خارجي يدفعهم إلى الدراسة ويحفزهم ويهتم

بنتيجته لا يهتمون ولا يبالون ولا يتابعون تقدمه آو تأخره ولا يساعدونه ، فبالتالي ينقص ذلك من عزيمته ومجهوده وينخفض تحصيله الدراسي.

فالبيئة الاسرية المشحونة بالقلق والتوتر قد تحط من قدرة التلميذ على التحصيل الجيد، أيضا اضطراب العلاقة بين التلميذ ووالديه أو بين إخوته أو مع البيئة المحيطة به، وهذا ما أبرزته دراسات عدة حول أهمية مشاركة الوالدين في تعليم أبنائهم وتعلمهم، واتجهت بحوث أخرى إلى تركيز الاهتمام على دور الوالدين كمعلمين وبالذات بالنسبة إلى بعض التخصصات المقررة كالقراءة والكتابة عادة، والرياضيات بدرجة اقل و أثبتت أن مقدار التدريس المباشر آو "التنشيط الفكري للتلميذ في البيت "يرتبط ارتباطا قويا وموجبا بتحصيله الدراسي ،خاصة خلال سنوات دراسته الأولى، ويرجع التفاؤل الكبير بفاعلية هذا الأسلوب من المشاركة كوسيلة لتحسين التحصيل الدراسي وذلك من خلال قيام الوالدين بأدوارهم لمساعدة وتكملة دور المدرسة، ويتضمن هذا الدور تقديم المساعدة لتعلم الطفل بالتشجيع و تهيئة البيئة الهادئ والخالية من الصراعات والتناقضات التي يمكن أن يحسن فيها التلاميذ أداءهم الدراسي وأن يستفيدوا مما تعلموه على الوجه الأكمل، والعمل على توفير المكان والوقت المناسب للتعلم داخل البيت ،والعلاقات الايجابية بين الوالدين والطفل، وتقليل الصراعات داخل الأسرة ما أمكن وعلى هذا يكون للأسرة تأثير كبير في زيادة أو نقص الدافعية للتعلم لدى الأبناء والتي تظهر من خلال مراقبتهم واهتمامهم الدائم وبتقديم المعززات والمكافآت.

فالجو الذي يسوده التفاهم الأسري يجعل التلميذ المقبل منه يختلف عن التلميذ الذي ينشأ في جو أسري مضطرب فالاهتمام الذي توليه الأسرة لأبنائها وذلك من خلال توفير الجو الملائم لهم

داخل المنزل والاستقرار النفسي والاجتماعي والعاطفي الذي تقدمه لهم له الأثر الفعال في عطائهم داخل المدرسة هذا بالإضافة إلى المتابعة المدرسية لهم عن طريق الزيارات التي يقوم بها الأهل للمدرسة للاطمئنان على التحصيل الدراسي لأبنائهم، اذ ينتمي العديد من الطلاب الذين يعانون من تدني مستوى التحصيل إلى أسر تعاني من خلافات ومشكلات عائلية وأسر مفككة اجتماعياً ،كذلك معاملة الأب أو الأم لأبنائها – المعاملة القاسية – من العوامل التي قد تؤثر في مستوى التحصيل بطريقة مباشرة أو غير مباشرة وذلك عن طريق التأثير على حالاتهم النفسية واستعداداتهم للتعلم ،فالتفكك الأسري قد يؤدي إلى عدم متابعة الأب أو الأم للأبناء في النواحي المختلفة ومنها الناحية المدرسية، مما ينعكس على مستوى الطالب الأدائي داخل المدرسة .

2-2 أهمية العلاقات داخل الأسرة في إنماء الدافع لتعلم والانجاز:

يعرف الدافع للتعلم والانجاز على أنه حالة داخلية في الفرد تنتج عن حاجة ما تعمل هذه الحاجة على الإلحاح على الإنسان والضغط عليه لتنشيط السلوك والمجهود والسعي والمثابرة في سبيل تحقيق نجاح والتميز في الأداء لتحقيق الحاجة الدافعة للسلوك، وقد يختلف الدافع للتعلم والانجاز عن باقي الدوافع من حيث أنه دافع مكتسب ليس كالدافع الفسيولوجية التي تكون فطرية يولد وهو مزود بها ،فهو مكتسبة اكتسبه من خلال تفاعل الفرد مع غيرة وخاصة مع الوالدين ،وذلك من خلال نظرتهم إلى التعلم وتقييمهم للمجهود وقناعتهم بقدرة أبنائها على الأداء وفي معاملتها وجوها وطبائعها العامة، والعلاقات السائد بها والظروف والأجواء التي تتيح وتهيئ لهم لتساعدهم على الأداء، كل هذه الأمور تمثل قوة خارجية أساسية تعمل على إنماء أو تقليل القدرة على طلب المزيد من التعلم والتحصيل، فالظروف الأسرية القاسية والتي يسود فيها

الخلافات والنزاعات والمشاحنات واللأمان تجعل الأبناء عرضة للفشل الدراسي ولأداء المنخفض وتقلل من عزيمتهم وتشتت انتباههم وتشككهم في أداءهم وتترك الأولوية عندهم التفكير في حالهم وما هي الأسباب التي أدت إلى هذه المشاكل التي تنعدم أو تقل في اسر أخر، وهذا على غرار ما نجده في أسر يسود فيها جو المحبة والهدوء والطمأنينة والتشجيع والثقة .

وهذا ما أشار إليه قطامي وعدس (2002ص 195) في أن مهمة توفير وتعزيز الدافعية للإنجاز والتحصيل الجيد لا توكل إلى المدرسة فحسب ولوحدها، وإنما هي عملية مشتركة بين الأسرة والمدرسة أو إلى الأسرة بالدرجة الأولى على اعتبار أن المدرسة هي البيئة الأولى التي يختبر فيها الطفل خبراته ومقدرته على الاستقلال وتحمل المسؤولية ولا يتأتى ذلك إلا إذا تهيئة الظروف الأسرية المشجعة والمحفزة على ذلك.

3- التحصيل الدراسي والضبط الداخلي:

من أهم المتغيرات النفسية التي ركزت عليها الدراسات التي اهتمت بالنجاح والتحصيل الدراسي، متغير " وجهة الضبط " الذي هو من المفاهيم النفسية الحديثة للتمييز بين الاتجاهات الشخصية داخل الثقافة الواحدة، فعندما يعتقد الفرد بأن النتائج الإيجابية والسلبية للأحداث والمهمات هي نتيجة منطقية للأفعال الخاصة به هو، فمعنى ذلك أنه يتصرف في ضوء مفهوم الضبط الداخلي، وعندما يعتقد الفرد بأن النتائج الإيجابية والسلبية للأحداث، غير مرتبطة بأفعاله الخاصة به، بل ترجع إلى ظروف خارجة عن إرادته، فإنه يتصرف طبقا لمفهوم الضبط الخارجي، ويتميز الأفراد ذوي الضبط الداخلي بقدرتهم على التحكم في تصرفاتهم بالعمل الجاد والمتواصل،

وبأنهم يحققون ما يرغبونه بجهدهم الذاتي، لذلك هم لا ينتظرون الحظ ولا ينسبون ما يحققونه إلى الصدفة أو الظروف الخارجية، بل ينسبونه إلى أنفسهم وإلى جهدهم الشخصي.

أما الأفراد ذوي الضبط الخارجي فإنهم يعتقدون أن تصرفاتهم محكومة بظروف خارجية لا يملكون تغييرها فتراهم دائما يبررون تصرفاتهم بالقضاء والقدر أو الحظ أو الصدفة أو تأثير البيئة المحيطة.

ويلاحظ أن الأفراد المنتمين لهذين النوعين من الشخصية يختلفون بطريقة مميزة في أداءهم التعليمي وتحصيلهم الدراسي، فالأفراد ذوي الضبط الداخلي يواصلون دراستهم أكثر ويتفوقون على أقرانهم ويبدون اتجاها ورغبة في التعلم والتفكير والتحليل أكثر من ذوي الضبط الخارجي الذين أشارت الأبحاث إلى أنهم يحصلون على درجات عالية في مقاييس القلق والشك في الآخرين والعدوانية.

وأشارت بعض الدراسات الأخرى إلى أن الشعور بوجهة الضبط الداخلي تكون عن الطبقات المتوسطة أكثر من الفقيرة، وكذلك فإن ذوي الضبط الداخلي ينحدرون من بيوت يشيع فيها الدفء والديمقراطية والاستقلالية وتنشئتهم تتميز بمبادئ النظام، في حين أن الأفراد ذوي الضبط الخارجي يصفون آباءهم بأنهم يستعملون العقاب البدني المؤثر والحرمان من الامتيازات والحقوق.

لقد أشار هوستن Huston إلى أهمية المناخ العاطفي المحتضن للطفل في أداءه المدرسي عموما، وبين أن الأم بالخصوص حينما تتخذ موقفا مليئا بالعطف والحنان تجاه أبناءها سواء بواسطة

التعبير اللفظي كالتشجيع والاقتراح أو غير اللفظي كالابتسامة والنظرات المساندة، فإنها تدفعهم لاكتساب الثقة في قدراتهم مع فرق واضح لصالح الإناث منهم.

ويضيف هوستن Huston في هذا المجال الى أنه إذا كان هذا التعاطف، من طرف الأم خصوصا، يصدر في حدود لا تصل إلى حد الإفراط فإن الإناث من الأطفال يجدن طريقهن إلى التفوق على المستوى العقلي والفكري، وأن الجمع بين عنصري الثقة في الأداء والتقييم الموضوعي يؤدي بهن إلى الحصول على نتائج دراسية جيدة، بخلاف إذا كان هناك إفراط في إبداء التعاطف للطفل فإنه يتسبب في تبعية نفسية دائمة للراشدين مما يشككه في قدراته الذاتية وينقص من إمكانيات الاستكشاف والإقدام لديه التكامل والتعاون بينهم يساعد على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.

4– خاتمة:

وعليه يمكننا القول في الأخير أن دور الأسرة في تلقين الأبناء مبادئ وأسس وطرق تمكنهم من بناء شخصيتهم السليمة وتحقق لهم نموا نفسيا وعلائقيا سليما لا يكون ممكن وفي متناول كل الأسر فكل أسرة تسعى لتوفير أحسن أسلوب في التعامل وتحاول قدر الإمكان نقل عاداتها السلوكية والانفعالية والعلائقية لا بناءها وذلك بأسلوب مباشر أو غير مباشر من خلال التلقين المباشر أو من خلال التقليد ،فالأطفال خلال سنواتهم العمرية الأولى يقومون بتقليد وأخذ سلوكات الآباء كنماذج سلوكية يهتدون بها، دون انتقاءها ،وتنطبع عليهم سلوكات الإباء وخاصة السلبية والتي تأثر على طرق تفكيرهم وحلهم للأمور فالآباء كثيرا ما تنشأ بينهم صراعات

ومشاحنات حول أمور مختلفة يشعرون أن الأبناء لا دخل لهم فيها ،لكنهم يحملون هموم وأوزار البيت ومشاكل الأسرة ،وتنعكس على أداءهم التحصيلي وتقلل من عزيمتهم ودافعهم للانجاز، ولهذا وجب على الآباء وأفراد الأسرة الانتباه واخذ الحيطة والحرص على حل مشاكلهم وصراعاتهم البينية بعيدة عن مرأى ومسمع الأطفال، وإدخال الحوار والنقد البناء بدل الشجارات التافهة وحب السيطرة.

5- قائمة المراجع:

-الحيلة محمد محمود، (1999)، **التصميم التعليمي (نظريه وممارسه)**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

- أمان احمد محمود (1973)، **مشكلات الشباب وأثرها على التحصيل الدراسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس.

-الخضري سليمان الشيخ، وأنور رياض عبد الرحيم، **مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتهما بالتحصيل والذكاء ودافعية التعلم**، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.

-الحامد بن معجب محمد (1996)، **التحصيل الدراسي،دراسته،نظرياته،واقعه والعوامل المؤثرة** فيه الدار الصولتية للتربية.

-أميمة عمور واخرون (2006)، **الرعاية الأسرية والمؤسسية للأطفال**، عمان دار الفكر ،ط1

الإعداد المهني للمكون وعلاقته بالأداء البيد اعوجي

د. رضا حيرش

جامعة يحي فارس المدية haireche_redha@yahoo.fr

ملخص الدراسة:

يتناول المقال علاقة الإعداد المهني للمكون بالأداء البيداغوجي، ويركز على أهمية إعداد المكون والتي أصبحت عملية ضرورة بحيث لم يعد التحكم في المادة المدرسة كافيا لممارسة مهنة التعليم بل أصبح من الضروري استفادة المكون من دورة تكوين أولية قبل الخدمة، ودورات تكوين تكملية أثناء الخدمة من اجل تحسين مستوى أدائه البيداغوجي من جهة وضمان نوعية التكوين من جهة أخرى.

وتفترض الدراسة أن للإعداد المهني للمكون في مختلف قطاعات التكوين دور في الرفع من مستوى أدائه البيداغوجي، والذي يساهم بشكل كبير في إعداد أفراد ذووا كفاءة علمية ومهنية تؤهلهم للمشاركة في التطور الاقتصادي والتكنولوجي والحضاري للمجتمع.

الكلمات المفتاحية: الإعداد المهني، الأداء البيداغوجي

Résume :

Cet article traite la relation entre la formation professionnelle du formateur et son activité pédagogique ,et se centre sur

l'importance de la préparation du formateur qui est devenu une opération indispensable.

En effet la maitrise du contenu de la matière enseignée se révèle insuffisante afin d'exercer le métier d'enseignement . il est devenu impératif que l'enseignant suive des formations initiales et complémentaires avant et pendant l'exercice de sa fonction, cela permettra a la fois d'améliorer l'activité pédagogique et d'assurer la bonne qualité de la formation.

Cette étude suppose aussi que la préparation professionnelle du formateur dans divers structure de la formation joue un rôle déterminant dans l'élévation du niveau de l'activité pédagogique qui intervient de façons directe dans la formation d'apprenant compétent dans leurs domaines ,qui pourraient a leurs tours contribuer au développement technique et économique de la société

Mots clés: Préparation professionnelle. Activité pédagogique

1– مقدمة:

ينطلق موضوع البحث من توضيح مدى أهمية إعداد المكون قبل ممارسة عملية التعليم على اعتبار أن التكوين مهنة تتطلب إعدادا مهنيا إضافة إلى تكوين الأستاذ الأكاديمي في ميدان تخصصه، وقد طرح إشكال كفاية التأهيل العلمي والأكاديمي لممارسة التعليم التقليل وأحيانا إهمال التكوين المهني أو البيداغوجي إلى درجة أصبحت الشكوك تدور حول عدم أهميته وفاعليته

كما يتناول الموضوع من جهة أخرى الأداء البيداغوجي للمكون والذي يتأثر بعدة عوامل منها الخصائص الشخصية للأستاذ و تجربة وخبرة المعلم و التحفيزات والمكافآت وعامل تدني مهنة التعليم ومكانة المعلمين في المجتمع وكذا السياسة التربوية ،وعوامل أخرى كذلك ، إلا أن الموضوع يركز على علاقة ودور اعداد المكون بالأداء البيداغوجي والذي يعتبر افتراضا عاملا حاسما ومهما في تحسين الأداء البيداغوجي.

2- الإشكالية:

تكتسي العملية إعداد المكون أهمية قصوى في مختلف قطاعات التكوين سواء كان قطاع التربية او قطاع التعليم العالي والبحث العلمي أو قطاع التكوين والتعليم المهنيين لا سيما افتراضات انعكاس تكوين المكون على دافعية المتكون والتحسين من مستوى نوعية التكوين بصفة عامة وإعداد أفراد أكفاء على المستوى العلمي والمهني.

كما لم يعد الاعداد المهني عملية ثانوية او تكمليه آو شكلية كما كان يعتقد قديما بل أصبحت عملية ضرورية تفرض على كل مشتغل بالتكوين والتعليم مهما كان مستواه التعليمي وخبرته وتجربته في ميدان التعليم ومهما كان القطاع الذي يمارس فيه مهنة التكوين ومهما كان مستوى المتكونين (اطفال ، مراهقين ، راشدين).

أكدت نتائج الدراسات العلمية أن التعليم مهنة لا تقتصر على المؤهلات المعرفية والثقافية فقط بل تتطلب مؤهلات بيداغوجية. ولا يمكننا الاستغناء عن التكوين

البيـداغوجي رغـم تـوفرا لاسـتعدادات الشخصـية والتجربـة والخـبرة المهنيـة في التعلـيم والمستوى الدراسي والمؤهل العلمي.

ويخضـع المكـون نظريـا إلى تـربص أولي علـى شـكل دورة تكوينيـة تتنـاول عمليـات التحضـير والإلقـاء والتقيـيم وتكـون قبـل بدايـة الخدمـة كمـا يتبـع هـذا التكـوين بـدورات إتقـان تكمليـه أثنـاء الخدمـة كلمـا اقتضـت الحاجـة لا سـيما التغـيرات والتطـورات الـتي يعرفها الميدان العلمي والتكنولوجي والثقافي.

وإذا كـان تحضـير وإعـداد اللاسـتاذ مـن الناحيـة المهنيـة يكتسـي كـل هـذه الأهميـة فهـل يـوثر فعلا على الرفع من مستوى الاد اء البيداغوجي للمكون؟

وهل ينعكس فعلا على مستوى استعاب المتعلم ودافعيته للعملية التعليمية؟

وهل يضمن تكوين المكون تحسين نوعية التكوين بصفة عامة.

2-1 أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى:

- التأكيـد علـى ضـرورة الاعتنـاء والاهتمـام بالأسـتاذ مـن اجـل تطـوير أدائـه بشـكل يسهم باستمرار في تحسين مستوى أدائه البيداغوجي.
- الكشف عن علاقة إعداد المكون بالأداء البيداغوجي.
- إبـراز دور وأهميـة إعـداد المكـون في منظومـات التكـوين بصـفة عامـة، وتوضـيح مدى تأثير ذلك على أدائه البيداغوجي.

- توضيح مدى أهمية كل من عمليتي التربص الأولي وتربصات الإتقان التكميلي على الرفع من مستوى الأداء البيداغوجي للمكون في مختلف القطاعات.

2-2 أهمية البحث

- تجاوز الاتجاه التقليدي القائم على الاعتقاد الخاطئ بان التدريس مهنة لا تحتاج إلى إعداد أولي ككل المهن الأخرى وتحفيز الأساتذة على الاستفادة من كل التربصات البيداغوجية المخصصة لفائدتهم.
- تفعيل عملية إعداد المكون وتشجيعها في مختلف مؤسسات التكوين (قطاع التربية ، قطاع التكوين والتعليم المهنيين ، قطاع التعليم العالي والبحث العلمي)بهدف الرفع من مستوى الأداء البيداغوجي للأستاذ الذي يمكن أن يضمن الرفع من مستوى نوعية التكوين
- التأكيد على العلاقة بين إعداد المكون وتحسين أدائه وانعكاس ذلك على الرفع من دافعية المتعلمين والتي تعد ذات أهمية خاصة في نجاح العملية التعليمية.
- المشاركة في توجيه سياسة التكوين الرامية إلى إعداد أفراد أكفاء من الناحية العلمية والمهنية بهدف المشاركة في التطور العلمي والتكنولوجي.

3- إعداد المهني للمكون:

3-1 تعريف الإعداد المهني للمكون:

ويعتبر مجموع النشاطات الإدارية ذات الطابع البيداغوجي التي تهتم بإعداد الأستاذ وتأهيله وتحسين مستواه وتوجيهه وذلك من خلال:

التربص البيداغوجي الأولي: دورة تكوين قبل الخدمة الهدف منها إعداد الأستاذ للممارسة العملية التعليمية وفق الشروط البيداغوجية العلمية المعتمدة في التدريس.

تربصات الإتقان البيداغوجي: دورة تكوين أثناء الخدمة الهدف منها تحسين مستوى الأداء البيداغوجي للأستاذ وتجاوز الصعوبات التي يعاني منها أثناء ممارسته للعملية التعليمية

3-2 تطور إعداد المكون عبر التاريخ:

لم يكن الهدف من التربة والتعليم والذي كانت تقوم به الأسرة في المجتمعات البدائية سوى تعليم الأنشطة اليومية والموسمية وتلقين بعض الطقوس، لذلك فإنها لم تكن في حاجة إلى مدارس ولا إلى معاهد تكوينية ولا إلى مكونين.

أما العصور القديمة فقد اشتغل بالتعليم الكهنة عند المصرين والمفكرون والمصلحون عند الصينيين والفلاسفة عند الإغريق ورجال الدين عند الرومان وأسسوا مدارس كانت وسيلة لنقل فلسفتهم ومبادئهم الدينية وتعاليم الكهنة.

أما العصور الوسطى فقد عرفت الاهتمام بالتعليم وشعرت بضرورة نشره على يد الملك (شر لومان) ، حيث عمل على نشر التعليم ورفع مستواه والإكثار من المدارس

وأصدر عدة مراسيم وقرارات ترمي إلى تحسين مدارس الأديرة ومدارس الكاتدرائيات وأمر بإنشاء مدارس في كل كنيسة وديرو وكلف أساقفة فرنسا بالتكفل بذلك(عبد الله عبد الدايم 1997)

كما كان للتربية الإسلامية مساعي حثيثة في الاهتمام بالتعليم والمعلم تماشيا مع فلسفة الإسلام الرامية إلى نقل وترسيخ تعاليم الإسلام حيث ورد في حديث الرسول عليه الصلاة والسلام قوله (إنما بعثت معلما) واشتهر عدة علماء كان لهم دور كبير في تطوير العلم والرفع من مكانة المعلم أمثال: (ابن سينا و أبو حامد الغزالي و وابن خلدون وغيرهم)

لكن البداية الفعلية لتكوين الأستاذ و إعداده لمهنة التعليم بدأت في العصر الحديث أو ما عرف بعصر النهضة التي شهدت اهتماما بالإنسان وضرورة تفتح شخصيته وتحرير عقله وتهذيب عواطفه وأخلاقه وكان لحركة الإصلاح الديني في ألمانيا على يد (مارتن لوتر 1483-1546) دورا أساسيا في بداية الاهتمام بالمعلم وضرورة إعداده حيث حدد مارتن لوتر مواصفات المعلم وضرورة تأهيله وإعداده لمهنة التدريس وأوجب عليه العمل بترخيص من الدولة كما انشأ مدارس المعلمين التي سوف تكلف بالتدريب العملي للمعلمين. (منير مرسي محمد 1999)

ونتيجة للتطورات العلمية ونتائج البحوث السيكولوجية في عصر النهضة على أيدي مفكرين ومصلحين تربويون أمثال (جون جاك روسو و جوهان هر بارت و فريد

يريك فروبل) ظهرت برامج إعداد المعلمين وعرفت تطورا سريعا وبدأت مظاهر ذلك تنعكس على أدائه مما زاد في كفاءته ومهارته في ممارسة العملية التعليمية.

وتم بعد ذلك تجاوز فكرة أن التدريس مهنة لا تتطلب الإعداد السابق ككل مهنة أخرى ابتداء من القرن التاسع عشر (19) وتم دحض فكرة أن من لديه إلمام بالمادة الدراسية يستطيع أن يقوم بدراستها دون إعداد ولا تحضير ولا تكوين.

وكانت روسيا من الدول الأولى والسباقة لإنشاء مدارس إعداد الأساتذة وعرفت بمدارس (النور مال) والتي تم نقلها إلى فرنسا بعد زيارة (كوزان) لروسيا وتأثره بتجربتها بناء على قانون (جيزو لسنة 1933) كما كان لمدارس النور مال الروسية اثر كذلك على وزير التربية الأمريكي (هوراس مان) الذي نقل تجربتها إلى الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1829 . ونتيجة لتقرير ماكينز عن التربية في انجلترا تم إنشاء هذا النوع من المدارس سنة 1947 بانجلترا.(فخري رشيد خضر1996)

3-3 أهمية الإعداد المهني للمكون:

لقد لاحظنا من خلال العرض التاريخي لتطور إعداد المعلم أن هذه الوظيفة حديثة تاريخيا إذ لم يبدأ الاهتمام بإعداد الأستاذ في معاهد وكليات خاصة إلا في القرن التاسع عشر (19) إلا أن هذه المهمة أصبحت ذات أهمية إذ شكلت انشغال كل الأنظمة التربوية في العالم حيث خصصت لها كليات ومعاهد وكرست الجهود لتطوير برامج إعداد المعلمين الذين أصبح لهم أهمية معتبرة حيث أشار تقرير اليونسكو

عن التربية في العالم سنة 1991 إلى انه من المرجح أن يحتل التعليم والمعلمون مكانة الصدارة في النقاش الذي يدور حاليا حول السياسة التعليمية وتوقع التقرير زيادة عدد المعلمين في المستقبل القريب والذين بلغ عددهم 44 مليون معلم يمثل نسبة 1 % من سكان العالم .

وتؤكد الدراسات بان إعداد المعلم ضروري حتى بالنسبة لأصحاب المواهب والاستعدادات الجيدة للتعليم، كما انه يعتبر أحد المعايير الأساسية للحكم على نجاح المعلم وكفاءته والثقة به إضافة إلى انه يعتبر مطلبا حيويا لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل بمختلف أشكالها

ويمكن أن نحدد أهمية إعداد المعلم في النقاط التالية:

- تدعيم وتطوير استعدادات وقدرات المكون

لقد أصبح التفسير المنطلق من الاعتقاد بان العوامل الوراثية تكفي للممارسة العملية التعليمية

غير مقنع (Ausbel 1968) إذ ثبت بان العملية التعليمية تحتاج ككل المهن إلى إعداد وتكوين و يساعد إعداد المعلم في زيادة الكفاءة المهنية بالنسبة للمعلمين ذوو القدرات والاستعدادات ومن غيره تبقى قدراتهم واستعداداتهم ومواهبهم قاصرة عند حدود معينة إضافة إلى أن أصحاب الاستعداد أو المواهب يبدون رغبة كبيرة للاستفادة من برامج الإعداد من غيرهم وهم اقدر على التعلم

بأقل جهد وفي زمن قصير (محمد قمبر1980) ذلك أن هناك جوانب فنية في ممارسة العملية التعليمية

كما أن برامج إعداد المعلم مهمة كذلك بالنسبة لذوي الاستعداد والقدرات المحدودة رغم أن الإعداد المهني لا يستطيع معالجة كل القصور والنقص إلا انه يبقى رغم ذلك مهم في تجاوز الأستاذ للصعوبات التي قد تواجهه أثناء أدائه لوظيفته.

ويتطلب التدريس استعدادا خاصا لأنه استعداد كامل للشخصية، وهناك عوامل في الشخصية يصعب تطويرها أو تغييرها بفعل الإعداد والتدريب والتكوين (محمد قمبر1980) كما لا تستطيع برامج التقييم أن تقيسها أو تقييمها لان عملية التقييم تركز على مدى تمكن الأستاذ من برامج التكوين من حيث الكم والكيف وتهمل الجوانب الأخرى التي كثيرا ما تكون ذات تأثير كبير وحاسم على أداء الأستاذ.

- معيار الحكم على كفاءة الأستاذ والثقة به:

هناك عدة معايير للحكم على كفاءة المعلم والثقة به ومنها :

- التحصيل المعرفي: الذي يعتبر أقدم معيار حيث يحصل المعلم على شهادة كفاية او صلاحية نقل المعرفة التي تم تعلمها.

