



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة باجي مختار-عنابة-  
كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية  
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا



أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (L. M.D) شعبة علوم التربية  
تخصص: بناء البرامج والمناهج

الموضوع:

## مدى استجابة المناهج الجامعية لمتطلبات سوق العمل - علم النفس العيادي نموذجاً -

إشراف أستاذ التعليم العالي:  
فنتازي كريمة

إعداد الطالبة:  
مراد فاطمة الزهراء

أمام لجنة المناقشة المكونة من:

| الصفة          | الجامعة الأصلية                 | الدرجة العلمية       | اسم ولقب الأستاذ |
|----------------|---------------------------------|----------------------|------------------|
| رئيساً         | جامعة باجي مختار-عنابة-         | أستاذ التعليم العالي | مراد بومنقار     |
| مشرفاً ومقرراً | جامعة باجي مختار-عنابة-         | أستاذ التعليم العالي | كريمة فنتازي     |
| مناقشاً        | جامعة محمد الصديق بن يحيى-جيجل- | أستاذ التعليم العالي | يوسف حديد        |
| مناقشاً        | جامعة باجي مختار-عنابة-         | أستاذ التعليم العالي | صونيا عاشوري     |
| مناقشاً        | جامعة محمد بوضياف-المسيلة-      | أستاذ التعليم العالي | عاشور علوطي      |

السنة الجامعية: 2020/2021

# إهداء خاص :

إلى روح الأستاذ الدكتور -خلاصي محمد- رئيس المشروع العلمي الذي تندرج تحته هذه الرسالة -نرجو أن يجعل الله كل الدراسات التي تصدر عن الباحثين المنتمين لهذا المشروع في ميزان حسناته .

والإهداء أيضا مقدم إلى كل أستاذ واصل العمل على إكمال المشوار بعده وجعله يرى النور ويستمر ويكون لبنة أولى في مجال بناء وتطوير علوم التربية في بلادنا .

فشكرا للجميع وبارك الله خطاهم .

# شكر وتقدير :

أحمد الله أولا أنه سدد خطاي إلى إنجاز هذا العمل وألهمني القوة والشجاعة .

وأقدم بالشكر والعرفان إلى أستاذتي والمشرفة على هذا المشوار الطويل من البحث أستاذ التعليم العالي -فنطازي كريمة -التي منحتني من وقتها وجهدها وتوجيهاتها الكثير والكثير فشكرا أستاذتي .

كما أشكر كل من ساهم من قريب أو بعيد لكي يرى هذا العمل النور من أساتذة محكمين بقسم علم النفس والجامعات الأخرى وعمال المكتبة وأخصائيي المؤسسات العلاجية النفسية بكل أنواعها وعمال الصحة العمومية والخاصة .

والشكر موصول أيضا لعائلي الصغيرة التي دعمتني دوما وصبرت على تقصيري معها زوجي وأبنائي -عبد الجليل -ودلال "سكريتيرتي الخاصة" .

فشكرا للجميع

## ملخص الدراسة باللغة العربية:

جاءت دراستنا بهدف تقييم مدى استجابة المنهاج الموجه لتكوين فئة النفسانيين العياديين لمتطلبات مناصب عملهم المتعددة وقد حددت مشكلة الدراسة في السؤال العام التالي :

-ما درجة استجابة منهاج علم النفس العيادي بالجامعة الجزائرية لمتطلبات منصب عمل الأخصائي العيادي بمجالاته المتعددة ؟

والذي تفرع إلى الأسئلة الرئيسية التالية :

السؤال الرئيسي الأول : ما درجة استجابة منهاج علم النفس العيادي بالجامعة الجزائرية (بجميع عناصره) لمتطلبات منصب عمل الأخصائي بمجالاته المتعددة من وجهة نظر الخريجين الممارسين للمهنة؟

السؤال الرئيسي الثاني : هل توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين الممارسين للمهنة حول درجة استجابة كل عنصر من عناصر منهاج تكوينهم لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغيرات (نظام الدراسة المتخرج منه -المستوى الدراسي المتخرج به-مجال العمل المنتسب إليه)؟

السؤال الرئيسي الثالث : ما درجة استجابة منهاج علم النفس العيادي بالجامعة الجزائرية لمتطلبات منصب عمل الأخصائي العيادي بمجالاته المتعددة من وجهة نظر المسؤولين عنه في مكان العمل ؟

السؤال الرئيسي الرابع : هل توجد فروق في آراء المسؤولين المباشرين عن الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة منهاج تكوينهم الجامعي لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغيري (الأقدمية في المنصب ومجال العمل المنتسب إليه)؟

1-5-السؤال الرئيسي الخامس : ما التصور المقترح الممكن لتطوير منهاج تكوين الأخصائي العيادي في الجامعة الجزائرية لتحقيق مخرجات تلبي متطلبات مناصب عمله المتعددة ؟

2-فرضيات الدراسة : والتي تنفرع إلى :

1-2-الفرضيات البحثية الرئيسية التالية:

1-1-2- الفرضية الرئيسية الأولى : لا توجد فروق في آراء العياديين حول درجة استجابة منهاج تكوينهم لمتطلبات منصب عملهم- بمجالاته المتعددة- تعزى لمتغيرات (المستوى الدراسي المتخرج به- نظام الدراسة المتخرج منه -مجال العمل المنتسب إليه)

2-1-2: الفرضية الرئيسية الثانية : لا توجد فروق في آراء المسؤولين المباشرين عن العياديين حول درجة استجابة منهاج تكوين العياديين، لمتطلبات منصب عملهم - بمجالاته المتعددة- تعزى لمتغيري (الأقدمية في المنصب ومجال العمل المنتسب إليه) .

2-2-الفرضيات الإحصائية (التي تمكنا من إجراء الاختبارات الإحصائية ) وهي كالتالي :



**2-2-1-الفرضية الرئيسية الأولى:** لا توجد فروق دالة إحصائية عند ( $a=0,05$ ) في آراء العياديين حول درجة استجابة منهاج تكوينهم لمتطلبات منصب عملهم- بمجالاته المتعددة- تعزى لمتغيرات (المستوى الدراسي المتخرج به- نظام الدراسة المتخرج منه- مجال العمل المنتسب إليه). (الفرق في المتوسطات يساوي الصفر)

**2-2-2-الفرضية الرئيسية الثانية:** لا توجد فروق دالة إحصائية عند ( $a=0,05$ ) في آراء المسؤولين المباشرين عن العياديين حول درجة استجابة منهاج تكوين العياديين، لمتطلبات منصب عملهم - بمجالاته المتعددة- تعزى لمتغيري (الأقدمية في المنصب ومجال العمل المنتسب إليه) (الفرق في المتوسطات يساوي الصفر).

وبما أن الدراسة الحالية تهدف للكشف عن وقياس مدى استجابة المنهاج الجامعي لهذه المتطلبات عبر استجابات المفوضين ومسؤوليهم في أماكن العمل، فإن **المنهج المناسب هو المنهج الوصفي**. بأسلوب الاستكشاف والتحليل.

وقد تحدد **مجتمع الدراسة** بجميع الأخصائيين النفسيين العاملين في مؤسسات الصحة العمومية والعيادات الخاصة والمراكز التابعة لوزارة التضامن الوطني والمرأة، بولاية (عناية) بجميع بلدياتها والبالغ عددهم (154) مختصاً ومختصة (90 طب عام 40 تضامن وطني 24 خواص) استناداً إلى الإحصائيات الرسمية المستقاة من مديرية الصحة ومديرية التضامن الوطني والأسرة لولاية عناية لسنة 2019/2018 أما بالنسبة **للعينة** تم اختيار (30) مختصاً كعينة استطلاعية و(111) مختصاً كعينة أساسية (حسبت على موقع Raosoft-samplesize-calculator) حسب معادلة steven-thompson اختيروا بطريقة عشوائية طبقية (65 طب عام و17 طب خاص و28 تضامن وطني) مع مسؤوليهم المباشرين الذين بلغ عددهم (13) مسؤولاً (5 طب خاص و5 تضامن و4 طب عام) والذين اختيروا تبعاً لمجموعات الأخصائيين العياديين (كل مجموعة منهم لها مسؤولوها المباشرين).

**وقد** تم الاعتماد على استبيانين كأدوات أساسية للدراسة، أحدهما موجه لفئة الأخصائيين العياديين تكون من (48) فقرة موزعة على تسعة محاور، تكون أربع مجالات أساسية للمنهاج (الأهداف -المحتوى- العمليات- والتقييم-المخرجات) واستبيان ثاني لفئة المسؤولين، مكون من خمسة محاور و(22) فقرة ركز فيها على الكفايات المتخرج بها (الشخصية - والمعرفية -والمهارية -والقيمية) بالإضافة إلى محور خصص إلى العلاقة بين الجامعة وسوق العمل أي (التغذية الراجعة العكسية). وتم الاعتماد على مقياس (ليكرت الخماسي) في تحديد بدائل الإجابات وقد تم إعداد الأدوات بعد دراسة نظرية واستطلاعية لعناصر المنهاج من جهة ومتطلبات منصب عمل الأخصائي العيادي بجميع مجالاته ومتطلبات تكوينه من جهة أخرى. **وقد** اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- **الحدود البشرية:** تمثلت في الأخصائيين النفسيين العاملين بقطاعات الصحة العمومية والخاصة: (طب عقلي وطب عام، طب مدرسي)، قطاع التضامن الوطني والأسرة. ومسؤوليهم المباشرين في مكان العمل.
- **الحدود المكانية:** جميع مؤسسات الصحة النفسية العمومية والعيادات الخاصة والتضامن الوطني والأسرة بدوائر وبلديات ولاية عناية.
- **الحدود الزمنية:** تم إجراء وتطبيق الدراسة خلال الموسم (2018-2019).
- **الحدود الموضوعية:** تتحدد الدراسة الحالية بموضوعها، والتمثل في الكشف عن مدى استجابة المناهج الجامعية لمتطلبات سوق العمل- علم النفس العيادي- نموذجاً، كما تحدد بالمنهج المتبع وأداة جمع البيانات.
- وتبعاً لتساؤلات وفرضيات الدراسة تم الاعتماد على **الإجراءات الإحصائية التالية** :

- معامل ألفا كرونباخ Cronbachs Alpha لقياس ثبات وصدق الاستبيانين .
- معامل بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيانين ومحاورهما .
- النسب المئوية والتكرارات لوصف العينتين بخصائصهما المتعددة .
- التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لتحديد درجات الاستجابة على الاستبيانين .
- اختبار ( T-test - ت ) لاختيار الفروق بين عينتين مستقلتين ، حسب المستوى الدراسي المتخرج به ونظام الدراسة المتخرج منه عند الأخصائيين بالنسبة للمحاور التي استوفت شروط الاختبار عليها واختبار مان- ويتني - U - Man-Witney لعينتين مستقلتين بالنسبة للمحاور التي لم تستوفي شروطه.
- اختبار ( أنوفا - ANOVA ) لاختبار الفروق بين عدة مجموعات مستقلة ، حسب مجال العمل والأقدمية في المنصب عند الأخصائيين والمسؤولين ، على المحاور التي استوفت شروطه واختبار ( كروكسال - واليس Kruksal-Wallis ) على المحاور التي لم تستوفي شروطه.
- وقد توصلت الدراسة الميدانية إلى عدة نتائج بناء على البيانات التي تم جمعها من عينة الأخصائيين العياديين الممارسين للمهنة ومن عينة المسؤولين المباشرين لهم حيث:
- أكدت فئة الأخصائيين العياديين من خلال استجاباتهم على أداة البحث ككل على أن المناهج الجامعية التي كانت موجهة لتكوينهم بجميع عناصرها، درجة استجابتها لمتطلبات مناصب عملهم المختلفة - متوسطة - عموماً ولا ترقى لتلك المتطلبات، ونستطيع أن نسجل عليها عدة ملاحظات وهذا ما جاءت به نتائج درجات الاستجابة على المحاور متفرقة، تخصص وضع الأهداف واختيار المحتوى المناسب للتكوين كذلك اختيار استراتيجيات التدريس ووسائله وطرق آليات التقويم وكذلك كفاءة أعضاء هيئة التدريس وسياسات القبول والتدريب (والتي فصلنا فيها في فصل النتائج) حيث تميزت بالتقليدية والجمود والبعد عن واقع الممارسة العيادية الحقيقي، مع غياب الحداثة والربط بواقع المجتمع الجزائري.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( 0,05 ) ، في آراء العياديين حول درجة استجابة مناهج تكوينهم لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير -نظام الدراسي المتخرج منه (كلاسيكي ، L.M.D )، لصالح طلبة ال L.M.D ، على الأداة ككل ما يدل على إخفاق النظام الجديد في التكوين في إحداث التطور المنشود في مناهج تكوين الأخصائي العيادي ، وهي نفس نتائج المحور الأول والثالث فلزالت الأهداف توضع بعيداً عن متطلبات المنصب ووسائل التكوين وطرقه التقليدية، بينما جاءت نتائج المحاور 2 و4 و5 و6 و7 و8 و9 غير دالة على وجود فروق تذكر.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( 0,05 ) في آراء العياديين حول درجة استجابة مناهج تكوينهم لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير - المستوى الدراسي المتخرج به- على الأداة ككل، فالجميع متفق على كونها متوسطة لا تلبى متطلبات منصب العمل كاملة وهي نفس نتائج المحاور 1 و2 و4 و5 و6 و7 و8 و9 ما يدل على كون ارتفاع المستوى الدراسي لا أثر له في الميدان، في حين، جاءت نتيجة المحور 3 دالة على وجود فروق لصالح -طلبة الماستر- وذلك يعزى لطول الفترة التي تلقوا فيها التكوين فهم أكثر فئة عاشت الغياب والتقليدية في ما طبق من طرق تدريس وما استعمل من وسائل تعليمية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( 0,05 ) ، في آراء العياديين حول درجة استجابة مناهج تكوينهم لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير -مجال العمل- على الأداة ككل، فقد اتفق الجميع على أنها درجة -متوسطة- وتبقى ناقصة، لا تفي باحتياجات التكوين وهي نفس نتائج المحاور متفرقة ما عدا بعض بنود المحاور 3 و5 التي كانت لصالح فئة التضامن ما يدل على أن التكوين كان شبه عام وليس تخصصياً يراعي احتياجات المجالات المختلفة لقطاعاته .

-أكدت فئة المسؤولين المباشرين عن الأخصائي العياديين في مكان العمل، من خلال درجات استجاباتهم على أداة البحث ككل على أن، المناهج الجامعية الموجهة لتكوين الأخصائيين العياديين، تستجيب لمتطلبات منصب العمل بدرجة متوسطة أيضا وكانت درجة الاستجابة على المحاور الأربعة الأولى، (الخاصة بالكفايات) تتأرجح بين كبيرة للكفايات الشخصية والقيمية وضعيفة للكفايات المهارية ومتوسطة للكفايات المعرفية، في حين جاءت درجة الاستجابة على محور (الربط بين الجامعة وسوق العمل) بدرجة باستجابة ضعيفة. ما يدل على أن مخرجي هذا التخصص يعانون نقص المعارف والمهارات ولا يعرف تخصصهم التغذية الراجعة التي تطوره دوريا.

-عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في آراء المسؤولين المباشرين على الأخصائي في مكان العمل حول درجة استجابة الكفايات المتخرج بها من الجامعة، لمتطلبات منصب العمل تعزى لمتغير الأقدمية في المنصب وهي نفس نتائج محاور (الكفايات) مجتمعة ومحور (الربط بين الجامعة وسوق العمل) ويعزى ذلك للجمود الذي يعانيه التكوين في التخصص ومنذ سنوات وفي النظامين الكلاسيكي والحديث فالمخرجات لا تتناسب ومتطلبات المنصب وتبقى ناقصة.

-عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في آراء المسؤولين المباشرين عن الأخصائي العيادي في مكان العمل- حول درجة استجابة كفايات الأخصائيين المتخرج بها من الجامعة لمتطلبات منصب العمل، تعزى لمتغير- مجال العمل- وعلى محور الربط بين الجامعة وسوق العمل، ويرجع ذلك لتشابه التكوين ولكل المتخرجين فهو عام وليس تخصصي ولا يراعي مجالات العمل وخصوصيتها.

ووفقا لنتائج الدراسة قدمنا تصورا مقترحاً، لما يمكن أن تكون عليه عملية تطوير منهاج تخصص -علم النفس العيادي-، حتى نستطيع تحقيق متطلبات منصب العمل (الكثيرة والمتخصصة) و لجميع مجالات عمل الأخصائي (المتعددة) ومن ثم تقليص الفجوة الموجودة بين الجامعة والمؤسسات المستقبلية لمخرجي هذا التخصص، مركزين فيه على كل العناصر التي تدخل في تركيبة المنهاج وأيضا العناصر التي لها صلة بالمناهج في شكل منظومي متفاعل العناصر كما حاولنا تقديم اقتراحات لكيفية تخطيط المحتوى والمقررات وربطها بالأهداف والتقويم.

**الكلمات المفتاحية:** مناهج جامعية؛ علم النفس العيادي؛ متطلبات سوق العمل، نظام L.M.D

### **Résumé :**

Cette étude a pour but d'évaluer la réponse du curriculum universitaire destiné aux psychologues cliniciens aux exigences de leurs postes de travail, et pour arriver à cette fin, on a répondu à la question suivante :

Quel est le degré de réponse du curriculum universitaire algérien de la psychologie clinique aux exigences des postes de travail des cliniciens.

Ce qui impose d'aller plus loin et répondre aux questions principales suivantes :

- 1- Quel est le degré de réponse du curriculum universitaire algérien de la psychologie clinique (avec tout ses éléments constitutifs : les objectifs, le contenu, les stratégies d'enseignement, l'évaluation, les compétences acquises) aux exigences des postes de travail des cliniciens de leurs points de vue.
- 2- Y a-t-il des différences concernant ce que pensent les psychologues cliniciens de la réponse des différents constituants du curriculum universitaire étudié aux exigences de leurs postes de travail attribuée aux variables de : système d'études, le niveau universitaire accompli, , le domaine d'exercice du praticien.
- 3- Quel est le degré de réponse du curriculum universitaire de la psychologie clinique aux exigences des postes de travail des cliniciens du point de vue de leurs responsables.
- 4- Y a-t-il des différences en ce que pensent les responsables des psychologues cliniciens concernant le degré de réponse du curriculum universitaire aux exigences du poste de travail attribuée aux variables de l'ancienneté et le domaine d'exercice.
- 5- Quel est la vision proposée pour développer le curriculum universitaire destiné aux psychologues cliniciens à fin qu'il arrive à répondre aux exigences des postes de travail.

Et de ce fait, on a établi les hypothèses suivantes :

L'hypothèse générale :

-Il n'y a pas de différences statistiquement significatives à  $\alpha=0.05$  en ce que pensent les psychologues cliniciens et leurs responsables concernant le degré de réponse du curriculum universitaire des postes de travail.

La première hypothèse principale :

-Il n'y a pas de différences statistiquement significatives à  $\alpha=0.05$  en ce que pensent les psychologues cliniciens à propos du degré de réponse du curriculum étudié aux exigences de

## **Résumé**

---

leurs postes travail attribuée aux variables de : système universitaire duquel le praticien est issu, le niveau universitaire accompli, , le domaine d'exercice.

La deuxième hypothèse principale :

-Il n y a pas de différences statistiquement significatives à  $\alpha=0.05$  en ce que pensent les responsables des psychologues cliniciens à propos du degré de réponse du curriculum étudié aux exigences des postes de travail attribuée aux variables de : l'ancienneté au poste de travail, le domaine d'exercice.

On a opté pour la méthode descriptive tout en prenant comme population cible tout les psychologues cliniciens travaillant dans les établissements de santé public et les cliniques privées et les centres faisant partie du ministère de la solidarité et de la femme à Annaba comptant 154 praticiens à l'année 2018-2019 d'après les statistiques fournis par la direction de la santé et celle de la solidarité nationale et les affaires de la femme de la Wilaya d'Annaba.

L'échantillon exploratoire comptait 30 praticiens tandis que l'échantillon cible de l'étude comptait 111 praticiens( 65 médecine generale 17 prive 28 solidarité) choisis aléatoirement avec leurs responsables correspondants à 13 responsables ( 5médecine- prive -5 solidarité 4 médecine generale )toutes classes confondues.

Deux formulaires ont été utilisés, l'un destiné aux psychologues cliniciens comptant 48 expressions réparties sur 9 axes illustrant les quatre principales lignes d'un curriculum qui sont : les objectifs, le contenu, les opérations et l'évaluation. Les compétences , L'autre destiné aux responsables comptant 22 expressions réparties sur 5 axes des compétences personnelles, cognitives, pratiques, morales et un axe pour le feedback en terme de relation université-champs d'emploi.

On a adopté l'échelle de Likert après une étude exploratrice de la littérature concernant d'un coté les curriculums et d'un autre les exigences du poste de travail du psychologue clinicien tous domaines confondus.

- Les limites humaines : les psychologues cliniciens travaillant au secteur de la santé public et privé (psychiatrie, médecine générale, médecine scolaire) le secteur de la solidarité nationale et de la famille et leurs responsables aux lieux de travail
- Limites topographiques : toutes les institutions de santé psychique publiques
- et les cliniques privées et la solidarité nationale et la famille aux dairas et communes d'Annaba

## Résumé

---

- Limites temporelles : 2018-2019
- Limites liées au sujet abordé : mettre en évidence le degré de la réponse des curriculums universitaires de la psychologie clinique aux exigences du marché de travail –la psychologie clinique à titre d'exemple-, aussi la méthode ainsi que les outils utilisés.
- Coefficient alpha de Cronbach pour évaluer la fiabilité des deux formulaires
- Coefficient de Pearson pour mesurer la validité de la cohérence interne des expressions et des axes des deux formulaires
- Le T-test des différences entre deux échantillons indépendants en terme de différence du système éducatif, le niveau accompli pour les axes qui ont fait preuve de normalité et le Man-Witney-est pour deux échantillons indépendants et qui n'ont pas fait preuve de normalité
- Anova test pour les différences entre groupes en terme de domaines d'exercice, et d'ancienneté pour les psychologues cliniciens et leurs responsables dans les axes faisant preuve de normalité et le test de Kruksal-Wallis pour ceux qui ont échappé au paramètre de normalité

D'après les réponses collectées des deux échantillons (les psychologues cliniciens et leurs responsables), on a conclut que :

-Selon leurs réponses aux formulaires fournis, les psychologues cliniciens expriment que les curriculums qui leurs étaient destinés pendant leur cursus répondent moyennement aux exigences des postes de travail et qu'ils n'arrivent pas à satisfaire toutes ses exigences. notant que :

-Il existe des différences statistiquement significatives à  $\alpha=0.05$  en ce pensent les psychologues cliniciens du degré de réponse du curriculums universitaire aux exigences du poste de travail attribuée à la variable du système éducatif en faveur du système L.M.D, ce qui met à nu l'échec de ce nouveau système à faire évoluer la formation du psychologue clinicien ce qui va avec les résultats des deux axes 1 et 3 tandis que les axes 2,4,5,6,7,8,9 ne donnent pas de différences statistiquement significatives

-Il n'existe pas de différences statistiquement significatives à  $\alpha=0.05$  en ce que pensent les psychologues cliniciens à propos du degré de réponse du curriculum aux exigences du poste de travail attribuée à la variable du niveau universitaire accompli, ils pensent que ça répond moyennement et non pas totalement ce qui va avec les résultats des axes 1,2,4,5,6,7,8,9 tandis

## Résumé

---

que le 3<sup>ème</sup> axe a mis en évidence des différences statistiquement significatives en faveur de ceux qui ont un master, cette différence est expliquée par la durée prolongée de la formation.

-Il n'existe pas de différences statistiquement significatives à  $\alpha=0.05$  en ce que pensent les psychologues cliniciens de la réponse du curriculum universitaire aux exigences du poste de travail attribuée au domaine d'exercice, la réponse est moyenne et ne suffit pas à satisfaire tous les besoins comme le montraient tous les axes à l'exception de celui du 'membre du comité de l'enseignement'

-Les responsables des psychologues cliniciens confirment que le curriculum destiné à la formation répondent moyennement aux exigences du poste de travail, les réponses vont de 'bonne' pour les 2 premières axes des compétences personnelles, morales à 'faible' pour les compétences pratiques et 'moyenne' pour les compétences cognitives, tandis que la réponse globale sur l'axe de la liaison entre l'université et le champ d'emploi était faible.

-Il n'existe pas de différence en ce que pensent les responsables des psychologues cliniciens à propos de la réponse des compétences acquises aux exigences du poste de travail attribuée à la variable de l'ancienneté au poste de travail à la variable du domaine d'exercice ce qui va avec les résultats des axes des compétences et l'axe de la liaison entre l'université et le champ d'emploi.

Et selon les résultats de notre étude, on a proposé des suggestions et des recommandations qu'on pense être meilleures et qu'on pense être capables de satisfaire les exigences du poste de travail du psychologue clinicien et donc limiter cette lacune entre la faculté et les établissements recrutant tout en respectant les différents constituants d'un curriculum et ce qui l'entoure et tout en étant le plus interactif possible.

**Mots clés :** Curriculums universitaires, la psychologie clinique, les exigences du champ d'emploi, système L.M.D

| الصفحة | فهرس المحتويات                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|        | <p>-الإهداء.</p> <p>-الشكر والتقدير.</p> <p>-ملخص الدراسة باللغة العربية .</p> <p>-ملخص الدراسة باللغة الأجنبية.</p> <p>-فهرس المحتويات.</p> <p>-فهرس الجداول.</p> <p>-فهرس الأشكال والمخططات .</p> <p>-فهرس الملاحق.</p> <p>-مقدمة.</p>                                         |
|        | <b>الإطار النظري للدراسة</b>                                                                                                                                                                                                                                                     |
|        | <b>الفصل الأول : تقديم موضوع الدراسة</b>                                                                                                                                                                                                                                         |
|        | <p>1-الإشكالية .</p> <p>2-فرضيات الدراسة .</p> <p>3-أهداف الدراسة.</p> <p>4-أهمية الدراسة .</p> <p>5-التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة .</p> <p>6-حدود الدراسة.</p> <p>7-الدراسات السابقة : عربية -محلية -أجنبية.</p> <p>8-تعليق على الدراسات السابقة .</p> <p>خلاصة الفصل .</p> |
|        | <b>الفصل الثاني : الجامعة الجزائرية والإصلاح الأخير ال ل م. د.</b>                                                                                                                                                                                                               |
|        | <p>تمهيد :</p> <p>1-التعريف بنظام التعليم العالي في الجزائر.</p> <p>1-1-تعريف النظام التربوي .</p> <p>1-2-تعريف الجامعة كمؤسسة من مؤسسات التعليم العالي.</p> <p>2-المقاربات النظرية للتعليم العالي ومنه الجامعي.</p>                                                             |
|        | <p>1-2-المقاربات الحديثة .</p> <p>2-2-الإسهامات النظرية الأخرى في موضوع الجامعة.</p> <p>2-3-النظريات التي تناولت الجامعة من جانب اقتصادي.</p> <p>3-الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي .</p> <p>3-1--مكونات نظام التعليم الجامعي...</p>                                |



|       |                                                                                     |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| 2-3   | وظائف التعليم الجامعي عبر مخرجات طلابه.                                             |
| 3-3   | شروط الجودة والكفاءة في العملية التكوينية في التعليم العالي.                        |
| 4     | الجامعات العربية واقع وآفاق .                                                       |
| 1-4   | واقع التعليم العالي في الوطن العربي ومنه واقع جامعاتنا ..                           |
| 2-4   | الحلول المقترحة لرفع مردودية التعليم العالي في الدول العربية ومنه الجامعي.          |
| 5     | الجامعة الجزائرية الحديثة النشأة والتطور.                                           |
| 1-5   | مراحل تطور الجامعة الجزائرية.                                                       |
| 2-5   | تطور النظام التعليمي الجامعي الجزائري بالأرقام .                                    |
| 3-5   | مردودية وكفاءة التعليم العالي في الجزائر.                                           |
| 4-5   | ميثاق أخلاقيات آداب الجامعة الجزائرية.                                              |
| 5-5   | مشكلات الجامعة الجزائرية اليوم.                                                     |
| 6-5   | التعريف بجامعة باجي مختار -عناية -نموذجنا في الدراسة-                               |
| 1-6-5 | تأسيسها وتطورها.                                                                    |
| 2-6-5 | التعريف بقسم علم النفس جامعة باجي مختار -عناية-                                     |
| 3-6-5 | عروض التكوين لقسم علم النفس.( شهادة الليسانس)                                       |
| 6     | تنظيم التعليم في الجامعة الجزائرية حسب النظام الجديد L.M.D                          |
| 1-6   | الإصلاحات التربوية كضرورة حضارية .                                                  |
| 2-6   | نبذة عن نظام ال ل. م. د. النشأة والتطور.                                            |
| 3-6   | التعريف بنظام ال. ل. م. د.                                                          |
| 7     | تنصيب نظام ال ل م د ( L.M.D ) في الجزائر .                                          |
| 1-7   | مراحل إستدخال نظام ال ل م د ( L.M.D ) في الجزائر .                                  |
| 2-7   | تنظيم الدراسة سنويا حسب نظام ال ل. م. د ( L.M.D ) .                                 |
| 3-7   | تنظيم التدريس وفق النظام الجديد ال ل م د ( L.M.D )                                  |
| 4-7   | الشهادات الأساسية المهيكلية لنظام ال ( L.M.D )                                      |
| 5-7   | نشاطات نهاية السداسي حسب التنظيم الجديد ( L.M.D )                                   |
| 8     | مشاريع التكوين حسب نظام ال ( L.M.D ) .                                              |
| 1-8   | كيفية تقديم مشاريع التكوين في نظام ال ( L.M.D )                                     |
| 2-8   | إضافات في نظام ال ( L.M.D )                                                         |
| 3-8   | تقديم عروض التكوين في نظام ال ( L.M.D )                                             |
| 4-8   | ميادين وشعب التكوين وفق النظام الجديد ال ( L.M.D )                                  |
| 9     | أهم التزامات التكوين لتوظيف حملة الشهادات.                                          |
| 1-9   | أهم مميزات التكوين المعد لتوظيف أصحاب الشهادات.                                     |
| 2-9   | أهم الإجراءات المرافقة لإنجاح تطبيق نظام ال ل. م. د ( L.M.D ) بالجزائر.             |
| 3-9   | نقاط القوة والضعف في الحركة الإصلاحية ال ( L.M.D ) لقطاع التعليم العالي في الجزائر. |

9-4- السبل الكفيلة بإنجاح عملية الإصلاح من منظور تجويد مخرجات التعليم ومواكبة احتياجات سوق الشغل ومتطلبات التنمية.

## خلاصة الفصل.

## الفصل الثالث : المناهج الجامعية الحديثة ومقاربة مخرجات التعلم.

### تمهيد :

#### 1-مدخل عام إلى علم المناهج التربوية.

1-1-تعريف المنهاج ( لغة).

2-1-تعريف المنهاج ( اصطلاحا)

3-1-نبذة تاريخية عن ميدان المناهج .

4-1-نظرية المنهج.

5-1-المنهاج الدراسي التقليدي والحديث.

6-1-تصنيفات المنهج التربوي.

7-1-أسس بناء المناهج التربوية.

8-1-مكونات المنهج أو المنهاج.

#### 2- المناهج الدراسية في البيئة الجامعية .

1-2-مخرجات التعلم كمقاربة جديدة في التعليم الجامعي الحديث .

2-2-مزايا مخرجات التعلم.

3-2-تصنيف مخرجات التعلم .

4-2-مستويات مخرجات التعلم.

5-2- مخرجات التعلم المستهدفة للبرنامج الأكاديمي .

6-2-المخرجات المتعلقة بالبرنامج والمتعلقة بالمقرر.

7-2-مخرجات التعلم والتقييم .

8-2-تسكين مخرجات التعلم Mapping Intended Learning Outcomes

#### 3-البرنامج الأكاديمي كترجمة ميدانية للمنهاج الدراسي الجامعي.

1-3-التعريف بالبرنامج الأكاديمي وتوصيفه.

2-3-خطوات تطوير البرنامج الأكاديمي ليصبح جاهزا للتقديم.

3-3-تنظيم مكونات البرنامج الأكاديمي وإعداد خطته ومسارته

4-مواؤمة مخرجات التعلم مع كل عمليات التعلم والتعليم ووسائله.

1-4-مواؤمة مخرجات التعلم مع أنشطة التعلم والتعليم وطرق التقييم .

2-4-مواؤمة مخرجات التعلم مع استراتيجيات التدريس.

4-4-تحديد مصادر تعلم المقرر الدراسي .

## خلاصة الفصل

## الفصل الرابع : علم النفس الإكلينيكي والتكوين فيه عالميا ومحليا

1-التعريف بعلم النفس الإكلينيكي أو العيادي.

|                                                                                                 |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 1-1- أصل الكلمة "كلينيكوس" وتعريفه.                                                             |  |
| 1-2- الخلفية التاريخية لعلم النفس الإكلينيكي.                                                   |  |
| 1-3- علم النفس العيادي كمهنة ومتطلبات هذا المنصب.                                               |  |
| 2- تكوين المختص النفسي العيادي.                                                                 |  |
| 2- أساسيات تكوين المختص العيادي.                                                                |  |
| 2-2- لمحة تاريخية عن الدراسة في تخصص علم النفس العيادي.                                         |  |
| 2-3- التكوين الجامعي للأخصائي النفسي العيادي في دول مختلفة.                                     |  |
| 3- واقع الأخصائي النفسي العيادي في الجزائر.                                                     |  |
| 3-1- التعريف بالمحطات الكبرى لتاريخ علم النفس العيادي في الجزائر.                               |  |
| 3-2- تعريف الأخصائي النفسي العيادي في الجزائر.                                                  |  |
| 3-3- وظائف الأخصائي النفسي العيادي في القانون الجزائري .                                        |  |
| 3-4- القوانين المنظمة لمهنة الأخصائي العيادي في الجزائر.                                        |  |
| 3-5- صعوبات الممارسة النفسية في الجزائر.                                                        |  |
| 4- برنامج تكوين الأخصائي النفسي العيادي في جامعاتنا.                                            |  |
| 4-1- البرنامج المحدد وفق النظام الكلاسيكي.                                                      |  |
| 4-2- نموذج منهاج تكوين محدد وفق نظام ال ( ل . م . د ) .                                         |  |
| 4-3- ملاحظات تسجل حول المناهج الموجهة لتكوين المختص العيادي في الجزائر. في النظام الكلاسيكي     |  |
| كما في نظام ال ( ل . م . د ) .                                                                  |  |
| <b>الفصل الخامس : سوق العمل في الجزائر ونصيب الخريج الجامعي منه</b>                             |  |
| 1- لمحة عامة عن سوق العمل وآلياته.                                                              |  |
| 1-1- التعريف بسوق العمل.                                                                        |  |
| 1-2- مكونات سوق العمل .                                                                         |  |
| 1-3- خصائص سوق العمل.                                                                           |  |
| 1-4- النظريات الحديثة المفسرة لسوق العمل .                                                      |  |
| 2- التعريف بسوق العمل في الجزائر.                                                               |  |
| 2-1- أنواع سوق العمل في الجزائر .                                                               |  |
| 2-2- الخصائص العامة لسوق العمل في الجزائر.                                                      |  |
| 2-3- المؤشرات المفتاحية لسوق العمل في الجزائر.                                                  |  |
| 2-4- ظاهرة اختلال سوق العمل في الجزائر.                                                         |  |
| 3- العلاقة بين التعليم والاقتصاد.                                                               |  |
| 3-1- نظام التعليم العالي والتوظيف في سوق العمل.                                                 |  |
| 3-2- التعليم العالي وسوق العمل في الدول المتقدمة : أوروبا -أمريكا .                             |  |
| 3-3- التعليم العالي وسوق العمل في الدول النامية والوطن العربي : كوريا وماليزيا-والدول العربية . |  |
| 4- محددات العلاقة بين التعليم العالي وأسواق العمل في الوطن العربي .                             |  |

|  |                                                                                                 |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | 4-1- الخصائص العامة لأسواق العمل العربية.                                                       |
|  | 4-2- مستوى العلاقة بين التعليم العالي وسوق العمل في الجزائر.                                    |
|  | 4-3- المعوقات التي تواجه الجامعة الجزائرية لإنجاح مشروعاتها التكوينية المجتمعية                 |
|  | 5-تطور أجهزة وبرامج التشغيل في الجزائر كحل للحد من البطالة .                                    |
|  | 5-1- الأجهزة المسيرة من طرف وزارة العمل والتشغيل والضمان الاجتماعي                              |
|  | 5-2- الأجهزة المسيرة من طرف الوكالة الوطنية للتنمية الاجتماعية ( ADS )                          |
|  | 5-3- التشغيل عن طريق القرض المصغر ( ANGEM )                                                     |
|  | 5-4- التشغيل عن طريق عقود الشبكة الاجتماعية                                                     |
|  | 5-5- التشغيل عن طريق دعم تشغيل الشباب ( ANSEJ )                                                 |
|  | 5-6- الصندوق الوطني للتأمين على البطالة ( CNAC )                                                |
|  | 5-7- خصائص عقود حاملي الشهادات ومنهم الجامعيين .                                                |
|  | 6-أفاق بناء علاقة قوية بين أسواق العمل في بلادنا العربية ومؤسساتنا الجامعية.                    |
|  | ملخص الفصل.                                                                                     |
|  | الفصل السادس :الإطار التطبيقي للدراسة :عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها.                   |
|  | 1-الدراسة الاستطلاعية .                                                                         |
|  | تمهيد                                                                                           |
|  | 1-1-عرض أدوات وأهداف الدراسة الاستطلاعية                                                        |
|  | 1-2-نتائج الدراسة الاستطلاعية.                                                                  |
|  | خلاصة                                                                                           |
|  | 2-الدراسة النهائية .                                                                            |
|  | أولا -تمهيد :منهجية إجراء الدراسة وأدواتها.                                                     |
|  | ثانيا- عرض نتائج الدراسة النهائية الخاصة بالأخصائيين العياديين ومناقشتها.                       |
|  | ثالثا-عرض نتائج الدراسة النهائية الخاصة بالمسؤولين المباشرين عن الأخصائيين العياديين ومناقشتها. |
|  | 10-النتائج العامة للدراسة                                                                       |
|  | 11-التصور المقترح لتطوير منهاج الأخصائي العيادي بالجامعة الجزائرية                              |
|  | قائمة المراجع                                                                                   |
|  | الملاحق                                                                                         |

| الرقم | فهرس الجدول                                                                               | الصفحة |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| 1     | المهارات المطلوبة لانخراط متخرجي الجامعة في أسواق العمل .                                 |        |
| 2     | تطور عدد المسجلين في أنماط التعليم الجامعي الموجودة في السنوات الأخيرة.                   |        |
| 3     | تطور عدد الأساتذة في مختلف مؤسسات التعليم الجامعي للسنوات 2015-2016-2017                  |        |
| 4     | تطور الهياكل القاعدية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر للسنوات الأخيرة .    |        |
| 5     | عروض التكوين لقسم علم النفس لجامعة عنابة لسنة 2017-2018                                   |        |
| 6     | أهداف التكوين في ليسانس علم النفس العيادي لجامعة – عنابة-                                 |        |
| 7     | مراحل استدخال نظام ال ل.م.د ( L.M.D ) بالسنوات في الجزائر                                 |        |
| 8     | شرح لعرض التكوين في الدكتوراه حسب نظام ال ل م د (L.M.D)                                   |        |
| 9     | تنظيم التكوين في علم النفس العيادي حسب نظام ال ل م.د ( L.M.D )                            |        |
| 10    | وظائف نظرية المنهج.                                                                       |        |
| 11    | مجالات الأهداف التعليمية                                                                  |        |
| 12    | طرق التدريس بين الأمس واليوم                                                              |        |
| 13    | مزايا صياغة مخرجات التعلم وأثرها على عدة مستويات                                          |        |
| 14    | أوجه التشابه والاختلاف بين المخرجات المتعلقة بالبرنامج والمخرجات المتعلقة بالمقرر         |        |
| 15    | تنظيم المعلومات العامة الخاصة بالمقرر الدراسي                                             |        |
| 16    | جدول مركب عن كيفية عرض عناصر المقرر الدراسي متسلسلة                                       |        |
| 17    | مراحل تاريخية كبرى مر بها تخصص علم النفس العيادي عالميا                                   |        |
| 18    | الاتجاهات النفسية والتقنيات المعتمد في العلاج بالنسب المئو                                |        |
| 19    | أعضاء الفريق الإكلينيكي بشقيه الطبي والتمريضي ومهامه                                      |        |
| 20    | التكوين المعتمد في عدة دول في تخصص علم النفس العيادي وفي عدد من الجامعات                  |        |
| 21    | أهم مرتكزات نموذج جامعة القاهرة لتكوين الأخصائي النفسي العيادي                            |        |
| 22    | تفاصيل برنامج العالم الممارس في تكوين الأخصائي النفسي العيادي.                            |        |
| 23    | برنامج السنة الأولى ( جذع مشترك ) وفق النظام الكلاسيكي .                                  |        |
| 24    | برنامج السنة الثانية (جذع مشترك) وفق النظام الكلاسيكي.                                    |        |
| 25    | برنامج السنة الثالثة التخصص في علم النفس العيادي .                                        |        |
| 26    | برنامج السنة الرابعة التخصص في علم النفس العيادي وفق النظام الكلاسيكي.                    |        |
| 27    | نموذج عرضي تكويني لجامعة باجي مختار البوني عنابة لسنة 2016-2017                           |        |
| 28    | توزيع المقاييس على الزمن المخصص للدراسة للسداسيين الخامس والسادس ليسانس                   |        |
| 29    | توزيع الحجم الساعي للسداسي وكيفيات التقييم لوحدات التعليمية مفصلة ليسانس ل.م.د. 2016-2017 |        |
| 30    | توزيع عدد السكان بحسب السن القانونية للعمل (السكان الناشطين اقتصاديا)                     |        |

|    |                                                                                                                                                                                                  |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 31 | نسب النشاط الاقتصادي ونسب التشغيل حسب المستوى التعليمي والجنس والشهادات المتحصل عليها (بالآلاف)                                                                                                  |
| 32 | البطالة حسب التخصصات الجامعية حسب إحصائيات 2014.                                                                                                                                                 |
| 33 | نماذج عن علاقة التعليم بالاقتصاد في أوروبا                                                                                                                                                       |
| 34 | الوظائف المتوفرة لدى الجهاز الوطني للتشغيل (ANEM) في مجال التشغيل- جانفي-2019                                                                                                                    |
| 35 | طلبات العمل مصنفة حسب مستوى الكفاءة -جانفي- 2019                                                                                                                                                 |
| 36 | ما تم رفضه من وظائف مقدمة من طرف الجهاز الوطني للتشغيل -جانفي- 2019                                                                                                                              |
| 37 | الطلبات على العمل المسجلة والمحقة- جانفي- 2019                                                                                                                                                   |
| 38 | تطور الوظائف التي تم خلقها منذ إنشاء هذا جهاز ANGEM من 2005 إلى 2012                                                                                                                             |
| 39 | عمليات التوظيف المحقة من طرف صندوق التشغيلANEM في جانفي 2019                                                                                                                                     |
| 40 | نتائج تحليل الجزء الموجه للمختص العيادي في استمارة تحليل منصب العمل .                                                                                                                            |
| 41 | نتائج تحليل الجزء الموجه للمسؤول عن المختص في استمارة تحليل منصب العمل.                                                                                                                          |
| 42 | نتائج الاستبيان المفتوح حول طبيعة الإشكاليات المهنية المرتبطة بالتكوين الجامعي والموجه للأخصائي العيادي.                                                                                         |
| 43 | نتائج الاستبيان المفتوح حول أساسيات تكوين المختص العيادي المعمول بها في جامعتنا حسب آراء الأساتذة المكونين في جامعتنا وفي تخصص علم النفس العيادي.                                                |
| 44 | نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الأول مع درجته الكلية.                                                                                                                                  |
| 45 | نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الثاني مع درجته الكلية.                                                                                                                                 |
| 46 | نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الثالث مع درجته الكلية.                                                                                                                                 |
| 47 | نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الرابع مع درجته الكلية.                                                                                                                                 |
| 48 | نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الخامس مع درجته الكلية.                                                                                                                                 |
| 49 | نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور السادس مع درجته الكلية.                                                                                                                                 |
| 50 | نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور السابع مع درجته الكلية.                                                                                                                                 |
| 51 | نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الثامن مع درجته الكلية.                                                                                                                                 |
| 52 | نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور التاسع مع درجته الكلية.                                                                                                                                 |
| 53 | صدق الاتساق الداخلي لمحاو الاستبيان مع بعضها البعض ومع درجتها الكلية.                                                                                                                            |
| 54 | نتائج معاملات الثبات وصدق المحك للاستبيان الموجه للأخصائيين العياديين .                                                                                                                          |
| 55 | فئات قيم المتوسط الحسابي الموافقة لبدائل الإجابة.                                                                                                                                                |
| 56 | تحليل خصائص عينة الأخصائيين حسب الجنس.و الشعبة المتخرج منها في الثانوي و جامعة التخرج و نظام الدراسة المتخرج منه و المستوى الدراسي المتخرج به والأقدمية في منصب العمل و مجال العمل المنتسب إليه. |
| 57 | نتائج درجات الاستجابة على المحور الأول: ( A ) الأهداف المنتظر تحقيقها(المخرجات)                                                                                                                  |
| 58 | نتائج درجات الاستجابة على المحور الثاني: ( B ) المحتوى المقدم في المنهاج                                                                                                                         |

|    |                                                                                                                                      |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 59 | درجات الاستجابة على المحور الثالث : ( C ) (الأنشطة التربوية وطرق وتقنيات التدريس ووسائله وفتراته الزمنية )                           |
| 60 | درجات الاستجابة على المحور الرابع : ( D ) مجال التقويم التربوي وآلياته وفتراته الزمنية                                               |
| 61 | درجات الاستجابة على المحور الخامس : ( E ) كفاءة أعضاء هيئة التدريس.                                                                  |
| 62 | الجدول (103): درجات الاستجابة على المحور السادس : ( F ) سياسات القبول وسياسات التدريب الميداني في التخصص.                            |
| 63 | درجات الاستجابة على المحور السابع (g): الكفايات المهارية المكتسبة من الأخصائي عند تخرجه من الجامعة.                                  |
| 64 | درجات الاستجابة على المحور الثامن : ( H ) الكفايات الشخصية الاجتماعية والثقافية المكتسبة من الأخصائي عند تخرجه من الجامعة            |
| 65 | درجات الاستجابة على المحور التاسع (i): الكفايات المعرفية المكتسبة من الأخصائي عند تخرجه من الجامعة                                   |
| 66 | ترتيب المحاور التسعة للاستبيان بنتائجها العامة ودرجات الاستجابة عليها                                                                |
| 67 | نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لمحاور استبيان الأخصائيين العياديين تبعاً لمتغير المستوى الدراسي المتخرج به من الجامعة                  |
| 68 | نتائج اختبار -مان ويتني- حسب المستوى الدراسي على الاستبيان ككل                                                                       |
| 69 | نتائج اختبار (مان ويتني) على المحور الأول - الأهداف المسطرة في التكوين- حسب متغير المستوى الدراسي                                    |
| 70 | نتائج اختبار (مان ويتني) على المحور الثاني- المحتوى المختار للتكوين- حسب متغير المستوى الدراسي                                       |
| 71 | نتائج اختبار (مان ويتني) على المحور الثالث- طرق وأساليب التدريس ووسائلها وأنشطتها- حسب متغير المستوى الدراسي.                        |
| 72 | نتائج اختبار- مان ويتني -على المحور الرابع -التقويم المطبق في التكوين وعملياته- حسب متغير المستوى الدراسي                            |
| 73 | نتائج اختبار (مان ويتني) على المحور الخامس- كفاءة أعضاء هيئة التدريس -حسب المستوى الدراسي                                            |
| 74 | نتائج اختبار (مان ويتني) على المحور السادس- سياسات القبول والتدريب الميداني في التخصص -حسب المستوى الدراسي                           |
| 75 | نتائج اختبار (مان ويتني) على المحور السابع -الكفايات المهارية المتخرج بها من الجامعة- حسب متغير المستوى الدراسي.                     |
| 76 | نتائج اختبار (مان ويتني) على المحور الثامن-الكفايات الشخصية الاجتماعية القيمة المتخرج بها من الجامعة- حسب المستوى الدراسي المتخرج به |

|    |                                                                                                                                                   |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 77 | نتائج اختبار (مان وتني) على المحور التاسع -الكفايات المعرفية المتخرج بها من الجامعة-حسب المستوى الدراسي المتخرج به                                |
| 78 | نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لمحاو استبيان الأخصائيين العياديين تبعاً لمتغير نظام الدراسة المتخرج منه في الجامعة                                  |
| 79 | نتائج اختبار (مان وتني) حسب نظام الدراسة المتخرج منه لعينة العياديين- للاستبيان ككل -حسب متغير نظام الدراسة المتخرج منه                           |
| 80 | نتائج اختبار (T-test ت) للأخصائيين العياديين على المحور الأول الأهداف المسطرة للتكوين -حسب متغير نظام الدراسة المتخرج منه                         |
| 81 | نتائج اختبار (مان وتني) لعينة العياديين على المحور الثاني- المحتوى المختار للتكوين-حسب متغير نظام الدراسة المتخرج منه.                            |
| 82 | نتائج اختبار (مان وتني) على المحور الثالث - طرق وتقنيات التدريس،نشاطاته ووسائله-حسب نظام الدراسة المتخرج منه.                                     |
| 83 | نتائج اختبار (مان وتني) للعياديين على المحور الرابع - التقويم التربوي وآلياته-حسب نظام الدراسة المتخرج منه                                        |
| 84 | نتائج اختبار (T-test ت) للعياديين على المحور الخامس -كفاءة أعضاء هيئة التدريس-حسب متغير نظام الدراسة المتخرج منه                                  |
| 85 | نتائج اختبار- مان وتني- على المحور السادس -سياسات القبول في التخصص والتدريب المطبقة خلال التكوين-حسب متغير نظام الدراسة المتخرج منه.              |
| 86 | نتائج اختبار - مان وتني- للعياديين على المحور السابع -الكفايات المهنية المتخرج بها-حسب متغير نظام الدراسة المتخرج منه                             |
| 87 | نتائج اختبار -مان وتني-للعيايين على المحور الثامن - الكفايات الشخصية الاجتماعية المتخرج بها-حسب متغير نظام الدراسة المتخرج منه                    |
| 88 | نتائج اختبار- مان وتني - للعياديين على المحور التاسع - الكفايات المعرفية المتخرج بها -حسب متغير نظام الدراسة المتخرج منه                          |
| 89 | نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لمحاو استبيان الأخصائيين العياديين تبعاً لمتغير مجال العمل                                                           |
| 90 | نتائج اختبار كروسكال -واليس) للأخصائيين حسب متغير -مجال العمل المنتسب إليه -على الاستبيان ككل-                                                    |
| 91 | نتائج اختبار(كروسكال -واليس) للأخصائيين على المحور الأول (الأهداف المسطرة للتكوين)- حسب متغير مجال العمل المنتسب إليه                             |
| 92 | نتائج اختبار(كروسكال -واليس) للأخصائيين على المحور الثاني (المحتوى المختار للتكوين)- حسب متغير مجال العمل المنتسب إليه-                           |
| 93 | نتائج اختبار(كروسكال -واليس) للأخصائيين على المحور الثالث (طرق ووسائل التدريس ونشاطاتها المطبقة خلال التكوين)- حسب متغير مجال العمل المنتسب إليه- |
| 94 | نتائج اختبار(مان وتني) للأخصائيين على البند C3 - حسب متغير مجال العمل المنتسب إليه                                                                |



|     |                                                                                                                                                              |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 95  | نتائج اختبار(كروسكال –واليس ) للأخصائيين على المحور الرابع (التقويم المطبق في التكوين وآلياته )- حسب متغير مجال العمل المنتسب إليه-                          |
| 96  | نتائج اختبار(كروسكال –واليس ) للأخصائيين على المحور الخامس (كفاءة أعضاء هيئة التدريس القائمين على التكوين)- حسب متغير مجال العمل المنتسب إليه-               |
| 97  | نتائج اختبار(مان ويتني )على البند E5- حسب متغير مجال العمل المنتسب إليه                                                                                      |
| 98  | نتائج اختبار(كروسكال –واليس ) للأخصائيين على المحور السادس (سياسات القبول والتدريب الميداني المستعملة في التكوين)- حسب متغير مجال العمل المنتسب إليه         |
| 99  | نتائج اختبار(كروسكال –واليس ) للأخصائيين على المحور السابع (الكفايات المهنية الأدائية المتخرج بها )- حسب متغير مجال العمل المنتسب إليه-                      |
| 100 | نتائج اختبار(كروسكال –واليس ) للأخصائيين على المحور الثامن (الكفايات الشخصية والثقافية الاجتماعية والقيمية المتخرج بها )- حسب متغير مجال العمل المنتسب إليه- |
| 101 | نتائج اختبار(كروسكال –واليس ) للأخصائيين على المحور التاسع (الكفايات المعرفية المتخرج بها )- حسب متغير مجال العمل المنتسب إليه-                              |
| 102 | نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الأول من الاستبيان الموجه للمسؤولين مع درجته الكلية                                                                 |
| 103 | نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الثاني من الاستبيان الموجه للمسؤولين مع درجته الكلية                                                                |
| 104 | نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الثالث من الاستبيان الموجه للمسؤولين مع درجته الكلية.                                                               |
| 105 | نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الرابع من الاستبيان الموجه للمسؤولين مع درجته الكلية                                                                |
| 106 | نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الخامس من الاستبيان الموجه للمسؤولين مع درجته الكلية                                                                |
| 107 | درجات صدق الاتساق الداخلي بين محاور الاستبيان الموجه للمسؤولين مع بعضها البعض ومع والأداة ككل                                                                |
| 108 | نتائج معاملات الثبات للاستبيان الموجه للمسؤولين عن الأخصائيين العياديين وصدق المحك                                                                           |
| 109 | فئات قيم المتوسط الحسابي الموافقة لبدائل الإجابة لاستبيان المسؤول عن الأخصائيين العياديين                                                                    |
| 110 | تحليل خصائص عينة المسؤولين عن الأخصائيين العياديين -حسب مجال العمل المنتسب إليه- والأقدمية في المنصب.                                                        |
| 111 | نتائج درجات الاستجابة حسب آراء المسؤولين عن الأخصائيين العياديين على المحور الأول (أ) الكفايات الشخصية                                                       |
| 112 | نتائج درجات الاستجابة حسب آراء المسؤولين عن الأخصائيين العياديين على المحور الثاني (ب) الكفايات المعرفية                                                     |

|     |                                                                                                                                                                              |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 113 | نتائج درجات الاستجابة حسب آراء المسؤولين عن الأخصائيين العياديين على المحور الثالث (ج) مجال الكفايات المهنية.                                                                |
| 114 | نتائج درجات الاستجابة حسب آراء المسؤولين عن الأخصائيين العياديين على المحور الرابع (د) مجال) الكفايات القيمة الاتجاهات الايجابية نحو المهنة                                  |
| 115 | نتائج درجات الاستجابة حسب آراء المسؤولين عن الأخصائيين العياديين على المحور الخامس (هـ) مجال (الربط بين التكوين الجامعي والأداء الفعلي في سوق العمل التغذية الراجعة العكسية) |
| 116 | نتائج العامة لمجموع محاور الاستبيان الموجه لعينة المسؤولين مرتبة حسب درجة الاستجابة                                                                                          |
| 117 | نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لمحاور استبيان المسؤولين تبعا لمتغير الأقدمية في المنصب                                                                                         |
| 118 | نتائج اختبار (أنوفا ANOVA) على المحور الأول (أ) لاستبيان المسؤولين (الكفايات الشخصية) حسب متغير الأقدمية في المنصب                                                           |
| 119 | نتائج اختبار (كروكسال- واليس- Kruskal Wallis) على المحور الثاني (ب) لاستبيان المسؤولين عن الأخصائي العيادي – الكفايات المعرفية- حسب متغير الأقدمية في المنصب                 |
| 120 | نتائج اختبار (أنوفا ANOVA) على المحور الثالث (ج) لاستبيان المسؤولين عن الأخصائي العيادي –الكفايات المهنية –حسب متغير الأقدمية في المنصب                                      |
| 121 | نتائج اختبار (أنوفا- ANOVA ) على المحور الرابع (د) لاستبيان المسؤولين عن الأخصائي العيادي -الكفايات القيمة -حسب متغير الأقدمية في المنصب                                     |
| 122 | نتائج اختبار (كروكسال واليس) على المحاور الأربعة الأولى – الكفايات المخرج بها-حسب متغير الأقدمية في المنصب –خاصة بالمسؤولين عن الأخصائي العيادي-                             |
| 123 | نتائج اختبار (أنوفا ANOVA) على الدرجة الكلية لاستبيان المسؤولين عن الأخصائي العيادي حسب متغير الأقدمية في المنصب                                                             |
| 124 | نتائج اختبار (كروكسال واليس) على المحور الخامس (هـ) لاستبيان المسؤولين عن الأخصائي العيادي –الربط بين الجامعة وسوق العمل -حسب متغير الأقدمية في المنصب                       |
| 125 | نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لمحاور استبيان المسؤولين عن الأخصائي العيادي تبعا لمتغير- مجال العمل-                                                                           |
| 126 | نتائج اختبار (أنوفا ANOVA) على المحور الأول (أ) لاستبيان المسؤولين عن الأخصائي العيادي - الكفايات الشخصية -حسب متغير مجال العمل المنتسب إليه                                 |
| 127 | نتائج اختبار (كروكسال واليس Kruskal Wallis) على المحور الثاني – الكفايات المعرفية- حسب متغير مجال العمل –خاصة بالمسؤولين عن الأخصائي العيادي                                 |
| 128 | نتائج اختبار (أنوفا ANOVA) على المحور الثالث (ج) لاستبيان المسؤولين عن الأخصائي العيادي -الكفايات المهنية -حسب متغير مجال العمل                                              |
| 129 | نتائج اختبار (أنوفا- ANOVA) على المحور الرابع (د) لاستبيان المسؤولين مجال الكفايات القيمة أو الاتجاهات الايجابية نحو المهنة تبعا لمتغير مجال العمل                           |

|     |                                                                                                                                                                     |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 130 | نتائج اختبار (أنوفا ANOVA) على المحاور الأربعة الأولى لإستبيان المسؤولين عن الأخصائي<br>العيادي - الكفايات المتخرج بها من الجامعة-حسب متغير مجال العمل المنتسب إليه |
| 131 | نتائج اختبار (كروكسال واليس- Kruskal Wallis ) على الأداة ككل الخاصة بالمسؤولين عن<br>الأخصائي العيادي-حسب متغير مجال العمل المنتسب إليه-                            |
| 132 | نتائج اختبار (كروكسال -واليس- Kruskal Wallis ) على المحور الخامس لاستبيان المسؤولين<br>عن الأخصائي العيادي -الربط بين الجامعة وسوق العمل- حسب متغير مجال العمل -    |

| الترسل | أفهرس الأشكال                                                              | الصفحة |
|--------|----------------------------------------------------------------------------|--------|
| 01     | تطور الهيكل التنظيمي للجامعات الجزائرية                                    |        |
| 02     | إجراءات الالتحاق بالتعليم الجامعي لأول مرة وفق نظام ل.م.د (L.M.D)          |        |
| 03     | تنظيم العمل خلال السداسي وفق التنظيم الجديد للتكوين ل.م.د ( L.M.D)         |        |
| 04     | مسار مختلف النشاطات التي يجب القيام بها خلال السداسي.                      |        |
| 05     | وزن الوحدات التكوينية حسب نظام ال ل.م. د ( L.M.D)                          |        |
| 06     | تنظيم الدراسة في الماستر حسب نظام ال ل.م.د ( L.M.D)                        |        |
| 07     | الشهادات الممنوحة في ظل نظام ال ل.م.د (L.M.D)                              |        |
| 08     | النشاطات المهيكلية لفترات نهاية السداسي وفق نظام ال ل.م.د (L.M.D)          |        |
| 09     | نموذج للجداول المعدة من طرف فرق التكوين (بطاقات عرض التكوين)               |        |
| 10     | الجوانب التي يتضمنها مفهوم المنهاج التربوي                                 |        |
| 11     | الأسس العامة التي تقوم عليها المناهج التربوية .                            |        |
| 12     | مكونات المحتوى وتصنيفاتها .                                                |        |
| 13     | منحى الطلاب على العمل.                                                     |        |
| 14     | منحى عرض العمل .                                                           |        |
| 15     | نقطة التوازن في سوق العمل.                                                 |        |
| 16     | نسبة البطالين حسب المستوى الدراسي.                                         |        |
| 17     | مناصب الشغل المقترحة خلال شهر أكتوبر 2018                                  |        |
| 18     | طلبات العمل المسجلة حسب الجنس والمستوى الدراسي                             |        |
| 19     | طلبات العمل المتوفرة حسب المستوى الدراسي                                   |        |
| 20     | كميات التوظيف بالصيغ المتوفرة لدى الوكالة ANEM والتي يستفيد منها الجامعيون |        |
| 21     | نتائج الدراسة الاستطلاعية والمؤسسة للدراسة النهائية .                      |        |
| 22     | تصور مقترح لبناء وتطوير علم النفس العيادي معد من الباحثة                   |        |

| الرقم | فهرس الملاحق                                                                      | الصفحة |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------|--------|
| 1     | استبيان موجه للأخصائي العيادي في جزء الدراسة الاستطلاعية                          |        |
| 2     | استبيان الأخصائي العيادي في جزء الدراسة النهائية نسخة أولية                       |        |
| 3     | استبيان الأخصائي العيادي في جزء الدراسة النهائية نسخة نهائية                      |        |
| 4     | استمارة تحليل منصب عمل الأخصائي العيادي مع رأي المسؤول في جزء الدراسة الاستطلاعية |        |
| 5     | استبيان المسؤول في جزء الدراسة النهائية نسخة أولية                                |        |
| 6     | استبيان المسؤول في جزء الدراسة النهائية نسخة نهائية                               |        |
| 7     | وثيقة تصريح بدخول مؤسسات الصحة العمومية                                           |        |
| 8     | وثيقة تصريح بدخول مؤسسات التضامن الوطني                                           |        |
| 9     | استبيان استطلاعي موجه لفئة الأساتذة في جزء الدراسة الاستطلاعية                    |        |
| 10    | قائمة الأساتذة المحكمين للاستبيانات                                               |        |

في خضم التحولات التي عرفها المجتمع الجزائري في أواخر القرن الماضي، تغيرت معطيات كثيرة اقتصادية واجتماعية، جعلت من الضروري أن تواكبها تغيرات تربوية، باعتبار النظام التربوي والجامعي منه على الخصوص أكثر الأنظمة المعول عليها لرفع التحديات التنموية التي تنشدها البلاد، لكن هذا النظام في حد ذاته وعلى غرار أنظمة تعليمية كثيرة يعرف تحديات كثيرة من بينها، الفجوة الملاحظة بين متطلبات المجتمع - المتسارعة الوتيرة - وما تقدمه مؤسسات تلك الأنظمة من مخرجات - تظل ناقصة في ظل ترايد الطلب عليها - ولعل ما تعرفه الدول من إصلاحات تربوية دليل آخر على وجود تلك الفجوة وضرورة ردمها.

وبالرجوع إلى واقع التنمية عندنا، فإننا نلمس تراجعاً كبيراً فيها حسب العديد من الدراسات والإحصائيات الحديثة، فالسوق الوطنية تعرف تذبذباً كبيراً في العرض والطلب، بفعل ما عرفه الاقتصاد الوطني من تغير في الرؤى والأهداف وضعف في الموارد من جهة ومن جهة أخرى بفعل تدفق أعداد كبيرة من الخريجين إلى سوق العمل بمخرجات قد تتلاءم أو تعاكس التغيرات التي طرأت عليه.

فالمشكلة إذن هي مشكلة موازنة حقيقية بين واقع واحتياجات التنمية، وبين عمليات التكوين التي تجري في أروقة الجامعات والتي رغم الإصلاحات التي عرفتتها أخيراً لا يزال خريجوها يعانون البطالة (لتندي فرص العمل) لأسباب كثيرة من بينها الخبرة والنوعية في الأداء والتي من شروطها جودة التكوين والتدريب.

ومنه فقد أصبح لزاماً اليوم، العمل على تحقيق النوعية والفعالية في مخرجات جامعاتنا، من خلال تطوير فعلي لمناهجها وفي كل الميادين العلمية، بهدف خلق المهنية الحقيقية المنتجة والداعمة للتنمية الوطنية ومناهج التخصصات الإنسانية، هي الأكثر حاجة لمثل هذا التطوير نظراً لما تتخبط فيه من إشكاليات في الاستيعاب والتطبيق وفق روح العصر.

وتخصص علم النفس العيادي أبرز مثال عن تلك التخصصات التي تبحث لها عن مكانة بين المهن منذ إلحاقه بالجامعة الجزائرية إلى اليوم، بدلالة الدراسات التي أجريت حول إشكاليات الممارسة العيادية والتي أكدت على تشكي الممارسين العياديين من الغربة الميدانية (الإحساس بالعجز في الأداء المهني) أمام متطلبات المهنة المتعددة مما يضعف ثقتهم في امكانياتهم وخاصة بعد التخرج، ويرجع ذلك - وحسب الدراسات السابقة دوماً - لعوامل عدة من بينها التكوين الجامعي ونظرة المجتمع إلى المهنة من جهة ونقص الامكانيات والتجهيزات من جهة أخرى وعوامل أخرى عديدة أثرت على أداء النفساني العيادي وعلى الصحة النفسية في البلاد ومنه التنمية البشرية فيها.

ولعل موضوع التكوين في التخصص، هو أكثر المواضيع المطروحة للنقاش اليوم باعتبار ما تعرفه منظومتنا التعليمية الجامعية من إصلاحات طال انتظار ثمارها.

وهذا ما حاولنا التفصيل فيه، عبر تعرضنا بالتحليل والدراسة للعلاقة بين مناهج علم النفس العيادي ومتطلبات سوق العمل من هذا التخصص وفق الأطر والفصول التالية :

**الفصل الأول** أو (الإطار المفاهيمي للدراسة) ويضم: الإشكالية، تساؤلات الدراسة، فرضياتها وأهدافها وأهميتها

مصطلحاتها، الدراسات السابقة والتعليق عليها.

**الفصل الثاني:** الجامعة الجزائرية والإصلاح الأخير الـل.م.د. ويضم التعريف بالجامعة عامة ومهامها والجامعة الجزائرية على الخصوص والتحول الكبرى التي عرفت إلى اليوم مع التركيز على الإصلاح الأخير خصائصه واقع تطبيقه ومعيقاته وأفاق انجازه.

**الفصل الثالث :** المناهج الجامعية ومقاربة مخرجات التعلم، ويضم التعريف بمجال المناهج ومكوناتها والتركيز على أسس بناء وتطوير المناهج الجامعية خاصة خطوة بخطوة .

**الفصل الرابع :** علم النفس العيادي في الجزائر. ويضم التعريف بهذا التخصص عالميا ومحليا وأساسيات التكوين فيه مع تقديم نماذج عالمية وعربية ومحلية للتكوين فيه والتركيز على نموذج جامعة - عناية - موضوعنا في الدراسة .

**الفصل الخامس:** سوق العمل في الجزائر ونصيب الجامعيين منه. ويضم التعريف بسوق العمل ومؤشراته وإجراء إسقاط لذلك على سوقنا الوطني الجزائري ونصيب الجامعيين من سياسات التشغيل فيه وتحديد علاقته بالجامعة وأفاق النهوض بها. ثم يأتي الإطار التطبيقي للدراسة (الفصل السادس) ويضم ثلاث أجزاء هي : الدراسة الاستطلاعية ونتائجها منهجية إجراء الدراسة وأدواتها. نتائج فئة الأخصائيين العياديين ومناقشتها. ونتائج فئة المسؤولين ومناقشتها.

وعلى ضوء تلك النتائج قدمنا تصورا مقترحا حول كيفية بناء وتطوير منهاج يفي بتحقيق متطلبات سوق العمل اليوم. مركزين فيه على أبرز ابعاد التكوين في التخصص وأخيرا قدمنا تلخيصا عاما لنتائج الدراسة ومقترحات بحثية يمكنها إثراء منهاج التكوين في تخصص علم النفس العيادي والتخصصات الأخرى

# الفصل الأول التمهيدي

## الإطار المفاهيمي للدراسة

عناصر الفصل:

- 1- الإشكالية
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهداف الدراسة
- 4- أهمية الدراسة
- 5- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة
- 6- حدود الدراسة
- 7- الدراسات السابقة
- 8- التعليق على الدراسات السابقة



## 1- الإشكالية

يشهد عالمنا اليوم تحولا كبيرا في النظرة إلى التنمية، فبعد أن كان الرأسمال النقدي هو أساس التنمية والثروات الباطنية هي وسيلتها، أصبحت اليوم المعرفة والاستثمار في الأفراد عبر التعليم والتدريب البديل الدائم للثروة النقدية.

"فالتنمية هي عملية تحرير انساني والبشر هم هدفها ووسيلتها، وتتضمن تمكين البشر من تحسين نوعية حياتهم .... كما أنها تعني تطوير الفرد والإرتقاء بقدراته من خلال برامج التعليم مما يؤدي لرفع كفاءاته وامكانياته" (حسان وآخرون، 2008، ص 135-136) فيكون بمقدوره عندها، المشاركة الايجابية في تنمية مجتمعه المحلي.

ومن أكثر المؤسسات التي يعول عليها في تحقيق ذلك، هي المؤسسة التربوية باعتبارها الحاضنة للنشأ والمكونة له معرفيا ومهاريا وقيميا، وقد تحولت المدارس والمعاهد والجامعات اليوم إلى المنافسة في تحقيق أحسن المخرجات وأجودها تبعا لارتفاع سقف الطلب على الجيد من المخرجات، لمواجهة متطلبات السوق التي غزتها التقنية .

والجامعة تعد المؤسسة التعليمية الأكثر مسؤولية عن ذلك، لأنها تحمل على عاتقها، مهمة تخريج الطاقات البشرية المؤهلة لولوج سوق العمل بعد تكوين جامعي (أكاديمي أو مهني متخصص) معبرة بذلك، عن قدرة برامجها ومناهجها على الوفاء بحاجات المؤسسات المجتمعية وفي مختلف المجالات العلمية والتقنية.

تلك الحاجات المتنوعة ما بين مهارات الأداء ومهارات التفكير المبدع الخلاق ومهارات حل المشكلات، وتحمل المسؤولية والعمل في فريق واستخدام ما ينتج من آلات و تسيير ما يستحدث من مشاريع، إضافة إلى المهارات الاجتماعية من تعاون وتقبل للآخر إلى استعمال اللغات الحية و....

وعلى ذكر سوق العمل المستقبل للكفاءات البشرية، فإنه يتأثر بمجموعة عوامل منها النمو السكاني، وبنوعية القوى العاملة الوافدة إليه، من ناحية السن والجنس والمؤهل العلمي وكم العرض والطلب في الوظائف والموظفين.

كما تتأثر سوق العمل بمشكلة الانفصال الذي يمكن أن يكون بين مؤهلات الوافدين إليها من متخريجي المعاهد والجامعات وبين متطلباتها كسوق تتغير معطياته وفقا للتغيرات الاجتماعية والتحولات العالمية التي الأهيل الجيد محورها، مما ينتج عنه مشكلات أكبر من بطالة وضعف أداء وهو ما يضر بالتنمية ككل .

وهو الأمر الذي يشغل العالم بأسره، فحتى الدراسات العالمية تركز على ضرورة تجسيد النوعية في المخرجات كدراسة (Nicolescue&Paun,2008) التي أظهرت أن معظم عمليات التوظيف تعتمد على المستوى الدراسي وليس على المهارات المكتسبة حيث يكتشف ضعف أغلبها فيما بعد وهو ما أكدته دراسة (Hart,2008) حيث ركزت على مهارات مهمة جدا اليوم كإدارة الذات و التفكير النقدي فالتعليم التخصصي هو المخرج التنموي اليوم .

وبالرجوع لواقعنا العربي، نسجل ما أكدت عليه العديد من الدراسات المتخصصة ومنها دراسة (منصوري - 2012) والتي كانت بهدف البحث في سبل تجسير العلاقة بين التعليم العالي وسوق العمل وقد أخذ الجامعة الجزائرية كنموذج وقام بتحليل نقدي، لمجموع الرهانات والتحديات التي تواجه الإصلاحات الأخيرة والتي -حسب تحليله تبقى مجرد شعارات تقف عوامل عديدة دون تطبيقها ودراسة (العتيبي، 2018) التي ركزت على نفس المشكلة في المملكة السعودية، واتبعت للإجابة عن ذلك المنهج الوصفي التحليلي، بتجميع المعلومات من الدراسات السابقة الميدانية واحصائياتها وتوصلت إلى ضرورة الاهتمام بالدراسات التقنية واللغة الانجليزية في جامعاتنا والاهتمام بالنوعية والجودة في مخرجات طلابنا، مع نقل الاتجاهات الحديثة

في ميادين العمل إلى أروقة الجامعات، كما أشارت أيضا إلى أن أكثر التخصصات التي يلتحق بها طلبة التعليم العالي في البلدان العربية، هي العلوم الإنسانية والاجتماعية، حيث ترتفع نسبة الالتحاق بها في السعودية مثلا إلى 75%.

فالمشكلة إذن هي مشكلة مناهج تعليمية غير مواءمة مع احتياجات الأسواق، وهي من المشكلات الأساسية في الجامعة اليوم لهذا اختارت جامعات كثيرة في العالم التحول لنظام الجودة في تسيير نظمها التربوية. الأمر الذي يتطلب تسخير كل الوسائل والإمكانيات البصرية والمادية ( وهو ما ينقص الكثير من المؤسسات )

فمثلا فيما يخص الأموال المرسودة للإنفاق على البحث العلمي في الدول العربية عندنا، "فإنه لا يتجاوز 5% من الناتج الوطني الإجمالي في مجمله، حيث يقدر في الأردن بـ 0.37 % وفي مصر بـ 0.34 % وفي تونس بـ 0.09 % وفي الجزائر بـ 0.3 % " (المنظمة العربية للتنمية، 2011، على الموقع: <https://www.projects-alescso.org>) وإذا ما قورن ذلك الانفاق بنظيره في الدول المتقدمة، فإن تفسير التدني الحاصل في المخرجات يصبح منطقيا، مع الإشارة لما تبذله جامعات عربية كثيرة فيما يخص تطوير البرامج كما جاء في دراسة ( المفتاح، 2017 ) والذي حدث في قطر سنتي 2003-2004 حيث حققت الجامعة نجاحا بلغ ما نسبته 68% في إعداد خريجين مؤهلين تأهيلا نوعيا.

وهو ليس الشأن دائما في الأنظمة التعليمية العربية على تعددها ومحاولات الإصلاح فيها. والمتتبع لحركة التعليم العالي في الجزائر يلاحظ توسعا كبيرا من حيث الكم حيث تضم الشبكة الجامعية 84 مؤسسة موزعة على 46 ولاية، تخرج الآلاف من المختصين في جميع المجالات، إلا أن الأهداف الكبرى من كل هذا التوسع لم تتحقق، فلم تستطع الجامعة بعد الاندماج في التنمية والتفاعل مع الواقع المحلي والإقليمي والعالمي المتجدد على الدوام والدليل على ذلك بطالة الخريجين، ونقص التأهيل الذي يفى باحتياجات سوق الشغل وهذا ما أكدت عليه عمليات تحليل منظومة التعليم والتكوين في البلاد، حيث تم رصد اختلالات كثيرة للتعليم الجامعي الجزائري على الصعيدين الهيكلي والتنظيمي للمؤسسات الجامعية وكذا البيداغوجي وهو ما أكدته الدكتور " فروخي". في حوصلة عن الموضوع بأن "الشهادة لم تعد ضامنة لمنصب شغل اليوم فقد كنا منذ عقود نقول بأن البطالة تمس عديمي التكوين والمطرودين من التعليم فقط" لكن الإحصائيات المسجلة عن السكان الناشطين، تؤكد أن البطالة اليوم لا تستثني أي طبقة سكانية وتمس حتى أصحاب الشهادات العليا كالدكتوراه مثلا، حيث أن 3 بالمائة من البطالين في سنة 1989 من حاملي الشهادات العليا والتي ارتفعت إلى 5.6% في 1991 ووصلت نسبة بطالة خريجي الجامعات في 1996 إلى 18%". (Khawa : 2008, 16)

مما اضطر جامعاتنا الى التحول من النظام الكلاسيكي، إلى النظام الجديد ال.م.د. للتمكن من إيجاد فرص تدريب وتوظيف أكبر للخريجين، على ضوء ما كشفت عنه الدراسات التي اهتمت بتقييم نواتج النظام السابق ونظام ال L.M.D هو النظام الذي خضع لعمليات تقييم متعاقبة أيضا عبر عدة دراسات منها دراسة (زرزور، 2006) والتي هدفت إلى تقييم مدى مساهمة الجامعة في تحضير الطلبة لعالم الشغل بالتركيز على عناصر مثل، المحتوى والتقييم وإرشاد الطلبة، ولذلك تم اعتماد استبيان من (27) عبارة وزع على عينة بلغت (120) أستاذ من جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي، وبعد إجراء الإحصائيات اللازمة، توصلت إلى أن المحتوى وآليات التقييم ونظامه لا تحضر الطلبة لعالم الشغل وعليه تم اقتراح الإسراع في تفعيل عملية التكوين عبر تطبيق الجودة في كل آلياتها، وفي نفس الإطار توصلت دراسة (بنية وبلجالي، 2016) والتي جاءت بهدف تقييم أداء طلاب تخصص بنوك في سوق العمل واعتمدت على عينة من عمال خمسة بنوك من مدراء ومسؤولين وإداريين بولاية تيارت، وتوصلت بعد تطبيق الإحصائيات اللازمة إلى أن الخريجين تنقصهم الكفاءة والمهارة في مجالات

الإعلام الآلي واللغات الأجنبية، كما أن المقاييس الدراسية تعرف نقصا فيما يخص جزء الأعمال المصرفية، كما أن التدريبات دون المستوى وأوصت بضرورة الربط بين احتياجات السوق والتكوين الجامعي.

كما توصلت دراسة (منصوري، 2012) التي عملت على البحث في سبل تجسير الفجوة بين التعليم العالي وسوق العمل وذلك بتقديم صورة عن الإصلاح الجديد (ال ل. م. د.) مع البحث في التحديات والرهانات التي تحول دون تحقيقه وقد خلصت إلى أن هذا النظام الجديد يواجه رهانات كبيرة منها، اعتماد الشعارات لا الفعل فيه والنقص الكبير في مستلزمات واستراتيجيات تفعيله ميدانيا. خاصة في ظل ارتفاع عدد السكان الذي سيبلغ حوالي 42 مليون نسمة سنة 2018 مما يفسر ارتفاع الطلب على العمل (جلال، 2017) مع تذبذب واضح في اقتصادنا عموما (ينتعش أحيانا ويتراجع أحيانا أخرى) كما يعتمد أساسا على النفط والغاز، مما جعل الدولة تتبنى توظيفا ظرفيا، وهذا ويشكل الجامعيون نسبة معتبرة من البطالين باعتبارهم من الشباب الباحث عن العمل لأول مرة، منهم 10.4 % من الذكور 33.3 % من الإناث حسب إحصائيات سنة 2010 (أديوش، 2013) ثم تعود نسبة البطالة تلك للارتفاع سنة 2015 إلى ما يقدر بـ 11.2 % مما يدل على تذبذب متواصل في التشغيل الدائم بالخصوص لأصحاب الشهادات العليا الذين شكلوا في أبريل 2018 ما نسبته 16.4 % من أصحاب الشهادات. (الديوان الوطني للإحصائيات، 2018، 13 أبريل)

وما يمكن استخلاصه من الإحصائيات السابقة هو أن التعليم العالي، أصبح يشكل عبأ على الدولة، دون أن يشارك عبر مخرجاته في تحقيق النمو الاقتصادي الفعلي.

كما أن جامعاتنا تعاني مشكلات داخلية ومنها الاعتماد على الطرق التقليدية في التدريس والتقييم وتركيزها على الكم المعرفي عند الطالب، مما أضعف كفاءاته ومهاراته واتجاهاته، كذلك جمود المناهج فهي موحدة لكل البيئات ولا تتأقلم معها ولا تستجيب بجدية لحاجات التنمية وحاجات المتعلمين وبعيدة عن مشكلات المجتمع، كما أن البحوث التي تعنى بالمناهج ومشكلات التعليم والتقييم قليلة ولا تطبق إن وجدت، مما جعل المناهج دون سند اقتصادي اجتماعي، مع سوء تقدير للتكنولوجيا فهي لا تتعدى عندنا اقتناء الأجهزة واستعمالها. (إدار، 2015-09-13 <http://revue.univ-ouargla015-dafatir/2458-2015-09-dz/index.php/numero-13>)

وتخصص علم النفس العيادي، من التخصصات الجامعية التي يعول عليها في مجال خدمة المجتمع المحلي للوقاية والعلاج والبحث في مشكلات الأفراد والجماعات على السواء، فالأخصائي مطلوب في المصحات العقلية والمراكز المتخصصة كما في المستشفيات ومراكز متابعة التلاميذ، كما نجده في دور الشباب والرياضة والحضانات وغيرها، أين تتعدد وتختلف طرق التدخل والتكفل والمرافقة، مما يحتم العناية الفائقة بتكوين الطلاب في هذا التخصص الذي مر بمرحل صعبة كثيرة، والمتخرج من هذا التخصص يجب أن يتمتع، بمعارف وتقنيات ومهارات جاءت عبر تدريبات إكلينيكية مكثفة كما أن التدريب على البحث العلمي وكذا استخدام أنسب الطرق والوسائل في التشخيص والعلاج والتنبؤ والحلول الكفيلة بضبط السلوك أيضا من الأمور المطلوبة عند المتخرج، مما يجعل مهمة التكوين في التخصص مسألة دقيقة وهذا ما يؤكد -ويندفريد- بقوله أن "مشكلة التكوين تعتبر من أكثر المشكلات حدة في علم النفس العيادي لذلك لابد من توفير تكوين صلب في الجانب النظري والميداني، حتى تتوفر الكفاءة التي هي شرط من شروط الممارسة النفسية" (تشعبيث، 2016، ص 118)

وتكوين المختص الإكلينيكي عندنا لا يلقى رضا الأخصائيين الممارسين أنفسهم ولا يرقى لمستوى ما ينتظر منهم كمهنيين من جهة أخرى ولا يراعي ما هو عليه التدريب والتكوين في مختلف جامعات العالم. فهناك تذرر كبير لدى ممارسي المهنة لمعاناتهم من عدة إشكاليات، منها على الخصوص ضعف تكوينهم الجامعي مقارنة بنظرائهم في العالم العربي وأوروبا، كما

جاء في دراسة (مركوش، 2014) والتي كانت تهدف لتسليط الضوء على الممارسة النفسية في الجزائر وخصوصيتها على هامش جملة من المؤشرات ،منها التكوين الجامعي، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى أن تكوين المختص النفسي في الجزائر ، غير كاف مما دفع بمتخريجه لتلقي تدريبات إضافية، للتمكن من العمل في مناصبهم، بينما وجد منهم من لم يستطع ذلك. وتدعم نتائج الدراسة السابقة ،ما توصلت إليه دراسة (عواشرية، 2009) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى محتوى مناهج هذا التخصص والاقتراحات الممكنة للرفع من فعاليته، وقد كان الطرح نظريا واستخلص أن السذاجة والاعتراب والنقصان والانقصام وطغيان النظري على التطبيقي وهشاشة معارف المتخرجين حول تخصصهم أهم مؤثراته، وأوصى بتفعيل نظام (تطوير المنهج) في كل التخصصات لتجاوز مشكلاته.

وتأسيسا على نتائج الدراسات السابقة والتي أكدت على ضرورة تجسير العلاقة بين المناهج الجامعية وسوق العمل في مختلف التخصصات ،ومن خلال تحليلنا لمنصب عمل الأخصائي العيادي واحتياجاته ونتائج الدراسات التي تناولت التكوين في هذا التخصص ، فإننا نلمس وجود اشكالية كبيرة في التكوين لها علاقة بالمنهاج التعليمي على وجه التحديد والحاجة إلى بناء تصور مقترح لمنظومة هذا الأخير، قد تساعد واضعيه من مختصين وشركاء على تطويره وذلك بعد البحث والتقصي في موضوع مدى استجابة منهاج علم النفس العيادي لمتطلبات منصب عمل الأخصائي النفسي في مختلف قطاعات عمله وعليه نطرح السؤال العام التالي:

-ما درجة استجابة منهاج علم النفس العيادي بالجامعة الجزائرية لمتطلبات منصب عمل الأخصائي العيادي بمجالاته المتعددة؟

والأسئلة الرئيسية التالية :

### 1-1-السؤال الرئيسي الأول :

-ما درجة استجابة منهاج علم النفس العيادي بالجامعة الجزائرية (بجميع عناصره) لمتطلبات منصب عمل الأخصائي بمجالاته المتعددة من وجهة نظر الخريجين الممارسين للمهنة؟

والذي يتفرع أيضا للتساؤلات التالية :

1-1-1-ما درجة استجابة (الأهداف المسطرة في منهاج علم النفس العيادي) بالجامعة الجزائرية لمتطلبات منصب عمل الأخصائي بمجالاته المتعددة من وجهة نظر الخريجين الممارسين للمهنة؟

1-1-2-ما درجة استجابة (المحتوى المختار في منهاج علم النفس العيادي) بالجامعة الجزائرية لمتطلبات منصب عمل الأخصائي بمجالاته المتعددة من وجهة نظر الخريجين الممارسين للمهنة؟

1-1-3-ما درجة استجابة (العمليات التربوية المطبقة في منهاج علم النفس العيادي بالجامعة الجزائرية من سياسات قبول- نشاطات دراسية -تقنيات تدريس- جدولة زمنية -أعضاء هيئة تدريس- تربصات- عمليات تقويم) لتحقيق تكوين يفي بمتطلبات منصب عمل الأخصائي بمجالاته المتعددة من وجهة نظر الخريجين الممارسين للمهنة؟

1-1-4-ما درجة استجابة الكفاءات المتخرج بها (معرفية -مهارة أدائية- وجدانية -شخصية إجتماعية- وثقافية ) من مناهج علم النفس العيادي بالجامعة الجزائرية لمتطلبات منصب عمل الأخصائي بمجالاته المتعددة من وجهة نظر الخريجين الممارسين للمهنة؟

**1-2-السؤال الرئيسي الثاني :**

-هل توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين الممارسين للمهنة حول درجة استجابة كل عنصر من عناصر مناهج تكوينهم لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغيرات (نظام الدراسة المتخرج منه -المستوى الدراسي المتخرج به-مجال العمل المنتسب إليه)؟

والذي يتفرع إلى التساؤلات التالية :

1-2-1-هل توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين الممارسين للمهنة حول درجة استجابة كل عنصر من عناصر مناهج تكوينهم لمتطلبات منصب عملهم تعزى لمتغير ( المستوى الدراسي المتخرج به) ؟

1-2-2-هل توجد فروق في آراء الاخصائيين العياديين الممارسين للمهنة حول درجة استجابة كل عنصر من عناصر مناهج تكوينهم لمتطلبات منصب عملهم تعزى لمتغير ( نظام الدراسة المتخرج منه) ؟

1-2-3-هل توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين الممارسين للمهنة حول درجة استجابة كل عنصر من عناصر مناهج تكوينهم لمتطلبات منصب عملهم تعزى لمتغير (مجال العمل المنتسب إليه) ؟

**1-3-السؤال الرئيسي الثالث :**

ما درجة استجابة مناهج علم النفس العيادي بالجامعة الجزائرية لمتطلبات منصب عمل الأخصائي العيادي بمجالاته المتعددة من وجهة نظر المسؤولين عنه في مكان العمل ؟

والذي يتفرع أيضا إلى التساؤلات التالية :

1-3-1-ما درجة استجابة ( الكفايات الشخصية المتخرج بها من الجامعة ) لمتطلبات منصب عمل الأخصائي العيادي بمجالاته المتعددة من وجهة نظر المسؤولين عنه في مكان العمل؟

1-3-2-ما درجة استجابة ( الكفايات المعرفية المتخرج بها من الجامعة ) لمتطلبات منصب عمل الأخصائي العيادي بمجالاته المتعددة من وجهة نظر المسؤولين عنه في مكان العمل؟

1-3-3-ما درجة استجابة ( الكفايات المهارية المتخرج بها من الجامعة ) لمتطلبات منصب عمل الأخصائي العيادي بمجالاته المتعددة من وجهة نظر المسؤولين عنه في مكان العمل؟

1-3-4-ما درجة استجابة ( الكفايات القيمية الشخصية والإجتماعية الثقافية المتخرج بها من الجامعة ) لمتطلبات منصب عمل الأخصائي العيادي بمجالاته المتعددة من وجهة نظر المسؤولين عنه في مكان العمل؟

1-3-5-ما الدرجة التي تبلغها (التغذية الراجعة العكسية لمناهج علم النفس العيادي بدلالة العلاقة بين الجامعة ومؤسسات العمل) من وجهة نظر المسؤولين عن الأخصائي العيادي في مكان العمل؟

#### 1-4-السؤال الرئيسي الرابع :

-هل توجد فروق في آراء المسؤولين المباشرين عن الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة منهاج تكوينهم الجامعي لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغيري (الأقدمية في المنصب ومجال العمل المنتسب إليه)؟  
والذي يتفرع إلى التساؤلات التالية :

1-4-1-هل توجد فروق في آراء المسؤولين المباشرين عن الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة الكفايات المتخرج بها (الشخصية والمعرفية والمهارية والقيمية ) من الجامعة، لمتطلبات منصب العمل تعزى لمتغيري الأقدمية في المنصب؟

1-4-2-هل توجد فروق في آراء المسؤولين المباشرين عن الأخصائيين العياديين حول الدرجة التي تبلغها ( التغذية الراجعة العكسية بدلالة العلاقة بين المؤسسة الجامعية ومؤسسات العمل) تعزى لمتغير الأقدمية في المنصب؟

1-4-3-هل توجد فروق في آراء المسؤولين المباشرين عن الأخصائيين النفسانيين العياديين حول درجة استجابة الكفايات المتخرج بها( الشخصية والمعرفية والمهارية والقيمية) من الجامعة الجزائرية لمتطلبات منصب العمل تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه؟

1-4-4-هل توجد فروق في آراء المسؤولين المباشرين عن الأخصائيين العياديين حول الدرجة التي تبلغها ( التغذية الراجعة العكسية بدلالة العلاقة بين المؤسسة الجامعية ومؤسسات العمل) تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه؟

1-5-السؤال الرئيسي الخامس : ما التصور المقترح الممكن لتطوير منهاج تكوين الأخصائي العيادي في الجامعة الجزائرية لتحقيق مخرجات تلبي متطلبات مناصب عمله المتعددة ؟

#### 2-فرضيات الدراسة: والتي تتفرع إلى :

##### 1-2-الفرضيات البحثية وتتفرع هي أيضا إلى :

الفرضية العامة: لا توجد فروق في آراء العياديين والمسؤولين المباشرين عنهم حول درجة استجابة منهاج التكوين في علم النفس العيادي لمتطلبات منصب العمل بمجالاته المتعددة. والتي تتفرع إلى الفرضيات الرئيسية التالية :

1-1-2-الفرضية الرئيسية الأولى: لا توجد فروق في آراء العياديين حول درجة استجابة منهاج تكوينهم لمتطلبات منصب عملهم- بمجالاته المتعددة- تعزى لمتغيرات (المستوى الدراسي المتخرج به- نظام الدراسة المتخرج منه-مجال العمل المنتسب إليه).والتي تتفرع إلى الفرضيات التالية :

-لا توجد فروق في آراء العياديين حول درجة استجابة منهاج تكوينهم -عنصرا عنصرا- لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير ( المستوى الدراسي المتخرج به: ليسانس -ماستر)

-لا توجد فروق في آراء العياديين حول درجة استجابة منهاج تكوينهم -عنصرا عنصرا -لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير نظام الدراسة المتخرج منه( كلاسيكي - L.M.D)

-لا توجد فروق في آراء العياديين حول درجة استجابة منهاج تكوينهم -عنصرا عنصرا- لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير (مجال العمل المنتسب إليه).

2-1-2-الفرضية الرئيسية الثانية: لا توجد فروق في آراء المسؤولين المباشرين عن العياديين حول درجة استجابة منهاج تكوين العياديين، لمتطلبات منصب عملهم - بمجالاته المتعددة- تعزى لمتغيري (الأقدمية في المنصب ومجال العمل المنتسب إليه). والتي تنفرع إلى الفرضيات التالية:

-لا توجد فروق في آراء المسؤولين المباشرين عن العياديين حول درجة استجابة الكفايات التي تخرج بها العياديون ( الشخصية - المعرفية -المهارية - القيمة) لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير الأقدمية في المنصب.

-لا توجد فروق في آراء المسؤولين المباشرين عن العياديين حول الدرجة التي بلغتها ( التغذية الراجعة العكسية بدلالة العلاقة بين الجامعة ومؤسسات عملهم ) تعزى لمتغير الأقدمية في المنصب.

-لا توجد فروق في آراء المسؤولين المباشرين عن العياديين حول درجة استجابة الكفايات التي تخرج بها العياديون ( الشخصية - المعرفية -المهارية - القيمة) لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه.

-لا توجد فروق في آراء المسؤولين المباشرين عن العياديين حول الدرجة التي بلغتها ( التغذية الراجعة العكسية بدلالة العلاقة بين الجامعة ومؤسسات عملهم ) تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه.

2-2-الفرضيات الإحصائية (التي تمكنا من إجراء الاختبارات الإحصائية ) وهي كالتالي :

الفرضية العامة: لا توجد فروق دالة إحصائية عند (  $a=0,05$  ) في آراء العياديين والمسؤولين المباشرين عنهم حول درجة استجابة منهاج تكوينهم لمتطلبات منصب عملهم بمجالاته المتعددة (الفرق في المتوسطات يساوي الصفر). والتي تنفرع إلى الفرضيات الرئيسية التالية :

2-2-1-الفرضية الرئيسية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائية عند (  $a=0,05$  ) في آراء العياديين حول درجة استجابة منهاج تكوينهم لمتطلبات منصب عملهم- بمجالاته المتعددة- تعزى لمتغير (المستوى الدراسي المتخرج به- نظام الدراسة المتخرج منه- مجال العمل المنتسب إليه) (الفرق في المتوسطات يساوي الصفر) . والتي تنفرع إلى الفرضيات التالية :

-لا توجد فروق دالة إحصائية عند (  $a=0,05$  ) في آراء العياديين حول درجة استجابة منهاج تكوينهم -عنصرا عنصرا- لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير ( المستوى الدراسي المتخرج به: ليسانس -ماستر)

-لا توجد فروق دالة إحصائية عند (  $a=0,05$  ) في آراء العياديين حول درجة استجابة منهاج تكوينهم -عنصرا عنصرا - لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير نظام الدراسة المتخرج منه (كلاسيكي - L.M.D)

-لا توجد فروق دالة إحصائية عند (  $a=0,05$  ) في آراء العياديين حول درجة استجابة منهاج تكوينهم -عنصرا عنصرا- لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير (مجال العمل المنتسب إليه).

2-2-2-الفرضية الرئيسية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائية عند (  $a=0,05$  ) في آراء المسؤولين المباشرين عن العياديين حول درجة استجابة منهاج تكوين العياديين، لمتطلبات منصب عملهم - بمجالاته المتعددة- تعزى لمتغيري (الأقدمية في المنصب ومجال العمل المنتسب إليه) (الفرق في المتوسطات يساوي الصفر) والتي تنفرع إلى الفرضيات التالية:

-لا توجد فروق دالة إحصائية عند ( $a=0,05$ ) في آراء المسؤولين المباشرين عن العياديين حول درجة استجابة الكفايات التي تخرج بها العياديون (الشخصية - المعرفية - المهارية - القيمة) لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير الأقدمية في المنصب.

-لا توجد فروق دالة إحصائية عند ( $a=0,05$ ) في آراء المسؤولين المباشرين عن العياديين حول الدرجة التي بلغتها (التغذية الراجعة العكسية بدلالة العلاقة بين الجامعة ومؤسسات عملهم) تعزى لمتغير الأقدمية في المنصب.

-لا توجد فروق دالة إحصائية عند ( $a=0,05$ ) في آراء المسؤولين المباشرين عن العياديين حول درجة استجابة الكفايات التي تخرج بها العياديون (الشخصية - المعرفية - المهارية - القيمة) لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه.

- لا توجد فروق دالة إحصائية عند ( $a=0,05$ ) في آراء المسؤولين المباشرين عن العياديين حول الدرجة التي بلغتها (التغذية الراجعة العكسية بدلالة العلاقة بين الجامعة ومؤسسات عملهم) تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه.

### **3- أهداف الدراسة: جاءت دراستنا لتحقيق :**

#### **3-1-الأهداف العامة التالية:**

- النزول إلى واقع أسواق العمل عندنا وقياس درجة أداء المتخرج الجامعي فيها والإشكاليات التي يواجهها وهو يمارس عمله ، بالتعرف على احتياجات منصب عمله مباشرة.

- التعمق بالبحث والتحليل، في مناهجنا الجامعية التي تعرف اصلاحات جذرية عبر تطبيق نظام ال(ل. م. د.) ذو الصبغة العالمية في الرؤى والأهداف والذي تحاول جامعتنا من خلاله تحديث هيكلية التعليم فيها ، وتحقيق تكوين نوعي يستجيب لتطلعات المجتمع الجزائري الحديث.

#### **3-2-والهدف الرئيسي التالي :**

- الكشف عن درجة استجابة مناهج علم النفس العيادي بكل عناصرها- لمتطلبات منصب عمل الأخصائي العيادي (كنموذج عن المناهج الجامعية)

#### **3-3-والأهداف الفرعية التالية :**

-التعرف على متطلبات منصب عمل الأخصائي العيادي بعناصرها المتعددة (المعرفية والمهارية والوجدانية القيمة)

-الكشف عن واقع مناهج علم النفس العيادي عبر قياس درجة استجابة مكوناتها (المدخلات، الأهداف، المحتويات، عملياتها، طرق تقييمها، سياسات القبول فيها ومخرجاتها -الكفاءات المتخرج بها- التغذية الراجعة العكسية) لمتطلبات المهنة من خلال استجابات الطلبة المتخرجين والممارسين للمهنة ومسؤوليهم والفروق الممكنة في تلك الاستجابات.

-رصد للايجابيات والنقائص في المناهج الحالية (للمختص النفسي العيادي) على ضوء نتائج استجابات المفحوصين والمطلوب منها في مناصب العمل.



-وضع تصور مقترح ( كمنهج عمل أو تخطيط ) لتطوير منهاج علم النفس العيادي في جامعاتنا ، وفق أسلوب تحليل النظم ، بما يفي بتحقيق متطلبات مؤسسات العمل الموظفة لمتخرجيه .

#### **4-أهمية الدراسة :**

من المتعارف عليه علميا أن لكل دراسة أهمية نظرية وأخرى عملية يحاول الباحث تبنيها من خلال عمله وفي دراستنا نسجل في:

#### **4-1-الأهمية النظرية: تأتي الأهمية النظرية لدراستنا من :**

-أهمية موضوع المناهج عامة وهو من التخصصات الحديثة عندنا والتي يجب أن تلقى الإهتمام بالدراسة والبحث في مكوناتها ، وفق الرؤية العالمية الساعية إلى التحول من مفهوم البرنامج (والاهتمام بالمحتوى فقط) إلى مفهوم المنهاج والإهتمام بكل عناصر العملية التعليمية وضرورة تكاملها (أهداف، محتوى، طرق ووسائل تدريس، تدريب، تقويم وتغذية راجعة)

- كذلك من خصوصية المناهج الجامعية ، حيث نلمس السعي إلى التركيز على مخرجات التعليم الجامعي باعتبارها ترجمة لاحتياجات سوق العمل عامة، وانتظارات المجتمع من الجامعة خاصة.

-كذلك تتأتى أهمية الدراسة من ضرورة التطرق لتخصصات لم تلقى حضاها بالدراسة والبحث ( التخصصات الإجتماعية والإنسانية) ومنها تخصص علم النفس العيادي، والحاجة لاستدخال مثله من التخصصات في حياة الفرد ، بعد ما حدث من تحولات مجتمعية وما طرأ من انفتاح عالمي كبير، توسعت معه دائرة تدخلات الأخصائي العيادي وتفرعت .

-تأتي أهمية الدراسة أيضا، من ضرورة تنشيط البحث العلمي عامة في بلادنا والبحوث التربوية خاصة وفق منحنى تحليل النظم ، وضرورة التكامل بين التخصصات (تخصص بناء المناهج والبرامج وتخصص علم النفس العيادي مثلا) حتى نرفع من مستوى التعليم والتكوين لدى طلابنا ، وبالتالي نخدم التنمية الوطنية .

#### **4-2-الأهمية التطبيقية: تكمن أهمية دراستنا التطبيقية في :**

-كونها تتطرق بالدراسة إلى تخصص علم النفس العيادي، وهو من أكثر التخصصات التي يقع حول مخرجاتها الجدل والنقاش إن كان على المستوى العالمي، أو المحلي أين يعتبر هذا التخصص حديثا نسبيا عندنا ويحتاج التكوين فيه إلى مناقشة مفتوحة ومتخصصة ، بهدف إثرائه.

- التطرق بالدراسة والتحليل والتقييم للمناهج الجامعية على الخصوص والموجهة لفئة تعد لخوض سوق الشغل، الذي يعرف تطورات كبيرة ،تكنولوجية معرفية مهارية وانفتاح عالمي وإقليمي غير مسبوق.

- وإعطاء دفع لتخصصات الإنسانية والإجتماعية، التي أثبت الزمن والتحول الاجتماعي ضرورتها وأهمية تقديمها في قالب عصري ، وذلك عن طريق البحث العلمي الممنهج ، لبقوي ثقة طلابنا فيها وفي ممارسة مهنتها.

- وضرورة تفعيل الشراكة بين التخصصات الجامعية (بناء المناهج والتخصصات الأخرى كما في الدراسة ) لانجاح تطوير المناهج) أي ترك الفرصة للعمل التخصصي والاستفادة منه ميدانيا .

#### **5-التعريف الاجرائي لمصطلحات الدراسة:**

**1-5- المناهج الجامعية:** وهي مجموع الخبرات الموجهة لتعليم وتكوين الطالب الجامعي في تخصص علم النفس الإكلينيكي والوسائل المسخرة لذلك من أنشطة وطرائق واستراتيجيات تدريس وتدريب، بالإضافة إلى القائمين على تطبيقها، من أساتذة التخصص ومدرّبين مؤهلين (ميدانيين) لذلك مع عمليات تقييمها وقياس مدى فعاليتها في المؤسسات التي يمارس فيها المتخرج مهنته كأخصائي .

**2-5-متطلبات سوق العمل (منصب عمل المختص النفسي)** ونقصد بها الكفايات المطلوبة لممارسة المهنة، في كل القطاعات التي ينتمي إليها الأخصائي، من: معارف ومهارات عملية وسمات شخصية وقيم اجتماعية واتجاهات ثقافية.

**3-5- علم النفس العيادي أو الإكلينيكي:** وهو تخصص جامعي تطبيقي، من التخصصات الإنسانية التابعة لقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا بالجامعة الجزائرية، من أهدافه تأهيل الطلبة لممارسة مهنة العلاج والإرشاد النفسي العيادي لمن يحتاجه ويطلبه.

**4-5-الأخصائي النفسي العيادي في الجزائر هو:** المتخرج بشهادة ليسانس في علم النفس العيادي، بعد دراسة تدوم (4)سنوات في النظام الكلاسيكي و(3) سنوات في نظام الـ ل. م. د. حيث يبدأ التخصص في السنة الثالثة نظام كلاسيكي والسنة الثانية نظام الـ ل. م. د. أي لمدة سنتين، من كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية حاليا ومعهد علم النفس قديما.

**5-5-نظام الـ L.M.D** هو نظام جديد في التكوين الجامعي، تبنته الجامعة الجزائرية منذ (2004) كبديل للنظام الكلاسيكي، يعتمد على نظام الوحدات الدراسية في شقه البيداغوجي، النجاح فيه يعتمد على الأرصدة التي يحققها الطالب من خلال استكمالته للدراسة عبر السداسيات، المكونة للمراحل المختلفة للدراسة ( ليسانس- ماستر) له صبغة أكاديمية مهنية كما يسمح بمواصلة الدراسة فيما بعد التدرج لكل الطلبة الناجحين ويسمح بالانتقال للدراسة في الدول العاملة به أيضا .

**6-حدود الدراسة:** اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

**1-6-الحدود البشرية:** تتمثل في الأخصائيين النفسيين العياديين، العاملين بقطاعات الصحة العمومية والخاصة (طب عقلي وطب عام، طب مدرسي)، قطاع التضامن الوطني والأسرة والمسؤولين عنهم في مكان العمل.

**2-6-الحدود المكانية:** جميع مؤسسات، الصحة النفسية العمومية والعيادات الخاصة والتضامن الوطني والأسرة بدوائر وبلديات ولاية عنابة.

**3-6-الحدود الزمنية:** تم إجراء وتطبيق الدراسة خلال الموسم 2018-2019.

**4-6-الحدود الموضوعية:** تتحدد الدراسة الحالية بموضوعها، والمتمثل في الكشف عن مدى استجابة المناهج الجامعية لمتطلبات سوق العمل- علم النفس العيادي نموذجاً-، كما تحدد بالمنهج المتبع وأدوات جمع البيانات.

**7-الدراسات السابقة:**

**1-7- الجزء الخاص بالتكوين الجامعي ومتطلبات سوق العمل:**

**1-1-7-الدراسات السابقة العربية:** الدراسة الأولى : لـ (جميل أحمد عون)2007 الخبير الاستشاري للدراسة المعنونة ب: مخرجات التعليم العالي وعلاقته بسوق العمل والتنمية (بحث صادر عن المركز اليمني للدراسات الاجتماعية وبحوث العمل) جاءت الدراسة بهدف الاجابة على التساؤلات التالية: ما هي جوانب الضعف في سياسات التعليم الجامعي؟ وما مدى قدرة مخرجات الجامعة على تلبية متطلبات التنمية؟ وما هي أبرز التحديات التي تواجه المؤسسات الجامعية في تطوير

مخرجات التعليم الجامعي ؟ وهل توجد علاقة بين طبيعة عمل مؤسسات القطاع العمومي والخاص وخطط التنمية التي تعدها الحكومة؟ وهل توجد علاقة تعاون وشراكة بين القطاع العمومي والقطاع الخاص ومؤسسات التعليم الجامعي ؟، ثم ماهي المعوقات التي تعرقل نشاط القطاعات الاقتصادية ؟

وأخيرا ماهي الحلول التي يجب القيام بها من أجل تطوير سياسات وبرامج التعليم الجامعي؟ وقد أجريت الدراسة على مؤسسات التعليم الجامعي الحكومي (4) والغير حكومي (3) ومنشآت القطاع الحكومي والخاص وغطت الدراسة الفترة مابين (2002-2007) وتكونت عينة الدراسة من رؤساء الحكومات وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام من جهة وأعضاء هيئة التدريس (156) والطلاب والطالبات للمستوى الرابع، من ناحية أخرى وبعض قيادات المؤسسات الحكومية المعنية بالتعليم والتخطيط والتنمية. واستعمل فيها المنهج الوصفي التحليلي وكأدوات استبيانات موجهة لكل العينات المذكورة ودليل مقلبة لرؤساء الجامعات وعمداء الكليات لبعض القيادات. وكانت النتائج النهائية كما يلي :

-يشارك أعضاء هيئة التدريس في وضع سياسات التعليم الجامعي، عبر مجالس الأقسام حسب 62.8 % من المبحوثين ويرى ما نسبته 19.25 % منهم عدم مشاركتهم فيها، في حين عبر ما نسبته 80 % منهم أن الأسباب في ذلك ترجع إلى غياب الآلية التي تتيح تلك المشاركة. كما ترى ما نسبته 61.75 % من الطلبة أن سياسة التعليم جيدة نوعا ما في حين يرى 27.9 % منهم أنها غير جيدة ويعزى الغالبية منهم لذلك، لسياسة التعليم الجامعي نفسها. ويتبين من نتائج الدراسة أن التعليم الجامعي يواجه العديد من التحديات، أبرزها ضعف مخرجات التعليم الثانوي بنسبة 89.1 %.

كما أن مخرجات التعليم العالي الحالي غير مناسبة وذلك بسبب وجود فجوة بين سياسات التعليم واحتياجات التنمية ب 69.9 % . كما أن سياسات القبول في التعليم الجامعي لم تكن ملائمة لرغبات وطموحات الطلبة الملتحقين بها، بنسبة 52.8 % . وأن 83 % كذلك بينت الدراسة أن ما نسبته 69.2 % من الطلبة التحقوا بالتخصص حسب الرغبة وليس حسب متطلبات سوق العمل.

ويرى ما نسبته 62.4 % من عينة الدراسة أن المناهج يغلب عليها الطابع النظري ومنهم 44.15 % يرون محدودية الوسائل التعليمية وكذلك البنية التحتية ، ومحدودية الكادر التعليمي وأنه لا يستعمل المعايير الموضوعية في التقييم. وأن 59.5 % من عينة الطلبة يتوقعون الحصول على عمل بعد التخرج بينما 40.5 % لا يتوقعون الحصول على فرصة عمل لعدم وجود علاقة بين سوق العمل وسياسات التعليم الجامعي.

ويؤكد 52.9 % من عينة المنشآت ، عدم وجود شراكة بينها وبين الجامعات وبنسبة 44.4 % لعدم وضوح المزايا والمنافع لأوجه الشراكة بين كل الأطراف كما يذكر 64.7 % من نفس العينة أن من العوائق عدم وجود تخطيط استراتيجي في ذلك. أما بالنسبة لاحتياجات التوظيف فقد عبر 79.45 % من عينة المنشآت عن وجود حاجة ملحة له بينما يرى 20.65 % عدم وجود حاجة لذلك. وترى نسبة 83.3 % من أعضاء هيئة التدريس ، أنه يوجد مقترح لتطوير مخرجات التعليم الجامعي يتمثل في تبني برامج جديدة للتخصصات التي تلبي احتياجات السوق والاعتماد على الوسائل الحديثة في التدريس بنسبة 80.8 % والتقييم المستمر لأعضاء هيئة التدريس بنسبة 80.8 %

وتبين كذلك أن 52.6 % من عينة الطلبة عبرت على أهمية تطوير المناهج وفقا للتطورات الحديثة، ونسبة 82.4 % من عينة المنشآت يرون ضرورة إجراء دراسات وأبحاث من أجل تطوير التعليم الجامعي وتركز 78.45 % من عينة الدراسة ككل ، على ضرورة المشاركة الفاعلة للقطاعات الاقتصادية في وضع سياسات وخطط التعليم الجامعي .

**الدراسة الثانية : لـ (محمد الزيادات ومروان النسور وهيثم الشبلي) بعنوان (البرامج والتخصصات الأكاديمية في مجال العلوم الإدارية ومدى تلبيتها لاحتياجات سوق العمل الأردني- دراسة تحليلية لبرامج والتخصصات العلوم الإدارية للفترة (1995-2005) السنة 2008** هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تلبية البرامج والتخصصات الأكاديمية في مجال العلوم الإدارية لاحتياجات سوق العمل الأردني في ظل العولمة للفترة من (1995-2005).

وقد اعتمدت الدراسة على منهجية مسحية تحليلية لمعظم ما استخدم من خطط وبرامج علمية على صعيد الواقع الأردني، لمعرفة مدى التحديث والتطوير فيها ضمن (6) جامعات أردنية رسمية و (8) جامعات خاصة وقد طور الباحثون استبيانين كأداة لجمع البيانات، تم توزيعها على عينتي الدراسة (العمداء الكليات ورؤساء الأقسام في الجامعات من جهة، والمسؤولين عن سوق العمل من جهة أخرى)

وقاموا بتحليل البيانات وفق الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) والمتمثلة بالأوساط الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط البسيط وتحليل الانحدار البسيط، كما تم إجراء تقييم موضوعي، لمدى مواكبة البرامج والخطط الدراسية والتخصصات العلمية والأكاديمية بما يتناسب لآثار العولمة والتكيف معها وقد كشفت نتائج المسح والتحليل عن: وجود توجه لمواكبة العولمة سواء بالأفكار والمبادئ النظرية، أو التجارب والتطبيقات الإدارية فضلا عن، مساهمة كل من المناهج والخطط والتخصصات الإدارية لسوق العمل، إتحاح كذلك أن التخصصات العلمية التطبيقية، هي الأكثر تجديدا وتحديثا في الخطط والمساقات والبرامج العلمية، للجامعات الأردنية، على عكس التخصصات الإنسانية التي كان لها نصيب أقل من التحديث والتطوير، والملاءمة مع سوق العمل. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة توصيات.

**الدراسة الثالثة: لـ (خالد قطناني وخالد عويس) بعنوان "مدى ملائمة مناهج التعليم المحاسبي في الجامعات العمانية لمتطلبات سوق العمل في ظل تداعيات الأزمة المالية لسنة 2009.** جاءت الدراسة بهدف استكشاف مدى ملائمة البرامج التعليمية المطبقة في أقسام المحاسبة في الجامعة العمانية لمتطلبات سوق العمل ومن ثم إيجاد الوسائل المناسبة لتطوير هذه الخطط ولأجل ذلك إتبع الباحث المنهج الوصفي الاستكشافي واستعمل كأداة استبيان بعد التحقق من موثوقيته معتمدا على مقياس "ليكرت".

والذي وزع على عينة مكونة من الخريجين في المحاسبة (230 فردا) من العاملين والمقبلين على التخرج وأعضاء هيئة التدريس (30 فردا) بأقسام المحاسبة وأرباب العمل (80 فردا). وبعد جمع البيانات قام بتطبيق المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي كعمليات إحصائية وآلتى قرأنا من خلالها أن: وجود ارتباط عام لبرامج المقدمة والكفاءات التي تقدمها للطلاب كانت بنسبة 80 %.

وهذا لا ينفي وجود تشتت أو عدم إجماع في وجهات النظر حيال بعض القضايا ويدل عليه ارتفاع الإنحراف المعياري لبعض البنود. وانتهت الدراسة بتقديم مجموعة توصيات من أهمها: أن الاهتمام بالمدخلات اللازمة للتعليم المحاسباتي لازم، سواء في مناهج التحضير للجامعة أو التعليمات السابقة للطلاب مع ضرورة توفير مجالات أوسع لمواصلة الدراسة في ميدان المحاسبة لكل الطلاب وبصنغ مختلفة. وضرورة الإهتمام بمستلزمات التعليم المحاسباتي بدءا من الثانوية إلى المعاهد إلى الجامعة. وضرورة التجديد والتغيير كلما استدعى الأمر ذلك وتبعاً لمستجدات الساحة العلمية.

**الدراسة الرابعة: دراسة فلسطينية لوزارة الخارجية والتخطيط بقطاع غزة، تحت إشراف (أيمن البازوري وآخرون) بعنوان "الخريجون وسوق العمل" 2012** جاءت بهدف استقصاء مشكلة الخريجين في قطاع غزة، كأساس لوضع حلول

خلافة لمشاكل البطالة في صفوف الخريجين وتفعيل سوق العمل. واتبعوا في ذلك المنهج الوصفي التحليلي بتحليل مجموعة مؤشرات رقمية متعلقة بالخريجين وسوق العمل، مع توظيف مجموعة استبيانات لقياس مجموعة من المتغيرات في مجال التعليم العام والتعليم الجامعي. وقد توصلت الدراسة إلى أن :

- عدد الخريجين البطالين حسب إحصائيات 2010 وصل إلى 102.300 خريج من أصل 325.200 خريج بنسبة تبلغ 34.50 %، وذلك في اختصاصات العلوم التربوية والإجتماعية والصحافة والإعلام والحاسوب والهندسة المعمارية. وقد ساهمت عوامل عديدة في تفاقم هذه المشكلة والتي ترجع أساسا إلى تدني مستويات التخطيط للحقل التعليمي وسوق العمل، مع تراجع واضح في جودة التعليم العام والجامعي على السواء.

- تراجع أداء الطالب الفلسطيني في المسابقات الدولية ، ففي تحليل نتائج مشاركة طلبة التعليم العام الصف الثامن لسنة 2007 في مسابقة TMSS في المواد الأساسية كالرياضيات والعلوم ، تراجع الطلاب إلى المرتبة 43 من أصل 49، ويرجع هذا إلى:- تدني توفر المهارات الأساسية في المناهج الدراسية ،من وجهة نظر المشرفين التربويين حيث أنه من 30 مهارة مقاسة كانت هناك 9 مهارات متوفرة بدرجة أقل من 50 % منها مهارات الاستدلال وعرض البيانات والنقد والتقييم. أما مهارة صياغة الفروض ف سجلت نسبة ضئيلة مما يثير عدة تساؤلات عن توفر المهارات البحثية.

أما في التعليم الجامعي فقد جاءت الموافقة متدنية حول تضمين التعليم الجامعي بنودا تتعلق بالخريج الجامعي بنسبة 66.5 % وكذا في عملية الإرشاد الأكاديمي جاءت الموافقة متدنية بـ 62 % وفي ما يتعلق بالتكاملية بين الجامعات الفلسطينية حول البرامج الجامعية جاءت الموافقة متدنية بـ 65 % وحول مدى التفاهم على تكرار البرامج جاءت الموافقة متدنية بـ 55 % مما يدل على غياب دور التعليم العالي في تسكين البرامج الأكاديمية.

أما فيما يتعلق بسوق العمل، فإن ما نسبته 49 % من المتخرجين العاملين أقروا بأنه لم يكن لديهم تصور حول طبيعة الوظيفة التي سيشغلونها، واعتبر 54 % منهم أنهم لم يتلقوا تدريباً ملائماً لشغلهم ،كما أكدت الدراسة أن السوق المحلي يعمل على استقطاب الخريجين الجدد بأجور متدنية وقد أبدى 56 % منهم عدم رضاهم عن تلك الأجور. ومن وجهة نظر أرباب العمل فإن المهارات اللازمة عند الخريج متدنية في المجمال حيث أن 18 مهارة من 28 مهارة تم قياسها، جاءت بنسبة أقل من 70 % في الخريج وجاءت المهارات البحثية الأكثر تدنيا بنسبة 59 % وجاءت مهارة التحكم في اللغة الإنجليزية وهي من الأكثر المهارات استعمالاً، ومن أكثر المهارات تدنيا حسب آراء رؤساء الأقسام والعمداء بـ 48.4 % وقد أوصت الدراسة بـ ضرورة العمل على تجويد العملية التعليمية، سواء في التعليم العام أو الجامعي وذلك بإكساب الخريج المهارات اللازمة لسوق العمل..

**الدراسة الخامسة : لـ أحمد محمد أحمد زين العابدين أحمد) بعنوان "المواءمة بين مخرجات التعليم وسوق العمل بالإمارات العربية المتحدة" - دراسة حالة لخريجي كلية إدارة الأعمال (بحث) عن جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا مقر الفجيرة: 2012** وقد تمت الإستعانة فيها باستبيان مكون من أربعة أجزاء، كل جزء بأسئلة مخصصة لبيانات معينة. وإتباع المنهج الوصفي التحليلي، بأسلوب المسح الميداني، على عينة نسبتها 63 % من خريجي كلية إدارة الأعمال البالغ عددهم 214، كما تم استخدام التوزيعات التكرارية ومقياس (ليكرت) ذو التدرج الخماسي كأدوات إحصائية. وقد تم تسجيل النتائج التالية :

- الحاجة إلى رفع مهارات خريجي الكلية ،حتى تتناسب ومتطلبات سوق العمل. والحاجة لإضافة مساقات جديدة في مناهج إدارة الأعمال لتناسب سوق العمل..وقد أوصت الدراسة بـ :العمل على زيادة جرة التطبيقات الحاسوبية في مساقات الإدارة

خاصة مع توفر الوسائل التقنية بالكلية وإدخال أساليب تقنية جديدة مع إدخال مساقات مهمة كمبادئ الإدارة والإبقاء على التدريس بالإنجليزية لملاءمته للسوق المحلي والعالمي.

**الدراسة السادسة: لـ (صباح محمد عبد الله بفاضل وحنان عبد الله سحيم الغامدي)، بعنوان "المواءمة بين مخرجات تعليم قسم اللغة العربية" بجامعة الملك عبد العزيز، فرع الكليات وحاجات سوق العمل. 2014** هدفت الدراسة إلى معرفة مدى المواءمة بين مخرجات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز واحتياجات سوق العمل، من أجل تحديد أوجه القصور لديها ولتحقيق ذلك تم اعتماد المنهج الوصفي، مع استعمال استبيان جزئين أحدهما لجمع معلومات عن مواصفات الخريج والثاني يضم معايير أكاديمية قومية مرجعية، ينبغي أن تتوفر في خريج قسم اللغة العربية ليصبح قادراً على المنافسة مع نظرائه في نفس التخصص وقد طبقت على الطالبات المتوقع تخرجهن من القسم المذكور لسنة 2014 وعلى أعضاء هيئة التدريس (11) لمعرفة الثغرات التي يعاني منها محاولة لديها. وقد استعمل في معالجة البيانات النسب المئوية بالأساس كأسلوب إحصائي لتمييز الاستجابات ومعرفة وزنها. وكانت النتائج كما يلي :

- سجلت النتائج تبايناً أحياناً واتفاقاً أو تقارباً في نسب الاستجابات، على البنود التي احتواها الاستبيان يرجع لتباين في الرؤى والخبرة العملية بين الطالبات والأساتذة وفي تقديرهم لوجود المعايير، عند الطالبات ولا اعتبارات أخرى شخصية وعامة يمكن أن نسجل من الاستجابات :

-تفتقر المخرجات إلى مهارات اللغة العربية الأساسية وهي القراءة والكتابة والحديث والاستماع. كما تفتقر الطالبات إلى التدريب الكافي لمواجهة سوق العمل. وتفتقر الطالبات إلى انتقال أثر التعلم لتطبيق ما تعلمن، في حياتهن العملية مما يجعل إعادة النظر في أركان العملية التعليمية أمراً ضرورياً وهي (الطلاب والأساتذة والمناهج وطرق التدريس)

-المخرجات الموجودة وجب ومقارنتها بالاحتياجات. وتوفير قاعدة بيانات واضحة عن السوق الأردنية، ما هو موجود والمتطلبات لتوفيرها، مع تقوية الصلة بين الجامعات وأسواق العمل.

**الدراسة السابعة لـ (رمضان عبد الله الشبه ومصطفى مسعود حدود)، بعنوان "أسباب عدم التوافق بين مخرجات التعليم الجامعي ومتطلبات سوق العمل في ليبيا" جامعة الزاوية لليبيا، 2015** هدفت الدراسة إلى معرفة: أسباب عدم التوافق بين مخرجات التعليم الجامعي ومتطلبات سوق العمل.. ولتحقيق ذلك تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل البيانات والتقارير والمنشورات الإحصائية ذات العلاقة. وقد تم تحليل التركيب الديمغرافي للسكان وأثره على هيكل سوق العمل والهيكل التعليمي في ليبيا، من خلال النسب الدالة عليها. والحالة التعليمية لسكان ليبيا وأثرها على سوق العمل، والإختلالات المصاحبة للتعليم الجامعي واقعها ومناسبتها له من خلال إحصائيات مقارنة بين المخرجات وعمليات التوظيف في سوق العمل.

وقد توصلت الدراسة إلى أن أسباب عدم التوافق بين المخرجات الجامعية واحتياجات سوق العمل تتمثل في ضعف مخرجات الجامعة النوعية نتيجة لضعف مدخلاته المتمثلة في التعليم الثانوي وما شهده من ربكة خلال السنوات الأخيرة. وضعف مخرجات التعليم الجامعي وضعف مناهجه من الناحية التطبيقية، مما أسفر عن مخرجات نظرية لا تلبي احتياجات سوق العمل. مع زيادة أعداد الباحثين عن العمل وارتفاع نسب البطالة بين الخريجين ونسبة النساء منهم على الخصوص. وضعف الكم في مناصب العمل ،

بالإضافة إلى جمود المشاريع الاستثمارية والتنموية والخدماتية التي تستوعب مخرجات التعليم وتعبر عنها. وقد تمت التوصية بـ: ضرورة إقامة اللقاءات بين المؤسسة الجامعية والمؤسسات والهيئات المشغلة العامة والخاصة، لندارس الموضوعات المتعلقة بتجسير العلاقة بين الدراسة العملية والتطبيقية. وضرورة إجراء التنسيق بين الجهات المسؤولة عن تخطيط التعليم وتخطيط القوى العاملة والتخطيط الاقتصادي.

**الدراسة الثامنة: لـ (حمدي أسعد أحمد الدلو)، بعنوان "إستراتيجية مقترحة لمواؤمة مخرجات التعليم العالي باحتياجات سوق العمل في فلسطين" لسنة 2016-** هدفت الدراسة إلى وضع إستراتيجية مقترحة لمواؤمة مخرجات التعليم العالي باحتياجات سوق العمل في فلسطين بالتعرف إلى واقع مخرجات التعليم العالي وواقع المواؤمة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في فلسطين محافظات غزة. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتكون مجتمع الدراسة من طلبة وطالبات خريجي تخصص الصيدلة، في جامعة الأزهر بغزة وأرباب العمل والذي يبلغ حجمه 2715 شخصاً وقد اعتمدت الدراسة عينة طبقية عشوائية بلغ عددها 200 شخص واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث تم توزيعها على عينة الدراسة وبلغت نسبة استردادها 90% وطبقت العمليات الإحصائية التالية :

- التكرارات والنسب المئوية. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري اختبار (ألفا كرونباخ) اختبار (T-ت)، للفرق بين عينتين مستقلتين اختبار تحليل التباين الأحادي -ONE WAY ANOVA- للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أكثر من ثلاث مجموعات. ولقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج هي: اكتسب خريجو الصيدلة مجموعة من المهارات بشكل معقول، مع تدني ملحوظ في المهارات الذهنية والحياتية التي احتلت المرتبة الأخيرة بـ 62.95% مع صعوبة حصول المتخرج على التدريب اللازم بعد التخرج.

حيث أظهرت النتائج أن نسبة تعاون مؤسسات سوق العمل مع الكليات بلغت 57.47% ووجود فجوة كبيرة بين التعلم المكتسب في الكلية واحتياجات منصب العمل. مع وجود تفاوت كبير في قدرات الهيئة التدريسية، مع ضعف في العلاقة التشابكية والمساهمات المادية بين قطاع التعليم العالي ومؤسسات المجتمع المدني وسوق العمل. وقد أوصى الباحث بـ: ضرورة التركيز على المهارات الذهنية والمهنية، لرفع كفاءة الخريجين لتتواءم مع سوق العمل. مع وضع الخطط الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي بمشاركة القطاع الخاص.

**الدراسة التاسعة لـ (محمود منصور أبو عودة) بعنوان "مدى ملائمة مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل الفلسطيني حالة كليات التجارة في قطاع غزة"، 2016،** هدفت الدراسة إلى معرفة مدى ملائمة مخرجات التعليم العالي لإحتياجات سوق العمل الفلسطيني، حالة دراسية لكليات التجارة في قطاع غزة ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وصمم ثلاث استبيانات مختلفة شملت عناصر مشكلة الدراسة (الجامعات المشغلين الطلاب) حيث تم اختيار عينة الدراسة من خريجي كليات التجارة بجامعات محددة. وبلغ حجم العينة 275 طالباً وطالبة وشملت الدراسة بعض المشرفين الأكاديميين، العاملين بكليات التجارة بتلك الجامعات وعددهم 50 وشملت عينة المشغلين 50 مؤسسة مشغلة (قطاع عام وخاص ومؤسسات أخرى مثل البنوك، الوزارات، الصرافة، التأمين ....) واعتمدت على العمليات الإحصائية التالية:

-معامل ألفا كرونباخ معامل الارتباط- سبيرمان براون. النسب المئوية. الوسط الحسابي. الانحراف المعياري، معامل الارتباط- بيرسون -. وقد توصلت النتائج إلى أن: نسبة بطالة طلبة كليات التجارة بلغت 62% وأعلى نسب كانت لتخصصات المحاسبة والمالية والعلوم المصرفية والاقتصاد وكانت بنسب أقل في تخصصات الإدارة والإحصاء والتسويق وهي كبيرة جداً خاصة أنها تمس فئة الشباب ما بين 22- 25 سنة. إضافة إلى ضعف اهتمام السلطة بتوفير فرص العمل ورسم وتخطيط سياسات

حجم ونوعية الاحتياجات المستقبلية من العمالة وانعدام الدراسات الخاصة بتحديد تلك الاحتياجات، حيث يوجد ضعف في التنسيق جامعة سوق عمل. وقد أوصت الدراسة ب: ضرورة زيادة التعاون بين القطاع العام والخاص الاقتصادي والجامعات الفلسطينية، لمساعدة الطلاب في ولوج سوق العمل. والعمل وعلى توفير فرص عمل تمتص البطالة المنتشرة بصورة كبيرة وتوجيه عملية التعليم في مراحلها الأولى لإنجاح مسعاها. وإدماج اللغة الانجليزية في التدريس لضرورة ذلك، في مثل تخصصات كلية التجارة واعتماد الجودة والنوعية في التكوين وضرورة إرشاد الطلاب حول بناء اختياراتهم الدراسية والمهنية..

**الدراسة العاشرة: بعنوان "التعليم العالي وسوق العمل في قطر الواقع والآفاق" لـ (هند عبد الرحمن المفتاح)، 2017،** هدفت الدراسة للإجابة على سؤالين رئيسيين هما: إلى أي مدى ساهم برنامج بناء المعرفة والمهارات ضمن الإستراتيجية الوطنية 2016-2011 في المواءمة بين مخرجات التعليم وحاجات اقتصاد المعرفة ببلوغ نسبة من القطريين الحاملين لمؤهلات تخصصات المعرفة؟ وإلى أي مدى ساهم برنامج بناء قوة عمل كفاء ضمن إستراتيجية التنمية الوطنية 2011-2016 في تعزيز مشاركة القطريين ونتاجيتهم في سوق العمل وإقتصاد المعرفة؟ وللإجابة على التساؤلين السابقين استعملت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لوصف خصائص التعليم وسوق العمل في قطر والعلاقة بينهما وذلك وفق عرض العناصر التالية :

**-خريطة طريق التنمية في قطر، انعكاس النمو السكاني في قطر على التعليم وسوق العمل، التعليم وسوق العمل القطري.** وقد سجل البحث عبر المحاور السابقة: ارتفاع ملموس لنسب التعليم والمؤهلات للقطريين على الخصوص ومع ذلك يحتاج إلى توجيهه وفق خطط التنمية واقتصاد المعرفة المنشود. كما أن الإقتصاد القطري يحتاج إلى تطوير الانتاجية أكثر مما هو في الواقع اليوم ومن غير المصدر النفطي.

**الدراسة الحادية عشرة: " لـ (نادية مهدي عبد القادر) بعنوان "دور الجامعة في تحقيق التنمية البشرية على وفق متطلبات سوق العمل للمدة 2003-2013" لـ جامعة ديالى كلية الإدارة والإقتصاد 2018** هدفت الدراسة إلى تبيان مدى مواءمة مخرجات الجامعة وسوق العمل وأهمية التعليم ودوره في تحقيق التنمية ومساعدة واضعي الخطط الرئيسية الخاصة بالسياسة التنموية في العراق وتشجيع القطاع الخاص للإستفادة من مخرجات الجامعة.

وقد استعملت الباحثة المنهج الاستقرائي بشقيه الوصفي والتطبيقي باستعمال برنامج (EViews9) في محافظة ديالى - العراق -المدة بين 2003-2014 وتم استخدام النموذج القياسي تحليل الإنحدار **Egression Analysis** وذلك لمعرفة تأثير عدد الخريجين في معدل البطالة في المحافظة وقد استعمل من الاختبارات تلك طريقة الرسم البياني واختبار ديكي- فوللر الموسع (ADF)

وتم التوصل إلى النتائج التالية: أن الزيادة في عدد الطلبة الخريجين يسهم بجزء لا يستهان به من التغير في معدلات البطالة وعامة النتائج تدل على اتساق النموذج وعدم تحيزه. وهناك تدني النوعية في التعليم والتقدم فيه بطيء إذا ما قورن بالدول المتقدمة على كل المستويات، مع تراجع للتكنولوجي منه مما زاد من بطالة الخريجين وفي القطاع الخاص على الخصوص. وأن ما تعانيه محافظة ديالى من فروق في نسب المتعلمين بين الذكور والإناث لصالح الذكور يعزى لعامل العادات والتقاليد. وانتهت الدراسة بجملة توصيات أهمها: ضرورة وجود سياسة ربط حقيقية بين احتياجات سوق العمل ومخرجات الجامعية بتوفير قاعدة بيانات لذلك مدروسة ومخطط لها.



الدراسة الثانية عشرة : بعنوان "تحليل ملائمة مخرجات التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل السعودي (لمنير بن مطني العتيبي لسنة 2018 على الموقع <https://ncys.ksu.edu.sa/files/skills%2018-5.pdf> هدفت هذه الدراسة إلى وصف وتحليل وتشخيص، مشكلة عدم المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في المملكة، وكذلك للتعرف على متطلبات قطاع الأعمال من التعليم العالي. وقد تم إتباع المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تحليل ما جمع من بيانات ومعلومات من الدراسات السابقة الميدانية والمكتبية والإحصاءات المدروسة كفيًا ومنها تم التوصل إلى: ضرورة الاهتمام بمخرجات التعليم العالي من حيث مواءمته لمتطلبات سوق العمل بتشجيع دراسة التخصصات العلمية والتقنية واللغة الانجليزية. وضرورة الاهتمام بالجودة النوعية للطلاب ( القدرات والمهارات النوعية). وضرورة إعادة النظر في المناهج الجامعية بالتنسيق مع القطاع الخاص وإشراكه في وضع الخطط التعليمية. والتركيز على نقل الاتجاهات الحديثة في ميادين العمل إلى أروقة الجامعة بحيث لا يضطر صاحب العمل إلى صقل مهارات الخريجين مرة أخرى.

الدراسة الثالثة عشرة لـ (مصطفى محمد عيروط، هبة إبراهيم حماد)، بعنوان "مدى مواءمة التخصصات التي تقدمها كليتي الأميرة عالية وعمان الجامعيتين لمتطلبات سوق العمل من وجهة نظر الطلبة" 2018. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى ملائمة التخصصات التي تطرحها الجامعات الأردنية الرسمية لمواكبة حاجات القطاع العام، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، أما فيما يتعلق بأداة الدراسة فقد تم بناء مقياس بالاعتماد على الدراسات السابقة والأدب النظري، وتكون المقياس بصورته النهائية من (15) فقرة ،

وتكونت عينة الدراسة من (594) طالباً وطالبة (ذكور وإناث)، بحيث توصلت الدراسة إلى أن مدى ملائمة التخصصات التي تطرحها الجامعات الأردنية الرسمية لمواكبة حاجات القطاع العام جاءت بمستوى متوسط. كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مدى ملائمة التخصصات التي تطرحها الجامعات الأردنية الرسمية لمواكبة حاجات القطاع العام تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في مدى ملائمة التخصصات التي تطرحها الجامعات الأردنية الرسمية لمواكبة حاجات القطاع العام تعزى لمتغير التخصص وأوصت الدراسة بضرورة تطوير التخصصات المطروحة في الجامعات، لتصبح تطبيقاً عملية بدرجة عالية من الفعالية لتوفر كوادراً بمهارات عملية جاهزة لتلبية حاجات القطاع العام

الدراسة الرابعة عشرة : لـ (سوسن طه ضليمي) بعنوان "قياس مخرجات الخطة الدراسية المطورة لمرحلة البكالوريوس" قسم علم المعلومات بجامعة الملك عبد العزيز، دراسة من منظور الخريجات من عام 1429هـ إلى 1431هـ، 2019 هدفت الدراسة إلى استطلاع آراء الطالبات المتخرجات من قسم علم المعلومات بجامعة الملك عبد العزيز حول فاعلية مخرجات الخطة الدراسية المطورة في زيادة الكفاءات والمهارات اللازمة لسوق العمل السعودي ولتحقيق ذلك اعتمد المنهج المسحي، حيث تم تصميم استبانة أولى التي تم توزيعها بطريقة العينة العشوائية القصدية على الطالبات في الشعب المختلفة 33 مفردة على مدى أربعة فصول دراسية من 1429هـ إلى 1431هـ بالإضافة إلى استخدام أسلوب المقابلة الشخصية، مع خمسة طالبات من مجتمع الدراسة، حيث تم تحديد سليات الخطة المطورة كما تم تصميم وتوزيع استبانة ثانية على أعضاء هيئة التدريس ومنسوبي القسم في الشطرين، عن طريق البريد الإلكتروني وذلك للتأكد من نتائج الدراسة الأولى وقد تم الحصول على 18 استبياناً ما شكل العينة الثانية للدراسة.

وقد اعتمدت كأساليب إحصائية درجات الموافقة وأسلوب الرتب في الأسئلة ومربع كاي والمتوسطات وقد أسفرت النتائج على ما يلي : أن الطالبات المتخرجات من قسم المعلومات يقضن وجود مسارات في برنامج البكالوريوس من خلال تخصص

الطالبات في السنة الأخيرة. وأن ما نسبة كبيرة منهن يعتقدن أنهن تحصلن على جميع نواحي التأهيل النظري إلى حد ما والذي يمكن من أداء الأعمال في سوق العمل السعودي، مما يؤكد أن الطالبات غير متأكدات من أن الخطة تغطي جميع متطلبات التأهيل. وتفاوت إجابات الطالبات بين وجود برامج تدريبية نظرية وعدم وجود برامج تدريبية حاسوبية بلغ أقصاه في بعض التدريبات كاستخدام الإنترنت في الخدمات الفنية،

كما وجدت نسب متفاوتة من عينة الدراسة لم تتعرف على مدى الحصول على التدريب الكافي النظري أو الحاسوبي في الكفاءات المطلوبة بسوق العمل، كالمرونة والتفكير الإبداعي. وأن هناك مهارات لم يتوفر لها تدريب نظري منها الاتصالات والتأقلم والتفاوض وأخرى. وأظهر أعضاء هيئة التدريس ومنسوبي القسم محايدة بالنسبة للخطة الدراسية المطورة ومناسبتها لاحتياجات سوق العمل السعودي وإن كان الطلبة قد حصلوا على الكفاءات المهنية المطلوبة في مجال إدارة مصادر المعلومات ومؤسسات المعلومات وتطبيق أدوات المعلومات والتكنولوجيا ما يؤكد ما توصلت إليه الباحثة في بداية الدراسة.

### 7-1-2- الدراسات المحلية:

**الدراسة الأولى: ل (ببيع نادية) بعنوان "مدى استجابة المقررات الدراسية لأخصائي الإرشاد النفسي أثناء التكوين لمتطلبات الواقع الميداني أثناء الخدمة" مقدمة لملتقى الإرشاد والتوجيه النفسي -جامعة قاصدي مرباح -2009.**

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى استجابة المناهج الجامعية الموجهة لتكوين أخصائي الإرشاد النفسي لمتطلبات سوق العمل، ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثة المنهج الوصفي وتم تصميم استبيان مغلق للغرض، يتكون من ستة أبعاد وثلاثين بنداً وزع على 57 فرداً منهم 47 من طلاب السنة الرابعة و10 من الأخصائيين الممارسين وقد أسفرت النتائج على أن: المقررات ذات أهمية وكافية غير أن الظروف المحيطة بتنفيذ هذه المقررات صعبة ومعيقة خاصة إذا ما تعلق الأمر بطرق التدريس والهيكل المتاحة.

**الدراسة الثانية: لـ (منصوري الزين) بعنوان "الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح الجامعي الجزائري في تجسير الفجوة بين التعليم العالي وسوق العمل" 2012.** جاءت الدراسة بهدف البحث في سبل تجسير الفجوة بين التعليم العالي وسوق العمل. وقد طبق المنهج الوصفي التحليلي النقدي، بتقديم صورة عن الإصلاحات الجديدة التي اتخذتها الجامعة الجزائرية مع التحليل في الرهانات والتحديات التي تحول دون تحقيقها، وقد خلصت الدراسة إلى أن: اختيار الجزائر لنظام الـ L.M.D. جاء وفق خطة إصلاحية تهدف إلى مواكبة الطرح العالمي للتدريس الجامعي، هذا النظام، لا زال يواجه هو أيضاً تحديات لتمكينه في الميدان

لذلك وجب العمل على توفير كل الهياكل البيداغوجية من وسائل كالمخابر والمكتبات وبرامج وتقنيات تعليمية حديثة لتسهيل عملية التكوين وتحديثها ورفع مستواها. وأخذ الوقت اللازم لتنفيذ عمليات الإصلاح وإشراك كل الأطراف ذات العلاقة بالتكوين من طلاب وأساتذة ومسؤولين وعاملين بالجامعة. مع وضع إستراتيجية عمل طويلة الأمد ذات أهداف واقعية التحقيق والعمل على تفادي عوامل فشل الإصلاحات، وربط ذلك بالاحتياجات التكوينية وتحديد عدد المقاعد البيداغوجية والهياكل المستقبلية، لتفادي التضخم الذي يتنافى وروح الإصلاح من جهة والمقاييس العالمية من جهة أخرى. وتقليل القبول في المسارات التكوينية التي يعاني خريجوها البطالة، لتقليل الاختلال بين حاجات المجتمع وسوق العمل من جهة وبين ناتج التعليم العالي من جهة أخرى. وأن لا نعمل على تجاهل الواقع الجزائري بكل حيثياته ونعمل وفقه.

الدراسة الثالثة ل (رحيم فطيمة والعاب رابح) بعنوان " المشروع المهني لدى الطالب بين الجامعة وسوق العمل " دراسة ميدانية بجامعة عنابة لسنة 2012 هدفت الدراسة إلى الوقوف على واقع التعليم الجامعي في الجزائر في ظل نظام ال L.M.D ومدى استجابته لسوق العمل وقدرته على اعداد المشروع المهني للطالب ولتحقيق ذلك تم اعتماد المنهج الوصفي واعداد استبانة طبقت على عينة من طلاب جامعة عنابة، تتراوح أعمارهم بين 18 و 23 سنة. وتم التوصل إلى :وجود تدرج في وعي الطلاب بمشروعهم المهني، حسب تدرج التكوين أي كلما ارتقى الطالب في الدراسة كلما ازداد وعيا بمشروعه المهني . المشروع المهني هو أكثر وضوحا وتمثلا لدى الطلبة الذكور من الإناث وأن فكرة تبني الطالب لمشروعه تأتي جد متأخرة ،وهو ما يسبب صعوبات في تنبتي المشروع .كما أن الكثير من الطلاب يتصفون بعدم الجدية في التكوين ويعتبرون المال والنفوذ والوساطة هي معايير التوظيف والنجاح في الحياة العملية وليس التكوين .إضافة إلى أن المشروع المهني غالبا ،هو مشروع الآباء ولذلك لا يتحمس له الطالب ويسعى لتحقيقها وإنما يعمل عليها لإرضائهم .

الدراسة الرابعة : لكل من (بن أحمد قويدر وسماحي بوحجرة أحمد)، بعنوان " البرنامج التكويني ومحتويات الكفاءة المعرفية وكفاءة التكوين والتقييم النظام الجديد في التعليم العالي -ليسانس علم النفس العيادي نموذجاً- " 2012 والتي جاءت بهدف البحث بالتحليل في مناهج تكوين -المختص النفسي العيادي- من حيث الكفاءة المعرفية وكفاءة التكوين والتقييم التطبيقي. وقد أخذت كنموذج دراسة حالة برنامج المختص النفسي العيادي، لجامعة- ابن باديس- مستغانم؛ حيث تم تحليلها وفق ثلاث أقطاب أساسية الجانب المعرفي، والمهاري اللازم لممارسة المهنة، وكذا الجانب التقييمي لما يتكون فيه الطلبة؛ من خلال الاختبارات ونشاط الطلبة. وقد تم التوصل إلى أن البرنامج الحالي يجب أن يخضع إلى التقييم والتعديل وإشراك الطالب في العملية ،لإعطائه عنصر الثقة. مع ضرورة إشراك المؤسسات المتخصصة في المجال وخاصة خبراءها الذين لهم تجربة في الميدان ،من أجل التوجيه والتقييم الخارجي خاصة في فترة تريضات الطلبة. والبحث في عمليات التحسين النوعي للتكوين والتقييم والحرص على المتابعة المستديمة لعملية التكوين.مع التسجيل أن التكوين على المستوى النظري موجود لكن ينقصه التطبيق العملي حيث يجابه الطلبة صعوبات في الميدان ،تتبع لاتصالات أساتذتهم معه وشكواهم مما يلاقونه من صعوبات.

الدراسة الخامسة: لـ (سعداوي موسى) بعنوان "الجامعة والتنمية المحلية وعلاقتها بالمحيط الاقتصادي" 2013 هدفت الدراسة إلى الإجابة على التساؤلات التالية:ما هي الخطوط العريضة للهندسة البيداغوجية التي تخضع لها الجامعة في ظل الإصلاح الجديد؟ وما هي حدود مساهمة الجامعة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية؟ وأخيرا، هل العلاقة بين الجامعة ومحيطها علاقة خطية أم علاقة دائرية مبنية على التفاعل والديناميكية؟ وللإجابة على هذه التساؤلات استعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وفق خطة تم وفقها عرض نظري ركز فيه الباحث على :مفهوم التنمية والتنمية المستدامة وعواملها ثم التنمية ومسؤولية الجامعة فيها، ثم التطرق للإصلاح الجامعي الجديد الذي تعرفه بلادنا التعريف به وبمشكلات الجامعة في ظلها مع التركيز على دور الجامعة في خدمة المجتمع.ومن خلال العرض النظري ،تم استخلاص مجموعة اقتراحات لتفعيل دور التعليم العالي في بلادنا خاصة والدول العربية عامة لمواجهة متغيرات العصر كالعولمة ومنها :

-توثيق العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي وعالم الشغل بإعادة النظر في النخصصات المطروحة والتركيز على المطلوب منها وشطب غير المطلوب، مع تأهيل الطلاب تأهيلا مناسباً يخلق به فرصا للعمل تناسبه.والإهتمام بالإرشاد المهني لمساعدة الطلاب على رسم مسارهم الأكاديمي المهني والتخفيف من حدة البطالة.مع الأخذ بالأساليب الحديثة في التدريس والتقييم ،وتوفير التدريب اللازم لأعضاء هيئة التدريس،.وضرورة انفتاح الجامعة على المحيط ومشاركة الجميع في تخطيط وتمويل التعليم وكذا المشروعات البحثية. وتطوير النشر العلمي.والعمل على الحد من هجرة الأدمغة واستحداث أنواع جديدة من

التعليم ودعم التكوين المستمر للأساتذة وإنشاء لجان مختصة في متابعة تطبيق الإصلاح بدقة وتقاني مع التقييم المستمر للعمل الجامعي بكل مجالاته.

**الدراسة السادسة: ل (بوترعة بلال وحبة وديعة ) بعنوان :الفجوة المعرفية بين التكوين الجامعي وسوق العمل كعامل مغذي للبطالة- 2013** وقد جاءت الدراسة بهدف الإجابة عن التساؤل التالي : ما هو واقع وطبيعة الفجوة المعرفية بين مخرجات التعليم العالي المتمثلة في الجامعة ومتطلبات سوق العمل ؟، ولإجابة عليه تم اعتماد المنهج الوصفي بأسلوب نظري يناقش المعطيات ويستخلص منها النتائج وقد تم التطرق فيه ل :- التعريف بالجامعة والتكوين الجامعي في الجزائر، بين الواقع والمفترض ودور مخرجات الجامعة في القطاعات الاقتصادية الأساسية الصناعة والزراعة والبحوث والاستثمار. - التعريف بسوق العمل ونظرياته الكلاسيكية والحديثة ومحدداته وآلياته - استخلاص أسباب الفجوة بين الجامعة بمخرجاتها وأسواق العمل بمعطياتها وهي :

- التوجه نحو التكوين الأكاديمي والعزوف عن التكوين المهني وتفضيل الشعب النظرية كما عند الفتيات مثلا . - الأمية الميدانية أو المهنية التي يعاني منها الخريجون والخوف والقلق من ممارسة المهنة والاختلاف فيها بسبب ضعف التكوين وتكاسل الطالب، أو عدم قناعته بتخصصه. - نقص مناصب العمل في التخصصات المتخرج منها بسبب كثرة أعداد الخريجين، في تخصصات تفوق الحاجة إليها حيث تشكل البطالة في التخصصات النظرية تقريبا ما نسبته 63 % والباقي في التخصصات العملية التطبيقية وعليه فإن :-تدارك الأمر والعمل على إقامة دورات تكوين وتدريب لعاملين باستمرار .-تحسين ظروف التدريس وكفاءة القائمين عليه وعد تهميشهم وإشراكهم في كل تطور حاصل .-دعم التهافت على التكوين الجامعي ماديا ومعنويا ،بتوفير مستلزماته وتحسين ظروفه لضمان تكوين نوعي لا كمي .-فتح الباب للمشاركة المجتمعية في تخطيط التعليم الجامعي وتسييره وتمويله بشرط خدمة المجتمع والاقتصاد القومي .

**الدراسة السابعة : ل (أحمد زرزور) بعنوان "تقييم مساهمة الجامعة الجزائرية في تحضير الطلبة إلى عالم الشغل" 2013** وذلك للإجابة على التساؤلات التالية : هل تساهم الجامعة الجزائرية في إدماج خريجها بسوق العمل من خلال تحضيرهم لعالم الشغل؟ وهل نظام التقييم بالجامعة يحضر الطلبة إلى عالم الشغل؟ وهل تنظيم التكوين بالجامعة يحضر الطلبة إلى عالم الشغل؟ وهل محتوى برامج التكوين بالجامعة يحضر الطلبة إلى عالم الشغل؟ وهل تلعب مصالح مساعدة وإرشاد الطلبة دورها في تحضير الطلبة إلى عالم الشغل؟ وتم إتباع المنهج الوصفي التحليلي وإستبيانة مكونة من 27 عبارة على عينة عددها 120 من أساتذة جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي، واستخدم كأداة إحصائية التكرارات والنسب المئوية، واختبار (كا) للفروق.

وتم تسجيل النتائج التالية: أن محتوى برامج التكوين بالجامعة الجزائرية لا يحضر الطلبة إلى عالم الشغل. وكذلك نظام التقييم. وأنه لا يوجد اهتمام بتشجيع إحداث مصالح، مساعدة وإرشاد الطلبة. وعليه تم وضع مقترحات منها : إعادة هيكلة وتنظيم التكوين بالتعليم العالي بالجزائر وذلك بالإشراف الفعلي لكل أقطاب العملية التعليمية وإعادة النظر في محتوى برامج التكوين بالجامعة وربطها بالمتطلبات الاجتماعية والاقتصادية. مع إبرام الاتفاقيات القطاعية بين الجامعة والمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية قصد تعزيز التعاون والتبادل بما يخدم الطرفين. والإسراع في تنصيب وتفعيل خلايا ضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي .

**الدراسة الثامنة: ل (دلال بوعتروس ومحمد بوكرب) بعنوان "إشكالية التنسيق بين سياسة التعليم العالي وسياسة التشغيل في الجزائر" -2015.** هدفت الدراسة إلى :التعرض لأهم الإصلاحات التي عرفها قطاع التعليم العالي محاولة لتكييفه مع متطلبات التنمية و تحديد أهم المعوقات التي تحول دون مساهمة خريجي الجامعة في التنمية. وإعطاء صورة حقيقية عن ظاهرة

البطالة عند حاملي الشهادات، وتحديد أهم المعوقات التي تحول دون مساهمة خريجي الجامعة في التنمية، مع الكشف عن أهم السياسات التي تنتهجها الحكومة لمواجهة مشكلة بطالة الخريجين. ولتحقيق ذلك اتبع الباحثان المنهج الاسترادي التاريخي في مرحلة أولى (جمع المعلومات عن الظاهرة وتحليلها) والمنهج الوصفي التحليلي في مرحلة ثانية (وصف الظاهرة والتعبير عنها كمياً وكيفياً) وقد استعمل كأدوات كل الإحصائيات، التي تخص الإصلاحات التي مرت بها منظومة التعليم العالي منذ الاستقلال وكذا ظاهرة بطالة الخريجين بالأرقام وأبرز سياسات التشغيل المتعلقة بحملة الشهادات. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: التنسيق بين سياسة التعليم العالي وسياسة التشغيل، من المواضيع التي وجب الاهتمام بها وخاصة ما كان خاصاً منها بتشغيل حاملي الشهادات تلك الفئة المعول عليها.

**الدراسة التاسعة: لـ (ناصر الدين قريبي) بعنوان "مواكمة مخرجات التعليم العالي لسوق العمل في الجزائر -دراسة استكشافية-"** 2015 هدفت الدراسة إلى: معرفة مدى نجاح التعليم العالي في الجزائر، في التأثير على تنمية الموارد البشرية ومدى مواكمة مخرجاته، لاحتياجات سوق العمل. وقد قام الباحث بتحقيق ذلك بتحليل الوضع مركزاً على التعليم وسوق العمل (مقاربة نظرية) وتسجيل احصائيات عن تطور التعليم العالي والانفاق عليه والتحديات التي تواجه التعليم العالي في الجزائر. والفجوة القائمة بين التعليم العالي وسوق العمل في الجزائر وسبل تقليصها. وقد توصل إلى النتائج التالية: تشكل بطالة فئة الجامعيين أكبر نسب البطالة في الجزائر، مما نتج عنه ظاهرة هجرة الأدمغة. كما أن ضعف التشغيل ناتج عن ضعف الإقتصاد الوطني عامة وهو أهم أسباب تزايد نسب بطالة الخريجين الجامعيين، سياسة التشغيل أيضاً منحازة لغير المتعلمين بالإضافة إلى عدم التوازن بين التخصصات وعروض سوق العمل وكذا عدم التنسيق بين التعليم والتشغيل وبخاصة في تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية. وعليه أوصت الدراسة ب: العمل على تطوير مناهج التعليم وجعلها ملائمة للعصر واحتياجات سوق الشغل، بربط الجامعة خاصة بقطاعات التنمية مع العمل على تحسين الاستثمار المنتج لخلق مناصب العمل وتحفيز القطاع الخاص في ذلك مع إعادة تأهيل العمالة وفقاً للمتطلبات الحديثة مع التشجيع على الإنتاج الطلابي من داخل الجامعة نفسها.

**الدراسة العاشرة: لـ (إيدار عائشة) بعنوان "سياسات إصلاح التعليم العالي وسوق الشغل في الجزائر" واقع وتحديات:** 2015 هدفت الدراسة إلى البحث في الآليات المعتمدة لإيجاد علاقة مستقرة بين مخرجات التعليم العالي وسوق الشغل في الجزائر، وكذا البحث في العراقيل والتحديات التي تجول دون ذلك. وقد اعتمدت في ذلك على المنهج الوصفي التحليلي في شكل محاور محددة، شملت التعريف بالتعليم العالي في الجزائر وإصلاحاته ونظام الـ L.M.D، ثم التعريف بسوق العمل في الجزائر وواقع البطالة، ثم البطالة والتعليم بين مخرجات التعلم ومدخلات العمل. وقد توصلت الباحثة إلى أن العلاقة بين مخرجات التعليم العالي في الجزائر وسوق الشغل تعيش مشكلات من نوعين: داخلية (مرتبطة بالمحيط الداخلي للمنظومة التعليمية المدرسة، المعاهد، الجامعات). وخارجية (مرتبطة بالمحيط الخارجي للمنظومة بكل عناصرها السياسية والتنموية والاجتماعية والتنظيمية). وقد اقترحت في نهاية تحليلها للوضع مجموعة حلول اعتبرتها جهوداً لسد الفجوة بين سوقي التعليم والشغل؛ منها: إصلاح المنظومة التربوية في الأطوار الأولى للتعليم، بما يتماشى ومتطلبات المرحلة الاقتصادية وتهيئتهم للنظام الجامعي الجديد. وإصلاح التكوين المهني من أجل خلق فرص تطوير المهارات المهنية والتطبيقية التي تحتاجها التنمية الاقتصادية.

