الفهرس

تقييم أخطار الأنساق الجزئية وإجراءات الوقاية منها: خطر الاحتراق والتكهرب نموذجا.....2
أمحمد بن غربي، د. بوحفص مباركي.....2
الرضا الوظيفي وعلاقته بالولاء التنظيمي لدى الأطباء العاملين بالمؤسسة الإستشفائية -1نوفمبر 1954 بوهران-.....33
أ.سعدي عربية، د. ماحي إبراهيم.....33
دور إدارة المعرفة في تكوين شبكات القيمة دراسة حالة البنوك العاملة بسطيف.....61
أ.د. بلمهدي عبد الوهاب، غجاتي أحلام.....61
أهمية الالتزام بالمعايير البيئية للتعبئة والتغليف بالنسبة للصادرات الجزائرية.....85
د.بوعظم كمال، أ.سامية سرحان.....85
العولمة الاقتصادية و اغتراب العمال في المؤسسات الاقتصادية.....110
بلالي عبد المالك.....110
دور الجامعة في تنمية العمليات المعرفية المعقدة لدى الطلبة- رؤية ميدانية بجامعة سطيف2 –...
د. شريفة بن غذفة.....137
البرمجة التلفزيونية بين العام و الخاص في ظل تحولات المشهالإعلامي في الجزائر.....161
أ/ آيت قاسي ذهبية.....161
أبعاد السلوك الإداري لمديري المدارس بالنظام التعليمي الجزائري.....188
د، عبد الله صحراوي.....188
تقنين اختبارات الذكاء في البيئة المحلية . الآليات و المعاييراختبار رافن كنموذج.....249
أ. عيواج صونيا.....249
جودة حياة العمل في ظل إدارة الجودة الشاملة -دراسة ميدانية-.....337
محمد الأمين أحمد فواتيح أ.د. بوحفص مباركي.....337
واقع الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة المتوسطة في كفايات التقويم وبناء الاختبارات- دراسة استطلاعية-..... 378
د. لزهر خلوة.....378

تقييم أخطار الأنساق الجزئية وإجراءات الوقاية منها: خطر الاحتراق والتكهرب نموذجا

أمحمد بن غربي، د. بوحفص مباركي
كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران2
Ergonova@yahoo.Fr

ملخص:

نسعى من خلال هذه الدراسة إلى تقديم نموذج يشرح إجراءات تقييم الخطر المهني متخذين من خطر التكهرب والاحتراق مثالاً. تمت الدراسة في مؤسسة أنفرافار (INFRAFER) بولاية وهران، حيث تم اختيار جميع عمال ورشة إنتاج العوارض الخرسانية للسكك الحديدية البالغ عددهم 38عاملاً، بطريقة قصدية كعينة كلية للدراسة، حيث تم توزيعهم على عينات جزئية حسب الأقسام المشكلة للورشة (طبقاً للأنساق الجزئية للورشة محل الدراسة)، تم استخدام "تقنية تحليل اختلال الأنساق" (MADS) لتقييم خطر التكهرب والاحتراق.

أوضحت الدراسة أن: (1) تردد خطر الاحتراق والتكهرب دائم لدى عينة الدراسة؛ (2) جرعة الخطر **قوية**؛ (3) مستوى التعرض للخطر **عالٍ**؛ (4) لخطر الاحتراق والتكهرب **تأثير** خطير لكن بدون مضاعفات. (5) مستوى الخطورة طارئ ويستدعي تدخلاً سريعاً.

من خلال تحديد مستوى الأولوية أسفرت الدراسة على أن الإجراء المناسب للوقاية من هذا الخطر هو توفير الوقاية الجماعية لعمال الورشة.

الكلمات المفتاحية: خطر الاحتراق والتكهرب، إجراءات تقييم الخطر المهني.

Abstract:

The aim of the present study is to provide a model which explains the procedures of risk's assessment, taking as example electrocuting and burning situations in an Algerian setting "INFRAFER" specialized in the production of railway concrete sleepers, based in Oran. All the workers of the welding and cutting workshop (N=38) participated in the study.

Methodology for Analyzing System Failures (MADS) approach was used to assess the risk of electrocuting and burning.

The study revealed the following results: (1) a Constant frequency of electrocuting and burning risk facing the workers of workshop; (2) a strong dose of exposure to risk; (3) a high level of exposure to risk; (4) the risk of electrifying and burning has serious impact but without complications; (5) the level of seriousness calls for rapid intervention.

By identifying the priority level, the present study recommended that "collective protection" is the appropriate action to prevent this category of risks.

Key words: Electrifying and burning risks، Occupational risk assessment procedures.

مقدمة:

أضحت حوادث العمل مشكلاً عالميا حسب إحصائيات مكتب العمل الدولي(ILO, 2005, 1) International Labour Organization، حيث تجاوزت حوادث العمل على المستوى العالمي 270 مليون حادثة سنوياً، متسببة في وفاة مليوني شخص سنوياً.

يعد "التقييم المسبق للمخاطر" من أحدث التقنيات لمواجهة حوادث العمل والحد من آثارها، حيث وضعت التوجيهات الأوربية منذ سنة 1989 عملية التقييم المسبق للمخاطر في المؤسسات والمنظمات كشرط أساسي من الشروط القانونية للحد من المخاطر داخل المؤسسات. (مباركي. 2008. 146)

أما في الدول النامية، فبالرغم من الجهود الكبيرة التي تبذلها، إلاّ أن الإحصاءات والدراسات العالمية وقرارات وتوجيهات منظمة العمل الدولية ومنظمة الصحة العالمية تؤكد أن الإصابات والأمراض الناتجة عن العمل كثيرة، وتؤثر سلباً على الإنتاج إلى جانب المآسي الشخصية والعائلية الناتجة عنها (نويهض. 2015. 18) وهذا ما يؤكده مقداد (2010) حيث يرى أن البلدان النامية لم تثبت لحد الآن أن برامج مواجهة حوادث العمل التي تتبناها قوية وقادرة فعلاً على التحكم في أخطار العمل.(مقداد. 2010)

في الجزائر و بالرغم من أن النصوص القانونية تؤكد على ضرورة حماية العامل من الأخطار مثل المادة 26 من الدستور الجزائري (مارس 2016) والتي

تنص على أن: "الدولة مسؤولة عن أمن الأشخاص والممتلكات"، والمادة 2/69 كذلك والتي جاء في نصها: "يضمن القانون في أثناء العمل الحق في الحماية، والأمن، والنظافة"، إلاّ أن عدة دراسات محلية مثل دراسة ناتش (2011) ودراسة لمياء (2012) أكدت أن العامل الجزائري في البيئة الصناعية يواجه أخطارا عديدة يمكن أن تترتب عنها حوادث مهنية خطيرة قد تصل إلى الوفاة؛ وهو ما تؤكده الإحصائيات التي وردت عن المعهد الوطني للوقاية من الأخطار المهنية Institut National de Prévention des Risques Professionnels (INPRP) في ديسمبر سنة (2009) التي أبرزت أن خمسين ألف (50000) حادث يقع سنوياً في مختلف القطاعات الصناعية، راجع في الأصل لإهمال إجراءات الوقاية المهنية (INPRP. 2009. 23). و حسب الصندوق الوطني للتأمينات الاجتماعية Caisse Nationale des Assurances Sociales des Travailleurs Salariés (CNAS) فإنه خلال خمس سنوات ارتفعت نسبة حوادث العمل بـ (20%)، حيث سجّل سنة 2002م 45977 حادث عمل، و50097 حادث عمل سنة 2006. (CNAS . 2006. 05)

يعد خطر الاحتراق والتكهرب من بين الأخطار المهنية الهامة التي تنجم عنها حوادث عالية الخطورة في المؤسسات الصناعية الجزائرية، حيث أورد مركز تطوير الطاقات المتجددة Centre de Développement des Energies Renouvelables (CDER) أن لجنة ضبط الكهرباء وبمساهمة وزارة الطاقة

والمناجم في الجزائر نظمت سنة 2009 حملتها الوطنية للوقاية والتحسيس بالأخطار المتعلقة بسوء استعمال الكهرباء والأخطار المتعلقة بالأشغال المجاورة لشبكة الكهرباء والتدخل على مستوى المنشآت الكهربائية، و تشير إحصائيات اللجنة إلى أنه تم سنة 2009 تسجيل 215 حادثا راجعا إلى سوء استعمال الكهرباء مخلفا 164 وفاة (CDER. 2016)، ونظراً لخطورة هذا الأخير تقوم الهيئات المختصة في الجزائر بجهود كبيرة في مؤسساتها من أجل توعية مسؤولي المؤسسات الصناعية ومسؤولي الأمن والسلامة المهنية حول سلامة العاملين باعتماد إجراءات وقائية مناسبة وتوفير أدوات الحماية اللازمة لمثل هذه الأخطار، خاصة بالنسبة لعمال المصانع والورشات، كونهم يشتغلون في بيئة محفوفة بالمخاطر الكهربائية، وهذا راجع لطبيعة نشاطاتهم ومهام عملهم.

تحاول هذه الدراسة الكشف عن خطر الاحتراق والتكهرب في ورشة إنتاج العوارض الخرسانية الموجهة خصيصا للسكك الحديدية بالمؤسسة الوطنية لانجاز هياكل السكك الحديدية (أنفرافار) Entreprise Publique Economique De Réalisation d'Infrastructures Ferroviaires (INFRAFER) بولاية وهران، وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

1- ما مستوى تردد خطر الاحتراق والتكهرب لدى عمال ورشة إنتاج العوارض الخرسانية للسكك الحديدية بمؤسسة أنفرافار INFRAFER ؟

2- ما مستوى جرعة خطر الاحتراق والتكهرب التي يتعرض لها عمال ورشة إنتاج العوراض الخرسانية ؟

3- ما مستوى التعرض لخطر الاحتراق والتكهرب من قبل عمال ورشة إنتاج العوراض الخرسانية ؟

4- ما مستوى تأثير خطر الاحتراق والتكهرب الذي يتعرض له عمال ورشة إنتاج العوراض الخرسانية ؟

5- ما مستوى خطورة الاحتراق والتكهرب الذي يتعرض له عمال الورشة محل الدراسة؟

6- ما هي الإجراءات المناسبة للوقاية من هذا الخطر ؟

1. أهداف البحث:

نسعى من خلال هذه الدراسة إلى تقديم نموذج يشرح إجراءات تقييم الخطر المهني، متخذين من خطر التكهرب والاحتراق مثالاً توضيحياً للنموذج المقترح، حيث نسعى في نهاية المطاف إلى تحديد كل من:

1) مستوى تردد خطر الاحتراق والتكهرب لدى عينة الدراسة.

2) مستوى جرعة خطر الاحتراق والتكهرب التي يتعرض لها عمال الورشة ميدان الدراسة.

3) مستوى التعرض لخطر الاحتراق والتكهرب من قبل العمال عينة الدراسة.

4) مستوى تأثير خطر الاحتراق والتكهرب الذي يتعرضون له.

5) مستوى خطورة خطر الاحتراق والتكهرب الذي تتعرض له عينة الدراسة.

6) الإجراء المناسب للوقاية من هذا الخطر.

2. تحديد المفاهيم:

– **الأنساق الجزئية:** يتفق الأرغونوميون على أن نسق الإنسان والآلة، كنسق كلي يتكون إجرائيا من عناصر جزئية، يطلق عليها مصطلح الأنساق الجزئية، وهي عبارة عن نقاط عمل، يؤدي فيها فرد واحد مهام معينة بواسطة أداة/آلة، أو يشترك في تأدية مهامها جماعيا عدد من العمال باستخدام آلات وأدوات معينة. و في هذه الدراسة نطلق مصطلح النسق الجزئي على مجموع عمال وآلات كل قسم من أقسام الورشة (نقاط العمل التي تشترك في نفس المهام) كما هو مبين في الجدول رقم (1) بورشة العوراض الخرسانية بالمؤسسة محل الدراسة.

– **خطر الاحتراق و التكهرب:** الخطر هو الخسارة المادية المحتملة نتيجة وقوع حادث معين (BOISSELIER. 1979. 20). ونقصد في هذه الدراسة بخطر الاحتراق والتكهرب احتمال التعرض لصعقة كهربائية قد تنتج عنها حروقاً.

– **تقييم الأخطار:** يرى عاطف وآخرون(2008. 13) أن تقييم الخطر هو تقدير شدته؛ وأن لتقييم الأخطار عدة طرق تعتمد أبسطها في تقدير شدة الخطر على تحديد تردد الخطر وحرجيته (أثره)، ويقصد بتقييم الخطر في هذه الدراسة تحليل الخطر وتقدير كل من تردده، وجرعة التعرض، ومستوى

التعرض، مستوى تأثير الخطر ومستوى الخطورة (الحرجية)، والإجراء المناسب للوقاية منه، طبقا للإجراءات الواردة في "تقنية تحليل اختلال الأنساق" (MADS).

3. منهجية البحث:

1.3.المنهج: اعتمد الباحثان في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، حيث تم استخدام أسلوب دراسة الحالة في جمع وتحليل معطيات البحث.

2.3.مكان وزمن الدراسة: أجريت هذه الدراسة بورشة إنتاج العوارض الخرسانية بالمؤسسة الوطنية لانجاز هياكل السكك الحديدية (أنفرافار) Entreprise Publique Economique De Réalisation d'Infrastructures Ferroviaires (INFRAFER) بولاية وهران في الفترة الممتدة بين 17 جانفي و21 فيفري 2016.

3.3.عينة الدراسة: طبقت هذه الدراسة على ثمانية وثلاثون 38 عاملاً بالورشة الخاصة بإنتاج العوارض الخرسانية في مؤسسة أنفرافار (INFRAFER) يمارسون نشاطات عملهم داخل الورشة، تم اختيارهم بطريقة قصدية، حيث تم توزيعهم حسب أقسام الورشة أي نقاط العمل، على الشكل التالي:

جدول رقم (01) يوضح توزيع عمال ورشة العوارض الخرسانية حسب الأنساق الجزئية للورشة (أقسام الورشة)

النسق الجزئي رقم:		01	02	03	04	05	06
الأنساق (نقاط العمل)		قسم تلحيم هيكل العوارض	قسم تحضير الإسمنت	قسم تثبيت الإسمنت على الهيكل المعدني		قسم اختبار الإسمنت	قسم مراقبة المنتوج
				الآلة الأولى	الآلة الثانية		
فرق العمل	الفترة الصباحية	الفريق الأول: عمال تلحيم تسليح العوارض	الفريق الثاني مشغلي الآلة وتقنيين	الفريق الثالث	الفريق الخامس	الفريق السابع: المخبريين	الفريق الثامن: مسؤول الجودة والإنتاج
	الفترة المسائية			الفريق الرابع	الفريق السادس		
عدد العمل		4	4	12	12	4	2
مجموع عمال الورشة		38					

يوضح الجدول رقم (01) توزيع عمال ورشة العوارض الخرسانية حسب الأنساق الجزئية (نقاط العمل)، حيث تم الحصول على هذه البيانات بالاستعانة بشبكة الملاحظة لمعرفة صيرورة العملية الإنتاجية والمهام المشتركة، إضافة إلى إجراء مقابلات مع أعضاء لجنة التقييم.

4.3.أدوات البحث: لجمع معطيات البحث استخدم الباحثان التقنية المسماة "منهجية تحليل اختلال الأنساق" Méthodologie d'Analyse des Dysfonctionnements dans les Systèmes (MADS) المطورة من قبل فريق من

الباحثين Lesbats (Lesbats M, et al. 1994)، حيث تقتضي تقنية MADS استعمال الأدوات التالية:

1.4.3. قائمة المراجعة(Check liste): هي عبارة عن بطاقة لتقييم الخطر معدة من قبل الباحثين، تم توزيعها على أعضاء فريق التقييم بعد الاجتماع بهم ومناقشة محتواها، حيث يسعى أعضاء فريق التقييم من خلال هذه القائمة إلى تحديد كل من تردد التعرض لخطر التكهرب والاحتراق ومستوى الكشف عن الخطر، ومستوى حرجية التعرض للخطر ودرجة خطورة وأولوية خطر التكهرب والاحتراق، ولقد تم ذلك خلال الفترة الممتدة مابين 20 جانفي و21 فيفري 2016، بمقر مؤسسة أنفرافار.

- **فريق التقييم:** تكوّن فريق التقييم في هذه الدراسة من: مدير مصنع العوارض الخرسانية، ورئيسة مصلحة المستخدمين (التابع للمصنع)، مسؤول الأمن الصناعي، ومسؤول الإنتاج، مسؤول عن مراقبة الجودة، ورئيس مصلحة المستخدمين (التابع للمؤسسة).

2.4.3. المقابلة: تم استخدام المقابلة مع أعضاء لجنة التقييم من أجل جمع البيانات حول خصائص الأنساق الجزئية بورشة إنتاج العوارض الخرسانية، والكشف عن ما إذا تلقى العمال أي تكوين أو تأهيل مهني، وكان ذلك في فترات الاجتماعات الخاصة بلجنة التقييم حيث امتدت ما بين 20جانفي و21فيفري 2016، بمقر المؤسسة محل الدراسة.

3.4.3. الملاحظة: تم استخدام شبكة الملاحظة بهدف جمع البيانات حول خصائص نقاط العمل (الأنساق الجزئية) بالورشة محل الدراسة، ولتحديد جرعة تعرض العمال للخطر من خلال ملاحظة: مدة التعرض للخطر (قليلة، أو عالية)؛ عدد العمال المعرضين للخطر (اثنان و أقل، أكثر من اثنان)؛ استخدام معدات الوقاية الشخصية (موجودة أم غير موجودة)؛ العوامل المضاعفة: ظروف العمل الفيزيقية، العمل الليلي (موجودة أم غير موجودة)، وتمت الملاحظة خلال الفترة الممتدة بين (17 جانفي-31 جانفي) 2016، بورشة إنتاج العوارض الخرسانية للسكك الحديدية.

4. التعريف بمنهجية تحليل اختلال الأنساق Methodologies d'analyse de dysfonctionnement des systems (MADS): هي طريقة أو مقاربة مطورة من قبل مجموعة من الباحثين في جامعة بوردو1 الفرنسية (Boumedine et all. 2012. 151)، وهي إحدى الطرق المستخدمة في ميدان تقييم الأخطار المهنية (EvRP)، تدرس هذه الطريقة منذ 20 عاما، إلى أن طورها المهندس Pierre Périlhon، وقد نشر دليلاً لتطبيقها بعنوان: "تسيير الأخطار: طريقة MADS/MOSAR- دليل التطبيق" الذي صدر سنة 2007، (Périlhon.2007)، تستخدم هذه الطريقة في تحليل المخاطر التي تواجه المؤسسات مثل المخاطر الصناعية، كما تسمح بتحليل المخاطر التشغيلية، والمخاطر

النفس-اجتماعية، والمخاطر المالية أيضاً (Grandamas. 2010). تعتمد طريقة MADS في تقييمها للأخطار على آراء فريق للتقييم، حيث يتم تجميع فريق متعدد التخصصات مكون من موظفين ومسؤولين بالمؤسسة لإدارة وتقييم الأخطار المواجهة. (Rossella et al, 2015, P 44) (Legendre et al. 2015.196) (Iddir.2012. 73) وسنحاول شرح خطوات إجراء طريقة MADS من خلال ما يلي.

5. إجراءات تقييم خطر التكهرب و الاحتراق:

لتقييم الخطر قام الباحثان بعرض مراحل تقييم خطر التكهرب والاحتراق وفقاً للخطوات التالية:

❖ أولاً: تحديد تردد التعرض Fréquence d'exposition (FE):

لتردد التعرض ثلاث مستويات هي: نادر (FE1) ويختاره عضو لجنة التقييم في حالة تردد الخطر مرة في السنة، متكرر (FE2) ويختاره عضو لجنة التقييم في حالة تردد الخطر مرة في الشهر، ودائم (FE3) يختاره عضو لجنة التقييم في حالة تردد الخطر مرة في الأسبوع، والجدول التالي يوضح مستويات تردد التعرض:

جدول رقم (02) يحدد مستويات تردد التعرض للخط(حسب) MADS

	نادر مرة في السنة	متكرر مرة في الشهر	دائم مرة في الأسبوع
تردد التعرض (FE) Fréquence d'exposition	FE 1	FE 2	FE 3
قيمة التردد	1	2	3

يوضح الجدول رقم (02) مستويات تردد التعرض و ما يقابلها من قيم تردد التعرض، فعندما يكون التردد نادرا، أي ما يقابل مرة في السنة نقدم القيمة1، ونقدم القيمة2 في حالة متكرر أي ما يقابل مرة في الشهر. أما في حالة "دائما" فنقدم القيمة3 للتردد، وسنحاول من خلال الجدول الآتي تحديد تردد تعرض عمال الورشة لخطر التكهرب والاحتراق:

جدول رقم (03) يحدد تكرارات تردد تعرض عمال ورشة إنتاج العوارض الخرسانية لخطر التكهرب والاحتراق

الخطر رقم (03) خطر التكهرب و الاحتراق	تردد التعرض (FE)			المجموع
	نادر	متكرر	دائم	
قيمة التردد	1	2	3	
التكرار	1	1	4	6
%	%16.66	%16.66	%66.66	%100

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (03) أن تكرار تردد الخطر في حالة "نادراً" بلغ القيمة 1 ما يقابل نسبة 16.66% من مجموع التكرارات، وهذا يعني أن شخصا واحدا من لجنة التقييم يرى أن خطر التكهرب والاحتراق نادراً ما يتعرض له العمال وقد يظهر مرة في السنة، أما تكرار تردد الخطر في حالة "متكرر" فهو يساوي 1 أيضاً ما يقابل نسبة 16.66% من مجموع

التكرارات، وهذا يعني أن شخصا واحدا من لجنة التقييم يرى أن خطر التكهرب والاحتراق متكرر الحدوث ويتعرض له العمال مرة في الشهر، وبالنسبة لتكرار تردد الخطر في حالة "دائم" فقد بلغ القيمة 4 ما يقابل نسبة 66.66% من مجموع التكرارات، وهذا يعني أن أربعة أفراد من لجنة التقييم يرون أن خطر التكهرب والاحتراق دائم الحدوث ويتعرض له العمال مرة في الأسبوع.

يتضح لنا أيضاً من خلال الجدول رقم (03) أن القيمة الأكثر تكراراً هي 3، حيث يقدر تكرارها بـ 4 تكرارات، وبالتالي فإن المنوال هو القيمة: 3. ومن خلال الجدول رقم (03) فإن القيمة 3 تدّل على الحالة الثالثة من تردد التعرض للخطر، وبالتالي فإن **تردد خطر التكهرب والاحتراق هو دائم(FE 3)**.

❖ **ثانياً: تحديد جرعة التعرض Dose d'exposition (DE):**

تحدد جرعة التعرض من خلال ستة (6) خصائص هي:

1- مدة التعرض (قليلة، أو عالية).
2- عدد العمال المعرضين (اثنان و أقل، أكثر من اثنان).
3- تكوين وتأهيل العمال (مؤهلين أم غير مؤهلين).
4- معدات الوقاية الشخصية (موجودة أم غير موجودة).
5- العوامل المضاعفة: الظروف الفيزيقية، العمل الليلي (موجودة أم لا).
6- الكشف عن الخطر (مستوى الكشف بسيط أو معقد).

حيث يقوم المستخدم للطريقة بتحديد عدد خصائص جرعة التعرض المتوفرة في كل مستوى من مستويات جرعة التعرض، حيث تنقسم مستويات جرعة التعرض إلى مستويين رئيسيين هما:

1/ جرعة ضعيفة ومتوسطة (DE1): ويشترط توفر أربعة (04) خصائص أوأكثر من خصائص تحديد جرعة التعرض.

2/ جرعة متوسطة وقوية (DE2): ويشترط توفر ثلاثة (03) خصائص أوأكثر من خصائص تحديد جرعة التعرض.

وسنحاول من خلال الجدول التالي توضيح عملية تحديد جرعة التعرض للخطر:

جدول رقم (04) يوضح كيفية تحديد جرعة التعرض للخطر (حسب MADS)

الرقم	الخاصية	جرعة ضعيفة ومتوسطة DE1	جرعة متوسطة وقوية DE2
01	مدة التعرض	قليلة	عالية
02	عدد العمال المعرضين	اثنان أو أقل	أكثر من اثنان
03	تكوين وتأهيل العمال	مؤهلين	غير مؤهلين
04	معدات الوقاية الشخصية	موجودة	غير موجودة
05	العوامل المضاعفة: ظروف العمل الفيزيقية، العمل الليلي	موجودة	غير موجودة
06	الكشف عن الخطر	فحص بسيط بالعين المجردة	فحص معمق بواسطة تحليل
		6 =	6=

يوضح الجدول رقم (04) كيفية تحديد مستوى جرعة التعرض، وهو إما جرعة ضعيفة ومتوسطة (DE1) أو جرعة متوسطة وقوية(DE2)، ويتم ذلك

انطلاقاً من حساب عدد خصائص جرعة التعرض المتوفرة في كل مستوى من مستويات جرعة التعرض من خلال جمع الخصائص المحددة، حيث يتم تحديد الخصائص بوضع علامة (+) في الخانة الخاصة بالمستوى المناسب، وفي الجدول التالي نحاول توضيح عملية تحديد جرعة التعرض لخطر التكهرب والاحتراق من قبل عمال الورشة محل الدراسة:

جدول رقم (05) يوضح تحديد جرعة التعرض لخطر التكهرب والاحتراق بمؤسسة أنفرافار

الرقم	الخاصية	DE1	DE2
01	مدة التعرض	+	
02	عدد العمال المعرضين		+
03	تكوين وتأهيل العمال		+
04	معدات الوقاية الشخصية		+
05	العوامل المضاعفة: ظروف العمل الفيزيقية، العمل الليلي		+
06	الكشف عن الخطر		+
		1 =	5=

حيث: - (DE2) تعني: جرعة ضعيفة و متوسطة؛

- (DE2) تعني: جرعة متوسطة و قوية.

يتجلى لنا من خلال الجدول رقم (05) أن مدة تعرض عمال الورشة لخطر الاحتراق والتكهرب كانت قليلة، وأن العمال لم يتلقوا تكويناً وتأهيلاً في مجال عملهم، أما الكشف عن الخطر فيكون بفحص معمق بواسطة تحاليل ملائمة للحالة محل الدراسة. وتم الحصول على هذه البيانات من المقابلات التي قام بها الباحثان مع أعضاء لجنة التكوين، وبالملاحظة تم الكشف عن

مدة التعرض للخطر فقد كانت أقل من نصف دوام العمل وبالتالي هي نسبة قليلة، أما بالنسبة لعدد العمال المعرضين فقد كان أكثر من عاملين، ومعدات الوقاية والسلامة المهنية لم تكن موجودة، و بالنسبة للعوامل المضاعفة فظروف العمل الفيزيقية كانت غير ملائمة حيث قدر مستوى الضجيج بـ(120) dB في بعض المناطق من الورشة، وهي قيمة غير مقبولة وفقاً للمعايير العالمية، بالإضافة إلى الإنارة الغير الكافية والتيار الهوائي القوي الناتج عن التصميم غير المناسب لمداخل الورشة.

يتجلى لنا كذلك من خلال الجدول رقم (05) أن المستوى الأول (DE1) لجرعة التعرض احتوى على خاصية واحدة فقط(1) وبالتالي لم يتحقق الشرط، في حين تقدر الخصائص التي احتوى عليها المستوى الثاني (DE2) بـ: خمسة (5) خصائص، وبالتالي تحقق الشرط **وجرعة التعرض من المستوى الثاني** (DE2).

❖ **ثالثاً: تحديد مستوى التعرض** Niveau d'exposition (NE):

نقوم بتحديد مستوى التعرض من خلال تردد الخطر (F) ومستوى جرعة التعرض (DE)، حيث أن لمستوى التعرض ثلاث مستويات:

1- مستوى ضعيف Faible (F).
2- مستوى متوسط Moyen (M).
3- مستوى عال Important (I).

وبما أننا قمنا بحساب كل من تردد الخطر والمقدرة قيمته بـ (F3) ومستوى جرعة التعرض والمقدرة قيمته بـ (DE2). فاننا سنقوم بتحديد مستوى التعرض من خلال الجدول التالي الخاص بعرض مصفوفة مستويات التعرض لتحديد مستوى التعرض للخطر.

جدول رقم (06) يوضح مصفوفة مستويات التعرض لخطر التكهرب والاحتراق (حسب MADS)

	تردد الخطر		
مستوى التعرض NE	نادرF1	متكررF2	دائمF3
جرعة التعرض DE1	ضعيف F	متوسط M	متوسط M
جرعة التعرض DE2	ضعيف F	متوسط M	عال I

يتجلى من خلال الجدول رقم (06) أن مستوى التعرض لخطر التكهرب والاحتراق في ورشة إنتاج العوارض الخرسانية بمؤسسة أنفرافار INFRAFER **عال(I)**.

❖ **رابعاً: تحديد مستوى الحرجية Niveau de gravité (NG):**

لمستوى الحرجية خمس (05) مستويات وهي كالتالي:

1- **مستوى الحرجية الأول (NG1):** تأثير طفيف على الصحة.

2- **مستوى الحرجية الثاني(NG2):** تأثير خطير.

3- **مستوى الحرجية الثالث (NG3):** تأثير خطير بدون مضاعفات.

4- **مستوى الحرجية الرابع (NG4):** تأثير خطير مع مضاعفات.

5- مستوى الحرجية الخامس (NG5): الموت.

قام الباحثان بتحديد مستوى حرجية خطر التكهرب والاحتراق على عمال الورشة ميدان الدراسة من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (07) يوضح مستوى حرجية خطر التكهرب والاحتراق على عمال ورشة إنتاج العوارض الخرسانية

المستوى	مستوى الحرجية (NG) Niveau de gravité					المجموع
	المستوى الأول NG1	المستوى الثاني NG2	المستوى الثالث NG3	المستوى الرابع NG4	المستوى الخامس NG5	
العبارات	تأثير طفيف على الصحة	تأثير خطير	تأثير خطير بدون مضاعفات	تأثير خطير مع مضاعفات	الموت	
القيمة	1	2	3	4	5	
التكرار	0	1	3	1	1	6
النسبة	00 %	%16.66	%50	%16.66	%16.66	100

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (07) أن تكرار الحرجية في المستوى الأول يساوي (0)، وهذا يعني أنه لا يوجد أي فرد من أفراد لجنة التقييم يعتقد أنّ لخطر الاحتراق والتكهرب تأثيرا طفيفا على الصحة، في حين هناك فرد واحد 1 ما يقابل نسبة 16.66% من مجموع تكرارات أفراد لجنة التقييم. يعتقد أنّ لخطر الاحتراق والتكهرب تأثيرا خطيرا، وكذلك هو الحال مع المستويين الرابع والخامس، لكن تكرار الحرجية في المستوى الثالث يساوي 3 ما يقابل50% من تكرارات أفراد لجنة التقييم، أي أن هناك ثلاثة أفراد من لجنة التقييم يعتقدون أن لخطر التكهرب والاحتراق تأثيرا خطيرا و بدون مضاعفات على عمال الورشة ميدان الدراسة.

يتضح لنا أيضاً من خلال الجدول رقم (07) أن القيمة الأكثر تكراراً هي3، حيث قدرت بـ 3 تكرارات، وبالتالي فإن المنوال هو القيمة: 3. ومن خلال الجدول رقم (07) فإن القيمة 3 تدّل على المستوى الثالث من حرجية الخطر، وبالتالي فإن **تأثير خطر التكهرب و الاحتراق خطير و بدون مضاعفات (NG3).**

❖ **خامساً: تحديد مستوى الخطورة** Niveau de risque(NR) **و أولوية التدخل** Priorités d'actions(P):

ولمستوى الخطورة خمسة مستويات هي:

1- مستوى الخطورة الأول (P1): كارثي.

2- مستوى الخطورة الثاني (P2): حرج.

3- مستوى الخطورة الثالث (P3): طارئ.

4- مستوى الخطورة الرابع (P4): خطير.

5- مستوى الخطورة الخامس (P5): مقبول.

بما أن تحديد مستوى الخطورة يعتمد على قيمتي مستوى التعرض والحرجية، قام الباحثان بتحديد مستوى الخطورة باستخدام مستوى التعرض (NE) ومستوى الحرجية (NG)، وسنحاول من خلال الجدول الآتي تحديد مستوى خطورة خطر التكهرب والاحتراق بورشة إنتاج العوارض الخرسانية بمؤسسة أنفرافار:

جدول رقم (08) يوضح مصفوفة تحديد مستوى خطورة خطر التكهرب والاحتراق بورشة إنتاج العوارض الخرسانية بمؤسسة INFRAFER (حسب MADS)

مستوى الخطورة NR	مستوى الحرجية				
	المستوى الأول NG1	المستوى الثاني NG2	المستوى الثالث NG3	المستوى الرابع NG4	المستوى الخامس NG5
ضعيف (Faible)	P5	P4	P4	P2	P1
متوسط (Moyen)	P5	P4	P3	P2	P1
عال (Important)	P4	P4	P3	P1	P1

حيث: - منطقة العمل الايجابي وتوفير الوقاية الفردية.

- منطقة توفير الوقاية الجماعية.
- منطقة القضاء على الخطر من المصدر.

يتجلى من خلال الجدول رقم (08) أن مستوى خطورة خطر التكهرب والاحتراق الذي يواجهه عمال ورشة إنتاج العوارض الخرسانية بالمؤسسة محل الدراسة، **هو المستوى الثالث (P3) الذي يقع في منطقة توفير الوقاية الجماعية.**

6. ملخص نتائج الدراسة: من خلال تطبيق إجراءات تقييم خطر التكهرب و الاحتراق حسب "تقنية تحليل اختلال الأنساق" (MADS)، بورشة إنتاج العوارض الخرسانية للسكك الحديدية التابعة لمؤسسة أنفرافار (INFRAFER) بولاية وهران، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج يمكننا تلخيصها في النقاط التالية:

1) إن تردد خطر الاحتراق والتكهرب **دائم** على عمال ورشة إنتاج العوراض الخرسانية بمؤسسة INFRAFER، وهو ما يعادل مرة في الأسبوع.
2) إن جرعة خطر الاحتراق والتكهرب التي يتعرض لها عمال الورشة محل الدراسة **قوية**.
3) إن مستوى التعرض لخطر الاحتراق والتكهرب من قبل عمال الورشة محل الدراسة **عالٍ**.
4) لخطر الاحتراق والتكهرب بالورشة محل الدراسة تأثير خطير على العمال، إلاّ أنه دون مضاعفات.
5) إن مستوى خطورة الاحتراق والتكهرب الذي يتعرض له العمال **طارئ ويستدعي تدخلا سريعاً**.
6) يتمثل الإجراء المناسب للوقاية من خطر الاحتراق والتكهرب لدى عمال ورشة إنتاج العوراض الخرسانية بمؤسسة"أنفرافار" INFRAFER في **توفير الوقاية الجماعية** حسب مقتضيات "تقنية تحليل اختلال الأنساق" (MADS).

7. المناقشة:

جاءت نتائج الدراسة لتبين أن تردد خطر الاحتراق والتكهرب دائم على عمال ورشة إنتاج العوراض الخرسانية بمؤسسة أنفرافار، وهو ما يعادل

مرة في الأسبوع، حيث كان تكرار تردد التعرض الدائم يساوي (4) وهذا يعني أن أربعة (4) من أعضاء فريق التقييم ما يمثل نسبة 66.66% من مجموع فريق التقييم يرون أن تردد خطر الاحتراق والتكهرب في الورشة دائم، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة تصميم الورشة، الذي لا يستجيب لمعايير السلامة المهنية، مما يجعل العمال قريبين من الكوابل الكهربائية، وبالتالي يصبحون أكثر عرضة للإصابة بالصعقات الكهربائية. و هو ما يتطابق و تفسير مركز تطوير الطاقات المتجددة (CDER, 2016) الذي يفسر سبب "حرجية" الأخطار الكهربائية إلى: (1) تجاهل المسؤولين لمعايير السلامة المهنية أو (2) عدم إدراك العاملين للأخطار الناجمة عن عدم استجابة التجهيزات و المنشآت للمعايير أو عدم صيانتها. و قد يرجع السبب أيضاً إلى ضعف برامج مواجهة الحوادث والوقاية من الأخطار، حيث يعتقد مقداد (1،2010) أن البلدان النامية لم تثبت لحد الآن أن برامج مواجهة حوادث العمل التي تتبناها قوية وقادرة فعلاً على التحكم في أخطار العمل.

أبرزت نتائج الدراسة الحالية أن عمال ورشة إنتاج العوارض الخرسانية بمؤسسة أنفرافار معرضون لجرعة قوية من خطر الاحتراق والتكهرب (الجدول رقم 5)، رغم أن مدة التعرض كانت قليلة وفي المستوى الضعيف (DE1) أي كانت أقل من نصف دوام العمل، غير أن باقي الشروط حسب مقتضيات تقنية MADS كانت في مستوى الجرعة المتوسطة والقوية (DE2).

بالرجوع للجدول رقم (04) الذي يوضح كيفية تحديد جرعة التعرض للخطر (حسب MADS)، نجد أن: (1) عدد العمال المعرضين للخطر كبير، (2) مستوى تكوينهم وتأهيلهم ضعيف، (3) معدات الوقاية الشخصية غير متوفرة لديهم أو مستعملة بطريقة غير ملائمة،(4) توفر/وجود العوامل المضاعفة للخطر (ظروف الفيزيقية للعمل غير الملائمة والعمل الليلي في هذه الحالة)، (5)إضافة إلى طريقة الكشف عن الخطر التي تتطلب فحصا معمقا وليس بالعين المجردة فحسب.

وقد أظهرت قياسات الظروف الفيزيقية في الورشة محل الدراسة بواسطة الأجهزة المناسبة المستويات التالية:

- مستوى الضجيج الذي قدر في بعض المناطق في الورشة بـ(120) ديسيبال(dB) وهي قيمة غير مقبولة وفقاً للمعايير العالمية، حيث تنص معظم القوانين الصحية الأوروبية على أن العمال المعرضين للضجيج 8 ساعات في اليوم لا يجب أن تتعدى 90 ديسيبال، ويختلف هذا الرقم حسب تشريعات كل بلد (مباركي، 2004، ص 122)، وحسب ما جاءت به نتائج دراسة فريحات (2012) فإن الضجيج قد يسبب آثار نفسية سيئة ينتج عنها عدم القدرة في التحكم في البيئة المحيطة (فريحات. 2012. 32)؛

- بلغ مستوى الإنارة في بعض المناطق من الورشة ب 110 لوكس (Lux) وهي قيمة ضعيفة وغير مقبولة وفقاً للمعايير العالمية،

- أما حرارة المحيط التي تم قياسها بواسطة جهاز Thermo-hygromètre فقد بلغت (12°) في بعض مناطق الورشة، وهي درجة منخفضة خاصة في ظل وجود تيار هوائي قوي نتيجة التصميم غير المناسب لمداخل الورشة، فقد بلغت سرعة الهواء (3,45) م/ثا تم حسابها بواسطة جهاز Anémomètreلقياس سرعة الرياح، وهي قيمة قد تزيد من التأثير السلبي لدرجة الحرارة المنخفضة.

تلعب الظروف الفيزيقية السيئة دورا سلبيا في مجال الآمان والصحة المهنية، حيث أوضحت دراسة لونيس وصحراوي (2012) أن الظروف الفيزيقية هي متغير ذو اتجاهين للوقوع أو عدم الوقوع في حوادث العمل في البيئة المهنية.

أما مستوى الكشف عن خطر الاحتراق والتكهرب، حسب أعضاء لجنة التقييم (N=6)فقد كان في المستوى المعقد، وهو ما يعزز ملاحظة الباحثين في مختلف أقسام الورشة محل الدراسة. بسبب صعوبة الكشف عن كل بوادر هذا الخطر بواسطة فحص بسيط أو بالعين المجردة، بل لابد من القيام بعملية تفقد لكل العلب والكوابل الكهربائية والمآخذ ومواطن الربط بشكل دوري، وفي بعض الأحيان باستعمال أجهزة للكشف من قبل المتخصصين.

بينت الدراسة (الجدول 6) من خلال مصفوفة مستويات التعرض لخطر التكهرب والاحتراق (جرعة التعرضX تردد الخطر) أن عمال ورشة إنتاج العوارض الخرسانية بمؤسسة أنفرافار معرضون لمستوى عال من الخطر. يمكننا أن نرجع ذلك لعدة أسباب من بينها: (1) ماهو راجع لعدم الالتزام بإجراءات الوقاية والأمن الصناعي (أ) فبعض كوابل الشبكة الكهربائية الموزعة في الورشة عارية وغير مؤمنة، (ب) وبعض الأقفال والمقابس غير مثبتة تثبيتا جيداً، ما يزيد فرصة التماس بينها وبين العامل، (2) وتيرة العمل السريعة بسبب العقود المبرمة من قبل المؤسسة، حيث أن فريق العمل الواحد مطالب بإنتاج 100 وحدة من العوارض الخرسانية خلال أربع ساعات، ونحن نعلم أنه كلما زادت وتيرة الإنتاج زاد التعرض للخطر وبالتالي زادت الحوادث، فهناك علاقة طردية بين كثرة الحوادث والمردودية المرتفعة كما يؤكد كل من Vernon & Osborne (1973) (ورد في: مباركي. 2004. 103).

لقد خلصت الدراسة أيضاً إلى نتيجة مفادها أن مستوى خطورة الاحتراق والتكهرب الذي يتعرض له عمال الورشة مرتفع ما يجعل منه خطرا طارئا يستدعي تدخلا سريعا، وتعزى هذه النتيجة إلى عدة أسباب نحصرها في الأسباب التالية: تردد الخطر الدائم، جرعة التعرض القوية، ومستوى الحرجية الخطير، لمعالجة الوضع وتأمين العمال فإن الإجراء المناسب للوقاية من هذا الخطر هو توفير الوقاية الجماعية للعمال عينة الدراسة، وذلك

بتصحيح وضعيات عملهم من حيث تصميم مكان العمل واستخدام أدوات الوقاية الشخصية، ولقد أكدت دراسة سعدي (2012) أن لتصحيح وضعيات العمل للعمال تأثير كبير في التخفيف من حوادث العمل.

خلاصة:

يعتبر خطر الاحتراق والتكهرب بورشة إنتاج العوارض الخرسانية بمؤسسة أنفرافار خطراً جاداً، يستدعي تدخلاً عاجلاً، وذلك بتوفير الوقاية الجماعية لعمال الورشة محل الدراسة، والالتزام بإجراءات الأمن والوقاية في أماكن العمل مثلما تنّص عليه المبادئ الأرغونومية والنصوص التشريعية، إضافة إلى:

– تكوين وتأهيل العمال الذين يشتغلون بالمعدات الكهربائية، وتنظيم دورات تدريبية افتراضية لكيفية التعامل مع الأخطار الكهربائية. وتفادي التوظيف العشوائي للعمالة بالنسبة للمناصب الحساسة.

– في حالة الاستعانة بالتقييم والتدقيق الخارجي لأخطار العمل، لابد من انتقاء مكاتب التدقيق ذات الكفاءة والجدية في العمل.

– تطبيق نظام للعقوبات في حالة عدم التزام العمال بإجراءات القانون الداخلي للوقاية والسلامة المهنية.

– توعية مسؤولي المؤسسة بالدور الهام الذي يؤديه مسؤول الأمن الصناعي وضرورة مساندته.

المراجـــع:

لونيس، علي وصحراوي، عبد الله. (2010). علاقة حوادث العمل بالظروف الفيزيقية-دراسة تشخيصية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،(3)، جامعة قاصدي مرباح-ورقلة. 452-466.

سعدي، لمياء (2012). أهمية الأرغونوميا في التخفيف من حوادث العمل-دراسة ميدانية لتصحيح مركز المراقبة في مؤسسة سونطراك(رسالة ماجستير غير منشورة). قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا-جامعة الجزائر2، الجزائر.

مباركي، بوحفص. (2004). العمل البشري(2). وهران: دار الغرب للنشر والتوزيع.

مباركي، بوحفص. (2008). مقدمة في علم النفس العمل والتنظيم. وهران: دار آل رضوان.

مقداد، محمد. (2010). مواجهة الحوادث المهنية بين مقاربتي الأرغونوميا والأمن الصناعي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،(3)، جامعة قاصدي مرباح-ورقلة. 1-15.

مركز تطوير الطاقات المتجددة (CDER). (2016). لجنة ضبط الكهرباء والغاز تنظم حملة جديدة للوقاية من الأخطار المتعلقة بالغاز و الكهرباء. http://portail.cder.dz/ar/spip.php?article323

ناتش، فريد.(2011). نظام العمل بالدوريات وتأثيره على حوادث العمل(رسالة ماجستير غير منشورة). قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا-جامعة الجزائر2، الجزائر.

نويهض، إيمان.(2015). حول التدريب والتثقيف في الصحة والسلامة المهنية. مجلة الصحة والإنسان،(31)، 18-20.

عاطف، عبد المنعم و محمد، محمود الكاشف و سيد، كاسب. (2008). تقييم و إدارة المخاطر. مصر: جامعة القاهرة. تم الرفع من الرابط:

http://www.pathways.cu.edu.eg/library/subpages/training_courses/Risk.pdf

فريحات، أيمن محمد أحمد.(2012، أفريل). أثر الضوضاء في بيئة العمل على بعض المتغيرات النفسية للعاملين في البريد الأردني. مداخلة مدرجة ضمن فعاليات الملتقى الدولي حول الأرغونوميا ودورها في الوقاية والتنمية، مخبر الوقاية و الأرغونوميا.

BOISSELIER, Jackie. (1979). *Prévention et gestion des risques industriels dans l'entreprise*. paris: les éditions d'organisation. Repéré à: https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/vxm99dzck75r2/free-download-ebooks7733.pdf

Boumedine, Abderahmane. Saadi, Lamia. (2012). Mise en œuvre de l'Evaluation des Risques professionnels au poste de travail dans l'entreprise. *Prévention et ergonomie*, 02 (05), 151-166.

Caisse Nationale des Assurances Sociales des Travailleurs Salariés (CNAS). (2006).*statistiques nationales des accidents du travail et maladies professionnels*. Algérie: centre familiale de Ben Aknoun.

Grandamas, Olivier. (2010). *Méthode MADS-MOSAR - Pour en favoriser la mise en œuvre*. Repéré sur le site de techniques de l'ingénieur: http://www.techniquesingenieur.fr/base-documentaire/environnement-securiteth5/methodes-d-analyse-des-risques-42155 210/methode-mads-mosar-se4062/

Iddir, Olivier. (2012). *Méthode LOPA: principe et exemple d'application.* France: Parution. 69-76. Repéré à: http://www.techniques-ingenieur.fr/ressources-documentaires/download/extract/?key=119722-05c0e628d9e108000dfb053bb688a7a2&ctype=Treaty&pageId=42155210

Institut National de Prévention des Risques Professionnels (INPRP). (2009). *Guide pratique sur la prévention des risques professionnels*, 2(6).Algérie.

International Labour Office (ILO). (2005). FACTS ON Safety at Work. Repéré à: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_067574.pdf

Périlhon, Pierre. (2007). *La gestion de risques: méthode MADS MOSAR II-manuel de mise en œuvre* (2).Paris: les éditions démos.

Legendre-Fialaire, A., Bizot-Touzard, E., Sghaier, W., Hergon, E. (2015). Analyse préliminaire des risques (APR) des processus de thérapie cellulaire

et tissulaire. Symposia.*Transfusion Clinique et Biologique* (22). 183–200. Repéré à doi: http://dx.doi.org/ 10.1016/j.tracli.2015.06.237

Lesbats. M, Dos Santos. J, Dutuit. Y, Pénalva. J.M, Périlhon. P.(1994). *Contribution à l'élaboration d'une science du danger*-aspects méthodologiques, Communication présentée au « les entretiens de la technologie » (3) Paris – France. Repéré à: http://hse.iut.u-bordeaux1.fr/lesbats/lesbats1/RA/SD9394/Metho.doc

Rossella, O., Francesco, P., Federica, S.(2015). *Failure Mode, Effects and Criticality Analysis (FMECA) for medical devices: Does standardization foster improvements in the practice?*. 6th Internationa Conference on Applied Human Factors and Ergonomics. Procedia Manufacturing (3). 43 – 50.

الرضا الوظيفي وعلاقته بالولاء التنظيمي لدى الأطباء العاملين بالمؤسسة الإستشفائية -1نوفمبر 1954 بوهران-

أ.سعدي عربية، د. ماحي إبراهيم
مخبر الأرغونوميا والوقاية من الأخطار
جامعة وهران2

ملخص:

اهتمت هذه الدراسة بالعلاقة بين الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لدى الأطباء العاملين بالمؤسسة الإستشفائية 1 نوفمبر 1954 بوهران، وذلك من خلال استخدام مقياس الرضا الوظيفي ومقياس الولاء التنظيمي على عينة قدرت ب 120طبيبا. بعد تحليل النتائج إحصائيا باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 20) جاءت النتائج كالآتي:

✓وجود مستوى متوسط من الرضا الوظيفي لدى الأطباء العاملين بالمؤسسة الإستشفائية محل الدراسة.

✓وجود مستوى متوسط من الولاء التنظيمي بدلالة أبعاده (الولاء: العاطفي، المحسوب، المعياري) لدى الأطباء العاملين بالمؤسسة الإستشفائية محل الدراسة.

✓وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي و الولاء التنظيمي لدى الأطباء العاملين بالمؤسسة الإستشفائية محل الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الرضا الوظيفي، الولاء التنظيمي، الأطباء، المؤسسة الإستسفائية العمومية.

Abstract:

This study aimed at exploring the levels and relationship between job satisfaction and organizational commitment of doctors working at public hospital (Premier November 1954) in Oran city. A questionnaire to measure job satisfaction and organizational commitment was applied to a sample of 120 doctors. After analyzing the data the following results were found:

- Doctors shows an average job satisfaction and organizational commitment,

- A significant relationship was found between job satisfaction and organizational commitment.

Keywords: job satisfaction, public hospital, organizational commitment, doctors.

مقدمة:

إن طبيعة العلاقة بين الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي كانت وما تزال نقطة جدال بين الباحثين نتيجة أهميتهما بالنسبة لأي منظمة تسعى لضمان نجاحها و إستمراريتها.

إذ من المسلم به أن الكفاءة والفعالية تحتاج لمستوى عال من الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي خصوصا في المنظمات الخدماتية كالمستشفيات، أين تقدّم خدمة من نوع خاص نظرا لطابعها الإنساني ومن تم كان لزاما على القائمين عليها التعرف على العوامل المرتبطة بهما ومحاولة تبني سياسات تسيرية محفزة لهما.

إشكالية الدراسة:

لقد أصبح تحقيق الرضا الوظيفي ومن خلاله الولاء التنظيمي من أهم الوسائل التي تحقق للمنظمات أهدافها في تنمية العلاقة بين المنظمة والعاملين بها وتنمية السلوك الإبداعي لدى منسوبيها وإيجاد الدافع لديهم لبذل المزيد من الجهد، إذ من خلال رفع مستوى الرضا الوظيفي الذي يساهم بدوره في رفع مستوى الولاء التنظيمي تستطيع المنظمة أن تحتفظ بوتيرة عمل مستقرة على الأقل وتضمن تواجدها في محيط يتسم بالمنافسة الشديدة.

إن المؤسسة الإستشفائية العمومية لم تعد فقط مؤسسة خدماتية تقدّم خدمات علاجية و وقائية لأفراد المجتمع بل أصبحت تلعب دورا بارزا في التنمية الاقتصادية و الاجتماعية، لذلك أصبح لزاما على الفاعلين فيها أن يتبنوا سياسات تسييرية تعمل على زيادة مستوى هذين السلوكين التنظيميين وعلى قياسهما باستمرار لدى مجموع الفاعلين فيها وعلى وجه الخصوص الأطباء، فإذا كان العكس فسوف تجد نفسها أمام سلوكات سلبية، كالغيابات، اللامبالاة، التسرب والتسيب الوظيفي.

لقد تناولت العديد من الدراسات الرضا الوظيفي عند الأطباء: كدراسة "جرجيس ومثنى"(2010) التي توصلت إلى وجود علاقة بين الحوافز والرضا الوظيفي لدى الأطباء، و دراسة "دوبيا" (Doppia,2010) التي تناولت الرضا الوظيفي لدى أطباء الإنعاش وأوصت بضرورة زيادة الرضا الوظيفي لديهم، بالإضافة إلى دراسات أخرى تناولت الولاء التنظيمي لدى هذه الفئة منها دراسة "جدي" (2014) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الولاء التنظيمي لدى الأطباء المستشفيات العمومية وعلاقته بالتمكين، ودراسة "كوميراس وجورجسكي" (Commeiras & Georgescu,2012) التي تناولت تأثير ضغط الميزانية على الولاء التنظيمي لدى أطباء المستشفيات العمومية. كما أجريت دراسات تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين نذكر منها: دراسة "عويضة" (2008).

لقد توصلت كل هذه الدراسات إلى أهمية كل من الرضا الوظيفي و الولاء التنظيمي كسلوكين تنظيميين في علاقتهما بمتغيرات مختلفة لدى عينات من فئات مهنية مختلفة، لكن قليلة هي الدراسات(على حد علم الباحثة) التي تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين لدى الأطباء، ومن ثم جاءت هذه الدراسة محاولة تناولهما بالدراسة والكشف عن العلاقة بينهما.

تساؤلات الدراسة:

- ما مستوى الرضا الوظيفي لدى الأطباء العاملين بالمؤسسة الإستشفائية محل الدراسة؟
- ما مستوى الولاء التنظيمي بدلالة أبعاده (الولاء العاطفي، الولاء المحسوب، الولاء المعياري) لدى الأطباء العاملين بالمؤسسة الإستشفائية محل الدراسة؟
- هل هناك علاقة بين الرضا الوظيفي و الولاء التنظيمي لدى الأطباء العاملين بالمؤسسة الإستشفائية محل الدراسة؟

فرضيات الدراسة:

- الفرضية الأولى: يوجد مستوى مرتفع من الرضا الوظيفي لدى الأطباء العاملين بالمؤسسة الإستشفائية محل الدراسة مقارنة بالمتوسط النظري.

- الفرضية الثانية: يوجد مستوى مرتفع من الولاء التنظيمي بدلالة أبعاده (الولاء العاطفي، الولاء المحسوب، الولاء المعياري) لدى الأطباء العاملين بالمؤسسة الإستشفائية محل الدراسة مقارنة بالمتوسط النظري.
- الفرضية الثالثة: توجد هناك علاقة بين الرضا الوظيفي و الولاء التنظيمي لدى الأطباء العاملين بالمؤسسة الإستشفائية محل الدراسة.

التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث:

- **الرضا الوظيفي (المتغير المستقل):** هو شعور إيجابي يتوّلد لدى العامل نتيجة نوعية العلاقة الإيجابية بين ما ينتظره من عمله وما يوفره هذا الأخير له، يعبر عنه إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها أفراد العينة في فقرات مقياس الرضا الوظيفي المستخدم فيها.
- **الوّلاء التنظيمي(المتغير التابع)**: يعرفه "آلن و ماير" بأنه حالة نفسية تميّز العلاقة بين العامل و المنظمة ويؤثر على سلوكاته في العمل له ثلاثة أبعاد وهي البعد العاطفي (Affective)، البعد المحسوب(de Continuité) والبعد المعياري (Normative). (Peyrat& Pauvers, 2012)، ويعبر عنه إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يتحصل عليها أفراد العينة في فقرات مقياس الوّلاء التنظيمي المستخدم فيها والذي يتكون من الأبعاد التالية: - **الولاء التنظيمي العاطفي:** يشير إلى شعور الطبيب بالتماهي و الإرتباط بالمؤسسة التي يعمل فيها.

– **الولاء التنظيمي المحسوب:** يشير إلى ضرورة تلزم الطبيب بالبقاء في المستشفى بسبب الخسائر والتكاليف التي سوف يتكبدها نتيجة مغادرته للمؤسسة.

– **الولاء التنظيمي المعياري:** يشير إلى شعور الطبيب بإلتزام أخلاقي يدفعه إلى البقاء في المؤسسة التي يعمل فيها.

– **طبيب المؤسسة الاستشفائية العمومية:** هو شخص حامل لشهادة من كلية الطب تخوّل له ممارسة مهنة التطبيب بمختلف تخصصاتها في المؤسسات الإستشفائية العمومية.

أدبيات الدراسة:

1) الرضا الوظيفي:

- **تعريف الرضا الوظيفي:** ترى "نورة البليهد" بأن تعريف الرضا أمر في غاية الصعوبة لإختلاف النظرة له التي ترجع إلى منطلقات كل باحث حين تعرض للرضا الوظيفي، إضافة إلى إختلاف الظروف: البيئة، القيم و المعتقدات. (البليهد،2014).

وبعد إطلاع الباحثة على الأدبيات التي تناولت هذا المفهوم توصلت إلى التعريف التالي: الرضا الوظيفي، هو عبارة عن سيرورة ديناميكية مبنية على تقييم الفرد وموازنته بين ما ينتظره من عمله وما يوفره له هذا الأخير فعلا

وينتج عنه إما شعور إيجابي بالاطمئنان والسعادة وإما العكس وذلك حسب طبيعة التقييم.

- **محددات الرضا الوظيفي:** لقد بينت بعض الدراسات بأن الرضا الوظيفي يتحدد من خلال مجموعة من العوامل منها عوامل تنظيمية مثل: ظروف العمل، العلاقة بالرؤساء، وعوامل ذاتية مرتبطة بالعامل نفسه مثل: العمر، الجنس، الحالة الاجتماعية، القدرات والمهارات وكذا مستوى الدافعية لديه. بينما يرى "النمر" بأن هناك محددات أخرى تتمثل في: الأجر، الأمن، التقدير والاحترام، الاستقلالية في العمل، الإشراف و غيرها. (النمر،1994).
- **مظاهر عدم الرضا:** لقد أورد النمر عدة مظاهر لعدم الرضا الوظيفي نذكر منها، قلة الإنتاج كما وكيفا، كثرة الحوادث المهنية، كثرة الغيابات والتمارض، عدم الشعور بالانتماء للمنظمة، العلاقة السيئة مع الإدارة والزملاء، تشويه صورة المنظمة في المجتمع. (النمر،1994).
- **أهمية الرضا الوظيفي:** أورد "الزعبي"(2010)، أن كل من " كروبر" و "كيلي" (Croper& Kelly) يرى بأن الرضا الوظيفي ذات أهمية خاصة في العمل نظرا لما يحققه من فوائد للفرد والمنظمة على حد سواء، فعلى مستوى الفرد نجد أن الموظف الذي لديه رضا في العمل هو موظف سعيد، متوازن، لا يشعر بضغط العمل ولديه شعور بتحقيق الذات.)،

أما على مستوى المنظمة فهو ذو فوائد جمة مما دفع بالمنظمات إلى قياس معدلات الرضا الوظيفي لدى موظفيها محاولة التنبؤ بمخرجات ذات أهمية بالنسبة لها مثل: سلوك ترك العمل و سلوك التغيب عن العمل الغير مبرر. (الزعبي، 2010).

2) الولاء التنظيمي:

تعريف الولاء التنظيمي: تعددت تعريفات الولاء التنظيمي، لكن جاءت مختلفة تماما وذلك باختلاف الأطر النظرية التي تبنتها مما يجعل من الصعب إيجاد تعريف له محل إجماع. وبما أن الدراسة الحالية تتبنى النموذج الثلاثي الأبعاد الذي جاء به "آلان و ماير" (Allen& Meyer,1991) فسوف نتبنى تعريفهما الذي ورد في(Peyrat & Pauvers,2012): الولاء التنظيمي هو حالة نفسية تميّز العلاقة بين العامل و المنظمة وتؤثر على سلوكاته في العمل له ثلاثة أبعاد وهي: البعد العاطفي (Affective) ،البعد المحسوب (de Continuité) والبعد المعياري (Normative).

- **أبعاد الولاء التنظيمي:** ذكر "آلان و ماير" (Allen& Meyer,1999) أن هناك ثلاثة أبعاد للولاء التنظيمي وهي:

▪**الولاء العاطفي:** يعكس هذا البعد التعلّق العاطفي للعمال تجاه المنظمة وولاءهم لها، وكذا رغبتهم في البقاء فيها.

- **الولاء المحسوب:** يعكس هذا البعد إدراك الفرد للخسارة التي سوف يتكبدها نتيجة مغادرته المنظمة، وحاجته للبقاء فيها للحفاظ على مصالحه.
- **الولاء المعياري:** يعكس هذا البعد شعور الفرد من الناحية الأخلاقية بواجب البقاء في المنظمة وعدم مغادرتها. (Meyer& Allen, 1997)

- **آثار الولاء التنظيمي:** يرى "ماير" وآخرون (Meyer&al,2002) أن للولاء التنظيمي آثار على اتجاهات العمال و سلوكاتهم، فالعمال الذين لديهم ولاء لمنظمتهم هم الأقل غيابا، كما أن ولاءهم يخفض من رغبتهم في المغادرة الطوعية للمنظمة بل أكثر من ذلك فهم أكثر فعالية من غيرهم (من ليس لديهم ولاء لمنظمتهم). فالولاء التنظيمي يؤثر على ثلاثة أنواع من السلوكات في العمل أو السلوكات التنظيمية وهي: دوران العمال، الغياب و الرغبة في ترك العمل. (Meyer & al, 2002).

- **تعزيز الولاء التنظيمي لدى العاملين:** يرى "الحيالي و التك" (2013) أنه من بين الممارسات التسييرية التي ينبغي على مسيري الموارد البشرية تبنيها لصنع وتحسين حالة الولاء التنظيمي لدى العمال نذكر ما يلي:

- تحقيق العدالة الوظيفية في حصول العاملين على الترقيات ضمن نظام متكامل لا يحتوي على ثغرات ليستفيد منها البعض على حساب الأخرين.

- حرص المنظمة على تطبيق خطط التدريب و التطوير لمهارات العاملين وتطوير المستوى الثقافي لهم.

– التعامل الإيجابي لإدارة المنظمة مع العاملين، من ناحية التمسك بهم ومنحهم حقوقهم الكاملة، ومساعدتهم في المحن و الظروف الصعبة.

– تعزيز التعويضات غير المباشرة و التي يقصد بها ما تقدمه المنظمة للعاملين فيها عدا التعويض المباشر (الراتب) وهي عبارة عن عدد من الخدمات و الضمانات التي تساعد الموظف في حياته الوظيفية و المعيشية. (الحيالي & التك،2013).

الدراسات السابقة:

- **دراسة جدي (2014):** بعنوان: " **تمكين العاملين وعلاقته بالولاء التنظيمي"** إهتمت بالتعرف على مستوى التمكين والولاء التنظيمي لدى الأطباء العاملين بالمؤسسات العمومية الإستشفائية بتبسة وكذا العلاقة بينهما وتوصلت إلى وجود مستوى منخفض من الولاء التنظيمي لدى أفراد العينة.

- **دراسة "إلسواد ومحمد"(Eleswed & Mohammed) (2013)** بعنوان: **"الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي: دراسة إرتباطية في البحرين"**، إهتمت بدراسة العلاقة بين الرضا الوظيفي و الولاء التنظيمي لدى عمال بنك خاص

بالبحرين وتأثير العوامل الديمغرافية على هذه العلاقة وتوصلت إلى وجود علاقة طردية بين الرضا الوظيفي و الولاء التنظيمي.

- **دراسة النقيب (2012):**بعنوان: **"العوامل التنظيمية المسببة للضغط وعلاقتها بالإنتماء التنظيمي"**، و التي هدف من وراءها الباحث إلى التعرف على مستوى الضغط المهني الناتج عن بعض العوامل التنظيمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى أطباء المؤسسات الإستشفائية بمدينة الأنبار وتوصلت إلى وجود مستوى مرتفع من الولاء التنظيمي لدى عينة الدراسة.

- **دراسة حنان الأحمدي (2006):** بعنوان: **"الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي للعاملين في الرعاية الصحية الأولية في المملكة العربية السعودية"**، هدفت إلى تحديد مستوى الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لدى العاملين في مراكز الرعاية الصحية الأولية، وتوصلت إلى وجود مستوى معتدل من الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي، وإلى وجود علاقة طردية بين المتغيرين لدى عينة الدراسة.

- **دراسة الحيدر وبن طالب (2005):** بعنوان: **"الرضا الوظيفي لدى العاملين في القطاع الصحي في مدينة الرياض**، ولقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين بالقطاع الصحي بمدينة الرياض وتوصلت إلى وجود مستوى متدني من الرضا الوظيفي لدى العينة المدروسة.

- **تعقيب على الدراسات السابقة:**

تناولت الدراسات التي تم عرضها الرضا الوظيفي،الولاء التنظيمي وكذا العلاقة بين كليهما أو مع غيرهما من المتغيرات وهدفت في معظمها إلى: تحديد مستوى هذين المتغيرين فجاءت النتائج متباينة من دراسة إلى أخرى، وإلى الكشف عن العلاقة بينهما فتوصلت إلى وجود علاقة تربطهما.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة: تم إستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يدرس الظواهر كما هي موجودة في الواقع.

- **مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من 545 طبيبا ممارسا بالمؤسسة الإستشفائية 1نوفمبر 1954، موزعين على24مصلحة طبية وجراحية، تم تعدادهم من خلال جمع قائمة أطباء كل مصلحة بموافقة رؤساء المصالح بعدما تعذر الحصول على عددهم الإجمالي من الإدارة. **عينة الدراسة:** تم إختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة من خلال القرعة، إذ تمت كتابة أسماء الأطباء في قصاصات ورقية ثم وضعت في سلة ليتم سحب 120 قصاصة.إذن تكونت عينة الدراسة من 120 طبيبا موزعين على (14) مصلحة طبية وجراحية.

- **أدوات الدراسة::** لجمع معطيات الدراسة تم إستعمال مقياسين كالتالي: (1) مقياس(MSQ)، إستقصاء جامعة منسوتا للرضا الوظيفي، طوّره

"ويس و زملاؤه "(Weiss & al) يقيس الرضا الوظيفي الكلي، ويتكون من20 فقرة في نسخته المترجمة إلى اللغة الفرنسية من قبل "روسل"(Roussel,1994). (2) مقياس الولاء التنظيمي طوّره كل من " مايز"، "آلن" و"سميت" (Meyer, Allen & Smith, 1993) في نسخته المترجمة إلى اللغة الفرنسية من قبل "روسل" و "ديري" (Roussel & Durrieu,2002) ويتكون من (18) فقرة موزعة على (3) أبعاد كالاتي:

- الولاء العاطفي، يتكون من الفقرات: (1، 2،3،4،5،6).
- الولاء المحسوب، يتكون من الفقرات: (7،8،9،10،11،12). الولاء المعياري، يتكون من الفقرات(13، 14،18،17،16،15) يتكوّن هذا المقياس من فقرات موجبة وهي: (2، 5، 7، 8، 9،10، 11، 12، 14، 15، 16، 17، 18)، وفقرات سالبة وهي: (3، 4، 6، 13).

الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

فيما يخص صدق المقياسين فتم التحقق منه من خلال صدق المحكمين، بحيث تم عرضهما على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص للتأكد من الصياغة اللغوية، الوضوح والقياس، وبناءً على آراءهم أدخلت تعديلات طفيفة على الأداتين كما تم الإعتماد على الصدق البنائي للمقاسيين، فبالنسبة لمقياس الرضا الوظيفي فقد جاءت معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية مقبولة إذ تراوحت بين (0,31 - 0,62) عند

مستوى دلالة (0,01). أما بالنسبة لمقياس الولاء التنظيمي فجاءت معاملات ارتباط أبعاد مقياس الولاء التنظيمي بالدرجة الكلية كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم(1) يبين معاملات إرتباط أبعاد مقياس الولاء التنظيمي

أبعاد المقياس	معاملات الإرتباط
الولاء العاطفي	**0,56
الولاء المحسوب	**0,74
الولاء المعياري	**0,63

**يوجد دلالة عند(0,01)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (1) أن معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس جاءت قوية عند مستوى دلالة (0,01).

وللتحقق من ثبات المقياسين تم الاعتماد على طريقتين هما: معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كما هو مبين في الجدول الموالي:

الجدول (2) يبين اختبار ثبات المقياسين بطريقة الفا كرونباخ والتجزئة النصفية

المقياس	الطريقة	معامل الثبات الذي توصلت إليه الباحثة	معامل الثبات في دراسات أخرى
الرضا الوظيفي	الفا كرونباخ	0,83	[1] 0,84
			[2] 0,90
	التجزئة النصفية	0,79	
الولاء التنظيمي	الفا كرونباخ	0,69	
	التجزئة النصفية	0,57	

يبين الجدول رقم (2) أن المقياسين يتمتعان بمعامل ثبات عال سواء من خلال طريقة الفا كرونباخ أوطريقة التجزئة النصفية. وهذه النتيجة تتوافق مع معاملات الثبات التي توصلت إليها دراسات أخرى، (Prat,2006:125) (Weiss & al,1967:24)[2]،و بالتالي يمكن إستخدامها في هذه الدراسة.[1]

- **إجراءات تطبيق أدوات الدراسة:** بعد الحصول على موافقة كل من رؤساء الأقسام ومدير المؤسسة الإستشفائية 1 نوفمبر 1954 تم توزيع 120نسخة من المقياسين على أفراد العينة بطريقة مباشرة وبعد 21 يوما تم إسترجاع (78) إستبانة،(73) منها صالحة للتحليل.
- **طريقة تفريغ النتائج:** تم الاعتماد على سلم ليكرت الخماسي الدرجات لتقييم الإجابات، فتراوحت بين(1– 5)، إذ تدل الدرجة (1) على غير راض بشدة (Très insatisfait)، (2) غير راض (Insatisfait)، (3) محايد(Neutre)، (4) راض(Satisfait) و (5) راض بشدة (Très satisfait). أما بالنسبة للمقياس الثاني فتراوحت بين(1-5)، إذ تدل الدرجة (1) على غير موافق بشدة (Pas du tout d'accord)، (2) غير موافق(Pas d'accord)، (3) محايد (Neutre)، (4) موافق(D'accord)، (5) موافق بشدة (Tout à fait) d'accord بالنسبة للفقرات الموجبة. أما الفقرات السالبة فقد تم عكس الأوزان على النحو التالي: (5) على غير موافق بشدة (Pas du tout d'accord)،

(4) غير موافق(Pas d'accord)، (3) محايد(Neutre)، (2) موافق(D'accord)، (1) موافق بشدة (Tout à fait d'accord).

- **تحديد مستويات التفسير للأداتين:** لقد تم الإعتماد على المقياس السابق (ليكارت) لتحديد 3 مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض) لقياس المتوسط الحسابي لإستجابات أفراد العينة على عبارات مقياسي الرضا الوظيفي و الولاء التنظيمي فكان ذلك من خلال حساب:

طول الفئة =(اكبر قيمة- أصغر قيمة /عدد المستويات) = (5-1=4/3=1,33) وبالتالي نتحصل على المدرج التالي بهدف تحديد مستوى الرضا الوظيفي و الولاء التنظيمي لدى عينة الدراسة في كل عبارة من المقياسين: منخفض (1-2,33)، متوسط (2,34-3,67)، مرتفع(3,68-5). **الأساليب الإحصائية المستخدمة:** لقد تم إستخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، معاملات الإرتباط، وذلك بإستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS 20).

عرض النتائج و مناقشتها:

تم عرض النتائج ومناقشتها وفق الفرضيات كالآتي:

الفرضية الأولى: يوجد مستوى مرتفع من الرضا الوظيفي لدى الأطباء العاملين بالمؤسسة الإستشفائية محل الدراسة مقارنة بالمتوسط النظري.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على فقرات مقياس الرضا الوظيفي كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (3) يبين المتوسطات الحسابية، الإنحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الرضا الوظيفي

	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الرضا الوظيفي
.1	De vos possibilistés d'avancement	2,93	1,19	14	متوسط
.2	Des conditions de travail	2,23	1,12	17	منخفض
.3	Des possibilités de faire des choses différentes de temps en temps	2,73	1,18	16	متوسط
.4	De votre importance aux yeux des autres	3,49	1,10	3	متوسط
.5	De la manière dont votre supérieur dirige ses employés (rapports humains)	3,15	1,17	9	متوسط
.6	De la compétence de votre supérieur dans les prises de décision (compétences techniques)	58 3,	,95	1	متوسط
.7	Des possibilités de faire des choses qui ne sont pas contraires à votre conscience	3,26	1,16	7	متوسط
.8	De la stabilité de votre emploi	3,41	1,06	5	متوسط
.9	Des possibilités d'aider les gens dans l'hôpital	3,58	1,10	1	متوسط
.10	Des possibilités de dire aux gens ce qu'il faut faire	3,49	1,00	3	متوسط
.11	Des possibilités de faire des choses qui utilisent vos capacités	3,23	1,08	8	متوسط
.12	De la manière dont les règles et les procédures internes de l'hôpital sont mises en application	2,05	0,97	19	منخفض
.13	De votre salaire par rapport à l'importance du travail que vous faites	1,90	0,97	20	منخفض
.14	Des possibilités de prendre des décisions de votre propre initiative	3,15	1,06	9	متوسط
.15	Des possibilités de rester occupé(e) tout Le temps au cours de la journée de travail	3,00	1,05	12	متوسط
.16	Des possibilités d'essayer vos propres méthodes pour réaliser le travail	3,04	1,11	11	متوسط

متوسط	15	1,03	2,90	Des possibilités de travailler seul dans votre emploi	.17
متوسط	13	1,04	2,96	De la manière dont vos collègues 'entendent entre eux	.18
متوسط	10	1,22	3,08	Des compliments que vous recevez pour la réalisation d'un bon travail	.19
متوسط	6	1,15	3,30	Du sentiment d'accomplissement que Vous retirez de votre travail	.20

يبين الجدول رقم (3) أنه من بين (20) فقرة المكوّنة للمقياس جاءت (17) فقرة بمستوى متوسط، في حين أن (3) فقرات أظهرت مستوى منخفض للرضا الوظيفي وبالتالي يمكننا القول بأن هناك مستوى متوسط من الرضا الوظيفي لدى أفراد العينة المدروسة،وهذا يدل على أن آراء أفراد العينة تتفق على أنهم راضون بمستوى متوسط على مختلف أوجه عملهم: كظروف العمل، الإدارة والإشراف، العلاقة مع الزملاء، النمو الوظيفي، الأمن وكذا الإستقلالية في العمل، وهي الجوانب التي لمست الباحثة إنشغالات وشكاوي الأطباء حولها في إطار عملها كمختصة نفسانية في المؤسسة، وبالتالي جاءت نتائج الدراسة على عكس ما كان متوقع وعليه نرفض فرضية الدراسة القائلة بوجود مستوى مرتفع من الرضا الوظيفي لدى الأطباء العاملين بالمؤسسة الإستشفائية محل الدراسة مقارنة بالمتوسط النظري.