- التمكن من طرق التدريس وأساليب التدريس الجيد.
- القيم والأخلاق وهو معيار يركز على سمعة المعلم وقيمه وأخلاقه .
- تطور تحصيل المتعلمين وهو معيار يعبر عن مدى تأثير المعلم في تحصيل طلابه إذ يعتبر الأستاذ ناجحا بقدر ما يحقق تلاميذ من نتائج دراسية
- مستوى التفاعل الديناميكي بين الأستاذ وطلبته ويتم تقييم ذلك من خلال ملاحظة المعلم ، تقييم تلاميذته تقدير مستوى الديناميكية في القسم .
- معيار مدى توفر من استعدادات وقدرات لدى الأستاذ
- معيار الإعداد والتأهيل التربوي.

-الحكم على كفاءة المعلم تركز على الإعداد المهني والتربوي حسب مختلف الدراسات إلا انه لا يجب إهمال العوامل السابق ذكرها في تقييم كفاءة الأستاذ لان لكل عامل منها تأثير على أداء الأستاذ

- مواجهة تغيرات الحاضر والمستقبل:

إن التغيرات التي يعرفها محيط المعلم والتي تحدث في الحاضر والمستقبل تفرض على الأستاذ إعدادا لمواجهتها والتكيف المستمر معها ليتزود بمعارف وخبرات ومهارات جديدة تتلاءم مع التغيرات الحادثة والمتوقعة في المستقبل لذلك يعتبر إعداد المعلم ضرورة للاستجابة للتغيرات خاصة منها التغيرات العلمية والتقنية والتغيير القيمي، التغيرات التربوية.

3-4 نظم اعداد المكون: نظم الإعداد المهني للمكون

لقد ظهرت نظم عديدة لإعداد المعلم في مختلف الأنظمة التربوية ويتخذ هذا الإعداد نمطين أساسيين هما: النظام ألتتابعي والنظام التكاملي.

3-4-1 النظام التتابعي: ويتميز هذا النظام بأنه يتم في مرحلتين أساسيتين

المرحلة الأول: هي التكوين في التخصص في إحدى الكليات أو المعاهد العليا غير التربوية.

المرحلة الثانية: هي التكوين في العلوم التربوية والنظرية والتطبيقية في مدة سنة واحدة بشرط أن يكون الأستاذ المتربص متفرغا للدراسة مع كثافة البرامج أو تتم في سنتين حيث يتم توزيع المحتوى بشكل غير مكثف ولا يتفرغ الأستاذ المتربص للتكوين فقط بل يستفيد من التدريب على التدريس في المؤسسات التعليمية.

3-4-2 النظام التكاملي: وهو نظام يتكامل فيه التكوين في التخصص والإعداد المهني للأستاذ على مدى السنوات الدراسية في الجامعة والتي تستغرق عادة 4 سنوات وتتم في كلية التربية

وهناك اختلاف في توزيع المواد التربوية في المعاهد والكليات التربوية في العالم فبينما تركز بعض المعاهد والكليات على التكوين في التخصص في السنتين الأوليتين ويتم

توزيع التكوين التربوي في السنتين الأخيرتين، فان معاهد وكليات أخرى توزع برنامج الإعداد المهني على مستوى أربع سنوات.

وتعتبر النظرة التكاملية في إعداد المعلم إحدى مطالب التربية العصرية التي ترفض أن يعد المعلم في التخصص فقط كما ذهب التقليديون أو يتم إعداده مهنيا وتربويا كما ذهب بعض التقدميون (سعيد طه محمود 2006)

وتعتمد معظم الأنظمة التربوية في العالم على هذا النوع من النظام والذي أصبح يعبر عن الاتجاه الحديث في إعداد المعلمين كما يتم تدعيمه بالنوع الأول في بعض الدول كما هو موضح في الجدول الآتي:

يمثل الجدول اعتماد نظام إعداد المعلم من طرف بعض دول العالم

	بعض دول العالم	نظام اعداد المعلم	
		تكاملي	تتابعي
01	الولايات المتحدة الأمريكية	*	*
02	المملكة المتحدة	*	*
03	فرنسا	*	x
04	ألمانيا	*	x
05	ايطاليا	*	*
06	اليابان	*	*
07	البرازيل	*	*
08	الجزائر	*	x

(*) تعبر عن اعتماد نظام الإعداد و(X) تعبر عن عدم الاعتماد

3-5 محتويات وبرامج إعداد الأستاذ:

لم يعد المعلم اليوم ناقل لمعارف تخصصه فحسب بل أصبح نتيجة الدراسات العلمية خاصة في مجال علم النفس وعلوم التربية مرب وحامل لمستوى ثقافي ومالك لبعض خصائص القائد وموجه ومرشد في آن واحد ما دفع بالأنظمة التربوية إلى إدماج عدة برامج ومناهج جديدة أصبحت ضرورية لتكوين الاستاد بالإضافة إلى تكوينه في تخصصه.

ورغم التنوع والاختلاف الموجود في برامج إعداد الأستاذ إلا أن هناك اتفاق بين العلماء والمربون حول المحاور المشتركة والأساسية في إعداده وهي : الإعداد التخصصي و الإعداد في الجانب الثقافي والإعداد المهني بالإضافة إلى الإعداد التدريبي الذي يضيفه بعض المختصون في الميدان (الترتوري 2006 و سعيد طه محمود 2006 ص 82)

- **الإعداد التخصصي:**

ويقصد به إعداد المعلم لان يكون ملما بفرع من فروع المعرفة وهذا لا يتم إلا في الكليات الجامعية، إن المعلم في حاجة إلى الكم المعرفي والكيف التخصصي لإشباع حاجة طلابه إلى المعرفة (محمود سلطان1984) وحتى الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تركز على نموذج المعلم المرشد والموجه لا تنفي ولا تقلل من أهمية المعرفة كأساس

لنقلها وشرحها وتصحيح المفاهيم الخاطئة للطلبة خاصة مع التطورات العلمية الحديثة والانفجار المعرفي الذي يعرفه العالم اليوم.

وتختلف محتويات الإعداد التخصصي من حيث كميتها ونوعيتها باختلاف نظم إعداد المعلم بين النمط التكاملي والتتابعي وكذا باختلاف التخصصات العلمية.

- **الإعداد في الميدان الثقافي**: ي

شير الجانب الثقافي إلى تلك المجالات الواسعة من المعرفة خارج التخصص وقد تم إدماج هذا الميدان ليستطيع المعلم الاستجابة لاحتياجات المجتمع وتوجيه الطلبة إلى تلبيتها خاصة أن تخصص الطلبة يجعلهم يهملون معارف التخصصات الأخرى وبعض المفاهيم والمعلومات المتداولة في ثقافة المجتمع كما يساعد هذا الميدان على إعطاء المعلم معلومات عن البيئة التي يعيش فيها كما يساعده على اكتساب احترام طلبته وثقتهم فيه وانجذابهم نحوه ويؤثر كل ذلك في زيادة تحصيلهم المدرسي. ويتضمن هذا الجانب إضافة للمعلومات والمعارف العلمية والأدبية والفنية تنظيم الرحلات الثقافية والعلمية وزيارة المعارض والمتاحف والمشاركة في الحفلات والمسرحيات والجمعيات كما يتطلب توفير مكتبة ثرية من مختلف الكتب وفي مختلف التخصصات والميادين العلمية.

- **الإعداد في الجانب المهني**:

ويتضمن هذا الإعداد تمكين المعلم من أساليب صياغة الأغراض التعليمية واختيار الوسائل التعليمية والتحكم في مفاهيم علم النفس الفرد وديناميكية الجماعة وطرق

تقييم الدرس وبذلك تحتوي برامج إعداد المعلم في هذا الميدان علم النفس التربوي والقياس النفسي والتقويم ومناهج التعليم وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم.

إن مهنة التعليم لما لها من خصوصيات تتطلب إعداد المعلمين وتسلحهم بما يرتبط بمهنتهم من فنيات وممارسات ويمكن تحديد مجالات الإعداد المهني في المحاور التالية:

- المجال الفلسفي والإيديولوجي للتربية.
- المجال النفسي التربوي.
- الإدارة التربوية.
- اجتماعات التربية

- الإعداد في مجال المناهج والمهارات الأدبية والمتمثلة في مهارات التخطيط التنفيذ والتقويم
- **الإعداد التدريبي:**

والذي يقصد به التدريب المستمر للمعلم في المدارس والمؤسسات التعليمية كما هو معمول به في النظامين الإنجليزي والإيطالي وكما أكدته بعض الدراسات العلمية

(Heilbronn et Jones 1997) والتي أكدت بان التدريب الميداني يجب أن يكون حجر الزاوية مع التقليل من الاعتماد على المعاهد والجامعات في هذا المجال أي يجب أن يكون التركيز على ما يحدث في المدارس وليس في المعاهد والجامعات التي تعطي تكوينا نظريا أكاديميا غير متكيف مع واقع المدارس .

ويشترط النظام التربوي الإنجليزي والإيطالي في التدريب العملي ضرورة وجود شراكة بين المؤسسات التعليمية ذاتها ووزارة التعليم العالي (الترتوري 2006) كما اقترحت هيئة لتدريس في مصر زيادة سنة إضافية للنظام التكاملي تخصص للتدريب الميداني

ويمكن من خلال ما تم عرضه من محتويات وبرامج الإعداد تحديد معايير إعداد المعلم فيما يلي

- الإعداد التخصصي وفي مستويات جامعية
- أن يتناول إعدادا شملا لمختلف القدرات العقلية والصفات الشخصية
- أن يتناول النواحي العلمية والمهنية والثقافية والتدريب العملي في مؤسسات التكوين
- تجديد معلومات والمناهج تبعا للتغيرات الحاصلة في مختلف الميادين خاصة ميدان علم النفس وعلوم التربية ومجال تخصص الأستاذ (قمبر 1980).

3-6 إعداد وتكوين الأستاذ أثناء الخدمة:

3-6-1 تعريف التدريب أثناء الخدمة:

لا يعتبر الإعداد الأولي كافيا لتطوير استعدادات المعلم بسبب التغيرات التي تعرفها كل مجالات الحياة خاصة التطورات العلمية والتكنولوجية التي أصبحت وتيرتها تزيد يوما بعد يوم.

إن إعداد المعلم مشروع طويل الأمد يبدأ بالتدريب قبل الخدمة ويستمر أثناء الخدمة دون انقطاع ويعرف التدريب أثناء الخدمة بأنه: (كل البرامج المنظمة والمخطط لها والتي تمكن المعلمين من الحصول على المزيد من الخبرات الثقافية والمهنية والتخصصية وكل ما من شانه رفع مستوى عملية التعليم وزيادة طاقة المعلمين الإنتاجية) (نازلي صالح 1989)

3-6-2 دواعي الحاجة إلى التدريب أثناء الخدمة:

وترجع دواعي الحاجة إلى التدريب أثناء الخدمة إلى ما يلي:

- قصور فترة الإعداد الأولي عن مواكبة مختلف التغيرات والتطورات ذات التأثير على مهنة التدريس.
- الانفجار المعرفي والتطور المتسارع في المعرفة الإنسانية بجميع أنواعها.
- تطور مبادئ التخصص العلمي والإعداد المهني والمعارف الثقافية.
- تطور البرامج التعليمية في مختلف المراحل التعليمية.
- تغيير فلسفة التربية وأهدافها.
- ظهور مفاهيم جديدة كالتعليم المستمر أو التعليم طول الحياة والذي أدى إلى تعزيز برامج التدريب أثناء الخدمة وتوجيه سياستها .(محمد قمبر 1989)

أهداف التدريب أثناء الخدمة: (نازلي وآخرون 1989)

ويهدف التدريب أثناء الخدمة بصفة عامة إلى تحقيق ما يلي

- رفع مستوى أداء المعلمين وتطوير مهارتهم التعليمية ومعارفهم
- اكتساب أساليب التعليم الحديث وتعزيز الخبرة في مجالات التخصص
- توعية المعلمين بمشاكل نظام التعليم القائم ووسائل حلها وتحديد مدى مسؤوليتهم فيها

4-الأداء البيداغوجي:

4-1 مفهوم الأداء البيداغوجي:

يركز الأداء بمفهومه العام على المهام والأنشطة من جهة وعلى القدرة والكفاءة والدافعية المطلوبة لإنجاز العمل من جهة أخرى، وعلى مدى تحقيق النتيجة المنتظرة. و يعتبر الأداء البيداغوجي بذلك مجموع النشاطات والمهام التي يقوم بها الأستاذ و مستوى القدرة و المهارة و الكفاءة والدافعية الضرورية.

و يمكن توضيح ذلك في الشكل الآتي:

	المهام و النشاطات	القدرة والمهارة والكفاءة	تحقيق الهدف
الأداء البيداغوجي	التحضير الإلقاء التقييم	استعداد وقدرة تكوين مستمر دافعية	إحداث تغيير في سلوك المتعلم

و نلاحظ من خلال الشكل السابق بان الأداء البيداغوجي و هو مجموع المهام والنشاطات المتمثلة في تحضير الدرس و إلقائه و تقييمه، تلك النشاطات التي تتطلب استعدادا خاصا و قدرة بالإضافة إلى التكوين المستمر و الدافعية المرتفعة، و ذلك من أجل إحداث تغيير في سلوك المتعلم (1973Fernand hotyat)

و يتفق بذلك علماء التربية بان الأداء البيداغوجي هو:

(التغيرات الحادثة في سلوك المتعلم) تلك التغيرات التي يمكن ملاحظتها مباشرة. و يفرق علماء التربية بين الأداء و التعلم إذ يؤكدون بأن الأداء يمكن ملاحظته مباشرة بينما يصعب ملاحظة التعلم، حيث يمكن أن نستدل على التعلم من خلال الأداء مثله مثل الكثير من المفاهيم الفيزيائية كالطاقة و القوة و الكتلة التي هي استدلالات و لا يمكن إدراكها مباشرة (نشواتي. 1998. ص 275). وهذا ما أكدته (دافيد وف. 1992) بقولها: (بسبب عدم القدرة على قياس التعلم يلجأ علماء النفس إلى قياسه عن طريق ملاحظة التغيرات التي تحدث في السلوك على شكل أداء) .

وبذلك يمكن أن نلاحظ الأداء وما يسبقه وما يترتب عنه لكن لا يمكن ملاحظة التعلم. (سارنوف.1985.ص 36) و هذا ما ذهبت إليه مريم سليم عندما أكدت بان حاجتنا إلى مقياس للتعلم، يجعلنا نهتم لما يخضع للملاحظة و القياس ، وهي مظاهر السلوك الخارجي كما تتمثل في أداء الفرد (م. سليم 2003.ص28).

و يتميز الأداء البيداغوجي بصفتين أساسيتين:

الصفة الأولى وهي اعتباره فنا و الصفة الثانية اعتباره علما (حمدان.1984.ص24) فهو فن يتطلب استعدادات و مهارات شخصية ترتبط بطبع الأستاذ و قيمه و اتجاهاته و ثقافته و علم لاعتماده على قوانين التعلم التي تفرض على الأستاذ تكوينا نظريا و علميا في قوانين التعلم و علم النفس الفرد و طرق التدريس (عبد الله عبد الدايم1980 . ص 448)

و يؤكد هذا المعنى مصطفي عشوي قائلا: فن مؤسس على العلوم .

و هو ينسجم مع ما أوضحه جون ديوي في قوله بأنه علم يجعل عمليات الفن التربوي أكثر انطباقا مع العقل و انسجاما مع الذكاء (الموسوعة البيداغوجيا)

و تؤكد هذه الاتجاهات في النظرة إلى الأداء البيداغوجي بأنه يقوم على أساس استعدادات و قدرات شخصية للأستاذ يفترض أن تكشف اليوم طرق التوظيف و أدواته كما يقوم على إطلاع و معرفة لخصائص المتعلم و أساليب اكتسابه للمعرفة وهو ما يتطلب تكوينا علميا للأستاذ قبل بداية عملية التعليم ويبقي في حاجة إلى تكوين مستمر ما دام العلم يعرف تغيرات و تطورات مستمرة، و ما دامت شخصية الأستاذ تتأثر بمراحل النمو و المحيط الثقافي و الاجتماعي.

4-2خصائص الأداء البيداغوجي و المشاكل التي يواجهها:

يتميز الأداء البيداغوجي بمجموعة من الخصائص التي تناولها الكثير من العلماء والباحثون المعاصرون ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- يعتبر المتعلم محور العملية التعليمية مقارنة مع المكونات الأخرى للأداء البيداغوجي، ولذلك يجب مراعاة رغبات و ميولات و الحاجات النفسية و المعرفية للمتعلم.
- اختيار طرق التدريس الملائمة لقدرات المتعلمين، ومستوى نضجهم المعرفي والنفسي ومختلف الفروق الفردية.
- التركيز على تطوير وتنمية قدرات المتعلم المختلفة، وعدم التركيز على قدرة وإهمال قدرة أخرى من خلال تنويع النشاطات البيداغوجية.
- عملية منظمة ومنهجية تهدف إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلم والقدرة على التوظيف العملي للمعلومات المكتسبة.
- ينطلق من خصائص المتعلمين وخبراتهم السابقة و ميولا تهم الحالية.
- إشباع حاجات المتعلمين ومساعدتهم على تحقيق أهدافهم وطموحاتهم (محمد زياد حمدان 1984).

ومن الصعوبات التي يواجهها الأداء البيداغوجي ما تم تصنيفه من طرف (Gage. 1979). في خمس فئات من المشاكل يمكن تلخيصها فيما يلي:

- الصعوبات المتعلقة بالأهداف: يواجه المتعلم صعوبة اختيار الأهداف وصياغتها وطرق تزويد الطلاب بها، تلك الأهداف التي تعتبر ضرورية عند بداية النشاط التعليمي حيث تسمح للمتعلم بتكوين فكرة واضحة عما يريد إنجازه من خلال العملية التعليمية.
- الصعوبات المتعلقة بخصائص المتعلمين: يواجه المعلم صعوبة التعرف على مختلف الفروق الفردية للمتعلمين و مستوى نموهم و قدراتهم و استعدادهم وطرق اختيار أساليب التعامل معهم من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المنتظرة.
- الصعوبات المتعلقة بالتعلم: يحتاج المعلم إلى معرفة الكثير من مبادئ التعلم و قوانينه وشروطه، كما يحتاج إلى اختيار المبادئ الملائمة لخصائص المتعلمين في مختلف المواقف التعليمية.
- الصعوبات المتعلقة بالتعليم: يواجه المعلم صعوبة اختيار طرق التدريس المتعددة و المتنوعة و المنسجمة مع طبيعة المحتوى و خصائص المتعلمين، وكذا استخدام الوسائل البيداغوجية الملائمة للوضعية التعليمية.
- الصعوبات المتعلقة بالتقويم: يمكن التقويم المعلم من تحديد مدى التقدم في تحقيق الأهداف التعليمية و يواجه المعلم صعوبة اختيار إجراءات التقويم و بناء الاختبارات وتطويرها ومدى ملاءمتها للأهداف التعليمية.(نشواتي 1998.ص16).

وتوضح الصعوبات التي يواجهها الأداء البيداغوجي مدى تعقد العملية التعليمية وصعوبة تحديد نموذج واضح للتعليم و صعوبة التعامل مع مختلف الفروق الفردية للمتعلمين و كذا صعوبة التحكم في قوانين التعلم واختيار طرق التدريس و أساليب تقويم الأداء البيداغوجي.

4-3 مراحل الأداء البيداغوجي:

يمر الأداء البيداغوجي بثلاث مراحل رئيسية يتميز كل منها بدور ونوع معين و يمكن إنجازها فيما يلي :

المرحلة التحضيرية:(تحضير الدرس).

المرحلة التنفيذية : (إلقاء الدرس)

مرحلة التغذية الراجعة (تقييم الدرس). (فايد 1975. ص96).

المرحلة الأولى: (التحضيرية).

وهي المرحلة التي يتم فيها التخطيط للعملية التعليمية وهي مرحلة تساعد الأستاذ على اختيار المحتوى وطرق التدريس وطرق التقييم الملائمة لتحقيق الهدف البيداغوجي و يشمل التحضير ما يلي:

1- تحديد محتوى الدرس عن طريق البحث الوثائقي.

2- إعداد مخطط الدرس

3- صياغة الأغراض البيداغوجية

4- اختيار الوسائل التعليمية.

5 - التنبؤ بالصعوبات التي يمكن للمعلم مواجهتها.

6- أساليب التحضير و إثارة الدافعية.

7- تحضير التمارين التطبيقية لإجراء التقييمات الجزئية والمرحلية. و تتم عادة هذه العملية خارج القسم لأنها عملية تحضيرية

المرحلة الثانية: (المرحلة التنفيذية).

و تعرف هذه المرحلة بإلقاء و تقديم الدرس و تضبط من خلال حصة زمنية و تبدأ من تهيئة البيئة الصفية و تشمل ما تم تحضيره في المرحلة السابقة من عرض أهداف الدرس واستعمال الوسائل التعليمية الملائمة و إثارة النقاش والدافعية وتحفيز المتعلمين وخلق دينامكية وتفاعل بين المتربصين و إجراء التقييمات الجزئية وإتباع مخطط الدرس، و تهدف هذه المرحلة إلى محاولة إحداث تغير في سلوك المتعلم، الذي يعتبر هدفا للعملية التعليمية و نتيجة للأداء البيداغوجي.

المرحلة الثالثة: (المرحلة التقيمية)

رغم أن المعلم يمارس عملية التقييم منذ بداية المرحلة التنفيذية إلا أن التعبير عن مدى تحقق الأهداف التعليمية ومدى إحداث تغيير في سلوك المتعلم يأتي نتيجة المرحلة الأخيرة و التي يحدث في نهاية الدرس حيث يثبت المتعلم من خلال التقييم مدى التغيير الذي حدث في سلوكه و مدى مقاربته للهدف التعليمي الذي تم الإعلان عنه في المرحلة الثانية.

4-4 معايير الأداء البيداغوجي الفعال:

لقد اعتبرت الدراسات التجريبية والتحليلات النظرية بأن تحديد محكات ومعايير للتدريس الفعال أمر معقد ومركب بسبب عدة اعتبارات منها.

- اختلاف تعريفات و مفاهيم التدريس الجيد.
- تعدد أبعاد التدريس الناجح و الخصائص المرتبطة به
- تغيير المحكات والمعايير من وضعية تدريسية إلى أخرى و من فترة زمنية لأخرى (غريب 2004).

و أضافت دراسات (الرباعي ، 1981 و Dendoyle et al) بإن تباين إدراك الفعالية في التدريس من خلال المعلمين والطلاب و المديرين و الآباء ينتج معايير مختلفة و متعددة يصعب اختيار الملائم منها.كما أن تحديد المعايير يواجه مشكلة تعقد العملية التعليمية و تأثرها بعوامل متعددة كالمعلم و المتعلم و طرق

التـدريس و السياسـة التربويـة و قـيم المجتمـع (نشـواتي 1998) و قـد حـدد كلوزمـاير ثلاث محكات للتعليم الفعال رغم ذلك و هي :

أولا النتاج التعليمي:

يمكن التعرف على الناتج التعليمي بمقارنة أداء المعلم قبل التعليم بأدائه بعد التعليم أي ملاحظة التغيرات التي تطرأ على سلوكا ته و التي تعبر عن اكتسابه للقدرات المعرفية و الميول والاتجاهات و القيم. و يواجه هذا المحك مشكلة توفر تقنيات قياس دقيقة، إضافة إلى أن بعض التغيرات لا يمكن إخضاعها للقياس.

ثانيا: العملية التعليمية:

إن التفاعـل الـديناميكي الـذي يحـدث بـين المعلـم و الطلبـة و ذلـك مـن خـلال طـرق الـتي يتبعهـا الأسـتاذ في الشـرح و إثـارة الأسئلـة و إدارة الحـوار والمناقشـة و كـذا الأسـاليب الـتي يرشـد مـن خلالهـا الطـلاب و يـزودهم بالتغذيـة الراجعـة، و ردود أفعـال الطلبـة الـتي تعـبر عـن الاسـتجابة للنظـام و الانتبـاه و المثـابرة و الحـوار مـن جهـة أخـرى تؤكد مدى تحقيق فعالية الأداء البيداغوجي للأستاذ.

ثالثا العوامل المنبئة:

ويشـير هـذا المحـك إلى إسـعدادات و قـدرات المعلـم، و جميـع خصائصـه الشخصـية الـتي يمكـن مـن خلالهـا التنبـؤ بفعاليـة العمليـة التعليميـة، و يمكـن التعـرف علـى هـذه

الخصائص بالرجوع إلى السجلات والتقارير المدرسية والجامعية والمقابلات (نشواتي 1998).

ونستنتج من هذا التصنيف بأن الخصائص الشخصية للأستاذ ومدى تفاعل المتعلمين معه أثناء الدرس ومستوى تحصيلهم نتيجة العملية التعليمية هي المحكات الأساسية للتعليم الفعال حسب الكثير من الباحثين.

إن صعوبة تحديد معايير ملائمة للأداء البيداغوجي الفعالة أنتجت تيارات عديدة حاولت أن تصل إلى تحديد معايير التدريس الفعال وهي كالآتي : (غريب /2004).

- تدريس المعارف والمهارات المدرسية.
- تنمية المواقف والميول للتعلم عند التلاميذ.
- تحسيس التلاميذ بالفروق الذهنية والثقافية والجنسية.
- التسيير الجيد للفصل الدراسي
- التخطيط الجيد مع اتخاذ القرار.
- التعديل الجيد للبرامج التعليمية.
- تدريس المعارف والمهارات المدرسية:

و يتناول هذا المحك التفوق الدراسي الأكاديمي للتلاميذ و قد أوردت دراسة أشوسون وجال 1993 تحديد سمات وخصائص تبرز مواصفات المدرسين الذين تحصل تلامذتهم على نتائج أكاديمية جيدة وهي:

- الوضوح
- تنوع المعدات وطرق التدريس
- الحماس
- المواظبة والمثابرة في المهمة المدرسية وطريقة تسيير الأنشطة
- تأكيد تدريس المحتويات باعتماد معايير النجاح من خلال اختبار المر دودية

وأكدت دراسة (Flandres .1970) بأن الأسلوب غير الموجه يسمح للتلاميذ تحقيق نتائج عالية مقارنة مع أولئك الذين يتعلمون بطريقة توجيهية.

2- تنمية المواقف والميول للتعليم عند التلاميذ: يهتم هذا المحك على تنمية المواقف والتحفيزات التي تنتمي إلى المجال الوجداني حيث يقسم جل الباحثين هذا المجال إلى 3 مكونات.

- الاعتقادات

- العواطف

-الأفعال.

و لقد أكد هذا المنحى (أشوسون وجال 1993) حينما قال " إن التلميذ الذي يكون موقفا ايجابيا تجاه الرياضيات معتقدا بأنها تلعب دورا هاما في سوق الشغل، فإنه يكون عواطف إيجابية تساعده على رفع تحدي مسائل الرياضيات ، كما يقرر أن يكون فاعلا من خلال تعلم عناصر جديدة في الرياضيات عوض الانشغال بأنشطة أخرى". وذكرت دراسات كثيرة أثر بعض الخصائص على المواقف تجاه التعلم عند التلاميذ منها:

- حماس المدرس (Larkins. M. Kinary et all. 1985)

- فن إقحام التلاميذ : (Gage .1981)

- الرفع من قيمة تواصل المدرس مع التلاميذ و هؤلاء مع غيرهم (M.c heachie et Galle 1990.)