**الدراسة الحادية عشرة: لـ (بنية صبرينة وبلجباري فتيحة)، 2016، بعنوان "مدى توافق مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل حالة- تخصص بنوك وتأمينات العاملين بقطاع البنوك"** هدفت الدراسة لـ: التعرف على بيئة التعليم العالي في الجامعة الجزائرية، ومدى توافق مخرجاتها مع احتياجات سوق العمل. والتعرف على مدى ملائمة قدرات وكفاءات خريجي

تخصص تأمينات وبنوك لحاجة سوق العمل المصرفي. مع معرفة البرامج الدراسية لتخصص تأمينات وبنوك ومدى مواءمتها لسوق العمل. والبحث عن الحلول التي تساعد التعليم الجامعي المصرفي على تلبية احتياجات سوق العمل في القطاع. ثم معرفة احتياجات سوق العمل المصرفي لخريجي تأمينات وبنوك والفرص الوظيفية المتاحة لهم. ولتحقيق الأهداف السابقة تم العمل على مجتمع دراسة مكون من 5 بنوك جزائرية على عينة مكونة من المدراء ورؤساء المصالح والمسؤولين عن الموظفين والإداريين بفروع هذه البنوك، بولاية تيارت. وتم استعمال المنهج الوصفي التحليلي، بأداة الاستبيان المصمم خصيصا لهذا الغرض وتم اعتماد رزمة البرنامج الاحصائي SPSS لتحليل النتائج بالأدوات الإحصائية التالية: اختبار ألفا كرونباخ المتوسطات الحسابية واختبار للفرضيات العدمية ومتوسطات استجابات المفحوصين على محاور الاستبيانات بنودها ودرجة الموافقة. وكانت النتائج كالتالي: نتائج الفرضية الرئيسية تظهر أنه لا توجد درجة توافق بين مخرجات الجامعة وسوق العمل. وأظهر النتائج الفرعية أن الخريجين تنقصهم الكفاءة والمهارة في مجال الاعلام الآلي واللغات الأجنبية من أجل التعامل مع الظروف والمشاكل. وأن المقاييس الدراسية، لا تمكن من استيعاب الأعمال المصرفية. وأن التدريبات التي يخضع لها الخريجون لا تمكن من التدريب على الأعمال المصرفية. وأن هناك فجوة كبيرة بين الجامعة والبنوك، وأوصت الدراسة خاصة، بضرورة الإهتمام بالربط بين التكوين الجامعي وإحتياجات سوق العمل الحقيقية وذلك بتحليل الإحتياجات وتلبيتها كلما إحتاج إلى ذلك بتحديثها المستمر.

**الدراسة الثانية عشرة : ل (زقافرة أحمد ) بعنوان "البرامج الجامعية ومدى استجابتها لسوق العمل "2017. هدفت الدراسة إلى الاجابة على التساؤل التالي : مدى استجابة برامج ومناهج التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، على ضوء متغيري: الجنس (ذكر/ أنثى) والتخصص (علم اجتماع/ علم نفس/ أداب ولغات أجنبية)؟. وقد اعتمد على المنهج الوصفي التحليلي واستعمل كأداة استبيان تكون من 48 بندا موزعة على أربع مجالات (محتوى البرامج، المواؤمة، الكفاءات والمهارات المشروع المهني) وقد طبق على 230 طالب وطالبة في 2013-2014 في المركز الجامعي غليزان وكأدوات إحصائية استعمل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما اعتمد على، معامل ألفا كرومباخ، ومعايير خاصة. بحساب درجة الاستجابة كما اعتمد اختبار (ت) لحساب الفروق بين الذكور والإناث واختبار التباين الأحادي لدراسة الفروق حسب متغير الخبرة المهنية ومادة التدريس. وقد جاءت النتائج عامة كما يلي :**

- تعاني البرامج التكوينية على مستوى كليات العلوم الإنسانية والإجتماعية من ضعف على مستوى استجابتها لاحتياجات سوق العمل وخصوصا في مجال محتوى البرامج وهذا يدفعنا عامة إلى إيلاء البرامج التكوينية الجامعية في العلوم الإجتماعية والإنسانية الإهتمام البالغ وربطها باحتياجات سوق الشغل وتطلعات المجتمع ويرجع ضعف المواؤمة، إلى التغيرات السريعة التي عرفها المجتمع الجزائري والتي عمقت الفجوة بين المجتمع والجامعة ولأن التنمية الإجتماعية اليوم تحتاج إلى مهارات الأداء والقدرة على حل المشكلات والتكيف مع المتغيرات ،وهو مع عبرت عنه عينة الدراسة .

### 7-1-3- الدراسات الأجنبية :

**الدراسة الأولى من أمريكا ل (جولدن بيرغ وسميث2007 Goldenberg & Smith ) عن داغر وآخرون2016 – بعنوان : تأثيرات التعلم على سوق العمل-** هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير التعلم سواء المدرسي أو الجامعي على مخرجات سوق العمل في الولايات المتحدة الأمريكية، ولأجل ذلك تم إتباع منهجية البحث النوعي ،من خلال الوثائق إذ تم جمع 6 دراسات في الموضوع وتحليل الأدب الأمريكي النظري ،في الموضوع وخلصت الدراسة إلى أن التعليم التخصصي والذي يتوافق مع حاجات السوق ،هو الذي يقدم لسوق العمل موارد بشرية قادرة على التعامل معها بمهنية وحرفية وخلصت الدراسة

إلى أن لكل مرحلة دراسية دورا في اخاذ الطالب قراره المهني، مما يترك نتائج إيجابية على السوق ، كما أشارت الدراسة إلى تأثير عدد سنوات الدراسة ،على التوظيف في سوق العمل .

**الدراسة الثانية ل (Guini , 2008 -جويني، عن داغر وآخرون2016)** والتي ضمت 1218مسؤولا جامعيًا، منهم رؤساء جامعات ومتخصصين في التعليم الجامعي، في دول الغرب وكان الهدف منها إجراء استقصاء عن أدوار التعليم العالي في ظل المتغيرات العالمية ومواكبته لها ،وأظهرت النتائج أن 75 %ممن شملتهم الدراسة يرون، أن التعليم العالي يجب أن يلعب دورا مهما في التنمية البشرية والاجتماعية و 15 % من أفراد العينة يرون أنه يجب أن يلبي متطلبات العولمة وزيادة القدرات التنافسية ،في حين أن أقل من 10% منهم يعتقدون أن مهمة أي مؤسسة في التعليم العالي، تلبية متطلبات التنمية الوطنية .

**الدراسة الثالثة من أمريكا ل ( Hart ,2008، عن بن خليفة ومنصور) 2017** ،هدفت الدراسة إلى معرفة انطباع أرباب العمل عن موظفيهم الجدد ،من خريجي مرحلة البكالوريوس وقد بلغ عدد أفراد العينة 301 موظفا بالإضافة إلى مجموعة من المدراء والرؤساء المباشرين وغير المباشرين وخلصت الدراسة إلى أنه من بين خمسة مدراء يعتقد اثنان فقط بأن نسبة الموظفين الذين يمتلكون المهارات اللازمة لسوق العمل تتراوح ما بين 6 % و 34 % وأن 57 %منهم ترى أن هناك فقط نسبة 27 % من الموظفين يمتلكون المهارات اللازمة لممارسة المهنة ،كما خلصت الدراسة أيضا إلى أن أهم المهارات التي تحتاج التطوير ،هي المعرفة بالعالم المحيط، إدارة الذات،المهارات الكتابية والتفكير الناقد والتغيير.

**الدراسة الخامسة من الصين ل ( Shippers ,2008 -شيبرز عن بن خليفة ومنصور) 2017** أجريت الدراسة من 2005 إلى 2007 في إحدى الجامعات الرسمية ،وهدفت إلى البحث في قضية دعم احتياجات طلبة قسم اللغة الإنجليزية في الجامعة وتعددت أدوات جمع البيانات ، من استبانة تخص جمع الاحتياجات اللازمة لخوض سوق العمل بكفاءات عالية كما استخدم الملاحظة، وإجراءات المقابلة وتوصل إلى أن 50 % من الطلبة يعتقدون أن الجامعة لا تعمل على التطوير الاجتماعي والعاطفي و 58 % يرون أن المسابقات الجامعية غير مفيدة .

**الدراسة السادسة ل Luminita nicolescu and cristian paun,2009 relating higher education - ربط الجامعة**

**with the labour market : graduates expectations end employers requirements**

**بسوق العمل -** هدفت الدراسة إلى تقصي مشكلة جودة المخرجات الجامعية ومناسبتها لمتطلبات سوق العمل، من وجهة نظر متخرجي كلية الاقتصاد (بجميع فروعها ) ببوخارست- رومانيا -وكذلك من وجهة نظر رؤساء المؤسسات المشغلة في هؤلاء المتخرجين وذلك عن طريق ،مقارنة قدراتهم الحقيقية في الأداء باحتياجات مناصب عملهم ولتحقيق ذلك صمم الباحثان استبيانين، أحدهما وجه لمتخرجي الكلية إلكترونيا، الذين بلغت عينتهم المستجيبة – فعليا- (485) أي بنسبة 91 %من مجموع ما أرسل من استبيانات والثاني موجه لمسؤولي المؤسسات المشغلة لهؤلاء المتخرجين وبلغ عدد المستجيبين عليه إلكترونيا ( 472 ) وعمليات إحصائية تم تطبيق النسب المئوية وقد تم التركيز في استبيان الطلبة -مساهمة الدراسة الجامعية في تطوير الجانب الشخصي للمخرج- أهمية المخرجات في منصب العمل -ماهي المجالات التي يفضل الطلاب العمل فيها مستقبلا، أما في استبيان رؤساء العمل فقد تم التركيز على -مدى اهتمام الموظفين بمعايير التوظيف -ومدى تحقيق الأكاديمية لمتطلبات مؤسسات التوظيف -والتخصصات التي يركز هؤلاء الرؤساء على التوظيف منها مستقبلا .وقد توصلت الدراسة إلى أن الطلاب يتوقعون الحصول على مهارات أكبر في مدة التكوين وليس بعد التخرج والتوظيف .،كما أن من معايير التوظيف المعتمدة (حسب الرؤساء) المستوى المرتفع للمخرج ،دون الأخذ بعين الاعتبار المهارات المكتسبة من الدراسة

.كما يرى الطلاب، أن الوظيفة لا تطور الجانب الشخصي بصفة كبيرة وهو عكس ما وجدوه في الجامعة .، كما يفضل كل من الطلاب ورؤسائهم المهارات الأدائية على اكتساب المعارف النظرية .

**الدراسة السابعة من الهندل (Praveen, 2016-برافين عن بن خليفة ومنصور) 2017** هدفت الدراسة إلى تقصي نوع التعليم، في ظل احتياجات العصر وركزت على أهمية تكيف برامج المعلمين، لتلائم التطورات التعليمية في ظل العولمة وضرورة تأهيل المدرسين بمجموعة من المهارات اللازمة، ليستطيعوا مواكبة هذا التطور ومن ثم نقل هذه المهارات لشريحة الطلبة وتحفيز المعلمين لتشغيل التكنولوجيا في التعليم وفي الحياة وخلصت الدراسة إلى ضرورة عادة النظر في برامج المعلمين، لبناء منظومة مهارتية قوية لدى الجيل الجديد من الطلبة والتدريب عليها.

**الدراسة الثامنة من بريطانيا ل( ماسون - ويليمز جرامر Mason Waliams Grammer 2016 عن داغر وآخرون) 2016 – بعنوان : مبادرات مهارات التوظيف في التعليم العالي** وقد هدفت الدراسة إلى تقييم تأثير أنواع مختلفة من مهارات التوظيف في التعليم العالي، في أداء سوق العمل في بريطانيا وتم جمع المعلومات على مستوى إدارات الجامعات، مع بيانات المسح للدراسات العليا وتكونت عينة الدراسة من 60 موظفا أكاديميا و 34 إداريا من 8 جامعات بريطانية، وبعد تحليل البيانات توضح أن الخبرة في العمل، لها آثار إيجابية واضحة، في إيجاد منصب عمل بعد فترة وجيزة من التخرج وعلى التأسيس لوظائف على مستوى الدراسات العليا، كما أن مشاركة صاحب العمل في تصميم المناهج ينعكس بالإيجاب على مخرجات الطلاب.

**الدراسة التاسعة : Claude , Trotter, 2016-كلود تروتي بعنوان :**

**L'analyse de la relation entre le système éducatif et le monde de travail en sociologie de l'éducation : vers une recomposition du champ d'étude,**

هدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة بين النظام التعليمي التكويني وعالم الشغل والعمل باعتبار التكوين يهدف إلى تكوين القوى العاملة وقد استعمل لذلك النهج الوصفي التحليلي الكيفي، لدراسة تربوية اجتماعية نظرية تضم العناصر الثلاثة التالية :تحليل المسار التعليمي ومحاولات إيجاد طرق التحول إلى المسار المهني والذي كان موضوع سنوات السبعينات محاولة لفهم مكونات النظم التعليمية وعوامل نجاحها وإخفاقها وكيفيات الإعداد لعالم الشغل، أو الانتقال إليه بالتمهين تفاديا للتسرب المدرسي وتماشيا مع ظروف المرحلة ومشاكلها كالبطالة مثلا.-تحليل العوامل المؤثرة على الانتقال إلى التمهين والحياة العملية، سواء تلك الخاصة بالنظام التعليمي في حد ذاته، أو ما يخص سوق الشغل بأكثر استفادة وتحليل دور الوسيط في تشغيل المكونين والذين يربطون بين النظام التعليمي وسوق الشغل عادة، كوكالات التشغيل وغيرها مما يساهم في تحسين سياسة التشغيل عامة، فالتركيز على العناصر الثلاث السابقة بالدراسة والتحليل من شأنه تحسين العلاقة بين التربية التشغيل ودفعها قدما، وتحسين التكوين وتنويعه وخلق نماذج جديدة تتماشى ومتطلبات العصر والمرحلة، ابتداء من التعليم القاعدي إلى الثانوي والجامعي، بتحديث المناهج وفق احتياجات السوق والعصر. الشهادات الجامعية أيضا تتعرض للإطاحة بقيمتها في ميدان العمل، خاصة الشهادات العليا كالدكتوراه.

**7-1-4-دراسات خاصة بتكوين المختص العيادي في الجزائر:**

**الدراسة الأولى: لـ (عواشرية السعيد)، 2009، بعنوان "قراءة في مدى جودة محتوى مناهج تخصص علم النفس العيادي المعتمدة في الجامعة الجزائرية واقتراح آليات تطويره"،** هدفت الورقة إلى عمل قراءة في واقع محتوى مناهج علم النفس



العيادي المعتمد في الجامعة الجزائرية -نظام كلاسيكي- وذلك للبحث في، جودته من عدمها وأهم مؤشرات ذلك، معتمدة في ذلك على المنهج الوصفي التحليلي، وفق محورين: نظري للتعريف بمصطلحات الدراسة وتطبيقي، تم فيه عرض محتوى مناهج التكوين من السنة الأولى إلى السنة الرابعة ومن ثم تحليلها ومقارنتها بالأدبيات التي تعرف المعرفة العلمية واستعمالاتها وأخيرا، استخلاص أهم ما ميز محتوى مناهج علم النفس العيادي -نظام كلاسيكي- والتي تتلخص حسب نتائج الدراسة في غياب الكثير من المعرفة الضرورية عند المتخرج واللازمة لممارسة المهنة، كمعرفة استخدام المقاييس والإحصاء مثلا وكذا الخمول، فيما يخص ما تعلمونه، فبمجرد انتهاء الدراسة تنطفئ المعلومات وتزول. السذاجة، فرغم التكوين العلمي لا يزال الكثير يلجأ في تفسير الظواهر للموروث العامي ثم الطقوسية وتظهر في ترديد مصطلحات والعجز عن شرحها وتفسيرها، كذلك النقصان فيما يجب أن يتلقاه من معرفة علمية وتظهر في عجزه عن الإجابة في مواقف كثيرة وهو في الميدان، زد على ذلك الانفصال بين المقاييس المقدمة وبين المعارف من سنة لأخرى، مع وجود اغتراب فيما يتعلمه الطلبة عن بيئتهم الحقيقية فكله من مصادر غربية، كما يعاني طغيان النظري على التطبيقي والتنظيم اللامنطقي للمحتويات، مما يجعل ما يتعلمه المختص غير مناسب لاحتياجات منصب عمله كليا وغير كافي وناقص وهو ناتج عن الانفصال الملحوظ بين الجامعة ومناصب العمل، ومنه وضع الباحث مجموعة اقتراحات منها: ضرورة تحليل الوظائف واستخلاص احتياجاتها قبل وضع المحتويات لتكون مناسبة لها، والتحول من نظام التعليم المتمركز حول المعلومة إلى النظام الهادف للتمكين من المعلومة واستخدامها.

**الدراسة الثانية : ل(Kacha Nadia) بعنوان Psychologie Clinique En Algerie Le Necessaire Combat**  
-2012- هدفت هذه الدراسة إلى اجراء تحليل تاريخي لمهنة الأخصائي في الجزائر بداياتها والصعوبات التي اعترضت انتشارها وفرض نفسها في الساحة الوطنية عبر عمل العديد من رواد هذه المهنة واجتهادهم وتقانيهم وعدم استسلامهم للرفض الاجتماعي والتغافل السياسي عن أهميتها في حياة الفرد الجزائري والمجتمع عامة حاولت الباحثة أن تقدم من خلاله المسار التاريخي لهذه المهنة في بلادنا، حيث أظهرت نتائجها، الصعوبات التي عاناها هذا التخصص ويعانيها والظروف التي يمارس من خلالها في الجزائر وضرورة الالتفات إليه، ليأخذ مكتائته اللانقة في المجتمع وبين التخصصات الأخرى .

**الدراسة الثالثة: لـ (يوسف عدوان)، 2013، بعنوان "أفاق التكوين في علم النفس العيادي" والتي هدفت إلى الإجابة على التساؤلين التاليين: هل مضامين تدريس علم النفس العيادي في الجامعة الجزائرية تتماشى وتلك الحقائق التي لا بد منها من أجل ضمان تكوين جيد، وبالتالي ضمان ممارسة سليمة على المستوى العملي؟ وما هي شروط الإعداد المهني الجيد للمختص في علم النفس العيادي التي تؤهله لممارسة مهنية ناجحة؟ وقد تم الإعتماد على أسلوب نظري كيفي، في الطرح وذلك وفق محورين: محور تمهيدي قدم فيه مهنة النفساني العيادي ومستلزماتها، ومحور شبه تطبيقي قدم فيه نماذج تكوين في عدة جامعات منها جامعة القاهرة المصرية ونموذج العالم الممارس لجامعة كولورادو ونموذج العالم ريتشارد وذلك لاستخلاص أهم ملامح التكوين وشروطه، من أجل مارسة عيادية ناجحة؛ وتم استخلاص: أن التكوين في تخصص علم النفس العيادي عندنا، لا يرقى للمستوى المطلوب، مما يتطلب ضرورة التجديد فيه بما يتماشى والواقع الراهن لمضامين المعرفة في هذا التخصص مما يضمن جودة الممارسة فيما بعد.**

**الدراسة الرابعة : لـ (كركوش فتيحة)، 2014، بعنوان "الممارسة العيادية بين الراهن والمأمول" -هدفت الدراسة إلى استطلاع واقع الممارسة العيادية في بلادنا ومقارنتها بالمأمول منها، بغية العمل على النهوض بها ولتحقيق ذلك تم إتباع المنهج الوصفي مع استبيان مكون من 25 بندا كأداة لجمع البيانات وزعت على عينة من المختصين النفسانيين (46) بمختلف المؤسسات النفسية في الجزائر العاصمة، على هامش مجموعة من المؤشرات منها: تكوين المختص ومدى تحكمه في الوسائل**

التشخيصية والعلاجية ومدى فعاليتها داخل المجتمع الجزائري، وقد كانت نتائج تحليل البيانات باستعمال التكرارات والنسب المئوية وتوصلت النتائج إلى أن :

-نسبة كبيرة منهم أقرت بعدم فاعلية التكوين الذي تلقته في الجامعة بسبب عدم كفايته وغلبة النظري فيه على العملي وعدم ارتباطه بالواقع وكذا لغة التكوين غير الميدانية مما اضطرهم لتلقي تكوينات إضافية، في مجالات بعينها. ومن ناحية أخرى فإن نسبة كبيرة من المفحوصين (44) أقرت بمعرفتها بتقنيات عديدة للعمل النفسي والتي يتقنون منها ما تكونوا عليه في مؤسسات خاصة تتبنى الإتجاه التحليلي، خاصة أنهم يملكون معرفة نظرية عن الإختبارات والروايز ينقصها التطبيق وتكييفها مع الواقع الجزائري وقد كانت أكثر التكرارات للمشكلات الإتصالية بـ (40) والعائلية بـ (34) والنفسية بـ (29) أما فيما يخص الصعوبات الميدانية والتي تؤثر على ممارسته العيادية، كان من أبرزها غياب التقنيات بـ 73.91% وشروط العمل غير المريحة بـ 52.17% والفهم الخاطئ لدور المختص بـ 41.31% وجاء التكوين ناقص وعدم تفهم الأولياء بالتساوي بـ 21.73% وفيما يخص تقييم المبحوثين لأدائهم في مؤسساتهم جاءت نتائجها ما بين الرضا وعدم الرضا وعدم الدراية وعزاؤهم في ذلك ما يلمسونه من تقدم لدى الحالات المتابعة وعامة الممارسة العيادية في الجزائر تحتاج إلى تنظيم في مواقع العمل وإعادة نظر في التكوين والتدريب.

**الدراسة الخامسة: لـ (زهارة جمال وترزولت عمروني حورية)، 2015، بعنوان "معوقات الممارسة النفسية في مؤسسات الصحة العمومية بولايات الشرق الجزائري"،** هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم معوقات الممارسة النفسية في المؤسسات الاستشفائية ومؤسسات الصحة الجوارية لولايات الشرق الجزائري، مع البحث في المقترحات التي تساعد في النهوض بها ولتحقيق ذلك، تم الإعتماد على المنهج الوصفي الاستكشافي على عينة من المؤسسات النفسية، في ولايات الشرق والتي بلغ عددها 119 مؤسسة إستشفائية و136 مؤسسة جوارية في ولايات: البرج، سطيف، بجاية، عنابة، قالمة، ميله، الطارف، سوق أهراس، تبسة، باتنة، سكيكدة، جيجل، خنشلة، أم البواقي، ورقلة، بسكرة الوادي. أما عينة الدراسة من النفسانيين فبلغت 225 أختيروا بطريقة عشوائية واستعمل الباحثان كأداة استبيان مكون من 27 فقرة للمحاور الخمسة وبمقياس ليكرت الثلاثي. وكأدوات إحصائية استعملت التكرارات والنسب المئوية، والوزن النسبي لتحديد استجابة المفحوصين على فقرات الاستبيان. وتوصلت الدراسة بعد هذه المعالجة إلى النتائج التالية: أن التكوين وثقافة المجتمع، المهام والعلاقات المهنية تعتبر كلها معوقات مهنية بارزة بالنسبة للمختص في مؤسساتنا، وقد جاء ترتيبها بدءا بمحور التكوين والذي تحصل على أعلى نسبة مئوية 53,12% وتفسيره أن التكوين ينعكس على بقية العناصر لأنه أساس الممارسة النفسية وهو ثم يأتي محور ثقافة المجتمع بنسبة 50,45% مما يدل على أهمية رؤية المجتمع للمهنة وأثرها على ممارسته للمهنة، أما محور الإمكانات فاحتل المرتبة الثالثة بنسبة 48.32% مما يدل على أهمية توفير الامكانيات لإنجاح الممارسة النفسية والمرتبة ما قبل الأخيرة احتلها محور المهام بنسبة 44.90% ورغم احتلالها المرتبة الأخيرة إلا أن نسبتها تمثل أهميتها في الممارسة النفسية وذلك لارتباطها بالمعوقات السابقة، من تكوين ونظرة مجتمع المرتبة الأخيرة احتلها محور العلاقات المهنية بنسبة 31.19% ويبرز فيها التفاوت بين الأخصائيين في الإعداد والكفاءة المهنية، بتفاوت مكان الإعداد نفسه وهو ما يجعل هناك نظرة سلبية للمختص من زملائه في العمل وعموما يعاني منتسبو هذه المهنة، من معوقات تحول دون نجاحهم في أدائها وتستلزم إعادة النظر في تكوينهم الأساسي وربط النظري بالتطبيقي وتوفير الإمكانات اللازمة لممارسة المهنة وربط.

**الدراسة السادسة: لـ (مصطفى منصوري) بعنوان "الأخصائي النفسي العيادي بين التكوين الجامعي والممارسة العملية"، 2016** وقد هدفت الدراسة لمعرفة واقع الممارسة النفسية للأخصائي العيادي، وأهم الصعوبات التي تواجه ميدانيا والعمل على وضع مقترحات للنهوض بالممارسة النفسية في الجزائر. واتبع الباحث في ذلك المنهج الوصفي التحليلي، مع

تطبيق استبيان من أربع محاور مقيدة وسؤالين مفتوحين كأداة لجمع البيانات ،على عينة مقصودة من أخصائين عاملين بالمستشفيات والمراكز بولايتي وهران ومستغانم وبعد تطبيق الإحصائيات المناسبة (التكرارات والنسب المئوية) تبين أن :أهم الصعوبات التي تواجه المختص النفسي العيادي في المؤسسة التي يعمل فيها كانت عدم وجود قسم لخدمات السيكولوجية بالمؤسسة بـ 53.66% وعدم اقتناع أطباء المؤسسة بدوره بـ 47.5% وضعف التعاون اللازم من أعضاء الفريق الطبي بـ 35% وعدم إعتراف المسؤولين ،بضرورة وجوده في المؤسسة بنسبة 24.39% ما يدل على أن النظرة لدوره منخفضة، مما يضعف تأثيره في خدمات المؤسسة. أما الصعوبات المتعلقة بالأخصائي النفسي العيادي وتكوينه فكانت أعلى نسبة لعدم تلقيهم التأهيل اللازم في المؤسسات الطبية بـ 95.13% ويليهما التكوين الجامعي النظري بـ 92.69% ثم التدريب الميداني الناقص بـ 80.49% ثم عدم كفاية التكوين الجامعي ككل بـ 78.05% وأخيرا الواقع الحالي ، الذي لا يؤهلهم لممارسة المهنة بـ 60.98% والنتائج تدل على ضعف التكوين والتدريب اللازمين لممارسة المهنة، ويرجع ذلك ،لوجود هوة كبيرة بين النظري والتطبيقي وضعف التأطير ونقص الممارسة وغيرها من الأسباب. وفي جانب الصعوبات التي تتعلق بالبيئة المحلية، جاء عنصر إنعدام الميزانية المخصصة للتكوين والتدريب بـ 95.13% وانعدام خطة وطنية للتوظيف وكذا قلة الإختبارات النفسية لتشخيص بالتساوي وبنسبة 87.81% ثم تلاهما ،عدم وجود المكان المناسب للممارسة السيكولوجية المحترمة بـ 43.91% وفيما يخص جزء الصعوبات التي تتعلق بالحالات وأسره، كانت النتائج مرتبة كالتالي :وجود حرج عند الحالات وأسره في طلب المساعدة النفسية بنسبة 53.66% وانعدام التعاون من أهالي الحالات مما يضعف أثر عمل المختص بنسبة 51.22% وجاء كل من عدم إيمان الحالات بالعمل السيكولوجي وكرههم لها متساويان، بنسبة 17.08% وأرجع الباحث ذلك لطبيعة المجتمع وعاداته وتقاليده.كما أضاف الأخصائيون صعوبات أخرى مفصلة تدور في نفس المحاور السابقة كضعف الوسائل ونقص التكوين والتنسيق بين الفريق الطبي وغيرها مما جعل الباحث يقدم جملة مقترحات منها: ضرورة الإهتمام بالتكوين والتدريب الميداني أثناء التعليم الجامعي وأثناء الممارسة. ورد الاعتبار للمهنة من طرف المؤسسات الطبية والمحيط الإجتماعي.

**الدراسة السابعة ل(برزوان حسيبة)، بعنوان "الرضا المهني والكفاءة المهنية لدى الأخصائي النفسي في الجزائر" 2016**

وجاءت بهدف تقييم واقع الممارسة النفسية في الجزائر وفق متغيرين اثنين هما الرضا المهني ومميزات الكفاءة المهنية وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الاستكشافي، مع استبيان كأداة لجمع البيانات طبق على عينة من 100 مختص نفسي عيادي، تم الاحتفاظ على 40 منهم يستوفون شروط البحث من ولاية الجزائر العاصمة مشتغلون بمختلف القطاعات: مستشفيات 57.50%، عيادات خاصة 15%، وجوارية 12.50%، عيادات متعددة الخدمات 10%، وزارة التضامن 5%، وبعد تحليل البيانات وذلك بإجراء الإحصائيات اللازمة (النسب المئوية) تم تسجيل النتائج التالية: بالنسبة لمدى وجود الرضا المهني عندهم، كان بنسبة كبيرة ، كما أن هذا الأخير مرتبط بالنتائج الإيجابية، التي يحصلون عليها ونقصه يرتبط بشعورهم بعدم الكفاءة المرتبطة كذلك بضعف التكوين الجامعي والمستمر. بالنسبة لمميزات الأخصائي النفسي الكفاء حسب آراء المفوضين جاءت المهارات الشخصية والنظرية والتطبيقية بنسبة 50% في المرتبة الأولى وجاءت المهارات الشخصية والتطبيقية في المرتبة الثانية بنسبة 15% وجاءت المهارات النظرية والتطبيق في المرتبة الثالثة بنسبة 1% ثم جاءت المهارات النظرية بـ 2.5% فالكفاءات الشخصية والنظرية والتطبيقية مطلوبة مجتمعة في الأخصائي الكفاء.

**الدراسات الخاصة ببناء التصور المقترح :** هذا الجزء من الدراسات، جاء ليدعم الأجزاء الأولى، في جزئية المقترحات الممكن وضعها كحلول للاشكاليات التي تعانيها الكثير من المناهج وفي العديد من التخصصات والمراحل الدراسية ومن تلك الدراسات :

**الدراسة الأولى :** لإدريس سلطان صالح يونس أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة المنية -مصر- بعنوان "تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الابتدائي في ضوء أبعاد التماسك الاجتماعي" هدفت الدراسة إلى إعداد تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الابتدائي في ضوء أبعاد التماسك الاجتماعي، ولتحقيق ذلك أعدت قائمة بأبعاد التماسك الاجتماعي تضمنت خمسة أبعاد أساسية وصيغت أربعة مؤشرات لمنهج الدراسات الاجتماعية للصفوف الرابع والخامس والسادس ابتدائي ولكل بعد منها. وصممت استبانة لقياس وجهة نظر المعلمين في دور منهج الدراسات الاجتماعية في تنمية هذه الأبعاد، والخاصة بمرحلة التعليم الابتدائي ومؤشرات وجودها لدى التلاميذ وقد طبقت على عينة عشوائية قوامها 50 معلما ومعلمة للدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بمدينة المنيا ( وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: ضعف مستوى تناول منهج الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الابتدائي لأبعاد التماسك الاجتماعي، وضعف دورها في تنمية هذه الأبعاد من وجهة نظر المعلمين، وقدمت الدراسة تصورا مقترح يتكمن من (الأسس، والأهداف والمحتوى ) ، متضمن الأنشطة والمصادر التعليمية وأساليب التقويم، وأوصت الباحثة بضرورة تطوير منهج الدراسات الاجتماعية، وأساليب تعليمها وتعلمها في المرحلة الابتدائية في ضوء التصور المقترح هذا.

**الدراسة الثانية :** لواضحة بنت بدر عبد الله آل ثاني بعنوان " "تطوير برنامج اعداد المعلم في كلية التربية جامعة قابوس في ضوء الدور الإداري المتوقع منه سلطنة عمان هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الممارسة الفعلية للدور الإداري للمعلم في سلطنة عمان، وتحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين وفقاً للنوع والمنطقة التعليمية، ووضع توصيات مقترحة لتطوير المكون الإداري في برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تحليل الأدبيات التربوية المتعلقة بالدور الإداري للمعلم، وإعداد استبانة تكونت من 30 فقرة، من أربعة محاور هي: التخطيط، الاتصال، صنع القرار، التنظيم. وقد تألفت عينة الدراسة من 128 معلماً ومعلمة من العاملين بالمناطق التعليمية التالية: مسقط، الداخلية، الباطنة جنوب. وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. واستنتجت ، أن محور التخطيط حصل على تقدير منخفض ب 1.90، بينما حصلت بقية المحاور على تقديرات متوسطة تراوحت بين (2.21- 2.64) (2) وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المستجيبين في محاور الممارسة الفعلية للدور الإداري للمعلم تعزى للنوع والمنطقة التعليمية. وفي ضوء تحليل الأدبيات التربوية ونتائج الدراسة الميدانية، قدمت الدراسة عددا من التوصيات من أهمها: طرح مقرر في الإدارة التربوية في برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، لتمكين المعلم من ممارسة أدواره الإدارية في مدارس التعليم الأساسي( الحلقة الثانية 5-10) في سلطنة عمان.

**الدراسة الثالثة :** لوليد محمد أبو المعاطي (2017) بعنوان " رؤية مستقبلية مقترحة لتطوير تخصص علم النفس التربوي في الجامعات المصرية" هدفت هذه الدراسة إلى صياغة رؤية مستقبلية، لتطوير تخصص علم النفس التربوي ،من خلال وصف واقع التخصص وتحليله وقد تبنى الباحث منهجية التخطيط الاستراتيجي من خلال، توصيف واقع التخصص بالجامعات العالمية والمصرية وتحليله وبيان نقاط القوة والضعف فيها والفرص المتاحة والتحديات التي يواجهها، وبناءا على النتائج المستخلصة تم بناء التصور المستقبلي لتطوير التخصص( رؤية ورسالة وأهدافا) ووضع بعض الآليات لتنفيذ خطة تطوير التخصص ،مع تحديد مؤشرات أداء رئيسية لقياس معدل نجاح تلك الرؤية ،وانتهت الدراسة بتقديم توصيات ومنها على الخصوص ،العمل وفق مشاريع منظمة في إطار تطوير المقررات وربط بحوث التخصص بمشكلات المجتمع والدراسات الدولية في التخصص محل الدراسة.

### 8-تعليق على الدراسات السابقة:

**8-1- الجزء الخاص بالدراسات الخاصة بالمواعمة بين مخرجات الجامعة وسوق العمل** هناك دراسات سابقة كثيرة حول موضوع مدى ملائمة المناهج الجامعية لمتطلبات سوق العمل، سواء منها العربية أو المحلية وحتى الأجنبية نظرا لأهمية الموضوع والإشكال الذي يطرحه، وضرورة البحث فيه ومن خلال هذا التعليق تريد الباحثة تبيان أوجه التوافق والاختلاف، بين الدراسات المعروضة والفجوة المعرفية الموجودة بينها وبين الدراسة الحالية وكذا الإضافة التي ستقدمها ا و عليه يمكننا تسجيل:

- أن الدراسات السابقة التي جئنا بها، كانت في الفترة بين 2012 و 2017 في الأغلب ما عدا دراستين في الفترة ما بين 2005 و 2006 مما يجعل منها معاصرة ومواكبة للتطورات التي يعرفها قطاع التعليم الجامعي.

- أن دراستنا السابقة أيضا شملت أقطار عدة من وطننا العربي وكذا من الدول الأجنبية، مما جعلنا نغطي جغرافيا نسبة كبيرة من المحيط المحلي والعربي والعالمي.

- كما أنها شملت تخصصات جامعية مختلفة، طلبا للتأكيد على نتائجها، التي جاءت بنسب كبيرة متطابقة وتؤكد على أهمية تفعيل العلاقة بين التعليم الجامعي وسوق العمل، مما يجعل المد الزمني والتنوع الجغرافي والعلمي وتطابق النتائج صفة تميزها وبالإعتماد على التصنيف الذي قمنا به بها فإننا نسجل :

**بالنسبة للدراسات العربية: أوجه الاتفاق: والتي من بينها :**

- البحث في موضوع بطالة الخريجين الجامعيين وأسبابها المختلفة والتي من أبرزها عدم وجود سياسة مواعمة بين المؤسسات الجامعية والمؤسسات الاقتصادية وتظهر في التشكي من نوعية التكوين الذي يتخرج به الطلبة والذي لا يلبي احتياجات التنمية كما في دراسة وزارة الخارجية والتخطيط في قطاع غزة والتي جاءت بعنوان "الخريجون وسوق العمل ل(اليازوري وآخرون، 2012) ودراسة (العتيبي، 2008) التي جاءت بعنوان "تحليل مواعمة مخرجات التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل" ودراسة ( الشبه وحدود، 2013) من ليبيا بعنوان "أسباب عدم التوافق بين مخرجات التعليم الجامعي وسوق العمل" في ليبيا ، ، وقد تقاربت الدراسات المذكورة في تواريخ إجرائها، مما يجعل نتائجها تدل على تقارب الواقع العربي فيما يخص إشكالية المواعمة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل

**بينما** جاءت الدراسات العربية الأخرى، بنفس الفكرة ولكن بعمق أكثر في الطرح بتقديم نماذج لتخصصات جامعية واجهت الواقع العملي في سوق العمل كما في واللغة والتعليم التكنولوجي وعلم المعلومات ل( ضليمي، 2019) من السعودية وإدارة الأعمال ( لأحمد محمد، 2012) من الإمارات العربية، حيث جاءت نتائجها متفقة على وجود ثغرة فيما يخص موافقة المخرجات، لمتطلبات منصب العمل الذي أصبح يصر على النوعية والابتكار والتقنية في الأداء وتبقى الجامعات بعيدة عن تلبية ذلك.

- كما اتفقت أغلبية الدراسات العربية ،في المنهج المستعمل في البحث وكان للمنهج الوصفي التحليلي النسبة الكبيرة في الاستعمال نظرا لملاءمته لمثل هذه الدراسات الاجتماعية التربوية.

- وتتنوع أدوات جمع البيانات وكان للاستبيانات نصيبا كبيرا فيها، لجمع البيانات من الخريجين كما رؤسائهم في العمل والجهات المشغلة لهم في جل الدراسات. واعتمدت دراسات أخرى على وثائق وإحصائيات وطنية ،كما في دراسة وزارة

الخارجية والتخطيط الفلسطينية والدراسة الليبية للحدود والشبه بينما استخدمت دراسات أخرى طرح نظري بحث ،من خلال مناقشة عوامل وأسباب عدم المواءمة كما في دراسة الحدود والشبه و دراسة ايدار أيضا .

-أما بالنسبة للأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسات المعروضة كانت في أغلبها :التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية ،الانحرافات المعيارية ،كما أضافت دراسات أخرى تحليل التباين الثلاثي ومربع كاي، في أخرى وتحليل الانحدار الخطي، في دراسة أخرى ومعاملات الارتباط البسيطة

أوجه الاختلاف فيها تكمن في :

-أنها تناولت الموضوع تحت عناوين مختلفة نوعا ما، مثل دراسة (بفاضل والغامدي، 2014) بعنوان- المواءمة بين مخرجات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز السعودي وحاجات سوق العمل- ، ودراسة اليازوري وآخرون ، ( 2012 ) "الخريجون وسوق العمل" ، ودراسة (ضليمي،2019 ) بعنوان "قياس مخرجات الخطة الدراسية المطورة لمرحلة البكالوريوس بقسم علم المعلومات بجامعة الملك عبد العزيز". وذهبت دراسات عربية أخرى، للبحث في الحلول الممكنة محاولة لتقريب بين الجامعة وسوق العمل واقتراح استراتيجيات لذلك ،كما في دراسة (الدلو،2016 ) بعنوان "إستراتيجية مقترحة لمواءمة مخرجات التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل في فلسطين، " والتي نسجل عليها أنها اتفقت على فكرة البحث في درجة الإتفاق أو المواءمة بين التخصصات التي تقدمها الجامعة واحتياجات سوق العمل ،مع استثناء بسيط في كيفية طرح الفكرة أو الموضوع والتي جاءت مختلفة مثل ما حدث في : الدراسة الفلسطينية لوزارة الخارجية والتخطيط بقطاع غزة والتي جاءت بفكرة البحث في مشكل بطالة الخريجين، في قطاع غزة ودراسة ضليمي ،التي جاءت بهدف قياس مخرجات الخطة الدراسية المطورة لمرحلة البكالوريوس وقدرتها على زيادة كفاءة الخريجات اللازمة لسوق العمل، كما حاولت دراسات أخرى البحث في أسباب عدم التوافق بين مخرجات التعليم الجامعي وسوق العمل الليبي ل الشبه وحدود .

- بعض الدراسات كيفية كمية كما في دراسة (القطناني وعويس،2009 ) بينما جاءت أخرى كيفية بحثة كما في دراسة (المفتاح،2017)

-أضافت دراسات أخرى دليل مقابلة ، بينما لم تستعمل أخرى أي أداة بحث وكانت نظرية بحثة واستعملت أخرى برامج قياس العلاقات كما في دراسة (عبد القادر،2018)

-كانت العينات المستعملة في الدراسة تتراوح ، بين الخريجين كما في دراسة(عبيد،2012) وأضافت أخرى الدارسين أو الخريجين والأساتذة كما في دراسة (بفاضل والغامدي، 2014) وبين الخريجين وأرباب العمل الحكومي والخاص في دراسات أخرى كما في دراسة (اليازوري،2012 ) وشملت المشرفين أيضا كما في دراسة( أبو عودة، 2016 ) عدا الدراسات الكيفية، التي اعتمدت على الوثائق والسجلات الوطنية وإحصائياتها للإجابة على تساؤلاتها، وتوسعت أخرى لعمداء الكليات ومدراء هيئات حكومية.

مع الإشارة لكون الإختلاف في كيفية الطرح لا ينفي وجود اتفاق كبير حول جوهر الموضوع ،ألا وهو أن هناك مشكلة عدم مواءمة بين التعليم الجامعي واحتياجات سوق العمل تظهر في :

-بطالة الخريجين الجامعيين، التي تتزايد بتزايد الإقبال على التعليم الجامعي، الذي لم يستطع الوفاء باحتياجات السوق وإيجاد سبل للمواءمة بين مخرجاته ومتطلباتها المتغيرة والمتطورة عبر الزمن.

-تشكي المؤسسات وأرباب العمل من ضعف أداء الخريجين في التخصصات المختلفة التي شملتها الدراسات.

-عدم رضا الخريجين أنفسهم على مستوى مخرجاتهم من جهة، وظروف تعليمهم وتأهيلهم لخوض سوق العمل باقتدار من جهة أخرى وهذا يظهر في النسب المئوية المتدنية لاستجاباتهم على استبيانات الدراسات المعروضة، فيما عدا دراسة واحدة (قطناني و عويس، 2009) من عمان سجلت ارتياح عام للخريجين لمناهج المقدمة في قسم المحاسبة مع وجود تشتت وعدم إجماع في بعض القضايا،

-أشارت الدراسات أيضا أن قضية معاناة المرأة المتخرجة من الجامعة من التفاوت في فرص التشغيل بينها وبين الرجل في دولنا العربية والذي له علاقة بالعادات والتقاليد في الغالب، كما أشارت أخرى للقطاع الخاص ودوره الحالي في امتصاص الخريجين وتدمره أيضا من تدني مخرجات الجامعيين. ونسجل كذلك أن ما يظهر من اختلاف في الطرح يخدم الموضوع من زوايا متعددة، كالبحث في الأسباب والحلول الممكنة لخلق التوافق المنشود بين الجامعة وسوق العمل كما في دراسة الشبة حدود من ليبيا، ومن أبرز الأسباب تلك سجلت الدراسات :

-ضعف مخرجات الجامعة، نتيجة ضعف مدخلات طلابها نتيجة ما يعرفه التعليم الثانوي من ارتباك.

-ضعف المناهج الجامعية وفي الناحية التطبيقية المهارية خاصة، مما جعل مخرجات طلابها نظرية بدرجة عالية لا تلبي احتياجات السوق.

-ضعف إمكانيات سوق العمل كميا ، مما ترتب عليه بطالة الخريجين وتوسع الفجوة بين الجامعة وسوق العمل، مع محدودية في المشاريع التنموية ، مما قلل من فرص التشغيل، ومن الاقتراحات الواردة في الموضوع لرفع مردودية التنسيق بين مخرجات الجامعة وسوق العمل ما جاء في بعض الدراسات كدراسة الدلو من فلسطين حيث نسجل :

-ضرورة دراسة الأسباب التي أضعفت العلاقة بين مخرجات الجامعة واحتياجات سوق العمل وفي كل التخصصات، والعمل على تجديد وعصرنة المناهج الجامعية بما يفي باحتياجات تلك السوق، مع خلق توازن كمي بين المخرجات واحتياجات السوق أيضا، كذلك إيلاء جانب الأساتذة المكونين والمؤطرين الإهتمام، بتعزيز كفاءاتهم بكل جديد مع الإهتمام أيضا، بأساليب وطرق التدريس والتقييم والتدريب الميداني والتوجيه والإدارة الجامعية حتى ،التي باتت تقليدية .وعقد اللقاءات التشاورية والعملية بين الجهات المسؤولة على التخطيط التنموي لتحديد الاحتياجات والمتطلبات بين القطاعين التعليمي والإقتصادي وفي شتى المجالات، كما أوصت الدراسات بخلق سياسات تعامل واضحة بين التعليم العالي والقطاعات التنموية على اختلافها، مع ضرورة تبني سياسات تمويلية من شأنها رفع قيمة التكوين ونوعيته .

**مما يجعل الدراسات العربية موفقة في الإحاطة بالموضوع وعرض الواقع والبحث في الأسباب واقتراح الحلول إلى درجة كبيرة ، ولكن الملاحظ على أغلبها أنها لم تنقل كلها ولم تفصل بإسهاب في عناصر المنهج التعليمي ولم تتناولها واحدا واحدا بالدراسة وقياس ملائمة كل منها لمتطلبات منصب العمل في التخصص المدروس، وجاءت الاستبيانات المعروضة للاستجابات ببنود عامة شاملة للكفاءات المطلوب تحقيقها، دون إعطاء عناصر المنهاج الأخرى (سياسات القبول طرق التدريس عمليات التقويم) حقها وهي التي إن أحسن حبكها تؤدي إلى تحقيق مخرجات مناسبة لاحتياجات منصب العمل المدروس وهو ما أردنا نحن التركيز عليه في دراستنا باعتبار عناصر المنهج مكملة لبعضها البعض وفي تناسقها ضمان لمخرجات نوعية.**

## 8-2- أما الدراسات المحلية فنسجل: أوجه الاتفاق بينها فيما يخص :

- عناوينها والتي كانت متقاربة جدا من : البرامج الجامعية ومدى استجابتها لسوق العمل ل (زقاورة، 2017) ، أيضا مدى التوافق بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل -حالة تخصص بنوك- ل (بنية وبلجيلي، 2016) .

- الهدف العام منها أيضا وهو البحث في وجود العلاقة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل المحلي كما هو الحال في دراسات (زرزور، 2013)، و(بنية وبلجيلي، 2016) ، (وزقاورة، 2017) ، ماعدا دراسة (إيدار، 2005) التي جاءت بهدف البحث في واقع سياسات التعليم العالي وسوق الشغل وتحدياته.

-كما أن معظمها جاء في فترات متقاربة بـ 2005 و 2017 كما أنها نوعت في التخصصات محل الدراسة من البنوك والتأمينات إلى الإرشاد النفسي إلى علم النفس العيادي.

-واتفقت كذلك في المنهج المستعمل في البحث ألا وهو المنهج الوصفي التحليلي عدا دراسة (سعداوي، 2013) ذات الطرح النظري ودراسة (بوعتروس وبوكر، 2015) الذي استعمل المنهج الاستردادي التاريخي إضافة للوصفي التحليلي .

-كما اتفقت في أدوات البحث بنسبة كبيرة ، والتي كان أغلبها استبيانات بحثية عدا دراسة بوعتروس وبوكر التي قامت بتحليل وثائق وإحصائيات، ودراسة بن أحمد وبوحجرة التي ركزت على تحليل البرنامج الدراسي لتكوين المختص العيادي، في محتوياته واستعملت أغلب الدراسات كإحصائيات النسب المئوية للاستجابات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستعملت دراسات أخرى كدراسة زرزور ، التكرارات واختبار "كا" للفروق وجاءت نتائجها أيضا متقاربة والتي من أهمها :

-انعزال التربية عن احتياجات المجتمع المتغير على الدوام (في الكثير من الأحيان)، ما يؤكد ضعف مخرجات الطلاب حين يواجهون سوق الشغل، وفشل سياسات الإصلاح الجامعي على مدى السنوات الماضية والحالية في الرفع من نوعية المخرجات تلك. ووجود مشكلات داخلية للجامعة وخارجية مرتبطة بمحيطها ومؤسسات التشغيل، تحول دون إيجاد علاقة قوية بين احتياجات سوق الشغل والتعليم الجامعي. بالإضافة الى نقص وعي الطالب بمشروعه المستقبلي ، وإلقائه اللوم على الآباء والمدرسة التي تحتم عليه التوجيه، كما أن دراسات كثيرة أكدت على ضعف التكوين في الجانب التطبيقي الميداني للمخرج ، الذي أسهم في ضعف المخرجات. كما أن سياسات التشغيل الوطني ساهمت في زيادة بطالة الخريجين وهجرة الأدمغة . و إتفقت الدراسات كذلك في توصياتها العامة والتي كان أبرزها :

-ضرورة إصلاح التعليم الجامعي ، وبالتالي مناهجه، بما يتفق واحتياجات السوق الوطنية وبالتنسيق مع مؤسساتها وإعتماد الكيف وليس الكم في التكوين. واقتراح تخصصات جديدة تتلاءم وروح العصر، واحتياجات السوق التكنولوجية والتقنية المعاصرة . مع الإسراع في تفعيل لجان ضمان الجودة في الجامعات ، لتحقيق تكوين نوعي يرقى لاحتياجات السوق والتنمية الإجتماعية . والتشجيع ، على البحث في موضوع المواءمة بين الجامعة واحتياجات سوق الشغل لرفع مردود العامل المحلي والتمكن من تقنيات العمل المتخصص.

أما أوجه الاختلاف: كان أبرزها :

-عناوين الدراسات التي جاءت بين : " البرنامج التكويني ومحتويات الكفاءة المعرفية وكفاءة التكوين والتقييم للنظام الجديد في التعليم العالي- ليسانس علم النفس العيادي نموذجا- لبن أحمد وبوحجرة و" الفجوة المعرفية بين التكوين الجامعي". كما نسجل



اختلافا آخر في الطرح ،كما في دراسة **بلعتروس وبوكرب** حيث جاءت الدراسة للبحث في إشكالية التنسيق بين سياسة التعليم العالي وسياسة التشغيل في الجزائر والبحث في المعوقات التي تحول دون وجود التنسيق بين الجامعة وسوق العمل. كما نسجل إختلاف في التخصصات المدروسة ومجالاتها الجغرافية والزمنية من تخصص البنوك إلى علم النفس العيادي، ومن جامعة عنابة إلى جامعة مسيلة والتي أعطت الدراسات تنوعا ومصادقية أوسع في النتائج وخدمت الموضوع. ونسجل في أهم الإشكاليات التي تحول دون نجاح التنسيق بين الجامعة ومخرجاتها ومتطلبات سوق العمل: تغليب التكوين الأكاديمي على التكوين المهني، العملي في الجامعات، مما يضعف كفاءات الطلاب. وعدم قناعة الطالب بتكوينه في تخصصه، وشعوره بالضعف في كفاءاته. مع نقص مناصب العمل المخصصة لكثير من التخصصات المتخرج بها، مما يدل على اختلال العلاقة بين الجامعة وسوق العمل. وانخفاض مردودية الجامعة في التنمية المحلية الاقتصادية، على إثر سوء التنسيق المذكور.

**وعلى الرغم** من وجود اختلافات بين الدراسات المعروضة في كيفية الطرح، فإن نتائجها تكاد تكون واحدة فمثلا: اتفقت جميعها على وجود شرخ بين مخرجات الجامعة ومتطلبات سوق العمل، يعود لعدم وجود سياسة تنسيق بينهما، مدروسة ومخطط لها، ومعاناة الجامعيين من البطالة ويظهر ذلك في ارتفاع نسبها عندهم، مقارنة بالفئات الأخرى من طالبي العمل، مما يؤكد على الإختلال الموجود في سياسات التكوين والتشغيل على السواء وضعف التنسيق بينهما. ومعاناة الطالب المتخرج من ضعف الثقة في قدراته وهذا ما تؤكده الجهات الموظفة له ويرجع ذلك لإشكالات في المناهج المدرسة كما ونوعا وأسلوبا تقديميا وتدريبيا. وبعد الجامعة عن الواقع المعاش للأسباب المذكورة آنفا فرغم الإصلاحات التي تعرفها مازالت تعاني إشكاليات عدة، ما جعل الدراسات **تقترح**: ضرورة إعادة بناء العلاقة السليمة بين سوق العمل ومؤسسات التعليم العالي عاجلا، وفق إتفاقيات مدروسة وسياسات تنسيق قوية والعمل على تحديث المناهج بكافة عناصرها (أهداف، محتوى، طرق تدريس، تدريب، تقييم، تأطير) وفق المقاربات الحديثة المتعارف عليها إقليميا وعالميا، بمراعاة الإمكانيات المحلية. وإيلاء تخصصات عديدة مهمشة، الأهمية التي تستحقها لضرورتها المجتمعية..

**مما يجعل الدراسات المحلية** موفقة لدرجة كبيرة في تناولها للموضوع، وبكيفية مختلفة ولتخصصات مختلفة على الرغم من **عددها القليل**، مقارنة بما تعرفه جامعاتنا من تحولات في نظمها وتعدد لتخصصاتها، كما كان الطرح في أغلب الدراسات كان عاما في مسألة تناول المناهج الدراسية التي تعرف اليوم ودقة في الطرح والبحث.

**3-8- الدراسات التي تناولت التكوين في علم النفس العيادي:** نسجل أنها تشابهت من حيث بيئة الدراسة: فجل الدراسات التي تناولناها طبقت على البيئة الوطنية أي اختصت بالممارس النفسي العيادي الجزائري.

**ومن حيث الفترة الزمنية:** جُلها متقاربة ما بين 2005 إلى 2017 أي أنها حديثة ومواكبة للمناهج المعمول بها في النظام الجديد ما عدا دراسة أو اثنتين تناولت مناهج النظام الكلاسيكي.

**ومن حيث النتائج:** اتفقت أغلبها على معاناة الأخصائي العيادي من إشكاليات عديدة تعيق الممارسة النفسية العادية من أبرزها: ضعف التكوين الجامعي. ونقص التدريب الميداني. مع قلة وسائل العمل وسوء ظروفه. وعدم تفهم المجتمع للمهنة. وحدثة هذا التخصص بالنسبة للإطار الصحي والمجتمعي.

**وتختلف مع دراستنا** في أنها تناولت مشكلات الممارسة النفسية ككل، متصلة وموضوع المناهج جاء كأحد هذه المشكلات دون تفصيل كبير فيه، كما أنها أغفلت بعض القطاعات التي يعمل فيها العيادي بينما تحاول دراستنا التطرق لكل عناصر المنهاج والتفصيل فيها وفي القطاعات الكبرى التي يمارس فيها نشاطاته.

تتفق هذه الدراسات مع دراستنا في تركيزها على نقطة التكوين كعامل مغل بالمارسة النفسية. والسبل الكفيلة بتحسينه

4-8- من جهة أخرى نجد الدراسات الأجنبية التي جننا بها تتفق مع بعضها في الموضوع المطروح، ألا وهو مدى نجاح المناهج الجامعية في تحقيق الكفايات المطلوبة في سوق العمل، وكذلك تركيزها على النوعية في المخرجات مع حادثة في الطرح، كونها حديثة جدا تتراوح فترة إجرائها بين 2007-2017 تزامنا مع المقاربة الجديدة في التعليم الجامعي، المركزة على المخرجات كذلك استعمالها لعينات كبيرة مثل مانجد في دراسة Hart و Guini لنفس السنة، كما أنها أعطت أهمية كبيرة لأراء المسؤولين عن الموظفين والمتخرجين أنفسهم. واعتمدت على عينات كبيرة 301-1213-213 مما يجعل نتائجها من الأهمية بمكان. كما أنها خلصت في أغلبها، إلى كون، المهارات اللازمة لسوق العمل تنقص المتخرجين الجامعيين بنسب كبيرة خاصة منها المتعلقة بإدارة الذات والتعامل مع المحيط الخارجي، ناهيك عن المهارات المتخصصة التي جاءت بنسبة 27% في دراسة Hart

-تختلف الدراسات الأجنبية التي جننا بها في عناوينها المطروحة، رغم إتفاقها في الهدف العام منها، كذلك اختلفت في منهجية العمل، من التحليل في دراسة Golenberg إلى المسح في دراسة Mason إلى الاستقصاء في دراسة Guini، إلى التحليل النظري البحث كما في دراسة Trottier كما اختلفت بذلك أدوات جمع البيانات، من الاستبيان إلى المقابلة إلى مقارنة الوثائق، وعامة جاءت نتائجها لتؤكد الحاجة إلى رفع سقف المهارات لولوج سوق العمل الحديث، وضرورة اشراك المتعامل الاقتصادي في تسطير المناهج. غير أننا أيضا لاحظنا عليها العمومية في الطرح وقلة التفصيل في عناصر المنهج.

الدراسات التي قدمت تصورات لتطوير منهاج معين تتفق مع دراستنا في العمل على اقتراح صيغة لبناء منهاج دراسي في تخصص معين، كما لاحظنا في عرضنا لها، وتراوحت الاقتراحات بين مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم الجامعي، كما أنها عالجت الموضوع كما هو في الواقع بتحليل عناصره والوقوف على نقاط القوة والضعف فيه ثم محاولة وضع التصور المقترح، وفق خطة مدروسة وهذا ما اتبعناه نحن في دراستنا يبقى فقط أن بعض الدراسات حاولت وضع أهداف ومحتويات لتلك المناهج وهو ما نراه من اختصاص أصحاب التخصص العلمي ذاته، لكونهم على دراية أوسع بالمادة الدراسية حيث يبقى على واضع التصور المقترح، صياغة الخطة المنهجية التي تساعد أصحاب التخصص على تجسيدها وإثرائها بأهداف ومضامين التخصص ومرايمه بالتعاون مع المستفيدين من مخرجاتها وهو ما سنعكف على تجسيده ووضع.

### 8-5- علاقة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية:

-أوجه التشابه: أبرزها عنوان الدراسة كما في دراسة العربية ل(بافاضل والغامدي، 2014) بعنوان (المواءمة بين مخرجات تعليم قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز فرع الكليات وحاجات سوق العمل) والدراسة المحلية ل (بنية وبلجباري، 2016) بعنوان (مدى توافق مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل حالة تخصص بنوك وتأمينات) ودراسة Goldenberg 2008

-الهدف العام من الدراسة ألا وهو تقييم مدى استجابة المناهج الجامعية لمتطلبات سوق العمل. والمنهج المستعمل في البحث وهو المنهج الوصفي، لمناسبته لمثل هذه الدراسات. وأدوات جمع البيانات والتي اتخذت من الاستبيانات وسيلة لها لنجاعة هذه الوسيلة في جمع الاستجابات. والعمليات الإحصائية في أغلبها كالنسب المئوية والتكرارات والوسط النسبي والانحراف المعياري واختبارات للفروق و.....

- **أوجه الاختلاف:** في كيفية الطرح للموضوع، فموضوعنا ركز على: البحث في مدى استجابة كل عنصر من عناصر المنهاج كما هي محددة حديثا (أهداف، محتوى، عمليات انتقاء، أنشطة، وسائل، عمليات تدريب، تقييم ) وكل ما له علاقة بتحقيق مخرجات بكفايات مناسبة لمتطلبات منصب العمل، بينما نجد أن الدراسات عامة حاولت التركيز على المحتوى والمهارات المتخرج بها ولم تدقق في عناصر المنهاج رغم ترابطها وتكاملها. كذلك اختلفت في منهجية البحث في بعض الدراسات كالمنهج في دراسة Mason وأدوات جمع البيانات كالوثائق في دراسة Trottier، كما أن الحلول المقترحة في هذه الدراسات جاءت عامة، موصية بضرورة العمل على تجسير العلاقة بين الجامعة وأسواق العمل ولم تضع خطة عملية لذلك. إضافة إلى أن الملاحظ على الدراسات الأجنبية تركيزها على وجوب تمتع الخريج بمهارات اضافية حياتية خاصة لافتقارها لديه.

- **الإضافة التي ستقدمها الدراسة الحالية:** هي التركيز على كل مكونات المنهاج عنصرا عنصرا، وعلى آراء المسؤولين في سياسات الربط بين الجامعة وسوق العمل كعامل دال على وجود تغذية راجعة عكسية ايجابية (علاقة تبادل). ومحاولة تحديد نقاط القوة في المناهج المتداولة في التخصص محل الدراسة، كما نقاط الضعف ومنه تغيير النظرة للمناهج الجامعية على أنها محتويات معرفية فقط، أكثر من كونها كل متفاعل من أهداف، عمليات، ومخرجات تمثلها الكفايات المعرفية والمهارية والقيمية الشخصية والاجتماعية المتخرج بها، إضافة للتقويم مع وضع تصور مقترح على شكل خطة منهجية بأسلوب منظومي) يساعد واضعي المناهج في التخصصات المختلفة على بناء منهاج تعليمي متكامل الجوانب وهذا بالاتفاق بين جميع الأطراف (المشغلين والأساتذة والمختصين في تلك التخصصات) وبرؤية عالمية وفق آخر التطورات في المجال، وهذا قصد إثراء عملية توطين المناهج في جامعاتنا وتخصص علم النفس العيادي خاصة موضوعنا في الدراسة .

# الفصل الثاني

## الجامعة الجزائرية والإصلاح الأخير

### ال L.M.D

#### عناصر الفصل:

- 1- التعريف بنظام التعليم العالي ومنه الجامعي.
- 2- المقاربات النظرية للتعليم العالي ومنه الجامعي.
- 3- الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.
- 4- الجامعات العربية واقع وآفاق.
- 5- الجامعة الجزائرية الحديثة النشأة والتطور -جامعة باجي مختار (عنابة) نموذجا-
- 6- تنظيم التعليم في الجامعة الجزائرية حسب النظام الجديد ال L.M.D .
- 7- تنصيب نظام ال ( L.M.D ) في الجزائر .
- 8- مشاريع التكوين والتوظيف حسب نظام ال ( L.M.D )
- 9- أهم الاجراءات الممكن اتخاذها لانجاح نظام ال ( L.M.D )

عتبر الجامعة وفق لنظام التعليم في الجزائر، جزءا من نظام التعليم العالي أي أنها، تمثل أحد فروعها المتمثلة في الجامعات والمعاهد والمدارس العليا، وتنتمي كلها لوزارة واحدة هي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتحتل بذلك أعلى مرتبة في هرم النظام التعليمي الوطني. وقد مرت جامعتنا بإصلاحات عدة عبر تاريخها القصير، كان آخرها ما يعرف بنظام الـ ل.م. د. ولإحاطة بموضوع الجامعة وهذا النظام الإصلاحي الأخير سطرنا العناصر التالية:

## 1-التعريف بنظام التعليم العالي في الجزائر: للإلمام بمفهومه جيدا لابد من:

**1-1-تعريف النظام التربوي عامة** وهو من النظم المفتوحة وهو حسب- معجم علوم التربية "مجموعة من العناصر والعلاقات التي تستمد مكوناتها من النظم السياسية والاقتصادية والسوسيو- ثقافية وغيرها لبلورة غايات التربية " وهو حسب -المرجعية الجزائرية- مجموعة مكونات أساسية ومتفاعلة وفقا للمرجعية الدستورية الوطنية كما يعكس التوجهات السياسية والاقتصادية والاجتماعية للوطن محافظا على هوية الشعب الجزائري وأصالته وقيمه الهادفة إلى تكوين الفرد الجزائري". (موساوي، 2015، ص130-131)

والتعليم العالي أحد هذه النظم وهو حسب -منظمة اليونسكو 1998 "كل أنواع الدراسات أو التكوين الموجه، التي تتم بعد المرحلة الثانوية على مستوى مؤسسة جامعية أو مؤسسات تعليمية أخرى معترف بها، كمؤسسات للتعليم العالي من قبل السلطات الرسمية للدولة ". (نمور، 2012، ص15) وتعتبر الجامعة نمطا موسعا للنظام التعليمي في مستوى عالي للتكوين ومنه يأتي :

## 1-2-تعريف الجامعة : نعتمد في ذلك على :

- **تعريفها (لغة)** تعني "مكان الاجتماع، وتعني أداء الشيء جماعيا، كما في قولنا -الصلاة جامعة -ومنه يمكن القول أنها حلقة تعليم وتعلم وتجمع الأساتذة والرواد في جماعة موحدة تشكل في الأساس ما يسمى الآن الجامعة".

-**تعريفها (اصطلاحا)** يعرفها القانون الجزائري "مؤسسة عمومية ذات طابع إداري، تساهم في تعميم نشر المعارف وإعدادها وتطويرها وتكوين الإطارات اللازمة لتطوير البلاد". (بواب ، 2008، ص28- 29 ) كما "أنها الركيزة الأساسية للتعليم العالي حيث تساهم في بناء الإنسان معرفيا وثقافيا وخلقيا ومهاريا على النحو الذي يساعد على تنمية الموارد البشرية في كافة التخصصات التي تحتاجها خطط التنمية المستدامة". (بلخير، 2012، > confjo.jilwan.com

(download2012 / file:///C:/Users/userPC/Downloads/9\_3.pdf

ومما سبق تقديمه نستخلص أن "الجامعة مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي وتحتل أكبر مجال للتكوين المتخصص، وذلك لأنها تتميز عن باقي مؤسسات التعليم العالي "بالمدى الواسع لمقرراتها الدراسية، وتعدد تخصصاتها، حيث يوفر النمط السائد في الجامعة فرصا كثيرة للطلبة للتخصص في حقول العلوم المختلفة..." (نمور، 2012، ص15)

**2-المقاربات النظرية للتعليم العالي ومنه الجامعي :** للإحاطة بعنصر الجامعة ووظائفها وللتعمق أكثر في أدوارها ، كان لا بد من التطرق للمقاربات النظرية التي تناولت التعليم العالي وعلاقته بالتنمية والمجتمع. ومن أبرز هذه المقاربات: المقاربات الكلاسيكية والمقاربات الحديثة والأخرى التي تناولت الجامعة من زوايا عديدة وسنتبنى في بحثنا هذا :

## -1-2- المقاربات الحديثة : تناول العديد من المفكرين حديثا قضايا الجامعة في دراساتهم أشهرها :

-دراسات (أشبي وجوبلانج -Ashby & Jobling) حيث تعرض (أشبي) بالدراسة للجامعات الغربية وتطورها التاريخي وجامعات الدول النامية بواقعها ، فاعتبر الجامعة (بناء عضوي). أما (جوبلانج) فقد تعرض للجامعات التكنولوجية والمعاهد التقنية المشابهة للجامعات والتي لها خصوصيتها، فهي مستقلة، ومسؤولة، تقوم بالبحوث التقنية، تمنح الدرجات العلمية. وجامعات الدول النامية تختلف في علاقاتها مع محيطها عن جامعات الدول المتقدمة والتي أثارت اهتمام الباحثين، فساهموا بدراساتهم التحليلية، في إبراز العلاقة بين الجامعة والمجتمع والتنمية.

-دراسات (برنون، كلارك -b-clark) والذي تطرق إلى مشكلات التعليم العالي، امتدادا لدراسات (ماكس- فيبر) حول الحرية الأكاديمية وجماعات السلطة المهنية والإدارية، كما تعرض لمشكلات التعليم العالي ونوعية القضايا التي تواجه السياسة التعليمية الجامعية والأكاديمية، وذلك بالتعاون مع بعض السسيولوجيين.

-أعمال (أميري وترست -f-emery & e-trist) اللذان ركزا على. الجامعة في علاقتها بالمحيط، من خلال تقسيمها إلى أربعة أنواع هي : البيئة العشوائية المستقرة، والبيئة المتداخلة المستقرة، والبيئة المجددة الموزعة، والبيئة غير المستقرة. وقد استطاع تحديد البيئة التنظيمية المحيطة بالجامعة ومدى مساهمتها في تغيراتها الداخلية والخارجية ، كما أوضح أن هذه الأنواع من البيئات، ليست إلا صورة لطبيعة التغير الحاصل على محيطها الداخلي والخارجي.

### 2-2-الإسهامات النظرية الأخرى في موضوع الجامعة: ومنها:

-نظرية التحديث: والتي ركزت على العلاقة بين المؤسسات التعليمية والتحديث والتنمية، والتي انتقل أثرها للدول النامية. وبرز في نظريات التحديث هذه الكثير من المفكرين أمثال(دايفيد ماكلياند D-McLelland ) وقد ركز في تحليلاته على معدلات توجيه الأبحاث في المجتمع، وبالأخص على ثقافة المجتمع ونقلها للمجتمعات الأخرى عن طريق الانجازات الواقعية، القيم والمعتقدات. وقد شاركه في ذلك العديد من علماء نظرية التحديث أمثال (ليرنر-Lerne وهاجن -Hagen) حيث فسرت سبب تقدم هذه الدول عن غيرها. لذلك ركزت هذه النظرية على ضرورة نقل هذه الثقافة الموجودة في المجتمعات المتقدمة، إلى المجتمعات الأخرى وهي متمثلة في متغيرات سيكولوجية مثل الانجاز والدافعية. ثم جاء كل من ( ألكس، أنكلز- A-Inkeles) و(دايفيد، سميث-D-Smith) وقاما بتحليل عمليات التطور في المجتمع الحديث وركزا على المجتمعات النامية ودور الجامعات لتحليل علاقة التعليم بالتنمية، باعتبار التحديث عملية اكتساب أكبر عدد من السكان لمسات وخبرات جديدة وقيم، مثل الرغبة في التجديد والخبرة، الاهتمام بالحاضر والمستقبل. وتلعب الجامعة دورا هاما في إكساب الفرد هذه الأفكار التي تجعله، متابعا للمستجدات المحلية والعالمية. وهنا نسجل أن المفكرين لم يبتعدوا عن آراء (دايفيد، ماكلياند) الذي أهمل الخصائص السوسيو-ثقافية لكل مجتمع عندما تحدث عن نقل ثقافة مجتمع غربي، إلى دول العالم الثالث دون الأخذ بعين الاعتبار خصائصها، والتي تعتبر حسب مجتمعات فيها شخصيات فاشلة، غير قادرة على الإبداع.

وما ينقص التحاليل السابقة هو التحليل الاقتصادي للجامعة وهذا ما انتبه له منظرون آخرون. .

### 2-3-النظريات التي تناولت الجامعة من جانب إقتصادي وتختصر في :

-نظرية الرأسمال البشري : وهنا بدأ تحليل علاقة التنمية بالجامعة من منظور اقتصادي، فقد اهتم أصحاب هذه النظرية بتحليل الجوانب الاقتصادية للعملية التعليمية من خلال متغيرات كمية- المردود الفردي والمردود الاجتماعي للتعليم- حيث أكدت أن المردود الفردي والاجتماعي العالي، يرتبط بمستوى التعليم العالي والمتطور. وتعد دراسة الاقتصادي الأمريكي ( تيودور، شولتز-T-Schultz) معبرة عن هذه النظرية ، حيث قام بتحليل العلاقة بين الجامعة ومخرجاتها من القوى العاملة

باعتبارها استثمارا للرأس مال البشري المساهم بدرجة كبيرة، في عملية التنمية الشاملة. ويمكن تلخيص نظريته في أن الاهتمام بالتعليم يكون، من خلال زيادة نفقات المؤسسات التعليمية. والتركيز على أهمية نفقات البحث العلمي لإثراء عملية التطور والتنمية، مع الإشارة إلى أن الاختلاف في الاهتمام بالتعليم في الدول النامية يعود إلى الاختلاف كذلك بين المستويات الاقتصادية لهذه الدول. وكذلك لحكومات الدول النامية. لأن التعليم العالي في أي مجتمع ليس نشاطا حرا، بل هو نشاط اقتصادي له تكاليف وبالتالي فإن الموارد والخدمات التي تخصص للجامعات، ذات فائدة كبيرة ولقد أكدت أعمال أخرى آراء (شولتز) منها أعمال (بيشر وبلارج - K-Becher & Blag) وغيرهم ممن اهتموا بالعلاقة بين التغيرات الاقتصادية السيئة، وانخفاض معدلات النمو الاقتصادي وبين انخفاض نفقات الاستثمار المادي في الجامعات والذي يؤثر بدوره على سوق العمل. كما أن النظرية أكدت على التداخل في المناهج، والمداخل والتخصصات ولكن في نفس الوقت لم تتحدث عن أساليب وطرق انعاش النمو الاقتصادي. (هارون، 2009) كما تدخل ضمن هذه النظرية أفكار علماء منهم (آدم سميث- والفريد مارشال) اللذان يقران أن "التعليم هو نوع من الاستثمار، وهو عامل ساهم في الاستقرار والتوازن الاجتماعي." ونجد عالما آخر مثل (لوتون- فوا) يعتبر المدرسة مؤسسة اقتصادية، في الأصل "فهي عملية استثمار تخضع إلى منطق الإنتاج وحسب هذه النظرية، فالجامعة عبارة عن تنظيم اقتصادي يعمل على الرفع من مستويات التنمية والتقدم الاقتصادي، ما يعاب على هذه النظرية فقط هو إهمالها للجانب التنموي الاجتماعي والتفسير الاقتصادي وحده قد يلغي الأدوار الأساسية الأخرى. (بواب، 2014)

ومما سبق عرضه من نظريات حديثة نستخلص أهمية الطرح الاجتماعي والاقتصادي لموضوع الجامعة باعتبار مخرجاتها موجهة لخدمة التنمية بكل روافدها.

**3- الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي :** لا تعيش الجامعة بمعزل عن محيطها ، فباعتبارها نظاما مفتوحا تؤثر وتتأثر بمحيطها الخارجي وعليه نحاول التطرق إلى :

**3-1- مكونات نظام التعليم الجامعي :** وتتمثل في :

**3-1-1- المدخلات التعليمية،** ويمكن تجميعها في:

**-خصائص الطلاب ومكتسباتهم:** وتتمثل في خصائصهم الجسدية والنفسية وقدراتهم وحاجاتهم المختلفة بالإضافة لرغباتهم وميولهم وتوجهاتهم ، حيث تشكل أسس اختيارهم التعليمي والتكويني المستقبلي وتلعب دورا كبيرا في نجاحهم فيه، إذا ما أحسن استغلالها .

**-البيئة التعليمية:** العامة للمؤسسة من بنية تحتية وتجهيزات وتقنيات تعليمية ومصادر تعلم مختلفة، من مكتبات عادية والإلكترونية وشبكات عنكبوتية ولوائح وقوانين وتنظيمات، تحكم الجهاز الإداري، بالإضافة إلى مصادر التمويل التي تمكن المؤسسة التعليمية من تحقيق أهدافها.

**-أعضاء هيئة التدريس:** حيث يشكل أعضاء هيئة التدريس بالكم والكيف اللازمين الأداة الفعلية للتكوين ، ولهم دور كبير فيه، مع وجوب تناسب عددهم مع عدد الطلبة بما يساهم في تحقيق مخرجات نوعية فيما بعد.

**-اللوائح والأنظمة التعليمية والتمويل :** حيث تساهم بدور كبير، في تيسير العمل التكويني ودفعه قدما، كلما كانت جيدة ومحكمة التنظيم ومتوفرة ومستمرة ومتجددة تتكيف والمستجدات التعليمية وتواكبها.

### 3-1-2- العمليات التعليمية التعليمية : وتتمثل في:

-تسطير البرامج والمناهج التعليمية المناسبة: بكل عناصرها الأساسية والفرعية والتي تخص التخصصات والمقاييس المختلفة مع الحث على تحديثها وجعلها مواكبة للمستجدات العلمية أولاً بأول.

-اختيار طرق تدريس وتقنيات التعليم وعمليات التقييم والتقويم المناسبة واستغلالها وفق توزيع زمنية يومية وسنوية مدروسة مع عدم إغفال دور التربصات الميدانية المنتظمة و توفير التجهيزات البيداغوجية والمخبرية التي تساهم في جودة العمليات ، التعليمية التعليمية .

### 3-1-3-المخرجات التعليمية التعليمية : وهي المنتج النهائي للعمليات التعليمية التعليمية بكل تفاصيلها وهي مصنفة إلى :

-مخرجات خاصة بالطالب في حد ذاته: وتتمثل في:

-الكفايات المعرفية: أو الأكاديمية ونقصد بها ،الكم والنوع المعرفي (المعلومات) أي الرصيد العلمي النظري اللازم لأي تخصص علمي، ويشمل المعرفة العامة والمتخصصة الدقيقة لأي تخصص مدروس.

-الكفايات المهارية ،المهنية: أو جملة الأداءات العملية ،التي يجب أن يتمتع بها المتخرج في تخصص معين حتى يحقق الملاءمة المهارية مع الوظيفة المستقبلية .

-الكفايات الشخصية: أو جملة التصرفات الشخصية وهي انعكاسات ايجابية للتعلّات على شخصيته، تساعد على أداء العمل أو المهنة في الواقع العملي بكل أريحية وكفاءة منها الصبر والتفاني في العمل والابتكار والإبداع.

-الكفايات الثقافية الاجتماعية: وهي كل ما يجعل اندماج المتخرج في وسطه وبيئته سهلاً " .وقد أضاف مجتمع المعرفة بعداً تربوياً تعليمياً يتكون من أربعة أبعاد حسب تقرير اليونسكو (التعليم ذلك الكنز المكنون) وهي :تعلم لتعرف / تعلم لتعمل/ تعلم لتكون/ تعلم لتشارك الآخرين" بالإضافة إلى مهارات: المناقشة والحوار، تقبل الرأي الآخر والاطلاع المستمر على المستجدات المحلية والعالمية .

-مخرجات تخص البحث العلمي وخدمة المجتمع: وهي من المخرجات التي قد تتبناها مؤسسات جامعية دون أخرى ،ومن أهمها: البحث العلمي وما ينتج عنه من بحوث طلبة التخرج أو الفرق البحثية ،مع الحرص على ربطها بإشكاليات المجتمع والتقدم العلمي والفكري، الساعي لخدمة المجتمع اليوم وفي الغد البعيد، مع تقوية علاقتها باحتياجات سوق العمل.

### 3-2-وظائف التعليم الجامعي عبر مخرجات طلابه : ويمكن حصر وظائفها في مهام ثلاث، هي : تقديم المعرفة والقيام بالبحث العلمي وخدمة المجتمع. وهو ما يمكن تلخيصه في النقاط التالية:

-إعداد القوى البشرية المؤهلة: وهي أهم الوظائف التي ارتبطت بالجامعة منذ نشأتها ، حيث يتلقى الطالب فيها تعليمًا متخصصًا في أحد الوظائف، سواء الخدماتية أو التقنية أو الطبية وغيرها لشغل منصب في سوق العمل الواسع، بالإضافة لتهيئته لتولي مهام قيادية وفكرية في مختلف القطاعات ،مما يجعل مهمة الجامعة في غاية الدقة والصعوبة، لأن الميدان التنموي يكلفها بإعداد القوى الفاعلة فيه.

-البحث العلمي وتطوير المعرفة: فهي المنتجة للمعرفة عن طريق البحث والاختراع ، وبالتالي خدمة المجتمع وتشخيص مشكلاته ومعرفة حاجاته والبحث عن الحلول العلمية لها ، لخدمته، وهذا الأخير من أكبر أدوارها على الإطلاق. وهوما



نلمسه في الدول المتقدمة، التي استفادت وأفادت من تقدم البحث العلمي بجامعاتها ولا نجده في دولنا النامية، حيث نلاحظ تراجعاً مستمراً لمهمة البحث العلمي في جامعاتنا والقطيعة بينها وبين واقع مجتمعاتها.

**-التنشيط الثقافي والفكري العام:** فالجامعة مركز إشعاع فكري ومعرفي وثقافي ومرجعية علمية لها مكانتها عند أفراد المجتمع على اختلافهم ، فهي من يجب أن يعمل على نشر الوعي والقيم النبيلة والنهوض بالمجتمع والمحافظة على هويته ومواجهة تحديات المستقبل، ومنه يمكننا القول أن، وظائف الجامعة متعددة ومهامها صعبة وملحة في آن واحد. فهي منبع العلم ورائدة التجديد في المجتمع، وهي من تعكس درجة التقدم الفكري والثقافي للمجتمع. (غربي، 2014) ويمكن القول إجمالاً أنه: كانت للجامعة ومازالت أدواراً متعددة ومتنوعة حكمتها الفترات التاريخية التي ظهرت وتطورت فيها وخصائص المجتمع الذي أنشئت فيه والظروف الاجتماعية والثقافية المرافقة لكل فترة زمنية والتي تتحكم بدورها، في نوعية المخرجات المطلوبة في خريجها والمناسبة لمؤسساتها التنموية .

**3-3- شروط الجودة والكفاءة في العملية التكوينية في التعليم العالي:** تلعب الجودة والكفاءة في التكوين الجامعي دوراً كبيراً في الاستجابة لمتطلبات المحيط الاجتماعي والاقتصادي، ولا يتحقق ذلك إلا إذا تفتحت على هذا المحيط وتجاوزت معه بتفعيل عناصرها الداخلية، المسؤولية عن تجويد مخرجاتها ومن أهم تلك العناصر:

**-البرامج التكوينية:** ترى الكثير من الدراسات أن نسبة كبيرة من التخصصات يجب إعادة النظر فيها حيث أن العديد من المقررات تعاني من تكرار نفس المعلومات بين العديد من المقاييس، مما يؤثر على مردودية التعليم ومصادقيته، كما تعاني من خلل في ترتيب وتصنيف المقررات عبر سنوات التدرج. وغياب عناصر كثيرة في تركيبة المقررات من توضيح الأهداف والنشاطات وتقنيات التدريس وفتراته وعمليات تقييمه. وعدم الفصل فيما هو نظري وتطبيقي في البرامج وكيفية تنفيذها ميدانياً، وعناصر أخرى كثيرة. (موساوي، 2015) ويمكن تحديد المهارات المطلوبة لتسهيل انخراط المتخرج من الجامعة في أسواق العمل والتي يكتسبها عبر البرامج التكوينية فيما لخص في الجدول التالي:

الجدول (1): المهارات المطلوبة لانخراط متخرجي الجامعة في أسواق العمل.

| المهارات المعرفية                                                                                                                                                                                  | المهارات الذهنية                                                                                                                                                                                                                    | المهارات العملية                                                                                                                                                                                            | المهارات العامة                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| -إجادة لغة الدراسة.<br>-الإلمام بالمعرفة النظرية في مجال التخصص.<br>-الإلمام بأساسيات الإحصاء والحاسوب.<br>-الإلمام بقوانين العمل والصحة المهنية وحماية البيئة.<br>-الإلمام بأنظمة الجودة الشاملة. | -القدرة على الربط بين الجانب النظري والجانب العملي الأدائي.<br>-القدرة على التحول بين التخصصات الفرعية لمهنته بالمرونة في الأداء.<br>-القدرة على الإبداع والابتكار في مجاله.<br>-القدرة على حل المشكلات التي تعترضه في عمله اليومي. | -القدرة على أداء مهني ناجح .<br>-القدرة على الارتقاء بأدائه المهني.<br>-القدرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة في مجال مهنته.<br>-القدرة على المحافظة على أدوات ومكان العمل.<br>-تطبيق مبادئ مراقبة الجودة. | -القدرة على الاتصال والتواصل الفعال.<br>-القدرة على العمل الجماعي.<br>-القدرة على إدارة الوقت.<br>-القدرة على الإلقاء والتقديم.<br>-القدرة على التكيف مع تغيرات السوق.<br>-القدرة على الحل الإبتكاري. للمشكلات والمبادرة والإبداع في مجاله.<br>-القدرة على فهم البيئة التنظيمية للعمل وإقامة شبكات رسمية وغير رسمية مع العاملين.<br>-القدرة على تعلم لغة أجنبية أو أكثر. |

من إعداد الباحثة اعتماداً على (الدلو، 2016، ص49 إلى 53)

ويمكن التعبير عنها بطريقة أخرى حيث أن المنتظر من الجامعة ضمان:

-المستوى النوعي للخريجين: ويتمثل في قدرة الطلبة المتخرجين على فهم الأسس والمبادئ المهنية وكيفية تطبيقها في ميادين العمل نظراً لتنوع الأدوار المطلوب اليوم من المتخرج.

-البرامج التدريبية لمؤسسات المجتمع: انطلاقاً من دور الجامعة كمؤسسة ريادية لتطوير المجتمع فإنها مدعوة لتبني مفهوم الجامعة كمركز لخدمة مؤسسات المجتمع.

-الاستشارات العلمية: أحد أهم الأدوار التي تقوم بها المؤسسات التعليمية الكفئة وهي أيضاً مقياس لجودة تلك المؤسسات وضرورة من ضرورياتها وتمثل أداة مفتوحة اتجاه المجتمع ومؤسسات سوق العمل.

-المشاريع العلمية: وهي ما يقوم به الباحثون في المؤسسات التعليمية العليا، من بحوث تخص الظواهر والمشكلات المستجدة على المجتمع أو ذات العلاقة بوجه أو بآخر به، بوضع الاقتراحات والحلول العلمية لها.

-الكتب والمؤلفات العلمية: وهنا يجب أن نميز بين ما هو موجه لخدمة المجتمع وما هو موجه إلى المستفيدين داخل المؤسسة التعليمية أي أنه يجب وجود إبداع وابتكار في المنتج ، حتى يمكنه أن يلفت انتباه أفراد المجتمع على اختلافهم.

-المؤتمرات والندوات: وهي مقياس لأداء المؤسسة التعليمية وتعد من أهم مخرجاتها الموجهة للمستفيد الداخلي والخارجي على السواء ،ونجاحها مرهون بالتخطيط الجيد لها.

-سمعة المؤسسة ورضا المستفيد: أهم ما تريد المؤسسات التعليمية تحقيقه ،عبر نشاطاتها ومخرجاتها مما يجعلها مطابقة بالمتابعة الدقيقة لاحتياجات المستفيدين وترجمتها بالشكل السليم ،وفق المعايير المحددة. (الدلو، 2016)

4-الجامعات العربية واقع وآفاق: تنتمي الجامعة الجزائرية إلى عالم الجامعات العربية، الذي يعمل منذ عقود على رفع مستوى أداء مؤسساته رغم العراقيل والصعوبات ،التي تعيشها وعليه وجب التطرق إلى :

4-1-واقع التعليم العالي في الوطن العربي ومنه واقع جامعاتنا: والتي تعتبر أكبر مستقطب للطلبة القادمين من التعليم الثانوي، حيث نسجل مجموعة من الملاحظات تميز التعليم في وطننا العربي، باعتباره يندرج ضمن تعليم الدول السائرة في طريق النمو (الدول الأقل نموا والدول النامية) من تلك الملاحظات :

-أن أغلبية الجامعيين مسجلين في الدراسات الأدبية والعلوم الاجتماعية وليس في العلوم الأساسية والرياضيات.

- لم تنتج الأنظمة التعليمية العربية في إنتاج المهارات المطلوبة ،في ظل تنزايد المنافسة ،مما ساهم في ارتفاع معدلات البطالة بين الخريجين والذين يعمل عدد كبير منهم في القطاع الحكومي منخفض الإنتاجية أصلا.

-تدني درجة المساواة في التعليم بين ذوي الشرائح المتباينة في الدخل مقارنة بمناطق أخرى، في العالم وهو ما ينعكس على التفاوت بين تلك الطبقات في الحصول على فرصة التعليم أصلا والاستمرار في التمدرس وقد تم التنبيه إليها كثيرا خلال السنوات العشرة الأخيرة ،على الأقل كما ظهر مؤخرا في التقرير المقدم للجنة العربية التاسعة عشرة والتي عقدت في مدينة الرياض-2007. (تقرير الأمين العام لدول الجامعة العربية حول تطوير التعليم في العالم العربي) و مما جاء فيه عن أوضاع التعليم العالي أنه :

- من الناحية الكمية لا يزال التعليم العالي في الوطن العربي تعليما نخويا ، لم يتجاوز الالتحاق به نسبة ال 39% من مجمل الفئة العمرية المقابلة لهذا النوع من التعليم (18-24 سنة) وتراوح النسب بين الدول العربية بين حد أعلى قدره 49 % وحد أدنى قدره 4 % .

- سوء توزيع الطلاب بين الكليات والتخصصات العلمية والتطبيقية من جهة وبين الكليات الأدبية النظرية من جهة أخرى، وتفتقر الجامعات في الدول العربية، إلى الربط الإلكتروني فيما بينها ،كما تفتقر إلى المكتبات الرقمية الكاملة في معظمها. ويضاف لذلك مشكلات أخرى تضر بتوازن منظومة التعليم العالي في الوطن العربي سجلها تقرير المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة نسجل منها :

-افتقاد التوازن الاجتماعي في هيكلية التعليم العالي، التفاوت بين الجنسين ما يزال واضحا من خلال ارتفاع نسبة الإناث في فروع الإنسانيات والدراسات الأدبية ،مما أحدث فائضا يشكل عقبة أمام إدماجهن في سوق العمل.

-كما أن معدل الالتحاق بالتعليم العالي أضعف بالنسبة لأبناء الشرائح الاجتماعية الفقيرة ،بالمقارنة مع أبناء الشرائح الغنية، فحسب تعبير التقرير يبقى أبناء الشرائح الاجتماعية المتواضعة أكثر تواجدا نسبيا في الاختصاصات الأكثر عرضة للبطالة ،مما يضر بدور التعليم العالي ،كعامل أساسي للحراك الاجتماعي.

-باستثناء بعض الدول العربية هناك تراجع نسبي في المخصصات الموجهة للتعليم العالي والبحث العلمي ، مع إهدار الموارد الموجهة للتعليم والبحث العلمي خاصة وذهاب النسبة الغالبة منها إلى الأجور والمرتبات والمصروفات الإدارية.

-ضعف التأهيل المهاري والمعرفي للطلبة الجامعيين وفق المعايير العالمية الجامعات ذات المرتبة المتقدمة (هارفرد ستانفورد -بال- معهد كاليفورنيا للتكنولوجيا - جامعة أكسفورد )

-ازدياد عدد الجامعات الخاصة ، في الدول العربية بصورة ملفتة في السنوات الأخيرة ،،سواء منها الجامعات المحلية أو الجامعات الأجنبية ولكن من الصعب إجراء تقييم كامل لها والواقع يدل على أن كثيرا منها -أو بعضها - غير معتمد على نفسه كليا أو جزئيا في (الهيئة التدريسية) كما أن المناهج فيها ،لا تختلف جوهريا عن تلك السائدة في الجامعات الحكومية، ثم أنها موجهة للربح بشكل أساسي. (عيسى، 2017)

من العرض السابق يمكن استخلاص مجموعة تحديات تواجهها الجامعات العربية والتي يمكن تصنيفها إلى:

-**تحديات كمية :** وهي من الأهمية بمكان، كون النسب والأرقام التي تسجلها الدراسات والإحصاءات عن التعليم العالي تعد مرجعية ضرورية ،لتقييم أداء هذه المرحلة التعليمية والبناء عليها ويمكن تلخيصها في ما يلي :

-ازدياد متواصل لعدد الطلبة الجامعيين وفقا لازدياد عدد السكان وارتفاع نسبة الشباب منهم خاصة، فمن المحتمل أن يكون عدد السكان في الأعمار التعليمية 90 مليون نسمة بحلول سنة 2015 مما يحتم الزيادة في عدد المؤسسات التعليمية والجامعية بالتحديد وارتفاع تمويله.

-ارتفاع عدد الخرجين من الجامعات من 390000 خريج في السبعينات إلى 5.24 مليون أواسط التسعينات ويتفاوت حجم مؤشر نسبة الخرجين إلى عدد السكان تفاوتاً كبيراً عندنا ، إذ يبلغ في حده الأدنى 0.5 % وفي حده الأعلى 13 % من مجموع السكان في الوطن العربي، بينما يبلغ 15 % في أوروبا الغربية 21 % في الولايات المتحدة الأمريكية.

-اختلال بنية نظام التعليم العالي فيما يخص الطلبة المسجلين في (ليسانس، ماجستير، دكتوراه ) لصالح طلبة الليسانس بنسبة 80 % وطلبة المعاهد المتوسطة بنسبة 15% بالمقابل تبلغ نسبة المقيدون في المراحل النهائية بالدول المتقدمة 55. %

-وجود اشكالية التمويل الجامعي ، وهي من أكبر التحديات التي تواجهها نظم التعليم في الوطن العربي وبخاصة التعليم الجامعي الأكثر حاجة للتمويل..(حسان وآخرون، 2008)

-**تحديات كيفية (معنوية ) :** من التحديات الأخرى (غير الكمية ) للتعليم بالوطن العربي :

- غياب الأهداف والتخطيط الشامل للأنظمة التعليمية ،فهي تعمل لتحقيق النجاح في الامتحانات ومنح الطلاب شهادات للتوظيف.

- المركزية في التسيير وغياب الدور التخطيطي والتنفيذي للمستويات اللامركزية والمحلية. وعدم كفاية التمويل المخصص لها ، مما ينتج عنه ذلك عدم القدرة ،على استيعاب الكم الهائل من الطلب على التعليم العالي.

-تأثير القوى الخارجية على التعليم ،من خلال القروض والمنح المشروطة مثلاً.والانحطار الثقافي في بنية التعليم العربي وخاصة حينما تتمتع أقلية محدودة بالتعليم الجيد الذي تتيحه لها مواردها الوفيرة .

-تحديات على مستوى د تأهيل الطلبة لسوق العمل، فهناك مهن تقليدية تختفي ومهن جديدة تظهر مع تنامي الحاجة للإبداع والابتكار. وتحديات أخرى على مستوى عوامل الإنتاج ،فقد قلت أهمية الإنتاج المعتمد على الآلة وبرزت أهمية الإنتاج المعتمد على المعلومة (شرائح الكترونية)

- تراجع التمويل الحكومي وتدخل مؤسسات التمويل الدولية، كالبנק الدولي واليونسكو وصندوق النقد الدولي، ما نتج عنه التدخل في السياسات والإصلاحات التعليمية، حيث يحتم على الدول العربية الأخذ بما يفرض منها وتطبيقها.

- تحديات على مستوى مصادر التعليم، إذ وسعت العولمة مصادر التعليم حيث برزت المصادر الدولية (كالإنترنت) التي ترى -اليونسكو- أنها تخفض تكاليف التعليم إلى الثلث.

- تحديات على مستوى الشركات المتخطية للحدود، والتي أصبحت تقدم برامج للتعليم والتدريب نظرا لاتساع نشاطها ولها برامج خاصة بها (لامركزية المنظمات).

- تحديات على مستوى المواطنة، فلا بد للتربية الوطنية أن تدخل البعد العالمي. لأن الاعتماد المتبادل بين الأمم والشعوب والدول يحتم ذلك، مع تحديات أخرى بارزة على مستوى هجرة العقول.

**4-2- الحلول المقترحة لرفع مردود التعليم العالي في الدول العربية ومنه الجامعي:** لقي تحديث وتطوير التعليم العالي في الوطن العربي، عمليات تحليل كثيرة في الفترة الأخيرة ومن تلك العمليات ما قامت به فرق خبراء في منظمات دولية وأصدره البنك الدولي في تقرير بعنوان "الطريق غير المأهول" وفي عنوان فرعي له "إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط ودول شمال إفريقيا" ويتكون هذا التقرير في ثلاثة عناصر هي:

- **هندسة النظام التعليمي :** وخاصة الاهتمام بالمدخلات المختلفة من أجل تعليم منتج فالدول العربية لم تتعدى جهودها في ذلك سوى توفير المدرسين والمباني والمواد والأجهزة التدريسية وصولا إلى الحواسيب ووسائل تكنولوجيا في حين مراقبة جودة المدخلات الأخرى كالإنسانية منها والبيئية (طلبة، أساتذة، تمويل، هياكل، قوانين، مقاربات) من شأنه تحسين الأداء.

- **تفعيل منظومة الحوافز :** المادية والمعنوية التي تقدم للفاعلين في المنظومة، من المدرسين ومديري المدارس والإدارات المحلية وبطريقة ايجابية، لإصلاح المنظومة والعمل على ربط الحافز بالإنتاج الفعلي . وإعطاء درجة أعلى للاستقلالية في العملية التعليمية.

- **تفعيل المساءلة العامة:** أي إخضاع العملية والمنظومة التعليمية، للرقابة لتحسين الأداء التعليمي وتكون من الجهات المسؤولة أو من جمهور المتعاملين (الآباء وأولياء الأمور والطلبة أنفسهم والعاملون وأرباب العمل). ويرتبط ذلك بتحقيق ديمقراطية العملية التعليمية (عيسى، 2017)

**5- الجامعة الجزائرية الحديثة النشأة والتطور :** تعتبر الجامعة الجزائرية من الجامعات الفتية نظرا للظروف التي مرت بها البلاد وفيما يلي تفصيل في نشأتها وتطورها :

**5-1- مراحل تطور الجامعة الجزائرية :** نستطيع أن نميز في دراستنا لتاريخ المؤسسة الجامعية الجزائرية الحديثة والتعليم العالي عامة ، عدة مراحل نركز فيها على :

- **مرحلة ما بعد الاستقلال :** ورثت الجزائر، جامعة الجزائر العاصمة مكونة من بعض الكليات والتي لا يتعدى عدد طلابها 549 وعدد لا يزيد عن 80 أستاذا جزائريا، أغلبهم من صنف المعيّدين ونظمت الدراسة في ثلاث حلقات أو تنظيمات هي :

- **الحلقة الأولى:** تقدر مدتها بثلاث سنوات بعد البكالوريا، يحصل بعدها الطالب على الليسانس بعد حصوله على ثلاث شهادات يحصل عليها خلال الثلاث سنوات تلك، كل واحدة مستقلة عن الأخرى ولا يوجد ترتيب لها.

-**الحلقة الثانية:** ومدتها سنة أو أكثر ويحصل بها الطالب على شهادة الدراسات المعمقة (DEA) Diplôme d'étude approfondie

-**الحلقة الثالثة:** وخلالها تتم مناقشة رسالة جامعية، يحصل بها الطالب على شهادة دكتوراه الحلقة الثالثة - Troisième Cycle- بعد مناقشتها أمام لجنة من الأساتذة، ثم يسجل الطالب أطروحة جامعية ويناقشها أمام لجنة من الأساتذة ويتوج نجاحه بشهادة دكتوراه دولة- Doctorat d'état- ولذلك ركزت الدولة في مجال التعليم الجامعي على :

- تحرير البرامج من النزعة الاستعمارية وخاصة برامج العلوم الإنسانية والاجتماعية والحقوق حيث تم تعريبها تدريجيا وكلها بحلول سنة 1980.

- تطبيق مجانية التعليم والخدمات الاجتماعية للطالب وترسيخ التعليم كحق لكل مواطن، فكل جزائري حاصل على البكالوريا تضمن له الدولة مقعدا جامعيًا .

- إشراك الجامعة في التنمية المحلية، فقد شاركت الجامعة في مشروع المخطط الثلاثي الأول ( 1967-1970 ) والملاحظ على هذه المرحلة ارتفاع عدد الطلبة الجامعيين إلى 10756 طالب ولكن نتج عن الزيادة الكبيرة في عدد الطلبة مشكلة نقص التأطير وعليه كان لابد من إنشاء جامعات جديدة فتأسست جامعة وهران في 20-12-1967 بعد أن كانت ملحقة بجامعة الجزائر وتعد جامعة وهران أول جامعة تنشئها الجزائر المستقلة ومنه جاءت:

-**إصلاحات 1971** بإنشاء وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تزامنا مع مرحلة المخطط الرابعي الأول (1970-1973) و صدور ميثاق الثورة الزراعية لسنة 1971 وقد هدفت إلى :تكوين أكبر عدد من الإطارات التي تحتاجها البلاد، تكون مرتبطة بوطنها، وتغيير هيكلية الجامعة من الكليات إلى المعاهد مع التركيز على الجزارة والتعريب التدريجي للبرامج ، وتكوين أكبر عدد من الإطارات بأقل تكلفة ، وصياغة برامج تعليمية جديدة، من حيث المحتوى العلمي والتنظيم البيداغوجي وطرائق التدريس.مع العمل على إعادة إنتاج المعرفة العلمية من أجل التنمية الاقتصادية والثقافية والاجتماعية للبلاد. (خان، 2016)

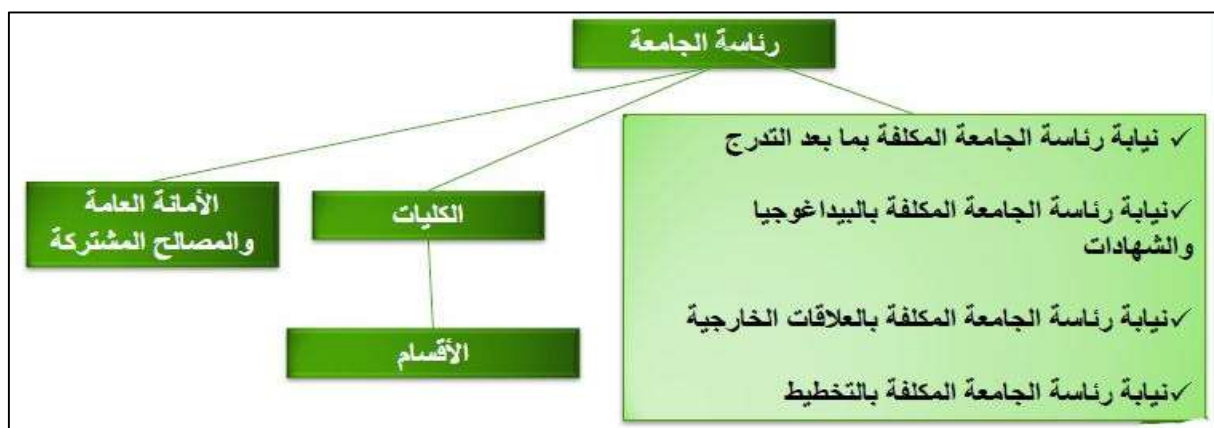
-**القانون التوجيهي للتعليم العالي (99-05)** جاء هذا القانون ليكون علامة فارقة في مسيرة التعليم العالي الوطني فهو الذي يمثل الشرعية الحقيقية لقطاع التعليم العالي عبر مجموع مواده والتي نذكر منها :**المادة (04)** التي حددت شروط التطور العلمي المبدع والنقدي من تكريس موضوعية المعرفة واحترام تنوع الآراء **والمادة (20)** التي تؤكد على منح نفس الحقوق لحاملي الشهادات محليا ودوليا ، فهذا القانون قدم الكثير للمؤسسة الجامعية ووضع لها أطر قانونية تضمن وتحمي العديد من نشاطاتها وهيئاتها (يوسف، 2008)

-**الإصلاح الأخير L.M.D:** هو ما سنتناوله في الجزء الثاني من الفصل بالتفصيل لأنه النظام الذي نعيشه اليوم.

**5-2- تطور النظام التعليمي الجامعي الجزائري بالأرقام:** منذ استقلال الجزائر والنظام التعليمي الجزائري يعرف تطورا كميا متواصلا وعلى كل الأصعدة ويمكن أن نحصر هذا التطور في :

-**تطور الشبكة الجامعية الجزائرية :** وتضم في مجملها مئة وستة مؤسسة تعليم عالي (106) تتوزع وطنيا عبر ثمانية وأربعين ولاية تضم (50) جامعة وثلاثة عشرة مركزا جامعيًا (13) وعشرون (20) مدرسة وطنية عليا و(10) مدارس عليا جهوية وإحدى عشرة (11) مدرسة عليا للأساتذة وملحقين جامعيين:

تطور الهيكل التنظيمي للجامعات: وفق الشكل التالي:



الشكل (1): تطور الهيكل التنظيمي للجامعات الجزائرية.

المصدر : الوثيقة الوزارية المغربية 2015 ص10

-تطور البنى التحتية: كان تعداد الجامعات في 1962 يقدر بـ 3 جامعات في كل من قسنطينة- الجزائر- وهران مع أقل من 2000 طالب منهم 1 إناث وأقل من 250 أستاذ قفز في 2015 إلى 107 مؤسسة، 48 جامعة مع جامعة التكوين المتواصل و20 مدرسة وطنية عليا و12 مدرسة تحضيرية و11 مدرسة عليا للأساتذة و10 مراكز جامعية و8 ملحقات جامعية، ( **Ministere De L'enseignement Supérieure Et De La Recherche Scientifique, 2015, P : 3-6** )

-تطور عدد الطلبة : كان عدد الطلبة غداة الاستقلال لا يتعدى 2000 طالبا، منهم نسبة قليلة من الإناث تطور إلى عشرات الآلاف في السنوات الأخيرة ، ما بين ذكور وإناث وفي كل أنماط التعليم العالي، كما يبينه الجدول التالي للسنوات الجامعية الأخيرة .

الجدول (2): تطور عدد المسجلين في أنماط التعليم الجامعي الموجودة في السنوات الأخيرة.

| الفترة الزمنية بالسنوات |           |           | نوع التسجيل               | نمط التعليم الجامعي                     |
|-------------------------|-----------|-----------|---------------------------|-----------------------------------------|
| 2017/2018               | 2016/2017 | 2016/2015 |                           |                                         |
| 1 447 064               | 1 356 081 | 1 315 744 | المسجلون في التدرج        | وزارة التعليم العالي والبحث العلمي      |
| 76 921                  | 76 202    | 76 961    | المسجلون في ما بعد التدرج |                                         |
| .....                   | 303 100   | 292 683   | حاملو شهادات الوزارة      |                                         |
| ...                     | 73 198    | 53 565    | المسجلون في التدرج        | جامعة التكوين المتواصل                  |
| 70 170                  | 53 276    | 48 939    | المسجلون في ما بعد التدرج |                                         |
| .....                   | 7 999     | 9 623     | حاملو شهادات الجامعة      |                                         |
| 17 267                  | 17 736    | 17 859    | المسجلون في التدرج        | خارج وزارة التعليم العالي والبحث العلمي |
| .....                   | 4 915     | 2 752     | حاملو شهادات خارج         |                                         |

من إعداد الباحثة اعتمادا على منشورات الديوان الوطني للإحصائيات ONS-2018

-تطور عدد الأساتذة: ورثت الجزائر بعد الاستقلال جهاز تدريس ضعيف جدا، كونه كان يعتمد على العنصر الأوروبي في معظمه إبان الحقبة الاستعمارية ، وقد سعت الدولة إلى جزأة الإطارات الجامعية ومنهم الأساتذة بتكوين سريع لعدد هائل منهم ، عبر عمليات الإصلاح التي عرفتتها منظومة التعليم الجامعي، ليرتفع عددهم عبر السنوات.

الجدول (3): تطور عدد الأساتذة في مختلف مؤسسات التعليم الجامعي للسنوات الأخيرة

| الفترة الزمنية بالسنوات |           |           | نوع التسجيل    | نمط التعليم الجامعي                            |
|-------------------------|-----------|-----------|----------------|------------------------------------------------|
| 2017/2018               | 2016/2017 | 2016/2015 |                |                                                |
| 61 825                  | 59 468    | 57 729    | العدد الإجمالي | في مؤسسات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي   |
| 58 647                  | 57 628    | 56 061    | الدائمون       |                                                |
| 120                     | 64        | 72        | منهم أجنب      |                                                |
| 3178                    | 1840      | 1668      | منهم شركاء     |                                                |
| 397                     | 761       | 761       | العدد الإجمالي | في مؤسسات جامعة التكوين المتواصل               |
| 115                     | 79        | 79        | دائمون         |                                                |
| 282                     | 682       | 682       | شركاء          |                                                |
| 1117                    | 409       | 830       | العدد الإجمالي | خارج مؤسسات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي |
| 351                     | 409       | 736       | دائمون         |                                                |
| 0                       | 0         | 4         | منهم أجنب      |                                                |
| 766                     | 0         | 94        | منهم شركاء     |                                                |

من اعداد الباحثة اعتمادا على منشورات الديوان الوطني للإحصائيات ONS-2018

-تطور الهياكل القاعدية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي (و, ت, ع, ب, ع) عرفت جامعاتنا ومنذ الإستقلال عمليات توسع وتطور كبيرة وواسعة، مست هياكلها القاعدية ومنتشاتها نظرا، للتزايد المستمر في عدد الطلاب والطلب على التعليم بها والجدول التالي يبين هذا التطور في السنوات الأخيرة.

الجدول (4): تطور الهياكل القاعدية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر للسنوات الأخيرة.

| 2018/2017 | 2017/2016 | 2016/2015 | مؤسسة التعليم العالي المقصودة             |
|-----------|-----------|-----------|-------------------------------------------|
| 50        | 50        | 50        | الجامعة                                   |
| 13        | 13        | 13        | المركز الجامعي                            |
| 11        | 11        | 10        | المدرسة العليا لأساتذة (م, ع, ا)          |
| -         | -         | 1         | المدرسة العليا لتعليم التقني (م, ع, ت, ت) |
| 31        | 31        | 20        | المدرسة الوطنية العليا                    |
| 1         | 1         | 17        | المدرسة التحضيرية                         |

من إعداد الباحثة اعتمادا على منشورات الديوان الوطني للإحصائيات ONS-2018

5-3-مردودية وكفاءة التعليم العالي في الجزائر: والتي يمكن أن نحللها في نقطتين:



-**المردودية العامة للتعليم العالي في الجزائر:** تؤثر مخرجات التعليم العالي مباشرة على النمو الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للدولة. وقد استطاعت الجامعة الجزائرية أن تؤهل، نحو مليون متخرج طيلة السنوات الماضية تساهم في رفع الناتج الوطني. ويمكن أن نحدد وجهين اثنين لمردودية مخرجات التعليم العالي وهما:

-**المردودية الداخلية للتعليم العالي في الجزائر:** عرف التعليم العالي في الجزائر عدة إشكاليات أضرت بتوازنه وبناتجه العامة ، وعليه تم اعتماد القانون التوجيهي لقطاع التعليم العالي سنة 1998 والذي يعد بمثابة حجر الأساس الذي تأسست عليه خريطة واستراتيجيات وأهداف هذا القطاع، حيث تم إجراء عملية تقييم للمردودية الداخلية لقطاع التعليم العالي خاصة في سنوات 1987-1988-1989 أين زادت معدلات الرسوب والراجعة لعدة أسباب منها، شروط الالتحاق ببعض التخصصات وطرق توجيه حملة شهادة البكالوريا في تلك الفترات. وعليه تم اتخاذ عدة إجراءات للحد من ظاهرة التسرب وتردي نوعية التكوين الجامعي كوضع شروط للالتحاق ببعض التخصصات ومنها، تعديل المعدل الأدنى للالتحاق بالمدارس العليا للهندسة المعمارية للطلبة الجدد لسنة 2000-2001 .

-**المردودية الخارجية لمؤسسات التعليم العالي:** جاءت الإصلاحات الأخيرة في التعليم العالي لتحقيق النوعية في التكوين وفق توجه يقوم على الحفاظ على ديمقراطية التعليم العالي ، وذلك باستقطاب أكبر عدد ممكن من الطلبة. وخلق مرونة ، يتم من خلالها السماح للطلبة بالدخول والخروج من الجامعة وتجديد معارفهم العلمية بعد اندماجهم في سوق العمل، مع تكريس الجودة بتجديد البرامج وخلق تخصصات جديدة، تساير التطورات. وخلق التبادل وإنشاء المشاريع المشتركة مع الدول الأجنبية لتطوير نوعية التعليم العالي. ، عن طريق إنجاز شبكة المعلوماتية وتحديث المكتبات والمراجع العلمية والدوريات. والسعي لتوسيع الشبكة الجامعية لتخفيف الضغط وتوفير الجو المناسب لاكتساب المعارف، وتوفير الخدمات اللازمة. (موساوي، 2015)

**5-4-ميثاق أخلاقيات آداب الجامعة الجزائرية:** جاء هذا الميثاق نتيجة المشكلات التي عاشتها الجامعة الجزائرية في مجالات الفعالية والنوعية واحترام النشاط الأكاديمي والتحكم في تحسين الأداء. ونتيجة لوجود الجامعة في محيط اجتماعي واقتصادي متغير، وقد ركز الميثاق الموضوع ،على ما يلي:

-**النزاهة والإخلاص:** وهي من أهم أخلاقيات المهنة الجامعية وهي رفض الفساد بجميع صوره وتكون بإصلاح النفس ثم الانتقال للغير، أي التعامل بسلوكيات عالية.

-**الحرية الأكاديمية:** وهي من عوامل النجاح العمل الأكاديمي وتقوم على التمتع بالضمير المهني و التفكير النقدي بدون رقابة أو إكراه، مع احترام الرأي الآخر.

-**المسؤولية والكفاءة:** فالمؤسسة الجامعية يفرض أن تسير بكل ديمقراطية وأخلاق، بل تحقيق التوازن بين الجهاز الإداري من جهة ومشاركة الأسرة الجامعية في اتخاذ القرارات من جهة أخرى.

-**الاحترام المتبادل:** بالامتناع عن جميع أشكال العنف ( الرمزي والمادي واللفظي) ومعاملة الآخرين بكل احترام وعدل دون تمييز.

-**وجوب التقيد بالحقائق العلمية والموضوعية والفكر النقدي:** وهما أداتان للبحث العلمي ، فالحقيقة العلمية تتطلب الكفاءة والملاحظة النقدية والتجريب مع احترام أصالة المصادر والأمانة العلمية.

-**الإنصاف والموضوعية وعدم التحيز:** وهما شرطان أساسيان لعملية التقييم والترقية والتوظيف والتعيين في المؤسسة الجامعية الحديثة .

-**احترام الحرم الجامعي:** من كل من يتردد على الجامعة ،حتى تضمن خصوصيتها وحصانتها وتمتتع عن المحابة التي قد تمس بمبادئها مع الحرص ،على الابتعاد عن عمل السياسي فيها. (خليفة، 2017)

**5-5-مشكلات الجامعة الجزائرية اليوم:** مرت الجامعة الجزائرية ،بعده مراحل كانت في كل مرة تحاول رفع تحدي معين، ورغم ذلك تفاقمت مشكلاتها اليوم والتي من أبرزها:

-**مشكلة الكم الهائل من الملتحقين بالجامعة :** حيث يصل أحيانا عدد الطلبة الجدد إلى مليون طالب سنويا والذي يرتبط بعدة عوامل منها :مبدأ تساوي الفرص في التعليم العالي.مع النمو الديمغرافي الكبير وزيادة عدد الملتحقين بالتعليم الأساسي والثانوي والاختلال الحاصل في سياسات التقويم والقبول ومركزية التوجيه.والطلب المتزايد على التعليم العالي ،لاعتبارات اجتماعية واقتصادية تؤهل لحياة أفضل وتلبية لمتطلبات السوق.ومجانية التعليم العالي مما نتج عنه إهمال النوعية في التكوين ،والتي نتج عنها مشكلات أخرى زادت من تأخر التعليم العالي ارتبطت بالطلاب المتزايد على التمويل لتغطية تكاليف الكم الهائل من الطلبة حيث تقوم الجامعة بسد حاجات الكم على حساب النوعية في توظيف العمال والأساتذة. مع ارتفاع بطالة الخريجين، نتيجة ضعف التكوين وحجم الخريجين الكبير مقارنة بمناصب العمل المتوفرة في السوق، وتعد هذه المشكلة أكبر المشاكل على الإطلاق ،مما استدعى التفكير في إجراء الإصلاح الأخير.

-**مشكلة صعوبات التمويل :** قطاع التعليم العالي يحتاج إلى ميزانية كبيرة وتسيير عقلائي وتوزيع عادل لتلك الأموال خاصة أنه في مجمله يعتمد على التمويل الحكومي، والمشكلة في الجزائر أنه كلما زاد التمويل واجهته مشكلة الكم الهائل للطلاب وارتفاع التكاليف ومصاريف الأجور و تراجع البحث العلمي الذي يعد في دول أخرى مصدر تمويل لا انفاق.

-**مشكلة التأطير:** الملاحظ في الجامعات والمعاهد الوطنية.غياب العدد الكافي من الأساتذة بالنسبة لعدد الطلبة وفق المعايير العالمية وهو ما يضر بالبحث العلمي ونوعية التكوين، فعددهم وحسب اللجنة الوطنية لإصلاح النظام التربوي: الدائمون 17567، منهم 2264 في صف الماجستير و120 أستاذا مؤقتا ومشاركا، فحين نحن في حاجة إلى 35000 أستاذ دائم ،حسب إحصائيات 2002 ويرتبط مشكل التأطير بزيادة أعداد الملتحقين بالتعليم العالي والتي لا تتناسب مع عدد الأساتذة .ونقص التأهيل العلمي والبيداغوجي لطلبة الدراسات العليا وانعدام البرامج التدريبية للأستاذ الجامعي.

-**مشكلة الهياكل والتجهيز :**من المشكلات السابقة (تزايد عدد الطلبة ونقص التمويل) نتجت مشكلة الهياكل والتجهيزات الجامعية والتي ترجع أيضا لانعدام استراتيجيات وتخطيط واضح لمواجهتها. ،فهو اليوم الأداة الرئيسية لاكتساب المعارف مع توفير المراجع والحديثة منها خاصة وقاعات الانترنت، زد على ذلك تدني الخدمات الجامعية مما لم يسمح بتكوين جيد. (سعداوي، 2013)

**5-6-التعريف بجامعة باجي مختار –عنابة- نموذجنا في الدراسة:** تعد جامعة باجي مختار - عنابة- من أوائل الجامعات الجزائرية وأبرزها ،لكونها توجد في واحدة من أهم ولايات الوطن جغرافيا واقتصاديا وعليه فهي تستقطب عددا كبيرا من طلاب الجمهورية لتعدد اختصاصاتها وتنوعها وانفتاحها على الآخر ، بكل رحابة ولمعرفتها يجب العودة إلى:

**5-6-1-تأسيسها وتطورها:** أنشئت جامعة باجي مختار –عنابة- بأمرية 29 أفريل 1975 تحت رقم 2875 وقد أقيمت انطلاقا من المعهد الوطني للمناجم والحديد والصلب- بعنابة- المتاخم لمصنع الحجار وقد عرفت تطورا كبيرا منذ ذاك الوقت وعززت

عبر السنوات بتخصصات متنوعة وتفرعت لفروع متعددة. وقد بدأت بأقسام متصلة بالعمادة العامة للجامعة سيدي عمار، ثم مرت بعدة مراحل في تطورها، في 1980، عرفت ميلاد 5 معاهد هي معهد العلوم الاجتماعية واللغات والأدب العربي، معهد علوم الطبيعية، معهد العلوم الدقيقة والتكنولوجية، معهد العلوم الطبية.

-وفي 1993 أصبحت تشتغل بـ 20 معهد جامعي ترتبط بـ 3 عائلات من الشعب وهي:-العلوم الأساسية. العلوم التكنولوجية، العلوم الاجتماعية والإنسانية. كما كانت الجامعة تضمن تكويننا في دبلوم (DES) ليسانس في الهندسة وشهادة تقني سامي (DEUA)

-منذ 1999 أصبحت الجامعة الأصلية تضم 7 كليات تجمع 34 قسما. وحاليا تضم الجامعة 8 مواقع أساسية سيدي عمار، شعبية، ما كان يعرف سابقا بـ (البوني)، سيدي عاشور، الصفصاف- عناية وسط، ما كان يعرف بـ (CEFOS) سابقا، عناية وسط ما كان يعرف بـ (CITAM) سابقا، عناية وسط ما كان يعرف بـ (Pierre & Marie Curie) سابقا، عناية وسط ما كان يعرف بـ (INSIM) سابقا، واليوم: وفي قراءة رقمية لجامعة باجي مختار نقرأ أنها تضم: 7 كليات و40 قسما و7 مدارس دكتوراه و59 مخبر بحث و1 مركزا للتعليم عن بعد و1 مركزا للتعليم المكثف للغات و1 مركزا ثقافيا جامعيًا و1 مديرية للمطبوعات الجامعية، كما أنها من الجامعات الأولى التي احتضنت النظام الإصلاحي الجديد (LM.D) والتحول للتكنولوجيا الحديثة، مع المحافظة دائما على تقاليدها الخاصة بالعلوم الإنسانية التي عملت على تطويرها منذ نشأتها، فهي بكل مكوناتها وهياكلها وتنظيماتها عملت دوما على المواءمة بين تخصصاتها والمحيط الاجتماعي والاقتصادي الذي توجد فيه.

### 5-6-2-التعريف بقسم علم النفس لجامعة باجي مختار -عناية : يمكننا تسجيل الآتي :

-الانطلاقة: تأسس قسم علم النفس وانطلق في العمل سنة 1996 وتخرجت أول دفعاته سنة 1999-2000 وبدأ العمل فيه بنظام ال L.M.D سنة 2006 حيث تخرجت أول دفعة بهذا النظام الجديد سنة 2008-2009.

-رؤية وأهداف القسم تتلخص في: -العمل على تطوير كل التخصصات التابعة له، وفق إستراتيجية بناءة ومن أبرز تلك التخصصات الأروطوفونيا و علوم التربية، لجعل كل منهما قسم قائم بذاته. -العمل على رفع مستوى الاحتكاك بالمحيط الخارجي من خلال، الشراكة البناءة والهادفة مع المجتمع الاقتصادي من أجل حسن استثمار المنتج الجامعي وإمكانيات تسويقه وكذلك، مع الجمعيات المدنية ذات الصلة بعلم النفس وعلوم التربية والأروطوفونيا. -تفعيل العلاقة بالمحيط المهني وذلك للارتقاء بنوعية التكوين والنهوض بالدور المنوط بعلم النفس وفروعه المختلفة من أجل النهوض بالتنمية المجتمعية. ككل وتتمثل رسالة القسم وتبرز في بعدين أساسيين هما:

-البعد العلمي والبيداغوجي للقسم: والمتمثل في ضرورة مرافقة الأستاذ، علميا والعمل على تطوير إمكانياته (الأستاذ الباحث)، من أجل تحقيق الكفاءة في التكوين وإعطائه قدرة على حسن التأثير والتغيير الإيجابي في المجتمع.

-البعد العلائقي للقسم: والهادف إلى التعريف بالدور الضروري للمختص النفسي في المجتمع، وأهداف القسم الحالية تتمثل في تحسين التكوين الكمي والنوعي للطلبة ولاسيما طلبة الدكتوراه. والتركيز على العمل الجوّاري وذلك من خلال، خلق شراكة بين القسم والمجتمع المدني، خاصة تلك التي لها صلة بعلم النفس وعلوم التربية، مع خلق مناخ تعليمي إيجابي لتحفيز الأستاذ على العمل وتكوين فريق متكامل يحرص على تحقيق أهداف القسم. وخلق قنوات إتصال بين الإدارة والطالب، قصد تسهيل عملية التواصل. وكذا خلية إصغاء موجهة لطلبة الكلية تحت إشراف أساتذة القسم.

التنظيم الإداري للقسم: يشمل القسم الإداري عادة: رئيس القسم -نائب رئيس القسم للبيداغوجيا -نائب رئيس القسم للدراسات العليا.

5-6-3- التكوين لقسم علم النفس: ويلخصها الجدول التالي :

الجدول (5): عروض التكوين لقسم علم النفس لجامعة عنابة لسنة 2017-2018

| عنوان التخصص             | رقم القرار | تاريخه     |
|--------------------------|------------|------------|
| أرطوفونيا                | 827        | 2016-07-26 |
| علم النفس العيادي        | 827        | 2016-07-26 |
| علم النفس التنظيم والعمل | 827        | 2016-07-26 |
| علم النفس التربوي        | 827        | 2016-07-26 |

المصدر موقع جامعة عنابة [www.univ-annaba.dz](http://www.univ-annaba.dz)

-التكوين في شهادة الليسانس بالقسم تخصص علم النفس العيادي: ويتم وفق 6 سدايسات لثلاث سنوات و180 رصيد تنظم وفق وحدات تعليمية ويتم تنظيم التكوين بأهدافه في مرحلة الليسانس وفق الجدول التالي:

الجدول (6): أهداف التكوين في ليسانس علم النفس العيادي لجامعة عنابة.

| السدايسي الخامس | السدايسي السادس | مرحلة التخصص في السلك أو الفرع المختار.                                |
|-----------------|-----------------|------------------------------------------------------------------------|
| السدايسي الثالث | السدايسي الرابع | مرحلة تعميق المعارف الأساسية المتعلقة بالتخصص المختار.                 |
| السدايسي الأول  | السدايسي الثاني | مرحلة التكيف والاندماج في الحياة الجامعية واكتشاف مختلف عروض التكوين . |

المصدر موقع جامعة عنابة [www.univ-annaba.dz](http://www.univ-annaba.dz)

-تختتم الدراسة في مستوى الليسانس بمذكرة تخرج أو تقرير تربص أو كلاهما معا، كما هو معمول به حاليا مؤطرة من طرف أستاذ جامعي ويشرف عليها مؤطر من الميدان، لإجراء التربص أو الدراسة وتقييم عن طريق لجنة وبعلامة. ويقيم عمل الطالب في آخر تكوينه في شهادة الليسانس [www.univ-annaba.dz](http://www.univ-annaba.dz). موقع جامعة عنابة

6-تنظيم التعليم في الجامعة الجزائرية حسب النظام الجديد الـ لـ م. د. ( LM.D ) في سياق تطرقنا لهذه المرحلة التعليمية التي تعيشها جامعتنا الجزائرية، لا بد من أن نعرض على الإصلاحات التربوية كفكر وآلية اعتمدها الكثير من دول العالم، إن لم نقل جلها عبر الزمن، كضرورة لمواكبة تغيرات العصر، وعليه وجب التعريف بـ:

6-1-الإصلاحات التربوية كضرورة حضارية: إن الإصلاحات التي تعرفها المؤسسات التربوية عبر العالم ومنها الجامعة، ما هي إلا استجابة لمتغيرات العصر، فقد عرفت الجامعة خاصة بما يسمى -أزمة الجامعات الحديثة-وأصبحت عملية الإصلاح أكثر من ضرورة. والإصلاح الجامعي يهدف إلى التغيير الأمثل للتعليم الجامعي ومواجهة المشكلات التي تحول دون زيادة كفاءته وفعاليته.وقد عرفت الجامعات إصلاحات متتالية عبر الزمن فتطورت من جامعة للنخبة، إلى جامعة للجميع. ومن جامعة لتخريج الكوادر إلى جامعة للبحث العلمي، ثم إلى جامعة للتعليم المستمر. وتقديم الخدمات الاستشارية للمجتمع.وجامعتنا

الجزائرية عرفت منذ الاستقلال إصلاحات متتالية أيضا حاول القائمون عليها التأقلم مع المستجدات والتحديات التي عاشتها الجزائر بالدرجة الأولى ومع العالم من حولها حتى تحافظ على هويتها وتتجدد على الدوام.

- أهم مجالات الإصلاحات الجامعية الحديثة: تسعى الإصلاحات الجارية في الجامعات إلى التركيز على:

- **مجال عمليتي التعليم والتعلم** : حيث تحاول التغيير في نظامها الدراسي من النظام القديم إلى الحديث ، مع التطوير المستمر للمناهج والمقررات الدراسية لمواكبة للانفجار المعرفي وإيجاد مكان للتخصصات الجديدة حتى تستطيع لعب دورها وتحقيق الاحتياجات المجتمعية والتنموية. مع استدخال الطرق الحديثة في عملية التعليم والتكوين والتي تهتم بالابتكار والإبداع والنقد والتعلم الذاتي والمستمر. مع التقييم والتقويم المستمر للعملية التعليمية التكوينية والتي تشمل الطالب (مدخلاته ومخرجاته)، المحتوى، المدرس بأهدافه، طرائق وتقنيات التدريس.

إضافة لأساليب التقييم والتقويم نفسها، للكشف عن نقاط القوة والضعف فيها. كما تركز أكثر على الخدمات الطلابية كعمليات التوجيه النفسي والتربوي والعلمي، إلى جانب الرعاية الصحية (غذاء، علاج، نقل، إيواء، ضمان اجتماعي، منح دراسية، نشاط رياضي وترفيهي ثقافي) وتوفير المصادر الكافية للتعليم والتجهيزات المناسبة له، من تقنيات حديثة وشبكات الكترونية ومخابر للتجريب والبحث والتوثيق العلمي .

- **مجال أعضاء هيئة التدريس**. يمثل أعضاء هيئة التدريس أساس العملية التعليمية كما يعكس أدائهم مستواها وفعاليتها والتجديد المستمر لمعارفهم ومهاراتهم، وفق النظريات الحديثة والبحوث التربوية من الأمور اللازمة والعمل على تطبيق التجديدات تلك في التدريس والتقييم والإرشاد والبحث ضرورة ملحة أيضا. مع فتح المجال الواسع لهم للمشاركة في الندوات والمؤتمرات والمحافل العلمية المحلية والدولية لتبادل الخبرات والتجارب بين الجامعات.

- **مجال تقييم وتقويم العمل الجامعي**. وهو من العمليات التربوية المسكوت عنها والتي ولا بد أن ترجع وترافق العمل التكويني كما أنها يجب أن تشمل كل عناصر النظام التعليمي وعملياته المادية والمعنوية مع اختيار الجديد والمناسب منها وفق المداخل النظرية التي تهتم بالعمل التربوي. لإعداد معايير للتقييم وطرقه أوقاته مع التكوين فيه وفي طرقه وأساليبه. وتفعيل التقييم المستمر في العمل الجامعي وفقا للتنظيم الحديث للمناهج.

**6-2- موقع الجامعة الجزائرية من تلك الإصلاحات:** ما يميز التعليم العالي في الجزائر هو أحداثه، فلم يتعدى وجوده إلا السنوات القليلة ، وقد مر هذا المستوى من التعليم كغيره من مراحل التعليم الأخرى بإصلاحات متعددة آخرها، المتمثلة في **نظام ليسانس- ماستر- دكتوراه أو نظام ال L.M.D** والذي تم تبنيه، سنة 2004 بعد تنظيم استشارة للأسرة الجامعية سنة 2002-2003 في إطار الندوات الجهوية والملتقيات الجامعية. فقد عانت الجامعة الجزائرية منذ الاستقلال تقلبات عدة في مسارها التكويني، رغم الإصلاحات التي عرفتتها عبر السنين ويمكن إجمالها في:

- **مشكلات على مستوى أهداف التكوين** حيث لم تكن توضع الأهداف باعتبار احتياجات سوق العمل. كما أهملت الأهداف المتعلقة بفهم الطالب للمشكلات الاجتماعية والاقتصادية والإنسانية للمجتمع واحترام المهن الأخرى المهيكلة للعمالة في البلاد. واقتصرت جلها على خدمة مستوى الفهم والحفظ في وإغفال المستويات العليا منها.

- **مشكلات على مستوى الأنشطة التعليمية**، حيث عانت فتورا في العلاقة أستاذ - طالب داخل الصفوف الدراسية فالأستاذ هو محور العملية التكوينية. ،أضف إلى ذلك قدم المعارف وكثرة المواد الدراسية وتكدسها والبعد عن التخصص في بعض

المقررات. وإهمال الجانب التطبيقي العملي والتركيز على النظري فقط، مع بعد المحتويات عن مشكلات المجتمع. وقلة الأعمال الميدانية.

-**مشكلات على مستوى استراتيجيات التكوين**، حيث نسجل: التوجه نحو الأساليب التقليدية (تلقين وحفظ) مع غياب الطرائق النشطة والأساليب العملية والمناقشة والحوار. وعدم توفير الوسائط البيداغوجية والمعامل والورشات التعليمية.

-**مشكلات على مستوى أساليب التقويم**، حيث تركز الامتحانات، على مستوى الحفظ والاسترجاع، كمحكات في التقويم. وامتازت باللامصداقية في أحيان كثيرة في التقويم، في ظل غياب الدقة والموضوعية.

-**كما يمكن تسجيل مشكلات أخرى**، مثل: غياب العلاقة بين التكوين والممارسة الفعلية في الميدان. ومشكلة الزمن المخصص للتكوين.

-**مشكلات المتعلقة بمحيط التكوين عموما**: ومنه السياسي والثقافي والاجتماعي، والوصاية المركزية والمحلية والتشريعات والقوانين والفوضى البيروقراطية.

-**مشكلات مرتبطة بالمتكون** ومنها مشكلة الاختيار الدراسي غير المدروس علميا. ومشكلات المدخلات الغير متناسبة مع التخصصات، ومشكلات نفسية (تتعلق بالنظرة الدونية لبعض التخصصات الجامعية)

-**مشكلات مرتبطة بالمكون** ومنها مشكلة التأهيل الجيد للأستاذ، أي النوعية في الأداء أو التكوين المتماشي مع التطورات. وكثرة الغيابات والتقطعات التدريسية. والجو المكهرب (أستاذ - طالب). واختلال الوضعية الاجتماعية للأستاذ. (معارشة،

( 2018 )

كما يمكن تسجيل مشكلات إضافية تعاني منها الجامعة الجزائرية تخص النسق العام للجامعة نذكر منها :

-**مشكلة تزايد حجم الطلاب بالجامعة الجزائرية**: حيث شهدت السنوات الأخيرة ،تضاعف عدد الطلاب الملتحقين بالجامعة وفي جل التخصصات ،مما ساهم في تفاقم أزمة البطالة وتزايد عدد أفرادها من المتخرجين.

-**مشكلة الهياكل والتجهيزات** : حيث تعرف جامعاتنا نقصا حادا في التجهيز ، من وسائل تدريس وبحث وغيرها مما أثر تأثيرا ملموسا على مردودية الجامعة وتأثيرها في التنمية.

-**مشكلة ضعف الرصيد البحثي الجامعي** : حيث سجل عليه ،تراجع تأثيره في التنمية المحلية في أغلب الأحيان وهو ما أكد عليه تقرير البنك العالمي، حيث وصفه بكونه جد أكاديمي بدون، أو قليل التطبيقات الفورية أو المحتملة على الصناعات المحلية.

-**مشكلة عدم ملائمة مخرجات التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل**: حيث تعاني جامعاتنا ، خلا بين العرض والطلب في ظل تناقص فرص العمل في السوق الوطنية وتزايد عدد المتخرجين سنة بعد أخرى.

-**مشكلة التأطير والشهادات**: بفعل هجرة الكفاءات من الأساتذة الباحثين، مما أثر على التأطير الجامعي.

-**مشكلة هندسة وتسيير التعليم**: ويشمل التسيير البيداغوجي غير العقلاني في كل من ،الحجم الساعي غير العقلاني المعروض وتسيير الامتحانات الذي يضر بعملية التدريس.

-مشكلات تتعلق باستقبال الطلبة وتوجيههم وتدرجهم : حيث نعاني من مركزية القرار ، وطول مدة التدريس وعدم تنسيق بين التعليم الجامعي ومختلف شعب البكالوريا .

-مشكلة الالتحاق بالتوجهات العالمية الحديثة : من عولمة وتدويل التكوين والتمهين.( بوعيسى،2019)

6-3-نبذة عن نظام ال LM.D النشأة والتطور: يعد هذا النظام التكويني من الأنظمة الحديثة ويحتاج منا إلى الفهم الجيد لماهيته وأبعاده حتى ندرك أسباب اختياره كنظام لإصلاح منظومة التكوين العالي عندنا. وقد مر بعدة محطات عبر مراحل تطوره نذكر أهمها :

-تطور نظام ال LM.D بأوروبا: يرجع أصل ظهور هذا النظام إلى برنامج إيراسموس ماندوس - Erasmus Mundus الذي ظهر في سنة 1987 والذي كانت مهمته تفضيل الحوار بين الثقافات وتقارب الحضارات ، لجذب طلاب العالم الثالث نحو مؤسسات التعليم العالي الأوروبية ، من خلال إعطاء منح دراسية لأحسن الطلبة منهم ، والعمل على تفعيل إيجابي للتعليم العالي في أوروبا ، لتواجه به منافستها الولايات المتحدة الأمريكية. ( خليفي، 2016 ) وقد مر في هذه المنطقة بعدة مراحل أبرزها :

-إعلان السربون : الذي تم في 25 ماي 1998 وفي الذكرى الـ 800 لإنشاء جامعة السربون بفرنسا، حيث صرح قادة الأربع دول المكلفين بالتعليم العالي لفرنسا، إيطاليا، ألمانيا، بريطانيا بأنهم ينوون تنسيق أنظمتهم للتعليم العالي تحت نظام موحد سمي بنظام ال LM.D. وسمي ذلك التصريح (بتصريح السربون)

-إعلان بولونيا : والذي تم في 1999: حيث أعلن فيه عن الفضاء الأوروبي للتعليم العالي وقد أمضاه (30) ثلاثون وزيرا وشخصية من مستوى رفيع وكان ذلك في بولونيا، ثم عقد اجتماع آخر في نفس البلد وسمي بقمة بولونيا وانبثقت عنه عملية تبني نظام للشهادات المتميزة والتي تؤسس على دورتين أو شهادتين (البكالوريا- والماستر). وإنشاء نظام تحويل القروض الأوروبي وترقية الحركة الطلابية.

-قمة برشلونة : تمت في عام 2000 حيث عقد مجلس الوزراء الأوروبي قمة "سميث" ببرشلونة وهذا نسبة إلى المكان الذي عقدت فيه القمة ومن أجل تحقيق الأهداف المسطرة سابقا، حيث قامت دول الاتحاد الأوروبي بعدة إصلاحات، في الاقتصاد، سوق العمل، البيئة وخاصة تطوير الموارد البشرية .

-قمة براق : عقدت في 19 ماي 2001 من طرف مجلس الوزراء الأوروبي بهدف التأكيد على حركة الطلاب والأساتذة والباحثين والعمال والإداريين ، مع ضمان الاستفادة التسهيلات التي يقدمها الاتحاد الأوروبي للتعليم العالي رغم اختلاف اللغات والثقافات ، مع التأكيد الدور الذي يمكن أن تلعبه المنظمات الطلابية في تدعيم الاتفاقيات، كما تناولت القمة التريبة المتنوعة الأجنبية لخلق التنافس غير الأوروبي.

-قمة برلين : عقدت في سنة 2003 في برلين في ألمانيا ومن أهم المواضيع المطروحة، البعد الاجتماعي والذي يتم التطرق إليه لأول مرة وتم التحدث عن مشروع تقليل الفوارق الاجتماعية والفروق بين الرجل والمرأة وهذا على الصعيد الوطني قبل الأوروبي. (معارشة، 2018)

6-4-التعريف بنظام ال. ل. م. د: يمكن أن نجد لهذا النظام عدة تعريفات ، منها :

-أنه نظام تربوي جامعي نشأ في البلدان الأنجلو-ساكسونية- يهدف لتحسين نوعية التعليم العالي، ويعني (ليسانس، ماستر، دكتوراه) حسب الترجمة الحرفية له. ويرجع أصله لأمرىكا الشمالية وكندا وبريطانيا، واعتمدته أوروبا منذ سنة 1998 ومنه انتشر وطبق على نطاق واسع. (بلخير، 2012) download2012 > confjo.jilwan.com

- وحسب وثيقة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لسنة 2013 ف"هو نظام تكوين عالي ثلاثي المراحل ليسانس -ماستر- دكتوراه، يتميز بهيكله ثلاثية ميدان شعب --تخصصات، كما يعرف بالتنظيم السداسي مدته 14 أسبوعا في المتوسط للتعلّيمات وبنظام الوحدات الدراسية الأساسية والتحويلية." (الوثيقة الوزارية المغربية، 2015، ص 20)

-أهم التوجهات لنظام ال.د. م. د عالميا: يسعى هذا النظام دوليا إلى :

-التوجه نحو تطبيق المعايير الاقتصادية للاقتصاد الحر في التعليم العالي لتحقيق التوازن بين الكم والكيف في التعليم العالي، فمنظمة التجارة الدولية أدخلت التربية والتعليم في جدول أعمالها، كما أنها أول من استعمل تتجير وتسليع التعليم وقد اعتمد نظام ال.د. م. د. هذه الفكرة حيث اعتبر التعليم منتج قابل للتسويق، مثله مثل أي سلعة أخرى.

-التوجه نحو خصخصة التعليم العالي: تبنى نظام ال.د. م. د. هذا التوجه، استجابة لعدم وفاء الحكومات بتوفير النوعية في التكوين، فظهرت المدارس والجامعات الخاصة وانتشرت بسرعة كبيرة مع تطبيق نظام القروض الطلابية، بين الطالب والبنك يسدده بعد التخرج والشاركة بين المؤسسات والهيئات الدولية..

-التوجه نحو إيجاد تمويل للتعليم العالي : تمويل التعليم العالي من أهم الاستثمارات التي يجب أن تتكفل بها الحكومات والأفراد في نظام ال.د. م. د نظرا لدوره في تحريك عجلة التنمية وهو ما أكدته المؤتمر العالمي حول التعليم العالي وبالضبط في المادة 14.

-التوجه نحو تنويع ملامح التكوين :يحاول نظام ال.د. م. د النظر بصورة شاملة متكاملة لتكوين الفرد، تكوين متفتح على كل شيء بهدف تعلم التحليل والنقد الذكي وقواعد الحياة الاجتماعية. والتوجه نحو المعارف المعاصرة في التعليم والتكوين مدى الحياة.

- التوجه نحو تطبيق الحركة التمهينية في التعليم : عبر تقديم تكوين متعدد التخصصات للتأقلم مع تغيرات سوق العمل أو تكوين حسب متطلبات المهنة في ظل اقتصاد المعرفة.

-التوجه نحو إعادة النظر في بنى التعليم العالي : بالبحث عن هياكل وإطارات ومحتويات واستراتيجيات جديدة، تلبي التوجهات الجديدة للتعليم العالي، مما يستلزم مرونة في كل بنى التعليم العالي .

-التوجه نحو تحقيق الحرية الأكاديمية واستقلالية التسيير في الجامعة : وهي من أقوى السمات المميزة للجامعة الحديثة وتعني حرية الجامعة في اختيار نظامها وبرامجها وأساتذتها وطرق تدريسها وحيادها الفكري.

-التوجه نحو تطوير البحث العلمي : والذي أصبح اليوم محرك التنمية بكل فروعها. (معارشة، 2018 )

6-5-أهداف الإصلاح الجامعي في الجزائر من خلال نظام ال L. M. D : نقرأ تلك الأهداف من خلال اقتراحات الوثيقة الوزارية لإصلاح التعليم العالي 2001 والتي نسجل منها :



-تحقيق تمويل مناسب للجامعات : يعرف هذا القطاع تزايد الطلب عليه وبالتالي الحاجة للتمويل ولا يتأتى ذلك إلا ،إذا تمت مراجعة التركيبة العامة له دون التنازل عن المتطلبات العلمية للتكوين، مع العمل على تطوير وتنظيم التكوين.

-تحقيق فاعلية برامج التكوين : لأن مساهمة الجامعة في عملية التنمية بمختلف أركانها ،تعتمد على نوعية الفرد المكون فيها وعليه يجب العمل على تحقيق تكوين يسير التطور العلمي والتكنولوجي الحاصل في العالم ويلبي في احتياجات المجتمع ،يضمن للفرد الاندماج في سوق العمل .

-تكوين مكوني التعليم العالي : تشكو منظومة التعليم العالي عندنا ،من نقص الإطار المكون (الأستاذ الكفاء) خاصة في مرحلة ما بعد التدرج لتحقيق تكوين، يلبي احتياجات المجتمع والسوق الوطنية.

-تغيير بنية التعليم العالي : أي التنظيم العام للدراسة فهو يتسم بطول المسار وعدم انتظامه ويحاول الإصلاح الجديد توحيد أنماط التكوين وتقليص مدة التكوين ،حتى لا تكون عائقا أمام الشباب لولوج سوق العمل ومن ثم رفع عبء طول مدة التمويل الجامعي وتخفيفه وتحويله لدراسات النخبة والدراسات المتخصصة من خلال تنظيم عام لدراسات التدرج وتنظيم الدراسة في شكل دراسة عامة تدوم من 3 إلى 4 سنوات ودراسة متخصصة تدوم سنتين (2) وهذا لتفادي الضغط على الجامعات بطول مدة التكوين وارتفاع الإنفاق عليه.

-تنظيم التعليم العالي في فروع : وذلك وفق نمطين هما : الفرع المنضبط أو ما يعرف بالأكاديمي، حيث يجمع التكوين بين التخصص وفروع أخرى وقد شكل هذا النمط من التكوين العمود الأساسي للتكوين الجامعي منذ عقود.والفرع الوظيفي أو المهني وهو الوجه الثاني للتكوين حيث تحتل المهارة والتقنية والتطبيق المكانة الكبرى للتوجه العملي لخدمة المجتمع والانخراط في مؤسساته فالحقوق أو الاقتصاد تعتبر فروعاً منضبطة بينما القانون التجاري أو الاقتصاد الجزئي فروعاً مهنية وهو ما يحاول النظام الجديد الـم.د تجسيده في الواقع(زرزور، 2006) ويهدف هذا النظام الجديد ،إلى التكفل بالمتطلبات الجديدة ،من ضمان تكوين نوعي من خلال الاستجابة للطلب الاجتماعي على التعليم العالي.وتحقيق تناغم حقيقي مع المحيط السوسيو-اقتصادي عبر تحريك كل الروابط الممكنة ما بين الجامعة وعالم الشغل.. وإنشاء فضاءات جامعية إقليمية ودولية( افريقية وأورو-متوسطية). (يوسف، 2008)

7-تنصيب نظام ال ل. م. د ( L.M.D ) في الجزائر : عرف هذا النظام عدة ترتيبات قبل أن يصبح قابلاً للتطبيق والتنفيذ وفي ما يلي استعراض لتلك الترتيبات .

7-1-مراحل استدخال نظام ال ل. م. د ( L.M.D ) في الجزائر : مر نظام ال ل. م. د في الجزائر بمراحل متعددة عبر سنوات تطبيقه، نظرا لجملة التحديات والعراقيل التي واجهته ومخلفات النظام السابق والجدول التالي يلخص ذلك.

الجدول (7): مراحل استبدال نظام الـ ل. م. د. (L.M.D) بالسنوات في الجزائر

| السنة     | ملاحظات حول عملية الاستبدال التدريجي لنظام الـ ل. م. د. في الجزائر                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2000      | توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح النظام التربوي والتي أكدت على ضرورة إجراء إصلاح عام على التعليم الجامعي.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 2002-2003 | ملتقى تحضيرى خاص بالإصلاح.<br>التركيز على إنشاء 13 ميدانا للتكوين والتعليم الجامعي ضمن نظام الـ ل. م. د.<br>تنمية الأطر الأولى لعروض الليسانس الأكاديمية والمهنية.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 2004-2005 | انطلاق تطبيق نظام الـ ل. م. د. في 10 مؤسسات جامعية.<br>إصلاح تكاملي وتشاركي.<br>مواصلة تطبيق النظام الكلاسيكي مع نظام الـ ل. م. د. وأحيانا في نفس الشعبة ونفس المؤسسة والتخصص لحوالي 5 سنوات.<br>نص قانون أول لتطبيق نظام الـ ل. م. د. ومرسوم حول ليسانس جديدة.<br>انعقاد المؤتمر الوطني للجامعات في غنابة 27-28 جانفي 2004<br>في 2004 صدور مذكرة توجيهية من الوصاية تدعو مؤسسات التعليم العالي بتكثيف وتوسيع العمل التحسيني (تحسين فلسفة النظام الجديد وقواعده لكل الفاعلين الجامعيين) وجمع المعلومات حول وضعية الإصلاح وجمع الأساتذة بهدف وضع عروض جديدة للتكوين.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 2006      | 36 مؤسسة جامعية تخضع لنظام الـ ل. م. د.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 2007-2008 | تخرج أول حاملي شهادة ليسانس لـ م. د. والتوجه نحو شهادة الماستر.<br>2007 مؤتمر دولي حول نظام الـ ل. م. د. متعلق بكيفية تطبيق النظام تحت إشراف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.<br>أفريل 2008 اجتماع وطني حول التعليم العالي اعتمادا على تقارير واردة من المؤسسات المطبقة لنظام الـ ل. م. د.<br>وإخراج ورقة تحوي توصيات تتبع على مستوى الجانب القانوني والتنظيمي.<br>قانون رقم 06-08 في 28-02-2008 يعدل ويتم القانون رقم 99-05 الصادر في أفريل 1999 حول قانون التوجيه في التعليم العالي المتعلق بالنظام الجديد..<br>تسجيل سهولة في تطبيق النظام على مستوى شعب العلوم والتقنيات وبعض الصعوبات في مجال العلوم الإنسانية.<br>عدد الشهادات الممنوحة قفز من 270 إلى 1326.<br>عدد الطلبة المنتسبين قفز من 6194 إلى 58101.<br>المادة 5 من القانون التوجيهي للتعليم العالي رقم 07-08 مؤرخ في 23-02-2008 تتضمن إنشاء الوزير المكلف بالتعليم العالي لهيئة وطنية لتقييم المؤسسات الوطنية ذات الطابع العلمي الثقافي والمهني والمؤسسات الأخرى للتعليم العالي تتكلف بالتقييم الإداري والبيداغوجي والعلمي للمؤسسات المذكورة أعلاه مقارنة بالأهداف المحددة لها ومهامها وتشكيلاتها وتسييرها . |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| <p>جوان 2008 قامت الوزارة بتنظيم مؤتمر دولي حول ضمان الجودة والذي كان انطلاقة لدراسة إمكانية تطبيق الجودة في المؤسسات الجامعية الجزائرية، فانطلقت خلية عمل كلفت من قبل الوزارة بالتفكير في المشروع مدعمة في البداية ببعض الخبراء الدوليين.</p> <p>وفي 31-05-2010 تم ترسيم عمل الفرقة بقرار إنشاء اللجنة الوطنية لضمان الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي والتي تباشر عملها وفق ما أسند لها من مهام والتي نذكرها كالآتي:</p> <p>- إعداد منظومة وطنية لمعايير والمؤشرات لضمان الجودة مع الأخذ بعين الاعتبار المعايير الدولية.</p> <p>- تحديد معايير اختيار مؤسسات التعليم العالي النموذجي و معايير اختيار المسؤولين عن ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية..</p> <p>- إعداد برنامج إعلامي موجه للمؤسسات الجامعية وبرنامج تدريبي للمسؤولين عن ضمان الجودة في كل مؤسسة.</p> <p>تحديد برنامج تطبيق ضمان الجودة في المؤسسات المختارة والسهر على متابعة تنفيذه..</p> |                         |
| <p>قانون رقم 03-09 المؤرخ في 3 جانفي 2009 المتعلق بالمراقبة البيداغوجية للطلاب الجامعي.</p> <p>تعميم نظام ال.م.د. على كل التخصصات الجامعية ما عدا العلوم الطبية والبيطرية والمدارس العليا.</p> <p>خروج الدفعة الأولى من حملة شهادة الماستر والانطلاقة الأولى لدفعات الدكتوراه..</p> <p>مقابلات ومناقشات واجتماع وطني في 2010 المتعلق بكيفية الانتقال بين النظامين ال.م.د. والكلاسيكي.</p> <p>إنشاء اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي والتي تباشر مهامها وفق ما اسند لها من مهام.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <p><b>2009-2010</b></p> |
| <p>مراجعة النصوص القانونية المتعلقة بالبيداغوجيا في النظام الجديد.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <p><b>2011</b></p>      |
| <p>مؤتمر وطني للجامعات 2013 المتعلق بالتقويم الشامل لنظام ال.م.د..</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <p><b>2013</b></p>      |

المصدر: (خليفة، 2017، ص70-73)

**2-7- الإجراءات المرافقة لترسيم نظام ال.م.د ( L.M.D ) في الجزائر:** سطرت عدة إجراءات مرافقة لتطبيق نظام ال.م.د لإنجاحه وفق خطة تعتمد التدرج في التنفيذ بمشاركة كل الأسرة الجامعية بإطاراتها وعاملاتها وقد صنفنا الإجراءات كما يلي:

**-فيما يخص التأطير** وضع مخطط لتكوين الأساتذة مدعوم بسياسة تشجيع التكوين مدى الحياة للمكونين والباحثين والإطارات. وتسخير الإمكانيات الضرورية لذلك، قصد التحضير لاستقبال الكم المتزايد من الطلاب (قدر عددهم بمليون ونصف المليون في آفاق 2009-2010) مع تشجيع مساهمة الكفاءات الجزائرية المقيمة في الخارج..

**-فيما يخص مجال البيداغوجيا** بتغيير أنظمة الالتحاق والتكوين والتدرج والتوجيه البيداغوجي. وإعادة الاعتبار للأعمال التطبيقية بتوفير الوسائل المادية على مستوى مخابر البحث، خاصة وأنها تشكل مستقبلا ركيزة للتكوين فيما بعد التدرج. و تفعيل التربصات في أماكن العمل.وتفعيل استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

**-فيما يخص مجال الخريطة الجامعية** بإعادة توزيع هذه الخريطة بشكل، يجعلها تدمج مفهوم سياسة التنظيم الشبكي للمؤسسات الجامعية. والرفع من أهمية أقطاب الامتياز من أجل ضمان توازن ما بين الطلب والعرض على التكوين.

-في مجال تنظيم الهياكل البيداغوجية وهياكل البحث بوضع هياكل تتكفل باستقبال الطلبة وتوجيههم (خلايا ال.م.د). وتنظيم الترتيبات في الوسط المهني ومتابعتها. وتقييم التعليم. مع تشكيل فرق التكوين. وتأسيس نظام الوصي، لمرافقة الطلبة طيلة مسارهم الدراسي.

-فيما يخص مجال تسيير وتقييم المؤسسات الجامعية بإدخال نمط جديد للتسيير، مبني على أسس الحوكمة الرائدة بهدف تحسين تسيير المؤسسات.. وتأسيس الأجهزة المكلفة بتقييم وضمان الجودة في التعليم العالي، لقيادة الجامعة نحو المزيد من الاستقلالية والمسؤولية البيداغوجية.

-فيما يخص مجال التعاون الدولي بتدعيم الشراكة خاصة في مجال تكوين المكونين وإرساء تعليم جديد وإعادة تفعيل البحث العلمي، ووضع فضاءات جامعية إقليمية ودولية (مجال تعاوني مغاربي أورو-متوسطي) ترمي إلى ترقية تعاون ثنائي ومتعدد الأطراف ونوعي، حيث، سيحصل حراك للأساتذة والطلبة والباحثين ويشجع التبادلات العلمية.

-زيادة جاذبية الجامعة من خلال توفير أفضل الشروط لجذب الكفاءات الوطنية المقيمة في الخارج فضلا عن، جذب الأطر الأجنبية ذات المستوى العالمي.

-فيما يخص مجال تحسين الظروف الاجتماعية والمهنية بوضع وإستراتيجية تهدف إلى توفير مناخ جامعي فيه حوار وتشاور. مع وضع قانون خاص بالأساتذة والباحثين يكون محفزا لهم ويضعهم في مصاف النخبة الوطنية. (يوسف، 2008)

-التنظيم البيداغوجي في نظام ال.م.د (L.M.D) في الجزائر: تم اعتماد تنظيمات جديدة بتبني هذا النظام تهتم ب:

-متابعة الدروس والمواظبة والغيابات والامتحانات: حيث وضعت قواعد تخص حضور الدروس والمحاضرات مع تقدير لذلك من الفرق البيداغوجية. والأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية. مع الإشارة إلى أن الطلبة (المتغيبون لأسباب) يستفدون من تنظيم دراسي خاص .

