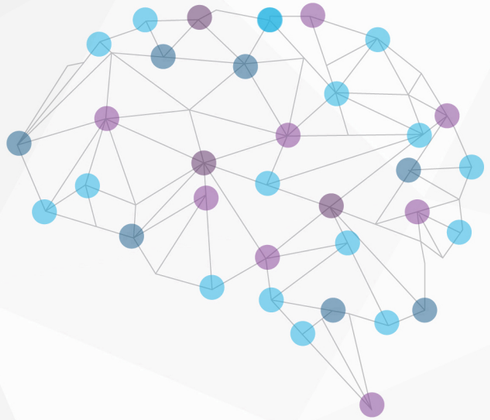
مجلة العلوم النفسية والتربوية

دورية دولية محكمة ومتخصصة
تصدر عن جامعة الشهيد حمة لخضر
الوادي - الجزائر



ISSN 2437-1173
EISSN 2588-2473
Legal Deposit: N° 2015-6935

المجلد 5، العدد (4)
2019

http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/105

جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي - مجلة العلوم النفسية والتربوية

JOURNAL OF PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

International Specialised and Refereed Periodical
Issued by the University of Echahid Hamma Lakhdar
El-Oued Algeria

ISSN 2437-1173
EISSN 2588-2473
Legal Deposit: N° 2015-6935

Volume 5 , Issue (4)
2019

http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/105

مجلة العلوم النفسية والتربوية

مجلة دولية محكمة ومتخصصة ومصنفة في الصنف "ج"، تصدر عن جامعة الشهيد حمّه لخضر بالوادي

Journal of Psychological and Educational Sciences

International Specialised and Refereed Periodical

Issued by the University of Echahid Hamma Lakhdar – El-Oued

رقم الإيداع القانوني: 2015-6935 EISSN 2588-2473 ISSN 2437-1173

الرئيس الشرفي

أ.د. عمر فرحاتي ـ مدير الجامعة

المدير الشرفي

أ.د. عبد الرحمن تركي ـ عميد كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

مدير المجلة ورئيس هيئة التحرير

أ.د. إسماعيل لعيس

هيئة التحرير

أ.د. محمد مقداد
جامعة البحرين- البحرين
أ.د. نادية شرادي
جامعة البليدة(2)- الجزائر
أ.د. كريمة علاق
جامعة مستغانم- الجزائر
أ.د. لطيفة زروالي
جامعة وهران 2- الجزائر
د. هبة محمد السيد ناصف
جامعة عين شمس- مصر
د. عبد الناصر غربي
جامعة الوادي- الجزائر
د. سلاف مشري
جامعة الوادي- الجزائر

أ.د. أحمد بن دانية
جامعة الملك فهد للبترول- السعودية
أ.د. أميرة جابر هاشم
جامعة الكوفة- العراق
أ.د. سعود مبارك البادري
وزارة التربية والتعليم- السعودية
أ.د. حليمة قادري
جامعة وهران 2- الجزائر
د. ربيعة جعفور
جامعة ورقلة- الجزائر
د. سامية رحال
جامعة الشلف- الجزائر
د. أمجد عزات جمعة
جامعة القدس المفتوحة- فلسطين

Pr. Denis LOGROS
Paris 8-France
د. خالد صلاح حنفي محمود
جامعة الإسكندرية- مصر
أ.د. عبد الحسين الجبوري
جامعة بغداد- العراق
أ.د. وليد سرحان
رئيس تحرير المجلة العربية للطب النفسي بالأردن
د. حسين حسين زيدان الخلف
وزارة التربية العر اقية- العراق
د. صبرينة قهار
جامعة الجزائر(2)- الجزائر
د. عدنان محمد عبده القاضي
جامعة تعز- اليمن

أ.د. بنعيسى زغبوش
جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس- المغرب
أ.د. عبد الله قلي
المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. الجزائر
أ.د. الطاهر بن التجاني
جامعة الأغواط- الجزائر
د. الزهرة الأسود
جامعة الوادي- الجزائر
د. محمد احمد مرشد القواس
جامعة إب- اليمن
د. زهير النواجحة
جامعة القدس المفتوحة- فلسطين
د. أسماء لشهب
جامعة الوادي- الجزائر

السكريتارية

د. هشـام خنفور جامعة الوادي- الجزائر **أ. نبيلة بريـك** جامعة الوادي- الجزائر

المجلد 5 العدد (4). 2019

رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم النفسية والتربوية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي ص ب. 789، 39000 ولاية الوادي-الجزائر

تليفاكس: 00 21332120765 الهاتف: 0021332120764

ترسل جميع المراسلات والأعمال الكترونيا على موقع المجلة عبر المنصة الجزائرية للمجلات العلمية:

http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/105

البريد الالكتروني للمجلة: jpes@univ-eloued.dz

الهيئـة العلمية الاستشاريـة للمجلـة

من الجزائــر

أ.د. أحمد دوقة جامعة الجزائر 2	**أ.د. الطيب بالعربي** جامعة الجزائر 2	**أ.د. امحمد تيغزة** جامعة وهران	**أ.د. علي تعوينات** جامعة الجزائر 2.	**أ.د. عبد الله قلي** المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة
أ.د. الطاهر سعد الله جامعة الوادي	**أ.د. بن الطاهر التجاتي** جامعة الأغواط	**أ.د. رابح العايب** جامعة قسنطينة	**أ.د. نادية بوشلالق** جامعة ورقلة	**أ.د. محمد الساسي الشايب.** جامعة ورقلة.
أ. د. محمد قماري جامعة الجزائر2	**أ.د. ناصر الدين زبدي** جامعة الجزائر2.	**أ.د. نادية شرادي** جامعة البليدة 2.	**أ.د. بوحفص مباركي** جامعة وهران2	**أ.د. فاطمة الزهرة بوكرمة** جامعة بومرداس
أ.د. محمد داودي جامعة الأغواط	**أ.د. لطيفة زروالي** جامعة وهران2	**أ.د. نصيرة بن نابي** جامعة الجزائر 2.	**أ. د. سامية ابريعم** جامعة أم البواقي	**أ.د. نادية بن زعموش** جامعة ورقلة.
. أ.د. حليمة قادري جامعة وهران	**أ.د. سميرة ركزة** جامعة البليدة.	**أ.د. فتيحة بن زروال** جامعة أم البواقي	**أ.د. فريدة قماز** جامعة سطيف 2	**أ.د. منصور بوقصارة** جامعة وهران 2
أ.د. أحمد فاضلي جامعة البليدة-2	**أ. د. فتحي زقعار** جامعة الجزائر 2.	**أ.د. فتيحة كركوش** جامعة البليدة	**أ.د. يمينة خلادي** جامعة ورقلة	**أ.د. شوقي ممادي** جامعة الوادي-الجزائر
أ.د. عمار بن شريك جامعة الجلفة	**. أ.د. العربي غريب** جامعة وهران 2	**أ.د. انتصار صحراوي** جامعة بجاية	**أ.د. عبد الله صحراوي** جامعة سطيف2	**أ.د. كمال عبد الله** المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة
أ.د إسماعيل رابحي جامعة بسكرة	**أ.د. محمد بوفاتح** جامعة الأغواط	**أ.د. عقيل بن ساسي** جامعة ورقلة	**أ.د. يحي بشلاغم** جامعة تلمسان	**د. صبرينة قهار** جامعة الجزائر 2..
د. ربيعة جعفور. جامعة ورقلة	**د. سعاد ابراهيمي** جامعة الأغواط	**د. سميرة بولقدام** جامعة سعيدة.	**د. الزهرة الأسود** جامعة الوادي	**د. سامية رحال** جامعة الشلف
د. فتيحة بلعسلة المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة.	**د. آسيا بومعراف** مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية	**د. سلاف مشري** جامعة الوادي	**د. علي خرف الله** جامعة الوادي-	**د. كهينة لطاد** مركز البحث العلمي والتقني في تطوير اللغة العربية
د. مليكة شعباني جامعة الجزائر 2-	**د. سعدية زروق** جامعة الأغواط	**د. آمال قاسمي** جامعة الجزائر 2.	**د. نفيسة بوريدح** جامعة الجزائر 2	**د. عبد الناصر غربي** جامعة الوادي
د. مريامة بريشي جامعة ورقلة	**د. أمين جنان.** جامعة البليدة 2.	**د. كريمة مقاوسي** جامعة الوادي	**د. نعيمة مزرارة.** جامعة الجزائر 2	**د. ساجية مخلوف** جامعة الجزائر 2.
د. صليحة بوزيد جامعة بجاية	**د. محمد روبي** جامعة المسيلة.	**د. علي عون** جامعة الأغواط	**د. خيرة لزعر.** جامعة الوادي	**د. نسيمة بومعراف** جامعة بسكرة.
د. أسماء لشهب جامعة الوادي	**د. حدة زدام.** جامعة البليدة 2.	**د. عمر بولهواش .** جامعة عنابة.	**د. عفيفة جديدي** جامعة البويرة	**د. نزيهة صحراوي** جامعة تيزي وزو

د. شفيقة كحول جامعة بسكرة	**د. لزهر خلوة** جامعة سطيف 2	**د. أحمد كريش** جامعة البليدة	**د. هناء شريفي.** جامعة الجزائر 2	**د. عيسى تو اتي إبراهيم** جامعة قالمة.
د. مصباح الهلي جامعة الوادي.	**د. يمينة مدوري** جامعة سكيكدة. الجزائر	**د. فارس اسعادي** جامعة الوادي.	**د. غانية منصور** جامعة البويرة	**د. آمال عمر اني** جامعة مستغانم
د. ابتسام مشري. جامعة البليدة2	**د. سليم حمي** جامعة برج بوعريريج	**د. يمينة بونوارة.** جامعة باتنة 1.	**د. يوسف قدوري** جامعة غرداية	**د. توفيق زروقي.** جامعة تبسة.
د. يوسف جوادي جامعة بسكرة	**د. بلقاسم قيدوم** جامعة سطيف 2	**د. نور الدين زعتر** جامعة الجلفة	**د. حسينة ميلودي** جامعة البليدة	**د. محمد سبع** جامعة الوادي
د. محمد رضا شنة جامعة الوادي	**د. عبد الكريم مأمون** جامعة الأغواط	**د. فريدة قادري** جامعة الجزائر 2	**د. عمار حمامة** جامعة الوادي	**د. عبد الحميد عطا الله** جامعة الوادي
د. عبد الوهاب مقهار جامعة سطيف 2	**د. زياد رشيد** جامعة وهران 2	**د . منصور بوبكر** جامعة الوادي	**د. أحمد زقاوة** جامعة زقاوة	**د. محمد الصالح جعلاب** جامعة الوادي
د. قويدر دوباخ جامعة المسيلة	**د. أحمد رماضنية** جامعة الأغواط	**د. عمار شوشان** جامعة باتنة 2	**د. فاروق طباع** جامعة سطيف 2	**د. عبد الحق بركات** جامعة المسيلة
د. حليمة شريفي جامعة.المسيلة				

من خارج الجزائـــر

أ.د. أحمد بن دانية جامعة الملك فهد للبترول. السعودية	**أ.د. عبد الباقي دفع الله** جامعة الخرطوم-السودان	**أ.د. عبد الكريم غريب** مدرسة تكوين الأساتذة. المغرب	**أ.د. إيمان الخفاف** جامعة المستنصرية. العراق	**د. بنعيسى زغبوس.** جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس – المغرب
أ.د. إبراهيم الشرع, الجامعة الأردنية-الأردن	**أ.د. علي محمود شعيب.** جامعة المنوفية. مصر	**أ.د. محمد مقداد.** جامعة البحرين. البحرين	**أ.د. أميرة جابر هاشم.** جامعة الكوفة-العراق	**أ.د. وليد سرحان** -رئيس تحرير المجلة العربية للطب النفسي بالأردن
أ.د. منى حلمي طلبة جامعة الطائف –السعودية	**د. رمضان عاشور سالم**-جامعة حلوان. مصر	**أد. عبد الحسين الجبوري** جامعة بغداد. العراق	**أ.د. مارسلينا حسن** جامعة دمشق- سوريا	**أ.د. محمد السيد عبد الرحمن.** جامعة الزقازيق. مصر
أ.د. فريال أبو عواد الجامعة الأردنية- الأردن	**أ.د. أحمد صادق عبد المجيد**-جامعة الملك خالد- أبها السعودية	**أ.د رانيا الصاوي**- جامعة القصيم-السعودية	**أ.د. رياض العاسمي.** جامعة دمشق – سوريا	**أ.د. سليمان عبد الواحد يوسف**.- جامعة قناة السويس-مصر
أ.د. العفراء العبيدي إبراهيم- جامعة بغداد- العراق.	**أ.د. عبد الكريم المدهون**- جامعة. فلسطين-فلسطين	أ.د. أفراح جاسم محمد- جامعة بغداد-العراق	**د. طارق زكي موسى.** جامعة تبوك. السعودية	**د. محمد أسامة عامر.** جامعة القدس المفتوحة. فلسطين
د. محمد مرشد القواس. جامعة إب. اليمن	**د. أسامة ربيع عامر.** جامعة الملك خالد. أبها. السعودية	**د. إبراهيم المصري.**- جامعة الخليل. فلسطين	**د. الدعيس عبد الكريم عبده**- جامعة صنعاء- اليمن....	**د. سعود مبارك البادري.** وزارة التربية والتعليم. السعودية
د. عبد الرشيد ناصر.جامعة ظفار. السعودية	**د. مها أحمد عبد الحليم.** جامعة المجمعة. السعودية	**د. زهير النواجحة.** جامعة القدس المفتوحة. فلسطين	**د. زيد أحمد الهدور.** جامعة ذمار. اليمن	**د. خالد صلاح حنفي محمود.** جامعة الاسكندرية-مصر
د. جعفر أبو صاع. جامعة القدس المفتوحة. فلسطين	**د. زينب عمر الحاج.** جامعة البحر الأحمر. السودان	**د. عاصم أحمد خليل** شمام. جامعة الموصل. العراق	**د. عدنان محمد القاضي.** جامعة تعز. اليمن	**د. مجذوب أحمد محمد قمر.** جامعة دنقلا. السودان
د. سمية مزغيش. جامعة الحدود الشمالية. السعودية	**د. سحر عبده السيد.** جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. السعودية	**د. الخلف حسين زيدان.** وزارة التربية العراقية. العراق	**د. أمجد عزت جمعة.** جامعة القدس المفتوحة- فلسطين	**د. هبة محمد السيد ناصف.** جامعة عين شمس. مصر
د. إبراهيم عبد الحميد آدم- جامعة البحر الأحمر. السودان	**د. إخلاص حاج موسى-** جامعة ود مدني- السودان	**د. محمد أبو الرُب-** جامعة جدة- السعودية	**د. رباش القطراوي-** وكالة الغوث الدولية - فلسطين	**د. علي لطفي قشمر-** جامعة الاستقلال- فلسطين
د. حنان عبد الغفار عطية جامعة القاهرة- مصر			***Pr. Michel Musiol*** *Université de Lorraine, Nancy*	***Pr. Denis Legros.*** *IUFM Créteil et Université de Paris8*

تعريـــف المجلـة

مجلة العلوم النفسية والتربوية هي دورية دولية محكمة ومتخصصة، مصنفة في الصنف "ج"، تصدر عن جامعة الشهيد حمّة لخضر بالوادي- الجزائر، بأربعة أعداد في السنة، بواقع عدد كل ثلاثة أشهر (جانفي، أفريل، جويلية وأكتوبر)، وذلك بشكل مجاني، وهي متاحة للقراءة والتحميل بإصدار مطبوع وإلكتروني.

توفر المجلة فرصة للباحثين والأساتذة وطلبة الدكتوراه بنشر بحوثهم ودراساتهم التي لم يسبق نشرها أو إرسالها للنشر أو المشاركة بها في أي نشاط علمي، وذلك باللغات: العربية والفرنسية والإنجليزية بشرط أن تتميز بالأصالة والجودة والمنهج العلمي الرصين وتقدم الإضافة العلمية في ميادين: التربية الخاصة، علم النفس العيادي والعلاجات النفسية، العلوم النفسية العصبية، الإرشاد والتوجيه، علم النفس المدرسي، والقياس النفسي، المناهج والتعليمية والإدارة التربوية... فضلا عن احترام حقوق الملكية الفكرية وأخلاقيات البحث العلمي.

تسعى المجلة إلى تعميم نشر المعرفة والاطلاع على أحدث البحوث الأصيلة والمبتكرة والجادة في ميدان تخصصها، لذلك تهدف لأن تكون مرجعا علميا للباحثين والدارسين، وتتيح لهم الفرصة لربط التواصل العلمي فيما بينهم.

تمكنت مجلة العلوم النفسية والتربوية من الحصول على معايير اعتماد معامل التأثير والإستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" Arcif المتوافقة مع المعايير العالمية والتي يبلغ عددها 31 معيارا، وكان معامل "ارسيف" Arcif لمجلة العلوم النفسية والتربوية لسنة 2019.(0.3571) وحصلت على: المرتبة الرابعة على المستوى العربي في تخصص علم النفس. وصنفت ضمن الفئة الأولى Q1 وهي الفئة الأعلى. كما تحصلت على المرتبة العاشرة على المستوى العربي في تخصص التربية والتعليم. وصنفت ضمن الفئة الأولى Q1 وهي الفئة الأعلى. وقد تمكنت المجلة من الحصول على معامل تأثير عربي لعام 2019 بلغ 0.8، وتم فهرستها في عدة قواعد بيانات.

قواعـــد النشـــر

تؤكد هيئة تحرير مجلة العلوم النفسية والتربوية على ضرورة الالتزام بشروط النشر، وتعتذر عن عدم قبول أي مقال لا تتوفر فيه الشروط مهما كانت قيمته العلمية.

تقديم المقالات

ندعو المؤلفين الراغبين في نشر مقالاتهم الأصيلة ذات الطابع التطبيقي، يطلعوا على "**تعليمات** للمؤلف" وعلى "دليل المؤلف" الموجودين في المساحة المخصصة لمجلة "العلوم النفسية والتربوية" على منصة المجلات العلمية الجزائرية (ASJP)، عبر الرابط التالي:

https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/105

ولتقديم المقالات المقترحة للنشر على المؤلفين النقر على البند "ارسال مقال" الموجود بقائمة الاختيارات على يسار الصفحة بالمساحة المخصصة للمجلة بالمنصة ASJP.

إذا كان لدى المؤلف حساب (اسم مستخدم وكلمة مرور) للولوج إلى مساحة "مجلة العلوم النفسية والتربوية"، فعليه النقر على الخيار "دخول". فإن لم يكن لديه حساب فعليه تسجيل نفسه بالنقر على الخيار "تسجيل".

ملاحظة: التسجيل والدخول ضروريان كي يتمكن المؤلف من تقديم مقاله عبر المنصة، ومتابعته.

إعداد وتجهيز المقال

من أجل تسريع عملية نشر المقالات في "مجلة العلوم النفسية والتربوية"، فإن المؤلفين مدعوون لتحميل قالب نموذجي يستجيب لشروط النشر (JPES_Template__Arabic.doc) يحمل من حساب المجلة بالمنصة من قسم "تعليمات للمؤلف".

المبادئ التوجيهية للمؤلف

- المؤلفون مدعوون لقراءة هذه التوصيات وتطبيقها بعناية،
- يحق لرئيس التحرير إعادة المقال الذي لم يحترم هذه القواعد.

إجراءات تقييم المقال

في الخطوة الأولى، يتم فحص المقال بشكل مجهول (بعد حذف اسم/أسماء المؤلفين) على مستوى الأمانة الداخلية للمجلة، التي تجتمع بانتظام للبث في التزام المؤلفين بقواعد النشر ومدى ملائمة مقالاتهم لميدان تخصص المجلة، قبل إرسالها إلى المحررين (أعضاء الهيئة العلمية) المعتمدين لدى المجلة. فإذا لم يحصل المقال على قبول إيجابي من المحررين، فسيتم إعادته إلى مؤلفه مع تعليقات واقتراحات المحررين. ويمكن للمؤلف إعادة إرساله بعد الأخذ بعين الاعتبار التوصيات المقدمة.

في الخطوة الثانية، وفي حالة التزام صاحب المقال بتوجيهات قواعد النشر وملائمته للتخصص، فإن المقال سوف يكون مؤهلا لعملية التقييم (نمط الكتابة الصحيح، سلامة طرح المشكلة، وجود فرضية للبحث، منهجية صريحة لمعالجة المشكلة، وما إلى ذلك من متطلبات التقييم)، وسيتم إرسال المقال المجهول الهوية إلى التقييم المزدوج من قبل المحررين، وبدور كل واحد منهما سيتم إرسال المقال إلى مراجعين اثنين منطوين تحت شبكته، وفقًا لشبكة تقييم موحدة يجب عليهم تعبئتها بشكل إلزامي. ويمكن أيضا للمحرر المشارك أن يقيم المقال بنفسه إن رغب في ذلك. وتسهر أمانة المجلة على الربط والتنسيق ما بين المؤلفين وما بين المحررين المرتبطين بها.

عندما يحصل المقال على تقييم إيجابي وآخر سلبي، سيعرض المقال مرة أخرى على مقيم ثالث من داخل الوطن أو من خارجه؛ ومن تم يتحدد مآله حسب نتيجة التحكيم، التي تعتبر نهائية، وفي حالة القبول بعد التعديل فإن صاحب المقال عليه أن يجري التصحيحات المطلوبة منه خلال مدة زمنية لا تتعدى **شهرا واحدا**.

في حالة قبول المقال، ترفق المادة المقدمة للنشر بإقرار "**حق نقل حقوق التأليف والنشر**" الذي يمكن تحميله من مساحة المجلة بالمنصة، وهذا الإقرار مدرج في ملف مضغوط موجود تحت البند "تعليمات للمؤلف".

فترة تقييم المقال

يتم تقييم المقال في مدة 45 يومًا، ولكن يمكن أن يستغرق التقييم فترة أطول تتراوح بين شهرين إلى ثلاثة أشهر في المتوسط، حسب الوقت المتاح لدى المقيمين.

أخلاقيات النشر

تنشر **مجلة العلوم النفسية والتربوية** المقالات العلمية الأصيلة والمحكمة، بهدف توفير جودة عالية لقُرَّائها من خلال الالتزام بمبادئ مدونة أخلاقيات النشر ومنع الممارسات الخاطئة.

تصنف المدونة الأخلاقية ضمن لجنة أخلاقيات النشر (COPE) (Committee On Publication Ethics) وهي الأساس المرشد للمؤلفين والباحثين والأطراف الأخرى المؤثرة في نشر المقالات بالمجلة من محكمين، مستشارين، منقحين وناشرين، بحيث تسعى المجلة لوضع معايير موحّدة للسلوك؛ وتسهر المجلة على أن يقبل

الجميع بقوانين المدونة الأخلاقية اتفاقا وبذلك فهي ملتزمة تماما بالحرص على تطبيقها في ظل القبول بالمسؤولية والوفاء بالواجبات والمسؤوليات المسندة لكل طرف.

مسؤوليات الناشر

- **قرار النشر:** يجب مراعاة حقوق الطبع وحقوق الاقتباس من الأعمال العلمية السابقة بغرض حفظ حقوق الآخرين عند نشر المقالات بالمجلة ويعتبر رئيس التحرير مسؤولا عن قرار النشر والطبع ويستند في ذلك إلى سياسة المجلة والتقيد بالمتطلبات القانونية للنشر، خاصة فيما يتعلق بالتشهير أو القذف أو انتهاك حقوق النشر والطبع أو القرصنة كما يمكن لرئيس التحرير استشارة أعضاء هيئة التحرير أو المراجعين في اتخاذ القرار.
- **النزاهة:** يضمن رئيس التحرير بأن يتم تقييم محتوى كل مقال مقدم للنشر، بغض النظر عن الجنس، الأصل، الاعتقاد الديني، المواطنة أو الانتماء السياسي للمؤلف.
- **السرية:** يجب أن تكون المعلومات الخاصة بمؤلفي المقالات سرية للغاية وأن يُحافظ عليها من قبل كلّ الأشخاص الذين يمكنهم الاطلاع عليها، مثل رئيس التحرير، أعضاء هيئة التحرير، أو أي عضو له علاقة بالتحرير والنشر وباقي الأطراف الأخرى المؤتمنة حسب ما تتطلب عملية التحكيم.
- **الموافقة الصريحة:** لا يمكن استخدام أو الاستفادة من نتائج أبحاث الآخرين المتعلقة بالمقالات غير القابلة للنشر بدون تصريح أو إذن خطي من مؤلفها.

مسؤولية المحكم

- **المساهمة في قرار النشر:** يساعد المُحكِّم (المُقيّم) رئيس التحرير وهيئة التحرير في اتخاذ قرار النشر وكذلك مساعدة المؤلف في تحسين المقال وتصويبه.
- **سرعة الخدمة والتقيد بالآجال:** على المُحكِّم المبادرة والسرعة في القيام بتقييم المقال الموجه إليه في الآجال المحددة، وإذا تعذر ذلك بعد القيام بالدراسة الأولية للمقال، عليه إبلاغ رئيس التحرير بأن موضوع المقال خارج نطاق عمل المحكِّم، تأخير التحكيم بسبب ضيق الوقت أو عدم وجود الإمكانيات الكافية للتحكيم.
- **السرية:** يجب أن تكون كل معلومات المقال سرية بالنسبة للمُحكِّم، وأن يسعى المُحكِّم للمحافظة على سريتها ولا يمكن الإفصاح عليها أو مناقشة محتواها مع أي طرف باستثناء المرخص لهم من طرف رئيس التحرير.
- **الموضوعية:** على المُحكِّم إثبات مراجعته وتقييم الأبحاث الموجهة إليه بالحجج والأدلة الموضوعية وأن يتجنب التحكيم على أساس بيان وجهة نظره الشخصية الذوق الشخصي العنصري، المذهبي وغيره.
- **تحديد المصادر:** على المُحكِّم محاولة تحديد المصادر والمراجع المتعلقة بالموضوع (المقال) والتي لم يهمشها المؤلف، وأي نص أو فقرة مأخوذة من أعمال أخرى منشوره سابقا يجب تهميشها بشكل صحيح، وعلى المحكِّم إبلاغ رئيس التحرير وإنذاره بأي أعمال متماثلة أو متشابهة أو متداخلة مع العمل قيد التحكيم.
- **تعارض المصالح:** على المُحكِّم عدم تحكيم المقالات لأهداف شخصية، أي لا يجب عليه قبول تحكيم المقالات التي عن طريقها يمكن أن تكون هناك مصالح للأشخاص أو المؤسسات أو يُلاحظ فيها علاقات شخصية.

مسؤولية المؤلف

- **معايير الإعداد:** على المؤلف تقديم بحث أصيل وذو طابع ميداني، وعرضه بدقة وموضوعية، بشكل علمي متناسق يطابق مواصفات المقالات المحكمة سواء من حيث اللغة، أو الشكل أو المضمون، وذلك وفق معايير وسياسة النشر في المجلة، وتبيان المعطيات بشكل صحيح، وذلك عن طريق الإحالة الكاملة، ومراعاة حقوق الآخرين في المقال؛ وتجنب إظهار المواضيع الحساسة وغير الأخلاقية، الذوقية، الشخصية، العرقية، المذهبية، المعلومات المزيفة وغير الصحيحة وترجمة أعمال الآخرين بدون ذكر مصدر الاقتباس في المقال.
- **الأصالة والقرصنة:** على المؤلف إثبات أصالة عمله وأي اقتباس أو استعمال فقرات أو كلمات الآخرين يجب تهميشه بطريقة مناسبة وصحيحة؛ و**مجلة العلوم النفسية والتربوية** تحتفظ بحق استخدام برامج اكتشاف القرصنة للأعمال المقدمة للنشر.
- **إعادة النشر:** لا يمكن للمؤلف تقديم العمل نفسه (المقال) لأكثر من مجلة أو مؤتمر، وفعل ذلك يعتبر سلوك غير أخلاقي وغير مقبول.
- **الوصول للمعطيات والاحتفاظ بها:** على المؤلف الاحتفاظ بالبيانات الخاصة التي استخدمها في مقاله، وتقديمها عند الطلب من قبل هيئة التحرير أو المُقيّم.
- **الإفصاح:** على المؤلف الإفصاح عن أي تضارب للمصالح، مالي أو غيره والذي قد يؤثر على نتائج البحث وتفسيرها، ويجب الإفصاح عن مصدر كل دعم مالي لمشروع مقاله.
- **مؤلفي المقال:** ينبغي حصر (عدد) مؤلفي المقال في أولئك المساهمين فقط بشكل كبير وواضح سواء من حيث التصميم، التنفيذ والتفسير، مع ضرورة تحديد المؤلف المسؤول عن المقال وهو الذي يُؤدي دوراً كبيراً في إعداد المقال والتخطيط له، أما بقية المؤلفين يُذكرون أيضاً في المقال على أنّهم مساهمون فيه فعلا، ويجب أن يتأكد المؤلف الأصلي للمقال من وجود الأسماء والمعلومات الخاصة بجميع المؤلفين، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للمقال ؛ كما يجب أن يطّلِع المؤلفون بأجمعهم عن المقالة جيدا، وأن يتفقوا صراحة على ما ورد في محتواها ونشرها بذلك الشكل المطلوب في قواعد النشر.
- **الإحالات والمراجع:** يلتزم صاحب المقال بذكر الإحالات بشكل مناسب، ويجب أن تشمل الإحالة ذِكر كل الكتب، المنشورات، المواقع الإلكترونية وسائر أبحاث الأشخاص في قائمة الإحالات والمراجع، المقتبس منها أو المشار إليها في نص المقال.
- **الإبلاغ عن الأخطاء:** على المؤلف إذا تنبّه واكتشف وجود خطأ جوهريا وعدم الدقة في جزئيات مقاله في أيّ زمن، أن يشعر فورا رئيس تحرير المجلة أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

حقوق المؤلف

جميع المواد الواردة في هذا الموقع محمية بموجب حقوق الطبع والنشر ولا يجوز إعادة إنتاجها، ويمكن للأفراد عرض محتوى المجلة أو تنزيله أو طباعته أو حفظه لأغراض البحث والتدريس و / أو الدراسة الخاصة، حيث يمتلك الناشر حقوق النشر على جميع المواد المنشورة في موقع مجلة العلوم النفسية والتربوية، وتنطبق الإرشادات التالية على المستخدمين لموقع المجلة:

1- لا يجوز للأفراد مشاركة اسم المستخدم أو كلمة المرور الخاصة بهم دون إذن الناشر.

2- يجوز للأفراد عرض محتوى المجلة أو تنزيله أو طباعته أو حفظه لأغراض البحث والتدريس.

3-أي استخدام و / أو نسخ من هذه المجلة كليًا أو جزئيًا، يجب أن تتضمن الاقتباس الببليوغرافي المعتاد، بما في ذلك إحالة المؤلف والتاريخ وعنوان المقالة واسم المجلة وعنوان موقعها على الويب.

- **تنويه عن الضمان:**

قد يتم إجراء تغييرات في منشورات المجلة في أي وقت، حسب ما تقتضيه الضرورة.

- **بيان الخصوصية:**

سيتم استخدام الأسماء وعناوين البريد الإلكتروني التي تم إدخالها في موقع المجلة بشكل حصري للأغراض المذكورة لهذه المجلة ولن يتم توفيرها لأي غرض آخر أو لأي طرف آخر.

- **الرسوم والمصاريف:**

المجلة غير تجارية ولا تفرض رسوما على التحكيم، قبول النشر والطبع.

عند قبول مقال، يتم نقل حقوق النشر تلقائيا إلى مجلة العلوم النفسية والتربوية.

سياسات الوصول المفتوح (Open Access)

يتم الوصول إلى جميع المقالات المنشورة من قبل مجلة العلوم النفسية والتربوية بحرية وبشكل دائم عبر الإنترنت فور نشرها، دون عوائق، بما فيها النصوص الكاملة للأوراق البحثية الموجودة وذلك تطبيقا للمبدأ القائل بأن **"إتاحة الأبحاث بحرية للجمهور يدعم تبادلًا عالميًا أكبر للمعرفة".**

Journal of Psychological and Educational Sciences Open Access Journal

فهرسة مجلة العلوم النفسية والتربوية

تطمح مجلة العلوم النفسية والتربوية (مجلة دولية محكمة ومتخصصة) لأن تكون مصنفة ضمن أهم قواعد البيانات العربية والأجنبية، وذلك بهدف تحقيق هدف الشفافية والمقروئية والوصول الحر للنص الكامل للمقالات، خدمة للبحث العلمي بصفة عامة من جهة، ولرقي المجلة وتصنيفها وزيادة معامل تأثيرها من جهة أخرى، ولذلك تمكن فريق المجلة على فهرستها في بعض قواعد البيانات التالية:

تحصلت مجلة العلوم النفسية والتربوية على معامل تأثير عربي لعام 2019 = AIF=0.80

Arab Citation & Impact Factor معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي
Arab Online Database قاعدة البيانات العربية الرقمية
Arcif Analytics
معرفة e-MAREFA

التاريخ: 2019-10-14
الرقم: L19/022 ARCIF

سعادة أ. د. رئيس تحرير مجلة العلوم النفسية و التربوية المحترم
جامعة الشهيد حمه لخضر –الوادي/ الجزائر
تحية طيبة وبعد،،،

نتقدم إليكم بفائق التحية والتقدير، و نهديكم أطيب التحيات وأسمى الأماني.

يسر **معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية (ارسيف – ARCIF)**، أحد مبادرات قاعدة بيانات "**معرفة**" للإنتاج والمحتوى العلمي، إعلامكم بأنه **قد أطلق تقريره السنوي الرابع** للمجلات للعام 2019، خلال الملتقى العلمي "**مؤشرات الإنتاج والبحث العلمي العربي والعالمي في التحولات الرقمية للتعليم الجامعي العربي**" بالتعاون مع الجامعة الأمريكية في بيروت بتاريخ 3 أكتوبر 2019.

يخضع معامل التأثير "ارسيف Arcif" لإشراف "مجلس الإشراف والتنسيق" الذي يتكون من ممثلين لعدة جهات عربية ودولية: (مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت، لجنة الأمم المتحدة لغرب اسيا (الإسكوا)، مكتبة الاسكندرية، قاعدة بيانات معرفة ،جمعية المكتبات المتخصصة العالمية/ فرع الخليج). بالإضافة للجنة علمية من خبراء وأكاديميين ذوي سمعة علمية رائدة من عدة دول عربية وبريطانيا.

ومن الجدير بالذكر بأن معامل " **ارسيف Arcif** " قام بالعمل على جمع ودراسة و تحليل بيانات ما يزيد عن **(4300)** عنوان مجلة عربية علمية أو بحثية في مختلف التخصصات، والصادرة عن أكثر من **(1400)** هيئة علمية أو بحثية في **(20)** دولة عربية، (باستثناء دولة جيبوتي وجزر القمر لعدم توفر البيانات). ونجح منها **(499)** مجلة علمية فقط لتكون معتمدة ضمن المعايير العالمية لمعامل "**ارسيف Arcif**" في تقرير **عام 2019** .

ويسرنا تهنئتكم وإعلامكم بأن **مجلة العلوم النفسية و التربوية** الصادرة عن **جامعة الشهيد حمه لخضر –الوادي**، **قد نجحت بالحصول على معايير اعتماد معامل "ارسيف Arcif"** المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها 31 معياراً، وللاطلاع على هذه المعايير يمكنكم الدخول إلى الرابط التالي: http://e-marefa.net/arcif/criteria/

و كان معامل "**ارسيف Arcif**" لمجلتكم لسنة 2019 **(0.3571)**. ونهنئكم بحصول المجلة على:

- **المرتبة الرابعة في تخصص "علم النفس"** على المستوى العربي، مع العلم أن **متوسط معامل أرسيف لهذا التخصص** كان **(0.212)**، وصنفت مجلتكم في هذا التخصص ضمن الفئة (الأولى Q1)، وهي الفئة الأعلى.
- **المرتبة العاشرة في تخصص "التربية و التعليم"** على المستوى العربي، مع العلم أن **متوسط معامل أرسيف لهذا التخصص** كان **(0.216)**، وصنفت مجلتكم في هذا التخصص ضمن الفئة (الأولى Q1)، وهي الفئة الأعلى.

و بإمكانكم الإعلان عن هذه النتيجة سواء على موقعكم الإلكتروني، أو على مواقع التواصل الاجتماعي، و كذلك الإشارة في النسخة الورقية لمجلتكم إلى معامل "**ارسيف Arcif**" الخاص بمجلتكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

أ.د. سامي الخزندار
رئيس مبادرة معامل التأثير
" ارسيف Arcif"

معامل التأثير والاستشهاد العربي Arcif Arab Citation & Impact Factor

+962 6 5548228 -9
+ 962 6 55 19 10 7
info@e-marefa.net
www.e-marefa.net
Amman - Jordan
2351 Amman, 11953 Jordan

المقالات المنشورة في المجلة تعبر على رأي أصحابها فقط، ولا تلزم مجلة العلوم النفسية والتربوية بأي حال
ويتحمل أصحابها وحدهم مسؤولية أي خرق لأخلاقيات البحث العلمي وحقوق الملكية الفكرية.
جميع الحقوق محفوظة لمجلة العلوم النفسية والتربوية

محتويـــات العدد

1	**دور الاستراتيجيات المعرفية للاسترجاع في تحسين مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة (اقتراح برنامج تدريبي قائم على نظرية معالجة المعلومات)** - سهام قربوع - حسين نواني جامعة الجزائر(2)- الجزائر	32-14
2	**أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في مادة النحو على التحصيل الدراسي فيها** - عمر حجاج - عيسى فخار جامعة غرداية- الجزائر	54-33
3	**أبعاد التفكير الإبداعي في ظل المتغيرات المُعدِّلة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالأغواط** - سليم عطاوة - لخضر قويدري جامعة الأغواط- الجزائر	68-55
4	**قلق المستقبل وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلاب الجامعة** - فتحي وادة جامعة قسنطينة (2). الجزائر	90-69
5	**العنف المدرسي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة** - عقيلة عيسو - إكرام بوشيربي جامعة البليدة 2- الجزائر	106-91
6	**السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس ـ دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ في المؤسسات التربوية الإكماليات والثانويات ـ بولاية الوادي** - نريمان معامير - فاطمة الزهراء كوسة جامعة الجزائر2- الجزائر	121-107
7	**أسباب ظاهرة عمالة الأطفال في مدينة القدس: الآثار والأبعاد** - عرار رشيد - تيسير عبد الله وزارة التربية والتعليم- فلسطين	143-122
8	**أثر مواقع التواصل الاجتماعي على الخلافات الزوجية من وجهة نظر المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية** - علي لطفي علي قشمر جامعة الاستقلال- فلسطين	167-144
9	**الاكتئاب الارتكاسي الناتج عن طلاق الوالدين ـدراسة حالةـ** - يمينة بلخماس - لطيفة زروالي جامعة وهران 2- الجزائر	179-168
10	**العلاج الأسري في الجزائر والعوامل المؤثرة في تطبيقه: دراسة ميدانية في ثلاث ولايات نموذجية، وهران، مستغانم وعين تموشنت** - ليلى سليمان مسعود - بدرة معتصم ميموني جامعة وهران 2- الجزائر	197-180
11	**طبيعة تصورات أم الطفل الحامل لمتلازمة داون ـ دراسة حالات** - عقيلة صحراوي جامعة الجزائر2- الجزائر	210-198
12	**دور حصة التربية البدنية في ضبط حركة ونشاط الأطفال الذين يعانون من اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط وفي زيادة تحصيلهم العلمي المدرسي** - لطيفة عريق جامعة الوادي- الجزائر	225-211

13	**مستويات الاحتراق النفسي وعلاقتها بالاكتئاب لدى أعوان الحماية المدنية** - هناء بوحارة جامعة سيدي بلعباس، الجزائر	236-226
14	**تأثير الميزانية الصوتية على التكفل الصوتي بالمصابين بالبحة الصوتية باستعمال التقييم الذاتي والتقييم الموضوعي** - سامية عكرون جامعة الجزائر2- الجزائر	255-237
15	Exploring critical thinking from the teacher's eyes: The case of the department of English-Badji Mokhtar university-Annaba **AKRAOUI AME**L, Université d'Annaba, Algerie	267-256
16	Exploring EFL Teachers' Classroom Interactional Awareness at the Tertiary Level **DINE Radia** **Menezla Nadia** Djilali Liabes University	281-268
17	Les facteurs métalinguistiques et visuo-attentionnels prédictifs de la performance en lecture chez l'enfant: étude comparative entre enfants dyslexiques et normo-lecteurs **BOUAKKAZ Torkia** Université d'Alger 2, Algérie **LAYES Smail** Université d'El Oued, Algérie	291-282

دور الاستراتيجيات المعرفية للتذكر في تحسين مهارة فهم المقروء لدى الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي

(اقتراح برنامج تدريبي قائم على مقاربة معالجة المعلومات)

Roles of cognitive strategies of the retrieval in improving reading comprehension skills in children with reading comprehension difficulties Proposal of a training program based on information processing approach

سهام قربوع [1،*]، حسين نواني [2]

[1] جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2 (الجزائر)، s.karboua83@gmail.com

[2] جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2 (الجزائر)، nouanihocine@yahoo.com

تاريخ الاستلام:29-09-2019 تاريخ القبول: 27-11-2019 تاريخ النشر : 01-03-2020

ملخص: هدفت الدراسة إلى تبيان دور استراتيجيات عملية التذكر في تحسين مهارة فهم المقروء لدى الأطفال ذوي صعوبات في الفهم القرائي، وذلك من خلال تصميم واقتراح برنامج تدريبي وفق المقاربة النظرية لمعالجة المعلومات يعتمد على تلقين أفراد العينة استراتيجيتين معرفيتين هما استراتيجية التسميع واستراتيجية إدراك التفاصيل وتدريبهم على استعمالها وتعميمها في المواقف القرائية، كما قمنا بتطبيق مجموعة من الأدوات والمتمثلة في اختبار الذكاء (اختبار رسم الرجل) والذي يعد كأداة معيارية لضبط العينة، واختبار الفهم القرائي المستعمل في صميم الدراسة والمصمم من طرف الباحثة قصد الكشف عن صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، هدفه هو ضبط العينة وكذا تقييم مستوى أفرادها في هذه المهارة، حيث تكونت عينة الدراسة من 30 تلميذ يدرسون في السنة الرابعة ابتدائي لا يعانون من تدني في مستوى الذكاء وكلهم يعانون من صعوبات في الفهم القرائي؛ توصلت النتائج إلى تحسن مهارة فهم المقروء لدى عينة البحث من خلال الدور الفعّال لاستراتيجية التسميعواستراتيجية إدراك التفاصيل.

الكلمات المفتاحية: فهم مقروء؛ صعوبات فهم قرائي؛ استراتيجيات معرفية؛ تذكر؛ معالجة معلومات.

Abstract: The purpose of this study is to demonstrate the role of retrieval strategies in improving the reading comprehension skills of children with reading comprehension difficulties through the design and implementation of a training program based on information processing theory. The program is based on the subjects' learning of two cognitive strategies: the recitation method and the details perception method. Subjects are trained in the use of these methods and their implementation in reading situations.

We also applied a set of tools, including the IQ test (drawing of a man) as normative tools for controlling the sample. The reading comprehension test used in the study, designed by the researcher to detect reading difficulties in grade 4 students, is designed to monitor the sample and assess the level of literacy skills of its members. The study sample included 30 fourth graders without cognitive problems but all suffering from reading difficulties affecting their ability to comprehension reading.

The study showed an improvement in the readingcomprehension skills of the study subjects due to the effective role of the recitation method andthedetails perception method.

Keywords: Reading comprehension; Reading comprehension difficulties; Cognitive strategies; Retrieval; Information processing.

*المؤلف المراسل: s.karboua83@gmail.com

1- مقدمة

يشهد الوسط المدرسي تفاقما لظاهرة صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ، بالرغم من مستوى ذكائهم العادي أو المتوسط واجتهادهم الدراسي، لذا تقودنا الأبحاث الحديثة إلى دراسة وتفسير كيفية اكتساب القراءة والصعوبات التي قد يواجهها الطفل في أهم مهارة تخصها ألا وهي مهارة الفهم القرائي.

ويأتي علم النفس المعرفي في مقدمة هذه البحوث، كونه يهتم بالدراسة العلمية للكيفية التي تكتسب بها المعلومات وتحويلها إلى معرفة، وكيفية الاحتفاظ بها واستخدامها في المواقف التي تتطلب ذلك، وفي هذا الصدد تعتبر المقاربة النظرية لتجهيز المعلومات أحد أهم البحوث في علم النفس المعرفي، والتي تركز على العمليات العقلية المعرفية المتدخلة في عملية الاكتساب والاستراتيجيات المستعملة في معالجة المعلومات (إبراهيم،2011 ، 10-11).

وتمثل هذه الاستراتيجيات المعرفية إحدى آليات التكوين العقلي المعرفي التي تعكس بعض جوانب قدرات الفرد والخصائص الكمية والكيفية لبنيته المعرفية، والتي تنطوي على قدر من العمومية والمرونة، وتعبر عن مستوى أدائه العقلي والمعرفي في معالجة المهام المعرفية والأكاديمية (الزيات، 2007، 33).

وعليه فإن أي قصور فيها قد يؤدي إلى صعوبات في تعلم القراءة عامة وفي مهارة الفهم القرائي خاصة وتناول هذه الاستراتيجيات وآلياتها العملية أصبح ضرورة أكاديمية نظرية وعملية (علوان، 2009، 12).

ومن هنا جاءت الفكرة في محاولة اعتماد مقاربة تجهيز المعلومات في تفسير صعوبات الفهم القرائي ودور التذكر كعملية معرفية أساسية في ذلك، ضمن سيرورة المعالجة المعرفية للمعلومات أثناء التعلم والاكتساب.

1.1-إشكالية الدراسة وفروضها:

إن الهدف الرئيسي للقراءة هو تحقيق الفهم والحصول على المعنى من المادة القرائية المطبوعة (عبد البارئ، 2010)، فالفهم القرائي هو إدراك التلميذ للعلاقات بين الكلمات داخل الجملة الواحدة، كما يجب أن يكون قادرا على القراءة في وحدات فكرية أو عبارات ذات معنى متكامل مدركا النطق السليم لها، ولو لم ينطق جهريا حتى يستطيع إدراك المعنى الصحيح ومتفهما للرموز وعلامات الكلام، كما يعتمد فهم الطفل للفقرات على مدى فهمه للمفردات والجمل بداخلها، وعلى العلاقات التي تربط بين هذه المفردات ببعضها البعض، وبين الجمل وكذا العلاقة بين الجملة الواحدة والفقرة ككل(سالم،2012).

وقد شهدت العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين اهتماما كبيرا بتعلم مهارة الفهم القرائي، والعوامل والأسباب التي تقف خلف صعوباتها، والوصول إلى الأسس والأساليب التشخيصية والعلاجية الملائمة لها، كما شهدت هذه العقود ازدياد الاهتمام بكيفية معالجة الفرد واكتسابه للمعلومات، وفي هذا الصدد تعتبر المقاربة النظرية لمعالجة وتجهيز المعلومات من أهم مداخل علم النفس المعرفي بسبب تناولها لموضوع التعلم (Sternberg, 2003) وتفسير حدوثه ومشكلاته.

فالفهم القرائي حسب هذا التوجه هو عملية مركبة تتكون من مجموعة من العمليات الفرعية (إدراك الأصوات المصاحبة للحروف، فهم المفردات وقواعد اللغة، فهم الأفكار الرئيسية والجزئية للنص المقروء، تكوين أفكار جديدة وتخزينها في الذاكرة) والتي يمارسها الفرد كميا ونوعيا وبوعي منه، كما يمكن لهذه العمليات أن تمارس من خلال أداء نوعي متميز يتمثل في مجموعة من الإجراءات الكيفية المرنة التي تصلح لمهمة ما ومهمة أخرى تشابه المهمة الأولى، وذلك من خلال إتباع مجموعة من الخطوات التي تتسم بالمرونة والقابلية العالية للتعديل الذاتي من قبل الفرد (Alegria, 2001).

إن هذه الخطوات هي عبارة عن استراتيجيات هدفها فهم توظيف وعمل العمليات المعرفية، حيث أسهمت نظم الحاسوب في تطوير هذا الاتجاه المعرفي، فسميت المثيرات مدخلات والسلوك مخرجات، والعمليات التي تحدث بين المثيرات والاستجابات بمعالجة المعلومات المعرفية، أما الآليات والمهارات المتعلمة لدى الفرد والتي تحدث من بداية استقبال المعلومات وحتى استعادتها فقد سميت باستراتيجيات المعالجة المعرفية (الزيات، 2006، 135).

تشير هذه الاستراتيجيات إلى طريقة تنظيم المعلومات أثناء معالجتها لتقليل تعقيدها وتكاملها لاستخدامها في وقت لاحق بشكل سليم، ويعتبر هذا المدخل المعرفي من المداخل الأساسية في تفسير صعوبات الفهم القرائي والتي يراها العديد من المشتغلين والمتخصصين في مجال صعوبات تعلم القراءة عامة واعدة، حيث يفترض أن صعوبات الفهم القرائي هي نتيجة فشل في عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات، خاصة عند اشتقاق الاستراتيجيات المعرفية الملائمة والمناسبة لذلك(وكونواي، 2008، 77-78).

حيث تعتمد هذه المعالجة على مجموعة من العمليات المعرفية (الانتباه، الترميز، التذكر، الإدراك التفكير...الخ)(قطامي، 2013).

وقد اخترنا في دراستنا الحالية عملية التذكر كونها عملية أساسية في مهارة الفهم القرائي، وهي العملية التي بمقتضاها يتم استرجاع المعلومات المشفرة ذهنيا خلال مراحل المعالجات المختلفة.

يشير مفهوم التذكر إلى محاولة الفرد استرجاع المعلومات التي سبق الاحتفاظ بها، ويتم وفق طريقتين هما الاستدعاء والتعرف (منصور، 1977)، وحسب(جيرمان، 1993) فإن التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي يجدون صعوبة في تذكر الكلمات، حيث أن معدل الاسترجاع لديهم أقل من معدل استرجاع نفس الكلمات لدى التلاميذ العاديين، ويرى أن ذلك يرجع إلى مشكلات أو اضطرابات في التذكر لديهم(سالم، 2012، 151-152). كما أظهر (وكونواي، 2008)أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي قد أظهروا اختلافات كمية وكيفية في عملية التذكر بالمقارنة بالأطفال العاديين.

كما تختلف استراتيجيات المعالجة المعرفية الخاصة بعملية الاسترجاع والتي يمكن إكسابها للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي وتدريبهم عليها باختلاف نوعيه، وهما استراتيجية التسميع واستراتيجية التنظيم فاستعمال استراتيجية التسميع أثناء معالجة المعلومات تؤدي إلى زيادة نسبة التذكر الذاتي (العتوم، 2004).

وقد أشار (الزيات، 2007) إلى أن ذوي صعوبات الفهم القرائي أقل مهارة من أقرانهم العاديين في استخدام استراتيجيات التسميع الملائمة لتخزين المعلومات في الذاكرة، وأن استراتيجية التسميع الأصم (الكمي) أقل كفاءة من التسميع المبني على الفهم (الكيفي) في استدعاء المعلومات، بالإضافة إلى أن ذوي صعوبات الفهم القرائي يعانون من عدم القدرة على إدراك التفاصيل مما يصعب عملية التذكر لديهم.

أما بالنسبة لاستراتيجية إدراك التفاصيل فيشير(الزيات، 1985) في نتائج دراسته إلى وجود فروق بين المتعلمين في استخدام آليات استخراج التفاصيل وإدراكها، مع وجود آثار موجبة لتنظيم المعلومات وفق تفاصيلها المقدمة على معدل التذكر لاحقا.

وبناء على كل ما سبق؛ سوف نحاول في بحثنا هذا تسليط الضوء على مقاربة معالجة المعلومات وإسهاماتها النظرية في هذا المجال، والانتقال بذلك من النظري إلى التطبيق والمتمثل في استعمال استراتيجيات التذكر قصد إبراز دورها في تحسين مهارة فهم المقروء لدى عينة البحث وذلك بدراسة الفروق بين نتائج القياسات

القبلية والبعدية (قبل وبعد تطبيق كل استراتيجية) لاختبار الفهم القرائي، وعليه يمكننا طرح التساؤل الأساسي التالي:

- هل توجد فروق دالة إحصائيا في نتائج اختبار الفهم القرائي بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، على استراتيجيات التذكر؟

تفرع من هذا التساؤل تساؤلين جزئيين، نذكرها فيما يلي:

- هل توجد فروق دالة إحصائيا في نتائج اختبار الفهم القرائي بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، على استراتيجية التسميع؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في نتائج اختبار الفهم القرائي بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، على استراتيجية إدراك التفاصيل؟

2.1-فروض الدراسة:

- توجد فروق دالة إحصائيا في نتائج اختبار الفهم القرائي بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، على استراتيجيات التذكر.

تفرعت من هذه الفرضية فرضيتين جزئيتين، نعرضها فيما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائيا في نتائج اختبار الفهم القرائي بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، على استراتيجية التسميع.
- توجد فروق دالة إحصائيا في نتائج اختبار الفهم القرائي بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، على استراتيجية إدراك التفاصيل.

3.1-أهمية وأهداف الدراسة:

تكمن أهمية دراستنا في أنها تمس فئة الأطفال المتمدرسين في المرحلة الابتدائية والتي تشكل أهم مرحلة في مراحل التعلم والاكتساب، لذا وجب التركيز على المشاكل التي تعاني منها هذه الفئة، كما يثير بحثنا أحد المواضيع التي تحظى باهتمام كثير من المختصين والباحثين، كون مهارة الفهم القرائي تعد أساسا لاكتساب المعلومات وأي صعوبة تمسها قد تؤدي إلى صعوبات في القراءة والتعلم عامة.

أما أهدافها فيمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- تصميم اختبار للكشف عن الصعوبات في مهارة الفهم القرائي، والذي يمكن الاعتماد عليه في الدراسات اللاحقة.
- اقتراح برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التذكر، ومحاولة إظهار دور هذه الأخيرة في تحسين مهارة فهم المقروء لدى الأطفال ذوي صعوبات في الفهم القرائي.
- دراسة الفروق بين القياسات القبلية والبعدية المطبقة على عينة الدراسة لاختبار الفهم القرائي المصمم في الدراسة، أي قبل وبعد تطبيق كل استراتيجية على حدا قصد تبيان دور كل واحدة منها في تحسين هذه المهارة بشكل خاص.

- معرفة دور عملية التذكر باستراتيجيتيّها المقترحتين (التسميع وإدراك التفاصيل) كل على حدا، في تحسين مهارة الفهم القرائي لدى عينة البحث.

4.1-مصطلحات الدراسة:

1. مهارة فهم المقروء:

التعريف الاصطلاحي:

تعرفها سالم(2012)"بأنها عملية عقلية معرفية تعتمد على سلامة العمليات المعرفية وتعاقبها، التي يستخدمها القارئ لاستنتاج معاني النص".

وهي إدراك معاني الألفاظ والعبارات المكتوبة والوعي بشتى العلاقات بين أجزاء النص اللغوي (الكلمة والجملة والفقرة) (اللبودي، 2005، 175).

التعريف الإجرائي:

هي مهارة فهم المقروء المقاسة في الاختبار المصمم في الدراسة، قصد الكشف عن صعوباتها بمستوى يقع بين الدرجات: (0-19)، وذلك من خلال تفاعل تلميذ السنة الرابعة ابتدائي مع النص المكتوب حسب مستويات الفهم القرائي وهي:

- مستوى فهم المفردات: من إدراك معناها في المترادفات والمتضادات وتحديد الكلمات الغريبة ومعنى الكلمة داخل الجملة.
- مستوى فهم الجملة: من إدراك معناها في تكملة الجملة وإدراك صوابها وخطئها.
- مستوى فهم الفقرة: من تحديد عنوان مناسب للنص وفهم الأفكار الجزئية والاستنتاج العام.

2. الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي:

التعريف الاصطلاحي:

هم الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي واكتساب مهاراته، ذوو مستوى ذكاء عادي (Bender, 2001)ومتمدرسين بصفة طبيعية غير مصابين بعاهات حسية ابتداء من سن 9 سنوات.

التعريف الإجرائي:

الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي إجرائيا هم مجموعة من التلاميذ والتلميذات سنهم بين 9 و10 سنوات متمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي، يعانون من صعوبات في فهم المقروء حسب نتائج اختبار الفهم القرائي المصمم في الدراسة، ولا يعانون من تدني مستوى الذكاء في اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء بدرجة (85) فأكثر.

3. الاستراتيجيات المعرفية:

التعريف الاصطلاحي:

يعرف(Greeno,1974)الاستراتيجية "بأنها التخطيط والمعالجة العقلية والمهارية الفاعلة لتحقيق الأهداف".

ويرى (Hunt, 1978) بأنها "القدرة على ضبط إيقاع المعالجة التنفيذية للعمليات المعرفية عند الأداء كما أنها تتابع موجه للعمليات العقلية المعرفية نحو الهدف".

ويعرفها البدران (2000) على أنها "عملية انتباه فعال، وإدراك وتمثيل دقيق لإنتاج عمليات الترميز والخزن والاسترجاع".

التعريف الإجرائي:

الاستراتيجيات المعرفية هي طريقة تنظيم الفرد وتكييفه وتخطيطه وتوظيفه لعملية التذكر بشكل فعّال أثناء الفهم القرائي.

يكون التدريب عليها وفق البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة قصد إظهار دورها في تحسين مهارة فهم المقروء عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات في هذه المهارة، ضمن استراتيجيتين هما استراتيجية التسميع واستراتيجية إدراك التفاصيل.

2-الإطار النظري للدراسة:

1.2-المقاربة النظرية لمعالجة المعلومات:

تبحث مقاربة معالجة المعلومات في كيفية معالجة الإنسان للمعلومات الواردة إليه عن طريق الحواس وتركز على العمليات الفكرية الضرورية للتعلم كالانتباه والذاكرة، وتؤكد على الترابط والتفاعل بين العمليات الفكرية المختلفة، كما تفترض أن نظام المعالجة يخضع إلى عملية إدارة وتحكم تساعد التلميذ على التنسيق بين العمليات التي تجري في آن واحد ومراقبتها واختيار الاستراتيجية اللازمة لفهم المعلومات (الرفوع، 2008).

ساهمت هذه المقاربة في إعداد وتطوير أساليب فاعلة للأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة عامة وصعوبات الفهم خاصة، بتوظيف الاستراتيجيات المعرفية المناسبة والخاصة بعمليات استقبال وتخزين المعلومات والتي تترجم أساسا في عملية التذكر(الزغلول، 2003).

2.2-عملية التذكر:

التذكر هو عملية استرجاع الأحداث والأشياء والخبرات التي تعلمها الفرد في السابق، ويترجم إلى البحث عن المعلومة الموجودة في الذاكرة واستعادتها (الريماوي، 2004).

كمايشير مفهوم التذكر إلى محاولة الفرد استرجاع المعلومات التي سبق حفظها، والاحتفاظ بها في الذاكرة قصيرة المدى أو السابق تعلمها وتخزينها والاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى، ويأخذ شكلين هما:

1.2.2-الاستدعاء:

هو تذكر المعلومات والخبرات أو الذكريات مع ما يصاحبها من ظروف الاستدخال أو المكان أو الزمان أو الاحتفاظ، التي تأخذ مجراها بحيث تتداعى في غياب المثير الأصلي، ويعتمد الاستدعاء من حيث هو صورة من صور التذكر على الصيغ الذهنية التي تنقل المعنى الرمزي للمثير الأصلي خلال عملية الاستدخال والحفظ (الزيات، 2006).

2.2.2- التعرف:

يختلف التعرف وظيفيا عن الاستدعاء، فكلاهما يعتمد على الخبرة السابقة والتعلم المقصود وغير المقصود، إلا أن التعرف يبدأ من الموضوع المتعرف عليه، بينما ينتهي الاستدعاء بالموضوع المستدعى ففي الاستدعاء يثير موضوع (أ) موضوع (ب)، ويحدث التعرف على درجات مختلفة إذ أنه يتأرجح بين الشعور المبهم بالتعرف على الموضوع من ناحية، والتحديد التام لماهية هذا الموضوع وخواصه ومعالمه من ناحية أخرى (العتوم،2004).

3.2-الاستراتيجيات المعرفية في التدريب العلاجي لذوي صعوبات الفهم القرائي:

يشير (chauvrau, 2004) أن فهم المقروءهو مجموعة العمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد عند استقباله للمعلومات، والتي تبدأ بإدراك المادة المقروءة، ثم تفسيرها في ضوء ما هو مخزون في الذاكرة، وذلك للوصول إلى صياغة جديدة تمكن الفرد من توظيف هذا التفسير في أغراض مختلفة.

ويذكر(Hunt, 1978)أن أصحاب منحى تجهيز ومعالجة المعلومات يؤكدون على ضرورة إكساب ذوي صعوبات الفهم القرائي للاستراتيجيات المعرفية الفعّالة عند أداء المهام المعرفية، مما يجعلهم يصلون إلى الحلول الصائبة باختيارهم للاستراتيجيات الملائمة، واستخدامها بكفاءة لإنجاز المهارات، كما يتعين إكسابهم أيضا أسس تغيير الاستراتيجيات التي تقودهم للحل المستهدف، حيث يقوم بعض الأفراد بمحاولة تغييرها عندما يجدون أن الاستراتيجية المستخدمة لم تقدهم إلى الحل المستهدف.

4.2- الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بعملية التذكر:

تتلخص استراتيجيات معالجة المعلومات أثناء التذكر في استراتيجيات التسميع وإدراك التفاصيل والتنظيم الذاتي،ويعتمد كل من الاكتساب الفعال والتذكر الجيد لكمية كبيرة من المعلومات على استخدام واحدة أو أكثر من الاستراتيجيات الثلاث الأخيرة، ويتوقف اختيار الاستراتيجية الملائمة على طبيعة المعلومات ومدى تشبعها بعامل المعنى ومستوى صعوبتها أو طولها ودرجة ارتباطها بالواقع أو مألوفيتها (الزيات، 2006، 327).

وفيما يلي نستعرض استراتيجيتيّ التسميع وإدراك التفاصيل دون التطرق إلى استراتيجية التنظيم الذاتي كون هذه الأخيرة تتداخل أسسها وأسلوب التدريب عليها مع استراتيجية إدراك التفاصيل:

1.4.3-استراتيجية التسميع:

التسميع هو ترديد واستظهار المعلومات بصوت مسموع بين الفرد ونفسه عدة مرات إلى أن يحفظها. ويوجد نوعان منه:

- التسميع أو التكرار الذي يهدف إلى الإبقاء على المعلومات: هنا يقوم الفرد بترديد المعلومة عدة مرات حتى لا ينساها بسرعة.
- تكرار من أجل تفسير المعلومات وربطها بغيرها: هو تكرار يضيف معنى إلى المعلومات التي دخلت إلى الذاكرة قصيرة المدى ويعدّها للدخول إلى مخزن الذاكرة طويلة المدى (دروزة، 2004).

ويلعب التسميع والتكرار دورا هاما في عملية التذكر، وهو حلقة ضرورية في كل عملية تعلمية وأمرا لابد منه لاستكمال مهمة الاستيعاب الشامل، لأن كل إعادة تؤدي وظيفة الإدخال الأول للعنصر نفسه إلى الذاكرة قصيرة المدى، وهذا التكرار يبقي المادة في هذا المخزن (مخزن الذاكرة قصيرة المدى) ككل ويحتفظ بها لفترة قصيرة، بالإضافة إلى دور آخر يتصل بالتهيئة والإعداد لانتقال المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى (تعوينات، 2009).

يتوقف معدل تذكر المفحوص على أنشطة التسميع واستراتيجياته، فإذا ما كان هناك حائل دون القيام بمثل هذه الأنشطة فإن معدل الاسترجاع يقل (الزيات، 2006).

وتقوم هذه الاستراتيجية على تسميع المثير أو المعلومة المتعلمة لفظيا وكتابيا أو تكرارها بأي طريقة أخرى، وقد يكون التسميع لمرة واحدة أو عدد معين أو غير معين من المرات (السعيد، 2010، 125).

2.4.2-استراتيجية إدراك التفاصيل: إن إدراك التفاصيل هو عملية عقلية معرفية تهدف لتنظيم المعلومات على أساس العناصر المشتركة بينها، لتخزن في الذاكرة على شكل أنماط ووحدات مجردة وإدراك العلاقات بين الأجزاء (العفون وجليل،2013، 28).

ويقصد بإدراك التفاصيل للمعلومات قيام المفحوص شعوريا أو لاشعوريا اعتمادا على نزعته التصنيفية بتنظيم المعلومات التي تعرض عليه، سواء أكانت مجموعة من الكلمات أو غيرها تنظيما ذاتيا يبدو من خلال تذكر

المفحوص لكلمات معينة أو مجموعات معينة من الكلمات بشيء من الاتساق على الرغم من عرضها بطريقة عشوائية (Houston, 1981).

تعد استراتيجية إدراك التفاصيل من العوامل التي تؤثر على فعالية نشاط الذاكرة، وتبدو هذه الاستراتيجية في إيجاد علاقات ارتباطية بين المثيرات موضوع التذكر وبعضها البعض من ناحية، وبينها وبين مختلف الوقائع البيئية من ناحية أخرى (الزيات، 2006).

كما يطلب فيها استخدام عناصر المثير وتحديد معناها الأساسي ثم وضعها في جملة والقياس عليها وعكسها والمشابهة لها في المعنى مع اختلاف في التركيب والمختلفة معها في المعنى مع اتفاقها في التركيب واشتقاق علاقات بينها وبين غيرها وفقا لخصائص معينة كالمعنى والوظيفة والدلالة والتركيب، بمعنى تعميق دراستها للوصول لدرجة إتقان ومن ثم ضمان عدم نسيانها (الزيات، 2007، 148).

3 – الطريقة والأدوات:

1.3– منهج الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج التجريبي ويعرف المنهج التجريبي على أنه: "المنهج الذي نتحكم من خلاله بمتغير أو متغيرات مستقلة ونلاحظ أثر هذا التحكم على متغير أو متغيرات تابعة" (الرق، 2006، 73) أو هو:" طريقة لدراسة موضوع بحث بإخضاعه للتجربة وجعله دراسة قائمة على السببية"(أنجرس، 2006، 102)

يقوم الباحث بإحداث تغير مقصود في أحد المتغيرات المؤثرة على الظاهرة ويضبط متغيرات أخرى ويتم التحكم فيها ليتوصل إلى علاقات سببية بين هذا المتغير وغيرها من المتغيرات الأخرى، كما يقصد بالبحث التجريبي أنه نوع من الملاحظة المقننة أو المضبوطة أو إدخال متغير معين (المتغير المستقل) على مجموعة من الأفراد لمعرفة ما يحدثه هذا التغير من أثر.

وعليه؛ فقدقمنا ببناء برنامج تدريبي طبق على عينة البحث، واستخدمنا القياسات القبلية والقياسات البعدية لاختبار صعوبات الفهم القرائي، لدراسة اثر هذا البرنامج في تحسين مهارة فهم المقروء لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ممن يعانون من صعوبات في الفهم القرائي.

2.3– عينة الدراسة:

1.2.3– خطوات تحديد عينة الدراسة: تم تحديد عينة البحث وفق الخطوات التالية:

- تم أولا اختيار عينة بحث أولية متكونة من 59 تلميذا (ذكورا وإناثا)، من أصل 306 تلميذ يدرسون في السنة الرابعة ابتدائي موزعين على ستة ابتدائيات، يعانون جميعهم من مشاكل في الفهم القرائي حسب نتائجهم في الاختبارات التحصيليةعامة وفي مادة القراءة خاصة.
- تم تطبيق اختبار الكشف عن صعوبات الفهم القرائي المصمم من طرف الباحثة، كتطبيق قبلي قصد التشخيص (تحديد عينة البحث) والتقييم.
- تم تطبيق اختبار رسم الرجل لـ "جودنوف هارس" من أجل استبعاد الأفراد الذين لديهم نسبة ذكاء أقل من المتوسط وتحديد عينة البحث.
- بعد تفريغ نتائج اختبار الفهم القرائي تحدد حجم العينة في 32 تلميذا ممن يعانون من صعوبات في مهارة الفهم القرائي، من أصل 59 تلميذ.
- وبعد تطبيق اختبار الذكاء على 32 تلميذ، تم استبعاد حالتين مستوى ذكائهما أقل من المتوسط.

وعليه فقد أصبح عدد عينة البحث 30 تلميذا يدرسون في السنة الرابعة ابتدائي (ذكور وإناث) سنهم يتراوح بين 9-10 سنوات،يعانون من صعوبات في الفهم القرائي ويتمتعون بمستوى ذكاء عادي.

2.2.3- خصائص عينة الدراسة:

تم اختيار عينة البحث في الدراسة الحالية على أساس مجموعة من الشروط والخصائص التالية:

أ-**الاضطرابات والأمراض:**لا يعاني أفراد عينة البحث من اضطرابات حسية (إعاقة سمعية أو بصرية) أو أمراض مزمنة.

ب- الذكاء :لا يعاني أفراد عينة البحث من تخلف عقلي ولديهم مستوى ذكاء عادي.

ج- السن والمستوى الدراسي:يتراوح سن أفراد العينة بين 9-10 سنوات يدرسون في السنة الرابعة ابتدائي ومنهم المعيدون، حيث أن الدراسات تقر بأنها السن التي يتحكم فيها الطفل بطريقة جيدة في ميكانيزمات القراءة واستراتيجيات الفهم(Wolf, 1982).

وقبل هذا السن يكون الطفل في مرحلة التعلم ولا يمكن الإقرار إذا ما كان يعاني من اضطرابات في القراءة (Brown & Felton, 1990).

د- الجنس:لم يؤخذ عامل الجنس بعين الاعتبار في الدراسة، فعينة البحث متكونة من ذكور وإناث.

هـ- صعوبات في الفهم القرائي:جميع أفراد العينة يعانون من صعوبات في فهم المقروء.

3.3- حدود الدراسة:

أجريت الدراسة ببلدية الرايس حميدو بولاية الجزائر على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، ممن يعانون من صعوبات في الفهم القرائي والمنتمين لستة مدارس ابتدائية وهي:مدرسة علي عمار، مدرسة محمد العيد آل خليفةمدرسة ابن رشيق **(1)**، مدرسة ابن رشيق **(2)**، مدرسة سيدي الكبير **(1)**، مدرسة سيدي الكبير **(2)**على مدى كل السنة الدراسية (2017/2016)،والجدول الموالي يوضح توزيع عينة الدراسة على المدارس:

جدول (1) يوضح توزيع عدد أفراد عينة البحث حسب المدارس

اسم المؤسسة	عدد الأفراد
علي عمار	6
محمد العيد آل خليفة	3
ابن رشيق(1)	7
ابن رشيق (2)	4
سيدي الكبير (1)	4
سيدي الكبير (2)	6
المجموع	30

4.3- أدوات الدراسة:

أولا: اختبار صعوبات الفهم القرائي من تصميم الباحثة:

1- الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى التعرف على الصعوبات في فهم المقروء التي يعاني منها تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، ومن ثم فإن الاختبار ليس اختبارا تحصيليا هدفه الوقوف على أداء التلاميذ في هذه المهارة ولكنه اختبارا للكشف عن صعوباتها، ولذا كان علينا انتقاء مادة الاختبار من خارج مقررات الصف الرابع ابتدائي مع ضرورة

تلاؤمها مع المرحلة العمرية والفكرية وكذلك المحصول اللغوي للتلميذ في هذه المرحلة الدراسية، وهذا بعد اطلاعنا على الأدب النظري وبعض المقاييس المشابهة.

2- الخطوات الأولية لتصميم الاختبار:

قبل الشروع في بناء الاختبار قامت الباحثة بتحديد محتوى الاختبار والمهارات التي سيعطيها الاختبار وذلك بالقيام بالخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدب النظري ومجموعة من الاختبارات الخاصة بالقراءة عامة والفهم القرائي خاصة.
- الاطلاع على الكتب المدرسية وخاصة كتاب القراءة لمستوى السنة الرابعة ابتدائي.
- التعرف على المستوى المتوسط لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في مهارة فهم المقروء، وكذا الاطلاع على أهداف تعليم مستويات الفهم القرائي في هذه السنة وذلك بالاتصال المباشر بالمعلمين والمتخصصين في الميدان، وكذا أخذ آرائهم في المحتوى الأولي للاختبار.

3- المصادر المعتمدة في بناء الاختبار: تم بناء هذا الاختبار اعتمادا على عدة المصادر التالية:

- الدراسات والبحوث السابقة الأجنبية والعربية المرتبطة بصعوبات الفهم القرائي.
- الأدبيات والأسس النظرية للفهم القرائي، صعوباته وكيفية قياسه.
- الاطلاع على بعض المقاييس المشابهة:
  - مقياس تشخيص العسر القرائي (جلجل، 2015).
  - اختبار الفهم القرائي (عبد البارئ، 2009).
  - اختبار التعرف على الكلمة (Harris & Sipay, 1980).
  - اختبار الفهم القرائي (المغازي، 2004).

في الدراسة الحالية لم يتم استعمال اختبار خاص بالفهم القرائي من بين الاختبارات المشابهة والمذكورة سابقا، كونها لا تقيس كل مستويات الفهم القرائي بل معظمها يقيس الفهم الشامل للنص.

4-الأبعاد المقاسة في الاختبار:

تفرعت من الاختبار مجموعة من الأبعاد والتي تعبر عن مستويات الفهم القرائي،تتفرع عن هذه الأبعاد مجموعة من البنود والتي تحتوي بدورها على المهارات الفرعية لمهارة الفهم القرائي قصد قياس هذه الأخيرة، وهي:

- **بعد إدراك معنى المفردات:** يحتوي على البنود التالية: (إدراك الكلمات المترادفة، إدراك الكلمات المتضادة إدراك الكلمات الغريبة، إدراك معنى الكلمة داخل الجملة).
- **بعد إدراك معنى الجملة:** يحتوي على البنود التالية (تكملة معنى الجملة، إدراك صواب وخطا الجملة).
- **بعد إدراك معنى الفقرة:** يحتوي على بنود تقيس فهم الفكرة الرئيسية للنص، فهم الأفكار الجزئية للنص والاستنتاج العام.

5-الدراسة السيكومترية للاختبار:

1.5- الصدق:

1.1.5- صدق المحكمين:

بعد إعداد الصورة الأولية لاختبار الكشف عن صعوبات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الرابع، قمنا بعرضه على نخبة من الأساتذة المتخصصين في مجال الأرطفونيا، علم النفس اللغوي، علوم التربية، وكذا مفتشين ومعلمين بالمرحلة الابتدائية بلغ عددهم 10 محكمين، حيث طلبنا منهم تحكيم الاختبار من حيث الصياغة اللغوية والمحتوى، ومدى ملاءمته للمرحلة العمرية المقصودة، وفيما يلي نسب موافقة السادة المحكمين موضحة في الجدول الموالي:

جدول (2) يوضح نسب موافقة السادة المحكمين على بنود الاختبار

أبعاد الاختبار	البنود	جوانب التحكيم		
		الصياغة	المحتوى	الملائمة
البعد الأول: إدراك معنى المفردات	البند الأول: إدراك الكلمات المترادفة	%100	%100	%100
	البند الثاني: إدراك الكلمات المتضادة	%100	%100	%100
	البند الثالث: إدراك الكلمات الغريبة	%100	%100	%100
	البند الرابع: إدراك معنى الكلمة داخل الجملة	%100	%100	%100
البعد الثاني: إدراك معنى الجمل	البند الأول: تكملة معنى الجملة	%80	%80	%80
	البند الثاني: إدراك صواب وخطأ الجملة	%90	%90	%90
البعد الثالث: إدراك معنى الفقرة	الفقرة الأولى	%100	%100	%100
	الفقرة الثانية	%90	%100	%100
	الفقرة الثالثة	%90	%80	%90
	الفقرة الرابعة	%50	%60	%40
	الفقرة الخامسة	%40	%40	%30

تشير نسب الموافقة على كل من الصياغة، المحتوى، والملاءمة العمرية إلى قبول كبير من طرف المحكمين لبنود الاختبار، فيما أشار أغلبهم إلى الاستغناء عن الفقرة الرابعة والخامسة من البعد الثالث كونها لا تتناسب مع المستوى الدراسي للطفل.

2.1.5-معامل الصعوبة والسهولة: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية والبالغ عددها (200)تلميذ يدرسون بالسنة الرابعة ابتدائي (ذكور وإناث)، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول الموالي:

جدول (3) يوضح معامل الصعوبة لاختبار صعوبات القراءة

الرقم	البند	النسبة
01	إدراك الكلمات المترادفة	60
02	إدراك الكلمات المتضادة	57
03	إدراك الكلمات الغريبة	39
04	إدراك معنى الكلمة داخل الجملة	42
05	تكملة معنى الجملة	60
06	إدراك صواب وخطا الجملة	45.5
07	إدراك معنى الفقرة	47
	المجموع	50.07

نلاحظ من الجدول أعلاه بأن جميع البنود تميزت بالفهم فهي ليست بالسهلة جدا ولا بالصعبة جدا وهذا لأنها جاءت بنسب متفاوتة تراوحت بين (39%) و(60%) وهي تقع بين القيم (30%-70%)، حيث أن معامل الصعوبة المرغوب فيه يكون بين القيمتين سابقتيّ الذكر، وعليه فقد تميزت تعليمات الاختبار وأسئلته بالوسطية من ناحية السهولة والصعوبة بالنسبة لعينة الدراسة الاستطلاعية.

3.1.5-معامل التمييز:

نوضح في الجدول التالي نتائج معاملات التمييز لجميع بنود الاختبار على العينة الاستطلاعية:

جدول (4) يوضح معامل التمييز لبنود اختبار صعوبات القراءة

الرقم	البند	معامل التمييز
01	إدراك الكلمات المترادفة	0.75
02	إدراك الكلمات المتضادة	0.81
03	إدراك الكلمات الغريبة	0.67
04	إدراك معنى الكلمة داخل الجملة	0.53
05	تكملة معنى الجملة	0.82
06	إدراك صواب وخطا الجملة	0.79
07	إدراك معنى الفقرة	0.59
	المجموع	0.70

يقبل معامل التمييز ضمن المدى (40,0-00,1) ونلاحظ من خلال الجدول رقم (4) أن أدنى قيمة له بلغت (53,0) وأعلى قيمة بلغت (82,0) أما معامل التمييز للاختبار ككل فقد بلغ (70,0) وهي قيم تأتي ضمن مجال القبول وهذا ما يدل على قوة قدرة جميع بنود الاختبار عل التمييز بين التلاميذ الضعفاء والتلاميذ الأقوياء.

4.1.5-الاتساق الداخلي:

يقيس الاتساق الداخلي التجانس في بنود الاختبار، ومعامل الاتساق الداخلي هو معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات كل بند والدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (5) يبين صدق الاتساق الداخلي لبنود الاختبار

الرقم	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	إدراك الكلمات المترادفة	0.93	0.000
02	إدراك الكلمات المتضادة	0.89	0.000
03	إدراك الكلمات الغريبة	0.84	0.000
04	إدراك معنى الكلمة داخل الجملة	0.94	0.000
05	تكملة معنى الجملة	0.93	0.000
06	إدراك صواب وخطا الجملة	0.88	0.000
07	إدراك معنى الفقرة	0.96	0.000

نلاحظ من خلال الجدول رقم (5) أن معاملات الارتباط باستخدام معامل بيرسون بين نتائج كل بند ونتائج الاختبار ككل تراوحت ما بين (84,0) و (96,0)، عند مستوى الدلالة (000,0) أي أنها دالة عند مستوى الدلالة (01,0)، وهذا ما يعبر عن أن الاختبار له مؤشر قوي لقياس ما بني من أجل قياسه، وهذا ما يعطينا مصداقية وصدق أكبر في النتائج المتوصل إليها.

2.5- الثبات:

قام الباحثان بحساب الثبات عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق على نفس العينة الاستطلاعية، وبفاصل زمني قدره (18) يوما، وهذا على الاختبار ككل والاختبارين الفرعيين، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (6) يوضح معامل الثبات للاختبار

معامل الثبات	مستوى الدلالة
0.86	0.000

نلاحظ من الجدول رقم (6) بأن مجموع ثبات اختبار صعوبات الفهم القرائي باستخدام معامل بيرسون بلغ (86,0) عند مستوى الدلالة (000,0) أي أنه دال عند مستوى الدلالة (01,0)، وهذه النتيجة المتوصل إليها تؤكد أن الاختبار له ثبات قوي عبر الزمن، وهذا ما يؤكد دقة النتائج المتوصل إليها في الدراسة الأساسية.

3.5-معايير الأداء:

تعطى لكل إجابة صحيحة عن كل عبارة درجة واحدة(1)، وتعطى للإجابة الخاطئة أو العبارة المتروكة دون إجابة أو الإجابة المتعددة لسؤال واحد درجة صفر (0).

يتكون الاختبار ككل من 7 بنود ومجموع نقاطه 39 نقطة، فأدني درجة للاختبار هي0 وأعلاها هي 39.وقصد وضع مفتاح تصحيح مرجعي لتقييم الأداء في الاختبار المصمم في الدراسة من طرف الباحثة، قمنا بتصنيف درجات الاختبار كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (7) يوضح تصنيف درجات الاختبار

مستويات الأداء / الاختبار	أدنى درجة	أعلى درجة	الدرجات المنخفضة		الدرجات المرتفعة	
			ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	جيد
الدرجات	0	39	9-0	19-10	29-20	39-30

ثانيا: اختبار رسم الرجل لفلورانس جودنوف:

رأينا من خلال ما جاء في الدراسات بأن الطفل الذي يعاني من صعوبات القراءة هو الطفل الذي لا يعاني من أي خلل أو تخلف ذهني، ولهذا ارتأينا قياس حاصل ذكاء التلاميذ حتى نعزل من عينة البحث المتخلفين ذهنيا، وقد يستعمل في ذلك عدة اختبارات منها اختبار رسم الرجل. وقد طبقنا هذا الاختبار على عينة الدراسة قصد تحديدها.

ثالثا: وصف البرنامج التدريبي المقترح:

من أجل تحسين مهارة التعرف القرائي، حاولنا التطرق إلى عملية الاسترجاع كعملية معرفية أومرحلة من مراحل المعالجة المعرفية وفق نماذج النظرية المعرفية في تفسير عملية التعلم والاكتساب ومشكلاتها، حيث حاولنا عرض مجموعة من الأنشطة التدريبية والتي من دورها تحسين القدرة على الاسترجاع، وفقاستراتيجيتيّ التسميعوإدراك التفاصيل، كلها مستوحاة من دراسات سابقة في علم النفس المعرفي لعلاج صعوبات القراءة، كما يلخص الجدول الموالي مجموع الاستراتيجيات المعرفية المستعملة في البرنامج، أهدافها وطرق التدريب عليها

جدول (8) يوضحاستراتيجيات وإجراءات التدريب على البرنامج المقترح

الاستراتيجيات المعرفية	الهدف	الأنشطة التدريبية
استراتيجية التسميع	تنمية القدرة على الاستدعاء	- التدريب على استدعاء المحفوظات. - التدريب على استدعاء سلاسل الأرقام. - التدريب على استدعاء قوائم الأعداد. - التدريب على استدعاء سلاسل الحروف. - التدريب على استدعاء قوائم الكلمات.
استراتيجية إدراك التفاصيل	تنمية القدرة على التعرف	- التعرف على العناصر المفقودة. - التعرف وفق تنظيم معين.

صدق البرنامج:

تم عرض البرنامج علىمجموعة من المحكمين وعددهم خمسة من أستاذة جامعيين في علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، وذلك قصد الحكم على ملاءمة الاستراتيجيات المعرفية المطبقة وطرق التدريب عليها ومدى ملاءمة الأهداف وكذا وضوح تعليمات الأنشطة التدريبية والوسائل ومدى تمثيلها للاستراتيجيات التي تعالجها والجدول الموالي يوضح نسب الموافقة

جدول (9) يوضح نسب موافقة السادة المحكمين على جوانب تحكيم البرنامج التدريبي

جوانب التحكيم / الاستراتيجيات	ملائمة الاستراتيجيات	ملائمة طرق التدريب	ملائمة الأهداف	ملائمة الأنشطة والوسائل
الاستراتيجية الأولى	%100	%90	%100	%70
الاستراتيجية الثانية	%80	%80	%90	%80
البرنامج	%90	%85	%95	%75

من خلال الجدول رقم (9) نلاحظ أن نسبة الاتفاق على ملاءمة الاستراتيجيات هي (90%) وملاءمة طرق التدريب عليها هي (85%)، أما ملاءمة الأهداف فهي (95%)، وملاءمة الأنشطة التدريبية والوسائل المستعملة هي (75%)، وهي نسب تمثل درجة عالية من اتفاق السادة المحكمين على معظم محتوى البرنامج والجوانب المحكمة، وقد تم الأخذ بعين الاعتبار الملاحظات المقدمة من طرف السادة المحكمين، وقامت الباحثة بإجراء التعديلات المطلوبة واللازمة، وتمت صياغة البرنامج التدريبي في صورته النهائية.

5.6- الأساليب الإحصائية:

للإجابة على التساؤلات المطروحة في إشكالية البحث لجأت الباحثة إلى استعمال النوع الثالث من "اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين (زوجية أو ثنائية)، ويستخدم لتبيان دلالة الفرق بين متوسطين مرتبطين أي عند دراسة تشخيصين قبلي وبعدي لنفس العينة أو نفس أفراد المجموعة في موقفين مختلفين.

4- النتائج ومناقشتها:

1.4- عرض ومناقشة النتائج حسب الفرضية الأساسية:

تفيد الفرضية الأساسية أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا في نتائج اختبار الفهم القرائي، بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي على استراتيجيات التذكر"، والجدول الموالي يوضح نتائجها الإحصائية:

جدول (10) يوضح نتائج اختبار الفهم القرائي بين القياسين القبلي والبعدي على استراتيجيات التذكر

نتائج اختبار "ت" / البرنامج التدريبي	القياسات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	قيمة "ت"	Sig. bilatéral
استراتيجيات التذكر	قبلي	66,19	88,3	-3.23	-37,12	000,0
	بعدي	90,22	13,4			

يوضح الجدول رقم(10) أن قيمة "ت" بلغت (-37,12) عند قيمة الدلالة الثنائية (000,0)، أي أن الفروق في النتائج دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (01,0)، والقيمة السالبة ل "ت" تفيد أن هذه الفروق جاءت لصالح القياس البعدي، وهي نتيجة تقر بتحقق الفرضية الأساسية للدراسة.

إن تحقق الفرضية الأساسية يعني أن استراتيجيات المعالجة المعرفية التي درب عليها التلاميذ لتطوير عملية الاسترجاع قد أدت دورا هاما وايجابيا في تحسين مهارة الفهم القرائي لديهم رغم كونهم يعانون سابقا من صعوبات في القراءة تمس هذه المهارة.

يشير الأدب النظري إلى أن مفهوم التذكر هو محاولة الفرد استحضار الخبرات الماضية في صورة معاني أو ألفاظ أو صور ذهنية، كما أنه جملة من المعالجات التي تبدأ بانتهاء عملية الترميز والتخزين، ويعتمد التذكر الفعال على واحدة أو أكثر من استراتيجيات المعالجة المعرفية (التسميع، إدراك التفاصيل، التنظيم الذاتي) والتي اخترنا منها اثنتين في دراستنا هما استراتيجية التسميع واستراتيجية إدراك التفاصيل لتداخل هذه الأخيرة مع استراتيجية التنظيم الذاتي، وحرصنا في اختيارها على ملاءمتها لطبيعة المهارات المستهدفة، واللتان أديتا دورهما إجمالا في تحسين المهارة المراد تحسينها هنا ألا وهي الفهم القرائي، وتفسر الباحثة هذه النتيجة في كون اختيارنا للاستراتيجيتين كان صائبا بالإضافة إلى كون عملية التذكر هي الهدف المرجو من معالجة المعلومات وآخر مرحلة من مراحلها، والتدريب عليها يقلل من فعل النسيان لدى التلميذ ويزيد قدرة البحث عن المعاني الملائمة المخزنة وربطها بالخبرات الجديدة.

تدعمت نتائج دراستنا بدراسة (وكونواي، 2008)والتي أظهرت نتائجها أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي قد أظهروا اختلافات كمية وكيفية في عملية التذكر بالمقارنة بالأطفال العاديين.

2.4- عرض ومناقشة النتائج حسب الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا في نتائج اختبار الفهم القرائي، بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي على استراتيجية التسميع"، والجدول أدناه يبين نتائجها الإحصائية:

جدول رقم (11) يوضح نتائج اختبار الفهم القرائي في القياسين القبلي والبعدي على استراتيجية التسميع

نتائج اختبار "ت" / البرنامج التدريبي	القياسات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	قيمة "ت"	Sig. bilatéral
استراتيجيات التسميع	قبلي	66,19	88,3	−53,1	−06,8	000,0
	بعدي	20,21	94,3			

من خلال الجدول رقم (11) نلاحظ أن قيمة "ت" بلغت (06,8−) عند قيمة الدلالة الثنائية (000,0) وهذا ما يدل على أن الفروق في النتائج ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (01,0)، والقيمة السالبة لها تفيد أن هذه الفروق كانت لصالح القياس البعدي، وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الجزئية الأولى.

تؤكد هذه النتائج أن استراتيجية التسميع المقترحة وأنشطتها المطبقة على الحالات كان لها دور إيجابي في تحسين مهارة فهم المقروء لدى هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي، وهذا ما تفسره الباحثان انطلاقا من الأدب النظري والذي يقر بأن التكرار والترديد يتم في كل مرة في سياق جديد وفي علاقات جديدة، فالمعلومات المتكررة يتم تذكرها جيدا ويعاد فهمها من جديد وبالتالي يؤدي تكرارها إلى تثبيتها وتجديدها وإعادة بنائها، كما أن التسميع لا يقتصر على الترديد الأصم وإنما يعتمد أيضا على ربط المعلومات بغيرها في سياق ذي معنى بهدف تفسيرها، فيضيف ذلك معنى على المعلومات السابق تخزينها، وهذا ما ركزنا عليه في تدريبنا وفي بنائنا للأنشطة الخاصة بهذه الاستراتيجية فلم نعتمد فقط على التسميع والترديد الكمي للمعلومات وإنما أيضا على التسميع الكيفي، فيذكر (الزيات، 2007) أن استراتيجية التسميع الأصم (الكمي) أقل كفاءة من التسميع المبني على الفهم (الكيفي) في استدعاء المعلومات، ونحن حاولنا الجمع بينهما في التدريب، بالإضافة إلى حث التلاميذ على استخدام هذه الطرق في محاولتهم لفهم ما يقرؤونه لاحقا أي توسيع استعمال مبادئ هذه الاستراتيجية، وهذا ما أدى حسبنا إلى النتيجة الايجابية المتوصل إليها في الدراسة.

3.4- عرض وتحليل النتائج الإحصائية حسبالفرضية الجزئية الثانية:

تنص هذه الفرضية على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا في نتائج اختبار الفهم القرائي، بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي على استراتيجية إدراك التفاصيل"، والنتائج الإحصائية لهذه الفرضية مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (12) يوضح نتائج اختبار الفهم القرائي في القياسين القبلي والبعدي على استراتيجية إدراك التفاصيل

نتائج اختبار "ت" / البرنامج التدريبي	القياسات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	قيمة "ت"	Sig. bilatéral
استراتيجية إدراك التفاصيل	قبلي	20,21	94,3	−70,1	−32,8	**000,0**
	بعدي	90,22	13,4			

من خلال الجدول رقم (12) نلاحظ أن قيمة "ت" قد بلغت (32,8−) عند قيمة الدلالة الثنائية (000,0)، وهذا ما يدل على وجود فروق في النتائج دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (01,0). وهذا ما يثبت صحة الفرضية الجزئية الثانية.

أثبتت هذه النتائج الدور الايجابي للاستراتيجية الأخيرة المقترحة في تحسين مهارة الفهم القرائي لحالات العينة، حيث قمنا بتدريبهم على إدراك التفاصيل وفق تصنيف معين وتفاصيل معينة والذي أدى إلى استرجاعها

بسهولة وبشكل أفضل، هذا التدريب أكسب الأطفال خبرة في اشتقاق التفاصيل من المعلومات المقدمة وتنظيمها فلم تقتصر النتائج الإيجابية على الأنشطة المقدمة وإنما تعدى ذلك إلى أدائهم في فهم المقروء لاحقا.

يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى كون استراتيجية إدراك التفاصيل هي إحدى الآليات التي من خلالها ينظم المفحوص المعلومات حتى تترابط لفظيا بعلاقة منطقية ذات معنى بنائي وظيفي، ولذا فهي تشكل أهمية كبيرة في تيسير التعرف على المعلومات أثناء التعلم، كما أنها تقوم على تحليل المعلومات المراد الاحتفاظ بها إلى تفاصيلها المترابطة من حيث المعنى والمتكاملة من حيث الوظيفة مما يساعد على تنشيط وتقوية عملية الاسترجاع والتذكر.

ويرجعانها أيضا إلى ملائمة الاستراتيجية المقترحة هنا في تنمية التذكر لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي وبالتالي تحسن هذا الأخير، ونجد في هذا الصدد دراسة (الزيات، 1985) والتي توصل فيها الباحث إلى أن ذوي صعوبات القراءة يعانون من عدم القدرة على إدراك التفاصيل مما يصعب عملية التذكر لديهم.

5- الخلاصة

من خلال النتائج المتحصل عليها والتي تؤكد في عمومها أن التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي (عينة البحث) قد تم تحسين وتطوير مهارة فهم المقروء لديهم بدرجات متفاوتة، وذلك نتيجة تطبيق البرنامج التدريبي المقترح القائم على التدريب على الاستراتيجيات المعرفية الخاصة بعملية التذكر وهي استراتيجيتيّ التسميع وإدراك التفاصيل، تدل هذه النتائج على أن هؤلاء التلاميذ قد اكتسبوا استراتيجيات المعالجة المناسبة والتي تساعدهم على تحسين فهمهم للمقروء، وهذا ما يؤكد أيضا قابلية تعليم الاستراتيجيات المعرفية المناسبة والصحيحة لمعالجة المعلومات للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي، فهؤلاء الأطفال يعانون أيضا من صعوبات في عملية المعالجة من خلال تداخل المعلومات أثناء استقبالها وبالتالي تخزين غير سليم و من ثم مشاكل في التذكر والاسترجاع، بالإضافة إلى فشلهم في تخطيط واختيار أو اشتقاق استراتيجيات فعالة وملائمة عند معالجة المهام والمشكلات، مع عدم القدرة على تعديل الاستراتيجيات التي يستخدمونها.

وعليه؛ وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية قام الباحثان بوضع مجموعة من التوصيات: – تطبيق البرنامج التدريبي المعدّ في الدراسة على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الفهم القرائي في المدارس.

- استعمال الاختبار المصمم في الدراسة لتشخيص صعوبات الفهم القرائي.
- ضرورة استخدام الاستراتيجيات المعرفية عامة في تعليم مهارة الفهم القرائي وإكسابها للتلميذ، وفي تحسينها لدى المصابين بصعوبات فيها.
- ضرورة القيام بدراسات مشابهة على مراحل دراسية مختلفة، وفي عمليات معرفية أخرى لم يتم التطرق لها في بحثنا.

الإحالات والمراجع:

ابراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف(2011). *قراءات في علم النفس المعرفي*. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

أنجرس، موريس(2006). *منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية*. (ط2). الجزائر: دار القصبة للبحث.

البدران، عبد الزهرة لفتة(2000). *أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة الجامعة*.رسالة دكتوراه غير منشورة.العراق: كلية التربية. الجامعة المستنصرية.

تعوينات، علي.(2009).*البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم*. الجزائر: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.