- تشجيع التعلم التعاوني (Salvin .1990)

كما أكدت دراسة (Brophy.1987) أن رفع مستوى التحفيز على التعلم تقوم على مبدأين أساسيين:

- مساعدة التلميذ على تقديم قيمة لما يتعلمه.

- إيمان التلميذ بأن اعتماده على مجهوداته الخاصة تؤهله للنجاح.

3- الوعي بالفروق الذهنية والثقافية والجنسية للتلاميذ: يعمد المعلمون إلى التعامل الإيجابي مع الطلبة المتفوقين، وعكس ذلك التعامل يكون مع الطلبة غير المتفوقين ويكون ذلك بطريقة شعورية أو غير واعية. ما تجعل أداء الأستاذ قائم على المحاباة للمتفوقين و اللامبالاة بغير المتفوقين و كذلك نفس الموقف يذهب ضحيته المعلم لما يتعلق الأمر بالفروق الإثنية والعرفية خاصة عندما يتعامل مع طلبه ينحدرون من أصول أثنية و ثقافية مختلفة و يحتاج بذلك المعلمون إلى توعية من طرف المشرفين التربويين. و نفس التأثير يتعرض له الأستاذ بسبب الاختلافات الجنسية حيث أكدت البحوث أن المعلم يميل إلى الذكور عند تدريس الرياضيات بينما يميل إلى الإناث عند تعلم مهارات حل المشاكل.

4- التسيير الجيد للفصل: ترتبط بناء على هذا المحك نجاحة التدريس بالتسيير الجيد للفصل الدراسي الذي يعتمد أساسا على الإعداد الجيد للشروط السابقة عن التدريس و يضمن التسيير الجيد للفصل الحفاظ على النظام و احترام الأستاذ وإظهار الانضباط و الالتزام. من جهة ومن جهة أخرى توفير الشروط الفيزيائية المادية لحجرة الفصل الدراسي مع رفض الوضعيات غير المرغوب فيها كالتأخر عن الدرس ونسيان كراسات تعليمه ومقاطعة حديث الغير.

5- التقييم و اتخاذ القرارات الجيدة: يشكل الاهتمام بتقييم الدروس من طرف المدرسين دور كبير في التأثير على مستوى التدريس، و أكد الإشراف التربوي بأن الصعوبات التي تواجه بعض المدرسين ترجع إلى جهلهم بتصميم دروسهم كما تبين

بأن المدرسين الجيدين هم الذين يصممون تدريسهم بكل حرية (Clark Peterson .1986)

هذا من جهة ومن جهة أخرى يتطلب من المدرس أخذ القرارات الضرورية في وقتها الملائم من أجل إحلال النظام داخل الفصل أو إدخال تعديلات أو تصحيحات على كل تعلم يتبين أنه غير كاف.

6- الغرس الجيد للتعديلات داخل البرنامج الدراسي: تتوقف أغلب التجديدات في البرنامج على المدرس شرط أن يكون المدرس يملك مجموعة من

4-5 تقويم الأداء البيداغوجي:

4-5-1 تعريف التقويم البيداغوجي:

يعتبر التقويم في التربية مجموعة الإجراءات العملية الهادفة إلى تقدير الجهد المبذول لتحقيق الأهداف المسطرة في ضوء المعايير والمقاييس المتفق عليها ثم الحكم على فعالية هذه الجهود بغرض تحسين الأداء (Legendre .1988- delandsheere. 1979) ويختصر (بركات.1984) تعريف التقويم بأنه قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية ومعرفة مدى القرب أو البعد عن تحقيق هذه الأهداف كما عرفه (بلوم) بأنه : إصدار حكم لغرض ما ويتضمن استخدام معايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها

ونستنتج من خلال التعاريف السابقة بان تقويم الأداء البيداغوجي يركز على مدى تحقيق الأهداف التعليمية اعتمادا على معايير متفق عليها بهدف تحسين الأداء كما تفرق التعاريف السابقة بين القياس الذي يهدف إلى تحديد درجة الأداء البيداغوجي والتقويم الذي يهدف الى إصدار حكم وإصلاح النقص والاعوجاج .

ويقارن الباحثون بين نوعيين من التقويم البيداغوجي (بركات 1984 و Geninard 1986)

- التقويم الشكلي: ويهدف إلى معرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية الموضوعة خاصة في مجال التعليم
- التقويم المتجمع: هدفه البحث عن أهداف تربوية أخرى غير الأهداف المحددة او إجراء مقارنة بين مختلف طرق التقييم للتمييز بين أفضلها .

4-5-2 أهداف التقويم البيداغوجي:

ويهدف التقويم البيداغوجي إلى تحقيق ما يلي:

- هدف إداري: يتعلق بالمسار المهني للمعلم مثل الترقيات والتحويلات وشبكة الأجور والتحفيزات
- هدف مهني: وهو اكتشاف نقائص وأخطاء الأداء البيداغوجي من اجل اقتراح برنامج لتصحيحها وتحسين الأداء

- هدف البحث: تعتبر نتائج التقويم محك لتقدير صدق برنامج اختيار المعلمين واقتراح دورات تدريبهم وتكوينهم.

وتعرف عملية تقويم الأداء البيداغوجي أساليب متعددة وتلجأ إلى مختلف الفاعلين ، فهناك أنظمة تربوية تعتمد على تقييم أعضاء التفتيش الذين ينتمون إلى هيئة التعليم والمستفيدون من تكوين لمهنة التفتيش ويعمل بهذا النظام في الكثير من الدول العربية والفرنكوفونية بينما تتجه الدول الانجلوساكسونية إلى اعتماد التقويم من طرف الموجهين والمشرفين البيداغوجيين وحتى المتعلمين ذاتهم (غريب 2006 ص 279-280)

4-5-3 المدارس الفلسفية لتقويم التدريس:

تعود الأصول الفلسفية لتقويم التدريس إلى ثلاث مدارس:

- المدرسة السلوكية
- المدرسة الإنسانية
- المدرسة النفعية
- المدرسة السلوكية: وتعتبر التدريس السلوك الظاهري للمعلم ومجموعة المهارات والمعارف والميول المدمجة في شخصيته ويعتبر التقويم بذلك تحديد الكفايات والمظاهر السلوكية التي يحتاجها المعلم لتطوير وتحسين أدائه.
- المدرسة الإنسانية: تركز هذه المدرسة على الطبيعة الإنسانية للمعلم حيث تعتبره شريكا لأفراد المجتمع ومفيد لنفسه ولأفراد مجتمعه ويهدف التقييم

حسب هذه المدرسة إلى تحسين مستوى المعلم ودرجة تفاعله الوظيفي مع المتعلمين ويختلف التقويم في هذه المدرسة عنه في المدرسة السلوكية في إن هذه الأخيرة تعتبره تقنيا يستخدم معايير عامة وموحدة أما المدرسة الإنسانية فتعتبره شخصي يختلف من أستاذ إلى آخر.

- المدرسة النفعية: وتحدد كفاية المعلم بمدى ما ينتج من آثار في تعلم التلاميذ فهي تهتم بنهايات التدريس لا بظروفه وعملياته المرحلية (حمدان محمد زياد 1979)

4-5-4 مستويات التقويم:

يتفق معظم الباحثين (بلوم 1979 بركات 1979) في تحديد مستويات التقويم التربوي في خمسة مستويات:

- المستوى الأول: جميع الجوانب الهامة في العملية التعليمية
- المستوى الثاني: تقويم الأهداف التفصيلية، تقويم كل مرحلة من مراحل التعليم وأهداف كل مادة
- المستوى الثالث: تقويم محتويات المناهج في كل مادة.
- المستوى الرابع: تقويم طرق التدريس
- المستوى الخامس: تقويم العمل اليومي داخل القسم.

ويلاحظ من خلال التصنيف السابق بان التقويم يمر عن طريق مستويات تبدأ من النظرة العامة والشاملة للتعليم إلى أدنى مستوى وهو نشاط الأستاذ على مستوى القسم.

4-5-5 الانتقادات الموجهة لتقويم التدريس:

يأخذ التقويم المعتمد حاليا عدة أشكال وأنواع سلبية تناولها المهتمون بالموضوع خاصة (حمدان محمد زياد1979 و Mc donald1979) ويمكن تلخيصها فيما يلي :

- يركز التقويم المعتمد على مدى مراعاة المعلمين للأساليب الروتينية والأنظمة المدرسية ويهمل الفعالية البيداغوجية ذات الطابع الديناميكي المتجدد.
- فرض نتائج التقييم على الأستاذ دون التشاور معه أو وضع خطة مشتركة للتطوير والتغيير.
- يفرض التقويم بناء على متطلبات ورغبات السلطة الإدارية المركزية مما يقف أمام كل محاولة للإبداع والاجتهاد الهادف والفعال للمعلم.
- تذبذب فترات التقويم وعددها واختلاف أهدافها.
- عدم موضوعية أدوات التقويم وعدم انسجامها مع الأهداف المحددة لها.
- يركز التقويم على مظاهر التدريس الملزمة لطريقة تدريس معينة ومراحل رئيسية معينة دون التنبؤ بكيفيات العمل الذي يقوم به المعلم في المستقبل.

- يحاول التقويم أن يحقق أهداف متعددة وفي فترة زمنية محدودة مما يجعل نتائجه غير دقيقة.
- يؤدي توحيد معايير التقييم إلى إهمال الفروق الفردية للمعلمين.

5- نتائج الدراسة:

من خلال ما سبق تناوله من تحليل ومناقشة كل من الاعداد المهني للمكون والاداء البيداغوجي فانه يمكن تقديم النتائج الاتية:

أصبح التكوين المهني للمكون ضرورة تفرضها طبيعة المهنة وتم تعزيزها بمختلف الدرايات العلمية التي اكدت بما لا يدع مجالا للشك عن اهمية ودور الاعداد المهني للمكون في كل القطاعات دون استثناء رغم امتلاك المكون للخبرة والتجربة السابق في التكوين ومهما زاد تكوينه العلمي والاكاديمي.

كما اكدت مختلف الدراسات العلمية خاصة في علم النفس التربوي على ان لأعداد المهني للمكون تأثير مباشر على الاداء البيداغوجي للمكون والذي يضفي بدوره في الرفع من دافعية المتعلم وتحفيزه وتسهيل عملية التعلم التي تتميز بالتعقد والصعوبة ويؤدي بذلك الى تحسين نوعية التكوين بصفة عامة.

لا يقتصر الاعداد المهني على التربصات الاولية فقط والتي تعتبر ضرورية بل تتعداها الى دورات التكوين المستمرة اثناء الخدمة لتدراك النقائص التي يعاني منها المكون من جهة وتكيف اداء المكون مع كل التغيرات التي يشهدها المحيط الثقافي والاجتماعي

من جهة ومن جهة اخرى مساعدة المكون على مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجيا الي يشهدها العالم اليوم.

يحتاج المكون الى المراقبة المستمرة من طرف المصالح المكلفة بذلك خاصة المراقبة البيداغوجية الدورية والمستمرة للكشف عن نقائص ادائه البيداغوجي من اجل تحويلها الى برامج تكوين لصالحه من اجل ضمان أداء بيداغوجي فعال.

6- قائمة المراجع:

6-1 المراجع باللغة العربية:

- احمد سعفان محمد وسعيد، طه محمود، (2007): **المعلم إعداده ومكانته وأدواره**، الطبعة الثانية دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- محمود سلطان، (1984) **المعلم ودوره التربوي**، مكتبة المعارف الحديثة الإسكندرية مصر.
- عبد العزيز صالح وعبد العزيز عبد الحليم، (1979): **التربية وطرق التدريس**، دار المعارف مصر.
- غريب عبد الكريم، (2004): **بيداغوجيا الكفايات**، الطبعة الخامسة، منشورات عالم التربية الدار البيضاء المغرب.
- فخري رشيد خضر، (1996): **تطور الفكر التربوي**، الطبعة الأولى، دار الرشيد للنشر والتوزيع الرياض المملكة العربية، السعودية.

- محمود قمبر، (1980): **المعلم الناجح وصفاته**، الطبعة الأولى، عالم الكتاب، القاهرة.
- نشواتي عبد المجيد، (1998): **علم النفس التربوي**، الطبعة التاسعة، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان
- وطاس محمد، (1988)، **أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعليم العامة**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.
- بروان سالي، (1997): **معايير تقويم جودة التعليم**، ترجمة احمد مصطفى حليمة الطبعة الأولى، دار البيادق للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان
- بوعلاق محمد (1999) **الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته**، الطبعة الأولى قصر الكتاب، البليدة الجزائر.
- حثروبي محمد صالح، (2002): **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، دار الهدى، عين مليلة الجزائر
- حمدان محمد زياد، (1984): **أدوات ملاحظة التدريس**، الطبعة الأولى، الدار السعودية للنشر والتوزيع
- حمدان محمد زياد، (1985): **قياس كفاية التدريس**، الطبعة الأولى، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- ريتشي روبرت (1982)، **التخطيط للتدريس**، الطبعة الأولى، دار المريخ للنشر الرياض.

- سليم مريم (2003): **علم النفس التعلم**، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية بيروت لبنان.

2-6 المراجع باللغة الاجنبية:

- BARBIER JEAN-MARIE(1990) , l'évaluation en formation , 2ème édition. Paris, France.
- De JEAN MARIE KETELE (1986), l'évaluation ., Edition de Boeck-Wesneli 2ème édition.
- RESWEBER JEAN-PAUL (1988)les Pédagogiques nouvelles. Presses universitaire de France , . collection . que sais-je .
- LOUIS NOT(1991), enseigner et faire apprendre Privat édition.
- BURBAUM JEAN(1989) , apprentissage et formation, P.U.F
- JERRY DOCZTAR, La définition des objectifs Pédagogiques édition ESF. 2ème édition Paris.1982.
- LEOPOLD PAQUAY et autre (2003), Former des enseignants professionnels .édition : de boeck 3ème édition Bruxelles.Belgiques.

- LOIS.V.JOHSON , Mary A.Bary(1985) , conduites et animation de la classe , imprimerie Dunans
- MAGER R.F. (1986) Comment mesurer les résultats de l'enseignement. Edition Bordas. 2ème édition. Paris. France
- Mircchielli, Roger (1982) les méthodes Actives dans la pédagogie des adultes, les éditeurs ESF 4ème édition
- PIERRE GOGUELIN(1983), la formation continue des adultes, P.U.F Paris Frances .
- RAYMOND TORAILLE(1990), L'animation Pédagogique aujourd'hui, 2ème E.S.F éditeur, Paris 1990.
- Skinner B.F(1968). la révolution scientifique de l'enseignement carles Dessart, Editeur, Bruxelles Belgique 1968.

دور المؤسسات التربوية في تدعيم الصحة النفسية المدرسية في ظل العولمة التربوية

د. باندو صفية

جامعة يحي فارس المديةsafiabendou61@gmail.com

ملخص:

يهدف هذا البحث الى تقصي ما تحمله العولمة من انعكاسات وتحديات في الجانب التربوي، مما خلق تباين في دور المؤسسات التربوية ودفعها الى اعادة النظر في دورها المعرفي والانفعالي والنفسي والسلوكي، بالتركيز على جانب مهم وفاعل في العملية التعليمية لمواجهة هذه التحديات الا وهو الصحة النفسية للتلميذ وطرق تنميتها في ظل التغيرات التي انعكست سلبا على شخصيته وذلك بتبني استراتيجيات تتماشي مع المتغيرات المتسارعة في عصر الحداثة والتطور.

كلمات مفتاحية: العولمة، العولمة التربوية، المؤسسات التربوية، الصحة النفسية للطفل، الصحة النفسية المدرسية.

Abstract:

This article aims to investigate the implications and challenges of globalization on the educational side, which created a difference in the role of educational institutions and prompted them to reconsider their cognitive, emotional, psychological and behavioral role,

focusing on an important and effective aspect in the educational process to face these challenges, which is the student's mental health and methods Its development in light of the changes that negatively affected his personality by adopting strategies that are in line with the rapid changes in the era of modernity and development.
Keywords: Globalization, educational globalization, educational institutions, child mental health, school mental health.

1– مقدمة:

تلعب المؤسسة التربوية دورا مهما في المجتمع كونها المحرك الاساسي لتنشئة جيل المستقبل بعد دور الوالدين داخل الاسرة، إلا أن التغيرات الاجتماعية والثقافية التي يمر بها العالم والمجتمع في الوقت الحاضر أصبحت تفرض على القائمين على العملية التربوية مسؤوليات مضاعفة تتجاوز حدود التعليم في نمطيته التقليدية، وتفرض عليهم أيضا الاطلاع بدور أكثر أهمية في تعليم الناشئة المعايير والقيم التي تحافظ على أمن واستقرار المجتمع.

حيث أصبح للتربية بعد اخر يجب اخذه في الحسبان من طرف السياسات التربوية وذلك لمواجهة مباشرة مع مقومات العولمة ومؤسساتها خاصة من الناحية القيمية وهو ما يطرح امام المنظومات التربوية تحديات جمة على العديد من المستويات الفلسفية والغائية والمنهاجية والبيداغوجية ولقد تبدى ذلك في عمليات الاصلاح واصلاح الاصلاح الجاري والتي تنم عن الرغبة في الحفاظ على المخزون الوطني بثقافته وقيمه

وارثــه الــذي يشــكل اهــم ملمــح مــن ملامــح شخصــيتنا الثقافيــة (عمــر مناصــرية، 2018).

إن العمــل التربــوي في الوقــت الحاضــر أصــبح يعــاني الكثــير مــن الضــغوط بســبب قصــوره عــن أداء بعــض الأدوار المنــاط بهــا ممــا يتطلــب إعــادة النظــر فيــه بعقليــة انفتاحيــه لا تــرفض القديم كله ولا تقبل الجديد كله دون دراسة وتمحيص(فايز عبد العزيز الفايز، 2014).

وعليــه يتوجــب إحــداث نــوع مــن القطيعــة مــع الممارســات التربويــة القديمــة أو التقليديــة النمطيــة الــتي تعمــل علــى تــوفير الحمايــة للأطفــال مقابــل التســلطية والتبعيــة والــولاء المطلــق الــتي تميــز المجتمــع المغلــق الراكــد الحــامي، بــل يتحــتم عليهــا أن تحضــر هــذه الناشــئة لاقتحــام عصر العولمة بالكفاءة الشخصية الكلية القصوى التي تتكون من العناصر التالية:

- الاقتدار وكفاءة المعرفية القصوى.
- المناعة القيمية الانتمائية.
- القدرة البدنية العالية.
- الصحة النفسية.

وتشــكل هــذه المكونــات الأربعــة الكفــاءة الشخصــية الكليــة القصــوى في جوانبهــا المعرفيــة، والاخلاقيــة القيميــة، والبدنيــة، والنفســية. ويعــد المكــون النفســي أو الصــحة النفســية محــور هذه المكونات في ظل عصر العولمة (عبد العزيز حدار، 2013، ص:66).

مــن خــلال مــا ســبق يهــدف هــذا المقــال الى الاجابــة عــن التســاؤل التــالي: مــاهي انعكاســات العولمــة علــى الجانــب التربــوي؟ ومــاهي اهــم الاســتراتيجيات الــتي يجــب اتخاذهــا

لمقاومة هذه التحديات من الناحية التربوية مع الحفاظ على الصحة النفسية للتلاميذ في ظل هذه التغيرات.

2- العولمة التربوية وتحدياتها:

تعتبر العولمة ظاهرة التوحد العالمي سواء من الناحية الثقافية او الاقتصادية مع عدم اغفال بقية النواحي السياسية والاجتماعية، فالثورة في مجال تكنولوجيا الاتصالات والمعلوماتية ساهمت في ابراز معالم العولمة أكثر من أي وقت مضي. وتعود البدايات الاولى لظهور مصطلح العولمة منذ ان دخلت اروبا في مرحلة الحداثة في نهاية القرن (15) وانتشرت مع ظهور الثورة الصناعية في القرن (18) واصبحت واقعا ملموسا مع الثورة التقنية في القرن (20).

ونجد ان صياغة تعريف دقيق للعولمة يبدو مسألة في غاية التعقيد نظرا لتعدد تعريفاتها والتي تتأثر باختلاف وجهات نظر الباحثين الايديولوجية واتجاهاتهم. وتستخدم مصطلحات كثيرة للتعبير عن مفهوم العولمة منها الكونية(Universalisme) والكوكبة Globalization والدولية(Internationalisation) ولكن المفهوم الاكثر شيوعا واستخداما هو العولمة Mondialisation، واول من أطلقه معرفيا عالم الاجتماع الكندي (مارشال ماك لوهان) في الستينات ابان صياغة مفهوم القرية الكونية(Global Village) (غلاب، 2002).

وتبَني هذه الفكرة بعده (بريجتكسي) الذي أصبح فيما بعد مستشارا للرئيس الامريكي (جيمي كارتر) وعمل على ان تُقدم امريكا نموذجاً كونياً للحداثة وانتشرت هذه

الفكرة على مستوى العالم بسرعة كبيرة في الاوساط المختلفة بينما بدأت الايديولوجية السوفيتية بالتراجع والضمور (فيروز سيفي، 2017، ص:386).

ويعرف بيتر ماركوس العولمة انها:" شكل من جديد للرأسمالية احاطت من خلاله العلاقات الرأسمالية كافة الابعاد والمجالات الانسانية" كما تعرف على انها: " الاتجاه الذي يصبح به العالم نسبيا كرة اجتماعية بلا حدود"

وبدأ مفهوم العولمة يحتل موقعا اساسيا في العلوم الاجتماعية المعاصرة ويستخدم في عدد من فروع المعرفة مما جعله أحد المفاهيم التي تستدعي مدخلا تتفاعل فيه الفروع المعرفية لتحليل المجتمع (الدراجي زروخي، 2017، ص: 851).

وينتقد الفيلسوف جون غراي (Gray ,1997) العولمة ويعتبرها الشكل المنحرف والرجعي للحداثة، وهو على وجه التقريب ذلك الخاص بالنزعة الفردية الاقتصادية التي سادت انجلترا خلال القرن 19 ونظيرتها الامريكية خلال القرن 20 والذي انتشر في كل انحاء العالم، كما يعتبر النزعة الكونية هي أحد الجوانب الاقل نفعا والاكثر خطورة في الحقيقية للتقليد الفكري الغربي، ذلك الايمان الميتافيزيقي بأن القيم الغربية المحلية تعد جديرة بالاعتماد والقبول من قبل الثقافات والشعوب (عبد العزيز حدار، 2013، ص:61).

إن العولمة كظاهرة ذات أبعاد ومستويات متعددة تهدف إلى دمج العالم نمطيا من خلال السعي إلى صنع آليات لتفعيل دورها المعرفي والثقافي، فانصب هذا الجهد على

مجالي التربية والتعليم بعد أن كان الجهد اقتصاديا وسياسيا وإعلاميا باعتبار أن التربية والتعليم هما الوسيلة التي يمكن من خلالها نشر الفكر العولمي.

وتشكل العولمة التربوية والثقافية أخطر أنواع العولمة إذ يمكن اعتبارها عملية اغتصاب ثقافي تربوي للفرد والأمة والمجتمع، ويتضح ذلك من التدخلات الخارجية بتغيير المناهج وعملية التعليم، واستخدام وسائل الدعاية والإعلام وشبكات الاتصال الحديثة كالأقمار الصناعية والقنوات الفضائية وشاشات الحاسوب لتنفيذ ذلك حتى يمكن هدم المنظومة القيمية واهتزاز النظم التربوية (لبني بنت حسين، ب.س).

حيث حرصت الولايات المتحدة الأمريكية السيطرة على المؤسسات الدولية ذات الاختصاص مثل منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) وحاولت التوغل في منظمات إقليمية أخرى ذات طابع تربوي وثقافي مثل: المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، وقد سعت كذلك إلى توجيه نشاطات هيئات دولية أخرى ذات طابع اقتصادي مثل: صندوق النقد الدولي، والبنك الدولي ومنظمة التجارة العالمية. من أجل جعلها أدوات سيطرة وذلك من خلال توجيه جهودها الخاصة إلى خدمة نمط معين من التوحد المعرفي والثقافي والتربوي والتعليمي لبلدان أخرى في العالم.

وظهرت العولمة التربوية في التزايد بعد هجمات الحادي عشر من سبتمبر في واشنطن ونيويورك، حيث تغيرت السياسة الأمريكية من الدبلوماسية إلى المجابهة التي لا تقبل التأويل السياسي أو التأجيل، حيث أصبح واضحا أكثر من أي وقت مضى تدخل المنظمات والمؤسسات المالية للعولمة في الشؤون التعليمية المحلية تدخلا مباشرا

وهـذا بـربط وإسـناد القـروض والهبـات وتغيـير السياسـة التربويـة للـدول المقترضـة وغـير المقترضـة أيضـا، مقابـل تعمـيم نمـوذج تربـوي ينتمـي إلى قـوى ذات بعـد واحـد لا تراعـي خصوصـيات الأمـم والشـعوب والقبائـل الأخـرى، مـن أجـل تكـريس خطـط تربويـة وتعليمـة دخيلـة تعـد إحـدى تجليـات الاسـتغراب أو مـا يسـمى بالاسـتعمار الأجنـبي الجديد.

حيـث أن القـائمين علـى صـندوق النقـد الـدولي اشـترطوا علـى هـذه الـدول تعـديل المنـاهج التربويـة مـن أجـل الحصـول علـى قـرض مـالي لتطـوير التجهيـزات التربويـة وفي هـذا السـياق يمكـن التـذكير بمـا أمـر بـه الأمريكيـون بعـض الـدول العربيـة والإسـلامية مـن تغيـير المنـاهج التربويـة، وبخاصـة بعـد هجمـات الحـادي عشـر مـن سـبتمبر مثـل مصـر وأفغانسـتان وباكسـتان والسـعودية وغيرهـا، وهـو أمـر الـدول الإسـلامية بإقصـاء الآيـات القرآنيـة الـتي تحـرض علـى الجهـاد والآيـات القرآنيـة الـتي تعـادي اليهـوديين باعتبـار أن هـذه الآيـات حسـب الـزعم الصـهيوني تثـير التعصـب الـديني، إن التـدخل الأمريكـي في المنـاهج والمؤسسات التربوية كان بناءا على خلفية أن المناهج الإسلامية تنتج إرهابيين حسب الرؤية الأمريكية.