-الفرق البيداغوجية: يتميز نظام ال.م.د. باستحداث فرق متابعة بيداغوجية ، لها مهمة تسيير وحدات التعليم بمتابعة التدريس في المحاضرات، الأعمال الموجهة، الأعمال التطبيقية، المناقشة، التربص. مع تقديم المساعدة البيداغوجية كالإرشاد مثلا، والاستجابات، والامتحانات.... إلخ

-الفرق خاصة بالتكوين: تعمل على المرافقة والدعم البيداغوجي والإرشادي للطلبة، لها كامل المسؤولية على إجراء تقييم التدريس والرفع من مستوى تكوين المكونين والتحصير السنوي للنشاط البيداغوجي ، مع العمل على الاندماج الجيد للأساتذة في المسلك الدراسي وتطويره ( الليسانس، ماستر، دكتوراه)، ما يمكن من التقييم المستمر له ومراقبة مواظبة الطلبة على المحاضرات والواجبات وحالات الغياب. (خليفة، 2017)

7-3-تنظيم الدراسة سنويا حسب نظام ال.م.د (L.M.D) : تخضع الدراسة حسب التنظيم الجديد في الجامعات الجزائرية إلى مجموعة خطوات مرتبة تعمل على تيسير الدراسة وتنظيمها في كل سنة وفق المراحل التالية :

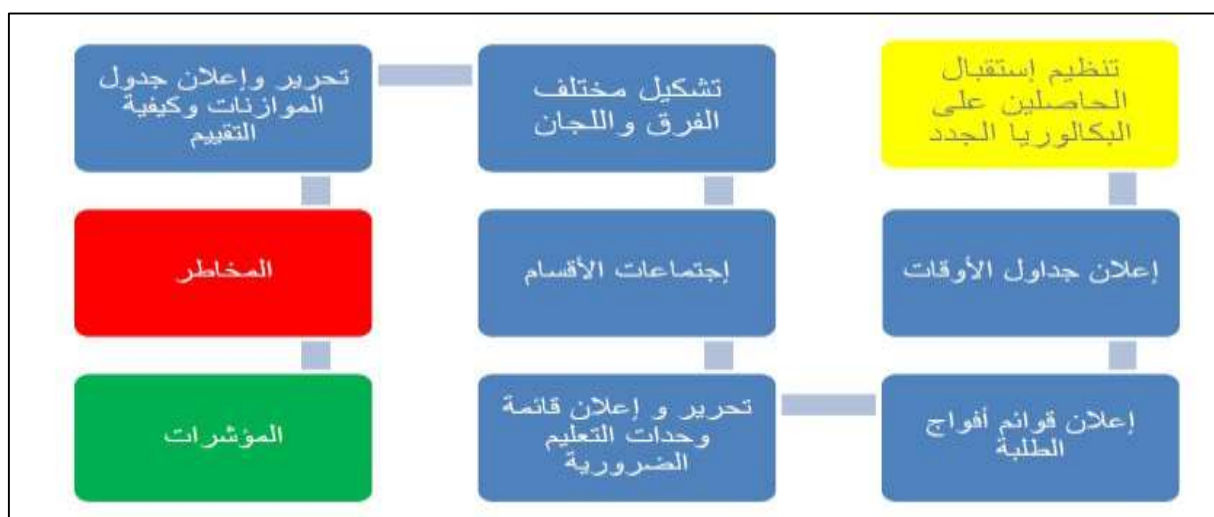
الالتحاق بالجامعة لأول مرة : ويتم حسب الاعتبارات التالية: الاختيارات المعبر عنها من طرف الحاصلين على شهادة البكالوريا. ونوع البكالوريا والمعدل العام فيها. والقدرة الاستيعابية للمؤسسات المستقبلية للطلبات. ويتم التسجيل وفق الخطوات التالية (توجيه الطلبة الحاصلين على البكالوريا. ثم التسجيل الأولي، التوجيه ثم تأكيد التسجيل). والشكل التالي يبين ذلك :



الشكل (2): إجراءات الالتحاق بالتعليم الجامعي لأول مرة وفق نظام الـ L.M.D

المصدر : الوثيقة الوزارية المغربية، 2015، ص33

-تنظيم العمل خلال السداسي حسب النظام الجديد الـ L.M.D : يتم العمل خلال السداسي وفق النظام الجديد على منوال مسار المخطط التالي:



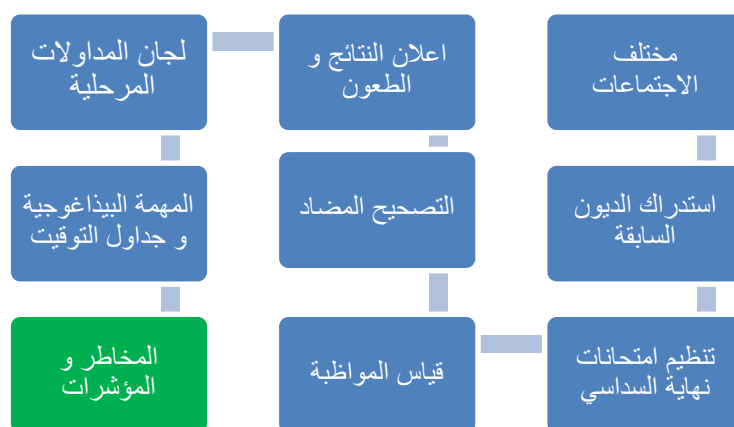
الشكل (3): تنظيم العمل خلال السداسي وفق التنظيم الجديد للتكوين الـ L.M.D

المصدر : الدليل العملي لتطبيق ومتابعة نظام الـ ل. م. د ، 2011، ص18

من الشكل أعلاه يتضح أن نشاطات بداية السداسي حسب التنظيم الجديد في التكوين الـ ل. م. د تتم وفق الخطوات التالية :

-تنظيم استقبال الحاصلين على البكالوريا الجدد: بتحضير الهياكل التي سيتم فيها استقبال الوافدين الجدد من قاعات ومدرجات ومباني مختلفة ،مع تسهيل التعرف عليها، وتعيين الهيكل الإداري والطاقم البيداغوجي المسؤول عن تسيير وتنظيم تكوينهم ،وضع إعلانات تعلق لتوجيه الطلاب( تخص مسلك الدراسة والقوانين الداخلية للمؤسسة). وتنظيم محاضرات ومناقشات لشرح كيفية الدراسة ومسالكها المختلفة وفق نظام الـ ل. م. د. مع تسليم الطالب نسخة عن القانون الداخلي للمؤسسة وكل ما يساعده على فهم الدراسة الجامعية وتنظيماتها.

-النشاطات المتبعة خلال السداسي : تعمل مختل اللجان والفرق البيداغوجية والإدارية على تحقيق النشاطات المسطرة خلال السداسي والمبينة في الشكل التالي:



الشكل (4): مسار مختلف النشاطات التي يجب القيام بها خلال السداسي

المصدر: الدليل العملي لتطبيق ومتابعة نظام ال ل م د ، 2011، ص 23.

من خلال المخطط أعلاه ، يتضح أنه يتعين على المجموعة البيداغوجية بالجامعة، القيام بعدة نشاطات خلال السداسي لتتلخص في :الاجتماعات المختلفة واستدراك الديون السابقة ويستفيد منها الطلبة للانتقال للسنة الأعلى ويتم تنفيذها بمرافقة مسؤولي الميادين والفروع والتخصصات على مستوى الأقسام ،مع تنظيم امتحانات نهاية السداسي . مع توزيع دروس الدعم إذا لزم الأمر ، قصد تدعيم التكوين. وأخيرا تقدم النتائج النهائية وتسجيلها على البطاقات الخاصة بها. ثم الإعلان عنها لإجراء الطعون والتصحيح المضاد. كما يتم مراقبة المواظبة باستمرار من طرف فريق التكوين مع متابعة مذكرات نهاية الدراسة بالنسبة للطلبة نهاية التكوين (الليسانس والماستر). (الدليل العملي لتطبيق ومتابعة نظام ال ل م د، 2011)

**4-7-تنظيم التدريس وفق النظام الجديد ال ل م د ( L.M.D )** تنظم الدروس في شكل وحدات تعليمية ومواد منسجمة مع بعضها البعض، بهدف تحقيق كفايات ملموسة تقدم في مدة ستة أشهر. أما الوحدات التعليمية فتوزع كالتالي :

-**وحدة التعليم الأساسية :** وتضم مواد التعليم الأساسية الضرورية، لضمان مواصلة الدراسة في الشعبة المعينة بها مقاييس تخص الشعبة وما فيها من تخصصات.

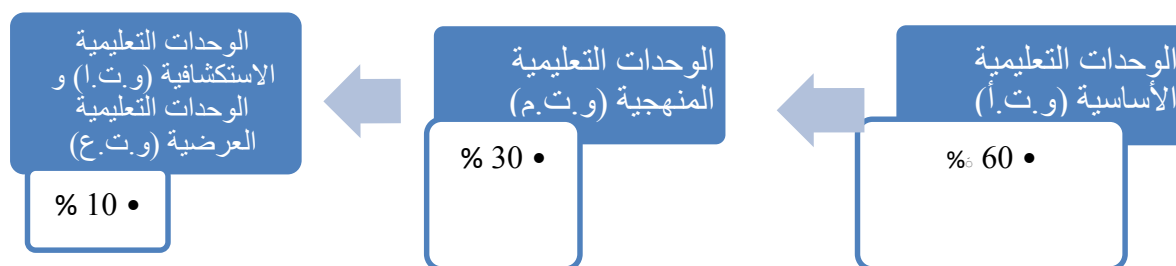
-**وحدة التعليم الخاصة بالاستكشاف :** وتضم المواد التعليمية التي تمكن من توسيع الأفق المعرفي للطلبة وتفتح له منافذ أخرى، في حالة إعادة توجيهه بفضل تعددية المواد التي تعبر عن هذا المفهوم (الاستكشاف).

-**وحدة التعليم الأفقية :** وتضم مواد مثل الإعلام الآلي واللغات الأجنبية والإنسانيات ،توفر أدوات ضرورية لاكتساب ثقافة عامة وأدوات منهجية، تسهل الاندماج والتكيف المهنيين مع المحيط.

-**الوحدة التحويلية :** وهي وحدة أساسية تمكن الطالب التحويل من شعبة إلى أخرى ومن مجال إلى آخر ومن كلية إلى أخرى.

**الاستدراك :** وهو امتحان ثاني يمكن الطالب من تدارك، الامتحانات التي أخفق فيها وتحسين معدله وتقادي الرسوب.(بلخير،

2012)



الشكل رقم (5) وزن الوحدات التكوينية حسب نظام ال ل. م. د

L.M.D المصدر : (الدليل العملي لتطبيق ومتابعة نظام ال ل. م. د، 2011، ص17)

وفيما يلي أمثلة مختصرة لكيفية سير السداسيات وأهمية كل سداسي في (ماستر) وكيفية الدراسة في مرحلة الدكتوراه. وفق الأشكال التالية :

|           |           |                                                                                                  |
|-----------|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| السداسي 3 | السداسي 4 | تخصص التكوين - تلقين أسس البحث<br>وتحرير مذكرة                                                   |
| السداسي 1 | السداسي 2 | تعليم مشترك بين عدة فروع و/أو تخصصات<br>من نفس ميدان التكوين وتعميق المعارف<br>والتوجيه التدريجي |

التصميم  
التنظيمي العام  
للتكوين في  
الماستر

الشكل (6): تنظيم الدراسة في الماستر حسب نظام ال.م.د

المصدر الدليل العملي لتطبيق ومتابعة نظام ال ل. م. د ، 2011، ص16

ويمكن أن يستفيد الطلبة من منح دراسية أقرتها القوانين، بترتيب الطلبة في الليسانس والماستر يسمح بمعرفة الأوائل من الطلبة الذين يمكن أن يستفيدوا من منح دراسية. (المادة 55 من القرار 136 المؤرخ في 2000-06-2009) وعملية الترتيب تخضع لمعادلة معينة وفق المراسلة رقم 180 بتاريخ 2006-12-2 تحت إشراف نائب العميد للدراسة ورئيس القسم (ملحق تطبيق ومتابعة ال ل. م. د، 2011، ص 23-24)

شهادة الدكتوراه : وهي دبلوم من المستوى الثالث مرتبط ب (بكالوريا +8 سنوات دراسة جامعية)، وتأتي بعد القيام ببحث وبعد الماستر.

الجدول (8): شرح لعرض التكوين في الدكتوراه

|                |                |                                                                                                                    |
|----------------|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| السداسي الأول  | السداسي الثاني | وهي مرحلة الانخراط في العمل البحثي وتشمل حضور الملتقيات والورشات لمناقشة مقاييس ومواد التخصص تمهيدا للعمل الفردي . |
| السداسي الثالث | السداسي الرابع | وتخصص مرحلة الشروع في العمل البحثي المسطر سابقا والتعمق فيه .                                                      |
| السداسي الخامس | السداسي السادس | وتمثل مرحلة إنهاء العمل البحثي وإخراجه للعلن مع مناقشته وتقديم ما يرافقه من نشر ومناقشات وغيرها .                  |

المصدر : (الوثيقة الوزارية، المعربة 2015، ص30)

وبصفة عامة : يتكون النظام التعليمي الجديد ال (L.M.D) من الناحية الهيكلية من ثلاث مراحل أو شهادات أساسية هي (ليسانس، ماستر، دكتوراه) منظمة على شكل مقاييس سكما يسمح بالحصول على :

## الفصل الثاني

**الشهادة المهنية :** تمكن الطالب من الالتحاق بعالم الشغل، بالاتفاق مع القطاع الاقتصادي والاجتماعي (عالم الشغل) ويسمح له معها بمواصلة دراساته وفق القانون.

**الشهادة الأكاديمية :** تمكن الطالب من متابعة دراسته الأكاديمية النوعية، سواء الماستر أو الدكتوراه.

-نظام ال (L.M.D) أيضا هو نظام يعتمد على الأرصدة والرصيد هو "وحدة قياس التعليم المحصل" وهو وحدة تقييمية في سلم مرجعي خاص بكل المؤسسات الجامعية، قابل للاحتفاظ والتحويل ويقدر بـ 30 رسيدا للسداسي الواحد.

- وبإمكان الطالب استعمال أرصدته في مسار تكويني آخر، بعد قبوله من طرف فرقة التكوين المستقبلية. والسنة الأكاديمية تطابق 60 رسيدا وتتوزع في شكل 36 إلى 40 رسيدا (تعليم حضوري وعمل فردي)، وإلى 20 إلى 24 رسيدا الباقية (مشاريع ورسائل وتربصات).

- هذه الأرصدة تخصص للتعليم الحضوري والعمل الفردي في حالة ما لم تحتوي السنة مشاريع، تربصات، أو مذكرات (الدليل العملي لتطبيق ومتابعة نظام ال ل. م. د.، 2011)

5-7- الشهادات الأساسية المهيكلية لنظام ال (L.M.D) هي ثلاثة موضحة في الشكل التالي :



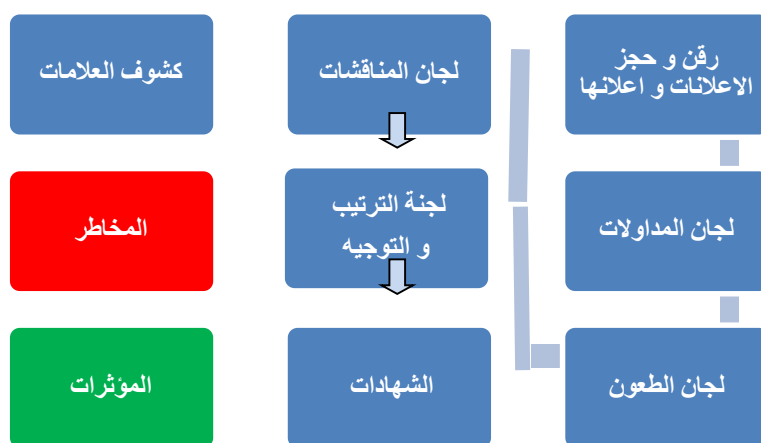
الشكل (7): الشهادات الممنوحة في ظل نظام ال ل. م. د.

L.M.D المصدر : الوثيقة الوزارية المغربية، 2015، ص 61

ومن خلال استعراض هيكلية المسار الدراسي في نظام ال (L.M.D) نلاحظ أنه، يسمح للطالب بمواصلة الدراسة في الدراسات العليا بطريقة متواصلة ومرنة وأخذ فرصته فيما بعد التدرج. والتحول إلى الحياة العملية في حالة تفضيله ذلك بعد تكوين قصير بالجامعة، مع إمكانية مواصلة دراسته من جديد أو عن بعد، مع مواصلة الدراسة وعدم الانقطاع أو التخلي عنها بفضل عملية الاستدانة وتكملة الأرصدة الناقصة من سنة لأخرى.

6-7-نشاطات نهاية السداسي حسب التنظيم الجديد: يتم تنظيم العمل نهاية كل سداسي، حسب ما هو موضح في المخطط التالي :





الشكل (8): النشاطات المهيكلة لفترات نهاية السداسي وفق نظام الـ L.M.D

المصدر (الدليل العملي لتطبيق ومتابعة نظام ل. م. د.، 2011، ص 30)

يتضح من الشكل أعلاه ما يتم من نشاطات نهاية السداسي والتي تتم بالتأكد من تسجيل العلامات الخاصة بالطلبة والبت فيها والتقرير بالقبول أو التأجيل أو الفصل في حق كل طالب وفق نتائجه وتحرير ذلك وتبليغ الإدارة به مع تفعيل عمليات الطعن فيها والإعلان عن نتائج أعمالها ولجان مناقشة المذكرات. أما لجنة الترتيب والتوجيه تقوم بمهمة ترتيب الطلبة لتحديد أوائل الدفعات منهم، لأغراض تربوية مختلفة. وتحرير كشوف نهاية السداسي والشهادات لكي تسلم للطلبة .

8-مشاريع التكوين حسب نظام ال ل. م. د (L.M.D) : يمر التكوين في هذا النظام عبر مشاريع تقدمها فرق التكوين وتقدم عروض التكوين على شكل كراسة شروط تضم الوحدات التكوينية، مع الأخذ بعين الاعتبار الأهداف وتركيبية الوحدات التعليمية السداسية وتنتم ب:

8-1-تشكيل فرق التدريس التكوين والمشاركة، والتي تضم :

-الفريق البيداغوجي : والمكون من مجموع الأساتذة (دروس وأعمال موجهة وأعمال تطبيقية)

-فريق التكوين :مكون من رؤساء الفرق البيداغوجية، ينتخب أو يعين رئيس هذا الفريق من بين أساتذته ويشكل هذا الفريق لجنة مداولات لوحة التعليم. ويتم الإعلان عن تركيبة فرق التكوين والفرق البيداغوجية عند تكوينها.

-تعيين ممثلي الطلبة :يعين مسؤولين اثنين ،عن كل فوج تربوي، عضو دائم وعضو نائب ،يحضرون اجتماع اللجان البيداغوجية، يمكن تعيين الطلبة باختيارهما بصفتهما أحسن طلاب الفوج.

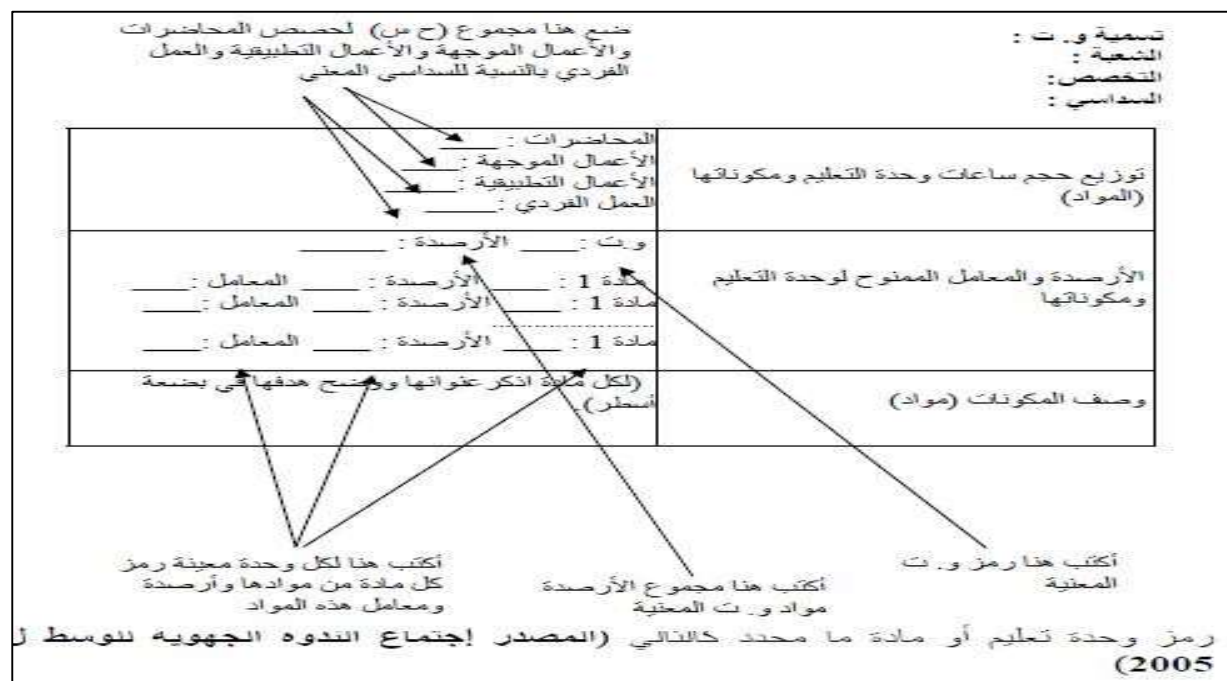
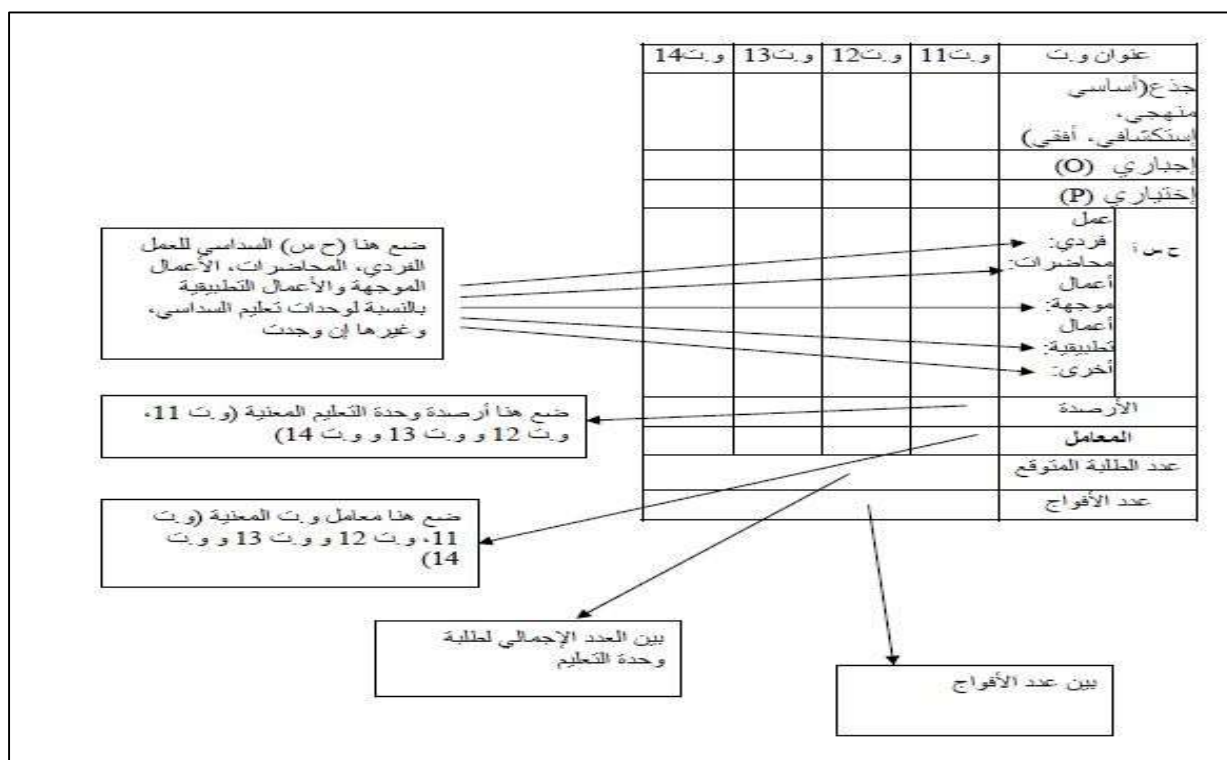
-تشكيل اللجان البيداغوجية : وتتكون من ممثلي الطلبة المنتخبين أو المعيّنين وأساتذة المحاضرات والأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية. وفيما يلي مخطط نموذجي لكيفية عرض التكوين :

## الفصل الثاني

|                                                                 |                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ميدان التكوين                                                   | أذكر بالتدقيق عنوان ميدان التكوين مع الرمز                                                          |
| الشعبة/ الفرع                                                   | أذكر بدقة عنوان فرع التكوين                                                                         |
| التخصص/ (وضع العنوان بدقة)                                      | أذكر بدقة عنوان التخصص                                                                              |
| التركيبة الأساسية (وضع التركيبة البشرية المكلفة بتسيير المشروع) | أذكر هنا « فريق التكوين »                                                                           |
| أو مؤسسات جامعية أخرى شريكة مؤهلة                               | أذكر المؤسسات الشريكة في التكوين. تقدم الإتفاقات المبدئية الموقعة مع اللوحة                         |
| الشركاء الإقتصاديين (أذكر الإتفاقيات الموقعة مع الشركات)        | أذكر أسماء (التسمية التجارية) لكل الشركات والمقاولات والمؤسسات التي وقعت معها إتفاقيات تلحق باللوحة |

|                                                                                                                                                                                 |                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• يبين الهدف العام الذي يحدد الكفاءات التي يرمي إليها التكوين.</li> <li>• يبين الأهداف الخاصة أي النتائج المرتقبة من التكوين.</li> </ul> | <p>أهداف التكوين ( الكفاءات المنظورة- المعارف المكتسبة في نهاية التكوين)</p> |
| <p>جرد قطاعات العمل الأساسية المعنية بالتكوين.</p>                                                                                                                              | <p>ميدان النشاط المنظور</p>                                                  |
| <p>يرسم واضح ودقيق وضح المعابر بين هذا التكوين وغيره من التكوينات النشطة.</p>                                                                                                   | <p>المعابر المحتملة</p>                                                      |

| العمود                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | وحدة التعليم          | حجم ساعات السداسي | حجم الساعات الأسبوعية |          |            | الأرصدة | المعامل |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-------------------|-----------------------|----------|------------|---------|---------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                       |                   | محاضرة                | عمل موجه | عمل تطبيقي |         |         |
| العمود 1: بين رقم السداسي<br>العمود 2: أذكر عنوان وحدة التعليم متبوعاً برمز الوحدة. (أنظر الترميز لاحقاً)<br>العمود 3: بين حجم الساعات خلال السداسي حسب كل وحدة تعليم أو مادة على أساس 14 سداًسي.<br>الأعمدة 4، 5 و6 أذكر حجم الساعات الأسبوعية للمحاضرات والأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية<br>العمود 7: الأرصدة<br>العمود 8: معامل وحدة التعليم أو المادة. | وحدة تعليم أساسية     |                   |                       |          |            |         |         |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                       |                   |                       |          |            |         |         |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                       |                   |                       |          |            |         |         |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                       |                   |                       |          |            |         |         |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | وحدة تعليم منهجي      |                   |                       |          |            |         |         |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                       |                   |                       |          |            |         |         |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                       |                   |                       |          |            |         |         |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | وحدة تعليم إستراتيجية |                   |                       |          |            |         |         |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                       |                   |                       |          |            |         |         |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                       |                   |                       |          |            |         |         |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                       |                   |                       |          |            |         |         |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | وحدة تعليم أفقية      |                   |                       |          |            |         |         |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                       |                   |                       |          |            |         |         |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | مجموع السداسي 1       |                   |                       |          |            | 30      |         |



الشكل (9): نموذج للجدول المعدة من طرف فرق التكوين (بطاقات عرض التكوين)

المصدر : (الدليل العملي لتطبيق ومتابعة نظام ال.م.د، 2011، ص52)

-تعيين خلية ضمان النوعية :وهي من المستجدات التي أضيفت إلى التنظيم البيداغوجي للتعليم الجامعي ،عبر تبني نظام ال.م.د. حسب (القرار رقم 167، المؤرخ في 31-5-2010) مع تأسيس لجان الوصايا وهي مختصة في متابعة الطلبة .

2-8-إضافات أخرى لنظام ال.م.د

- **تسيير الوقت و كفايات التعليم والتكوين في السداسي** : يتم العمل بالسداسيات مع تحكم صارم في الوقت (14 أو 12 أسبوعا) مع التقيد بجدول التوقيت الذي برمجته الإدارة وجعل لكل هدف حجم ساعي مناسب، كما على الأستاذ ألا يقدم كل شيء بنفسه ويتذكر أنه في نظام ال ل. م. د. يحبذ التحفيز على العمل الفردي والبحث إذ يعمل النظام على :

- **تشجيع استقلالية الطالب في نظام ال ل. م. د ( L.M.D )** : وهي من المبادئ الأساسية للنظام وتتحقق بـ : التركيز على العمل الفردي الذي يقوم به الطالب وكذلك على المصادر والأدوات الموضوعية تحت تصرفه ولهذا ، على الأستاذ توزيع مراجع ( مطبوعات، دروس أون لاين) على الطلبة، مع فتح مجال المناقشة . واستقبال الطلبة فرادى في حصص استشارات بيداغوجية كما أن الاهتمام بالوحدة المنهجية يساعد على استقلالية الطلبة ، Le text book يساهم أيضا في إعداد البرامج ويضم قراءة دورية (مرجع، درس) ويحدد ما يجب أن يقوم به الطالب من أعمال.

- **تحديد المصادر البيداغوجية، الوصايا والاستدراك في نظام ال ل. م. د ( L.M.D )** : وتتمثل في ( المكتبة ومقهى النت وغيرها من أماكن التعليم الذاتي) أما الوصاية فهدفها مرافقة الطالب طول مساره الدراسي، وتجعل الطالب يطور روح النقد وحس الاطلاع لديه، كما أن تنظيم دورة لتدارك الدروس ( بالنسبة للطلبة الذين يواجهون صعوبات تعليمية ) ضروري جدا لرفع مستواهم العلمي.

- **التمهين بكيفية أخرى في نظام ال ل. م. د ( L.M.D )** : ونعني بالتمهين وضع شعب غاياتها تحضير الطلبة لاكتساب مهنة وذلك بتحديد الأهداف فيما يخص الكفاءات الواجب إكسابها للطلبة، مع دراسة الاحتياجات الحقيقية لسوق العمل ، كما على الطالب أن لا ينتظر التوظيف المباشر بل يسعى إليه هو. كما يمكن إشراك وكالات إنشاء المؤسسات والتشغيل في إعداد عروض العمل. أي إعطاء أهمية قصوى لعقود التكوين الممكنة والبحث عنها. كما يتم تقديم المشاريع بوصي في نظام ال ل. م. د ( L.M.D ) ويتمثل دور الوصي في الإرشاد والتوجيه. كما أنه على الطالب الاندماج في المشاريع لاكتساب المهارة ومعرفة ذاته.

**8-3-تقديم عروض التكوين في نظام ال ل. م. د ( L.M.D )** : لعروض التكوين في النظام التكويني الجديد آليات جديدة ومنها:

- **كيفية التقييم** : يقدم التكوين في النظام الجديد، وفق دفتر شروط يوضح الخصائص العامة لوحدة التكوين بالتركيز علأهداف التكوين. التنظيم السداسي للوحدات التعليمية ، حيث تترابط الوحدات التعليمية فيما بينها و مع محتوياتها والطرق البيداغوجية المستعملة. والحجم الساعي للتكوين. مع وضع المعايير. وكفايات التقويم. كما يعمل النظام الجديد من خلال أهدافه إلى تحقيق تكوين من ثلاث تصنيفات هي : فروع تكوينية ذات تسجيل وطني وأخرى في معاهد تكنولوجية وإضافة ماستر ذو مسار مدمج (ليسانس-ماستر )، مع إضافة ماستر للتعاون الدولي في 2014-2015 لجامعة -الوحدة الإفريقية للمياه والطاقة ، هذا بالإضافة إلى ما تقدمه الأقسام التحضيرية والمدارس العليا من عروض تكوين متخصصة في فروع عدة وعددها (20).

- **الوصاية التربوية على مؤسسات تكوين أخرى** : ومن تلك المؤسسات، مؤسسة الدفاع الوطني كذلك وزارة النقل بمختلف فروعها ، المؤسسات التابعة لوزارة العمل والتشغيل والضمان الاجتماعي والمؤسسات التابعة لوزارة الشباب والرياضة ، كذلك مؤسسات وزارة البريد وتكنولوجيا الإعلام والاتصال إضافة لمؤسسات وزارة السياحة والصناعات التقليدية ، مع تكوين خاص بوزارة الأوقاف والشؤون الدينية . (الدليل العملي لتطبيق ومتابعة نظام ال ل. م. د.، 2011)

-التكوين المتواصل أو ما يعرف بجامعة التكوين المتواصل U. F. C والتي من أهدافها ،ضمان تكوين عالي لكل مواطن جزائري، وفق شروط محددة وكذلك تسهيل التكوين بإجرائه عن بعد .

-إجراءات تخص الطلاب المتخلفين من النظام الكلاسيكي:خلف تطبيق نظام ال ل. م. د. إشكاليات عديدة من أهمها: عدد كبير من الطلاب المنتسبين إلى النظام القديم ،حيث بلغ عدد المسجلين في الماجستير 4000 طالب وعدد المسجلين في الدكتوراه 40000 وتحاول الوزارة الوصية إيجاد حلول لهم، إما بمتابعة المشوار الدراسي كما عند طلبة الدكتوراه أو التحول لنظام ال. ل. م. د. كما في بعض التخصصات أو الانتساب للدكتوراه الجديدة عبر المسابقات الوطنية.

**4-8-ميادين وشعب التكوين وفق النظام الجديد ال. ل. م. د ( L.M.D ) :** يعتمد التكوين في نظام ال. ل. م. د على تنظيم محكم للتخصصات ،ومن أهم ميادين وشعب التكوين نسجل 13 ميدان تكوين و77 شعبة تحوي تحتها تخصصات كثيرة ومتنوعة تتوسع من سنة لأخرى ،حيث نسجل:في ميدان العلوم والتكنولوجيا 24 شعبة. في ميدان علوم المادة شعبتين 2.في ميدان الرياضيات والإعلام الآلي شعبتين 2. في ميدان علوم الطبيعة والحياة 4 شعب. في ميدان علوم الاقتصاد والتسيير والتسويق 4 شعب.في ميدان الحقوق والعلوم السياسية شعبتين 2. في ميدان الحقوق والعلوم السياسية شعبتين في ميدان الفنون شعبتين 2.في ميدان اللغة العربية وآدابها 3 شعب. في ميدان الآداب واللغات الأجنبية 8 شعب. في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية 14 شعبة. في ميدان علوم وتقنيات التربية البدنية.في ميدان اللغة والثقافة الأمازيغية 3 شعب. ( الوثيقة الوزارية المغربية، 2015) فتنظيم التكوين في علم النفس العيادي مثلا يتم وفق التقسيم المبين في الجدول التالي :

**جدول (9) تنظيم التكوين في علم النفس العيادي حسب نظام ال ل. م. د ( L.M.D )**

| الميدان                      | الفروع                         | التخصصات                                                                          |
|------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| العلوم الاجتماعية والإنسانية | العلوم الاجتماعية<br>علم النفس | علم النفس العيادي<br>علم النفس العمل والتنظيم<br>علم النفس المدرسي<br>الأرطوفونيا |

جدول معد من الباحثة تبعا لـ الوثيقة الوزارية المغربية، 2015، ص126

**9-أهم الإجراءات المرافقة لإنجاح تطبيق نظام ال. ل. م. د. ( L.M.D ) بالجزائر :** اتخذت الدولة الجزائرية عدة إجراءات مرافقة لترسيم هذا النظام في جامعاتنا وفق عدة مجالات:

**9-1- في مجال الربط بين الجامعة وسوق العمل :** وضعت الجامعة في هذا المجال ما يسمى بـ "مكتب الربط بين الجامعة والمؤسسات الوطنية المشغلة" والذي من مهامه العمل على :

-التدريب الميداني للجامعيين في فترات قصيرة ومركزة ،لشغل منصب العمل وتحقيق الإدماج في سوق العمل الوطني.مع تطوير فكرة الشراكة بين الجامعة والمؤسسات المختلفة في مجال البحث العلمي.وبناء علاقات بين الطلاب والباحثين والعالم الاقتصادي والاجتماعي.

-**العمل على جمع المعلومات** لتمكين أصحاب الشهادات من اندماج أكبر في سوق الشغل. ووضع استراتيجيات أكثر فعالية لمواكبة أكبر بين الجامعة وسوق العمل، وتوسيع دائرة الاتصال والحوار بينهما وقد أوكلت هذه المهمة لجامعة -هوارى بومدين للعلوم والتكنولوجيا-

-**كما اهتم النظام الجديد بالتبادل بين الجامعات** كجامعة قسنطينة مثلا، بتبادل التجارب مع جامعة -ميتشغن- الأمريكية وذلك من أجل فتح آفاق أوسع للطلاب الجامعي، في مجال التعليم والتدريب والتحضير لعالم الشغل.

**9-2- الهياكل المساندة للجامعة :** تلعب عدة هياكل ومؤسسات دور أساسيا مساندا ومسهلا للعمل الجامعي والتي من بينها :

-**الديوان الوطني للخدمات الجامعية :** والذي يتكفل بعمليات الإيواء، الإطعام، النقل، تقديم المنح والنشاط والعلمية الرياضية والثقافية والحماية الصحية وغيرها.

-**تنفيذ التعاون الوطني والدولي :** تؤكد الجامعة على التعاون وطنيا ودوليا، فوطنيا تعمل على تطبيق برامج المنح لطلبة الدكتوراه والأساتذة بمختلف صيغته، من تربصات لتحسين المستوى، منح لإنهاء الأطروحة، منح (أراسموس) الشبكة المشتركة للمدارس، العطل العلمية وحتى المعاهد المتخصصة في التنمية المستدامة.

-**إشراك الهيئات الوطنية العلمية والأكاديمية:** تحاول الجامعة أيضا إشراك عدة هيئات علمية وأكاديمية منها: الأكاديمية الجزائرية للعلوم والتكنولوجيا واللجنة الوطنية لتقييم المؤسسات العلمية الأكاديمية والمجلس الوطني لتقييم البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، الندوة الوطنية للجامعات ببنيتها. (الوثيقة الوزارية المغربية، 2011، ص 98-101)

**9-3- نقاط القوة والضعف في الحركة الإصلاحية ال L.M.D لقطاع التعليم العالي في الجزائر:** بعد مرور مدة ليست بالقصيرة على تطبيق نظام ال ل. م. د، إلا أن البعض، ما زال يقول بأنه لا تزال في مرحلتها التجريبية، إلا أن له مجموعة نقاط قوة، وضعف فصلها في :

-**نقاط القوة أو ما حققه النظام الجديد من إيجابيات :** نذكر منها: وجود رغبة قوية لعصرنة القطاع وتطوير النظام التعليمي وتدعيم التأطير من خلال التكوين بالخارج والاهتمام بالتكوين في الدكتوراه، من خلال مدارس الدكتوراه، وتطوير البحث العلمي والتكنولوجي، ضمان حركية المؤسسات الجامعية، ففي تطبيق نظام ال L.M.D في مرحلته الأولى (ليسانس)، تطور عدد المقاعد البيداغوجية التي وصلت إلى 520000 مقعد بيداغوجي. وتطور عدد مخابر البحث الذي قارب 1200 مخبر، مع توظيف 25000 أستاذ جديد.

-**نقاط الضعف أو ما تعانيه الجامعة الجزائرية رغم ما عرفته من إصلاحات :** نستطيع أن نسجل في هذا الصدد عدة نقاط أهمها :

-:ارتفاع عدد الطلبة في الصف الواحد، بسبب ارتفاع عدد الناجحين في البكالوريا، مع ضعف المناهج التعليمية مما يعود بالسلب على نوعية المخرجات ويضر بها، كذلك ضعف مستوى الأساتذة مما يحول دون تطبيق سليم للمناهج.. إضافة إلى ضعف مستوى الطالب الجامعي ومدخلاته، مما يؤثر على مخرجاته فيما بعد، وعملية تلقيه في حد ذاتها مما أثر على المناهج وتراجع أدائها.

-عدم توافق المناهج المدرسة مع التطورات التكنولوجية الحالية، من تقنيات معلوماتية، مما أضر بمصداقيتها وبالتالي تدني استجابتها لمتطلبات سوق العمل.

كما يمكننا تسجيل ملاحظات حول التنظيم البيداغوجي المطبق ميدانيا منها ،كثرة المقاييس وتشابهها أحيانا في نفس التخصص ولنفس السداسي، مما يجعلها مملة ومكلفة ومضيعة لوقت الطالب وميزانية الجامعة ،

-نقص الوسائل واكتظاظ الصفوف ساهم أيضا في ذلك. كما أن المقاييس المكملة للتكوين كاللغات الأجنبية والإعلام الآلي وتكنولوجيا الاتصال ينقصها التأطير الجيد من أساتذة متمكنين، وأجهزة سمعية بصرية تقنية.

**9-4-السبل الكفيلة بإنجاح عملية الإصلاح من منظور تجويد مخرجات التعليم ومواكبة احتياجات سوق الشغل ومتطلبات التنمية:**تعتبر فكرة إيجاد موازنة بين متطلبات سوق العمل ومتطلبات التنمية ومخرجات التعليم العالي في ضوء تجويد التعليم ،من أهم متطلبات العصر الحالي. ولتحقيق ذلك لا بد من البحث عن:

-**إيجاد علاقة بين جودة التعليم العالي وسوق العمل :** حيث أثبتت دراسات كثيرة أنه كلما زادت جودة التعليم العالي ازدادت إنتاجيته، والواقع في بلداننا العربية على غرار البلدان النامية، هو انخفاض في مستوى الموازنة بين مؤسسات التعليم العالي واحتياجات التنمية وسوق العمل بشكل واضح ، وتحاول الإصلاحات الأخيرة خلق تناغم بين النظام التعليمي الوطني والعالمي وفق المخطط التالي :

-**تدعيم وتوسيع الشبكة القاعدية للتكوين، مع تخصيص فضاءات تدعم نوعية التعليم.**

-**إدخال طرائق ومقاربات جديدة للتسيير،** لبعث حركية جديدة للإدارة حتى تقوم بمهامها المتمثلة في دعم ومرافقة عملية الإصلاحات الواسعة، ومنها استحداث مديرية لتكنولوجيات الإعلام والاتصال المتمثلة في مديرية شبكات وأنظمة الإعلام والاتصال الجامعية، للانطلاق في المشروع الوطني للتعليم عن بعد، كدعم للتعليم الحضوري.

-**ضرورة التحكم في التعددية اللغوية :**لتسهيل الاتصال بكل صوره ونقل المعرفة واكتساب التقنيات وتحقيق الجودة، وهذا أمر ملح للأساتذة كما للطلبة ،للتمكن من المحتوى العلمي والتكنولوجي.

-**ضرورة المشاركة الاجتماعية في تخطيط التعليم العالي وإدارته وتمويله :** والتي أصبحت المشاركة أكثر من ضرورة تملئها التحولات الجديدة التي تعرفها الحياة العصرية.

-**تحقيق الجودة المعرفية لهيئات التدريس وتعتبر من أهم النقاط الواجب إعطاؤها الاهتمام من خلال تنظيم دورات تكوينية مستمرة للأساتذة.** وتنظيم برامج لربط أساتذة بقطاعات الإنتاج والخدمات ومجالات العمل التطبيقي. لتزويدهم بالمعارف الجديدة مع تنمية فرص البحث المشترك بين الأقسام والكليات. وتشجيع التدريس والتأليف المشترك. وتأسيس هيئة لتقييم الأساتذة، أهمية إجادة اللغات. وضرورة حضور هيئات التدريس في المؤتمرات التي تهتم بالجودة في التعليم كذلك تجهيز قاعات الدراسة.. (منصوري ، 2013)

**خاتمة الفصل:**تعرضنا من خلال الفصل إلى الجامعة الجزائرية منذ نشأتها إلى اليوم وقد تبين من خلال العرض أننا قطعنا أشواطاً كبيرة في سبيل إرساء جامعة جزائرية ، قوية وفاعلة وأسست لها هياكلها وزنها، بقي فقط تفعيل الثروات البشرية ( مسيرين ،أساتذة ،طلبة ،...) وكذا الأفكار الإصلاحية داخل أروقتها، حتى ندفع بها قدماً ،نحو تعليم جامعي رائد. وما جئنا به حول الإصلاح الأخير يدل على إيجابية وحداثة في الطرح، ينقصها الجدية في الممارسة والتطبيق كما يدل عليه الواقع .

# الفصل الثالث

## المناهج الجامعية ومقاربة مخرجات التعلم.

### عناصر الفصل:

- 1- مدخل إلى المناهج التربوية: تعريفها، تاريخها، نظرياتها، أسسها، عناصرها ومكوناتها.
- 2- المناهج الدراسية في البيئة الجامعية: تقديمها، بنائها، تطويرها، تقييم مخرجاتها.
- 3- البرنامج الأكاديمي كترجمة ميدانية للمناهج الدراسي الجامعي



عرفت المناهج التعليمية حديثاً، حركية كبيرة وتحولات جذرية في المفاهيم والمكونات وخضعت لعمليات تطوير ومراجعة لمواكبة العصر والجديد في التربية وعلم النفس، فمن المنهج المتمركز حول المعلم تحولت إلى المنهج المتمركز حول المتعلم أو بالأحرى المتمركز حول مخرجات التعلم. ، هذا التوجه الذي أخذ في التوسع ليحل بالجامعات باعتبار "الكفاءة النوعية للطلاب" هي الهم الشاغل لهذه المؤسسات التي تزود المجتمع بمخرجات متخصصة كمنتج نهائي لها. وقد اعتمدت دول كثيرة حول العالم هذا التوجه في بناء المناهج ومنها: دول الإتحاد الأوروبي التي إعتدته عام 2010 في جميع مناهج التعليم العالي وهذا طبقاً لاتفاقيات بولونيا بايطاليا، وانتشر مفهوم -مخرجات التعليم - في مناطق عديدة من العالم مثل: أستراليا وأمريكا اللاتينية، من خلال مشروعات تطويرية مثل (Tuning) (AHILO) كما أصبح مفهوم مخرجات التعليم معتمداً لدى هيئات الاعتماد الأمريكية مثل، مجلس الاعتماد للهندسة والتقنية (ABET) ويمكن اعتبار الاعتماد على مقارنة مخرجات التعلم ثورة جديدة في التعليم، حيث سهلت تقويم مؤهلات الطلبة المختلفة وخدمت الجودة في التعليم كثيراً. (كنيدي، 1434/2007 هـ) ونحن في هذا الفصل نحاول التفصيل في موضوع المناهج، حتى نصل إلى إدراك أهمية مقارنة مخرجات التعلم في خدمة الطالب في حد ذاته والتنمية عموماً، باعتباره محركها وذلك وفق مجموعة عناصر متسلسلة.

**1-مدخل عام إلى علم المناهج التربوية:** ويهدف هذا المدخل للتعريف بالمنهاج التربوي (التقليدي والحديث) وكيف تم الانتقال بينهما، مع إعطاء نظرة عامة لما يجب أن تكون عليه مناهجنا حديثاً، مهما كان المستوى التعليمي الذي نحن فيه.

**1-1-تعريف المنهاج (لغة)** يقول الله تعالى في سورة المائدة (الآية 48): "ولكل جعلنا منكم شريعة ومنهاجا..." وكلمة منهاج في الآية الكريمة تعني الطريق الواضح، وأصل كلمة (منهاج أو منهج) لغةً : مشتق من الفعل (نهج) نهجا، الطريق سلكه والطريق (النهج) البين الواضح. و كلمة المنهج مشتقة من اللاتينية بمعنى مضمار سباق والمنهج الدراسي وفقاً لذلك بمثابة مضمار يعج بالطلاب في سباق، لمحاولة الوصول إلى خط النهاية يتنافس فيه الطلاب على إتقان المواد والموضوعات الدراسية". (تمار وبن بركة 115330746www.academia.edu)

**1-2-تعريف المنهاج (اصطلاحاً):** تختلف تعاريف المنهاج باختلاف الجهة التي تعرفه وكذا باختلاف الحقب الزمنية التي جاءت فيها ومنها:

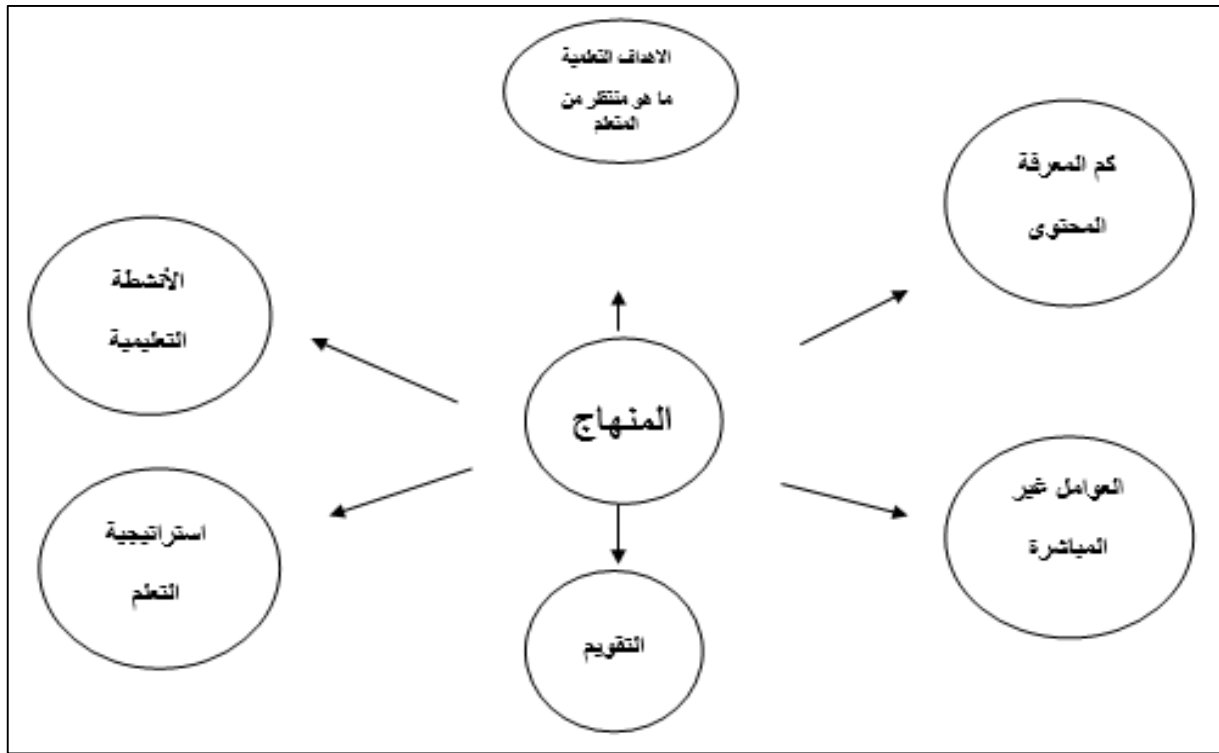
**-تعريف المنهج كمجموعة من الخبرات:** ويرى أصحاب هذه النظرة أن المنهاج هو، كل ما يمر به التلاميذ من نشاطات وعمليات دراسة واستكشاف بتوجيه من معلمهم وقد عرفه رالف تايلر (Ralph Tyler) بأنه: "جميع الخبرات التعليمية للتلاميذ التي يتم تخطيطها والإشراف على تنفيذها من جانب المدرسة لتحقيق أهدافها التربوية". كما يعرفه كل من -أحمد حسن اللقاني وعلي أحمد جمل- بأنه: "مجموعة من الخبرات التي يتم تشكيلها وإتاحة الفرصة للمتعلم للمرور بها " عن طريق ما توفره المدرسة أو أي مؤسسة اجتماعية أخرى، من وسائل وما يسطره المعلم من أهداف تظهر كنتائج في سلوك التلاميذ، على شرط أن تكون تعلمات ومهارات مفهومة يمكن تطبيقها في الواقع المعاش.

**-تعريف المنهاج على أنه مجموعة المواد المدرسة:** ولا يتعدى مفهومه، مجموعة المواد الدراسية المنفصلة والتي تدرس من المعلم وبجتهاد التلاميذ في حفظها وتخزينها، وهو معنى تقليدي للمنهج الدراسي لا يتعدى فكرة مجموع المقررات أو البرنامج الدراسية (المحتوى لا غير)

-**تعريف المنهاج على أنه الأهداف أو الغايات النهائية:** فالمنهج الدراسي هنا ،يتعدى معناه مجموع المقررات إلى ما يمكن أن يستفيد منه التلاميذ من دراستهم لتلك المقررات وما يوظفونه منها في الحياة الواقعية ،وتعتبر المدرسة دائما مسؤولة عن تزويده بتلك المهارات المختلفة

-**تعريف المنهاج على أنه خطة:** يرى البعض الآخر من المفكرين ومنهم سايلور وألكسندر ( Saylor and Alexandre ) بأن المنهاج عبارة عن خطة دراسية محكمة يتمتع التلاميذ منها بفرص تعليمية التي تحاول تحقيق أهداف عامة لها أهداف جزئية أو خاصة بمواضيع محددة . (تمار، بن بريكة، 15330746 academia.edu

من التعريفات السابقة نسجل أن : المنهاج الدراسي لا يمكن أن يكون المواد المدرسة وحدها لأنها لا تمثل إلا المحتوى المدرس .والمنهاج أيضا لا يمثل الأهداف والغايات والخبرات التعليمية فحسب، لأن كل منها يعتبر عنصر من عناصر من مجموع ما يمكن أن يكون عليه منهاج حقيقي، لكن تعريف المنهاج كخطة أشمل وأكثر تعبيراً عن ما نقصد به مصطلح (منهاج دراسي) ويجعلنا نأخذ في الحسبان، كل عناصره والتي يوضحها الشكل التالي:



الشكل رقم (10): الجوانب التي يتضمنها مفهوم المنهاج التربوي

-المصدر : تمار وبن بريكة، 15330746 academia.edu

**1-3-نبذة تاريخية عن ميدان المناهج:** يعتبر من الميادين الحديثة في العلوم التربوية كما أن له آثار في الحضارة اليونانية قديما عند "أفلاطون" في القرن الرابع قبل الميلاد والفيلسوف "كوميونوس" في القرن السابع عشر الميلادي وعند "فروبل" في القرن التاسع عشر الميلادي ولم يبرز إلا في القرن العشرين على "يد جوهان هاربرت" الألماني الذي اهتم ونادى باختيار وتنظيم المادة الدراسية وظهر أول كتاب متخصص في علم المناهج عام 1918 لـ (Franklin, Bobbit) ثم خصص للمناهج قسما دراسيا في أحد كليات إعداد المعلمين، في كولومبيا عام 1937. (مازن، 2009)

**1-3-1-تطور مفهوم المدرسة وتطور مفهوم المنهاج:** ومع تطور مفهوم المدرسة تطور مفهوم المنهاج التربوي، إذ لا يمكن أن ندرك التطور الحاصل في مفهوم المناهج الدراسية بعيدا عن إدراك تطور المدرسة أو المؤسسة التعليمية فكلاهما مرتبطان بالآخر وعليه لابد من توضيح المراحل التي مرت بها المؤسسات التربوية وبالتالي المناهج التربوية وقد كانت كالتالي:

-بدأت المدرسة القديمة بالإعتماد على المعلم نظرا لانحصار المعلومات والمعارف عند قلة من الأفراد، حيث كان المتعلم يرسل إلى معلم أو مؤدب أو أستاذ معين لتلقي المعرفة مثل ما كان يقوم به الملوك والأمراء مع أبنائهم.

-ثم نقل التعليم إلى المدارس والمعاهد مع تطور العلوم، لتقوم بدورها التعليمي على أوسع نطاق معتمدة على المعلم أو الأستاذ دائما، فبرزت مدارس خاصة، كمدرسة "ابن خلدون" أو "ابن سينا" يقدم فيها المعلم كل ما لديه من معارف ليحفظها المتعلم دائما.

-وبتأثير من دائرة المعارف دائما، كان لابد من إتساع دائرة المؤسسات التعليمية ولا بد من تقسيم التعليم إلى مراحل لكل مرحلة مؤسستها التعليمية وأساتذتها وبقي الأستاذ دائما مصدر التعلم والمادة الدراسية محور التعليم.

-ظهر المنهج التعليمي الحديث، مع ظهور نظريات علم النفس والتربية وقد جاء ليركز على نقل الخبرات وتوجيهها وفق قدرات المتعلم وميوله وعلى التعلم الذاتي (بناء التعلّيمات) وليس التلقّي الجاهز للتعلّيمات، كما اعتبر المعلم موجه لا غير والتعلم فرصة لبناء شخصية المتعلم المتكاملة معرفيا وجدانيا وقيميا. (كحول، [www.psyco-dz.info](http://www.psyco-dz.info))

**1-3-2-العوامل التي أدت إلى ظهور علم المناهج:** ظهر علم المناهج كمجال جديد في التربية أين خصصت له أقسام في الكليات الجامعية وأصبح اليوم حديث الساعة في التربية وفي كل دول العالم بعد أن كان مقتصرًا على الدول المتقدمة ويرجع الباحثون ذلك إلى مجموعة عوامل مجتمعة، أهمها:

-تطور الفكر التربوي والنظرة للفرد والعملية التربوية من منظور متعدد الأبعاد.

-النمو السريع في حجم العلوم والمعارف: مع تضاعف حجم المعلومات في الخمسين سنة الأخيرة و التي ينتظر أن ترتفع أكثر في العشرية القادمة أصبح لزاما التحكم في آليات التعلم وتوجيهها.

-التغيرات في محتوى ومضمون المعارف: فالمعارف يعرف بعضها التطور وبعضها الأخرى الزوال وتستحدث أخرى معارف فالمهندس الذي كانت معلوماته تخدمه لعدة سنوات، أصبح الآن مطالب بتجديد معارفه كل سنتين تقريبا.

-تعقد الأفكار والنظريات العلمية: فقد يجد المجتمع صعوبة في تقبلها ولا يبدأ في الاهتمام بها إلا بعد تجربتها وتكييفها مع المواقف الحياتية ويلعب علم المناهج هنا دور الربط بين ما يحدث في مراكز البحث ومختبرات العلماء من جهة والمدرسة من جهة أخرى. (تمار وبن بركة، [www.academia.edu/15330746](http://www.academia.edu/15330746))

**1-4-1-نظرية المنهج:** وهي من المصطلحات الحديثة في علم المناهج، ذلك أن لكل علم نظرياته التي تحاول تعريفه وتفسير مكوناته والعلاقة بين تلك المكونات ولدراسة المناهج التربوية لابد من، التعرف على النظريات المختلفة التي وردت في موضوع المناهج ومناقشة نظريتها للمنهج التربوي وعليه نبدأ ب:

**1-4-1-تعريف نظرية المنهج:** لقد وردت عدة تعريفات لها ونورد فيما يلي أبرزها: تعريف (Hilda, Taba): حيث يرى بأن نظرية المنهج هي رؤية علمية لكيفية ترتيب مكونات المنهج وأهم عناصره وطرق اختيارها ومصادر القرارات التي تحكم

منهجيتها وكيفية ترجمة المعلومات والمعايير النابعة لهذه المصادر، لأجل بناء قرار منهجي ملموس. ويعرفها- زياد حمدان- بكونها مجموعة المبادئ الفلسفية والتاريخية والثقافية والنفسية والمعرفية التي يبني المنهج على أساسها وتحدد كذلك مكوناته المختلفة، من أهداف ومعلومات وأنشطة تربوية.

**1-4-2- تصنيفات نظريات المنهج:** من أفضل تصنيفات نظريات المنهج ما وضعه -ماك دونالد- لأنها مناسبة للواقع الحالي وتخدمه وهي ثلاثة :

-**النظرية المنهجية الضابطة :** وهي التي تزود المجال المنهجي وعملياته بمحددات ضابطة لزيادة كفايته وفعاليته التربوية.

-**النظرية المنهجية التفسيرية:** وهي تهتم بوضع تفسيرات وتأويلات ، توضح ملامح المنهج وعملياته ، كما تبتكر وتضع توقعات للظواهر والممارسات المنهجية الجارية وتعمل على فهمها لتحديد عيوبها أو تبرز قوتها .

-**النظرية المنهجية الناقدة:** وهي أشمل النظريات المنهجية وأكثرها عملية لحقل المنهج، لأنها تجمع بين النظري والتطبيقي وتصل إلى فهم ميدان المنهج و تقوم بضبطه أيضا. (كحول > [www.psyco-dz.info](http://www.psyco-dz.info))

**1-4-3- وظائف نظرية المنهج:** تتعدد وظائف نظرية المنهج ويمكن تلخيصها في الجدول التالي :

**الجدول (10): وظائف نظرية المنهج**

| أنواع الوظائف في نظرية المنهج |                                                                                                            |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| الوظائف الأساسية              | الوظائف المكملية                                                                                           |
| -الوصف.                       | -الاهتمام بالقضايا الهامة في تطوير المنهج وتحديد العلاقة الموجودة بينها.                                   |
| -الشرح.                       | -العمل على التنبؤ بالحلول التي توضع لهذه القضايا .                                                         |
| التنبؤ.                       | -اكتساب المعلم القدرة على نقد المجتمع نقدا حرا، وتوجيهه إلى أفضل الاختيارات وأكثرها عقلانية بالنسبة لعمله. |

من إعداد الباحثة اعتمادا على كحول، ص20، على الموقع: [www.psyco-dz.info](http://www.psyco-dz.info)

**1-5-5- المنهاج الدراسي التقليدي والحديث:** يقودنا الحديث عن تطور مفهوم المنهج عبر العصور و ظهور نظرية المنهج إلى محاولة المقارنة بين مفهومين للمنهاج الدراسي ( قديما وحديثا) حيث نسجل :

-مفهوم المنهج التقليدي نابع من النظرة التقليدية للعملية التعليمية ما يعرف عادة ب "المقررات الدراسية" أو "البرامج الدراسية" والتي تركز وظيفتها على تلقين المعارف واختبار مدى استيعابها من قبل المتعلمين عن طريق الحفظ والتسميع أو الاختبارات الكتابية.

- المادة الدراسية مرتبة في (المنهاج التقليدي) في شكل معارف ومعلومات وحقائق، توزع على طول السنة الدراسية في شكل مقررات ( كتب مدرسية ) والتي تعتبر المصدر الوحيد للتعلم.

- مهمة إعداد تلك المقررات أو تعديلها تقوم بها لجنة مختصة وما المعلم إلا منفذا لها والمتعلم متلقي سلبي لها ولم يكن يسمح باستدخال أي تغيير أو تعديل عليها لأي كان ، عدا تلك اللجان.

- الاستعدادات والميول والقدرات والفروق الفردية للتلاميذ لم يهتم بها، بقدر اهتمامهم بالمادة الدراسية، مما قلل من دافعية المتعلم للدراسة.

- ركز المنهج التقليدي على الكم المعرفي وأهمل تنمية طريقة التفكير واكتساب المهارات كالتهيئة والإبداع والإبتكار وأهمل تماما الجانب الأنفعالي والوجداني والاجتماعي وهذا يعارض عملية النمو المتكامل لشخصية المتعلم.

- جعل المنهج التقليدي المعارف والمعلومات كافية جدا ، للتطبيق والعمل اليومي في حين أظهر الواقع معاناته من الاخفاق فيواقعه المعاش.

- في منهاج المواد الدراسية المنفصلة يتحتمس كل تخصصه ،مما يعكس بالسلب على الربط بين المواد الدراسية ويجزئ خبرة التلاميذ ويشتت أفكارهم ولا يعطي معنى للتعليمات، ولا يستفيدون منها في حياتهم اليومية.

- غاية المنهج التقليدي، إتقان المادة الدراسية، بغض النظر عن فائدتها في الحياة اليومية للمتعلم، مما وجه الطلاب للحفظ والاسترجاع وإهمال تعلم المهارات المختلفة وجعل النجاح في الامتحانات هو مقياس التعلم الوحيد.

- المعلم دوره التلقين التقليدي للمعلومات، في وقت محدد واسترجاعها أوقات الامتحانات لتحديد مدى حفظها في الذاكرة ، مع اعتماد طرق تدريس تركز على التلقين والحفظ والتسميع والمتعلم هاديء وغير مناقش أو منتقد، مما أعاق نشاط المتعلم وأعاق نموه في عدة اتجاهات (معرفية، وجدانية، مهارية، اجتماعية).

- الفروق الفردية بين التلاميذ في القدرات والميول والرغبات، لم تكن بالأمر المهم والتعامل معهم كنماذج واحدة هو السائد ،مما أضر بالبعض وحد من طاقات البعض الآخر. (تمار وين بريكة، [www.academia.edu/115330746](http://www.academia.edu/115330746))

**1-6-أسس بناء المناهج التربوية:** ونقصد بها كل المؤثرات التي تؤثر في عمليات المنهج، من التخطيط إلى التنفيذ وهي في حد ذاتها المصادر التي يعتمد عليها في تخطيط وبناء المنهج، وتتمثل في فلسفة المجتمع الذي يوجه إليه ،وطبيعة المتعلم الذي يعد له ونوع المعرفة التي نود تزويده بها مع الأخذ بعين الاعتبار التجارب السابقة في بناء المناهج والامكانات المادية والبشرية المتاحة في البيئة المحيطة والتجارب العالمية وتسود ميدان المناهج ثلاث اتجاهات رئيسية تمثل الأسس التي يقوم عليها بناء المناهج وهي :

**الإتجاه الأول:القائل بأن "المتعلم- الطالب -هو محور بناء المناهج"** والذي يجعل من المتعلم وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساسا لاختيار محتوى المنهج وتنظيمه وهذا ما يسمى بالأساس النفسي للمنهج.

**الإتجاه الثاني :** والذي يرى أن "المعرفة أو المعلومة هي محور بناء المنهج" فهي الغاية ،حيث توجه كل الجهود لصب المعلومة في أذهان المتعلمين بصورة تقليدية تلقينية.

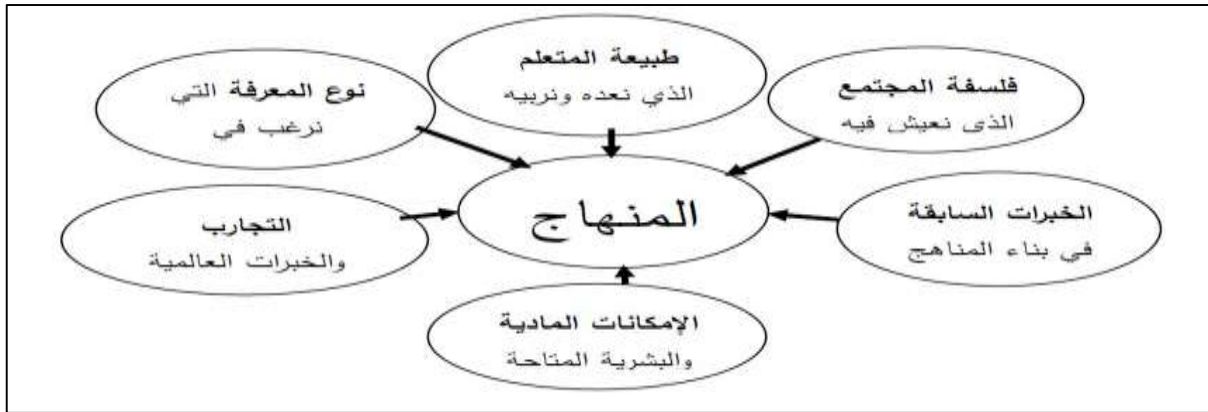
**الإتجاه الثالث :** ويرى أن "المجتمع هو محور بناء المنهج" وهذا الإتجاه يركز على ما يريده المجتمع ويمثل الإتجاه الفلسفي والاجتماعي للمنهج. ومنه نستنتج أن :

-أسس المنهج متكاملة ومتفاعلة مع بعضها البعض، فالإتجاه الذي يرى أن المتعلم محور العملية التعليمية يرى أن اعداد المتعلم يكون ليعيش في المجتمع ووسيلته في ذلك ما يتزود به من معرفة. أما الإتجاه الثاني الذي ينظر للمعرفة كمحور

العملية التعليمية التعلمية، فهو يعتبر أن الكبار هم أقدر على اختيار ما يقدم للأصغر سنا من المعارف، أما الإتجاه الذي ينظر للمجتمع كمحور لعملية التعلم والتعليم، إنما يعد المتعلم للإلتحاق بسوق العمل في المجتمع.

- كما أن أسس المنهاج متغيرة، في ضوء تطور الأفكار والرؤى، الناتجة عن تغير ملمح المتعلم أو الناتجة عن تغير طبيعة المعرفة أو طبيعة المجتمع في حد ذاته وهذا يؤكد على ضرورة تطوير المناهج من حين لآخر، من أجل مواكبة التطورات في مجال كل من المتعلم والمعرفة والمجتمع.

- أسس المنهاج واحدة، إلا أنها مختلفة في طبيعتها من مجتمع لآخر، نتيجة تباين المجتمعات واختلاف تركيبها وفلسفتها واحتياجاتها ونظرتها للمتعليم والمعرفة وتنظيمها. ( حمادات، 2008) ويمكن ايجازها في الشكل التالي:



الشكل (11): الأسس العامة التي تقوم عليها المناهج التربوية

-المصدر: تمار وبن بركة، [www.academia.edu/115330746](http://www.academia.edu/115330746)

**7-1-مكونات المنهج أو المنهاج:** ونقصد بها عناصر المنهاج، باعتبار المفهوم الجديد للمنهاج الذي يعتبره مجموعة من العناصر المكتملة لبعضها البعض وسنعرض لتلك العناصر باختصار فيما يلي :

**1-8-1-الأهداف :** وتعتبر نقطة الانطلاق لأي عملية تربوية وعلى أساسها تبني العناصر الأخرى من محتوى وأنشطة وأساليب تدريس و تقويم وعليه وجبت العناية بها يقول- أيزنر – "عند فقدان الأهداف المحددة بوضوح يكون من المستحيل تقييم أي مقرر دراسي أو برنامج تعليمي بفعالية ولا يكون هناك أساس لاختيار المادة أو المحتوى أو طرق التدريس".

**1-1-8-1- مصادر اشتقاق الأهداف:** للأهداف التربوية أو التعليمية مصادر تشتق منها تعتبر أساس لا بد منها وهي:

-**فلسفة المجتمع وحاجاته:** وتتلخص في (تركيبية المجتمع قناعاته، نمط حياته وممتلكاته ووسائله وتطلعات أفراداه).

-**فلسفة التربية:** وتتبع هي الأخرى فلسفة المجتمع واتجاهاته السياسية و غير السياسية فالمجتمع الديمقراطي يطبق في مناهجه متطلبات الديمقراطية.

-**طبيعة المتعلم وعملية التعلم :** ونقصد بها قدرات المتعلم وحاجاته وميوله واهتماماته وهذا لإختيار أفضل للتعليمات ووضع سليم للأهداف وتحقيق مخرجات ذات جودة ونفع المتعلم ومجتمعه على السواء.

-**طبيعة المادة الدراسية :** مما يسهل وضع الأهداف وتحديدها بدقة لخدمة المادة في حد ذاتها والمتعلم أيضا، كما توجد عوامل أخرى تؤثر في وضع الأهداف واختيارها منها، تصورات المجتمع عن التربية والتعليم والغرض العام منها في ضوء الحاجة إليها ومتطلبات سوق العمل أو الدراسات المستقبلية.

#### 1-8-1-2- مستويات الأهداف: للأهداف المسطرة مستويات وهي على التسلسل :

-**الغايات:** وهي عامة وعريضة وبعيدة المدى ومنها أهداف المجتمع من العملية التعليمية.

-**الأغراض :** وهي أقل عمومية من الغايات ومداهما أقصر ومنها أهداف التربية مثلا أو المراحل التعليمية.

-**الأهداف السلوكية :** وفيها يوصف السلوك المراد الوصول إليه بدقة والأداء المتوقع من المتعلم.

1-8-1-3- **مجالات الأهداف:** أو جوانبها وهي ثلاثة على العموم، المعرفي والمهاري والوجداني ويمكن تفصيلها في الجدول التالي:

الجدول رقم (11): مجالات الأهداف التعليمية

| مجالات الأهداف                                                                                                    |                                                                                                                                     |                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| المعرفي                                                                                                           | المهاري                                                                                                                             | الوجداني                                                                                                    |
| ويشمل كل ما يخص بالجوانب الفكرية العقلية للمتعلم من تذكر وفهم وتخزين واسترجاع وتحليل وغيرها من العمليات العقلية . | ويشمل كل ما يخص الأداء الحسي-حركي أو المنهجي العملي الأكاديمي أو الاجتماعي الذي يعبر عنه المتعلم فعليا ويظهره عبر انتاجاته وأعماله. | ويشمل كل ما يخص المشاعر والانفعالات والميول والرغبات وحتى الاتجاهات من تقبل واستجابة وتقدير أو رفض وغيرها . |

من اعداد الباحثة اعتمادا على (مرعي، 2004 ، ص104 - 106)

1-8-1-4- **أهمية تحديد الأهداف :** لتحديد الأهداف التعليمية فوائد كثيرة على العملية التعليمية التعليمية بأكملها وهذا لعدة اعتبارات منها :

-يساعد تحديدها بدقة ،على الالمام بها والاستعداد لترجمتها إلى واقع ملموس وكما أن الوضوح يحفز على الاجتهاد والعمل.

-تساعد الأهداف المحددة على اختيار المحتوى والطريقة والنشاطات التعليمية المناسبة خاصة مع الانفجار المعرفي الحاصل حيث أصبح اختيار المحتوى وطريقة التدريس والوسائل التعليمية أمرا صعبا، فالإختيارات كثيرة ومتنوعة لكن وضوح الأهداف وتحديدها يسهل ذلك .،كما تساعد الأهداف المحددة ،على تقويم المنهج وبذلك نستطيع معرفة نقاط القوة والضعف لاجراء العلاج والتطوير الازمين. ( يونس وآخرون،2004) كما أن للأهداف معايير تحترم عند وضعها كالشمول والوضوح والتكامل وغيرها

1-8-2- **المحتوى الدراسي** هو مجموعة المعارف والمعلومات المعدة للتدريس ولها تصنيفات ترتبط بالأهداف، فتكون إما معرفة إدراكية أو معرفة قيمية أو معرفة أدائية، كما أن لها تصنيفات أخرى كثيرة. ( مرعي وآخرون ، 2006) وتنفرع إلى مجموعة تفرعات تساعد على إيصالها إلى المتعلم وتبسيطها له.

**1-2-8-1 مكونات المحتوى :** يتكون من حقائق ومبادئ وتعريفات وتفسيرات، أي معارف ومهارات وقيم وإتجاهات وكلها مترابطة ومتناسكة وكل خبرة منه لها جوانب ثلاث، معلومات ومهارات وقيم وإتجاهات. ( السيد وآخرون، 2011، ص 110) كما أن المحتوى يتفرع إلى مجموعة من العناصر المختلفة والمكملة لبعضها البعض كما يوضحه الشكل التالي:



الشكل(12): مكونات المحتوى وتصنيفاتها

المصدر: (تمار بن وبريكة، 15330746@www.academia.edu)

كما أن لاختيار المحتوى معايير أيضا ومنها: أن يكون هناك توازن بين الشمول والعمق، أن يراعي المحتوى ميول وحاجات المتعلم، أن يراعي المحتوى الفروق الفردية، أن يرتبط المحتوى بالواقع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للمتعلم، وظروف تطبيقه. (يونس وآخرون، 2004)

**1-2-8-3 خطوات اختيار المحتوى:** ليست بالعملية السهلة أمام تنوع وتراكم المعارف وتجدها من يوم لآخر وكذا المهارات والقيم والإتجاهات وعموما تكون كالتالي :

-**البدأ باختيار المجالات:** أو الموضوعات الرئيسية المرتبطة بالأهداف المسطرة وتكون مناسبة للوقت المخصص للعملية التعليمية، كما يجب أن تكون مرنة لإحتواء أفكار جديدة.

-**ثم نواصل باختيار الأفكار الأساسية:** المنظمة للمادة وتحتوي على، المعلومات والإتجاهات والمهارات والتي الخاصة بالمتعلم ويختارها خبراء المادة بالتركيز حول محور معين، مما يعطي دلالة للموضوع المدروس.

- **ثم نفصل باختيار المادة العلمية الخاصة:** حيث يجب أن تكون أكثر عينة ترتبط بالأهداف وتراعي مستوى التلاميذ وخبراتهم السابقة وترتبط بمشكلات حياتهم وتنمي قدراتهم مع الحصول على الوسائل الممكنة لدراستها وتختار من طرف خبير في المادة عادة. ( السيد وآخرون، 2011 )

**1-2-8-4 أساليب إختيار المحتوى :** يخضع إختيار المحتوى لعدة أساليب أو وسائل حتى نجعل منه صادقا ومنها :

-**أراء الخبراء** وتعد أراؤهم أحد سبل إختيار المحتوى فلهم صلة بالمنهج الدراسي والواقع الثقافي والاجتماعي للمجتمع ومدركون لطبيعة المادة الدراسية، فهم من يختار الموضوعات الرئيسية التي يتضمنها المحتوى.



-التحليل بتحديد الكفايات اللازم اكسابها للمتعلم وبالتالي اختيار المحتوى في ضوء هذه الكفايات واختيار المحتوى على ضوئها ،حتى يكون هناك علاقة لها بالحياة الواقعية ،مع الأخذ بعين الاعتبار التطور المستمر للتقدم العلمي والتكنولوجي.

-المسح المستمر للبحوث والدراسات السابقة ،حيث تسهم عملية المسح في التعرف على ، حاجات وميول المتعلم والمادة الدراسية والإتجاهات العالمية في بنائها وتنظيمها ،مما يساعد على اختيار محتوى جيد يلأئم المتعلمين وظروف تعلمهم. ( يونس وآخرون، 2004) كما أن للمحتوى مداخل لتنظيمه كالتنظيم المنطقي والسيكولوجي وغيرها

**1-3-8-3-العمليات التربوية:** ونقصد بها طرق التدريس ونشاطاته ووسائله ،حيث لا تكتفي بتحضير المحتوى الدراسي بل يجب العمل على اختيار العمليات التربوية المناسبة التي ستجري على هذا المحتوى وأبرزها :

**1-3-8-1-طرق التدريس:** وهي جملة الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف التعليمية ويمكن أن نميز بين صنفين من طرق التدريس ،قديمًا وحديثًا حسب الجدول التالي :

**الجدول (12): طرق التدريس بين الأمس واليوم**

| الطرق الحديثة                | الطرق الكلاسيكية                    |
|------------------------------|-------------------------------------|
| طريقة المشروع .              | طريقة المحاضرة (الإلقاء)            |
| طريقة حل المشكلات.           | طريقة المناقشة والحوار              |
| طريقة الاستكشاف.             | طريقة العروض العلمية.               |
| طريقة العصف الذهني و.... إلخ | طريقة المختبر أو الطريقة التجريبية. |

من إعداد الباحثة اعتمادا على تمار وبن بركة، 15330746، academia.edu ( www )

ومن خصائص الطريقة التعليمية الجيدة، ما لخصه العالم -هربرت سبنسر- في كونها تنتقل بالطالب من المعلوم إلى المجهول ومن السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ومن المبهم إلى الواضح ومن الجزء إلى الكل ومن النظري إلى العملي. وتتضمن كل المواقف والاحتمالات المتوقعة. وترتبط بالأهداف المصاغة ، وبالمحتوى التعليمي لأن لكل محتوى طرق التدريس المناسبة له. وتوافق الوسائل المتاحة للتدريس. وتختار وفقا للوقت المخصص لها وتختلف في ذلك باختلاف المرحلة التعليمية و عليها أن تثير دوافع المتعلمين. وتناسب قدراتهم واستعداداتهم ورغباتهم وميولهم وعددهم وتدريبهم على إتخاذ القرار العلمي وفق طرق علمية (الفحص والتحليل والتجريد وجمع الأدلة)، كما تساهم في تدريب المتعلم على استخدام الأدوات والأجهزة العلمية في المدرسة وخارجها. (حمادات، 2008)

**1-3-8-2-الوسائل والأنشطة التعليمية:** وهي كل ما يستعمل لتسهيل التعليم وتقديمه في أبسط وأفضل صورة ،يمكن المتعلم من بناء تعلماته وقد تطورت الوسائل حديثًا، لتشمل التكنولوجيا منها والتقنية المسموعة والمرئية (عروض الباوربوانت والفيديو التعليمي والحواسيب، إضافة للتقليدية من صور ومجسمات ومعامل ومخابر). أما الأنشطة التعليمية فهي الجهد العقلي والجسمي والحركي ،الذي يقوم به المتعلم مع المعلم من أجل بلوغ هدف ما، أي أن النشاط محدد، بهدف ومحتوى وخطة عمل.

**1-3-8-3-التقويم:** هو عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو المنهج كله أو أحد عناصره وفقا للأهداف التعليمية ،فالتقويم يزودنا بتغذية راجعة لإعادة النظر في نشاط مدرس أو منهج دراسي أو عنصر من عناصره ،بعد تحديد

جوانب القوة وجوانب الضعف فيه وتداركها . وهو أنواع ومراحل ( تشخيصي وتكويني وتحصيلي) يرافق تعلمات الطلبة ويصححها.

كما توجد للمناهج عناصر تدخل في تركيبه وتسهم بدرجة كبيرة في إنجاحه ولكنها ليست مدرجة في مكوناته مباشرة، لكنها تؤخذ بعين الاعتبار في مختلف خطوات ومراحل تخطيطه وبنائه وتنفيذه وتقييمه وهي : المعلم، المتعلم، النظام الخاص بالمؤسسة التعليمية، المحيط الأسري والاجتماعي، وسائل الإعلام، النظام الاقتصادي والسياسي، مكانة العلم والعلماء في المجتمع، التطورات والاكتشافات العلمية ... إلخ (تمار بن بريكة، [www.academia.edu/15330746](http://www.academia.edu/15330746))

### وكمخلاصة عامة للمدخل الخاص بالمناهج نسجل أن:

المنهج أو المنهاج الدراسي، عبارة عن منظومة متكاملة من العناصر المترابطة والمتكاملة والمتداخلة فيما بينها تؤثر وتتأثر ببعضها بعض، كما أن لكل عنصر منها شروط اختيار وتطبيق وفق ما يخدم العناصر الأخرى وأي خلل أو نقصان في أحدها يخل بالتوازن العام لها ويضر بفاعليتها وأدائها وبالتالي تتدنى مخرجاتها.

**2- المناهج الدراسية في البيئة الجامعية:** من الملاحظ في الكثير من الجامعات والجامعات الأوروبية على الخصوص، أن مصطلح "المناهج" أو (Curriculum) غير متداول في الوسط الجامعي، بينما يحل محله مصطلح "البرنامج" ويعتبر المقرر أو (Syllabus) هو الوجه الآخر العملي والمتعامل به في الوسط البيداغوجي الجامعي.

**2-1-مخرجات التعلم كمقاربة جديدة في التعليم الجامعي الحديث :** يقول -هاردن وآخرون- "في المناهج القائمة على مخرجات التعليم تكون المخرجات التعليمية محددة بشكل دقيق، فهي التي تحدد محتوى المناهج وتنظيمها وأساليب التعليم واستراتيجياته والمقررات المتاحة وعملية التقويم والبيئة التعليمية والجدول الزمني للمناهج، كما أنها توفر إطار لتقييم المناهج. " (كينيدي، 2007 / 1434هـ ص34)

**2-1-1- مفهوم مخرجات التعلم:** مخرجات التعلم حركة اصلاحية تربوية جديدة ، انتشرت على نطاق واسع في مجال التعليم العالي دوليا، وعرفت بـ " التربية القائمة على المخرجات"(OBE). وعملت بها الكثير من الجامعات منذ وقت طويل، وهي وسيلة تقييم للبرامج الأكاديمية والمهنية التي تقدمها الجامعات في كثير من دول العالم. وقد أشار -بيجز وتانج ( Biggs.J & Tang.C) إلى أن "التربية القائمة على المخرجات تتم بطرق مختلفة تماما، إما لأجل تحسين التعليم والتعلم، أو لأجل إستيفاء الأجندة الإدارية." وأحيانا تعرف بأنها التربية القائمة على الكفايات وهذا خطأ كبير لأن هذه الأخيرة مثال واحد من نماذج التربية على المخرجات، والتي إتخذت ثلاثة أشكال رئيسية أو نماذج، منها:

**-النموذج الأول، نموذج "وليم سبادي، (1994، William Spady) الذي اقترح برنامجا يقوم على تفريد التعليم لغير المستفيدين من التعليم المدرسي، عرف بـ " التربية القائمة على المخرجات".**

**النموذج الثاني، نموذج حركة المحاسبة،** وهو نموذج معتمد في الولايات المتحدة الأمريكية وترتبط المخرجات وفقه بمستوى أداء المؤسسة، وتقارن مخرجات الطلاب عندها، بمستويات تسمح باعطاء الاعتماد وتحقيق متطلبات المستفيدين الخارجيين من تلك المخرجات (أرباب عمل وصناع السياسات في البلاد )

النموذج الثالث ،نموذج النظرية البنائية في التعليم والتعلم، ويركز هذا النموذج على مخرجات التعلم وتحدد في هذا النموذج المخرجات من أجل تحسين التعليم والتعلم. المطلس وآخرون

[WWW.SCRIBD.COM/DOCUMENT/359080000/1](http://WWW.SCRIBD.COM/DOCUMENT/359080000/1)

من الإطلاع على الأدبيات المهمة بالشأن التعليمي ،يمكننا تسجيل عدة تعريفات لمخرجات التعلم فهي تعبير واضح عما كما جاء في تقرير كتبه -ستيفن كما جاء .يجب على المتعلم أن يعرفه ويفهمه و يكون قادرا على القيام به كنتيجة للتعلم تعريف مخرج التعلم بكونه " عبارة تكتب لتوضح ما يكون الطالب الناجح قادرا على القيام به في نهاية دراسة وحدة أو مقرر أو تكوين معين

**2-1-2- الفرق بين الهدف من التعلم ومخرج التعلم:** قد يصعب على البعض التفريق بين المخرج التعليمي والهدف التعليمي أو يجدهما واحدا لا فرق بينهما ولكن المتمعن في تعريفهما يدرك الاختلاف وبالتالي التحول الحاصل في المناهج الحديثة... ومن المشكلات الناجمة عن استخدام الأهداف، هي أنه أحيانا تكون مكتوبة في ضوء نية التدريس وأحيانا أخرى في ضوء ما هو متوقع من المتعلم، أي هناك إلتباسا في البرامج، هل هي تركز على المعلم؟ أو على مخرجات المتعلم؟ ويذهب -موون ( Moon ) إلى القول أن "عدم الإتفاق في كتابتها يزيد من تعقد المشكلة وبهذا أصبح هناك مبررا للتخلي عن مصطلح الهدف والتحول نحو مصطلح المخرج".

**2-1-3-مخرجات التعلم والكفاءات:** تستعمل دول كثيرة مصطلح الكفاءات في وصف مخرجات تعلم مناهجها بينما تستعمل دول أخرى مصطلح المخرجات كما في دول أوروبا وهو ما أكدت عليه عملية (بولونيا) ويقول العالم -ويتمرتون- "أن هناك نقاشا وتشوشا كبيرين بشأن مفهوم الكفاءة وعليه سنعرض لها مجموعة تعريفات منها :

**-تعريف وكالة التدريب في المملكة المتحدة:** حيث نستخلص منه أنه من مقاييس التطور التي يجب أن نركز عليها القدرة على أداء مهارات بمهنة معينة، كما أنها مفهوم يتسع إلى نقل المهارات تلك لتحسين المهنة ، كمهارات تنظيم العمل والتعامل الجيد مع الزملاء والمديرين و العملاء أيضا.

**-تعريف دليل المستخدم (ECTS,2005)** حيث يتوسع في تعريف مصطلح -الكفاءة ويصفه بالمزيج المتفاعل من القدرات والاستعدادات والميول التي تنميها البرامج التعليمية ،من خلال ما تقدمه ويتم تقييمها على مراحل متعددة ويعرفها -وولف ( Wolf ) بكونها الاستطاعة على الأداء حسب المعايير المتوقعة .

**2-1-4-ربط الكفاءات والأهداف بمخرجات التعلم:** ناقش تلك العلاقة العالمين -هارتل، وفويجدين- ووضعها أمثلة توضيحية بالنسبة لمتخرجي مجال الهندسة الغذائية مثلا ، كالتالي :

**الكفاءة المنتظرة:** سيكون الطالب قادرا على استخدام موازين الكتلة والطاقة للتعبير عن عملية غذاء معينة.

**الأهداف المسطرة:** فهم نطاق توازن الكتلة في أنظمة التصنيع الغذائي. وفهم الاستخدام المناسب للنسب المئوية والنسب الكتلية في توازنات الكتلة .

**مخرجات التعلم المتوقعة :** القدرة على وصف المبادئ العامة لتوازنات الكتلة في النظم المستقرة .ورسم المخططات الإنسيابية واستخدامها على تيارات التدفق الكتلي ،وحل مشاكل توازن الكتلة المرتبطة بعمليات التوازن الغذائي...من المثال أعلاه نلاحظ أن : مخرجات التعلم هي التي تترجم مؤشرات الكفاءة المطلوبة وكذا الأهداف المسطرة.

**2-2-مزايا مخرجات التعلم:** رغم الانتقادات الموجهة لهذا التوجه الجديد في بناء المناهج وتطويرها إلا أنها تمتاز بمجموعة مزايا تجعل منها ذات مردود ملموس (كينيدي، 2007/ 1434هـ ) لخصها -آدم- في نقاط أساسية: نوردتها في الجدول التالي:

**الجدول (13): مزايا صياغة مخرجات التعلم وأثرها على عدة مستويات.**

| تساعد في تصميم المقرر                                                                                                                                                                                                                                             | ضمان جودة التعليمات                                                                                                                                                 | تخدم الطلاب                                                                                                                                                                                      | تضمن الحراك                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| -بتوضيح مجالات التداخل بين البرامج والمقررات.<br>-تساعد على تحديد أهداف المقرر بدقة وإدخال مكونات المنهج في المقررات وإدراج التطور في التعلم.<br>-تسليط الضوء على العلاقة بين التعليم والتعلم والتقويم.<br>-التشجيع على التفكير في التقويم وأساليبه والتنوع فيها. | -زيادة الشفافية في المقارنة بين المعايير والمؤهلات .<br>- لها مصداقية أكثر من الأساليب التقليدية والمؤهلات.<br>-تلعب دورا في إعطاء مرجعية لإنشاء المعايير وتقييمها. | -توفير عبارات واضحة عما يجب تحقيقه بعد النجاح في الدراسة.<br>-إعطاء معلومات واضحة عن المقررات مما يجعل التعلم فعال<br>-إعطاء معلومات واضحة لأصحاب العمل عن مؤهلات الطلاب وخصائص مخرجات الجامعات. | -بتسهيل نشاط الطلاب عن طريق معرفة مؤهلاتهم .<br>-تضمن شفافية المؤهلات .<br>-تبسط عملية تحويل الساعات المهيمنة في التعلم .<br>-توفير نموذج موحد يساعد على تعزيز التعلم المستمر مدى الحياة قد يساعد في تليد طرق متعددة داخل وبين نظم التربية. |

من إعداد الباحثة اعتمادا على: (كينيدي، 2007/ 1434هـ، ص98-99)

**2-3-تصنيف مخرجات التعلم :** يمكن تصنيفها في أربعة مجالات، هي:

- **المعرفة والفهم:** وتتمثل في المعلومات الأساسية والمفاهيم التي يتوقع أن يكتسبها الطالب عند إكمال دراسة البرنامج بنجاح.

- **المهارات الذهنية:** وتتمثل في كل ما يتوقع أن يكتسبه الخريج عند إكماله البرنامج مثل :القدرة على الاختيار من بين بدائل أو خيارات مختلفة، والاستنتاج والمناقشة، والابتكار، وتحديد المشكلات والتوصل إلى حلول... إلخ.

- **المهارات المهنية والعملية:** وتتمثل في القدرة على استخدام المعرفة في تطبيقات مهنية أو عملية، والتي يتوقع أن يكتسبها الطالب عند إكمال دراسته البرنامج بنجاح، مثل :تدريس درس في صف دراسي، وكتابة بطاقة علاج وإدارة وعمل تصميم وغيره.

- **المهارات الانتقالية :** ومنها مهارات التواصل والاستقلال الذاتي والتفكير الناقد والمهارات الاجتماعية المطلس وآخرون، [WWW.SCRIBD.COM/DOCUMENT/359080000/1](http://WWW.SCRIBD.COM/DOCUMENT/359080000/1) وهي المهارات خارج التخصص، ولكنها ضرورية لممارسة الوظيفة ،ينبغي أن يكتسبها الطالب عند إكماله للبرنامج الدراسي. وهي مهارات عامة ، قابلة للتطبيق في مجالات الحياة المختلفة.

**2-4-مستويات مخرجات التعلم:**توجد مستويات متعددة لمخرجات التعلم من حيث درجة وفق المستويات التالية :

**-مستوى الجامعة:** وتعرف بمخرجات تعلم الثقافة العامة (General education) التي ينبغي أن يحققها جميع طلبة المؤسسة ، بصرف النظر عن تخصصاتهم، وهي المعرفة والفهم بمفاهيم حقوق الإنسان، واكتساب قيم المواطنة والحرص على ممارسة الحقوق الانتخابية، والتمكن من استخدام تكنولوجيا المعلومات (IT)، ومهارات التواصل الفعال ومهارات الحصول على وظيفة (Employability Skills). وكذلك التعلم مدى الحياة والسلوك المسؤول والأخلاقي، التواصل الجيد واكتساب مهارات تكنولوجيا المعلومات والرغبة في القيام بعمل ذو نوعية عالية سواء منفردا أم في مجموعه. والقدرات الفنية (Technical) المختلفة.

**- مستوى الكلية:** تضع الكلية بوصفها مؤسسة تعليمية تخصصية ، مخرجات تعلم مشتركة لجميع الطلبة الملتحقين ببرامجها الأكاديمية فمثلا تشترك تخصصات العلوم الانسانية بمخرجات تعلم تختلف عن تلك التي يشترك فيها طلاب تخصصات العلوم التطبيقية، مثل العلوم الطبية، والعلوم الهندسية. وتعتبر مخرجات التعلم في هذا المستوى الجذع المشترك بين طلبة التخصصات المتقاربة.

**-مستوى البرنامج الأكاديمي:** توضع لهذا المستوى، مخرجات تعلم تركز على تخصص معين أو مجموعة تخصصات بينية يمكن أن يكون مهنة (الطب البشري، والهندسة المدنية، وإدارة الأعمال، والتربية المبكرة) أو قد يكون تخصص معين، (اللغة العربية، والتاريخ، وعلوم الحياة) وتشمل مخرجات التعلم المستهدفة من البرنامج، مخرجات التعلم العامة المشتركة على مستويين الجامعة والكلية.

**-مستوى المقرر الدراسي:** في هذا المستوى يقع الإهتمام بوضع مخرجات تعلم دقيقة ومحددة ترتبط بالمادة الدراسية التي يشملها مقرر دراسي معين، من مجموع مقررات برنامج الأكاديمي، ولذا فهي تشق من مخرجات التعلم المستهدفة على مستوى البرنامج، وتختلف مخرجات التعلم المستهدفة للبرنامج عن مخرجات تعلم المقررات الدراسية.

**2-5- مخرجات التعلم المستهدفة للبرنامج الأكاديمي :** هي تعبير عن ما يتوقع من الطالب أن يعرفه ويفهمه ويكون قادرا على القيام به من أعمال، بعد الإنتهاء بنجاح من دراسة برنامج ، ونميز بين ثلاث صور لمخرجات التعلم، تعبر عنها ثلاثة مصطلحات أساسية، هي: مخرجات التعلم المستهدفة ومخرجات التعلم المتوقعة ومخرجات التعلم الفعلية .

**2-5-1-كيفية تطوير مخرجات التعلم المستهدفة من البرنامج :** هي عملية جماعية يتعاون ويشترك فيها

جميع أعضاء هيئة التدريس المتخصصين وذوي الخبرة وكل الأطراف المستفيدة وأرباب العمل وعينة من الخريجين . ويتم ذلك عبر :

**-تحديد السياق الذي يتم فيه :** بمعرفة رسالة الجامعة وأهدافها وما تنتظره من مخرجات أكاديمية أو مهنية والمعايير التي تعتمد عليها في تحديد الكفايات المهنية بالتنسيق مع المؤسسات المستقبلية للطلاب وكذلك معايير الاعتماد الأكاديمي.

**-القيام بالعصف الذهني:** وهو فتح النقاش وتوجيهه بين أعضاء هيئة التدريس حول ما هو منتظر من البرنامج مثل :

مالذي ننتظره من مخرجات عند نهاية دراسة هذا البرنامج؟ ما المعارف والمهارات والقيم التي يمكن أن يتحصل عليها الطالب في نهاية دراسته لهذا البرنامج؟

**-التدقيق في المخرجات عبر طرح أسئلة جد دقيقة من محددتي المخرجات بأنواعها ، مثل :ما الهدف من كل مخرج تعلم وضعناه؟ هل يعكس بجد رسالة المؤسسة والكلية والقسم ؟**

**-وضع الصياغة النهائية لمخرجات التعلم:** وذلك ب -ترتيب قائمة مخرجات التعلم حسب الأولويات وخصم

البعض منها إذا لزم الأمر. ومناقشته مع المسؤولين بالكلية .

-استخلاص مخرجات التعلم الفرعية ومؤشرات الأداء للبرنامج الأكاديمي: حيث يتم :

-تفكيك مخرجات التعلم إلى أساسية وفرعية أو مؤشرات أداء، وذلك بهدف: تسهيل دمجها في المقررات.

-اختيار طرائق التعليم والتعلم الملائمة لكل مخرج تعلم، وتحديد مصادر التعلم وأنشطة التعلم وأدوات التقييم ، لكل مخرج.

-كتابة مخرجات التعلم المستهدفة للبرنامج الأكاديمي: عن طريق استخدام أفعال نشطة محددة وواضحة

غير قابلة للتضارب في المعنى والتفسير. وتتوقف جودة صياغة مخرجات التعلم على مدى تعبيرها عن رسالة

المؤسسة التعليمية وتكون قابلة للتقييم، واقعية قابلة للتحقيق، تتلاءم مع طرق التدريس وأساليب التقييم وتراعي

لدرجة العلمية التي يمنحها البرنامج والوقت المحدد للبرنامج أو للمقرر. كما تتكامل مع مخرجات التعلم

للمقررات الأخرى. وشاملة لمجالات التعلم المختلفة، والمهارات المهنية.

المطلس وآخرون [WWW.SCRIBD.COM/DOCUMENT/359080000/1](http://WWW.SCRIBD.COM/DOCUMENT/359080000/1)

2-6-المخرجات المتعلقة بالبرنامج والمتعلقة بالمقرر : يجب الانتباه الى هذه النقطة عند وضع المخرجات وفيما يلي تحديد

لاوجه التشابه والاختلاف بينهما ..

الجدول رقم (14): أوجه التشابه والاختلاف بين المخرجات المتعلقة بالبرنامج والمخرجات المتعلقة بالمقرر.

| المخرجات المتعلقة بالبرنامج                                                                                              | المخرجات المتعلقة بالمقرر                                                                   | أوجه التشابه                                                                                                                               | أوجه الاختلاف                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| -البرنامج هو الكل.<br>- مخرجاته تصاغ وفق قواعد خاصة<br>-مخرجاته قابلة للتقييم وأخرى بها مؤشرات عن كفاءة الخريج ولا تقيم. | -المقررات هي مجموع الأجزاء.<br>-لها مخرجات تصاغ وفق قواعد خاصة.<br>-مخرجاتها قابلة للتقييم. | -علاقة احتواء وإنتماء وترابط منطقي.<br>-تصاغ المخرجات بنفس الكيفية والقواعد في كلتا حالتين.<br>-التقييم يرافق التكوين وبه مراحل وله آليات. | -البرنامج أشمل وأوسع من المقرر.<br>-تصف مخرجات التعلم المتعلقة بالبرنامج المخرجات الأساسية بينما تدقق في وصف المخرجات المتعلقة بالمقرر.<br>-لا تخضع كل مخرجات البرنامج للتقييم. |

من إعداد الباحثة اعتماداً على (كينيدي، 2007، ص 57-58)

2-7-مخرجات التعلم والتقييم: يؤكد -بيغز- على درجة الارتباط بين المنهاج والتقييم، حيث يقول أنه" بالنسبة للمعلم فإن

التقييم هو المرحلة الأخيرة في تسلسل الأحداث لعملية التعليم والتعلم وأما بالنسبة للطلبة فإن التقييم يأتي في المقدمة "وإذا

استطعنا جعل المنهاج ينعكس في التقييم فإن الأنشطة التعليمية للمعلم والمتعلم سيتجهان نحو نفس الهدف ، فالطلاب يفهمون

أن التقييم هو نفسه المنهاج فيتعلمون ما سيتم تقييمهم فيه وليس ما سيغطيه المنهاج أو البرنامج، فهو بالنسبة لهم القوة الدافعة

للتعلم فيجب أن ندرك ما يجب تقديمه للطلاب، بحيث يساعد التقييم التي نضعه على تحقيق التعلم الذي نريد ،ويجب أن يمر

الطلاب خلال عملية التعلم بنوعين من التقييم كالتالي :

-خلال عملية التعليم والتعلم حيث يتم تقييم الطلاب بما يسمى بالتقويم التكويني والذي يرافق عادة نشاط الطلاب ويعرفهم

بدرجة تقدمهم في الدراسة، يساهم في إعطاء الطلاب التغذية الراجعة التي تجعلهم يعالجون الثغرات في معارفهم وتعلماتهم

لاستدراكها واحدة بواحدة.

-في نهاية عملية التعلم يخضع الطلاب إلى نوع آخر من التقييم، يسمى التقييم النهائي أو التحصيلي والذي يكون في نهاية المقرر ويعني في الأساس التقييم الذي يقيس إنجازات المتعلم، كما أن الشائع فيه تقييم نوع فقط من المخرجات وليس كلها. ومن الناحية النظرية نجد أن التقييم المستمر هو، مزج بين التقييمين السابقين التكويني والتلخيصي وقد يكون مجموعة تقييمات تسجل بها علامات ويمكن القول أن، مهام التقييم المختلفة مرتبطة بالأنواع المختلفة للتعلم كما أكدته -بيغز (Biggs) ويمكن تلخيصها في الجدول التالي :

ومن الملاحظ أن التقييم الأكثر استعمالاً هو التقييم الإجمالي أو التلخيصي بنسبة 84% بينما أخذ التكويني ما نسبته 16% فقط وهما أثبتته دراسة أجريت في جامعة "دبلن" على عينة عشوائية تتكون من 82 عضو هيئة تدريس قاموا بـ 256 تقييماً أي بنسبة 3 تقييمات لكل مقرر، مما يفسر أن عملية الربط بين عملية التعليم والتعلم والتقييم عبارة عن تحدي كبير يواجهه الأستاذ، ويساعد الجدول التالي على النجاح في هذا التحدي بما يعرضه من اقتراحات. (كينيدي، 2007 / 1434هـ) وفيما يلي مثال تطبيقي، عن عملية الربط بين التعلم والتقييم :

**2-8- تسكين مخرجات التعلم Mapping Intended Learning Outcomes** ونقصد بهذه العملية، تصميم خريطة المنهج (curriculum mapping)، أي القيام بالربط بين أنشطة التعليم والتعلم، (استراتيجيات التعليم والتعلم)، وطرق التقييم، ومخرجات التعلم من جانب آخر. وتتم عملية الربط عن طريق تنشيط الأفعال المستخدمة في صياغة مخرجات التعلم نفسها. وخارطة المنهج هي الأداة المناسبة لإظهار العلاقات بين أهداف البرنامج ومخرجات التعلم المستهدفة تنفيذ ذلك في تحويل اهتمام المنهج، من التمرکز حول أنشطة المعلم، والمحتوى التعليمي إلى مخرجات التعلم. وهذا التحول ضروري ليكون محور المنهج حول المتعلم ولتحقيق ذلك، ينبغي مراعاة أن كل مخرج تعلم يحتاج إلى أن يتحقق من خلال مقرر واحد - على الأقل- وبالتالي يجب أن يتم ربط جميع مخرجات التعلم للبرنامج، بالمقررات الدراسية.

### 3- البرنامج الأكاديمي كترجمة ميدانية للمنهج الدراسي الجامعي للوقوف على ذلك لا بد من :

**3-1- التعريف بالبرنامج الأكاديمي وتوصيفه:** يمكن تعريف البرنامج الأكاديمي، بأنه مجموعة ومنظمة من المقررات الدراسية التي تؤدي بعد الإنتهاء من دراستها والامتحان فيها إلى منح الدرجة الأكاديمية المناسبة (ليسانس، ماجستير، دكتوراه) وهو عملية تعاونية بين جميع أعضاء هيئة التدريس المعنيين بالتخصص أو التخصصات التي يغطيها البرنامج والطلبة الملتحقين فيه. ويتم عبر تأليف وثيقة تسمى وثيقة مواصفات البرامج، ويمكن تحديد أهميتها في النقاط الآتية:

- تعتبر وثيقة رسمية مهمة، فهي توفر شكل موحد لوصف برامج الجامعة التي تقود لمنح درجات علمية.
- ترتبط بالخطة الاستراتيجية للجامعة في مجال التعليم والتعلم، بحيث تحقق رسالة الجامعة والكلية سياساتهما.
- تعتبر وسيلة مهمة لفهم طبيعة ومستوى الأهداف ومخرجات التعلم التي يريد البرنامج تحقيقها، ومن خلالها يتم تحديد أهداف البرنامج ومخرجات التعلم المستهدفة والإمكانات التي تتوفر في المنهج لتحقيقها، والكيفية التي بها يتم تقييمها.
- تعد شرطاً أساسياً للإعتماد الأكاديمي. وعلى القسم العلمي توفير وثيقة مواصفات البرنامج، كخطوة أولية ضرورية

**3-2- خطوات تطوير البرنامج الأكاديمي ليصبح جاهزاً للتقديم:** وتتلخص في تجديد احتياجات الطلبة على بتوافق مع (متطلبات المهنة، وتوقعات المجتمع). مع تحديد الأهداف العريضة للبرامج ومخرجات التعلم المقصودة منه. محتوى البرنامج، والمجالات الرئيسة للتعلم، والتنظيم التتابعي للموضوعات الرئيسة، والأساليب الرئيسة للتقييم. يليها التنفيذ والمتابعة والإشراف والتغذية الراجعة، وأخيراً تقييم البرنامج بجمع البيانات والمعلومات من مصادر متنوعة وإتخاذ القرار بتحسين البرنامج أو إعادة تطويره. كما أنه توجد نماذج مختلفة لتصميم البرامج، أبرزها ما يأتي:

-**التصميم الأكاديمي:** ويركز بدرجة أساسية على شكل المعرفة (Body of knowledge) ، الذي يكون عادة في شكل مجموعة من المواد الدراسية (Disciplines). و الذي يعتبر أكثر شيوعاً بين الأكاديميين. والطريقة المألوفة هي تسمية المواد الدراسية (المقررات) وكتابة مجموعة الموضوعات التي سوف يدرسها الطلاب خلال سنوات وفصول الدراسة.

-**التصميم التقني:** ويركز فيه على الأداء كعملية وليس كمحتوى، وتحليلها وترتيب تلك المهمات بتسلسل.

-**التصميم الاجتماعي:** ويركز على تطبيق المعارف في المواقف الحياتية ، ويوفر المنهاج حسب الفرص للطلبة للعمل في المشروعات التي تحقق ذلك.

-**التصميم المنطقي:** حيث يتم ترجمة الأهداف إلى مخرجات تعلم قابلة للقياس، ثم اختيار المحتوى واستراتيجيات التدريس ومصادر التعلم التي تحقق تلك المخرجات.

**3-3-تنظيم مكونات البرنامج الأكاديمي وإعداد خطته ومسارته:**تنظم المقررات والمقاييس وتعرض بتوزيعها على سنوات الدراسة، التي يمتد فيها البرنامج، ويتم ترتيبها ترتيباً متتابعياً بدءاً بالمقررات العامة (متطلبات الجامعة - ومتطلبات الكلية) في المستوى الأول، ثم مقررات متطلبات القسم في المستوى الثاني، ثم مقررات التخصص الرئيس، وهكذا.

**3-3-1-تحديد المقررات الدراسية المكونة للمنهاج (المحتوى الدراسي):** خلال هذه العملية يتم تحديد المقررات التي يتألف منها محتوى البرنامج، بحيث تكون متماسكة، تعمل على تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة وتعرف هذه العملية بتسكين مخرجات التعلم (Learning Outcomes Mapping) في المقررات الدراسية (محتوى البرنامج) مع إعلام الطلبة بأساسيات هذا المقرر. وتحديد مصادر التعلم المتوفرة، للتعلم الصفي واللاصفي.

**3-3-2-كتابة مكونات المقرر الدراسي:** يجب التركيز عند كتابة كل مكون من مكونات المقرر الدراسي بالتفصيل وذلك على حسب الجدول الآتي:

**الجدول رقم (15): تنظيم المعلومات العامة الخاصة بالمقرر الدراسي**

|     |                                             |                                                                               |
|-----|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| 1.  | اسم المقرر:                                 | يكتب اسم المقرر                                                               |
| 2.  | رمز المقرر ورقمه:                           | إن وجد                                                                        |
| 3.  | الساعات المعتمدة:                           | نظري<br>عملي<br>لقاءات<br>الإجمالي                                            |
| 4.  | المستوى والفصل الدراسي:                     | كتابة المستوى والفصل الدراسي الذي سيتم فيه تدريس المقرر                       |
| 5.  | المتطلبات السابقة للمقرر (إن وجدت):         | كتابة المقررات أو متطلبات أخرى والتي تعد متطلباً سابقاً لدراسة المقرر         |
| 6.  | المتطلبات المصاحبة لدراسة المقرر (إن وجدت): | أي مقررات أو خبرات أخرى تعد متطلباً متزامناً مع هذا المقرر                    |
| 7.  | لغة تدريس المقرر:                           | العربية، الإنجليزية ...                                                       |
| 8.  | نظام الدراسة:                               | فصلي، سنوي...                                                                 |
| 9.  | أسلوب الدراسة في البرنامج:                  | منتظم، إنتساب، دراسة عن بعد...الخ                                             |
| 10. | مكان تدريس المقرر:                          | في الحرم الجامعي أم خارجه؟                                                    |
| 11. | اسم معد مواصفات المقرر وخطته:               | كتابة اسم معد مواصفات المقرر وخطته                                            |
| 12. | جهة اعتماد مواصفات المقرر وتاريخه:          | كتابة الجهة الأكاديمية التي اعتمدت مواصفات المقرر وفقاً لنظم الجامعة ولوائحها |

المصدر: (كويران، 1/359080000/DOCUMENT/WWW.SCRIBD.COM)



**3-3-3- كتابة محتوى المقرر الدراسي:** يتكون المحتوى في قالب مواصفات المقرر الدراسي من مكونين أساسيين هما الجانب النظري ، والجانب العملي (إن كان للمقرر جانب عملي)، ويمكن إضافة مكون ثالث للمحتوى إذا كانت طبيعة المقرر الدراسي تستوجب ذلك. ( وفيما يلي توضيح ل :

- **الجانب النظري:** يتكون من خمسة عناصر هي: الوحدات ( المواضيع الرئيسية) العناصر التفصيلية لكل موضوع، عدد الأسابيع التي يحتاجها تنفيذ كل موضوع، الساعات الفعلية لكل موضوع.، لذلك فان تخطيط الوحدات الدراسية يساعد موصف المقرر الدراسي في معرفة التسلسل والتعاقب المنطقي والواضح لمجرى عمليتي التعليم والتعلم للوحدة ككل.

**الجانب التطبيقي:** يتكون الجانب التطبيقي، من أربعة عناصر، على النحو الآتي: المهام أو التجارب، عدد الأسابيع، التي يحتاجها تنفيذ المهام أو التجارب، الساعات الفعلية و مخرجات تعلم المقرر الدراسي، التي تحققها المهام أو التجارب.

**4-مواؤمة مخرجات التعلم مع كل عمليات التعلم والتعليم :** من الضروري أن نضع في الحسبان عند تحديد مخرجات التعلم المستهدفة من البرنامج ،ملاءمتها مع كل العمليات التربوية التي سترافقها حتى نسهل تحقيقها وذلك كما يلي :

**4-1-مواؤمة مخرجات التعلم مع أنشطة التعلم والتعليم وطرق التقييم :** من الضروري إجراء ذلك الربط بين العناصر الثلاث لنجاح الفعل التعليمي والجداول التالية تظهر الإجراءات المتبعة في ذلك.

**الجدول (16): توضيح لكل اجراء من الاجراءات المتخذة لمواؤمة مخرجات التعلم**

| مخرجات التعلم المقصودة                                              | أنشطة التعليم والتعلم                                                                       | طرق التقييم                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| بعد الانتهاء بنجاح من هذا البرنامج سوف يكون الخريج قادرا على أن ... | ماذا سيقوم به الطالب من عمل لكي يتعلم؟<br>ما استراتيجيات التعليم المتوافقة مع أنشطة التعلم؟ | ما مهمات التقييم التي سيقوم بها الطالب ليظهر التعلم المقصود –<br>التقييم التكويني:<br>التقييم الختامي: |
| مخ#1                                                                |                                                                                             |                                                                                                        |
| مخ#2                                                                |                                                                                             |                                                                                                        |
| مخ#3                                                                |                                                                                             |                                                                                                        |
| مخ#4                                                                |                                                                                             |                                                                                                        |

المصدر: (المطلس وآخرون، 1/359080000/WWW.SCRIBD.COM/DOCUMENT/359080000/1)

وللتفصيل أكثر في عملية تقييم وتقويم المخرجات، نطلع على مكونات الاستمارة التالية:

**4-2-مواؤمة مخرجات التعلم مع استراتيجيات التدريس :** يختلف التربويون في تحديد استراتيجيات التدريس ،التي يمكن استخدامها في العملية التعليمية لتحقيق مخرجات التعلم التدريس وتختار استراتيجيات التدريس حسب نوع مخرجات التعلم. فالاستراتيجيات، التي تصلح لتحقيق مخرجات التعلم في مستوى المعرفة والفهم، كالمحاضرة مثلا، قد لا تصلح، لتحقيق مخرجات التعلم، في المستويات المهارية. لذلك يتطلب تطوير مهارات الطالب، وخصوصا مهاراته الذهنية والعملية استخدام استراتيجيات تدريس متمركزة حول الطالب.

**4-3-تقييم مخرجات التعلم المستهدفة في البرنامج :** تتزايد في السنوات الأخيرة الدعوات إلى إعادة النظر في أساليب التقويم المتبعة في مؤسسات التعليم العالي، نظرا للانتقادات الواسعة الموجهة لأساليب التقييم التقليدية (الامتحانات النظرية

التي تؤكد على حفظ المعلومات واسترجاعها) فقد حان وقت استخدام المداخل التي تكفل اصلاح التقويم، وعلى وجه الخصوص مدخل التقويم القائم على مخرجات التعلم (Learning Outcomes Based Evaluation) وهو مدخل يقوم على أساس وجود مخرجات تعلم محددة للبرامج الأكاديمية، يمكن من خلالها تحديد الجوانب المراد تقييمها في تلك المخرجات ، ويستخدم في عمليات التقييم طرق متعددة منها :

- طرق التقييم المباشرة ومنها: الاختبارات الكتابية، الاختبارات الشفوية، الخبرة العملية، ملفات الانجاز، تقييم الأداء، الملاحظة، المشروعات .
- طرق التقييم غير المباشرة ومنها: المقابلات أو الاستبيانات لمسح آراء الخريجين. المناقشة (المركزة). المقيمون

الخارجيون. كويران وآخرون [WWW.SCRIBD.COM/DOCUMENT/359080000/1](http://WWW.SCRIBD.COM/DOCUMENT/359080000/1)

**4-4- تحديد مصادر تعلم المقرر الدراسي:** من العمليات الداعمة للنجاح في تطبيق المقرر الدراسي على أكمل وجه ، تحديد الكتب والمراجع العلمية ومصادر التعلم الأخرى ، التي يحتاجها الطالب لدراسة ذلك المقرر وبصورة أساسية. المرجع الرئيسي للمقرر مع ذكر المراجع الأخرى الأساسية والضرورية للطالب لدراسة وتعميق معارفه فيه. وأي مواد إلكترونية أو مواقع مهمة في الأنترنت ضرورية لتوسيع الأفق الذهني للطالب.

**4-5- تقويم البرنامج وتحسينه:** هي عملية ضرورية للحكم على البرنامج الموضوع للدراسة، سواء الإبقاء عليه أو تعديله أو تغييره كلياً. ويعتبر التقويم جزء مكمل لتطوير البرنامج، بدءاً بالإهتمام بتحديد الأهداف ومخرجات التعلم وإنهاء بتقييم تحصيل الطلبة وتقويم البرنامج ككل. فهو عملية مستمرة ومنظمة، تقود إلى عمليات أخرى للتحسين المستمر للبرنامج ويتم ب :

-تشكيل لجنة صغيرة للتخطيط وإدارة عملية التقييم. قد تنفرع إلى لجان ، تتولى الأعمال التفصيلية. مع مشاركة واسعة من جميع أعضاء هيئة التدريس في القسم، وإشراك بعض الطلاب في اللجان الفرعية.

-الإعلان العام عن التقييم، يوجه لهيئة التدريس ولعمالهم وللفنيين والإداريين، وللطلاب، ويوضح فيه الهدف من إجراء التقييم والإجراءات التي سوف يتم اتباعها، ويتضمن دعوة جميع المعنيين للمشاركة.

-اختيار مقاييس التقييم الذاتي الملائمة لكل معيار من معايير الاعتماد الأكاديمي للبرنامج، لتحديد ما هو متوفر منها مع ربطه بمعايير الجودة.

-جمع البيانات وتبويبها وتحليلها وتفسيرها حيث تقوم اللجنة بجمع استجابات أفراد العينات وتفرغها في جداول خاصة، وتنظيم البيانات وتحليلها وتفسيرها؛ واستخلاص التوصيات للتحسين، وتحديد الأولويات الموصى بها للتطوير، أو مراجعة توصيات اللجان الفرعية.

-عرض ومناقشة نتائج التقييم الذاتي، من خلال عقد إجتماع عام يشمل أعضاء هيئة التدريس. وتشمل عمليات تقييم البرنامج كل عناصر المنهاج المباشرة وغير المباشرة .

(المطلس، وآخرون [WWW.SCRIBD.COM/DOCUMENT/359080000/1](http://WWW.SCRIBD.COM/DOCUMENT/359080000/1))

وفي مايلي نموذج لقالب توصيف البرنامج الأكاديمي في إحدى الدول العربية:

### الجمهورية اليمنية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

مجلس الاعتماد وضمان جودة التعليم العالي

نموذج إعداد مواصفات برنامج أكاديمي

الجامعة..... الكلية/الكليات:.....

القسم الأول: المعلومات العامة (الأساسية)

- 1- الجامعة: .....
- 2- الكلية أو الكليات التي تقدم البرنامج: .....
- 3- اسم البرنامج: .....
- 4- نوع البرنامج : مستقل ( ) مشترك بين قسمين ( ) متعدد ( )
- 5- القسم/الأقسام: .....
- 6- منسق البرنامج: .....
- 7- المراجع الخارجي/المراجعين الخارجيين (إن وجدوا):  
.....  
.....  
.....

8- تاريخ آخر اعتماد مواصفات البرنامج: .....

القسم الثاني: المعلومات المهنية

أولاً: أهداف البرنامج

أهداف البرنامج الأكاديمي:

.....  
.....  
.....

ثانياً: مخرجات تعلم البرنامج المستهدفة

-مخرجات التعلم المستهدفة للبرنامج (يفضل صياغتها في صورة أدائية)

-المعرفة والفهم

- 1.....
- 2.....
- 3.....الخ.

-المهارات الذهنية

- 1.....
- 2.....
- 3.....الخ.

-المهارات المهنية والعملية

- 1.....
- 2.....
- 3.....الخ.

-المهارات العامة

- 1.....
- 2.....
- 3.....

ثالثاً : المرجعيات :

1-المرجعية الخارجية:

2 - المعايير الأكاديمية المرجعية (إن وجدت):

.....

رابعاً : استراتيجيات التعليم والتعلم وطرق التقييم :

- 1- استراتيجيات التعليم والتعلم: ترتب في جدول ويوضع كل من مخرجات التعلم المستهدفة للبرنامج ،في عمود وطرق التدريس وطرق التعلم التي تناسب تحقيقه ،في عمود مقابل.
- 2- طرق تقييم التعلم: ترتب في جدول ويوضع كل من مخرجات التعلم المستهدفة للبرنامج ،في عمود وطرق تقييم التعلم التي تناسب تقييمها في ،عمود مقابل.

## خامسا: هيكل ومحتويات البرنامج :

### 1- مدة البرنامج.....

#### 2- الساعات المعتمدة للبرنامج

- عدد الساعات المعتمدة :ثقافة عامة ( ) % ( )
- عدد ساعات المعتمدة لمواد العلوم الأساسية :عدد ( ) % ( )
- عدد الساعات المعتمدة للمواد المتخصصة :عدد ( ) % ( )
- عدد الساعات المعتمدة للتدريب العملي/الميداني :عدد ( ) % ( )
- عدد الساعات المعتمدة للمواد الأخرى :عدد ( ) % ( )
- مستويات البرنامج (في نظام الساعات المعتمدة):.....

### 3- المحتوى التعليمي:

مقررات البرنامج: (يخصص جدول مستقل لكل سنة/مستوى)

المستوى/السنة في البرنامج ..... الفصل ...

| رقم المقرر ورمزه | اسم المقرر | عدد الوحدات/ الساعات المستوى المعتمدة |
|------------------|------------|---------------------------------------|
|------------------|------------|---------------------------------------|

ملاحظة:يرجى إرفاق توصيف المقررات على هيئة ملاحق.

## سادسا: متطلبات القبول والتقدم والاكمال للبرنامج

### 1- متطلبات القبول في البرنامج

.....

### 2- شروط التقدم في دراسة البرنامج وإكماله.ترفق نصوص اللائحة المنظمة للتقدم والتحويل وإكمال البرنامج

سابعا: الامكانات المطلوبة لتنفيذ البرنامج وتلخص في جدول على النحو الآتي:

|                                          |
|------------------------------------------|
| (أ) مصادر التعلم:                        |
| .....                                    |
| (ب) التجهيزات والأدوات والمواد التعليمية |
| .....                                    |

ثامنا: تقويم البرنامج وتحسينه

-تقويم مخرجات التعلم المستهدفة للبرنامج

المقيم                      أداة التقييم                      العينة

١ -طلاب السنة النهائية

٢-الخريجون

٣-المستفيدون(جهات التوظيف)

٤ -المراجعون الخارجيين (إن وجد)

٥-آخرون (إن وجد)

التاريخ:.....

منسق البرنامج: .....

التاريخ:.....

رئيس القسم:.....

التاريخ:.....

عميد الكلية: .....

المصدر الكويران 1/359080000/DOCUMENT/WWW.SCRIBD.COM

3-6-5-السياسات المتبعة في انجاز وتقديم المقرر الدراسي:تتبع الجامعات عادة، تقاليد عملية تجعل من التكوين أكثر سلاسة وعملية وتركز في ذلك على، تقديم خطة المقرر الدراسي وتعد خطة المقرر الدراسي بمثابة عقد مبرم بين المؤسسة التعليمية والطالب، تتضح من خلاله واجبات كلا الطرفين ومسؤولياتهما،وهذا نموذج لذلك :

الجدول المركب (17): كيفية عرض عناصر المقرر الدراسي متسلسلة

| I. معلومات عن مدرس المقرر: |  |  |  |  |  |                                                             |
|----------------------------|--|--|--|--|--|-------------------------------------------------------------|
| الاسم                      |  |  |  |  |  | الساعات المكتبية ( 3 /أسبوعيا)                              |
| المكان ورقم الهاتف         |  |  |  |  |  | السبت<br>الأحد<br>الاثنين<br>الثلاثاء<br>الأربعاء<br>الخميس |
| البريد الإلكتروني          |  |  |  |  |  |                                                             |

| II. معلومات عامة عن المقرر: |         |                                               |      |       |  |  |
|-----------------------------|---------|-----------------------------------------------|------|-------|--|--|
| 1                           |         | اسم المقرر:                                   |      |       |  |  |
| 2                           |         | رمز المقرر ورقمه:                             |      |       |  |  |
| 3                           |         | الساعات المعتمدة للمقرر:                      |      |       |  |  |
| المجموع                     | الساعات |                                               |      |       |  |  |
|                             | نظري    | سمنار                                         | عملي | تدريب |  |  |
| 4                           |         | المستوى والفصل الدراسي:                       |      |       |  |  |
| 5                           |         | المتطلبات السابقة لدراسة المقرر(أن وجدت):     |      |       |  |  |
| 6                           |         | المتطلبات المصاحبة لدراسة المقرر(أن وجدت):    |      |       |  |  |
| 7                           |         | البرنامج/ البرامج التي يتم فيها تدريس المقرر: |      |       |  |  |
| 8                           |         | لغة تدريس المقرر:                             |      |       |  |  |
| 9                           |         | مكان تدريس المقرر:                            |      |       |  |  |

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| III. وصف المقرر الدراسي:           |  |
|                                    |  |
| IV. مخرجات التعلم المقصودة للمقرر: |  |
| 1.                                 |  |
| 2.                                 |  |
| 3.                                 |  |
| 4.                                 |  |
| 5.                                 |  |
| V. محتوى المقرر:                   |  |
| الجانب النظري:                     |  |

| الجانب العملي:                            |                          |              |                 |
|-------------------------------------------|--------------------------|--------------|-----------------|
| كتابة تجارب (مواضيع / مهام) النشاط العملي |                          |              |                 |
| الرقم                                     | المهام / التجارب العملية | عدد الأسابيع | الساعات الفعلية |
| 1.                                        |                          |              |                 |
| 2.                                        |                          |              |                 |
| 3.                                        |                          |              |                 |
| 4.                                        |                          |              |                 |
| 5.                                        |                          |              |                 |
|                                           |                          |              |                 |
| إجمالي الأسابيع والساعات                  |                          |              |                 |

| الرقم | وحدات المقرر | المواضيع التفصيلية | الأسبوع | الساعات الفعلية |
|-------|--------------|--------------------|---------|-----------------|
|       |              |                    |         |                 |
|       |              |                    |         |                 |

|                        |  |
|------------------------|--|
| VI. استراتيجية التدريس |  |
| 1.                     |  |
| 2.                     |  |
| 3.                     |  |
| 4.                     |  |
| 5.                     |  |

| VII. التكاليفات / المهام: |                 |         |                  |
|---------------------------|-----------------|---------|------------------|
| الرقم                     | التكاليف/النشاط | الأسبوع | الدرجة (أن وجدت) |
| 1                         |                 |         |                  |
| 2                         |                 |         |                  |
| 3                         |                 |         |                  |
| 4                         |                 |         |                  |
|                           |                 |         |                  |
|                           |                 |         |                  |

| VIII. تقويم التعلم: |                 |                        |        |                                                     |
|---------------------|-----------------|------------------------|--------|-----------------------------------------------------|
| الرقم               | موضوعات التقويم | موعد التقويم / التاريخ | الدرجة | الوزن النسبي (نسبة الدرجة إلى درجة التقويم النهائي) |
| 1.                  |                 |                        |        |                                                     |
| 2.                  |                 |                        |        |                                                     |
|                     |                 |                        |        |                                                     |
|                     | المجموع         |                        |        |                                                     |

| IX. مصادر التعلم: |                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.                | المراجع الرئيسية:                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• كتابة المراجع الرئيس للمقرر (ثنان على الأكثر) (اسم المؤلف، سنة النشر، اسم الكتاب، دار النشر، بلد النشر).</li> <li>• يمكن في حال عدم توفر مرجع وأحد لتغطية محتوى المقرر الدراسي إضافة مرجع آخر للضرورة القصوى (اختياري)</li> </ul> |
| 2.                | المراجع المساعدة:                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 3.                | مواد إلكترونية وأنترنت: (أن وجدت)                                                                                                                                                                                                                                          |

| X. الضوابط والسياسات المتبعة في المقرر: |                               |
|-----------------------------------------|-------------------------------|
| 1.                                      | الحضور والغياب:               |
| 2.                                      | الحضور المتأخر:               |
| 3.                                      | ضوابط الاختبارات والامتحانات: |
| 4.                                      | التكاليفات / المهام المشاريع: |
| 5.                                      | الغش:                         |
| 6.                                      | الانتحال:                     |
| 7.                                      | سياسات أخرى:                  |

المصدر : كويران وآخرون 1/359080000/DOCUMENT.SCRIBD.COM.WWW



### خاتمة الفصل:

من كل ما تقدم عرضه، يتبين أن موضوع بناء وتطوير المناهج الجامعية أصبح من الضروري الخوض فيه و التدقيق في عناصره وفق مقاربة- مخرجات التعلم- كونها، أقرب إلى الواقع العملي التطبيقي المرجو من الجميع، فمن خلالها نستطيع عمليا ربط التكوين والتعليم الجامعي بأسواق العمل، من خلال تحقيق مخرجات نوعية محددة بدقة علمية، وفق رؤية اجرائية وبالتشاور مع كل الأطراف ذات العلاقة بالعمل التكويني وعلى رأسهم، المؤسسات الموظفة للمتخرج الجامعي وبالتالي يتحقق النجاح المنتظر منها في خدمة التنمية( إذا ما أحسن وفقها، بناء البرامج المقدمة من طرف مؤسساتنا الجامعية).

## الفصل الرابع

# علم النفس العيادي والتكوين فيه عالميا ومحليا

### عناصر الفصل:

- 1- التعريف بعلم النفس الإكلينيكي أو العيادي.
- 2- التكوين في علم النفس العيادي عالميا.
- 3- واقع علم النفس العيادي في الجزائر: النشأة والتطور.
- 4- برنامج التكوين في علم النفس العيادي في الجزائر بين النظامين الكلاسيكي وال L.M.D.

## تمهيد

من ميادين التكوين التي يقع حولها الجدل في المنظومة الجامعية العربية والوطنية، تلك التي تعنى بالعلوم الإنسانية والاجتماعية والتي تمتاز بارتفاع عدد الملتحقين بها من الناجحين في البكالوريا وبالتالي يشكل عدد المتخرجين منها أكبر نسبة من متخرجي الجامعات، هذا من ناحية.

أما من ناحية أخرى فإن التخصصات التي تدرج تحتها تلعب دورا كبيرا على المستوى الاجتماعي والإنساني كونها موجهة لخدمة الإنسان بالدرجة الأولى والمجتمع بالدرجة الثانية، فاستقرار الإنسان نفسيا واجتماعيا ينعكس بالإيجاب على الحياة العامة بكل تفاصيلها وعلى مردوديته فيها.

وتخصص علم النفس العيادي يلعب دورا كبيرا في تحقيق ذلك، عبر الخدمات التي يقدمها متخرجوه للمجتمع، كما أنه أخذ - في السنوات الأخيرة - يتموقع في مكانه المناسب نظرا للطلب الاجتماعي المتزايد على خدماته رغم ما يعانيه من إشكاليات التكوين والتوظيف والتصنيف، ضمن ما هو متاح في الجامعة الجزائرية وسوق العمل.

وعليه فإننا من خلال هذا الفصل نحاول التعريف بهذا التخصص تاريخا وتكويناً وممارسة، المنتظر منه والموجود على الساحة العالمية والوطنية، سعياً منا لاستخلاص القواعد العامة التي تحكمه، ودفعاً له نحو أداء أكثر فعالية وتأثير في مجال التنمية الوطنية وذلك وفق العناصر التالية :

### 1- تعريف علم النفس الإكلينيكي أو العيادي: لتعريفه لابد من العودة إلى:

**1-1- أصل الكلمة "كlinikوس"** الكلمة مشتقة من اللاتينية من الكلمة Klinik=Lit، أي السرير بمعنى آخر أن هذا العلم يختص برعاية الأفراد سريرياً، فهناك ثلاث عناصر أساسية لهذا العمل وهي المريض أو العميل على سرير العيادة أو المصحة والمعالج أو الأخصائي الذي يهتم به والمعاونة التي تشغل المريض، وتمثل موضوع اللقاء بينهما لا غير وهذا اللقاء ينعقد من أجل رفع المعاونة عن الفرد الذي جاء وهو يحس بها -111243131 > <https://docplayer.fr> (Beaza).

### Introduction-a-la-psy LUNDI20 JANVIER2014)

كما أن الكلمة -كlinikوس- "مشتقة من اليونانية بمعنى بجوار السرير وامتد معناها ليشمل فحص ومعالجة المريض، وقد يعني علم النفس الإكلينيكي العيادة الخارجية في مقابل الإقامة في المستشفى وكلها تعاريف قديمة تاريخية". (مليك، 2010، ص 21)

-ويعرف علم النفس الإكلينيكي بأنه "أحد فروع علم النفس التطبيقية وهو يعتبر علماً وفناً في آن واحد وهو فرع واسع الانتشار والتطبيق ويختص بدراسة أساليب القياس والتشخيص والتقييم كما يدرس أساليب العلاج والإرشاد النفسي كالعلاج الفردي والجماعي والتحليلي والسلوكي والجشطلتي والسيكودراما.... كما يدرس الحياة داخل مستشفيات وعيادات الطب العقلي". (العيسوي، 2004، ص 18)

-وهو حسب جمعية علم النفس الأمريكية (APA): American Psychological Association "علم يهدف إلى التعريف بالإمكانات والخصائص السلوكية للفرد، من خلال مناهج القياس والتحليل والملاحظة..... مع فحص التاريخ الاجتماعي للوصول إلى اقتراحات وتوصيات من جانب الأخصائي من أجل الوصول إلى توافق واضح للفرد.... وقد تطور هذا التعريف

وأصبحت أعمال الإكلينيكي تعمل على الفهم الأفضل للفرد ومساعدته على التوافق والإيجابية والتطور. " (إبراهيم وعسكر، 2008، ص14-16)

-كما يعرف على المستوى العالمي، بأنه عملية تطوير وتطبيق للنظريات والطرق والتقنيات العلمية، في ميدان الوقاية من وعلاج المشكلات النفسية التي، تظهر في شكل أعراض نفسية أو نفسو-جسدية. (Briso&al,2015)

ويصنف هذا التخصص العلمي، ضمن مجموعة العلوم الانسانية، نظرا لما تدل عليه التسمية القديمة (علم الروح) وما تدل عليه أيضا كلمة إكلينيكي (سرير المريض أو العميل أي لقاء فردين للتقييم أو المرافقة) وهو أيضا كتخصص من فروع علم النفس التطبيقية، يهتم بموضوع الدراسة الدقيقة الممكنة للحالة النفسية للأفراد أو الجماعات في حالتها الآنية أو التطورية أي الاهتمام بالسلوك الإنساني العادي والمرضي الآني والمستقبلي (BIOY, , FOUQUES,2008)

**1-2-الخلفية التاريخية لعلم النفس الإكلينيكي :** استخدمه لأول مرة (Witmer) عام 1890 ليعبر بذلك عن إجراءات التقييم التي طبقت آنذاك على الأطفال المتخلفين عقليا والمعوقين جسميا، ثم تلاه تأسيس معهد (Vine Land) لاستقصاء أسباب التخلف العقلي عام 1907 وعيادة شيكاغو لتوجيه الأطفال عام 1909، وهوما يدل على استغراق النفسانيين في الإهتمام بالأطفال المعوقين في المجال الإكلينيكي أولا، ومنذ عام 1935 أصبح علم النفس الإكلينيكي يهدف إلى تحديد الإمكانيات السلوكية للفرد من خلال وسائل القياس والتحليل والملاحظة. (ماكاي، 2002) كما يرجع البعض ظهور هذا العلم إلى إلتقاء الفلسفة بالطب (الروح والعلم) أي أن مصدر دراسة الروح، هو الفلسفة (كعلم التساؤل حول العالم الانساني)، والطب (كمهتم بالجسد ومعالج له) (Beaza, / <https://docplayer.fr> > 111243131)

وتاريخ ظهوره هو نفس تاريخ استعمال (فرويد -Freud) لمصطلح التحليل النفسي وفي نفس الوقت تم تأسيس أول عيادة نفسية وأول مجلة، في تخصص علم النفس العيادي Psychological-Clinic journal of Clinical psychology

[Le ROUX,n.d/ https://www.academia.edu/37095649/](https://www.academia.edu/37095649/Le_ROUX,n.d/)

ولعل فترة السبعينات والثمانينات من القرن الماضي (ال20) كانت أبرز محطات علم النفس الإكلينيكي على الإطلاق فقد عرف هذا الفرع من فروع علم النفس تطورا كبيرا خلالها، حيث تضاعف عدد علمائه ثلاث أضعاف من سبقهم وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية وتبعه تطور كبير في مناهج البحث وأساليب التشخيص وطرق العلاج، غير أن الدارس لهذا العلم يسجل أن له جذورا ضاربة في التاريخ الإنساني، يمكن الرجوع من خلالها إلى:

-العصور القديمة واليونان : لقد كشفت البحوث الايركيولوجية، بأن مخطوطات المصريين القدامى والبابليين والآشوريين الراجعة إلى 5000 سنة قبل الميلاد، تشير إلى وصف المضطربين عقليا.

-المرحلة الكلاسيكية اليونانية والرومانية : وخلال هذه المرحلة كانت بدايات ظهور المنهج الطبي في العلاج السليم للمضطربين عقليا بعد أن كان العمل وحتى سنة 500 ق.م يتم بدعوة الكهنة لتهنئة الأرواح الشريرة أو الخيرة بتقديم القرابين والتعاويذ، وجاء -فيثاغورس- فكان أول من بدأ بالتفسير العلمي للمرض العقلي.

-قدوم أبو قراط 460-377ق.م : حيث بدأ الحديث عن أهمية الوراثة في تكوين المرض العقلي والربط بين الإضطرابات الحسية والحركية وإصابات المخ ونصح باستخدام الحمامات ونظم التغذية ودعا للاستخدام المسكنات المخدرة والتركيز على

العلاج الجسمي. أما- هيبوكراتس- فكانت مساهمته في إثراء الطب النفسي ، تتمثل في ربطه بين الأمزجة المختلفة والمرض العقلي والدماغ وتفسيره للإضطرابات الإنفعالية على أساس فيزيولوجي وقد هاجم بشدة ارتباط المرض العقلي بغضب الآلهة..

- **عند العلماء المسلمين والعرب:** تشكل مساهمات العلماء العرب والمسلمين جزءا أساسيا في مختلف مجالات العلوم، والطب النفسي والعقلي كان له نصيب منها ومن أبرز هؤلاء المبدعين -ابن سينا- فقد كان طبيبا وجراحا ونفسانيا من الطراز الفريد، أجاد اللغات اليونانية واللاتينية والعبرية والعربية وكان حوله 600 طبيب ودرب نحو 3000 آخرين وكان أول من اكتشف العامل النفسي في إنتاج المرض العقلي، ويعتبر المؤسس الأول للطب النفسيوسوماتي، في بيان علاقة الأمراض الجسمية كاستجابات للإضطرابات النفسية وقد بقي كتابه "القانون" كما ذكر المؤرخ -كوستاف لوبون- المرجع الأول في الطب في أوروبا وجامعاتها لما يزيد عن 600 سنة..

- **في أوروبا (والعصر الوسيط الغربي):** تعد هذه المرحلة من أقصى المراحل على المرضى العقليين فقد تميزت بسيطرة رجال الكنيسة "الأكليروس" الذين كانوا يحرقون العلماء والمصلحين فقد تم قتل (100000) من مرضى العقول بفرنسا وحدها، أيام حكم -فرنسيس الأول- وكتب عنها -إسكيرو- (Esquirole) وهو طبيب نفسي، قائلا عنهم "حرموا حتى الماء الذي يروي ظمأهم."

ثم تحول الأمر في عصر النهضة الأوروبية الغربية، حيث رفض العالم السويسري -براسيلسوس- (Paracelsus) علم التنجيم واعترف بالأسباب السيكولوجية للمرض العقلي ووضع نظرية "المغناطيسية الجسمية" بداية التنويم المغناطيسي. وقام إثرها الطبيب -ماسمر- (Mesmer) بتنويم المرضى لعلاجهم وشاع ذلك حتى استخدمه (شاركو وفرويد) أيضا، حيث نشأ التحليل النفسي على فكرة التنويم المغناطيسي وكان صورة مطورة منه. وقام -بينل- (Pinel) بفك قيود المرضى النفسيين إلى أن ظهر في فرنسا رائد القياس النفسي- ألفريد بينيه-

- **في أمريكا اللاتينية:** حيث أنشئ أول مستشفى لمرضى العقول في مدينة -سان أبلينو- بالمكسيك وأشرف عليه الطبيب - ألفريز - (ياسين، 1986) وحديثا سجل باحثون عدة مجموعة مراحل متسلسلة تاريخا لعلم النفس العيادي نوضحها في الجدول التالي:

الجدول رقم (17): مراحل تاريخية كبرى مر بها تخصص علم النفس العيادي عالميا

| السنوات | الأعمال المسجلة                                                                                                                                    |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1889    | يسجل العالم- بيار جانيه - ( P. Janet ) عمله L'automatisme Psychologique.                                                                           |
| 1890    | يستعمل ( Catell )- كاتل -كلمة اختبار - Test- تعبيراً عن أول أعمال تشخيصية نفسية.                                                                   |
| 1892    | تأسيس الجمعية الأمريكية النفسية (APA)                                                                                                              |
| 1895    | نشر كل من- فرويد وبروي- ( Freud & Breuer ) أعمالهما حول الهستيريا كعمل ( Craepelin )<br>(المعنون بـ Der Psychologische Versuchi in der Psychiatrie |
| 1896    | تأسيس ( Witmer ) -ويتمر-، أول عيادة نفسية لمعالجة الأطفال المعاقين ذهنيا وجسميا -                                                                  |
| 1904    | تأسيس ( Janet & Dumas )- جاني ودماس- جريدة علم النفس العيادي والمرضي.                                                                              |
| 1905    | نشر بيني وسيمون ( Binet & Simon ) اختبارهما للذكاء.                                                                                                |
| 1906    | تأسيس ( M.Prince ) مجلة أو جريدة -Abnormal Psychology-                                                                                             |
| 1908    | بيرز ( C.Beers ) أسس الجمعية الوطنية للصحة النفسية -Mental Hygiene-                                                                                |

|      |                                                                                                                                                                                                     |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1909 | هيلي ( Healy ) أسس مؤسسة شيكاغو للأمراض النفسية- Le juvenile Psychopathic institute -of Chicago                                                                                                     |
| 1912 | اقترح مفهوم في ما يخص الظواهر غير الطبيعية .                                                                                                                                                        |
| 1913 | نشر ( Jaspers ) جاسبير، ما يعرف بـ - Allgemeine psychopathologie -محاولة استدخال علم النفس التفهمي كمرجعية وكذا- La Phénoménologie                                                                  |
| 1917 | تطور اختبارات الجيش الأمريكي- Alpha & Beta Tests - واختبار قياس الذكاء والشخصية للمجندين المعروف بـ- Woodworth personal data sheet                                                                  |
| 1919 | تكوين قسم علم النفس العيادي التابع للجمعية الأمريكية لعلم النفس حيث افتتح ( Adler ) -أدلر- أول مركز يهتم بتشخيص مشكلات التعلم في فيينا -Vienne-                                                     |
| 1921 | روشاخ نشر اختبار المعروف بـ -Psychodiagnostik                                                                                                                                                       |
| 1922 | أسس ( Mc Keen Catell ) ما سمي بـ -psychological corporation-                                                                                                                                        |
| 1924 | نشر ( J. Mac Keen Catell ) ماك كيين كاتل ما يعرف بحالة بيار - Le cas de Pierre - أول نص وصفي لحالة اضطراب سلوكي- Comportementale                                                                    |
| 1925 | جيسل، قدم اختبارات تطور أو نمو- Mental Growth of preschool child                                                                                                                                    |
| 1935 | قام كل من ( Ch.Morgan & H.Murray ) مورغن وميراي، بنشر الإختبار المسمى بـ- Thematicappercection                                                                                                      |
| 1936 | قام لوتي ( Louttit )، بتقديم علم النفس الإكلينيكي خاصته- Sa psychologie clinique                                                                                                                    |
| 1939 | قام واكسلر ( Weschler )، بنشر اختبار ذكائه- Belle vue intelligence test                                                                                                                             |
| 1942 | قام روجرس، بنشر ما عرف بالإرشاد والعلاج النفسي - Counseling and psychotherapy -وقدم علاجه غير المباشر أو الموجه- Therapy non derective                                                              |
|      | وفي نفس السنة قام هاتواي وكنيلي - باختراعهما المسمى- Minnesota multiphasic personality -inventory                                                                                                   |
|      | وفي نفس السنة أيضا قام لوين، بتطوير طرق الحوار الجماعي- les méthodes de discussion en -groupe                                                                                                       |
| 1946 | تم انشاء القانون الفيدرالي للوقاية والعلاج من الاضطرابات النفسية - une législation fédérale pour la prévention et le traitement des troubles psychiques                                             |
|      | وفي نفس السنة قامت مجموعة كل من- US veteran administration, the national institut of and the US public health -mental health الإكلينيكي بتمويل برامج تكوينية لطلاب الدكتوراه في علم النفس           |
| 1947 | افتتاح مؤسسة الأمريكي بورد ( Board )، للاعتراف في علم النفس - Professional psychology                                                                                                               |
| 1949 | ندوة بولدر ( Boulder ) واقترح نموذج التكوين في علم النفس الإكلينيكي المسمى- scientist -professional                                                                                                 |
|      | في نفس السنة لاجاش ( Lagache )، قام بنشر مؤلفه المسمى Psychologie Clinique et méthodes cliniques/ L'unité de la psychologie                                                                         |
| 1950 | قام كل من دولار وميلر ( Dollard and Miller )، بنشر مؤلفهم المسمى - personality and psychology - أين طبقا أساسيات الممارسة النفسية العلاجية:- Les principes de -l'apprentissage de la psychothérapie |

|      |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1952 | قام إيزنك، بنشر مقاله المعنون بـ -The effect of psychotherapy : an evaluation-                                                                                                                                                                                                      |
| 1953 | ظهر ما يعرف بـ -Ethical standards of APA-                                                                                                                                                                                                                                           |
| 1958 | نشر وولب ( Wolppe )، أول كتاب حول العلاج العقلي السلوكي -comportemental psychotherapy by reciprocal inhibition-                                                                                                                                                                     |
| 1963 | تم ترسيم مراكز الصحة العقلية المعروفة بـ Centres communautaires de santé mentale aux Etats unis / Mental health centers                                                                                                                                                             |
| 1964 | تم افتتاح المركز المعروف بـ Centrum voor client centred psychotherapy en counseling -في جامعة لوفن -Leuven                                                                                                                                                                          |
| 1969 | تم تأسيس مركز البحث العلاجي النفسي في الولايات المتحدة الأمريكية والمعروف بـ -Society for psychotherapy research- كما تم في نفس السنة في ميونيخ - Munich- تأسيس ما عرف بـ -Gesellschaft zur forderung der verhaltenstherapie-                                                       |
| 1970 | ظهرت مؤسسة علاجية في (Hambourg) عرفت بـ -gesellschaft fur wissenschaftliche gesprachstherapie (société de thérapie non directive) في نفس السنة اجتمع المعالجون العقلون السلوكيون الأوروبيون وأسسوا الجمعية الأوروبية للعلاج السلوكي والمعروفة بـ behaviour therapy and modification |
| 1973 | وقعت ندوة (Vail USA)، حيث تم اقتراح نموذج تكوين احترافي كما صدر تقرير منظمة (L'OMS) (حول دور الأخصائي النفسي في مصحات الأمراض العقلية في مختلف الدول الأوروبية)                                                                                                                     |
| 1974 | أول قمة أوروبية حول العلاج غير الموجه Therapie non directive في Wurzburg                                                                                                                                                                                                            |
| 1975 | نشر تقرير حول حالة الطب العقلي في ألمانيا (RFA) والعلاجات العقلية والنفسية والنفوسجسمانية، المقدمة للعموم كما تم تكوين تجمع لعدة جمعيات تعنى بالعلاجات النفسية في ألمانيا (RFA) بالإضافة إلى الفيدرالية الألمانية للمعالجين النفسيين تحت اسم (AGTV)                                 |
| 1980 | انعقاد أول مؤتمر لعلم النفس العيادي والعلاج النفسي في برلين، من طرف المؤسسة الألمانية للعلاج غير الموجه (GWG) والمؤسسة الألمانية للعلاج السلوكي العقلي (DGVT)                                                                                                                       |
| 1981 | أول ندوة أوروبية حول البحث في العلاج النفسي بتراف بألمانيا (RFA) Treves                                                                                                                                                                                                             |
| 1983 | تأسيس مؤسسة البحث في العلاج النفسي والمعروفة بـ -Society for the exploration of psychotherapy integration (SEPI)-                                                                                                                                                                   |
| 1985 | ثاني ندوة أوروبية حول بحوث العلاج النفسي بلوفان الجديدة - Lovain la neuve -، من تنظيم مؤسسة البحث في العلاج النفسي وأيام علم النفس العيادي بلوفان الجديدة                                                                                                                           |
| 1987 | نشر DMS-III ندوة عن الدراسات العليا في علم النفس في مدينة صالت لايك- أوتاه                                                                                                                                                                                                          |
| 1988 | تأسيس جمعية الطب النفسي الأمريكي اعتراف المحكمة العليا لكاليفورنيا بحق الأخصائيين النفسيين لمعاينة، تشخيص، وعلاج الأمراض العقلية دون وصاية طبية                                                                                                                                     |
| 1990 | ديك ماكفال ينشر "بيان لعلم النفس الاكلينيكي" بطلب من جون سيكستون ومورغان صامونص                                                                                                                                                                                                     |

|      |                                                                                                                                                    |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1993 | وضع برنامج صيدلة لعلم النفس العيادي من طرف الأكاديمية العسكرية لوالتر ريد حيث أصبحت أول مرة يوصف الأخصائيين النفسيين أدوية بطريقة قانونية          |
| 1994 | نشر DMS- IV<br>تعديل في قانون الأمن الاجتماعي يضمن للأخصائيين النفسيين الحق للممارسة والدفع للمؤسسات الاستشفائية                                   |
| 1995 | وضع أكاديمية لعلم النفس الإكلينيكي<br>وحدة APA لعلم النفس تنشر قائمة للطرق العلاجية التجريبية المسموحة وتدعو الطلاب للتدرب عليها                   |
| 1996 | دوروثي كانتور يصبح أول رئيس لـ APA يتحصل على Psy.D عوض PhD                                                                                         |
| 2000 | نشر DMS-IV-TR                                                                                                                                      |
| 2003 | المكسيك تضمن مزايا إضافية فيما يخص الوصفات للأخصائيين المدربين بصفة خاصة                                                                           |
| 2005 | APA تمول وحدة رئاسية لممارسة قائمة على الأدلة<br>الأخصائيون يكسبون قضايا تخص تأمر شركات تأمين كانت تنقص وتؤخر الدفع المقدم في انتهاك واضح للقوانين |
| 2008 | مجلس النواب الأمريكي يمضي تفويض بالمطالبة باختبار التمتع بالصحة النفسية فيما يعرف بقانون الانصاف لبول ولستون للصحة النفسية والادمان لسنة 2007      |
| 2009 | جامعة إلنواي تصبح أول جامعة لها PCSAS معتمد                                                                                                        |
| 2013 | نشر DMS-V                                                                                                                                          |

من اعداد الباحثة بالاعتماد على ( Huber, 1987, :21-23 & Hensly, Lee, 2014:4-5 )

**1-3- علم النفس العيادي كمهنة ومتطلبات هذا المنصب:** عبر التاريخ ظل هذا الإختصاص يعاني الفصل في مهام ممارسيه وتكوينهم ، رغم الحاجة الاجتماعية والفردية لخدماته وهذا حتى قبل الحرب العالمية الأخيرة وما نتج عنها من كوارث نفسية استدعت الحاجة للمختصين النفسيين، ويمكن تلخيص أهم ما مرت به هذه المهنة من مناقشات حول ما يلزم أن يكون عليه الأساس التكويني للممارس النفسي وكيف يحمي حقوقه ويطور مهنته فيما يلي :

-في 1920 نظم -سيشور- مؤتمرا في الموضوع، خلص لكون أنه من الواجب أن يجمع المختص المتعامل مع المريض بين الطبيب النفسي والأخصائي النفسي.

-في 1927 أنشأت الجمعية الأمريكية لعلم النفس الإكلينيكي لرعاية مصالح الأخصائيين النفسيين، الذين لم يكن وضعهم المهني يرضيهم لعدم وضوحه.

-في 1932 أنشئت جمعية السيكولوجيين الإستشاريين، للدفاع عن مصالح الأخصائي النفسي الإكلينيكي وغيره من الأخصائيين النفسيين التطبيقيين.

-في 1937 تأسست الجمعية الأمريكية لعلم النفس التطبيقي وضمت كل الفئات المشتغلين بعلم النفس التطبيقي في أربعة أقسام كان علم النفس الإكلينيكي واحدا منها.



-في 1945 اندمجت الجمعية السابقة في الجمعية النفسية الأمريكية وقد نادى **لوتيت**- حينها ،بضرورة إعادة النظر في مناهج إعداد الأخصائي النفسي الإكلينيكي وضرورة تدريبه عمليا في مجال العمل الإكلينيكي وضرورة التعريف الأدق لحدود الميدان وعلاقته بالمهن الأخرى وتأكيد الإنتماء المهني للأخصائي النفسي الإكلينيكي.

-كان للحرب العالمية الثانية بالغ الأثر في توجيه الأنظار نحو هذه المهنة وضرورة وضع إطار محدد للعاملين بها من ناحية تكوين الممارس النفسي ودرجة تكوينه ونوع تكوينه ومتطلبات منصب عمله وقد خلص ذلك إلى ضرورة حصول المختص النفسي الإكلينيكي على درجة الدكتوراه ومن وظائفه التشخيص والعلاج والبحث، مما نتج عنه إعادة النظر في الدراسات العليا وبرامج تدريب الأخصائي النفسي الإكلينيكي وذلك إثر لجنة ترأسها **شاكو**- في 1947.

-ثم تطور الأمر إلى محاولة إنشاء مدارس مهنية خالصة، تمنح درجة دكتوراه في علم النفس سنة 1968 نظرا للصعوبة العملية للجمع بين المهني والباحث في شخص واحد وضرورة التركيز على تدريب الأخصائي على الجانب المهني أكثر.

-في 1994 وقع التفكير مجددا في إعداد برنامج دراسي وعلمي لدراسات الدكتوراه في علم النفس الإكلينيكي يتبع أساس نموذج **بولدرز**،، كذلك دراسة تأثيرات العقاقير في الطب النفسي ومسألة السماح للأخصائي النفسي بإستعمالها من عدمه في العلاج.

-في القرن الحالي الذي نعيشه يقدم العالم **كمنجز**- تنبؤات حول وضع المهنة هذه مستقبلا تتلخص في :الإقبال على المهنة لاعتبارات قانونية وتكوينية وتقارب الإتجاهات النفسية في العلاج وظهور إتجاهات توفيقية،مع تطور الحاجة إلى التدريب في ظل الاستعمال المتقدم للتكنولوجيا والإتجاه الانساني سيكون الأغلب. -**(مليكه، 2010)**

**فالمختص العيادي بكل العناصر التي تشكل شخصيته وكفاءاته هو أساس الممارسة النفسية الناجحة ومنه وجب:**

### **1-3-1- التعريف بالأخصائي النفسي العيادي :نجد له عدة تعريفات نسجل منها :**

-**يعرف سراسون ( Sarasson & Sarasson )** الأخصائي النفسي بأنه" الأخصائي الحاصل على درجة علمية عالية غالبا ما تكون الدكتوراه ومتخصص في السلوك غير العادي وهو مدرب على تشخيص وعلاج اضطرابات الشخصية والاضطرابات النفسية الأخرى ،غير العضوية المنشأ ويقوم أيضا بعمل البحوث والدراسات النفسية."

-**ويعرفه كامل مليكة**- بأنه: "الأخصائي الذي يستخدم الأسس والتقنيات والطرق والإجراءات السيكولوجية والذي يتعاون كلما اقتضى الأمر، مع غيره من الأخصائيين في الفريق الإكلينيكي ،مثل الطبيب والأخصائي الاجتماعي.... بقصد فهم ديناميات شخصية العميل وتشخيص مشكلاته والتنبؤ عن احتمالات تطور حالته ومدى استجابته لمختلف صنوف العلاج ."

**(عبد الرحيم، 2018، ص353-354)**

-كما أنه الأخصائي النفسي، الحاصل على شهادة تعادل الماستر في العلوم النفسية، موجهة للميدان العيادي بعد تدريب في مجال الصحة النفسية، بالتعاقد مع هيئة عليا في مجال الصحة. ( **Briso &Al,2015** )

**1-3-2- شخصية النفساني العيادي:** وهي من العوامل المهمة جدا للنجاح في مهنة المختص النفسي العيادي وفي ما يلي بعض الخصائص التي يجب توافرها في شخصية الأخصائي العيادي الكفاء:

- الكفاءة الشخصية والقدرة على اتخاذ القرارات الملائمة ، وذلك في أكثر المواقف صعوبة، فالمختص النفسي قد يجد نفسه عاجزا عن المساهمة في الميدان إذا لم يكن على درجة كبيرة من الثقة بالنفس والكفاءة والمبادرة وإتخاذ القرارات السليمة والعاجلة.

- القدرة على تطوير علاقة إنسانية ولكن مهنية بمرضاه وجمهوره فقد يحتاج الأخصائي النفسي الإكلينيكي إلى أن يطور علاقات إنسانية بمرضاه ولكنها -في نفس- الوقت واقعية ومهنية ومعناها إحساسه بمشكلة المريض كما يعيشها المريض ذاته وهذا يختلف عن العطف أو الشفقة. .

- إدراك المريض في إطاره الاجتماعي فالمريض ليس منفصلا عن واقعه الاجتماعي، مما يساعد المعالج على إتباع أساليب علاجية ليست بعيدة عن ذلك الواقع مقنعة ومجدية ،فسؤال الأهل والأقارب قد أصبح الآن، ضرورة .