جلجل، نصرة محمد عبد المجيد.(2015). *كراس تعليمات اختبار تشخيص عسر القراءة*. (ط2). القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

دروزة، أفنان.(2004). *أساسيات في علم النفس التربوي*. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الرفوع، محمد أحمد(2008). أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة المرحلة الثانوية الأكاديمية في الأردن وعلاقتها بالجنس والتخصص.*مجلة جامعة دمشق*. 24(2).

الرق، أحمد يحي(2006). *علم النفس*. (ط1). مصر: الدار الجامعية.

الريماوي، محمد عودة.(2004). *علم النفس العام*. (ط1). عمان: دار المسيرة

الزغلول، عماد(2003). *نظريات التعلم*. (ط1). عمان:عمان.

الزيات،فتحي(1985).أثر مستويات معالجة وتجهيز المعلومات على الحفظ والتذكر.دراسةتجريبية مقارنة. مجلد المؤتمر الأول لعلم النفس بإشراف الجمعية المصرية للدراسات النفسية.*مجلة رسالة الخليج*.(16).

الزيات،فتحي(2006). *الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات*. (ط2). القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات،فتحي(2007). *صعوبات التعلم: الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

سالم،مروى(2012). *صعوبة الفهم القرائي بين الخصائص المعرفية واللامعرفية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

السعيد، هلا(2010). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعلاج*. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

عبد البارئ، ماهر شعبان(2009). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*(145): 73-114.

عبد البارئ،ماهر شعبان(2010).*استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية*. عمان: دار المسيرة.

العتوم، عدنان(2004). *علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة.

المغازي، خيري عجاج(2004). *صعوبات القراءة والفهم القرائي: التشخيص والعلاج*. المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

العفون، نادية حسين وجليل وسن ماهر(2013). *التعلم المعرفي استراتيجيات معالجة المعلومات*. عمان:دار المناهج للنشر والتوزيع.

علوان، أحمد فلاح(2009). *علم النفس التربوي*. عمان: دار حامد.

قطامي، يوسف(2013). *النظرية المعرفية في التعلم*. (ط1). عمان: دار المسيرة.

اللبودي، منى إبراهيم(2005). *صعوبات القراءة والكتابة: تشخيصها استراتيجيات علاجها*. (ط1).القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

منصور، طلعت(1977). *التعلم الذاتي وارتقاء الشخصية.القاهرة*: مكتبة الأنجلو مصرية.

وكونواي، أشمان أدريان(2008). *مدخل إلى التربية المعرفية: نظريات وتطبيق*. (ترجمة أسماء السرسي وأماني عبد المقصود). (ط1). القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

Alegria, J., Mousty, Ph., &Lebel.(2001). *Acquisition De La Lecture Et TroubleAssociés*. Paris: Eds Boeck Université.

Bender, W.(2001). *Learning Disabilities: Characteristics, identification and teachinstrategies*. Boston:Allyn & Bacon.

Brown, I.S., & Fleton, R.C.(1990).Effects of instruction on begining reading skills in children at risk for reading disability reading and writing.*AnInterdisciplinary Journal*. 2:223-241.

Chauvrau, G.(2004). *Comment L'enfant Devient Lecteur*. Paris: Retz.

Greeno, J.G.(1974). *Acquisition of a sequential concept.Cognitive Psychology*. 6:270-292.

Harris, A., & Sipay, E.R.(1980). *How To Increase Reading Ability*. (7thed). New York:Longman.

Houston, J.P. (1981). Fundamentals of learning and memory.*Academic Press*. NewYork. PP 408-410.

Hunt, E,(1978). Mechanics of verbal ability.*Psychology Review*. 85: 109-130.

Sternberg, B.R.(2003). *Cognitive Psychology*. (3rded). Australia: ThomsonWadsworth.Wolf, M.(1982*). The Word Retrieval Process And Reading In Children And Aphasics*. New York: Gardner Press.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

قربوع، سهام ونواني، حسين (2019). دور الاستراتيجيات المعرفية للتذكر في تحسين مهارة فهم المقروء لدى الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي(اقتراح برنامج تدريبي قائم على مقاربة معالجة المعلومات). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 14-32.

أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في مادة النحو على التحصيل الدراسي فيها
(دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدرسة الحياة القرارة ـ غرداية)

The effect of using the concept maps strategy in the grammar course on its academic achievement
An experimental study on a sample of fifth year primary school students at Al-Hayat Schoolgarara - Ghardaia

عمر حجاج[1]، عيسى فخار[2،*]

[1]جامعة غرداية (الجزائر)، hadjadj.omar@univ-ghardaia.dz

[2]جامعة غرداية (الجزائر)، abouayoub47@gmail.com

تاريخ الاستلام:14-08-2019 تاريخ القبول: 11-12-2019 تاريخ النشر : 01-03-2020

ملخص: تهدف الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس مادة النحو على التحصيل الدراسي فيها، وقد استخدم البحث التصميم الثاني من التصميمات التمهيدية للمنهج التجريبي القائم على المجموعة التجريبية الواحدة مع القياس القبلي والبعدي. وتتمثل عينة الدراسة من (43 تلميذا وتلميذة) من السنة الخامسة ابتدائي يدرسون في مدرسة الشيخ محمد على دبوز – الحرة– بالقرارة. ولتحقيق أهداف الدراسة ثم إعداد مادة تعليمية وفق استراتيجية خرائط المفاهيم، واختبار لقياس التحصيل القبلي، وآخر لقياس التحصيل البعدي، وقد تم حساب خصائصها السيكومترية للتأكد من صدقها وثباتها. وقد تمت الدراسة في الموسم 2018– 2019 ودامت 6 أسابيع (18 حصة). وبعد تحليل النتائج إحصائيا باستعمال برنامج spss19.0 توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي باختلاف طريقة التدريس لصالح الاختبار البعدي. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 في مستوى التذكر بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي.لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 في مستوى الفهم بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي.لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 في مستوى التطبيق بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية خرائط المفاهيم؛ التحصيل الدراسي؛تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

Abstract:The study aims to determine the impact of using strategy maps concepts in teaching as on academic achievement, and has been used to search the second design of preliminary designs experimental method based on experimental group with tribal measurement walbadi. The sample of the study consisted of (43 pupils and pupil) of the fifth year of study at primary school of Sheikh Mohamed Ali Debbouze-dirt-free and achieve the objectives of the study and preparation of teaching material in accordance with strategy maps concepts, test for gauging, and another for dimensional gauging, and were calculated Psychometric characteristics to ensure its sincerity and consistency. The study took place in and lasted six weeks (18 servings). After analysing the results statistically using 9-2018the season 201 program spss19.0 the study found the following results:

1. a statistical differences at the level of 0.05 between the average scores pretest and students test post for different teaching method to fit test post.
2. There are differences statistically at 0.05 level of recollection among average pupils at pretest and post test for test post.
3. There are no statistical differences at 0.05 level of understanding between the average scores pretest and students test post.
4. There is no statistical differences at 0.05 level of application among average pupils at pretest and post test

Keywords: Concept maps strategy; academic achievement ; fifth year primary students.

المؤلف المراسل:abouayoub47@gmail.com*

1- مقدمة

تتأثر قدرة المتعلم على تعلم المفاهيم الجديدة بشكل كبير على المفاهيم التي تعلمها مسبقا والتي تكون ذات علاقة بالمفهوم الجديد، ويجب أن ترتبط المعرفة الجديدة بالسابقة حتى تكون ذات معنى، وهذا يتطلب أيضا خلو المعرفة الجديدة والقديمة من المفاهيم الخاطئة التي إن وجدت فإنها ستشكل مانعا لتكوين التعلم ذي المعنى.

فالمتعلم بحاجة إلى أداة تتيح له الدعم والمساندة في حالة التعلم الجديد، وتعمل كإستراتيجية تعويضية عند حدوث أي قصور مفهومي أو الوقوع في أوجه من الفهم الخطأ، وكل ذلك يمكن توفيره بواسطة الخريطة المفهومية التي تعد استراتيجية ما وراء تعلمية تساعد المتعلم على تعلم كيف يتعلم بشكل صحيح وفاعل، وتمثل منظما تمهيديا للتعلم وأداة تخطيط بصرية محسوسة تساعد المتعلم من دمج المفاهيم الجديدة ضمن بنيته المعرفية.وإذا عرفنا أن40 ٪ من المتعلمين يصنفون كمتعلمين بصريين، وأن الرغبة في تكوين الأنماط المنظمة تبدو شيئا فطريا في سلوك الإنسان، وأن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل عندما تقدم لهم المفاهيم بشكل مخطط بصري منظم، تغدو خرائط المفهوم تقنية تربوية تعليمية تعلمية فاعلة وضرورية.

وتعد القواعد النحوية للغة العربية الأساس الذي تبنى عليه اللغة بفنونها ومهاراتها المختلفة، فإذا أصابها خلل أو اعتراها نقص فسد التعبير السليم، وحدث قصور في نقل الأفكار إلى المتلقي مستمعا كان أم وقارئا، ولا يخفى على أحد ما للقواعد النحوية للغة العربية من أهمية كبرى في سلامة التعبير اللغوي بكافةوأشكاله فلا بّد لمهارات الاتصال اللغوي من كتابة وقراءة وتحدث من قواعد نحوية تحكمها ليستقيم بها القلم واللسان وتتضح من خلال المعاني والأفكار لتصل إلى المتلقي دون لبس أو غموض، ولن يكون للغة معنى إن لم يتلقاها السامع القارئ بشكل سليم لا تعّكر صفوها الأخطاء النحوية.

1.1- إشكالية الدراسة:

يحظى تدريس اللغة العربية باهتمام كبير ومستمر بسبب الإقبال الكبير على تعلُّمها، وقد استخدمت الكثير من الأساليب المؤدية لتيسير تعليم اللغة العربية وتعلمها، ولقد أصبح البحث عن طرق جديدة لتعليم اللغة من القضايا المهمة التي يُركز عليها في مجال تعليم اللغة العربية، ولكن ثمة شكوى تتمثل في صعوبة قواعد اللغة العربية التي يعاني منها المتعلم غير أنها في الحقيقة ليست ناتجة عن القواعد النحوية نفسها، ولكن تعزى لأسباب؛ منها طريقة تدريس هذه القواعد؛ إذ غالبا ما يعتمد المعلم في التدريس على الإلقاء الذي لا يستثير في المتعلم اهتمامًا، ومن ثم يلجأ إلى الحفظ والترديد ، وهذا ما لا يتناسب وطبيعة قواعد النحو العربي.

وعلى الرغم من مكانة علم النحو داخل منظومة اللغة إلاّأنه صار مشكلة من المشكلات التعليمية التي تواجه الدارسين، حيثلم يلق إقبالا عليه، بل أصبحوا ينظرون إليه على أنه مادة مفروضة عليهم، فيضيقون به ويبغضون حصته، ويملون كتابه ويستثقلون مسائله وقواعده.

ونقل الزعبي عن "أبو جاموس" (1998) إذا أردنا تعليم الطلبة النحو بطريقة فاعلة فينبغي أن يوجه التعليم إلى مساعدة الطلبة في التبصر في البنية المفاهيمة أي في المفاهيم النحوية وما فيها من ترابطات وعلاقات خبرها الفرد واحتفظ بها في دماغه (الخبرة السابقة) (الشماخي،2007، 10).

ومن هذا المنطلق يتعين على معلمي اللغة العربية عامة ومعلمي النحو خاصة اختيار أساليب تدريس حديثة تساعد التلاميذ على إثراء معلوماتهم، وتنمية مهاراتهم العقلية المختلفة، وإكسابهم أساليب التفكير السليم مما يؤدي إلى رفع مستوى بنيتهم المفاهيمية وجعلها أكثر تماسكا.

إلاّ أن الكثير من المعلمين يركزون على التدريس بالطرق التقليدية التي تعتمد على الحفظ الآلي الاستظهاري للمعلومات والحقائق والمفاهيم دون العناية بربطها بالبنية المعرفية للطالب، وفي هذه الحالة يكون التعليم صما، ولا يحدث تغييرا في البنية المعرفية للمتعلم، وهو ما يعرف "بلفظية التعلم" التي تؤدي إلى ضعف مستوى التعلم والمتعلمين.

ففي دراسة "المصوري"(1992) التي أجراها على طلاب التخصص العلمي في المدارس الثانوية بمنطقة "أبها" التعليمية، حيث أكد على أن طريقة المعلم في التدريس من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للطلاب، وفي المقابل فإن اعتماد المعلمين طرائق التدريس التقليدية كالإلقاء في تدريس الفيزياء، وضعف الاهتمام بطرق التدريس الحديثة التي تثير التفكير يؤدي إلى تدني مستوى الطلاب في التحصيل العلمي (الحبيشي، 2005، 36 – 37).

كما ترى "الشوبكي" (2010) أن طرق التدريس المستخدمة تركز على المستويات الدنيا للتعلم، وإعطاء معلومات بطريقة غير مترابطة، مما يجعل المتعلم يكتسبها بطريقة متناثرة، ترتب داخل بنيته المعرفية بشكل عشوائي، فلا يستطيع ربطها مع ما هو موجود داخل بنيته المعرفية، وبالتالي تكون معلومات قليلة الجدوى في حل المشكلات اليومية، كما أنها تتعرض إلى الفقد والنسيان، وهذا ما يبرر أهمية استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على نظرية التعلم ذي المعنى التي تعتمد على المعرفة السابقة وربطها بالمعرفة الجديدة وإعادة تنظيم البناء المعرفي لدى المتعلم، ومن بينها استراتيجية خرائط المفاهيم(الشوبكي، 2010، 3).

ومن هنا قامت بعض الدراسات التي تهدف إلى التعرف على أثر التدريس باستخدام طرق جديدة يمكن أن تسهم في تدريس المفاهيم، ومن هذه الطرق "استراتيجية "خرائط المفاهيم" التي قد ظهرت على يد العالم "نوفاك" ورفاقه من جامعة كورنيل– نيويورك 1972،والتي تستمد أسسها النفسية من نظرية التعلم ذي المعنى لـ "ديفيد أوزوبل"، والتي ميز بها بين عملية التعلم للفهم وعملية التعلم للحفظ. فالعملية الأولى تعتمد على تحليل المفاهيم العلمية والربط فيما بينها، الأمر الذي يؤدّي إلى تذويب المفاهيم ورسوخها في ذهن الطالب لفترة زمنية طويلة، في حين أن العملية الثانية تعتمد على التكرار والحفظ، والمعرفة المتعلمة تبقى فترة زمنية قصيرة نسبيا(القاروط، 1988، 4).

وإن المتعلمين بشكل عام يشكون من جفاف النحو الذي يدرسونه في مراحل التعليم العام كلها، ويلاحظ عليهم علاوة على ضجرهم كثرة الأخطاء النحوية التي يقعون فيها وعدم قدرتهم على الضبط السليم لأواخر الكلمات نطقا وكتابة. فالمعاصرون–مدرسون ودارسون– يريدون نحواً سهل التناول، واضح القواعد، رائع الشواهد والأمثلة، بديع العرض والشرح، معبراً عن روح العصر، ويدل ذلك على أن المشكلة ذات بعدين محتوى المادة النحوية، وطرائق التدريس في أغلبها تعتمد على الاستظهار والتلقين دون الفهم والإدراك.

فالطلبة يجدون صعوبة في استيعاب القواعد النحوية والاحتفاظ بالمفاهيم المدروسة مما يؤثر حاجة ملحة لإتباع طرائق وأساليب أكثر مرونة لا تهمل الخبرات السابقة للطلبة وتساهم في توظيف تلك الخبرات في تحصيلهم المعرفي.

وعلى الرغم من الاهتمام البالغ الذي يبديه الكثير من المربين والباحثين لطرائق التدريس ومناهجها، إلا إننا نلاحظ أن قواعد اللغة العربية لا تزال تعاني من ندرة الدراسات التربوية الحديثة في مختلف مجالاتها، فكان لابد من الاهتمام بها وبطرائق تدريسها، والإكثار من الدراسات التربوية الحديثة في هذه المجالات، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن الطرائق والأساليب التعليمية التقليدية ما تزال تسيطر على عقول المعلمين في تدريسهم،

ويبدو ذلك واضحاً في اقتصار عناية مدرس اللغة العربية على هذه الطرائق والأساليب دون اللجوء إلى أساليب حديثة تحفز الطلبة على التفكير والفهم المبني على المنهج في تناول المحتوى الدراسي.

ولقد تناولت العديد من الدراسات السابقة أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي في مادة قواعد اللغة العربية في الأطوار الثلاثة، أما ما يتعلق بالدراسات التي تناولت أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل في مادة النحو في المرحلة الابتدائية في الجزائر فقد كانت في حدود علمنا غير متوفرة وفيما يأتي عرض للدراسات التي تم التوصل إليها.

1) دراسة إبراهيم (2006) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس النحو على التحصيل وبقاء أثر التعليم لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، وتمثلت عينة الدراسة في (92) طالبا وطالبة قسموا إلى مجموعتين: تجريبية درست مقرر النحو باستخدام خرائط المفاهيم وضابطة درست المقرر بالطريقة الاعتيادية، وقد أعدت الباحثة اختبارا تحصيليا في النحو يقيس المستويين المعرفيين (الفهم والتطبيق)، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي البعدي المباشر والمؤجل عند المستويات التحصيلية (الفهم والتطبيق) وفي الاختبار ككل.

2) دراسة التوتنجي والزعبي (2007) والتي هدفت إلى قياس أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس القواعد والتطبيقات اللغوية في التحصيل ومستوى البنية المفاهيمية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مدارس النمو التربوي في الأردن، وتمثلت عينة الدراسة من (52) طالبا وتم اختبار إحدى الشعب مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار البنية المفاهيمية لصالح طلابالمجموعة التجريبية(يوسف، 2019، 110).

3) دراسة الدعدي(2009) والتي هدفت إلى معرفة فعالية استخدام خرائط المفاهيم وخرائط المفاهيم المعززة بالعروض التقديمية (الحاسب الآلي) في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي عند المستويات المعرفية الدنيا (التذكر – الفهم – التطبيق). وبعينة مكونة من (96 تلميذة) منها (32) تمثل المجموعة الضابطة و(32) تمثل المجموعة التجريبية وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل البعدي ككل وعند كل مستوى.

4) دراسة مقابلة والفلاحات (2010) والتي هدفت إلى استقصاء فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة قواعد اللغة العربية، وتمثلت عينة الدراسة في(123) طالبا وطالبة موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الدراسة أداتين الأولى مادة تعليمية منظمة باستخدام الخرائط المفاهيمية والثانية اختبار تحصيلي يتكون من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خرائط المفاهيم.

5) دراسة الفيفي (2011) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام خرائط المفاهيم على التحصيل الدراسي في مادة قواعد اللغة العربية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي واحتفاظهم بالمعلومات المتضمنة في الموضوعات المختارة. وتمثلتعينة الدراسة من المجموعة التجريبية (29 تلميذا) والمجموعة الضابطة (27 تلميذا). وقد أسفرت نتائج البحث عن: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيةبين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي العاجل، وفي الاختبار التحصيلي البعدي الآجل.

6) دراسة "الشثري"(2012) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي، وبقاء أثر التعلم في مادة النحو لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها. وتمثلت عينة الدراسة في (12)طالبة من المستوى الرابع،حيث تم اختيار العينة بطريقة قصدية؛ وتوزيع الطالبات بطريقة عشوائية في مجموعتين(ضابطة وتجريبية). وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي عند مستويات (التذكر والفهم والتطبيق) مجتمعة، وفي اختبار الاحتفاظ.

7) دراسة المدني (2002) والتي هدفت إلى معرفة فعالية استخدام خريطة المفاهيم في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. وتمثلت عينة الدراسة في (68) تلميذا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي يمثلون فصلين دراسيين تم تقسيمهما إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درست باستخدام خرائط المفاهيم والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية عند المستويات الثلاثة (التذكر–الفهم –التطبيق)منفصلة ومجتمعة.

وعليه فإن الدراسة الحالية تسعى إلى دراسة أثر استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس مادة النحو في تحصيل تلاميذ عينة البحث، وقد تحددت إشكالية البحث في التساؤل الآتي: **هل لاستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم أثر في تحصيل تلاميذ عينة البحث لمادة النحو؟**

2.1- تساؤلات الدراسة:

على ضوء الدراسات السابقة صيغت تساؤلات الدراسة الحالية على النحو الآتي:

1- هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى0.05 بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي باختلاف طريقة التدريس؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي عند مستوى التذكر؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي عند مستوى الفهم؟

4-هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي عند مستوى التطبيق؟

3.1- فروض الدراسة:

1- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى0.05 بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي باختلاف طريقة التدريس.

2- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي عند مستوى التذكر.

3- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي عند مستوى الفهم.

4-توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي عند مستوى التطبيق.

4.1-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى توظيف خرائط المفاهيم في تدريس مفاهيم النحو العربي إلى تحقيق ما يلي:

1- معرفة فاعلية خرائط المفاهيم في تدريس مادة النحو على تحصيل التلاميذ فيها.

2- معرفة فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مادة النحو على مستوى التذكر عند التلاميذ.

3- معرفة فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مادة النحو على مستوى الفهم عند التلاميذ.

4- معرفة فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مادة النحو على مستوى التطبيق عند التلاميذ.

5.1- أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية القواعد النحوية وتميزها عن بقية المواد، كما أن تدريسها بطرق متميزة يعزز من مكانتها في نفوس التلاميذ ويسهم في اكتسابهم للمفاهيم التي تتضمنها، ويعتبر الأول من نوعه الذي يتناول تدريس القواعد النحوية باستخدام خرائط المفاهيم في البيئة الجزائرية، ويأمل الباحث أن يسد ثغرة في الميدان التربوي وأن يستفاد منه في دراسات أخرى تخدم اللغة العربية من اجل تحسين نوعية التدريس للقواعد النحوية من خلال إبراز طريقة قد تكون مجهولة عند كثير من المعلمين، كما أن تسليط الضوء عليها قد يساعد في حفز الهمم لتجريبها والإفادة من إيجابياتها.

يأمل الباحث أن يعود هذا البحث بالفائدة على التلاميذ، ويزيد من تحصيلهم الدراسي للمفاهيم التي تضمنتها القواعد النحوية، وبالتالي نصل إلى تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو مادة النحو العربي.

6.1- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

1-إستراتيجية خرائط المفاهيم:

" إستراتيجية تدريس تعتمد على خطط دراسية في شكل مخططات لتمثيل المفاهيم بشكل متدرج من العام إلى الخاص تستخدم لتدريس قواعد النحو العربي حيث تتكون من (6) دروس نظرية "أحوال بناء الفعل المضارع والأمر" " أحوال إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر" أحوال إعراب الاسم المقصور والمنقوص" من كتاب النحو الواضح لـ "علي الجارم ومصطفى أمين" مقرر السنة الخامسة ابتدائي.

2- التحصيل الدراسي:

"الدرجات التي يتحصل عليها تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي عند الإجابة على مجموعة من الأسئلة تتضمن دروس قواعد النحو العربي من منهاج مادة النحو والتي تهدف لقياس مستوى التذكر ومستوى الفهم ومستوى التطبيق، بالاعتماد على أداة مصممة لهذا الغرض"

2 - الطريقة والأدوات:

1.2- المنهج: يعد المنهج التجريبي المنهج المناسب لهذه الدراسة، حيث تعتبر إستراتيجية خرائط المفاهيم المتغير المستقل، والمتغير التابع هو التحصيل الدراسي في مادة النحو، باعتبار الهدف من البحث التجريبي هو فحص العلاقات بين الظواهر للوصول إلى الأسباب، وقد اعتمدت الدراسة التصميم الثاني من التصميمات التمهيدية للمنهج التجريب كما سماها "فستانلي وكامبل" وتأخذ الشكل الآتي :

ت خ1× خ2

ت: المجموعة التجريبي - خ1: الاختبار القبليخ2: الاختبار البعدي(العساف، 1427هـ، 316).

أجرى الباحثان الاختبار القبلي لتحديد مستوى التلاميذ في القواعد المدروسة في الفصل الدراسي الأول، ثم طبق طريقة التعليم الجديدة (إستراتيجية الخرائط المفاهيمية)، وفي نهاية الفصل الدراسي الثاني أجرى الاختبار البعدي ليتبين الفرق بين درجتي الاختبارين القبلي والبعدي والذي يعكس أثر التجربة.

2.2- العينة:

1-تحديد المجتمع الأصلي:

بعد حصر كافة الابتدائيات التابعة لجمعية الحياة بمدينة القرارة ولاية غرداية والتي يبلغ عددها (7) ابتدائيات بـ: (11) أفواج للذكور و(11) أفواج للإناث.

جدول(1) يبين اسم الابتدائية وعدد الأفواج وعدد التلاميذ

الابتدائية	عدد الأفواج	عدد التلاميذ
المركزية	7	163
الشيخ أبي اليقظان	4	89
الشيخ محمد علي دبوز	2	45
الشيخ بالحاج	2	57
الحمد	2	31
الفرقان	2	40
الفردوس	2	48

يتضح من خلال الجدول السابق أن عدد أفراد المجتمع الأصلي بلغ (488) موزعين على (22) فوجا.

2-اختيار عينة ممثلة وحجمها:

اختار الباحثان عشوائيا ابتدائية "الشيخ محمد علي دبوز" الممثلة للابتدائيات الأخرى.

وقد تكونتعينةالدراسة منقسمين (قسم للذكور وآخر للإناث) من السنةالخامسة ابتدائي من مدرسة الشيخ محمد علي دبوز – الحرة– بالقرارة ولاية غرداية، حيث يحتوي قسم الذكور على (26 تلميذا) وقسم الإناث على (19 تلميذة). ويمكن أن تتضح خصائص العينة بشكل أفضل من خلال إجراءات الضبط التجريبي.

2-1- ضبط متغير البيئة المدرسية:

من أجل ضبط متغير البيئة المدرسية تم اختيار أفراد العينة من نفس المدرسة.

2-2- ضبط متغير إعادة السنة:

من أجل ضبط هذا المتغير تم استبعاد التلاميذ الذين أعادوا السنة الخامسة ابتدائي.

جدول(2) مواصفات أفراد العينة الأساسية

الابتدائية	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
الشيخ محمد علي دبوز	25	18	43

يتضح من خلال الجدول التالي أنه قد تم استبعاد تلميذين لإعادة السنة الخامسة.

ويعود سبب اختيار مستوى السنة الخامسة ابتدائي دون غيره من المستويات لإجراء الدراسة لـ:

أ- صعوبة قواعد هذه السنة وهذا استنادا إلى رأي المعلمين.

ب-كون السنة الخامسة وسط بين سنوات المرحلة الابتدائية التي تدرس مادة قواعد النحو (3- 4) و(6-7)

2.3- أدوات الدراسة:

استخدم في الدراسة الحالة مجموعة من الأدوات وهي كالآتي:

1-اختبار التحصيل القبلي:

قام الباحثان بتصميم اختبار تحصيلي موضوعي يغطي القواعد التالية: "الفعل المعتل والفعل الصحيح – الفعل المبني والمعرب– أحوال بناء الفعل الماضي"المقررة في الفصل الأول من السنة الخامسة ابتدائي، والتي تسبق القواعد التي ستطبق عليها الدراسة الحالي.

وقد اعتمد الباحثان على الاختبار القبلي للاعتبارات التالية:

- تقتصر الدراسة الحالية على قياس التحصيل الدراسي للمستويات الثلاث: التذكر والفهم والتطبيق. وعليه لا يمكن الاعتماد على الاختبارات المدرسية التي قد لا تكون موضوعية ولا تشتمل على المستويات الثلاث المقصودة في الدراسة الحالية.
- الاختبار مكافئ لاختبار التحصيل البعدي.
- استخدمت أغلب الدراسات السابقة نفس اختبار التحصيل قبل وبعد التجربة. غير أن الباحثان استخدما اختبارا قبليا مكافئا للاختبار البعدي لضمان عدم اطلاع أفراد العينة على محتوى الاختبار قبل التجربة، وحجب أثر الذاكرة والتدريب، كما أنهم لا يمكنهم الإجابة على أسئلة الاختبار قبل دراسة القواعد التي شمله البحث.

❖خطوات بناء اختبار التحصيل القبلي:

تقتصر الدراسة الحالية على قياس التحصيل من خلال مستويات الأهداف المعرفية الثلاث (التذكر – الفهم – التطبيق)، وتعتبر هذه المستويات جزءا من الكفاية المراد تحقيقها في كل موضوع دراسي، أي أن أسئلة الاختبار التحصيلي تتحدد بالمستوى المعرفي المراد قياسه وبمؤشر الكفاءة لكل درس.

أ) تحليل المحتوى:

اعتمادا على مقرر النحو للسنة الخامسة ابتدائي – كتاب النحو الواضح للمؤلفين: أحمد أمين وعلي الجارم – المقترح في مدارس الحياة، تم تصنيف قواعد الفترة الأولى إلى (3) وحدات تعليمية، ويوضح الجدول دروس كل وحدة والحجم الساعي لكل درس:

جدول(3) محتوى المجال التعلّمي "الفترة الأولى"

الوحدة التعليمية	عدد الدروس	القاعدة	الحجم الساعي
أقسام الفعل	02	الفعل المعتل الآخر	1.5 ساعة
		الفعل الصحيح الآخر	1.5 ساعة
المبني والمعرب	02	أحوال البناء	1.5 ساعة
		أحوال الإعراب	1.5 ساعة
بناء الفعل	01	بناء الفعل الماضي	1.5 ساعة
المجموع	05	/	7.5 ساعة

يوضح الجدول رقم (03) الوحدات التعلمية وقواعد كل وحدة تعلمية والحجم الساعي لكل درس.

تحتوي الفترة الثانية على خمس وحدات تعليمية، حيث تضم هذه الوحدات 05 دروس نظرية، أي أن الوزن النسبي (نسبة التركيز) لكل درس هو:

الوزن النسبي= الوقت المستغرق لتدريس كل موضوع / الوقت المستغرق في تدريس كل المواضيع × 100 = 20%

(الدريج، 2004، 207)

تم اقتراح 04 أسئلة من كل موضوع، بحيث يقيس كل سؤال أحد المستويات المعرفية الثلاثة (التذكر، الفهم، التطبيق)؛ أي أن عدد أسئلة الاختبار هو 20 سؤالا موزعة على 03 تمارين. الأول 05 أسئلة تقيس التذكر، والثاني 05 أسئلة تقيس الفهم، والثالث 10 أسئلة تقيس التطبيق؛ حيث أخذت أسئلة الاختبار من كل وحدة تعليمية، فكان الوزن النسبي للأسئلة كما يلي:

جدول (4)الوزن النسبي لوحدات الفترة الأولى

الوحدة التعليمية	مستويات الأهداف المعرفية			عدد الأسئلة	الوزن النسبي
	التذكر	الفهم	التطبيق		
أقسام الفعل	02	02	04	08	%40
المبني والمعرب	02	02	04	08	%40
بناء الفعل الماضي	01	01	02	04	%20
المجموع	05	05	10	20	%100

ملاحظة:يحتوي التمرين الثالث على 07 أسئلة فقط كون الأسئلة: 13- 14- 15مركبة

يبين الجدول الوحدات التعلميّة من الفترة الأولى وعدد الأسئلة في كل مستوى من المستويات المعرفية، إضافة إلى الوزن النسبي للوحدات التعلمية حسب عدد أسئلة الاختبار.

ب) التعليمات وطريقة التصحيح:

على التلميذ قراءة السؤال واختيار إجابة واحدة من بين الإجابات الخمسة المقترحة في أسئلة الاختيار من متعدد، ويتحصل التلميذ على درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة.

ج) الخصائص السيكومترية لاختبار التحصيل القبلي:

1) صدق الاختبار:

أ- صدق المحتوى:

تم الاعتماد على رأي الخبراء المحكمين في بناء الاختبار، فكانت التعديلات التي اقترحوها كما يلي:

- التمرين الأول: تغيير الأسئلة (3-4-5) من أسئلة مفتوحة إلى اختيار من متعدد.
- التمرين الثالث: فك السؤالين المركبين (11- 15)

ب- حساب معامل السهولة والصعوبة:

تم حساب معامل سهولة وصعوبة كل سؤال بالاعتماد على المعادلة التالية:

معامل السهولة = عدد الإجابات الصحيحة / عدد الإجابات الصحيحة +الخاطئة عدد الإجابات الإجابات

معامل الصعوبة=1- معامل السهولة(البهي، 1978، 449)

وقد كانت نتائج حساب معاملات السهولة والصعوبة كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول(5) معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة اختبار التحصيل القبلي

التمرين	السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة
التمرين الأول	1	0.6	0.4
	2	0.6	0.4
	3	0.6	0.4
	4	0.6	0.4
	5	0.5	0.5
التمرين الثاني	6	0.6	0.4
	7	0.6	0.4
	8	0.7	0.3
	9	0.7	0.3
	10	0.6	0.4
التمرين الثالث	11	0.7	0.3
	12	0.8	0.2
	13	0.7	0.3
	14	0.7	0.3
	15	0.6	0.4
	16	0.6	0.4
	17	0.6	0.4

- معامل السهولة ≥ 0,9 السؤال سهل جدا.- معامل السهولة ≤ 0,1 السؤال صعب جدا.
- معامل الصعوبة ≥ 0,9 السؤال صعب جدا.- معامل الصعوبة ≤ 0,1 السؤال سهل جدا.
- 0,1 < معامل السهولة / معامل الصعوبة < 0,9 السؤال مقبول(مراد وسليمان، 2002، 219).

ج- صدق المقارنة الطرفية:

تم ترتيب الأفراد تنازليا حسب درجاتهم على الاختبار ككل، وأخذت نسبة 27 % من الفئة العليا و27 % من الفئة الدنيا، حيث تمثل هذه النسبة 9 فردا (35× 27 / 100) وباستخدام اختبار (ت) تم المقارنة بين متوسط درجات الأفراد في المجموعة العليا ومتوسط درجات الأفراد في المجموعة الدنيا، فكانت النتائج كما يلي:

جدول (6) حساب صدق الاختبار

التقنية الإحصائية المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ن	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	د.ح	مستوى الدلالة
الدرجات العليا	16.44	1.236	8	12.682		6	دالة عند 0.01
الدرجات الدنيا	6.22	2.078					

يبين الجدول رقم(06) قيمة (ت) المحسوبة للاختبار ككل، حيث قدرت قيمة (ت) المحسوبة (12.68) وهي دالة عند (0.01) مما يدل على صدق الاختبار.

2) ثبات الاختبار:

أ- معامل ألفا كرومباخ:

تم حساب معامل الثبات ألفا كرومباخ باستخدام برنامج (SPSS.20) فأظهرت النتائج أن معامل الثبات بلغت قيمته 0.74 وهو معامل ثبات مرتفع.

د) الاختبار في صورته النهائية:

يتكون اختبار التحصيل القبلي مما يلي:

- معلومات التلميذ: الاسم – اللقب –القسم.
- التمرين الأول: يتكون من (5) أسئلة تقيس مستوى التذكر.
- التمرين الثاني :يتكون من (5) أسئلة تقيس مستوى الفهم.
- التمرين الثالث :يتكون من (7) أسئلة تقيس مستوى التطبيق.
- سلم التصحيح: التمرين الأول والثاني: 1 نقطة لكل سؤال . المجموع (10 نقط)

التمرين الثالث: السؤال (11-12-16-17) 1نقطة لكل سؤال.

أما (13-14-15) 2 نقطة لكل سؤال.

2- اختبار التحصيل البعدي:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس تحصيل التلاميذ في مادة النحو بعد تطبيق تجربة البحث، وقد قام الباحثان بتصميم اختبار تحصيلي موضوعي يشمل قواعد الفترة الثانية من مقرر النحو للسنة الخامسة ابتدائي.

❖ **خطوات بناء اختبار التحصيل البعدي:**

أ) تحديد الغرض من الاختبار:

يهدف اختبار التحصيل البعدي إلى قياس تحصيل التلاميذ في مادة النحو بعد المعالجة التجريبية، وقد تم اختيار قواعد الفترة الثانية من مقرر النحو للسنة الخامسة ابتدائي، حيث تشتمل على ثلاث وحدات تعليمية، ويوضح الجدول رقم (07) وحدات الفترة وعدد دروس كل وحدة تعليمية.

جدول (7)الوحدات التعلّمية للمجال التعلّمي"الفترة الثانية"

المجال التعليمي	الوحدة التعليمية	عدد الدروس
الفترة الثانية	بناء الفعل	02
	إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر	01
	إعراب الاسم المعتل الآخر	02
المجموع	03	05

يبين الجدول رقم (07)الوحدات التعلمية للفترة الثانية وعدد دروس كل وحدة، حيث تتكون من ثلاث وحدات تعلمية، حيث تحتوي وحدتين على درسين، في حين تحتوي الوحدة الأخرى على درس واحد.

ب) إعداد جدول المواصفات:

من أجل إعداد جدول مواصفات اختبار التحصيل يجب تحليل محتوى المجال الدراسي وتحديد الوزن النسبي لكل موضوع وتحديد فقرات الاختبار مع مراعاة المستويات المعرفية الثلاثة (التذكر – الفهم – التطبيق).

ج) تحليل المحتوى:

بعد الاطلاع على قواعد النحو المقررة للفترة الثانية للسنة الخامسة ابتدائي، تم تصنيف محتوى هذه الفترة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(8)محتوى المجال التعلّمي "الفترة الثانية"

الوحدة التعليمية	عدد الدروس	القاعدة	الحجم الساعي
بناء الفعل	02	أحوال بناء فعل الأمر	1.5 ساعة
		أحوال بناء الفعل المضارع	1.5 ساعة
الفعل المضارع المعتل الآخر	01	إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر	1.5 ساعة
الاسم المعتل الآخر	02	الاسم المقصور	1.5 ساعة
		الاسم المنقوص	1.5 ساعة
المجموع	05	/	7.5 ساعة

يبين الجدول رقم(08) أن محتوى مقرر الفترة الثانية يحتوي على ثلاث وحدات تعلمية، وتضم الوحدات التعلمية 05 دروس نظرية، أي أن الوزن النسبي لكل درس هو:

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{\text{الوقت المستغرق لتدريس كل موضوع}}{\text{الوقت المستغرق في تدريس كل المواضيع}} \times 100 = 20\%$$

(الدريج، 2004، 207)

تم اقتراح 04 أسئلة من كل موضوع، بحيث يقيس كل سؤال أحد المستويات المعرفية الثلاثة (التذكر، الفهم، التطبيق)؛ أي أن عدد أسئلة الاختبار هو 20 سؤالا موزعة على 03 تمارين. الأول 05 أسئلة تقيس التذكر، والثاني 05 أسئلة تقيس الفهم، والثالث 10 أسئلة تقيس التطبيق؛ حيث أخذت أسئلة الاختبار من كل وحدة تعليمية، فكان الوزن النسبي للأسئلة كما يلي:

جدول(9) الوزن النسبي لوحدات"الفترة الثانية"

الوحدة التعليمية	مستويات الأهداف المعرفية			عدد الأسئلة	الوزن النسبي
	التذكر	الفهم	التطبيق		
بناء الفعل	02	02	04	08	%40
الفعل المضارع المعتل الآخر	01	01	02	04	%20
الاسم المعتل الآخر	02	02	04	08	%40
المجموع	05	05	10	20	%100

يشير الجدول رقم (09) إلى الوزن النسبي لأسئلة الاختبار البعدي حسب الوحدات التعليمية للفترة الثانية

د) تعليمات الإجابة وطريقة التصحيح:

– التمرين الأول: على التلميذ قراءة السؤال واختيار إجابة واحدة فقط من بين الإجابات المقترحة.

يتحصل التلميذ في كل الأسئلة على درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة.

هـ) الخصائص السيكومترية لاختبار التحصيل البعدي:

1) صدق الاختبار

أ– **صدق المحتوى:**تم الاعتماد على رأي المحكمين في بناء الاختبار، حيث لم يتم اقتراح أي تعديل منهم.

ب- حساب معامل السهولة والصعوبة:

جدول (10) معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة اختبار التحصيل البعدي

التمرين	السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة
التمرين الأول	1	0.7	0.3
	2	0.7	0.3
	3	0.5	0.5
	4	0.7	0.3
	5	0.6	0.4
التمرين الثاني	6	0.6	0.4
	7	0.5	0.5
	8	0.5	0.5
	9	0.6	0.4
	10	0.5	0.5
التمرين الثالث	11	0.4	0.6
	12	0.6	0.4
	13	0.5	0.5
	14	0.6	0.4
	15	0.6	0.4
	16	0.7	0.3
	17	0.6	0.4
	18	0.7	0.3
	19	0.7	0.3
	20	0.7	0.3

من خلال هذه المعايير يتضح أن أسئلة الاختبار كلها مقبولة

ج- صدق المقارنة الطرفية:

جدول (11) حساب صدق الاختبار

التقنية الإحصائية المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ن	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	د.ح	مستوى الدلالة
الدرجات العليا	18.66	0.93	8	12.682		6	دالة عند 0.01
الدرجات الدنيا	6.83	1.08					

يبين الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة للاختبار ككل، حيث قدرت قيمة (ت) المحسوبة (12.68) وهي دالة عند (0.01) مما يدل على صدق الاختبار.

2) ثبات الاختبار:

1- معامل ألفا كرومباخ:

تم حساب معامل الثبات ألفا كرومباخ باستخدام برنامج (SPSS.20) فأظهرت النتائج أن معامل الثبات بلغت قيمته 0.86 وهو معامل ثبات مرتفع.

2- التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية باستخدام برنامج (SPSS.20) فكان معامل الثبات المصحح بمعادلة سبيرمان براون (0.89) وهو معامل ثبات مرتفع.

و)الاختبارفي صورته النهائية:

يتكون اختبار التحصيل القبلي مما يلي:

- معلومات التلميذ: الاسم – اللقب –القسم.
- التمرين الأول: يتكون من (5) أسئلة تقيس مستوى التذكر.
- التمرين الثاني: يتكون من (5) أسئلة تقيس مستوى الفهم.
- التمرين الثالث:يتكون من (10) أسئلة تقيس مستوى التطبيق.
- سلم التصحيح: التمرين الأول والثاني والثالث: 1 نقطة لكل سؤال، المجموع (20 نقط).

3- الخرائط المفاهيمية (المتغير التجريبي):

يتمثل المتغير التجريبي في دروس على شكل خرائط مفاهيم، حيث صمم الباحثان مخططات دروس على شكل خرائط مفاهيم اعتمادا على مقرر النحو للسنة الخامسة، وتتمثل هذه المخططات في (05) قواعد نحوية، وقد تم تصميم مخططات الدروس بإتباع الخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدب التربوي الذي تناول إستراتيجية خرائط المفاهيم في التدريس.
- تحديد المجال التعلُّمي الذي سيطبق عليه البحث الحالي (قواعد الفترة الثانية).
- تحديد مؤشرات الكفاءة لكل درس.
- تحديد المفاهيم التي يغطيها كل درس.
- تصنيف مفاهيم كل درس من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية والأكثر خصوصية.
- الربط بين المفاهيم بعلاقات ذات معنى.
- الاستعانة بالأساتذة المختصين في النحو من أجل تدقيق مفاهيم ومعلومات كل خريطة مفاهيمية.

بعد عرض خرائط المفاهيم على الأساتذة المختصين وإجراء بعض التعديلات عليها، تم استخدامها في تدريس تلاميذ العينة.

4.2-الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

-1- اختبار(ت):

لقد تم الاعتماد على الاختبار(ت) لعينتين مستقلتين في الدراسة الاستطلاعية، حيث استخدم في حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية.

لقد تم الاعتماد على الاختبار (ت) لعينتين غير مستقلتين في الدراسة الأساسية وذلك في دراسة الفروق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

-2- معامل الارتباط بيرسون: حساب الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار مع المستوى المعرفي في الاختبار القبلي والبعدي.

3- النتائج ومناقشتها:

1.3-عرض وتحليل وتفسير الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على أنه: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي باختلاف طريقة التدريس.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) "T-TestPairedSamples" لعينتين مرتبطتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة على أسئلة الاختبار القبلي والاختبار البعدي. والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (12) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	تجريبية قبلي	3	11.523	4.236	-2.143	0.038	دالة احصائيا عند 0.05
	تجريبية بعدي	3	12.348	4.528			

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (42) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) = 2.02

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (42) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) = 2.70

من الجدول رقم (12) يتبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة 2.143 وهي دالة عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الاختبار البعدي بمتوسط 12.348 مما يشير إلى فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية. وهذا على الأساس يتم قبول الفرض الأول.

وتفق نتيجة هذه الدراسة مع الدراسات السابقة مع نتائج العديد من الدراسات التي تناولت أثر استخدام خرائط المفاهيم في متغير التحصيل البعدي ككل كدراسة (إبراهيم، 2006)، ودراسة (التوتنجي والزعبي،2007)، ودراسة (الدعدي،2009)، ودراسة (مقابلة والفلاحات، 2010)، ودراسة (الشثري، 1433هـ).

في حين أن هذه النتيجة لا تتفق مع نتائج الدراسات الأخرى التي أكدت على عدم فاعلية استخدام طريقة خرائط المفاهيم في الاختبار التحصيلي ككل كدراسة(حبيب، 2000)، ودراسة (السراني، 1423هـ)، ودراسة (الفيفي، 1431هـ).

ويرجع تفسير هذا إلى:

1- تقديم المفاهيم والعلاقات بينها للمتعلم في صورة منظمة؛ مما يسهل تعلمها وربطها بالبنية المعرفية لديه وبصورة مترابطة غير مجزأة. وقد ذكر نوفاك (1976) أن الخرائط المفاهيمية تبرز الارتباطات بين المفاهيم الفردية مما يسهل عملية تعلمها(الزعبي، 2007، 411-412).

2- تنظيم مفاهيم الدرس في صورة كاملة على شكل خريطة مفاهيم يجعل مفاهيم الدرس ذات معنى وييسر عملية التعلم، في حين أن تجزئة المفاهيم وتدريس كل جزء على حده قد يجعل المتعلم يتعلم أجزاء دون أجزاء أخرى.

3- التعلم الكلي أفضل من التعلم الجزئي حيث تبين المقارنات التجريبية أن أغلب المتعلمين الذين يستخدمون الطريقة الكلية يكون تعلمهم سريعا، في حين أن القليل فقط من الذين يستخدمون الطريقة الجزئية يكون تعلمهم سريعا.

ويشير إلى ذلك "الخوالدة" إن استخدام خرائط المفاهيم في تحديد المفاهيم البنائية لأية مادة دراسية وتعليمها تحدث اندماجا لهذه المفاهيم مع البنية المفاهيمية للمتعلم ما يسهل عملية التعلم والاحتفاظ بهذه المفاهيم، بينما على العكس يحدث التعلم بالحفظ الصم عندما يقوم المتعلم وبعشوائية وبدون تنظيم بربط وإدخال المفاهيم الجديدة إلى بيئته المعرفية، فتتكون لديه بيئة مفاهيمية مفككة غير متماسكة لا تمنحه القدرة على الاحتفاظ بها فترة زمنية طويلة.

وترجع الفاعلية إلى إسهام خرائط المفاهيم – ذات الطابع المنظم والمتسلسل لمفاهيم الدرس– في جعل التلاميذ أكثر استمتاعا بالدرس وأكثر انتباها، وإبعاد الملل، وإثارة للدافعية نحو التعلم، لأن هذه الإستراتيجية تعد جديدة بالنسبة لهم.

وتعزى النتيجة كذلك إلى أن قدرة التدريس المبني على الخرائط المفاهيمية في إشراك جميع التلاميذ ولّد لديهم شعورا بالمسؤولية ووضعهم في موقف تحدّ وعليهم إثبات قدراتهم، حيث أظهروا حماسة واندفاعا نحو التعلم بهذا الأسلوب، فالتفاعل الإيجابي الذي ساد المواقف التعليمية التعلمية قد ساهم في رفع الحواجز والعوائق عن قدرات التلاميذ فبدل أن يكونوا متلقين كانوا في هذه الإستراتيجية مشاركين فاعلين.

2.3-عرض وتحليل وتفسير الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على أنه: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 في مستوى التذكر بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) "T-TestPairedSamples" لعينتين مرتبطتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة على أسئلة الاختبار القبلي والاختبار البعدي في مستوى التذكر. والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (13) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مستوى التذكر	تجريبية قبلي	3	2.465	1.420	-3.634	0.001	دالة إحصائيا عند 0.01
	تجريبية بعدي	3	3.302	1.389			

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (42) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) = 2.02

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (42) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) = 2.70

من الجدول رقم (13) يتبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى التذكر بين متوسط المجموعة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة 3.634 وهي دالة عند مستوى دلالة 0.01 لصالح الاختبار البعدي بمتوسط 3.302 مما يشير إلى فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في مستوى التذكر. وهذا على الأساس يتم قبول الفرض الأول.

ويرجع تفسير هذا إلى:

1- استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في التدريس أسهم في جعل التلاميذ يقومون بدور إيجابي يتمثل المشاركة الفاعلة في العملية التعليمية من خلال تنظيم وترتيب المفاهيم؛ وهذا يسهم في بقاء المعرفة في ذاكرتهم، كما أنهم تعلموا بطريقة يتم فيها ترجمة الأفكار والكلمات إلى صور ذهنية تساعدهم على التأمل في كل جانب من جوانبها، وبالتالي تثبيتها في أذهانهم فترة زمنية.

2- تضمين الخرائط المفاهيمية لعنصر التشويق والإثارة الذي أدى إلى إيجاد جو من الحماس للتعلم، وارتفاع في المعنويات والاحتفاظ بالمادة.

3- استخدام خرائط المفاهيم أدى إلى حدوث تعلم ذي معنى لديهم والذي من خصائصه الاحتفاظ بما تعلمه التلاميذ لمدة أطول.

ويمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية بكون عملية التذكر ترتبط ارتباطا وثيقا بعملية الانتباه، ويتأثر الانتباه بطريقة عرض المعلومات على المتعلم، فالتنظيم الهرمي الذي تقدمه خرائط المفاهيم يزيد من عملية الانتباه، وعليه يسهل تذكرها، فقد أثبتت دراسة (شريف، 2011) أن استخدام خرائط المفاهيم يساعد في تعديل قصور الانتباه، حيث أثبتت نتائج هذه الدراسة وجود فرق في تعديل قصور الانتباه بين تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام خرائط المفاهيم وتلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة.

إن عملية التذكر هي عملية استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى، وإن صعوبة التذكر تعود إلى خلل في إدخال المعلومات للذاكرة طويلة المدى.

فقد ذكر "الزغلول والزغلول" (2003) أنما يعين الذاكرة " طريقة الربط" التي تقوم على تشكيل رابطة تخيلية بين أجزاء المعلومات المراد حفظها؛ أي تشكيل روابط بين الأفكار وفق تسلسل معين، إذ يتم تشكيل صورة ذهنية تربط الفكرة السابقة مع تلك التي تليها وهكذا، بحيث تشكل الفكرة السابقة مثيرا يسهل تذكر الفكرة اللاحقة.

(الزغلول والزغلول، 2003، 193)

ويتمثل هذا التسلسل والترابط بين الأفكار بشكل واضح في خرائط المفاهيم، وهو ما يفسر فاعليتها في عملية التذكر عند التلاميذ.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استخدام أسلوب الخرائط االمفاهيمية في التدريس يحدث تعلما ذا معنى من خصائصه الاستمرارية في الاحتفاظ بما تعلمه التلميذ لمدة أطول.

ويمكن عزو ذلك أيضا إلى أن إستراتيجية الخرائط المفاهيمية يتم فيها ترجمة الأفكار والكلمات والرموز إلى صور ذهنية تساعدهم على التأمل في كل جانب من جوانبها وبالتالي تثبيتها في أذهانهم فترة زمنية أطول، أما الطريقة العادية تركز على استظهار المعلومات دون التأمل فيها والتعلم بالصورة يسبق التعلم بالكلمات.

3.3-عرض وتحليل وتفسير الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 في مستوى الفهم بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) "T-TestPairedSamples" لعينتين مرتبطتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة على أسئلة الاختبار القبلي والاختبار البعدي في مستوى التذكر. والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول (14) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مستوى الفهم	تجريبية قبلي	3	2.547	1.164	-.201	0.236	غير دالة إحصائيا
	تجريبية بعدي	3	2.779	1.440			

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (42) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) = 2.02

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (42) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) = 2.70

يتضح من الجدول السابق أن:

قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في مستوى الفهم وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج.

من الجدول رقم (14) يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم بين متوسط المجموعة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة 1.201 وهي غير دالة عند مستوى دلالة 0.05 ؛ مما يشير إلى عدم فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في مستوى الفهم. وهذا على الأساس يتم قبول الفرض الأول.

ويمكن تفسير عدم وجود أثر إيجابي ظاهر ودال يرجع إلى مدة استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم حيث كانت فترة قصيرة– مدة خمسة أسابيع–وهي فترة قد تكون غير كافية لتقبلها من قبل التلاميذ، وفهم أهميتها، وما تحققه من إمكانية التعلم ذي المعنى.

ويمكن أن يكون للطريقة التقليدية التي أعتاد عليها معلمو اللغة العربية في تدريسهم والتي تركزت على استخدام الطريقة الإلقائية وعدم التركيز على فهم التلاميذ للمعلومات كما أشارت إلى ذلك دراسة وزان(1982)، ويمكن أن يكون لها دور في الإسهام بتوجيه التلاميذ إلى تبني طريقة الحفظ والاستظهار للمفاهيم والاعتماد عليها وتفضيلها بدلا من الحرص على إدراكهم لمعاني تلك المفاهيم وإدراك العلاقات بينها وهو ما تتطلبه طريقة خرائط المفاهيم لتظهر آثارها الإيجابية.

4.3–عرض وتحليل وتفسير الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية على أنه: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 في مستوى التطبيق بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) "T-TestPairedSamples" لعينتين مرتبطتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة على أسئلة الاختبار القبلي والاختبار البعدي في مستوى التطبيق. والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول (15) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مستوى التطبيق	تجريبية قبلي	3	6.500	2.320	1.287	0.205	غير دالة إحصائيا
	تجريبية بعدي	3	6.209	2.279			

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (42) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) = 2.02

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (42) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) = 2.70

يتضح من الجدول السابق أن :

من الجدول رقم (15) يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطبيق بين متوسط المجموعة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة 1.287 وهي غير دالة عند مستوى دلالة 0.05 ؛ مما يشير إلى عدم فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في مستوى التطبيق. وهذا على الأساس يتم رفض الفرض الأول.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الشايب، 2013) حول فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل الفيزياء حيث أكدت النتائج على عدم وجود فرق في مستوى التطبيق بين المجموعتين التجريبية والضابطة. كما تتفق أيضا مع دراسة(السراني، 1423ق)التي أظهرت عدم وجود دلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى التطبيق.

غير أن النتيجة المتوصل إليها عند اختبار هذه الفرضية لا تتفق مع نتائج دراسة جاسم (2002)التي أكدت فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تحسين مستوى التطبيق(الزهراني والكبش، 2018، 330)، كما لا تتفق مع دراسة (المدني،2002) التي أظهرت وجود فرق دال إحصائيا في مستوى التطبيق بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خرائط المفاهيم والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة العادية.

لقد صنف "بلوم" الأهداف المعرفية إلى ستة مستويات في شكل هرمي، بحيث يحتاج تحقيق كل مستوى إلى المستوى الذي يسبقه، فمثلا من أجل تحقيق مستوى الفهم يحتاج المتعلم إلى التذكر، ومن أجل تطبيق المعرفة المكتسبة يحتاج المتعلم إلى التذكر والفهم، ويحدث نفس الشيء مع المستويات المعرفية الأخرى.

دلت نتائج الدراسةالحالية إلى أن خرائط المفاهيم ليس لها أثر إيجابي على مستوى الفهم، وهذا ما يفسر عدم وجود فرق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي في مستوى التطبيق باعتباره يقوم على المستويات المعرفية التي تسبقه حسب تصنيف بلوم (التذكر–الفهم).

الجدول (16) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مستوى التذكر	تجريبية قبلي	3	2.465	1.420	3.634-	0.001	دالة إحصائيا عند 0.01
	تجريبية بعدي	3	3.302	1.389			
مستوى الفهم	تجريبية قبلي	3	2.547	1.164	0.945-	0.350	غير دالة إحصائيا
	تجريبية بعدي	3	2.733	1.437			
مستوى التطبيق	تجريبية قبلي	3	6.500	2.320	1.287	0.205	غير دالة إحصائيا
	تجريبية بعدي	3	6.209	2.279			
الدرجة الكلية	تجريبية قبلي	3	11.512	4.232	2.039-	0.048	دالة إحصائيا عند 0.05
	تجريبية بعدي	3	12.302	4.516			

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (42) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) = 2.02

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (42) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) = 2.70

يتضح من الجدول السابق أن:

قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في مستوى الفهم والتطبيق وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج.

كما يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في مستوى التذكر والدرجة الكلية للاختبار عند مستوى دلالة 0.05 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

4-الخلاصة:

تعد إستراتيجية الخرائط المفاهيمية من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس والتي تسعى إلى جعل المتعلم محور العملية التربوية وأكثر فاعلية في القسم، وتنمية بنيته المعرفية، وتكسبه المفاهيم بصفة منظمة ومتسلسلة، وربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم المخزنة في بنيته المعرفية. وبهذا فهي تحقق التعلم ذي المعنى.

ولقد أثبتت أغلب الدراسات – التي تناولت هذه الإستراتيجية بالدراسة في مختلف المواد- فاعليتها في التحصيل الدراسي، كما توصلت هذه الدراسة الحالية إلى أثر هذه الإستراتيجية في التحصيل الدراسي في مادة النحو (في الاختبار ككل وعند مستوى التذكر).

- مقترحات الدراسة:

1- دراسة أثر الإستراتيجية في تحسين القواعد النحوية مع متغيرات أخرى مثل أسلوب التعلم عند التلاميذ.

2- دراسة أثر الإستراتيجية ومعرفة أثرها في تحسين القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية.

3- إجراء المزيد من البحوث في مهارات اللغة العربية مثل العروض والنقد باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم.

4- إجراء دراسة للمقارنة بين إستراتيجية خرائط المفاهيم للشكل vee واستراتيجيات التدريس الأخرى في كافة فروع اللغة العربية.

- الإحالات والمراجع:

إبراهيم،رحاب(2006).*فعالية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس النحو على التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول ثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قناة السويس: مصر.

البهي السيد،فؤاد(1978).*علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*.مصر: دار الفكر العربي.

حبيب، كنعان(2000). *أثر المصورات والخرائط التاريخية في تحصيل طلبة قسم التربية الفنية في مادة تاريخ الفن*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بغداد. العراق.

الحبيشي،سلطان بن مقبل (2005).*عوامل ضعف الطلاب وطالبات المرحلة الثانوية في تحصيل المفاهيم الفزيائية حسب رأي معلمي ومعلمات الفيزياء بمنطقة تبوك التعليمية*. رسالةماجستير غير منشورة.جامعةالملك سعود: السعودية.

الخوالدة، سالم عبد العزيز (2004). فعالية التدريس بخرائط المفاهيم في تحصيل طلبة المرحلة الجامعية الأولى تخصص معلم صف في موضوع الخلية وأنشطتها من مادة مفاهيم علوم حياتية وصحية وعلى تفكيرهم العلمي.*مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*. 17.(2).187- 244.

الدريج، محمد (2004).*التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات*.الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

الدعدي، سها(2009). *فاعلية استخدام خرائط المفاهيم، وخرائط المفاهيم المعززة بالعروض التقديمية في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع ابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى بمكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

الزعبي، طلال عبد الله(2007). أثر استخدام نمط سوخمان الاستقصائي في تحصيل المفاهيم العلمية وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة وزيادة نسبة الممارسات الاستقصائية لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال. *مجلة دراسات العلوم التربوية*. 34(2). 411-428.

الزغلول، رافع النصير والزغلول،عماد عبد الرحيم(2003).*علم النفس المعرفي*. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزهراني، عبد الله بن موسى بن علي والكبش، ابراهيم بن عبد الله(2018). أثر توقيت عرض خرائط المفاهيم الكترونيا في التحصيل الدراسي الفوري والمرجأ لمفاهيم العلوم لتلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحوها. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*. العدد11. 324-396.

الشايب، خولة(2013). *فعالية إستخدام*إستراتيجية*خرائط المفاهيم* في تدريس مادة العلوم *الفيزيائية*و التكنولوجية على *التحصيل* الدراسي فيها : دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ التعليم المتوسط بمدينة ورقلة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أحمد بن بلة بوهران: الجزائر.

الشثري، نجلاء (1433هـ).*فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس النحو للطالبات غير الناطقات بالعربية*. رسالة ماجستيرغير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود: السعودية.

شريف، غصون خالد(2011). أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل وتعديل قصور الانتباه لدى تلاميذ التربية الخاصة. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*. 11(2). 63-98.

الشماخي، خوخة، (2007).*أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس البلاغة على تحصيل طالبات الصف الحادي عشر*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس: سلطنة عمان.

الشوبكي، فداء محمد (2010).*أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالفيزياء لدى طالبات الصف الحادي عشر*. رسالة ماجستير غير منشورة.الجامعة الإسلامية بغزة: فلسطين.

العساف،صالح محمد(1427). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. ط4. الرياض: مكتبة العبيكان للنشر.

القاروط، دجلة(1988).*أثر استخدام الخرائط المفاهيمية على التحصيل الفوري والمؤجل في مادة علم الحياة لطلبة الصف لعاشر الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة جنين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

المدني، معن(2002). *أثر استخدام خرائط المفاهيم على التحصيل الدراسي في مادة العلوم لتلاميذ الصف السادس الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

مراد،أحمد صلاح وسليمان، أمين علي محمد(2002).*الاختبار والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها*. الكويت: دار الكتاب الحديث.

مقابلة، نصر محمد خليفة والفلاحات، غصايب محمد مطلق(2010). أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي لقواعد اللغة العربية في الأردن. *مجلة جامعة دمشق*. 26(4). 559-590.

يوسف، عفاف(2019). أثر إستراتيجية خرائط المفاهيم في تحسين مهارات القواعد النحوية لدى طلاب الصف السابع الأساسي في منطقة أربد. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)*. 33(1). 103-124.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA:

حجاج، عمر وفخار، عيسى (2019). أثر استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في مادة النحو على التحصيل الدراسي فيها(دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدرسة الحياة القرارة-غرداية). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 33-54.

أبعاد التفكير الإبداعي في ظل بعض المتغيرات المُعدِّلة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالأغواط

The Dimensions of Creative Thinking in Light of Some Modelator Variables in The Third Year Secondary Students in Laghouat

سليم عطاوة [1،*]، لخضر قويدري [2]

[1،2]جامعة عمار ثليجي– الأغواط (الجزائر)، attasalim@hotmail.fr

تاريخ الاستلام:10-10-2019 تاريخ القبول: 27-11-2019 تاريخ النشر : 01-03-2020

ملخص: تهدف هذه الورقة إلى دراسة أبعاد التفكير الإبداعي(الطلاقة–المرونة–الأصالة) في ظل المتغيرات المُعدِّلة (الجنس–الشعبة) لدى التلاميذ، ولتحقيق هذا الهدف تمّ تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة(أ) اللفظية على عيّنة من تلاميذ القسم النهائي بمدينة الأغواط حجمها(120) تلميذ، وقد أظهرت النتائج المتحصل عليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي الطلاقة والأصالة لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد المرونة بين الجنسين، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد التفكير الإبداعي الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة) لصالح تلاميذ القسم العلمي.

الكلمات المفتاحية: اختبار تورانس لفظي صورة(أ)؛ طلاقة؛ مرونة؛ أصالة؛ جنس؛ شعبة.

Abstract: The purpose of this article is to study the dimensions of creative thinking (fluidity- flexibility- originality) in light of the modelator variables(sex and specialization) of students. To achieve this goal, Torrance Tests of Creative Thinking (Form A) was applied to a sample of(120) terminal students of high schools in Laghouat city. The results showed statistically significant differences in the dimensions of fluidity and originality in favor of women, with no statistically significant difference in flexibility between the sexes, as well as statistically significant differences in the two dimensions of creative thinking The fluidity and the originality of women and the absence of gender differences in flexibility. The results also showed statistically significant differences in the dimensions of creative thinking and the superiority of students in the scientific class.

Keywords: TTCT Form(A); Fluency; Flexibility; Originality; Gender; Division.

المؤلف المراسل: attasalim@hotmail.fr *

1- مقدمة:

لا شك في أن أكبر تحدٍ تواجهه البحوث النفسية بصفة عامة والبحوث التربوية بشكل خاص هو معرفة ما يدور في ذهن الفرد –التلميذ أو المتعلم– من عمليات عقلية في محاولة لتعرّفها، ومعرفة مسبباتها وبالتالي التحكم فيها بطريقة ما، والمختصون في علم النفس المعرفي يسعون من خلال دراساتهم بأنّ فهم هذه العمليات سيحسّن في العملية التعليمية التعلمية.

وموضوع التفكير الإبداعي أو التفكير الابتكاري واحد من أهم الموضوعات التي لاقت اهتماما كبيرا في البحوث التربوية والنفسية، ولا شك أن الأدبيات في هذا الموضوع قد أفرزت العديد من النظريات والمقاييس التي حاولت تفسير التفكير الإبداعي على أنه أحد أهم نتائج العمليات العقلية العليا لدى الأفراد، وممن بحث في هذا الحقل عالم النفس الأمريكي(1915–2003)Ellis Paul Torrance أشتهر باسم "أب الإبداع الحديث" الذي كان نموذجا لباحث أفنى حياته في دراسة هذا المتغير – التفكير الإبداعي–؛ وقد نجح في توصيفه مُجزِّئا إيّاه لأبعاد، كما أنه نجح في تنمية وتطوير مجموعة من المقاييس تعتبر الأنجح لقياس قدرة التفكير الإبداعي، وقد تعددت الدراسات التي ناقشت مفهوم التفكير الإبداعي بعد توصيفه من قبل كبار علماء النفس أمثال "جيلفورد وتورانس" ومن بين هذه الدراسات، الدراسات التي تعنى بدراسة الفروق الفردية في السمات العقلية، ولمَّا كان التفكير الإبداعي من القدرات العقلية فقد خضع للعديد من الدراسات الفارقية، ولعل من أهم الدراسات الفارقية تلك التي تهتم بمعرفة الفروق على أساس المتغيرات الديمغرافية، كالجنس والعمر وكذلك التخصص والتي تقوم في كثير من الأحيان بدور متغيرات مُعدِّلة.

هناك عدة دراسات تناولت الفروق بين الجنسين في التفكير الإبداعي وأبعاده، ولعلّ دراسة Johnson(1974) هدفت إلى معرفة درجات التفكير الإبداعي بحسب الجنس، حيث أجريت هذه الدراسة على عيّنة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في لويزيانا بالولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت إلى تفوّق الإناث على الذكور في المجموع العام للتفكير الإبداعي، وكذلك تفوّق الإناث في بُعد المرونة في حين لم تظهر فروق بين الجنسين على باقي أبعاد التفكير الإبداعي، أما دراسة العمري(1990) فأجريت على عينة قوامها(543) من تلاميذ الأولى ثانوي والثانية ثانوي بهدف قياس النمو الحاصل في القدرة على التفكير الابتكاري بارتقاء التلاميذ في الدراسة الأكاديمية من الأولى إلى الثانية ثانوي في مدارس محافظة إربد بالأردن واختلاف ذلك بحسب جنس التلاميذ(ذكور – إناث) واستخدام لذلك مقياس التفكير الإبداعي لتورانس صورة الألفاظ(أ)، وأظهرت النتائج تميّز الإناث بدرجات مرتفعة في التفكير الإبداعي على الذكور، وقد اختلفت دراسة "جونسون" في المستوى الدراسي للعينة المدروسة، حيث اعتمدت على تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، بينما اعتمدت دراسة العمري على تلاميذ المرحلة الثانوية، وقد توافقت دراسة "جونسون" مع دراسة العمري في الهدف العام ومتغيرات الدراسة والأدوات المستخدمة والنتائج المتحصل عليها حيث أظهرت جليا تفوّق وتميز الإناث عن الذكور في درجات التفكير الإبداعي.

ومن بين الدراسات التي كانت نتائجها مخالفة لما سبق من دراسات دراسة(1976)Tampraphat حيث هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الإبداع ومتغير الجنس ومتغيرات أخرى وبلغت عينة الدراسة(149) في مدرستين من المدارس الثانوية في "بانكوك بتيلاند"، وأظهرت النتائج تفوق التلاميذ الذكور على الإناث في ذلك.

فمتغير الجنس أو الشعبة يعتبر من المتغيرات المُعدِّلة التي تُؤثّر بطريقة ما في مختلف المتغيرات المدروسة في البحوث، وقد شكل المتغير المعدّل جدلاً كبيراً في الأدبيات بين مؤيد ومعارض لتفوق جنس عن آخر في أبعاد التفكير الإبداعي وكذلك الشأن مع متغير الشعبة، حيث هدفت دراسة بشر(1989) لمعرفة أثر تخصص الطالب علمي/أدبي في اليمن على نمو قدرته في التفكير الرياضي والتفكير الإبداعي والتحصيل في الرياضيات، وتألفت عينة الدراسة من(1160) طالب وطالبة ضمن الصفوف(10- 11-12) من الفرعين علمي/أدبي في المرحلة الثانوية، أستخدم مقياس تورانس للتفكير الإبداعي(أ)، حيث أظهرت النتائج أن طلبة المرحلة الثانوية في المسار العلمي تفوقوا في التفكير الإبداعي على طلبة المرحلة نفسها في المسار الأدبي وكذلك دراسة محمد عياصرة وبرهان حمادنة(2010) التي أجريت على عينة عشوائية تكونت من(250) طالب وطالبة من طلبة الثانية ثانوي في الفرعين العلمي والأدبي في مدينة إربد بالأردن واستخدام لذلك مقياس التفكير الإبداعي لتورانس صورة الألفاظ(أ) وكانت أبرز النتائج هي وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير التخصص ولصالح طلبة التخصص العلمي.

وفي هذا البحث سنحاول الكشف عن وجود أو عدم وجود مسلمة الفروق الفردية على أساس الجنس أو النوع والشعبة في أبعاد التفكير الإبداعي(الطلاقة- المرونة- الأصالة) ومن هذا المنطلق نطرح السؤال الآتية:

- هل توجد فروق في أبعاد التفكير الإبداعي الطلاقة- المرونة- الأصالة بين الذكور والإناث والعلميين والأدبيين؟

وللإجابة عن هذا التساؤل نقترح الفرضيات الآتية:

- تتميز الإناث بدرجات مرتفعة في الطلاقة عن الذكور لدى تلاميذ القسم النهائي بمدينة الأغواط.
- توجد فروق في درجات المرونة بين الذكور والإناث لدى تلاميذ القسم النهائي بمدينة الأغواط.
- توجد فروق في درجات الأصالة بين الذكور والإناث لدى تلاميذ القسم النهائي بمدينة الأغواط.
- توجد فروق في درجات الطلاقة بين الأدبيين والعلميين لدى تلاميذ القسم النهائي بمدينة الأغواط.
- توجد فروق في درجات المرونة بين العلميين والأدبيين لدى تلاميذ القسم النهائي بمدينة الأغواط.
- توجد فروق في درجات الأصالة بين العلميين والأدبيين لدى تلاميذ القسم النهائي بمدينة الأغواط.

1- 1. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تنتمي إلى الدراسات المُبيّأة؛ فهي تخص البيئة الجزائرية من حيث استثمار نظرية الإبداع الغربية في تكوين تصوّر عن مدى نجاعتها التفسيرية عند تطبيقها في أوساط المجتمع الجزائري عموما، وعينة البحث خصوصا، كما أنهّا تستهدف فئة مهمة تمثّلت في تلاميذ السنة ثالثة ثانوي ومرحلة تعليمية تستقطب المشتغلين في البحوث التربوية والنفسية لاسيما وأنها -المرحلة- عتبة امتحان، تخص الانتقال من مرحلة تعليمية إلى مرحلة أعلى، لتظهر هذه الدراسة مستندة على مقاربة "تورانس" في التفكير الإبداعي.

1- 2. هدف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى: الكشف عن وجود أو عدم وجود مسلمة الفروق الفردية على أساس الجنس والنوع أو الشعبة في أبعاد التفكير الإبداعي(الطلاقة- المرونة- الأصالة).

2 – الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2- الإطار النظري:

- مفهوم الإبداع:

أ- لغة:

أجمعت المعاجم على دلالة لفظة الإبداع التي تمركزت حول"الإنشاء والاستنباط والأحداث، والأوّلية والعجب والاختراع، والإيجاد من العدم".(ابن منظور،دت، 230)،(مجمع اللغة العربية المصري،2004، 43) (الفيروز أبادي،دت، 3)، وجاء لفظ "بدِيعْ" في القرآن الكريم: (بَدِيعُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَإِذَا قَضَى أَمْراً فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُن فَيَكُونُ).[البقرة: 117] وقال أيضا: (بَدِيعُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ أَنَّى يَكُونُ لَهُ وَلَدٌ وَلَمْ تَكُنْ لَهُ صَاحِبَةٌ وَخَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ).[الأنعام: 101]

والْبَدِيعُ: المحدث العجيب، وَالْبَدِيعُ: المُبْدِعُ. وأَبْدَعْتُ الشَّيءَ: اخْتَرَعْتُهُ لا عَلَى مثَالٍ.(ابن منظور، دت،230)

ب- اصطلاحا:

يعدّ مصطلح الإبداع من المصطلحات التي تناولته الكثير من التنظيرات، ومن بين هذه التعريفات نجد:

- **تعريف Torrance:** "الإبداع عملية إدراك التغيرات والعناصر المفقودة ومحاولة صياغة فرضيات جديدة والتوصل إلى نتائج محددة بشأنها إلى جانب اختبار الفرضيات وتعديلها".(السليتي،2006، 37)

يظهر تعريف تورانس أكثر إجرائية من حيث أنّ الإبداع يتعلّق عنده بفرضيات جديدة قابلة للاختبار والتعديل، كما أنّ المبدع لا يكون مبدعا إلا إذا كان يمتلك آلية إدراك عالية المستوى تمكّنه من ملأ الفراغات وفك شفرة المشكلات انطلاقا من فرضيات ما تلبث أن تكون مطبقة في واقعه.

- **تعريف Guilford:** "فقد تحدّث عن الإبداع باعتباره نتاجا لعمليات التفكير المتمايز وليس التفكير المتلاقي إنّه قدرة الأفراد على الاستجابة للأسئلة أو المشكلات المفتوحة".(ملحم،2006، 267)

يذهب جيلفورد في تعريفه إلى أنّ الإبداع فضلا عن كونه نتاجا لعمليات عقلية فهو عملية تفكير خلاّق ليست متعلّقة بتفكير سطحي، بل تتجاوزه إلى حل مشكلات قد تكون ذات مسار زمني طويل المدى وبمواصفات أكثر تعقيدا من المشكلات العادية، وهذا ما يجعل المبدع يتميز عن أقرانه.

- **تعريف الإبداع في قاموس علم النفس:** يعرفه(1985) Reber "بأنه تعبير يستخدمه المختصون وغيرهم للإشارة إلى العمليات العقلية التي تؤدي إلى حلول أو أفكار أو أشكال فنية أو نظريات أو نتاجات فريدة أو جديدة".(جروان،2002، 20)

هذا التعريف من بين التعاريف التي اعتمدها قاموس علم النفس- تعريف(1985) Reber - الذي يرى أنّ معيار الإبداع هو الجِدَّة والتفرّد في صناعة الحل ومواجهة المشكلات.

- **تعريف خير الله:** "الإبداع هو تفاعل عدد من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية تؤدي إذا ما وجدت البيئة المناسبة إلى إنتاج أصيل ومفيد وجديد يساهم في تقدم وتطور الحياة الإنسانية في الميادين المتعددة في العلم والتقنية والإدارة والتعليم والأدب والفن".(خير الله،2008، 9)

يربط خير الله الإبداع بتفاعل العديد من العناصر الذي يحدّد لاحقا ما ينتجه الفرد في مجالات حياته المتعددة، ليأتي التميّز فيما ينتجه، شريطة وجود متغيرات بيئية مناسبة تساهم في خلق هذا التميّز الذي سيؤول بالضرورة إلى إبداع في ميادين تخدم حياة البشرية من علم وتقنية وتعليم وفن وغيرها.

- **تعريف الإبداع في القاموس العربي لمصطلحات علوم التفكير:** "هو القدرة على تكوين شيء جديد أو دمج الآراء القديمة أو الجديدة في صورة جديدة أو استعمال الخيال لتطوير وتكييف الآراء حتى تشبع الحاجيات بطريقة جديدة، أو عمل شيء جديد ملموس بطريقة أو أخرى".(العوفي والجميدي،2010، 18)

من خلال استعراض هذه المجموعة من التعريفات نجد أنّ عملية الإبداع هي كل ما يؤدّي إلى التميّز فيما يقدّمه الفرد المبدع من أفكار أو إجراءات عملية تتسم بالجدة والتنوع تساهم في حل مشكلات حياتية.

- **التفكير الإبداعي:**

يتركّب مصطلح التفكير الإبداعي من مصطلحي التفكير والإبداع؛ وعلى هذا يكون المصطلح ينتمي إلى التفكير من حيث أنّه نشاط عقلي، وإلى الإبداع من حيث أنّه توصيف يقتضي مدلولات التجديد والتنوع والتميز عما كان من طروحات فكرية وإجراءات عملية وحلول للمستجدات المتعلقة بمواقف الحياة، وهذا ما حاولت مصادر وبحوث علم النفس أن تؤطّره داخل تعريف يشمل المصطلحين؛ إذ أنّ التفكير الإبداعي "يشمل الاستكشاف وتطوير الأفكار وتوليد الحلول غير المسبوقة".(قنديل،2010، 138)

وحاول تورانس وصف التفكير الإبداعي كعملية كشف الصعوبات والمشاكل والثغرات في المعلومات والعناصر المفقودة؛ شيء ما خاطئ(معوج)، وإجراء التخمينات وصياغة الفرضيات حول أوجه القصور هذه وتقييم واختبار هذه التخمينات والفرضيات ومراجعتها وإعادة اختبارها إن أمكن، وأخيرًا إيصال النتائج.(Michael F.Shaughnessy,1998, 442)

وعلى اعتبار أنّ التفكير الإبداعي هو كسر للرتابة العقلية أي "ابتكار الأفكار الذي يقود للخروج من التفكير النمطي إلى التفكير الإبداعي، وقد أطلق عليه "أوسبورن" مصطلح(التخيل المنظم)؛ ويعني به ابتكار الأفكار والتخيل؛ وهو توليد الأفكار مع الحكم عليها".(قنديل،2010، 138)

- **الفرق بين التفكير الإبداعي والتفكير النمطي:**

يمثّل التفكير عموما حلقة هامة في العمليات العقلية، ولعلّ التفكير العادي هو المُنْطَلَقْ لأي طفرة إبداعية فكل إنسان يمتلك بالضرورة مستوى أدنى من التفكير، ومن هنا "التفكير الإبداعي ليس بديلا عن التفكير النمطي فكلاهما مطلوب ومتمّمٌ للآخر، ففي التفكير التقليدي يمكن الوصول إلى نتائج جيّدة إذا تمّ إتباع الخطوات الصحيحة ولكن مشكلة التفكير التقليدي إنّما تبدأ من نقطة محدّدة تعوّدنا البدء عليها؛ وهي نقطة تؤثّر على سير تفكيرنا، وقد تتحكّم في توجيهه، وهذا ما يريد التفكير الإبداعي التخلّص منه، ففي التفكير الإبداعي لا تهمّ الطريقة إنّما المهم أن تصل إلى أفكار جديدة ومبتكرة أمّا في التفكير التقليدي فالطريقة مهمّة وأسلوب التفكير والمعلومات الصحيحة أمران أساسيان".(قنديل،2010، 139)

- **مكونات التفكير الإبداعي:**

يقوم التفكير الإبداعي على مكوّنات كما حدّدها تورانس من أهمّها:

- **الطلاقة:** وتعبّر الطلاقة على إنتاج عدد كبير من الاستجابات المختلفة خلال الزّمن المحدد، ويتمّ تسجيلها في شكل العدد الكلّي من الاستجابات المختلفة.
- **المرونة:** وهي القدرة على إنتاج فئات من الاستجابة، ويتمّ تسجيلها في شكل تجميع عدد الفئات.
- **الأصالة:** هي القدرة على إنتاج استجابات غير شائعة ويتمّ تسجيلها عن طريق إعطاء نقاط طبقا لدرجة الندرة التي تحدث بها الاستجابة بالنسبة لمجتمع الدراسة السابق.
- **الإتقان:** يشير إلى القدرة على تطوير الأفكار وتزيينها" (نيجل ونيل،2004، 49).

- مراحل العملية الإبداعية:

تمرّ العملية الإبداعية بمراحل حاول باحثو علم النفس أن يستقرؤوها ويعطوا لها وصفا علميا يستطيع من خلاله الدارسون لهذه الظاهرة رصد كل مرحلة، وملاحظة كيفية انتقال المبدع عبر هذه المراحل، وقد عدّدت كالآتي:

- **مرحلة العمل الذهني:** وهي عملية ذهنية يتم فيها اشتغال الذهن بالموضوع الذي يفكر به الفرد، وذلك بالاستغراق غير العادي في المشكلة بهدف التعمّق فيها، وإدراك أبعادها وتقليب جوانبها.

- **مرحلة الاحتضان:** وتتضمّن تنظيم المعلومات والخبرات المتعلقة بالمشكلة، واستيعابها وتمثّلها بشكل مناسب وذلك بعد استبعاد العناصر غير المتعلّقة التي لا ترتبط بالمشكلة أو الموقف.

- **مرحلة الإشراق والإلهام:** ويطلق على هذا المستوى مرحلة الشّرارة الإبداعية، وفيها يقوم المبدع بإنتاج مزيج جديد من القوانين العامّة تنتظم وفقها عملية الإبداع.

- **مرحلة الوصول إلى التفاصيل:** بعد المرحلة السابقة ينتقل المبدع إلى توليد استثارة لحل آخر، أو توليد مشكلة في جزء من الحل للوصول إلى حل إبداعي أكثر تقدّما".(العبيدي وآخرون،2010، 82-83)

- قياس التفكير الإبداعي:

ارتكز الباحثون في ميدان علم النفس في قياسهم للتفكير الإبداعي على العديد من الاختبارات تمّ الاعتماد عليها أهمّها:

- **اختبارات تورانس(Torrance Tests):** "تتكون اختبارات Torrance للتفكير الإبداعي من جزأين لفظي وشكلي ويتألف كل جزء من عدّة اختبارات فرعية، كما طوّرت صورتان متكافئتان(أ، ب) لكلّ من الاختبارات اللفظية والشّكلية، ويحصل المفحوص على علامة مركّبة في الاختبارات اللفظية هي مجموع علاماته الفرعية على مهارات الطّلاقة والمرونة والأصالة التي يقيسها كل اختبار، كما يحصل على علامة مركّبة في الاختبارات الشّكلية تمثّل مجموع علاماته الفرعية على مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة وإعطاء التفصيلية".(جروان، 2002، 164)

- **اختبارات جيلفورد(Guilford Tests):** "طوّر جيلفورد اختباراته التي تقيس التفكير الإبداعي والتي تقيس قدرات التفكير المتشعب أو القدرات الإنتاجية المتشعبة التي رأى أنّها مرتبطة بالإبداع، وقد تمكّن وفريقه باستخدام التحليل العاملي من تحديد(24) قدرة من قدرات توليد البدائل، التي مثّلت محاور اختباراته لقياس التفكير الإبداعي.(جروان،2002، 158)

2.2- الدراسات السابقة:

كثيرة هي الدراسات التي بحثت في أبعاد التفكير الإبداعي الطلاقة والمرونة والأصالة نعرض منها بعض النماذج كما يلي:

- **دراسة Johnson(1974):** هدفت إلى معرفة ما إذا كان مستوى التفكير الإبداعي حسب الجنس قد أجرى دراسته على عيّنة من طلبة الصف الرابع الابتدائي في لويزيانا بالولايات المتحدة الأمريكية وتوصلت الدراسة إلى تفوق الإناث على الذكور في المجموع العام للتفكير الإبداعي، وعلى بعد المرونة في حين لم تظهر فروق بين الجنسين على باقي أبعاد التفكير الإبداعي.

- **دراسة Tampraphat (1976):** دراسة للتعرف على العلاقة بين الإبداع ومتغير الجنس ومتغيرات أخرى وبلغت عينة الدراسة(149) طالبا وطالبة في مدرستين من المدارس الثانوية في "بانكوك بتيلاند" وأظهرت النتائج تفوق الذكور على الإناث في ذلك.

- **دراسة بشر(1989):** هدفت الدراسة لمعرفة النمو الحاصل في القدرة التفكير الرياضي والتفكير الإبداعي وعلاقتهما بالتحصيل في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية في اليمن، ومعرفة أثر تخصص الطالب علمي/أدبي على نمو قدرته في التفكير الرياضي والتفكير الإبداعي والتحصيل في الرياضيات وتألفت عينة الدراسة من(1160) طالبا وطالبة ضمن الصفوف(10-11-12) من الفرعين علمي/أدبي في المرحلة الثانوية، أستخدم مقياس تورانس للتفكير الإبداعي(أ)، حيث أظهرت النتائج أن طلبة المرحلة الثانوية في المسار العلمي تفوقوا في التفكير الإبداعي على طلبة المرحلة نفسها في المسار الأدبي.

- **دراسة العمري(1990):** أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها(543) طالبا وطالبة في من طلبة الأول ثانوي والثاني ثانوي بهدف قياس النمو الحاصل في القدرة على التفكير الابتكاري بارتقاء الطلبة في الدراسة الأكاديمية من الأول إلى الثاني ثانوي في مدارس محافظة إربد بالأردن واختلاف ذلك بحسب جنس الطلبة(ذكور- إناث) واستخدام لذلك مقياس التفكير الابتكاري لتورانس صورة الألفاظ(أ) وأظهرت النتائج تميز طلبة الأول الثانوي على طلبة الثاني ثانوي على مقياس الدراسة كما أظهرت تميز الإناث على الذكور على هذا المقياس.

- **دراسة عياصرة وحمادنة(2010):** التي أجريت على عينة عشوائية تكونت من(250) طالب وطالبة من طلبة الثانية ثانوي في الفرعين العلمي والأدبي في مدينة إربد بالأردن واستخدام لذلك مقياس التفكير الإبداعي لتورانس صورة الألفاظ(أ) وكانت أبرز النتائج هي وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص ولصالح طلبة التخصص العلمي.

- **التعليق على الدراسات السابقة:**

تبين لنا مما تقدم من دراسات عدم وجود اتفاق بينها حول طبيعة تأثير المتغيرات المعدّلة- الجنس والشعبة- على قدرات ومهارات الطلاقة والمرونة والأصالة لدى التلاميذ، وقد اختلفت دراسة جونسون في طبيعة العينة حيث اعتمدت على تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، بينما اعتمدت دراسة العمري على تلاميذ المرحلة الثانوية وتوافقت دراسة جونسون مع دراسة العمري في الهدف العام ومتغيرات الدراسة والأدوات المستخدمة والنتائج المتحصل عليها، وظهر جليا عندهما تفوق وتميز الإناث عن الذكور في درجات التفكير الإبداعي.

ومن بين الدراسات التي كانت نتائجها مخالفة لما سبق من دراسات دراسة Tampraphat حيث هدفت للتعرف على العلاقة بين الإبداع ومتغير الجنس ومتغيرات أخرى، وأظهرت النتائج تفوق التلاميذ الذكور على الإناث في ذلك، واتفقت دراسة بِشر مع دراسة عياصرة وحمادنة في إجراءات الدراسة ونتائجها حيث تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص ولصالح طلبة التخصص العلمي، وهذا يؤكد على الحاجة إلى دراسات ميدانية أخرى تدعم الدراسات التي أجريت في البيئة الجزائرية للوقوف على حقيقة تأثير المتغيرات المعدّلة في أبعاد التفكير الإبداعي لما له -التفكير الإبداعي- من أهمية كبيرة في منظومتنا التربوية، والرقي بمستوى العملية التعليمية التعلمية، ولقد جاءت دراستنا الحالية أملا في إضافة معرفة أخرى مُبَيْأَة محليا من أجل رفع التحدي لما نصبوا إليه.

3- الطريقة والأدوات:

1.3- المنهج المتبع: تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي الذي يتضمن آليات التحليل والمناقشة والاستنتاج والتفسير والمقارنة، كما توظف الدراسة الإحصاء للوصول إلى مقاربة ذات طبيعة علمية كمّية.

2.3- المفاهيم الإجرائية: تم أجرأت كل من الطلاقة والمرونة والأصالة والتفكير الإبداعي كالآتي:

- **الطلاقة:** هي بعد من أبعاد التفكير الإبداعي المتضمن قياسه في مقياس تورانس للتفكير الإبداعي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بالأغواط في الموسم الدراسي 2018/2017.

- **المرونة:** هي بعد من أبعاد التفكير الإبداعي المتضمن قياسه في مقياس تورانس للتفكير الإبداعي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بالأغواط في الموسم الدراسي 2018/2017.

- **الأصالة:** هي بعد من أبعاد التفكير الإبداعي المتضمن قياسه في مقياس تورانس للتفكير الإبداعي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بالأغواط في الموسم الدراسي 2018/2017.

- **التفكير الإبداعي:** هو مجموع درجات العوامل الثلاثة الطلاقة والمرونة والأصالة التي يقيسها مقياس تورانس للتفكير الإبداعي.

3.3- مجتمع الدراسة: شمل مجتمع الدراسة الحالية تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للعام الدراسي 2018/2017 بمدينة الأغواط.

4.3- **عينة الدراسة:** تحددت عينة الدراسة بـ(120) تلميذ وتلميذة من الشعبتين علمي/أدبي، وتم استخدام أسلوب المعاينة العشوائية البسيطة بالاعتماد على جداول الأرقام العشوائية وهي موضحة كما يلي:

جدول(1) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والشعبة

		الشعبة		المجموع
		علمي	أدبي	
الجنس	أنثى	46	45	91
	ذكر	14	15	29
المجموع		60	60	120

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

5.3- أداة الدراسة: هي النسخة المعربة لمقياس تورانس للتفكير الإبداعي Tests Torrance de la pensée créative: هو مقياس يقيس أبعاد التفكير الإبداعي أعده Poul Torrance، عربه خير الله عام(1964) واعتمد على ثلاث أبعاد من مكونات التفكير الإبداعي وهي الطلاقة والمرونة والأصالة، وتم استخدام النسخة(أ) من هذا المقياس بقصد قياس التفكير الإبداعي لدى التلاميذ في وحدة زمنية ثابتة.

- **الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:** يعتبر الصدق والثبات أهم خاصيتين سيكومتريتين لأي مقياس حيث يجب أن يتوفر حد أدنى مقبول من الثبات والصدق حتى يتم اعتماد نتائج المقياس، وفيما يلي فحص لهاتين الخاصيتين:

- **صدق أداة الدراسة:** تم اعتماد على الصدق التكويني من أجل فحص صدق أداة الدراسة، حيث اعتمدنا على مصفوفة الارتباط، حيث تم حساب الارتباطات الداخلية للعوامل الإبداعية الثلاث التي يقيسها الاختبار وهي محاور الاختبار، كما تم حساب ارتباطات العوامل الثلاثة مع الدرجة الكلية للاختبار، والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

جدول(3) مصفوفة الارتباط

	الطلاقة	المرونة	الأصالة	الكلية
الطلاقة	1	**0.878	**0.867	**0.940
المرونة	-	1	**0.818	**0.890
الأصالة	-	-	1	**0.982
الكلية	-	-	-	1

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

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

نلاحظ أن الارتباطات كلها مرتفعة تتجاوز(0.60) وذات دلالة إحصائية(99%) وهذا يعني أن المقياس يتمتع بالصدق التكوين.

- **ثبات أداة الدراسة:** استخدمنا مقياس TTCT الصورة(A) لتورانس وهو مكون من(30) بند تم استخدام طريقة معامل Cronbach's Alpha للاتساق الداخلي، وقد تمت الاستعانة ببرنامج SPSS 23 وقيمة المعامل موضحة في الجدول الآتي:

جدول(2) إحصاءة الثبات

إحصاءة الثبات	
عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ
30	0,883

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

نلاحظ من الجدول(2) أن قيمة معامل ألفا هي(0.883) وبحسب مجال قيم التي يتراوح فيها معامل الثبات ألفا فإن هذه القيمة تعني أن ثبات المقياس مرتفع ومقبول.

4- النتائج ومناقشتها:

- **اختبار الفرضية الأولى:** وتنص أنه "تتميز الإناث بدرجات مرتفعة في الطلاقة عن الذكور لدى تلاميذ النهائي بمدينة الأغواط".

جدول(4) نتائج اختبار الفروق في الطلاقة لدى التلاميذ من الجنسين

	الطلاقة			
المتغير المعدل	**الاختبار الإحصائي المستخدم**		**النتيجة**	**القرار**
	اختبار مان ويتني			
	قيمة U	**مستوى الدلالة**		
الجنس	949.500	0.023	مستوى الدلالة حسب الاختبار أقل من 0.05	يقبل الفرض البديل

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

يتضح من نتائج الجدول(4) أن قيمة sig تساوي 0.023 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلاقة بين الجنسين

لصالح الإناث حيث أن المتوسط الرتبي للإناث والمقدر بـ64.57 أكبر من متوسط الرتبي للذكور والمقدر بـ47.74 ومنه تتحقق الفرضية الأولى.

وقد ترجع هذه الفروق التي تتماشى مع مسألة ناقشها بياجيه فيما يخص اللغة حيث يرى أن النمو اللغوي عند الإناث يتسارع في بداية المراحل الأولى عن الذكور، فقد وجدت في العديد من الدراسات أن النمو اللغوي عند البنات أسرع مما هو عليه عند البنين، ففي دراسة قادري(2009) تم قياس الكفاءة اللغوية عند الأطفال فوجد أنه "يوجد فرق بين الجنسين في اختبار الكفاءة اللغوية عند سن الخامسة".(قادري،2009، 230)

وقد يتبادر للقارئ أن التحليل أعلاه غير منطقي لأن أعمار أفراد العينة في فترة المراهقة بينما أن الدراسات التي احتججنا بها تخص أطفال المراحل الأولى، وهذا يرجع لنوعية المتغير المدروس وهو متغير الطلاقة اللفظية بينما هذه الدراسات تتكلم عن اللغة، والأصل أن متغير الطلاقة اللفظية مرتبط بشكل وثيق باللغة، وعلى الرغم من تفوق الفتيات في المراحل الأولى في اللغة فهذا لا يعني أن الذكور سيبقون متأخرين بشكل دائم حيث أنهم يصلون بمستواهم في اللغة إلى مستوى الفتيات في مراحل أخرى، وإذا كان هناك فروق بين الجنسين فسيكون لصالح الإناث في الغالب لتفوق الإناث عن الذكور في مرحلة الطفولة حسب الأطر النظرية المعروفة أو لتأخر بعض الذكور في مرحلة المراهقة وهذا كله على أساس متغير اللغة.

وفي هذا يرى كل من النوايسة والقطاونة(2015) أن في مرحلة المراهقة "يزداد نمو القدرات العقلية وخاصة القدرات اللفظية والسرعة الإدراكية؛ وفي هذا الجانب نجد أن الفتيات يتفوقن في اختبارات القدرات اللغوية".(النوايسة والقطاونة،2015، 159)

وقد انعكس ذلك على استجابات التلاميذ على بعد الطلاقة في مقياس تورانس بحيث تُظهر الفروق تفوق الإناث على الذكور.