وتشـير خطـة واشـنطن لتغيـير المنـاهج التعليميـة في مصـر والعـالم العـربي والـتي صـاغتها مجموعـة مـن السياسـيين الأمـريكيين ووافـق عليهـا بـوش، إلى هـذا التـدخل السـافر في المنـاهج، ومـما جـاء فيهـا لـن نسـتطيع أن نغـير مـن محتـوى القـرآن، ولكـن علينـا التـدخل لإفراغـه مـن مضـمونه وتغيـير التربيـة الدينيـة إلى مسـمى الثقافـة الدينيـة، وكـذلك مـا جـاء

في **المذكرة التفصيلية لمبادرة(كولن باول)** والتي تعتبر أن إصلاح التعليم بالمفهوم الأمريكي هو الدعامة الأولى لوأد الإرهاب لذلك حدد التقرير ما يلي:

- إنشاء مدارس أمريكية في مختلف البلاد العربية لجميع مراحل التعليم وأن تكون مؤهلة للالتحاق بالجامعات الأمريكية.
- الاعتماد على الخبراء والأكاديميين الأمريكيين في إدارتها مع تطعيمها بأكبر عدد من خبراء التعليم العرب.
- تنظيم دورات تدريبية وتأهيلية مشتركة للمعنيين بالعملية التعليمية في البلاد العربية أو في أمريكا تتضمن برامج تؤكد الصورة المثلى الأمريكية.
- ألا تكون تكاليف الالتحاق بهذه المدارس عالية لتشجيع الانخراط فيها.
- لا تقتصر المناهج على المقررات الدراسية وانما سيتم تخصيص جزء كبير منها لتشجيع المشاركة السياسية والديمقراطية.
- إنشاء نوادٍ داخل المدارس يطلق عليها نوادي الحرية الأمريكية لممارسة تطبيقات الديمقراطية الأمريكية.
- دعم إنشاء المدارس من خلال سلسلة من المصالح والمشروعات والمؤسسات الاقتصادية الأمريكية وهذه المشروعات ستضمن فرص عمل لخريجي المدارس والجامعات الأمريكية برواتب مغرية.
- تخصص المذكرة فقرات حول تشجيع تعليم البنات وهناك خطط جاهزة لتدريب المرأة العربية لقيادة حركة تطوير المرأة.

- يتم البدء في هذا المشروع من عام 2003 وتبدأ الدارسة الفعلية 2005.
- دعم وتقوية اللامركزية السياسية وبرامج الحكم المحلي خاصة في مجالات التعليم.
- وجود برنامج منفصل للترجمة إلى العربية من خلال كتب تعالج الاقتصاد والتربية وتشكل مراجع توزع على المؤسسات.
- ترجمة كتب مبسطة حول أنماط الحياة الأمريكية، مع قصص رمزية ترسخ أهدافا وقيما معينة توزع على طلبة المدارس، وادخالها في صلب المناهج التعليمية وتشرف على حركة الترجمة وزارة الخارجية الأمريكية.

ويتضح مما سبق أن هدف البرنامج الأمريكي كما يظهر بوضوح تكوين ناشئة عربية مسلوبة الهوية والانتماءات الوطنية والقومية، كي تؤمن بنموذج الحياة الأمريكية (مصطفي يوسف منصور، 2007، ص:205).

وهو ما ساهم في الانتشار الواسع لمفاهيم الديمقراطية وحقوق الانسان التي تشمل كافة الطوائف بما فيها الأقليات العرقية والدينية والمرأة والطفل والنمو المتواصل في المؤسسات العالمية والمحلية التي تراقب تطبيقات حقوق الانسان حول العالم في المناهج التعليمية مقابل المواضيع الوطنية والدينية.

2-2 التحديات الخارجية للعولمة التربوية:

- **التدخلات الخارجية في نظم التربية والتعليم:** إن البرنامج الأميركي يسعى لتكوين ناشئة عربية مسلوبة الهوية والانتماءات الوطنية والقومية، كي تؤمن بنموذج الحياة الأميركي وتدعم مصالحه وأساليب هيمنته.

- **الابتزاز التربوي بالمنح والمعونات الخارجية:** تمثل المنح والمعونات الخارجية المقدمة للجهات الحكومية أو الأهلية في الكثير من الدول العربية عامل ابتزاز وضغط وتوجيه لإنفاذ كثير من المخططات المشبوهة مما يجعل كثيرًا من الجمعيات الأهلية المدعومة من الغرب أداة لمحاربة التربية الإسلامية والعمل على طمس الهوية.
- **استهداف الهوية الثقافية:** وذلك من خلال التحديات القديمة والمتجددة والتي تتجدد باستمرار في صورها واثوابها ووسائلها وما يتولد عنها من تحديات مثل: زحف المدارس التبشيرية، التسلسل المتواصل للمفاهيم المغلوطة، الانبهار والاستلاب الثقافي.
- **دمج القيم العالمية في مناهج التعليم او ما يسمي بالتربية الشمولية:** تحاول منظمتا اليونسكو واليونيسيف دمج القيم العالمية في مناهج التعليم وترسيخ الأفكار الداعية للنظام العالمي الجديد في اتجاهين، الأول يتمثل في الجهود لوضع برنامج للشرق الأوسط في مجال التربية الشمولية، والثاني في برنامج للتنمية التربوية لدول حوض البحر المتوسط، **وتتضمن التربية الشمولية أربعة أبعاد:** البعد المكاني ويركّز على تعزيز الوعي بعلاقة الاعتماد المتبادل بين البشر في نظام عالمي يكون فيه المحلي ضمن الكوني، والكوني من ضمن المحلى، أما البعد الزمني عنصر مواجهة المستقبل في المناهج الدراسية يعتبر شرطاً مهماً ومسبقاً لتنمية قدرات ومهارات التلاميذ ليصبحوا في وضع

يمكنهم من التحكّم في اتجاه التغيير وأكثر قدرة على التكيّف مع مجتمع سريع التغير، وبُعد القضايا الكونية الشاملة فالقضايا الكونية متداخلة كتلوث البيئة والاعتداء على حقوق الإنسان وعدم المساواة، البعد الداخلي ويقوم على أن يتعلم الأطفال أن حياتهم متداخلة مع مشكلات الغير وطموحاتهم، ومع البيئات التي تبعد عنهم آلاف الأميال، وقد تمّ تنفيذ مشروعين تجريبيّين في لبنان والأردن بالتعاون مع المعهد الدولي للتربية الشمولية ومنظمة اليونيسيف في عمان، حول تطوير وتدريس موضوعات تدرس منفصلة أو ملحقة ببعض المواد الدراسية مثل العيش المشترك وتفهم الاختلافات وتجنب الصراعات وحلّ النزاعات ونظرتنا لذواتنا والآخرين، ورفض العصبية والعرقية.

- **الدور الإعلامي المناقض للدور التربوي المدرسي:** يعدّ الإعلام وسيلة للتعبير والتوجيه، ووظيفته الحقيقية تتحدّد في التثقيف والتعليم والإرشاد والنصح، وتتضح خطورة الإعلام، ولاسيما في عصر الفضائيّات بتحوّله إلى أداة لهدم القيم والنيل من الرموز، مما يجعله يمثل خطراً على العملية التربوية ذاتها، فإما أن يدعمها ويتكامل معها أو يضادها ويعيقها، وتحاول العولمة مسخرة الإعلام لدفع الإنسان وتنحيته بعيداً عن التربية والأخلاق بإشاعة الجنس والجريمة والتمرد لدى الأجيال وقتل أوقات الشباب في تلك المعصيات وقد "أثبتت الدراسات الحديثة خطورة القنوات الفضائية بما تبثه من أفلام ومسلسلات مسيئة للنظام التعليمي والحياة الثقافية والعلاقات الاجتماعية ونمط الحياة الاقتصادية في العالم الإسلامي.

- **مادية ثقافة العولمة وخطرها على البناء الروحي**: إن ثقافة العولمة ثقافة مادية بحتة لا مجال فيها للروحانيات والعواطف، ممّا يجعل تحدي المؤسّسات التعليمية في هذا المجال هو الحفاظ على ديمومة المجال الروحي الصحي السليم للطلاب والطالبات ببثّ مفاهيم التكافل والتعاطف والتواد والإيثار وكلّ القيم النبيلة (مصطفي يوسف منصور، 2007: 613).

2-3 التحديات الداخلية للعولمة التربوية:

لقد تغيّر مفهوم التعليم تغيراً جذرياً وشاملاً في هذه الحقبة الزمنية التي تظللها العولمة وتسيطر عليها آثار الثورة التكنولوجية والنفوذ الإلكتروني، فمع سيادة نظام العولمة أصبح هذا التعليم ضرورة للأمن القومي وما يرتبط به من الجودة الشاملة. إن أمتنا العربية والإسلامية تواجه اليوم ولسنوات قادمة تحديات كثيرة أخطرها التحديات التربوية التي في ضوئها مصير الأمة قوة أو ضعفاً، وتمثل في أحد جوانبها صراعاً ومقاومةً دفاعاً عن الاستقلال ضد التبعية.

يعاني النظام التربوي أساساً من أزمة تربوية تختلف حدتها من بلد إلى آخر، منها ما يتعلق بالتعليم وسوق العمل، فنحن نتعلم وفقاً لطاقة التعليم المتاحة لا وفقاً لحاجاتنا الفعلية، وفي ظلّ فلسفة تربوية تضع حواجز بين المعارف النظرية والمهارات العملية، ومنها عدم تكافؤ فرص التعليم وأسبابها الدروس الخصوصية، وتعدد مسارات التعليم فهناك ازدواجية تربوية بين تعليم النخبة وتعليم العامة، والعزوف عن مداومة التعليم وسلبية المعلمين، فمنهم قادة الثورة التربوية وعدم فاعلية البحث العلمي وانفصاله عن

المشكلات العملية وتدني مستوى الخريجين والكادر التعليمي الضخم، وفقدان المجتمع ثقته بمؤسّساته التعليمية، وعدم تعريب العلوم، وتخلف المناهج وطرق التدريس وضعف الإدارة التعليمية.

- **افتقاد الفلسفة التربوية الإسلامية:** يؤكد علماء التربية ان التعليم في المغرب العربي يفتقد الى وجود فلسفة تربوية اسلامية توجهه، فقد ارتبط بفلسفات تربوية اجنبية تأخذ من الغرب تارة ومن الشرق تارة اخري انعكس ذلك على المناهج والاهداف التربوية وطرق التدريس فجاء ضعيف غير واضح الاهداف والغايات وبدلا من ان ينطلق من فلسفة تستمد توجيهاتها من القران الكريم والسنة النبوية فقد اقتنع في الغالب بمجرد التقليد والتبعية الثقافية والتربوية للغرب لذا فشلت معظم المؤسسات التعليمية في اعداد الاجيال المعاصرة التي يمكن ان تواجه التحدي العالمي الذي فرض عليها.
- **غياب المعلم القدوة:** فالمعلم القدوة غدا حاجة ومطلباً ضرورياً، ولقد نتج عن "التزايد المطرد لعدد الملتحقين بالمدارس في العالم حشد مكثف للمعلمين جرى في كثير من الأحيان بموارد مالية محدودة ومن دون أن يتسنّى دائماً العثور على المعلمين الأكفاء. وأفضى الافتقار إلى الموارد المالية وإلى الوسائل التعليمية، فضلاً عن اكتظاظ الصفوف إلى التردي الخطير لظروف عمل المعلمين. إن مواجهة تحديات العولمة تستدعي إصلاحات كثيرة للنظام التعليمي، وينبغي على المعلمين أن يتعاملوا مع البرامج الحاسوبية التعليمية

والـتعلم بالوسـائط المتعـددة والـتعلم التفـاعلي والتمـدرس الافتراضـي والتعلـيم بالاتصال المباشر من أجل تحفيز عملية التعلم.

- **نقـص الميزانيـات:** ومـن التحـديات الـتي يواجههـا التعليـم نقـص التمويـل المتـاح، فالميزانيات المخصّصة للتعليم لا تفي بالاحتياجات.
- **نظـام الترفيـع مـن دون إنجـاز أكـاديمي:** ليسـت نسـب النجـاح المرتفعـة هـي الغـرض النهـائي مـن التعليـم ولكنهـا مؤشـر مـن بـين عـدد مـن المؤشـرات، فلـيس الهـدف كميـاً، فأسـلوب الترفيـع الآلي الـذي يتبـع في مدارسـنا العربيـة والـذي بموجبـه ينتقـل الطالـب مـن فصـل لآخـر، تكـون محصـلته النهائيـة عبـارة عـن طالب لا يستطيع أن يقرأ قراءة جيدة أو أن يكتب كتابةً صحيحةً.
- **تـدني نوعيـة التعلـيم:** فمـن التحـديات الـتي تواجـه المؤسّسـات التعليميـة "الطلـب المتزايـد علـى التعلـيم المدرسـي مـن دون إدراج نوعيـة التعلـيم المقـدّم في عـداد الأولويـات. ومـن هنـا كـان اكتظـاظ المـدارس وإتبـاع أسـاليب باليـة للتـدريس تقـوم علـى الاسـتظهار والاعتمـاد علـى معلمـين عـاجزين عـن التكيـف مـع أسـاليب التعلـيم الحديثـة مثـل المشـاركة الديمقراطيـة في أنشـطة الصـف والـتعلم التعـاوني وحـلّ المشـكلات الـتي تتطلـب قـوة إبداعيـة وهـذه المشـكلات جميعهـا أصبحت تشكل الآن عقبات كبرى أمام توفير تعليم أفضل".
- **العجـز التربـوي:** إن عجـز النظـام التربـوي عـن إخـراج المبـدعين لـه أكثـر مـن دلالـة خطـيرة، ولعـل أبرزهـا اهتـزاز الثقـة بهـذا النظـام. لم تعـد وظيفـة المدرسـة

فقط تعليم الطلاب المواد العلمية والمعرفية، وإنما أصبحت مركز إشعاع داخل المحيط الاجتماعي وعنصر مؤثر في البيئة، وظهور التوجيه المهني، كما عملية التعليم أصبحت متاحة لكل الشرائح الاجتماعية مما أدى إلى إقبال الطلبة من مجتمعات مختلفة مما أدى إلى تباين بين الطلاب في قدراتهم ومستوياتهم، التطور العلمي والمعرفي وما يشهده العالم من حركة علمية، وتزايد المشكلات داخل المجتمع مما أدت إلى تعطيل بعض الطلاب عن الدراسة وزيادة نسبة الرسوب والتسرب، كما أن المناهج وطرق التدريس قد لا تتلاءم مع قدرات الطلاب العقلية، ولذلك أصبح من الضروري توفير الجو النفسي الملائم للطلاب للنمو العلمي والمعرفي وتحقيق التوافق النفسي(احمد خليل القرعان،2009) (السلمي حسين حسين زيدان، 2018: 103).

3- الصحة النفسية المدرسية:

3-1 تعريف الصحة النفسية:

طرحت العولمة شكلا جديدا من أشكال الحياة جد مغاير عما ألفناه ضمن المجتمع الراكد المغلق المحمي المؤطر، حيث أساليب حياة تقليدية نمطية هادئة مستقرة، فخصائص العولمة من التسارع وانعدام اليقين والتنافسية، والمرتبطية المعقدة وانضغاط المكان والزمان، والنزعة الاستهلاكية ومبدأ المتعية، وثقافة النجاح الفردي، وثقافة الصور، يحتم على الأفراد أن يخوضوا في المستقبل المنظور معركة الوجود وإثبات الذات باستعمال كامل مواردهم، على رأسها الصحة النفسية التي لم تعد مجرد الخلو من الاضطرابات النفسية، بل كما جاء في تعريف المنظمة العالمية للصحة: "أنها حسن

الحال البدني والنفسي والاجتماعي التام الذي لا يتضمن فقط الخلو من الأمراض والإعاقة " (عبد العزيز حدار، 2013 :62).

ونجد ان منظمة الصحة العالمية قامت بتضمين العافية النفسية في تعريف الصحة النفسية وتعريف منظمة الصحة العالمية الشهير للصحة يشير الى انها: "حالة من الكمال الجسدي والنفسي والعافية الاجتماعية وليست مجرد الخلو من المرض أو العجز" (محمد رزيقة، ايت مولود يسمينة، 2016 :177).

ويطرح القوصي في هذا الجانب منظور تكاملي للصحة النفسية ويعني به التكامل ما بين وظائف النفس المختلفة، والقدرة على مواجهة الازمات النفسية والاحساس بالسعادة والكفاية (الطحان، 1987). يتمثل هذا الطرح في إعطاء المجال للفرد ليحرر إمكانياته وتوفير الشعور بالكفاية والسعادة لحل مشاكله واتخاذ قراراته، والمرونة والتفاعل النشط مع العالم والناس ضمنياً، على اعتبار أن التكامل النفسي الداخلي يوفر الأساس الإيجابي الفاعل مع الآخرين (مصطفي حجازي، 2004 :39).

3-2 الصحة النفسية المدرسية:

يستحيل توضيح مفهوم الصحة النفسية المدرسية بمعزل عن مفهوم الانشراح التعليمي (Well Being) حيث تعتمد تعاريف الصحة النفسية المدرسية الانشراح التربوي محكاً رئيساً (الدهري 1999، رضوان سامر، 2007) وأن لم يحسب مرادفا لها في تعاريف أخرى. بأن المعافاة النفسية المدرسية ما هي إلا التناول العلمي لعملية الانشراح (J. Guret 2012) .

فقد استهجن التعريف السلبي للصحة النفسية التربوية، ورفض في مجالات المعافاة والسلامة التعليمية الامر الذي يسند تعريف منظمة الصحة العالمية W.H.O للصحة النفسية بأنها: ''تصور نفسي وتمتع بالإيجابية يعزز صحة التلميذ في الموقف التعليم قصد تحقيق كفاءة ذاتية بمرونة نفسية تعليمية تمكنه من ادراك كفاءاته على حسن التعامل مع الضغوط المدرسية"(العيد اوزنجة، 2014، ص:464).

حيث يتوافق ذهاب الطفل الى المدرسة الابتدائية مع بداية رحلة هامة من مراحل نموه تتضمن مهاما جديدة على مستوى كيانه ومشروعه الوجودي. انها بداية مرحلة الفطام النفسي عن الاهل والشروع في بناء الاستقلال الذاتي، في المدرسة تتكرس العلاقات الافقية الندية مع الاتراب بعد ان كان يغلب على علاقاته الاسرية الطابع العمودي ... وهنا تطرح بشكل مميز في صيغته الانفعالية والنفسية حالة استعداد لهذا الاستقلال النفسي الى أي مدى تم تهيئته في الاسرة لهذا الدور والمكانة الجديدين كي يتحول الذهاب الى المدرسة الى فرصة نماء وانطلاق في العالم الخارجي الرحب وفي المقابل ما هي مقدار الصعوبات التي سيلاقيها اذا بقي رهينة العلاقات الأولية وعالمها المغلق (مصطفي حجازي، 2004، ص:224).

وتمثل الصحة النفسية المدرسية إشراف سيكولوجي تربوي وقائي وبنائي وإبداعي.R) (Bastien 2012 وتبصر جديد في العوامل التي تحققها قدرات ممكنة واستثارة انجاز مدرسي أفضل برؤية جلية للأهداف التربوية.

وعليه فالصحة النفسية المدرسية معافاة سلوك تربوي لمجال إحداث تغير معرفي موجب وإكساب التلاميذ مهارات نفسية معرفية متبلورة واتجاهات تربوية سليمة. فالصحة

النفسية المدرسية خدمة بيداغوجية اجتماعية تعاونية تهدف دراسة الأبعاد المؤثرة في عملية التربية والتعليم، وتعمل على تحسينها بالأسلوب الفني الذي يؤمن لكل تلميذ شحذ همته ودفع قدراته الكامنة وإطلاق مهاراته الخلاقة لينمو نموا سليما متزايدا وفق ما تصبوه التربية المنشودة (العيد أوزنجة، 2014، ص:456).

ويذهب برنامج هاد ستارت للصحة النفسية (Hansen and als, 96) الذي صممته جامعة جورج تاون لحساب دائرة الطفولة والشبيبة والاسرة في مصلحة الموارد الانسانية الامريكي نفس المذهب، حيث يهدف الى ادماج الصحة النفسية في كل مجالات وابعاد البرنامج الدراسي فيقدم استراتيجيات ويقترح أنشطة، ويعدد موارد تخدم جميعها هذا المشروع. وهو ينطلق من منظور العافية Wellness في مقاربة كلية لجميع ابعاد الصحة النفسية اضافة الى الصحة الجسدية يخدم الابعاد التالية: الابعاد الانفعالية، الابعاد الاجتماعية، الابعاد المعرفية، الابعاد المهنية، الابعاد الروحية الإرشادية (مصطفي حجازي، 2004، ص:240).

ويذهب (كلير فهيم، 1998) الى ان ابعاد الصحة النفسية المدرسية تتمثل في:

- مساهمة المدرسة مع البيت على النمو النفسي للأطفال: بعد انقضاء سن الطفولة تبدأ المدرسة تسهم مع البيت في مهمة مساعدة الاطفال على النمو الذهني والبدني والانفعالي والاجتماعي، وتزداد اهمية الدور الذي تقوم به المدرسة في نمو شخصية الطفل بازدياد تحرره من البيت وما تنطوي عليه حياة الاسرة من تعلق شديد بأفرادها وما تستطيع المدرسة ان تقدم للطفل من ضروب الرعاية التربوية والصحية التي تعيين على تفتحه ونموه.

- المدرسة ألوان من العلاقات الحية مستهدفة الى توفير الصحة النفسية للتلاميذ تنطوي على علاقات متشابكة فيها بكيانها المادي وجوهرها المعنوي واعضاء الهيئة التربوية والصحية وتلاميذها معا.
- المدرسة في جوهرها كيان مادي وبعد انفعالي: اما الكيان المادي يشمل المرافق المدرسية على اختلافها من فصول وقاعات النشاط والملاعب .... الخ، وهذ3ه كلها لها علاقة بالصحة النفسية للتلاميذ من خلال تنبيه المشاهر المحببة ازاء المدرسة ودعم الشعور بالطمأنينة في العلاقات وزيادة الاقبال على التعلم.

اما الجانب الانفعالي له اهمية كبيرة لتحقيق اهداف الصحة النفسية من كيانها المادي والجو الانفعالي للمدرسة وثيق الصلة بالفلسفة التربوية التي يستند اليها وبمدي ما في موقفها من الطفل من احترام الشخصية ومن فهم وتوفير الحاجات الصحية والذهنية والانفعالية والاجتماعية معا، ويشمل الجو الانفعالي العناصر التالية:

- المنهج التربوي الذي تعتزمه المدرسة (منهج الضبط، المنهج الحر، المنهج المادي او الموجه).
- الفهم المستثير لحاجة الطفل واهتماماته (الحاجة الى الحب والقبول احترام الذات).
- دعم صلة المدرسة بالبيت والمجتمع حيث تتمثل الوظيفة الاولي للمدرسة في ربط الصلة بالمجتمع عن طريق فتح لتكون مركز للخدمات الاجتماعية والثقافية ومصدر للتوعية والاشباع.

- توجيه وارشاد الاباء والامهات.

نلاحظ ان الصحة النفسية لم تكن على نفس القدر من الأهمية والإلحاح كما هو الحال راهنا وفي المستقبل الذي يعرف تحولات كونية متسارعة، ويحمل تحديات وفرص غير مسبوقة، تفرض الحاجة إلى تجاوز مجرد الخلو من الاضطراب، وصولا الى التمتع بأعلى قدر من المناعة النفسية والقدرة على النماء والتوظيف الأقصى للطاقات الحيوية. ولتحقيق هذه الصحة النفسية المنشودة، حدد الاخصائيون النفسانيون سجل مكونات الصحة النفسية من العناصر التالية:

- **المكون البنيوي**: قبول الذات والوفاق معها، التوافق مع النزعات النفسية المتعارضة والمتصارعة، الطمأنينة القاعدية والثقة بالنفس، وما ينتج عنها من قدرة على تحمل الإحباطات والقلق، والمرونة النفسية والانفتاح على الدنيا والناس.
- **المكون الوظيفي**: يتضمن القدرة على الاستغلال الأمثل للطاقات الحية، والنشاط الأفضل لمختلف وظائف العمل والحب والترويح.
- **المكون الانتمائي**: يتمثل في القدرة على التفاعل والتواصل والمشاركة الفاعلة، وروح الجماعة والقيادة، والعلاقات المتكافئة، والانتماء ورسوخ الهوية الوطنية والثقافية الحضارية.
- **المكون النمائي**: يتمثل في القدرة على الاستفادة من الإمكانات والفرص، وتحقيق النماء للكيان الذاتي، والمشروع الوجودي.

وتتحقق الصحة النفسية بتفاعل وتكامل المكونات الأربعة وهو ما يفضي إلى الكفاءة الشخصية الكلية القصوي. فالعولمة تفرض على الافراد مستوى عال من التوازن النفسي والاداء المعرفي والانفعالي والعملي الأقصى، وبالتالي تم الانتقال من مجرد البحث عن تحقيق درجة من التكيف او التوافق النفسي الاجتماعي في ظل المجتمع المغلق الراكد حيث الحياة المحمية والمضمونة الى مستوى اخر يمكن تسميته بالكفاءة الكلية للشخصية الكوزموبولوتية، أي تلك الشخصية المتوازنة ذات الأداء العالي في تفاعلها الكوني. ما يتطلب التوجه نحو البراديجمات الحديثة في الصحة النفسية وعلم النفس العيادي، المتمثلة في إعطاء الأولوية للمنهج الإنمائي والوقائي قبل المنهج العلاجي، بمعنى آخر التوجه نحو ما يسمى حاليا بعلم النفس الإيجابي حيث يسعى هذا الأخير إلى تمكين الفرد من إنماء قدراته وإمكاناته، وبناء أفضل الصفات في الحياة، بدلا من معالجة المعوقات والاضطرابات، ويتم ذلك بطبيعة الحال في سن مبكرة وعبر برامج خاصة معدة لهذا الغرض.

لهذه الاسباب تشكل التربية ما قبل المدرسية الفضاء المحوري لهذه العملية، كما تشكل الأسرة القاعدة الأولية التي تتأسس عليها هذا التوجه الإنمائي حيث أن مقومات الصحة النفسية الأولية في الطفولة المبكرة تتم داخل النسق الأسري من خلال علاقات التقبل والتقدير، والحب والرعاية، والتفاعل والتواصل والتعلق الواثق، أو ما يجمله جيفري يونغ (Young and al 2005) من إشباع للحاجات الانفعالية الأولية للطفل، والمتمثلة في:

- الأمن المتعلق بالآخر وتشمل: الاستقرار، الأمن، والتربية الحريصة، والقبول.

- الاستقلالية والكفاءة والشعور بالهوية.
- حرية التعبير عن الحاجات والانفعالات.
- التلقائية واللعب.
- الحدودية والمراقبة الذاتية (عبد العزيز حدار، 2013، ص: 64).

ان المهتمين بمجال الصحة النفسية للفرد والمجتمع عليهم ان يكثفوا جهودهم على رعاية الصحة النفسية للفرد في المدرسة كمؤسسة اجتماعية، باعتبار ان المدرسة هي صورة مصغرة عن المجتمع ان لم تكن هي المجتمع ذاته، اذ عليهم ان يجعلوا من البيئة المدرسية بيئة صالحة لتعليمهم الاساليب التربوية السليمة، والعلاقات الاجتماعية الصحية، وتنفيذ ذلك من خلال المنهاج وطرائق التدريس والانشطة المنهجية واللامنهجية وهذا يحتم على الادارة المدرسية ان تقوم بدورا تنظيميا تخطيطيا فعالا لتحقيق تلك الغاية.

ولعل من اهم واجبات المهتمين بالصحة النفسية بالمدرسة هو المساهمة في خلق أكبر قدر ممكن من التوافق النفسي بين التلميذ والسلطة التربوية ومساعدة التلاميذ على استثمار طاقاتهم لتحقيق أكبر قدر ممكن من الاهداف التعليمية بما يتناسب مع امكاناتهم وقدراتهم وهنا يبدو من الاجحاف والظلم اتهام الطالب بالتقصير والفشل في اختيار التخصص المناسب له ولقدراته، لأنه يعجز عن قياس قدراته بمفرده ولا يمتلك مهارات التقييم الذاتي بكفاءة وهو دور منوط بطاقم الصحة النفسية بالمدرسة (باسرة محمد ايوب، 2019، ص:33).