-حسن التعامل مع الزملاء ومؤسسات العمل من الضروريات في العمل الإكلينيكي اليومي وفي التعامل مع الإدارة أوتسييرها ، وعليه أن يحقق التوازن بين وقته كمعالج وكعامل في الإدارة.

-احترام ذاته وفهمها أي أن يكون قادرا على تحديد وقت نشاطه أو انسحابه ،سواء كان باحثا أو معالجا أو مستشارا في الصحة النفسية ،لتحقيق الرضا الإنفعالي والنفسي بعيدا عن عمله.

-العمل على التخطيط الذكي لحياته حيث يرفه عن نفسه وينمي نشاطه الجسمي، مع الإهتمام بحياة عملائه وسعادة الآخرين والمعالج الناجح من يعمل على مواجهة الصراعات النفسية ويتمكن من مواجهتها عند حدوثها.

وقد أجريت دراسات عديدة حول سمات شخصية الأخصائي النفسي ، أبرزها :دراسات (كيلي وجودبرج ( Kelly & Goodberg) عام 1959 وهي دراسة تتبعية لـ 248 أخصائي إكلينيكي من العاملين بالمستشفيات، ممن كان قد سبق دراستهم أثناء دخولهم للجامعة للدراسة، فتبينت لهما بعض الخصائص الخاصة ،فمن ناحية وجد الباحثان أن هناك فرقا في سمات الشخصية والخصائص الخاصة بين العياديين العاملين بالبحث والعاملين بميدان الإدارة والإشراف الإداري. كذلك تبين أن هناك خصائص شخصية تميز طائفة العياديين الذين يعملون في ممارسة العلاج النفسي حيث تميز العياديون العاملون بالبحث ، بإرتفاع مستوى الذكاء والإلمام النظري العلمي بميدان التخصص والشهرة رغم نشاطاتهم الاجتماعية المحدودة، أما فئة العياديين العاملين بالإدارة والإشراف فقد غلبت عليهم خصائص الإنبساط والمساهمات الرياضية مبكرا والقدرات القيادية وعادة ما كانوا ينجحون بتفوق، أما فئة المعالجين، فلم تتميز بخصائص مستقلة من الجماعتين السابقتين. (ابراهيم وعسكر، 2008)

### 1-3-3- اهتمامات الأخصائي النفسي الإكلينيكي: يحددها- شاكو- في المجالات الأربعة التالية:

المجال الأول: قد ينظم إهتمامه حول الإتجاه الدينامي في دراسة الشخصية وهذا يتطلب منه دراية كافية بالطب النفسي.

المجال الثاني: قد ينصب إهتمامه على استخدام الاختبارات النفسية والعقلية للكشف عن بناء الشخصية وقدراتها وميولها واهتماماتها وقيمها مع ضرورة وجود تعاون إيجابي من العاملين في الميدان التربوي والمهني.

المجال الثالث: قد يسعى المختص إلى تقديم المساعدة النفسية أو العلاج وحسب ما تتطلبه الحالة ببعض أساليب الإرشاد النفسي.

**المجال الرابع:** قد يهتم المختص بالإتجاه التجريبي، محاولا الوقوف على سمات الشخصية والخصائص النفسية والديناميات التي تنظم فيها الشخصية. وكل من هذه الاهتمامات من الأهمية بمكان، في تدريب المختص الإكلينيكي كما يراه -شاكو-.

**1-3-4- مفهوم الممارسة النفسية:** هي حسب- سلامي (N.Sillamy) أمر شاق وتتطلب من الذي يقوم بها أن تكون لديه معلومات واسعة نظرية وتطبيقية، مع إقامة علاقات حقيقية مع الآخرين وضبط دوره فيها .، ومنه فالممارسة النفسية للمختص النفسي الإكلينيكي تتلخص في:

- مساهمته في عملية التشخيص للأمراض النفسية والعقلية باستخدام الأدوات التالية المقابلة أو الاختبارات النفسية أو الملاحظة أو دراسة الحالة.

- تصنيف الإضطرابات إلى فئات إكلينيكية أو تخلف عقلي لتقديم العلاج المناسب أو توجيهها إلى الجهة المناسبة للعلاج.

- إعطاء المشورة للآخرين الأقل تدريبا إكلينيكيًا، في كل ما يخص المناهج العلاجية وأساليب التعامل مع الطوارئ وإنشاء البرامج الإكلينيكية العامة وتقييمها.

- التعاون مع المحيطين بالحالة، لتسهيل العلاج من خلال البرامج التدريبية والإرشادية في المؤسسات المناسبة لذلك إما بصورة فردية أو ضمن فريق للتكفل النفسي المتكامل.

- وضع الخطط الإكلينيكية لتطوير نوعية التكفل النفسي الاجتماعي التربوي للعميل، من خلال بروتوكولات المقابلة المصممة لنفس الغرض.

- إنشاء علاقات حقيقية مع الآخرين، من حوله رفاق العمل وأهل العميل وضبط دوره بفهم مواقعه وسلوكاته بكل وضوح.

- استعداده للتعاون والعمل في كل الحالات والظروف التي يتطلبها العمل النفسي الإكلينيكي بصورة فردية أو جماعية.

وقد لخصها- لاغاش- في 1949 في عناصر أربعة هي التشخيص، العلاج، الإرشاد والتربية. فيما توسع -غوس- فيها إلى سبعة أوار بإضافة حفظ السجلات الخاصة بالعملاء ومتابعة الحالات، مساعدة الفريق العلاجي استشاريا فيما يخص تخصصه وأضاف- حامد زهران- 1977، التخصص في مجال معين مثل التدريب على الكلام أو العلاج باللعب أو المتفوقين وإعداد برامج إرشادية وعلاجية تخصها كما أضاف -عطية هنا 1976، القيام بالبحث العلمي وأضاف -سلامي- أيضا الدور الوقائي والإعلامي المهم للممارس النفسي، كأحد عناصر الممارسة النفسية مما يدل على درجة أهمية مهامه وتفرعها ونشعبها. (حمادية، 2006)

والتدخل الإكلينيكي يتم على مستويين أساسيين، يقوم الأول على جمع المعلومات حول الإشكالية المطروحة بطريقة معاشة (حول العميل وظروفه)، أما في المستوى الثاني فيتم إجراء التحليل الدينامي للحالة النفسية لحل الإشكال وذلك باستعمال نتائج التقارير النهائية والتي توضع بعد استعمال كل من، الملاحظة والمقابلة والاختبارات والمقاييس. كما يمكن تلخيص مهامه وأدواره في : أربع خدمات أساسية يستطيع الأخصائي النفسي أن يقدمها وهي العلاج والتدريس والتقييم والبحث العلمي، ولعل التقييم أبرزها على الإطلاق.(ماكاي، 2003)

وقد حدد( Goldenberg ) من جهته الأدوار التي يقوم بها الأخصائي العيادي في :تطبيق الاختبارات النفسية والمقابلات الإكلينيكية من أجل تشخيص الحالة، ثم الإرشاد والعلاج النفسي للأفراد والأزواج والأسر والجماعات. وعمل البحوث النفسية

عن نمو الشخصية ووظائفها وأسباب المرض النفسي وغيرها، كذلك اختبار وتدريب الجماعات غير المهنية، كالمساعدين في مجال الصحة النفسية والجماعات التطوعية والإشراف عليهم.

كما حدد قاموس "الألقاب المهنية في الولايات المتحدة الأمريكية" واجبات المختص النفسي الإكلينيكي في تشخيص إضطرابات الأفراد العقلية والإنفعالية في العيادات و السجون والمؤسسات الأخرى، بمقابلة المرضى ودراسة تاريخهم الطبي والاجتماعي وقد يستخدم مهاراته في التدريس والبحث والاستشارة أيضا. (تشعبيت، 2016) كما يمكن توضيحها في :

-تقييم الحالات التي تفد إليه حيث يقوم من خلال هذا الدور، بتشخيص الإضطرابات السلوكية، التوجيه والنصح والمشاركة في مقابلات اختيار العمال بتحليل شخصية العامل، المشاركة في اكمال الإجراءات القانونية لمرتكبي الجرائم والجرح، كما يستطيع من خلال التقييم السليم تفسير مشكلة العميل وتسهيل الحصول على العينات البحثية اللازمة وتحديد درجة الإضطرابات لتقييم فعالية العلاج فيما بعد.

-توفير العلاج اللازم أين يقوم بوصف العلاج بعد فهم المشكلة (هل هو ارشادي أو علاجي مثلا )

-التعليم والتدريس والذي يأخذ مكانة كبيرة من جهد ووقت العيادي، نظرا لأهمية علم النفس في جميع مجالات الحياة اليومية، فنجد أنه يدرس طلبة علم النفس، الأطباء، الممرضين، ضباط الشرطة، الأساتذة وغيرهم.

-الإستشارة التي تتطلبها المشكلات المختلفة حيث عليه أن يلعب حينها كل الأدوار السابقة وطالبو الإستشارات هم من العمال والأطباء والمحامون وحتى الشركات والوكالات المختلفة.

-العمل الإداري حيث تسند إليه إدارة المؤسسات كالجامعات ومراكز التدريب والتوجيه مع ملاحظة أن هذا الدور يتطور مع مرور الزمن. (Padly Al pattani, 2018 <https://www.researchgate.net/publication/324182518>)

-القيام بالبحث العلمي ويعتبر هذا الدور أساسي في مجال المساعدة النفسية ويتم إجراء البحث عن طريق تكييف الإختبارات وأدوات العلاج مع حالة العميل، كذلك تقييم أدوات البحث والعلاج وفعاليتها، كما يعمل على إكتشاف ما وراء العوامل النفسية كالعوامل الثقافية وغيرها، أيضا يعمل على تقييم أثر سلوك الفرد على حالته الجسمية، إضافة لتقييم ومتابعة المشاريع العلمية (Hensly, Lee, 2014:61)

هذا وتعد عملية العلاج النفسي، عملية تنبع من قنوات المعالج اتباعه لنظرية معينة وما تستخدمه من وسائل تقييم وعلاج. ويمكن إجمال أنواع النشاطات التي يمارسها الأخصائي النفسي العيادي بالأرقام والنسب حسب دراسات كل من (Gariel et Kurtz) (1976, Norcross et Prochaska) 1982 في، أولا ما يخص العلاج النفسي بـ 31,21-34,7% مع التشخيص الذي يصل إلى 41,21% ثم 47,9% من أوقات عمله، مع تسجيل زيادة في الوقت المخصص للتشخيص والتقييم، ثم التدريس بـ 12%-13,82% والإدارة بـ 13,4%-13,21% ثم الوقاية (la supervision) بـ 7,78%-8,5، ثم البحث بـ 7,9%-7,04%، مع تسجيل ما نسبته 7,5%-5,23% تخصص من يهتم بالفاحص الخبير،

أما بقية الأعمال الأخرى تمثل ما نسبته 2,91%-4,52% أما في ألمانيا فحسب إحصائيات (1980) (witchen et al) فإن عمل الأخصائي النفسي يتوزع بالنسب بين، العلاج بـ 30,5% والتقييم بـ 13,5 والنصح بـ 11,1% والندوات العلمية بـ 10% والعمل الإداري بـ 9% والتكوين بـ 6,8% والبحث بـ 6,1% والتعليم بـ 6% وتكوين الخبرة بـ 4% وأعمال أخرى بـ 3% وهنا أيضا نلاحظ أن نسبة العلاج تشكل أعلى نسبة، بعد أن كانت أعلى نسبة قبل الحرب العالمية الثانية تسجل للإختبارات

النفسية، مما يؤكد على أن الأمور تغيرت كذلك، إرتفاع الوقت المخصص للندوات والاجتماعات التي يجريها فريق العمل وكذا للتخصص والتكوين (Huber, 1987)

**1-3-5- مجالات عمل الأخصائي النفسي العيادي :** تنتسج مجالات عمله يوما بعد يوم مع مرور الزمن وتزايد حاجات الفرد والمجتمع ، يمكننا حصر مجالات عمله في أنواع خمسة هي :

-**العمل في المستشفيات والعيادات والمصحات الخاصة :**بأمراض النفسية والعقلية ومهمته هنا هي، تشخيص الاضطراب النفسي أو العقلي وعلاج هذه الحالات بالتعاون مع المختصين في هذا المجال كالطبيب العقلي أو العام أو الأروطفوني.

-**العمل في مجالات التوجيه المهني والتربوي والنفسي :** يرجع هذا المجال إلى التطور المتواصل الذي أحرزه علم النفس الإكلينيكي، في وضع اختبارات التحصيل واختبارات الميول والإتجاهات والقيم ،مما دفع بالأخصائي النفسي العيادي إلى الإهتمام بتوجيه الأفراد للاختبار المناسب دراسيا أو مهنيا.

-**العمل في مجالات العمل والعمال :** ودوره هنا هام جدا، فهو يقوم بدراسة الظروف المادية داخل مكان العمل نفسه وما لها من آثار نفسية على العامل وعلى الانتاجية ،كما يكشف أيضا عن العوامل النفسية للعمال وأثرها عليهم مثل ،التعب والملل والإرهاق وحوادث العمل إضافة إلى التغيب والمرض أو التمارض.

-**العمل في مراكز البحوث :**أي التأكيد على قضايا البحث والمعرفة والإطلاع على أهم مناهج الدراسات الإنسانية التربوية والاجتماعية والسيكولوجية.

-**العمل في المؤسسات الإصلاحية :** أصبحت مؤسسات الأحداث الجانحين تعتمد كثيرا على الأخصائي النفسي العيادي في دراسة حالات الجانحين وإجراء المقابلات معهم لمعرفة دوافعهم وفهم مشاكلهم وأنواع الصراعات التي يعانون منها .(العيسوي، 2004)

وهناك عدة دراسات وإحصائيات حول عمل الأخصائي النفسي العيادي ،أجريت في دول أوروبية وفي أمريكا لحصر أماكن عمله حيث نسجل، أنه في ألمانيا يعمل الأخصائيون النفسيون في أماكن مختلفة تختلف نسبها وهذا حسب ( witchen et al) ونقلا عن دراسة شملت 698 أخصائي نفسي ممارس ،حيث نجده في مراكز الفحص بـ 8,31 % وفي المستشفيات بـ 23 % العيادات الخاصة بأمراض العقلية بـ 9,9 % وفي عيادات النفسية المختلفة بـ 4,5 % والعيادات الأخرى بـ 3,7 % وفي المؤسسات الشبه طبية بـ 0,4 % والعيادات الخاصة بـ 19,5 % ومصالح الطب المدرسي بـ 5,5 % وفي المصالح الاجتماعية بـ 0,7 % والصحية بـ 0,1 % ومراكز الفحص العقلي و(psychotherapeutiques ou psychomatique) بـ 3,7 % والمؤسسات المكملة بـ 1,3 % وفي مؤسسات أخرى بـ 6,9 % كما نجد إحصائيات أخرى عن نسب انتشار الطب النفسي وأماكنه في أمريكا تختلف نسبها فحسب ( Norcross et Prochaska )، فإن أغلبية الممارسين النفسيين يمارسون عملهم في المؤسسات الخاصة بـ 23,27 - 31,1 %،

ثم من يعمل في المؤسسات الجامعية بـ 16,9-21,99 % ،فالممارسون في المستشفيات العقلية بـ 8,42 % والعامة بـ 5,97-7,5 % ،ثم مدارس الطب بـ 7,3-7,95 % ثم مراكز الطب العقلي بـ 6,5-7,95 % ،ثم الفحوص العقلية بـ 5,15-5,4 % مصالح جامعية أخرى بـ 7,02-7,50 % والباقي من الممارسين النفسيين، يشتغلون في مؤسسات أخرى بنسبة 11,58-12,5 %، مع وجود نسبة أخرى لم تحدد أماكن عملها بـ 0,4-1,17 % .(Huber, 1987) ويضيف آخرون أن الأخصائي

العيادي اليوم، يجد نفسه ممزقا بين عدة مهام ومجالات عمل ونشاطات يقوم بها يوميا في المصحات والجامعات والسجون والعيادات الخاصة والأسئلة التي تلح عليه هي : كيف سيوفق بين العلم والممارسة الحقيقية ؟ وكيف يوفق في تكوين الأخصائي الجديد وتدريبه؟ وكيف يقيم فاعلية المقاربات المختلفة المستعملة في العلاج؟ وكيف يتحقق من نتائج ما يستعمله منها؟ أسئلة كثيرة تجول بخاطر الأخصائيين الممارسين للمهنة والمشتتين بين عدة مهام وتكليفات. (Kramer & AL, 2014)

**1-3-6- أدوات عمل المختص النفسي الإكلينيكي:** يحتاج المختص النفسي العيادي لأدوات عمل مختلفة تمكنه من أداء عمله بكل احترافية وتوصله إلى نتائج علمية، وتتمثل على الخصوص في:

- **أسلوب دراسة الحالة:** يذهب روتر (Rotter) إلى أن دراسة الحالة، هي المجال الذي يتيح للأخصائي جمع عدد أكبر من المعلومات، حتى يتمكن من إصدار حكم قيم، حول الحالة ومن المعلومات وهو ما يجمع من المقابلة المباشرة مع المفحوص، كمعرفة طبيعة المشكلة وظروفها وما يجمع من الوالدين والأسرة أو رفاق العميل أو أساتذة المدرسة، وتساهم الاختبارات النفسية في الكشف عن القدرات العقلية وعن دينامية الشخصية كما يقدم الطبيب تفاصيل الحالة الصحية أيضا.

- **المقابلة الإكلينيكية:** وهي من الأدوات الأساسية التي يستخدمها الأخصائي النفسي العيادي، لمعرفة وفهم الفرد وإتجاهاته نحو المواقف التي يعيشها والأشخاص المحيطين به، من أسرة ومجتمع وذلك لأنها تعطي للأخصائي فرصة الملاحظة المباشرة لسلوك الفرد وتأتي المعلومات عن طريق الحوار كما يستعمل فيها اختبارات نذكر منها: **الاختبارات السيكولوجية، اختبارات القدرات، اختبارات النمو، اختبارات الذكاء، اختبارات الشخصية الملاحظة (المسلحة وإستخلاص المعطيات).** (حمادية، 2006)

**1-3-7- التوجهات النظرية التي حكمت عمل المختصين النفسانيين عبر سنوات العمل:** يوجه عمل المختص النفسي اليومي اتجاهات نظرية يجعل منها مرجعية للقيام بعمله اليومي، من فحص وعلاج وغيرها وتختلف من مختص لآخر حسب توجهاته واختياراته وتكوينه في المجال نوجزها في الجدول التالي :

**الجدول (18) الاتجاهات النظرية والتقنيات المعتمدة في العلاج بالنسب المئوية**

| الاتجاهات النفسية والتقنيات المعتمدة عليها في العلاج | نسب العمل بها بالنسب المئوية % |
|------------------------------------------------------|--------------------------------|
| -التنويم المغناطيسي                                  | 54.97-                         |
| -التحليل النفسي                                      | 9.94-                          |
| -نظريات الممارسة النفسية                             | 9.94-                          |
| -السلوكي المعرفي                                     | 65-                            |
| التوجه الانساني                                      | 3.04-                          |
| -التوجه الواقعي                                      | 2.81-                          |

من إعداد الباحثة اعتمادا على (Huber, 1987, P :254)

كما يكتمل عمل الأخصائي مع الفريق النفسي العيادي الطبي والتمريضي: الموضح حسب الجدول التالي :

الجدول(19): أعضاء الفريق الإكلينيكي بشقيه الطبي والتمريضي ومهامه

| فريق التمريض                                                                                                                                                                                                                                          | الفريق الطبي                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>مدير التمريض:</b> ويكون حاصلًا على درجة الماجستير أو الدكتوراه في التمريض النفسي مع خبرة 5 سنوات، يقوم بالإشراف على أعمال التمريض وتنفيذ الخطة العلاجية التدريبية لطاقتي التمريض والتعاون مع الأقسام الأخرى ذات العلاقة.                           | <b>استشاري الطب النفسي:</b> متحصل على بكالوريوس في الطب والجراحة و دكتوراه أو دبلوم معادل في الطب النفسي وخبرة من مهامه : إدارة المؤسسة أو قسم منها ووضع الخطط والإشراف على تنفيذها والربط مع المؤسسات ذات العلاقة بالطب النفسي.                                                                                                 |
| <b>رئيس التمريض:</b> هو الحاصل على دبلوم التمريض الفني مع خبرة 5 سنوات، أو بكالوريوس التمريض مع خبرة عامين يقوم بمراقبة كل أحوال المريض ويدون ملاحظاته عن حالته النفسية ومدى تقدمه العلاجي وعرض شكاويه ويعطيه أدويته ويربطه بمعالجه ويعمل بالمناوبة.  | <b>أخصائي الطب النفسي:</b> متحصل على البكالوريوس في الطب والجراحة أو الماجستير في الطب النفسي مع خبرة ،يقوم بالإشراف الطبي المباشر على الحالات وتنفيذ العلاج وتدريب الأطباء النفسيين المقيمين.                                                                                                                                   |
| <b>استشاري التأهيل النفسي :</b> وهو الحاصل على الدكتوراه في التأهيل النفسي ويرأس أقسام العلاج بالعمل والعلاج الطبيعي والتربية البدنية ،يشرف على تنفيذ البرنامج التأهيلي للمرضى.                                                                       | <b>الطبيب النفسي المقيم :</b> وهو الطبيب المعالج المشرف على عدد محدد من المرضى ومتصل مباشرة بهم وينفذ كل التوصيات العلاجية المقترحة من إستشاري وأخصائي الطب النفسي والفريق المعالج .                                                                                                                                             |
| <b>أخصائي العلاج الطبيعي :</b> ويقوم بعلاج القصور الحاصل في حركة المرضى والإشراف على العلاج بالماء والإسترخاء والإبر الصينية.                                                                                                                         | <b>الإستشاري النفسي :</b> وهو الحاصل على البكالوريوس أو الليسانس في علم النفس مع درجتى الماجستير أو الدكتوراه في علم النفس الإكلينيكي مع خبرة 3 سنوات يقوم بإدارة أقسام الصحة النفسية ووضع خطط القياس والعلاج النفسي وتدريب الطاقم الإكلينيكي على مهارات القياس والعلاج النفسي المشاركة في أعمال الوقاية والتوعية العامة ... الخ |
| <b>أخصائي العلاج بالعمل :</b> هو الحاصل على ماجستير العلاج بالعمل يضع الخطة العلاجية للمريض سواء بالعمل الزراعي أو الفني أعمال النجارة أو الديكور... الخ                                                                                              | <b>الأخصائي النفسي :</b> وهو الحاصل على الماجستير في علم النفس الإكلينيكي بعد البكالوريوس أو الليسانس في علم النفس مع خبرة 3 سنوات، يقوم بمهمة القياس النفسي والمشاركة في القرارات الإكلينيكية... إلخ                                                                                                                            |
| <b>أخصائي التدريبات الرياضية:</b> وهو من الحاصلين على البكالوريوس في التربية البدنية، يقوم بالإشراف وتنفيذ البرامج الرياضية المبرجمة للمرضى لأهميتها في تحسين الصحة النفسية .                                                                         | <b>الباحث النفسي :</b> وهو الحاصل على الليسانس أو الدبلوم في علم النفس الإكلينيكي مع خبرة 3 سنوات، يقوم بعمل المقابلات الأولية والتشخيص الأولي للحالة ومساعدة الأخصائي النفس ومشاركته في وضع الخطط العلاجية ويساهم مع الفريق الطبي وأقسام التأهيل ...والخ                                                                        |
| <b>الباحث الاجتماعي:</b> وهو الحاصل على البكالوريوس أو الليسانس في الخدمة الاجتماعية مع تدريب 3 سنوات ، يقوم بخدمة الفرد وخدمة الجماعة وتنظيم الاجتماعات والتنسيق مع الباحث والطبيب النفسي ،كما ينتقل للخارج ،يزور أسر المرضى ويراقب الأنشطة الأهلية. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>أخصائي توعية صحية:</b> وهو من الأخصائيين الجدد الذين يتعاملون مع المرضى على نحو يجعلهم يقبلون البقاء في المؤسسة الصحية، كما يقوم بتوعيتهم بأهمية الإرشادات العلاجية وإشراك المرضى في وضع أنجع الأساليب التي تجعلهم يشعرون بالراحة، كما توطد العلاقات مع أسر المرضى والمجتمع العام لنشر التوعية الصحية وأهمية الاكتشاف المبكر للإضطرابات النفسية والعمل على علاجها سريعا.</p> | <p><b>كبير الأخصائيين الاجتماعيين</b> وهو الحاصل على درجة الدكتوراه أو الماجستير في الخدمة الاجتماعية الطبية، يدير القسم الاجتماعي والمشاركة في الفريق العلاجي وتنظيم العمل الاجتماعي داخل وخارج المؤسسة والإرشاد والعلاج النفسي ووضع البرامج الترفيهية للمرضى والتنسيق مع أسر المرضى والمؤسسات ذات العلاقة... الخ</p> <p><b>الأخصائي الاجتماعي:</b> هو الحاصل على درجة الماجستير في الخدمة الاجتماعية الطبية مع خبرة 3 سنوات، يقوم بعمل التقييم الاجتماعي الشامل للمريض والإتصال بأسر المرضى والمساهمة في حل المشكلات الأسرية إن وجدت... وتطبيق البرنامج العلاجي الاجتماعي... الخ</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

المصدر (إبراهيم، عسكر، 2008، ص41-47)

من خلال الجدول أعلاه نستخلص أن: العلاج النفسي والتكفل بالمرضى النفسانيين ليس مسؤولية فردية، بل هي مسؤولية فريق كامل من المختصين في الطب والتمريض النفسي وكذا التأهيل البدني والتوعية الصحية.

**1-3-8- أخلاقيات المهنة الخاصة بالأخصائي النفسي العيادي:** يدرك الممارسون النفسانيون أهمية إمتلاك مبادئ أخلاقية لممارسة المهنة في أدق تفاصيلها، إلا أن هناك من كتب عن تلك المبادئ وحددها وتم تدوينها في سنة 1953 وقامت "جمعية علم النفس الأمريكية" بنشرها، معتمدة على ما يتعرض إليه الأخصائيون من حيرة في إتخاذ القرارات المهنية وقد رافق نشرها، نشر دليل يشرح كل مبدأ، ومن تلك المبادئ:

**المبدأ الأول: "التمسك بالمعايير الأخلاقية والقانونية"** من احترام للمواقف الاجتماعية السائدة في مجتمعه والاستجابة للتوقعات المجتمعية حول أخلاقه ويحترم قوانين مجتمعه.

**المبدأ الثاني: "التصريحات العامة"** التحلي بالتواضع والحذر والوعي الواضح بحدود المعرفة العلمية وذلك في كل التصريحات التي تصدر عنه، عندما يطلب منه بطريقة مباشرة أو غير مباشرة الإدلاء بمعلومات معينة.

**المبدأ الثالث: "السرية"** حماية أي معلومات يكون قد حصل عليها من الأفراد الذين يتعامل معهم، مطلب وإلتزام أخلاقي أساسي حيث يجب تجنب إفشاء هذه المعلومات لأي شخص، إلا تحت شروط معينة.

**المبدأ الرابع: "الصالح العام للعميل أو الحالة"** يحترم الأخصائي النفسي الشخص أو الجماعة التي يعمل معها ويحمي مصالحها ما أمكن.

**المبدأ الخامس: "الإعلان عن الخدمات"** على الأخصائي النفسي الإبتعاد عن الدعاية التجارية عند محاولته التعريف بخدماته، ولا يتحيز في اختباره للحالات التي تأتيه وأن لا يبالغ في تحديد مقابل لخدماته.

**المبدأ السادس: "تفسير الإختبارات والمقاييس والدرجات"**، يجب أن لا يجعلها متاحة إلا للأشخاص المدربين على تفسيرها أو الذين سيستخدمونها بطريقة مناسبة تجنباً لأخطاء التشخيص.



المبدأ السابع: "الحیطة عند ممارسة البحث العلمي" يتحمل الأخصائي النفسي مسؤولية حماية صالح الأشخاص والحيوانات التي تكون موضوعا لبحوثه. (إبراهيم وعسكر 2008)

1-3-9-الصعوبات المهنية التي يمكن أن يواجهها الممارس النفسي العيادي : يواجه الأخصائي النفسي الإكلينيكي عدة صعوبات وهو يمارس مهنته يمكن تلخيصها في :

-تدني التكوين العلمي : حيث يعرف الأخصائي نقصا كبيرا في المعرفة النظرية وعجزا واضحا في التدريب العملي حيث يؤكد -ويندريد-على أن مشكلة التكوين من أكثر المشكلات حدة في علم النفس العيادي.

-ضعف كبير في التدريب الميداني : وخاصة في جانب التشخيص والعلاج النفسي، ففي دراسة -لكلثوم بلميهوب-حول المشكلات التي تواجه الأخصائي النفسي العيادي صرح العياديون ، بأن ضعف التكوين في العلاج يعد أهم مشكلاتهم بـ26% وأشارت الدراسة إلى عدم تمكن العياديين من تقنيات العلاج الحديثة، التي ثبتت فعاليتها وكذا عدم مواكبتهم لكل جديد في ميدان العلاج عالميا، حيث يواجه العيادي أثناء عمله اليومي مشكلات يعجز عن حلها تعزى للتكوين والتدريب، منها :

-عدم القدرة على اقناع الحالة بأهمية العلاج النفسي وهذا الأمر يحتاج إلى تدريب .

-المشكلات النفسية المستجدة والتي تتطلب التجدد الدائم للأخصائي وتطوير كفاياته نفسه والوعي بمشكلات مجتمعه ومعاونة أفراد.

-صعوبات التحويل التي يعاني منها الأخصائي، إذ يجب التحكم في مشاعره وهو يتعامل مع الحالة، من أجل جمع البيانات الضرورية للفحص والتشخيص.

-عدم الإعراف بالمهنة : من طرف المحيطين بالأخصائي العيادي، بدءا بعمال المؤسسة إلى أفراد المجتمع على اختلافهم فالأخصائيون يعانون من التهميش، حتى من المثقفين والمسؤولين مما يضر بوضعيتهم المهنية. .

. -الضغوط المهنية : فهو يتعامل مع أشخاص يعانون اضطرابات ، حيث أكدت دراسة -بلميهوب- على أن العياديين يعانون صعوبات كبيرة في العلاج، تزيد من ضغوط العمل عليهم.

-نقص الإمكانيات المادية من وسائل وأدوات تساعد على اتمام العمل على أحسن وجه، كالاختارات النفسية والألعاب التربوية ووسائل الإسترخاء وغيرها مما يسهل أداء العمل على أحسن وجه .

-شح تعاون الأسرة : أي أسرة الحالة واعتمادها على العيادي فقط في فهم الموقف واطمأن العلاج وكذا عدم تفهمهم للعمل النفسي وصيرهم على طول فترات و عدم التعاون معه في الحصول على البيانات .

- غلبة التكوين النظري وضعف الإعداد التطبيقي : من الملاحظ أن المقاييس النظرية في التكوين متعددة ترهق كاهل الطالب الدارس للتخصص ،زد على ذلك اصطدامه بمشكلات التدريب الميداني الذي يوجه إليه ،نتيجة ضعف التنسيق بين الجامعات ومؤسسات التدريب مما يضر بأدائه المهني لاحقا.

-العلاجات التقليدية في المجتمع : فالتخصص يعرف منافسة شرسة من جهات أخرى موازية كالسحرة والمشعوذين أو حتى الرقاة ،بمختلف اتجاهاتهم وهذا بسبب ذهنيات ترفض التغير.

**2-تكوين الأخصائي النفسي العيادي:** يلعب التكوين دورا كبيرا في انجاح الممارسة النفسية العيادية وللتكوين أساسيات وعوامل نجاح نعرض لها في الآتي :

**2-1-أساسيات تكوين المختص العيادي :** يقوم التكوين في المجال النفسي الإكلينيكي، على أساسين متكاملين هما الإعداد النظري والإعداد التطبيقي.

**فيما يخص الإعداد النظري،** يجب أن يمكن الأخصائي من معرفة المعلومات الضرورية فيما يخص الأمراض النفسية والإضطرابات السلوكية. ومسار النمو الطبيعي والسوي للفرد، وكل ما يتعلق بالقياس النفسي، كمنهج وتقنيات في التشخيص والعلاج النفسي والمعرفة بسلوكيات التعلم وديناميات الشخصية والإنفعالات والدوافع، كما يجب أن يتعرف على أهم فروع علم النفس من علم نفس الطفل ( معظم المشكلات النفسية منشؤها مرحلة الطفولة) وعلم النفس الاجتماعي ( الكثير من المشكلات لا يمكن فهمها بعيدا عن المحيط الاجتماعي للفرد)، وعلم النفس المهني (الفرد يقضي وقتا طويلا في مزاولة مهنة معينة ). كذلك الإطلاع على منهجية البحث العلمي وأساسيات الإحصاء باعتباره باحثا مستقبليا.

**فيما يخص الإعداد التطبيقي،** حيث على المعدين العمل على احتكاك المختص الطالب بالميدان والواقع المهني (مخالطة الحالات المرضية، قصد معاينتها والإطلاع على أساليب التشخيص والعلاج) كما يجب العمل على الإشراف الميداني التطبيقي على الطلبة، من طرف الأخصائيين ذوي الخبرة والمهارة في الميدان ، والعمل على إدماج المتكون في فريق عمل في المؤسسات الإستشفائية، حتى يتمكن على العمل في فريق. وقد وضع- ريتشاردز 1949- خطة حدد فيها ثلاثة أنواع من الدراسات التي ينبغي أن يمر بها الأخصائي النفسي العيادي وهي : الدراسات الأساسية ،التي تساعد على دراسة علم النفس.الدراسات التقنية، التي تتطلبها المهارات التي ينبغي أن يتزود بها في عمله ،الدراسات العيادية، التي يقوم بها الطالب بتوجيه وإشراف أساتذته. (تشعبيت، 2016)

**2-2- لمحة تاريخية عن الدراسة في تخصص علم النفس العيادي:** مرت الدراسة في التخصص بعدة تغيرات وتطورات عبر الزمن الذي ظهر فيه هذا التخصص وتباينت البرامج الموجهة للتكوين فيه ويمكن أن نحدد بعض الفترات المميزة في تكوين الأخصائي والبرامج المقدمة فيها وهي :

**2-2-1-فترة ما (بعد الحرب العالمية الثانية)** التي قسمت فيها فترة الدراسة إلى مرحلتين ،لكل مرحلة ميادينها الدراسية وهما :

-**المرحلة الجامعية الأولى:** وفيها يتعلم الطالب علم النفس الدينامي والمشكلات النفسية الأساسية بالإضافة إلى البيولوجيا والفيزياء والرياضيات والإحصاء والتربية، مع التدريب العملي إن أمكن مع الأخذ من العلوم الاجتماعية والتاريخ واللغات الأجنبية.

-**مرحلة الدراسات العليا :** وفيها يأخذ الطالب دروس في علم النفس العام (،سيكوديناميات- السلوك الإنساني) الطرق التشخيصية والعلاجية، طرق البحث و علم النفس الفسيولوجي والمقارن، تاريخ علم النفس ،علم النفس الإرتقائي وعلم النفس الاجتماعي.

**فترة التدريب :** تحتل مكانة كبيرة في إعداد الطالب، انطلاقاً من العمل مع الزملاء لفترات قصيرة، ثم لفترات أطول في مؤسسات مثل المدارس وعيادات التوجيه، مستشفيات الأمراض العقلية والسجون والمصانع ومراكز التوجيه المهني ومؤسسات المعاقين عقلياً والعيادات التعليمية والمستشفيات العامة ومراكز التأهيل، حيث يتم التدريب تدريجياً .

**2-2-2- فترة الستينات 1968 :** وفيها تطور التكوين إلى محاولة تأسيس مدارس مهنية ،تمنح درجة دكتوراه في علم النفس، نظراً لصعوبة الجمع بين صفتي المهني والباحث في فرد واحد وضرورة التركيز على تدريب الأخصائي على الجانب العملي ما أمكن.

**2-2-3- فترة التسعينات 1994 :** وعرفت العمل على وضع برنامج دراسي لدراسات الدكتوراه في علم النفس العيادي ، يتبع نموذج (بولدرز) كذلك دراسة مكانة العقاقير في الطب النفسي ومسألة السماح للأخصائي النفسي باستعمالها من عدمه في العلاج.

**2-2-4- وفي القرن الحالي :** قدم العالم (كمنجز) تنبؤاته حول مهنة الأخصائي العيادي مستقبلاً، حيث لخصها في الإقبال على المهنة لاعتبارات قانونية وتكوينية، مع تقارب الإتجاهات النفسية في العلاج وظهور اتجاهات توفيقية، إضافة لزيادة الحاجة إلى التدريب ،في ظل الإستعمال المتقدم للتكنولوجيا و كون الاتجاه الإنساني سيكون المهيمن على الاتجاهات الأخرى .  
(مليك، 2010)

**2-3- التكوين الجامعي للأخصائي النفسي العيادي في دول مختلفة :** تعرف مناهج تكوين الأخصائي النفسي العيادي بعض الاختلافات في فترات التكوين ونوعيته من دولة لأخرى وسنحاول التعرف عليها من خلال تقديم :

### 2-3-1- كيفية وفترة التكوين في أوروبا : والتي تنقسم إلى المراحل التالية :

**-المرحلة الاولى :** تركز على الدراسة والتي بدورها تنقسم إلى دراسات تكوينية قاعدية، تدوم عدة سنوات وتنتهي بدبلوم ، تدور الدراسة فيها حول أساسيات المهنة ولكنها لا تسمح مثلاً بممارسة مختلف التدخلات العيادية ،مثل العلاج النفسي وفيها يدرس المختص (المنهجية ، علم النفس العام والفارقي ، الشخصية ، علم النفس الوراثي والاجتماعي والحيواني والفزيولوجي والطب العقلي، مع أعمال تطبيقية مرافقة تمكن الطالب من التمكن من وسائل العمل ) في مختلف هذه الفروع من علم النفس. ودراسات مكملّة معمقة، في مجال العلاج النفسي كمهنة وممارسة وذلك بالتركيز على دراسة الحالة التطبيقية أي على الأداء العملي الاحترافي وذلك ب الاهتمام بالجانب النظري ودراسة المقاربات والتقنيات العلاجية، مثل المقاربة السلوكية العقلية أو المعرفية الغير موجهة والتحليلية وغيرها ،مع تطبيقها خلال التربصات المختلفة للطالب ،مع العمل على توجيه الأعمال وفق مسار أكاديمي كالدراسات العليا (الدكتوراه) مثلاً في تخصص من المقاربات المذكورة، في مدرسة متخصصة أو للعمل على حل مشكلات معينة، وفق ما تعلمه الطالب ممارسات وتنتهي دراسة الطالب، بأطروحة حول مشكلة واجهت الطالب خلال تربصاته.

**المرحلة الثانية :** وفيها يتوحد الطالب المتخرج للأعمال التطبيقية الفعلية الميدانية والتي غالباً لا تتوفر عليها الجامعة بل تتم في إحدى المؤسسات العلاجية ولمدة قد تصل إلى سنوات وتقوم على التمكن من معارف معمقة ،حول علم النفس العلاجي التقييم ( l'étiologie ) والتدخل العلاجي والبحث العلمي المتخصص وهو العنصر المهم في أحيان كثيرة والتمكن من مهارات التدخل العلاجي ،في توجه علاجي معين وفي مختلف الإضطرابات النفسية، و التمكن من التعرف على تجربة احترافية علاجية حقيقية ممتدة ،على الأقل لعلاج حالات بكامل التدخلات، مع التمكن من تجربة علاجية شخصية ،في أنواع

العلاجات ومدى تأثيرها على الحالات المعالجة. والتكوين يستمر بعد التخرج وخلال الحياة العملية وهذا لمتابعة كل جديد نظري أو تطبيقي، لتحسين قدرات ومعارف المختص على الدوام.

**نموذج الجامعة الفرنسية في لتكوين المختص النفسي العيادي:** يدوم التكوين خمس سنوات ابتداءا بدبلوم (DEUG) ثم ليسانس وما يعرف أيضا بـ (DESS) وهو دبلوم احترافي في الدراسات العليا، حيث يركز التكوين الأولي على الناحية النظرية وإعطاء الطالب نظرة شاملة على مختلف محتويات البرنامج التكويني، من علم النفس العام والتحليلي والاجتماعي والابستمولوجيا، مع مقاييس أخرى ذات علاقة كالفسفة والفزيولوجيا وعلم الاجتماع والمنطق وأيضا الإحصاء، الأعمال التطبيقية والتربصات ضرورية أيضا للطالب في علم النفس العيادي ولا بد أن ترافق وتكمل التكوين النظري والكثير من الطلبة يحاولون الحصول على تربصات ميدانية عديدة فور حصولهم على شهادة الليسانس، كما أن الجامعات كانت تعقد اتفاقيات مع مراكز لتربص الطلبة ولكنها لا تدوم في معظم الأحيان (Huber, 1987)

ففي هذا البلد يمارس المهنة حاليا نحو 36000 أخصائي نفسي منهم 45% يعملون في القطاع العام و30% في القطاعات الاجتماعية والتضامنية وما بين 5 و10% في القطاع الخاص حيث يبلغ متوسط أعمارهم الـ 45,8 سنة وتمثل النساء في هذا المجال 73,6 من مجموع الأخصائيين الممارسين حسب إحصائيات LINSEE (الديوان الوطني للإحصاء والدراسات الاقتصادية الفرنسية) : (Bouchilloux & Autre, 2013)

[https://documentation.ehesp.fr/memoires/2013/mip/groupe\\_1.pdf](https://documentation.ehesp.fr/memoires/2013/mip/groupe_1.pdf) :7)

**2-3-2-كيفية وفترة التكوين في أمريكا :** بعد الحرب العالمية الثانية اقترح (Shakow 1947) بعد ترأسه الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA) الخطوط العريضة لتكوين المختص النفسي العيادي وأهم فكرة فيها هي، إعطاء الطالب تكويناً مزدوجاً، علمياً وعيادياً احترافياً بحثياً، في نفس الوقت وإدراج هذا التكوين في الكليات المتخصصة بالجامعة وذلك لمدة 8 سنوات، مع سنة تربص كدراسة قاعدية أساسية معمقة في الفحص والعلاج النفسي والبحث العلمي تنتهي الدراسة كذلك بشهادة الدكتوراه في العلاج النفسي. وفي 1963 اقترح النموذج الجديد للتكوين والذي أفضى إلى، ضرورة تكوين المختص الباحث، حيث تم اقتراح أربع نماذج منها، العالم الممارس والمختص النفسي المعالج والعيادي الباحث والممارس المحترف. وقد تمت مراجعة كل ذلك لتنتهي بنموذج الجامعة الذي يحضر لدرجة الدكتوراه النفسي HUBER, 1987

ويختلف التكوين في مدته وأهميته من دولة لأخرى ويمكن قراءة ذلك في الجدول الموالي :

الجدول (20): التكوين المعتمد في عدة دول في تخصص علم النفس العيادي وفي بعض من الجامعات

| التكوين         |                    |                             |                                                      |                               |
|-----------------|--------------------|-----------------------------|------------------------------------------------------|-------------------------------|
| الدول           | عدد طلبة علم النفس | عدد معاهد وجامعات علم النفس | مدة الدراسة وطبيعة الشهادة                           | عدد الطلبة ما يقابل 1000 نسمة |
| النمسا          | 7000               | 4                           | 7 سنوات ماجستير                                      | 0.9                           |
| الدنمارك        | -                  | 2                           | 5 سنوات KANDIDAT-SECKSAMEN                           | -                             |
| إسبانيا         | 40000              | 13                          |                                                      | 1.02                          |
| بلجيكا          | 400 غير مؤكدة      | 7                           | 5 سنوات ليسانس                                       | -                             |
| فنلندا          | 1500               | 6                           | من 6 إلى 8 سنوات ليسانس أو                           | 0.3                           |
| فرنسا           | 40000              | 30                          | 5 سنوات DEES أو تربص+ DEA                            | 0.7                           |
| اليونان         | 450                | 1                           | 4 سنوات MAITRESE                                     | 0.04                          |
| المجر           | 600                | 2                           | 7 سنوات دكتوراه                                      | 0.06                          |
| إيسلندا         | 250                | 1                           | 3 سنوات BACHELOR OF ART                              | 1.25                          |
| إيطاليا         | -                  | -                           | 5 سنوات + سنة تطبيق مؤطر                             | -                             |
| النرويج         | -                  | 2                           | من 6 إلى 7 سنوات شهادة عامة                          | -                             |
| هولندا          | -                  | 7                           | من 4 إلى 6 سنوات DOCTORANDUS                         | -                             |
| البرتغال        | -                  | 4                           | 5 سنوات MAITRESE                                     | -                             |
| سلوفاكيا        | 300                | 2                           | 5 سنوات                                              | 0.06                          |
| رومانيا         | 100                | 3                           | 5 سنوات                                              | 0.004                         |
| المملكة المتحدة |                    | -                           | 6 سنوات CHARTED PSYCHOLOGIST                         | -                             |
| السويد          | 1000               | -                           | 5 سنوات ليسانس                                       | 0.1                           |
| تركيا           | 900                | 6                           | 4 سنوات دكتوراه                                      | 0.016                         |
| ألمانيا         | 25000              | 41                          | 6 إلى 7 سنوات عالم نفسي مجاز<br>-PSYCHOLOGUE DEPLOME | 0.4                           |

المصدر : ( حمايدية، 2006، ص49)

2-3-3-المقاييس والمهارات التي تعتمد في مناهج إعداد المختص النفسي العيادي لتكوين معرفي مهاري قيمي نوعي :  
يجب أن يشمل برنامج تكوينه الميادين الرئيسية التالية:

-علم النفس العام: يدرس من خلاله تاريخ علم النفس، علم النفس الإرتقائي وعلم النفس الاجتماعي، إضافة لنظريات الشخصية والنظريات الديناميكية وذلك لفهم السلوك الإنساني في حالتي السواء ولا سواء، وفي إطار تفاعله مع بيئته ومع الآخرين.

-**التشخيص النفسي** : يدرس فيه كفايات تحديد الإضطرابات وذلك بدراسة كل اضطراب أصله ونشأته وخصائصه وتطوره وعلامات تدل عليه والتدريب على تحديدها عمليا.

-**العلاج النفسي** : يدرسه نظريا ويمارسه تطبيقا، في المؤسسات والمدارس والمصانع والسجون وعيادات التوجيه ومؤسسات الأمراض النفسية والعقلية، عبر مراحل ويتعمق فيه تحت إشراف هيئة من الأكاديميين والممارسين ذوي الخبرة.

-**البحث العلمي** : وفيه يتعرف على مناهج البحث في علم النفس، الطرق الإحصائية ومراحل البحث في مشكلة الممارسة الإكلينيكية، كما أنه من الضروري أن يتقن الأخصائي المعرفة النظرية والعملية في ميادين علم النفس الدينامي والمرضي. ومن المعارف والمهارات المطلوب تدريسها لطالب التخصص حتى يقوم بالأعمال بصورة احترافية علمية نذكر المعارف والمهارات العلمية وتشمل :

-**مهارة التشخيص العيادي** وتعتمد بالأساس على عملية الفحص السريري، التي تتطلب معرفة بعلم النفس المرضي للمفحوصين المتعامل معهم، من أطفال ومراهقين وكبار السن إلى الشيوخ والفروق بينهم. ويعتمد الفحص على الإختبارات المختلفة والتي تتميز بكيفيات التطبيق والتقييم ودرجاتها وتختلف من إختبار لآخر ومن قياس لآخر ومن فئة عمرية لأخرى وهي كثيرة، كاختبارات الشخصية والإختبارات الإسقاطية وغيرها وهي تتطلب تدريبا وتحكما فيها وخلفية نظرية لها.

- **مهارة إجراء المقابلة العيادية والإحالة** أو التوجيه وتتطلب هذه الممارسات أيضا، معرفة وتدريب على إجراء المقابلة نظريا وعمليا وللمقابلة أربع أنواع أساسية هي : المقابلة المباشرة والمستعملة عادة في الإستبيانات، والمقابلة نصف المباشرة والتي تسمح بإدارتها مع ترك الحرية في الإجابة أحيانا وطرح الأسئلة للوصول إلى هدف معين، والمقابلة غير المباشرة وفيها تترك الحرية للعميل للتحدث والتعبير وهو شائع في الأسلوب التحليلي، والمقابلة من أجل البحث ولها قواعدها والظروف التي تحكمها والنظريات التي توجهها.

-**مهارة العلاج** وتتطلب تدريبات ميدانية لا يمكن أن نجدها إلى في الميدان العملي ويتم بأساليب مختلفة تعتمد على المقابلة خاصة وتكوين المختص العيادي وتوجهاته النظرية وتدريباته الميدانية ومدى تحكمه في عمليتي الفحص والتشخيص وللعلاج عدة أساليب تختلف باختلاف المفحوص منها، العلاج المعرفي السلوكي وتستعمل لتغيير الأفكار والسلوكات الخاطئة واستبدالها بأخرى سليمة وعند الأشخاص الأكثر وعيا بحالاتهم، والعلاج التحليلي الفرويدي وبخاصة عند الأشخاص الذين يعانون من لا وعي بحالاتهم المرضية ويتطلب تكويننا معمقا وتدريبنا خاصا، لا يمكن أن توفره الجامعة لطلابها. (Arbisio et autre, 2001)

كما تحكم وظيفة الأخصائي النفسي العيادي أخلاقيات وأساسيات، تشكل بوجه أو بآخر أخلاقيات العلم بصورة عامة والتي يجب أن تدرج في برامج تكوينه ومنها على الخصوص :

-**التعلم و اكتساب الخبرة** فالعلاج النفسي خدمات متخصصة ومن ثم يجب أن يكون المعالج مؤهلا علميا ومزودا بالمعرفة المتخصصة والمتطورة والمهارات اللازمة لذلك وعلى دراية بالدراسات والبحوث في ميدان الصحة النفسية.

- **الحصول على ترخيص للعلاج** ويحصل عليه من جهة رسمية وعلمية معترف بها، بعد التأكد من مؤهلاته العلمية في العلاج النفسي وقبلها يؤدي القسم الخاص بالمهنة والذي يتمحور حول مراعاة الخالق أثناء تأدية المهنة وأيضا مراعاة أخلاقيات المهنة.

- بناء علاقة مهنية معتدلة مع العملاء حيث تكون محددة في إطار العلاقة العلاجية في إطار محدد من المعايير الاجتماعية والقيم الأخلاقية وألا تخرج عن حدود هذه المعايير وتلك القيم ،حتى يجد المريض فيها راحته ولا تضر بالمعالج.
- المحافظة على سرية المعلومات وهو أمر في غاية الأهمية في العلاج النفسي، فالعمل يفرض بأسراره للمعالج المختص وقد يكون فيها ما يمسه شخصيا أو عائليا أو قانونيا وغيرها ، فلا يجوز تسريبها لأي جهة كانت إلا بشروط.
- الإخلاص في العمل فالعمل النفسي على درجة كبيرة من الإنسانية ، يحتاج للإخلاص لإرضاء كل من المعالج نفسه ومن يتلقى ذلك العلاج.
- العمل في فريق بالتعاون بين كل الأخصائيين في الفريق المعالج (الطبيب العام والمختص الاجتماعي وغيرهم) فالأمراض النفسية لها مظاهرها نفسية جسدية وتداعياتها اجتماعية وتعاون المختصين في علاجها أكثر من ضرورة .
- احترام التخصصات وهو ضرورة ، حتى لا تتداخل الأمور ويستفاد من كل متخصص له علاقة بجوانب الحالة المختلفة.
- العمل على تبادل الاستشارة والاستعانة بأي تخصص أو أخصائي آخر ،فأحيانا يحتاج العيادي إلى استشارة طبيب عام أو عقلي أو أخصائي اجتماعي أو حتى محامي.
- العمل على إحالة المريض إلى أخصائي آخر إذا كان الأمر يتطلب ذلك ويصب في مصلحة المريض.
- تحديد التكاليف العلاجية وهو أمر يتحكم في عملية العلاج ويؤثر عليها، سواء أن كان في إطار مجاني أو بالأجر.
- المحافظة على كرامة المهنة وشرفها وهو أمر يجب أن يضعه الأخصائي نصب أعينه دائما ، فالمهنة لها خصوصيتها الإنسانية البحتة. (تشعبيت، 2016)
- مهارات أخرى يجب أن تشملها برامج تكوين الأخصائي العيادي العلاقة العلاجية الناجحة فيها ما هو أساسي أولي ومنها ما هو فرعي ومنها ما يأتي مع الممارسة والتدريب نذكر منها :
- المهارات الأساسية ومنها:
- الإتصال البصري الجيد: ويعتمد على توجيه الانتباه والاهتمام الكامل للعمل، حتى يثق في العملية العلاجية ككل ويراعى فيها التباعد الجسدي والتقارب المعنوي بين المعالج والعمل.
- المعرفة ببلغة الجسد: فكل صغيرة وكبيرة في وضعية جلوس المعالج يمكن أن تنجح أو تفشل عملية العلاج فالميل قليلا للأمام مع الإتصال البصري تستقبل من العميل بالاجابية مثلا ودليل على الاهتمام وهذا ما أشار إليه إيجان (1982) (egan)
- احترام المسافة الشخصية: حيث تحدد منطقة إرتياح بين المعالج والعمل ،تقدر بذراع في العرف الأمريكي مثلا وهي عموما متروكة لتقدير المعالج وما يلاحظه على عميله من علامات إرتياح أو إنزعاج وكيفيات التعامل في وقت الجلسة ولكل معالج أو مرشد أسلوبه الخاص في ذلك.
- التحكم في النغمة الصوتية: فالطبقة الصوتية وحجم الصوت ومعدل حديث المعالج، تنقل للعميل الكثير عنه ، فإما تترك راحة وثقة أو العكس وتؤثر بالتالي في العملية العلاجية، الإرشادية.

- **تسيير الحوار:** وهنا تظهر قدرة المعالج في تتبع حديث العميل ، فيختار إذا كان يقبله كله أو بعضه أو يتجاهله على حسب تقديره له وهذا يعتمد على توجهاته النظرية وقناعاته وتدريباته أيضا.
- **إدارة الصمت والاستفادة منه** من مهارات المعالج المتمكن، لأنه يعكس معاني لدى العميل وعلى المعالج تفهمه وإدارته.
- **الانصات الجيد:** يدل على التجاوب مع الطرف الآخر وعن طريقه يفهم المعالج أفكار العميل ويعطي لهذا الأخير انطبعا بالاهتمام والثقة في الجلسة العلاجية.
- **الملاحظة الجيدة للمسترشد:** هي مصدر صامت عن العميل وقد حددها كل من -باندلر وجريندر- في بعض العلامات الظاهرة، من تغير لون الجلد وحجم الشفاه وتوتر العضلات والتنفس، مما يعكس العمليات الإنفعالية الداخلية.
- **البحث في دلالات الألفاظ:** وهنا تكمن قدرة المعالج النفسي الحقيقية، على فهم العميل ومشكلته مما يسهل عملية العلاج في حد ذاتها، فكلما أحسن المعالج تفسير حديث عميله، كلما تمكن من مساعدته.
- **القدرة على توجيه الأسئلة:** بطريقة مدروسة وهادفة، لا إحياءات فيها ولا إلحاح على الإجابة الفورية حتى لا يفقد ثقة وتجاوب العميل معه.
- **اتقان التشجيع بطرق مختلفة:** بإيماءات الرأس وتعابير الوجه الإيجابية وبعض المقاطع الصوتية التي تدل على حسن الإصغاء والمتابعة والاهتمام بالعميل وتشجيعه على مواصلة التعبير عن مشكلته.
- **إعادة العبارات والتلخيص وعكس مشاعر العميل:** بعبارات قوية ومركزة تعكس أفكار العميل وتلخص كلامه وتزيده ثقة في نفسه وفي معالجه وهذا يتطلب معرفة بالاختلاف الوارد في المشاعر من فرح أو حزن أو غضب. ومن المهارات الأخرى المتقدمة والأكثر فعالية هي:
- **التفهم الدقيق للعميل:** وهو ما ينجح أكثر عملية العلاج أو المساعدة ويكون بفهم دوافع العميل الحقيقية وتقديرها.
- **التعبير عن الذات:** من المعالج إلى العميل، حتى يعطيه ثقة أكثر فيه ويقربه منه، فيبادل الإفصاح عن ذاته.
- **استعمال المواجهة:** عند الضرورة ووقت تسجيل تناقض أو خلط أو تهرب عند العميل حتى يعيده إلى الواقع ويواجهه به وقد تكون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة تبعا لحالة وظروف العميل.
- **تبسيط العملية العلاجية** وجعل العميل يدرك أن المعالج إنسان مثله، يفهمه ويحترم خصوصيته وواقعه بالشرح والتوضيح والتفسير ودون تهويل، بمشاركة وجدانية وتكتيكات خاصة تسهل العلاج.
- **تشجيع التداعي الحر:** بتحفيز إطلاق أفكار ومشاعر العميل، حتى تخرج للواقع ويعبر عنها بطريقته دون توجيه أو تعليق، حتى يمكن المعالج من فهم عميله أكثر ومساعدته على تخطي عقباته وفك عقده النفسية.
- **تشجيع التنفيس الإنفعالي:** كون الجلسة العلاجية فرصة للتعبير عن المشاعر العميقة للعميل وإخراج كل شحنة داخله إلى السطح، حتى يتم التنفيس وإفراغ الغليان الداخلي والكبت وذلك بالتحدث الصريح عن الصراعات والمخاوف والأحلام والآمال والخيالات.



-التفسير والتوضيح: لمشاعر وأفكار العميل بلغة يفهمها ، فيساعد على تخفيف التوتر والقلق لديه على أن يكون التفسير في وقته المناسب وبالطرق التي تناسب كل عميل.

- تعليم الإستبصار للعميل : حيث يتعلم العميل فهم مشكلاته وذاته ويحقق تعلمًا جديدًا يساهم في تغيير سلوكه.

- تشجيع التعلم وإعادة التعلم : حيث ، يتعلم العميل أساليب جديدة لفهم ذاته وحل مشكلاته والاستجابة للمتغيرات المؤلمة في هدوء انفعالي وينتقل بها إلى العالم الخارجي، فتتكون لديه الخبرة ويعمم ذلك على الناس والمواقف.

-إنهاء العلاج :بحسن إختيار الوقت والظرف ،لأنه من الصعب أحيانا فعل ذلك لما له من آثار على العميل وهومن المهارات المساعدة على دقة وقوة العلاج النفسي مع مهارات إجرائية أخرى، نذكر منها:

-مهارة اختيار المقياس النفسي : المناسب للحالة والتمكن من تطبيقه ،مع كثرة وتنوع المقاييس ذاتها.

-مهارة الإستعداد لتطبيق العلاج : بضبط فيها وسائل وطرق العلاج ،من مقاييس واختبارات وكذا اجراءات تسيير الجلسات.

-مهارة تهيئة الظروف الفيزيائية :كمستوى التهوية والوقت المناسب للجلوس ومكانها وشكلياتها.

-مهارة تهيئة المفحوص واستثارة دوافعه : و كسب ثقته وهدوئه وخلق الإرتياح والمبادرة لديه.

-مهارة مراعاة ظروف المفحوص : أثناء إجراء الإختبار وتسجيل كل ما يلاحظ عليه أثناءه مما يساعد في تفسير الإستجابات.

-مهارة تفسير النتائج :تبعا لطبيعة الإختبار وتعليماته وكذا طبيعة العميل ذاته وظروف الإختبار.

-مهارة كتابة التقرير الإكلينيكي : ويراعى فيها، اللغة التي يكتب بها بحيث تكون مفهومة لمن يوجه إليهم التقرير مع تفسير الحكم على الحالة ويجب على أسئلة تقييم الحالة ويراعى فيها التقاليد العلمية. (حمادية، 2006)

2-3-4- نماذج تكوين المختص النفسي العيادي عالميا: يعتمد في تكوين العيادي على خمسة نماذج أساسية وهي:

النموذج الأول: نموذج العالم الممارس ويتم فيه دمج العلم بالممارسة وهومن أكثر النماذج التدريبية شيوعا في علم النفس العيادي وفي الولايات المتحدة الأمريكية خاصة.

النموذج الثاني: وهو نموذج درجة الدكتوراه في علم النفس ويتم فيه ،التركيز على تطوير المهارات الإكلينيكية وتختلف برامجه عن برامج دكتوراه الفلسفة.

النموذج الثالث: وهو ما يعرف بنموذج المعاهد المهنية وتركز معظم هذه المعاهد على الوظائف الإكلينيكية ولا تتجه للبحث بالمعنى التقليدي.

النموذج الرابع: وهو نموذج العالم العيادي وهو يقوم على دمج المبادئ العلمية في الأعمال العيادية ويعتبر أن علم النفس الإكلينيكي ليس له أساس علمي في كل أساليبه وتقنياته ويعتبر ممارسيه عياديون ذوي توجه تجريبي.

النموذج الخامس: وهو نموذج يعتمد على دمج كل من علم النفس الإرشادي والعيادي والمدرسي معا. (عدوان، 2013) وفي ما يلي أمثلة عن نماذج تكوين المختص النفسي العيادي عبر جامعات العالم:

نموذج جامعة القاهرة : يقدمه الجدول التالي بتفاصيله.

الجدول (21): أهم مرتكزات نموذج جامعة القاهرة لتكوين الأخصائي النفسي العيادي

| شروط الالتحاق                                                                                                                                              | المقاييس المدرسة                                                           | المدة الزمنية | التدريبات المرافقة                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|---------------|------------------------------------------------------|
| على المتقدم بالبرنامج الحصول على ليسانس في علم النفس في إحدى جامعات مصر، ثم يجتاز امتحان قبول للدراسة عامًا كاملاً للحصول على الدبلوم في علم النفس العيادي | العلاج في علم النفس الإكلينيكي (محاضرات)، فحوص إكلينيكية،                  | 180 ساعة      | فيديوهات في العلاج النفسي لحالات واقعية              |
|                                                                                                                                                            | مناهج البحث في علم النفس العيادي (محاضرات)، علم النفس الاجتماعي (محاضرات)، | 150 ساعة      | (تدريب عملي)، تدريب عملي مع بحث يختار موضوعه الطالب. |
|                                                                                                                                                            | علم النفس الطبي (محاضرات)، علم نفس الأطفال (محاضرات)،                      | 60 ساعة       |                                                      |
|                                                                                                                                                            | الضعف العقلي (محاضرات)                                                     | 60 ساعة       |                                                      |
|                                                                                                                                                            |                                                                            | 120 ساعة      |                                                      |
|                                                                                                                                                            |                                                                            | 60 ساعة       |                                                      |
|                                                                                                                                                            |                                                                            | 90 ساعة       |                                                      |

المصدر: (عدوان، 2013، ص 6)

**ملاحظات :** كل المقاييس المدرسة في الدبلومة ،سبقها في الليسانس ساعات دراسة مكثفة، يتم التدريب العملي للطالب على العلاج المتكامل بصوره النفسي الطبي الاجتماعي.

الجدول (22): تفاصيل برنامج العالم الممارس في تكوين الأخصائي النفسي العيادي

| الفترة الدراسية<br>بالسنوات<br>والفصول | المقاييس المعتمدة في كل فصل                                                                                                                             | الفترة<br>الدراسية<br>بالسنوات<br>والفصول | المقاييس المعتمدة في كل فصل                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| السنة الأولى                           | - الإحصاء- تحليل التباين -<br>-أنظمة العلاج النفسي<br>-متطلبات تخصص: في المجال<br>النفسي الاجتماعي                                                      | السنة الثالثة<br>( فترة الخريف )          | - متطلبات تخصص: في المجال<br>النفسي الاجتماعي<br>-مدخل إلى تحليل البيانات .<br>- الاحصاء -الانحدار -<br>-القياس النفسي بناء الاختبارات .<br>-التقييم ،اختبارات تقييم الاطفال او<br>الراشدين .<br>-مدخل إلى تحليل البيانات .<br>-رسالة الماجستير .<br>-التدريب العملي الاكلينيكي . |
| السنة الأولى<br>(فترة الشتاء)          | -الاحصاء (معادلة المتغيرات الكامنة<br>والنماذج الأساسية)<br>-متطلبات تخصص في المجال<br>النمائي .<br>-أطروحة الدكتوراه .<br>-التدريب العملي الاكلينيكي . | السنة الثالثة<br>(فترة الشتاء)            | -متطلبات تخصص: في المجال<br>النفسي الاجتماعي<br>-أطروحة الدكتوراه .<br>-التدريب العملي الاكلينيكي .                                                                                                                                                                               |
| السنة الثانية<br>(فترة الخريف)         | -متطلب خارجي :الانثروبولوجيا<br>النفسية .<br>-أطروحة الدكتوراه .<br>-تاريخ علم النفس وأنظمته .<br>-متطلب خارجي :العنف في الاسرة .                       | السنة الرابعة<br>(فترة الخريف)            | -قضايا أخلاقية ومهنية .<br>-علم الأمراض النفسية .<br>-رسالة الماجستير .<br>-التدريب العملي الاكلينيكي .                                                                                                                                                                           |
| السنة الثانية<br>(فترة الشتاء)         | -الامتياز الاكلينيكي .                                                                                                                                  | السنة الرابعة<br>(فترة الشتاء)            | -متطلب تخصص :العلوم العصبية<br>الوظيفية .<br>-متطلب اختياري : العلوم الأسرية<br>والجماعية .<br>-رسالة الماجستير .<br>-التدريب العملي الاكلينيكي .                                                                                                                                 |

المصدر : (عدوان، 2013، ص 8)

**ملاحظة :** نموذج العالم الممارس يعود إلى المؤتمر الذي عقد في مدينة "بولدر" بـكولورادو بأمريكا عام 1949 وهو كما سبق ذكره يحاول المزاوجة بين العلم والممارسة، قصد جعل الأخصائي باحث وممارس في نفس الوقت.

**3-واقع الأخصائي النفسي العيادي في الجزائر:** عرفت الجزائر في السنوات الأخيرة توسعا كبيرا في مجال الإستعانة بعمل الأخصائي النفسي في ميادين عديدة، نظرا للأهمية التي يحتلها عمله وفقا للتطورات التي طرأت على الواقع الجزائري وخاصة العشرية السوداء التي عاشها الجزائري ومخلفاتها وكذا الإنفتاح الذي عرفه وطننا على البلدان الأخرى إضافة إلى ما جد من النظريات النفسية والتربوية وللتعمق أكثر في موضوع هذا التخصص في بلادنا لا بد من :

**3-1-التعريف بالمحطات الكبرى لتاريخ علم النفس العيادي في الجزائر:** بعد الإستقلال، عانت الجزائر من شغور مناصب الكوادر المتعلمة بصورة كبيرة، من أطباء وأساتذة وإداريين يحملون على عاتقهم تسيير أمور الدولة وإدارة أمورها واحتياجاتها، عدا عدد قليل من المتعاونين الأجانب، وقد عانت كل القطاعات من هذا الشغور وكان ذلك حال الجامعة والقطاعات الصحية ومنها الصحة النفسية والعقلية حيث نسجل :

-الرحيل المفاجئ والكلي للممارسين النفسانيين من المصحات تاركين وراءهم 6000 سرير في حاجة للمتابعة والعلاج دون مختصين نفسانيين في الطب العقلي، كما في التكفل النفسي العيادي وأيضا في الشبه الطبي.

-عدم وجود أي مختص نفسي أو عقلي جزائري، لأن جامعة الجزائر لم تكون أي مختص نفسي أو عقلي جزائري بعد.

-إرث كبير من الحالات النفسية والعقلية التي خلفتها الحرب التحريرية وتراكمات سنين الإستعمار والحاجة الكبيرة للطب النفسي والعقلي لإعادة بناء الطاقة البشرية، فكان لزاما التعاون مع أطباء وأخصائيين من الخارج في إطار شراكة وكان مستشفى مصطفى باشا بالجزائر العاصمة مثلا، وحده الذي يضمن فحص نفسي عيادي لطب الأطفال ومن أخصائيين أجانب فقط.

-غياب تام للأخصائيين النفسانيين العياديين الجزائريين، كما الأرطوفونيين أول بداية التكوين الجامعي الجزائري مع تسجيل لتكوين أخصائيين في علم نفس العمل، يستعان بهم في المؤسسات الصناعية الكبرى، على غرار سونطراك والحجار.

-ليسانس علم النفس العيادي كانت تقدم من قسم العلوم والآداب وتتبع النموذج الفرنسي وتتكون من، شهادة الثقافة العامة مع شهادات علم النفس العام وعلم النفس الطفل والمراهق وعلم النفس الاجتماعي والتي كانت تدرس بكلية اللغات، في حين كان علم النفس العام والفارقي يدرس بكلية العلوم.

-التدريس لعلم النفس العيادي كان من مختصين أجانب متعاقدين في إطار الشراكة مع الخارج وخاصة مع فرنسا أين كانوا يحضرون أياما فقط، مع تعاون بسيط للجزائريين.

-في 1967 قام البروفسور ( **خالد بن ميلود**) وبعد دراسة تحليلية لمهنة المختص العيادي في الجزائر، بتوظيف المختصين المتخرجين من الجامعة الجزائرية في المؤسسات الإستشفائية الوطنية، مع الإشارة أنه لم يكن يوجد منصب عمل يسمى بالمختص العيادي بعد، فاقترح أن يوظفوا باسم ممرض سامي وكان الراتب أقل بخمس مرات من الراتب المقدم من شركة سونطراك أن ذاك للمختصين، مما جعلهم يفضلونها على المؤسسات الإستشفائية.

-في 1968 استطاع البروفسور (بن ميلود) وبتشجيع منه أن يقنع بعض المتخرجين بفكرته للالتحاق بالمؤسسات الإستشفائية، التي كانت لا تشجع على مثل هذا التخصص مثلها مثل المجتمع ككل، الذي كان ينظر إليها بحذر آن ذاك، نظرا للظروف التي كانت تمر بها البلاد، فاعتبر العلاج النفسي رفاهية برجوازية وليس حاجة ملحة.

-في 1970 ومع الإصلاح الجامعي الذي قاده الوزير - محمد الصديق بن يحي- وزير التعليم العالي -آن ذاك- والذي جعل من تخصص علم النفس أولى الأولويات وجعل تخصص علم النفس العيادي مسؤولية البروفسور- بن ميلود- والذي استطاع ومع الأساتذة- سامية بن ميموش- تكوين برنامج سداسي خاص بعلم النفس العيادي بالجامعة الجزائرية بالتحول من التدريس بالمحاضرة فقط إلى الأعمال الموجهة وكان للتطبيقات أهمية كبرى وفي كل المقاييس مما حرك عزيمة المختصين العياديين وهم يرون تحقق أحلامهم في الإصلاحات التي عرفها تخصصهم وتم على إثره عقد عدة اجتماعات بين الممارسين النفسانيين والأساتذة الجامعيين لوضع خطط العمل والتكوين في الاختصاص والتي انتهت بـ :

-إيجاد صيغة للتكوين تتمثل في سنتين جذع مشترك، تليهما توجيه الطلبة إلى خمس تخصصات هي ،علم النفس العيادي الإكلينيكي، علم نفس العمل ،التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، علم النفس البيداغوجي ،والأرطوفونيا وتم إعطاء أهمية كبرى لتخصص الأرطوفونيا. وبالتالي استطاع الأرطوفوني أن يخرج من اعتباره مقوم للنطق إلى اعتباره مختص نفسي مكلف بعلاج مشكلات النطق والكلام وهذا الفضل يرجع للمختصة النفسية الأرطوفونية- جاكلين زوبادة - ( Jacqueline Zwobada) في حين بقي علم النفس الإكلينيكي بعيد عن قيمته الحقيقية وأصبح من يلتحق بالإختصاص سرعان ما يصرف النظر عنه، نظرا للراتب الزهيد والقيمة المتدنية لمنصب عمل المختص العيادي وتدني الإعتبار للمهنة نفسها.

-استطاعت المختصة الإكلينيكية( أنات ياكار (Anette Yakar) وزوجة الوزير أن تتدخل وتعيد الإعتبار بذلك للمهنة والإختصاص ،هي ومجموعة من المختصين الناشطين وبذلك كان ميلاد منصب المختص العيادي للصحة العمومية بالجزائر في 16 أفريل 1973 فأصبح وجوده قانونيا وبالتالي لاقت أعمال الباحثين والأساتذة في الإختصاص مكانتها وأصبحوا في نفس الدرجة ،كالصيادلة وأطباء الأسنان. ورغم كل تلك التحولات بقيت الممتحنون للمهنة لا يتعدون الـ43 مختص منهم 11 أجنبي على طول التراب الوطني في 1978 والذين حملوا على عاتقهم مهمة التعريف بالمهنة وأهميتها الصحية والاجتماعية عبر :

-عقد الندوات واللقاءات الصحفية للتعريف بالتخصص.

-الكتابة في المجالات والصحف وشرح أهمية مهنة الأخصائي الإكلينيكي.

-مراسلة المسؤولين، لتحقيق المزيد من الانتصارات في مجال الإهتمام بالمهنة وإعطائها اعتبارها كأحد المهن النبيلة والضرورية للصحة النفسية للمواطن وكذا التعريف بخصوصيتها وحساسيتها ومتطلبات النجاح في ممارستها ميدانيا.

-في أول جانفي 1985 ،حاولت وزارة الصحة التخلص من منصب المختص الإكلينيكي والدفع به لوزارة الحماية الاجتماعية، بوقف التوظيف للمختصين وتشجيع ممارسة المهنة للخواص بدون إلزامهم بالتكوين المطلوب لممارسة المهنة ،مما دفع مجموعة المختصين العياديين إلى البحث عن تنظيم يجمعهم ويدافع عن مهنتهم ،فوجدوا في جمعية الاجتماعيين والإقتصاديين ملاذا لهم ( USEA ) ومن ثم استطاعوا عرض مشكلاتهم ومطالبهم على المسؤولين والدفاع عنها ومنه استطاعوا تحقيق صدور القانون الجديد خاصتهم في 1991والذي تبعه آخر في 2009 والذي استطاع أن يأتي بحقوق أكبر للمختص وينظم مهنته ويعرفه بحقوقه وواجباته فما بين 1973 و2009 تغيرت مهام وزادت أخرى على المختص:

-تهيكل منصبه وظهرت تصنيفاته مختص رئيسي...والتي يكون الإنتقال فيها عبر مسابقات مهنية وترقيات.

-زادت قائمة أدواره وتنوعت بين التشخيص والعلاج والبحث وتحديد الخبرة والتقييم وغيرها من المهام.

-في 1989 استطاع مجموعة من الأساتذة مع ممارسين نفسانيين عياديين تكوين المؤسسة "الجزائرية للبحث في علم النفس" (SARP) كمؤسسة بحثية.

-في العشرية السوداء ما بين 1990- 2005 والتي خلفت - 120 ألف -ضحية ووقت الزلازل والفيضانات الكبرى التي عرفتها الجزائر أدرك المسؤولون أهمية المختص النفسي الإكلينيكي في مد يد العون لآلاف المحتاجين للخدمة النفسية، فعرف هذا القطاع انتعاشا كبيرا ورد إليه اعتباره، كقطاع جد مهم في الصحة العمومية ومنه زاد الإهتمام بتكوين أكبر عدد من المختصين والنظر في كفايات العلاج الملحة آن ذاك، فاستطاع المختص مواجهة المجتمع والتعامل معه بحلول ظرفية أملتها الأحداث المتفاقمة آن ذاك.

-واليوم هناك على المستوى الوطني (10) جامعات تكون في علم النفس الإكلينيكي و1500 مختص عيادي ممارس على طول التراب الوطني، في المصالح الطبية على الخصوص يتمتع بهيكل خاص به وحتى نقابة وطنية تدافع عن حقوقه وتدعمه وهذا كله بفضل مجموعة من المختصين الواعيين بدورهم والمختصات -على الخصوص- المناضلات اللواتي تقانينا في الدفع بالمهنة قدما وإنجاح مسعاها، نذكر منهم سامية بونينيش، (Suzanne Mazella)، لطيفة بلعروسي، ليلي حساس، سامية راشدي، فطومة ساسي، سعاد راس نعامة، ( kacha ;2012 )

**3-2-تعريف الأخصائي النفسي العيادي في الجزائر** هو المتخرج بشهادة ليسانس أو أكثر في علم النفس العيادي بعد دراسة تدوم 4 سنوات في النظام الكلاسيكي و3 سنوات في نظام ال(ل.م.د) من كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية حاليا ومعهد علم النفس قديما، يبدأ التخصص في السنة الثالثة -نظام كلاسيكي- والسنة الثانية نظام ال(ل.م.د) أي لمدة سنتين في مستوى الليسانس، يتكون الطالب في علم النفس العام وعلم النفس الاجتماعي وعلم النفس المرضي وعلم نفس النمو والقياس والإحصاء، بالإضافة لمقاييس أخرى عديدة تختلف من مشروع لآخر وتدور كلها حول احتياجات التكوين (نظريا وعمليا) يتطلب التخرج إنجاز ومناقشة مذكرة التخرج (النظام الكلاسيكي) وإنجاز تقرير تربص ومذكرة نظام ال(ل.م.د) في ميدان من الميادين العديدة للتخصص مع إمكانية القيام بتربص ميداني تبعا لذلك استكمالاً لعمله النظري.

لغة الدراسة هي اللغة العربية لكل المقاييس، مع إضافة لغة أجنبية خلال المسار الدراسي مع نظام ال(ل.م.د) في الوحدة الثقافية. ومن جامعات ومراكز التكوين في التخصص: جامعة باجي مختار عنابة - جامعة منتوري قسنطينة- جامعة بوزريعة الجزائر العاصمة- جامعة السانية وهران - جامعة العقيد لطفى تلمسان - جامعة فرحات عباس سطيف - جامعة الحاج لخضر باتنة - المركز الجامعي سكيكدة - المركز الجامعي أم البواقي.

**3-3-وظائف الأخصائي النفسي العيادي حسب القانون الجزائري**: حددت مهام الأخصائي العيادي الوارد في الجريدة الرسمية في 27 أبريل 1991 في المادة 18 كما جاء بالنص: "يكلف الأخصائيون في علم النفس العيادي المكلفون بالصحة العمومية تحت سلطة المسؤول السلمي بالمهام الآتية: اختبارات سيكولوجية، حصيلاات سيكولوجية تشخيص وتنبؤات سيكولوجية، توجيهات، مساعدات سيكولوجية، إرشادات، مرافقات سيكولوجية للمصاب بمرض خطير، تحضيرات سيكولوجية للعمليات الجراحية، الوقاية والعلاج الشفائي." فلا تختلف مهامه الرسمية المقررة فيما يتعلق بالقطاعات الأخرى على اعتبار أن قطاع الصحة العمومية هو الأصلي والمرجعي من ناحية الحقوق والواجبات والتصنيف في السلم الإداري.

وتحدد مهامه في قطاع الشباب والرياضة وفق المادة 47 من المرسوم التنفيذي رقم 93-102 المؤرخ في 12 أبريل 1993 المتضمن القانون الخاص بالمتخصصين في علم النفس العيادي (الإكلينيكي) للشؤون الاجتماعية الصادرة في الجريدة الرسمية رقم 25 لسنة 1993 اذ يقومون - حسب- "بمهام الوقاية والعلاج وإعادة التربية والإعتماد" وبهذه الصفة فهم مكلفون بتطبيق الروايز النفسية دوريا وتفسيرها وتشخيص المرض النفسي وإبداء الرأي العيادي حسب الحالة، والمتابعة الفردية أو الجماعية للأفراد المعنيين. مع المشاركة في اجتماعات فريق التكفل متعدد الإختصاصات وفي لجنة المجلس النفسي التربوي التابع للمؤسسة.

كما تحدد مهام الأخصائي النفسي في قطاع التنمية الاجتماعية، في سياق تحديد مهام الخلية الحوارية التي ينتمي إليها في المرسوم التنفيذي رقم 2000-37 المؤرخ في 7 فيفري 2000 ويحدد كيفيات أحداث الخلايا الحوارية والتضامنية وتنظيمها وسيرها. (حمادية، 2006)

**3-4- القوانين المنظمة لمهنة الأخصائي العيادي في الجزائر :** يرجع تاريخ إعتداد الخدمة النفسية العمومية إلى أول قانون أساسي صدر في الجريدة الرسمية في إطار المرسوم التنفيذي رقم 96-73 المؤرخ في 16 أبريل 1973 حيث حدد شروط توظيف الأخصائيين النفسيين من خلال المادة الأولى التي جاء فيها "أن وظائف علماء النفس السريريين تتمثل في المعالجة وإعادة التأهيل في إطار فرق عمل طبية إجتماعية."

ثم صدر المرسوم الثاني لتنظيم المستمر للمهنة والذي يحمل الرقم 91-111 المؤرخ في 27 أبريل 1991 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالإختصاصيين في علم النفس حيث ألغى بموجبه القانون السابق وحدد مهام جديدة.

ثم مرسوم ثالث يحمل رقم 09-240 المؤرخ في 22 جويلية 2009 يتضمن القانون الأساسي الخاص بالمنظم للموظفين المنتمين لأسلاك النفسيين للصحة العمومية، حيث نظمت مهامه وبالرغم كل تلك التشريعات، بقي سلك النفسيين الوحيد الذي لم تحدد طبيعة انتمائه داخل المنظومة الصحية. إضافة إلى ما يكتنف هذا السلك من غموض داخل القطاع الصحي ، حيث لا مدونة خاصة بأخلاقيات المهنة ولا مجلسا يضبط الممارسة المهنية ،مما فتح المجال واسعا لكل الانحرافات و الإعتداءات على خصوصية المهنة ،خاصة مما يستدعي العمل عاجلا على تنظيم القطاع قانونيا وفي ظل الطلب المتزايد على الخدمة النفسية. (زهار و تارزولت ، 2015)

يحتاج الأخصائيون النفسيون في بلادنا كما في البلاد الأخرى إلى جمعيات تدعم جهودهم وتعبر عن حاجاتهم وتنتشر آرائهم. فقد ظهرت أولى الجمعيات النفسية في الجزائر بموجب قانون الجمعيات الصادر سنة 1990 والذي كان غير مناسب ،حيث كثرت الأحزاب السياسية والجمعيات الثقافية والمهنية وكذا عدم الإستقرار السياسي مما أثر على الإهتمام بهذا النوع من الجمعيات في وهران، الجزائر العاصمة، قسنطينة، ولم تستطع أي واحدة إثبات نفسها على المستوى الوطني وذلك للأسباب التالية :

- غياب الدعم المادي والمعنوي ،من الجامعات والسلطات المعنية.

- عدم تولي نفسانيين لهم مكانتهم على رأس هذه الجمعيات ،حيث تولى شأنها شباب متحمس تنقصه الخبرة العلمية.وهو ما أثر على وجود جمعية قوية لعلم النفس بالجزائر وأثر على دور ومكانة المختص النفسي أيضا. (بوفلجة، 2010)

**3-5- صعوبات الممارسة النفسية في الجزائر:** يواجه المختص النفسي العيادي في الجزائر، صعوبات كثيرة تحول دون إنجاح مهمته العلاجية ومن أهم تلك المعوقات :

- **ضعف التكوين الجامعي على العموم:** والذي يعود لأسباب متنوعة، أبرزها مشكل المناهج التي لا ترقى للمستوى المطلوب في تكوين المختص من ناحية المحتوى وطرق التدريس والتقويم والتدريب وبناء الكفاءات اللازمة لممارسة المهنة.

- **غياب الثقافة الصحية في المجتمع:** فالإنسان العربي لم يصل إلى تلك الثقافة التي تجعل من مشكلاته النفسية والاجتماعية تخرج إلى العلن ويستشار فيها مختص، فهي أسرار لا يجب البوح بها وفي مجال الإرشاد النفسي يجد معظم الناس أن مشكلات الأطفال عادية ولا تحتاج إلى مساعدة نفسية تربوية وتحل مع التقدم في العمر.

- **الصراع من أجل إثبات الذات:** فإلى جانب نقص التدريب وعدم الوعي بأهمية دور الأخصائي وأهميته في المجتمع نجد الأخصائي في حاجة كبيرة لإثبات ذاته، حيث يؤدي به إلى الدخول في صراعات مع غيره من الزملاء وغيرهم من الأطباء النفسانيين والسحرة والمشعوذين ورجال الدين.

- **غموض الأدوار بين الأخصائي النفسي والطبيب النفسي :** يعاني المختص عدم إقرار بوظيفته من السلك الطبي في حد ذاته ومكانته بين أفرادها وخاصة، الذي يتخرج من كليات غير كليات الطب والشك في طبيعة دراسته وطرق علاجه التي تختلف عن طرق الأطباء.

- **المنافسة مع المشعوذين والسحرة ورجال الدين:** ففي حالة الأمراض النفسية المزمنة تعزى أسبابها لمس شيطاني وبالتالي لا يمكن التعاون فيها مع المختص النفسي ويتوجه المصاب أو أهله إلى المشعوذ أو رجل الدين والذين يستعملون طرقهم الخاصة لحل الإشكال (العلاج) ويهملون دور الأخصائي النفسي أو العقلي ويقللون من شأنه. **(بوفلجة، 2010)**

**4-برنامج تكوين الأخصائي النفسي العيادي في جامعاتنا:** يمكننا أن نميز نظامين في تكوين الأخصائي العيادي رافقا الفترة التي اعتمد فيها هذا التخصص في جامعاتنا وبالتالي نموذجين في وضع البرامج أو المناهج هما :

**4-1-البرنامج المحدد وفق النظام الكلاسيكي:** لو تمعنا في مناهج التكوين وفق النظام الكلاسيكي المطبق في جامعاتنا قبل نظام ال ل م د نستطيع أن نسجل :

- أن الأخصائي النفسي العيادي كان يتلقى تكويننا لمدة 4 سنوات للحصول على ليسانس في علم النفس العيادي.

- يتم التكوين وفق عامين جذع مشترك علم نفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

- سنتين تخصص في علم النفس العيادي.

- يتخرج الطالب بعد تقديم مذكرة تخرج في إحدى مواضيع علم النفس العيادي مع إمتحان اجتياز الليسانس.

- يمر المختص النفسي العيادي في النظام الكلاسيكي بمراحل تكوينية على مدار أربع سنوات مهيكلة كما يوضحه الجدول التالي:

**نموذج تكوين وفق النظام الكلاسيكي:** والجدول التالية تبين محتويات البرنامج التكويني لهذا النموذج :



الجدول (23): برنامج السنة الأولى ( جذع مشترك ) وفق النظام الكلاسيكي

| ساعات الدراسة |          |          | وحدات الدراسة            |
|---------------|----------|----------|--------------------------|
| تطبيق         | عمل موجه | محاضرة   | السنة الأولى : جذع مشترك |
| -             | 2سا      | 1سا و30د | مدخل لعلم النفس          |
| -             | 2سا      | 1سا و30د | مدخل لعلوم التربية       |
| -             | 2سا      | 1سا و30د | علم الاجتماع العام       |
| -             | -        | 1سا و30د | منهجية عامة              |
| -             | 2سا      | 1سا و30د | الإحصاء                  |
| -             | 2سا      | 1سا و30د | بيولوجيا                 |
| -             | -        | 1سا و30د | لغة أجنبية               |

الجدول (24): برنامج السنة الثانية (جذع مشترك) وفق النظام الكلاسيكي

|   |     |          |                          |
|---|-----|----------|--------------------------|
| - | 2سا | 1سا و30د | علم النفس الفيزيولوجي    |
| - | 2س  | 1سا و30د | القياس النفسي            |
| - | 2سا | 1سا و30د | علم النفس الاجتماعي      |
| - | 2سا | 1سا و30د | علم النفس اللغوي         |
| - | 2سا | 1سا و30د | علم النفس الطفل والمراهق |
| - | 2سا | 1سا و30د | علم النفس المرضي         |
| - | 2سا | 1سا و30د | لغة أجنبية               |

المصدر: (بوفلجة، 2010، ص4)

الجدول (25): برنامج السنة الثالثة : التخصص في علم النفس العيادي

|     |     |          |                                   |
|-----|-----|----------|-----------------------------------|
| 1سا | 2سا | 1سا و30د | علم النفس                         |
| -   | 2سا | 3سا      | علم النفس المرضي للارشاد          |
| 1سا | -   | 1سا و30د | اضطراب النمو الحس حركي            |
| 1سا | 1سا | 3سا      | منهجية البحث في علم النفس العيادي |
| -   | 1سا | 1سا و30د | اضطرابات اللغة والوظائف المركزية  |
|     | -   | 1سا و30د | تشريح وفيزيولوجيا الجهاز العصبي   |
| -   | 2سا | -        | لغة أجنبية                        |

المصدر: (بوفلجة، 2010، ص4)

الجدول (26): برنامج السنة الرابعة: التخصص في علم النفس العيادي

|                                           |          |   |   |
|-------------------------------------------|----------|---|---|
| الأنثروبولوجيا الثقافية والتحليلية        | 1سا و30د | - | - |
| علم الإجرام والانحراف                     | 2سا      | - | - |
| العلاج في علم النفس العيادي               | -        | 2 | - |
| دراسة حالات                               | -        | 3 | - |
| ملتقى منهجي                               | -        | 2 | - |
| تنظيم تربص يدوم طول السنة الدراسية        |          |   |   |
| تنتهي السنة الدراسية بمناقشة مذكرة التخرج |          |   |   |

المصدر: (بوفجة، 2010، ص4)

-ملاحظات سجلت على برامج علم النفس العيادي في النظام الكلاسيكي: حاول الكثير من الباحثين عبر دراساتهم الغوص في برامج علم النفس العيادي، عبر تسجيل ملاحظاتهم على جملة المقاييس المدرسة ومقارنتها بالمعطيات الواقعية حيث سجلوا أنها تمتاز بـ:

-غياب معلومات ومعارف كان لابد من توفرها في محتويات البرامج، فمقياس كالإحصاء مثلا يدرس كأنه مقدم لطلبة الإقتصاد في السنة الأولى، فضلا على أن الطلبة يجدون في نهاية السنة الرابعة أنفسهم في حرج أمام إحصائيات بحوثهم ونتائج أعمالهم الميدانية والجديد منه لم يصلهم بعد.

-خمول المعرفة وعدم جدواها في الواقع العملي للطلاب، لكونها معرفة سطحية تنطفئ فور إنتهاء الإمتحانات نظرا لأساليب التلقين والحفظ دون الفهم والإستيعاب. والتطبيق الفعلي لما يتعلم

-سذاجة التفسيرات التي يقدمها الطلاب في القضايا العلمية، رغم دراستهم للتفسيرات العلمية في مقاييس برنامج التكوين فالمعرفة الساذجة ما زالت موجودة والمعرفة العلمية لم تستطع محوها لضعف التكوين وسطحيتها.

-الطقوسية وتعني تداول معلومات ومصطلحات شفويا، دون إمكانية شرحها أو العمل بها أو تحليلها عند السؤال عنها مثل تعريف العصاب ودراسة الحالة فالتعلم عاد أصما.

-نقصان المعلومات المطلوبة في التكوين، نظرا لكثافة المقاييس والمعلومات، وضيق الوقت، مما يضطر الأساتذة لحذف محاور من المحتوى، كل حسب تجربته في التدريس، مما يؤدي لنقصان معلومات كثيرة ومهمة.

-انفصال العلاقة بين المقاييس المدرسة، بفعل عدم انتباه الأساتذة إلى ضرورة وجود ترابط منطقي بين وحدات التكوين وحتى واضعو المناهج لم ينتبهوا لذلك، حتى يتحقق الترابط الأفقي والرأسي بين البرامج ومقاييسها.

-الاغتراب فيما يقدم من معلومات نتيجة دراسات أغلبها جرى في بيئة غربية، مما يجعلها بعيدة عن بيئتنا وتم ترجمتها من لغاتها الأصلية للعربية وهذا في حد ذاته تحدي آخر ونفس الشيء بالنسبة للمقاييس والاختبارات.

-الإنفصام بين محتوى المناهج واحتياجات المحيط (سوق العمل) وذلك ما أكدت عليه دراسات كثيرة (الحاج موسى، 1992) و (الحسن بو عبد الله، 1993) حيث تؤكد كل المؤشرات على ضعف العلاقة بين مضامين البرامج المقررة والممارسة الفعلية في الميدان، نظرا لانقطاع التواصل بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات التنمية ومن الطرفين.

-**طغيان** التعليم الأكاديمي على التعليم المهني، ففي علم النفس العيادي، هناك عدم تنسيق بين المحاضر والمطبق مما يجعل كل واحد منهما يعمل في اتجاه معاكس للآخر، كما أن التطبيقات معضما بحوث وليس أعمال تدريبية، مع رفض المؤسسات العلاجية استقبال وتدريب الطلبة لفترات معقولة، مع غياب التوجيه اللازم للطلاب. (عواشرية، 2009)

**4-2- نموذج منهج تكوين محدد وفق نظام ال (ل. م. د.):** بعد العمل بنظام ال (ل. م. د.) وتبعاً للتغيرات التي طرأت على مناهج التعليم والتكوين، فقد عملت الوزارة على إجراء تغييرات في كفاءات تقديم البرامج التكوينية وعناصرها وذلك وفق منهجية جديدة تم الشروع في تطبيقها منذ السنة الدراسية 2014-2015 بالعمل على وضع مشروع تكويني خاص بالمؤسسة الجامعية ويتم تطبيقه لمدة 3 سنوات بالتركيز على مجموعة عناصر يوضحها الجدول التالي:

**الجدول (27): نموذج عرض تكويني لجامعة باجي مختار- البوني- غنابة لسنة 2016-2017**

| الأهداف المنتظرة من التكوين                                                                                                                                                                                                                    | الكفاءات المنتظر تحقيقها عند الطالب                                                                                                                                                                                  | شروط الإلتحاق بالبرنامج                                                                                                                                                                           | المؤسسات الوطنية والجهوية المستقبلية للمخرج في علم النفس العيادي                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| -تكوين إطارات حاملين لشهادة ليسانس في علم النفس العيادي التربوي.<br>-مختصون مزودون بكم هائل من المعلومات النظرية والتي تمكنه من القدرة على تلبية متطلبات السوق العملية .<br>-دعمه بتربصات ميدانية معززة ومدمجة للتكوين ومؤهلة للحياة المهنية . | -التحكم في المقابلة الإكلينيكية.<br>-التحكم في تشخيص الإضطرابات النفسية والعقلية .<br>-التحكم في القيام بدراسة الحالة<br>-التحكم في تقنيات الفحص الاكلينيكي .<br>-التحكم في مبادئ العلاج النفسي .                    | حصول الطالب على بكالوريا علوم طبيعية أو آداب ولغات أو علوم تجريبية أو بكالوريا فلسفة                                                                                                              | -مخابر البحث في تخصصات علم النفس العيادي والمدرسي والارطوفونيا الماستر والدكتوراه.<br>-مؤسسات الصحة العمومية والمدرسية والتكوين المهني و غيرها من المؤسسات ذات العلاقة بالتخصص.                                                                                           |
| المحتوى المسطر لتحقيق الأهداف                                                                                                                                                                                                                  | طرق واستراتيجيات التكوين والتدريب                                                                                                                                                                                    | الإطارات المكلفة بالتكوين                                                                                                                                                                         | الإمكانات المادية المتوفرة للتكوين وقدرات الاستيعاب وميادين التربص                                                                                                                                                                                                        |
| -معرفة موسعة عن مسارات السواء واللاسواء لدى الفرد.<br>-القدرة على تشخيص مجمل الاضطرابات النفسية والعقلية .<br>-القدرة على دراسة الحالة .<br>-التحكم في وسائل وتقنيات الفحص النفسي .<br>-التعرف على العلاجات النفسية المختلفة .                 | -المحاضرات التي تلقى في المدرجات .<br>-الأعمال التوجيهية داخل القاعات .<br>-أعمال تطبيقية في المخابر<br>إعلام الي ، لغات .... الخ<br>-تقييم عن طريق الاختبارات السداسية والتقويم المستمر .<br>-جمع المعلومات عن طريق | أساتذة مؤهلين في المقاييس المختلفة التي تقدم للطلبة منهم<br>3 أساتذة محاضرين صنف(أ)،<br>4 أساتذة محاضرين صنف (ب)،<br>8 أساتذة مساعدين صنف(أ)،<br>3 أساتذة مساعدين (ب) بما مجموعه (18) أستاذ مؤطرا | -مخابر بها الاختبارات والمقاييس النفسية المعتمدة<br>قاعتين للمطالعة .مكتبة خاصة بعلم النفس .<br>مكتبة خاصة بالعلوم الانسانية والاجتماعية .قاعتين للاعلام الالي .<br>-فضاءات الانترنت . قاعات للتدريس يمكنها استقبال 3 أفواج بمعدل 30 طالب للفوج الواحد (التربصات تتم في : |

|                                                                                  |                                                  |                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| التغذية الراجعة (أساتذة<br>طلبة<br>موظفة) ...<br>-تقويمات الفرق<br>البيداغوجية . | بالإضافة<br>مستخدمي<br>والتقنيين<br>إلى<br>الدعم | -المؤسسات الاستشفائية العادية<br>(15 طالبا) والمتخصصة في الامراض<br>العقلية والنفسية (13 طالبا)<br>-التضامن الوطني (25 طالبا)<br>-مؤسسات الضمان الاجتماعي (25<br>طالبا)<br>العيادات الخاصة (12 طالبا)<br>-كل المؤسسات ذات العلاقة |
|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

من إعداد الطالبة اعتمادا على نموذج مطابقة لعرض تكوين ليسانس ل. م. د. أكاديمي 2016-2017 قسم علم النفس جامعة باجي مختار- البوني- غنابة.

الجدول (28): توزيع المقاييس على الزمن المخصص للدراسة للسداسيين الخامس والسادس المكونين لسنة (3) ل

| وحدة التعليم<br>ومقاييسها         | الحجم<br>الساعي<br>السداسي | الحجم الساعي الأسبوعي |                |                  |         | نوع التقييم | متواصل | إمتحان |
|-----------------------------------|----------------------------|-----------------------|----------------|------------------|---------|-------------|--------|--------|
|                                   |                            | محاضرة                | أعمال<br>موجهة | أعمال<br>تطبيقية | المجموع |             |        |        |
| وحدات التعليم<br>الأساسية         | 180                        | 6                     | 6              |                  | 180 سا  |             | 20     |        |
| وت 1 ا ج ا خ                      |                            |                       |                |                  |         |             |        |        |
| علم النفس<br>المرضي               | 45                         | 1.5                   | 1.5            |                  | 45 سا   | +           | 5      | +      |
| اضطرابات<br>الشخصية عند<br>الراشد | 45                         | 1.5                   | 1.5            |                  | 45 سا   | +           | 5      | +      |
| وت 2 ا ج ا خ                      |                            |                       |                |                  |         |             |        |        |
| اضطرابات<br>السلوك                | 45                         | 1.5                   | 1.5            |                  | 45 سا   | +           | 5      | +      |
| الاضطرابات<br>الحسية              | 45                         | 1.5                   | 1.5            |                  | 45 سا   | +           | 5      | +      |
| وحدات التعليم<br>المنهجية         | 90                         | 3                     | 3              |                  | 90      |             | 6      |        |
| وت م 1 ا ج ا خ                    |                            |                       |                |                  |         |             |        |        |
| علم النفس<br>العيادي              | 45                         | 1.5                   | 1.5            |                  | 45 سا   | +           | 3      | +      |
| اختبارات<br>الشخصية               | 45                         | 1.5                   | 1.5            |                  | 45 سا   | +           | 3      | +      |
| وحدات التعليم<br>الاستشفائية      | 22.5                       |                       |                |                  |         |             | 2      |        |
| وت 1 ا ج ا خ                      |                            |                       |                |                  |         |             |        |        |
|                                   |                            |                       |                |                  |         | +           |        |        |

|   |   |    |    |      |  |      |     |       |                                     |
|---|---|----|----|------|--|------|-----|-------|-------------------------------------|
|   |   | 2  | 1  | 45سا |  |      | 1.5 | 22.5  | علم النفس<br>الصدمي وعلم<br>الضحايا |
|   |   | 2  | 2  | 90سا |  | 1.5  | 1.5 | 45    | وحدة التعليم<br>الأفقية             |
|   |   |    |    |      |  |      |     |       | وت ا ا ا خ                          |
| + |   | 1  | 1  | 45سا |  |      | 1.5 | 22.5  | الحكمة<br>وأخلاقيات<br>المهنة       |
|   | + | 1  | 1  | 45سا |  | 1.5  |     | 22.5  | لغة أجنبية                          |
|   |   | 30 | 16 | 405  |  | 10.5 | 12  | 337.5 | مجموع<br>السداسي                    |

المصدر : وثيقة نموذج المطابقة لعرض التكوين ل. م. د ليسانس، 2016-2017، جامعة باجي مختار -البوني- عنابة (

الجدول (29): توزيع الحجم الساعي السداسي وكيفيات التقويم لوحدات التعليمية مفصلة ليسانس ل م د 2016-2017

| نوع التقييم |        | الوقت<br>الساعي | الوقت<br>الأسبوعي | الحجم الساعي الأسبوعي |                |                |        | الحجم<br>الساعي | وحدات التعليم            |
|-------------|--------|-----------------|-------------------|-----------------------|----------------|----------------|--------|-----------------|--------------------------|
| إمتحان      | متواصل |                 |                   | أعمال<br>أخرى         | أعمال<br>تطبيق | أعمال<br>موجهة | محاضرة |                 |                          |
|             |        | 20              | 10                | 180                   |                | 6              | 6      | 180             | وحدات التعليم الأساسية   |
|             |        | 20              | 10                |                       |                |                |        |                 | وت ا ا ا خ               |
| +           | +      | 5               | 3                 | 45سا                  |                | 1.5            | 1.5    | 45              | العلاجات السلوكية        |
| +           | +      | 5               | 3                 | 45سا                  |                | 1.5            | 1.5    | 45              | العلاجات ذات المنحى      |
| +           | +      | 5               | 2                 | 45سا                  |                |                |        | 45              | العلاج النفسي            |
| +           | +      | 5               | 2                 | 45سا                  |                |                |        | 45              | العلاج ذو المنحى         |
|             |        | 5               | 3                 | 90                    |                |                |        | 90              | وحدة التعليم المنهجية    |
|             |        |                 |                   |                       |                |                |        |                 | وت م ا ا خ               |
|             |        | 3               | 2                 | 45سا                  |                |                |        | 45              | تربص                     |
|             |        | 3               | 1                 | 45سا                  |                |                |        | 45              | مذكرة التخرج             |
|             |        | 2               | 1                 | 45سا                  |                |                | 1.5    | 22.5            | وحدة التعليم الاستكشافية |
|             |        |                 |                   |                       |                |                |        |                 | وت ا ا ا خ               |
| +           |        | 2               | 1                 | 45سا                  |                |                | 1.5    | 22.5            | علم نفس الأدوية          |
|             |        | 3               | 2                 | 90                    |                | 1.5            | 1.5    | 45              | وحدة التعليم الأفقية     |
|             |        |                 |                   |                       |                |                |        |                 | وت ا ف ا ا خ             |
| +           |        | 1               | 1                 | 45سا                  |                |                | 1.5    | 22.5            | مخاطر المخدرات           |
|             | +      | 1               | 1                 | 45سا                  |                | 1.5            |        | 22.5            | لغة أجنبية               |
|             |        | 30              | 16                | 405                   |                | 10.5           | 12     | 337.5           | مجموع السداسي6           |

المصدر : وثيقة نموذج المطابقة لعرض التكوين ليسانس ل م د لسنة 2016-2017 جامعة باجي مختار -البوني- عنابة.

3-4-ملاحظات تسجل حول المناهج الموجهة لتكوين المختص العيادي في الجزائر في النظامين الكلاسيكي وال (ل. م. د)

يمكن ايجازها في :

يغلب عليها الجانب التاريخي والنظري : حيث يتم التركيز فيها على كم المعلومات المقدمة وإهمال للجوانب المنهجية والتطبيقية وهو ما يمكن ملاحظته من خلال التعرف على الوحدات الدراسية (المقاييس) والتي تقسم على سنوات الدراسة من السنة الأولى إلى الرابعة حيث أنها :

-تقدم معلومات عامة في السنوات الأولى والثانية كجذع مشترك لكل الطلبة في علم النفس والتربية وفي السنتين الثالثة والرابعة -رغم أنهما تخصصان للتخصص -إلا أن الغالب على محتويات المقاييس هو الجانب الفلسفي النظري فالدراسة جلهما نظرية تجري في صفوف الجامعة ،مما يخل بالجانب التطبيقي المهم واللازم للطلبة في هذا التخصص.

- فيها نقص في فهم شخصية الإنسان الجزائري ، بحكم أن أغلبية الدراسات النفسية أجريت في دول أجنبية (أوروبا وأمريكا ) وبالتالي فالنظريات التي أفرزتها تحاكي واقع الفرد والمجتمع هناك ولا تراعي خصائص الفرد الجزائري ومجتمعه والمناهج الدراسية أهملت الدراسات التي اهتمت بالإنسان العربي والجزائري -على قلتها- وهو ما يجعل الأخصائي النفسي ينظر لمشكلات عميله الجزائري العربي المسلم من منظور غربي وبالتالي يصعب تشخيصها والفشل في وضع حلول لها.

- تعاني نقص الاختبارات النفسية المكيفة ، حيث يعتمد الأخصائيون النفسيون على الإختبارات والروايز والمقاييس الأصلية أو المترجمة من لغاتها الأصلية وقليل منها من أنجز في الجزائر أو العالم العربي ونالت قبولا واعترافا دوليا ،مع ملاحظة أن الإختبارات الإسقاطية مثلا، لها تفسيرات حضارية مرتبطة بالمحيط الاجتماعي والثقافي الذي أنشئت فيه، لهذا يصعب الإعتماد على نتائجها إذا لم تكيف لتشخيص الإضطرابات النفسية المحلية وبالتالي يصعب اقتراح حلول لها. (بوقلجة غياث،2010) ونستطيع أن نضيف أيضا:

-غياب الجانب التطبيقي العملي في محتويات البرامج حيث لم يخصص له حجم زمني محدد وفي كل سنوات التدرج رغم أهميته في تخصص يعد التطبيق العملي المهاري أحد آليات الممارسة ،في حين نالت الأعمال الموجهة نصيب الأسد من الحجم الساعي رغم أنها في أغلبها ،بحوث فردية أو جماعية للطلبة يغيب عليها الجانب التطبيقي الميداني.

-جمود عمليات التقويم واقتصارها على الإمتحانات فقط ،رغم أنه يمكن استعمال عدد كبير من آليات التقويم والتقويم التي تساهم في تكوين الطالب ،المقبل على الممارسة العيادية وترفع من مستوى تكوينه .

-غياب الشراكة مع المؤسسات العلاجية ضمن مشاريع التكوين، رغم أنها المعني الأول به، فلا نجد أثرا لدورها في تحديد احتياجاتها من عمليات التكوين ولا في وضع برامج التدريب الميداني .

كل تلك الملاحظات المسجلة على مشاريع التكوين المعروضة، تؤكد أن ما تعرفه جامعاتنا من إصلاحات لم تلمس لحد الآن جوهر التكوين، في عدة تخصصات ومنها علم النفس العيادي .

**خلاصة الفصل :** من خلال ما تم عرضه من عناصر حول علم النفس العيادي كعلم ومهنة والمناهج المسطرة للتكوين فيه عالميا ومحليا، نلمس حجم المسؤولية الملقاة على عاتق واضعي مناهج هذا التخصص والنقص الذي تعانيه مناهجنا فيه ،رغم عمليات الإصلاح المطبقة والتي تحتاج إلى تعمق وتحليل وربط بسوق العمل( المؤسسات المستقبلية لمتخرجي التخصص) من أجل بناء تصور حول حاجات التكوين ووضع برامج للتدريب الميداني المواكب للتعليمات .

## الفصل الخامس

# سوق العمل في الجزائر ونصيب الخريج الجامعي منه

عناصر الفصل:

- 1- لمحة عامة عن سوق العمل وآلياته.
- 2- التعريف بسوق العمل في الجزائر.
- 3- العلاقة بين التعليم والاقتصاد.
- 4- محددات العلاقة بين التعليم العالي وأسواق العمل في الوطن العربي
- 5- تطور أجهزة وبرامج التشغيل في الجزائر كحل للحد من البطالة
- 6- آفاق بناء علاقة قوية بين أسواق العمل في بلادنا العربية ومؤسساتنا الجامعية

## تمهيد

يعد سوق العمل أحد الركائز الأساسية للاقتصاد في أي بلد، فهو المكان الذي تتنافس فيه قوى العمل على المناصب المتاحة لممارسة نشاطها، كما أنه المكان الذي تظهر فيه القوى البشرية مهاراتها وكفاءاتها سواء منها المعرفية أو الأدائية وحتى القيمة منها -حسب النظرة الجديدة للعمل كقيمة إنسانية- باعتبار القوة البشرية ثروة دائمة ومتجددة ومبدعة على الدوام لا تنفذ أبداً. وقد عرف سوق العمل، عبر العصور وخاصة في الألفيتين الماضية والحالية عمليات تحليل ودراسة ومتابعة، أملا في تحسين ظروفه وشروط نجاحه وازدهاره وبالتالي ناله الكثير من التنظير والتطور أيضا.

وسوق العمل في الجزائر كغيره من الأسواق العالمية، عرف نجاحات كما عرف اهتزازات عدة، منذ الاستقلال إلى اليوم وقد أولت المخططات الإنمائية المتتالية -التي عرفها اقتصادنا -كل الأهمية لحاملي الشهادات، لما لليد العاملة المؤهلة من دور إيجابي في دفع عجلة التنمية قدما. ونحن من خلال فصلنا هذا، نحاول التعريف بسوق العمل في الجزائر وأهم مؤشراتهِ والتركيز على نصيب القوى العاملة المؤهلة منه والجامعية منها على الخصوص وسبل تطوير العلاقة بينه وبين التعليم والتكوين الجامعي والعراقي التي تحول دونها. وعليه وجب التطرق إلى:

### 1-لمحة عامة عن سوق العمل وآلياته : حتى نضع أنفسنا في الإطار العام للدراسة لا بد من :

#### 1-1-التعريف بسوق العمل: يمكن تعريفه بعدة صيغ منها:

-يعرف حسب معجم Robert -بأنه "مجموعة من عروض وطلبات العمل، تخص نوع من أنواع المنفعة ممتلكات أو رؤوس أموال "ويتركب سوق العمل حسب هذا التعريف من عنصرين هما (العرض والطلب) ويستوجب تحقيق التوازن بينهما، حيث تباع وتشترى المنافع، فمن جهة المؤسسة الموظفة (الطلب) يحدد بقدر العمالة والقدرات التي يمكن شراؤها ومن جهة أخرى العامل (العرض) يساوي قوة أدائه أو عمله والتوازن في سوق العمل يقدره بحجم العرض والطلب . (Guéladio&Al, 2012)

-كما أنه " المؤسسة التنظيمية الاقتصادية التي يتفاعل فيها عرض العمل والطلب عليه، أي المجال الذي يتم فيه بيع الخدمات وشراؤها وبالتالي تسعير خدمات العمل". (بفاضل والغامدي، 2014، [www.alarabiahconference.org](http://www.alarabiahconference.org) uploads conference

-وتعرفه منظمة العمل الدولية بكونه "الإطار الذي تتشكل فيه القوى العاملة "أو كما يقال " هو المحيط الذي تسبح فيه القوى العاملة"، متأثرة باتجاهات السوق تلك، مثل العولمة وتنامي السمة غير المنظمة في العمل، وسوق العمل يعبر دوماً عن علاقات القوة في الاقتصاد والمجتمع عموماً.(جلال، 2017، ص278)

وعموماً يمكننا تعريف سوق العمل بكونه، الميدان الذي يتيح المنافسة لعروض العمل وطالبيها على السواء، تبعا لمعطيات كل طرف وشروطه، حيث يحدد إثرها سعر الأجر المقابل لخدمات العمل المنجز فيه.

وتبعا للظروف الاقتصادية والاجتماعية الجديدة التي يعاني منها سوق العمل اليوم، كانهدام التوازن بين عارضي العمل وطالبيه وارتفاع معدلات البطالة، فإن السوق الحاضر، تنقسم إلى جانبين هما:



-الجانب السوقي في سوق العمل (Le coté marchand) وهي السوق النشطة (وجود العرض والطلب المحكوم بالسعر والذي يحدده حجم العرض وحجم الطلب وعنصر الكفاءة التي يتمتع بها طالبيه) والتي تخلق المنافسة الشديدة خاصة مع ندرة العمل وارتفاع سقف شروط التوظيف من قبل المؤسسات والعدد الكبير لطالبي الشغل بفعل البطالة وكل هذه العوامل تزيد من المنافسة على التشغيل ويطلق على هذا الجانب من السوق أيضا -السوق المحفوف بآليات السوق-.

-الجانب غير السوقي في سوق العمل (Le coté non marchand) وهو إطار غير خاضع لآليات السوق والمتمثلة في تشريعات العمل والحوار الاجتماعي بين شركاء الإنتاج والمفاوضات الاجتماعية وهو الدور الذي من المفروض تقوم به السلطات العمومية ، مع الأطراف الاجتماعيين. كما تتحكم في سوق العمل وتديره ، عدة أطراف من بينها :

-العمال والراغبون في الحصول على عمل، على اختلاف مؤهلاتهم .

-الباحثون عن خدمات العمل لمشاريعهم .

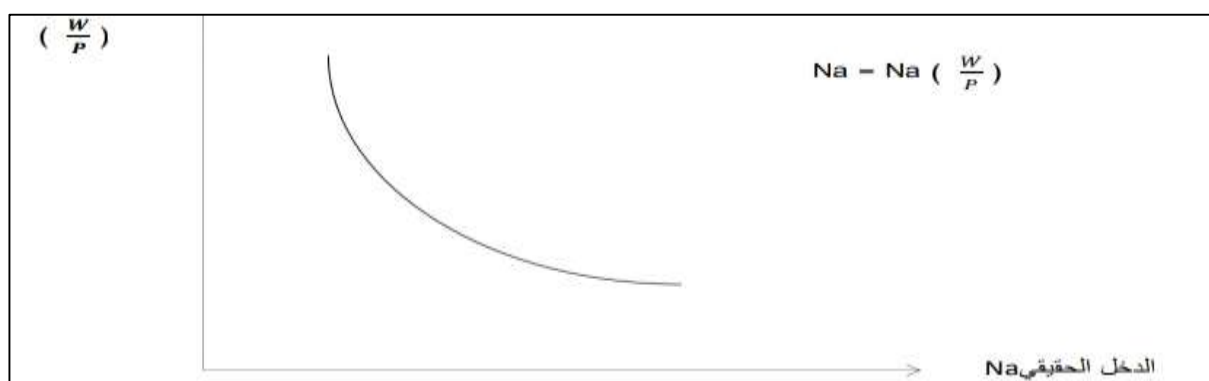
-التنظيمات العمالية والمهنية ،التي تعمل على تحسين شروط العمل والعمال وحل مشكلاتهم .

-الجهات الحكومية ،باعتبارها عارضة للعمل والقوى العاملة والحكم فيها هي أيضا ،عبر تشريعاتها وسياساتها التنظيمية. (أديوش، 2013 )

**1-2-مكونات سوق العمل :** يتكون سوق العمل عادة من مكونين أساسيين ، يتفاعلان بين بعضهما حتى يكون سوقا حقيقيا بالمعنى الاقتصادي وهما:

**1-2-1-الطلب على العمل :** هو ليس بالمفهوم العادي للطلب فهو في الاقتصاد مشتق ومرتبئ بالطلب على السلعة أو المنتج التي يساهم في إنتاجه، فكلما ازداد الطلب على ذلك المنتج ازداد الطلب على خدمات العمل ويعتمد على حجم الإنتاج وأسعار عناصر الإنتاج تلك والمستويات التقنية المتاحة وعناصر أخرى كثيرة .

كما يرتبط بالأجر الحقيقي للعمل غير أنه ارتباط عكسي وهو ما توضحه الدالة المشتقة  $Na = Na(W/P)$  حيث ( Na ) هو عرض العمل و ( w ) يمثل الأجر النقدي الأسمى و ( P ) هو المستوى العام للأسعار والتي يمثلها الرسم البياني التالي:

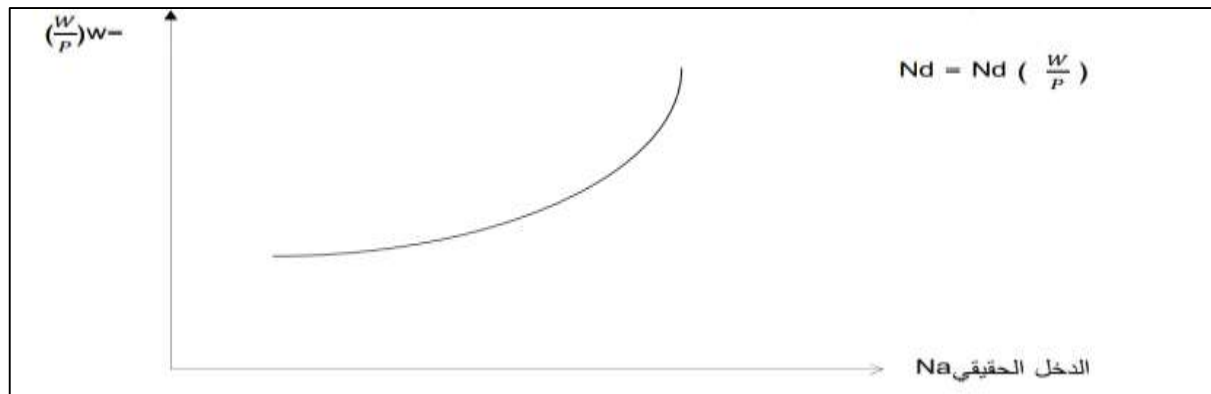


الشكل (13): منحى الطلب على العمل -المصدر : (عمر صخري، 2005 ،ص43-42 )

**1-2-2-عرض العمل** يرتبط عرض العمل ويتوقف على، معدل نمو السكان ونسبة الأفراد الذين هم في سن العمل إلى عدد السكان الإجمالي والظروف الصحية والتعليمية وغيرها كما يتوقف على عوامل مختلفة اقتصادية إبراهيم وأبو حصرية

اجتماعية وجغرافية كثيرة 2017/02 > files > mmigdad > <http://site.iugaza.edu.ps>

ويقدم عادة من الأفراد أو العائلات وترتبط دالة عرض العمل، حسب النظريات الكلاسيكية طرديا مع معدل الأجر الحقيقي، حيث كلما ارتفع الأجر الحقيقي انخفضت عروض العمل والعكس صحيح وهو ما توضحه الدالة المرفقة بالشكل (14) حيث  $W$  تمثل الأجر النقدي و  $P$  تمثل المستوى العام للأسعار مع ملاحظة أن عنصر العمل كأى سلعة في السوق يرتبط بعلاقة طردية بسعره عمر (صخري، 2005)



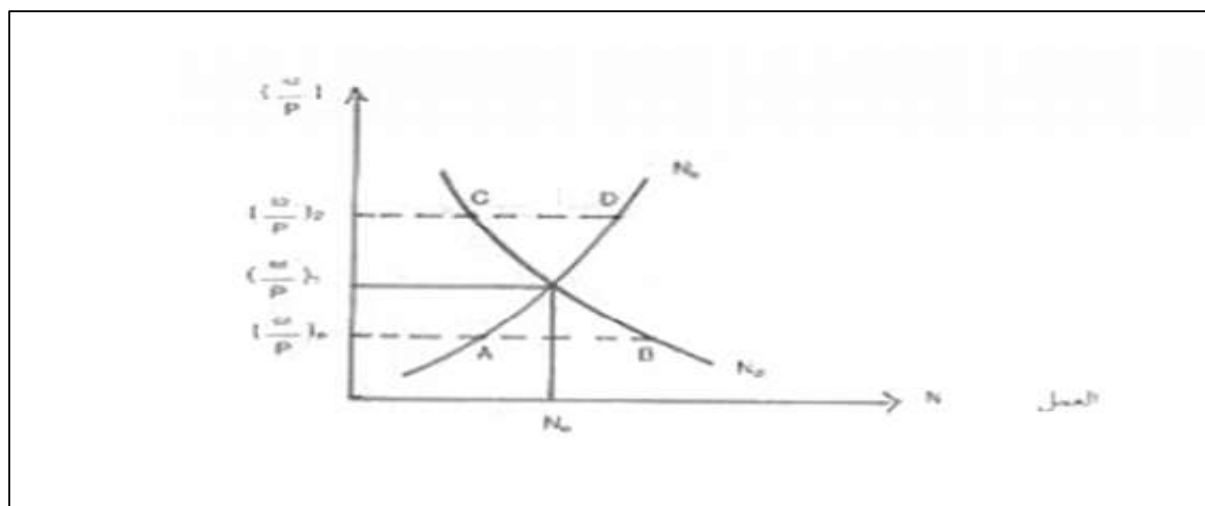
الشكل (14): منحى عرض العمل -المصدر: (عمر صخري، 2005، ص43)

ويتوفر عرض العمل: على مجموعة من العناصر أهمها :

- رغبة العمال أو عدم رغبتهم في البحث عن العمل وأدائه ، الفترة التي يقضونها في العمل (كل أسبوع أو خلال السنة) وهذه المؤشرات تحدد عرض العمل والباحثين عن العمل وعدد ساعات العمل المنجزة في كل أسبوع أو خلال السنة. حيث أنه :
- يجب على الأفراد أن يقرروا نوع العمل الذي يرغبون في امتهانه، لتحديد عرض العمل لمهنة معينة.
- يجب على الأفراد أيضا أن يفصحوا عن الجهة التي يعملون لها، محددين بذلك عرض العمل لمؤسسات بعينها.

ومن الأمور المهمة في نجاح سوق العمل ،هي تحقيق التوازن والذي يكون في النقطة التي يتقاطع فيها منحى الطلب على العمل، مع منحى عرض العمل وعندما يكون الطلب على العمل أكبر من العرض فيه ،فإن سوق العمل يعاني من نقص العمال القادرين والراغبين في العمل ويقدر هذا النقص بالمسافة ( A-B ) وهذا ما يؤدي إلى تنافس المنتجين في الحصول على العمال، فترتفع أجورهم ما يؤدي إلى رفع معدل الأجر الحقيقي السائد في السوق وهو ما يعبر عنه بـ  $(W/P)$

وبالمقابل عندما يكون عرض العمل أكبر من الطلب عليه فإنه يقع فائض في العمل، أي حدوث البطالة ويقدر هذا الوضع بالمسافة ( C-D ) ومن أجل تقليص الفائض من اليد العاملة ،لا بد من أن يقبل العمال بخفض أجورهم وبذلك ينخفض معدل الأجر الحقيقي مع افتراض أن الأسعار تبقى ثابتة ونكون قد وصلنا حينها لنقطة التوازن (Equilibrium Point) (عمر صخري، 2005) كما يوضحه الشكل التالي :



الشكل (15) نقطة التوازن في سوق العمل

-المصدر عمر صخري، ص44-45

### 1-3- خصائص سوق العمل: يمتاز أي سوق عمل بنوعين من الخصائص هما:

**1-3-1- خصائص سوق العمل العامة:** يمتاز سوق العمل عامة عن غيرها من الأسواق، بكون خدمات العمل فيها تؤجر ولا تباع، كذلك تلعب ظروف العمل دورا مهما في تحديد الأجر وفي تفسير قرارات العرض والطلب وحركة الطلب على العمل، أي أنه طلب من أجل إنتاج سلع يتم بيعها، كما يمتاز بكثرة المؤسسات والتشريعات التي تحدد وتنظم آلية العمل فيها وعلى رأسها الحكومة، فثمة مؤسسات للاتصال بين المشتريين والبائعين لخدمات العمل وتعمل على تبادل المعلومات وإجراء التعاقدات، مع العلم أن تحديد الوظائف وأجورها ليس حاجة فردية فقط بل هي حاجة اجتماعية، وسوق العمل قد يكون محليا أو وطنيا أو عالميا ومن الخصائص أيضا أن بعض أقسام السوق تعمل وفقا لتشريعات وتقنيات متقدمة (القطاع الحديث والمنظم) في حين تعمل أقسام أخرى، بشكل غير رسمي أو بظروف غير ملائمة (القطاع غير المنظم) قد يكون أيضا ضمن المؤسسة الواحدة سوق عمل داخلية ذات شروط خاصة بها، ونشاط السوق هو من يحدد (العرض والطلب بحسب المهارات والتعليمات وفي الإطار المتوفر من الهياكل والأقسام والتشريعات) كما تتأثر سوق العمل بالمنخرطين فيها ومحركوها على الخصوص. (لطفى، 2007)

**1-3-2- خصائص سوق العمل السلبية:** يمتاز سوق العمل ببعض الخصائص السلبية أيضا، التي تساهم في اختلال التوازن بين العرض والطلب على العمل، بسبب ضعف قدرة سوق العمل على توفير فرص عمل حقيقية ويرتبط ذلك بالعديد من العوامل منها:

-**ما يخص الطلب:** حيث نلاحظ أن الزيادة الطبيعية لمخرجات التعليم العالي، أدت إلى زيادة المعروض في سوق العمل، كما أن سوق العمل في الظروف الاقتصادية الحالية، غير قادرة على استيعاب أعداد الخريجين المتزايدة لعدم ملائمة هذه الزيادة أو نوعية مخرجاتهم لمتطلبات سوق العمل أضف إلى ذلك أن مجمل الوافدين للسوق لأول مرة يتكونون من:

-خريجي مؤسسات التربية والتعليم العالي: وتمتاز هذه الفئة بكثرة التخصصات وتعدد مسالك التعليم وبالتالي تنوع في ملامحها وظلت لفترات طويلة محل إعجاب المجتمع، غير أن تزايد عددهم قد أدخل بتوازن في سوق العمل أي بالتوازن بين العرض والطلب.

-المنقطعين عن العمل : ممن لهم تجربة مهنية وهي فئة متنوعة تتكون من الأميين والعمال والتقنيين والمهرة ،ممن لهم مؤهلات قديمة في حاجة لإعادة التأهيل وحتى خريجي التعليم العالي وأصحاب مؤسسات صغرى أغلقت لصعوبات ما .

-أشخاص في حالة بحث عن عمل : من أجل تغيير عملهم الأول لتحسين أوضاعهم المهنية.

-الحركية وعدم الاستقرار: تبعا للوضع الاقتصادي المحلي والإقليمي والدولي وهذا يتطلب الانتباه وعدم التمسك بالتخصصات الضيقة، الغير ثابتة.

-الخضوع لقوانين خاصة: وهي تلك العناصر ذات العلاقة بالعرض والطلب، مثل قيود الأمن والهجرة.

-صعوبة التخطيط: لخلق التوازن بين العرض والطلب كما ونوعا ففي ظل إشكاليات ترتبط بتكوين الكفاءات المطلوبة في سوق العمل. (الدلو، 2016)

**1-3-3 مؤشرات سوق العمل:** هي أدوات كمية أو نوعية تستعمل لرصد التغيرات أو التقدم في كل ما يتصل بسوق العمل ، فهي أدوات للتعبير عن حالة سوق العمل وتستخدم لتقييم مدى كفاءته، فمؤشر البطالة مثلا ،يستخدم للحكم جزئيا على أداء منظومة سوق العمل، فالبطالة المرتفعة تعني أن هناك خلا في تلك المنظومة قد يكون سببه خلا في منظومة التعليم.

**ومن أهم تلك المؤشرات:** تلك المرتبطة بعرض العمل وتتجلى أهميتها في كونها تستخدم في وضع السياسات وتخطيط الموارد البشرية وتنفيذ المشاريع التنموية وتتمثل في : السكان الناشطين اقتصاديا والمشاركين في قوة العمل والسكان المشتغلين وتوزيع مستويات البطالة. ( لطفي، 2007 ) وعلى ضوء تلك المؤشرات، يمكن الحكم على نشاط سوق العمل في أي دولة إذا ما كان متوازنا أو مختلا ، بمعنى مدى مشاركة الفئة الناشطة (المحتملة) في قوة العمل وبالتالي ضمان الحد الأدنى من البطالة وتخفيض مستوياتها أولا وضمان تشغيلية الفئات المؤهلة (المكونة جامعا وفي مؤسسات التكوين المختلفة ) في التنمية الوطنية ثانيا وقد عكفت النظم العالمية عبر مفكرها ومنظريها على دراسة آليات السوق وحركيتها وتحليل مشكلاتها و فيما يلي ، نظرة على أبرز تلك النظريات :

**1-4-1 النظريات المفسرة لسوق العمل :** تعددت وتباينت أفكارها ، كل حسب اتجاهه وقد كانت أبرزها :

**1-4-1-الاتجاه التقليدي في تفسير آلية سير سوق العمل:** ويتبنى هذا الاتجاه المدرسة الكلاسيكية والمدرسة النيوكلاسيكية والمدرسة الكينزية وسنعرض أفكار كل منها في ما يلي :

-**النظرية الكلاسيكية:** وقد ركزت على الثروة وتقسيم العمل وتؤكد على أن المصدر الأساسي للثروة هو العمل وتنطلق فرضياتها، من أن جوهر الاستقرار الاقتصادي هو وضع العمالة الكاملة في سوق العمل، والتفاعل بين قوى العرض والطلب محدد في سوق العمل بمستوى الأجر النقدي والذي سيحقق لهذا السوق توازنه، والبطالة هنا هي بطالة اختيارية ناتجة عن رفض العمال العمل بالأجر المعروض وسرعان ما تعمل آليات السوق على استرجاع حركيته ،حتى أن وجود البطالة يؤدي إلى تنافس العمال على المناصب وقبولهم بالأجر الأقل وانخفاض الأجور بدوره يخفض من تكاليف الإنتاج وبالتالي يزيد من أرباح المؤسسات ،فيزيد إنتاجها وتدفع لفتح مناصب شغل جديدة وتنقلص بذلك البطالة .وكخلاصة فإن النظرية الكلاسيكية في التشغيل تعتبر نظرية متفائلة ،لأنها ترى أنه في حالة السير الحسن لسوق عمل متوازن، فإنه لا إمكانية تقلص في النشاط الاقتصادي وظهور البطالة وكل خلل يمس التوازن الاقتصادي لأي دولة في مرحلة ما، هو اختلال مؤقت فقط ، سيختفي وتمر به أي دولة حيث تنتقل من مرحلة الانتعاش إلى مرحلة الركود الاقتصادي.

-النظرية النيوكلاسيكية : يرى أصحاب هذه النظرية التي اشتهرت في السبعينيات من القرن الماضي، أن سوق العمل يحمل الكثير من العناصر المميزة، على رأسها- العمال -الذين يحملون العديد من المميزات كالتجانس والحراك ومرونة الأجور وقد عملت هذه النظرية على انتقاد النظرية -الكينزية- التي ترى عدم كفاءة السوق.

-النظرية الكينزية: تختلف هذه النظرية عن سابقتها من النظريات وتعد ثورة نقدية في الفكر النقدي الاقتصادي، حيث قامت على فروض تختلف عن فروض التيار الكلاسيكي. فهي تركز على أن التغيرات الكمية والنقدية ، التي يمكن أن تؤثر على جميع المتغيرات الاقتصادية بما في ذلك العمال، مما يؤثر على التوازن الاقتصادي. وقد لخص- كينز- موقفه من النظرية الاقتصادية- الكلاسيكية -في التشغيل، حيث اعتبر سوق العمل- حصريا- لا يشبه في بنيته ومضمونه أشكال السوق الأخرى. فحسب هذه النظرية"فإن الطلب على العمل يتوقف على الطلب الفعال أي على الدخل التوازني، بمعنى أن أسباب البطالة يجب البحث عنها في سوق السلع وليس في سوق العمل"، فالبطالة من منظور- كينز- غير إرادية وهي تتوقف على مستوى الطلب الفعال وحجم الإنتاج الناتج عنه ،أما عرض العمل فأساسه الأجر الاسمي ، أما البطالة تعود إلى رفض اليد العاملة للتخفيض من الأجور الاسمية.

**1-4-2-النظريات الحديثة في تفسير آلية سير سوق العمل :** ويتبنى هذا الاتجاه كل ، من نظرية العقود الضمنية ونظرية البحث عن الشغل ونظرية تجزئة سوق العمل ونظرية الرأسمال البشري وسنعرض أفكار كل منها فيما يلي :

-نظرية اختلال سوق العمل :جاءت هذه النظرية بأفكار معاكسة لأفكار النظرية الكلاسيكية والنيوكلاسيكية في تفسير نشاط سوق العمل، حيث تفترض أن هيكل العرض والطلب السوقي على العمل سيعاني تغيرا لا محالة ،متمثل في فائض في العرض يزيد عن حجم الطلب نتيجة عجز في الأجور والأسعار المقابلة للتغير في ذلك الهيكل مما يؤدي إلى البطالة الإجبارية وهو مرتبط أيضا بضعف الطلب في سوق السلع ،حيث تفترض النظرية تكدس السلع بفعل انخفاض الطلب عليها فينخفض نشاط المؤسسات المنتجة وتسرح أو توقف العمالة وهذا الأمر بدوره يضر بسوق السلع وقد يحدث الاختلال أيضا نتيجة ارتفاع الأجور وخفض التشغيل أو اللجوء إلى التكنولوجيا وبالتالي تزيد البطالة مرة أخرى ووجود اختلال وعد توازن في سوق العمل دائما ،فالنظرية تحاول تقديم حالات يختل فيها سوق العمل.

-نظرية تجزئة سوق العمل: وأول من قال بفكرة ازدواجية سوق العمل هما العالمان (Piero & Doering) من خلال أعمالهما الصادرة سنة 1971 ،حيث أوضحت دراستهما الميدانية أن قوة العمل تتعرض لنوع من التجزئة على أساس: العرق، النوع، السن، المستوى التعليمي، وتهدف النظرية إلى البحث عن أسباب البطالة في نهاية الستينات وبدايات السبعينات ومن ثم تقديم أسباب وجود معدلات بطالة مرتفعة في قطاعات معينة ،مع حدوث ندرة في القوى العاملة في قطاعات أخرى وتفترض النظرية وجود نوعين من الأسواق يختلفان من حيث الخصائص والوظائف المرتبطة بكل منهما على النحو التالي :

**سوق أولي:** يتميز بالاستقرار الوظيفي ،ويشمل مناصب عمل بأجور مرتفعة في ظل ظروف جيدة وآفاق مستقبلية كبيرة، تستخدم فيه فنون إنتاجية كثيفة ،رأس المال وفئة عمالية ماهرة ،تحرص المؤسسة على الحفاظ عليها كما تتمتع باستقرار الطلب على منتجاتها ومن الطبيعي تستقر اليد العاملة فيها.

**سوق ثانوي:** خصائصها عكس السوق الأولي، أجورها منخفضة، حركتها عالية ، علاقات العمل فيها فردية يسودها التعسف، مناصب العمل فيها محدودة ، مع تعرض أغلب العمال إلى البطالة ، إذ تستخدم فيها أساليب إنتاجية كثيفة العمل تتأثر بالتقلبات

في مستوى النشاط الاقتصادي ونتيجة ذلك تحتاج لفئات من العمال، لا تتمتع بنفس الحقوق والضمانات السائدة في السوق الأولي. (بوترعة وحبة، 2013)

**-نظرية البحث عن العمل :** تفترض هذه النظرية أن معظم طالبي العمل ، يجهلون كيفية البحث عن العمل وظروفه وغير ملمين بالمعلومات التي تخص هذا السوق وتسهل عليهم إيجاد العمل المناسب، مما يجعل مدة البحث عن عمل تطول وبالتالي تزيد مصاريفهم، مما يفرض زيادة معدل الأجر الذي يحصل عليه العامل مقابل الوظيفة وهو ما يسمى -بالأجر المقبول- فهذه النظرية تركز على مشكلة البطالة والمدة التي يقضيها الفرد وهو في حالة بحث عن عمل تحت ضغوط تتمثل في ما يصرفه على بحثه هذا. وحسب هذه النظرية أيضا يقوم الفرد بوضع حد أدنى لأجره أي يحدد لنفسه معدل للأجر المفروض أن يتلقاه آخذا في الاعتبار قيمة ومدة البحث عن الوظيفة ولا يمكن أن يقبل أي عمل تحت هذا المعدل يستمر في البحث عن عمل يرضيه وبالتالي تزيد مدة البطالة وهذا ما يفرض على طالب العمل الإلمام بكل ما يخص سوق العمل ما يضمن له الزيادة في حظوظه في إيجاد فرصة عمل تتناسب مع طموحاته. ( زواش وبن السعدي <https://iefpedia.com/arab/?p=29731> . )

كما يمكن التوسع أكثر في إدراك الفرق بين سوق العمل قديما وحديثا، بالنظر إلى ما كان يمثل محور اهتمام الطلب في هذا السوق والذي كان ينصب على القوة العضلية (الجسمية) للعامل فقط والذي تغير اليوم بفعل ظهور فكرة تحليل ودراسة سوق العمل واحتياجاته والتي أبانت عن أهمية الاهتمام بالفروق الفردية للقوى العاملة من حيث المهارة والأداء والتفاعل مع منصب العمل، حيث أصبحت الفيصل في التخطيط التنموي للسوق وعلى أساسها يتم تحديد متطلباتها الحقيقية من مؤسسات تكوين (التركيز على نوعية العمالة الوافدة إليها) (Alpaydin, 2015)

من خلال استعراضنا للنظريات المفسرة لسوق العمل فإننا نتبنى في دراستنا هذه، النظريات الحديثة كونها الأقرب للواقع اليومي الذي نعيشه اليوم.

## 2-التعريف بسوق العمل في الجزائر يستلزم منا التعرض إلى :

### 1-2-أنواع سوق العمل في الجزائر : يميز سوق العمل في الجزائر وجود نوعين أساسيين منه وهما :

**1-1-2-سوق العمل الرسمي :** وهو سوق مستقر ضمن وظائف الحكومة ويخضع لمجموعة من القوانين الملزمة لكل الأطراف المتعاقدة ومن بينها :

#### -القطاع العام ويضم:

**-القطاع الحكومي :** ويضم العاملين في قطاعات تابعة للحكومة (الدولة) وشركات كبرى عامة في ضوء أوضاع فيها كثيرا من الاستقرار في العمل وثباتا للدخل، وفيها فرص زيادة التأهيل والترقية وتتمتع بالتأمين الاجتماعي والعمل النقابي وبالتالي تعطي إحصائيات عن من سبق لهم العمل فيها وتعتبر من أدق الإحصائيات في العالم الثالث، يمكن الاعتماد عليها في حساب نسبة مشاركة بعض الفئات كالمرأة أو الطفل في قوة العمل. إلا أن بعض الظروف كوفرة العمل وخاصة في الإدارة الحكومية وقلة ساعات العمل الفعلية فيه ، وتدهور الأجر الحقيقي للعاملين- بسبب التضخم -يجعل أعداد كبيرة منهم تلجأ إلى عمل آخر لبعض الوقت ويغيب الإحصاء الحقيقي له .

**-قطاع المؤسسات الحكومية :** التي لعبت ،دورا كبيرا في استيعاب اليد العاملة بجانب القطاع الحكومي قبل الثمانينات ولكن هيكله وإعادة هيكلة هذا القطاع عدة مرات، جعلت المؤسسات العمومية تستغني تدريجيا عن التوظيف وخاصة عند تطبيق برنامج الخصخصة بالاتفاق مع المؤسسات العالمية، حيث تم تصنيف وبيع الكثير من المؤسسات، مما سبب انخفاض عدد العاملين بشركات القطاع العام وبفعل تطبيق صيغة التقاعد المسبوق والتقاعد في سن إنهاء الخدمة وعدم السماح بتعيين عمال جدد، تغير دور القطاع العام من قطاع لاستيعاب اليد العاملة إلى أهم مصدر من مصادر إفراس البطالة في الجزائر.

**-القطاع الخاص:** ويضم فئة العاملين لحسابهم الخاص ومن عمل معهم من عائلاتهم إما في مجال الزراعة أوفي مجال الحرف وتعتبر هذه الفئات الكتلة الرئيسية في مجال العمالة في المجتمع وتبقى الإحصائيات الخاصة ببطالة هذا القطاع تحتاج إلى الكثير من الدراسات.

**2-1-2-سوق العمل غير الرسمي:** وهو السوق الثاني الرئيسي للعمل في بلادنا وهو سوق تتزايد فيه حركية العمل بحيث لا يسيره أي تنظيم قانوني ويحدده مستوى البطالة في سوق العمل الرسمي، فإذا كانت درجة التشغيل في السوق المنظمة قليلة، فإنه ينمو صاعدا مع الدورة .و قد نمت هذا النوع من العمل بصورة ملحوظة ،بحيث ارتفعت نسبة العاملين في هذا القطاع وأصبح يشكل ما نسبته 45.6 % من إجمالي العمالة في 2010 بزيادة قدرها 12 نقطة مئوية منذ 2001. (بن مبارك وأوفة، 2016)

**2-2-الخصائص العامة لسوق العمل في الجزائر:** لا ينفصل سوق العمل في أي بلد عن الوضع العام للاقتصاد فيه وقراءة في مميزات الاقتصاد الجزائري ،تجعلنا نستخلص خصائصه والتي منها :

**2-2-1-ارتباط الاقتصاد الجزائري بشكل أساسي بقطاع المحروقات :** والذي شهد مؤخرا تراجعا كبيرا بسبب انهيار الأسعار، فقد سجل الميزان التجاري خلال الأشهر الأولى من سنة 2017 عجزا قدر بـ 4 مليار دولار أمريكي إذ قدر حجم الواردات بـ 19.67 مليار دولار مقابل صادرات قدرها 15.70 مليار دولار أمريكي.مع العلم أن المحروقات أكثر هذه الصادرات والمواد من غير المحروقات بما قيمته 843 مليون دولار أمريكي. فآثر هذا الوضع الصعب، على استحداث مناصب عمل للبطالين، فقد تميز سوق العمل بارتفاع مستويات البطالة منذ سنوات إلى يومنا هذا، نتيجة تأثره الدائم بقطاع المحروقات، والذي يعرف انهيار لأسعاره منذ سنوات.

**2-2-2-تراجع فرص التشغيل في ظل سياسات ترفيعية :** كان تطبيق برامج إعادة الهيكلة وغلق عدد كبير من المؤسسات العمومية وتراجع حجم الاستثمارات وتسريح العمال، والوضع الاجتماعي والأمني الذي عاشته البلاد طيلة العشرية السوداء وغياب الحلول الجذرية ، الأثر الكبير على توازن سوق العمل في البلاد. ومع عودة الانتعاش إلى سوق المحروقات في بداية الألفية الأخيرة ،عرف التشغيل نموا أيضا، حيث تم استحداث ما قدره 6258440 منصب عمل بين سنوات(1999-2008) ولكن الملاحظ، أن الكثير منها موجود على مستوى المؤسسات والإدارات العمومية، وعلى مستوى عقود ما قبل التشغيل وترتيب المساعدة على الإدماج المهني والتي أدت إلى حدوث تشبع وفائض كبير من العمالة المؤقتة، خاصة في قطاع التوظيف العمومي يضاف إلى ذلك مناصب العمل الدائمة على مدى سنة في الورشات ذات الكثافة العمالية ، التي صاحبت انجاز المشاريع التنموية خلال الفترة (1999-2008) والتي سرعان ما زالت بانتهاء تلك المشاريع.

أما فيما يخص مناصب القروض المصغرة لإنشاء المؤسسات فلم يبلغ عددها (1022621) مؤسسة موزعة كالاتي (993170) مؤسسة مصغرة و(26281) مؤسسة صغيرة و(3170) مؤسسة متوسطة ، مع الملاحظة أن أغلب تلك المؤسسات لا تشغل أكثر من (10) عمال مع قلة فائدتها الاقتصادية .

**2-3- المؤشرات المفتاحية لسوق العمل في الجزائر :** يتم التحليل فيها بإسقاط المؤشرات العامة لأسواق العمل على حالة الجزائر ، لتبيان تأثير تلك المؤشرات على عرض العمل بالنسبة لطالبيه من القوى العاملة والجامعية منها على الخصوص:

**2-3-1- مؤشر النمو الديمغرافي لسكان الجزائر:** وتظهر أهميته في كون حجم السكان وتوزيعهم يعد من العوامل المؤثرة في عملية التنمية واستغلال الموارد في المجتمع، فغالبا ما يؤدي ارتفاع عدد السكان في المجتمع وانخفاض النمو الاقتصادي، إلى ارتفاع مستويات البطالة ، مما يؤدي إلى اختلال التوازن بين العرض والطلب في سوق العمل. فقد عرف عدد سكان الجزائر ارتفاعا متزايدا منذ الاستقلال ، فقد انتقل عدد السكان من 12.096.000 نسمة سنة 1966 ووصل إلى 36.717.000 نسمة سنة 2011 وارتفع سنة 2014 إلى 39.114.276 نسمة واحتمال أن يصل إلى 42.2 مليون بحلول سنة 2018 وهذا يعد مؤشرا ذو أهمية كبرى في سوق العمل الوطنية فزيادة عدد السكان يزيد الطلب على العمل في ظل قلة العرض التي تعرفه السوق الوطنية. (جلال، 2017)

**2-3-2- مؤشر السكان النشطين اقتصاديا:** والجدول الموالي يبين بالتفصيل عدد السكان بحسب السن القانونية للعمل، من الجنسين ذكور وإناث ومن الفئات العمرية المختلفة:

**الجدول (30): توزيع عدد السكان بحسب السن القانونية للعمل (السكان النشطين اقتصاديا)**

| الفئة العمرية    | الفئات السكانية المشتغلة بالآلاف |      |         |
|------------------|----------------------------------|------|---------|
|                  | ذكور                             | إناث | المجموع |
| من 15 إلى 19 سنة | 349                              | 38   | 387     |
| من 20 إلى 24 سنة | 1110                             | 243  | 1353    |
| من 25 إلى 29 سنة | 1566                             | 550  | 2116    |
| من 30 إلى 34 سنة | 1607                             | 454  | 2061    |
| من 35 إلى 39 سنة | 1395                             | 383  | 1777    |
| من 40 إلى 44 سنة | 1175                             | 295  | 1470    |
| من 45 إلى 49 سنة | 1092                             | 247  | 1339    |
| من 50 إلى 54 سنة | 812                              | 135  | 948     |
| من 55 إلى 59 سنة | 536                              | 71   | 607     |
| من 60 إلى ما فوق | 331                              | 37   | 368     |
| المجموع          | 9973                             | 2453 | 12 426  |

المصدر (إحصائيات خاصة بالمركز الوطني للإحصاء ONS، أفريل، 2018، ص5)

**2-3-3- مؤشر مستويات التشغيل في الجزائر :** حسب المستوى التعليمي والشهادات المتحصل عليها موضح في الجدول التالي :

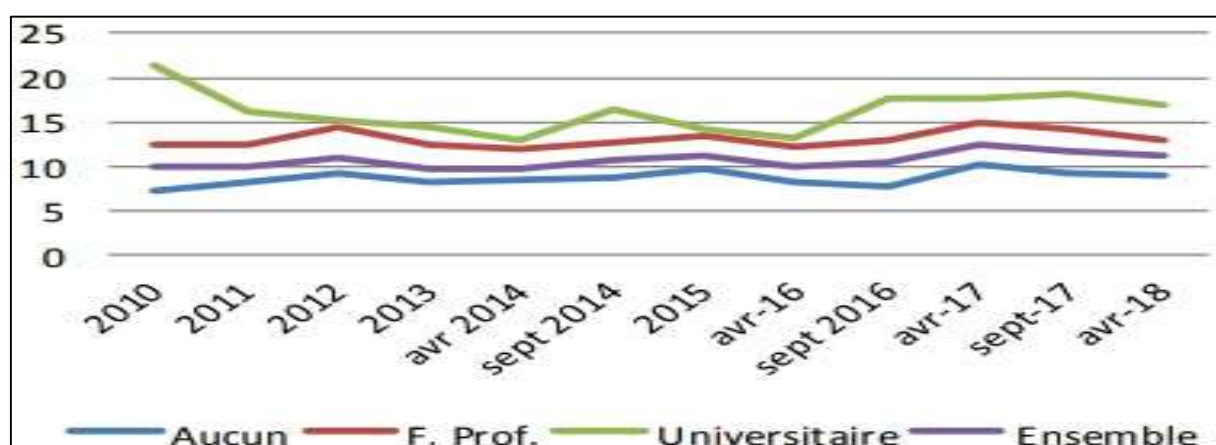


الجدول (31): نسب النشاط الاقتصادي ونسب التشغيل حسب المستوى التعليمي والجنس والشهادات المتحصل عليها (بالآلاف)

| معدلات التشغيل بالآلاف |      |      | معدلات النشاط الاقتصادي بالآلاف |      |      | العامل المؤثر          |
|------------------------|------|------|---------------------------------|------|------|------------------------|
| المجموع                | إناث | ذكور | المجموع                         | إناث | ذكور | المستوى التعليمي       |
| 15.8                   | 4.8  | 37.7 | 16.3                            | 5.0  | 39.0 | بدون                   |
| 37.8                   | 8.1  | 54.0 | 40.9                            | 8.9  | 69.1 | ابتدائي                |
| 45.7                   | 9.4  | 88.1 | 51.7                            | 11.7 | 76.3 | متوسط                  |
| 17.3                   | 14.3 | 59.1 | 41.9                            | 17.9 | 64.4 | ثانوي                  |
| 43.4                   | 32.7 | 58.1 | 51.8                            | 42.6 | 64.6 | جامعي                  |
| المجموع                | إناث | ذكور | المجموع                         | إناث | ذكور | الشهادات المتحصل عليها |
| 30.7                   | 6.1  | 56.1 | 33.7                            | 7.1  | 61.2 | بدون                   |
| 57.7                   | 29.9 | 73.7 | 66.1                            | 37.2 | 83.0 | دبلوم التكوين المهني   |
| 58.4                   | 47.7 | 73.2 | 70.1                            | 62.1 | 81.4 | دبلوم الدراسات العليا  |
| 37.2                   | 13.4 | 60.7 | 41.9                            | 16.6 | 66.7 | المجموع                |

المصدر (إحصائيات خاصة بالمركز الوطني للإحصاء ONS، أبريل، 2018، ص5)

2-3-4 مؤشر مستويات البطالة في الجزائر يوضح الشكل التالي بالأرقام :



الشكل (16): نسبة البطالين حسب المستوى الدراسي -المصدر: (وثيقة الإحصاء ANEM، أبريل 2018، ص2)

من الجداول السابقة (30، 31) نسجل أنه: وحسب ما جاء في إحصائيات- أبريل 2018 -بلغ عدد الناشطين اقتصاديا حسب تعريف المكتب الدولي للعمل (12426000) شخصا على المستوى الوطني، تمثل الفئة النسوية 19.7 % منها وهو ما قدره (2453000) ، كما بلغت نسبة النشاط الاقتصادي لدى السكان البالغين -15 سنة فأكثر- ما قدره 41.9 % مسجلة استقرارا مقارنة بسنة 2017 وبمعدل 66.7 % لدى الذكور و 16.6 % لدى الإناث.

كما تميز سوق العمل في نفس الفترة بارتفاع في عدد السكان الناشطين اقتصاديا ب 1 % مقارنة بالسنة الماضية 2017 ويعود ذلك إلى الارتفاع المعتبر في عدد السكان المشتغلين (190000) مع انخفاض في عدد السكان الباحثين عن العمل (62000). كما يوجد ارتفاعا في نسبة الذكور العاملين ب 180000 واستقرارا في عدد العاملات ب 17.9 % ونسبة العمالة بلغت 37.2 % على المستوى الوطني ب 60.7 % للذكور و 13.4 % للإناث.

وتميزت الفترة الأخيرة بارتفاع عدد الأجراء بـ 69.6 % لا سيما غير الدائمين منهم ، مقارنة بسنة 2017 بفارق إيجابي قدره (231000) وارتفاع صغير في عدد الأجراء الدائمين (51000) وانخفض عدد العاملين لحسابهم الخاص بـ (74000)

**2-3-5- مؤشر توزيع السكان المشتغلين حسب القطاعات النشطة في البلاد:** من إحصائيات- أبريل 2018- نلاحظ أن قطاع البناء شكل أكبر مجال للنشاط العمالي بـ 17.2 % ثم القطاع العمومي خارج القطاع الصحي، بـ 15.7 % ثم قطاع التجارة بـ 15.5 % و 14.1 % للقطاع الصحي والعمل الاجتماعي ، 12 % للقطاع الصناعي.

وتتمركز اليد العاملة النسوية في قطاعات الصحة والعمل الاجتماعي والصناعة بـ 76.6 % كما تظهر الإحصائيات أن القطاع الخاص يشكل ما نسبته 63 % من فرص العمل الحقيقية والمشغولة فعليا، ممثلا حجما بلغ (6949000) في حين تشكل اليد العاملة النسوية ما نسبته 57.4 % من حجم العمال في القطاع العمومي من مجموع العمالة النسوية، بينما بلغ حجم البطالين حسب تعريف المكتب الوطني للعمل (1378000) شخصا مع نسبة بطالة تقدر بـ 11.1 % على المستوى الوطني بانخفاض قدره بـ 0.6 نقطة مقارنة بشهر سبتمبر 2017.

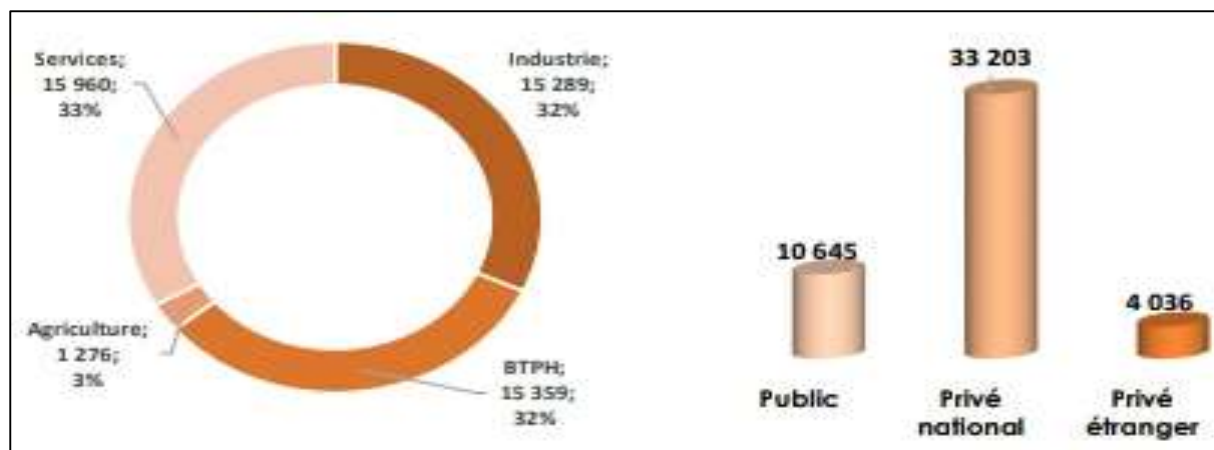
حيث بلغت 9.0 % لدى الذكور و 19.5 % لدى الإناث وتختلف نسب البطالة ، حسب الفئة العمرية والمستوى التعليمي والشهادة المتحصل عليها، هذا وسجلت عند الشباب (16 و 24 سنة) تراجع قدره 26.4 % مقارنة بسبتمبر 2017. كما سجلت انخفاضا حسب الشهادة، بحيث بلغت 0.2 نقطة عند الأشخاص بدون مؤهل ، بينما قدرت بـ 1.4 لدى حاملي شهادة التكوين المهني والتعليم العالي خلال نفس الفترة.

من جهة أخرى يظهر توزيع البطالين حسب الشهادات أن (680000) شخصا ليس لديهم أي شهادة وهو ما يقارب نصف إجمالي عدد البطالين 49.4 % أما أصحاب شهادات معاهد التكوين المهني فنسبتهم بلغت الـ 25.7 % وأصحاب شهادات التعليم العالي مثلوا ما نسبته 24.9 % كما تبين النتائج أيضا أن 6 من بين 10 بطالين في بطالة طويلة المدى (59.2 % يبحثون عن عمل منذ سنة أو أكثر)

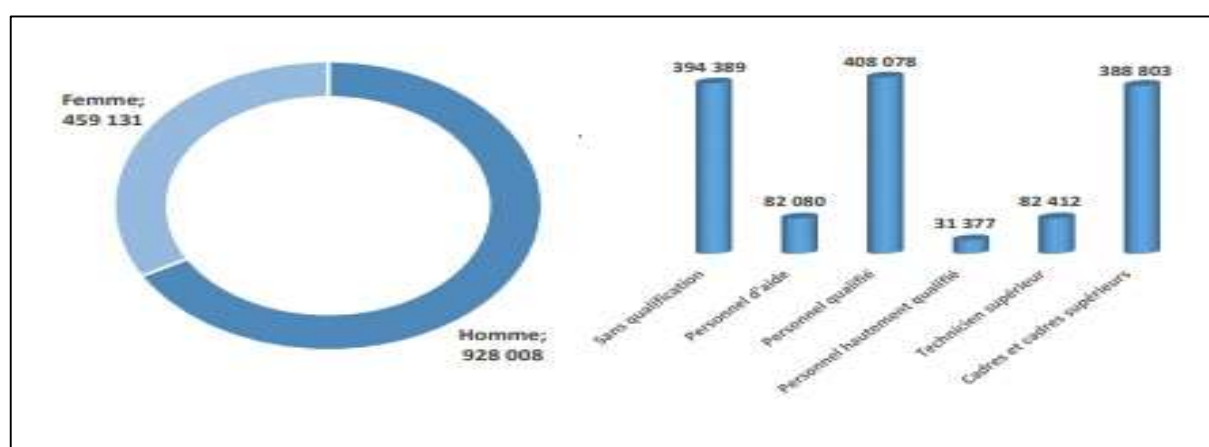
أما فئة البطالين الذين سبق لهم أن اشتغلوا في الماضي فبلغ (666 000) ما يمثل 46.5 % من إجمالي البطالين منهم 74.3 % ذكورا و ثلاث أرباع هذه الفئة كانوا يشتغلون أجراء غير دائمين وينتمي 70,2 % منهم إلى القطاع الخاص، مع الإشارة أن 63 % منهم تخلوا عن مناصب عملهم بسبب نهاية العقد أو توقف المؤسسة عن النشاط أو التسريح وفقد 60 % مناصب عملهم منذ أقل من سنة.