- **اختبار الفرضية الثانية:** ونصها أنه "توجد فروق في درجات المرونة بين الذكور والإناث لدى تلاميذ القسم النهائي بمدينة الأغواط".

جدول(5) نتائج اختبار الفروق في المرونة لدى التلاميذ من الجنسين

المتغير المعدل	المرونة			
	الاختبار الإحصائي المستخدم		النتيجة	القرار
	اختبار مان ويتني			
	قيمة U	مستوى الدلالة		
الجنس	949.500	0.079	مستوى الدلالة حسب الاختبار أكبر من 0.05	يقبل الفرض العدم

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

يتضح من نتائج الجدول(5) أن قيمة sig تساوي0.079 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وعليه نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المرونة بين الجنسين، ومنه لم تحقق الفرضية الثانية.

وبالنّظر لهذه النتيجة لم تظهر الفروقات بين الإناث والذكور في درجات المرونة ويمكن تفسير ذلك إلى أن المرونة هي في مضمونها القدرة على إنتاج فئات من الاستجابة، أي تعدد مجالات التفكير، وذلك ربما يرجع إلى تكافؤ الفرص بين الذكور والإناث في اكتساب المعارف والتعاطي مع البيئة من حيث وجودهما في المستوى

نفسه علميا واقتصاديا واجتماعيا وثقافيا...، وهذا يجعل من كليهما يتلقى المعارف والتصورات بالتواتر نفسه وبالتالي تحقق التوازن المجالي لدى عينة الدراسة.

- **اختبار الفرضية الثالثة:** وتنص أنه "توجد فروق في درجات الأصالة بين الذكور والإناث لدى تلاميذ النهائي بمدينة الأغواط".

جدول(6) نتائج اختبار الفروق في الأصالة لدى التلاميذ من الجنسين

الأصالة				
المتغير المعدل	الاختبار الإحصائي المستخدم		النتيجة	القرار
	اختبار مان ويتني			
	قيمة U	مستوى الدلالة		
الجنس	967	0.031	مستوى الدلالة حسب الاختبار أقل من 0.05	يقبل الفرض البديل

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

يتضح من نتائج الجدول(6) أن قيمة sig تساوي 0.031 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الأصالة بين الجنسين لصالح الإناث، حيث أن المتوسط الرتبي للإناث والمقدر بـ64.37 أكبر من متوسط الرتبي للذكور والمقدر بـ 48.34، ومنه تتحقق الفرضية الثالثة.

أظهرت درجات الأصالة ترجيحا لصالح الإناث وذلك ربما يفسر على أن أغلب الإناث أكثر اهتماما بالجانب التعليمي والاطلاع على المستجدات العلمية والتقنية مما يفرز لديهن اكتساب آليات التجديد والمهارات الفكرية.

- **اختبار الفرضية الرابعة:** ونصها أنه "توجد فروق في درجات الطلاقة بين العلميين والأدبيين لدى تلاميذ النهائي بمدينة الأغواط".

جدول(7) نتائج اختبار الفروق في الطلاقة لدى تلاميذ الشعبتين

الطلاقة				
المتغير المعدل	الاختبار الإحصائي المستخدم		النتيجة	القرار
	اختبار مان ويتني			
	قيمة U	مستوى الدلالة		
الشعبة	1202	0.002	مستوى الدلالة حسب الاختبار أقل من 0.05	يقبل الفرض البديل

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

يتضح من نتائج الجدول(7) أن قيمة sig تساوي 0.002 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الطلاقة بين الشعبتين لصالح تلاميذ القسم العلمي حيث أن المتوسط الرتبي للعلميين والمقدر بـ70.47 أكبر من متوسط الرتبي للأدبيين والمقدر بـ 50.53، ومنه تحقق الفرضية الرابعة.

نجد في هذه الفرضية الفروق كانت لصالح العلميين في الطلاقة حيث تعد هذه الفئة صاحبة نتائج مرتفعة قبل توجيهها وقد يكون له تأثير على الطلاقة التي في جوهرها ثروة لغوية يمكن تمثيلها في التمكن من الأدوات اللغوية التي تتيح لهم إنتاج توليفات لغوية، ولعل التراكمات المعرفية لتلاميذ شعبة العلوم مكنتهم من استثمارها داخل بنى لغوية تتعدد وفق مكونات دلالية لامتناهية.

- **اختبار الفرضية الخامسة:** وتنص أنه "توجد فروق في درجات المرونة بين العلميين والأدبيين لدى تلاميذ النهائي بمدينة الأغواط".

جدول(8) نتائج اختبار الفروق في المرونة لدى تلاميذ الشعبتين

المرونة				
المتغير المعدل	الاختبار الإحصائي المستخدم: اختبار مان ويتني		النتيجة	القرار
	قيمة U	مستوى الدلالة		
الشعبة	1199	0.002	مستوى الدلالة حسب الاختبار أقل من 0.05	يقبل الفرض البديل

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

يتضح من نتائج الجدول(8) أن قيمة sig تساوي 0.002 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير المرونة بين الشعبتين لصالح تلاميذ القسم العلمي حيث أن المتوسط الرتبي للعلميين والمقدر بـ70.52 أكبر من متوسط الرتبي للأدبيين والمقدر بـ 50.48، ومنه تتحقق الفرضية الخامسة.

بعد ظهور الفروق لصالح العلميين في المرونة يمكن أن تعلّل هذه النتيجة على أنها ترجع إلى طابع الاختصاص وتعدد مقرراته وتأثير ذلك في تنامي قدرات التفكير لديهم حيث أن العملية تراكمية.

- **اختبار الفرضية السادسة:** التي تنص أنه "توجد فروق في درجات الأصالة بين العلميين والأدبيين لدى تلاميذ النهائي بمدينة الأغواط".

جدول(9) نتائج اختبار الفروق في الأصالة لدى تلاميذ الشعبتين

الأصالة				
المتغير المعدل	الاختبار الإحصائي المستخدم: اختبار مان ويتني		النتيجة	القرار
	قيمة U	مستوى الدلالة		
الشعبة	1171.500	0.001	مستوى الدلالة حسب الاختبار أقل من 0.05	يقبل الفرض البديل

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

يتضح من نتائج الجدول(9) أن قيمة sig تساوي 0.001 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الأصالة بين الشعبتين لصالح تلاميذ القسم العلمي حيث أن المتوسط الرتبي للعلميين والمقدر بـ70.98 أكبر من متوسط الرتبي للأدبيين والمقدر بـ 50.02، ومنه تحقق الفرضية السادسة.

تفيد نتائج الفروق في درجات الأصالة أسبقية العلميين عن الأدبيين مما يجعل تفسير ذلك يأخذ صبغة تخمينية تتمحور حول المسار التعليمي وما يحتويه من مقررات علمية قد يكون لها دور في تقديم أفكار تتسم بالبصمة الخصوصية والتميز.

4- الخلاصة:

حاولنا في هذه الدراسة مناقشة تأثير المتغيرات المعدلة –الجنس والشعبة– على أبعاد التفكير الإبداعي الطلاقة والمرونة والأصالة وقد جاءت جل نتائج دراستنا متوافقة مع العديد من الأدبيات التي توصلت نتائجها إلى تفوق الإناث على الذكور، وفي دراستنا وجدنا فروق في بعدي الطلاقة والأصالة في ظل متغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في بعد المرونة بين الجنسين. وتشير الادبيات إلى أن الفروق الفردية بين الجنسين كثيرة خاصة من حيث العلاقة بين الجنس وفيسيولوجية الدماغ ووظائفه، حيث يرى بعض الباحثين أمثال (Ariniello,1998; Bland,1998; Kruba,2001) وجود اختلافات بين الذكور والإناث في حجم الدماغ وعدد الخلايا الرمادية والبيضاء والحجم النسبي لنصف الكرة الدماغية وحجم الجسم الجاسئ

(عبد الحق والعجيلي،2015، 3)

وبالنّسبة لمتغير الشعبة توصلنا إلى وجود فروق في أبعاد التفكير الإبداعي الثلاثة الطلاقة والمرونة والأصالة لصالح تلاميذ الشعبة العلمية، ولعلّ طبيعة المادة العلمية التي تحتوي على كم هائل من المصطلحات العلمية شكلت التراكمات المعرفية لتلاميذ شعبة العلوم مكنتهم من استثمارها، وربما التّنوع في المقررات ومحتواها قد يكون له تأثير في تنامي هذه المهارات، "وجدير بالذكر أن العلاقة بين الموهبة الإبداعية والخبرة التخصصية قد سجلت باتساق في أكثر من موضع(Amabile,1996)، وبمعنى عام تثبت الدراسات وجود علاقة متحققة فعلا بين الإبداع والتخصص (شتاين،2014، 412).

وهذه النتيجة جد منطقية حيث أننا نتعامل مع متغيرات تخص قدرات عقلية إنسانية وأقل ما يقال عنها أنها أعقد البنى الفرضية التي تم تكوينها في علم النفس، وبالتالي تأثرها بالعديد من المتغيرات التي ربما لم يحص بعضها إلى حد الآن.

الاقتراحات:

- دراسة أبعاد التفكير الإبداعي(الطلاقة والمرونة والأصالة) مع متغيرات معدّلة أخرى ومتغيرات وسيطية لدى التلاميذ في جميع أطوار التعليم، وتنمية أو جلب مقاييس تتناسب مع كل فئة عمرية.
- إجراء دراسات تجريبية طولية حول متغير التفكير الإبداعي وأبعاده على التلاميذ في جميع أطوار التعليم.
- اقتراح مواد تعليمية أو برامج تحفز التفكير الإبداعي لجميع المستويات.

- الإحالات والمراجع:

المراجع العربية:

ابن منظور(دت). *لسان العرب*. القاهرة: دار المعارف.

جروان، فتحي عبد الرحمان(2002). *الإبداع*. الأردن: دار الفكر.

حوامدة، مصطفى محمود(2006). الأنشطة الإبداعية للطلبة في ضوء مقياس تورانس وعلاقتها ببعض متغيراتهم الديمغرافية والتنظيمية في مدارس شمال الأردن. *مجلة جامعة طيبة(العلوم التربوية)*. السنة الثانية. العدد 3.

خير الله، جمال(2008). *الإبداع الإداري*. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

زهرية، عبد الحق والعجيلي، صباح(2015). السيطرة الدماغية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعات في الأردن في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 11(2).

السليتي، فراس محمود مصطفى(2006). *التفكير الناقد والإبداعي*. الأردن: عالم الكتب الحديث وجدارا للكتاب العالمي.

شتاين، برج(2014). *الأسس النفسية للابتكار*. ترجمة: المركز الثقافي للتعريب والترجمة. مصر: دار الكتاب الحديث.

العبيدي، محمد جاسم ولي والعبيدي، باسم محمد والعبيدي، ألاء محمد(2010). *الإبداع والتفكير الابتكاري وتنميته في التربية والتعليم*. الأردن: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

العوفي، عيسى سعد والجميدي، عبد الرحمن علوي(2010). *القاموس العربي الأول لمصطلحات علوم التفكير*. الأردن: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

فيروز أبادي(دت). *القاموس المحيط*. (ج3). مصر: الهيئة المصرية للكتاب.

قادري، حليمة(2009/2008). *قياس الكفاءة اللغوية للطفل*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة وهران: الجزائر.

قنديل، علاء محمد سيد(2010). *القيادة الإدارية وإدارة الابتكار*. الأردن: دار الفكر.

مجمع اللغة العربية المصري(2004). *المعجم الوسيط*. (ط4). مصر: مكتبة الشروق الدولية.

ملحم، سامي محمد(2006). *سيكولوجية التعلم والتعليم الاسس النظرية والتطبيقية*. (ط2). الأردن: دار المسيرة.

نيجل، كنج ونيل، أندرسون(2004). *إدارة أنشطة الابتكار والتغيير*. تعريب: محمود حسن حسني. السعودية: دار المريخ للنشر.

المراجع الأجنبية:

Michael F. Shaughnessy.(1998). *An Interview with E. Paul Torrance: About Creativity*. Educational Psychology Review. 10(4).

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA:

عطاوة، سليم وقويدري، لخضر (2019). أبعاد التفكير الإبداعي في ظل بعض المتغيرات المعدلة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالاغواط. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 55-68.

قلق المستقبل وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من طلبة جامعة الوادي

Future Anxiety and its relationship to self-efficacy among a sample of El Oued university students

فتحي وادة*

جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة (2)، الجزائر ، f.ouada2012@gmail.com

تاريخ الاستلام:01-09-2019 تاريخ القبول: 05-11-2019 تاريخ النشر : 01-03-2020

ملخص: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الموجودة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة جامعة الوادي، استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن، وشملت عينة الدراسة على (449) طالبا وطالبة من التخصصين العلمي والأدبي للسنة الجامعية (2016 -2017)، كما تم اختيار عينة الدراسة عن طريق المعاينة العشوائية الطبقية،وطبقت الدراسة مقياس قلق المستقبل(المشيخي، 2009)، ومقياس فاعلية الذات (إعداد الباحث، 2016) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات قلق المستقبل ودرجات فاعلية الذات لدى عينة الدراسة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق المستقبل باختلاف مستويي فاعلية الذات (مرتفعة – منخفضة) لدى عينة الدراسة.
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائيةفي درجات قلق المستقبل باختلاف التخصص(علمي – أدبي) لدى عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية:قلق المستقبل ؛ فاعلية الذات ؛ طلاب الجامعة

Abstract: The study aimed to find out the relationship between future anxiety and self-efficacy among a sample of El Oued university students. This study used the descriptive method correlative and comparative designs. The study sample composed of (449) students from the scientific and literary disciplines for the academic year (2016-2017). The study sample was selected in random stratified sampling and it used the Future Anxiety Scale (Al-Mashikhi, 2009) and the Self-efficacy Scale (prepared by the researcher, 2016). The study concluded to following results:

- There was a significant correlation between future anxiety scores and self-efficacy scores in the study sample.
- There were statistically significant differences in future anxiety scores according to the levels of self - efficacy (high - low) in the study sample.
- There were no statistically significant differences in future anxiety scores according to the discipline (scientific - literary) in the study sample.

Keywords:future anxiety; self-efficacy; university students.

*المؤلف المراسل: f.ouada2012@gmail.com

1- مقدمة

يعتبر قلق المستقبل نوعا من أنواع القلق الذي يشكل خطرا على صحة الفرد وأدائه، ومثلما يـكون الخوف والقلق حافزا على التعلم والوصول إلى الهدف يكون مثبطا ومحبطا للدافعية، وقد شكل قلق المستقبل محور اهتمام الباحثين وعلماء النفس بسبب التطورات المستمرة على مستوى الدراسات النفسية والتي وسعت من حقل دراسة القلق واستطاعت أن تربطه بعوامل أخرى ذات أهمية، ومنه فإن قلق المستقبل يُعد أحد المصطلحات الحديثة على بساط البحث العلمي وأن جميع أنواع القلق المعروفة لها بُعد مستقبلي، وبالعودة إلى الأنواع المختلفة من القلق والتي أشار إليها الدليل التشخيصي الإحصائي العاشر للاضطرابات النفسية والعقلية نجد أن قلق المستقبل ليس من بينها، ويرجع إلى حداثة هذا النوع من القلق في علم النفس.

قلق المستقبل ظاهرة تستحق الدراسة بين طلاب الجامعة، حيث أكد باندورا(1991)إلى أن الطالب الذي يعتقد أن لديه قدرة مرتفعة على التحكم في مصادر التهديد المحتملة لا يكوِّن أنماط تفكير مثيرة للقلق، بينما الطالب الذي يعتقد أن لديه قدرة منخفضة في التحكم في هذه التهديدات تنتابه درجة مرتفعة من الإحساس بالقلق.وأشار Zaleski(1996)، بأن قلق المستقبل يعتمد على الفاعلية الذاتية حيث أنه لابد أن يكون الشخص لديهالقدرة والثقة على التحكم فيما حوله (البيئة) لإنجاز أهدافه الشخصية ولمواجهة الأحداث السالبة وهذا الفهم جيد لتخفيف القلق من المستقبل.

وفي ظل ضغوط الحياة العصرية والعوامل المؤثرة على الطالب الجامعي كأعباء الدراسة والمعيشة وارتفاع الأسعار وغياب العدالة التوزيعية، وقلة فرص العمل بعد التخرج، كل هذه المشكلات المتداخلة قد تأثر في طريقة تفكير الطالب فيصبح يسلك تفكيرا غير عقلاني غير متفهم لاهتماماته وأهدافه المستقبلية، وتدني فاعلية الذات لديه وغير قادر على معالجة الأحداث الضاغطة والتغيرات المتلاحقة والسريعة، التي لا يستطيع الفرد ملاحقتها أو استيعابها أو التنبؤ بنتائجها، تعتبر من أهم مثيرات القلق.

ومن هنا؛ فإن أهمية الدراسة الحالية تنبثق من أهمية موضوعها كونها تحاول التعرف على طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل بفاعلية الذات لدى الطالب الجامعي، مما يجعل هذا الموضوع ذا أهمية على المستوى الأكاديمي والاجتماعي والثقافي حسب ما يراه الباحث.

1.1- الإشكالية:

إن أكثر ما يثير القلق لدى الشباب هو المستقبل، فالمستقبل يضمن النجاح في العمل وتحقيق الذات والنجاح في إقامة العلاقات مع الآخرين، لذا يستشعرون إحباطا وقلق على ذواتهم ووجودهم ومستقبلهم نتيجة التطلعات الزائدة والآمال، والطموحات التي يمتن بها الشباب، كل ذلك يؤدي إلى التوتر والإحباط، هو القلق المتعلق بالمستقبل، حيث أكّد الزوبيدي أن قلق المستقبل يُعد من أهم خمس مشكلات يعاني منها الطلاب في الجامعةأما سميث أكد أن الاهتمام بالمستقبل يشكل المرتبة الثالثة بين (69) موضوعا يثير اهتمام الطلبة في الجامعةصبري (2003).

وقد أكدت العديد من الدراسات العربية والأجنبية على مركزية المستقبل في تفكير الشباب، من حيث أنه فضاء للتخطيط والعمل وتنفيذ الأهداف مثل دراسة أبو درويش والطويل (2009)، والتي توصلت إلى وجود اتجاه سلبي نحو المستقبل لدى طلبة السنوات الأخيرة في الحياة الجامعية.

إن اعتماد الفرد على فاعليته الذاتية يجعله أكثر تفهما لاهتماماته وأهدافه المستقبلية وسلوكه، كما يضع لنفسه أهدافا بعيدة المدى، ويبذل الجهد في مواجهة الفشل، وأن تحقيق التغير الإيجابي في السلوك يعتمد على تمتع الفرد بمعتقدات إيجابية عن الذات(الطراونة، 2005، 12)، ومنه فالأفراد ذوي فعالية الذات المرتفعة لديهم القدرة على معالجة الأحداث الضاغطة، وأن توقعات الفرد لفاعليته الذاتية ترتبط بدرجة كبيرة بالسلوكيات السوية ويتمثل ذلك في الاتزان الانفعالي.

وأوضح باندورا(1991)، إلى أن فاعلية الذات تؤدي دورا محوريا في تحديد درجة التحكم في أنماط التفكير المثير للقلق، وقد بينت العديد من الدراسات التي أجراها كل منBabak & al(2008) و(المصري،2011)بأن انخفاض فاعلية الذات تعد مظهرا هاما لمشكلات القلق والخوف، وأن هناك علاقة عكسية بين فاعلية الذات والقلق، ومنه فالفرد الذي يعاني من قلق المستقبل يكون متشائما، وينظر للمستقبل على أنه مظلم وغامض ويشعر بالإحباط واليأس والإحساس بفاعلية ذات متدنية، ويضطرب لديه التفكير ممّا يؤدي به إلى عدم التركيز والثقة في قدرته الذاتية وتخطي العقبات التي تواجهه وصعوبة حلّ المشكلات بطريقة سليمة.

ومن هذا التصور جاءت إشكالية الدراسة لتبحث عن طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة جامعة الوادي؛ على ضوء ما تقدم تحدد إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات قلق المستقبل ودرجات فاعلية الذات لدى عينة الدراسة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق المستقبل باختلاف مستويي فاعلية الذات (مرتفعة – منخفضة) لدى عينة الدراسة ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق المستقبل باختلاف التخصص(علمي – أدبي) لدى عينة الدراسة ؟

2.1- فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة الفرضيات علىالنحو التالي:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات قلق المستقبل ودرجات فاعلية الذات لدى عينة الدراسة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق المستقبل باختلاف مستويي فاعلية الذات (مرتفعة – منخفضة) لدى عينة الدراسة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق المستقبل باختلاف التخصص(علمي – أدبي) لدى عينة الدراسة.

3.1- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- معرفة العلاقة بين درجات قلق المستقبل بدرجات فاعلية الذات لدى عينة الدراسة.
- التعرف على الفروق بين (مرتفعي – منخفضي) فاعلية الذات في قلق المستقبل لدى عينة الدراسة.
- الكشف عن الفروق في درجات قلق المستقبل حسب متغير التخصص لدى عينة الدراسة.

4.1- أهمية الدراسة:

تستمد أيّة دراسة أهميتها من خلال ارتكازها على محورين، هما مدى حيوية الموضوع أو الظاهرة التي يتعامل معها، والعينة التي تجرى عليها الدراسة.

- بالعودة إلى الأنواع المختلفة من القلق التي أشار إليها الدليل التشخيصي الإحصائي العاشر للاضطرابات النفسية والانفعالية، نجد أن قلق المستقبل ليس من بينها، ويرجع عبد الرحيم (2007) السبب إلى حداثة هذا النوع من القلق في علم النفس، وعليه فتناوله في هذه الدراسة يضفي أهميه علمية بالغة.
- كما تتجلى أهمية الدراسة في التأكيد على الدور الإيجابي البناء لفاعلية الذات على مواجهة القلق من المستقبل حتى يتمكن طلاب الجامعة على مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل.
- مرافقة الطلاب وتوعيتهم في هذه المرحلة الحاسمة وما يتأتى عنها من اضطرابات ومشكلات نفسية تعصف بمستقبل الشباب الجامعي وتوفير البيئة المناسبة لمواجهة القلق، والمساعدة على نمو فاعلية الذات بشكل ناضج وسليم من خلال تصميم برامج إرشادية مناسبة، لخفض قلق المستقبل وتنمية فاعلية الذات وتعديل وتغيير الأفكار الخاطئة لديهم، من أجل تحقيق قدر أكبر من الصحة النفسية.

5.1- حدود الدراسة:

يقتصر البحث الحالي على معرفة العلاقة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي، السنة ثالثة وفق نظام(ل.م.د)، من التخصصين العلمي(التكنولوجيا، العلوم الدقيقة علوم الطبيعة والحياة، العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير)، والأدبي (الآداب واللغات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، العلوم الإسلامية، الحقوق والعلوم السياسية)، للسنة الجامعية(2016-2017).

6.1- تحديد مصطلحات الدراسة:

أولا: قلق المستقبل:

تعريف زينب شقير(2005 : 05): "بأنه خلل أو اضطراب نفسي المنشأ ينجم عن خبرات ماضية غير سارة، مع تشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع وللذات، من خلال استحضار للذكريات والخبرات الماضية غير السارة، مع تضخيم السلبيات ودحض الإيجابيات الخاصة بالذات والواقع وتجعل صاحبها في حالة من التوتر وعدم الأمن ممّا قد يدفعه لتدمير الذات والعجز الواضح وتعميم الفشل وتوقع الكوارث وتؤدي به إلى حالة من التشاؤم من المستقبل وقلق التفكير في المستقبل".

التعريف النظري لقلق المستقبل في البحث الحالي: "قلق المستقبل هو جزء من القلق العام موضوعه توقع المستقبل، مما يدفع صاحبه بالارتباك والشعور بالتهديد، وفقدان الطمأنينة النفسية والتشاؤم والفشل في تحقيق الذات وتجسيد الطموحات".

التعريف الإجرائي لقلق المستقبل: يعرّف قلق المستقبل إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال إجاباتهم على بنود مقياس قلق المستقبل (إعداد المشيخي، 2009)، المطبق في هذه الدراسة وهو حسب المستويات التالية

- المستوى المنخفض (70 فأقل).

- المستوى المتوسط (71- 78).
- المستوى المرتفع (79 فأكثر).

ثانيا: فاعلية الذات:

تعريف العدل(2001، 131):"بأنها ثقة الفرد في قدراته خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات الفرد في قوة الشخصية مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر، أو الأسباب الأخرى للتفاؤل".

التعريف النظري لفاعلية الذات في الدراسة الحالية:" بأنها معتقدات يمتلكها الفرد في قدرته على أداء السلوك وتوجيهه مما ينعكس على الأنشطة التي يقوم بها والكيفية التي يتعامل بها في مختلف المواقف الضاغطة التي تواجهه في الحياة ".

التعريف الإجرائي لفاعلية الذات: تعرّف فاعلية الذات إجرائيا، بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال إجاباتهم على بنود مقياس فاعلية الذات (إعداد الباحث، 2016) المطبق في هذه الدراسة وهي حسب المستويات التالية :

- المستوى المنخفض (73 فأقل).
- المستوى المتوسط (74- 89).
- المستوى المرتفع (90 فأكثر).

ثالثا: طلاب الجامعة:

هم طلاب المرحلة الجامعية المتحصلين على شهادة البكالوريا، والذين يزاولون دراستهم وفق نظام(ل م د) من جميع المستويات الدراسية بجامعة حمة لخضر بالوادي والمسجلين للعام الدراسي(2016-2017).

وفي الدراسة الحالية، هم طلاب السنة الثالثةوفق نظام(ل. م. د) من التخصصين العلمي والأدبي على مستوى جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي، للسنة الجامعية (2016-2017).

2- الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2- الإطار النظري:

أولا: قلق المستقبل:

إن التغير والتطور السريع والظروف التي تمر بها المجتمعات البشرية، تستثير قلق المستقبل لدى الفرد فهو من أكثر أنواع القلق تأثيرا على الصحة النفسية، بحيث يجعل الفرد يشعر بعدم الأمن والتوتر وتوقع الخطر مما يسبب له العجز والتشاؤم واليأس.

أ- تعريف قلق المستقبل:

يُشير Zaleski (المشار إليه في عشري، 2004)إلى أن قلق المستقبل بأنه :" حالة من التوجس والخوف وعدم الاطمئنان، والخوف من التغيرات غير المرغوبة المتوقع حدوثها في المستقبل وفي الحالة القصوى لقلق المستقبل، قد يكون هناك تهديد بأن شيئا ما غير حقيقي سوف يحدث للشخص".

وتعرف السبعاوي(2007)قلق المستقبل بأنه:" حالة انفعالية مضطربة غير سارة تحدث لدى الفرد من وقت لآخر، يميزها شعور بالتوتر والضيق والخوف، وعدم الارتياح والكدر والهم وفقدان الأمن النفسي تجاه الموضوعات التي تهدد قيمته أو كيانه، يقترن بتوقع وترقب خطر مجهول يمكن حدوثه في المستقبل".

ويعرف الجميلي(2009) إلى أن قلق المستقبل" ناتج عن توقع لا منطقي لحدوث ضرر في المستقبل وتلعب فيه خبرة الفرد دورا مهما في إمكانية توقع الأحداث المثيرة للقلق".

ويعرف عسلية والبنا(2011)قلق المستقبل بأنه:" توقع الفرد لوجود خطر يهدد مستقبله وقد لا يكون لهذا الخطر أي وجود ينجم عنه فقدان الشعور بالأمن والنظرة التشاؤمية للحياة والمستقبل".

من خلال التعريفات السابقة يرى الباحث أن قلق المستقبل هو جزء من القلق العام موضوعه توقع المستقبل مما يدفع صاحبه بالارتباك والشعور بالتهديد وفقدان الأمن والتشاؤم، والفشل في تحقيق الذات وتجسيد الطموحات وهذا المفهوم يوحي لنا بالطبيعة المعرفية لقلق المستقبل.

ب- أسباب قلق المستقبل:

إن المستقبل مصدر مهم من مصادر القلق، باعتباره مساحة لتحقيق الرغبات والطموحات وتحقيق الذات والإمكانيات الكامنة، ومن جهة أخرى يعتبر المستقبل هو المجال الذي تتحرك فيه هواجس القلق فهذا الأخير مرتبط بتلك الأحداث التي من المحتمل حدوثها في المستقبل أكثر من الأحداث التي وقعت في الماضي. والقلق كغيره من الظواهر الإنسانية المعقدة هو نتاج مجموعة من الأسباب المتعلقة بالشخص ذاته، كالخبرات السيئة وطبيعة مسار الطفولة واضطراباتها والبناء النفسي والمعرفي للشخص كما يعود إلى محيط الشخص والظروف التي مر بها.

وحسب النظريات الحديثة فإن قلق المستقبل يرتبط أكثر بما يلي:(2006) Eysenck & al

- الميل والنزوع إلى رد فعل القلق باعتباره من خصائص الشخصية.
- الخبرات المعاشة على مستوى الفرد والجماعة، أي حصيلة النجاح والفشل.
- حدث معاش في فترة تاريخية وأحداث اجتماعية وصراعات سياسية.
- الظهور المفاجئ للأخطار، كالإرهاب والأمراض المزمنة وتراجع الأخلاق وقدوم قوة عسكرية عظمى، غير أن هناك رؤية موحدة بين الباحثين، ترى أن هناك العديد من العوامل تتدخل في ظهور القلق واستمرار خصوصا العوامل الناتجة عن النظام المعرفي، السلوكي، البيولوجي، والبيئي وحسب النموذج البيو- سيكو –اجتماعي، لا يوجد سبب واحد للقلق ولا بد من أخذ بعين الاعتبار كل المحددات وتفاعلاتها المتبادلة(Bouchard &rivière , 200056,).

ويضيف (Zaleski,1996,88) الأسباب التالية لقلق المستقبل:

- الأحداث السلبية في حياة الفرد وإعادة تذكرها، تزيد من احتمال ارتفاع معدلات القلق المستقبلي.
- غياب التخطيط للمستقبل، وقلة المرونة، والاعتماد على الآخرين في تأمين المستقبل.
- التوقع داخل إطار الروتين واختيار أساليب التعامل مع المواقف التي فيها مواجهة مع الحياة.
- العزو الخارجي للفشل.
- تراجع مستوى القيم الدينية والروحية.
- الضغوط النفسية وعدم القدرة على التكيف مع المشاكل التي يعاني منها الشخص.
- تبني الأفكار اللاعقلانية والاعتقاد بالخرافات والنظرة السوداوية.

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث، أن أغلب الباحثين اتفقوا على أن أهم أسباب قلق المستقبل هي الأفكار اللاعقلانية وعدم الاستعداد الشخصي، وعدم قدرة الفرد على التفاعل مع تلك الأحداث المستقبلية فهو إما أن

يتقبلها أو يحاول تجاوزها أو يستسلم لها، ويتعامل معها على أساس أنه لا يمكن التغلب عليها، فيصبح إنسانا قلقا.

ج- الطبيعة المعرفية لقلق المستقبل :

يقوم النموذج المعرفي للقلق على مجموعة من الافتراضات، مفادها أن المريض بالقلق يرتكز تفكيره على الأفكار اللاعقلانية وتفسيرات ذاتية مشوهة لخبرات شعورية أساسها الإحساس بالخطر المهدد للكيان النفسي أو الجسمي أو خطر يهدد مستقبل الفرد في دراسته، أو عمله أو أسرته، ويرى Ellis(المشار إليه في حسان ، 2009) أن القلق هو نتيجته تبني أفكار لاعقلانية عن الذات والحياة تجعل الفرد عاجزا انفعاليا، لأنه لا يعرف كيف يفكر بطريقة عقلانية، وهذه الأفكار اللاعقلانية هي مصدر القلق.

أما (أرون بيك) يرى بأن المكونات المعرفية تساهم بشكل كبير في تحريك مشاعر القلق، ويتغير (مستوى القلق من منخفض إلى مرتفع أو العكس) حسب طبيعة المكونات المعرفية ودرجة إدراك الخطر الذي يهدد الشخص، وتظهر الاضطرابات الفكرية للشخص القلق فيما يلي:

- أفكار متكررة عن الخط، حيث أن المريض هو دائما تحت سيطرة أفكار لفظية وصورية تدور حول وقائع مؤذية.
- نقص القدرة على مجادلة الأفكار المخيفة.
- تعميم المؤثر الضار(بيك، 2000، 122).

وفي نفس السياق فالقلق حسب Zaleski(1996)هو الخوف من التمثيل المعرفي للمستقبل أكثر من تأثير الجانب الانفعالي، وعلى هذا الأساس فالخريطة المعرفية للقلق مبنية على منطق خاص يعتقد بصحته هذا المنطق يشكل أفكار غير عقلانية، وتأويل خاطئ للأحداث ولما سيأتي.

يتبين مما سبق أنه رغم ما يبديه الشخص القلق من أعراض سلوكية وانفعالية، إلا أن الأساس المكون لهذه الأعراض والسلوكات هو الجانب المعرفي، باعتبار أن قلق المستقبل عملية معرفية تعتمد على إدراك الفرد وتفسيره للأحداث المستقبلية المختلفة، وأن الأفكار والتخيلات هي مثيرات لقلق المستقبل والتي يصبح من خلالها في حالة قلق شعوري تثير بدورها انفعالات تقوده إلى توقع غير محبب للمثيرات المختلفة، مما يجعل الفرد في حالة ترقب وتوجس وهذه الحالة ما هي إلا تأشيرة دخول لقلق المستقبل.

د- الآثار السلبية لقلق المستقبل:

لقلق المستقبل تأثيرات سلبية واسعة على حياة الفرد، فهو يترك الشخص في اضطراب دائم وينكد مستقبله ويجعل حاضره في حالة تأزم وشلل وارتباك، مما يفقده التصرف العقلاني والمنطقي ويقع في النهاية في التفسيرات السلبية للأحداث اليومية، ويهاجم القلق احترام الذات، وتصبح الثقة بالنفس ضعيفة مما يكون عرضة للانهيار النفسي والعقلي والبدني، ومن أهم الآثار السلبية التي تترتب على قلق المستقبل ما يلي:

- التوقع والانتظار السلبي لما قد يحدث، للتوقع والاستباق تأثير على مجرى المشاعر والأفعال يفوق كل التصورات، فيما يتوقعه الشخص لخبراته من نتائج عاجلة أو آجلة، هو الذي يحدد معنى هذه الخبرات وقد تتخذ التوقعات شكلا بصريا، فالشخص القلق تتكون له صور الكارثة كلما شرع في موقف جديد والتوقعات السيئة تجعل الشخص بليدا.

- الانسحاب من النشاطات البناءة والمفيدة التي قد تحتوي على نوع من المخاطرة، ويرى Zaleski أن الإقدام على المخاطرة يرتبط بشكل جيد مع الاعتماد بالحظ الجيد (التفاؤل) ويرتبط أيضا بالتفاؤل غير الواقعي إذا كانت المخاطرة لا موضوعية ولا عقلانية.
- التقوقع داخل إطار الروتين، واختيار أساليب التعامل مع المواقف التي فيها مواجهة مع الحياة، حيث أنهم لا يقتنعون بسهولة أن المعلومات والمعرفة المكتسبة من الواقع ممكن أن تكون مفيدة.
- الالتزام بالنشاطات الوقائية، وذلك ليحمي الفرد نفسه، أكثر من اهتمامه بالانخراط في مهام حرة مفتوحة غير مضمونة النتائج.
- استخدام ميكانيزمات الدفاع مثل الإسقاط والتبرير والكبت(زيدان، 2007، 95).
- قليل الثقة بالنفس ويفقد السيطرة بسهولة وبذلك يصبح عرضة للانهيار العقلي والبدني.
- الهروب من الماضي والتشاؤم وعدم الثقة في أحد واستخدام آليات الدفاع، وصلابة الرأي والتعنت.
- الشك في الكفاءة الشخصية واستخدام أساليب الإجبار والإكراه في التعامل مع الآخرين وذلك لتعويض نقص هذه الكفاءة.
- استخدام العلاقات الاجتماعية لضمان أمان المستقبل لدى الفرد، أي أن الأفراد الأكثر احتكاكا في الجماعة وتعصبا لهم في معظم الأحيان أكثر عجزا عن الاستقلال، فالعلاقات الحميمية تتصف بالاتكال الشديد على رموز القوة في الجماعة وعلى سائر السلطة المادية والنفسية.
- الاعتمادية والعجز و اللاعقلانية(مسعود، 2006، 58).

ثانيا : فاعلية الذات :

تعد فاعلية الذات من المتغيرات النفسية الهامة التي توجه سلوك الفرد، وتسهم في تحقيق أهدافه الشخصية فالأحكام والمعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدراته وإمكاناته لها دور هام في التحكم في البيئة مما يسهم في زيادة القدرة على الإنجاز ونجاح الأداء.

أ- تعريف فاعلية الذات:

يعرفBandura (1999, 39)فاعليه الذات بأنها:" إحكام الفرد لقدراته وذلك لتنظيم وإنجاز الأعمال التي تتطلب تحقيق أنواع واضحة من الأداء".

أما العدل(2001 ،131)عرف فاعلية الذات على أنها:" ثقة الفرد الكامنة في قدراته يُعبر عنها خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة".

يشير المشيخي (2009، 12)على أن فاعلية الذات" هي معتقدات الفرد في قدراته، وفي قوة الشخصية مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك".

ذهبت كل من هويدة والجمالي(2010 ، 762) في تعريفهما لفعالية الذات، على أنها:" إدراك الفرد لقدراته الشخصية من خلال إنجاز الأداء، وتنوع الخبرات البديلة واقتناعه بقدراته على انجاز المهام بنجاح بالإضافة إلى استشاراته الانفعالية التي تزيد من قدرته على مواجهة المواقف التي تواجهه".

ويرى الباحث أن فاعلية الذات بشكل عام تشير بأنها معتقدات يمتلكها الفرد في قدرته على أداء السلوك وتوجيهه مما ينعكس على الأنشطة التي يقوم بها، والكيفية التي يتعامل بها في مختلف المواقف الضاغطة التي تواجهه في الحياة، وأن المعتقدات الشخصية حول فاعلية الذات تُعد المفتاح الرئيسي للقوى المحركة لسلوك الفرد لأن

السلوك الإنساني يعتمد بشكل أساسي على ما يعتقده الفرد عن توقعاته لمهاراته السلوكية المطلوبة للتفاعل الناتج والكفء مع أحداث الحياة.

ب- نظرية فاعلية الذات لباندورا:

يرجع أصل فاعلية الذات إلى ألبرت باندورا، والتي اشتقت من نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي التي أساسها، وأكد فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يُفسر من خلال المقابلة بين السلوك ومختلف العوامل، وفيما يلي الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها نظرية التعلم الاجتماعي(Bandura,1999, 77 ; 98).

- إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي كالتنبؤ أو التوقع، وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.
- يتعلم الفرد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها، والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح الاكتساب السريع للمهارات المعقدة التي ليس من الممكن اكتسابها عن طريق الممارسة.
- يمتلك الفرد القدرة على عمل الرموز، والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال، والاختيار لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج والاتصال بين الأفكار المعقدة وتجارب أخرى.
- يمتلك الفرد القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكه وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية التي تؤثر على السلوك، كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم ويقيمون سلوكهم بناء على هذه المعايير، وهذا يمكنهم من بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.
- يمتلك الفرد القدرة على التأمل الذاتي، والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية، وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في السلوك.
- إن قدرات الفرد هي نتيجة تطور الميكانيزمات، والأبنية النفسية العصبية المعقدة التي تتفاعل مع بعضها لتحديد السلوك وتزويده بالمرونة اللازمة.
- تتفاعل الأحداث البيئية والعوامل الداخلية مع السلوك بطريقة متبادلة، فالأفراد يستجيبون معرفيا وانفعاليا وسلوكيا، إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرة المعرفية يمارسون التحكم في سلوكهم الذاتي والذي يؤثر على الحالات المعرفية والانفعالية، وهذا ما يترجمه مبدأ الحتمية المتبادلة الذي يعتبر من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية.

ومن خلال ما سبق يرى الباحث أن نظرية فاعلية الذات تهتم بدور العوامل المعرفية والذاتية في نموذج الحتمية المتبادلة التابع للنظرية المعرفية الاجتماعية، وذلك فيما يتعلق بتأثير المعرفة على الانفعال والسلوك وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية على المعرفة، وطبقا لهذا النموذج فإن المتعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة (شخصية، سلوكية، وبيئية) وتطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد على قدرته واتجاهاته، أما العوامل السلوكية فتتضمن مجموعة الاستجابات الصادرة عن الفرد، وعوامل بيئية تشمل الأدوار التي يقوم بها من يتعاملون مع الطفل، ومنهم الآباء والمعلمون والأقران.

ج- مصادر فاعلية الذات:

اقترح ألبرت باندورا (1997) أربعة مصادر لفاعلية الذات وعلاقتها بأحكام فاعلية الذات والسلوك أو الناتج النهائي للأداء.

- **الإنجازات الأدائية(Performance Accomplishment):**

ويُعد مصدر الإنجازات الأدائية الأكثر تأثيرا في فاعلية الذات لدى الفرد، لأنه يعتمد أساسا على الخبرات التي يمتلكها الشخص، فالنجاح عادة يرفع توقعات الفاعلية بينما، الإخفاق المتكرر يخفضها والمظاهر السلبية للفاعلية مرتبطة بالإخفاق، وتأثير الإخفاق على الفاعلية الشخصية يعتمد جزئيا على الوقت والشكل الكلي للخبرات.

- **الخبرات البديلة(Vicarious Experience):**

ويُشير هذا المصدر إلى الخبرات غير المباشرة التي يحصل عليها الفرد، فرؤية أداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة الجيدة، والرغبة في المثابرة مع الجهود ويطلق على هذا المصدر" التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين"، فالأفراد الذين يلاحظون نماذج ناجحة يمكنهم استخدام هذه الملاحظات لتقدير فعاليتهم الخاصة.

- **الإقناع اللفظي (Verbal Persuasion):**

إن الإقناع اللفظي الحديث الذي يتعلق بالخبرات معينة للآخرين، والإقناع بها من قبل الفرد أو معلومات تأتي إلى الفرد لفظيا عن طريق الآخرين تكسبه نوعا من الترغيب في الأداء أو الفعل ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولاته لأداء المهمة، وأن الإقناع الاجتماعي له دور مهم في تقديم الإحساس بفاعلية الذات.

- **الحالة النفسية والفسيولوجية(Psychological and Physiological state):**

وهي تمثل المصدر الأخير للحكم على فاعلية الذات، ويشير إلى العوامل الداخلية التي تحدد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا، وذلك مع الأخذ في الاعتبار بعض العوامل الأخرى مثل القدرة المدركة للنمو وصعوبة المهمة والجهد الذي يحتاجه الفرد والمساعدات التي يمكن أن يحتاجها للأداء فايد(2008).

ومما سبق يتضح لنا في ضوء نظرية باندورا لفاعلية الذات أن :

فاعلية الذات تكوين نظري وضعه ألبرت باندورا كمفهوم معرفي يهتم بتغيير السلوك، ودرجة الفاعلية تحدد السلوك المتوقع، وهي كمية الطاقة المبذولة للتغلب على المشكلات، وأحكام فاعلية الذات عملية استنتاجيه تتوقف على معلومات من أربة مصادر رئيسية وهي: الإنجازات الأدائية والخبرات البديلة والإقناع اللفظي، والحالة النفسية أو الفسيولوجية، وتتميز في ضوء ثلاثة أبعاد هي: قدر الفاعلية العمومية، والقوة.

2.2-الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة مع متغيرات أخرى في البيئات العربية والأجنبية، وفيما يلي عرض لأهم الدراسات السابقة.

أ. دراسات سابقة تتعلق بمتغير قلق المستقبل:

هدفت دراسة ابن الطاهر(2010) إلى معرفة طبيعة العلاقة بين مصادر الضغوط النفسية وقلق المستقبل لدى طلبة التخرج، كما استهدفت تحديد الفروق بين الطلبة والطالبات في قلق المستقبل، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة، استخدم الباحث في دراسته مقياس قلق المستقبل، ومقياس الأحداث الحياتية الضاغطة

لزينب شقير؛ وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين مصادر الضغوط النفسية وقلق المستقبل، كما بينت النتائج وجود فروق تعزى لمتغير التخصص في قلق المستقبل.

كما بحثت دراسة القرشي (2011) للتحقق من وجود علاقة بين الدافع للإنجاز و قلق المستقبل واستهدفت الكشف عن الفروق في قلق المستقبل لدى عينة الدراسة وفقا لكل من المستوى الدراسي (أول – رابع) التخصص (علمي – أدبي)، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالبا وطالبة (150) منهم من الكليات العلمية و(150) من الكليات الأدبية بجامعة أم القرى، وطبقت الدراسة مقياس الدافع للإنجاز إعداد موسى (1981) ومقياس قلق المستقبل إعداد زينب شقير (2005)؛ وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للإنجاز وقلق المستقبل لدى عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل تعزى لمتغيرات الدراسة (المستوى الدراسي – التخصص).

قام أحمد محمود جبر (2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات، والكشف عن الفروق في قلق المستقبل والعوامل الخمسة للشخصية لدى طلبة الجامعات، وتكونت عينة الدراسة من (800) طالب وطالبة واستخدمت الدراسة مقياس العوامل الخمسة للشخصية من إعداد كوستا وماكدي تعريب الأنصاري (1997)، ومقياس قلق المستقبل من إعداد الباحث؛ وخلصت النتائج وجود مستوى متوسط من القلق تجاه المستقبل، كما بينت النتائج على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عامل العصابية وبين قلق المستقبل، ولم توجد فروق في قلق المستقبل تعزى المتغيرات الدراسة.

ب. دراسات سابقة تتعلق بمتغير فاعلية الذات:

بحثت دراسةLeglesia et al (2005)إلى معرفة طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات بكل من القلق والضغط النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (136) طالبا واستخدمت الدراسة مقياس فاعلية الذات، مقياس القلق ومقياس الضغط النفسي؛ أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين فاعلية الذات وكل من القلق والضغط النفسي.

هدفتدراسةBabak etal(2008)إلى بحث العلاقة بين الضغط الإدراكي وفاعلية الذات المدركة والحالة النفسية لدى طلاب المدارس العليا بإيران، وبلغت عينة الدراسة (866) طالبواستخدمت الدراسة مقياس الصحة العامة، مقياس فاعلية الذات، مقياس الضغوط وكشفت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الضغط الإدراكي وفاعلية الذات والحالة النفسية لدى عينة الدراسة؛ وأوضحت نتائج الدراسة إلى أن فاعلية الذات تؤثر على الصحة النفسية والاستجابة للضغوط لدى المراهقين، وبينت النتائج إلى أن الذين لديهم فاعلية ذات عالية يستطيعون مواجهة الضغوط وصحتهم النفسية جيدة بينما الذين لديهم فاعلية ذات أقل يصعب علهم التعامل مع الضغوط أو مواجهتها مما يؤدي إلى زيادة التوتر والتعرض للقلق والاضطراب النفسي.

إن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة باهتمامها بموضوع قلق المستقبل وفاعلية الذات ويلاحظ من الدراسات السابقة أنها اعتمدت على مناهج وأساليب مختلفة ومقاييس كوسيلة لقياس مستوى قلق المستقبل وفعالية الذات، وهذا تبعا للتعريف الإجرائي المعتمد من دراسة إلى أخرى وإلى الأهداف المرجوة، حيث ركزت بعض الدراسات على تقديم أسباب قلق المستقبل ومصادر فاعلية الذات في حين اعتمدت دراسات أخرى على قياس الاستجابات الناجمة عن قلق المستقبل وفاعلية الذات (الآثار) الأمر الذي فسر تفاوت مستويات قلق المستقبل وفاعلية الذات من دراسة للأخرى، أما من حيث العينات فقد طبقت الدراسات في مجملها على طلاب

الجامعة وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية، وتباينت نتائج الدراسات السابقة فيما بينها نتيجة لارتباطها بمتغيرات نفسية مختلفة، إلا أن بعضها اتفق على عدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص وأن ذوي فعالية الذات المنخفضة هم أكثر قلقا على ذواتهم ومستقبلهم وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة من الناحية النظرية والاستعانة بها في التحليل والمناقشة.

3- الطريقة والأدوات:

إن موضوعية ودقة النتائج التي يتوصل إليها الباحث، تتوقف على صحة الإجراءات المنهجية المتبعة والأدوات والأساليب الإحصائية المناسبة، ومدى التمكن من تطبيقها، وعليه تناول الباحث في هذا الجزء من الدراسة الإجراءات المتمثلة في تحديد مجتمع الدراسة والعينة، وشرح الخطوات والإجراءات العملية لأدوات الدراسة ووصفها مع ذكر الخصائص السيكومترية، وأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة.

1.3 - منهج الدراسة:

تقوم الدراسة الحالية على المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن، وهو ما يحقق أهداف الدراسة الحالية في ضوء طبيعة الموضوع، ونوع متغيرات الدراسة، وخصائص العينة، حيث استخدم المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات، بينما استخدم المنهج الوصفي المقارن لتحديد الفروق بين الطلبة والطالبات وفقا لمتغيرات الدراسة.

2.3 – مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من طلبة جامعة (الشهيد حمة لخضر بالوادي)، والمسجلين في السنة الثالثة (LMD) للسنة الجامعية 2016-2017،والبالغ عددهم (2932)، منهم (1225) طالبا و(1707) طالبة ومن التخصصين العلمي والأدبيموزعين على ثمانية (08) كليات كما يلي:

جدول (1) المجتمع الأصلي للدراسة في الكليات الثمانية

الكلية / الجنس	التكنولوجيا	العلوم الطبيعية والحياة	العلوم التجارية والاقتصادية وعلوم التسيير	الآداب واللغات	العلوم الإنسانية والاجتماعية	الحقوق والعلوم السياسية	العلوم الإسلامية	المجموع
الذكور	224	76	263	99	193	273	118	1225
الإناث	55	50	215	310	497	199	181	1707
المجموع	279	126	478	409	690	472	299	2932

المصدر: أخذت هذه الإحصائيات من مصلحة التعليم والترقيم بجامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي

3.3 - الدراسة الاستطلاعية :

يعرف "مروان عبد المجيد إبراهيم" (2000، 38) الدراسة الاستطلاعية: " أنها تلك الدراسة التي تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث دراستها والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي".

أ. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

إن الهدف من القيام بالدراسة الاستطلاعية هو الوصول إلى العينة المستهدفة، وتوفر المتغيرات المطلوبة في الدراسة والتي تتمثل في قلق المستقبل وفاعلية الذات.

ب. عينة الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث باختيار عينة استطلاعية عشوائية قوامها(180)، طالبا وطالبة من السنة الثالثة (ل م د)منهم (100) من الإناث و(80)من الذكور، من التخصصات الأدبية والعلمية واستخدمت هذه العينة في التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية.

ج.الإطار المكاني والزماني للدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية في جامعة (الشهيد حمة لخضر بالوادي)، وفي الكليات الأربعة، وهي كلية التكنولوجيا، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، كلية الآداب واللغات، وكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، أما بالنسبة للإطار الزماني فقد أجريت هذه الدراسة في شهر فيفري 2017.

4.3- عينة الدراسة الأساسية:

أ. عينة الدراسة الأساسية:

تم اختيار أفراد عينة الدراسة الأساسية بالطريقة العشوائية الطبقية، وبالضبط طريقة التوزيع المتناسب على عينة قوامها (449) طالبا وطالبة من السنة الثالثة (LMD) 2016 – 2017 بجامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي موزعين على التخصصين العلمي والأدبي من المجتمع الأصلي، حيث تمثل عينة الدراسة نسبة(15.31%)وهذا ما هو موضح في الجداول الآتية:

جدول(2) توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب التخصصات الثمانية بالجامعة

الكلية(التخصص)	عدد الإناث والنسبة %		عدد الذكور والنسبة%		العدد الكلي	النسبة المئوية
التكنولوجيا	6	%20	22	%80	28	%10
العلوم الدقيقة	2	%40	3	%60	05	%04
علوم الطبيعة والحياة	6	%56	5	%44	11	%06
الآداب واللغات	43	%76	14	%24	57	%14
العلوم الإنسانية والاجتماعية	120	%72	46	%28	166	%24
الحقوق والعلوم السياسية	32	%42	44	%58	76	%16
العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	34	%45	42	%55	76	%16
العلوم الإسلامية	18	%61	12	%39	30	%10
المجموع	259	%58	190	%42	449	%100

يتبين من الجدول (02) أن هذه البيانات في الحقيقة تعكس خصائص المجتمع الأصلي للدراسة، وجاء تعداد العينة بهذه الصورة نظرا للأسباب التالية:

- عدم استجابة بعض الطلبة لأدوات جمع البيانات.
- استبعاد الاستمارات التي لا تحمل البيانات المدونة فيها.
- هناك بعض الاستمارات الناقصة (عدم الإجابة على جميع بنود المقاييس).

جدول (3) توزيع أفراد العينة حسب التخصص

العينة	التكرارات	النسبة المئوية
علمي	120	%27
أدبي	329	%73
المجموع	449	%100

يتضح من خلال البيانات الموجودة في الجدول أعلاه أن عدد الطلاب في التخصص العلمي بلغ (120) طالبا أي بنسبة (27%)، أما عدد طلاب التخصص الأدبي كان عددهم (329) طالبا أي بنسبة (73%) وهو ما يعكس حقيقة المجتمع الأصلي للدراسة.

ب. مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة الأساسية بجامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي، من التخصصين العلمي والأدبي، أما فيما يخص الإطار الزماني لهذه الدراسة كان في السنة الجامعية 2016 – 2017.

5.3- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

أولا : مقياس قلق المستقبل:

قام الباحث "غالب بن محمد المشيخي" ببناء هذا المقياس، وذلك بمراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت موضوع قلق المستقبل ومختلف المقاييس استعملت فيها، ومن بين هذه الدراسات دراسة Zaleski (1996)، ودراسة عشري (2003)، ودراسة سعود (2005) ودراسة مسعود (2006)ودراسة السبعاوي (2007) وغيرها من الدراسات التي بحث أصحابها في هذا الموضوع ويتكون المقياس في صورته النهائية من (43)عبارة موزعة على خمسة أبعاد لقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة وهي كالآتي: التفكير السلبي تجاه المستقبل، النظرة السلبية للحياة، القلق من الأحداث الضاغطة في الحياة، المظاهر النفسية لقلق المستقبل، المظاهر الجسمية لقلق المستقبل.

وتم تكييفه وتطبيقه على البيئة لجزائرية من قبل الباحث (زروق، 2010) وتم حساب الثبات باعتماد ألفا كرونباخ وكانت قيمته (0.92)، أما الصدق اعتمد الباحث أسلوب الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس فتراوحت بين (0.68- 0.77) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01)، أما عن قيمة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس فتراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.33 – 0.66)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01) وهذا ما يؤكد أن المقياس يتمتع بصدق المحتوى.

وقام الباحث بحساب الصدق بطريقة أخرى للتأكد من صلاحية استخدامه بحسابه الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية، فكانت قيمة الانحراف المعياري للفئة العليا(08.98)،والانحراف المعياري للفئة الدنيا(05.52)، وكانت قيمة(ت) المحسوبة (24.31) و(ت) المجدولة (21.35)،عند درجة الحرية (79.88)حيث كانت(ت) المحسوبة أكبر من(ت) المجدولة، مما يدل على أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين، وعليه فالمقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

وتم قياس الخصائص السيكومترية لمقياس قلق المستقبل في الدراسة الحالية بالطرق التالية:

أ. صدق الأداة:

. الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:

جدول (4) قيم معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط
التفكير السلبي تجاه المستقبل	180	**0.84
النظرة السلبية للحياة	180	**0.85
القلق من الأحداث الضاغطة في الحياة	180	**0.95
المظاهر النفسية لقلق المستقبل	180	**0.84
المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	180	**0.65

من خلال الجدول رقم (04) نجد أن قيمة معامل الارتباط للأبعاد الخمسة تتراوح بين(0.65) و(0.95)وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يؤكد على أن جميع الأبعاد لها دلالة ارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس، وهذا دلالة على ارتفاع معاملات التناسق الداخلي، وعليه يمكن القول بأن مقياس قلق المستقبل يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

.الصدق الذاتي:وهو أحد أنواع الصدق الإحصائي ، بحيث يعتمد على معامل الثبات تم حساب الصدق الذاتي لمقياس قلق المستقبل والمستخرج من الجذر التربيعي لمعامل للثبات، فكانت النتيجة كما يلي: الصدق الذاتي = $\sqrt{0.91}$ = 0.95

ت. ثبات الأداة:

"ويقصد بثبات الاختبار مدى الدقة أو الاتساق، أو الاستقرار في نتائجه فيما لو طبق على عينة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين" (عبد الحفيظ، 1993، 552)، ولقد تم حساب معامل الثبات من خلال مايلي:

. الثبات بطريقة التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ):

وقد بلغ معامل الثبات (0.91)، وعليه فإن معامل الثبات للأداة عال، وبالتالي فهو صالح للتطبيق على عينة الدراسة.

ث. طريقة تصحيح المقياس:

يتم تصحيح كل بعد من أبعاد المقياس على حدى، ومن ثم تجمع درجاته،وتحسب نتائج العبارات كالتالي :

جدول (5) طريقة حساب العبارات لمقياس قلق المستقبل

التقدير	تنطبق	أحيانا	لا تنطبق
الدرجة	03	02	01

الدرجة الكلية للمقياس تتراوح وتقع بين الدرجة الدنيا (43) والدرجة العليا(129).

ثانيا : مقياس فاعلية الذات:

قام الباحث ببناء هذا المقياس في صورته الأولية المكونة من (40) عبارة موزعة على أربعة أبعادوتم بناؤه من خلال مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة التي بحثت في موضوع فاعلية الذات مثل Wheeler &ladd (1982)، والمقياس الذي أعده Schwarzer & al(1997) الذي يتناسب مع العديد من الثقافات، ومقياس

العدل(2001) ومقياسالمصري (2011)، وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (32)عبارة ومن أربعة أبعاد وهي:إنجاز الأداء، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي،والاستثارة الانفعالية، وتم قياس الخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية الذات في الدراسة الحالية بالطرق التالية:

أ. صدق الأداة :

.الصدق الظاهري:

قام الباحث بعرض أداة القياس في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة الباحثين والمختصين في علم النفس، في بعض الجامعات وكان عددهم (11) محكما، وذلك لفحص العبارات وإبداء الرأي في كل عبارة وقد اتفق المحكمون على إجراء بعض التعديلات حتى يتماشى مع البيئة المراد التطبيق فيها.

. الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:

جدول (6) معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط
إنجاز الأداء	180	0.84**
الخبرات البديلة	180	0.93**
الإقناع اللفظي	180	0.88**
إنجاز الأداء	180	0.95**

من خلال الجدول رقم (06)، نجد أن قيمة معامل الارتباط للأبعاد الأربعة تتراوح بين (0.84 – 0.95) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يؤكد على أن جميع الأبعاد لها دلالة ارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس، وهذا دلالة على ارتفاع معاملات التناسق الداخلي،وعليه يمكن القول بأن مقياس فاعلية الذات يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

.الصدق الذاتي:تم حساب الصدق الذاتي لمقياس فاعلية الذات والمستخرج من الجذر التربيعي لمعامل الثبات فكانت النتيجة كما يلي: الصدق الذاتي = $\sqrt{0.89}$ = 0.94

ب. ثبات الأداة:

.الثبات بطريقة التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ):

وقد بلغ معامل الثبات (0.89)، وعليه فإن معامل الثبات للأداة عال، وبالتالي فهو صالح للتطبيقعلى عينة الدراسة.

.الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

والتي بلغت قيمته(0.79)، بعد ذلك تم حساب معامل الثبات بمعادلة التعديل لسبيرمان براون فوجدت(0.88) وهو معامل ثبات جيد، يؤكد على صلاحية الأداة للدراسة.

ج .تصحيح مقياس فاعلية الذات:

يتم تصحيح كل بعد من أبعاد المقياس على حدى، ومن ثم تجمع درجاته، وتحسب نتائج العبارات الايجابية كالتالي:

جدول (7) يوضح طريقة حساب العبارات الايجابية لمقياس فاعلية الذات

التقدير	كثيرا جدا	كثيرا	غير متأكد	أحيانا	نادرا
الدرجة	05	04	03	02	01

أما حساب العبارات السلبية، يتم عكس العبارات الايجابية، والدرجة الكلية للمقياس تتراوح وتقع بين الدرجة الدنيا (32) والدرجة العليا (160).

2-6- الأساليب الإحصائية:

- معامل الارتباط" بيرسون".
- الاختبار التائي.
- معامل ألفا كرونباخ.
- المتوسط الحسابي
- الانحراف المعياري.
- النسب المئوية.

4- النتائج ومناقشتها:

1.4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه :"توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات قلق المستقبل ودرجات فاعلية الذات لدى عينة الدراسة".

جدول (8) يوضح معامل الارتباط بين درجات قلق المستقبل ودرجات فاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة

المتغيرات	العينة	معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الاحصائية
قلق المستقبل **فاعلية الذات**	**449**	**-0.394**	**دال عند 0.01**

يوضح الجدول رقم(08)، وجود ارتباط سلبي ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.01) بين قلق المستقبل وفاعلية الذات حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.394-) فهو ذو قيمة سالبة، وهذا يعني وجود علاقة بين قلق المستقبل و فاعلية الذات لكن هذه العلاقة عكسية، أي أنه كلما زاد قلق المستقبل انخفضت فاعلية الذات لدى أفراد العينة، وتتفق نتيجة الفرض مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات، منها المشيخي(2009) Babak et al (2008)وBandura(1999)وأشارت هذه الدراسات إلى أن هناك علاقة عكسية بين فاعليةالذات والقلق فكلما زاد القلق لدى الفرد انخفضت الفاعلية الذاتية لديه.

وأرجع رّواد النظرية المعرفية الحديثة مثل آرون بيكنشأة القلق إلى التشويه المعرفي وتحريف التفكير عن الذات وعن المستقبل وكيفية إدراك الشخص وتفسير الأحداث، فأفكار الفرد هي التي تحدد ردود أفعاله، وفي ضوء

محتوى التفكير يتضمن القلق حديثا سلبيا مع الذات وتفسير الفرد للواقع مدركا خطرا وإدراك المعلومات عن الذات والمستقبل على أنها مصدر خطر وضعف مسيطرا وانخفاضا في فاعلية الذات التي ظهرت في نظرية باندورا كمنحى معرفي للقلق(سعود،71،2005).

ويؤكد باندورا (المشار إليه في العشري،2004، 144) بأنه كلما انخفض مستوى فاعلية الذات زادت الاستثارة الانفعالية التي تعتبر مصدرا من مصادر فاعلية الذات، وبالتالي فالقلق والإجهاد يؤثران على فاعلية الذات باعتبار أن كثيرا من الأفراد يعتمدون على الاستثارة الفيزيولوجية في الحكم على فاعليتهم فالذين يملكون خوفا شديداأو قلقا حادا يغلب أن تكون توقعات فاعليتهم الذاتية منخفضة.

ويربالباحثأن معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ الأهداف المراد تحقيقها يمثل الفاعلية الذاتية المرتفعة، وثقة الفرد بنفسه تتحقق إذا كانت لديه المقدرة على إحراز هذه الأهداف، فكلما زادت ثقتهم في فاعليتهم الذاتية، زادت مجهوداتهم وزاد إصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عقبات، بينما اهتزاز الثقة بالنفس وتسيد الأفكار الانهزامية والاستسلام وعدم القدرة على تجاوز الأزمات والمشكلات الحياتية والنظرة السلبية للذات والعجز على مواجهة مطالب الحياة وتخيل الأسوأ دائما، واستمرار التفكير في مسلسل الكوارث يعيق التفكير بصورة ايجابية نحو الحاضر والمستقبل مما يؤدي إلى انخفاض فاعلية الذات وبالتالي الشعور بقلق المستقبل.

2.4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية :

تنص الفرضية الثانية علىأنه:"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق المستقبل باختلاف مستويي فاعلية الذات (مرتفعة – منخفضة) لدى عينة الدراسة".

جدول (9) الفروق بين (مرتفعي ومنخفضي) مستوى فاعلية الذات في قلق المستقبل لدى عينة الدراسة.

المتغير	مستوى فاعلية الذات	مرتفعو مستوى فاعلية الذات(ن=157)	منخفضو مستوى فاعلية الذات(ن=210)	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
قلق المستقبل	مرتفعو مستوى فاعلية الذات	71.72	10.127	8.18	365	دالة عند 0.01
	منخفضو مستوى فاعلية الذات	70.73	10.924			

يبين الجدول رقم (09) نتائج الفروق بين (مرتفعي ومنخفضي) مستوى فاعلية الذات في قلق المستقبل لدى عينة الدراسة حيث تشير النتائج إلى مايلي :

يتضح من خلال قيمة ت تساوي (8.18)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) ودرجة حرية (365)، هذه النتيجة تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق المستقبل باختلاف مستويي فاعلية الذات (مرتفعة – منخفضة)، وهذا يعني قبول الفرضية البديلة ورفض الفرضية الصفرية، أي أن ارتفاع قلق المستقبل لدى الطلاب منخفضي فاعلية الذات أكثر من الطلاب مرتفعي فاعلية الذات وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات كل من صالح عواطف (1993) وفايد (2008) والمصري (2011)، والتي ترى بأن انخفاض فاعلية الذات يعد مظهرا هاما لمشكلات الخوف والقلق وأن الطلاب منخفضي فاعلية الذات لديهم قلق متزايد.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الطالب الذي يعتقد أن لديه قدرة مرتفعة في التحكم في مصادر التهديد المختلفة لا يكون أنماط تفكير مثيرة للقلق، في حين أن الطالب الذي يعتقد أن لديه قدرة منخفضة في التحكم في هذه التهديدات تنتابه درجة مرتفعة من الإحساس بالقلق ويركز تفكيره حول عجزه عن التوافق ويدرك التهديد من جوانب بيئية مشحونة بالمخاطر والصعاب.

ويرى الباحث أنه لما يترتب على القلق من أثار سلبية في حياة الفرد كصعوبة التفكير العقلاني وتدني مستوى الفاعلية الذاتية وما يرافقه من أمراض جسمية ونفسية، فإن الأفراد يختلفون في الأساليب والطرق والاستراتيجيات التي يتعاملون بها مع القلق، لذا فإن معتقدات الأفراد حول فاعليتهم الذاتية تحدد مستوى دافعيتهم للأداء والانجاز، فكلما زادت فاعلية الذات المدركة (التقويم الايجابي للذات) لدى الفرد زادت فاعلية الأهداف التي يضعها لنفسه وزاد إصراره على تحقيق الأهداف، وأكد باندورا (1999، 140)بأن الأفراد ذوو فاعلية الذات يواجهون المهام الصعبة بتحد ويضعون أهدافا ويلتزمون بالوصول إليها ولديهم طاقة عالية ويقاومون النكسات والإجهاد بسرعة، بعكس الأفراد ذوي فاعلية الذات المنخفضة فهم يخجلون من المهام الصعبة ويستسلمون بسرعة ولديهم طموحات منخفضة، ويركزون على النتائج الفاشلة وليس من السهل نهوضهم من النكسات.

وفي نفس السياق فإن اعتماد الفرد على فاعليته الذاتية يجعله أكثر تفهما لاهتماماته وأهدافه المستقبلية وسلوكهكما يضع لنفسه أهدافا بعيدة المدى ويبذل الجهد في مواجهة الفشل، كما أن تحقيق التغير الإيجابي في السلوك يعتمد على تمتع الفرد بمعتقدات إيجابية عن الذات، إن الأفراد ذوو فعالية الذات المرتفعة لديهم القدرة على معالجة الأحداث الضاغطة وأن توقعات الفرد لفاعليته الذاتية ترتبط بدرجة كبيرة بالسلوكيات السوية ويتمثل ذلك في الاتزان الانفعالي.

3.4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيةفي درجات قلق المستقبل باختلاف التخصص (علمي – أدبي) لدى عينة الدراسة".

جدول (10) الفروق في درجات قلق المستقبل حسب التخصص (علمي – أدبي) لدى عينة الدراسة.

المتغير	التخصص	علمي(ن=120)	أدبي(ن=329)	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
قلق المستقبل	علمي	77.61	11.03	0.38	449	غير دالة
	أدبي	77.16	11.15			

يبين الجدول رقم (10) نتائج الفروق في درجات قلق المستقبل حسب التخصص (علمي – أدبي) لدى أفراد العينة،حيث تشير النتائج إلى مايلي :

يتضح من خلال النتائج أن قيمة (ت) بلغت (0.38)، عند درجة حرية (447)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا وعليه لا نستطيع رفض الفرضية الصفرية التي مفادها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق المستقبل باختلاف التخصص (علمي – أدبي) لدى عينة الدراسة، وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة كل من العشري (2004) ودراسة السبعاوي (2007) ودراسة القرشي (2011) ودراسة جبر(2012)، حيث يرى

القرشي (2011، 97) إن تشابه الظروف والتحديات التي يمر بها الطلبة والطالبات داخل الجامعة وخارجها جعلهم يتشابهون في نظرتهم للمستقبل بغض النظر عن التخصص العلمي الذي يدرسه.

ويرى الباحث أن عدم وجود فروق تعزى إلى متغير التخصص (علمي – أدبي) نتيجة لتشابه الظروف المحيطة بهم كالعوامل الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية، وكذلك استنادا إلى المدة الزمنية التي ترتبط بالدراسة والتي تكاد أن تكون متقاربة لدى جميع التخصصات، وهذا ما يجعل شعور طلاب الجامعة وخاصة الطلاب المقبلين على التخرج بنوع من الجد والاجتهاد والتفوق لأن ذلك قد يساعدهم على تحقيق ذواتهم وطموحاتهم المستقبلية سواء في التخصصات الأدبية والعلمية.

ويمكن القول إن مشاكل طلاب الجامعة تكاد تكون واحدة سواء في التخصصات الأدبية والعلمية فمشاكلهم تدور حول التفوق والنجاح الأكاديمي، إيجاد فرصة في مواصلة المسار الدراسي الصعوبة في إيجاد فرصة عمل مناسبة وكذلك يعانون من الضغوطات النفسية المتعددة كضغوط وأعباء الدراسة، ضغوط انفعالية وأخرى فسيولوجية راجعة إلى طبيعة المرحلة الجامعية التي تقابلها مرحلة المراهقة المتأخرة ومالها من مطالب نمو خاصة بهذه المرحلة التي تتميز بالنشاط والإقدام والمخاطرة والجرأة والشجاعة والطموح الزائد والآمال العريضة التي يسعى الطالب إلى تحقيقها وهناك دوافع ثانوية يسعى إلى إشباعها مرتبطة بنمط الشخصية، كما أكدته كل من دراسة عسلية والبنا (2011)، وبن الطاهر (2010) كل ذلك قد لا يجدها في بيئته المنزلية أو الجامعية أو المجتمعية وهذا ما يعزز لديه القلق تجاه المستقبل.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من دراسة عبد المحسن (2007)، ودراسة أبو العلا (2010)، والتي أوضحت أن التخصص الدراسي له دور في قلق المستقبل، حيث يزداد القلق تجاه المستقبل لدى طلاب التخصصات الأدبية مقارنة مع طلاب التخصصات العلمية، حيث أشار عبد المحسن(2007، 277) إلى أن طلاب الكليات العلمية أقل خوفا من المستقبل خلافا لطلاب الكليات الأدبية، ويرجع ذلك أن طلاب الكليات العلمية بما يتلقوه من مناهج وتدريبات علمية وعملية قد أتاحت لهم اقترابا وثيقا من الواقع وتعاملا مباشرا مع البيئة المحيطة مما يخفف من حدة القلق والخوف من المستقبل.

وتؤكد مسعود(2006، 259) على أن التخصصات الأدبية لا تواكب التغيرات في سوق العمل ولا تستطيع أن تؤمن المستقبل الوظيفي الذي هو أكثر ما يجعل الطالب قلقا على مستقبله، فإن وجدها يبقى غير قادر على منافسة ومحاكاة الانفتاح العلمي وهذا ما يجعل الطالب يعيش في قلق دائم على مستقبله أكثر من التخصصات العلمية.

5-الخلاصة:

إن القلق من المستقبل لدى الطالب يؤثر على صحته النفسية مما يعزز في انخفاض فاعلية الذات عنده والتي تؤدي دورا محوريا في تحديد درجة التحكم في أنماط التفكير المثير للقلق، وكذلك التأثير في طريقة تفكيرهم اللاعقلاني وغير المنطقي تجاه المستقبل، لأنه حالة نفسية تظهر عند جميع الأفراد بغض النظر عن الجنس والتخصص الذي ينتمي إليه كل فرد لأن المصادر المتنوعة لقلق المستقبل والواقعة على عاتق الطالب الجامعي قد تكون واضحة في ملامح أزمة واحدة مشتركة، لذلك يعاني كل منهما قلق المستقبل بدرجات متقاربة، ويبقى قلق المستقبل خاضع بالضرورة إلى سياق اجتماعي واقتصادي وسياسي، كما يلعب الإطار الثقافي للفرد والموقع الجغرافي والمكانة الاجتماعية التي ينحدر منها الشخص دورا فاعلا في معتقداته وتصوره تجاه المستقبل.

مقترحات الدراسة:

- تعزيز وتدعيم بيداغوجية مرافقة للطالب الجامعي من أجل مساعدته في بناء مستقبله والتخطيط له
- إجراء العديد من الدراسات في موضوع قلق المستقبل مع ربطه بمتغيرات نفسية واجتماعية أخرى وفي بيئات مختلفة.
- إنشاء مراكز متخصصة للإرشاد النفسي والخدمة الاجتماعية في الجامعات من أجل مساعدة الطلاب على تنمية مهاراتهم واكتشاف قدراتهم.
- إجراء محاضرات وندوات وملتقيات وفتح باب الحوار مع طلاب الجامعة لمناقشة موضوع قلق المستقبل واتخاذ الإجراءات والسبل الكفيلة للتخفيف منه.

الإحالات والمراجع:

أبو العلا، محمد أشرف (2010). قلق المستقبل وعلاقته بهوية الأنا لدى عينة من الطلاب الجامعيين: *منشور بالمؤتمر الدولي الأول*. المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالمنصورة . 8- 9 يوليو.

أبو درويش، منى والطويل، هاشم (2009). اتجاهات طلبة جامعة الحسين بن طلال نحو الدراسة العمل والمستقبل.*مجلة العلوم الإنسانية*. جامعة منتوري.(32) (أ) .7- 25.

بن الطاهر، التجاني (2010). مصادر الضغوط النفسية كما يدركها الطلبة الجامعيين وعلاقتها بقلق المستقبل على عينة من طلبة الأغواط. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. (1). ديسمبر. 262 - 285.

بيك، أرون (2004). *العلاج المعرفي والاضطرابات المعرفية*. ترجمة عادل مصطفى. القاهرة : دار الأفاق العربية.

جبر، أحمد محمود. (2012). *العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة* رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر: فلسطين.

فايد، عطية جمال (2008). تأثير دافعية تقدير الذات وفاعلية الذات وعزو العجز المتعلم في التحصيل الدراسي. *مجلة كلية التربية*. (30).جامعة عين شمس. مصر.

الجميلي، علي عليج خضر(2009).أثر التدريس على حل المشكلات في خفض قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*. 8(4). 38- 65.

حسان، منال محمد رضا (2009). الصلابة النفسية في علاقتها بقلق المستقبل لدى عينة من معلمات طفل ما قبلالمدرسة بمحافظة الغربية – دراسة ارتباطية – *مجلة كلية التربية*.جامعة طنطا. مصر. (40). 46-422 .

زيدان، سها. (2007). *هواجس المستقبل عند الشباب*– دراسة ميدانية على طلاب جامعة دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: دمشق.

سعود، ناهد الشريف. (2005). *قلق المستقبل وعلاقته بسمتي التفاؤل والتشاؤم*.رسالة دكتوراه غير منشورة:جامعة دمشق.

شقير، زينب محمود (2005). *مقياس قلق المستقبل*. القاهرة :الأنجلو مصرية.

صالح، عواطف حسين (1994). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الشباب الجامعي. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة.(23).461-487 .

صبري، إيمان محمد (2003). بعض المعتقدات الخرافية لدى المراهقين وعلاقتها بقلق المستقبل والدافعية للإنجاز. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*. (13). (38). 53- 99.

الطراونة،نايف سالم. (2005). *أثر برنامج إرشادي جمعي عقلاني انفعالي معرفي في تحسين مستوى دافعية الانجاز وفاعلية الذات المدركة والمعدل التراكمي لدى طلبة جامعة مؤتة ذوي التحصيل المتدني*. رسالة دكتوراه غير منشورة :الجامعة الأردنية.

عبد الحفيظ، مقدم (1993). *الإحصاء والقياس النفسي التربوي.الجزائر*: ديوان المطبوعات الجامعية.

عبد الرحيم، محمد السيد (2007). فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من المراهقين ذوي كف البصر. *مجلة كلية التربية ببني سويف*. (9).(2). ديسمبر. 347- 409.

عبد المجيد، إبراهيم مروان(2000).*أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية*. عمان : مؤسسة الوراق.

عبد المحسن، مصطفى. (2007). *فعالية الإرشاد النفسي في خفض قلق المستقبل المهني لدى طلاب كلية التربية بأسيوط*. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أسيوط: مصر.

العدل، عادل(2001). *تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على المشكلات الاجتماعية وكل من فاعلية الذات*. الجزء الأول. الأردن.(20). 230- 252.

عسلية، محمد إبراهيم والبنا وأنور حمودة (2011). فاعلية برنامج في البرمجة اللغوية العصبية في خفض قلق المستقبل لدى طلبة جامعة الأقصى المنتسبين للتنظيمات بمحافظة غزة. *مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية فلسطين*. 25(5). 1119- 1158.

عشري، سعيد (2004). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات الثقافية دراسة حضارية مقارنة بين طلاب بعض كليات التربية بمصر وسلطنة عمان: *في المؤتمر السنوي الحادي* عشر. مركز الإرشاد النفسي.جامعة عين شمس . 25- 27 ديسمبر 139- 187.

القرشي، محمد ،وبن عابد بن بختي. (2011).*الدافع للإنجاز وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى*. رسالة ماجستير غير منشورة : المملكة العربية السعودية.

السبعاوي، فضيلة عرفات محمد (2007). *قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص الدراسي. مجلة التربية والعلم* . 15(2) . 250- 277 .

مسعود، سناء منير. (2006). *بعض المتغيرات المرتبطة بقلق المستقبل لدى عينة من المراهقين*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة طنطا: مصر.

المشيخي، غالب بن محمد علي. (2009). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف*.رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

المصري، نيفين عبد الرحمان. (2011). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر :غزة.

هويدة ، حنفي محمود والجمالي، فوزية عبد الباقي (2010). فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتأخرين دراسيا. *مجلة أمبارك عن الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم التكنولوجيا* .(1).61- 115.

Babak, M.,Froug, S., Behrouz. B, &Hamid , A .(2008).Perceived Stress .Self Efficacyand Its relationto Psychological Well- Being Slates in Iranian maleHigh SchoolStudents**.***Journal of Social and Behavior Personality*.36(62).257- 266.

Bandura , A . (1999**)** . A Social Cognitive Analysis of substance abuse : An AgenticPerspective , *Psychological science*. 10 (3).214 - 217.

Bandura , A. (1991). Self- Efficacy. Conception of Anxiety .*journal of Personality ofSocial Psychology* , Anxiety and self – focused Attention .60 (05).89- 110.

Bouchard , S.,Rivieer, B .(2000).*Les Trouble Anxiex in* : Capeliez , P, LaudrevilleP,Vezina , J (Div.)Psychologie clinique de la Personne Agée .Les Presses de L'université d'Ottawa .46- 75.

Eysenck , M ., Susanna, P., § Santos, R. (2006). Anxiety and depression **:**Paste Present and future events ,*Cognition and Emotion* . (20). 2 . 274- 294.

Leglesia , S., Azzara, S., Squillace., Jeifetz, M, L'ores, A., Desimone, M., § Diaz,L.(2005). *The relation ShipBe tween Anxiety and Stress*. Mar.5(1). 27-31.

Zaleski,z .(1996). Future Anxiety: concept, measurement, and preliminary research**.***Personality and individual differences*. (21). (2).165- 174.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA:

وادة، فتحي(2019). قلق المستقبل وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من طلبة جامعة الوادي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 69-90.

العنف المدرسي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة

school violence and their relationship with the Irrational ideas among middle school students

عقيلة عيسو[1،*]، إكرام بوشيربي[2]
[1،2] جامعة علي لونيسي، البليدة 2 (الجزائر)، aissou.akila@gmail.com

تاريخ الاستلام: 28-09-2019 تاريخ القبول: 27-11-2019 تاريخ النشر: 01-03-2020

ملخص: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين العنف المدرسي والأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة واعتمدنا المنهج الوصفي الارتباطي، واخترنا عينة عشوائية قدرت بـ(102) تلميذا يدرسون بالسنة الثانية والثالثة في بعض متوسطات ولاية البليدةK وبتطبيق مقياسي سلوك العنف المدرسي لبوحملة(2014) والأفكار اللاعقلانية لحجازي(2003) بعد التحقق من صدقهما وثباتهما، وبحساب معامل الارتباط بيرسون تم التوصل إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العنف المدرسي والأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق دالة إحصائيا في العنف المدرسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس وهي لصالح الذكور.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية وفي العنف المدرسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

الكلمات المفتاحية: أفكار لاعقلانية؛ عنف مدرسي؛ مراهقة.

Abstract: The present study aimed to know the relationship between irrational ideas and school violence among middle school students. Where the descriptive correlation approach was used, and the choice of simple random sample, estimated of 102 students following in the second and the third years in some Blida's middle school. By applying too scales, The school violence behavior of Bou hamla and the irrational ideas of Hijazi, after calculation of the correlation coefficient Pearson. Analysis of the results showed that: There is no relation of statistical indication between irrational ideas and school violence among middle school students. There are also no differences based on the statistics in the irrational ideas due to the gender variable. While there were differences based on the statistics in school violence due to the gender variable in favor of males. There were also no differences based on statistics in irrational ideas and school violence due to the variable of the academic level.

Keywords: Irrational ideas; School Violence; Adolescence.

الملف المراسل:* aissou.akila@gmail.com

1- مقدمة:

تعتبر المراهقة مرحلة انتقالية حساسة وحرجة، حيث يصبح المراهق مشتتا بين مجتمع الكبار والصغار على حد سواء، وهو ما يستدعي توفير الظروف الملائمة التي تهيئ له التعامل مع التغيرات التي تطرأ على حياته بشخصية قوية ونفسية عالية. وعليه فقد اهتم عدد من الباحثين بدراسة هذه المرحلة لما يحدث فيها من تغيرات فيزيولوجية ونفسية، كما تعرف القدرات العقلية تطورا متميزا حيث يصبح بمقدور الطفل القيام بالعمليات التجريدية.

إنها مرحلة تتميز بسلوكيات مضطربة وضغوطات وتوترات وقلق وصراع. حيث يشار إليها على أنها فترة أزمات نفسية تتميز بنضج الوظائف البيولوجية والفسيولوجية والجسمية والعقلية، وبظهور الفروق الفردية بشكل واضح.

ويرى المعرفيون أنه عندما تضطرب المعرفة ويحدث تحريف للتفكير عن الذات وعن العالم والمستقبل يلجأ الفرد إلى تضخيم السلبيات والتقليل من شأن الإيجابيات وتعميم الفشل وكل هذا يرتبط بالتكوين المعرفي للفرد وكيفية إدراكه وتفسيره(أبو شعر،2007، 2)، وفي هذا الصدد ميز إليس(1979) بين نوعين من الأفكار وهي أفكار عقلانية تؤدي إلى السعادة وتحرر الفرد من الصراعات النفسية وتساعده على تحقيق أهدافه، وأفكار لاعقلانية قائمة على استنتاجات وتقييمات غير منطقية، والتي تضفي تفسيرات غير واقعية على المواقف والأحداث التي يواجهها الفرد في حياته، وسوء التوافق وحدوث اضطرابات انفعالية ومنها القلق والاكتئاب وهو الأمر الذي ينعكس على سلوكه ومن ثم على نتائج أدائه، وينتهي به الأمر للوصول إلى سلوكيات منحرفة وعنيفة.

والعنف عامة والعنف المدرسي بصفة خاصة، يعد من أكثر المشكلات المدرسية انتشارا والتي تعيق العمل التربوي والتعليمي، حيث باتت تشكل عبئا ثقيلا على كاهل العاملين بها لتعاملهم اليومي مع هذه السلوكيات ويمكنُ النظر إلى العنف المدرسي بكونه إظهار العداوة والنيّة بالإيذاء داخل الوسط المدرسي أو الوسط المحيط بالمدرسة، وما يلي تلك العدوانية أو النيّة من سلوكيات تُسبب الأذى المادي أو الجسدي أو النفسي بالأشخاص المُعنفين، وقد ينشأ العنف المدرسي بأحد محورين: عمودي يبديه المعلم نحو طلابه أو العكس، وأفقي ينشأ بين الطلاب أنفسهم، ولهذا يتحتم على الباحثين دراسته من أجل تشخيصه ومعرفة الأسباب والدوافع الكامنة من ورائه.

1-1. الإشكالية:

يعد التفكير من أهم المواضيع التي نالت اهتمام الفلاسفة والعلماء منذ القديم، ولم تتوقف إلى هذا الحد وإنما عنيت به العديد من المدارس الفكرية والتربوية، ويعد أرون بيك(1979) وكذا إليس(1962) من بين المعرفيين الذين اهتموا بالموضوع. حيث يرى Ellis أن نمط التفكير الذي يتعلمه الطفل من والديه والبيئة هو المسؤول عن تعاسته أو سعادته لأنه يلعب دورا هاما في توجيه السلوك نحو السبيل الصحيح وبناء الشخصية السليمة، ولقد أشار الجوزية(1349/1292) إلى أن "قدرة الأفكار إذا لم يتم تغييرها تتحول إلى دوافع ثم إلى سلوك حتى تصبح عادة يحتاج التخلص منها إلى جهد أكبر."(المحارب،2000، 4)

"وقد يكون التفكير بسيطا ولا يستغرق وقتا في التقاط اللحظات، إلا أن له برمجة راسخة مكتسبة من عدة مصادر"(الفقي،2007، 5)، فهو عملية أخذ المعلومات التي يدركها الإنسان ومزجها مع تلك التي يتذكرها، ليُكوّن منها تنظيمات أو تشكيلات جديدة بقصد الوصول إلى نتائج مرغوبة في المستقبل(الجرجاوي،2013، 4) وتكمن أهمية التفكير من خلال ما يحمله الإنسان من مخزون فكري وعلمي، مما يحدد قيمته الإنسانية والاجتماعية.

فكلما كان هذا المخزون على قدر من الوعي كلما ازدادت قيمته الحقيقية، إذ يعتبر الوسيلة الأساسية لتنمية الشخصية بشكل متكامل، بحيث يصبح مواطنا صالحا قادرا على حل مشكلاته ومشكلات مجتمعه.

يتطور التفكير تدريجيا مع نمو وتطور الفرد، وهو بذلك يتأثر بالعوامل الداخلية والخارجية، وتعد الأسرة المصدر الأساسي بما يلاقيه من مبادئ واتجاهات وعلاقات اجتماعية، إضافة إلى عوامل أخرى كجماعة الرفاق والتي يكتسب من خلال تفاعله معها سلوكات واتجاهات، "تليها المدرسة كبيئة اجتماعية يتعلم منها الطفل القيم والمعتقدات التي ترتبط بالأفكار السابقة في العقل اللاواعي"(الفقي،2007، 18) ووسائل الإعلام على تنوعها تبث الأفكار وتنشر القيم التي تؤثر بشكل راسخ على أخلاقيات الفرد ومبادئه وبالتالي على تفكيره بالسلب أو بالإيجاب ولقد أثبتت دراسة الشربيني(2005) أن النسبة المتوسطة لانتشار الأفكار اللاعقلانية قدرت بـ 60.68% وشاعت حول الكمال الشخصي وطلب الاستحسان والقلق الزائد وعدم القدرة على التحكم بالأحزان وأن أهم المصادر هي الأب والأم والأصدقاء والمدرسة أو الجامعة ووسائل الإعلام.(الشربيني،2005، 531)

ونجد النظرية المعرفية تفترض "أن الاضطرابات لدى الفرد ناتجة عن وجود أخطاء في معالجة المعلومات لديه مما يترتب عليها وجود أبنية معرفية(مخططات) كامنة عاجزة عن التكيف، والتي تسيطر على الفرد بناء على ما ينتج عنها من أفكار تلقائية تصاحب الاضطراب وتساعد على استمراره"(الجوهي،2008، 2) ولقد سعى إليس(1962) إلى توضيح العلاقة بين أفكار الفرد وسلوكه وانتهى إلى ما يمكن تسميته بنظام الأفكار، حيث يشير إلى أن "ما يتبناه الفرد من وجهات نظر وأفكار ومعتقدات عن نفسه وعن غيره من الأفراد المحيطين به وعما يحدث في العالم من حوله، إما أن يكون فكرا عقلانيا ومنطقيا أو لاعقلانيا ولا منطقيا، وهذا النظام من الأفكار اللاعقلانية يولّد العديد من المشكلات بالنسبة لتكيف الفرد، مثل الغضب والعدوانية ولوم الذات وعدم القدرة على تحمل الإحباطات (مزنوق،1999، 40).

ولقد بينت بعض الدراسات والبحوث النفسية وجود سمات أخرى تتعلق بالأفكار اللاعقلانية كدراسة عبد الرحمن وعبد الله(1994) التي توصلت إلى انخفاض درجة معظم الأفكار اللاعقلانية مع تقدم السن، وأن من أهم الأفكار الخاطئة في مرحلتي المراهقة المبكرة والمتوسطة هي توقع الكوارث والقلق الزائد والسعي وراء الكمال. أما بالنسبة لحالة القلق في الطفولة فهي تدور على فكرة طلب الاستحسان، وفي المراهقة المبكرة فتنبني على الشعور بالعجز والاعتمادية والانزعاج لمشاكل الآخرين ولوم الذات ولوم الآخرين. من هنا نستخلص أن عامل السن يؤثر على التفكير وأن السمات والأفكار الخاطئة تصدر في المراحل المبكرة "الطفولة والمراهقة" بشكل واضح(العنزي،2007، 95).

مما سبق نستنتج أن "الاضطرابات السلوكية والانفعالية تعد مصدرا للأفكار اللاعقلانية و"التي تُظهر بشكل عام سلوكيات داخلية منها الاكتئاب والقلق والانسحاب والمخاوف المرضية، وسلوكيات خارجية موجهة نحو الآخرين كالعدوانية" (يحيى،2000، 20).

والعنف يشمل السلوك العدواني، ويعد من بين أولى مظاهر السلوك الذي عرفته المجتمعات البشرية، وهو أحد القوى التي تعمل على هدم البناء في تكوين الشخصية الإنسانية ونموها، فهو انفعال تثيره مواقف حياتية تؤدي بالإنسان إلى ارتكاب أفعال مؤذية في حق ذاته والآخرين. وجاء في قاموس Oxford تعريف العنف بأنه: "ممارسة القوة البدنية لإنزال الأذى بالأشخاص أو بالممتلكات، كما يعتبر الفعل أو المعاملة التي تحدث ضررا جسميا أو التدخل في حرية الآخرين (الخولي،2006، 59).

والعنف أشكال، ولعل ما يبني أو يهدم مستقبل المجتمعات أبناءها، لذلك يعتبر عنف المدارس من بين الأشكال الخطيرة والتي تخل بالتربية والأخلاق وأيضا بشخصية الطفل. فالعنف المدرسي ظاهرة تعاني منها الكثير من المجتمعات، ويعد شكلا من أشكال العنف الأكثر شيوعا لما له من تأثير على النمو النفسي والتربوي للطفل في المدارس، وهو ما أثار اهتمام الآباء وكل القائمين على العملية التعليمية والتربويين وعلماء النفس. ويعرفه Bauer (2010) بأنه "سلوكا أو تصرفا يصدر من التلميذ داخل المدرسة، سواء كان هذا السلوك جسميا أو رمزيا، يهدف إلى إلحاق الأذى والضرر بالممتلكات المدرسية" (Bauer,2010, 9) كما عرفه العريني(2003) "بأنه كل ما يصدر عن الطلاب من سلوك أو فعل يتضمن إيذاء الآخرين، ويتمثل في الاعتداء بالضرب والسب أو إتلاف الممتلكات العامة والخاصة، وهذا الفعل يكون مصحوبا بانفعالات كالانفجار والتوتر".(العريني،2003، 13)

والجدير بالذكر أن مشكلة العنف في المدارس أصبحت تشمل كل الأعمار وجميع المستويات الدراسية والمراحل التعليمية، ومرحلة المراهقة كونها تتميز بأزمات نفسية وتغيرات فيزيولوجية تدفع المراهق إلى العنف ويذهب مرسي(2002) إلى اعتبار "المراهقة سن الأزمات، وتشهد بدايات المشاغبة والجنوح وإدمان العقاقير وظهور السلوكيات العنيفة، والكثير من الاضطرابات النفسية والعقلية"(مرسي ومرسي،2002، 13) كما يشير الجندي(1999) إلى أن "أعمال العنف تزداد في مرحلة المراهقة عن المراحل النمائية الأخرى نظرًا لطبيعة المرحلة في مواجهة ضوابط المجتمع."(الجندي،1999، 297)

ويظهر العنف المدرسي في عدة أنماط منها عنف الطالب تجاه طالب آخر، أو مدرس تجاه مدرس آخر أو مدرس تجاه طالب و"يختلف سلوك العنف باختلاف الجنس والمرحلة النمائية التي يمر بها الطلاب، فالعنف الجسدي كالضرب والركل والدفع خاص بمرحلة الطفولة، أما العنف اللفظي كالسخرية والاستهزاء والسب والشتم نجده في مرحلة المراهقة(حسين،2008، 261) ولقد أشارت بعض الدراسات العربية والأجنبية التي أجريت على البيئة المدرسية أن ظاهرة العنف قد تكون ناتجة عن عدة عوامل نفسية تتعلق بالفرد والأسرة، فسوء المعاملة الوالدية والحرمان العاطفي والإهمال من طرف الوالدين، ومشاهدة العنف داخل الأسرة يساعد في زيادة العنف. كما "أن الظروف الاقتصادية القاسية للأسر تدفع الأطفال إلى المعاناة النفسية وأحياننا إلى الإحباط والسلوك العدواني ومن ثم العنف، في حين نجد العامل الديموغرافي له دور في إحداث الظاهرة."(كامل،2011، 183)

وتعتبر وسائل الإعلام محرضا آخر في إنتاج السلوكيات العدوانية، وقد ظنّ الكثير من الباحثين في السنوات الأخيرة بأن تأثر المشاهدين بالمضامين الإعلامية خلقت نظرة خاطئة ومختلفة عن العالم وبلورت أفكارا جديدة. ومن جهة أخرى نجد عوامل داخلية في المدرسة بما فيها من نظم إدارية وعدم وضوح القوانين والقواعد المدرسية، وكذلك وجود إحباطات متوالية من المعلمين للتلاميذ يكون محصلته ردود فعل سلبية من قبل التلاميذ نحو بعضهم البعض أو نحو معلميهم.

مما تقدم، هدفنا من خلال هذه الدراسة هو معرفة العلاقة بين العنف المدرسي والأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، والوقوف على الفروق في الأفكار اللاعقلانية والعنف المدرسي في ضوء بعض المتغيرات. وجاءت التساؤلات كالآتي:

– هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين العنف المدرسي والأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟

–هل توجد فروق دالة إحصائيا في العنف المدرسي وكذا في الأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير الجنس؟

-هل توجد فروق دالة إحصائيا في العنف المدرسي وكذا في الأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟

1-2. فرضيات الدراسة:

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين العنف المدرسي والأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- توجد فروق دالة إحصائيا في العنف المدرسي وكذا في الأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق دالة إحصائيا في العنف المدرسي وكذا في الأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

1-3. أهداف الدراسة:

- التعرف على العلاقة بين العنف المدرسي والأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- الوقوف على الفروق في العنف المدرسي والأفكار اللاعقلانية في ضوء متغيري الجنس والمستوى الدراسي.