وقد جاءت هذه النتيجة متوافقة مع دراسة حنان الأحمدي (2006)، التي توصلت إلى وجود مستوى متوسط من الرضا الوظيفي لدى العاملين في الرعاية الصحية، وتتعارض مع دراسة الحيدر وبن طالب (2005)، التي

توصلت إلى وجود مستوى متدني من الرضا الوظيفي لدى العاملين في القطاع الصحي، ودراسة عويضة (2008) التي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع من الرضا الوظيفي لدى العاملين في المنظمات الأهلية.

- **الفرضية الثانية**: يوجد مستوى مرتفع من الولاء التنظيمي بدلالة أبعاده (الولاء العاطفي، الولاء المحسوب، الولاء المعياري) لدى الأطباء العاملين بالمؤسسة الإستشفائية محل الدراسة مقارنة بالمتوسط النظري.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإستجابات أفراد العينة على فقرات مقياس الولاء التنظيمي كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (4) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الدراسة على فقرات أبعاد الولاء لإجابات أفراد عينة التنظيمي

	المجال	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الولاء التنظيمي
	الولاء العاطفي	01, 3	94.1		
.1	Je passerai bien volontiers le reste de ma vie professionnelle dans cet hôpital	2,03	0,84	6	منخفض
.2	Je ressens vraiment les problèmes de cet hôpital comme s'ils étaient les miens	3,22	1,18	2	متوسط
.3	Je ne me considère pas comme un "membre de la famille" dans cet hôpital.	3,60	1,11	1	مرتفع
.4	je ne me sens pas affectivement attaché à cet hôpital.	3,15	1,19	3	متوسط
.5	Cet hôpital a pour moi beaucoup de signification personnelle.	3,00	1,13	5	متوسط
.6	je ne ressens pas un fort sentiment d'appartenance à cet hôpital	3,11	1,12	4	متوسط
.7	الولاء المحسوب	2,83	1,87		
.8	Il serait très difficile pour moi de quitter cet hôpital en ce moment, même si je le voulais.	2,75	1,34	4	متوسط
.9	Beaucoup de choses dans ma vie seraient dérangées si je me décidais à quitter cet hôpital maintenant.	2,71	1,32	6	متوسط
.10	En ce moment, rester dans cet hôpital est un problème qui relève autant de la nécessité que du désir.	3,16	1,28	1	متوسط
.11	Je pense avoir trop peu de possibilités pour Envisager de quitter cet hôpital.	2,74	1,19	5	متوسط
.12	Une des conséquences négatives de mon départ de cet hôpital serait le manque de solutions de rechange possibles.	2,81	1,22	2	متوسط
.13	Si je n'avais pas donné tant de moi-même à cet hôpital, j'aurai pu envisager de travailler ailleurs	2,81	1,15	2	متوسط
.14	الولاء المعياري	2,82	1,05		
.15	Je ne ressens aucune obligation de rester avec mon employeur actuel	3,12	1,22	1	متوسط
.16	Même si c'était à mon avantage, je ne me sentirais pas le droit de quitter cet hôpital maintenant.	2,73	1,07	5	متوسط
.17	j'éprouverai de la culpabilité si je quittais mon hôpital maintenant.	2,47	1,23	6	متوسط
.18	l'hôpital mérite ma loyauté	3,01	1,18	2	متوسط
.19	je ne quitterai pas mon hôpital pour le moment car j'éprouve un sentiment d'obligation envers les gens qui en font partie.	2,79	1,28	4	متوسط
.20	je dois beaucoup à mon hôpital.	2,85	1,25	3	متوسط

يتبين من الجدول رقم (4) أن معظم فقرات الأبعاد الثلاث المكونة للولاء التنظيمي جاءت بمستوى متوسط، إذ من بين (6) فقرات المكوّنة لبعد الولاء العاطفي جاءت (4) فقرات منها بمستوى متوسط و(1) فقرة بمستوى مرتفع وأخرى بمستوى منخفض في حين جاءت كل فقرات بعد الولاء المحسوب وبعد الولاء المعياري بمستوى متوسط، وتدل هذه النتائج على أن أفراد العينة لديهم مستوى متوسط من: الولاء العاطفي، الولاء المحسوب والولاء المعياري.

و بالاستدلال على مستوى الولاء التنظيمي من خلال مستوى مؤشراته (الولاء: العاطفي المحسوب، المعياري) يمكننا القول بأن مستوى الولاء التنظيمي لدى الأطباء العاملين بالمؤسسة الإستشفائية محل الدراسة جاء بدرجة متوسطة على عكس ما كان متوقعا وبالتالي نرفض الفرضية القائلة بوجد مستوى مرتفع من الولاء التنظيمي بدلالة أبعاده (الولاء: العاطفي، المحسوب، المعياري) لدى الأطباء العاملين بالمؤسسة الإستشفائية محل الدراسة مقارنة بالمتوسط النظري.

ويمكن تفسير ذلك إلى كون أن المؤسسة لم تتمكن من إيجاد ظروف تنظيمية تساعد على تنمية مستوى الولاء التنظيمي لدى هذه الفئة مما يجعلها (المؤسسة) أمام سلوكيات تنظيمية سلبية قد تصل إلى مغادرة المؤسسة والاتجاه نحو القطاع الخاص وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال

احتكاكها بأفراد العينة فهم يصرحون بأنهم لن يفوتوا فرصة مغادرة المؤسسة إذا ما أتيحت لهم.

إن النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تتوافق مع دراسة حنان الأحمدي (2006)، بينما تتعارض مع دراسة جدي (2014) ودراسة النقيب(2012).

- **الفرضية الثالثة**: توجد هناك علاقة بين الرضا الوظيفي و الولاء التنظيمي لدى الأطباء العاملين بالمؤسسة الإستشفائية محل الدراسة. لاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة بإستخدام معامل بيرسون لدراسة العلاقة بين الرضا الوظيفي و الولاء التنظيمي لدى أفراد العينة كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (5) يبين نتائج معامل إرتباط بيرسون بين الرضا الوظيفي و الولاء التنظيمي

المتغير المستقل / المتغير التابع	الرضا الوظيفي
الولاء التنظيمي	0,268*

* يوجد دلالة عند(0,05)

نلاحظ من خلال النتائج الواردة في الجدول رقم(5) أن هناك علاقة بين الرضا الوظيفي و الولاء التنظيمي عند مستوى دلالة (0,05) لدى الأطباء العاملين بالمؤسسة الإستشفائية محل الدراسة، إذ أن رضاهم عن عملهم أدى إلى شعورهم بالولاء للمؤسسة التي يعملون بها، وتتفق هذه النتيجة مع

كل من دراسة حنان الأحمدي (2006) ودراسة "إلسواد ومحمد" (Eleswed &Mohamed, 2013) اللتين توصلتا إلى وجود علاقة بين الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي.

خلاصة: حاولت الدراسة الحالية استقصاء مستوى الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي وكذا العلاقة بين هذين المتغيرين لدى الأطباء العاملين بالمؤسسة الإستشفائية 1نوفمبر 1954 فجاءت النتائج كالآتي:

- وجود مستوى متوسط من الرضا الوظيفي مقارنة بالمتوسط النظري لدى الأطباء العاملين بالمؤسسة الإستشفائية محل الدراسة.

- وجود مستوى متوسط من الولاء التنظيمي مقارنة بالمتوسط النظري لدى الأطباء العاملين بالمؤسسة الإستشفائية محل الدراسة.

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لدى الأطباء العاملين بالمؤسسة الإستشفائية محل الدراسة.

المراجع باللغة العربية:

1- البلهيد، نورة.(2014).مستوى الرضا الوظيفي لدى الموظفات الإداريات في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمان وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3 (10)، 147-163.

2- الزعبي، مروان. (2010). تطوير صورة أردنية لمقياس "وور" وزملائه لقياس الرضا الوظيفي، المجلة الأردنية للعلوم الإجتماعية،3(2)،101-113.

3- الحيالي، سلطان و التك، رشيد. (2013). دعم الخدمات الاجتماعية ودورها في الولاء التنظيمي: دراسة تحليلية لأراء عينة من الممرضين في إثنان من المؤسسات الصحية في مدينة الموصل، مجلة جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية، 3 (2)، 1-17.

4- النقيب، مؤيد. (2012).العوامل التنظيمية المسببة لضغط العمل وعلاقتها بالإنتماء التنظيمي: دراسة ميدانية لعينة من المؤسسات الصحية بمحافظة الأنبار، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية،4(9)،147-167.

5- الأحمدي،حنان. (2006).الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي للعاملين في مراكز الرعاية الصحية الأولية في المملكة العربية السعودية.المجلة العربية للعلوم الإدارية،13،(3)، 305-337.

6- جدي، شوقي. (2014). تمكين العاملين وعلاقته بالولاء التنظيمي دراسة ميدانية على الأطباء العاملين بالمؤسسات العمومية الإستشفائية لولاية تبسة،مجلة الباحث، (14)، 321-330.

7- **الحيدر**،بن صالح وبن طالب،إبراهيم. (2005). الرضا الوظيفي لدى العاملين في القطاع الصحي في مدينة الرياض تم إسترجاعه يوم:04-06-2015،من:http://www.hrdiscussion.com/hr17018.html

8- جرجيس، عُمير و مثنى، وعد الله.(2010). الحوافز وأثرها في الرضا الوظيفي: دراسة استطلاعية لعينة من الأطباء في مستشفيات مدينة الموصل، مجلة تنمية الرافدين، 32 (97)، 225-234.

9- سعود، النمر. (1993). الرضا الوظيفي للموظف السعودي في القطاعين الهام والخلص، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم الإدارية(1). 63 -109.

10- عويضة، إيهاب أحمد. (2008). أثر الرضا الوظيفي علي الولاء التنظيمي لدى العاملين في المنظمات الأهلية محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

:المراجع باللغة الأجنبية

12 - Doppia, M.A. (2010). Satisfaction et santé professionnelle en anesthésie réanimation. Récupéré le: 25-11-2015,de:carweb.fr/IMG/pdf/17-07.pdf.

13- Georgescu, I. Commeiras, N. (2012).Les effets de la pression budgétaire sur l'implication organisationnelle: une étude auprès des médecins de l'hôpital public .Journal de Gestion et d'Economie Médicales, Editions ESKA, 2011, Vol. 29 (n°6-7), p. 294-304. Récupéré le: 20-09-2015, de: https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01044826

14-Meyer, P. Stanley, J. Herscovitch, L. Topolnytsky, L. (2002). Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: A Meta-analysis of Antecedents, Correlates, and Consequences. Journal of Vocational Behavior 61, 20–52.

15- Meyer, J. P., Allen, N. J. (1997). Commitment in the work place. Récupéré le: 30-01-2016, de: us.sagepub.com/enus/.../commitment-in-the-workplace/book6120

16- Meyer, J. P. Allen, N. J. (1991). A Three-Component Conceptualization of organizational commitment .Human Resource Management Review,1(1) ,61-89

17- Mohammed, F .Eleswed, M. (2013). Job Satisfaction and Organizational Commitment: A Correlational Study in Bahrain. International Journal of Business, Humanities and Technology, 3(5) 43-53.

18-Peyrat-Guillard, D. Charles-Pauvers, B. (2012). L'implication(ou L'engagement?) autravail: quoi de neuf ? Dans: Congrès de l'AGRH,

Nancy.Récupéré le: 8-10-2015, de: http://www.reinsms.fr/ogrh/.../2013/charlespauvers-pyratguillard.pdf.

19-Weiss ,J.Rene, V.Dawis, G. Lofquist, H. (1967). Manual for theMinnesota Satisfaction Questionnaire. Minnesota studies in vocational rehabilitation. Minneapolis: University of minnesota, industrial relations center. Récupère le: 02-8-2015, de: http://vpr.psych.umn.edu/sites/g/files/pua2236/f/monograph_xxii_-_manual_for_the_mn_satisfaction_questionnaire.pdf

دور إدارة المعرفة في تكوين شبكات القيمة دراسة حالة البنوك العاملة بسطيف

أ.د. بلمهدي عبد الوهاب
وحدة البحث تنمية الموارد البشرية
Belmawahab@gmail.com
غجاتي أحلام
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
ahlamgh@yahoo.fr

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى إبراز دور إدارة المعرفة في تكوين شبكات القيمة، و ذلك من خلال استخدام تطبيقات إدارة المعرفة متمثلة في مختلف عملياتها من تشخيص، اكتشاف، توليد، تخزين، توزيع وتطبيق للمعرفة، من قبل كافة الأطراف المشكلين للشبكة المولدة للقيم وأبرزهم: الزبائن، المنافسين، الموردين و المنظمة نفسها

بالنسبة للجانب التطبيقي، تم الاعتماد على استبيان قُدم لرؤساء مصالح جميع البنوك التي تنشط على مستوى مدينة سطيف، و توصلنا إلى نتيجة مفادها غياب تام لقسم(خلية) يُعنى بإدارة المعرفة في البنوك محل الدراسة، إلا أنها تعمل في إطار شبكات خالقة للقيمة.

الكلمات المفتاحية: إدارة المعرفة، شبكات القيمة، قطاع البنوك

Abstract:

The purpose of this research is to emphasize the role of knowledge management in the construction of the value networks through the use of the different applications of knowledge management, wich are represented by the various diagnostic operations, creation, storage, distribution and the application of knowledge by the different parties that compose the generator source of the network values, the most important among them are: customers, competitors, suppliers and the firm itself.

we have made an empirical study on the overall active banks situated in the city of Setif, through a survey given to the departments chiefs, and we came to the conclusion that there is a total absence of a special section(cell) dedicated ot knowledge management in the banks under study, however, those banks works generally in a value networks

Keywords: knowledge management, value networks, banking sector

مقدمة:

تعد إدارة المعرفة من المفاهيم الإدارية الحديثة التي تلقى اهتماما متزايدا من قبل الباحثين، ويأتي هذا نتيجة للتقدم السريع في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات والتي تتزامن مع التوجه العالمي الجديد نحو الانفتاح والتحرير والعولمة، وتكامل وترابط الأسواق؛ الأمر الذي جعل المنظمات تسعى إلى تحويل أنشطتها إلى أعمال قائمة على المعرفة.

هذا ولم يظهر مفهوم إدارة المعرفة إلا مع انبثاق اقتصاد المعرفة، وتزايد القيم التي تنتجها المعرفة، باعتبارها من أهم الموارد الإنتاجية في المنظمة، والتي ينبغي الاستثمار في جميع أشكالها الصريحة والضمنية، وعبر كافة عملياتها، من استقطاب وتوليد وتخزين وكذا العمل على تشاركها وتطويرها وتحسينها من أجل خلق قيمة مضافة جديدة من خلالها، كما أن هذا التشارك لا ينبغي أن يقتصر فقط على الأفراد والجماعات المتواجدين داخل المنظمة، بل يمكن أن يشمل أيضا أطرافا من خارجها كالزبائن، المنافسين، الموردين....؛إن هذه الأطراف بتفاعلها مع بعضها البعض، وبتصوير التدفقات التي تحدث بينها من أنشطة ومعلومات تشكل بذلك مصفوفة معقدة ومتشابكة من العلاقات المولدة للقيم الملموسة وغير الملموسة لكل طرف منها وهو ما يعرف بشبكات القيمة.

بناءا على ما سبق يمكن صياغة إشكالية الدراسة في السؤال التالي:

ما هو دور إدارة المعرفة في تكوين شبكات القيمة في البنوك العاملة بسطيف؟

على ضوء السؤال السابق تم وضع الفرضية الرئيسية التالية:

لإدارة المعرفة دور في تكوين شبكات القيمة في البنوك العاملة بسطيف.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى إبراز دور إدارة المعرفة في تكوين شبكات القيمة للبنوك محل الدراسة، وينبثق عن هذا الهدف الرئيسي مجموعة من الأهداف الفرعية التالية:

- معرفة مدى ممارسة البنوك محل الدراسة لمختلف تطبيقات إدراة المعرفة؛
- معرفة مدى سعي البنوك محل الدراسة للعمل في إطار شبكات خالقة للقيمة؛
- تقديم مجموعة من التوصيات اللازمة لتعزيز دور إدارة المعرفة في تكوين شبكات القيمة للبنوك محل الدراسة.

وبغية القيام بتحليل علمي ومنهجي لإشكالية البحث، اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره المنهج الأنسب في الأبحاث والدراسات التي تهدف إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع، وذلك من خلال جمع البيانات اللازمة بالاعتماد على الكتب والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، وكذا

الاستعانة باستبيان تم إعداده لغرض إجراء الدراسة التطبيقية، تم تحليله فيما بعد باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة.

وقد تم إجراء الدراسة التطبيقية على فروع البنوك العامة والخاصة العاملة بسطيف، والتي مثلت مجتمع الدراسة وبطريقة المسح الشامل والبالغ عددها (16) بنكا رفض بنكين (2) منها التعاون معنا.

ومن أجل الوصول إلى أهداف الدراسة، وتحليل البيانات المجمعة، تم استخدام برنامج spss، كما تم استخدام كل من الانحدار الخطي، اختبار العينة واحدة، معامل التحديد R^2.

كما تقسيم هذا البحث إلى جزئين نظري وتطبيقي:

الجانب النظري: وتم التطرق فيه لكل من إدارة المعرفة وشبكات القيمة.

الجانب التطبيقي: تم التطرق فيه للدراسة الميدانية لدور إدارة المعرفة في تكوين شبكات القيمة في البنوك العاملة بسطيف.

أولا الجانب النظري:

1- ماهية إدارة المعرفة:

1-1- تعريف المعرفة:

تعددت التعريفات التي أوردها الباحثون والدارسون للمعرفة، فمنهم من عرفها على أنها: "مزيج من الخبرات والمهارات والقدرات والمعلومات السياقية المتراكمة لدى العاملين ولدى منظمات الأعمال." (عبودنجم، 2005، صفحة 26)، كما عرفت بأنها: "القدرة على ترجمة المعلومات إلى أداء لتحقيق مهمة

محددة أو شيء محدد، وهذه القدرة لا تكون إلا عند البشر ذوي العقول و المهارات الفكرية." (الكبيسي، 2005، صفحة 26)

1-2- تعريف إدارة المعرفة:

من بين أهم التعريفات التي أعطيت لإدارة المعرفة ما يلي:

- "تخطيط وتنظيم ورقابة وتنسيق وتوليف المعرفة. وكافة الأمور المتعلقة برأس المال الفكري والعمليات والقدرات والإمكانات الشخصية والتنظيمية، لتحقيق أكبر ما يمكن من التأثير الإيجابي في الميزة التنافسية التي تسعى إليها المنظمة، بالإضافة إلى العمل على إدامة المعرفة واستغلالها ونشرها واستثمارها، وتوفير التسهيلات اللازمة لها، مثل أفراد المعرفة والحسابات والشبكات وغيرها."(Karl, 1993, p. 10)

- كما عرفت أيضا أنها: "العمليات والنشاطات التي تساعد المنظمة على توليد والحصول على المعرفة من حيث اختيارها، وتنظيمها واستخدامها ونشرها، وتحويل المعلومات والخبرات التي تمتلكها المنظمة وتوظيفها في أنشطتها الإدارية المختلفة كاتخاذ القرارات وإجراءات العمل والتخطيط الاستراتيجي." (عليان، 2008، صفحة 138)

من التعريفات السابقة نجد بأن إدارة المعرفة هي إدارة مشاركة الموارد المعرفية المملوكة من قبل المنظمة، والتركيز على معالجة رأس المال المعرفي والفكري، وإنشاء معارف جديدة واستخدامها بفعالية.

1-3- عمليات إدارة المعرفة: وتتمثل عموما في:

أ- تشخيص المعرفة: هي عملية تحديد الفجوة المعرفية التي تمثل ما هو موجود من معرفة فعلا مقابل ما يجب على المنظمة معرفته (Sabherw, 2010, p. 103)،كذا جمع وتحليل المعرفة، ورسم النتائج للتخطيط المستقبلي (Brian Newman, 2000, p. 7).

ب- اكتشاف المعرفة: بعد الانتهاء من تحديد المعرفة المطلوب الحصول عليها يتم العمل على اكتسابها وبلوغها (Martin, 2013, p. 5)، من خلال الحصول عليها من مصادرها المتنوعة.

ج: توليد المعرفة: وهي عملية إيجاد المعرفة واشتقاقها وتكوينها داخل المنظمة، والوصول إلى المعرفة جديدة، أو تطويرها من خلال البيانات والمعلومات أو من معرفة سابقة بواسطة التفكير والتحليل للمواقف وكيفية ترابط الأشياء ببعضها (حجازي، 2005، صفحة 90).

د- خزن المعرفة: تسعى المنظمة إلى تخزين المعرفة وحفظها من التلف (Hovland, 2003, p. 23)،ويشكل تجميع المعرفة ذاكرة المنظمة "التي ينبغي عليها تحديثها بصورة مستمرة، وكذا تحسين وسائل الاتصال لتسهيل عملية الوصول إليها من قبل العاملين" (المشاقبة، 2010، صفحة 55)

هـ- توزيع المعرفة: إن توزيع المعرفة هي عملية تداولها، ونقلها إلى الموظفين الذين يحتاجون إليها في الوقت المناسب (Carlsson, 2001, p. 621).

و: تطبيق المعرفة: يقصد بتطبيق المعرفة جعلها أكثر ملائمة للاستخدام في تنفيذ أنشطة المنظمة، والاستفادة منها بالواقع العملي.

2- ماهية شبكات القيمة:

2-1- تعريف شبكات القيمة: عرّفت كما يلي:

-"شبكات القيمة هي مجموعات هادفة من الأشخاص الذين لديهم أدوار محددة ينتج عنها تفاعلات تجارية واقتصادية واجتماعية فاعلة" (Allee, 2011, p. 5)

-"شبكات القيمة هي مجموع العلاقات سواء كانت داخلية أو خارجية التي تولد مجموعة من القيم الملموسة أو غير الملموسة من خلال مجموع المبادلات الديناميكية التي تتم بين الأفراد أو المجموعات أو المنظمات، سواء كانت خدمية أو صناعية، تنشط في القطاع الخاص أو الحكومي". (Meggit, 2006, p. 2)

ويمكن لأي منظمة بعدد قليل من العاملين أن تمتلك شبكة للقيمة تضم آلاف الموردين، والملايين من الأعضاء، ومليارات الدولارات من العوائد. (Allee, 2002, p. 6)

2-2- من سلسلة القيمة شبكة القيمة:

يُعبر عن سلسلة القيمة بمجموعة الأنشطة المترابطة التي تتم تأديتها داخل المنظمة من أجل خلق القيمة، بدءا من مصادر الحصول على المدخلات وحتى تسليم المنتج النهائي للمستهلك (Joe Peppard A. r., 2006, p. 131)،وهي أداة تم استخدامها على مدى 30 سنة الماضية، إلا ان غياب البُعد المادي في العديد من المجالات جعل نموذج سلسلة القيمة يفقد

نجاعته، كالخدمات المصرفية، التأمين، الاتصالات السلكية واللاسلكية (W.brown, 2009).

إنّ هذا النوع من المنظمات يكوّن العديد من العلاقات خاصة التعاونية، مما يخلق شبكة من المنظمات، مفادها ان كل منظمة تحتل مكانة معينة في الشبكة(Joe Peppard A. R., April-june 2006, p. 8) .حيث أن أي إجراء من قبل أحد المشاركين في الشبكة يؤثر على باقي أعضائها. (Joe Peppard A. R., April-june 2006, p. 9)

لذا لم يعد كافيا التفكير في المنظمة بشكل منعزل، وعند تحليل شبكة القيمة لابد من تضمين جميع الأطراف، والمتمثلة في: العملاء، الموّردين، المنافسين والمنظمة بحد ذاتها، إضافة إلى أي طرف يمكن أن يؤثر بطريقته في خلق القيمة للمنظمة.

3- دور إدارة المعرفة في خلق القيمة لكل طرف من أطراف الشبكة

أ- المنظمة (البنك): حتى تكون المنظمة جزء من كل، ينبغي عليها أولاّ أن تتحكم بما تملكه داخليا، من مورد بشري ومعارف...، وبوصف المعرفة هي المورد الأكثر قيمة في الاقتصاد الجديد لا يمكن استثمارها وتحويلها إلى ميزة تنافسية دون تشاركها، وهذا التشارك يحمل دلالتين أساسيتين: (نجم، 2009، صفحة 511)

- ينبغي تقاسم المعارف الموجودة والمستحدثة بين مختلف أفراد المنظمة.

- هذا التشارك يُساعد على خلق معارف جديدة وتطويرها واستخدامها من أجل تحقيق التميز.

و في إطار شبكات القيمة، فإن تشارك وتقاسم المعارف بين أطراف الشبكة، هو المفتاح لتوليد مزيد من القيمة.

ب- الزبائن: إن الزبون يعتبر من أكثر الأطراف المشكلة لشبكة القيمة أهمية، حيث أنه يُعد المصدر الوحيد للربح الحالي والنمو المستقبلي للمنظمة (Bettina Buchel, 2002, p. 591)،فمع ظهور الاقتصاد الجديد وتبني المنظمات لإدارة المعرفة وتطبيقها لنموذج شبكات القيمة، أخذت السلطة تتحول من داخل المنظمة إلى الزبون خارجها، حيث يمكن هذا النموذج الزبائن من المشاركة في تصميم المنتجات التي يطلبونها، واختيار الخصائص والتوليفات التي يحددونها، وتقوم المنظمة بإنتاجها(Allee, 2002, p. 9) ، مما يجعلها أكثر شفافية وانفتاحًا على الزبائن.

ج- المنافسون: المقصود بالمنافسين هو حجم وعدد المنظمات في قطاع معين والتي تزاحم بعضها بعض في السوق (جونز، 2011، صفحة 138)، مما يمثل تهديدا لربحية المنظمات وفقا لحدة المنافسة، وهنا يبرز دور إدارة المعرفة في استخدام نموذج شبكة القيمة من خلال: (نجم، 2009، صفحة 251)

- تساعد عمليات إدارة المعرفة على مراجعة مواقع ويب المنافسين والإطلاع على خططهم الجديدة.

- تعمل عمليات إدارة المعرفة على تحليل مجموعات الأخبار ذات العلاقة، من أجل معرفة ماذا يفكر الأفراد حول المنظمة وحول منتجاتها وكذا حول المنظمات المنافسة.

- تتيح عمليات إدارة المعرفة إمكانية القيام ببحوث التسويق من موقع المنظمة الخاص، حيث يتم وضع أسئلة لزائري الموقع حول نقاط قوة وضعف المنتجات المنافسة.

- وبالرغم من أن المنافسين يسعون إلى جعل منتجاتهم وخدماتهم ومعارفهم صعبة التقليد، إلاّ أنها يمكن أن تمثل فرص تعلم للمنظمات. (Jim, 2003, p. 25)

د- الموردون: يُعدّ الموردون من الأطراف المشكلة للشبكة الخالقة للقيمة، بالنسبة للمنظمة وباقي الأطراف الأخرى، وهم أيضا بحاجة إلى تبادل المعارف والمعلومات مع المنظمة وباقي الأطراف، باعتبار هذه الأخيرة زبائن بالنسبة للموردين، هذا وتنظر المنظمة إلى الموردين على أنهم تهديد في حال كانت لديهم القدرة على فرض الأسعار، التي يتعين على المنظمة دفعها مقابل الحصول على مدخلاتها، أو الحصول على مدخلات أقل جودة ومن ثم تقليص ربحية المنظمة.

وهنا توظف المنظمة إدارة المعرفة بهدف تقليل تكاليف الحصول على المدخلات، سواء من خلال البحث عن موردين جدد أو البحث عن مدخلات

بديلة، وذلك بتقصي المعلومات الضرورية حول الموردين المتاحين، أو المدخلات البديلة المتاحة، وتبويبها ومن ثم المفاضلة بين الإختيارات المتاحة.

ثانيا: دراسة حالة البنوك العاملة بمدينة سطيف

من أجل اختبار صحة الفرضية تم إعداد استبيان وعرضه على رؤساء المصالح للبنوك العاملة بسطيف.

1- **مجتمع الدراسة:** الجدول التالي يوضح أسماء البنوك محل الدراسة وعدد الاستبيانات الموزعة والمستردة والصالحة للدراسة:

جدول رقم (01): عدد الاستبيانات الموزعة والمستردة على أفراد عينة الدراسة

اسم البنك	عدد الاستبيانات الموزعة	عدد الاستبيانات المستردة والصالحة
1- البنك الوطني الجزائري	6	6
2- القرض الشعبي الجزائري	6	4
3- بنك الإسكان الجزائر	6	6
4- بنك سوسيتي جنرال الجزائر	6	5
5-بنك البركة الجزائري	6	4
6- بنك Bas arisP BNP الجزائر	6	6
7- بنك السلام	6	4
8- بنك العربي	5	5
9- المؤسسة العربية المصرفية	5	5
10- البنك الخارجي الجزائري	5	3
11- الصندوق الوطني للتوفير والاحتياط	7	7
12- بنك الفلاحة والتنمية الريفية	6	4
13- بنك التنمية المحلية	6	5
14- بنك الخليج	6	6
المجموع	82	70

2-اختبار الفرضيات: من أجل اختبار الفرضية الرئيسية والتي مفادها: "تعمل إدارة المعرفة على تكوين شبكات القيمة في البنوك محل الدراسة"، تمت تجزئتها إلى عدة فرضيات فرعية:

أ- اختبار الفرضية الفرعية الأولى: "لإدارة المعرفة دور في جعل البنوك محل الدراسة طرفا من أطراف شبكة القيمة".

جدول رقم(02): اختبار معامل الانحدار الخطي بين إدارة المعرفة والبنك كطرف من أطراف شبكات القيمة

	معامل الانحدار		اختبار(F)		اختبار(t)		معامل التحديد R^2
	المعاملات B	الخطأ المعياري	F	مستوى المعنويةSig	T	مستوى المعنويةSig	
الثابت (باقي العوامل الأخرى)	-.806-	1.432	95.772	.000[b]	-.563-	.576	0.585
إدارة المعرفة	.166	.017			9.786	.000	

المصدر: اعتمادا على مخرجات **SPSS**

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نتائجه مقبولة إحصائيا حيث بلغت قيمة "**F** " **(95.77)** وهي دالة عند درجات الحرية **(69)** ومستوى الخطأ **(0,05)**، بمستوى دلالة قدره **(0,00)**، وهذا يعني أن للمتغير المستقل إدارة المعرفة دور كبير في جعل المتغير التابع البنوك محل الدراسة طرف من أطراف شبكة القيمة. وما يؤكد ذلك هي قيمة (t) المحسوبة بينهما المقدرة بـ:(9.78) والدالة أيضا بمستوى دلالة قدره (0.00)، وتشير قيمة المعامل (B)

إلى أن التغير في قيمة المتغير المستقل إدارة المعرفة بوحدة واحدة يقابله تغير بمقدار (0.16) في المتغير التابع البنك.

بمعنى كلما اعتمدت البنوك محل الدراسة على إدارة المعرفة أدى ذلك إلى اعتبارها طرفا من أطراف شبكة القيمة، علما أن المتغير المستقل إدارة المعرفة يفسر حسب معامل التحديد R^2 المقدر بـ:(0.58) من التباين في المتغير التابع. أي أن 58.5% من التغيرات الحاصلة على مستوى البنوك محل الدراسة سببها تغيرات على مستوى إدارة المعرفة. هذا مقابل عدم دلالة قيمة (t) بين باقي العوامل الأخرى (التي لم تُعنى بها هذه الدراسة) والبنك المقدرة بـ:(0.56-) بمستوى دلالة قدره (0.57).

وهو ما يثبت صحة الفرضية الفرعية الأولى "لإدارة المعرفة دور في جعل البنوك محل الدراسة طرفا من أطراف شبكة القيمة".

ب- اختبار الفرضية الفرعية الثانية: "لإدارة المعرفة دور في جعل زبائن البنوك محل الدراسة طرفا من أطراف شبكة القيمة".

جدول رقم(03): اختبار معامل الانحدار الخطي بين إدارة المعرفة والزبائن كطرف من أطراف شبكات القيمة

	معامل الانحدار		اختبار(F)		اختبار(t)		معامل التحديد R^2
	المعاملات B	الخطأ المعياري	F	مستوى المعنويةSig	T	مستوى المعنويةSig	
الثابت (باقي العوامل الأخرى)	.419	1.463	131.667	.000[b]	.286	.776	.659
إدارة المعرفة	.199	.017			11.47	.000	

المصدر: اعتمادا على مخرجات **SPSS**

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نتائجه مقبولة إحصائيا حيث بلغت قيمة "F " **(131.66)** وهي دالة عند درجات الحرية **(69)** ومستوى الخطأ **(0,05)**، بمستوى دلالة قدره **(0,00)**، وهذا يعني أن للمتغير المستقل إدارة المعرفة دور كبير في جعل المتغير التابع زبائن البنوك محل الدراسة طرفا من أطراف شبكة القيمة. وما يؤكد ذلك هي قيمة (t) المحسوبة بينهما المقدرة بـ:(11.47) والدالة أيضا بمستوى دلالة قدره (0.00)، وتشير قيمة المعامل (B) إلى أن التغير في قيمة المتغير المستقل إدارة المعرفة بوحدة واحدة يقابله تغير بمقدار (0.19) في المتغير التابع الزبائن.

بمعنى كلما اعتمدت البنوك محل الدراسة على إدارة المعرفة أدى ذلك إلى جعل زبائنها طرفا من أطراف شبكة القيمة، علما أن المتغير المستقل إدارة المعرفة يفسر حسب معامل التحديد R^2 المقدر بـ:(0.659) من التباين في المتغير التابع الزبائن.أي أن 65.9% من التغيرات الحاصلة على مستوى زبائن البنوك محل الدراسة سببها تغيرات على مستوى إدارة المعرفة. هذا مقابل عدم دلالة قيمة (t) بين باقي العوامل الأخرى (التي لم تُعنى بها هذه الدراسة) والزبائن المقدرة بـ:(0.28) بمستوى دلالة قدره (0.77).

و هو ما يثبت صحة الفرضية الفرعية الثانية:"إدارة المعرفة لها دور في جعل زبائن البنوك محل الدراسة طرفا من أطراف شبكة القيمة".

ج- اختبار الفرضية الفرعية الثالثة: "لإدارة المعرفة دور في جعل منافسي البنوك محل الدراسة طرفا من أطراف شبكة القيمة".

جدول رقم(04): اختبار معامل الانحدار الخطي بين إدارة المعرفة والمنافسين كطرف من أطراف شبكات القيمة

	معامل الانحدار		اختبار(F)		اختبار(t)		معامل التحديد R^2
	المعاملات B	الخطأ المعياري	F	مستوى المعنويةSig	T	مستوى المعنويةSig	
الثابت (باقي العوامل الأخرى)	-.004-	1.684	70.73	.000[b]	-.003-	.998	.510
إدارة المعرفة	.168	.020			8.411	.000	

المصدر: اعتمادا على مخرجات SPSS22

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نتائجه مقبولة إحصائيا حيث بلغت قيمة "F " **(70.73)** وهي دالة عند درجات الحرية **(69)** ومستوى الخطأ **(0,05)**، بمستوى دلالة قدره **(0,00)**، وهذا يعني أن للمتغير المستقل إدارة المعرفة دور كبير في جعل منافسي البنوك محل الدراسة طرفا من أطراف شبكة القيمة. وما يؤكد ذلك هي قيمة (t) المحسوبة بينهما المقدرة بـ:(8.41) والدالة أيضا بمستوى دلالة قدره (0.00)، و تشير قيمة المعامل (B) إلى أن التغير في قيمة المتغير المستقل إدارة المعرفة بوحدة واحدة يقابله تغير بمقدار (0.16) في المتغير التابع المنافسين.

بمعنى كلما اعتمدت البنوك محل الدراسة على إدارة المعرفة أدى ذلك إلى جعل منافسيها طرفا من أطراف شبكة القيمة، علما أن المتغير المستقل إدارة المعرفة يفسر حسب معامل التحديد R^2 المقدر بـ:(0.51) من التباين في المتغير التابع المنافسين.أي أن 51% من التغيرات الحاصلة على مستوى منافسي البنوك محل الدراسة سببها تغيرات على مستوى إدارة المعرفة.هذا

مقابل عدم دلالة قيمة (t) بين باقي العوامل الأخرى (التي لم تُعنى بها هذه الدراسة) والمنافسين المقدرة بـ:(0.03-) بمستوى دلالة قدره (0.99).

وهو ما يثبت صحة الفرضية الفرعية الثالثة:"لإدارة المعرفة دور في جعل منافسي البنوك محل الدراسة طرفا من أطراف شبكة القيمة".

د- اختبار الفرضية الفرعية الرابعة: "لإدارة المعرفة دور في جعل موردي البنوك محل الدراسة طرفا من أطراف شبكة القيمة".

جدول رقم(05): اختبار معامل الانحدار الخطي بين إدارة المعرفة والموردين كطرف من أطراف شبكات القيمة

	معامل الانحدار		اختبار(F)		اختبار(t)		معامل التحديد R^2
	المعاملات B	الخطأ المعياري	F	مستوى المعنويةSig	T	مستوى المعنويةSig	
الثابت (باقي العوامل الأخرى)	2.28	1.228	50.19	.000[b]	1.864	.067	.425
إدارة المعرفة	.103	.015			7.08	.000	

المصدر: اعتمادا على مخرجات **SPSS22**

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن قيمة "**F** " تقدر بـ**(50.19)** وهي دالة عند درجات الحرية **(69)** ومستوى الخطأ **(0، 05)**، بمستوى دلالة قدره **(0، 00)**، وهذا يعني أن للمتغير المستقل إدارة المعرفة دورا كبيرا في جعل موردي البنوك محل الدراسة طرفا من أطراف شبكة القيمة. وما يؤكد ذلك هي قيمة (t) المحسوبة بينهما المقدرة بـ:(7.08) والدالة أيضا بمستوى دلالة قدره (0.00)، و تشير قيمة المعامل (B) إلى أن التغير في قيمة المتغير المستقل إدارة المعرفة بوحدة واحدة يقابله تغير بمقدار (0.10) في المتغير التابع الموردين.

بمعنى كلما اعتمدت البنوك محل الدراسة على إدارة المعرفة أدى ذلك إلى جعل مورديها طرفا من أطراف شبكة القيمة، علما أن المتغير المستقل إدارة المعرفة يفسر حسب معامل التحديد R^2 المقدر بـ:(0.42) من التباين في المتغير التابع الموردين.أي أن 42.5% من التغيرات الحاصلة على مستوى موردي البنوك محل الدراسة سببها تغيرات على مستوى إدارة المعرفة. هذا مقابل عدم دلالة قيمة (t) بين باقي العوامل الأخرى (التي لم تُعنى بها هذه الدراسة) والموردين المقدرة بـ:(1.86) بمستوى دلالة قدره (0.67).

وهو ما يثبت صحة الفرضية الفرعية الرابعة: "لإدارة المعرفة دور في جعل موردي البنوك محل الدراسة طرفا من أطراف شبكة القيمة".

بالنسبة لإدارة المعرفة وشبكات القيمة ككل:

جدول رقم(06): اختبار معامل الانحدار الخطي بين إدارة المعرفة وشبكات القيمة ككل

	معامل الانحدار		اختبار(F)		اختبار(t)		معامل التحديد R^2
	المعالات B	الخطأ المعياري	F	مستوى المعنويةSig	T	مستوى المعنويةSig	
الثابت (باقي العوامل الأخرى)	1.897	3.93	185.6	.000[b]	.482	.632	.732
إدارة المعرفة	.637	.047			13.6	.000	

المصدر: اعتمادا على مخرجات **SPSS22**

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن قيمة "F " تقدر بـ**(185.60)** وهي دالة عند درجات الحرية **(69)** ومستوى الخطأ **(0,05)**، بمستوى دلالة قدره **(0,00)**، وهذا يعني أن للمتغير المستقل إدارة المعرفة دور كبير في تكوين

شبكات القيمة للبنوك محل الدراسة. وما يؤكد ذلك هي قيمة (t) المحسوبة بينهما المقدرة بـ:(13.62) والدالة أيضا بمستوى دلالة قدره (0.00)، وتشير قيمة المعامل (B) إلى أن التغير في قيمة المتغير المستقل إدارة المعرفة بوحدة واحدة يقابله تغير بمقدار (0.63) في المتغير التابع شبكات القيمة.

بمعنى كلما اعتمدت البنوك محل الدراسة على إدارة المعرفة أدى ذلك إلى تكوين شبكات للقيمة، علما أن المتغير المستقل إدارة المعرفة يفسر حسب معامل التحديد R^2 المقدر بـ:(0.73) من التباين في المتغير التابع شبكات القيمة.أي أن 73.2% من التغيرات الحاصلة على مستوى شبكات القيمة للبنوك محل الدراسة سببها تغيرات على مستوى إدارة المعرفة. هذا مقابل عدم دلالة قيمة (t) بين باقي العوامل الأخرى (التي لم تُعنى بها هذه الدراسة) وشبكات القيمة المقدرة بـ:(0.48) بمستوى دلالة قدره (0.63).

بناءا على صحة الفرضيات، فإننا نقبل الفرضية الرئيسية التي مفادها: **"لإدارة المعرفة دور في تكوين شبكات القيمة في البنوك محل الدراسة".**

3- النتائج و التوصيات:

أ- نتائج الدراسة: لقد تم من خلال هذا البحث التوصل إلى ما يلي:

- هناك غياب تام لوحدة تنظيمية أو قسم يُعنى بإدارة المعرفة في البنوك محل الدراسة، إلا أنه يتم ممارسة جميع عمليات إدارة المعرفة في وحدات وأقسام هذه البنوك، كما تحرص على تحديد المصادر الداخلية والخارجية الممكنة للمعرفة والعمل على استغلالها.

- معظم البنوك محل الدراسة ترتبط بشبكة داخلية (إنترانيت) بين مختلف وحداتها وأقسامها، وتعمل على استغلالها بما يتناسب واحتياجاتها بما في ذلك نشر مختلف الخطط والقرارات لتكون متاحة لجميع العاملين، واستقبال شكاويهم واستفساراتهم من قِبل المسؤولين والرد عليها في أقرب وقت ممكن. مما يؤكد أن كل بنك يوظف إدارة المعرفة داخليا حتى يكون طرفا في شبكة القيمة.

- معظم البنوك محل الدراسة تملك موقعا إلكترونيا على شبكة الإنترنيت، تطرح فيه العروض التي بالإمكان تقديمها للزبائن، وهو ما يبرز توظيفها لإدارة المعرفة من أجل ضم زبائنها لشبكة القيمة الخاصة بها.

- إلا أن ما تمت ملاحظته خاصة فيما يتعلق بمواقع ويب البنوك العمومية هو غياب التحديث، أو جاري إنجازها لفترة تجعل الزبائن يشعرون بعدم الرضا، كما تُهمل هذه المواقع أيضا القيام بالدراسات الاستطلاعية التي تساعد على التعرف على رغبات واحتياجات الزبائن. مما يجعلهم يتوجهون إلى التعامل مع البنوك الخاصة التي تحقق لهم رغباتهم، ومن هنا يظهر لنا بأن البنوك الخاصة أكثر نجاعة في توظيف إدارة المعرفة من أجل جعل منافسيها طرفا في شبكة القيمة.

- البنوك الخاصة أكثر جاذبية في مظهرها العام مقارنة بالبنوك العمومية، باستثناء عدد محدود منها. وهذا راجع في أغلب الأحيان إلى إسنادها لوظيفتي

الأمن والنظافة لموردين ذوي كفاءة وخبرة، تم التعامل معهم وضمهم لشبكة القيمة بعد التأكد من فعالية أدائهم.

ب- **التوصيات:** اعتمادا على النتائج تم التوصل إلى عدة توصيات:

- ينبغي على البنوك محل الدراسة أن تفكر جديا في خلق قسم أو مصلحة خاصة بإدارة المعرفة، تهتم جليا بممارسة كافة عمليات إدارة المعرفة، والسهر على نشرها في كافة أقسام البنك.

- يجب على البنوك محل الدراسة أن تهتم أكثر بالتحديث المستمر لمواقعها على شبكة الإنترنيت، وجعلها أكثر وضوحا في شرح المنتجات والخدمات التي تقدمها، من أجل توسيع شبكة القيمة الخاصة بها من ناحية الزبائن.

- على البنوك محل الدراسة وبصفة خاصة البنوك العمومية أن تهتم بمظهرها العام وتسعى لجعله أكثر جاذبية، من خلال إسناد وظائفها الجزئية (النظافة، الأمن) لموردين ذوي كفاءة، وتوطيد علاقاتها بهم، وجعلهم طرفا دائما في شبكات القيمة.

الخاتمة:

من خلال هذه الدراسة تم التوصل إلى أن الممارسة الصحيحة لمختلف عمليات إدارة المعرفة المتمثلة في كل من تشخيص المعرفة، والتي تتم من خلال حصر المعارف المتوفرة، والقيام بإجراء دراسات حول المحيط، ثم العمل على اكتشاف المعرفة و استغلال المصادر المتاحة سواء كانت داخلية أو خارجية، ثم توليد المعرفة من خلال الجلسات الدورية بين العاملين

واستقبال آراءهم ومقترحاتهم، إضافة إلى الاستفادة من الخبرات الخارجية...، دون إهمال ما تم توليده بخزنه والحفاظ عليه بواسطة توثيق كل المعارف المحصلة من النجاحات أو الفشل، وهذا بهدف تسهيل استخدامها عند الحاجة إليها بعد توزيعها على العاملين، دون إهمال أن يكون ذلك في الوقت المناسب وبالكمية المناسبة، مما يساعد المنظمات على فهم تحولات القيمة، وهجرتها من المادة إلى الفكر، ومن الآلة إلى المعرفة، الأمر الذي خلق مزيدا من الترابط والتشابك بينها، ما حتم عليها البحث عن نماذج جديدة لفهم هذا التحول، ومن بين هذه النماذج نموذج شبكة القيمة، الذي يحدد دور كل طرف في الشبكة، ويحدد القيم التي يتحصل عليها سواء كانت ملموسة أو غير ملموسة.

المراجع

1. Allee, V. (2002, 11). Value net work Approch for modeling and Measuring Intangibles,. *presented at Transparent Entreprise Madride*.

2. Allee, V. (2011, 04 10). *Value Networks and the true nature of collaboration, Published by: Value Network, Verna Allee associates,*. Consulté le 04 10, 2013, sur http://www.vernallee.com

3. Bettina Buchel, S. (2002). *Building Knowledge* - creating value networks. *European Management journal Vol 20* , 591.

4. Brian Newman, K. W. (2000). *A Farmwork for characterizing knowledge management methods,practices, and technologies*. Toronto, Canada: west richland.

5. Carlsson, S. A. (2001, 06 27-29). *knowledge management in network contexts*. the 9th European confference on information systems.

6. Hovland, I. (2003). *Knowledge management and Organisational learning*. London: Overseas Development Institute, westminster Bridge Road.

7. Jim, B. (2003). *Marketing Strategy*. Mc Gaw Hill.

8. Joe Peppard, A. (April-june 2006). *From value chain to value network:Insights for mobile operators*. managemnt journal vol 24.

9. Joe Peppard, A. r. (2006). *From value chain to value network: insights for mobile operators*. European management journal vol 24.

10.Karl, W. (1993). *knowledge management fondation thinking about thinking people and organization create represent and use knowledge*. USA: USA scheme press.

11.Martin, J. (s.d.). Consulté le 04 05, 2013, sur personal knowledge management:
http://www.hbsp.harvard.educ/hbsp/prod_detail.asp?3014

12.Meggit, D. (2006). *"will be Real project please stand up" Getting organized wit value network,*. Consulté le 1 15, 2013, sur http://www.apn.org.uky

13.Sabherw, I. B.-F. (2010). *Knowledge management systems and processes*. London England: M.E.Sharpe.

14.W.brown, G. (2009, 04). *Value chains, value streams, value nets, and value delivery chains:* Consulté le 06 06, 2014, sur
httpm://www.bptrends.com

15.ربحي مصطفى عليان. (2008). *إدارة المعرفة*. عمان الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

16.شارلز هل، جاريث جونز، ترجمة رفاعي محمد رفاعي و محمد سيد أحمد عبد المتعال جونز. (2011). *الإدارة الإستراتيجية مدخل متكامل*. السعودية: دار المريخ

17.صلاح الدين الكبيسي. (2005). *إدارة المعرفة*. جمهورية مصر العربية: المنظمة العربية للتنمية.

18.محمد تركي البطانية، زياد محمد المشاقبة. (2010). *إدارة المعرفة بين النظرية والتطبيق*. عمان الأردن: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.

19.نجم عبود نجم. (2009). *الإدارة والمعرفة الإلكترونية*. عمان الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

20.نجم عبودنجم. (2005). *إدارة المعرفة المفاهيم والاستراتيجيات*. عمان الأردن: دار الوراق للنشر والتوزيع.

21. هيثم حجازي. (2005). إدارة المعرفة مدخل نظري. عمان الأردن: دار الأهلية للنشر والتوزيع

أهمية الالتزام بالمعايير البيئية للتعبئة والتغليف بالنسبة للصادرات الجزائرية

د.بوعظم كمال
جامعة سطيف-1-
bouadamkamel@yahoo.fr
أ.سامية سرحان
جامعة جيجل
Samia.serhane@yahoo.fr

ملخص

ظهرت في الآونة الأخيرة العديد من المصطلحات التي أصبحت شائعة الاستخدام في مجال التجارة الدولية. ومن بين هذه المصطلحات الحماية الخضراء، كما ظهرت المتطلبات والمقاييس البيئية كمطلب أساسي للدول المتقدمة، خاصة دول الاتحاد الأوروبي نحو وارداتها من الدول الأخرى ومنها الجزائر، خاصة منذ دخول اتفاقية التعاون التجاري ما بين الجزائر والاتحاد الأوروبي حيز التنفيذ.وبصدور الأيزو 14000الخاص بنظام الإدارة البيئية أصبح توافق المنتج التصديري مع هذه المتطلبات من أهم العقبات التي تلوح في المستقبل للصادرات الجزائرية. وعليه تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على التحديات البيئية التي تواجه الصادرات الجزائرية خاصة ما يتعلق بمتطلبات التعبئة والتغليف.

الكلمات المفتاحية:التعبئة والتغليف،التحديات البيئية،الصادرات الجزائرية.

Abstract

In the last time, many terms have emerged, which has become commonly used in the field of international trade. Among these terms is the a green protection, he also appeared environmental requirements and standers as a prerequisite for developed countries, especially the European Union countries about imports from other countries as like including Algeria. Especially since, the entry trade cooperation agreement between Algeria and the European Union take effect. The issuance of ISO 14000 special for environmental management system, Become a product export compatibility with these requirement of the most important that looming in the future of Algeria exports. Therefore, this study sought to highlight the environmental challenges facing Algeria exports, especially with regard to the requirements of the packaging.

Key words: Packaging, environmental challenges, Algeria exports.

مقدمة:

إن الاهتمام بقضايا البيئة والتلوث وكذلك حمايتها يعود لما تحمله من أبعاد اجتماعية وإنسانية.كما أن السياسات والإجراءات البيئية هي دائما مليئة بالمضامين الاقتصادية الهامة في الحاضر والمستقبل.فالتلوث له آثار خطيرة على الإنسان والحيوان والنبات،كما أنه يهدد مقومات التنمية الحالية والمستقبلية،لذا كان لابد من اتخاذ إجراءات واستعمال أساليب وتدابير لحمايتها تجنبا للأضرار وتحقيقا للأهداف التنموية.إلا أن حماية البيئة ليست بدون تكلفة وإنما لها آثار وانعكاسات اقتصادية هامة وعديدة ومن بين أهم المجالات التي تتأثر بالسياسات البيئية،التجارة الدولية،وفي الآونة الأخيرة أصبحت مواضيع البيئة والتجارة تثير كثيرا من الجدل في أروقة البحوث وصنع القرار خصوصا في ظل التطورات التي طرأت على المسرح العالمي،والمتمثلة في عمليات تحرير التجارة الدولية و الاستثمار الأجنبي المباشر والاتفاقيات الإقليمية والدولية المرتبطة بذلك وقد تمحور الجدل حول موضوعين أساسيين الأول حول اثر التدفقات التجارية على جودة البيئة والثاني اثر المتطلبات البيئية على التجارة الدولية.

فبالرغم من أن وجود النشاط الإنتاجي والتسويقي الجيد شرط ضروري لقيام النشاط التصديري الجيد إلا أن ذلك شرط غير كاف، فمن الضروري توافر العديد من العناصر التي ترتبط بالنشاط التصديري من القوانين ذات الصلة و الحوافز والمعايير والمواصفات، وكذا المعلومات الخاصة بالأسواق

الخارجية وغيرها من العناصر، مع الأخذ في الاعتبار السياسات الحاكمة للتجارة الدولية ومن هنا فإن دراسة قضية الصادرات الجزائرية يستلزم بالضرورة تناول العديد من الجوانب ذات الأثر المباشر على التصدير للأسواق الخارجية وخاصة دول الإتحاد الأوروبي التي تمثل نحوا من 60 % من حجم تجارتنا الخارجية مثل المتطلبات الدولية للتعبئة والتغليف والتوافق البيئي للصادرات الجزائرية في الأسواق الخارجية.ومن هنا تبرز إشكالية الدراسة التي تتمحور حول:

ما هي أهم التحديات البيئية للتعبئة والتغليف بالنسبة للصادرات الجزائرية؟

هدف البحث

يهدف البحث إلى التعرف على المحددات البيئية للتعبئة والتغليف على المستوى الدولي خاصة الاتحاد الأوروبي، وإمكانية تأثير ذلك على الصادرات الجزائرية.خاصة أن أغلب المبادلات التجارية تتم مع الأوروبي والمعروف بصرامة التشريعات البيئية في مجال التجارة الخارجية.

فرضيات البحث

يقوم البحث على فرضية أساسية وهي:

*التطبيق العملي للمتطلبات البيئية للتعبئة والتغليف يعتبر من أهم التحديات البيئية بالنسبة للصادرات الجزائرية.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من أهمية الصادرات،حيث أصبحت قضية الصادرات أحد أهم الموضوعات في سلم أولويات دول وحكومات العالم لما لها من تأثير مباشر وغير مباشر على تحقيق أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية . و الجدير بالملاحظة أن قضية الصادرات لم تعد هدف من الأهداف القومية لدول العالم فقط، ولكنها أصبحت قضية يتوقف عليها مستقبل وكيان دوله و حياة شعب .فالصادرات تعنى ببساطة كافة الأنشطة الإنتاجية الصناعية و الزراعية والخدمية والتسويقية، كما ترتبط بكافة الأنشطة الخدمية والمعلوماتية المحلية والدولية، ومن ثم فإنها تيار متدفق من الأموال بالعملات الأجنبية والتي تؤدى إلى تحسين الميزان التجاري،وبالتالي ميزان المدفوعات.ولذلك تعتبر دراسة مختلف التحديات التي تواجه الصادرات من العناصر المهمة للوصول بها إلى مستوى مقبول في ظل المنافسة العالمية،ولعل أهم هذه التحديات ما تعلق منها بالجانب البيئي خاصة معايير التعبئة والتغليف.

وللإجابة على إشكالية البحث واختبار الفرضية التي يقوم عليها تم تقسيمه إلى ثلاث محاور أساسية هي:

- ✓ الإطار المفاهيمي للمتطلبات البيئية للتعبئة والتغليف؛
- ✓ تحليل هيكل المبادلات التجارية للجزائر؛
- ✓ التحديات البيئية التي تواجه الصادرات الجزائرية؛

أولا:الإطار المفاهيمي للمتطلبات البيئية للتعبئة والتغليف

لقد حدث تطور كبير في السياسات والإجراءات المتعلقة بعملية التعبئة والتغليف للسلع وتتعلق بمواد التعبئة،إعادة استخدامها،إعادة تدويرها،نظام التامين المسترد،الالتزام بالاستيراد...الخ.وتتطلب القواعد وجوب أن يكون نظام التعبئة ملائما للأمور السابقة حتى يتسنى السماح بدخول السلع إلى الأسواق.وهذا يعني أن عدم توافر مثل هذه الاشتراطات قد يقف أمام دخولها.

1-تعريف التعبئة و التغليف وردت عدة تعريفات للتعبئة والتغليف وهذا حسب نظرة كل مفكر إلى هذين المصطلحين فمنهم من فرق بينهما ومنهم من ركز على الجوانب المشتركة بينهما.من أهم هذه التعريفات نجد:

أ-مفهوم التعبئة

تعرف التعبئة على أنها:"العملية التي يتم بمقتضاها تجهيز المنتج وتقديمه وفق رغبات المتلقي و وضعه في حيز يحويه ويحافظ عليه بكامل قواه الأدائية طوال عمره الافتراضي"(**محمد حافظ حجازي،2005،ص121**). وهناك تعريف آخر يقول بأنها:"عبارة عن مجموعة من الأنشطة التي تدخل في تخطيط السلعة والمتضمن تصميم أو إنتاج السلعة"(**طارق الحاج،1997،ص104**). هذه التعاريف تركز على الجانب الوظيفي للتعبئة باعتبارها جزء من عملية إنتاج وتقديم المنتج إلى المستهلك.وهناك تعريف أخر للتعبئة بأنها:"أول اتصال بين المستهلك والمنتج فهي عنصر يتطلب

الاهتمام الكبير من أجل البيع،في بعض الأحيان تعد التعبئة عامل اختيار المنتجات كالعطور مثلا،فالتعبئة تشخص المنتج،ناقل هذا الاتصال،وعلى هذا الأساس يجب أن تكون مصممة بطريقة تجلب انتباه المستهلك ودفعه للشراء"(Med) .(Seghir,1998,p125.

ب-مفهوم التغليف

يعرف التغليف على أنه:"ضمان حماية المنتج ووسيلة نقل،حلية التسويق(parure)،ورهان بيئي،بل هو أكثر من ذلك حيث أصبح يرفع من قيمة المنتج،وصار هو الجزء الأساسي في عملية التدوير."(conseil national d'emballage,2000) هذا التعريف ركز على البعد البيئي لعملية التغليف،إضافة إلى حماية المنتج واعتبار التغليف جوهر عملية التدوير.كما عرفه كوتلر على انه:"مجموعة النشاطات المرتبطة بتصميم وإنتاج غلاف السلعة" (Philip kotler ,2006,p453).

من خلال التعاريف السابقة للتعبئة والتغليف،فإننا لا نستطيع التفرقة بينهما نظرا للارتباط الكبير بين هذه المفاهيم وذلك لأنهما متقاربين في المعنى إلى حد ما.وكل من التعبئة والتغليف تتمحور حول مفهوم واحد وشامل والمتمثل في مصطلح:packaging.وهو مصطلح حديث ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية وليس له أي مرادف بالنسبة لبقية اللغات وهو يجمع بين

التعبئة(conditionnement) والتي تمثل أول حاوي للسلعة وبين التغليف (emballage) والذي يمثل الحاوي الخارجي للسلعة(Joel Calvelin, 2004, p125)

2-الاعتبارات البيئية للتعبئة و التغليف

لقد أصبحت السلامة الصحية وحماية البيئة من أهم الشروط الأساسية في صناعة الغلاف ويجب اتخاذ هذه الاعتبارات عند تصميم الغلاف فأصبح الجانب الايكولوجي له تأثير كبير على المستهلك في عملية الشراء، ولهذا وضعت عدة قوانين ومقاييس لتنظيم عملية الإنتاج والحفاظ على المحيط من خطر النفايات الصناعية والمنزلية .حيث أصبحت الأغلفة تمثل % 50 من حيث حجم النفايات و% 30 منها هي نفايات منزلية، وهي في تزايد بسبب ارتفاع عدد السكان وزيادة معدل الاستهلاك**(الموسوعة الحرة)**.لهذا أصبح على الصناعيين تصميم غلاف ايكولوجي لحماية المحيط واستعمال مواد أقل تلويثا واستبدالها بمواد قابلة لإعادة التدوير. كما يقتضي التسويق البيئي كمدخل حديث للتسويق أن يراعى عند إنتاج المنتجات وتغليفها أن تكون صالحة للاستهلاك البشري من جهة، وغير ملوثة للبيئة المحيطة من جهة أخرى.

كما أصبح الغلاف والعبوة من أهم المشاكل البيئية، ويؤدي إلى التلوث وانتشار الغازات السامة نظرا لتزايد حجم النفايات خاصة المنزلية، لدى أصبح على الغلاف أن يفي بالمتطلبات والمعايير الصحية والوقائية ومعايير النظافة و القيود المفروضة على المنتج.

3-التشريعات العالمية البيئية للتعبئة و التغليف

منذ تسعينات القرن العشرين باشرت العديد من دول العالم وخاصة الدول الأوروبية بوضع تشريعات خاصة وملزمة للمنتجين المحليين أو للمستوردات من المواد والسلع تتعلق بالحفاظ على البيئة، كما عملت حكومات تلك الدول إلى ترحيل هذا الموضوع من القطاع العام إلى القطاع الخاص مع تشديد الرقابة على تنفيذ تلك التشريعات والقوانين، وتم الطلب من منتجي مواد التعبئة والتغليف تخفيض وزنها وحجمها والتأكد على إعادة استخدام تلك المواد. وألزمت تلك القوانين المصنعين على وجوب تصنيع العبوات من مواد غير ضارة بالبيئة وتوفير حماية كافية للمنتجات لضمان تسويقها بحالة جيدة مع وجوب إعادة استخدامها قدر الإمكان بصورة ملائمة أو وجوب إعادة تدويرها مرة أخرى. وحددت تلك القوانين والتشريعات قوائم بأنواع العبوات المستخدمة والتمييز بين أنواع العبوات وتحديد المستخدمة للشحن والبيع المباشر.

وبعد صدور سلسلة مواصفات الايزو 14000 التي تعنى بإدارة البيئة. أصبح لزاما على منتجي العبوات ومستخدميها الالتزام بمتطلبات هذه المواصفة التي تحدد نوعية العبوة لكل سلعة مع إيضاح كامل بالبطاقة التعريفية لكيفية التعامل مع هذه العبوات بعد استخدامها بطرق تحافظ على سلامة البيئة. ومن شروط هذه المواصفة الالتزام بوضع العلامات التوضيحية (Eco labelling) بغية الاستفادة من العبوات المسترجعة. إما على

شكل إعادة التدوير أو التخلص منها بالطرق العلمية الصحيحة التي تراعى البيئة وأدناه الاشتراطات الخاصة بالعبوات:(**سعيد فلاح جبر،2006،ص40)**

- أن تكن مصنوعة من مادة قابلة لإعادة الاستعمال أو إعادة التصنيع أو يسهل التخلص منها دون إحداث أي ضرر بالبيئة؛
- أن تكون مصنعة من مادة مطابقة للمواصفات الصحية ولا تترك أي أثر ضار أو تلوث على المادة المعبأة أو المتعاملين مع العبوة؛
- ضرورة عدم تأثرها بظروف التخزين والترحيل المناسب؛
- أن تحمل العبوة البطاقة التعريفية متضمنة اسم المادة، والصنف، والعلامة التجارية والمكونات والمضافات، والوزن القائم والصافي، والحجم، والعدد ودرجة الجودة، وشروط التخزين، وموسم الإنتاج، وتاريخ التعبئة وتاريخ الصلاحية، وبلد المنشأ ومنطقة الإنتاج، وعلامة مراقبة التسويق واسم المنتج وعنوانه؛
- أن تحمي المادة المعبأة من التلوث والتلف؛
- أن تكون العبوة نظيفة وخالية من أي مواد غريبة؛
- كتابة البيانات على العبوة بلون ثابت غير قابل للمحو، وسهل القراءة؛
- يمكن تمييز الدرجات بواسطة الألوان المميزة لكل درجة،
- أن تكون خالية من الزوائد التصنيعية و سهلة التنظيف؛
- أن تحتوي على فتحات جانبية تستعمل كمقبض لتسهيل عملية الترحيل و التداول؛

- أن تكون العبوة غير قابلة للانزلاق أفقيا وراسيا عند صفها؛
- أن يستعمل البولي إثيلين عالي الكثافة لصناعة الصناديق المستخدمة لتعبئة الخضر والفاكهة؛
- أن تتحمل العبوة ضغطا عموديا لا يقل عن 150% من وزن العبوات على مساحة السطح العلوي الكلي؛
- أن تحتوي العبوة على فتحات على الجانبين لا تقل مساحتها عن 10-15% من مساحات الجانبين من أجل التهوية، وألا تقل عن 5% ولا تزيد عن 10% في المساحة عن أرضية العبوة موزعة بشكل متجانس على جميع التسطح؛
- أن لا يحدث تشوه ظاهر في العبوة عند إسقاطها مملوءة بالسلعة على سطح أملس صلب أفقي لخمس مرات من ارتفاع أقصاه 26 سنتمتر بحيث لا يزيد عدد مرات السقوط عن مرتين لكل حافة؛

ثانيا: تحليل هيكل الصادرات الجزائرية

سوف نتعرض في هذا العنصر إلى تحليل تطور النتائج الكلية للمبادلات التجارية الخارجية للجزائر المتمثلة في تطور التجارة الخارجية من جانب الصادرات، والبنية السلعية للصادرات، ثم بنية التوزيع الجغرافي لها ومعرفة الاتجاهات التي اتخذتها هذه البنية.

1-تطور المبادلات التجارية الخارجية:

للاقتصاد الجزائري خاصية معروفة وهي انه اقتصاد ريعي أي يعتمد على مداخيل البترول بنسبة كبيرة جدا ولذلك عند دراسة تطور حجم التبادلات الخارجية يتم تقسيمها إلى الصادرات من المحروقات والصادرات خارج المحروقات والواردات والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول 01:تطور التجارة الخارجية للفترة2005-2014(القيمة بمليون دولار أمريكي)

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	*2014
الصادرات خارج المحروقات	1099	1158	1332	1937	1066	1526	2062	2062	2014	2810
الصادرات المحروقات	43937	53456	58831	77361	44128	55527	71427	69804	62 960	60146
جمالي الصادرات	45 036	54613	60163	79298	45194	57053	73489	71866	64 974	62 956
الواردات	20048	21456	27631	39479	39294	40473	47247	47490	55 028	58 330
الميزان التجاري	24 989	33157	32532	39819	5900	16580	26242	24376	9 946	4 626

المصدر: المركز الوطني للإعلام الآلي و الإحصاء التابع للجمارك CNIS.(*نتائج مؤقتة)

من خلال الجدول نلاحظ تدبدب في حجم الصادرات أما الواردات فسجلت ارتفاعا من سنة إلى أخرى هذا أدى إلى تدبدب في الميزان التجاري رغم تسجيله للفائض خلال هذه الفترة. لقد حققت الجزائر خلال سنة 2014 فائضا تجاريا قدره4626 مليون دولار. وقد بلغت قيمة الصادرات62956 مليون دولار، مما يدل على انخفاض طفيف بنسبة 4,47%.و أما بالنسبة للواردات، بلغ أنهم 330 58مليون دولار، مقابل

55028 مليون دولار في عام 2013، مما يدل على زيادة بنسبة 6%، وفقا لإحصاءات المجلس الوطني للمعلومات الإحصائية.نال البترول الحصة الأكبر من صادراتنا للخارج خلال 2014 بحصة من 95.54% من إجمالي حجم الصادرات وذلك بانخفاض قدره 4.47% مقارنة مع سنة 2013.أما الصادرات خارج المحروقات، فلا تزال هامشية، بـ 4.46% فقط من حجم الصادرات الكلي ما يعادل 2.81 مليار دولار، سجلت زيادة قدرها 39.52% مقارنة بسنة2013.

2- تحليل البنية السلعية للصادرات الجزائرية

إن تحليل بنية المبادلات الخارجية للجزائر مع العالم الخارجي من شأنها العمل على تحديد طبيعة المنتجات في شكل مجموعات سلعية حيث يكون للجزائر ميزة تفوق نسبي فتقوم بتصديرها، وتلك التي يكون لها ندرة نسبية فيها فتعمل على استيرادها، ومن ثم معرفة اتجاهات تطورها حيث يمكننا الوقوف عند طبيعة النشاط الاقتصادي.

الجدول رقم02: البنية السلعية للصادرات خلال الفترة 2005-2014

(القيمة بمليون دولار امريكي)

مجموعة المستخدمين	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	*2014
المواد الغذائية	67	73	88	119	113	315	355	315	402	323
الطاقة و زيوت التشحيم	45094	53429	58831	77361	44128	55527	71427	69804	62 960	60 146
المواد الخام	134	195	169	334	170	94	161	168	109	110
نصف المنتجات	656	828	993	1384	692	1056	1496	1527	1458	2 350
معدات التجهيز الفلاحية	-	1	1	1	-	1	-	1	-	2
معدات التجهيز الصناعية	36	44	46	67	42	30	35	32	28	15
السلع الاستهلاكية	14	43	35	32	49	30	15	19	17	10
المجموع	46001	54613	60163	79298	45194	57053	73489	71866	64 974	62956

المصدر: المركز الوطني للإعلام الآلي و الإحصاء التابع للجمارك CNIS.(*

نتائج مؤقتة)

تتمثل السلع المصدرة خارج المحروقات أساسا من المنتجات شبه المصنعة التي تمثل حصة 3.73% من إجمالي حجم الصادرات أي ما يعادل 2.35دولار أمريكي. تليها المواد الغذائية حيث شكلت حصة بلغت 0.51%، أي 323 مليون دولار، الواردات الإجمالية بحصة بلغت 0.18%، أي بحجم 110 مليون دولار أمريكي، و أخيرا المعدات الصناعية و السلع الاستهلاكية غير الغذائية بنسبة 0.02%.

3-تحليل بنية التوزيع الجغرافي للصادرات الجزائرية

سنحاول القيام بتحليل التوزيع الجغرافي للمبادلات الخارجية الجزائرية حسب المناطق والدول (الأكثر أهمية) ولتسهيل عملية التحليل سنقوم بالتركيز على الزبائن الأوائل الذين تتعامل معهم الجزائر في مجال التصدير. كما يفيدنا هذا التحليل في معرفة التحديات التي تواجه الصادرات الجزائرية.

الجدول رقم(3):مؤشر التركيز الجغرافي للصادرات الجزائرية

السنوات	مؤشر التركيز الجغرافي (%)					
	الدول الأوروبية	الدول الأسيوية	الدول العربية	الدول الإفريقية	دول المغرب العربي	الأمريكيتين
2003	64,1	2,4	1,4	0,1	1,1	30,9
2004	59,6	2,5	1,6	0,1	1,4	32,6
2005	59,9	2,5	1,3	0,1	0,9	35
2006	56,3	3,4	1,1	00	3,4	38,3
2007	47,2	7,1	0,8	1,1	1,3	42,2
2008	56,2	5,8	1	0,5	2	34,4
2009	56,3	7,8	1,2	0,2	1,9	32,4
2010	54,9	7,4	1,2	0,1	2,2	34
2011	56,7	7,4	1,1	0,2	2,2	32,5
2012	59,9	7,7	1,3	0 ,1	2,9	28

المصدر:من إعداد الباحثين بالاعتماد على إحصائيات الديوان الوطني للإحصاءONS

نلاحظ من خلال الجدول نلاحظ أن التركيز الجغرافي للصادرات الجزائرية في الدول الأوروبية، لأن أكثر من 97% هي محروقات وأوروبا تمثل المستورد الأول.كما أننا نلاحظ أن الأمريكيتين تشكلان التوجه الجغرافي

الثاني للصادرات.إن عدم تنوع الصادرات الجزائرية أثر على تنوعها الجغرافي،ما يجعل الاقتصاد الوطني المعتمد على التجارة الخارجية في وضعية تبعية تامة لاقتصاديات الدول الأوروبية والأمريكية،فأي أزمة تنجر عنها تبعات كبيرة على الاقتصاد الجزائري،كما أن هناك تأثير سياسي واجتماعي تفرضه الدول المستوردة على مراكز القرار جراء هذه التبعية.ونعتقد أن الحل الأمثل هو تنويع الصادرات وتوزيع جغرافي شاسع للتجارة الخارجية.

من خلال تحليلنا لهيكل الصادرات الجزائرية والتوزيع الجغرافي لها، يمكن القول أن الصادرات الجزائرية تواجهها تحديات كبيرة،في ظل التغيرات العالمية المتسارعة، وخاصة تزايد الاهتمام العالمي بالبيئة.وفي هذا الإطار يمكن القول أن الصادرات من المحروقات اقل تأثرا بهذا الاهتمام وذلك بسبب تصديرها خام،أي لاتوجد قيود على هذا النوع من الصادرات.أما الصادرات خارج المحروقات فتواجهها مجموعة من التحديات خاصة التصدير نحو الاتحاد الأوروبي المعروف بصرامة السياسات البيئية وبالخصوص اتجاه صادرات الدول النامية.