4- دور المؤسسات التربوية في تدعيم الصحة النفسية في عصر العولمة:

ان الثورة العارمة لتكنولوجيا المعلومات التي بدأت تجتاح عالم الدراسة بشكل متسارع، تحتاج ولا بد عينات من التلاميذ ومن اساليب التعليم والتعلم مناقضة تماما لما كان عليه في السابق التقليدي. تحتاج تلاميذ متقدي الذهن مستقلو الشخصية متحررون من النمط التعليمي السلبي القاصر فقط على تلقي المعلومات بطريقة إذعانيه غير قابلة للتساؤل، وهنا تبرز الحاجة كذلك الى متعلمين يتمتعون بدرجات عالية من الصحة النفسية التي تسهم في تفجير طاقاتهم على اختلافها في مختلف الانشطة الاستكشافية الاستقصائية والتحليلية النقدية والريادية يكون فيها المتعلم مبادرا متحملا لمسؤوليته (باسرة محمد ايوب، 2019، ص:41).

كما ويذهب عاطف محمد وعارف مجيد (2006) في نفس السياق الى ان العولمة اصبحت مطلبا من مطالب الحياة المعاصرة ومن ثم ضرورة تضمين المناهج الدراسية بالمراحل التعليمية المختلفة معلومات اساسية عن كيفية التوافق والاستفادة من العولمة والاقلال من الاثار الضارة لها على الناشئة وقد **اوضح تقرير اللجنة الدولية للتربية في القرن الحادي والعشرين** ان التعليم المستمر او التعليم مدي الحياة يمثل أحد مفاتيح مواجهة التحديات الناشئة عن العولمة وان هذا التعليم يقوم على اربعة اسس هي (1998):

- **التعلم للتعرف:** بالجمع بين معرفة عامة عريضة مع توافر الفرصة للدرس بعمق في عدد صغير من الموضوعات.

- **الـتعلم للعمـل**: وذلـك لكـي تكتسـب ميـزة مهنيـة لـيس ذلـك فحسـب بـل وايضـا علـى نحـو اشمـل لكـي تكتسـب الكفـاءة والبراعـة في معالجـة الكثـير مـن المواقف وللعمل في فرق.
- **الـتعلم للعـيش**: معـا وذلـك بتنميـة فهـم الاخـريين وتقـدير الاعتمـاد المتبـادل وبالقيـام بمشـروعات مشـتركة وتعلـم ادارة الصـراع في روح مـن احـترام قـيم التعددية والفهم المتبادل والسلام.
- **الـتعلم لنكـون**: بحيـث ينمـي الفـرد شخصـيته علـى نحـو أفضـل وان يكـون قـادرا على التصرف باستقلال ذاتي ومع مسؤولية شخصية.

اضـافة الى مـا سـبق، ومـن تلـك الأدوات الـتي يمكنهـا تنميـة الفـرد الفعـال وتحـافظ علـى المجتمع الديمقراطي ظل العولمة نذكر:

- **تعلـم المعرفـة**: ويحصـل ذلـك في المؤسسـات الـتي هـي مـن جـنس المـدارس والهـدف هـو تحصـيل مضـامين الـبرامج التعليميـة والمنـاهج والتقنيـات الـتي هـي مهمـة بالنسـبة لتكـوين الأطفـال وكـذا الشـباب ومـا يـتم إيصـاله يهـدف إلى تربيـة جسـدية وعاطفيـة واجتماعيـة ولغويـة بوصـفه معرفـة، والهـدف لـيس التربيـة علـى مـا هـو موجـود فقـط بـل تتضـمن التغيـير المجـدد للمعلومـات الحاصـلة مـن أجـل إعـادة هيكلـة مـا حصـل مـن المعرفـة، وبالتـالي يسـتهدف التعلم إلى تنميـة الإدراك وربط المعارف فيما بينها.

- **تعلـم العمـل**: يمكـن اسـتغلال القـدرات الجسـدية للمتعلمـين مـن أجـل تحصـيل معرفـة علميـة وتقنيـة ولا يكـون ذلـك بتلقـي المعلومـات بـل العـيش ضـمن وضـعيات اجتماعيـة تمثـل المحاكـاة حـتى يضـمن المعرفـة العمليـة وهـي جـزء مهـم في ملكـات كـل مـتعلم الـتي تُبـنى عليهـا المعرفـة النظريـة والاجتماعيـة والعمليـة كمـا يجـب أن يُبـنى التعليـم الجديـد علـى فهـم الطبـاع الفرديـة وعمليـات التكـوين علـى هـذا الأسـاس وتشـجيع عمليـات الـتعلم المناسـبة، لـذلك يجـب تنميـة الفـروق المختلفة بين الخصوصيات الثقافية للمجتمعات وأنظمة التعليم.

فممارسـات الحيـاة اليـوم ضـمن هـذا التغـير الحاصـل والمسـتمر والـذي فرضـته العولمـة يقتضي تنمية قدرات الفرد والمجتمع، فلا بد للفرد أن يتعلم كيف يكون حرا وذو كفـاءة قـادر علـى التعبـير عـن مشـاعره ويتقبـل الآخـر ويـؤمن بـالاختلاف ويتحمـل الصـراع وينبـذ العنـف، تلـك هـي صـفات الفـرد وملامـح الحيـاة الديمقراطيـة الـتي يجـب أن يحياها وتضعها كل تربية جديدة غايتها، فتكوين الفرد على ذلك المنوال مهمة التربية اليوم تربية تأخذ بأدوات تعليمية قوامها تعليم المعرفة وتعليم العمل يشملان كل ما هو جسمي ونفسي اجتماعي (عبد الحفيظ البار، 2020: 116).

وفي ضـوء الاطـلاع علـى مراجـع مثـل: (مجـدي عزيـز، 2001) و(حامـد عـامر، 2000)، (محمـد المفـتي 1999)، يمكـن القـول ان اهـم معـالم العولمـة الـتي لهـا علاقـة بمستقبل التعليم هي:

- العولمة ثورة المعلومات والتكنولوجيا الاتصال.

- العولمة والثقافة.
- العولمة والسوق العالمية .
- العولمة والهيمنة التكنولوجية (جمال حامد محمد منصور واحمد حسانين، 2010، ص :190).

ان أكبر التحديات التي تواجه مسؤولي وقادة النظم التربوية في القرن الحادي والعشرين تأكيد وتعميق مفاهيم التقارب والتضامن بين الافراد والجماعات والشعوب وتمكنهم من امتلاك منظور عالمي وبلورة مهارات فاعلة تمكنهم من استشراق المستقبل وتبصر بدائل ادارة شؤونه (الدراجي زروخي، 2017، ص:858).

ويري حسين (شحاته، 2003) في نفس السياق ان متطلبات مستقبل التعليم في ظل العولمة كالتالي:

- الاهتمام باللغات بدءا باللغة القومية اللغة العربية ثم اللغات الاجنبية خاصة اللغة الانجليزية تليها اللغات الأخرى.
- تدريب المتعلمين على استخدام الحاسوب وتعليم علوم المستقبل كالعلوم والفيزياء والرياضيات.
- ايجاد مواد مشتركة بين الشعب الادبية والعلمية والرياضية وعدم الفصل بينها.
- التركيز على تنمية شخصية المتعلم وتطوير قدراته على التفكير والابداع أكثر من تحصيل المعلومات.

- التوازن بين التربية القومية والانفتاح على العلم عند وضع المناهج للمواد المختلفة (صلاح احمد فؤاد صلاح، 2018، ص:498).

4-1 مسؤوليات المدرسة في تنمية الصحة النفسية للتلميذ:

المدرسة هي المؤسسة الرسمية التي تقوم بالتربية، ونقل الثقافة المتطورة وتوفير الظروف المناسبة للنمو جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا. وعندما يبدأ الطفل تعليمه في المدرسة يكون قد قطع شوطا لا بأس به في التنشئة الاجتماعية في الأسرة، فهو يدخل المدرسة مزودا بالكثير من المعلومات والمعايير الاجتماعية والقيم والاتجاهات، والمدرسة توسع دائرة هذه المعلومات والمعايير والقيم والاتجاهات في شكل منظم، وفي المدرسة يتفاعل التلميذ مع مدرسيه وزملائه ويتأثر بالمنهج الدراسي بمعناه الواسع علما وثقافة وتنمو شخصيته من كافة جوانبها.

وفيما يلي بعض مسؤوليات المدرسة بالنسبة للنمو النفسي والصحة النفسية للتلميذ:

- تقديم الرعاية النفسية إلى كل طفل ومساعدته في حل مشكلاته والانتقال به من طفل يعتمد على غيره إلى راشد مستقل معتمدا على نفسه متوافقا نفسيا.
- تعليمه كيف يحقق أهدافه بطريقة ملائمة تتفق مع المعايير الاجتماعية ما يحقق توافقه الاجتماعي.
- مراعاة قدراته في كل ما يتعلق بعملية التربية والتعليم.
- الاهتمام بالتوجيه والإرشاد النفسي للتلميذ.

– الاهتمام بعملية التنشئة الاجتماعية بالتعاون مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى وخاصة الأسرة.

– مراعاة كل ما من شأنه ضمان نمو الطفل نموا نفسيا سليما (محدب رزيقة وايت مولود يسمينة، 2016 :179).

كما لا يمكن تطبيق كل ما حدده الأخصائيون من مكونات الصحة النفسية في المرحلة المبكرة من مراحل النمو، ولهذا تم اختيار من ضمن هذه المكونات ما يتناسب مع متطلبات عصر العولمة حيث تعد هذه الجوانب أبعاد أو كفاءات ضرورية ينبغي اكتساب قواعدها الأولية في مرحلة الطفولة المبكرة تضطلع بمسؤولية تحقيقها التربية ما قبل المدرسية من خلال رياض الأطفال ومدارس التحضيري بالتعاون الوثيق من الأسرة.

هذا ويتم اكساب هذه الخصائص والصفات ومكونات الصحة النفسية لدى الأطفال من خلال برامج تنمية الصحة النفسية، يشرف عليها أخصائيون في التربية وعلم النفس العيادي والمدرسي، وتتمثل هذه الخصائص فيما يلي: المرونة النفسية (التكيف النشط)، التلاؤومية وادارة الضغوط، الدافعية الذاتية، التيسير الانفعالي الذاتي للتعلم، التحكم الانفعالي الذاتي، حسن الحال والتفاؤل المتعلم، الذكاء الانفعالي الكوني (عبد العزيز حدار، 2013 :67).

ويمكن تلخيص سمات الفرد الذي يستطيع مواجهة العولمة في الجوانب التالية: تنمية روح النقدية، تعزيز التربية النقدية الجمالية، تعزيز القوة الاخلاقية، تنمية الروح

الثقة بالنفس وبالغير، بناء الاخلاق الايجابية، تنمية امكانيات التجريب عند الناشئة، بناء روح المبادرة والفعالية، تعزيز النزعة الاجتماعية، تنمية الاحساس بالمسؤولية (صلاح احمد فؤاد صلاح، 2018).

ويرى الحر (2001) أن أدوار المعلم في مدرسة المستقبل تتمثل في: إتقان مهارات الاتصال والتواصل والتعلم الذاتي، وامتلاك القدرة على التفكير الناقد والتمكن من فهم علوم العصر وتقنيات والمتطورة، والقدرة على عرض المادة العلمية بشكل مميز، والإدارة الصفية الفاعلة، والقدرة على استخدام التعليم المستمر وهذه الأدوار تمثل الحد الأدنى لمعلم المستقبل حتى نضمن تحسين نوعية المخرجات (محمد عبد الله آل ناجي،2000)

وعند الحديث عن إعادة النظر في الأدوار التي يؤديها المعلم ينبغي أن نؤكد على أن دور المعلم يجب أن يكون من خلال منظومة شاملة ومتكاملة تتداخل فيها عناصر كثيرة ومتعددة فإذا اختل أي عنصر فإن هذه المنظومة سوف تفقد فاعليتها وبالتالي يفقد الموجه الأساس فيها وهو المعلم قدرته على لعب الدور الحضاري الحيوي (ابراهيم شحادة الربيحات، ب.س:1364).

وهناك بعض الاستراتيجيات التي تساعد في الحفاظ على الصحة النفسية المدرسية للتلاميذ ضمن العولمة التربوية وتتمثل هده الاستراتيجيات في:

- **الثبات على مبادئ الإسلام:** ففيه النجاة الحقيقية من كل التغيرات والنعرات والأكاذيب الباطلة.

- ضرورة **التخطيط الاستراتيجي**: كأداةٍ حقيقية من أدوات الصمود على المبادئ وتحقيق الأهداف في الحياة، وأن يُعلَّم في المدارس والجامعات كأساس من أسس الحياة التعليمية.
- تنمية **مهارات الذكاء المتعدِّد الأوجه**: (اللغوي – الاجتماعي – العاطفي – اللفظي... إلخ) لدى الأجيال، وذلك بهدفِ تعويدهم على عدم قبول جميع الأفكار والثقافات المستوردة، بل يجب الوقوف مع النفس قبل الإقدام على تناول الجديد.
- هناك استراتيجيات لتنمية **مهارات التفكير**، يجب البحث عنها أيضًا، وتدريب المجتمع عليها، عبر برامج التدريب ومراكز تدريب حكومية.
- **ضرورة نهضة الأمة العربية وتحالفها** مع بعضها ليس بالشكل الصوري، بل بالعمل المخطَّط والمدروس والاستراتيجي، لمواجهة العولَمة بجميع تشعباتها ومجالاتها، وأن يكون للأمة الإسلامية الريادةُ كما كانت في العصر الذهبي في حكم الإسلام.
- وضع **برامج نفسية متنوعة ومتدرجة** حسب مبادئ الصحة النفسية (برامج تحصينية – برامج علاجية – برامج نمائية) تعمل على المحافظة على صحة الإنسان قدر الإمكان، مع عدم شعوره بالاغتراب في زمن العولَمة (شعبان وليد شعبان الصباح، 2012).

ويـري حامـد عمـار (2000) ان التعامـل مـع المتغـيرات المرتبطـة بالعولمـة امـر لا فكـاك منـه ومـن المهـم ان نحـدد مـاذا نصـنعه نحـن لا مـاذا يصـنعه غيرنـا فيينـا وفي بـذل الجهـد تكيفـا ومتابعـة ومواجهـة وقبـولا ومدافعـة لتلـك المتغـيرات ويقـع علـى التعلـيم مسـؤولية الاسـهام في تحقيـق التعامـل الناقـد والرشـيد ايجابـا وسـلبا مـع المتغـيرات. ومـن اهمهـا الثـورة المعرفيـة والتكنولوجيـة ومـا افرزتـه مـن نظـم المعلوماتيـة وشـبكة الاتصـالات والفضـائيات (جمال حامد محمد منصور وابتهاج احمد حسانين، 2010، ص:184).

5- خاتمة:

مـن خـلال مـا سـبق نلاحـظ ان للصـحة النفسـية المدرسـية مجموعـة مـن المقومـات الـتي تسـاعد علـى اقامـة علاقـات صـفية ناجحـة ممـا يعـزز دور البعـد النفسـي للتلاميـذ في العمليـة التعليميـة، بهـدف الوصـول الى التوافـق الشـامل لـدى الطالـب خاصـة في ظـل التحديات التي حملتها العولمة.

6- قائمة المراجع:

- جمـال حامـد محمـد منصـور وابتهـاج احمـد حسـانين، (2010)، ت**طـور اهـداف منـاهج كليـات التربيـة وبيئـة الـتعلم ضـرورة للاعتمـاد الأكـاديمي فـي ظل تحديات العولمة**، المجلة التربوية، العدد 27، ص: 184.

- حسين زيدان، (2018)، **دور الارشاد التربوي في تعزيز ثقافة التعايش السلمي**، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية المركز الديمقراطي العربي المانيا، العدد3، ص103.
- الدارجي زروخي، (2017)، **العولمة وتحديات الانفتاح على الاخر في ظل العولمة**، مجلة العلوم الانسانية، العدد 7، الجزء 2، ص: 851.
- زهرة كاس، (2019)، **التربية على القيم ودورها في مواجهة ازمة الهوية والثقافة في عصر العولمة**، مؤسسة منارات الفكر الدولية للعلوم الانسانية والاجتماعية، كتاب المؤتمر الدولي الاتجاهات المعاصرة في العلوم الانسانية والاجتماعية، تركيا، ص: 287
- سيفي فيروز، (2017)، **تربية العولمة ام عولمة التربية الجزائر**، مجلة الاستاذ، العدد 222 المجلد 2، ص: 386.
- شحادة الربيحات ص 1364 **ملامح المعلم المميز ودوره الحضاري التربوي في ظل متغيرات العولمة** ابراهيم جامعة عمان الاردن
- شعبان وليد شعبان صبَّاح، 2012، **العولمة والصحة النفسية**،

https://www.alukah.net/sharia/0/46394/#ixzz7AmYN0Fnr

- صلاح احمد فؤاد صلاح، (2018)، **العولمة والمناهج التعليمية بين التفكيك واعادة التركيب**، العلوم التربوية، عدد خاص لمؤتمر دولي لقسم

المناهج وطرق التدريس المتغيرات العالمية ودورها في تشكيل المناهج وطرائق التعليم والتعلم، ص: 498.

- عبد الحفيظ البار، (2020)، **التربية وبناء المجتمع الديمقراطي في ظل تحديات العولمة**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، العدد 1 المجلد 8.
- عبد العزيز حدار، (2013)، **الطفولة الجزائرية والعولمة: أي دور للتربية ما قبل التمدرس في تحقيق الصحة النفسية كمطلب من متطلبات العيش في عصر العولمة؟**، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، جامعة سعد دحلب البليدة، العدد 1، المجلد 2013.
- عمر مناصريه، (2018)، **تأثير كل من مضمون الوطني والعولمي في صياغة القيم المضمنة في كتاب اللغة العربية وآدابها لشعبتي الادب والفلسفة سنة ثالثة من التعليم المتوسط**، مجلة دراسات في علوم التربية، العدد 2، المجلد 3، جامعة المسيلة.
- العيد أوزنجة، (2014)، **أبعاد الصحة النفسية المدرسية في الجزائر دراسة تحليلية لعوامل المعافاة النفسية التربوية لدى تلاميذ الطور الأول من التعليم الأساسي**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة الجزائر 3، العدد 42، ص544 .

- فوزية البكر، (2004)، **العولمة والتربية قراءة في التحديات التي فرضتها العولمة على النظام التربوي في المملكة العربية السعودية**، جامعة الملك سعود ورقة مقدمة الى الندوة التربية ومتغيرات العولمة.
- كلير فهيم،(1998)، **اولادنا والمدرسة المدرس والصحة النفسية للتلاميذ**، ط 1،دار جهاد للنشر والتوزيع.
- لبنى بنت حسين العجمي، **امتداد تأثير العولمة على التعليم في الوطن العربي**، موقع مقالات ودراسات وابحاث اجتماعية المجتمعات العربية والجزائرية

https://sites.google.com/site/socioalger1/lm-alajtma/mwady-amte/tathyr-alwlmte-ly-altlym-fy-alwtn-alrby

- محمد رزيقة، ايت مولود يسمينة، (2016)، **العلاقات الانسانية التربوية والصحة النفسية في الاسرة والمدرسة**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 24، ص177.
- مديحة فخري محمود محمد، (2019)، **الاستلاب الفكري والثقافي في العالم العربي رؤية تربوية، مجلة كلية التربية جامعة المنوفية**، العدد الرابع، ص: 284.

- مصطفي حجازي، (2004)، **الصحة النفسية منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة**، ط2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المعرب.
- مصطفي يوسف منصور، (2007)، **تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها**، مؤتمر الاسلام وتحديات المعاصرة، الجامعة الاسلامية، ص 205 -206.
- ياسرة محمد ايوب ابو هدروس، (2019)، **المؤسسات التربوية والصحة النفسية للمجتمع المسلم في عصر العولمة**، الباب 4، جامعة الأقصى.

قراءة مفاهيمية لمناهج الجيل الثاني في المنظومة التربوية الجزائرية

د.محمد خماد[1]، د.سعاد رباحي[2]

[1]جامعة حمة لخضر الوادي (الجزائر)، khemmad2011@gmail.com

[2]جامعة يحي فارس(الجزائر)،rebahisouad26@gmail.com

ملخص:

استجابة لما فرضه القرن الواحد والعشرين من تحديات وتحولات في شتى مناحي الحياة. وبظهور نظريات جديدة في علوم التربية والتعليم، والأثر التكنولوجي والمعلوماتي والاقتصادي الحاصل على الساحة التربوية، أصبح من الضروري للمنظومة التربوية الجزائرية مواكبة المستجدات تماشيا مع الحركة العلمية، هنا جاء دور المنهاج الدراسي كأساس لأي عملية إصلاح شاملة، وفي الآونة الأخيرة قامت الجزائر بإصلاحات منهجية تمثلت في اعتماد منهج الجيل الثاني والذي شرع في تنفيذه مع الدخول المدرسي 2017/2016 بدءا بالسنتين الأولى والثانية من الطور الابتدائي باعتبارهما الركيزة الرئيسة لبناء الهرم التربوي وكذلك السنة الأولى متوسط كمرحلة أولى، ومن ثم تعميمه على باقي المستويات والأطوار التعليمية.

Abstract:

In response to the challenges and transformations imposed by the 21st century in various aspects of life. With the emergence of new theories in the sciences of education, and the technological, informational and economic impact on the educational scene, it has

become necessary for the Algerian education system to keep pace with developments in line with the scientific movement. . Programs as the basis of any comprehensive reform process. Adopt the second generation program, which began to be implemented with the entry into the 2016/2017 school, starting with the first and second years of primary school, as they are the main pillar to build the school pyramid, as well as the first intermediate year as a first cycle, then generalize it to the rest of the levels and cycles of education.

Keywords: second generation programs - the Algerian education system - school -

1– مقدمة:

إن التطور المستمر وتجدد المعارف في المجال العلمي والتكنولوجي، والتحول الجذري في نظريات علوم التربية وممارساتها، إضافة إلى انفتاح المجتمع الجزائري على العالم، وتغير النظام السياسي، كل هذه العوامل شكلت تحديات لم تستطع المدرسة الجزائرية مواجهتها، إذ نسب إليها التدهور المستمر لمستوى التلاميذ، وتخريج أفراد بذهنية المستهلك لما ينتجه الغير، بدلاً من تخريج أفراد منتجين للعلوم والتكنولوجيا، كل هذا جعل من إصلاح المنظومة التربوية ضرورة ملحة، على أن يكون هذا الإصلاح شاملاً كليًا بدلاً من الإصلاحات الجزئية، التي ثبت عدم قدرتها

على معالجة الإشكاليات المطروحة في المنظومة التربوية، ولا يتأت ذلك إلا باعتماد مقاربة نظامية شاملة، وبذلك عرفت المنظومة التربوية في الجزائر مرحلة أخرى من الإصلاحات، بدأت بتطبيق المناهج الجديدة القائمة على مقاربة التدريس بالكفاءات، والذي شرع في تطبيقها سنة 2003 ، وتقوم هذه الإصلاحات أساسًا على إصلاح المناهج الدراسية من حيث الأهداف، والمحتويات ، واستثمار كل ما توصل إليه التقدم العلمي في مجال التكنولوجيا (أبو بكر بن بوزيد، 2009، ص.24).

وفي الآونة الأخيرة قامت الجزائر بإصلاحات منهجية تمثلت في اعتماد منهج الجيل الثاني والذي شرع في تنفيذه مع الدخول المدرسي 2017/2016 بدءا بالسنتين الأولى والثانية من الطور الابتدائي باعتبارهما الركيزة الرئيسة لبناء الهرم التربوي وكذلك السنة الأولى متوسط كمرحلة أولى، ومن ثم تعميمه على باقي المستويات والأطوار التعليمية.

والتي ينتظر منها تحقيق النوعية في تحسين الأداء التربوي للمعلم من جهة، ومن جهة أخرى نقل المتعلم من مجرد مكتسب للمعارف عن طريق الحفظ والاسترجاع إلى ممارس ومفكر ومبدع، من خلال خلق بيئة تعليمية صحية تسمح بالتفاعل الايجابي بين المعلم والمتعلم.

وسنحاول في هاته الورقة البحثية أن نعطي قراءة مفاهيمية لمناهج الجيل الثاني من خلال ابراز أهم المصطلحات والمفاهيم الواردة فيها، بالإضافة إلى عرض أهم أسباب ودواعي هذا الإصلاح.

2- إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر:

تشهد المنظومة التربوية في بلادنا منذ سنة 2003، إصلاحات تربوية شاملة في كل الأطوار التعليمية، وتقوم هذه الإصلاحات على تبني مقاربة علمية جديدة تهتم بالأداء والإنجاز، وتتمثل هذه المقاربة في : "مقاربة التدريس بالكفاءات" التي ترتكز على منطق التعلم دون التعليم

، ويعتبر التلميذ محور العملية التربوية وتعد التحديات التي واجهت المنظومة التربوية في الجزائر عاملاً مهمًا في ضرورة الإصلاح.

وبناءً على المنشور الوزاري رقم 51 المؤرخ في 18 أكتوبر 1998، تم تنصيب لجان متخصصة لإعداد المناهج الجديدة (وزارة التربية الوطنية،2001، ص:19) وينتظر من المناهج أن تعمل على تطوير مستوى التعلم، وتحسين مردودية المعلم والمتعلم، وهذا لا يتأت إلاّ إذا مس الإصلاح الفعل البيداغوجي الذي يعنى بالدرجة الأولى المعلم والمتعلم، وارتقاء هذا الفعل إلى ما من شأنه تحقيق الكفاءات المطلوبة فالكفاءة تعنى بموارد التلميذ، وتنظر لها بشكل مدمج (شامل) وليس بشكل منفصل ولا يمكن الحديث عن المعرفة لوحدها أو المهارة، إذ أن الكفاءة تنظر لهذه المعارف والمهارات كأداة من عدة أدوات يمكن للتلميذ أن يجسدها من أجل الخروج من مأزق، فالكفاءة: " هي القدرة على الفعل المناسب لمواجهة مجموعة من الوضعيات والتحكم فيها بفضل المعارف اللازمة وغيرها التي تجندها في الوقت المناسب للتعرف على المشاكل الحقيقية وحلها " (رشيدة آيت عبد السلام، 2005، ص:11).

2-1 المحاور الأساسية للإصلاح التربوي الجديد في الجزائر:

إن التخطيط والتكوين ومحتوى مناهج التعليم وإدخال تكنولوجيات الإعلام والاتصال تعتبر المحاور الأساسية للإصلاح، ويمكن توضيحها في الجدول التالي:

جدول يوضح: المحاور الأساسية للإصلاح.

التخطيط planification	إضافة سنة استقبال تحضيرية للأطفال الذين تبلغ أعمارهم 5 سنوات.
	إعادة تنظيم مدة التعليم الأساسي – الابتدائي (5 سنوات بدلا من 6 سنوات) – التعليم المتوسط (4 سنوات بدلا من 3 سنوات) .