1-4. أهمية الدراسة:

تكتسي الدراسة أهميتها من أهمية موضوع العنف الذي يعتبر من مواضيع الساعة حيث يشهد سرعة في انتشاره في الأوساط المدرسية، كما يعتبر ظاهرة خطيرة لما له من تأثير سلبي على المسار التعليمي والتربوي والاجتماعي للتلميذ.

- التعرف على العوامل والأسباب المؤدية إلى العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- الكشف عن مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية وكذا أشكال العنف بين تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- الاهتمام بفئة المراهقين والتعرف على أهم الخصائص النفسية والاجتماعية التي تؤدي إلى اضطرابهم.
- كما تكمن أهمية هذه الدراسة في تطبيق مقياس الأفكار اللاعقلانية وكذا مقياس العنف المدرسي في البيئة الجزائرية على تلاميذ المرحلة المتوسطة.

1-5. حدود الدراسة:

الحدود المكانية: تمت الدراسة الميدانية في متوسطة الإخوة مسعودي ومتوسطة محمد العيد آل خليفة متواجدتين بحي دريوش ولاية البليدة.

الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة خلال شهري فيفري ومارس لسنة 2017.

الحدود البشرية: تلاميذ يدرسون بالسنة الثانية والثالثة متوسط في المتوسطات العمومية.

1-6. تحديد المفاهيم:

1- العنف المدرسي: هو "السلوك الذي يمارسه التلميذ في مدرسته سواء ضد زملائه أو أساتذته أو ضد ممتلكات المدرسة والقائمين عليها، وهو مظهر من مظاهر سوء التكيف المدرسي".(تيداني،2004، 78)

وعرف(2007) Shidler العنف المدرسي على أنه: "السلوك العدواني اللفظي وغير اللفظي نحو شخص آخر يقع داخل حدود المدرسة"(حويتي،2003، 235) وعُرِّف أيضا بأنه: "نمط من السلوك يتسم بالعدوانية، يصدر عن تلميذ ضد تلميذ آخر أو مدرس بهدف إيقاع ضرر جسمي أو نفسي عليهم، حيث يتضمن هذا السلوك الهجوم والاعتداء الجسمي واللفظي والرمزي والعراك بين التلاميذ والتهديد والمطاردة والمشاغبة والاعتداء على ممتلكات

المؤسسة وتخريبها بسبب انخفاض مستوى البصيرة. فهو سلوك مرفوض يؤثر على النظام العام للمدرسة ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي.(القرالة،2011، 18-19)

بينما عرفه حسين(2007) أنه "نمط من السلوك يتسم بالعدوانية يصدر من طالب أو مجموعة من الطلاب ضد طالب آخر أو مدرس ويتسبب في إحداث أضرار مادية أو جسمية أو نفسية لهم، ويتضمن هذا العنف الهجوم والاعتداء الجسمي واللفظي والعراك بين الطلاب والتهديد والمطاردة والمشاغبة والاعتداء على ممتلكات الطلاب الآخرين أو تخريب ممتلكات المدرسة."(حسين، 2007، 262)

وخلاصة القول يمكن تعريف العنف المدرسي على أنه مظهر من مظاهر العنف وصورة من صوره المتعددة، وهو عبارة عن ممارسات نفسية أو بدنية أو مادية يمارسها أحد أطراف المنظومة التربوية وتؤدي إلى إلحاق الضرر بالمتعلم أو بالمعلم أو بالمدرسة ذاتها.

إجرائيا: يمكن تعريفه إجرائيا على أنه كل ما يصدر عن التلاميذ من سلوك أو فعل يتضمن الاعتداء على الآخرين إما بالضرب أو السب وإتلاف الممتلكات الخاصة أو العامة." ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ على مقياس العنف المدرسي لبوحملة(2014).

2- الأفكار اللاعقلانية: هي"أنماط من التفكير غير السوي والبعيد عن المنطق، والذي يؤدي بصاحبه إلى سوء التكيف."(البهي،2005، 55)

كما عرفت على أنها: "هي مجموعة من الأفكار الخاطئة غير المنطقية والتي تتصف بعدم الموضوعية والتنبؤات والتعميمات الخاطئة، ومن خصائصها أنها تعتمد على الظن والمبالغة والتهويل بدرجة لا تتفق مع الإمكانات العقلية للفرد".(زهران،2010، 34)

إجرائيا: نعرفها إجرائيا أنها مجموع الأفكار الخاطئة والمعتقدات غير الموضوعية وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ على مقياس الأفكار اللاعقلانية لحجازي(2003).

1-7. الدراسات السابقة:

1- دراسات حول الأفكار اللاعقلانية:

- **دراسة الأنصاري ومرسي(2007):** هدفت الدراسة إلى التعرف على الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالسلوك العدواني في ضوء بعض أساليب المعاملة الوالدية في مرحلة الطفولة المتأخرة، وتكونت العينة من 120 تلميذا وتلميذة في المرحلة الابتدائية يمثلون مرحلة الطفولة المتأخرة في محافظة بور سعيد، حيث بلغ متوسط عمرهم 10,5 عاما، طبق عليهم قائمة الأفكار اللاعقلانية من إعداد الباحثتين ومقياس السلوك العدواني لأمال أباظة (1998) ومقياس أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الأطفال لجليلة عبد المنعم(1993) وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية بين الأفكار اللاعقلانية والأفكار اللاعقلانية في ضوء أساليب المعاملة الوالدية المتمثلة في(عدم التقبل، الحماية الزائدة، الألم النفسي، الألم البدني، الإهمال، التدليل، والتذبذب)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية تعزى إلى الجنس، ومستوى أساليب المعاملة الوالدية بينهما (الأنصاري ومرسي،2007، 25).

- **دراسة Calvete (2005):** هدف الباحث التعرف على الفروق بين الجنسين في المتغيرات المعرفية باعتبارها تفسيرا للفروق بين الجنسين في الاكتئاب والمشاكل السلوكية والمعتقدات اللاعقلانية لدى المراهقين تكونت العينة من491 ذكرا و365 أنثى تراوحت أعمارهم بين14 و17 سنة، تم تطبيق نموذج المعتقدات اللاعقلانية للمراهقين وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين الجنسين في أعراض الاكتئاب، وأن الذكور أعلى على تبرير العنف

والمعتقدات اللاعقلانية وأعراض الاكتئاب، كما كان أعلى لدى المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين 14 و15 من المراهقين.

– **دراسة الجزار(2000):** بعنوان "علاقة التفكير اللاعقلاني بالذكاء والشخصية والتنشئة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من الريف والحضر، وتوصلت إلى أنه توجد علاقة إرتباطية بين كل من التفكير اللاعقلاني وسمات الشخصية والاتجاهات الوالدية والذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، كما تساهم أساليب التنشئة الاجتماعية مثل التشدد والإهمال وتجنب الاتصال في تدعيم وتأصيل الأفكار اللاعقلانية لدى المراهقين.

– **دراسة إبراهيم(1991):** بهدف التعرف على الأفكار العقلانية واللاعقلانية في علاقتها بتقدير الذات في ضوء نظرية" إليس لدى عينة من الطلبة بجامعة قطر والتي ضمت 120 فردا من تخصصات مختلفة، 30 ذكر و30 أنثى من ذوي الأفكار العقلانية و30 ذكر و30 أنثى من ذوي الأفكار اللاعقلانية، استخدم مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية وقائمة تقدير الذات(من إعداد الباحث). وتبين أن الذكور والإناث من ذوي الأفكار العقلانية أعلى من نظرائهم من ذوى الأفكار اللاعقلانية في تقدير الذات، ولم توجد فروق بين الجنسين من ذوى الأفكار العقلانية واللاعقلانية في تقدير الذات.(الفقي،2007، 22)

– **دراسة أحمد(1990):** هدفت إلى التعرف على مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى الشباب الجامعي وعلى العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والقلق والتوجه الشخصي عند الجنسين وتكونت من 223 طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية واستخدم مقياس التفكير اللاعقلاني وقائمة القلق كحالة وسمة واختبار التوجه الشخصي وتوصلت الدراسة إلى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى الشباب الجامعي بنسب مختلفة بين الجنسين؛ لا يوجد فرق إحصائي دال بين متوسطي درجات الطلبة والطالبات في الأفكار اللاعقلانية؛ توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والقلق كحالة وسمة؛ توجد علاقة سالبة بين الأفكار اللاعقلانية والتوجه الشخصي (أحمد،15،1998).

2– دراسات حول العنف المدرسي:

– **دراسة الغامدي(2009):** التي استهدفت فحص العلاقة بين العنف المدرسي والعنف الأسري لدى عينة تكونت من 600 طالب في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، ومعرفة أنماط العنف الأسري والمدرسي السائدة والعوامل المؤدية إليها. وأشارت النتائج إلى أن أنماط العنف المدرسي ظهرت بمستوى منخفض إلى منخفض جدا، كما أن العنف اللفظي كان أكثر أنماط العنف المدرسي شيوعاً، يليه العنف النفسي، فيما كانت أقل أنماط العنف المدرسي شيوعاً العنف الجسدي. كما كشفت عن وجود فروق في ممارسة العنف تبعاً للصف الدراسي لصالح الصف الثالث متوسط، بينما لم توجد فروق في ممارسة العنف تعزى لأي من متغيرات الدخل الشهري والحالة الأسرية ومستوى تعليم الوالدين.

– **دراسة البقمي(2007):** التي هدفت إلى التعرف على أنماط العنف المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، والعوامل التي تؤدي إلى العنف من وجهة نظر المرشدة الطلابية. تكونت العينة من 345 طالبة و40 مرشدة طلابية، وأظهرت النتائج ممارسة العنف المتمثل في إطلاق الألقاب على الأخريات بنسبة 75% يليه إطلاق الشائعات الكاذبة بنسبة 65%، كما تبين أن غالبية الممارسات لسلوك العنف المدرسي ينتمين إلى أسر ذات دخل مرتفع. ووجدت علاقة دالة إحصائياً بين كل من عمر الطالبة ومستواها الدراسي وممارسة العنف المدرسي لصالح الأصغر سنا والمستوى الدراسي الأدنى، كما وجدت علاقة بين العنف المدرسي وحجم الأسرة لصالح الحجم الكبير.(الشهري،2009، 54)

- **دراسة(Oweens, et al (2005:** هدفوا إلى معرفة العلاقة بين العمر والجنس والعدوانية على عينة تكونت من 590 طالبا ثانويا من أستراليا، تراوح متوسط عمرهم بين13 و15 سنة، وأظهرت النتائج أن الذكور يمارسون درجة أعلى من العدوانية الجسدية واللفظية من الإناث، إلا أنهم أقل استخداما للعدوانية غير المباشرة مقارنة بالإناث، كما ظهرت العدوانية اللفظية وغير المباشرة مع زيادة العمر.(الشهري،2009، 54)

- **دراسة السيد(2000):** هدفت إلى الكشف عن الأسباب المختلفة لظاهرة العنف لدى طلاب المدارس الثانوية توصل الباحث إلى مجموعة من العوامل وكان أهمها: العوامل السيكولوجية وتضمنت(الإحباط والفشل والرغبة في تأكيد الذات والرغبة في السيطرة وجذب الانتباه والشعور بالملل والعناد والأنانية والتعصب والاضطرابات النفسية)، أما العوامل الاجتماعية فتمثلت في(غياب سلطة الوالدين والمشاكل الدائمة بينهما وغياب القدوة والتدليل الزائد) أما العوامل الاقتصادية فهي(الفقر والبطالة وتباين المستويات الاقتصادية)، وبالنسبة للعوامل الثقافية فتمثلت في(انتشار أفلام العنف وقصص العنف بين الشباب)، وأخيرا العوامل المدرسية وتتمثل في(الفجوة بين المدرس والطالب وسيطرة الخوف على التفاعل فيما بينهما، وضعف النظام المدرسي، والاعتداء على الطلاب والتعرض للعنف داخل المدرسة).(البهي،2005، 132-133)

- **دراسة(Caroline (1997:** في بحث أجرته تحت عنوان "المراهقين أمام العنف" قامت بعملية مسح شامل على المستوى الوطني لمعرفة نسبة العنيفين داخل المدرسة، وتمكنت من مقارنة مختلف المستويات الدراسية في الإكماليات والثانويات وكلا الجنسين، فتوصلت في نتائجها إلى أن معظم المراهقين يقومون بممارسات عنيفة كما ظهر أن الذكور أكثر عنفا من الإناث بنسبة 63%، وخلصت إلى أن نسبة التلاميذ العنيفين هم من ذوي أصل أجنبي، وأنه كلما انتقلنا من الإكماليات إلى الثانويات تزيد نسبة العنف. وظهرت أشكاله في العنف الجسدي أكثر، دون أن تنفي وجود اعتداءات جنسية في شكل مضايقات ومعاكسات.(صويلح،2014، 11)

- **دراسة(Crump (1993:** هدفت إلى التعرف على الاتجاه العام للطلبة نحو العنف لكي يتم مواجهته. بلغت العينة 8000 طالبا، وتوصل الباحث إلى أن المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة يؤديان دورا مهما في تشكيل الاتجاهات نحو استخدام العنف، وأن الشباب الذين ينتمون إلى الأسر ذات المستوى الاجتماعي والاقتصادي المتوسط أقل توجها لاستخدام العنف من الشباب الذين ينتمون للأسر فقيرة أو ذات الدخل المحدود كما وجد الباحث عدم اختلاف في النسب المئوية بين الشباب الذين يسكنون المناطق الحضرية أو المناطق الريفية من حيث التوجه نحو العنف، ووجدت علاقة بين الشعور بالإحباط والاتجاهات نحو العنف، حيث كلما كان الشباب أكثر إحباطا كلما كانت اتجاهاتهم لاستخدام العنف إيجابية، وأن الذكور أكثر توجها في استخدام العنف من الإناث، والشباب البيض أقل توجها نحو العنف من غيرهم من الأجناس الأخرى التي تعيش في الولايات المتحدة الأمريكية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

توصلت بعض الدراسات إلى انتشار واضح للأفكار اللاعقلانية بين الطلاب وبنسب مختلفة مثل: (أحمد ،1998) حيث أشارت إلى انتشار الأفكار اللاعقلانية بصور واسعة بين الطلبة الجامعيين بكليات جامعتي بغداد ومستنصريه. كما ارتبطت الأفكار اللاعقلانية ببعض المتغيرات المأخوذة بالدراسة مثل: تقدير الذات(إبراهيم ،1991)- الذكاء والشخصية والتنشئة الاجتماعية(الجزار،2000)- السلوك العدواني(الأنصاري ومرسي،2007) - والمتغيرات المعرفية(كالفت،2005).

وفيما يخص العنف المدرسي فمعظم الدراسات هدفت إلى التعرف على العوامل المؤدية إليه، ومن بين النتائج التي توصلت إليها أن الأسباب تختلف باختلاف الوسط بين الأسرة والمجتمع والمدرسة، حيث توضح دراسة دراسة Crump أن أهم الأسباب الاجتماعية التي تؤدي إلى العنف المدرسي هي: عجز الأسر عن توفير المتطلبات الضرورية وكذلك إتباع رفقاء السوء. كما توصلت دراسة السيد(2000) إلى وجود عدة عوامل تمثلت في العوامل السيكولوجية كالإحباط والرغبة في تأكيد الذات والرغبة في السيطرة وجذب الانتباه والتعصب، وفيما يخص العوامل الاجتماعية كغياب سلطة الوالدين والمشاكل الدائمة بينهما، أما الاقتصادية فتمثلت في الفقر وتباين المستويات الاقتصادية، وبالنسبة للعوامل الثقافية فكان منها انتشار أفلام العنف وقصص العنف بين الشباب وأخيرا العوامل المدرسية كالفجوة وسيطرة الخوف على التفاعل فيما بين المدرس والطالب والاعتداء على الطلاب والتعرض للعنف داخل المدرسة.

2 – الطريقة والأدوات:

1.2– منهج الدراسة:

بما أن الدراسة تبحث في العلاقة بين العنف المدرسي والأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ الطور المتوسط فإن أنسب منهج للاستعمال هو المنهج الوصفي الارتباطي.

2.2– مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من التلاميذ الذين يدرسون بالطور المتوسط بالمؤسسات التعليمية العامة التابعة لوزارة التربية والتعليم.

3.2– عينة الدراسة:

أختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من بعض متوسطات ولاية البليدة، وهي تتكون من 102 تلميذ وتلميذة من صفوف السنة الثانية والثالثة متوسط.

– خصائص العينة:

– **الجنس:** بلغ عدد الذكور 50 تلميذا بنسبة مئوية قدرت بـ49.01% وعدد الإناث 52 تلميذة بنسبة قدرت بـ50.98%.

– **المؤسسة التعليمية:** متوسطة الإخوة مسعودي قدرت نسبة أفرادها بالعينة(61.76%) وعددهم63 تلميذا. ومتوسطة محمد العيد آل خليفة بلغ عددهم 39 تلميذا وقدرت نسبتهم بـ (38.24%).

– **المستوى الدراسي:** عدد أفراد العينة كان متساوي بين السنة الثانية(51) والثالثة(51) متوسط، حيث قدرت نسبة كل واحد منهما 50%.

4.2–أدوات الدراسة:

1– مقياس العنف المدرسي: الأداة من تصميم الباحثة بوحملة سنة 2015، طبقته في البيئة الجزائرية على عينة تكونت من 300 طالب. اعتمدت في بنائه على مقياس كوزلين(1997) ومقياس جمال الدين(2008). يتكون المقياس من 42 بندا مقسم على ثلاثة أبعاد هي: (العنف اللفظي– العنف المادي– العنف الرمزي) حيث ضم كل بعد مجموعة من البنود.

الدراسة السيكومترية للمقياس:

الصدق: اعتمدت بوحملة لحساب صدقه على طريقتين هما:

– **الاتساق الداخلي:** بين الدرجات الكلية لكل محور والدرجة الكلية للمقياس ككل، بحساب معامل الارتباط بيرسون، وتبين أن جميع الارتباطات بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة عند مستوى دلالة (ألفا=0.01). حيث بلغ الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الأول:

.العنف اللفظي 0.82، في حين بلغ ارتباط البعد الثاني:

.العنف المادي مع الدرجة الكلية 0.90، أما قيمة الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الثالث:

.العنف الرمزي مع الدرجة الكلية للمقياس فقد بلغت 0.89 وهذا ما يدل على أن المقياس صادق.

– **المقارنة الطرفية،** تم الاعتماد على طريقة المقارنة الطرفية أو ما يسمى بالصدق التمييزي وذلك بترتيب الدرجات تنازليا ثم أخذ نسبة 27% من طرفي المقياس الأعلى والأدنى أي ما يقابلها 19 درجة عليا و19 دنيا ثم المقارنة بينهما باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T.test) الذي بلغ 0,85 وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة الحرية 18.95 ومستوى الدلالة 0.01 ومنه يمكننا الحكم على المقياس بأنه يتمتع بالصدق لأنه استطاع أن يميز بين الطرفين.

الثبات: وبالنسبة لمعامل ثبات المقياس فقد تم استعمال:

– **طريقة التجزئة النصفية:** حيث قدر معامل ارتباط بيرسون بين نصفين، والذي بلغ(0.82) بالتعويض في التصحيحية لسبيرمان براون، وبلغت قيمة الثبات الكلي(0.90)، وهذا ما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع، ومن أجل التأكد من مدى اتساق العبارات فيما بينها تم حساب:

– **معامل الثبات ألفا كرونباخ:** بلغت قيمته(0.89) وهي قيمة تدل على أن المقياس يتمتع بثبات عال.

2– مقياس الأفكار اللاعقلانية: تم تطبيق مقياس الأفكار اللاعقلانية لحجازي(2013) الذي قام ببنائه وفق البيئة الفلسطينية على عينة من(888 طالبا)، بعد إدخالنا للتعديلات على بعض العبارات ودراسة صدقه وثباته.

الصدق:

صدق المحكمين: تم توزيع مقياس الأفكار اللاعقلانية على مجموعة من أساتذة علم النفس بجامعة البليدة 2 وقد تم الاتفاق بـ 80 % على سلامة عباراته ووضوحها.

الثبات:

– **معامل الثبات ألفا كرونباخ:** تم التحقق من ثبات المقياس بحساب معامل ألفا كرونباخ، وبلغت نتيجة (0.728) وهي قيمة مرتفعة. النتائج عموما دلت على صدق وثبات المقياس.

3– النتائج ومناقشتها:

1.3– عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: ونصت على ما يلي: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العنف المدرسي والأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. وكانت النتائج كما يلي:

جدول(1) نتائج معامل الارتباط بين الأفكار اللاعقلانية والعنف المدرسي

المتغيرات	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العنف المدرسي	ذكور	28	66.17	5.31	0.38	دال
	إناث	28	43.10	5.83		
الأفكار اللاعقلانية	ذكور	28	97.82	8.08		
	إناث	28	75.60	1.03		

يتضح من الجدول(1) أن معامل الارتباط بيرسون قدر بـ 0.38 وهو موجب دال إحصائيا عند مستوى دلالة0,01 ومنه فإن الفرضية تحققت. بمعنى أنه توجد علاقة ارتباطية بين العنف المدرسي والأفكار اللاعقلانية. وبالنظر إلى نتيجة المتوسط الحسابي للذكور بالنسبة لمتغير العنف المدرسي فقد بلغ66.17، أما الأفكار اللاعقلانية فقد بلغ 97.82 وهو أكبر من المتوسط الحسابي للإناث الذي قدر في العنف المدرسي بـ43.10 وفي الأفكار اللاعقلانية بـ 75.60 وهو ما يعني أن العنف المدرسي والأفكار اللاعقلانية تنتشر بصفة أكبر بين الذكور مقارنة بالإناث.

مناقشة النتائج: تحققت الفرضية الأولى والتي نصت على وجود علاقة بين العنف المدرسي والأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة(السنة الثانية والثالثة متوسط) حيث قدر معامل الارتباط بيرسون بـ 0.38 وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة0,01. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نتائج بعض البحوث والدراسات أمثال دراسة(1987) zurawsk et smith والتي أثبتت أن الأفكار اللاعقلانية كلما ارتفعت ازدادت الاضطرابات سواء منها السلوكية أو النفسية. وباعتبار أن العنف شكل من أشكال السلوك المضطرب إذن يمكن القول بوجود علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والعنف المدرسي. كذلك توصلت نتائج دراسة(موراي) إلى وجود علاقة بين المعتقدات غير العقلانية والانفعالات المحبطة للذات، المتمثلة في القلق والعدوانية والاكتئاب لدى المراهقين، وأن هذه الانفعالات تزداد بتمسك هؤلاء الأفراد بمعتقداتهم اللاعقلانية(بودربالة وبوضياف،2017، 177) وفي هذا السياق أشار(مخيمر) إلى أن المراهقة "هي الميلاد الوجودي للكائن البشري من حيث أنه يعي ذاته التي تريد أن تتحدد في مواجهة الذوات الأخرى."

ويؤكد علماء النفس على أن هذه المرحلة إذا لم تكتنفها الرعاية والتنشئة الصالحة، تعد من أكثر المراحل التي يتوافر فيها كل مقومات إظهار العدوان والعنف، وذلك لاصطدام المراهق بالمجتمع ومن حوله، لبحثه الدائم عن ذاته وكيانه، مما يجعل العنف والعدوان هما وسائل دفاعه عن ذاته ومحاولته إثبات وجوده.(بودربالة وبوضياف،2017، 177)

2.3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: تنص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا في العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعزى إلى متغير الجنس"، قمنا بحساب اختبار"ت" للفروق بين الجنسين فيما يخص العنف المدرسي وظهرت النتائج كما هو مبين في الجدول(2) أدناه.

جدول(2) نتائج اختبار"ت" بين العنف المدرسي والجنس لدى أفراد العينة

المتغير / الجنس		العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	نتيجة ت	مستوى الدلالة
العنف المدرسي	ذكور	50	56.16	11.35	100	3.97	0.01
	إناث	52	48.71	7.17			

يبين الجدول(2) أن نتيجة اختبار **ت** للفروق قدرت بـ 3.97 وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 مما يعني أن هناك اختلاف بين الجنسين فيما يخص العنف، وهو لصالح الذكور حيث قدر المتوسط الحسابي 56.16 وهو أكبر من متوسط الإناث الذي قدر بـ 48.71.

مناقشة النتائج: أظهرت نتيجة اختبار **ت** للفروق والتي قدرت بـ 3.97 وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، مما يعني أن هناك اختلاف بين الجنسين فيما يخص العنف وهو لصالح الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة حمدان(2008) وكرومب(1993) وتايير وبولتون(2004) وكارولين (1997) التي توصلت إلى أن هناك فرق بين الذكور والإناث فيما يخص سلوك العنف وكانت لصالح الذكور.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الإطار النظري الذي ينص على أن سلوك العنف يختلف باختلاف الجنس وأن الذكور أكثر عنفا من الإناث، وهذا يبدو منطقيا إذ يتوقع المرء أن يكون الذكر أكثر ميلا للعنف من الأنثى بحكم طبيعة البنية البيولوجية والبدنية. فالذكور لديهم خصائص جسمية وتكوين عضلي يجعل رد فعلهم للمواقف أكثر قوة وحزم وشجاعة، وبالتالي تكون لديهم جرأة ومبادأة في استخدام العنف والدفاع عن النفس. كما نجدهم يميلون إلى التحرر وحب السيطرة وتغطية مشاعر القلق بسلوك خارجي كسلوك العنف، كما أنهم ينزعون إلى الاستهتار والاعتداء إذا ما سنحت لهم الفرصة. في حين نجد الإناث لهن صفات جسمية ونفسية مقارنة بالذكور تجعل ردة فعلهن ضعيفة، فهن يتميزن بالهدوء والاستقرار. وأحيانا نجد استجابتهن للمواقف تقتصر على التعليق والإنكار والرفض، كما أنهن أكثر تأثرا وخوفا من العقاب. وهذا ما أكدت عليه دراسة(2014) Tapper & Boulton ودراسة(2005).Oweens et al التي توصلت إلى أن الذكور يمارسون درجة أعلى من العدوان الجسدي واللفظي من الإناث وأنهم أقل استخداما للعدوانية غير المباشرة مقارنة بالإناث (الشهري،2009، 55).

بينما ترى النظرية الاجتماعية أن العنف سلوك مكتسب من الآخرين، حيث يتعلم الأطفال السلوك العنيف عن طريق ملاحظة نماذج العنف من الوالدين أو المدرسين أو الرفاق، ومشاهدتهم مظاهر العنف بواسطة وسائل الإعلام كالتلفزيون والأفلام، كما نلاحظ هذا الإطار يعزز العنف عند الذكور أكثر منه عند الإناث، فالذكور بمجرد التسامح معهم يولد لديهم الشعور بالتمرد وحب السيطرة وهذا يجعلهم يلجؤون إلى ممارسة سلوكات عدوانية ضد الآخرين. في حين نجد كثرة العقاب والتأنيب يولد لدى الإناث الشعور بالذنب لارتكاب أفعال عنف لديهن (زيادة،2007، 29)، كما أن للإقتداء والنمذجة دورا في ظهور سلوك العنف، وهنا أشار Bandura (1973) "إلى أثر النموذج والتقليد ومشاهدة السلوك العدواني للكبار على اكتساب الطفل نفس هذا السلوك". في حين أكد عليه الدوري(1995) حيث قال: "إن المشاهدة المستمرة لنماذج العنف والقسوة تؤدي إلى تبلد الإحساس بالخطر وقبول العنف كوسيلة لمواجهة بعض المواقف والصراعات."(الصرايرة،2009، 141)

في حين نجد العوامل الأسرية من بينها الأسلوب الخاطئ في معاملة الأبناء، أين تلعب التنشئة الأسرية دورا هاماً في تشكيل السلوك، إذ تعتبر أحد أهم الأسباب حيث نجد بعض الأسر تميز بين الجنسين وتعطي حرية أكبر للذكور في التعبير عن أحاسيسهم مما لا يسمح به للإناث، فالذكور لديهم حرية التعبير بشتى الطرق والتي تأخذ أحيانا أشكالا من العنف، عكس الأنثى فهي لا تستطيع التعبير عن مشاعرها بحرية مطلقة.

3.3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: تنص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعزى إلى متغير الجنس". ونتائج اختبار ت للفروق بينت ما يلي:

جدول(3) نتائج اختبار"ت" للفروق بين الأفكار اللاعقلانية والجنس

المتغير	الجنس	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	الاختبار ت	مستوى الدلالة
الأفكار اللاعقلانية	ذكور	50	87.30	9.15	100	0.90	غير دال
	إناث	52	85.59	9.83			

تبين النتائج في الجدول(3) أن "ت" قدرت بـ 0.90 وهي غير دالة إحصائيا ومنه فإن الفرضية لم تتحقق وهو ما يعني أن ليس هناك فرقاً في الأفكار اللاعقلانية تعزى إلى متغير الجنس. غير أن المتوسط الحسابي للذكور بلغ 87.30 بينما للإناث فقد بلغ 85.59 وهو ما يبين وجود فرق ضئيل جدا وهو لصالح الذكور.

مناقشة النتائج: بينت النتائج أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يخص الأفكار اللاعقلانية بالنسبة لعينة الدراسة. ثم إن المتوسط الحسابي للذكور قدر بـ 87.30 هو أكبر من متوسط الإناث الذي قدر بـ 85.59 ما يعني أن الأفكار اللاعقلانية تنتشر عند ذكور العينة أكثر من الإناث لكن الفرق غير دال.

لقد جاءت هذه النتيجة متوافقة مع بعض الدراسات السابقة والتي تؤكد على عدم وجود فروق بين الجنسين في الأفكار اللاعقلانية منها دراسة دفنباتشر(1984) والبنوي(2005) والعويضة(2009) ورتيب(2000) وحسن والجمالي(2003) وإبراهيم(1991) وسعفان(1995) وإبراهيم(1990) والمقدم(1994) والعقاد(2000). ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى ما جاء به إليس، حيث يرى أن رغبة الفرد سواء كان ذكرا أو أنثى في إنجاز الأعمال عند أعلى مستوى من الإتقان يعتبرها نزعة، وهي تكاد تكون عند الجميع وخاصة عند المراهق. و"يوحي إليس بأن هذه النزعة أساسها بيولوجي فطري، حيث يرى أن الناس مهما كان جنسهم بشكل(شعوري أو لاشعوري) يريدون أن ينجزوا رغباتهم في كل الأوقات وتحت كل الظروف بشكل كامل، كما أن البعض منهم يضخمون رغباتهم في الكمال فهم يعتقدون دائما بأنه لا يوجد نظير لهم.

ثم إن نتائج المتوسط الحسابي أظهرت فرقا ضئيلا جدا بين الجنسين فيما يخص الأفكار اللاعقلانية وهي لصالح الذكور، ويمكن إيعاز ذلك إلى أن نوع التنشئة الأسرية للأبناء لم تعد تعير اهتماما إلى جنس الطفل حيث أصبحت الفتاة تربى بنفس طريقة تربية الولد باعتبارهما يحضران مع بعض لخوض غمار الحياة المستقبلية ومشاركة المرأة في كافة الميادين الاقتصادية والسياسية والاجتماعية...، وكذلك المساواة في الحقوق والوجبات وعامل التطور التكنولوجي والإعلامي الذي انتشر بصورة مذهلة قد يكون له الأثر في ذلك أيضا.

4.3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة: ونصت على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا في العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعزى إلى متغير المستوى الدراسي". وبينت نتائج(ت) للفروق ما يلي:

جدول(4) نتائج اختبار(ت) للفروق في العنف المدرسي والمستوى الدراسي

المتغير	المستوى الدراسي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	الاختبار(ت)	مستوى الدلالة
العنف المدرسي	السنة الثانية	50	50.50	9.16	100	- 1.84	غير دال
	السنة الثالثة	52	54.15	10.75			

يتضح من خلال الجدول(4) أن ت تساوي 1.84- وهي غير دالة إحصائيا ومنه نقول أن الفرضية لم تتحقق، وهو ما يعني أن المستوى الدراسي لا يؤثر في العنف المدرسي.

مناقشة النتائج: قدرت نتيجة **ت** بـ 1.84- وهي غير دالة، مما يعني عدم قبول الفرضية التي نصت على وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة فيما يخص العنف تعزى للمستوى الدراسي. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المستوى الدراسي ليس له تأثير على درجة العنف. ويمكن إيعاز هذه النتيجة إلى تقارب السن بين مستويي السنة الثانية والثالثة متوسط، عدا أن تلاميذ هذين مستويين هم في مرحلة المراهقة والتي تشهد تغيرات فيزيولوجية تؤثر بدورها على الجانب النفسي والسلوكي للمراهق. كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن التلاميذ يعيشون نفس الظروف في الوسط التربوي ويتعرضون إلى نفس المعاملة من طرف المعلمين والإدارة المدرسية، لذلك جاءت النتائج متشابهة. ولقد أكدت دراسة بوحملة(2014) والتي توصلت من خلال نتائجها إلى عدم وجود فروق في ممارسة العنف المدرسي تبعاً للمستوى الدراسي.(بوحملة،2014، 208)

5.3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة: ونصت على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعزى إلى متغير المستوى الدراسي. بينت نتائج اختبار(ت) للفروق ما يلي:

جدول(5) نتائج اختبار"ت" بين الأفكار اللاعقلانية والمستوى الدراسي

المتغير	المستوى الدراسي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	اختبار(ت)	مستوى الدلالة
الأفكار اللاعقلانية	السنة الثانية	50	85.86	9.92	100	- 0.59	غير دال
	السنة الثالثة	52	86.98	9.13			

قدرت نتيجة **ت** بـ 0.59- وهي سالبة وغير دالة إحصائيا، مما يعني أن الفرضية لم تتحقق، بمعنى أنه ليس هناك اختلاف في الأفكار اللاعقلانية تعزى إلى المستوى الدراسي للتلاميذ.

مناقشة النتائج: بينت نتيجة **ت** للفروق والتي قدرت بـ 0.59- أن ليس هناك اختلاف فيما يخص الأفكار اللاعقلانية تعزى للمستوى الدراسي للعينة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي أكدت على عدم وجود فروق في الأفكار اللاعقلانية ترجع إلى المستوى الدراسي مثل دراسة زهران(2010) وبك (2004) وأبو جحجوح(2012). ولقد أشار العويضة(2005) إلى أن شخصية الفرد تتكون من مجموعة مكونات بيولوجية ونفسية ومعرفية وانفعالية هذا من ناحية، ومن مكونات اجتماعية من ناحية أخرى. إذ تعد نواتج اقتران هذه المكونات بمثابة المحددات لشخصية التلميذ ومسارا لتفاعله مع الوسط المحيط به لكي يتم تحقيق التوافق الشخصي الاجتماعي، كما يعد المكون المعرفي وخاصةً نواتج الإدراك لدى الفرد من أفكار عقلانية ولاعقلانية والتي تعتبر إحدى المؤشرات الدالة على طبيعة الشخصية.(العويضة،2005، 55)

4-الخلاصة:

تناولنا في هذه الدراسة العلاقة بين العنف المدرسي والأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وقد توصلنا من خلال التطبيق إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة بين العنف المدرسي والأفكار اللاعقلانية لدى أفراد عينة الدراسة، حيث قدر معامل الارتباط بـ 0.38 وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0,01.

– توجد فروق بين الجنسين في العنف المدرسي، حيث قدرت(ت) بـ 3.97 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 ما يعني أن هناك اختلاف بين الجنسين فيما يخص العنف، وهي لصالح الذكور.

– لا توجد فروق بين الجنسين فيما يخص الأفكار اللاعقلانية، حيث قدرت "ت" بـ (0.90).

– لا توجد فروق في العنف المدرسي تعزى إلى المستوى الدراسي. حيث قدرت "ت" بـ(1.84–).

– لا توجد فروق في الأفكار اللاعقلانية تعزى إلى المستوى الدراسي للتلاميذ حيث قدرت قيمة(ت) بـ (0.59–) وهي سالبة وغير دالة إحصائيا.

اقتراحات الدراسة:

* نظرا لأهمية موضوع العنف والأفكار اللاعقلانية وتأثيرهما على الفرد نقترح إجراء دراسات مماثلة على عينة كبيرة تمس مختلف الشرائح في الوسط المدرسي.

* تفعيل دور المرشدين في المدارس للحد من ظاهرة العنف المدرسي.

* تطوير المناهج والأنشطة التربوية التي تتناسب مع المرحلة العمرية والخصائص النفسية للتلاميذ.

* ضرورة توفر الجو النفسي والعائلي المناسب للتنشئة السليمة لكي ينشأ المراهق تنشئة متوازنة.

* استغلال طاقات وقدرات المراهق ووقت فراغه في ممارسة النشاط الرياضي والثقافي.

* توفير مكتب للرعاية النفسية يعمل على تعديل الأفكار اللاعقلانية بأفكار عقلانية وذلك من خلال الإنصات لانشغالات ومخاوف وتطلعات المراهق.

– الإحالات والمراجع:

أبو شعر، عبد الفتاح عبد القادر.(2007). *الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها ببعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين: كلية التربية.

أحمد، حسين الصغير.(1998). الأبعاد الاجتماعية والتربوية لظاهرة العنف الطلابي بالمدارس الثانوية، دراسة ميدانية عن بعض المحافظات للصعيد. *مجلة كلية تربية سوهاج*. جامعة جنوب الوادي. العدد(13).

الأنصاري، سامية ومرسي، جليلة.(2007). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالسلوك العدواني في ضوء بعض أساليب المعاملة الوالدية في مرحلة الطفولة المتأخرة. *مجلة دراسات الطفولة*.

بوحملة، حليمة.(2014). *أنماط الضبط الممارسة على تلاميذ المرحلة المتوسطة وعلاقتها بظهور سلوك العنف لديهم*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الحاج لخضر: باتنة.

بودربالة، محمد وبوضياف، دليلة.(2017). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة المسيلة. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية*. العدد(12). ص ص 175–193.

تيداني، خديجة.(2004). *سوء التكيف المدرسي بين الأسرة والمدرسة الإشكالية والواقع*. الجزائر: دار قرطبة للنشر والتوزيع.

الجرجاوي، زياد علي محمود وسماح، عبد الواحد.(2013). *سمات الشخصية والاغتراب والهوية لدى عينة من موظفي وطلبة كليات التربية في الجامعات الفلسطينية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. فلسطين: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية – قسم علم النفس وعلوم التربية.

الجندي، السيد محمد عبد الرحمن.(1999). دراسة تحليلية إرشادية لسلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية. *مجلة الإرشاد النفسي*. القاهرة. المجلد(11). السنة السابعة.

الجوهي، عبد الله.(2008). *أثر التدريب في تخفيض القلق لدى عينة من معتمدي الهروين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك فيصل: المملكة العربية السعودية.

حسين، طه عبد العظيم.(2008). *إساءة معاملة الأطفال: النظرية والعلاج*. الأردن: دار الفكر.

حويتي، أحمد.(2003). *العنف المدرسي، العنف والمجتمع، مداخل معرفية متعددة*. عين مليلة: دار الهدى للطباعة والنشر التوزيع.

الخولي، محمود سعيد إبراهيم.(2006). *العنف في الحياة اليومية*. القاهرة: دار الإسراء للطبع والتوزيع.

زهران، حامد عبد السلام.(2010). *الصحة النفسية والعلاج النفسي*. (ط3). القاهرة: عالم الكتب.

زيادة، أحمد رشيد عبد الرحيم.(2007). *العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق*. عمان: الوراق للنشر والتوزيع.

سعد، علي.(1994). *علم الشذوذ النفسي*. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

السيد، فؤاد.(2005). *الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة*. القاهرة: دار الفكر.

الشربيني، زكريا أحمد.(2005). الأفكار اللاعقلانية وبعض مصادر اكتسابها. دراسة على عينة من طالبات الجامعة. *مجلة الدراسات نفسية*. مصر. 4(3). ص ص 531-567.

الشهري، عبد الرحمن.(2009). *العنف لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ضوء المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: السعودية.

الصرايرة، خالد.(2009). أسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 5(2). ص ص137-157.

العريني(2003). *دور مديري المدرسة في الحد من عنف الطلاب في المدارس بالمملكة العربية السعودية، دراسة تطبيقية على مديري المدارس بمدينة الرياض*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا: السودان.

العنزي، فهد.(2007). *علاقة القلق بالأفكار اللاعقلانية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية الرياض: السعودية.

العويضة، سلطان بن موسى.(2005). *أنت من الداخل: استشارات نفسية*. عمان: دار المجدلاوي للنشر والتوزيع.

الفقي، إبراهيم.(2007). *قوة التفكير*. شركات الدكتور إبراهيم الفقي العالمية للتنمية البشرية.

القرالة، عبد القادر علي.(2011). *مواجهة ظاهرة العنف في المدارس والجامعات*. عمان: دار عالم الثقافة.

كامل، فاطمة محمد.(2011). العنف المدرسي عند الأطفال وعلاقته بفقدان أحد الوالدين. *دراسات تربوية*. العدد الرابع عشر. ص ص 179-208.

المحارب، ناصر إبراهيم.(2000). *المرشد في العلاج الاستعرافي السلوكي*. الرياض: دار الزهراء.

مرسي، محمد ومرسي، أبو بكر.(2002). *أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

مزنوق، محمد.(1999). *تنمية التفكير اللاعقلاني وأثره على الضغوط النفسية لدى المراهقين، دراسة تجريبية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين الشمس: القاهرة.

يحي، خولة أحمد.(2000). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

Bauer, B.(2010). *Rapport sur les violences en milieu scolaire*. remis au Ministre de l'Education Nationale. (http://www.alainbauer.com/rapport-sur-les-violences-en-milieu-scolaire). vu le: 13/ 11/ 2018 à 15h 51.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA:

عيسو، عقيلة وبوشيربي، إكرام (2019). العنف المدرسي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 91-106.

السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس: دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ في التعليم المتوسط والثانوي بولاية الوادي

Aggressive Behavior in Student Adolescent - A Field Study on a Sample of Pupils at middle and secondary phases in wilaya of Eloued

نريمان معامير [1،*] ، فاطمة الزهراء كوسة[2]

[1] جامعة الجزائر2- أبو القاسم سعد الله (الجزائر)،nnariman677@gmail.com

[2] جامعة الجزائر2- أبو القاسم سعد الله (الجزائر)،Koussafz@gmail.com

تاريخ الاستلام:15-09-2019 تاريخ القبول: 27-11-2019 تاريخ النشر : 01-03-0000

ملخص: تعد مرحلة المراهقة مرحلة حساسة وحرجة ذات تحولات نفسية واجتماعية وبيولوجية عميقة، فهي مرحلة تتوسط مرحلة الطفولة و مرحلة الرشد، تتبعها العديد من التغيرات المعرفية السلوكية، ولتحديد نوعا من السلوك الذي ينجم عن هذه المرحلة، تم تطبيق مقياس Buss وPerry للسلوك العدواني على عينة قدرت بـ(101) تلميذا تم اختيارهم بطريقة عشوائية، تتراوح أعمارهم ما بين (13-17) سنة أي في الطورين المتوسط والثانوي بولاية الوادي، للكشف عن مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين، ومعرفة درجة الاختلاف بين الجنسين والفروق بين الطورين المتوسط والثانوي في السلوك العدواني.

وبالاستناد على المنهج الوصفي الاستكشافي وجمع البيانات وتبويبها بالاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية SPSS أظهرت النتائج على أن:

- ❖ مستوى السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في المؤسسات التربوية منخفض.
- ❖ لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس باختلاف الجنسين.
- ❖ لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس باختلاف الطورين المتوسط والثانوي

الكلمات المفتاحية: السلوك العدواني؛ المراهقة؛ تلاميذ المدرسة المتوسطة والثانوية.

Abstract: Adolescence is a sensitive and critical stage with profound psychological, social and biological transformations, which is between childhood and adulthood, followed by many cognitive behavioral changes, and to determine the kind of behavior that results from this stage, the bus and Perry scale was applied for aggressive behavior to a sample of (101) pupils randomly selected between the ages of (13-17) years in the middle and secondary phases of in wilaya of Eloued, to detect the level of aggressive behavior in the adolescents student, and to know the degree of gender difference and the differences between the middle and secondary phases. a Aggressive behavior .Based on the descriptive exploratory approach, data collection and ompilation based on the SPSS program, the results showed that:

- The level of aggressive behavior in adolescent student in educational institutions is low.
- There are no statistically significant differences in aggressive behavior among adolescent student with different sexes.

- There are no statistically significant differences in the aggressive behavior of the adolescent student in the middle and secondary phases.

Keywords: aggressive behavior; adolescence; middle and high school pupils.

*المؤلف المراسل: nnariman677@gmail.com

1- مقدمة

تقوم العديد من المؤسسات بتنشئة الفرد تنشئة سوية وذلك من خلال توفير كل احتياجاته ومتطلباته، فالأسرة تعتبر كمؤسسة أولية تقوم بحضانة الطفل، ولا يخفى على كل قارئ وما للأسرة من وظائف وادوار تقوم بها اتجاه الطفل.

كما تليها المؤسسات التعليمية كالمدرسة والتي تعتبر من أهم المؤسسات التي تقوم على تقديم الاحتياجات الخاصة وما يتطلبه التلميذ في هذه المرحلة والمراحل الموالية لها ، حيث يقول جون ديوي في هذا الصدد تعتبر المدرسة المنزل الثاني والمجتمع المصغر لتلميذ، وعليه يكتسب التلميذ من خلال تنشئته بين أصدقائه ومعلميه العديد من القيم والأخلاق المعرفية والدينية لكي تمكن هذا النشء في الاندماج داخل المجتمع، ويكون له دور كعضو فيه، لكن رغم كل ما تقوم به هذه المؤسسات التربوية من دور في عملية التنشئة إلا أنها لا تخلو من الظواهر الغير سوية التي تعرقل سير العملية التربوية ومن بينها ظاهرة السلوك العدواني التي تعاني منها جميع المؤسسات التربوية بنسبة ما في مختلف أطوارها خاصة الطورين المتوسط والثانوي أي في أوج مراحل المراهقة.

إذ تعتبر هذه الأخيرة أي مرحلة المراهقة من المراحل التي يمر بها الفرد في حياته، وهي أكثر المراحل التي تشتد قابلية المراهق للتأثر بالعوامل التي تحيط به، فتظهر في جوانب شخصيته أنماط من السلوك السوي أو السلوك الدال على سوء التوافق.

فمرحلة المراهقة يتوقف عليها إلى حد بعيد بناء شخصياتهم وتحديد سلوكهم في المستقبل وأي جهد يوجه لرعايتهم وحمايتهم هو في نفس الوقت تأمين لمستقبل الأمة وتدعيم لسلامتها، لذلك تعتبر رعاية الأسرة والطفولة العملية البناءة الأساسية في أي مجتمع يسعى إلى تحقيق التطور المتوازن البعيد عن الانحرافات والعلل الاجتماعية والقادر على الابتكار والتجديد والتمسك بالقيم والأخلاق الفاضلة.

وعليه تحدث العديد من التغيرات التي تصيب المراهقين وتؤثر على نموهم السوي والاضطرابات التي تمس السلوكيات المختلفة التي يسلكها المراهق، ومن بين هذه الاضطرابات اضطرابات المرور إلى الفعل، الإدمان، الانتحار، العنف، السلوك العدواني، ويعتبر هذا الأخير من بين السلوكات التي تظهر على بعض المراهقين في الآونة الأخيرة داخل المدارس.

إذ تمثل ظاهرة العدوان خطر كبير يصيب البيئة التعليمية من ناحية والبيئة الأسرية من ناحية أخرى، ورغم خطورة هذا الاضطراب وانتشاره داخل المدارس وعدم علاج هذا الجانب في التلميذ من قبل الأخصائيين في مراحله المبكرة يترتب عليه نتائج متدنية في التحصيل الدراسي، الرسوب المدرسي، سوء العلاقات بين الأصدقاء، الهدم، التخريب.

ومن هذا المنطلق قمنا من خلال هذه الدراسة التعرف على مستوى درجة السلوك العدواني عند المراهقين.

1.1- إشكالية الدراسة:

يلعب الوالدان دورا مهما في مساعدة الأبناء لاتخاذ خيارات عقلية عن طريق إشباع حاجاتهم المختلفة، وينبغي أن تتاح الفرصة للأبناء للنمو وفق أقصى طاقاتهم وذلك عن طريق محاولتهم لتشكيل وضبط الطريقة التي ينمون فيها، كما للمعلم دور كبير في تسهيل عملية التعلم وتحسين بيئة التعلم وإتاحة الفرصة لإظهار إبداعات المتعلمين وتهيئة الفرصة لكل طالب لتحقيق ذاته، وكشف قدراته وتنمية الجوانب الوجدانية بالقدر الذي يتم فيه تنمية الجوانب المعرفية، فمشاعر التلاميذ نحو أنفسهم تؤثر في الطريقة التي يتعلمون بها فعلى المعلم تنمية المشاعر الايجابية لدى التلاميذ وتعزيزه والابتعاد قدر الإمكان على استخدام العقاب والكلمات البذيئة نحوه، سواء كان طفلا أو في مرحلة المراهقة، ويمكن استغلال طاقة النمو في هذه المرحلة لصالح المراهق نفسه واستخدامها في تنمية قدراته وكيانه وشخصيته، تفاديا الوقوع في بعض الاضطرابات التي تحدث عند بعض الفئات من المراهقين داخل المدارس كالإدمان، الانتحار (البكري،2011). السلوك العدواني الذي يعتبر هذا الأخير سلوك يلاحظ في سلوك الطفل وسلوك الراشد، في سلوك الذكر وفي سلوك الأنثى، وفي سلوك الإنسان السوي وسلوك الإنسان اللاسوي، بغض النظر عن اختلاف الدوافع والوسائل والنتائج (معمرية، 2007، 139).

يظهر السلوك العدواني بطرق مختلفة بين التلاميذ داخل الصفوف وخارجها مما يعمل على إعاقة المدرسة عن القيام بالدور المتوقع منها، والى تعطيل الدرس وهدر الوقت المخصص للتدريس في التعامل مع المشكلات الناجمة عن العدوان، وحل الإشكالات التي تنتج عن ممارسته يأتي على حساب الهدف الأساسي للمدرسة، كما أن انتشاره بين التلاميذ في المدرسة يؤدي إلى جعل البيئة المدرسية بيئة غير ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية.

إذ نجدهم في مقتبل العمر يحملون الآلات الحادة والزجاجات الحارقة ويعتدون على زملائهم ومدرسيهم بمختلف أنواع العدوان والذي أصبح سمة الحوار بينهم في بعض مدارسنا (خولي، 2008، 127).

فالسلوك العدواني متعدد الأبعاد ومتشابك المتغيرات، ومتباين الأسباب بحيث لا يمكننا رده إلى تفسير واحد ومع تعدد أشكال العدوان ودوافعه تعددت النظريات التي فسرت السلوك العدواني.

ويرى العلماء من بينهم كلير فيهيم أن السلوك العدواني الذي يقوم به الأبناء إما لتقليد الأسلوب الذي عوملوا به في الأسرة من قبل الوالدين، وإما للتنفيس عن الرغبة في الانتقام من الوالدين بتحويل العدوان إلى آخرين يستطيعون الاعتداء عليهم.

وقد يرجع أيضا لديهم إلى تكوينهم لمفهوم سالب عن ذاتهم، ويرى العلماء أن المفهوم السالب الذي يكونه الفرد عن ذاته يرجع لأسباب عديدة منها اضطراب الابن بوالديه أو بأصدقائه مما يجعله يفقد الثقة بنفسه ويشعر بأن الآخرين أفضل منه فيتولد في نفسه الحقد والكراهية لإقرانه وللمحيطين به، وينعكس ذلك على سلوكه الذي يأخذ الطابع العدواني (كلير، 1998، 95).

والعدوانية ملاحظة ومعروفة في سلوك الصغار وسلوك الراشد، وتتمثل في مظاهرها الفكرية والانفعالية والسلوكية لتأخذ طريقها إلى التعبير الفردي أحيانا كسلوك الشخص الذي يتجه إلى إيقاع الأذى بغيره من الأفراد أو الجماعات أو الأشياء، فالعدوان البشري حقيقة قائمة لا تعرف الجدل، وكثيرا ما يرتبط مفهوم العدوان بالمراهقة أو مرحلة الشباب، والتي تعد دعامة وركيزة تعتمد عليها المجتمعات والأمم (شبلي، 2013، 2).

وحسب ماهر عمر (1983) فان كثيرا من الدراسات والبحوث التي أجريت حول مشكلات المراهقة ومعاناة المراهقين تشير إلى أن أكثرهم يعانون مما أسماه بفجوة الأجيال.

فأهم ما يميز المراهق هو التوجهات الإستقلالية، أي نزعة المراهق إلى الاعتماد على ذاته كنتيجة لتوجه نحو النضج النفسي والاجتماعي، أو كما يرى ماسلو أن المراهق في حاجة إلى أن يؤكد ذاته، وهذه الحاجة إلى تأكيد الذات في ضوء موقعها في المدرج الهرمي للحاجات عند ماسلو.

وهي حسب محمد الدسوقي، مرحلة غامضة في حياة الفرد، فالمراهق غالبا ما يكون في وضع غامض مبهم، فلا يستطيع تحديد ماهية الأدوار التي يتحتم عليه القيام بها فيما يفرض عليه أو يمر به من مواقف حياته، وقد يشهد استجابات متعارضة ومتناقضة لما يصدر عنه من أفعال أو تصرفات مما يجعله يشعر بأنه واقع تحت ضغط اجتماعي أو واقع في صراع يؤدي به إلى التذبذب والى الحساسية الزائدة الأمر الذي يجعله يمر بفترة من عدم الاتزان أو الاستقرار يتعذر معه إمكانية التنبؤ بسلوكه (نقلا عن خرشي، 2009، 38).

وحسب Bernard Martine فإن المراهق أمام هذه الصعوبات والمشاكل التي يواجهها يكون بين خيارين إما أن يمر إلى الفعل الذي يعتبر من السلوكات الصاخبة والتعبيرية والتي نادرا ما يمر بها دون أن نلاحظ، وإما أن يعرف انسحابا اكتئابيا فيمر في صمت دون أن يلاحظ. إلا أن الفعل (l'act) يعتبر أحد الطرق المفضلة عند المراهق للتعبير عن صراعاته وانشغالاته خصوصا وأن القوة والنشاط الحركي يتطوران عنده بصورة مفاجئة وهو ما يظهر كذلك على المستوى السيكوباثوجي بالنسبة لاضطراب السلوك التي تمثل أكبر أحد الأسباب لطلب الاستشارة بالطب العقلي للمراهقين. وحسب دراسة Braconnier, Chiland & Choquet (2004) فأن المرور إلى الفعل يتسم في غالب الأحيان بالعنف والعدوانية موجهة نحو الذات أو الآخرين (Braconnier, Chiland & Choquet, 2004, 596).

وأقرت العديد من الدراسات بوجود فروق بين الجنسين من حيث العدوان مثل دراسة بوشاشي (2013) بعنوان السلوك العدواني وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة الجامعة والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الذكور. أما دراسة أبي مولود وقريشي (2003) حول مظاهر العدوان في المؤسسات التربوية – الاكماليات والثانويات– والتي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين.

وبالنسبة لدراسة Buss وPerry (1992)؛ ودراسة Heatherton وPolivye (1991) والتي بينت وجود علاقة وطيدة بين السلوك العدواني وتقدير الذات، فكلما اتسم الفرد بتقدير عال لذاته كلما قلت عدوانيته والعكس صحيح، بعبارة أخرى يرتبط السلوك العدواني بالنشاط المعرفي للفرد، فكلما تبنى أفكار سلبية عن ذاته كلما تقمص سلوكا تعسفيا غير واقعي يدفع به إلى العدوانية (نقلا عن شريفي، 2002، 25).

كما تدل دراسة بينتر وميكلولين (1997) لبحث تم إجرائه على الطلاب الممارسين لعنف الأسلحة بالمدارس وعلاقة العلم نحو السلوك المضاد للمجتمع وتم تطبيق الدراسة على 225 طالبا و(70) معلما وتبين من خلال النتائج أن حمل الطلاب الأسلحة وممارسة العنف العدوان داخل المدارس ما هو إلا رد فعل الطلاب على قسوة المعلمين ولهذا فقد أوصت الدراسة للمعلمين بإتباع الأساليب التي تجنب الطلاب ردود الأفعال السلبية.

وانطلاقا من التراث السيكولوجي فقد قمنا من خلال دراستنا هذه بتناول إشكالية الدراسة المتمثلة في:

ما مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين في المؤسسات التربوية المتوسطات والثانويات بولاية الوادي؟

التساؤلات الجزئية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين باختلاف الجنس (إناث- ذكور)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين باختلاف الطورين المتوسط والثانوي؟

2.1- أهداف الدراسة:

- الكشف على مستويات السلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين في المؤسسات التعليمية المتوسط والثانوي.
- التعرف على مستوى السلوك العدواني لدى التلاميذ باختلاف الجنسين.
- دراسة أهم مرحلة من مراحل العمر ألا وهي المراهقة والتي تعتبر حجر الزاوية في بناء شخصية الفرد.
- التعرف على اضطراب السلوك العدواني الذي يمثل ظاهر محل الدراسة.

3.1- أهمية الدراسة:

- إمكانية وضع نتائج هذه الدراسة موضع التطبيق داخل المؤسسات التعليمية، كما يمكن الإفادة من نتائجها في تحسين من السلوكات الصادرة عن التلاميذ من خلال تطبيق برامج إرشادية تخفض من السلوك الحاد لديهم.
- التعرف على المشكلات النفسية التي يعاني منها التلاميذ داخل المؤسسات التربوية.
- ضرورة وضع برامج إرشادية داخل المؤسسات التربوية من قبل الأخصائيين ومتابعة حالات المراهقين ذوي السلوكات والمشكلات النفسية.

4.1- حدود الدراسة:

تم تطبيق الدارسة واستخراج نتائجها وتفسيرها ضمن الحدود التالية:

- **الحدود البشرية:** تحددت الدارسة بعينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية.
- **الحدود الزمنية:** تحددت الدارسة زمنيا من شهر جانفي إلى شهر مارس 2019.
- **الحدود المكانية:** تحددت الدارسة ببعض متوسطات وثانويات ولاية الوادي.

5.1- تحديد مصطلحات الدراسة:

1 - السلوك العدواني:

يعرف إجرائيا على **أنه** استجابة لمثير ما تكون في شكل سلوكات يقوم بها المراهق تؤدي إلى الضرر بنفسه أو بالآخرين، سواء كان لفظيا أو ماديا أو عدوان مضمر، والذي يمكن قياسه بمقياس السلوك العدواني لـ Buss و Perry (1992).

2 – المراهقة:

هي المرحلة التي تتوسط مرحلة الطفولة ومرحلة الرشد، وتبذأ عند البلوغ وتنتهي مع مرحلة الرشد.

3 – تلاميذ المؤسسات التربوية المتوسط والثانوي:

هم التلاميذ الذين يبلغون من العمر ما بين (13–17) سنة يدرسون في الطورين المتوسط والثانوي، يمرون بمرحلة مراهقة، لهم سلوكات تمارس داخل المحيط المدرسي تتمثل في السلوكات العدوانية كالتخريب والشتم، الضرب.

2– الطريقة والأدوات

1.2– منهج الدراسة:

إن طبيعة الدراسة الميدانية وفروضها وأداة تطبيقها، اقتضت استخدام المنهج الوصفي الاستكشافي، وهو المنهج المناسب لمثل هذه الدراسة

2.2– عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (101) تلميذا موزعين على متوسطة وثانويتين بولاية الوادي تتراوح أعمارهم ما بين (13–17) سنة.

3.2– أدوات الدراسة:

تم الاعتماد على مجموعة من الأدوات التي تحقق أهداف وأغراض البحث والملائمة لمعرفة درجة السلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين ذوي السلوك العدواني والتي منها:

- **مقياس السلوك العدواني:**

تم التحقق من مدى موائمة مقياس السلوك العدواني buss و perry (1992) والمكيف على البيئة العربية من طرف عبد الله سليمان إبراهيم ومحمد نبيل عبد المجيد (1994) والتحقق من صدقه وثباته في البيئة الجزائرية.

يتكون المقياس من (39) بندا موزعة على ثلاثة أبعاد هي:

العدوان المادي: وعدد فقراته (14) والمتمثلة في: (8–9–10–14–15–16–17–33–34–35–36–37–38–39.)

العدوان المضمر أو العدائية: وعدد فقراته 15، والمتمثلة في: (5–6–7–21–22–23–24–25–26–27–28–29–30–31–32).

العدوان نحو الذات والآخرين: وعدد فقراته 10، والمتمثلة في: (1–2–3–4–11–12–13–18–19–20).

وتتم الاستجابة على فقراته بشكل رباعي (أبدا- نادرا-أحيانا- دائما وذلك من (1-4) (شبلي، 2013، 224)

- **معايرة مقياس السلوك العدواني:**

يعد مفهوم معايير الاختبارات Tests Norms من المفاهيم الأساسية المتعلقة بتفسير درجات الاختبارات مرجعية الجماعة أو المعيار Norm – Referenced Tests، فالدرجة التي يحصل عليها فرد في اختبار ما والتي تسمى الدرجة الخام Raw Score لا يكون لها معنى ويصعب تفسيرها ما لم يتم إسنادها إلى نظام مرجعي Reference System. إذ تعتمد المعايرة مرجعية الجماعة Group Reference Norm حسب محمود علام (2000) على الجماعة المرجعية التي تستمد منها هذه المعايرة (علام، 2000، 234).

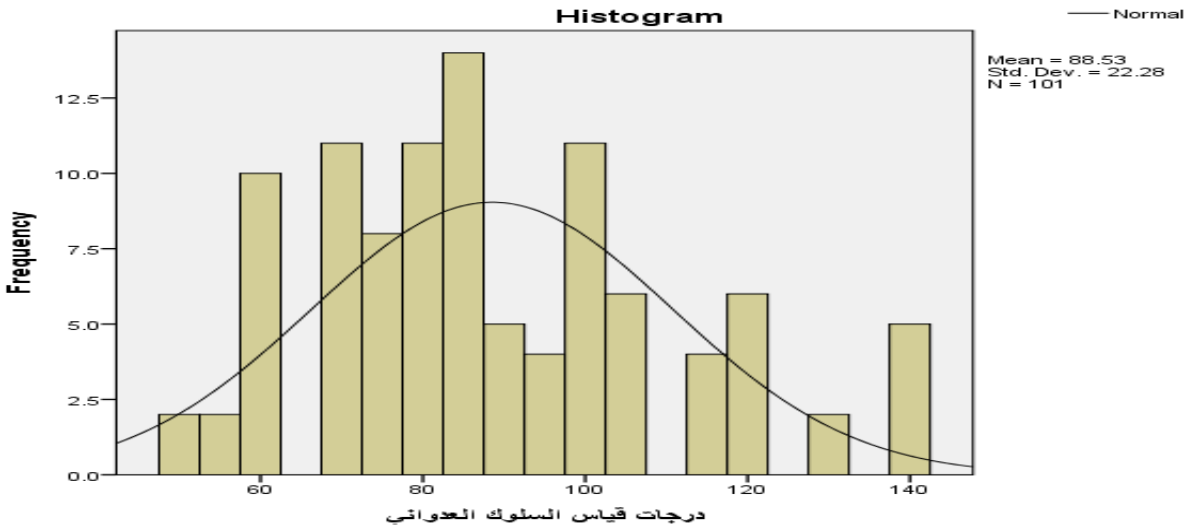
تمت المعايرة في الدراسة الحالية بتطبيق مقياس السلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين المقدر عددهم (101) تلميذ، مأخوذين من المجتمع المستهدف بطريقة عشوائية وفق الخطوات التالية:

أولا: كون العينة قيد الدراسة ممثلة للمجتمع ومختارة بطريقة عشوائية.

ثانيا: التأكد من اعتدالية التوزيع من خلال الدرجات الخام للعينة بعد تجميعها على شكل فئات بتطبيق اختبار كولموجورف – سميرنوف Kolmogorov – Smirnov Test للتأكد من أن التوزيع طبيعي، والجدول والشكل التاليين يوضحان ذلك:

جدول(1) اختبار اعتدالية توزيع درجات قياس السلوك العدواني

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
درجات قياس السلوك العدواني	.137	101	.000	.958	101	.003



شكل(1) يوضح درجات قياس السلوك العدواني

ثالثا: العمل بالتقسيم الخاص بالنسب المتساوية نسب التوزيع الغير طبيعي كون شرط اعتدالية التوزيع لم يتحقق، ولذلك قمنا بتقسيم التوزيع إلى فئات متساوية من حيث عدد الأفراد وعادة ما يقسم الباحث التوزيع إلى عدد فردي من الفئات، كأن نقول:3، 5، 7...

رابعا: اعتمدنا النسب المتساوية في تكوين الفئات، لتصبح قيم(P) المعتمدة في تكوين الفئات الخمس بالترتيب التالي:(1- 0.8 - 0.6 - 0.4 - 0.2) = P، والجدول الموالي يوضح المعيار الخاصة بقياس السلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين:

جدول (2) معايير مقياس السلوك العدواني

المقياس / المستويات	السلوك العدواني	ت	%
المنخفض	[أقل – 82]	44	43
المعتدل	[92 -83]	18	18
المرتفع	[93- فأكثر]	39	39
المجموع		101	100

يتبين من الجدول (02) أن:

- المراهقون المتمدرسون المتحصلين على الدرجة 82 كدرجة خام فأقل يعتبرون من ذوي السلوك العدواني المنخفض.
- المراهقون المتمدرسون المتحصلين على الدرجة ما بين [83- 92] كدرجة خام يعتبرون من ذوي السلوك العدواني المعتدل.
- المراهقون المتمدرسون المتحصلين على الدرجة 93 كدرجة خام فأكثر يعتبرون من ذوي السلوك العدواني المرتفع.

3- النتائج ومناقشتها:

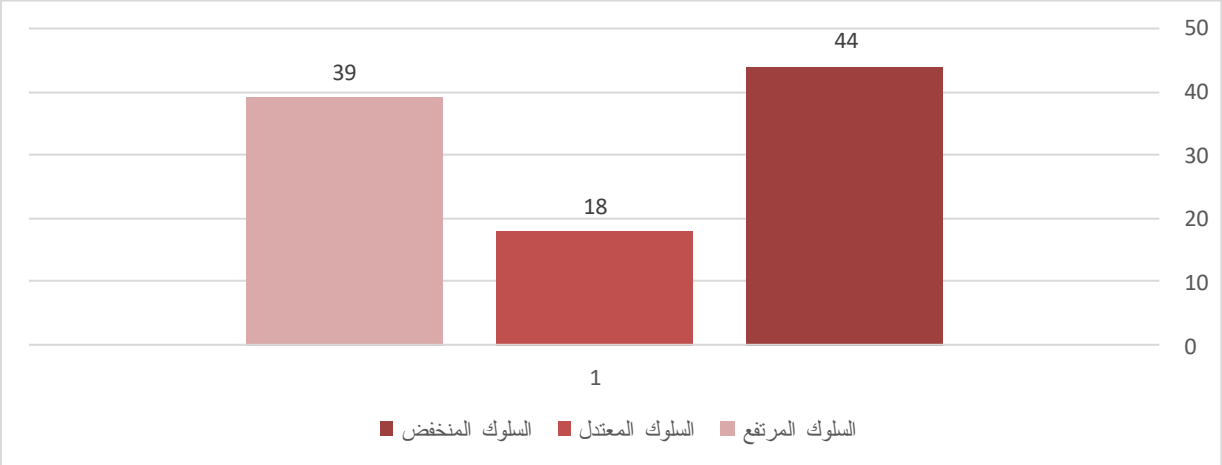
1.3- عرض وتحليل نتائج التساؤل الأولى: مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين في المؤسسات التربوية المتوسطات والثانويات بولاية الوادي

جدول (3) دلالة الاختلاف بين مستويات السلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين

مستويات السلوك العدواني	ت	%	قيمة كا²	Df	الدلالة الإحصائية
السلوك العدواني المنخفض	44	43	11.32	2	دالة عند α=0.01
السلوك العدواني المعتدل	18	18			
السلوك العدواني المرتفع	39	39			
المجموع	101	100			

يتبين من الجدول (03): أن الاختلاف بين مستويات السلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين اختلاف جوهري ودال إحصائيا، وهذا واضح من خلال التكرار والنسبة المعتبرة للمراهقين المتمدرسين بمستوى السلوك العدواني المنخفض المقدر بـ: 44 بنسبة 43%، بالمقابل نجد تكرار المراهقين المتمدرسين بمستوى السلوك العدواني المرتفع المقدر بـ: 39 بنسبة 39% أما تكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المعتدل للسلوك المعتدل المقدر بـ: 18 بنسبة 18%.

والشكل الموالي يحدد مستويات السلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين بيانيا:



الشكل (2) مستويات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس.

تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة حاسمة في حياة الفرد نظرا للتغير الشامل في جميع جوانب النمو لديه، الانفعالي، العقلي والجنسي والعنصر الانفعالي والاجتماعي إذ يعتبر هذا الأخير نقطة حاسمة بالنسبة له إذ تتميز بأنها أكثر تمايزا وأكثر اتساعا وشمولا عنه في مرحلة الطفولة، وعليه كشف علم النفس الحديث على أنه يمكن استغلال طاقة النمو في هذه المرحلة لصالح المراهق نفسه، واستثمارها في تنمية قدراته وكيانه وشخصيته فهناك من العلماء ومنهم– أحمد عزت راجح –من يؤكد على أن أزمة المراهقة عند الشعوب المتحضرة ليست عامة، فهناك من المراهقين من يمر بشكل عادي وطبيعي ولا تظهر عليه أي سلوكات غير سوية (راجح، 1968، 86).

وهذا ما يتضح من خلال النتائج المتحصل عليها في الدراسة الحالية لدى المراهقين المتمدرسين أن مستوى السلوك العدواني لديهم منخفض، قدرت نسبته 44% وهذا ما يرجع إلى اتساع دائرة العلاقات الاجتماعية لديهم، إذ يتخلص المراهق من خلال التفاعل الاجتماعي من بعض جوانب الأثرة والأنانية التي تطبع سلوكه في مرحلة الطفولة، فيحاول أن يأخذ ويعطي ويتعاون مع الآخرين، كما يكون علاقات جديدة مع رفاق السن، نمو الثقة بالذات وشعور الفرد بكيانه إذ أن مفهوم الفرد عن ذاته يلعب دورا مهما في أصابته بالاضطرابات السلوكية بصفة عامة والسلوك العدواني بصفة خاصة.

فمفهومه الايجابي عن ذاته ينمي ثقته في نفسه ويساعد على توافقه النفسي وتكيفه الاجتماعي، فيحب الآخرين ويثق فيهم ويقيم معهم علاقات اجتماعية حميمية، تتسم بالحب والأمان، ينعكس إثرها على سلوكياته حيث يقوم بشتى أنواع السلوك المرغوب فيه الذي يحظى به على رضا الآخرين وتقديرهم له، ولذلك نجده يشارك في جماعات النشاط المدرسية، والنظام والنظافة، واشتراكه في هذه الجماعات ينمي لديه حب الآخرين ومساعدتهم، وهذا ما أثبتته بعض الدراسات والتي من بينها دراسة Buss و Perry (1992) و Heatherton و Polivye التي توضح وجود علاقة وطيدة بين السلوك العدواني وتقدير الذات، فكلما اتسم الفرد بتقدير عال لذاته كلما قلت عدوانيته والعكس صحيح، بعبارة أخرى يرتبط السلوك العدواني بالنشاط المعرفي للفرد، فكلما تبنى أفكار سلبية عن ذاته كلما تقمص سلوكا تعسفيا غير واقعي يدفع به إلى العدوانية، ويشعر المراهق أن زملائه أفضل منه ولذلك يفقد الثقة بنفسه.

كما أن الأفكار والمشاعر التي يكونها المراهق عن هويته، ويصف بها نفسه هي نتاج أنماط التنشئة الاجتماعية وأساليب الثواب والعقاب والاتجاهات الوالدية والمدرسية وتقويماتها ومواقف خبرات إدراكية اجتماعية وانفعالية يمر بها المراهق مثل خبرات النجاح والفشل والدور الاجتماعي، فتكيف المراهق أو عدم تكيفه يعتمد على مقدار التنافر بين صورة الهوية التي كونها عن ذاته والخبرات التي يمر بها وهذا ما أكد عليه اريكسون في تحديد مفهومه لازمة المراهقة وتكوين هوية الفرد (الهمشري وعبد الجواد، 2000، 10).

يأخذ السلوك العدواني درجة أقل عدوانية كلما تقدم الفرد في النمو السوي والنضج في جوانب شخصيته المختلفة، في النواحي الجسمية حين يكسب قدرا من الثقة في قدراته العضلية والحركية، وفي النواحي العقلية حين يتوفر له المزيد من فرص النمو لوظائفه العقلية في الإدراك والتفكير والتخيل، وكلما توافر له المزيد من فرص النمو الانفعالي كلما زاد اتزانا واستقرارا، والنمو في ساتر هذه الوظائف يتيح له فرصا أوسع لتعلم التحكم في سلوكياته أي تعلم الضبط الداخلي لما يصدر عنه من أفعال.

كما تعود نسبة اعتدالية السلوك العدواني لدى فئة من المراهقين والتي قدرت بـ 18% والذي يعد أمرا طبيعي نتيجة للدفاع عن الذات والتنفيس عن المشاعر، كما يعتبر دليل النشاط والحيوية، بل يعتبر أمر سوي ومقبول ويرى آخرون أن الإنسان لم يكن يستطيع أن يحقق سيطرته الحالية ولا حتى أن يبقى على قيد الحياة كجنس ما لم يهبه الله قدرا من العدوان (الهمشري وعبد الجواد، 2000، 10).

تعتبر المدارس خاصة الطورين المتوسط والثانوي مكان خصب للسلوكات والاضطرابات النفسية، كالانحرافات، الإدمان، التسرب المدرسي، تدني مستوى التحصيل، والسلوك العدواني وهو موضوع الدراسة الذي قدرت نسبته بـ 39% من مجموع 101 تلميذ مراهق ومراهقة، وهو السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى الشخصي بالغير، وقد يكون الأذى نفسيا على شكل اهانة أو خفض قيمة، أو جسميا، كما أنه ضرب من السلوك الذي يهدف إلى تحقيق رغبة في السيطرة.

ونظرا للتغيرات الكبيرة التي تحدث في مرحلة المراهقة خاصة الانفعالية منها، وبروز طلبات جديدة وحاجات ضرورة بالنسبة له، كالحاجة للاستقلال، الشعور بالانتماء، والتقبل من طرف الآخرين، كل هذه الحاجات قد تنشأ عن صراعات وانفعالات حادة قد يتمكن المراهق من كبتها، أو التنفيس عنها من خلال استجابات انفعالية أقلها الغضب الذي قد يعمل على تعطيل قدرته على التفكير السليم، وقد تصدر عنه بعض الأفعال أو الأقوال العدوانية التي يوجهها، إلى العقبات التي تعيق إشباع دوافعه، أو حاجاته سواء كانت هذه العراقيل أشخاصا أم عوائق مادية أم قيودا اجتماعية (سيدر، 2017، 89).

فإذا ما وجد المراهق وسطا مدعما ومعززا لمثل هذه السلوكات خاصة من طرف الأسرة فأن العدوانية تصبح عنده أسلوبا للتعامل ومواجهة كل العقبات، حيث بينت دراسة كروش (2011) أن البيئة الأسرية التسلطية تؤثر على ظهور السلوك العدواني لدى الأطفال المتمدرسين في المرحلة الابتدائية الذين تتراوح أعمارهم ما بين (9-12) سنة.

كما أظهر ميدان السيكوباتولوجية المراهقة أهمية التفاعلات العائلية مهما كانت، درجة الإضطرابات فمن الواضح أن هذه المرحلة من الحياة تشكل خطرا كامنا بالنسبة لتلاحم المجموع العائلي وبالنسبة لبقاء

التقاليد العائلية التي تنظمه خصوصا إذا اعتبرنا المراهقة كمرحلة ثانية للانفصـــال–التفردية (خرشـــي، 2009، 51) والتـي أثبتـت مـن خـلال دراستها علـى عينـة مـن المـراهقين بلـغ عـددهم (5) حـالات تـم توصـل بعد تطبيـق اختبار(fat) أن كل الأسر المفحوصة تعاني من سواء أداء وظائفها.

كمـا أشـار هيـرام وزمـلاؤه (1989) مـن خـلال دراسـته إلـى أن هنـاك علاقـة ارتباطيـه موجبـة بـين السـلوك العدواني الذي يعامل به الوالدان أبنائهم والسلوك العدواني بين هؤلاء الأبناء (نقلا عن سيدر، 2017، 198).

كمـا أثبتـت دراسـة مالينسـكا وآخـرون (1990)، أن اسـتعمال المقاومـة المركـزة علـى الانفعـال يـؤدي بهـم إلى الشعور بالإحباط فيتصرفون بعدوانية اتجاه الآخرين (نقلا عن شريفي ،2001، 169).

وعليـه تعـود وجـود نسـبة هـذه الفئـة مـن المـراهقين ذوي السـلوك العـدواني المرتفـع لوجـود هـذه الأسـباب والتي قد تؤدي بهم إلى أضرار ومخلفات نفسية أخرى كالتسرب المدرسي وإيذاء الذات والغير.

2.3- عرض وتحليـل نتـائج التسـاؤل الثـاني: لا توجد فروق بين الذكور والإناث من المراهقين المتمدرسين في السلوك العدواني.

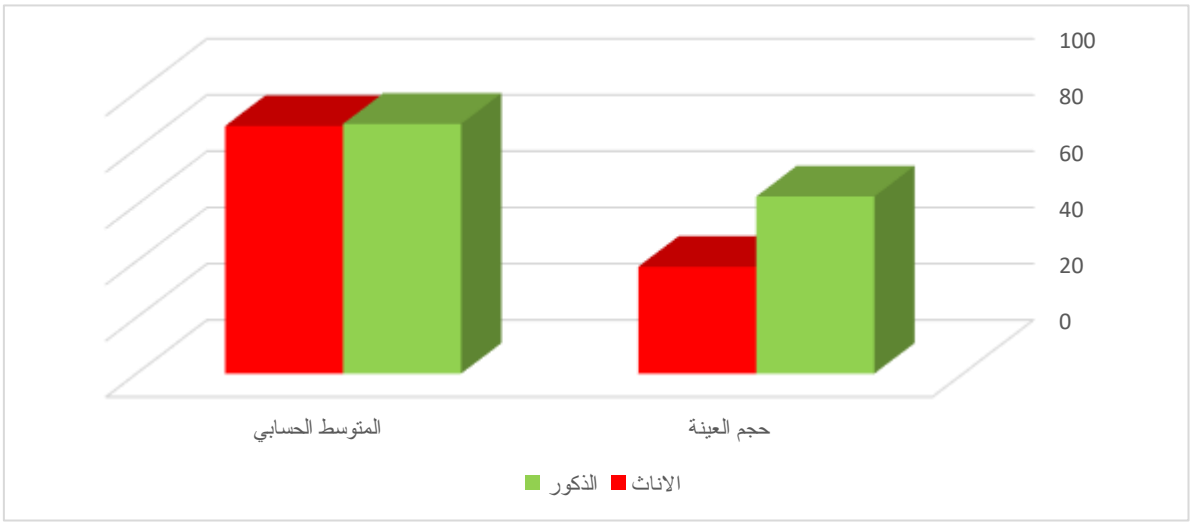
جدول (4) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الجنسين(ذكور/إناث) من المراهقين المتمدرسين في السلوك العدواني

المتغير		العينة n	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	متوسط الفروق	اختبار لفين (f) لتجانس التباين	قيمة t_c	Df	الدلالة الإحصائية
السلوك العدواني	ذكور	63	88.83	23.20	0.78	0.00	0.16	99	غير دال
	إناث	38	88.05	20.95		غير دال			

يتبين من الجدول(04) أن متوسط الفروق بين درجات الذكور(88.83)= $\bar{X}$ ودرجات الإناث من المراهقين المتمدرسين(88.05)= $\bar{X}$ على مقياس السلوك العدواني(0.78) غير دال إحصائيا، مما يدل على أن اختلاف الجنس (ذكور– إناث) لا يؤدي إلى التباين في درجات قياس السلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين، أي أن مستوى السلوك العدواني يكاد يكون متساويا بين الذكور والإناث وهذا ما اتضح من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري الذي كان به تباين طفيف جدا لصالح الذكور ولكن لا يصل إلى مستوى كبير إلى حد دلالة إحصائية، ولقد جاءت نتائج دراستنا موافقة لنتائج دراسة الباحث الغرباوي (1998)، الذي توصل في دراسته إلى وجود علاقة ارتباطيه بين أساليب المعاملة الوالدية وبين مستوى العدوانية لدى الأبناء وعدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في مستوى العدوانية، كما تم الاستناد إلى دراسة حسين الكامل وعلي سليمان حول العلاقة بين السلوك العدواني والتنشئة الاجتماعية في تفسير نتائج الدراسة الحالية إذ توصل إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين العدوانيين وغير العدوانيين في إدراكهم لاتجاهات آبائهم في التنشئة الاجتماعية، كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في مظاهر السلوك العدواني(نقلا عن شبلي، 2013، 15).

كما استهدفت دراسة Crick–grotpeter 1995 التعرف على طبيعة العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي والسلوك العدواني، أظهرت النتائج أن مستوى العدوانية كان مرتفعا لدى الإناث موازاة بالذكور، كما أوضحت الدراسة أن مستوى العدوانية يرتفع لدى التلاميذ مع تقدم أعمارهم (نقلا عن صدوقي، 2018، 32).

وعليه تعد مرحلة المراهقة لكلا الجنسين مرحلة انتقالية، يثبت فيها الفرد ذاته ويكون هويته من خلال السلوكات التي تظهر عليه من انفصال نفسي عن الأسرة، إذ يقلل المراهق من علاقاته بأفراد أسرته ليزيد علاقاته بأفرانه وزملائه، الاهتمام بالمظهر الخارجي والجنس الأخر، تكوين علاقات متعددة مع الأقران وما إلى ذلك من السلوكات التي لا تتباين من كلا الجنسين.



الشكل (3) الاختلاف بين حجم ومتوسطي درجات الجنسين(ذكور/إناث) من المراهقين المتمدرسين في السلوك العدواني

3.3- عرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث: لا توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين لطور التعليم المتوسط والمراهقين المتمدرسين لطور التعليم الثانوي في السلوك العدواني.

جدول (5) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المراهقين المتمدرسين لطور التعليم المتوسط والمراهقين المتمدرسين لطور التعليم الثانوي في السلوك العدواني

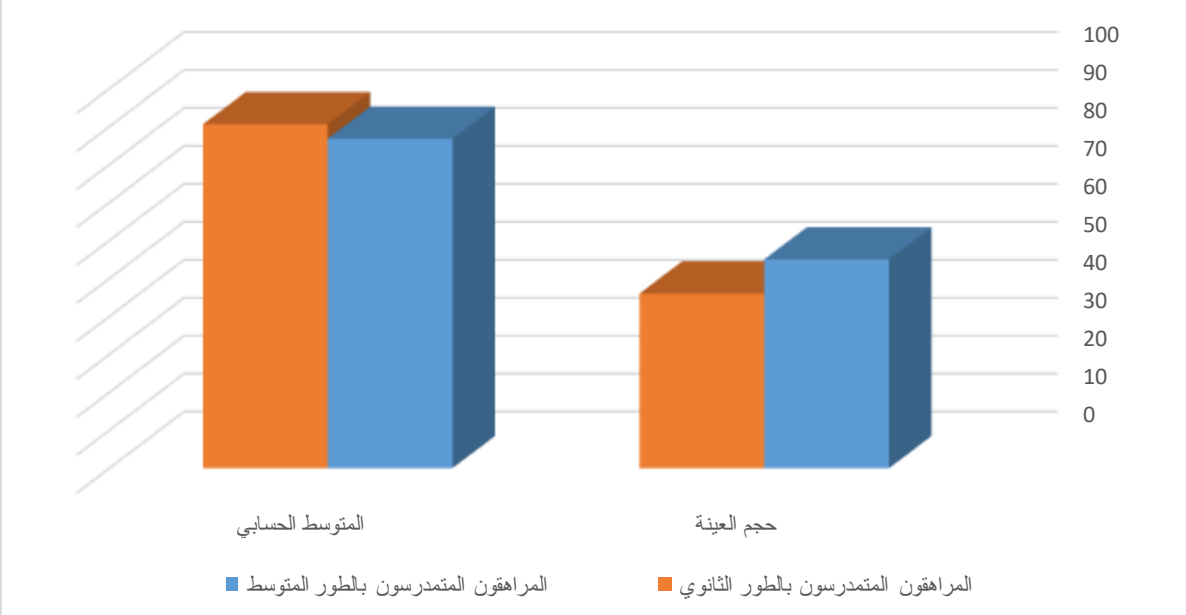
المتغير		العينة n	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	متوسط الفروق	اختبار لفين (f) لتجانس التباين	قيمة t_c	Df	الدلالة الإحصائية
السلوك العدواني	المتوسط	55	86.80	21.6	-3.81	0.09	-0.85	99	غير دال
	الثانوي	46	90.61	23.13		غير دال			

يتبين من الجدول (05) أن متوسط الفروق بين درجات المراهقين المتمدرسين بطور التعليم المتوسط ($\bar{X}$ = (86.80) ودرجات المراهقين المتمدرسين بطور التعليم الثانوي ($\bar{X}$= (90.61) على مقياس السلوك

العدواني(3.81-) غير دال إحصائيا، مما يدل على أن اختلاف الطور التعليمي(متوسط- ثانوي) لا يؤدي إلى التباين في درجات قياس السلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين.

وعليه تمتد مرحلة المراهقة إلى سن (18) فمرحلة المرهقة المبكرة ما هي إلا امتداد لمرحلة المراهقة الوسطى حيث تتميز مرحلة المراهقة المبكرة أي تلاميذ الطور المتوسط بتزامن مع النمو السريع الذي يصاحبه البلوغ، وفي هذه المرحلة يهتم المراهق اهتماما كبيرا بمظهر جسمه، التمرد على التقاليد القائمة والمعايير والقيم الموجودة والسائدة في المجتمع عدم النضج الانفعالي، ويلاحظ استمرار النمو في جميع مظاهره إلى عمر (18) أي الطور الثانوي، وتمسى أحيانا هذه المرحلة بمرحلة التأزم لان المراهق يعاني فيها صعوبة في فهم محيطه. وعليه أثبتت دراسة كلا من بيندر وميكولين لبحث ممارسة العدوان بالمدارس وعلاقته بالمعلم نحو هذا السلوك المضاد للمجتمع، وتبين من خلال النتائج أن حمل الطالب للأسلحة وممارسة العدوان داخل المدرسة ما هو إلا رد فعل الطالب نحو قسوة المعلمين، ولهذا فقد أوصت الدراسة للمعلمين بإتباع الأساليب التي تجنب الطالب ردود الأفعال السلبية نحوهم (بن دومة، 2011، 7).

وبما أن عملية النضج تعد عاملا أساسيا في هذه المرحلة الحرجة من العمر فنمو التلميذ ونضجه في جميع الجوانب إلى غاية انتهاء مرحلة المراهقة يقلل من السلوكات الغير سوية، إلا آن هناك فئة من المراهقين لم يصلوا بعد إلى مرحلة النضج الانفعالي والوجداني من بداية مرحلة المراهقة إلى سن(17) تؤذي بهم إلى سلوكات عدوانية وهذا ما أثبتته دراسة بشير معمرية (2007) بعنوان الفروق في أنماط السلوك العدواني وفقا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني، حيث بينت نتائج الدراسة أن ارتفاع الذكاء الوجداني يصاحبه انخفاض الميل إلى السلوك العدواني (صدوقي، 2018، 37).



الشكل (4) الاختلاف بين حجم ومتوسطي درجات المراهقين المتمدرسين لطور التعليم المتوسط والمراهقين المتمدرسين لطور التعليم الثانوي في السلوك العدواني

4-الخلاصة:

من خلال الإجراءات المنهجية وتحليل وتفسير نتائج الدراسة تم الكشف عن مستويات السلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين في الطورين المتوسط والثانوي بمستوى منخفض مع عدم وجود فروق بين الجنسين والطورين المتوسط والثانوي في السلوك العدواني، فمرحلة المراهقة مرحلة تحدث فيها العديد من التغيرات تؤدي إلى سلوكات منافية للمجتمع في حالة عدم وجود تقدير ذات مرتفع بالنسبة للفرد، وتنشئة اجتماعية سوية من قبل الأسرة، فللأسرة دور جد مهم في أداء وظائفها مع المراهق ووعيها الشامل بهذه المرحلة الحساسة، فالنسق الذي ينشأ فيه الفرد يعد نقطة أساسية في خلو المراهق من هذه السلوكات، كما أن هذه المرحلة تتطلب نوعا من الجرأة للدفاع عن النفس وتحقيق الذات.

مقترحات الدراسة

- ضرورة الاهتمام بمراحل النمو لدى الفرد خاصة النفسية منها وأخص بالذكر مرحلة المراهقة.
- توفير احتياجات التلاميذ داخل المدارس في جميع الأطوار كتوفير مراكز رياضية لتفريغ الطاقة السلبية والتخفيف من حدة السلوكات الغير سوية لدى التلاميذ
- توعية الأسر بمدى أهمية مرحلة المراهقة في نمو وتكوين شخصية الفرد وضرورة العناية الكفاية بأبنائهم من خلال أيام تحسيسية داخل المدارس
- مرافقة المراهقين داخل المحيط المدرسي واكتشاف مشاكلهم ومساعدتهم من التخلص منها من قبل الأخصائي المدرسي عن طريق جلسات ارشادية.
- وضع برامج إرشادية وتوجيهية لأسر المراهقين ذوي السلوك العدواني وطرق التعامل معه.

- الإحالات والمراجع:

البكري، أمل(2011). *علم النفس المدرسي*.(ط.1). المملكة الأردنية: المعتز للنشر.

بن دومة، زبيدة (2011). *أهمية مفهوم الذات في تحقيق التوافق الدراسي لدى المراهق المتمدرس وعلاقته بظهور السلوك العدواني*، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر2: الجزائر.

بوشاشي، سامية(2013). *السلوك العدواني وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، دراسة ميدانية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو*. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة مولود معمري بتيزي وزو: الجزائر.

خرشي، آسية (2009). *التناول النسقي العائلي لاضطراب المرور إلى الفعل عند المراهق*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر2: الجزائر.

خولي، محمود السعيد (2008) *العنف المدرسي: الأسباب وسبل المواجهة* (ب. ط). مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

راجح، عزت أحمد (1968). *أصول علم النفس*. (ط.7). مصر: دار الكتاب العربي للنشر.

سيدر، كميلة (2017). *إدراك أسلوب المعاملة الوالدية ومفهوم الذات وعلاقة كل منهما بالسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في الطور المتوسط*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر02: الجزائر.

شبلي، ابراهيمي (2013). *فاعلية برنامج إرشادي نفسي في التخفيف من حدة العدوانية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية- من منظور إدماجي انتقائي*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر2: الجزائر.

شريفي، هناء (2002). *استراتيجيات المقاومة وتقدير الذات وعلاقتها بالعدوانية لدى المراهق الجزائري: دراسة مقارنة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

صدوقي، ابتسام (2018). *فعالية برنامج تدريبي سلوكي معرفي قائم على تنمية الذكاء العاطفي للتخفيف من السلوك العدواني لدى المراهقين*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة البليدة2: الجزائر.

علام، صلاح الدين محمود(2000)، *القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة* (ط.1). مصر: دار الفكر العربي.

الغرباوي، مي حسن حمدي عبد الحليم(1998). *المعاملة الوالدية وعلاقتها بالعدوانية لدى الأبناء من الجنسين في المرحلة العمرية من 11-15 سنة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس: مصر.

قريشي، عبد الكريم وأبي مولود، عبد الفتاح(2003). العنف في المؤسسات التربوية. *سلسلة مفاهيم نفسية وتربوية*.

كلير، فهيم (1998). *أولادنا والمدرسة* (ط.2). مصر: جهاد للنشر والتوزيع.

معمرية، بشير (2007). *بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس*. الجزائر: منشورات الحبر تعاونية.

الهمشري، محمد علي قطب وعبد الجواد، وفاء محمد (2000). *عدوان الأطفال*. (ط.2). المملكة العربية السعودية: مكتبة العبيكان للنشر.

Buss, A.H., & Perry, M.(1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*. 63. 452-459.

Braconnier, A., Chiland, C. & Choquet, M. (2003). Les parents aujourd'huit. *Ouvertures psy*. Paris: Editions Masson.

Heatherton, T. & Poliy, K.(1991). Development and validation of a scale for measuring state selfesteem. *Journal of Personality and social psyche*. 60(6). 895-910.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA:

معامير، نريمان وكوسة، فاطمة الزهراء (2019). السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس: دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ في المؤسسات التربوية الإكماليات والثانويات بولاية الوادي . *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 107-121.

أسباب ظاهرة عمالة الأطفال في مدينة القدس: الآثار والأبعاد

Child Labor in Jerusalem: Causes and Implications

تيسير عبدالله[1،*]، رشيد عرار[2]

[1]جامعة القدس(فلسطين)،Tabdallah07@gmail.com

[2]وزارة التربية والتعليم(فلسطين)، rasheed_arar@yahoo.com

تاريخ الاستلام:28-08-2019 تاريخ القبول: 04-11-2019 تاريخ النشر : 01-03-2020

ملخص:هدفت الدراسة إلى التعرف على ظاهرة عمالة الأطفال في مدينة القدس، الأسباب الآثار والأبعاد، والوقوف على أكثر العوامل التي تتنبأ بعمالة الأطفال وفقًا لمتغيرات: النوع الاجتماعي، ومكان السكن، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية مؤلفة من (189) من العاملين بالمدارس،(114) ولي أمر، و(461) طفلا، ووصف النتائج كمياً وكيفياًمن خلال مقابلات فردية وجماعية وحلقات بؤرية؛ وأشارت النتائج إلى أن الصعوبات الاقتصادية في مدينة القدس التي تقف خلفها سياسات الاحتلال تجبر المئات من الطلاب للعمل والمساهمة في اقتصاد الأسرة، وأكثر العوامل التي تتنبأ بعمالة الأطفال هي (عدم جدوى التعليم في الحياة المستقبلية)، وباستخدام التحليل العاملي قسمت أسبابعمالة الأطفال إلى: أسباب تتعلق بذات الطالب(ة)، وأسباب تتعلق بالمدرسة، وأسباب مادية، وأسريةوسياسية وأخرى تتعلق بنظرة المجتمع؛ وأوصت الدراسة بضرورة رفع الوعي بحقوق الطفل من خلال حملات الضغط والمناصرة، وتوعية الأهل بأهمية التعليم وخطورة العمل في سن مبكر، ودعم برامج تمكينية للشباب في مدينة القدس إلى جانب الاهتمام بالتعليم والتدريب المهني والتقني والتأهيل، وتكثيف دور الإعلام لمكافحة عمالة الأطفال.

الكلمات المفتاحية: عمالة الأطفال؛ التربية والتعليم؛ مدينة القدس؛الأطفال الفلسطينيين.