ثالثا:التحديات البيئية التي تواجه الصادرات الجزائرية

من خلال دراستنا لهيكل الصادرات الجزائرية سابقا توصلنا إلى أن أهم مستورد للجزائر هي دول الاتحاد الأوروبي والتي تتميز بصرامة السياسات البيئية وبالتالي من المهم دراسة التحديات التي تواجه المصدرين الجزائريين

من الجانب البيئي بشكل عام ومتطلبات التعبئة والتغليف على وجه الخصوص.

1-نظم ومعايير الإدارة البيئية

تركز نظم ومعايير الإدارة البيئية على الأدوات داخل الشركة، والتي تهدف لتوجيه أو إعادة توجيه المنظمة وإجراءاتها وعملياتها إلى تحقيق التحسن في الأداء البيئي المنشود. ويركز هذا الدليل على المعايير الجديدة لنظم الإدارة البيئية:

- معيار الايزو 14001 نظم الإدارة البيئية.
- النظم الأوروبية للمراقبة والإدارة البيئية(EMAS).
- نظام تحليل مخاطرة التحكم في النقاط الحرجةHACCP.

أولا: معيار الايزو 14001 لنظم الإدارة البيئية: يهدف معيار الايزو 14001 إلى منح الشركات كافة الأشكال والأحجام مع العناصر الضرورية لإدراج (تقديم) نظام إدارة بيئي والذي يمكن دمجه في سياسات المشاريع لتحقيق الأهداف الاقتصادية والبيئية. ويميز المعيار بين هدفين رئيسيين(**مختارات من دليل التجارة البيئية،ص41):**

- التوافق مع تشريع و مطالب الشركة.
- التطوير المستمر لنظام الإدارة البيئية و بالتالي الأداء البيئي للشركة.

وبالرغم من أن معيار الايزو 14001 يحدد المتطلبات العامة لنظام الإدارة البيئية إلا انه لا يتضمن معيار الأداء البيئي. وقد أصبح باستطاعة الشركات

ترخيص نظام الإدارة البيئية الخاص بهم وفقا لمعيار الايزو 14001 منذ نهاية عام1996 .

يلاحظ أن نظام الإدارة البيئية ليس عملية تبدأ وتنتهي ولكنها عملية مستمرة والتنفيذ الدوري لهذا النظام من الإدارة يجب أن يؤدي لتطوير مستمر للأداء البيئي للشركة .وهو ما يتم مراجعته بواسطة هيئة منح شهادات خارجية على أسس منتظمة كل ستة أشهر كما تحدد هذه الهيئة إذا ما كان يجب سحب الشهادة أم لا.

ثانيا: النظم الأوروبية للمراقبة والإدارة البيئية (EMAS): نتيجة اختلاف الاهتمامات على النطاق الأوروبي الأوسع، تسود فكرة عامة وفقا لبرنامج العمل البيئي الأوروبي أن الاهتمام بالبيئة يجب أن يأتي في المقام الأول من الصناعة . وقد أعطت المفوضية الأوروبية إحدى لجانها وهي اللجنة الأوروبية لتطبيع الإنتاج والمعايير الأوروبية تفويض لإعداد النظام البيئي للمراقبة والإدارة البيئية،وقد أصبحت الدول الأوروبية قادرة على المشاركة في الـ EMAS منذ عام 1995 والهدف من الـEMAS هو جعل المشروعات الصناعية تهتم بالبيئة كجزء مكمل لمشروعاتها على أسس تطوعية، وبالتالي تعزيز التطوير المستمر للأداء البيئي للأنشطة الصناعية، وهذا يجب أن يحدث من خلال**(مختارات من دليل التجارة البيئية،ص42):**

- إنشاء وتنفيذ السياسات البيئية والبرامج ونظم الإدارة بواسطة الشركات؛
- التقييم النظامي والدوري والهادف لأداء مثل هذه العناصر؛

- منح المعلومات المتعلقة بالأداء البيئي للعامة.

المبدأ الرئيسي هو أن تتحمل الصناعة ذاتها مسئولية التحكم في الآثار البيئية الناتجة عن أنشطتها. والمتوقع هو أن تستخدم الشركات الإبداع والمهارات في تقليل العبء البيئي وهو ما سيكافئها عليه السوق في شكل مبيعات أكثر.و يلاحظ انه بمجرد التحقق من نظام الإدارة البيئية وفقا للEMAS فإن المواصفة تكون مقيدة بالشركات الصناعية التي أساسها الاتحاد الأوروبي ومن ثم فهي غير صالحة للتطبيق في الدول النامية إذا لم يقوموا بإجراء تسهيل الإنتاج من خلال الاتحاد الأوروبي. وبالرغم من ذلك فلا يمكن للشركات من خارج الاتحاد الأوروبي الحصول على علامة الـ.EMAS

ثالثا: نظام تحليل مخاطر نقاط التحكم الحرجة (HACCP): تم تطوير نظام الـ HACCP في الستينيات لأغراض الفضاء الجوي في الولايات المتحدة الأمريكية. ولقد قام الاتحاد الأوروبي بإصدار قرار بشان صحة المواد الغذائية (43 EC//93) حيث تم تقديم نظام الـ HACCP كوسيلة ضرورية للتأكد من توافق الصناعات المتعلقة بالسلع المصنعة والأغذية مع المواصفات الموضوعة طبقا لقرارات الاتحاد الأوروبي .وبجانب الاتحاد الأوروبي والولايات المتحدة،يتم عقد العديد من المناقشات فيما يتعلق بنظام الـ HACCP في منظمة الأغذية والزراعة ومنظمة الصحة العالمية ومنظمة كوداكس.

يشترط قرار الاتحاد الأوروبي بشأن صحة المواد الغذائية (93/ 43/EC) والذي تم تفعيله في 1 يناير 1996 الأتي:" تقوم الشركات الغذائية بتحديد

أوجه أنشطتها والتي تتعلق بسلامة الأغذية والتأكد من وضع وتطبيق ومراجعة والمحافظة علي إجراءات السلامة الملائمة طبقا لنظام الـHACCP" ويلتزم كافة مصنعي السلع الغذائية قانونا بالالتزام بتطبيق نظام الـ HACCP أو ضرورة العمل به .ويتم تطبيق نظام الـ HACCP على الشركات التي تقوم بتصنيع وتعبئة ونقل وتوزيع أو تجارة المواد الغذائية .ويتم إجبار تلك الشركات على فهم المخاطر المحتملة التي قد تصاحب عملية إنتاج السلع الغذائية في كل المراحل بدء من النمو والتصنيع والتوزيع وحتى نقطة الاستهلاك.**(مختارات من دليل التجارة البيئية،ص47)**.

3-2-متطلبات السوق الأوروبية نحو التعبئة والتغليف وإدارة المخلفات

أصدرت السوق الأوروبية إصداراتها في مجال التعبئة والتغليف وإدارة المخلفات حيث بدأت بالفعل نفاذ بعض التشريعات الخاصة بالتعبئة والتغليف في الدول الأوروبية استنادا إلى معايير البيئية ومتطلبات إدارة المخلفات بينيا. هذا وقد أصدر الإتحاد الأوروبي الدليل الإرشادي للتعبئة والتغليف ومخلفاتها في عام 1994

و يهدف إلى**(إبراهيم حسن أحمد،2004،ص12)**:

- تعبئة وتغليف المنتج المصدر بشكل مقبول بيئيا وبما يتوافق مع سياسات إدارة المخلفات في الأسواق المستهدفة خاصة فى ظل تسهيل إعادة الاستخدام وتدوير المخلفات والاسترجاع لتقليل مخلفات التعبئة والتغليف إلى أدنى حد ممكن.

- تقييد استخدام المعادن الثقيلة ضمن المواد المستخدمة فى التعبئة والتغليف وهى:

الرصاص والكادميوم والزئبق وسداسى الكروم وبحيث يكون الحد الأقصى المسموح به لتركيزات هذه المواد كما يلى:

- 600 جزيء ضغط على الملي اعتبارا من30 جوان 1998؛
- 250 جزيء ضغط على الملي اعتبارا من 30 جوان 1999؛
-100 جزيء ضغط على الملي اعتبارا من 30جوان 2001؛

وبالنسبة لاستعادة المخلفات فيلتزم كل منتج أو مستورد اعتبارا من جويلية 2001 باسترجاع نسبة تتراوح بين50-60% من مواد التغليف التي أدخلها السوق عن طريق التدوير أو التحليل الكيميائي أو الاستخلاص الحراري على ألا تقل نسبة المواد المعاد تدويرها عن25-45 %من المواد التي تدخل السوق وبحد أدنى10% لكل مادة على حدة .

وأهم الضوابط العامة التي يضعها الدليل الأوروبي في شان تصنيع وتركيب واسترجاع مواد التعبئة والتغليف والتي يلتزم بها المنتجين والمستوردين اعتبارا من1998 والتي سوف ينتقل تأثيرها لمصدري الدول النامية ومنها الجزائر ما يلي:
أ -يحظر استخدام المكونات السامة وما نحوها من مادة خطرة من رماد وعوادم وإنبعاثات في تصنيع العبوة وسواء كانت في حالة عبوات النقل أو عبوات البيع؛
ب -ضمان مستوى ضروري من السلامة و الصحة والأمان في تصميم العبوة بما يحقق سلامة المستهلك؛

ج -ينبغي أن تكون العبوة منتجة ومتداولة على نحو يسمح بالتدوير أو إعادة الاستخدام أو الاسترجاع مع تحجيم الأثر البيئي على الصحة وعلى الأفراد القائمين بالعمل؛

د -ينبغي أن تصنع العبوات بحيث تحتوى على نسبة معينة من وزنها كمواد قابلة للتدوير،وهذه النسب تختلف من مادة إلى أخرى كالزجاج والصفيح والألمونيوم والورق والورق المقوى والكرتون والمواد التركيبية والتغليفية،

و المبدأ في هذه الضوابط هو نظام إرجاع العبوات للمستورد وبحيث يتولى استيفاء هذه الشروط وهو ما يعني انتقال العبء للمصدر الأجنبي.

الخاتمة:

بعد أن كان اهتمام المستوردين منصبا على كيفية الحصول على منتجات ذات جودة عالية بأسعار منخفضة، تغير الوضع الآن كثيرا فبالإضافة إلى اهتمام المشترى بالجودة والسعر أصبح هناك بعدا جديدا تمت إضافته إلى هذه المتطلبات ألا وهو البعد البيئي والذي أخذ في الازدياد بمرور الوقت،حتى أنه أصبحت المتطلبات البيئية الآن بمثابة جواز المرور لأي منتج – أو خدمه – يتم تداوله في الأسواق العالمية. و من خلال دراستنا للتحديات البيئية للصادرات الجزائرية،يمكن القول أن الجزائر أمامها تحديات كبرى في ظل تزايد استعمال المعايير البيئية في مجال المبادلات التجارية الدولية وبالتالي لابد أن تكون السياسات البيئية جزءً متكاملا من السياسة الاقتصادية.

اختبار فرضية الدراسة

من خلال تحليل التوزيع الجغرافي للصادرات الجزائرية وجدنا أن أكثر من 60%منها متوجهة إلى الاتحاد الأوروبي، هذا الأخير المعروف بصرامة تشريعاته البيئية.ومن خلال دراسة مختلف المعايير البيئية على مستوى الاتحاد الأوروبي وجدنا انه يفرض مجموعة من الاشتراطات على المنتجات بشكل عام وعلى طريقة تعبئة وتغليفها على وجه الخصوص.وعليه تعتبر المتطلبات البيئية للتعبئة والتغليف من أهم التحديات التي تلوح في الأفق بالنسبة للصادرات الجزائرية.

النتائج:

من خلال الدراسة التحليلية للتحديات البيئية التي تواجه الصادرات الجزائرية توصلنا إلى النتائج التالية:

- إن غالبية صادرات الجزائر تتجه إلى السوق الأوروبية و دول منظمة التعاون والتنمية، والتي تطبق قيود بيئية نحو وارداتها من الدول الأخرى.حيث تعتمدها كقيود غير جمركية في ظل تحرير التجارة؛
- إن التركيبة السلعية للصادرات الجزائرية ترتكز على المحروقات بنسبة تفوق 95%،وهذا مايدل على ضعف التصدير خارج المحروقات رغم السعي إلى ترقيتها من طرف الدولة الجزائرية؛
- أن صادرات الجزائر سوف تتعرض لمنافسة شديدة خلال السنوات القادمة خاصة مع التوجه نحو تحرير التجارة الخارجية والسعي

للانضمام إلى منظمة التجارة العالمية، وتوجه الدول المتقدمة نحو واستخدام الاشتراطات والمتطلبات البيئية كقيود،إذا استمرت الأوضاع الحالية لهيكل الصادرات السلعية الذي تهيمن عليه المواد الأولية مع استمرار الاعتماد على واردات التكنولوجيا وإهمال المتطلبات البيئية المستخدمة في المنتج؛

- الاتجاه في السنوات الأخيرة نحو تحفيز التصدير مع حماية البيئة و ذلك من خلال تذليل العقبات التمويلية والإجرائية أمام الشركات المصدرة، والاهتمام بوضع إستراتيجيات تسويقية فعالة.

التوصيات: على ضوء النتائج المتوصل إليها يمكن وضع بعض التوصيات بالنسبة للصادرات الجزائرية، وخدمة لأهداف الدراسة:

- ضرورة العمل على بناء قواعد بيانات خاصة بالتعبئة والتغليف والمتطلبات البيئية والأدلة الإرشادية والمواصفات القياسية الخاصة بالتعبئة والتغليف ومخلفاتها بالأسواق الخارجية؛
- العمل على توفير المعلومات الخاصة بأفضل تقنيات ووسائل التعبئة والتغليف في الأسواق المختلفة و إعداد دراسات وتقارير فنية متخصصة في هذا الشأن؛
- مراعاة الاشتراطات البيئية في اختيار مواد العبوات من حيث القابلية للاسترجاع، والتدوير وإعادة الاستخدام بما يتوافق مع المتطلبات و المعايير البيئية العالمية.

المراجع

1. إبراهيم حسن أحمد،**أهمية المتطلبات الدولية للتعبئة والتغليف بالنسبة للصادرات المصرية**،وزارة التجارة الخارجية،مصر،2004
2. الديوان الوطني للإحصاء
3. المركز الوطني للإعلام الآلي و الإحصاء التابع للجمارك
4. طارق الحاج وآخرون، **التسويق من المنتج إلى المستهلك**، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية،1997
5. فلاح سعيد جبر، **الحفاظ على البيئة ومنظومة التعبئة والتغليف العربية للمنتجات الغذائية واقعا ومرتجى**، اتحاد الصناعات الغذائية،3-5أفريل، 2006
6. محمد حافظ حجازي، **التسويق**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، الطبعة الأولى، 2005
7. مختارات من دليل التجارة البيئية،**التحديات البيئية للمصدرين إلى الاتحاد الأوروبي**،ترجمة وحدة المشاركة الأوروبية وقطاع الاتفاقيات التجارية،وزارة التجارة الخارجية المصرية
8. Clavelin Joel et PERRIER Olivier, pratique du marketing, 2éme édition, berti édition, Alger, 2004,
9. Emballage, conseil national d'emballage: 100miliards d'emballage étude, conference-socio vision, France, 2000,
10. Kotler Philip & autres, Marketing management, 12ème édition, Paris: Pearson Education France, 2006,
11. Med SEGHIR, marketing, edition Berti, Algérie, 1998,

العولمة الاقتصادية و اغتراب العمال في المؤسسات الاقتصادية

بلالي عبد المالك

وحدة بحث تنمية الموارد البشرية - جامعة - سطيف2

malikbalali@yahoo.com

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر العولمة الاقتصادية في زيادة اغتراب العامل في المؤسسة الاقتصادية الحديثة،حيث تطرقنا إلى المفاهيم الأساسية المتمثلة في العولمة الاقتصادية، المؤسسة، الاغتراب، وعرجنا على سمات وملامح الاغتراب(كانعدام القوة، فقدان المعنى،المعايير، العزلة الاجتماعية والثقافية)،بالإضافة إلى وأنواع الاغتراب (الاقتصادي و الديني والنفسي الاجتماعي والسياسي) وصولا إلى أسباب اغتراب العامل في ظل هذه العولمة.

Resume :

Cette étude a le but de connaitre les effets de la mondialisation économique dans l'augmentation Aliénation d'employeur, dans l'entreprise économique moderne, on a touche les concepts principales comme la mondialisation économique , l'entreprise, Aliénation, on découvert l'image Aliénation (comme le manque de force, perdre le sens, cratère, l'isolation social et culturelle), ajouter de ça les types (économique, religion, psycho social, et politique), jusqu'a les causes de Aliénation d'employeur dans le reste de la mondialisation.

الكلمات المفتاحية: العولمة الاقتصادية: mondialisation économique

العامل: employeur الاغتراب: Aliénation المؤسسة: l'entreprise

مقدمة:

إن الخوض في موضوع العولمة الاقتصادية ومدى تأثيرها على حياة العمال في المؤسسات الاقتصادية الحديثة، يدعونا إلى الحديث عن العولمة الاقتصادية، والتي زاد انتشارها وتوسعها مع ظهور الشركات الاحتكارية الكبرى كالمؤسسات المالية الدولية،(صندوق النقد الدولي، البنك الدولي للإنشاء والتعمير ومنظمة التجارة العالمية)، والشركات المتعددة الجنسيات واستحواذها على رؤوس الأموال وتسييرها، فهي سيادة نمط اقتصادي واحد والذي يعتمد على التبادل التجاري الحر، حيث تم تشجيع الخوصصة، وزاد التطور التكنولوجي والتقني، وفتحت الأسواق العالمية الموحدة التي تقوم أساسا على مبدأ التحرر الاقتصادي، حرية التجارة، رفع الحواجز الجمركية.

وفي ظل هذا التحرر ظهرت للوجود المؤسسات الاقتصادية الحديثة والتي تعتمد على التكنولوجيا العالية في تسييرها من قبل كفاءات بشرية وعمال مؤهلين بغية زيادة الإنتاج وتحسينه قصد الربح والمنافسة في السوق،لكن لم يأخذ العامل في الحسبان،حيث أصبح يعيش حياة من نوع خاص في مؤسسته فهو موجود بجسمه لا بعقله،أي أن العولمة الاقتصادية سلبت له كيانه وعقله واغترب عن واقعه الحقيقي.

فاغتراب العمال في المؤسسات الاقتصادية الحديثة لم يكن وليد الصدفة بل نتاج هذه التغيرات السريعة العالمية وفي شتي المجلات، ومنها التطور التكنولوجي الكبير واستحواذ الآلات على معظم وظائف الأشخاص،

مما أدى الى حدوث خلل في نفسية العمال فأصبحوا يعيشون حياة نفسية صعبة نتيجة شعورهم بالدونية أمام هذه الآلات ورب عملهم بالإضافة إلى خوفهم من المستقبل المجهول.

والسؤال المطروح: كيف أسهمت العولمة الاقتصادية في زيادة ظاهرة الاغتراب العمالي في المؤسسات الاقتصادية الحديثة.؟. كما تتخلله أسئلة فرعية وهي:

-هل للعولمة الاقتصادية أثارا فعلا على العامل في مؤسسته؟.

-وهل اغتراب العامل في مؤسسته كانت بسبب العولمة الاقتصادية فقط؟.

هذه الأسئلة سنحاول الإجابة عليها ومعالجتها وذلك بتقسيم الموضوع إلى أربعة محاور هي:

- أولا:تحديد المفاهيم.
- ثانيا: سمات وملامح الاغتراب.
- ثالثا:أنواع الاغتراب.

رابعا:أسباب الاغتراب في ظل العولمة الاقتصادية.

أولا: تحديد المفاهيم.

1- الاغتراب:

يقابل الكلمة العربية(اغتراب) الكلمة الانجليزية (Aliénation) والكلمة الفرنسية (Alienation) وفي الألمانية(Entfremdung)،وقد اشتقت الكلمتان

الانجليزية والفرنسية أصلها من الكلمة اللاتينية (Alienation). وهي اسم مستمد من الفعل اللاتيني (Alieare)، والذي يعني نقل ملكية الشيء ما إلى آخر. و يعنى الانتزاع أوالإزالة، وهذا الفعل مستمد من كلمة أخرى هي (Alienus).أي الانتماء إلى شخص آخر.أ و التعلق به، وهذه الكلمة الأخيرة مستمدة في النهاية من اللفظ (Alius) الذي يدل على الآخر سواء كاسم أو الصفة. (ريتشارد شاخت: **الاغتراب،1980، ص63**).

إن ملامح الاغتراب قد ظهرت منذ أن عرف الإنسان قيمة العمل، ولا جرم أن الاغتراب يحد ذاته حالة خوف من الآتي المجهول، وحافز انفصام في البنية الشخصية والمجتمع على حد سواء.(منير الحافظ:2011، ص130).

فماركس يرى أن اغتراب العامل في المجتمعات الرأسمالية،فهو لا يختبر في عمله أي اكتفاء ذاتي أو ابداع أو نمو فهو في عمله يتنكر لذاته ويشعر بالتعاسة، لأن عمله مجرد وسيلة لسد حاجياته اليومية، حيث اغترب العمل عن منتجاته.((Joseph gabel ;R.franc.1960 ; 457)

حيث ترى سيمان (Seman) أن الشعور باحتقار الذات بمعنى انخفاض تقدير الذات أي شعور الفرد بتقدير سالب نتيجة الوعي بالتباعد بين الذات المثالية المفضلة والذات الواقعية. (Seman,1963,p171). وهو حالة انفصال بين الفرد والموضوع، وبين الفرد والأشياء والمحيطة به، بين الفرد والمجتمع، علاقة الأشياء أوالموضوع علاقة غير سوية، فهو يعيش في مجتمعة وبين أهله

في دائرة الغربة. يعيش في عالم مجرد الغربة. يعيش في عالم مجرد من القيم يسوده جو كريه أنه لا يرفض الحياة فقط بل يعاديها أيضا، والحالة الأخيرة تعنى أن الفرد دخل إلى عالم اللانتماء وأنه في هذه الحالة قد يتميز بفقدان الحس وغياب الوعي.(مجدى محمد عبد الله:2001، ص6).

فهي حالة شعورية يشعر بها العامل و يحس بأنه غريب أمام نشاطه(..) فقد يكون الاغتراب على الأقل ميكانيزما للهروب من الواقع المر الذي يواجه الفرد والجماعة، وهذا ما يحدث تماما في بعض حالات التغيب عن العمل وخاصة في حالات التغيب غير المبررة بعذر قانوني(عشوي مصطفى:1992،ص185). وأنه فاقد لذاته واغترابه عنها، فيستنكر أعماله، وكأنها غريبة عليه، ويستنكر ذاته، وكأنه ليس هو، حتى أنه يكره الحياة ذاتها، ويبتعد عن المجتمع الذي يعيش فيه، ويعتزله، ويحس بانفصاله عنه، مما يعتبر ضرباً من الاضطراب النفسي في نهاية المطاف، أو عرضاً من أعراضه.(طه فرج عبد القادر وآخرون:2005، ص110).و لا يحقق العامل ذاته في عمله، وإنما ينفيها ولا يشعر بالراحة، وإنما بالتعاسة، ولا ينمي طاقته البدنية والذهنية بحرية، وإنما يقتل جسده ويدمر ذهنه.(منير الحافظ:2011،ص 146)

التعريف الإجرائي للاغتراب: إن الاغتراب حالة شعورية يشعر بها العامل في ميدان عمله،وهو الهروب من الواقع ويعيش في عالم افتراضي أو عالم بعيد عنه، كعيش شخص في بلدان العالم المتخلف و يتمنى ويريد ويتمثل أنه في عالم متحضر ومتطور، كما أن القدرات الهائلة للعامل في

ميدان عمله ولا يستطيع تحقيقها في بيئته العملية المكبلة لقدراته والغير محققة لطموحاته وأماله يعيش هذه الحالة المأساوية، كما أن العامل الغير راغب في عمله يعيش صراعا وحالة غير مستقرة بين زملاءه كلها حالات اغتراب وجدانية وعقلية قد يصاب بها العامل لسبب من الأسباب،فهو لا يستطيع العيش في ذلك الواقع.

2- العامل:

العامل هو كل من يعمل في مهنة أو صنعة أو حرفة ما(محمد عاطف غيث:2006، ص199). وهو كل فرد يؤدي عمله سواء كان هذا العمل فكريا أو غير فكري،ويحصل في مقابل ذلك العمل على أجر(أحمد زكي بدوي: 1989، ص304). وهو من يضع ما يملك من قوة العمل سواء كانت ذهنية أو يدوية تحت إمرة المؤجر و لحسابه مقابل أجر كثيرا ما يتحدد مسبقا(حسين عمر(د-ت)،ص 20).

والعامل هو كل شخص يقوم بوظيفة في أي قطاع قد تكون خدماتية أو حرفية أو زراعية أو صناعية....الخ مقابل هذا العمل ينتظر أجرا لسد حاجياته اليومية بمختلف أشكالها.

التعريف الإجرائي للعامل: هو كل شخص يقوم بجهد ذهني أو عضلي في مؤسسة اقتصادية إنتاجية بغية الزيادة من الإنتاجية وتحسين المستوى المعيشي.

3- المؤسسة: كلمة (مؤسسة) في الواقع ترجمة للكلمة الفرنسية (Entreprise)...وهي تنظيم إنتاجي معين،الهدف منه هو إيجاد قيمة سوقية معينة من خلال الجمع بين عوامل إنتاجية معينة ثم نتولى بيعها في السوق لتحقيق الربح المتحصل من الفرق بين الإيرادات الكلية والناتجة من ضرب سعر السلعة في الكمية المباعة منها،وتكاليف الإنتاج (عمر صخري: 1993-24-25-26).

وهي كل هيكل تنظيمي اقتصادي مستقل ماليا في إطار قانوني أو اجتماعي معين يهدف إلى دمج عوامل الإنتاج من أجل الإنتاج أو تبادل السلع والخدمات مع أعوان اقتصاديين آخرين، أو القيام بكليهما بغرض تحقيق نتيجة ملائمة، وهذا ضمن شروط اقتصادية تختلف باختلاف الحيز المكاني والزماني الذي يوجد فيه، وتبعا لحجم ونوع نشاطه (ناصر دادي عدون:10:1998).

التعريف الاجرائي للمؤسسة:إنها هيكل تنظيمي يشمل عتادا ماديا في رقعة جغرافية لديها مؤهلات بشرية ومادية وقانونية لاستكمال مسارها المتمثل في الإنتاج كما ونوعا، ولها الميزة التنافسية محليا ودوليا، قادرة على التحكم في المنتسبين إليها.

4- العولمة الاقتصادية: كثر الحديث عن العولمة الاقتصادية وكل باحث يعرفها من وجهته الخاصة حسب طبيعة تكوينه العلمي والإيديولوجي وفي خضم كل هذا سنعطي بعض التعاريف التي تتلائم مع دراستنا ومنها:

إنها اقتصاد المعرفة وما يتضمنه من تطور علمي وتكنولوجي، وثورة في المعلومات والاتصالات، والجوانب التقنية الجديدة الأخرى، بحيث أتيحت أدوات جديدة لممارسة العولمة، وهي أدوات اقتصادية في جزء مهم منها، وبحيث لا يستدعى الأمر معها استخدام أدوات السيطرة المباشرة التي اعتمد عليها في ذلك على السيطرة المباشرة منها، وغير المباشر على الدول الأخرى التابعة للحصول على عناصر الإنتاج، ضمانا لاستمرار النظام الرأسمالي وتطوره.

ويري **أحمد مصطفى عمر** أنّ العولمة الاقتصادية هي:) تحول العالم إلى منظومة من العلاقات الاقتصادية المتشابكة التي تزداد تعقيداً لتحقيق سيادة نظام اقتصادي واحد يتبادل فيه العالم الاعتماد بعضه على بعضه الآخر في كلّ من الخامات والسلع والمنتجات والأسواق ورؤوس الأموال والعمالة والخبرة، حيث لا قيمة لرؤوس الأموال من دون استثمارات ولا قيمة للسلع دون أسواق تستهلكها (أحمد مصطفى عمر:2004،163).

كما يعبر عنها **ياسين السيد** بقوله "هي حرية حركة السلع والخدمات والأيدي العاملة ورأس المال والمعلومات عبر الحدود الوطنية والإقليمية.(...)وإقحام الجميع في دخول ترس الآلة العالمية بسبب الثورة الجامحة للمعلوماتية وتطور تقنية الاتصالات، وبذلك يكون مصير الإنسانية مُوَحَّداً.(ياسين السيد: 1998، ص29).

التعريف الإجرائي للعولمة الاقتصادية:

هي نظام عالمي يراد منه فرض نموذج محدد على العالم، وهي حرية السلع ورأس المال والمعلومات التي لا تعيقها حدود. حيث سادت وسيطرت العولمة على المؤسسات الاقتصادية الحديثة على كل مناحي الحياة وأصبحت المنافسة هي الطريق الوحيد للبقاء والاستمرارية.

ومن خلال عرض هذه المفاهيم يمكن أن نصل إلى أن العولمة الاقتصادية قد يكون لها دور في اغتراب العمال بحيث حلت الآلة محلهم،وأصبحوا يعانون من التهميش في ظل سيادة المادة ووقوعها في أيدي أقلة من الناس وغياب العلاقات الانسانية في المؤسسات الاقتصادية الحديثة.

ثانيا: سمات وملامح الاغتراب لدى العامل في مؤسسته.

يبدوا أن العامل في ميدان العمل لا يغترب برغبته وهواه، بل أن الظروف هي التي جعلته ينحو إلى ذلك، سواء كانت فوق طاقته أو غير ذلك، فقد يرى أن اقتراحاته ومساهماته بالرغم من أنها سليمة لا تأخذ بعين الاعتبار من قبل مرؤوسيه، أو أنه لا يستطيع فرض إرادته أو لم يستطع الوصول إلى غايته كعجزه في تصور حلول واقعية منطقية لإبراز ذاته وتحقيقها. وفي هذا المقام سنحدد سمات وملامح اغتراب العامل في ميدان عمله.

1- سمات الاغتراب: هناك عدة سمات تجعل الفرد مغتربا، حددها **"ميلفين سيمان"** ودائرة المعارف البريطانية.

1-1 انعدام القوة Lack of power:

يعنى شعور الفرد بأنه ليست لديه القدرة على التأثير في المواقف الاجتماعية المحيطة به. فيقول " سيمان seman" أن العامل مغترب بقدر ما تنزع منه امتيازاته، ووسائله في اتخاذ القرار بواسطة المشرفين أو المقاولين، وما ترتب على فقدان السيطرة، تلك من اغتراب العامل في مكان العمل.مثل اغتراب الإنسان عن الإنسان والحط من قدرة الإنسان لمستوى السلع، أي أن الشخص لديه توقع ضئيل محدود بأنه يستطيع من خلال سلوكه أن يحقق أي مكافأة شخصية يبحث عنها.(السيد على شتا: 1993،ص217-218).

إن عدم قدرة العامل على إبراز رأيه وفي مجال تخصصه على رب العمل يشعره بالعجز والدونية في شخصيته، خاصة إذا تكررت المحاولات،فيعتقد أن أفضل حل له والخروج الآمن من مأزقه هو الهروب والتهرب من إبداء رأيه،وحتى ملاقاة رب العمل والمسؤول عنه، وهي طريقة من طرق الخلاص أو حفظ ماء الوجه التي يراها العمل كحلحلة لمعضلته وإعطاء مكانة له في هذه المؤسسة،حالة التخفي هذه هي مرحلة من مراحل الاغتراب يفضلها العامل عن اقتراح أشياء لصالح المؤسسة والعمال.

2-1 فقدان المعنى loss of meaning:

الذي يتضمن عجز الفرد عن الوصول إلى قرار،أو معرفة ما ينبغي أن يفعله أو إدراك ما يجب أن يعتقده موجها لسلوكه. فيرى " سيمان" أن الفرد لم يستطع أن يختار بصورة ملائمة بين التفسيرات البديلة (أي أنه لم

يستطع أن يتصرف بذكاء ومقدرة وبنظرة عميقة).وذلك بسبب اطراد العقلانية الوظيفية وتأكيدها على التخصص و الإنتاج، الأمر الذي يجعل هذا الاختيار مستحيلا.(السيد على شتا،1993،ص219).

إن عدم قدرة العامل على اقتراح شيء مفيد للمؤسسة وللعمال على حد سواء، يشعره بأن بعدم وجوه من وجوده أفضل لذلك، خاصة إذا مرت الأيام ولم يفلح في إيجاد مخرج لمعضلة حلت بالمؤسسة أو العمال، منتظرا من هو أفضل منه لكي يحقق ذلك، ففي هذه الحالة يلجأ للانزواء والانطواء وعدم الاكتراث ظاهريا،لكن داخليا يشعر بأنه غير قادر وغير مؤهل وهي حلة اغتراب لفقدان المعنى.

3-1 فقدان المعايير Loss standards

إن فقدان المعايير هو أن التكيف (نواة المجارة، الانحراف)،فعادة ما يكونون على وعى بالتفاوت بين قيمة الفرد وبين المكافأة الاجتماعية.ولكن ليس بالضروري أن يروى كيف يحدث هذا. إذ أن هؤلاء الذين يحدون أن مصدره في البناء الاجتماعي، قد يصيرون مغتربين عن ذلك البناء، وقد يصبحون زعماء مهيئين للتكيف مع التمرد والثورة.ولكن الآخرون وهم يمثلون الأغلبية، قد يعتبرون متاعبهم لمصادر عظمة و أقل اجتماعية (السيد على شتا: 1993،ص221).

فعندما يشعر العمل أن قدراته ومؤهلاته لا يستطيع من خلالها النجاح في المؤسسة، يلجأ لأساليب أخرى غير شرعية للوصول إلى أهدافه ولو كانت

هذه الأساليب مخالفة لقيم المجتمع والمؤسسة، فيستعمل مثلا " الشيتة" وهي طريق للوصول إلى منصب أو هدف لم يفلح في الوصول إليه بقدراته، بالإضافة إلى " الرشوة" واستعمال " الأقارب" أي المحسوبية حتى يمكن لنفسه من منصب كان يطمح إليه، فهذه الأساليب منتشرة في المجتمعات وخاصة في مجتمعنا الجزائري. وهذه الصفات ليست من شيمنا وقيمنا ومعاييرنا الثقافي، بل زادت وانتشرت في ظل بروز مصطلحات العولمة الاقتصادية وتمكنها من مجتمعنا مثل البراغماتية والنفعية والمصلحية، ولهذا فتخلص العامل من هذه القيم والمعايير يكون قد اغترب عنها وأهلها بغية ولوج عالم التفوق ولو على حساب هذه المقومات.

4-1 **العزلة الاجتماعية: Isolation:**

وهو التوقع المنخفض للفرد للاحتواء والتقبل الاجتماعي، ثم التعبير عنه بشكل أساسي في مشاعر الوحدة،أو مشاعر الرفض، أو التنصل والفراغ النفسي، وغالبا ما يستخدم مصطلح العزلة عند الحديث عن الاغتراب في وصف وتحليل دور المفكر أو المثقف الذي يغلب عليه الشعور بالتجرد وعدم الاندماج النفسي والفكري بالمعايير الشعبية في المجتمع.(عبد اللطيف محمد خليفة:2003،ص39).

إن عدم تكيف العامل في ميدان عمله بسب عدم قدرته على العمل، أو على تكوين علاقات اجتماعية يجعله يتمرد على القيم الاجتماعية السائدة في المؤسسة ويخالفها، والقصد من ذلك هو الظهور ولو بمظهر مخالف للقيم

والعادات التي تربي عليها، فتراه يخالف العمال في الدخول والخروج من المؤسسة أو يعبث بمحتوياتها، فإذا لم يستطع القيام بذلك يلجأ للانزواء والانطواء ولا يكلم زملائه أو يصافحهم،ويستخدم أساليب غير مقبولة اجتماعيا كالتكبر، كلها أساليب توحي بعدم قدرة العامل التكيف في ميدان عمله وهي سمة من سمات الاغتراب.

1-5-غربة الذات Self Weird:

هي إدراك الفرد بأنه أصبح مغتربا عن ذاته (يكون الناس غرباء البعض طالما أن كلا منهم يحاول في كتمان أن يجعل من الآخر أداة له، وهم الذين عندما تكتمل الدائرة يجعل كل واحد من نفسه أداة أو آلة، ثم يغترب عنها.(السيد على شتا: 1993،ص224)

ويرى "ايريك فروم " يرى الفرد نفسه فيها كما لو كانت غريبة عنه أو منفصلا عنها، واغتراب النفس يعني ضعف الصلة أو انعدامها بين الفرد وذاته(...) لأن الاغتراب يفضي بالضرورة إلى نوع آخر من الاغتراب يتمثل بالخضوع سواء لفرد أو قائد أو دولة،مما يترتب عليه فقدان الإنسان للسيطرة على الأمور التي تخصه وتتعلق بحريته ومصيره.(صلاح الدين أحمد الجماعي:2008،ص 52-53).

إن الاغتراب عن الذات حالة نفسية يشعر بها العامل بأنه غير مفيد من الناحية العملية،أو أن قدراته ومؤهلاته غير مجدية حينها يبتعد عن زملائه وعن ذاته.

6-1 العزلة الثقافية:cultural isolation

إن القيم العامة توجه الفعل لأن يكون ايجابيا اتجاه مواقف العمل،وقرارات الإدارة،وجماعة العمل، أما القيم الخاصة فإنها تقلل إلى حد ما من الايجابية نحو العمل والإدارة وقراراتها وجماعة العمل، وتتيح فرصا لحالات السلبية والمقاومة، أما القيم المشتركة فإنها تقلل من فرص الايجابية ومن فرص السلبية والمقاومة من الجانب الذي يقع فيه التوجيه الخاص من التوجيه المشترك.(السيد على شتا: اغتراب الإنسان في التنظيمات الصناعي(د-ت)، ص57)

وحين يشعر العامل أن القيم السائدة في مؤسسته غير مناسبة له، ولا يستطيع التكيف معها حتى وإن بقي مدة زمنية طويلة فهي غريبة عنه ولم يتربي عليها، يشعر بالضيق والتذمر منها،فمثلا يري أن " الشيتة" تجدى لها مكان في المؤسسة وأن ممتهنوها وصلوا إلى أهدافهم، حينها تراه يلجأ لأساليب يبرز من خلالها أنه غير قابل تلك التصرفات ومنها التمرد عليهم وعدم إعطائهم مكانة يستحقونها، وهي حالة من حالات الاغتراب موجودة في المؤسسات.

2- ملامح المغترب:

ويمكن تلخيص الاغتراب في ميدان العمل فيما يلي:

- عدم وجود رؤية واضحة المعالم من قبل مسيري المؤسسات لإيضاحها للعامل قصد تمكينه من ولوج عالم الإنتاج أو الشهرة، وتحقيق بعض طموحاته التي سايرته منذ نعومة أظافره.

- وجود قيم في المؤسسة تتنافي مع ما تلقاه من تربية وتنشئة أسرية، حيث تعلم الصدق والصراحة وحفظ الأمانة، و إعطاء ذي كل قيمة مكانته الخاصة، لكن هذه الصفات لم يلاحظها في ميدان العمل.

- تنحط أمامه الدنيا وينظر إليها نظرة المتشائم،وأن وجودها لا معنى له بعدما فقد معنى الذات.

-سلوكياته توحي بأنه غير راضي على أداء المؤسسة، فيتمرد تارة ولا يعطى الاهتمام لأهم الأشياء تارة أخرى.

-قد يلجأ للتصريح بأنه غير منتمي لهذه المؤسسة وللمجتمع ككل.

-يحضر الاجتماعات في المؤسسة وسلوكياته توحي بأنه غير مكترث بما يدور، فتراه يخرج تارة من الاجتماع، وتارة يرسم ويكتب في أمور غير متعلقة بالاجتماع، و لا يشارك فيه ولا يبحث عن ما خرج به الاجتماع.

-من خلال ملامح وجهه تراه غير راضى على الأداء إما باستهزاء أو لامبالاة.

ثالثا: أنواع الاغتراب الذي يعانيه العامل في مؤسسته.

هناك أنواع عديدة للاغتراب منها الاقتصادية والثقافية والإيديولوجية والسياسية والنفسية، وفيما يلى نبين هذه الأنواع بشيء من التفصيل والذي يعانيه العامل في مؤسسته.

1- الاغتراب الاقتصادي:

يشير إلى نوع النقل أو التحويل الاقتصادي للملكية، كما أنه حالة من "الانفصال" أو الاغتراب عن شخص أوعن شخص أو عن شيء خلاف ذات

المرء،كما متحدا أو كان ينبغي أن يكون متحدا معه،وهو نوع التشوش أو التشوش أو العقلي. (ريتشارد شاخت: 2001، ص64).

والاغتراب الاقتصادي ليس اغترابا يحدث في محيط العلاقات بين الأفراد، وإنما يحدث بالأحرى في داخل الشخص،وذلك لأن انتقال التحكم إلى قوة أخرى قد نظر إليه يوجد انفصالا بين حاجاتي، ورغباتي، واهتماماتي من ناحية، وبين ما أفعله وأنتجه من ناحية أخرى،(...) هنا تكون شخصيتي عبارة عن شيء،ويكون عملي ومنتوجاتي عبارة عن شيء آخر تماما- شيء غريب عن شخصيتي،بدلا من كونه المعبر عن صقلها وعن تحققها العيني.(ريتشارد شاخت: 2001، ص67).

في حين يري **محمود رجب** أن العامل في المجتمع الرأسمالي كما لو كان سلعة، غير أنه ليس سلعة كالسلع الأخرى، لأنه يتميز عنها جميعا بالوعي. وعندما يعي العامل بذاته أنه يعامل كسلعة عندئذ يبدأ في الثورة على الاغتراب والتشيؤ.أي وضعه البائس الشقي ويبدأ في استرداد ما سلب منه،هنا يظهر الإنسان الجدلي في مقابل الإنسان المغترب أو المتشيئ. (محمد خضر عبد المختار(د-ت)،ص42).

ولذا فالاغتراب الاقتصادي تتعدد مظاهره و أشكاله (فالبيروقراطية التي تتمثل في الشعور بالمسافة بين العمال والمدير،واستغلال العلاقة بين الموظف و المدير في المنظمة) هي شكل من أشكال أو مظاهر الاغتراب إلى جانب

الشعور بالتمفصل أو الشعور بالتشيؤ والانفصال وفقد القوة. ويعني شعور العامل بانفصاله عن عمله. على الرغم من وجوده الجسدي داخل المنظمة.

و الشعور بالعجز والملل والرتابة لأي أداء عمله، وشعوره بأنه ترس في آلة لا يغير شيء في عمله، وكذلك الشعور بالإحباط والخوف من المستقبل، وأن المادة هي الغاية في الحياة وليست الوسيلة.(محمد خضر عبد المختار، (د-ت)، ص46-47).

وإن الفرق بين كيفية شعور الناس نحو عملهم، هي تفرقة على قدر كبير من الأهمية،(...) فالاغتراب يوجد في كل حالة ينظر فيها الموظفون إلى عملهم على أنه مجرد وظيفة يشعرون نحوها بأنها وظيفة غير مقنعة،بدلا من كونها شيئا يؤدونه ويريدونه أن يؤدونه لكونه يستحق ذلك.(ريتشارد شاخت: 2001، ص67).

وما يلاحظ في المجتمع الجزائري لخير دليل على ذلك، حيث يتأخر العامل عن ميدان عمله مستعملا تبريرات واهية، لتأخر النقل أو تعطله، اضطراب جوي عنيف،مرض أفراد العائلة، أو حادث عرضي لم يكن في الحسبان. مستعملا بذلك أدلة وبراهين من طبيب صديق وبطابع قانوني، كم تراه ينسحب من مكتبه أو من حجرته متجها نحو المقهى لجلب كوب ليرتشفه، أو مصافحا لزميله مدة أطول، أو أنه يترنخ في فناء المؤسسة متكاسلا للوصول إلى مكتبه أو مصنعه. وفي المقابل تلاحظه ينسحب مبكرا من ميدان عمله ومسرعا بسرعة البرق كأن لديه أمرا مستعجلا.

إن هذه الحالات تشير إلى حقيقة مفادها أن هذا العامل مغتربا في ميدان عمله لا يرغب في ذلك، ولأن الضرورة هي التي أتت به لهذه المؤسسة. والأغرب في ذلك أنه يترجى المناسبات الدينية والوطنية والعالمية بفارغ الصبر لكي يرتاح من هذا العمل والمؤسسة، بل أنه لا يتوانى في استغلال المناسبات ككرة القدم أو المناسبات العائلية للهروب من ميدان عمله، فإذا أتى شهر رمضان كان بمثابة المبرر الإلهي للتأخر للالتحاق إلى ميدان عمله والانصراف المبكر منه.

2- الاغتراب الديني

يرى محمد عبد اللطيف خليفة أن الاغتراب النفسي: « مفهوم عام وشامل يشير إلى الحالات التي يتعرض فيها الشخصية للانشطار أو للضعف و الانهيار، وبتأثير العمليات الثقافية والاجتماعية التي تتم داخل المجتمع « (عبد اللطيف محمد خليفة: 2003،ص81)

تدفع الإنسان عن البحث عن اله يعضمه ويقدسه، ويرتبط به ويلجا إليه،ويعمل ما يرضيه من العبادات حيث يري هنري برجستون أن » مشكلة العصر الحاضر والمتمثلة في الصراع بين طغيان الآلية وتضاؤل نصيب الروح قد ترتب عليها ذلك الفراغ بين الجسم والنفس وظهور العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والسياسية والدولية.(عبد اللطيف محمد خليفة: 2003،ص102-107).

3- الاغتراب النفسي الاجتماعي: شعور المرء بالانفصال عن الكل الاجتماعي الذي ينتمي إليه، وهو انعكاس لوضع الفرد في المجتمع نتيجة ما يوقعه الأخير بالإنسان من عقوبات العزل والنبذ بسبب الخروج عن المعتقدات والتقاليد السائدة، فالمغترب هو من خرج عن المألوف الاجتماعي أو الديني.

حيث يري" فروم" هو أن يصبح الآخرين غرباء بالنسبة للإنسان، فالمرء لا يستطيع أن يربط نفسه بالآخرين، ما لم تكن له ذات أصيلة وإلا سيفتقد للعمق والمغزى.(يحي العبد الله:2005،ص74).أما اريكسون Erikson فيرى أن الاغتراب النفسي هو عدم الشعور بتحقيق الهوية وما ينتج عن ذلك من أعراض، فالفرد الذي لم تحدد هويته بعد يعتبر مغتربا لأنه يفتقد الإحساس بالأمن الناتج عن عدم تحديد الهدف المركزي لحياته.(إجلال محمد سري:2003،ص114).

أما المغتربين هم أولئك الذين يشعرون باليأس من إصلاح الأمور، والغضب من مظاهر الادعاء والتظاهر، كذلك فهم يشعرون بالإحباط ونفاذ الصبر وعدم القدرة على احتمال المظاهر المادية للمدنية الحديثة، وتتميز شخصية المغترب بعدم الثقة في الطبيعة الإنسانية، الخوف من الصداقة الحميمة أو التعلق بالآخرين، اتجاه سلبي نحو الثقافة بشكل عام، اتجاه سلبي نحو أي تورط أو التزام، النظرة العامة إلى الحياة بمنظار أسود على

اعتبار أنها شيء لا معنى له، الانعزالية قيام الأخلاق على أساس وجهة نظر ذاتية عفوية.(سهير عبد السلام:2003،ص70).

فالمشكلات النفسية والاجتماعية والشخصية تنشأ عادة عندما يصاحب تعقد ظروف الحياة في المجتمع أويترتب عليها مظاهر سوء توافق تجعل أفراد المجتمع يشعرون بوجود شرائح معينة بين أفراده لا تستطيع أن تتكيف أو تتوافق بسهولة مع الظروف السائدة فيه فكل ما هو نفسي له جذور اجتماعية وكل ما هو اجتماعي له أصداء وانعكاسات نفسية ومن هنا كان التلازم والارتباط العضوي بينهما.

4- الاغتراب السياسي:

يري أحمد خيري أن الاغتراب السياسي تبدوا مظاهره في العجز السياسي الذي يتضمن أن الفرد المغترب ليست لديه القدرة على إصدار قرارات مؤثرة في المجال السياسي، وكذلك تغيب عنه المعايير التي تشكل النظام السياسي، وهو ببساطة شعور الفرد بأنه ليس جزءا من العملية السياسية،وأن صانعي القرارات السياسية لايضعون له اعتبار ولا يعملون له حساب.(محمد خضر عبد المختار(د-ت)، ص 56).

ويمكن إيجاز أنواع الاغتراب الذي يعانيه العامل فيما يلي:

- عمله روتيني ولا جديد فيه ولا يستطيع من خلاله إبراز قدراته ومهاراته،وكل ما يقوم به هو الالتحاق بالمؤسسة في الصباح الباكر والخروج منها عند نهاية

الدوام،فسيطرة الآلة على معظم خدماته جعلته يشعر بالحيرة من المستقبل المجهول.

- في المؤسسات الصناعية الحديثة تجد العامل يلهث وراء المال لتحسين حياته الاجتماعية ولو على حساب قيمه الاجتماعية، فقد يجعل رب العمل ربا أو إله يعبده،ففي هذه الحالة لا يستطيع تحقيق رغباته ويبتعد عن العبادة الحقيقة فينشأ منفصم الشخصية لا هذا ولا ذاك،حينئذ تزداد حالته الانعزالية ويصبوا إلى الاغتراب الديني والأخلاقي.

- إن الكثير من العمال لا يستطيعون تحديد هوياتهم،أي ماذا يريدون في هذه المؤسسة وما هو دورهم، ولايقيمون علاقات اجتماعية مع زملاء العمل ن وقد يتمردون على القيم الاجتماعية والتقاليد السائدة نظرا لعدم إيجاد مخرج لهم،وفي هذه الحالة نقول أن العامل قد اغترب اغترابا نفسيا واجتماعيا.

- إن عدم قدرة العامل في التأثير في المؤسسة يشعره بالعجز واحتقار نفسه فيلجأ إلى أساليب أخرى للتعبير عن مكبوتاته ومؤهلاته وهو ما يدعى بالاغتراب السياسي أو التحكمى.

-في معظم الحالات لا يجد العامل مكانا لطرح أفكاره وآماله وأحلامه خاصة في مؤسسته وأمام زملائه ورب عمله، فلا يجد من يستمع إليه حتى عندما يلقي تحية السلام، فيلجأ إلى اغتراب من نوع ثقافي اتصالي.

رابعا: أسباب اغتراب العمال في ظل العولمة الاقتصادية:

في ظل العولمة الاقتصادية تغيرت أمور كثيرة على جميع الصعد من ضمنها التأثير على حياة العمال في المؤسسات الاقتصادية الحديثة مما أدت بهم إلى الاغتراب وهذه الأسباب يمكن تلخيصها في التالي:

- لقد صاحب ظهور العولمة الاقتصادية تطورات تكنولوجية متسارعة وهو ما أثر سلبا على وجود العامل في المؤسسة الاقتصادية الحديثة،فلقد أصبحت للآلة دور مهم في النشاط الاقتصادي وحلت محله،وأصبحت هي التي تقوم بمعظم الأدوار التي كان العامل في السابق يقوم بها،بالإضافة إلى تحكم قلة من الناس في الأموال وتعاقدهم مع السياسيين لبرمجة مصالحهم المشتركة طبقا لإيديولوجياتهم،فلم يجد العامل في ظل هذه التحولات التكنولوجية والسيطرة على رؤوس الأموال إلا الهروب من الواقع الجديد.

- أدت ظهور التكنولوجيا الجديدة التي صاحبت ظهور العولمة الاقتصادية أثرت على مهارات وقدرات العامل داخل المؤسسة،فالعامل لا يستطيع مواكبة التطورات الحاصلة لمحدوديته معرفته،فهذه الزيادة في التطور العلمي أدى إلى اغتراب العامل بعدما كان يمتلك معلومات ومهارات فنية كفيلة بعمله،لكن مع هذا التطور والتغير العلمي وجد نفسه غريب عن التغير الحاصل وأن معلوماته أصبحت لا تجدي نفعا.فعدم قدرته على مواكبة التطور العلمي يجعله يغترب عن واقعه و مؤسسته.

- في ظل العولمة الاقتصادية يسمح بحرية انتقال السلع والخدمات دون أية قيود،وبذلك فتح المجال لتواجد العديد من السلع الأجنبية في الجزائر منافسة بذلك السلع المحلية التي قد تعاني من نقص أو بالأحرى المستهلك لديه إقبال كبير على السلع الأجنبية ضامنا بذلك أنها الأفضل، وهو ما يفقد العامل الثقة في السلع التي ينتجها وبالتالي يعيش حالة اغتراب.

- تغير في مفهوم القيم الذي كان سائدا،فبرزت البراغماتية واكتسحت معظم مناحي الحياة الاجتماعية والثقافية،وأصبح العامل يجد نفسه مابين القيم الجديدة وقيمه القديمة المتربي عليها،فراح يدور بين هاتين الحالتين،بين التقبل للقيم الجديدة في المؤسسة،وبين قيمه الأصيلة، وبهذه المراوحة يكون قد اغترب في الحالتين.

- إن الاستخدام الغير أخلاقي للقيم الانسانية جعل العامل في ميدان عمله يعيش حالة اغترابية،من خلال قيمه وقيم المؤسسة،مما جعله يعيش هوة بين قيمه وبين ما يلاحظه في حياته العملية والاجتماعية وهذا يعود لسطوة العولمة الاقتصادية على كل مناحي الحياة.

خاتمة:

يتسم النظام العالمي الجديد بشمولية العولمة الاقتصادية في كل مناحي الحياة وخاصة بعد تحرير التجارة وظهور الأسواق الحرة وإزاحة الحواجز التي كانت موجودة سابقا،فانحصرت رؤوس الأموال لدى قلة من الناس وظهرت المؤسسات الاقتصادية الحديثة التي استغلت العامل لزيادة إنتاجها دون

إعطائه مكانة مكانة وقيمة تليق به، بل العكس من ذلك فأصبح يشعر أن مكانته لا قيمة لها في خضم هذا التسارع التكنولوجي والمنافسة الدولية،فسلك طرقا وأساليب يرى من خلالها أنها الأنسب لحياته فلجأ إلى العزلة الاجتماعية والانطواء بغية الهروب من الواقع المعاش.

ومع زيادة التطور التكنولوجي وظهور الآلات التي تقوم بمعظم المهام التي كان يقوم بها العامل زاد اغترابه بسبب إحساسه بأن مكانته لا قيمة لها، بالإضافة إلى عدم قدرته لمواكبة التطور التكنولوجي لأسباب عديدة منها ضعف مستواه التعليمي لمسايرة تلك الآلات والعمل بها، وكذا معاملته من قبل رب العمل على أنه شيء لا بشر له قيمة ومكانة،كل هذا جعل هذا العامل يبتعد عن واقعه الاجتماعي والمؤسساتي وهذا يعود إلى أن العولمة الاقتصادية زادت بشكل كبير في اغتراب العمال في مؤسساتهم الحديثة.

المراجع:

- السيد على شتا: **اغتراب الإنسان في التنظيمات الصناعية**، مؤسسة شباب الجامعة،الإسكندرية،(د-ت).

- السيد على شتا: **نظرية الاغتراب من منظور علم الاجتماع**، مؤسسة شباب القاهرة، الإسكندرية،1993.

-السيد يسين: في مفهوم العولمة، مجلة المستقبل العربي، مركز د راسات الوحدة العربية، العدد228،1998 .

- أبو ناهية. نقلا عن مجدى محمد عبد الله: **الاغتراب عن الذات والمجتمع وعلاقته بسمات الشخصية**، جامعة الاسكندرية، 2001.

- أحمد زكي بدوي: **معجم مصطلحات العلوم الإدارية**، دار الكتاب المصري، القاهرة، ط1، 1989.

-احمد مصطفى عمر: **إعلام العولمة وتأثيرها في المستهلك**، في سلسلة كتب المستقبل العربي(24) ، ط2 ،2004.

-إجلال محمد سري، الأمراض النفسية الاجتماعية، عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط1، مصر،2003 ، ص114 .

- عبد اللطيف محمد خليفة: **دراسات في سيكولوجية الاغتراب**، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة،2003.

- عشوي مصطفى: **أسس علم النفس الصناعي التنظيمي**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1992.

-عمر صخري: **اقتصاد المؤسسة**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 1993.

- ناصر دادي عدون: **اقتصاد المؤسسة للجامعيين**، دار المحمدية العامة، الجزائر، 1998.

- ريتشارد شاخت: **مستقبل الاغتراب**، تر(وهبة طلعت أبو العلا)، منشأ المعارف،الإسكندرية،2001.

- ريتشارد شاخت: **الاغتراب**، تر (كامل يوسف حسين)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1980.

- منير الحافظ:**سوسيولوجيا الرهبنة**، دار النايا للدراسات والنشر والتوزيع، دمشق، ط1، 2011.

- محمد عاطف غيث: **قاموس علم الاجتماع المعاصر**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2006.

- محمد خضر عبد المختار: **الاغتراب والتطرف نحو العنف(دراسة نفسية اجتماعية)**، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، (د-ت).

-طه فرج عبد القادر وآخرون: **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**: دار الوفاق للطباعة والنشر، أسيوط،مصر،ط3، 2005.

- حسين عمر: **الموسوعة الاقتصادية**، دار الفكر العربي، ط4، (د-ت).

- يحي العبد الله:**الاغتراب**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 2005.

- سهير عبد السلام: **مفهوم الاغتراب عند هربرتماركيوز**، دار المعرفة الجامعية، الازاريطة، مصر، 2003.

-صلاح الدين أحمد الجماعي: **الاغتراب النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي**،مكتبة مدبولي، القاهرة،ط1، 2008.

- Joseph gabel ; R.franc.le concept d'aliénation. Politique ;revue française de sociologie. 1960.

- Seman M:**Alienation and social Learning in a reformatory** ;am.J.social.1963.vol.LXIX.

دور الجامعة في تنمية العمليات المعرفية المعقدة لدى الطلبة. - رؤية ميدانية بجامعة سطيف2 –

د. شريفة بن غذفة

وحدة البحث تنمية الموارد البشرية جامعة سطيف2

ملخص:

منذ مئات السنين والجامعة تلعب دورا هاما في التنمية المجتمعية، وعلى نحو متزايد تطالبها المجتمعات المعاصرة بالقيام بأدوار متعددة منها: الحفاظ على المعرفة للجيل القادم، انجاز البحوث الحديثة، نقل المعرفة، وأن تلعب الدور الرئيس في التنمية الاقتصادية.

وعليه ركزت هذه الورقة على العمليات المعرفية المعقدة كهدف رئيس للجامعة لتطوير مهارات الطلبة؛ كالتفكير الناقد والمعاكس الذي يعد من أهم الطرق المستخدمة في التفكير الإبداعي ونقل التعلم. كما يمكن أن يتعلم الطالب كيفية تقبل من يختلف معهم حتى قبل أن يفهم وجهة نظرهم، والغرض من كل هذا هو الوصول إلى حرية التعلم التي تسمح للمجتمعات بتحديد مستقبلها بحرية.

Summary:

Modern societies progressively require universities to be responsible for multi roles; like: preserve knowledge for future generations- realize researches - Transferring Knowledge to the Society - and to play a principal role in economic development.

For that reason, this research focus on the importance of complex cognitive processes as a principal aims to developing students skills; Like critical or reverse thinking, Which is One of the methods used in creative thinking, And Learning transfer, And How accepting other peoples; so you can accept someone without understanding him or her in the university. the purpose is exactly to allow a higher academic freedom for our modern societies to determine its own future.

مقدمة:

يستلزم أن تكون لدى الطلبة الجامعيين مجموعة من المهارات السيكولوجية والاجتماعية وعلى رأسها المهارات المعرفية حتى نقول بأن الجامعة أدت دورها بشكل مقبول، إذ أن المجتمع انتظر وينتظر الكثير من المؤسسات الجامعية في إحداث التغيير الايجابي على مستوى شخصية أبنائهم أو على المستوى الاقتصادي والسياسي.

في الواقع نجد أن أغلب المشاركين في المنافسات السياسية ورؤساء الأحزاب من خرجي الجامعة. ورغم أنهم شربوا من نفس المنابع الجامعية إلا أن وجهات نظرهم تختلف من قائد لأخر، وهذا إن دل على شيء فمن المؤكد أنه سيدل على أن الجامعة الجزائرية - ورغم ما يقال عنها- تلعب دورا مهما في تخريج طلبة يتمتعون بحرية التفكير وتنوع واختلاف في الرأي من النقيض إلى النقيض من خلال ما يعرف بالمنظمات الطلابية.

إذ أن الجامعة لا تعتمد فقط على ما اصطلح عليه التحصيل الدراسي؛ بل تصبوا إلى تنمية وتطوير طرق وأساليب تفكير الطلبة، كما تعلمهم مهارات عديدة مثل التفكير الناقد من خلال حرية إبداء الرأي، والقدرة على تقبل الأخر حتى و ن كان يختلف معه. وهذا من خلال الاطلاع على المؤلفات وتقييمها وتلخيصها قبلا. ومن ثم إعطاء وجهات نظر قد تتفق وقد تختلف معها خاصة في إطار انجاز البحوث بطريقة أكاديمية علمية ومنهجية.

و عليه تحاول هذه الدراسة؛ البحث في مدى إسهامات الجامعة في تنمية شخصية الطالب وتطوير مهاراته في الأداء الأكاديمي بحرية، وكذا إكسابه مهارات جديدة من خلال تنمية قدرته على التفكير وتوظيف مختلف العمليات المعرفية. إذ لا يتوقف الأمر على استقبال وفهم المعلومات من طرف الطالب؛ ولكن لابد له من التمحيص والمقارنة والتوظيف المعرفي ليحدث نقل حقيقي للمعلومات، ويصبح للطالب شخصية معرفية متميز، هدفها ليس بالضرورة الاختلاف مع الأخر ولكن فهمه قبل الاتفاق معه.

إن التفكير لم يعد اليوم فقط تلك المهارة الأولية التي يعتمد عليها الطالب والتلميذ في المؤسسة التربوية أوالجامعية، بل أصبح هناك تفكير تشريعي وتنفيذي وأخر قضائي وهي أساليب لا يمكن تعلمها بشكل أفضل وأكثر وضوحا ولا استثمارها بشكل فعلي؛ إلا في إطار الحرم الجامعي. وهذا احتراما لخصائص النمو ودور كل مؤسسة تعليمية في المجتمع. كما أن جميع العمليات المعرفية لها علاقة بالتفكير عموما سواء كعملية معرفية معقدة أو دنيا، وهذا من خلال أن يكون سبقا لها، أو في نهايتها وفي الغالب مستمرا معها مثلا: كحل المشكلات واتخاذ القرار أو العمليات المعرفية بمختلف مستوياتها، والاستراتيجيات المعرفية المختلفة.

مشكلة الدراسة:

لا يمكن لعاقل أن ينكر دور الجامعة المهم؛ قديما وحديثا، ورغم تطور الوسائل البيداغوجية وزيادة عدد هياكلها ومؤسساتها التعليمية،إلا أن مطالبة المجتمع لها في تزايد مستمر؛ لتطوير أدائها وتحسين مخرجاتها. إذ لم تعد مهمتها توفير المعلومات فقط، بل أصبحت مهمتها تعليم الطلبة كيف يبحثون ويوفرون ويستثمرون المعرفة وبجودة عالية من خلال تنمية أساليب تفكيرهم وقدراتهم المعرفية. وهذا تماشيا ومتطلبات السوق.

فالتنمية المستدامة التي ينادي به جميع أطراف المجتمع تعتمد بنسبة كبيرة على خرجي الجامعات، الذين سيتولون المناصب العليا في البلاد ولا يمكن لهؤلاء مسايرة مخططات التنمية وتحقيق أهدافها دون أن يكونوا قادرين على اتخاذ القرارات السليمة والمدروسة، ولم ينموا أساليب تفكير مناسبة وغير متمكنين من الإبداع والقدرة على حل المشكلات بطرق مرنة و متنوعة، كما لا يمكنهم أن يحققوا أهدافهم ويطوروا وطنهم إن لم يتقبلوا بعضهم البعض ولو اختلفوا، ويعملوا على نقل ثقافة الحوار وتقبل الأخر ما دامت الغاية واحدة. وعليه يمكن أن نطرح الإشكالية الاستفهامية على النحو التالي:

تساؤلات الدراسة:

- ✓ هل تسهم الجامعة في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة؟
- ✓ هل تسهم الجامعة في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة؟
- ✓ هل تسهم الجامعة في تنمية مهارة تقبل الأخر لدى الطلبة؟

✓ هل تسهم الجامعة في تنمية مهارة نقل التعلم لدى الطلبة؟

أولا: الخلفية النظرية للدراسة:

1تعريف الجامعة:

" يرى علماء التنظيم التربوي أنه لا يوجد تعريف قائم بذاته أو تحديد شخصي وعالمي لمفهوم الجامعة، لذلك فإن كل مجتمع ينشئ جامعته ويحدد لها أهدافها بناء على ما تمليه عليه مشاكله ومطامحه وتوجهه السياسي والاقتصادي والاجتماعي. لذلك فالجامعة مؤسسة للتكوين لا تحدد بمفردها أهدافها وتوجهات تلك الأهداف بل بالعكس فهي تتلقاها من المجتمع الذي يعتبر الأساس وهو الوحيد الذي بإمكانه أن يمدها بالحياة وبالمدلول وبالواقع.

وبدراسة متأنية بمختلف الفروع والأنظمة حتى التجريدية منها المدرسة في الجامعات المنتمية لأنظمة اجتماعية واقتصادية مختلفة، يمكننا أن نلمس هذه الحقيقية سواء في الجامعات المسماة الليبرالية أو الجامعات الأمريكية أو جامعات البلاد الاشتراكية، وبغض النظر عن النظام الذي تنتمي إليه، تظل مؤسسة ذات طابع خاص تنشد الاستقلالية لتحقيق أهدافها في إنتاج المعرفة ونشرها. وهي استقلالية لا تفصلها كلية عن المجتمع بل تظل جزءا لا يتجزأ منه يعتريها التوترات والصراعات التي تحدث في محيطها الاجتماعي و

تتأثر بهذا المحيط سلبا أو إيجابا. من خلال ما ورد يمكن عرض بعض التعريفات المعربة نسبيا عن مفهوم الجامعة:

هناك من يعتبرها المصدر الأساسي للخبرة، والمحور الذي يدور حوله النشاط الثقافي للآداب والعلوم والفنون، مهما كانت أساليب التكوين وأدواته، فإن المهمة الأولى للجامعة ينبغي أن تكون هي دائما التوصيل الخلاق للمعرفة الإنسانية في مجالاتها النظرية والتطبيقية، وتهيئة الظروف الموضوعية لتنمية الخبرة الوطنية التي لا يمكن بدونها أن يحقق المجتمع أي تنمية حقيقية، في الميادين الأخرى" (دليو وآخرون، 2006)" كما تعتبر الجامعة أيضا مؤسسة تعليمية ومركزا للإشعاع الثقافي ونظاما ديناميكا متفاعل العناصر، تنطبق عليه مواصفات المجتمع البشري حيث يؤثر مجتمع الجامعة في الظروف المحيطية ويتأثر بها في نفس الوقت.

أما رامون ماسييا مانسو "Ramon Macia Manso فإنه يعرف الجامعة على أنها مؤسسة أو مجموعة أشخاص يجمعهم نظام و نسق خاصيّن، تستعمل وسائل و تنسق بين مهام مختلفة للوصول بطريقة ما إلى معرفة عليا(دليو و آخرون،2006)

تعتبر"الجامعة مؤسسة تعليم مسئولة عن نقل القيم الحضارية وعن تنمية المجتمع الذي نعيش فيه، هي إذن مسؤوليات جسام تقوم بها الجامعة ولن تستطيع استكمالها أو انجازها بكفاءة إلا إذا تابعت التغيرات العالمية، وشاركت في نقلها وتصويب أخطائها بما يتناسب مع المطلب الاجتماعي

للتعليم الجامعي. ونجد أن هناك علاقة واضحة بين الجامعة والتقدم وبين التعليم العالي ونسب النمو الاقتصادي"(البرعي، 2002: 355)

2 تنظيم الجامعة الجزائرية:

"تعتبر الجامعة الجزائرية بمفهومها "الغربي" من أقدم الجامعات في الوطن العربي حيث تأسست عام 1877 وبقيت وحيدة حتى الاستقلال عام 1962 وكانت تحتوي على أربع كليات – كلية الآداب والعلوم الإنسانية- كلية الحقوق والعلوم الإدارية - كلية العلوم الفيزيائية – كلية الطب والصيدلة، وقد تخرج منها أول طالب جامعي جزائري عام 1920 من كلية الحقوق كمحامي. وفي حقيقة الأمر، أن هذه الجامعة أنشئت كجامعة فرنسية من أجل خدمة أبناء المستوطنين"(دليو و آخرون،2006)

3وضعية التعليم العالي في الجزائر:

"إن العديد من الباحثين والخبراء يجمعون على أن مؤسسات التعليم العالي بالجزائر تعاني العديد من المشكلات والسلبيات التي تعيق نموه وتطوره وتحد من كفاءته وفعاليته وجودته، منها عدم قدرتها على استيعاب الملتحقين الجدد من التعليم الثانوي بالجامعة، ونمطه والخطط والمناهج والسياسات التعليمية التي كثيرا ما تجد مقاومة شديدة من طرف الطلبة أو الأساتذة أنفسهم بسبب عدم توافقها مع واقع التعليم في الجامعة الجزائرية بسبب تبني نماذج مستوردة للتعليم العالي، وانعدام الموازنة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات التنمية، وعدم التوازن بين النمو الكمي والإعداد النوعي

لطلاب الجامعة وضعف الكفاءة الداخلية (ارتفاع معدل التسرب) والكفاءة الخارجية (اختلال في تناسب مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل). و أخيرا عدم فعالية أجهزة التوجيه.

ويمكن اختصارها في مجموعة من النقاط منها: تدني نوعية التكوين- ضعف معايير التقويم و الجودة- ضعف مناهج التعليم و قدمها – ضعف عملية التأطير- ثقافة التعليم السلطوية- عدم التوازن بين النمو الكمي والإعداد النوعي لطلاب الجامعة- ضعف الاتفاق على التعليم العالي وانعدام مصادر التمويل. (سايملي، 2012)

4مقومات تحقيق أهداف الجامعة:

1-4 عضو هيئة التدريس:

"يقع على عاتق عضو هيئة التدريس عبئ الإشراف على الرسائل العلمية والبحوث، بحيث يقوم بتوجيه الطلاب و إرشادهم، ثم تولي مهمة الإعداد الثقافي المهني لهيئة معينة حسب الكلية التي يعمل بها، ويقترح برامج هذا الإعداد ويعده و يقدمه ثم يقوم بالعملية النهائية لتقويم الطلاب.

يعتبر الأستاذ الجامعي مصدرا رئاسيا للمعرفة لطلابه بحيث يلزمه ذلك أن يكون متعمقا في مادة تخصصه ومتجددا و ملاحقا لكل جديد في مجال العلم و المعرفة، سواء بالأمور المتعلقة بمادة تخصصه الأكاديمي أو بعض الثقافات العامة التي تفضي لشخصيته سمات تميزه عن باقي أفراد المهن الأخرى فضلا عن التزامه الأخلاقي بآداب المهنة العامة مع قدرته على توصيل المعلومات

لطلابه بصورة متفاعلة بناءة ناتجة من إلمامه الكافي لتخصصه وسمات المرحلة العمرية التي يتعامل معها.

يضاف إلى ما سبق احترام عضو هيئة التدريس لأفكار و أراء و جهود طلابه في مجال مادته التخصصية و أي من المناقشات الحرة التي تتم بينهما سواء داخل الأسر الطلابية. كما أن الأستاذ الجامعي يحتاج إلى الحرية الأكاديمية و المدنية" (البرعي، 2006: 302-303)

2-4 المناهج و المقررات الدراسية

" تعتبر المناهج والمقررات الدراسية من أهم المقومات لتحقيق أهداف الجامعة. وحتى الآن ونحن على أعتاب الألفية الثالثة مازالت المناهج تحتوي على مقررات دراسية تقليدية رتيبة، تحتل فيها الدراسات النظرية والإنسانية مركز الصدارة، مع ضعف الارتباط بين المناهج الدراسية في الجامعات ومتطلبات التنمية، بالإضافة إلى ضعف العناية والاهتمام بالدراسات التطبيقية، مع عدم خضوع المناهج لتقويم مستمر." (البرعي:2006: 304)

3-4 طرائق التدريس

" إن طرق التدريس المستخدمة حاليا في جامعاتنا تعتمد على المحاضرة والتلقين، التي تعتبر قاصرة ومتخلفة عن البحث والتطبيق والموضوعية العلمية في التعلم والتعليم، وقد يبدو استخدامها شائعا خاصة في غالبية الكليات النظرية لسهولتها ورخص تكلفتها، كما أنها الطريقة الوحيدة ألفها

الكثير من أعضاء هيئة التدريس في معظم الكليات الجامعية." (البرعي، 2006: 306)

4-4 الطلاب:

"إذا كان المجتمع الجامعي بيئة (منتقاة) وإذا كان هذا الانتقاء يشير إلى قدر كبير من (النقاء) والتمييز للعناصر المختارة، سواء من أعضاء هيئة التدريس أو الطلاب، إلا أننا لا نستطيع أن ننسى تلك الحقيقة الاجتماعية التي تؤكد أن هذه العناصر تظل جزءا من الجسم الاجتماعي الكلي العام للأمة، منفعلة بظروفه وأصوله وما يضطرب به من أحوال سواء من الناحية السياسية أو لاقتصادية أو الاجتماعية.