وفيما يخص فئة السكان التي تصنف تحت ما يسمى (حيز البطالة) فقد بلغت في أبريل 2018 ما يقدر بـ (1 434000) شخصا بزيادة قدرت بـ (170000) وهي فئة شابة 52.1 % لم يتعدوا الثلاثين من العمر. كما تمتاز بمستوى تعليمي متدني نسبيا (ليس لديهم أي شهادة) و منهم لم يتعدى مستواهم التعليم المتوسط منهم 32.7 % لم يقوموا بالبحث عن عمل، لا اعتقادهم بعدم وجود مناصب شاغرة أو لم يسعفهم الحظ في الحصول. (إحصائيات، ONS، أبريل، 2018، ص20-21)

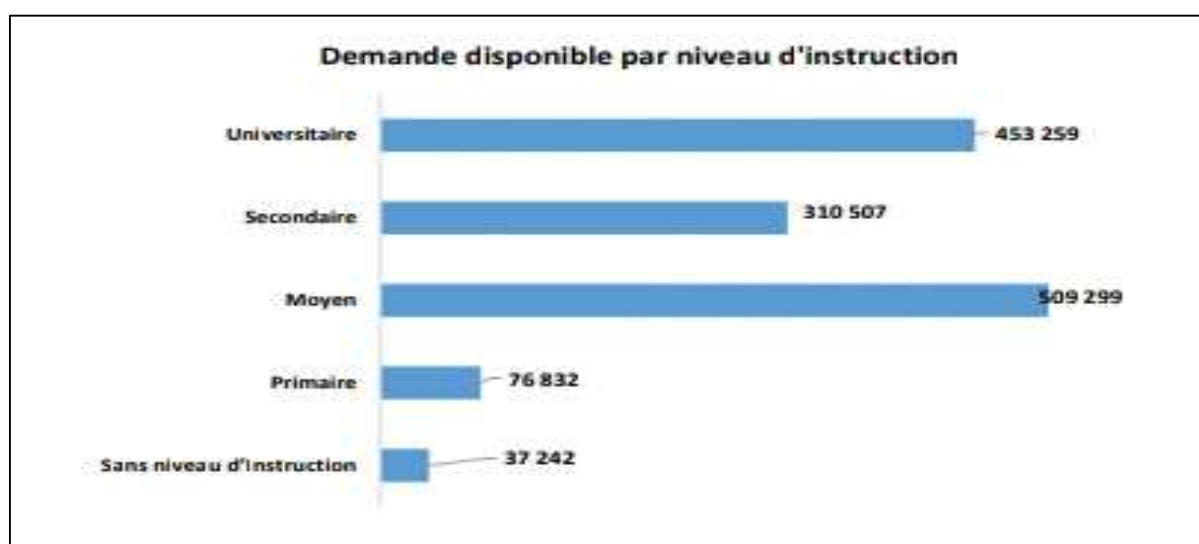
**2-3-6- مؤشرات أخرى عن سوق العمل ونصيب الجامعيين منها:** توضحها الأشكال التالية :



الشكل رقم (17): مناصب الشغل المقترحة خلال شهر أكتوبر 2018- المصدر: (وثيقة الإحصاء ANEM، أكتوبر 2018، ص4)



الشكل رقم (18): طلبات العمل المسجلة حسب الجنس والمستوى الدراسي- المصدر: (وثيقة الإحصاء ANEM، أكتوبر 2018، ص1)



الشكل (19): طلبات العمل المتوفرة حسب المستوى الدراسي- المصدر: (وثيقة الإحصاء ANEM، أكتوبر 2018، ص5)

من الأشكال السابقة نقرأ وحسب إحصائيات- أكتوبر 2018 - أن نسب مناصب الشغل المقترحة تأتي مرتبة كالتالي : قطاع الخدمات بـ 33 % و يليه قطاعي الصناعة والبناء بـ 32 % وأخيرا القطاع الفلاحي بـ 3 % حيث يستحوذ القطاع الوطني

الخاص ،على أكبر حصص التوظيف بما يعادل ( 33 203 ) منصب يليه القطاع العام ب( 10 645 ) منصب والقطاع الأجنبي ب( 4 036 ) منصب،

ما يدل على تراجع التشغيل في القطاع العام أو الحكومي مقابل تقدم القطاع الخاص ودخول الاستثمار الأجنبي ولو بتحفظ ،في ظل أزمة التشغيل التي يعرفها القطاع الاقتصادي عموما مع تقدم لنسب التوظيف في مجال الخدمات على مجالي الصناعة والبناء وتراجع كبير لمجال الزراعة وتربية الحيوانات .

كما نسجل طلبات عمل كثيرة توزع حسب الجنس ب( 928 008 ) طلب عمل للرجال مقابل ( 459 131 ) طلب للنساء، أما طلبات العمل حسب المستوى الدراسي فنسجل فيها( 408 078 ) طلب لعمال مؤهلين و( 394 389 ) طلب لأشخاص بدون مؤهل يليها( 388 803 ) طلب لإطارات وإطارات سامية ثم ( 82 412 ) طلب لتقنيين سامين ثم ( 82080 ) طلب لعمال المساعدة ثم( 31 377 ) طلب لأشخاص بمؤهلات عالية ،كما نسجل أن طلبات العمل المسجلة تدل على أن طالبي العمل من المستوى المتوسط يحتلون المركز الأول ب ( 509 299 ) يليهم الجامعيون ب ( 453 239 ) طلب ثم ذوي المستوى الثانوي ب( 310 507 ) وأخيرا أصحاب المستوى الابتدائي ب( 76 832 ) ثم من لا مؤهل لهم ب ( 37 242 )

ما يدل على ارتفاع كبير لسقف طلبات العمل، مقارنة بما هو مقترح من مناصب شغل ،مع ملاحظة ارتفاع الطلب على العمل عند الفئات المؤهلة والإطارات السامية والعادية أيضا ما يدل على الاختلال الحاصل بين العرض والطلب في سوق العمل الوطني وارتفاع لنسب البطالة وبطالة الفئات المؤهلة والإطارات السامية خاصة وهو ما يفسر بوجود فجوة حقيقية، بين التكوين الجامعي واحتياجات سوق العمل الفعلية من العمالة المؤهلة والتي تتساوى نسبها من جهة أخرى، مع العمالة غير المؤهلة ،ما يطرح تساؤلات عدة حول استراتيجيات وقنوات التشغيل عندنا وكذا على منظومة التعليم والتكوين ككل ،كما يمكننا استخلاص المميزات العامة لسوق العمل الجزائري- خاصة في الفترة الأخيرة –والمتمثلة في :

-ارتفاع عدد السكان مع انخفاض في نسب التشغيل و خاصة بالنسبة للمرأة ما بعد سن ال29 بسبب ارتفاع عدد الزيجات وبالتالي ارتفاع عدد الولادات 2010- 2012 مع انخفاض في عدد الوفيات وتراجع في قطاعات التشغيل الكبرى كالصناعة ل14% ولصالح قطاع الخدمات والتجارة والبناء مما أثر على نسب التشغيل ورفع من نسب البطالة .

-تقدم للقطاع الخاص مع بروز للتشغيل المؤقت على حساب التشغيل الدائم حيث بدأ القطاع الخاص في التقدم على القطاع العام في التشغيل منذ 1990 إلى 60 % بحلول سنة 2011 كما نلاحظ بروز ظاهرة التشغيل المؤقت على حساب المناصب الدائمة، مما يدل على وجود إشكال كبير في عملية التشغيل، مع انخفاض في رواتب أصحاب الوظائف المؤقتة .

-بروز ظاهرة البطالة خاصة في صفوف الشباب والنساء حيث ارتفعت نسب البطالة في السنوات الأخيرة ووصلت إلى 10,7 % و8,7% بين الريف والمدينة وارتفاع لنسب البطالة عند النساء ،عنه عند الرجال حيث تراوحت بين 19,1 % و17,2 % في الفترة ما بين -2010 و2011- وزيادة حدثها أكثر عند فئة الشباب -من 16 إلى 24 سنة-

-بروز ظاهرة التشغيل الغير خاضع للتغطية الاجتماعية حيث ارتفعت نسب الوظائف التي لا يتمتع المنتسبون إليها بالتغطية الاجتماعية إلى 73,3 % سنة 2011 ،حسب إحصائيات- L EFT- من ضمان اجتماعي وغيرها من حقوق العمال وقد تزامن ذلك مع ظهور القطاع الخاص .

-ارتفاع البطالة في صفوف خريجي الجامعة والتكوين المهني حيث نلاحظ التناقض بين التوظيف والتكوين فنسب المشتغلين من المتخرجين الجامعات مثلا في القطاع الاقتصادي ،لا تتعدى 12 % من الأجراء وتنخفض كثيرا عند الفتيات منهم، مما يجعلنا أمام تحدي تشغيل الكفاءات، إضافة إلى اعتماد الدولة على استيراد الكفاءات من الخارج في بعض القطاعات .

-تزايد مطرد في نسب المهاجرين وخاصة من فئة الغير شرعيين أو ما يعرف بالحرقة وفي صفوف الشباب بالخصوص نحو أوروبا ( فرنسا خاصة ) مع تحول وجهة الهجرة الشرعية إلى دول أخرى ،مثل الخليج حيث بلغ عدد المهاجرين 1,9 مليون مسجل لدى أجهزة الخارجية مع ارتفاع لنسب النساء المهاجرات منهم.

-تدني سياسات تقييم الشغل وتسقيف الأجور التي تبقى منخفضة مقارنة بالمستجدات العالمية والوطنية ، حيث لا ترقى لتطلعات المواطن واحتياجاته ،مع الملاحظة أن الإحصائيات حول الأجور في قطاعات التشغيل عندنا ناقصة ( Cread &Saib,2014 )

#### 2-4-ظاهرة اختلال سوق العمل في الجزائر : ويمكن حصرها في المظاهر التالية :

-وجود اختلاف كبير في توزيع العمالة جغرافيا ، سواء على المستوى الوطني أو الإقليمي .

- وجود اختلاف في توزيع العمالة أيضا ، على القطاعات المختلفة .

-عدم تلائم واضح، بين مخرجات الجامعة واحتياجات سوق العمل.

-تنمية اقتصادية راکدة ، وضعف تأهيل وتعليم الأغلبية من الشباب البطالين وتزايد عدد المتعلمين منهم يوما بعد يوم مع ارتفاع لبطالة الفئة النسوية خاصة ،مقارنة بمثيلتها عند الذكور.

-غياب التدريب المهني الموجه للعمل. (خطابي، 2010) وفيما يلي توضيح أكثر لتلك الاختلالات خاصة من جهة العلاقة بالجامعة وقوى العمل المؤهلة .

2-4-1--تطور بطالة حاملي الشهادات الجامعية في الجزائر، كمؤشر على اختلال العلاقة بين الجامعة وسوق العمل :تعتبر بطالة الجامعيين في بلادنا ظاهرة جديدة ، بالمقارنة مع البطالة الكلاسيكية، فعلى العكس مما كان معروفا بأن التعليم يشكل ضمانا للحصول على وظيفة، عرفت بلادنا مؤخرا تطورا في هذه الظاهرة ،إذ تشير الإحصائيات إلى ارتفاع معدلاتها بشكل مستمر.

ويرجع ذلك لتراجع التشغيل المباشر لحاملي الشهادات الجامعية والتي كانت الحكومة الجزائرية تتولاها ،حيث كان المتخرجون يعينون في القطاعات الحكومية والمؤسسات الاقتصادية العمومية ضمن سياسة اجتماعية فشلت آلياتها مع مرور الزمن والظروف الطارئة على الوطن،وكذلك لكون تلك السياسة نتج عنها، ارتفاع نسبة الأجراء الدائمين في مجمل الوظائف مع عجز في ميزان الدفع.

2-4-2-تطور معدلات البطالة حسب التخصصات الجامعية :تصنيف التخصصات الذي سنراه في الجدول الموالي جاء حسب التصنيف الدولي لأنواع التعليم والذي تمت مراجعته سنة 2007 .ويمكن تحديد نسب البطالة حسب التخصصات أيضا بالنسبة للذكور والإناث المتخرجين منذ سريان ذلك التصنيف كالتالي :

الجدول (32): البطالة حسب التخصصات الجامعية حسب إحصائيات 2014.

| المجموع | إناث  | ذكور  | التخصصات                                                                                         |
|---------|-------|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| %27,3   | %34,4 | %14,7 | الآداب والفنون.                                                                                  |
| %28,7   | %43,7 | %14,0 | العلوم الاجتماعية والتجارية والحقوق .                                                            |
| %18,1   | %28,6 | %9,8  | العلوم بكل بما فيها: علوم الطبيعة والحياة، العلوم الفيزيائية، الرياضيات، الإحصاء، الإعلام الآلي. |
| %14,8   | %39,7 | %9,4  | الهندسة الصناعية التحويلية والإنتاج بما فيها الهندسة المعمارية والبناء.                          |
| %3,8    | %5,9  | %1,6  | الصحة والحماية الاجتماعية                                                                        |
| %13,4   | %17,3 | %11,4 | تخصصات أخرى.                                                                                     |
| %21,4   | %33,6 | %11,1 | معدلات بطالة حاملي شهادات التعليم العالي                                                         |

المصدر : (بوعتروس وبوكرب، 2015، ص 101)

عرفت سنوات الثمانينات وتلك للمخطط الخماسي الثاني 1985-1989 الأزمة النفطية لسنة 1986 التي تغير معها دور الدولة في تشغيل الخريجين، لتظهر إثرها بطالة الجامعيين بدل بطالة الأميين في السبعينات، فلم تعد الشهادة وحدها آلية للحصول على منصب عمل. وظل معدل البطالة عند المتعلمين في ارتفاع سنة بعد أخرى حتى بلغ 22.8 % في سنة 2008 ويعزى ذلك إلى وصول عدد كبير من الطلاب الجامعيين إلى سوق العمل. فمثلا في غضون سنتين فقط انتقل عدد حاملي الشهادات الجامعية الذين دخلوا سوق العمل من 80 000 سنة 1996 إلى ما يقارب 100 000 سنة 1998 أما حاليا، فيقدر عددهم بـ 120 000 متخرج.

2-4-3- أسباب بطالة الجامعيين واختلال العلاقة بين الجامعة وسوق العمل: ترجع أسباب الظاهرة لعدة عوامل يمكن إجمالها في:

- ما هو متعلق بطبيعة التعليم الجامعي والذي نلخصه في النقاط التالية :

- زيادة غير مدروسة في عدد المنخرطين ، في التعليم الجامعي .

- اختلال استجابة مخرجات التعليم الجامعي لاحتياجات سوق العمل من ناحية الكيف والكم أيضا.

- سياسات القبول الغير مؤسسة، إضافة إلى تقليدية في التدريس والتدريب والتقييم الجامعي.

- ندرة الدراسات الإستشرافية الخاصة ، باحتياجات سوق العمل من العمالة المدربة.

- نقص كبير في عمليات التوجيه والإرشاد الأكاديمي والمهني في الجامعات .

- تغليب للتعليم الأكاديمي على التعليم المهني.

- توجيه الطلبة دون احترام رغباتهم وميولهم في أحيان كثيرة، مما يؤدي إلى الفشل أو التأخر الدراسي ومن ثم

قلة الرغبة ، في العمل أصلا.

- الأمية المهنية أو الميدانية لأغلبية الخريجين ، حيث يجدون صعوبة في التأقلم مع وظائفهم .

- توزيع الخريجين ، على ميادين عمل ليس لها علاقة بتخصصاتهم.

- ما هو متعلق بطبيعة العمل المحلي ولعل من أبرزها :

- عدم توازن واضح في العرض والطلب على اليد العاملة المؤهلة ، في السوق المحلية.

- عدم ملائمة مهارات المتخرجين، مع متطلبات المهن في القطاعين العام والخاص.

- انقطاع التواصل العلمي المهني ، بين الجامعة والجهات الموظفة للخريجين.

- ارتفاع التشغيل في قطاع الخدمات، بسبب توجهات الأفراد المادية.

-بطالة حملة الشهادات ،ابتداء من الثمانينات.

-صعوبة اختيار العمالة وتحقيق عامل الخبرة .

-ضعف التعاون الخارجي في مجال التشغيل .

- ما تعلق بالبيئة المحيطة بالجامعة والتي نذكر منها :

- النمو الاقتصادي البطيء في الجزائر، مع الاعتماد على المحروقات كمورد أساسي .

-زيادة النمو الديمغرافي وخاصة في فئتي الأطفال والشباب، مع ارتفاع الطلب على التعليم الجامعي، الأكاديمي.

- تدخل العادات والتقاليد الاجتماعية ، في الاختيار المهني للخريجين. وخاصة عند المرأة. (العقبي وبالعربي، 2014)

ويرجع عدم التوافق بين سوق العمل ومخرجات الجامعة أيضا، إلى ظروف العمل والتميز الموجود في سوق العمل والعوامل الجغرافية وعوامل أخرى كثيرة، تتحكم في التوظيف ويعد أكبر تلك الأسباب ، هو عدم تماشي مؤهلات الموظفين مع متطلبات منصب العمل والذي يرجع بالأساس إلى إخفاق القائمين على سوق العمل -في حد ذاته -في تحديد متطلباته بوضوح ودقة ،حتى تتمكن مؤسسات التكوين من تلبية احتياجاتهم الحقيقية.

وحسب الباحثان (Celic&Uzmez) من الأسباب أيضا ما يرجع إلى خلفية الطلاب، الذين يختارون مجال تكوينهم بعيدا عن متطلبات الوظيفة الحقيقية، حيث تتدخل عوامل أخرى في اختيارهم لها ومن بينها احتمال إيجاد وظيفة مستقبلا في التخصص المدروس ،وجود الأمن في الوظيفة والتسهيلات التي ترافق الوظيفة والمكانة الاجتماعية التي تقدمها لهم الوظيفة ،كما أن العائلة تتدخل في أحيان كثيرة في توجيه الأبناء نحو وظيفة ما ،كذلك يتدخل نقص اليد العاملة في بعض المهن في توجيه الطلب عليها وليس الاحتياجات الحقيقية لمنصب العمل ولذلك كان من الضروري الأخذ بعين الاعتبار نتائج الدراسات الميدانية في هذا الموضوع حتى يمكن تحقيق ذلك التوافق المنشود (Alpaydin, 2015) .

2-4-5- معوقات تحول دون حصول خريج التعليم العالي، على منصب عمل في السوق المحلي : تحول عوامل عدة دون

حصول المتخرج من مؤسسات التعليم العالي، على منصب عمل فور تخرجه ونسجل منها :

-اختلاف المهارات عن تلك المطلوبة في سوق العمل ، حيث استخلصت دراسات بعض الشركات أن نوعية التعليم الجامعي ،تدخل في تحديد مناخ الأعمال بصورة كبيرة، إضافة إلى أن نسبة كبيرة من الخريجين، من ميادين العلوم الإنسانية

والاجتماعية والتي تعتبر مناسبة للقطاع الحكومي والخدمي ولا تتناسب القطاع الخاص خاصة في الفروع الصناعية والتقنية.

- الرغبة الكبيرة للخريجين في الالتحاق بالقطاع الحكومي، خاصة منهم الإناث لتمتعه بعدد ساعات عمل أقل، نظام التقاعد ، ما يضعف مبادرات الشباب ويساهم في تمديد فترات البطالة.

- انعدام الابتكار والاستثمار في مجال البحث العلمي الموجه للتنمية ، والذي يسمح بمشاركة الطلاب الجامعيين ، في تحسين مخرجات مؤسسات التعليم العالي بما يتناسب واحتياجات سوق العمل.

- عجز القطاع الخاص ، على ايجاد عدد كاف من الوظائف لمعظم التخصصات.

- ضعف الدعم المادي لمؤسسات التعليم العالي، لسد العجز في الحاجات، من الناحية المادية والبشرية لخلق تطوير فعال لها.

- إهمال تطوير مناهج التعليم العالي، لتكن في خدمة متطلبات التنمية.

- غياب بيانات صحيحة عن سوق العمل المحلي، لاستخدامها من قبل المخططين وراسمي السياسات ومتخذي القرار والباحثين وأصحاب العمل والباحثين عن العمل وكذا الجامعات فيما يسهل تحقيق المواءمة المنشودة بين التعليم والتنمية .

- السكوت عن التعليم المستمر للجوانب الفنية للمهن وإعادة التأهيل وغيرها من العمليات الضرورية والمكملة لمساعدة الخريجين على الانخراط الأفضل في سوق العمل. (الدلو، 2016)

**3-التعليم والاقتصاد :** باتت العلاقة اليوم وطيدة بين التعليم والتنمية ومنه نشأت مشكلات جديدة تؤثر في الطرفين لعل أبرزها مشكلة عدم التوافق تلك والتي لها مسببات عدة منها :

**3-1-نظام التعليم العالي والتوظيف في سوق العمل:** مسألة التكوين في المؤسسات التعليمية والعالية منها على الخصوص وتسخيرها كمنتجة للكفاءات الموجهة لسوق العمل ، جعلت المتابعين لها ينقسمون إلى فريقين :

-فريق يرى أنه من الضروري إخضاع الجامعة لمتطلبات سوق العمل وربطها باحتياجاته والتكوين على أساسها.

-وفريق يرى أنه ليست كل التخصصات تخضع لتنظيم السوق واحتياجاتها فهناك تخصصات ندرسها ولا يوجد لها مناصب في سوق العمل، كعلم المخطوطات مثلا، فاحتياجات سوق العمل، ليست المعيار الوحيد الذي نعتمده عند وضع البرامج التعليمية. ( بولواهي، 2013 )

-والرأي التوفيق بينهما يرى أنه ،لابد وفي الدول النامية -على الخصوص- من جعل التكوين الجامعي والعالي جيدا بالدرجة الأولى، مهما كان التخصص المدرس ثم محاولة جعله يلبي متطلبات سوق العمل في التخصصات المطلوبة أي وضع الواقع المهني كمعيار عند بناء المناهج وإعادة إصلاحها وتطويرها، ضمانا لاستمرارية عملية التوافق بين التكوين العالي وسوق العمل مع جعلها تلائم شروط المتغيرة والمتزايدة ومنه فإن إعداد الطالب الجامعي لسوق العمل يتطلب دعم محتوى المناهج بمهارات منها :

-القدرة على التمكن من المعلومة وتحويلها إلى معرفة قابلة للاستخدام.

-القدرة على التعلم الذاتي والتكيف بسرعة وامتلاك المهارات اللازمة لذلك.



- إتقان التعامل مع الاكتشافات الحديثة وخاصة في يخص الحاسوب وتطبيقها في مجال العمل.

- القدرة على العمل ضمن فريق وإتقان مهارات الاتصال اللفظية والكتابية والافتراضية.

- امتلاك مهارات إضافية مميزة، تختلف عن المهارات التقليدية، في الأعمال اليومية.

- إتقان أكثر من لغة، حتى يمكن العمل بها في بيئة عمل مختلطة أو أجنبية إذا لزم ذلك.

- إتقان العمل خارج حدود الزمان والمكان (افتراضية) والقدرة على إدارته.

- القدرة على تحديد الحاجات والرغبات الفردية المستهلكين وكذا للأجراء والمؤسسات ، فلم ليس هناك معيار إنتاجي موحد للجميع.

- القدرة على التحرك بسرعة وعملية ، لمتابعة التغيرات وتلبية حاجات المستهلكين. ( بولكرع، 2012)

وعليه وجب على الجامعة أن تحسن التفتح على المجتمع ، بمختلف مؤسساته وخاصة التنموية منها ، قصد متابعة احتياجاتها والتغيرات الحاصلة فيها، لتلبيتها والتماشي معها أولا بأول وبالخصوص اليوم ونحن نشهد تطورات مجتمعية اقتصادية تكنولوجية كبيرة ومذهلة، تحتاج للمزيد من الجهد واليقظة من المؤسسات الإنتاجية والخدمية وحسن المواكبة لها. وفيما يلي نماذج لربط التعليم العالي، بسوق العمل.

**3-2- نماذج للعلاقة- تعليم عالي وسوق العمل- في العديد من الدول:** تعتبر هذه العلاقة، من أكثر العلاقات أهمية وضرورة في المجتمعات على اختلافها، نظرا لأن التعليم العالي هو المتوج لكل المراحل التعليمية السابقة ومنه توليه الأهمى التي يستحقها وهو ما سنراه عبر تقديم :

**3-3-1- التعليم العالي وسوق العمل في أوروبا:** توضح النماذج التالية ذلك :-

**الجدول (33) نماذج عن علاقة التعليم بالاقتصاد في أوروبا**

| النموذج الألماني<br>(جامعة البحث العلمي)                                          | النموذج الإنجليزي<br>(جامعة التكوين)                                                                                                                                                                                                                                                   | النموذج اللاتيني<br>(الجامعة المهنية)                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| مطبق في المجر وألمانيا ودول البلطيق والنمسا وسويسرا . هدفه الأساسي البحث العلمي . | مطبق في جامعة أكسفورد وخاصة في إيرلندا واسكتلندا وساد حتى الجامعات الأمريكية . هدفه تقديم ثقافة عامة وتعليم الطلبة في مجالات المعرفة المجردة وهذا عن طريق ربط الاهتمام بالقيم الثقافية وليس بالقيم العلمية . وهو في إيرلندا واسكتلندا ينجذب نوعا ما نحو النموذجين الألماني واللاتيني . | مطبق في فرنسا وبلجيكا وسويسرا- الفرنسية-إيطاليا والبرتغال واسبانيا . هدفه التكوين المهني . حاول الجمع بين النماذج الثلاث أي نشر المعرفة وتشجيع البحث العلمي والتكوين المهني . |

المصدر: (موساوي، 2015، ص42)

بدأت مؤسسات التعليم العالي في أوروبا في بداية القرن الـ18 بسيطرة الكنيسة عليها والتعليم الديني، مما أبعداها عن دورها الريادي، فلم تساهم في خلق المعرفة الصانعة للمستقبل وبقيت كذلك إلى بداية القرن الـ19 أين بدأت في التفتح على المجتمع والاهتمام بقضاياها واختارت لها اتجاها إنسانيا بحثا ،يدعو إلى اقتحام المستقبل وتأسيس علاقات في ظل ثقافة جديدة ،تحرك الفكر الحر والمناداة بالعدل والمساواة. ثم كونت لها نماذج وطورتها عبر الزمن ،وذلك عن طريق ثورتها على النماذج

الكلاسيكية والعمل على إيجاد نموذج يقود المجتمع، لا ينتج الفكر من أجل الفكر فقط ومن هذه النماذج نجد ومن خلال الجدول (33) أن :

-النموذج الألماني: أكثر النماذج أصالة فهو متوجه نحو البحث العلمي خاصة، لكونه المنبع الحقيقي لخدمة المجتمع.

-النموذج الانجليزي: اهتم بالمهنية التعليمية، أي بالتكوين النظري للطلاب في الجامعات أولاً، ثم يكون التطبيق في المؤسسات الصناعية ومعناه، تحول الجامعة إلى مؤسسة اجتماعية اقتصادية تهتم بتعليم الطلاب أولاً ثم تدريبهم لخدمة الاقتصاد والتنمية.

النموذج الفرنسي: أولى الاهتمام للتنمية المهنية للطلاب ، حيث أدرك القائمون على التعليم الجامعي هناك مدى توسع الهوة الموجودة بين الجامعة واحتياجات المجتمع.

وعامة تبقى الجامعات هي المسؤول الأول على تكوين الرأسمال البشري، الذي يقود التنمية و يحقق الربط بين التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع وعليها العمل على، وضع نموذج مناسب لتطلعات التنمية في البلاد التي توجد فيها .

**3-3-2-التعليم العالي وسوق العمل في الولايات المتحدة الأمريكية:** في النصف الثاني من القرن الـ19 عرفت الجامعة الأمريكية باستقلاليتها في تنظيم نفسها و تسير أموالها وتحقيق أهدافها من إنتاج المعرفة الحديثة وتطويرها والاهتمام بكل ما يتعلق بالتقنية والفن والآداب متأثرت في بداياتها بالنموذج الألماني والتركيز على البحث العلمي ، فمعظم مفكرها كانوا في ألمانيا. وحاولت بناء نموذج لها بالمزج بين النموذج الأمريكي والانجليزي. كما اعتمدت على برامج دراسية متنوعة بعد إجراء تقييم داخلي لكل البرامج المقدمة في كل التراب الأمريكي، ، تعدل آلياتها ومحتوياتها وفقاً للمستجدات العلمية من جهة ومتطلبات التنمية من جهة أخرى. فالجامعة الأمريكية تحولت من جامعة البحث العلمي إلى الجامعة التي تستمد أفكارها وعملها من المجتمع.

**3-4-التعليم العالي وسوق العمل في الدول النامية والوطن العربي :** هناك تجارب تعليمية بارزة في الدول النامية ومنها العربية، نعرض منها :

**3-4-1-التجربة الكورية الجنوبية:** وهي من الدول التي حققت تطوراً كبيراً رغم ثرواتها الطبيعية المتدنية ،كونها جعلت من الاستثمار في البشر أولى أولوياتها، عن طريق التعليم. فمنذ 1992 تحولت إلى التركيز على رسم خطة مشتركة -بين معاهد التكوين على اختلافها- تهتم بالإعداد الفكري ونوعيته. كما تخلصت من المركزية الصارمة في اتخاذ القرارات، واستخدمت أحدث التقنيات في إعداد طلابها ،من أجهزة كمبيوتر ومخابر علمية إضافة إلى الانضباط والنظام واحترام العلم والتعليم. مع التدريب المستمر على المؤهلات العلمية والعملية. والاعتماد على نظام التناسق في جميع المستويات التعليمية والاستخدام الأمثل لمخرجات الجامعات ،على المستوى الاقتصادي والاجتماعي. واعتماداً على هذه المبادئ سجلت كوريا أقل نسب أمية بـ (1) بالمائة واحتلت التدريب مكانة كبيرة وأصبح التعليم في كوريا تكنولوجيا وإلكترونيات بحثاً.

**3-4-2-التجربة الماليزية وتظهر تحولاتها الكبرى في :**

- اعتماد ماليزيا تدريجياً على مصادر دخل أخرى، كالصناعات الإلكترونية وقد كان للجامعة دوراً كبيراً في ذلك فقد بفضل ما استطاعت تحقيقه من ثورة علمية وثورة اقتصادية في عدة مجالات ،حيث أرسلت العديد من طلابها إلى الدراسة في بلاد متقدمة تكونهم أفضل تكوين .

- دعم الحكومة للجامعات ومراكز البحث بتمويلها وعرض بحوثها في المحافل الدولية الإبداعية ونشرها في كبرى المجالات العلمية، مما فتح باب التنافس بين الجامعات الماليزية وسهل تسويق تلك الأبحاث محليا وعالميا. وهذا ما أكد عليه رئيس وزراء ماليزيا -ماهاتير محمد- بقوله : "لم يكن أن تتحقق هذه النهضة إلا بوجود رغبة وإرادة قوية سياسية مكنت الشعب، من اكتسابها". فماليزيا عملت على التحول إلى مجتمع معلوماتي، مبني على العلم والمعرفة والبحث مع التوسيع المستمر لقاعدة التعليم والتركيز على وربطه باحتياجات السوق، مما أدى إلى نمو اقتصادي متزايد مع بالدعم المتواصل للقوى العاملة الكفئة.

**3-4-3- التجربة العربية:** أسست جامعات تبعا للنموذج الغربي ولأهداف خاصة- مثل الكلية الانجليزية 1823م والمعروفة اليوم بالجامعة الأمريكية وجامعة القديس يوسف 1875م والمسماة الجامعة اليسوعية بلبنان حتى ظهور أول الجامعات في الوطن العربي في مصر 1908م ثم جامعة الجزائر 1909م فجامعة دمشق 1923م وصل عددها آنذاك إلى 112 جامعة لكنها ورغم تزايدها وتزايد عدد طلبتها تميزت بـ :

- كونها نسخة عن النموذج الغربي حتى في برامجها ، كان يهدف إلى إلحاقها به مع تعديلات خفيفة، فجاءت بعيدة كل البعد عن الواقع العربي.

- كونت وعبر- أوجه القصور المتعددة -مصدر لإنتاج مخرجات ذات طابع نظري أكثر منه عملي تقني.

- مخرجاتها لا تتماشى ومتطلبات سوق العمل وأغلب خريجها ، لا يشغلون الوظائف المناسبة لتخصصاتهم.

-مخرجات طلابها لا تماثل تلك الموجودة في الدول المتقدمة ،سواء في الجانب النظري أو التطبيقي العملي أو البحثي حتى.و هي اليوم تحاول إيجاد مخرج لمشكلاتها المتعددة التي تعرف عديد التحديات من بينها :

-ضعف التمويل ، قياسا بالحاجات المتزايدة لمؤسساتها وطلابها.

-ضعف الأداء العام للمنظومة الجامعية وكذا لارتباطها مع محيطها.

- ضعف العلاقة بين مخرجاتها ومتطلبات سوق العمل ،مما يزيد من أعباء التنمية ، مما نتج عنه بطالة المتخرجين وهدر الموارد وهجرة الكفاءات.

-بعدها عن مواكبة التغيرات العلمية والتقنية والاقتصادية العالمية، مما يفرض عليها، التماشي مع الواقع وتفهم العصر الذي هي فيه والعمل علرفع تحدياته، من خلال تعليم عالي عصري يحترم ثوابت الأمة وينطلق لبناء المستقبل. ( موساوي، 2015 )

**4-محددات العلاقة بين التعليم العالي و أسواق العمل العربية:** في الدول العربية، لإدارة العلاقة بين التعليم العالي العربي وأسواق العمل العربية يجب أن ندرك أولا :

**4-1-الخصائص العامة لأسواق العمل العربية:** ونركز في هذا المجال خاصة على :

**4-1-1-مظاهر تشوه تلك الأسواق:** حيث تعاني أسواق العمل في الدول العربية ، من تشوهات كثيرة أضرت بها وبكل المنتفعين منها ومن تلك التشوهات :

-تعدد أنظمة وقوانين العمل : حيث تكثر اللوائح والقوانين دون وجود عامل مشترك يجمع الكل ، ففي بعض الدول العربية يوجد قانون العاملين المدنيين في الدولة، القانون المنظم لقطاع الأعمال العام وشركاته القابضة والفرعية، قانون العمل في القطاع الخاص، القانون المنظم للجمعيات الأهلية، القوانين المنظمة للتعاونيات، مما يتطلب إيجاد صيغة تربط وتنفع الجميع لرسم سياسة تنموية شاملة.

-تعدد أنظمة الأجور: وفق تعدد نظم العمل ، مع التفاوت والتباين في مستويات الأجرة والتي جاءت لتباين الأنظمة التشريعية الحاكمة للأجور وأيضاً لاختلاف نوعية النشاط الاقتصادي (أنشطة الإنتاج السلعي وأنشطة الخدمات ) حيث يرتفع مستوى الأجور عموماً في قطاعات الصناعة الاستخراجية النفطية والمعدنية عنه في الصناعات التحويلية، كما يزيد مستوى الأجر في قطاعات التشييد والكهرباء عن العديد من القطاعات الأخرى وبالمثل فإن الأجور في القطاعات المدرة للنقد الأجنبي ترتفع عن غيرها في قطاعات خدمية أخرى، كما يرتفع الأجر في أنشطة الاتصالات- تكنولوجيات المعلومات -على المستوى العام للأجور- في معظم الدول العربية. كما يقع التفاوت أيضاً في مستويات الأجور باختلاف المواقع الجغرافية ما بين الريف والحضر وما بين المناطق الحضرية وبعضها البعض، إضافة إلى عدم التناسب مع غلاء الأسعار، أي اختلال أضلع مثلث (الأجور والأسعار والإنتاجية).

-عدم توفير شروط العمل اللائق وعلى الخصوص الحماية الاجتماعية للعاملين، بما في ذلك التأمينات الصحية والتأمين ضد البطالة والمعاشات التقاعدية وعدم رسم سياسة فعالة للتعامل مع ميزانيات صناديق التأمين والمعاشات لتجنب إهدار أموال العاملين، كذلك عدم توفر خدمات الإسكان ووسائل النقل من وإلى أماكن العمل وطرق الحماية من أضرار الإصابات والتعويض المناسب لها، بالإضافة إلى الحماية من مخاطر بعض الأنشطة المهنية، كالتعدين والفحم.

-عدم بناء إطار قانوني ومؤسسي مناسب لتقوية العلاقة (حكومة وأرباب عمل وعمال) ولتنظيم النقابي والعلاقات العمالية مع الإدارة ، لحسن التسيير (أو الحوكمة الرشيدة) مع ترسيخ، الحق في التنظيم النقابي والحق في الإضراب والاعتصام دون إضرار بصالح العمل من خلال تفعيل قنوات الحوار المجتمعي المناسبة والإدارة الجيدة لمفاوضاتها .

4-1-2- جوهر التشوه في سوق العمل العربية : العلاقة بين مخرجات النظام التعليمي واحتياجات سوق العمل في الدول العربية ، هي مطلب دائم وبالغ الأهمية ، علماً أن أسواق العمل عندنا تعاني التشوه أصلاً والذي من أهم أبعاده ، ومن زاوية العلاقة بالتعليم العالي خاصة ما يلي:

- تركز معظم العمالة في الأنشطة المتعلقة بالقطاعين الأول والثالث (الزراعة والمناجم من جهة والخدمات من جهة أخرى) ومنه فإن إزالة تشوهات النظام الإنتاجي ، أول خطوات إزالة التشوهات في سوق العمل.

-اختلال مخصصات الأجور العمالية ونصيب عوائد حقوق التملك- حيث تستأثر حقوق التملك بالخطر الأعظم من الدخل الوطني بشكل عام ،مقابل نصيب محدود نسبياً للأجور ورغم من الدور الذي يلعبه العمل في تكوين القيمة المضافة للاقتصاد القومي.

-إستحواذ القطاع غير النظامي بشطر مؤثر في سوق العمل، حيث يعتبر أكبر مشغل للعمالة في معظم الدول العربية (يهيمن على نحو 49 %من العمالة) في عدد من الدول العربية مثلاً -حسب بعض التقديرات- . (عيسى، 2017)

**4-2- مستوى العلاقة بين التعليم العالي وسوق العمل في الجزائر:** نستطيع أن نميز في العلاقة بين التعليم العالي وسوق العمل في الجزائر المراحل الأساسية التالية والتي تلت مرحلة 1971 الإصلاحية الأولى وهي:

**4-2-1- إصلاحات 1979 للتعليم العالي وتميزت بـ :**

-استدخال المنظومة التربوية في المخطط الخماسي للتنمية الوطنية، كضرورة لربط التعليم بالتنمية السريعة التي تعرفها البلاد، وفق خطة طويلة المدى، قابلة للتجديد تخص قطاع التعليم العالي ومنظومة التكوين لتلبية احتياجات القطاعات الاقتصادية والاجتماعية.

-محاولة ربط منظومة التعليم العالي بعالم الشغل، عن طريق عقد اتفاقيات بين وزارة التعليم العالي ووزارة التخطيط وفق مشروع سنة 1978 والذي جاء يهدف إلى دعم الخدمة المركزية والجهوية معا ودعم التكوين التقني وتشجيع التكنولوجيا الحديثة، حيث ارتكز على مجموعة مبادئ منها :

-إصلاح المناهج، بما يتوافق مع احتياجات الاقتصاد الوطني.

-توسيع شبكة التكوين العالي وإعطاء الاعتبار للبحث العلمي وإدماجه ضمن اهتمامات التنمية.

-دعم التكوين التقني والتكنولوجي، لتلبية الاحتياجات الوطنية الجديدة.

-توحيد تعليم العلوم الاجتماعية وتعريبها.

-تخطيط وتنظيم ودعم التكوين -ما بعد التدرج- لتقليص البعثات نحو الخارج.

-إدخال تخصصات جديدة ضمن منظومة التكوين العالي، كاللغات الحية والإعلام الآلي والتربية السياسية والأيدولوجية والدينية.

- وضع آليات تنسيق بين معاهد التكوين العالي والجامعات وقطاعات النشاط الاقتصادي والاجتماعي. كانت صعبة التطبيق لاعتبارات كثيرة.

**4-2-2-إصلاح التعليم العالي في الجزائر ونظام الـ ل. م. د. (2004)** ويأتي ضمن عملية إعادة النظر ثانية في منظومة التعليم العالي، تبعا للتحويلات الدولية والإقليمية والحاجات الاقتصادية والاجتماعية الداخلية والخارجية والتي حتمت على الجزائر تبني نظاما تعليميا جديدا يعرف بالـ (ل. م. د.) وهو نظام يمنح الشهادات وفقا لمقاييس دولية. وقد طبق رسميا في الجزائر سنة 2004 ثم توسع ببداية الموسم 2005-2006 ليشمل كل الجامعات من أجل:

-مواجهة الاحتياجات الوطنية المتزايدة، للإطار المكون تكوينا نوعيا.

-ضمان تكوين نوعي مؤهل مباشرة، لسوق العمل بمناهج معدة خصيصا لهذا الغرض.

لكن الملاحظ أن الإصلاح الأخير أيضا، يعاني مشاكل تحول دون جني ثماره المنتظرة.

**4-3-المعوقات التي تواجه الجامعة الجزائرية لإنجاح مشروعها التكويني المجتمعي:** بقيت كل الإصلاحات التي تبنتها الجامعة الجزائرية، مجرد تصورات ليس إلا وذلك بسبب مجموعة من معوقات يمكن تصنيفها إلى :

**4-3-1- معيقات مادية:** من أبرزها ازدياد الطلب على التعليم العالي، الموافق للنمو السكاني المتزايد والطلب الملح على الشهادات لولوج سوق العمل، مع عدم التوازن بين هذا الطلب المتزايد والميزانية المخصصة له (هياكل الاستقبال ومتطلباتها من مكاتب وصفوف دراسية وأساتذة) و تعميم للتكنولوجيا فيها.

**4-3-2- معيقات تنظيمية** من أبرزها عدم الاستقرار التنظيمي، حيث عرف القطاع الجامعي عدة إصلاحات، جعلت الجامعة في عدة أشكال لم تعرف معها الاستقرار، مع عمل المسؤولين في الجامعة بالعمل الإداري وتغيبهم للجانب الأكاديمي الضروري والأساسي مما أثر على التكوين الجامعي النوعي. وعراقيل تخص المناهج الدراسية، حيث لم تفكر جامعاتنا، في تجديد المناهج الدراسية بما يتوافق ومتطلبات العصر واحتياجات سوق العمل العديدة وربط العلاقة بين كل الشركاء (مكونين وطلاب ومسؤولين عن القطاعات الاقتصادية والاجتماعية المشغلة وحتى السياسيين وأصحاب القرار).

**5-تطور أجهزة وبرامج التشغيل في الجزائر كحل للحد من البطالة وخاصة في فئة الجامعيين:** أنشئت أجهزة التشغيل في الجزائر بهدف إدماج البطالين في سوق الشغل، من خلال وضع نشاط منظم لفئة عاطلين عن العمل، يصنفهم اجتماعيا وماليا تحت مظلة الأجهزة التالية :

**5-1-الأجهزة المسيرة من طرف وزارة العمل والتشغيل والضمان الاجتماعي ومن صيغه :**

- برنامج الشبكة الاجتماعية من خلال جهاز المساعدة على الإدماج المهني (DAIP): والذي يضم عدة صيغ للتشغيل منها :

- عقود إدماج حاملي الشهادات ( CID ) وهي مخصصة لأصحاب الشهادات الجامعية والتقنيين الساميين.

- عقود الإدماج المهني ( CIP ) وتخص طلبة التعليم الثانوي والمتحصليين على شهادة التكوين المهني.

- عقود التكوين والإدماج ( CFI ) وهي صيغة موجهة للفئات غير المؤهلة. (أديوش، 2013، ص221، وبوعتروس وبوكر، 2015، ص103)

وتشرف عليه :الوكالة الوطنية للتشغيل ( ANEM ) والمديريات الولائية.

الجدول(34): الوظائف لدى الجهاز الوطني للتشغيل (ANEM) جانفي-2019-

| النسبة المئوية | الطلبات المتوفرة | المستوى التعليمي |
|----------------|------------------|------------------|
| 2 %            | 35 788           | بدون مستوى       |
| 5%             | 78 913           | ابتدائي          |
| 38%            | 539 330          | متوسط            |
| 23%            | 326 985          | ثانوي            |
| 32%            | 456 119          | جامعي            |
| 100%           | 1437 135         | المجموع          |

المصدر : (إحصائيات، ANEM، جانفي 2019)

كما أن طلبات العمل المسجلة لدى الجهاز الوطني للتشغيل ( ANEM ) تظهر تدني نسبة توفر مناصب العمل بالنسبة لمتخريجي الجامعة ،ما يفسر ارتفاع مستويات البطالة لديهم.

الجدول (35): طلبات العمل مصنفة حسب مستوى الكفاءة -جانفي 2019-.

| النسب المئوية | طلبات العمل المسجلة |         |         | مستوى الكفاءة       |
|---------------|---------------------|---------|---------|---------------------|
|               | المجموع             | نساء    | رجال    |                     |
| %28           | 403 656             | 75 464  | 328 192 | بدون كفاءة          |
| %6            | 86 832              | 15 262  | 71 546  | موظفون مساعدون      |
| %30           | 437 214             | 92 694  | 344 520 | موظفون أكفاء        |
| %2            | 33 150              | 10 768  | 22 382  | موظفون بكفاءة عالية |
| %6            | 83 104              | 39 477  | 43 627  | تقنيون ساميون       |
| %27           | 393 179             | 241 969 | 151 210 | إطارات وإطارات عليا |
| %100          | 1437135             | 475 658 | 961 477 | المجموع             |

المصدر : (إحصائيات، ANEM، جانفي 2019)

من الجدول أعلاه نقرأ أن طالبات العمل من الكفاءات والإطارات العليا، مرتفعة جدا، ما يدل على ارتفاع نسب المتخرجين الجامعيين سنويا.

الجدول (36): ما تم رفضه من وظائف مقدمة من طرف الجهاز الوطني للتشغيل- جانفي- 2019.

| النسبة المئوية | المجموع | نساء       | رجال       | المستوى التعليمي  |
|----------------|---------|------------|------------|-------------------|
| %19            | 182     | 16         | 166        | بدون مستوى تعليمي |
| %15            | 141     | 8          | 133        | ابتدائي           |
| %41            | 389     | 39         | 350        | متوسط             |
| %9             | 87      | 20         | 67         | ثانوي             |
| %15            | 139     | 63         | 76         | جامعي             |
| %100           | 938     | 146<br>%16 | 792<br>%84 | المجموع والنسبة   |

المصدر : (إحصائيات، ANEM، جانفي 2019)

قراءة: في الجدول أعلاه تبين ارتفاع نسبة رفض الوظائف عند الجامعيين، إما لأنها لا تناسب مستوياتهم أو لظروف التشغيل وأجوره كما يعرف الجميع.

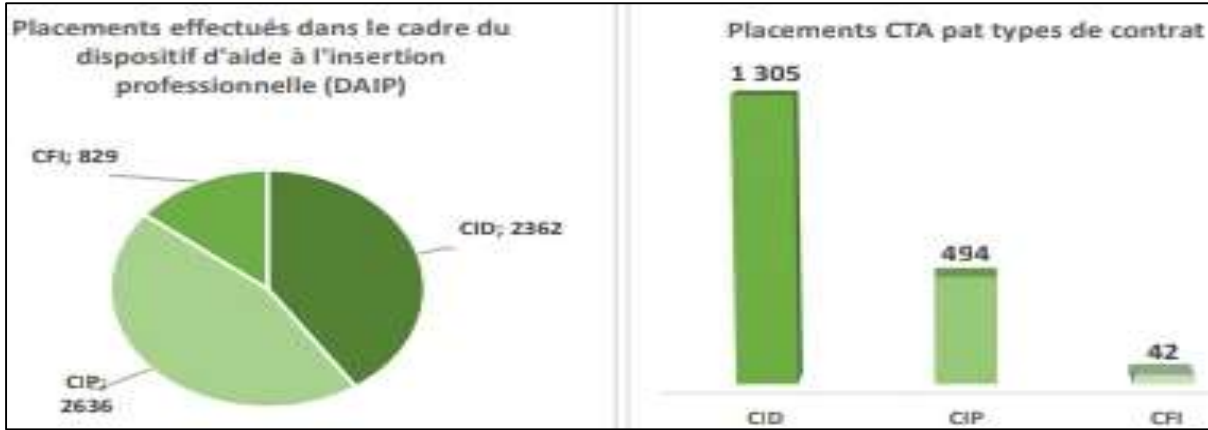
الجدول (37): الطلبات على العمل المسجلة والمحقة -جانفي 2019-.

| المجموع | نساء  | رجال   | نوع الطلبات والمنتفع منها        |
|---------|-------|--------|----------------------------------|
| 166876  | 43023 | 123853 | طلبات عمل مسجلة                  |
| 87104   | 11618 | 75488  | طلبات عمل محقة                   |
| %52     | %27   | %61    | نسبة المسجلين إلى الموظفين فعليا |

المصدر (إحصائيات، ANEM، جانفي 2019)

النسب المسجلة في الجدول أعلاه أيضا، تظهر ارتفاع نسب المسجلين إلى الموظفين فعليا، ما يشجع ولو نسبيا سياسة التشغيل، مع الحفاظ على كفاءاتها وظروفها والإشكاليات التي يعانيها المتخرجون مع تلك السياسات، كونها سياسات ترقيعية لا غير.

كمية التشغيل المنجزة من قبل الوكالة ( ANEM ) بصيغها الجديدة تبينها الأشكال الموالية.



الشكل (20): كميات التوظيف بالصيغ المتوفرة لدى الوكالة ANEM والتي يستفيد منها الجامعيون

-المصدر: (وثيقة الإحصاء، ANEM، جانفي 2019، ص8)

والوكالة الوطنية للتشغيل (ANEM) مؤسسة عمومية ذات طابع إداري أنشئت في سبتمبر 1990 تعمل أساسا على تنظيم سوق العمل (تسيير العرض والطلب والتوسط بين عارضي العمل وطالبيه) وتتكون هيكلها من المديرية العامة ولها 10 وكالات جهوية وأكثر من 157 وكالة محلية وقد قامت الحكومة بإعادة هيكلتها وعصرنتها حتى تتماشى، مع اختلالات سوق العمل الجديدة وقد تدعمت بالمرسوم التنفيذي رقم 06-77 المؤرخ بـ 18 فيفري 2006 والذي يحدد مهامها وتنظيمها وسيرها تبعا للمادة 5 منه ومن مهامها :

-تنظيم معرفة السوق الوطنية للتشغيل، حيث تقوم بـ :

- الاطلاع بكيفية دقيقة وحقيقية على تقلبات سوق العمل.

- القيام بالدراسات والتحقيقات الخاصة، بتنفيذ مهامها.

- تطوير أدوات تسمح بتنمية وظيفة رصد سوق العمل.

-تقوم بجمع طلبات وعروض العمل ووضعها في علاقة فيما بينها وهنا تكلف بـ :

- استقبال أفضل لطالبي العمل وإعلامهم وتوجيههم وتنظيمهم للقيام بالبحث عن عروض العمل، لدى المستخدمين. (بولكرع،

(2012)

5-2-الأجهزة المسيرة من طرف الوكالة الوطنية للتنمية الاجتماعية (ADS) ويضم هذا الجهاز :

-التعويض مقابل النشاطات ذات المنفعة العامة (IAIG) حيث يستفيد المواطن من خلال هذا النظام من :

-المنحة الجزافية للتضامن، إذا كان عديم الدخل وغير قادر على العمل وغير مستفيد من برامج المساعدة الاجتماعية الأخرى.

-الإدماج الاجتماعي والتنمية الاجتماعية للعاطلين عن العمل والذين هم في سن العمل، ممن يعانون حالة هشاشة وعدم استقرار

اجتماعي، عن طريق تشغيلهم في إطار برامج (التعويض في إطار المنفعة العامة)، ضمن ورشات البلديات بعقد مؤقت (فرد

واحد لكل عائلة) مع ضمان التغطية الاجتماعية.



-برنامج الأشغال ذات المنفعة العامة للاستعمال المكثف لليد العاملة -TUP.HIMO- وهو شكل من أشكال معالجة البطالة وخاصة بطالة الشباب بدون مؤهلات و لمساعدة الفئات المحرومة لإدماجهم اجتماعيا ، بتوفير مناصب شغل مؤقتة (في ورشات عمل للعناية بالطرقات والري والبيئة والغابات).

- التشغيل عن طريق عقود ما قبل التشغيل (CPE) :وتتميز بكونها :

-هي برامج إدماج ومحاربة للبطالة ،موجهة لفئة حاملي شهادات التعليم العالي -على الخصوص- جامعيون تقنيون ساميون وطالبو منصب عمل لأول مرة.

-كانت تابعة لمديرية التشغيل بالولاية ،ثم أصبحت تابعة لمديرية النشاط الاجتماعي وتحول اسمها إلى جهاز الإدماج الاجتماعي للشباب حاملي الشهادات.

-مدة عقدها (12 شهرا قابلة للتجديد ولمرة واحدة فقط) يدمج صاحبها كعامل عن طريق تعهد محرر من قبل مدير التشغيل وموقع من قبل صاحب العمل ،مع إمكانية الترسيم والتحويل إلى عمل قار. لكن هذه العقود تشكو من كونها :

-لا تغطي الطلب الهائل على الشغل من طرف العدد المتزايد من المتخرجين، مع معاناتها من المحسوبية والبيروقراطية في التوزيع فلا تراعي أقدمية الطلب ودرجة التفوق في الشهادة.

- لا تحقق شرط العمل بالشهادة المتخرج بها ،أي لا تلبي حاجات طالب العمل وتحترم تخصصه.

-تعتبر عبور للبطالة- مرة أخرى- لقصر مدة التوظيف ( 24 شهرا على الأكثر).

-من أكثر صيغ التشغيل نجاحا -لحد الآن- حيث استفاد منها حوالي 60000 شاب.

-الشغل المأجور بمبادرة محلية أو تشغيل الشباب ( ESIL ) : وبدأ منذ 1990 ، بواسطة إنشاء مناصب شغل بمبادرة محلية لمساعدة الشباب العاطل على اكتساب خبرة مهنية في وحدات الإنتاج أو الإدارة لمدة تتراوح ما بين 3 و12 شهر وتتولى توظيفهم الجماعات المحلية. بالتعاون ما بين وكالات التنمية الاجتماعية (ADS) ومديريات النشاط الاجتماعي (DAS) ( أدريوش، 2013 )

5-3-التشغيل عن طريق القرض المصغر ( ANGEM ) : ويمس هذا النوع في التشغيل ، فئة هامة من المجتمع. يهدف لترقية المجتمع عن طريق النشاط الاقتصادي، يعمل على ترسيخ فكرة الاعتماد على النفس بدل الاتكال على الدولة و غرس روح المقاوله،بوفر خدمات مالية متماشية مع احتياجات المواطنين.وهو وسيلة لمحاربة البطالة والفقر، ظهر في العديد من الدول السائرة في طريق النمو. ويتميز بـ :

-أنه سلفية صغيرة الحجم ما بين 350000 و600000 دج تخصص لاقتناء عتاد يتم تسديده في مدة قصيرة( من 12 إلى 60 شهراً ) مع مساهمة من المستفيد بـ 10 %من إجمالي مستحقات المشروع وهذا الشرط الأخير غير ممكن تحقيقه من الخريج الجامعي الجديد.

-له كفاءات يمنح بها، تتوافق مع الاحتياجات أو العوائق التي ترتبط بالنشاطات والأشخاص المعنيين.

-يستفيد منه ،كل من يطلبه (وفق الشروط السابقة الذكر) بغض النظر عن مستواه التعليمي.

بالنسبة للجامعيين حددت صيغتين له هما :

-القرض المصغر وتسيره الوكالة الوطنية للقرض المصغر للشباب العاطل عن العمل.

-إنشاء المكاتب الجماعية الخاصة وهي صيغة موجهة لخريجي الجامعات الذين تسمح لهم شهاداتهم بمزاولة مهن حرة كالأطباء والمحامين والمهندسين المعماريين. ( بلواهي،2013 )

الجدول (38): تطور الوظائف التي تم خلقها منذ إنشاء جهاز ANGEM من 2005 إلى 2012

| السنوات                              | 2005  | 2006  | 2007  | 2008   | 2009   | 2010   | 2011   | 2012   |
|--------------------------------------|-------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|
| عدد الوظائف المحدثّة عن طريق الوكالة | 4994  | 38325 | 64171 | 127320 | 218421 | 295587 | 456917 | 677412 |
| نسبة مساهمة الوكالة في التشغيل الكلي | 0.06% | 0.43% | 0.75% | 1.39%  | 2.31%  | 3.04 % | 4.77 % | -      |

المصدر: ( أدريوش، 2013، ص228)

5-4-التشغيل عن طريق عقود الشبكة الاجتماعية: ويتميز هذا النوع من سياسات التشغيل بكونه :

-موجه إلى الفئات التي هي بدون دخل، ضمن الأنشطة ذات المنفعة العامة.

-يهدف إلى مساعدة الفئات الاجتماعية الخاصة.

-خاص بالعاطل عن العمل وعليه يقدم طلبا ممضي من طرفه مع وثائق تبريرية عن حالته المدنية، مع تصريح شرفي والقبول بمقابل المالي.وعلى الرغم أن هذه الصيغة موجهة لغير الجامعيين إلا أن أغلب المستفيدين منها، من حملة الشهادات في ظل قلة الفرص الأخرى للتشغيل. ويوجه الشباب بهذا النمط للعمل في الإدارات العمومية غالبا، كالبليات والبريد وبأجر لا يتعدى 3000 د.ج. والملاحظ أيضا وحديثا أن هذه العقود تغيرت إلى صيغة جديدة لفائدة الشباب فقط ، دون المسنين والمعاقين حيث يحتفظ هؤلاء بالصيغة القديمة ،مع التفكير في إيجاد صيغة جديدة لها تتماشى والتطورات المجتمعية دوما .

5-5-التشغيل عن طريق دعم تشغيل الشباب ( ANSEJ ) وهي من الصيغ الموجهة للشباب خاصة، أنشئت سنة 1996 وتمتاز بكونها :

-جاءت لخلق مناصب شغل من خلال إنشاء مشاريع صغيرة ، ذات منفعة عامة.

-المساهمة في إنشاء مؤسسات مصغرة وتحسين الهياكل والخدمات الاجتماعية في المناطق الأكثر حرمانا.

-جاءت لمواجهة مشكلة البطالة وتستهدف الشباب الحامل لفكرة مشروع ، حيث يستفيد الشاب من خلالها من :

-مساعدة مجانية، استقبال، إعلام مرافقة، تكوين.

- يستفيد كذلك من إعفاءات جبائية، تخفيض في القيمة المضافة وامتيازات جمركية، تخفيض الحقوق الجمركية في مرحلة الانجاز والإعفاء من الضرائب في مرحلة الاستغلال. ومن لإعانات المالية (قرض بدون فائدة ) تخفيض نسب القروض البنكية.

وتعمل الوكالة الخاصة بتشغيل الشباب تحت وصاية الوزارة المكلفة بالعمل والتشغيل، بالاتصال مع الهيئات والمؤسسات المعنية على القيام بـ:

- دعم ومرافقة الشباب ذوي المشاريع في تطبيق مشاريعهم ودعمهم بالإستشارة.

-تسيير أموال صندوق تشغيل الشباب الموجهة لتنفيذ المشاريع وتخفيض الفوائد وفقا للأغلفة التي يضعها الوزير المكلف بالعمل والتشغيل.

-متابعة الاستثمارات التي ينجزها الشباب أصحاب المشاريع، مع الحرص على احترام بنود دفاتر الشروط التي تربطهم بالوكالة وتقديم المساعدة عند الحاجة لدى المؤسسات والهيئات.

-إقامة علاقات دائمة مع البنوك والهيئات المالية في إطار التركيب المالي للمشاريع وتطبيق التمويل ومتابعة تطبيق المشاريع. ( بلهراوي، 2013 )

**5-6-الصندوق الوطني للتأمين على البطالة (CNAC)** أحد الصناديق التابعة لوزارة العمل والضمان الاجتماعي، وضع سنة 2004 موجه للأشخاص البطالين الذين تتراوح أعمارهم بين 35 و50 سنة ويحمل نفس مواصفات جهاز دعم تشغيل الشباب، من حيث المحتوى والتطبيق وبميزانية تفوق 5 مليون دينار جزائري.

**الجدول (39): عمليات التوظيف المحققة من طرف صندوق التشغيل ANEM في- جانفي 2019- .**

| المجموع | التوظيف المحقق خلال شهر جانفي 2019 |                  | قطاعات التشغيل |
|---------|------------------------------------|------------------|----------------|
|         | المؤسسات الصغيرة                   | المؤسسات الصغيرة |                |
| 43      | 12                                 | 31               | الصناعة        |
| 57      | 11                                 | 46               | BTPH           |
| 1       | 1                                  | 0                | الزراعة        |
| 100     | 24                                 | 76               | الخدمات        |
| 201     | 48                                 | 153              | المجموع        |

المصدر : (إحصائيات، ANEM، جانفي 2019)

تعتبر صيغة التشغيل عن طريق خلق مؤسسات مصغرة، من الصيغ الموجهة لفئة الجامعيين كما هو معلن عنه في صيغة ( ANSEJ ) حيث نجد فيها ما يلي :

**5-7-خصائص عقود حاملي الشهادات ومنهم الجامعيين :** بعد العرض المقدم عن سياسات التشغيل الجديدة المقترحة للحد من البطالة ومحاربة الفقر والتي توجه بعضها لحاملي الشهادات الجامعية، نسجل أن هذه الأخيرة تمتاز عن غيرها ببعض الخصائص منها :

-ترتبط مسألة تسيير بطالة الخريجين ، بحالة القطاع الاقتصادي.

-تعرف مرافقة حاملي الشهادات من خلال نشاطات (تكوين وإعادة تأهيل وتحسين المعارف من خلال فترة الإدماج وفترة العقد) حيث تكتسي هذه النشاطات صيغتين هما :

-التكوين وإعادة التأهيل مع تأطير إجباري لحاملي الشهادات، قصد تمكينه من تحسين معارفه.

-التكوين قصير المدى بالمؤسسة المستخدمة في إطار عقد التكوين، ينتهي بتوظيف المستفيدين حيث يستفيد الشاب من منحة شهرية ، وكل تلك الامتيازات تقع على عاتق الدولة ويمكن استكمالها بدعم لفائدة المستخدمين على الشكل التالي :

-عقد دعم مدعم لتشجيع توظيف حاملي الشهادات ويضمن هذا العقد ، مساهمة من الدولة في أجر الشاب الجامعي وفق صيغة تناقصية تدريجية.

-إشراك الوكالة الوطنية للتشغيل حيث تكلف إلى جانب تسجيل الجامعيين ، باستغلال كل فرص توظيف هذه الفئة كما يمكنها التفاوض مع المستخدم، بشأن عقود العمل حيث يمكن المرور من منصب عمل بعقد إدماج على نفقة الدولة ، إلى عقد عمل مدعم على نفقة المستخدم بمساهمة من الدولة.

-منح المستخدمين امتيازات جبائية وشبه- جبائية ، وامتيازات تشجيعية على خلق مناصب الشغل في إطار التشريع الخاص بالاستثمار. (العقبي وبلعربي، 2014)

مما سبق نستخلص أن ،وضع المتخرج من الجامعة في سوق العمل الجزائري اليوم، يخضع للنمط السائد في التشغيل من جهة وللفرص المتاحة بأنواعها الدائمة والمؤقتة —وهي قليلة - مع تذبذب فيها مما يجعل المتخرج يعاني من:

- ضعف فرص التوظيف وقلتها وتعدد أشكالها وصعوبة الحصول عليها.

- عدم ديمومتها في أحيان كثيرة وتقطع مدتها وضعف أجرتها، ناهيك عن التذبذب في الحصول عليها.

-ضعف الإحصائيات التي تتناول التوظيف الخاص بالجامعيين، في جميع مجالات العمل وصيغته وآفاقه المستقبلية ومردوده العام على التنمية العامة في البلاد وإن وجدت فهي تقتصر على عدد المستفيدين ونسب الاستفادة من برامج التوظيف.

-افتقار الجهات المعنية بالخريجين، سواء المكونة بالجامعة أو الموظفة في السوق لإحصائيات عن مدى المواءمة بين برامج التكوين ومتطلبات سوق العمل واحتياجات التدريب والتعليم المستمر ،على المديين المتوسط والبعيد لوضع سياسات تكوين وتشغيل واضحة وبالتالي خدمة التنمية المحلية والاقتصاد الوطني. وبالرغم من الجهود المبذولة في مجال تشغيل الشباب وحاملي الشهادات خاصة إلا أنها تعتبر:

سياسات تشغيله ترقية لا غير، لا ترقى إلى تشغيل فعلي دائم ولا ترقى إلى طموحات الشباب وتطلعاتهم وكذا تطلعات البلاد في دفع عجلة التنمية والاستفادة من مخرجات الجامعة التي رصدت لها ميزانيات ضخمة وممول على كفاءات خريجيها، وما التحول لنظام ال(ل.م.د.) إلا توجهها لخلق سياسة تشاركية بين الجامعة وسوق الشغل.

6-آفاق بناء علاقة قوية بين أسواق العمل في بلادنا العربية ومؤسساتنا الجامعية : تعمل الدول العربية جاهدة ومنها الجزائر، على إنجاح مشاريعها الإصلاحية التعليمية وهي تدرك أهمية- تجسير- العلاقة بين مخرجات تعليمها العالي خاصة ومتطلبات سوق العمل وفي هذا الإطار يتوجب عليها العمل على :

-المزاوجة بين سياسة التوسع الكمي التي حققت فيها نجاحا كبيرا وبين سياسة التكوين النوعي على مستوى جودة التعليم ، عن طريق الجمع بين الكفاءة الداخلية للتعليم ( أداء المؤسسات نفسها) وبين الكفاءة الخارجية (العلاقة بين المؤسسة التعليمية والمحيط الاجتماعي) ولا سيما في مسألة رفع مستوى التشغيل وتوزيع العمالة المؤهلة (معرفيا ومهاريا) على القطاعات الإنتاجية في الاقتصاد الوطني.

-الاهتمام الأكاديمي والتنظيمي لمؤسسات التعليم العالي عن طريق ، تفعيل وظيفة التعليم والبحث العلمي وفق مقتضيات الثورة الصناعية الرابعة ( الذكاء الاصطناعي) وتفعيل وظيفة خدمة المجتمع بالمعنى الحديث كذلك فيما يخص تشغيل للشباب والنساء وتأهيلهم الجيد.

-توجيه اتجاه مؤسسات التعليم العالي نحو التحول التنموي الهيكلي بتبني الصناعة التحويلية كمجال استثماري مستقبلي، بديل عن الصناعة الإستخراجية ومكمل لها وكذلك القطاع الخدمي في عصر التحول الرقمي كبديل للقطاع الخدمي التقليدي ، مع العمل على ديمومة الموارد الطبيعية والمالية والبشرية والحفاظ عليها للأجيال القادمة والحفاظ على البيئة ، مع تطوير آلية مساندة للدول التي عانت تدهور منظوماتها التعليمية بتوجيه من المنظمات العربية والدولية. (عيسى، 2017)

ملخص الفصل : يعد إيجاد منصب شغل في سوق العمل، أمل كل متخرج جامعي في هذه الفترة التي نعيشها نظرا للهوة الكبيرة الموجودة بين الكم الهائل من المتخرجين والمناصب الشاغرة في سوق العمل، بكل مؤسساته وكذا الفجوة الموجودة بين متطلبات مؤسسات العمل (المعرفية والمهارية والقيمية ) وبين مخرجات جامعة تقتقر للنوعية ، حيث تبرز مشكلة عدم المواءمة بين المؤسستين (المكونة و الموظفة)، فرغم ما تبذله الدولة من محاولات لسد العجز في التوظيف وما تبذله الجامعة من جهود لتحسين المستوى النوعي لخريجها تبقى مشكلة المواءمة تلك دائما قائمة تحتاج إلى المزيد من الدراسة والتحليل.

# الفصل السادس

## الإطار التطبيقي للدراسة

عناصر الفصل:

1- الدراسة الاستطلاعية ونتائجها .

2- الدراسة النهائية .

- أولا- منهجية إجراء الدراسة وأدواتها .
- ثانيا- عرض ومناقشة نتائج الدراسة: الجزء الخاص بالأخصائيين العياديين الممارسين للمهنة بولاية عنابة.
- ثالثا- عرض ومناقشة نتائج الدراسة: الجزء الخاص بالمسؤولين عن الأخصائيين في مكان العمل بولاية عنابة.

## 1- الدراسة الاستطلاعية:

**تمهيد :** ككل الدراسات العلمية لابد من إجراء استطلاع علمي حول موضوع الدراسة وذلك باستكشاف حدود الدراسة المكانية والموضوعية والبشرية وجمع المعلومات الأولية حول متغيرات الدراسة، للبناء عليها في الدراسة النهائية ولأجل ذلك تم إتباع الخطوات التالية:

- تحديد عينة الدراسة الاستطلاعية.

- أدواتها أهدافها وإجراءاتها.

- جمع البيانات وتلخيصها.

**1-1 عينة الدراسة الاستطلاعية:** أجريت الدراسة الاستطلاعية، على عينة من الأخصائيين النفسيين العياديين الممارسين للمهنة بلغت (15) فردا ومجموعة من المسؤولين عددها تابع لعدد الأخصائيين من المجالات الثلاث للدراسة (الطب العام- الطب الخاص- التضامن) للوقوف على واقع الممارسة النفسية واحتياجاتها من الكفايات الخاصة بالممارس النفسي في حد ذاته. و على مجموعة من الأساتذة المدرسين لعلم النفس العيادي بجامعاتنا وعددهم (6)

**1-2 أدوات الدراسة الاستطلاعية وأهداف:** اعتمدت الدراسة الاستطلاعية على عدة أدوات للإحاطة بموضوع الدراسة وتحقيق الأهداف التالية :

- تحديد الإشكاليات التي يعانيها ممارسو المهنة والمتصلة خاصة بتكوينهم ،من خلال استبيان بأسئلة مفتوحة موجهة للأخصائي العيادي والمسؤولين عنه.

- الاطلاع على واقع الممارسة النفسية العيادية ،في مؤسساتنا العلاجية العامة والخاصة من خلال استبيان مفتوح حول مشكلات الممارسة النفسية ذات العلاقة بالتكوين باستبيان تحليل منصب العمل .

- تحديد أساسيات تكوين الأخصائي النفسي العيادي، من خلال استبيان موجه لأساتذة المكونين في قسم علم النفس بالجامعة الجزائرية (عناية - الوادي- ورقلة) لتحديد ومقارنتها باحتياجات منصب العمل الواقعية.

**2- نتائج الدراسة الاستطلاعية:** تم تحليل البيانات المجموعة عبر أدوات الدراسة الاستطلاعية ،كل على حدى وإجراء مقارنة بين واقع الممارسة واحتياجاتها وأساسيات التكوين المعمول بها في جامعاتنا ، لاستخلاص نقاط القوة والضعف وبناء أدوات الدراسة النهائية وقد تم الحصول على النتائج النهائية والتي نوردتها كما يلي :

**1-2 نتائج الاستبيان الاستطلاعي المفتوح الموجه للعيادي الممارس للمهنة:** هناك نسبة كبيرة من مشكلات الممارسة النفسية لها علاقة بالتكوين الجامعي وخاصة في الجانب التطبيقي، الشيء الذي انعكس على مهارات الأداء عند العيادي (فحص علاج مرافقة كتابة التقارير التوجيه السليم للعملاء العمل في فريق الثقة في النفس الصب التحكم في الذات و... الخ)

**2-2 نتائج استمارة تحليل منصب العمل الموجه للأخصائي العيادي والمسؤولين عنه في مكان العمل والتي نوردتها في الجداول التالية :**

الجدول (40): نتائج تحليل الجزء الموجه للمختص العيادي في استمارة تحليل منصب العمل والمصادق عليها من المسؤول.

| اليوميا                     |                                                                                                                  |                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | الزمن<br>العنصر                                  |
|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
|                             |                                                                                                                  |                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | الواجبات المنوطة بالأخصائي العيادي حسب مجال عمله |
| ت                           | في مؤسسات التضامن الوطني                                                                                         | عند الخواص                                                                                      | في مؤسسات الطب العمومي                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                  |
| 16<br>15<br>8<br>9<br>1     | -اجتماعات بيداغوجية.<br>-التكفل النفسي بالحالات .<br>-الإرشاد والتوجيه.<br>-تكفل نفسي عيادي متعدد مع تقارير لها. | - نفس المهام تقريبا إضافة إلى عمليات أخرى كالاهتمام بالأمور الخاصة للعملاء والأطفال منهم خاصة . | -إجراء المقابلات<br>للفحص والتشخيص.<br>-العلاج<br>-التكفل عبر حصص بالعملاء                                                                                                                                                                                                                                           |                                                  |
| فصليا                       |                                                                                                                  |                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                  |
|                             | في مؤسسات التضامن الوطني                                                                                         | عند خواص                                                                                        | في مؤسسات طب العمومي                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                  |
| 7<br>6<br>10<br>5           | -جلسات عمل الفرق المتعددة التخصصات .                                                                             | -إضافة الحصص<br>التدريبية الحركية.                                                              | -الاجتماعات الفصلية<br>-تقديم الإحصائيات<br>-الخرجات التحسيسية<br>-الدعم النفسي للطلبة الممتحنين.                                                                                                                                                                                                                    |                                                  |
| عرضيا                       |                                                                                                                  |                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                  |
|                             | في مؤسسات التضامن الوطني                                                                                         | عند الخواص                                                                                      | في مؤسسات الطب العمومي                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                  |
| 9<br>3<br>4<br>5<br>3       | -مرافقة التلاميذ في النشاطات الثقافية والبيداغوجية .                                                             | -إضافة الورشات<br>التعليمية والفنية<br>كدعم للعلاجات .                                          | -المشكلات الطارئة على<br>المجتمع والصحة العامة<br>اجتماعات طارئة .<br>-تدخلات استعجالية مع<br>وحدات حفظ النظام ومكافحة الإجرام .<br>-أيام دراسية.<br>-التكفل بأمور مهنية تكلف بها أحيانا من قبل جهات حكومية أو اقتصادية                                                                                              |                                                  |
| ت                           | معرفيا                                                                                                           |                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | الاحتياجات التكوينية اللازمة<br>لممارسة المهنة   |
| 2<br>6<br>10<br>5<br>6<br>3 | في مؤسسات التضامن الوطني<br>-نفس الاحتياجات تقريبا مع إضافة الاطلاع على العلوم الأخرى مثل علم النفس العصبي .     | عند الخواص<br>-تتقارب الاحتياجات وتتنوع .                                                       | مؤسسات الطب العمومي<br>-التوسع والتجديد في مجال الإرشاد والتوجيه. علم النفس المرضي.<br>-النظريات النفسية الحديثة والعلاجات.<br>-معرفة الاضطرابات النفسية طرق تشخيصها وعلاجاتها.<br>-خصائص العملاء لكل المراحل العمرية.<br>-مشكلات الطفولة المتوسطة الصحية والوجدانية والتعليمية.<br>-المزيد من الاختبارات والمقاييس. |                                                  |
| مهاريا                      |                                                                                                                  |                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                  |
| ت                           | في مؤسسات التضامن الوطني                                                                                         | عند الخواص                                                                                      | في مؤسسات الطب العمومي                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                  |
|                             |                                                                                                                  |                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                  |



|    |                                                         |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
|----|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 5  | -تقارب الآراء<br>حول الحاجات<br>المهارية.               | -تقارب الآراء<br>حول الحاجات<br>المهارية<br>مع إضافة الحيادية . | -التدريب على<br>إجراء المقابلات ودراسة الحالة.<br>-التشخيص الفارقي.<br>-استعمال الاختبارات والمقاييس المختلفة.<br>العلاجات .<br>الملاحظة العلمية.<br>-الإصغاء والتقبل والسرية.<br>-التواصل والحوار.<br>-التحليل .<br>-ضبط الوقت .<br>-كتابة التقارير.<br>-وضع الخطط العلاجية.<br>-التوجيه. |  |
| 5  |                                                         |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
| 8  |                                                         |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
| 4  |                                                         |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
| 5  |                                                         |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
| 3  |                                                         |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
| 9  |                                                         |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
| 6  |                                                         |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
| 1  |                                                         |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
| 3  |                                                         |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
| 3  |                                                         |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
| 3  |                                                         |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
|    | وجدانيا وقيميا واجتماعيا                                |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
|    | تفي مؤسسات التضامن الوطني                               | عند الخواص                                                      | ففي مؤسسات الطب العمومي                                                                                                                                                                                                                                                                    |  |
| 5  | تقارب الآراء حول الحاجات القيمية الوجدانية والاجتماعية. | تقارب الآراء حول الحاجات .<br>الوجدانية القيمية<br>والاجتماعية  | المعرفة بـ والتدريب على<br>التماسك العاطفي والفصل بين الإنساني والمهني.<br>الثقة في النفس.<br>كسب ثقة العميل وتجاوبه.<br>الإصغاء والصبر والتحمل .<br>العمل ضمن فريق متكامل ومتعاون.<br>خدمة الجماعة .<br>روح المسؤولية<br>المبادرة .<br>التسامح.                                           |  |
| 6  |                                                         |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
| 6  |                                                         |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
| 10 |                                                         |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
| 18 |                                                         |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
| 2  |                                                         |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
| 1  |                                                         |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
| 2  |                                                         |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |

من إعداد الباحثة اعتمادا على (استمارة تحليل منصب عمل الأخصائي العيادي)

الجدول (41): نتائج تحليل الجزء الموجه للمسؤول عن المختص في استمارة تحليل منصب العمل

| نتائج تحليل منصب عمل المختص العيادي حسب آراء المسؤولين المباشرين عليهم من حيث |                                                                |  |                                                                   |  |                                        |  | أساسيات الممارسة النفسية العيادية |
|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|--|-------------------------------------------------------------------|--|----------------------------------------|--|-----------------------------------|
| العنصر                                                                        | عند مسؤولي الطب العام                                          |  | عند مسؤولي الخواص                                                 |  | عند مسؤولي مؤسسات التضامن الوطني       |  |                                   |
| المؤهل العلمي                                                                 | شهادة علم النفس العيادي (ليسانس)                               |  | شهادة ليسانس في علم النفس العيادي(حسب القانون)                    |  | شهادة ليسانس في علم النفس العيادي      |  |                                   |
| التدريبات اللازمة                                                             | التدريب على المقاييس والاختبارات ودراسة الحالة كتابة التقارير. |  | كل التدريبات المرافقة للتكوين كدراسة الحالة، القياس، جلسات العلاج |  | إجراء القياسات مرافقة الحالات الخاصة . |  |                                   |
| القدرات الخاصة بالمختص                                                        | نفسيا / جسديا معرفيا                                           |  | نفسيا / جسديا معرفيا                                              |  | نفسيا / جسديا معرفيا                   |  |                                   |
|                                                                               | التمتع بكامل القوى العقلية والقدرات الجسدية.                   |  | التوازن النفسي والتمتع بالصحة العامة.                             |  | التمتع بروح المبادرة والصحة العامة .   |  |                                   |
|                                                                               | دراسة نظرية وتطبيقية متكاملة.                                  |  |                                                                   |  |                                        |  |                                   |

من إعداد الباحثة اعتمادا على (نتائج استمارة تحليل منصب عمل الأخصائي العيادي جزء المسؤول)

2-3- نتائج الاستبيان المفتوح الموجه للأخصائيين الممارسين للمهنة في مختلف القطاعات : والتي نوردها في الجدول التالي :

الجدول (42): نتائج تحليل الاستبيان المفتوح حول طبيعة الإشكاليات المهنية المرتبطة بالتكوين الجامعي والموجه للأخصائي العيادي.

| المشكلات التي تواجه الأخصائي النفسي العيادي وهو يمارس المهنة                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| مشكلات متعلقة بتكوينه الجامعي التخصصي                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | مشكلات أخرى متفرقة                                                                                                                                                                                    |
| - الفجوة الكبيرة بين ما تعلمه في الجامعة وما يتطلبه منصب العمل من كفايات .<br>- ضيق التحصيل المعرفي وضعف كبير في الجانب العملي .<br>- عدم تمكن من الكثير من المقاييس والاختبارات النفسية اللازمة لممارسة المهنة .<br>- غلبة النظري على التطبيقي أي نقص التدريب اللازم لممارسة المهنة .<br>- خاصة في عمليات التشخيص وتحديد الاضطرابات ومن ثم بناء البرنامج العلاجي المناسب .<br>- لغة التكوين واختلافها عن لغة العمل المستعملة . | - كثافة الأعمال بسبب نقص التوظيف في المهنة .<br>- عدم تفهم الحالات المتكفل بها وذوهم للعمل النفسي .<br>- نقص فادح في الإمكانيات المادية اللازمة للعمل النفسي .<br>- عدم تقدير للمهنة وللمختصين فيها . |

من إعداد الباحثة اعتمادا على (نتائج الاستبيان المفتوح الموجه للأخصائي العيادي الممارس للمهنة)

2-4- نتائج الاستبيان المفتوح الموجه للأساتذة المدرسين لتخصص علم النفس العيادي : وتم إجمالها في الجدول التالي :

الجدول (43): نتائج تحليل الاستبيان المفتوح حول أساسيات تكوين المختص المعمول بها في جامعاتنا حسب آراء الأساتذة المكونين في جامعاتنا وفي تخصص علم النفس العيادي

| أساسيات تكوين المختص العيادي حسب آراء أساتذة التخصص |                           |                                               |                                       |                                                        |                                      |                                                            |
|-----------------------------------------------------|---------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| المدخلات المطلوبة للتكوين في التخصص                 |                           | المخرجات المطلوبة توفرها في المتخرج من التخصص |                                       | النقائص الملاحظة على مناهج التكوين في التخصص بجامعاتنا |                                      |                                                            |
| معرفيا                                              | مهاريا                    | قيمية وجدانيا                                 | معرفيا                                | مهاريا                                                 | قيمية                                | معرفيا                                                     |
| - المعدل المناسب وكذا الشعبة .                      | - إجراءات- دراسة الحالة . | - الميل لدراسة علم النفس المرضي .             | - الإلمام بالنظريات النفسية المرضية . | - التدريب على :الاختبارات والمقاييس النفسية .          | - التركيز على تعلم : -               | - إهمال المناهج لجزئية البيداغوجيا والديداكتيك في بنائها . |
| - المهارات العلمية .                                | - استخدام بعض المقاييس    | - الاتزان الانفعالي .                         | - التشخيص الفارقي .                   | - تطبيقات حول دراسة الحالة .                           | - الإصغاء -                          | - إهمال الجانب التطبيقي المرافق للدراسة .                  |
| - الاطلاع على علم النفس العام .                     | - كتابة تقرير بحثي .      | - الاحترام القواعد المهنية .                  | - الأطر النظرية للعلاجات النفسية .    | - التحليل والتفسير .                                   | - المشاركة الوجدانية .               | - النقص الكبير في الجانب النظري المقدم لأسباب عديدة .      |
| - منهجية البحث .                                    | - المهارات الرياضية .     | - القواعد المهنية .                           | - الأطر النظرية للعلاجات النفسية .    | - التكفل النفسي .                                      | - التثقيف النفسي -                   | - النقص الكبير جدا في التدريب الميداني لعوامل عدة .        |
| - اللغات الأجنبية .                                 | - المنطق العلمي .         | - المرونة في التعامل .                        | - النظريات للعلاجات النفسية .         | - المرافقة .                                           | - الضعف النفسي -                     | - ضعف الربط بين النظري والتطبيقي .                         |
|                                                     | - إتقان لغة أجنبية .      | - النضج الفكري .                              | - إجراءات البحث النفسي .              | - الموضوعية                                            | - الضعف المرافق البيداغوجية للطلاب - | - الابداع عن الحداثة والتجديد .                            |
|                                                     |                           |                                               |                                       |                                                        |                                      | - التوقيت الزمني الضيق .                                   |
|                                                     |                           |                                               |                                       |                                                        |                                      | - غياب التنسيق بين الجامعة ومؤسسات عمل المختص .            |

من إعداد الباحثة اعتمادا على (نتائج الاستبيان الموجه لأعضاء هيئة تدريس تخصص علم النفس العيادي)

2-5- مقارنة النتائج واستخلاص أوجه الاختلاف والاتفاق بين احتياجات المنصب الواقعية وأبعاد التكوين في جامعاتنا ومحاولة بناء أدوات الدراسة النهائية :

الشكل (21): مخطط يلخص نتائج الدراسة الاستطلاعية ويؤسس للدراسة النهائية

| احتياجات منصب العمل                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | أساسيات بناء المناهج الدراسية الممكنة في التخصص حسب احتياجات منصب العمل                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | مرتكزات المناهج الجامعية المطبقة في جامعاتنا                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <div>-معارف مختلفة حول التخصص.</div> <div>-والتخصصات الأخرى المتداخلة</div> <div>-منهجية البحث العلمي .</div> <div>-أساليب العمل العملي وتقنياته .</div> <div>-مهارات الفحص والتشخيص والعلاج وتقنياتها المختلفة - : دراسة الحالة .</div> <div>-استعمال المقاييس والاختبارات .</div> <div>-كتابة التقارير .</div> <div>-وضع برامج علاجية ومرافقة للعملاء .</div> <div>-معاملة العملاء، استقبال، حوار، إصغاء، تفهم، إقناع...</div> <div>-استعمال لغة المؤسسة المستخدمة.</div> <div>-الابتكار وحل المشكلات .</div> <div>-البحث الميداني .</div> <div>-قيمية واجتماعيا :</div> <div>-احترام منصب العمل .</div> <div>-العمل الجماعي التعاوني .</div> <div>-سرية العملاء.</div> <div>-متاعب العمل النفسي.</div> <div>-احترام الرأي الآخر .</div> <div>-الحرية والديمقراطية .</div> <div>-الموضوعية والمبادرة .</div> <div>-قيم واتجاهات فردية وجماعية .أخرى</div> | <div>-تقسيم المنهاج مكوناته الأساسية وهي :</div> <div>الأهداف.توضع حسب الاحتياجات الميدانية.</div> <div>-المحتوى يختار على أساس الأهداف وباستشارة الممارسين الميدانيين ذوي الخبرة والأساتذة المكونين مع احترام المعايير الدولية والمحلية .</div> <div>-العمليات التربوية من نشاطات فصلية تعتمد على تقنيات ووسائل واستراتيجيات تدريس مناسبة..</div> <div>- الـتدريبات ميدانية تكون ممنهجة يوطرها أساتذة عبر فترات زمنية محددة وتحت اشراف ممارسين ذوي خبرة في مؤسسات العمل المستقبلية .</div> <div>-عمليات التقويم تكون محددة ومتنوعة ومستمرة مناسبة للنظري والتطبيقي -تعقبها الـتغذية الراجعة الـعكسية يقاس فيها أداء الخريج تصحح على إثرها الاختلالات في وقتها وبالتالي يظهر أثر المنهاج في تلبية احتياجات منصب العمل.</div> | <div>-مقاييس نظرية (محتوى على شكل مقررات مفصلة .)</div> <div>-أعمال توجيهية .</div> <div>-عمليات تقويم سداسية .</div> <div>-تدريبات ميدانية مرتبطة بأعمال التخرج</div> |

الشكل (21): مخطط يلخص نتائج الدراسة الاستطلاعية ويؤسس للدراسة النهائية -من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الدراسة الاستطلاعية

## أولاً- تمهيد :منهجية إجراء الدراسة وأدواتها :

بما أن الدراسة الحالية تهدف للكشف عن مدى استجابة مناهج الجامعة الخاصة بتكوين الأخصائي النفسي العيادي لمتطلبات مناصب عمله المتعددة ،عبر قياس درجة استجابات الأخصائيين أنفسهم ومسؤوليهم في أماكن عملهم والفروق الممكنة بين تلك الدرجات ،من أجل العمل على وضع مقترح منهجي لتطوير منهاج تكوينهم إذا لزم الأمر ذلك ،فإن **المنهج** المناسب لذلك هو **المنهج الوصفي بتقنيتي الاستكشاف والتحليل**.

وتحدد **مجتمع الدراسة** بجميع الأخصائيين النفسيين العاملين في مؤسسات الصحة العمومية والعيادات الخاصة والمراكز التابعة لوزارة التضامن الوطني والمرأة بولاية- عنابة -بجميع بلدياتها والبالغ عددهم (154) مختصاً ومختصة(90 طب عام -40 تضامن -24 خواص ) لسنة 2019/2018 استنادا إلى الإحصائيات الرسمية المستقاة من مديرية الصحة ومديرية التضامن الوطني والأسرة لولاية -عنابة- لسنة 2019/2018. أما بالنسبة **للعينة** ،تم اختيار (30) أخصائيا عياديا كعينة استطلاعية و(111) أخصائيا(حسب معادلة سبيفن ثامسون وموقع تحديد حجم العينات العالمي sample size calculated) كعينة أساسية اختيروا بطريقة عشوائية طبقية مع مسؤوليهم المباشرين، الذين بلغ عددهم (13) مسؤولا اختيروا تبعاً لمجموعات الأخصائيين العياديين( لكل مجموعة أخصائيين المسؤول عنهم المباشرين 4طب عام ،5طب خاص،5تضامن وطني وأسرة )

**وقد** تم الاعتماد على استبيانين كأدوات أساسية للدراسة ،أحدهما موجه لفئة الأخصائيين العياديين ،تكون من(48) فقرة موزعة على تسعة محاور ، تمثل خمسة مجالات أساسية للمنهاج (الأهداف -المحتوى- العمليات- المخرجات والتقييم)

واستبيان ثاني لفئة المسؤولين مكون من خمسة محاور و( 22 ) فقرة ركز فيها على الكفايات المتخرج بها (الشخصية -المعرفية -والمهارية -والقيمية ) بالإضافة إلى محور خصص إلى العلاقة بين الجامعة وسوق العمل أي التغذية الراجعة العكسية) . وتم الاعتماد على مقياس -ليكرت الخماسي- في تحديد بدائل الإجابات وقد تم إعداد الأدوات البحثية ،بعد دراسة أدبية واستطلاعية لعناصر المنهاج من جهة ومتطلبات منصب عمل الأخصائي العيادي من جهة أخرى .وقد اقتصرَت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- **الحدود البشرية:** تتمثل في الأخصائيين النفسيين العياديين ، العاملين بقطاعات الصحة العمومية والخاصة: (طب عقلي وطب عام، طب مدرسي)، قطاع التضامن الوطني والأسرة (الإعاقة العقلية والسمعية والبصرية الحضانات) ومسؤوليهم المباشرين، في مكان العمل.
- **الحدود المكانية:** جميع مؤسسات الصحة النفسية العمومية والعيادات الخاصة والتضامن الوطني والأسرة بدوائر وبلديات ولاية عنابة. (عنابة وسط -البوني -الحجار - سرايدي - وادي العنب -برحال -الباردة )
- **الحدود الزمنية:** تم إجراء وتطبيق الدراسة خلال الموسم 2018-2019.
- **الحدود الموضوعية:** تتحدد الدراسة الحالية بموضوعها، والتمثل في الكشف عن مدى استجابة المناهج الجامعية لمتطلبات سوق العمل- علم النفس العيادي نموذجاً-، كما تحدد بالمنهج المتبع وأداة جمع البيانات.
- وتبعا لتساؤلات وفرضيات الدراسة تم الاعتماد على الإجراءات الإحصائية التالية :
- **معامل ألفا كرونباخ- Cronbachs Alpha** ،لقياس ثبات الاستبيانين .
- **معامل بيرسون** لقياس صدق الاتساق الداخلي ، لعبارات الاستبيانين ومحاورهما .

- النسب المئوية والتكرارات، لوصف العيّنتين بخصائصهما المتعددة .
- التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والوسط النسبي، لتحديد درجات الاستجابة على الاستبيانين.
- اختبار (ت -T-test) للفروق بين عيّنتين مستقلتين، لتحديد الفروق حسب المستوى الدراسي المتخرج به ونظام الدراسة المتخرج منه، بالنسبة للأخصائيين واتباعا لتوفر شروط هذا الاختبار على بعض محاور أداة الدراسة المستعملة.
- اختبار (أنوفا -ANOVA ) للفروق بين عدة مجموعات لتحديد الفروق حسب مجال العمل والأقدمية في المنصب بالنسبة للأخصائيين والمسؤولين ، واتباعا لتوفر شروط هذا الاختبار على بعض محاور أداة الدراسة المستعملة.
- اختبار (مان -ويتني-Mann-Whitney u ) للفروق بين عيّنتين مستقلتين حسب المستوى الدراسي ونظام الدراسة المتخرج منه بالنسبة للأخصائيين واتباعا لتوفر شروط هذا الاختبار على معظم محاور أداة الدراسة المستعملة .
- اختبار (كروسكل -واليس-Kruskal-Wallis) للفروق بين عدة عينات مستقلة، حسب الأقدمية في المنصب ومجال العمل المنتسب إليه ، واتباعا لتوفر شروط هذا الاختبار على معظم محاور أداة الدراسة المستعملة

ثانيا- عرض ومناقشة نتائج الدراسة: الجزء الخاص بالأخصائيين العياديين الممارسين للمهنة بولاية عنابة.

**1-صدق أداة الدراسة (الاستبيان):** قامت الباحثة في هذه الجزئية من الدراسة باعتماد الصدق الظاهري والصدق الاستطلاعي ومن ثم الصدق العملي البنائي لعبارات الاستبيان كما يلي:

**1-1الصدق الظاهري (أراء المحكمين):** وتم بعرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين (15 أستاذا) من ذوي الخبرة وقد استجابت الباحثة لأراء ما استرجع من الاستبيانات وعددهم (4) وقامت بإجراء التعديلات المقترحة من طرفهم بغية جعل الأداة تقيس فعلا ما وضعت لقياسه، حيث تمت الاستفادة من مجموعة ملاحظات حول شكل الاستبيان وبعض محاوره من حيث حجمها، تسلسلها المنطقي هي ومفرداتها وارتباطها بأبعاد الدراسة وسلامتها اللغوية وذلك بالحذف أحيانا وإضافة أحيانا أخرى وإعادة الصياغة لبعضها، بعد مناقشتها مع الأستاذة "المشرفة" ومن أصل (70) فقرة تم اعتماد (48) فقرة كاستبيان نهائي.

**1-2-الصدق الاستطلاعي:** وتم بتوزيع الاستبيان المعدل على عينة عشوائية ،من مجتمع الدراسة تكونت من (30 ) فردا للتعرف على مدى صعوبة وسهولة المفردات ووضوحها بالنسبة للمستجوبين. ومن ثم تم حساب :

**-صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيان:** تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيان على استجابات العينة الاستطلاعية المذكورة سابقا (30) فردا ،من الأخصائيين العياديين العاملين في المؤسسات المختلفة لمجتمع الدراسة من خلال احتساب معامل الارتباط "بيرسون" لكل عبارة من عبارات الاستبيان مع محورها وجاءت النتائج كالتالي:

الجدول (44): معاملات الارتباط (الاتساق الداخلي) بين كل فقرة من فقرات المحور الأول لاستبيان الأخصائيين ودرجته الكلية.

| فقرات المحور | قيمة بيرسون | مستوى الدلالة |
|--------------|-------------|---------------|
| 1            | 0,873       | 0,01          |
| 2            | 0,716       | 0,01          |
| 3            | 0,787,      | 0,01          |
| 4            | 0,750       | 0,01          |
| 5            | 0,925       | 0,01          |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

من نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات الارتباط "بيرسون" بين فقرات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور نفسه، دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0,01 حيث كان الحد الأدنى للارتباط 0,716 والحد الأعلى 0,925 وعليه فإن جميع فقرات المحور الأول، متسقة داخلياً مع المحور الذي تنتمي إليه، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الأول.

الجدول (45): معاملات الارتباط (الاتساق الداخلي) بين فقرات المحور الثاني ودرجته الكلية.

| فقرات المحور | قيمة "بيرسون" | مستوى الدلالة |
|--------------|---------------|---------------|
| 1            | 0,781         | 0,01          |
| 2            | 0,840         | 0,01          |
| 3            | 0,267         | غير دالة      |
| 4            | 0,852         | 0,01          |
| 5            | 0,833         | 0,01          |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

من نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات الارتباط "بيرسون" بين فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور نفسه دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0,01 ما عدا الفقرة 3 حيث كان الحد الأدنى للارتباط 0,267 والحد الأعلى 0,852 وعليه فإن جميع فقرات المحور الثاني متسقة داخلياً، مع المحور الذي تنتمي إليه ما عدا الفقرة (3) مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثاني. دون الفقرة 3 مع العلم أنه تم استعمالها في الاستجابات لدلالاتها المعنوية.

الجدول (46): معاملات الارتباط (الاتساق الداخلي) بين فقرات المحور الثالث ودرجته الكلية.

| فقرات المحور | قيمة "بيرسون" | مستوى الدلالة |
|--------------|---------------|---------------|
| 1            | 0,923         | 0,01          |
| 2            | 0,946         | 0,01          |
| 3            | 0,875         | 0,01          |
| 4            | 0,911         | 0,01          |
| 5            | 0,733         | 0,01          |
| 6            | 0,938         | 0,01          |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

من نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات الارتباط "بيرسون" بين فقرات المحور الثالث والدرجة الكلية للمحور نفسه دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0,01 حيث كان الحد الأدنى للارتباط 0,733 والحد الأعلى 0,938 وعليه فإن جميع فقرات المحور الثالث متسقة داخلياً، مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثالث.

الجدول (47): يبين معاملات الارتباط (الاتساق الداخلي) بين فقرات المحور الرابع ودرجته الكلية.

| فقرات المحور | قيمة "بيرسون" | مستوى الدلالة |
|--------------|---------------|---------------|
| 1            | 0,398         | 0,05          |
| 2            | 0,662         | 0,01          |
| 3            | 0,817         | 0,01          |
| 4            | 0,485         | 0,01          |
| 5            | 0,707         | 0,01          |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

من نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات الارتباط "بيرسون" بين فقرات المحور الرابع والدرجة الكلية للمحور نفسه دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0,01 و 0,05 حيث كان الحد الأدنى للارتباط 0,398 والحد الأعلى 0,817 وعليه فإن جميع فقرات المحور الرابع متسقة داخلياً مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الرابع.

الجدول (48): معاملات الارتباط (الاتساق الداخلي) بين فقرات المحور الخامس ودرجته الكلية.

| فقرات المحور | قيمة "بيرسون" | مستوى الدلالة |
|--------------|---------------|---------------|
| 1            | 0,526         | 0,01          |
| 2            | 0,746         | 0,01          |
| 3            | 0,743         | 0,01          |
| 4            | 0,828         | 0,01          |
| 5            | 0,564         | 0,01          |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

من نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات الارتباط "بيرسون" بين فقرات المحور الخامس والدرجة الكلية للمحور نفسه دالة إحصائياً، عند مستوى المعنوية 0,01 حيث كان الحد الأدنى للارتباط 0,526 والحد الأعلى 0,828 وعليه فإن جميع فقرات المحور الأول متسقة داخلياً، مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الخامس.

الجدول (49): معاملات الارتباط (الاتساق الداخلي) بين فقرات المحور السادس ودرجته الكلية.

| فقرات المحور | قيمة "بيرسون" | مستوى الدلالة |
|--------------|---------------|---------------|
| 1            | 0,835         | 0,01          |
| 2            | 0,641         | 0,01          |
| 3            | 0,809         | 0,01          |
| 4            | 0,788         | 0,01          |
| 5            | 0,743         | 0,01          |
| 6            | 0,787         | 0,01          |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS



من نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات الارتباط "بيرسون" بين فقرات المحور السادس والدرجة الكلية للمحور نفسه دالة إحصائياً ، عند مستوى المعنوية 0,01 حيث كان الحد الأدنى 0,641 للارتباط والحد الأعلى 0,835 وعليه فإن جميع فقرات المحور السادس متسقة داخلياً ، مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور السادس.

الجدول (50): معاملات الارتباط (الاتساق الداخلي) بين فقرات المحور السابع ودرجته الكلية.

| فقرات المحور | قيمة "بيرسون" | مستوى الدلالة |
|--------------|---------------|---------------|
| 1            | 0,820         | 0,01          |
| 2            | 0,808         | 0,01          |
| 3            | 0,886         | 0,01          |
| 4            | 0,870         | 0,01          |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

من نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات الارتباط "بيرسون" بين فقرات المحور السابع والدرجة الكلية للمحور نفسه دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0,01 ، حيث كان الحد الأدنى للارتباط 0,808 والحد الأعلى 0,886 وعليه فإن جميع فقرات المحور السابع متسقة داخلياً ، مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور السابع.

الجدول (51): معاملات الارتباط (الاتساق الداخلي) بين فقرات المحور الثامن ودرجته الكلية.

| فقرات المحور | قيمة "بيرسون" | مستوى الدلالة |
|--------------|---------------|---------------|
| 1            | 0,821         | 0,01          |
| 2            | 0,715         | 0,01          |
| 3            | 0,753         | 0,01          |
| 4            | 0,823         | 0,01          |
| 5            | 0,547         | 0,01          |
| 6            | 0,852         | 0,01          |
| 7            | 0,029         | غير دالة      |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

من نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات الارتباط "بيرسون" بين فقرات المحور الثامن والدرجة الكلية للمحور نفسه دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0,01 ، ماعدا الفقرة (7) التي جاءت نتائجها غير دالة إحصائياً حيث كانت قيمة معامل الارتباط بيرسون 0,029 وجاء الحد الأدنى للارتباط في بقية الفقرات الستة 0,547 والحد الأعلى 0,852 وعليه فإن فقرات المحور الثامن الستة الأولى متسقة داخلياً مع المحور الذي تنتمي إليه ، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثامن بعد استبعاد الفقرة (7) إحصائياً والبقاء على دلالتها المعنوية عند الإجابة

الجدول (52): معاملات الارتباط (الاتساق الداخلي) بين فقرات المحور التاسع ودرجته الكلية.

| فقرات المحور | قيمة "بيرسون" | مستوى الدلالة |
|--------------|---------------|---------------|
| 1            | 0,739         | 0,01          |
| 2            | 0,839         | 0,01          |
| 3            | 0,875         | 0,01          |
| 4            | 0,773         | 0,01          |
| 5            | 0,779         | 0,01          |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

من نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات الارتباط "بيرسون" بين فقرات المحور التاسع والدرجة الكلية للمحور نفسه دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0,01 حيث كان الحد الأدنى للارتباط 0,739 والحد الأعلى 0,875 وعليه فإن جميع فقرات المحور التاسع متسقة داخلياً مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور التاسع.

الجدول (53): صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبيان مع بعضها البعض ومع درجتها الكلية.

| الرقم | 1     | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | الأداة ككل | الدلالة |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------------|---------|
| 1     |       | 0,875 | 0,911 | 0,774 | 0,583 | 0,641 | 0,756 | 0,622 | 0,806 | 0,917      | 0,01    |
| 2     | 0,875 |       | 0,804 | 0,765 | 0,565 | 0,723 | 0,680 | 0,636 | 0,770 | 0,892      | 0,01    |
| 3     | 0,911 | 0,804 |       | 0,707 | 0,618 | 0,601 | 0,779 | 0,647 | 0,801 | 0,912      | 0,01    |
| 4     | 0,774 | 0,765 | 0,707 |       | 0,632 | 0,583 | 0,856 | 0,617 | 0,631 | 0,816      | 0,01    |
| 5     | 0,583 | 0,565 | 0,618 | 0,632 |       | 0,376 | 0,684 | 0,621 | 0,572 | 0,717      | 0,01    |
| 6     | 0,641 | 0,723 | 0,601 | 0,583 | 0,376 |       | 0,605 | 0,504 | 0,771 | 0,763      | 0,01    |
| 7     | 0,756 | 0,680 | 0,779 | 0,856 | 0,684 | 0,605 |       | 0,899 | 0,915 | 0,904      | 0,01    |
| 8     | 0,622 | 0,636 | 0,647 | 0,617 | 0,621 | 0,504 | 0,899 |       | 0,790 | 0,816      | 0,01    |
| 9     | 0,806 | 0,770 | 0,801 | 0,631 | 0,572 | 0,771 | 0,915 | 0,790 |       | 0,923      | 0,01    |

من إعداد الباحثة اعتماداً على مخرجات الحزمة الإحصائية الـ SPSS

"من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن جميع معاملات الارتباط بين المحاور والأداة ككل والظاهرة في الجدول، تتراوح بين 0,717 و 0,923 وهي دالة إحصائياً عند مستوى معنوية 0,01، ما يعكس الصدق البنائي لأداة الدراسة الموجهة لعينة الأخصائيين العياديين.

2-معامل الثبات وحساي الصبج منه : ونعني به استقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه، أي أنه يعطي نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة. وقد تم الاعتماد على معامل الثبات (ألفا كرونباخ- Cronbachs Alpha) ومن ثم حساب الثبات مرة أخرى

الجدول (54) نتائج معاملات الثبات للاستبيان الموجه للعياديين

| المحاور                                                  | عنوانه                                       | عدد بنوده | معامل ثباته | الصدق |
|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------|-----------|-------------|-------|
| الأول                                                    | الأهداف المسطرة في التكوين المخرجات المنتظرة | 5         | 0,856       | 0,925 |
| الثاني                                                   | المحتوى المختار للتكوين                      | 5         | 0,771       | 0,878 |
| الثالث                                                   | العمليات التربوية                            | 6         | 0,941       | 0,970 |
| الرابع                                                   | التقويم التربوي                              | 5         | 0,620       | 0,787 |
| الخامس                                                   | أعضاء هيئة التدريس                           | 5         | 0,710       | 0,842 |
| السادس                                                   | سياسات القبول والتدريب الميداني              | 6         | 0,858       | 0,926 |
| المخرجات المنتظرة من التكوين على شكل كفايات ويندرج تحتها |                                              |           |             |       |
| السابع                                                   | الكفايات المهنية الأدائية                    | 4         | 0,866       | 0,930 |
| الثامن                                                   | الكفايات الشخصية الثقافية الاجتماعية         | 7         | 0,753       | 0,867 |
| التاسع                                                   | الكفايات المعرفية                            | 5         | 0,860       | 0,927 |
| كل محاور الاستبيان                                       |                                              |           |             |       |
|                                                          |                                              | 48        | 0,971       | 0,985 |

من إعداد الباحثة اعتماداً على مخرجات برنامج "SPSS" اختبار "ألفا كرونباخ" للعينة الاستطلاعية.

من الجدول أعلاه نلاحظ أن معامل الثبات "ألفا كرونباخ" لكل محاور الاستبيان الموجه لعينة الأخصائيين العياديين يتراوح ما بين 0,620 و 0,941 والمعامل الكلي للأداة بلغ 0,971 وهي كلها معاملات مرتفعة، مما يؤكد أن الأداة (الاستبيان الموجه لعينة الأخصائيين العياديين) ،يتمتع بدرجة ثبات عالية ومناسبة وتقيس ما وضعت لقياسه وبالتالي فهي تقي بأغراض الدراسة. كما أن الصدق المحسوب من الجذر التربيعي للثبات مرتفع جداً يتراوح بين 0,787 و 0,970.

**3-تقديم الاستبيان النهائي لعينة الأخصائيين العياديين الممارسين للمهنة وخصائصه السيكمترية:** نظراً لطبيعة منهج الدراسة، فقد تم الاعتماد على استمارة جمع معلومات لاستطلاع آراء المختصين العياديين الممارسين- بولاية عنابة - حول مدى استجابة تكوينهم الجامعي لمتطلبات منصب عملهم ، حيث تضمنت الاستمارة ( 9 ) محاور توزعت على أربع مجالات هي :الأهداف والعمليات التربوية- التقويم- والمخرجات وقد تم إعداد الأداة وفقاً للخطوات التالية:

- مراجعة الأدبيات الخاصة بمتطلبات منصب عمل المختص النفسي العيادي.
- جمع آراء المختصين الممارسين للمهنة ،عبر استمارة استطلاعية أولية تدور حول تكوينهم الجامعي عامة (النظري والتطبيقي).
- تحليل منصب عمل المختص ،وفق استمارة تحليل منصب العمل، المعمول بها في -علم نفس العمل- في ما يخص المتطلبات المعرفية والمهارية والشخصية.
- مراجعة قوائم الكفايات، التي يجب أن يتمتع بها الأخصائي العيادي من الدراسات السابقة.
- جمع آراء أساتذة التخصص، حول الاحتياجات التكوينية من معارف ومهارات وقيم واتجاهات شخصية والتي يجب أن يشتمل عليها منهاج تكوين المختص، عن طريق مقابلتهم واستجوابهم وفق استمارة مقابلة.

وفي ضوء نتائج العمليات السابقة، قامت الباحثة بحصر العناصر الأساسية المكونة للمنهج التربوي والفرعية وتركيب عناصر الاستبيان كالآتي:

حيث تتكون الاستبان الموجه للأخصائيين في صورته الأولية من ستة أبعاد رئيسة وهي كالتالي:

**البعد الأول: الأهداف المسطرة** أي المخرجات المنتظر إكسابها للطلاب تكون من (07) بنود، أصبحت بعد التحكيم (05).

**البعد الثاني: المحتوى المسطر للتكوين** ويتكون من (08) بنود، أصبح (05).

**البعد الثالث: العمليات التربوية المطبقة على المحتوى** ويضم (17) بنوداً موزعة على محورين فرعيين هما:

-الأنشطة وطرق التدريس ووسائله وفتراته ويضم (09) بنود، أصبح (06).

-التقويم وآلياته وفتراته ويضم (08) بنود، أصبح (05).

**البعد الرابع: أعضاء هيئة التدريس** ويضم (07) بنود، أصبح (05).

**البعد الخامس: سياسات القبول** في التخصص وعمليات التدريب الميداني التبرصات ويضم (08) بنود، أصبح (06).

**البعد السادس: الكفايات المتخرج بها من الجامعة** ويضم (22) بنوداً موزعة على ثلاثة محاور فرعية وهي:

-الكفايات المهنية الأدائية ويضم (06) بنوداً، أصبحت (04).

-الكفايات الشخصية والاجتماعية القيمية ويضم (08) بنوداً، أصبحت (07).

-الكفايات المعرفية (المعلومات) ويضم (08) بنوداً، أصبحت (05).

ومنه تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (70) بنوداً وبعد التحكيم أصبحت 48 بنوداً.

وتم الاعتماد في الإجابة على بنودها على مقياس "ليكرت" الخماسي الموزع على فترات وتم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسوب، ولتحديد خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا)، المستخدم في مجالات الدراسة تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد الخلايا للحصول على طول الخلية الصحيح أي (4/5=0.80)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كالتالي:

**الجدول (55): فئات قيم المتوسط الحسابي الموافقة لبدائل الإجابة**

| درجة الاستجابة | ضعيفة جداً       | ضعيفة            | متوسطة           | كافية            | كافية جداً |
|----------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------|
| من 1 إلى 1,80  | من 1,81 إلى 2,60 | من 2,61 إلى 3,40 | من 3,41 إلى 4,20 | من 4,21 إلى 5,00 |            |

من إعداد الباحثة بالاعتماد على نتائج الحسابات السابقة

**4- تحليل خصائص عينة الأخصائيين العياديين :** اشتملت خصائص عينة المختصين العياديين، كما جاء في الاستبيان المرفق على /الجنس، والشعبة المتخرج منها في الثانوي ونظام الدراسة الجامعي، المتخرج منه والمستوى الدراسي الجامعي والأقدمية في منصب العمل ومجال العمل وفيما يلي تحليل لتلك النتائج:



الجدول (56): تحليل خصائص عينة المختصين العياديين حسب الجنس-- الجامعة الشعبة- المستوى و-النظام الدراسي مجال العمل

| المتغير                       | الفئة            | التكرارات | النسب المئوية |
|-------------------------------|------------------|-----------|---------------|
| الجنس                         | ذكر              | 10        | 9,1           |
|                               | أنثى             | 100       | 90,9          |
| الشعبة المتخرج بها من الثانوي | أدبي             | 82        | 74,5          |
|                               | علمي             | 23        | 20,9          |
|                               | رياضي            | 5         | 4,5           |
| الجامعة المتخرج منها          | عناية            | 100       |               |
|                               | قسنطينة          | 7         | 90,9          |
|                               | قائمة            | 1         | 6,4           |
|                               | وهران            | 1         | 0,9           |
|                               | مستغانم          | 1         | 0,9           |
| نظام الدراسة                  | كلاسيكي          | 53        | 48,2          |
|                               | L .M.D           | 57        | 51,8          |
| المستوى الدراسي الجامعي       | ليسانس           | 72        | 65,5          |
|                               | ماستر            | 38        | 34,5          |
| مجال العمل المنتسب إليه       | مؤسسة طب عام     | 65        | 59,1          |
|                               | مؤسسة تضامن وطني | 28        | 25,5          |
|                               | مؤسسة خاصة       | 17        | 15,5          |
| المجموع                       |                  | 110       | 100           |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

من الجدول أعلاه بلغ عدد المختصين من جنس الذكور 10 أفراد بنسبة مئوية 9,1 ومن جنس الإناث 100 بنسبة مئوية 90,9، ما يدل على أنها تعتبر مهنة نسوية في الولاية، بدون منازع ويعزى ذلك لكون الإناث أكثر انجذابا للتخصصات الإنسانية والاجتماعية حسب دراسات عربية عديدة وللطابع الإنساني للمهنة. والمدرج التكراري الآتي يوضح توزيع أفراد العينة، حسب الجنس.

كما بلغ عدد الأخصائيين العياديين القادمين من الشعب الثانوية الأدبية 82 بنسبة مئوية 74,5 وعدد القادمين من الشعب العلمية 23 بنسبة مئوية 20,5 أما القادمين من الشعب الرياضية فبلغ 5 أفراد بنسبة مئوية 4,5. ومنه يتضح أنه تخصص أدبي بامتياز، بدلالة أنه ملحق بالتخصصات الإنسانية ذات المداخلات الأدبية على الخصوص، كما تتحكم فيها معدلات القبول المتدنية نوعا ما ولذلك نلاحظ التحاق أفراد من الشعب العلمية والرياضية بها رغم أن التخصص يميل للعلمية في طبيعة مقاييسه، ذات التوجه الطبي العلاجي، أين تتلاقى مع المقاييس الطبية ما يضع نقطة استفهام حول شروط القبول في التخصص. والمدرج التكراري التالي يقدم الخاصية بأكثر وضوح.

ونلاحظ أنه في ترتيب الجامعات المتخرج منها العياديون العاملون بولاية -عنابة- نجد جامعة-عنابة- تتفرد بالصدارة بـ 100 متخرج وبنسبة مئوية 90,9 ثم جامعة -قسنطينة- بـ 7 متخرجين وبنسبة مئوية 6,4 ثم تليها كل من جامعة قالمة، وهران ومستغانم، بمتخرج واحد على التوالي، بنسبة مئوية 0,9 ما يدل على أن نسبة التوظيف في المؤسسات النفسية بالولاية كانت لمتخرجي جامعة نفس الولاية وهو أمر مرحب به لأسباب عديدة، منها امتصاص نسب بطالة المتخرجين ومراعاة للبيئة المحلية في العلاج والتكفل. والمدرج التكراري التالي يوضح الخاصية أكثر.

من الجدول أعلاه أيضا نلاحظ أن عدد المختصين المتخرجين من نظام الـ ل.م.د. بلغ 57 بنسبة مئوية 51,8 أكثر بقليل من عدد المختصين المتخرجين من النظام الكلاسيكي، الذين بلغ عددهم 53 بنسبة مئوية 48,2 ما يدل على توسع نسب التوظيف في التخصص في السنوات الأخيرة، تبعا لاحتياجات المجتمع والتغيرات الطارئة عليه ولزيادة عدد الأخصائيين العياديين عموما على مستوى التراب الوطني والتحسين المستمر في النظرة للمهنة، التي لاقت صعوبات كبيرة فيما سبق، بشهادة دراسات محلية كثيرة دون أن ننسى حادثة هذا التخصص في جامعة -عنابة- حيث لم يشرع فيه إلا سنة 2000. والمدرج التكراري الآتي يوضح أكثر الخاصية.

كما نلاحظ أن توزع عينة الدراسة حسب المستوى المتخرج به، كان بين أصحاب شهادة- الليسانس- في المرتبة الأولى بـ 72 فردا وبنسبة 65,5 وأصحاب شهادة -الماستر- في المرتبة الثانية بـ 38 فردا وبنسبة 34,5 ما يدل على أن أغلب منتسبي المهنة من أصحاب شهادة -الليسانس- في النظامين الكلاسيكي والـ ل.م.د. وذلك لكون التوظيف في التخصص يكون على أساس الليسانس عادة، كما دلت عليه القوانين واللوائح المنظمة لمهنة العيادي في بلادنا. والمدرج التكراري التالي يوضح الخاصية أكثر.

من الجدول أيضا نلاحظ أن توزع عينة الدراسة حسب مجال العمل المنتسب إليه، كان على التوالي عدد الأخصائيين لفئة المنتسبين إلى مؤسسات الطب العام بلغ 65 بنسبة 59,1% وعدد فئة المنتسبين إلى مؤسسات التضامن الوطني والأسرة بلغ 28 أخصائيا بنسبة 25,5% وعدد فئة المنتسبين إلى المؤسسات الخاصة بلغ 17 أخصائيا بنسبة 15,5% والمدرج التكراري

التالي يوضح الخاصية :

5-نتائج الإجابة على السؤال الرئيسي الأول : درجة استجابة منهاج تكوين الأخصائي العيادي لمتطلبات منصب عمله حسب آراء الأخصائيين العياديين الممارسين للمهنة . جاءت متوسطة بمتوسط حسابي عام بلغ 137,88 أي 15,32 (3,10) حسب السلم الذي وضعناه للاستجابات وبانحراف معياري عام بلغ 18,715 أي 2,079 (0,626) وهذا ما سنراه في درجات الاستجابة على الأسئلة الفرعية للاستبيان، والتي جاءت كما يلي :

5-1-درجة استجابة الأهداف المسطرة ( المخرجات المنتظر تحقيقها من التكوين) لمتطلبات مناصب عمل الأخصائي العيادي :

الجدول (57): نتائج درجات الاستجابة على المحور الأول: ( A ) الأهداف المسطرة والمنتظر تحقيقها (المخرجات)

| البنود                                                   |   | كافية جدا | كافية | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جدا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الاستجابة | رتبتها |
|----------------------------------------------------------|---|-----------|-------|--------|-------|-----------|-----------------|-------------------|----------------|--------|
| 1-تلبية مخرجاتنا حاجات منصب عملنا العامة والخاصة         | ت | -         | 29    | 60     | 15    | 6         | 3.02            | 0.790             | متوسطة         | 3      |
|                                                          | % | -         | 26.4  | 54.5   | 13.6  | 5.5       |                 |                   |                |        |
| 2 –تناسب مخرجاتنا مع حاجات وخصائص البيئة الوطنية         | ت | 4         | 42    | 41     | 20    | 3         | 3.22            | 0.882             | متوسطة         | 2      |
|                                                          | % | 3.6       | 38.2  | 37.3   | 18.2  | 2.7       |                 |                   |                |        |
| 3-ترتبط بطبيعة إعداد المختص ومجالاته (معرفي،مهاري،أخلاقي | ت | 5         | 22    | 53     | 28    | 2         | 3.00            | 0.846             | متوسطة         | 4      |
|                                                          | % | 4.5       | 20    | 48.2   | 25.5  | 1.8       |                 |                   |                |        |
| 4-تشمل مهارات التفكير العلمي والإبداع والابتكار و        | ت | 2         | 19    | 46     | 39    | 4         | 2.78            | 0.839             | متوسطة         | 5      |
|                                                          | % | 1.8       | 17.3  | 41.8   | 35.5  | 3.6       |                 |                   |                |        |
| 5-لا تتناسب مخرجاتنا ومتطلبات منصب العمل                 | ت | 16        | 43    | 47     | 2     | 2         | 3.63            | 0.822             | كبيرة          | 1      |
|                                                          | % | 14.5      | 39.1  | 42.7   | 1.8   | 1.8       |                 |                   |                |        |
| المتوسط الحسابي العام للمحور                             |   |           |       |        |       |           | 3.13            |                   |                |        |
| الانحراف المعياري العام للمحور                           |   |           |       |        |       |           | 0.320           |                   |                |        |
| درجة الاستجابة على المحور ككل                            |   |           |       |        |       |           | متوسطة          |                   |                |        |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

من الجدول أعلاه نقرأ نتائج درجات استجابة الأخصائيين العياديين على المحو الأول بندا بندا :

- نتائج البند الأول : والذي ينص على: "تلبية مخرجاتنا حاجات منصب عملنا العامة والخاصة". جاءت بمتوسط حسابي قدره(3,02) وبانحراف معياري بلغ( 0,790 ) ودرجة استجابة متوسطة واحتل المرتبة الثالثة في المحور.

-نتائج البند الثاني : والذي ينص على: "تناسب مخرجاتنا مع خصائص واحتياجات البيئة الوطنية والمجتمع الجزائري" حيث جاءت بمتوسط حسابي قدره(3,22 ) وبانحراف معياري بلغ (0,882) ودرجة استجابة متوسطة واحتل المرتبة الثانية في المحور.

-نتائج البند الثالث :والذي ينص على:" ترتبط بطبيعة أعداد المختص ومجالاته معرفي- مهاري –أخلاقي". حيث جاءت بمتوسط حسابي قدره(3,00)وبانحراف معياري بلغ( 0,846 ) ودرجة استجابة متوسطة واحتل المرتبة الرابعة في المحور.

-نتائج البند الرابع :والذي ينص على:" تشمل مهارات التفكير والابتكار والإبداع والمشاركة المجتمعية " حيث جاءت بمتوسط حسابي قدره (2,78)وبانحراف معياري بلغ(0,839 ) ودرجة استجابة متوسطة واحتلت المرتبة الخامسة والأخيرة في المحور.

-نتائج البند الخامس: والذي ينص على: "لا تتناسب مخرجاتنا واحتياجات منصب العمل" . حيث جاءت بمتوسط حسابي قدره (3,63) وبانحراف معياري بلغ (0,822) ودرجة استجابة كبيرة واحتل المرتبة الأولى في المحور.وجاءت نتائج المحور ككل بمتوسط حسابي قدره ( 3,13) وانحراف معياري بلغ( 0,320) وبدرجة استجابة متوسطة .

5-2-درجة استجابة المحتوى المختار في تكوين لمتطلبات مناصب عمل الأخصائي العيادي

. الجدول (58): نتائج درجات الاستجابة على المحور الثاني:( B ) المحتوى المقدم في المنهاج (المقاييس المدرسة )

| البنود                                                                            |  |   | كافية جدا | كافية | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جدا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الاستجابة | رتبتها |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--|---|-----------|-------|--------|-------|-----------|-----------------|-------------------|----------------|--------|
| 1-يتضمن المحتوى المعارف والمهارات الأساسية ويراعى فيه مدخلات الطلاب والفروق بينهم |  | ت | -3        | 34    | 62     | 10    | 1         | 3.25            | 0.696             | متوسطة         | 3      |
|                                                                                   |  | % | -2.7      | 30.9  | 56.4   | 10.1  | 0.9       |                 |                   |                |        |
| 2 -يوجد به وصف وتحديد للمجالات النظرية والتطبيقية مع تطابقها وتسلسلها المنطقي     |  | ت | 4         | 29    | 43     | 28    | 6         | 2.97            | 0.943             | متوسطة         | 4      |
|                                                                                   |  | % | 3.6       | 26.4  | 39.1   | 25.5  | 5.5       |                 |                   |                |        |
| 3-يواكب المحتوى المستجدات العلمية والمجتمعية والاكتشافات                          |  | ت | 4         | 9     | 50     | 42    | 5         | 2.68            | 0.834             | متوسطة         | 5      |
|                                                                                   |  | % | 3.6       | 8.2   | 45.5   | 38.2  | 4.5       |                 |                   |                |        |
| 4-يكسب المتعلمين الثقة في النفس وروح المبادرة وحب المهنة                          |  | ت | 8         | 48    | 47     | 5     | 2         | 3.50            | 0.775             | كبيرة          | 2      |
|                                                                                   |  | % | 7.3       | 43.6  | 42.7   | 4.5   | 1.8       |                 |                   |                |        |
| 5-لا يتناسب المحتوى واحتياجات منصب عملنا                                          |  | ت | 21        | 47    | 40     | 1     | 1         | 3.78            | 0.794             | كبيرة          | 1      |
|                                                                                   |  | % | 19.1      | 42.7  | 36.4   | 0.9   | 0.9       |                 |                   |                |        |
| المتوسط الحسابي العام للمحور                                                      |  |   |           |       |        |       | 3.23      |                 |                   |                |        |
| الانحراف المعياري العام لمحور                                                     |  |   |           |       |        |       | 0.431     |                 |                   |                |        |
| درجة الاستجابة على المحور ككل                                                     |  |   |           |       |        |       | متوسطة    |                 |                   |                |        |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

من الجدول أعلاه نقرأ نتائج استجابة الأخصائيين العياديين على المحور الثاني بندا بندا :

**البند الأول :** والذي ينص على: "يتضمن المحتوى المعارف والمهارات الأساسية في المجال النفسي ويراعى مدخلات الطلاب والفروق بينهم". جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره (3,25)وبانحراف معياري قدره (0,696)ودرجة استجابة متوسطة وجاء ترتيبه الثالث في مجموع بنود المحور.

**البند الثاني :** والذي ينص على: "يوجد به وصف وتحديد للمجلات النظرية والتطبيقية مع تطابق بينهما وتسلسل منطقي فيهما". جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره (2,97) وبانحراف معياري قدره (0,943)ودرجة استجابة متوسطة وجاء ترتيبه الرابع في مجموع بنود المحور.

**وجاء البند الثالث :** والذي ينص على: " يواكب المحتوى مستجدات الدراسات العلمية والاكتشافات وحاجات المجتمع". جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره (2,68)وبانحراف معياري قدره(0,834)ودرجة استجابة متوسطة وجاء ترتيبه الخامس في مجموع بنود المحور.

**البند الرابع:** والذي ينص على: "يكسب المتعلمين الثقة في النفس وروح المبادرة والنظرة الايجابية نحو المهنة". جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره (3,50)وبانحراف معياري قدره(0,775) ودرجة استجابة كافية وجاء ترتيبه الثاني في مجموع بنود المحور.

**البند الخامس :** والذي ينص على: "لا يتناسب المحتوى مع احتياجات منصب العمل الذي نحن فيه". جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره(3,78) وبانحراف معياري قدره(0,794) ودرجة استجابة كبيرة وجاء ترتيبه الأول في مجموع بنود المحور.وبالنسبة للاستجابة على المحور ككل فقد جاءت بمتوسط حسابي قدره (3,23) وانحراف معياري بلغ (0,431) ودرجة استجابة متوسطة .

5-3-درجة استجابة العمليات أنشطة وطرق التدريس ووسائلها المستعملة في التدريس لتحقيق مخرجات تففي بمتطلبات مناصب عمل الأخصائي العيادي .

الجدول (59): درجات الاستجابة على المحور الثالث : ( C ) مجال(الأنشطة التربوية وطرق وتقنيات التدريس ووسائله وفتراته الزمنية )

| البند                                                        |           |       |      |                               |      |      |      |      |   |
|--------------------------------------------------------------|-----------|-------|------|-------------------------------|------|------|------|------|---|
| 1-متاحة ومناسبة للجميع وتساهم بحق في تحقيق الأهداف التعليمية |           |       |      |                               |      |      |      |      |   |
| 5                                                            | ضعيفة     | 0.908 | 2.38 | 18                            | 46   | 32   | 14   | -    | ت |
|                                                              |           |       |      | 16.4                          | 41.8 | 29.1 | 12.7 | -    | % |
| 2                                                            | ضعيفة     | 1.072 | 2.55 | 16                            | 45   | 28   | 15   | 6    | ت |
|                                                              |           |       |      | 14.5                          | 40.9 | 25.5 | 13.6 | 5.5  | % |
| 2                                                            | ضعيفة     | 0.797 | 2.55 | 6                             | 51   | 40   | 12   | -    | ت |
|                                                              |           |       |      | 5.5                           | 46.4 | 36.4 | 10.9 | 0.9  | % |
| 4                                                            | ضعيفة     | 0.673 | 2.53 | 1                             | 60   | 39   | 10   | -    | ت |
|                                                              |           |       |      | 0.9                           | 54.5 | 35.5 | 9.1  | -    | % |
| 6                                                            | ضعيفة جدا | 0.784 | 1.56 | 64                            | 34   | 8    | 4    | -    | ت |
|                                                              |           |       |      | 58.2                          | 30.9 | 7.3  | 3.6  | -    | % |
| 1                                                            | كبيرة     | 1.060 | 4.06 | 6                             | 2    | 15   | 44   | 42   |   |
|                                                              |           |       |      | 5.5                           | 1.8  | 13.6 | 40   | 38.2 | % |
| 2.60                                                         |           |       |      | المتوسط الحسابي العام للمحور  |      |      |      |      |   |
| 0.808                                                        |           |       |      | الانحراف المعياري العام لمحور |      |      |      |      |   |
| ضعيفة                                                        |           |       |      | درجة الاستجابة على المحور ككل |      |      |      |      |   |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

من الجدول أعلاه نقرأ نتائج استجابة الأخصائيين العياديين على المحور الثالث بندا بندا :

**البند الأول :**والذي ينص على: "مناسبة ومتاحة للجميع وتساهم بحق في تحقيق الأهداف التعليمية". جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره(2,38) وبانحراف معياري قدره(0,908) ودرجة استجابة ضعيفة، وجاء ترتيبه الخامس في مجموع بنود المحور.

**البند الثاني :** والذي ينص على: تتم بالحداثه وتثير اهتمام الطلبة وترفع دافعيّتهم للتعلّم والبحث. جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره( 2,55 ) وبانحراف معياري قدره (1,072) ودرجة استجابة ضعيفة ،وجاء ترتيبه الثاني في مجموع بنود المحور.

**البند الثالث :** والذي ينص على: "مناسبة للمحتوى المسطر كافية وسهلة الاستخدام". جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره (2,55) وبانحراف معياري قدره (0,797) ودرجة استجابة ضعيفة، وجاء ترتيبه الثاني في مجموع بنود المحور.

**البند الرابع:** والذي ينص على:" تساعد الطلبة على التخطيط لما يدرسونه وفق الأهداف كما ونوعا وفترات زمنية". جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره (2,53) وبانحراف معياري قدره (0,673) ودرجة استجابة ضعيفة وجاء ترتيبه الرابع في مجموع بنود المحور.

**البند الخامس :** والذي ينص على: "تعتمد على التجارب المخبرية والعملية في تقديم المحتوى والتدريب عليه". جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره (1,56) وبانحراف معياري قدره (0,784) ودرجة استجابة ضعيفة جدا وجاء ترتيبه السادس في مجموع بنود المحور.

**البند السادس :** والذي ينص على: " غير مناسبة وتقليدية ولا تسمح بتكوين نوعي للمختص". جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره (4,06) ما يقابل وبانحراف معياري قدره (1,060) ودرجة استجابة كبيرة، وجاء ترتيبه الأول في مجموع بنود المحور. أما بالنسبة للمحور ككل فقد جاءت الاستجابات بمتوسط حسابي قدره(2,06) وانحراف معياري بلغ (0,808) ودرجة استجابة ضعيفة.

5-4-درجة استجابة التقييم المستعمل في التكوين لتحقيق مخرجات تفي بمتطلبات مناصب عمل الأخصائي العيادي

الجدول (60) درجات الاستجابة على المحور الرابع : ( D ) مجال التقويم التربوي وآلياته وفتراته الزمنية

| البنود                                                                                                 |      |      |        |       |           |                 |                   |                |        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|--------|-------|-----------|-----------------|-------------------|----------------|--------|
| 1- اتسم التقويم في تخصصنا بالتنوع والاستمرارية وراعى الفروق بين المقاييس وارتبط باهدافها               |      |      |        |       |           |                 |                   |                |        |
| ت                                                                                                      | 1    | 23   | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جدا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الاستجابة | رتبتها |
| %                                                                                                      | 0.9  | 20.9 | 63.6   | 13.6  | 0.9       | 3.07            | 0.646             | متوسطة         | 2      |
| 2- له معايير واضحة تحدد مستوى الأداء وتوظف نتائجه في تحسين مستوى الطلاب وتحقيق التغذية الراجعة العكسية |      |      |        |       |           |                 |                   |                |        |
| ت                                                                                                      | 2    | 22   | 56     | 26    | 4         | 2.93            | 0.806             | متوسطة         | 3      |
| %                                                                                                      | 1.8  | 20.0 | 50.9   | 23.6  | 3.6       |                 |                   |                |        |
| 3- تراعي مجالاته الفروق الفردية بين الطلبة وتشجعهم على الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة وعلى الابتكار  |      |      |        |       |           |                 |                   |                |        |
| ت                                                                                                      | 1    | 17   | 56     | 30    | 6         | 2.79            | 0.802             | متوسطة         | 5      |
| %                                                                                                      | 0.9  | 15.5 | 50.9   | 27.3  | 5.5       |                 |                   |                |        |
| 4- أوقات تطبيقه ومجالاتها الزمنية مناسبة                                                               |      |      |        |       |           |                 |                   |                |        |
| ت                                                                                                      | 2    | 23   | 53     | 24    | 8         | 2.88            | 0.885             | متوسطة         | 4      |
| %                                                                                                      | 1.8  | 20.9 | 48.2   | 21.8  | 7.3       |                 |                   |                |        |
| 5- لا يتناسب مضمونا وتوقيتا مع ظروف التكوين وحاجات الطلبة                                              |      |      |        |       |           |                 |                   |                |        |
| ت                                                                                                      | 13   | 50   | 37     | 7     | 3         | 3.57            | 0.883             | كبيرة          | 1      |
| %                                                                                                      | 11.8 | 45.5 | 33.6   | 6.4   | 2.7       |                 |                   |                |        |
| المتوسط الحسابي العام للمحور                                                                           |      |      |        |       |           | 3.04            |                   |                |        |
| الانحراف المعياري العام لمحور                                                                          |      |      |        |       |           | 0.308           |                   |                |        |
| درجة الاستجابة على المحور ككل                                                                          |      |      |        |       |           | متوسطة          |                   |                |        |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

من الجدول أعلاه نقرأ نتائج استجابة الأخصائيين العياديين على المحور الرابع بندا بندا :

-**البند الأول** :والذي ينص على: "اتسم التقويم في تخصصنا بالتنوع والاستمرارية وراعى الفروق بين المقاييس وارتبط بأهدافها". جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره (3,07) وبانحراف معياري بلغ (0,646 ) وبدرجة استجابة متوسطة وجاء ترتيبه الثاني في مجموع بنود المحور.

-**البند الثاني** : والذي ينص على:" له معايير محددة تحدد مستوى الأداء وقيمهته وتوظف نتائجه في تحسين مستوى الطلاب وتحقيق تغذية راجعة عكسية". جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره (2,93) وبانحراف معياري بلغ( 0,809 ) ودرجة استجابة متوسطة وجاء ترتيبه الثالث في مجموع بنود المحور .

-**البند الثالث** : والذي ينص على: "تراعى مجالاته الفروق الفردية بين الطلبة وتشجعهم على الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة والابتكار". جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره (2,79) وبانحراف معياري بلغ ( 0,802 ) ودرجة استجابة متوسطة وجاء ترتيبه الخامس في مجموع بنود المحور.

-**البند الرابع** : والذي ينص على:" أوقات تطبيقه ومجالاتها الزمنية مناسبة. جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره (2,88) ما يقابل وبانحراف معياري( 0,885) ودرجة استجابة متوسطة وجاء ترتيبه الرابع في مجموع بنود المحور.

-**البند الخامس** : والذي ينص على:" لا يتناسب مضمونا وتوقيتا مع ظروف التكوين وحاجات الطلبة. جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره( 3,57) وبانحراف معياري بلغ( 0,883) وبدرجة استجابة كبيرة وجاء ترتيبه الأول في مجموع بنود المحور. **وبالنسبة للمحور ككل** جاءت نتائج الاستجابات بمتوسط حسابي قدره( 3,04) وانحراف معياري بلغ( 0,308 ) ودرجة استجابة متوسطة.

5-5-درجة استجابة كفاءة أعضاء هيئة التدريس في تحقيق مخرجات تفي بمتطلبات مناصب عمل الأخصائي العيادي .

الجدول (61): نتائج درجات الاستجابة على المحور الخامس : ( E ) كفاءة أعضاء هيئة التدريس.

| البنود                                                                          |  | كافية جدا | كافية | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جدا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري             | درجة الاستجابة | رتبتها |
|---------------------------------------------------------------------------------|--|-----------|-------|--------|-------|-----------|-----------------|-------------------------------|----------------|--------|
| 1-كان لأعضاء هيئة التدريس علاقات طيبة مع الطلبة والإدارة                        |  | ت         | 22    | 54     | 28    | 6         | 3.84            | 0.807                         | كافية          | 1      |
|                                                                                 |  | %         | 20.0  | 49.1   | 25.5  | 5.5       | -               | -                             | -              |        |
| 2 – كان عددهم يتناسب مع عدد الطلبة في التخصص                                    |  | ت         | 9     | 28     | 56    | 15        | 3.25            | 0.859                         | متوسطة         | 4      |
|                                                                                 |  | %         | 8.2   | 25.5   | 50.9  | 13.6      | 1.8             | -                             | -              |        |
| 3-امتاازوا بالكفاءة في مجال إدارة الصف والإرشاد والإشراف و                      |  | ت         | 8     | 43     | 52    | 5         | 3.45            | 0.774                         | كافية          | 3      |
|                                                                                 |  | %         | 7.3   | 39.1   | 47.3  | 4.5       | 1.8             | -                             | -              |        |
| 4-يتابعون التطورات الحاصلة في تخصصهم ويعملون بها ويوظفون التكنولوجيا في التدريس |  | ت         | 6     | 9      | 50    | 39        | 2.73            | 0.898                         | متوسطة         | 5      |
|                                                                                 |  | %         | 5.5   | 8.2    | 45.5  | 35.5      | 5.5             | -                             | -              |        |
| 5-امتااز أداؤهم بالتقليدية والجمود ولم يلبي احتياجات التكوين المتعددة           |  | ت         | 16    | 49     | 33    | 10        | 3.61            | 0.910                         | كبيرة          | 2      |
|                                                                                 |  | %         | 14.5  | 44.5   | 30.0  | 9.1       | 1.8             | -                             | -              |        |
|                                                                                 |  |           |       |        |       |           | 3.37            | المتوسط الحسابي العام للمحور  |                |        |
|                                                                                 |  |           |       |        |       |           | 0.420           | الانحراف المعياري العام لمحور |                |        |
|                                                                                 |  |           |       |        |       |           | متوسطة          | درجة الاستجابة على المحور ككل |                |        |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

من الجدول أعلاه نقرأ نتائج استجابة الأخصائيين العياديين على المحور الخامس بندا بندا :

-البند الأول : والذي ينص على: "كان لأعضاء هيئة التدريس علاقات طيبة مع الطلبة والإدارة الجامعية." جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره (3,84) وبانحراف معياري بلغ( 0,807 ) وبدرجة استجابة كافية وجاء ترتيبه الأول في مجموع بنود المحور .

-البند الثاني : والذي ينص على:" كان عددهم يناسب مع عدد الطلبة في التخصص." جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره (3,25) وبانحراف معياري بلغ ( 0,859) وبدرجة استجابة متوسطة وجاء ترتيبه الرابع بين مجموع بنود المحور.

-البند الثالث : والذي ينص على:" امتاازوا بالكفاءة في مجال إدارة الصف الإرشاد والإشراف والتدريس". جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره (3,45) وبانحراف معياري بلغ( 0,774 ) وبدرجة استجابة كافية وجاء ترتيبه الثالث بين مجموع بنود المحور.

-البند الرابع : والذي ينص على: "يتابعون التطورات الحاصلة في مجال تخصصهم ويعملون بها ويوظفون التكنولوجيا الحديثة في التدريس". جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره (2,73) وبانحراف معياري بلغ( 0,898 ) وبدرجة استجابة متوسطة وجاء ترتيبه الخامس في مجموع بنود المحور.

-البند الخامس : والذي ينص على:" امتااز أداؤهم بالتقليدية والجمود ولم يلبي احتياجات التكوين المتعددة ".جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره ( 3,61 ) وبانحراف معياري بلغ( 0,910) وبدرجة استجابة كبيرة وجاء ترتيبه الثاني بين مجموع بنود المحور.وبالنسبة للمحور ككل جاءت النتائج بمتوسط حسابي قدر(3,37) وانحراف معياري بلغ( 0,420 ) ودرجة استجابة متوسطة.

5-6-درجة استجابة سياسات القبول والتدريب الميداني المطبقة في التكوين لتحقيق مخرجات تفي بمتطلبات مناصب عمل الأخصائي العيادي .



الجدول (62): درجات الاستجابة على المحور السادس: ( F ) سياسات القبول وسياسات التدريب الميداني في التخصص.

| البنود                                                                            |   | كافية جدا | كافية | متوسطة |      | ضعيفة جدا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الاستجابة | رتبتها |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---|-----------|-------|--------|------|-----------|-----------------|-------------------|----------------|--------|
| 1-تم اختيارنا في التخصص على أساس سياسة واضحة لها معايير للقبول.                   | ت | -6        | 10    | 15     | 40   | 39        | 2.13            | 1.158             | ضعيفة          | 6      |
|                                                                                   | % | -5.5      | 9.1   | 13.6   | 36.4 | 35.5      |                 |                   |                |        |
| 2 -يتناسب عدد الطلبة الملتحقين بالتخصص مع الإمكانيات المتاحة لتكوين نوعي.         | ت | 3         | 10    | 35     | 33   | 29        | 2.32            | 1.049             | ضعيفة          | 5      |
|                                                                                   | % | 2.7       | 9.1   | 31.8   | 30.0 | 26.4      |                 |                   |                |        |
| 3-لا توجد سياسة قبول واضحة في تخصصنا.                                             | ت | 52        | 40    | 10     | 5    | 3         | 4.21            | 0.978             | كبيرة          | 2      |
|                                                                                   | % | 47.3      | 36.4  | 9.1    | 4.5  | 2.7       |                 |                   |                |        |
| 4-يوجد قواعد قانونية للكلية تنظم التدريب الميداني بالتنسيق مع المؤسسات المستقبلية | ت | 3         | 5     | 53     | 38   | 11        | 2.55            | 0.841             | ضعيفة          | 4      |
|                                                                                   | % | 2.7       | 4.5   | 48.2   | 34.5 | 10.0      |                 |                   |                |        |
| 5-أدوارنا في التدريب واضحة وهناك دليل خاص له ورزنامة كافية ومشرفون                | ت | 3         | 7     | 58     | 35   | 7         | 2.67            | 0.803             | متوسطة         | 3      |
|                                                                                   | % | 2.7       | 6.4   | 52.7   | 31.8 | 6.4       |                 |                   |                |        |
| 6-التربصات الميدانية لا تخضع للتنظيم المطلوب كما وكيفاً                           |   | 48        | 49    | 8      | 2    | 3         | 4.25            | 0.880             | كبيرة جدا      | 1      |
|                                                                                   | % | 43.6      | 44.5  | 7.3    | 1.8  | 2.7       |                 |                   |                |        |
| المتوسط الحسابي العام للمحور                                                      |   |           |       |        |      | 3.02      |                 |                   |                |        |
| الانحراف المعياري العام لمحور                                                     |   |           |       |        |      | 0.954     |                 |                   |                |        |
| درجة الاستجابة على المحور ككل                                                     |   |           |       |        |      | متوسطة    |                 |                   |                |        |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

من الجدول أعلاه نقرأ نتائج استجابة الأخصائيين العياديين على المحور السادس بندا بندا :

-البند الأول : والذي ينص على:" تم اختيارنا في التخصص على أساس سياسة واضحة للقبول". جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره ( 2,13) وبانحراف معياري بلغ( 1,158) ودرجة استجابة ضعيفة وجاء ترتيبه السادس بين مجموع بنود المحور.

-البند الثاني : والذي ينص على: "يتناسب عدد الطلبة في التخصص مع الإمكانيات المتاحة لتكوين نوعي في التخصص". جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره (2,32) وبانحراف معياري بلغ( 1,049) ودرجة استجابة ضعيفة وجاء ترتيبه الخامس بين مجموع بنود المحور.

-البند الثالث : والذي ينص على: "لا توجد سياسة واضحة للقبول في التخصص". جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره( 4,21) وبانحراف معياري بلغ (0,978) ودرجة استجابة كبيرة وجاء ترتيبه الثاني بين مجموع بنود المحور.

-البند الرابع : والذي ينص على:" توجد قواعد قانونية لكلية تنظم التدريب الميداني الموأكب للتعلمات وبالتنسيق مع المؤسسات المستقبلية." جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره( 2,55) وبانحراف معياري بلغ( 0,841 ) ودرجة استجابة ضعيفة وجاء ترتيبه الرابع بين مجموع بنود المحور.

-البند الخامس : والذي ينص على: "أدوارنا في التدريب واضحة وهناك دليل خاص له، وزنامة كافية ومشرفون". جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره( 2,67) وبانحراف معياري بلغ( 0,803 ) ودرجة استجابة متوسطة وجاء ترتيبه الثالث بين مجموع بنود المحور.

- البند السادس : والذي ينص على:" التربصات الميدانية لا تخضع لتنظيم المطلوب كما وكيفاً." جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره (4,25) وبانحراف معياري بلغ( 0,880 ) ودرجة استجابة كبيرة وجاء ترتيبه الأول بين مجموع بنود المحور.وبالنسبة للمحور ككل جاءت النتائج بمتوسط حسابي قدره (3,02) وانحراف معياري ( 0,954 ) درجة استجابة متوسطة.

5-7-درجة استجابة الكفايات المهنية المتخرج بها من التكوين لمتطلبات مناصب عمل الأخصائي العيادي .



الجدول (63): درجات الاستجابة على المحور السابع(g): الكفايات المهنية المكتسبة من الأخصائي عند تخرجه من الجامعة.

| البنود                                                                                                    |   |      |      |      |      |     |        |       |        |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|------|------|------|------|-----|--------|-------|--------|---|
| 1-استطيع مراعاة طبيعة العملاء وخصائصهم وأحسن الإصغاء إليهم ومحاورتهم                                      | ت | 12   | 64   | 29   | 3    | 2   | 3.74   | 0.762 | كبيرة  | 2 |
|                                                                                                           | % | 10.9 | 58.2 | 26.4 | 2.7  | 1.8 |        |       |        |   |
| 2 -متمكن من طرق الفحص والعلاج الكلاسيكية والحديثة ولغة العمل واستخدم الحلول العلمية والتكنولوجيا في مجالي | ت | 6    | 23   | 63   | 16   | 2   | 3.14   | 0.795 | متوسطة | 3 |
|                                                                                                           | % | 5.5  | 20.9 | 57.3 | 14.5 | 1.8 |        |       |        |   |
| 3-أحسن العمل البحثي العيادي إذا لزم الأمر                                                                 | ت | 9    | 12   | 53   | 35   | 1   | 2.94   | 0.891 | متوسطة | 4 |
|                                                                                                           | % | 8.2  | 10.9 | 48.2 | 31.8 | 0.9 |        |       |        |   |
| 4-لم يمكنني تكويني من المهارات اللازمة لأداء مناسب في منصب عملي                                           | ت | 19   | 61   | 19   | 8    | 3   | 3.77   | 0.915 | كبيرة  | 1 |
|                                                                                                           | % | 17.3 | 55.5 | 17.3 | 7.3  | 2.7 |        |       |        |   |
| المتوسط الحسابي العام للمحور                                                                              |   |      |      |      |      |     | 3.39   |       |        |   |
| الانحراف المعياري العام لمحور                                                                             |   |      |      |      |      |     | 0.420  |       |        |   |
| درجة الاستجابة على المحور ككل                                                                             |   |      |      |      |      |     | متوسطة |       |        |   |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

من الجدول أعلاه نقرأ نتائج استجابة الأخصائيين العياديين على المحور السابع بندا بندا :

-البند الأول : والذي ينص على: "استطيع مراعاة طبيعة العملاء وخصائصهم على اختلافهم وأحسن الإصغاء إليهم ومحاورتهم". جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره (3,74) وبانحراف معياري بلغ( 0,762) ودرجة استجابة وجاء ترتيبه الثاني بين مجموع بنود المحور.

-البند الثاني : والذي ينص على:" متمكن من طرق الفحص والعلاج والمرافقة الكلاسيكية منها والحديثة ولغة العمل بمؤسستي كما استخدم الحلول العلمية والتكنولوجيا في مجالي". جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره (3,14) وبانحراف معياري بلغ( 0,795) ودرجة استجابة متوسطة وجاء ترتيبه الثالث بين مجموع بنود المحور.

-البند الثالث : والذي ينص على:" أحسن العمل البحثي العيادي إذا لزم الأمر". جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره (2,94) وبانحراف معياري بلغ( 0,891 ) ودرجة استجابة متوسطة وجاء ترتيبه الرابع بين مجموع بنود المحور.

-البند الرابع : والذي ينص على: "لم يمكنني تكويني من المهارات اللازمة لأداء مناسب في منصب عملي". جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره (3,77) وبانحراف معياري بلغ ( 0,915 ) ودرجة استجابة كبيرة وجاء ترتيبه الأول بين مجموع بنود المحور.بالنسبة للمحور ككل جاءت النتائج بمتوسط حسابي قدره (3,39) وانحراف معياري بلغ ( 0,420 ) ودرجة استجابة متوسطة.

5-8-درجة استجابة الكفايات الشخصية والاجتماعية والثقافية القيمة المتخرج بها من التكوين لمتطلبات مناصب عمل الأخصائي العيادي .

الجدول (64) : درجات الاستجابة على المحور الثامن : ( H ) الكفايات الشخصية الاجتماعية والثقافية المكتسبة من الأخصائي عند تخرجه من الجامعة.

| البنود                                                                      |   | كافية جدا | كافية | متوسطة | ضعيفة | ضعيف جدا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الإستجابة | رتب |
|-----------------------------------------------------------------------------|---|-----------|-------|--------|-------|----------|-----------------|-------------------|----------------|-----|
| 1-أتحكم في مشاعري أثناء تعاملي مع العملاء وأتقن مهارات الإصغاء والتقبل .... | ت | 20        | 73    | 15     | 1     | 1        | 4.00            | 0.664             | كبيرة          | 4   |
|                                                                             | % | 18.2      | 66.4  | 13.6   | 0.9   | 0.9      |                 |                   |                |     |
| 2 -أتقبل العمل في فريق واحترم قواعده وأتمتع بروح التسامح ...                | ت | 24        | 63    | 23     | -     | -        | 4.01            | 0.657             | كبيرة          | 3   |
|                                                                             | % | 21.8      | 57.3  | 20.9   | -     | -        |                 |                   |                |     |
| 3-أوؤمن على أسرار عملائي وأشعرهم بذلك                                       | ت | 59        | 51    | -      | -     | -        | 4.54            | 0.501             | كبيرة جدا      | 1   |
|                                                                             | % | 53.6      | 46.4  | -      | -     | -        |                 |                   |                |     |
| 4-أتحمل متاعب العمل النفسي وأعمل على وادعم المبادرات التي تخدم الجماعة ...  | ت | 20        | 59    | 31     | -     | -        | 3.90            | 0.677             | كبيرة          | 6   |
|                                                                             | % | 18.2      | 53.6  | 28.2   | -     | -        |                 |                   |                |     |
| 5-أحتاج إلى الكثير من المهارات الشخصية                                      | ت | 17        | 74    | 15     | 2     | 2        | 3.93            | 0.726             | كبيرة          | 5   |
|                                                                             | % | 15.5      | 67.3  | 13.6   | 1.8   | 1.8      |                 |                   |                |     |

|                               |                                               |   |      |      |      |      |   |       |       |           |   |
|-------------------------------|-----------------------------------------------|---|------|------|------|------|---|-------|-------|-----------|---|
| 6                             | - إتقن لغة أجنبية أو أكثر تبعا لمنصب العمل    | ت | 8    | 23   | 51   | 28   | - | 3.10  | 0.867 | متوسطة    | 7 |
|                               |                                               | % | 7.3  | 20.9 | 46.4 | 25.5 | - |       |       |           |   |
| 7                             | - أشجع الحرية والديمقراطية واحترم الرأي الآخر | ت | 45   | 60   | 5    | -    | - | 4.36  | 0.570 | كبيرة جدا | 2 |
|                               |                                               | % | 40.9 | 54.5 | 4.5  | -    | - |       |       |           |   |
| المتوسط الحسابي للمحور ككل    |                                               |   |      |      |      |      |   | 3.97  |       |           |   |
| الإنحراف المعياري للمحور ككل  |                                               |   |      |      |      |      |   | 0.455 |       |           |   |
| درجة الإستجابة على المحور ككل |                                               |   |      |      |      |      |   | كبيرة |       |           |   |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

من الجدول أعلاه نقرأ نتائج استجابة الأخصائيين العياديين على المحور الثامن بندا بندا :

-**البند الأول :** والذي ينص على: " أتحكم في مشاعري وأحسن إدارتها أثناء تعاملي مع العملاء وأحسن الإصغاء إلى الآخرين وأقبلهم وأشاركهم مشاعرهم أثناء محاورتهم". جاءت الاستجاباتعليه بمتوسط حسابي قدره ( 4,00 ) وبانحراف معياري بلغ ( 0,664 ) ودرجة استجابة كبيرة وجاء ترتيبه الرابع بين مجموع بنود المحور.-**البند الثاني :** والذي ينص على: " أقبل العمل في فريق واحترم قواعده وأتمتع بروح التسامح في موقع العمل". جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره ( 4,01 ) وبانحراف معياري بلغ ( 0,657 ) ودرجة استجابة كافية وجاء ترتيبه الثالث بين بنود المحور.

-**البند الثالث :**والذي ينص على: "أؤتمن على أسرار عملائي وأشعرهم بذلك لكسب ثقتهم". جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره ( 4,54 ) وبانحراف معياري بلغ ( 0,501 ) ودرجة استجابة كافية جدا وجاء ترتيبه الأول بين مجموع بنود المحور.

**البند الرابع :** والذي ينص على: "أتحمل متاعب العمل النفسي وأحسن إدارتها وادعم المبادرات الجماعية والفردية التي تخدم مصلحة الجماعة." جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره ( 3,90 ) وبانحراف معياري بلغ ( 0,677 ) ودرجة استجابة كافية وجاء ترتيبه السادس بين مجموع بنود المحور. **البند الخامس :** والذي ينص على: " أحتاج للكثير من المهارات الشخصية لأداء عملي متميز" . جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره ( 3,93 ) وبانحراف معياري بلغ ( 0,726 ) ودرجة استجابة كافية وجاء ترتيبه الخامس بين مجموع بنود المحور.

**البند السادس :** والذي ينص على: "متمكن من لغة أجنبية أو أكثر تبعا لاحتياجات منصب عملي وتحولات المجتمع" . جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره ( 3,10 ) وبانحراف معياري بلغ ( 0,867 ) ودرجة استجابة متوسطة وجاء ترتيبه السابع بين مجموع بنود المحور.

-**البند السابع :** والذي ينص على: " أشجع الحرية والديمقراطية واحترم الرأي الآخر". جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره ( 4,36 ) وبانحراف معياري بلغ ( 0,570 ) ودرجة استجابة كبيرة جدا وجاء ترتيبه الثاني بين مجموع بنود المحور.وبالنسبة للمحور ككل فقد جاءت النتائج بمتوسط حسابي قدره ( 3,97 ) وانحراف معياري بلغ ( 0,455 ) ودرجة استجابة كبيرة.

5-9-درجة استجابة الكفايات المعرفية المتخرج بها من التكوين لمتطلبات مناصب عمل الأخصائي العيادي .