Abstract: The study aimed to identify the phenomenon of child labor in the city of Jerusalem and the main reasons that drive children to work at an early age, as well as to identify the most factors that predict child labor, according to variables: gender, and place of residence.The study was conducted on a sample of 189 school staff, 114 guardians and 461 children, randomly selected. The results indicated that the economic difficulties in Jerusalem, which are behind the occupation policies, are forcing hundreds of students to work and contribute to the family economy. It turns out that the most predictive factors of child labor are (the futility of education in future life). Using Factor analysis, child labor is divided into the following dimensions: reasons for the same student, reasons for school, reasons for the financial situation of students and their families, reasons for family status, reasons for political status, and community perception. The study recommended the need to raise awareness of children's rights through lobbying and advocacy campaigns, educating parents about the importance of education and the danger of working at an early age, in addition to supporting empowerment programs for youth in Jerusalem,inaddition to attention to education, vocational and technical training and rehabilitation, and intensifying the role of media and social media to combat Child labor.

Keywords: Child labor;Education; Jerusalem; Palestinian children.

* المؤلف المراسل: Tabdallah07@gmail.com

1- مقدمة

تُعدّ مرحلة الطفولة من أهم مراحل النموّ وأكثرها تأثّراً في حياة الفرد، فهي منطلق تنشئته وتهيئته واستعداده لخوض غمار الحياة الاجتماعية على جميع الأصعدة، وبالتالي وجب أن تكون هذه الانطلاقة سليمة وصحيحة حتى يتابع الطفل نموه بعد ذلك بشكل سويّ وسليم، وذكر غريبي (2018) أن الطفل كائناً إنسانياً محتاجاً إلى رعاية وحماية خاصتين، لا سيما إذا تعرض إلى الاستغلال الاقتصادي في نطاق عمالة الأطفال لذلك كفلت جل الاتفاقيات الدولية الحماية لهذه الفئة الضعيفة، ونصت على مجموعة من الآليات والتدابير يضمن من خلالها تمتع الطفل في ممارسة حقوقه.

ويشكل الأطفال في المجتمع الفلسطيني ما نسبته (45.6%)من إجمالي السكان والبالغ عددهم (4.816.503) نسمةعام(2017)، وحسب النتائج الأساسية الصادرة عن "الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني" في 16 شباط 2017 في تقرير "مسح القوى العاملة في فلسطين للعام 2016" فقد جاءت نسبة عمالة الأطفال على النحو الآتي: (3.9%) من أطفال فلسطين (10–17 سنة) عاملين، بواقع (5.3%) في الضفة الغربية، و(1.9%) في قطاع غزة (المركز الفلسطيني للإحصاء،2017)، وبينت النتائج الصادرة عن "الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني" تقرير "مسح القوى العاملة في فلسطين للربع الأول للعام 2018" على النحو الآتي: (2.7%) من الأطفال (10–17 سنة) عاملين، بواقع (3.7%) في الضفة الغربية و(1.2%) في قطاع غزة.

ولعل الأوضاع الاقتصادية الصعبة تقف وراء عمالة الأطفال، إذ نرى أطفالاً عُمالاً في مهن مختلفة تتراوح بين الخطرة والأقل خطراً، ملوثين طفولتهم البريئة بغبار التعب، وحسب قاعدة بيانات "مسح القوى العاملة 2016" تتنوع القطاعات التي يعمل بها الأطفال، مثل: الزراعة والصيد، والتجارة، والمطاعم، وغيرها.

ووضحت الطراونة (2018) بأن التصدي لظاهرة عمالة الأطفال يتطلب التصدي لمشكلة الفقر وتردي الأوضاع الاقتصادية التي تواجه الأطفال العاملون وأسرهم، وأشارت العديد من المنظمات ومنها منظمة العمل الدولية إلى أهم الأسباب التي تساهم في القضاء أو الحد من عمالة الأطفال هو معالجة فقر أسرهم من خلال توفير بدائل اقتصادية لهم.

وتعدّ عمالة الأطفال انتهاكاً صارخاً لحقوقهم، حيث تعمل على زلزلة المقومات الأساسية التي ينبغي لكل طفل التمتع بها، كما أنها تحرمه من أبسط حقوقه الأساسية، وتلقي به إلى الضياع ضمن متاهة الفقر والمرض، وغالباً ما يفشل في تحسين أوضاعه المهنية، حيث يندرج ضمن المهن الهامشية التي تساعده على اختراق الإطار المأساوي الذي يتخبط به الحلواني (2000).

وبالرغم من وجود العديد من الاتفاقيات الدولية والتشريعات القانونية للحد من انتشار هذه الظاهرة والتي من أبرزها الاتفاقيات الصادرة عن منظمة العمل الدولية، واتفاقيات حقوق الطفل الصادرة عن الأمم المتحدة إلا أن الواقع العملي يعكس انخفاضاً في درجة حماية الأطفال من الاستغلال الذي يمارس بحقهم.

1.1- مشكلة الدراسة:

تمثل ظاهرة عمالة الأطفال – بما يتصل بها من خروج عن مبادئ الحماية الاجتماعية – أخطر الظواهر التي بدأت تنتشر في مدينة القدس، حيث دُفع عدد من الباحثين والدارسين إلى توجيه مزيد من الاهتمام لهذه الظاهرة وقضاياها، نظراً لازدياد أعداد الأطفال العاملين الذين لجأوا إلى العمل لظروف قاسية مما يعرّضهم للخطر، ويستنزف طاقاتهم البدنية والعقلية، كما يحرمهم من حقوقهم التربوية والتعليمية والنفسية والترفيهية.

ولما لمدينة القدس من خصوصية تختلف عن بقية المدن الفلسطينية فقد دفعت الباحثين لدراسة هذه الظاهرة القديمة الحديثة من كافة الجوانب: الاجتماعية والنفسية ولاقتصادية والسياسية والقانونية.

يعدّ المجتمع الفلسطيني من أكثر المجتمعات حاجة إلى الدراسات والبحوث التي تتناول مرحلة الطفولة والتي تمثل ثلث أو ربع عمر الإنسان، وهي مرحلة خطيرة تترك آثارها الواضحة في شخصية الطفل المستقبلية ويظل جوهر الشخصية الذي تكون فيها المحرك الرئيسي فيما بعد.

لذا جاءت هذه الدراسة في ظل المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية من خلال التعرف على الدوافع والأسباب المختلفة لظاهرة عمالة الاطفال، والآثار المختلفة والمترتبة عنها، وأهم الحلول والمقترحات للحد منها، لذا تتلخص مشكله الدراسة في الإجابة على السؤال الآتي:

ما الأسباب الكامنة وراء ظاهرة عمالة الأطفال والآثار المترتبة عليها؟

2.1- أسئلة الدراسة:

1. ما الأسباب التي تدفع الأطفال الفلسطينيين في مدينة القدس إلى العمل؟
2. ما آثار ظاهرة عمالة الأطفال في مدينة القدس الشريف على الأطفال وأسرهم؟
3. هل تختلف عمالة الأطفال في مدينة القدس باختلاف الجنس ومكان السكن؟
4. ما هي الإجراءات المتوقعة لمكافحة ظاهرة عمالة الأطفال في مدينة القدس الشريف؟

3.1- أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة الحالية في كونها تبحث في أحد الموضوعات الحساسة في مجتمعنا الفلسطينيفالأطفال نواة المجتمع السليم، وتعدّ مشكلة عمالة الأطفال من المشاكل الجوهرية التي تمسّ المجتمع بشكل مباشر، وتؤثر بشكل سلبي على بنيانه، والبحث في أسباب هذه المشكلة والوقوف عند نتائجها، يشكل خطوة اقتصادية واجتماعية مهمة في تطوير المجتمع، ويساعد في إيجاد السبل للحد من انتشارها والوقاية منها، فضلاً على أن الدراسة ونتائجها قد تدفع والمسئولين لاتخاذ القرارات حيال هذه الظاهرة وتطبيق القوانين والتشريعات للحد منها.

4.1- أهداف الدراسة:

- التعرف إلى طبيعة الأسباب التي تدفع الطفل التوجه نحو العمل، والتخلي عن حقوق طفولته.
- جلب اهتمام المسؤولين والاختصاصيين التربويين والنفسيين والاجتماعيين وأولياء الأمور إلى مدى خطورة ظاهرة عمالة الأطفال، والحد منها.
- التعرف إلى الظاهرة وأسبابها باختلاف مكان السكن والجنس
- التواصل مع الأطفال العاملين في أماكن عملهم والوقوف على الأسباب الحقيقية التي أدت إلى هروبهم من عالمهم والدخول إلى عالم الكبار.
- الوقوف على أهم إجراءات مكافحة ظاهرة عمالة الأطفال في مدينة القدس

5.1- حدود الدراسة:

1. الحدود الجغرافية: محافظة القدس بالمفهوم الفلسطيني (داخل السور وخارجه، داخل الجدار وخارجه).
2. الحدود الزمانية: عام 2018 بين شهر ايلول –كانون الثاني.

3. الحدود البشرية: الطلبة العاملون سواء ممن تركوا مقاعد الدراسة أو يدرسون من الصف السابع وحتى الحادي عشر، وأولياء أمورهم والمعلمين والمدراء والمسؤولين

6.1- التعريف الإجرائي لعمالة الأطفال:

يعّرفها المجلس القومي للطفولة والأمومة المصري حسب توفيق ومبروك (2003) بأنها: العمل الذي يؤدي إلى استغلال الطفل، ويعرّضه لظروف عمل لا تهتم بحقوقه التعليمية والصحية والاجتماعية والاقتصادية والترفيهية، وتحرمه من تنمية قدراته، وهو العمل الذي يضرّ بنموّه البدني والعقلي والنفسي، وسلوكه الأخلاقي والاجتماعي.

أما المفهوم الإجرائي لعمالة الأطفال: هي تلك الأعمال المأجورة التي يقوم بها الطفل في سن مبكرة وقبل بلوغه السن القانونية المحددة للعمل، وفي نشاطات غير مُهيكلة، والتي تلحق أضرارا بالطفل العامل.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2-الإطار النظري:

يعرّف كل من زهران (1977) Rice (2003)الطفولة بأنها أول مرحلة من المراحل النمائية العمرية التي يمر بها الإنسان، وتبدأ منذ اللحظة الأولى للولادة وحتى سن البلوغ.

أشار Rice (2003) أن للطفل أهمية كبرى في حياة كل المجتمعات، وكلما تقدم المجتمع في حضارته كلما زاد اهتمامه بأطفاله وازدادت أوجه الرعاية التي يقدّمها للأطفال.

وترجع أهمية الطفولة ودراسة مراحلها إلى مجموعة من الأسباب:

1. أطفال اليوم هم رجال الغد والمستقبل، وهم الثروة البشرية التي يجب الاهتمام بها لبناء المجتمع.
2. إن طبيعة الطفل مرنة وقابلة للتشكيل بسهولة، ومن ثَمّ غرس القيم المرغوب فيها.
3. تتحدد معالم شخصية الطفل خلال هذه المرحلة وخاصة السنوات الخمس الأولى، التي تشارك في تشكيلها الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام والمجتمع بأكمله.
4. للطفولة احتياجات ومشاكل خاصة، يجب الوقوف عليها على أسس علمية حتى نتمكن من مواجهتها والتغلب عليها.

والحاجة هي افتقار لشيء ما إذا وجد تحقق الإشباع والرضا والارتياح للكائن الحي، وهي شيء ضروري للاستقرار في الحياة، فالطفل منذ لحظة ولادته يولد ضعيفا وعاجزاً عن تأمين الشروط اللازمة لاستمرار بقائه فمنذ اللحظة الأولى تظهر حاجاته الرئيسة إلى الغذاء والأمان العاطفي، وبدونها لا ينمو ولا يستمر.

كما أوضح الشناوي (2001) أن أبرز الحاجات في فترة الطفولة هي الحاجات البيولوجية التي تتعلق بالجسم من غذاء وشراب وحركة، إلا أن هناك حاجات أخرى لها طابع عقلاني كالحاجة إلى الرعاية والطمأنينة والعاطفة وحاجات اجتماعية وصحية وترويحية، وإن كانت في نهاية الأمر تتكامل تلك الحاجات بحيث تسهم في نمو الطفل، وتشكيل شخصيته وتحديد سلوكه.

وحاجات الطفل متعددة ومختلفة، ومن الصعب علينا حصرها، ويمكن عرض أهم تلك الحاجات فيما يلي:

أ. **الحاجة الجسمية:**

إن توفير الحاجات الجسمية ضرورية لسلامة الطفل ووقايته من الأمراض؛ ومن هذه الحاجات: الحاجة إلى التغذية الصحية، والرعاية الصحية، والملبس الملائم، والمسكن المناسب (الكرمي، 2000، 121).

ب. **الحاجات النفسية:**

أشار Corey (2009) أن للحاجات النفسية أثرا كبيرا في تحقيق الإشباع العاطفي للطفل ومن هذه الحاجات: حاجة الطفل للطمأنينة والأمن، والحاجة إلى الحب والعطف والانتماء، والتقدير الاجتماعي واعتراف الآخرين، والحرية في التعبير، والشعور بالنجاح، كما أوضحت الداغستاني (2015) أن الطفل يحاول أن يستكشف العالم المحيط به مستخدما قدراته، وعندما يشعر بنجاحه يزداد ثقته بنفسه، ويدفعه ذلك إلى المزيد من الاستكشاف والابتكار، وكذلك حاجة الطفل إلى التوجيه والإرشاد، وحاجته إلى التربية الدينية المبكرة: وذلك من خلال المحاكاة كما أوضحت الداغستاني (2015).

1- عمالة الأطفال:

وأشار كل من شويكي، وجابر (2003) أن مفهوم العمالة ينقسم إلى قسمين: الأول سلبي، والثاني ايجابي:

فمصطلح عمالة الأطفال السلبي: هو العمل الذي يضع أعباء ثقيلة على الطفل، العمل الذي يهدد سلامته وصحته ورفاهيته، العمل الذي يستفيد من ضعف الطفل وعدم قدرته عن الدفاع عن حقوقه، العمل الذي يستغل عمالة الأطفال كعمالة رخيصة بديلة عن عمل الكبار، العمل الذي يستخدم وجود الأطفال ولا يساهم في تنميتهم، العمل الذي يعيق تعليم الطفل وتدريبه ويغيّر حياته ومستقبله.

ومصطلح عمالة الأطفال الإيجابي: يتضمّن كافة الأعمال التطوعية أو حتى المأجورة التي يقوم بها والمناسبة لعمره وقدراته، ويمكن أن تكون لها تأثيرات إيجابية تنعكس على نموّه العقلي والجسمي والذهني، وخاصة إذا قام بها الطفل باستمتاع للحفاظ على حقوقه الأساسية لأنه من خلال العمل يتعلم المسؤولية والتعاون والتسامح والتطوّع مع الآخرين.

2- أسباب عمالة الأطفال:

1. **الفقر:** هناك العديد من الظروف التي تؤثر على عمل الأطفال، وقد أثبتت الدراسات أن أهم الأسباب الداعية لعمل الأطفال هو الفقر، وأنّ اتخاذ القرارات حول عمالة الأطفال والتعليم يتم عادة من قبل الآباء فإذا كانت الأسرة تعيش تحت خط الفقر، فإن الآباء يرون أن عمل أبنائهم يعدّ جزءًا مساهمًا في دخل الأسرة (Bhat & Rather, 2009)، وأشارتكل من دراسات: Edmond and Pavcnik(2005)وAkarro(2011) إلى أن معالجة الفقر يمكن أن تكون حلا مثاليا للحد من عمالة الأطفال.
2. **المشكلة التربوية:** تعدّ مشكلة التسرّب من المدرسة من أهم الأسباب التي تدفع الأطفال للخروج للعملوتتنوع أسباب تسرّبهم: منها غياب المتابعة من قبل المدارس في حالة انقطاع الطالب عن الدراسة بالرغم من إلزامية التعليم، والعنف المدرسي، وعدم الرغبة في الدراسة، وضعف التحصيل العلمي، وفي دراسة المؤشرات الاقتصادية والاجتماعية والصحية لعمل الأطفال في الأردن عام (2011) أفاد (52%) من الأطفال العاملين أن التحاقهم بسوق العمل هو لمساعدة أسرهم، و(28%) لعدم رغبتهم بإكمال الدراسة و(17%) رغبة في تعلّم مهنة و(3%) لأسباب أخرى.

3. **المشاكل الاجتماعية:** فالتفكك الأسري، وحجم العائلة الكبير، وتواضع المستوى الثقافي للأسرة، التي لا تنظر إلى أهمية التعليم وفائدته للطفل تعد من الأسباب التي تدفع الأطفال للخروج للعمل، وهذا ما أكدته دراسة المؤشرات الاقتصادية والاجتماعية والصحية لعمل الأطفال في الأردن عام (2011).
4. **العولمة:** جلبت العولمة تأثيرات سلبية على عمل الأطفال في الدول النامية، ففي السنوات الأخيرة نقلت العديد من الشركات العالمية إنتاجها خارج البلاد، وغالباً ما تنغمس هذه الشركات في توظيف الأطفال كعمالة رخيصة؛ لأنها قابلة للتحمّل، وتنفيذ الأوامر التي يمنحها أصحاب العمل، حتى إذا تعّرضوا للإساءة والاستغلال. (Mapaure,2009).

3- الآثار المترتبة على عمل الأطفال:

أشار كل من شويكي، وجابر(2003) أن هناك جوانب أساسية يتأثر فيها الطفل نتيجة توجهه لسوق العمل في مرحلة عمرية مبكرة وهي:

1. **التطور والنمو الجسدي:** تتأثر صحة الطفل بطبيعة العمل وبيئته نظرا للمخاطر التي قد تعوق نموه، كما إن إصابات العمل وما ينطوي عليها من مخاطر من شأنها النيل من صحته، والإضرار بنموه الجسدي فهناك مخاطر مرتبطة بالسقوط من أماكن مرتفعة، أو التعرض للجروح والكدمات الجسدية، أو التعرض لبعض الغازات الضارة.
2. **التطور المعرفي:** يتأثر التطور المعرفي للطفل الذي يترك المدرسة ويتوجه لسوق العمل من خلال تأثر قدرته على القراءة والكتابة، مما يؤثر على تحصيله العلمي والذي يقلل من الفرص المتاحة له مستقبلا في تحسين تطوره المعرفي.

كما أن العمل الخطر الذي يتم تحت ظروف صعبة، ولا يتناسب مع قدرات الطفل، ويمكن أن يتسبب بالأذى له، ويحرمه من حقوقه في التعليم والتطور، ويعرضه للاستغلال، وهذا يتناقض مع القيمة الاجتماعية للعمل، ويمكن تحديد مدى كون عمل الأطفال استغلاليا أم لا إذا اشتمل على:

- العمل وهم صغار السن.
- العمل لساعات طويلة.
- العمل بأجور قليلة جدا.
- العمل في ظروف خطرة.
- العمل ضمن ترتيبات تتسم بالعبودية (اليونيسف، 1993).

4- عمالة الأطفال في المجتمع الفلسطيني:

إن ظاهرة تشغيل الأطفال في فلسطين هي في ازدياد مستمر، وتنتفض قلوبنا خوفا عندما يقفز الأطفال أمام السيارة ليعرضوا علينا شراء بكيت محارم ورقية، نشاهدهم بملابسهم المتسخة بالكراجات أو محطات تشحيم السيارات أو الحدادة، يقدمون لنا الطعام في بعض المطاعم، ينادون علينا في البيوت لنشتري منهم براميل الغاز ولو أمعنا التأمل لوجدنا أننا نجهل الكثير من المعلومات عن هؤلاء الأطفال.

فمنذ اندلاع انتفاضة الأقصى في العام (2000) وسلطات الاحتلال تمعن في قهر المدنيين الفلسطينيين وتدمر ممتلكاتهم وتضيق عليهم سبل العيش، فمع دخول الانتفاضة عامها الخامس قتلت قوات الاحتلال حتى تاريخ (31) أيار 2004 أكثر من (3216) فلسطيني بينهم (636) من الأطفال، وجرحت أكثر من (40) ألف فلسطيني بينهم (17%) من الأطفال، وتم الزج بآلاف من الفلسطينيين في المعتقلات، كما تواصلت سياسة قصف وتدميرالممتلكات على نطاق واسع وتجريف الأراضي وقطع الأشجار المثمرة، فحسب تقرير الجهاز المركزي وحسب مصادر وزارة الإسكان والأشغال العامة فإن عدد المباني المتضررة في الأراضي الفلسطينية المحتلة جراء سياسة الاحتلال الهمجية من 2000/9/28–2004/2/29 قد بلغ (64.073) مبنى من بينها (5253) مبنى تضرر بشكل كلي و(58.250) مبنى تضرر بشكل جزئي، بالإضافة إلى الأضرار الكلية أو الجزئية التي لحقت بـ(158) مبنى عام و(412) منشأة أمنية الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2018).

ووفقا لدراسة مسحية أجراها الجهاز المركزي للإحصاء فقد أشارت المعطيات إلى أن (61%) أي (368,000 أسرة) من الأسر في الأراضي الفلسطينية انخفض دخلها منذ بداية الانتفاضة، منها (48.7%) أي (292.000 أسرة) فقدت أكثر من نصف دخلها خلال انتفاضة الأقصى، في حين أن (65.5%) أي (261.000 أسرة) من مجمل الأسر في الضفة الغربية انخفض دخلها منذ بداية الانتفاضة مقابل 53.4% (107.000 في قطاع غزة) (الجهاز المركزي للإحصاء 2004/5/27).

كما أدت سياسة الاحتلال إلى المس بشكل كبير بالعملية التعليمية في الأراضي المحتلة من حيث قصف المدارس، وإعاقة وصول الطلاب والمعلمين اليها، أو اعتقال طلابها ومعلميها.

ومما أضاف في أعباء الفلسطينيين شروع سلطات الاحتلال منذ عام (2002) في بناء جدار الفصل العنصري داخل الأراضي الفلسطينية المحتلة، ووفق التقديرات فإن أكثر من (274) ألف فلسطيني في (122) بلدة ومدينة سيعيشون في مناطق مغلفة بين الجدار والخط الأخضر، أو في جيوب محاطة كليا بجدار، وحوالي (850) كم مربعا من الضفة الغربية المحتلة باستثناء القدس الشرقية في (14.5%) من مساحتها ستقع بين هذا الجدار والخط الأخضر.

ويمكن الاستدلال على حجم هذه الظاهرة في فلسطين من خلال إحصاءات "الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني" الصادرة في نيسان (2018) (بيان لمناسبة يوم الطفل الفلسطيني 2018)؛وجاء فيها: "حوالي 3.4% نسبة الأطفال العاملين سواء بأجر أو بدون أجر في فلسطين من إجمالي عدد الأطفال في الفئة العمرية (10–17) سنة خلال (2017)، وذلك بواقع (4.6%) في الضفة الغربية، و(1.7%) في قطاع غزة (6.6%) أطفال ذكور مقارنة بـ (0.1%) من الأطفال إناث.

كما بلغت نسبة الأطفال الملتحقين بالمدارس، ويعملون (1.2%) بواقع (1.6%) في الضفة الغربية و(0.7%) في قطاع غزة، وعلى مستوى (الجنس)، بلغت النسبة (2.4%) للذكور؛ مقابل (0.1%) للإناث خلال العام (2017).

5– الإطار القانوني لعمل الأطفال في فلسطين:

نظم المشرّع الفلسطيني عمل الأطفال ضمن قانون العمل رقم (7) لسنة (2000) وأفرد بابا خاصا لذلك تحت عنوان تنظيم عمل الأحداث.

حيثحظر قانون العمل في المادة (93) تشغيل الأطفال قبل بلوغهم سنّ الخامسة عشرة، كما نصّت المادة (94) على وجوب إجراء الكشف الطبي على الأحداث قبل التحاقهم بالعمل للتأكد من ملاءمتهم الصحية له، وكانت وزارة العمل قد أعدت مسودة نظام الفحص الطبي في العام (2003) وحتى تاريخ إعداد الدراسة، ولم يتم إصدار هذا النظام، لذا فإن هذا النص ما زال معطلاً.

كما نظّم قانون العمل ظروف تشغيل الأحداث ضمن المادة (95) التي نصت على ما يأتي:

1. لا يجوز تشغيل الأحداث في الصناعات الخطرة، أو الضارة بالصحة التي يحددها الوزير.
2. الأعمال الليلية، أو الأعياد الرسمية، أو الدينية، أو أيام العطل الرسمية.
3. ساعات عمل إضافية، أو على أساس وحدة الإنتاج.
4. الأماكن النائية أوالبعيدة عن العمران.

وبيّنت المادة (96) من القانون الآتي:

1- تخفيض ساعات العمل اليومي للأحداث بما لا يقل عن ساعة واحدة يوميا.

2- تتخلل ساعات العمل اليومي فترة أو أكثر للراحة لا تقل في مجملها عن ساعة، بحيث لا يعمل الحدث أكثر من أربع ساعات متواصلة.

وألزمت المادة (98) صاحب العمل بأن يعلق داخل مكان العمل الأحكام الخاصة بتشغيل الأحداث وألزمته بأن ينظم سجلاً خاصا بكل ما يتعلق بالأحداث العاملين لديه، ويأتي هذا الإجراء ضمن رؤية عصرية لزيادة الوعي بالحقوق العمالية في أوشاك العمال خاصة الأحداث، كما أن وضع سجل لعمل الأحداث يساعد في بناء نظم المعلومات الخاصة بعمالة الأطفال، ويسهل علم مفتشي العمل، وفقا لنص المادة (99) فإنه يستثنى من أحكام هذا الباب الأحداث الذين يعملون لدى أقاربهم من الدرجة الأولى وتحت إشرافهم، على أن يتم العمل في جميع الأحوال وفق شروط صحية واجتماعية ملائمة بما لا يؤثر سلبا على نموهم العقلي والجسدي وعلى تعليمهم.

نصّت المادة (134) من القانون على أنه يعاقب كل من يخالف حكما من أحكام الباب السادس والسابع والأنظمة الصادرة بمقتضاه بغرامة لا تقل عن (200) دينار، ولا تزيد عن (500) دينار، وتعد الغرامة بعدد العمال الذين وقعت في شانهم المخالفة، وفي حالة التكرار تضاعف العقوبة.

وفقا لقانون العقوبات الأردني فإن الجرائم الجنسية الواقعة على الأطفال العاملين هي جرائم مشددة وفقا لنص المادة (300) عقوبات؛ كون علاقة التبعية بين الطفل العامل ورب العمل قد تسهل من إساءة استخدام السلطة الناشئة عن علاقة العمل لارتكاب أرباب العمل أو العاملين بالجرائم الجنسية ضد الأطفال العاملين، حيث نصت هذه المادة على تشدد عقوبة الجنايات المنصوص عليها في المواد (294،292، 296، 298) من (292-300) من قانون العقوبات الأردني لسنة (60)، بحيث يضاف إليها من ثلثها إلى نصفها إذا كان المتهم أحد الأشخاص المشار إليهم من المادة (295) .

ويعطي أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أمثال Dolardو Milerأهمية كبيرة للتعزيز في عملية التعلم كما يعتبر Bandora و Walterzأن التعزيز مهم في عملية التعلم وتقوية السلوك، لكن لا يعدّ كافيا لتفسير تعلم أو حدوث بعض أنماط السلوك التي تظهر فجأة لدى الطفل "فالسلوك يُدّعم أو يتغير تبعا لنمط التعزيز المستخدم

أو العقاب، فالسلوك الذي ينتهي بالثواب يميل إلى أن يتكرر مرة أخرى في مواقف مماثلة للموقف الذي أثيب فيه السلوك، كما أن السلوك الذي ينتهي بالعقاب يميل إلى أن يتوقفDollard & Miller(1959)، Dar et al (2002)Ennew & Swart-Kruger(2003)

ويسعى أصحاب نظرية التفاعل الرمزيإلى توضيح كيفية تنشئة كل من الذكور والإناث حسب دور كل منهما، فيؤكد تيرنر أن "المجتمع يسوده أنماط من التفاعل تؤكد على اختلاف الأدوار تبعا للنوع، وكل من الوالدين وجماعة الرفاق يدعم هذا الأسلوب من التفاعل، فمثلا الوالدان يفرقان بين أطفالهم الذكور والإناث، من حيث طريقة التعامل واللعب، واللباس وغير ذلك.

ويولي أصحاب التفاعلية الرمزية أهمية كبيرة لعملية الاتصال حيث تعدّ "جوهر النظرية برمتها؛ ذلك أن السلوك يتحدد من خلالها، فالناس يتصرفون وفقا لتبادل الرغبات والمقاصد والمعاني، والناس يستطيعون من خلال استخدام الرموز تكوين الذات التي هي وعي متكامل يتجسد في أداء السلوك، فحينما ينشأ الفعل عن الدافع، ينظر الفاعل إلى نفسه كموضوع أي يدرك ذاته (شتا، 1997).

ويستخدم منظري النظرية البنائية الوظيفيةاصطلاح الوظيفة في بعض الأحيان بمعنى رياضي، كما هو الحال في أعمال سوروكين، وهذا المعنى يشير إلى أن "مقدار أهمية متغير ما تحدد بدورها مقدار أهمية متغير آخر، وغالبا ما تشير الوظيفة إلى الإسهام الذي يقدمه الجزء إلى الكل، وهذا الكل قد يكون متمثلا في مجتمع أو ثقافة، ويتسع معنى الوظيفة ليشير إلى الإسهامات التي تقدمها الجماعة إلى أعضائها مثل الإسهامات التي تقدمها الأسرة من أجل بقاء أطفالها والمحافظة عليهم، ويستخدم بعض العلماء تعبير التحليل الوظيفي للإشارة إلى دراسة الظواهر الاجتماعية باعتبارها عمليات أو آثار لبناءات اجتماعية معينة، كما تستخدم أيضا صيغة مركبة هي التحليل البنائي– الوظيفي، وهذه الصيغة نجدها مستخدمة في أعمالParsonsوتلاميذه وترجع الصيغة في الواقع إلى Spencer (فرح، 1999).

وترى نظرية الحاجاتأن "الحاجة هي الافتقار إلى شيء ما، إذا وجد حقق الإشباع والرضا والارتياح للكائن الحي والحاجة شيء ضروري، إما لاستقرار الحياة وإما للحياة بأسلوب أفضل".

وتعدّ "الأسرة من أهم الجماعات التي يشعر فيها الطفل بالأمن والاطمئنان، خاصة فيما يتعلق بالجوانب الوجدانية من حياته (Maslow,1945)، فالطفل منذ ولادته له حاجات جسمية ونفسية هامة لا يقدر إشباعها دون مساعدة، وعندما يفقد الطفل إشباع حاجة من حاجاته الجسمية أو النفسية فإنه يشعر بعدم الرضا والارتياح فيسعى بنفسه إلى إشباع حاجته قدر ما يستطيع، فإذا نشأ الطفل في أسرة لا تستطيع إشباع كل حاجاته المادية لانعدام دخلها أو لكونه منخفض، فإنه يسعى للعمل في سن مبكرة من أجل إشباع هذه الحاجات.

2.2– الدراسات السابقة:

أجرى كل منRoggero, Mangiaterra, Bustreo, & Rosati(2018) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير عمل الأطفال على صحتهم، وذلك من خلال استخدام المنحدر المتعدد والذي يربط بين المؤشرات الصحية للأطفال العاملين ومدى انتشارها في البلاد النامية، تكونت عينة الدراسة من الأطفال العاملين في البلاد النامية والتي تتراوح أعمارهم بين (10–14) سنة؛ وقد أظهرت أبرز النتائج أن عمالة الأطفال مرتبطة بشكل كبير بوفيات المراهقين الناتج عن وجود الأمراض المعدية، والمستوى المعيشي والذي هو دون الحد الأدنى.

هدفت دراسة زغير والقاعود (2015) إلى الوقوف على أسباب ظاهرة عمالة الأطفال في محافظة المفرق من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية، وكذلك الوقوف على درجة اختلاف أهمية الأسباب باختلاف متغيري النوع الاجتماعي ومديرية التربية والتعليم، أجريت الدراسة على عينة قوامها (143) معلم ومعلمة؛ واظهرت النتائج أن الأسباب التي جاءت ضمن الدرجة المرتفعة كانت أسبابا تتعلق بالأسرة بالمرتبة الأولى، وجاءت العوامل المرتبطة بالمدرسة ودورها التربوي بالمرتبة الثانية؛ والمرتبة الثالثة جاء دور المؤسسات الحكومية والرقابية في تفعيل القوانين والتشريعات الموجهة لحماية الطفل من التوجه لسوق العمل، وتركز التوزيع الجغرافي لعمل الأطفال في المناطق الريفية أكثر من المدن، وكانت أهم الآثار الناتجة عن عمل الأطفال: العنف بكافة أشكاله في بيئة العمل، إضافة إلى التحرش والاستغلال من جانب العصابات، التدخين، تعاطي المخدرات والكحول والانحرافات الجنسية، وحوادث العمل والأمراض المهنية.

كما أوضحت دراسة كل من Mansour, Al-Gamal, sultan,Matrouk,Al-Nawaisieh(2013) والتي هدفت إلى استكشاف التأثير الصحي النفسي والجسدي لعمل الأطفال في الأردن ومقارنته بين الأطفال العاملين وغير العاملين في المدارس والمواقع الصناعية، وقد تكونت عينة الدراسة من(4008) طالب من طلاب المدارس والمواقع الصناعية؛ واظهرت النتائج أن كل من الأطفال الذين يعملون والذين لا يعملون يعانون من مشاكل صحية وجسدية ونفسية مختلفة، وشملت الشكوى الجسدية مشاكل مثل البرد والإنفلونزا والسمع والبصر الشائعة بينما اشتملت المشاكل النفسية على مشاكل مثل الشعور بالوحدة، والشعور بالاكتئاب، ومشاكل في المنزل والعمل وارتفاع مستوى التعبير عن الغضب وتدخين السجائر واستخدام المخدرات.

كما قامت عاشوري (2012) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى تأثير ظاهرة عمالة الأطفال على النمو النفسي للطفل، مستعملة المنهج الوصفي الذي اعتمدت فيه على استمارة لجمع المعلومات على عينة تم اختيارها بالطريقة الصدفية والتي بلغ عددها 253 طفلا عاملا (ذكور) يتراوح أعمارهم ما بين (6–16) سنة، واستخدمت الباحثة منهج دراسة الحالة الذي اعتمدت فيه على المقابلة شبه الموجهة، وكذلك اختبار رورشاخ، واختبار ساكس لتكملة الجمل الناقصة على (9) حالات تتراوح أعمارهم ما بين (13) و(16) سنة؛ وتوصلت الباحثة إلى أن هناك علاقة ما بين سن خروج الطفل للعمل وصورة الأب لديه.

وهدفت دراسة كاظم (2011) إلى الوقوف على أسباب انتشار ظاهرة عمالة الأطفال من وجهة النظر النفسية والتربوية والاجتماعية، أجريت الدراسة على عينة قوامها (120) طفل تتراوح أعمارهم بين (10–15) عام من مدينة بغداد، وكذلك عينة من المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والبالغ عددهم (18) فرداً، وأظهرت النتائج بأن فقرة "انخفاض مستوى دخل الأسرة" حصلت على أعلى درجة، بينما فقرة "عقاب الأهل للطفل" حصلت على أقل درجة، كما بينت النتائج بأن عمالة الأطفال تنتشر بين الذكور أكثر من الإناث، وأن أعلى نسبة توجد في سن (15) عاما.

يتضح من خلال نتائج الدراسات السابقة أن الأسرة جاءت بالمرتبة الأولى في تحمل المسؤولية عن عمالة الأطفال، إما بسبب الوضع الاقتصادي الصعب، أو المستوى الثقافي، أو التفكك الأسري، كما أن عمالة الأطفال تنتشر بين الذكور أكثر من الإناث، وأن أعلى نسبة توجد في سن (15) سنة، وركزت بعض الدراسات على المخاطر والمشاكل الصحية والجسدية والنفسية التي يتعرض لها الطفل خلال العمل.

3. الطريقة والأدوات

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الواقع، أوالظاهرة كما توجد بالواقع، ففي هذه الدراسة تم التجسير بين منهجي البحث الكيفي والكمي.

1.3- مجتمع الدراسة:

يشتمل مجتمع الدراسة على ثلاث فئات هي:

1. مدراء ومعلمون ومعلمات، والمرشدون التربويون والنفسيون في مدين' القدس الشريف.
2. أولياء أمورالطلبة في مدينة القدس الشريف.
3. طلبة عاملون وطلبه المدارس من الفئة العمرية (8-16) سنة في مدينة القدس الشريف.

2.3- عيّنة الدراسة:

1.2.3 بيانات الجزء الكمي:

1. **مدراء المدارس، والمعلمون، والمرشدون (189 فرداً)** يتوزعون وفقاً لمتغير المهنة إلى (20%) مدراء و(73%) معلمين، و(7%) مرشدين؛ وبينت النتائج أن (43%) من أفراد العينة يسكنون خارج الجدار و(47%) منهم داخل الجدار، و(10%) منهم يسكنون في البلدة القديمة بالقدس.
2. **أولياء الأمور (114 فرداً)** يتوزعون وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي إلى (30%) ذكور، (70%) إناث. وتبعاً لمتغير العمر شكلت فئة العمر أقل من (30) سنة ما نسبته (11%)، وفئة (30-39) سنة (39%)، بينما فئة (40) سنة فما فوق جاءت بنسبة (50%)؛ وبينت النتائج أن (36%) من أفراد العينة يسكنون خارج الجدار، (53%) منهم داخل الجدار، (11%) منهم يسكنون في البلدة القديمة بالقدس؛ كما أشارت النتائج أن (54%) ممن شملتهم عينة الدراسة يعملون موظفين، (12%) منهم عمال، (5%) لديهم عمل خاص، بينما (29%) لا يعملون.
3. **الطلبة والمتسربون (461 فرداً)** تتراوح أعمارهم بين (10-16) سنة، تسرب منهم ما نسبته (8%) ويعمل منهم ما نسبته (29%)، بساعات عمل أقل من (6) ساعات بنسبة (17%)، وأكثر من (6) ساعات بنسبة (12%)، يسكنون مدينة القدس خارج الجدار بنسبة (43%)، وداخل الجدار بنسبة (46%)، وداخل البلدة القديمة والذين شكلوا ما نسبته (11%)، ويعمل أغلبهم في العطل الصيفية بنسبة (12%)، والنسبة الأكبر منهم يعمل مع الوالد بنسبة (7%).

2.2.3 بيانات الجزء الكيفي:

المجموعات البؤرية: تكونت من الفئات الآتية :

1. مجموعة الطلبة (ذكور وإناث).
2. مجموعة المدراء، المعلمين، المعلمات، والمرشدين (رجال ونساء).
3. مقابلات مع مجموعة الأشخاص الفاعلين في المجتمع وأصحاب القرار (الوالدين).

3.3- أدوات الدراسة:

لقد تم إعداد ثلاث استبانات كأدوات لجمع المعلومات الكمية، وذلك من خلال مراجعة العديد من الدراسات والأدبيات ذات العلاقة، وإجراء العديد من المقابلات مع الأشخاص ذوي الاختصاص بموضوع الدراسة من مدراء، ومعلمين، وطلاب، وأولياء أمور، وأساتذة جامعات، واشتملت الأدوات على المحاور الآتية:

- أولويات تتعلق بعمالة الأطفال.
- أسباب عمالة الأطفال.
- الأطراف المسؤولة عن مشكلة عمالة الأطفال، وعن الحدّ من تلك المشكلة.

1.3.3 الصدق:

1. **الصدق الوصفي:** يشير إلى درجة الدقة الوقائية التي تتحلى بها تقارير الباحثين (أي ما تم عرضه من وقائع هو ما يحدث بالفعل ولا شيء غير ذلك).
2. **الصدق التأويلي:** يعنى الدقة في تمثيل المعاني للظواهر المدروسة كما يتصورها الباحثون أنفسهم. من أهم أساليب تحقيق الصدق التفسيري في البحث الكيفي هو أسلوب المشاركة الاسترجاعية participant feedback، ويتضمن رجوع الباحث لمجتمع الدراسة للتحقق من موافقتهم على ما توصل إليه من تفسيرات.
3. **صدق المحتوى (صدق المحكمين):** تم عرض الاستبانات بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة الواسعة والتخصص الدقيق لدراسة الاستبانات وإبداء وجهات النظر وملاحظاتها، وطلب إليهم إبداء الرأي بوضوح وسلامة صياغة الفقرات وصلاحيتها لقياس ما صممت له، وتقديم أية اقتراحات يرونها مناسبة، وتم في ضوء ذلك التعديل المناسب بما يتفق مع أهداف الدراسة.
4. **الصدق التجريبي:** لقد قام الباحثون باختبار معامل الصدق التجريبي، وذلك عن طريق استخدام معادلة الارتباط لبيرسون بين بعض فقرات المقياس ذات العلاقة، ثم استخرجت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس فيما بينها كمحكات (صدق المحك) لمعرفة مدى الارتباط بين فقرات المقياس فيما بينها وبين أبعاده، كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.22 – 0.66)، مما يعني تحقق الصدق التجريبي والإحصائي للأدوات، وهذا يعني أن نتائج تحليل الاستبانة يتمتع بصدق الاتساق الداخلي من حيث المقاربة الدقيقة بين المتوقع ومحتوى ما جاء في الاستبانة.

2.3.3 الثبات:

لإيجاد ثبات الاستبانة تم استخدام معادلة Cronbach Alpha، وكانت نتائج تحليل معامل الثبات لأداة عمالة الأطفال للطلبة (0.87)، وكانت قيمة الثبات لأداة أولياء الأمور (0.89)، بينما الأداة الخاصة بالمدارس "مدراء ومعلمين ومرشدين" فجاءت قيمة الثبات (0.93)، وهي قيم تسمح بإجراء الدراسة، حيث إن جميع قيم معاملات Cronbach Alphaجاءت ضمن المجال المقبول، وبذلك تكون الاستبانة قد تم التحقق من صدقها وثباتها.

4- النتائج ومناقشتها:

تعد مشكلة عمالة الأطفال جريمة مختلفة الأسباب بطلها الفقر، والاحتلال الإسرائيلي، وظلم العادات والتقاليد، وعدم وعي الأهل، وغياب الرقابة القانونية؛ وتمثلت نتائج الدراسة بالإجابة على الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما الأسباب التي تدفع الأطفال الفلسطينيين في مدينة القدس إلى العمل؟

من خلال المقابلات والمجموعات البؤرية والبيانات الكمية استخلصت الأسباب الآتية:

أولاً: الأوضاع الاقتصادية والمعيشية: صرح المبحوثون بأن الوضع الاقتصادي السيء الذي تعيشه الأسر الفلسطينية، وكبر حجم الأسرة، ومعاناة رب الأسرة من البطالة هي الأسباب الرئيسة لعمالة الأطفال، فالدافع الرئيس لعمل الأطفال هو دعم الأسرة في تأمين دخل للبيت.

والفقر لدى الأسرة هو العامل الأساسي لعمالة الطلاب، حيث يعدّ (300) ألف مواطن فلسطيني في القدس الشرقية من أكثر المجموعات الفقيرة، بسبب التمييز الصارخ بين اليهود والعرب، بالإضافة إلى ارتباط العمل بالوضع الأمني للشخص العامل، والاعتقال والفصل من العمل.

ثانيا: التفكك الأسري والمشكلات الاجتماعية وآفة المخدرات: إن وضع الأسرة المتدهور جراء آفة المخدرات لدى رب الأسرة وعدم قدرة الأب على القيام بواجباته نحو الأسرة، دفع الكثير من الطلاب للعمل لتأمين سبل المعيشة وتوفيرها، وقد تكون بدافع الحصول على أشياء تعجز الأسرة عن توفيرها.

ثالثاً: الأوضاع السياسية والاحتلال الاسرائيلي: الوضع السياسي والاحتلال الإسرائيلي والاعتقالات، تحول دون إكمال الطالب تحصيله التعليمي بسبب إجراءات الحكم العسكري على الطالب، وتحويله إلى ضابط أحداث والحكم علية بالعمل لمدة تزيد عن (120) يوما، بمعدل (7) ساعات يومياً وبدون مقابل، فيكون الطالب مجبراً على العمل كعقاب عسكري أمني، بالإضافة إلى التسهيلات التي يقدمها قانون العمل الإسرائيلي لما هم دون جيل (15) لغاية (18) في دفع الحد الأدنى من الأجور، والتي تصل إلى (5800) شيكل مقابل (7) ساعات عمل دون دفع ضريبة عالية أسوة بالشخص البالغ.

رابعا: الانصياع لرغبة الأهل والعادات والتقاليد: تنتشر في مجتمعنا ثقافة التزويج المبكر للشاب والفتاة، فيسعى الشاب إلى اكتساب مهنة وهو في جيل مبكر من أجل الزواج، فتلعب التنشئة الاجتماعية وخصائص المجتمع الفلسطيني من عادات وتقاليد دورا كبيرا، حيث تترسخ فكرة العمل لدى الطالب في بعض الأسر الفلسطينية المقدسية، والتي تعمل في الأعمال الحرفية أو الخدماتية مثل البيع ونقل البضائع دون الحصول على مستوى تعليمي عالٍ، وهنا يتعلم الطفل بالنمذجة، حيث إن الأب هو نموذج يُقتدى به في تشكيل اتجاهاته، وتحديد طموحاته المستقبلية، وترى الأسر أحيانا بأن العمل هو المصدر الأساسي لمنح المكانة الاجتماعية وتحمُّل المسؤولية والحصول على التشجيع والثواب.

إنّ تنشئة الأطفال على العمل وتحمل المسؤولية تعدّ جزءا من النسيج الثقافي الفلسطيني في الاعتماد على النفس، وتعزيز الذكورية في تحميل الطفل مسؤوليات الصرف على الأسرة، وتعليم الإخوة والتكلّف بمصاريف الأخوات.

كما توجد خصوصية لمجتمعنا الفلسطيني، وخاصة الوضع السياسي وسجن الأب أو الاستشهاد، أو عدم وجود فرصة للعمل إلا في أماكن محددة يكون الدخل قليلا بسبب ملاحقات سلطات الاحتلال، فيتعلم الطفل تحمل المسؤولية، ويمارس المهن المختلفة التي تحقق المكانة الاجتماعية في الأسرة وبين الرفاق، وتعدّ عمالة الأطفال في مجتمعنا الفلسطيني ظاهرة لها أسبابها من الناحية السياسية والاجتماعية والثقافية.

خامساً: المستوى التعليمي: ظهر من خلال المقابلات بأنه توجد علاقة بين التسرب وعمل الطلاب، وعدم قدرة الطالب على العمل والدراسة في الوقت نفسه، فذكر أحد الطلاب بأنه بعد المدرسة يخرج للعمل، ويعود بحالة تعب وإعياء شديدين بحاجة معهما إلى النوم وعدم القدرة على الدراسة وخاصة في الامتحانات، مما يؤدى إلى رسوبه ومن ثم خروجه من المدرسة.

سادساً: عدم الوعي من قبل الأهل والطلاب لمخاطر عمالة الأطفال: إن عدم وعي الأهل والطلاب بمخاطر عمالة الطلاب يدفع الطلاب للعمل في الأعمال الخطرة، وفي الأماكن التي لا تتوفر بها عناصر السلامة والأمان، فقد لوحظ من خلال المقابلات مع الآباء أن أكثر الآباء والعائلات تؤمن بقضاء الله وقدرة في حالة وقوع أي إصابة للطفل، أو حتى في حالة وفاته، إضافة إلى عدم الوعي بالقوانين المعمول بها والمُسنَّة قانونياً ضد استغلال الأطفال في الأعمال الخطرة.

وتعدّ الأسرة من أهم الجماعات التي يشعر فيها الطفل بالأمن والاطمئنان، خاصة فيما يتعلق بالجوانب الوجدانية من حياته، وإشباع حاجاته الأساسية الجسمية والتي تتمثل في الحاجة إلى التغذية والرعاية الصحية والملبس والمسكن، والحاجات النفسية والتي تتمثل في الحاجة إلى الأمن والحب والتوجيه السليم، والحاجة إلى التقدير الاجتماعي، والحاجة إلىالحرية والاستقلالية، والحاجة إلى الإنجاز والنجاح والحاجة إلى المكانة الاجتماعية واحترام الذات، وعندما يفقد الطفل إشباع حاجة من حاجاته الجسمية أو النفسية فإنه يشعر بعدم الرضا، فيسعى إلى إشباع حاجاته قدر ما يستطيع، فإذا نشأ الطفل في أسرة لا تستطيع إشباع كل حاجاته المادية لانعدام دخلها، فإنه يسعى للعمل في سن مبكرة من أجل إشباع هذه الحاجات.

وباستخدام التحليل العامليقسمت أسباب عمالة الأطفال إلى الأبعاد الآتية:

1. أسباب تتعلق بذات الطالب(ة).
2. أسباب تتعلق بالمدرسة.
3. أسباب تتعلق بالوضع المادي الذي يعيشه الطلبة وأسرهم
4. أسباب تتعلق بالوضع الأسري.
5. أسباب تتعلق بالوضع السياسي.
6. أسباب تتعلق بنظرة المجتمع.

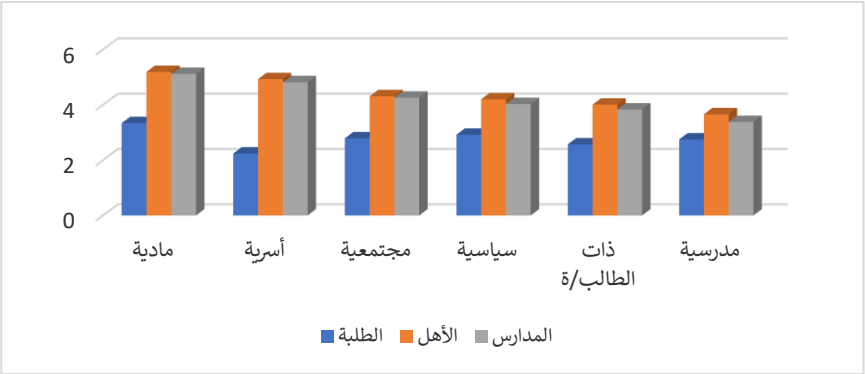
وللوقوف على أكثر تلك الأسباب تأثيراً في دفع الطلبة نحو التوجه المبكر للعمل استخرجت المتوسطات الحسابية كما هو موضح في جدول (1).

جدول (1) المتوسطات الحسابية لأسباب عمالة الأطفال من وجهة نظر الطلبة وأولياء الأمور والعاملين بالمدارس في مدينة القدس

الفئة/الأسباب	مادية	أسرية	مجتمعية	سياسية	ذات الطالب(ة)	مدرسية
الطلبة	3.34	2.24	2.79	2.92	2.57	2.75
أولياء الأمور	5.19	4.93	4.31	4.20	4.01	3.66
العاملين بالمدارس	5.12	4.82	4.26	4.03	3.83	3.38

يتبين من الجدول السابق أن أسباب عمالة الأطفال من وجهة نظر الطلبة كانت بالترتيب من الأعلى للأدنى كالتالي: (مادية، سياسية، مجتمعية، مدرسية، ذات الطالب، أسباب أسرية) وبمتوسطات حسابية بلغت على التوالي (3.34، 2.92، 2.79، 2.75، 2.57، 2.24)، وكانت الأسباب من وجهة نظر أولياء الأمور بالترتيب كالآتي: (مادية، أسرية، مجتمعية، سياسية، ذات الطالب، مدرسية) وبمتوسطات حسابية بلغت على التوالي (5.19، 4.93، 4.31، 4.20، 4.01، 3.66)، أما العاملون بالمدارس فجاءت الأسباب من وجهة نظرهم بالترتيب من الأعلى للأدنى كما يلي: (مادية، أسرية، مجتمعية، سياسية، ذات الطالب، مدرسية)

وبمتوسطات حسابية بلغت على التوالي (5.12، 4.82، 4.26، 4.03، 3.83، 3.38)، ومثلت النتائج بيانياً كما هو موضح بالشكل رقم (1)



شكل (1) يوضح أسباب عمالة الأطفال من وجهة نظر الطلبة وأولياء الأمور والعاملين بالمدارس بالقدس

وتبين كم خلال إجراء معامل تحليل الانحدار المتعدد (Regression) باستخدام طريقة (Stepwise) للتنبؤ بأكثر العوامل تأثيراً بانتشار ظاهرة عمالة الأطفال في مدينة القدس وكانت العوامل على التوالي (عدم جدوى التعليم في الحياة المستقبلية) حيث بلغت قيمة R (0.370) وقيمةF (270.04)، وبالمرتبة الثانية (فرص العمل المتاحة للأطفال في القدس عند اليهود) حيث بلغت قيمة R (0.577) وقيمةF (312.37)، والمرتبة الثالثة (كي تصبح كلمتي مسموعة من قبل أفراد الأسرة) حيث بلغت قيمة R (0.682) وقيمةF (327.29) والرابعة (الحصول على مردود مالي عالي) حيث بلغت قيمة R (0.771) وقيمةF (384.88)، وجاء بالمرتبة الخامسة (تشجيع المعلمين بالمدرسة) حيث بلغت قيمة R (0.823) وقيمةF (421.79)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05.

السؤال الثاني: ما آثار ظاهرة عمالة الأطفال في مدينة القدس الشريف على الأطفال وأسرهم؟

هناك أطفال وطلاب يعيشون حياة تسد حاجاتهم الأساسية من قبل آبائهم في الدراسة والتعليم والرعاية ويساعد ذلك على نموهم النفسي والاجتماعي والعقلي وتطور قدراتهم العقلية، ويتمتعون بطفولتهم وبحقهم في النمو والترفيه، بينما نرى أطفالاً وطلاباً وبنفس الجيل يعانون ويكدحون من أجل لقمة العيش، وتوفير دخل بسيط للأسر يخسر فيها الأطفال سد احتياجاتهم الأساسية والرفاهية، وتتخلخل قدراتهم العقلية والنفسية والاجتماعية، وفي أصعب الصور تبرز قضية الابتزاز التي تتعرض له الفتيات في العمل، واستغلال لساعات العمل غير الرسمية والتعرض للتحرشات الجنسية.

ومن خلال المقابلات ظهرت آثار نفسية واجتماعية بوضوح على الأطفال الذين عملوا في جيل مبكر تتمثل في الحرمان، فقد ذكر أحد الطلاب بأنه كان يشعر بالحرمان من العيش في بيته، والحرمان من الأكل والملبس، كما ذكر أحدهم بأنه يشعر بالألم النفسي عندما يرى أولاداً بجيله مع أهلهم وهو يبيعهم، وهم يتمتعون بالراحة والأمان، وهو يركض لرزقه، وذكر آخر بأنه يشعر بالألم الجسدي نتيجة إصابته أثناء العمل، وأنه لا يستطيع التصريح بذلك خوفاً على مصلحة أبيه.

أوضحت الحركة العالمية للدفاع عن الأطفال (1997) بأنه في الآونة الأخيرة بدأت تنتشر وتتوسع في المجتمع الفلسطيني ظاهرة تشغيل الأطفال التي أصبحت تترك آثارا سلبية تنعكس على المجتمع بشكل عام وعلى الأطفال بشكل خاص... ولقد أخذ هذا الاستغلال أشكالاً عديدة أهمها تشغيل الأطفال وتسخيرهم في أعمال

غير مؤهلين جسديا ونفسيا للقيام بها، علما أن العديد من الاتفاقيات الدولية قد جرمت بدورها الاستغلال الاقتصادي للأطفال، وتعترف الدول بحق الطفل في حمايته من الاستغلال الاقتصادي ومن أداء أي عمل يرجح أن يكون مضرا أو أن يمثل إعاقة ليتعلم الطفل (اتفاقية حقوق الطفل المادة 32-1).

أشار كل من شويكي، وجابر (2003) أن هناك جوانب أساسية يتأثر بها الطفل نتيجة توجهه لسوق العمل في مرحلة عمرية مبكرة، حيث يتأثر التطور والنمو الجسدي للطفل نظرا للمخاطر التي قد تعوق نموه، كما إن إصابات العمل وما ينطوي عليها من مخاطر من شأنها النيل من صحته، والإضرار بنموه الجسدي مع عدم تقديم رعاية صحية له، فمثلا هناك مخاطر مرتبطة بالسقوط من أماكن مرتفعة أو التعرض للجروح والكدمات الجسدية، أو التعرض لبعض الغازات الضارة.

كمايتأثر التطور المعرفي للطفل الذي يترك المدرسة ويتوجه لسوق العمل من خلال تأثر قدرته على القراءة والكتابة، مما يؤثر على تحصيله العلمي والذي يقلل من الفرص المتاحة له مستقبلا في تحسين تطوره المعرفي، وهذه النتائج تتفق مع دراسة Roggero, Mangiaterra, Bustreo, Rosati(2018)، ودراسة Mansour, Al-Gamal, sultan,Matrouk,Al-Nawaisieh(2013).

السؤال الثالث:هل تختلف عمالة الأطفال في مدينة القدس باختلاف النوع الاجتماعي ومكان السكن؟

استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent sample t-test) للفروق في أسباب عمالة الأطفال في القدس تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، وذلك كما هو واضح في جدول (2).

جدول (2) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent sample t-test) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لأسباب عمالة الأطفال في القدس الشريف تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

المتغير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الاحصائية
ذات الطالب(ة)	ذكر	172	2.77	1.37	459	2.56	0.011
	أنثى	289	2.45	1.20			
أسباب مدرسية	ذكر	172	2.82	1.14	459	0.94	0.346
	أنثى	289	2.71	1.11			
أسباب مادية	ذكر	172	3.83	1.48	459	0.42	0.677
	أنثى	289	3.31	1.64			
أسباب أسرية	ذكر	172	2.36	1.55	459	1.35	0.179
	أنثى	289	2.16	1.52			
أسباب سياسية	ذكر	172	3.16	1.52	459	2.66	0.008
	أنثى	289	2.77	1.51			
أسباب مجتمعية	ذكر	172	3.00	1.28	459	2.64	0.009
	أنثى	289	2.67	1.29			

*دال عند مستوى 0.05

تشير المعطيات سابقة الذكر إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.05 ≥α في أسباب التوجه للعمل لصالح الطلبة الذكور في كل من الأسباب الآتية:

- ذات الطالب، إذ بلغت قيمة ت (2.56) بدلالة إحصائية (0.011) ومتوسط حسابي (2.77)، بينما للإناث بمتوسط حسابي (2.45).
- أسباب سياسية، إذ بلغت قيمة ت (2.66) بدلالة إحصائية (0.008) ومتوسط حسابي (3.16)، بينما للإناث بمتوسط حسابي (2.77).

- أسباب مجتمعية، إذ بلغت قيمة ت (2.64) بدلالة إحصائية (0.009) ومتوسط حسابي (3.00)، بينما للإناث بمتوسط حسابي (2.67)، ولم تكن الفروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الأسباب المدرسية والمادية والأسرية.

واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One way analysis of variance) للفروق في درجة أسباب عمالة الأطفال في القدستبعاً لمتغير مكان السكن، وذلك كما هو واضح في جدول (3).

جدول (3) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأسباب عمالة الأطفال في القدس الشريف تبعاً لمتغير مكان السكن.

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التسرب	بين المجموعات	3.07	2	1.54	1.41	.245
	داخل المجموعات	498.99	458	1.09		
عمالة الأطفال	بين المجموعات	6.06	2	3.03	2.22	.110
	داخل المجموعات	624.74	458	1.36		
ذات الطفل	بين المجموعات	9.43	2	4.72	2.91	.055
	داخل المجموعات	741.94	458	1.62		
أسباب مدرسية	بين المجموعات	4.24	2	2.12	1.69	.186
	داخل المجموعات	574.31	458	1.25		
أسباب مادية	بين المجموعات	4.25	2	2.13	0.85	.429
	داخل المجموعات	1149.13	458	2.51		
أسباب أسرية	بين المجموعات	2.08	2	1.04	0.44	.644
	داخل المجموعات	1078.11	458	2.35		
أسباب سياسية	بين المجموعات	1.91	2	0.95	0.41	.664
	داخل المجموعات	1067.13	458	2.33		
أسباب مجتمعية	بين المجموعات	4.54	2	2.27	1.35	.260
	داخل المجموعات	770.70	458	1.68		

تشير المعطيات سابقة الذكر إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في توجه الأطفال للعمل تبعا لمتغير مكان السكن.

السؤال الرابع:ما هي الإجراءات المتوقعة لمكافحة ظاهرة عمالة الأطفال في مدينة القدس الشريف؟

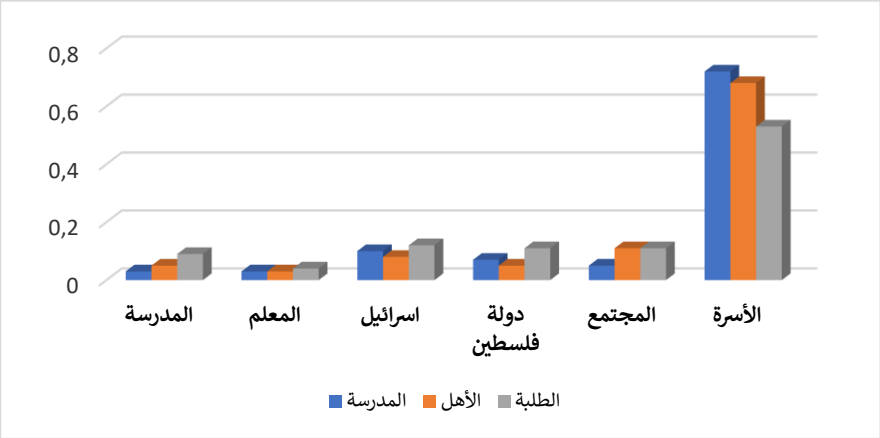
احتوت الاستبانات على سؤال مشترك تناول الأطراف المسؤولة عن مواجهة مشكلة عمالة الأطفال وكانت الخيارات أمام العينة: الأسرة، المجتمع، دولة فلسطين، إسرائيل، المدرسة، المعلم، واستخرجت الأعداد والنسب المئوية كما هو موضح في جدول (4).

جدول (4) ترتيب الأطراف المسؤولة عن مواجهة مشكلة عمالة الأطفال في القدس من وجهة نظر المدارس وأولياء الأمور والطلبة

الجهة المسؤولة	رأي المدرسة			رأي أولياء الأمور			رأي الطلبة		
	العدد	النسبة	الترتيب	العدد	النسبة	الترتيب	العدد	النسبة	الترتيب
المدرسة	6	0.4	6	6	0.05	5	40	0.09	5
المعلم	6	0.03	5	3	0.03	6	20	0.04	6
اسرائيل	19	0.10	2	9	0.08	3	56	0.12	2
دولة	13	0.07	3	6	0.05	4	49	0.11	4
المجتمع	9	0.05	4	12	0.11	2	50	0.11	3
الأسرة	136	0.72	1	78	0.68	1	246	0.53	1

461 114 189

يتبين من الجدول السابق أن الأطراف المسؤولة عن مواجهة مشكلة عمالة الأطفال من وجهة نظر العاملين بالمدارس كانت بالترتيب من الأعلى للأدنى كالآتي: (الأسرة، إسرائيل، دولة فلسطين، المجتمع المدني المعلم، المدرسة) وبمتوسطات حسابية بلغت على التوالي (0.72، 0.10، 0.07، 0.05، 0.03، 0.04)، ومن وجهة نظر أولياء الأمور رتبت الأطراف كالآتي: (الأسرة، المجتمع، إسرائيل، دولة فلسطين، المدرسة، المعلم) وبمتوسطات حسابية بلغت على التوالي (0.68، 0.11، 0.08، 0.05، 0.05، 0.03) أما الطلبة فجاء ترتيب الأطراف المسؤولة كما يلي: (الأسرة، إسرائيل، المجتمع، دولة فلسطين، المدرسة، المعلم) وبمتوسطات حسابية بلغت على التوالي (0.53، 0.12، 0.11، 0.11، 0.09، 0.04)، ومثلت النتائج بيانياً كما هو موضح بالشكل رقم (2)



شكل(2) يوضح الأطراف المسؤولة عن حل مشكلة عمالة الأطفال من وجهة نظر الطلبة وأولياء الأمور والعاملين بالمدارس بالقدس

وأشارت النتائج أن هناك إجماعا بأن الأسرة هي المسؤول الأول عن التسرب وعمالة الأطفال، وهناك تصريح بطريقة غير مباشرة من قبل جميع المبحوثين بعدم شرعية الاحتلال من جهة، وعدم التعويل على السلطة الفلسطينية من جهة ثانية، وبما أن الأسرة هي من يتحمل المسؤولية كان لا بد على المسؤولين من وضع الخطط لدعم الأسر الفلسطينية في مدينة القدس الشريف وتعزيز صمودهم، وكذلك لا بد من الوقوف في وجه أسرلة التعليم في القدس، ولا بد من تحديث المناهج وأساليب التدريس، فالمطلوب انقلاب جذري في المدارس، وهذا مطلب يحتاج إلى جهود جبارة وإلى ظروف غير الظروف الراهنة، ولا بد من تعاون وثيق بين المدرسة والأهل، لمتابعة تحصيل الأطفال، ومراقبة انتظامهم في الدراسة وحرصهم على التعلم، ولا نغفل أهمية تأهيل المعلمين والمعلمات لأداء دورهم التعليمي والتربوي بأمانة وإخلاص، وإنصافهم بدفع رواتب مجزية لهم كيلا يضطروا إلى البحث عن عمل إضافي، ولكي يتفرغوا تمامًا لأداء الواجب المناط بهم.

مناقشة النتائج:

ويشكل الأطفال في المجتمع الفلسطيني ما نسبة (45.6%) من إجمالي السكان والبالغ عددهم (4.816.503) نسمة عام (2017)، بواقع 43% في الضفة الغربية، و(49.3%) في قطاع غزة وجاءت نسبة

عمالة الأطفال وحسب النتائج الأساسية الصادرة عن "الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني" في 5 آب (2018) في تقرير "مسح القوى العاملة في فلسطين للربع الأول للعام (2018)" على النحو الآتي: (2.7%) من الأطفال (10–17 سنة) عاملين، بواقع (3.7%) في الضفة الغربية و(1.2%) في قطاع غزة.

وبتحليل المقابلات وجد أن السبب والدافع الرئيس وراء عمالة الأطفال هو العامل الاقتصادي فالصعوبات الاقتصادية في مدينة القدس التي تقف خلفها سياسات الاحتلال تجبر المئات من الأطفال للعمل والمساهمة في اقتصاد الأسرة، وبالتالي الحرمان من الحقوق الأساسية حيث نرى من خلال تحليل أوضاع الطلاب الذين انخرطوا في العمل إلى انتمائهم إلى فئات هشة في المجتمع وإلى أن اتجاهاتهم للعمل في جيل مبكرة وفي ظروف صعبة ينتج عن حرمانهم من حقوقهم الأساسية. وبعد مقابلة الجانب القانوني نرى بأن عمالة الطلاب تنتهك فيها أهم الحقوق وهي:

1- الحق في التعليم: إن حق التعليم حق ثابت في الاتفاقيات الدولية والإقليمية، كما أنه حق حمته الدساتير والتشريعات الوطنية، ولا يمكن القضاء على عمالة الطلاب بدون معالجة الفقر وضمان عمل أحد أفراد الأسرة البالغين وأن يكفل العمل ضمان للمعيشة للأسرة.

2- الحق في الرعاية الصحية: فينتهك حق الطفل في ظل الظروف الصعبة والخطرة وفي الإعمال غير الآمنة التي تعتمد على استخدام الآلات الميكانيكية الخطرة والتعرض لخطر الموت.

وبتحليل البيانات الكمية أشارت المعطيات إلى أبرز الأسباب التي تدفع الطلبة التوجه مبكراً للعمل من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين والمرشدين وأولياء الأمور (الحصول على مردود مالي عالٍ)، وبالمرتبة الثانية (مساندة الأسرة من ناحية مادية)، أما فيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة فقد بينت النتائج أن أبرز الأسباب التي تدفعهم للتوجه مبكراً للعمل، (الشعور بالاحترام من قبل الأسرة)، وبالمرتبة الثانية (الحصول على مردود مالي عالٍ).

5-الخلاصة:

أي أن العوامل المادية والاقتصادية تتربع على رأس تلك العوامل التي تدفع الأطفال إلى التوجه للعمل سواء من وجهة نظر العاملين بالمدارس أو أولياء الأمور أو الطلبة، ويعتقد أن الأسباب السياسية هي المسبب الرئيس لتدني الأوضاع الاقتصادية في مدينة القدس الشريف، وتتفق هذه النتائج جزئياً مع دراسة زغير، والقاعود (2015)، ودراسة كاظم (2011).

وأوضحت وزارة العمل الأردنية (2010) أن الفقر وارتفاع معدل البطالة وتدني مستوى المعيشة (الهاشمي للتنمية الاجتماعية 2010) يجعل العديد من الأطفال ينجرون لسوق العمل رغبة في زيادة دخل الأسرة أو بسبب عجز الأهل عن الإنفاق على الطفل وشويكي، جابر (2003،40)فالظروف والتداعيات والآثار السلبية على الطالب والمجتمع تستدعي بناء سياسات اجتماعية وبرامج وقائية على مستوى التعليم والنظام التعليمي، وهناك ضرورة لتكاثف الجهود والتشبيك بين جميع المؤسسات خاصة المؤسسات الداعمة والتي تقدم التمكين الاقتصادي والمساند للعائلة.

كما أن رفع مستوى الوعي بحقوق الطفل وتخصيص حملات الضغط والمناصرة وتخصيصها في مجال عمالة الأطفال، والضغط على صناع القرار والسلطات التشريعية والوزارات بما فيها وزارة التربية والتعليم ووزارة العمل الفلسطينية، لمتابعة ومراقبة تنفيذ قوانين العمل والعمال الفلسطيني فيما يتعلق بتشغيل القاصرين، وتفعيل النصوص القانونية التي تحظر تشغيل الطلاب في فترة الدوام.وكذلك دعم وتنمية التعليم في القدس وتوفير مصادر تعليمية غير تقليدية وتنفيذ مساندة تعليمية وترفيهية في تعزيز ارتباط الطالب بالمدرسة، وزيادة الاهتمام الجدي بالتعليم والتدريب المهني والتقني والتأهيل، وإفراد مساحة كافية لتقديم خدمات التوجيه والإرشاد المهني بعد تأهيل كادر قادر على تقديم تلك الخدمات.

وعلى وزارة التربية والتعليم والتنمية الاجتماعية وضع خطة وقاية وحماية وتأهيل وإعادة دمج الطلاب المتسربين والعاملين، وكذلك دعم إنتاج وبث أفلام وعروض مسرحية تتناول مخاطر عمالة الأطفال، والعمل على تكثيف دور المرشدين الاجتماعيين في مساعدة الطلاب على حل مشكلاتهم السلوكية وتشجيعهم على الاستمرار في التعليم، والاهتمام بقضايا الشباب وعمل الندوات لتوعيتهم ومساعدتهم وتوفير سبل العيش والرفاهية، وتطبيق قرار وزير التربية والتعليم المتعلق بالتوجيه التعليمي والمهني حسب سوق العمل وتنمية مواهب وقدرات الطلاب مثل الرياضة والموسيقى والفنون الجميلة.

ومن هنا لابد من وضع استراتيجية لحل هذه المشكلة، تبنى على محورين مهمين الأول: العلاجي: ويتجلى من خلال تطوير أساليب الاتصال المباشر بهم، وتوفير لفرص العمل لهم، وتقديم خدمات الرعاية العاجلة لأطفال الشارع، ومتابعة تسربهم من المدارس، ولا يأتي ذلك إلا بتظافر جهود جميع فئات المجتمع من التربويين في المدرسة وليس قصره على بعض المعلمين والمنظمات الإنسانية والمتطوعين، والهدف من هذا المحور هو خلق بيئة مدرسية جاذبة للطلاب، والعمل على تفعيل قانون إلزامية التعليم حتى نهاية المرحلة الابتدائية، وجعل جميع العوائل مسؤولة عن التجاوب القانوني لفرض التعليم الإلزامي.

أما المحور الثاني فهو:المحور الوقائي، الذي يعتمد على تطوير أساليب وبرامج وسياسات فاعلة بالتعاون مع مؤسسات المجتمع الأخرى مثل وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل والجمعيات الخيرية بهدف الحد من انتشار الظاهرة، وأهم بداية لمتابعة الموضوع هو الأسرة، والتعامل المباشر مع أسبابها والعوامل المرتبطة بنموها وتطورها .

- الإحالات والمراجع:

توفيق، عصام، ومبروك، سمر فتحي (2003). *الرعاية الاجتماعية للأسرة والطفولة*.مصر: المكتبة العصرية.

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2018). *التعداد العام للسكان والمساكن والمنشآت*.ملخص النتائج النهائية للتعداد. رام الله، فلسطين.

الحركة العمالية للدفاع عن الأطفال (1997). *تشغيل الأطفال في الضفة الغربية*. رام الله، فلسطين.

الحلواني، بسيوني (2000). 12 مليون عربي في سوق العمل يواجهون الانحراف.*الاقتصاد الإسلامي (222)*.

الداغستاني، بلقيس (2015). *التربية الدينية والاجتماعية للأطفال*. الرياض – السعودية.

زغير، رابعة والقاعود، إبراهيم (2015). أسباب ظاهرة عمالة الأطفال من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة المفرق. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*.1(41).211-226.

زهران، حامد عبد السلام (1977). *الطفولة والمراهقة*. مصر: دار المعارف.

شتا، السيد علي (1997).*نظرية علم الاجتماع*. الإسكندرية: مطبعة الإشعاع.

الشناوي، محمد (2001) *علم النفس الاجتماعي*.الأردن: دار صفاء.

شويكي، ريما، وجابر، شادي (2003). *استغلال الأطفال اقتصاديا*. مركز الإرشاد الفلسطيني/ القدس.

الطراونة، هيا (2018). تقييم السياسات الاجتماعية لعمالة الأطفال في الأردن. *مجلة دراسات- العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية*.42 (3). 119-140.

عاشوري، صونيا. (2012). *صورة الأب لدى الطفل العامل*. أطروحة دكتوراة. جامعة قسنطينة: الجزائر.

غريبي، يحيى (2018). الآليات والضمانات القانونية الدولية والوطنية لحماية الطفل العامل. *مجلة دراسات وأبحاث*.جامعة الجلفة. (32). 170-192.

فرح، محمد سعيد (1999). *بناء نظرية علم الاجتماع*، الاسكندرية: منشأة المعارف.

كاظم، سميرة (2011). عمالة الأطفال في العراقالأسباب والحلول. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*.(30).150-192.

الكرمي، زهير محمود (2000). *الإنسان والعائلة*. الأردن:دائرة الكتبة الوطنية.

وزارة العمل والصندوق الأردني (2010). *الاستراتيجية الوطنية للحد من عمالة الأطفال*.المملكة الأردنية الهاشمية.

اليونيسف (1993). *اتفاقية حقوق الطفل*.الإعلان العالمي لبقاء الطفل وحمايته ونمائه وخطة العمل كما أقرها مؤتمر القمة العالمي من أجل الطفل.عمان الأردن.

Akarro, J. &Mtweve, A. (2011).Poverty and its association with child labor in Njombe District in Tanzania: The case of Igima Ward. *Curr.Res. J. Soc. Sci 3(3)*. 199-206.

Bhat, B. and Rather T. (2009). Child labor in the handicrafts home industry in Kashmir: A sociological study. *International NGO Journal*.4 (9).391-400.

Corey, G. (2009).*Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. (8thed) Belmont. Thomson Brooks.

Dollard&Miller.(1959**).** *Personality and Psychotherapy*. New York. Mchrow Hill.

Edmonds, E. and N.Pavcnik.(2005).Child labor in the global economy.*Journal of Economic Perspectives*. *19*. 199-220.

Ennew, J. and J. Swart-Kruger.(2003).'Introduction:Homes,Places and Spaces in the Construction of Street Children and Street Youth'.*Children Youth and Environments* 13(1). 81-104.

Mansour, A., Al-Gamal, EK., Sultan,M., Matrouk,R.,&Al-Nawaisieh,M.(2013).Health status of working children and non-working children at School and industrial sities *Open*.*Journal of Nursing 3*.55-62.

Mapaure, Clever.(2009*).Child labour: A universal problem from a Namibian perspective"in Oliver C. Ruppel, ed, Children's Rights in Namibia*, Windhoek: Konrad Adenauer Stiftung.

Maslow, H. (1945).*Theory of Human Motivation, Psychology*.New York, NY: Van Nostrand Reinhold.

Rice, P.(2003**).***Human Development:* A life – Span approach Macmillan Publishing Company.

Roggero, P., Mangiaterra, V., Bustreo, F.,& Rosati, F. (2018) The health Impact of Child Labor in Developing Countries: Evidence from Cross-Country Data.*American Journal of Public Health*, 97. 271-275.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

عبد الله، تيسير وعرار، رشيد (2019).أسباب ظاهرة عمالة الأطفال في مدينة القدس: الآثار والأبعاد. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*.5(4)، الجزائر: جامعةالوادي، الجزائر.122-143.

أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على الخلافات الزوجية من وجهة نظر المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية

The impact use of social networking sites on marital differences from the point of view of married people working in Palestinian universities

د. علي لطفي علي قشمر *

جامعة الاستقلال– أريحا (فلسطين)، alilutfe@mail.com

تاريخ الاستلام:20-05-2019 تاريخ القبول: 10-12-2019 تاريخ النشر: 01-03-2020

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر مواقع التواصل الاجتماعي على حدوث الخلافات الزوجية من وجهة نظر المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية، إضافة إلى تحديد أثر متغيرات النوع الاجتماعي، العمر، مكان السكن، والمؤهل العلمي.

تكون مجتمع الدراسة من المتزوجين مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي في الجامعات الفلسطينية، حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها(160) من المتزوجين مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي في الجامعات الفلسطينية، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد تكونت الاستبانة من(28) فقرة موزعة إلى أربعة أبعاد، ووجد أن معامل ثبات أداة الدراسة كان(0.88) وهي نسبة تؤكد إمكانية استخدام الأداة لأغراض الدراسة.

الكلمات المفتاحية: مواقع تواصل اجتماعي، خلافات زوجية، متزوجين، جامعات فلسطينية.

Abstract: The study aimed to identify the impact of social networking sites on the occurrence of marital differences from the perspective of married couples working in Palestinian universities, in addition to determining the impact of gender variables, age, place of residence and scientific qualification.

The study population consisted of married users of social networking sites in Palestinian universities. The study was conducted on a sample of(160) married persons who used social networking sites in Palestinian universities. They were randomly selected. The questionnaire consisted of 28 paragraphs divided into four dimensions. It was found that the coefficient of stability of the study instrument was(0.88) which confirms the possibility of using the tool for study purposes.

Keywords: Social networking sites; marital disputes; married couples; Palestinian universities.

*المؤلف المراسل: alilutfe@mail.com

1- مقدمة:

أصبحت عملية التواصل الاجتماعي بفعل التكنولوجيا الحديثة عموما وتكنولوجينا المعلومات بصفة خاصة من وسائل الاتصال الرئيسة التي غيرت من مسار الاتصالات فأصبح من السهل الحصول على المعلومات بشكل منظم وسريع من خلال الحواسب والهواتف الشخصية على مدار الساعة. وبرزت مواقع التواصل الاجتماعي (Face book، Twitter، WhatsApp، LinkedIn، Viber، Instagram، Snap chat، Free PP، Skype، YouTube، imo، Google+، MySpace) لتصبح في مقدمة إنجازات ثورة المعلومات دون منافس، حيث ربطت شبكة المعلومات الأشخاص بعضهم ببعض في جميع أنحاء العالم لتجعل من العالم دراسات عليا صغيرة. إذا تتضمن تلك التقنية كما هائلا من المعلومات في كافة مناحي الحياة الصحية– اجتماعية– اقتصادية– سياسية – أعمال تجارية ومصرفية والعاب ووسائل ترفيه وتعارف وزواج وغيرها. وقد تميزت مواقع التواصل بسهولة الاستخدام وسرعة الانتشار. إذ يستطيع أي فرد أن ينغمس لفترات طويلة جدا ويبحر في صفحاته بسهوله ويسر دون أن يشعر كم من الوقت قد مضى وهذا يشير إلى اتساع نطاق استخدام مواقع التواصل الاجتماعي واعتبارها سمه مميزه لهذا العصر فأساليب التواصل يستخدمها الأطفال والمراهقين والراشدين وكبار السن أي كافة فئات أفراد المجتمع العمرية وأيضا كافة طبقات المجتمع محدودة الدخل وذوى الدخول المرتفعة، فأصبحت مواقع التواصل الاجتماعي تغزو كافة مجالات الحياة الاجتماعية كوسيلة للاتصال وتبادل الأفكار والمعلومات فضلا عن المجالات السياسية والاقتصادية، والتعليمية ورغم الفائدة العظيمة التي قد تحققها مواقع التواصل الاجتماعي في كافة مجالات الحياة، إلا إنها في الوقت ذاته قد تشكل خطر على مستخدميها إذ أن هناك جدلا متواصلا حول مدى مساهمة مواقع التواصل الاجتماعي في انخفاض العلاقات الأسرية والاجتماعية، وقد أشار العديد من الباحثين إلى أن قضاء الفرد معظم وقته أمام شاشات الحاسوب والهواتف من شأنه أن يغير شكل العلاقات الإنسانية التي تربط الأفراد فيما بينهم، فكثيرون يرتبطون بالشاشة سواء كانت لجوال أو حاسوب لمدة طويلة لأنها توفر له التسلية والتسوق والتشويق وتبادل الرسائل ومشاهدة الأفلام واللعب وقراءة الكتب والتعلم وما يتبقى من وقت الفرد يكاد يقتصر على النوم وتناول الطعام والذي قد يقتصر أيضا على الوجبات السريعة بينما العينان مثبتتان على الشاشات.

وتشهد استخدامات شبكات التوصل الاجتماعي مثل(Face book، Twitter،YouTube) والتي تتيح التواصل مع الأصدقاء والزملاء وتقوية الروابط إقبالاً متزايداً وطلباً كبيراً من شرائح المجتمع المختلفة لما تحققه من تفاعل اجتماعي يشير إلي العمليات الإدراكية والوجدانية الانفعالية والسلوكية التي تتم بين الأطراف المتصلة بحيث تتبادل هذه الأطراف رسائل كثيرة فيما بينها في موقف اجتماعي محدد زمنياً ومكانياً، ويكون سلوك كل طرف منها منبها لسلوك الطرف الآخر، وتعتبر الشبكات الاجتماعية مثل(Face book، Twitter، YouTube) مواقع يتواصل من خلالها ملايين البشر تجمعهم اهتمامات مشتركة، وتتيح هذه الشبكات لمستخدميها مشاركة الملفات والصور وتبادل مقاطع الفيديو، وإنشاء المدونات وإرسال الرسائل وإجراء المحادثات الفورية فيما بينهم وتظهر الإحصائيات العالمية تزايد الإقبال على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في جميع إرجاء العالم.

وأن عدد مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي عالمياً هو(3.5) مليار شخص في العام(2018)، وهو ما يُمثل(47%) من إجمالي سكان العالم ويوجد(13.5) مليون شخص يستخدم مواقع التواصل الاجتماعي

في الدول العربية وحدها، وفي فلسطين وصلت النسبة إلى(66%) من مجمع عدد السكان.(الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني،2018، 28)

1-1. مشكلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على تفاقم الخلافات بين المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بمتغيرات النوع الاجتماعي وعمر المتزوجين، بالإضافة إلى مكان السكن ومناطق سكناهم، كما أن بعض الدراسات باتت تؤكد على إن مواقع التواصل الاجتماعي ذات تأثير سلبي كبير حتى فيما يخص العلاقات الحميمة بين الزوجين مما يؤدي إلى نوع من الجفاف وتبلد المشاعر وبالتالي إلى زيادة المشكلات وتفكك أواصر العلاقة الزوجية.

من هنا جاءت أهمية دراسة أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على الخلافات بين المتزوجين لمعرفة أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في التوافق بين المتزوجين وأثره على السعادة الزوجية.

ولأهمية هذا الموضوع فإننا نطرح السؤال الرئيسي التالي: ما أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على حدوث الخلافات الزوجية من وجهة نظر المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية؟

1-2. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من الناحية النظرية: في معرفة أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على حدوث الخلافات الزوجية من وجهة نظر المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية، والتي تزايدت بشكل ملحوظ في الآونة الأخيرة، إضافة إلى قلة الدراسات المحلية والعربية التي تناولت هذا الموضوع، فمع الزيادة المطردة في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بدأت السلبيات في الزحف تدريجيًا إلى المجتمع.

ومن الناحية التطبيقية: بهدف التوصل إلى حجم هذه الظاهرة في فلسطين، مما يساعد العاملين والباحثين على إعداد البرامج المناسبة للإسهام في خفض هذه إلى أن هذه المشكلات التي تأرق الاستقرار الأسري وتحطم القيم الاجتماعية والأخلاقية، وتفتح المجال للباحثين والمختصين للقيام بدراسات مستقبليه ودراسة مختلف المتغيرات التي ساهمت في هذه الظاهرة.

1-3. أهداف الدراسة:

- معرفة تأثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على حدوث الخلافات الزوجية من وجه نظر المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية.
- معرفة مدى أثر متغيرات النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، العمر، ومكان السكن على حدوث الخلافات الزوجية من وجه نظر المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية.
- مساعدة الباحثين والمختصين للقيام بدراسات وبحوث تسلط الضوء على أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على حدوث الخلافات الزوجية.
- مساعدة الباحثين والمختصين على إعداد برامج توعوية تسلط الضوء على أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في حدوث الخلافات الزوجية.

1-4. أسئلة الدراسة: تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على الخلافات الزوجية من وجهة نظر المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية؟

- هل يختلف أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على الخلافات الزوجية من وجهة نظر المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغيرات(النوع الاجتماعي، والعمر، والمؤهل العلمي، ومكان السكن)؟

1-5. فرضيات الدراسة: تسعى هذه الدراسة إلى اختبار الفرضيات الصفرية التالية:

- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على الخلافات الزوجية من وجهة نظر المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على الخلافات الزوجية من وجهة نظر المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على الخلافات الزوجية من وجهة نظر المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير العمر.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على الخلافات الزوجية من وجهة نظر المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير مكان السكن.

1-6. حدود الدراسة:

البعد البشري: المتزوجين مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي العاملين في الجامعات الفلسطينية الذين أجريت عليهم هذه الدراسة.

البعد المكاني: الجامعات الفلسطينية.

البعد الزماني: تحددت نتائج هذه الدراسة بالفترة الزمنية التي أجريت فيها وهي الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي(2019/2018).

1-7. مصطلحات الدراسة:

- **الخلافات الزوجية:** تعرف الخلافات الزوجية بأنها تضارب وجهات نظر الزوجين حيال بعض الأمور التي تخص أيا منهما أو تخصهما كليهما بحيث تستثير انفعال الغضب أو السلوك الانتقامي أو التفكير فيه (علاونة،2012، 23).
- **الطلاق:** هو انفصال رابطة الزواج عن طريق ترتيبات نظامية يضعها المجتمع في الغالب استنادا إلى أسس دينية سائدة (خضر،2009، 181).
- **المجتمع:** مجموعة من الناس لهم ثقافة مشتركة متميزة تشغل حيزًا جغرافيًا أو تنظر إلى ذاتها ككيان مستقل تحكمه أعراف وقيم الثقافة السائدة (حجاب،2010، 37).
- **الإدمان:** عبارة عن اضطراب سلوكي يظهر تكرار لفعل من قبل الفرد لكي ينهمك بنشاط معين بغض النظر عن العواقب الضارة بصحة الفرد أو حالته العقلية أو حياته الاجتماعية. العوامل التي تم اقتراحها كأسباب للإدمان تشمل عوامل وراثية، بيولوجية، دوائية واجتماعية (الطراونة،2012، 47).
- **الأسرة:** هي الجماعات التي تؤثر على نمو الأفراد وأخلاقهم منذ المراحل الأولى من العمر وحتى يستقل الإنسان بشخصيته ويصبح مسئولا عن نفسه وعضواً فعالاً في المجتمع (المصري،2011، 58).

- **العلاقات الاجتماعية:** نموذج التفاعل المتبادل الذي يستمر فترة معينة من الزمن تؤدي إلى ظهور مجموعة توقعات اجتماعية ثابتة وتعتبر علاقة الدور المتبادل بين الزوج والزوجة والعلاقة بين المحلل النفسي والمريض أمثلة على العلاقات الاجتماعية (غيث،2002، 437).
- **شبكات التواصل الاجتماعي:** شبكة مواقع فعالة جداً في تسهيل الحياة الاجتماعية بين مجموعة من المعارف والأصدقاء، كما تمكن الأصدقاء القدامى من الاتصال بعضهم البعض بعد طول سنوات، وتمكنهم أيضاً من التواصل المرئي والصوتي وتبادل الصور وغيرها من الإمكانات التي توطد العلاقة الاجتماعية بينهم (المنصور،2012، 25).

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

2-2. الإطار النظري:

تظهر أهمية هذه الدراسة من خلال مساهمتها في إثراء الأدبيات السيكولوجية حول ظاهرة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي كإحدى وسائل التكنولوجيا الحديثة التي تزايد عدد مستخدميها في الآونة الأخيرة بشكل واضح، واتسع نطاق تأثيراتها المباشرة في ثقافة الأفراد واتجاهاتهم، مما دعا للقيامبهذه الدراسة لإلقاء الضوء على هذه الظاهرة في مجتمعنا والتحقق من العلاقة بين ظاهرة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وأثرها على العلاقات الاجتماعية الأسرية.

ومن خلال عرض لأهم العوامل التي تدفع بالأفراد للإقبال الكبير للاشتراك في شبكات التواصل الاجتماعي نجد أن هناك من يستخدمها بدافع التعلم وتوسيع المعارف والمهارات الشخصية والحياتية، مناقشة قضايا المجتمع والتعبير عن الآراء بحرية والتنفس عن الذات (أمين،2009، 511).

التأثيرات الإيجابية والسلبية لمواقع التواصل الالكترونية الاجتماعية:

التأثيرات الإيجابية:

بلا أدنى شك أن تكنولوجيا شبكات التواصل الاجتماعي ومواقع التواصل أضفت بعداً ايجابياً جديداً على حياة الملايين من البشر من إحداثها لتغييرات ثقافية واجتماعية وسياسية واقتصادية في حياة مجتمعات بأكملها، ومن أهم هذه الآثار الإيجابية:

- نافذة مطلة على العالم: حيث وجد الملايين من أبناء الشعوب الأجنبية والعربية بشكل خاص في الشبكات الاجتماعية نافذة حرة لهم للاطلاع على أفكار وثقافات العالم بأسره.
- فرصة لتعزيز الذات: فمن لا يملك فرصة لخلق كيان مستقل في المجتمع يعبر به عن ذاته، فإنه عند التسجيل بمواقع التواصل الاجتماعي وتعبئة البيانات الشخصية، يصبح لك كيان مستقل وعلى الصعيد العالمي.
- أكثر انفتاحا على الآخر: إن التواصل مع الغير، سواء أكان دلك الغير مختلف عنك في الدين والعقيدة والثقافة والعادات والتقاليد، واللون والمظهر والميول، فإنك قد اكتسبت صديقا ذا هوية مختلفة عنك وقد يكون بالغرفة التي بجانبك أو على بعد آلاف الأميال في قارة أخرى.
- منبر للرأي والرأي الآخر: إن من أهم خصائص مواقع التواصل الاجتماعي سهولة التعديل على صفحاتها وكذلك حرية إضافة المحتوى الذي يعبر عن فكرك ومعتقداتك، والتي قد تتعارض مع الغير، فالمجال مفتوح أمام حرية التعبير مما جعل مواقع التواصل الاجتماعي أداة قوية للتعبير عن الميول والاتجاهات والتوجهات الشخصية تجاه قضايا الأمة المصيرية (جرار،2011، 54).

- التقليل من صراع الحضارات: فقد تعزز مواقع التواصل الاجتماعي من ظاهرة العولمة الثقافية، ولكنها في الآن ذاته تعمل على جسر الهوة الثقافية والحضارية، وذلك من خلال ثقافة التواصل المشتركة بين مستعملي تلك المواقع وكذلك تبيان وتوضيح الهموم العربية للغرب بدون زيف الإعلام ونفاق السياسة، مما يقضي في النهاية على تقارب فكري على صعيد الأشخاص فالجماعات والدول.
- تزيد من تقارب العائلة الواحدة: فاليوم ومع تطور تكنولوجيا التواصل فإنه أصبح أيسر على العائلات متابعة أخبار بعضهم البعض عبر مواقع التواصل الاجتماعي، خاصة وأنها أرخص من نظيراتها الأخرى من وسائل الاتصال المختلفة.
- تقدم فرصة رائعة لإعادة روابط الصداقة القديمة: حيث بإمكانك من خلال هذه المواقع أن تبحث عن أصدقاء الدراسة أو العمل ممن اختفت أخبارهم بسبب تباعد المسافات أو مشاغل الحياة، وقد ساعدت هذه المواقع في بعض الحالات عائلات فقدت أبناءها إما بسبب التبني أو الاختطاف أو الهجرة، فيتم العثور على الأبناء.

التأثيرات السلبية:

كما يوجد آثار ايجابية لمواقع التواصل الاجتماعي فإنه لها أثار سلبية أيضاً فهي سلاح ذو حدين ومن تلك الآثار السلبية:

- يقلل من مهارات التفاعل الشخصي: فمع سهولة التواصل عبر هذه المواقع فإن ذلك سيقلل من زمن التفاعل على الصعيد الشخصي للأفراد والجماعات المستخدمة لهذه المواقع، وكما هو معروف فإن مهارات التواصل الشخصي تختلف عن مهارات التواصل الالكتروني، ففي الحياة الطبيعية لا تستطيع أن تخلق محادثة شخص ما فورا وأن تلغيه من دائرة تواصلك بكبسة زر (أمين،2009، 531).
- إضاعة الوقت: حيث أنها مع خدماتها الترفيهية التي توفرها للمشتركين، قد تكون جذابة جدا لدرجة تنسى معها الوقت.
- الإدمان على مواقع التواصل: إن استخدامها خاصة من قبل ربات البيوت والمتقاعدين، يجعله –بسبب الفراغ– أحد النشاطات الرئيسية في حياة الفرد اليومية، وهو ما يجعل ترك هذا النشاط أو استبداله أمرا صعبا للغاية خاصة وأنها تعد مثالية من ناحية الترفيه لملء وقت الفراغ الطويل.
- قلة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لغير الترفيه من قبل مجتمعاتنا العربية.
- ضياع الهوية الثقافية العربية واستبدالها بالهوية العالمية لمواقع التواصل: حيث أن العولمة الثقافية هي من الآثار السلبية لمواقع التواصل الاجتماعي بنظر الكثيرين.
- انعدام الخصوصية: تواجه أغلبية المواقع الاجتماعية مشكلة انعدام الخصوصية مما تتسبب بالكثير من الأضرار المعنوية والنفسية على الشباب وقد تصل في بعض الأحيان لأضرار مادية، فملف المستخدم على هذه الشبكة يحتوي على جميع معلوماته الشخصية إضافة إلى ما يبثه من هموم، ومشاكل قد تصل بسهولة إلى يد أشخاص قد يستغلونها بغرض الإساءة والتشهير.
- الصداقات قد تكون مبالغاً فيها أو طاغية في بعض الأحيان: فجميع الأشخاص الذين تعرفهم عبر مواقع التواصل الاجتماعي نضيفهم كأصدقاء وهو لقب غير دقيق، لأن الصداقة تتشكل مع الزمن وليس فورا، ففيه نوع من النفاق.

- انتحال الشخصيات: تبقى مجهولة المصدر الحقيقي خلف مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي دافعاً أحياناً إلى مستخدميها في الابتزاز وانتحال الشخصية ونشر المعلومات المضللة وتشويه السمعة، أو في الجريمة كالدعارة أو السرقة أو الاختطاف.
- تراجع استخدام اللغة العربية الفصحى لصالح العامية: أضحى استخدام مزيج من الحروف والأرقام اللاتينية بدل الحروف العربية الفصحى خاصة على شبكات التعارف والمحادثة فتحولت حروف اللغة العربية إلى رموز وأرقام باتت الحاء"7" والعين"3".
- من الأسباب الهامة في التفكك الأسري وحالات الطلاق، وذلك بسبب النظرة النرجسية للآخرين.