هذه المتغيرات المجتمعية ليست مجرد عناصر منفصلة تتجاور مع ما يتلقاه الفرد الجامعي من معارف ومهارات وقيم، إنما تدخل في نسيج التكوين الشخصي بحيث تلتحم بما يتعلم وتتفاعل معه،بل وقد تلونه وتوجهه، وإن كانت هي بدورها أيضا _ هكذا المفروض- لا تقف عند حد أن تكون فاعلة. وإنما هي كذلك منفعلة. لكن القدر متاح من الفعل والإنفعال بين الطرفين يعود إلى ميزان القوة لدى كل منهما"(البرعي، 2006: 307)

5خصائص الطالب الجامعي و مشكلاته

"أولا التحديد الزمني لمرحلة الشباب في التعليم الجامعي ثانيا الخصائص والمميزات العامة للنمو الجسمي الانفعالي في مرحلة الشباب وثالثا الخصائص والمميزات العامة للنمو العقلي في مرحلة الشباب "

(البرعي،

2006: 206)

6 أهداف الجامعة ووظائفها: بين الماضي والحاضر والمستقبل

" تعتبر الجامعات في مختلف دول العالم والنامي أساسا من أسس تطوير وخدمة المجتمع على قواعد ومعايير علمية سليمة. فهي من ناحية تقوم بإعداد القوى البشرية المؤهلة تأهيلا عاليا واللازمة للعمل في شتى قطاعات المجتمع ومن ناحية أخرى تساهم في وضع خطط التنمية للنهوض بالمجتمع، بالإضافة إلى أنها معقل من معاقل توجيه النقد البناء لما يحدث في المجتمع من ممارسات. وإلى جانب هذا وذاك فهي السبيل إلى نشر المعرفة وتنميتها وتوظيفها. و بوجه عام تقوم الجامعة بوظائفها المختلفة في محاور ثلاثة: هي

- نشر المعرفة
- إنتاج المعرفة وتنميتها
- توظيف المعرفة وتطبيقها "

(البرعي، 2006: 300)

7دور الجامعة في تنمية شخصية الطالب:

تتعاظم يوما بعد يوم أهمية الدور الذي تقوم به الجامعة بمختلف مؤسساتها، فهي المسئولة عن تنمية شخصية الطالب بجميع جوانبها: السلوكية الأدائية والوجدانية الانفعالية وكذا المعرفية. حتى يكون الطالب

أكثر اتزانا ونفعا لنفسه ولمجتمعه. غير أن هذا يجب أن لا يتناقض وقوانين النمو الطبيعية ونحن نعني بهذا مباشرة الإصلاحات الجديدة وبالذات نظام ل.م.د. حيث أصبح القادمون من الثانوية إلى الجامعة عبارة عن أطفال مراهقين، لدى أكثرهم أخر اهتمامه هو التحصيل العلمي. وهذا ما من شأنه إعاقة الجامعة بشكل كبير في أداء وظائفها.

" إن جامعاتنا مدعوة لان ترسخ قيم المواطنة الإيجابية، لكي ندفع بالحياة على ارض الوطن من العجز إلى القدرة، ومن تقوقع إلى المشاركة، ومن الجمود إلى الحيوية، ومن مجرد الإتباع والانصياع إلى أفاق التجديد و الإبداع "(عمار، 2001: 18)

ثانيا:الاطار المنهجي:

1 فرضيات الدراسة:

- ✓ تسهم الجامعة في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.
- ✓ تسهم الجامعة في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة.
- ✓ تسهم الجامعة في تنمية مهارة تقبل الأخر لدى الطلبة.
- ✓ تسهم الجامعة في تنمية مهارة نقل التعلم لدى الطلبة.

2 أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الحرم الجامعي في حد ذاته، ومن أهمية وخطورة المهام المنسوبة لها، وأدوارها المتشعبة، حيث أنها ليست

مجرد مؤسسة تعليمية تقدم المعرفة جاهزة، بل تنتقدها وتمحصها، وتنقلها لنخبة المجتمع ليصبحوا كوادر قادريين على التسيير والتطوير والتنمية، وهذا لن يتأتى بأساليب تفكير كلاسيكية غير منفتحة، ولا بمهارات معرفية ضيقة، بل لابد من أن يكون خرجي الجامعات الجزائرية على قد عالٍ؛ ليس فقط على مستوى التحصيل العلمي و لن حتى على مستوى الجانب الانفعالي و المعرفي المعقد.

3 أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة التعرف على مدى إسهام الجامعة في تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي ومهارة تقبل الأخر،ومهارة نقل التعلم لدى الطلبة. كما أنها حاولت التعرف على درجة ارتباط هذه الأبعاد بعضها البعض وبالدرجة الكلية للاستبيان المعد من طرف الباحثة.

4تعريف المصطلحات:

- **الجامعة**: جامعة سطيف 2 قسم علم النفس.
- **الطالب الجامعي**: طلبة الماستر تخصص علم النفس: علاجات نفسية وصعوبات التعلم.
- **التفكير الناقد**: نعني بها قدرة الطالب على النقد الموضوعي لأعمال زملائه ومناقشة الآخرين في أرائهم والقدرة على فهم ما يقدم له من

معارف جديدة و استنتاج أفكار جديدة وكذا المقارنة بين وجهات النظر المختلفة.

- **التفكير الإبداعي**: نقصد بها قدرة الطالب على البحث على أكثر من حل لمشكلة واحدة، وعلى الاهتمام بالقضايا الغامضة وعدم التخلي عن رأيه بسرعة والإبداع في تقديم أعماله وبحوثه وتحدي صعوبات البحث العلمي.
- **مهارة تقبل الأخر**: نقصد بها قدرة الطالب على تقبل نقد الأخر لأعماله والاستماع لرأي الأخر بموضوعية و التعاون مع الزملاء وكذا القدرة على قبول الأخر مهما اختلف معه واكتساب زملاء أكثر.
- **مهارة نقل التعلم**: المقصود بها هي قدرة الطالب على توقع مستقبله بوضوح وعلى تطبيق ما تعلمه في حياته الخاصة وحل مشكلاته من خلال شرح الأمور للآخرين وأيضا مدى فهمه القضايا السياسية والاقتصادية.

ثالثا: الإجراءات المنهجية للدراسة:

1منهج وأدوات الدراسة:

تم استخدام استبيان مكون من أربعة أبعاد والمتمثلة في التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وبالإضافة إلى مهارة تقبل الأخر ونقل التعلم. بمعدل خمسة عبارات لكل بعد، والغرض من هذه الاستمارة هو محاولة التعرف

على مدى مساهمة الجامعة في تنمية هذه المهارات كأحد أدوارها في الجانب المعرفي لتنمية شخصية الطالب. وعليه فإن الطريقة الوصفية كانت هي الأنسب لعرض ومعالجة بيانات الدراسة.

2عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 134 طالب جامعي مستوى ماستر بكلية العلوم الاجتماعية تم توزيع الاستمارة عليهم. وتم اختيار مستوى الماستر كونه تعرض لخبرات جامعية كافية مدة 4 أو 5 سنوات تسمح لنا بالتعرف على مدى التغيير الحادث في بعض الجوانب المعرفية لدى الطالب مقارنة بالمرحلة الجامعية.

3 الأساليب الإحصائية: تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الارتباط

رابعا: عرض و مناقشة نتائج الدراسة:

قامت الباحثة بمعالجة معطيات الدراسة ببرنامج spss 19 وعليه تحصلنا على النتائج التالية:

فيما يخص الفرضيات القائلة بأن:

- ✓ تسهم الجامعة في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.
- ✓ تسهم الجامعة في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة.
- ✓ تسهم الجامعة في تنمية مهارة تقبل الأخر لدى الطلبة.

✓ تسهم الجامعة في تنمية مهارة نقل التعلم لدى الطلبة.

نعرض المعطيات من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (1) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على أبعاد الاستبيان الأربعة

Std. Error Mean	Std. Deviation	Mean	N	
,70193	8,12542	11,0075	134	التفكير الناقد
,21720	2,51433	10,6418	134	التفكير الإبداعي
,20058	2,32184	11,0075	134	تقبل الأخر
,22978	2,65994	9,8507	134	نقل التعلم
,95885	11,09951	42,5075	134	ك

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على المقياس ككل بلغت 42.50 وهي قيمة يمكن اعتبارها أكبر من متوسط درجات الاستبيان (30) وهذا يدل على أن هناك تغيير واضح في المكتسبات المعرفية للطالب و لا نقصد بها الكم المعرفي ولكن المقصود هو حدوث نمو في العمليات المعرفية للطالب مقارنة بالمرحلة الثانوية.

كما يتضح ذلك من خلال نتائج المتحصل عليها على أبعاد الدراسة؛ إذ كان أكبر متوسط حسابي يعود لبعد التفكير الناقد و بعد تقبل الأخر والذي بلغ 11,00 لكل منها وهي قيمة أكبر من متوسط كل بعد (7.5)، وهذا يدل على أن الطالب الجامعي نمّى مهارات التفكير الناقد وتقبل الأخر داخل الجامعة وأنها تحسنت بشكل واضح، غير أن الانحراف المعياري لبعد للتفكير الناقد (8.12) كان أكبر من الانحراف المعياري لبعد تقبل الأخر (2.32).

يأتي في المرتبة الثانية بعد التفكير الإبداعي بمتوسط حسابي يقدر بـ 10,64 وانحراف معياري قدره 2,51 وهي قيمة أكبر من متوسط البعد (7.5)،

وهذا يدل على أن الطالب الجامعي نمّى مهارة التفكير الإبداعي بشكل ملحوظ داخل الحرم الجامعي. وفي الأخير يأتي بعد نقل التعلم بمتوسط حسابي قدر بـ 9,85 و انحراف معياري قدر بـ 2,65، ورغم أن قيمة المتوسط تبقى أكبر من متوسط البعد ككل إلا أنها تحتل المرتبة الأخيرة مقارنة بالأبعاد السابقة لكل من التفكير الناقد وتقبل الأخر وبعد التفكير الإبداعي.

بالاعتماد على ما سبق عرضه فإننا نجد أن الطالب الجامعي تحسنت لديه مجموعة من المهارات والعمليات المعرفية وهي على التوالي مهارة تقبل الأخر بمعنى أن الطالب أصبح أكثر قدرة على تقبل نقد الأخر خاصة فيما يخص إعداد مذكرات تخرج ماستر والبحوث بحيث تجده يعرض خطة عمله على الأساتذة بمختلف التخصصات وحتى على بعض زملائه. ومن الطلبة من يطلب رأي أستاذه وزملائه أثناء عرضه لأعماله المختلفة، وهذا ما ينمي لديهم مهارة الاستماع للأخر بأكبر قدر ممكن من الموضوعية، إذ أن النقد يكون للعمل وليس لشخص الطالب و هذا دليل على أن التركيز حول الذات يتناقص بالموازاة مع تزايد تقبل الأخر، وهي من أهم خصائص النمو الطبيعي.

من جهة أخرى فإن رحلة البحث عن وجهة نظر الآخرين عن رأيهم في العمل يكون سببا لتكوين عدة علاقات مع الأساتذة والزملاء قد تدوم لمدة أطول، ومع وجود أراء مختلفة يتعلم الطالب تقبل الآخرين مهما اختلف

معهم في الرأي و تصبح النافسة العلمية بمفهومها الصحيح بدل التنافس بدافع الغيرة فقط.

من الطبيعي أن مهارة التفكير الناقد تتماشى مع مهارة تقبل الأخر، إذ أن الطالب يصبح قادرا على تقبل نقد الآخرين وإعطاء رأيه بدوره فيما يخص أعمال الآخرين وهذا ما يثري النقاش داخل الصف وخارجه، هذا ما يساعد الطالب على فهم ما يقدم له من معارف والقيام باستنتاج الروابط المختلفة بين هذه المعارف.

حتى أن بعض الطلبة يبدأ بإعطاء رأيه في ما يدرسه من مقاييس ونظريات ومقاربات علمية وهذا ما ينمي مهارة النقد العلمي المبني على أسس منهجية وينمي أيضا مهارة التفكير الإبداعي الذي يأتي في المرتبة الثانية بعد مهارة تقبل الأخر والتفكير الناقد. حيث يكتسب الطلبة روح المنافسة لتقديم أحسن عمل فيه لمسته الخاصة بمقارنة ومتابعة ما يقدمه الزملاء ومحاولة تحسينها، كما يتعلم الطلبة طرق مختلفة لمواجهة صعوبات البحث العلمي المتمثلة خاصة في انجاز مذكرات التخرج.

غير أنه ورغم تحسن مهارات الطالب على مستوى الأبعاد سالفة الذكر إلا أن قدرته على نقل ما تعلمه خارج الجامعة تبقى أقل من المستوى المطلوب، ومرد ذلك إلى عدة عوامل، لعل أهمها: أن نقل التعلم يبقى من العمليات المعرفية المعقدة التي تحتاج هي الأخرى إلى مجموعة معقدة من المهارات والعمليات المعرفية بمستوياتها الثلاث، ولعل الأمر يرجع أيضا إلى

كون عينة الدراسة لم تتخرج بعد بالتالي لا يسعها تطبيق كل ما تعلمته إلا بعد الخروج من الجامعة والتوجه إلى سوق العمل. إلا أنه يبقى للطالب رأي في القضايا السياسية والاقتصادية كما أن الطالب الجامعي لم يعتمد كلية لحل مشاكله - على الأقل داخل الجامعة- على والديه من خلال تنمية قدرته على شرح وجهة نظره للآخرين و محاولة إيجاد سبل للتفاهم.

في الأخير نستنتج أن الجامعة ورغم كل الصعوبات التي تعيشها وتواجهها تبقى قادرة على أداء أدوار مهمة منها: تنمية خصائص معرفية مهمة وضرورية لدى الطالب الجامعي وهي بهذا تُنمي الجانب المعرفي من شخصيته وتبقى وسطا ملائم لحدوث نمو معرفي سليم إلى حد كبير لدى الطلبة.

وقد أشار يوسف سيد محمود في بحث قام به حول الطلبة الجامعيين (1991) إلى نفس الفكرة تقريبا لكن نتائجها تختلف عن نتائج الدراسة الحالية وهي " أن القيم المعرفية والتي تشمل (الحقائق والمنطق، الحكمة، الفهم، الكتب، التعليم والتربية، الرحلات، التفكير، التخطيط)، وكان من المتوقع أن تحقق هذه القيم نسبة تأكيد أكبر، وخاصة في ضوء انتشار التعليم بجميع مستوياته، والحاجة العلمية إليه في مختلف الأعمال والمهن، ولكن يبدو أن هناك عوامل اجتماعية و اقتصادية أثرت على زيادة تبني الشباب لهذه النوعية من القيم."(محمود يوسف، 1991: 143) ومرد هذا للاختلاف في المدة الزمنية، أو إلى عدم تطابق الأبعاد التي تم قياسها في كل دراسة بالإضافة إلى اختلاف مجتمعي الدراستين.Spearman's rho

		التفكير الناقد	التفكير الإبداعي	تقبل الأخر	نقل التعلم	ك
التفكير الناقد	R	1,000	,516**	,497**	,476**	,790**
	Sig.	.	,000	,000	,000	,000
	N	134	134	134	134	134
التفكير الابداعي	R		1,000	,449**	,554**	,767**
	Sig.		.	,000	,000	,000
	N		134	134	134	134
تقبل الأخر	R			1,000	,499**	,737**
	Sig.			.	,000	,000
	N			134	134	134
نقل التعلم	R				1,000	,816**
	Sig.				.	,000
	N				134	134
ك	R					1,000
	Sig.					.
	N					134

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أعلى قيم الارتباط هي تلك التي تربط بين الدرجة الكلية للاستبيان ودرجات أبعاده الأربعة؛ إذ تأتي في المرتبة الأولى بعد نقل التعلم (0.81) يليه بعد التفكير الناقد (0.79) والتفكير الإبداعي (0.76) وأخيرا بعد تقبل الأخر(0.73).

أما بالنسبة لارتباط الأبعاد ببعضها البعض فقد كانت كلها مرتبطة ببعضها البعض بدرجات تراوحت بين (0.44) و (0.55) التي ربطت التفكير الإبداعي ببعد نقل التعلم فكلما كان الفرد مبدعا كلما كان قادرا على نقل واستثمار ما تعلمه في ظروف مختلفة. وأقل قيمة ربطت بين التفكير الإبداعي

وبعد تقبل الأخر إذ أن المبدعون بصورة عامة يختلفون مع الآخرين في أرائهم و تحليلاتهم للمواضيع وإلا فكيف سيكون الجديد. وباستقراء جميع الارتباطات نجدها منطقية تتماشى مع مبادئ النمو المعرفي كما تتماشى مع أهمية فكرة أن تنمية مهارة معينة يؤدي بلا شك إلى تحسن في المهارات الأخرى.

خاتمة:

تسهم الجامعة الحديثة بلا شك؛ في تنمية شخصية الطلبة وقدراتهم المعرفية، ليس من خلال ما تقدمه من زخم معرفي فحسب، ولكن من خلال تنوع مشارب أساتذتها واختلاف منطلقاتهم الفكرية وتوجهاتهم السياسية والاقتصادية؛ السيكولوجية والاجتماعية قبلا.

إن مشكلة انحراف الجامعة عن مسارها – كما يسميه البعض- تأتي في مقدمة المشكلات الفكرية والسياسية التي تواجهها المجتمعات المعاصرة. وتحاول في كل مرة؛ حل وحلحلة أزمات التسيير والإنتاج التي تعيشها الجامعة. ونظرا لقلة البحوث على المستوى المحلي التي حاولت وصف حال الجامعة الجزائرية بشكل دقيق وعميق قبل تقديم تفسيرات افتراضية، فإن حقيقة ما يجري في الجامعات الجزائرية يبقى غير واضحا كفاية، و يبقى دورها الحقيقي أيضا غير واضح ويتأزم باستمرار.

رغم ذلك يمكن القول أن الجامعة مازالت تؤدي دورها المعرفي رغم كل ما وُجه ويُوجه إليها من اتهامات، فهي مازالت قادرة على تنمية شخصية الطالب

المعرفية، ونحن بهذا لا ندعي أنها بعيدة عن كل ما هو سلبي، بل بالعكس فهي تحتاج إلى تحين في كل حين ولكن دون نظرة سوداوية فالأمور لا تتعلق فقط بالطالب والأستاذ؛ إنما تتعلق بقضايا أخرى أكثر تعقيد منها التسيير وسياسة الجامعة ومدى العمل الفعلي لتحقيق الأهداف الحقيقة التي فتحت من أجلها الجامعة. ناهيك عن ضرورة توفر "مجتمع علمي" يقوم بالبحث معترفا بقيمته، ويتقبل الباحثين ويساعدهم ماديا ومعنويا.

إذ لا يمكن اعتبار الجامعة المسئول الأول والوحيد عن المستوى المعرفي للطالب، فالأسرة والمدرسة خصوصا شريك مهم بل وأساسي في هذه القضية. فالجامعة ما هي إلى مستقبل لنتاج سياسة تربوية معينة صقلت أذهان التلاميذ لمدة تتأرجح بين 11 و 13سنة. ولشخصية اتسمت بمجموعة من القدرات المعرفية والاجتماعية والنفسية... ؛ تكون الجامعة عادة مسرحا لاكتشافها وتنميتها. وما يتعلمه الطالب من حرية أكاديمية فكرية من المؤكد سيسمح للدول بتحديد مصيرها بشكل حر دون تدخل خارجي أو تبعية.

قائمة المراجع:

1. **البرعي، وفاء.**(2002). دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري. تقديم بدران شبل.ط1. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

2 **دليو فضيل، لوكيا الهاشمي،** سفاري ميلود. (2006). المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة.ط2. مخبر علم الاجتماع و الاتصال، مخبر التطبيقات النفسية و التربوية. قسنطينة.

3 **سمايلي، محمود.**(2-2012). دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين نوعية التعليم العالي بالمؤسسة الجامعية الجزائرية.مجلة الآداب و العلوم الاجتماعية. جامعة سطيف 2. ع 16. 174- 186

4 **عمار، حامد.** (2001). الجامعة بين الرسالة و المؤسسة.القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب. سلسلة دراسات في التربية و الثقافة،4

5 **محمود، يوسف.**(1991). تغيّر قيم طلاب الجامعة. ط.2.القاهرة: عالم الكتب. سلسلة قضايا تربوية،6

الملاحق:

استمارة التقييم الذاتي للطالب الجامعي
حول دور الجامعة في تنمية قدراته المعرفية

التعليمة: إليك أخي الطالب مجموعة من العبارات؛ الغرض منها هو تقييم الوضعية الفكرية الخاصة بك وحدك بين المرحلة الثانوية والجامعية، فالرجاء الإجابة بصدق وبعد تفكير محايد على كل عبارة بما يناسبك أنت فقط. هل قدراتك الفكرية تحسنت في المرحلة الجامعية مقارنة بالمرحلة الثانوية؟ الإجابة تكون من خلال الاختيار المناسب من الخيارات الثلاث. لا تترك سؤالا دون إجابة.

الرقم	العبارة	لم تتحسن	تحسنت قليلا	تحسنت كثيرا
1	التحاقك بالجامعة حسن من قدرتك على النقد الموضوعي لأعمال زملائك			
2	التحاقك بالجامعة حسن من قدرتك على مناقشة الآخرين في أرائهم			
3	التحاقك بالجامعة حسن من قدرتك على فهم ما يقدم لك من معارف جديدة			
4	التحاقك بالجامعة حسن من قدرتك على استنتاج أفكار جديدة بالنسبة لك			
5	التحاقك بالجامعة حسن من قدرتك على المقارنة بين وجهات النظر المختلفة			
6	التحاقك بالجامعة حسن من قدرتك على البحث على أكثر من حل لمشكلة واحدة			
7	التحاقك بالجامعة حسن من قدرتك على الاهتمام بالقضايا الغامضة			
8	التحاقك بالجامعة حسن من قدرتك على عدم التخلي عن رأيك بسرعة			
9	التحاقك بالجامعة حسن من قدرتك على الإبداع في تقديم أعمالك و بحوثك			
10	التحاقك بالجامعة حسن من قدرتك على تحدي صعوبات البحث العلمي			
11	التحاقك بالجامعة حسن من قدرتك على تقبل نقد الأخر لأعمالك			
12	التحاقك بالجامعة حسن من قدرتك على الاستماع لرأي الأخر بموضوعية			
13	التحاقك بالجامعة حسن من قدرتك على التعاون مع الزملاء			
14	التحاقك بالجامعة حسن من قدرتك على قبول الأخر مهما اختلفت معه			
15	التحاقك بالجامعة حسن من قدرتك على اكتساب زملاء أكثر			
16	التحاقك بالجامعة حسن من قدرتك على توقع مستقبلك بوضوح أكبر			
17	التحاقك بالجامعة حسن من قدرتك على تطبيق ما تعلمته في حياتك الخاصة			
18	التحاقك بالجامعة حسن من قدرتك على حل مشاكلك الخاصة			
19	التحاقك بالجامعة حسن من قدرتك على شرح الأمور الآخرين			
20	التحاقك بالجامعة حسن من قدرتك على فهم القضايا السياسية و الاقتصادية			

البرمجة التلفزيونية بين العام و الخاص في ظل تحولات المشهد الإعلامي في الجزائر

أ/ آيت قاسي ذهبية
جامعة الأغواط

ملخص:

عرف المشهد التلفزيوني الجزائري أولى خطواته في ميدان التعدد بظهور قنوات خاصة تتعدى 43 قناة في ظرف لا يتعدى أربع سنوات.-www.algerie (focus.com)، مع فتح مجال السمعي البصري و إقرار قانون منظم ينص بالخصوص أحداث هيئة ضبطية مشرفة على القطاع – و من المهم جداً الوقوف على خصوصية البرمجة التلفزيونية في القنوات الخاصة الجزائرية ومكانة هذه القنوات في المشهد الإعلامي الجزائري، فضلا على موقع الجمهور الجزائري من المعادلة: أطرافها: عمومي جزائري، وخاص جزائري، وفضائي أجنبي.

يأتي هذا المقال لاستعراض تغير المشهد الإعلامي السمعي البصري في الجزائر، ويبرز ذلك التحول الذي لازم إعداد سياسات البرمجة التلفزيونية على مستوى القنوات المتلفزة العمومية منها والخاصة.

Résumé:

La question de la programmation télévisuel se consiste dans nos jours paradoxalement sur un débats infini, concernant, le/les rôles multiples des medias dite « lourds », ainsi que son ampleurs et omniprésences d'un coté, et toute les défis/ menaces anthologiques qui demeure cité comme exemple d'une nouvelle hégémonie du « flux » internet d'un coté autre.

Delors, les volontés académiques actuels, cherches à démontrer ce créneaux, comme un soucie subjective et commun dans les (sic) et les sciences humaines, y compris avec la participation effective des autres études de nature anthropologique mêmes, lorsque l'acte de « zapping » est devenu un champ d'intérêt très compliqué dan la conjoncture scocio-médiatique « algérienne ».

مقدمة:

يطرح بعض المتخصصين المعاصرين في مجال بحوث الإعلام والصحافة بعضا من الآراء الصادمة، على غرار جون لويس ميسيكا Messika, J في فرنسا وآخرون، تتمثل في أن التلفزيون في الوقت الحالي و في الجهة الأخرى من الكرة الأرضية، يعيش آخر أيامه –كوسيلة- بفعل سطوة التكنولوجيا الحديثة للإتصال: الهواتف الذكية، اللوحات الالكترونية مع كثافة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي(الفايس بوك، تويتر، اليوتيوب...)،وتحررت الصورة من حاملها الأصلي لتجد لنفسها حوامل بتقنيات عالية،كما حاصرت الفرد في كل مناحي حياته اليومية. Jean louis (Missika, 2006, p7)

حيال هذا السياق الجديد المهدد "لوجود" التلفزيون ذاته، فيما يشبه النهاية في الغرب، لازال في المقابل يعيش "عصره الذهبي" على امتداد المجتمعات العربية، بفعل التكاثر السريع والمتواصل للقنوات التلفزيونية بعامها وخاصها،جامعها ومتخصصها بمفتوحها ومشفرها، مستقطباً الاستثمار كأي قطاع حيوي آخر. الأمر الذي فرض عليه المنطق الربحيّ بالتسابق لتوسيع سوق المعلنين.

أولا: البرمجة التلفزيونية:

تعد البرمجة التلفزيونية من أهم المحطات التي يمر بها المضمون التلفزيوني، ليصل إلى متلقيه في صورته وتوقيته المدروس والملائم الذي

يضمن نجاح المؤسسة التلفزيونية، غير أن الدراسات التي تناولتها في الوطن العربي قليلة وجزئية في العموم، رغم ما يكتسيه موضوع البرمجة التلفزيونية من أهمية، خاصة وأن القنوات التلفزيونية تتنافس فيما بينها من خلال استخدام أساليب وطرق مختلفة في برمجتها التلفزيونية، لاستقطاب أكبر قدر ممكن من الجماهير،أو على الأقل الاحتفاظ بجمهورها الخاص، لذا نجدها تلجأ لدراسات ميدانيّة (مسحية في الغالب) تحاول من خلالها تشخيص الخصائص الاجتماعية والثقافية والاستهلاكية للجمهور المستهدف، فالبرمجة لا ترتبط فقط بالزمن وانما ترتبط في الأساس بطبيعة الجمهور المستهدف: خصائصه النفسية والسوسيوثقافية، مستواه العلمي وتصوراته الجمالية والفنية،الأمر الذي دفع بدارسي البرمجة التلفزيونية للقول -في شكل مفارقة- أنها تتشابه في القنوات التلفزيونية، وتختلف في الوقت ذاته.

أوجه التشابه:

نبدؤها بالأسس والقواعد التي تعتمد عليها البرمجة التلفزيونية التي تطبق في كل القنوات التلفزيونية حاليا،

كونها نتيجة حتمية فرضها إقصاد السوق المبني على الربح المادي. لذا لجأت القنوات التلفزيونية الى تقديم مادة تلفزيونية نمطية تلقى رواجاً جماهيرياً تغلب عليها: برامج تلفزيون الواقع، برامج الترفيه والألعاب التلفزيونية: على شاكلة " ستار أكاديمي، ومن سيربح المليون، حروف وألوف... هي برامج حسب تصور القنوات التلفزيونية العمومية - التي تحتفظ بمبدأ

الخدمة العمومية – برامج لا تحوي قيماً معرفية وثقافية بالضرورة، مستهدفة للعواطف والأحاسيس تخترق، وتعري الحياة الخاصة والشخصية للأفراد.

أوجه الاختلاف: تحدد الفروق والاختلافات بين الشبكات البرامجية للقنوات التلفزيونية على أساس اختلاف أهداف القائمين على إعدادها وأصحاب القرار فيها،كما تهدف البرمجة التلفزيونية في أي قناة لبناء علاقة قوية بين القناة والجمهور المستهدف، التي أساسها التوافق بين ميول واهتمامات الجماهير من جهة بتقديم مادة تلفزيونية يريدها الجمهور وتتماشى مع اهتماماته وميولاته.

من جهة ثانية لا بد من مراعاة الامكانيات المادية المتاحة للقناة التلفزيونية خاصة ما تعلق باقتناء المواد الأجنبية أو إنتاج مواد درامية محلية أو شراء حقوق بث التظاهرات الرياضية أو المهرجانات الفنية.

دون اغفال الجانب القانوني التشريعي المنظم لعمل القناة التلفزيونية الذي يختلف من دوله لأخرى- حسب طبيعة النظام السياسي والاقتصادي- مع الأخذ بعين الإعتبار المحيط الإجتماعي بكل خصوصياته الثقافية.

تسعى القنوات التلفزيونية عبر شبكاتها البرامجية لكسب جمهور خاص لديه صورة عن شخصية القناة، رسمتها: طبيعة البرامج المعروضة، نوعية البرامج، المواضيع المعالجة، السياسة التحريرية...الخ. وهذا ما يعرف بـ" هوية القناة التلفزيونية". (نصر الدين لعياضي، 2007، ص 38)

البرمجة التلفزيونية في القنوات التلفزيونية الخاصة أو التجارية":

تعتمد القنوات التلفزيونية الخاصة أو التجارية على نسبة المشاهدة، فكلما كانت سوق المشاهدين أوسع، توسعت معها سوق المعلنين...، فالهدف الأساسي هو تحقيق الربح المادي وتمويل المؤسسة التلفزيونية، لذا تغلب على هذه القنوات البرامج الترفيهية كونها تستقطب الجماهير.

وضعت القنوات التلفزيونية الخاصة، القنوات العمومية أمام مفترق طرق، فإما التخلي على مبدأ الخدمة العمومية وتقديم مادة تتماشى مع الذوق العام،أو الاحتفاظ به مع امكانية فقدان جمهورها.

برامج القنوات التلفزيونية الخاصة أو التجارية:

تسيطر على هذه القنوات، البرامج التلفزيونية التي تعد في نظر القائمين على البرمجة التلفزيونية في هذه القنوات جاذبة للجماهير، وتتماشى مع الذوق العام منها:

الحديث الاستعراضي: يشبه أحاديث المقاهي، يقدم الحياة الشخصية والتجارب الذاتية لبعض الأفراد ويغلب عليه التلصص والثرثرة.

الألعاب التلفزيونية: تتميز بسهولتها وبساطتها مقابل حوافز مادية معتبرة، تهدف لرفع نسبة المشاركة ونسبة المشاهدة، ولعل إقبال الجماهير على مثل هذه الألعاب كونها تمنحهم فرصة الظهور على الشاشة الصغيرة.

تتجه القنوات التلفزيونية الخاصة التجارية لتقديم مثل هذه البرامج نظراً لضعف تكلفتها مقارنة بالإنتاجات الدرامية،وعدم استغراقها لوقت طويل.(نصر الدين لعياضي، 2007، ص 66).

برامج تلفزيون الواقع:ظهرت في القنوات التلفزيونية التجارية في أوربا مطلع ثمانينيات القرن الماضي، تعتمد تسليط الضوء على حياة الشخصية لأفراد عاديين (الأحداث التي عايشوها، حياتهم الحميمية، علاقتهم الجنسية، تعاطيهم المخدرات، علاجهم من الادمان من الامراض العقلية، من الامراض السرطانية...)، وتصنع منهم نجوماً في ظرف زمني قياسي.

ولعل سر نجاح هذه البرامج في استقطاب جماهير واسعة يعود إلى جمعها بين اللعب والتنافس، وتقديمها لجزء معين(منتقى) من الواقع، بالإضافة إلى اعتمادها على الاستعراض والتمشهد، وفي طريقة تصويرها،و تأطير البرامج وتقطيع المشاهد،فهي تلتقي مع ما هو معمول به في مسلسلات أمريكا اللاتينية **Télénovelas**،وكوميديا الموقف الأمريكية.**Sitcoms**.

تمنح هذه البرامج، المشاهد فرصة معرفة مجريات الأحداث أكثر من اللاعبين والمتنافسين، والغرض من اهتمام القنوات التلفزيونية الخاصة بتقديم هذه البرامج،هو رفع نسبة المشاهدة ورفع حصصها من الاشهار. (نصر الدين لعياضي، 2007، ص 68)

المسلسلات الأجنبية: تلجأ بعض القنوات التلفزيونية لإقتناء المسلسلات التلفزيونية الأجنبية بدل انتاج اعمال درامية محلية، ذلك أن الأولى

جمهورها "جاهز" وتكلفة شرائها أقل من الثانية، التي تتطلب ميزانية ضخمة،تشمل تكاليف الموقع مع التجهيزات وأجور الممثلين وخاصة النجوم منهم وطاقم العمل،دون إهمال تكاليف الإعلان والتسويق،مع احتمال عدم رضا الجمهور في الأخير عن العمل.(نصر الدين لعياضي، 2007، ص 69).

برامج قنوات الشرق الأوسط: MBC1 ,MBC4, MBCDrama

قنوات الشرق الأوسط من القنوات الخاصة التجارية،تتميز بـ"باقة برامجية" متنوعة حسب القناة.

برامج قناةmbc4 : مخصصة للمسلسلات وللبرامج الأجنبية وبالخصوص الأمريكية منها:

الدراما التركية: موسم الكرز،العشق الأسود،ما وراء الشمس،لعبة القدر و المدبلجة للعربية (اللهجة السورية(برامج شهر ابريل 2016).

و المسلسلات الأمريكية المستوردة والتي تمثل حصة الأسد: **Parksand Recréation, The Good Wife, Days of Ourlivres, Mike and Molly ...ex**

البرامجالاخباريةالفنيةالأمريكية:

Entertainment Tonight, The insiderالتي تتابع الحياة الشخصية للفنانين ومشاهير الغناء و التمثيل والتقديم في أمريكا.

The Doctors, Dr Oz,برامج تعنى بصحة المواطن الأمريكي.

بالإضافة إلى البرامج الخاصة بالمسابقات و الألعاب الاستعراضية في نسختها الأصلية أو في طبعاتها العربية على غرار **American Got Talent ,Arabs Got Talent** : برنامج**American Idol, Arab Idole** وغيرها.

برامج قناة1 mbc: نجد بعض الإنتاج المحلي خاصة ما تعلق بالبرامج الحوارية والكوميدية و كذا الدرامية: صباح الخير يا عرب، برنامج بدرية، خواطر (الموسم11) برنامج بالمختصر، دوت الشباب، بالعارضة، بدون شك، الثامنة، صدى الملاعب...الخ مسلسل واي فاي (الموسم الرابع). المسلسل الدرامي: نوايا، أحببتك من الصغر...

من خلال كل ما سبق فالتلفزيون الخاص:

- يميل لتقديم برامج مستوردة، أو تقديم نسخ جديدة لألعاب تلفزيونية طبعاتها الأصلية غربية.
- يقدم عبر برامجه رموز لثقافة غربيّة، ويبتعد عن الخصوصيات الوطنية، عكس التلفزيون العمومي، الذي يرتكز على تقديم خدمة عمومية تراعي قيم ومبادئ مجتمعاتها.
- في تصوره،استقطاب الجماهير وسيلة لرفع العائد الاشهاري، والمجتمعات ليست سوى سوق تجارية.
- يعتبر المادة التلفزيونية أو البرنامج التلفزيوني سلعة أو منتوج، ولا يهتم بالقيم ولا بالثقافة ولا بالتربية،بل يهمه السعر والترفيه والتسلية والذوق العام. (نصر الدين لعياضي، 2007، ص 69).

الأمر الذي يفسر اعتماد القنوات التلفزيونية الخاصة على الاشهار بنسب تفوق 90%،والسؤال المطروح:كيف تحافظ هذه القنوات على جمهورها؟ مع العلم أن دراسات قياس المشاهدة،أكدت نفور الجمهور من الفواصل الاشهارية،ولجوئها للمشاهدة بالمواثبة zapping.

تلجأ القنوات التلفزيونية الخاصة الى انتهاج أساليب حديثة في البرمجة التلفزيونية كعرض برامج حديثة مرتبطة بالحدث، وتمتلك القدرة على تثبيت المشاهد أمام قناته التلفزيونية بـ: النقل المباشر للمباريات الرياضية،والتظاهرات الفنية والأمسيات الكبرى...غير أن احتكار بعض المجموعات لحقوق البث حال دون ذلك.

بالإضافة الى استخدام تقنية البرنامج المتواصل، وهو اسلوب ايطالي يجمع الألعاب والمنوعات في شكل وحدة متكاملة تتخللها ومضات اشهارية، دون أن تحدث نفوراً لدى المشاهد.(نصر الدين لعياضي، 2007، ص 70).

خصائص البرمجة التلفزيونية في الفضائيات العربية:

من أهم ميزات المشهد التلفزيوني العربي،صعوبة حصر عدد القنوات التلفزيونية الذي عرف اتساعاً في السنوات الأخيرة وهذا ما يوضحه الجدول أدناه:

الجدول رقم:1

السنة	عدد القنوات الفضائية العربية
2006	395قناة
2007	370قناة
2010	733 قناة
2011	1096قناة
2013	1320قناة
2014	1294 قناة

ملاحظة في مطلع التسعينات من القرن الماضي،كان عدد القنوات التلفزيونية من عمومية وخاصة محدوداً لايتعدى عشرين أو ثلاثين قناة.

في سنة 2013 ارتفع الى 1320 قناة منها 168 عمومية و 1152 خاصة والسبب راجع:

- للثورة التكنولوجية الرقمية التي عرفها القطاع، مما سهل البث الفضائي وبتكاليف منخفضة، وفتح آفاقاً واسعة في المجال.
- اندماج وتفاعل تكنولوجيات التلفزيون مع تكنولوجيات الأقمار الصناعية والحاسوب.(البث الفضائي العربي: التقرير السنوي، 2012-2013، ص 9)
- التحولات التي تعيشها المنطقة العربية ومواكبتها للتطور الحاصل، أدى الى تراجع احتكار الدولة للقطاع، وساعد على ظهور مدن إعلامية عربية،ورفع حجم الإنتاج، مع توفير فرص بعث المزيد من القنوات التلفزيونية.

- اقبال الهيئات العربية على إحداث قنوات تلفزيونية عربية جديدة متخصصة، خاصة في المجال الرياضي.

عودة بث قنوات التلفزيون الليبي،التي اختفت مباشرة بعد الثورة،أدى إلى ارتفاع عدد القنوات العمومية. (البث الفضائي العربي: التقرير السنوي، 2012-2013، ص 21).

جدول رقم:2 ترتيب التخصص في القنوات العربية سنة2014

تخصص القناة التلفزيونية	عدد القنوات التلفزيونية سنة 2014
القنوات الرياضية	170قناة
الدراما (أفلاومسلسلات)	152 قناة
المنوعات الغنائية	124 قناة
القنواتالدينية	95 قناة
القنوات الإخبارية	68 قناة
قنوات الأطفال	26 قناة
القنوات التعليمية	17 قناة
القنوات الوثائقية	16 قناة
القنوات الثقافية	09 قناة

من خلال الجدول رقم:2 يتبين تصدر القنوات الدرامية والرياضية.

(البث الفضائي العربي: التقرير السنوي، 2014، ص 14).

يتميز المشهد التلفزيون الفضائي العربي بـ:

- هيمنة القنوات التلفزيونية الخاصة أو التجارية(1129 قناة خاصة مقابل 165 قناة عمومية)

- اللغة المستعملة في القنوات التلفزيونية العربية تتصدرها اللغة العربية واللهجات المحلية تليها اللغة الأجنبية الأولى وهي الانجليزية.(البث الفضائي العربي: التقرير السنوي، 2014، ص 15).
- تغطية التخصص في القنوات التلفزيونية العربية كل المجالات:(نصر الدين لعياضي، 2007، ص 78).

- قنوات للطفل: طيور الجنة، براعم، سمسم، قناة نون، سبايس تون، mbc3...
- قنوات للمرأة: قناة "هي" للمرأة العربية، النهار لكي، قناة سميرة...
- قنوات للأفلام والدراما : تنقسم الى:
  - ✓ قنوات للسينما العربية (المصرية): روتانا سينما، روتانا زمان، سيما، بانوراما سينما، تايم سينما،الحياة سينما، ميلودي أفلام...
  - ✓ قنوات عربية للأفلام الأجنبية (الامريكية بالدرجة الأولى): mbc2, mbc Max , Dubaï one ,Fox Movies...
  - ✓ قنوات عربية للسينما الهندية: zee Aflam, Mbc Bollywood...
- قنوات اخبارية: الجزيرة الاخبارية، الجزيرة مباشر، قناة العربية، العربية حدث، النهار الاخبارية، الشروق نيوز، دزاير نيوز، BBC البريطانية، فرانس24...
- قنوات الموسيقى والمنوعاتالغنائية: روتاناكليب، روتنا موسيقى، Mazzika , FM،ميلودي Hits...

- القنوات الرياضية: **beIN SPORTS**، دبي الرياضية، الكويت الرياضية، نيل سبور، السعودية رياضة، الهداف...

- القنوات التعليمية: القنوات التعليمية المصريةEDUC .

- قنوات الاشهار: دزاير شوب، العقارية، CNBC العربية...

- قنوات لعروض الزواج وقراءة الكف والتنجيم: قناة المستقبل اللبنانية...

- استقطاب القنوات التلفزيونية العربية للاستثمار خاصة في الميادين التي تحقق اقبالاً جماهيرياً وبالتالي تحقق ربحاً مادياً بجذب المعلنين: كالسينما والموسيقى خاصة من خلال برامج المسابقات الاستعراضية وبرامج " تلفزيون الواقع" و التعارف والزواج والشعوذة.

- وجود قنوات تلفزيونية تؤجر خدماتها للمؤسسات العامة أو الخاصة خلال فترة زمنية معينة.

- فرضت اقتصاديات الإعلام على القنوات التلفزيونية استحداث مصادر تمويل جديدة ما عدا التمويل الحكومي وعائدات الاشهار منها: الرسائل القصيرة التي تظهر في أسفل شاشات التلفزيون تحوي تحايا وتعازي وتهاني وأسئلة المشاهدين (قناة طيور الجنة،النهار لكي...). بالإضافة الى المسابقات التلفزيونية (نصر الدين لعياضي، 2007،ص 78): مسابقة حلم لمصطفى الأغا،وبرنامج حروف وألوف لمحمد الشهيري على قناة mbc1.

كذلك الاعتماد على الراعي الرسمي لبعض البرامج التي تحظى بنسبة مشاهدة عالية.

- فتح الاستثمار في ميدان القنوات التلفزيونية المجال أمام توسع القنوات التلفزيونية كـ: مؤسسة الشرق الأوسط MBC التي تفرعت الى: mbc 2 ، mbc 4, mbc action , mbc Bollywood , mbc max , mbc 3

وقناة الجزيرة التي انشأت باقتها التلفزيونية: الجزيرة الاخبارية، الجزيرة أطفال، الجزيرة مباشر، الجزيرة الوثائقية. (نصر الدين لعياضي، 2007، ص 78)

أسس البرمجة التلفزيونية العربية:

تسعى القنوات التلفزيونية العربية:

- ترقية الانتاج الوطني والمحلي.

- جذب الجماهير العربية بتلبية رغباتها،و ميولاتها أثناء إعداد الشبكات البرامجية بالاعتماد على دراسات الجمهور، لكن في واقع الحال تفتقد العديد من القنوات التلفزيونية العربية لهيئة خاصة بدراسة الجمهور وقياس المشاهدة.

- مما يجعلها تعاني نقصا في المعلومات حول جمهورها، وبالخصوص بعد انتهاجها للبث الفضائي،الذي وسع دائرة الجماهير المتعرضة لمضامينها.

- ولعل سبب عزوف المؤسسات التلفزيونية العربية عن امتلاك مؤسسات بحث خاصة بالجمهور،يعود لرغبتها في تفاديالمصاريف المالية

الضخمة.فتتوجه لمراكز البحوث والدراسات الحكومية المعتمدة على عينة محددة بالإطار الجغرافي الزماني، في وقت حطمت فيها القنوات الفضائية،والبث عبر شبكة الانترنت الحدود الزمكانية، كما أنها لا تقدم معلومات كافية عن مؤشرات حجم المشاهدة ولا تتمتع بالاستقلالية مما يؤثر على مصداقيتها.

في التلفزيون الجزائري تم انشاء وحدة لقياس المشاهدة سنة 1999،غير أنه في الوقت الحالي لا توجد استطلاعات لرأي المشاهدين،ويبرر ذلك بكون القائم بإعداد البرمجة التلفزيونية ينتمي لمجتمعه، فهو إذن على دراية تامة بخصائص ورغبات وميولات الجمهور،لذا لا يحتاج لقياس المشاهدة،وإذا تم الاعتماد على دراسات للجمهور واستطلاعات للمشاهدة، فإنه لا يمكن لقناة تلفزيونية عمومية تلبية رغبات الجمهور الجزائري حتى وإن كانت ملمة بحاجياته.

- يتميز واقع دراسات الجمهور وقياس عملية المشاهدة بعدم تطوير أداة القياس، وعدم الاعتماد على الدراسات العلمية المعمقة لفعل المشاهدة التلفزيونية، بعاداتها وأنماطها ورهاناتها الثقافية والسياسية والاقتصادية، مما أثر على تطوير البرمجة التلفزيونية،وأبقاها رهينة مزاج المبرمج، في استناده على رد فعل آني للجمهور:(المكالمات الهاتفية، البريد الإلكتروني، الرسائل القصيرة التي تتعلق فقط بالبرامج الاستعراضية والتفاعلية،ولا

تفيد البرامج الدرامية والوثائقية والاخبارية...وبرامج الأطفال...).وافتقارها لسند علمي.

- أما عامل المنافسة فلا تعده القنوات التلفزيونية العمومية عاملاً اساسيا يعتمد عليه في إعداد الخارطة البرامجية التلفزيونية رغم أهميته، إذ يعد المحرك الأساسي في بناء الشبكة البرامجية التلفزيونية بالبرامج المستقطبة للجماهير، لأنها تتلقى تمويلها من قبل الدولة،فتزايد الجماهير أوتناقصها لا يؤثر على ميزانيتها.

- غير أنها تهم القنوات التجارية والخاصة التي تعتمد كما أسلفنا على عائدات الاشهار والاستثمار، على أساس الاستحواذ على جماهير القنوات المنافسة أو اقتسامه معها، والمنافسة تكون بتقليد ومحاكاة شبكات البرامج للقنوات التلفزيوني الناجحة،أو بتقديم برامج تتقاطع مع مشاهدي المحطات الأخرى لاستقطابهم.

تفرض المنافسة على القنوات التلفزيونية العربية، تقديم برامج تدور في فلك:(الجنس،الدين، السياسة).بالإضافة الى احتكار بعض القنوات لبث بعض البرامج: كالقناة الرياضية beIN sports.(نصر الدين لعياضي، 2007، ص 112).

- الإشهار من أهم مصادر تمويل القنوات التلفزيونية،غير أن هناك تكتم عن ذكر العائد المالي من الإشهار، فلا مجال لإغفال كون الاشهار من أهم محددات البرمجة وذلك لأن: القائم على البرمجة يأخذ بعين الاعتبار

المساحات المخصصة للإشهار، وهذا يختلف من قناة لأخرى حسب تسعيرة الاشهار التي تتحكم فيها المنافسة،التي تملي على القنوات التلفزيونية تخفيض تكلفة الاشهار لجذب المعلنين بتوزيع المساحة المخصصة للإعلان على حساب البرامج الأخرى.(نصر الدين لعياضي، 2007، ص 113).

- من جهة أخرى،التشريعات والقوانين تلعب دوراً في اعداد الخارطة البرامجية في التلفزيونات المغاربية (تونس الجزائر و المغرب)،و الذي يحدد دور ومهام كل قناة تلفزيونية حسب طبيعتها القانونية.

التلفزيون الجزائري الخاص:

مع فتح المجال السمعي البصري في الجزائر أمام الاستثمار،ظهرت العديد من القنوات الخاصة، وبلغت في ظرف قياسي لا يتعدى أربع سنوات 43 قناة،خمسة منها فقط معتمدة من قبل الدولة الجزائرية،حسب تصريحات وزيرها للاتصال بمناسبة محاضرة حول أخلاقيات العمل الصحفي بحضور رئيس مجلس الصحافة السويسري "دومينيك فونبرغ."

بعض هذه القنوات الخاصة التي ميزت المشهد الإعلامي الجزائري، استطاعت أن تفرض نفسها على الساحة،والبعض الآخر بقيّ مجهولاً لدى الجمهور الجزائري.

وحسب الوزير الجزائري،فإن وزارته بصدد التحضير لنصوص تنظيمية من شأنها تأطير عمل القنوات التلفزيونية الخاصة في الجزائر،واعتبر أن

القنوات الـ الثمانية والثلاثين التي لم تحظى باعتماد الدولة غير موجودة وغير معترف بها.(www.algerie-focus.com) .

الجمهور الجزائري بين العمومي والخاص، الى أين سيتوجه؟

حسب دراسات سبر الآراء:

وفي دراسة أجراها المعهد الفرنسي " ايمار" لسبر الآراء حول انماط وعادات مشاهدة الجمهور الجزائري للتلفزيون خلال شهر رمضان 2013، على عينة من المشاهدين تتجاوز اعمارهم 15 سنة(2100 مفردة العاصمة، سطيف، قسنطينة، وهران، بسكرة) من الفترة 11الى 24 جويلية.

كانت النتائج مختلفة تتمحور حول (مشاهدة القناة مرة واحدة على الأقل، نسبة الوقت الذي يمضيه المشاهد في متابعة قناة معينة، بالنسبة للوقت الكلي الذي يمضيه امام شاشة التلفزيون).

احتل التلفزيون الخاص المرتبة الأولى في التغطية،في حين احتل العمومي بقنواته الثلاث الحصة الكبرى من نسبة المشاهدة 38% (الجزائرية الثالثة20%، كنال الجيري6.5%، والقناة الأرضية 11.5 %).

(www.algerie-focus.com)

القناة	نسبة المشاهدة	طبيعة القناة
الجزائرية الثالثة	%20	عمومية
الشروق TV	%17.6	خاصة
القناة الأرضية ENTV	%11.5	عمومية
تلفزيون النهار TV	%11.0	خاصة
الجزائرية TV	%7.3	خاصة
كنال ألجيري	%6.3	عمومية

وتقاسمت القنوات التلفزيونية الاجنبية MBC 1, MBC DRAMA, ونسمة الحمراء ونسمة الخضراء نسبة 10.9% القنوات العشرة التي نتجت عن الدراسة تحتكر 84.8% من الوقت الذي يكرسه الجزائريون للمشاهدة، هذا ما يوضح أن الوفرة الكبيرة للقنوات الفضائية العربية والاجنبية،لا تعني بالضرورة تقسيماً للجمهور.

عادات المشاهدة التلفزيونية للجمهور الجزائري:

في الاسبوع الأول من الدراسة،تكشفت عن احتلال قناتي الشروقTV والجزائرية الثالثة A3 للمراتب الأولى في التغطية 28% بما يقدر بـ: 6.63 مليون مشاهد من المناطق الحضرية.

لتليهما قناة النهار بـ: 19% ما يقابله 4.5 مليون مشاهد تليها القناة الأرضية (15% أي 3.6مليون مشاهد)، الجزائرية (13% أي 3.1 مليون مشاهد)، الكنال ألجيري (10% ما يقابله 2.4مليون مشاهد)

من جهة أخرى، في ما يخص الوقت المخصص لمشاهدة كل قناة تلفزيونية أثناء ما يسمى "المشاهدة بالمواثبةzapping "

القنوات العمومية تحتل حصة الأسد بـ: 38% من السوق (الجزائرية الثالثة 20% من نسبة المشاهدة، الأرضية 11.5%،و 6.3% لقناة كنال ألجيري.(

أما فيما يخص ترتيب المشاهدة لكل قناة على حدى، تحتل الجزائرية الثالثة المرتبة الأولى لتليها الشروق،ثم الأرضية ثم قناة النهار الجزائرية.(www.algerie-focus)

فيما يخص البرامج تمكن البرنامج الدرامي (أسرار الماضي) الذي بث عقب الافطار على القناة الجزائرية الثالثة،أن يتحصل على نسبة مشاهدة 30.4% (7.2 مليون مشاهد) في الأسبوع الأول من شهر رمضان، يليه البرنامج الكوميدي (عمار الحاج لخضر) على قناة الشروق TVبنسبة 23.8% من نسبة المشاهدة، ثم البرنامج " أرواحي جارتي" على قناة الجزائرية الثالثة بنسبة 22.9%.

في الأسبوع الثاني: ابتداء من الأسبوع الثاني، احتكرت القنوات الخاصة الجزائرية "سوق المشاهدين"، وتراجعت القنوات التلفزيونية العمومية ما عدا القناة الرابعة.

احتفظت قناة الشروقTV بالمرتبة الأولى بنسبة 28% من التغطية، تليها قناة النهار التي تقدمت بـ 5نقاط (24%)،وتراجعت الجزائرية الثالثة بـ 7 نقاط (21%)، وتراجعت القناة الأرضية والكنال ألجيري بـ 4 الى 5 نقاط على التوالي،وسجلت 11% و 5% على التوالي من التغطية،في حين دخلت القناة الجزائرية الرابعة ضمن القنوات الـ10 الأولى بـ 1.5%.

في نفس الوقت تراجعت القنوات التلفزيونية الأجنبية،ولم تتبق سوى القناة التلفزيونية نسمة الحمراء والجزيرة الرياضية،و الـ mbc Drama:التي لم تتجاوز 4% لكل منها في التغطية.(www.algerie.focus.com).

نتيجة: يمكن القول أن الجمهور الجزائري مع فتح المجال السمعي البصري، كان في مرحلة اكتشاف لهذا المشهد الإعلامي الجزائري الجديد، فتموقع بين مشاهدة القنوات العمومية -خاصة في الشهر الفضيل- ومتابعة النشرات الإخبارية الرئيسية،فضلا على مشاهدة القنوات الأجنبية التي تعود عليها،مع إعطاء الفرصة لمعرفة ما جاءت به القنوات الجزائرية الخاصة،وتبين من خلال الدراسة أنه سرعان ما ألتف حولها و استقطبته برامجها خاصة الوطنية منها.

سمحت السلطات المسؤولة عن القطاع التلفزيوني لقنوات: "الشروق" "النهار" وقناة "الجزائرية" بعد سنة من البث غير الرسمي من الخارج،بفتح مكاتب بالجزائر العاصمة، الذي أعتبر –في غياب اعتماد قانوني كامل بدفتر شروط- بمثابة انفتاح و عهد جديد في التعامل الرسمي بين السلطة السياسية الجزائر والإعلام التلفزيوني الخاص،

في جانفي 2013 استطاعت قناتا "النهار" و"الشروق"،تغطية أحداث مركب تيقنتورين ب:إن اميناس، وبهذا الاعتماد من قبل وزارة الاتصال تكنت هاته القنوات من تغطية الأحداث الداخلية: السياسية، الاجتماعية و حتى الأمنية التي تجري بالجزائر. .(www.algerie-focus.com)

بعد اربع سنوات من ظهور القنوات الخاصة..ما الجديد"؟

يتميز المشهد الاعلامي السمعي البصري في الجزائر بعد سنوات قليلة من فتح المجال السمعي البصري أمام الاستثمار، بميلاد قنوات خاصة (قناة الشروق والنهار والجزائرية) وقنوات أخرى لم يتم الاعتراف بها بعدُ من قبل الدولة،لكن رغم ذلك من المهم جداً الوقوف على التطور الحاصل في المجال:

- تزايد وتوسع القنوات الخاصة وتفرعها وظهور التخصص على غرار:

- قناة النهار التي تفرعت الى النهار الاخبارية " نيوز" المتخصصة بالأخبار و"النهار لكي" الموجهة للمرأة.
- قناة الشروقTV التي تفرعت الى: الشروق الاخبارية "نيوز" المتخصصة في الاخبار. والشروق العامة " الجامعة "،هي قناة موجهة لتلبية كل رغبات المشاهد الجزائري، والشروق بنة ": الموجهة بالدرجة الأولى للمرأة،والمتخصصة في الطبخ والخياطة..
- دزايرنيوز: اخباريةمتخصصة. و"دزاير TV "قناة جامعة وقنوات أخرى للإشهار وتقديم الخدمات " دزاير 21، دزاير 19، دزاير Shop...).
- انشاء القناة التلفزيونية "الخبرKBC:"و هي قناة جامعة.

ظهور القنوات الجزائرية الخاصة والمتخصصة في:

- قناة الهداف المتخصصة في الرياضة
- قناة سميرة والشروق بنة: موجهة للمرأة تختص في الطبخ الجزائري والخياطة...

- قناة النهار لكي: موجهة للمرأة.

بالإضافة إلى قنوات أخرى تبث من الخارج : نوميديا نيوز، العصر، جرجرة، الهقار،Beur tv ،الأجواء، ...الخ.

- استخدام أغلب القنوات التلفزيونية الجزائرية الخاصة التكنولوجيات الحديثة للإتصال:

- من مواقع الكترونية على شبكة الانترنت.
- حسابات على شبكة التواصل الاجتماعي الفايس بوك...
- أغلب البرامج المعروضة على القنوات التلفزيونية الخاصة متوفرة على شبكة اليوتيوب.
- تمنح القنوات التلفزيونية لمشاهديها فرصة التواصل والتفاعل مع القناة، وابداء الرأي حول البرنامج.من خلال صفحات التواصل الاجتماعي.

أظهر سبر الآراء الذي أجراه معهد " ايمار " - المتخصص في قياس نسبة المشاهدة للقنوات التلفزيونية الجزائرية (فيفري 2015) على عينة حجمها 1385 شخص من مختلف الفئات العمرية والاجتماعية والمهنية- أن القنوات الخاصة تتربع على نسب المشاهدة العالية لدى الجمهور الجزائري بداية بقناة الشروق العامة التي تحتل المرتبة الأولى بنسبة 51.4% تليها القناة العمومية" الجزائرية الثالثة "بنسبة: 43.4%،و يحتل تلفزيون الخبر kbc المرتبة الثالثة في قائمة ترتيب أهم القنوات التلفزيونية العامة في الجزائر من

حيث المشاهدة بنسبة: 31.3%من إجمالي معدلات المشاهدة لدى عينة المستجوبين.

في حين تتصدر قناة النهار الاخبارية قائمة القنوات المتخصصة بنسبة مشاهدة بلغت 37.7% تلتها قناة الشروق الإخبارية بـ: 19%ثم البلاد TV بنسبة 5.3% بالمقابل تتصدر قناة سميرة القنوات المتخصصة في الطبخ و المرأة بنسبة 34.3%ثم الهداف 18.5% وتلفزيون القرآن الكريم 15.2%.

(www.elkhabar.com)

في دراسة أخرى أجراها معهد " ايمار " لسبر الآراء في آخر أسبوع من شهر ديسمبر 2015،أظهر احتفاظ قناة الشروق العامة الجزائرية بالمرتبة الأولى بنسبة 56% من إجمالي المشاهدة في قائمة القنوات التلفزيونية الجزائرية العمومية والخاصة والقنوات المغاربية والعربية،وقدر حجم جمهورها بـ: 12مليون جزائري كمشاهدين أوفياء يتابعون مختلف برامجها على مدار اليوم مسجلة أعلى نسبة تطور قدرتها الدراسة بـ: 18.2%.

واحتلت في نفس الدراسة قناة النهار الاخبارية المرتبة الثانية كقناة متخصصة في الأخبار بنسبة 40.7% واحتلت قناة "سميرة " TV المرتبة الرابعة بعد Mbc 4 بنسبة 35.1% واحتلت الجزائرية الثالثة والهداف المتخصصة في الرياضة،المراتب السادسة والسابعة على التوالي بعد Mbc 1 وتليهما Mbc 2 وMbc Bollywoodلتحل قناة الخبر kbc" المرتبة العاشرة،وهي بذلك القناة العامة الثانية الخاصة في الترتيب بنسبة 27.5%.

في حين تبقى القناة التلفزيونية Mbc 4 تحتل المراتب الأولى ضمن Top 5 ضمن القنوات الخمس الأولى في الوطن العربي بفضل مسلسلاتها التركية و الأمريكية.

قناة "نسمة" التونسية أيضا تحتفظ هي الأخرى بمكانتها،وقد عرفت تطوراً يقدر بـ: 6.6%من حجم المشاهدة.

وبالتالي ضمن 20 قناة تلفزيونية يشاهدها الجمهور الجزائري هناك 12 قناة جزائرية تسيطر على المشهد: الشروق TV، النهار الإخبارية، قناة سميرة، الهداف TV، الخبر kbc، الشروق الاخبارية، النهار لكي...(جريدة الشروق اليومي، العدد:4999)

خاتمة:

يمكن القول من خلال النتائج التي توصل إليها معهد "ايمار "لسبر الآراء،أن القنوات التلفزيونية الخاصة سرعان ما وجدت لنفسها مكاناً لدى الجمهور الجزائري،وحجزت مكانة مهمة في المشهد الإعلامي السمعي البصري في الجزائر، رغم نقص الخبرة والإمكانات المحدودة وتنوع وكثرة الفضائيات العربية والأجنبية،بالإضافة إلى أن الجمهور الجزائري على استعداد تام لتلقي الإنتاج الوطني والمحلي.

البيبليوغرافيا:

1. نصر الدين لعياضي. يوسف تمار. (2007). **فن البرمجة و إعداد الخارطة البرامجية في القنوات التلفزيونية العربية:جدلية التصور والممارسة**. تونس: سلسلة بحوث ودراسات إذاعية.
2. البث الفضائي العربى. (2013). التقرير السنوي. **مجلة اتحاد إذاعات الدول العربية**، تونس.
3. البث الفضائي العربي.(2014).التقرير السنوي. **مجلة اتحاد إذاعات الدول** العربية،تونس.

4. .Jean-Louis MISSIKA.(2006). **La fin de la télévision**. Paris, Éd. Le Seuil, coll. La République des Idées.
5. www.algerie-focus.com/2013/08/**le-top-10-des-chaines-de-television**-les- plus-regardées-en-algérie/
6. **www.algerie-focus.com/2013/08/tout-savoir-des-habitudes-**televisees-des-algeriens/.
7. www.elkhabar.compresse/article/11749/

أبعاد السلوك الإداري لمديري المدارس بالنظام التعليمي الجزائري

د، عبد الله صحراوي

وحدة تنمية الموارد البشرية . سطيف 2 .

sabenms@yahoo.com

الملخص:

بينت الدراسات في مجال الإدارة المدرسية وجود أنماط من التسيير تختلف فاعليتها من بيئة لأخرى، وتتحدد وفقا لطبيعة السلوك القيادي لمدير المؤسسة الذي يخضع لعوامل ومحددات مختلفة، وتأتي هذه الدراسة للكشف عن أنماط التسيير السائدة بالمدرسة الجزائرية وإبراز مدى نجاعتها، ثم الكشف عن العوامل السلوكية الأكثر ارتباطا بنمط القيادة السائد بها، في ضوء التوجه الجديد للمنظومة التربوية المطبوع بمشروع المؤسسة وبيداغوجيا الكفاءات، و القائم على التخطيط و المبادرة والابتكار.

اختيرت لذلك عينة عشوائية من مدراء المدارس المتوسطة لتمثل مجتمعها في الإجابة على أداة الدراسة المتمثلة في مقياس لوصف أسلوب التسيير، و مقياس لوصف السلوك القيادي (L.B.D.Q) لصاحبه هالبن halpin. وبعد تحليل النتائج بالطرق الإحصائية المناسبة أسفر البحث عن وجود العديد من النقائص في تسيير المدرسة، و مكنت الدراسة من إبراز ما للموضوع من أهمية في بلوغ المدرسة أهدافها المرسومة، التي ينبغي لأجلها متابعة الموضوع بالدراسات و الأبحاث في جوانبه المختلفة.

كلمات مفتاحية: السلوك الإداري . السلوك القيادي . التسيير الإداري.

Summary:

The research on school administration asserts the presence of various models of administrative and educational management, which are delimited by the heads of institutions and form effective (different) from one institution to another.

The present work aims to discover the important parameters relating to the jurisdiction of the property in the light of the project teaching of the school and the skills-based approach.

Keywords: administrative behavior , leadership behavior , administrative management.

مقدمة:

من المعروف أن مخرجات النظام التعليمي تتضح على مستوى المتعلم ذاته كما و كيفا، و قد أكد الباحث طه الحاج الياس أن " نتاج الإدارة التربوية الحديثة الذي يؤثر على العملية إلى أبعد الحدود و يتأثر بها هو الإنسان المتعلم نفسه المزود بالمعارف، والمهارات والقيم و الاتجاهات " (الياس،1984)، لذلك فإن التفكير في مستلزماته أصبح عملا مطلوبا،ونقطة بدايته هي البحث في الكفاءة الإدارية لمدراء المدارس، وتشخيص طبيعة تسييرهم الإداري البيداغوجي (التربوي)، و اقتراح عوامل الرفع من كفاءة ذلك كله كالمقدرة القيادية وعملية اتخاذ القرار، و إدارة الوقت، و التنظيم،.....الخ.

لقد حسم الخلاف حول ما إذا كانت مهام مدير المدرسة إدارية بحتة أم فنية تربوية، لصالح التكامل بين النظرتين، باعتباره/أي المدير/قائدا عاما يجب أن "يأخذ على عاتقه كل ما يتعلق بالتخطيط الشامل لمدرسته (Lewellen,1995)، و يوفر مناخا تنظيميا و تربويا تتحقق فيه أسس الدافعية للعمل (Mitchell,1990) كما يتوجب عليه إقامة علاقات إرشادية بينه وبين طلبته، ذلك أن الأسلوب القيادي للمدير يجب أن يعمل على إدارة مدرسة ذات فعالية، وإنتاجية عالية، فهو المشرف العام لمدرسته، ولذلك فإنه من الطبيعي أن يتوجه التركيز نحو المهام الرئيسية للعملية التربوية (الإدارية منها والتقنية البيداغوجية) في دور المدير، وطبيعة الممارسات السلوكية التي

يواجه بها كلا من الأهداف التربوية، والمناهج الدراسية، والتنظيم المدرسي، وأسرة العاملين معه، واحتياجاتهم الوظيفية والاجتماعية والنفسية، وحاجات الطلبة الذين يشرف على تمدرسهم " (الجبر،1998).

إثر ذلك تبرز الكثير من العوامل ذات العلاقة بالسلوك الإداري (القيادي) كمداخل مهمة في دراسة وتحديد سبل الرفع من الكفاءة الإنتاجية للمدرسة، فالوقت على سبيل المثال وكيفية استثماره هو أحد تلك العوامل يلقي كل العبء على المدير في كيفية استخدامه لتوفير المناخ التربوي الفاعل لزيادة الكفاية الإنتاجية للمدرسة (Caroll & anderson, 1994)،كما أن "اتخاذ القرار وتنفيذه من العناصر الهامة في دور المدير،وأحد المكونات الأساسية في الإدارة التعليمية، لذا صنفت عملية اتخاذ القرار على رأس العمليات الإدارية، حيث يذكر جريج أن وظائف الإدارة التعليمية هي: صناعة القرار، التخطيط والتنظيم، والتقييم، وقد رتبها كامبل (Campell, 1985) بالشكل الذي يجعل صناعة القرار على رأس تلك العناصر: صناعة القرار، ثم إعداد البرنامج، ثم التحفيز ثم التنسيق، ثم التقييم...." (الهدهود،1996)، إلى غير ذلك من العوامل ذات العلاقة بالسلوك الإداري الناجح في إدارة المدرسة المعاصرة، مما يتعلق بالمهارات الفنية والإدراكية،ومهارات العلاقات الإنسانية التي تشكل مجتمعة مهارات القيادة في ضوء المفاهيم النظرية للفكر الإداري المعاصر، الذي أدى إلى تطور النظرة الحديثة لعمل مدير المدرسة، وساهم بالتالي في تعدد النظريات المفسرة لسلوكه ضمن إطار الفكر الإداري بداية من

النصف الأول للقرن العشرين والتي تعد فترة تبلور النظريات في مجال الفكر الإداري.

مشكلة الدراسة:

تمثل معرفة الأنماط القيادية ومحددات السلوك القيادي لمدراء المدارس في الجزائر، والوقوف على أكثرها ارتباطا بكفاءة التسيير الإداري و البيداغوجي، هدفا لا بد من بلوغه، إذ يعد إصلاح القيادة والإدارة التربوية في ظل التوجهات الجديدة المسندة إلى تحوير البيداغوجيا لتنصب على الكفاءات بدل الأهداف، وتبني مفاهيم مشروع المؤسسة والتخطيط الإستراتيجي في الإدارة المدرسية، أحد الركائز الأساسية في عمليات الإصلاح والتحديث التي تنشدها وزارة التربية، فالوظيفة الأساسية لمدير المدرسة كما يرسم ويراد لها هي تحسين القيادة التعليمية بحيث يعمل على تحسين نوعية الحياة وتجويدها لكل فرد في المدرسة، وحتى يستطيع تحقيق هذه الوظيفة بكفاءة عالية يتوجب عليه أن لا ينشغل بما يجعل دوره منحصرا في الأعمال الروتينية وإهمال الجوانب التربوية والفنية التي تشكل جزءا هاما في وظيفته.

إن تسيير المدرسة الحديثة لم يعد مقتصرا على الجانب الإداري وواجباته الروتينية " فمدير المدرسة مطالب بتحسين القيادة التعليمية لمدرسته، وتحسين نوعية الحياة لكل فرد في مدرسته، وذلك يتطلب مجموعة من المهارات والمؤهلات والمعايير التي يجب أن تتوفر فيمن يقترح أو يفترض فيه أن يكون مديرا"، (William H,1980)، فالجانب الفني (التربوي – البيداغوجي) في

تسيير المدرسة يمثل عنصرا بالغ الأهمية للعملية التعليمية / التعلمية، لما يشتمل عليه من سهر على تطبيق البرامج التعليمية، وعقد المجالس بكفاءة وتنظيم الأيام البيداغوجية والجلسات التنسيقية وقت الحاجة، وتوفير الوسائل التعليمية وتوظيفها بالشكل الذي يفيد في تسيير ظروف العمل للعاملين،وتقديم الدعم اللآزم للتنمية المهنية للمعلمين، وتحسين ظروف التمدرس للمتعلمين بما يصب في خدمة حاجاتهم، إلى جانب إيلاء البعد الإنساني الاهتمام اللائق بصورة تؤدي إلى تحقيق أفضل النتائج.

إن المدير الفعال ينبغي أن يتبع سلوكا قياديا مناسبا يتعامل به مع أعضاء فريقه " فالمدير الناجح ليس بالضرورة ديمقراطيا، ولا هو بالأوتوقراطي، وإنما هو ذلك المدير الذي يقدر بفعالية القوى التي تحدد نوع السلوك القيادي الأنسب في مواجهة موقف معين" (شنودة،1977)، وهو ما يؤكد عليه أسلوب الاحتمالات في الإدارة المدرسية كما تشير إلى ذلك نظرية الموقف (Approach Contingency)، وهي النظرية التي تؤكد على أنه:" لا توجد طريقة واحدة مثلى لإدارة المدرسة، ولكن هناك أمزجة وأساليب مختلفة من مدير لآخر تعتمد على الموقف والظروف المحيطة" (أحمد، 1994).

في ضوء ما سبق وبالنظر لأسلوب تعيين القيادات الإدارية في النظام المدرسي الجزائري، وفي غياب منظومة مستقلة ومتكاملة لتكوين تلك القيادات،حيث لا يزال الأمر مقتصرا على انتقاء وتعيين المدرسين الأوائل بعد قضائهم لفترة تدريس مطلوبة، وإسنادهم المناصب القيادية في المدارس

والمؤسسات التعليمية، دون اعتبار للمؤهلات القيادية المناسبة، إلا ما كان من إخضاعهم لتكوين قصير المدى وعلى فترات متباعدة أثناء مباشرتهم لمهامهم، بالرغم من كون الدراسات والأبحاث تفيد بأن المدير الفعال هو:" الذي يعطي اهتماما كبيرا للقيادة التي يتركز انتباهها على تخطيط العمل وتنظيمه بناء على خلفية امتلاكه للمؤهلات القيادية، وبعد النظر الذي يمنحه التركيز والاهتمام بالأفراد والعاملين و المتمدرسين، فيعمل على تنمية العلاقات الإنسانية معهم، وإشباع حاجاتهم، والعمل على كسب ودهم ورضاهم قدر الإمكان، ويمتلك في نفس الوقت الحساسية الكافية لكل العوامل التي تؤثر عليه وتؤثر في الموقف، ومن ثمة يستطيع أن يحدد المشكلات التي تواجهه ببصيرة، منتهيا إلى تحديد نوع القيادة الذي يناسب المشكلة المطروحة، فهو يعمل كمهندس في تنظيمه للجانب الإنساني في المجتمع المدرسي، في الوقت الذي يعمل على تحقيق أهداف المدرسة " (أحمد، 2000)، وذلك كله يتطلب قدرا عاليا من التدريب والتكوين والتأهيل لمدراء المدارس وقياداتها.