	إعادة تنظيم التعليم الثانوي في ثلاث شعب : – التعليم الثانوي التكنولوجي – التعليم الثانوي التقني المهني – التعليم المهني
التكوين Formation	تطوير الكفاءات العامة والبيداغوجية للمفتشين والأساتذة.
	تنسيق عمليات التكوين والتقييم.
	إعداد وتنفيذ خطة من أجل تكنولوجيات الإعلام والاتصال داخل المؤسسات التربوية.
المناهج المحتوى contenus et méthodes	بداية تنفيذ البرنامج الدراسية الجديدة لمختلف مستويات التعليم تابع لوزارة التربية الوطنية.
	إعداد الدعم البيداغوجي والتقييم.
	الأخذ بالاعتبار المقاربات البيداغوجية الجديدة للبرامج الدراسية والوسائل وتقييمات التلاميذ والوسائل الخاصة المقدمة.

(صبرينة حديدان وشريفة معدن، 2010، ص:201)

2-2 مبررات إعادة صياغة المناهج:

- المناهج ليست جامدة، لذا يجب أن تخضع دوريا لـ:

- الضبط والتصحيح.
- التحيين الذي يفرضه التقدم العلمي والتكنولوجي.
- التغيير الشامل استجابة لمتطلبات المجتمع.

لقد أُعدت مناهج الجيل الأول في ظروف لا توفّر الحد الأدنى من الشروط نتيجة الاستعجال السياسي، وهي ظروف تسببت على العموم في خمس نقائص هامة (وزارة التربية الوطنية, 2009، ص.4):

- غياب وثيقة تحدد توجيهات الإصلاح (عند إعداد المناهج) في مجال:

- تحديد مدة المرحلة التعليمية وهيكلتها.
- تحديد الملامح النهائيةّ.

- عدم وجود دليل منهجي (عند إعداد المناهج) يكون مرجعا بالنسبة لمعدي المناهج.
- غياب جهاز ترسيخ المناهج لدى المعنيين بتطبيقها، خاصة رؤساء المؤسسات التعليمية، أو على الأقلّ عملية إعلامية تزودهم ببعض المعلومات العامة عن الإصلاح وأهدافه
- صعوبة القيام بتجريب المناهج قبل تعميمها (نظرا للاستعجال) قصد اختبار الفرضيات المنهجية وتجريب قابلية تطبيقها وإجراء التصحيحات الأولية عليها.
- صعوبة تحقيق الانسجام العمودي للمناهج المنجزة سنة بعد سنة، لاسيما في مجال الكفاءات المراد تنصيبها.

3- الانتقال من الجيل الأول إلى الجيل الثاني:

إضافة إلى نقائص المقاربة بالكفاءات المسجلة في مناهج الجيل الأول يمكن إضافة عائق الجهود الفردية التي التعامل معها نظرا لعدم وجود مرجعية قانونية يستند إليها ولا وجود للقانون التوجيهي، إضافة إلى الظروف الإستعجالية وعدم تكوين الأساتذة والإختلالات الحاصلة بين المنهاج الدراسي والكتب المدرسية، إضافة إلى الرغبة في تخفيض المحفظة والتخلص من مشكلة العتبة جراء التركيز الموارد المعرفية، لهذا تم الانتقال من الجيل الأول إلى الجيل الثاني والتعامل بالمقاربة الشاملة، والتي تحتوي على مجموعة من الخصائص أهمها:

- تقاطع وتشارك المواد فيما بينها.
- نفس الموارد المعرفية مع المقاربة بالكفاءات وإدراج البعد القيمي في المواقف.

- تحسن الممارسات في القسم للرفع من مستوى التحصيل للمتعلم.
- إعطاء مهام أخرى للأستاذ كالملاحظة، تحمل المسؤولية، النقد.

بصيغة أخرى فإن هذه المقاربة تهدف إلى تعليم التلميذ كيفية العيش لوحده والتصدي لمواقف الحياة اليومية من خلال إدراج معارفه الشاملة في حياته اليومية (جدي مليكة، 2017، ص.127).

4- مناهج الجيل الثاني:

وهي مناهج تعتمد أيضا على المقاربة بالكفاءات ولكن بشكل متطور، والتي دخلت حيز التطبيق ابتدءا من الموسم الدراسي 2017/2016. (بوحفص، 2017، ص22).

وقد أدخلت بدورها على المناهج جملة من التحسينات تمثلت خصوصا في:

- تنظيم المحتويات المعرفية في ميادين تعلمية بدل الوحدات التعليمية.
- ترتيب وتنظيم الكفاءات المراد تنصيبها لدى المتعلمين إلى كفاءة شاملة في نهاية الطور وكفاءة شاملة في نهاية السنة وكفاءة ختامية في نهاية الميدان. (موبحة فوضيل، وآخرون، 2018، ص6) وتمثل مناهج الجيل الثاني مجموع الإصلاحات التي أدرجت على مناهج الجيل الأول تبعا لما يلي: الاستشارة الميدانية حول التعليم الإلزامي 2013 ترسيخا لما جاء به القانون التوجيهي للتربية 2008، الدليل المنهجي لإعداد المناهج 2009، صدور ميثاق أخلاقيات المهنة. (اللجنة الوطنية للمناهج، 03:2015) وتعرّف

إجرائيا بأنها مجموع الإجراءات التي تضمنت:

- **المستوى التصوري** الذي يمثل المؤشرات التالية:
- فكرة الإصلاحات والانطلاق من السلوكية إلى البنائية.

- دمج التعلمات أفقيا وعموديا.
- فكرة الشمولية وتوظيف المعارف.
- تقاطع وتشارك محتويات المواد فيما بينها من خلال الكفاءات العرضية.

– مستوى الإعداد المنهجي : والذي تحدده المؤشرات التالية:

- المشروع البيداغوجي السنوي.
- المخطط الأسبوعي للمواد.
- نظام التقويم المطبق.
- آلية طرح الأسئلة.
- آلية تناول الكتاب المدرسي.

4-1 أسس ومبادئ منهاج الجيل الثاني:

– انسجامه مع القانون التوجيهي للتربية، وبالتالي مع الغايات المحددة للنظام التربوي.

– اعتماده على البنيوية الاجتماعية التي تضع في الصدارة الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه ضمن عمل تشاركي.

– العمل على تكامل موضوع أو مفهوم من المفاهيم في عدة مواد قصد إحداث الانسجام الأفقي والعمودي بين المواد.

– تناول مشاريع متعددة المواد، وتنمية الإدماج من خلال تحديد الكفاءات العرضية والقيم بدقة ضمن ما يسمى بتشاركية المواد، بحيث تصبح المواد وحدة منسجمة ومتناغمة فيما بينها لتكوين ملمح تخرج التلميذ من أي مرحلة من مراحل المسار الدراسي.

كما اعتمد في بنائه على احترام المبادئ التالية:

وحدة شاملة: مناهج المواد والوضعيات التعلمية لتحقيق الملمح الشامل.

الانسجام: من خلال شرح العلاقات بين مختلف مكونات مناهج السنوات وفي جميع الأطوار والميادين لمعالجة تفكك مناهج الجيل القديم، كما فصلت الكفاءات العرضية ضمانا للانسجام الأفقي للمناهج.

القابلية للتطبيق: وتتم بالتكفل بعملية التكيف مع شروط التنفيذ.

المقروئية: وتعني توخي البساطة والوضوح والدقة.

الوجاهة: وذلك بتوخي التطابق بين الأهداف التكوين التي تحملها المناهج والحاجات التربوية. (بوحفص، 2017، ص 24)

2-4 خصوصيات منهاج الجيل الثاني: (اللجنة الوطنية للمناهج، 25:2015)

- تندرج في وحدة شاملة تدمج كل المواد، مرساة في الواقع الاجتماعي، منظمة ومهيكلة على أساس مبادئ وعناصر ومنهجية موحدة بين المواد، تهدف إلى تحقيق غاية شاملة مشتركة بين المواد، وانسجام عمودي وأفقي للمناهج.

ب-نظام التقويم التربوي: (اللجنة الوطنية للمناهج، 30:2015)

- تقويم تشخيصي في بداية التعّلمات.

- تقويم تكويني: أثناء التعلم ويكون يوميا لاكتساب الموارد المعرفية، تقويم لتوظيف الموارد المعرفية وتجنيدها، تقويم نمو الكفاءات العرضية، تقويم تعلم الإدماج الفعال، وتقويم نمو القيم والسلوكات.

- تقويم إشهادي أو نهائي: يكون في نهاية التعلم، فهو حصيلة تطور الكفاءة الشاملة والكفاءات الختامية المحددة في المنهاج، ويكون بغرض إصدار قرار إداري رسمي بالترقية أو الترتيب.

ج-شبكات التقويم بالمعايير: (اللجنة الوطنية للمناهج، 36:2015)

- المعيار 1: التحكم في الموارد المعرفية.

- المعيار 2: توظيف الموارد المعرفية والكفاءات العرضية، السلوكات والقيم.

- المعيار 3: تقويم مدى اكتساب ونمو القيم والسلوكات البناءة، حيث تعطى نسبة متزايدة في التنقيط للمعيارين 2 و3.

4-3 أهداف عملية كتابة مناهج الجيل الثاني:

- معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في مناهج الحالية (الجيل الأول).

- امتثال المناهج المدرسية للضوابط المحدّدة في القانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي

- تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التَّعلُمات (وزارة التربية الوطنية, 2009، ص.5).

التعديلات المدخلة على المناهج:

هناك بصفة عامة نوعان من التصحيحات:

الأولى: تتعّلق بالمناهج نفسها والوثائق المرافقة، لأنّها من المسؤولية المباشرة للجنة الوطنية للمناهج.

الثانية: تتعّلق الثانية بآليات التنسيق والتنفيذ، وهي من مسؤولية مشتركة بين عدة هيئات من الوزارة:

- مجال إعداد الكتب المدرسية.

- مجال تكوين المعنيين بالإصلاح، خاصة المفّتشين، رؤساء المؤ سسات، والمدرسين.

- مجال تسيير تقويم: المناهج، الكتب المدرسية، التعّلمات.

- مجال سير المؤسسات التربوية.

4-4 محاور تصميم مناهج الجيل الثاني:

إنّ تصميم المناهج وإنجازها تركّز على درجة التنسيق قصد ضمان الوحدة والانسجام النسقي: الانسجام بين مناهج مختلف المراحل التعليمية.

وكان لزاما في بناء مضامين المناهج أن نتوخى المصممات التالية:

- تحديد المعارف المهيكلة للمادّة التي تضمن الانسجام الداخلي.
- المعارف والمفاهيم والمبادئ المهيكلة للموادّ.
- درجة الانسجام العمودي للموادّ.
- تقديم وظيفي للمواد يبرز مساهمة المادّة في تحقيق الملمح الشامل.

4-4-1المحور البيداغوجي:

إن الممارسات البيداغوجية الواردة في المنهاج تحتوي في مجملها مدخلا بالكفاءات، أيّ معارف الموادّ ومواقف ثقافية وسلوكات، والتركيز على التمفصلات الكبرى والمنظّمة لإعادة هيكلة السلوك البيداغوجي (ممارسات صفّية: العلاقة مدرّس/ تلميذ، بين التلاميذ)، يحفّز على تجاوز تعليم وتعلم يقتصر على تقديم عليه المفاهيم، ويتعدى ما يقدّم بشكل فردي (أي ما يفرضه منطق المادّة مع تغليب الحفظ والاسترجاع)، وذلك من أجل الاستثمار النشط الذي يعْبُرُ الموادّ من خلال المنهجية والمواقف، ويمكن تلخيص أهم المستجدات التي جاءت بها مناهج الجيل الثاني في هذا المحور في النقاط التالية:

- تبني البنائية والبنائية – الاجتماعية.
- تأكيد المقاربة بالكفاءات.

- ترسيخ المقاربة النصية.
- تفعيل المقاربة الإدماجية.
- التقييم في ظل المقاربة بالكفاءات.

4-4-2 المحور المعرفي: يمكن تلخيص أهم ما تهتم به مناهج الجيل الثاني في هذا المحور في النقاط التالية:

- تجنب تكديس المعارف (معارف وظيفية).
- تقديم معارف منسجمة مع خصوصيات المادة.
- المفاهيم المهيكلة للمادة.
- المعارف في خدمة الإنسان والمجتمع.
- اعتبار هذه المفاهيم والمبادئ والطرائق كموارد في خدمة الكفاءة.
- الانسجام الخاصّ بالمادّة أن يوفّق بين مراحل النموّ النفسي للمتعلّم، مع الأخذ في الحسبان تصوّراته
- فكّ عزلة مناهج المواد بعضها عن بعض وجعلها في خدمة مشروع تربويّ واحد، بدعم تشارك وتقاطع بين مناهج مختلف المواد.

4-4-3 المحور النسقي: المقاربة النسقية (المناهجية)، في اشتقاقها البيداغوجي تهدف إلى توجيه البرامج التعليمية نحو المتلقي الوحيد، وهو التلميذ. ويرتكز هذا التوجيه على الكفاءات العرضية التي ترتكز بدوها على المحاور المشترطة (التربية الصحيّة، التربية على المواطنة، التربية على وسائل الإعلام، التربية على المحيط...) التي تتناولها عدّة مواد متفرّقة أو بوساطة بواسطة مشاريع متعدّدة المواد.

إن المقاربة النسقية تضمن الربط بين المناهج من خلال وحدة المعلومة، فهي تتحقّق أوّلا في مواد تنتظم فيما تعتبره حقلا من الموادّ، وتهدف إلى فكّ عزلة المواد وتجاوز انفصامها من أجل جعلها في خدمة المشروع التربويّ، وبالتالي فهي تدعونا إلى إيجاد ارتباطات وقواسم مشتركة بين مناهج مختلف المواد.

4-4-4 المحور القيمي: من المحاسن التي تتميّز بها المناهج الجيل الثاني تلك الجوانب التي تتمثّل في اعتبار المدرسة كيانا شاملا من حيث المعارف والمهارات التي تعمل على توظيف الجانب المعرفي وتفعيل البنوية الاجتماعية (معرفة كيفية بناء الإشكال، الاستقراء والاستنتاج، التلخيص والتعميم، الخيال، النقاش، المعارضة، تسيير الصراعات، العمل الجماعي...)، إلى جانب السلوك والتصرّف، وذلك مسعى بناء الهويّة وتحقيقها باعتبارها نتاجا لمسار تاريخيّ طويل، ومفعول فرديّ وجماعيّ (مكون من مواقف وسلوكات) في حصيلة المسارات الثقافية لبلادنا.

ومناهج الجيل الثاني تركّز على القيم الجزائرية لكونها لحمة تضامن اجتماعيّ يحمله التاريخ كما تحمله الجغرافيا، والتراث الثقافي والقيم الروحية. وإلى جانب السياق الوطني لمضامين البرامج والمناهج المقبلة، فقد كان التأكيد أيضا على فك التعقيد الذي تتصف به اليوم الأمور في المجتمع والعالم أجمع، والذي يفرض تجنيدا مختلفا للمعارف المبنية على أساس مهارات فكرية عالية، ويمكن أن نلخص أهم ما ركزت عليه مناهج الجيل الثاني في هذا الجانب:

- إدماج وتعزيز عملية إكساب مجموعة من قيم الهويّة الوطنية المرجعية: الانتماء إلى الإسلام والعروبة والأمازيغية في إطار جغرافي وزمني محدود، والتي تشكّل بانصهارها » جزائرية« الجزائري.
- تعزيز اكتساب القيم الاجتماعية والثقافية
- تعزيز عملية اكتساب القيم العالمية (وزارة التربية الوطنية، 2017، ص.20).

5- المرجعية العامّة للمناهج والدليل المنهجي:

الإصلاح في حاجة إلى وثيقة إطار موحّدة، تبرز أكثر توجيه أهداف المنظومة نحو إرساء هذه القيم، هذه الوثيقة الإطار " المرجعية العامّة للمناهج الجزائرية " هي ثمرة نضج فكري، علمي وبيداغوجي لكفاءات وطنية، إنّها وثيقة ذات طابع تقني ومنهجي، موجّهة لعملية تصميم المناهج وإعدادها، وتكييف الاستراتيجيات البيداغوجية.

يوصي القانون التوجيهي للتربية بما يلي:

- بناء مناهج تعليمية على كفاءات وجيهة، متينة ودائمة.
- تركيز المناهج على مقاربات مبنية على مساعي التحليل والتلخيص وحلّ المشكلات.
- تركيز التعلّمات على بناء المعارف المهيكلة.
- ربط المناهج بالحياة الاجتماعية، الاقتصادية، والثقافية للمجتمع.
- تركيز المناهج على مقاربات تعِدّ المتعلّم للاندماج في مجتمع المعرفة، والتكيّف مع وضعيات جديدة، وتغيّرات المجتمع والبيئة الدولية (وزارة التربية الوطنية، 2017، ص.20).

فهي تترجم المحاور الكبرى للسياسة التربوية ومبادئها، فهي مرجعية أولى ووسيلة المصادقة على المناهج في الوقت نفسه، وتمّ طبعه ونشره سنة 2009.

وامتدادا لهذه المرجعية العامّة، أُعدّ " دليل منهجي"، وهو وثيقة ذات طابع تقني وإطار بيداغوجي، توضّح إجراءات المرجعية العامّة وتجعلها إجرائية في إعداد المناهج.

والدليل المنهجي موجّه أساسا إلى معدّيّ المناهج، لكن بإمكان مصمّميّ الكتب المدرسية والمدرّسين الاستفادة منه، فهو مصمّم كدفتر شروط موجه للمجموعات المتخصّصة يوضّح

المميّزات العامّة للمناهج (الشمولية، الانسجام، قابلية التطبيق، المقروئية، الوجاهة)، ويقدّم توجيهات لسدّ النقائص الملاحظة على مناهج الجيل الأوّل.

وقد بُني الدليل المنهجي منهجيا وبيداغوجيا على الأسس التالية:

- تطبيق المقاربة بالكفاءات في إطار مقاربة البنوية الاجتماعية للتعلّمات.
- وضع الروابط المشتركة الأفقية بين المناهج في إطار مقاربة نسقية مع بعد المادّة من أجل الانسجام الداخلي للمنهاج.
- ضرورة توحيد الشرطين الأساسيين للمنهاج، ألا وهما: البعد النسقي الذي ينبغي أن تتوجّه إليه كلّ المناهج بتحقيق التحوّل، والإدماج بين الموادّ (وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي، 2009، ص.5).

6- خاتمة:

يمكن الإقرار بضرورة إصلاح المنظومة التربوية الوطنية وضرورة تجديد المناهج البرامج، واستخدام مقاربات جديدة تضمن تحقيق غايات التربية التي تصبوا إليها، لكن الإصلاح والتغيير الجوهري يكمن في تغيير الأوضاع والظروف المدرسية وتعليم التلاميذ كيفية التفاعل الاجتماعي وحل مشكلاته، وليس تغيير المناهج دون مراعاة أهمية تكوين الأساتذة لأنه سيعيد نفس الوضعية، بصفته الموجه والمنفذ الرئيسي لعملية التدريس.

7- قائمة المراجع:

- أبو بكر بن بوزيد (2009)، **إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات**، دار القصبة للنشر، الجزائر.

- موبحة فوضيل، منيعر صالح، دمدوم عزالدين، زايدة فاطمة الزهراء، وبن موسى فيصل.(2018). **دليل استخدام كتاب التاريخ والجغرافيا،** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر.
- بوحفص، بن كريمة (2017)، **إصلاحات مناهج الجيل الثاني**. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، (العدد 36)، ص1-40.
- جدي مليكة (2017)، **المنظومة التربوية في الجزائر: من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات إلى الكفاءات الشاملة،** مجلة آفاق للعلوم، العدد 7، جامعة الجلفة، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية (2001) , **مداخلات المنتدى حول الكفاءات و المعارف,** فندق المرسى, سيدي فرج ,من 27 إلى 29 أكتوبر , الجزائر .
- وزارة التربية الوطنية (2008)، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية** رقم 08-04 المؤرخ في 23/01/2008، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (2009)، **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**, الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية (2017)، الجامعة الصيفية **حول الكتاب المدرسي للطور الأول – الابتدائي–** المنعقد بالمعهد الوطني لتكوين موظفي قطاع التربية الوطنية من 10 – 14 جويلية 2017، البليدة. الجزائر.

- صبرينة حديدان وشريفة معدن (2010)، **مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،** عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، الجزائر.
- رشيدة آيت عبد السلام (2005), **لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجية المشروع**, منشورات الشهاب, الجزائر.

الضغوط النفسية المهنية لدى الممرضين وأهم حاجاتهم الارشادية

– دراسة ميدانية بولاية باتنة –

أ. حورية بوتي

جامعة يحيى فارس المديةbouti9046@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الضغوط النفسية المهنية لدى الممرضين، وكذا تحديد أهم حاجاتهم الإرشادية، وهذا بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته موضوع البحث، وشملت عينة الدراسة على(35) ممرضا ببعض المستشفيات لولاية باتنة، وقد استخدمت للدراسة استبيانا خاصا بالضغوط النفسية المهنية الذي قام بإعداده محمد أبو الحصين سنة (2010) بعد أن تم تقنينه وتعديله. واستبيان الحاجات الإرشادية من إعداد الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إلى وجود مستوى مرتفع من الضغوط النفسية المهنية لدى الممرضين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية المهنية تعزى لمتغير الجنس، الحالة الاجتماعية، وتوصلت أيضا إلى أن أهم الحاجات الإرشادية للممرضين هي الحاجات الصحية، وأيضا إلى عدم وجود فروق في مستوى الحاجات الإرشادية تعزى لمتغير الجنس، والحالة الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: الضغوط النفسية المهنية، الحاجات الارشادية، العاملين في مهنة التمريض.

Résumé:

L'étude vise à détecter le niveau de stress psychologique professionnel chez les infirmières, ainsi que l'identification des plus importants conseils des besoins, et cela est basé sur l'approche descriptive et analytique de la pertinence du sujet de recherche, et comprenait une étude de l'échantillon (35) infirmières dans certains hôpitaux à l'état de Batna, ont été utilisées pour étudier un questionnaire spécial professionnel pression psychologique Les résultats de l'étude étaient basés sur les résultats suivants: Le niveau élevé de stress psychologique chez les infirmières, et l'absence de différences significatives dans le niveau de la langue Besoins psychologiques et sociaux, ainsi que l'absence de différences dans le niveau des besoins de vulgarisation en raison de la variable de genre, Et le statut social.

les mots clés:
Stress professionnel, besoins de counseling, personnel infirmier.

1– مقدمة:

أصبح موضوع ضغوط العمل يحظى بعناية متزايدة من قبل الباحثين والمختصين في مختلف ميادين علم النفس، ويرجع هذا الاهتمام إلى ما تتركه الضغوط النفسية من آثار سلبية في سلوك المهنيين وموقفهم تجاه عملهم.

ويورد الامارة سعد (2001) أن الضغوط بكل أنواعها هي نتاج التقدم الحضاري المتسارع الذي يؤدي إلى إفراز انحرافات تشكل عبئا على قدرة ومقاومة الناس في التحمل... فرياح الحضارة تحمل في طياتها آفات تستهدف النفس الإنسانية. وزيادة التطور تحمل النفس أعباء

فوق الطاقة...وينتج عنها زيادة في الضغوط على أجسامنا، مما ينعكس على الحالة الصحية (الجسدية – البدنية) والنفسية العقلية ويؤدي إلى الانهيار ثم الموت (**أبو الحصين،1:2010**). ولكل مهنة خصائصها التي قد تؤدي إلى الشعور بدرجات متفاوتة في مستويات الضغط النفسي. وعليه يشير(لانفورد Langfored, 1987) أن من هذا المنطلق فإن أكثر مجالات العمل إثارة للضغوط تلك التي تمتاز بمواجهة مباشرة مع الناس، والتي يكرس فيها الأفراد أنفسهم لخدمة الآخرين، فالممرضون، والأطباء، والمعلمون، والمشرفون الاجتماعيون معرضون للضغوط أكثر من غيرهم، حيث أن هؤلاء الأفراد اختاروا مهنتهم ولديهم الرغبة القوية لمساعدة الآخرين، ولكنهم سرعان ما يدركون حجم المشاكل، فيعملون بأقصى جهدهم ليجدوا أن المشاكل تستمر، وعندها يصيبهم الإنهاك ويشعرون بالضغط أ و أنهم عديمو الفائدة (**فؤاد صبيرة، رزان،2015: 149**).

فالممرضون يتعرضون إلى درجات متباينة من الضغوط النفسية والاجتماعية المتعلقة بالعمل، حيث يشعرون أحيانا بأن جهودهم بالعمل لا تحظى بالتقدير والثواب. لذلك فإن مهنة التمريض تعتبر واحدة من المهن التي تتطلب من العاملين فيها مهاما كثيرة، فهي تعد من المهن الضاغطة التي تتوفر فيها مصادر عديدة للضغوط، تجعل بعض الممرضين غير راضين عن مهنتهم، مما يترتب عليه آثارا سلبية تنعكس على كفاءة ذاتهم وتوافقهم النفسي والمهني.

فقد بينت العديد من الدراسات أن الممرضين من أكثر الفئات المعرضة للضغوط المهنية، وذلك لما تتضمنه من مواقف مفاجئة، وشعور بالمسؤولية نحو المرضى، وأعباء عمل زائدة، تعرض العاملين في هذه المهنة إلى معاناة العديد من المشاكل النفسية والصحية الناجمة عن شعورهم

بالضغوط النفسية في العمل، حيث يذكر"ديوي" أن هيئة التمريض من أكثر المهنيين تعرضا للإعياء المهني (**رجاء مريم،2008: 47**).

ومما لا شك فيه أن هذه الضغوطات المهنية تولد ردود أفعال نفسية وسلوكية، تكون سببا في مشكلات واستجابات لاتوافقية، ما تنعكس على صحتهم النفسية والجسمية، حيث تشكل الحاجات الإرشادية الجزء الأساس من تكوين الفرد النفسي لأنها تؤثر في شخصيته وتدفعه الى السلوك الذي يؤدي الى إرضائها أو إشباعها، فهو يعيش معظم حياته سعيا لإشباع حاجاته وخفض توتراته وتحقيق أهدافه حتى يمكن النظر الى الحياة البشرية كأنها سلسلة من الحاجات والمحاولات لإشباعها (**هيثم الجبوري،2011: 275**).

ولذلك تستدعي الآثار السلبية المترتبة على الضغوط النفسية المهنية التي يتعرضون لها التعرف إلى مسبباتها ومصادرها في بيئة العمل وأهم حاجاتهم الارشادية من أجل الكشف عن الوسائل والمهارات التكيفية المناسبة والتي تمكنهم من مواجهة الضغوط النفسية لديهم بصورة إيجابية، وهذا ما أكدته الدراسات وأشارت إليه (**غربي صبيرينة،2012: 35**). في دراسة (الهنداوي،1994)، (الأمارة،2001)، (النيال ،1991)...وغيرها من الدراسات التي تؤكد على أهمية تقديم المساندة والدعم النفسي لهم.

2- الإشكالية:

تعد مهنة التمريض من المهن الصعبة والشاقة، لما تتسم به، من خصائص وواجبات تفرض على العاملين أوضاعا قد تكون مصدرا للضغوط النفسية، فقد ذكر(أحمد وزملائه،1994) أن العاملين في مهنة التمريض يواجهون ضغوط عمل أكبر من غيرهم، وذلك

لما يتعرضون له من التعامل مع الحالات الحرجة، وضغط الأهل، والنقاشات الحادة مع الفريق الصحي، وغيرها من العوامل الأخرى (**فؤاد صبيرة، را زن،2015: 150**).