2-2. الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

دراسة علاونة(2012)، وعنوانها "دور مواقع التواصل الاجتماعي في تحفيز المواطنين الأردنيين على المشاركة في الحراك الجماهيري". وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور مواقع التواصل الاجتماعي في حفز المواطنين الأردنيين للمشاركة في فعاليات الحراك الجماهيري، باستخدام منهج المسح الإعلامي بشقيه الوصفي والتحليلي، على عينة بلغت(296) مفردة من النقابيين في بكالوريوس وأقل إربد. وقد توصلت الدراسة إلى أن ما نسبته(74.7%) من النقابيين يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي، و(24.3%) منهم يستخدمونها لأنها تتيح الفرصة للتعبير عن الآراء بحرية. وأن(50.6%) من النقابيين يستخدمون(Face book) و(27.1%) يستخدمون(Twitter)، وأن دوافع استخداماتهم لهذه المواقع تتمثل بأنها تسمح بالتواصل مع الأصدقاء بنسبة (28.5%)، وتتيح الفرصة للتعبير عن الآراء بحرية مطلقة بنسبة(28.1%) كما بينت النتائج أن(56.6%) من النقابيين يشاركون(دائماً وأحياناً ونادراً) في الحراك الجماهيري الذي يطالب بالإصلاح والتغيير في الأردن من خلال مواقع التواصل الاجتماعي. وأوضحت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين السمات الديمغرافية للنقابيين وبين المشاركة في الحراك الجماهيري عبر مواقع التواصل الاجتماعي.

دراسة جرار(2011)، وعنوانها "المشاركة بموقع (Face book) وعلاقته باتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو العلاقات الأسرية". هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المشاركة بموقع(Face book) وعلاقته باتجاهات الشباب نحو العلاقات الأسرية، على اعتبار أن طبيعة علاقة الشاب بأسرته من أهم المؤشرات على طبيعة تفاعله مع مجتمعه الحقيقي، ولكون الأسرة أحد أهم الركائز المدنية لتوارث الذاتية الثقافية للشعوب واستمرارها. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتم استخدام أسلوب المسح(الاستبيان) لجمع البيانات، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع الشباب الذين تتراوح أعمارهم ما بين(24-15سنة) في الأردن، وجرى تحديد حجم عينه الدراسة بـ(384) شاب وشابة، ممن تتراوح أعمارهم ما بين(15-24 سنة) وقد أظهرت نتائج الدراسة، وأن نسبة الشباب الأردني الذي لديه اشتراك في(Face book) تبلغ(74.4%) من مجمل الشباب الأردني، وأن نسبة الذكور المشتركين في الموقع(56%) وهي أكبر من نسبة مشاركة الإناث(44%)، وأن ما يقرب من ثلاثة أرباع المشتركين يقومون بتفقد الموقع يوميا(73.8%)، وأن أكثر من نصف الشباب المشترك في الموقع(57.4%) يعتقدون أن اشتراكهم قلل من الوقت الذي يقضونه مع أسرهم، ورأى(45.6%) من المشتركين أن اشتراكهم في الموقع أثر على حياتهم إيجابيا، و(14.2%) لم يستطيعوا أن يحددوا فيما إذا كان اشتراكهم في الموقع أثر أو لم يؤثر على حياتهم.

دراسة المصري(2011)، وعنوانها "استخدامات الطلبة المخيمين لمواقع التواصل الاجتماعي وأثرها على وسائل الإعلام الأخرى". وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام الطلبة المخيمين الفلسطينيين لمواقع

التواصل الاجتماعي، وأثر ذلك على متابعتهم لوسائل الأعلام الأخرى، كما هدفت الدراسة أيضا إلى التعرف على الآثار السلبية والإيجابية لاستخدام الطلبة لهذه المواقع، وذلك بالتطبيق على عينة مكونة من(50) مفردة من طلبة الكليات الفلسطينية بقطاع غزة. وقد توصلت الدراسة إلى أن ما نسبته(52%) من أفراد عينة الدراسة يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي لمدة تصل إلى ساعتين يومياً، كما بينت الدراسة أن أهم سلبيات استخدام أفراد عينة الدراسة لمواقع التواصل الاجتماعي تكمن في تغذية الأزمات السياسية وتهيئة الفرصة لعمليات الاستقطاب من قبل الآخرين، وزيادة الاحتقان وتعميق الخلافات، وبنسبة وصلت إلى(78%). أما أهم الايجابيات فقد تمثلت في تعريف المستخدمين بموضوعات تساعدهم على النقاش مع الآخرين وبنسبة بلغت(47%). أما ما يتعلق بتأثير استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على وسائل الإعلام والاتصال الأخرى، فقد أظهرت الدراسة أن هناك انخفاضا ملحوظا في مطالعة الكتب وقراءة الصحف والمجلات والاستماع للراديو ومشاهدة الفضائيات وبنسب تراوحت ما بين(76%-84%).

أجرى الدمارى(2010) دراسة بهدف البحث في الرغبات المتحققة من استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على عينة من طلاب كلية الفنون والإعلام بجامعة الفتح بلغ عددها(200) وتوصلت الدراسة إلى:

- إن(Face book) احتل المرتبة الأولى في ترتيب استخدام الشبكات الاجتماعية من قبل الطلاب بغرض اكتساب معارف والتواصل مع ذوي الاهتمامات المشتركة.
- وأظهرت النتائج إن من الآثار السلبية لاستخدامه هو الانصراف عن القراءة وزيادة الشعور بالكسل والتراخي.
- إن(Face book) يشبع الطلاب اجتماعيا بخلق تواصل اجتماعي حتى في وقت الإجازات.
- إن(Face book) يشبع الطلاب فكريا بإتاحة الفرصة لتبادل الأفكار والتعبير عنها.
- إن(Face book) يشبع الطلاب أكاديميا لإعطائهم الفرصة لمناقشة الدروس والمقررات وتبادل الأسئلة والمحاضرات والدروس والمراجعة.

دراسة فانسون(2010) بعنوان أثر استخدام التقنية على العلاقات الاجتماعية. وقد طبقت على عينة قوامها(1600) شاب من مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي في بريطانيا، حيث هدفت للتعرف على أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على العلاقات الاجتماعية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبيان لجمع المعلومات وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- أن أكثر من نصف الأشخاص البالغين الذين يستخدمون مواقع من بينها(Face book) و(YouTube) قد اعترفوا بأنهم يقضون وقتا أطول على شبكة مواقع التواصل الاجتماعي من ذلك الوقت الذي يقضونه مع أصدقائهم الحقيقيين أو مع أفراد أسرهم.
- وأظهرت الدراسة أيضا أنهم يتحدثون بصورة أقل عبر الهاتف ولا يشاهدون التلفاز كثيرا، وأن شبكات التواصل الإلكترونية قد غيرت نمط حياة(53%) من أفراد العينة.

دراسة خضر(2009)، وعنوانها "الآثار النفسية والاجتماعية لاستخدام الشباب المصري لمواقع الشبكات الاجتماعية: دراسة على موقع(Face book)". وهدفت الدراسة إلى التعرف على دوافع استخدام الشباب المصري لموقع(Face book)، والكشف عن طبيعة العلاقات الاجتماعية والصداقات التي يكونها الشباب المصري، كما هدفت أيضا إلى رصد وتحليل الآثار النفسية والاجتماعية(السلبية والايجابية) المترتبة على تعامل عينة الدراسة مع موقع(Face book)، وذلك من خلال عينة عمديه متاحة من مستخدمي(Face book) من طلاب الجامعات المصرية(الحكومية والأجنبية) مقدارها(136) مفردة موزعة بالتساوي بين جامعة القاهرة والجامعة البريطانية.

وقد توصلت الدراسة إلى أن دافع التسلية والترفيه يأتي على رأس دوافع استخدام طلاب الجامعة لموقع(Face book) وبنسبة مقدارها(69.9%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة، بينما جاء دافع خلق صداقات جديدة، ودافع التواصل مع الآخرين وتطوير علاقات اجتماعية معهم في المرتبتين الثانية والثالثة، وبنسبة(41.2%) و(37.5%) لكل منهما على التوالي، كما أوضحت الدراسة أن تقديم أفراد عينة الدراسة لأنفسهم كما هم بصدق وبدون أي تلوين أو خداع للآخرين، كان لها النصيب الأكبر وبنسبة(82.4%)، مقابل(19.9%) لتقديم أفراد عينة الدراسة أنفسهم للآخرين باستخدام اسم مستعار. كما توصلت الدراسة إلى أن العبارات التي حظيت بأعلى أهمية نسبية لدى طلاب جامعة القاهرة والجامعة البريطانية بمقياس لبكرت الثلاثي تمثلت في العبارات التالية: "التعامل مع الموقع جعلني أشعر بالانفتاح على أخبار الآخرين بوزن نسبي(90.44)، يليها بروز عبارة " أتخلص من الشعور بالوحدة عندما أجلس على موقع(Face book) بوزن نسبي(83.09%)، ثم ظهور عبارة "لقد قمت بتطوير علاقات اجتماعية عديدة من خلال التعامل مع الموقع" في المركز الثالث بوزن نسبي(75.25%)، مما يعني غلبة الطابع الإيجابي على الآثار الاجتماعية المترتبة على استخدام طلبة الجامعات لموقع(Face book).

دراسة أمين(2009)، عنوانها "استخدامات الشباب المخيم لموقع يوتيوب على شبكة مواقع التواصل الاجتماعي". وهدفت الدراسة إلى معرفة خصائص مستخدمي موقع يوتيوب على مواقع التواصل الاجتماعي من الشباب المخيم ومعرفة أنماط الاستخدام وأسسه ومدى انتشاره بين هذه الفئة العمرية الهامة، وإسهامهم في إنتاج الرسائل الإعلامية التي تبث من خلال الموقع، وذلك بالتطبيق على عينة مكونة من(122) مفردة من الطلبة الدارسين في جامعات مملكة البحرين العامة والخاصة. وقد توصلت الدراسة إلى أن الشباب المخيم في مملكة البحرين، يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي بشكل كثيف، وأن كل الشباب المخيم من عينة الدراسة في البحرين يعرفون تلك المواقع التي تسمح لمستخدميها مشاهدة وإرفاق مقاطع الفيديو وتبادل مشاهدتها على مواقع التواصل الاجتماعي والذي يأتي في مقدمتها موقع(يوتيوب)، كما بينت الدراسة أن الوسائل التي عرف بها الشباب المخيم موقع(YouTube) كانت: المواقع الالكترونية الأخرى، ثم الأصدقاء، ثم الصحف الورقية وأخيرا التلفزيون، وهو ما يشير إلى أهمية مواقع التواصل الاجتماعي كمصدر رئيسي في الحصول على المعلومة خاصة لدى الشباب.وقد تمثلت دوافع استخدام الشباب المخيم لموقع(YouTube) في الرغبة بإمدادهم بالأخبار الهامة المصورة واللقطات الإخبارية النادرة، ثم التسلية والترفيه والفضول في التعرض لنمط إعلامي جديد، أما فيما يتعلق بالرغبات المتحققة، فقد جاءت الرغبات المعرفية في مقدمة الرغبات التي تحققت لعينة الدراسة تلاها تحقيق رغبات التسلية والترفيه وشغل أوقات الفراغ عند هؤلاء الطلبة.

دراسة حسن(2009)، عنوانها "أثر شبكات العلاقات الاجتماعية التفاعلية بمواقع التواصل الاجتماعي ورسائل الفضائيات على العلاقات الاجتماعية والاتصالية للأسرة المصرية والقطرية". وهدفت الدراسة إلى رصد وتوصيف أثر الوسائل الاتصالية الحديثة(مواقع التواصل الاجتماعي بكافة استخداماتها والفضائيات والمدونات) على طبيعة وحجم العلاقات والتفاعلات الاجتماعية والاتصالية داخل الأسرة المصرية والقطرية، وذلك بالتطبيق على عينة عشوائية متعددة المراحل حجمها(600) مفردة وزعت ما بين صغار السن والوالدين في قطر ومصر في محاولة للوصول إلى رؤية محددة نحو ترشيد استخدام التقنيات الحديثة وتفعيل دور المسؤولية الأسرية والمجتمعية في هذا السياق. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك ارتباطاً سلبياً بين معدل استخدام المواقع الاجتماعية ومستوى التفاعل الاجتماعي بين الأفراد، كما أن هناك ارتباطا سلبيا ابيضا بين معدل الاستخدام وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة، وأن هناك علاقة ارتباطيه ايجابية بين زيادة معدل

الاستخدام واتجاه أفراد عينة الدراسة نحو تكوين علاقات اجتماعية ثابتة ومستقرة وليست عابرة، وأنه كلما شعر الأفراد بالخصوصية باستخدام جهاز الحاسوب زاد انعزالهم عن الواقع وانخفض مستوى تفاعلهم الاجتماعي بعكس إقرانهم الذين يستخدمون الحاسوب في مكان لا يتمتع بالخصوصية ويستطيع المحيطون بالفرد الوصول إليه أو على الأقل مشاهدته، كما توصلت الدراسة إلى أن(Face book) و(YouTube) و(MySpace) احتلت مواقع الصدارة كشبكات اجتماعية مفضلة لأفراد العينة الذين يعتبرون أن أصدقاءهم يعدون المرجع الأول في حالة حدوث مشكلة لهم.

دراسة الساري(2009)، عنوانها "ثقافة مواقع التواصل الاجتماعي... دراسة في التواصل الاجتماعي" وهدفت الدراسة إلى التعرف على التأثيرات النفسية والاجتماعية التي يتركها تواصل الشباب مع بعضهم بعضا من خلال مواقع التواصل الاجتماعي، وذلك بالتطبيق على عينة عشوائية مكونة من(472) شاباً وشابة ممن يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي في حياتهم اليومية ببكالوريوس وأقل الدوحة/ قطر وقد توصلت الدراسة إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي كوسيلة اتصال الكترونية تنفرد بمزايا وخصائص اتصالية يندر أن تجدها في الوسائل الأخرى، حيث أحدثت تغيرا ملموسا في طبيعة التواصل الأسري والعائلي، تبدّى ذلك في تراجع مقدار الوقت الذي يقضيه الشباب في الجلوس والتفاعل مع أسرهم من جهة، وفي تراجع عدد الزيارات التي ألفوا القيام بها لأقاربهم قبل تعودهم على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من جهة أخرى.

وعلى الرغم من التأثيرات الايجابية التي تتركها مواقع التواصل الاجتماعي على الشباب، إلا أنها في الوقت نفسه تركت بعض التأثيرات السلبية التي تمثلت في بداية ظهور بعض أعراض الإدمان لديهم على مواقع التواصل الاجتماعي، وتسببت أيضا في خلق بعض الصدمات العاطفية لبعض مستخدميه من العزاب والمتزوجين انعكست سلبا على علاقاتهم الأسرية والعائلية والزوجية، وساهمت في بروز بعض مظاهر الاغتراب النفسي والاجتماعي لدى بعضهم، تجسدت في تمنيهم العيش خارج مجتمعهم المحلي.

دراسة الحمصي(2008) عن ظاهرة إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقتها بمهارات التواصل الاجتماعي لدى عينة من طلاب جامعة دمشق بلغت(150) طالب وطالبة من تخصصات علمية متنوعة ومن مستويات اقتصادية متنوعة وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين إدمان مواقع التواصل الاجتماعي ومهارات التواصل الاجتماعي وتبين أيضا وجود فروق في الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي حيث عاملا الجنس فالإناث أكثر إدمانا للإنترنت ولا توجد فروق تبعا لمتغير المستوى الاقتصادي ولا التخصص العلمي في إدمان مواقع التواصل الاجتماعي.

وأجرى الحميدات(2007) دراسة تهدف إلى اكتشاف درجة امتلاك طلاب الجامعة الأردنية لمهارات الاتصال على عينة من(936) من الطلاب(1064) من الطالبات تبين من النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات الاتصال تبعا لنوع الكلية وبين عينة الإناث والذكور في مهارات التحدث والقدرة على فهم الآخرون مع وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات الاستماع وإدارة العواطف).

دراسة العباجي(2007)، بعنوان: إدمان مواقع التواصل الاجتماعي. تمت هذه الدراسة على(396) حالة من المستخدمين السابقين للإنترنت و(100) حالة من المستخدمين الجدد للإنترنت. واستخدمت استبانة من ثمان فقرات عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من إعداد الباحثة، أسئلة مفتوحة عن الساعات التي يقضونها عن مواقع التواصل الاجتماعي، والمشاكل التي سببها. وأسفرت النتائج:

- إدمان مواقع التواصل الاجتماعي إدمان سلوكي.

- المستخدمون السابقون يقضون حوالي(8) مرات أكثر من المستخدمون الجدد أسبوعياً.
- ظهور مشكلات كبيرة في حياة المستخدمين القدامى.
- لم يبلغ المستخدمون الجدد عن أي مشكلات أو تأثيرات لأنهم قادرين على السيطرة على الكمية التي استخدموا فيها مواقع التواصل الاجتماعي.

وقد أجرى الشمايله(2006) دراسة بهدف قياس الآثار الاجتماعية المترتبة على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة الأردنية مكونة من(2355) من الذكور والإناث وأظهرت النتائج وجود تأثير سلبي منخفض لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العادات والتقاليد والمعتقدات الدينية وأن التأثير كان سلبياً بدرجة متوسطة في المجال النفسي والأخلاقي، وكان التأثير ايجابياً في المجال الثقافي والعلمي.

قام الناطور(2001) بدراسة هدفت إلى التحقق من أثر استخدام المدة الزمنية للإنترنت على التحصيل الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي وعادات الاستذكار لدى عينة من الطلاب المخيمين وبلغت العينة(200) طالب وطالبة من جامعة اليرموك والعلوم والتكنولوجيا وتبين من النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التحصيل الأكاديمي يعزى لعدد ساعات استخدام مواقع التواصل الاجتماعي مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص التفاعل الاجتماعي وعادات الاستذكار يعزى لعدد ساعات استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.

الدراسات الأجنبية:

دراسة(Al-Saggaf, 2011) وهدفت الدراسة إلى الخروج بوصف دقيق عن تجربة الفتيات السعوديات في تعاملهن مع شبكة(Face book)، وذلك من خلال إجراء مقابلات شخصية مع(15) فتاة سعودية ممن يستخدمن(Face book)، ممن تتراوح أعمارهن بين(19–24) سنة، يدرسن في جامعة خاصة بالعربية السعودية، علاوة على اطّلاع الباحث على "حائط" ثلاث من المشاركات(بعد أخذ موافقتهن) في المقابلة، لمعرفة عدد الأصدقاء والمجموعات والروابط والاستطلاعات ونوعية الصور الموجودة على صفحات الفتيات المشاركات.وقد توصلت الدراسة إلى أن الفتيات السعوديات يستخدمن(Face book) بهدف الحفاظ على روابط الصداقة القائمة مع أقرانهن الجدد والقدامى، وللتعبير عن شعورهن تجاه مختلف القضايا المطروحة ومشاركة الآخرين أفكارهم من خلال تحديث محتوى سيرتهن الذاتية على الموقع، بالإضافة إلى الترفيه عن أنفسهن من خلال الإجابة على أسئلة المسابقات واختبار المعلومات. كما توصلت الدراسة إلى أنه وبالرغم من أن معلومات المشاركات في الدراسة متاحة للجميع من مستخدمي(Face book)، فأنهن قلقات جدا على خصوصيتهن، وحتى تتمكن المشاركات من الإدلاء بآرائهن حول الأحداث الجارية، فقد عمدن إلى المشاركة في بعض المجموعات الحوارية على الشبكة. كما توصلت الدراسة أيضا إلى انه وبالرغم من أن بعض المشاركات اعترفن بفضل(Face book) بجعلهن يشعرن بالثقة أكثر، وبأنهن أصبحن اجتماعيات أكثر، إلا أن البعض الآخر منهن أبدين تخوفهن من أن هذه الشبكة يمكن أن تؤثر على علاقتهن بأسرهن وعلى تحصيلهن الدراسي.

دراسة(Muise & Christofides & Desmarais,2009) وهدفت الدراسة إلى الكشف عن دور شبكة(Face book) في إثارة الغيرة والحسد بين المتحابين، وفيما إذا كان التعرض الكثيف لهذه الشبكة قد ينبئ بعلاقات مبنية على الشك والغيرة بدلا من العلاقات الغرامية والعاطفية، وذلك من خلال إجراء مقابلات مع عينة مكونة من(308) من طلبة البكالوريوس ممن تتراوح أعمارهم ما بين(17–24) سنة، ويقيمون علاقات

غرامية مع آخرين. وقد كشفت الدراسة أن التعرض الكثيف لموقع(Face book) يقود إلى الغيرة والحسد، وذلك ربما بسبب الإدمان الذي يقود إلى الكشف عن معلومات غامضة عن الشريك لا يمكن الوصول إلى حقيقتها بسهولة، مما يدفع إلى التعرض الزائد لهذه الشبكة بهدف الوصول إلى الحقيقة عن الطرف الآخر، كما كشفت الدراسة أن غالبية أفراد عينة الدراسة يقضون حوالي(40) دقيقة على(Face book) يومياً، وأن نسبة تعرض الفتيات من أفراد العينة لموقع(Face book) أكثر من الرجال، وأن لديهم ما معدله(25-1000) صديق للمشارك الواحد على الشبكة، وتوصلت الدراسة أيضا إلى أن ما نسبتهم(74.6%) من أفراد العينة يضيفون من كانوا على علاقة عاطفية أو يقيمون معهم علاقات جنسية في السابق كأصدقاء، وأن(92.1 %) من أفراد عينة الدراسة لدى شريكهم أصدقاء من الغرباء الذين لا يعرفونهم، مما يقود إلى الغيرة والحسد بين المتحابين.

دراسة(Strano,2008) وهدفت الدراسة إلى تفسير كيف يقدم مستخدمو الشبكات الاجتماعية أنفسهم على موقع(Face book)، لا سيما ما يتعلق بصورهم الشخصية(Profile Images) من حيث الأسس المستخدمة في الاختيار، وفي تغيير الصورة الشخصية من وقت لآخر، وهل يتأثر هذا الاختيار بالنوع الاجتماعي والعمر؟ وذلك من خلال عينة مكونة من(427) مفردة تم الحصول عليها من خلال "عينة الكرة الثلجية"وقد كشفت الدراسة أن المتزوجات من أفراد عينة الدراسة غالباً ما يقمن بتغيير صورهن(Profile Images)، للتأكيد على رغبتهن في الصداقة والعلاقات الحميمية. كما كشفت الدراسة كذلك أن النساء المتزوجات والرجال على حد سواء، يرغبون بوضع الصور العائلية، أتي تدلل على العلاقات الحميمة بين أفراد الأسرة الواحدة وأن تفسير وتأويل وفهم معاني هذه الصور يختلف من مبحوث لآخر وفقا للنوع الاجتماعي.كما كشفت الدراسة أيضاً أن مستخدمي(Face book) من كبار السن من الجنسين لا يميلون إلى تغيير صورهم على الموقع، ويقومون بنشر صورهم الشخصية منفردة على(Face book).

دراسة(Lenhart & Madden, 2007) هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة الحياة التي يعيشها جيل الشباب من الأمريكيين، وذلك من خلال استخدامهم للإنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي، وما الذي يتشاركون به ولا يتشاركون مع الغير عبر هذه الشبكات، وهل يلعب الأهل دوراً في مراقبة الأبناء أثناء تواجدهم على هذه الشبكات أم لا؟ وذلك من خلال التطبيق على عينة مكونة من(935) مفردة من المراهقين والمراهقات الأمريكيين، ممن تتراوح أعمارهم ما بين(12-17 عاماً)، وأولياء أمورهم.وقد توصلت الدراسة إلى أن(55 %) من المراهقين الأمريكيين لديهم حساب على شبكات التواصل الاجتماعي، وأن ما نسبته(66 %) من هؤلاء لا يشاركون مستخدمي الشبكات الأخرى معلوماتهم على هذه الشبكات، وأن ما نسبته(46%) من أولئك الذين يسمحون للغير بالاطلاع على معلوماتهم يزودون الغير بمعلومات مظللة لحماية أنفسهم أولاً وللمزاح والعبث وعدم الجدية ثانياً. كما توصلت الدراسة أيضا إلى أن غالبية المراهقين يستخدمون شبكات التواصل الاجتماعي لكي يبقوا على اتصال مع الأصدقاء أو تكوين صداقات جديدة، وأن(23%) من أفراد العينة شعروا بالخوف عندما تم التواصل معهم من قبل غرباء عبر شبكات التواصل الاجتماعي. كما توصلت الدراسة كذلك إلى أن الوالدين يقومان بمراقبة أبنائهم لمعرفة المواقع التي يتعرضون لها، وذلك من خلال بعض البرامج الخاصة بهذا الشأن أو من خلال وضع جهاز الحاسوب في مكان عام في المنزل ومراقبة الأبناء بصورة مباشرة.

وقد قام(Nalwa & Anan,2003) بدراسة استكشافية للتحقق من مدى انتشار إدمان مواقع التواصل الاجتماعي بالمدارس في الهند على عينة بلغت(100) من الطلاب تراوحت أعمارهم ما بين(16-18) وتبين من النتائج أن المجموعة التي أدمنت استخدام مواقع التواصل الاجتماعي تعاني من اضطرابات النوم وكانت

ساعات استخدام مواقع التواصل الاجتماعي أكثر من المعدل العادي(10) ساعات وأكثر. وتبين أيضاً أن المجموعة التي أدمن أفرادها استخدام مواقع التواصل الاجتماعي كانت أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من الطلبة العاديين.

وقد أجرى(De Garcia et al,2002) دراسة لاستكشاف المشكلات السلوكية المرتبطة باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي وتكونت العينة من(1664) من الجنسين وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود مشكلات مرتبطة باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي مثل الحساس بالذنب إضاعة الوقت وارتفاع القلق وخلل في الوظائف الاجتماعية لعينة البحث.

وقد تناول(Caplan,2002) التي هدفت إلى تناول الاستخدام المشكل للإنترنت وأثره على التوافق النفسي والاجتماعي على عينة مكونة من(386) من طلاب الجامعة وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط بين الاستخدام المشكل للإنترنت وبين المقاييس الفرعية للوحدة النفسية وبين الخجل وتقدير الذات.

هدفت دراسة(Christopher et al,2002) إلى تناول علاقة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بالاكتئاب والعزلة الاجتماعية بين المراهقين على عينة قوامها(89) من طلاب السنة النهائية في التعليم القرية وقد وضع فئات زمنية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي استخدام منخفض ساعة أو أقل معتدل من1-2 ساعة أو مرتفع أكثر من ساعتين يومياً وأوضحت نتائج الدراسة إن العلاقات مع الوالدين والأقران أفضل عند منخفضي الاستخدام عنة مرتفعي الاستخدام وتبين أيضاً أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لا يرتبط ارتباط دال بالشعور بالاكتئاب.

وقد أجرت(Anderson,2001) دراسة لتقييم ظاهرة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلاب الجامعة على عينة مكونة من(1300) طالب مخيم من(8) مؤسسات أكاديمية وقد هدفت إلى تحديد الآثار الاجتماعية والأكاديمية التي تترتب على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لفترات طويلة وأظهرت النتائج أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لفترات طويلة يؤدي إلى انخفاض المشاركة في الأنشطة الاجتماعية واضطراب النوم وزيادة الشعور بالوحدة والاكتئاب والمعاناة من عدم الاستقلالية.

وفى دراسة(Laroser et al,2001) حول التفسيرات المعرفية والاجتماعية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بالاكتئاب على عينة من(171) طالب وطالبة مسجلين في مساقات الاتصالات في إحدى الجامعات الأمريكية من مستويات أكاديمية متنوعة وأظهرت النتائج أن الاستخدام المفرط للإنترنت يؤدي إلى العزلة الاجتماعية.

وفى دراسة(Rowe,2000) حول استخدام مواقع التواصل الاجتماعي كظاهرة اجتماعية على عينة مكونة من(4113) من الشباب من عمر(18) سنة فما فوق وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن 55% من حجم العينة يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي وأن(36%) منهم كانوا يقضون 5 ساعات وأكثر أسبوعيا على مواقع التواصل الاجتماعي وانخفض معدل التواصل مع الأسرة والأصدقاء وارتبط استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بالإحباط والقلق والاكتئاب ونقص في الأنشطة الاجتماعية.

3- الطريقة والإجراءات:

3-1.منهج الدراسة:

اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي نظرا لملاءمته طبيعتها حيث يتم في هذا المنهج جمع البيانات وإجراء التحليل الإحصائي لاستخراج النتائج المطلوبة.

3-2.مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية خلال الفصل الثاني من العام الأكاديمي(2019/2018).

3-3.عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة قوامها(160) من المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية خلال الفصل الثاني من العام الأكاديمي(2019/2018) تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة. والجداول(1)، (2)، (3)، (4) تبين توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

جدول(1) توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	78	49
أنثى	82	51
المجموع	160	100

جدول(2) توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
بكالوريوس وأقل	72	45
دراسات عليا	88	55
المجموع	160	100

جدول(3) توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير العمر

العمر	التكرار	النسبة المئوية
أقل من (25) سنة	34	21
من(25-35)	56	35
من(36-45) سنة	46	29
أكبر من(45) سنة	24	15
المجموع	160	100

جدول(4) توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير مكان السكن

مكان السكن	التكرار	النسبة المئوية
مدينة	36	23
قرية	54	34

مخيم	70	44
المجموع	160	100

3-4.أداة الدراسة:

اعتمادا على أدبيات البحث والدراسات السابقة واستشارة الخبراء تم بناء استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة اشتملت على(28) فقرة موزعة إلى أربعة أبعاد كما في الجدول(5).

جدول(5) فقرات الاستبانة تبعا لمجالات الدراسة

	البعد	عدد الفقرات	الفقرات
1	تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الحياة الاجتماعية	7	07-01
2	تأثير مواقع التواصل الاجتماعي في العلاقة الزوجية	7	14-08
3	تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأبناء	7	21-15
4	تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على السلوك	7	28-22

صدق الأداة:

تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من الأكاديميين الجامعيين والمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم العالي الفلسطينية، وأوصوا بصلاحيتها بعد إجراء التعديلات عليها وقد تم إجراء تلك التعديلات وإخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة استخدمت معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج الثبات فبلغت نسبته الكلية على فقرات الاستبانة(0.88) وهي نسبة ثبات تؤكد إمكانية استخدام الأداة.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع البيانات أدخلت بياناتها للحاسب لتعالج بواسطة البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية(SPSS) وقد استخدمت النسب المئوية والمتوسطات الحسابية الموزونة.

4- النتائج ومناقشتها:

4-1. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه: ما أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على الخلافات الزوجية من وجهة نظر المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال، استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات الاستبانة.

وقد أعطي للفقرات ذات المضمون الإيجابي(5) درجات عن كل إجابة(موافق بشدة)، و(4) درجات عن كل إجابة(موافق)، و(3) درجات عن كل إجابة(محايد)، ودرجتان عن كل إجابة(معارض)، ودرجة واحدة عن كل إجابة(معارض بشدة)، ومن أجل تفسير النتائج أعتمد الميزان الآتي للنسب المئوية للاستجابات:

جدول(6) ميزان النسب المئوية للاستجابات

النسبة المئوية	درجة الاستجابات
أقل من 50	منخفضة جدًا

من 50– 59	منخفضة
من 60– 69	متوسطة
من 70– 79	مرتفعة
من 80 فما فوق	مرتفعة جدًا

النتائج المتعلقة بالبعد الأول: (تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الحياة الاجتماعية)

جدول(7) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للبعد الأول

	الفقرات	متوسط الاستجابة*	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
1	أمتنع عن مشاركة أقاربي فعالياتهم ومناسباتهم الاجتماعية.	2.15	43	منخفضة جدًا
2	أفضل مواقع التواصل الاجتماعي على قضاء الوقت مع أصدقائي.	2.40	48	منخفضة جدًا
3	أعاني ضيق الوقت الكافي لزيارة أفراد أسرتي.	2.54	51	منخفضة
4	أشعر بعدم الرغبة في التواصل مع الآخرين.	2.35	47	منخفضة جدًا
5	أتصفح مواقع التواصل الاجتماعي أثناء زيارتي لأقاربي وأصدقائي.	2.31	46	منخفضة جدًا
6	استخدم الهاتف النقال لأتصفح مواقع التواصل الاجتماعي خارج المنزل.	2.91	58	منخفضة
7	مواقع التواصل الاجتماعي تقوي تواصلي مع البعيد وتضعفه مع القريب.	3.32	66	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.57	51	منخفضة

*أقصى درجة للفقرة(5) درجات

يتبين من الجدول(7) السابق أن استجابات المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية نحو أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على حدوث الخلافات الزوجية كانت متوسطة على الفقرة(7) حيث كانت نسبتها المئوية بين(60%– 69%) وكانت منخفضة على الفقرة(3، 6) حيث كانت نسبتها المئوية بين(50%–59%) وكانت منخفضة جدًا على الفقرة(1، 2، 4، 5) حيث كانت نسبتها المئوية أقل من(50%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية منخفضة بدلالة النسبة المئوية(51%).

النتائج المتعلقة بالبعد الثاني: (تأثير مواقع التواصل الاجتماعي في العلاقة الزوجية)

جدول(8) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للبعد الثاني

	الفقرات	متوسط الاستجابة*	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
8	أفضل مواقع التواصل الاجتماعي على الجلوس مع زوجتي / زوجي.	1.90	38	منخفضة جدًا
9	أفقد الرغبة على التحدث مع زوجتي / زوجي.	1.85	37	منخفضة جدًا

10	أصبح غير مهتم باحتياجات زوجتي / زوجي المعنوية.	1.74	35	منخفضة جدًا
11	أصبح غير مهتم باحتياجات زوجتي / زوجي المادية.	1.66	33	منخفضة جدًا
12	أعّرض زوجتي / زوجي للإهانة اللفظية.	1.54	31	منخفضة جدًا
13	أًعرض زوجي / زوجتي للإهانة الجسدية والضرب.	1.43	29	منخفضة جدًا
14	أتحدث عن أسراري الزوجية مع الآخرين على مواقع التواصل الاجتماعي.	1.70	34	منخفضة جدًا
	الدرجة الكلية	1.69	34	منخفضة جدًا

* أقصى درجة للفقرة(5) درجات

يتبين من الجدول(8) السابق أن استجابات المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية نحو أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على حدوث الخلافات الزوجية كانت منخفضة جدًا على جميع الفقرات(8-14) حيث كانت نسبتها المئوية أقل من(50%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية منخفضة جدا بدلالة النسبة المئوية(34%).

النتائج المتعلقة بالبعد الثالث: (تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأبناء)

جدول(9) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للبعد الثالث

	الفقرات	متوسط الاستجابة*	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
15	أفضل مواقع التواصل الاجتماعي على الجلوس واللعب مع أبنائي.	2.15	43	منخفضة جدًا
16	أصبحت غير مدرك لاحتياجات أبنائي المادية.	2.07	41	منخفضة جدًا
17	أصبحت غير مدرك لاحتياجات أبنائي المعنوية.	2.16	43	منخفضة جدًا
18	أشعر بالضيق لمقاطعة أبنائي لي وأنا أتصفح مواقع التواصل الاجتماعي.	3.11	62	متوسطة
19	أقوم بضرب أو معاقبة أبنائي في حال مقاطعتهم لي وأنا على مواقع التواصل الاجتماعي.	2.55	51	منخفضة
20	أصبحت غير مدرك لسلوك وتصرفات أبنائي.	2.56	51	منخفضة
21	يقوم الأبناء بتقليد سلوك الآباء على مواقع التواصل الاجتماعي.	3.88	78	مرتفعة
	الدرجة الكلية	2.64	53	منخفضة

*أقصى درجة للفقرة(5) درجات

يتبين من الجدول(9) السابق أن استجابات المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية نحو أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على حدوث الخلافات الزوجية كانت مرتفعة على الفقرة(21) حيث كانت نسبتها المئوية بين(70%- 79%) وكانت متوسطة على الفقرة(18) حيث كانت نسبتها المئوية بين(60%- 69%) وكانت منخفضة على الفقرة(19، 20) حيث كانت نسبتها المئوية بين(50%- 59%) وكانت منخفضة جدا على الفقرة(15، 16، 17) حيث كانت نسبتها المئوية أقل من(50%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية منخفضة بدلالة النسبة المئوية(53%).

النتائج المتعلقة بالبعد الرابع: (تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على السلوك)

جدول(10) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للبعد الرابع

	الفقرات	متوسط الاستجابة*	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
22	أشعر بالنشاط والنشوة أثناء تصفح مواقع التواصل الاجتماعي.	3.33	67	متوسطة

23	أشعر بالألم الشديد والعصبية عند مفارقة مواقع التواصل الاجتماعي.	2.44	49	منخفضة جدًا
24	أشعر برغبة شديدة وشوق لدخول مواقع التواصل الاجتماعي.	3.08	62	متوسطة
25	أضطر للكذب بسبب استخدامي مواقع التواصل الاجتماعي.	2.58	52	منخفضة
26	أعاني من اضطراب في النوم.	2.48	49	منخفضة جدًا
27	أبدأ بافتعال المشاكل في البيت عند مفارقة مواقع التواصل الاجتماعي.	2.01	40	منخفضة جدًا
28	أفكر دومًا بمواقع التواصل الاجتماعي في كل الأوقات والأماكن.	2.41	48	منخفضة جدًا
	الدرجة الكلية	2.62	52	منخفضة

*أقصى درجة للفقرة(5) درجات

يتبين من الجدول(10) السابق أن استجابات المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية نحو أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على حدوث الخلافات الزوجية كانت متوسطة على الفقرة(22، 24) حيث كانت نسبتها المئوية بين(60%- 69%) وكانت منخفضة على الفقرة(25) حيث كانت نسبتها المئوية بين(50%- 59%) وكانت منخفضة جدا على الفقرة(23، 26، 27، 28) حيث كانت نسبتها المئوية أقل من(50%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية منخفضة بدلالة النسبة المئوية(52%).

خلاصة النتائج وترتيب الأبعاد والدرجة الكلية للاستجابات:

جدول(11) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للأبعاد والدرجة الكلية للاستجابات

	البعد	متوسط الاستجابة*	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
1	تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الحياة الاجتماعية.	2.57	51	منخفضة
2	تأثير مواقع التواصل الاجتماعي في العلاقة الزوجية.	1.69	34	منخفضة جدا
3	تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأبناء.	2.64	53	منخفضة
4	تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على السلوك.	2.62	52	منخفضة
	الدرجة الكلية	2.38	48	منخفضة جدا

*أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول(11) السابق أن استجابات المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية نحو أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على حدوث الخلافات الزوجية كانت منخفضة على البعد(1، 3، 4) حيث كانت نسبتها المئوية بين(50%- 59%) وكانت منخفضة جدا على البعد(2) حيث كانت نسبتها المئوية أقل من(50%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية منخفضة جدا بدلالة النسبة المئوية(48%).

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن جزءًا من عينة الدراسة الذين شملتهم الدراسة من المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية الذين يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي لديهم الوعي والعلم الكافي في الوسائل السليمة لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي بحيث لا يبعدهم عن زوجاتهم ولا يؤثر على العلاقة الزوجية أو حدوث خلافات بين المتزوجين وليس له الأثر على أبناءهم ولا يقلل من تواصلهم مع أقاربهم أو يعيقهم عن حياتهم الاجتماعية بالإضافة إلى عدم وجود أثر سلبي في سلوك المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي.

4-2. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: هل يختلف أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على الخلافات الزوجية من وجهة نظر المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغيرات(النوع الاجتماعي، والعمر، والمؤهل العلمي، ومكان السكن)؟

وتتعلق بهذا السؤال فرضيات الدراسة، والجداول(12، 13، 14، 15) يبين نتائج فحصها.

نتائج فحص الفرضية الأولى التي نصها: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على الخلافات الزوجية من وجهة نظر المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار(t) والجدول(12) يبين النتائج:

جدول(12) نتائج اختبار(ت) تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

	البعد	ذكر		أنثى		(ت)	الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
1	تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الحياة الاجتماعية.	2.6429	.80384	2.5034	.85146	.751	.455
2	تأثير مواقع التواصل الاجتماعي في العلاقة الزوجية.	1.6617	.86382	1.7109	.95101	-.241	.810
3	تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأبناء.	2.6917	.71508	2.5952	.88002	.535	.594
4	تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على السلوك.	2.6805	1.02071	2.5578	1.07035	.523	.602
	الدرجة الكلية	2.4192	.73614	2.3418	.85816	.430	.668

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)

يتبين من الجدول(12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في استجابات المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية نحو أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على حدوث الخلافات الزوجية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي على جميع الأبعاد وعلى الدرجة الكلية حيث كان مستوى الدلالة لقيم(ت) عليها أكبر من(0.05) وبهذا نقبل الفرضية الصفرية.

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لا يتأثر بجنس المستخدم سواء ذكر كان أو أنثى، إنما المهم هو الوعي والدراية في الاستخدام السليم لمواقع التواصل الاجتماعي لدى الجنسيين ومدى تفاهم الجنسيين من المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية حول أمور الحياة الزوجية والتفاهم فيما بينهما.

نتائج فحص الفرضية الثانية التي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على الخلافات الزوجية من وجهة نظر المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار(t) والجدول(13) يبين النتائج:

جدول(13) نتائج اختبار(ت) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

	البعد	بكالوريوس وأقل		دراسات عليا		(ت)	الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
1	تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الحياة الاجتماعية.	2.9086	1.04237	2.4156	.66341	2.557	.013
2	تأثير مواقع التواصل الاجتماعي في العلاقة الزوجية.	2.3714	1.07301	1.3766	.61005	5.272	.000

3	تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأبناء.	2.8914	1.01123	2.5273	.66716	1.913	.059
4	تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على السلوك.	3.1371	1.35116	2.3792	.77138	3.184	.002
	الدرجة الكلية	2.8271	1.06629	2.1747	.54022	3.641	.000

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05)

يتبين من الجدول(13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في استجابات المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية نحو أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على حدوث الخلافات الزوجية تعزى لمتغير المؤهل العلمي على الأبعاد(1، 2، 4) وعلى الدرجة الكلية حيث كان مستوى الدلالة لقيم (ت) عليها أقل من(0.05) وبهذا نقبل الفرضية الصفرية، ولم توجد فروق على البعد(3) حيث كان مستوى الدلالة لقيم(ت) عليها أكبر من(0.05).

ويعزو الباحث هذه النتائج لأن استخدام المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية لمواقع التواصل الاجتماعي ممن يحملون مؤهل البكالوريوس وأقل أكثر بكثير من استخدام المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية له ممن يحملون مؤهل الدراسات العليا. وذلك بسبب كثرة انتشار مواقع التواصل الاجتماعي ضمن الحاصلين على درجة البكالوريوس وأقل بشكل ملحوظ أكثر بالمقارنة مع انتشاره بين المتزوجين الذين يحملون مؤهلات عليا.

نتائج فحص الفرضية الثالثة التي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على الخلافات الزوجية من وجهة نظر المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير العمر.

لفحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي(ANOVA) والجدول(14) يبين النتائج.

الجدول(14) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات الطلاب في مستويات القدرة القرائية لفهم المسائل الرياضية والتي تعزى لمتغير العمر

البعد	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
1	بين المجموعات	4.177	1	4.177	6.537	.113
	داخل المجموعات	49.843	78	.639		
	المجموع	54.020	79			

	بين المجموعات	17.009	1	17.009		
2	داخل المجموعات	47.729	78	.612	27.797	.220
	المجموع	64.739	79			
	بين المجموعات	2.279	1	2.279		
3	داخل المجموعات	48.578	78	.623	3.660	.059
	المجموع	50.857	79			
	بين المجموعات	9.873	1	9.873		
4	داخل المجموعات	75.947	78	.974	10.140	.052
	المجموع	85.820	79			
	بين المجموعات	7.317	1	7.317		
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	43.047	78	.552	13.258	.080
	المجموع	50.364	79			

*دال إحصائيا عند مستوى(0.05)ANOVA

يتبين من الجدول(14) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في استجابات المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية نحو أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على حدوث الخلافات الزوجية تعزى لمتغير العمر على جميع الأبعاد وعلى الدرجة الكلية حيث كان مستوى الدلالة لقيم(ف) عليها أكبر من(0.05) وبهذا نقبل الفرضية الصفرية.

ويرى الباحث أن مواقع التواصل الاجتماعي ووجوده داخل المنزل يعتبر في بعض الأوقات للتسلية وإضاعة الوقت كما أنه في الوقت نفسه يزيد من ثقافتهم ويجعلهم أكثر خبرة في بعض الأمور ومجالات الحياة المختلفة وذلك رغم اختلاف أعمار المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية، وأن الثقافة والمعرفة للاستخدام السليم لمواقع التواصل الاجتماعي لا يتحدد بعمر محدد.

نتائج فحص الفرضية الرابعة التي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على الخلافات الزوجية من وجهة نظر المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير مكان السكن.

لفحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي(ANOVA) والجدول(15) يبين النتائج:

جدول(15) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات الطلاب في مستويات القدرة القرائية لفهم المسائل الرياضية والتي تعزى لمتغير مكان السكن

البعد	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	10.425	2	5.212		
1	داخل المجموعات	43.595	77	.566	9.206	.060
	المجموع	54.020	79			
	بين المجموعات	17.643	2	8.822		
2	داخل المجموعات	47.095	77	.612	14.423	.140

	المجموع	64.739	79		
	بين المجموعات	7.208	2	3.604	
3	داخل المجموعات	43.649	77	.567	6.357	.103
	المجموع	50.857	79		
	بين المجموعات	22.077	2	11.038	
4	داخل المجموعات	63.744	77	.828	13.334	.100
	المجموع	85.820	79		
	بين المجموعات	13.495	2	6.747	
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	36.869	77	.479	14.092	.112
	المجموع	50.364	79		

*دال إحصائيا عند مستوى(0.05)ANOVA

يتبين من الجدول(15) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في استجابات المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية نحو أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على حدوث الخلافات الزوجية تعزى لمتغير مكان السكن على جميع الأبعاد وعلى الدرجة الكلية حيث كان مستوى الدلالة لقيم(ف) عليها أكبر من(0.05) وبهذا نقبل الفرضية الصفرية.

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى عدم استخدام المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية لمواقع التواصل الاجتماعي باستمرار وانشغالهم بأمور العمل على اختلاف مكان سكنهم وما يتبع ذلك من التزامات أسرية واجتماعية ومهنية، بالإضافة إلى وعي المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية بسلبيات وايجابيات مواقع التواصل الاجتماعي الذي لا يحتاج إلى مكان سكن محدد للحصول عليه كون شبكة الإنترنت متوفرة في جميع أماكن السكن سواء مدينة أو قرية أو مخيم.

التوصيات:

- بناء على النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة فان الباحث يوصي بما يلي:
- تصميم برامج إعلامية توعوية تهدف إلى تسليط الضوء على مواقع التواصل الاجتماعي وأثرها على العلاقات بين المتزوجين حديثي الارتباط والمقبلين على الزواج.
- العمل على تنمية مهارات الاتصالات للأزواج حديثي الارتباط والمقبلين على الزواج.
- إكساب المتزوجين مهارات تحديد الأولويات في الحياة الزوجية حيث يتم إيلاء الاهتمام للزوجة والأبناء والعمل.
- إشغال أوقات الفراغ بأمور ذات منفعة وفائدة للأسرة والمشاركة بالأنشطة الاجتماعية.

الإحالات والمراجع:

أمين، رضا عبد الواحد(2009). *استخدامات الشباب المخيم لموقع "يوتيوب" على شبكة مواقع التواصل الاجتماعي*. المؤتمر الأول "الإعلام الجديد: تكنولوجيا جديدة... لعالم جديد". جامعة البحرين. الفترة ما بين 7– 9 أبريل 2009. 511 – 536.

جرار، ليلى أحمد(2011). *المشاركة بموقع(Face book) وعلاقته باتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو العلاقات الأسرية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط: عمان.

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني(2018). *النتائج الأولية للتعداد العام للسكان والمساكن والمنشآت*. فلسطين.

حجاب، محمد منير(2010). *نظريات الاتصال*. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

حسن، أشرف جلال(2009). *أثر شبكات العلاقات الاجتماعية والتفاعلية بمواقع التواصل الاجتماعي ورسائل الفضائيات على العلاقات الاجتماعية والاتصالية للأسرة المصرية والقطرية، دراسة تشخيصية مقارنة على الشباب وأولياء الأمور في ضوء مدخل الإعلام البديل*. مؤتمر كلية الإعلام حول الأسرة والإعلام وتحديات العصر. الفترة ما بين(15–17) فبراير. جامعة القاهرة.

حسن، همَت(2010). *دراسات في نظريات الإعلام*. القاهرة: مصر العربية للنشر والتوزيع.

الحمصي، رولا(2008). *إدمان مواقع التواصل الاجتماعي عند الشباب وعلاقته بمهارات الاتصالات الاجتماعي. دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة دمشق*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق: سوريا.

الحميدات، روضة سليمان(2007). *بناء وتقنين مقياس مهارات الاتصال لدى طلبة الجامعات الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة: الأردن.

خضر، نرمين زكريا(2009). *الآثار النفسية والاجتماعية لاستخدام الشباب المصري لمواقع الشبكات الاجتماعية. دراسة على موقع(Face book)*. مؤتمر كلية الأعلام حول الأسرة والإعلام وتحديات العصر. جامعة القاهرة. الفترة ما بين(15– 17 فبراير).

الساري، حلمي خضر(2009). *ثقافة مواقع التواصل الاجتماعي... دراسة التواصل الاجتماعي*. الأردن: منشورات وزارة الثقافة.

الشرايري، محمد(2009). *الأفكار اللاعقلانية والشعور بالوحدة النفسية والعلاقة بينهما لدى عينة مختارة من طلبة جامعة اليرموك*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك: الأردن.

الشعراني، إلهام وسليم، مريم(2006). *الشامل في المدخل إلى علم النفس*. بيروت: دار النهضة العربية.

الطراونة، نايف والفنيخ، لمياء(2012). استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي والتكيف الاجتماعي الاكتئاب ومهارات الاتصال لدى طلبة جامعة القصيم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 20(1).

علاونة، حاتم سليم(2012). *دور مواقع التواصل الاجتماعي في تحفيز المواطنين الأردنيين في المشاركة في الحراك الجماهيري*. مؤتمر "الأعلام الجديد... التحديات النظرية والتطبيقية". الجمعية السعودية للإعلام والاتصال. الرياض. الفترة ما بين(2–4 ديسمبر).

العلاونة، حسين(2011). *الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك المقيمين وغير المقيمين مع أسرهم في ضوء بعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك: الأردن.

المصري، نعيم(2011). *استخدامات الطلبة المخيمين لمواقع التواصل الاجتماعي وأثره على وسائل الإعلام الأخرى، دراسة ميدانية على عينة من طلبة الكليات الفلسطينية*. مؤتمر كلية الإعلام حول الإعلام والتحولات المجتمعية في الوطن العربي. جامعة اليرموك. الفترة ما بين(23– 25/ تشرين الثاني).

الناطور، أنسام شحادة(2001). *استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته مع كل من التحصيل الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي وعادات الدراسة لدى عينة من الطلبة المخيمين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك: الأردن.

وزارة التربية والتعليم العالي(2018). *ملخص عام لإحصاءات مؤسسات التعليم العام الفلسطينية للعام الدراسي (2018/2017)*. فلسطين.

Al-Saggaf, yeslam.(2011). Saudi females on Face book: An Ethnographic Study. *International Journal of emerging Technologies & Society*. 9(1). 1-19.

Anderson, K. J.(2001). *Internet use among college students, an exploratory study*, Journal of American College Health. 50. 21-26.

Anderson, K. J.(2001). *Internet use among college students, an exploratory study*, Journal of Psychology.

Christopher, S. E., Tiffany, M.F., Miguel, D., and Michele R.(2000). *The relationship of internet use to depression and social isolation among adolescents*. Adolescence. 35(138).

Fred, L.(2000). *Is the web isolating you? Byte*. PN. PAG, OOP. EBSCO host. AN(3151260).

Lenhart, Amanda & Madden, Mary.(2007). *Teens, privacy & online social networks: How teens manage their online identities and personal information in the age of MySpace*. Pew Internet & American life project. www.pewintent.org/. Viewed Feb. 10th. 2012.

Muise, Amy. Christofides, Emily & Desmarais, Serge.(2009). *More Information than you Ever Wanted: Does Face book Bring out the Green-Eyed Monster of jealousy*, Cyber psychology & Behavior.12(4). 2009. 441-444.

Ozdermir, U. (2008). *Correlates of loneliness among university students*. Journal of child and adolescent psychiatry and mental health. 2(1). pumped 18851744 Available on: www.pubmedcentral.nih.gov.

Sawir, E.; Marginson, S. Dumert, a; Nland, CH.; Ramia, G.(2007). *Loneliness and international students: an Australian study. Journal of studies in international education*. 12(2). [online] doll: 10.1177/1028315307299699.nuffic.

Strano, Michele, M.(2008). User Description through Face book Profile Images Cyber psychology: *Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. 2(2). Article(5).

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA:

قشمر، علي لطفي علي(2019). أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على الخلافات الزوجية من وجهة نظر المتزوجين العاملين في الجامعات الفلسطينية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 144-167.

الاكتئاب الارتكاسي الناتج عن طلاق الوالدين
ـدراسة حالةـ

Reactional depressionresulting from parental divorce
-Case study-

يمينة بلخماس [1]، لطيفة زروالي [2،*]

[1]مخبر العمليات التربوية والسياق الاجتماعي PECS، جامعة وهران2(الجزائر)، belkhammesamina@gmail.com

[2]مخبر علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران2(الجزائر)، zerouali.latifa@univ-oran2.dz

تاريخ الاستلام:11-10-2019 تاريخ القبول: 27-11-2019 تاريخ النشر: 01-03-2020

ملخص: يهدف المقال إلى دراسة الاكتئاب الارتكاسي لدى الطفل المتمدرس والناتج عن الطلاق الوالدي.

بارتكاز على المقابلة العيادية واختبار تفهم العائلة، أوضحت النتائج ما يلي:

- وجود مؤشر عالي لاختلال التوظيف العائلي ووجود صراعات غير محلولة داخل العائلة لدى الحالة المدروسة.
- يمثل الطلاق الوالدي تجربة ذات خطورة صدمية إذ تظهر الأعراض مرتبطة باضطرابات القلق والاكتئاب.

الكلمات المفتاحية: الاكتئاب الارتكاسي؛ الطفل المتمدرس؛ الطلاق الوالدي؛ اختبار تفهم العائلة.

Abstract: The objectuf of this paper is to study the reactionnal depression resulting from parental divorce.

Based on the clinical interview and family apperception test(Fat) ,The results demonstrate:

- existence of a high family dysfunction indicator and unresolved conflicts within the family of the case studied.
- The divorce parental is an experience with traumatic risk for child: the symptoms that appear linked with anxiety and depression.

Keywords: Reactionnal depression; schoolboy; parental divorce;family apperception test.

*المؤلف المراسل: zerouali.latifa@univ-oran2.dz

1- مقدمة

تشير الدراسات الأكاديمية إلى أهمية دور العائلة من خلال علاقة الطفل بوالديه القائمة على المحبة والحماية الدائمة في التنشئة الاجتماعية للطفل وتأسيس شخصيته، إذ أن اضطرابها الناتج عن حالات تفكك الأسرة: الطلاق، الصراعات الدائمة، العنف والظروف المعيشية المتدنية تولد آثارا على توازن الطفل (معتصم ميموني، 2005). ومن المهام المنوطة بالأسرة الوظيفة الوجدانية التي تعمل من خلالها على الحفاظ على تقدير الأطفال لذواتهم وتمنحهم الحماية اللازمة لنموهم بشكل سليم في إطار المجتمع، وهي تعمل أيضا على إمداد أفرادها بالاتجاهات والانفعالات إزاء المواقف والسلوكات. كما تمثل الأسرة موقعا مفضلا لاستثمار العلاقات الحميمية الضرورية للصحة والسلامة النفسية ... فكل صراع دائم ما بين الأفراد خاصة ما بين الأم والأب قد يولد ضغطا سلبيا يمكنه أن يؤدي إلى فوضى عائلية (زروالي وياسين،2014، 155).

ويعتبر الاكتئاب من أكثر الاضطرابات النفسية شيوعا في مرحلة الطفولة خاصة المتأخرة منها، والتي تقف مشكلا أمام الأولياء والمدرسين والأطباء في صعوبة تشخيصه، كونه يأخذ نماذج تختلف عن ما هي معروفة عند الراشد يجهلون أسبابها وكيفية علاجها وطرق التعامل مع الطفل المضطرب ومدى تأثير السلوكيات على صحته النفسية وتوافقه النفسي .

ولما كان اضطراب الاكتئاب لدى الطفل ذو منشأ نفسي في أغلب الأحيان بسبب اضطراب الأسرة حسب الدراسات الاكلينكية التي تناولت مشكلات الطفولة مبينة ظروف التربية والتنشئة الخاطئة وآثارها على صحة النفسية للطفل، في هذا الصدد تبين آيت حبوش أن التعرض لفقدان أحد الوالدين بالنسبة للطفل، أحد العوامل التي تجعل شخصيته أكثر حساسية للاكتئاب بحكم عدم اكتمال نموه ونضج ووظائفه(آيت حبوش،2013، 75).

ومن هنا تناولت الدراسة الحالية الاكتئاب الارتكاسي الناتج عن الطلاق، لمعرفة العلاقة بين انفصال الوالدين كوضعية تمثل حدثا ضاغطا وإمكانية الإصابة بالاكتئاب الإرتكاسي، في إطار اضطرابات التكيف القريبة من النماذج المعرفية للضغط والتي يصعب في الكثير من الحالات من تجاوزها أو حتى التعامل معها، والتي من شأنها إحداث أعراض أساسية في نقص قيمة وتقدير الذات نظرا للعجز الذي يعرفه الفرد المصاب وكذا هشاشة أو صلابة في أناه ناتجة عن ضياع الموضوع الذي يشكل لديه السند والحماية، فهذه الهشاشة يمكنها أن تثار من خلال فترات الشك، التردد حول قيمة شخصيته والإحساس بالنقص و الفشل (كبداني، 2007، 7).

وعليه جاءت الدراسة لتجيب على التساؤل الرئيسي التالي:

إلى أي حد يعتبر الطلاق تجربة ضاغطة يمكنها أن تتسبب بظهور الاكتئاب لدى الطفل المتمدرس؟

1.1- فرضيات الدراسة:

- يتسبب الطلاق في حدوث اضطرابات الاكتئاب من حزن واضطرابات جسدية وكف مدرسي.
- يساعد اختبار تفهم العائلة على إظهار اختلال التوظيف العائلي للحالة نتيجة الصراعات غير المحلولة وعلى إظهار اختلالات في العلاقات العائلية ومختلف أعراض الاكتئاب.

2.1- أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيسي في دراسة مظاهر الاكتئاب الارتكاسي لدى الطفل المتمدرس الناتج عن طلاق الوالدين وإظهار دور الاختلال الوظيفي للعلاقات العائلية والصراعات غير المحلولة في حدوث مختلف أعراض الاكتئاب.

2- الإطار النظري

1.2- خصوصية الاكتئاب الطفولي:

إن الاضطراب الاكتئابي لدى الطفل تم تجاهله وحتى إنكاره وذلك لفترة طويلة اعتبارا أنّ الاكتئاب لا يمكنه أن يصيب الطفل كونه في نمو مستمر أي لم يكتمل نموّه بعد وأنه قد تظهر عليه بعض الأعراض الاكتئابية لكنها تكون عادية بحيث تزول بمروره للمرحلة الموالية من النمو(كبداني، 2007، 41) وظل الأمر على حاله إلى غاية 1970 إذ تم الاعتراف للاضطراب بوضعية مركزية في علم النفس المرضي للطفل. خلال هذه السنة والسنوات التي تلت ظهرت الكثير من الدراسات التي أشارت أن 40% من الأطفال الذين يعانون من آلام الرأس يمكن تشخيص لديهم الاكتئاب وأعمال أخرى أشارت إلى وجود 63% من الاضطرابات الاكتئابية لدى الأطفال الذين يفحصون في مصالح الطب المدرسي. غير أن الصعوبة تشير Arbisio (2003) تكمن في المعايير الواجب اعتمادها في تشخيص الاكتئاب الطفولي وذلك راجع من جهة إلى تنوع الأعراض وندرتها والأشكال المتنوعة التي يمكن أن تتخذها ومن جهة أخرى تعدد المعاني التي تكتسيها الأعراض مما دفع البعض إلى تطوير مفاهيم الاكتئاب المقنع أو البدائل الاكتئابية.

تاريخيا يعتبر Sandlers et Joffes (1967) (cité par Arbisio,2003, 34) من الأوائل الذين حاولوا استخلاص المظاهر العيادية للاكتئاب الطفولي بالإشارة إلى الحزن والجدية المفرطة والشعور بالهم وندرة الإشارات العاطفية التي تشير إلى وجود اكتئاب. في المقابل نجد لدى الطفل المكتئب الشعور بعدم الرضا وبالملل والميل للانسحاب من العالم الخارجي وتم الإشارة كذلك إلى الميل للاستكانة وللنشاطات الشهوانية الذاتية.

نفس الأمر بالنسبة لـ Dugas et Mouren (1982) الذي عمل على استخلاص المظاهر العيادية للاكتئاب الطفولي وذلك حسب ترتيب حدوثها التنازلي(Dugas et Mouren cité par Marcelli et Cohen,2012, 394):

- حزن دائم
- صعوبات مدرسية
- عزلة ورفض اللعب والنشاطات
- قلق ورهابات
- إشارات جسدية(خلفة، شراهة، صعوبات النوم، استيقاظ قلق، تبول لا إرادي، آلام بطنية...)
- الاستكانة والكف
- غضب وعدوانية
- ألم معنوي
- رهاب مدرسي
- محاولة الانتحار

في نفس الاتجاه حاول Cohen et Marcelli(2012) أن يهيكل الاكتئاب الطفولي لكن بالرجوع إلى المعايير التشخيصية للدليل الأمريكي للاضطرابات النسخة الرابعة الذي يميز بين نموذجين من الاضطرابات "الحدث الاكتئابي الكبير" والمرض الاكتئابي". بالنسبة للحدث الاكتئابي الكبير يشير الدليل إلى الأعراض الخاصة بالشكاوي الجسدية والتهيج والانسحاب الاجتماعي ويشير كذلك إلى أن هذا الاضطراب يظهر قبل سن البلوغ مرتبطا باضطرابات عقلية أخرى : السلوكات المضادة للمجتمع واضطرابات الانتباه واضطرابات القلق. في نفس الاتجاه يؤكد على أن هذا الاضطراب نادرا ما يتم التعرف عليه من طرف الآباء والمحيطين مما يشكل منبعا إضافيا للمعاناة لدى الطفل. إن الحزن لدى الطفل لا يتم التعبير عنه بسهولة وعندما يتواجد نلاحظ أنه قد يتخذ وجها قاسيا خالي من الايماءات ويكون جد متهيج وغاضب وغير مستقر حركيا معبرا بكلمات تنم عن الشعور بالعجز الكبير "أنا لا شيء""أنا لا أستطيع " والشعور بفقد الحب والتقدير "*والدي لا يحبانني*" أو "*أصدقائي يكرهونني*" أو مشاعر الذنب "*أنا طفل شرير*" . كما أن صعوبة التفكير وضعف القدرة على التركيز يمكن أن يؤدي إلى رفض أو تجنب أي عمل مدرسي. اضطرابات الشهية يمكنها أن تظهر كذلك كأحد المؤشرات الهامة للجدول العيادي؛ يتعلق الأمر برفض الأكل عند الأطفال الأصغر سنا والشراهة عند الأطفال الأكبر سنا(Marcelli et Cohen ,2012)

فيما يخص المظاهر العيادية للاكتئاب خلال مرحلة الكمون نجد أربعة نماذج من الأعراض(Arbisio,2003):

- ردود أفعال اكتئابية عادية
- اضطرابات اكتئابية
- أعراض تعبر عن محاربة الاكتئاب
- بدائل اكتئابية وبالأخص الأعراض السيكوسوماتية.

فيما يخص النموذج الأول والمرتبط بالردود الأفعال الاكتئابية العادية، فهناك الكثير من الأبحاث التي تشير إلى الاكتئاب كونه رد فعل طبيعي اتجاه ضياع موضوع الحب أو الانفصال. فإذا كان من السهل الفصل بين مشاعر الحداد ومشاعر الاكتئاب عند الشخص الراشد نحد صعوبة في تمييز ذلك عند الطفل إذ نجد لديه نفس الأعراض: الحزن ونقص الاهتمام اتجاه العالم الخارجي والانطواء على الذات. مثله مثل ما هو متواجد عند الراشد والمراهق لا يمكن أن نتكلم عن الاكتئاب إلا في الوقت الذي لا يتم فيه نشاط الحداد. يعمل انطفاء عقدة أوديب والدخول في مرحلة الكمون على إعادة تنشيط المظاهر المرتبطة بالوضعية الاكتئابية: صعوبات النوم، كوابيس ليلية ومعرات أو تبول لا إرادي التي تأتي بصفة انتقالية مؤقتة. كل هذه الأمور قد توقظ لدى الطفل مشاعر الخوف اتجاه الآخر: الخوف من الانفصال، خوف من ضياع والديه، مظاهر النكوص(Marcelli et Cohen,2012)

أما فيما يخص الاضطرابات الاكتئابية نجد لدى الأطفال المصابين مشاعر الحزن والكف مع الميل للعزلة وللملل, كما نجد لديهم نقصا في التقدير الذاتي ونقصا في الشعور بمحبة الآخرين. على المستوى العقلي يشار إلى صعوبة التركيز وعلى المستوى الجسدي الخلفة العقلية واضطرابات النوم وآلام الرأس. كما يتم الإشارة إلى أعراض أكثر خطورة ترتبط بالفشل الدراسي وما يرافقه من رهابات مدرسية التي يمكن تفسيرها كتخوف من الابتعاد عن الحضن العائلي. على المستوى الجسدي نحد إهمال في النظافة والهيئة الخارجية كما قد تلاحظ

بعض السلوكات غير المتكيفة مثل السرقة أو سلوكات العقاب الذاتي مثل الجروح والحوادث المتكررة وحتى محاولات الانتحار التي تبقى من الأمور النادرة في هذه المرحلة لكنها موجودة.

وكردود أفعال اتجاه مشاعر الاكتئاب، قد تظهر أعراض تعبر عن محاربة نشطة لهذه المشاعر من خلال بعض اضطرابات السلوك: عدم الاستقرار الحركي والتهيج وصعوبات الانتباه التي تأتي في واجهة الجدول العيادي كما نجد مظاهر الثرثرة والتعبيرات العدوانية اتجاه الكبار خاصة المعلمين واتجاه الأطفال الآخرين(Arbisio, 2003,).

بعض الاضطرابات تم الإشارة إليها كونها بدائل اكتئابية:

- تبول لاإرادي
- أكزيما، ربو
- سمنة/ أو خلفة عقلية.

على غرار المظاهر الأساسية للاضطرابات الاكتئابية خلال مرحلة الكمون هناك حقيقة يجب التأكيد عليها: نجد لدى كل الأطفال الذين يظهرون صعوبات اكتئابية قصورا في البعد التخيلي وفي العجز عن التعبير(Marcelli et Cohen,2012).

عن العالم الداخلي.

2.2- انفصال الوالدين والاضطرابات المرافقة:

إن الصعوبات النفسية المنجرة عن طلاق الوالدين كثيرة ويمكن حصرها في الصعوبات المرتبطة بالطلاق القانوني وتلك المرتبطة بالخلافات ما بين الوالدين. والخلاف الوالدي عندما يكون فيه الأطفال طرفا فإن ذلك يشكل عاملا إمراضيا أكثر من الطلاق (Marcelli et Cohen,2012, 432).

مثلا يتكلم Rutter عن العواقب المنجرة عن انفصال ما بين الطفل وعائلته فظهور اضطرابات السلوك هو مرتبط بوجود خلافات أكثر منه عندما يحدث طلاق: إن العامل الأساسي للاضطراب على المدى الطويل ليس الانفصال في حد ذاته ولكن الخلاف العائلي المرتبط غالبا بالانفصال. عندما يتواجد الطفل في خضم الصراعات العائلية فإن التنبؤ الجيد يكون في حالة إذا ما احتفظ الطفل بعلاقة جيدة مع أحد الوالدين. ويضيف الكاتب نقطة أساسية: ليس هناك اختلاف إذا ما كانت العلاقة الجيدة مع الأب أو مع الأم(Rutter cité par Marcelli et Cohen,2012, 482).

فالتأثيرات الأكثر سوءا تلاحظ عندما يسبق الطلاق صراع والدي كبير وعندما يكون الأطفال طرفا فيه ينجم عنه حرمانهم من علاقة جيدة سواء مع الأم أو مع الأب. الجدول العيادي هو جد غني ونجده يتضمن شكاوي جسدية ونوبات قلق وفترات من الخلفة العقلية أو الأرق واضطرابات السلوك وفشل أو إهمال مدرسي وحالات اكتئابية وأعراض عصابية(Dugas cité par Marcelli et Cohen,2012, 482) .

نتائج هذه الوضعية هي متنوعة وفق سن الطفل ووفق مستوى النضج ومستوى الحساسية . على غرار ذلك فإن الخلاف قد يدخل الطفل في الحميمية الوالدية المتمثلة في تنشيط المشهد الأولي، فعندما يرى الطفل والديه يتشاجران وينفصلان فإن ذلك قد يعبر عن كون هذه الرغبات يمكن تحقيقها واقعيا.

أما فيما يخص انفصال الوالدين، فهناك عدة عواقب تتمثل خصوصا في الحفاظ أو استيقاظ الإشكالية الأوديبية وإمكانيات التماهي مع أحد الوالدين. وهذا ما يورده Dugas خلال دراسته لاستجابات الأطفال ضحايا انفصال آباءهم . مهما كان سن الطفل تظهر صورة الأب غالبا خالية من المواصفات الرجولية: أب حنون

وحميمي وأمومي وغير آمن في المقابل صورة أم غامضة وتملك الكثير من المواصفات القضيبية(Dugas cité par Marcelli et Cohen,2012, 482).

للتكيف اتجاه وضعية الانفصال يمكن تواجد نموذجين من ردود الأفعال؛ في الحالة الأولى عندما يفقد الطفل مواضيعه الاستثمارية المفضلة يعمل على إعادة استثمار ذاته ويكسب بذلك وبسرعة استقلالية والاكتفاء بالذات الذي يظهر على شكل فرط في النضج وتكيف مفرط وعدم الرغبة في اللعب والتي سوف يكون له عواقب سلبية على المدى الطويل خاصة في تطوير لسمات طبعية غير متكيفة.

في الحالة الثانية واتجاه وضعية المعاناة الناتجة يتخذ الطفل رد فعل إسقاطي الذي يعتبر نموذجا دفاعيا طبيعيا خلال مرحلة الكمون: عدم الاستقرار الحركي، اتهام الآخرين، عدوانية خارجية سلوكات الابتزاز والتلاعب(Appeboom et Vangyseghem, 2004, 444) .

3 – الطريقة والأدوات:

3. 1–الأدوات والمنهج المتبع:

اعتمدت الباحثتان على المنهج العيادي المتمثل في دراسة الحالة مع الاستعانة بالمقابلة العيادية واختبار تفهم العائلة Le Fat.

فيما يخص المقابلة العيادية، فقد كانت مع الحالة وكذلك مع الأم التي تم الاستعانة بها في جمع مختلف البيانات وعناصر التاريخ الشخصي للحالة في علاقتها بتجربة الطلاق.

أما المقابلة مع الحالة فقد كانت شبه موجهة، ركزت أسئلتها على الحالة الراهنة وكذلك على المعاش النفسي للحالة في سياق تجربة طلاق الوالدين.

✓ **اختبار تفهم العائلة Le Fat:**

يتكون الاختبار من 21 لوحة يرتكز على المقاربة النسقية التي تعتبر الفرد كجزء من نسق أكثر اتساعا ويعمل على الإحاطة بالتوظيف العائلي في مختلف مظاهره البنيوية والديناميكية والعاطفية التفاعلية (Sotile,Julian,Henry,Sotile et Castro,1999)

خلال التطبيق يطلب من الحالة ملاحظة الصور الواحدة تلو الأخرى ويطلب منها الإجابة على الأسئلة التالية:

- ماذا يحدث؟
- ماذا حدث في الماضي؟
- بماذا يشعر أو تشعر؟
- عن ماذا يتحدثون؟
- كيف تنتهي القصة؟

من خلال تقييم المعطيات وتفسيرها، يسمح الاختبار بتحديد الصراع الظاهري وحل الصراع وتحديد الحدود ونوعية الروابط واحتمالية وجود اختلالات وظيفية وإساءات والردود غير العادية والرفض والشحنة العاطفية.

4- النتائج ومناقشتها:

4.1- تقديم النتائج

✓ **تقديم الحالة:**

فريدة تبلغ من العمر 11سنوات تدرس بالسنة الرابعة ابتدائي، يبلغ عمر الأب 50 سنة، وهو عامل يومي، أما الأم فتبلغ من العمر 47 سنة بدون مستوى دراسي، ماكثة بالبيت وتمارس حرفة الخياطة. لها ثلاث إخوة هي أصغرهم.

علاقة فريدة مع الأم جيدة هذا ما أكدته الأم في المقابلة الأولية معها، وهذا ما بينته الحالة بقولها " *نحب ماما بزاف، ونغير عليها* " أما علاقتها مع أبيها فهي مضطربة كونه لا يزورها أبدا، عند التكلم عنه تتغير ملامح وجهها ويظهر عليها الحزن حيث أشارت أنها لا تحب التحدث عنه"*أغضب بزاف لغاطرش ما يحوسش علينا وتخلى علينا و أنا زعفانا بزاف كي نتلقاه ما يديهاش فيا ما عطينيش اهتمام وما يهدرش معيا ويسقسيني*" تم تقول "*قبل كنا عايشين في زقا ، مشي متفاهمين ، بصح نبغي يرجعوا ...*"

سبب الطلاق حسب أقوال فريدة " *علاجال البنيان، مبغاش بيني سكن خاص*"، أما علاقته مع أفراد عائلته فإن الحالة تعيش مع والدتها وأخواتها البنات في بيت منفرد (كراء) حيث تقول "*يعطينا أبي نفقة الكراء تقدر ب7000 و نفقة لي تقدر ب3000 دج*" .

علاقة فريدة مع إخوتها الكبار جيدة حيث تقول " *أنا الصغيرة في الدار يحبوني كثيرا و عندي أختي متزوجة ولها طفل أحبه كثيرا* "

أما بالنسبة تحصيلها الدراسي فهو منخفض حيث تقول " *لا أعرف السبب، ولا أبالي بواجباتي المنزلية* " معيدة للسنة الثالثة والرابعة. طموحات الحالة محدودة ولا تعبر عنها بتفاؤل رغم إعادة صياغة السؤال حيث قالت "*ما دابيا نكبر ونخدم باش نعاون ماما* "

بالنسبة للتاريخ الشخصي مرت فريدة بمراحل نمو الحسي حركي عادية حسب معلومات التي جمعناها خلال المقابلة مع الأم. لم تعان من سوابق مرضية، لكن نجدها تشتكي من أوجاع بالرأس لقولها "*يوجعني رأسي بزاف وأعاني من التعب وخاصة عندما أجهد نفسي في الدراسة كما أرى كوابيس وأشتكي من النوم المتقطع ...*"

الحالة الراهنة: تم إجراء مع فريدة 05 مقابلات كان الاتصال معها سهلا ، اتضح أنها تعاني اضطرابات سيكوسوماتية (أوجاع في الرأس، التعب، اضطراب في النوم) وهذه الأعراض تحدث لها في أغلب الأحيان. أما من الناحية المزاجية تعاني الحالة من قلق وحزن لقولها *أعيش حياة عادية كباقي الناس ، لكن أعاني من قلق ومتقلبة المزاج مع صديقاتي* " لوحظ عليها هذه السلوكيات في علاقاتها مع الأقران في الشارع معلومات جمعناها من الأم ومن المدرسة.

بالنسبة للجو العائلي تشير إليه فريدة بقولها " *نعم أشعر بأن لي أسرة قبل وبعد الطلاق ، لكن الأسرة قبل الطلاق متماسكة ومتحدة وبعد الطلاق تشتت الأسرة* ... أما بديل أبي هي أمي ....أبي *لا يزورني بتاتا حتى في المناسبات كالأعياد و العطل و غيرها، أمي تعاملني أحسن من أبي...* " لوحظ على ملامح الحالة الكآبة تم حاولنا إبداء رأيها عن رغبتها في رجوع والديها فقالت " *نعم أفضل رجوع والدي....أقضي أوقات فراغي في المنزل أساعد أمي في أشغال المنزل و أشاهد الرسوم المتحركة*".

✓ **بروتوكول اختبار تفهم العائلة Fat:**

اللوحة 1- العشاء: *ألاحظ في اللوحة عائلة مجتمعة حول مائدة و تينا و ألوان الطعام و الأب يوجه إصبعه للأم ، ستكون النهاية سيئة ".*

اللوحة2 – ستيريو: *ألاحظ الأم تعطي النصائح لابنها وابنتها أمام التلفاز ستكون النهاية عدم تجاوب الإبن مع نصائح الأم".*

اللوحة3- العقاب: *ألاحظ أن الأب يحمل العصى والابن كسر المزهرية والأب غاضب سيضرب ابنه ستكون النهاية سيئة"*

اللوحة4- محل الملابس: *ألاحظ الأم تشتري الملابس لابنتها والبنت لم يعجبها الثوب لأنها غاضبة ستكون نهاية البنت غير راضية بهدية الأم" .*

اللوحة5- الصالون: *ألاحظ عائلة تشاهد التلفاز والأب والأم بينهما سوء تفاهم ستكون نهاية سيئة ".*

اللوحة6-الترتيب:*ألاحظ الابن غرفته في حالة فوضى والأم مندهشة ستكون النهاية الأم تؤنب ابنها ".*

اللوحة7- أعلى الدرج:*ألاحظ الابناستيقظ منتصف الليل يستمع إلى أبيه وأمه متخاصمين ستكون نهاية حزينة".*

اللوحة8-محل البيع:*ألاحظ في اللوحة الأم و أبناءها خارجين من المحل و الأولاد حزينين ستكون النهاية سيئة".*

اللوحة9-المطبخ:*"ألاحظ الأم و الأب في المطبخ والابن يستمع إلى شجارهما ستكون نهاية حزن الابن*

اللوحة10-ساحة لعب: *ألاحظ الأولاد يلعبون ويتناقشون حول مشاكل البيت ستكون النهاية حزن الأولاد".*

اللوحة11- خرجة متأخرة:*ألاحظ اجتماع الأب والأم مع الجدة والأب ينفعل على الأم ستكون النهاية حزن الأم"*

اللوحة12-الواجبات:*ألاحظ الأب والأم والابنة تراجع دروسها ووالديها حزينين لأن ابنتهمانخفضت في الدراسة بسبب المشاكل".*

اللوحة13- وقت النوم: *ألاحظ في الصورة الأم مريضة والأب يتحاور معها ستكون نهاية سيئة".*

اللوحة14-لعبة الكرة:*ألاحظ أولاد يلعبون أمام البيت والأب يلعب مع ابنه ستكون النهاية عادية".*

اللوحة15 : اللعب:*الأولاد يلعبون والأم تراقب أولادها والأب يقرأ الكتاب ستكون النهاية سيئة" .*

اللوحة16-المفاتيح:*ألاحظ الابن يطلب من الأب مفاتيح السيارة والأب يرفض تسليم المفاتيح ستكون نهاية غضب الابن من الأب وذهابه بعيدا".*

اللوحة17- الماكياج:*ألاحظ الأم تتزين والابنة تراقب أمها في الحمام ستكون نهاية عادية".*

اللوحة18- الرحلة: *ألاحظ العائلة في السيارة، الأم تجلس جانب زوجها هي غاضبة تنظر في اتجاه معاكس ستكون نهاية حزينة".*

اللوحة19- المكتب:*ألاحظ الأب يتكلم مع ابنته والبنت مبتعدة قليلا عن الأب ستكون نهاية غضب البنت من الأب وخروجها باكية".*

اللوحة20-المرآة:*ألاحظ الابن يتأمل صورته في المرآة ستكون نهاية عادية".*

اللوحة21- الضغط:*ألاحظ العائلة واقفة عند الباب والأم ذاهبة والأولاد حزنين ستكون النهاية انفصال الأب والأم"*

جدول(1) التنقيط

الأصناف	الأصناف التحتية المنقطة	اللوحات المناسبة	مجموع النقاط
الصراع الظاهري	صراع عائلي	18-16-6-4-3-2	**6**
	صراع زواجي	21-13-17-11-9-7-5-1	**8**
	غياب الصراع	20-16	2
	صراع من نوع آخر	0	0
حل الصراع	حل ايجابي	0	0
	حل سلبي أو غياب الحل	-13-11-10-9-7-6-5-4-3-2-1 21-19-18-16	15
الحدود	موافقة/ ملائمة	15	1
	موافقة/ غير ملائمة	19-16-2	**3**
	غير موافقة /ملائمة	0	0
	غير موافقة/غير ملائمة	-6-3	**2**
نوعية العلاقات	أم: متحالفة	17-15-8-2	4
	أب: متحالف	0	0
	إخوة/أخوات: متحالفون	14-10	**2**
	زوج متحالف	0	0
	آخر: متحالف	0	0
	أم: عامل ضغط	-6-4-2	**3**
	أب: عامل ضغط	-19-16-11-3-1	**5**
	إخوة/ اخوات: مولدو ضغط	0	0
	زوج: عامل ضغط	21-18	**2**
	آخر: عامل ضغط	0	0
تعريف الحدود	الالتحام	0	0
	عدم الالتزام	16-6-3-2	**4**
	تحالف أم:طفل	21-17-8-2	4
	تحالف أب: طفل	14	1
	تحالف راشدين آخرين: طفل	0	0
	نسق مفتوح	0	0
	نسق مغلق	-14-13-12-11-10-9-7-5-1 21-18-17-15	**13**
سير مختل التوظيف		0	0
سوء المعالجة	سوء المعاملة	16-11-9-6-3	**5**
	اعتداء جنسي	0	0
	إهمال/تخلي	21-19	**2**
	إفراط في تناول المواد	0	0
صعوبة التعبير عن الانفعال	الحزن / الكآبة	21-19-12-11-10-9-8-7	**6**
	الغضب/ العداوة	19-18-16-2	**4**
	خوف/ الحصر	0	0
	فرح/سعادة	0	0
	أنواع أخرى من الانفعالات	0	0
مؤشر اختلال التوظيف			80

4.2- مناقشة النتائج عبر فرضيات البحث:

أظهر التحليل الكيفي لمعطيات البروتوكول أن الحالة قدمت إجابات كاملة وواضحة ومألوفة لم يتخللها أي رفض وهذا ما أتاح لنا وبسهولة عملية التنقيط والتحليل وأمكننا من وضع فرضيات مقبولة. في المقابل تميزت هذه الإجابات بالاختصار والاقتصار على وصف اللوحات بدون وجود أي جهد للبناء وهذا يدل على وجود صعوبة ظاهرة في الإعداد العقلي.

بلغ المؤشر العام الخاص باختلال التوظيف درجة كبيرة (80 نقطة) يوحي هذا بوجود خلل كبير في التوظيف العائلي يدل عليه وجود مؤشر عالي للصراعات (14 نقطة) موزعة مابين الصراع العائلي(6 نقاط) والصراع الزواجي (8 نقاط). وهي صراعات قائمة تم حلها بطريقة سلبية في غالبية الحالات. فالحالة كانت من خلال تجربة انفصال شاهدة على الصراعات الحادة التي كانت بين والديها وقد أكدت وبوضوح معطيات المقابلة العيادية التي أشارت من خلالها إلى وجود استمر للشجار والابتزاز والتلاعب الذي كان بين الزوجين.

فيما يخص تحديد القواعد فقد أظهر البروتوكول على أهمية النوع ملائمة/غير موافقة وغير ملائمة / غير موافقة وهذا يعكس الانزعاج الكبير الذي يعايشه الوالدين وعجزهما في فرض القواعد على الأبناء.

أما مؤشرات طبيعة العلاقات العائلية فقد أظهرت أن الوالدين يمثلان عاملا ضغط قوي على الأبناء مع ذلك نجد أن الحالة وجدت في تحالفها مع الأم(4 نقاط) نوع من المهرب من هذا الضغط الممارس وقد أكدت على ذلك في المقابلة العيادية عندما أشارت إلى ذلك بقولها: "....أبي *لا يزورني بتاتا حتى في المناسبات كالأعياد و العطل وغيرها، أمي تعاملني أحسن من أبي...* ".

أغلب الإجابات تؤكد على النسق المغلق(13 نقطة) وهذا يدل أن العائلة لا تشجع على التوظيف النسقي المفتوح ونجدها في مقابل ذلك تنغلق على ذاتها وتجعل الصراعات قائمة داخل هذا النسق بدون إمكانية الحل لها.

فيما يخص مؤشر سوء المعالجة فقد عبرت الحالة عن وجود سوء المعاملة وكذلك عن تجارب قاسية خاصة بالاهمال والتخلي، دعمت المقابلة هذه المعطيات عندما أشارت الحالة بقولها "أغضب *بزاف لغاطرش ما يحوسش علينا وتخلى علينا و أنا زعفانا بزاف كي نتلقاه ما يديهاش فيا ما عطينيش اهتمام وما يهدرش معيا ويسقسيني*"

إن الصراعات العائلية ومختلف مظاهر الاختلال الوظيفي وكذلك مظاهر سوء المعاملة خلفوا مشاعر حزن كبيرة لدى الحالة وهذا ماظهر جليا في 8 لوحات من الاختبار كما خلف كذلك الكثير من مشاعر الغضب(4 نقاط). حسب Marcelli و Cohen(2012،484) " كلما كان الصراع حادا ما بين الوالدين وكلما كانا أقل جهوزية لسماع ابنهما كان الطفل عاجزا عن الاعداد العقلي وبنفس الطريقة كلما كان الطفل صغيرا كلما كان محروما من قدرات الإعداد" وهذا ما يفسر لدى الحالة الشكاوي الجسدية." *يوجعني رأسي بزاف وأعاني من ..... وأشتكي من النوم المتقطع* ..." إن رد الفعل الابتدائي اتجاه انفصال الوالدين هو الحصر والقلق ....فالانقطاع في إطار الحياة العادية والابتعاد عن أحد الوالدين وعدم وضوح معالم المستقبل الآني كلهم يؤدون إلى مشاعر القلق(Marcelli et Cohen,2012, 484). وهذا ما لامسناه وبطريقة جلية لدى الحالة.

كما أن الصراعات الوالدية ثم تجربة الطلاق خلفت لدى الحالة مشاعر كبيرة من الحزن والكآبة وكذلك الغضب. كما نتج عنها تقهقر في التحصيل الدراسي. وقد أشار Berger(1997) إلى تأثير الطلاق الوالدي على تعلمات الطفل المدرسية وعلى الكثير من صراعات الولاء والحنين للأب الغائب.

تدعم هذه المعاناة الصراعات المستمرة والتي لم تجد لها حلولا وكذلك غياب زيارات الأب "*أبي لا يزورني بتاتا حتى في المناسبات كالأعياد و العطل و غيرها*"وقد تدعم هذه المعطيات غياب التنبؤ الايجابي للحالة حسب ما ذهب إليه كل من Wallerstein et al. و Heterrington et al.(cités par Ayadi et al.,2002, 126).

مثله مثل أي حادث صدمي ، سوف تمر تجربة الطلاق بمرحلة تكيفية يهمين عليها القلق وأعراض الانكار والعدوانية والاكتئاب ومرحلة ثانية يحاول من خلالها التحكم في القلق. والمشكل هنا أن بعض الأطفال ضحايا الطلاق قد يطورون آليات تكبيف غير وظيفية مع ظهور أعراض الشكاوي الجسدية والكف المدرسي واضطرابات النوم(Appelboom et Vangyseghem,2004) وهذا ما ظهر جليا لدى الحالة فريدة.

5-الخلاصة:

لقد أظهرت الدراسة أن الطلاق الوالدي يعبر عن تجربة صدمية قد تشكل خطرا على الطفل وتتسبب لديه بمختلف الأعراض المرتبطة بالقلق وبالاضطرابات المزاجية، بالخصوص عندما يتبنى آليات تكيفية غير وظيفية، وقد تشكل عامل هشاشة وعامل تنبؤ سلبي خاصة مع استمرار الصراعات العائلية وعدم وجود حلول ايجابية لها وعدم وجود سند حقيقي سواء داخل النسق العائلي أو خارجه.

وعليه وجب على الباحثين والعاملين في مجال الصحة النفسية المدرسية الاهتمام بهذا الموضوع والسعي لإيجاد العلاج المناسب والتدخل المبكر قبل استفحال الاضطرابات ومساعدة الطفل من خلال خلق خلايا استماع وبناء برامج تربوية تساعده على تبني آليات أكثر تكيفا والتي تسمح له بتجاوز تجربة الانفصال الوالدي والمضي في النمو بطريقة صحية.

- الإحالات والمراجع:

أيت حبوش، سعاد (2013). *العلاج الأسري النسقي للأطفال المحرومين من الأب بالإهمال دراسة ميدانية لخمس حالات*. أطروحة لنيل شهادة الدكتوراة. جامعة وهران: الجزائر.

زروالي، لطيفة وياسين، آمنة(2014). وظائف الأسرة الجزائرية، واقع الممارسات التربوية. *مجلة دراسات إنسانية واجتماعية*. 4(1). 151 -174.

كبداني، خديجة (2007). *التوظيف النرجسي لدى حالات الاكتئاب الارتكاسي دراسة سيكوباثولوجية نموذجا*. أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه. جامعة وهران: الجزائر.

معتصم ميموني، بدرة (2005). *الاضطرابات النفسية والعقلية عند الطفل المراهق*. ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

Appelboom J. et Vangyseghem S.(2004). Répercussions psychologiques du divorce parental chez l'enfant. *Rev Med Brux*.25. 442-8.

Arbisio, C. (2003). Le diagnostic clinique de la dépression chez l'enfant en période de latence. *Psychologie clinique et projective*. 9(1). 29-58.

Ayadi H., Moalla Y., Ben Ahmed S., Walha A., Laaribi H. et Ghribi F. (2002). Divorce parental et troubles psychopathologiques chez l'enfant et l'adolescent.Etude comparative. Neuro*psychatr Enfance .adolesc*. 50.121-127.

Berger M.(1997).*L'enfant et la souffrance de la séparation*. Paris: Dunod.

Marcelli D . et Cohen,D.(2012). *Enfance et psychopathologie*. 9éme édition. Elsevier Masson :Paris

Sotile W.M. , Julian A. , Henry S. E. ; Sotile M.O. et CASTRA, D.(1999). *Family apperception test*. Paris :Editions du Centre de Psychologie Appliquée (ECPA)

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA:

بلخماس، يمينة وزروالي، لطيفة (2019). الاكتئاب الارتكاسي الناتج عن طلاق الوالدين–دراسة حالة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*.5(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 168–179.

العلاج الأسري في الجزائر والعوامل المؤثرة في تطبيقه
دراسة ميدانية في ثلاث ولايات نموذجية، وهران، مستغانم وعين تموشنت

Family therapy in Algeria and the factors influencing its application

ليلى سليمان مسعود [1،*] ، بدرة معتصم ميموني [2]

[1] جامعة أحمد بن أحمد وهران 2، (الجزائر)، mesleilapsy@hotmail.fr

[2] جامعة أحمد بن أحمد وهران2، (الجزائر)، b_mimouni@yahoo.fr

تاريخ الاستلام:04-09-2019 تاريخ القبول: 27-11-2019 تاريخ النشر : 01-03-2020

ملخص: تبين من خلال البحث حول فعالية العلاج الأسري في الجزائر أن العملية العلاجية تنطلق أساسا من خصوصية الأسرة. من هنا انطلقت هذه الدراسة التي هدفت إلى الكشف عن العوامل الخاصة بالأسرة والعوامل الخاصة بالمختص النفسي التي تؤثر في تطبيق العلاج الأسري في الجزائر. تبنت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي، إذ قامت ببناء استبيان العلاج الأسري ودراسة خصائصه السيكومترية، ثم تطبيقه على عينة مكونة من(118) أسرة في ثلاثة ولايات نموذجية: مستغانم وهران وعين تموشنت. تمت المعالجة الإحصائية عن طريق البرنامج الإحصائيSPSSv20 مع الاستعانة بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية لوصف معطيات الدراسة، وبمربع إيتا η^2 للوقوف على حجم التأثير. وخلصت الدراسة إلى أن تطبيق العلاج الأسري في الجزائر يتأثر بالمستوى التعليمي للأسرة وليس بمستواها الاقتصادي، كما يتأثر بشكل واسع بالخبرة لدى المختص النفسي، بينما لا يتأثر بإطار العمل.

الكلمات المفتاحية: علاج أسري؛ مستوى تعليمي؛ مستوى اقتصادي؛ خبرة معالج؛ إطار عمل.

Abstract Our study is based on the results of research on the effectiveness of family therapy in Algeria, which shows that the therapeutic process should be based on the specificity of the Algerian family and its culture. This study aimed to explore the specific family factors and the factors associated with the psychologist that affects its application. We have adopted the descriptive approach and have applied a family therapy questionnaire built by the researcher after studying its psychometric properties on a sample of 118 families in three pilot departments : Mostaganem, Oran and Ain Temouchent;, the researcher has analyzed statistically all the data by SPSS. 20 programmers, using the arithmetic mean and the percentage to describe the data of the study, and the value of Eta square η^2 to determine the magnitude of the effect. The study concluded that the application of family therapy in Algeria is influenced by the educational level of the family not by its economic level, and is also greatly influenced by the experience of the psychologist, and not affected by his framework.

Keywords: family therapy, educational level, economic level, therapist experience, framework.

*المؤلف المراسل: mesleilapsy@hotmail.fr

1- مقدمة:

تعتبر الأسرة بنية أساسية لتكوين المجتمع، وهي حسب بن عبد الله(2010، 107) " قاعدة محورية للتكاثر والبناء والإبداع تسهم إلى حد كبير في دعم الثقافة وتشييد الحضارة". يرتبط مصطلح الأسرة بالزواج في الجزائر لأنه شرط أولي لقيامها، ولتحظى بمشروعيتها وقداستها وكذا تقديرها، حيث تتحدد تركيبة الأسرة الثابتة من خلال التعليمات الدينية والأعراف فالأسرة في البلاد المسلمة تتخذ من سيرة النبي نموذجا لها، حيث يقدس الزواج والأسرة. ويرى قاسمي(2013، 24) أن "العائلة الجزائرية قد استمدت خصائصها من الأشكال الأولى للعائلة المغاربية الأمازيغية المتطورة، مضاف إليها التراكمات التاريخية من خلال الحضارات التي تعاقبت عليها وتأثيرات المجتمع الفرنسي، أما خصائصها الحالية فتتميز بالميل نحو التحضر والعصرنة مع عدم التخلص من روح العصبية والعشائرية والعائلية" ويتفق هذا الرأي مع رأي معتصم(2003، 24) التي ترى بأن العائلة الجزائرية قد انفجرت، ولكنها لا تزال تحافظ على الكثير من قوانينها.