حينها تصبح دراسة السلوك القيادي لمدراء المدارس ذات أهمية بالغة للكشف عن محددات سلوكهم الإداري وأنماطه بحكم ممارستهم للعملية التعليمية والتربوية والإدارية، وذلك يفيد في التعرف على أكثر الأنماط القيادية شيوعا بينهم، وأكثرها فاعلية، كما يؤدي إلى الكشف عن أهم المحددات التي يرتكز إليها سلوكهم القيادي والإداري، ومن ثمة الوصول إلى

اقتراح تصور عام لمعالجة النقائص وحصر السلبيات، ثم تفعيل الجوانب الإيجابية وتدعيمها، ووضع تصورات لتكوين القيادات الإدارية للمدارس والمؤسسات التعليمية بالشكل الفاعل والمطلوب، وإثر ذلك تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة الوصول إلى إجابات مقبولة حول تساؤلاتها الرئيسية التالية:

- هل يؤدي إتباع نمط التسيير الديمقراطي للمدارس إلى الرفع من كفايتها الإنتاجية ؟.

- ما مدى ممارسة مدراء المدارس بالجزائر لأبعاد السلوك القيادي أثناء مباشرتهم لمهامهم القيادية ؟.

حدود البحث:

تقتصر هذه الدراسة حول السلوك الإداري بالمدارس بالجزائر في ولاية سطيف ممثلة في عموم مدارسها المتوسطة، وضمن هذا المجتمع تكتفي الدراسة بتناول أثر العامل البشري المسير في تحديد كفاية وفاعلية المدرسة، كما تعبر عنها نتائج المتمدرسين خلال السنوات الخمسة 2010 . 2015، وقد تم إرجاع مظاهر كفاية العامل البشري في الإدارة إلى كفاءة القيادة من خلال إبراز أهم أبعاد السلوك القيادي.

مصطلحات الدراسة:

1- **المدارس المتوسطة**: وتمثل مدارس المستوى الثاني في النظام التعليمي، وهي وحدة تنظيمية في البنية الهيكلية للتعليم ما قبل الجامعي، في الجزائر

والذي يتكون من التعليم التحضيري . التعليم الابتدائي-المتوسط . التعليم الثانوي.

أدرجت ضمن وحدة تعليمية واحدة مع المدرسة الابتدائية في نظام واحد بموجب الأمر 35/76 المؤرخ في 1976/04/16 تسمى المدرسة الأساسية المندمجة ذات التسع سنوات (بن سالم،1994 . وأعيد العمل بنظامها المستقل في الإصلاح التربوي الأخير بداية من السنة الدراسية 2004/2003 ليلتحق بها التلاميذ الذين اجتازوا المرحلة الابتدائية ذات 6 سنوات (حاليا 5 سنوات)، وتستمر الدراسة بها لمدة 4 سنوات (بعد أن كانت 3 سنوات في نظام المدرسة الأساسية) يلتحق بعدها التلاميذ الذين يجتازون امتحان نهاية المرحلة بنجاح إلى التعليم الثانوي.

ويسيرها مدير يعين من طرف وزير التربية بعد الخضوع لإجراءات التسجيل ضمن قائمة التأهيل، والاستفادة من التكوين، والنجاح في الامتحان المتوج له. ويساعد المدير في تسيير المدرسة مجلس التربية والتسيير كما " تشكل المدرسة مجموعة تربوية يعيش الطفل ويتطور بين أفرادها، وتوفر له الظروف لإكمال تربيته التي يتلقاها من العائلة وتيسر له الحياة الاجتماعية، وتبث فيه حب الوطن وحب العمل، وتخلق فيه الروح الاجتماعية واحترام الغير" (بن سالم،1994)..

2- **القيادة التربوية:** يعرفها درويش بأنها " القدرة التي يؤثر بها المدير في مرؤوسيه ليوجههم بطريقة يتسنى بها كسب طاعتهم واحترامهم، وولائهم وخلق التعاون بينهم في سبيل تحقيق هدفه بذاته "(درويش، 1972).

" فالقيادة التربوية تمثل مصدر التأثير في جميع العاملين بالمدرسة بهدف توجيه سلوكهم وتنظيم جهودهم وتحسين مستوى أدائهم، من اجل الارتقاء بالعملية التربوية كما وكيفا والعمل على تحقيق أهدافها (ستراك،2000) .

ومن هنا فإن التعريف الإجرائي لمفهوم القيادة كما يتماشى والدراسة الحالية يقوم على اعتبار أنها:" تمثل الأساليب الغالبة من الممارسات والأنشطة والسلوكيات التي يمارسها مديرو المدارس المتوسطة، أثناء تعاملهم مع العاملين من أساتذة وعمال، سواء تركزت حول العمل أو حول العلاقات الإنسانية بهدف الوصول إلى تحقيق أهداف المدرسة التي يسعى الجميع نحوها، واكتساب الشعور بالاحترام والاعتراف من طرف المجتمع والبيئة المحيطة بحقل العملية التعلمية، بمكوناتها الأساسية وعناصرها الفاعلة في ظل ما ترسمه التشريعات والقوانين من دور لمدير المدرسة"

3- **السلوك القيادي:** السلوك القيادي يمثل مجموعة الأبعاد التي يمكن وصف سلوك القائد من خلالها فضلا عن البحث في طبيعة العلاقة بين تلك الأبعاد، ومحكات الفعالية التنظيمية المتنوعة كالإنتاجية والرضا عن العمل وتماسك الجماعة " (شوقي،2004).

وهي الأبعاد التي شكلت أبرز مقاييس وصف السلوك القيادي المعروفة والمنسوب للباحث Halpin (L.B.D.Q) Leader Behavior Descriptive Questionnaire وهو المقياس الذي عدل فيما بعد ليشمل بعدين أساسين هما:

- المبادأة: الحث والتركيز على العمل. - الاعتبارية: الاهتمام بالعلاقات الإنسانية.

و وفق هذا الاتجاه تأخذ الدراسة الحالية السلوك القيادي بكونه:" سلوك المدير ونشاطه مع العاملين الذي يعبر عن اتجاهه نحوهم ونحو العمل، من خلال ما يمارسه وما يصدر عنه أثناء أدائه لدوره القيادي في المدرسة".

4- **السلوك الإداري:** عطفا على التعريف الإجرائي لمفهوم السلوك القيادي الذي تأخذ به الدراسة وحيث أن السلوك القيادي يعبر بالضرورة في جانب منه عن النشاطات الإدارية والطريقة التي يمارسها بها مدير المدرسة فإن أقرب تعريف إجرائي لمفهوم السلوك الإداري يكمن في كونه " طريقة المدير في قيامه بالإجراءات الإدارية والنشاطات المتصلة بها، والتي ترسمها له التشريعات واللوائح والقوانين، والمشكلة في مجملها لدوره في إدارة المدرسة، فيسعى من خلالها إلى تنظيم وتسهيل ومتابعة أعمال الأساتذة والعمال، وصولا إلى الحفاظ على التنظيم المدرسي وتحقيق أهدافه بفعالية أكبر وإنتاجية أعلى"

الدراسات السابقة للموضوع:

أولا: دراسات حول الأبعاد السيكولوجية للقيادة.

1- في مجال القيادة والإبداع قدم عوض (2002) دراسة هدفت إلى استجلاء طبيعة العلاقة بين القيادة والإبداع،وفيما إذا كان ينبغي للقائد أن يكون شخصا مبدعا يجب إخضاع اختياره لمتطلبات معينة، بحيث يكون بمقدوره خلق النجاح، ومن ثمة البحث في إمكانية اختلاف القدرات الإبداعية باختلاف درجة

(النجاح) المحققة في أي مجال من مجالات القيادة (عوض،2002،15)، وهي الدراسة التي خلصت إلى عدم وجود اختلاف في أنماط القيادة تبعا لاختلاف المجال والنوع،وأثبتت نتائجها ارتباط القيادة ببعد القبول، فالنجاح في إدارة شؤون الأفراد والمؤسسات مرهون بتقبل القائد من طرف الجماعة التي يديرها، فيحظى باحترامها، بشرط امتلاكه للسمات والقدرات الإبداعية التي تقبل بها الجماعة، والعمل على تحقيق مطالبها والاهتمام بشؤونها ليعبر عن حاجاتها، وهو ما يستلزم توافر سمات، وقدرات أخرى كالقدرة على إقامة العلاقة الإنسانية إلى جانب القدرة على القيادة.

2- أما في مجال القرب والبعد من الجماعة فقد قام الباحث عوض بدراسة في موضوع القيادة والتطرف (عوض،2002)، حاولت أن تسلط الضوء على طبيعة العلاقة بين أبعاد السلوك القيادي وأبعاد التطرف، مستهدفة التعرف على بعض جوانب شخصية كل من المنبوذ والمقبول في مجال القيادة، في ضوء الاعتقاد السائد بأن حدا أدنى من السمات ينبغي أن يتوفر

لدى القادة، وأنه من غير الممكن إنكار دور السمات الشخصية في القيادة مع الأخذ بعين الاعتبار عدم وجود نمط واحد من السمات، فالنمط يجب أن يكون متصلا بالخصائص الحالية وبنشاط وأهداف الجماعة، وكان من نتائج الدراسة التوجه العام لبعد القبول كشرط للقيادة، فالقائد لا يمارس سلطته إلا من واقع تقبله في المجتمع.

كما بينت الدراسة وجود علاقة إيجابية وجوهرية بين بعدي القيادة والقبول، وبين متغير الذكاء، ووجود علاقة دالة بين النبذ والاجتماعية، فكلما زادت درجة النبذ قلت درجة الاجتماعية. و توصلت إلى اعتبار أن الشخص المنبوذ لا يحقق نجاحا " طالما أن لديه عدم رضا عن الذات، وعن الآخرين، ويميل إلى الابتعاد عنهم بطريقة سلبية، فيها شعورا بعدم تقبل الظروف البيئية المحيطة بالحياة اليومية " (عطية، سامي،1974).

2- يعتبر القائد نموذجا يبرهن للأتباع بطريقة مباشرة وغير مباشرة كيف ينبغي أن يكون السلوك في المنظمة والعمل، بمعنى رسم قيم جديدة أو إزالة أخرى قائمة باعتبار القيم موجهات للسلوك. ضمن هذا الإطار عملت الدراسة على كشف النقاب عن العلاقة بين السمات الشخصية الانفعالية والقيم وارتباط القيم ببعدي القيادة والنبذ واختلاف النسق القيمي بين القائد والمنبوذ.

حول الموضوع ذاته تظهر دراسات إيفانوفتيش وآخرون (Ivanevich, & all.77) أن القائد في المنظمة وفي المدرسة على وجه الخصوص يلعب الدور الأهم في

نجاعتها وفعاليتها، ولذلك تحتل سمات الشخصية مكانة بارزة ضمن الدراسات التي تناولت القيادة التربوية وعلاقتها بنجاعة وفعالية المدرسة، و يؤكد الكثير من الباحثين على علاقة نمط القيادة بالمناخ التنظيمي للمدرسة، ومن ثمة بفعاليتها (بروكوفر وليزوت 1997، شوماخر وفرائزر1981،كوبر1983،هالبن وكروفت 1963، ليكرت 1970)، وهي جميعها دراسات بينت نتائجها ارتباط نمط القيادة في المدارس بخصائص وسمات شخصية القائد – المدير

إن الدراسات المدرجة في هذا المجال تتيح للدراسة الحالية تبني فكرة أن اختلاف المدارس فيما بينها في النتائج المحققة رغم تشابه ظروفها وتقارب إمكانياتها، يعود في جانب أساسي منه إلى اختلاف طرق التسيير وأنماط القيادة بها تبعا لاختلاف شخصيات مدرائها، ومن ثمة اختلاف مناخاتها التنظيمية، التي تؤثر بطريقة ما في أداء فريق العمل " فالقيادة التربوية للمدارس تمثل طرفا مهما في تباين و اختلاف مستويات النجاعة " (Brookover .& Lizott, 1979)

ثانيا: دراسات علاقة السلوك التنظيمي (المناخ التنظيمي) بالقيادة و بفعالية المدرسة:

أجريت بكندا والولايات المتحدة الأمريكية فيما بين سنوات 1980-1990 مجموعة من الدراسات، حول الفاعلية المدرسية متخذة في ذلك مؤشر النتائج المدرسية المحققة من طرف المتمدرسين كمعيار للحكم، وهادفة إلى

التعرف على المتغيرات الأكثر ارتباطا بفعالية المدرسة. وانطلقت تلك الدراسات من افتراض أن العوامل الداخلية للتنظيم هي ما يتحكم في النتائج النهائية (المردود النهائي) وحددت من بين تلك المتغيرات: مناخ العمل و نمط القيادة.

ويذكر كوريقو (Corriveau,1987) أنه وبالنسبة للمدرسة فإن المتغيرات الداخلية الأكثر تأثيرا هي: طرق التسيير – مناخ العمل – نمط القيادة، فهي العوامل الأبرز في التأثير على الفعالية كما تشير إليها نتائج التلاميذ (فبالرغم ما للمدارس من تشابه في كثير من العوامل والظروف إلا أن لكل منها بيئتها الداخلية الخاصة) (Gordon,1983)، وهي التي تخلق مناخا خاصا للعمل، والذي يحدد بدوره درجة التوجه نحو تحقيق الأهداف وحل المشكلات.

ففي المجال المدرسي حاولت بعض الدراسات إبراز علاقة مناخ العمل بالفعالية والنجاعة و بين الباحثون أن المدارس على اختلاف حجمها وتباين المستوى الاقتصادي للمتمدرسين تختلف حتما في مناخاتها التنظيمية وفي ثقافاتها الخاصة، فتتباين بذلك مستويات نجاعتها، الأمر الذي أكدته دراسات كل من هالبن وكروفت (Halpin, et crofts,1963)، وأوونس (Ouvens,63) وسنكلير (Sinclair,70) وكاليس (Kalis,1980) وهو الشيء ذاته التي توصلت إليه دراسات وأبحاث كل من قلاسير (Glasser,1969) ومادوس وآخرون (Madus & all,1980) وموس (Moos,1979) والتي أجمعت على كون اختلاف المدارس في العوامل المذكورة سابقا يؤثر على النتائج المدرسية للتلاميذ.

وفق هذا المنحى قامت جامعة مونتريال بكندا بداية التسعينات بمجموعة من الدراسات تحت إشراف الباحث Brunet اهتمت بإبراز علاقة المناخ التنظيمي والنمط القيادي بفعالية المدرسة، وأجريت إحداها على عينة من المدارس الابتدائية والثانوية تم تصنيفها إلى فئتين بحسب فعاليتها من خلال نتائج المتمدرسين بها.أسفرت نتائجها عن النقاط التالية:

يلعب نمط التسيير الدور الرئيسي في فعالية وإنتاجية (فئة المدارس الناجحة) أكثر مما يلعبه المناخ التنظيمي، ليتبين أن لإدارات المدارس التي صنفت بكونها فعالة ولمديريها حرصا بالغا على استعمال سلطاتهم في حدود ما يتيح الأمر، لاعتقادهم بأن ذلك ينبغي أن يتوقف عند حد ما، فيميلون لاستخدام السلطة ضمن علاقات إنسانية تبعد البيروقراطية، فحسب منتزبرج (Mintzeberg,1986) فإن " المدرسة تمثل بيروقراطية مهنية، يميل فيها المعلمون ليكونوا موظفين مهنيين ".فالإدارة القادرة على استعمال سلطتها بمهارة بإمكانها قيادة المدرسة نحو الفعالية المطلوبة،....

و فيما يتصل بإدارة وتسيير الموظفين فإن المدير الكفء هو ذاك الذي لا ينبع سلوكه القيادي – الإداري – من مركزه و إنما يستمده من خصائص شخصيته، ليستمد مكانته من قوته، وقدراته القيادية، بدل أن يستمدها من مركزه السلطوي.

كما أسفرت الدراسة عن تأييد للمعايير الأساسية لنموذج الفعالية الذي وضعه ليكرت (Likert,1974)، والقائم على أساس أن توقع الفائدة من العمل

لدى شخص ما يؤثر على تحفيزه، وفي ذلك تتكامل أهداف المنظمة. أما بالنسبة للفئة الثانية من المدارس فقد دلت النتائج على ارتباط المناخ التنظيمي لها بفعاليتها أكثر من ارتباطه بنمط التسيير.

- وفي مجال دراسة تأثيرات البيئة بمكوناتها المتعددة على السلوك القيادي وتأثير ذلك في التفاعل التنظيمي يقدم الباحث محمد ناجي (آل ناجي، 1996:79) دراسة منطلقا من المسلمة القائلة بوجود علاقة قوية بين البيئة التي يتواجد بها القائد بخصائصها الثقافية والحضارية، وقيمها الاجتماعية والدينية وبين سلوكه القيادي وطريقة تأثيره في التفاعل التنظيمي بالمؤسسة، كما أن تفاعل أعضاء الفريق فيما بينهم ودرجة تماسك المجموعة في مواجهة المواقف، ودرجة تقبلهم لممارسات القائد وفق نمط معين، ومعاييرهم في اختيار القائد، يتوقف على الخصائص الثقافية والحضارية التي تشكل شخصياتهم، واستخدمت الدراسة أداتين هما:

. مقياس نظرية (X-Y) لباحث ماك جريجور (Mc Gregor,1960).

. استبيان أسلوب القيادة للباحث هالبن (Halpin,1966).

وقد دلت النتائج على أن الجماعة تتحول من الميل للأسلوب الديمقراطي إلى الميل للأسلوب الأوتوقراطي إذا مر أعضاؤها بخبرة التعامل مع الأسلوب الثاني، كما تزداد المسافة بين القائد ومرؤوسيه إذا أستخدم الأسلوب الأوتوقراطي.

كما بينت وجود ارتباط موجب بين استخدام القائد للأسلوب الديمقراطي، وإنجاز الجماعة لمهامها. وأوضحت أن مكانة القائد تقل لدى الجماعة إذا مارس الأوتوقراطية. كما أظهرت النتائج أن أهم معايير الجماعة في تحديد قائدها هي: قوة الشخصية، السن، الثقة بالنفس، العلاقة مع أفراد الجماعة، إجادة تحقيق الأهداف.

ثالثا: دراسات السلوك الإداري في الإدارة المدرسية

يرتبط دور مدير المدرسة المعاصرة ونجاحه في الوصول بها إلى تحقيق أهدافها بمدى استخدامه لبعض نظريات السلوك والدافعية في الإدارة المدرسية،وتعتبر الدراسات في هذا المجال ناقصة إلى الحد الذي يجعل من الصعب الحكم بدقة على الجوانب السلوكية الأكثر ارتباطا بكفاءة القيادة التربوية، وتعتبر نظرية (X-Y) لماك جريجور ذات شأن مهم في وضع الفروض عن السلوك الإنساني الذي يؤثر على القرارات والأعمال في المدرسة الحديثة.

1- كانت نظرية (X-Y) أساسا لدراسات مهمة في الموضوع منها دراسة سيملك وآخرون (Semlak & all ,1986)، التي أبرزت الأنماط القيادية وصنفت الأساليب الإدارية التي يتبعها رؤساء الأقسام في جامعة ولاية الينوي بـ و م أ، واستخدمت الدراسة استبيان تبين عباراته أحد أبعاد القيادة Z-Y-X (وحدة الأوامر – الرضا الوظيفي – المشاركة في القرار) وبينت الدراسة أن إدراك الموضوعات لأساليب الإدارة منبثقة من ثقافة إدراك أهمية المشاركة في صنع

القرار (Théorie z)، أما الترقية والتحكم الجيد في الإنتاج فهما موضوعان مشتقان من نظرية x.

2- اعتمادا على نظرية McGregor حاول سسترنك (Sustrunk,86) تفسير عملية إعادة تجديد الذات بمحاولته فهم أتصاف بعض المدراء بالنشاط الدائم، في حين يتصف البعض الآخر بالسخط والإحباط الدائمين، وتبين أن نظرية (X) تفسر ما لدى بعض الأفراد من شعور بنقص الرضا عن عملهم،في حين نجد في نظرية (Y) تفسيرا لما يجده البعض الآخر من شعور بالرضا، والملاحظ أن ماسلو Maslow في نظرية ترتيب الحاجات يعزو بعض الأنشطة التي يقوم بها الفرد إلى مميزات خارجية ربما تدفع بعض الأفراد إلى محاولة تجديد ذواتهم، وتدفع آخرين إلى تجنب ذلك.

3- وعلى نفس الخلفية النظرية قدم جلمان (Gillman,93)، دراسة هدفت إلى بيان علاقة الجنس بأسلوب المدير ونمطه القيادي، وأثر ذلك على الرضا الوظيفي للمعلمين،الذي يؤثر هو الآخر على إنتاجية المدرسة، وتم ذلك بمدارس شيكاغو ب و م ا، وكان من نتائج الدراسة وجود اختلافات بين الجنس وأسلوب المديرين، وان الإناث أقرب إلى نظرية (Y) وقد أظهر المعلمون درجة من عدم الرضا تفسرها نظرية (X) وكان الرضا أعلى عند الإناث التابعات للنظرية (Y).

4- وفي إطار نظرية الموقف كأساس للتحليل قدم روان (Rawon,93) دراسة تناول من خلالها تأثير أنماط الإدارة على إنتاجية المعلمين، و تبين من خلالها أن تنمية أنماط الإدارة له علاقة بتحسين التدريس الروتيني.

5- وعلى ضوء هذه الدراسات قدم الباحث أحمد إبراهيم أحمد دراسة حول نظرية McGregor حاول من خلالها الإجابة عن تساؤل بخصوص فاعلية نظرية ماك جريجور في الإدارة المدرسية، ووضع التصور لزيادة فاعلية الإدارة المدرسية في ضوئها، وقد توصلت الدراسة إلى أن تشخيص الموقف داخل المدرسة وطبيعة المرؤوسين هو الذي يحدد الأسلوب الإداري الفعال للمدير، كما أن ظهور المدخل الموقفي Contingency Approach جاء ليوفق بين نظرية x ونظرية y، أو بين الإدارة التقليدية والإدارة الإنسانية أو السلوكية، الأمر الذي وجه الدراسة الحالية في إطار تصور لزيادة فاعلية المدرسة بالتأكيد على ضرورة أن يؤمن المدير (الفعال) بأنه لا توجد طريقة واحدة أفضل من الأخرى في إدارة وتنظيم الأفراد والمدرسة، ولابد من اعتماد الموقف Situation إلى جانب نقاط أخرى مهمة في هذا الاتجاه.

رابعا: دراسات حول السلوك القيادي لمدير المدرسة

بناء على مفاهيم النظرية السلوكية Behavior Approach أهتم الباحثون بدراسة سلوك المدراء ووصفه فحدد Halpin سنة 1966م بعدين لوصف السلوك القيادي هما المبادأة والاعتبارية، ومن بعده Black et Mouton سنة

1966م،الذي وصف سلوك القادة عبر بعدين هما الاهتمام بالإنتاجية والاهتمام بالأفراد "(الطوالبة،1976).

1- حاول الباحث هاوس باستعمال استبيان وصف السلوك القيادي (L.B.D.Q) لهالبن في دراسة له سنة 1971م الكشف عن الارتباط القائم بين السلوك القيادي ودافعية أعضاء فريق العمل، ليضع في النهاية في إطار نظرية الموقف ما عرف بعد ذلك بنظرية المسار والهدف Path-Goal theory والتي طورها سنة 1974 بالاشتراك مع الباحث تيرالس، تعني أن القائد (المدير) يمكنه أن يتصرف حسب متطلبات الموقف.

2- كما قدم Fast, R.G سنة 1964م دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة نمطي القيادة في بعدي الاعتبارية Consideration والبنائية Structure بالرضا عن العمل باستخدام مقياس Halpin (L.B.D.Q)،أسفرت عن كون التناقض بين السلوك المتوقع والملاحظ يؤدي إلى انخفاض درجة الرضا عن العمل (محمود،1993).

3- و قام ويجنز (Wiggins,69) بدراسة العلاقة بين خصائص السلوك القيادي بمدراء المدارس ومناخها التنظيمي، على عينة من المدارس بلغت 35 تظم 715 معلما باستخدام مقياس لوصف المناخ التنظيمي، وآخر لتحديد العلاقات المتبادلة وقد أسفرت الدراسة عن وجود علاقة دالة بين خصائص سلوك المدير والمناخ التنظيمي السائد بالمدرسة.

4- وحول علاقة السلوك القيادي للمدير بالسلوك التنظيمي للمدرسة (أسلوب التنظيم) قدم فيزر دراسة سنة 1972م، بهدف الكشف عن أنماط القيادة الموجودة بالمدارس وأساليبها التنظيمية، وأجريت الدراسة على 23 مدرسة يوجد بها 412 معلما باستخدام استبيان لوصف السلوك القيادي تضمن بعض أبعاد القيادة منها التسامح و التقدير والتكامل، وقد أظهرت الدراسة دلالة الأبعاد التي حددتها الأداة للقيادة في المدارس التي تعتمد المشاركة في التسيير، واتخاذ القرارات في حين لم تكن تلك الأبعاد دالة في المدارس ذات الإدارات المتسلطة أو البيروقراطية.

5- وفي إطار الكشف عن العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة ودرجة تقبله كقائد من طرف جماعته قام كل من Kunz وهوى Hoy سنة 1967م بدراسة طبقا فيها مقياس وصف السلوك القيادي لهالبن (L.B.D.Q) على فئة من مديري المدارس والمعلمين العاملين معهم، وتبين أن نمط السلوك المبني على الاعتبارية (التوجه الإنساني) يرتبط بالرضا عن العمل، وعن القائد بينما يرتبط النمط البنائي (التنظيمي) بإنتاجية المدرسة، وإنجاز العمل (أحمد،2000) .

6- وبالنسبة للبيئة العربية تمت العديد من الدراسات ذات التوجه نفسه، حيث قام الباحث شنودة بدراسة أنماط السلوك القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين باستخدام مقياس هالبن لوصف السلوك القيادي

Halpin (L.B.D.Q) على عينة تضم 300 مديرا و865 معلما، وكان من نتائج الدراسة وجود اختلافات في تصور السلوك القيادي للمديرين بين المعلمين باختلاف درجة اقترابهم من الموقف كذلك توجد اختلافات في تصورات المديرين للسلوك القيادي باختلاف طرق إدارتهم وتسييرهم لشؤون الأفراد" (شنودة،1977) .

حول الدراسات السابقة:

اهتمت الكثير من الدراسات بموضوع العلاقات الإنسانية في الإدارة عموما وفي الإدارة المدرسية على وجه التحديد، ويظهر من الدراسات أن لذلك أثرا هاما في تحديد فعالية المدرسة، من حيث كونها تتعلق بالأفراد الذين يعملون في المدرسة،ليتأكد بذلك أهمية وجود التدريب اللازم لمدراء المدارس على ممارسة تلك المهارات، مما يستوجب فهما أعمق وأشمل لموضوعها عبر إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث.

كما تبين أن الثقافة المحلية والعادات والتقاليد وخصائص البيئة المحيطة كلها أدوات تتدخل في تشكيل ملامح العلاقات الإنسانية بين الأفراد في المدرسة بحسب المجتمع الذي تنتمي إليه، وهو ما يسهم في تحديد ملامح العمل الإداري والسلوك القيادي للمدير، ومن ثمة مستوى النتائج التي يحققها هو وفريق العمل ومن ثمة المدرسة كتنظيم اجتماعي.

فرضيات الدراسة

استهدفت الدراسة الوصول إلى إجابات للتساؤلات المطروحة آنفا من خلال التحقق من صدق الفرضيات الرئيسية وفرضياتها الجزئية التالية:

1-الفرضية الأولى: "يؤدي إتباع الأسلوب الديمقراطي في تسيير المدرسة المتوسطة إلى زيادة كفايتها الإنتاجية ".

و فرضياتها الجزئية هي:

أ . " توجد فروق جوهرية بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي العينة في استجاباتهم على بنود مقياس تقدير أسلوب التسيير(ديمقراطي – أوتوقراطي) تعود لاختلاف حجم الجماعة".

ب . " توجد فروق جوهرية بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي العينة في استجاباتهم حول بنود مقياس تقدير أسلوب التسيير (ديمقراطي – أوتوقراطي) تعود لإخلاف مستوى النجاح المحقق بالمؤسسات ".

2- الفرضية الثانية: " يميل مديرو المدارس المتوسطة أثناء ممارستهم لدورهم القيادي إلى التركيز على بعد المبادأة أكثر من تركيزهم على بعد الاعتبارية "

وفرضياتها الجزئية على النحو التالي:

أ- " توجد فروق جوهرية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين في استجاباتهم على بنود مقياس تقدير السلوك القيادي تعود لاختلاف الوظيفة، أستاذ- مدير ".

ب- " توجد فروق جوهرية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين في استجاباتهم على بنود بعد المبادأة تعود لاختلاف الوظيفة، مدير- أستاذ ".

ج- " توجد فروق جوهرية بين درجات أفراد المجموعتين في استجاباتهم على بنود بعد الاعتبارية تعود لاختلاف الوظيفة، مدير- أستاذ ".

الخلفية الفكرية للموضوع

يشير مفهوم القيادة التربوية إلى كونها " علاقة بين شخص يوجه ويرشد، وأشخاص يقبلون هذا التوجيه الذي يستهدف تحقيق أغراض معينة" (عودة،1963)،لتمثل بذلك أهمية بالغة في نجاح العملية التعليمية، وليرتبط مفهومها ارتباطا وثيقا بمفهوم الدور والمسؤولية، ويرتبط أيضا بنمط شخصية معينة يتوقف عليها مدى قيام الفرد بدور القيادة، " وإلى جانب نمط الشخصية هناك مهارات إدارية لازمة لرجل الإدارة التعليمية للنجاح في عمله ويرتبط بكل ذلك أيضا طريقة اختيار القادة التربويين وتدريبهم"، وقد استفادت الإدارة المدرسية من نظريات أبعاد السلوك القيادي في رسم وتحديد الكفاءات اللازمة لتسيير المدرسة، ونظرا لأهمية تلك النظريات نستعرضها فيما يلي:

1. نظريات أبعاد السلوك القيادي:

أ- أدى اعتماد المنحى السيكومتري (القياس النفسي) في دراسة الأنماط القيادية إلى التوصل من خلال الأبحاث الميدانية على القادة واتباعهم إلى الأبعاد المحورية التي ينتظم من خلالها السلوك القيادي كالآتي.

توصلت دراسات جامعة اوهايو OHAIO إلى تصنيف تلك الأبعاد في تسع فئات رئيسية مقترضة هي: التكامل –التواصل-التركيز على الإنتاج- تمثيل الجماعة – المؤاخاة- تنظيم بنية العمل- التقويم- المبادأة – السيطرة.

وبعد القيام بدراسة التحليل العاملي على هذه الأبعاد من طرف همفيل وكونز coons & Hamphill أمكن اختصارها إلى ثلاثة أبعاد هي:- الاهتمام بالعاملين – الاهتمام بالأهداف – تيسير التفاعل بين أفراد الجماعة.

ثم قام بعدهما وينر وهالبن (Winer & Halpin) بمحاولة ثانية أدت إلى تحديد أربعة أبعاد للسلوك القيادي هي:

- التقدير - تنظيم بنية العمل - الحث على الإنتاج - الحساسية الاجتماعية.

وقد أدخل ستودجل Stogdil تحسينات على هذا التصنيف ليعرف مقياسه بمقياس وصف السلوك القيادي المعدل (L.B.D.Q.X.II)، والذي ضم 12 بعدا أساسيا ونال شهرة واسعة وتلك الأبعاد هي:

- تمثيل الجماعة - مواجهة الصراعات - القدرة على تحمل الغموض - الإقناع - تنظيم بنية العمل - تحمل حرية الأتباع - التمسك بالدور - التقدير - الحث على الإنتاج - الدقة التنبؤية - التكامل- التأثير في الرؤساء.

ب- توصل مركز البحوث الاجتماعية بجامعة ميتشغان بعد سلسلة من الدراسات تحت إشراف ليكرت Likert وبمعاونة مجموعة أخرى من الباحثين إلى وجود أسلوبين للسلوك القيادي هما:

- القيـادة المتمركـزة حـول العـاملين. - القيـادة المتمركـزة حـول العمل.

ج- قام الباحث بويلز Bwelz بمعية مجموعة من الباحثين بدراسات أخرى ولم تنل نتائجها نفس شهرة الدراسات في النموذجين السابقين، وقد توصل إلى تحديد نوعين من القادة.

- القائد الوجداني الاجتماعي. - قائد المهمة.

كما توجد نماذج أخرى لأبعاد السلوك القيادي نتجت عن الدراسات والبحوث السابقة ومن أشهر تلك النماذج نجد:

د- نموذج باور وسيشر (Bower & Seachare) ذو الأربعة عوامل.

هـ- أما نظرية هوس وديسلر House & disler فقد قدمت تصورا معينا لأبعاد السلوك القيادي يقوم على أساس نتائج دراسات جامعة أوهايو ويشمل بدل البعدين أربعة أبعاد.

و- أما يوكل فقد طرح في نظريته حول القيادة تصورا لأبعاد السلوك القيادي يضم ثلاثة أبعاد.

وهكذا نجد أن كل النظريات حاولت الفصل بين البعدين الرئيسين للسلوك القيادي،و قد أدى هذا إلى نتائج متضاربة حول الصورة العامة للقيادة زادها غموضا الأمر الذي جعل فليشمان يبلور اتجاها آخر بدل منحى أبعاد السلوك القيادي هو منحى أنماط القيادة التي أشير إليها سابقا" (شوقي،2004).

2 . السلوك القيادي في إدارة المدرسة المعاصرة:

أبـرزت الأبحـاث والدراسـات الحديثـة أن أكثـر مـا تعانيـه الإدارة المدرسـية تتضمنه عدة مجالات منها:

- ضعف القابليات الإدارية والشخصية لبعض المدرسين.
- قلة الحوافز المادية والمعنوية للمديرين.
-ضعف توجه بعض المعلمين لإنجاز الأعمال.
- عدم وضوح أغلب المهمات والمسؤوليات المنوطة بمدير المدرسة.
- الجهل ببعض أسس العمل الإداري وإجراءاته.
- عدم الاستعداد المسبق لتسلم العمل الإداري.

ومن هـذا المنطلـق ظهـرت الحاجـة إلى ضـبط متطلبـات الأداء مـن خـلال تحديد مقومات السلوك القيادي لتتوضح بذلك سمات المدير القائد في:

- القدرة على إدارة المناقشات الجماعية.
- الحكمة في إصدار الأوامر و اتخاذ القرارات.
- المهارة واللطف في معاملة الناس.
- التقمص الوجداني Empathy.
- الحساسية للمشاعر Sensitity to feelings.
- روح التسامح Permis sire Ness.

و هي السمات التي تشكل مجتمعة المهارات المعروفة في القيادة.

3 . محددات السلوك القيادي لوظيفة إدارة المدرسة:

بينت الدراسات والأبحاث في مجال الإدارة التعليمية والمدرسية أنها تتم عن طريق العمل الجماعي التعاوني التربوي المنظم والعلمي (شعلان،1996)، وأنها تتصف بالخصائص التالية:

- العملية الإدارية التربوية عملية تربوية.
- العملية الإدارية التربوية عملية اجتماعية.
- عملية جماعية تعاونية.
- عملية منظمة هادفة.

ولذلك فإن هناك متطلبات لابد أن تتوافر ليحقق مدير المدرسة النجاح المرغوب في وظيفته وليبرز قدراته الحقيقية ومن أبرزها (بالقاسم،مهدي،1995):

- التقليل من مركزية الإدارة والتوجيه إلى أقصى درجة ممكنة.
- إعطاء المدير حرية الحركة والتصرف في حدود مدرسته بما يحقق مصلحتها.

وقد تم البحث في مجال تطوير الفرضيات المجيبة عن كيفية تشكل سلوك القائد الإداري والاستفادة منها في المجال التربوي لوضع محددات لسلوك المدير (القائد)، والتي من شأنها التعريف بأبرز ملامح النجاح في تسيير المدرسة.

وفي ظل مفهوم النسق تم التعرف على مجموعة من المكونات التي تتفاعل فيما بينها لينتج ما يعرف بالسلوك القيادي، والتي حصرت في خمس فئات عريضة هي:

- خصال القائد - خصال الأتباع - خصائص المهمة - خصائص النسق التنظيمي - خصائص السياق الثقافي **الدراسة الميدانية: الإجراءات والنتائج**

1- منهج الدراسة:

تنتهج الدراسة منهجا وصفيا تحليليا يتوافق وموضوعها، بحيث يتم الاعتماد على وصف ما هو كائن وتفسيره عن طريق جمع البيانات التي تتيح اختبار الفروض والإجابة على الأسئلة المطروحة حول واقع عملية إدارة المدرسة المتوسطة بالجزائر والتي تمثل الموضوع المدروس. من خلال التعرف على السلوك القيادي الممارس من طرف قادتها.

2 . مجتمع الدراسة:

شكلت المدارس المتوسطة بولاية سطيف و البالغ عددها للسنة الدراسية 2011/2010، 208 مؤسسة مجتمعا للدراسة استبعدت منها تلك المنجزة بعد السنة الدراسية 2010 على اعتبار أن الدراسة تأخذ في الحسبان متوسط نسبة النجاح المحققة خلال الخمسة سنوات الأخيرة أي بدءا من السنة الدراسية 2010/2009، وتشكل ولاية سطيف مجتمعا مثاليا لدراسة موضوع الكفاية الإنتاجية المرتبطة بظاهرة التسيير والقيادة، لكونها تحتل المرتبة الثانية وطنيا من حيث عدد للتلاميذ، البالغ بالمرحلة المتوسطة فقط 129395 تلميذا للسنة الدراسية 2011/2010، وهي بذلك مجالا مهما لدراسة المؤشرات الكمية و النوعية لمنظومة التعليم.

3. عينة الدراسة:

بلغت العينة الأساسية للدراسة 62 مديرا يمثلون 62 مؤسسة طبقت عليهم أدوات البحث، و قوبلت استجاباتهم مع استجابات عدد مماثل من الأساتذة العاملين تحت إشرافهم لبيان الفروق فيما يتصل بمقياس وصف السلوك القيادي فقط، على أساس أن معرفة رأي الأتباع يشكل مؤشرا مهما للتعرف على نمط السلوك القيادي.تم تقسيمها و توصيفها باعتبار نسبة النجاح المحققة للفترة 2009-2013 للمؤسسة التي يتواجد بها المفحوص حيث:

- متوسط نسبة النجاح المحققة بالمؤسسة خلال الفترة المذكورة يمثلها المقياس:

$$\text{المتوسط} = \frac{\text{أعلى نسبة نجاح + أدنى نسبة نجاح}}{2}$$

4- أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة أدوات البحث التالية:

- مقياس تقدير السلوك القيادي (L, B, D, Q) لكل من هالبن Halpin و وينر Winner.

- مقياس تقدير أسلوب السلوك الإداري (ديمقراطي- أوتوقراطي).(من إعداد الباحث)

أ- مقياس تقدير أسلوب التسيير:

يتكون المقياس من بعدين رئيسين يتضمنان مجموعة المهارات و القدرات التي يفصح عنها سلوك المدراء أثناء أدائهم لمجموعة الأنشطة والأدوار الوظيفية الموكلة لهم و التي تنتظم في بعدين هما:

1- **الأسلوب الأوتوقراطي:** حين ينفرد القائد باتخاذ القرارات، من دون مشاركة العاملين معه أو استشارتهم فيتم عبره الاتصال باتجاه واحد، من الأعلى إلى الأسفل في محاولة من الرئيس توجيه الموظفين لما يجب عمله و كيف يتم العمل و متى، وأين،.... وهو يشتمل في الغالب على سلوكيات توجيهية تركز على العمل و الإنتاج دون اعتبار للعاملين.

2- **الأسلوب الديمقراطي**: وهو أسلوب قيادي يرتكز إلى إشراك العاملين في عملية اتخاذ القرارات و تسيير شؤون المؤسسة، فيتم فيه الاتصال في اتجاهين يمارس خلالهما الموظفون نوعا من الحرية ضمن مجال معين، وهذا الأسلوب يشتمل في الغالب على السلوكيات التي ترمي إلى كسب رضا العاملين و ثقتهم من خلال الاهتمام بشؤونهم.

وقد اشتملت الصيغة النهائية للمقياس على 42 بندا (أنظر قسم الملاحق) مقسمة على البعدين المذكورين بواقع 21 بندا لكل بعد.

إجراءات الصدق و الثبات:

أ- الصدق: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة مدراء مشهود لهم بالخبرة والتجربة و النجاح في التسيير، ثم عرض بعد ذلك و نوقش مع مفتش التربية و التكوين (مفتش الإدارة) بهدف تحديد فقراته، و ضبط

صياغتها اللغوية الملائمة لطبيعة المدرسة الجزائرية، ودور مديرها كما تحدده اللوائح والتشريعات، و أعيد عرضه على مجموعة المدراء لمعرفة مدى ملاءمة عباراته، ومطابقتها للواقع، و كان من نتيجة ذلك إجراء التعديلات اللازمة على المقياس الأصل و حذف بعض فقراته.

كما تم حساب الصدق الذاتي حيث: الصدق الذاتي = معامل الثبات و الذي بلغ 0,80.

"و لهذا الصدق أهميته القصوى في تحديد النهاية العظمى لمعاملات الصدق التجريبي و الصدق العاملي، أي أن الحد الأعلى لمعامل صدق الاختبار يساوي صدقة الذاتي " (السيد،1978،402).

ب- اختبار ثبات المقياس: تم قياس ثبات المقياس بمعامل ثبات كرونباخ المعروف بـ (الفا)Cronbach's Alpha Reliability، إذ تدل قيمة الفا كرونباخ (α) على درجة الارتباط المتوقعة بين استجابات أفراد العينة على بنود المقياس، و تستخدم في ذلك المعادلة:

$$\alpha=\frac{n}{n-1}.\frac{\sum\sigma_1^2}{\sigma_2^2}$$

حيث: n عدد البنود، σ_1^2 مجموع تباينات البنود،

σ_2^2 تباين الاختبار

و بقياس معامل الثبات وجد أنه يساوي 0,673 و هو معامل ثبات مقبول نسبيا بالنظر لطريقة البناء و ظروف التطبيق.

ب- مقياس تقدير السلوك القيادي:

تم اعتماد مقياس هالبن و وينر Halpin & Winner المعروف باسم Leader Behavior Description Questionnaire (L.B.D.Q)، الذي اشتهر بداية من ستينيات القرن الماضي واستعمل على نطاق واسع بالجامعات الأمريكية وغيرها إلى الحد الذي جعل منه الأداة الرئيسية لأكثر من ثلاثين رسالة دكتوراه وماجستير تمت مناقشتها في عام واحد(رسمي،2009)، و ذلك في صورته التي وصفها الباحث Stodgill بجامعة Ohaio لوصف وتقييم سلوك القادة قبل تعديله إلى الصورة النهائية من قبل Halpin و وينر Winner و التي ضمت بعدين أساسين هما

- المبادأة أو التركيز على العمل و الإنتاج.
- الاعتبارية أو التركيز على العاملين و العلاقات الإنسانية.

اللذان اشتملا على 30 بندا موزعة بالتساوي (15 بندا) لكل بعد (أنظر قسم الملاحق).

إجراءات الصدق و الثبات: تم التحقق من صدق و ثبات الأداة بنفس الطريقة المعتمدة في صحيفتي الاستبيان، و التي مرت بالخطوات التالية:

- صدق المحكمون.
- قياس الثبات باستخراج معامل الفا كرونباخ (معامل الاتساق الداخلي لبنود المقياس) Cronbach Alpfa.

- حساب الصدق الإحصائي أو ما يعرف بالصدق الذاتي للاختبار والذي يمثله الجذر التربيعي لمعامل الثبات.

وقد بلغ معامل الثبات للمقياس $\alpha = 0.89$، وصدقه الذاتي $=0.94$

المنهج الإحصائي و الأساليب المعتمدة في معالجة البيانات:

اقتضت خطة الدراسة المقارنة بين استجابات مجموعتي عينة البحث، ضمن المتغيرات المدروسة، وباعتبار الفرضيات الموضوعة قيد الاختبار، ولأجل ذلك تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام الحزمة الجاهزة SPSS حيث أجريت العمليات التالية:

أ- تم تفريغ استجابات أفراد العينة و حساب النسب المئوية لكل بند من بنود أدوات البحث التي أعطيت التدرج الرباعي الموافق لمقياس ليكرت Likert وأوزانا نسبية على النحو التالي:

دائما (4 درجات). غالبا (3 درجات). أحيانا (2 درجتان). نادرا (1 درجة واحدة).

ب- استخدام المتوسط الفرضي، و الذي يقصد به الدرجة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد أو المجموعة لو أن الاستجابات على كل بنود الأداة جاءت في منتصف السلم المعتمد بحيث:

$$\text{المتوسط الفرضي} = \frac{\text{عدد درجات السلم}}{\text{عدد البنود} \times \text{مجموع تقديرات السلم}}$$

ج- التكرارات و استخراج النسب المئوية لكل بند في الأوزان الأربعة.

د- المتوسط الحسابي.

هـ - الانحرافات المعيارية.

و- حساب التجانس بين المجموعات باستخراج قيمة ف حيث: ف = التباين الأكبر / التباين الأصغر

ي- استخدام اختبار T-test لدلالة الفروق بين المتوسطات للعينات غير المرتبطة المتساوية و غير المتساوية حيث: T لدلالة الفروق بين متوسطي عينين غير مرتبطتين و متساويتين تعطى بالعلاقة : $T = \frac{\overline{X_1} - \overline{X_2}}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2 + \sigma_2^2}{n-1}}}$ ،

σ^2 = تباين درجات المجموعة، N = عدد الأفراد.

T لعينتين غير مرتبطتين وغير متساويتين تعطى بالعلاقة:

$$T = \frac{\overline{X_1} - \overline{X_2}}{\sqrt{\left(\frac{n_1\sigma_1^2 + n_2\sigma_2^2}{n-1}\right)\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

$\overline{X_1}$ متوسط المجموعة الأولى. $\overline{X_2}$ متوسط المجموعة الثانية.

σ_1^2 تباين درجات المجموعة الأولى. σ_2^2 تباين درجات المجموعة الثانية.

n_1 عدد أفراد المجموعة الأولى. n_2 عدد أفراد المجموعة الثانية.

"عرض و تحليل نتائج الدراسة الميدانية"

1- عرض و مناقشة نتائج السؤال البحثي الأول:

يستعرض الجزء التالي وصفا تحليليا لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بنود المقياس و مناقشة الفرضية التي هدفت إلى الإجابة على السؤال البحثي الأول: "هل يؤدي إتباع نمط التسيير الديمقراطي في المدارس المتوسطة إلى الرفع من كفايتها الإنتاجية " ؟

الفرضية الأولى: "يؤدي إتباع الأسلوب الديمقراطي في تسيير المدرسة المتوسطة إلى زيادة كفايتها الإنتاجية".

وقد تمت معالجة صحة الفرضية من خلال فرضيتين جزئيتين تناولت الفروق في استجابات المجموعتين على بنود المقياس كله، باعتبار تقسيم العينة الكلية حسب المتغيرات المذكورة آنفا و الممثلة في: حجم الجماعة – مستوى النجاح المحقق.

وتشير الاستجابات إلى ارتفاع نسبة أفراد عينة الدراسة الممارسين للأسلوب الديمقراطي في تعاملهم أثناء مباشرة المهام الإدارية و القيادية بصورة دائمة،حيث بلغ متوسط استجاباتهم على بنود البعد الديمقراطي ما نسبته % 62، في حين لم تزد نسبة الذين يميلون بصورة دائمة نحو ممارسة الأسلوب الأوتوقراطي بحسب بيانات الجدول عن % 50 و تساوت نسبة استجابات أفراد العينة على بنود البعدين في المديين غالبا وأحيانا بينما تشير النتائج إلى ارتفاع نسبة الذين لا يميلون بالمطلق نحو ممارسة السلوك المعبر عن الأوتوقراطية والانفراد بالقرار في تسييرهم لشؤون مدرستهم، وهي نسبة

مدعمة للنسبة الأولى المشار إليها في كون غالبية الأفراد يميلون نحو ممارسة النمط الديمقراطي في إدارتهم.

وبالمقارنة بين المتوسطات الفرضية و الواقعية لاستجابات أفراد العينة يتضح الميل نحو الأسلوب الديمقراطي وتوضح قراءة الجدول بأن الاتجاه يميل لصالح البعد الديمقراطي إذ يقارب المتوسط الواقعي لاستجابات أفراد العينة المتوسط الفرضي ضمن البعد الديمقراطي، بينما لم يزد المتوسط الواقعي لاستجاباتهم على بنود البعد الأوتوقراطي عن 46,75 %، و هو أقل من المتوسط الفرضي،مدعما بذلك النسب المئوية المشار إليها أعلاه. وإذا كان هذا هو الاتجاه الغالب والسائد لأفراد عينة الدراسة فإن المشكلة الأساسية تكمن في فاعلية هذا النمط من التسيير، وارتباطه بتحقيق مستويات عليا من النجاح.

أ- الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية على ما يلي:" توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي العينة في استجاباتهم على بنود مقياس التسيير (ديمقراطي – أوتوقراطي) تعود لاختلاف حجم الجماعة".

والتي نوقشت صحتها من خلال فرضيتها الصفرية H° عند مستوى الدلالة 0,05.

يلاحظ من خلال معاينة الاستجابات تقارب التكرارات في استجابات أفراد المجموعتين على كل من المدى الثاني والثالث والرابع بينما ترتفع

النسبة المئوية للتكرارات في المدى دائما لدى أفراد المجموعة الثانية فتصل النسبة إلى % 75 في حين تساوي لدى المجموعة الأولى ذات الحجم الكبير 52 % فقط، الشيء الذي يؤكد صعوبة تسيير المجموعات الكبيرة، واستخدام أسلوب القيادة الديمقراطي مع أعضائها وبمقارنة المتوسطات الفرضية و الواقعية للاستجابات يمكن إدراك الفرق.

المجموعة	المجموعة 1 حجم كبير	المجموعة 2 حجم صغير
المتوسط الفرضي	105	105
المتوسط الواقعي	131	134

وبمقارنة هذه الأرقام يلاحظ ارتفاع المتوسط الواقعي لكلا المجموعتين عن المعدل الفرضي، وارتفاعه بصورة ملحوظة لصالح مجموعة المؤسسات ذات الحجم الصغير و للدلالة على معنوية الفروق في المتوسطات بين المجموعتين تم حساب قيمة ت (T-test) لدلالة الفروق بين العينات غير المرتبطة وغير المتساوية فكانت النتائج كالتالي:

1- حساب التجانس (ف)

ولكون ف المحسوبة أقل من الجدولية فهي غير دالة، و بالتالي المجموعتان متجانستان مما يسمح باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات و بحسابه نحصل على النتائج التالية:

	المجموعة 1	المجموعة 2	ت الجدولية		ت المحسوبة	الدلالة
العدد ن	29	33	0,05	1,67	1,36	غير دالة عند مستوى 0,01 و0,05
المتوسط م	131,03	133,82	0,01	2,39		
الانحراف ع	7,93	8,50	0,10	1,29		
التباين ع2	72,25	62,88	دح	60		

تشير قيمة اختبار T-test إلى أن الفرق بين متوسطي المجموعتين هو فرق دال عند 0.10 لصالح مجموعة مدراء المؤسسات ذات الحجم الصغير، و بالعودة إلى متوسط نسبة النجاح المحققة لكلا المجموعتين البالغة % 31,34 لمجموعة المتوسطات ذات الحجم الصغير و % 29,48 لمجموعة المتوسطات ذات الحجم الكبير تتضح أهمية تلك الدلالة، إذ يحقق التسيير الديمقراطي في المؤسسات الصغيرة ارتفاعا في نسب النجاح في حين أن الحجم المرتفع لجماعة العمل يصعب من عملية التسيير الديمقراطي للمؤسسة و يدفع بمديرها نحو الميل إلى اعتماد النمط الأوتوقراطي، الأمر الذي يشير إلى عدم الرضا في مناخ المؤسسة و يضعف نتائجها المحققة.

هـ- الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه:" توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة في استجاباتهم على بنود مقياس أسلوب التسيير (ديمقراطي- أوتوقراطي) تعود لاختلاف مستوى النجاح المحقق بالمؤسسات".

والتي نوقشت صحتها من خلال فرضيتها الصفرية H° عند مستوى الدلالة 0,05

وقد أشارت نتائج تفريغ أُستجابات إلى تقارب تام لتكرارات استجابات أفراد مجموعتي الدراسة تكاد تتطابق في المستويات الأربعة للمدى المقترح للإجابة، وبالتالي عدم و جود اختلافات كبيرة في النسب المئوية لتلك التكرارات بين

المجموعتين، ويوحي ذلك بكون ما يتحقق للمدرسة من كفاية إنتاجية لا يؤثر في طريقة تسيير المدرسة أو جعل مديرها يميل نحو نمط معين، وذلك على افتراض أن نسبة النجاح المرتفعة للمؤسسة تجعل المدير واثقا من قدراته و قدرات جماعة العمل في مؤسسته، وبالتالي يميل أكثر نحو الانفتاح على السلوكيات الديمقراطية في تعاملاته الإدارية مع الموظفين، و للتعرف على ما إذا كانت هناك فروقا في درجات المجموعتين ثم حساب المتوسطات الواقعية و مقارنتها.

المجموعة	المجموعة 1/ ناجحة	المجموعة 2/ غير ناجحة
المتوسط الفرضي	105	105
المتوسط الواقعي	134	133

ومن الجدول يمكن ملاحظة الفرق الطفيف بين المتوسطين الواقعيين لدرجات أفراد المجموعتين لصالح مدراء المدارس الناجحة / مدارس المجموعة الأولى / وبالرجوع إلى توصيف العينة حسب المتغير المدروس يلاحظ و أن هذه المجموعة حققت متوسط نسبة نجاح عالية جدا مقارنة بالمجموعة الثانية إذ بلغ % 43,64 في مقابل 27,37 % لمجموعة المؤسسات التي اعتبرت غير ناجحة باعتبار المحك (العتبة) المأخوذة.

و لمعرفة ما إذا كان الفرق المسجل بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية رغم صغره تم اللجوء إلى اختبار (ت):

1. التحقق من تجانس المجموعتين (حساب ف)

تشير قيمة ف المحسوبة إلى تجانس مجموعتي الدراسة لكونها أصغر من القيمة الجدولية عند مستويات الدلالة المختلفة و هو ما يسمح بإجراء اختبار T-test لمعرفة دلالة الفرق المسجل بين المتوسطين.

2- حساب (ت):

بالنظر لكون العينتين غير مرتبطتين وغير متساويتين، وقصد اختبار دلالة الفرق تم استخدام الصيغة السابقة:

	المجموعة 1/ ناجحة	المجموعة 2/ غير ناجحة	ت الجدولية		ت المحسوبة	الدلالة
العدد ن	14	48	0,10	1,29	0,03	غير دالة
المتوسط م	132,50	132,60	0,05	1,67		
الانحراف ع	9,71	7,87	0,01	2,39		
التباين ع2	94,28	97,81	دح	60		

تشير نتائج الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمتها الجدولية في المستويات المختلفة، وبالتالي فالفرق ليس له دلالة إحصائية، ويمكن إرجاعه للصدفة ويفسر ذلك يكون مستوى النجاح المحقق بالمدرسة لا يؤثر على نمط تسيير المدير لها،لارتباط مستويات النجاح المحققة بعوامل أخرى كحجم الجماعة، وخبرة المدير الإدارية والموقع الجغرافي كما تم تبيانه سابقا، إلى جانب الكثير من العوامل والمتغيرات الأخرى مثلما توضح الدراسات والأبحاث.

خلاصة بنتائج السؤال البحثي الأول:

أسفرت مناقشة الفرضيات الإحصائية السابقة والمتعلقة بالسؤال البحثي الأول الذي دار حول ما إذا كان لنمط التسيير علاقة بمستوى الكفاية الإنتاجية للمدرسة المتوسطة عن جملة من الحقائق نوردها كالتالي:

- الدور الهام الذي يلعبه حجم جماعة العمل في تحديد الإطار العام للسلوك القيادي لمدير المدرسة كمحدد يتدخل في تشكيل السلوك الإداري و من ثمة القيادي للمدير، و بينت النتائج أنه كلما كان حجم الجماعة أقل كلما تيسر أمر إدارة المؤسسة وتسييرها بطريقة يميل فيها المدير إلى السلوكات الديمقراطية التي تضفي ملمح الرضا في المناخ العام للمؤسسة ومن ثمة تدعم تماسك الجماعة، و تعاونها في تحقيق أهداف المدرسة ممثلة في زيادة كفاءتها الإنتاجية و رفع معدلات نسب النجاح المحققة.

- أما فيما يتصل بمستوى النجاح المحقق فالنتائج لم تؤيد تدخل المتغيرين في توجيه سلوك المدير نحو نمط التسيير الديمقراطي، أو دفع المدرسة بصورة عامة نحو تحقيق مستوى كفاية إنتاجية أعلى، فبالنسبة للمتغير الأول لم يكن ذا علاقة بطريقة معينة ديمقراطية أو أوتوقراطية في التسيير، و قد يفسر ذلك بتدخل متغيرات أخرى، كحجم جماعة العمل، أو مناخها العام، أو ضعف الخبرة العامة أو بعض محددات السلوك الأخرى التي يمكنها أن تتحكم في نمط التسيير و تمنع التالي بروز أثر هذين المتغيرين في دفع مدير المدرسة نحو تبني أسلوب معين في تسييره.

2- عرض و مناقشة نتائج السؤال البحثي الثاني:

أشتمل مقياس و صف السلوك القيادي المطبق في الدراسة لصاحبه هالبن Halpin على 30 بندا وزعت بالتساوي على بعدي المبادأة (التركيز على العمل و الإنتاج) و الاعتبارية (الاهتمام بالعاملين)، وقد هدف السؤال

البحثي الخاص بالمقياس إلى التعرف على مدى ممارسة مدراء المدارس المتوسطة للسلوك القيادي في البعدين المذكورين، ومقارنة إجاباتهم مع إجابات عينة من الأساتذة، وهي الطريقة المعمول بها في الكثير من الدراسات و الأبحاث.

وبهدف تحديد إجابة حول السؤال انطلاقا من نتائج الدراسة تم افتراض ما يلي:

" يميل مدراء المدارس المتوسطة إلى التركيز على بعد المبادأة أكثر من تركيزهم على بعد الاعتبارية ".

عولجت صحة الفرضية من خلال ثلاثة فرضيات جزئية تدور الأولى حول اختبار الفروق فيما بين استجابات عينة المدراء و نظرائهم من الأساتذة وتخص الثانية الفروق في استجابات المجموعتين على بعد المبادأة والثالثة تدرس الفروق على بعد الاعتبارية.

وبعد تفريغ استجابات أفراد المجموعتين، و حساب التكرارات و النسب المئوية لها أظهرت النتائج التفاوت الواضح في الاستجابات بين أفراد المجموعتين، إذ في الوقت الذي توحي استجابات مجموعة المدراء على البنود بتوزيع اهتماماتهم على البعدين نقرأ في الجدول نسبة 52 % ممن يجيبون بكونهم يفعلون ذلك دائما، إلا أن بقية مستويات المدى تشير إلى تركيزهم بشكل أكبر على بعد العمل الإنتاج (الاعتبارية)، و ترتفع نسبة القائلين بأنهم نادرا ما يهتمون بالجانب الإنساني إلى 24 %، كما أن استجابات مجموعة

الأساتذة تظهر خلاف توجه استجابات عينة المد راء، إذ يعتبر الأساتذة أن اهتمام المد راء بالعاملين ضعيف فتصل نسبته إلى حدود % 26،و من القراءة الأولية يتضح أن مد راء المدارس المتوسطة يوجهون بالفعل اهتماماتهم نحو بعد العمل و الإنتاج أكثر مما يولون الجانب العلائقي الخاص بجماعة العمال و بشؤونهم من العناية و الحرص ما يستحقه.

وبهدف التأكد من صحة هذا الاستنتاج تعالج الفرضيات الإحصائية (الجزئية) الثلاثة على النحو التالي:

أ- **الفرضية الجزئية الأولى:** " توجد فروق جوهرية بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة في استجاباتهم على بنود مقياس تقدير السلوك القيادي تعود لاختلاف الوظيفة، مدير – أستاذ ".

والتي نوقشت صحتها من خلال فرضيتها الصفرية H° عند مستوى الدلالة 0,05

المجموعة	مد راء	أساتذة
المتوسط الفرضي	75	75
المتوسط الواقعي	91	77

يوضح الجدول أعلاه ارتفاع المتوسط الواقعي عن المتوسط الفرضي لصالح مجموعة المدراء و مقاربته للفرضي لدى مجموعة الأساتذة،و ذلك معناه أن الأساتذة يرون بخلاف المدراء أن هؤلاء لا يمارسون دورهم القيادي بشكل جيد وخاصة بالنسبة لبعد الاعتبارية، و لمعرفة دلالة الفرق استخدم

اختبار ت لدلالة فرق متوسطات العينات المستقلة المتساوية و أعطى استخدامه النتائج التالية:

1- التحقق من تجانس المجموعتان (حساب ف)

كانت قيمة ف المحسوبة أقل من الجدولية عند مستوى الدلالة 0,01 فالفرق غير دال و المجموعتان متجانستان، وعليه أمكن استخراج قيمة (ت) لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين و الحصول بذلك على النتائج التالية:

	مدراء	أساتذة	ت الجدولية		ت المحسوبة	الدلالة
العدد ن	62	62	0,10	1,29	7,27	دالة
المتوسط م	89,95	77,62	0,05	1,67		
الانحراف ع	7,50	11,31	0,01	2,39		
التباين ع2	56,25	127,91	دح	61		

وحيث أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمتها المجدولة في مستويات الدلالة المختلفة فالفرق جوهري فيما بين المتوسطين، فالأساتذة يرون بشكل عام أن مديري المدارس لا يمارسون أدوارهم القيادية بشكل فاعل، و ان سلوكهم القيادي يميل أكثر نحو التركيز على بعد المبادأة، حيث ينتظرون من العمال و الأساتذة بذل مزيد من الجهود لتحصيل مستوى أعلى من الكفاية الإنتاجية من دون مراعاة للجوانب الإنسانية في تعاملاتهم.

وبهدف الحصول على صورة أوضح لاتجاه السلوك القيادي لفئة المديرين في البعدين و درجة ممارسته تمت مناقشة فرضيتين جزئيتين لكل بعد كالتالي:

ب- **الفرضية الجزئية الثانية**: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي العينة في استجاباتهم على بنود محور المبادأة تعود لاختلاف الوظيفة أستاذ – مدير".

والتي نوقشت صحتها من خلال فرضيتها الصفرية H° عند مستوى الدلالة 0,05.

وقد تبين من خلال الاستجابات التفاوت بين المجموعتين،حيث يرى الأساتذة أن المد راء لا يمارسون دورا قياديا ناجحا في مجال التركيز على العمل والإنتاج، بينما يرى المديرون في أنفسهم تركيزا دائما على الاهتمام بالعمل بنسبة كبيرة تفوق 50 %،في حين لا تتجاوز برأي الأساتذة حدود 32 %، و بغية التعرف على دلالة الفروق في المتوسطات الواقعية و الحسابية أجريت الحسابات اللازمة، وتم حساب قيمة اختبار (ت)، بعد التأكد من تجانس المجموعتين.

1. التحقق من تجانس المجموعتان (حساب ف)

حيث كانت قيمة ف المحسوبة أصغر من قيمتها الجدولية عند مستوى الدالة 0,01 و عندها تصبح المجموعتان متجانستان، ليكتمل بذلك شرط استخدام اختبار (ت) T-test لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات.

	مدراء	أساتذة	ت الجدولية		ت المحسوبة	الدلالة
العدد ن	62	62	0,10	1,29	5,40	دالة
المتوسط م	45,77	39,82	0,05	1,67		
الانحراف ع	4,77	7,17	0,01	2,39		
التباين ع2	22,75	51,40	دح	61		

وحيث أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمتها المجدولة في مستوى الدلالة 0,01 (المستوى الذي يتحقق فيه التجانس بين المجموعتين)، فالفرق بين المتوسطين دال إحصائيا، و هو هنا لصالح مجموعة مديري المدارس في اتجاههم نحو اعتماد منحى التركيز على العمل و الإنتاج، و إن كان الأساتذة يرون أن ذلك يتم بشيء من القصور،إذ في اعتقادهم حسب ما تبينه استجاباتهم أن مديري المدارس لا يمارسون بصورة كافية جوانب العمل الإداري المؤدية إلى زيادة و تحسين الكفاية الإنتاجية للمدرسة، و قصد توضيح هذا التوجه أكثر تمت مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة الخاصة بالبعد الثاني الاعتبارية.

ت- **الفرضية الجزئية الثالثة**: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين في استجاباتهم على بنود محور الاعتبارية تعود لاختلاف و وظيفتهم مدير – أستاذ ".

والتي نوقشت صحتها من خلال فرضيتها الصفرية H° عند مستوى الدلالة 0,05. وقد أمكن استخلاص النتائج التالية:

تدني متوسط درجات المجموعتين في هذا البعد عن ما كان في البعد الأول إذ بلغ لدى عينة المدراء 43 في حين كان يبلغ في البعد الأول (المبادأة) 47، وانخفاضه لدى عينة الأساتذة من 41 إلى 32 و ذلك يشير إلى ميل المدراء نحو اعتماد منحى المبادأة في سلوكهم، و لمعرفة دلالة فرق المتوسطات الحسابية بين المجموعتين على هذا البعد أجريت الحسابات اللازمة فكانت قيمة ت هي 7,53 و هي دالة في المستويين 0,01 و 0,05.

خلاصة بأهم نتائج السؤال البحثي الثاني:

من خلال نتائج الدراسة و اختبار صحة الفرضيات على مقياس وصف السلوك القيادي تتضح جملة من الحقائق منها:

- عدم و جود اتفاق بين المد راء و الأساتذة العاملين تحت إشرافهم يصف السلوك الإداري للمدير.

- التركيز الملاحظ لمديري المدارس على بعد المبادأة و الاهتمام بالإنتاج و العمل من دون إعطاء اهتمام مماثل للعلاقات الإنسانية الواجب مراعاتها في إدارة شؤون الموظفين، و اعتقاد الأساتذة بضعف المديرين في أدائهم لمهامهم القيادية، وذلك بسبب كونهم لا يشاركوهم في إتخاذ القرارات ولا يفسحون لهم المجال للمشاركة الجادة في هذه العملية.

- وجود فجوة بين المديرين و الأساتذة يعبر عنها التباين في الاستجابات، وتمثل مسافة بين القيادة والمرؤوسين، وهي في هذه الحالة تؤثر على الكفاية الإنتاجية للمدرسة، وتضعف من قدرة الجماعة على تحقيق أهدافها.

- أظهرت الدراسة أن مد راء المدارس لديهم ميلا للإدارة التي تهتم بالعمل والإنتاج، بينما يميل الأساتذة للإدارة المهتمة بالعاملين، وتنمية العلاقات الإنسانية بينهم والتعرف على حاجاتهم و مشكلاتهم، وإقامة علاقات إنسانية.

وقد يرجع السبب في تركيز مدراء المدارس على بعد المبادأة إلى جملة من الأسباب منها:

1- ضعف التكوين في مجال العلاقات الإنسانية ونظم الإدارة الحديثة بالمؤسسة.

2- سمعة المدرسة المرتبطة بنتائج و مستويات النجاح المحققة في نهاية السنة الدراسية.

3- الخوف من المحاسبة الدائمة من قبل الإدارة التعليمية.

4- جهل بعض المد راء بطبيعة الوظيفة الإدارية، والتركيز على إنجاز العمل بدلا من العمل على تنمية روح الفريق.

5- اعتقاد بعض المد راء بعدم جدوى تنمية العلاقات الإنسانية في العمل واعتقادهم بكونها تؤثر سلبا على إنجاز العمل.

6- النظام المركزي للتعليم، والتسلسل الهرمي لمصدر القرار، وأنظمة المحاسبة التي تجعل المدير دائم الانشغال بالنتائج على حساب الاعتبارات الأخرى.

النتائج:

دلت نتائج الدراسة على جملة من الحقائق نوجزها فيما يلي:

1- تعاني الإدارة المدرسية للمدارس المتوسطة جملة نقائص تؤثر سلبا على كفايتها الإنتاجية بعضها يتصل بشكل مباشر بظروف ذاتية للمدارس تتمثل في عدم مطابقة البيانات والمؤشرات الإحصائية الكمية للمواصفات المقبولة، وبعضها يرتبط بنظام التسيير و الإدارة، و أنماط القيادة التي تظهر في الغالب عجزا عن تفعيل آليات التسيير الحديثة.

2- يعتمد غالبية مدراء المدارس المتوسطة في إدارتهم نمطا من التسيير يميل نحو الأوتوقراطية و يؤثر سلبا في النتائج النهائية التي تحققها المدرسة، ويرتبط ميل المد راء ذاك نحو الأوتوقراطية في التسيير بجملة من العوامل و الأسباب، يلعب فيها ضعف تكوينهم في أساليب الإدارة الحديثة، ومتطلباتها دورا أساسيا، كما تشكل أنظمة الاستجلاب والانتقاء و التدريب مشكلة تتمثل في عدم قدرتها على تنمية الجانب المهني للمد راء، بسبب عدم مواكبتها للتطورات التي تحدث على المستوى البيئي للمدرسة في الجوانب الثقافية و الاقتصادية و السياسية.... الخ.

3- يعاني مدراء المدارس المتوسطة ذات الحجم الكبير من مشكلات تضعف من كفاءتهم الإدارية و تنقص من الكفاية الإنتاجية للمدرسة، مما يجعل المدير في مقابل الحجم الكبير لجماعة العمل مركزا على المبادأة وأوتوقراطيا في تسييره.

4- يعاني مدراء المدارس الريفية من مشكلات تعيق تحقيق الكفاية الإنتاجية بالمستوى المطلوب، بعض تلك المشكلات يتصل بالبيئة الثقافية والاقتصادية والاجتماعية للمدرسة، وبعضها الآخر يتصل بالإمكانيات و الوسائل الضرورية للعمل و التي لا تتوفر في كثير من الأحيان بنفس القدر الذي تتوفر به في البيئة الحضرية والمدن الكبرى.

5- تلعب الخبرة الإدارية للمدير دورا مهما في إنجاح عملية التسيير الإداري للمدرسة و تتيح مجالا أوسع لامتلاك المهارات القيادية اللازمة، وتوحي بضرورة إعادة النظر في أنظمة الاستجلاب والانتقاء والتدريب والتكوين.

6- يؤدي امتلاك المدير لجوانب القدرة الفنية واستيعابه لدوره البيداغوجي التربوي كمرب ومسئول ومعلم إلى تحسين العملية التربوية، وزيادة الكفاءة الإنتاجية للمدرسة، واقتصار الإدارة المدرسية على الجانب الإداري البحت لا يتماشى و طبيعة المدرسة كمنظمة اجتماعية، وحيث أن غالبية المدراء لا يعيرون بالا للجانب البيداغوجي، فإن ذلك يلقي بظلاله على نوعية الخريجين، و العلاقات السائدة بالمدرسة، ومستويات النجاح المحققة ويدفع بالشك نحو طبيعة نظام التكوين.

7- تظهر النتائج عدم قدرة نسبة معتبرة من مديري المدارس الذين خضعوا للدراسة على التمييز بين الأدوار الإدارية و البيداغوجية، و يعود ذلك إلى عدم وضوح تلك الأدوار ضمن النصوص التشريعية و القانونية، وعدم فصلها في حدود التدخل للإدارة المركزية ضمن دائرة الحرية المتاحة لمدير المدرسة، مما

يجعل أمر إعادة النظر في طبيعة و شكل الإدارة التعليمية و علاقتها بالإدارة المدرسية و أدوار المدير ضمن ذلك أمرا محتوما، من خلال إعادة النظر في المنظومة القانونية والتشريعية المدرسية.

8- يقل الاهتمام بالجانب الإنساني في الإدارة المدرسية، و تظهر النتائج ضعفا في المهارات الإنسانية لشريحة واسعة من مدراء المدارس ضمن عينة الدراسة، و لذلك تأثيره في النتائج المحصلة، ومستويات الكفاية الإنتاجية المحققة كما أن لذلك تأثيراته السلبية على نظرة الأساتذة و العاملين للمدراء و القادة التي تعكس استياء و تذمرا كبيرين، يؤديان لا محالة إلى تواجد فجوة بين الإدارة والعاملين والقيادة و المرؤوسين، و تتيح للمناخ السيئ التواجد في البيئة المدرسية.

توصيات و مقترحات الدراسة:

يكشف العرض السابق للتراث النظري حول موضوع القيادة وأساليب التسيير الإداري في المدرسة الحديثة و المعاصرة، وما أبانت عنه نتائج الدراسة الميدانية عن عدد من العوامل ذات الارتباط المباشر وغير المباشر بالظاهرة موضوع البحث، و في ضوء تلك المؤشرات والعوامل تحاول الدراسة وضع إطارا تصوريا عاما، لمعالجة جوانب القصور التي كشفت عنها النتائج. ضمن اتجاهين رئيسيين هما:

1- أساليب الانتقاء و التوظيف.