الجدول (65): درجات الاستجابة على المحور التاسع(i): الكفايات المعرفية المكتسبة من الأخصائي عند تخرجه من الجامعة.

| البنود                                                                           |   |      |      |      |      |        |            |                 |                   |                |        |
|----------------------------------------------------------------------------------|---|------|------|------|------|--------|------------|-----------------|-------------------|----------------|--------|
| 1-ألم بمبادئ علم النفس العام والعيادي المتخصص بكل مجالاته ورواده                 | ت | 5    | 49   | 54   | 2    | ضعيفة  | ضعيفة جدا  | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الاستجابة | رتبتها |
|                                                                                  | % | 4.5  | 44.5 | 49.1 | 1.8  |        |            |                 |                   |                |        |
| 2 -عارف بديناميكية الجماعة وأهميتها وبنظريات الإرشاد والعلاج النفسي على اختلافها | ت | 4    | 26   | 74   | 6    | متوسطة | متوسطة جدا | 3.25            | 0.612             | متوسطة         | 3      |
|                                                                                  | % | 3.6  | 23.6 | 67.3 | 5.5  |        |            |                 |                   |                |        |
| 3-مطلع على الجديد في تخصصي أولا بأول ومدرك لعلاقة تخصصي بالتخصصات الأخرى         | ت | 5    | 15   | 52   | 36   | كبيرة  | كبيرة جدا  | 2.86            | 0.840             | متوسطة         | 4      |
|                                                                                  | % | 4.5  | 13.6 | 47.3 | 32.7 |        |            |                 |                   |                |        |
| 4-امتلك معارف في منهجية البحث والإحصاء                                           | ت | 1    | 12   | 52   | 44   | متوسطة | متوسطة جدا | 2.71            | 0.708             | متوسطة         | 5      |
|                                                                                  | % | 0.9  | 10.9 | 47.3 | 40.0 |        |            |                 |                   |                |        |
| 5-احتاج للمزيد من المعارف في تخصصي                                               | ت | 31   | 62   | 10   | 4    | كبيرة  | كبيرة جدا  | 4.04            | 0.877             | كبيرة          | 1      |
|                                                                                  | % | 28.2 | 56.4 | 9.1  | 3.6  |        |            |                 |                   |                |        |
| المتوسط الحسابي العام للمحور                                                     |   |      |      |      |      |        |            |                 |                   |                |        |
| 3.27                                                                             |   |      |      |      |      |        |            |                 |                   |                |        |
| الانحراف المعياري العام لمحور                                                    |   |      |      |      |      |        |            |                 |                   |                |        |
| 0.533                                                                            |   |      |      |      |      |        |            |                 |                   |                |        |
| درجة الاستجابة على المحور ككل                                                    |   |      |      |      |      |        |            |                 |                   |                |        |
| متوسطة                                                                           |   |      |      |      |      |        |            |                 |                   |                |        |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

من الجدول أعلاه نقرأ نتائج استجابة الأخصائيين العياديين على المحور بندا بندا :

-**البند الأول :** الذي ينص على: "ألم بمبادئ علم النفس العام والعيادي المتخصص بكل مجالاته ورواد"ه. جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره (3,52) وبانحراف معياري بلغ (0,617) وبدرجة استجابة كافية وجاء ترتيبه الثاني في مجموع بنود المحور.

-**البند الثاني :** والذي ينص على: "عارف بديناميكية الجماعة وأهميتها وبنظريات الإرشاد والعلاج النفسي على اختلاف روادها". جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره (3,25) وبانحراف معياري بلغ (0,612) ودرجة استجابة متوسطة وجاء ترتيبه الثالث في مجموع بنود المحور.

-**البند الثالث :** والذي ينص على "مطلع على الجديد في تخصصي أولاً بأول ومدرّك لعلاقة تخصصي بالتخصصات الأخرى". جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره (2,86) وبانحراف معياري بلغ (0,840) ودرجة استجابة متوسطة وجاء ترتيبه الرابع بين مجموع بنود المحور.

-**البند الرابع :** والذي ينص على "أمتلك معارف في منهجية البحث والإحصاء". جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره (2,71) وبانحراف معياري بلغ (0,708) ودرجة استجابة متوسطة وجاء ترتيبه الخامس بين مجموع بنود المحور.

-**البند الخامس :** والذي ينص على "أحتاج لمزيد من المعارف في تخصصي". جاءت الاستجابات عليه بمتوسط حسابي قدره (4,04) وبانحراف معياري بلغ (0,877) ودرجة استجابة كبيرة وجاء ترتيبه الأول بين مجموع بنود المحور. وبالنسبة للمحور ككل، جاءت الاستجابات بمتوسط حسابي قدره (3,27) وبانحراف معياري قدره (0,533) ودرجة استجابة متوسطة.

الجدول (66): ترتيب المحاور التسعة للاستبيان بنتائجها العامة ودرجات الاستجابة عليها.

| الرقم | المحور                                          | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ترتيبه | درجة الاستجابة |
|-------|-------------------------------------------------|-----------------|-------------------|--------|----------------|
| 8     | الكفايات الشخصية والاجتماعية الثقافية والقيمية  | 3,97            | 0,455             | 1      | كبيرة          |
| 7     | الكفايات المهنية ( العملية)                     | 3,39            | 0,420             | 2      | متوسطة         |
| 5     | كفاءة أعضاء هيئة التدريس                        | 3,37            | 0,420             | 3      | متوسطة         |
| 9     | الكفايات المعرفية (المعلومات )                  | 3,27            | 0,533             | 4      | متوسطة         |
| 2     | المحتوى المدرس بكل مقاييسه                      | 3,23            | 0,431             | 5      | متوسطة         |
| 1     | الأهداف المسطرة (المخرجات المنتظرة)             | 3,13            | 0,320             | 6      | متوسطة         |
| 4     | التقويم وآلياته وفتراته الزمنية                 | 3,04            | 0,420             | 7      | متوسطة         |
|       | سياسات القبول والتدريب الميداني                 |                 |                   | 8      | متوسطة         |
| 3     | العمليات التربوية (نشاطات طرق التدريس ووسائله ) | 2,60            | 0,808             | 9      | ضعيفة          |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

يوضح الجدول أعلاه ترتيب المحاور التسعة للاستبيان ودرجة استجابة الأخصائيين العياديين عليها، حيث نقرأ أنه : احتل المرتبة الأولى المحور الثامن الخاص- بالكفايات الشخصية المتوفرة عند المتخرج - حيث جاءت بمتوسط حسابي قدره (3,97) وانحراف معياري بلغ (0,455) بدرجة استجابة كبيرة. المرتبة الثانية: احتلها المحور السابع الخاص بالكفايات

المهارية المتخرج بها ،بمتوسط حسابي قدره(3,37) وانحراف معياري بلغ (0,420) ودرجة استجابة متوسطة في المرتبة الثالثة: نجد المحور الخامس، الخاص بكفاءة أعضاء هيئة التدريس ،بمتوسط حسابي بلغ(3,37) وبانحراف معياري قدره(0,420) ودرجة استجابة متوسطة. أما في المرتبة الرابعة، فنجد المحور التاسع الخاص بالكفايات المعرفية المتخرج بها ، بمتوسط حسابي قدره (3,27) وانحراف معياري بلغ (0,533) ودرجة استجابة متوسطة كذلك. وفي المرتبة الخامسة: المحور الثاني الخاص بالمحتوى المدرس ، بمتوسط حسابي قدره (3,23) وانحراف معياري بلغ (0,431) ودرجة استجابة متوسطة.وبعد المحور الأول في المرتبة السادسة الخاص بالأهداف المسطرة للتكوين أي بالمرجات المنتظر تحقيقها عند المتخرج ، بمتوسط قدره (3,13) وانحراف معياري بلغ (0,320) ودرجة استجابة متوسطة أيضا.

واحتل المحور الرابع الخاص بعمليات التقويم وآلياتها وفتراتها الزمنية المرتبة السابعة بمتوسط حسابي قدره ( 3,04 ) وانحراف معياري بلغ (0,420).بينما جاء المحور السادس الخاص بسياسات القبول والتدريب الميداني المرافق للتكوين ، في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي قدره (3,02) وانحراف معياري بلغ (0,954) وبدرجة استجابة متوسطة. وأخيرا وفي المرتبة التاسعة المحور الثالث الخاص بالعمليات التربوية المطبقة على المحتوى المدرس ،بمتوسط حسابي قدره (2,60) وانحراف معياري بلغ (0,808) وبدرجة استجابة ضعيفة.

-الإجابة على السؤال الرئيسي الثاني للدراسة وأسئلته الفرعية الأربعة والتي نقدمها كالتالي :

6-1- نتائج الفرضية الجزئية الأولى: (لا توجد فروق دالة إحصائية عند  $a=0,05$  ) في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة مناهج تكوينهم لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي- ليسانس -ماستر) تم تطبيق اختبار- مان ويتني - بعد التأكد من توفر شروطه على كل محور من محاور الاستبيان ببؤده وعلى الاستبيان ككل، لاكتشاف وجود الفروق من عدمها وفيما يلي النتائج مفصلة :

الجدول(67) نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لمحاور استبيان الأخصائيين العياديين تبعا لمتغير المستوى الدراسي المتخرج به من الجامعة

| المحور<br>وعدد بنوده             | تكرار<br>الفئات | قنات المستوى<br>الدراسي المتخرج<br>به | قيمة اختبار الإعتدالية Z |            | قيمته المعنوية Sig |        |
|----------------------------------|-----------------|---------------------------------------|--------------------------|------------|--------------------|--------|
|                                  |                 |                                       | شبيرو                    | كولموغوروف | ش                  | ك      |
| الأهداف<br>المسطرة               | 72              | ليسانس                                | 0,978                    | 0,112      | 0,249              | 0,025  |
|                                  | 38              | ماستر                                 | 0,974                    | 0,104      | 0,518              | 0,200* |
| المحتوى<br>المختار               | 72              | ليسانس                                | 0,978                    | 0,090      | 0,243              | 0,200* |
|                                  | 38              | ماستر                                 | 0,970                    | 0,143      | 0,405              | 0,047  |
| طرق وأنشطة<br>التدريس<br>ووسائله | 72              | ليسانس                                | 0,914                    | 0,154      | 0,000              | 0,000  |
|                                  | 38              | ماستر                                 | 0,918                    | 0,149      | 0,008              | 0,032  |
| عمليات<br>التقويم                | 72              | ليسانس                                | 0,944                    | 0,126      | 0,003              | 0,007  |
|                                  | 38              | ماستر                                 | 0,934                    | 0,128      | 0,027              | 0,120" |
| كفاءة أعضاء<br>هيئة التدريس      | 72              | ليسانس                                | 0,930                    | 0,140      | 0,001              | 0,001  |
|                                  | 38              | ماستر                                 | 0,954                    | 0,114      | 0,116              | 0,200* |
| سياسات<br>القبول                 | 72              | ليسانس                                | 0,940                    | 0,130      | 0,002              | 0,004  |
|                                  | 38              | ماستر                                 | 0,859                    | 0,215      | 0,000              | 0,000  |

|       |       |       |       |        |    |                         |
|-------|-------|-------|-------|--------|----|-------------------------|
| 0,001 | 0,002 | 0,145 | 0,941 | ليسانس | 72 | المخرجات<br>المهارية    |
| 0,099 | 0,488 | 0,131 | 0,973 | ماستر  | 38 |                         |
| 0,010 | 0,122 | 0,122 | 0,973 | ليسانس | 72 | المخرجات<br>القيمية     |
| 0,000 | 0,032 | 0,203 | 0,936 | ماستر  | 38 |                         |
| 0,000 | 0,000 | 0,153 | 0,916 | ليسانس | 72 | المخرجات<br>المعرفية    |
| 0,092 | 0,099 | 0,132 | 0,951 | ماستر  | 38 |                         |
| 0,000 | 0,000 | 0,155 | 0,876 | ليسانس | 72 | المتوسط العام<br>للأداة |
| 0,000 | 0,001 | 0,211 | 0,880 | ماستر  | 38 |                         |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية SPSS

تستعمل نتائج الجدول في تحديد الاختبار الفارقي المناسب لكل محور والاستبيان ككل.

الجدول (68) نتائج اختبار -مان ويتني- حسب المستوى الدراسي على الاستبيان ككل

| البند                         | المتغير | العدد | متوسطات<br>الرتب | قيمة اختبار<br>مان ويتني U | قيمة<br>Z | القيمة<br>الاحتمالية | الدلالة<br>الإحصائية | اتجاه<br>الدلالة |
|-------------------------------|---------|-------|------------------|----------------------------|-----------|----------------------|----------------------|------------------|
| المتوسط<br>الكلي<br>للاستبيان | ليسانس  | 72    | 52,88            | 1179,500                   | -1,186    | 0,236                | غير دالة             | /                |
|                               | ماستر   | 38    | 60,46            |                            |           |                      |                      |                  |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار -مان ويتني- على المتوسط الكلي للاستبيان حسب متغير المستوى الدراسي المتخرج به من الجامعة حيث نقرأ قيمة الاختبار التي بلغت 1179,500 مع قيمة ل Z ساوت 1,186 - بقيمة احتمالية بلغت 0,236 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائياً على وجود فروق بدلالة تقارب متوسطات طلبة الليسانس والماستر على التوالي (60,46 و 58,88) مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة مناهج تكوينهم بكل عناصرها لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي المتخرج به من الجامعة) .

الجدول (69) نتائج اختبار (مان ويتني) على المحور الأول - الأهداف المسطرة في التكوين - حسب متغير المستوى الدراسي

| البند                     | المتغير | العدد | متوسطات<br>الرتب | قيمة اختبار<br>مان | قيمة<br>Z | القيمة<br>الاحتمالية | الدلالة<br>الإحصائية | اتجاه<br>الدلالة |
|---------------------------|---------|-------|------------------|--------------------|-----------|----------------------|----------------------|------------------|
| A1                        | ليسانس  | 72    | 51,90            | 1109,000           | -1,801    | 0,072                | غير دالة             | /                |
|                           | ماستر   | 38    | 62,32            |                    |           |                      |                      |                  |
| A2                        | ليسانس  | 72    | 53,10            | 1195,000           | -1,155    | 0,248                | غير دالة             | /                |
|                           | ماستر   | 38    | 60,05            |                    |           |                      |                      |                  |
| A3                        | ليسانس  | 72    | 54,52            | 1297,500           | -0,477    | 0,633                | غير دالة             | /                |
|                           | ماستر   | 38    | 57,36            |                    |           |                      |                      |                  |
| A4                        | ليسانس  | 72    | 53,31            | 1210,500           | -1,057    | 0,290                | غير دالة             | /                |
|                           | ماستر   | 38    | 59,64            |                    |           |                      |                      |                  |
| A5                        | ليسانس  | 72    | 57,02            | 1258,500           | -0,743    | 0,458                | غير دالة             | /                |
|                           | ماستر   | 38    | 52,62            |                    |           |                      |                      |                  |
| نتائج<br>المحور<br>الثاني | ليسانس  | 72    | 53,59            | 1230,500           | -0,870    | 0,384                | غير دالة             | /                |
|                           | ماستر   | 38    | 59,12            |                    |           |                      |                      |                  |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار- مان ويتني -على المحور الأول حيث وصلت قيمته على كل المحور إلى 1230,500 وكانت قيمة Z مساوية ل 0,870 بقيمة احتمالية قدرها 0,340 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائيا بدلالة تقارب متوسطات طلبة الليسانس والماستر على التوالي ( 59,12 و 53,59 ) مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة الأهداف المسطرة في التكوين لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي المتخرج به ليسانس -ماستر) وقد جاءت نتائج البنود متفرقة مدعمة لهذه النتيجة حيث تراوحت قيم U فيها بين 1109,000 و 1297,500 وقيم Z بين 0,477 و - 1,801 -بقيم احتمالية تراوحت بين 0,072 و 0,633 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائيا هي أيضا بدلالة تقارب متوسطات الطلبة في كلا المستويين عليها .

الجدول (70) نتائج اختبار (مان وتني) على المحور الثاني- المحتوى المختار للتكوين-حسب متغير المستوى الدراسي

| البند               | المتغير | العدد | متوسطات الرتب | قيم اختبار مان ويتني | قيمة Z | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية | اتجاه الدلالة |
|---------------------|---------|-------|---------------|----------------------|--------|-------------------|-------------------|---------------|
| B1                  | ليسانس  | 72    | 54,60         | 1303,500             | -0,456 | 0,648             | غير دالة          | /             |
|                     | ماستر   | 38    | 57,20         |                      |        |                   |                   |               |
| B2                  | ليسانس  | 72    | 55,17         | 1344,000             | -0,159 | 0,847             | غير دالة          | /             |
|                     | ماستر   | 38    | 56,13         |                      |        |                   |                   |               |
| B3                  | ليسانس  | 72    | 54,03         | 1262,000             | -0,723 | 0,470             | غير دالة          | /             |
|                     | ماستر   | 38    | 58,29         |                      |        |                   |                   |               |
| B4                  | ليسانس  | 72    | 55,15         | 1342,500             | -0,175 | 0,861             | غير دالة          | /             |
|                     | ماستر   | 38    | 56,17         |                      |        |                   |                   |               |
| B5                  | ليسانس  | 72    | 53,17         | 1200,500             | -1,131 | 0,258             | غير دالة          | /             |
|                     | ماستر   |       | 59,91         |                      |        |                   |                   |               |
| نتائج المحور الثاني | ليسانس  | 72    | 53,81         | 1246,500             | -0,769 | 0,442             | غير دالة          | /             |
|                     | ماستر   | 38    | 58,70         |                      |        |                   |                   |               |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار- مان ويتني -على المحور الثاني، حيث وصلت قيمته على كل المحور إلى 1246,500 وكانت قيمة Z مساوية ل 0,769 بقيمة احتمالية قدرها 0,442 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائيا بدلالة تقارب متوسطات طلبة الليسانس والماستر على التوالي ( 58,70 و 53,81 ) مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة المحتوى المختار للتكوين في التخصص لمتطلبات منصب العمل تعزى لمتغير المستوى الدراسي المتخرج به ليسانس -ماستر) وقد جاءت نتائج البنود متفرقة مدعمة لهذه النتيجة حيث تراوحت قيم U فيها بين 1200,500 و 1344,000 وقيم Z بين 0,159 و -1,131 -بقيم احتمالية تراوحت بين 0,258 و 0,874 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائيا هي أيضا بدلالة تقارب متوسطات الطلبة من كلا المستويين الدراسييين عليها .

الجدول (71) نتائج اختبار (مان وتني) على المحور الثالث - طرق وأساليب التدريس وسائلها وأنشطتها - حسب متغير المستوى الدراسي.

| البند            | المتغير | العدد | متوسطات الرتب | قيم اختبار مان ويتني | قيمة Z  | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية | اتجاه الدلالة |
|------------------|---------|-------|---------------|----------------------|---------|-------------------|-------------------|---------------|
| C1               | ليسانس  | 72    | 52,36         | 1142,000             | -1,501  | 0,133             | غير دالة          | /             |
|                  | ماستر   | 38    | 61,45         |                      |         |                   |                   |               |
| C2               | ليسانس  | 72    | 51,98         | 114,500              | -1,671  | 0,095             | غير دالة          | /             |
|                  | ماستر   | 38    | 62,17         |                      |         |                   |                   |               |
| C3               | ليسانس  | 72    | 53,85         | 1249,500             | -0,808  | 0,419             | غير دالة          | /             |
|                  | ماستر   | 38    | 58,62         |                      |         |                   |                   |               |
| C4               | ليسانس  | 72    | 52,45         | 1148,500             | -1,550  | 0,121             | غير دالة          | /             |
|                  | ماستر   | 38    | 61,28         |                      |         |                   |                   |               |
| C5               | ليسانس  | 72    | 52,40         | 1145,000             | -1,594  | 0,111             | غير دالة          | /             |
|                  | ماستر   | 38    | 61,37         |                      |         |                   |                   |               |
| C6               | ليسانس  | 72    | 51,90         | 1108,500             | -1,741  | 0,082             | غير دالة          | /             |
|                  | ماستر   | 38    | 62,33         |                      |         |                   |                   |               |
| نتائج المحور ككل | ليسانس  | 72    | 50,73         | 1024,500             | 2,169 - | 0,030             | دالة              | طلبة الماستر  |
|                  | ماستر   | 38    | 64,53         |                      |         |                   |                   |               |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار - مان - ويتني - على المحور الثالث حيث وصلت قيمته على كل المحور إلى 1024,500 وكانت قيمة Z مساوية لـ 2,169 بقيمة احتمالية قدرها 0,030 أصغر من مستوى الدلالة 0,05 دالة إحصائية ، حيث جاءت متوسطات الرتب دالة على وجود فروق لصالح طلبة الماستر 64,54 مقابل 50,73 لطلبة الليسانس مما يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين....

ونقبل الفرضية البديلة (توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة العمليات التربوية من- طرق تدريس وأنشطة تربوية وسائلها والمستعملة في التكوين- لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي المتخرج به ليسانس ماستر) لصالح طلبة الماستر وهو ما يختلف مع نتائج البنود متفرقة حيث تراوحت قيم U فيها بين 1108,500 و 1249,500 وقيم Z بين 0,808 - و 1,671 - بقيم احتمالية تراوحت بين 0,082 و 0,419 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائية مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول البنود 1,2,3,4,5,6 تعزى لمتغير المستوى الدراسي المتخرج به متتالية بدلالة تقارب متوسطات طلبة كلا المستويين الدراسيين عليها .

الجدول (72) نتائج اختبار- مان ويتني -على المحور الرابع -التقويم المطبق في التكوين وعملياته- حسب متغير المستوى الدراسي .

| البند            | المتغير | العدد | متوسطات | قيم      | اختبار | قيمة       | القيمة | الدلالة  | اتجاه |
|------------------|---------|-------|---------|----------|--------|------------|--------|----------|-------|
| D1               | ليسانس  | 72    | 57,70   | 1209,500 |        | -1,166     | 0,244  | غير دالة | /     |
|                  | ماستر   | 38    | 51,33   |          |        |            |        |          |       |
| D2               | ليسانس  | 72    | 55,04   | 1335,000 |        | -0,225     | 0,822  | غير دالة | /     |
|                  | ماستر   | 38    | 56,37   |          |        |            |        |          |       |
| D3               | ليسانس  | 72    | 54,99   | 1331,500 |        | -0,250     | 0,803  | غير دالة | /     |
|                  | ماستر   | 38    | 56,46   |          |        |            |        |          |       |
| D4               | ليسانس  | 72    | 55,57   | 1363,000 |        | -0,034     | 0,973  | غير دالة | /     |
|                  | ماستر   | 38    | 55,37   |          |        |            |        |          |       |
| D5               | ليسانس  | 72    | 55,06   | 1335,500 |        | -0,213     | 0,832  | غير دالة | /     |
|                  | ماستر   | 38    | 56,33   |          |        |            |        |          |       |
| نتائج المحور ككل | ليسانس  | 72    | 56,96   | 1282,500 |        | 0,543<br>- | 0,587  | غير دالة | /     |
|                  | ماستر   | 38    | 53,25   |          |        |            |        |          |       |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار- مان ويتني -على المحور الرابع (التقويم وعملياته) حيث وصلت قيمته على كل المحور إلى 1282,500 وكانت قيمة Z مساوية لـ 0,543- بقيمة احتمالية قدرها 0,587 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائيا بدلالة تقارب متوسطي طلبة الليسانس والماستر على التوالي (56,96 و 53,25) مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة التقويم المطبق في تكوينهم وعملياته لتحقيق مخرجات تفي بمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي المتخرج به (ليسانس- ماستر) وقد جاءت نتائج البنود متفرقة مدعمة لهذه النتيجة حيث تراوحت قيم U فيها بين 1209,500 و 1363,000 وقيم Z بين 0,034 و -1,166 بقيم احتمالية تراوحت بين 0,244 و 0,973 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائيا هي أيضا بدلالة تقارب المتوسطات لطلبة كلا المستويين الدراسيين عليها .



الجدول (73) نتائج اختبار (مان ويتني) على المحور الخامس- كفاءة أعضاء هيئة التدريس -حسب المستوى الدراسي.

| البند            | المتغير | العدد | متوسطات الرتب | قيم اختبار مان ويتني | قيمة Z  | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية | اتجاه الدلالة |
|------------------|---------|-------|---------------|----------------------|---------|-------------------|-------------------|---------------|
| e1               | ليسانس  | 72    | 58,38         | 1161,000             | 1,405   | 0,160             | غير دالة          | /             |
|                  | ماستر   | 38    | 50,05         |                      |         |                   |                   |               |
| e2               | ليسانس  | 72    | 56,65         | 1292,500             | 0,515   | 0,606             | غير دالة          | /             |
|                  | ماستر   | 38    | 53,51         |                      |         |                   |                   |               |
| e3               | ليسانس  | 72    | 54,93         | 1327,000             | 0,282   | 0,778             | غير دالة          | /             |
|                  | ماستر   | 38    | 56,58         |                      |         |                   |                   |               |
| e4               | ليسانس  | 72    | 53,79         | 1245,000             | 0,833   | 0,405             | غير دالة          | /             |
|                  | ماستر   | 38    | 58,74         |                      |         |                   |                   |               |
| e5               | ليسانس  | 72    | 50,26         | 990,500              | 2,528   | 0,011             | دالة              | طلبة الماستر  |
|                  | ماستر   | 38    | 65,43         |                      |         |                   |                   |               |
| نتائج المحور ككل | ليسانس  | 72    | 53,74         | 1241,500             | 0,800 - | 0,423             | غير دالة          | /             |
|                  | ماستر   | 38    | 58,83         |                      |         |                   |                   |               |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار -مان ويتني- على المحور الخامس ، حيث وصلت قيمته على كل المحور إلى 1241,500 وكانت قيمة Z مساوية ل 0,800 -بقيمة إحصائية قدرها 0,423 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائية، مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة كفاءة الأساتذة المؤثرين لتكوينهم في تحقيق مخرجات تفي بمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي المتخرج به ليسانس -ماستر) وقد جاءت نتائج البنود الأربعة الأولى مدعومة لهذه النتيجة حيث تراوحت قيم U فيها بين 1161,000 و 1327,000 وقيم Z بين 0,282- و 1,405- بقيم احتمالية تراوحت بين 0,160 و 0,778 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائية بدلالة تقارب متوسطات الطلبة من المستويين عليها، في حين جاءت نتيجة البند 5 دالة على وجود فروق لصالح طلبة الماستر ، حيث بلغ متوسطها 65,43 أكبر من متوسط طلبة الليسانس 50,26 ونقرأ قيم U، و 90,500 و Z ، 2,528 بقيمة احتمالية قدرها 0,011 أصغر من مستوى الدلالة 0,05 مما يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية عليه (لا توجد فروق .... ونقبل البديلة (توجد

الجدول (74) نتائج اختبار (مان وتني) على المحور السادس- سياسات القبول والتدريب الميداني في التخصص -حسب المستوى الدراسي

| البند            | المتغير | العدد | متوسطات الرتب | الانحراف المعياري | قيمة Z | القيمة الاحتمالية | الدالة الإحصائية | اتجاه الدالة |
|------------------|---------|-------|---------------|-------------------|--------|-------------------|------------------|--------------|
| F1               | ليسانس  | 72    | 54,44         | 1292,000          | 0,502  | 0,615             | غير دالة         | /            |
|                  | ماستر   | 38    | 57,50         |                   |        |                   |                  |              |
| F2               | ليسانس  | 72    | 52,78         | 1172,000          | 1,283  | 0,199             | غير دالة         | /            |
|                  | ماستر   | 38    | 60,66         |                   |        |                   |                  |              |
| F3               | ليسانس  | 72    | 55,71         | 1353,000          | 0,103  | 0,918             | غير دالة         | /            |
|                  | ماستر   | 38    | 55,11         |                   |        |                   |                  |              |
| F4               | ليسانس  | 72    | 57,41         | 1230,500          | 0,940  | 0,347             | غير دالة         | /            |
|                  | ماستر   | 38    | 51,88         |                   |        |                   |                  |              |
| F5               | ليسانس  | 72    | 55,19         | 1345,500          | 0,156  | 0,876             | غير دالة         | /            |
|                  | ماستر   | 38    | 56,09         |                   |        |                   |                  |              |
| F6               | ليسانس  | 72    | 53,78         | 1244,500          | 0,853  | 0,394             | غير دالة         | /            |
|                  | ماستر   | 38    | 58,75         |                   |        |                   |                  |              |
| نتائج المحور ككل | ليسانس  | 72    | 55,59         | 1361,500          | 0,041  | 0,967             | غير دالة         | /            |
|                  | ماستر   | 38    | 55,33         |                   |        |                   |                  |              |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار- مان ويتني -على المحور السادس حيث وصلت قيمته على كل المحور إلى 1361,500 وكانت قيمة Z مساوية لـ 0,041- بقيمة احتمالية قدرها 0,967 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائيا بدلالة تقارب متوسطي طلبة الليسانس والماستر على التوالي (55,59 و 55,33) مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة سياسات القبول والتدريب الميداني في تحقيق مخرجات تفي بمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي المتخرج به ليسانس -ماستر) وقد جاءت نتائج البنود متفرقة مدعمة لهذه النتيجة حيث تراوحت قيم U فيها بين 1172,000 و 1353,000 وقيم Z بين 0,103 و 1,283- بقيم احتمالية تراوحت بين 0,199 و 0,918 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائيا هي أيضا بدلالة تقارب متوسطات طلبة المستويين عليها

الجدول (75) نتائج اختبار (مان وتني) على المحور السابع -الكفايات المهنية المتخرج بها من الجامعة-حسب متغير المستوى الدراسي.

| البند            | المتغير | العدد | متوسطات الرتب | قيم اختبار مان وتني | قيمة Z | القيمة الاحتمالية | الدلالة الاحصائية | اتجاه الدلالة |
|------------------|---------|-------|---------------|---------------------|--------|-------------------|-------------------|---------------|
| G1               | ليسانس  | 72    | 55,28         | 1352,500            | 0,110  | 0,912             | غير دالة          | /             |
|                  | ماستر   | 38    | 55,91         |                     |        |                   |                   |               |
| G2               | ليسانس  | 72    | 51,56         | 1084,000            | 1,996  | 0,046             | دالة              | طلبة الماستر  |
|                  | ماستر   | 38    | 62,76         |                     |        |                   |                   |               |
| G3               | ليسانس  | 72    | 52,06         | 1119,500            | 1,690  | 0,091             | غير دالة          | /             |
|                  | ماستر   | 38    | 62,04         |                     |        |                   |                   |               |
| G4               | ليسانس  | 72    | 54,06         | 1264,000            | 0,722  | 0,470             | غير دالة          | /             |
|                  | ماستر   | 38    | 58,24         |                     |        |                   |                   |               |
| نتائج المحور ككل | ليسانس  | 72    | 51,97         | 113,500             | 1,616  | 0,106             | غير دالة          | /             |
|                  | ماستر   | 38    | 62,20         |                     |        |                   |                   |               |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار - مان وتني - على المحور السابع (الكفايات المهنية المتخرج بها) حيث وصلت قيمته على كل المحور إلى 113,500 وكانت قيمة Z مساوية ل 1,616 - بقيمة احتمالية قدرها 0,106 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائياً مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة الكفايات المهنية المتخرج لمطالبات مناصب عملهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي المتخرج به ليسانس - ماستر) وقد جاءت نتائج البنود 1,3,4 متفرقة مدعمة لهذه النتيجة حيث تراوحت قيم U فيها بين 1119,500 و 1352,500 وقيم Z بين 0,110 و 1,690 - بقيم احتمالية تراوحت بين 0,046 و 0,912 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائياً هي أيضاً بدلالة تقارب متوسطات طلبة المستويين الدراسيين عليها، في حين جاءت نتيجة البند 2 دالة على وجود فروق لصالح طلبة الماستر بدلالة ارتفاع متوسط طلبة الماستر والذي بلغ 62,76 مقابل 51,56 لصالح طلبة الليسانس، حيث بلغت قيمة U لها 1084,000 وقيمة Z لها 0,110 - التي جاءت بقيمة احتمالية قدرها 0,046 أصغر من مستوى الدلالة 0,05 مما يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية (لا توجد فروق ... ونقبل البديلة (توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول البند 2 تعزى لمتغير المستوى الدراسي المتخرج به من الجامعة).

الجدول (76) نتائج اختبار (مان وتني) على المحور الثامن - الكفايات الشخصية الإجتماعية - القيمية المتخرج بها من الجامعة -حسب متغير المستوى الدراسي.

| البند | المتغير | العدد | متوسطات | الانحراف | قيمة  | القيمة | الدلالة  | اتجاه |
|-------|---------|-------|---------|----------|-------|--------|----------|-------|
| H1    | ليسانس  | 72    | 56,25   | 1314,000 | 0,406 | 0,685  | غير دالة | /     |
|       | ماستر   | 38    | 54,08   |          |       |        |          |       |
| H2    | ليسانس  | 72    | 52,09   | 1122,500 | 1,733 | 0,083  | غير دالة | /     |
|       | ماستر   | 38    | 61,96   |          |       |        |          |       |
| H3    | ليسانس  | 72    | 56,56   | 1292,000 | 0,553 | 0,580  | غير دالة | /     |
|       | ماستر   | 38    | 53,50   |          |       |        |          |       |
| H4    | ليسانس  | 72    | 52,26   | 1135,000 | 1,620 | 0,105  | غير دالة | /     |
|       | ماستر   | 38    | 61,63   |          |       |        |          |       |
|       | ليسانس  | 72    | 54,76   |          |       |        |          |       |

|                  |        |    |       |          |       |       |          |   |
|------------------|--------|----|-------|----------|-------|-------|----------|---|
| H5               | ماستر  | 38 | 56,96 | 1314,500 | 0,405 | 0,685 | غير دالة | / |
| H6               | ليسانس | 72 | 54,72 | 1311,500 | 0,380 | 0,704 | غير دالة | / |
|                  | ماستر  | 38 | 56,99 |          |       |       |          |   |
| H7               | ليسانس | 72 | 57,38 | 1233,000 | 0,968 | 0,333 | غير دالة | / |
|                  | ماستر  | 38 | 51,96 |          |       |       |          |   |
| نتائج المحور ككل | ليسانس | 72 | 55,63 | 1359,000 | 0,057 | 0,955 | غير دالة | / |
|                  | ماستر  | 38 | 55,26 |          |       |       |          |   |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار - مان ويتني - على المحور الثامن (الكفايات الشخصية، الاجتماعية القيمة) حيث وصلت قيمته على كل المحور إلى 1359,000 وكانت قيمة Z مساوية لـ 0,057 - بقيمة احتمالية قدرها 0,955 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائيا بدلالة تقارب متوسطات طلبة الليسانس والماستر والتي جاءت على التوالي (55,63 و 55,26) مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة الكفايات الشخصية الاجتماعية، القيمة المتخرج بها، لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي المتخرج به ليسانس - ماستر) وقد جاءت نتائج البنود متفرقة مدعمة لهذه النتيجة حيث تراوحت قيم U فيها بين 1122,500 - 1314,500 وقيم Z بين -0,380 و 1,733 - بقيم احتمالية تراوحت بين 0,083 و 0,665 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائيا هي أيضا بدلالة تقارب متوسطات طلبة المستويين عليها.

الجدول (77) نتائج اختبار (مان وتني) على المحور التاسع - الكفايات المعرفية المتخرج بها من الجامعة - حسب المستوى الدراسي المتخرج به.

| البند            | المتغير | العدد | متوسطات الرتب | قيم اختبار مان ويتني | قيمة Z  | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية | اتجاه الدلالة |
|------------------|---------|-------|---------------|----------------------|---------|-------------------|-------------------|---------------|
| I1               | ليسانس  | 72    | 54,90         | 1324,500             | -0,307  | 0,759             | غير دالة          | /             |
|                  | ماستر   | 38    | 56,64         |                      |         |                   |                   |               |
| I2               | ليسانس  | 72    | 54,47         | 1294,000             | -0,563  | 0,573             | غير دالة          | /             |
|                  | ماستر   | 38    | 57,45         |                      |         |                   |                   |               |
| I3               | ليسانس  | 72    | 53,94         | 1256,000             | -0,761  | 0,447             | غير دالة          | /             |
|                  | ماستر   | 38    | 58,45         |                      |         |                   |                   |               |
| I4               | ليسانس  | 72    | 53,63         | 1233,500             | -0,929  | 0,353             | غير دالة          | /             |
|                  | ماستر   | 38    | 59,04         |                      |         |                   |                   |               |
| I5               | ليسانس  | 72    | 52,23         | 1132,500             | -1,657  | 0,097             | غير دالة          | /             |
|                  | ماستر   | 38    | 61,70         |                      |         |                   |                   |               |
| نتائج المحور ككل | ليسانس  | 72    | 52,90         | 1181,000             | 1,188 - | 0,235             | غير دالة          | /             |
|                  | ماستر   | 38    | 60,42         |                      |         |                   |                   |               |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار - مان ويتني - على المحور التاسع (الكفايات المعرفية المتخرج بها) حيث وصلت قيمته على كل المحور إلى 1181,500 وكانت قيمة Z مساوية لـ 1,188 - بقيمة احتمالية قدرها 0,235 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائيا بدلالة تقارب متوسطي طلبة الليسانس والماستر على التوالي (52,90 و 60,42)، مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة الكفايات المعرفية المتخرج بها لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي المتخرج به ليسانس - ماستر) وقد جاءت نتائج البنود متفرقة مدعمة لهذه النتيجة حيث تراوحت قيم U فيها بين 1233,500 و 1324,500 وقيم Z بين -0,307 و 1,657 - بقيم احتمالية

تراوحت بين 0,097 و 0,759 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائيا هي أيضا. بدلالة تقارب متوسطات طلبة المستويين عليها .

2-6- نتائج الفرضية الفرعية الثانية (لا توجد فروق دالة إحصائية عند  $\alpha=0,05$ ) في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة مناهج تكوينهم لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير نظام الدراسة المتخرج منه تم تطبيق اختبار (ت)-T-TEST على المحاور التي تم التأكد من توفر شروطه عليها واختبار - مان ويتني - البديل على المحاور التي لم تتوفر شروطه عليها وكذلك على الاستبيان ككل لاكتشاف وجود فروق الآراء من عدمها وفيما يلي النتائج مفصلة.

الجدول (78) نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لمحاور استبيان الأخصائيين العياديين تبعا لمتغير نظام الدراسة المتخرج منه في الجامعة

| المحور<br>وعدد بنوده                    | تكرار<br>الفئات | قنات<br>الدراسة<br>المتخرج منه | قيمة اختبار الاعتدالية Z |            | قيمته المعنوية Sig |        |
|-----------------------------------------|-----------------|--------------------------------|--------------------------|------------|--------------------|--------|
|                                         |                 |                                | شبيرو                    | كولموغوروف | ش                  | ك      |
| الأهداف المسطرة                         | 53              | كلاسيكي                        | 0,972                    | 0,116      | 0,239              | 0,071  |
|                                         | 57              | L.M.D                          | 0,983                    | 0,112      | 0,593              | 0,073  |
| المحتوى المختار                         | 53              | كلاسيكي                        | 0,974                    | 0,092      | 0,306              | 0,200* |
|                                         | 57              | L.M.D                          | 0,974                    | 0,141      | 0,245              | 0,006  |
| طرق وأنشطة التدريس<br>ووسائله           | 53              | كلاسيكي                        | 0,892                    | 0,183      | 0,000              | 0,000  |
|                                         | 57              | L.M.D                          | 0,935                    | 0,143      | 0,004              | 0,005  |
| عمليات التقويم                          | 53              | كلاسيكي                        | 0,963                    | 0,102      | 0,098              | 0,200* |
|                                         | 57              | L.M.D                          | 0,935                    | 0,147      | 0,004              | 0,004  |
| كفاءة أعضاء هيئة<br>التدريس             | 53              | كلاسيكي                        | 0,962                    | 0,121      | 0,090              | 0,051  |
|                                         | 57              | L.M.D                          | 0,939                    | 0,112      | 0,006              | 0,073  |
| سياسات القبول<br>والتدريب الميداني      | 53              | كلاسيكي                        | 0,902                    | 0,138      | 0,000              | 0,013  |
|                                         | 57              | L.M.D                          | 0,915                    | 0,150      | 0,001              | 0,003  |
| المخرجات المهنية                        | 53              | كلاسيكي                        | 0,929                    | 0,173      | 0,004              | 0,000  |
|                                         | 57              | L.M.D                          | 0,976                    | 0,116      | 0,329              | 0,056  |
| المخرجات القيمية<br>الثقافية الاجتماعية | 53              | كلاسيكي                        | 0,933                    | 0,174      | 0,006              | 0,000  |
|                                         | 57              | L.M.D                          | 0,966                    | 0,134      | 0,105              | 0,012  |
| المخرجات المعرفية                       | 53              | كلاسيكي                        | 0,927                    | 0,166      | 0,003              | 0,001  |
|                                         | 57              | L.M.D                          | 0,931                    | 0,156      | 0,003              | 0,001  |
| المتوسط العام<br>للأداة                 | 53              | كلاسيكي                        | 0,821                    | 0,193      | 0,000              | 0,000  |
|                                         | 57              | L.M.D                          | 0,886                    | 0,171      | 0,000              | 0,000  |

" من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية ال-SPSS

تستعمل نتائج الجدول في اختيار الاختبار الفارقي المناسب لكل محور.

الجدول (79) نتائج اختبار (مان وتني) حسب نظام الدراسة المتخرج منه لعينة العياديين- للاستبيان ككل -حسب متغير نظام الدراسة المتخرج منه.

| البند            | المتغير | العدد | متوسطات<br>الرتب | قيم<br>مان<br>ويتني U | قيمة<br>Z | القيمة<br>الاحتمالية | الدالة<br>الاحصائية | اتجاه<br>الدالة  |
|------------------|---------|-------|------------------|-----------------------|-----------|----------------------|---------------------|------------------|
| المتوسط<br>الكلي | كلاسيكي | 53    | 48,70            | 1150,000              | -2,158    | 0,031                | دالة                | طلبة<br>ال L.M.D |
|                  | L.M.D   | 57    | 61,82            |                       |           |                      |                     |                  |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار- مان ويتني -على المتوسط الكلي للاستبيان -حسب متغير نظام الدراسة المتخرج منه حيث بلغت قيمته 1150,000 وقيمة -2,158 بقيمة احتمالية قدرها 0,031 أصغر من مستوى الدالة 0,05 دالة إحصائية بدلالة تفوق متوسط متخرجي نظام الـ L.M.D الذي بلغ 61,82 على متوسط متخرجي النظام الكلاسيكي الذي بلغ 48,70 مما يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية (لا توجد فروق ...

ونقبل البديلة) توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة مناهج تكوينهم بكل عناصرها لصالح متخرجي نظام الـ L.M.D

الجدول ( 80) نتائج اختبار (T-test ت) للأخصائيين العياديين على المحور الأول- الأهداف المسطرة للتكوين -حسب متغير نظام الدراسة المتخرج منه .

| البند                  | المتغير | العدد | المتوسط<br>الحسابي | الانجرا<br>ف | T-<br>TEST | درجة<br>الحرية | القيمة<br>الاحتمالية | الدالة<br>الاحص | اتجاهها |
|------------------------|---------|-------|--------------------|--------------|------------|----------------|----------------------|-----------------|---------|
| 1A-                    | كلاسيكي | 53    | 2,87               | 0,735        | 1,949      | 108            | 0,54                 | غير دالة        | /       |
|                        | L.M.D   | 57    | 3,16               | 0,819        |            |                |                      |                 |         |
| 2A-                    | كلاسيكي | 53    | 2,92               | 0,851        | 3,542      | 108            | 0,01                 | دالة            | L.M.D   |
|                        | L.M.D   | 57    | 3,49               | 0,826        |            |                |                      |                 |         |
| 3A-                    | كلاسيكي | 53    | 2,89               | 0,824        | 1,359      | 108            | 0,177                | غير دالة        | /       |
|                        | L.M.D   | 57    | 3,11               | 0,858        |            |                |                      |                 |         |
| 4A-                    | كلاسيكي | 53    | 2,57               | 0,772        | 2,673      | 108            | 0,09                 | دالة            | L.M.D   |
|                        | L.M.D   | 57    | 2,98               | 0,855        |            |                |                      |                 |         |
| A5-                    | كلاسيكي | 53    | 2,36               | 0,834        | 0,174      | 107,083        | 0,862                | غير دالة        | /       |
|                        | L.M.D   | 57    | 2,39               | 0,818        |            |                |                      |                 |         |
| نتائج<br>المحور<br>ككل | كلاسيكي | 53    | 13,60              | 2,498        | 3,023      | 108            | 0,03                 | دالة            | L.M.D   |
|                        | LM.D    | 57    | 15,12              | 2,752        |            |                |                      |                 |         |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط الأخصائيين العياديين من فئة النظام الكلاسيكي بلغ 13,60 وبانحراف معياري قدره 2,498 وهو أقل من متوسط فئة نظام الـ L.M.D الذي بلغ 15,12 بانحراف معياري قدره 2,752 كما جاءت نتيجة اختبار "ت" 3,023 بقيمة احتمالية 0,03 أصغر من مستوى المعنوية 0,05 دالة إحصائية ودرجة حرية 108 ما ينفي صحة الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة الأهداف المسطرة للتكوين ...

وعليه تقبل الفرضية البديلة (توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة الأهداف المسطرة للتكوين لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير نظام الدراسة) لصالح طلبة الـ L.M.D وهي نفس نتائج البنود 2, 4 حيث جاءت

المتوسطات متباعدة ومستوى الدلالة أصغر من المعنوية. بينما جاءت نتائج البنود 1,3 ، 5 بقيم احتمالية أكبر من مستوى المعنوية 0,05 غير دالة إحصائيا مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية عليها (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول البنود 1 و3 و5 تعزى لمتغير نظام الدراسة المتخرج منه كلاسيكي- L.M.D) بدلالة تقارب متوسطاتها ،في كلا النظامين الدراسيين.

الجدول (81) نتائج اختبار (مان ويتني) لعينة العياديين على المحور الثاني- المحتوى المختار للتكوين-حسب متغير نظام الدراسة المتخرج منه.

| البند               | المتغير | العدد | متوسطات<br>الرتب | قيم اختبار<br>مان ويتني | قيمة<br>Z | القيمة<br>الاحتمالية | الدلالة<br>الإحصائية | اتجاه<br>الدلالة |
|---------------------|---------|-------|------------------|-------------------------|-----------|----------------------|----------------------|------------------|
| B1                  | كلاسيكي | 53    | 53,96            | 1429,000                | -0,548    | 0,583                | غير دالة             | /                |
|                     | L.M.D   | 57    | 56,93            |                         |           |                      |                      |                  |
| B2                  | كلاسيكي | 53    | 55,08            | 1488,500                | -0,138    | 0,890                | غير دالة             | /                |
|                     | L.M.D   | 57    | 55,89            |                         |           |                      |                      |                  |
| B3                  | كلاسيكي | 53    | 55,26            | 1233,000                | -1,801    | 0,072                | غير دالة             | /                |
|                     | L.M.D   | 57    | 60,37            |                         |           |                      |                      |                  |
| B4                  | كلاسيكي | 53    | 52,56            | 1354,500                | -1,019    | 0,308                | غير دالة             | /                |
|                     | L.M.D   | 57    | 58,24            |                         |           |                      |                      |                  |
| B5                  | كلاسيكي | 53    | 56,23            | 1472,000                | -0,245    | 0,805                | غير دالة             | /                |
|                     | L.M.D   | 57    | 54,83            |                         |           |                      |                      |                  |
| نتائج<br>المحور ككل | كلاسيكي | 53    | 52,58            | 1355,500                | -0,934    | 0,350                | غير دالة             | /                |
|                     | L.M.D   | 57    | 58,22            |                         |           |                      |                      |                  |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار- مان ويتني -على المحور الثاني (المحتوى المختار للتكوين) حيث وصلت قيمته على كل المحور إلى 1355,500 وكانت قيمة Z مساوية لـ 0,934 - بقيمة احتمالية قدرها 0,350 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائيا بدلالة تقارب متوسطات الطلبة في النظامين كلاسيكي - L.M.D على التوالي (58,22 و 52,58) مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة المحتوى المختار للتكوين لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير نظام الدراسة المتخرج منه)

وقد جاءت نتائج البنود متفرقة مدعمة لهذه النتيجة حيث تراوحت قيم U فيها بين 1233,000 و 1488,500 وقيم Z بين -0,247 و 1,801 - بقيم احتمالية تراوحت بين 0,072 و 0,890 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائيا هي أيضا بدلالة تقارب متوسطات الطلبة من النظامين عليها .

لجدول (82) نتائج اختبار (مان ويتني) على المحور الثالث – طرق وتقنيات التدريس، نشاطاته ووسائله حسب نظام الدراسة المتخرج منه.

| البند               | المتغير | العدد | متوسطات<br>الرتب | قيم اختبار<br>مان ويتني | قيمة<br>Z | القيمة<br>الاحتمالية | الدلالة<br>الإحصائية | اتجاه<br>الدلالة |
|---------------------|---------|-------|------------------|-------------------------|-----------|----------------------|----------------------|------------------|
| C1                  | كلاسيكي | 53    | 49,50            | 1192,500                | -2,010    | 0,044                | دالة                 | L.M.D            |
|                     | L.M.D   | 57    | 61,08            |                         |           |                      |                      |                  |
| C2                  | كلاسيكي | 53    | 49,40            | 1187,000                | -2,029    | 0,042                | دالة                 | L.M.D            |
|                     | L.M.D   | 57    | 61,18            |                         |           |                      |                      |                  |
| C3                  | كلاسيكي | 53    | 53,30            | 1394,000                | -0,756    | 0,450                | غير دالة             | /                |
|                     | L.M.D   | 57    | 57,54            |                         |           |                      |                      |                  |
| C4                  | كلاسيكي | 53    | 50,52            | 1246,500                | -1,774    | 0,076                | غير دالة             | /                |
|                     | L.M.D   | 57    | 60,13            |                         |           |                      |                      |                  |
| C5                  | كلاسيكي | 53    | 53,07            | 1381,500                | -0,878    | 0,380                | غير دالة             | /                |
|                     | L.M.D   | 57    | 57,76            |                         |           |                      |                      |                  |
| C6                  | كلاسيكي | 53    | 52,99            | 1377,500                | -0,849    | 0,396                | غير دالة             | /                |
|                     | L.M.D   | 57    | 57,83            |                         |           |                      |                      |                  |
| نتائج<br>المحور ككل | كلاسيكي | 53    | 48,79            | 1155,000                | -2,136    | 0,033                | دالة                 | L.M.D            |
|                     | L.M.D   | 57    | 61,74            |                         |           |                      |                      |                  |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار - مان ويتني - على المحور الثالث (طرق ووسائل التدريس ونشاطاته) حيث وصلت قيمته على كل المحور إلى 1155,000 وكانت قيمة Z مساوية لـ 2,136 - بقيمة احتمالية قدرها 0,033 أصغر من مستوى الدلالة 0,05 دالة إحصائية ، بدلالة الفروق في المتوسطات لطلبة النظامين حيث جاء متوسط طلبة نظام الـ L.M.D مساوياً 61,74 أكبر من متوسط طلبة النظام الكلاسيكي الذي بلغ 48,74 مما يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين ...

ونقبل العكسية (توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة إستجابة العمليات التربوية- طرق ووسائل التدريس – المستعملة في التكوين لتحقيق مخرجات تفي بمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير نظام الدراسة المتخرج منه كلاسيكي – لـ م، د ) لصالح طلبة الـ L.M.D وقد جاءت نتائج البندين 1,2 دالة إحصائية على وجود فروق أيضاً ، حيث بلغت قيمة U فيهما على التوالي 1192,500 و 1187,000 وحاءت قيم Z مساوية لـ 2,010 و -2,029 - بقيم إحصائية قدرها 0,042 و 0,044 على التوالي أصغر من مستوى الدلالة 0,05 ولصالح طلبة الـ L.M.D دائماً

وقيم المتوسطات عليها تدل على ذلك ، بينما جاءت نتائج البنود 3,4,5,6 متفرقة عكس هذه النتيجة حيث تراوحت قيم U فيها بين 1246,500 و 1394,000 ، وقيم Z بين -0,756 و -1,774 - بقيم إحصائية تراوحت بين 0,076 و 0,450 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائية وقيم متوسطاتها المتقاربة تدل على ذلك مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول البنود 3,4,5,6، تعزى لمتغير نظام الدراسة المتخرج منه – كلاسيكي – L.M.D)



الجدول (83) نتائج اختبار (مان ويني) للعياديين على المحور الرابع - التفويم التربوي وآلياته-حسب نظام الدراسة المتخرج منه -

| البند            | المتغير | العدد | متوسطات الرتب | قيم اختبار مان ويني | قيمة Z | القيمة الاحتمالية | الدالة الاحصائية | اتجاه الدالة |
|------------------|---------|-------|---------------|---------------------|--------|-------------------|------------------|--------------|
| D1               | كلاسيكي | 53    | 54,66         | 1466,000            | -0,311 | 0,755             | غير دالة         | /            |
|                  | L.M.D   | 57    | 56,28         |                     |        |                   |                  |              |
| D2               | كلاسيكي | 53    | 53,69         | 1414,500            | -0,624 | 0,533             | غير دالة         | /            |
|                  | L.M.D   | 57    | 57,18         |                     |        |                   |                  |              |
| D3               | كلاسيكي | 53    | 52,66         | 1360,000            | -0,980 | 0,327             | غير دالة         | /            |
|                  | L.M.D   | 57    | 58,14         |                     |        |                   |                  |              |
| D4               | كلاسيكي | 53    | 55,92         | 1488,000            | -0,144 | 0,885             | غير دالة         | /            |
|                  | L.M.D   | 57    | 55,11         |                     |        |                   |                  |              |
| D5               | كلاسيكي | 53    | 56,43         | 1481,000            | -0,318 | 0,750             | غير دالة         | /            |
|                  | L.M.D   | 57    | 54,63         |                     |        |                   |                  |              |
| نتائج المحور ككل | كلاسيكي | 53    | 53,77         | 1419,000            | -0,553 | 0,581             | غير دالة         | /            |
|                  | L.M.D   | 57    | 57,11         |                     |        |                   |                  |              |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية ال SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار- مان ويني -على المحور الرابع (التفويم وعملياته ) حيث وصلت قيمته على كل المحور إلى 1419,000 وكانت قيمة Z مساوية ل-0,553 بقيمة إحصائية قدرها 0,581 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائيا بدلالة تقارب متوسطات الطلبة من النظامين التي جاءت على التوالي كلاسيكي -L.M.D ( 57,11 و 53,77 ) مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة التفويم المطبق في التكوين لتحقيق مخرجات تفي بمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير نظام الدراسة المتخرج منه -كلاسيكي -L.M.D)

وقد جاءت نتائج البنود متفرقة مدعمة لهذه النتيجة حيث تراوحت قيم U فيها بين 1360,000 و 1488,000 وتراوحت في Z بين 0,144 و -0,628 -بقيم احتمالية جاءت بين 0,327 و 0,885 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائيا هي أيضا. بدلالة تقارب متوسطات الطلبة من النظامين عليها.

الجدول (84): نتائج اختبار (T-test ت) للعياديين على المحور الخامس -كفاءة أعضاء هيئة التدريس-حسب متغير نظام الدراسة المتخرج منه .

| البند | المتغير | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | T-TEST | درجة الحرية | القيمة الاحتمالية | الدالة الاحصائية | اتجاهها |
|-------|---------|-------|-----------------|-------------------|--------|-------------|-------------------|------------------|---------|
| -E1   | كلاسيكي | 53    | 3,92            | 0,829             | 1,103  | 106,299     | 0,272             | غير دالة         | /       |
|       | L.M.D   | 57    | 3,75            | 0,786             |        |             |                   |                  |         |
| E2    | كلاسيكي | 53    | 3,19            | 1,020             | 0,658  | 89,675      | 0,512             | غير دالة         | /       |
|       | L.M.D   | 57    | 3,30            | 0,680             |        |             |                   |                  |         |
| -E3   | كلاسيكي | 53    | 3,47            | 0,823             | 0,223  | 108         | 0,824             | غير دالة         | /       |
|       | L.M.D   | 57    | 3,44            | 0,732             |        |             |                   |                  |         |
| -E4   | كلاسيكي | 53    | 2,58            | 0,989             | 1,616  | 99,434      | 0,112             | غير دالة         | /       |
|       | L.M.D   | 57    | 2,86            | 0,789             |        |             |                   |                  |         |

|                  |         |    |       |       |       |     |       |          |       |
|------------------|---------|----|-------|-------|-------|-----|-------|----------|-------|
| E5               | كلاسيكي | 53 | 2,21  | 0,948 | 2,069 | 108 | 0,041 | دالة     | L.M.D |
|                  | L.M.D   | 57 | 2,56  | 0,846 |       |     |       |          |       |
| نتائج المحور ككل | كلاسيكي | 53 | 15,37 | 3,574 | 0,905 | 108 | 0,368 | غير دالة | /     |
|                  | LM.D    | 57 | 15,91 | 2,579 |       |     |       |          |       |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط الأخصائيين العياديين من فئة النظام الكلاسيكي بلغ 15,37 وبانحراف معياري قدره 3,574 وهو قريب جدا من متوسط فئة نظام الـ L.M.D الذي بلغ 15,91 بانحراف معياري قدره 2,579 كما جاءت نتيجة اختبار "ت" 0,905 بقيمة احتمالية 0,368 أكبر من مستوى المعنوية 0,05 غير دالة إحصائيا ودرجة حرية 108 وهي نفس نتائج البنود 1,2,3,4 مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة كفاءة أعضاء هيئة التدريس لتحقيق تكوين يفي بمتطلبات مناصب عملهم يعزى لمتغير نظام الدراسة المتخرج منه)

بينما جاءت نتيجة الاختبار على البند 5 بقيمة احتمالية أصغر من مستوى المعنوية 0,05 دالة إحصائيا لصالح متخرجي نظام الـ L.M.D دالة على وجود فروق في آراء الأخصائيين بدلالة وجود فروق في متوسطات الطلبة من النظامين لصالح متخرجي نظام الـ L.M.D والتي جاءت على التوالي L.M.D-كلاسيكي (2,56 و 2,21) مما يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية عليه (لا توجد فروق ونقبل البديلة (توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول البند 5 تعزى لمتغير نظام الدراسة المتخرج منه)

الجدول (85) نتائج اختبار- مان وتني- على المحور السادس -سياسات القبول في التخصص والتدريب المطبقة خلال التكوين-حسب متغير نظام الدراسة المتخرج منه.

| البند            | المتغير | العدد | متوسطات الرتب | قيم اختبار مان ويتني | قيمة Z | القيمة الاحتمالية | الدالة الاحصائية | اتجاه الدالة |
|------------------|---------|-------|---------------|----------------------|--------|-------------------|------------------|--------------|
| F1               | كلاسيكي | 53    | 53,58         | 1408,500             | -0,642 | 0,521             | غير دالة         | /            |
|                  | L.M.D   | 57    | 57,29         |                      |        |                   |                  |              |
| F2               | كلاسيكي | 53    | 53,06         | 1381,000             | -0,807 | 0,420             | غير دالة         | /            |
|                  | L.M.D   | 57    | 57,77         |                      |        |                   |                  |              |
| F3               | كلاسيكي | 53    | 57,54         | 1402,500             | -0,703 | 0,482             | غير دالة         | /            |
|                  | LMD     | 57    | 53,61         |                      |        |                   |                  |              |
| F4               | كلاسيكي | 53    | 54,95         | 1481,500             | -0,189 | 0,850             | غير دالة         | /            |
|                  | L.M.D   | 57    | 56,01         |                      |        |                   |                  |              |
| F5               | كلاسيكي | 53    | 53,77         | 1419,000             | -0,604 | 0,546             | غير دالة         | /            |
|                  | L.M.D   | 57    | 57,11         |                      |        |                   |                  |              |
| F6               | كلاسيكي | 53    | 49,76         | 1206,500             | -1,998 | 0,046             | دالة             | L.M.D        |
|                  | L.M.D   | 57    | 60,83         |                      |        |                   |                  |              |
| نتائج المحور ككل | كلاسيكي | 53    | 53,38         | 1398,000             | -0,676 | 0,499             | غير دالة         | /            |
|                  | L.M.D   | 57    | 57,47         |                      |        |                   |                  |              |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار- مان ويتني -على المحور السادس (سياسات القبول والتدريب الميداني في التخصص) حيث وصلت قيمته على كل المحور إلى 1398,000 وكانت قيمة Z مساوية لـ 0,676- بقيمة احتمالية قدرها 0,499 أكبر

من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائياً مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة سياسات القبول والتدريب الميداني في التخصص لتحقيق مخرجات تفي بمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير نظام الدراسة المتخرج منه كلاسيكي (L.M.D)

وقد جاءت نتائج البنود 1,2,3,4,5 متفرقة مدعمة لهذه النتيجة حيث تراوحت قيم U فيها بين 1402,500 و 1481,500 وتراوحت قيم Z بين 0,189 - و بقيم احتمالية تراوحت بين 0,420 و 0,850 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائياً هي أيضاً، بينما جاءت نتيجة اختبار -مان ويتني- دالة على وجود فروق على البند 6 الذي بلغت فيه قيمة الاختبار 1206,500 وبلغت Z 1,998 - بقيمة احتمالية قدرها 0,046 أصغر من مستوى الدلالة 0,05، وكانت الفروق لصالح طلبة نظام L.M.D بمتوسط بلغ 60,83 مقابل 49,76 لطلبة النظام الكلاسيكي. مما يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية عليه) لا توجد فروق.... ونقبل البديلة) توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول البند 6 لصالح طلبة نظام ال (L.M.D

**الجدول (86) نتائج اختبار- مان ويتني- للعائدين على المحور السابع -الكفايات المهنية المتخرج بها- حسب متغير نظام الدراسة المتخرج منه**

| البند            | المتغير | العدد | متوسطات الرتب | قيم اختبار مان ويتني | قيمة Z | القيمة الاحتمالية | الدلالة الاحصائية | اتجاه الدلالة |
|------------------|---------|-------|---------------|----------------------|--------|-------------------|-------------------|---------------|
| G1               | كلاسيكي | 53    | 59,05         | 1322,500             | -1,271 | 0,204             | غير دالة          | /             |
|                  | L.M.D   | 57    | 52,20         |                      |        |                   |                   |               |
| G2               | كلاسيكي | 53    | 55,51         | 1510,000             | -0,003 | 0,997             | غير دالة          | /             |
|                  | LM.D    | 57    | 55,49         |                      |        |                   |                   |               |
| G3               | كلاسيكي | 53    | 53,95         | 1428,500             | -0,531 | 0,596             | غير دالة          | /             |
|                  | L.M.D   | 57    | 56,94         |                      |        |                   |                   |               |
| G4               | كلاسيكي | 53    | 50,87         | 1265,000             | -1,623 | 0,105             | غير دالة          | /             |
|                  | L.M.D   | 57    | 59,81         |                      |        |                   |                   |               |
| نتائج المحور ككل | كلاسيكي | 53    | 53,72         | 1416,000             | -0,571 | 0,568             | غير دالة          | /             |
|                  | LM.D    | 57    | 57,16         |                      |        |                   |                   |               |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية ال SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار- مان ويتني -على المحور السابع ( الكفايات المهنية المتخرج بها ) حيث وصلت قيمته على كل المحور إلى 1416,000 وكانت قيمة Z مساوية ل -0,571 بقيمة إحصائية قدرها 0,568 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب متوسطات الطلبة من النظامين والتي جاءت على التوالي كلاسيكي - (53,72 - 57,16 ) مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة الكفايات المهنية المتخرج بها لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير نظام الدراسة المتخرج منه ( كلاسيكي -L.M.D)

وقد جاءت نتائج البنود متفرقة مدعمة لهذه النتيجة حيث تراوحت قيم U فيها بين 1265,000 و 1510,000 وقيم Z بين 0,003 و -1,623 بقيم احتمالية تراوحت بين 0,105 و 0,997 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائياً هي أيضاً بدلالة تقارب متوسطات طلبة النظامين الدراسي .

الجدول (87) نتائج اختبار- مان ويتني-للعيايين على المحور الثامن - الكفايات الشخصية الاجتماعية المتخرج بها-حسب متغير نظام الدراسة المتخرج منه

| البند               | المتغير | العدد | متوسطات الرتب | قيم إختبار مان ويتني | قيمة Z | القيمة الاحتمالية | الدلالة الاحصائية | اتجاه الدلالة |
|---------------------|---------|-------|---------------|----------------------|--------|-------------------|-------------------|---------------|
| H1                  | كلاسيكي | 53    | 57,58         | 1400,500             | -0,787 | 0,431             | غير دالة          | /             |
|                     | LM.D    | 57    | 53,57         |                      |        |                   |                   |               |
| H2                  | كلاسيكي | 53    | 56,72         | 1446,000             | -0,433 | 0,665             | غير دالة          | /             |
|                     | LM.D    | 57    | 54,37         |                      |        |                   |                   |               |
| H3                  | كلاسيكي | 53    | 61,28         | 1204,000             | -2,123 | 0,034             | دالة              | كلاسيكي       |
|                     | LM.D    | 57    | 50,12         |                      |        |                   |                   |               |
| H4                  | كلاسيكي | 53    | 54,97         | 1482,500             | -0,185 | 0,853             | غير دالة          | /             |
|                     | LM.D    | 57    | 55,99         |                      |        |                   |                   |               |
| H5                  | كلاسيكي | 53    | 57,62         | 1398,000             | -0,811 | 0,418             | غير دالة          | /             |
|                     | LM.D    | 57    | 53,53         |                      |        |                   |                   |               |
| H6                  | كلاسيكي | 53    | 57,50         | 1404,500             | -0,678 | 0,498             | غير دالة          | /             |
|                     | LM.D    | 57    | 53,64         |                      |        |                   |                   |               |
| H7                  | كلاسيكي | 53    | 57,29         | 1415,500             | -0,648 | 0,517             | غير دالة          | /             |
|                     | LM.D    | 57    | 53,83         |                      |        |                   |                   |               |
| نتائج المحور الثامن | كلاسيكي | 53    | 59,63         | 1275,500             | 1,417  | 0,157             | غير دالة          | /             |
|                     | L.M.D   | 57    | 51,38         |                      |        |                   |                   |               |

من إعداد الباحثة إعتامدا على نتائج الحزمة الإحصائية ال SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار- مان ويتني -على المحور الثامن- الكفايات الشخصية الاجتماعية القيمية -المتخرج بها ، حيث وصلت قيمته على كل المحور إلى 1275,500 وكانت قيمة Z مساوية لـ 1,417 - بقيمة احتمالية قدرها 0,157 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائيا بدلالة تقارب متوسطي الطلبة من النظامين والتي جاءت على التوالي كلاسيكي -59,63- L.M.D - 51,38 ما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية( لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة الكفايات -الشخصية الاجتماعية القيمية-المتخرج بها لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير نظام الدراسة المتخرج منه كلاسيكي -L.M.D )

وقد جاءت نتائج البنود 1,2,4,5,6,7 متفرقة مدعمة لهذه النتيجة حيث تراوحت قيم U فيها بين 1398,000 و 1482,500 وقيم Z بين 0,185 و -0,811 -بقيم احتمالية تراوحت بين 0,418 و 0,853 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائيا هي أيضا بدلالة تقارب متوسطات الطلبة من النظامين عليها، بينما جاءت نتائج الاختبار على البند 3 دالة على وجود فروق في آراء الأخصائيين العياديين حوله ،تعزى لمتغير نظام الدراسة بقيمة لـ U قدرت بـ 1204,000 ولـ Z قدرت بـ -2,123- وقيمة احتمالية ساوت 0,034 أصغر من مستوى الدلالة لصالح متخرجي النظام الكلاسيكي حيث بلغ متوسطه 61,28 مقابل 50,12 لمتخرجي نظام ال L.M.D ،ما يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية عليها (لا توجد فروق... ونقبل الفرضية البديلة) توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول البند 3 لصالح طلبة النظام الكلاسيكي)

الجدول (88) نتائج اختبار- مان وتني - للعياديين على المحور التاسع - الكفايات المعرفية المتخرج بها - حسب متغير نظام الدراسة المتخرج منه

| البند            | المتغير | العدد | متوسطات الرتب | قيم إختبار مان ويتني | قيمة Z | القيمة الاحتمالية | الدلالة الاحصائية | اتجاه الدلالة |
|------------------|---------|-------|---------------|----------------------|--------|-------------------|-------------------|---------------|
| I1               | كلاسيكي | 53    | 58,63         | 1344,500             | -1,115 | 0,265             | غير دالة          | /             |
|                  | LM.D    | 57    | 52,59         |                      |        |                   |                   |               |
| I2               | كلاسيكي | 53    | 55,76         | 1496,500             | -0,101 | 0,919             | غير دالة          | /             |
|                  | L.M.D   | 57    | 55,25         |                      |        |                   |                   |               |
| I3               | كلاسيكي | 53    | 53,05         | 1380,500             | -0,840 | 0,401             | غير دالة          | /             |
|                  | LM.D    | 57    | 57,78         |                      |        |                   |                   |               |
| I4               | كلاسيكي | 53    | 51,75         | 1312,000             | -1,304 | 0,192             | غير دالة          | /             |
|                  | LM.D    | 57    | 58,98         |                      |        |                   |                   |               |
| I5               | كلاسيكي | 53    | 47,87         | 1106,000             | -2,709 | 0,007             | دالة              | L.M.D         |
|                  | L.M.D   | 57    | 62,60         |                      |        |                   |                   |               |
| نتائج المحور ١٤٤ | كلاسيكي | 53    | 51,26         | 1286,000             | -1,358 | 0,175             | غير دالة          | /             |
|                  | L.M.D   | 57    | 59,44         |                      |        |                   |                   |               |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية ال SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار- مان ويتني -على المحور التاسع- الكفايات المعرفية المتخرج بها حيث وصلت قيمته على كل المحور إلى 1286,000 وكانت قيمة Z مساوية لـ 1,358 - بقيمة احتمالية قدرها 0,175 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائياً ،بدلالة تقارب متوسطي الطلبة من النظامين والتي جاءت على التوالي (51,26 و 59,44) مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة الكفايات المعرفية المتخرج بها لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير نظام الدراسة المتخرج منه كلاسيكي - L.M.D )

وقد جاءت نتائج البنود 1,2,3,4 متفرقة مدعمة لهذه النتيجة حيث تراوحت قيم U فيها بين 1312,000 و 1496,500 وقيم Z بين 0,101 و -1,304 -بقيم احتمالية تراوحت بين 0,192 و 0,919 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائياً هي أيضاً بدلالة تقارب متوسطات طلبة النظامين عليها بينما جاءت نتائج الاختبار على البند 5 دالة على وجود فروق في آراء الأخصائيين العياديين ،حيث بلغت ( U ) 1106,000 و ( Z ) 2,709 بقيمة احتمالية قدرها 0,07 أصغر من مستوى الدلالة 0,05 دالة إحصائياً لصالح طلبة ال L.M.D حيث بلغ متوسطها 62,60 مقابل 51,26 لطلبة النظام الكلاسيكي مما يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية عليه (لا توجد فروق ونقبل البديلة) (توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول البند 5 لصالح طلبة نظام ال L.M.D

6-3-نتائج الفرضية الفرعية الثالثة : (لا توجد فروق دالة إحصائياً عند  $\alpha=0,05$  ) في آراء الأخصائيين العياديين الممارسين للمهنة، حول درجة استجابة مناهج تكوينهم لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه) تم تطبيق اختبار-كروسكال واليس - بعد التأكد من توفر شروطه على كل محور من محاور الاستبيان بكل بنوده وعلى الاستبيان ككل وفيما يلي النتائج مفصلة :

الجدول (89): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لمحاوَر استبيان الأخصائيين العياديين تبعاً لمتغير مجال العمل

| المحور<br>وعدد بنوده                            | تكرار<br>الفئات | فئات الأقدمية في المنصب | قيمة اختبار الإعتدالية Z |            | قيمته المعنوية Sig |        |
|-------------------------------------------------|-----------------|-------------------------|--------------------------|------------|--------------------|--------|
|                                                 |                 |                         | شيبورو                   | كولموغوروف | ش                  | ك      |
| الأهداف المسطرة<br>5 بنود                       | 65              | م / طب عمومي            | 0,967                    | 0,115      | 0,082              | 0,031  |
|                                                 | 28              | م / تضامن وطني          | 0,920                    | 0,189      | 0,034              | 0,011  |
|                                                 | 17              | م / طب خاصة             | 0,966                    | 0,149      | 0,744              | 0,200  |
| المحتوى المختار<br>5 بنود                       | 65              | م / طب عمومي            | 0,971                    | 0,118      | 0,131              | 0,024  |
|                                                 | 28              | م / تضامن وطني          | 0,963                    | 0,102      | 0,403              | 0,200  |
|                                                 | 17              | م / طب خاصة             | 0,887                    | 0,148      | 0,034              | 0,200  |
| الأنشطة التربوية<br>طرق وسائل<br>التدريس 5 بنود | 65              | م / طب عمومي            | 0,931                    | 0,001      | 0,135              | 0,005  |
|                                                 | 28              | م / تضامن وطني          | 0,850                    | 0,001      | 0,217              | 0,002  |
|                                                 | 17              | م / طب خاصة             | 0,901                    | 0,070      | 0,169              | 0,200  |
| عمليات التقويم<br>5 بنود                        | 65              | م / طب عمومي            | 0,969                    | 0,136      | 0,097              | 0,004  |
|                                                 | 28              | م / تضامن وطني          | 0,928                    | 0,182      | 0,055              | 0,018  |
|                                                 | 17              | م / طب خاصة             | 0,893                    | 0,255      | 0,053              | 0,004  |
| كفاءة الأساتذة<br>بنود                          | 65              | م / طب عمومي            | 0,957                    | 0,121      | 0,025              | 0,019  |
|                                                 | 28              | م / تضامن وطني          | 0,925                    | 0,154      | 0,047              | 0,087  |
|                                                 | 17              | م / طب خاصة             | 0,919                    | 0,172      | 0,141              | 0,196  |
| سياسات القبول في<br>التخصص وعمليات<br>التدريب   | 65              | م / طب عمومي            | 0,904                    | 0,143      | 0,000              | 0,002  |
|                                                 | 28              | م / تضامن وطني          | 0,911                    | 0,193      | 0,021              | 0,009  |
|                                                 | 17              | م / طب خاصة             | 0,952                    | 0,124      | 0,494              | 0,200  |
| المخرجات<br>المهارية                            | 65              | م / طب عمومي            | 0,965                    | 0,133      | 0,064              | 0,006  |
|                                                 | 28              | م / تضامن وطني          | 0,813                    | 0,206      | 0,000              | 0,004  |
|                                                 | 17              | م / طب خاصة             | 0,968                    | 0,129      | 0,789              | 0,200* |
| المخرجات الثقافية<br>والقيمية الاجتماعية        | 65              | م / طب عمومي            | 0,971                    | 0,146      | 0,124              | 0,001  |
|                                                 | 28              | م / تضامن وطني          | 0,914                    | 0,173      | 0,025              | 0,032  |
|                                                 | 17              | م / طب خاصة             | 0,887                    | 0,265      | 0,041              | 0,002  |
| المخرجات<br>المعرفية                            | 65              | م / طب عمومي            | 0,952                    | 0,139      | 0,014              | 0,003  |
|                                                 | 28              | م / تضامن وطني          | 0,863                    | 0,219      | 0,002              | 0,001  |
|                                                 | 17              | م / طب خاصة             | 0,926                    | 0,238      | 0,188              | 0,012  |
| المتوسط<br>للاستبيان العام                      | 65              | م / طب عمومي            | 0,905                    | 0,165      |                    | 0,000  |
|                                                 | 28              | م / تضامن وطني          | 0,798                    | 0,211      |                    | 0,003  |
|                                                 | 17              | م / طب خاصة             | 0,896                    | 0,178      |                    | 0,154  |

" من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية SPSS

الجدول (90): نتائج اختبار كروسكال-واليس للأخصائيين حسب متغير -مجال العمل المنتسب إليه- على الاستبيان ككل-

| البند                          | المتغير | العدد | متوسط<br>الرباعيات | قيمة اختبار<br>كروسكال واليس | درجة<br>الحرية | القيمة<br>الاحتمالية | الدلالة<br>الإحصائية | اتجاه<br>الدلالة |
|--------------------------------|---------|-------|--------------------|------------------------------|----------------|----------------------|----------------------|------------------|
| المتوسط<br>الكللي<br>للاستبيان | طب عام  | 65    | 58,53              | 1,593                        | 2              | 0,451                | غير دالة             | /                |
|                                | تضامن   | 28    | 52,59              |                              |                |                      |                      |                  |
|                                | طب خاص  | 17    | 48,71              |                              |                |                      |                      |                  |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية ال SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار -كروسكال- واليس- على المتوسط الكللي للاستبيان حسب متغير مجال العمل المنتسب إليه ،حيث نقرأ قيمة الاختبار التي بلغت 1,593 بدرجة حرية قدرها 2 بقيمة احتمالية بلغت 0,451 أكبر من مستوى الدلالة

0,05 غير دالة إحصائياً على وجود فروق بدلالة تقارب متوسطات رتب المتخرجين على مجالات العمل الثلاثة والتي تراوحت بين 48,71 و 58,53 مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة مناهج تكوينهم بكل عناصرها لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه) .

**الجدول (91) نتائج اختبار (كروسكال-واليس) للأخصائيين على المحور الأول (الأهداف المسطرة للتكوين) - حسب متغير مجال العمل المنتسب إليه-**

| البند            | المتغير | العدد | متوسط الربايعات | قيمة اختبار كروسكال-واليس | درجة الحرية | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية | اتجاه الدلالة |
|------------------|---------|-------|-----------------|---------------------------|-------------|-------------------|-------------------|---------------|
| A1               | طب عام  | 65    | 54,42           | 0,321                     | 2           | 0,852             | غير دالة          | /             |
|                  | تضامن   | 28    | 58,11           |                           |             |                   |                   |               |
|                  | طب خاص  | 17    | 55,35           |                           |             |                   |                   |               |
| A2               | طب عام  | 65    | 51,71           | 2,561                     | 2           | 0,278             | غير دالة          | /             |
|                  | تضامن   | 28    | 60,39           |                           |             |                   |                   |               |
|                  | طب خاص  | 17    | 61,94           |                           |             |                   |                   |               |
| A3               | طب عام  | 65    | 55,43           | 0,037                     | 2           | 0,982             | غير دالة          | /             |
|                  | تضامن   | 28    | 56,25           |                           |             |                   |                   |               |
|                  | طب خاص  | 17    | 54,53           |                           |             |                   |                   |               |
| A4               | طب عام  | 65    | 56,32           | 0,378                     | 2           | 0,828             | غير دالة          | /             |
|                  | تضامن   | 28    | 52,55           |                           |             |                   |                   |               |
|                  | طب خاص  | 17    | 57,24           |                           |             |                   |                   |               |
| A5               | طب عام  | 65    | 59,84           | 4,122                     | 2           | 0,127             | غير دالة          | /             |
|                  | تضامن   | 28    | 46,36           |                           |             |                   |                   |               |
|                  | طب خاص  | 17    | 53,97           |                           |             |                   |                   |               |
| نتائج المحور ككل | طب عام  | 65    | 56,45           | 0,374                     | 2           | 0,829             | غير دالة          | /             |
|                  | تضامن   | 28    | 52,36           |                           |             |                   |                   |               |
|                  | طب خاص  | 17    | 57,03           |                           |             |                   |                   |               |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار -كروسكال-واليس- على المحور الأول (الأهداف المسطرة للتكوين) حيث وصلت قيمته على كل المحور إلى 0,374 بدرجة حرية قدرها 2 وبقيمة احتمالية قدرها 0,829 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب متوسطات الرتب التي تراوحت بين 52,36 و 57,03 مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة الأهداف المسطرة في التكوين لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير مجال العمل)

وقد جاءت نتائج البنود متفرقة مدعمة لهذه النتيجة، حيث تراوحت قيم اختبار -كروسكال-واليس- فيها بين 0,037 و 4,128 بدرجة حرية قدرها 4 وبقيم احتمالية تراوحت بين 0,127 و 0,852 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائياً هي أيضاً بدلالة تقارب متوسطات الرتب عليها.

الجدول (92) نتائج اختبار (كروسكال-واليس) للأخصائيين على المحور الثاني (المحتوى المختار للتكوين) - حسب متغير مجال العمل المنتسب إليه-

| البند            | المتغير | العدد | متوسط الربايعات | قيمة اختبار كروسكال-واليس | درجة الحرية | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية | اتجاه الدلالة |
|------------------|---------|-------|-----------------|---------------------------|-------------|-------------------|-------------------|---------------|
| B1               | طب عام  | 65    | 53,86           | 2,301                     | 2           | 0,310             | غير دالة          | /             |
|                  | تضامن   | 28    | 53,48           |                           |             |                   |                   |               |
|                  | طب خاص  | 17    | 65,09           |                           |             |                   |                   |               |
| B2               | طب عام  | 65    | 56,43           | 2,788                     | 2           | 0,248             | غير دالة          | /             |
|                  | تضامن   | 28    | 48,43           |                           |             |                   |                   |               |
|                  | طب خاص  | 17    | 63,59           |                           |             |                   |                   |               |
| B3               | طب عام  | 65    | 55,55           | 0,063                     | 2           | 0,969             | غير دالة          | /             |
|                  | تضامن   | 28    | 54,57           |                           |             |                   |                   |               |
|                  | طب خاص  | 17    | 56,82           |                           |             |                   |                   |               |
| B4               | طب عام  | 65    | 53,75           | 2,140                     | 2           | 0,343             | غير دالة          | /             |
|                  | تضامن   | 28    | 53,79           |                           |             |                   |                   |               |
|                  | طب خاص  | 17    | 65,03           |                           |             |                   |                   |               |
| B5               | طب عام  | 65    | 59,01           | 3,301                     | 2           | 0,192             | غير دالة          | /             |
|                  | تضامن   | 28    | 46,84           |                           |             |                   |                   |               |
|                  | طب خاص  | 17    | 56,35           |                           |             |                   |                   |               |
| نتائج المحور ككل | طب عام  | 65    | 56,58           | 3,262                     | 2           | 0,196             | غير دالة          | /             |
|                  | تضامن   | 28    | 47,48           |                           |             |                   |                   |               |
|                  | طب خاص  | 17    | 64,56           |                           |             |                   |                   |               |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار -كروسكال-واليس- على المحور الثاني (المحتوى المختار للتكوين) حيث وصلت قيمته على كل المحور إلى 3,262 بدرجة حرية قدرها 2 وبقيمة احتمالية قدرها 0,196 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائيا بدلالة تقارب متوسطات الرتب التي تراوحت بين 47,48 و 64,56 مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة المحتوى المختار للتكوين لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير الأقدمية في المنصب)

وقد جاءت نتائج البنود متفرقة مدعمة لهذه النتيجة حيث تراوحت قيم اختبار -كروسكال-واليس- فيها بين 0,063 و 3,301 بدرجة حرية قدرها 2 وبقيم احتمالية تراوحت بين 0,192 و 0,969 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائيا هي أيضا بدلالة تقارب متوسطات الرتب عليها.



الجدول (93) نتائج اختبار (كروسكال -واليس ) للأخصائيين على المحور الثالث (طرق ووسائل التدريس ونشاطاتها المطبقة خلال التكوين)- حسب متغير مجال العمل المنتسب إليه-

| البند            | المتغير | العدد | متوسط الربايعات | قيمة اختبار كروسكال- واليس | درجة الحرية | القيمة الاحتمالية | الدالة الإحصائية | اتجاه الدالة              |
|------------------|---------|-------|-----------------|----------------------------|-------------|-------------------|------------------|---------------------------|
| C1               | طب عام  | 65    | 55,08           | 0,458                      | 2           | 0,796             | غير دالة         | /                         |
|                  | تضامن   | 28    | 58,39           |                            |             |                   |                  |                           |
|                  | طب خاص  | 17    | 52,32           |                            |             |                   |                  |                           |
| C2               | طب عام  | 65    | 56,66           | 1,284                      | 2           | 0,526             | غير دالة         | /                         |
|                  | تضامن   | 28    | 57,45           |                            |             |                   |                  |                           |
|                  | طب خاص  | 17    | 47,85           |                            |             |                   |                  |                           |
| C3               | طب عام  | 65    | 54,81           | 7,133                      | 2           | 0,028             | دالة             | اختبار مان ويتني يوضح ذلك |
|                  | تضامن   | 28    | 65,57           |                            |             |                   |                  |                           |
|                  | طب خاص  | 17    | 41,56           |                            |             |                   |                  |                           |
| C4               | طب عام  | 65    | 55,75           | 0,559                      | 2           | 0,756             | غير دالة         | /                         |
|                  | تضامن   | 28    | 52,70           |                            |             |                   |                  |                           |
|                  | طب خاص  | 17    | 59,15           |                            |             |                   |                  |                           |
| C5               | طب عام  | 65    | 55,62           | 0,072                      | 2           | 0,965             | غير دالة         | /                         |
|                  | تضامن   | 28    | 56,18           |                            |             |                   |                  |                           |
|                  | طب خاص  | 17    | 53,91           |                            |             |                   |                  |                           |
| C6               | طب عام  | 65    | 55,19           | 1,358                      | 2           | 0,507             | غير دالة         |                           |
|                  | تضامن   | 28    | 59,96           |                            |             |                   |                  |                           |
|                  | طب خاص  | 17    | 49,32           |                            |             |                   |                  |                           |
| نتائج المحور ككل | طب عام  | 65    | 54,95           | 1,901                      | 2           | 0,386             | غير دالة         | /                         |
|                  | تضامن   | 28    | 61,32           |                            |             |                   |                  |                           |
|                  | طب خاص  | 17    | 48,03           |                            |             |                   |                  |                           |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية ال SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار -كروسكال-واليس -على المحور الثالث (طرق ووسائل التدريس وأنشطته بها) حيث وصلت قيمته على كل المحور إلى 1,901 بدرجة حرية قدرها 2 وبقيمة احتمالية قدرها 0,386 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائيا بدلالة تقارب متوسطات الرتب التي تراوحت بين 48,03 و 61,32 مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة طرق ووسائل التدريس ونشاطاته لتحقيق مخرجات تفي بمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه)

وقد جاءت نتائج البنود 1,2,4,5,6، متفرقة مدعمة لهذه النتيجة حيث تراوحت قيم اختبار -كروسكال- واليس- فيها بين 0,72 و 1,358 بدرجة حرية قدرها 2 وقيم احتمالية تراوحت بين 0,507 و 0,965 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائيا هي أيضا بدلالة تقارب متوسطات الرتب عليها. في حين جاءت نتيجة الاختبار على البند 3 دالة إحصائيا على وجود فروق، حيث بلغت قيمته 7,133 بدرجة حرية قدرها 2 وبقيمة احتمالية بلغت 0,028، مما يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية

عليه (لا توجد فروق... ) ونقبل البديلة (توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول البند 5 تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه) ونتائج اختبار - مان- ويتني- لكل مجموعتين على حدى توضح اتجاه الفروق في الجدول التالي

الجدول (94) نتائج اختبار (مان ويتني ) للأخصائيين على البند C3 - حسب متغير محال العمل المنتسب إليه

| البند | المتغير | العدد | متوسط<br>الرباعيات | قيمة اختبار<br>مان<br>ويتني U | قيمة<br>Z | القيمة<br>الاحتمالية | الدلالة<br>الإحصائية | اتجاه الدلالة                |
|-------|---------|-------|--------------------|-------------------------------|-----------|----------------------|----------------------|------------------------------|
| C3    | طب عام  | 65    | 44,34              | 737,000                       | -1,556    | 0,120                | دالة                 | أخصائي<br>مؤسسات<br>التضامن  |
|       | تضامن   | 28    | 53,18              |                               |           |                      |                      |                              |
| C3    | طب عام  | 65    | 43,47              | 424,500                       | -1,611    | 0,107                | دالة                 | أخصائي<br>المؤسسات<br>الخاصة |
|       | خاص     | 17    | 33,97              |                               |           |                      |                      |                              |
| C3    | تضامن   | 28    | 26,89              | 129,000                       | -2,804    | 0,005                | غير دالة             | /                            |
|       | خاص     | 17    | 16,59              |                               |           |                      |                      |                              |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار (مان- ويتني ) للفروق بين كل مجموعتين من المجموعات الثلاثة حسب متغير -مجال العمل- الذي ينتسب إليه الأخصائي العيادي وعلى البند 3 من المحور الثالث (طرق ووسائل التدريس) حيث نقرأ النتائج بالنسبة للمجموعتين (طب عام وتضامن وطني) قيمة الاختبار U تساوي 737,000 مع قيمة لـ Z بـ 1,556- وقيمة احتمالية بلغت 0,120 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائيا بدلالة تقارب متوسطي الرتب عليهما الذي بلغ (53,18 و 44,34) مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة البند 3 تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه) وهي لنتائج نفس الاختبار على المجموعتين (طب عام -طب خاص) حيث بلغت قيمته 424,500 مع قيمة لـ Z بـ 1,611- وقيمة احتمالية ساوت 0,107 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائيا بدلالة تقارب متوسطي الرتب عليهما (43,47 و 33,97) مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول البند 3 تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه)

في حين جاءت نتائج نفس الاختبار على المجموعتين (طب خاص وتضامن) دالة إحصائيا حيث بلغت قيمة U 129,000 وقيمة Z بقيمة 2,804 احتمالية ساوت 0,005 دالة إحصائيا لصالح منتسبي قطاع التضامن الوطني بدلالة متوسط رتبه الذي بلغ 26,86 أكبر من متوسط رتب منتسبي القطاع الخاص الذي بلغ 16,59 مما يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية (لا توجد فروق ..... ونقبل البديلة (توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول البند 3 تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه لصالح منتسبي قطاع التضامن الوطني)

الجدول (95) نتائج اختبار (كروسكال-واليس) للأخصائيين على المحور الرابع (التقويم المطبق في التكوين وآلياته) - حسب متغير مجال العمل المنتسب إليه.

| البند                  | المتغير | العدد | متوسط<br>الرتب | قيمة اختبار<br>كروسكال-<br>واليس | درجة<br>الحرية | القيمة<br>الاحتمالية | الدلالة<br>الإحصائية | اتجاه<br>الدلالة |
|------------------------|---------|-------|----------------|----------------------------------|----------------|----------------------|----------------------|------------------|
| D1                     | طب عام  | 65    | 55,82          | 1,364                            | 2              | 0,506                | غير دالة             | /                |
|                        | تضامن   | 28    | 58,71          |                                  |                |                      |                      |                  |
|                        | طب خاص  | 17    | 49,00          |                                  |                |                      |                      |                  |
| D2                     | طب عام  | 65    | 55,88          | 0,318                            | 2              | 0,853                | غير دالة             | /                |
|                        | تضامن   | 28    | 53,11          |                                  |                |                      |                      |                  |
|                        | طب خاص  | 17    | 57,97          |                                  |                |                      |                      |                  |
| D3                     | طب عام  | 65    | 55,67          | 0,307                            | 2              | 0,856                | غير دالة             | /                |
|                        | تضامن   | 28    | 57,13          |                                  |                |                      |                      |                  |
|                        | طب خاص  | 17    | 52,18          |                                  |                |                      |                      |                  |
| D4                     | طب عام  | 65    | 54,36          | 1,080                            | 2              | 0,583                | غير دالة             | /                |
|                        | تضامن   | 28    | 60,32          |                                  |                |                      |                      |                  |
|                        | طب خاص  | 17    | 51,91          |                                  |                |                      |                      |                  |
| D5                     | طب عام  | 65    | 58,18          | 2,246                            | 2              | 0,325                | غير دالة             | /                |
|                        | تضامن   | 28    | 48,27          |                                  |                |                      |                      |                  |
|                        | طب خاص  | 17    | 57,15          |                                  |                |                      |                      |                  |
| نتائج<br>المحور<br>ككل | طب عام  | 65    | 56,59          | 0,598                            | 2              | 0,741                | غير دالة             | /                |
|                        | تضامن   | 28    | 56,27          |                                  |                |                      |                      |                  |
|                        | طب خاص  | 17    | 50,06          |                                  |                |                      |                      |                  |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار - كروسكال-واليس - على المحور الرابع (التقويم وآلياته) حيث وصلت قيمته على كل المحور إلى 0,598 بدرجة حرية قدرها 2 وبقيمة احتمالية قدرها 0,741 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب متوسطات الرتب التي تراوحت بين 45,07 و 65,50 مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة التقويم المطبق خلال التكوين وآلياته لتحقيق مخرجات تفي بمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه) وقد جاءت نتائج البنود متفرقة مدعمة لهذه النتيجة حيث تراوحت قيم اختبار -كروسكال- واليس- فيها بين 0,307 و 2,246 بدرجة حرية قدرها 2 وبقيم احتمالية تراوحت بين 0,325 و 0,858 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائياً هي أيضاً بدلالة تقارب متوسطات الرتب عليها.

الجدول (96) نتائج اختبار (كروسكال-واليس) للأخصائيين على المحور الخامس (كفاءة أعضاء هيئة التدريس القائمين على التكوين) - حسب متغير مجال العمل المنتسب إليه-

| البند            | المتغير | العدد | متوسط | قيمة  | درجة | القيمة | الدلالة  | اتجاه                           |
|------------------|---------|-------|-------|-------|------|--------|----------|---------------------------------|
| E1               | طب عام  | 65    | 55,98 | 0,154 | 2    | 0,926  | غير دالة | /                               |
|                  | تضامن   | 28    | 55,96 |       |      |        |          |                                 |
|                  | طب خاص  | 17    | 52,91 |       |      |        |          |                                 |
| E2               | طب عام  | 65    | 57,22 | 0,715 | 2    | 0,700  | غير دالة | /                               |
|                  | تضامن   | 28    | 54,41 |       |      |        |          |                                 |
|                  | طب خاص  | 17    | 50,71 |       |      |        |          |                                 |
| E3               | طب عام  | 65    | 55,72 | 2,516 | 2    | 0,284  | غير دالة | /                               |
|                  | تضامن   | 28    | 60,54 |       |      |        |          |                                 |
|                  | طب خاص  | 17    | 46,35 |       |      |        |          |                                 |
| E4               | طب عام  | 65    | 58,72 | 1,969 | 2    | 0,374  | غير دالة | /                               |
|                  | تضامن   | 28    | 49,80 |       |      |        |          |                                 |
|                  | طب خاص  | 17    | 52,59 |       |      |        |          |                                 |
| E5               | طب عام  | 65    | 51,22 | 8,893 | 2    | 0,012  | دالة     | نتائج اختبار مان-ويتني تقسر ذلك |
|                  | تضامن   | 28    | 69,95 |       |      |        |          |                                 |
|                  | طب خاص  | 17    | 48,09 |       |      |        |          |                                 |
| نتائج المحور ككل | طب عام  | 65    | 55,42 | 1,244 | 2    | 0,537  | غير دالة | /                               |
|                  | تضامن   | 28    | 59,71 |       |      |        |          |                                 |
|                  | طب خاص  | 17    | 48,85 |       |      |        |          |                                 |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار - كروسكال-واليس - على المحور الخامس (كفاءة أعضاء هيئة التدريس المستعملة في التكوين) حيث وصلت قيمته على كل المحور إلى 1,244 بدرجة حرية قدرها 2 وبقيمة احتمالية قدرها 0,537 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب متوسطات الرتب التي تراوحت بين 48,85 و 59,71 مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة كفاءة أعضاء هيئة التدريس لتحقيق مخرجات تفي بمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه)

وقد جاءت نتائج البنود 1,2,3,4 متفرقة مدعمة لهذه النتيجة حيث تراوحت قيم اختبار -كروسكال- واليس- فيها بين 0,154 و 2,516 بدرجة حرية قدرها 2 وبقيم احتمالية تراوحت بين 0,284 و 0,926 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائياً هي أيضاً بدلالة تقارب متوسطات الرتب عليها. بينما جاءت نتائج الاختبار على البند 5 دالة على وجود فروق حيث بلغت قيمته 8,893 بدرجة حرية قدرها 2 وقيمة احتمالية بلغت 0,012 مما يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية عليه (لا توجد فروق ... ونقبل البديلة) (توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول البند 5 تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه) ونتائج اختبار - مان -ويتني - لكل مجموعتين على حدى توضح اتجاه الفروق في الجدول التالي :

الجدول (97) نتائج اختبار (مان ويتني) على البند E5- حسب متغير مجال العمل المنتسب إليه

| البند | المتغير | العدد | متوسط<br>الرباعيات | قيمة اختبار<br>مان ويتني<br>U | قيمة<br>Z | القيمة<br>الاحتمالية | الدلالة<br>الإحصائية | اتجاه الدلالة          |
|-------|---------|-------|--------------------|-------------------------------|-----------|----------------------|----------------------|------------------------|
| E5    | طب عام  | 65    | 42,28              | 603,000                       | -2,719    | 0,07                 | دالة                 | أخصائي قطاع<br>التضامن |
|       | تضامن   | 28    | 57,96              |                               |           |                      |                      |                        |
| E5    | طب عام  | 65    | 41,94              | 524,000                       | -0,356    | 0,728                | غير دالة             | /                      |
|       | خاص     | 17    | 39,82              |                               |           |                      |                      |                        |
| E5    | تضامن   | 28    | 26,48              | 140,500                       | -2,411    | 0,016                | دالة                 | أخصائي قطاع<br>التضامن |
|       | خاص     | 17    | 17,26              |                               |           |                      |                      |                        |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار (مان- ويتني) للفروق بين كل مجموعتين من المجموعات الثلاثة حسب متغير -مجال العمل- الذي ينتسب إليه الأخصائي العيادي وعلى البند 5 من المحور الخامس حيث نقرأ النتائج بالنسبة للمجموعتين (طب عام وتضامن وطني) قيمة الاختبار U تساوي 603,000 مع قيمة لـ Z بـ 2,719 -وقيمة احتمالية بلغت 0,07 أصغر من مستوى الدلالة 0,05 دالة إحصائياً لصالح أخصائي قطاع التضامن الوطني بدلالة الفروق الموجودة بين متوسطي الرتب عليهما على التوالي طب عام تضامن ( 42,28 و 57,96) مما يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية (لا توجد فروق ..

ونقبل البديلة (توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة البند 5 تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه لصالح أخصائي قطاع التضامن الوطني) في حين جاءت نتائج نفس الاختبار على المجموعتين (طب عام -طب خاص) غير دالة على وجود فروق ،حيث بلغت قيمته 524,000 مع قيمة لـ Z بـ 0,356 -وقيمة احتمالية ساوت 0,728 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب متوسطي الرتب عليهما على التوالي (41,94 و 39,82) مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول البند 3 تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه)

أما نتائج نفس الاختبار على المجموعتين (طب خاص وتضامن) فجاءت دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة U 140,500 وقيمة Z بـ 2,411 -احتمالية ساوت 0,016 دالة إحصائياً ، لصالح أخصائي قطاع التضامن الوطني بدلالة متوسط رتبه الذي بلغ 26,48 أكبر من متوسط رتب أخصائي القطاع الخاص الذي بلغ 17,26 مما يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية (لا توجد فروق ..... ونقبل البديلة (توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول البند 5 تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه لصالح منتسبي قطاع التضامن الوطني)

الجدول (98) نتائج اختبار (كروسكال-واليس) للأخصائيين على المحور السادس (سياسات القبول والتدريب الميداني المستعملة في التكوين) - حسب متغير مجال العمل المنتسب إليه-

| البند            | المتغير | العدد | متوسط الربايعات | قيمة اختبار كروسكال-واليس | درجة الحرية | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية | اتجاه الدلالة |
|------------------|---------|-------|-----------------|---------------------------|-------------|-------------------|-------------------|---------------|
| F1               | طب عام  | 65    | 55,13           | 0,335                     | 2           | 0,846             | غير دالة          | /             |
|                  | تضامن   | 28    | 58,00           |                           |             |                   |                   |               |
|                  | طب خاص  | 17    | 52,79           |                           |             |                   |                   |               |
| F2               | طب عام  | 65    | 58,23           | 2,079                     | 2           | 0,345             | غير دالة          | /             |
|                  | تضامن   | 28    | 54,77           |                           |             |                   |                   |               |
|                  | طب خاص  | 17    | 46,26           |                           |             |                   |                   |               |
| F3               | طب عام  | 65    | 57,53           | 0,793                     | 2           | 0,673             | غير دالة          | /             |
|                  | تضامن   | 28    | 51,96           |                           |             |                   |                   |               |
|                  | طب خاص  | 17    | 53,56           |                           |             |                   |                   |               |
| F4               | طب عام  | 65    | 57,26           | 5,110                     | 2           | 0,078             | غير دالة          | /             |
|                  | تضامن   | 28    | 60,21           |                           |             |                   |                   |               |
|                  | طب خاص  | 17    | 41,00           |                           |             |                   |                   |               |
| F5               | طب عام  | 65    | 56,37           | 0,144                     | 2           | 0,931             | غير دالة          | /             |
|                  | تضامن   | 28    | 54,23           |                           |             |                   |                   |               |
|                  | طب خاص  | 17    | 54,26           |                           |             |                   |                   |               |
| F6               | طب عام  | 65    | 55,88           | 0,997                     | 2           | 0,607             | غير دالة          |               |
|                  | تضامن   | 28    | 51,63           |                           |             |                   |                   |               |
|                  | طب خاص  | 17    | 60,41           |                           |             |                   |                   |               |
| نتائج المحور ككل | طب عام  | 65    | 57,88           | 1,305                     | 2           | 0,521             | غير دالة          | /             |
|                  | تضامن   | 28    | 54,41           |                           |             |                   |                   |               |
|                  | طب خاص  | 17    | 48,18           |                           |             |                   |                   |               |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار -كروسكال-واليس- على المحور السادس (سياسات القبول والتدريب الميداني المستعملة في التكوين) حيث وصلت قيمته على كل المحور إلى 1,305 بدرجة حرية قدرها 2 وبقيمة احتمالية قدرها 0,521 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائيا بدلالة تقارب متوسطات الرتب التي تراوحت بين 48,18 و 57,88 مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة سياسات القبول والتدريب الميداني لتحقيق مخرجات تفي بمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه)

وقد جاءت نتائج البنود متفرقة مدعمة لهذه النتيجة، حيث تراوحت قيم اختبار -كروسكال-واليس- فيها بين 0,144 و 5,110 بدرجة حرية قدرها 2 وبقيم احتمالية تراوحت بين 0,078 و 0,931 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائيا هي أيضا بدلالة تقارب متوسطات الرتب عليها.

الجدول (99) نتائج اختبار (كروسكال-واليس) للأخصائيين على المحور السابع (الكفايات المهنية الأدائية المتخرج بها) حسب متغير مجال العمل المنتسب إليه.

| البند            | المتغير | العدد | متوسط الربايعات | قيمة اختبار كروسكال-واليس | درجة الحرية | القيمة الاحتمالية | الدالة الإحصائية | اتجاه الدالة |
|------------------|---------|-------|-----------------|---------------------------|-------------|-------------------|------------------|--------------|
| G1               | طب عام  | 65    | 55,22           | 0,077                     | 2           | 0,962             | غير دالة         | /            |
|                  | تضامن   | 28    | 56,71           |                           |             |                   |                  |              |
|                  | طب خاص  | 17    | 54,56           |                           |             |                   |                  |              |
| G2               | طب عام  | 65    | 57,08           | 0,498                     | 2           | 0,780             | غير دالة         | /            |
|                  | تضامن   | 28    | 53,59           |                           |             |                   |                  |              |
|                  | طب خاص  | 17    | 52,62           |                           |             |                   |                  |              |
| G3               | طب عام  | 65    | 58,80           | 3,259                     | 2           | 0,196             | غير دالة         | /            |
|                  | تضامن   | 28    | 54,59           |                           |             |                   |                  |              |
|                  | طب خاص  | 17    | 44,38           |                           |             |                   |                  |              |
| G4               | طب عام  | 65    | 56,58           | 0,242                     | 2           | 0,886             | غير دالة         | /            |
|                  | تضامن   | 28    | 54,43           |                           |             |                   |                  |              |
|                  | طب خاص  | 17    | 53,15           |                           |             |                   |                  |              |
| نتائج المحور ككل | طب عام  | 65    | 57,47           | 0,956                     | 2           | 0,620             | غير دالة         | /            |
|                  | تضامن   | 28    | 54,79           |                           |             |                   |                  |              |
|                  | طب خاص  | 17    | 49,15           |                           |             |                   |                  |              |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار -كروسكال-واليس -على المحور السابع (الكفايات المهنية الأدائية المتخرج بها) حيث وصلت قيمته على كل المحور إلى 0,956 بدرجة حرية قدرها 2 وبقيمة احتمالية قدرها 0,620 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب متوسطات الرتب التي تراوحت بين 49,15 و 57,47 مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة الكفايات المهنية الأدائية المتخرج بها من الجامعة لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه) وقد جاءت نتائج البنود متفرقة مدعمة لهذه النتيجة حيث تراوحت قيم اختبار -كروسكال-واليس- فيها بين 0,077 و 3,259 درجة حرية قدرها 2 وبقيم احتمالية تراوحت بين 0,196 و 0,962 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائياً هي أيضاً بدلالة تقارب متوسطات الرتب عليها.

الجدول (100) نتائج اختبار (كروسكال-واليس) للأخصائيين على المحور الثامن (الكفايات الشخصية والثقافية الاجتماعية والقيمية المتخرج بها) - حسب متغير مجال العمل المنتسب إليه-

| البند                  | المتغير | العدد | متوسط<br>الرباعيات | قيمة اختبار<br>كروسكال-<br>واليس | درجة<br>الحرية | القيمة<br>الاحتمالية | الدلالة<br>الإحصائية | اتجاه<br>الدلالة |
|------------------------|---------|-------|--------------------|----------------------------------|----------------|----------------------|----------------------|------------------|
| H1                     | طب عام  | 65    | 57,71              | 1,097                            | 2              | 0,578                | غير دالة             | /                |
|                        | تضامن   | 28    | 52,59              |                                  |                |                      |                      |                  |
|                        | طب خاص  | 17    | 51,85              |                                  |                |                      |                      |                  |
| H2                     | طب عام  | 65    | 57,10              | 0,630                            | 2              | 0,730                | غير دالة             | /                |
|                        | تضامن   | 28    | 52,02              |                                  |                |                      |                      |                  |
|                        | طب خاص  | 17    | 55,12              |                                  |                |                      |                      |                  |
| H3                     | طب عام  | 65    | 58,15              | 1,802                            | 2              | 0,406                | غير دالة             | /                |
|                        | تضامن   | 28    | 53,50              |                                  |                |                      |                      |                  |
|                        | طب خاص  | 17    | 48,65              |                                  |                |                      |                      |                  |
| H4                     | طب عام  | 65    | 59,29              | 2,888                            | 2              | 0,236                | غير دالة             | /                |
|                        | تضامن   | 28    | 48,77              |                                  |                |                      |                      |                  |
|                        | طب خاص  | 17    | 52,09              |                                  |                |                      |                      |                  |
| H5                     | طب عام  | 65    | 55,35              | 0,599                            | 2              | 0,741                | غير دالة             | /                |
|                        | تضامن   | 28    | 53,34              |                                  |                |                      |                      |                  |
|                        | طب خاص  | 17    | 59,62              |                                  |                |                      |                      |                  |
| H6                     | طب عام  | 65    | 59,05              | 3,077                            | 2              | 0,215                | غير دالة             | /                |
|                        | تضامن   | 28    | 53,54              |                                  |                |                      |                      |                  |
|                        | طب خاص  | 17    | 45,18              |                                  |                |                      |                      |                  |
| H7                     | طب عام  | 65    | 55,50              | 0,027                            | 2              | 0,987                | غير دالة             | /                |
|                        | تضامن   | 28    | 54,96              |                                  |                |                      |                      |                  |
|                        | طب خاص  | 17    | 56,38              |                                  |                |                      |                      |                  |
| نتائج<br>المحور<br>ككل | طب عام  | 65    | 60,69              | 4,306                            | 2              | 0,116                | غير دالة             | /                |
|                        | تضامن   | 28    | 48,63              |                                  |                |                      |                      |                  |
|                        | طب خاص  | 17    | 46,97              |                                  |                |                      |                      |                  |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار -كروسكال-واليس- على المحور الثامن (الكفايات الثقافية الاجتماعية والقيمية المتخرج بها) حيث وصلت قيمته على كل المحور إلى 4,306 بدرجة حرية قدرها 2 وبقيمة احتمالية قدرها 0,116 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب متوسطات الرتب التي تراوحت بين 46,97 و 60,69 مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة الكفايات الثقافية الاجتماعية والقيمية المتخرج بها من الجامعة لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه)

وقد جاءت نتائج البنود متفرقة مدعمة لهذه النتيجة حيث تراوحت قيم اختبار -كروسكال-واليس- فيها بين 0,027 و 2,888 درجة حرية قدرها 2 وبقيم احتمالية تراوحت بين 0,236 و 0,987 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائياً هي أيضاً بدلالة تقارب متوسطات الرتب عليها.



الجدول (101) نتائج اختبار (كروسكال-واليس) للأخصائيين على المحور التاسع (الكفايات المعرفية المتخرج بها) - حسب متغير مجال العمل المنتسب إليه.

| البند            | المتغير | العدد | متوسط الربايعات | قيمة اختبار كروسكال-واليس | درجة الحرية | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية | اتجاه الدلالة |
|------------------|---------|-------|-----------------|---------------------------|-------------|-------------------|-------------------|---------------|
| I1               | طب عام  | 65    | 59,59           | 3,335                     | 2           | 0,189             | غير دالة          | /             |
|                  | تضامن   | 28    | 48,95           |                           |             |                   |                   |               |
|                  | طب خاص  | 17    | 50,65           |                           |             |                   |                   |               |
| I2               | طب عام  | 65    | 57,88           | 3,117                     | 2           | 0,210             | غير دالة          | /             |
|                  | تضامن   | 28    | 56,18           |                           |             |                   |                   |               |
|                  | طب خاص  | 17    | 45,26           |                           |             |                   |                   |               |
| I3               | طب عام  | 65    | 56,87           | 1,627                     | 2           | 0,443             | غير دالة          | /             |
|                  | تضامن   | 28    | 57,41           |                           |             |                   |                   |               |
|                  | طب خاص  | 17    | 47,12           |                           |             |                   |                   |               |
| I4               | طب عام  | 65    | 56,38           | 0,225                     | 2           | 0,894             | غير دالة          | /             |
|                  | تضامن   | 28    | 55,16           |                           |             |                   |                   |               |
|                  | طب خاص  | 17    | 52,68           |                           |             |                   |                   |               |
| I5               | طب عام  | 65    | 52,78           | 1,584                     | 2           | 0,453             | غير دالة          | /             |
|                  | تضامن   | 28    | 58,18           |                           |             |                   |                   |               |
|                  | طب خاص  | 17    | 61,47           |                           |             |                   |                   |               |
| نتائج المحور ككل | طب عام  | 65    | 57,65           | 1,041                     | 2           | 0,594             | غير دالة          | /             |
|                  | تضامن   | 28    | 54,43           |                           |             |                   |                   |               |
|                  | طب خاص  | 17    | 49,06           |                           |             |                   |                   |               |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار -كروسكال-واليس- على المحور الثامن (الكفايات الثقافية الإجتماعية والقيمية المتخرج بها) حيث وصلت قيمته على كل المحور إلى 1,041 درجة حرية قدرها 2 وقيمة احتمالية قدرها 0,594 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب متوسطات الرتب التي تراوحت بين 49,06 و 57,65 مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة الكفايات المعرفية المتخرج بها من الجامعة لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه)

وقد جاءت نتائج البنود متفرقة مدعمة لهذه النتيجة حيث تراوحت قيم اختبار -كروسكال-واليس- فيها بين 0,225 و 3,335 درجة حرية قدرها 2 وقيم احتمالية تراوحت بين 0,189 و 0,894 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائياً هي أيضاً بدلالة تقارب متوسطات الرتب عليها.

## 7-مناقشة وتفسير النتائج:

7-1-بالنسبة للسؤال الرئيسي الأول : ما درجة استجابة المناهج الموجهة لتكوين المختص العيادي لمتطلبات منصب عمله حسب آراء الأخصائيين العياديين. حيث نلاحظ ضعف ملاحظ عموماً على أثر التكوين بدلالة النتائج المعبر عنها من طرف الأخصائيين حيث كانت النتيجة العامة متوسطة، إن لم نقل ضعيفة ويعزى ذلك لعوامل عدة منها التفكك بين عناصر المنهاج

في حد ذاتها لإهمالها أثناء بناء المنهاج بمعنى عدم توازن فيها لعدم إعطاء كل عنصر الأهمية التي يستحقها في البناء وهذا ما رأيناه في درجات الاستجابة على كل المحاور تقريبا، فبعض الجامعات ما زالت لم تتحول إلى المقاربة الحديثة في التكوين (التركيز على كل عناصر المنهاج) وعلى النوعية والحدثة في بناء المناهج والتكامل بين عناصرها وكذا تحري النوعية في المخرجات، وهو ما تؤكد دراسات كثيرة جننا بها، منها دراسة (اليازوري وآخرون، 2016) ودراسة (زقاورة، 2017) ودراسة (Praveen, 2016) التي أكدت على معاناة المتخرج من تدني كفاياته بمختلف أنواعها والأدائية على الخصوص وعلى أهمية العمل على تمكين الطلاب من كفايات تفي باحتياجات

#### وفيما يلي مناقشة وتفسير نتائج الإجابة على الأسئلة الفرعية :

**7-1 مناقشة وتفسير نتائج الإجابة على السؤال الفرعي الأول** (محور الأهداف المسطرة للتكوين) (المخرجات المنتظرة): جاءت الاستجابة العامة على المحور بمتوسط حسابي قدره (3.13) ورتبت بنودها حسب درجة الاستجابة، كما يلي: البند 5 "لا تتناسب مخرجاتنا ومتطلبات منصب العمل" في المرتبة الأولى وبدرجة استجابة كبيرة ما يدل على، حاجة الأهداف المسطرة في التكوين إلى مراجعة حتى تفي بمخرجات مناسبة لمنصب العمل. يليه البند 2 "تتناسب مخرجاتنا مع البيئة الوطنية والمجتمع الجزائري" في المرتبة الثانية وبدرجة استجابة متوسطة دلالة على قلة انسجام بين ما يدرس وما يوجد في الواقع، البند 1 "تلبى مخرجاتنا حاجات منصب عملنا العامة والخاصة" في المرتبة الثالثة وبدرجة استجابة متوسطة وكذا البند 3 "ترتبط بطبيعة إعداد العيادي ومجالاته معرفي مهاري أخلاقي" والبند 4 "تشمل مهارات التفكير العلمي الإبداع والابتكار المبادرة والمشاركة المجتمعية"، حيث جاءت استجاباتها بدرجات متوسطة، أيضا دليلا على حاجة الأهداف إلى المزيد من التعديل، حتى تواكب متطلبات المهنة والعصر وحاجات المجتمع.

وتعزى هذه النتائج إلى النظرة الضيقة لأهمية تحديد الأهداف وفق ما ننتظره من مخرجات وربط ذلك باحتياجات مناصب العمل وحاجات التنمية والمجتمع، والتي لا تتأتى بمعزل عن تعاون المؤسسات المستقبلية للخريجين وهو ما جاء متوافقا مع نتائج دراسة (بنية وبلجليلي، 2016) التي أكدت نتائجها على الانفصال الحاصل بين مخرجات الجامعة ومتطلبات منصب العمل في تخصص البنوك بدلالة النقص الواضح في أداء المتخرجين، ودراسة (منصوري، 2012) التي أكدت على نفس الانفصال وعدم التوافق وأوصت بالعمل على، تحديد أهداف المناهج وفق أهداف المجتمع ولم نجد دراسة تختلف معنا على ذلك.

**7-2 مناقشة وتفسير نتائج الإجابة على السؤال الفرعي الثاني** (محور المحتوى المدرس أو المقاييس المسطرة في البرنامج): جاءت الاستجابة العامة على المحور بمتوسط حسابي قدره (3.23) وجاءت نتائج البنود كما يلي: البند 5 "لا يتناسب المحتوى مع ما يحتاجه منصب العمل" في المرتبة الأولى بدرجة استجابة كبيرة ما يدل على أن المحتوى يحتاج إلى مراجعة حتى يلبي احتياجات منصب عمل الأخصائي، يليه البند 4 "يكسب المتعلمين الثقة في النفس وروح المبادرة ويمدهم باتجاهات إيجابية نحو المهنة" بدرجة استجابة كبيرة ما يدل على الأثر الإيجابي الذي تركه المحتوى المدرس في المتخرج رغم النقصان الذي يعانيه.

البند 1 "يتضمن المحتوى المعارف والمهارات الأساسية في المجال النفسي بكل تخصصاته ويراعي مدخلات الطلبة والفروق الفردية بينهم" في المرتبة الثالثة وبدرجة استجابة متوسطة ما يدل على، النقصان المشار إليه سابقا وعدم التوازن فيه. البند 2 "يوجد به وصف وتحديد للمجالات النظرية والتطبيقية وتطابق بينهما ومراعاة لتسلسلها المنطقي" في المرتبة الرابعة بدرجة استجابة متوسطة ما يدل على اختلال موجود، في اختيار المحتوى، وجب مراجعته. البند 3 "يواكب المحتوى

المستجدات والدراسات والاكتشافات العلمية ويراعي احتياجات المجتمع" في المرتبة الأخيرة بدرجة استجابة متوسطة أيضا دلالة على بعده عن الحداثة وحاجته للتجديد المستمر والمواكب لتطورات الحاصلة في المجال وحاجات المجتمع المتزايدة على الدوام.

وتعزى هذه النتائج المتوسطة حول تلبية المحتوى المدرس لمتطلبات منصب عمل العيادي إلى التقليدية التي مازالت تعانيها مناهجنا الجامعية ما جاء متوافقا مع نتائج دراسة (زرزور، 2013) والتي أكدت نتائجها على أن محتوى التكوين في الجامعة لا يحضر الطلبة جيدا لعالم الشغل، فيبقى ناقصا ودراسة (عواشرية، 2009) التي وصفته بالنقصان والهشاشة ودراسة (محمّد، 2012) على مناهج إدارة الأعمال بالإمارات التي خلصت إلى ضرورة إعادة النظر في محتوى المناهج بالإضافة والحذف من حين لآخر، بما يتلاءم واحتياجات مناصب العمل وكذا في توزيعها وحجمها الساعي ودراسة (زقاور، 2017) التي أرجعت الضعف الذي تعانيه محتويات المناهج، إلى بعدها عن التغيرات التي طرأت على المجتمع وعدم الربط بين ما تقدمه الجامعة واحتياجاته، للقطيعة الموجودة بينهما وبخاصة في التخصصات الاجتماعية والإنسانية موضوع الدراسة وهو ما اتفقت عليه دراسة (Shippers, 2008) يرى 50 % من الطلاب المستجوبين فيها أن المساقات الجامعية غير مفيدة في جل التخصصات.

**7-3- مناقشة وتفسير نتائج الإجابة على السؤال الفرعي الثالث** (محور العمليات التربوية المطبقة على المحتوى وهي الأنشطة وطرق التدريس ووسائلها): جاءت الاستجابة العامة على المحور بمتوسط حسابي قدره (2.60)، حيث جاء نتائج البنود مرتبة كما يلي: البند رقم 6 "غير مناسبة تقليدية غير كافية ولا تسمح بتكوين نوعي للمختص العيادي" في المرتبة الأولى وبدرجة استجابة كبيرة، ما يدل على العجز الكبير في هذا العنصر من المناهج، حيث لا زالت الممارسات التدريبية تقليدية، تغيب فيها الوسائل اللازمة للإيضاح والأعمال المخبرية والتقنيات الحديثة.

وفي المرتبة الثانية نجد البند 2 "تنسم بالحداثة وتثير اهتمام الطلبة وترفع درجة دافعيتهم للتعلم وتدفعهم للبحث" بدرجة استجابة ضعيفة ونفس الاستجابة جاءت على البنود 3، "مناسبة للمحتوى المسطر وتمتاز بسهولة الاستخدام والعرض كافية ومتنوعة بتنوع المقاييس"، البند 4 "تساعد الطلبة على التخطيط لما يدرسون وفق الأهداف المسطرة كما ونوعا وفترات زمنية" البند 1 "متاحة ومناسبة للجميع وتساهم بحق في تحقيق الأهداف التعليمية التعليمية".

وأخيرا نجد البند 5 "تعتمد على التجارب المخبرية في تقديم المحتوى النظري والتدريب عليه عمليا" في المرتبة الأخيرة بدرجة استجابة ضعيفة جدا، ما يدل على أن جانب الطرق والوسائل التعليمية يعاني التهميش وقلة الاهتمام والتفعيل والتنوع فيه فالجامعات تعاني شح وسائل الإيضاح والعرض والتجريب، التقليدية منها والحديثة مما يؤثر سلبا على نوعية مخرجاتها بدليل، تدني استجابات الأخصائيين عليها ويعزى ذلك لعوامل عدة، على رأسها النمو الكمي الذي تعرفها جامعاتنا على حساب النوعية والجودة، واندماج ضعيف لها في المسار الحديث للتكوين، ما جاء متوافقا مع نتائج دراسة (إيدار، 2015) التي أكدت على أن مفهوم التقنية والتكنولوجيا والوسيلة التعليمية عندنا ضيق ولا يتعدى اقتناء الأجهزة بعيدا عن تنمية الابتكار والمهارات عند الطلاب وهو نفس الرأي في دراسة (اليازوري وآخرون، 2012) ودراسة (Praveen, 2016) التي ترى، ضرورة مواءمة برامج التكوين مع متطلبات العصر ولم تختلف في ذلك كل الدراسات التي تناولت هذا الجزء من المناهج بالدراسة.

**7-4- مناقشة وتفسير نتائج الإجابة على السؤال الفرعي الرابع** (التقويم وعملياته وآلياته وفتراته الزمنية): جاءت الاستجابة العامة على المحور بمتوسط حسابي قدره (3,04) حيث جاء نتائج البنود كما يلي: البند 5 أولا "لا يتناسب التقويم مضمونا وتوقيتا مع ظروف التكوين وحاجات الطلبة" بدرجة استجابة كبيرة، ما يدل على وجود علامات استفهام عدة على آليات

التقويم وأشكاله وفتراته الزمنية، ويليه البند 1 "امتاز التقويم في تخصصنا بالاستمرارية وراعي الفروق بين المقاييس وارتبط بأهدافها" بدرجة استجابة متوسطة، حيث يمكن تسجيل بعض الملاحظات عليه، ما تفسره الاستجابات على البنود الموالية، البند 2 "له معايير واضحة تحدد مستوى الأداء وقيمتها وتوظف نتائجها في تحسين مستوى الطلاب وتقديم تغذية راجعة عكسية" الذي احتل المرتبة الثالثة بدرجة استجابة متوسطة، ما يؤكد على ضرورة إعادة النظر في تنظيم التقويم وفق المقاييس العلمية والتوجهات الحديثة للمناهج.

البند 4 "أوقات تطبيقه ومجالاته الزمنية مناسبة" احتل المرتبة الرابعة بدرجة استجابة متوسطة ما يشير إلى أنها لا تتناسب مع احتياجات التكوين بصورة كافية وتحتاج للمراجعة. وآخر مرتبة احتلها البند 3 "تراعي مجالاته الفروق الفردية بين الطلبة وتشجعهم على الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة والابتكار" حيث كانت درجة الاستجابة عليه متوسطة أيضاً، ما يدل على أنه يحتاج لإعادة تنظيم وفق المعايير العلمية، بحيث يترك فيه المجال للابتكار وتفعيل التكنولوجيا الحديثة فيه.

وتعزي هذه الاستجابات المتوسطة على بنود محور التقويم، إلى ما تعانيه عملية بناء المناهج الجامعية عندنا من خلل في التخطيط والتنفيذ هو ما جاء متوافقاً مع نتائج دراسة (زرزور، 2013) التي أكدت نتائجها على أن نظام التقويم في الجامعة الجزائية لا يحضر الطلبة لعالم الشغل التحضير اللازم، لقصور في آلياته وطرقه وبعده عن التجديد والتقنية واقتصاره على تقييم الجانب المعرفي دون الجوانب الأخرى عند المتخرج، كذلك دراسة (Shippers, 2008) التي أكد من خلالها المتخرجون على أن الجامعة لا تعمل على التطوير الدائم لخريجها عبر مناهجها وقد كانت الدراسات المهمة بالتقويم قليلة جداً وافقت جميعها على ضعفه.

**7-5- مناقشة وتفسير نتائج الإجابة على السؤال الفرعي الخامس (محور كفاءة أعضاء هيئة التدريس):** جاءت الاستجابة العامة على المحور بمتوسط حسابي قدره (3.37) حيث جاءت نتائج البنود كما يلي: البند 1 "كان لأعضاء هيئة التدريس علاقات طيبة مع الطلبة والإدارة" في المرتبة الأولى بدرجة استجابة كبيرة، وهو ما يعرف به الأستاذ عادة في مؤسساتنا، ثم تلاه البند 5 "امتاز أدائهم بالتقليدية والجمود ولا يلي أدائهم احتياجات التكوين المتعددة" في المرتبة الثانية وبدرجة استجابة كبيرة وهو ما يحتسب عليهم، إذ لازال أداء بعض الأساتذة لا يواكب التغيرات الحاصلة في المناهج ولأسباب عدة، منها ما هو متعلق بالجوانب العامة للجامعات ومنها ما يتعلق بالتكوين الناقص، وبالوسائل وإمكانيات الكليات التقليدية في أحيان كثيرة، ومنه ما يتعلق بمقاومة التغيير والاندماج.

وجاء البند 3 "امتاز أعضاء هيئة التدريس بالكفاءة في مجال إدارة الصف والإرشاد والإشراف والتدريس" بدرجة استجابة كبيرة وهو اعتراف بجهود الكثير منهم وكفاءتهم في التكوين رغم الصعوبات. ويليه البند 2 "كان عددهم يتناسب مع عدد الطلبة في التخصص" في المرتبة الرابعة وبدرجة استجابة متوسطة، ما يترجم إحدى إشكاليات جامعاتنا وهي الإمكانيات المتواضعة في مواجهة الطلب المتزايد على التعليم، ما يؤثر في مخرجاته بالسلب في أحيان كثيرة، وآخر مرتبة احتلها البند 4 "يتابع أعضاء الهيئة التدريسية التطورات الحاصلة في مجال تخصصهم ويعملون بها ويوظفون التكنولوجيا في التدريس" حيث كانت الاستجابة بدرجة متوسطة، ما يعبر عن الحاجة لتجديد ومواكبة الحداثة والتقنية في المعلومة والأداء التدريسي حتى نرقى بمخرجات جامعاتنا ونحقق النوعية المطلوبة فيها.

وتعزي النتيجة عامة إلى الجو السائد في جامعاتنا عامة من مقاومة للتغيير وقلة الإمكانيات ونقص الاحتكاك والتكوين للطاقت التدريسي، ما جاء متوافقاً مع نتائج دراسة (الدلو، 2016) التي أكدت على وجود تفاوت واضح بين قدرات الهيئة التدريسية

ما أثر على مخرجات الطلاب النوعية ودراسة (زقاورة، 2017) أيضا ودراسة (Guin, 2008)، التي ترى ضرورة الإلتزام بالتحديث المستمر في التعليم والتكوين وهو ما تدعو إليه كل الدراسات السابقة، التي إطلعنا عليها .

**6-7- مناقشة وتفسير نتائج الإجابة على السؤال الفرعي السادس (محور سياسات القبول والتدريب الميداني) :** جاءت الاستجابة العامة على المحور بمتوسط حسابي (3.02) وجاءت نتائج البنود كما يلي : أخذ البند 6 "التربصات الميدانية لا تخضع للتنظيم المطلوب كما وكيفا" المرتبة الأولى بدرجة استجابة كبيرة جدا ، نظرا لاحتياج الطالب الكبير للتربصات الميدانية في مثل هذا التخصص وواقع التكوين في جامعاتنا، حيث ينقص التدريب الميداني كثيرا ولا يرافق الطالب في مشواره الدراسي، فتأتي مخرجاته غير ملائمة لمجال عمله، فيعاني الأمية المهنية في أحيان كثيرة، وتلاه البند 3 "لا توجد سياسات قبول واضحة في تخصصنا" بدرجة استجابة كبيرة وهو أيضا تعبير يترجم ما يوجد في مؤسساتنا من فصل بين المدخلات والمخرجات في بناء المناهج ، حيث يغفل هذا العنصر (مدخلات الطلاب ) ولا يتناسب مع متطلبات التكوين ونوعيته في أغلب التخصصات الجامعية،

ثم نجد البند 5 "أدوارنا في التدريب الميداني محددة وواضحة وهناك دليل خاص له ورزنامة كافية ومشرفون" في المرتبة الثالثة بدرجة استجابة متوسطة وهو تعبير دقيق عن ما يوجد من نقص في آليات التدريب الميداني، أين يغيب الوضوح والتنسيق بين الجامعة ومؤسسات التدريب. وفي المراتب الأخيرة وبدرجة استجابة ضعيفة جاء البند 4 "يوجد قواعد قانونية لكلية تنظم التدريب بالتنسيق مع المؤسسات المستقبلية" والتي عبرت نتائجها الضعيفة على واقع العلاقة بين الجامعة وسوق العمل عندنا كذلك البند 2 "يتناسب عدد الطلبة في التخصص مع إمكانيات الكلية لتكوين نوعي ومع احتياجات سوق العمل" والذي عبرت نتائجه عن حقيقة معاشه في بلداننا العربية حيث لا يأخذ في عين الاعتبار عدد الطلبة وإمكانيات الكلية واحتياجات السوق المحلية ، عند برمجة التكوين في غالب الأمر وما الفائض في المتخرجين إلا دليل على ذلك.

نفس الشيء بالنسبة للبند 1 "تم اختيارنا للتكوين في التخصص على أساس سياسة واضحة لها معايير للقبول" الذي احتل المرتبة السادسة والأخيرة والذي جاء ليعبر عن انعدام هذه السياسة في جامعاتنا، ما ينعكس سلبا على المخرجات. وتعزي الباحثة ذلك للاختلالات الواضحة في بناء المناهج والإلمام بعناصرها وهو ما جاء متوافقا مع نتائج دراسة (إيدار، 2015) التي بينت نتائجها غياب الجانب العملي التدريبي في المناهج بكثرة وإن أدرج فهو ضيق ولا يفي باحتياجات مناصب العمل فيما بعد التخرج وكذا دراسة (الشبه وحدود، 2015) التي ركزت على أهمية تقييم مدخلات الطلاب، حتى تناسب التخصصات المكون فيها وتعطي مخرجات نوعية ودراسة (الدلو، 2016) التي بينت نتائجها تدني درجة تعاون مؤسسات التدريب للصيادلة مثلا إلى 57% ولم تختلف كل الدراسات السابقة التي جئنا بها في هذه النقاط.

**7-7- مناقشة وتفسير نتائج الإجابة على السؤال الفرعي السابع (محور المخرجات الكفايات المهارية (الأدائية) المتخرج بها من الجامعة:** جاءت الاستجابة العامة على المحور بمتوسط حسابي قدره (3.39) ودرجة استجابة متوسطة وجاءت نتائج البنود كما يلي : البند 4 "لم يمكنني تكويني من المهارات اللازمة لأداء مناسب في منصب عملي" المرتبة الأولى بدرجة استجابة كبيرة وهي ترجمة حقيقية لاحتياجات المتخرج من المهارات التي تعتبر أساسية اليوم في سوق العمل وناقصة لدى أغلب المتخرجين،

تلاه البند 1 "أستطيع مراعاة طبيعة العملاء" بدرجة استجابة كبيرة أيضا وهي نقطة ايجابية تحتسب لمخرجات التخصص، ثم نجد كل من البند 2 "متمكن من طرق الفحص والعلاج والمرافقة الكلاسيكية منها والحديثة ولغة العمل بمؤسستي واستخدم الحلول العلمية والتكنولوجيا في مجالي" بدرجة استجابة متوسطة وهو ما يعاب على المهارات الأدائية المتخرج بها

الأخصائيون مع ضرورتها القصوى في متطلبات المنصب، ناهيك عن استعمال التكنولوجيا التي تغيب في جامعاتنا والبند 3 "أحسن العمل البحثي العيادي إذا لزم إجراؤه" في المرتبة الأخيرة بدرجة استجابة متوسطة وهي أيضا نتيجة تعاب على المناهج التي لم تصل إلى تكوين متخرج يحسن العمل البحثي والذي هو من متطلبات العصر وملازم لمهنة المختص نفسها. وتعزي الباحثة ذلك لقصور في تخطيط المناهج الحالية ما جاء متوافقا مع نتائج دراسة (بوترعة وحب، 2013) التي بينت الأهمية المهنية التي يعاني منها المتخرج والتي تهز ثقته في نفسه وتحول دون أداء نوعي في منصب العمل وهو ما يتفق مع دراسة (اليازوري وآخرون 2012) التي بينت تدني مهارات أساسية كالمهارات البحثية بنسبة 59% ووجود فجوة بين التعلم المكتسب واحتياجات منصب العمل.

حيث تؤكد الدراسة الأجنبية ل(Goldenberg&Smith,2007) على أن التعليم المتخصص هو الأنسب لسوق العمل بمعنى ضرورة الإهتمام بإكساب المتخرج مهارات الأداء، واختلفت نتائجنا مع نتائج دراسة (قطناني وعويس، 2009) التي عبرت نتائجها على وجود ارتياح عام لدى المستجوبين من طلبة وأساتذة وأرباب عمل عن مخرجات كلية المحاسبة، في عمان بنسبة 80% رغم التحفظ على بعض القضايا، ومن جهة أخرى اتفقت جل الدراسات التي جئنا بها على تدني الأداء المهني لمتخرجي الجامعات عموما.

**7-8- مناقشة وتفسير نتائج الإجابة على السؤال الفرعي الثامن (محور الكفايات الشخصية الاجتماعية والثقافية،القيمة المتخرج بها من الجامعة):** جاءت الاستجابة العامة على المحور بمتوسط حسابي قدره ( 3.97 ) ودرجة استجابة كبيرة، وجاءت نتائج البنود كما يلي : البند 3 "أؤمن على أسرار عملائي وأشعرهم بذلك لكسب ثقتهم" احتل المرتبة الأولى بدرجة استجابة كبيرة جدا، نظرا لطبيعة المهنة الإنسانية البحتة واشتراك جميع ممارسيها في هذا الرأي وتلاه البند 7 "أشجع الحرية والديمقراطية" وبنفس درجة الاستجابة وهو من التوجهات الايجابية لمجتمع اليوم وبتوافق الجميع .

ثم نجد أن البندين 1-4 جاءا متتاليان بدرجة استجابة كبيرة وهي تخص "التحكم في المشاعر والإصغاء للعملاء وتقبلهم ومشاركتهم مشاعرهم وكذلك تحمل متاعب العمل النفسي ودعم المبادرات الشخصية والجماعية" وهي اتجاهات جد ايجابية نحو المهنة والآخرين يجب أن تتوفر عند المتخرج وتعتبر متحققة من خلال المناهج ولكن المفوضين عبروا عن حاجاتهم إلى المزيد منها في البند 5 الذي ينص على "احتاج للمزيد من المهارات الشخصية في تخصصي" وهو فعلا تعبير مناسب لمتطلبات منصب عمل إنساني بالدرجة الأولى، مع تسجيل تدني لدرجة الاستجابة على البند 6 "أقن لغة أجنبية أو أكثر تبعا لاحتياجات منصب عملي وتحولات المجتمع" وهو ما نراه جد ناقص عند المتخرجين فعليا ، رغم أهميته وتعزي الباحثة ذلك لتقصير المناهج الجامعية عامة في هذا الجانب وهي نقطة تحتسب ضدها وجاء نتائج هذا المحور متوافقة مع نتائج دراسة (أبو عودة 2016) ولم تختلف الدراسات كثيرا إلا حول بعض المهارات مثل المهارات الحياتية وهو ما جاءت به دراسة (Guini2008) ودراسة (اليازوري وآخرون 2012) .

**7-9- مناقشة وتفسير نتائج الإجابة على السؤال الفرعي التاسع (محور الكفايات المعرفية (جملة المعارف والمعلومات) المتخرج بها من الجامعة :** جاءت الاستجابة العامة على المحور متوسطة، بمتوسط حسابي قدره (3,27) ورتبت بنودها حسب درجة الاستجابة 5-1-2-3-4 حيث نلاحظ تدني المتوسط الحسابي للبند 4 "معارف المنهجية والإحصاء" على الرغم من أهميتها في العمل البحثي العيادي وكذا البند 5 "احتياج للمزيد من المعارف" الذي احتل المرتبة الأولى.

وتعزي الباحثة ذلك لخلل في اختيار وتحديد احتياجات التكوين من المعارف، بسبب الفجوة الموجودة بين الجامعة وسوق العمل، بحيث لا تحدد محتويات المناهج تبعا لاحتياجات منصب العمل الحقيقية فالارتجال والتذبذب والنقصان سمة تميزها،

واحتل البند 3 "مطلع على الجديد في تخصصي" المرتبة الرابعة بدرجة استجابة متوسطة كإشارة على بعد الطالب على التجديد في المعارف المتخصصة، تبعاً للجو العام في جامعاتنا والذي لا يشجع على التجدد، بينما جاء البند 1 "الإلمام بمعارف علم النفس العام والعيادي"، في المرتبة الثانية وبدرجة استجابة كبيرة، باعتبارها معارف أساسية في التخصص تدرس على مدار سنوات التكوين، ثم تلاه البند 2 "لم بمعارف في ديناميكية الجماعة ونظريات الإرشاد النفسي ورواها" بدرجة استجابة متوسطة، على الرغم من أهميته وضرورته وهو ما جاء متوافقاً مع نتائج دراسة (عواشريه، 2009) التي أظهرت هشاشة ونقصان كبير في محتويات البرامج التكوينية وذهبت دراسة (Mason, 2016) إلى أن إشراك أصحاب العمل في اختيار البرامج، أكثر من ضرورة ولم تختلف الدراسات كلها حول هذه النقطة بالذات .

**8- مناقشة وتفسير نتائج اختبار الفروق عند العياديين، حسب المستوى الدراسي المتخرج به ونظام الدراسة المتخرج منه ومجال العمل المنتسب إليه.**

**8-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى (لا توجد فروق دالة إحصائية عند  $a=0,05$ ) في آراء الأخصائيين العياديين الممارسين للمهنة حول درجة استجابة مناهج تكوينهم الجامعي، لمتطلبات مناصب عملهم -بمجالاته المتعددة - تعزى لمتغير المستوى الدراسي المتخرج به (ليسانس -ماستر)**

خلصت نتائج الدراسة عامة إلى أنه (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجات استجابة مناهج تكوينهم بكل عناصرها، لمتطلبات مناصب عملهم، تعزى لمتغير المستوى الدراسي المتخرج به، عند مستوى الدلالة  $a=0,05$ ) مما يدل على إتفاق الجميع- رغم اختلاف مستواهم الدراسي- على تدني مستوى التكوين بصفة عامة بالمقارنة مع احتياجات منصب العمل العالية، والتي جاءت درجات الاستجابة عليها بين ضعيفة ومتوسطة.

كما أن النتائج تبين أن ارتفاع المستوى الدراسي لم يؤثر في نوعية التكوين ولم يرفع من كفايات الطلبة المعرفية والمهارية خاصة، حيث كان من المفروض أن طلبة (الماستر) يملكون كفايات أكثر نوعية وتخصص من طلبة الليسانس وهو ما لم نستدل عليه من خلال الدراسة وترجع الباحثة ذلك إلى التراجع العام لأداء الجامعة بما فيها مناهج التكوين رغم ما تعرفه من إصلاحات وهي نفس النتائج التي أكدت عليها العديد من الدراسات المحلية السابقة خاصة، دراسة (كركوش، 2014) حول معيقات الممارسة النفسية في الجزائر، ودراسة (زهار وتارزولت، 2015) حول نفس الموضوع والعربية، كدراسة (عدوان، 2013) وحتى الأجنبية كدراسة (Mason, 2016) و (Praveen, 2016) التي أكدت على معاناة المتخرج من تدني كفاياته بمختلف أنواعها والأدائية على الخصوص. رغم ما قضاه من سنوات دراسة وفي ما يلي مناقشة وتفسير نتائج المحاور كل على حدا وبالتفصيل فيها، بندا بندا.

**8-1-1- مناقشة وتفسير نتائج المحور الأول (A) الأهداف المسطرة للتكوين (المخرجات المنتظرة):** أظهرت النتائج (عدم وجود فروق في آراء العياديين الممارسين للمهنة حول درجة استجابة الأهداف المسطرة في التكوين لمتطلبات منصب عملهم، تعزى لمتغير المستوى الدراسي المتخرج به)، حيث جاءت نتائج اختبار -مان ويتي- على المحور ككل غير دالة إحصائياً وكذا نتائج البنود الخمسة متفرقة، ما يدل على تقارب آراء الممارسين العياديين حول درجة استجابة الأهداف المسطرة في التكوين لمتطلبات مناصب عملهم رغم اختلاف مستوياتهم الدراسية، فكل من طلبة الليسانس والماستر يرون أن مخرجاتهم المحققة من خلال التكوين متوسطة عموماً لا ترقى لمتطلبات مناصب عملهم المتعددة والمتزايدة على الدوام كم أنهم أكدوا على أنها لا تتناسب بدرجة كبيرة مع متطلبات مناصب عملهم، وتعزى هذه النتائج لعوامل عدة، منها ما اتصل بالمناهج في حد ذاتها فأهدافها المسطرة غالباً ما توضع بعيداً عن احتياجات سوق العمل ودون تنسيق مع مؤسساته المستقبلية للمتخرجين.

كما أنها لا تضع في الحسبان في أحيان كثيرة أن الطالب وهو يرتفع في مستواه الدراسي، لا بد أن تكون مخرجاته أكثر نوعية وتخصص من سابقتها، وهو ما أكدت عليه دراسات سابقة كثيرة منها دراسة (ضليمي، 2019) التي أكدت على انخفاض نوعية المخرجات في البيئة السعودية وضعف العلاقة بين الجامعة ومتطلبات التنمية في البلاد ودراسة (المفتاح، 2017) التي أجراها على التعليم الجامعي القطري، حيث أن هذا الأخير ورغم الإصلاحات الأخيرة لا زال يشكو موجود فجوة بين التعليم والاقتصاد، حيث جاءت نتائجها متفقة مع دراستنا وهو أيضا ما أكدته دراسة (Guin, 2008) التي أكدت على أن التعليم العالي يلعب دورا كبيرا في التنمية ولم تختلف كل الدراسات على هذه الجزئية.

**8-1-2 مناقشة وتفسير نتائج المحور الثاني (B) المحتوى المسطر للتكوين :** أظهرت النتائج (عدم وجود فروق في آراء العياديين الممارسين للمهنة حول درجة استجابة المحتوى المسطر للتكوين بمقاييسه المختلفة لمتطلبات مناصب عملهم، تعزى لمتغير المستوى الدراسي (ليسانس - ماستر). حيث جاءت نتائج اختبار - مان ويتني - على المحور ككل وكذا على البنود الخمسة متفرقة غير دالة على وجود فروق، ما يدل على تقارب آراء الممارسين العياديين رغم اختلافهم في المستوى الدراسي. فالكل يرى أن المحتوى المقدم في الجامعة أثناء التكوين غير كاف لتلبية متطلبات مناصب عملهم فهو متوسط عموما، وما درجة استجابتهم على البند الخامس "لا يتناسب المحتوى المسطر واحتياجات منصب العمل" التي جاءت كبيرة إلا دليلا على ذلك وتعزى هذه النتيجة لعوامل عدة، منها غياب التنسيق بين الفاعلين في الجامعة والمؤسسات المستقبلية للأخصائيين فيما بعد التخرج، للاتفاق على محتوى مناسب للتكوين يفي بمتطلبات المهنة، أضف إلى ذلك الخلط الواقع في التوظيف فغالبا تعتمد شهادة الليسانس في ذلك وتهتم شهادة الماستر، التي يجد متخرجوها أنفسهم في غنا عما درسوه خلال سنواتها، وكأنها لم تكن، على عكس ما نجده في دول أخرى، أين يعتبر ارتفاع المستوى الدراسي عند الأخصائي ضرورة للالتحاق بالمهنة التي تتطلب تكويننا معمقا وهو ما أكدت عليه دراسات سابقة كثيرة منها دراسة (عواشيرية، 2009) (على المحتوى تحديدا )

حيث استخلص، أنه يعاني النقصان والاعتراب والهشاشة ودراسة (Shippers, 2008) يرى 50 % من الطلاب المستجوبين فيها أن المساقات الجامعية غير مفيدة التي ودراسة (الزيادات وآخرون، 2008) التي استخلصت أن الشعب الإنسانية والاجتماعية على الخصوص، لم تلقى التحديث الذي نالته الشعب التقنية والتطبيقية على مستويات كثيرة تخص مناهجها، مما أضعف مخرجاتها حيث جاءت نتائجها متفقة مع دراستنا ولم نجد من نتائج الدراسات ما يخالف نتائج دراستنا .

**8-1-3 نتائج المحور الثالث (C) أنشطة وطرق التدريس ووسائله وفتراته الزمنية :** أظهرت النتائج (وجود فروق في آراء العياديين الممارسين للمهنة، حول درجة استجابة طرق واستراتيجيات التدريس بكل خصائصها لمتطلبات مناصب عملهم، تعزى لمتغير المستوى الدراسي (ليسانس - ماستر)، على المحور ككل لصالح طلبة الماستر، حيث جاءت نتائج اختبار - مان ويتني - دالة على ذلك، ما يظهر على اختلاف في آراء كل من طلبة الليسانس والماستر على مناسبة طرق ووسائل التدريس لتحقيق تكوين يفي بمخرجات تلبي متطلبات مناصب عملهم وهذا لكون طلبة الماستر أكثر تجربة واحتكاك بواقع الدراسة، نظرا لطول مدة دراستهم في التخصص.

في حين جاءت نتائج اختبار - مان ويتني - على البنود الستة متفرقة دالة على (عدم وجود فروق) حيث تقاربت آراء الممارسين العياديين رغم اختلافهم في المستوى الدراسي، فالكل يرى أن طرق وأساليب التدريس ووسائله غير متوفرة ومستعملة بما يناسب تكوين يفي بمتطلبات منصب عمل المختص العيادي، فهي تتسم بالتقليدية - إن وجدت - وغير كافية وبعيدة عن الحداثة والتنوع ولا تعتمد على التجارب العلمية ولا تراعي مستوى الدراسة للطلاب فنجدها واحدة في كل السنوات، حتى يجد طالب



الماستر نفسه في قالب واحد هو وطالب الليسانس أين كان من المفروض أن تفتح أمامه آفاق تكوين متميزة، لتتميز مرحلته الدراسية.

ويعزى ذلك لعوامل عدة منها، ما تعرفه جامعاتنا من جمود في آليات التغيير، فشعارات التحديث ترفع دون تطبيق، مع استمرار نقص التمويل الكافي للجامعات، الذي ساهم كثيراً في تردي الوضع التدريسي، وهو ما أكدت عليه دراسات سابقة كثيرة منها دراسة (سعداوي، 2013) التي تطرقت لإشكالية التمويل والإصلاح اللتان لا تلتقيان أبداً، فلا إصلاح بدون تمويل كافي لواقع مليء بالصعوبات ودراسة (إيدار، 2015) التي أكدت أن التكنولوجيا عندنا لا تتعدى اقتناء، حيث جاءت نتائجها متفقة مع دراستنا والدراسة الأجنبية ل (Paun&Nicolescu, 2009) التي يرى كل من متخرجوها ورؤساؤهم أن الأداء الجامعي غير ملبي لمتطلبات السوق.

**4-1-8 مناقشة وتفسير نتائج المحور الرابع: (D) عمليات التقويم وآلياته:** أظهرت النتائج (عدم وجود فروق في آراء العياديين الممارسين للمهنة حول درجة استجابة طرق وآليات التقويم الممارسة في الجامعة لتكوين يفي بمخرجات تستجيب لمتطلبات مناصب عملهم، تعزى لمتغير المستوى الدراسي (ليسانس- ماستر)، حيث جاءت نتائج اختبار -مان ويتني - غير دالة إحصائياً ما يدل على تقارب آراء الممارسين العياديين، رغم اختلاف مستوياتهم الدراسية حول كون آليات التقويم وعملياته مازالت ناقصة ولا تستطيع تحسين مستوى مخرجات الطلاب.

فالكل يرى أنها متوسطة عموماً وتحتاج للمزيد من التطوير والتحكم ويعزى ذلك لكون التقليدية في الممارسة الميدانية تميز التقويم ويغيب التقويم اللازم في كل مراحل التكوين ولا نجده يراعي مستوى الطلاب الدراسي وتحولهم من مرحلة دراسية لأخرى، أين كان من المفروض أن تتنوع أساليبه حسب احتياجات الطلبة العملية المهنية لتظهر تميزهم كما إخفاقاتهم حتى تبنى عليها مخرجات أكثر ملاءمة لسوق العمل، فغياب العمليات الميدانية له وفي مؤسسات العمل ذاتها وبتنسيق مع الجامعات، أضعف أداء المتخرجين من جهة وثقتهم في أنفسهم من جهة أخرى، هو ما أكدت عليه دراسات سابقة كثيرة منها دراسة (عون، 2007) التي ترى أنه على جامعاتنا تبني وسائل حديثة في التقويم المستمر وكذا أساليبه وتوسيع دائرته لتشمل أعضاء هيئة التدريس أيضاً ودراسة (سعداوي، 2013) التي أكدت على قدم طرق ووسائل التقويم في جامعاتنا، حيث جاءت نتائجها متفقة مع دراستنا وكل الدراسات التي جننا بها.

**5-1-8 مناقشة وتفسير نتائج المحور الخامس (E) : كفاءة أعضاء هيئة التدريس:** أظهرت النتائج (عدم وجود فروق في آراء العياديين الممارسين للمهنة حول درجة استجابة كفاءة أعضاء هيئة التدريس لاحتياجات التكوين، وبالتالي تحقيق مخرجات مناسبة لمتطلبات منصب العمل تعزى لمتغير المستوى الدراسي (ليسانس- ماستر)، حيث جاءت قيم اختبار -مان ويتني - على المحور ككل وكذا على البنود الأربعة الأولى، غير دالة إحصائياً ما يدل على تقارب آراء الممارسين العياديين عليها رغم اختلافهم في مستوى الدراسة المتخرج به.

فالكل يرى أن أعضاء هيئة التدريس كفاءاتهم متوسطة- عموماً -وتتسم بالتقليدية بدرجة كبيرة وتحتاج للمزيد من التطوير والتحديث إن كان في المعارف المقدمة من قبلهم، أو في طرق تبليغها باعتبارهم ركن أساسي في عملية التكوين وبالتالي ممارساتهم تنعكس على أداء الطلاب ومخرجاتهم ويعزى ذلك لعوامل عدة منها مقاومة التغيير من طرف بعضهم أحياناً، والإمكانيات الضعيفة لمؤسساتنا من ناحية أخرى، وكيفيات تعيينهم في كل مراحل التدريس، أي بين مرحلتي (الليسانس والماستر) أين وجب أن تظهر كفاءات الأساتذة ومهنياتهم في التكوين في مخرجات طلابهم وأدائهم وهو ما أكدت عليه دراسات سابقة كثيرة منها دراسة (الدلو، 2016) التي استخلصت أن الطرق المستعملة في التدريس في جامعاتنا قديمة، وطغى فيها

النظري على التطبيقي ودراسة (Praveen, 2016) التي استنتجت أنه من بين إشكاليات التعليم الجامعي عامة عدم مواكبته لمتطلبات العصر والتي من بينها عصرنة التعليم.

حيث جاءت نتائجها متفقة مع دراستنا والدراسات السابقة التي جئنا بها في حين كانت نتيجة البند الخامس دالة إحصائيا حيث جاءت اختبار -مان ويتني- دالة لصالح طلبة (الماستر) وقد نص البند على "امتاز أدائهم بالتقليدية والجمود" ما يؤكد على صحة النتائج السابقة باعتبار طلبة الماستر أكدوا ذلك لطول مدة دراستهم وتجربتهم التكوينية.

**8-1-6- مناقشة وتفسير نتائج المحور السادس (F) سياسات القبول في التخصص والتدريب الميداني:** أظهرت النتائج عدم وجود فروق في آراء العياديين الممارسين للمهنة، حول درجة استجابة سياسات القبول في التخصص والتدريب الميداني المستعملة في التكوين، لتجقيق مخرجات تناسب متطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي المتخرج به)، حيث جاءت قيم اختبار -مان ويتني- للمحور ككل كما للبنود متفرقة أيضا غير دالة إحصائيا على وجود تلك الفروق، ما يدل على تقارب آراء الممارسين العياديين رغم اختلافهم في المستوى الدراسي.

فالكل يرى أن سياسات القبول في التخصص وسياسات التدريب الميداني المطبقة خلال التكوين، لا تساعد على تحقيق مخرجات مناسبة لاحتياجات مناصب عملهم، ويعزى ذلك لعوامل عدة منها الغياب الكلي لسياسة قبول في التخصص -عدا المعدل- فلا تراعى رغبات الطلاب ولا إمكانياتهم اللازمة للالتحاق بالتخصص وحتى بين مستوى وآخر حيث أصبحت أعداد كبيرة من الطلبة -وفق النظام الجديد ل.م.د- تلتحق بالماستر دون شروط خاصة كالقدرات المتميزة أو الرغبة، فالدراسة تتم آليا وفقا لاعتبارات كمية، لا نوعية مما يصيب الطلبة بطابع واحد لا تكاد يميز فيه متخرج الليسانس من متخرج الماستر، هذا من جهة، ومن جهة أخرى تقل فرص التدريب وآلياته مما يدفع الكثير من متخرجي التخصص للبحث عنها في مراكز خاصة.

كما أن ذلك يترك أثرا سينا عند المتخرج، وهو ما أكدت عليه دراسات سابقة كثيرة منها، دراسة (قويدر وبوحجرة، 2012) حول علم النفس العيادي حيث استخلص أن التربصات الميدانية غير منظمة ودراسة (ضليمي، 2019) حول نفس الموضوع والتي ترى وجوب التركيز على مدخلات الطلاب، كما وكيفا، وقد أوصت دراسة -Trottier- بضرورة تحليل المسار التعليمي والظروف المحيطة وهو ما أجمعت عليه جل الدراسات التي تؤكد غياب سياسات واضحة للقبول والتدريب الميداني في مؤسساتنا الجامعية.

**8-1-7- مناقشة وتفسير نتائج المحور السابع (G) الكفايات المتخرج بها مهاريا وأدانيا:** أظهرت النتائج (عدم وجود فروق في آراء العياديين الممارسين للمهنة حول درجة استجابة الكفايات المهارية -العملية- المتخرج بها من التكوين لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي المتخرج به)، حيث جاءت قيم اختبار -مان ويتني- على المحور ككل غير دالة إحصائيا وكذا على البنود 1,3,4 ما يدل على تقارب آراء الممارسين العياديين عليها، رغم اختلافهم في المستوى الدراسي المتخرج به.

فالكل يرى أن مخرجاتهم- المهارية العملية- المحققة من خلال التكوين، ضعيفة ولا تستطيع تلبية احتياجات الممارسة النفسية الواقعية، التي تتزايد وتختلف من حالة علاجية لأخرى وتتطلب تحكما في آليات الفحص، والعلاج ومتطلبات مؤسسة العمل أيضا ويعزى ذلك لعوامل عدة منها، نقص التدريب العملي وعدم مواكبته لسنوات التكوين ففتراته الزمنية قصيرة وآلياته ضعيفة ولا أثر للمستوى الدراسي فيها، فلا تكاد يميز بين تدريب طالب متخرج بمستوى الليسانس وآخر متخرج بمستوى

الماستر، أضف إلى ذلك قصر فترات التدريب العملي ومحدودية مجالاته وهو ما ركزت عليه كل الدراسات السابقة التي جئنا بها لأن التدريب العملي أساس كل مهنة.