قد تعرضت الأسرة الجزائرية إلى تحولات أثرت على مختلف جوانب الحياة فيها، حيث بدأت تفقد شكلها وبعض وظائفها كأسرة ممتدة. أصبحت تتخذ شكلا يختلف عن الشكل القديم من حيث العلاقات الداخلية والسلطة وحتى الأدوار والمكانات والوظائف، فسميت بالأسرة الجزائرية الحديثة. ويرى قاسمي(2013، 05) أن الأسرة الجزائرية أصبحت تميل إلى "الانتقال التدريجي والبطيء من الجماعية إلى الفردية بحيث ما زالت روح الجماعة تقاوم دفاعا عن وجودها واستمرارها، مما حقق حالة تعايش بين الروح الفردية والجماعية".

وإذا قارنا بين نمط الأسرة الجزائري والعربي لوجدنا أن الأسرة في الجزائر حسب ما ذكره(سعيدي، 2013) مازالت تضم الأولاد المتزوجين إلى جانب الأبوين والأولاد غير المتزوجين. لا يعود هذا فقط إلى أزمة السكن، بل لأن الأسرة الجزائرية ما زالت ترى في انفصال الأبناء عنها، أمرا غير مرغوب فيه كما ظلت محافظة على عاداتها وتقاليدها، فكل اقتحام لعادات وتقاليد جديدة يصاحبه، صراعات نفسية واجتماعية وثقافية عنيفة.

ويدعم بن عبد الله(2010، 110) هذه النظرة حيث يرى بأن محاولة الانفصال عن صرح الأسرة والأبوة والرضا بالاستقلالية الزوجية قد ينظر إليه على أنه خيانة حيال الجماعة وقد يعرض صاحبه إلى التهميش والعزل.

وقد تتفق كل الدراسات والأبحاث سواء كانت في مجال الأنثروبولوجيا أو في مجال علم الاجتماع على أن هناك تغيرات هامة مست الأسرة الجزائرية في بنيتها، حيث اتجهت نحو النمط النووي وتناقص عدد أفرادها، وكذا في توزيع وأداء الأدوار داخلها، كما تأثرت بخروج المرأة للعمل ومشاركتها للسلطة، داخل وخارج الأسرة. إلا أن هذه التغيرات لا تزال شكلية وسطحية حيث أن الأسرة النووية في الجزائر تختلف اختلافا كبيرا عن الأسرة الزواجية الغربية. فبالرغم من الاستقلالية السكنية للزوجين مع أولادهما إلا أن طبيعة العلاقات التي تربطهم مع الأسرة الأصلية تظل دائمة ومستمرة مع عدم الاستقلالية الوجدانية، كاستقلالية القرارات ويمكن أن نستنتج مما سبق أن الأسرة الجزائرية تجمع بين خصائص الأسرة الممتدة والأسرة النووية الحديثة. وفي هذا الصدد يتحدث(سعيدي ،2013) عن بروز ظاهرة الازدواجية الثقافية والاجتماعية "هذه الازدواجية قسمت كيان العائلة إلى كيانات مختلفة، حيث أن كل كيان يعمل على إبراز نمطه المفضل مستترا وراء شعارات مختلفة: فالكيان الأول يدعي الأصالة والتراث والهوية والانتماء.. بينما يدعي الكيان الثاني العصرنة والحداثة والتجديد.

بينما يرى بن عبد الله(2010) أن الأسرة المغاربية ليست أسرة نووية وإنما هي أسرة تتسم بخصائص الفرقة والعرش فالفرد المغاربي لديه شعور قوي بانتمائه إلى الأمة ويرى حجازي(2005، 16) بأن الأسرة النووية العربية

هي ذات علاقات أسرية ممتدة رغم استقلالها القانوني والسكني والاقتصادي حيث تحافظ على شبكة من العلاقات مع أسر الأصل والأقارب التي توفر المساندة المادية والمعنوية، وتبادل الخدمات، كما تتدخل في حل العديد من المشكلات، وفي المقابل فهي لا تزال تمارس الكثير من النفوذ على الأسر النووية في قراراتها الكبرى.

وترى(الخولي،2003، 84) بأن التغير الاجتماعي والتكنولوجي يؤدي إلى اختفاء الأسرة الممتدة وحلول الأسرة النواة، غير أنه في بعض المجتمعات هناك ظروف تؤدي إلى ظهور نمط جديد يجمع بين الشكلين، وهو الأسرة النواة غير المنعزلة. تنطبق هذه النظرة على المجتمع الجزائري حيث أن الدين والخصوصية التاريخية والثقافية تجعل من الأسرة الجزائرية، رغم استقلالها، تحافظ على الروابط العائلية الموسعة.

ويؤدي المرض إلى خلل وظيفي داخل الأسرة، مما يدفع بأفرادها إلى السعي وراء استعادة التوازن بكل القوى المتوفرة "فالمرض حلقة من حلقات دورة العائلة وهو حالة من حالات الاضطراب التي تعيشها بين الحين والآخر وأحيانا تعيشها بصفة مزمنة، وهي حالة تدفع بجميع أفراد العائلة إلى بذل كل الجهود للعودة إلى حالة الاستقرار" (قاسمي،2013، 97).

كما تعتبر المشكلة الأسرية حسب أبو سكينة وخضر(2011، 176) "نقلا عن(جبريل، 1994)" شكلا من أشكال المشكلة الاجتماعية، ويمكن تعريفها بأنها انعكاس حقيقي للحالة المرضية التي تصيب الأداء الوظيفي داخل النسق الأسري، مما ينتج عنه ضعف المواجهة لعضو الأسرة ثم الأسرة كلها ثم المجتمع" كما تعرفها زرارقة (2014، 214) بأنها تعني وجود خلل على المستوى البنائي أو انحراف يحدث في إطار المجتمع، بحيث تنجم عنها معوقات تؤدي إلى اختلال توازن النسق الاجتماعي بنائيا ووظيفيا، مما يؤدي إلى عدم إشباع حاجات أفراد المجتمع.

أما أبو أسعد وختاتنة(2014، 109) فيعتبران بأن المشكلة الأسرية هي أساسا مشكلة زوجية، وهي تتمثل في ظهور عائق يمنع الزوجين من إشباع حاجات أساسية، أو تحقيق أهداف ضرورية، أو تحصيل حقوق شرعية مما يشعره بالإحباط وعدم الأمن مما يعني بأن ظهور العائق هو بمثابة الحدث الضاغط، وإدراكه من طرف الزوجين هو الذي يؤدي إلى الشعور بالضغط والتهديد والظلم والحرمان.

ويتفق العديد من الباحثين في اعتبار المشكلة بأنها حدث ضاغط قد يتحول إلى أزمة بالنسبة للأسرة. وترى الخولي(2011، 232) في نفس السياق" أن الأحداث الضاغطة تشكل أزمة بالنسبة للأسرة، إلا أنها تؤدي إلى تضامن أعضائها حتى يتمكنوا من التغلب عليها، كما أن نفس الأحداث قد لا تكون ضاغطة بالنسبة لأفراد آخرين في نفس الموقف" ومن هنا يمكننا القول بأن المشكلة الأسرية هي عبارة عن وضع أو موقف جديد تتعرض له الأسرة، قد يكون هذا الموقف خارجي، أي مفروض على الأسرة بحدث خارج عن نطاقها، أو داخلي، أي أن يكون الحدث من داخل الأسرة، وقد يخص أحد أفرادها أو أحدى العلاقات التي تربط بين أفرادها، يؤدي هذا الحدث إلى تأزم الحياة الأسرية بشكل مؤقت، مما يضطرها إلى إيجاد حلول للخروج من الأزمة، وهذه الحلول هي في حد ذاتها، نمو وتطول للأسرة ولأفرادها. أما في حالة ما إذا فشلت الأسرة في إيجاد الحلول، الداخلية أو الخارجية، فإن استمرار الموقف المتأزم دون إحداث التغييرات المناسبة سيؤدي إلى حدوث اضطرابات على مستوى الأسرة. وهذه الاضطرابات بدورها ستؤدي إما إلى انهيار الأسرة وتفككها، أو تدفع الأسرة إلى المحافظة على وحدتها وتوازنها بالاستثمار السلبي عن طريق استحداث المرض أو الاضطراب لدى أحد الأفراد.

إن طبيعة التكفل بالمسائل الصحية في المجتمع الجزائري كانت تتميز بالدور الأساسي الذي تقوم به الأسرة والتي كانت تتوفر على رصيد حي مصدره الطب العربي، كما كانت تنقل من جيل إلى آخر، عناصر التشخيص والممارسة العلاجية. أما العناصر الخارجة عن الأسرة والفاعلة في عملية التكفل تتمثل في المرابط والطالب أو العشاب والراقي. وبالرغم من تراجع العديد من الممارسات إلا أنها مازالت مستمرة، فزيارة الأضرحة والتبرك بها قد قلت بكثير عن ذي قبل، أما الممارسات التي لا تتنافى مع الدين الإسلامي فقد زاد انتشارها والتمسك بها كالرقية والحجامة. ولعل أهم الأسباب التي تساهم في انتشارها هو تفسير الأمراض والاضطرابات والمشكلات العائلية، أو السلوكية على أنها مس أو سحر أو عين شريرة. "فالجدير بالذكر، أن ما يميز الأسرة الجزائرية بشكل عام ويفسر استمرارية هذه الممارسات رغم كل هذا التطور والتحضر هو عدم تحمل المسؤولية، وكل شخص ظهر لديه سلوك أو اضطراب، فهو خارج عن نطاق إرادته"(بن عبد الله،2010، 107)، وتشير معتصم(2003، 25) إلى أن هذه الاعتقادات راسخة في الفكر الإنساني، مهما كان تطوره الثقافي والاجتماعي والنفسي.

وبالرغم من أن المختص النفسي حسب تعريف(Alain,2004) هو الذي يدرس الحياة العاطفية، العقلية والسلوكية للأفراد، فهو يستعمل طرق خاصة للتحليل، التقييم والعلاج النفسي والإرشاد والوقاية. ويلقب في الجزائر حسب القوانين الرسمية بالنفساني حيث تحدد شروط توظيفه في المادة 21 كالتالي: يوظف بصفة نفساني عيادي للصحة العمومية، عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات، المترشحون الحائزون شهادة الليسانس في علم النفس، تخصص عيادي أو شهادة معترفا بمعادلتها(الجريدة الرسمية،2009، 22). فالمختص النفسي يعترف به أولا بتكوينه الأكاديمي المتوج بشهادة معترف بها، وبالتخصص الذي التحق به حيث يحدد هذا التخصص مجال عمله وذلك حسب المواد التي يدرسها خلال تكوينه بالإضافة إلى التدريبات العملية التي يقوم بها، ثم تعمل الخبرة على تأكيد مكتسباته وتثبيتها.

وهو الشخص الذي يقوم بتطبيق أنواع العلاجات النفسية، حسب طبيعة العرض، وهو من يقوم بتطبيق العلاج الأسري الذي يتناول سلوك الفرد في تفاعله مع باقي الأفراد داخل الأسرة، حيث يعتبر أن السلوك المضطرب يؤدي وظيفة الحفاظ على توازن الأسرة واستمرارها فهو أسلوب علمي يعتبر أن الاضطراب يخص الأسرة والعلاقات داخلها، وما الفرد إلا عرض للاضطراب الأسري، ومنه فالعلاج يجب أن يتناول الأسرة ككل.

ويعرف على أنه "أسلوب مهني منظم يهدف إلى تحقيق تغيرات فعالة في العلاقات الأسرية، والهدف النهائي هو البحث عن الطرق المؤدية إلى التعايش بين أفراد الأسرة لتتحقق أفضل صور التفاعل الإيجابي" (مفتاح،2001، 74).

ويتمثل الهدف الجوهري من هذا العلاج حسب الزيادي(1987) في تحسين أداء الأسرة كنظام، فهو يسعى إلى تقييمها ككل، ثم وضع خطة لتغيير العلاقات الشخصية بين أفرادها بينما تتمثل أهدافه حسب الفقي(1984) في تحقيق الانسجام والتوازن بين أفراد الأسرة، وتقوية القيم الأسرية الإيجابية، وقمع كل ما هو سلبي وتحقيق نمو الشخصية من حيث أداءها، ووظائفها، وذلك بإحداث جو أسري مشبع.

أما بالنسبة لحزين(1995) فإن أهداف العلاج الأسري تتمثل في إظهار الفروق بين الأفراد داخل الأسرة تنمية هوية وحدود كل فرد وتطوير إحساسه بالاستقلالية، دون الشعور بالخوف والقلق من هذه الاستقلالية فالصحة النفسية تتحقق من خلال القدرة على خلق التوازن بين الولاء للأسرة و القوى الموجهة نحو إشباع الذات ويؤكد المؤمن(2004) على ضرورة التركيز على تدرج السلطة داخل الأسرة، وإعادة صياغة المشكلات حتى يمكن حلها، وإشراك كل أعضاءها في حل مشكلاتهم.

تعدد نظريات العلاج الأسري، وبالرغم من أنها تتفق في سعيها إلى تحقيق الرضا والتوازن داخل الوحدة الأسرية، إلا أنها تختلف في كيفية تناول الاضطراب من حيث التفسير والتدخل، وهو ما ساهم في إثراء وتنوع التقنيات التي تتيح مجالا واسعا أمام المختص النفسي لدراسة الأسرة وفهمها بعدة طرق حيث يتسنى له تكييف تدخله حسب حاجيات الأسرة وقدرات أفرادها.

فالعلاج الأسري البنيوي مثلا يقوم على اعتقاد مفاده أن سوء الأداء الوظيفي للبناء الأسري هو الذي يحافظ على استمرارية وجود المشكلة فمشكلات الأسرة تظل قائمة ببقاء البناء الأسري على حاله إذ تدعو هذه النظرية إلى ضرورة إحداث تغيرات بنائية في تنظيم الوحدة الأسرية. "إن النظرية البنائية هي نظرية تبحث عن تغيير الأبنية(التركيبات) أي الاتحادات والانشقاقات داخل الأسرة مع التركيز على الحدود بين الأنساق الفرعية داخل الأسرة وخاصة الحدود بين الوالدين والطفل"(حنفي،2007، 69)، ويتمثل الهدف منه في مساعدة الأسرة على تطوير بناء أسري جديد، تغيير تنظيم الأسرة، تغيير وظائف الأسرة، زيادة التفاعل بين أفراد الأسرة حسب (Minuchin,1974, 92) "فإن وظيفة المعالج الأسري هي حث الأسرة والمريض الذي حددته على إحداث تغيير في نظام الأسرة، ويستند العلاج الأسري على حقيقة أن الإنسان ليس منعزلا حيث يركز على الشخص كجزء من عائلته "هو يؤكد في أسلوبه العلاجي على توجيه المعالج لتركيز الأسرة نحو العمل على حل المشكل، بدلا من التركيز على أسبابه، فهو لا يهتم بتاريخ المشكل. على المعالج أن يكتشف المصادر المتاحة ونقاط القوة لدى الأسرة والتي يمكن أن تحل الأسرة مشاكلها من خلالها حيث يمكن للمعالج الجمع بين كل أفراد الأسرة كما يمكنه عقد جلسات فرعية.

كما أن نظرية العلاج الأسري متعدد الأجيال لبوين هي نظرية ذات نموذج نظري/إكلينيكي، تستمد جذورها من التحليل النفسي وتطبيقاته، وهي علاج متعدد الأجيال تقوم على الافتراض القائل بإمكانية فهم الأسرة عبر تحليلها طبقا لمنظور الأجيال الثلاثة. "إن لكل أسرة تاريخها و خصوصيتها، والتي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار دون تجاهل الفرد وتطوره"(Adolfi,2015, 48) فالمشاكل الزوجية والأسرية الحالية، هي نتيجة لمحاولة أفراد الأسرة السيطرة أو التغلب على مشاعر وصراعات لم تحل مع الأسر الأصلية للعلاج يجب التركيز على اكتشاف وتتبع أنماط العلاقات، ومدى انتقالها من جيل لآخر.

يهدف العلاج إلى أن ينفذ كل فرد من الاندماج في كتلة الأنا الأسرية غير المتمايزة، وإلى تحقيق أكبر قدر ممكن من تمايز الذات حيث أن تحقيق التمايز لدى أحد الأفراد سيؤدي إلى تمايز الباقين وتقل بذلك درجة اندماج الأسرة مما سيؤدي إلى خفض التوتر الانفعالي في الجو الأسري ويرتكز العلاج على الزوجان ويكون المعالج طرفا ثالثا، أما الطفل فيتعمد بوين استبعاده باعتباره مجرد عرض لسوء الأداء الوظيفي للوالدين."تكمن مشكلة الأسرة دائما بين الزوجين، أما الطفل فليس أكثر من مجرد أعراض لسوء أداء النسق الانفعالي بين الزوجين"(Prud'homme, 1977).

كما قدم جاي هالي نموذجا للعلاج الأسري ركز فيه على اضطراب وظائف العلاقات، وأنماط الاتصال داخل النظام الأسري الذي يحدث فيه المرض. يتميز العلاج الاستراتيجي بأنه مختصر، لا يهتم بالعمليات اللاشعورية، لا يهتم بإعادة حل قضايا الماضي بل يركز على حل المشكلات الحالية. يعتمد على الدور الفعال للمعالج، فهو الذي يحدد المشكلات القابلة للحل وهو الذي يقرر الأهداف وهو الذي يفحص الاستجابات ونتائجها ويعمل على تصحيحها (أبو أسعد،2008، 39).

واهتمت فيرجينيا ساتير رائدة العلاج الأسري الخبراتي بما يحدث بين الناس أثناء اتصالهم ببعضهم. تنظر إلى الإنسان على أنه دائم التطور ودائم الاستعداد للنمو والتغيير والفهم. وتعتبر الأعراض وسيلة تعبيرية حيث تقول في كتابها "أن الأعراض هي طريقة اتصالية غير لغوية"(Satir,1992, 82) و"تؤكد على أهمية التواصل والخبرة الانفعالية للأسرة، كما تركز على تقدير الذات وتعتقد بأن كل فرد يمتلك في داخله القدرات التي تمكنه من النمو، ولكنه يجهل هذه القدرات"(Prud'homme,1977) ويذكر حنفي(2007، 67) نقلا عن(correy, 2001) أن التقنيات التي استخدمتها ساتير لتسهيل عملية التواصل، نابعة من إحساسها بما يحتاجه الفرد أو الأسرة، هذا بالإضافة إلى استفادتها من العديد من تقنيات المداخل العلاجية الأخرى مثل العلاج الجشتالطي السيكودراما، والعلاج المتمركز حول الشخص.

من هنا تتمثل وظيفة المعالج الأسري في تدعيم صورة الذات وتقدير الذات لدى كل أفراد الأسرة، ومساعدة الأسرة في إدراك قوانينها غير المكتوبة، خاصة تلك التي تشمل تبادل المشاعر أو تلك التي تسبب الألم للأسرة أو لبعض الأفراد فيها.

وبالرغم من تكوين الأخصائي النفسي الجزائري، والاعتراف به قانونا، فإن الأسرة الجزائرية لا تزال تلجئ إلى التقنيات العلاجية التقليدية، نظرا لمجموعة من الأسباب بعضها راجع إلى المعتقدات الثقافية التي لا تزال مستمرة، والتي تفسر الاضطراب بأنه ناتج عن تأثير القوى الغيبية، وبالتالي فإن المعالج هو القادر على التغلب على هذه القوى وفي المقابل هناك غياب للبديل، فالمختص النفسي لا يزال غائبا عن ساحة الممارسة العلاجية رغم كل الجهود المستثمرة.

1-1. تساؤلات الدراسة:

وبناء على ما سبق يتبادر إلينا التساؤل التالي: هل يتأثر تطبيق العلاج الأسري في الجزائر بالعوامل الخاصة بالأسرة والعوامل الخاصة بالمختص النفسي؟

ومنه تتفرع الأسئلة التالية:

- هل يتأثر تطبيق العلاج الأسري في الجزائر بالمستوى التعليمي للأسرة؟
- هل يتأثر تطبيق العلاج الأسري في الجزائر بمستوى الدخل للأسرة؟
- هل يتأثر تطبيق العلاج الأسري في الجزائر بإطار عمل المختص النفسي؟
- هل يتأثر تطبيق العلاج الأسري في الجزائر بالخبرة لدى المختص النفسي؟

1-2. الفرضيات:

- يتأثر تطبيق العلاج الأسري في الجزائر بالمستوى التعليمي للأسرة.
- يتأثر تطبيق العلاج الأسري في الجزائر بمستوى الدخل للأسرة .
- يتأثر تطبيق العلاج الأسري في الجزائر بالخبرة لدى المعالج.
- يتأثر تطبيق العلاج الأسري في الجزائر بإطار العمل: العام أو الخاص.

1-3. الهدف من الدراسة: نهدف في هذا البحث إلى ما يلي:

- الكشف عن العوامل المؤثرة في تطبيق العلاج الأسري في الجزائر.
- إثبات أن المستوى الدراسي للأسرة يؤثر في تطبيق العلاج الأسري في الجزائر.
- إثبات أن مستوى الدخل للأسرة يؤثر في تطبيق العلاج الأسري بالجزائر.
- إثبات بأن عامل الخبرة لدى المعالج يؤثر في تطبيق العلاج الأسري في الجزائر.

– إثبات أن إطار العمل يؤثر في تطبيق العلاج الأسري في الجزائر.

1-4. التعاريف الإجرائية:

العلاج الأسري: يتمثل في الطريقة العلاجية التي تعتبر الأسرة موضوع اهتمامها وتهدف إلى تحسين العلاقات داخل الأسرة، حيث أنها تعتبر منشأ الاضطرابات بالنسبة للأفراد وبالتالي فان علاج الفرد لا ينجح إلا بعلاج الأسرة المنشئة للاضطراب يقوم به المختص النفسي إما بطلب مباشر من أفراد الأسرة، أو بقناعة منه. كما قد يفرض العلاج الأسري على المعالج بعد فشل المحاولات العلاجية للحالات الفردية ويمكن الكشف عن ماهيته بواسطة استبيان العلاج الأسري المعد من قبل الباحثة.

الأسرة الجزائرية: تقصد الباحثة في هذه الدراسة بالأسرة الجزائرية، ذلك النظام المترابط الذي يتشكل من أفراد يعيشون في منزل واحد، تربطهم علاقات دموية، وملتزمون ببعضهم حيث يتأثر كل فرد بباقي الأفراد، ويؤثر فيهم وتتميز الأسرة الجزائرية بتحولها من أسرة موسعة إلى أسرة نووية، مع تمسكها بالعلاقات والروابط، وحفاظها على العديد من خصائص الأسرة الموسعة.

المستوى الاقتصادي للأسرة: يتمثل المستوى الاقتصادي للأسرة في الدخل الكلي، أي بين الزوجين، والثابت للأسرة سواء كان راتب شهري أو دخل يومي. وانطلاقا من واقع الأسرة الجزائرية قد تم في هذه الدراسة تحديد(4) مستويات متباينة للدخل الأسري:

- مستوى متدني أقل من 30000 .
- مستوى متوسط أكثر من30000 إلى 60000.
- مستوى جيد أكثر من 60000 إلى 90000.
- مستوى مرتفع أكثر من 90000.

المستوى التعليمي: يتمثل المستوى التعليمي في مستوى التعليم الأكاديمي للزوجين وفي هذه الدراسة قد اعتبرت الباحثة أن مستوى الأسرة يتمثل في أعلى مستوى بين الطرفين. وقد تم تحديد أربعة مستويات: ابتدائي، متوسط، ثانوي وجامعي.

الخبرة المهنية: ويقصد بها في هذا البحث بالممارسة النفسية العيادية المنتظمة والمستمرة أي كما وكيفا وقد تمثلت في 5 سنوات على الأقل في مجال الصحة النفسية.

الإطار المهني: يمثل الإطار الشروط التي يجب أن تتوفر لكي يتمكن النفساني من ممارسة وتطبيق العلاج الأسري، وقد حددت الباحثة نوعين من الإطار لعمل المختص النفسي العيادي في الجزائر: الإطار العام: أي في القطاع العام والمتمثل في المراكز الاستشفائية للصحة العمومية، كالمركز الاستشفائي الجامعي بوهران والمركز الاستشفائي بن زرجب بعين تموشنت، ومشفى الأمراض العقلية بمستغانم. أما الإطار الخاص: فنقصد به العيادات الخاصة، سواء كانت في إطار العمل الحر بالنسبة للمختص النفسي، أو العمل في عيادة طبية خاصة كالعيادة النفسية ل ع. ب.، وعيادة المتابعة النفسية س. م. ل. بعين تموشنت وعيادة ب. م. للمتابعة النفسية بوهران.

2 – الطريقة والأدوات:

2. 1– منهج الدراسة: لتحقيق أهداف البحث تبنت الباحثة المنهج الوصفي، الذي يعتمد على قياس العلاقة بين متغيرات البحث قياسا إحصائيا وهذا لأنه يخدم أهداف البحث.

2. 2-عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة في(120) أسرة جزائرية، تم اختيارها بطريقة قصدية وهي الأسر التي كانت تتردد لدى المختصين النفسيين، في القطاع العام والخاص، أما برغبة منها أو بتوصية من الطبيب المعالج أو طرف آخر كالمدرسة وقد تم اختيار العينة من ثلاث ولايات نموذجية هي وهران، مستغانم وعين تموشنت وقد تم حذف حالتين نظرا لعدم تكملة الإجابة ومنه أصبحت عينة الدراسة مكونة من(118) أسرة.

مواصفات العينة: تم اختيار عينة الدراسة حسب المواصفات التالية:

أ. حسب المستوى التعليمي: تتكون العينة من(22%) من الحالات لها مستوى تعليمي متدني أي ابتدائي(17.8%)، من الحالات لها مستوى متوسط، بينما تمثلت نسبة أصحاب المستوى التعليمي الثانوي بـ(30.5%)، أما نسبة أصحاب المستوى الجامعي فتمثلت في(29.7 %).

ب. حسب مستوى الدخل: تتكون العينة من أسر ذوي الدخل الضعيف أي أقل من(30000) بنسبة(21 %). وذوي الدخل المرتفع أي من(60000) إلى(90000) بنسبة(20.3%) وأكثر من(90000) بنسبة(17.8%) ويجدر بنا الإشارة إلى أن أكبر نسبة كانت لأصحاب الدخل المتوسط أي بين(30000) و(60000 دج) وذلك بنسبة(40.7 %)، فعينة البحث مشكلة من كل المستويات بنسب تقريبا متقاربة مع ارتفاع نسبة أصحاب الدخل المتوسط.

ج. حسب القطاع: أن نسبة الحالات في القطاع الخاص تساوي 67.8% تفوق نسبة الحالات في القطاع العام المساوية ل32.2 %.

د. حسب خبرة المختص النفسي: تتوزع عينة الدراسة على المختصين الذين تتراوح خبرتهم ما بين 11 و15 سنة بنسبة 50% والمختصين الذين تتراوح خبرتهم ما بين 6 إلى10 سنوات بنسبة 26.3%. أما المختصين الذين تزيد خبرتهم عن 15 سنة فقد تحصلوا على نسبة 23.7%.

2. 3- حدود الدراسة: تم إجراء الدراسة، خلال الفترة الممتدة من أفريل 2015 إلى غاية جوان 2016، في المكاتب التي يعمل بها المختصين من مراكز استشفائية وعيادات الخاصة، تمثلت في: 8 عيادات خاصة، 4 بعين تموشنت،2 بوهران، و2 بمستغانم. المشفى الجامعي بوهران، المركز الاستشفائي الجامعي ايسطو وهران، المركز الاستشفائي شيقيفارا بمستغانم، مشفى الأمراض العقلية بمستغانم المركز الاستشفائي بن زرجب بعين تموشنت.

2. 4- أدوات الدراسة:

1. **استبيان العلاج الأسري:** تم بناء الاستبيان من طرف الباحثة، وقد اعتمدت في بنائها على خبرتها المهنية واحتكاكها الدائم مع الحالات ومع المختصين، حيث يتشكل هذا الاستبيان في صورته النهائية من 54 عبارة موزعة على أربعة أبعاد: بعد المستوى التعليمي للأسرة، بعد خبرة المعالج، بعد الإطار(عام. خاص)، بعد الدخل الأسري.

الخصائص السيكومترية لاستبيان العلاج الأسري في الجزائر:

أولا. صدق المقياس: قمنا بحساب الأنواع التالية من الصدق:

أ- **الصدق الظاهري:** قامت الباحثة بالتأكد من الصدق الظاهري للاستبيان من خلال تمريره على مجموعة من المحكمين(ن= 8) من أساتذة الجامعة والمختصين النفسانيين، حيث طلبت منهم الباحثة التأكد من مناسبة الفقرات للمحاور التي تنتمي إليها، ومدى تغطية تلك المحاور لكل الجوانب التي يسعى الاستبيان للكشف عنها وأيضا من سلامة صياغة اللغوية للفقرات والتعليمة.

قدم المحكمون ملاحظات أخذتها الباحثة بعين الاعتبار، وبعد حساب النسبة المئوية لآراء المحكمين تبين أن نسبة الاتفاق حول مناسبة الفقرات للمحاور التي تنتمي إليها بين 75% و85%، علما بأن الباحثة قامت بحذف الفقرات التي رأى المحكمون أنها تتكرر في مضمونها(تتشابه في الهدف الذي تسعى إليه) والتي كان عددها 3 فقرات(7، 25 ،32)، حيث أصبح الاستبيان يتشكل من 54 عبارة كما هو موضح في الشكل التالي:

جدول(1) توزيع العبارات على أبعاد الاستبيان بعد ملاحظات المحكمين

الأبعاد	رقم العبارة(الملحق)
المستوى التعليمي للأسرة	1،2،3،4،5،6،7،8،9،10،11،12،13،14،15،16
خبرة المعالج	30،31،32،33،34،35،36،37،38،39،40،41،42
الإطار(عام/خاص)	43،44،45،46،47،48،49،50،51،52،53،54
الدخل الأسري	17،18،19،20،21،22،23،24،25،26،27،28،29

ب – صدق الاتساق الداخلي: لأجل التحقق من الاتساق الداخلي للاستبيان، قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين الفقرات والمحاور التي تنتمي إليها، إلى جانب معاملات الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للاستبيان بعد توزيعه على عينة استطلاعية متكونة من 30 أسرة بمعدل فرد من كل أسرة(المتردد على المختص النفسي).

جدول(2) الاتساق الداخلي لمحور المستوى التعليمي

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	1,75	0.856	0.23	0.05
02	1,56	0.727	0.64	0.01
03	1,56	0.727	0.57	0.05
04	1,50	0.730	0.67	0.01
05	1,44	0.727	0.43	0.05
06	1,50	0.730	0.31	0.01
07	1,38	0.719	0.61	0.05
08	1,38	0.619	0.48	0.05
09	1,44	0.727	0.43	0.05
10	1,50	0.730	0.66	0.01
11	1,75	0.856	0.58	0.05
12	1,50	0.730	0.67	0.01
13	1,31	0.479	0.28	0.05
14	1,31	0.602	0.67	0.01
15	1,50	0.730	0.66	0.01
16	1,69	0.704	0.21	0.05

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحور المستوى التعليمي للأسرة يتراوح بين 0.21 للفقرة 16 و0.67 لكل من الفقرة 4، 12 و14، علما كل قيم معامل الارتباط لبيرسون

فوق درجة القطع التي حددتها الباحثة للإبقاء على الفقرة ضمن المحور وهي 0.20، وعليه فإن كل فقرات محور المستوى التعليمي تقيس الهدف ذاته وتتمتع باتساق داخلي مقبول على العموم.

جدول(3) الاتساق الداخلي لمحور الدخل الأسري

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
17	1,88	0.719	0.42	0.05
18	2,13	0.806	0.56	0.01
19	2,13	0.806	0.58	0.01
20	2,13	0.806	0.46	0.05
21	1,94	0.680	0.34	0.05
22	2,06	0.854	0.59	0.05
23	2,13	0.806	0.53	0.05
24	2,06	0.772	0.55	0.05
25	2,13	0.806	0.60	0.05
26	2,06	0.772	0.61	0.05
27	2,06	0.854	0.66	0.01
28	2,19	0.834	0.54	0.05
29	2,00	0.816	0.62	0.05

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحور الدخل الأسري يتراوح بين 0.34 للفقرة 21 و0.66 للفقرة 27، حيث أن كل قيم معامل الارتباط لبيرسون فوق درجة القطع التي حددتها الباحثة للإبقاء على الفقرة ضمن المحور وهي 0.20. وعليه فإن كل فقرات محور الدخل الأسري تقيس الهدف ذاته وتتمتع باتساق داخلي مقبول على العموم.

جدول(4) الاتساق الداخلي لمحور خبرة المعالج

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
30	1,44	0.512	0.52	0.05
31	1,56	0.727	0.42	0.05
32	1,44	0.629	0.48	0.05
33	1,50	0.632	0.48	0.05
34	2,06	0.854	0.25	0.05
35	1,69	0.479	0.42	0.05
36	1,56	0.727	0.41	0.05
37	1,31	0.479	0.39	0.05
38	1,50	0.632	0.59	0.05
39	1,25	0.577	0.45	0.05
40	1,25	0.447	0.26	0.05
41	1,44	0.512	0.52	0.05
42	1,44	0.629	0.59	0.05

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحور الخبرة يتراوح بين 0.25 للفقرة 34 و0.59 للفقرة 38 والفقرة 42، حيث أن كل قيم معامل الارتباط لبيرسون فوق درجة القطع التي حددتها الباحثة للإبقاء على الفقرة ضمن المحور وهي 0.20، وعليه فان كل فقرات محور الخبرة تقيس الهدف ذاته وتتمتع باتساق داخلي مقبول على العموم.

جدول(5) الاتساق الداخلي لمحور القطاع(عام/خاص)

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
43	1,38	0.500	0.66	0.01
44	1,38	0.500	0.72	0.01
45	1,31	0.479	0.74	0.01
46	1,56	0.512	0.74	0.01
47	1,38	0.500	0.51	0.05
48	1,31	0.479	0.71	0.01
49	1,31	0.479	0.78	0.01
50	1,50	0.516	0.72	0.01
51	1,38	0.500	0.82	0.01
52	1,31	0.479	0.74	0.01
53	1,31	0.479	0.90	0.01
54	1,50	0.516	0.63	0.01

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحور الإطار يتراوح بين 0.51 للفقرة 47 و0.90 للفقرة 53، حيث أن كل قيم معامل الارتباط لبيرسون فوق درجة القطع التي حددتها الباحثة للإبقاء على الفقرة ضمن المحور وهي 0.20، وعليه فإن كل فقرات محور الإطار تقيس الهدف ذاته وتتمتع باتساق داخلي مقبول.

ثانيا. ثبات المقياس: تم التحقق من الثبات من خلال معادلة ألفا لكرومباخ، التي تدل على ثبات الاتساق الداخلي للاستبيان، كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول(6) حساب الثبات من خلال معادلة ألفا لكرونباخ

عدد الفقرات	قيمة معامل ألفا
54	0.886

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا كرونباخ تساوي 0.87 وعليه فإن الاستبيان يتمتع بثبات اتساق داخلي كبير، مما يمنح الباحثة ثقة في استخدامه في الدراسة الأساسية باطمئنان نسبي، ومن هذه النتائج يمكننا القول بأن استبيان العلاج الأسري في الجزائر، المعد من طرف الباحثة لقياس مدى تأثير العوامل الخاصة بالأسر والعوامل الخاصة بالمعالج في تطبيق العلاج الأسري، يتميز بالصدق والثبات جيدين. ومنه يمكن استعماله في البحث الحالي.

ثالثا. طريقة التمرير: قامت الباحثة بتوزيع الاستمارات على المختصين الذين قاموا بتمريرها على الحالات التي يتابعونها، وكانت تعقد جلسات توضيحية مع المختصين قبل ذلك لمناقشة كيفية التمرير والتوضيح للحالات وشاركت الباحثة في كثير من الأحيان مع المختص النفسي، حيث تم تقديمها للأسرة من قبل المختص، كما أنها قامت بتمرير جزء من الاستمارات مباشرة على الحالات التي كانت تتابعها في عيادتها الخاصة.

رابعا. طريقة التفريغ: بعد استعادة نسخ الاستمارات قامت الباحثة بتفريغها وترميزها على برنامج SPSS v.20 على أن يتم فحصها وتحليلها، وقد تم ذلك بمساعدة مختص بالقياس النفسي.

الأساليب الإحصائية: لقد تمت المعالجة الإحصائية عن طريق البرنامج الإحصائيSPSSv20 .

المتوسط الحسابي: لوصف معطيات الدراسة.

النسبة المئوية: لوصف معطيات الدراسة.

اختبار ليفين: للتأكد من تجانس التباين والذي هو شرط أساسي لحساب حجم التأثير.

مربع إيتا 2η: للوقوف على حجم التأثير الذي يحدثه كل عامل من عوامل الدراسة على تطبيق العلاج الأسري. حيث يجب حساب حجم التأثير بعد التأكد من شرط تجانس التباين.

3- النتائج ومناقشتها:

1. هل يتأثر تطبيق العلاج الأسري في الجزائر بالمستوى التعليمي للأسرة ؟

للإجابة عن السؤال المطروح قامت الباحثة بحساب معامل مربع إيتا بعد التأكد من شرط تجانس التباين باستخدام اختبار ليفين حسب النتائج الموضحة في الجدول أدناه:

جدول(7) فحص تجانس التباين لدرجات عامل المستوى التعليمي للأسرة حسب اختبار لفين لحساب التجانس

المتغير	اختبار لفين لحساب التجانس	
	F	القيمة الاحتمالية sig
المستوى التعليمي	6.26	0.10

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن قيمة اختبار ليفن هي 6.26، وبما أن القيمة الاحتمالية 0.10 أكبر من مستوى الدلالة0.05 يتحقق شرط تجانس التباين ويمكن حساب معامل مربع إيتا.

جدول(8) عرض النتائج المتعلقة بحجم تأثير المستوى التعليمي

المتغيرات	العينة	قيمة ايتا	قيمة مربع ايتا	حجم التأثير		
				كبير	متوسط	محدود
المستوى التعليمي العلاج الأسري	118	0.37	0.142	*		

حسب دليل تفسير قيمة مربع إيتا فإنه إذا كانت قيمة مربع إيتا أكبر من أو مساوي لـ 0.14 فإن التأثير يكون واسع، ومما نلاحظه من خلال الجدول أن قيمة إيتا تساوي 0.142 وهي أكبر من 0.14 وبالتالي حجم

التأثير بالنسبة للمستوى التعليمي يكون واسعا، أي أن تطبيق العلاج الأسري يتأثر بالمستوى التعليمي للأسر في معنى أنّ الأسر ذات مستوى تعليمي مرتفع أكثر إقبالا على هذا النوع من العلاج.

ونستنتج من ذلك أن الأفراد كلما كان لديهم مستوى تعليمي عالي كلما اندمجوا مع العلاج الأسري وتمكنوا من التجاوب أكثر مع المختص، كما أنهم أقل اعتمادية في تطبيق التمارين ومنه يمكننا أن نستنتج بأن المستوى التعليمي للأبوين يؤثر على أداء الأسرة لوظائفها وبالتالي فهذا يبرر فرضية بحثنا التي تنص بأن المستوى التعليمي للأسرة يؤثر في تطبيق العلاج الأسري وهذه النتيجة تدعم نتيجة الدراسة التي قامت بها الباحثة غنام(2010)، حول عمالة الأطفال في الجزائر وعلاقتها بظروف الأسرة، حيث أفادت بأن معظم المبحوثين ينتمون إلى أسر يتميز فيها الآباء بمستوى تعليمي منخفض، فمعظمهم لا يملكون المؤهلات العلمية والفكرية التي تساعدهم على مواجهة مصاعب واحتياجات الأسرة. كما أشارت ذات الدراسة إلى أن المستوى التعليمي للأمهات منخفض جدا وأكثرهم أميات كما أثبتت الدراسة التي قامت بها قارة(2012) حول الأسرة والسلوك الانحرافي للمراهق بوجود علاقة بين المستوى التعليمي للوالدين والسلوك الانحرافي للمراهق وحسب عبد الخطيب(2007، 22)، فإن تعليم الآباء والأمهات ينعكس إيجابا على تحصيل أبنائهم وتفوقهم الدراسي ومما سبق نستنتج بأن المستوى التعليمي للأسرة والمتمثل في مستوى الأبوين يؤثر في أداء الأسرة لوظائفها كما يؤثر في اتخاذ القرار واختيار المسار العلاجي المناسب، ومنه نستنتج بأن تطبيق العلاج الأسري في الجزائر يتأثر بالمستوى التعليمي للأسرة.

2- هل يتأثر تطبيق العلاج الأسري في الجزائر بمستوى الدخل للأسرة ؟

للإجابة عن السؤال المطروح قامت الباحثة بحساب معامل مربع إيتا بعد التأكد من شرط تجانس التباين باستخدام اختبار ليفين حسب النتائج الموضحة في الجدول أدناه.

جدول(9) فحص تجانس التباين لدرجات عامل مستوى الدخل وتأثيره في تطبيق العلاج الأسري حسب اختبار لفين لحساب التجانس

	اختبار لفين لحساب التجانس	
المتغير	F	القيمة الاحتمالية sig
الدخل	1.45	0.23

يظهر من خلال الجدول أعلاه أن قيمة اختبار ليفن هي 1.45، وبما أن القيمة الاحتمالية 0.23 أي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 يتحقق شرط تجانس التباين ويمكن حساب معامل مربع إيتا.

جدول(10) عرض النتائج المتعلقة بحجم تأثير مستوى الدخل

المتغيرات	العينة	قيمة إيتا	قيمة مربع إيتا	حجم التأثير		
				كبير	متوسط	محدود
مستوى الدخل العلاج الأسري	118	0.164	0.027			*

حسب دليل تفسير قيمة مربع إيتا فإنه إذا كانت قيمة مربع إيتا أكبر من أو مساوي لـ 0.14 فإن التأثير يكون واسع، ومما نلاحظه من خلال الجدول أن قيمة إيتا تساوي 0.142 وهي أكبر من 0.14 وبالتالي حجم التأثير بالنسبة للمستوى التعليمي يكون واسعا.

بالرغم من أن العامل الاقتصادي يعتبر مهما في إشباع الحاجات الأساسية والمتغيرة لأفراد الأسرة والوسيلة للمحافظة على بنائها المادي، والنفسي، والاجتماعي ويترتب على قصور العامل الاقتصادي الفقر الذي سيحرم أفراد الأسرة من تلبية حاجاتهم وتوفير متطلبات الحياة الأساسية. فقد أظهر الجدول أعلاه أن قيمة اختبار ليفن هي 1.25، وبما أن القيمة الإحتمالية 0.26 أي أكبر من مستوى الدلالة0.05. بما يعني بأنها غير دالة إحصائيا.

إن قيمة اختبار ليفن بالنسبة لعامل مستوى الدخل و تأثيره في تطبيق العلاج الأسري هي 1.45، وبما أن القيمة الاحتمالية هي 0.23 أي أكبر من مستوى الدلالة0.05. فهذا يعني بأنها غير دالة إحصائيا.

مما يدل على أن تدني مستوى الدخل للأسرة لا يؤثر في تطبيق العلاج الأسري، وهذا رغم أن أغلب الدراسات أثبتت أهمية هذا العامل وتأثيره على أداء الأسرة لمهامها حيث أسفرت نتائج الدراسة التي قامت بها غنام(2010) حول عمالة الأطفال في الجزائر وعلاقتها بظروف الأسرة، أن معظم المبحوثين ينتمون إلى أسر ذات مستوى اقتصادي متدني، لأن أغلب الآباء يمارسون أعمال بسيطة أو بطالين، أما الأمهات فأغلبهم ماكثات في البيت. أما دراسة قارة(2012) حول الأسرة و السلوك الانحرافي للمراهق فقد أثبتت أن هناك علاقة بين الوضع الاقتصادي للأسرة والسلوك الانحرافي للمراهق، حيث أن أغلب الوظائف التي يمارسها آباء المبحوثين هي وظائف بسيطة ذات أجر محدود لا يلبي احتياجات أفراد الأسرة ونتيجة لعدم كفاية الدخل والمصروف يلجأ المراهق إلى العمل، وفي بعض الأحيان يضطر إلى استعمال طرق غير شرعية للحصول على المال.

إن النتائج التي توصلت إليها الباحثة حول عدم تأثير مستوى الدخل في تطبيق العلاج الأسري، لا تتفق مع الدراسات السابقة المذكورة والتي أثبتت تأثير هذا العامل في عمالة الأطفال وكذا في ظهور السلوك الإنحرافي للمراهقين، وقد يفسر ذلك كما يلي: بأن الأسرة ذات الدخل المتدني قد تدفع بأطفالها إلى العمالة، وخاصة الذكور كما ذكرت الباحثة، وهو ما قد تعتبره الأسرة رمز للجولة والنضج. أما عندما يتعلق الأمر بصحة الأفراد وثبات الوحدة الأسرية فإن الأسرة تستثمر للمحافظة على كيانها بغض النظر عن مستواها الاقتصادي، خاصة مع توفر الخدمات الصحية المجانية. ومنه نستنتج أن مستوى الدخل بالنسبة للأسرة لا يؤثر في تطبيق العلاج الأسري في الجزائر.

3- يتأثر تطبيق العلاج الأسري في الجزائر بإطار عمل المختص النفسي.

للإجابة عن السؤال المطروح قامت الباحثة بحساب معامل مربع إيتا بعد التأكد من شرط تجانس التباين باستخدام اختبار ليفين حسب النتائج الموضحة في الجدول أدناه:

جدول(11) فحص تجانس التباين لدرجات عامل الإطار حسب اختبار لفين لحساب التجانس

	اختبار لفين لحساب التجانس	
المتغير	**F**	**القيمة الاحتمالية sig**
الإطار	1.25	0.26

يظهر من خلال الجدول أعلاه أن قيمة اختبار ليفن هي 1.25، وبما أن القيمة الاحتمالية 0.26 أي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 يتحقق شرط تجانس التباين ويمكن حساب معامل مربع إيتا.

جدول(12) عرض النتائج المتعلقة بحجم تأثير الإطار

المتغيرات	العينة	قيمة إيتا	قيمة مربع إيتا	حجم التأثير		
				كبير	متوسط	محدود
الإطار العلاج الأسري	118	0.104	0.011			*

حسب دليل تفسير قيمة مربع إيتا فإنه إذا كانت قيمة مربع إيتا مساوي لـ 0.01 فإن التأثير يكون محدود ومما نلاحظه من خلال الجدول أن قيمة إيتا تساوي 0.011 ومنه فإن تأثير الإطار ضعيف وبالتالي تدل النتائج على عدم تحقق الفرضية الخاصة بإطار العمل فتطبيق العلاج الأسري لا يتأثر بإطار عمل المختص النفسي.

لقد أثبتت العديد من الدراسات الميدانية أن المختص النفسي في الجزائر يعاني من صعوبات بسبب عدم توفر الشروط الضرورية لمزاولة المهنة. من بين هذه الدراسات: دراسة زهار(2010) حول "معوقات الممارسة النفسية في مؤسسات الصحة العمومية" والتي أثبتت أن معوقات الممارسة النفسية المتعلقة بالإمكانيات لها أهمية بالغة، ويمكن تفسير ذلك بقلة الإمكانيات المادية من مكاتب مريحة هذا إن وجدت، وأدوات فحص حديثة وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة تاورينت(2010) لكي يؤدي الأخصائي النفسي مهمّته على أكمل وجه، لا بد أن يتوفر لديه مكتب مريح وملائم للحالات التي يستقبلها، وأدوات ووسائل خاصة تساعده في عمله. وعلى خلاف ما كشفت عنه الدراسات السابقة، عن انعدام الإمكانيات بالنسبة للمختص النفسي في الجزائر، لقد اكتشفت الباحثة من ملاحظاتها الميدانية، أن هناك اهتمام بتوفير الشروط اللازمة لعمل المختصين النفسيين، حيث تم فتح خلايا للمساعدة، الاستماع والتوجيه النفسي، كما وضع تحت تصرف المختصين، على سبيل المثال بمشفى وهران قاعة خاصة باستقبال أفراد الأسرة، وتم فتح في 2014 قسم لاستقبال الحالات التي تعاني من الألم Service anti douleure، أين يلعب المختص النفسي دور أساسي إلى جانب الفريق الطبي. إلا أنه لا يزال المختص النفسي في القطاع العام غائبا بعد أوقات الدوام الرسمي، حيث لا توجد مناوبة، مثلا في نهاية الأسبوع أو في العطل الرسمية. ومما سبق نستنتج بأن الإطار لا يؤثر في تطبيق العلاج الأسري.

4- هل يتأثر تطبيق العلاج الأسري في الجزائر بالخبرة المهنية لدى المختص النفسي؟

للإجابة عن السؤال المطروح قامت الباحثة بحساب معامل مربع إيتا بعد التأكد من شرط تجانس التباين باستخدام اختبار ليفين حسب النتائج الموضحة في الجدول أدناه:

جدول(13) فحص تجانس التباين لدرجات عامل الخبرة حسب اختبار لفين لحساب التجانس

المتغير	اختبار لفين لحساب التجانس	
	F	القيمة الاحتمالية sig
الخبرة	6.88	0.06

يظهر من خلال الجدول أعلاه أن قيمة اختبار ليفن هي 6.88، وبما أن القيمة الاحتمالية 0.06 أي أكبر من مستوى الدلالة0.05 يتحقق شرط تجانس التباين ويمكن حساب معامل مربع إيتا.

حساب حجم التأثير بالنسبة لعامل الخبرة:

جدول(14) تأثير عامل الخبرة

المتغيرات	العينة	قيمة إيتا	قيمة مربع إيتا	حجم التأثير		
				كبير	متوسط	محدود
الخبرة العلاج الأسري	118	0.391	0.15	*		

حسب دليل تفسير قيمة مربع إيتا فإنه إذا كانت قيمة مربع إيتا أكبر من أو مساوي لـ 0.14 فإن التأثير يكون واسع، ومما نلاحظه إن نسبة مربع إيتا الخاص بحجم التأثير بالنسبة لعامل الخبرة مساو لـ0.15 وهي أكبر من 0.14 أي بمعنى أن تأثير عامل الخبرة كبير.

فالخبرة ضرورية ليتمكن المختص من التعامل مع الأسرة وخاصة مع غياب التكوين المتخصص حيث يرى بعضهم بأن الخبرة هي في حد ذاتها تكوين، فكل حالة يتعامل معها المختص النفسي، هي فريدة من نوعها وسيتعلم منها الكثير أما البعض الآخر فإنهم يجدون بأن الخبرة ضرورية إلى جانب التكوين، حيث أن التكوين يزود المختص النفسي بطريقة العمل وبالتقنيات وكيفية استعمالها، وتعمل الخبرة على تجسيد وترسيخ هذه المعارف.

تعتبر الخبرة أهم عامل مؤثر في تطبيق العلاج الأسري لأنها تنحت شخصية المعالج التي هي أداة عمله كما أن المختص النفسي بفعل الخبرة يصبح قادرا على كسب ثقة المريض وبالتالي يكون قادرا على إقناعه بمنهجه العلاجي. وقد أثبتت الدراسات السابقة أن نقص الخبرة لدى المختص النفسي تتسبب في العديد من المشكلات وهي عامل مهم في عدم الرضا المهني. من بين هذه الدراسات نذكر دراسة دبراسو(2015)، فقد ذكرت الباحثة بأن من بين الصعوبات التي تواجه الأخصائي النفسي هي نقص الخبرة وصعوبة التعامل مع الحالات. ومنه نستنتج أن عامل الخبرة يؤثر في تطبيق العلاج الأسري.

4-الخلاصة:

نستنتج مما سبق أن العلاج الأسري في الجزائر(من خلال الثلاثة ولايات المدروسة) يعيش مرحلة تبلور وتوسع حيث نجد أن هناك من المختصين من أصبح يوسع نطاق عمله مع الحالة التي يعالجها ليجد نفسه يعمل مع أكثر من فرد في الأسرة وغالبا ما يكتشف النفساني أن تحسن وشفاء حالته متوقف على تحسين الجو الأسري الذي يعيش فيه. وكثيرا ما يتنقل الاضطراب من فرد إلى آخر فتجد الأم، خلال فترة متابعتها لأحد أبنائها تستشير المختص عن فرد آخر، وأحيانا عندما يتحسن المريض، يظهر مريض آخر في الأسرة. وما هذه إلا طبيعة النسق غير الوظيفي، فالمرض يؤدي وظيفة المحافظة على التوازن ومنه فان العلاج الأسري أصبح يفرض وجوده على النفسانيين الممارسين في مجال الصحة وقد اكتشفت الباحثة من خلال دراستها أن الأسرة، مهما كان مستواها التعليمي أو مستوى الدخل لديها، فهي في حاجة المختص النفسي، لمساعدتها على الحفاظ على توازنها دون اللجوء إلى الأعراض أو الصراعات.

ومن جهة أخرى فإنه للمختص النفسي، سواء كان في القطاع العام أو الخاص، دور مهم جدا عليه أن يقوم به، هذا الدور يعتبر التزاما تجاه الحالات التي تنتظر مساعدته، وتجاه المجتمع الذي ينتظر منه الكفاءة والفاعلية، وتجاه علم النفس، للنهوض به وإثبات وجوده وفعاليته في المجتمع الجزائري.

التوصيات: توصي الدراسة بما يلي:

- ضرورة الاهتمام بتكوين المختص النفسي، في مجال العلاج الأسري، كأن يفتح فرع خاص بتكوين المعالجين على مستوى الجامعة.
- ضرورة الاهتمام أثناء التكوين بالجوانب الشخصية والقدرات والاستعدادات لدى الطلبة لأنها ستكون أداتهم الأساسية.
- ضرورة توطيد العلاقة بين البحث والممارسة في مجال العلاج، لتحقيق التكامل والدعم المتبادل.
- ضرورة متابعة المختص النفسي لتكوين مستمر حتى بعد التوظيف.
- تنظيم لقاءات يجتمع فيها المختصين النفسيين لمناقشة تقنياتهم وطرح انشغالاتهم المهنية.

- الإحالات والمراجع:

أبو أسعد عبد اللطيف، أحمد وختاتنة محسن، سامي (2014). *سيكولوجية المشكلات الأسرية*. (ط2). عمان: دار الميسرة.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2008). *الإرشاد النفسي*. عمان: دار الشروق.

أبو سكينة، حسن نادية وخضر، عبد الرحمن منال.(2011). *العلاقات والمشكلات الأسرية*. مصر: دار الفكر.

بن عبد الله، محمد (2010). *ساسكوباثولوجيا الشخصية المغاربية*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

بوتفنوشنت، مصطفى (1984). *العائلة الجزائرية، التطور والخصائص الحديثة*. ترجمة: دمري أحمد. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

تاوريريت، نور الدين (2010). صعوبات الممارسة السيكولوجية في الجزائر حالة ولاية بسكرة. *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية*. العدد 11. 112-120.

الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (2009). العدد 43. 22 يوليو.

حامد عبد العزيز الفقي (1984). *دراسات في سيكولوجيا النمو*. الكويت: دار القلم.

حجازي مصطفى (2005). *مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور*. لبنان: المركز الثقافي العربي.

حنفي عبد النبي، علي (2007). *الإرشاد الأسري وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الخطيب، عبد الحميد سلوى (2007). *نظرة في علم الاجتماع الأسري*. مصر: المصرية لخدمات الطباعة.

الخولي، سناء (2003). *التغير الاجتماعي الحديث*. مصر: دار المعرفة الجامعية.

الخولي، سناء (2011). *الأسرة في عالم متغير*. مصر: دار المعرفة الجامعية.

دبراسو، فطيمة (2015). أهم الصعوبات التي تواجه الأخصائي النفسي أثناء الممارسة الميدانية، دراسة ميدانية لمدينة بسكرة. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. العدد 21.

زرارقة مامي، فيروز (2014). *الأسرة والانحراف بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار الأيام.

زرارقة، فيروز (2004-2005). *الأسرة وعلاقتها بانحراف الحدث المراهق*. جامعة منتوري: قسنطينة.

زهار، جمال وترزولت عمروني، حورية (2015). معوقات الممارسة النفسية في مؤسسات الصحة العمومية بولايات الشرق الجزائري- معاينة ميدانية. *مجلة جامعة قاصدي مرباح. الجزائر*. العدد 21.

الزيادي، محمود (1687). *علم النفس الإكلينيكي: التشخيص والعلاج*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سعيدي، محمد (2013). العائلة، عاداتها وتقاليدها بين الماضي والحاضر: الظاهرة الاحتفالية بالأعياد نموذجا. *دفاتر إنسانيات*. العدد 4. 147-151.

سليمان مسعود، ليلى (2004-2005). *العلاج الأسري وفعاليته في تقويم العلاقات وأثره على السلوك المضطرب للطفل المعاق والغير معاق*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السانيا: وهران.

السويداني، محمد (1990). مقدمة في دراسة المجتمع الجزائري، تحليل سوسيولوجي لأهم مظاهر التغير في المجتمع الجزائري المعاصر. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

السيد، صالح حزين (1995). *سيكوديناميات العلاقات الأسرية: النظرية- النموذج- التكنيك*. جامعة عين شمس. القاهرة.

شرابي، هشام (1991). *النظام الأبوي وإشكالية تخلف المجتمع العربي*. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

غنام، صليحة ومصطفى عوفي(2009-2010). *عمالة الأطفال وعلاقتها بظروف الأسرة- دراسة ميدانية بمدينة باتنة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الحاج لخضر باتنة.

قارة، ساسية وجصاص، الربيع (2011-2012). *الأسرة والسلوك الانحرافي للمراهق دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم الثانوي بثانوية كل من أحمد باي وعبد الحميد ابن باديس – ولاية قسنطينة-*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة منتوري: قسنطينة.

قاسمي، ناصر (2013). *سوسيولوجية العائلة والتغيير الاجتماعي*. مصر: دار الكتاب الحديث.

معتصم ميموني، بدرة (2003). *الاضطرابات النفسية والعقلية عند الطفل والمراهق*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

المؤمن، داليا(2004). *الأسرة والعلاج الأسري*. مصر: دار السحاب.

Andolfi, Maurizio.(2015).La thérapie familiale multigénérationnelle : Outils etressources pour le thérapeute. Deboeck Supérieur. Bruxelles.

Elkaim, Mony.(2003). Panorama des thérapie familiales. SEUIL. Paris.

Michard, Pierre.(2005). La Thérapie contextuelle de Boszormenyi-Nagy. De boeck. Paris.

Minuchin, Salvador. tradui par Du Ranquet, M. et wajeman, M.(1997). Famille en thérapie. Jean-pierre Delarge. Paris.

Moutassem-Mimouni, Badra.(2004). Naissances et abandons en Algérie. KARTHALA. Paris.

Prud'homme, J.(1977). « Virginia Sair: Le risque d'être soi. » *Santé mentale au Québec*. 2(1), doi:10.7202/030016ar

Satir, Virginia.(1992). Thérapie du couple et de la famille. Desclée De Brouer.

Van Heusden, Ammy. et Van Den Eereembeemt, E.(1994). Thérapie familiale et génération – Aperçu sur l'œuvre de Ivan Boszormenyi-Nagy. PUF. Paris.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA:

سليمان مسعود، ليلى معتصم ميموني، بدرة (2019). العلاج الأسري في الجزائر والعوامل المؤثرة في تطبيقه "دراسة ميدانية في ثلاث ولايات نموذجية: وهران، مستغانم وعين تموشنت". *مجلة العلوم النفسية والتربوية*.5(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 180-197.

طبيعة تصورات أم الطفل الحامل لمتلازمة داون- دراسة حالات

The nature of the mother's representations of a child with Down syndrome

Case Studies

عقيلة صحراوي [1]

[1] جامعة الجزائر2 ابو القاسم سعد الله (الجزائر)، akilasahraoui@hotmail.com

تاريخ الاستلام:27-10-2019 تاريخ القبول: 25-11-2019 تاريخ النشر: 01-03-2020

ملخص: تهدف الدراسة الحالية معرفة الوضعية الصعبة المباغتة التي تعيشها أم الطفل المصاب بمتلازمة داون نظرا لشدة وقع صدمة اكتشافها لإعاقة طفلها بما في ذلك من سلوكاتها وطبيعة تصوراتها والديناميكية النفسية التي تعيشها جراء هذه الإعاقة، والتي لا تتوافق مع تصوراتها المنتظرة. في الواقع، إن حجم الإعاقة لدى أم الطفل المصاب يجعلها تعيش آلاما نفسية إلى درجة صعوبة تقبل الإعاقة، مما قد يؤدي إلى هشاشة التنظيم النفسي وفقر التصورات الذهنية المشحونة بالنبذ الصريح أو المقنع ذلك ما سيتم اختباره في إطار المنهج العيادي بالاعتماد على تحليل خطاب الأمهات في المقابلة العيادية إضافة إلى تحليل سياقات اختبار تفهم الموضوع (TAT). أسفرت النتائج على أن المبحوثات تميزن بتوظيف نفسي عصابي(نوع رهابي وآخر وسواسي) نتيجة اضطراب العلاقة الوجدانية بينهن وبين أطفالهن المصابين التي عكستها آلياتهن الدفاعية غير العادية والتي برزت من خلال تصوراتهن الذهنية إثر تعاملهن مع محتوى أدوات الدراسة.

الكلمات المفتاحية: متلازمة داون ؛ التصورات الذهنية ؛ التوظيف النفسي.

Abstract: The aim of the present study was to find out the difficult and bewildering situation that a mother of a child with Down syndrome goes through due to the intense shock when she discovers the handicap of her child, including her behavior, the nature of her representations and the psychological dynamics. This child's disability does not fit with her expected representations. Actually, the magnitude of the handicap makes the mother experience psychological pain to the extent that she refuses her child's disability. This will lead to a vulnerable psychological organization and poor mental representations expressed by explicit or implicit rejection which we will test by using the clinical method, that is, by analyzing the mothers' speech during the clinical interview, besides the TAT.

The results reveal that mothers have a neurotic psychological functioning (phobic, obsessional), caused by the disturbed emotional relationship with their children, this was reflected by the unusual defense mechanisms revealed by their mental representations

Keywords: Down syndrome, mental representations, psychological functioning.

*المؤلف المراسل: akilasahraoui@hotmail.com

1- مقدمة

تطمح كل امرأة متزوجة إلى تحقيق حلمها المتمثل في الإنجاب، حيث تستقبل مولودها الجديد بكل فرح وغبطة بعد متاعب الحمل و مشاق الوضع. في الواقع، تُعد فرحة الميلاد هذه حالة نفسية قد تسترجع الأم من خلالها كل ماضيها بما يحمل من انتظارات، اعتقادات و تصورات.
إلا أنه قد يحدث ما هو غير متوقع و يصعب حتى تصوره عندما تضع الأم طفلا مصابا بإعاقة كمتلازمة دوان. منذ اللحظة التي تتلقى فيها خبر الإعاقة تدخل هذه الأم في سياق نفسي غير معهود لديها، حيث تعيش مآسي نفسية وصراعات حادة و تناقضات بين فرحة ميلاد طفلها و صدمة إعاقته.

تهدف الدراسة تسليط الضوء على هذه الوضعية الصعبة للأم بما في ذلك من سلوكاتها وتصوراتها والديناميكية النفسية التي تعيشها جراء إعاقة طفلها.

تشير معظم الدراسات التي تم الاستناد إليها، بأن اكتشاف مثل هذا التشوه الكرموزومي سواء كان مبكرا أو متأخرا، يعتبر دوما صدميا بالنسبة للوالدين خاصة الأمهات، فالعديد منهن يتألمن دائما لمجرد استحضار تلك اللحظات الخاصة بإعلان الإصابة، مهما مضت من سنوات عن ميلاد طفلهن. في حين ترى Cohen (1999، 53) "أن كل الأولياء وخاصة الأمهات بكوا، وكان صعبا عليهم أن يعبّروا عن مشاعرهم وتصوراتهم رغم مرور عشرة سنوات أو أكثر بعد ميلاد طفلهم لأن ذلك اليوم احتفظوا به بشكل مؤلم جدا ويبقى بعد كل هذه المدة، راسخا حيًّا كذلك اليوم الذي تم إعلامهم بإصابة طفلهم بمتلازمة داون".

1.1- إشكالية الدراسة

ركزت جل الدراسات على العلاقة التفاعلية أم- طفل، ذات التأثير المتبادل بما فيها أهمية نوعية الرعاية الأمومية بمفهومها الوجداني والتي تنعكس على توازن شخصية الطفل وتكوينه مستقبلا؛ إلا أن هذه العلاقة التلاحمية قد تضطرب في حالة الطفل العادي، وربما تختل أكثر في حالة الطفل الحامل للإعاقة إذ لا يتوافق هذا الأخير مع تصورات الأم المنتظرة مما يجعلها حزينة ومحبطة ومصدومة، ذلك ما أكدت عليه أيضا الباحثة Korff-Sausse وزملائها في العديد من المصادر (Korff-Sausse, 1990 ; Korff-Sausse,1995 ; Korff-Sausse, 1996)، مما يمس معالم شخصية الأم ويؤثر حتى على ديناميكية العائلة بدرجات متفاوتة. إن إصابة الطفل بتشوه واضح كما هو الحال بالنسبة لمتلازمة داون يتطلب من أمه أن تستخدم آليات نفسية هامة لمسايرة هذا الوضع، على حد قول " إنها تصبح مجبرة على رؤية ما لا يطاق رؤياه، إلاّ أنّ حالة الهلع التي تنتابها تدفعها لإدارة نظرتها لاشعوريا نحو اتجاه آخر" (Korff Sausse,1996, 35). فعلا قد يترجم ذلك صعوبة تقبل الإعاقة والتي تعتبر هنا آلية دفاعية مشحونة بالإنكار مما يساعدها على تجنب الآلام المترتبة عن إعاقة طفلها.
من جانب آخر ترى نفس الباحثة " بأن عند النظر بعمق إلى هذه الأحاسيس و الآلام النفسية التي تعيشها الأم، لا يوجد أي تصور يمكن أن يعطي شكلا لهذه الكارثة، فإن التصورات التي تخطر بالذهن تكون غير مقبولة أصلا وبالتالي تنساق نحو اتجاهات مبهمة غير مفهومة وأحيانا أخرى متناقضة"(Korff Sausse,1996, 35)
إن أولى التصورات التي تظهر لدى الأم قد ترتبط "بالموت والنبذ"، كما أن التغير المفاجئ والمتناقض في أحاسيسها يتطلب جهدا نفسيا معتبرا مما يجعلها تُطور آليات دفاعية بشكل مستمر وصعب حتى تتقبل تلك المشاعر المؤلمة، حيث تبدو وكأنها مرضية إلاّ أنها ضرورية تحتاجها الأم للتكيف مع الواقع غير المنتظر.
يقودنا مضمون هذا الاستشهاد إلى طرح التساؤلات الآتية:

ما هي الآثار التي يتركها هذا الحدث المباغت في التوظيف النفسي للأم؟

1- كيف تتعامل مع هذا الحدث؟ ما هي ردود أفعالها؟

2- ما هي الآليات الدفاعية الموظفة للحفاظ على توازن شخصيتها من جهة و توازن شخصية طفلها من جهة أخرى؟

3- ما هي نوعية هذه التصورات التي تعيشها هذه الأم؟

2.1- فرضيات الدراسة:

تأتي الفرضيات الموالية للإجابة على التساؤلات المطروحة

الفرضية العامة

إن حجم الإعاقة لدى أم الطفل المصاب بمتلازمة داون، يجعلها تعيش آلاما نفسية إلى درجة صعوبة تقبل الإعاقة، مما قد يؤدي إلى هشاشة الأنا المتجلية من خلال تصلب التنظيم النفسي وفقر التصورات الذهنية عبر سياقات إختبار تفهم الموضوع (TAT).

الفرضيات الجزئية

1- نتوقع هشاشة أنا أم الطفل التريزومي وذلك بارتفاع آليات تجنب الصراع (C)، مع ارتفاع آليات الرقابة (A).

2- قد تكون تصورات هذه الأم مشحونة بالنبذ الصريح أو المقنع الذي قد يظهر على ما يبدو من خلال مضمون خطاب الأمهات في المقابلة العيادية.

يتوجب علينا تحديد بعض المفاهيم الواردة في الدراسة كمفهوم التصورات والتوظيف النفسي حتى تسهل عملية اختبار هذه الفرضيات ومناقشة نتائج البحث.

3.1- تحديد المفاهيم

3.1- 1- مفهوم التصورات:

يقصد بهذا المصطلح حسب قاموس علم النفس: "هو نشاط عقلي يجعل الفعل حاضرا في الذهن. إن التصورات ليست صورة بسيطة عن الواقع، بل عبارة عن بناء للنشاط العقلي" (Sillamy , 1983, 1029).

في حين يرى كل من Laplanche وPontalis "أن التصورات تشمل المحتوى الملموس لفعل أو لفكرة وأنها إعادة إنتاج لمدركات سابقة".

يتبيّن لنا من خلال المنظور السيكودينامي، أن التصورات تحمل معنى مجرد عن الأشياء والأحداث الملموسة بميكانزمات مختلفة شعورية و أخرى لاشعورية. إما أن تكون فعّالة وتُوّظف بطريقة سليمة إذا ما ارتبطت بالحياة الوجدانية أو بروز كبت هام لهذه الوجدانات حيث تكون غير ممزوجة بالحياة الإدراكية، قد يعكس ذلك شخصية صلبة، فإذا تطورت كثيرا هذه الصلابة ربما تؤدي إلى شخصية مرضية (Fonagy,2004). بمعنى أن الصدمة غير المتوقعة تخترق نفسية الأبوين وتزعزع توظيفهم النفسي حيث تبيد جل آلياتهم الدفاعية المعتادة ثم تستبدلها بأخرى غير عادية.

3.1- 2- مفهوم التوظيف النفسي:

إن المقصود من مصطلح التوظيف النفسي هو ذلك النظام الذي تتصف به بنية شخصية ما، والذي يختلف من حيث ميكانيزماته النفسية ونوعية صراعاته عن بنية أخرى. كما يسعى هذا النظام المحافظة على التوازن الداخلي والخارجي بهدف التكيف مع المحيط الذي يعيش فيه الفرد (Perron,1985).

تجدر الإشارة إلى أن التصورات ترتبط بهذه البنية الداخلية للفرد وتاريخ حياته من جهة ومحيطه بما فيه من انتظارات المجتمع من جهة أخرى. فانطلاقا من أن التوظيف النفسي مرتبط مباشرة بالتصورات، فهذه الأخيرة تُعد بمثابة تفاعل و نتاج للديناميكية النفسية للفرد(Cohen,1999).

3.1- 3- مفهوم متلازمة داون:

عرّفه المختصون الثلاثة في علم الجينات (R.Turpin, M.Gautier, J.Lejeune) سنة 1958 على"أنه تشوه خلقي عددي بزيادة كروموزوم ثالث على مستوى الزوج الصبغي الواحد والعشرين عند الانقسام الخلوي"، حيث أطلق عليه اسم التثلث الصبغي 21، تناذر داون، متلازمة داون أو تريزوميا واحد وعشرون (Celeste & Lauras, 2000, 9).

للإشارة فقط أنه يتم تشخيص متلازمة داون من قبل طبيب مختص بواسطة فحص الخريطة الكروموزومية للطفل بعد ميلاده للتأكد من هذا التثلث الصبغي والذي يُدون في الملف الطبي للطفل. كما يتميز هذا الأخير الحامل لهذا التناذر بخصائص جسمية معينة (تشبه إلى حد ما الملمح الآسيوي أو المنغولي كما وصفه داون في سنة 1866، مما تسبب في انتقاد نزعتة العنصرية أنذاك).

2- الطريقة والأدوات:

2 – 1 منهج الدراسة:

لاختبار ومعالجة هذه الفرضيات تم الاعتماد على المنهج العيادي بدراسة الحالة كطريقة له، والتي تتناسب مع موضوع البحث المرتبط بتصورات أم الطفل التريزومي حيث تفسح لنا المجال للتركيز على العلاقة المباشرة بين الأم وطفلها والسعي لجمع أكبر و أدق المعطيات لتحليل نوعية التصورات لكل حالة من خلال المقابلة العيادية.

من جهة أخرى، يكشف المنهج العيادي عن التوظيف النفسي للفرد،خاصة باستخدام التقنيات الاسقاطية (من أبرزها الرورشاخ واختبار تفهم الموضوع) التي تعد من بين الاختبارات الاسقاطية الأكثر شيوعا وتستخدم على نطاق واسع في العيادات النفسية وفي دراسة الشخصية بالمفهوم الديناميكي.

2 – 2 مكان إجراء البحث:

للإشارة أنه تم إنجاز الجانب الميداني في مركزين مختلفين بالعاصمة. يُعد كل واحد منهما مركزا طبيا نفسيا بيداغوجيا للمتخلفين ذهنيا بما فيهم فئة متلازمة داون، أين يُستقبل الأطفال ابتداء من سن السادسة، بعد إخضاعهم لتقييم سيكولوجي شامل من قبل الفرقة متعددة التخصصات العاملة بالمركز، ثم تباشر عملية التكفل بهؤلاء الأطفال يوميا باستثناء العطلة الأسبوعية، كما يعمل المختصون على برمجة حصص لإرشاد وتوجيه الأولياء قصد مرافقتهم طيلة مكوث الأطفال في المؤسسة.

2 – 3 مجموعة البحث:

تمكنا، في هذا المجال المكاني تحديدا بمكتب الأخصائية النفسية، من انتقاء ستة أمهات لأطفال مصابين بمتلازمة داون، اللواتي تمثل أفراد مجموعة البحث، حيث قبلن المشاركة مع إجراء المقابلة العيادية نصف موجهة واختبار تفهم الموضوع(TAT).

2 – 4 أدوات الدراسة:

1 – المقابلة

تعتبر المقابلة العيادية مناسبة لطبيعة الموضوع وخصوصياته، حيث تسمح للباحث جمع أكبر قدر ممكن من المعطيات عن الانشغالات النفسية للأم، نوعية العلاقة التي تربطها بطفلها، كذلك نوعية التصورات الناجمة عنها.

شملت المقابلة خمسة محاور وكل محور يضم مجموعة من التصورات:

- تصورات مرتبطة بفترة الحمل
- تصورات بعد الولادة
- تصورات مرتبطة بمعاملة الطفل
- العائلة وتأثيرها على تصورات الأم
- تصورات المستقبل

2 –اختبار تفهم الموضوع (TAT)

بالنسبة لاختبار تفهم الموضوع هو الآخر يتناسب مع إشكالية البحث، حيث يتيح الإنتاج الاسقاطي لدى الأمهات فرصة للتعرف على تصوراتهن، إذ جاء على لسان الباحثة " إن الخطاب يساهم في التفريغ والتعبير عن التصورات والوجدانات التي تثيرها المادة" (Shentoub ,1990, 131)،كما تضيف الباحثة في نفس السياق بأن وضعية وتعليمة هذا الاختبار تجعل المبحوث يعيش حالة نكوص مؤقتة وتسمح له بإدلاء انشغالاته وتصوراته اللاشعورية حيث "يتحقق من خلال القصة – كإنتاج إسقاطي– توافقا بين عناصر رقابة الوعي والضغط الهوامي اللاشعوري" (Shentoub,1990, 40).

لقد انصب اختيارنا على رائز تفهم الموضوع بدلا من الرورشاخ، كونه يسمح بدراسة السياقات الثانوية والتي ترتبط مباشرة بالتصورات، في حين أن اختبار الرورشاخ يقدم معطيات عيادية مرتبطة بامتحان الحدود والبنية النرجسية الأولية– الإشكالية البدائية ، كما يدرس إشكاليات أعمق من التي يعالجها اختبار تفهم الموضوع والتي ليست محل اهتمامنا في هذا البحث.

3– النتائج ومناقشتها:

عرض وتحليل معطيات المقابلة:

تحتوي المقابلة على خمسة محاور كما ذكرنا أعلاه، وكل محور يطرح سؤالا مفتوحا باللغة العامية كما يلي:

المحور الأول: "كيفاش كانت تصورات أنتاعك في فترة الحمل؟ معنتهاكيفاش كان التخمامانتاعك، واش كنت تحسي؟ واش كنت تستناي...؟

المحور الثاني : " كيفاشاعرفتي الاعاقة تاع أوليدك؟ واش حسيتي؟ كيفاش كان رد الفعل انتاعك؟ "

المحور الثالث: " أحكي لي كيفاش كنت تقضي أوقاتك مع وليدك كي كان صغير؟ واش كنت تحسي؟ "
المحور الرابع: " كيفاش استقبلت عائلتك الإعاقة انتاع وليدك؟"
المحور الخامس: " كيفاش تتصوري المستقبل انتاعُ؟ "
سنلخص في الجدول الموالي محتوى تصورات المبحوثات مع عدد تكراراتها من خلال محاور المقابلة ثم التعقيب عنها استنادا إلى تحليل محتوى خطابهن وبالرجوع إلى أدب الموضوع.

جدول (1) تصورات الأم من خلال محاور المقابلة

12	محتوى	التصورات	عدد	الحالات
المحور1	تصورات مرتبطة بالصدمة، الإرهاب4/6	مخاوف حمل غير عادي 3/6	إحساس بآلام جسدية 3/6	حمل غير منتظر 3/6
المحور2	مشاعر الذنب 5/6	صدمة 5/6	استسلام للقدر 5/6	رد فعل وجداني قوي 4/6
المحور3	النبذ والإهمال 4/6	القلق والعياء 3/6	إنكار الإعاقة 3/6	الحماية المفرطة 2/6
المحور4	الشعور بالشفقة ومساعدة الأم 4/6	إشعار الأم بالذنب 3/6	سلوك عدواني اتجاه الأم 2/6	
المحور 5	القلق والخوف من المستقبل 6/6	اليأس والحيرة 3/6	قلق مرتبط بالموت 5/6	

بالنسبة **للمحور الأول**، استخلصنا 4 أنواع من التصورات التي وردت بصفة متكررة لدى الحالات الستة، حيث تكرر التصور الأول لدى 4/6 ذكرن أنهن تعرضن لصدمات مختلفة مرتبطة بالإرهاب، على سبيل المثال تقول إحدى الأمهات أن أثناء الحمل تعرض زوجها لمحاولة اختطاف من قبل إرهابيين. فيما يخص التصورات المرتبطة بمخاوف حمل غير عادي فتكرر عند 3 حالات من المجموعة نظرا لعدم تحضيرهن لقبول الحمل، مع العلم أنه تم حدوث الحمل رغم تعاطيهن لأقراص منع هذا الحمل. إن هذه المخاوف تجعلهن في انتظار وضع مولود غير عادي،تقول إحداهن " *ما اعرفتش كيفاش جاء، كنت خايفة على خاطر احملت وأنا دايرة ستيريلي*"، فالحمل هنا غير منتظر على ما يبدو، مصحوب بدهشة الأمهات وخوفهن من تشوه أطفالهن. كما أظهرت 3 مبحوثات من 6 تعبا نفسيا وجسديا.

طيلة مدة الحمل، ربما كان ذلك نتيجة عدم تقبلهن للحمل.مثلا لازمت إحداهن الفراش بسبب آلام في الرجلين رغم سلامة الفحوصات الطبية التي خضعت لها. أقرت 3 أمهات من مجموعة البحث بأنهن اكتشفن الحمل صدفة إذ لم تكن في انتظاره ولم تتهيأن له.

إن أهم ما يمكن استنتاجه من هذا المحور أن تصورات الأمهات خلال الحمل كانت معظمها غير مرتبطة به، إما لظهوره فجأة وغير منتظر، وإما لحدوث آلام نفسية و مخاوف مختلفة إن لم تكن صدمات نفسية شديدة أثناء مدة الحمل.

قد تقترب الحياة النفسية لهؤلاء الأمهات لحالة اكتئاب، ذلك ما التمسناه من خلال البند الخاص بالمخاوف من حمل غير عادي.

خُصص **المحور الثاني** لتصورات الأمهات بعد الولادة، فخلصت المقابلة إلى 4 أنواع من التصورات: كانت الأولى مرتبطة بمشاعر الذنب والعقوبة عند 5 مبحوثات، ماعدا حالة واحدة حيث تقبلت الخبر بطريقة عادية دون إحساس بالذنب، فيبدو أنها استعملت ميكانيزم هوسي(défense maniaque) كآلية دفاعية لإنكار الآلام المرتبطة

بالوضع. بينما الثانية ظهرت في إجابات الأمهات تصورات تبيّن شدة الصدمة المرتبطة بعدم تقبل المولود. إلا أنه من الضروري تحديد مفهوم الصدمة قبل تحليل محتوى هذا البند. نذكر أهم تعريف نراه مناسبا هنا ما جاء به Laplanche وPontalis (1994، 499)"أن الصدمة حدث في حياة الفرد يتحدد بشدته مما يجعله عاجزا عن الاستجابة بشكل مناسب نظرا لما يثير هذا الحدث من اضطرابات دائمة في التنظيم النفسي". إذ يُعد استشهاد إحدى الأمهات أفضل مثال يترجم هذا التعريف قائلة: "*3 أشهر وأنا مريضة، توقفت حتى على الماكلة*" حيث أصيبت بانهيار عصبي اقتضى وصف أدوية مضادة للاكتئاب.

إن هذه الصدمات المختلفة في شدتها وقوتها تعكس مدى معاناة هؤلاء الأمهات بعد تلقيهن الخبر. بينما ارتبطت المجموعة الثالثة من التصورات المتعلقة بالاستسلام للقضاء والقدر لدى 5 حالات بمشاعر دينية روحانية تستعملها للتخفيف من شدة الآلام، كقول إحداهن " *واش ندير ربي أعطاهالي لازم نقبلها كيما جات*". قد يساعد هذا النوع من التصورات الأمهات على تقبل أطفالهن ظاهريا، لكن نلتمس من خلاله نوعا من السلبية غير الفعّالة حيث تكنّ أمام وضعية ميؤوس منها، قد يؤثر ذلك على التكفل بالطفل مستقبلا. كما ظهرت تصورات مرتبطة بردود أفعال وجدانية شديدة لدى معظم المبحوثات مما قد يعكس حالة اكتئاب الأمهات.

فيما يخص **المحور الثالث** الذي يشمل أولا تصورات النبذ أحيانا والإهمال أحيانا أخرى، قد تبين عند 4 أمهات من مجموعة البحث خاصة عند الحديث على معاملة أطفالهن في فترة الأكل والنوم والمرض...إلخ. فمثلا تصرح إحداهن قائلة: "*ماكانش إقلقني كامل، راقد طول النهار ينوظ غير باش يأكل، نحيتلو الرضاعة في شهرين... كي إيجو الضياف، ساعات كنت انخبيه عليهم...*" من خلال هذا الخطاب قد يتبين من خلال معاملتها لإبنها مدى النبذ والإهمال مع نقص الرعاية التي هو في حاجة ماسة إليها مقارنة بالطفل العادي، في حين أبدت 3 حالات من المجموعة، تصورات متعلقة بالقلق والعياء التي تترجم المتاعب والمشاق التي عاشتها الأمهات أثناء المراحل الأولى من ميلاد الطفل حيث كانت تؤكدن على انعدام الراحة بسبب قيامهن بتربية أطفالهن لوحدهن دون مساعدة.

من جهة أخرى، كانت تصريحات نصف مجموعة البحث تعبر على رفض الإعاقة إلى درجة إنكارها على سبيل المثال تقول إحداهن: "*... ننسى الفرق بينو وبين خاوتو*" ترى مبحوثة أخرى: "*كل شيء عادي، كيما هو كيما لخرين راني فرحانة بيه بزاف*". يعكس في الواقع هذا الخطاب إنكار صريح للإعاقة، فعبارة " كل شيء عادي قد تقصد بها لاشعوريا " كل شيء غير عادي".

ثم تليها تصورات ذات صلة بالحماية المفرطة، أين كانت المبحوثات تقدم عبارات مشحونة بالشفقة والخوف الزائد على الطفل، حيث أخبرتنا إحدى الأمهات أنها أرضعت بنتها حتى سن الخامسة من عمرها، مضيفة أنها تخاف عليها كثيرا من كل سوء.

نستخلص مما سبق أن تصورات المحور الثالث ما هي في الحقيقة إلا مظهرا لمحتوى واحد والذي قد يبيّن مدى الآلام والمتاعب النفسية التي تعيشها الأم فتجعلها ترفض الإعاقة.

المحور الرابع: يتضمن هذا المحور ردود أفعال العائلة و ما يترتب عليها من تأثير على الأم والتي تتوزع بين الشعور بالشفقة مع المساعدة(4 حالات من 6) إشعار الأم بالذنب (3/6) وسلوك عدواني اتجاه الأم (2/6) حيث تخص التصورات الأولى أفراد العائلة القريبة جدا كالأخت الكبرى أو الجدة اللواتي يقدمن المساعدة للأم، في حين أفراد المحيط الاجتماعي يجعلونها تشعر بالشفقة. إن مختلف هذه السلوكات قد تؤثر إيجابيا

على شخصية الأم، مما يدفعها لتطوير تصورات إيجابية تساعدها في أغلب الأحيان على تقبل ابنها، أما السلبية قد تؤدي بها لرفض طفلها، إذ يتوقف ذلك على درجة القرابة بينها وبينهم.

في حين تشكل مجموعة التصورات المستخرجة من المقابلة في المحور الرابع والمرتبطة بإشعار الأم بالذنب والسلوك العدواني الموجه لها، فلوحظ بأن معظم العبارات المترجمة لمحتوى هذه التصورات ينبثق من الحماة بالدرجة الأولى ثم الزوج في المرتبة الثانية حيث تصل أحيانا إلى مستوى الانتقام من الأم وتحسيسها بالذنب الكبير، مثلا نقلت لنا إحدى المبحوثات قول حماتها : *"على بيها اعطالك ربي طفلة handicapé"*، قد تعكس هذه العبارة شدة الأحاسيس العدوانية السادية من قبل حماتها مما يزيد من معاناة وصراعات هذه الأم، فيطور ذلك تصورات إكتئابية بما فيها من تفاقم الشعور بالذنب. أحسن مثال آخر تحدثت عنه إحدى المبحوثات قول زوجها: *"أحنا في العايلة ديالنا ما عندناش les handicapés* " الذي يحمّلها المسؤولية كاملة. فكيف يا ترى تتعامل الأم مع طفلها في حالة تهرب شريك حياتها من مسؤوليته بهذه الطريقة؟

من خلال تحليلنا لمختلف بنود هذا المحور، يتبين لنا أن مختلف تصورات أفراد العائلة والمحيطين بها يتصرفون بطرق مختلفة اتجاه الأم، منها من يأخذ سياق مساعد ومشجع لها بسلوك المسؤولية لدى البعض والشفقة لدى البعض الآخر، في حين يتخذ الاتجاه الثاني مسلكا سلبيا ومذنبا حيث كان صادرا من أقرب الناس للمبحوثات، فمختلف هذه الديناميكيات العائلية تترك لدى الأم أحاسيس وتصورات مرتبطة بالندم والذنب وتترتب عليها تصورات اكتئابية.

يحتوي **المحور الخامس** على ثلاثة أنواع من التصورات المستقبلية للأمهات، تتصدرها تلك المتصلة بالقلق والخوف من المستقبل التي وردت في خطاب جميع أفراد مجموعة البحث. في الحقيقة يرتبط هذا الخوف باستقلالية الطفل وبالدراسة، وبالوظيفة وبالتكيف الاجتماعي. يبدو واضح إدراكهن لإعاقة أطفالهن، خاصة صعوبة الاعتماد على النفس والخوف من الفشل. جاءت أيضا عبارات توحي بتصورات متعلقة باليأس والحيرة لديهن(3/6)، حيث تبيّن شدة صراع وقلق الأمهات، ما يفسر صعوبة تصور مستقبل عادي لأطفالهن، قد ينبئ هذا بعدم تجاوز الحداد اتجاه الإعاقة، بالتالي تتضاعف حدة اليأس والحيرة لديهن.

ينتهي هذا المحور بالتصورات المرتبطة بالموت من خلال خطاب معظم المبحوثات اللواتي كانت تركز على موتهن أكثر من موت أطفالهن طيلة المقابلة، مما يثير مشاعر وجدانية قوية تؤدي للبكاء. الملفت للانتباه هنا هو كثرة تصورات الموت والخوف من المستقبل مما يعيق التوظيف الحسن للجهاز النفس من جهة أخرى قد يؤثر سلبا على الاستثمار الجيد لآلياتهن الدفاعية.

تحليل ومناقشة نتائج المقابلة:

عموما يمكن القول أنه قد توصلنا إلى معرفة نوعية التصورات، خاصة تلك المرتبطة بشدة مشاعر الذنب الممزوجة بتصورات الموت التي هيمنت بطريقة شبه شكلية على معظم خطابات المبحوثات. إن هذه المشاعر التي أخذت أحيانا صبغة نبذ صريح أو مقنع أحيانا أخرى، قد تجعل التوظيف النفسي للمبحوثات من النوع الهش بآليات دفاعية تقترب جدا من الصلابة. بهذا المفهوم تأكدت فرضيتنا الجزئية الثانية في مجملها.

من جهة أخرى، لقد عرجنا شيئا ما من خلال المقابلة العيادية على نقطة هشاشة الجهاز النفسي الوارد في فرضيتنا العامة، وذلك بتوضيحه عند تحليل نتائج رائز تفهم الموضوع (TAT).

عرض و تحليل معطيات رائز تفهم الموضوع:

نشير هنا أننا استدعينا الحالات الستة في مكتب الأخصائية النفسية بالمركز حالة تلو الأخرى، حيث طبقنا الصور الخاصة بالإناث الراشدات, 3BM ,2 ,1,13B, 11, 10, 9GF,8BM, 7GF, 6GF, 5, 4)
(13MF, 19,16، استنادا إلى مرجع(Shentoub, 1990, 39) بما فيه من تعليمة الاختبار وكذا ورقة الفرز لنفس الباحثة، المترجمة إلى اللغة العربية من قبل فرقة البحث والمعالجة النفسية لمركز المساعدة النفسية لجامعة الجزائر 2 (CAPU).

لقد تمت دراسة بروتوكولات الحالات الستة، مع تخصيص ورقة فرز لكل حالة، ثم جمع وتصنيف السياقات الدفاعية حسب السلاسل الأربعة مثلما هو موضح في الجدول رقم 2 الآتي. تجدر الإشارة إلى أنه تم حساب النسبة المئوية وفق القانون الإحصائي التالي:

النسبة المئوية= عدد سياقات السلسلة / عدد السياقات الكلية × 100

يوضح الجدول رقم(2) توزيع السياقات الإجمالية للحالات الستة

جدول (2) توزيع السياقات بورقة الفرز للحالات الستة

السياقات	سلسلة الرقابة A	سلسلة المرونةB	سلسلة تجنب الصراعC	سلسلة السياقات الأولية E	المجموع
عدد الاستجابات	149	35	460	44	688
النسبة المئوية	%22	%5	%67	%6	%100

تحليل ومناقشة السياقات الدفاعية

1- سياقات تجنب الصراع (C) توزعت كالآتي :

جدول (3) توزيع سياقات تجنب الصراع لدى مجموعة البحث

السياقات	العدد	النسبة المئوية
CP1	228	50%
CF1	95	21%
CN1	49	% 10
CM1	35	% 8
CP5	29	% 6
CP3	24	% 5

يتضح من خلال الجدول(3) أن أهم السياقات تكرارا هي المتعلقة بالصمت الهام أثناء السرد (CP1 50%)، حيث كانت المبحوثات تتوقف عن الكلام بشكل متكرر وتميل عموما إلى الاختصار، قد يعكس مدى الإحراج وصعوبة التداعيات لديهن.

بالنسبة للتمسك بالمضمون الظاهري للقصة(CF1%21) يدل على ما يبدو عدم القدرة على التصور خاصة عندما توحي اللوحة مضامين علائقية مرتبطة بالأمومة مثلما هو الحال في اللوحة 7GF واللوحة 2 أين تكون القصة عادة متعلقة بالشكل الظاهري.

أما سياقات (CM1) جاءت متكررة كثيرا حيث تلجأ الأمهات إلى السند عند عجزهن عن إرصان الصراعات خاصة المرتبطة بالعلاقة الزوجية وبتحمل دور الأمومة أو الأنوثة، مثال على ذلك تقول إحدى المبحوثات في سرد قصة حول اللوحةIV "*هي شادا فيه وهو لالا on dirait* حب *يهرب*". تتضح هنا الحاجة الماسة إلى السند عوض التعبير عن علاقة مرتبطة بزوج (couple) في وضعية حب أو عدوان.

باختصار أهم ما يمكن استخلاصه من هذه السلسة (C) التي أخذت الحيز الأكبر نظرا لتكراراتها المرتفعة إذ يبدو أن لدى معظم المبحوثات جرحا نرجسيا هاما قد يرتبط بصعوبة تقبل إعاقة أبنائهن. فالاتجاه النرجسي تجلى خاصة في سياقات السند (CM1) والتعبير الذاتي (CN1)، كما ظهرت عندهن صعوبة إرصان الصراعات المشار إليه أعلاه، مما يعكس أن المبحوثات قد تتميز بتوظيف نفسي من النوع الهش قد تقترن في بنيتهن من الشخصية النرجسية.

1- سياقات الرقابة (A): تم تلخيصها في الجدول الآتي

جدول (4) توزيع سياقات الرقابةA

السياقات	العدد	النسبة المئوية
تحفظات كلامية A2/3	60	% 40
ثرثرة و اجترار A2/8	41	%28
الوصف مع التعلق بالتفاصيل A2/1	24	%16
فكرنة، تجريد، رمزية، إعطاء عنوان للقصة A2/13	15	%10
التأكيد على الصراعات الشخصية A2/17	9	%6
المجـــــــــموع	149	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن التحفظات الكلامية تم تكرارها أكثر بنسبة 40% من مجموع سياقات A(149)، علما بأنها تستخدم عادة لتفادي الصراعات وصعوبة إرصانها. كما أن اجترار بعض التعابير بسبب صعوبة التداعيات والتصورات لدى المبحوثات، في حين لجأن إلى الوصف الدقيق للتفاصيل خاصة عندما يصعب عليهن احتواء الصراعات التي توحيها اللوحة كوضعية الأمومة، العلاقة الزوجية، الاكتئاب والوضعية الأوديبية. لكن الملاحظ في هذا الجدول قلة تكرار سياقات A2/13 و A2/17 حيث تعكس الأولى صعوبة التجريد وعقلنة العديد من الصراعات، أما الثانية قد تبيّن مدى صعوبة المبحوثات على معايشة صراعاتهن الذاتية، مما يجعلهن يتهربن من العديد من اللوحات (3BM) وذلك بسرد قصص قصيرة بعيدة عن محتواها الباطني.

نستخلص مما سبق أن كل هذه الأساليب تدل على تعسّر إرصان المبحوثات للصراعات المتعلقة بأدوار مختلفة(العلاقة أم–طفل، الوضعية الاكتئابية ...)، والتي قد تفضي خاصة بعدم النضج النفسي الوجداني والذي برز في اللوحة الأولى تحديدا.

2- السياقات الأولية E تم إدراجها في الجدول الآتي:

جدول (5) توزيع السياقات الأولية لدى المبحوثات

السياقات	العدد	النسبة المئوية
تعبير عن وجدانات متعلقة بعدم القدرة، الاضطهاد إلخ E9	18	% 50
إدراك مواضيع مفككة أو أشخاص مرضى، مشوهين E6	9	% 20
الخلط بين الهويات E11	5	% 11
انفجارات لفظية E17	4	% 9
عدم إدراك مواضيع ظاهرة E1	4	% 9
إدراكات خاطئة E4	4	% 9

من خلال هذا الجدول نستشف ارتفاع نسبة السياقات E9 (50%) التي تدور أغلبيتها حول عدم القدرة أمام وضعيات الرشد، إضافة إلى مواضيع مرتبطة بالمرض والموت. على سبيل المثال تسرد إحدى المبحوثات في اللوحة 13MF: " *هذي امراة راهي في فراش الموت*"، مثال آخر في اللوحة 3BM تقول مبحوثة أخرى: " *هذا مسكين راهو يبكي ... مريض...*".