2- برامج التكوين و التدريب أثناء الخدمة.

و وفق هذين الاتجاهين تقدم الدراسة المقترحات التالية:

1- إعادة النظر في الأساليب المتبعة في اختيار المديرين بحيث يعتمد مقاييس الجدارة والاستحقاق كأساس لعملية الترقية و تقليد المناصب القيادية والابتعاد عن معيار الأقدمية، واختيار المدير وفق قواعد علمية تراعي:

- الإلمام بفنيات التدريس و الوعي ببنية المدرسة و منظومة التعليم، كنظام له أهدافه يتكامل مع الأنظمة الأخرى.

- الإلمام بعلم الإدارة المدرسية و التعليمية، والإطلاع على مستجداته.

- التزود بالخبرة العلمية المتجددة، و الاستعداد الدائم للتدرب و التكوين.

- إعطاء المدير فرصة التدرب على أداء دور القيادة بشكل يؤدي إلى تحقيق أهداف المدرسة.

2- توضيح قواعد التكوين، وبناء برامجه بشكل فاعل، وإعطائه المدة الكافية واللائقة، ووضع سياسة تكوين واضحة المعالم.

3- توسيع صلاحيات مدير المدرسة، و توضيح أدواره ووظائفه القيادية من خلال منظومة قانونية تجعل المدير مسؤولا بشكل كامل على ما تحققه المدرسة من نتائج.

4- تدريب المديرين على توفير المناخ المساعد على العمل، وإقامة العلاقات الإنسانية الملائمة مع المعلمين.

5- توفير جو المشاركة، والحث على إقامة قنوات الحوار، وتفويض المسؤوليات، والاهتمام بالتخطيط و التوجيه.

6- توفير المزيد من الدورات التدريبية بالتعاون مع الأساتذة الجامعيين، و أهل الاختصاص و مفتشي التربية والتكوين.

7- لفت انتباه المديرين إلى أن التركيز على جانب الإنتاج ليس كافيا من دون ردفه بجانب العلاقات الإنسانية والاهتمام بمشاعر المرؤوسين والموظفين.

8- ينبغي أن يدرك المدير وأن يلفت انتباهه إلى ضرورة مراعاة فوارق المنطقة الجغرافية (البيئة الثقافية)، وحجم الجماعة،... وغيرها من العوامل التي تؤثر في النظام المدرسي وتتأثر به، و لذلك ينبغي إعطاء كل وضع ما يليق به من سلوك إداري و قيادي مناسب.

المراجع

1. إلياس طه الحاج (1984). الإدارة التربوية والقيادة، مفاهيمها و وظائفها، ونظرياتها، عمان، مكتبة الأقصى.
2. رسمي محمد حسن (2004). أساسيات الإدارة التربوية، ط1، القاهرة، دار الوفاء.
3. بن سالم عبد الرحمان (1994). المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، باتنة، الجزائر، مطبعة قرفي.
4. شوقي طريف (2004). السلوك القيادي وفعالية الإدارة، القاهرة، دار غريب.
5. عوض عباس محمود (2002). القيادة والشخصية،الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

6. هناء عطية، محمد سامي(1973). اختبار الشخصية للشباب، كراسة التعليمات، القاهرة، دار النهضة العربية.

7. ستراك رياض (2002). دراسات في الإدارة التربوية، ط1، عمان، دار وائل للنشر.

8. احمد إبراهيم أحمد (2001). العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية، الإسكندرية، دار الوفاء.

9. أحمد إبراهيم أحمد (2000). الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية، القاهرة، دار الفكر العربي.

10. الطوالبة محمد عبد الرحمن (1976). أنماط السلوك القيادي لمدير المدرسة وتصور المعلمين لفعالية الإدارة في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الأردن.

11. شنودة أميل فهمي (1977). القيادة الإدارية للمدارس الثانوية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

12. عودة عبد المالك (1963). الإصلاح والإدارة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

13. شعلان محمد سليمان . محمد محمود رضوان (1996). الإدارة المدرسية والإشراف الفني، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

14. عبد الله بالقاسم. عباس مهدي (1995). مدخل إلى الإدارة التربوية، بنغازي، منشورات جامعة قاريونس.

15. منسي محمد عبد الحليم (2003). مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية

16. دالين ديوبولد فان (1977). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، القاهرة، الأنجلو المصرية.

17. السيد فؤاد بهي(1978). علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري، القاهرة،، دار الفكر العربي.

18. شوقي طريف (2005). السلوك القيادي و فعالية الإدارة، القاهرة،، دار غريب.

19. آل ناجي محمد عبد الله (1996). التفاعل التنظيمي و أسلوب القيادية، المجلة التربوية، جامعة الكويت ع 38 م 10.

20. محمود، حسن عبد المالك (1993). ضغوط العمل لدى المعلمين وعلاقتها بنمط السلوك القيادي لمدير المدرسة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، ع34.

21. الهدهود،دلال عبد الواحد (1996). واقع عملية اتخاذ القرار في مدارس التعليم العام بدولة الكويت، المجلة التربوية جامعة الكويت،ع41، م11.

22. الجبر زينب علي (1998). إدارة الوقت لدى مديرات الإدارة المدرسية المطورة، المجلة التربوية، جامعة الكويت، ع47،م12.

23. Clerment,B.Hermann,C (1987): Administration Scolaire, Théorie et pratique, Gaétan Morin éditeur ,Québec, Canada

24. Ivancevich,& all (1991): L'Influence du comportement organisationnel dans l'efficacité scolaire , contenue et impacts, CRP ,Sherbrooke, Québec, CANCDA ,1991.

25. Luc Brunet (1990): L'Influence du comportement organisationnel dans l'efficacité scolaire, Contenue et Impact, CRP, Université Montréal , Québec , Canada.

ملحق:

1- مقياس تقدير أسلوب التسيير.

الزميل المحترم.....:

بهدف القيام بدراسة حول أبعاد التسيير و القيادة بالمدارس المتوسطة، نضع بين يديك المقياس التالي، الذيي يتكون من ثلاثة أقسام بهدف التعرف على درجة ممارسة السلوكات التي حملتها عباراتهه، و التي تصف مجموعة من محددات السلوك القيادي و الإداري، و أساليب التسيير المتبعة بالمؤسسات التربوية.

نلتمس منكم التعاون، و نطمئنكم إلى أن ما تدلون به لا يستخدم إلا في إطار البحث العلمي الخالص.

و لكم التقدير و الشكر.

القسم I:

بيانات عامة:

1- المؤسسة:.....

2-الأقدمية بالمؤسسة الحالية:.....سنة. الصفة: مدير ☐ معلم ☐

القسم II : مقياس تقدير أسلوب التسيير (ديمقراطي-أوتوقراطي).

اقرأ العبارة ثم ضع علامة (×) في الخانة التي تتوافق مع رأيك.

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
01	احرص على التأكد من إنجاز كل موظف لعمله، و تقويم أدائه.				
02	لا أشجع العمل الإضافي (خارج الدوام الدراسي) و لو كان يجلب النتائج الحسنة.				
03	تحدث الأمور في العادة كما أتوقع و أخطط لها.				
04	أسعى بإصرار للحصول ترقية من خلال تحقيق أفضل النتائج بالمؤسسة.				
05	لا أصر على حث الفريق على بذل المزيد من الجهود، و لا تهمني النتائج.				
06	أحرص على إنجاز الأعمال بسرعة بغض النظر على النتائج.				
07	لا أتحمل تبعات تأجيل العمل، و لا أرتاح إلا بعد التأكد من اكتمال العمل.				
08	أحرص على متابعة العمل و أحث الأعضاء على بذل المزيد من الجهد.				
09	لا أسمح بتجاوز الأعضاء لمهامهم كما أحددها لهم.				
10	أميل لإلزام كافة الأعضاء بإتباع اللوائح و التعليمات بصرامة.				
11	أحدد العمل المطلوب تنفيذه من قبل الفريق و أتابع التطبيق بصرامة.				
12	لا أتردد في إطلاق حرية التصرف و العمل لأعضاء الفريق.				
13	أقرر لوحدي ما يجب عمله، و كيف يتم العمل.				
14	أهتم بتوحيد إجراءات العمل، و لا أقبل الخروج على اللوائح والقوانين.				
15	لا أفكر في الترقيات و المكاسب الشخصية و أكتفي بمركزي الحالي.				
16	أحرص على نجاح مؤسستي و أسعى لتفوقها على المؤسسات الأخرى.				
17	أعمل على توزيع المسؤوليات على أعضاء الفريق و أحثهم على تحملها.				
18	السماح للأعضاء بأداء العمل بالطريقة التي يحبون يؤدي إلى الإخلال بنظام المؤسسة.				
19	لا أسمح بالتغيرات في نظام العمل، و لا أجرب الأفكار الجديدة.				
20	تشغلني تفاصيل العمل الدقيقة و أغرق فيها من دون اهتمام بالوقت.				
21	أهتم بتنظيم عمل الفريق سعيا نحو تحقيق كفاءة أكبر.				
22	يهمني أن يكون أعضاء الفريق أحرارا في تسيير شؤون عملهم.				
23	أحث الأعضاء على استخدام رؤاهم الخاصة في حل مشكلات العمل.				
24	أحب الإنخراط في محادثات ودية مع أعضاء الفريق (أساتذة وعمال).				
25	أجعل من نفسي ممثلا للمجموعة كلها حين تواجد الزوار بالمؤسسة.				
26	أهتم بالتواصل الدائم مع الأعضاء و أتابع أحوال الجميع يوميا.				
27	لا أميل لربط صداقات مع أعضاء الفريق خارج المؤسسة كي لا يتأثر جو العمل.				
28	أعمل على علاج الصراعات و حلها بين الأعضاء بهدوء وحزم.				

29	أحث أعضاء الفريق على تقاسم المسؤوليات و أشجعهم على تحملها.				
30	أصغي بانتباه للأعضاء و أعطي مشكلاتهم الإهتمام الكافي.				
31	أتردد في استشارة أعضاء الفريق فيما يتصل بأمور العمل.				
32	أشعر أن لأعضاء الفريق قدرة على تقييم العمل و تقرير ما يجب فعله.				
33	أسعى لإقناع الجميع بأن قراراتي في صالحهم قبل مباشرة تنفيذها.				
34	أتصور أن الأعضاء غير قادرين على التصرف و إعطاء الأحكام الجيدة بمفردهم.				
35	لا أبرر تصرفاتي أمام الأعضاء و لا أسعى لكسب ودهم أو رضاهم.				
36	أكون مستعدا لدراسة المقترحات التي يقدمها أعضاء الفريق.				
37	لا أعارض مبادرات أعضاء الفريق الرامية إلى التغيير و لا أمانع في قبولها.				
38	أسعى لتقديم الثناء وكلمات المجاملة و أقدر لكل عضو جهده المبذول.				
39	أعتبر نفسي مسؤولا على تحفيز الفريق و أحمل أعضاء مسؤولية النتائج.				
40	لا أتدخل في مشكلات الفريق و أضع تماسكه خارج اهتماماتي.				
41	لا أسمح بتأثير مشكلات الفريق الشخصية على العمل و لا أعيرها اهتماما.				
42	أعاتب بطريقة غير مباشرة و أراعي مشاعر الفرد عند توجيه اللوم و النقد.				

2: – **مقياس تقدير السلوك القيادي.(Leader Behavior Description Questionnaire (L.B.D.Q**

بعد قراءتك للعبارة بدقة ضع علامة (×) في الخانة المناسبة. – يتصف سلوك مدير المؤسسة مع الأساتذة بكونه:

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
01	يحرص على إيضاح أقواله و أفعاله مع كل الأساتذة.				
02	يجري تغييرات و يجرب الأفكار في محيط العمل.				
03	صارم في العمل يتحكم في سيره و يضبطه بيد من حديد.				
04	ينتقد الأعمال الناقصة و الخاطئة علانية أمام الجميع.				
05	يحدد للأساتذة و العاملين واجباتهم بدقة.				
06	يبدو في حديثه حازما غير مستعد للنقاش.				
07	يعمل دون تخطيط مسبق و لا يكترث للمفاجآت.				
08	يحافظ على طريقة العمل و لا يقبل التغيير.				
09	يتابع العمل و يحرص على المواعيد المحددة للإنجاز.				
10	يشجع على توضيح و توحيد إجراءات العمل لكل الأساتذة.				
11	يحرص على إجبار الجميع على الخضوع لسلطته.				
12	لا يتسامح مع الجميع أمام اللوائح و القوانين المنظمة للعمل.				
13	يهتم بإبلاغ الجميع بما هو مطلوب و متوقع منه.				
14	يتابع عمل الأساتذة و يحثهم على بذل المزيد من الجهد.				
15	يهتم بإشاعة روح التعاون و التنسيق بين الأساتذة.				
16	يجعل العمل محببا بمشاركته في الأنشطة السارة.				
17	واضح في حديثه مطمئن في عمله و من السهل فهمه.				
18	ينصت باهتمام و يعطي الجميع فرصة طرح انشغالاتهم.				
19	يرفض أن يبرر أو يفسر أعماله أمام الأساتذة.				
20	ينأى بنفسه عن الآخرين و يرفض الإختلاط بالأساتذة.				
21	يتصرف وفق المصلحة العامة و لا يفاضل بين العاملين معه.				
22	يجامل الآخرين و ينشرح في حديثه معهم.				
23	يتصرف دون استشارة الآخرين و لا يأخذ برأيهم.				
24	غير متفتح للغير بطيء في تقبل آراء الأساتذة للتغيير.				
25	صديق للجميع يعامل الأساتذة و العمال كزملاء.				
26	يستمع باهتمام للآراء الجديدة و لا يتوانى في إحداث التغيير.				
27	ودود طيب المعاشرة يسهل التعامل معه.				
28	يمنح الأساتذة و العمال شعورا بالثقة و الراحة أثناء التحدث معه.				
29	يهتم بإشراك الآخرين بالتسيير و يضع اقتراحاتهم موضع التنفيذ.				
30	يحرص على استشارة العاملين معه في الأمور الهامة قبل التنفيذ.				

تقنين اختبارات الذكاء في البيئة المحلية . الآليات و المعايير. اختبار رافن كنموذج

أ. عيواج صونيا
جامعة الجزائر 2

ملخص:

إنّ تقدير نسبة الذّكاء في مجتمعنا من العمليات الصّعبة لعدم توفّر اختبارات ذكاء مبنية أو مقنّنة على البيئة المحلية، إذ يتعذّر على المختصّين اتخاذ قرارات حاسمة في تشخيص الحالات، أو تحديد درجة العسر أو الصعوبة...، بسبب اعتماد اختبارات الذكاء الأجنبية التي شاع استعمالها في كلّ التخصّصات والميادين، والمشكلة ليست في عدم توفّرها، ولا في نقص المعرفة الدّقيقة بها و بطبيعتها وخصائص حدودها وتقييم نتائجها، بل المشكل الحقيقي يكمن في اعتماد معاييرها الأصلية في التشخيص لأفراد وُلدوا في بيئة مختلفة تماما عن البيئة الأصلية التي تمّ فيها بناء وتقنين الاختيار مما يدفع بضرورة الاهتمام الجادّ بتقنين الاختبارات الأجنبية على بيئتنا بدل استخدامها المباشر أو بناء اختبارات جديدة، ربحا للوقت من جهة والاستفادة من الخبرات السابقة من جهة ثانية،واختبار رافن من أحسن الاختبارات التي تصلح للتقنين في بيئتنا المحلية بالنظر لخلوّه من أثر الثقافة من جهة ولتقنينه في العديد من الدول العربية من جهة ثانية، وهذا ما تحاول الورقة التالية البحث في آلياته وشروطه ومعاييره.

Abstract:

The evaluation of the intelligence's proportionin our society became between the hard operations, this is because of the absence of intelligence'stests founded or codified according to our environment, where specialists can not make clear decisions in the diagnostic of cases, or to define the degree of their difficulty, we singleout here specially the adaptation and standardization of foreign intelligence'stests, that became common use in all specialties and fields, but the problem is not in its unavailability, nor in the decrease of exact knowing of this tests whence of its natures, characters, limits and the evaluation of its result, but the real problem is the adoption of their original criteria to diagnostic individuals born in an environment differs totally of the original environment where the test was created and codified,this made an increasing interest of the serious essays for codifying the foreign tests according to our environment instead of creating tests, this for gaining time from a part, and the benefit from the precedent experiences from a second part, the test of Raven is amongthe best tests that can codified in our environment because of it don't contain any cultural effect from a part, and from a second part it is codified in many Arab countries.

مقدمة:

إن أساليب القياس و التقويم قديمة قدم العصور، فقد كان المرشدون و المصلحون في المساجد و الأئمة في الكتاتيب يسألون الأطفال أسئلة شفوية للتعرف على مستواهم الفكري ومدى تحصيلهم لما يتلقوه من حصص تحفيظ للقرآن، ووعظ لسيرة الرسول صلى الله عليه و سلم بدون استخدام الاختبارات النفسية، أو التحصيلية التفريقية للمستوى،و نجد الإنسان منذ القدم يحاول أن يعرف مدى قدراته و إستعداداته المختلفة في شتى الميادين و الإختصاصات و يحاول مقارنتها بأقرانه من نفس العمر سواء في طريقة الأداء لوظيفة معينة أو طريقة التفكير في مشكلة ما و كل هذا هو بمثابة تطبيق اختبار ذكاء تفريقي، غير أن النتيجة التي يتوصل إليها تكون غير صادقة بنسبة كما تكون صادقة في تطبيق اختبارات تحصيلية تفريقية لقدرة معينة.

و قديما استخدم سقراط صورا شفوية من صور القياس و التقويم و ذلك اثناء توليده للمعلومات، ويشير الجزء الخاص بإعداد المنتج و الحارس و الحاكم و الفيلسوف من جمهورية أفلاطون إلى إستخدام أساليب القياس و الاختبارات بصورها العملية الشفوية لتوزيع أفراد المجتمع على الفئات الثلاث(عبد القادر، 1997، ص 8).

إذ أن كل المختصين كلٌ حسب مجال اختصاصه كالمعلم في القسم و مدرب الرياضة في قاعات الرياضة والعسكري في ساحات القتال..... و غيرهم كلٌ منهم يستخدم القياس عن وعي أو عن غير وعي لما يقوم به.

وفي حقيقة الأمر إن الحديث عن طبيعة القياس خاصة في مجال التربية و علم النفس يمكننا من قياس الظواهر المرنة، و الغير ثابتة و الغير مستقرة حيث يصل بها إلى درجة معقولة من الدقة و الموضوعية و هذا لايعني أن عملية القياس في علوم التربية و علم النفس وصلت إلى مستوى كبير من الدقة، كما تحققت هذه الدقة في ميدان التجريب كالعلوم الطبيعية و الفيزياء وغيرها.

وقد مر القياس في هذا المجال بمراحل و تطورات مختلفة، فقد بدأ بالفراسة، ثم إعتمد القياس على النواحي الحسية والحركية ثم تطور القياس لعمليات عقلية عليا مثل التفكير و التجريد و التذكر و التخيل والتصور و الإدراك(العيسوي، 2000، ص8)

أما عن إستخدام التقييم و القياس بالصورة التي عليها الآن كوسيلة للتوظيف فقد حدث في الصين منذ القدم وذلك عندما استخدموا الاختبارات بأشكالها الشفوية كوسيلة لاختبار أفضل المتقدمين للوظائف المدنية وغيرها من الوظائف، كما إنتهج المصريون القدماء أساليب متعددة في التقييم للحكم على الأفراد وهذه الأساليب قد خلدتها نقوشاتهم.

ومع بداية القرن العشرين كان هناك ارتباط وطيد بين الاختبارات المدرسية الخاصة بالتحصيل و التي ساهمت بشكل كبير في تطوير الاختبارات النفسية التي تقيس الذكاء، وهذا ما جعل ميلاد اختبار سيمون وبينيه في فرنسا الذي كلفه وزير التعليم آنذاك بإنشاء وسيلة تفريقية لفصل الطلاب المتخلفين دراسيا عن المتفوقين ذوي المهارات العالية..(Karen , 2001)

ولقد حاول بينيه إيجاد رابطة بين الأداء في الاختبارات وبين العمر الزمني للطفل، وكانت هذه الفكرة هي الأساس الذي صُمم على أساسه ألفريد بينيه اختباره الفردي في الذكاء عام **1905**، حيث خصص لكل سؤال عمر زمني معين، حيث تزداد هذه الأسئلة صعوبة بالتقدم في العمر(عبد الرحمن،1998،ص14)، ويقول Henry Wallon، سنة **1983** " إن إعتماد الأخصائيين على معيار العمر في قياس الذكاء يفترض ضمنيا ان العمر فقط هو العامل الوحيد المؤثر في الذكاء، وان إسهامات التربية و المحيط هي إسهامات جانبية، وهذا عير صحيح لأن ماهو متعارف عليه أن أي بطارية اختبارات ليست لها صلاحية او صدق الا ضمن شروط ،أو ظروف المحيط المشابه تماما للمحيط الذي صممت فيه ".

كما حدث تطور آخر في حركة القياس العقلي حيث تأثر العلماء بالدراسات العلمية في العلوم الطبيعية، والفيزيولوجية و الحيوية، فقد كان العلماء يؤمنون في أواخر القرن التاسع عشر أن الناس يختلفون فيما بينهم في قدرتهم على تمييز المثيرات الحسية المتقاربة، كالمثيرات اللمسية، و

الصوتية، و الضوئية. وقد كانوا يعتقدون أن هذه الفروق في إدراك الأمور الحسية ترجع الى قدرة الفرد على التركيز و الإنتباه، وأن القدرة على تركيز الإنتباه تتصل بالذكاء (عبد الرحمن، 1998،ص 9)

ومن هنا تقدمت البحوث في مجال الذكاء وقياسه تقدما كبيرا في السنوات الأخيرة على إثر التجارب العديدة التي قام بها العلماء في محاولاتهم الوصول الى أصدق الطرق العلمية لقياسه، مما جعل لموضوع الذكاء أهمية خاصة بين موضوعات علم النفس، بل مما جعل العلماء يحاولون تطبيق الطرق العلمية المتبعة في قياس الذكاء على مختلف موضوعات علم النفس و الحياة العقلية عامة(عبد الله، 2002،ص 6)

إن أوضح فرق بين عام **1963** وعام **1970** هو في إتجاه الرأي العام نحو القياس النفسي، ويبدو الأمر في الوقت الحالي بصورة غير مرضية بدرجة كبيرة بالمقارنة بما كان عليه الأمر في عام **1963**، و قد أثيرت الشكوك حول الفائدة الإجتماعية لمشروع الاختبارات بأكمله، فالبعض يهتم بإمكان حدوث تحيز في اختبارات الإستعدادات بأكمله بحيث يؤدي ذلك إلى إبعاد الفقير ، و غير المتعلم من فرص تحسين حالتهما، و البعض الآخر يخشى من أن أنواع الأسئلة التي كانت تسأل في استبيانات تنتهك حق الفرد في السرية. وهناك أيضا بعض الناس الآخرين الذين يقلقون من عواقب بنوك المعلومات التي تصبح فيها درجات الفرد في الاختبارات جزءً دائما من سجله، من الممكن

استرجاعه في سنوات لاحقه و ربما يكون ذلك في غير صالحه (ليونا تايلور، 1998، ص 16).

ولذلك عكف العلماء منذ بداية القرن العشرين على الاهتمام بعملية قياس ذكاء الأطفال و الشباب، وذلك بغرض التعرف على كمية ومقدار النمو العقلي للطفل و البحث عن الوسائل الكفيلة بتنميتها مرة أخرى، حتى يتم قياس الذكاء مرة أخرى للنظر في: هل نجحت عملية تنمية الذكاء أم لا ؟

وقياس الذكاء ما هو الا عملية تحويل المعطيات المختلفة للنمو العقلي و الذكاء الى أرقام و كميات، ومعرفة مدى تناسب تلك الأرقام مع الطفل، و للحصول على عمر الطفل الحقيقي و للحصول على مستوى الذكاء عند الطفل و مقارنته بالعمر ذاته لدى الاطفال الآخرين في نفس المستوى تقريبا(إسماعيل،1995،ص7).

نجد أيضا الذكاء يرتبط ارتباطا وثيقا بالتحصيل الدراسي. فالأطفال أو التلاميذ الموهوبون الذين يتحصلون على درجات عالية في اختبارات الذكاء هم الأوائل في قائمة النجاح في ميادين الدراسة و ربما أن منحت هذه الفئة من الموهوبين حقها من الاهتمام و التقدير صنعت المعجزات،فلما لايكون هناك اختبار يفرق بين التلاميذ الموهوبين من غيرهم حتى يزيد إبداعهم كل في مجال موهبته،ونحن نسعى في دراستنا هاته لتوفير أداة تفريقية لهذه الشريحة.

والمقال التالي يمثل محاولة لعرض موضوع الاختبارات و المقاييس النفسية عامة و اختبارات الذكاء خاصة و ضرورة تقنينها في البيئة المطبق عليها الاختبار. و بتوضيح طبيعتها و خصائصها و شروطها، و إنشاء معايير جديدة لهذه البيئة.

و الاختبارات النفسية و التربوية تطبق في الكثير من المجالات في وقتنا هذا و الهدف منها واحد هو تحليل قدرات الفرد وميوله وإستعداداته و التعرف على مختلف جوانب شخصيته.

ونحن في الجزائر وفي مؤسساتنا التربوية خاصة وعياداتنا النفسية بحاجة إلى وجود أدوات علمية دقيقة مناسبة تساعد في عملية التشخيص و الاختبار،و التصنيف، و اهم هذه الادوات و المقاييس النفسية بصفة عامة اختبارات و مقاييس الذكاء.

1- **مشكلة البحث:** إن استغلال الأساليب الإحصائية وتطويرها وتوفير البرامج لحسابها تسمح لنا بالقيام باستدلالات على مجتمعنا عن طريق التطبيق على عينات من هذا المجتمع وهذا ما يمكننا من زيادة معارفنا بصورة أسرع مما لم تكن هذه الأساليب متوفرة، وهي أي استغلال هذه الأساليب الإحصائية توفر الكثير من الجهد و الوقت بالإضافة إلى ضمان عدم الخطأ في حساب النتائج مادامت عملية تفريغ المعطيات سليمة، ويعتبر استغلال الأساليب الإحصائية خطوة هامة جدا في عملية تقنين الاختبارات و التي تحتل مكانة خاصة في تاريخ علم النفس، كما لازالت تحتل نفس المكانة في علم النفس

المعاصر، ويرتبط بهذه المشكلة حاجة ماسة تتمثل في تزايد الاهتمام بالاختبارات النفسية في مختلف المجالات العلمية و التطبيقية، وإذا كانت الأقطار التي واجهت المشكلة و الحاجة قد بادرت إلى بناء الاختبارات و تطويرها،فان الوضع الراهن في معظم الأقطار النامية يتمثل في حاجاتها إلى الاستفادة من خبرة الآخرين في هذا الميدان و تطوير ها بما يلائم ظروف كل قطر على حدة، و لذلك نجد أن معظم هذه الأقطار لاتبن اختبارات، لان ذلك يتطلب جهدا و علما فائقا، وتستعيض عن ذلك بتعديل الاختبارات التي ظهرت في الأقطار المتقدمة و يتطلب هذا بحوث علمية جادة وخاصة حول هذه الاختبارات، و التي تمثل فئة خاصة من البحث العلمي في ميدان القياس النفسي، و العقلي والتربوي هي بحوث التقنين standardisation وذلك بهدف أن تصبح هذه الاختبارات أكثر ملائمة للظروف الجديدة (إبراهيم،2001،ص3).

وهذه الاختبارات عبارة عن أدوات أو إجراءات عامة روتينية يتم استخدامها في العيادات، وفي المؤسسات التربوية أو المهنية، أو حتى في مؤسسات إعادة التربية إلى جانب أدوات تشخيصية أخرى، و الاختبارات النفسية عامة يمكن أن تعالج عدة مسائل (Raven , 1990)، فبإمكاننا تصنيف مجموعة من المفاهيم ضمن مفهوم عام، إكمال بعض النواقص في رسومات أو أشكال معينة،إكمال مجموعة من الأرقام المعطاة، وفق ترتيب منطقي، تصحيح كلمات خاطئة، ترتيب مجموعة من البطاقات وفق معايير

محددة، (Deing , 2004,16)كما تستطيع الاختبارات النفسية بيان إلى أي مدى يمتلك الإنسان المهارات اللازمة التي تتطلبها دراسة أو مهنة معينة، و ينبغي عدم تفسير نتائج الاختبار بصورة منعزلة عن المعلومات الأخرى كالمعلومات التي نصل إليها عن طريق مقابلة مع المفحوص أو السيرة الذاتية التي لابد من تقصيها أو الاستفسار عنها.

انه من الصعب على الأخصائيين و المرشدين النفسانيين في بعض الحالات اتخاذ قرارات واضحة في تشخيص الحالات أو تحديد درجة عسرهم في أي مجال، و مع أن الاختبارات و المقاييس النفسية و خاصة اختبارات الذكاء أصبحت الآن شائعة الاستعمال في كل التخصصات و الميادين لكن المشكلة ليست في عدم توفرها و لا في نقص المعرفة الدقيقة لهذه الاختبارات من حيث طبيعتها و خصائصها و حدودها و تقييم نتائجها فقط بل المشكل الحقيقي هو **اعتماد معاييرها الاصلية** في التشخيص لافراد **ولدوا في بيئة مختلفة تماما عن البيئة الاصلية** يعني التي تم فيها بناء و تقنين الاختبار،وهذا ما جعل الاهتمام يتزايد للمحاولات الجادة لتقنين الاختبارات الأجنبية في البيئة العربية على أساس الامتناع من الاعتماد على معايير الاختبارات الأجنبية في التشخيص والتي تؤدي الى اعتلال النتائج المتحصل عليها، مما قد يؤثر تأثيرا سلبيا في سبيل تقدم العلاج أو الدمج أو كل ما نرجوه من خلال تشخيص الحالة، لان كل حالة هي حالة في حد ذاتها .

من هذا المنطلق انبعث التفكير الجدي و الحيرة في مشكلة خطورة تطبيق الاختبارات الاجنبية في بيئتنا دون تقنين و اعتماد معاييرها في التشخيص.

ولماذا التقنين و التكييف و ليس بناء اختبارات جديدة؟

يقول rene zazzo في إجابته على انتقادات Théodore Simon، حينما حاول zazzo تقنين اختبار (simon –binet). إنّ قضاء سنوات عديدة من عمري في بناء اختبار يفترض علينا أولا كباحث أن تكون لي نظرة جديدة في الذكاء أعتمد عليها في بناء الاختبار و التي أرى أنه من المفيد علميا تحويل مفاهيمها الى أدوات للقياس هذا من جهة، أو أنني كمختص عيادي لم أكن مقتنعا بالادوات القياسية المتوفرة من جهة أخرى(.Zazzo, Rene.1970)

و يقول Gardner أيضا (1993،ص177،176)إن بناء الاختبارات النفسية عملية ليست يسيرة إذ أنها تحتاج إلى كفاءات بشرية متخصصة و فترة زمنية طويلة، و إمكانيات مادية و فيره، وقد لاتتوفر مثل هذه الأمور أو أحداها في مجتمع من المجتمعات، و لهذا يلجأ بعض المتخصصين في مجال التربية و علم النفس إلى تقنين الاختبارات النفسية التي قام بإعدادها أشخاص آخرون في بيئات أخرى على البيئة المحلية لكي تصبح صالحة للاستخدام بصورة موضوعية.

ان عملية تكييف اختبار لايعني فقط عملية ترجمة للاختبار في رمز لغوي جديد و لكن يجب اتباع خط نظري معين، وتحديد الخصوصيات اللسانية و

الثقافية و الدينية التي نبع منها الاختبار، لكي يعط الاختبار بعدا تكييفيا أكثر منه ترجمانيا، لانه عبارة عن تكييف وسيلة من حضارة الى حضارة اخرى مختلفة عن الأولى التي صمم فيها الاختبار (Ben Rejeb , 1996, p.145)

ان تكييف و تقنين الاختبارات ضروري جدا لأنه يمكننا من التعرف على المعايير العددية التي تميز المجتمع الذي ينتمي اليه الفرد المختبر، فهي تعكس المستوى العقلي للفرد الذي يولد في ذلك المجتمع، ولذلك فهي تقنن من اجل مجتمع محدد، فنتائج الاختبار تختلف حسب مكان سكن و نشأة الفرد: من الريف الى المدينة، و المحيط الإجتماعي: غني، فقير، جاهل متعلم.... (Perron, R 1971,p 367)

وبما أن المؤسسات التربوية و العيادات النفسية هي المجتمع الإنساني الأول الذي يطبق فيه المختص مثل هذه الاختبارات سواء اختبارات ذكاء أو اختبارات شخصية أو غيرها وهي المسؤولة بالإضافة الى الأسرة عن اكتساب أطفالها خاصة أو أفرادها عامة أنماط السلوك السوي و قواعده، و ضوابطه فان هذا الموضوع يضفي الى ضرورة توفير وسيلة أو أداة مقننة على البيئة الجزائرية تساعد في التشخيص ومن ثم الدمج أو العلاج، وسعيا لتحقيق ذلك، يجب أن تتجه الجهود نحو التخطيط لتقنين اختبار و إعادة بناء معاييره على أسس ونتائج المعطيات العلمية للدراسات السيكولوجية المعاصرة و خاصة في ميدان الاختبارات في الارطفونيا،فمثلا تقنين اختبار

رافن للمصفوفات المتتابعة الملون يعتبر اختبار جيد للتقنين لتحرره من أثر الثقافة.

2- تساؤلات البحث:

أ- مامدى صلاحية اختبار رافن الملون لقياس ذكاء الاطفال في البيئة الجزائرية؟

ب- هل يتمتع اختبار رافن الملون بمؤشرات ثبات مقبولة مع خصائص الاختبار الجيد بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ الطور الابتدائي في البيئة الجزائرية ؟

ت- هل يتمتع اختبار رافن الملون بمؤشرات صدق مقبولة مع خصائص الاختبار الجيد بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ الطور الابتدائي في البيئة الجزائرية ؟

ث- ما الرتب المئينية لعينة اختبار رافن الملون المقابلة للدرجات الخام وفقا لمتغير العمر و الجنس؟

ج- ما الدرجات الزائية ودرجات ت المعدلة لعينة اختبار رافن الملون المقابلة للدرجات الخام وفقا لمتغير العمر و الجنس ؟

ح- هل يحتفظ اختبار رافن على نفس الابعاد بعد اجراء التحليل العاملي الاستكشافي على عينة من تلاميذ الطور الابتدائي في البيئة الجزائرية ؟

خ- هل يحتفظ اختبار رافن على نفس الابعاد بعد اجراء التحليل العاملي التوكيدي على عينة من تلاميذ الطور الابتدائي في البيئة الجزائرية ؟

د- هل توجد علاقة بين الذكاء و التحصيل الدراسي و خاصة في تحصيل الرياضيات و التفكير الابتكاري لدى مجموعة من تلاميذ الطور الابتدائي في البيئة الجزائرية.

ذ- ما النموذج النظري الافتراضي بين الذكاء و التفكير الابتكاري و التحصيل الدراسي؟

ر- ما مدى صدقية النموذج المقترح لتفسير العلاقة بين الذكاء و التفكير الابتكاري و التحصيل الدراسي ؟

ز- ما مدى صلاحية النموذج النظري المقترح بمنهجية النمذجة البنائية ؟

3- فرضيات البحث:

انطلاقا من اسئلة البحث تمكن الباحث من صياغة الفرضيات التالية:

الفرضية الاولى:يتمتع اختبار رافن الملون بمؤشرات ثبات مقبولة مع خصائص الاختبار الجيد بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ الطور الابتدائي في البيئة الجزائرية

الفرضية الثانية: يتمتع اختبار رافن الملون بمؤشرات صدق مقبولة مع خصائص الاختبار الجيد بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ الطور الابتدائي في البيئة الجزائرية.

الفرضية الثالثة:ان ابعاد اختبار رافن الملون لا تتغير بعد اجراء التحليل العاملي الاستكشافي على عينة من تلاميذ الطور الابتدائي في البيئة الجزائرية.

الفرضية الرابعة:ان ابعاد اختبار رافن الملون لا تتغير بعد اجراء التحليل العاملي التوكيدي على عينة من تلاميذ الطور الابتدائي في البيئة الجزائرية.

الفرضية الخامسة: نتوقع اتفاق معايير اختبار رافن المستخرجة للنسخة الجزائرية مع معايير اختبار رافن المستخرجة في الدراسات العربية و الأجنبية.

الفرضية السادسة: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ و التلميذات عند مستوى الدلالة 0.05 في درجات ذكاء رافن الملون تجعل من الضروري انشاء معايير مختلفة حسب الجنس.

الفرضية السابعة: نتوقع وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء و التحصيل الدراسي و خاصة في الرياضيات و التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الطور الابتدائي في البيئة الجزائرية.

الفرضية الثامنة: نتوقع صدقية اختبار نموذج تفسيري لنتائج العلاقة باستعمال نمذجة تحليل المسار.

4- أهداف البحث:

- تقنين اختبار ذكاء بمعايير جزائرية لكي نعتمد عليه في التفريق بين المتفوقين (الموهوبين) و العاديين وكذا المتخلفين دراسيا.
- ايجاد طريقة مثلى للبحث في الخصائص السيكومترية لاختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملون في البيئة الجزائرية.

- التعرف على افضل المناهج النظرية لعلاقة اختبار رافن و اختبار تورانس للتفكير الابداعي و التحصيل الدراسي باستخدام منهجية المعادلات البنائية.
- البحث في استخدام منهجية النمذجة بالمعادلات البنائية SEM كمنهجية حديثة في دراسة الموضوع بعد ان تم التاكيد على اهميتها و ضروريتها لدراسة النماذج و العلاقات بين المتغيرات في حقل العلوم الانسانية.
- استغلال الادوات المنهجية الاحصائية الحديثة ممثلة في النمذجة بواسطة برنامج اموس و الذي يمكننا من تطبيق تقنية تحليل المسار و تعريف الطلاب و الباحثين بها.
- توفير أداة تفريقية جمعية و في نفس الوقت يمكن تطبيقها فرديا.

5- أهمية البحث:

- إن الاختبارات النفسية تقدم معلومات حول المفحوص في الكثير من المجالات،العيادية،التربوية وفي الإرشاد النفسي.
- مساهمة الاختبارات في علاج الاضطرابات المختلفة عن طريق التشخيص الفعال.
- تدخل الاختبارات بشكل كبير في اختيار المفحوص لمسابقات التوظيف أو الدراسة بتحديد المهارات اللازمة التي يمتاز بها المفحوصين.
- تزويد مؤسساتنا التربوية و الإستشفائية و الوقائية بأداة كشف مقننة في بيئتنا.

6- مصطلحات و مفاهيم:

1-6 تعاريف الذكاء: يتباين الناس في قدراتهم ومهاراتهم حسب ما وهبه الله تعالى لهم، ويرى الأصمعي أن تساوي الناس فيه هلاكهم، وأن خيرهم في إختلافهم، حيث يؤدي ذلك إلى توزيع الأعمال بينهم بما يحقق كفاية المجتمع (ياسين 1981).

ومن هذه القدرات الذكاء والذي تتفاوت نسبته من شخص لآخر. و لكن لا بد من وجود مقياس ذكاء نستطيع من خلاله التوصل إلى أرقام وإحصائيات تُترجِم ما نتوق إليه، طبعا هذا إنطلاقا من أسس نظرية وإستنادا إلى تعاريف مختلفة وما نلاحظه أن هذه التعاريف تختلف بإختلاف نظريات وميادين الباحثين من بين هذه التعاريف الآتي:

يعرف عبد المنعم (217،2005) الذكاء بأنه "هو معدل تعلم شيء ما " و الذي يعكس وجهة النظر الحديثة للذكاء ويفيد المتخصصين في المجال التربوي، وعلى الرغم من تعريف الذكاء في ضوء ثلاث كلمات فقط، فعلينا أن نفهم تماما كلمة معدل (Rate) والتي تدل على كمية التعلم في كل وحدة زمنية ويدل التعلم على إكتساب الفرد المعلومات أو المهارات في مستوى التطبيق في تصنيف بلوم للأهداف التعليمية، ويمكنه من الإستخدام الفعال لها في حل المشكلات أي أن معدل التعلم يدل على عدد الوحدات الزمنية اللازمة لإكتساب الفرد المعلومات أو المهارات عند المستوى الذي يمكنه من إستخدامها في إيجاد حلول صحيحة للمشكلات وبتطبيق مفهوم

جاردنر للذكاءات المتعددة نجد أن الفرد يستطيع أن يكتسب أنواع مختلفة من التعلم في معدلات مختلفة فالفرد يستطيع تعلم العزف على أنواع عديدة من الآلات الموسيقية بسرعة وببراعة، إلاّ أنه يعاني من صعوبة في تعلم الرياضيات، وبإستخدام معدل التعلم كمحك أساسي فإن الذكاء يعد سهما أساسيا للكفاءة العصبية (**Nelson,1998,35**).

ويستخلص نايت knight **(1965)** من خلال إستعراضه لتعاريف الذكاء إلى تعريف يشابه تعريف سبيرمان spearman الذي يرى فيه أن جميع أنواع التفكير لا بد أن يدخل فيها الذكاء الذي يستطيع الفرد عن طريقه إكتشاف العلاقات وإستنتاج المتعلقات.

و**سبيرمان** العالم الإنجليزي الذي إبتكر نظرية العامل العام ينظر إلى الذكاء على أنه قدرة فطرية مؤثرة في النشاط العقلي بجميع أنواعه وإختلافاته ويرى **بنتر** pinter أن الذكاء هو قدرة الفرد على أن يتكيف مع المواقف الجديدة.

أما **رافن** raven فمفهومه عن الذكاء وبيان معناه يستنبطه من خلال نظرية العاملين **لسبيرمان** spearman الذي كان يستخدم لوحات عليها أشكال هندسية ويقوم المفحوص بوصف القاعدة التي تحكم العلاقة بين هذه الأشكال. (القرشي1987)

التعريف الإجرائي للذكاء: الذكاء هو القدرة على التفكير المجرد، والقدرة على الحكم السليم، وهو أيضا القدرة على التحصيل الدراسي الجيد و

التفكير الابداعي وتقاس درجة الذكاء من خلال تطبيق اختبار رافن الملون المقنن على البيئة الجزائرية.

2-6 تعريف الاختبار:

لغة : ورد في المعجم الوجيز (خبر الشيء)- خبرا وخبرة، ومخبرة: بلاه وامتحنه. وعرف خبره على حقيقته، فهو خابر، و يقال لأخبرنّ خبرك: لأعلمنّ علمك، و (خبر) الرجل- خبورا: صار خبيرا،و يقال خبر بالأمر.

و(اختبر) الشيء: خبره، و استخبره: سأله عن الخبر وطلب أن يخبره به، و يقال: استخبر الخبر.(1433، ص197 -198).

و ورد في معجم ابن منظور اختبر من (خ ب ر)، ويقال: اختبر ذكاءه ": امتحنه، جرّبه، و يقال: " اختبر حقيقة الأمر": علمه على حقيقته.

و قد وردت كلمة الابتلاء مرادفة للاختبار في القرآن الكريم في مواضع كثيرة، و احتملت معان مختلفة، قال تعالى: " وليبتلي الله ما في صدوركم و ليمحص ما في قلوبكم و الله عليم بذات الصدور "**(آل عمران: 154)**، بمعنى يختبر الله ما في قلوبكم من إخلاص أو إنفاق و يميز ما فيها، و لا يخفى عليه شيء سبحانه و تعالى وإنما هذا الابتلاء و الاختبار ليظهر للناس حقيقتهم

اصطلاحا: الاختبار هو:

- مجموعة أو سلسلة من الأسئلة أو المهام يطلب من المتعلم الاستجابة لها تحريريا (أو شفهيا أو أدائيا) و يفترض أن يشمل الاختبار على عينة ممثلة

لكل الأسئلة الممكنة و المهام التي لها علاقة بالخاصية التي يقيسها الاختبار (ابراهيم وأبو زيد، 2010،ص520)

- الاختبار " هو أداة من أدوات البحث في العلوم السلوكية، حيث أنه يستخدم في وصف السلوك الحالي وقياس ما يطرأ عليه من تغيير نتيجة لتعرضه لعوامل ومثرات تؤثر فيه مستقبلا.(صابر وخفاجة،2002،ص125)
- و تعريف الاختبار اجرائيا هو اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملون والذي تم تطبيقه على تلاميذ ابتدائيات الجزائر.

3-6 **التقنين:** هو تطبيق الاختبار وفقا لشروط محددة و ضبط العوامل المؤثرة فيه ووضع تعليمات الإجراء والتصحيح و إستخدام النتائج و المعايير. و لتقنين الاختبار يجب أن يطبق على عدد كبير من الأفراد في ظروف موحدة وفق تعليمات ثابتة و طرق تصحيح خاصة و تحليله بطرق احصائية دقيقة و الخروج بمفردات تتدرج في صعوبتها و هي ثابتة اذا أعيد تطبيقها صادقة في قياس ما وضعت لقياسه، و الوصول في النهاية الى معايير نستطيع من خلالها أن نعرف مستوى أداء الفرد على الاختبار(**عبد الرحمن، 1419)**

التعريف الاجرائي: التقنين في دراستنا هاته هو الكشف و التأكد من الصفات السيكومترية لاختبار رافن، واستخراج معايير جزائرية من خلال تطبيقه على عينة من تلاميذ ابتدائيات الجزائر متفرقةعلى بعض ولايات الوطن بمنهجية النمذجة البنائية.

4-6 الثبات: Reliability فالثبات كما يراه الباحثون يعني مدى الإتساق بين البيانات التي تجمع عن طريق إعادة تطبيق نفس المقياس على نفس الأفراد أو الظواهر، وتحت نفس الظروف أو تحت ظروف متشابهة إلى أكبر قدر ممكن.

فالثبات قد يعني الإستقرار:**Stability** بمعنى أنه لو كررت عمليات قياس الفرد الواحد لأظهرت شيئا من الإستقرار.

والثبات قد يعني الموضوعية بمعنى أن الفرد يحصل على نفس الدرجة كائنا من كان الأخصائي الذي يطبق الاختبار. (سامي محمد،2002، ص308)

ولحساب الثبات طرق متعددة نذكر منها طريقة الفا كرومباخ، التجزئة النصفية، و معادلة كيودر ريتشيردسون **KR 20** إعادة تطبيق الاختبار -**test Retest Method** وحساب معامل الإرتباط بين التطبيقين، ولتطبيق نظرية كارل بيرسون لمعامل الإرتباط نعتمد على الخصائص التالية: قيمة معامل الإرتباط تتغير بين: **+ 1**، **- 1** أي أن:

(+) 1 ≤ ر ≤ **(-) 1** و يرمز لمعامل الإرتباط ب ر.

كلما إقتربت قيمة معامل الإرتباط من **(+) 1** أو من **(-) 1** كان إرتباطا قويا، وكلما إقتربت هذه القيمة من الصفر كلما كان إرتباطا ضعيفا وإذا كانت إشارة معامل الإرتباط موجبة كان إرتباطا طرديا، وإذا كان سلبيا كان إرتباطا عكسيا.

5-6 الصدق: الصدق من المعالم الرئيسية الهامة التي يقوم عليها الاختبار النفسي، و الصدق أن يقيس الاختبار ما يطلب منه قياسه، أو أن يكون الاختبار النفسي مفيدا في تحقيق هدف معين هو في العادة قياس أحد المتغيرات، فالصدق هو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه أي أن الاختبار الصادق اختبار يقيس الوظيفة التي يزعم أنه يقيسها، ولا يقيس شيئا آخر بدلا عنها أو بالإضافة إليها.

إن الاختبار الصادق يصلح لقياس الجانب المطلوب قياسه معنى ذلك أن الصدق نسبي relative، بمعنى أن الاختبار يكون صادقا بالنسبة لجماعة معينة وغير صادق بالنسبة لجماعة أخرى مثلا فإن الاختبار الذي أُعد لقياس ذكاء الأطفال غير صادق لقياس ذكاء الكبار.

وهناك العديد من الطرق الإحصائية التي تستخدم للتحقق من صدق الاختبارات كمعامل الإتساق الداخلي، التحليل العاملي..... ولقد اعتمدنا في هذا البحث لحساب صدق الاختبار على:

- بدأنا بالتحليل العاملي الاستكشافي. و لأنه لايدرس العلاقات في صورة تكاملية وبنسبة معينة من الخطأ لجأنا إضافة الى طريقة التحليل العاملي الاستكشافي طريقة إلى التحليل العاملي التوكيدي، الذي يعتبر الخطوة الثالثة و الأهم من مراحل الدراسة النظرية، و الذي يعتمد على نمذجة الارتباط و اعتمدنا فيه على طريقتي لاموس وليزرل وفيها نتجاوز الخطأ الموجود في القياس بالتصميم العاملي حيث يهتم بدراسة تأثير متغير مستقل

واحد على متغير تابع أو اكثر غير أنه ممكن تحديد تأثير مجموعة من المتغيرات في متغير تابع أو اكثر، وبذلك يمكن تحديد اثر كل واحد منها بمعزل عن تأثير بقية المتغيرات، بعبارة اخرى وكما ورد عن بوحفص 2005" يسمح التحليل العاملي هذا بتحديد التأثير التفاعلي لمتغيرين مستقلين اثنين أو أكثر في متغير تابع أو أكثر . و بهذا ننتقل من دراسة العلاقات الثنائية الى دراسة العلاقات التكاملية. "

كما سعت الدراسة باعتماد منهجية النمذجة بالمعادلات البنائية في اطار المنهج ذاته الى وضع نموذج نظري لمسار العلاقات بين درجات تطبيق اختبار رافن على تلاميذ الابتدائيات من مختلف ولايات الوطن و درجات اختبار ذكاء الاطفال المكيف على البيئة الجزائرية من طرف الباحث في دراسات سابقة ودرجات اختبار تورانس للتفكير الابداعي المكيف ايضا على البيئة الجزائرية وحتى درجات التحصيل الدراسي من خلال مقابلة النموذج النظري المدروس ببيانات الدراسة و البحث في مدى مطابقته للواقع.

6-6 النمذجة بالمعادلات البنائية: النمذجة بالمعادلات البنائية Structural Equation Modeling(SEM) هي جملة طرق او استراتيجيات أحصائية متقدمة في تحليل البيانات بهدف اختبار صحة شبكة العلاقات بين المتغيرات(النماذج النظرية) التي يفترضها الباحث، جملة واحدة بدون الحاجة إلى تجزيء العلاقات المفترضة (تيغزة، 2012) وللتحقق من صدق

الاختبار البنائي اعتمدنا هذه المنهجية عن طريق برنامج amos 22.v و lisrel.8.

7- خطوات إجراء التحليل العاملي الاستكشافي (تيغزة، 2012، 23)

سنتتبع هذه الخطوات بطريقة تمكننا من التركيز على بعض الإشكالات النظرية، وكذلك لتوضيح بعض الإجراءات العملية. والخطوات التي تتكرر عبر المراجع التي عالجت التحليل العاملي الاستكشافي تتمثل فيما يلي:

أولا:تحليل مصفوفة الارتباطات بين المتغيرات المقاسة.

ثانيا: طريقة استخراج أو اشتقاق العوامل.

ثالثا:طرق التدوير بغية الحصول على عوامل ذات معنى، أو لتيسير عملية تأويل العوامل.

رابعا:حساب الدرجات العاملية لكل فرد، أي درجة كل فرد على كل عامل من العوامل المستخرجة، على أن يتم تحديد مواءمة نموذج القياس من خلال عدة مؤشرات و هي:

مربع كاي **CMIN**، درجات الحرية **df**، مستوى الدلالة**P**، مربع كاي المعياري **CMIN/df**، مؤشر المطابقة المقارن **cfi**، مؤشر توكر لويس **Tli**،مؤشر رمسي **rmsea**

8 بناء المعايير:بعد التأكد من صدق وثبات الاختبار نقوم بتطبيق الاختبار على عينة نهائية ومما لا شك فيه أن الدرجة الخام التي يحصل عليها المفحوص من أدائه لأي اختبار من الاختبارات لا معنى لها وحدها، حيث لا

نستطيع من خلال هذه الدرجة أن نعرف مستوى المفحوص ومدى تفوقه أو إخفاقه، وبالتالي أصبح تطبيق المقياس على الفرد لا فائدة منه، لذلك كان لا بد من إيجاد الطريقة التي تفسر لنا هذه الدرجة، وكان ذلك عن طريق نسبة الدرجة الخام إلى مستوى معين أو إلى مجموعة العلامات التي تنتمي إليها وتسمى معيارا (المعايير العشرية، المئينية،.....) حيث نلجأ إلى تحويل الدرجة الخام إلى درجة أخرى، نستطيع من خلالها مقارنة درجة المفحوص بغيره من المجموعة التي طُبق عليها الاختبار، فيصبح لدينا إطار ا نستطيع من خلاله مقارنة الدرجة بغيرها من الدرجات. **(حسان،2011،ص ص 178،177)** وتوجد عدة مقاييس إحصائية لبناء المعايير لعل أهمها:

1-8 **مقياس المواقع النسبية**: تعمل مقاييس المواقع النسبية على تحديد الموقع النسبي لعلاقة فرد ما بالنسبة لباقي العلاقات، وتفيد في مقارنة أداء الفرد على واحد أو أكثر من الاختبارات أو الموضوعات المدرسية ويستخدم في هذه المقاييس عادة ما يلي:

أ- **المئينيات**:

ا-1 المئين Percentil: والمئين من مئة ويرمز لها بالرمز (ي) وهي إيجاد قيم معينة ضمن التوزيع تسبقها أو تليها نسبة مئوية معينة عن المشاهدات الداخلة فيه فالمئين **80** مثلا تشير إلى المئين الذي يكون ترتيبه الثمانين وهو القيمة الواقعة ضمن التوزيع و التي يصغرها **80** % من الحالات، ويكبرها **20**% منها.

وللمئين فائدته الكبيرة خاصة في المقاييس العقلية حيث يلحق بالاختبار عادة جدول يبين المئين المقابل للدرجات المختلفة بحيث إذا طبق المقياس على أحد الأفراد ثم تحسب الدرجة الخام وبعد ذلك يتم الرجوع إلى مثل هذا الجدول فإنه يمكن معرفة مركز هذا الفرد بالنسبة إلى مجتمعه. (سامي،2002، ص ص،179، 180)

العلامة المئينية : هي العلامة التي يقع تحتها نسبة مئوية محددة من العلامات في التوزيع.

ا-2 - الرتبة المئينية : هي النسبة المئوية لمجموع تكرارات القيم التي تقل عن تلك القيمة وتحسب من العلاقة التالية:-

الرتبة المئينية لعلامة معينة =(عددالأفراد الذين حصلوا على علامة أقل ÷ العدد الكلي للأفراد) × 100%

مثال: المئين 80 أو (ى $_{80}$) يشير إلى القيمة التي يصغرها 80% من القيم و يكبرها 20% فهي تحدد مركز الفرد بالنسبة لأفراد مجموعته.

مثال: إذا كان ى $_{40}$ = 65 إما أن نقول أن المئين 40 هو العلامة 65، أو نقول أن الرتبة المئينية للعلامة 65 هي 40

ب-**الدرجات المعيارية Standard Score**: وهي عبارة عن الفرق بين الدرجة الخام و المتوسط الحسابي مقسوما على الإنحراف المعياري تدل على بُعد القيمة المعنية عن المتوسط الحسابي بدلالة الإنحرافات المعيارية. (سامي،2002، ص179)

تستخدم الدرجات المعيارية في مقارنة مستوى أداء فرد معين بمستوى أداء المجموعة التي ينتمي إليها بصفة عامة، وذلك عن طريق إنحراف أية درجة عن متوسطه بمعنى: مدى إرتفاع أو إنخفاض هذه الدرجة عن المتوسط.

9- اختبار المصفوفات المتتابعة الملون (CPM) Coloured Progressive Matrices:

(PDF created with pdf factory trial version)

ظهر هذ الاختبار لاول مرة عام 1947 وتم تعديله عام 1956 حيث استغرق اعداد و تطوير هذا الاختبار حوالي ثلاثين عام من عمر العالم الإنجليزي جون رافن ويعتبر هذا الاختبار من الاختبارات العبر الحضارية (Cross- Cultural) الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات و الثقافات،فهو اختبار لا تؤثر فيه العوامل الحضارية، أي عندما يكون الهدف من التطبيق البعد عن أثر اللغة و الثقافة على المفحوص، مع ملاحظة أن رافن يحبذ استخدام مقاييس لفظية الى جانب اختبار المصفوفات للوصول الى صورة كاملة للنشاط العقلي للفرد و خاصة ان هذا الاختبار يهدف الى قياس القدرة على ادراك العلاقات المكانية للفرد.

مكونات المقياس:يتكون هذا الاختبار على 3 مجموعات و هي:

المجموعة (أ): و النجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على اكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من إتجاه واحد الى اتجاهين في نفس الوقت.

المجموعة(أب): و النجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الإرتباط المكاني.

المجموعة (ب): و النجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقيا أو مكانيا و هي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من 12 مصفوفة و كل مصفوفة تحتوي بأسفلها على 6 مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون مكملة للمصفوفات التي بالأعلى و كل المجموعات مرتبة ترتيب تصاعدي و هذا الترتيب ينمي خط منسق من التفكير و التدريب حتى الوصول الى مرحلة النضج العقلي.

1-9 تعليمات الاختبار: يطلب من المفحوص ايجاد مصفوفة من المصفوفات الستة الموجودة في الأسفل بحيث تكون مناسبة للفراغ الموجود في المصفوفة العلوية وفقا لترتيب المصفوفات.

اذا تعثر المفحوص ولم يستطع فهم الاختبار حتى الشكل(أ5)وجب إيقاف الاختبار و إعتباره غير صالح للتطبيق مع هذا المفحوص.

2-9 نظام التصحيح: بعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة منه، و يحسب لكل سؤال صحيح أجابه المفحوص درجة واحدة و السؤال الذي لم يجب عنه يوضع له صفر، ثم تجمع الإجابات الصحيحة لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص في هذا الاختبار.

3-9 حساب نسبة الذكاء: بعد معرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص، نذهب لقائمة المعايير لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة المئينية من توصيف للمستوى العقلي و نسبة الذكاء.

4-9 تقنين اختبار رافن: و نظرا لأهمية هذه الاختبار المتحرر من أثر الثقافة اتجه الكثير من الباحثين لتجريبه و تقنينه على البيئات المختلفة ومن بين هده الدراسات في الوطن العربي نذكر دراسة أبو حطب و زملائه 1977، دراسة عب1979، دراسة عليان و 1989،دراسة النفيعي 2001، دراسة الخطيب و المتوكل 2001، دراسة الطشاني و زملائه 2005، دراسة عطا الله و آخرون 2008، ودراسة جراد 2008.

10- ومضة عن مراحل وجود اختبار رافن للمصفوفات اللمتتابعة الملون:

في بحثنا هذا رصدنا كل الدراسات التي تناولت تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملون وقبل التطرق اليها نلقي نظرة عن مراحل وجود هذا الاختبار.

فلقد صمم العالم الانجليزي جون رافن john Raven اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لقياس العامل العام لسبيرمان حيث أكد الكثير من العلماء ان اختبارات رافن تعتبر مقياسا جيدا للعامل العام، كما انها من اشهر الاختبارات المتحررة من أثر الثقافة وأكثرها انتشارا.

وقد نشر اول اختبار للمصفوفات المتتابعة عام **1938** م على يد رافن، وهو اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة القياسي والذي صمم ليغطي مجالا

واسعا للقدرات العقلية، وليتم استخدامه مع مختلف الاعمار والمستويات، حيث قصد منه ان يغطي كامل التطور العقلي والفكري للفرد ابتداءا من مرحلة الطفولة الى مرحلة الشيخوخة، ولكن اثبتت الدراسات التي أجريت على الاختبار انه لا يميز بوضوح بين الافراد ذوي المستوى المرتفع من الذكاء والافراد ذوي المستوى المنخفض من الذكاء، وهو ما جعل رافـن يقوم باعداد صورتين لاختبارين اخرين من اختباراته مشتقة من الاختبار الاصلي، هما اختبار رافـن للمصفوفات المتتابعة الملون والذي له قدرة التمييز بوضوح بين الافراد ذوي المستوى المنخفض من الذكاء، واختبار رافـن للمصفوفات المتتابعة المتقدم والذي له قدرة التمييز بوضوح بين الافراد ذوي المستوى المرتفع من الذكاء، والتي تم نشرهـا سنة **1947** م وقد اجريت اعداد كبيرة من الدراسات تعد بالمئات حول اختبارات رافـن الثلاثة، كان النصيب الأكبر منها لاختبار رافـن العادي، ثم بدرجة اقل اختبار رافـن الملون، اما اختبار رافـن المتقدم فقد كان اقل الاختبارات الثلاثة من حيث الدراسات التي اجريت عليه.(الزمزمي، 2000. 47)

11- **الدراسات السابقة:** ونجد عدة بحوث أجريت في المملكة العربية السعودية من طرف عدة طلبة متربصين في جامعة أم القرى تخصص اختبارات ومقاييس. نذكر مثلا تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة من طرف عبد الرحمن معتوق الزمزمي.

وحيث يذكر بدوره في دراسته أن أول تقنين لاختبارات رافن للمصفوفات المتتابعة كان في سنة **1949**، حيث وضع رافن **Raven** الاختبار في صورة كتاب وطبقه على **208** من الطلاب البريطانين في منطقة دمريز، تتراوح أعمارهم ما بين **5** و **11** سنة وتم إختيارهم على أساس حروف معينة تبدأ بها أسمائهم، ولمقارنة أداء المفحوص في الاختبار بأداء زملائه في نفس المستوى العمري إستخدم الترتيب المئيني. JC. Raven ,1956,p15,16 ( )

وتوصل إلى الإستجابات التالية، وهي أن الطفل قبل السابعة يفهم الاختبار إذا كان ملونا وينجح في القسم (أ) ويدرك الألوان في القسم (أ ب) ولكن يجد صعوبة تحليلها، والطفل في الثامنة يحل معظم أشكال (أ ب) ويجد صعوبة في حل الأشكال الأخيرة في القسم (ب) وفي التاسعة يحل معظم أشكال القسم (ب) ويظهر التمايز بين الأطفال الأذكياء و المتوسطين و المتخلفين من سن العاشرة و أيضا من الممكن أن يحل الطفل المتخلف عقليا بدرجة بسيطة الكثير من أشكال القسم (أ)، ولكن لا يستطيع حل أشكال القسم

(ب) أما الطفل المتخلف بدرجة كبيرة لا يستطيع حل أشكال القسم (أ ب)، و الأطفال المتخلفون بصفة عامة يجدون صعوبة في فهم الاختبار إذا قُدِم في صورة كتاب، وقد تمت إعادة تقنين هذا الاختبار على المستوى العربي حيث أجرى عيد **1979** دراسة تجريبية هي الأولى في دولة الكويت لتقنين اختبار رافن للمصفوفات الملونة وذلك على عينة طبقية عشوائية تمثل جميع

مناطق الكويت وبلغ عددها **1997** تلميذا وتلميذة من الصف الأول حتى الصف الرابع من المرحلة الإبتدائية وتتراوح أعمارهم فيما بين **(6-10-11)** سنة، وتم تطبيق الاختبار خلال شهرين، وقام بالتطبيق عدد من المدرسين و المدرسات ومن خلال توزيع الدرجات الخام على فئات الأعمار المختلفة لاحظ عيد إزدياد الدرجة التي يحصل عليها الأفراد بإزدياد أعمارهم، وبذلك يتضح أن الاختبار يتمتع بالصدق التكويني، وقام أيضا بحساب التكرار المتجمع المئوي لفئات الأعمار المختلفة ومنه تم رسم منحنيات التكرار المتجمع المئوي Cumulative-percent curves و التي أظهرت نمو القدرة العقلية للأطفال بإزديادهم في العمر.(الزمزمي،1419 هـ،20)

ثم أتبعه القرشي **1987** بدراسة لتقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملون في نفس دولة الكويت على عينة بلغت **2000** طفل تتراوح أعمارهم من **6** سنوات إلى **10** سنوات ونصف تم إختيارهم بالطريقة الطبقية على أساس الجنس و العمر، تشمل كل فئة عمرية **100** من البنين و **100** من البنات وعدد من طلاب وطالبات المعاهد الخاصة يمثلون مستويات من التخلف العقلي البسيط وتمثل هذه الفئة (2%) من عينة التقنين، وإستمر التطبيق من **1984** إلى **1986** وتم إستخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار بعد شهر وكان معامل الثبات مقداره **(0.89)** وبتطبيق التجزئة النصفية بإستخدام معادلة جتمان كان معامل الثبات مقداره **(0.89)** في التطبيق الأول و في التطبيق الثاني للاختبار **0.82**، وحسب معاملات الإرتباط

بين الأقسام الفرعية والدرجة الكلية تراوحت ما بين **0.66** و **0,88** في التطبيق الأول و **0.46** و **0.91** في التطبيق الثاني وكانت جميع معاملات الإرتباط دالة إحصائيا عند مستوى **(0.01)** وتم إستخراج الصدق التلازمي بإستخدام معاملات الإرتباط بين المصفوفات الملونة وبعض المقاييس الفرعية لاختبار وكسلر للأطفال وتراوحت ما بين **0.40**، **0.45** ومع لوحة سيجان **0.34**، **0.38** وكانت جميع المعاملات المستخرجة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **(0.01)**. (الزمزمي،1419هـ، ص21)

وفي جامعة أم القرى قام فريق بحث بقيادة أبو حطب وآخرون بتقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة على البيئة السعودية (المنطقة الغربية) حيث بدأ التطبيق للاختبار العادي و المتقدم حيث إستخرج ثبات الاختبار بطريقة الإعادة على مجموعات مختلفة من عينة التقنين الأصلية في مختلف الأعمار من **10-25** سنة و تراوحت بين **0.49- 0.85** أما الصدق فإعتمد في إيجاده أولا على صدق التكوين الفرضي وذلك من الإثباتات و الشواهد التالية حيث وجد أن اختبار المصفوفات المتتابعة اختبار غير لغتي وذلك من خلال اللجوء إلى محتواه و كذلك وجد أنه اختبار قوة حيث تم حساب معدلات الإرتباط بين الاختبار و الزمن و تراوحت ما بين **0.09**، **0.28** و هي غير دالة و أيضا وجد أن المفردات تتابع من الأسهل إلى الأصعب، وفي تمايز العمر من دلالة الفروق بين متوسطات الأعمار المتتابعة وكذلك وجد أن الاختبار يميز بين الصفوف الدراسية المختلفة أما الصدق المرتبط بالمحكات،

فقد إستخدم أكثر من محك منها اختبار رسم الرجل لجودانف للأعمار **9-18** سنة وتراوحت معاملات الإرتباط بين **0.2- 0.57** وجميعها دالة عند مستوى دلالة **0.05** أو مستوى **0.01** ومع اختبار ذكاء الشباب اللفظي و المصور لحامد زهران وفي عمر **14** وأكثر بلغت معاملات الإرتباط **0.74**،**0.78** وجميعها دالة عند **0.01**، كما يوجد الكثير من الباحثين في الدول العربية ممن قاموا بتقنين هذا الاختبار ونرجع إلى الدراسة التي قام بها عبد الرحمن معتوق زمزمي حيث قام بتقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة على أطفال الصم بالمملكة العربية السعودية وقد تحصل على معامل ثبات بطريقة إعادة التطبيق قدره **0.810** وبطريقة التناسق الداخلي بمعاملات تتراوح بين **0.65** و **0.86** بوسيط قدره **0.76**.

أما فيما يخص الصدق فقد تحصل على صدق ذاتي مقدر ب **0.95** وصدق تلازمي مقارنة باختبار ذكاء الرجل فقد تحصل على معامل إرتباط بلغ **0.70** وهو دال عند مستوى دلالة **0.01**.

أما في الجزائر فقد تم تقنين المصفوفات المتتابعة لرافن سنة **1961** من طرف Guemonprez في إطار الإنتقاء السيكوتقني لجزائريين مسلمين مرشحين لتكوين مهني للراشدين **(F.P.A)** وكان ذلك في مرحلة إستعمار الجزائر.

حيث قامت مصلحة الإنتقاء لمركز الدراسات و البحث السيكوتقني بباريس **(CERP)** ما بين أكتوبر وأفريل بإجراء الاختبار على **94** راشدا ذكرا

جزائريا مسلما (يقال مسلم ليفرقوهم عن الفرنسيين المعمرين و الذين كانوا يعتبرونهم جزائريين أيضا)، حيث تراوحت أعمارهم ما بين **16** و **42** سنة، بمتوسط عمر قدره **23**سنة، ومستوى تعليمي تراوح ما بين الإبتدائي و المدارس القرآنية، وقد تمت معايرة هذه الدراسة في **7** فئات معيرة كما يمثله الجدول التالي:(JC. Raven, 1956, p15)

الفئات	1	2	3	4	5	6	7
الاعمار	5-4	9-6	16-10	22-17	26-23	28-27	36-29

ومنذ ذلك الحين، والجزائريون (وبعد إستقلالهم سنة **1962**) يدرسون الأفراد ويقيمونهم، في غياب أدوات تقنية لتقييم الذكاء، انطلاقا من منظور شخصية الطفل الجزائري ضمن منظور التحليل النفسي، من خلال الاختبارات الإسقاطية التي قامت بها Suzanne Mazella على اختبار Sceno-test لـVon-staabs واختبار رسم العائلة و اختبار الخروف ذو اللطخة السوداء (Patte Noire)، الذي أجراه فوغالي على الأطفال الجزائريين، وقد بقي هذا الاختبار سائدا في الجزائر، لآيت سيدهم محمد و أحمد مختار مع فريق من الجامعيين الجزائريين معه، و إعادة التفكير في اختبار من اختبارات الشخصية، وهو اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) الذي صممه Henry Murray. وتم تطبيقه على المجتمع الجزائري، مع إحداث تغييرات على مستوى المعالجة كإدخال شبكة التحليل ل Vica Shentoub ونظرية التحليل النفسي كإطار مرجعي تفسيري.

وفي إطار الجمعية الجزائرية لعلم النفس (S.A.R.P) التي كان يشرف عليها آيت سيدهم، ويشرف عليها حاليا خالد نور الدين، تم تنصيب فريق من الباحثين سنة **1996** برئاسة خالد نور الدين، يهتم بتكييف وتقنين الاختبارات بالدرجة الأولى، وقد ساهم معه جلال فرشيشي لمدة سنة **1997/1996** وتحت إشرافه في محاولة تقنين مجموعة من الاختبارات نذكر منها:**D48** الذي قننه قدوري رابح و P.M.S (PM38) ل (RAVEN) على متمدرسين جزائريين، كما أن هذه الفرقة مازالت تعمل لحد الآن وننتظر منها الكثير في ميدان الاختبارات النفسية،إلا أن آيت سيدهم وبهدف تعميم إستعمال الاختبارات، أنشأ شركة خاصة لتوزيع الاختبارات النفسية إسمها (CREAPSY 1999)، و هي تعتبر مبادرة حسنة في بلد يفتقر إفتقارا جذريا لمثل هذه التقنيات،هذا وقد جرت العديد من المحاولات لإعادة التقنين بالجزائر لكنها كانت مجرد دراسات فقط ولم ترق إلى درجة التقنين على كامل التراب الجزائري بسبب نوعيتها وعدد العينات وأسلوب المعاينة(فرشيشي، 2001، ص ص،144-145)

و يقوم الدكتور أجراد وزملاؤه من خلال مركز CREAPSY بمحاولات لتقنين الاختبارات الأجنبية ضمن فرقة بحث،كما قام جلال الفرشيشي بإعادة تكييف اختبار كاتل للذكاء (السلم 3) على المجتمع الجزائري في جامعة الجزائر سنة **2001**، وقد تناول في دراسته عدة محاور في مجال التكييف استهلها بالتعليمة حيث إقترح تقنين تعليمات الاختبارات الفرعية الأربعة حتى

يمكن الحكم على جميع النتائج بنفس الطريقة ومن ثم زمن الاختبار ورأى عدم الضرورة لتغيير زمن الاختبار لإمكانية تحقيق التفريق بين الأقوياء و المتوسطين و الضعفاء ومن ثم لغة الكتابة الموجودة على كراسة الاختبار: فالحرف اللاتيني في إعتقاده ليس حياديا، فهو يحمل ثقافة مجتمع غربي وهذا ما سيلمسه الفرد الجزائري بمجرد رؤية الكتابة بالفرنسية.ثم إتجاه الاختبار، وإتجاه القراءة و الكتابة، ثم ترتيب البنود والمسائل، جداول المعايرة وهي غير مناسبة لتقييم أفراد جزائريين، ثم مسألة الفروق بين الجنسين، ومسألة الأعمار.

وإذا كانت كل هذه العوامل مؤثرة فعلا في نتائج الأفراد، فهل يمكن أن نتحدث من جديد عن اختبارات متحررة من أثر الثقافة. (**فرشيشي، 2001، ص22)**

وكل هاته الدراسات تعتمد على التقدير الكمي لدرجة الذكاء و إذا كان هذا المؤشر أو المنبئ أي درجة الذكاء العليا فهذا يوجه إلى احتمالية و جود المعرفة و الموهبة و إمكانية تحققها في المستقبل، والى جانب هذه الاختبارات و المقاييس الموضوعية التي تعتمد على التقدير الكمي للموهبة استخدمت أيضا أساليب أخرى تعتمد على الملاحظة و التقدير الشخصي للآباء و المعلمين ومن أهم الطرق أيضا التي تدخل في الكشف عن الموهبة تقديرات المعلمين في تحصيل التلاميذ الاكاديمي، فالمعلمين هم الاكثر قدرة على تقويم أدائهم المدرسي والمعلم هو من يستطيع أن يلاحظ الخصائص و السمات التي تدل

على وجود الموهبة عند التلاميذ و التي لا تستطيع الاختبارات الموضوعية الكشف عليها.