ومن تلك الدراسات دراسة (Kacha,2012) التي ترى أنه من الضروري إعادة النظر في تكوين الأخصائي العيادي لتعدد طرق التدخل النفسي ودراسة (الدلو، 2016) حول مخرجات الجامعات الفلسطينية التي استخلصت تفاوتاً في القدرات المهنية والتدريبية للمتخرجين، حيث جاءت نتائجها متفقة مع دراستنا ومع دراسة (Goldenberg & Smith, 2007) التي ترى أن التعليم التخصصي جداً هو الأنسب لسوق العمل دوماً. وهو ما تؤكد نتيجته الفروق على البند الثاني التي جاءت دالة على وجود فروق لصالح- طلبة الماستر - حيث أن الطلبة وبعد خمس سنوات دراسة كاملة، يرون أن مهارات (الفحص والعلاج ومهارات أخرى كثيرة لازمة للعمل العيادي) تبقى متوسطة عبر التكوين الذي تلقونه .

**8-1-8- مناقشة وتفسير نتائج المحور السابع ( H ) الكفايات المتخرج بها قيميا ،الشخصية والاجتماعية :** أظهرت النتائج (عدم وجود فروق في آراء العياديين الممارسين للمهنة حول درجة استجابة الكفايات القيمية الشخصية والاجتماعية المتخرج بها من التكوين لمتطلبات منصب العمل تعزى لمتغير المستوى الدراسي المتخرج به) ليسانس ماستر). حيث جاءت قيم اختبار -مان ويتني- على المحور ككل وكذلك على البنود السبعة متفرقة ، غير دالة إحصائياً أيضاً، ما يدل على تقارب آراء الممارسين العياديين رغم اختلافهم في المستوى الدراسي المتخرج به، فكلهم يرون أن مخرجاتهم القيمية الشخصية والاجتماعية المتخرج بها كافية بدرجة كبيرة وتستجيب لمتطلبات مناصب عملهم الإنسانية والكثيرة. وتعود هذه النتيجة لكون المنتسب لهذا التخصص يدرك أهمية التفاني في العمل واحترام العميل وكذلك للجو العام للمهنة، وقد نجحت مناهج علم النفس العيادي -محل الدراسة- في تحقيق ذلك لدى الطلبة حسب إجاباتهم وهو ما أكدت عليه دراسات سابقة كثيرة ،منها دراسة (ضليمي، 2019) التي أكدت على وجود نسب متفاوتة في مهارات الطلاب ،كال تفكير الابداعي والمرونة حيث، جاءت نتائجها مختلفة قليلاً مع دراستنا ومتفقة مع دراسة (اليازوري، 2012) ودراسة -Hart, 2008- التي بينت أن 27% من المتخرجين وحسب رؤساء أعمالهم يحتاجون لتطوير مهاراتهم الحياتية .

**8-1-9 مناقشة وتفسير نتائج المحور التاسع ( I ) الكفايات المعرفية المعلومات والمعارف المتخرج بها :** أظهرت النتائج (عدم وجود فروق في آراء العياديين الممارسين للمهنة حول درجة استجابة الكفايات المعرفية -المعلومات والمعارف- المتخرج بها من التكوين لمتطلبات منصب العمل تعزى لمتغير المستوى الدراسي المتخرج به ليسانس -ماستر)، حيث جاءت قيم اختبار مان- ويتني غير دالة إحصائياً، على كل المحور كما على البنود الخمسة متفرقة ،ما يدل على تقارب آراء الممارسين العياديين ، رغم اختلافهم في المستوى الدراسي.

فالكل يرى أن مخرجاتهم المعرفية المكتسبة من خلال التكوين متوسطة ،يجب تعزيزها في ظل احتياجات مناصب عملهم المتغيرة وهنا نسجل أنه كان من المفروض أن ترتفع الكفايات المعرفية لطلبة الماستر وتتميز عن غيرها لدى طلبة الليسانس تبعاً للمستوى الدراسي وهو ما لم نلمسه من خلال نتائج دراستنا ويعزى ذلك للفجوة الموجودة بين القائمين على التكوين والتمهين فالجامعات تجهل الاحتياجات الحقيقية لمناصب العمل وأسواق العمل لا تسعى لربط العلاقة بمؤسسات التكوين ، وهو ما أكدت عليه دراسات سابقة كثيرة منها دراسة (إيدار، 2005) التي ترى انعزال الخطط التنموية- عامة -عن التخطيط التربوي- مما يجعل المناهج تفتقر إلى سند اقتصادي اجتماعي ودراسة -Hart, 2008- التي ركزت على ضرورة تطوير معارف الطلبة في أمور عديدة ،حيث اتفقت مع دراستنا ، في حين تختلف معنا دراسة ( زقاورة، 2017) التي ترى أن النظري في البرامج يفوق التطبيقي .

**8-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية** ( لا توجد فروق دالة إحصائية عند  $\alpha=0.05$  ) في آراء الأخصائيين العياديين الممارسين للمهنة حول درجة استجابة مناهج تكوينهم الجامعي- عنصرًا عنصرًا- لمتطلبات مناصب عملهم المتعددة تعزى لمتغير نظام الدراسة المتخرج منه (كلاسيكي - L.M.D)

خلصت نتائج الدراسة العامة إلى أن (هناك فروقا في آراء الأخصائيين العياديين حول درجات استجابة مناهج تكوينهم، لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير نظام الدراسة المتخرج منه عند مستوى الدلالة  $\alpha=0.05$ ) وذلك على المتوسط العام للاستبيان، حيث جاءت قيم اختبار مان- ويتي دالة إحصائيا لصالح متخرجي نظام ال L.M.D، ويعزى ذلك لإخفاق النظام الجديد في التكوين وفي التخصص محل الدراسة في إحداث التغيير المنشود، بالمقارنة مع احتياجات المنصب العالية معرفيا ومهاريا بصفة خاصة.

وكما كان منتظرا وتتفق نتائج دراستنا مع العديد من الدراسات المحلية خاصة كدراسة (رحيم والعاب، 2012) حول واقع التعليم الجامعي في ظل نظام ال ل.م.د. حيث اتضح أن الطالب لا يعي معنى مشروعه المهني في الأغلب، ولا يرى جدوى من التكوين، فالوساطة هي أكثر آليات التوظيف، مع المال والنفوذ مما يبين أن التحول إلى النظام الجديد في التكوين، لم يستطع تحقيق أكبر أهدافه ألا وهي تمكين الطلاب من العمل على تحقيق مشاريع مهنية مستقبلية هادفة، وهو ما تؤكد دراسة (إيدار، 2015) حول نفس النظام في التكوين حيث أكدت على أنه يعيش مشكلات عدة وفي ما يلي نتائج المحاور كل على حدا وبالتفصيل بندا، بندا:

**8-2-1 مناقشة وتفسير نتائج المحور الأول (A) الأهداف المسطرة للتكوين (المخرجات المنتظرة) :** أظهرت النتائج (وجود فروق في آراء العياديين الممارسين للمهنة حول درجة استجابة الأهداف المسطرة في التكوين لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير نظام التكوين المتخرج منه لصالح طلبة ال ل.م.د. حيث جاءت قيم "ت" للمحور ككل دالة إحصائيا وكذا قيم البنود رقم 2 و 4 التي جاءت متوسطاتها دالة على وجود فروق في الاستجابات لصالح طلبة ال ل.م.د. دائما حيث ينص البند 2 على "تناسب مخرجاتنا مع البيئة الوطنية والمجتمع الجزائري" وينص البند 4 على "تشمل على مهارات التفكير العلمي كالإبداع والابتكار والمشاركة المجتمعية" حيث كانت الاستجابات على كليهما متوسطة مما يدل على غياب التأثير الإيجابي للنظام الجديد في التكوين L.M.D بدلالة نتائج الاستجابات. أما بقية البنود رقم 1 و 3 و 5 جاءت نتائجها لتدل على (عدم وجود فروق في استجابات الطلبة في نظامي التكوين، حولها بدلالة تقارب متوسطات استجاباتهم رغم اختلافهم في نظام التكوين وهي تخص "تلبية المخرجات لاحتياجات نصب العمل وارتباط المخرجات بطبيعة إعداد المختص وعدم ملائمة المخرجات للمتطلبات المنصب".

فالكل يرى أن مخرجاتهم المحققة من خلال التكوين في هذه الجوانب متوسطة عموما، ويعزى ذلك لعوامل عدة منها أن احتياجات الممارسة النفسية العيادية متعددة، وتختلف وتتزايد مع تزايد احتياجات المجتمع والتغيرات التي تطرأ عليه، والتكوين فيها عندنا مازال يعاني من إشكاليات عدة ولم تستطع الإصلاحات المتكررة، رفع التحدي وتحسين المخرجات وهو ما أكدت عليه دراسات سابقة كثيرة منها ودراسة (زهارة وتارزولت، 2015) التي بحثت في معوقات الممارسة النفسية، حيث وجدت أن أبرزها التكوين الذي تحصل على أعلى نسبة بـ 50,45% حيث جاءت نتائجها متفقة مع دراستنا ومع دراسة - Praveen 2016- التي أكدت على أهمية المواءمة بين أهداف الدراسة ومتطلبات سوق العمل وهي نفس نتائج الدراسات السابقة التي جننا بها.

**8-2-2- مناقشة وتفسير نتائج المحور الثاني (B) المحتوى المسطر للتكوين:** أظهرت النتائج (عدم وجود فروق في آراء العياديين الممارسين للمهنة حول درجة استجابة المحتوى المسطر للتكوين بمقاييسه المختلفة لاحتياجات مناصب عملهم تعزى لمتغير نظام الدراسة المتخرج منه)، حيث جاءت قيم اختبار- مان ويتي- للمحور ككل والبنود الخمسة غير دالة إحصائياً، ما يدل على تقارب آراء الممارسين العياديين ، رغم اختلافهم في نظام الدراسة، حيث يرى الطلبة أن المحتوى المقدم في الجامعة أثناء التكوين متوسط عموماً ولا يرقى لاحتياجات مناصب عملهم الكثيرة ، ويحتاج إلى عصرنه وتطوير وتبني إشكاليات المجتمع ويعزى ذلك لعوامل عدة، منها انعدام التنسيق بين الجامعة ومؤسسات العمل لوضع محتوى يفي بمتطلبات المهنة .

وهو ما أكدت عليه دراسات سابقة كثيرة منها دراسة (عواشيرة، 2009) التي أكدت نتائجها على معاناته من النقصان والهشاشة والاعترا ب ونقائص أخرى كثيرة ودراسة (زرزور، 2013) حول المحتوى في النظام الجديد ال L.M.D التي أكدت على أن المحتوى المعتمد في التكوين لا يحضر الطلبة لعالم الشغل ودراسة ( Hart,2008) التي أكدت عينتها من أرباب العمل والمدراء على ضرورة تطوير معارف المتخرجين ومهاراتهم أي تجديد المحتويات ، بما يتناسب ومقتضيات العصر، حيث جاءت نتائجها متفقة مع دراستنا ودراسات أخرى كثيرة. ولم نجد من الدراسات ما يختلف على ذلك .

**8-2-3 - مناقشة وتفسير نتائج المحور الثالث (C) أنشطة وطرق التدريس وسائله وفتراتها الزمنية:** أظهرت النتائج وجود فروق في آراء العياديين الممارسين للمهنة حول درجة استجابة -طرق واستراتيجيات التدريس الممارسة في الجامعة ووسائلها- لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير نظام الدراسة المتخرج منه، حيث جاءت قيم اختبار -مان ويتي- للمحور ككل دالة إحصائياً لصالح طلبة ال L.M.D ، وهو ما جاءت به أيضاً نتائج البنود 1 و 2 متفرقة، حيث جاءت قيم نفس الاختبار دالة إحصائياً أيضاً ولصالح طلبة ال L.M.D ، دائماً بينما جاءت نتائج البنود 3,4,5,6، غير دالة على وجود فروق في درجة استجابة طرق ووسائل التدريس لتحقيق تكوين يفي بمتطلبات مناصب عملهم.

فالكل يرى أن طرق التدريس واستراتيجياته الممارسة في الجامعة خلال التكوين ضعيفة وضعيفة جداً أحياناً، ولا ترقى لتحقيق التكوين النوعي المنشود وهو ما أكدته الفروق المسجلة بالنسبة للمحور ككل والبندين 1,2 ، التي تؤكد أنه ورغم التغيير في نظام التعليم مازالت طرق ووسائل التدريس ضعيفة ويعزى ذلك لعوامل عدة منها التشبث بالتقليدية في الأداء بدرجة كبيرة ، مع نقص حاد في التجهيزات والوسائل المساعدة على استخدام الأساليب الحديثة في التدريس.

إضافة لكون هذا العنصر من المناهج، لا يلقى حظه من التفعيل ويهمل رغم دوره الأساسي في إنعاش عمليتي التعليم والتدريب وهو ما أكدت عليه دراسات سابقة كثيرة منها دراسة (كركوش، 2014) التي أكدت أن من بين إشكاليات التكوين في علم النفس العيادي، ظروف التكوين السيئة حيث جاءت نتائجها متفقة مع دراستنا ، ومع أغلب الدراسات التي جننا بها مثل (دراسة (منصوري، 2016) ) ودراسة ( Praveen,2016) التي ترى وجوب عصرنه التعليم العالي بما في ذلك طرق ووسائل التدريس فيه.

**8-2-4- مناقشة وتفسير نتائج المحور الرابع (D) عمليات التقويم وآلياته وفتراته الزمنية:** أظهرت النتائج (عدم وجود فروق في آراء العياديين الممارسين للمهنة حول درجة استجابة عمليات التقويم التربوي وآلياته، لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير نظام الدراسة المتخرج منه)، حيث جاءت قيم اختبار- مان ويتي- غير دالة إحصائياً على المحور ككل وعلى كل البنود متفرقة أيضاً ، ما يدل على تقارب آراء الممارسين العياديين رغم اختلافهم في نظام الدراسة المتخرج منه ، فالكل يرى أن عمليات التقويم المتبعة خلال التكوين وآلياتها متوسطة عموماً، وتحتاج إلى المزيد من التفعيل ، وتعزى هذه النتائج

لكون التحول إلى نظام الـ ل.م.د. في التكوين لم يغير من الممارسات القديمة في التعليم الجامعي، فعمليات التقييم مازالت في أغلبها تتم دون الوفاء بشروط التقييم والتكوين الحديثة ولا ترتبط فعليا بأهداف التكوين ولا تغطي المحتويات كما يجب، مما جعل الاستجابات لا تدل على فروق تذكر لدى متخرجي النظامين الكلاسيكي والـ L.M.D.

وهو ما أكدت عليه دراسات سابقة كثيرة منها دراسة (زرزور، 2013) التي بينت نتائجها أن عمليات التقييم المستعملة في جامعاتنا لا تستطيع المساهمة في تحضير الطلبة لعالم الشغل كما أكد مليكة في مؤلفه ل2010 على أن علم النفس العيادي هو علم ومهنة وتكنولوجيا، في الإشارة إلى لزوم الرفع من آليات الممارسة، إن كان في التكوين أو العمل العيادي نفسه، ودراسة (Kacha, 2012) حول التكوين في علم النفس العيادي، التي ترى أنه رغم ما عرفته العملية التكوينية من تحسن عبر الإصلاحات المتتالية، إلا أنها لا زالت تحتاج إلى مراجعة، حيث جاءت نتائجها متفقة مع دراستنا. ومع مختلف نتائج الدراسات التي جننا بها.

**8-2-5- مناقشة وتفسير نتائج المحور الخامس (E) : كفاءة أعضاء هيئة التدريس:** أظهرت النتائج (عدم وجود فروق في آراء العياديين الممارسين للمهنة حول درجة استجابة كفاءة أعضاء هيئة التدريس لتحقيق تكوين يلبي متطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير نظام التكوين المتخرج منه)، حيث جاءت قيم "ت" للمحور ككل غير دالة إحصائيا وهي نفس نتائج البنود رقم 1,2,3,4 متفرقة أيضا، ما يدل على تقارب آراء الممارسين العياديين عليها رغم اختلافهم في نظام التكوين المتخرج منه، فجميعهم يتفق على أن أداء أعضاء هيئة التدريس متوسط عموما ويتسم بالتقليدية، ويعزى ذلك لعوامل عدة منها إهمال التكوين المتواصل للأستاذ واحترام التخصص في تعيين الأساتذة أحيانا، مع عوامل متداخلة كثيرة تخص التنظيم العام للدراسة.

وهو ما أكدت عليه دراسات سابقة كثيرة منها دراسة (بنية وبلجيلالي، 2016) ودراسة (بوحجرة وقويدر، 2012) اللتان ركزتا على أهمية اختيار الظروف والوسائل والإمكانيات الملائمة للتكوين، حتى ينجح، حيث جاءت نتائجها متفقة مع دراستنا. بينما جاءت نتائج الاختبار على البند 5 دالة إحصائيا على وجود فروق في درجة الاستجابات على البند لصالح طلبة الـ L.M.D وتعزى هذه النتائج إلى ما يعانيه هذا النظام الجديد في التكوين من إشكاليات، وعلى رأسها التكوين المستمر للأساتذة، لتحديث عمليتي التدريس والتدريب بما يتماشى ومتطلبات تكوين نوعي يرقى لاحتياجات سوق العمل الحديث، حيث جاءت الاستجابة عليه كبيرة وهو ما أكدت عليه دراسات كثيرة منها دراسة (عون، 2007) التي تؤكد على ضرورة التقييم المستمر لأداء الأساتذة بنسبة 80,8% ودراسة-Praveen, 2016- التي ركزت على ضرورة تحقيق تعليم يفي بمتطلبات العصر.

**8-2-6- مناقشة وتفسير نتائج المحور السادس (F) سياسات القبول في التخصص والتدريب الميداني:** أظهرت النتائج (عدم وجود فروق في آراء العياديين الممارسين للمهنة، حول درجة استجابة سياسات القبول في التخصص والتدريب الميداني في التكوين لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير نظام الدراسة المتخرج منه)، حيث جاءت قيم اختبار - مان ويتني - غير دالة إحصائيا على المحور ككل وهي نفس نتائج البنود 1,2,3,4,5 متفرقة، ما يدل على تقارب آراء الممارسين العياديين رغم اختلافهم في نظام الدراسة المتخرج منه.

فالكل يرى أن سياسات القبول في التخصص وسياسات التدريب الميداني المطبقة خلال التكوين، ضعيفة وضعيفة جدا، لا تساعد على تحقيق مخرجات تلبي متطلبات مناصب عملهم ويعزى ذلك لعوامل عدة منها التهميش الذي تلاقفه، وحتى في الإصلاح الجديد على الرغم من دورها المحوري في إنجاح أي تكوين، فكل تخصص مدخلات خاصة وجب توفرها عند الطلاب، أيضا عمليات التدريب الواجب إتباعها عبر سنوات التكوين، والتي تأتي عندنا في المرتبة الأخيرة وتعاني إشكاليات عدة، ليس للطالب يد فيها، مما انعكس سلبا على مهارات الطلاب الأدائية العملية وخفض ثقتهم بكفاءاتهم وهو ما أكدت عليه

دراسات سابقة كثيرة منها دراسة (الشبة وحدود، 2015) التي أكدت نتائجها على أن ضعف المخرجات من ضعف المدخلات والتطبيق الميداني وهو نفس ما استخلصته دراسة -Mason,2016- و التي جاءت نتائجها متفقة مع دراستنا ولم تختلف على هذه النقطة جل الدراسات التي جئنا بها. وهو ما أكدته نتائج البند 6 "التربصات الميدانية لا تخضع للتنظيم، كما وكيفا" والتي دلت على وجود فروق لصالح طلبة ال L.M.D ما يعزز استنتاجاتنا ويؤكد أن عمليات التدريب لا تخضع للتنظيم اللازم حتى مع الإصلاح الجديد ال L.M.D.

**8-2-7- مناقشة وتفسير نتائج المحور السابع ( G ) الكفايات المتخرج بها مهاريا وأدائيا:** أظهرت النتائج (عدم وجود فروق في آراء العياديين الممارسين للمهنة حول درجة استجابة الكفايات المهارية -العملية -المتخرج بها من التكوين لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير نظام الدراسة المتخرج منه )، حيث جاءت قيم اختبار- مان ويتني - على المحور ككل وعلى البنود متفرقة، غير دالة إحصائيا ما يدل على تقارب آراء الممارسين العياديين حول الكفايات المهارية الأدائية المتخرج بها رغم اختلافهم في نظام الدراسة المتخرج منه فالكل يرى أن مخرجاتهم المهارية، العملية، المحققة من خلال التكوين متوسطة عموما، لا تمكن المختص من أداء جيد في منصب العمل ويعزى ذلك لنقص التدريب العملي بفعل اقتصاره على تقارير التخرج وإجراء الدراسات الميدانية فالتربصات تعد على الأصابع ينقصها التنظيم والجدولة الفعالة وفق سنوات التكوين، فهي لا تواكب التكوين عبر سنواته ولا تخضع لتنظيم واضح المعالم، ويغيب فيها الربط بمؤسسات العمل والإشراف الفعلي عليها، والتقييم المستمر لنتائجها وهو ما كان يطمح أن يحققه التنظيم الجديد في التكوين ال L.M.D الذي يظهر أنه لم يحقق الجديد في نوعية الكفايات بدلالة نتائج دراستنا. التي تتفق مع دراسات سابقة كثيرة منها دراسة (ايدار، 2005) التي ترى أن تهميش التدريب في الميدان، أخل بمخرجات طلابنا وأثر على التنمية في البلاد واتفقت بذلك مع نتائج دراسة ( منصور ي، 2012) أيضا على نفس النظام الجديد ال ل. م. د. والتي أكدت على عديد الاختلالات التي يعانيها ولم يستطع تجاوزها، وهو ما أكدت عليه دراسة- Gldenber&Smith,2007- والتي ترى نتائجها أن التعليم التخصصي هو الأنسب لسوق العمل اليوم في إشارة لأهمية امتلاك المهارة الأدائية من لدن المتخرج وهو ما أكدت عليه كل الدراسات السابقة التي جئنا بها.

**8-2-8\_ مناقشة وتفسير نتائج المحور السابع ( H ) الكفايات الشخصية والاجتماعية الثقافية والقيمية المتخرج بها:** أظهرت النتائج (عدم وجود فروق في آراء العياديين الممارسين للمهنة حول درجة استجابة الكفايات -القيمية الشخصية والاجتماعية الثقافية -المتخرج بها من التكوين لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير نظام الدراسة المتخرج منه )، حيث جاءت قيم اختبار- مان ويتني - غير دالة إحصائيا، وهي نفس نتائج البنود 1,2,4,5,6,7 متفرقة، ما يدل على تقارب آراء الممارسين العياديين رغم اختلافهم في نظام الدراسة المتخرج منه، فالكل يرى أن مخرجاتهم -القيمية الشخصية والاجتماعية- تستجيب بدرجة كبيرة لاحتياجات مناصب عملهم المتعددة ويعزى ذلك لعوامل عدة، منها نجاح التكوين عامة في تمكين الطلبة منها.

بينما سجلنا وجود فروق على درجات الاستجابات على البند "3" لصالح طلبة النظام الكلاسيكي، والذي ينص على "أوتمن على أسرار عملائي" ما يدل على أن هذه النقطة الأساسية في العمل النفسي لاقت حظها في النظام السابق في التكوين مما ترك أثرا أكبر عند طلبتها. وعامة تتفق نتائج دراستنا مع دراسات سابقة كثيرة منها دراسة (برزوان، 2016) حول مميزات الأخصائي الكفاء حسب آراء الأخصائيين، أين جاءت المهارات الشخصية في المرتبة الأولى بنسبة 50 % بينما تختلف مع دراسات أخرى ترى ضرورة إضافة تكوين في المهارات الحياتية عامة ومنها دراسة -Guin,2008-، التي ترى أن التعليم العالي يجب أن يواكب متطلبات العصر، وبالتالي تعليم مهارات الحياة الضرورية لكل متخرج .

**8-2-9- مناقشة وتفسير نتائج المحور التاسع (I) الكفايات المعرفية المعلومات والمعارف المتخرج بها:** أظهرت النتائج (عدم وجود فروق في آراء العياديين الممارسين للمهنة حول درجة استجابة الكفايات المعرفية -المعلومات والمعارف- المتخرج بها من التكوين لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير نظام الدراسة المتخرج منه)، حيث جاءت قيم اختبار -مان ويتي- للمحور ككل غير دالة إحصائياً وهي نفس نتائج البنود 1,2,3,4 ما يدل على تقارب آراء الممارسين العياديين رغم اختلافهم في نظام الدراسة المتخرج منه، فالكل يرى أن مخرجاتهم المعرفية متوسطة عموماً وتحتاج إلى المزيد من التنوع والتوسع فيها من خلال التكوين.

مما يدل على أن التحول للنظام الجديد في التكوين لم يغير في كفايات الطلبة المعرفية، ولم يرفع من مستواها ويعزى ذلك لقصر فترات التكوين وقلة التحديث في المحتويات بما يتفق وتطورات العصر، في حين نجد أن نتائج البند 5 (احتاج للمزيد من المعارف في تخصصي) تدل على وجود فروق في آراء العياديين، لصالح طلبة الـ L.M.D حيث يتفوقون على (احتياجهم إلى المزيد من المعارف) ما يؤكد أيضاً على أن ما طبق من تقليص لفترات التكوين، أثر على كم المعارف ونوعيتها عند الطلبة واحتفاظهم بها وهو ما أكدته دراسات سابقة كثيرة منها (دراسة منصوري، 2012) حول صعوبات الممارسة النفسية في الجزائر أين أظهرت النتائج أن من بينها نقص النظري بنسبة 92,62% والذي جاء بعد نقص التدريب مباشرة ودراسة (عواشري، 2009) التي استخلصت معاناة المحتوى المتقدم لتكوين طلبة النظا الكلاسيكي عانى أيضاً من النقصان والهشاشة حيث جاءت نتائجها متفقة مع دراسات ودراسات أخرى كثيرة .

**8-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة: (لا توجد فروق دالة إحصائية عند  $a=0.05$ ) في آراء الأخصائيين العياديين الممارسين للمهنة حول درجة استجابة مناهج تكوينهم الجامعي (بكل عناصره) لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير مجال العمل) والتي نفصل فيها كالتالي :**

حيث خلصت نتائج الدراسة إلى أنه (لا توجد فروق في آراء الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة مناهج تكوينهم لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه) حيث جاءت قيم اختبار -كروكسال- واليس- غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب التوسطات للاختبار عليها للاستبيان ككل ويفسر ذلك باتفاق الجميع على تدني مستوى التكوين بصفة عامة ، وعموميته بالمقارنة مع متطلبات المنصب .

فقد كانت درجة استجاباتهم عموماً متوسطة وهو ما أكدت عليه العديد من الدراسات المحلية ،خاصة كدراسة (بوعتروس وبوكر ب2015) التي أكدت على أن بطالة حاملي الشهادات أصبحت ظاهرة وطنية والتي من أسبابها ضعف التكوين، وبعده عن التخصص ودراسة (عون، 2007) التي أكدت على وجود فجوة بين التعليم الجامعي وسوق العمل حسب 69,90% من آراء المستجوبين ودراسة (إيدار، 2015) التي بينت أن العلاقة بين التعليم العالي وسوق العمل تعيش إشكالات داخلية وخارجية كثيرة وهو الحال في معظم الدراسات العربية التي جئنا بها كدراسة (المفتاح، 2017) التي أكدت على وجود الفجوة تلك بين التعليم والاقتصاد وباتفاق الجميع وكذا دراسة -Trottier, 2016- التي دعت إلى ضرورة تحليل المسار التعليمي والظروف المحيطة به كذلك ، ودراسة -Praveen, 2016- التي ركزت على أهمية موازنة البرامج الجامعية مع متطلبات سوق العمل بإعادة النظر فيها وفي ما يلي نتائج المحاور بينودها:

**8-3-1- مناقشة وتفسير نتائج المحور الأول: الأهداف المسطرة للتكوين (المخرجات المنتظرة):** أظهرت النتائج (عدم وجود فروق في آراء العياديين الممارسين للمهنة حول درجة استجابة الأهداف المسطرة في التكوين لاحتياجات مناصب عملهم تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه) حيث جاءت قيم اختبار -كروكسال- واليس- غير دالة إحصائياً على المحور ككل



وكذلك على البنود متفرقة، مما يدل على تقارب آراء الممارسين العياديين حول مخرجاتهم ، بدلالة تقارب المتوسطات على الاختبار ، رغم اختلافهم في مجال العمل .

فالكل يرى أن مخرجاتهم المحققة من خلال التكوين لا ترقى لاحتياجات مناصب عملهم المتعددة والمتزايدة على الدوام بدلالة درجات استجاباتهم التي جاءت متوسطة على البنود الأربعة الأولى للمحور، عكس البند الخامس الذي ينص على أن "المخرجات المتحصل عليها من التكوين لا تتناسب مع احتياجات منصب العمل" جاءت الاستجابات عليه بدرجة كبيرة ، ما يدل على أن المخرجات عامة لا تتناسب واحتياجات المنصب وعلى الحاجة إلى مخرجات أكثر ملاءمة للممارسة النفسية ويعزى ذلك لعوامل عدة ،منها ظروف التكوين وآلياته من جهة ونقص التدريب الميداني من جهة أخرى، فالمختص العيادي يجد نفسه ميدانيا يعاني إشكاليات كثيرة ،منها تنوع الحالات الواردة إليه وبالتالي الحاجة لأساليب علاج ومراقبة متنوعة، نقص التدريب على أساليب الفحص وكذا العلاج نفسه، وإشكاليات أخرى مادية ومعنوية وهذا باتفاق الجميع.

وهو ما أكدت عليه دراسات سابقة كثيرة منها دراسة (عيروط، 2012) التي توصلت إلى أن درجة المواءمة بين المناهج الجامعية وسوق العمل عامة متوسطة، وأكدت على عدم وجود فروق في ذلك تعزى لمتغيري التخصص أو الجنس في استجابات الطلبة، ودراسة (الدلو، 2016) التي أكدت على وجود فجوة بين مخرجات الجامعة واحتياجات سوق العمل الفلسطيني، وهو ما جعل بعض الباحثين ومنهم --Mason, 2016- يؤكدون على ضرورة إشراك أصحاب العمل في تخطيط برامج التكوين، لتفادي وضع أهداف بعيدة عن متطلبات السوق، حيث جاءت نتائجها متفقة مع دراستنا ولا نكاد نجد دراسة تختلف على ذلك.

**8-3-2 مناقشة وتفسير نتائج المحور الثاني: المحتوى المسطر للتكوين :** أظهرت النتائج (عدم وجود فروق في آراء العياديين الممارسين للمهنة حول درجة استجابة المحتوى المسطر للتكوين بمقاييسه المختلفة لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه) ، حيث جاءت قيم اختبار -كروكسال- واليس- غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب المتوسطات على الاختبار رغم اختلافهم في مجال العمل، حيث كانت النتيجة العامة للاستجابات متوسطة

وجاء البند 5 الذي ينص على "لا يتناسب المحتوى واحتياجات المنصب الذي نحن فيه" بدرجة استجابة كبيرة فالكل يرى أن المحتوى المقدم في الجامعة أثناء التكوين يعاني النقصان والتشوّه، وعدم تطابق النظري فيه مع التطبيقي في ظل احتياجات مناصب عملهم والمتغيرة والمتزايدة على الدوام ويعزى ذلك لعوامل عدة منها الخلل الذي يعرفه اختيار المقاييس وكيفية التنسيق بينها أفقياً ورأسياً حتى تفي بالمطلوب منها إضافة إلى التجديد الدائم في الدراسات والاكتشافات العلمية، وكذا التغيرات المجتمعية التي تفرض التجدد الدائم للمحتويات ، وهو ما أكدت عليه دراسات سابقة كثيرة منها دراسة (عواشرية، 2009) التي أكدت على معاناة المحتوى المدرس من نقائص عدة، منها الهشاشة والتنظيم اللا منطقي ودراسة ( زهار وتارزولت، 2016) التي أكدت انه من بين معوقات الممارسة النفسية ضعف التكوين بما نسبته 50,5% ودراسة (زرزور، 2013) التي أكدت على معاناة التكوين الجامعي من مشكلة عدم توافق المحتوى مع احتياجات التكوين حيث جاءت نتائجها متفقة مع دراستنا.

**8-3-3 مناقشة وتفسير نتائج المحور الثالث: طرق التدريس، ووسائلها ونشاطاتها:** أظهرت النتائج (عدم وجود فروق في آراء العياديين الممارسين للمهنة حول درجة استجابة طرق واستراتيجيات التدريس الممارسة في الجامعة ووسائلها لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير مجال العمل حيث جاءت قيم اختبار -كروكسال- واليس- غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب المتوسطات في الاختبار رغم اختلافهم في مجال العمل وذلك على المحور ككل وعلى البنود 1,2,4,5,6، فالكل يرى أن

طرق التدريس واستراتيجياته الممارسة في الجامعة خلال التكوين بوسائلها مستويات توفرها وتطبيقها وتأثيرها ضعيفة ، لا تمكن من النجاح في تحقيق مخرجات تلبي احتياجات مناصب عملهم ويعزى ذلك لعوامل عدة، منها أن طرق التدريس القديمة والتي لم تطرأ عليها أي تغييرات تذكر من العوامل التي تعانيتها عملية التكوين في جامعتنا، وكذا ظروف التدريس عامة ووسائله البيداغوجية غير متاحة وخاصة التكنولوجيا منها فالطالب يعيش انفصالا بين حادثة طاغية في محيطه العالمي، وتقليدية في الأداء الجامعي .

في حين جاءت نتائج البند 3 الذي ينص على "مناسبة للمحتوى سهلة الاستخدام كافية ومتنوعة" دالة على وجود فروق في الآراء، لصالح منتسبي مؤسسات التضامن، الذين أكدوا على الضعف الذي تعانیه طرق التدريس ووسائله أكثر من منتسبي قطاع الطب العام، بدلالة الفروق في المتوسطات في اختبار (مان - ويتني) عليها وهي نفس نتيجة الفروق بين منتسبي الطب العام والخاص والتي جاءت لصالح منتسبي المؤسسات الخاصة وعلى نفس الاختبار، وهوما يؤكد ما سجلناه من ضعف على هذا العنصر من المناهج وهو نفسه ما أكدت عليه دراسات سابقة كثيرة منها دراسة (بوحجرة وقويدر، 2012) المحلية التي ركزت على ضرورة تحسين نوعية التكوين والدراسة الأجنبية لـ Goldenberg & Smith, 2007 -التي ركزت على أهمية توفير الظروف والوسائل لتحقيق تكوين نوعي، حيث جاءت نتائجها متفقة مع دراستنا ودراسات أخرى كثيرة ولم نجد من يختلف من الدراسات على ذلك.

**8-3-4- مناقشة وتفسير نتائج المحور الرابع: عمليات التقويم وآلياته وفتراته الزمنية :** أظهرت النتائج (عدم وجود فروق في آراء العياديين الممارسين للمهنة حول درجة استجابة عمليات التقويم التربوي وآلياته لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه) حيث جاءت قيم اختبار -كروكسال- واليس- غير دالة إحصائيا أيضا ما يدل على تقارب آراء الممارسين العياديين، بدلالة تقارب المتوسطات في الاختبار رغم اختلافهم في مجال العمل.

فالكل يرى أن عمليات التقويم الممارسة خلال التكوين وآلياتها، متوسطة عموما ولا تساهم في تحقيق مخرجات نوعية ويعزى ذلك لعوامل عدة منها كفاءات التقويم ذاته وانعدام سياسة واضحة فيه تنفق وتوجهات المناهج الحديثة وهو ما أكدت عليه دراسات سابقة كثيرة منها دراسة (قويدر وبوحجرة، 2012) حول مناهج علم النفس العيادي موضوعنا للدراسة، حيث أكد أن عمليات التقييم المتبعة في مناهج إعداد المختص العيادي لا تحضر الطلبة لعالم الشغل ودراسة (زرزور، 2013) التي أكدت على نفس النقطة ودراسة (عون، 2007) التي أكد مستجوبوها بنسبة 83,3% على ضرورة تبني برامج جديدة ووسائل حديثة في التدريس والتقويم حيث جاءت نتائجها متفقة مع دراستنا.

**8-3-5- مناقشة وتفسير نتائج المحور الخامس: أعضاء هيئة التدريس :** أظهرت النتائج عدم وجود فروق في آراء العياديين الممارسين لمهنة حول درجة استجابة كفاءة الكادر التدريسي بأعضائه والقائم على التكوين لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير مجال العمل) حيث جاءت قيم اختبار -كروكسال- واليس- غير دالة إحصائيا بدلالة تقارب المتوسطات في الاختبار رغم اختلافهم في مجال العمل وذلك بالنسبة للمحور ككل وكذا البنود 1,2,3,4، متتالية، بينما جاءت نتيجة البند 5، الذي ينص على "امتاز أدأؤهم بالتقليدية والجمود ولم يلبي احتياجات التكوين المتعددة" دالة على وجود فروق لصالح منتسبي قطاع التضامن على حساب منتسبي القطاع العام ولمنتسبي القطاع الخاص على حساب منتسبي قطاع التضامن من جهة أخرى وحسب نتائج اختبار- مان ويتني- عليه وبدلالة الفروق المسجلة في المتوسطات ما يدل على أن هناك حاجة أكيدة لتحديث التكوين نظرا لما يعرفه المجتمع من تحولات كبيرة تتطلب استحداث طرق جديدة في التكفل بمشكلاته، وهو دليل آخر على أن أداء الكادر التدريسي يحتاج لتفعيل جدي.

فالكل يرى أن أداء أعضاء هيئة التدريس متوسط وغير كافٍ لتحقيق مخرجات مناسبة ويعزى ذلك لعوامل عدة منها ، تكوين الأستاذ نفسه وتدريبه وكذا تحديث عملية التدريس برمتها وهو ما أكدت عليه دراسات سابقة كثيرة منها دراسة (بوترعة وحب، 2013) التي نهبت إلى أن قلة كفاءة الكوادر التعليمية في بعض الأحيان يضر بنواتج التكوين زيادة على تردي الظروف العامة للتدريس ودراسة (عون، 2007) التي استخلصت أنه من بين عوامل ضعف التكوين الجامعي نقص تأهيل الكادر التعليمي ودراسة -Praveen, 2016- التي ترى ضرورة تكيف برامج تكوين الأساتذة لتلائم احتياجات الطلاب حيث جاءت نتائجها متفقة مع دراستنا.

**8-3-6- مناقشة وتفسير نتائج المحور السادس: سياسات القبول في التخصص والتدريب الميداني :** أظهرت النتائج (عدم وجود فروق في آراء العياديين الممارسين لمهنة حول درجة استجابة سياسات القبول في التخصص والتدريب الميداني في التكوين لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه ) حيث جاءت قيم اختبار -كروكسال- واليس- غير دالة إحصائيا بدلالة تقارب المتوسطات في الاختبار ، رغم اختلافهم في مجال العمل.

فالكل يرى أن سياسات القبول في التخصص وسياسات التدريب الميداني المطبقة خلال التكوين، متوسطة لا تساعد على تحقيق المخرجات المطلوبة وهو ما أكدت عليه الاستجابات على البند السادس، التي جاءت كبيرة جدا تأكيدا على أنها تحتاج لمراجعة ويعزى ذلك لعوامل عدة منها أن هذا العنصر مغيب في مناهجنا حيث لا نجد من يحاول إتباع سياسات قبول واقعية في بعض التخصصات فالمعدل وحده من يحكم على الملحق بأي تخصص وهو ما أكدت عليه دراسات سابقة كثيرة منها دراسة (بوترعة، 2013) التي تطرقت لسياسات القبول والتوجيه في جامعاتنا حيث أثبتت أنها تتأثر بكثرة بتوجهات المجتمع وقناعاته، ودراسة (بفاضل والغامدي، 2014) التي أكدت على ضرورة رفع معايير الالتحاق بتخصصات معينة للرفع من مخرجاتها وذلك بتوفير قاعدة بيانات واضحة ودراسة (عون، 2007) التي بينت ضعف مخرجات التعليم الثانوي مقارنة باحتياجات التكوين الجامعي، كما أكدت دراسة (قويدر وبوحجرة، 2012) على أن التربصات الميدانية غير منظمة، مما أضر بنوعية التكوين وهو ما تؤكد شكاوى الطلبة من الممارسة الميدانية فور التحاقهم بمناصب العمل. وما أكدت عليه وباتفاق تام جل الدراسات التي جئنا بها .

**8-3-7- مناقشة وتفسير نتائج المحور السابع: الكفايات المتخرج بها مهاريا وأدانيا :** أظهرت النتائج عدم وجود فروق في آراء العياديين الممارسين لمهنة حول درجة استجابة الكفايات المهارية (العملية) المتخرج بها من التكوين لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه) حيث جاءت قيم اختبار -كروكسال- واليس- غير دالة إحصائيا بدلالة تقارب المتوسطات في الاختبار على المحور ككل وعلى كل البنود، ما يدل على تقارب آراء الممارسين العياديين رغم اختلافهم في مجال العمل ، فالكل يرى أن مخرجاتهم المهارية (العملية) المحققة من خلال التكوين متوسطة وليست مناسبة لأداء عملي نوعي، خاصة في تخصص كهذا يحتاج لجودة أداء وتميز فيه.

ويعزى ذلك لعوامل عدة ،منها ما ذكرناه سابقا حول انفصال النظري عن التطبيقي وعدم تطابق بينهما ونقص التدريب الميداني العملي وانعدام التنسيق بين الجامعة ومؤسسات العمل وهو ما أكدت عليه دراسات سابقة كثيرة منها دراسة (ببيع، 2009) حول أخصائي الإرشاد النفسي وما يواجهه من إشكاليات التكوين حيث أكد الطلبة المتخرجون على معاناتهم من الأمية الميدانية والخوف من ممارسة المهنة لنقص المؤهلات العلمية، مما أدى لعدم قناعاتهم بالتخصص ودراسة (اليازوري، وآخرون، 2012) التي ركزت على نقص مهارات جد مهمة اليوم مثل التمكن من استعمال الإعلام الآلي واللغات الحية مع نقص في الكفاءة والمهارة العملية والتي تعتبر أساس أي مهنة ودراسة (قويدر وبوحجرة، 2012) -Goldenberg, 2007-

Smith & -حول علم النفس العيادي التي أكدت أن التربصات الميدانية غير منظمة، والدراسة الأجنبية ل - niculescu & paun,2009 - التي أكدت على أن التعليم التخصصي بالمعنى التام للكلمة هو الأنسب اليوم وهو ما ينادي به الطلاب أكثر، حيث جاءت نتائجها متفقة مع دراستنا.

**8-3-8- مناقشة وتفسير نتائج المحور الثامن: الكفايات القيمية والشخصية والاجتماعية الثقافية:** أظهرت النتائج (عدم وجود فروق في آراء العياديين الممارسين للمهنة حول درجة استجابة الكفايات القيمية والشخصية والاجتماعية الثقافية المتخرج بها من التكوين لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه) حيث جاءت قيم اختبار -كروكسال- واليس- غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب المتوسطات في الاختبار على المحور ككل وعلى البنود متفرقة، ما يدل على تقارب آراء الممارسين العياديين رغم اختلافهم في مجال العمل، فالكل يرى أن مخرجاتهم القيمية الشخصية والاجتماعية والثقافية، مناسبة لمتطلبات مناصب عملهم .

ويعزى ذلك لعوامل عدة منها خصوصية المهنة الإنسانية والنظرة الايجابية للعمل النفسي رغم وجود تحفظات على كفايات أخرى أصبحت ضرورة اليوم وهو ما أكدت عليه دراسات سابقة كثيرة منها دراسة (الدلو، 2016) التي توصلت لنتائجها إلى أن المتخرج الجامعي اليوم في الجامعة الفلسطينية يعاني تدني في المهارات المهنية كما الحياتية بنسبة 62,95 % ودراسة (ضليمي، 2019) التي استخلصت نتائجها وجود تفاوت بين الطالبات المتخرجات فيما يخص مهارات كالمرونة والتفكير الابداعي، التفاوض والتأقلم مثلاً وهي من المهارات التي تحرص المناهج الحديثة على استدخالها لضرورتها المهنية والحياتية عامة وهو ما أكدت عليه أيضاً دراسة -Guin,2008- والتي ركزت على ضرورة تلبية التعليم العالي لمتطلبات العولمة.

كما تجدر الإشارة إلى أن دراستنا تختلف مع الدراسات المذكورة آنفاً نوعاً ما- فيما يخص إتقان لغة أجنبية التي جاءت الاستجابات عليها متوسطة رغم أهميتها. وقد اتفقت دراستنا مع دراسة (محمود وقُدوري، 2012) التي أكدت نتائجها على وجود خصائص شخصية عالية لدى المتخرجين وبتوافق أرباب العمل لديهم.

**8-3-9- مناقشة وتفسير نتائج المحور التاسع: الكفايات المعرفية (المعلومات والمعارف) المتخرج بها :** أظهرت النتائج (عدم وجود فروق في آراء العياديين الممارسين للمهنة حول درجة استجابة الكفايات المعرفية (المعلومات والمعارف) المتخرج بها من التكوين لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه) حيث جاءت قيم اختبار -كروكسال- واليس- غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب المتوسطات في الاختبار على المحور ككل وعلى البنود الخمسة متفرقة ما يدل على تقارب آراء الممارسين العياديين، رغم اختلافهم في مجال العمل .

فالكل يرى أن مخرجاتهم المعرفية المحققة من خلال التكوين متوسطة ولا ترقى لمتطلبات مناصب عملهم الكثيرة من المعارف، ويعزى ذلك لطبيعة التكوين ذاته ولكون المحتوى المختار يحتاج إلى إعادة نظر دائم وهو ما أكدت عليه دراسات سابقة كثيرة منها دراسة (بنية وبلجلاي، 2016) التي أكدت على نقص الكم النظري المطلوب في التكوين في معظم التخصصات و(دراسة زرزور، 2013) التي أشارت إلى ضرورة إعادة النظر في المحتوى المدرس وبالتالي المعارف المقدمة بينما اختلفت نتائجنا مع دراسة (قويدر وبوحجرة، 2012) على مناهج العياديين نفسها، حيث سجلت، أن النظري موجود ينقصه التدريب العملي ودعت إلى إشراك الطلبة في تكوينهم لإعطائهم الثقة.

**ثالثاً- عرض ومناقشة نتائج الدراسة: الجزء الخاص بالمسؤولين عن الأخصائيين في مكان العمل بولاية عنابة.**

**1-صدق أداة الدراسة (الاستبيان):** قامت الباحثة في هذه الجزئية من الدراسة باعتماد الصدق الظاهري والصدق الاستطلاعي ومن ثم الصدق العملي- البنائي- لعبارات الاستبيان كما يلي :

**1-1-الصدق الظاهري (أراء المحكمين):** وتم بعرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين (4) أساتذة من ذوي الخبرة وقد استجاب الباحث لأرائهم وقام بإجراء التعديلات المقترحة من طرفهم بغية جعل الأداة تقيس فعلا ما وضعت لقياسه ،حيث تمت الاستفادة من مجموعة ملاحظات حول شكل الاستبيان وبعض محاوره من حيث حجمها ، تسلسلها المنطقي ، هي ومفرداتها وارتباطها بأبعاد الدراسة وسلامتها اللغوية وذلك بالحذف أحيانا والإضافة أحيانا أخرى، وإعادة الصياغة لبعضها بعد مناقشتها مع المشرفة فمن أصل ( 30 ) فقرة تم اعتماد ( 22 ) فقرة كاستبيان نهائي.

**1-2-الصدق الاستطلاعي :** وتم بتوزيع الاستبيان المعدل على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة تكونت من (30) فردا للتعرف على مدى صعوبة وسهولة المفردات ووضوحها بالنسبة للبحوثيين .

**1-3-صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيان :** تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيان على استجابات العينة الاستطلاعية السابقة ( 30 ) مسؤولا في المؤسسات المختلفة ، من خلال احتساب معامل الارتباط- بيرسون- لكل عبارة من عبارات الاستبيان مع محورها ثم مع الدرجة الكلية للاستبيان حيث نأخذ الجدولية عند مستوى الدلالة ( 0.01 ) وجاءت نتائج حساب معاملات الارتباط للعبارات مع محاورها ومع المقياس ككل كما هو موضح في الجداول التالية :

**الجدول (102): نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الأول من الاستبيان الموجه للمسؤولين مع درجته الكلية**

| فقرات المحور الأول | قيمة "بيرسون" | مستوى الدلالة |
|--------------------|---------------|---------------|
| 1                  | 0,787         | 0,01          |
| 2                  | 0,683         | 0,01          |
| 3                  | 0,876         | 0,01          |
| 4                  | 0,859         | 0,01          |
| 5                  | 0,906         | 0,01          |

من إعداد الباحثة بالاعتماد على نتائج الحزمة الإحصائية "SPSS"

من نتائج الجدول أعلاه نجد أن جميع معاملات الارتباط "بيرسون" بين فقرات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور نفسه دالة إحصائيا عند مستوى المعنوية 0,01 حيث كان الحد الأدنى للارتباط 0,683 والحد الأعلى 0,906 وعليه فإن جميع فقرات المحور الأول متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الأول.

**الجدول (103): نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الثاني من الاستبيان الموجه للمسؤولين مع درجته الكلية**

| فقرات المحور | قيمة "بيرسون" | مستوى الدلالة |
|--------------|---------------|---------------|
| 1            | 0,726         | 0,01          |
| 2            | 0,906         | 0,01          |
| 3            | 0,825         | 0,01          |
| 4            | 0,945         | 0,01          |

من إعداد الباحثة بالاعتماد على نتائج الحزمة الإحصائية "SPSS"

من نتائج الجدول أعلاه نجد أن جميع معاملات الارتباط "بيرسون" بين فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور نفسه دالة إحصائيا عند مستوى المعنوية 0,01 حيث كان الحد الأدنى للارتباط 0,726 والحد الأعلى 0,945 وعليه فإن جميع فقرات المحور الثاني، متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثاني.

الجدول (104): نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الثالث من الاستبيان الموجه للمسؤولين مع درجته الكلية.

| مستوى الدلالة | قيمة "بيرسون" | فقرات المحور |
|---------------|---------------|--------------|
| 0,01          | 0,965         | 1            |
| 0,01          | 0,818         | 2            |
| 0,01          | 0,938         | 3            |
| 0,01          | 0,906         | 4            |
| 0,01          | 0,792         | 5            |

من إعداد الباحثة بالاعتماد على نتائج الحزمة الإحصائية "SPSS"

من نتائج الجدول أعلاه نجد أن جميع معاملات الارتباط "بيرسون" بين فقرات المحور الثالث والدرجة الكلية للمحور نفسه دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0,01 حيث كان الحد الأدنى للارتباط 0,792 والحد الأعلى 0,965 وعليه فإن جميع فقرات المحور الثالث متسقة داخلياً مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثالث

الجدول (105): نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الرابع من الاستبيان الموجه للمسؤولين مع درجته الكلية

| مستوى الدلالة | قيمة "بيرسون" | فقرات المحور الرابع |
|---------------|---------------|---------------------|
| 0,01          | 0,782         | 1                   |
| 0,01          | 0,644         | 2                   |
| 0,01          | 0,924         | 3                   |
| 0,01          | 0,726         | 4                   |

الجدول من إعداد الباحثة بالاعتماد على نتائج الحزمة الإحصائية "SPSS"

من نتائج الجدول أعلاه نجد أن جميع معاملات الارتباط "بيرسون" بين فقرات المحور الرابع والدرجة الكلية للمحور نفسه دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0,01 حيث كان الحد الأدنى للارتباط 0,644 والحد الأعلى 0,924 وعليه فإن جميع فقرات المحور الأول متسقة داخلياً مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الرابع.

الجدول (106): نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الخامس من الاستبيان الموجه للمسؤولين مع درجته الكلية

| مستوى الدلالة | قيمة "بيرسون" | فقرات المحور الخامس |
|---------------|---------------|---------------------|
| 0,05          | 0,530         | 1                   |
| 0,01          | 0,905         | 2                   |
| 0,01          | 0,818         | 3                   |
| 0,05          | 0,289         | 4                   |

من إعداد الباحثة بالاعتماد على نتائج الحزمة الإحصائية "SPSS"

من نتائج الجدول أعلاه نجد أن جميع معاملات الارتباط "بيرسون" بين فقرات المحور الخامس والدرجة الكلية للمحور نفسه دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0,01 و 0,05 حيث كان الحد الأدنى للارتباط 0,289 والحد الأعلى 0,905 وعليه فإن جميع فقرات المحور الخامس متسقة داخلياً مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الخامس مع ملاحظة أن البنود 1 و 4 درجة الارتباط فيهما معبرة عند 0,05.

الجدول (107): درجات صدق الاتساق الداخلي بين محاور الاستبيان الموجه للمسؤولين مع بعضها البعض ومع والأداة ككل

| المحاور | الأول | الثاني | الثالث | الرابع | الدرجة الكلية للاستبيان | الدلالة الإحصائية |
|---------|-------|--------|--------|--------|-------------------------|-------------------|
| الأول   |       | 0,729  | 0,685  | 0,765  | 0,818                   | 0,01              |
| الثاني  |       |        | 0,925  | 0,599  | 0,920                   | 0,01              |
| الثالث  |       |        |        | 0,569  | 0,906                   | 0,01              |
| الرابع  |       |        |        |        | 0,766                   | 0,01              |
| الخامس  |       |        |        |        | 0,211                   | 0,05              |

من إعداد الباحثة اعتماداً على مخرجات برنامج "SPSS"

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن جميع معاملات الارتباط الظاهرة في الجدول تتراوح بين 0,766 و 0,920 وهي دالة إحصائياً عند مستوى معنوية 0,01 ، ماعدا قيمة المحور الخامس التي جاءت قيمة برسون منخفضة نوعاً ما دال عند 0,05 ما يعكس الصدق البنائي لأداة الدراسة الموجهة لعينة المسؤولين. كما تم حساب الصدق من الثبات أيضاً كالتالي :

2- الثبات: ونعني به استقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه أي أنه يعطي نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة. وقد تم الاعتماد على معامل الثبات (ألفا كرونباخ- Cronbachs Alpha ) والجدول يبين ذلك :

الجدول (108): نتائج معاملات الثبات والصدق للاستبيان الموجه للمسؤولين عن الأخصائيين العياديين

| المحاور            | عنوانه                                               | عدد بنوده | معامل ثباته | الصدق |
|--------------------|------------------------------------------------------|-----------|-------------|-------|
| الأول              | الكفايات الشخصية المتخرج بها                         | 5         | 0,878       | 0,937 |
| الثاني             | الكفايات المعرفية المتخرج بها                        | 4         | 0,860       | 0,927 |
| الثالث             | الكفايات المهنية المتخرج بها                         | 5         | 0,917       | 0,957 |
| الرابع             | الكفايات القيمية الاتجاهات نحو المهنة المتخرج بها    | 4         | 0,769       | 0,876 |
| الخامس             | الربط بين الجامعة وسوق العمل التغذية الراجعة العكسية | 4         | 0,685       | 0,827 |
| كل محاور الاستبيان |                                                      | 22        | 0,897       | 0,947 |

من إعداد الباحثة اعتماداً على مخرجات برنامج "SPSS".

من الجدول أعلاه نلاحظ أن معامل الثبات "ألفا كرونباخ" لكل محاور الاستبيان الموجه لعينة المسؤولين تتراوح ما بين 0,685 و 0,878، كما بلغ معامل الثبات الكلي للأداة 0,897 (معامل ثبات جيد) وهي كلها معاملات مرتفعة خاصة أن الاستبيان جديد، مما يؤكد أن (الأداة) الاستبيان الموجه لعينة المسؤولين يتمتع بدرجة ثبات عالية ومناسبة (أكبر من 7 من 10) حسب (لوملي) وهوما أثبتته نتائج حساب الصدق من الثبات أيضاً (أنظر الجدول أعلاه) فهي تقيس ما وضعت لقياسه وبالتالي فهي تقي بأغراض الدراسة.

3-تقديم الاستبيان النهائي الموجه لعينة المسؤولين عن الأخصائيين العياديين وخصائصه السيكمترية: نظراً لطبيعة منهج الدراسة، فقد تم الاعتماد على استمارة جمع معلومات لاستطلاع آراء المسؤولين عن الأخصائيين العياديين في مناصب عملهم - بولاية عنابة -حول مدى استجابة التكوين الجامعي للأخصائي العيادي -الذي يشرفون عليه- لمتطلبات منصب عمله ، حيث تضمنت الاستمارة (5) محاور توزعت على أربع مجالات هما : مجال المخرجات المحققة من خلال التكوين (شخصية ،مهارية ،معرفية ، ثقافية ) ومجال الربط بين الجامعة وسوق العمل ( التغذية الراجعة العكسية ) وقد تم إعداد الأداة وفقاً للخطوات التالية: -مراجعة الأدبيات الخاصة بمتطلبات منصب عمل المختص النفسي العيادي.

-جمع آراء المختصين الممارسين للمهنة ، عبر استمارة استطلاعية أولية تدور حول تكوينهم الجامعي عامة (النظري والتطبيقي).

-تحليل منصب عمل المختص ،وفق استمارة تحليل منصب العمل، المعمول بها في -علم نفس العمل- في ما يخص المتطلبات المعرفية والمهارية والشخصية.وباستشارة المسؤولين المباشرين حول صحة ما ورد فيها من معلومات

-مراجعة قوائم الكفايات، التي يجب أن يتمتع بها الأخصائي النفسي العيادي من الدراسات السابقة.

جمع آراء أساتذة التخصص، حول الاحتياجات التكوينية من معارف ومهارات وقيم واتجاهات شخصية والتي يجب أن يشتمل عليها منهاج تكوين المختص، عن طريق مقابلتهم واستجوابهم وفق استمارة مقابلة.وقد تكونت المحاور في صورتها الأولية من ( 32 ) بندا تتم الإجابة عليها بمقياس خماسي كافية جدا -كافية -متوسطة- ضعيفة -ضعيفة جدا وبعد التحكيم أصبحت ب(22) بندا تتوزع كالتالي :

-محور الكفايات الشخصية يتكون من بنود (5). - محور الكفايات المعرفية ويتكون من بنود(4).

-محور الكفايات المهارية ويتكون من بنود(5). - محور الكفايات القيمية ويتكون من بنود(4).

-محور الربط بين مخرجات الجامعة ومنصب العمل التغذية الراجعة العكسية ويتكون من بنود(4). وقد تم الاعتماد على مقياس ( ليكرت الخماسي) في تصميم الاستبيان ووضع بدائل الإجابة، حيث تتم الإجابة عليها وفقه، وتم تحديد خلاياه ( العليا والدنيا ) وحساب المدى) 5 ناقص 4 يساوي 1 وتم تقسيمه على عدد الخلايا للحصول على طول الخلية الصحيح 0.8 أي 5/4 والتي تم إضافتها إلى أقل قيمة في المقياس ( 1 ) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وبالتالي أصبح طول الخلايا فئات قيم المتوسط الحسابي) كالتالي:

الجدول (109): فئات قيم المتوسط الحسابي الموافقة لبدايل الإجابة لاستبيان المسؤول عن الأخصائيين العياديين

| درجة الاستجابة | ضعيفة جدا        | ضعيفة            | متوسطة           | كافية            | كافية جدا |
|----------------|------------------|------------------|------------------|------------------|-----------|
| من 1 إلى       | من 1,81 إلى 2,60 | من 2,61 إلى 3,40 | من 3,41 إلى 4,20 | من 4,21 إلى 5,00 |           |

من إعداد الباحثة بالاعتماد على نتائج الحسابات السابقة

4- تحليل خصائص عينة المسؤولين :اشتملت خصائص عينة المسؤولين كما جاء في الاستبيان المرفق الملحق رقم ( ) على ،الأقدمية في المنصب ; مجال العمل وتم اعتماد التكرارات والنسب المئوية والمدرجات التكرارية لتحليل تلك الخصائص وذلك حسب الوارد في الجدول التالي :



الجدول (110): تحليل خصائص عينة المسؤولين عن الأخصائيين العياديين حسب الأقدمية في المنصب ومجال العمل.

| المتغير            | الفئة                     | التكرارات | النسب المئوية |
|--------------------|---------------------------|-----------|---------------|
| الأقدمية في المنصب | من 0 إلى 5 أقل من 5 سنوات | 4         | 30,8          |
|                    | من 5 إلى أقل من 15 سنة    | 4         | 30,8          |
|                    | من 15 إلى أقل من 25 سنة   | 3         | 23,1          |
|                    | من 25 إلى أقل من 35 أسنة  | 1         | 7,7           |
|                    | من 35 سنة فما فوق         | 1         | 7,1           |
| المجموع            |                           | 13        | 100,0         |
| مجال العمل         | م / طب عام                | 4         | 30,8          |
|                    | م/ خاصة                   | 4         | 30,8          |
|                    | م /تضامن وطني             | 5         | 38,5          |
| المجموع            |                           | 13        | 100,0         |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية SPSS

**4-1- حسب الأقدمية في المنصب:** من الجدول أعلاه نقرأ أن العينة البحثية الخاصة بالمسؤولين، تتراوح أقدميتها ما بين ، الأقل من 5 سنوات إلى الأكثر من 35 سنة، وتعد فئتي الأقل من 5 سنوات ومن 5 إلى 15 سنة أكثر تكراراً بنسبة 30,8%، بينما توزعت الفئات الأخرى بين فئة من 15 إلى أقل من 25 سنة بنسبة 23,1% بتكرار 3 واحتلت المرتبة الثالثة وفئة من 25 إلى أقل من 35 سنة بنسبة 7,7% وتكرار 1 و احتلت المرتبة 4 وتساوت مع فئة الأكثر من 35 سنة بنفس التكرار والنسبة المئوية، ما يدل على أن طاقم المسؤولين عن الأخصائيين العياديين يعد من الفئات الشابة ما قد يجعلهم يعانون قلة الخبرة المهنية وهو ما يدل على أن هذا القطاع عندنا لا يزال فتياً ويحتاج إلى دعم ،والمدرج التكراري التالي يوضح الخاصية أكثر :

**4-2- حسب مجال العمل :** من الجدول أعلاه أيضاً نقرأ أن العينة البحثية الخاصة بالمسؤولين توزعت حسب مجال العمل كالتالي الفئة المنتسبة لمؤسسات التضامن الوطني بلغ تكرارها 5 بنسبة 38,5% من عينة الدراسة، ثم فئة مؤسسات الطب العام توزعت بتكرار 4 وبنسبة 30,8% ومعها فئة الخواص بتكرار 4 وبنسبة 30,8% ما يبين الاختلال الواقع في القطاع في عدد المسؤولين وغير المفسر كون مجال الطب العام يضم أكبر عدد من الأخصائيين العياديين وأكثر المجالات احتكاكاً بالعملاء، فهو يغطي شريحة كبيرة منهم ولا يحظى بالعدد المناسب من المسؤولين على امتداد الولاية والمدرج التكراري التالي يوضح ذلك أكثر:

**5- عرض نتائج السؤال الرئيسي الثاني :** ما درجة استجابة منهاج تكوين الأخصائي العيادي لمتطلبات منصب عمله حسب آراء المسؤولين عنه في مكان العمل ؟ من الجدول اللاحق رقم (176) جاءت درجة الاستجابة متوسطة بمتوسط حسابي عام بلغ 3,13 و بانحراف معياري عام بلغ 0,500 وهذا ما سنفصل فيه في درجات الاستجابة على الأسئلة الفرعية للاستبيان ،والتي جاءت كما يلي :

**5-1- درجة استجابة الكفايات الشخصية المتخرج بها من الجامعة لمتطلبات منصب العمل حسب آراء المسؤولين عن الأخصائي العيادي**

الجدول (111): نتائج درجات الاستجابة حسب آراء المسؤولين عن الأخصائيين العياديين على المحور الأول (ا) الكفايات الشخصية.

| البنود                                                                          |  |  |  |  |  |  |  |  |  |   | بدرجة كافية جدا | بدرجة كافية | بدرجة متوسطة                  | بدرجة ضعيفة | بدرجة ضعيفة جدا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الاستجابة | رتبها |
|---------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|-----------------|-------------|-------------------------------|-------------|-----------------|-----------------|-------------------|----------------|-------|
| 1-يبيد المتخرج نوعا من التعاون في العمل ويحترم قوانينه ويتكيف مع ظروفه الطارئة. |  |  |  |  |  |  |  |  |  | ت | 1               | 7           | 5                             | -           | 3.69            | 0.630           | كبيرة             | 2              |       |
|                                                                                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  | % | 7.7             | 53.8        | 38.5                          | -           |                 |                 |                   |                |       |
| 2-يحترم المتخرج العاملين في مجاله والعملاء على اختلافهم                         |  |  |  |  |  |  |  |  |  | ت | 1               | 9           | 3                             | -           | 3.85            | 0.555           | كبيرة             | 1              |       |
|                                                                                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  | % | 7.7             | 69.2        | 23.1                          | -           |                 |                 |                   |                |       |
| 3-له القدرة على حل المشكلات في مجاله                                            |  |  |  |  |  |  |  |  |  | ت | 1               | 3           | 6                             | 3           | 3.15            | 0.899           | متوسطة            | 4              |       |
|                                                                                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |   | 7,7             | 23.1        | 46.2                          | 23.1        |                 |                 |                   |                |       |
| 4-يتمتع بروح المبادرة والابتكار                                                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  | ت | 2               | 3           | 6                             | 2           | 3.38            | 0.961           | متوسطة            | 3              |       |
|                                                                                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  | % | 15.4            | 23.1        | 46.2                          | 15.4        | -               |                 |                   |                |       |
| 5-يتقن مهارات الإصغاء والحديث                                                   |  |  |  |  |  |  |  |  |  | ت | 2               | 4           | 5                             | 1           | 3.38            | 1.121           | متوسطة            | 3              |       |
|                                                                                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |   | 15.4            | 30.8        | 38.5                          | 7.7         | 7.7             |                 |                   |                |       |
|                                                                                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |   |                 |             | المتوسط الحسابي العام للمحور  |             | 3,49            |                 |                   |                |       |
|                                                                                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |   |                 |             | الانحراف المعياري العام لمحور |             | 0,872           |                 |                   |                |       |
|                                                                                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |   |                 |             | درجة الاستجابة على المحور ككل |             | كبيرة           |                 |                   |                |       |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

من الجدول أعلاه نقرأ أن درجة استجابة(الكفايات الشخصية المتخرج بها من الجامعة ) لمتطلبات المنصب ( كبيرة) حسب آراء المسؤولين ،بمتوسط حسابي قدره 3.49 وانحراف معياري قدره 0.872 وفي مايلي نتائج على كل بند من بنوده : جاءت الاستجابات على البند الأول بدرجة (كبيرة ) أيضا بمتوسط حسابي قدره 3.69 وانحراف معياري قدره 0.630 واحتل المرتبة الثانية.كما جاءت الاستجابات على البند الثاني أيضا بدرجة (كبيرة ) بمتوسط حسابي قدره 3.85 وانحراف معياري قدره 0.555 واحتل المرتبة الأولى.بينما كانت الاستجابات على البند الثالث بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي قدره 3.15 وانحراف معياري قدره 0.899 واحتل المرتبة الرابعة.أيضا وجاءت الاستجابات على البند الرابع بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي بلغ 3.38 وانحراف معياري بلغ 0.961 واحتل المرتبة الثالثة.ونفس الاستجابات كانت على المحور الخامس أي بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي بلغ 3.38 وانحراف معياري بلغ 1.121 واحتل المرتبة الثالثة.

5-2-درجة استجابة الكفايات المعرفية المتخرج بها من الجامعة لمتطلبات منصب العمل حسب آراء المسؤولين عن الأخصائي العيادي .

الجدول (112): نتائج درجات الاستجابة حسب آراء المسؤولين عن الأخصائيين العياديين على المحور الثاني (ب) الكفايات المعرفية

| البند                                       |   | بدرجة كافية جدا | بدرجة كافية | بدرجة متوسطة | بدرجة ضعيفة | بدرجة ضعيفة جدا | المتوسط الحسابي                  | الانحراف المعياري | درجة الاستجابة | رتبها |
|---------------------------------------------|---|-----------------|-------------|--------------|-------------|-----------------|----------------------------------|-------------------|----------------|-------|
| 1-يمتلك من المعارف ما يؤهله للعمل كمختص     | ت | 1               | 2           | 7            | 3           | 0               | 3,08                             | 0,862             | متوسطة         | 2     |
|                                             | % | 7,7             | 15,4        | 53,8         | 23,1        | 0               |                                  |                   |                |       |
| 2-يظهر دراية كافية بتفاصيل تخصصه ومستلزماته | ت | 1               | 0           | 10           | 1           | 1               | 2,92                             | 0,862             | متوسطة         | 3     |
|                                             | % | 7,7             | 0           | 76,9         | 7,7         | 7,7             |                                  |                   |                |       |
| 3-تتنوع معارفه وتتجدد كلما لزم الأمر        | ت | 0               | 5           | 6            | 0           | 2               | 3,08                             | 1,038             | متوسطة         | 2     |
|                                             | % | 0               | 38,5        | 46,2         | 0           | 15,4            |                                  |                   |                |       |
| 4-يبدي توجهها للبحث في مجاله                | ت | 1               | 7           | 3            | 1           | 1               | 3,46                             | 1,050             | كبيرة          | 1     |
|                                             | % | 7,7             | 53,8        | 23,1         | 7,7         | 7,7             |                                  |                   |                |       |
|                                             |   |                 |             |              |             |                 | الانحراف المعياري العام للمحور   | 0,229             |                |       |
|                                             |   |                 |             |              |             |                 | درجة الاستجابة العامة على المحور | متوسطة            |                |       |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

من الجدول أعلاه نقرأ أن درجة استجابة(الكفايات المعرفية المتخرج بهامن الجامعة ) لمتطلبات المنصب متوسطة حسب آراء المسؤولين، بمتوسط حسابي قدره3,14 وانحراف معياري قدره 0,229 وفيما يلي نتائج بنوده واحدا واحدا ،حيث جاءت الاستجابات على البند الأول بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي قدره 3.08 وانحراف معياري قدره 0.862 واحتل المرتبة الثانية وجاءت الاستجابات على البند الثاني بدرجة (متوسطة) أيضا بمتوسط حسابي قدره 2.92 انحراف معياري قدره 0.862 واحتل المرتبة الثالثة.وكانت الاستجابات على البند الثالث أيضا بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي قدره 3.08 واحتل المرتبة الثانية أيضا وانحراف معياري قدره 1.038 بينما جاءت الاستجابات على البند الرابع بدرجة استجابة كبيرة، بمتوسط حسابي بلغ 3.46 وانحراف معياري بلغ 1.050 واحتل المرتبة الأولى.

5-3-درجة استجابة الكفايات المهارية المتخرج بها من الجامعة لمتطلبات منصب العمل حسب آراء المسؤولين عن الأخصائي العيادي .

الجدول (113): نتائج درجات الاستجابة حسب آراء المسؤولين عن الأخصائيين العياديين على المحور الثالث (ج) مجال الكفايات المهنية.

| البنود                                                                    |  | بدرجة كافية جدا | بدرجة كافية | بدرجة متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جدا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري             | درجة الاستجابة | رتبتها |
|---------------------------------------------------------------------------|--|-----------------|-------------|--------------|-------|-----------|-----------------|-------------------------------|----------------|--------|
| 1.يحسن استخدام التقنيات الخاصة بالفحص العيادي                             |  | 0               | 2           | 8            | 2     | 1         | 2.85            | 0.801                         | متوسطة         | 2      |
|                                                                           |  | %               | 15.4        | 61.5         | 15.4  | 7.7       |                 |                               |                |        |
| 2.يحسن استخدام تقنيات العلاج الكلاسيكية والحديثة كلما لزم الأمر           |  | 0               | 1           | 6            | 3     | 3         | 2.38            | 0.961                         | ضعيفة          | 4      |
|                                                                           |  | %               | 7.7         | 46.2         | 23.1  | 23.1      |                 |                               |                |        |
| 3.يستخدم كل ما يخدم مهنته كمختص نفسي معاصر بكل مهارة                      |  | 0               | 2           | 8            | 2     | 1         | 2.85            | 0.801                         | متوسطة         | 2      |
|                                                                           |  | %               |             |              | 15.46 |           |                 |                               |                |        |
| 4.يملك مهارات حل المشكلات والتكيف مع الوضعيات المستجدة والطارئة بكل جدارة |  | 0               | 3           | 8            | 0     | 2         | 2.92            | 0.954                         | متوسطة         | 1      |
|                                                                           |  | %               | 23.1        | 61.5         | 0     | 15.4      |                 |                               |                |        |
| 5.يملك مهارات تكنولوجية ولغوية مناسبة لمهنته                              |  | 0               | 2           | 7            | 3     | 1         | 2.77            | 0.832                         | متوسطة         | 3      |
|                                                                           |  | %               | 15          | 53.8         | 23.1  | 7.7       |                 |                               |                |        |
|                                                                           |  |                 |             |              |       |           | 2,75            | المتوسط الحسابي العام للمحور  |                |        |
|                                                                           |  |                 |             |              |       |           | 0,215           | الانحراف المعياري العام لمحور |                |        |
|                                                                           |  |                 |             |              |       |           | ضعيفة           | درجة الاستجابة على المحور ككل |                |        |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

من الجدول أعلاه نقرأ أن استجابة "الكفايات المهنية المتخرج بها من الجامعة لمتطلبات منصب العمل" ضعيفة حسب آراء المسؤولين ،بمتوسط حسابي قدره 2.75 وانحراف معياري قدره 0.215 وفيما يلي نتائج البنود واحدا واحدا ،حيث جاءت الاستجابات على المحور الأول بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي قدره 2.85 وانحراف معياري قدره 0.801 واحتل المرتبة الثانية بينما جاءت الاستجابات على البند الثاني بدرجة ضعيفة بمتوسط حسابي قدره 2.38 وانحراف معياري قدره 0.961 واحتل المرتبة الرابعة والأخيرة. وجاءت الاستجابات على البند الثالث بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي قدره 2.85 وانحراف معياري قدره 0.801 واحتل المرتبة الثانية مطلوبة.بينما جاءت الاستجابات على البند الرابع بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي بلغ 2.92 وانحراف معياري بلغ 0.954 واحتلت المرتبة الأولى.وأخيرا جاءت الاستجابات على البند الخامس بدرجة (متوسطة) أيضا بمتوسط حسابي بلغ 2,77 وانحراف معياري بلغ 0.832 واحتل المرتبة الثالثة.

5-4-درجة استجابة الكفايات القيمية المتخرج بها من الجامعة لمتطلبات منصب العمل حسب آراء المسؤولين عن الأخصائي العيادي .

الجدول (114): نتائج درجات الاستجابة حسب آراء المسؤولين عن الأخصائيين العياديين على المحور الرابع (د) مجال( الكفايات القيمية الاتجاهات الايجابية نحو المهنة )

| البنود                                          |   | بدرجة كافية جدا | كافية | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جدا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري                | درجة الاستجابة | رتبتها |
|-------------------------------------------------|---|-----------------|-------|--------|-------|-----------|-----------------|----------------------------------|----------------|--------|
| 1-يبدى حبا للعمل في المجال النفسي ويتحمل متابعه | ت | 1               | 6     | 5      | 1     | 0         | 3.54            | 0.776                            | كبيرة          | 4      |
|                                                 |   | 7,7             | 46,2  | 38,5   | 7,7   | 0         |                 |                                  |                |        |
| 2-مستعد للتكوين والبحث المستمر في مجاله         | ت | 4               | 8     | 1      | 0     | 0         | 4.23            | 0.599                            | كبيرة جدا      | 1      |
|                                                 |   | 30,8            | 61.5  | 7,7    | 0     | 0         |                 |                                  |                |        |
| 3-يرحب بكل ما يخدم الجماعة                      | ت | 2               | 7     | 4      | 0     | 0         | 3.85            | 0.689                            | كبيرة          | 2      |
|                                                 |   | 15,4            | 53,8  | 30,8   | 0     | 0         |                 |                                  |                |        |
| 4-يتمتع بروح ايجابية تعاونية دوما               | ت | 2               | 5     | 6      | 0     | 0         | 3.69            | 0.751                            | كبيرة          | 3      |
|                                                 |   | 15,4            | 38,5  | 46,2   | 0     | 0         |                 |                                  |                |        |
|                                                 |   |                 |       |        |       |           | 3,82            | المتوسط الحسابي العام للمحور     |                |        |
|                                                 |   |                 |       |        |       |           | 0,296           | الانحراف المعياري العام للمحور   |                |        |
|                                                 |   |                 |       |        |       |           | كبيرة           | درجة الاستجابة العامة على المحور |                |        |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

من الجدول أعلاه نقرأ أن درجة استجابة "الكفايات القيمية المتخرج بها من الجامعة لمتطلبات منصب العمل" (كبيرة) حسب آراء المسؤولين، بمتوسط حسابي قدره 3.82 وانحراف معياري قدره 0.296 وفيما يلي نتائج البنود واحدا واحدا، فقد جاءت الاستجابات على البند الأول بدرجة (كافية ) بمتوسط حسابي قدره 3.54 وانحراف معياري قدره 0.776 واحتل المرتبة الرابعة.بينما جاءت الاستجابات على البند الثاني بدرجة (كافية جدا) بمتوسط حسابي قدره 4.23 وانحراف معياري قدره 0.599 واحتل المرتبة الأولى في الاستجابات.وكانت الاستجابات على البند الثالث بدرجة (كافية) بمتوسط حسابي قدره 3.85 وانحراف معياري قدره 0.689 واحتل المرتبة الثانية في الاستجابات.بينما جاءت الاستجابات على البند الرابع بدرجة (كافية) بمتوسط حسابي بلغ 3.69 وانحراف معياري بلغ 0.751

5-5-درجة الربط بين الجامعة وسوق العمل- منصب عمل الأخصائي العيادي- ( التغذية الراجعة العكسية ) حسب آراء المسؤولين عن الأخصائي العيادي .

الجدول (115): نتائج درجات الاستجابة حسب آراء المسؤولين عن الأخصائيين العياديين على المحور الخامس (هـ) مجال (الربط بين التكوين الجامعي والأداء الفعلي في سوق العمل التغذية الراجعة العكسية)

| البنود                                                                |   | بدرجة كافية جدا | كافية | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جدا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الاستجابة | رتبته |
|-----------------------------------------------------------------------|---|-----------------|-------|--------|-------|-----------|-----------------|-------------------|----------------|-------|
| 1-تقيمون تكوين من تشرفون عليهم دوريا                                  | ت | 3               | 2     | 3      | 5     | 0         | 3.23            | 1.235             | متوسطة         | 1     |
|                                                                       | % | 23,1            | 15,4  | 23,1   | 38,5  | 0         |                 |                   |                |       |
| 2-تحررون تقارير تقييمية عن إمكانيات مختصكم                            | ت | 0               | 5     | 0      | 5     | 3         | 2.54            | 1.266             | ضعيفة          | 3     |
|                                                                       | % | 0               | 38,5  | 0      | 38,5  | 23,1      |                 |                   |                |       |
| 3-تقدمون ما تحررونه للمسؤولين في مؤسستكم                              | ت | 1               | 4     | 1      | 5     | 2         | 2.77            | 1.301             | متوسطة         | 2     |
|                                                                       | % | 7,7             | 30,8  | 7,7    | 38,5  | 15,4      |                 |                   |                |       |
| 4-تقدمون تلك التقارير للمسؤولين في الجامعة من أجل تغذية راجعة ايجابية | ت | 0               | 0     | 1      | 4     | 8         | 1.46            | 0.660             | ضعيفة جدا      | 4     |
|                                                                       | % | 0               | 0     | 7,7    | 30,8  | 61,5      |                 |                   |                |       |
| المتوسط الحسابي العام للمحور                                          |   | 2,50            |       |        |       |           |                 |                   |                |       |
| الانحراف المعياري العام للمحور                                        |   | 1,115           |       |        |       |           |                 |                   |                |       |
| درجة الاستجابة العامة على المحور                                      |   | ضعيفة           |       |        |       |           |                 |                   |                |       |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

من الجدول أعلاه نقرأ أن درجة الربط بين التكوين الجامعي والأداء الفعلي في سوق العمل- التغذية الراجعة-" كانت (ضعيفة)حسب آراء المسؤولين ،بمتوسط حسابي قدره 2.50 وانحراف معياري قدره 1.115 وفيما يلي نتائج البنود واحدا واحدا، جاءت الاستجابات على البند الأول بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي قدره 3.23 وانحراف معياري قدره 1.235 وجاءت في المرتبة الأولى.بينما جاءت الاستجابات على البند الثاني بدرجة (ضعيفة) بمتوسط حسابي قدره 2.54 وانحراف معياري قدره 1.26 وجاءت في المرتبة الثالثة.وكانت الاستجابات على البند الثالث بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي قدره 2.77 وانحراف معياري قدره 1.301 وجاءت في المرتبة الثانية.بينما جاءت الاستجابات على البند الرابع بدرجة (ضعيفة جدا) بمتوسط حسابي بلغ 1.46 وانحراف معياري بلغ 0.660 وجاءت في المرتبة الأخيرة.

الجدول (116):نتائج العامة لمجموع محاور الاستبيان الموجه لعينة المسؤولين مرتبة حسب درجة الاستجابة.

| الرقم               | المحور                                                             | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الاستجابة | الترتيب |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|----------------|---------|
| 4                   | مجال الكفايات القيمية الاتجاهات الايجابية نحو المهنة والعمل النفسي | 3,82            | 0,296             | كبيرة          | 1       |
| 1                   | الكفايات الشخصية للمتخرج                                           | 3,49            | 0,278             | كبيرة          | 2       |
| 2                   | الكفايات المعرفية للمتخرج                                          | 3,13            | 0,229             | متوسطة         | 3       |
| 3                   | الكفايات المهارية للمتخرج                                          | 2,75            | 0,215             | ضعيفة          | 4       |
| 5                   | مجال الربط بين التكوين الجامعي والأداء الفعلي في سوق العمل         | 2,50            | 0,750             | ضعيفة          | 5       |
| نتائج الاستبيان ككل |                                                                    | 3,13            | 0,50              | استجابة متوسطة |         |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

من الجدول أعلاه يتضح لنا ترتيب محاور الاستبيان المقدم للمسؤولين المباشرين على المختص العيادي و ذلك حسب درجة استجابتهم عليها بمتوسطاتها الحسابية وانحرافاتها المعيارية، حيث نجد المحور الرابع في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره 3.82 وانحراف معياري بلغ0,296 ودرجة استجابة كبيرة، يليه في المرتبة الثانية المحور الأول بمتوسط حسابي قدره 3.49 وانحراف معياري بلغ0,278 ودرجة استجابة كبيرة، أما في المرتبة الثالثة فنجد المحور الثاني بمتوسط حسابي قدره 3.13 وانحراف معياري بلغ 0,229 ودرجة استجابة متوسطة ويحتل المرتبة الرابعة، المحور الثالث بمتوسط حسابي بلغ 2.75 وانحراف معياري قدره 0,215 ودرجة استجابة ضعيفة وبنفس درجة الاستجابة نجد المحور الخامس والذي احتل المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ 2.50 وانحراف معياري قدره 0,750.أما درجة الاستجابة على الاستبيان ككل فكانت بمتوسط حسابي قدره 3,13 وانحراف معياري بلغ 0,500 ودرجة استجابة متوسطة عموما.

6-نتائج الفرضية الرئيسية الثانية : لا توجد فروق دالة إحصائيا عند ( a=0,05 ) في آراء المسؤولين المباشرين عن الأخصائي النفسي العيادي حول درجات استجابة مناهج تكوينه الجامعي لمتطلبات منصب العمل بمجالاته المتعددة تعزى لمتغيري الأقدمية في المنصب ومجال العمل المنتسب إليه .وقد تمت الاجابة عليها وفق الآتي :

6-1-الإجابة على الفرضية الفرعية الأولى : لا توجد فروق دالة إحصائيا عند ( a=0,05 ) في آراء المسؤولين المباشرين عن الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة الكفايات المتخرج بها( الشخصية - المعرفية -المهارية - القيمية ) لمتطلبات منصب العمل تعزى لمتغير الأقدمية في المنصب.تم تطبيق اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه أنوفا- ANOVA -على كل محور من محاور الاستبيان والذي تتوفر فيه شروط الاختبار (التوزيع الطبيعي لبيانات المتغير التابع-استقلالية المجموعات –التجانس - ) كما تم تطبيق اختبار كروكسال واليس - Kruskal - Wallis على كل محور أو مجموعة محاور لم تتوفر فيها شروط اختبار أنوفا باعتباره بديلا له .

1-1-6- نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات عينة المسؤولين المباشرين عن الأخصائيين العياديين حسب متغير الأقدمية في المنصب والتي كانت وفق الجدول التالي :

الجدول(117) نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لمحاور استبيان المسؤولين تبعا لمتغير الأقدمية في المنصب

| المحور                                         | تكرار | فئات الأقدمية في المنصب | قيمة اختبار الإعتدالية Z |            | قيمتها المعنوية Sig |   |
|------------------------------------------------|-------|-------------------------|--------------------------|------------|---------------------|---|
|                                                |       |                         | شبيرو                    | كولموغوروف | ش                   | ك |
| الكفايات الشخصية<br>5 بنود                     | 4     | أقل من 5 سنوات          | 0,851                    | 0,294      | 0,23                | - |
|                                                | 4     | من 5 إلى أقل من 15 سنة  | 0,920                    | 0,218      | 0,53                | - |
|                                                | 3     | من 15 إلى أقل من 25 سنة | 0,964                    | 0,253      | 0,63                | - |
|                                                | 1     | من 25 إلى 35 سنة        | -                        | -          | -                   | - |
|                                                | 1     | أكثر من 35 سنة          | -                        | -          | -                   | - |
| الكفايات المعرفية<br>4 بنود                    | 4     | أقل من 5 سنوات          | 0,630                    | 0,441      | 0,00                | - |
|                                                | 4     | من 5 إلى أقل من 15 سنة  | 0,789                    | 0,305      | 0,084               | - |
|                                                | 3     | من 15 إلى أقل من 25 سنة | 0,750                    | 0,385      | 0,000               | - |
|                                                | 1     | من 25 إلى 35 سنة        | -                        | -          | -                   | - |
|                                                | 1     | أكثر من 35 سنة          | -                        | -          | -                   | - |
| الكفايات المهارية<br>5 بنود                    | 4     | أقل من 5 سنوات          | 0,849                    | 0,298      | 0,22                | - |
|                                                | 4     | من 5 إلى أقل من 15 سنة  | 0,917                    | 0,258      | 0,51                | - |
|                                                | 3     | من 15 إلى أقل من 25 سنة | 0,893                    | 0,314      | 0,36                | - |
|                                                | 1     | من 25 إلى 35 سنة        | -                        | -          | -                   | - |
|                                                | 1     | أكثر من 35 سنة          | -                        | -          | -                   | - |
| الكفايات القيمية<br>4 بنود                     | 4     | أقل من 5 سنوات          | 0,989                    | 0,162      | 0,95                | - |
|                                                | 4     | من 5 إلى أقل من 15 سنة  | 0,895                    | 0,329      | 0,40                | - |
|                                                | 3     | من 15 إلى أقل من 25 سنة | -                        | -          | -                   | - |
|                                                | 1     | من 25 إلى 35 سنة        | -                        | -          | -                   | - |
|                                                | 1     | أكثر من 35 سنة          | -                        | -          | -                   | - |
| الربط بين الجامعة<br>وسوق العمل<br>4 أو 3 بنود | 4     | أقل من 5 سنوات          | 0,630                    | 0,441      | 0,00                | - |
|                                                | 4     | من 5 إلى أقل من 15 سنة  | 0,782                    | 0,306      | 0,07                | - |
|                                                | 3     | من 15 إلى أقل من 25 سنة | 1,000                    | 0,175      | 1,00                | - |
|                                                | 1     | من 25 إلى 35 سنة        | -                        | -          | -                   | - |
|                                                | 1     | أكثر من 35 سنة          | -                        | -          | -                   | - |
| محاور الكفايات<br>الأربعة                      | 4     | أقل من 5 سنوات          | 0,999                    | 0,138      | 0,99                | - |
|                                                | 4     | من 5 إلى أقل من 15 سنة  | 0,810                    | 0,293      | 0,12                | - |
|                                                | 3     | من 15 إلى أقل من 25 سنة | 0,750                    | 0,385      | 0,00                | - |
|                                                | 1     | من 25 إلى 35 سنة        | -                        | -          | -                   | - |
|                                                | 1     | أكثر من 35 سنة          | -                        | -          | -                   | - |
| الأداة ككل<br>22 أو 21 بند                     | 4     | أقل من 5 سنوات          | 0,952                    | 0,227      | 0,72                | - |
|                                                | 4     | من 5 إلى أقل من 15 سنة  | 0,980                    | 0,189      | 0,90                | - |
|                                                | 3     | من 15 إلى أقل من 25 سنة | 0,996                    | 0,196      | 0,87                | - |
|                                                | 1     | من 25 إلى 35 سنة        | -                        | -          | -                   | - |
|                                                | 1     | أكثر من 35 سنة          | -                        | -          | -                   | - |

" من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية SPSS

1-2-1-6- نتائج اختبار الفروق على المحور الأول (أ) لاستبيان المسؤولين عن الأخصائي العيادي ،وفق الجدول التالي :

الجدول(118) نتائج اختبار (أنوفا ANOVA) على المحور الأول (أ) لإستبيان المسؤولين (الكفايات الشخصية) حسب متغير الأقدمية في المنصب

| البند            | الأقدمية بالسنوات           | التكرارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيم ف     | القيمة الاحتمالية | الدالة الإحصائية |
|------------------|-----------------------------|-----------|-----------------|-------------------|-----------|-------------------|------------------|
| 1ا               | أقل من 5 سنوات              | 4         | 3.75            | 0.957             | 0.28<br>9 | 0.877             | غير دالة         |
|                  | من 5 إلى أقل من 15 سنة      | 3         | 3.75            | 0.500             |           |                   |                  |
|                  | من 15 سنة إلى أقل من 25 سنة | 3         | 3.67            | 0.577             |           |                   |                  |
|                  | من 25 إلى أقل من 35 سنة     | 1         | 3.00            |                   |           |                   |                  |
|                  | أكثر من 35 سنة              | 1         | 4.00            |                   |           |                   |                  |
| 2ا               | أقل من 5 سنوات              | 4         | 4.00            | 0.816             | 0.16<br>1 | 0.952             | غير دالة         |
|                  | من 5 إلى أقل من 15 سنة      | 4         | 3.75            | 0.500             |           |                   |                  |
|                  | من 15 إلى أقل من 25 سنة     | 3         | 3.67            | 0.577             |           |                   |                  |
|                  | من 25 إلى أقل من 35 سنة     | 1         | 4.00            |                   |           |                   |                  |
|                  | أكثر من 35 سنة              | 1         | 4.00            |                   |           |                   |                  |
| 3ا               | أقل من 5 سنوات              | 4         | 3.25            | 1.258             | 1.14<br>3 | 0.402             | غير دالة         |
|                  | من 5 إلى أقل من 15 سنة      | 4         | 2.75            | 0.500             |           |                   |                  |
|                  | من 15 إلى أقل من 25 سنة     | 3         | 3.67            | 0.577             |           |                   |                  |
|                  | من 25 إلى أقل من 35 سنة     | 1         | 2.00            |                   |           |                   |                  |
|                  | أكثر من 35 سنة              | 1         | 4.00            |                   |           |                   |                  |
| 4ا               | أقل من 5 سنوات              | 4         | 3.75            | 0.957             | 3.01<br>6 | 0.086             | غير دالة         |
|                  | من 5 إلى أقل من 15 سنة      | 4         | 2.50            | 0.577             |           |                   |                  |
|                  | من 15 إلى أقل من 25 سنة     | 3         | 3.67            | 0.577             |           |                   |                  |
|                  | من 25 إلى أقل من 35 سنة     | 1         | 3.00            |                   |           |                   |                  |
|                  | أكثر من 35 سنة              | 1         | 5.00            |                   |           |                   |                  |
| 5ا               | أقل من 5 سنوات              | 4         | 3.75            | 0.957             | 1.58<br>3 | 0.269             | غير دالة         |
|                  | من 5 إلى أقل من 15 سنة      | 4         | 2.50            | 1.291             |           |                   |                  |
|                  | من 15 إلى أقل من 25 سنة     | 3         | 3.67            | 0.577             |           |                   |                  |
|                  | من 25 إلى أقل من 35 سنة     | 1         | 3.00            |                   |           |                   |                  |
|                  | أكثر من 35 سنة              | 1         | 5.00            |                   |           |                   |                  |
| نتائج المحور ككل | أقل من 5 سنوات              | 4         | 18,50           | 4,509             | 1,11<br>9 | 0,412             | غير دالة         |
|                  | من 5 إلى أقل من 15 سنة      | 3         | 15,25           | 3,095             |           |                   |                  |
|                  | من 15 إلى أقل من 25 سنة     | 3         | 18,33           | 1,527             |           |                   |                  |
|                  | من 25 إلى أقل من 35 سنة     | 1         | 15,00           |                   |           |                   |                  |
|                  | أكثر من 35 سنة              | 1         | 22,00           |                   |           |                   |                  |

" من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية SPSS "

من الجدول أعلاه نقرأ أن قيم (ف) تساوي 1.119 بقيمة احتمالية بلغت 0.412 أكبر من مستوى الدلالة 0.05. غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب المتوسطات عليه والتي تراوحت بين (15,00 و 22,00) مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في استجابات المسؤولين حول درجة استجابة الكفايات الشخصية المتخرج بها من الجامعة لمتطلبات مناصب عمل الأخصائي تعزى لمتغير الأقدمية في المنصب" وللتفصيل أكثر نعرض نتائج البنود على التوالي:

-البند الأول (أ-1) الذي ينص على : "يبيد المتخرج نوعاً من التعاون في العمل ويحترم قوانينه ويتكيف مع ظروفه." نقرأ من الجدول قيم (ف) تساوي 0.289 وبقيمة احتمالية قدرها 0.877 أكبر من مستوى الدلالة 0.05 غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب المتوسطات على كل الفئات ،مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق في استجابات المسؤولين حول البند أ-1 تعزى لمتغير الأقدمية في المنصب"

-البند الثاني (أ-2) الذي ينص على: "يحترم المتخرج العاملين في مجاله والعملاء على اختلافهم" نقرأ من الجدول قيم (ف) التي تساوي 0.161 وبقيمة احتمالية قدره 0.952 أكبر من المعنوية 0.05 غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب المتوسطات على كل الفئات، مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق دالة إحصائية حول البند أ-2 تعزى لمتغير الأقدمية في المنصب"

-البند الثالث (أ-3) الذي ينص على: "للمختص القدرة على حل المشكلات في مجاله" نقرأ من الجدول قيم (ف) تساوي 1.143 بقيمة احتمالية قدرها 0.402 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب المتوسطات على كل الفئات، مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق في استجابات المسؤولين حول البند أ-3 تعزى لمتغير الأقدمية في المنصب"

-البند الرابع (أ-4) والذي ينص على: "يتمتع المختص بروح المبادرة والابتكار." نقرأ من الجدول قيم (ف) تساوي 3.016 بقيمة احتمالية قدرها 0.086 أكبر من المعنوية 0.05 غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب المتوسطات على كل الفئات، مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على "لا توجد فروق دالة إحصائية في استجابات المسؤولين حول البند أ-4 تعزى لمتغير الأقدمية في المنصب"

-البند الخامس (أ-5) الذي ينص على: "يتقن المختص مهارات الإصغاء والحديث." نقرأ من الجدول قيم (ف) تساوي 1.583 بقيمة احتمالية قدرها 0.269 أكبر من المعنوية 0.05 غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب المتوسطات على كل الفئات، مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق دالة إحصائية في استجابات المسؤولين حول أ-5 تعزى لمتغير الأقدمية في المنصب"

6-1-3- نتائج اختبار الفروق على المحور الثاني (ب) لاستبيان المسؤولين عن الخصائص العيادي، مقدمة وفق الجدول التالي :

الجدول (119) نتائج اختبار (كروكسال- واليس- Kruskal Wallis) على المحور الثاني (ب) لاستبيان المسؤولين عن الأخصائي العيادي – الكفايات المعرفية- حسب متغير الأقدمية في المنصب

| البند                  | المتغير                 | تكراره | متوسط<br>الرباعيات | قيمة اختبار<br>كروكسال-<br>واليس | درجة<br>الحرية | القيمة<br>الاحتمالية | الدالة<br>الإحصائية |
|------------------------|-------------------------|--------|--------------------|----------------------------------|----------------|----------------------|---------------------|
| ب1                     | أقل من 5 سنوات          | 4      | 6,88               | 5,866                            | 4              | 0,209                | غير دالة            |
|                        | من 5 إلى أقل من 15 سنة  | 4      | 5,75               |                                  |                |                      |                     |
|                        | من 15 إلى أقل من 25 سنة | 3      | 8,50               |                                  |                |                      |                     |
|                        | من 25 إلى أقل من 35 سنة | 1      | 2,00               |                                  |                |                      |                     |
|                        | أكثر من 35 سنة          | 1      | 13,00              |                                  |                |                      |                     |
| ب2                     | أقل من 5 سنوات          | 4      | 7,50               | 7,598                            | 4              | 0,107                | غير دالة            |
|                        | من 5 إلى أقل من 15 سنة  | 4      | 4,50               |                                  |                |                      |                     |
|                        | من 15 إلى أقل من 25 سنة | 3      | 7,50               |                                  |                |                      |                     |
|                        | من 25 إلى أقل من 35 سنة | 1      | 7,50               |                                  |                |                      |                     |
|                        | أكثر من 35 سنة          | 1      | 13,00              |                                  |                |                      |                     |
| ب3                     | أقل من 5 سنوات          | 4      | 8,25               | 6,825                            | 4              | 0,145                | غير دالة            |
|                        | من 5 إلى أقل من 15 سنة  | 4      | 3,50               |                                  |                |                      |                     |
|                        | من 15 إلى أقل من 25 سنة | 3      | 7,33               |                                  |                |                      |                     |
|                        | من 25 إلى أقل من 35 سنة | 1      | 11,00              |                                  |                |                      |                     |
|                        | أكثر من 35 سنة          | 1      | 11,00              |                                  |                |                      |                     |
| ب4                     | أقل من 5 سنوات          | 4      | 7,75               | 4,724                            | 4              | 0,317                | غير دالة            |
|                        | من 5 إلى أقل من 15 سنة  | 4      | 5,25               |                                  |                |                      |                     |
|                        | من 15 إلى أقل من 25 سنة | 3      | 7,33               |                                  |                |                      |                     |
|                        | من 25 إلى أقل من 35 سنة | 1      | 4,00               |                                  |                |                      |                     |
|                        | أكثر من 35 سنة          | 1      | 13,00              |                                  |                |                      |                     |
| نتائج<br>المحور<br>ككل | أقل من 5 سنوات          | 4      | 8,63               | 6,533                            | 4              | 0,163                | غير دالة            |
|                        | من 5 إلى أقل من 15 سنة  | 4      | 4,00               |                                  |                |                      |                     |
|                        | من 15 إلى أقل من 25 سنة | 3      | 7,83               |                                  |                |                      |                     |
|                        | من 25 إلى أقل من 35 سنة | 1      | 4,00               |                                  |                |                      |                     |
|                        | أكثر من 35 سنة          | 1      | 13,00              |                                  |                |                      |                     |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار- كروكسال-واليس -على المحور الثاني (الكفايات المعرفية المتخرج بها) حيث وصلت قيمته على كل المحور إلى 6,533 بدرجة حرية قدرها 4 وبقيمة احتمالية قدرها 0,163 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائياً ، بدلالة تقارب متوسطات الرتب على كل الفئات والتي تراوحت بين (7,33- 11,00) مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء المسؤولين عن الأخصائيين العياديين حول درجة إستجابة الكفايات المعرفية المتخرج بها من الجامعة لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير الأقدمية في المنصب) وقد جاءت نتائج البنود الأربعة متفرقة مدعمة لهذه النتيجة حيث تراوحت قيم اختبار ( كروكسال- واليس) فيها بين (4,725-7,598) بدرجة حرية قدرها 4 وبقيم احتمالية تراوحت بين (0,107- 0,317) أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائياً هي أيضاً بدلالة تقارب متوسطات الرتب عليها .

4-1-6- نتائج اختبار الفروق على المحور الثالث (ج) لاستبيان المسؤولين عن الخصائي العيادي، مقدمة وفق الجدول التالي :



الجدول (120) نتائج اختبار (أنوفا ANOVA) على المحور الثالث (ج) لإستبيان المسؤولين عن الأخصائي حسب متغير الأقدمية في المنصب

| رقم<br>البند           | الأقدمية<br>بالسنوات    | تكرارها | المتوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري | قيمة<br>ف | القيمة<br>الاحتمالية | الدلالة<br>الإحصائية |
|------------------------|-------------------------|---------|--------------------|----------------------|-----------|----------------------|----------------------|
| ج1                     | أقل من 5 سنوات          | 4       | 2.75               | 0.500                | 1.692     | 0.244                | غير دالة             |
|                        | من 5 إلى أقل من 15 سنة  | 4       | 2.25               | 0.957                |           |                      |                      |
|                        | من 15 إلى أقل من 25 سنة | 3       | 3.33               | 0.577                |           |                      |                      |
|                        | من 25 إلى أقل من 35 سنة | 1       | 3.00               |                      |           |                      |                      |
|                        | أكثر من 35 سنة          | 1       | 4.00               |                      |           |                      |                      |
| ج2                     | أقل من 5 سنوات          | 4       | 2.00               | 0.816                | 1.692     | 0.244                | غير دالة             |
|                        | من 5 إلى أقل من 15 سنة  | 4       | 2.00               | 1.155                |           |                      |                      |
|                        | من 15 إلى أقل من 25 سنة | 3       | 3.00               | 0.000                |           |                      |                      |
|                        | من 25 إلى أقل من 35 سنة | 1       | 2.00               |                      |           |                      |                      |
|                        | أكثر من 35 سنة          | 1       | 4.00               |                      |           |                      |                      |
| ج3                     | أقل من 5 سنوات          | 4       | 3.00               | 0.000                | 2.503     | 0.125                | غير دالة             |
|                        | من 5 إلى أقل من 15 سنة  | 4       | 2.25               | 0.957                |           |                      |                      |
|                        | من 15 إلى أقل من 25 سنة | 3       | 3.33               | 0.577                |           |                      |                      |
|                        | من 25 إلى أقل من 35 سنة | 1       | 2.00               |                      |           |                      |                      |
|                        | أكثر من 35 سنة          | 1       | 4.00               |                      |           |                      |                      |
| ج4                     | أقل من 5 سنوات          | 4       | 3.25               | 0.500                | 2.033     | 0.182                | غير دالة             |
|                        | من 5 إلى أقل من 15 سنة  | 4       | 2.00               | 1.155                |           |                      |                      |
|                        | من 15 إلى أقل من 25 سنة | 3       | 3.33               | 0.577                |           |                      |                      |
|                        | من 25 إلى أقل من 35 سنة | 1       | 3.00               |                      |           |                      |                      |
|                        | أكثر من 35 سنة          | 1       | 4.00               |                      |           |                      |                      |
| ج5                     | أقل من 5 سنوات          | 4       | 2.75               | 0.500                | 1.021     | 0.452                |                      |
|                        | من 5 إلى أقل من 15 سنة  | 4       | 2.25               | 0.957                |           |                      |                      |
|                        | من 15 إلى أقل من 25 سنة | 3       | 3.00               | 1.000                |           |                      |                      |
|                        | من 25 إلى أقل من 35 سنة | 1       | 3.00               |                      |           |                      |                      |
|                        | أكثر من 35 سنة          | 1       | 4.00               |                      |           |                      |                      |
| نتائج<br>المحور<br>ككل | أقل من 5 سنوات          | 4       | 13,75              |                      | 2.124     | 0.169                | غير دالة             |
|                        | من 5 إلى أقل من 15 سنة  | 4       | 10,75              |                      |           |                      |                      |
|                        | من 15 إلى أقل من 25 سنة | 3       | 16,00              |                      |           |                      |                      |
|                        | من 25 إلى أقل من 35 سنة | 1       | 13,00              |                      |           |                      |                      |
|                        | أكثر من 35 سنة          | 1       | 20,00              |                      |           |                      |                      |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

من الجدول رقم أعلاه نقرأ نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للمحور الثالث (ج) حيث جاءت قيمة (ف) مساوية لـ 2,124 بقيمة احتمالية بلغت 0,169 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائياً. بدلالة تقارب المتوسطات على كل الفئات، مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في درجات استجابة المسؤولين حول المحور الثالث، وللمزيد من التفصيل نعرض نتائج البنود كل على حدا كالتالي:

-نتائج البند الأول (ج-1) الذي ينص على: "يحسن المتخرج استخدام التقنيات الخاصة بالفحص العيادي." حيث قيم (ف) تساوي 1.692 بقيمة احتمالية قدرها 0.244 غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب المتوسطات على كل الفئات، مما يجعلنا نقبل

الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في استجابات المسؤولين حول البند (ج-1) تعزى لمتغير الأقدمية في المنصب"

-نتائج البند الثاني (ج-2) الذي ينص على: "يحسن استخدام تقنيات العلاج الكلاسيكية والحديثة إذا لزم الأمر". حيث قيم (ف) تساوي 1.692 بقيمة احتمالية قدرها 0.244 غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب المتوسطات على كل الفئات، مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في استجابات المسؤولين حول البند (ج-2)"

-نتائج البند الثالث (ج-3) الذي ينص على: "يستخدم المتخرج كل ما يخدم مهمته كمختص نفسي معاصر بكل مهارة". حيث قيم (ف) تساوي 2.503 بقيمة احتمالية قدرها 0.125 غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب المتوسطات على كل الفئات، مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في استجابات المسؤولين حول البند (ج-3) تعزى لمتغير الأقدمية في المنصب".

-نتائج البند الرابع (ج-4) الذي ينص على: "يملك المتخرج مهارات حل المشكلات والتكيف مع الوضعيات المستجدة والطائرة بكل جدارة". حيث قيم (ف) تساوي 2.033 بقيمة احتمالية قدرها 0.182 غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب المتوسطات على كل الفئات، مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في استجابات المسؤولين حول البند (ج-4) تعزى لمتغير الأقدمية في المنصب"

-نتائج البند الخامس (ج-5) الذي ينص على: "يملك مهارات تكنولوجية ولغوية مناسبة لمهنته". حيث قيم (ف) تساوي 1.021 بقيمة احتمالية قدرها 0.452 غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب المتوسطات على كل الفئات، مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في استجابات المسؤولين حول البند (ج-5) تعزى لمتغير الأقدمية في المنصب"

5-1-6- نتائج اختبار الفروق على المحور الرابع (د) لاستبيان المسؤولين عن الخصائص العيادي، مقدمة وفق الجدول التالي :

الجدول (121) نتائج اختبار (أنوفا- ANOVA) على المحور الرابع (د) لاستبيان المسؤولين عن الأخصائي العيادي - الكفايات القيمة - حسب متغير الأقدمية في المنصب

| رقم البند | الأقدمية بالسنوات       | تكراراته<br>ا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ف | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية |
|-----------|-------------------------|---------------|-----------------|-------------------|--------|-------------------|-------------------|
| د1        | أقل من 5 سنوات          | 4             | 3.75            | 0.957             | 1.045  | 0.442             | غير دالة          |
|           | من 5 إلى أقل من 15 سنة  | 4             | 3.00            | 0.816             |        |                   |                   |
|           | من 15 إلى أقل من 25 سنة | 3             | 4.00            | 0.000             |        |                   |                   |
|           | من 25 إلى أقل من 35 سنة | 1             |                 |                   |        |                   |                   |
|           | أكثر من 35 سنة          | 1             |                 |                   |        |                   |                   |
| د2        | أقل من 5 سنوات          | 4             | 4.75            | 0.500             | 1.133  | 0.406             | غير دالة          |
|           | من 5 إلى أقل من 15 سنة  | 4             | 4.00            | 0.816             |        |                   |                   |
|           | من 15 إلى أقل من 25 سنة | 3             | 4.00            | 0.000             |        |                   |                   |
|           | من 25 إلى أقل من 35 سنة | 1             | 4.00            |                   |        |                   |                   |
|           | أكثر من 35 سنة          | 1             | 4.00            |                   |        |                   |                   |
|           | أقل من 5 سنوات          | 4             | 4.25            | 0.957             |        |                   |                   |

|                  |                         |   |       |       |       |       |          |
|------------------|-------------------------|---|-------|-------|-------|-------|----------|
| د3               | من 5 إلى أقل من 15 سنة  | 4 | 3.50  | 0.577 | 1.036 | 0.445 | غير دالة |
|                  | من 15 إلى أقل من 25 سنة | 3 | 4.00  | 0.000 |       |       |          |
|                  | من 25 إلى أقل من 35 سنة | 1 | 3.00  |       |       |       |          |
|                  | أكثر من 35 سنة          | 1 | 4.00  |       |       |       |          |
| د4               | أقل من 5 سنوات          | 4 | 4.00  | 1.155 | 0.850 | 0.532 | غير دالة |
|                  | من 5 إلى أقل من 15 سنة  | 4 | 3.25  | 0.500 |       |       |          |
|                  | من 15 إلى أقل من 25 سنة | 3 | 4.00  | 0.000 |       |       |          |
|                  | من 25 إلى أقل من 35 سنة | 1 | 3.00  |       |       |       |          |
|                  | أكثر من 35 سنة          | 1 | 4.00  |       |       |       |          |
| نتائج المحور ككل | أقل من 5 سنوات          | 4 | 16,75 | 2,986 | 1.604 | 0.264 | غير دالة |
|                  | من 5 إلى أقل من 15 سنة  | 4 | 13,75 | 1,258 |       |       |          |
|                  | من 15 إلى أقل من 25 سنة | 3 | 16,00 | ,0000 |       |       |          |
|                  | من 25 إلى أقل من 35 سنة | 1 | 13,00 |       |       |       |          |
|                  | أكثر من 35 سنة          | 1 | 16,00 |       |       |       |          |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

من الجدول أعلاه نقرأ نتائج اختبار "ANOVA- أنوفا" على المحور الرابع -الكفايات القيمية- ، حيث تراوحت المتوسطات بين ( 16,75-13,00) بانحرافات معيارية تراوحت بين ( 0,000 - 1,258 ) ونسجل قيم (ف) المساوية لـ 1,604 بقيمة احتمالية بلغت 0,264 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب المتوسطات على كل الفئات ، مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في آراء المسؤولين حول درجة استجابة مناهج تكوين الأخصائي العيادي لمتطلبات مناصبه عمله تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه"، وللمزيد من التفصيل في النتائج نعرض نتائج البنود على التوالي:

البند الأول (د-1) الذي ينص على: "يبدى المتخرج حبا للعمل في المجال النفسي ويتحمل متابعه". حيث جاءت قيم (ف) مساوية لـ 1.045 بقيمة احتمالية قدرها 0.442 غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب المتوسطات على كل الفئات، مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في آراء المسؤولين حول البند (د-1) تعزى لمتغير الأقدمية في منصب العمل"

-نتائج البند الثاني (د-2) الذي ينص على: "المتخرج مستعد لتكوين والبحث المستمر في مجاله". حيث جاءت قيم (ف) مساوية لـ 1.133 بقيمة احتمالية قدرها 0.406 غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب المتوسطات على كل الفئات، مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند 0.05 في آراء المسؤولين حول البند (د-2) تعزى لمتغير الأقدمية في منصب العمل "

- نتائج البند الثالث (د3 ) الذي ينص على : "يرحب المتخرج بكل ما يخدم الجماعة. حيث جاءت قيم (ف) مساوية لـ 1.036 بقيمة احتمالية قدرها 0.445 غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب المتوسطات على كل الفئات، مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند 0.05 في آراء المسؤولين حول البند (د-3) تعزى لمتغير الأقدمية في المنصب"

-نتائج البند الرابع (د-4) الذي ينص على: " يتمتع المتخرج بروح ايجابية تعاونية دوماً". حيث جاءت قيم (ف) مساوية لـ 0.850 بقيمة احتمالية قدرها 0.532 غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب المتوسطات على كل الفئات، مما يجعلنا نقبل الفرضية

الصفيرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند 0.05 في آراء المسؤولين حول البند (د-4) تعزى لمتغير الأقدمية في المنصب"

6-1-6- نتائج اختبار الفروق على المحاور الأربعة الأولى- أ،ب،ج،د- (الكفايات المتخرج بها) لاستبيان المسؤولين عن الأخصائي العيادي، مقدمة وفق الجدول التالي :

الجدول (122) نتائج اختبار (كروكسال واليس) على المحاور الأربعة الأولى – الكفايات المتخرج بها- حسب متغير الأقدمية في المنصب – خاصة بالمسؤولين عن الأخصائي العيادي-

| المحاور الأربعة       | المتغير                 | العدد | متوسط الرباعيات | قيمة اختبار كروسكال- واليس | درجة الحرية | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية |
|-----------------------|-------------------------|-------|-----------------|----------------------------|-------------|-------------------|-------------------|
| متوسط المحاور الأربعة | أقل من 5 سنوات          | 4     | 7,63            | 6,760                      | 4           | 0,149             | غير دالة          |
|                       | من 5 إلى أقل من 15 سنة  | 4     | 3,88            |                            |             |                   |                   |
|                       | من 15 إلى أقل من 25 سنة | 3     | 9,33            |                            |             |                   |                   |
|                       | من 25 إلى أقل من 35 سنة | 1     | 4,00            |                            |             |                   |                   |
|                       | أكثر من 35 سنة          | 1     | 13,00           |                            |             |                   |                   |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار (كروكسال- واليس) على المحاور الأربعة الأولى (الكفايات المتخرج بها من الجامعة) حيث نقرأ قيمة الاختبار التي كانت مساوية لـ 6,760 بدرجة حرية بلغت الـ 4 وقيمة احتمالية ساوت الـ 0,149 أكبر من مستوى الدلالة 0,05، غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب متوسطات الرباعيات التي تراوحت بين (3,88-13,00)، مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفيرية (لا توجد فروق في آراء المسؤولين عن الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة الكفايات المتخرج بها من الجامعة على اختلافها لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير الأقدمية في المنصب )

6-1-7- نتائج اختبار الفروق على الاستبيان الخاص بالمسؤولين عن الأخصائي العيادي، ككل مقدمة وفق الجدول التالي :

الجدول (123) نتائج اختبار (أنوفا ANOVA) على الدرجة الكلية لاستبيان المسؤولين عن الأخصائي العيادي حسب متغير الأقدمية في المنصب

| المحور                                 | الأقدمية بالسنوات       | تكرارها | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ف | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية |
|----------------------------------------|-------------------------|---------|-----------------|-------------------|--------|-------------------|-------------------|
| المتوسط العام للمحاور الخمسة للاستبيان | أقل من 5 سنوات          | 4       | 7,75            | 2,217             | 0,774  | 0,572             | غير دالة          |
|                                        | من 5 إلى أقل من 15 سنة  | 4       | 9,50            | 4,123             |        |                   |                   |
|                                        | من 15 إلى أقل من 25 سنة | 3       | 6,66            | 2,081             |        |                   |                   |
|                                        | من 25 إلى أقل من 35 سنة | 1       | 11,00           |                   |        |                   |                   |
|                                        | أكثر من 35 سنة          | 1       | 11,00           |                   |        |                   |                   |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية SPSS

من الجدول أعلاه نقرأ نتائج اختبار (ANOVA) على المحاور الخمسة لاستبيان المسؤولين عن الأخصائي العيادي، حيث جاءت قيم (ف) مساوية لـ 0,774 وقيمة احتمالية بلغت 0,572 أكبر من مستوى الدلالة 0.05 غير دالة إحصائياً، بدلالة

تقارب المتوسطات الحسابية التي تراوحت بين (6,66-11,00). مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في آراء المسؤولين عن الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة مناهج تكوينهم لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير الأقدمية في المنصب

**2-6- نتائج الفرضية الفرعية الثانية :** (لا توجد فروق دالة إحصائية عند  $\alpha = 0,05$ ) في آراء المسؤولين المباشرين عن الأخصائيين النفسانيين العياديين حول الدرجة التي بلغتها) التغذية الراجعة العكسية بدلالة العلاقة بين الجامعة ومؤسسات عملهم ( تعزى لمتغير الأقدمية في المنصب. والمقدمة وفق الجدول التالي :

الجدول ( 124 ) نتائج اختبار(كروكسال واليس) على المحور الخامس (هـ) لاستبيان المسؤولين عن الأخصائي العيادي – الربط بين الجامعة وسوق العمل -حسب متغير الأقدمية في المنصب

| البند                  | المتغير                 | تكرار | متوسط<br>الرباعيات | قيمة<br>اختبار<br>كروكسال-<br>" | درجة<br>الحرية | القيمة<br>الاحتمالية | الدلالة<br>الإحصائية |
|------------------------|-------------------------|-------|--------------------|---------------------------------|----------------|----------------------|----------------------|
| 1هـ                    | أقل من 5سنوات           | 4     | 6,25               |                                 | 4              |                      | غير دالة             |
|                        | من 5 إلى أقل من 15 سنة  | 4     | 6,88               |                                 |                |                      |                      |
|                        | من 15 إلى أقل من 25 سنة | 3     | 7,33               |                                 |                |                      |                      |
|                        | من 25 إلى أقل من 35 سنة | 1     | 9,50               |                                 |                |                      |                      |
|                        | أكثر من 35 سنة          | 1     | 7,00               |                                 |                |                      |                      |
| 2هـ                    | أقل من 5سنوات           | 4     | 5,25               |                                 |                |                      | غير دالة             |
|                        | من 5 إلى أقل من 15 سنة  | 4     | 8,50               |                                 |                |                      |                      |
|                        | من 15 إلى أقل من 25 سنة | 3     | 4,67               |                                 |                |                      |                      |
|                        | من 25 إلى أقل من 35 سنة | 1     | 11,00              |                                 |                |                      |                      |
|                        | أكثر من 35 سنة          | 1     | 11,00              |                                 |                |                      |                      |
| 3هـ                    | أقل من 5سنوات           | 4     | 6,88               |                                 | 4              |                      | غير دالة             |
|                        | من 5 إلى أقل من 15 سنة  | 4     | 8,38               |                                 |                |                      |                      |
|                        | من 15 إلى أقل من 25 سنة | 3     | 3,83               |                                 |                |                      |                      |
|                        | من 25 إلى أقل من 35 سنة | 1     | 8,00               |                                 |                |                      |                      |
|                        | أكثر من 35 سنة          | 1     | 10,50              |                                 |                |                      |                      |
| 4ب                     | أقل من 5سنوات           | 4     |                    |                                 |                |                      | غير دالة             |
|                        | من 5 إلى أقل من 15 سنة  | 4     |                    |                                 |                |                      |                      |
|                        | من 15 إلى أقل من 25 سنة | 3     |                    |                                 |                |                      |                      |
|                        | من 25 إلى أقل من 35 سنة | 1     |                    |                                 |                |                      |                      |
|                        | أكثر من 35 سنة          | 1     |                    |                                 |                |                      |                      |
| نتائج<br>المحور<br>ككل | أقل من 5سنوات           | 4     | 6,50               | 2,374                           | 4              | 0,667                | غير دالة             |
|                        | من 5 إلى أقل من 15 سنة  | 4     | 8,00               |                                 |                |                      |                      |
|                        | من 15 إلى أقل من 25 سنة | 3     | 4,67               |                                 |                |                      |                      |
|                        | من 25 إلى أقل من 35 سنة | 1     | 9,50               |                                 |                |                      |                      |
|                        | أكثر من 35 سنة          | 1     | 9,50               |                                 |                |                      |                      |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار (كروكسال –واليس) على المحور الخامس (هـ) –الربط بين الجامعة وسوق العمل-حيث نقرأ قيمته التي وصلت على كل المحور إلى 2,374 بدرجة حرية بلغت الـ4، وبقيمة احتمالية ساوت 0,667 ، غير دالة إحصائية بدلالة تقارب المتوسطات الرباعيات التي تراوحت بين (4,67-9,50) مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء المسؤولين عن الأخصائيين العياديين حول وجود ربط بين الجامعة وسوق العمل –تغذية راجعة عكسية –

تساهم في تلبية متطلبات مناصب عمل الأخصائي حسب متغير الأقدمية في المنصب ) وهي نفس نتائج البنود الثلاثة متفرقة والتي تراوحت قيمة الاختبار فيها بين (0,637-5,219) بدرجة حرية بلغت الـ 4 وقيم احتمالية تراوحت بين (0,266-0,959) أكبر من مستوى الدلالة 0,05، غير دالة إحصائياً، بدلالة تقارب متوسطات الرعايات على كل البنود، مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية عليها أيضاً (لا توجد فروق في آراء المسؤولين عن الأخصائيين العياديين حول وجود علاقة بين الجامعة ومناصب عمل الأخصائي بما يلبي متطلبات المنصب )

**3-6- الإجابة على الفرضية الفرعية الثالثة:** (لا توجد فروق دالة إحصائية عند  $\alpha=0,05$ ) في آراء المسؤولين المباشرين عن الأخصائي النفسي العيادي حول درجة استجابة الكفايات المتخرج بها (الشخصية - المعرفية - المهارية - القيمية) من الجامعة لمتطلبات منصب العمل تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه) وللتحقق من صحة الفرضية تم تطبيق اختبار (أنوفا)، على المحاور التي تستوفي شروطه واختبار (كروكسال - واليس) البديل له على المحاور التي لا تستوفي شروطه، وفيما يلي نتائج تلك اختبار الإعتدالية على كل محاور الاستبيان ونتائج اختبارات الفروق على المحاور وبنودها بالتفصيل :

**الجدول (125) نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لمحاور استبيان المسؤولين عن الأخصائي العيادي تبعا لمتغير - مجال العمل-**

| المحور وعدد بنوده                        | تكرار الفئات | فئات الأقدمية في المنصب | قيمة اختبار الإعتدالية Z |            | قيمته المعنوية Sig |       |
|------------------------------------------|--------------|-------------------------|--------------------------|------------|--------------------|-------|
|                                          |              |                         | شبيرو                    | كولموغوروف | ش                  | ك     |
| الكفايات الشخصية<br>5 بنود               | 4            | طب عام                  | 0,808                    | 0,280      | 0,117              | 0,095 |
|                                          | 4            | تضامن                   | 0,828                    | 0,323      | 0,133              |       |
|                                          | 5            | طب خاص                  | 0,851                    | 0,294      | 0,230              |       |
| الكفايات المعرفية 4 بنود                 | 4            | طب عام                  | 0,828                    | 0,333      | 0,163              | 0,007 |
|                                          | 4            | تضامن                   | 0,688                    | 0,407      | 0,007              |       |
|                                          | 5            | طب خاص                  | 0,717                    | 0,377      | 0,018              |       |
| الكفايات المهارية<br>5 بنود              | 4            | طب عام                  | 0,895                    | 0,250      | 0,405              | 0,200 |
|                                          | 4            | تضامن                   | 0,927                    | 0,255      | 0,573              |       |
|                                          | 5            | طب خاص                  | 0,790                    | 0,358      | 0,085              |       |
| الكفايات القيمية<br>4 بنود               | 4            | طب عام                  | 0,827                    | 0,260      | 0,161              | 0,161 |
|                                          | 4            | تضامن                   | 0,883                    | 0,300      | 0,325              |       |
|                                          | 5            | طب خاص                  | 0,980                    | 0,220      | 0,900              |       |
| الربط بين الجامعة وسوق العمل 4 أو 3 بنود | 4            | طب عام                  | 0,729                    | 0,307      | 0,024              | 0,200 |
|                                          | 4            | تضامن                   | 0,971                    | 0,162      | 0,884              |       |
|                                          | 5            | طب خاص                  | 0,737                    | 0,408      | 0,029              |       |
| محاور الكفايات الأربعة                   | 4            | طب عام                  | 0,848                    | 0,284      | 0,218              | 0,034 |
|                                          | 4            | تضامن                   | 0,820                    | 0,359      | 0,117              |       |
|                                          | 5            | طب خاص                  | 0,939                    | 0,284      | 0,648              |       |
| الأداة ككل 22 أو 21 بند                  | 4            | طب عام                  | 0,811                    | 0,304      | 0,123              | 0,200 |
|                                          | 4            | تضامن                   | 0,957                    | 0,193      | 0,787              |       |
|                                          | 5            | طب خاص                  | 0,744                    | 0,353      | 0,034              |       |

" من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية SPSS

6-3-1- نتائج اختبار (أنوفا- ANOVA) على المحور الأول (أ) الكفايات الشخصية المتخرج بها حسب متغير- مجال العمل المنتسب إليه-

الجدول (126) : نتائج اختبار (أنوفا ANOVA) على المحور الأول (أ) لإستبيان المسؤولين عن الأخصائي العيادي - الكفايات الشخصية - حسب متغير مجال العمل المنتسب إليه

| رقم<br>البند        | مجال<br>العمل | التكرارات | المتوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري | قيمة<br>ف | القيمة<br>الاحتمالية | الدلالة<br>الإحصائية |
|---------------------|---------------|-----------|--------------------|----------------------|-----------|----------------------|----------------------|
|                     | طب عام        | 4         | 3.50               | 0.577                | 0.678     | 0.530                | غير دالة             |
|                     | تضامن         | 5         | 3.50               | 0.548                |           |                      |                      |
|                     | طب خاص        | 4         | 4.00               | 0.16                 |           |                      |                      |
| 2ا                  | طب عام        | 4         | 4.00               | 0.00                 | 0.769     | 0.489                | غير دالة             |
|                     | تضامن         | 5         | 3.60               | 0.548                |           |                      |                      |
|                     | طب خاص        | 4         | 4.00               | 0.555                |           |                      |                      |
| 3ا                  | طب عام        | 4         | 2.75               | 0.957                | 0.668     | 0.534                | غير دالة             |
|                     | تضامن         | 5         | 3.20               | 0.837                |           |                      |                      |
|                     | طب خاص        | 4         | 3.50               | 1.000                |           |                      |                      |
| 4ا                  | طب عام        | 4         | 3.50               | 1.000                | 0.128     | 0.881                | غير دالة             |
|                     | تضامن         | 5         | 3.20               | 0.837                |           |                      |                      |
|                     | طب خاص        | 4         | 3.50               | 1.291                |           |                      |                      |
| 5ا                  | طب عام        | 4         | 3.50               | 1.000                | 0.094     | 0.911                | غير دالة             |
|                     | تضامن         | 5         | 3.20               | 1.304                |           |                      |                      |
|                     | طب خاص        | 4         | 3.50               | 1.291                |           |                      |                      |
| نتائج<br>المحور ككل | طب عام        | 4         | 17,25              | 3,304                | 0,231     | 0,793                | غير دالة             |
|                     | تضامن         | 5         | 16,80              | 3,420                |           |                      |                      |
|                     | طب خاص        | 4         |                    | 4,509                |           |                      |                      |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

من الجدول أعلاه نقرأ نتائج اختبار "أنوفا- ANOVA" على المحور الأول الخاص بالكفايات الشخصية المتخرج بها من الجامعة ،حيث جاءت قيم (ف) مساوية ل 0,231 بقيمة احتمالية ساوت 0,793 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائيا بدلالة تقارب متوسطات الفئات عليها . مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في آراء المسؤولين عن الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة الكفايات الشخصية المتخرج بها لمتطلبات مناصب عمل الأخصائي العيادي تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه ولمزيد من التفصيل نعرض نتائج البنود كالتالي:

نتائج البند الأول (1-ا) الذي ينص على: "يبيد المتخرج نوعا من التعاون في العمل ويحترم قوانينه ويتكيف مع ظروفه الطارئة." حيث جاءت قيم (ف) مساوية ل 0.687 بقيمة احتمالية قدرها 0.530 غير دالة إحصائيا ، بدلالة تقارب متوسطات الفئات عليها ،مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في آراء المسؤولين حول البند (1-ا) تعزى لمتغير مجال العمل "

-نتائج البند الثاني(2-ا) الذي ينص على: "يحترم المتخرج العاملين في مجاله والعملاء على اختلافهم." حيث جاءت قيم (ف) مساوية ل 0.769 بقيمة احتمالية قدرها 0.489 ، غير دالة إحصائيا بدلالة تقارب متوسطات الفئات عليها ، مما يجعلنا نقبل

الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في آراء المسؤولين حول البند (أ-2) تعزى لمتغير مجال العمل"

-نتائج البند الثالث (أ-3) الذي ينص على " للمتخرج القدرة على حل المشكلات في مجاله. " حيث جاءت قيم (ف) مساوية ل 0.688 بقيمة احتمالية قدرها 0.534 غير دالة إحصائيا، بدلالة تقارب المتوسطات مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في آراء المسؤولين حول البند (أ-3) تعزى لمتغير مجال العمل "

-نتائج البند الرابع (أ-4) الذي ينص على " يتمتع المتخرج بروح المبادرة والابتكار. " حيث جاءت قيم (ف) مساوية ل 0.128 بقيمة احتمالية قدرها 0.881 غير دالة إحصائيا ، بدلالة تقارب متوسطات الفئات عليها، مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في آراء المسؤولين حول البند (أ-4) تعزى لمتغير مجال العمل "

-نتائج البند الخامس (أ-5) الذي ينص على " يتقن المتخرج مهارات الإصغاء والحديث. " حيث جاءت قيم (ف) مساوية ل 0.094 بقيمة احتمالية قدرها 0.911 غير دالة إحصائيا، بدلالة تقارب متوسطات الفئات عليها ، مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في آراء المسؤولين حول البند (أ-5) تعزى لمتغير مجال العمل "

6-3-2- نتائج اختبار الفروق على المحور الثاني(ب) الكفايات المعرفية المتخرج بها حسب متغير- مجال العمل المنتسب إليه.

الجدول (127) نتائج اختبار(كروكسال واليس Kruskal Wallis )على المحور الثاني – الكفايات المعرفية- حسب متغيرمجال العمل –خاصة بالمسؤولين عن الأخصائي العيادي

| البند               | المتغير | العدد | متوسط<br>الرباعيات | قيمة اختبار<br>كروكسال-<br>واليس | درجة<br>الحرية | القيمة<br>الاحتمالية | الدلالة<br>الإحصائية | اتجاه<br>الدلالة |
|---------------------|---------|-------|--------------------|----------------------------------|----------------|----------------------|----------------------|------------------|
| ب1                  | طب عام  | 4     | 6,00               | 0,643                            | 2              | 0,725                | غير دالة             | /                |
|                     | تضامن   | 5     | 7,90               |                                  |                |                      |                      |                  |
|                     | طب خاص  | 4     | 6,88               |                                  |                |                      |                      |                  |
| ب2                  | طب عام  | 4     | 8,88               | 2,451                            | 2              | 0,294                | غير دالة             | /                |
|                     | تضامن   | 5     | 6,20               |                                  |                |                      |                      |                  |
|                     | طب خاص  | 4     | 6,13               |                                  |                |                      |                      |                  |
| ب3                  | طب عام  | 4     | 8,25               | 0,885                            | 2              | 0,642                | غير دالة             | /                |
|                     | تضامن   | 5     | 6,90               |                                  |                |                      |                      |                  |
|                     | طب خاص  | 4     | 5,88               |                                  |                |                      |                      |                  |
| ب4                  | طب عام  | 4     | 7,50               | 0,142                            | 2              | 0,931                | غير دالة             | /                |
|                     | تضامن   | 5     | 6,60               |                                  |                |                      |                      |                  |
|                     | طب خاص  | 4     | 7,00               |                                  |                |                      |                      |                  |
| نتائج المحور<br>ككل | طب عام  | 4     | 6,63               | 0,058                            | 2              | 0,972                | غير دالة             | /                |
|                     | تضامن   | 5     | 7,20               |                                  |                |                      |                      |                  |
|                     | طب خاص  | 4     | 7,13               |                                  |                |                      |                      |                  |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية SPSS



يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار (كروكسال -واليس) على المحور الثاني(ب) -الكفايات المعرفية -المتخرج بها ،حيث نقرأ قيمته التي وصلت على كل المحور إلى 0,058 بدرجة حرية بلغت الـ 2، وقيمة احتمالية ساوت 0,972، غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب متوسطات الرباعيات عليها، التي تراوحت بين (6,63-7,20) مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق في آراء المسؤولين عن الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة الكفايات المعرفية المتخرج بها لمتطلبات مناصب عمل الأخصائي حسب متغير مجال العمل المنتسب إليه) وهي نفس نتائج البنود الأربعة متفرقة والتي تراوحت قيمة الاختبار فيها بين (0,142-2,451) بدرجة حرية بلغت الـ 2 وقيم احتمالية تراوحت بين (0,294-0,931) أكبر من مستوى الدلالة 0,05، غير دالة إحصائياً، بدلالة تقارب متوسطات الرباعيات على كل البنود ،مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية عليها أيضاً (لا توجد فروق في آراء المسؤولين عن الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة الكفايات المعرفية المتخرج بها من الجامعة لمتطلبات مناصب عمل الأخصائي تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه)

3-3-6- نتائج اختبار (أنوفا-ANOVA) على المحور الثالث (ج) الكفايات المهنية المتخرج بها حسب متغير - مجال العمل المنتسب إليه-

الجدول (128): نتائج اختبار (أنوفا ANOVA) على المحور الثالث (ج) لإستبيان المسؤولين عن الأخصائي العيادي - الكفايات المهنية -حسب متغير مجال العمل

| رقم البند        | الأقدمية بالسنوات | التكرارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ف | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية |
|------------------|-------------------|-----------|-----------------|-------------------|--------|-------------------|-------------------|
| ج1               | طب عام            | 4         | 3.00            | 0.816             | 0.495  | 0.624             | غير دالة          |
|                  | تضامن             | 5         | 3.00            | 0.707             |        |                   |                   |
|                  | طب خاص            | 4         | 2.50            | 1.000             |        |                   |                   |
| ج2               | طب عام            | 4         | 2.75            | 0.957             | 0.566  | 0.585             | غير دالة          |
|                  | تضامن             | 5         | 2.40            | 0.894             |        |                   |                   |
|                  | طب خاص            | 4         | 2.00            | 1.155             |        |                   |                   |
| ج3               | طب عام            | 4         | 3.00            | 0.816             | 0.495  | 0.624             | غير دالة          |
|                  | تضامن             | 5         | 3.00            | 0.707             |        |                   |                   |
|                  | طب خاص            | 4         | 2.50            | 1.000             |        |                   |                   |
| ج4               | طب عام            | 4         | 3.25            | 0.500             | 0.602  | 0.567             | غير دالة          |
|                  | تضامن             | 5         | 3.00            | 1.225             |        |                   |                   |
|                  | طب خاص            | 4         | 2.50            | 1.000             |        |                   |                   |
| ج5               | طب عام            | 4         | 3.00            | 0.816             | 1.154  | 0.354             | غير دالة          |
|                  | تضامن             | 5         | 3.00            | 0.707             |        |                   |                   |
|                  | طب خاص            | 4         | 2.25            | 0.957             |        |                   |                   |
| نتائج المحور ككل | طب عام            | 4         | 15,00           | 3,559             | 0.802  | 0.475             | غير دالة          |
|                  | تضامن             | 5         | 14,40           | 3,577             |        |                   |                   |
|                  | طب خاص            | 4         | 11,75           | 4,573             |        |                   |                   |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

من الجدول أعلاه نقرأ نتائج المحور الثالث (ج) الذي يخص الكفايات المهنية المتخرج بها، حيث جاءت بقيم ل (ف) ساوت 0,802 بقيمة احتمالية قدرها 0,475 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب متوسطات الفئات عليها . مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في آراء المسؤولين حول

درجة استجابة الكفايات المهارية لمتطلبات مناصب عمل الأخصائي العيادي تعزى لمتغير مجال العمل وللتفصيل أكثر نقدم نتائج البنود الخمسة كالتالي:

-نتائج البند الأول (ج-1) الذي ينص على: "يحسن المتخرج استخدام التقنيات الخاصة بالفحص العيادي." حيث قيم (ف) تساوي 0.495 بقيمة احتمالية قدرها 0.624 غير دالة إحصائياً، بدلالة تقارب متوسطات الفئات عليها، مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في آراء المسؤولين حول البند (ج-1) تعزى لمتغير مجال العمل "

-نتائج البند الثاني (ج-2) الذي ينص على "يحسن المتخرج استخدام تقنيات العلاج الكلاسيكية والحديثة إذا لزم الأمر" حيث قيم (ف) تساوي 0.566 بقيمة احتمالية قدرها 0.585 غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب متوسطات الفئات عليها، مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في آراء المسؤولين حول البند (ج-2) تعزى لمتغير مجال العمل "

نتائج البند الثالث (ج-3) الذي ينص على "يستخدم المتخرج كل ما يخدم مهنته كمختص نفسي معاصر بكل مهارة." حيث قيم (ف) تساوي 0.495 بقيمة احتمالية قدرها 0.624 غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب متوسطات الفئات عليها، مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في آراء المسؤولين حول البند (ج-3) تعزى لمتغير مجال العمل "

-نتائج البند الرابع (ج-4) الذي ينص على "يمتلك المتخرج مهارات حل المشكلات والتكيف مع الوضعيات المستجدة والطائرة بكل جدارة." حيث قيم (ف) تساوي 0.602 بقيمة احتمالية قدرها 0.567 غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب متوسطات الفئات عليها، مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في آراء المسؤولين حول البند (ج-4) تعزى لمتغير مجال العمل "

-نتائج البند الخامس (ج-5) الذي ينص على "يمتلك المتخرج مهارات تكنولوجية ولغوية مناسبة لمهنته." حيث قيم (ف) تساوي 1.154 بقيمة احتمالية قدرها 0.354 غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب متوسطات الفئات عليها، مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في آراء المسؤولين حول البند (ج-5) تعزى لمتغير مجال العمل "

4-3-6- نتائج اختبار على المحور الرابع (د) الكفايات القيمية المتخرج بها حسب متغير - مجال العمل المنتسب إليه-

الجدول (129) نتائج اختبار (أنوفا - ANOVA) على المحور الرابع (د) لاستبيان المسؤولين مجال الكفايات القيمية أو الاتجاهات الايجابية نحو المهنة تبعا لمتغير مجال العمل

| رقم البند        | المتغير | التكرارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ف | القيمة الاحتمالية | الدلالة الاحصائية |
|------------------|---------|-----------|-----------------|-------------------|--------|-------------------|-------------------|
| 1د               | طب عام  | 4         | 3.25            | 0.500             | 0.396  | 0.683             | غير دالة          |
|                  | تضامن   | 5         | 3.60            | 0.548             |        |                   |                   |
|                  | طب خاص  | 4         | 3.75            | 1.258             |        |                   |                   |
| 2د               | طب عام  | 4         | 4.00            | 0.000             | 0.453  | 0.648             | غير دالة          |
|                  | تضامن   | 5         | 4.40            | 0.548             |        |                   |                   |
|                  | طب خاص  | 4         | 4.25            | 0.957             |        |                   |                   |
| 3د               | طب عام  | 4         | 3.50            | 0.577             | 0.692  | 0.523             | غير دالة          |
|                  | تضامن   | 5         | 4.00            | 0.707             |        |                   |                   |
|                  | طب خاص  | 4         | 4.00            | 0.816             |        |                   |                   |
| 4د               | طب عام  | 4         | 3.25            | 0.500             | 1.154  | 0.354             | غير دالة          |
|                  | تضامن   | 5         | 4.00            | 0.707             |        |                   |                   |
|                  | طب خاص  | 4         | 3.75            | 0.957             |        |                   |                   |
| نتائج المحور ككل | طب عام  | 4         | 14,00           | 1,414             | 1.072  | 0.379             | غير دالة          |
|                  | تضامن   | 5         | 16,00           | 1,414             |        |                   |                   |
|                  | طب خاص  | 4         | 15,75           | 3,304             |        |                   |                   |

من إعداد الباحثة اعتمادا على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

من الجدول أعلاه نقرأ نتائج اختبار (أنوفا - ANOVA) على المحور الرابع (د)-الكفايات القيمية المتخرج بها حيث جاءت قيم (ف) مساوية لـ 1,072 بقيمة احتمالية ساوت 0,379 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائيا. بدلالة تقارب متوسطات الفئات عليها، التي تراوحت بين (14,00-16,00) مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في آراء المسؤولين حول درجة استجابة الكفايات القيمية المتخرج بها لمتطلبات مناصب عمل الأخصائي العيادي، تعزى لمتغير مجال العمل" وللتفصيل أكثر نعرض نتائج البنود الأربعة كالتالي:

-نتائج البند الأول (د-1) الذي ينص على: "بيدي المتخرج حبا للعمل في المجال النفسي ويتحمل متاعبه". حيث قيم (ف) تساوي 0.396 بقيمة احتمالية قدرها 0.683 غير دالة إحصائيا بدلالة تقارب متوسطات الفئات عليها، مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في آراء المسؤولين حول البند (د-1) تعزى لمتغير مجال العمل»

-نتائج البند الثاني (د-2) الذي ينص على: "المتخرج مستعد لتكوين والبحث المستمر في مجاله". حيث قيم (ف) تساوي 0.453 بقيمة احتمالية قدرها 0.648 غير دالة إحصائيا بدلالة تقارب متوسطات الفئات عليها، مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في آراء المسؤولين حول البند (د-2) تعزى لمتغير مجال العمل "

-نتائج البند الثالث (د-3) الذي ينص على "يرحب المتخرج بكل ما يخدم الجماعة". حيث قيم (ف) تساوي 0.692 بقيمة احتمالية قدرها 0.523 غير دالة إحصائيا بدلالة تقارب متوسطات الفئات عليها، مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في آراء المسؤولين حول البند (د-3) تعزى لمتغير مجال العمل"

-نتائج البند الرابع (د-4) الذي ينص على: "يتمتع المتخرج بروح ايجابية وتعاونية". حيث قيم (ف) تساوي 1.154 بقيمة احتمالية قدرها 0.354 غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب متوسطات الفئات عليها، مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في آراء المسؤولين حول البند (د-4) تعزى لمتغير مجال العمل"

6-3-5- نتائج اختبار على المحاور الأربعة (الكفايات المتخرج بها من الجامعة) حسب متغير- مجال العمل المنتسب إليه-

الجدول (130) : نتائج اختبار (أنوفا ANOVA) على المحاور الأربعة الأولى لإستبيان المسؤولين عن الأخصائي العيادي - الكفايات المتخرج بها من الجامعة-حسب متغير مجال العمل المنتسب إليه

| رقم المحاور           | مجال العمل | التكرارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ف | القيمة الاحتمالية | الدلالة الاحصائية |
|-----------------------|------------|-----------|-----------------|-------------------|--------|-------------------|-------------------|
| متوسط المحاور 1,2,3,4 | طب عام     | 4         | 60,00           | 11,832            | 0,035  | 0,965             | غير دالة          |
|                       | تضامن      | 5         | 59,40           | 10,807            |        |                   |                   |
|                       | طب خاص     | 4         | 57,75           | 14,840            |        |                   |                   |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

من الجدول أعلاه نقرأ نتائج اختبار (أنوفا –ANOVA) على المحاور الأربعة الأولى للاستبيان -الكفايات المتخرج بها من الجامعة ،حيث جاءت قيم (ف) مساوية لـ 0,035 بقيمة احتمالية ساوت 0,0965 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 غير دالة إحصائياً. بدلالة تقارب متوسطات الفئات عليها ،التي تراوحت بين ( 57,75 - 60,00 ) مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في آراء المسؤولين حول درجة استجابة الكفايات المتخرج بها عامة لمتطلبات مناصب عمل الأخصائي العيادي تعزى لمتغير مجال العمل" وهي نفس نتائج المحاور متفرقة والتي تم البث فيها سابقاً.

6-3-6- نتائج اختبار (كروكسال واليس- Kruskal Wallis ) على المحاور الخمسة للاستبيان حسب متغير- مجال العمل المنتسب إليه-

الجدول (131) نتائج اختبار (كروكسال واليس- Kruskal Wallis ) على الأداة ككل الخاصة بالمسؤولين عن الأخصائي العيادي-حسب متغير مجال العمل المنتسب إليه-

| المحاور الأربعة      | المتغير | العدد | متوسط الرباعيات | قيمة اختبار كروسكال- واليس | درجة الحرية | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية | اتجاه الدلالة |
|----------------------|---------|-------|-----------------|----------------------------|-------------|-------------------|-------------------|---------------|
| متوسط المحاور الخمسة | طب عام  | 4     | 7,50            | 0,180                      | 2           | 0,914             | غير دالة          | /             |
|                      | تضامن   | 5     | 7,10            |                            |             |                   |                   |               |
|                      | طب خاص  | 4     | 6,38            |                            |             |                   |                   |               |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية الـ SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار (كروكسال –اليس) على المحاور الخمسة لاستبيان المسؤولين عن الأخصائي العيادي ،حيث نقرأ قيمته التي وصلت على كل المتوسط العام للأداة إلى 0,180 بدرجة حرية بلغت الـ 2، وبقيمة احتمالية ساوت 0,914، غير دالة إحصائياً بدلالة تقارب متوسطات الرباعيات التي تراوحت بين (6,38-7,50) مما يجعلنا نقبل الفرضية

الصفيرية (لا توجد فروق في آراء المسؤولين عن الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة مناهج تكوينهم الجامعي لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه) وهي نفس نتائج المحاور الخمسة السابق البث فيها .

**4-6-نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:** (لا توجد فروق دالة إحصائية عند  $\alpha=0,05$ ) في آراء المسؤولين المباشرين عن الأخصائي النفسي العيادي حول درجة وجود ( علاقة بين الجامعة وسوق العمل -تغذية راجعة عكسية - ) تمكن من تلبية متطلبات منصب العمل تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه) وللتحقق من صحة الفرضية تم تطبيق اختبار ( كروكسال – واليس) بعد التأكد من استيفاء شروطه على المحور وفق الجدول التالي :

**الجدول (132) نتائج اختبار ( كروكسال –واليس- Kruskal Wallis ) على المحور الخامس لاستبيان المسؤولين عن الأخصائي العيادي –الربط بين الجامعة وسوق العمل- حسب متغير مجال العمل –**

| البند                  | المتغير | العدد | متوسط<br>الرباعيات | قيمة اختبار<br>كروكسال-<br>واليس | درجة<br>الحرية | القيمة<br>الاحتمالية | الدالة<br>الإحصائية | اتجاه<br>الدالة |
|------------------------|---------|-------|--------------------|----------------------------------|----------------|----------------------|---------------------|-----------------|
| 1هـ                    | طب عام  | 4     | 5,63               | 1,062                            | 2              | 0,588                | غير دالة            | /               |
|                        | تضامن   | 5     | 8,20               |                                  |                |                      |                     |                 |
|                        | طب خاص  | 4     | 6,88               |                                  |                |                      |                     |                 |
| 2هـ                    | طب عام  | 4     | 7,50               | 0,259                            | 2              | 0,879                | غير دالة            | /               |
|                        | تضامن   | 5     | 7,20               |                                  |                |                      |                     |                 |
|                        | طب خاص  | 4     | 6,25               |                                  |                |                      |                     |                 |
| 3هـ                    | طب عام  | 4     | 8,50               | 1,297                            | 2              | 0,523                | غير دالة            | /               |
|                        | تضامن   | 5     | 7,00               |                                  |                |                      |                     |                 |
|                        | طب خاص  | 4     | 5,50               |                                  |                |                      |                     |                 |
| 4هـ                    | طب عام  | 4     | 6,00               | 0,810                            | 2              | 0,667                | غير دالة            | /               |
|                        | تضامن   | 5     | 6,90               |                                  |                |                      |                     |                 |
|                        | طب خاص  | 4     | 8,13               |                                  |                |                      |                     |                 |
| نتائج<br>المحور<br>ككل | طب عام  | 4     | 7,25               | 0,320                            | 2              | 0,852                | غير دالة            | /               |
|                        | تضامن   | 5     | 7,50               |                                  |                |                      |                     |                 |
|                        | طب خاص  | 4     | 6,13               |                                  |                |                      |                     |                 |

من إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الحزمة الإحصائية SPSS

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار (كروكسال –واليس) على المحور الخامس (هـ) –الربط بين الجامعة وسوق العمل -حيث نقرأ قيمته التي وصلت على كل المحور إلى 0,320 بدرجة حرية بلغت الـ2، وبقية احتمالية ساوت 0,852، غير دالة إحصائية بدلالة تقارب متوسطات الرباعيات، التي تراوحت بين (6,13-7,50) مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفيرية (لا توجد فروق في آراء المسؤولين عن الأخصائيين العياديين حول درجة وجود تغذية راجعة عكسية بين الجامعة وسوق العمل بما يحقق متطلبات مناصب عمل الأخصائي العيادي ، تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه)

وهي نفس نتائج البنود الأربعة متفرقة والتي تراوحت قيمة الاختبار فيها بين (0,259-1,297) بدرجة حرية بلغت الـ2 وبقية احتمالية تراوحت بين (0,523-0,879) أكبر من مستوى الدلالة 0,05، غير دالة إحصائية، بدلالة تقارب متوسطات الرباعيات على كل البنود ،مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفيرية عليها أيضا (لا توجد فروق في آراء المسؤولين عن الأخصائيين العياديين حول درجة وجود ربط بين الجامعة وسوق العمل تمكن من تلبية متطلبات مناصب عمل الأخصائي تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه)

7-مناقشة وتفسير نتائج الاستبيان الخاص بالمسؤولين ، للسؤال الرئيسي الثالث : ما درجة استجابة مناهج علم النفس العيادي بالجامعة الجزائرية لمتطلبات منصب عمل الأخصائي العيادي بمجالاته المتعددة من وجهة نظر المسؤولين عنه في مكان العمل؟

خلصت نتائج تحليل استبيان المسؤولين عن الأخصائي العيادي، عامة إلى أن درجة استجابة مناهج علم النفس العيادي بالجامعة الجزائرية لمتطلبات منصب عمل الأخصائي العيادي، جاءت بدرجة استجابة متوسطة إن لم نقل قريبة من الضعيفة ، مما يطرح تساؤلات عدة حول كفاءة التكوين الجامعي الخاص به ويستوجب ضرورة البحث في الاختلال التي يعاني منه منهاج التكوين في التخصص بعنصره مجتمعة.

حيث جاء ترتيب مجالات أساسية في المخرجات التي يجب أن يتمتع بها الأخصائي العيادي، كالكفايات المهارية مثلا في المرتبة الرابعة وقبل الأخيرة وبدرجة استجابة **ضعيفة** وهي من الأهمية بمكان في الممارسة العيادية، وجاءت الكفايات المعرفية والتي تعتبر أيضا أساسية في التكوين القاعدي للعيادي في المرتبة **الثالثة** بدرجة استجابة **متوسطة** وهو ما يدل على النقصان الواضح في التكوين وعدم رضا المسؤولين عن ممارسات الخريج العيادية، حيث كثيرا ما تعزز كفاياته بالتكوين داخل مؤسسة العمل وتبعا لاحتياجاتها، وبالمعايير المتعارف عليها في تلك المؤسسات ، لأن المؤسسة تجد التكوين الجامعي غير كافي وغير مناسب ، والمفارقة هنا هي غياب تام للربط بين مؤسسات العمل ومؤسسات التكوين لإيجاد حلول لذلك الضعف المسجل وهو ما تدل عليه نتائج المحور **الخامس** الخاص بمجال الربط بين المؤسستين الذي احتلت المرتبة **الأخيرة** بدرجة استجابة **ضعيفة جدا**.

أما الكفايات القيمية والشخصية للمتخرج فاحتلتا المرتبتين **الأولى والثانية** بدرجة استجابة **كبيرة**، مما يدل على نجاح التكوين الجامعي في تعزيزها عند المتخرج ووجود ميول ظاهرة للأخصائي نحو العمل النفسي واندماج ناجح فيه، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات محلية عديدة منها دراسة (قريبي، 2015) التي أكدت على وجوب التنسيق بين سياسات التعليم العالي وسياسات التشغيل، لرفع من مردودية العامل ونسب الإنتاجية وهو ما أكدته أيضا دراسات عربية كثيرة بينت ضعف العلاقة بين الجامعة وسوق العمل منها دراسة (الدلو، 2016) بفلسطين ودراسة (العتيبي، 2018) الذي أكد على ضرورة نقل الاتجاهات الحديثة في العمل إلى أروقة الجامعات ، وبالرجوع للكفايات الواجب توفرها في العيادي نجد نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة (قويدر وبوحجرة، 2012) التي أكدت على ضرورة الاهتمام بالتدريب العملي لأن جل المتخرجين يشكون من ذلك ودراسة (برزوان، 2016) التي عملت على ترتيب الكفايات اللازمة للعمل العيادي، وحسب آراء الممارسين العياديين أنفسهم، كالتالي:

-التمتع بالمهارات الشخصية والنظرية والتطبيقية بما قدره 50 % ثم الكفايات الشخصية تليها الكفايات النظرية والتطبيقية بما بين 15 % و 10 % وأيضا النظرية وحدها بما قدره 2.5 % فقط ما يفسر تطابق الآراء حول ضعف أداء الأخصائي، والعمل على جعله يجمع بين عدة كفايات ليكتمل نصيبه من القدرات اللازمة للعمل النفسي.

فالكفايات العملية عموما متدنية مع توفر النظرية منها بنسب متفاوتة لاعتبارات عدة ،حسب دراسة (عواشرية، 2009) مع التحفظ على المهارات الشخصية وخاصة في الجانب الحياتي، فالكفايات المطلوبة اليوم في الخريج الجامعي متعددة ، لتعقد الحياة ومتطلباتها وهو ما أكدت عليه دراسات عربية كثيرة، منها دراسة (الضليمي، 2019) التي أكدت على وجوب الموازنة بين النظري والتطبيقي في التكوين وراحت دراسات أخرى مثل دراسة (اليازوري وآخرون، 2012) ( للتأكيد على التكوين في مهارات ضرورية أخرى مثل النقد ،التواصل الجيد، والاستدلال وهو ما اتفقت عليه كذلك نتائج الدراسة الأجنبية ل

(Praveen,2016) واختلفت مع دراسة (قطناني وعويس،2009) التي أجمع فيها المتخرجون على رضاهم العام عن مخرجاتهم، من كلية المحاسبة. وفيما يلي مناقشة وتفسير نتائج الأسئلة الفرعية (نتائج درجات الاستجابة على محاور الدراسة):

**7-1-مناقشة وتفسير نتائج السؤال الفرعي الأول:** ما درجة استجابة ( الكفايات الشخصية المتخرج بها من الجامعة ) لمتطلبات منصب عمل الأخصائي العيادي بمجالاته المتعددة من وجهة نظر المسؤولين عنه في مكان العمل؟

أظهرت نتائج هذا المجال أن الكفايات الشخصية المتخرج بها جاءت في المرتبة الثانية في ترتيب محاور الأداة بدرجة استجابة كبيرة واحتل البند-2 "يحترم المتخرج العاملين في مجاله والعملاء على اختلافهم" المرتبة الأولى، بدرجة استجابة كبيرة وهو نفس ما جاءت به نتائج دراسات محلية كثيرة منها دراسة (برزوان، 2016) التي رتب العياديون فيها كفاياتهم الشخصية في المرتبة الأولى ،مع المهارية والنظرية ودراسة (اليازوري وآخرون، 2012 ) التي أكدت على وجود هذا النوع من الكفايات بنسب مقبولة وهي نفس الملاحظات التي يمكن قولها بالنسبة للبند-1 "يبدى المتخرج نوعا من التعاون في العمل ويحترم قوانينه ويتكيف مع ظروفه الطارئة" الذي جاء بدرجة استجابة كبيرة ،أيضا ويعزى ارتفاع درجة الاستجابة على هذا النوع من الكفايات لاعتبارات شخصية وإنسانية ،ترى في العمل النفسي لفئة إنسانية وجب احترام قواعدها والتفاني فيها وإبداء تصرفات لائقة.

أما البند-3 "له القدرة على حل المشكلات في مجاله" والبند-4 "يتمتع بروح المبادرة والابتكار" والبند-5 "يتقن مهارة الإصغاء والحديث" جاءت كلها بدرجة استجابة متوسطة وفي المراتب الثالثة والرابعة على التوالي، وهي من المهارات التي تسعى لتحقيقها المناهج الحديثة وتحضر المتخرج من خلالها للحياة العملية، خاصة وكان من الأفضل أن تحتل المراتب الأولى ووجب العمل على تنميتها في جامعاتنا. وهو ما أوصت به أيضا دراسات أجنبية عديدة منها دراسة (Praveen,2016) التي ترى وجوب جعل التكوين يواكب العصر واحتياجاته .