وقد أيدت هذه النتائج ما جاء في تقرير للمرصد الوطني للعنف بفرنسا أشار أن الوسط الاستشفائي يشهد ارتفاع ظاهرة العنف بما مقداره % 38 ما بين 2008 و 2009 ، وقد ارتفع في سنة 2010 ب 7% عن النسبة السابقة وقد لامست هذه الظاهرة ثلاثة مصالح هي طب الأمراض العقلية والمصالح الاستعجالية والطب العام (**لعجايلية يوسف، 2015: 6**).

إن تعرض الممرض للضغوط النفسية المهنية يمثل خطرا على صحته، وتوازنه، نضرا لما ينجم عنها من آثار سلبية، كعدم القدرة على التكيف، وضعف مستوى الأداء، والعجز عن ممارسة مهام الحياة اليومية، وانخفاض الدافعية للعمل، والشعور بالإنهاك النفسي، فيتعرض لمشكلات مختلفة ما ينعكس على صحته التي تعيقه على أداء دوره، لهذا وجب البحث في حاجاتهم المختلفة لتحقيق التكيف في مهنتهم. ومن أهم هذه المداخل خدمات الإرشاد، وبالتالي تحقيق مبدأ جودة الحياة في العمل، وعليه تم القيام بالدراسة الحالية لمعرفة مستوى الضغوط النفسية المهنية لدى عينة من الممرضين وأهم حاجاتهم الارشادية، ومن هذا المنطلق في ضوء ما تم طرحه في مشكلة الدراسة نطرح التساؤل العام التالي:

هل يعاني الممرضين من الضغوط النفسية المهنية وإن كانوا كذلك فماهي أهم حاجاتهم الإرشادية التي تخفف من ذلك؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيسي عدة تساؤلات جزئية:

- ما مستوى الضغوط النفسية المهنية التي تواجه الممرضين؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية المهنية للممرضين تعزى لمتغير الجنس، الحالة الاجتماعية؟
- ماهي أهم الحاجات الإرشادية للممرضين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاجات الإرشادية للممرضين تعزى لمتغير الجنس، الحالة الاجتماعية؟

2-1 فروض الدراسة: تحاول الدراسة التحقق من الفروض التالية:

▪ **الفرضية العامة الأولى:** نتوقع أن مستوى الضغوط النفسية المهنية لدى الممرضين يكون مرتفعا.

– **الفرضية الجزئية الأولى والثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية المهنية لدى الممرضين تعزى لمتغير الجنس، الحالة الاجتماعية.

▪ **الفرضية العامة الثانية:** أهم الحاجات الإرشادية لدى الممرضين الذين يعانون من الضغوط النفسية المهنية هي الحاجات المهنية.

– **الفرضية الجزئية الأولى والثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاجات الإرشادية لدى الممرضين تعزى لمتغير الجنس، الحالة الاجتماعية.

2-2 أهداف الدراسة: سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

– التعرف على مستوى الضغوط النفسية المهنية لدى الممرضين.

– الكشف عن أهم الحاجات الإرشادية لدى الممرضين.

– التعرف على أسباب ومشكلات ومظاهر الضغوطات النفسية المهنية.

– الوقوف على دور الإرشاد النفسي في التخفيف من الضغوط النفسية المهنية لدى الممرضين.

2-3 أهمية الدراسة: يكتسب البحث أهميته من خلال ما يأتي:

– التعرف على الضغوط النفسية المهنية لدى الممرضين وأهم حاجاتهم الارشادية، وبالتالي اتخاذ الإجراءات الكفيلة للتصدي لهذه الضغوط ومساعدتهم للتغلب عليها.

– التعرف على الحاجات الإرشادية لدى الممرضين يرفع من كفاءتهم في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية المهنية.

– إبراز أهمية الشريحة التي تتناولها الدراسة، والكشف عن معاناتهم في بيئة العمل، مما سيساهم في رفع مستوى الخدمة التمريضية المقدمة.

3-3 تحديد مصطلحات الدراسة:

– **الضغوط النفسية المهنية:**" مجموعة من الانفعالات السلبية غير السارة، التي تنشأ من مثيرات ضاغطة في بيئة العمل، تنتج عنها اضطرابات جسمية أو نفسية أو سلوكية أو مهنية – نقص الدافعية للعمل – تدفع الممرض أو الممرضة إلى التثبيط عن الأداء الطبيعي لعملهم، وبالتالي تفرض عليهم أعباء ثقيلة في مواقع العمل، وتكون أحيانا أكبر من قدراتهم على التأقلم أو التعامل معه" (**أبو الحصين،2010: 1**). واجرائيا في هذه الدراسة تقاس بالدرجة التي يحصل الممرضين على مقياس الضغوط النفسية المهنية المستخدم في هذه الدراسة.

– **الحاجات الارشادية:**" حاجة الفرد لأن يعبر عن مشكلاته لشخص آخر يطمئن اليه، ويثق به، ويسترشد برأيه في التغلب على ما يصادفه من مشكلات ومقومات ومعوقات" (**هيثم الجبوري،2011: 275**). والمعبر عنها في الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الممرض من خلال استجاباته على استبيان الحاجات الإرشادية.

4- الإطار النظري والدراسات السابقة

4-1 الضغوط النفسية:

4-1-1 تعريف الضغوط النفسية:

– **تعريف القصبي (2014)**: هي" كل ما يواجهه الفرد في حياته من عوائق وصعوبات ومواقف وأحداث حياتية ضاغطة تفوق طاقته على احتمالها، ويعجز عن إيجاد الحلول المناسبة لها، الأمر الذي يشعره بحالة من الإجهاد وعدم الارتياح النفسي وقد يؤدي ذلك إلى اعتلال صحته الجسمية والنفسية" (**محمد بلقاسم، حاج شتوان،2016: 117**).

– **تعريف Lazarus et Folkman**:" الضغط علاقة خاصة بين الفرد والبيئة التي يقيمها الفرد على أنها شاقة ومرهقة أو أنها تفوق مصادره للتعامل معها وتعرض صحته للخطر" (**قويدر بن أحمد، خيرة حابي،2016: 75**).

– **تعريف الضغوط النفسية المهنية:** يعتبر الضغط المهني من المواضيع التي حازت على اهتمام العلماء والباحثين، فتعددت التعريفات المعطاة له، فيما يلي تعريف للضغوط النفسية المهنية:

– **تعريف الهندي (1970)**: " بأنها الحالة التي تتفاعل فيها العوامل المتعلقة بالعمل مع الفرد لكي تتغير حالته النفسية والمهنية بحيث يجبر على التحول عن أسلوب ممارسته للعمل" (**اسماعيل طه، ياسين، د.س: 4**).

– **تعريف علي عسكر، أحمد عباس عبد الله:** بأنه " مختلف المتغيرات التي تحيط بالعاملين والتي تسبب لهم شعورا بالمضايقة والتوتر، الأمر الذي من شأنه إحداث تأثير سلبي عليهم، وتكمن خطورة استمرار الضغوط في آثارها السلبية التي من أبرزها حالة الاحتراق النفسي والتي في حالة التشاؤم، واللامبالاة، وقلة الدافعية، وفقدان القدرة على الابتكار والقيام بالواجبات بصورة آلية تفتقر إلى الاندماج الوجداني الذي يعتبر أحد الركائز الأساسية في المهن الاجتماعية" (**زريبي أحلام،2014: 26**).

4-1-2أنواع الضغوط: ثمة أشكال متعددة للضغط تختلف تبعا للمواقف الضاغطة، كما تختلف تبعا لشدة الضغط النفسي، ومن أهم هذه الأشكال ما يلي:

الضغوط الايجابية والضغوط السلبية:

- **الضغوط الايجابية:** وهي الضغوط المفضلة أو المرغوب فيها، وتعتبر أداة مساعدة للفرد نحو توفير الدافع لحل المواقف المتعارضة مع الآخرين بأقل قدر ممكن من الضرر، فهي تستخدم كمنبه أو كأداة تحذير للمشاكل التي تتعرض لها المنظمة كالأفراد، حيث يشعر الفرد بالقدرة على الإنتاج وانجاز المهام وزيادة الإحساس بالإشباع والرضا والقدرة على الاستعداد للاستجابة والتصرف بطريقة سليمة في المواقف المختلفة، وتساعد على التفكير وتحافظ على التركيز في العمل، وتمد الفرد بالقوة والثقة والتفاؤل بالمستقبل، وتمنحه الإحساس بالمتعة كالقدرة على التعبير عن انفعالاته وتزوده بالحيوية والدافعية لا تخاد قرارات رشيدة (**لعجايلية يوسف، 2015: 33**).
- **الضغوط السلبية:** هو تفاعل ضغطي يجد الفرد فيه نفسه فاقدا السيطرة على المستوى الحركي مع ظهور تظاهرات عصبية اعاشية هامة، وعجزه مع وضع استراتيجيات دفاعية على المستوى النفسي، إذا ينتج على هذا النوع من الضغوط القلق، الصراع والإحباط وهذه بدورها لديها تأثيرات ونواتج فسيولوجية ونفسية (**بويرزي كريم،2013: 31**). وهذه التغيرات الفسيولوجية والانفعالية السلبية تنجم من تعرض العامل لأحداث الحياة المزعجة وتؤثر في أدائه وإنتاجيته في العمل (**غربي صبرينة، 2012: 52**).

4-1-3مصادر الضغوط المهنية: صنفت مصادر ضغوط العمل وفق العديد من الأسس والمحاور. والجدير بالذكر أن هؤلاء الباحثين لا يختلفون حول مصادر الضغط المهني وإنما يختلفون في كيفية تصنيفها، فقد ذكرت مارلين ديفدسون

" **Davidson** " مجموعة من العوامل التي تؤثر على الفرد في العمل وهي كالآتي:

– عوامل متعلقة بطبيعة العمل مثل: كثافة وضغط العمل، الروتين، قلة الأعمال المطلوب انجازها.

– عوامل تتعلق بدور الفرد في المؤسسة، كالعلاقات مع الزملاء في العمل والتركيب المنظمي والمناخ السائد فيها.

ويرى حسين حريم أن أهم مصادر ضغوط العمل هي:

- **مصادر تتعلق بالفرد:** مثل تلقي إشراف فعال، فقدان سيطرة الفرد على عمله من حيث وتيرة العمل وتدفق العمل كاتخاذ القرارات، المسؤولية على الناس بسبب وجوب التفاعل الكبير مع الناس، مناخ عمل غير آمن، عدم توافق قيم الفرد مع قيم المنظمة.
- **مصادر تتعلق بجماعة العمل:** الافتقار إلى تماسك الجماعة، افتقار الفرد إلى دعم الجماعة ومؤزرتها، التنازع كالصراع بين أفراد الجماعة.
- **عوامل تتعلق بالمنظمة:** تقييم الأداء، هيكل المنظمة، الاتصال، القيادة.

كما يرى لوكيا أن أهم مصادر الضغط النفسي في العمل هي: حمل العمل، ضغط الوقت المخصص لإنجاز الأعمال المطلوبة، نقص الشعور بالإنجاز، التقدم الشخصي والمهني في العمل، عدم الشعور بالأمن المهني والوظيفي نتيجة التغيرات المفاجئة على المستوى الإداري والتنظيمي والقانوني ،عدم احترام وتثمين الجهد المبذول في انجاز العمل، سوء معاملة الإداريين وتحيزهم في خدمة الفئات العمالية الأخرى ،نقص المناعة النفسية والروحية في مواجهة الصراعات والمشاكل الناجمة عن طبيعة العمل عن العلاقات الاجتماعية (**لعجايلية يوسف، 2015: 58–59**).

وتشير (**غربي صبرينة، 2012: 79**). أن محيط الممرض ضاغط تتعدد فيه عوامل الضغط وقد أجريت عدة دراسات محاولة لجمع هذه المصادر ففي دراسة 1994)

(DAVID,TURNIPSEED حول العلاقة بين محيط العمل والضغط النفسي عند الممرضات وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- حب العمل هو مصدر لزيادة درجة الضغط.
- خصائص المهمة كالاهتمام بإفرازات المريض.
- المواجهة اليومية للحالات الخطيرة.
- ظروف العمل كالعمل الليلي وعدم توفير شروط الأمن والوقاية.
- المثالية في السلوك وتحمل المرضى والمرافقين لهم.
- صعوبة التوفيق بين العمل والبيت أي يأخذ المريض كل العناية بينما يفقدها أفراد الأسرة.

4-1-4الأثار المترتبة على الضغوط المهنية: يواجه الممرضين العديد من أنواع الضغوط أثناء قيامهم بعملهم واذا استمرت وزادت تركت أثرا سلبيا عليهم وعلى المؤسسة، وعليه فإن للضغوط المهنية آثارا سلبية وأخرى إيجابية. وقد أشار كل من (**قويدر بن أحمد، و خيرة حابي،2016: 82-83**).

- **الآثار الإيجابية لمضغوط المهنية:**

- التعاون والتضافر في الجهود من أجل إيجاد حلول للمشكلات.
- زيادة الرغبة في الدافعية نحو العمل.
- تعزيز الشعور بالرضا الوظيفي والشعور بالإنجاز.
- تنمية الاتصال بين العاملين بالمنظمة سواء كان هذا الاتصال رسميا أو غير رسمي حيث تتطلب الضغوط المهنية زيادة في فترات الاتصال واستخدامها بشكل فعال من أجل مواجهة هاته الضغوط.

- **الآثار السلبية للضغوط المهنية:**

– **انخفاض الأداء:** إن ارتفاع مستوى الضغوط على المقدار المناسب أو انخفاضه عنه، ذو تأثير سلبي على أداء العامل، وقد يؤدي إلى ضعف الأداء وانخفاضه، كما أن مقدارا عاليا أو منخفضا من الضغوط قد لا يكون مثيرا أو مشجعا للأداء في حين أن مقدارا مناسبا للضغوط يكون مثيرا ونسوق شكلا يصف العلاقة بين الضغوط والأداء.

– **الملل:** يقصد به اضطراب الفرد إلى الاستمرار في عمل لا يميل إليه، والضغط يخلق حالة من الملل أو السأم لدى الفرد نتيجة الظروف الخارجية للعمل، والوضع الاجتماعي الشخصي مما يقلل انتباه وانجذاب الفرد نحو عمله.

– **التعب:** يعرفه " فيرتون" بأنه: مجموع نتائج النشاطات التي تظهر في تناقص القدرة على القيام بالعمل حيث عادة ما يصاحب الشعور بالتعب وعدم الثبات وعدم الاستقرار والقلق والضيق الشديد؛ واضطراب في الحالة الانفعالية للفرد مما يؤدي إلى انخفاض أدائه نتيجة لتعرضه للضغوط الناتجة عن بيئة العمل الخارجية أو الناجمة عف طبيعة الفرد ذاته.

– **التغيب:** تعتبر مشكلة التغيب مشكلة هامة، تكون مرتبطة بطبيعة الأعمال والمواقف التي يمر بها الفرد في عمله. حيث يميل الفرد إلى التأخر عن شيئا فشيئا إلى أن يتغيب تماما.

– **مشكلات صحية:** حيث أن تعرض الفرد إلى استنفار انفعالي يزيد عن قدرته على التحمل، قد يصيبه بأمراض صحية خطيرة مثل: الصداع المستمر، الذبحة الصدرية، عدم انتظام معدلات ضربات القلب أمراض الكبد، الرئة وأمراض الجهاز العصبي المختلفة، ارتفاع ضغط الدم زيادة نسبة الكوليسترول في الدم.

4-2 الحاجات الإرشادية:

يعتبر مفهوم الحاجة واحدا من المفاهيم التي تبدو لأول وهلة بسيطة ومكشوفة وغير معقدة، ولكن سرعان ما يتضح عكس ذلك، وفي ما يلي توضيح لمفهوم الحاجة، وهو كاللاتي:

4-2-1مفهوم الحاجة: يعرف علماء النفس الحاجة بأنها حالة من النقص والافتقار والاضطراب الجسمي أو النفسي إن لم تلق إشباعا أثارت لدى الفرد نوعا من التوتر والضيق لا يلبث أن يزول متى أشبعت الحاجة. ونفهم من هذا التعريف أن الحاجة هي اضطراب جسمي أو نفسي يؤدي عدم إشباعها إلى الضيق والتوتر.

وتعرف الحاجة بأنها: "رغبة يسعى الكائن الحي إلى تحقيقها من أجل المحافظة على توازنه النفسي وإذا ما نظرنا إلى الحاجة من هذه الزاوية نجدها تتشابه مع الدافع ومع الغريزة من حيث أنها تعمل كمحرك للسلوك. ويتعرض الكائن الحي في حالة عدم إشباع. حاجته إلى الإصابة بالقلق والصراع والاضطرابات النفسية" (**لبنى بن دعيمة،2007: 36**).

كما أن الحاجة: حالة من النقص والافتقار أو الاضطراب الجسمي والنفسي، وعدم إشباعها يثير لدى الفرد نوعًا من التوتر والضيق، لا يزول حتى يتم إشباع الحاجة وتتوقف كثيرًا من خصائص الشخصية على حاجات الفرد ومدى إشباعها (**فهد الرويلي،2010**:).

ويؤكد(فهمي)على أن من أهم الشروط التي تحقق التكيف للفرد أن تكوف البيئة التي يعيش فيها من النوع الذي يساعد على إشباع حاجاته المختلفة التي يؤدي إشباعيا إلى تحقيق الاستقرار النفسي، حيث قسم الحاجات إلى قسمين: حاجات ومطالب داخلية (أولية) وهي: الحاجات العضوية الفسيولوجية. وحاجات خارجية (ثانوية) وهي: الحاجات النفسية الاجتماعية أو الحاجات الذاتية الشخصية (**نغم جمال،2016: 22-23**).

نستطيع القول أن الحاجة هي حالة داخلية نفسية، أو اجتماعية، أو معرفية، أو مادية تتطلب نوعا من الإشباع، وفي حالة عدم إشباعها يشعر الفرد بعدم التوازن، وتنتابه حالة من الضيق وعدم الرضا.

4-2-2مفهوم الحاجات الإرشادية: تشكل الحاجات الإرشادية الجزء الأساس من تكوين الفرد النفسي لأنها تؤثر في شخصيته، فهو يعيش معظم حياته سعيا لإشباع حاجاته وخفض توتراته وتحقيق أهدافه، وسنعرض فيما يلي عددا من هذه التعريفات منها:

- **تعريف حميد محمود (1990)**: هي" رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته بشكل إيجابي منظم بقصد إشباع حاجاته التي لم يتهيأ لإشباعها إ مّا لأنه لم يكتشفها بنفسه أو أنه اكتشفها ولم يستطع إشباعها بمفرده، ويهدف من التعبير عن مشكلاته التخلص منها، والتمكن من التفاعل مع بيئته والتكيف مع مجتمعه الذي يعيش فيه" (**سعد الدين بوطبال،2014: 50-51**).

- **تعريف نوري ويحيى (2008)**: بأنها" رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته المختلفة التي يعاني منها وتسبب لو ضيقا أو انزعاجا. وهو ما يسعى إليه باستمرار لإشباع حاجاته والتخفيف من مشكلاته حتى يتمكن من التفاعل الإيجابي والتكيف السليم مع المحيط الذي يعيش فيه وهي حاجات عامة للأفراد بمختلف مستوياتهم مراحلهم العمرية لا غنى عنها لمواجهة متطلبات الحياة المتجددة والمعقدة أحيانا والتي تستوجب إيجاد حلول إرشادية مناسبة لها" (**نغم جمال،2016: 10**).

نستخلص من التعاريف بأنها رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته المختلفة التي يعاني منها وتسبب له ضيقا وانزعاجا و يسعى باستمرار لإشباع حاجاته حتى يتمكن من التفاعل والتكيف السليم مع المحيط الذي يعيش فيه، والتي تستوجب إيجاد حلول إرشادية مناسبة لها.

4-2-3النظريات المفسرة للحاجات: ويتضمن عرضا مختصرا لبعض النظريات التي تناولت موضوع الحاجات الإنسانية، ومن أبرز هذه النظريات وأهمها ما يلي:

- **نظرية ماسلو(maslow)**: وضع نظريته في ترتيب الحاجات لدى الإنسان وفق تسلسل هرمي يبدأ من الأدنى ثم الأعلى فالأعلى واعتبر إن الإنسان مدفوع بهذه الحاجات وهي التي توجه بسلوكه ووفقا للترتيب الآتي: الحاجة الفسيولوجية، الحاجة إلى الأمن والسلامة، الحاجة إلى الحب والانتماء، الحاجة إلى التقدير والاحترام، الحاجة إلى تحقيق الذات (وهي أعلى الحاجات التي يسعى الإنسان إلى إشباعها).
- **نظرية كارل روجرز(rojerz)**: الحاجة الأساسية من وجهة نظر روجرز هي الحاجة إلى تحقيق الذات والسعي نحو الكمال الذاتي وان الإنسان يمتلك الوعي في تحديد مغزى الحياة وأهدافها ومنظومة قيمها وان درجة رضا الإنسان عن حاجاته ومعيار الشعور بالسعادة يعتمد بشكل مباشر على مستوى تجربته وعلى التوافق بين الذات الحقيقية الواقعية، أي كما يدركها الفرد نفسه والذات المثالية التي يسعى ويطمح للوصول إليها(**محمد نوري، محمد يحيى،2008: 299-300**).
- **نظرية موراي(marray)** : عنون موراي الحاجات سيكولوجيا وليس على المستوى الفسيولوجي، وقام بعرض الحاجات في المقام الأول على أ نها مكتسبة أكثر من كونها فطرية. حيث أصبح لديه مصطلح الحاجات يفسر على نطاق واسع. وعرفها على أ نها: تكوين فرضي ذات قوة ثابتة نسبيا مصدرها المخ. وهي قوة تنظم إدراكنا ووعينا وتصرفاتنا، بواسطتها يتم تحويل مراكز الإثارة والحالات غير المشبعة في اتجاه محدد(**نغم جمال،2016: 26-27**).

3-4 أهداف الإرشاد:

- **تحقيق الذات:** يأتي تحقيق الذات في أعلى هرم الحاجات الإنسانية، ولا يمكن الوصول إليه إلا بعد أن يكون قد أشبع بعض الحاجات الاساسية. إن الارشاد يسعى إلى مساعدة الفرد للوصول لهذه الغاية.
- **تحقيق الصحة النفسية:** الصحة وسلامة الجسم والعقل متطلبات لا غنى عنها لكل فرد، فإن صح جسمه وعقله أستطاع أن يعيش مع بنى جسمه في وئام وتوافق.

ويهدف الارشاد على تحرير الفرد من قلقه وتوتره ومن الإحباط والفشل، والكبت والاكتئاب خلال مرحل حياته النمائية.

- **مساعدة المسترشد على اتخاذ القرار:** ليس مهمة المرشد أن يتخذ قرار نيابة عن المسترشد فاتخاذ القرار يعود للمسترشد نفسه، والإرشاد يساعد الفرد على اكتساب المعلومات التي تساعده على اتخاذ القرار(**امزيان زبيدة،2007: 62-63**).

5- إجراءات الدراسة الميدانية

5-1 منهج الدراسة: تم إتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها وبيان العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها، ويعرف على أنه" أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة، أو مشكلة محددة. وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (**ملحم،2000: 369-370**).

5-2 مجتمع وعينة الدراسة: إن مجتمع البحث يمثل الفئة الاجتماعية التي نريد إقامة الدراسة التطبيقية عليها، وفي هذه الدراسة مجتمع دراستنا هم الممرضين ببعض

المستشفيات الحكومية لولاية باتنة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتمثلت عينة الدراسة في (**35**) ممرض وممرضة، والجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة.

جدول رقم (01): يوضح خصائص العينة وتوزيعها من حيث الجنس، الحالة الاجتماعية

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	14	40
	أنثى	21	60
الحالة الاجتماعية	اعزب	9	25.71
	متزوج	16	45.71
	مطلق	4	11.43
	أرمل	6	17.14

3-5 أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

3-5-1استبيان الضغوط النفسية المهنية: اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على مقياس الضغوط النفسية المهنية الذي قام بإعداده محمد فرج الله مسلم أبو الحصين سنة (2010) بعد أن تم تقنينه وتعديله من طرف الباحثة، اذ تكون من (**29**) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: البعد النفسي، البعد العضوي، بعد بيئة العمل وأخيرا البعد المادي، حيث أعطي لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم متدرج ثلاثي (غالبا، أحيانا، نادرا) وأعطيت الأوزان التالية (3،2،1). لمعرفة مستوى الضغوط النفسية المهنية لدى الممرضين.

- **صدق الأداة:** اعتمدت الباحثة نوعين من أنواع قياس صدق الأداة وهما:

- **الصدق الظاهري:** للتحقق من صدق الاستبيان تم عرضه على مجموعة من الأساتذة بقسم علم النفس وعلوم التربية والبالغ عددهم 4 أساتذة بجامعة

الجزائر وباتنة، وذلك لفحص العبارات وابداء آرائهم حول مدى مناسبة الفقرات: (من حيث المضمون، والصياغة، والوضوح وعدد البدائل، والأبعاد). وتم إجراء التعديلات اللازمة وفق ما أشار إليه المحكمين من تعديل وحذف للبنود المكررة وإعادة صياغة، لتصبح الأداة جاهزة للتطبيق على عينة الدراسة.

- **الصدق التمييزي:** تم حساب الصدق التمييزي عن طريق استخراج **27%** من أفراد العينة في كلا طرفي التوزيع كمجوعتين طرفيتين في ضوء الدرجة الكلية للاستبيان إحداهما تمثل المرتفعين في درجات

الاستبيان والأخرى تمثل المنخفضين، وتم حساب الفروق بينهما باستخدام **"ت"** وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (02): جدول يوضح الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
مرتفعي الدرجات	73.90	3.51	19.26	0.000
منخفضي الدرجات	50.30	1.63		

يبين الجدول رقم (**02**) أن: ت = 19.26، وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01 بالتالي الاستبيان يتمتع بصدق تمييزي.

- **الصدق الذاتي:** وهو أحد أنواع الصدق الإحصائي، تم حسابه عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات باعتباره معاملا للصدق.

الصدق الذاتي = الثبات $\sqrt{\quad} = \sqrt{.72} = 0.84$ وهو معامل مرتفع يدلل على تمتع الاستبيان بالصدق الذاتي.يتضح من نتائج تقدير صدق استبيان الضغوط المهنية أنه على درجة مناسبة من الصدق.

- **ثبات الأداة:** تم حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية، وآلفا كرونباخ:

- **التجزئة النصفية:** تم حساب الارتباط بين المجموع الكلي لدرجات العبارات الفردية والمجموع الكلي لدرجة العبارات الزوجية للاستبيان ككل، فكان مقدار ر0.80 وبتطبيق معادلة التصحيح لسبيرمان براون(Sperman Brown) أصبح معامل الثبات 0.83 مما يدل على أن الاستبيان على درجة مقبولة من الثبات.

جدول (03): يوضح معاملات الثبات بالتجزئة النصفية

التجزئة النصفية	معامل الارتباط بين العبارات الزوجية والفردية	معادلة التصحيح لسبيرمان براون Spearman–Brown
	0.80	0.89

- **آلفا كرونباخ:** الذي يعتبر من أهم مقاييس الاتساق الداخلي.