12- الدراسة الأســاسية:

بعدما تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية وبعدما تمت عملية الفهم الجيد من طرف الباحثين المساعدين لكل خطوات تطبيق الاختبار، ذهبنا إلى خطوة أخرى وهي تطبيق هذا الاختبار على عينة اخرى من تلاميذ الابتدائي مخالفة لافراد العينة الاستطلاعية وقد تم اختيار هذه العينة بشكل عشوائي، وقد قمنا باجراء هذه الدراسة الأساسية بغرض حساب الخصائص السيكومترية للاختبار من صدق وثبات بمختلف انواعهما وبلغت هذه العينة 100 منها 42 تلميذ و58 تلميذة.

ويرجع سبب اختيار هذا العدد (100 تلميذ) لخصائص منهجية النمذجة البنائية، حيث ان برنامج أموس يعمل بعينة ذات 100 تلميذ او 300 او 500 فاختار الباحث 100 لكي تكون في متناوله اعادة التطبيق وتطبيق الاختبار بين (اختبار ذكاء الأطفال واختبار تورانس) من اجل دراسة الصفات السيكومترية و لتسهيل عملية متابعة رصد درجات التحصيل الدراسي العام و تحصيل مادة الرياضيات، ومن أجل ايضا دراسة العلاقة بين هذه الاختبارات الثلاثة و درجتي التحصيل العام و تحصيل الرياضيات بطريقة النمذجة البنائية.

12-1 تقوم الدراسة الحـالية على افتراضين رئيسين هما:

أ- امكانية تمثيل العلاقات السببية بين المتغيرات: الذكاء، التفكير الابداعي، التحصيل الدراسي، وذلك ضمن نماذج من المعادلات البنائية (نماذج تمثيلية).

ب- امكانية تصوير ونمذجة تلك العلاقات بالرسم والتمثيل التخطيطي (البياني) وتم اختبار مدى صحة النموذج بالاستناد لبيانات العينة التي تتضمن استجابات افرادها على المتغيرات المشاهدة (الفقرات والبنود) التي تضمنها الاختبار، ودراسة حسن المطابقة بين النموذج النظري (المفترض) والبيانات المجمعة ويمثل التعارض بينهما ان وجد مايعرف بالبواقي Residuals حيث البيانات = النموذج + البواقي

Data = Model + Residual

وفي حالة حسن التطابق بينهما كما تعبر عنه المؤشرات، فذلك يعني ان النموذج يدعم صحة الافتراض، المتعلق بالعلاقات والارتباطات والتأثير بين المتغيرات، ويتم ذلك عبر اجراءين رئيسين هما:

a) اختبار صدق نموذج القياس CFA (بالتحليل العاملي التوكيدي).

b) مواءمة نموذج البناء AMOS (نموذج أموس المتكامل).

ان تيغزة يوضح بأن " التحليل العاملي الاستكشافي، والتحليل العاملي التوكيدي يستعملان في تقرير الخصائص السيكومترية من ثبات Reliability وصدق Validity للمقاييس والاختبارات ومختلف الأدوات المستعملة في جمع البيانات. وتعتبر طريقة التحليل لعاملي من الطرق الدقيقة لتقدير ثبات

وصدق المقاييس والاختبارات، ويوظف التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي كإستراتيجية لتحليل البيانات التي تندرج تحت أساليب التحليل الإحصائي المتعدد المتغيرات Multivariate analysis "**(تيغزة، 2012، 12).**

و سنستعمله في بحثنا هذا لهدفين سندعم به نتائج صدق الاختبار و هو الصدق البنائي بالعاملي الإستكشافي و التوكيدي و الهدف الثاني هو الإجابة على الفرضية الثالثة و الرابعة و حسب تيغزة " ينقسم التحليل العاملي إجمالا إلى تحليل عاملي استكشافي وتحليل عاملي توكيدي Confirmatory Factor Analysis. ففي التحليل العاملي التوكيدي، يفترض الباحث قبل استعماله بنية عاملية، نموذجا تصوريا نظريا يوضح هذه البنية العاملية لمفهوم معين أو موضوع معين، معنى ذلك أن الباحث يفترض سلفا قبل إجراء االتحليل العاملي ان يحدد عدد العوامل التي تكون مفهوما معينا، ويفترض ارتباط هذه العوامل فيما بينها بما في ذلك طبيعة الإرتباطات أم هي عوامل مستقلة غير مرتبطة. كما يبين الباحث مؤشرات المتغيرات المقاسة التي تتشبع على كل عامل دون العوامل الاخرى، أي ينظر لنمط العلاقات التي تربط بين المؤشرات أو المتغيرات المقاسة والعوامل، بحيث يحدد لكل عامل المتغيرات المقاسة أو المؤشرات التي تتشبع عليه غيره من العوامل، كما يوضح أيضا قبل التحليل العاملي الأخطاء لكل متغير مقاس أو ظاهري، وقد يفترض ارتباط أخطاء القياس للمتغيرات المقاسة التي تنتمي لعامل معين أو التي تنتمي لعاملين مختلفين**(تيغزة، 2012، ص 22).**

أما التحليل العاملي الاستكشافي فلا يفترض الباحث بنية عاملية معينة، وإنما سيكتشف هذه البينة العاملية بعد الانتهاء من إجراء التحليل العاملي، لذلك سمي بالتحليل العاملي الاستكشافي.ونستنتج مما تقدم أن التحليل العاملي التوكيدي يتبنى منهاجا اختباريا توكيديا لأنه ينطلق من نموذج نظري عاملي، ويستعمل التحليل العاملي التوكيدي ليعينه على إثبات صحة النموذج(دعم النموذج وتوكيد صحته) وذلك للتثبت أو التأكد من مدى مطابقة النموذج للبيانات. أما التحليل العاملي الاستكشافي فلا يستهدف التثبت أو التاكد من صحة النموذج المفترض سلفا، وإما يسعى إلى اكتشاف البنية العاملية(عدد العوامل، وطبيعتها، أو نوع الفقرات التي تتشبع على العوامل) بعد إجراء التحليل العاملي(**تيغزة، 2012، 22**).

12-2 **عينة التحقق من الصدق بالتحليل العاملي الاستكشافي و التوكيدي**: قام الباحث بتطبيق اختبار "رافن" على عينة قدرها 712 تلميذ و تلميذة موزعة على بعض ولايات التراب الوطني .

12-3- **الأساليب الإحصائية و التقنيات السيكومترية المستخدمة في البحث:**

لكل بحث علمي تقنية إحصائية خاصة به و نظرا لطبيعة بحثنا و الذي يهدف إلى تقويم الكفاءة السيكومترية لاختبار "رافن" للمصفوفات المتتابعة الملون فلقد تم استخدام مجموعة من التقنيات الإحصائية باستعمال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Package For the Social Sciences

(SPSS statistical v.21)، كما تم استخدام الاختبارات الإحصائية اللابارومترية، بسبب ان مقياس ليكرت المستخدم فيهما هو مقياس ترتيبي، الى جانب استخدام برمجيتي الاموس والليزرل (AMOS § LISREL)، واستعين بالادوات الاحصائية التالية:

- النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابي للاوزان والمتوسط الحسابي النسبي والانحراف المعياري والتباين، والتي تستخدم بشكل اساسي لاغراض معرفة تكرار ووصف بيانات متغير مـا.

- التمثيلات البيانية (المدرج التكراري، المنحنى البياني، منحنى التوزيع الطبيعي.....)

- اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لمعرفة ثبات المقاييس المستخدمة.

- معامل ارتباط سبيرمان – براون للرتب (Spearman Carrélation Coefficient) لقياس درجة الارتباط و محاور الاختبار بالدرجة الكلية له، والذي يستخدم لدراسة العلاقة بين المتغيرات في حالة البيانات اللابارامترية (الترتيبية).

- اختبار مان – وتني (Mann-Whitney Test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتين من البيانات الترتيبية.

-اختبار كروسكال – واليس (Kruskal-Wallis Test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين ثلاث مجموعات او اكثر من البيانات الترتيبية.

اما في طريقة التحليل العاملي التوكيدي: فوجدنا ان أهمية هذه الطريقة تتمثل في اختبار صحة الفروض حول العلاقات بين المتغيرات الكامنة و المتغيرات المقاسة، و يستخدم هذا الأسلوب للتحقق من الصدق البنائي للمقاييس و يتم التعبير عن كل متغير كامن من خلال مجموعة المتغيرات التابعة و يرى "هاملتون" 2006 أن تكوين بنية الاختبار في التحليل الإثباتي للعوامل(CFA) مفترضة استنتاجا و تستخدم بيانات الممتحنين لتقدير قابلية النجاح عمليا للبنية المفترضة.

اقترح "لولي"(lawely) هذه الطريقة عام 1940 حيث توفر للباحثين أساسا إحصائيا للحكم على مدى ملائمة النموذج الذي يتألف من عدد معين من العوامل في تفسير مصفوفة الارتباط، و تعتبر من أكثر طرق التقدير استعمالا حيث يتم إيجاد تقدير المعالم من خلال إجراءات تعظيم الاحتمالية للمعلمة المراد تقديرها عندما يكون لدينا معلومات عن العينة (زيد،2013،ص129)، فلقد تم تحليل بيانات الاختبار ببرنامج Amos v.22 وبرنامج Lisrel عبر الخطوات التالية:

ا- التحليل العاملي التوكيدي لدراسة الصدق البنائي للاختبار.

ت-نموذج اموس المتكامل لدراسة الارتباط وعلاقات التأثير بين عوامل النموذج البنائي،المعادلة البنائية.

ث- تحليل المسار لتقدير كفاءة النموذج البنائي الفرضي.

وقد تم اللجوء للاختبارات اللاباروميترية (اختبار الوسيط، اختبار مان وتني، واختبار كروسكال والاس وغيرها....) بسبب ان هذه الاختبارات مناسبة في حالة وجود بيانات ترتيبية، باعتبار مقياس ليكرت المستخدم في الدراسة مقياسا ترتيبيا

12-4- مؤشرات ملائمة النموذج للبيانات:

تقدير جودة مطابقة النموذج المفترض Hypotesized Model Goodness of Fit Testing:

يهتم الباحث عادة عند استخدام التحليل العاملي التوكيدي بملائمة النموذج النظري الذي يقترحه للبيانات الواقعية الملاحظة التي يجمعها من الميدان، و للقيام بذلك هناك ما يعرف بمؤشرات حسن الملائمة أو المطابقة، و هي مؤشرات إحصائية تساعد الباحث على تحديد مدى جودة نموذج مقترح عن طريق مقارنته بنموذج آخر أو باختيار التوافق بين مصفوفة التباين التي يقترحها النموذج و المصفوفة الملاحظة.

و لهذا سنورد بعض المؤشرات المستخدمة في البحث الحالي اعتمادا على دليل استخدام برنامج "اموس" Amos 20 ل، Hooper,D et al,2008 و (2011)james L.Arbuckl, و تيغزة أمحمد (2011)، كما يلي:

أ- **مؤشر كاي مربع X^2 و النسبة بين قيمة كاي مربع و درجات الحرية** .:The Liklihood Ratio – Chi square (X^2/df)

و هو من أشهر مؤشرات الملائمة التي تعرضها كل البرامج الإحصائية، و يعكس هذا المؤشر مدى التباين بين مصفوفة التباين الملاحظة بين البيانات الفعلية و تلك المصفوفة التي تقترحها العلاقات الموجودة في النموذج النظري، و يتميز هذا المؤشر بأنه يمكن اختبار دلالته الإحصائية، فإذا كانت قيمة كاي مربع لأحد النماذج دالة إحصائيا كان ذلك مؤشرا على اختلاف النموذج النظري بشكل كبير و معنوي عن النموذج الفعلي الذي يحدد العلاقات بين المتغيرات، و على ذلك فإن القيمة الدالة لهذا المؤشر تعني رفض النموذج المقترح أو إعادة توصيفه، و على العكس إذا كانت قيمة مربع كاي غير دالة فإن الباحث يقبل النموذج على انه قد يكون النموذج الصحيح الذي يصف العلاقات بين المتغيرات. و كلما كان حاصل قسمة كاي مربع على درجات الحرية 3 فأقل يعني هذا اتفاق النموذج مع البيانات،وإذا كانت القيمة 2 فأُقل دلت على أن النموذج مطابق تماما للبيانات و دائما يسعى الباحثون إلى الحصول على قيم منخفضة لمؤشر كاي مربع مع عدم دلالة إحصائية.

و من أهم عيوب هذا المؤشر هو تأثره بحجم العينة المستخدمة، فالعينات ذات الحجم الكبير قد تؤدي لرفض النموذج حتى لو كان نموذجا

جيدا أو قريبا من النموذج الحقيقي، كذلك قد تؤدي العينات صغيرة الحجم إلى قبول نماذج أقل جودة أو ذات اختلاف كبير نسبيا بينهما و بين البينات الملاحظة.

و يكون هذا المؤشر مناسبا لمطابقة نموذج لحجم عينة تتراوح بين 100-200 فردا، و تكون الدلالة الإحصائية أقل استقرارا مع حجم عينة أكبر من 200 فردا، و تكون الدلالة إحصائية أقل استقرارا مع حجم عينة اكبر من 200 فردا، لذلك ينصح باستخدام مؤشرات أخرى للمطابقة في هذه الحالة.

ب-مؤشرات المطابقة المطلقة (Fit IndexesAbsolute (AFI : من أهم هذه المؤشرات نذكر:

ب1- مؤشر حسن المطابقة (Goodness Of fit GFI) Index:

تتراوح قيمة مؤشر حسن المطابقة بين الصفر و الواحد، و هو يحدد مقدار التباين في المصفوفة الناتجة عن نموذج التحليل العاملي التوكيدي و أكبر قيمة تدل على أفضل مطابقة.لا توجد مستويات محددة أو متفق عليها، و تعد 0.9 أفضل قيمة مقبولة لهذا المؤشر.

ب2- **مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ التقاربي:** RMSEA, Root Mean Square Error Of Proximative

يعد هذا المؤشر من أهم مؤشرات حسن المطابقة الحديثة، وقد توصل إليه (Stieger ستيجر) عام (1990)، إذا يجمع بين ثلاث وظائف هامة، وهي:

ا. تقدير دقة المطابقة ؛

ب. تصحيح نتيجة المطابقة عند افتقار النموذج للاقتصاد في البارامترات ومن ثمة ينصف أحيانا من مؤشرات المطابقة الاقتصادية؛

ت. يصحح أثر حجم العينة بحيث لا تتأثر نتيجته باتساع او انخفاض حجمها، وبتعبير آخر يعمل على تحييد أثر حجم العينة على جودة المطابقة.

وإذا ساوت قيمته 0.05 فأقل دل ذلك على أن النموذج يطابق تماما البيانات، وإذا

كانت القيمة المحصورة بين 0.08، 0.05 دل ذلك على أن النموذج يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة، أما إذا زادت قيمته على 0.08 فيرفض النموذج. وسوف يعتمد بشكل أساسي في هذا البحث على هذا المؤشر كمعيار لقبول النموذج المفترض من العينة أو رفضه.

الى جانب مؤشرات اخرى لحسن المطابقة:

. مؤشر حسن المطابقة المعدل AGFI. Ajusted Godness Of fit Index.

. مؤشر المطابقة النسبي RFI , Relatif Fit Index

. مؤشر المطابقة المعياري NFI , Normative Fit Index

ت- **مؤشرات المطابقة المتزايدة** (IFI) Fit IndexesIncremental :

حيث يعكس مدى تفوق النموذج الذي يقترحه الباحث في ملاءمته على النموذج القاعدي الذي عادة ما يكون النموذج الصفري، تتراوح قيمة المؤشر بين الصفر والواحد و درجة القطع المقترحة لهذا المؤشر هي 0.90، ومن أهم مؤشرات المطابقة المتزايدة:

ت1- مؤشر المطابقة المقارن CFI, Conparative Fit Index

تتراوح قيمته ما بين الصفر والواحد وأن القيمة المثلى هي كلما اقتربت من الواحد كانت أفضل، وقد أشارت بعض الدراسات أن القيمة التي تدل على نجاح النموذج و تطابقه مع البيانات الخاصة بعينة الدراسة هي 0.90 أو 0.95.

ت2- مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي Root , RMR ,(Hox, 98:355) Mean Square Residuel.

إذا كانت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي أقل من 0.05 دل ذلك على توفر النموذج على مطايقة ممتازة، يرى آخرون أن درجة القطع 0.08 تبدو مناسبة حيث تدل على مطابقة مقبولة.

ت3- مؤشر جودة المطابقة الاقتصادية (PGFI) Goodness of fit index Parsimony:

تتراوح قيمة هذا المؤشر بين (0-1) ويكتفي أحيانا بأن تكون قيمة المؤشر المطابقة يساوي أو أعلى من 0.50 و الأفضل أن تكون أكبر من 0.60 للدلالة على توفر النموذج على المطابقة.

ت4- مؤشر حجم العينة الحرج لهولتر Critical NHoelter´s (CN) :

يختلف مؤشر حجم العينة الحرج لهولتر عن المؤشرات السابقة لأنه يركز مباشرة على كفاية حجم العينة المستعملة بدلا من التركيز على كفاية المطابقة. وتعتبر مطابقة النموذج المفترض للبيانات مرضية أو كفاية إذا كانت

قيمة المؤشر (CN) أكبر من 200 لتمكين النموذج المفترض من تحقيق المطابقة. (زيد، 2015، 132)

ث- **مؤشرات التعديل** Modification Indices: وتمثل الطريقة والاجراءات التي يسمح بها البرنامج ويلجأ اليها

ج- الباحث لتعديل او حذف المؤشرات (الفقرات) التي لا تعطي احسن مطابقة للنموذج مع البيانات ولكي تكون كاي تربيع Chi-square غير دالة احصائيا، اي ان تكون قيمتها المحسوبة اصغر ما يمكن.**(صحراوي، 2015)**

خاتمة:

هدف البحث الحالي تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملون CPM على البيئة الجزائرية، على عينة قوامها 712 تلميذ وتلميذة من مختلف ولايات الجزائر تتراوح أعمارهم 5,6 إلى 11,6 سنة، كما استخدمت عينة أخرى قوامها 100 تلميذ لدراسة الخصائص السيكومترية فكانت نتيجة الثبات بإعادة التطبيق بين(0,77-0,90)، ومعاملات ألفا كرونباخ تراوحت بين(0,57-0,84)، أما بالتجزئة النصفية، فقد تراوح معامل الارتباط بين جزئي الاختبار(0,55، 0,76)، ومعاملات سبيرمان براون المصحح فقد بلغ أقصاه للاختبار الكلي 0,87 وأدناه 0,70 للاختبار الفرعي B ومعاملات جتمان كانت على التوالي0,87، 0,71، 0,80، 0,70 الاختبار الكلي، A، AB، B وأخيرا معامل KR_{20} فتراوحت (0,58-0,84)، وتم إثبات صدق المقياس من خلال –

صدق المحك مع اختبار تورانس للتفكير الإبداعي(0,57) واختبار ذكاء الأطفال(0,34)، ومع معدل الرياضيات(0,73) و(0,60) مع التحصيل العام. وصدق الاتساق الداخلي(0,63، 0,90)، والصدق البنائي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي التوكيدي وقد أسفرت نتيجة التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام محك(كاتل 1966) Screè plot على ثلاث عوامل تشبع عليها 28 بندا وبناء على هذه النتيجة واعتمادا على ما افترضه رافن في دراسته الأصلية 1956 تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي، فكانت نتائج حسن المطابقة في المدى المثالية للمطابقة كمؤشر 0,047=R M SEA والذي يدل على مطابقة النموذج الثلاثي العوامل على غرار الدراسة الأصلية، كما قام الباحث لاستخراج معايير جزائرية من خلال معايير Z ومعايير درجات ت والمئينيات السبع الرئيسية والتي ترتب المفحوص وتبين موقعه في الصفة المقاسة وهي(5، 10، 25، 50، 75، 90، 95)وقد أثبتت نتائج المعايير بمقارنتها بالدارسات العربية والأجنبية أن اختبار رافن من الاختبارات المتحررة ثقافيا أما لاختبار نموذج تفسيري لنتائج العلاقة بين الذكاء والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي العام وتحصيل الرياضيات فاستعان الباحث بالمنهجية الجديدة للنمذجة بالمعادلات البنائية SEM فبينت النتائج اثر التفكير الابتكاري على تحصيل الرياضيات وعلاقات التغاير بين الذكاء والتفكير الابتكاري، فكان اثر التفكير الإبداعي والذكاء على تحصيل الرياضيات(0,57، 0,36) وعلاقات تأثير وتأثر بين الذكاء والإبداع(0,48، 0,57).

توصيات و اقتراحات:

سنختم دراستنا هذه ببعض التوصيات و الاقتراحات:

- منع تطبيق الاختبارات الأجنبية غير المقننة لتفادي خطأ التشخيص.
- التعمق في دراسة التحليل العاملي الإستكشافي لاختبار رافن لمحاولة دمج البنود الغير مشبعة في هذه الدراسة و إدماجها في واحد من العوامل التي توصل اليها الباحثون مع رافن 1956 و التي ألغيت في دراستنا بعد عملية التدوير المتعامد.
- تشكيل فرق بحث في المعاهد والجامعات عبر كامل الوطن يتخصصون في عملية التكييف والتقنين، وتكون مقسمة لمجموعات (تطبيق، تفريغ، تحليل، بناء معايير).
- إعادة تقنين الاختبارات المقننة في فترات زمنية بعيدة عن يوم إجراء التطبيق نظرا لتغير الظروف المحيطة بتطبيق الاختبار.
- تخصيص دورات تكوينية لطلبة الدكتوراه و ما بعدها في النمذجة باستعمال البرامج التفاعلية الحديثة مثل برنامج لاموس و ليزرل و ام بليس و غيرها مما يمكن طلبتنا و باحثينا من تحيين معارفهم ومهارات بحثهم مسايرين التقدم السريع في تلك التقنيات على المستوى العالمي.
- فتح تخصص جديد في كلية علم النفس أو في كلية العلوم الاجتماعية يختص ببناء و تقنين الاختبارات.

- فتح دورات تكوينية للطلاب المتفوقين في الجامعات المتخصصة بتكييف الاختبارات.

المراجع:

1- إبراهيم فيوليت فؤاد، بسيوني سعاد سليمان، عبد الرحمن النحاس محمد،(**2001**)، بحوث و دراسات في سيكولوجية الإعاقة،مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

2- إبراهيم محمد و ابو زيد عبد الباقي، (2010)، مهارات البحث التربوي، عمان، الاردن، دار الفكر ص2

3- إبراهيم مروان عبد المجيد،(2000)، اسس البحث العلمي لاعداد الرسائل الجامعية، عمان، مؤسسة الوراق،ط1.

4- إبن المنظور جمال الدين محمد مكرم، لسان العرب.

5- أبو حطب فؤاد وآخرون، (**1976**)، التقويم النفسي، الأنغلو المصرية،ط**3**، القاهرة.

6- إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، (**1994**)،الذكاء وتنميته لدى أطفالنا، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.

7- الدباغ فخري وآخرون،(1986)، اختبار المصفوفات المتتابعة،القياس العراقي، العراق.

8- الرازي محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، مختار الصحاح.

9- القرشي عبد الفتاح، (**1987**)، تقنين اختبار المصفوفات الملون، دار القلم للنشر والتوزيع،الكويت.

10-أمحمد بوزيان تيغزة، (2011)، اختبار صحة البينة العاملية للمتغيرات الكامنة في البحوث: منحنى التحليل والتحقق، بحث علمي محكم قسم علم النفس، كلية التربوية جامعة الملك سعود، الرياض.

11-أمحمد بوزيان تيغزة، (2012)، التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 1.

12-المعجم الوجيز،(2012)، مجمع اللغة العربية، مصر مكتبة الشروق الدولية.

13-جلال فرشيشي، (2000)، إعادة تكييف اختبار كاتل للذكاء على المجتمع الجزائري، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.

14-**رشيد** زياد، (2015)، الخصائص السيكومترية للنسخة العربية المعدلة لمقياس الاكتئاب والقلق والضغط النفسي DASS-42 لدى تلامذة المرحلة الثانوية بمدينة الوادي، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة وهران

15-سامي محمد ملحم، (2000)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس،،ط1، دار المسيرة،الأردن،عمان.

16-سامي محمد ملحم، (2002)، مناهج البحث في التربية و علم النفس، ط2، دار المسيرة، عمان الاردن.

17-سامي محمد ملحم،(2011)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس،ط 5، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان.

18-سعد عبد الرحمن،(1998)، القياس النفسي،النظرية وتطبيق،طبعة الثالثة،قاهرة،دار الفكر العربي.

19-عبد الرحمن العسيوي،**2000**، علم النفس العام، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

20-عبد الرحمن سعد، **1998**، القياس النفسي، النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة.

21-عبد الرحمن معتوق الزمزمي،(1419)، تقنين اختبارالمصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن على الطلاب الصم بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى

22-عبد الكريم بوحفص، (2005)، الإحصاء المطبق في العلوم الإجتماعية و الإنسانية، ديوان المطبوعات الجامعية، ابن عكنون الجزائر.

23-عبد الله صحراوي،(2016)،مقومات تنمية كفاءات تيسير المؤسسات التعليمية في ظل الثقافة المحلية ومفاهيم الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة فرحات عباس سطيف.

24-عبد المنعم أحمد الدردير وآخرون،(2005)، علم النفس المعرفي، عالم الكتب، ط1، القاهرة.

25-لامياء حسان،(2011)،الكشف عن إظطرابات الحساب و معالجة الأعداد لدى الطفل الجزائري (6-11) من خلال تكييف و تقنين بطارية زاريكي على البيئة الجزائرية، رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة الجزائر2.

26-ليونا تايلر ترجمة سعد عبد الرحمن، الاختبارات و المقاييس، ديوان المطبوعات الجامعية.

27-صابر، فاطمة و خفاجة ميرفت، (2002)،اسس و مباديء البحث العلمي، ط1، الاسكندرية، مكتبة ومطبعة الإشعاع،

28-محمود إبراهيم وجيه، (1976)، القدرات العقلية، دار المعارف، القاهرة.

29-ياسين عطوف،(1981)، اختبار الذكاء والقدرات العقلية بين التطرف والإعتدال، ط1، بيروت، دار الأندلس.

المراجع باللغة الأجنبية:

30- Ben Rejeb ,Mohamed Riadh, Developpement intelectuel et Facteurs Culturels.these de Doctorat d'etat.u.Tunis,1996

31- Deing ,S.(2004), Multiple intelligences and learning Styles complementary dimesions.teacher college record, 106,1pp:16-23.

32- Gardner h, 1993 ،Multiple intelligences: the theory into pratice, New York Basic Books.

33- Karen G ،(2001), Multiple intelligences theory: A fromawork for personaliying science curricula, Journal of school science and Mathematics. 101,4:3-14.

34- Nelson , k (1998), Developing Student's multiple intelligence, New.York, Holastuc.

35- Raven j.c. ltd, 1990، Manual for Raven's progressive Matrices and Vocabulary Scales. Great Britain.

36- Smith,Deborah deusch,Lukasson,Ruth (1992).Introduction to special Education ;Teaching in age of challenge.USA...

37- Hooper, D et all. (2008). Structural equation modelling:guidelines for determining model fit. the electronic journal of busniess research methods volume 6 issue 1.53-60

38- HOX ,J.J(1998):Am Introduction To Structural Equation Modeling, Family Science Reiew Vol.11,1998.

39- James- L. arbuckle. (2011). IBM.SPSS.AMOS.20 User's Guide,1507 E 53 rd Street-chicago,il 60615 USA.

40- Perron ,Roger.1971.L' emploi intelligence des Tests d'intelligence.Impact,Science et societe ,Pari,A,363,371.

41- Wallon,Henri,(1983) « preface au livre de O.Brunet et Moulineaux ,E.A.P.p05

42- Zazzo , Renee.(1970) les Debilites Mentales.Paris,A.Colin,2eme Ed.

جودة حياة العمل في ظل إدارة الجودة الشاملة -دراسة ميدانية-

محمد الأمين أحمد فواتيح أ.د. بوحفص مباركي
كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران2
fouatih-psy@hotmail.fr
Mebarkibouhafs@gmail.com

ملخص:

تتناول هذه الورقة جودة حياة العمل في ظل إدارة الجودة الشاملة في مؤسستين تابعتين للقطاع العام الجزائري حاصلتين على شهادة الأيزو 9001: 2008. حيث تم جمع البيانات من 100 فردٍ باستخدام استبيانين. وأظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة احصائياً بين إدارة الجودة الشاملة والمؤشر العام لجودة حياة العمل، كما بينت النتائج أن إدارة الجودة الشاملة لها علاقة إرتباطية موجبة دالة احصائياً مع الأبعاد السبعة لجودة حياة العمل (حاجات الصحة والأمان، والحاجات الاقتصادية والعائلية، والحاجات الاجتماعية، وحاجات تقدير الذات، وحاجات تحقيق الذات، والحاجات المعرفية، والحاجات الجمالية والإبداع). وخلصت الدراسة إلى أن تنفيذ إدارة الجودة الشاملة يؤدي إلى ارتفاع مستوى جودة حياة العمل. وإذا كان هناك خلل في تنفيذ إدارة الجودة الشاملة سوف يترتب عليه انخفاض مستوى جودة حياة العمل للموظفين.

الكلمات المفتاحية: إدارة الجودة الشاملة، جودة حياة العمل، ممارسات إدارة الجودة الشاملة المعنوية والمادية، أبعاد جودة حياة العمل.

Abstract:

The aim of the present paper is to study the relationship between the total quality management (TQM) and the quality of work life (QWL) in two companies of the Algerian public sector certified for ISO 9001: 2008.

100 employees participated in the study. The results indicated that TQM has positive significant correlation with QWL. The results also showed that TQM has positive significant correlation with the seven QWL dimensions (Health & safety needs, Economic & family needs, Social needs, Self-esteem needs, Self-actualization needs, Knowledge needs and Creativity and aesthetics needs). Hence, a greater TQM implementation can ensure a higher QWL.

key words : Total Quality Management, Quality of Work Life, Soft and Hard Total Quality Management Practices, Quality of Work Life Dimensions.

1- مقدمة:

"استحوذ مفهوم جودة حياة العمل على مجال واسع من الظواهر التنظيمية سواء في شكله الكلي والموضوعي أو في أحد أبعاده ومكوناته" (زناتي وأحمد، 2013).

وتضاعف الاهتمام بموضوع جودة حياة العمل أثناء السنوات الأخيرة. ومن بين الذين زاد اهتمامهم بجودة حياة العمل، وطبيعتها: الاختصاصيون النفسيون في مجال العمل، والمشتغلون في عالم الإدارة، والأشخاص الذين يتمتعون بصلاحيات أو سلطات اتخاذ القرارات في المؤسسات، والعاملون في قطاعات الدولة المتخصصة بموضوع العمل والعمال (ريجيو، 1999، ص. 310).

جاء ظهور مفهوم جودة حياة العمل مرافقاً حتى زمنياً لمفهوم إدارة الجودة الشاملة، فقد ظهر مفهوم جودة حياة العمل إثر تطبيقه في إحدى المصانع الأمريكية في بداية السبعينات، ولذا فإن مفهوم جودة حياة العمل يساهم ويدعم الإدارة العليا في أي منظمة نحو تطبيق وتوفير المناخ الملائم للجودة الشاملة، كما أن تطبيق الجودة الشاملة يعظم ويوفر الإطار المنطقي والمناسب لتطبيق جودة حياة العمل في إطار مفهوم التحسين المستمر (جاد الرب، 2008، ص. 98).

وفي هذا الصدد يرى الصرن (2001، ص. 108) "إن من واجب كل منظمة وشركة مهما كان نوعها، أو حجمها، وطبيعة عملها، أن تسعى لبناء

استراتيجيات متميزة لجودة سلعها وخدماتها بحيث تتفق مع المتغيرات والظروف العالمية السائدة، وأن تعمل على الاهتمام بالمواصفات القياسية الصادرة عن منظمة الأيزو، وتوفير المناخ الملائم لإقامة وإنشاء جودة (نوعية) حياة عمل مثلى يمكن من خلالها تحقيق ما تريده المنظمة وما تصبو إليه في الأجل الطويل".

في الجزائر تشير الإحصائيات إلى أن 167 مؤسسة جزائرية تحصلت على شهادة ضمان الجودة إيزو 9000، وست مؤسسات أخرى على شهادة ضمان الجودة إيزو 14000 وخمس مؤسسات على وشك الحصول على شهادة ضمان الجودة إيزو 22000 (حوام، 2015، ص. 11).

وقد حاولت هذه الدراسة التعرف على جودة حياة العمل في ظل إدارة الجودة الشاملة في مؤسستين تابعتين للقطاع العام الجزائري حاصلتين على شهادة الأيزو 9001: 2008، ذلك لأن الدراسات تشير حسب "مارتينز وآخرون" (Martins et al., 2013) إلى أن هناك استثمارات ضئيلة من المؤسسات العامة في جودة حياة العمل.

1.1- تساؤلات البحث:

من أجل تحديد العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة وجودة حياة العمل، تم طرح السؤال الرئيسي التالي:

هل توجد علاقة ارتباطية بين إدارة الجودة الشاملة والمؤشر العام لجودة حياة العمل في المؤسستين محل الدراسة؟

يتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

هل توجد علاقة ارتباطية بين إدارة الجودة الشاملة وحاجات الصحة والأمان في المؤسستين محل الدراسة؟

هل توجد علاقة ارتباطية بين إدارة الجودة الشاملة والحاجات الاقتصادية والعائلية في المؤسستين محل الدراسة؟

هل توجد علاقة ارتباطية بين إدارة الجودة الشاملة والحاجات الاجتماعية في المؤسستين محل الدراسة؟

هل توجد علاقة ارتباطية بين إدارة الجودة الشاملة وحاجات تقدير الذات في المؤسستين محل الدراسة؟

هل توجد علاقة ارتباطية بين إدارة الجودة الشاملة وحاجات تحقيق الذات في المؤسستين محل الدراسة؟

هل توجد علاقة ارتباطية بين إدارة الجودة الشاملة والحاجات المعرفية في المؤسستين محل الدراسة؟

هل توجد علاقة ارتباطية بين إدارة الجودة الشاملة والحاجات الجمالية والإبداع في المؤسستين محل الدراسة؟

2.1- فرضيات البحث:

ينطلق هذا البحث من فرضية رئيسية و هي كالتالي:

- توجد علاقة ارتباطية بين إدارة الجودة الشاملة والمؤشر العام لجودة حياة العمل في المؤسستين محل الدراسة.

يتفرع منها الفرضيات التالية:

- توجد علاقة ارتباطية بين إدارة الجودة الشاملة وحاجات الصحة والأمان في المؤسستين محل الدراسة.
- توجد علاقة ارتباطية بين إدارة الجودة الشاملة والحاجات الاقتصادية والعائلية في المؤسستين محل الدراسة.
- توجد علاقة ارتباطية بين إدارة الجودة الشاملة والحاجات الاجتماعية في المؤسستين محل الدراسة.
- توجد علاقة ارتباطية بين إدارة الجودة الشاملة وحاجات تقدير الذات في المؤسستين محل الدراسة.
- توجد علاقة ارتباطية بين إدارة الجودة الشاملة وحاجات تحقيق الذات في المؤسستين محل الدراسة.
- توجد علاقة ارتباطية بين إدارة الجودة الشاملة والحاجات المعرفية في المؤسستين محل الدراسة.
- توجد علاقة ارتباطية بين إدارة الجودة الشاملة والحاجات الجمالية والإبداع في المؤسستين محل الدراسة.

3.1- هدف البحث:

يتمثل الهدف الرئيسي للبحث في تحديد طبيعة العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة وجودة حياة العمل في المؤسستين محل الدراسة.

2- مراجعة الأدبيات:

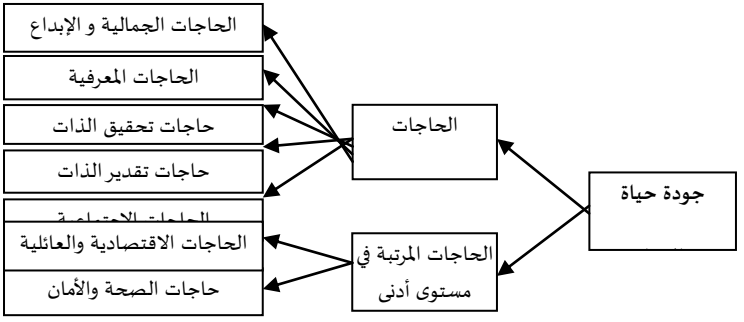
1.2- جودة حياة العمل:

قام "سرجي وآخرون" (Sirgy et al., 2001) بتحديد أبعاد جودة حياة العمل في سبعة أبعاد رئيسية، ولكل بعد منها عدة أبعاد فرعية؛ هي: (أ) حاجات الصحة والأمان (الحماية من سوء الحالة الصحية والإصابة في العمل وخارج العمل، وتعزيز الصحة الجيدة)، (ب) الحاجات الاقتصادية والعائلية (الأجور، والأمن الوظيفي، وحاجات عائلية أخرى)، (ج) الحاجات الاجتماعية (الجماعية في العمل ووقت الفراغ من العمل)، (د) حاجات تقدير الذات (الاعتراف والتقدير للعمل داخل المنظمة وخارج المنظمة)، (هـ) حاجات تحقيق الذات (تحقيق إمكانات الفرد داخل المنظمة وبقدر كبير من الكفاءة)، (و) الحاجات المعرفية (التعلم لتعزيز المهارات الوظيفية والمهنية)، و (ز) الحاجات الجمالية (الإبداع في العمل وكذلك الإبداع الشخصي والجمالية العامة).

وفي نفس السياق قام "لي وآخرون" (Lee *et al.*, 2007) بتحديد أبعاد جودة حياة العمل في مجموعتين من الحاجات الرئيسية: الحاجات العليا والحاجات المرتبة في مستوى أدنى. تشمل الحاجات المرتبة في مستوى أدنى: حاجات الصحة والأمان، والحاجات الاقتصادية والعائلية. وتشمل الحاجات العليا: الحاجات الإجتماعية، وحاجات تقدير الذات، وحاجات تحقيق الذات، والحاجات المعرفية، والحاجات الجمالية.

كما قام "مارتا وآخرون" (Marta *et al.*, 2013) بتحديد أبعاد جودة حياة العمل في الحاجات العليا والحاجات المرتبة في مستوى أدنى، وتتمثل الحاجات المرتبة في مستوى أدنى في: حاجات الصحة والأمان، والحاجات الاقتصادية والعائلية؛ بينما الحاجات العليا تتمثل في: الحاجات الإجتماعية، وحاجات تقدير الذات، وحاجات تحقيق الذات، والحاجات المعرفية، والحاجات الجمالية.

واستناداً إلى ما تقدّم، يمكن تصنيف أبعاد جودة حياة العمل في الشكل التالي:



شكل رقم (1) يبين تصنيف أبعاد جودة حياة العمل

2.2- إدارة الجودة الشاملة:

قام "رحمن وبولوك " (Rahman & Bullock, 2005) في دراستهما بتحديد بعدين رئيسيين لإدارة الجودة الشاملة، ولكل بعد منها عدة أبعاد. البعد الأول: إدارة الجودة الشاملة المعنوية (Soft TQM) (التزام القوى العاملة، والرؤية المشتركة، والتركيز على العملاء، واستخدام الفرق، وتدريب

العاملين، والعلاقات التعاونية مع الموردين). البعد الثاني: إدارة الجودة الشاملة المادية (Hard TQM) (تكنولوجيات الحاسوب، ومبادئ الانتاج الآني، واستخدام التكنولوجيا، وعناصر تمكين التحسين المستمر).

كما قام "داود ويوسف" (Daud & Yusoff, 2011) في دراستهما التي أجريت في ماليزيا، بتحديد ممارسات إدارة الجودة الشاملة المعنوية (Soft) في: قيادة الإدارة العليا وإلتزامها، والتخطيط الاستراتيجي، والتركيز على العملاء والسوق، وإدارة الموارد البشرية والإندماج (involvement)، وإدارة الموردين. وممارسات إدارة الجودة الشاملة المادية (Hard) في: استخدام التكنولوجيا والمقارنة المرجعية (benchmarking)، وإدارة العمليات والابتكار.

ومن خلال دراستهما التي أجريت في ماليزيا، قام "عبد الله وتاري" (Abdullah & Tari, 2012) بتحديد ممارسات إدارة الجودة المعنوية (Soft)، في: التزام الإدارة، والتركيز على العملاء، وإندماج الموظف، والتدريب والتعليم، والمكافأة والاعتراف، وعلاقات الموردين. و ممارسات إدارة الجودة المادية (Hard)، في: التغذية الراجعة (Feedback)، والتصميم بين الوظائف، وجودة المنتج الجديد، ومراقبة العمليات، وإدارة العمليات.

ومن خلال دراسته التي أجريت في الأردن، قام "عبد الله" (Abdallah, 2013) بتحديد ممارسات إدارة الجودة الشاملة المعنوية (Soft)، في: التركيز على العملاء، والتدريب، وقيادة الإدارة العليا، وإدارة القوى العاملة،

وعلاقات الموردين. و ممارسات إدارة الجودة الشاملة المادية (Hard)، في: التحسين المستمر، ومعلومات التغذية الراجعة، والضبط الإحصائي للعمليات، وإدارة العمليات، والأدوات و التقنيات.

في دراسة أخرى أجريت في ثمانية بلدان من الشمال (الولايات المتحدة، واليابان، وإيطاليا، والسويد، والنمسا، وكوريا، وألمانيا، وفنلندا)، قام "تسنغ وآخرون" (Zeng *et al.*, 2015) بتحديد ممارسات إدارة الجودة المعنوية (Soft)، في: المجموعات الصغيرة لحل المشاكل، واقتراحات العاملين، والتدريب ذا الصلة بمهام العاملين. و ممارسات إدارة الجودة المادية (Hard)، في: إدارة العمليات، وجودة المعلومات.

و استناداً إلى الدراسات السابقة، يمكن تصنيف ممارسات إدارة الجودة الشاملة إلى ممارسات معنوية (Soft) وممارسات مادية (Hard).

3.2- جودة حياة العمل في ظل إدارة الجودة الشاملة:

قامت "كارايون وآخرون" (Carayon *et al.*,1999) بدراسة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية حول "الأرغونومية الكلية (macroergonomics) وإدارة الجودة الشاملة: كيفية تحسين جودة حياة العمل؟"، وجاء فيها أن مبادئ إدارة الجودة الشاملة تتمثل في: (1) التركيز على العملاء، و(2) التحسين المستمر والتعلم، و(3) فرق العمل والنسق التنظيمي. ومؤشرات جودة حياة العمل تتمثل فيما يلي: (1) الاتجاهات (الرضا، والحافز، والتزام)، و(2)

الأداء، و(3) التغيب عن العمل، والتسرب الوظيفي، و(4) الضغط، والاجهاد، و(5) الصحة.

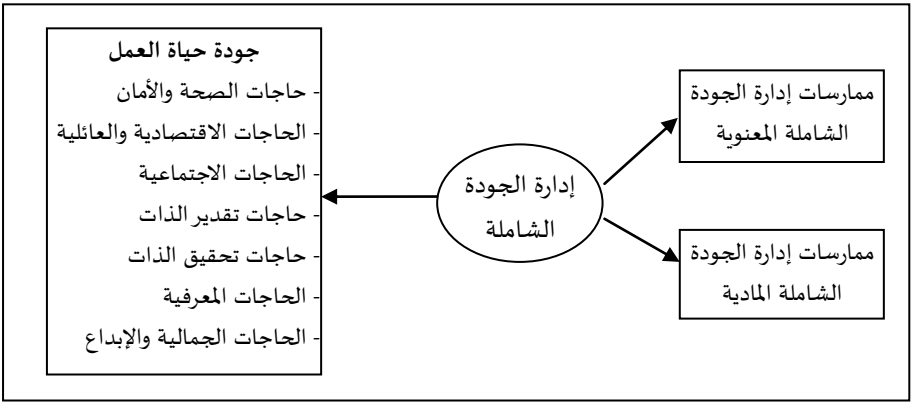
كما قام "أوا وآخرون" (Ooi *et al.*,2013) بدراسة للإجابة على السؤال التالي: "هل تحسّن إدارة الجودة الشاملة جودة حياة العمل للموظفين؟". حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من 202 شركة من شركات التصنيع الماليزية المعتمدة لشهادة الأيزو 9001 (ISO). وأظهرت النتائج أن ممارسات إدارة الجودة الشاملة المتمثلة في (القيادة، وإدارة العمليات، والمعلومات والتحليل، والتركيز على العملاء) لها تأثير على جودة حياة العمل للموظفين. غير أن، ممارسات إدارة الجودة الشاملة المتمثلة في (إدارة الموارد البشرية، والتخطيط الاستراتيجي) لم تظهر أي ارتباط كبير مع جودة حياة العمل للموظفين، مما يعني أن كلا المتغيرين لا يوفران فرصاً واسعة للموظفين لتحقيق توازن أفضل في العمل والحياة.

أشار "كرياكو وبويسى" (Kiriago & Bwisa, 2013) إلى أن هناك اتفاق على أن جودة حياة العمل هي مماثلة من الناحية المفاهيمية لرفاهية (well-being) الموظفين ولكن تختلف عن الرضا الوظيفي والذي يمثل فقط مجال مكان العمل. وفي هذا السياق قام "كيفيماكي وآخرون" (Kivimäki *et al.*, 1997) بدراسة للإجابة على السؤال التالي: "هل تنفيذ إدارة الجودة الشاملة يغيّر الرفاهية (wellbeing) والمواقف المتعلقة بالعمل للعاملين في الرعاية الصحية؟: في عيادة جراحية حاصلة على جائزة إدارة الجودة الشاملة"،

بهدف استكشاف أثر تنفيذ إدارة الجودة الشاملة على الرفاهية والتصورات المتعلقة بالعمل بين العاملين في المستشفى. و أظهرت النتائج أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة المجدي اقتصاديا قد لا يغير بالضرورة الرفاهية (من حيث الرضا الوظيفي، ودوافع العمل، والالتزام التنظيمي) والتصورات المتعلقة بالعمل (بما في ذلك وضوح الهدف والعمليات، والانفتاح للاتصالات، ومدى المشاركة والابتكار، ودرجة الاستقلالية) للموظفين. وخلصت الدراسة إلى ظهور مشاكل في الالتزام بإدارة الجودة الشاملة بين الأطباء.

ومن خلال دراستهما التي أجريت في تايوان "لآثار ممارسات إدارة الجودة على رفاهية (well-being) الموظفين" قام "ليو وليو" (Liu & Liu, 2014) باستكشاف العلاقة بين تطبيق ممارسات إدارة الجودة ورفاهية الموظفين. حيث اقترحا في نموذجهما المفترض أن ممارسات إدارة الجودة تغير خصائص مكان العمل، وتؤثر على الموظفين، وتقوم بتحسين المواقف المتعلقة بالعمل ونتائج حياة العمل. ودعمت النتائج التي توصلا إليها النموذج المفترض، الذي اقترح أن ممارسات إدارة الجودة لا تؤدي فقط إلى زيادة الانتماء للموظفين والرضا الوظيفي، ولكن أيضا تقلل عبء العمل وضغوط العمل.

و استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التعرف على متغيرات الدراسة وفي تحديد أبعادها، ويوضح الشكل رقم (2) النموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات البحث.



شكل رقم (2) يبين النموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات البحث

3- منهجية البحث:

1.3- مكان وزمان إجراء الدراسة:

لقد تم إجراء الدراسة الميدانية ابتداء من يوم 02 نوفمبر 2015 إلى غاية 15 ديسمبر 2015 بمؤسستين عموميتين ذات طابع خدماتي بولاية وهران تابعتين للقطاع الاقتصادي الجزائري حاصلتين على شهادة الأيزو 9001: 2008، وهما شركة هيبروك للنقل البحري (Hyproc Shipping Company) وشركة المياه والتطهير لولاية وهران "سيور" La Société de l'eau et de l'Assainissement d'Oran (SEOR)).

2.3- منهج الدراسة:

استخدم في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لطبيعة البحث وذلك للتعرف على طبيعة العلاقات بين إدارة الجودة الشاملة وأبعاد جودة حياة العمل في المؤسستين محل الدراسة.

3.3- عينة الدراسة:

بلغ عدد أفراد الدراسة الميدانية مئة (100) فردٍ من إطارات عليا، وإطارات ومتحكمين، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة من مختلف مصالح المؤسستين محل الدراسة.

4.3- أدوات الدراسة:

تمثلت أدوات الدراسة في استبيانين، وهما كالتالي:

أ- استبيان إدارة الجودة الشاملة:

تم بناء استبيان يحتوي على (83) فقرة ذات اتجاه موجب لقياس متغير إدارة الجودة الشاملة بالاعتماد على الدراسات التالية: (Abdallah,2013; Al-Khalili & Subari, 2013; ALNasser *et al.*, 2013; Daud & Yusoff, 2011; Fotopoulos & Psomas, 2009; Fuentes-Fuentes *et Al.*, 2004 ; Jun *et al.*, 2006 ; Kaynak, 2003; Mardani *et al.*, 2013; Rahman & Bullock, 2005; ; Sadikoglu & Olcay, 2014; Sadikoglu & Zehir, 2008; Shahin & Dabestani, 2011; Tarı´ *et al.*, 2007 ; Taveira *et al.*, 2003 ; Zeng *et al.*, 2015; Zu *et Al.*, 2008 ; Zu *et Al.*, 2010)

وقد تكوّن الاستبيان من قسمين:

القسم الاول: المعلومات الشخصية لعينة الدراسة، ويحتوي على (8) فقرات تناولت متغيرات: الجنس والسن والمستوى التعليمي والحالة العائلية وسنوات الخبرة في العمل وسنوات الخبرة في المؤسسة محل الدراسة والفئة الاجتماعية المهنية وإسم دائرة/ مصلحة العمل التي ينتمي إليها الموظف.

القسم الثاني: يتمثل في الأبعاد التالية:

البعد الرئيسي الأول: ممارسات إدارة الجودة الشاملة المعنوية (Soft TQM Practices)، ويحتوي على (63) فقرة ويتفرع منه اثنا عشر (12) بعداً فرعياً، وهي: التزام الإدارة العليا، والقيادة، والتخطيط الاستراتيجي للجودة، وإدارة الموارد البشرية، والمجموعات الصغيرة لحل المشاكل، وإدارة جودة الموردين، والتركيز على العملاء/ الزبائن، وتمكين العاملين، وتدريب العاملين، وفرق العمل، ونظم تقييم الأداء، وتعويض العاملين.

البعد الرئيسي الثاني: ممارسات إدارة الجودة الشاملة المادية (Hard TQM Practices)، ويحتوي على (20) فقرة ويتفرع منه خمسة (05) أبعاد فرعية، وهي: المعلومات والتحليل، وإدارة العمليات، وتصميم المنتج/ الخدمة، واستخدام التكنولوجيا، والتحسين المستمر.

وقد تمّ استخدام مقياس ليكرت المتدرج ذي النقاط الخمسة لقياس فقرات الاستبيان وهو كالتالي: (موافق بشدة (5)، موافق (4)، محايد (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1)).

ب- استبيان جودة حياة العمل:

تم بناء استبيان يحتوي على (75) فقرة ذات اتجاه موجب لقياس متغير جودة حياة العمل بالاعتماد على الدراسات التالية: (Lee *et al.*, 2007 ; Marta *et al.*, 2013 ; Sirgy et *al.*, 2001 ; Viljoeni *et al.*,2014).

وقد تكون الاستبيان من قسمين:

القسم الاول: المعلومات الشخصية لعينة الدراسة، ويحتوي على (8) فقرات تناولت متغيرات: الجنس والسن والمستوى التعليمي والحالة العائلية وسنوات الخبرة في العمل وسنوات الخبرة في المؤسسة محل الدراسة والفئة الاجتماعية المهنية وإسم دائرة/ مصلحة العمل التي ينتمي إليها الموظف.

القسم الثاني: يتمثل في الأبعاد التالية:

1- حاجات الصحة والأمان: تشتمل على (14) فقرة.

2- الحاجات الاقتصادية والعائلية: تشتمل على (11) فقرة.

3- الحاجات الاجتماعية: تشتمل على (10) فقرات.

4- حاجات تقدير الذات: تشتمل على (10) فقرات.

5- حاجات تحقيق الذات: تشتمل على (10) فقرات.

6- الحاجات المعرفية: تشتمل على (10) فقرات.

7- الحاجات الجمالية والإبداع: تشتمل على (10) فقرات.

وقد تمّ استخدام مقياس ليكرت المتدرج ذي النقاط الخمسة لقياس فقرات الاستبيان وهو كالتالي: (موافق بشدة (5)، موافق (4)، محايد (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1).

5.3- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

1.5.3- الخصائص السيكومترية لاستبيان إدارة الجودة الشاملة:

1.1.5.3- صدق استبيان إدارة الجودة الشاملة (Validity): تم التأكد من صدق الاستبيان بطريقتين وهما:

أ- صدق المحكمين:

للتحقق من صدق استبيان إدارة الجودة الشاملة، تمّ عرضه على عشرة أساتذة بقسم علم النفس والأرطوفونيا وقسم علوم التربية، بكلية العلوم الإجتماعية، بجامعة وهران 2.

ب- صدق الاتساق الداخلي (Internal Validity):

تم حساب الاتساق الدخلي لاستبيان إدارة الجودة الشاملة على عينة الدراسة البالغ حجمها 100 فردٍ، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون باستعمال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Science (SPSS)) النسخة رقم (20) بين درجة كل بعد رئيسي والدرجة الكلية لاستبيان إدارة الجودة الشاملة، وسيتم توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (1) يبين قيم معامل ارتباط البعدين الرئيسيين بالدرجة الكلية لاستبيان إدارة الجودة الشاملة

الرقم	البعد الرئيسي	معامل بيرسون للارتباط
1	ممارسات إدارة الجودة الشاملة المعنوية	**0.981
2	ممارسات إدارة الجودة الشاملة المادية	**0.784

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01.

يبين الجدول رقم (1) أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة 0.01، مما يؤكد أن البعدين الرئيسيين يتسقان في قياس ما يقيسه استبيان إدارة الجودة الشاملة، وبناءً على ما تقدم يعتبر استبيان إدارة الجودة الشاملة صادقاً لما وضع لقياسه.

2.1.5.3- ثبات استبيان إدارة الجودة الشاملة (Reliability):

تم حساب ثبات استبيان إدارة الجودة الشاملة على العينة نفسها بطريقتين هما:

أ- طريقة التجزئة النصفية (Split-Half Coefficient): تمت تجزئة فقرات استبيان إدارة الجودة الشاملة إلى جزئين، الجزء الأول يمثل الأسئلة الفردية والجزء الثاني يمثل الأسئلة الزوجية ثم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية للاستبيان، ثم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان - براون (Spearman-Brown Formula)، وكانت نتيجة الثبات (0.949)، وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان - براون أصبحت النتيجة (0.974)، وهذا يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية جدا من الثبات.

ب- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient):

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ كطريقة ثانية لقياس الثبات، حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.956)، مما يشير إلى تمتع استبيان إدارة الجودة الشاملة بدلالة ثبات جيدة.

2.5.3- الخصائص السيكومترية لاستبيان جودة حياة العمل:

1.2.5.3- صدق استبيان جودة حياة العمل: تم التأكد من صدق الاستبيان بطريقتين وهما:

أ- **صدق المحكمين:** تم تحكيم استبيان جودة حياة العمل بنفس طريقة تحكيم استبيان إدارة الجودة الشاملة.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الدخلي لاستبيان جودة حياة العمل على عينة الدراسة البالغ حجمها 100 فردٍ، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون باستعمال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) النسخة رقم (20) بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لاستبيان جودة حياة العمل، وسيتم توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (2) يبين قيم معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لاستبيان جودة حياة العمل

الرقم	الأبعاد	معامل بيرسون للارتباط
1	حاجات الصحة والأمان	**0.710
2	الحاجات الاقتصادية والعائلية	**0.771
3	الحاجات الاجتماعية	**0.730
4	حاجات تقدير الذات	**0.854
5	حاجات تحقيق الذات	**0.871
6	الحاجات المعرفية	**0.746
7	الحاجات الجمالية والإبداع	**0.824

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01.

يبين الجدول رقم (2) أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة 0.01، مما يؤكد أن الأبعاد تتسق في قياس ما يقيسه استبيان جودة حياة العمل، وبناءً على ما تقدم يعتبر استبيان جودة حياة العمل صادقاً لما وضع لقياسه.

2.2.5.3- ثبات استبيان جودة حياة العمل:

تم حساب ثبات استبيان جودة حياة العمل على العينة نفسها بطريقتين هما:

أ- طريقة التجزئة النصفية:

تمت تجزئة فقرات استبيان جودة حياة العمل إلى جزئين، الجزء الأول يمثل الأسئلة الفردية والجزء الثاني يمثل الأسئلة الزوجية ثم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات

الزوجية للاستبيان، ثم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان - براون، وكانت نتيجة الثبات (0.925)، وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان - براون أصبحت النتيجة (0.961)، وهذا يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية جدا من الثبات.

ب- معامل ألفا كرونباخ:

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ كطريقة ثانية لقياس الثبات، حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.946)، مما يشير إلى تمتع استبيان جودة حياة العمل بدلالة ثبات جيدة.

6.3- أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقات الإرتباطية بين إدارة الجودة الشاملة وأبعاد جودة حياة العمل عن طريق الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) النسخة رقم (20).

5- نتائج الدراسة:

جدول رقم (3) يبين معاملات الارتباط بين إدارة الجودة الشاملة وأبعاد جودة حياة العمل

	إدارة الجودة الشاملة	درجة الحرية	قيمة (ر) الجدولية	مستوى الدلالة
المؤشر العام لجودة حياة العمل	0.676	98	0.254	0.01
حاجات الصحة والأمان	0.447			0.01
الحاجات الاقتصادية والعائلية	0.379			0.01
الحاجات الاجتماعية	0.537			0.01
حاجات تقدير الذات	0.645			0.01
حاجات تحقيق الذات	0.653			0.01
الحاجات المعرفية	0.620			0.01
الحاجات الجمالية والإبداع	0.472			0.01

تشير النتائج في الجدول رقم (3) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين إدارة الجودة الشاملة وجودة حياة العمل إذ بلغت "ر" المحسوبة (0.676) وهي أكبر من "ر" الجدولية التي تساوي (0.254) عند درجة حرية 98 ومستوى دلالة 0.01.

كما تشير النتائج في الجدول رقم (3) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين إدارة الجودة الشاملة وأبعاد جودة حياة العمل، حيث تتراوح قيم "ر" المحسوبة بين (0.379-0.653) وهي أكبر من "ر" الجدولية التي تساوي (0.254) عند درجة حرية 98 ومستوى دلالة 0.01.

5- مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج **الفرضية الرئيسية** وجودة علاقة ارتباطية موجبة بين إدارة الجودة الشاملة وجودة حياة العمل في المؤسستين محل الدراسة، مما يشير إلى أن هناك علاقة ارتباطية طردية تدل على أن زيادة تطبيق

إدارة الجودة الشاملة يؤدي إلى مستوى أعلى من جودة حياة العمل. وكلما كان هناك خلل في تطبيق إدارة الجودة الشاملة سيؤدي إلى مستوى أدنى من جودة حياة عمل.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة "جيمس" (James, 1992) التي أجريت في بريطانيا والتي جاءت حسبه لتُكرّر تأكيد الأهمية الأساسية للثقافة التنظيمية لجودة حياة العمل لمبادرات الجودة الشاملة. وتبحث بإيجاز ملامح ثقافة التزام جودة حياة العمل جنباً إلى جنب مع مفاهيم ورؤى وتقنيات جديدة وشبه جديدة والتي تشكل معاً إدارة الجودة الشاملة. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة "أوا وآخرون" (Ooi *et al.*,2013) التي أجريت في ماليزيا والتي توصلت إلى أنه بمزيد من تنفيذ إدارة الجودة الشاملة يمكن ضمان مستوى أعلى من جودة حياة العمل، وهو بمثابة ميزة تنافسية، وضمان النجاح التنظيمي. وتتفق هذه النتيجة أيضا مع دراسة "ليو وليو" (Liu & Liu, 2014) التي أجريت في تايوان والتي قامت باستكشاف العلاقة بين تطبيق ممارسات إدارة الجودة ورفاهية الموظفين. والتي اقترحت أن ممارسات إدارة الجودة تغير خصائص مكان العمل، وتؤثر على الموظفين، وتقوم بتحسين المواقف المتعلقة بالعمل ونتائج حياة العمل. و دعمت النتائج التي توصلت إليها النموذج المفترض، الذي اقترح أن ممارسات إدارة الجودة ليست فقط زيادة الانتماء للموظفين والرضا الوظيفي، ولكن أيضا تقلل عبء العمل وضغوط العمل. وتدعم نتيجة هذه الفرضية ما توصل

إليه "لام" (Lam *et al.*, 1995) في دراسته الميدانية التي أجريت في هونغ كونغ حول "إدارة الجودة والرضا الوظيفي" حيث أكد على الحاجة إلى توفير رضا الموظفين في إدارة الجودة الشاملة. ويمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية بما ذكره جاد الرب (2008، ص. 128) بأنه يمكن القول بصفة عامة أن جودة حياة العمل هي من الاستراتيجيات الأساسية، بل أهم الاستراتيجيات اللازمة لتحقيق الجودة الشاملة، كما أن الجودة الشاملة إذا ما تحققت تؤدي إلى تحقيق معدلات أفضل في جودة حياة العمل.

وتفسر نتيجة هذه الفرضية بما أورده كل من زناتي وأحمد (2013) بأن البعض ينظر إلى مكونات جودة حياة العمل كمدخل يمكن من خلاله إمداد العاملين بالمعلومات (كبُعد من ممارسات إدارة الجودة الشاملة المادية). وحسب "أيوديجي" (Ayodeji, 2000) فإن مستوى التكنولوجيا (كبُعد من ممارسات إدارة الجودة الشاملة المادية) عامل يؤثر على الفعالية النسبية للحياة في العمل، وأنه يمكن لجودة حياة العمل أن تتحسن عن طريق تحسين بيئة العمل (في: زناتي وأحمد، 2013).

أظهرت نتائج **الفرضية الفرعية الأولى** وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين إدارة الجودة الشاملة وحاجات الصحة والأمان في المؤسستين محل الدراسة، مما يشير إلى أن هناك علاقة ارتباطية طردية تدل على أن زيادة تطبيق إدارة الجودة الشاملة يؤدي إلى ارتفاع مستوى إشباع حاجات الصحة والأمان. وكلما كان هناك خلل في تطبيق إدارة

الجودة الشاملة سيؤدي إلى انخفاض مستوى إشباع حاجات الصحة والأمان.

وتفسر هذه النتيجة بما أورده أحمد (2003، ص. 17) بأن فلسفة "أدوارد ديمنج" (E.Deming) لإدارة الجودة تستند على ضرورة تحسين ظروف العمل لكل العاملين داخل المؤسسة. وحسب السالم (2009، ص ص. 350-351) أن من بين أبرز الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها إدارة الموارد البشرية (كبُعد من ممارسات إدارة الجودة الشاملة المعنوية) من خلال برامج تطوير جودة حياة بيئة العمل تقليص عدد الحوادث وحجمها ونوعها إلى أدنى مستوى ممكن.

أظهرت نتائج **الفرضية الفرعية الثانية** وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين إدارة الجودة الشاملة والحاجات الاقتصادية والعائلية في المؤسستين محل الدراسة، مما يشير إلى أن هناك علاقة ارتباطية طردية تدل على أن زيادة تطبيق إدارة الجودة الشاملة يؤدي إلى تحقيق إشباع الحاجات الاقتصادية والعائلية. والعكس صحيح.

وتفسر هذه النتيجة بما أورده الصرن (2001، ص ص. 161-162) بأن من بين "أهم العقبات الناتجة عن تطبيق الجودة الشاملة عدم سلامة نظام المكافآت المتبع في المنظمات، حيث تتم المكافآت على أساس فردي وليس على أساس جماعي". كما أكد كل من "مارشيل وكيسير" (Marshall & Kiser)

على أن من بين المبادئ الأساسية التي تساعد على نجاح إدارة الجودة الشاملة:

- "توفير جو مناسب للموظف يؤمن له حقوقه الوظيفية.

- أن نجعل الوظيفة وسيلة توفر الاستقرار النفسي للموظف" (في: قنديل، 2010، ص. 150).

وتتناقض نتيجة هذه الفرضية مع ما ذهب إليه "لام" (Lam *et al.*, 1995) في دراسته الميدانية التي أجريت في هونغ كونغ حول "إدارة الجودة والرضا الوظيفي" بحيث ذكر بأنه "يبدو أن برامج إدارة الجودة الشاملة ليس لها تأثير على الأجور والترقية". ويمكن تفسير هذا التناقض إلى اختلاف البيئة، و الثقافة التنظيمية، والمناخ التنظيمي، ونوع المؤسسة وحجمها وطبيعة نشاطها.

أظهرت نتائج **الفرضية الفرعية الثالثة** وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين إدارة الجودة الشاملة والحاجات الاجتماعية في المؤسستين محل الدراسة، مما يشير إلى أن هناك علاقة ارتباطية طردية تدل على أن زيادة تطبيق إدارة الجودة الشاملة يؤدي إلى ارتفاع مستوى إشباع الحاجات الاجتماعية. وكلما كان هناك خلل في تطبيق إدارة الجودة الشاملة سيؤدي إلى انخفاض مستوى إشباع الحاجات الاجتماعية.

وتفسر نتيجة هذه الفرضية بما أورده ميتشيل (2006) "إن إدارة الجودة الشاملة هي تحقيق الجودة الشاملة من خلال كسب التزام

ومشاركة الجميع" (في: آل ثاني، 2008، ص. 44). وهذا يتوافق مع ما أشار إليه السامرائي (2007، ص. 53) أن من خصائص إدارة الجودة الشاملة "أنها ثقافة تعتمد على إشاعة قيم التعاون والتآزر من أجل نجاح العمل وتحقيقها أهداف المؤسسة". ويتوافق كذلك مع ما ذكره عطية (2008، ص ص. 114-115) أنه من خصائص إدارة الجودة الشاملة "مشاركة العاملين وتعاونهم في العمل وتحقيق الجودة". وحسب النعيمي وآخرون (2009، ص. 54) من مبادئ إدارة الجودة الشاملة "مشاكل الجودة تحل من خلال التعاون ما بين الموظفين والإدارة". وذكر الطاهر (2010، ص ص. 147-148) أنه من بين أهم الفوائد التي يحققها استخدام المواصفات العالمية الأيزو 9000 (ISO) "تنمية روح التفاعل الجماعي وروح الفريق". ويشر طعيمة (2010، ص. 58) إلى أن من بين مبادئ الجودة "التآزر بين الجميع". وفي نفس السياق ذكر قنديل (2010، ص ص. 143-144) أن من أهم الملامح الأساسية لإدارة الجودة الشاملة "أن تهتم الإدارة بالعمل الجماعي وتكوين الفرق وتنمية العلاقات وإزالة المعوقات الاتصالية بين فرق العمل المختلفة". كما ذكرت الحريري (2011، ص. 25) أنه "من خصائص وسمات إدارة الجودة الشاملة: المشاركة، تهدف إدارة الجودة الشاملة إلى بذل الجهد من خلال العمل بنظام الفريق لتحقيق مستويات الجودة المطلوبة؛ الجماعية، إذ يستخدم منطق العمل الجماعي وتكوين فرق العمل لتحسين الجودة بدلاً من الجهود الفردية المنعزلة".

أظهرت نتائج **الفرضية الفرعية الرابعة** وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين إدارة الجودة الشاملة وحاجات تقدير الذات في المؤسستين محل الدراسة، مما يشير إلى أن هناك علاقة ارتباطية طردية تدل على أن زيادة تطبيق إدارة الجودة الشاملة يؤدي إلى تحقيق إشباع حاجات تقدير الذات. والعكس صحيح.

وتفسر نتيجة هذه الفرضية بما أورده "أوكلاند" (Oakland, 2003, p. 92) بأن التصميم الجيد (كبُعد من ممارسات إدارة الجودة الشاملة المادية) له تأثيرات على حاجات تقدير الذات من خلال "الإصغاء" الذي تم تصميمه في المنظمة. كما أشار عطية (2008، ص ص. 114-115) إلى أنه "من خصائص إدارة الجودة الشاملة تحقيق معنويات أفضل للعاملين". وحسب النعيمي وآخرون (2009، ص 45) أن "أهمية إدارة الجودة الشاملة لا تنعكس على تحسين العلاقات المتبادلة بين الموردين والمنتجين فحسب، وإنما تحسين سمعة المؤسسة والروح المعنوية بين العاملين وتنمية روح الفريق". كما أكد كل من "مارشيل وكيسير" (Marshall & Kiser) على أن من بين المبادئ الأساسية التي تساعد على نجاح إدارة الجودة الشاملة "تقدير الجهود" (في: قنديل، 2010، ص. 150). وفي نفس السياق أشار "طالب ورحمان" (Talib & Rahman, 2010) إلى أن تشجيع الموظفين هو أحد الركائز للتنفيذ الفعال لبرنامج إدارة الجودة الشاملة. و هو يغطي المكافآت والتقييمات فضلاً عن الاعتراف من قبل كبار موظفي الإدارة من وقت لآخر للحفاظ على تحسين

تسليم الخدمات للعملاء. ينبغي تشجيع الموظفين على عملهم الشاق، والجهد، والمساهمات، والإنجازات، والاقتراحات من خلال النقود وكذلك حوافز غير نقدية في المناسبات الخاصة، بحيث يشعرون أنهم أعضاء ذو قيمة للمنظمة. الاعتراف والمكافآت كلاهما محفزات ومنبهات فعالة للأداء المطلوب ورضا الموظفين.

أظهرت نتائج **الفرضية الفرعية الخامسة** وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين إدارة الجودة الشاملة وحاجات تحقيق الذات في المؤسستين محل الدراسة، مما يشير إلى أن هناك علاقة ارتباطية طردية تدل على أن زيادة تطبيق إدارة الجودة الشاملة يؤدي إلى ارتفاع مستوى إشباع حاجات تحقيق الذات. وكلما كان هناك خلل في تطبيق إدارة الجودة الشاملة سيؤدي إلى انخفاض مستوى إشباع حاجات تحقيق الذات.

وتفسر نتيجة هذه الفرضية بما أورده قنديل (2010، ص ص. 143-144) أن من أهم الملامح الأساسية لإدارة الجودة الشاملة "التحرر من أساليب اختيار العاملين وترقيتهم حسب الأقدمية وإعطاء الفرصة للكفاءات العلمية وذلك لتشجيعهم على التعليم المستمر". وأشار السالم (2009، ص. 351) إلى أن من بين أبرز الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها إدارة الموارد البشرية (كبُعد من ممارسات إدارة الجودة الشاملة المعنوية) من خلال برامج تطوير جودة حياة بيئة العمل إيجاد بيئة عمل تنسجم وأهمية الموارد البشرية ودورها في التفوق النوعي على المنافسين.

أظهرت نتائج **الفرضية الفرعية السادسة** وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين إدارة الجودة الشاملة والحاجات المعرفية في المؤسستين محل الدراسة، مما يشير إلى أن هناك علاقة ارتباطية طردية تدل على أن زيادة تطبيق إدارة الجودة الشاملة يؤدي إلى تحقيق إشباع الحاجات المعرفية. والعكس صحيح.

وتفسر نتيجة هذه الفرضية بما اقترحه "جو وآخرون" (Ju *et al.*, 2006) أن التزام الإدارة العليا، واعتماد فلسفة، وقياس الجودة، والمقارنة المرجعية (benchmarking)، وإدارة العمليات، وتصميم المنتجات، وتدريب الموظفين، وتمكين الموظف واندماج العملاء تسهم إلى حد ما في خلق المعرفة، وتخزينها، وتوزيعها وتطبيقها (In : Daud & Yusoff, 2011). وترى دراسة " ليندرمان وآخرون" (Linderman *et al.*, 2004) أن ممارسات إدارة الجودة تخلق المعرفة، الأمر الذي يؤدي إلى الأداء التنظيمي. كما أشار السامرائي (2007، ص. 71-78) إلى أن هناك ست تقنيات شائعة الاستخدام في تطبيق إدارة الجودة الشاملة من بينها "تطوير مهارات المدير". وحسب النعيمي وآخرون (2009، ص. 54) من مبادئ إدارة الجودة الشاملة "التدريب والتعليم لكل الموظفين هو القاعدة لتحسين الجودة المستمر". ويشر طعيمة (2010، ص. 58) إلى أن من بين مبادئ الجودة "نمو الفرد بشكل منظم". وفي نفس السياق ذكر قنديل (2010، ص. 143) أن من أهم الملامح الأساسية لإدارة الجودة الشاملة "التوجه الأساسي للإدارة الجديدة هو التفوق والتميز

باستثمار كل الطاقات الخلاقة للتكنولوجية والقوى البشرية عالية المهارة". كما أكد كل من "مارشيل وكيسير" (Marshall & Kiser) على أن من بين المبادئ الأساسية التي تساعد على نجاح إدارة الجودة الشاملة " الاهتمام بالتدريب للعاملين" (في: قنديل، 2010، ص. 150).