**7-2-مناقشة وتفسير نتائج السؤال الفرعي الثاني:** ما درجة استجابة ( الكفايات المعرفية المتخرج بها من الجامعة ) لمتطلبات منصب عمل الأخصائي العيادي بمجالاته المتعددة من وجهة نظر المسؤولين عنه في مكان العمل؟

أظهرت نتائج هذا المجال أن الكفايات المعرفية المتخرج بها جاءت في المرتبة الثالثة، في ترتيب محاور أداة الدراسة بدرجة استجابة متوسطة واحتل: البند-4 "يبدى المتخرج توجهها للبحث في مجاله" المرتبة الأولى بدرجة استجابة كبيرة وهو أمر يشجع عليه كتوجه لدى المتخرجين حسب آراء مسؤوليهم ، أما البند-3 "تتنوع معارفه وتتجدد كلما لزم الأمر" والبند-2 "يظهر دراية كافية بتفاصيل تخصصه ومستلزماته"

والبند-1 "يمتلك من المعارف ما يؤهله لعمل كمختص" وترتبا على التوالي المرتبة الثانية والرابعة بدرجة استجابة متوسطة وهي من أساسيات الممارسة العيادية وظهورها بدرجة متوسطة، دليل على نقص التأهيل المعرفي للمتخرج وعدم كفايته ويعزى ذلك إلى ضعف اختيار المعارف الضرورية للتكوين، مع تقليدية فيها لغياب التنسيق بين الجهات ذات العلاقة بالتعليم والتوظيف، وانعدام معايير ومحكات يستند إليها في وضع المقررات وتصنيفها ،حسب حاجات التكوين وربطها بالممارسة .

وهو ما أكدت عليه دراسة (الزيادات، 2008) التي بينت معاناة التخصصات الإنسانية، من غياب التجديد في برامجها ودراسة (عواشرية، 2009) التي قيمت محتوى مناهج علم النفس العيادي في النظام الكلاسيكي بالنقصان والهشاشة وكذا دراسة (عون، 2007) التي ترى ضرورة تبني برامج جديدة في التعليم الجامعي وهو نفس ما أوصت به دراسة ( Goldenberg

(Smith & 2007) التي ترى أن التعليم التخصصي، أي الذي يؤكد على أساسيات التخصص، هو الأنسب لسوق العمل واختلفت مع دراسة (ضليمي، 2019) التي رأت عينتها أن التحصيل المعرفي موجود إلى حد ما ويغلب على التطبيقي.

**7-3- مناقشة وتفسير نتائج السؤال الفرعي الثالث :** ما درجة استجابة ( الكفايات المهنية المتخرج بها من الجامعة ) لمتطلبات منصب عمل الأخصائي العيادي بمجالاته المتعددة من وجهة نظر المسؤولين عنه في مكان العمل؟ أظهرت نتائج هذا المجال أن الكفايات المهنية المتخرج بها من الجامعة، جاءت في المرتبة الرابعة في ترتيب أداة الدراسة بدرجة استجابة **ضعيفة** وهو ما يطرح عدة تساؤلات على نجاعة التكوين الأدائي للمتخرج واحتل البند-4 "يملك مهارات حل المشكلات والتكيف مع الوضعيات المستجدة والطائفة بكل جدارة" المرتبة الأولى بدرجة استجابة **متوسطة** وهو أمر يشجع عليه كمهارة لدى المتخرج ولكنه يبقى غير كافي ويستحسن التطوير فيه .

وجاء البند-1 "يحسن استخدام التقنيات الخاصة بالفحص الإكلينيكي" في المرتبة الثانية بدرجة استجابة **متوسطة** وهو يمثل أكثر المهارات طلبا عند العيادي ووجودها باستجابة متوسطة دليل على ضعف التكوين فيها والتدريب عليها وهو ما أكدته دراسة (عدوان، 2013) حول آفاق التكوين في علم النفس العيادي عندنا وأخذ، البند-3 "يستخدم كل ما يخص مهنته كمختص عيادي معاصر بكل مهارة" المرتبة الثانية بدرجة استجابة **متوسطة** وهو أيضا أمر يدعو لوجوب تفعيل التربصات الميدانية ثم تلاه، البند-5 "يملك مهارات تكنولوجية ولغوية مناسبة لمهنته" في المرتبة الثالثة بدرجة استجابة **متوسطة** أيضا على الرغم من ضرورتها للعيادي العصري، بشهادة دراسات عربية ومحلية كثيرة كدراسة (اليازوري وآخرون، 2012) على البيئة الفلسطينية .

وجاء البند-2 "يحسن استخدام تقنيات العلاج الكلاسيكية والحديثة كلما لزم الأمر" وعلى أهميتها نجدها تحتل مرتبة متأخرة وبدرجة استجابة **متوسطة** في المرتبة الرابعة ويعزى ذلك لخلل كبير في تخطيط وتنفيذ التربصات الميدانية، ما نتج عنه أمية ميدانية يعاني منها معظم المتخرجين وفي جل التخصصات. كما جاء في دراسة (سعداوي، 2013) وذلك بسبب الفجوة الموجودة بين مؤسسات التكوين وميادين العمل.

وقد اتفقت نتائج الدراسة هذه مع دراسة (محمد، 2012) التي أكدت على الحاجة لرفع من مهارات المتخرج ودراسة (بن أحمد وسماحي بوحجرة، 2012) حول تخصص علم النفس العيادي التي أكدت على ضرورة التدريب الميداني في مؤسسات العمل وتحت إشراف مختصين وكذا دراسة (بفاضل والغامدي، 2014) ودراسة (كركوش، 2014) أيضا التي أكدت على ضعف التدريب الذي يدفع المتخرج للبحث عنه في مؤسسات خاصة وكذا دراسة (منصوري، 2012) التي قيمت نقص التدريب بما نسبته 95.15% ولم تختلف الدراسات المطلع عليها أبدا على عنصر المهارات الأدائية لأهميتها عند المتخرج. ومنها الدراسة الأجنبية ل(Hart 2008) التي أكد فيها أرباب العمل المستجوبون، على وجود مهارات لدى 27% فقط من الموظفين خريجي الجامعات .

**7-4- مناقشة وتفسير نتائج السؤال الفرعي الرابع:** ما درجة استجابة ( الكفايات القيمية الشخصية والاجتماعية الثقافية المتخرج بها من الجامعة ) لمتطلبات منصب عمل الأخصائي العيادي بمجالاته المتعددة من وجهة نظر المسؤولين عنه في مكان العمل؟ أظهرت نتائج هذا المجال أن الكفايات القيمية المدعمة للعمل العيادي.

جاءت في المرتبة الأولى بدرجة استجابة **كبيرة** وهو دليل على وجود اتجاهات إيجابية نحو المهنة عند الأخصائي العيادي، بشهادة المسؤولين حيث نجد البند-2 "ييدي المتخرج حبا للعمل في المجال النفسي ويتحمل متاعبه" وبدرجة استجابة **كبيرة**



**جدا** وهو عامل داعم للعمل العيادي، ثم تلاه، البند-3 "يرحب بكل ما يخدم الجماعة" والبند-4 "يتمتع بروح ايجابية تعاونية دوما" والبند-2 "مستعد للتكوين والبحث المستمر في مجاله" بدرجة استجابة كبيرة أيضا لكل واحد منها وهي من الأمور الايجابية التي تسهل الاندماج في العمل والنجاح فيه، ويعزى ذلك إلى التوجهات الايجابية نحو المهنة ذات الطابع الإنساني دائما وحتى للجو العام السائد في مثل هذه المؤسسات العلاجية وهي نقطة تحسب للتكوين أيضا وربما لاعتبارات شخصية وعملية وحساسية الأمر باعتبار المستجوبين هم مسؤولون وضبط المصالح التابعة لهم ضرورة أيضا.

وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة (قطناني وعويس، 2009) حول كلية المحاسبة واختلفت مع دراسة (منصوري، 2012) حول واقع الممارسة النفسية في الجزائر والتي أكدت نتائجها أنه، من بين الصعوبات التي يعيشها الأخصائي العيادي هي عدم الاعتراف بضرورة وجوده، بنسبة 24.39% في المؤسسات الاستشفائية بدليل غياب هياكل مخصصة لعمله وضعف التعاون معه من الفريق الطبي ب 35% و دراسة (تارزولت وزهار، 2015) التي من بين نتائجها نجد ما تعلق بالعلاقات المهنية، حيث عبر ما نسبته 31,19% من المختصين عن وجود نظرة سلبية من طرف الزملاء في العمل للعيادي وكلها أمور مسكوت عنها، رغم وجودها ويعاني منها ممارسو المهنة وتؤثر على مردوديتهم. في حين ذهبت دراسة (Shippers2008) إلى أن 50% من الطلبة يعتقدون أن الجامعة لا تعمل على التطوير الاجتماعي والعاطفي للطلاب.

**7-5- مناقشة وتفسير نتائج السؤال الفرعي الخامس:** ما الدرجة التي تبلغها (التغذية الراجعة العكسية لمناهج علم النفس العيادي بدلالة العلاقة بين الجامعة ومؤسسات العمل) من وجهة نظر المسؤولين عنه في مكان العمل؟

أظهرت نتائج هذا المجال الأساسي لإنجاح أي تكوين ورفع فعاليته ومردوده الاجتماعي التنموي أن استجابة المسؤولين عليه جاءت بدرجة استجابة **ضعيفة** حيث احتل البند-1 "تقيمون تكوين وأداء من تشرفون عيهم دوريا" بدرجة استجابة **متوسطة** ما يطرح التساؤلات عن أسباب ذلك، ثم تلاه، البند-3 "تقدمون ما تحررونه للمسؤولين في مؤسساتكم" بدرجة استجابة **متوسطة** أيضا، ما يؤكد على نتائج البند الذي سبقه ثم يأتي، البند-2 "تحررون تقارير تقييمية عن إمكانيات مختصكم" بدرجة استجابة **ضعيفة** مما يؤكد غياب مثل تلك التقارير واقتصار الموجود منها على الإحصائيات الكمية (التدخلات العلاجية والزيارات الميدانية وغيرها من أنشطة الأخصائيين) ما يجعل التغذية الراجعة العكسية المطلوبة في مؤسسات العمل غائبة، ثم يأتي، البند-4 "تقدمون تلك التقارير للمسؤولين في الجامعة من أجل تحقيق التغذية الراجعة العكسية اللازمة" بدرجة استجابة **ضعيفة جدا** ما يؤكد على انعدام العلاقة بين مؤسسة التكوين ومؤسسات العمل، وعدم تنسيق بينهما لرفع مردودية المتخرجين وأدائهم النوعي.

ويعزى ذلك للقطيعة المعروفة بين جامعاتنا عموما ومؤسسات العمل، التي يفترض أنها قوية ومتبادلة لخدمة التنمية والمجتمع، وهذا ما أكدت عليه دراسات عديدة عربية كدراسة (متولي، 2019) التي أكدت على ضعف التنسيق بين الجامعة وسوق العمل ودراسة (المفتاح، 2017) التي أكدت على وجود فجوة كبيرة بين التعليم والاقتصاد ودراسة (الزيادات ونسور، 2008) ودراسات محلية كثيرة كدراسة (بلعتروس وبوبكرب، 2015) والدراسة الأجنبية (nicolescu, paun, 2009) التي أكدت بعض نتائجها أن الموظفين والطلاب حققوا ما يريدونه من التعليم بالكلية -جزئيا- وهو ما يدل على انقطاع العلاقة بين متطلبات الوظيفة ومناهج التكوين بالجامعات وهو ما لم تختلف عليه كل الدراسات أيضا.

**8- مناقشة وتفسير نتائج فرضيات الفروق الخاصة بالمسؤولين: الفرضية الرئيسية الثانية:** لا توجد فروق دالة إحصائية عند ( $\alpha=0,05$ ) في آراء المسؤولين المباشرين عن الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة مناهج تكوين الأخصائي

العيادي بجامعة لتطلبات منصب عمله - بمجالاته المتعددة- تعزى لمتغيري (الأقدمية في المنصب ومجال العمل المنتسب إليه) والتي تناقش كالتالي :

**8-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى-** لا توجد فروق دالة إحصائية عند ( $\alpha=0,05$ ) في آراء المسؤولين المباشرين عن الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة الكفايات المتخرج بها (الشخصية - المعرفية - المهارية - القيمية) من الجامعة لتطلبات منصب العمل تعزى لمتغير الأقدمية في المنصب.

أظهرت نتائج اختبار فرضية الفروق حسب متغير الأقدمية في منصب العمل وعلى كل المحاور عند مستوى الدلالة 0,05 ، على عدم وجود فروق في آراء المسؤولين على كل المحاور رغم اختلافهم في الأقدمية ، حيث جاءت آراؤهم متقاربة جدا ويفسر ذلك بكون المسؤولين غير راضين رضاء كبيرا ، عن أداء الأخصائيين الذين يشرفون عليهم في مكان العمل ويسجلون عليها ملاحظات عدة منها نقصان المعلومة والمهارة خاصة كما سنرى مع المحاور منفصلة .

وأما بالنسبة لمسألة الربط بين الجامعة وسوق العمل فلم ترد عليها فروقا تذكر فالكل يقر بانعدام العلاقة بين القائمين على التكوين بالجامعة والمسؤولين في أماكن العمل وهذا ما أكدت عليه دراسات محلية منها دراسة (زقارة، 2017) وعربية منها دراسة (عون ، 2007) التي عبر 40,5% من الطلبة فيها عن يسهم من إيجاد فرصة عمل لانعدام سياسة ربط بين الجامعات وسوق العمل ودراسة (اليازوري وآخرون ، 2012) التي استخلصت معاناة المتخرج الجامعي من انخفاض عدة مهارات منها، مهارة الاستدلال وعرض المعلومات والنقد والتقييم ونسبة 50 % وحتى الدراسات الأجنبية أشارت إلى الإشكال نفسه ومنها دراسة (Hart, 2008) والتي عبر من خلالها أرباب العمل عن انخفاض المهارات الأساسية بنسبة كبيرة عند موظفيهم وفيما يلي مناقشة نتائج الفروق على المحاور كل على حدا.

**مناقشة وتفسير نتائج محور الكفايات الشخصية:** أظهرت النتائج عدم وجود فروق في آراء المسؤولين حول درجة تمتع العياديين بكفايات شخصية مناسبة لتطلبات منصب العمل ، فالجميع متفق- رغم من اختلافهم في مدة المسؤولية- على توفرها لدى المتخرج .

ويفسر ذلك بكون المتخرجين يظهرون كفايات كالتعاون واحترام العاملين في المجال، ويسعون للتمتع بها في مكان العمل ، بينما كفايات أخرى كحل المشكلات والمبادرة والابتكار وهي من الكفايات الحديثة غيابها أمر وارد في المناهج، بينما كفاية كالإصغاء والحديث لا يتسامح فيها في المجال النفسي العيادي وهو ما اتفق عليه الجميع، فجاءت آراؤهم متقاربة وهو ما أكدت عليه الدراسات العربية ومنها دراسة (اليازوري وآخرون، 2012) والدراسات المحلية ومنها دراسة (برزوان، 2016) ، التي احتلت فيها المهارات الشخصية التي يتمتع بها العيادي المرتبة الثانية من بين المهارات الأخرى المتعددة، بينما اختلفت مع دراسة (Hart, 2008) التي أشارت إلى معاناة المتخرجين من نقص في المعرفة بالمحيط الخارجي كمهارة شخصية مهمة جدا مثلا .

**مناقشة وتفسير نتائج محور الكفايات المهارية:** أظهرت النتائج عدم وجود فروق في آراء المسؤولين حول درجة استجابة الكفايات المهارية لتطلبات منصب العمل، تعزى لمتغير الأقدمية في المنصب، مما يدل على تقارب آراء المسؤولين -على الرغم من اختلافهم في مدة المسؤولية- حول ضعف الأداء المهاري العملي للمتخرج .

ويعزى ذلك لكون الطالب يتخرج بمستوى مهاري متدني، لنقص التدريب العملي الميداني وغياب الاحتكاك بمؤسسات العمل النفسي وكذا ضعف التدريب على استعمال المقاييس والاختبارات النفسية مع جهل الكثيرين لبعضها، لانعدامها على مستوى الجامعة أو لاختلاف لغتها عن لغة التكوين.

مما يجعل التدريب عليها فيه صعوبة إضافية، لنقص فترات التطبيق والتدريب في الجامعة ومنذ السنوات الأولى للتكوين وانعدام التجهيزات التكنولوجية الحديثة والتدريب عليها بالإضافة لاقصص التكوين على العلاجات ذات المدى الواسع (الاضطرابات الواسعة الانتشار) وإهمال اضطرابات دقيقة ومستجدة على الساحة النفسية عندنا كالتوحد ومتلازمة داون والإدمان وغيرها كذلك قصر مدة التطبيقات ومشاكل أخرى تخص التنسيق بين مؤسسة التكوين ومؤسسات التدريب وهو ما أكدت عليه كل الدراسات كدراسة (منصوري، 2012) التي أكدت على أن من بين صعوبات الممارسة النفسية ضعف التأهيل اللازم في المؤسسات العلاجية بـ 95,13% ودراسة (كركو، 2014) التي بينت أن الكثير من المتخرجين من تخصص علم النفس العيادي يلجؤون إلى تكوين إضافي خارجي، ودراسة (اليازوري وآخرون، 2012) التي أكدت على عدم توفر المهارات الأساسية عند المخرجين فمن أصل 30 مهارة علمية مقاسة كانت هناك 9 مهارات متوفرة فقط بنسبة 50% ودراسة (بفاضل والغامدي، 2014) التي أكدت على افتقار الخريجين للمهارات اللازمة لمنصب العمل، نفس النتائج توصلت إليها دراسة (محمد، 2012)، ودراسة (زقورة، 2017) التي دعت إلى الربط بين النظري والتطبيقي وخاصة في تخصصات العلوم الإنسانية وهو نفس ما جاء في نتائج الدراسة الأجنبية لـ (Trottier) التي أوصت بضرورة تحليل المسار المهني لأي وظيفة وكذا لمعطيات سوق العمل لربطها بصورة أوضح بالمسار التعليمي للطلاب.

**مناقشة وتفسير نتائج الكفايات المعرفية:** لم تسجل فروقا في آراء المسؤولين حول رجة استجابة الكفايات المعرفية المتخرج بها لمتطلبات مناصب عمل الأخصائي عند مستوى الدلالة 0.05 رغم اختلاف أقدميتهم في المنصب فالجميع يجمع على أن كفايات المتخرجين المعرفية متوسطة دوماً، تحتاج لتكوين أكثر لأهميتها في العمل العيادي، فهي أساسه .

ويعزى هذا المستوى المتوسط والغير كافي من الكفايات المعرفية إلى إشكاليات التكوين في حد ذاته وهو ما أكدت عليه دراسات محلية حول التخصص، منها دراسة (عدوان، 2013) ودراسة (زرزور، 2013) التي أشارت إلى مشكلات التكوين والتي منها، ضيق زمن التكوين والزمن المخصص لتخصص في حد ذاته، حيث يتخرج الطلاب بزاد ضئيل في تخصصاتهم مما يجعلهم يشكون في قدراتهم ويهز ثقتهم في أنفسهم، ناهيك عن المعارف العامة والحياتية التي تنقص جلهم وفي كل التخصصات.

وهو ما أكدته دراسة (منصوري، 2012) أيضاً حول صعوبات الممارسة النفسية حيث جاء ترتيب نقص المعارف الثاني بنسبة 92,69% ودراسة (عواشري، 2009) على مناهج علم النفس العيادي في النظام الكلاسيكي، التي أكدت نتائجها على انفصال المعارف ونقصانها مع اغتراب فيها والدراسة العربية لـ (ضليمي، 2019) التي عبرت فيها المتخرجات على وجود كفايات معرفية محدودة وعدم وجود تغطية نظرية كافية لبعض المساقات، كالتفاوض والاتصالات وكلها أكدت على عمومية معلومات المتخرجين كما أكدت الدراسة الأجنبية لـ (Mason, 2016) على ضرورة مشاركة أرباب العمل في وضع السياسات التعليمية لتحقيق مخرجات تلائم أسواق العمل واختلفت مع دراسات أخرى رأت أن النظري فاق العملي بكثير ومنها دراسة (زقورة، 2017)

**مناقشة وتفسير نتائج محور الكفايات القيمية:** لم ترد عليها فروق تذكر عند مستوى الدلالة 0.05، رغم اختلاف المسؤولين في الأقدمية، فدرجة استجابة الكفايات القيمية لمتطلبات مناصب العمل كبيرة باتفاق الجميع ويفسر ذلك بطبيعة المهنة

الإنسانية، وللتوجهات الإيجابية التي يبديها منتسبوها نحوى العمل النفسي عادة وكذا نجاح التكوين في إكسابها للمتخرج عبر المحتوى المدرس، وهو ما عبر عنه المسؤولون وما أكدته دراسات سابقة كثيرة منها دراسة (عيروط، 2012) التي أكدت على نجاح كلية العلوم الإنسانية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة المستقبلية عند خريجها ودراسة (Sray2008) التي أكدت نتائجها على تأثير خلفية الفرد الثقافية على توجهاته وحتى تكوينه وهو ما يفسر وجود قدرات واتجاهات قيمة مهمة عند المتخرج كاحترام الزملاء والرؤساء في عمله وهو ما تراه الدراسة الأجنبية الأخرى ل (nicolescu & paun, 2009) التي أكد الطلاب من خلالها أن الوظيفة لا تطور الجانب الشخصي بصفة كبيرة وهو عكس ما وجدوه في الجامعة وهي نفس النتيجة المسجلة على المتوسط العام للمحاور الأربعة الأولى الكفايات المتخرج بها من الجامعة، حيث جاءت نتيجة الفروق غير دالة إحصائياً، فالكفايات المتخرج بها لا تستجيب عموماً لمتطلبات مناصب العمل بصورة كاملة، خاصة فيما يخص المعارف والمهارات الخاصة بالعمل العملي وهو ما أكدته الدراسات المختلفة التي جنتها بها .

**8-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية-** لا توجد فروق دالة إحصائية عند ( $\alpha = 0,05$ ) في آراء المسؤولين المباشرين عن الأخصائيين النفسيين العمليين حول الدرجة التي بلغت (التغذية الراجعة العكسية بدلالة العلاقة بين الجامعة ومؤسسات عملهم) تعزى لمتغير الأقدمية في المنصب.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق في آراء المسؤولين حول مسألة الربط بين التكوين الجامعي والأداء الفعلي في منصب العمل تعزى لمتغير الأقدمية في المنصب عند مستوى الدلالة 0,05 حيث جاءت الاستجابات متقاربة وأقر الجميع بأنها علاقة ضعيفة رغم اختلافهم في الأقدمية، فهي لا ترقى لدرجة تحقيق التغذية الراجعة العكسية المطلوبة لتكوين نوعي وهذا منذ عقود. كذلك بالنسبة للمحاور، متفرقة أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 مما يدل على تقارب آرائهم جميعاً.

ويعزى ذلك لانعدام التنسيق بين الجامعة كمؤسسة تكوين والمؤسسات العلاجية المستقبلية لمتخرجين، حيث لا تحرر تقارير عن أدائهم من طرف المسؤولين وترسل للجامعة ولا ينسق بين الجهتين بتاتا، كذلك لا تقييم لإمكانيات الأخصائيين معرفياً مهارياً قيمياً، أي بصورة تفصيلية مما أضر بالتكوين وبالأداء الفعلي في موقع العمل، وجعل إمكانية تطوير المناهج غير واردة.

وهو ما أكدت عليه جل الدراسات التي جنتها بها والتي دعت جميعاً للإسراع في تفعيل العلاقة بين الجامعة وسوق العمل لرفع مستوى التكوين ومنها دراسة (عواشريه، 2009) التي أكدت على ضرورة تحليل الوظائف قبل التكوين فيها ودراسة (البازوري وآخرون، 2012) عن وزارة الخارجية والتخطيط بقطاع غزة التي أكدت على تدني مستوى التخطيط للحقل التعليمي وسوق العمل، ودراسة (المفتاح، 2017) التي أوصت بضرورة توجيه التعليم وفق خطط التنمية، ودراسة (العتيبي، 2008) التي أكدت على ضرورة نقل الاتجاهات الحديثة في ميادين العمل إلى أروقة الجامعات حتى لا يضطر إلى صقل مهارات الخريجين مرة أخرى ودراسة (الدلو، 2016) التي أكدت على ضعف العلاقات التشابكية بين المؤسسات التي أكدت على ضرورة التنسيق بين القطاعين التكوين والتشغيل ودراسة (عبد القادر، 2013) التي دعت لضرورة توفير قاعدة بيانات حول الوضع التعليمي وسوق الشغل كذلك ودراسة (Trottier) التي دعت إلى تحليل العلاقة بين التعليم العالي وسوق العمل.

**8-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة-** لا توجد فروق دالة إحصائية عند ( $\alpha = 0,05$ ) في آراء المسؤولين المباشرين عن الأخصائيين العمليين حول درجة استجابة الكفايات المتخرج بها (الشخصية - المعرفية - المهارية - القيمية) من الجامعة لمتطلبات منصب العمل تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات المسؤولين تعزى لمتغير مجال العمل مما يدل على تقارب آرائهم على كل محاور الأداة ويعزى ذلك لنشابه مشكلات الأخصائيين في معظم مجالات العمل وتشابه تكوينهم الذي يعد عاماً جداً وليس متخصصاً، يلبي متطلبات كل مجال عمل من المجالات محل الدراسة وهو ما أكدته نتائج دراسة (منصوري، 2016) التي أكدت على عدم كفاية التعليم الجامعي ككل في تخصص علم النفس العيادي ودراسة (برزوان، 2016) التي استخلصت أن الكفايات الشخصية والمعرفية والمهارية مجتمعة ضرورية للعمل العيادي ودراسة (Praveen, 2016) التي أوصت بضرورة تكييف التعليم مع متطلبات العصر وفيما يلي تفصيل في النتائج حسب محاور الأداة :

**مناقشة وتفسير نتائج محور الكفايات الشخصية:** أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في آراء المسؤولين حول درجة استجابة الكفايات الشخصية المتخرج بها لمتطلبات مناصب العمل تعزى لمتغير مجال العمل عند مستوى الدلالة 0,05 مما يدل على تقارب إجاباتهم حول المحور وهي نفس نتائج البنود متفرقة، ويدل ذلك على نجاح التكوين في خلق سمات شخصية مناسبة عند المتخرج تتناسب مع متطلبات مناصب عمله وتؤهله للنجاح فيه ويعزى ذلك أيضاً لكون المختص في كل مجال من مجالات العمل المدروسة، يحمل نفس الكفايات كون التكوين واحد وليس تخصصي. تعزى كذلك لطبيعة المهنة الإنسانية وللتوجهات الإيجابية التي يبديها طلاب التخصص عامة وهو ما عبر عنه المسؤولون عنهم.

وما أكدته دراسات سابقة كثيرة منها دراسة (عيروط، 2012) التي أكدت على نجاح كلية العلوم الإنسانية في تنمية الاتجاهات الإيجابية عند خريجها ودراسة (nicolescu and paun, 2009) التي أكدت نتائجها على أن الجامعة تساهم في التكوين الشخصي للطالب عكس الوظيفة .

**مناقشة وتفسير نتائج محور الكفايات المعرفية:** أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في آراء المسؤولين عن الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة مناهج تكوينهم العيادي لمتطلبات مناصب عملهم ، تعزى لمتغير مجال العمل عند مستوى الدلالة 0,05 ما يدل على تقارب آرائهم رغم اختلاف مجالات عملهم، وهو ما أظهرته نتائج الفروق على البنود د متفرقة أيضاً، التي لم تدل على وجود فروق ما يدل على أن كل المسؤولين وفي كل مجالات العمل المدروسة لاحظوا المستوى المتوسط لمعارف المختص مقارنة بمتطلبات مهنته، التي من المفروض أن تعتمد كأساس خلفية نظرية متنوعة ومتينة وشاملة، فالمختص يجد نفسه في أحيان كثيرة أمام إشكالية نقص معلوماته وهشاشتها أمام واقع تتشابك مشكلات أفراد يومه بعد يوم.

ويعزى ذلك الضعف لعوامل كثيرة أثناء التكوين منها ضيق فترة التكوين والزمن المخصص للتخصص في حد ذاته، حيث يتخرج الطلاب بزيادة متشابهة وضئيل في تخصصاتهم مما يجعلهم يشكون في قدراتهم وتهتز ثقتهم في أنفسهم، ناهيك عن المعارف العامة والحياتية التي تنقص جلهم وفي كل التخصصات، وهو ما أكدته دراسة (منصوري، 2012) حول صعوبات الممارسة النفسية، حيث جاء ترتيب نقص المعارف الثاني بنسبة 92,69% ودراسة (عواشري، 2009) على مناهج علم النفس العيادي في النظام الكلاسيكي التي أكدت نتائجها على انفصال المعارف ونقصانها واغتراب فيها وهوما تفقت عليه جل الدراسات.

**مناقشة وتفسير نتائج محور الكفايات المهارية:** أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في آراء المسؤولين عن الأخصائيين العياديين حول درجة استجابة كفاياتهم المهارية لمتطلبات مناصب عملهم تعزى لمتغير مجال العمل عند مستوى الدلالة 0,05 وهو كذلك ما أظهرته نتائج البنود متفرقة، مما يدل على تقارب آرائهم حول تمتع المختص بكفايات مهارية ضعيفة بالنسبة لمتطلبات منصب عمله ، فجميع المسؤولين يتفوقون على ضعف الأداء المهاري العملي للمتخرج، فهو يتخرج بمستوى مهاري متدني لنقص التدريب العملي الميداني والراجع لضعف الاتصال بمؤسسات العمل النفسي وكذا التدريب على

استعمال المقاييس والاختبارات النفسية، وجهل الكثيرين لبعضها لانعدامها على مستوى الجامعة أو لاختلاف لغتها عن لغة التكوين مما يجعل التدريب عليها فيه صعوبة، كذلك لقصر مدة التطبيقات ومشاكل أخرى تخص التنسيق بين مؤسسة التكوين ومؤسسات التدريب، ولعمومية التكوين وبعده عن التخصص في مجالات العمل المختلفة للأخصائي .

وهو ما أكدت عليه كل الدراسات منها دراسة (كركوش، 2014) التي بينت أن الكثير من المتخرجين من تخصص علم النفس العيادي، يلجؤون إلى تكوين إضافي خارجي ودراسة (زقافرة، 2017) التي دعت إلى الربط بين النظري والتطبيقي وخاصة في تخصصات العلوم الإنسانية، كذلك دراسة (Masson2016) التي ركزت على أهمية إكتساب الخبرة العملية اللازمة في التخصص المتخرج به لضمان التوظيف فيما بعد.

**مناقشة وتفسير نتائج محور الكفايات القيمة:** أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في آراء المسؤولين حول درجة استجابة الكفايات القيمة لمتطلبات مناصب العمل، تعزى لمتغير مجال العمل عند مستوى الدلالة 0,05 وهي نفسها نتائج البنود متفرقة، مما يدل على تقارب آراء المسؤولين حول تمتع المختص بكفايات قيمة كبيرة تعزى لطبيعة المهنة الإنسانية وللتوجهات الايجابية التي يبديها العياديون عامة نحوها وكذا لنجاح التكوين في إكسابها للمتخرج عبر المحتوى المدرس وهو ما عبر عنه المسؤولون وما أكدته دراسات سابقة كثيرة منها دراسة (عيروط، 2012) التي أكدت على نجاح كلية العلوم الإنسانية في تنمية الاتجاهات الايجابية نحو المهن عند خريجها والتي أكدت نتائجها على وجود قدرات واتجاهات قيمة فائقة عند المتخرج كاحترام الزملاء والرؤساء، على العكس استخلصت دراسة (Shippers2008) أن 50 % من الطلبة يعتقدون أن الجامعة لا تعمل على التطوير الاجتماعي والعاطفي و 58 % يرون أن المساقات الجامعية غير مفيدة .

**4-8- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة -** لا توجد فروق دالة إحصائية عند ( $a=0,05$ ) في آراء المسؤولين المباشرين عن الأخصائيين النفسيين العياديين حول الدرجة التي بلغت (التغذية الراجعة العكسية بدلالة العلاقة بين الجامعة ومؤسسات عملهم) تعزى لمتغير مجال العمل المنتسب إليه.

**أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في آراء المسؤولين عن الأخصائيين العياديين حول درجة وجود علاقة ربط بين التكوين الجامعي والأداء الفعلي في سوق العمل تعزى لمتغير مجال العمل عند مستوى الدلالة 0,05 وكذا بالنسبة للبنود متفرقة، مما يدل على تقارب آرائهم حول البنود والمحور ككل ويعزى ذلك للفجوة الكبيرة والمتعارف عليها منذ سنين بين الجامعة كمؤسسة تكوين والمؤسسات المستقبلية للمتخرجين حيث لا ينسق بين الجهتين بتاتا، كذلك لا تقييم تتبعي لإمكانيات المتخرجين دوريا مما أضر بالتكوين وبالأداء الفعلي في موقع العمل وجعل إمكانية تطوير المناهج غير واردة،**

وهو ما أكدت عليه جل الدراسات التي جننا بها والتي دعت جميعا للإسراع في تفعيل العلاقة بين الجامعة وسوق العمل لرفع مستوى التكوين ومنها دراسة (عواشيرة، 2009) التي أكدت على ضرورة تحليل الوظائف قبل التكوين فيها ودراسة (العنبي، 2008) التي أكدت على الإسراع في نقل الاتجاهات الحديثة في ميادين العمل إلى أروقة الجامعات حتى لا نضطر إلى صقل مهارات الخريجين مرة أخرى ودراسة (الشبه وحدود، 2015) التي أكدت على ضرورة التنسيق بين القطاعين التكوين والتشغيل ودراسة (بلعتروس وبوكرب، 2015) التي دعت إلى الاهتمام بعملية التنسيق بين الجامعة وسوق العمل، ودراسة (Praveen2016) حول تحليل العلاقة بين التعليم العالي وسوق العمل والتي دعت إلى ضرورة إعادة النظر في مناهج التكوين وعصرنتها.

وكنتيجة عامة منهاج علم النفس العيادي المقدم في جامعاتنا ،لا يرقى( بكل عناصره) لمتطلبات مناصب عمل الأخصائي العيادي في المجالات المختلفة التي تمارس فيها هذه المهنة، بدلالة درجات استجابة الأخصائيين العياديين أنفسهم ودرجات استجابة مسؤوليهم المباشرين المتقاربة جدا وما يزيد من مصداقيتها ،عدم وجود فروق تذكر عليها حسب متغيرات المستوى الدراسي المتخرج به، ونظام الدراسة المتخرج منه، والأقدمية في المنصب ومجال العمل مما يجعلنا نستنتج :

-أن منهاج التكوين في التخصص- إلى يومنا هذا - لم يعرف التطوير اللازم رغم الإصلاحات التي تطبق والتي تبقى مجرد أفكار ونوايا تحتاج للتأكيد. وللعمل الميداني الحقيقي كما تحتاج لتجسير العلاقة جامعة وسوق عمل (كما ونوعا)

-أن مفهوم المنهاج عندنا غير واضح، فهو لا يتعدى المحتوى المختار للتكوين وهو مفهوم تقليدي غير مجدي .

-أن مفهوم التخصص عندنا واسع لا يخدم احتياجات الأفراد والمجتمع المتنوعة ويضر بالعمل النفسي ويشكك في نتائجه وفي قدرات ممارسيه .

-أن عمليات التدريس والتقييم التقليدية، وعمليات التدريب وسياسات القبول ضعيفة التأثير، للخل الواضح في وضع الأهداف واختيار المحتوى المناسب لها نظريا وتطبيقيا فلا ترابط بين عناصر المنهاج بدلالة نتائج الدراسة التي أظهرت تفككا وتقليدية وعدم تنسيق في العمل البيداغوجي الجامعي، مع غياب كبير للحداثة والتقنية في تناول والأداء ونقص فادح في التجهيزات والتمويل. .

-أن عملية الربط بين الجامعة ومؤسسات العمل مغيبة تماما، تتحكم فيها بيروقراطية كبيرة ،ما أضر بالتكوين والمواءمة بين القطاعين( التكوين والعمل )

-أن سياسات التخطيط والإدارة والتمويل الموجهة للتعليم الجامعي مشلولة وغير مجدية وتسببت في رداءة المخرجات .

مما يجعل التفكير في وضع تصور مقترح لكيفية بناء وتطوير- منهاج -يفي بمتطلبات المهنة ويحقق أهداف الإصلاحات الأخيرة و يتناغم مع المقاربات الدولية في مجال تطوير المناهج- ضرورة قصوى- حتى نتفادى تكرار الأخطاء السابقة في المجال ،مع التأكيد على أن عناصر أخرى مهمة كالتمويل اللازم والتجهيزات الحديثة والتقنية والتدريب المؤهل للأساتذة والتنسيق الفاعل مع مؤسسات العمل النفسي، من شأنها إنجاح تطبيق المنهاج في بناء التصور المقترح لتطوير منهاج تكوين الأخصائي النفسي العيادي في جامعاتنا وذلك وفق العناصر التالية :

#### • تمهيد :

- 1-الخطوات الأساسية لبناء التصور المقترح.
- 2-خطوات عملية التحليل التي سبقت وضع التصور المقترح .
- 3-خطوات وضع المنهاج البديل وفق تصورنا المقترح .

#### • خلاصة

## تمهيد.

إن عملية وضع مناهج للتكوين في المستوى الجامعي، عملية مسؤولة ومعقدة، تحتاج المجهودات جميع الأطراف المخلصة، ذات العلاقة (الجامعة وسوق العمل) كما تحتاج للعمل بصيغة علمية، وفق آخر ما استجد على اساحة الدولية العلمية (نظريات، مقاربات) لها صلة ببناء وتطوير المناهج، وما رصدناه من نتائج تحليل استجابات المفحوصين من أخصائيين نفسانيين ممارسين للمهنة العيادية ومسؤوليهم، يدل على ضعف ملاحظ في تركيبة عناصر المنهاج ذاته، مما أثر على نوعية المخرجات.

وعليه فمحاولة وضع تصور مقترح لتطوير مناهج تكوين الأخصائي العيادي في جامعاتنا، ضرورة أكيدة على مستوى البناء الهيكلي والتنظيمي كما هو متعارف عليه في تخصص بناء البرامج والمناهج الحديثة (تخصصنا الحالي) على الأقل، حتى يوضع المنهاج في قالب السليم له مع ترك الفرصة لأصحاب تخصص علم النفس العيادي الجامعيين والممارسين، لإثراء عناصره من أهداف ومحتويات وغيرها الإثراء المتخصص المناسب. وفيما يلي **مخطط مقترح شامل**، لعملية بناء وتطوير مناهج مقترح للتكوين في -علم النفس العيادي- مبني على جملة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية وما جئنا به من مضمون نظري حول الموضوع.

### 1- الخطوات الأساسية لبناء التصور المقترح :

**1-1- منطلقات التصور :** انطلقنا في بنائنا لهذا التصور المقترح لمنهاج علم النفس العيادي، من تحليلنا للبيانات المجموعة من طرفنا في الجزء الأول لدراستنا الميدانية والتي شملت:

- **تحليل منصب عمل الأخصائي العيادي في جزء الدراسة الاستطلاعية** حيث تم استخلاص :

- متطلبات المهنة في مجالاتها المختلفة (طب عام - طب مدرسي - طب خاص - مؤسسات تضامن وطني).

- أهم الكفايات المطلوبة لممارسة المهنة معرفيا، مهاريا، قيميا.

- أهم إشكاليات المهنة المتعلقة، بالتكوين القاعدي الجامعي. وتم تصنيفها في جدول بنيت عليه الدراسة الميدانية، لاستقصاء أعرق لإشكاليات الممارسة المهنية المتعلقة بالتكوين.

- الأدبيات التي اطلعنا عليها حول بناء المناهج وتطويرها حديثا مناسس ومقاربات وكذا التي تفصل في تكوين الأخصائي العيادي عالميا وإقليميا

- **استجواب الأخصائيين العاملين بالمؤسسات النفسية المختلفة ومسؤوليهم حول أثر التكوين الجامعي في مجالات العمل** حيث تم تسجيل :

- وجود خلل واضح في وضع الأهداف التعليمية التعليمية، المخرجات المنتظرة.

- وجود تقصير في وضع محتوى مناسب لمتطلبات المهنة (نظريا وتطبيقيا)، مصاغا بدقة ومناسبا لمتطلبات المهنة بكل مجالاتها (طب عام، طب مدرسي، إعاقة، شؤون اجتماعية وثقافية وغيرها).



-وجود نقص كبير في الاهتمام بعناصر أساسية في المنهاج منها (سياسات القبول في التخصص وعمليات التدريب الميداني المرافقة للتكوين) لا أثر له .

-وجود تقليدية في الأداء العملي لأعضاء هيئة التدريس، ناهيك عن التعيينات الغير متخصصة في التدريس وغياب التكوين المستمر للأستاذ، مما أضر بنوعية التكوين والأداء المهني للمخرجين.

-وجود نقص في مهارات العمل الضرورية وأدواتها المتخرج بها من الجامعة، من (معلومات وتقنيات فحص وعلاج ومرافقة نفسية واتجاهات قيمية كذلك) تجعل الأخصائي لا يثق بنفسه و لا يثق الآخرون في أدائه كذلك(عملاء وزملاء ومجتمع)

**1-2-فلسفة التصور المقترح :** اعتمدنا في بناء تصورنا المقترح لمنهاج علم النفس العيادي، على أسلوب تحليل النظم، كأسلوب منهجي كفي في دراسته ووضعه وذلك لمناسبته لمثل هذه التصورات، كون المنهاج التعليمي في حد ذاته نظام جزئي مترابط العناصر، ينتمي لنظام كلي أكبر، هو منظومة التربية والتعليم التي يجب أن تدرس وتحلل وفق أسلوب تحليل النظم(المنحنى المنظومي) حتى ندرك العلاقات التي تربط عناصرها وننجح في تفعيلها ميدانيا

.فالمنحنى المنظومي طريقة منظمة في التحليل والتخطيط، تمكننا من تحقيق الأهداف المحددة سابقا، عن طريق عمل مرتب، للأجزاء المكونة للنظام ككل، حيث تتفاعل تلك الأجزاء وتتكامل وفق الوظائف المحددة لها سابقا هي في حالة تغير ديناميكي دائم والمنحنى المنظومي وفق الفكر الغربي يعبر عن عملية تفكير منظم لمساعدة المعلمين على النجاح في عملية التعليم بأكبر قدر من الفعالية وكذلك على قياسها وتقييم فعاليتها ويعتمد هذا الفكر على عدة مقاربات نظرية حديثة كالنظرية البنائية ونظرية الذاكرة الارتباطية وغيرها .ومن دواعي تطبيق المنحنى المنظومي في التربية والتعليم يعتبر هذا المنحنى طريقة تفكير وعمل منظم فعال استدخل إلى التعليم من أجل :

-الرفع من فعالية العملية التعليمية ،بتريخ التفكير المنظم الرابط للعناصر المتكاملة ببعضها.مع ضبط تطبيق العمليات التربوية ومراجعة أخطائها وفق خطة محكمة.

-تنمية القدرة على اكتشاف العلاقات بين الأشياء والتحليل والتركيب المنظم، المؤدي للابتكار .

-تحقيق التفاعل الإيجابي مع المحيط البيئي والاجتماعي للطالب (العمرى، 2008.ص82)

**1-3-أهداف التصور المقترح :** يأتي هذا التصور بهدف :

- وضع اللبنة الأساسية لبناء منهاج متكامل العناصر يفي بمتطلبات مهنة الأخصائي العيادي و يلبي حاجات المجتمع منها ويكون بمثابة خطة أولية تسهل عملية تطوير المنهاج وإثرائه .

-وضع حد للعمل التربوي الغير ممنهج، بإيجاد بدائل مؤسسة علميا ومنهجيا، تسهل على أي فريق مكلف ببناء منهاج لأي تخصص إتباع الخطوات الأساسية وبالتالي تفادي الوقوع في الأخطاء ووضع منهاج غير متوازنة العناصر .

**1-4-محاور التصور المقترح :** يقوم التصور المقترح هذا على :

أولا-تأسيس هيئة لبناء المنهاج، تتكون من خبراء في بناء وتطوير المناهج عامة وخبراء في تخصص علم النفس العيادي، من أساتذة التخصص والممارسين العياديين ذوي الخبرة محليين ودوليين .

ثانيا- صياغة المنظومة الجامعية المناسبة، للتكوين في تخصص علم النفس العيادي لبناء منهاج مناسب بكل عناصرها ومن ثم وضع منهاج المناسب لكل فترة دراسية (السداسيات والمرحلة التكوينية ككل).

ثالثا-تقييم هذه المنظومة(داخليا وخارجيا ) داخليا ،من خلال نتائج الطلبة وملاحظات الأساتذة والجهات المسؤولة عن المنظومة الجامعية وأدائها ،وخارجيا من الأطراف المستقبلية لمخرجات تلك المنظومة (مؤسسات العمل المختلفة والشركاء المختلفين ) عبر تقارير متبادلة بين الجهتين ( المكون والمشغل والشركاء )

رابعا-تقويم ما ظهر من أخطاء في التطبيق إما جزئيا على مستوى بعض العناصر أو كليا بإعادة النظر أو إثراء لعناصر المنظومة ككل ، وهذا طبعاً ينطبق على المنهاج المدرس باعتباره جزء من المنظومة التعليمية التعلمية .

## 2-خطوات عملية التحليل التي سبقت وضع التصور المقترح : وقد تمت وفق الآتي :

2-1-التعرف على النظام الحالي : للتكوين في تخصص علم النفس العيادي ،عبر تحليل الوظيفة في حد ذاتها كما فعلنا في الدراسة الاستطلاعية ،ثم تقصي الواقع العملي للأخصائيين عبر استبيانين أحدهما وجه للأخصائيين الممارسين للمهنة والآخر وجه لمسؤوليهم المباشرين، لمعرفة مدى استجابة المنهاج الحالي لمتطلبات مناصب عمل الأخصائي ورصد إيجابياته وسلبياته والنتائج المعلنة سابقا تظهر ذلك .

2-2-تحديد المنطلقات التي نطلق منها لبناء التصور : عبر تحليل النظام التعليمي أولا بمكوناته ثم تحليل المنهاج كنظام جزئي، من النظام التعليمي وتعريف العلاقة بينهما والتي تمت وفق الآتي :

2-2-1-تحليل عناصر النظام التعليمي : حيث يتكون النظام التعليمي من ثلاثة عناصر أساسية هي :

أولا-المدخلات وهي كل المعطيات والعناصر التي تشكل أرضية أساسية لقيام النظام ونجاحه ونذكر منها :

-المدخلات الإنسانية : والمتمثلة في المتعلمين والأساتذة والإداريين وكل من له علاقة بالعمل التربوي وعندنا تتمثل في(طلاب علم النفس العام، أساتذة تخصص علم النفس العيادي والتخصصات المكملة رئيس قسم علم النفس والموظفين بالقسم، عمال المخبر وغيرهم)

-المدخلات المادية :من هياكل وبنائات وتجهيزات بحثية ومؤسسات تدريب ورؤوس أموال رصدت للتكوين.

-المدخلات التنظيمية :من قوانين ولوائح وهيكلية إدارية وأخرى مكملة من إ طعام وإسكان وترفيه وصحة.

-المدخلات الاحلالية :وتتمثل في ما طرأ على منظومة التعليم من قوانين وتوجيهات ومقاربات نظرية لتطوير هذه المنظومة وعندنا تتمثل في( التحول لنظام ال L.M.D والتدريس بالكفايات ) .

-المدخلات البيئية :وتتمثل كل ما له علاقة بإنجاح عملية التعليم من مجتمع ومؤسسات مستقبلية للطلبة المتدربين( مستشفيات عامة وعيادات خاصة مراكز التضامن الوطني دور الثقافة مراكز التكوين المهني) مخابر البحث ،الشركاء المختلفون الآخرون.

ثانيا-العمليات : وتتمثل في كل العناصر التي توجه لتحويل المدخلات إلى مخرجات ،يستفاد منها داخل المؤسسات التي تعمل ،على تحقيق التنمية في البلاد وتحقيق تغذية راجعة تسمح بتطوير المنظومة في كل مرة وتتمثل في :

-عمليات التخطيط، التنظيم، التوجيه، الإشراف، الرقابة، التقويم وغيرها من العمليات الأساسية .

-سياسات القبول في الجامعة أولا ثم في التخصص، المنهاج التعليمي المخصص للتكوين العام أي في الجدد المشترك ثم منهاج التكوين في تخصص علم النفس العيادي بكل عناصره ( أهداف محتوى أنشطة وطرق تدريس وسائل تربوية عمليات تدريب وتقييم وتقويم وإشراف ومرافقة ).

ثالثا-المخرجات وتشمل ثلاث أنماط هي :

-المخرجات النهائية : وهم الخريجون الذين تكونوا في التخصصات المختلفة ومنها تخصص علم النفس العيادي وفق الأهداف المسطرة .

-المخرجات الإرتدادية : وتتمثل في المخرجات التي لم تتحقق بعد كالتالي قمنا باستقصائها عبر بحثنا (الكفايات المهارية والمعرفية الضعيفة) والطلاب المتفوقون الذين يمكن أن يساعدوا في عملية التكوين بالمنظومة نفسها والطلاب الراسبون في التخصصات رسوبا كاملا أو في بعض موادها .

-التغذية الراجعة العكسية : وهي كل ما يسمح بتقييم نجاح أو عدم نجاح عملية التكوين في التخصصات المختلفة أي فاعلية أو عدم فاعلية مناهج التكوين في حد ذاتها طبعا والمنظومة ككل، في ظل الإمكانيات والظروف المتاحة وذلك للحكم بفشل أو نجاح المنظومة التعليمية التعليمية لتطويرها أو إثرائها أو استبدالها كلية وهو ما يمكن اسقاطه على المنهاج وفي حالتنا نحن تم التأكد من انعدام هذه التغذية الراجعة العكسية بدلالة العلاقة الضعيفة جدا بين مؤسسة التكوين (الجامعة ) ومؤسسات العمل العيادي( سوق العمل )

2-2-2- تحليل المنهاج : والذي يعتبر في حد ذاته نظام متناغم من العناصر التي تتفاعل فيما بينها لتحقيق أغراض النظام التربوي التعليمي في أي مرحلة تعليمية كانت وتتمثل هذه العناصر في :

أولا- الأهداف : ونقصد بها المخرجات المنتظر تحقيقها من خلال تطبيق المنهاج وتعتبر نقطة الانطلاق لأي عملية تربوية وعلى أساسها تبنى العناصر الأخرى من محتوى وأنشطة وأساليب تدريس و تقويم وعليه وجبت العناية بها كما يقول- أيزنر -" عند فقدان الأهداف المحددة بوضوح يكون من المستحيل تقييم أي مقرر دراسي أو برنامج تعليمي بفعالية ولا يكون هناك أساس لاختيار المادة أو المحتوى أو طرق التدريس". (مذكور، 2001، ص 133-135، ) وتتفرع الأهداف من عامة خاصة بالتخصص في حد ذاته إلى خاصة بكل مقياس إلى إجرائية خاصة بكل مقرر دراسي وحتى عرضية تربط الوحدات الدراسية بعضها البعض .

ثانيا-المحتوى الدراسي هو مجموعة المعارف والمعلومات ولها تصنيفات تعرف بتصنيفات المعرفة المنظمة حسب ارتباطها بالأهداف، فتكون عندنا معرفة إدراكية ومعرفة قيمية ومعرفة أدائية( مرعي وآخرون ، 2006 ، ص81)

ويتفرع المحتوى الدراسي أيضا إلى وحدات دراسية كما هو الشأن عندنا في نظام ال L.M.D ويوزع حسب أهميته رأسيًا وعرضيًا على سداسيات مكونة للمرحلة الدراسية (ليسانس -ماستر) التي يمر بها الطالب كما ينظم بين ( نظري وتطبيقي) وينجز في حصص مختلفة (محاضرات ،أعمال موجهة ،أعمال تطبيقية).

ثالثاً-**العمليات التربوية:** طرق التدريس ونشاطاته ووسائله وعمليات التقويم، حيث لا تكتفي بتحضير المحتوى الدراسي بل يجب العمل على اختيار العمليات التربوية المناسبة التي ستجري على هذا المحتوى وأبرزها :

رابعاً-**طرق التدريس:** وهي جملة الإجراءات التي يتبعها المعلم أو الأستاذ ، لمساعدة تلاميذه أو طلبته على تحقيق الأهداف التعليمية التعليمية (حمادات، 2008، ص33) وتتعدد طرق التدريس وتتنوع بين تقليدية وحديثة تستعمل فيها التكنولوجيا والوسائط التعليمية .

خامساً-**الوسائل والأنشطة التعليمية :** ويندرج تحتها كل ما يستعمل لتسهيل التعليم وتقديمه في أبسط صورة وأفضلها وما يمكن المتعلم من بناء تعلماته وقد تطورت الوسائل حديثاً، لتشمل التكنولوجيا منها والتقنية المسموعة والمرئية عروض الباوربوانت والفيديو التعليمي والحواسيب، إضافة للتقليدية من صور ومجسمات ومعامل ومخابر ....الخ. أما الأنشطة التعليمية فيقصد بها الجهد العقلي والجسمي والحركي ....والذي يقوم به المتعلم بمعية المعلم من أجل بلوغ هدف ما، أي أن النشاط محدد، بهدف ومحتوى وخطة عمل وقد ترتبط الأنشطة بالخبرات فنقول أنشطة أو خبرات.

سادساً-**التقويم:** هو عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو المنهج كله أو أحد عناصره وذلك في ضوء الأهداف التعليمية، فالتقويم يكشف لنا عن مدى تحقيق المنهج لأهدافه ومن ثم يزودنا بتغذية راجعة لإعادة النظر في عناصر المنهج، بعد تحديد جوانب القوة وتعزيزها وجوانب الضعف وتداركها. وهو أنواع تشخيصي (قبل البدء في منهاج أو مقرر دراسي أو حصة دراسية أو تدريبية ) بنائي (يرافق عمليات التدريس والتدريب) تحصيلي (آخر كل عملية تكوينية أو وحدة أو مقرر أو مرحلة دراسية)

سابعاً-**العناصر غير المباشرة للمناهج:** توجد للمناهج عناصر تدخل في تركيبه وتسهم بدرجة كبيرة في إنجاحه ولكنها ليست مدرجة في مكوناته مباشرة، لكنها تؤخذ بعين الاعتبار في مختلف خطوات ومراحل تخطيطه وبنائه وتنفيذه وتقويمه وهي : المعلم، المتعلم، النظام الخاص بالمؤسسة التعليمية المحيط الأسري والاجتماعي، وسائل الإعلام، النظام الاقتصادي والسياسي، مكانة العلم والعلماء في المجتمع التطورات والاكتشافات العلمية ...إلخ (تمار، بن بريكة، [www.academia.edu/115330746](http://www.academia.edu/115330746))

**3-خطوات وضع المنهاج البديل وفق تصورنا المقترح:** بعد تحليلنا للوضع الراهن (واقع منهاج إعداد الأخصائي العيادي) في جامعاتنا (جامعة عنابة نموذجاً ) وبالربط مع ما يجب أن تكون عليه المناهج الجامعية حديثاً ضمن المنظومة التعليمية التعليمية وبناءاً على التوجه الجديد في بنائها (المقاربة بالكفايات) وإطلاعاً على نماذج عربية وأجنبية كثيرة حول الموضوع، استخلصنا الخطوات التالية كتصور لبناء المنهاج الذي يمكن أن يحقق مخرجات كفيلة بتلبية متطلبات مناصب عمل الأخصائي العيادي وهي :

**3-1- البدء بتحديد الاحتياجات الخاصة بمنصب الأخصائي العيادي، كنقطة انطلاق، وذلك بالتشاور مع القائمين على تسيير مؤسسات عمل الأخصائي ومع الأخصائيين الميدانيين أنفسهم وكذا مع أساتذة التخصص، بما يتماشى والمعايير الدولية في التكوين والممارسة العيادية، مع احترام الخصوصية المحلية لوضع منهاج متكامل ومناسب، مع الأخذ في الحسبان إمكانية تطويره وتنقيحه، كلما لزم الأمر.**

**3-2-تحديد المدخلات اللازمة للدراسة في التخصص (المستوى الدراسي المناسب ومعدل القبول في التخصص والشعب الثانوية التي تلي متطلبات الدراسة في التخصص والمكتسبات القبلية اللازمة لمواصلة الدراسة في التخصص والمعايير**

الشخصية والقيمية ،التي يجب أن يتمتع بها من يريد ممارسة المهنة ) وذلك بالتشاور مع كل من له صلة بالعمل العيادي والتكوين فيه، في ظل المعايير الدولية دائما وإجراء اختبار قبلي تشخيصي حتى لا يصطدم الطالب بما يمنعه من مواصلة الدراسة والنجاح فيها وفي العمل العيادي برمته،مع توفير الهياكل المستقبلية لتدريس الطلبة من (صفوف دراسية ومخابر بحث وتجريب ووسائل إيضاح وعمل عيادي وفق آخر التطورات في الميدان ).وإجراء اتفاقيات مع الجهات المكملة للتكوين في التخصص والإشراف عليه (مؤسسات هيئات )

**3-3-صياغة الأهداف التعليمية التعلمية**،بمخرجاتها المنشودة من التكوين في صورتها العامة والخاصة (الإجرائية ) و لكل مقياس دراسي وكل سنة دراسية وفي الجانبين النظري والتطبيقي .

**3-4- اختيار وتحديد المحتوى** الذي يمكنه تحقيق تلك الأهداف أي( جملة المقررات والمقاييس المناسبة للتخصص) وصياغة مخرجاتها بدقة (بصورة إجرائية) قابلة للتطبيق من طرف الأساتذة عند تحضيرهم لمقرراتهم ،مع التأكيد على العلاقات الرأسية والأفقية بين المقاييس، حتى يكون التكوين شامل واضح، محدد لملمح وشخصية العيادي المستقبلي .

**3-5-اختيار استراتيجيات التدريس وأنشطته مع الوسائل المناسبة لها وفتراتها الزمنية** بما يناسب تحقيق الأهداف الخاصة بكل مقرر أو مقياس وضرورة التنوع فيها واستعمال الحديث منها والمتماشي مع روح العصر واحتياجات التكوين في التخصص ،للنجاح في تحقيق المخرجات المسطرة سلفا( وسائل عرض الكترونية، اختبارات مقاييس، مخابر بحث، مكتبة متخصصة . )

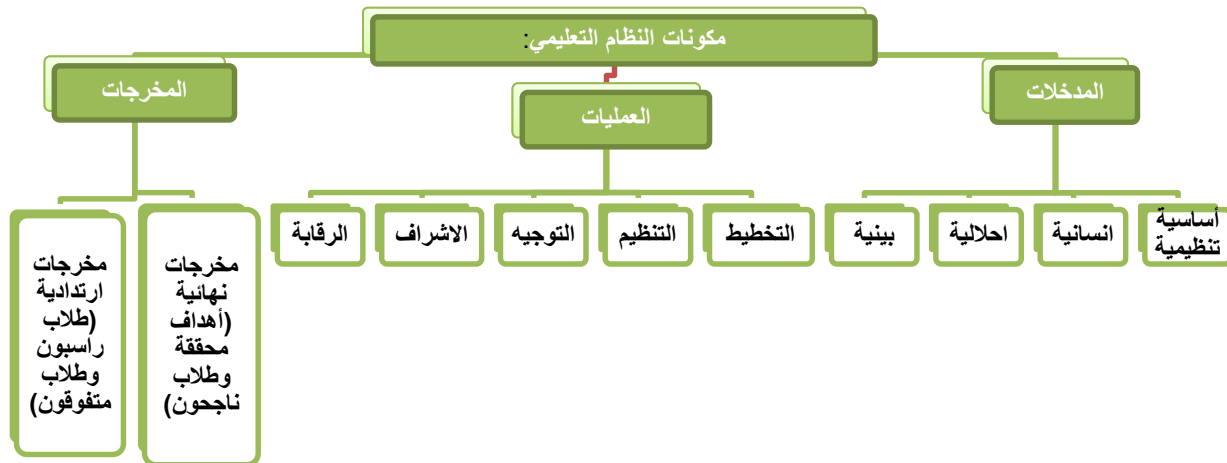
**3-6-وضع سياسات التدريب الميداني المرافقة للتعليم** وتوزيعها على سنوات الدراسة، بحيث تخدم ما يتلقاه الطالب في الجامعة وتضيف إليه مهارات عملية وتجربة واقعية عملية، يقارن من خلالها ما يعرفه بما هو مطلوب في الميدان وتوضع هذه السياسات بالتشاور والتنسيق بين القائمين على التكوين بالجامعة والمسؤولين في مناصب العمل، وفق رزنامة عمل واضحة ومضبوطة .

**3-7-اختيار أساليب التقييم والتقويم المناسبة للمحتوى المدرس** يراعى فيها الربط بالأهداف المسطرة، الشمولية والحدثة والاستمرارية كما يراعى فيها التنوع في أساليب التقييم بين الكتابي والعملي والبحثي والنقدي والمعتمد على مقاييس الاتجاهات والميول داخل الجامعة وفي ميادين التدريب والمراقب من طرف الأساتذة والمدرّبين الميدانيين لربط الطالب بمنصب عمله المستقبلي وتعبئته على الممارسة النفسية مرحليا ولتغطية كل جوانب التكوين (المعرفة والمهارة والقيم )، مع استعمال لغة الميدان من حين لآخر لتقليص الفجوة الموجودة بين واقع التكوين ومتطلبات المهنة ،كما يجب تفعيل عمليات التقويم (تصحيح تعليمات الطلبة الخاطئة وتوجيهها ) بعد كل تقييم لها، مع تحديد معايير تقييم يتفق عليها بين المكون والمدرّب ،تراجع بعد كل فترة من أجل تغذية راجعة عكسية ناجحة.

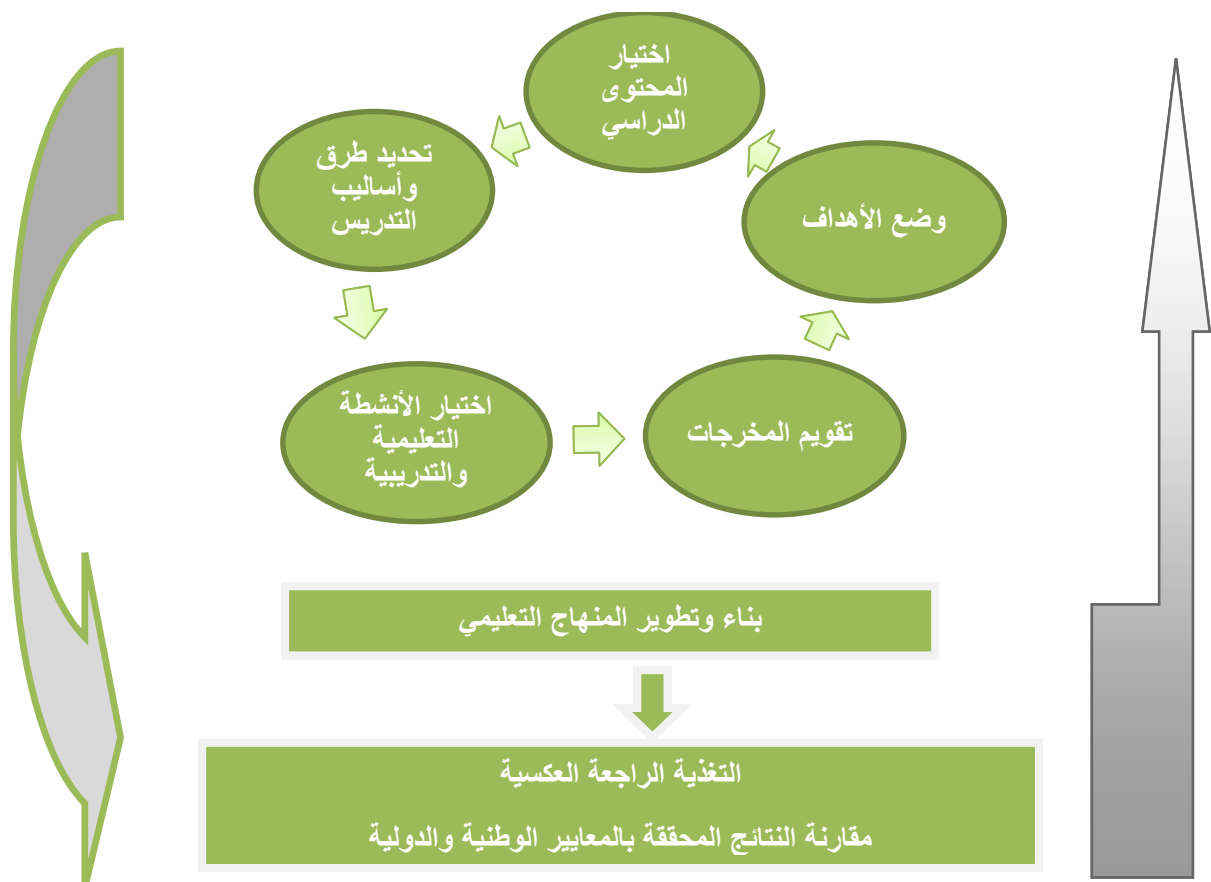
**3-8- إشراك كل القائمين على عملية التكوين من( إداريين وأساتذة ومدرّبين ميدانيين ومراكز بحث في التخصص ومؤسسات مستقبلية للخريجين) في كل العمليات التي تخص بناء وتطوير المنهاج حتى تغطي كل أبعاده مع ضرورة توفير الهياكل والموارد، التي تسهل تحقيق الأهداف من طرف الدولة الراعية للتكوين الجامعي وتسهيل دخول الطلبة لمؤسسات العمل النفسي العيادي دوريا ودون شروط والتي لطالما ساهمت في تراجع أدائهم العملي .**

**3-9-تسجيل كل تلك المراحل في( كراسة مشروع التكوين) وتقييمه داخليا، في الجامعة وخارجيا في مؤسسات عمل الأخصائي ، حتى تصحح وتنقح وتجهز للتقديم أو التطوير أو التغيير .**

**10-3-مرافقة وتقييم عملية التكوين** من واضعي المنهاج والمسؤولين عنه ،مستقبلا في مناصب العمل في شكل مناقشات دورية وتقارير ( كفاءة وكمية تقييم أداء الخريج ) تكون بين الجامعة كمكون والمؤسسات المستقبلية كمدرّب ميداني،تتنبق عنها مقترحات تعدل مسار التكوين وتطوره من فترة لأخرى لتحقيق التغذية الراجعة العكسية -المفروض وجودها دائما- كمعيار لمعرفة نجاح التكوين من عدمه وتصحيح الأخطاء- الوارد وجودها دائما- وفيما يلي نموذجنا المقترح في شكل مخطط شامل لعملية بناء المنهاج ضمن المنظومة التعليمية ككل مع الأخذ بالنماذج التي جئنا بها في الجزء النظري الخاص ببناء المناهج الجامعية والمقترحة



من طرف الوثيقة الوزارية الخاصة بنظام ال L.M.D وهي الوثائق (الجدول أرقام 1،17 والشكل 9 )



الشكل (22): تصور مقترح لبناء وتطوير علم النفس العيادي معد من ال

## خاتمة ومقترحات:

نهاية كل دراسة هي بداية لدراسة أخرى تكملها أو تبني عليها، نظرا لأن الكمال الذي ننشده دائما، مستحيل تحقيقه مع تشعب المواضيع التي نتطرق إليها في دراساتنا، فعادة كل موضوع هو مفتاح لمواضيع أخرى. وموضوع المناهج الجامعية، من أكثر المواضيع المطروحة للدراسة والمناقشة اليوم، نظرا لأهميته على المستوى العالمي والمحلي، اقتصاديا واجتماعيا مع كل التغيرات التي مست مكونات وأبعاد المنهاج الحديث والحياة عامة وعليه نتمنى أن يأتي من يثري فكرتنا مستقبلا وختاما فإننا نقترح أن :

-تستغل نتائج دراستنا في إثراء منهاج علم النفس العيادي بجامعاتنا، عبر الإطلاع على النقائص المسجلة كما الايجابيات المرصودة .

-تفتح نقاشات معمقة عبر ورشات عملية لكل من تخصصي بناء البرامج والمناهج وعلم النفس العيادي يدلي كل متخصص فيها أو خبير بما يساهم في تطوير منهاج يفي بمتطلبات المهنة المتعددة وبمشاركة كل الجهات ذات الصلة من رؤساء عمل المؤسسات العمومية و عياديين خواص ومنتسبي قطاعات التضامن والأسرة وكذا كل القطاعات التي توظف مخرجي هذا التخصص لإيجاد أرضية تفاهم والتقاء للأهداف.

-تجرى دراسات مكملة تحاول وضع اللبنة الأولى لمناهج أخرى ولتخصصات أخرى بإتباع المنحى المنظومي مع الأخذ بالنماذج المقدمة في دراستنا، في وضع الأهداف واختيار المحتوى ومواءمته مع استراتيجيات التدريس وطرق التقييم، حتى يكون لكل التخصصات نماذج تطور من طرف الفرق البيداغوجية في مؤسساتنا الجامعية، كما نشجع أيضا إجراء دراسات مسحية حول احتياجات السوق الوطنية دوريا تسهل عملية التكوين كما ونوعا .

فالعمل التربوي اليوم أصبح مسؤولية كبرى في ظل تشعب التحديات التي تعرفها الجامعة والمتطلبات التي يفرضها واقع التنمية عليها فالجدية مع التخطيط المسبق والبعيد المدى كفيل بإنجاح كل المساعي المخلصة.

## المراجع



## المراجع:

أ-

- إبراهيم، عبد الستار، عسكر، عبد الله (2008). *علم النفس الإكلينيكي في ميدان الطب النفسي*. ط(4). دار الكتب المصرية: القاهرة، مصر.

-إبراهيم، مقداد محمد، أبو حصيرة، مازن، (فيفري 2017). *اقتصاديات العمل- مساق تدريسي لطلبة الاقتصاد والعلوم السياسية*. كلية التجارة قسم الاقتصاد، الجامعة الإسلامية بغزة -منشور بتاريخ <http://site.iugaza.edu.ps> > mmigdad > files > على 2017/02

-أبو عقيل، إبراهيم (2014). استراتيجية تعديل وتطوير الخطط الدراسية للمناهج التربوية الجامعية في الجامعات الفلسطينية. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. 8 (4). ص 161-192

-أبو عودة، محمود، منصور (2016). *مدى ملائمة مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل الفلسطيني- حالة كليات التجارة في قطاع غزة (رسالة ماجستير في الاقتصاد، غير منشورة)*. جامعة الأزهر - غزة - فلسطين.

-أبو المعاطي ، وليد، محمد (2017). رؤية مستقبلية مقترحة لتطوير تخصص علم النفس التربوي في الجامعات المصرية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية* Refaad. 2 (1). 139-176.

-أحمد، محمد، أحمد، زين العابدين (2012). *المواءمة بين مخرجات الإدارة واحتياجات سوق العمل في دولة الإمارات العربية المتحدة -دراسة حالة لخريجي كلية إدارة الأعمال-*. منشورات جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، الفجيرة.

- أدريوش، محمد (2013). *إشكالية التشغيل في الجزائر -محاولة تحليل-* (رسالة دكتوراه غير منشورة في تخصص اقتصاديات التنمية). جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، الجزائر.

-أل ثاني، واضحة بنت بدر بن عبد الله (2009). *تطوير برنامج إعداد المعلم في كلية التربية -جامعة السلطان قابوس-في ضوء الدور الإداري المتوقع منه في سلطنة عمان* (رسالة ماجستير غير منشورة في الإدارة التربوية). عمان: جامعة السلطان قابوس.

-أوفه، جازية، بن مبارك، سليمة (2017). *دراسة تحليلية لسوق العمل في الجزائر للفترة 2004-2016 حالة ولاية عين الدفلى* (دراسة ماستر غير منشورة في علوم التسيير، تخصص تسيير المؤسسات). جامعة الجبالي بونعامة، الجزائر.

إيدار، عائشة (2015). *سياسات إصلاح التعليم العالي وسوق الشغل في الجزائر: واقع وتحديات*. مجلة دفاتر السياسة والقانون. العدد 13. ص 115-135.

ب-

بافضل، صباح عبد الله محمد، الغامدي، حنان، عبد الله، سحيم (2014). *المواءمة بين مخرجات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز فرع الكليات- وحاجات سوق العمل*. منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية. السعودية: الرياض.

- برزون، حسبية (2016). الرضا المهني والكفاءة المهنية لدى الأخصائي النفسي في الجزائر. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد ديسمبر 27، الجزائر*. ص 362-357
- بعيبي، نادية (2009). *مدى استجابة المقررات الدراسية لأخصائي الإرشاد النفسي أثناء التكوين لمتطلبات الواقع الميداني أثناء الخدمة*. ملتقى الإرشاد والتوجيه النفسي. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر.
- بلخير، عمر (2012). واقع إصلاح التعليم العالي في الجزائر -دراسة تحليلية-. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة مولود معمري. على الموقع: [ufile:///C:/Users/userPC/Downloads/9\\_3.pdf](ufile:///C:/Users/userPC/Downloads/9_3.pdf)
- بلواهي، فريد (2013). *مدى تماشي التكوين الجامعي في نظام الـ ل.م.د. مع متطلبات سوق العمل حسب رأي الأساتذة*. رسالة ماجستير غير منشورة تخصص إدارة الموارد البشرية. جامعة المسيلة، الجزائر.
- بنية، صبرينة، بلجيلالي، فتيحة (2016). مدى توافق مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل حالة- تخصص بنوك وتأمينات العاملين بقطاع البنوك-. *مجلة الاقتصاد والتنمية البشرية، الجزائر*. 9(1). ص 183-171
- بواب، رضوان (2014). *الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة -جامعة جيجل نمونجا-*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة جيجل: الجزائر
- بوترعة، بلال، حبة، وديعة (2013). الفجوة المعرفية بين التكوين الجامعي وسوق العمل كعامل مغذي للبطالة. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد (1) سبتمبر، الجزائر*. ص 94-72
- بوعتروس، دلال، بوكرب، محمد (2015). إشكالية التنسيق بين سياسة التعليم العالي وسياسة التشغيل في الجزائر. *مجلة ميلاف للبحوث والدراسات، العدد (1) جوان*. المركز الجامعي: ميله، الجزائر. ص 109-93
- بوعيسى، عفاف (2018). *نظام الـ ل.م.د. بين مشروعه الرسمي وواقعه في الجامعة الجزائرية*. (أطروحة دكتوراه، تخصص علم اجتماع تربوي، غير منشورة). جامعة زيان عاشور: الجلفة، الجزائر.
- بوفلجة، محمد غياث (2000). واقع مهنة المساعدة النفسية في الجزائر. *مجلة شؤون اجتماعية*. 17 (65). منشورات جمعية الاجتماعيين: الإمارات العربية المتحدة. ص 167-161
- بولكرع، لامية (2012). *واقع التعليم العالي وسوق العمل وأثرهما على التنمية في الجزائر*. (رسالة ماجستير تخصص علم اجتماع، المؤسسات المجتمعية والتنمية البشرية، غير منشورة). جامعة عنابة: الجزائر.
- ت-
- تارزولت، حورية، زهار، جمال (2015). معوقات الممارسة النفسية في مؤسسات الصحة العمومية في ولايات الشرق الجزائري -معاينة ميدانية-. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (21)*. ص 112-101.
- تشعبيت، ياسمين (2016). الأخصائي النفسي الإكلينيكي وصعوبة التكفل النفسي في الجزائر. *مجلة إسهامات للدراسات والبحوث، جامعة غرداية*. 1(1). ص 124-107
- تمار، ناجي، بن بريكة، عبد الرحمن (2019). *المناهج التعليمية والتقويم التربوي، على الموقع*:

ج-

جامع، محمد، نبيل (2012). *تطوير التعليم العالي في ظل النهضة العربية المعاصرة*. منشورات دار الجامعة الجديدة: الإسكندرية، مصر.

جلال، عبد الحليم (2017). *اتجاهات سوق العمل في الجزائر*. مجلة وحدة البحث في تنمية وإدارة الموارد البشرية، 8 (2). جامعة محمد لمين دباغين: سطيف. ص 275-296.

ح-

حسان، حسن، محمد، مجاهد، محمد، عطوة، السيد، علي، فكري، محمد (2008). *التعليم الجامعي الخاص -التطور والمستقبل-*. د(ط). دار الجامعة الجديدة للنشر: القاهرة، مصر.

-حمادات، محمد، حسن، (2009). *المناهج التربوية -نظرياتها ومفهومها أسسها وعناصرها تخطيطها تقويمها-*. ط(1). دار الحامد للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

-حمادي، علي (2006). *الدور الوقائي للأخصائي النفسي الإكلينيكي-دراسة ميدانية في مؤسسات الصحة العمومية والشباب والرياضة والتنمية الاجتماعية لولايات عنابة، قسنطينة، تبسة-* (مذكرة ماجستير غير منشورة، تخصص علم النفس العيادي، وقاية ووساطة). جامعة عنابة: الجزائر.

خ-

-خان، محمد (2016). *الجامعة الجزائرية من التأسيس إلى التأصيل*. مجلة حوليات المخبر. العدد (6). جامعة محمد خيضر: بسكرة. ص 9-23

-خزاز، راضية، إسمهان (2012). *دور سياسات الإصلاح الاقتصادي في الدول النامية في تحقيق التنمية البشرية المستدامة-دراسة حالة الجزائر الفترة 2001-2012-*. (مذكرة ماجستير غير منشورة تخصص الاقتصاد الدولي والتنمية المستدامة). جامعة سطيف (1): الجزائر.

-خطابي، أحمد (2010). *بطالة الشباب في الوطن العربي-دراسة تحليلية اقتصادية-*. مجلة البحوث والعلوم الإنسانية. 3(5). ص 100 و ص 133.

-خليفة، حليلة (2018). *العوائق الثقافية المرتبطة بالتكوين الجامعي في ظل نظام الـل.م.د.* -دراسة ميدانية بجامعة باجي مختار- عنابة - (أطروحة دكتوراه غير منشورة ، تخصص ثقافة تنظيمية). جامعة باجي مختار: عنابة، الجزائر.

د-

-داغر، أزهار، خضر، الطراونة، أخليف، يونس، القضاء، محمد أمين، حامد، (2016)، *درجة مواءمة التعليم العالي الأردني لحاجة سوق العمل*. مجلة دراسات العلوم التربوية. 43 (5). ص 2033-2049

-الدلو، أسعد، حمدي (2016). *إستراتيجية مقترحة لمواءمة مخرجات التعليم العالي باحتياجات سوق العمل في فلسطين*. رسالة ماجستير غير منشورة في القيادة، برنامج الدراسات العليا المشترك بين أكاديمية السياسة والإدارة للدراسات العليا). جامعة الأقصى: غزة، فلسطين.

-الدليل العملي لتطبيق ومتابعة نظام الـ L.M.D (2011). منشورات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. على الموقع: [FACLSCHS.UNIV-ANNABA.DZ/ §P=-601&LANG=FR](http://FACLSCHS.UNIV-ANNABA.DZ/?P=-601&LANG=FR)

ر-ز-س-ص-ض:

-رحيم، فطيمة، العايب، رابح (15-16 ماي 2012). *المشروع المهني لدى الطالب بين الجامعة وسوق العمل -دراسة ميدانية بجامعة عنابة لسنة 2012-*. الملتقى الوطني بقسم علم النفس حول واقع التكوين الجامعي في الجزائر من خلال مخرجاته وسوق العمل دراسة تقييمية. جامعة المسيلة: الجزائر.

-زرزور، أحمد (2013). تقييم مساهمة الجامعة الجزائرية في تحضير الطلبة إلى عالم الشغل. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. العدد (10). ص 87-102

- زقورة، أحمد (2017). البرامج الجامعية ومدى استجابتها لاحتياجات سوق العمل. *مجلة التنمية البشرية*. العدد (7). ص 159-189.

-زواش، رضا، جمال، بن السعدي (15-16 نوفمبر 2011). *البطالة في الجزائر -التعريف، الأسباب، الآثار الاقتصادية-*. بحث مقدم للملتقى الدولي حول "إستراتيجية الحكومة للقضاء على البطالة وتحقيق التنمية المستدامة" بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير. مخبر الاستراتيجيات والسياسات الاقتصادية في الجزائر. جامعة المسيلة ، على الموقع: <https://iefpedia.com/arab/?p=29731>، منشورة بتاريخ: 2011-12-10

زين الدين، محمد، مجاهد، دروس عملية تطبيقية لأساليب بناء التصور المقترح في البحوث التربوية والنفسية. على الموقع: <https://www.youtube.com/watch?v=U36-ocAcVPw>

الزيادات، محمد، النسور، مروان، الشبلي، هيثم (2008). البرامج والتخصصات الأكاديمية في مجال العلوم الإدارية ومدى تلبيتها لاحتياجات سوق العمل الأردني- دراسة تحليلية لبرامج والتخصصات العلوم الإدارية للفترة 1995-2005-. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*. العدد (50). ص 327-417.

السنبل، عبد العزيز، بن عبد الله (2003). *التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الواحد والعشرين*. المكتب الجامعي الحديث. الإسكندرية: مصر.

-سالم، زيدان، محمد، السيد، ابراهيم (2006). *تطوير التعليم التكنولوجي بمصر في ضوء نظام الاعتماد وضمان الجودة*. رسالة ماجستير غير منشورة تخصص أصول التربية). جامعة الأزهر- القاهرة.

-سعداوي، موسى (4-5 ديسمبر 2013). *الجامعة والتنمية المحلية وعلاقتها بالمحيط الاقتصادي*. بحث مقدم للملتقى الدولي الموسوم بـ "الجامعة والتشغيل -الاستشراف والرهانات والمحك-". كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة الدكتور يحي يوسف: المدينة- الجزائر.

- السيد، ماجدة، مصطفى وآخرون (2011). *المناهج ومهارات التدريس*، الدار العربية للنشر والتوزيع: القاهرة، مصر.
- صخري، عمر (2005). *التحليل الاقتصادي الكلي*. ط (5). ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- ضليبي، سوسن، طه، حسن (2011). قياس مخرجات الخطة الدراسية المطورة لمرحلة البكالوريوس لقسم علم المعلومات بجامعة الملك عبد العزيز -دراسة من منظور الخريجات من عام 1429هـ إلى 1431هـ-. *مجلة المكتبات المعلومات العربية*. 31(3). دار المريخ للنشر: السعودية. ص 129-182
- ع-غ:
- عادل، لطفي (8-12 ديسمبر 2007). *مؤشرات سوق العمل*. بحث مقدم لورشة العمل الإقليمية التدريبية حول "تنمية وتطوير المشروعات الصغيرة والمتوسطة بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية". منشورات مكتب العمل العربي: القاهرة، مصر.
- عبد الرحيم، خديجة (2018). *تكوين الأخصائي النفسي في الجامعة الجزائرية -مشروع بناء مقياس لتقييم مخرجات تخصص علم النفس العيادي-*. *المجلة المغربية للدراسات التاريخية والاجتماعية*. المجلد 9
- عبد القادر، نادية، مهدي (2018). دور الجامعة في تحقيق التنمية البشرية وفق متطلبات سوق العمل للمدة 2003-2013. *مجلة كلية الرافدين الجامعة للعلوم*. العدد (42). كلية الإدارة والاقتصاد. جامعة ديالى: العراق. ص 136-159
- العتيبي، منير، بن مطني (2010). مدى ملائمة مخرجات التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل السعودي- دراسة تحليلية-. *المجلة التربوية، الكويت*، 24 (4)، 251-288.
- عدوان، يوسف (2013). *آفاق التكوين في علم النفس العيادي*. بحث مقدم في اليوم الدراسي الثاني حول التقنيات الحديثة في التشخيص والعلاج النفسي. مخبر تنظيم نظم الجودة في التعليم العالي والثانوي. منشور على الموقع: [lab.univ-batna.dz /Q.edu3/indexphp/journes-etude](http://lab.univ-batna.dz/Q.edu3/indexphp/journes-etude)
- العقبي، الأزهر، بلعربي، أسماء (2014). واقع بطالة الجامعيين في الجزائر وفرص إدماجهم مهنيًا خلال الفترة 2008-2012 -دراسة ميدانية على عينة من العاملين ضمن جهاز المساعدة على الإدماج المهني بمدينة بسكرة-. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية*. جامعة قاصدي مرباح -ورقلة-. العدد (16)، ص 131-140.
- عون، أحمد، جميل، (2007). *مخرجات التعليم العالي وعلاقته بسوق العمل والتنمية*. بحث صادر عن المركز اليمني للدراسات الاجتماعية وبحوث العمل.
- عواشرية، السعيد (10-11 نوفمبر 2009). *قراءة في مدى جودة محتوى مناهج تخصص علم النفس العيادي المعتمدة في الجامعة الجزائرية واقتراح آليات تطويره*. مداخلة في الملتقى المغاربي "العلاج النفسي بين التكوين والممارسة". جامعة باتنة (1): الجزائر.
- عيروط، مصطفى، محمد، حماد، هبة، إبراهيم (2018 جوان). مدى مواءمة التخصصات التي تقدمها كليتي الأميرة عالية وعمان الجامعيتين لمتطلبات سوق العمل من وجهة نظر الطلبة. *دراسات تربوية ونفسية*. كلية الزقازيق: مصر. 33 (100). ص 139-159

العيسوي، عبد الرحمن (2004). *دراسات حديثة في علم النفس الإكلينيكي*. ط (1). دار الفكر للنشر والتوزيع. عملا- الأردن.  
العيسوي، عبد الرحمن (2004). *موسوعة ميادين علم النفس -الأخصائي النفسي الإكلينيكي-*. 1(1). دار الراتب الجامعية للنشر. بيروت- لبنان.

-عيسى، عبد الشفيق، محمد (26-27 ديسمبر 2017). *تطوير علاقة أسواق العمل العربية بمؤسسات التعليم العالي والجامعي في ضوء أهداف التنمية المستدامة -2030*. ورقة مقدمة من منظمة العمل العربية للمؤتمر السادس عشر الوزراء التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي.

الغافري، راشد بن سليمان، الغافري، سالم بن سليمان ( 22 إلى 24 نوفمبر 2005). *الاستثمار في التعليم العالي وأهميته في إعداد القوى البشرية المؤهلة*. بحث مقدم للمؤتمر السادس لكلية التربية العلوم التربوية والنفسية تجديداً وتطبيقات مستقبلية. اليرموك- الأردن.

-غربي، صباح (2008). *الاستثمار في التعليم ونظرياته*. مجلة كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية. الأعداد 2-3 لجانفي وجوان. قسم علم الاجتماع: جامعة محمد خيضر، بسكرة. على الموقع:  
<https://knowledge4all.com/admin/Temp/Files/6e44960c-3a07-4c74-89b6-d2e82f621879>.

ف:

- فيحان، محمود، صباح، مشعل، قدوري، فائق. نحو رؤية للتوافق بين مواصفات الخريج وسوق العمل- دراسة حالة التخصصات الإدارية والاقتصادية - بحث صادر عن جامعة تكريت: منشور على الموقع

[https://www.researchgate.net/profile/Sabah-Mahmud/publication/265086515\\_nhw\\_rwyt\\_lltwafq\\_byn\\_mwasfat\\_alkhryj\\_wswq\\_alml/links/53fe09b80cf21edafd13ac17/nh](https://www.researchgate.net/profile/Sabah-Mahmud/publication/265086515_nhw_rwyt_lltwafq_byn_mwasfat_alkhryj_wswq_alml/links/53fe09b80cf21edafd13ac17/nh)

ق-

-قريبي، ناصر الدين (2015). *مواصفة مخرجات التعليم العالي لسوق العمل في الجزائر -دراسة استكشافية-*. مجلة البحوث المالية والاقتصادية. العدد (4). جامعة أم البواقي: الجزائر. ص 147- 162.

-قطناني، خالد، عويس، خالد (2018). *مدى ملائمة مناهج التعليم المحاسبي في الجامعات العمانية لمتطلبات سوق العمل في ظل تداعيات الأزمة المالية*. بحث منشور على الموقع-<http://iefpedia.com/arab/wp-content/uploads/2009/11/35.pdf> بتاريخ 2018-03-6

-قويدر، أحمد، بوحجرة، سماحي (25-28 مارس 2012). *البرنامج التكويني ومحتويات الكفاءة المعرفية وكفاءة التكوين والتقييم النظام الجديد في التعليم العالي -ليسانس علم النفس العيادي-*. بحث مقدم لمؤتمر مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص. عمان، الأردن.

-كحول، شفيقة. *محاضرات في مقياس المناهج التعليمية لطلبة س2 تربوية*. جامعة محمد خيضر: بسكرة. على الموقع:

[www.psyco-dz.info](http://www.psyco-dz.info)

- كركوش، فتيحة (2014). الممارسة العيادية بين الراهن والمأمول -دراسة استطلاعية-. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية. العدد (9). ص 203-222.

- كينيدي، ديكلان (2007). صياغة مخرجات التعليم واستخدامها (دليل تطبيقي). (الزهراني، بن محمد، سعيد، أجباز، بن محمد، عبد الحميد، 1434هـ). نشر مركز البحوث والدراسات بوزارة التعليم العالي: المملكة العربية السعودية.

م

- مازن، حسام، محمد، (2009). المنهج التربوي الحديث والتكنولوجيا. ط(1). دار الفجر للنشر والتوزيع.

- محمد، محمد، جاسم (2004). علم النفس الإكلينيكي. ط (1). دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

- مرعي، أحمد، توفيق (2004). المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها. ط (4). دار المسيرة: عمان، الأردن.

- المطلس وآخرون (2018). المادة النظرية لكتابة مخرجات التعلم. على الموقع منشورة بتاريخ

[WWW.SCRIBD.COM/DOCUMENT/359080000/1](http://WWW.SCRIBD.COM/DOCUMENT/359080000/1) شوهذ بتاريخ 2018-3-26

- معارشة، دليلة (2018). تحديد الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام الـ ل.م.د. (أطروحة دكتوراه، غير منشورة، تخصص إدارة الموارد البشرية). جامعة سطيف (2): الجزائر.

- المفتاح، هند، عبد الرحمن (2017). التعليم العالي وسوق العمل في قطر الواقع والآفاق. سلسلة دراسات منشورة عن المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

- مكاي، دوجال (2002). علم النفس الإكلينيكي النظرية والعلاج -التكتيكات السلوكية في المجال الإكلينيكي -الدليل المعالج. (ترجمة: عباس، محمود، عوض). دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية، مصر.

- مليكة، لويس، كامل (2010). علم النفس الإكلينيكي. ط(1). دار الفكر: عمان، الأردن.

- منصوري، الزين (2013). الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح الجامعي الجزائري في تجسير الفجوة بين التعليم وسوق العمل. استراتيجيات التعليم العالي وتخطيط الموارد البشرية. منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

- منصوري، مصطفى (2016). الأخصائي النفسي العيادي بين التكوين الجامعي والممارسة العملية. مجلة الحقيقة. 15(39). ص 210-230

- المنظمة العربية للتنمية (2011). على الموقع: <https://www.projects-alescso.org>

- موساوي، محمد (2015). الاستثمار في الرأسمال البشري وأثره على النمو الاقتصادي -حالة الجزائر 1970/2011- (رسالة دكتوراه غير منشورة في الاقتصاد). جامعة أبو بكر بلقايد: تلمسان.

- موقع جامعة عنابة [www.univ-annaba.dz](http://www.univ-annaba.dz)

ن-

-نموذج مطابقة لعرض تكوين ليسانس ل.م.د. أكاديمي (2016-2017). قسم علم النفس: جامعة باجي مختار، البوني، عنابة.  
-نمور، نوال (2012). *كفاءة أعضاء هيئة التدريس وأثرها على جودة التعليم -دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية وعلوم  
التسيير-*. (رسالة ماجستير غير منشورة، تخصص إدارة الموارد البشرية). جامعة منتوري: قسنطينة، الجزائر.

-هـ

-هارون، أسماء (2010). *دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية -تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر  
نظام ال-L.M.D-*. (رسالة ماجستير غير منشورة تخصص تنمية الموارد البشرية). جامعة منتوري: قسنطينة، الجزائر.

-و-

- وثيقة رسمية عن وزارة العمل والتشغيل والضمان الاجتماعي -إحصائيات- ANEM.(2019).

-وثيقة رسمية عن الديوان الوطني للإحصاء ons- (2018).

- وثيقة رسمية عن وزارة العمل والتشغيل والضمان الاجتماعي: إحصائيات خاصة بموقع ANEM (جانفي 2019)

-وثيقة نموذج مطابقة لعرض تكوين ليسانس ل. م. د. أكاديمي (2016-2017). قسم علم النفس: جامعة باجي مختار، البوني،  
عنابة.

-وثيقة الوزارية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي باللغة العربية خاصة بنظام ال-L.M.D (2015).

-وثيقة الوزارية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي باللغة الفرنسية خاصة بنظام ال-L.M.D (2015).

-وثيقة رسمية عن وزارة التعليم العالي (الجامعات الوطنية) الموقع <https://mesrs.dz/ar/universities> بتاريخ 14  
جويلية 2019 الخامسة مساء.

-ي-

-اليازوري، وآخرون (2012). *الخريجون وسوق العمل لوزارة الخارجية والتخطيط الفلسطينية*. من إعداد الوزارة بالتنسيق  
مع مجموعة من الباحثين، دراسات مستقبلية

- ياسين، عطوف، محمود (1986). علم النفس العيادي الإكلينيكي، ط(2). دار العلم للملايين: بيروت، لبنان.

يوسف، أيمن (2008). *تطور التعليم العالي الإصلاح والآفاق السياسية -دراسة ميدانية على مجموعة من الأساتذة لجامعة بن  
يوسف بن خدة-*. (مذكرة ماجستير غير منشورة، تخصص علم الاجتماع السياسي). جامعة يوسف بن خدة: الجزائر.

يونس، إدريس، سلطان، صالح (جانفي، 2017). تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الابتدائي في  
ضوء أبعاد التماسك الاجتماعي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*. كلية التربية. مصر: جامعة عين شمس. القاهرة.

مصر. 14(87). ص 169-196

المراجع الأجنبية:



- Alpattani, P. (January, 2018). Introduction to clinical psychology, OPEN university, Malaysia.On:[https://www.researchgate.net/publication/324182518\\_INTRODUCTION\\_TO\\_CLINICAL\\_PSYCHOLOGY](https://www.researchgate.net/publication/324182518_INTRODUCTION_TO_CLINICAL_PSYCHOLOGY)
- Alpaydin, Y. (2015). Identifying higher education level skills needs in labor markets: the main tools usable for *turkey, educational sciences: theory and practice*. Marmara university
- Arbisia, C. et Autres (2001). *Psychologie clinique, Individu sujet et société, théories pratiques et méthodes*. Tome 1. Breal édition.
- Beaza, C-V. (2014). Introduction à la psychologie clinique : [https://docplayer.fr/111243131-Introduction-a-la-psy LUNDI20 JANVIER2014](https://docplayer.fr/111243131-Introduction-a-la-psy-LUNDI20-JANVIER2014)
- Bioy, A., Fouques, D. (2008). *psychologie clinique et psychopathologie*, 3 édition,Dundo.
- Bouchilloux, H. et Autres (2013). *place et rôle des psychologues en établissements de santé, école de hautes études en santé publique*. Réalisé par: Ecole Du Hautes Etudes En Sante Publique. France :<https://documentation.ehesp.fr>
- Briso, C., Nadyvan, B., Roeck, E., Zeck (mars,2015). La Psychologie Clinique Et L' exercice De La Psychothérapie Et Du Conseling En Belgique :Vers Une Articulation Pratique-Recherche Permettant Des SOINS De Sante Morale Accessible Chiques Et Efficaces. *Bulletin De Psychologie*. n :537. P:255-261
- Hensly, J., Lee, K. (2014). Introduction to Clinical Psychology, 3<sup>rd</sup> Edition. WILEY Sons. CANADA.
- Huber, W. (1987). *La psychologie clinique aujourd'hui*. éditeur Pierre Margada
- kacha, N (2012). Psychologie clinique en Algérie Nécessaire combat. *revue dialogue*. /2 N196 P107-114-DOI10.3917/DIA.196.0107
- Khawa, N. (2008). l'entreprise l'université et le marché de travail en Algérie –tentative d'analyse-. *Revue Al-Bahith*, N :8.
- Kramer, G., Bernstein, P. Phares, A. Vickey (2014). Introduction to Clinical Psychology. Pearson EDU Inc, USA
- Le Roux, F. histoire et épistémologie de la psychologie clinique. 1<sup>ère</sup> journée du collège des psychologues du C.H. de Gonesse "être psychologue à l'hôpital entre cliniques et enjeux institutionnels".

- Luminita, N., Paun, C. (2009). relating higher education with the labour market : graduates expectations end employers requirements. Academy of economic studies Bucharest Romania tertiary education and management. vol 15, number 1. P: 17-33.
- Ministère De L'enseignement Supérieure Et De La Recherche Scientifique En Algérie (2015). résumé Sur L'enseignement Supérieure En Algérie.
- Saib, M. & Cread, M. (2014). *Les politiques de l'emploi et les programmes actifs du marché de travail en Algérie*. rédigé pour etf. [https://www.etf.europa.eu > sites > default > files > 7E6](https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/7E6).
- Soummare, L. Gueladio & Al (2012). *La Formation universitaire en Mauritanie Et La question De son adéquation avec Le Marché De L'emploi*. Recherche financée par ROCARE. université de Nouakchott.
- Trottier, C. (2005). L'analyse des relations entre le système éducative et le monde de travail en sociologie de l'éducation. *Revue éducaion et Société*. N 16. P :77-97.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باجي مختار – عنابة.

قسم علم النفس والارطوفونيا

تخصص بناء المناهج والبرامج التربوية

استبيان بحثي بموضوع :

"مشكلات المنهجية المتبعة في البحوث الجامعية من وجهة نظر طلبة الماستر"

نسعد باجابتكم على الاسئلة التالية :

-حدد تخصصك العلمي.

-وانت بصدد اعداد مذكرة تخرجك هل ترى ان منهجية البحث المتبعة في انجاز البحوث الجامعية تشكل حاجسا للطلاب.

-لا.

-نعم.

-من بين خطوات المنهج العلمي التالية ايها تراها تمثل هذا العائق (تستطيع اختيار اكثر من خيار) :

-بناء الاشكالية.

-وضع الفرضيات.

-تحديد الاهداف.

-البحث عن دراسات سابقة.

-اختيار منهج البحث المناسب.

-اختيار عينة.

-تحديد الادوات اللازمة لانجاز البحث.

-تحليل البيانات احصائيا.

-التعليق على النتائج.

-كتابة مقدمة او الملخص.

-اذا كنت ترى صعوبات اخرى في منهجية البحث العلمي حددها او تحدث عنها.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة باجي مختار البوني عنابة

كلية الاداب والعلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

تخصص بناء المناهج والبرامج الدراسية

استمارة بحث في اطار التحضير لرسالة دكتوراه في التربية

بموضوع مدى ملائمة المناهج الجامعية لمتطلبات سوق العمل في ظل معايير الجودة علم النفس العيادي نموذجا

تحية عطرة عزيزي الاستاذ اما بعد ;

نضع في متناولك هذه الاستمارة والتي تحوي مجموعة من الاسئلة حول موضوع المناهج الدراسية الموجهة لتكوين طلبة اختصاص علم النفس العيادي ومدى مواؤمتها لمتطلبات الممارسة العيادية في المصالح الصحية الموظفة لهؤلاء المختصين.

وعليه فنحن في حاجة ماسة لتعاونكم معنا وذلك باجابتكم على اسئلتنا المرفقة بهذه الاستمارة مع التاكيد ان اجاباتكم تبقى سرية ولا تستخدم الا لخدمة اغراض البحث العلمي وعليه نرجو منكم الدقة والموضوعية فيها.

ولكم منا كل الشكر والتقدير

الاستاذة المشرفة

الطالبة

الدكتورة فنطازي كريمة

مراد فاطمة الزهراء

السنة الجامعية: 2018/2017

بوصفكم من اساتذة قسم علم النفس درستم او تدرسون تخصص علم النفس العيادي في مقياس :

1- ماهي المقاييس التي ترونها مناسبة لتكوين المختص النفسي العيادي

2- ماهي الاهداف المعرفية جملة المعارف(التي ترون ضرورة تحقيقها في المسار الدراسي للمختص النفسي العيادي)

3- ماهي الاهداف المهارية (جملة المهارات الادائية التي ترون ضرورة تحقيقها في المسار الدراسي للمختص النفسي العيادي)

4- ماهي الاهداف الوجدانية التي ترون ضرورة تحقيقها في المسار الدراسي للمختص العيادي

5- ماهي حسب رايكم المدخلات اللازم توفرها في الطالب الملتحق بدراسة اختصاص علم النفس العيادي من الناحية :

\*المعرفية (مجل المعارف السابقة)

\*المهارية (مجمل المهارات والاداءات)

\*الوجدانية (الاستعدادات النفسية)

6-ماهي النقائص التي ترونها في المناهج الموجهة لتكوين المختص النفسي العيادي حسب تجربتكم من :

\*الناحية المعرفية.

\*الناحية المهارية.

\*الناحية الوجدانية.

7-هل تعزرون هذه النقائص للجانب :

\*النظري من التكوين.

\*الجانب التطبيقي للتكوين.

8-ماهي اقتراحاتكم في هذا المجال اي التكوين لتعزيزه وزيادة فعاليته

شكرا لتعاونكم

قائمة الأساتذة المحكمين:

| الاسم         | التخصص      | الجامعة                |
|---------------|-------------|------------------------|
| عتيق منى      | علوم تربية  | جامعة باجي مختار عنابة |
| غربي          | علوم تربية  | جامعة الوادي           |
| عتروس         | علوم تربية  | جامعة باجي مختار عنابة |
| الزهرة الأسود | علم التدريس | جامعة حمه لخضر الوادي  |

## استمارة الأخصائي الموجهة للتحكيم

جامعة باجي مختار - عنابة-كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية- قسم علم النفسو علوم التربية و الأرطوفونيا  
السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

في إطار الإعداد لرسالة الدكتوراه في علوم التربية تخصص بناء البرامج والمناهج والمعنونة: "بمدى استجابة مخرجات المناهج الجامعية لاحتياجات سوق العمل علم النفس العيادي- نموذجاً -" فإن من متطلبات هذه الدراسة بناء وتطبيق استبانتين لمعرفة مدى تلبية مخرجات الجامعة تخصص علم النفس العيادي لاحتياجات منصب عمل الاخصائي العيادي الممارس للمهنة، واحدة موجهة للمسؤول المباشر للأخصائي في مكان العمل، والثانية موجهة للأخصائيين.

حيث تتكون الاستبانة الموجهة للأخصائيين في صورتها الأولية من ستة أبعاد رئيسة وهي كتالي:

البعد الأول: الاهداف المسطرة اي المخرجات المنتظر اكسابها للطالب تكون من(07)بنود.

البعد الثاني: المحتوالمسطر للتكوين ويتكون من(08) بنود.

البعد الثالث: العملياتالتربوية المطبقة على المحتوى ويضم(17) بنوداً موزعة على محورين فرعيين هما:

-الانشطة وطرق التدريس ووسائله وفتراته ويضم(09) بنود.

-التقويم واليات وفتراته ويضم (08) بنود.

البعد الرابع: اعضاء هيئة التدريس ويضم (07) بنود.

البعد الخامس: سياسات القبول في التخصص وعمليات التدريب الميداني التربصات ويضم(08) بنود.

البعد السادس: الكفايات المتخرجيها من الجامعة ويضم(22) بنوداً موزعة على ثلاثة محاور فرعية وهي:

-الكفايات المهارية الادائية ويضم (06) بنود.

-الكفايات الشخصية والاجتماعية القيمة ويضم(08) بنود.

-الكفايات المعرفية(المعلومات) ويضم (08) بنود.

ومنه تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من(69) بنوداً تتما لإجابة عليها بأحد البدائل:كافية بدرجة كبيرة جداً- بدرجة كافية-

كافية بدرجة متوسطة - كافية بدرجة ضعيفة- كافية بدرجة ضعيفة جداً. وعلى هذا الأساس. ونظراً لما نعهده فيكم من خبرة

ودراية وسعة إطلاع بهذا المجال نرجو منكم شاكركم التكرم ببعض من وقتكم لتحكيم الاستبانة في صورتها الأولية وذلك في

الجوانب التالية:

- مدى ملائمة العبارات لقياس ما وضعت لقياسه. - مدى ملائمة البدائل وترتيب الأسئلة.
- مدى ارتباط العبارات بالبعد الذي تنتمي له. - مدى ملائمة الصياغة اللغوية للعبارات ومدى تناسبها مع
- مدى شمول المؤشرات للأبعاد الرئيسة الدالة المستجيب. اقتراح ما ترونه مناسباً من حذف وإضافة عليها.

وتعديل.

مع العلم انه تم اعتماد التعاريف الاجرائية التالية :

مخرجات الجامعة :هي جملة الكفايات العرفية والمهارية الادائية والشخصية والقيمية التي يتخرج بها الطالب بعد سنوات

دراسته الجامعية في تخصص معين وهنا بالنسبة لطالب علم النفس العيادي هي مجموع المعارف والمهارات التي تخص

العمل النفسي العيادي بالإضافة للسمات الشخصية والاجتماعية والقيم التي تميز الاخصائي العيادي وتساهم فيإنجاح عمله.

احتياجات سوق العمل: نقصد بها في هذه الدراسة احتياجات منصب عمل الاخصائي العيادي من معارف في التخصص

ومهارات ممارسة المهنة وسمات شخصية وقيم تساعد على انجاح العمل العيادي وهي كثيرة ومتعددة فردية وجماعية باعتبار

عمل المختص يتم ضمن فريق.

|                                                                                                                                        |                                                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| اسم ولقب الاستاذ المحكم: عبد الناصر غربي<br>الدرجة العلمية: أستاذ محاضر أ.<br>الجامعة التي يدرس بها: جامعة الوادي<br>التخصص: علم النفس | لكم<br>جزيل<br>الشكر<br>والعرفان<br>الباحثة: مراد فاطمة الزهراء<br>طالبة دكتوراه تخصص بناء البرامج والمناهج |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

- الجداول الخاصة بالتحكيم للاستبانة الموجهة للأخصائيين:

| البعد الأول: الاهداف المسطرة اي المخرجات المنتظر اكسابها للطلاب                       |      |         |                  |                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------|------|---------|------------------|------------------|
| البند                                                                                 | يقيس | لا يقيس | يقيس بعد التعديل | ملاحظات اقتراحات |
| 1- تلبي مخرجاتنا الجامعية حاجات منصب عملنا العامة والخاصة التكوين) القاعدي والمتخصص). |      |         |                  |                  |
| 2- تتناسب مخرجاتنا مع البيئة الوطنية والمجتمع الجزائري.                               |      |         |                  |                  |
| 3- ترتبط مخرجاتنا بطبيعة نظام إعداد المختص الاكلينيكي ومجالاته (معرفي، مهاري، أخلاقي) |      |         |                  |                  |
| 4- تشمل مخرجات التكوين على مهارات التفكير العلمي: الإبداع، الابتكار، المبادرة.        |      |         |                  |                  |
| 5- تشمل مخرجاتنا المهارات الخاصة بالمشاركة المجتمعية                                  |      |         |                  |                  |
| 6- تعتمد مخرجاتنا على الجديد في مجال العمل النفسي العيادي.                            |      |         |                  |                  |
| 7- لا تتناسب مخرجاتنا ومتطلبات منصب العمل                                             |      |         |                  |                  |

| البعد الثاني: محتوى المناهج التعرف على مدى ملائمة محتوى المقررات الدراسية) المقاييس الجامعية) لاحتياجات منصب العمل |      |         |                  |                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|---------|------------------|------------------|
| البند                                                                                                              | يقيس | لا يقيس | يقيس بعد التعديل | ملاحظات اقتراحات |
| 1- يتضمن المحتوى المعارف والمهارات الأساسية في المجال النفسي بكل تخصصاته.                                          |      |         |                  |                  |
| 2- ويراعي المحتوى مدخلات الطلاب والفروق الفردية بينهم.                                                             |      |         |                  |                  |
| 3- يوجد به وصف وتحديد للمجالات النظرية والتطبيقية والتطابق بينهما                                                  |      |         |                  |                  |
| 4- يراعي المحتوى التسلسل المنطقي للمعارف المقدمة.                                                                  |      |         |                  |                  |
| 5- يواكب المحتوى مستجدات الدراسات العلمية والاكتشافات المخبرية ويراعي احتياجات المجتمع.                            |      |         |                  |                  |
| 6- يكسب المحتوى المتعلمين الثقة في النفس وروح المبادرة.                                                            |      |         |                  |                  |
| 7- يمد المحتوى المتعلمين باتجاهات ايجابية نحو المهنة.                                                              |      |         |                  |                  |
| 8- لا يتناسب المحتوى مع ما يحتاجه منصب العمل.                                                                      |      |         |                  |                  |



| البعد الثالث: مجال العمليات التربوية المطبقة على المحتوى المختار لتحقيق الاهداف المسطرة ويندرج تحتها |      |         |                  |                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|---------|------------------|------------------|
| محور أنشطة وطرق وتقنيات التدريس ووسائله وفتراته الزمنية                                              |      |         |                  |                  |
| البند                                                                                                | يقيس | لا يقيس | يقيس بعد التعديل | ملاحظات اقتراحات |
| 1- متاحة ومناسبة للجميع                                                                              |      |         |                  |                  |
| 2- تساهم بحق في تحقيقاً لأهداف التعليمية التعليمية                                                   |      |         |                  |                  |
| 3- تثير اهتمام الطلبة وترفع درجة دافعيتهم للتعلم                                                     |      |         |                  |                  |
| 4- تدفعهم للبحث وتتسم بالحدثة                                                                        |      |         |                  |                  |
| 5- مناسبة للمحتوى المسطر وتمتاز بسهولة الاستخدام والعرض.                                             |      |         |                  |                  |
| 6- كافية ومتنوعة بتنوع المقاييس                                                                      |      |         |                  |                  |
| 7- تساعد الطلبة على التخطيط لما يدرسون وفق الأهداف المسطرة كما ونوعا وفترات زمنية                    |      |         |                  |                  |
| 8- تعتمد على التجارب المخبرية والعملية في تقديم المحتوى النظري والتدريب عليه عمليا                   |      |         |                  |                  |
| 9- غير مناسبة تقليدية غير كافية ولا تسمح بتكوين نوعي                                                 |      |         |                  |                  |
| محور التقويم وعملياته وفتراته الزمنية                                                                |      |         |                  |                  |
| 1- امتاز التقويم في تخصصنا بالتنوع والاستمرارية.                                                     |      |         |                  |                  |
| 2- راع الفروق بين المقاييس ويمحتوياتها وارتبطت وارتبط باهدافها.                                      |      |         |                  |                  |
| 3- له معايير واضحة تحدد مستوى الأداء وقيمه.                                                          |      |         |                  |                  |
| 4- توظف نتائجه في تحسين مستوى الطلاب وتقديم تغذية راجعة عكسية                                        |      |         |                  |                  |
| 5- تراعي مجالاته الفروق الفردية بين الطلبة.                                                          |      |         |                  |                  |
| 6- يشجع الطلبة على الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة والابتكار.                                       |      |         |                  |                  |
| 7- اوقات تطبيقها ومجالاتها الزمنية مناسبة.                                                           |      |         |                  |                  |
| 8- لا يتناسب مضمونا وتوقيتا مع ظروف التكوين وحاجات الطلبة.                                           |      |         |                  |                  |

| المحور الرابع: التعرف على مدى تحقق الكفاءة المطلوبة في الهيئة المشرفة على التدريس |      |         |                  |                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------|------|---------|------------------|------------------|
| البند                                                                             | يقيس | لا يقيس | يقيس بعد التعديل | ملاحظات اقتراحات |
| 1- كان لاعضاء هيئة التدريس علاقات طيبة مع الطلبة والادارة.                        |      |         |                  |                  |
| 2- كان عددهم يتناسب مع عدد الطلبة في التخصص.                                      |      |         |                  |                  |
| 3- امتاز أعضاء الهيئة التدريسية بالكفاءة في مجال إدارة التفاعل الصفّي.            |      |         |                  |                  |
| 4- يعملون على الارشاد والاشراف والتدريس معا.                                      |      |         |                  |                  |
| 5- يتابع أعضاء الهيئة التدريسية التطورات الحاصلة في مجالات تخصصهم والعمل.         |      |         |                  |                  |
| 6- يوظفون التكنولوجيا الحديثة في التدريس.                                         |      |         |                  |                  |
| 7- يمتاز ادأؤهم بالتقليدية والجمود لا يلبي ادأؤهم احتياجات التكوين المتعددة.      |      |         |                  |                  |

| المحور الخامس: سياسات القبول وسياسات التدريب الميداني                                             |      |         |                  |                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------|---------|------------------|------------------|
| البند                                                                                             | يقيس | لا يقيس | يقيس بعد التعديل | ملاحظات اقتراحات |
| 1- تم اختيارنا للتكوين في التخصص على اساس سياسة واضحة لها معايير للقبول.                          |      |         |                  |                  |
| 2- يتناسب عدد الطلبة الملتحقين بالتخصص مع إمكانيات اللازمة لتكوين نوعي في كليتنا                  |      |         |                  |                  |
| 3- يتناسب عدد الطلبة مع احتياجات سوق العمل المحلي.                                                |      |         |                  |                  |
| 4- لا توجد سياسة قبول واضحة في تخصصنا.                                                            |      |         |                  |                  |
| 5- يوجد قواعد قانونية للكلية تنظم التدريب الميداني المواكب للتعليمات بالتنسيق مع مؤسسات مستقبلية. |      |         |                  |                  |
| 6- ادوارنا في التدريب الميداني محددة وواضحة.                                                      |      |         |                  |                  |
| 7- هناك دليل خاص له رزنامة كافية و مشرفون.                                                        |      |         |                  |                  |
| 8- التريصات الميدانية لا تخضع للتنظيم المطلوب كما وكيفا.                                          |      |         |                  |                  |

| المحور السادس: مجال الكفاءات المتوقع إكسابها للطالب المختص في علم النفس العيادي (المخرجات بالتفصيل) ويندرج تحتها : |      |         |      |                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|---------|------|----------------------|
| التكوين المهني (الكفاءات المهنية العملية)                                                                          |      |         |      |                      |
| البند                                                                                                              | يقيس | لا يقيس | يقيس | بعد ملاحظات اقتراحات |
| 1- استطيع مراعاة طبيعة العملاء وخصائصهم على اختلافهم اجتماعيا وعقائديا.                                            |      |         |      |                      |
| 2- احسن الاصغاء اليهم ومحاورتهم.                                                                                   |      |         |      |                      |
| 3- متمكن من طرق الفحص والعلاج والمرافقة القديمة والجديدة منها ولغة العمل بمؤسستي.                                  |      |         |      |                      |
| 4- استخدم الحلول العلمية وتكنولوجيا الحديثة في مجالي.                                                              |      |         |      |                      |
| 5- احسن العمل البحثي العيادي إذا لزم إجراؤه.                                                                       |      |         |      |                      |
| 6- لم يمكنني تكويني من المهارات اللازمة لأداء مناسب للمنصب.                                                        |      |         |      |                      |
| التكوين الشخصي الاجتماعي والثقافي (الكفايات الشخصية)                                                               |      |         |      |                      |
| 1- اتقبل العمل في فريق واحترم قواعده                                                                               |      |         |      |                      |
| 2- اتمتع بروح التسامح في موقع العمل.                                                                               |      |         |      |                      |
| 3- اؤمن على أسرار عملائي وأشعرهم بذلك لكسب ثقتهم.                                                                  |      |         |      |                      |
| 4- اتحمل متاعب العمل النفسي وأعمل على إدارتها.                                                                     |      |         |      |                      |
| 5- ادعم المبادرات الفردية والجماعية التي تخدم مصلحة الجماعة.                                                       |      |         |      |                      |
| 6- احتاج إلى الكثير من المهارات الشخصية لأداء عملي بتميز.                                                          |      |         |      |                      |
| 7- اتقن لغة اجنبية او اكثر تبعا لاحتياجات منصب عمي وتحولات المجتمع.                                                |      |         |      |                      |
| 8- اشجع الحرية والديمقراطية.                                                                                       |      |         |      |                      |
| 9- احترم الراي الاخر.                                                                                              |      |         |      |                      |
| التكوين المعرفي الأكاديمي (الكفايات المعرفية)                                                                      |      |         |      |                      |
| 1- الم بمبادئ علم النفس العام والعيادي المتخصص بكل مجالاته ورواده.                                                 |      |         |      |                      |
| 2- عارف بديناميكية الجماعة وأهميتها.                                                                               |      |         |      |                      |
| 3- عارف بنظريات الإرشاد والعلاج النفسي على اختلافها وروادها.                                                       |      |         |      |                      |
| 4- مطلع على الجديد في تخصصي أولا بأول.                                                                             |      |         |      |                      |
| 5- مدرك لعلاقة تخصصي بالتخصصات الأخرى.                                                                             |      |         |      |                      |
| 6- امتلك معارف في منهجية البحث.                                                                                    |      |         |      |                      |
| 7- امتلك معارف في الاحصاء.                                                                                         |      |         |      |                      |
| 8- احتاج للمزيد من المعارف في تخصصي.                                                                               |      |         |      |                      |

ملاحظات واقتراحات أخرى تودون إضافتها:

الجدول الخاصة بالتحكيم للاستبانة الموجهة المسؤول المباشر لاختصاصي في مكان العمل والتي تتكون من:

| مجالات الكفاءات الشخصية للمتخرج:                                                   |      |         |                  |                 |
|------------------------------------------------------------------------------------|------|---------|------------------|-----------------|
| البند                                                                              | يقيس | لا يقيس | يقيس بعد التعديل | ملاحظات- اضافات |
| 1- يبدي المتخرج نوعا من التعاون في العمل.                                          |      |         |                  |                 |
| 2- يحترم قوانين العمل ويتكيف مع ظروفه الطارئة.                                     |      |         |                  |                 |
| 3- يحترم المتخرج العاملين في مجاله والعملاء على اختلافهم                           |      |         |                  |                 |
| 4- له القدرة على حل المشكلات في مجاله                                              |      |         |                  |                 |
| 5- يتمتع بروح المبادرة والابتكار                                                   |      |         |                  |                 |
| 6- يتقن مهارات الاصغاء والحديث                                                     |      |         |                  |                 |
| 7- سلس ومرن المعاملة                                                               |      |         |                  |                 |
| مجالات الكفاءات المعرفية (المعلومات)                                               |      |         |                  |                 |
| 1- يمتلك من المعارف ما يؤهله للعمل كمختص                                           |      |         |                  |                 |
| 2- يظهر دراية كافية بتفاصيل تخصصه ومستلزماته                                       |      |         |                  |                 |
| 3- تتنوع معارفه وتتجدد كلما لزم الامر                                              |      |         |                  |                 |
| 4- يطلع على الحديث في مجاله ويظهره في                                              |      |         |                  |                 |
| 5- يتصل بمسؤوليه وزملائه كلما غابت عنه المعلومة                                    |      |         |                  |                 |
| 6- يبدي توجهها للبحث في مجاله                                                      |      |         |                  |                 |
| مجالات الكفاءات المهنية (الاداءات العملية)                                         |      |         |                  |                 |
| 1- يحسن استخدام التقنيات الخاصة بالفحص الاكلينيكي                                  |      |         |                  |                 |
| 2- يحسن استخدام تقنيات العلاج الكلاسيكية والحديثة اذا لزم الامر                    |      |         |                  |                 |
| 3- يستخدم كل ما يخدم مهمته كمختص نفسي معاصر بكل مهارة                              |      |         |                  |                 |
| 4- يمتلك مهارات حل المشكلات التي تطرأ على عمله اليومي                              |      |         |                  |                 |
| 5- يمتلك مهارات التكيف مع الطوارئ                                                  |      |         |                  |                 |
| 6- يمتلك معرفة بلغات اجنبية مطلوبة في منصب عمله                                    |      |         |                  |                 |
| 7- يمتلك مهارات تكنولوجية مناسبة لمهنته                                            |      |         |                  |                 |
| مجالات الكفاءات القيمية الاتجاهات الايجابية نحو المهنة والعمل النفسي والخدمات عامة |      |         |                  |                 |
| 1- يبدي حبا للعمل في المجال النفسي                                                 |      |         |                  |                 |
| 2- مستعد للتكوين والبحث المستمر في مجاله                                           |      |         |                  |                 |
| 3- يرحب بكل ما يخدم الجماعة                                                        |      |         |                  |                 |
| 4- يتمتع بروح ايجابية تعاونية دوما                                                 |      |         |                  |                 |
| 5- يتحمل متاعب العمل النفسي                                                        |      |         |                  |                 |
| 6- مستعد لكل الطوارئ والمستجدات دوما                                               |      |         |                  |                 |

|                                                                            |  |  |  |                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------|--|--|--|-----------------------------------------------------------------------|
|                                                                            |  |  |  | 7-بيدي روحا انسانية عالية                                             |
| مجال الربط بين التكوين الجامعي والاداء الفعلي في سوق العمل التغذية الراجعة |  |  |  |                                                                       |
|                                                                            |  |  |  | 1-تقيمون تكوين من تشرفون عليهم دوريا                                  |
|                                                                            |  |  |  | 2-تحررون تقارير تقييمية عن امكانات مختصيكم                            |
|                                                                            |  |  |  | 3-تقدمون ما تحررونه للمسؤولين في مؤسساتكم                             |
|                                                                            |  |  |  | 4-تساهمون بآرائكم في اقتراح حلول للنقائص الموجودة في الاداء           |
|                                                                            |  |  |  | 5-تشاركون في اجتماعات مع المكونين في الجامعة لندارس النقائص الممكنة   |
|                                                                            |  |  |  | 6-تقدمون تلك التقارير للمسؤولين في الجامعة من اجل تغذية راجعة ايجابية |

شكرا جزيلا على تعاونكم معنا

- الباحثة -

الاستمارة النهائية الموجهة للأخصائيين

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باجي مختار - عنابة

قسم علم النفس

تخصص : علوم التربية بناء المناهج والبرامج التربوية

الموضوع : استمارة أولية موجهة للمختص الاكلينيكي الممارس للمهنة

في إطار العمل على أطروحة دكتوراه بعنوان :

"مدى استجابة المناهج الجامعية لمتطلبات سوق الشغل - علم النفس الاكلينيكي نموذجاً -"

السيدة المختص الاكلينيكي، تحية احترام وتقدير، أما بعد:

نضع بين أيديكم الاستمارة التالية والتي تحوي مجموعة محاور وبنود تخص البحث في : مدى استجابة المناهج الجامعية الموجهة لتكوين المختص النفسي الاكلينيكي لاحتياجات المؤسسات العلاجية المختصة (سوق الشغل) .

وعليه، فنحن في حاجة لتعاونكم معنا وذلك باجابتكم على بنود هذه الاستمارة وإفادتنا بتجربتكم.

وعليه تقبلوا سيدي سيدتي فائق التقدير والاحترام مع الشكر.

الطالبة: ..... المشرفة:

مراد فاطمة الزهراء. / د : فنتازي كريمة.

ملاحظة :

المقياس الخاص بالاستبيان : خماسي به خمسة اختيارات عليكم اختيار واحدة منها تكون مناسبة لكل بند من البنود المقترحة للمحاور التالية :

التعريف بالاخصائي النفسي الاكلينيكي .

1-الصفة : ( التخصص في المنصب ) .....

2-الجنس : ذ ... ا ...

-نوع الوظيفة دائمة .... مؤقتة ..... اخرى اذكر نوعها .....

-الأقدمية في الوظيفة الحالية : (تاريخ التعيين إن أمكن ) .....

-مكان العمل : مستشفى عمومي ... مركز متخصص.... عيادة خاصة.....

4-المستوى الجامعي : ليسانس ... ماستر ... ماجستير ... دكتوراه ... مستوى آخر.....

-التخصص المتخرج به بدقة : .....تاريخ التخرج :السنة... جامعة التخرج : .....نظام كلاسيكي  
.... ل م د ( l m d ).....

5-الشعبة العلمية التي كنت منتسب إليها في الثانوي : علمية..... أدبية..... رياضية .....

ملاحظة : للاجابة على البنود التالية نستعمل المقياس التالي ودرجاته :

كافية جدا- كافية -متوسطة -ضعيفة- ضعيفة جدا

المحور الاول : مخرجاتكم التعليمية (تعلمتكم اي الاهداف المسطرة في المناهج الخاصة بتخصصكم )

الهدف : التعرف على مدى ملائمة مخرجاتكم التعليمية ( الاهداف التي سطرت في مناهجكم لمنصب عملكم الحالي عموما.

| البند                                                                                                     | درجة<br>كافية جدا | درجة<br>كافية | درجة<br>متوسطة | درجة<br>ضعيفة | درجة<br>ضعيفة جدا |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------|----------------|---------------|-------------------|
| 1-تلمي مخرجاتنا حاجات منصب عملنا العامة والخاصة التكوين (القاعدي والمتخصص)                                |                   |               |                |               |                   |
| 2-تتناسب مخرجاتنا مع البيئة الوطنية والمجتمع الجزائري                                                     |                   |               |                |               |                   |
| 3-ترتبط ببطبيعة نظام إعداد المختص الاكلينيكي ومجالاته (معرفي، مهاري، أخلاقي)                              |                   |               |                |               |                   |
| 4-تشتمل على مهارات التفكير العلمي: الإبداع، الابتكار، المبادرة. وتشمل المهارات الخاصة بالمشاركة المجتمعية |                   |               |                |               |                   |
| 5-لا تتناسب مخرجاتنا ومتطلبات منصب العمل                                                                  |                   |               |                |               |                   |

المحور الثاني : محتوى المناهج. التعرف على مدى ملائمة محتوى المقررات الدراسية ( المقاييس التي درستوها في الجامعة) لاحتياجات منصب عملكم الحالي.

| البند                                                                                                              | درجة<br>كافية جدا | درجة<br>كافية | درجة<br>متوسطة | درجة<br>ضعيفة | درجة<br>ضعيفة جدا |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------|----------------|---------------|-------------------|
| 1-يتضمن المحتوى المعارف والمهارات الأساسية في المجال النفسي بكل تخصصاته ويراعي مدخلات الطلاب والفروق الفردية بينهم |                   |               |                |               |                   |
| 2-يوجد بها وصف وتحديد للمجالات النظرية والتطبيقية وتطابق بينهما ويراعي تسلسلها المنطقي                             |                   |               |                |               |                   |
| 3-يواكب المحتوى مستجدات الدراسات العلمية والاكتشافات المخبرية ويراعي احتياجات المجتمع                              |                   |               |                |               |                   |

|  |  |  |  |  |                                                                                   |
|--|--|--|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |  |  | 4-يكتسب المتعلمين الثقة في النفس وروح المبادرة ويمدهم باتجاهات ايجابية نحو المهنة |
|  |  |  |  |  | 5-لا يتناسب المحتوى مع ما يحتاجه منصب العمل                                       |

مجال العمليات التربوية المطبقة على المحتوى المختار لتحقيق الاهداف المسطرة ويندرج تحتها

المحور الثالث : أنشطة وطرق وتقنيات التدريس ووسائله وفتراته الزمنية ( جميع الاستراتيجيات والوسائل المستعملة في التدريس الجامعي للمختص الاكلينيكي).

| البند                                                                                 | درجة<br>كافية جدا | درجة<br>كافية | درجة<br>متوسطة | درجة<br>ضعيفة | درجة<br>ضعيفة جدا |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------|----------------|---------------|-------------------|
| 1-متاحة ومناسبة للجميع وتساهم بحق في تحقيق الأهداف التعليمية التعليمية                |                   |               |                |               |                   |
| 2-تثير اهتمام الطلبة وترفع درجة دافعتهم للتعلم وتدفعهم للبحث وتتسم بالحدثة            |                   |               |                |               |                   |
| 3-مناسبة للمحتوى المسطر وتمتاز بسهولة الاستخدام و العرض وكافية ومتنوعة بتنوع المقاييس |                   |               |                |               |                   |
| 4-تساعد الطلبة على التخطيط لما يدرسون وفق الأهداف المسطرة كما ونوعا وفترات زمنية      |                   |               |                |               |                   |
| 5-تعتمد على التجارب المخبرية والعملية في تقديم المحتوى النظري والتدريب عليه عمليا     |                   |               |                |               |                   |
| 6-غير مناسبة تقليدية غير كافية ولا تسمح بتكوين نوعي                                   |                   |               |                |               |                   |

المحور الرابع : التقويم وعملياته(التعرف على مدى ملائمة عمليات التقويم واساليبه لاختصاص علم النفس الاكلينيكي اثناء الدراسة).

| البند                                                                                                    | درجة<br>كافية جدا | درجة<br>كافية | درجة<br>متوسطة | درجة<br>ضعيفة | درجة<br>ضعيفة جدا |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------|----------------|---------------|-------------------|
| 1-امتاز التقويم فيخصصنا بالتنوع والاستمرارية وراع الفروق بين المقاييس وغطت محتوياتها وارتبطت باهدافها    |                   |               |                |               |                   |
| 2-له معايير واضحة تحدد مستوى الأداء وقيمتهم وتوظف نتائجها في تحسين مستوى الطلاب وتقديم تغذية راجعة عكسية |                   |               |                |               |                   |
| 3-تراعي مجالاته الفروق الفردية بين الطلبة وتشجعهم على الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة والابتكار         |                   |               |                |               |                   |
| 4- اوقات تطبيقه ومجالاتها الزمنية مناسبة                                                                 |                   |               |                |               |                   |
| 5-لا يتناسب مضمونا وتوقيتا مع ظروف التكوين وحاجات الطلبة                                                 |                   |               |                |               |                   |



المحور الخامس: أعضاء هيئة التدريس. التعرف على مدى تحقق الكفاءة المطلوبة في الهيئة المشرفة على تدريس الطلبة في اختصاص علم النفس الاكلينيكي في الجامعة.

| البند                                                                                                             | درجة<br>كافية جدا | درجة<br>كافية | درجة<br>متوسطة | درجة<br>ضعيفة | درجة<br>ضعيفة جدا |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------|----------------|---------------|-------------------|
| 1-كان لاعضاء هيئة التدريس علاقات طيبة مع الطلبة والادارة                                                          |                   |               |                |               |                   |
| 2-كان عددهم يتناسب مع عدد الطلبة في التخصص                                                                        |                   |               |                |               |                   |
| 3-امتاز أعضاء الهيئة التدريسية بالكفاءة في مجال إدارة التفاعل الصفّي والإرشاد والإشراف والتدريس                   |                   |               |                |               |                   |
| 4-يتابع أعضاء الهيئة التدريسية التطورات الحاصلة في مجالات تخصصهم والعمل بها وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في التدريس |                   |               |                |               |                   |
| 5-يمتاز اداؤهم بالتقليدية والجمود ولا يلبي اداؤهم احتياجات التكوين المتعددة                                       |                   |               |                |               |                   |

المحور السادس: سياسات القبول وسياسات التدريب الميداني ( المدخلات المطلوبة للدراسة في التخصص. والتربصات الميدانية للمواءمة مع متطلبات سوق العمل) التعرف على مدى ملائمة الأساليب المتبعة في قبول الطلبة في التخصص وتدريبهم لولوج سوق العمل وبالتالي مناسبتها للممارسة الاكلينيكية.

| البند                                                                                                          | درجة<br>كافية جدا | درجة<br>كافية | درجة<br>متوسطة | درجة<br>ضعيفة | درجة<br>ضعيفة جدا |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------|----------------|---------------|-------------------|
| 1-تم اختيارنا للتكوين في التخصص على اساس سياسة واضحة لها معايير للقبول                                         |                   |               |                |               |                   |
| 2-يتناسب عدد الطلبة الملتحقين بالتخصص مع إمكانيات اللازمة لتكوين نوعي في كليتنا و مع احتياجات سوق العمل المحلي |                   |               |                |               |                   |
| 3-لا توجد سياسة قبول واضحة في تخصصنا                                                                           |                   |               |                |               |                   |
| 4-يوجد قواعد قانونية للكلية تنظم التدريب الميداني المواكب للتغيرات بالتنسيق مع مؤسسات مستقبلية                 |                   |               |                |               |                   |
| 5-ادوارنا في التدريب الميداني محددة وواضحة وهناك دليل خاص له رزنامة كافية و مشرفون                             |                   |               |                |               |                   |
| 6-التربصات الميدانية لا تخضع للتنظيم المطلوب كما وكيفا                                                         |                   |               |                |               |                   |

مجال الكفاءات المتوقع إكسابها للطالب المختص في علم النفس الاكلينيكي (المخرجات بالتفصيل) ويندرج تحتها :

المحور السادس: التكوين المهني ( الكفاءات المهنية العملية) اللازمة للمختص العيادي الممارس والباحث والتي تكون بها في الجامعة.

| البند                                                                                                                            | درجة<br>كافية جدا | درجة<br>كافية | درجة<br>متوسطة | درجة<br>ضعيفة | درجة<br>ضعيفة جدا |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------|----------------|---------------|-------------------|
| 1-استطيع مراعاة طبيعة العملاء وخصائصهم على اختلافهم اجتماعيا وعقائديا واحسن الاصغاء اليهم ومحاورتهم                              |                   |               |                |               |                   |
| 2-متمكن من طرق الفحص والعلاج والمرافقة القديمة والجديدة منهولغة العمل بمؤسستي واستخدم الحلول العلمية وتكنولوجيا الحديثة في مجالي |                   |               |                |               |                   |
| 4-احسن العمل البحثي العيادي إذا لزم إجراؤه                                                                                       |                   |               |                |               |                   |
| 5-لم يمكنني تكويني من المهارات اللازمة لاداء مناسب للمنصب                                                                        |                   |               |                |               |                   |

المحور السابع: التكوين الشخصي الاجتماعي والثقافي ( كفاءات ومهارات إدارة الذات والتعامل مع العملاء والغير وفي ميدان العمل وخارجه ) كمختص اكلينيكي وكمواطن صالح مكنكم منها تكوينكم الجامعي.

| البند                                                                                                                         | درجة<br>كافية جدا | درجة<br>كافية | درجة<br>متوسطة | درجة<br>ضعيفة | درجة<br>ضعيفة جدا |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------|----------------|---------------|-------------------|
| 1-اتحكم في مشاعري واحسن إدارتها أثناء تعاملتي مع العملاء واتقن مهارة الاصغاء للآخرين واتقبلهم واشاركهم مشاعرهم أثناء محاورتهم |                   |               |                |               |                   |
| 2-اتقبل العمل في فريق واحترم قواعده وامتتع بروح التسامح في موقع العمل                                                         |                   |               |                |               |                   |
| 3-أؤتمن على أسرار عملائي واشعرهم بذلك لكسب ثقتهم                                                                              |                   |               |                |               |                   |
| 4-اتحمل متاعب العمل النفسي واعمل على إدارتها وادعم المبادرات الفردية والجماعية التي تخدم مصلحة الجماعة                        |                   |               |                |               |                   |
| 5-احتاج إلى الكثير من المهارات الشخصية لاداء عملي بتميز                                                                       |                   |               |                |               |                   |
| 6-اتقن لغة اجنبية او اكثر تبعا لاحتياجات منصب عمي وتحولات المجتمع                                                             |                   |               |                |               |                   |

|  |  |  |  |  |                                                |
|--|--|--|--|--|------------------------------------------------|
|  |  |  |  |  |                                                |
|  |  |  |  |  | 7- اشجع الحرية والديمقراطية واحترم الراي الاخر |

المحور الثامن : التكوين المعرفي الأكاديمي ( جملة الكفاءات المعارف اللازمة لمختص نفسي اكلينيكي كفاء ) وممكنكم منها تكوينكم الجامعي.

| البند                                                                                    | بدرجة<br>كافية جدا | بدرجة<br>كافية | بدرجة<br>متوسطة | بدرجة<br>ضعيفة | بدرجة<br>ضعيفة جدا |
|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|----------------|-----------------|----------------|--------------------|
| 1-الم بمبادئ علم النفس العام والعيادي المتخصص بكل مجالاته ورواده                         |                    |                |                 |                |                    |
| 2-'عارف بديناميكية الجماعة واهميتها وبنظريات الإرشاد والعلاج النفسي على اختلافها وروادها |                    |                |                 |                |                    |
| 3-مطلع على الجديد في تخصصي أولا بأول ومدرك لعلاقة تخصصي بالتخصصات الأخرى                 |                    |                |                 |                |                    |
| 4- امتلك معارف في منهجية البحث والاحصاء                                                  |                    |                |                 |                |                    |
| 5-احتاج للمزيد من المعارف في تخصصي                                                       |                    |                |                 |                |                    |

شكرا جزيلا على تعاونكم معنا - الباحثة -

#### الصورة الأولية لاستمارة الاستبيان الخاص برئيس العمل موجهة للسادة المحكمين

الموضوع في اطار الاعداد لرسالة دكتوراه في علوم التربية تخصص بناء البرامج والمناهج التربوية بعنوان (مدى استجابة مخرجات المناهج الجامعية لاحتياجات سوق العمل علم النفس العيادي- نموذجاً )-وبناء على متطلبات هذه الدراسة في بناء استبيان بحثي لقياس مدى تلبية مخرجات الجامعة تخصص علم النفس العيادي لاحتياجات منصب عمل الاخصائي العيادي الممارس للمهنة قمنا بوضع هذه البنود في شكل محاور معدة لقياس اراء المسؤولين المباشرين لاختصاصي ي مكان العمل والتي تتكون من :

-محور الكفايات الشخصية تتكون من 6بنود

-محور الكفايات المعرفية ويتكون من 6 بنود

-محور الكفايات المهارية ويتمون من 7 بنود

-محور الكفايات القيمية ويتكون من 7 بنود

-محور الربط بين مخرجات الجامعة ومنصب العمل التغذية الراجعة العكسية ويتكون من 6 بنود

حيث تكونت المحاور في صورتها الاولى من 32 بندا تتم الاحابة عليها بمقياس خماسي كافية جدا -كافية -متوسطة -ضعيفة جدا

وتتضمن عملية التحكيم الجوانب التالية :

مدى ملائمة العبارات لقياس ما وضعت لقياسه .

مدى ارتباط العبارات بالمحور الذي تنتمي اليه.

مدى صحة صياغتها اللغوية وتناسبها مع المستجيب.

مدى ملائمة البدائل لها وترتيب الاسئلة في المحور .

مع العلم انه تم اعتماد التعاريف الاجرائية التالية :

**مخرجات الجامعة :** هي جملة الكفايات العرفية والمهارية الادائية والشخصية والقيمية التي يتخرج بها الطالب بعد سنوات دراسته الجامعية في تخصص معين وهنا بالنسبة لطالب علم النفس العيادي هي مجموع المعارف والمهارات التي تخص العمل النفسي العيادي بالاضافة للسمات الشخصية والاجتماعية والقيم التي تميز الاختصاصي العيادي وتساهم في انجاح عمله .

**احتياجات سوق العمل :** نقصد بها في هذه الدراسة احتياجات منصب عمل الاختصاصي العيادي من معارف في التخصص ومهارات ممارسة المهنة وسمات شخصية وقيم تساعد على انجاح العمل العيادي وهي كثيرة ومتعددة فردية وجماعية باعتبار عمل المختص يتم ضمن فريق .

اسم ولقب الاستاذ المحكم .....

الدرجة العلمية .....

الجامعة المنتمى اليها .....

التخصص ..... مع جزيل الشكر الباحثة مراد فا الزهراء

وفي العرض التالي البنود المقترحة بالتفصيل

2-مجال الكفاءات الشخصية للمتخرج :

| البند                                                   | يقيس | لا يقيس | يقيس بعد التعديل | ملاحظات- إضافات |
|---------------------------------------------------------|------|---------|------------------|-----------------|
| 1-يبيدي المتخرج نوعا من التعاون في العمل                |      |         |                  |                 |
| 2-يحترم قوانين العمل ويتكيف مع ظروفه الطارئة            |      |         |                  |                 |
| 2-يحترم المتخرج العاملين في مجاله والعملاء على اختلافهم |      |         |                  |                 |
| 3-له القدرة على حل المشكلات في مجاله                    |      |         |                  |                 |
| 4-يتمتع بروح المبادرة والابتكار                         |      |         |                  |                 |
| 5-يتقن مهارات الاصغاء والحديث                           |      |         |                  |                 |

|                     |  |  |  |  |
|---------------------|--|--|--|--|
| 6-سلس ومرن المعاملة |  |  |  |  |
|---------------------|--|--|--|--|

3- مجال الكفاءات المعرفية (المعلومات) في الاختصاص

| البند                                          | يقيس | لا يقيس | يقيس بعد التعديل | ملاحظات- إضافات |
|------------------------------------------------|------|---------|------------------|-----------------|
| 1-يمتلك من المعارف ما يؤهله للعمل كمختص        |      |         |                  |                 |
| 2-يظهر دراية كافية بتفاصيل تخصصه ومستلزماته    |      |         |                  |                 |
| 3-تتنوع معارفه وتتجدد كلما لزم الأمر           |      |         |                  |                 |
| 4-يطلع على الحديث في مجاله ويظهره في عمله      |      |         |                  |                 |
| 5-يتصل بمسؤوليه وزملائه كلما غابت عنه المعلومة |      |         |                  |                 |
| 6-يبيدي توجهها للبحث في مجاله                  |      |         |                  |                 |

4-مجال الكفاءات المهارية الاداءات العملية

| البند                                                          | يقيس | لا يقيس | يقيس بعد التعديل | ملاحظات- إضافات |
|----------------------------------------------------------------|------|---------|------------------|-----------------|
| 1-يحسن استخدام التقنيات الخاصة بالفحص الاكلينيكي               |      |         |                  |                 |
| 2-يحسن استخدام تقنيات العلاج الكلاسيكية والحديثة اذا لزم الأمر |      |         |                  |                 |
| 3-يستخدم كل ما يخدم مهمته كمختص نفسي معاصر بكل مهارة           |      |         |                  |                 |
| 4-يمتلك مهارات حل المشكلات التي تطرا على عمله اليومي           |      |         |                  |                 |
| 5- يمتلك مهارات التكيف مع الطوارئ                              |      |         |                  |                 |
| 6-يمتلك معرفة بلغات اجنبية مطلوبة في منصب عمله                 |      |         |                  |                 |
| 7-يمتلك مهارات تكنولوجيا مناسبة لمهنته                         |      |         |                  |                 |

5-مجال الكفاءات القيمية الاتجاهات الايجابية نحو المهنة والعمل النفسي والخدمات عامة

| البند                                   | يقيس | لا يقيس | يقيس بعد التعديل | ملاحظات- إضافات |
|-----------------------------------------|------|---------|------------------|-----------------|
| 1-يبيدي حبا للعمل في المجال النفسي      |      |         |                  |                 |
| 2-مستعد للتكوين والبحث المستمر في مجاله |      |         |                  |                 |
| 3-يرحب بكل ما يخدم الجماعة              |      |         |                  |                 |
| 4-يتمتع بروح ايجابية تعاونية دوما       |      |         |                  |                 |
| 5-يتحمل متاعب العمل النفسي              |      |         |                  |                 |
| 6-مستعد لكل الطوارئ والمستجدات دوما     |      |         |                  |                 |
| 7-يبيدي روحا انسانية عالية              |      |         |                  |                 |

6-مجال الربط بين التكوين الجامعي والاداء الفعلي في سوق العمل التغذية الراجعة

| البند                                                       | يقيس | لا يقيس | يقيس بعد التعديل | ملاحظات- إضافات |
|-------------------------------------------------------------|------|---------|------------------|-----------------|
| 1-تقيمون تكوين من تشرفون عليهم دوريا                        |      |         |                  |                 |
| 2-تحررون تقارير تقييمية عن امكانات مختصكم                   |      |         |                  |                 |
| 3-تقدمون ما تحررونه للمسؤولين في مؤسساتكم                   |      |         |                  |                 |
| 4-تساهمون بآرائكم في اقتراح حلول للنقائص الموجودة في الاداء |      |         |                  |                 |

|  |  |  |  |                                                                       |
|--|--|--|--|-----------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |  | 5-تشاركون في اجتماعات مع المكونين ي الجامعة لندارس النقائص الممكنة    |
|  |  |  |  | 6-تقدمون تلك التقارير للمسؤولين في الجامعة من اجل تغذية راجعة ايجابية |

شكرا لتعاونكم -الباحثة-

### الاستمارة النهائية الموجهة لرئيس على عمل المختص الاكلينيكي

تحية احترام وتقدير، أما بعد

فانه وفي اطار العمل على اطروحة دكتوراه بعنوان مدى استجابة المناهج الجامعية لمتطلبات سوق الشغل -علم النفس الاكلينيكي نموذجاً -

يسرنا ان نضع بين ايديكم هذه الاستمارة والتي تحوي مجموعة بنود خاصة بالبحث في :مدى ملائمة المناهج المدرسة في الجامعة بوصفها مسؤولة عن تكوين المختص الاكلينيكي ومنصب العمل في المصالح المختصة بالعلاج النفسي

وبما انكم -المسؤول الاول- عن تقييم عمل المختص الاكلينيكي في ميدان العمل فرايكم يهمننا

وعليه تفضلوا بالاجابة على بنود هذا الاستبيان باختياركم اجابة مناسبة لكل بند من البنود المقدمة في المجالات التالية :

#### 1-مجال المعلومات الشخصية الخاصة بكم( بوصفكم المشرف ) على منصب عمل المختص الاكلينيكي :

اسم منصب العمل الذي يخصكم.....

الاقدمية فيه .....

التخصص التكويني الاصلي .....

صلاحيات المنصب او الاشراف.....

.....

عدد المختصين المشرف عليهم .....

نوع الكفاءات المطلوبة في المنصب .....

.....

الاجابات الاتية مقياسها خماسي ومفرداته كالتالي

بدرجة كافية جدا - بدرجة كافية- بدرجة متوسطة- بدرجة ضعيفة- بدرجة ضعيفة ضعيفة جدا

## 2- مجال الكفاءات الشخصية للمتخرج والازمة للممارسة الاكلينيكية:

| البنء                                                                         | بءءة ءاففة ءءا | بءءة ءاففة | بءءة ءاففة | بءءة ءاففة | بءءة ءاففة |
|-------------------------------------------------------------------------------|----------------|------------|------------|------------|------------|
| 1-ببءب المءءءء ءوعا من ءءاعون فب العءل وبعءرم ءوانبءه وبعءف مع ظروفه الطارئءة |                |            |            |            |            |
| 2-بعءرم المءءءء العاوءلبن فب ءءاله والعءلاء على اءءلافهم                      |                |            |            |            |            |
| 3-ءله القءرة على ءل المشءلاء فب ءءاله                                         |                |            |            |            |            |
| 4-بعءمع بروء المءاءرة والابءءار                                               |                |            |            |            |            |
| 5-بعءقن مءارات الاصءاء والءءبء                                                |                |            |            |            |            |

## 3-مءال ءفاءاء المعرففة (المءلوءاء) الازمة للممارسة الاكلنبكة

| البنء                                       | بءءة ءاففة ءءا | بءءة ءاففة | بءءة ءاففة | بءءة ءاففة | بءءة ءاففة |
|---------------------------------------------|----------------|------------|------------|------------|------------|
| 1-بعءءلك من المعارف ما يؤءله للعءل كمءءءص   |                |            |            |            |            |
| 2-بعءهر ءرافة ءاففة بءفاصل ءءصصه ومسءلزماءه |                |            |            |            |            |
| 3-ءءنوع معارفه وءءءءء ءلما لزم الامر        |                |            |            |            |            |
| 4-ببءب ءوءءا للءءء فب ءءاله                 |                |            |            |            |            |

## 4-مءال ءفاءاء المءارفة (الاءاءاء العءلفة الازمة للعءل الاكلنبكف)

| البنء                                                                     | بءءة ءاففة ءءا | بءءة ءاففة | بءءة ءاففة | بءءة ءاففة | بءءة ءاففة |
|---------------------------------------------------------------------------|----------------|------------|------------|------------|------------|
| 1-بعءسن اسءءءام ءءقنباء ءاءصء بالءءص الاءلنبكف                            |                |            |            |            |            |
| 2-بعءسن اسءءءام ءقنباء العلاء ءلاسلبكفة والءءبءة اءا لزم الامر            |                |            |            |            |            |
| 3-بعءسءءم ءل ما بعءم مءمءه كمءءص ءفسف معاصر بكل مءارة                     |                |            |            |            |            |
| 4-بعءءلك مءارات ءل المشءلاء وءءف مع الوضءباء المسءءءة والطارئءة بكل ءءارة |                |            |            |            |            |
| 5-بعءءلك مءارات ءءلوءفة ولءوفة مناسبة لمءنءه                              |                |            |            |            |            |

5- مجال الكفاءات القيمية (الاتجاهات الايجابية نحو المهنة والعمل النفسي والخدمات عامة )

| البند                                            | درجة كافية جدا | درجة كافية | درجة متوسطة | درجة ضعيفة | درجة ضعيفة جدا |
|--------------------------------------------------|----------------|------------|-------------|------------|----------------|
| 1-يبيدي حبا للعمل في المجال النفسي ويتحمل متاعبه |                |            |             |            |                |
| 2-مستعد للتكوين والبحث المستمر في مجاله          |                |            |             |            |                |
| 3-يرحب بكل ما يخدم الجماعة                       |                |            |             |            |                |
| 4-يتمتع بروح ايجابية تعاونية دوما                |                |            |             |            |                |

6-مجال الربط بين التكوين الجامعي والاداء الفعلي في سوق العمل التغذية الراجعة

| البند                                                                 | درجة كافية جدا | درجة كافية | درجة متوسطة | درجة ضعيفة | درجة ضعيفة جدا |
|-----------------------------------------------------------------------|----------------|------------|-------------|------------|----------------|
| 1-تقيمون تكوين من تشرفون عليهم دوريا                                  |                |            |             |            |                |
| 2-تحررون تقارير تقييمية عن امكانات مختصكم                             |                |            |             |            |                |
| 3-تقدمون ما تحررونه للمسؤولين في مؤسساتكم                             |                |            |             |            |                |
| 4-تقدمون تلك التقارير للمسؤولين في الجامعة من اجل تغذية راجعة ايجابية |                |            |             |            |                |

شكرا لتعاونكم معنا - الباحثة-



Mr. Nouri

الطالبة : مراد فاضلة الزهراني

دكتوراه فربية

تخصصي : بناء ابرام

دكتوراه في التربية

جامعة باجي مختار

البصرة - عراقية -

الهاتف : 0560875131

عناية في 11 مارس

الى السيد : مدير ديوان مؤسسا  
البناء بالولاية عناية

الموضوع : طلب التبرع  
بجمل بحثي

تحية احترام وتقدير ابد :

اكتب الى سيادتكم طلبا للتبرع لي بالاجل في المؤسسات  
التابعة لقطاعكم وذلك :

- مع الاطفال الذين التفتنا فينا العالمين  
بقطاعتكم واخذ رأيهم حول تكويرهم اجمالي  
عن طريق استبيان بحثي
- اخذ احصائيات من مديريةكم حول  
العدد الذي للاطفال الذين بقطاعكم  
ولكل ولاية - عراقية -

وبعد اتبع لعل بحثي بعنوان : مدى استجابة المنابر  
الجامعية لاحتياجات سوق العمل - عام التفتنا  
الى كليتي غرد حبا -

بمنتهى تودتي تقبل طلبنا بالاجاب مع الشكر  
مدير ديوان مؤسسا للتفتنا

الامضاء  
مراد فاضلة الزهراني

مستند وار  
يوم الثلاثاء 1 مارس 2010  
هـ 201



عناية في 10316 1989

الطالبة : مراد فاضلة الزهراني

إلى السيد : مدير التكوين المهني بعناية  
- قسم الاحصائيات -

طالبة دكتوراه  
بجامعة باجيا مختار  
- عناية -

قسم كالم النوا

رقم الهاتف

0560875131

الموضوع : طلب الحصول على احصائيات  
تحت الاحصائيات العيادية  
المنتشرة الى التكوين المهني -  
ولاية عناية - وآرائهم بما  
التكوين العيادي

رخصة احترام وتقدير آماني

أكتب اليكم طالبة الحصول على احصائيات  
عن عدد المقدمين العيادية - العاملين  
- لمر اكز التكوين المهني - ولاية عناية كاملة  
بكل بلدياتها ودوائرها، وهذا لغيره في بحثي  
مساعدتي في تقديم رأيهم حول تكوينهم العيادي  
أرجو سدي تقبل طلي هذا بالارحباب  
مع الشكر

ملاحظة

الاهتمام  
مراد فاضلة الزهراني

عملنا يتمثل

ما تقدم استمارات

لاحة رأي المفتاح

الاكاديمية ما تكونه

مقاطرة لا يتمس

عمل المرحمة الزهراني



عناية في 30 - 03 - 2019

الطالبة: مرادفاطمة الزهراء  
من دكتوراه - تربية -

تخصص: بناء البرامج  
دائما مع الدراسة  
جامعة باجي مختار البوينا  
عناية

إلى السيد: المدير العام لعناية  
وتربية الأيتام المعاقين  
بوزارة الشؤون الوطنية

رقم الهاتف: 0560875134

البريد الإلكتروني: FarzouHAA@gmail.com

الموضوع: طلب التسريع بإجراء  
بحث جامعي في المؤسسات التابعة  
لوزارة تكم

تحية احترام وتقدير أماريد:

أنا الباحثة أسفله الطالبة: مرادفاطمة الزهراء، دكتوراه تربية  
تخصص: بناء البرامج التعليمية التربوية. أكتب لسيادتكم من أجل:

1 - السّماح لي بأخذ الإحصائيات الخاصة - بعدد الأيتام  
X النشأين - الأيتام الذين تابعين كدولة الأيتام  
الوطني بولاية عناية - قصد إجراء أبحاث لغية البحث.

2 - السّماح لي بالاتصال بمؤسساتكم بالولاية - بعضها عند  
الحصول على رأي الأهل الذين في تكميلهم الجامعي وأهم  
مهامهم في مكان العمل لإجراء بحث حقون بـ  
مدى استجابة أبحاثهم الجامعية لاحتياجات سوق العمل  
- علم النفس الإكلينيكي كونهما عليه أتمنى لكم لدول  
المؤسسات التالية:

- 1 - مؤسسة الطفولة الكسفة عناية ع -
- 2 - مدرسة الأطفال المعاقين مسعيا - البوينا -
- 3 - المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهيبا في  
البوينا - بوضرة -
- 4 - الرّحم النّفس البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهيبا  
- الجعبار -
- 5 - مدرسة مغار الكنفوليا العفيدة كلاعي - وادي العفيدة
- 6 - حضانة (قوس قزح) + حضانة (حبة الأطفال)  
وسط الحداثة PARADI-Kids + LARCEC  
وهذا لأجل أخذ عينات من كل تخصصكم تكملي

# استمارة تحليل وظيفة المختص الالكتروني

(تجميع بيانات ومعلومات عن الوظيفة)

الجزء الاول

معرفة الموظف شاغل الوظيفة

- اسم الوظيفة او وكالة اليك : **أخصائي في الحاسب عبادي**
- موقع الوظيفة التنظيمي (مكانها) : **دار الشباب - بني حافر**
- نوع الموقع : **اقتصادي**
- بيانات خاصة بشاغل الوظيفة :
- الاسم الشخصي : (إن أمكن) : **عبد الحميد عبادي**
- المؤهل الدراسي : **ليسانس علم النفس العيادي**
- الخبرة في الوظيفة الحالية : **الخبرة : 2009**
- الخبرة في وظائف سابقة : (إن وجدت) : **مع تعيين نوع الوظيفة السابقة : /**
- البرامج التدريبية التي حضرتها :

| اسم البرنامج | مدته  | تاريخه | الجهة المنظمة للبرنامج |
|--------------|-------|--------|------------------------|
| - الاسترخاء  | يومان | /      | فجأة الدفنايين         |
| - TCC        | يومان |        | فجأة الدفنايين         |
|              |       |        |                        |
|              |       |        |                        |
|              |       |        |                        |
|              |       |        |                        |

- واجبات الوظيفة : يجب وضع الاعمال التي تؤديها بايجاز مع تحديد الوقت الذي يستغرقه كل عمل والادوات والاجهزة المستعملة في اداء كل عمل ان وجدت

واجبات دائمة :

| واجبات       | مدتها المقدرة | الاجهزة والادوات المستعملة فيها |
|--------------|---------------|---------------------------------|
| - هلايح      | - يوم         | - حاسوب                         |
| - تحسيسية    | - ساعة        | - حاسوب فيديو                   |
| - تحضيرة     | - خمسة        | - عرضة عرضة                     |
| - فئة الشباب | - يوم         |                                 |
| - الاموال    | - اسبوع       |                                 |

جامعة باجي مختار - عنابة -  
كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية  
قسم علم النفس

الى السيد المحترم : مدير المؤسسة بجنابة

في إطار التريصات التي يقوم بها طلاب الدراسات العليا من حل التكوين  
على البحث العلمي ، فإننا نرجو من سيديكم الموافقة على تحول الطلبة الآتية  
سميهم بالأحرار بحثهم بمؤسستكم .

سمو و ثقب الطالب : ... مسراد... فاطمة الزهراء...

وننا ونقول لكم ان نتحروا جيدا في تقديم المساعدات الكافية للطلبة في  
مهمكم التربوية و العلمية .

شكريين لكم حسن تفهمكم و تعاونكم .



الدكتورة فاطمة الزهراء  
رئيس قسم علم النفس