جدول رقم (04): يوضح نتائج ألفاكرونباخ

العينة	ألفاكرونباخ
35	0.72

من خلال الجدول يتضح أن ألفاكرونباخ يساوي0.72 وهي قيمة دالة، مما يؤكد أن الاستبيان ثابت.

3-5-2 استبيان الحاجات الإرشادية: اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على مقياس الحاجات لتحقيق غرض الدراسة والإجابة على تساؤلاتها قامت الباحثة ببناء استبان الحاجات الإرشادية بعد الاطلاع على التراث النظري وبعض المقاييس المتعلقة بمتغيرات الدراسة، وهو استبيان مقدم للممرضين يتكون من (21) عبارة موزعة على خمسة مجالات وهي كما يلي: الحاجات النفسية، المهنية، الصحية، الاقتصادية والاجتماعية، وفقا لسلم التصحيح الخماسي (لا أعاني منها أبدا، نادرا، أحيانا، كثيرا، دائما).

- **صدق الأداة:** اعتمدت الباحثة نفس الطرق السابقة وهي:

- **الصدق الظاهري:** قامت الباحثة بعرضه على نفس الأساتذة الذين حكموا الاستبيان السابق لفحص عباراته وابداء آرائهم في كل عبارة، وقد اتفق المحكمون على إجراء بعض التعديلات حتى يتماشى مع البيئة وطبعة الدراسة.
- **الصدق التمييزي:** بعد المعالجة الإحصائية، كانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (05): جدول يوضح الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
مرتفعي الدرجات	77.30	7.57	9.88	0.000
منخفضي الدرجات	45.80	6.64		

يبين الجدول أعلاه أن: ت = 9.88 ، وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01 بالتالي الاستبيان يتمتع بصدق تمييزي.

- **الصدق الذاتي:** تم حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، والذي جاء كالتالي: (0.90).

– **ثبات الأداة:** تم حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية، وآلفا كرونباخ:

- **التجزئة النصفية:** تم حساب الارتباط بين المجموع الكلي لدرجات العبارات الفردية والمجموع الكلي لدرجة العبارات الزوجية لاستبيان ككل، فكان مقدار ر 0.59 وبتطبيق معادلة التصحيح لسبيرمان براون(Sperman Brown) أصبح معامل الثبات 0.74 ما يدل على أن الاستبيان على درجة مقبولة من الثبات.
- **ألفا كرونباخ:** وقد بلغ معامل الثبات(0.82)، وعليه فإن معامل ثبات الأداة عال، وبالتالي فهو صالح للتطبيق على عينة الدراسة.

يتضح من خلال ما سبق أن استبيان الضغوط المهنية والحاجات الإرشادية على درجات مقبولة من الصدق والثبات.

3-6 الأساليب الإحصائية: تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

– التكرارات والنسب المئوية، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري (الإحصاء الوصفي).

– معامل ألفاكرونباخ، ومعامل الارتباط لبيرسون، ومعامل تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون.

– اختبار "**ت**" لعينتين مستقلتين" **T. Test**"، واختبار تحليل التباين الأحادي" **ANOVA** ".

6- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات:

- **عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة الأولى:**" نتوقع أن مستوى الضغوط النفسية المهنية لدى الممرضين يكون مرتفعا".

جدول رقم (06): يمثل الإحصاء الوصفي لمستوى الضغوط النفسية المهنية لدى الممرضين

المتوسط الحسابي	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	أدنى درجة	أعلى درجة
61.62	61.00	49.00	9.51	48	78

من خلال الجدول رقم (06) والمجالات الفرضية [29، 58]، [59، 87] حيث أن المجال الأول يمثل مستوى منخفض في الضغوط النفسية المهنية أما المجال الثاني فيدل على ارتفاعه. وعليه يمكننا الحكم على مستوى الضغوط النفسية المهنية لدى الممرضين بأنه مرتفع لأن المتوسط الحسابي يساوي(61.62) وهو يقع في المجال [59، 87] أي أن الممرضين يرون أن مستوى الضغوط النفسية المهنية مرتفعة.

والوسيط يدعم هذا حيث بلغت درجته (61.00) أما الانحراف المعياري فيدل على تباين الاستجابات، وهذا ما بينه المدى الذي يتراوح بين (78-48) أدنى وأعلى درجة، وعليه تم قبول الفرضية. وهذه النتيجة تتفق مع العديد من الدراسات التي تناولت الضغوط النفسية المهنية في مهنة التمريض.

إن طبيعة مهنة التمريض ترتبط مباشرة بالضغط، فهم عرضة لمواقف يصعب على النفس تحملها والتكيف معها، وذلك لما تتضمنه من مواقف مفاجئة، وشعور بالمسؤولية نحو المرضى، وأعباء عمل زائدة، تعرض الممرضين إلى معاناة العديد من المشاكل النفسية والصحية الناجمة عن شعورهم بالضغوط النفسية في العمل، فقد بينت العديد من الدراسات أنهم من أكثر الفئات المعرضة للضغوط المهنية، حيث يذكر " ديوي " أن" هيئة التمريض من أكثر المهنيين تعرضا للإعياء المهني، وفي نفس المسار أشار فهد الربيعة والسمادوني (2008) في دراسة حول

الإنهاك النفسي لدى العاملين في مجال الخدمات الإنسانية بما في ذلك الطب والتمريض والتدريس، وتوصلت إلى أن مهنة التمريض هي من أكثر المهن التي تخلق شعورا بالإنهاك النفسي. وهذا ما يتفق مع نتيجة دراسة رجاء مريم (2008) التي توصلت إلى أن 78.9 من الممرضات يشعرن بدرجات مرتفعة من الضغوط النفسية المهنية. وكذلك فؤاد صبيرة ورزان اسماعيل(2008) التي توصلت إلى أن أفراد العينة من ممرضين وممرضات يعانون من ضغوط نفسية مهنية مرتفعة (64.59%).

– **عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:** " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية المهنية لدى الممرضين تعزى لمتغير الجنس".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار" ت" لحساب لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين في الضغط المهني، والنتائج مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (07): يوضح نتائج اختبار "ت" للفروق بين الممرضين في مستوى الضغوط النفسية المهنية

المتغير (الجنس)	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
ممرض	14	63.14	9.46	0.76	0.45
ممرضة	21	60.61	9.64		غير دالة

نلاحظ من نتائج اختبار"ت" (في الجدول أعلاه) أن قيمة الدلالة الاحصائية تساوي 0.45 وهي أكبر من مستوى دلالة 0.05 وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. وذلك يتفق مع نص الفرضية المذكورة، مما يؤكد على تحقق الفرضية.

يمكن تفسير هذه النتيجة بطبيعة الوظيفة التي يشغلها كل من الممرض والممرضة، فهما يتعرضان لنفس المواقف ونفس الضغوط، أو كما أشار بن قويدر وخيرة حابي (2016) أن متغير الجنس يعتبر في الكثير من الدراسات متغيرا وسيطا قد يزيد أو يخفف من تأثير العوامل الضاغطة. لكن تباينت الآراء ونتائج الدراسات فهناك من اعتبر أن الإناث أكثر عرضة للضغوط حيث أن البناء الجيني والهرموني للإناث يجعها تتفاعل مع المواقف المجهدة والضغوط بشكل مختلف عن ما يدركه الذكور، إضافة إلى دورها المزدوج أين تكون مطالبة بأداء دور الزوجة والأم والعاملة في نفس الوقت بالإضافة إلى الأشغال المنزلية، وذلك ما بينته دراسة رجاء مريم (2008)، أن الضغوط المهنية التي تتعرض لها العاملات في مهنة التمريض بصفة مستمرة تأثر سببا على علاقاتي الزوجية الأسرية وتفسر ذلك أن النساء أقدر تحملا من الرجال لمشقات العمل والعائلة في نفس الوقت فصراع الأدوار يؤثر في المرأة الزوجة أكثر من الذكر الزوج. وهذا ما أيدته دراسة بحيص ومعتوق(1991) حيث أن أغلب عينة الدراسة أشارت إلى تأثيرات الزواج على المهنة. حيث تأتي التزامات الأسرة والزوج والأولاد متزامنة أو متعارضة مع التزامات العمل. والسهر بعيدا عن الأسرة مما يفرض ضغطا هائلا على المرأة العاملة بشكل عام.

وفي دراسة أجراها علي عسكر وأحمد (1988) دراسة مقارنة بين مختلف توصلت إلى وجود اختلاف في مستوى الإحساس بالضغوط الذي يختلف باختلاف المهنة، فدرجة الضغوط لدى العاملين في مهنة التمريض فاقت المهن الأخرى، وكذلك الإحساس بها لدى الإناث فاق الإحساس بها لدى الذكور.

ونرجع بحسب تصورنا الخاص أن مهنة التمريض ترتبط بكم كبير من الوقت والمهام، فكلا الجنسين يعيشان مع المريض ومسئولان عن صحته، وكذا بالنسبة للعلاقات داخل العمل، صراع

الأدوار، غياب المساندة الأسرية، تجعل الممرض يقع فريسة للإرهاق والإعياء النفسي والبدني، مما ولد لدى الجنسين شعورا بالمساواة الكاملة.

– **عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية المهنية لدى الممرضين تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية". ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (anova) في الضغوط النفسية المهنية والنتائج مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (08): يوضح نتائج النسبة الفائية للفروق بين الممرضين باختلاف الحالة الاجتماعية

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	510.33	3	170.11	2.05	0.12
داخل المجموعات	2569.83	31	82.89		
المجموع	3080.17	34			

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن قيمة "**ف**" المحسوبة والمقدرة ب 2.05 عند مستوى الدلالة (0.12) وهي أصغر من ف المجدولة وهي غير دالة إحصائيا، ما يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الممرضين تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية. ما يؤكد على تحقق الفرضية. وتتسق هذه النتائج مع نتائج دراسة ياغي(2006) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الضغوط النفسية تعزى إلى متغير العمر والحالة الاجتماعية، ويمكن تفسير هذا أن الممرض بغض النظر عن حالته الاجتماعية فهو يتحمل مسؤوليات خارج مجال عمله.

فالممرض المتزوج أقدر على تحمل الضغوط، وعنده صبر وتحمل و ادراك للأمور الحياتية والعلاقة مع الآخرين بشكل عام أكثر من غير المتزوجين، وكذلك لديهم خبرة أكثر في التعامل مع الآخرين وذلك بسبب الخبرة الشخصية المكتسبة.

كذلك الحال بالنسبة للممرض غير المتزوج، فهو قد يكون بدوره أحد المسؤولين على العائلة، وقد لا يحصل على دعم اجتماعي مثل الممرض المتزوج مما قد يوقعه في الضغوط النفسية، وقد تتدخل أسباب أخرى، كطبيعة مهنته الحساسة التي تتطلب تركيز عالي، والنظرة التهميشية لها...الخ، ما يولد لديه ضغط نفسي يجعله غير قادر على التكيف مع المواقف المهنية الضاغطة. وبالتالي عدم وجود فروق في الضغط النفسي المهني تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية وهذا ما أيدته دراسة عسكر وأحمد (1988).

- **عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة الثانية:** " أهم الحاجات الإرشادية لدى الممرضين الذين يعانون من الضغوط النفسية المهنية هي الحاجات المهنية".

جدول رقم (09): مجموع الدرجات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد الاستبيان

الحاجات الإرشادية	المتوسط	المنوال	الانحراف	الأدنى	الأعلى	الترتيب
الحاجات النفسية	10.31	11.00	3.48	4	18	**4**
الحاجات المهنية	11.31	12.00	4.07	4	18	**3**

الحاجات الصحية	15.85	18.00	3.58	7	23	**1**
الحاجات الاقتصادية	14.94	16.00	3.51	7	20	**2**
الحاجات الاجتماعية	9.34	7.00	3.36	4	17	**5**
المجموع	61.75	64	18	26	96	/

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن مجال الحاجات الصحية حصل على المرتبة الأولى في ترتيب الحاجات الإرشادية بمتوسط حسابي قدره 85.15 يليها في المرتبة الثانية الحاجات الاقتصادية بمتوسط حسابي قدره 14.94، بينما باقي المجالات غير متفاوتة فيما بينها، ثم مجال الحاجات المهنية بمتوسط حسابي قدره 11.31، ثم يليه مجال الحاجات النفسية بمتوسط حسابي قدره 10.31، وفي الأخير مجال الحاجات الاجتماعية بمتوسط حسابي قدره 9.34.

من خلال ترتيب الحاجات الإرشادية عند الممرضين تبين لنا أن الحاجات الصحية هي من أكثر الحاجات الملحة لهم، لأن مهنة التمريض تتضمن مواقف مفاجئة، وشعور بالمسؤولية نحو المرضى، كما تتطلب أداء مهام كثيرة وأعباء عمل زائدة، وكذا نقص في عدد الممرضين ما يتطلب منهم بذل جهود مضاعفة تعرضه إلى العديد من المشاكل النفسية والصحية، وهذا ما أشارت إليه دراسة بسطامي(1990) إلى عدم كفاية الممرضين من حيث العدد، وقلة التعاون في العمل بين أفراد الفريق الصحي. وهذه من شأنها أن تسبب ضغوطا نفسية مضاعفة، وهذا ما أكدته دراسة (WoodWood-2001) أنها تسبب إنهاكا جسديا وضغطا نفسيا.

أما المجال الاقتصادي فقد جاء في المرتبة الثانية ويتعلق الأمر بالظروف الاقتصادية الصعبة التي نعيشها حاليا من ارتفاع للأسعار بشكلٍ كبير، وأن الراتب قليل خاصة في ظل المجهودات الكبيرة وكثرة الأعباء التي يقومون بها، حيث يشعر الممرض أن المجهود الذي يبذله أكثر من المقابل المادي، وخاصة أنه قد يجد نفسه مضطرا لإعالة أكثر من فرد في العائلة، ومن خلال تطبيقنا لأداة الدراسة عبر الكثير من الممرضين عن انزعاجهم لتقص فرص الترقية في مهنتهم. وهذا ما أكدته د راسة النويجري(2008) التي توصلت إلى تحديد أبرز المشكلات التي تواجه ممارسي مهنة التمريض في بيئة العمل مرتبة حسب الأهمية (مشكلة ضعف المستوى التثقيفي والتوعوي، صعوبة المهنة وكثرة ضغوط العمل، ضعف الحوافز المادية والمعنوية، ضعف التعاون والمشاركة، وأخيرا مشكلة ضعف البيئة المادية والخدمات المساندة).

وهذا ما أيدته دراسة عسكر وأحمد(1988) عندما تحدثت عن الأمان الوظيفي حيث أكدت الدراسة على أن متغيري الشعور بالإرهاق والشعور بالأمان الوظيفي لهما دلالة إحصائية، وأن العاملين في مجال التمريض هم الأكثر عرضة لهذين المتغيرين، ودراسة عساف(2003) التي أظهرت وجود فروق دالة في التوتر والضغط تعزى لمتغير الراتب. مما يترتب عليه آثارا سلبية تنعكس على كفاءة ذاتهم وتوافقهم النفسي والمهني.

أما بالنسبة للمجال المهني فقد أشرنا سابقا أن مهنة التمريض تعد من المهن الضاغطة التي تتوفر فيها مصادر عديدة للضغوط، والتي قد تفوق القدرات النفسية والجسمية للممرض، تجعل منهم غير راضين عن مهنتهم، لأن لديهم رغبة قوية لمساعدة الآخرين، ولكنهم سرعان ما يدركون حجم المشاكل، فيعملون بأقصى جهدهم ليجدوا أن المشاكل تستمر، وعندها يصيبهم الإنهاك ويشعرون بالضغط أ و أنهم عديمو الفائدة، مما يترتب عليه آثارا سلبية تنعكس

على كفاءة ذاتهم وتوافقهم النفسي والمهني. وهذا طبيعي لأن الضغوط النفسية المهنية مرتبطة كثيرا بالمجال المهني، فقد أشارت رجاء مريم (2008) أن العديد من الدراسات إلى أن ضغوط العمل تؤثر في أداء العاملين المهنية المتوقعة منهم. وفي حالتهم النفسية داخل العمل، فضلا عن أنه يضعف قدراتهم على التواصل مع الآخرين، كما يؤثر في جودة الخدمات التي تقدم للأفراد. مما يستدعي تقديم خدمات الارشاد المهني لمساعدتهم على التخفيف من حدة هذه الضغوط من جهة، ومن جهة أخرى العمل على إشباع هذه الحاجات.

أما المجال النفسي فالممرض في نموه يحتاج إلى إشباع حاجاته النفسية شأنه في ذلك شأن جميع الناس، وتتأثر شخصيته بصورة مباشرة بكل ما يصيب حاجاته أو بعضها من إهمال أو حرمان، ولذلك فإن مهنة التمريض تستدعي توفير المكونات التي تسهل التكوين المهني الملائم والتي يستطيع بموجبها أداء وظيفته وبالتالي الاستقرار النفسي الذي يجعله قادرا على الاحساس بكيانه واشباع حاجاته بما أن التمريض مهنة مهمة جدا لتوفير الرعاية الصحية المناسبة للمريض في شتى الميادين، ولقد أشار كل من فؤاد صبيرة ورزان(2015) أن الصحة النفسية للممرضين لها الدور الهام في المساهمة في علاج المرضى، فالممرض المتوتر، والقلق، والعصبي، لا يستطيع أن يتقبل أو يتفهم احتياجات المريض بدرجة كافية، وسوف تنشأ علاقة مضطربة بين الممرض أو الممرضة من جهة وبين المريض من جهة أخرى.

أما المجال الاجتماعي، فقد جاء في المرتبة الأخيرة ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الضغوط النفسية المهنية مرتبطة كثيرا بالمجالات الأخرى فإن كان الممرض مستقرا صحيا واقتصاديا ومهنيا ونفسيا، تمنح الإحساس بالمتعة والشعور بالإنجاز حيث يشعر الفرد حينها بالقدرة على الإنتاج وانجاز المهام بحيوية وسرعة وأداء كبير وخاصة أن مهنة التمريض تتعلق بالجانب الإنساني. ما ينعكس

على صحته النفسية والجسمية والمهنية، ولقد أشارت غربي صبرينة (2012) أنه قد اتفق كل من (موس وبلهان1985، وبوستي وكبهز1883) في أن هناك متغيرات نفسية واجتماعية تساعد الفرد على الاحتفاظ بصحته النفسية، والجسمية، رغم تعرضه لضغوط نفسية، حيث أشاروا إلى أن السند الأسري، والدفء العائلي وحرية التعبير، والاعتقاد في فعالية الدعم، وتعلم أنماط حياة صحية، وهذا ما كان من جملة أسس بعض البرامج العلاجية، والوقائية التي طبقت علي العاملين الذين وقعوا فريسة لضغوط نفسية ومهنية ،خصوصا العاملين بالمهن ذات الطابع الخدماتي.

– **عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى**: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاجات الإرشادية لدى الممرضين تعزى لمتغير الجنس".

جدول رقم (10): يوضح نتائج اختبار "ت" للفروق بين الممرضين في مستوى الحاجات الإرشادية

المتغير (الجنس)	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
ممرض	14	60.42	10.87	.08-	0.28 غير دالة
ممرضة	21	65.47	14.94		

نلاحظ من نتائج اختبار"ت" (في الجدول أعلاه) أن قيمة الدلالة الاحصائية تساوي 0.28 وهي أكبر من مستوى دلالة 0.05 وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. وذلك يتفق مع نص الفرضية المذكورة، مما يؤكد على تحقق الفرضية.

ويمكن تفسير ذلك أن تقدير كلا الجنسين للحاجات الارشادية كان بالتساوي، في ظل المساواة بين الرجل والمرأة وخروج المرأة للعمل ضمن متطلبات الظروف الاقتصادية الصعبة الراهنة، وبذلك أصبح العمل بالنسبة للمرأة واقعا حقيقيا ملموسا، وأصبح زيادة دخل الأسرة عن طريق عملها ضرورة اقتصادية يرضاها المجتمع، وأشار كل من بن قويدر وحابي(2016) إلى أن الوسط المهني في الوقت الراهن لم يعد يفرق بين الذكور والإناث، حيث أصبحت هذه الأخيرة تجابه ضغوطا مهنية مماثلة لما يعيشها الرجل وأصبحت تبحث عن فرص التطور المهني وتعمل في كل المجالات وتلتزم بالتوقيت الرسمي مثلها مثل الذكور، فكلاهما بنفس الوظيفة، فهما يتعرضان لنفس المواقف والضغوط ونفس المشكلات، وأن الضغوط تؤثر على كلا الجنسين وبالتالي كلاهما بحاجة إلى اشباع حاجاتهم المختلفة، مما ولد لدى الجنسين شعورا بالمساواة الكاملة.

– **عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:** " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاجات الإرشادية لدى الممرضين تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية".

جدول رقم (11): يوضح نتائج النسبة الفائية للفروق بين الممرضين باختلاف الحالة الاجتماعية

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	780.68	3	260.22	1.48	0.23
داخل المجموعات	5430.00	31	175.16		
المجموع	6210.68	34			

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن قيمة "**ف**" المحسوبة والمقدرة ب 1.48 عند مستوى الدلالة (0.23) وهي أصغر من ف المجدولة وهي غير دالة إحصائيا، ما يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الممرضين تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية. مما يؤكد على تحقق الفرضية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاجات الإرشادية للممرضين تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الممرضون بغض النظر عن حالتهم الاجتماعية (متزوجون أو غير متزوجين) يتعرضون إلى نفس الضغوط النفسية والمهنية المتعلقة بالعمل، فهي مهنة فيها مصادر عديدة للضغوط، لذا هم بحاجة إلى إشباع حاجاتهم لتحقيق التكيف في مهنتهم من خلال توفير أهم الحاجات الإرشادية لتحسين الأداء ومحاولة تحقيق مبدأ جودة الحياة في العمل الذي يساهم بشكل فعال في التخفيف منها، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن ضغوط العمل تؤثر في أداء العاملين المهنية المتوقعة منهم. وفي حالتهم النفسية داخل العمل، فضلا عن أنه يضعف قدراتهم على التواصل مع الآخرين، كما يؤثر في جودة الخدمات التي تقدم للأفراد.

وهذا ما أشارت إليه غربي صبرينة (2012) في دراسة (الهنداوي1994، الأمارة2001، النيال1991)... وغيرها من الدراسات التي تؤكد على أهمية تقديم المساندة والدعم النفسي لهم.

7- خاتمة:

تعد مهنة التمريض من المهن الصعبة والشاقة، لما تتسم به هذه المهنة من خصائص وما يرتبط بها من واجبات تفرض على العاملين فيها أوضاعا قد تكون مصدرا للضغوط النفسية. ما قد يؤدي بهم للشعور بالضغط والإحباط نظرا إلى أن الدور الذي يمارسونه يمس بالأخص

الميدان الإنساني، الأمر الذي يؤدي إلى بروز نوع من المشكلات المهنية تعيق تكيفهم النفسي والمهني.

فهم ركنا أساسيا في المستشفيات، وإن نجاح أو فشل هذه المستشفيات يعتمد عليه بشكل أساسي، ولهذا فلابد من تقدير هذا الدور الذي يلعبه الممرض في تطويرها. و أي تجاهل لهذه الحقيقة لن يدفع الإصلاح في النظام الصحي إلى الأمام فالممرض في نموه يحتاج إلى إشباع حاجاته المختلفة شأنه في ذلك شأن جميع الناس، وأي إهمال أو حرمان يؤثر على صحتهم النفسية.

لذا لابد من التعرف على حاجاتهم الإرشادية لفهم أنفسهم، وتنمية قدراتهم وتعلم مهارات وأساليب التعامل المناسبة لمواجهة الضغوط لتأدية أدوارهم بكفاءة وفعالية، وهكذا فإن التعرف على الحاجات الإرشادية يحقق لهم التوافق النفسي والاجتماعي والمهني. وبالتالي رفع مستوى أدائهم المهني.

8- قائمة المراجع:

- أحمد محمد نوري، أياد محمد يحي(2008): **الحاجات الإرشادية (نفسية – اجتماعية – دراسية) لدى طلبة جامعة الموصل**، مجلة التربية والعلم، المجلد (15) العدد (3).
- إسماعيل طه، الطاف ياسين(د.س): **الضغوط المهنية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى أساتذة الجامعة**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد الثاني.
- امزيان زبيدة(2007): **علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية**، رسالة ماجستير، تخصص ارشاد نفسي مدرسي، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

- رجاء مريم (2008): **مصادر الضغوط النفسية المهنية لدى العاملات في مهنة التمريض**، مجلة دمشق، المجلد (24)، العدد الثاني.
- زريبي أحلام (2014): **استراتيجيات التصرف تجاه الضغوط المهنية وعلاقتها بفاعلية الأداء**، رسالة رسالة ماجستير، تخصص علم النفس العمل والتنظيم، جامعة وهران، الجزائر.
- سعد الدين بوطبال (2014): **دراسة تحليلية للحاجات الإرشادية لدى طلاب الجامعة**، مجلة الشباب والمشكلات الاجتماعية العدد الاول، جانفي 2014.
- شويطر خيرة، عبد الحق منصوري، (2013)، **مستويات الضغوط المهنية بين المدرسات والممرضات**، دراسات نفسية و تربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية عدد (10)، جوان2013.
- غربي صبرينة، (2012)، **مدى فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية أساليب التعامل الإيجابية مع الضغوط المهنية لدى الممرضين**، أطروحة دكتوراه، تخصص علم النفس العمل والتنظيم، جامعة الجزائر2 .
- فهد فرحان الرويلي، (2010)، **الحاجات الإرشادية لطلاب الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير في العلوم التربوية، جامعة مؤتة، السعودية.
- فؤاد صبيرة، را زن اسماعيل، (2015)، **مصادر الضغوط النفسية المهنية لدى عينة من الممرضين والممرضات** " دراسة ميدانية في مستشفى الأسد الجامعي في محافظة اللاذقية"، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد (37)، العدد (1).
- قويدر بن أحمد، خيرة حابي، (2016)، **الضغط المهني لدى عمال قطاع الصحة لولاية تيارت**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 3 (1).2016. (92-71).

- لبنى بن دعيمة (2007): **حاجات التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي إلى الخدمات الإرشادية**، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، تخصص ارشاد نفسي مدرسي، جامعة الحاج لخضر، باتنة.
- لعجايلية يوسف (2015): **مصادر ضغوط العمل لدى عمال الصحة وسبل مواجهتها في المصالح الاستعجالية**، رسالة ماجستير، تخصص علم النفس العمل والتنظيم، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
- محمد بلقاسم، حاج شتوان، (2016)، **الضغوط النفسية وعلاقتها بأسباب الغياب المدرسي عند تلاميذ الطور الثانوي**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 3 (1). (112-136).
- محمد فرج الله مسلم أبو الحصين، (2010)، **الضغوط النفسية لدى الممرضين والممرضات العاملين في المجال الحكومي وعلاقتها بكفاءة الذات**، رسالة ماجستير في علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- ملحم سامي محمد، (2000)، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
- نغم سليم جمال، (2016)، **جودة الحياة وعلاقتها بالحاجات الإرشادية لدى طلبة المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة دمشق.
- هيثم حسين عبد حسن الجبوري، (2011)، **الحاجات الإرشادية لدى طلاب كلية التربية الرياضية بجامعة بابل**، مجلة علوم التربية الرياضية، العدد الثاني، المجلد الرابع