أظهرت نتائج **الفرضية الفرعية السابعة** وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين إدارة الجودة الشاملة والحاجات الجمالية والإبداع في المؤسستين محل الدراسة، مما يشير إلى أن هناك علاقة ارتباطية طردية تدل على أن زيادة تطبيق إدارة الجودة الشاملة يؤدي إلى ارتفاع مستوى إشباع الحاجات الجمالية والإبداع. وكلما كان هناك خلل في تطبيق إدارة الجودة الشاملة سيؤدي إلى انخفاض مستوى إشباع الحاجات الجمالية والإبداع.

وتفسر نتيجة هذه الفرضية بما ذكره كل من "ساشكين وكيسير" (Sashkin & Kiser, 1993) على أن من بين المبادئ الأساسية التي تساعد على نجاح إدارة الجودة الشاملة "العمل على توفير جو يسمح بالابتكار والتجديد" (في: قنديل، 2010، ص. 150). وذكر "طالب ورحمان" (Talib & Rahman, 2010) أن "إدارة الجودة الشاملة هي استراتيجية مبتكرة التي تسلط الضوء على الحاجة إلى تحسين جودة الإنتاج والخدمات من أجل الاستفادة بشكل أفضل من الموارد المتاحة للمنظمة". وتؤكد إدارة الجودة الشاملة على إيجاد بيئة تدعم الابتكار والإبداع والمخاطرة في تلبية متطلبات

العملاء، باستخدام حل المشكلة التشاركي الذي يشتمل على المديرين والموظفين، والعملاء (Ehigie & McAndrew, 2005). كما ذكر السامرائي (2007، ص. 53) أن من خصائص إدارة الجودة الشاملة "أنها تسمح بظهور الأفكار الخلاقة والمبدعة وتعمل على تحقيقها". وأشار "مارتينيز كوستا ومارتينيز لورنتي" (Martínez-Costa & Martínez-Lorente, 2008) في دراستهما التي أجريت في 451 شركة إسبانية أنه يمكن لتنفيذ نظام إدارة الجودة الشاملة أن يشجع عملية الإبداع في الشركات بسبب عناصر إدارة الجودة الشاملة مثل التحسين المستمر أو التركيز على العملاء. ومع ذلك، هناك أيضا بعض الأدبيات التي تنظر لإدارة الجودة الشاملة كنظام إدارة يمكن أن يعوق عملية الإبداع، والاقتصار على الإبداع المتراكم فقط أو اختزاله في رغبات العملاء الحالية. كما أشار السامرائي (2007، ص. 71-74) إلى أن هناك ست تقنيات شائعة الاستخدام في تطبيق إدارة الجودة الشاملة من بينها "الإبداع والإبتكار". وأشار السالم (2009، ص. 351) إلى أن من بين أبرز الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها إدارة الموارد البشرية (كبُعد من ممارسات إدارة الجودة الشاملة المعنوية) من خلال برامج تطوير جودة حياة بيئة العمل المساهمة في تعزيز الجودة والتعلم والإبداع. وفي هذا السياق ذكر قنديل (2010، ص. 143) أن من أهم الملامح الأساسية لإدارة الجودة الشاملة:

- "أن تتبنى الإدارة مفهوم الابتكار والخلق باعتبارهما أهم الوسائل المؤدية إلى التميز والتفوق في إدارات العمل الإداري.
- التوجه إلى مزيد من اللامركزية وديمقراطية الإدارة باعتبارها أساسيات لتحرير الأفراد و إطلاق إمكانياتهم نحو الابتكار و الإبداع".

ومن وجهة نظرنا فإن نتائج الدراسات السابقة (James, 1992; Lam *et al.*, 1995; Liu & Liu, 2014; Ooi *et al.*,2013) جاءت مدعمة لنتائج الدراسة الحالية التي أظهرت أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين إدارة الجودة الشاملة وجودة حياة العمل في المؤسستين محل الدراسة. وبناء على ما تقدم يتضح عالمية ممارسات إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات جودة حياة العمل، فرغم اختلاف البيئة، والثقافة التنظيمية، والمناخ التنظيمي، ونوع المؤسسة وحجمها وطبيعة نشاطها، إلا أن نتائج الدراسات السابقة والدراسة الحالية أسفرت كلها عن وجود علاقة بين إدارة الجودة الشاملة وجودة حياة العمل. مما يجعل من نتائج هذه الدراسات أداة بيد المسيرين لتطبيق استراتيجية إدارة الجودة الشاملة كما هي مطبقة عالميا بغرض تحقيق مستوى أعلى من جودة حياة العمل.

خاتمة:

في ضوء ما سبق، نستنتج أن إدارة الجودة الشاملة نظام فعال يهدف إلى تحقيق الجودة الشاملة من خلال الجهد المشترك لجميع الموظفين

داخل المنظمة من أجل إنتاج المنتجات أو الخدمات التي تلبي احتياجات وتوقعات العميل بأقل تكلفة. وإن من واجب كل منظمة مهما كان نوعها، أو حجمها، وطبيعة عملها، أن تعمل على الاهتمام بالمواصفات القياسية الصادرة عن الهيئات المختصة (كمنظمة الأيزو)، وتوفير المناخ الملائم لإقامة وإنشاء جودة حياة عمل مثلى يمكن من خلالها تحقيق ما تريده المنظمة وما تصبو إليه. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة التي هدفت إلى التعرف على جودة حياة العمل في ظل إدارة الجودة الشاملة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إدارة الجودة الشاملة وجودة حياة العمل في المؤسستين محل الدراسة، مما يعني أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يؤدي إلى مستويات أعلى من جودة حياة العمل، وكلما كان هناك خلل في تطبيق إدارة الجودة الشاملة سيؤدي إلى مستوى أدنى من جودة حياة العمل. كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إدارة الجودة الشاملة وأبعاد جودة حياة العمل (حاجات الصحة والأمان، والحاجات الاقتصادية والعائلية، والحاجات الاجتماعية، وحاجات تقدير الذات، وحاجات تحقيق الذات، والحاجات المعرفية، والحاجات الجمالية والإبداع). مما يجعل من نتائج هذه الدراسة أداة بيد المسيرين لتعميق فهمهم لأهمية تنفيذ إدارة الجودة الشاملة لتحسين جودة حياة العمل للموظفين.

1- المراجع باللغة العربية:

آل ثاني، فيصل بن جاسم بن محمد الأحمد. (2008). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الإعلامية: بالتطبيق على قناة الجزيرة الفضائية في الفترة من 2004 – 2006م. بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر و التوزيع.

أحمد، أحمد إبراهيم. (2003). الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية و المدرسية. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر.

جاد الرب، سيد محمد. (2008). جودة الحياة الوظيفية (QWL) في منظمات الأعمال العصرية. الإسماعيلية: مطبعة العشري.

الحريري، رافدة. (2011). الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس. عمّان: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

حوام، بلقاسم. (2015، 11 نوفمبر). بسبب افتقار الجزائر إلى مراكز مراقبة وإثبات النوعية مؤسسات جزائرية تتسول شهادات الجودة من الخارج: 170 مؤسسة جزائرية تحصلت على شهادة "إيزو". جريدة الشروق اليومي، العدد 4914، ص. 11.

ريجيو، ر. (1999). المدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيمي (فارس حلمي، مترجم). عمان: دار الشروق للنشر و التوزيع.

زناتي، أمل محسوب، وأحمد، هالة عبد المنعم. (2013). جودة حياة العمل لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر في ضوء متطلبات الجودة و الاعتماد. التربية، 16(41)، 243-320.

السالم، مؤيد سعيد. (2009). إدارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي تكاملي. عمان: إثراء للنشر و التوزيع.

السامرائي، مهدي صالح. (2007). إدارة الجودة الشاملة: في القطاعين الإنتاجي والخدمي. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

الصرن، رعد حسن. (2001). معجزة الجودة الشاملة: كيف تتعلم أسرار الجودة الشاملة. دمشق: دار علاء الدين لنشر و التوزيع و الترجمة.

الطاهر، علاء فرج. (2010). إدارة المواد والجودة الشاملة. عمان: دار الراية للنشر و التوزيع.

طعيمة، رشدي أحمد. (2010). الجودة والتميز بين الإدارة و المنهج: دراسة في الأدبيات. في رشدي أحمد طعيمة (محرر)، الجودة الشاملة في التعليم: بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات (ط 3، ص ص. 51-118). عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

عطية، محسن علي. (2008). الجودة الشاملة و المنهج. عمّان: دار المناهج للنشر و التوزيع.

قنديل، علاء محمد سيد. (2010). معايير الجودة الشاملة: في العمليات الإدارية بالإدارة التعليمية. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

النعيمي، محمد عبد العال، صويص، راتب جليل، وصويص، غالب جليل. (2009). إدارة الجودة المعاصرة: مقدمة في إدارة الجودة الشاملة للإنتاج والعمليات و الخدمات. عمّان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

2- المراجع باللغة الأجنبية:

Abdallah, A. B. (2013). The Influence of "Soft" and "Hard" Total Quality Management (TQM) Practices on Total Productive Maintenance (TPM) in Jordanian Manufacturing Companies. *International Journal of Business and Management*, 8(21), 1-13.

Abdullah, M. M. B., & Tari, J. J. (2012). The Influence of Soft and Hard Quality Management Practices on Performance. *Asia Pacific Management Review*, 17(2), 177–193 .

Al-Khalili, A., & Subari, K. (2013). Understanding the Linkage between Soft and Hard Total Quality Management: Evidence from Malaysian Manufacturing Industries. *Jordan Journal of Mechanical and Industrial Engineering (JJMIE)*, 7(1), 57-65.

ALNasser, A., Yusoff, R. Z., & Islam, R. (2013). Relationship Between Hard Total Quality Management Practices and Organizational Performance in Municipalities. *American Journal of Applied Sciences*, 10(10), 1214-1223.

Carayon, P., Sainfort, F., & Smith, M. J. (1999). Macroergonomics and Total Quality Management: How to Improve Quality of Working Life?. *INTERNATIONAL JOURNAL OF OCCUPATIONAL SAFETY AND ERGONOMICS*, 5(2), pp. 303-334.

Daud, S., & Yusoff, W. F. W. (2011). The Influence of Soft and Hard TQM Factors on Knowledge Management: Perspective from Malaysia. *International Proceedings of Economics Development and Research (IPEDR)*, 8, 17-22.

Ehigie, B. O., & McAndrew, E. B. (2005). Innovation, Diffusion and Adoption of Total Quality Management (TQM). *Management Decision*, 43(6), 925-940.

Fotopoulos, C. B., & Psomas, E. L. (2009). The impact of "soft" and "hard" TQM elements on quality management results. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 26(2), 150-163.

Fuentes-Fuentes, M. M., Albacete-Sáez, C. A., & Lloréns-Montes, F. J. (2004). The impact of environmental characteristics on TQM principles

and organizational performance. *Omega the International Journal of Management Science*, 32(6), 425-442.

James, G. (1992). Quality of Working Life and Total Quality Management. *International Journal of Manpower*, 13(1), 41-58.

Jun, M., Cai, S., & Shin, H. (2006). TQM practice in maquiladora: Antecedents of employee satisfaction and loyalty. *Journal of Operations Management*, 24(6), 791-812.

Kaynak, H. (2003). The relationship between total quality management practices and their effects on firm performance. *Journal of Operations Management*, 21 (4), 405-435.

Kiriago, A. N., Bwisa, H. M. (2013). Working Environment Factors That Affect Quality of Work Life among Attendants in Petrol Stations in Kitale Town in Kenya. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(5), 289-296.

Kivimäki, M., Mäki, E., Lindström, K., Alanko, A., Seitsonen, S., & Järvinen, K. (1997). Does the implementation of total quality management (TQM) change the wellbeing and work-related attitudes of health care personnel?: Study of a TQM prize-winning surgical clinic. *Journal of Organizational Change Management*, 10(6), 456-470.

Lam, S. S. K. (1995). Quality management and job satisfaction: an empirical study. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 12 (4), 72-78.

Lee, D. J., Singhapakdi, A., & Sirgy, M. J. (2007). Further Validation of a Need-based Quality-of-work-life (QWL) Measure: Evidence from Marketing Practitioners. *Applied Research Quality Life*, 2(4), 273-287.

Linderman, K., Schroeder, R. G., Zaheer, S., Liedtke, C., & Choo, A. S. (2004). Integrating quality management practices with knowledge creation processes. Journal of Operations Management, 22 (6), 589-607.

Liu, N. C., Liu, W. C. (2014). The effects of quality management practices on employees' well-being. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(11-12), 1247-1261.

Mardani, A., Bagheri, M. M., Soltan, E. K. H., & Lari, M. K. (2013). Relationship between National Culture and Soft Total Quality Management in Iranian Multinational Firms. *International Journal of Basic and Applied Science*, 2(1), 160-172.

Marta, J .K. M., Singhapakdi, A., Lee, D. J., Sirgy, M. J., Koonmee, K., & Virakul, B. (2013). Perceptions about ethics institutionalization and quality of work life: Thai versus American marketing managers. *Journal of Business Research*, 66(3), 381-389.

Martínez-Costa, M., & Martínez-Lorente, A. R., (2008). Does quality management foster or hinder innovation? An empirical study of Spanish companies. *Total Quality Management & Business Excellence*, 19 (3), 209–221.

Martins, J. C, Pereira, M. G., & Pinheiro, A. G. (2013). The Contemporary Acceleration as Demarcation of Styles and Quality of Working Life among Healthcare Professionals. *Lusophone Journal of Cultural Studies*, 1(2), 322-337.

Oakland, J. S. (2003). *Total quality management: text with cases* (3rd ed). Oxford: Butterworth-Heinemann.

Ooi, K. B., Lee, V. H., Chong, A. Y., & Lin, B. (2013). Does TQM improve employees' quality of work life? Empirical evidence from Malaysia's

manufacturing firms. *Production Planning & Control: The Management of Operations*, 24(1), 72-89.

Rahman, S.-U, & Bullock, P. (2005). Soft TQM, hard TQM, and organisational performance relationships: an empirical investigation. *Omega the International Journal of Management Science*, 33(1), 73-83.

Sadikoglu, E., & Olcay, H. (2014). The Effects of Total Quality Management Practices on Performance and the Reasons of and the Barriers to TQM Practices in Turkey. *Advances in Decision Sciences*, 2014, 1-17.

Sadikoglu, E., & Zehir, C. (2008). The Impact of Contextual Factors on Total Quality Management Practices. *Journal of Global Strategic Management*, 4, 88-97.

Shahin, A., & Dabestani, R. (2011). A feasibility study of the implementation of total quality management based on soft factor. *Journal of Industrial Engineering and Management (JIEM)*, 4(2), 258-280.

Sirgy, M. J., Efraty, D., Siegel, P., & Lee, D. J. (2001). A new measure of quality of work life (QWL) based on need satisfaction and spillover theories. *Social Indicators Research*, 55(3), 241-302.

Talib, F., & Rahman, Z. (2010). Critical Success Factors of TQM in Service Organizations: A Proposed Model. *Services Marketing Quarterly*, 31(3), 363-380 .

Tarí, J. J., Molina, J. F., & Castejón, J. L. (2007). The relationship between quality management practices and their effects on quality outcomes. *European Journal of Operational Research*, 183(2), 483-501.

Taveira, A. D., James, C. A., Karsh, B.-T., & Sainfort, F. (2003). Quality management and the work environment: an empirical investigation in a public sector organization. *Applied Ergonomics*, 34(4), 281-291.

Viljoen, A., Kruger, S., & Saayman, M. (2014). Understanding the role that Quality of Work Life of food and beverage employees plays in perceived service delivery and productivity. *Southern African Business Review*, 18(1), 27-52.

Zeng, J., Phan, C. A., & Matsui, Y. (2015). The impact of hard and soft quality management on quality and innovation performance: An empirical study. *International Journal of Production Economics*, 162, 216-226.

Zu, X., Fredendall, L. D., & Douglas, T. J. (2008). The evolving theory of quality management: The role of Six Sigma. *Journal of Operations Management*, 26(5), 630-650.

Zu, X., Robbins, T. L., & Fredendall, L. D. (2010). Mapping the critical links between organizational culture and TQM/Six Sigma practices. *International Journal of Production Economics*, 123(1), 86-106.

واقع الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة المتوسطة في كفايات التقويم وبناء الاختبارات- دراسة استطلاعية-

د. لزهر خلوة

وحدة البحث تنمية الموالرد البشرية جامعة سطيف-2-

lkhaloua@yahoo.fr

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية الى تشخيص الاحتياجات التدريبية في كفايات التقويم و بناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة، وقد صممت الدراسة لمحاولة الاجابة على التساؤل الآتي:

هل يظهر معلمي المرحلة المتوسطة احتياجا تدريبيا في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية؟

وعليه فقد تم اجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من 240 معلم بمتوسطات بمديرية التربية لولاية سطيف، طبقت عليهم استمارة لرصد كفايات بناء الاختبارات التحصيلية شملت على 68 بندا، وقد ساعدت في تشخيص الاحتياجات التدريبية للمعلمين (كفايات التخطيط للاختبار، كفايات اعداد فقرات الاختبار وإخراجه و كفايات تصحيح الاختبار وتحليل نتائجه)، وقد دلت نتائجها تعبير أفراد العينة عن حاجات تدريبية بوزن نسبي فاق المتوسط.

Abstract

This study aimed to The diagnosis of the training needs for test construction competencies of teachers in the middle school, the study was designed to answer the following question:

Does the teachers in the middle school level are need training for test construction competencies؟

The sample of the prospective study consisted of 240 teacher at the Department of Education chosen from Setif, they were administrated a questionnaire to demonstrate the competence of achievement test construction; Included 68 items . At the same time it helped in the diagnosis training needs of teachers(planning competencies for testing , preparation of the paragraphs of the test and removed, and corrected the test results and analysis competencies .

the findings indicated that the sample subject determined a training need of a relative weight above average.

مقدمة الدراسة:

يعد التقويم نظاما فرعيا فعالا ضمن التدريس كنظام شامل، بحيث لابد أن يكون المعلم ملما بمفاهيمه وأسسه وكفاياته، إذ لا تخلو أية قائمة من قوائم الكفايات المطلوبة للمعلم في أي مرحلة تعليمية من الكفايات الخاصة بالتقويم (أبو سماحة، 1993).

هذا ما أكدته بعض الدراسات على الاحتياجات التدريبية للمعلمين، حيث تضمنت قائمة الاحتياجات التي تعبر عن نقص في امتلاكها في مجال المادة الدراسية وأساليب التدريس والتقويم؛ والحديث عن الأخير هو في ضمنه اشارة تثير في عمقها الى استراتيجية الأسئلة وبناء الاختبارات؛ بحيث تثير بعض الدراسات إلى تدني في كفايات المعلمين المتعلقة بالتقويم وتدني ممارستهم لها، وأنهم يواجهون صعوبة في بناء الاختبارات وإدارة السؤال الصفي .

ويذكر (جابر، 1986، ص. 153) أنه ينبغي على المعلم أن يبذل جهدا مقصود للتدريب على وضع الأسئلة، وينبغي أن يركز انتباهه على اعتبار أن هناك ارتباط تام بين مستويات التفكير التي تظهر في اجابات التلاميذ وبين أنواع الأسئلة التي يصوغها، فإذا كان المعلم يركز في اسئلته على تذكر الحقائق فمن غير المتوقع أن يفكر الطالب تفكيرا ابتكاريا في شتى مراحل التعليم .

وإذا كان المعلمون بصفة عامة بحاجة الى التدريب والإعداد قبل وفي أثناء الخدمة، ومعلمي المرحلة المتوسطة أكثر حاجة من غيرهم كون هذه المرحلة تتفاعل مع متغيرات سيكو نمائية مثل المراهقة في خصائصها العقلية والانفعالية، وموقع وقيمة استراتيجية الأسئلة الصفية ضمن العلاقات التفاعلية بين المعلم والمتعلم ؛ ويذكر هنا أن المدرستين السلوكية والمعرفية اعطتا اهتماما واضحا للأسئلة .

حتى أن سكينر Skinner العالم الأمريكي السلوكي نفسه أكد أهمية الأسئلة كمثيرات للتعلم وأنها كلما كانت منظمة متسلسلة، كان ذلك مؤيدا لتعلم قوي .

كما أن كبار المعرفين مثل برونرBroner بياجيهPiaget وأوزبل Osbel أكدوا إسهام الأسئلة الهادفة في استثارة التلاميذ للمناقشة والوصول للأفكار الجديدة (قطامي، 1989، ص ص. 90 -91) .

والمتتبع للواقع التربوي الجزائري ومع وجود سرعة في التكيف مع المستجدات دون أخذ في الاعتبار للمتغيرات الرئيسية للعملية التعليمية التعليمية؛ سواءا تعلق الامر ببناء المناهج في المواد المختلفة او بالاهتمام بمختلف عناصرها كالمعلم والمتعلم والأهداف والتقويم ...الخ، كما أن الملاحظ هو أن معظم العمليات التقويمية التي يمارسها المعلمون في المدرسة في كثير من المجتمعات تتم بشكل غير مفيد وبطريقة روتينية (المناعي، 2004) بالإضافة الى أن هذه العمليات لم تخضع في فلسفتها

وخصائصها الأدائية للتحليل والتقويم بمبرر غياب دراسات محلية تناولت تدريب وتكوين المعلمين في التقويم Formation en évaluation.

مشكلة الدراسة:

من خلال اطلاع الباحث على مجموعة من الامتحانات اليومية في مواد علمية وأدبية، والتي يقوم ببنائها المعلمون في المرحلة المتوسطة، بحيث أكدت المعاينة الأولية افتقاد كثير من تلك الامتحانات الى فنيات صياغة السؤال الجيد؛ بالإضافة الى أنها تقيس مستوى التذكر الذي يبقى أساس المستويات العقلية العليا ولكنه ليس النتيجة التي تسعى الاصلاحات الجديدة لبلوغها، كون أنها تبنت مقاربة الكفايات في الإصلاحات(PPO) التي باشرتها الوصايا مطلع سبتمبر 2003 دون الأخذ في الاعتبار نواحي القصور في الممارسات التقويمية السابقة التي تم بناؤها في ضوء بيداغوجية الأهداف(PPO)، هذا ما يجعل الواقع الجديد الذي تستجيب في ضوئه منظومة تكوين المعلم لمتطلبات البيداغوجية الجديدة يعرف فجوات نظرية وتطبيقية ؛ فالأول يرتبط بالتصور المفاهيمي الضيق لمحتوى التعلم المعرفي ومساراته النظرية خاصة أن لنظريات التعليم محور التأثير في ممارسات تصميم التدريس (أبو رياش، 2007، ص. 25) أما المنحى الثاني فيتعلق بالفجوات التطبيقية والتي تعبر عن صعوبات بكفايات الأداء التقويمي performance evaluation competency في مجالات التقويم بالكفايات عموما ومفاهيمه كالإدماج والبيداغوجية الفارقية والمشروع والواجبات اللاصفية

وحل المشكلات والدعم والاستدراك والمراقبة المستمرة وبيداغوجية الخطأ والتغذية الراجعة ...الخ .

من رحم المنطلقات النظرية و الميدانية السابقة، جاءت الدراسة الاستطلاعية الحالية لتشخيص الاحتياجات التدريبية في كفايات التقويم وبناء الاختبارات لدى معلمى المرحلة المتوسطة .

تكمن إذا اشكالية الدراسة في محاولة الاجابة على التساؤلات الآتية :

السؤال العام:

هل يظهر معلمي المرحلة المتوسطة احتياجا تدريبيا في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية؟

التساؤلات الفرعية:

التساؤل الفرعي الاول:

* هل تتفق استجابات المعلمين في تقدير احتياجاتهم التدريبية في كفايات التخطيط للاختبارات التحصيلية؟

التساؤل الفرعي الثاني:

* هل تتفق استجابات المعلمين في تقدير احتياجاتهم التدريبية في كفايات صياغة الفقرات وإخراج الاختبارات التحصيلية ؟

التساؤل الفرعي الثالث:

* هل تتفق استجابات المعلمين في تقدير احتياجاتهم التدريبية في كفايات تصحيح الاختبارات التحصيلية وتحليل نتائجها؟

مصطلحات الدراسة:

الاحتياجات التدريبية: وتعبر عن الفرق بين مستوى الاداء الحالي للمتدربين، وبين المستوى المتوقع أو الذي يؤهل ان يكون عليه اداء المتدرب من حيث المعارف والمهارات والقدرات والقيم والاتجاهات، ويعبر عن الحاجة اما بالنقص او الضعف او التدني في المعرفة، او القدرة والمهارة (شاهين، 1999، ص. 127).

الكفايات competences

المعنى اللغوي:

يشير لفظ كفاية في معاجم اللغة إلى معاني القدرة والجودة والقيام بالأمر، وتحقيق المطلوب والقدرة عليه وفعلها كفى يكفي كفاية،أي استغنى به من غيره، ومن المفيد في هذا السياق الاشارة الى كلمة effeciency بالكفاية وليس الكفاءة التي تعني تترجم حسبهم competence وقد استقر عن هذا الرأي الأول مجمع اللغة العربية (زيتون، 2003، ص. 21).

المعنى الاصطلاحي:

يعرف كل من هوستون وهاوسام(Houston, Haowsam , 1992, p. 38) الكفاية بأنها امتلاك المعلمين والمعلمات المعارف والمهارات والقدرات، كما القدرة على العمل كما أنها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمكن اشتقاقها من أدوار الفرد المتعددة، وهي حسب J.S .Brwner جيروم برونر حديث عن الذكاء في مفهومه العام، وعن الذكاء العلمي أو الاجرائي

للتعرف من خلال ذلك على كيف ان نعرف؟ فالكفاية تفرض في الواقع الفعل وتعديل المحيط (غريب، 2003، ص. 10) .

وفي هذا السياق يشير الحسن اللحية أن الكفايات تدقق في مكانة المعارف في الفعل، فالمعارف هي موارد لتحديد وحل المشاكل، ويعني ذلك أنه على المعارف أن تكون متوفرة في اللحظة المناسبة وأن تكون متكيفة مع الوضعية (اللحية، 2006، ص. 27) ويعرف اللقاني وآخرون الكفاية بأنها مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم، وتساعده في آداء عمله داخل الفصل وخارجه (اللقاني، وآخرون، 1990، ص. 184) .

المعنى الإجرائي:

وتشير الى مجموعة القدرات الموجهة لتحقيق الأهداف والوصول إلى نواتج التعلم المرغوبة بأقل التكاليف الزمانية والمادية وتظهر سلوكيا من خلال جودة استثمار الهدف والتجنيد الآني والتكيف مع الوضعيات؛ ويستدل على نمو هذه المهارات بدرجات التحسن التي يحددها السلوك المتوقع اظهاره من المتدرب نفسه.

بناء الاختبارات:test construction / Elaboration des test حسب روبرت . توزنيون(Tousignant , 1982 , p p . 77-92) أن بناء الاختبار يرتبط مباشرة بموضوع القياس أو بمعنى آخر التعلمات المراد قياسها، وهذا من خلال تحديد شكل الاختبار واختيار نوع البنود وتحديد التعليمات

الواضحة و الاخراج الدقيق، وخامسا عمليات وإجراءات أخرى كمفتاح التصحيح.

ولما كان الاختبار يعبر عن نظام وضعية تشتمل على عينة مقننة من السلوك فإن لهذه الوضعية مدخلاتها التخطيطية وشروطها التنفيذية عملياتها، ومخرجاتها القابلة للتقويم والاستثمار والتحويل.

معلم المرحلة المتوسطة:

المعلم ، Enseignant- Teacherهو الشخص الذي خضع لتكوين مهني وتربوي في إطار مراكز تكوين المعلمين سواء التكوين الأولي أو التكوين المستمر،(وناس، وآخرون، 2007، ص. 86).

كما يشير الى الشخص المدرب والمؤهل والقادر على تنظيم الموقف التعليمي بما يتيح النجاح لعملية التعليم، وهو الذي تتوفر فيه خصائص ومهارات معنية.

أما التعليم المتوسط فيشكل المرحلة الأخيرة عن التعليم الالزامي في الجزائر؛ لذلك فإن دور معلم المرحلة المتوسطة هو جعل التلميذ يتحكم في قاعدة أساسية من الكفاءات التربوية الثقافية والحياتية تمكنه من مواصلة الدراسة والتكوين بعد التعليم الالزامي أو الاندماج في الحياة العلمية.

ومعلم التعليم المتوسط يتفاعل مع ثلاثة أطوار أولها طور التجانس وتعدد المواد ويخص السنة أولى متوسط، في حين أن الطور الثاني طور

الدعم و التعمق ويخصص لرفع المستوى الثقافي والعلمي والتكنولوجي للتلميذ، أما الطور الثالث والذي يخص السنة الرابعة متوسط؛ ففيه يتم تعميق التعلمات ويسمى بطور التعمق والتوجيه والملاحظ لهذا التفصيل كون أن معلم المرحلة المتوسطة إذا يتعامل مع الفترة الحساسة من فترات النمو من 12/11 إلى 15 سنة، بما يصاحبها من تغيرات جسمية عقلية وفيزيولوجية وانفعالية ... الخ، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن قدرة المتعلم على إدراك المفاهيم المجردة تزيد من حتمية وقيمة السؤال ضمن منظومة الملاحظة العلمية المستمرة للمتعلم، وقدرته كذلك على انتاج السؤال الصفي.

أهداف الدراسة:

- تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة المتوسطة في مجال كفايات بناء الاختبارات التحصيلية، ويتفرع هذا الهدف الاساس الى اهداف فرعية منها :

- معرفة دلالة الفروق في استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في تقدير احتياجاتهم التدريبية في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية.

- ان الدراسة الاستطلاعية تساعد على ضبط المتغيرات.

- كما تهدف الى بلورة وضبط البرنامج التدريبي المتوقع تجريبه خلال الدراسة النهائية.

- تحديد الفئة المستهدفة من التدريب خاصة فيما تعلق بمجال تخصص المعلمين وكذا لتجميع بيانات اولية، وحقائق امبريقية عن الموضوع المدروس.

أهمية الدراسة:

إن الأهمية التي نوليها لهذه الدراسة تنبثق من قيمة تساؤلاتها المطروحة، كون أن الأطوار المختلفة ستوفر للقائمين على مراكز تكوين المعلمين في مختلف المراحل التعليمية قاعدة من المعلومات تساعد في المستقبل في التخطيط السليم لمقاربة الاصلاح، وبناء وتصور أنشطة التدريب قبل الخدمة وأثناءها .

ولما كان السؤال الصفي أساس التفكير الابداعي لدى المتعلمين والمقصلة التي تقرر مصيرهم الأكاديمي ومهنتهم المستقبلية؛ فالدراسة تثير أهمية البناء السليم للاسئلة في منظومة التدريس بصفة عامة.

كما أن الدراسة الحالية جاءت لإلقاء الضوء على الأدب النظري لفلسفة تصميم الاختبارات التحصيلية والكشف عما يعيق الإعداد المثالي للأسئلة الجيدة في مدارسنا باختلاف اطوارها.

إن تناول التقويم وبناء الاختبارات والأسئلة الصفية في الموضوع كمتغير أساسي على أنه يستمد قيمته من خطورة اصدار الأحكام في الميدان التربوي، لأن أثار القرارات المستمرة على هذه الأحكام تنعكس ايجابا أو

سلبا على آلاف بل ملايين المتعلمين، إن لم نقل المجتمع ككل وكما قال لويس لوغرن louis legrand"هي فرصة اذا لتحسين الثقافة التقويمية"

C'est une occasion de nous donner ou de perfectionner une culture de l'évaluation ((André de peretti et autre ; 1998, p44)).

كما ان وضع الاختبارات التحصيلية على محك التقييم والنقد هو في حد ذاته وقوف عند اوصاف مختلفة لعينات من الاختبارات وسلوكات تقويمية للمعلمين الجزائريين في المرحلة المتوسطة؛ ستظهر نماذج مختلفة في بناء ادوات تقدير ومراقبة التعلم، خاصة وان الحديث عن التقويم وأدواته وأشكاله والقائمين عليه هو حديث عن الموضوعية والموثوقية احيانا، وعن العدالة والإنصاف في معظم الاحيان وفي هذا الصدد وتأكيدا لذلك اورد مقولة اندري دي بيريتي " ان نجاح او رسوب مترشح ما يرتبط بالصدفة"

« La réussite ou l'échec d'un candidat à l'examen dépend donc largement du hasard ».

بالاضافة إلى أهمية الاختبارات في العملية التعليمية لتحديد مستوى المعلمين، ونظرا للأهمية البالغة والتطور السريع الذي يشهده الحقل التربوي خاصة على مستوى بناء الاختبارات والتي أصبحت ضرورة ملحة أكثر من أي وقت مضى.

الخلفية النظرية للدراسة :

الدراسات السابقة:

لقد تناول العديد من الباحثين دراسات تناولت كفايات التدريس ومنها الاختبارات المدرسية؛ من حيث الاعداد والتنفيذ والتقويم بالاضافة الى استراتيجيات الاسئلة الصفية و كفايات بناء الاختبارات التحصيلية وتحليلها وكذا مختلف المقاربات النقدية لمخرجات الاختبارات؛ وأمام هذا الثراء في الدراسات السابقة وتنوعها فسيتم عرضها وفقا للمعيار الجغرافي الزمني كالأتي:

الدراسات المحلية:

- دراسة رشيد موني 2004:

وقد هدفت الدراسة لبحث موضوع تقويم امتحان البكالوريا –كأهم الامتحانات الرسمية في الحياة الدراسية للتلاميذ – من خلال تقويم اختبار مادة اللغة العربية وآدابها أنموذجا لذلك وقد تعلقت إشكالية البحث بضعف علامات التلاميذ في اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا، رغم المعارف السابقة والاهتمام الموجه للمادة تدريسا وتحصيلا، فهل يمكن أن يعود ذلك إلى الاختبار في حد ذاته بناء وتصحيحا؟

وقد تعلق تقويم الاختبار المذكور بجانبين اثنين : جانب البناء والأسئلة – و جانب التصحيح، وهما جانبان هامان في كل اختبار تحصيلي، وذلك في شعبتين من شعب التعليم العام هما أهم شعب البكالوريا وأكثرها استقطابا للمترشحين في هذا الامتحان : شعبة الآداب والعلوم الإنسانية، وشعبة علوم الطبيعة والحياة. من وجهة نظر المفتشين والأساتذة

المصححين، وذلك من خلال استبيان تتعلق أسئلته بالعناصر التي يجب توفرها في جانبي ألاختبار الأسئلة والتصحيح .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المناسب لمثل هذه الدراسات ذات الطابع الاستطلاعي من خلال جمع الآراء والمعلومات بأدوات البحث المناسبة وتبويبها وتحليل النتائج والمقارنة بينها.

وقد توصل من خلال تطبيق أداة بحثه إلى رصد آراء المفتشين والأساتذة المصححين حول هذا الاختبار من حيث بناؤه وأسئلته – ومن حيث تصحيحه. ولقد كشفت نتائج فرز الاستبيان رضا الفئتين التربويتين المذكورتين عن الجانبين المقومين في الاختبار، مع وجود بعض التحفظات المتعلقة ببعض النقاط في جانب الأسئلة (كإشكالية الوضوح في الصياغة، ووزن البنود)، وفي جانب التصحيح (كعيوب الإجابة النموذجية، والظروف المحيطة بعملية التصحيح) .

كما أكدت نتائج الدراستين المكملتين للدراسة الأساسية في هذا التقرير (دراسة الباحث لعينة من نماذج الاختبار وعينة من نتائج المترشحين) على توفر جوانب إيجابية في الاختبار المقوم، مع بقاء بعض النقائص والملاحظات . ويتمنى الباحث أن تكون هناك دراسات أكثر تعمقا في تقويم جوانب مختلفة لامتحان البكالوريا واختبار المادة المذكورة خاصة ما تعلق منه بالجانب الفني أي كيفية تقويم الابداع الفني و الجانب الجمالي في

النصوص الأدبية لدى الكتاب أو تلك التي ينتجها التلاميذ المترشحون.(موني رشيد، 2009،صص ج-و).

- **الدراسات العربية:** دراسة منصور عبد المنعم 1980:(صلاح عبد السميع، 2003، ص 63)

استهدفت الدراسة معرفة المستويات المعرفية التي تتضمنها امتحانات الجغرافيا في الثانوية العامة في ضوء المحتوى والأهداف الدراسية المقررة، هذا وقد استخدم الباحث تصنيف بلوم B.s . Bloorm أساسا في تحليل محتوى الكتاب المدرسي وتحليل أهداف التدريس بالنسبة للعناصر السلوكية بكل منها، وتوصل الباحث إلى معيار لتقويم الامتحانات في ضوء آراء المعلمين بالنسبة للمحتوى والوزن النسبي للأهداف.

وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة النتائج أهمها تركيز الامتحانات على مستوى التذكر في حين أهملت مستوى التحليل ومستوى التقويم بالإضافة إلى إهمال الوزن النسبي لمجموعة الموضوعات، خاصة وان هذا الامر يرتبط بتمثيل مختلف الانشطة المتضمنة في المقررات ضمن عينات البنود التي تتضمنها الاختبارات التي يعدها المعلم في تقدير الاكتساب والتعلم.

دراسة اجرادات 1988 :

هدفت إلى التعرف على مدى معرفة معلمي العلوم للمرحلة الإعدادية بالكفايات المتعلقة ببناء الاختبارات التحصيلية وممارستهم لها، وذلك

باستخدام اختبار لقياس الكفايات الخاصة في بناء الاختبارات الدراسية وقد تم تطبيق هذا الاختبار على عينة مؤلفة من 289 معلما حللت الإجابات، كما عمل تقدير لدرجة ممارستهم لمهارات بناء الاختبارات، وذلك من خلال تحليل الباحث (120) اختبار قام بإعداده المعلمون لطلبتهم .

وقد أظهرت النتائج أن معرفة المعلمين وممارستهم لهذه الكفايات- كفايات بناء الاختبارات- لم تصل إلى المستوى المطلوب تربويا، كما أظهرت النتائج فروقا دالة احصائيا بين المعلمين في كفاية بناء الاختبارات، لصالح حملة المؤهل الجامعي، وقد أوصت الدراسة بضرورة تأهيل المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، وذلك لرفع درجة كفايتهم وقدرتهم في بناء الاختبارات، من خلال وجود ضعف في التنسيق بين طرق التدريس وبين الأهداف، والأساليب المتبعة في قياس تحصيل الطلبة وأن هناك ضرورة للتدريب المستمر للمدرسين (جرادات،1988،ص1) .

دراسة سمر أمين العمر 1989:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب وممارسات التقييم لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مديرية عمان الكبرى، كما هدفت الى تقييم مستوى جودة الاختبارات التي يعدها هؤلاء المعلمون لتقييم تحصيل طلبتهم وذلك في جانبين .

الأول: مدى شمول أسئلة تلك الاختبارات للمستويات المعرفية المختلفة

والثاني : هو مدى مطابقتها لمواصفات الاختبار التحصيلي الجيد،

استخدمت في هذه الدراسة استبانتين :

الأولى وزعت على المدرسين كان الغرض منها كشف أساليب وممارسات التقييم المختلفة التي يقوم بها المدرسون، كما يدركها هؤلاء الطلبة والثانية قائمة بمعايير بناء الاختبار الجيد، وبناء عليها قامت بتحليل عينة الاختبارات التي أعدها هؤلاء المعلمون لغرض تقييم مستوى جودتها.

وقد تألفت عينة الدراسة من 202 مدرسا ومدرسة.

وأظهرت نتائج الدراسة أكثر أساليب التقييم استخداما هي الاختبارات الكتابية، تليها الاختبارات الشفوية أما أقلها استخداما فهي أسئلة الصواب / الخطأ، في حين يميل معلمو اللغة العربية والانجليزية إلى استخدام أسئلة المقال .

أما بالنسبة للممارسات التقييمية فقد خلصت الدراسة إلى أن هناك بعض الممارسات غير المقبولة يقوم بها المدرسون والمدرسات في عملية بناء وتنفيذ الاختبار التحصيلي كان أبرزها وضع أسئلة تعتمد على الحفظ، والسؤال عن معلومات لم يتم التركيز عليها أثناء التدريس ؛ وأن معلمي العلوم والرياضيات يميلون أكثر إلى استخدام الأسئلة الموضوعية (العمر سمر أمين،1989،ص4).

دراسة ريما زكريا 2007:

هدفت الدراسة الى تحديد المستوى الراهن لمدرسي اللغة العربية في فهمهم لمبادئ الاختبارات وآلية بنائها والتعرف الى الممارسات الواقعية الراهنة لذلك .

ومعرفة مدى التباين في استخدام الاساليب العلمية لبناء الاختبارات، وفقا لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد صممت لهذا الغرض استبانة اشتملت على ستة أقسام تضمن الاول بيانات شخصية، والقسم الثاني تضمن خمسة عشر عبارة تبين آلية بناء الاختبارات، والقسم الثالث تضمن اربع عبارات تبين انواع الاختبارات التي يستخدمها المدرس، أما القسم الرابع فتضمن سؤالا مفتوحا عن أهمية القياس والتقويم في حياة المدرس، وكذلك تضمن القسم الخامس سؤالا مفتوحا عن الصعوبات التي يجدها المدرس في استخدام الاختبارات التحصيلية، اما القسم الاخير فتضمن بدوره سؤالا مفتوحا عن مقترحات المدرس لتحسين استخدام الاختبارات والتقويم.

طبقت الاستبانة على عينة 233 مدرسا ومدرسة للغة العربية في المرحلة الثانوية بدمشق.

وأظهرت نتائج الدراسة أن المدرسات أكثر استخداما للأساليب العلمية في بناء الاختبارات والاعتماد على الاسئلة المقالية، كما أن حملة دبلوم التأهيل التربوي أكثر استخداما للأساليب العلمية في بناء الاختبارات.

وقد أوصت الدراسة على ضرورة اعطاء القياس والتقويم التربوي الاهمية الخاصة في برامج الدورات التدريبية للمدرسين. (ريما زكريا، 2007، صص 353-385).

دراسة أبو جراد 2011:

هدفت الدراسة للتعرف الى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية والكشف عن مدى قوة العلاقة بين اتجاهات المعلمين نحو الاختبارات التحصيلية، ومدى التزامهم بتحليل نتائجها، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الاساسية، وطبقت الدراسة على عينة 249 معلما ومعلمة من معلمي المرحلة الاساسية، واعتمد الباحث على المنهج الارتباطي في دراسته، كما استخدم أدوات مختلفة منها مقياس اتجاهات المعلمين نحو الاختبارات المدرسية، والتأكد من صدقها وثباتها والتصميم الاحصائي .

توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج منها:

أن المتوسطات الحسابية الدالة على التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية ضعيفة جدا، حيث بينت النتائج ان ما نسبته 22% من الممارسات الاحصائية يلتزم بها المعلمون بدرجة متوسطة، كما ان اتجاهات المعلمين نحو الاختبارات المدرسية سالبة، مما انعكس على ممارساتهم في تحليل نتائج تلك الاختبارات. (منور سالم ابراهيم مصبح، 2013،ص 5).

الدراسات الاجنبية:

دراسة نيومن1981 Neamman:

إستهدفت هذه الدراسة تحديد فهم المعلمين بمبادئ الاختبار وبحث العلاقة بين كفاية وضع الاختبارات الصفية وبعض المتغيرات كالمؤهل والخبرة، وقد طبقت هذه الدراسة على عينة 294 معلما يمثلون مختلف الصفوف في أربع ولايات أمريكية، وقد استخدم فيها أداتين :

الأولى: استبانة لتحديد فهم المعلمين لمبادئ الاختبار وزعت على المعلمين أثناء الخدمة .

والثانية: استبانه أيضا لتقييم الاختبارات التي يعدها المعلمون.

و قد أظهرت هذه الدراسة أن لدى المعلمين فهما متوسطا لمبادئ الاختبار الصفي الرئيسية، وأن كفاية المعلم تزداد مع زيادة الخبرة والمؤهل العلمي. (Neamman , 1981 , p1111).

دراسة فلمنج وشامبرز1989 Fleming et Champers :

قام الباحثان بتحليل 400 اختبار من إعداد المدرسين ، من خلال التركيز على على اكثر ادوات التقويم استخداما هذا من جهة، ومعرفة أكثرها انشارا في الاختبارات المدرسية، بحيث دلت النتائج إلى أن الأسئلة المقالية التي تستوجب إجابات قصيرة، هي أكثر أنواع الأسئلة استخداما، أما أسئلة المقال ذات الإجابة الطويلة ؛ فإن غالبية المدرسين يتجنبون

إعدادها إذ تبين من نتائج الدراسة أن هذا النوع من الأسئلة لم يشكل سوى 1 % (العمر،1989، ص42) .

دراسة هاين (Hayine1992):

هدفت الدراسة الى معرفة جودة أسئلة الاختبارات المعدة في التعليم التكنولوجي، وأثر كل من الخبرة والمؤهلات العلمية ومصادر التدريب على بناء الاختبارات في جودة اسئلة الاختبارات .

وقد تم فحص 393 سؤالا قام باعدادها وتطويرها 14 معلما ؛ ثم تم تحليل هذه الاسئلة وفق معايير سبع (7) وهي:

- وجود أخطاء التهجئة. – قابلية الاسئلة للاستعمال.
- وجود اخطاء في الترقيم والمموهات. – الثبات و الوضوح.
- مفاتيح الاجابة. – الانسجام مع التصنيف وفقا للمستويات.
- الجودة الكلية للاسئلة.

أظهرت النتائج ان المعلمين ذوو الخبرة القليلة تظهر في اختباراتهم اخطاء في التهجئة والترقيم، كما ان المعلمين الاعلى مؤهلا والذين تعرضوا لبرامج تدريبية في بناء الاسئلة والاختبارات، كانوا أفضل أداءا في مختلف المجالات التي اشتملت عليها المحاور السابقة. (Hayine,1992,p28).

دراسة ستجنز Stiggins 2001:

هدفت الدراسة الى معرفة الطابع الغالب على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي مستخدما الاستبانة ؛ وقد طبقت هذه الاخيرة على عينة 2293 معلما .

اظهرت نتائج الدراسة ان الطابع الغالب على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي هو عامل التحصيل الدراسي للطالب في مستوياته الدنيا، كما ان العوامل الاخرى المساعدة والداخلة في تقدير درجات الطالب وتحصيله الدراسي مثل مجهود الطالب ومشاركته الصفية، وتحسن الطالب من خلال المقرر لا تزال عوامل مهمة لدى المعلمين، كما يشير ستجنز ايضا الى ان ثلثي عينة الدراسة الذين استجابوا للاستبانة يرون ان مجهود الطالب وقدرته العقلية وتحسنه في المقرر خلال الفصل الدراسي يجب ان تستخدم لتقويم مستوى تحصيل وتقدير درجات الطالب في المقرر، (Stiggins,2001,pp20-32).

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على معظم الدراسات السابقة نجد أنها ركزت على رصد مختلف الممارسات واساليب التقويم التي يستخدمها المعلم في تقدير مستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ، وعليه سيتم توضيح علاقتها بالدراسة الاستطلاعية الحالية في النقاط التالية:

*فمن حيث الاهداف فقد ركزت معظم الدراسات على استراتيجيات السؤال واساليب التقييم، وأهميتها في التحصيل والتعلم بصفة عامة ،

غير انه يمكن تسجيل اختلافها تبعا لأهدافها وفقا للصنافات الفرعية التالية:

- دراسات هدفت لمعرفة المستويات المعرفية المتضمنة في الاختبارات كدراسات؛(منصور 1980، فلمنج وشامبرز 1989).

- دراسات هدفت الى بحث اساليب وممارسات التقييم لدى المعلمين كدراسات ؛ (العمر 1989، ستجنر 2001).

- اما الصنف الثالث فركزت دراساته على كفايات المعلمين المتعلقة ببناء الاختبارات كدراسات ؛ (نيومن 1981،اجرادات 1988، هاين 1992، زكريا 2007، أبو جراد 2011).

وعليه فقد استفادت الدراسة الحالية من أهداف معظم الدراسات من حيث تنوعها، وكذا لتقاطها الكبير مع مختلف متغيرات العنوان البحثي الحالي.

* ركزت مختلف الدراسات السابقة على مختلف المراحل التعليمية، كما انها تمت في بيئات تعليمية متعددة، ستسهم في مستقبل البحث في تفسير النتائج و مقارنتها.

* اعتمدت الدراسات السابقة على مناهج مختلفة تعددت بين المنهج الوصفي التحليلي، الارتباطي، تحليل المحتوى، المنهج التجريبي وشبه التجريبي، بحيث ان الدراسة تتفق مع معظم الدراسات التي تبنت المنهج الوصفي في بعدها الاستطلاعي الهادف الى تشخيص الاحتياجات التدريبية

في مجال اساليب وممارسات التقييم المختلفة ورصد الكفايات المتعلقة ببناء الاختبارات، وتحليل نتائجها.

كما انها تتفق مع الدراسات التي استخدمت المنهج شبه التجريبي كدراسة(بربخ أشرف ونجم منال) إضافة الى انها تتفق مع الدراسات التي استخدمت منهج تحليل محتوى الاسئلة والاختبارات لاشتقاق المستويات المعرفية او لرصد أخطاء البناء والمعايير المعتمدة في ذلك.

* أما عن عينة المبحوثين في الدراسات السابقة فقد شملت فئات مختلفة كالمعلمين والمشرفين التربويين والمدراء والموجهين والتلاميذ ؛ بالإضافة الى عينة الاختبارات .

* وقد استخدمت أدوات متعددة لجمع البيانات منها الاستبانة، الاختبارات القبلية والبعدية وشبكات الملاحظة والبرامج التدريبية؛ وعليه فقد استفادت الدراسة من هذا التعدد في اعطاء تصور عن الادوات المستخدمة وبعض ابعادها ومحتوياتها.

* كما اتفقت معظم نتائج الدراسات السابقة مع توجهات الدراسة الحالية ؛ بحيث توصلت اغلبها الى :

- تركيز الامتحانات على مستوى التذكر في حين أهملت مستوى التحليل و مستوى التقويم.

- معرفة المعلمين وممارستهم كفايات بناء الاختبارات لم تصل إلى المستوى المطلوب تربويا .

- هناك فجوة بين درجة الشعور بأهمية التحليل الاحصائي للاختبارات المدرسية ودرجة تطبيق هذا التحليل.

- أن كفاية المعلم في القياس والتقويم تزداد مع زيادة الخبرة والتدريب والمؤهل العلمي.

-ضرورة الاستفادة من تحليل الأسئلة في بناء برامج التدريب المدرسية.

ويمكن تلخيص مجالات الاستفادة من هذه الدراسات في ما يلي:

- الاطلاع على التناولات المختلفة في الادب النظري للممارسات التقييمية، سواءا في مجال الاسئلة الصفية ومواصفاتها او في فلسفة بناء الاختبارات التحصيلية وخطواتها ومؤشرات جودتها.

- بالإضافة الى اهمية التوقف عند الاشكال المختلفة للنماذج البحثية التي تم عرضها آنفا خاصة وأنها عينات في مراحل تعليمية مختلفة وفي بيئات عربية وأجنبية متعددة .

كما أفادت تلك الدراسات في تقديم تصور حول العينة وأدوات جمع البيانات، وكذا الافادة في اعداد التصور التدريبي المقترح .

الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

تبعا لمتغيرات الدراسة الاساسية والمتضمنة بحث مدى فعالية برنامج تدريبي لاختبار نمو الكفايات في بناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة ؛ وامام الحاجة الى تقدير درجة امتلاكهم تلك الكفايات فقد تم

استخدام المنهج الوصفي الاستكشافي ؛ والذي يعرف على انه منهج يستخدم للكشف عن آراء الناس واتجاهاتهم نحو موقف معين، كما يستخدم ايضا للوقوف على قضية تتعلق بجماعة او بفئة معينة.

عينة الدراسة:

بما أن مجتمع الدراسة يشمل جميع معلمي المرحلة المتوسطة في متوسطات بولاية سطيف ؛ بحيث يبلغ حجم المجتمع الاحصائي 6483 معلم موزعين بنسبة 58.77% من الاناث و 41.23% من الذكور، ولما كانت الدراسة الاستطلاعية تهدف لتشخيص الاحتياجات التدريبية في كفايات بناء لاختبارات، فقد تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية على عينة بلغ حجمها 240 معلم مرحلة متوسطة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، من مختلف متوسطات المجتمع المتاح خلال السنة الدراسية 2012/2011 وقد تم توصيف العينة تبعا لمتغيرات الجنس، الاقدمية في التدريس، وكذا تبعا لطبيعة المادة المدرسة.

أدوات جمع البيانات:

وصف الأداة (استبيان رصد كفايات بناء الاختبارات التحصيلية): لقد تم إعداد أداة الدراسة في صورة استبيان، والتي تهدف إلى تقييم مستويات امتلاك معلمي المرحلة المتوسطة لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية هذا من جهة، كما ستمكن من جهة أخرى في تقدير مجالات الاحتياجات التدريبية التي تحتاج لها فئة معلمي المرحلة المتوسطة في بناء الاختبارات،.

وقد شملت الاداة في البداية 74 بندا إلا ان صورتها النهائية اقتصرت على 68 بندا، وكان سلم تقدير الاستجابة يتوزع بين تقديرات ثلاث:

1- درجة امتلاك الكفاية بدرجة عالية.

2- درجة امتلاك الكفاية بدرجة متوسطة.

3- درجة امتلاك الكفاية بدرجة ضعيفة.

وتجدر الاشارة الى انه تم تحديد محاور الاداة اعتمادا على البحوث والدراسات السابقة، حيث ساعدت هذه الدراسات في تحديد مجالات كفايات التقويم وبناء الاختبارات التي تم اعتمادها في الدراسة، خاصة وان معظم تلك الدراسات اشارت لجانب من جوانب المهمة التقويمية للمعلم ؛ او شخصت بعدا من ابعاد ملمحه التقويمي .

واستنادا للمبررات النظرية و الامبريقية فقد تم تقسيم محاور الاداة الى ثلاث محاور رئيسية ؛ يتفرع كل مجال من المجالات الثلاث الى مجالين فرعيين و الفقرات الموالية والجدول الاتي يوضح ذلك.

المحور الاول: كفايات التخطيط للاختبار:وشملت مجالين فرعيين هما:

- كفايات تحديد الهدف من الاختبار. - كفايات تحليل المحتوى الدراسي وإعداد جدول المواصفات.

المحور الثاني: كفايات اعداد فقرات الاختبار وإخراجه: وشملت مجالين فرعيين هما:

- كفايات صياغة الفقرات الاختبارية. - كفايات صياغة تعليمات الاختبار وإخراجه.

المحور الثالث: كفايات تصحيح الاختبار وتحليل نتائجه:وشملت مجالين فرعيين هما:

- كفايات تصحيح الاختبار.-كفايات تحليل نتائج الاختبار.

تقدير الشروط السيكومترية:

صدق الأداة:

من أجل التأكد من صدق الأداة وقدرتها على قياس ما أعدت لقياسه تم عرض الأداة في صورتها الأولى على 05 أساتذة جامعيين بالجامعة الجزائرية،، بهدف معرفة صدق البنود المشكلة للأداة وتمثيلها لأبعاد الكفايات والهدف من تصميمها، ومن خلال عملية التحكيم وفي ضوء آراء وتوجيهات وملاحظات الاساتذة تم احداث بعض التعديلات على عبارات الاداة حيث احتوت في صورتها النهائية على 68 عبارة موزعة على ثلاث محاور.

ثبات الأداة:

يعد الثبات من الخصائص السيكومترية التي لا يستغني الباحث عنها فكلما كانت الاداة أكثر ثباتا أصبحت أكثر موضوعية للاستدلال بنتائجها نسبيا متى اختلفت عينات المجتمع الاحصائي، ولقد تم التحقق من ثبات الأداة بتطبيقها على عينة 20 معلم مرحلة متوسطة، وبذلك تم تقدير

معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وقد دلت قيمة الثبات $\alpha=$ 0.88، وعليه يمكن القول ان الاداة تتسم بدرجة ثبات مقبولة إحصائيا.

عرض النتائج :

متوسط الاستجابات الكلية على بنود المحور الاول :

جدول رقم (01) يوضح متوسط الاستجابات الكلية على بنود المحور الاول

عدد البنود	حجم العينة	مجموع الاستجابات في البديل بدرجة عالية	مجموع الاستجابات في البديل بدرجة متوسطة	مجموع الاستجابات في البديل بدرجة ضعيفة
20	240	756	912	3132
الوزن النسبي للاستجابات		%15.75	%19	%65.25

من خلال الجدول رقم (01) والذي تضمن مجموع الاستجابات على بنود المحور الاول و متوسطاتها النسبية والمتصفح للاستجابات يلاحظ ان الوزن النسبي الاكبر لمجموع الاستجابات في البديل بدرجة ضعيفة وبمتوسط قدره 65.25% ؛ اي ان معلمي المرحلة المتوسطة-عينة الدراسة- يظهرون اتفاقا الى حد ما في التاكيد على امتلاكهم لكفايات ضعيفة في التخطيط للاختبار بصفة عامة، وفي مجالي كفايات تحديد الهدف من الاختبار من جهة، وكفايات تحليل المحتوى الدراسي وإعداد جدول المواصفات من جهة اخرى، علما ان الوزن النسبي لمجموع الاستجابات على البديل بدرجة عالية قدر بـ 15.75% وبدرجة اكثر على البديل بدرجة متوسطة وبوزن نسبي قدره 19%.

ويمكن الاشارة من خلال الاوزان النسبية السابقة ان افراد العينة لا يظهرون كفايات عالية في التخطيط للاختبارات، كما ان الدرجة المحصلة على البديل بدرجة ضعيفة دالة حسب مؤشر Angoff*(يربط هذا المؤشر باسم العالم Angoff والذي يشير الى ان الوزن النسبي المرتفع في الاستجابات النوعية ينبغي ان يساوي او يفوق 60%) هذا من جهة، بالإضافة الى ان قيمة الوزن النسبي للدرجة المتوسطة تبقى دلالتها لصالح مستوى الاداء الضعيف اكثر منه لمستوى الاداء العالي لكفايات المحور الاول.

وعليه يمكن القول انه هناك اتفاق في استجابات معلمي المرحلة المتوسطة على ضعف احتياجاتهم التدريبية في كفايات التخطيط للاختبارات.

متوسط الاستجابات على المحور الثاني:

جدول رقم (02) يوضح متوسط الاستجابات على المحور الثاني

بنود المحور	حجم العينة	مجموع الاستجابات في البديل بدرجة عالية	مجموع الاستجابات في البديل بدرجة متوسطة	مجموع الاستجابات في البديل بدرجة ضعيفة
29	240	1916	2329	2715
متوسط الاستجابات		% 27.53	% 33.46	%39.01

من خلال الجدول رقم (02) والذي تضمن مجموع الاستجابات على بنود المحور االثاني و متوسطاتها النسبية والمتصفح للاستجابات يلاحظ ان

الوزن النسبي الاكبر لمجموع الاستجابات في البديل بدرجة ضعيفة وبمتوسط قدره 39.01% ؛ اي ان معلمي المرحلة المتوسطة-عينة الدراسة- يظهرون اتفاقا الى حد ما في التاكيد على امتلاكهم لكفايات متوسطة في اعداد الفقرات الاختبارية وصياغة تعليماتها وإخراجها بصفة عامة، وفي مجالي كفايات صياغة الفقرات الاختبارية من جهة، وكفايات صياغة تعليمات الاختبار واخراجه من جهة اخرى ، علما ان الوزن النسبي لمجموع الاستجابات على البديل بدرجة عالية قدر بـ 27.53%وبدرجة اكثر على البديل بدرجة متوسطة وبوزن نسبي قدره 33.46%.

ويمكن الاشارة من خلال الاوزان النسبية السابقة ان افراد العينة لا يظهرون كفايات عالية في اعداد الفقرات الاختبارية، رغم ان الدرجة المحصلة على البديل بدرجة ضعيفة غير دالة حسب مؤشر Angoff* هذا من جهة، بالإضافة الى ان قيمة الوزن النسبي للدرجة المتوسطة تبقى دلالتها لصالح مستوى الاداء الضعيف اكثر منه لمستوى الاداء العالي للكفايات المتضمنة في المحور الثاني وبتجميع النسبتين الضعيفة والمتوسطة يمكن الوصول لقبول المؤشر لان الوزن النسبي حينها سيقدر بـ 66.54%.

وعليه يمكن القول انه هناك اتفاق في استجابات معلمي المرحلة المتوسطة على ضعف احتياجاتهم التدريبية في كفايات اعداد الفقرات الاختبارية وصياغة تعليماتها وإخراجها.

متوسط الاستجابات على المحور الثالث:

جدول رقم (03) يوضح متوسط الاستجابات على بنود المحور الثالث

بنود المحور	حجم العينة	مجموع الاستجابات في البديل بدرجة عالية	مجموع الاستجابات في البديل بدرجة متوسطة	مجموع الاستجابات في البديل بدرجة ضعيفة
68	240	934	1101	2525
الوزن النسبي للاستجابات		%20.48	%24.15	% 55.37

من خلال الجدول رقم (03) والذي تضمن مجموع الاستجابات على بنود المحور االثالث و متوسطاتها النسبية والمتصفح للاستجابات يلاحظ ان الوزن النسبي الاكبر لمجموع الاستجابات في البديل بدرجة ضعيفة وبمتوسط قدره 55.37% ؛ اي ان معلمي المرحلة المتوسطة-عينة الدراسة- يظهرون اتفاقا الى حد ما في التاكيد على امتلاكهم لكفايات ضعيفة في تصحيح الاختبارات التحصيلية وتحليل نتائجها بصفة عامة، وفي مجالي كفايات تصحيح الاختبارات من جهة، وكفايات تحليل نتائجها من جهة اخرى ، علما ان الوزن النسبي لمجموع الاستجابات على البديل بدرجة عالية قدر بـ ٍ20.48%وبدرجة اكثر على البديل بدرجة متوسطة وبوزن نسبي قدره 24.15%.

ويمكن الاشارة من خلال الاوزان النسبية السابقة ان افراد العينة يظهرون كفايات متوسطة في تصحيح الاختبارات التحصيلية وتحليل نتائجها، رغم ان الدرجة المحصلة على البديل بدرجة ضعيفة غير دالة حسب مؤشر Angoff* هذا من جهة، بالإضافة الى ان قيمة الوزن النسبي

للدرجة المتوسطة تبقى دلالتها لصالح مستوى الاداء الضعيف اكثر منه لمستوى الاداء العالي للكفايات المتضمنة في المحور الثالث وبتجميع النسبتين الضعيفة والمتوسطة يمكن الوصول لقبول المؤشر لان الوزن النسبي حينها سيقدر بـ 66.54%.

وعليه يمكن القول انه هناك اتفاق في استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في تقدير احتياجاتهم التدريبية في كفايات تصحيح الاختبارات التحصيلية وتحليل نتائجها.

10- تفسير و مناقشة نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من خلال نتائج استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة الاستطلاعية والتي ركزت على قياس وتشخيص الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة المتوسطة في كفايات بناء الاختبارات ؛ من حيث كفايات التخطيط للاختبارات وإعداد فقراتها وإخراجها هذا من جهة، ومن حيث كفايات تصحيحها وتفسير نتائجها من جهة اخرى، وقد دلت النتائج وجود تفاوت في تقديرات أفراد العينة من حيث المحاور الذكورة آنفا ففي المحور الاول قدر الوزن النسبي للاتفاق على البديل بدرجة ضعيفة ما نسبته 65.25 % وهي درجة عالية ؛ لأنها تفوق الدرجة المتوسطة للأوزان النسبية، اما الوزن النسبي للمحور الثاني المتعلق بكفايات اعداد الفقرات الاختبارية وصياغة تعليمات الاختبار وإخراجه فقد قدر بنسبة 39.01 % وهي درجة منخفضة مقارنة بالمحور الاول، كما بلغت النسبة المتوسطة للاستجابات

على البديل بدرجة ضعيفة في المحور الثالث ما قيمته 55.37 % وهي كذلك نسبة مرتفعة الى حد ما، وهذا ما يتقاطع مع نتائج دراسة نيومن Nemman 1981 والتي أظهرت ان لدى المعلمين فهما متوسطا لمبادئ الاختبار الصفي الرئيسية،

ونشير الى ان نسب الاتفاق في الاستجابات المعبرة عن الاحتياجات التدريبية في كفايات بناء الاختبارات، قد اخذت فقط نتائج الاستجابة على البديل بدرجة ضعيفة، على الرغم من ان الاستجابات على البديل بدرجة متوسطة في بدائل الاداة لا يعبر عن كفايات الاداء الجيد وهي ضمنيا تبرر حاجات تدريبية، باعتبار ان البرامج التدريبية جاءت لرفع كفايات فئات مختلفة من الموظفين والمستخدمين، سواءا من يظهرون كفايات ضعيفة او متوسطة.

وقد قدرت القيمة المتوسطة للوزن النسبي المتوسط في المحاور الثلاث ما نسبته 53.21 % والتي تعبر حسب منطلقات الدراسة عن احتياج تدريبي في لكفايات بناء الاختبارات، هذا ما انتهت اليه دراسة جرادات 1988 والتي اظهرت نتائجها أن معرفة المعلمين وممارستهم لهذه الكفايات- كفايات بناء الاختبارات لم تصل إلى المستوى المطلوب تربويا، بالإضافة الى ان نتائج الدراسة وتفاعلها مع الاحتكاك بعينة كبيرة من معلمي المرحلة المتوسطة؛ والتي اكدت الحاجة لبرامج تدريبية في مجال التقويم وبناء الاختبارات، خاصة وان برامج التدريب المعتمدة لم تلبي- حسبهم-

الاحتياجات التدريبية الحقيقية في التدريس بصفة عامة، وفي مجال التقويم وبناء الاختبارات بصفة خاصة، وهذا ما اكدته دراسة راشد علي محي الدين 1990، والتي انتهت الى نتيجة مفادها ان الدورات والورش التدريبية التي تعقد للمعلمين أثناء الخدمة في مصر لا تحقق الاهداف المرغوبة.

كما أكدت دراسة الدريدي اسماعيل 2000 ؛ أنه ومن بين قائمة الاحتياجات التعليمية للمعلمين كفايات في مجال التقويم ، من خلال كفايات صياغة أسئلة جيدة وكذا في صياغة الاسئلة الموضوعية .

كما ان معظم الدراسات السابقة تؤكد الضعف الواضح في كفايات المعلمين في مواصفات الاختبار وإعداد فقراته، رغم ان دلالة الاستجابات تتفق مع بعض نتائج دراسة موني رشيد 2004 التي توصلت من خلال تطبيق أداة بحثه إلى رصد آراء المفتشين والأساتذة المصححين حول هذا الاختبار من حيث بنائه وأسئلته –رضا الفئتين التربويتين المذكورتين عن الجانبين المقومين في الاختبار مع وجود بعض التحفظات المتعلقة ببعض النقاط في جانب الأسئلة (كإشكالية الوضوح في الصياغة، ووزن البنود)،

كما بينت نتائج الاستجابات على بنود المحور الثالث ان معظم افراد العينة يتفقون في تقديرات احتياجاتهم التدريبية في كفايات تصحيح الاختبار وتحليل نتائجه،كما اكدت دراسة اجرادات 1988 والتي خلصت إلى أن النقص في كفاية التقييم راجع إلى أن المعلمين لا يقومون بتحليل

نتائج الاختبارات بالطرق التي يعممها أخصائي القياس والتي تطبق عند أعداد المعلمين. بالإضافة لما اكدته معظم الدراسات الدوسيمولوجية والتي انتهت في معظمها لغياب الموضوعية في تقويم اجابات التلاميذ وهي بذلك تؤشر على ضعف كفايات تصحيح الاختبارات، هذا ما اوضحته دراسة موني رشيد 2004 ان العناية بالإجابات النموذجية وتقديم كل الاحتمالات الممكنة، وهذا لا يتم إلا إذا تم تحديد الإجابات النموذجية مسبقا لتكون مرشدا لعملية التصحيح .

خلاصة:

وقد انتهت الدراسة الاستطلاعية الى النتائج التالية:

•ساعدت الدراسة الاستطلاعية ومن خلال- أهدافها المحددة آنفا – في اكتساب خبرات متعددة ارتبط بعضها بالموضوع المبحوث، وارتبط البعض الآخر بالاحتكاك بفئة المعلمين وتجميع اكبر عدد ممكن من المعلومات والبيانات والأفكار.

•كما قدمت نتائجها بعض المحتويات المراد تضمينها في البرنامج التدريبي المقترح.

ان نتائج الاستجابات الكلية على بنود الاداة الاستطلاعية انتهت الى الاجابة الكمية التي مكنت من تقدير مستوى الكفايات المتوافرة لدى معلمي المرحلة المتوسطة في بناء الاختبارات هذه الاخيرة التي ساعدت في

توصيف الاحتياجات التدريبية التي ينبغي ان يتضمنها البرنامج التدريبي المقترح.

التوصيات و الاقتراحات

انطلاقا من نتائج الدراسة واذا جاز للباحث ان يقترح مجموعة من التوصيات يلخصها فيما يلي:

- الاستفادة من قائمة كفايات بناء الاختبارات التحصيلية في رصد الكفايات المعرفية المفاهيمية والكفايات الادائية الممارساتية للمعلمين في شتى المراحل التعليمية هذا من جهة، وكذا بالانطلاق من تلك القائمة وتطويرها لشبكة ملاحظة لرصد الممارسات التقويمية المختلفة ؛ لتجميع تلك الخبرات والاحتياجات في تطوير برامج التدريب اثناء الخدمة لمختلف فئات المعلمين من جهة اخرى. وهذا طبعا بالأخذ في الاعتبار للمؤشرات الديموغرافية لتلك الفئات كالجنس والأقدمية وطبيعة المواد المدرسة.

قائمة المراجع والمصادر:

• أبو رياش، ح. م . (2007). التعلم المعرفي، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
• أبو سماحة، ك. ك. (1993). دور القياس والتقويم في العملية التربوية. مجلة التربية القطرية، 104، ص ص98-105.
• جابر عبد الحميد وآخرون،(1986)، مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة."

• جرادات محمد عبد الرحمان،(1988)، مدى معرفة وممارسة معلمي العلوم للمرحلة الاعدادية لكفايات بناء الاختبارات المدرسية، رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن.
• اللحية، أ. (2006). الكفايات في علوم التربية –بناء كفاية-. ط 1، افريقيا الشرق، المغرب.
• رشيد موني، (2009)، تقويم البكالوريا في مادة اللغة العربية وآدابها رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة، الجزائر.
• ريما زكريا، (2007)، مدى استخدام مدرسي اللغة العربية للأساليب العلمية في بناء الاختبارات، مجلة جامعة دمشق، المجلد 23، ع 2، دمشق.
• خيري وناس وآخرون (2007)، تربية وعلم النفس-تكوين المعلمين- تم الطبع تحت اشراف الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر.
• زيتون، ح. ح. (1996). اصول التقويم والقياس التربوي –المفهومات والتطبيقات-. الدار الصولتية للنشر والتوزيع، الرياض.
• سمر أمين العمر (1989)، اساليب وممارسات التقييم المدرسي لمدرسي مديرية عمان الكبرى، ومستوى جودة اختباراتهم التحصيلية، رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن.
• شاهين، م. (1999). التفريق بين الحاجة والهدف والنشاط في المجال التربوي. منشورات معهد التربية، الانروا، اليونسكو، عمان.
• صلاح عبد السميع عبد الرزاق،(2003)،تنمية مهارات صياغة الاسئلة لتحريرية، ط1دار القاهرة، مصر.
• غريب، ع. (2003). استراتيجيات الكفايات واساليب تقويم جودة تكوينها. ط3، دار الكتاب، مصر.

• قطامي، ي. (1989). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي. ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان .
• زيتون، ك. ع. (2003). التدريس (نماذجه ومهاراته). ط1، عالم الكتب، القاهرة.
• اللقاني، أحمد حسين وآخرون، (1990)، تدريس المواد الاجتماعية،دط، دار النهضة العربية، القاهرة.
• الصابر، م. (1999). استرتيجية الدرس. ط1، دار قرطبة للطباعة والنشر، المغرب.
• ابراهيم، م. ع. (2003). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة. ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، الاردن.
• منور سالم ابراهيم مصبح،(2013)، تقويم الاختبارات الموحدة لمبحث اللغة العربية في المرحلة الاساسية، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان.
• المناعي، م. (2004). دور التقويم في تطوير التعليم. مجلة التربية، 12، البحرين. "الصفحة من إلى "

قائمة المراجع الاجنبية:

.1 Alansari, I. H. (1995). in – Service Education and Training of teacher in Saudi Arabia. Unpublished dissertation, university of Southampton. Usa.

.2 Bonniol, J., J., & Vial, M. (2009). les modèles de l'évaluation . de boeck université , paris.

.3 André de peretti.et autres(1998).Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation. Guide pratique. Paris

.4 Houston,W., R., & Howsam, (1992), Competency based teacher ,science research association , vol ,inc.

.5 Haynie, W,J , (1992), Post hoc analysis of test items written by technology education teacher, Journal of Technology education , (4),(1). Vol 4,n 7.

.6 Neaman , D .C 1981,Teacher competency in classroom testing, Practices, Disertation Abstracts , (42 :3 p (1111 – 7(

.7 Stiggins,R ,J,(2001), Secondary teacher classroom assessment and grading practices ,educational measurement , issue and practices,20 (1),pp,20-32 .

.8 Tousignant, R. (1982). les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages . Ep , Editions, Prefontaine , Canada.