لقد تكررت كثيرا مثل هذه التعبيرات علما بأنها تنتمي إلى السياقات الأولية، إلا أنه لا يمكن إدراجها ضمن السجل الذهاني نظرا لعدم ارتباطها بسياقات أولية أخرى كما ورد في أدب موضوع التقنيات الاسقاطية. إن تكرارها هنا قد يبيّن حساسية هؤلاء الأمهات أمام الوضعيات التي توحي بالمرض والموت وهذا قد يدل على أن تصوراتهن مرتبطة كثيرا باليأس وبأفكار الموت.

تأتي في المرتبة الثانية سياقات إدراك مواضيع مفككة أو أشخاص مشوهين (E6) بنسبة 20%. مثال ذلك، نذكر قول إحدى الأمهات في اللوحة 1: "*هذا وقيل handicapé... كيما اوليدي*". كما سبق ذكره أن أمثال هذه الأجوبة توحي بنوعية التصورات البدائية التي أبرزتها اللوحات، كما تتجلى بكثرة سيطرة تصورات المرض والإعاقة على مجمل تصورات الأمهات.

بالنسبة للسياقات الأولية المتبقية (E1,E4,E17) جاء تكرارها بنسب ضئيلة مقارنة بالنوعين السابقين.

إن أهم ما نستنتجه من بروتوكولات المبحوثات في هذه السلسلة، يبدو أن تصوراتهن ارتبطت مباشرة بمدى تأثير أطفالهن المصابين بمتلازمة داون على مدركاتهن. فهذه السياقات قد تبيّن صعوبة تحمل إعاقة أطفالهن مما أدى إلى عدم إدراك بعض الأجزاء المهمة من اللوحة مثلما جاء في اللوحة 2، إذ غالبية الأمهات لم تدرك الشخص المعبر عن المرأة الحامل(E1) ذلك ما يعكس مدى الإحراج الذي تعيشه بعضهن والآلام المتعلقة "بحملهن المشوه"، هذا ربما ما جعلهن يرفضن إدراك تلك الصورة.

3- سياقات المرونة (B) المسجلة عند المبحوثات ستُلخص في الجدول الآتي:

جدول (6) توزيع سياقات المرونة (B) لدى المبحوثات

السياقات	العدد	النسبة المئوية
التأكيد على العلاقات ما بين الأشخاص B2/3	21	%60
تعبير لفظي عن وجدانات قوية أو مبالغ فيها B2/4	6	%17
عدم استقرار التماهيات B2/11	4	%11
تصورات متضادة B2/6	2	%6
تعجبات استطراد، تعاليق الرجوع إلى مصادر وتقديرات شخصية B2/8	2	%6
المجـــــــــموع	35/35	%100

يتبيّن حسب هذا الجدول أن المجموعة الأولى من السياقات الدفاعية (B2/3) أكثر تمثيلا في بروتوكولات المبحوثات حيث قُدرت بـ 21 سياق ما يعادل نسبة 60%.

مع العلم أن أغلبية هذا النوع من السياقات لا تعبر عن العلاقات بالمفهوم الوجداني الواسع، بل تقتصر في مجملها إلى الإشارة لعلاقة بين شخصين يكونان عموما غير مسميين. كما نجد السياقات من هذا النوع تكون أحيانا مسبوقة بالتحفظ الكلامي (A2/3)، مما يقلل من فعالية السياق مثل: " *هنا بلاك مع بنتها*" في لوحة 7GF.

تأتي في المرتبة الثانية سياقات B2/4 بنسبة 12%، أقل من التي سبقتها ذلك نظرا للكبت المرتفع للوجدانات لدى المبحوثات قصد إزالة التصورات المؤلمة، خاصة عندما تستدعي اللوحة العلاقة الثنائية (زوج- زوجة) كما

هو الحال باللوحة 4، كما تُعبر إحداهن بوجدانات قوية تأخذ صبغة الكره أو التأنيب في اللوحة 13MF، قائلة:"*جاب لي ربي اضربها elle est en colère ça se voit*".

تم جمع سياقات B2/6 وB2/8 نظرا لتقاربهما من حيث المضمون و نسب تكرارها(6% لكل سياق)، حيث كانت قليلة مقارنة بمجموع سياقات هذه السلسلة، وذات فعالية غير قوية نظرا لامتزاجها بشحنات تقترب من الاكتئاب والإحساس بالذنب لذا نجد كلمة مسكين تتكرر وتأخذ مدلولا ذاتيا.

أهم ما يمكن استنتاجه من السياقات التلقائية هذه أنها تعبر عن مدى تصلب (rigidité) الجهاز النفسي للمبحوثات، مما يمنعهم من ثراء التداعيات وتُعوض سياقات المرونة بسياقات الرقابة A.

تحليل معطيات اختبار تفهم الموضوع (TAT):

يبدو أن هذا الاختبار ساعدنا على دراسة مختلف التصورات المستثمرة من قبل الأمهات والمرتبطة مباشرة بإعاقة أطفالهن، كذلك كيفية توزيعها على ورقة الفرز مع إبراز نوعيتها من خلال السلاسل الأربعة.

لاحظنا على سبيل المثال أن السياقات الأكثر استعمالا هي سلسلة تجنب الصراع(C) بارتفاع عدد الاستجابات 460 ونسبتها المرتفعة 67% من مجموع السياقات، ذلك ما يعكس مدى ارتفاع درجة الكبت والكف لمختلف التصورات (الأمومة، الأنوثة،العلاقة بين الزوج والزوجة). في هذه الوضعيات التي تتطلب استثمار تصورات متصلة بها، نجد أن المبحوثات ليست لهن القدرة على إرصانها، لذلك تلجأن إلى استخدام الصمت بكثرة (CP1)الاختصار (CP2) عدم التعرف على الأشخاص (CP3)، كذلك التمسك بالمحتوى الظاهري(CF1).

من جهة أخرى، معظم خطابات المبحوثات الممزوجة بالتحفظ الكلامي قد تبيّن مدى هشاشة التصور وعدم تقبل وضعية الأمومة التي أثرت فيهن.

فيما يخص التصورات المرتبطة بالإعاقة ظهرت أكثر في سجل السياقات الأولية، أما عن سياقات المرونة فكانت نادرة جدا والبعض منها كان يحمل تصورات لها علاقة بالإعاقة حيث تركت الأم تعيش مشاعر الذنب، وهذه الأخيرة قد تقلل من فعالية وإرصان العلاقة الزوجية.

يمكن الاستخلاص بأن تحليل معطيات الإنتاج الاسقاطي للمبحوثات قد كشف بشكل واضح هشاشة التوظيف النفسي نظرا لكثرة سياقات تجنب الصراع (C)، ندرة سياقات المرونة(B) وارتفاع سياقات الرقابة الظاهرة (A)، جعلت توظيفهن النفسي من النوع المتصلب مع فقر التصورات الذهنية، ذلك ما تؤكده الفرضية العامة.

إن هيمنة سياقات تجنب الصراع بأنواعه(CP1,CP2,CP3)تُبيّن مدى بروز الكبت المرتفع مثلما تم عرضه سابقا، وورد في فرضيتنا الجزئية الأولى التي تترجم في نفس السياق عن مدى ارتفاع ميكانيزم الكبت.

بالنسبة للتماهيات، لاحظنا من خلال السياقات الدفاعية الواردة في بروتوكولات المبحوثات، خاصة وجود عدم استقرار التماهيات(B2/11)، كما تذهبن أحيانا إلى الخلط بين الهويات (E11) وأحيانا أخرى عدم إدراك مواضيع أخرى (E1) والمتمركزة خاصة في عدم إدراك شخص المرأة.في الواقع تذهب كل هذه السياقات في نفس الاتجاه المتمثل في هشاشة التماهيات وصعوبة تقبل الوضع الأمومي، بهذا تكون فرضيتنا الجزئية الأولى تأكدت في معظمها.

4-الخلاصة:

كحوصلة لهذه الدراسة، تبيّن أن أفراد مجموعة البحث المتمثلة في أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون تصدر عنهن سلوكات وأحاسيس وتصورات ابتداء من فترة الحمل، مرورا بظروف الوضع إلى غاية المعايشة

الطويلة مع أبنائهن، علما بأن هذه الفترة تتميز بديناميكية صراعية (conflictuelle) تمس بالدرجة الأولى تصورات كل أم وكذا توظيفها النفسي، حيث تؤكد الباحثة Suasse بأن هذه الأم تعيش صدمة نفسية بأتم معنى الكلمة قائلة: "هذه الصدمة غير المتوقعة تخترق نفسية الأبوين وتزعزع توظيفهم النفسي حيث تُبيد كل آلياتهم الدفاعية المعتادة وتستبدلها بأخرى غير عادية"(Suasse, 1996, 36). تضيف الباحثة (Cohen، 1999) بأن ما يجعل الذكريات الأولى المرتبطة بالولادة وظروف الاستشفاء تبقى راسخة في أذهان الأمهات رغم مرور زمن طويل فمثلا التصورات المتعلقة بالاكتئاب التي عبرت عنها المبحوثات من خلال المقابلة واختبار تفهم الموضوع، ما هي إلا وسيلة دفاعية لتحمي نفسها وتتمكن من تحمل الآلام النفسية الإكتئابية، إن صح التعبير، المرتبطة بالإعاقة لمواصلة مهامها العائلية مع الطفل المصاب وبقية أفراد العائلة.

على ضوء هذه النتائج، نطرح إمكانية توسيع هذا الموضوع في المستقبل لدراسة الآثار التي يتركها الطفل الحامل لمتلازمة داون على محيطه العائلي بالخصوص إخوته نظرا لاحتكاكهم المستمر به مع شعورهم بالمسؤولية اتجاهه. وعليه تُعد إشكالية الانعكاسات النفسية على التوازن الانفعالي والعاطفي لإخوة الطفل المصاب جديرة بالدراسة حسب تجربتنا المتواضعة مع هذه الفئة من الأطفال.

- الإحالات والمراجع:

Celeste,B & Lauras,B. (2000). *Le jeune enfant porteur de trisomie21*.Paris: Nathan-Université.

Cohen,S.(1999).*Handicapés,l'accueil depuis l'enfance*. Paris:Puf.

Fonagy,P. (2004). *Théorie de l'attachement et psychanalyse*. Paris:Erès.

Korff-Sausse,S.(1990).A l'écoute de l'enfant trisomique 21 et de ses parents,aspects psychologiques.*Annales de Pédiatrie*, 137(8), 522 -526.

Korff-Sausse,S.(1995). *Le handicap figure de l'étrangeté*, in Dayan,M. *Trauma et devenir psychique* (pp.39 - 89). Paris : Puf.

Korff-Sausse,S.(1996). *Le miroir brisé*. Paris: Calmann – Levy.

Laplanche, J & Pontalis, J.B.(1994). *Vocabulaire de la Psychanalyse*. Presses Universitaire de France.Paris, France.

Perron, R. (1985). *Genèse de la personne*. Paris, France: PUF.

Shentoub , V et al.(1990). Manuel d'utilisation du T.A.T(Approche psyhanalytique) . Paris : Dunod.

Sillamy,N. (1983). *Dictionnaires usuel de psychologie*. édition bordas .Paris, France

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA:

صحراوي، عقيلة (2019). طبيعة تصورات أم الطفل الحامل لمتلازمة داون"دراسة حالات". *مجلة العلوم النفسية والتربوية*.5(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 198-210.

دور حصة التربية البدنية في ضبط حركة ونشاط الأطفال الذين يعانون من اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط وفي زيادة تحصيلهم العلمي المدرسي

The role of the physical education class in controlling the movement and activity of children Suffering from attention deficit disorder accompanied by hyperactivity And in increasing their academic education

لطيفة عريق

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي(الجزائر)، latifa-arigue@univ-eloued.dz

تاريخ الاستلام:22-01-2019 تاريخ القبول: 10-12-2019 تاريخ النشر: 01-03-2020

ملخص: تهدف هذه الدراسة لمحاولة التعرف عن دور حصة التربية البدنية في ضبط حركة ونشاط الأطفال الذين يعانون من اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وفي زيادة تحصيلهم العلمي المدرسي فتم التطرق إلى كل من مفهوم صعوبات التعلم، عجز الانتباه، فرط النشاط، مفهوم التحصيل الدراسي وأهم أسبابه، وكذا ماهية اللعب وعلاقته بشخصية الطفل، وأخيرا حصة التربية البدنية والرياضية كطريقة لعلاج الأطفال الذين يعانون من ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

وقد توصلت الدراسة إلى أن الرياضة واللعب تعد أهم البرامج السلوكية التي تساعد المعلمين والأهل على مساعدة أبنائهم الذين يعانون من اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط، من أجل إفراغ الطاقة الزائدة وتوجيه سلوكهم ليكون مقبول اجتماعيا، وكذا زيادة تركيزهم وانتباههم للأمور المهمة في الحياة كالتعلم بمختلف أنواعه وزيادة تحصيلهم العلمي المدرسي عبر استغلال الألعاب الحركية والتعليمية التي تكون مناسبة لمثل هؤلاء الأطفال الذين يعانون من اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

الكلمات المفتاحية: التربية البدنية؛ الطفل؛ اضطراب؛ عجز الانتباه؛ فرط النشاط؛ التحصيل العلمي المدرسي.

Abstract: This study aims to try to identify the role of the share of physical eeducation in controlling the movement and activity of children who suffer from attention deficit coupled with overheating disorder and increase their academic achievement and its causes also the concept of play and its relation with personality of the child, and, finally, the share of physical education and sports as a way to treat children who suffer from attention deficit coupled with hyperactivity .

The study found that sport and play is the most important behavioral programs that help teachers and parents to help their children who suffer from attention deficit coupled with overheating disorder for excess energy emptying and guide their behavior to be socially acceptable, as well as to increase their focus and their attention to the important things in life like learning and its different forms and to increase their education school through by the exploitation of the kinetic and educational games that would be appropriate for such children who suffer from attention deficit disorder coupled with overheating.

key words: Physical education; Child; disturbance; Attention deficit; Hyperactivity; School educational attainment.

*المؤلف المراسل: latifa-arigue@univ-eloued.dz

1- مقدمة

تعتبر حصة التربية البدنية والرياضية من الحصص التي يفضلها أطفال المرحلة الابتدائية خاصة وأنهم في هذه المرحلة الابتدائية كثيرا ما يفضلون اللعب على حساب التعلم والتحصيل العلمي، مع العلم أن حصة التربية البدنية في الطور الابتدائي كثيرا ما تكون بعيدة عن الحركات الرياضية والحصص المرتبطة بالرياضة فكثيرا ما تكون في أغلبها مسابقة جري أو قفز عن الحبل أو ترك الأطفال يلعبون كما يشاءون دون أن تكون مضبوطة بقواعد رياضية، فنجد الأطفال خلالها سعيدين جدا وينتظرون هذه الحصة الأسبوعية بفارغ الصبر فهم يفضلون التحرك بدل الجلوس في مقاعد القسم.

وعلى الرغم من حركية الأطفال الزائدة في هذه المرحلة فهم في مرحلة اكتشاف ولهو دائمين إلا أنه يوجد في بعض الأحيان من الأطفال من يعانون من عجز الانتباه وفرط الحركة في القسم وحتى خارجه فنجد أهاليهم يعانون الأمرين لمحاولة ضبطهم والتقليل من حركتهم الزائدة التي يجدون فيها كثيرا من الأحيان الخجل أمام الناس، وبالرغم من ذهاب هؤلاء الأطفال للمدرسة إلا أنهم لا يستطيعون التحكم من حركاتهم في القسم فنجدهم دائمي التكلم مع زملائهم ويعانون من تشتت الانتباه أثناء الدرس، فعلماء النفس يصفون الحالة التي يعاني منها هؤلاء الأطفال بأنهم يعانون من حركة ذهنية ونفسية ترجع أسبابها لعوامل نفسية أو عضوية بيولوجية.

ولهذا على المحيطين بالطفل الذي يعاني من عجز الانتباه وفرط النشاط سواء أفراد أسرته أو المسئولون عليه في المدرسة خاصة معلمه أن يولي هذا الطفل اهتمامه ومحاولة الاطلاع الواسع على الحالة التي يعاني منها بسؤال ذوي الاختصاص من علماء النفس والمسئولون التربويون واستغلال أبسط الوسائل والتقنيات وحتى الحصص لضبط وتقليل مما يعانيه، وتعتبر حصة الرياضة أو التربية البدنية في المدرسية بدورها من أهم الحصص التي تضبط وتقلل وتفرغ الطاقة الزائدة لهذا الطفل وزيادة تركيزه وانتباهه خاصة عند ممارسة بعض الألعاب الرياضية التي تساعده في ذلك.

بناء على ما سبق، يمكن القول هل تعتبر حصة التربية البدنية من الحصص التي تساعد الأطفال الذين يعنون من فرط النشاط وقلة الانتباه في التخلص من هذا المشكل الذي يعانون منه وحثهم على زيادة تحصيلهم العلمي؟

2- مفهوم وأنواع صعوبات التعلم:

1.2- مفهوم صعوبات التعلم:

هي حالة ينتج عنها تدن مستمر في التحصيل الدراسي للتلميذ عن زملائه في الصف الدراسي ويعبر عنها بمصطلح –إعاقة التعلم– أحيانا، ويقصد بها اضطراب يؤثر في قدرة الشخص على تفسير ما يراه ويسمعه أو في ربط المعلومات القادمة من أجزاء مختلفة من المخ، ويمكن أن تظهر هذه الصعوبات بالصور التالية: صعوبات معينة مع اللغة المكتوبة والمسموعة، صعوبات في التنسيق، التحكم الذاتي أو الانتباه، وتمتد هذه الصعوبات إلى الحياة المدرسية ويمكن أن تعوق تعلم القراءة أو الكتابة أو الحساب وعندما نبحث عن تعريف لمفهوم صعوبات التعلم من خلال الدراسات والبحوث العلمية نجدها تعرفه: بالاضطراب في القدرة على التعلم بصورة فعالة بما يتلاءم مع قدرات الفرد الحقيقية، وهذا يظهر من خلال اضطرابات في قدرة الفرد على استقبال المعلومات المتعلقة بالأداء المدرسي أو تنظيمها أو التعبير عنها، كما تظهر من خلال تفاوت ملحوظ بين قدرات

الفرد العقلية بصورة عامة وبين أدائه في واحدة أو أكثر من المهارات الدراسية التحضيرية، التعبير اللفظي التعبير الكتابي، مهارات القراءة الأساسية، الفهم القرائي، الفهم الإصغائي، العمليات الحسابية(عبد السلام، 2009، 9).

وتعرف اللجنة الاستشارية التربوية الأمريكية للأطفال المعاقين مصطلح صعوبات التعلم بـ: الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية المحددة هم أولئك الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية –اللازمة لاستخدام اللغة أو فهمها أو تعلم القراءة والكتابة والحساب وهي أربع عمليات الانتباه، التذكر، الإدراك التفكير– التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة، وقد تظهر في اضطرابات الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية(البطاينة، 2009، 31).

2.2– أنواع صعوبات التعلم:

تتعدد أنماط صعوبات التعلم لتشمل أنواعا متعددة من المشكلات التي يعانيها العديد من الأطفال والتي لم تصنف ضمن الإعاقات الأخرى مثل الإعاقات السمعية والبصرية والانفعالية... والتي برز الاهتمام بها في السنوات الأخيرة من القرن الماضي نتيجة لاهتمام الأهل وطلبهم المتواصل لتوفير البرامج التعليمية المناسبة لأطفالهم والتي أدرك على أثرها التربويون حجم المعاناة التي يكابدها عدد كبير من الأطفال الذين ليس بمقدورهم التعلم ليس لإعاقات عقلية أو بصرية أو سمعية فهم أطفال عاديون لكنهم غير قادرين على تطوير مهارات القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب أو استخدام اللغة بما يتلاءم وقدراتهم الحقيقية(البطاينة، 2009 79)، وتقسم صعوبات التعلم إلى ثلاثة أنواع رئيسية وهي:

أ–**اضطرابات الكلام واللغة:** يعاني أطفال هذه الاضطرابات من تأخر في إصدار الكلام واللغة، وهي أي اضطرابات الكلام واللغة من المؤشرات المبكرة لوجود صعوبات التعلم، والأطفال الذين يعانون اضطرابات الكلام واللغة تكون لديهم صعوبة في إخراج أصوات الكلام واستخدام اللغة المنطوقة في المحادثة والحوار وفهم ما يقوله الآخرون(مقداد، 2006 190).

ب–اضطرابات التعلم النمائية: وهي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسئولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات –الانتباه، الإدراك، التفكير، التذكر، اللغة الشفوية، حل المشكلة– ومن الملاحظ أن الانتباه هو أولى خطوات التعلم وبدونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم، وما يترتب على الاضطراب في إحدى تلك العمليات من انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرها، وهي التي تشمل على تلك المهارات السابقة التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية ويستثني من هؤلاء الأطفال ذوو الإعاقات الحسية سواء كانت سمعية أو بصرية أو حركية وكذلك المتأخرون عقليا والمضطربون انفعاليا والمحرومون ثقافيا واقتصاديا(عبد السلام، 2009، 27).

ويعد اضطراب الانتباه من أكثر الاضطرابات شيوعا بين الأطفال، حيث بينت نتائج الدراسات العلمية الوبائية الحديثة في الطب النفسي أن هذا الاضطراب يصيب نسبة تصل إلى 10% تقريبا من أطفال العالم، كما أن معدل انتشاره بين الأطفال في عمر المدرسة يتراوح بين 4% –6%(جابر وبراهيمي، 2005، 95–96) كما يعتبر مصطلح اضطراب الانتباه من المصطلحات الحديثة، فبعض الدراسات تشير إلى أن معرفة هذا المرض كان عام 1902م، وكان يشار إليه باضطراب النشاط المفرط، حيث جاء في دليل التشخيص الإحصائي الثالث للاضطرابات العقلية الصادر عن جمعية الطب النفسي الأمريكي عام 1980 ليشير إليه على أنه اضطراب له زمرة أعراض سلوكية تميزه، وقد قسم على نوعين الأول هو اضطراب الانتباه والثاني اضطراب عجز الانتباه

المصحوب بنشاط حركي مفرط، ولقد استمر الحال على هذا المنوال حتى قام "**بورينو**" وزملاؤه بدراسة اضطراب الانتباه حيث أوضحت نتائج التحليل العاملي لهذه الدراسة أن عجز الانتباه وفرط الانتباه الحركي عرضان لاضطراب واحد، وليس نمطين مستقلين ولذلك عندما قامت جمعية الطب النفسي الأمريكي بمراجعة للطبعة الثالثة سنة 1987 دمجت فرط النشاط الحركي مع اضطراب عجز الانتباه، ويسمى اضطراب عجز الانتباه/ فرط الحركة –TDAH–(جابر وبراهيمي، 2005، 96).

وينتشر بنسبة 2% بين الأطفال الذين يعانون صعوبات التعلم وهي تنتشر بين الذكور أكثر مما تنتشر بين الإناث بنسبة3/1، وتظهر بعدد من الأعراض أهمها قلة الانتباه وزيادة الحركة والاندفاع، وتعد مشكلة الطفل الذي يعاني اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط من أكثر المشكلات انتشارا، حيث يمكن ملاحظتها في سنوات ما قبل الدراسة على الرغم من أن الكثير من الأطفال لا يحولون للعلاج إلا في سنوات متأخرة، ولهذا يجب الاكتشاف المبكر لمثل هذه المشكلات، فكلما طالت المدة التي يعاني فيها الطفل من هذه المشكلات كان علاجها أكثر صعوبة، وتحول دون نموه السوي.

ولقد زاد الاهتمام بالأطفال الذين يعانون اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط لانتشاره بين الأطفال في سن المدرسة الابتدائية، وأن انتشاره يقع في مختلف طبقات الأطفال تبين الدراسات أن نسبة انتشار اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط تتراوح بين 3% و7% بين أطفال المرحلة الابتدائية(مقداد، 2006، 190)، كما أن مشكلات اضطرابات الانتباه المصحوبة بفرط النشاط لا تنتهي بانتهاء مرحلة الطفولة، وغالبا ما تمتد إلى مرحلة المراهقة فلقد توصل "**ويز وهتشمان**" إلى أن بعض علامات الدافعية المنخفضة وعدم الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات المنخفض تبقى موجودة طول حياة الفرد الذي يعاني اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وأضافا أيضا أن هناك تقاريرا عن معدلات عالية من الحوادث والمشاكل مثل الطلاق وعدم الاستمرار في العمل في مرحلتي المراهقة والرشد(مقداد، 2006، 190–191).

والعلاقة بين صعوبات التعلم وصعوبات اضطراب الانتباه وفرط النشاط علاقة وثيقة حيث تقع صعوبات الانتباه موقعا مركزيا بين صعوبات التعلم إلى حد أن كثيرا من المشتغلين بالتربية الخاصة يرون أن صعوبات الانتباه تقف خلف كثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى مثل صعوبات القراءة، والفهم القرائي، والصعوبات المتعلقة بالذاكرة، والصعوبات المتعلقة بالحساب أو الرياضيات، وحتى صعوبات التآزر الحركي، والصعوبات الإدراكية عموما(مقداد، 2006، 191).

جدول (1)يوضح تطور مفهوم اضطراب النشاط الزائد في الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية

الدليل التشخيصي الإحصائي الثالث (DSM 111 1980)	الدليل التشخيصي الإحصائي الثالث المعدل (DSM 111- R 1987)	الدليل التشخيصي الرابع (DSM 4 1994)
1-اضطراب قصور الانتباه ADD بدون نشاط زائد وهو يحتوي على ثلاثة أعراض لقصور الانتباه، وثلاثة أعراض للاندفاعية. قصور الانتباه واضطراب النشاط الزائد ADDH، ويحتوي على عرضين للنشاط الزائد.	اضطراب النشاط الزائد وقصور الانتباه ADHD ويحتوي على ثمانية أعراض في قائمة بها أربعة عشر عرضا يدل على قصور الانتباه الاندفاعية، النشاط الزائد.	1-نشاط زائد وقصور الانتباه مصحوب بتشتت الانتباه ADHD وتعرفه ست أعراض فقط في تشتت الانتباه من قائمة بها تسعة أعراض. نشاط زائد وقصور الانتباه مصحوب بالاندفاعية ونشاط حركي زائد.
		ADHDوتعرفه ستة أعراض فقط من قائمة بها تسعة أعراض منها ستة أعراض تدل على النشاط الزائد، وثلاثة أعراض تدل على الاندفاعية، نمط مشترك ADHA وتعرفه الأعراض الذي ذكرت في 1 و2 أعلاه.

المصدر: (محمدي،2011، 24).

ج-**اضطرابات المهارات الأكاديمية:** وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية، وهي التي تشتمل على الصعوبات الخاصة بالقراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب والرياضيات وهذه الصعوبات تظهر لدى الأطفال في مرحلة المدرسة وتظهر بشكل واضح في الصف الثالث الابتدائي، وإن عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل التالية لها وتوجد في الحقيقة علاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية (كل صعوبة تعلم نمائية قد توجد صعوبة تعلم أكاديمية وليس كل صعوبة تعلم أكاديمية قد توجد بالضرورة صعوبة تعلم نمائية)(عبد السلام، 2009، 40-41)، ويعاني التلاميذ الذين يعانون من هذه الاضطرابات بتأخر قدرتهم على القراءة والكتابة والقدرات الحسابية بسنوات عن زملائهم في نفس السن وينقسم التشخيص في هذا الاضطراب إلى:اضطراب القراءة النمائي- اضطراب الكتابة النمائي- اضطراب مهارة الحساب النمائي(اضطرابات المهارات الأكاديمية، 2016).

3.2- مفهوم وأسباب ومظاهر عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط:

1- **مفهوم الانتباه:** الانتباه هو قدرة الفرد على تركيز حواسه في مثير داخلي(فكرة/إحساس) أو في مثير خارجي (شئ/شخص/موقف/.....)(عبد السلام، 2009، 27).

2- **مفهوم عجز الانتباه:** يعرف عجز الانتباه بأنه اضطراب ارتقائي في الانتباه والاندفاعية وضبط النزعات وضبط الذات، وينشأ في مرحلة مبكرة من النمو، ولا يعزى إلى التخلف العقلي أو اضطرابات ذهنية خطيرة كالذهان أو إعاقات حسية كالصمم مثلا، ولعجز الانتباه مظاهر متعددة منها زمن الانتباه القصير وعدم القدرة على الاحتفاظ بالانتباه نحو المثيرات المطلوبة والذهول أو تشتت الانتباه والفشل في إتمام المهمات والانتقال من نشاط إلى آخر قبل إتمام الأول، يتصرف صاحبه قبل أن يفكر ويحتاج إلى مراقبة مستمرة (مقداد، 2006، 191-192).

3- **مفهوم النشاط الحركي المفرط:** فهو كثير الحركة وبدون هدف، ولا يستقر عادة في مكان واحد، أو يقوم بحركات جسدية تزعج الآخرين كرفس الأرض بقدميه ليحدث صوتا أو يضرب جوانب الكرسي أو الطاولة..... وعند الوصول إلى سن المراهقة فإن إفراط الحركة في هؤلاء الأطفال يبدأ في الزوال ولكن هؤلاء الأطفال يعانون من نقص الانتباه، وفي سن العمل فإن هؤلاء الشباب يكون لديهم صعوبة في تنظيم أعمالهم وإنجازها بالطريقة المطلوبة، ويكون لديهم صعوبة في الاستماع وتتبع التوجيهات ويكون لديهم فترات غياب طويلة، ويبدون غير مكترثين للعمل(جابر وبراهيمي، 2005، 97).

4- **مفهوم عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط:**يعرفه المعهد القومي للصحة النفسية بمصر(2000) بأنه: اضطراب في المراكز العصبية، التي تسبب مشاكل في وظائف المخ مثل التفكير، التعلم، الذاكرة، السلوك (محمدي، 2011، 25).

5- **مفهوم الاندفاعية:** هي التهور والعشوائية في إصدار الأفعال والأقوال، وهي استجابة الفرد لأول فكرة تطرأ على ذهنه، وهي عكس التروي، ويبدو الأطفال المصابون باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط عاجزين غالبا عن التحكم في اندفاعاتهم، ويشعرون بالانزعاج في انتظار دورهم، ويندفعون في الإجابة عن الأسئلة في الفصل، كما أنهم يتدخلون في نشاطات الأطفال الآخرين، أو يتسببون في وقوع الحوادث والاندفاعية من أكثر السلوكيات تأثيرا بالسلب على عملية التعلم لأنها نقيض التروي، وهناك الكثير من الأنشطة المدرسية التي تتطلب الاختيار من عدة بدائل وتحتاج إلى تركيز وتأن، فتكون الاندفاعية عائقا دون الحل السليم للمشكلات، ناهيك عن الحوادث التي يحدثها المصابون بهذا الاضطراب داخل المدرسة وخارجها، وحتى في المنزل مما يسبب لهم أضرارا جسدية، وقد يتعدى ذلك ليؤثر على زملائهم والمحيطين بهم من أقران وأقارب (ممادي، 152،2015-153).

4.2- أسباب اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط:

تشير الدراسات والبحوث إلى أن أسباب اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط متعددة، أما أهم الأسباب فهي:

أ-**أسباب عضوية بيولوجية،** وتتضمن: الوراثة والعمليات الكيميائية الحيوية أو تلف المخ واضطراب وظيفته (مقداد، 2006، 193).

ب-أسباب بيئية اجتماعية: يبدأ تأثير العوامل البيئية منذ لحظة الإخصاب، ويمتد إلى ما بعد الولادة، وترى النظرية البيئية أن أي خلل خلال مسيرة حياة الفرد من شأنه أن يؤدي إلى ظهور بعض الاضطرابات ومنها اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط الحركة، خصوصا مرحلة الحمل والولادة، وأثناء التنشئة الأسرية فالأمراض التي تتعرض لها الأم، وسوء التغذية، والصدمات، والأحداث التي تظهر أثناء تطور الجهاز العصبي تشكل عوامل خطر للإصابة بالاضطراب(ممادي، 2015، 170).

ج-أسباب وراثية: لقد تبين أن الآباء الذين يعانون من قلة الانتباه والتهور، والذين يعانون أيضا من اضطراب المزاج ويدمنون الكحول أو الذين لديهم شخصية عدوانية قد أنجبوا أطفالا يعانون من قلة الانتباه وكثرة الحركة، ويبدو أنه لا يوجد كروموسوم معين ومحدد يفسر هذا الاضطراب، إنما هناك عدة كروموسومات أو جينات مضطربة(سرية، 68،2006).

د-**أسباب سلوكية ونفسية:** أظهرت الدراسات الحديثة أهمية دور الأسرة في تنشئة أبنائها، وأكدت حاجة الأطفال إلى المعاملة الوالدية السليمة، التي تتسم بالقبول والدفء العاطفي والحنان، وقد أكدت عدة دراسات أن إصابة الأطفال باضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط كثيرا ما تتسبب فيه المعاملة الوالدية السيئة القائمة على العقاب البدني، والنبذ والعنف، وكثرة الأوامر والتعليمات، إلا أن بعض الباحثين يبررون تصرفات الوالدين ومعاملتهم القاسية للأطفال المضطربين بأنها نتيجة لسلوك هؤلاء الأطفال الاندفاعي المتسم بكثرة الحركة، وغياب النظام، وترى النظرية السلوكية أن الأطفال المضطربين قد تعلموا هذا السلوك نتيجة تعزيزه أو إهماله والسكوت عليه في مرحلة ما من مراحل نموهم(ممادي، 2015، 174).

5.2- مظاهر عدم الانتباه و/أو فرط الحركة-الاندفاعية:

يتداخل مع الأداء أو التطور، كما يتظاهر ب(1) و/أو (2):

-**عدم الانتباه:** ستة من الاعراض التالية أو أكثر استمرت لستة أشهر على الأقل لدرجة لا تتوافق مع المستوى التطوري، والتي تؤثر سلبا ومباشرة على النشاطات الاجتماعية والمهنية/ الأكاديمية:

- غالبا ما يخفق في إعارة الانتباه الدقيق للتفاصيل أو يرتكب أخطاء دون مبالاة في الواجبات المدرسية أو في العمل أو في النشاطات الأخرى (مثلا إغفال أو تفويت التفاصيل، العمل غير الدقيق).
- غالبا ما يصعب عليه المحافظة على الانتباه في أداء العمل أو في ممارسة الأنشطة (مثلا صعوبة المحافظة على التركيز خلال المحاضرات، المحادثات أو القراءة المطولة).
- غالبا ما يبدو غير مصغ عند توجيه الحديث إليه مباشرة (عقله يبدو في مكان آخر مثلا، حتى عند غياب أي ملهى واضح).
- غالبا لا يتبع التعليمات ويخفق في إنهاء الواجب المدرسي أو الأعمال الروتينية اليومية أو الواجبات العملية (يبدأ المهام مثلا ولكنه يفقد التركيز بسرعة كما يتلهى بسهولة).
- غالبا ما يكون لديه صعوبة في تنظيم المهام والأنشطة (الصعوبة في إدارة المهام المتتابعة مثلا، صعوبة الحفاظ على الأشياء والمتعلقات الشخصية بانتظام، فوضوي، غير منظم العمل، يفتقد لحسن إدارة الوقت والفشل بالالتزام بالمواعيد المحددة).
- غالبا ما يتجنب أو يكره أو يتردد في الانخراط في مهام تتطلب منه جهدا عقليا متواصلا (كالعمل المدرسي أو الواجبات في المنزل، للمراهقين الأكبر سنا وعند البالغين إعداد التقارير وملء النماذجمراجعة الأوراق الطويلة).
- غالبا ما يضيع أغراضا ضرورية لممارسة مهامه وأنشطته (كالمواد المدرسية والأقلام والكتب والأدوات والمحافظ والمفاتيح والأوراق والنظارات والهواتف النقالة).
- غالبا ما يسهل تشتت انتباهه بمنبه خارجي (للمراهقين الأكبر سنا وعند البالغين قد تتضمن أفكارا غير ذات صلة).
- كثير النسيان في الأنشطة اليومية (مثل الأعمال الروتينية اليومية، إنجاز المهام للمراهقين الأكبر سنًا وعند البالغين، إعادة طلب المكالمات، دفع الفواتير، والمحافظة على المواعيد).

- **فرط الحركة-الاندفاعية:** ستة من الأعراض التالية استمرت لستة أشهر على الأقل لدرجة لا تتوافق مع المستوى التطوري والتي تؤثر سلبا ومباشرة على النشاطات الاجتماعية والمهنية/ الأكاديمية:

- غالبا ما يبدي حركات تململ في اليدين أو القدمين أو يتلوى في كرسيه.
- غالبا ما يغادر مقعده في الحالات التي ينتظر فيها منه أن يلازم مقعده (في صفوف الدراسة أو المكتب أو أماكن العمل الأخرى أو في الحالات التي تتطلب ملازمة المقعد).
- غالبا ما يركض أو يتسلق في مواقف غير مناسبة (قد يقتصر الأمر عند المراهقين أو البالغين على إحساسات الشعور بالانزعاج).
- غالبا ما يكون لديه صعوبات عند اللعب أو الانخراط بهدوء ضمن نشاطات ترفيهية.
- غالبا ما يكون متحفزا أو يتصرف كما لو أنه (مدفوع بمحرك) (لا يرتاح للثبات في شيء معين لفترات مطولة كما في المطاعم أو الاجتماعات حيث قد يلحظ الآخرون صعوبة التماشي معه.
- غالبا ما يتحدث بإفراط.
- غالبا ما يندفع للإجابة قبل اكتمال الأسئلة (يكمل الجمل للآخرين مثلا، لا ينتظر دوره في عند الحديث).
- غالبا ما يجد صعوبة في انتظار دوره (عند الانتظار في الطابور مثلا).
- غالبا ما يقاطع الآخرين أو يقحم نفسه في شؤونهم (مثلا في المحادثات والألعاب أو الأنشطة، قد يبدأ في استخدام أشياء الآخرين دون أن يطلب أو يتلقى الإذن بالنسبة للمراهقين والبالغين، قد يتدخل أو يستولى على ما يفعله الآخرون).
- وجود بعض أعراض فرط الحركة–الاندفاعية أو أعراض عدم الانتباه قبل عمر 12 سنوات.
- وجود بعض أعراض فرط الحركة –الاندفاعية أو أعراض عدم الانتباه في بيئتين أو أكثر (في المدرسة مثلا والعمل وفي المنزل، مع الأصدقاء أو الأقارب أو غيرها من الأنشطة.
- يوجد دليل صريح على تداخل الأعراض/ أو إنقاصها لجودة الأداء الاجتماعي أو الأكاديمي أو المهني.
- لا تحدث الأعراض حصرا في سياق الفصام أو أي اضطراب ذهاني آخر ولا تفسر بشكل أفضل باضطراب عقلي آخر (مثل: اضطراب مزاج أو اضطراب قلق أو اضطراب تفارقي أو اضطراب شخصية).

3- أهداف المدرسة:

المدرسة مؤسسة تربوية أوجدها المجتمع بهدف إعداد الفرد إعدادا صالحا، حيث تعمل على مساعدة الفرد على النمو، وصقل شخصيته وتعديل سلوكه، كما أن المدرسة تعمل على تزويد الفرد المتعلم بمختلف المعلومات والمهارات وأساليب التفكير لكي يستطيع أن يتكيف مع نفسه ومع الآخرين(مصطفى، 2005، 111).

فالمدرسة تساهم مساهمة فعالة في بناء شخصية الفرد بما تهيئ له من نمو معرفي، واكتساب المعلومات وكذلك تستطيع أن تساهم في النمو الاجتماعي للفرد من خلال اتساع دائرة معارفه وزملائه وأصدقائه، وأيضا في النمو الانفعالي بما يهئ له من إشباع لحاجاته النفسية في أجواء طبيعية يعبر فيها عن مشاعره بحرية وتساعده على تقبل ذاته وتقبل وفهم ما يحيط به بشكل أفضل(مصطفى، 2005، 113).

كما تستطيع المدرسة أن تساهم في النمو الروحي للطفل بأن يفهم مبادئ الدين الأساسية، وأن تتكون لديه العقائد والاتجاهات الدينية السليمة كالإيمان بالله ورسله والرسالات السماوية، والحرص على أداء الشعائر الدينية كالصلاة والصوم وغيرهما(مصطفى، 2005، 117).

وتستهدف المدرسة أيضا تحقيق النمو الجسمي السليم للتلميذ بأن يلم التلميذ بالقواعد الصحية العامة ويمارسها، وأن يعرف مبادئ التغذية، وأن يقف على وسائل الوقاية من الأمراض المنتشرة في البيئة، وأن يكون

لديه العادات الصحية في الأكل والشراب والنوم والعمل والراحة، وأن يتعود ممارسة الرياضة مؤمناً بأثرها في إكسابه اللياقة البدنية، وبذلك يكون مواطنا صحيح البدن، سليم العادات، كما يصبح عاملا في نشر الوعي الصحي والتحرر من الخرافات الضارة الشائعة في البيئة (مصطفى، 133،2005).

4- مفهوم التحصيل الدراسي:

أ- **لغويًا:** الحاصل من كل شيء، ما يفن وثبت وذهب ما سواه، والتحصيل تميز ما يحصل، وتحصل تجمع وثبت (آبادي، 1998، 984).

ب- اصطلاحًا: يعرف "روبير لافون" التحصيل الدراسي على أنّه: "المعرفة التي يحصل عليها التلميذ خلال برنامج دراسي، قصد تكييفه مع الوسط والعمل المدرسي"(سعد الله، 1991، 46-47).

كما يعرفه "فاخر عاقل" بأنه: "الحصول على المعارف والمهارات"(عاقل، 1985، 18).

5- مفهوم التأخر الدراسي:

يعرف التربويون التأخر الدراسي بقولهم هو انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي عن المستوى المتوقع في اختبارات التحصيل أو الانخفاض عن مستوى سابق من التحصيل أو أن هؤلاء الأطفال الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى أقرانهم العاديين الذين هم في مثل أعمارهم ومستوى فرقهم الدراسية، وقد يكون التأخر الدراسي تأخرا عاما في جميع المواد الدراسية أو تأخرا في مادة دراسية معينة وقد يكون تأخرا دائما أو مؤقتا مرتبطا بموقف معين أو تأخرا حقيقيا يعود لأسباب عقلية أو غير ظاهري يعود إلى أسباب غير عقلية(عبد السلام، 2009، 11).

6- ماهية اللعب وعلاقته بشخصية الطفل:

1-مفهوم اللعب: يعرف اللعب بأنه: ذلك النشاط الحر الذي يمارس لذاته وليس لتحقيق أي هدف عملي(سرية، 2006، 53).

كما يعرف بأنه: ظاهرة اجتماعية نشأت تاريخيا ونوع مستقل من أنواع النشاط للطفل، كما يمكن أن يكون اللعب وسيلة لمعرفة الذات واللهو ووسيلة للتربية البدنية والاجتماعية العامة ووسيلة للرياضة وعنصرا لثقافة الشعوب(آل مراد، 2004، 21).

2-أهداف اللعب: تتبين أهمية اللعب في حياة الطفولة باعتبار أن اللعب عامل أساسي وضروري لتنمية القدرات الإبداعية لدى الطفل وشغل وقت فراغه والاستفادة منه في بناء جسمه وتقوية عضلاته وقدرته العقلية لأن الرياضة تساعد على بناء الجسم لأن الجسم السليم في العقل السليم(سرية، 2006، 62).

3-وظائف اللعب: من أهمها:

- التحرر من قيود الواقع الفعلي للطفل المليء بالالتزامات والقيود والأوامر والنواهي حيث اللعب فرصة لكي يتصرف الطفل بحرية دون التقيد بقوانين الواقع المادي والاجتماعي.
- اكتساب المهارات الحركية التي تجعل حركته أكثر دقة وأكثر تحديدا مثل اللعب بالأجهزة التي يوفرها الآباء لأبنائهم أو حتى الأجهزة التي كثيرا ما ينهون عن اللعب بها أو فيها.
- اكتساب معارف جديدة من خلال ما يقوم به الطفل من فعل ورد الفعل، أو ما يقوم به وما يترتب عليه من نتائج.
- استخدام اللعب كوسيلة لتخفيف حدة الصراعات والتوتر والإحباط التي يعاني منها الطفل الأمر الذي يسمح للمعالج تكيف الطفل وإكسابه مهارات سلوكية جديدة(سرية، 2006، 53-54).

4-اللعب وشخصية الطفل: أجرى "سنجر" عام 1961 تجربة صغيرة بسؤال الأطفال أنه في حاجة إلى اختيار رجال فضاء من الذين بإمكانهم البقاء مدة أطول في عزلة أثناء قيامهم بالرحلات الفضائية، وبعد هذه المقدمة طلب "سنجر" منهم أن يجلسوا هادئين لمدة 15 دقيقة، منبها إلى أن الطفل الذي يمل قبل هذه المدة عليه أن يعطي إشارة بذلك.

وقد وجد الباحث أن الأطفال الذين مكثوا أطول مدة ممكنة هم أولئك الذين كانوا يقومون بعمليات تخيل متطورة، كالعد التنازلي، أو تصور انطلاق الصاروخ، أو إدارة وهمية لعملية القيادة،... كما وجد "سنجر"أن الأطفال ذوي القدرة المنخفضة على التخيل يكونوا أكثر عدوانية من الأطفال ذوي القدرة العالية على التخيل(سرية، 2006، 59-60).

7- مفهوم الألعاب الحركية:

إن الألعاب الحركية تتطلب من الطفل الحركة عند أدائها أو ممارستها لمدة معينة قد تطول أو تقصر حسب طبيعة اللعبة، كما أن الحركات سوف تتفاوت في السرعة والعدد بالنسبة لكل لعبة، كما أن هذه الألعاب تنقل الطفل من مكان لآخر أو تجعله يتحرك في مكانه كأن يدور جسمه وهو في مكان معين أو يحرك جزءا من جسمه كيديه أو رجليه أو رأسه(آل مراد، 2004، 31).

8- التربية البدنية والرياضية كطريقة لعلاج الأطفال الذين يعانون من ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط:

علاج اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط هو مزيج من الأدوية والعلاج السلوكي والتعلم ومع ذلك فإن العديد من شركات التأمين ترفض تكاليف الاستشارة أو العلاج السلوكي الخاص بعلاج عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

وهناك علاجات عديدة يتم تسويقها من طرف بعض الشركات من أجل تحقيق الربح المالي تباع على أساس علاجات لاضطراب الانتباه، ومن هذه العلاجات فيتامين ميجا، أملاح معدنية، والعلاج الطبيعي، كما أن هناك من الآباء من يشتري المكملات الغذائية التي تحتوي على الفيتامينات والعلاجات العشبية.

وهناك دراسات تؤكد أن الأطفال الذين تلقوا حمية غذائية لعدة أسابيع لمعرفة ما إذا كان له دور في تحسن سلوكهم، فوجد في بعض الحالات أن التغيرات الغذائية في حد ذاتها قد تقلل بدرجة كبيرة المشاكل السلوكية،

(P. 9:https://drive.google.com/drive/folders/0Bximw_u-DTBdYzZ0TG1xUVJvbG8)

فالعلاج بنظام غذائي أثبت أن سلوك بعض الأطفال يحسن عندما يتجنب بعض الأطعمة المعينة،

(P. 9:https://drive.google.com/drive/folders/0Bximw_u-DTBdYzZ0TG1xUVJvbG8)

فمثلا تناول السكر المكرر أو المواد الحافظة للأغذية تسبب اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط للأطفال..... والقيود عن طريق الحمية تساعد حوالي 5% من الأطفال الذين يعانون هذا الاضطراب، لأن هؤلاء الأطفال في الغالب من ذوي الحساسية الغذائية

(Stiphen, Shane,Jimerson & Hansen. 2009. 15)

كما قدم المعهد الوطني للصحة العقلية بالتعاون مع مكتب التربية الأمريكي والمختص ببرامج التربية الخاصة، دراسة طولية لتحديد أفضل الطرق العلاجية للتقليل من أعراض اضطراب ADHD وقد توصلت هذه الدراسة إلى ما يعرف بمدخل العلاج متعدد المحاور، والذي يتكون من أربعة تدخلات رئيسية، هي: تثقيف كل من الوالدين والمعلمين فيما يتعلق بالاضطراب، العلاج الدوائي، العلاج السلوكي، وأخيرا البيئات المدعمة متضمنة البرامج المدرسية المناسبة(شلبى، 2009، 215).

إلا أن الباحثين والعلماء يجدون أن العلاج السلوكي هو أفضل أنواع العلاج لمثل هذا الاضطراب الذي يعاني منه الأطفال، وذلك لعدم وجود آثار سلبية على صحة الطفل عكس العلاج بالأغذية أو الأدوية، وينطوي العلاج السلوكي حول تعليم السلوك المناسب في المدارس والمخيمات للأطفال الذين يعانون من اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

ويتم ذلك عن طريق اقتراح برنامج خاص بتعديل السلوك يكون هدفه استخدام قواعد معينة لتحويل السلوك غير المرغوب فيه إلى سلوك مرغوب فيه، ويكون التركيز فيه على السلوك الظاهر لدى الأطفال(محمدي، 2011، 58)، ففي كثير من الأحيان يتلقى الطفل العلاج السلوكي طوال اليوم، فعلى الطفل أن يتلقى ردود الفعل الفورية والمستمرة من الكبار في حالة أي سلوك يكون خاطئ، فهذه الطريقة أكثر فعالية لمساعدة الأطفال الذين يعانون من اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط لتعلم التصرف بشكل مناسب (P. 17:https://drive.google.com/drive/folders/0Bximw_u-DTBdYzZ0TG1xUVJvbG8)

كما أن أهم ما يمكن للأهل أن يقدموه للطفل مثلا هو السماح له بالقيام بالكثير من التمارين الرياضية وبهذا يشعر الطفل بأن قسما من النشاط الزائد لديه يمكن أن يمارسه في الرياضة(محمدي، 58،2011)، كما اكتشف العلماء مؤخرا أن الوقت الذي يقضيه الطفل الذي يعاني من اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط في الهواء الطلق يشعره بالهدوء ويقلل من أعراض الاضطراب،..... فلعب هؤلاء الأطفال في الحديقة كان أفضل من اللعب في صالة الألعاب الرياضية، كما أكتشف الباحثون أن ممارسة التمارين الرياضية بانتظام يساعد الأطفال الذين يعانون من اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط، فالأطفال النشطون بحاجة إلى تشغيل طاقتهم الزائدة على أساس علمي، ونصح الأطباء على أن الطفل الذي يعاني اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط أن يمارس التمارين الرياضية كل يوم بمقدار ساعة بشرط الابتعاد عن التمارين العنيفة فقد أثبت العلماء منذ وقت طويل فوائد الرياضة بالنسبة لصحة القلب والأوعية الدموية، والآن أثبت العلم الحديث أن لها فوائد حتى على الصحة العقلية، فالتمارين الرياضية تسبب تغيرات كيميائية في الدماغ، ولا سيما إطلاق مادة الدوبامين وإعطاء الفرد شعورا من الرفاهية والهدوء، وهذا جيد خاصة للأطفال الذين يعانون من اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط

(P :23.https://drive.google.com/drive/folders/0Bximw_u-DTBdYzZ0TG1xUVJvbG8)

فالممارسة الرياضية المنظمة تساعد في التخلص من التوتر والإرهاق العصبي والنفسي بتفريغ الانفعالات المكبوتة، واستنفاذ الطاقة الزائدة وترقية الانفعالات، وضبط النفس، وتحقيق التكيف النفسي، وإتباع الحاجة إلى تقدير والنجاح وتحقيق الذات كما تؤدي إلى حالة من سرور النفس والسعادة الذاتية(كامل، د .ت، 12).

كما تساعد التربية البدنية الأطفال خلال ممارستها على اكتساب الأنماط السلوكية الحميدة، والخبرات المتعددة في نواحي النظام والطاعة والالتزام، وكذلك اكتساب الصفات الخلقية الفاضلة، كما تنمي ممارسة الأنشطة الرياضية العلاقات الاجتماعية بين الجماعات والأفراد مما يجعلهم أكثر قدرة على تقبل المواقف الصعبة في اللعب وخارج اللعب بصدر رحب(كامل، د ت، ص10)، فمن خلال السلوك الحركي واللعب يتم حث الأطفال على التفكير وتجهيز عقولهم للإدراك والتعلم (الجسم يعلم الدماغ وليس العكس)(اللالا، د .ت).

ويكون الأسلوب التدريبي هو أحسن الأساليب لمساعدة الأطفال الذين يعانون من اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط والحركة إذ أن انتقال عدد معين من القرارات من المعلم إلى التلميذ يؤدي إلى إيجاد علاقات جديدة بين المعلم والتلميذ، وبين التلميذ والواجبات الحركية أو المهارات، وبين التلاميذ أنفسهم،

وبما أن أساليب التدريس هي مجموعة من القرارات التي تتخذ من المعلم أو المتعلم لتحقيق الهدف، فإن الأسلوب التدريبي يسمح بانتقال جملة من القرارات في مراحل محددة من الدرس إلى التلميذ، يقول "موسكا. م وسارة": أن الأسلوب التدريبي يؤدي إلى مجموعة مختلفة من الأهداف، حيث أن قسما من هذه الأهداف له علاقة بأداء المهارات، بينما القسم الآخر له علاقة باتساق نطاق دور الفرد في الأسلوب(عطا الله، 2006، 89).

إلا أنه كما هو معروف أن حصة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الابتدائية عبارة عن حصص يسمح فيها للأطفال باللعب أكثر منها حصص تدريبية عن طريق تأدية بعض الألعاب الحركية التي بدورها تؤدي إلى تعويد الطفل على تناسق الحركات، كما تعوده على أدائها بشكل خاص يؤدي إلى هدف معين مثل لعبة الكرة، أو قد تعود الطفل على القيام بحركات قوية يتوقف نجاحها على كبر وعظم المجهود الذي يبذله الطفل للوصول إلى غايته كالسباقات الرياضية المختلفة مثل الركض والقفز والعدو والدحرجة والتسلق والتأرجح والموازنة واستعمال الدرجات والسيارات والعربات وغير ذلك من ألعاب الساحة(آل مراد، 2004، 31-32).

ومن الدراسات التي استعانت باللعب لتعديل سلوك الأطفال الذين يعانون من اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط دراسة قام بها "السيد" 2001 حول –فاعلية استخدام أنواع مختلفة من اللعب في تعديل بعض اضطرابات السلوك لدى طفل الروضة– حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام أنواع مختلفة من اللعب (اللعب الحر، اللعب التعاوني الجماعي، اللعب الفردي التنافسي) في تعديل بعض اضطرابات السلوك لدى أطفال الروضة، حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي وقد تكونت عينة البحث من 30 طفلا من أطفال الروضة بلغ عدد الذكور 18، في حين بلغ عدد الإناث 12 من الملتحقين بالسنة الثانية من مرحلة رياض الأطفال وتتراوح أعمارهم ما بين (5-6) موزعين على 3 مجموعات متساوية من الذكور والإناث، وتم تطبيق البرنامج المقترح باستخدام 30 لعبة تعاونية و30 لعبة فردية تنافسية، وقد خصص الباحث قاعة خاصة لنشاط مجموعة اللعب الحر والمجهزة بالألعاب اللازمة، استغرقت فترة تطبيق البرنامج ساعة يوميا لمدة أربعة أسابيع.

-أن استخدام برامج مختلفة في اللعب يؤدي إلى تعديل اضطرابات السلوك لدى طفل الروضة.

-أن اللعب الحر يعد أكثر فاعلية في تعديل اضطرابات السلوك لدى أطفال الروضة، ثم يأتي بعده اللعب الجماعي التعاوني، وأخيرا اللعب الفردي التنافسي(آل مراد، 2004، 53).

لذلك فممارسة بعض الألعاب الحركية التي يكون هدفها التعلم سواء ضبط السلوك أو نقل المعارف أحسن حل للأطفال الذين يعانون من اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط، ومن هذه الألعاب الحركية نذكر:

- لعبة: الثمار الناضجة

الهدف من اللعبة: تمييز الحروف القمرية والحروف الشمسية من خلال تصنيف الكلمات.

الوقت المقترح: ثلاث دقائق.

عدد المشتركين: تلميذ واحد أو اثنين.

الوسائل التعليمية: شجرة فواكه، بطاقات الكلمات، عجينة لاصقة، لوح مغناطيسي.

إجراءات التنفيذ: يعرض المعلم على التلاميذ لوحة مرسوم عليها شجرة من أشجار الفواكه مثل التفاح أو البرتقال أو الكمثري.

-يعرض بطاقات الكلمات على شجرة كتب عليها مفردات تحوي حرفا قمريا وأخرى تحوي حرفا شمسيا.

-يقوم المعلم بتشكيل فريقين من التلاميذ الفريق الأول يقوم بجمع ثمار الكلمات التي تحوي حرفا قمريا وتلميذ آخر يقوم بجمع الكلمات التي تحوي حرفا شمسيا وتبدأ اللعبة بين الفريقين، ويحدد المعلم مدة اللعبة ثلاثة دقائق والأسرع هو الفائز.

نماذج مقترحة للكلمات:

المجموعة الأولى: البرتقال- المدرسة- الباب- الأسد- المعلم- الأرض- الماء.

المجموعة الثانية: الزرافة- الساعة- الثعلب- الدب- الثوب- الذرة- الديك(دويكات، 2017، 10).

- لعبة التعرف إلى أنماط التفكير الرياضي وعلامات الأرقام

الهدف من اللعبة: اكتشاف أنماط التفكير الرياضي، وعلامات الأرقام لدى الطلبة.

المواد المطلوبة: 15 من عيدان الكبريت، أغطية قناني، حب فول أو فاصوليا، حمص...الخ.

عدد اللاعبين: اثنان أو ثلاثة.

طريقة اللعب: يبدأ اللاعب الأول بالتقاط أي عدد من العيدان التي أمامه شريطة ألا يزيد عن 3 في كل مرة واللاعب الذي يلتقط آخر قطعة منها يكون الخاسر، وعليه فإن اللاعب يحاول أن يترك مهمة التقاط القطعة الأخيرة لزميله، وتكرر اللعبة عدة مرات إلى أن يتقن اللاعب الأنماط الرياضية التي تمكنه من التخلص من أن يكون هو الذي يلتقط القطعة الأخيرة.

الأنماط المطلوبة: يحاول اللعب اكتشاف أنه إذا التقط منافسه أي عدد يحاول هو في مرة ثانية التوصل إلى احدي المجموعات الآتية: إلى 2 إلى 6 إلى 10 وعندها يكون الرابح دائما إذا لم يكتشف المنافس الأنماط نفسها ويم4كن زيادة أعداد الأشياء إلى 16 أو 20 قطعة وعندها تكون **الأنماط المطلوبة:** إلى 3 إلى 7 إلى 11 إلى 3 إلى 11 إلى 15 حتى يكون الرابح(الحيلة، 2013، 285).

- لعبة العب واجمع، العب واطرح

الهدف من اللعبة: الجمع والطرح بطريقة اللعب.

الوقت المقترح: 15 دقيقة.

عدد اللاعبين: كل الصف.

الوسائل المعينة المقترحة: صفارة وأرض الملعب.

إجراءات التنفيذ: اطلب من 5 تلاميذ الجري حول الملعب وأثناء ذلك يتأخر تلميذان ثم المناقشة.

-كم تلميذ بدأ بالجري؟ 5

-كم تلميذ تأخر بالجري؟ 2

-كم تلميذا وصل لنهاية الخط؟ 3

نستنتج ونشير إلى التلاميذ: 5-2=3.

-اطلب من 4 تلاميذ بالجري حول الملعب ثم يلحق بهم 3 تلاميذ آخرين. كم تلميذ وصل إلى نهاية الخط؟

-نستنتج ونشير إلى التلاميذ: 4+3=7(دويكات، 2017).

ومنه تعتبر الألعاب التربوية والحركية أسلوبا فعالا يجعل من الطفل الذي يعني عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط الانتباه لأوامر معلمه، وبالتالي يستطيع فهم ما يقدمه من دروس عبر هذا النوع من الرياضة واللعب، كما يجعله أكثر اندماجا مع أقرانه وحتى مع معلمه لأن المعلم في كثير من الأحيان مع تكون علاقته سيئة مع الطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب بسبب سلوكه وقلة انتباهه وبسبب المشاكل

التي يثيرها أثناء الدرس، فيكون المعلم بذلك أكثر راحة لأنه شغل طاقة وحركة ونشاط الطفل الزائدة عبر رياضة تعليمية وترفيهية وفي نفس الوقت تنقص طاقته الزائدة وتوجهها لما هو مطلوب من الطفل ألا وهو التعلم وبالتالي زيادة تحصيله العلمي المدرسي والتحسين من سلوكياته وعلاقته بالمحيطين به.

- الإحالات والمراجع:

آبادي، الفيروز (1998).*القاموس المحيط*. لبنان: مؤسسة الرسالة.

آل مراد، نبراس يونس محمد (2004). *أثر استخدام برامج بالألعاب الحركية والألعاب الاجتماعية والمختلطة في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض بعمر(5-6) سنوات*.رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الموصل: العراق.

البطاينة، أسامة محمد (2009). *صعوبات التعلم –النظرية والممارسة*–.الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

جابر، نصر الدين وبراهيمي الطاهر(2005).اضطراب الانتباه في ظل البيئة الصفية. *مجلة العلوم الإنسانية*. (7).99-108.

الحيلة،محمد محمود (2013).*الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها(سيكولوجيا وتعليميا وعمليا)*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

سرية، عصام نور (2006).*سيكولوجية الطفل*.إسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

سعد الله، طاهر (1991).*علاقة القدرة على التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي*.الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

شلبي، إبراهيم أمينة (2009). أثر فعالية برنامج تربوي فردي مقترح للتخفيف من أعراض صعوبات الانتباه مع فرط الحركة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*. (79). 209-262.

كامل، خالد صلاح الدين محمد كامل (د.ت).*الصحة واللياقة البدنية، قسم التربية البدنية وعلوم الحركة*. جامعة الملك سعود: السعودية.

عاقل،فاخر (1985). معجم *علم النفس*. لبنان: دار العلم للملاين.

عبد السلام، محمد صبحي (2009).*صعوبات التعلم والتأخر الدراسي لدى الأطفال*.الجزائر: دار المواهب.

عطا الله، أحمد(2006).*أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية*.الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

اللالا، كامل أسامة (د.ت). *دور البيئة في تعزيز النشاط البدني لوقاية الطلبة من أمراض قلة الحركة*. مؤتمر صحة الطفل العربي.

محمدي، فوزية (2011). *فعالية برنامجين تدريبيين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة(دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ المرحلة الابتدائية بورقلة)*. رسالة دكتوراه غير منشوره.جامعة قاصدي مرباح: ورقلة.

مصطفى، رياض بدري (2005).*مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة –التشخيص والعلاج*–.عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

مقداد، محمد (2006). التكفل بالأطفال الذين يعانون اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط. *مجلة الموارد البشرية*.2(01). 189-216.

ممادي،شوقي بن محمد (2015). *فعالية برنامج لتدريب المعلمين في خفض النشاط الزائد عند تلاميذ المرحلة الابتدائية*.عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

-Stiphen.E brock, Shane R.,Jimerson & Robin L.Hansen (2009) . ***Identifying, Assessing, and Treating ADHD at Scholl***. London: Springer.

- Your child & ADHD aguide for parents:
https://drive.google.com/drive/folders/0Bximw_u-DTBdYzZ0TG1xUVJvbG8
-Aparent guide to Diet & ADHD behauior:
https://drive.google.com/drive/folders/0Bximw_u-DTBdYzZ0TG1xUVJvbG8

دويكات، هشامسمير (2017).*الألعاب التربوية في صفوف المرحلة الابتدائية الأولى*.تاريخ الاسترجاع 12 نوفمبر 2017. من:http://tarekbnyan.blogspot.com/2017/11/blog-post_48.html

- **اضطرابات المهارات الأكاديمية**. تاريخ الاسترجاع 20-09-2016. من: http://saudipsych.org/ar/child-mental/

- **مفهوم التربية البدنية والرياضية وأهدافها**. تاريخ الاسترجاع 20-09-2016. من:
http://www.djelfa.info/vb/showthread.php?t=768276

- **معايير DMS 5**. ترجمة أنور الحامدي. تاريخ الاسترجاع 12-08-2019. من:
https://fr.slideshare.net/omardigital/dsm-5-66324618

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

عريق، لطيفة (2019).دور حصة التربية البدنية في ضبط حركة ونشاط الأطفال الذين يعانون من اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط وفي زيادة تحصيلهم العلمي المدرسي.*مجلة العلوم النفسية والتربوية*.5(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 211-225.

مستويات الاحتراق النفسي وعلاقتها بالاكتئاب لدى أعوان الحماية المدنية

ـ دراسة ميدانية لدى عينة من أعوان الحماية المدنية بولاية عنابة ـ

Levels of burout and its relation to depression among civil protection agent

–A field study in a sample of civil protection agents in the province of Annaba –

هنـــاء بـــوحـــارة

جامعة سيدي بلعباس (الجزائر)، hana_bouhara@hotmail.fr

تاريخ الاستلام:26-08-2019 تاريخ القبول: 23-10-2019 تاريخ النشر : 01-03-2020

ملخـــص: تهـدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستويات الاحتراق النفسي وعلاقتها بالاكتئاب لدى أعوان الحماية المدنية. لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على فرضياتها، تم الاعتماد على المنهج الوصفي واختيار عينة عشوائية طبقية من فئة الأعوان بمديرية الحماية المدنية وبعض وحداتها بمدينة عنابة. حيث طبق عليها مقياس الاحتراق النفسي ومقياس الاكتئاب في العمل. وبعدما جُمعت البيانات وأُجريت المعالجات الإحصائية عن طريق برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية –SPSS– النسخة (20)، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- كلما زاد الإنهاك النفسي البدني كلما ازدادت شدة الإستجابة الاكتئابية لدى أفراد العينة.
- كلما ازدادت سلبية العلاقات تجاه الآخرين في العمل كلما اشتدت الإستجابةالاكتئابية لدى أفراد العينة.
- غياب مظاهر الدعم النفسي الاجتماعي في العمل يؤدي إلى استجابة اكتئابية عالية لدى أفراد العينة.

الكلمـات المفتاحيـــة:إحتراق نفسي؛ إكتئاب؛ إكتئاب في العمل؛ أعوان الحماية المدنية.

Abstract: This study aims to reveal the levels of burnout and the relationship with depression among civil protection agents. To achieve the aims of the study and to answer to its hypotheses, one adopted the descriptive method one chose a real arbitrary sample of the category of the agents of the direction of civil protection and these units at the level of the wilaya of Annaba . The Burnout scale and depression scale were applied at work.

After collecting and statistically analyzing data by SPSS v20 the study concluded the next results:

- There is a direct relationship between psychological-physical exhaustion and Depression response among the participants.
- There is a direct relationship between negative relations orientation to others in work place and Depression response among the participants.
- Social and psychological support absence lead to high levels of Depression response among the participants.

Keywords: Burnout; depression; depression at work; civil protection agents.

* المؤلف المراسل: hana_bouhara@hotmail.fr

1- مقدمـــة

تعد مهنة أعوان الحماية المدنية من أكثر المهن مسببة للضغوط والاحتراق النفسي، والتي تتضمن قدر غير قليل من المشقة والتوتر نظرا لكثرة المواقف التي لا يستطيع فيها العون تقديم أي خدمة أو مساندة سواء كان للضحية (المُسعف) وقت التدخل أو لأقاربه. حيث صُنفت هذه المهنة ضمن مهن المساعدة الأبرز في انتشار الأحداث الضاغطة والصادمة بها، إضافة إلى بروز مظاهر الاحتراق النفسي لدى العاملين فيها على اعتبار خصوصية العمل الإنساني والخدماتي. فالعامل في هذا المجال غالبا ما يكون في تعامل دائم مع الضحايا والمواطنين، إضافة إلى طبيعة نظام العمل التناوبي والشبه عسكري، مع طبيعة ونوع التدخلات غير المتوقعة المفاجئة والمستعجلة، ضف إلى المسؤولية على الضحية وإنقاذها ..إلخ. كل هذا وغيره من الخصوصيات التي تتميز بها هذه المهنة تجعل العامل فيها وهو "العون" مستهدف لمختلف مظاهر ومؤشرات الاحتراق النفسي التي ترتقي في أحيان كثيرة إلى ترك انعكاسات وآثار وخيمة على الصحة النفسية والجسمية للعون. حيث يعتبر الاحتراق من المشاكل التي تتعلق بالإجهاد في مكان العمل، إلى جانبه يظهر الاكتئاب بشكل أكثر تعقيدا، إذ يمكن أن يتخلل جميع مجالات حياتنا بما فيها المهنية أين يكثر فيها انتشار الاحتراق النفسي (إن كانت ظروفها ضاغطة إلى حد متزايد). وعموما فالاكتئاب يرتبط ارتباطا شديدا بالاحتراق. فمن الناحية النظرية من الممكن العثور على شخص مكتئب يعاني العزلة وفقدان الثقة بالنفس ... إلخ، كما يمكن لأي شخص أن يحترق نفسيا إذا كان في حالة عدم مقاومة للمطالب المتزايدة.

انطلاقا من هذا الطرح وسعيا منا للتعرف عن واقع الصحة النفسية للعامل في أماكن العمل المختلفة وكذا إلى أي مدى يوجد تكفل نفسي وطبي بفئة العمال الذين يعانون من اضطرابات نفسية في الأوساط المهنية. قمنا بدراسة ميدانية حاولنا من خلالها الكشف عن مستويات الاحتراق النفسي وعلاقتها بالاكتئاب لدى أعوان الحماية المدنية، حيث كانت هذه العينة نموذجا لدراستنا الحالية.

1.1- إشكالية الدراسة :

تنطلق الدراسة الحالية من تساؤل رئيسي يرتكز حول:

هل توجد علاقة بين مستويات الاحتراق النفسي وظهور إستجابة اكتئابية لدى أفراد العينة؟

2.1- فرضيات الدراسة :

تمحورت فرضيات الدراسة في الآتي:

أ كلما زاد الإنهاك النفسي البدني كلما ازدادت شدة الاستجابة الاكتئابية لدى أفراد العينة.

ب كلما ازدادت سلبية العلاقات تجاه الآخرين في العمل كلما اشتدت الاستجابة الاكتئابية لدى أفراد العينة.

ج غياب مظاهر الدعم النفسي الاجتماعي في العمل يؤدي إلى ظهور استجابة اكتئابية عالية لدى أفراد العينة.

3.1- أهـداف الدراســة :

ترتكز الدراسة على تحقيق جملة من الأهداف أهمها:

*التعرف على طبيعة مستويات الاحتراق النفسي لدى أعوان الحماية المدنية.

*الكشف على طبيعة العلاقة بين متغير الاحتراق النفسي والاكتئاب لدى أعوان الحماية المدنية.

4.1- تحديـــد مصطلحـات الدراســة:

تتحدد أهم التعاريـف الإجرائية لمصطلحات الدراسة في الآتي:

- **الاحتراق النفســي:** إجرائيا هو تلك الدرجة أو المستوى الذي يتحصل عليـه عـون الحماية المدنية وفـق مقيـاس الاحتراق النفسي المعد من طرف الباحثة، ويشتمل على أربعة أبعاد بمثابة مستويات (الإنهاك النفسي البدني سلبية العلاقات تجاه الآخرين في العمل، انخفاض الأداء الوظيفي، فقدان مظاهر الدعم النفسي الاجتماعـي في العمل).

- **الاكتئـــاب:** إجرائيا هو تلك الحالة التي تتميز بمظاهر عن الحزن، توتر الأعصاب، الشعور باليأس، قلة النشاط، تناقص الاهتمام بالعمل، والعجز عن القيام بأي عمل، وذلك بسبب عدم الثقة في النفس وانعدام القدرة على التركيز ...الخ.

-**أعوان الحماية المدنيـــة:** هـم فئة من الأفراد يعملون بمصلحة الحماية المدنية، تتمثل مهامهم الأساسية في التدخل أثناء الكوارث والحوادث وتشمل (الإطفاء، الإنقاذ، الإسعاف)، يشكلون آخر رتبة في التسلسل الهرمي لهذه المصلحة، ويعملون بطريقة الدوام الكامل أي بمواقيت عمل تتمثل في (عمل 24 ساعة مقابل 48 ساعة راحة) عن طريق تناوب لفرق العمل، إضافة إلى أنهم ينتمون إلى السلك الشبه العسكري.

2- الإطار النظري:

1.2- **ظاهـــرة الاحتـــراق النفسي:** الأسبـاب والآثـار

تعد مهنة أعوان الحماية المدنية أو رجال الإطفاء من بين المهن الخدماتية الإنسانية التي يكثر في وسطها الإحساس بالضغوط والتوترات مؤدية للإحساس بالاحتراق النفسي.

أ **مفهـوم الاحتـراق النفسي:** يكاد يتفق معظم الباحثين على أن مفهوم الاحتراق النفسي عسكر(2005،105) يشير إلى" حالة من الإنهاك أو الاستنزاف البدني والانفعالي، نتيجة التعرض المستمر لضغوط عالية، فهو يتمثل في مجموعة من الظواهر السلبية منها: التعب، والإرهاق، الشعور بالعجز، فقدان الاهتمام بالآخرين، فقدان الاهتمام بالعمل، السخرية من الغير، الكآبة، الشك في قيمة الحياة والعلاقات الاجتماعية والسلبية في مفهوم الذات".حيث يعرفـه المحلل النفسـي الأمريكـيH.J.freudenbergerوهـو أول من اقترح تعريف للاحتراق النفسي كـان موجـود في قاموسل كل منD.Bérard&A.Duquette، حيـث أعطـوه الترجمـة التاليـة(Canoui(2008,10: "الاحتراق النفسي هو حالة ناجمـة عن إفـراط الفرد في استخدام طاقاته وموارده الشخصية حتى يستطيع تلبية متطلبات العمل الزائدة عن قدرته".

ثم تبعه بعض الكتـاب الآخريـن وركـزوا على نقـاط مختلفـة، حيـث وصفـت (كريـستينـا ماسلاش) Maslach Christinaفي سنة 1976 الاحتراق النفسي في مهن المساعدة بأنه"عدم قدرة العامل على التكيف مع مستوى الضغط النفسي المتواصل الناجم عن بيئة العمل".كما قدم freudenberger&Richerlsonتعريفا آخـر ركـزوا فيـه على أن الاحتـراق النفسـي" هو استنفاذ موارد الطاقة عند الفرد، والحد من حيويتها وقدرتها على العمل نتيجة للجهد المتواصل الذي يبذله الشخص لتحقيق هدفا بعيد المنال، في سياق العمل، ولاسيما في مهن المساعدة".

وعليه يمكننا القول أن الاحتراق النفسي ظاهرة نفسية تصيب العاملين خاصة في المجالات النفسية والاجتماعية، بالأخص التي تقدم الرعاية والمساعدة، وتكون مصحوبة بالإجهاد النفسي، وتكوين اتجاهات سلبية نحو العمل، وقلة الانجاز الشخصي.

ب –**أبعـاد الاحتـراق النفسي:** انطلاقا من البحوث الميدانية التي قامت بهاMaslach(ماسلاش) مع كل منJackson،pines، kelly(بينس، جاكسون وكيلي)،سواءا عن طريق المقابلات أو الاستبيانات التي طبقت على العديد من الهيئات المهنية "الخدمات الاجتماعية،الصحة، والتعليم".خلصت(ماسـلاشورفاقهـا) إلى نتيجة مفادها أن ظاهرة الاحتراق النفسي تتموضع في ثلاث مكونات أو أبعاد أساسية هي:

- الإجهاد الانفعالي :وهو استنزاف العامل لطاقته البدنية والنفسية على حد السواء، وفقدانه لحيويته ونشاطه الذي كان يتمتع به في الماضي، إضافة إلى إحساسه بزيادة المتطلبات المهنية، مع الشعور بالإحباط والتوتر والإجهاد العاطفي، فغالبا ما يرتبط أيضا بالضغط والاكتئاب، فكل هذه المفاهيم النظرية أثبتت النتائج الإمبريقية الحالية بأنها لها دورا مركزيًا في عملية الاحتراق النفسي.
- أمّا البعد الثاني حسبdelbrouch(2004،41)، هوتبلد المشاعر أو التجرد من الإنسانية في العلاقة مع الآخرين(اللاشخصنة)Depersonalization وهو نتيجة مباشرة للبعد الأول، ويتجسد هذا البعد في حالة العمال الذين تتولد لديهم مواقف سلبية وساخرة و تهكمية تجاه العملاء، بحيث يتعاملون معهم كأنهم أشياء بدون قيمة إنسانية. يشير أيضا (اللاشخصنة) إلى ذلك الانفصال بين الأشخاص، ويعتبر هذا العنصر جوهر التناذر، و نميزه من تطوير المواقف غير الشخصية المنفصلة كالسخرية والسلبية من الأشخاص الذين يتعامل معهم العامل سواءًا كانوا طلبة، مرضى، عملاء...إلخ".
- انخفاض الانجاز الشخصي (canoui,2008,20):"المعروف أن الأهداف لا تتحقق في حالة انخفاض احترام الذات والشعور بنقص الكفاءة الذاتية، فهو هنا شخص لا يمنح نفسه القدرة على التحرك إلى الأمام، ويقتنع بعدم قدرته على الاستجابة بفعالية لتوقعات المحيطين به، فالإنجاز الشخصي إذن يمثل البعد الذاتي للاحتراق النفسي".

هذا ويقول(l.coper,2002, 83)coper "أن هذه المكونات الأساسية للاحتراق النفسي وفقا لبعض التحقيقات السابقة أكدت بأنها قد تكون منفصلة، و كل واحدة على حدى كما يمكن أن يكون لكل منها مقياس ينفرد بقياس كل بعد".

ج –**العوامـل المسببـة الاحتـراق النفسـي:** هناك أيضا من يصنف أسباب الاحتراق النفسي إلى أسباب داخلية وأخرى خارجية سنوجزها فيما يلي:

- **العوامل الداخلية:**حسب(Dengel،2009، 30) يمكن أن ترتكز هذه الأسباب في معظمها على الفرد مثلمتطلبات الذات الكثيرة. مشاكل في وضع حدود (لا يستطيع الفرد هنا قول"لا")الحاجة الكبيرة للتحكم في نفسهتعامله مع الأمراض المزمنة، الإيثار (حب الغير)، الإتقان والتفاني في العمل.
- **العوامل الخارجية:** وتخص في الغالب هذه الأسباب البيئة أو المحيط مثل:

زيادة العمل المفروض، الضوضاء، الإزعاجات المهنية، شدة الضغط على العامل، عبء العائلة والمنزل، مشاكل في الشراكة، مشاكل عائلية ومهنية، أمراض وراثية، مصائب قدرية، حوادث،وأخرى صدمية.

2.2- ظـاهـرة الاكتئــاب فـي العمـل:

انتشرت في السنوات الأخيرة العديد من الأمراض والاضطرابات النفسية، حيث يعتبر الاكتئاب من أكثر هذه الاضطرابات شيوعا وانتشارا.ذلك أن الأيام الطيبة والسيئة، السعيدة والحزينة جزء من الحياة، وكل إنسان لا بد وأن يمر بساعات من الانحطاط، خيبة الأمل، اليأس وعادة تنتهي هذه الحالات بسرعة ويستطيع الإنسان تجاوزها دون مساعدة. فما هو الاكتئاب؟ وما أسبابه وآثاره في على العامل والمنظمة؟

أ **مفهـوم الاكتئــاب:** يعرّف الاكتئاب في معجم علم النفس (الطورانة والفتيخ، 2012، 290)"بأنه حالة انفعالية من الحزن المستمر التي تتراوح ما بين حالات الخور المعتدلة نسبيا والوجوم إلى أقصى مشاعر اليأس والقنوط وغالبا ما تكون تلك المشاعر مصحوبة بفقدان المبادأة، فتور الهمّة، فقدان الشهية، صعوبة التركيز وصعوبة اتخاذ القرار.

يعرف (بيك)Beckالاكتئاب(معمرية، 2006، 93) بأنه "خبرة معرفية وجدانية تظهر في أعراض الحزن التشاؤم، كره الذات ونقده،الأفكار الانتحارية، التهيج، الاستثارة، فقدان الدعم الاجتماعي، التردد في اتخاذ القرار انعدام القيمة، فقدان الطاقة، تغيرات في نمط النوم، القابلية للغضب أو الانزعاج، تغيرات في الشهية للطعام صعوبة التركيز، الإرهاق الإجهاد وفقدان الاهتمام بالجنس".

يعرفرضوان (2002، 13) نقلًا عن عبد الخالق (1999) الاكتئابDépressionأيضا بأنه "حالةانفعالية عابرة أو دائمة تتصف بمشاعر الانقباض، الحزن، الضيق، وتشيع فيها مشاعر كالهم، الغم، الشؤمالقنوط، الجزع، اليأس والعجز. وتترافق هذه الحالة مع أعراض تمس الجوانب الانفعالية، المعرفية، السلوكية والجسمية تتمثل في نقص الدافعية وعدم القدرة على الاستمتاع وفقدان الوزن وضعف التركيز ونقص الكفاءة والأفكار الانتحارية".

أمّا عن الاكتئاب في العمل (أبو النيل، 2014، 77) "فيمكن ملاحظته في الوسط المهني من عدّة مظاهر ومؤشرات أبرزها انخفاض الأداء الوظيفي والتوتر المتزايد وحالات اليأس والعجز، تقلبات المزاج، فأحيانا يكون الفرد مبتهجا وأحيانا يائسا. حيث يحدث الاكتئاب لدى الفرد العامل عندما يكون في حالة شديدة من الحزن أو عندما لا يكون موفقا في بعض أمور الحياة أو العمل. كما يمكن أن يحدث نتيجة ظروف ضاغطة وإذا كان الفرد على علم بالظروف المصاحبة للاكتئاب سمى اكتئابا خارجيا أو رجعيا، أما إذا كان غير معروف الأصل والمصدر سمي اكتئابا داخليا، بالإضافة لحالة الحزن المميزة لكلا النوعين من الاكتئاب والتي تميز مشاعر المريض".

ب **أعراض الاكتئــاب لدى العمــال**(Madelin ,2004, 17):"قد يرتبط الاكتئاب بظهور العديد من الأعراض المختلفة، وقد يختلف في مدى صعوبة علاجه. فتتسم أمراض الاكتئاب العادية بالتنوع الهائل وفقا لحالة كل فرد. وطبقا لمعايير الصحة العالمية (ICD-10) يمكن تمييز مرحلة الاكتئاب من خلال الإصابة بحالة حزن واستياء مستمرة لفترة زمنية تبلغ أسبوعين على أقل تقدير، حيث يرتبط بها فقدان القدرة على الشعور بالسعادة

والنشاط والاهتمام بالأشياء، وبالإضافة إلى فقدان القدرة على التركيز والقدرة على الأداء بشكل عام، فضلا عن ذلك تظهر الأعراض العضوية المميزة مثل اضطرابات النوم وفقدان الشهية وفقدان الوزن واقتصار التفكير على المواقف التي يرى المريض أنها لا مخرج لها وقد يؤدي ذلك إلى ظهور أفكار تتعلق بالموت ونوايا الإنتحار الفعلية.كمايحدث بطء في التفكير وفي الغالب يتجه التفكير تجاه موضوع واحد يكـون في الغالـب عن مدى سـوء الحالة واليـأس من الوضع الحالي وإلى أي مدى يبدو المستقبل بدون أمل".

3- الطريقة والأدوات:

1.3- **المنهج المستخدم في الدراســة:** اعتمدنا في دراستنا الحالية على المنهج الوصفي لمناسبته لموضوع وطبيعة الدراسة (علاقة مستويات الاحتراق النفسي بالاكتئاب لدى أعوان الحماية المدنية).

2.3- **مجتمع الدراســة وعينتهــا:** تكونت عينة الدراسة من (358) عون تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية.

3.3-**أدوات جمــع البيانــات:** اعتمدنا في دراستنا على أداتين:

*مقياس الاحتراق النفسي * مقياس الاكتئاب في العمل.

آ- **مقياس الاحتراق النفسي:** بهدف الكشف عن مستويات الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة تم تصميم مقياس لجمع البيانات، وهذا بعد الاطلاع على التراث العلمي والأدب النظري الخاص بموضوع الاحتراق النفسي والعديد من الدراسات الميدانية ذات العلاقة الوطيدة بموضوع الدراسة إضافة إلى الإطلاع على جملة من المقاييس التي استخدمت لقياسه وهي مقياس (كريستينا ماسلاش وجاكسون) المترجم من طرف "فاروق السيد عثمان سنة1988" ومقياس(سيدمان وزاجر) سنة 1986 المعرب والمقنن على البيئة المصرية من قبل "محمد 1994 والخطيب سنة2007. واعتمادًا على هذه الأرضية المعرفية النظرية والتطبيقة تم تصميم أداة البحث بما يتوافق وخصوصيات دراستنا الحالية، وقد تمت هيكلة الإجابة على عبارات الاستبيان طبقا لمقياس(ليكرت) ذو الدرجات الخمسة المتدرجة بين موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة. وفق الدرجات التالية:1.2.3.4.5.

- **وصف المقياس:** قمنا بتصميم مقياس للكشف عن مستويات الاحتراق النفسي بناءا على مرجعية علمية تم الاستفادة منها في صياغة الأبعاد وكذا كيفية التنقيط، وقد جاءت هيكلة المقياس كالآتي:

اشتمل على ثلاثة(03) مستويات للاحتراق النفسي وهي كالآتي:

- المستوى الأول: وتمحور حول الإنهاك النفسي البدني الذي يعاني منه أعوان الحماية المدنية في إطار تأدية مهام عملهم، حيث يمثل ذلك الاستنزاف النفسي والانفعالي والجسدي لقدرات وطاقات العون، وشمل (17) عبارة.
- المستوى الثاني: واختص بسلبية العلاقات تجاه الآخرين في العمل، حيث يقيس مستوى العلاقات الإنسانية وتقلب المزاج وتبلد المشاعر للعون واشتمل على (11) عبارة.
- المستوىالثالث: تمحور حول فقدان الدعم النفسي- الاجتماعي في العمل، إذ يقيس درجة المساندة النفسية والاجتماعية التي يتلقاها العون في مكان عمله وقد اشتمل على (10) عبارة.

- **كيفيــة تنقيـط المقيــاس:** تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، حسب مقياس (ليكرت) الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) ولتحديد طول خلايا مقياس (ليكرت) الخماسي - الحدود العليا والدنيا- تم حساب المدى (5-1 = 4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/4 = 0.80) بعد ذلك يتم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس

وهو الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وبهذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول (1) كالتالي:

جـدول(1) يوضح طول خلايا مقياس الاحتراق النفسي وما يقابلها من بدائل الاستجابة.

طول خلايا المقياس	بدائل الاستجابة	مستوى الاحتراق النفسي
1.8-1.0	معـارض بشدة	درجة ضعيفة جدًا
2.6 – 1.8	معارض	ضعيفة
3.4 – 2.6	محايـد	متـوسطة
4.2 – 3.4	موافق	درجة مرتفعة
5.0 – 4.2	موافق بشدة	درجة مرتفعة جدًا

- **الخصائص السيكـومترية لمقياس الاحتراق النفسي:** بالنسبة لثبات المقياس تم استخراج معاملات الاتساق الداخلي لمختلف أبعاد المقياس الأربعة، وذلك باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ) وفق البرنامج الإحصائيSPSSوعليه تم رصد قيمة ثبات مقبولة قدرت بـ 0.84، انطلاقا من تطبيقنا لمعادلة (ألفا كرونباخ). وبذلك نستطيع القول أن المقياس يتميز بثبات مقبول. أما عن صدق المقياس فقد قمنا برصد الاتساق الداخلي حيث تم حساب معامل بيرسون بين كل عبارة بالبعد الذي ينتمي له، إضافة إلى حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس من خلال طريقة الاتساق الداخلي للتعرف على مدى التجانس الداخلي للمقياس. ومنه رصدنا قيم مقبولة تعبر على صدق المقياس وفق أبعاده الثلاثة وذلك بدرجة كلية لبعد الإنهاك النفسي البدني مقدرة بـ 0.66.

أما البعد الثاني السلبية العلاقات تجاه الآخرين في العمل فكانت قيمته مقدرة بـ 0.76 أمـا البعد الثالث فقـدرت قيمته بـ0.57 كدرجة كليـة، وبذلك تكـون قيـم المقياس تراوحت بين (0.66-0.57)، وهي قيم مقبولة تشير إلى ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالبعد الذي ينتمي له. ما يمكننا القول أن المقياس يتمتع بصدق مقبول.

ب- مقياس الاكتئاب في العمل: بعد الاستفادة من الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي لها علاقة بمتغير الدراسة الخاص بالاكتئاب، وقد تمثل في ثلاث أبعاد: مشاعر الاستياء، البرود، اليأس وتضمن(20) عبارة، تمت هيكلة الإجابة على العبارات طبقا لمقياس (ليكرت) ذو الدرجات الخمسة المتدرجة بين موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة. وفق الدرجات التالية:1، 2، 3، 4، 5.

- **وصـف المقيـاس:**

اشتمـل ثلاث محـاور تعلقت بقياس الاستجابة الاكتئابية بأبعـاده الثلاثة لدى العون، الناتج عن الاحتراق النفسي في مكان العمل وشمل (20) عبارة.

- **كيفية تنقيط المقياس:** تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، حسب مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) ولتحديد طول خلايا مقياس (ليكرت) الخماسي "الحدود العليا والدنيا" تم حساب المدى (5-1 = 4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/4 = 0.80) بعد ذلك يتم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس

وهو الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وبهذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول (2) كالتالي:

جدول(2) يوضح طول خلايا مقياس الاكتئاب في العمل وما يقابلها من بدائل الاستجابة.

طـول خلايـا المقيـاس	بدائـل الاستجابـة	مستـوى الاحتـراق النفسـي
1.8 – 1.0	معـارض بشدة	درجـة ضعيفة جدا
2.6 – 1.8	معـارض	درجة ضعيفـة
3.4 – 2.6	محايـد	درجـة متوسطة
4.2 – 3.4	موافـق	مرتفعـة
5.0 – 4.2	موافـق بشدة	مرتفعـة جـدا

– **الخصائص السيكومتـرية لمقيـاس الاكتئاب في العمل:** عن ثبات المقياس فقد أخضعت المعطيات لطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ بهدف استخراج مدى الاتساق بين الأبعاد الثلاثة للمقياس وفق البرنامج الإحصائيSPSSوانطلاقا من ذلك نرصد قيمة ثبات مقبولة مقدرة بـ 0.79 تعبر على وجود اتساق داخلي بين أبعاد المقياس المحددة. أما عن الصدق فبهدف الكشف عن صدق المقياس تم تطبيق طريقة الاتساق الداخلي انطلاقا من حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل عبارة بالبعد الذي تنتمي له. وعليه سجلنا قيمة مقدرة بـ 0.85 ما يمكننا القول أن المقياس يتمتع بصدق مقبول.

4.3– الأساليب الإحصائيـة المستخدمـة:

بهـدف تحليل بيانات الدراسـة واختبـار فرضياتها وتساؤلاتها، اعتمدنـا على الرزمـة الإحصائية للعلوم الاجتماعيةStatisticalPackage For Social science"SPSS" في نسختها (20)، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التالية التي تنوعت ما بين الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي وهي:

التكرارات والنسب المئوية. المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري.* معامل (بيرسون)Personللتعرف على مدى ارتباط الدرجات، ولمعرفة دلالة العلاقة بين مختلف المتغيرات.* معادلة (ألفا كرونباخ) للتعرف على مدى الاتساق الداخلي لأبعـاد المقاييـس.

4– النتائج ومناقشتها:

1.4–عرض وتفسير الفرضية الأولى: تتمحور الفرضية الأولىحول «كلما زاد الإنهاك النفسي البدني كلما زادت شدة الاستجابة الاكتئابية لدى أفراد العينة»، ولأجل الكشف عن صحة الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين المتغيرين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3) يوضح معامل الارتباط بيرسون بين الإنهاك النفسي البدني والاستجابة الاكتئابية.

متغيرات الدراسة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الإنهاك النفسي البدني الاستجابة الاكتئابية	**0.28**	0.01

يتضح من خـلال الجـدول (3) وجـود علاقـة ارتبـاطية طـرديـة ذات دلالة إحصائيـة عند مستـوى دلالـة

(0.01) =**α**بين الإنهاك النفسي البدني ومستوى الاستجابة الاكتئابية حيث قدرت قيمة معامل الارتباط بيرسون بـ 0.28**، أي كلما ازداد الإنهاك النفسي البدني كلما ارتفعت الاستجابة الاكتئابية، وهذا ما يتفق ومحتوى الفرضية وبالتالي الفرضية تحققت.

يمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة مصادر الضغوط النفسية واختلافها وكذا تفاعلها مع بعضها البعض مفرزة في النهاية حالات من الإنهاك النفسي وكذا الجسدي. في نفس السياق وما يتوافق مع هذه النتيجة نجد أن في المرحلة الأولى من الاحتراق النفسي المتمثلة في مرحلة الإنهاك"Exhaustion"ترتبط بمشكلات بدنية ونفسية مثل: الاكتئاب المتواصل، اضطرابات في المعدة، تعب جسمي مزمن، إجهاد ذهني مستمر، صداع دائم الرغبة في الانسحاب النهائي من المجتمع وهجر الأصدقاء وربما العائلة (رحال، 2015، 35-45). فعلا أن هذه جملة أعراض مميزة للاحتراق النفسي وفي ذات الوقت هي تتشابه كثيرا مع حالات الاكتئاب العادية. ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه (فرويد برجر) Freuden bergerبوصف حالة الاحتراق قائلا "إن الشخص المصاب بهذه الحالة يبدو كأنه يعاني من حالة اكتئاب، فغالبا ما توجد مشاعر اكتئابية في حالة الإجهاد الانفعالي، وتظهر بالخصوص في الشعور بانخفاض الانجاز الشخصي".

2.4-عرض وتفسير الفرضية الثانية: تنص الفرضية الثانية على أنه:«كلما زادت سلبية العلاقات تجاه الآخرين في العمل كلما اشتدت الاستجابة الاكتئابية لدى أفراد العينة»، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين المتغيرين و فيما يلي الجدول يوضح ذلك :

جدول (4) يوضح معامل (بيرسون) بين سلبية العلاقـــات تجاه الآخرين في العمل ومستـوى الاستجابة الاكتئابية.

متغيرات الدراسة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
سلبية العلاقات تجاه الآخرين في العمل الاستجابة الاكتئابية	**0.32**	**0.01**

يتبين من خلال الجدول(4) وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة**(0.01)=α**بين سلبية العلاقات تجاه الآخرين في العمل ومستوى الاستجابة الاكتئابية، حيث قدرت قيمة معامل الارتباط بيرسون بـ 0.32**، أي كلما ارتفع مستوى السلبية تجاه الآخرين في العمل كلما ارتفعت الاستجابة الاكتئابيـةوهذا ما يتفق ومحتوى الفرضية وبالتالي الفرضية تحققت.

ويمكننا تفسير هذه النتيجة إلى مختلف الوضعيات التي يكون فيها العون سواء كانت ضاغطة أو صادمة، أو حتى صراع مع زملاء أو رؤساء، زيادة على ذلك احتمالية إخفاق العون في إنقاذ الضحية سيجعله في حالة من البرود والتبلد للمشاعر ومن ثم الانطواء على ذاته مع ترافق ذلك بمشاعر تأنيب الضّمير إلى الدخول في هاجس الاكتئاب. إضافة إلى ذلك كثيرا ما نجد مشاعر السّلبية تجاه الآخر ترتبط باضطراب الاكتئاب كأحد الأعراض المصاحبة له مع السلبية تجاه الذات أو مفهوم الذات السلبي. وضمن هذا الإطار نجد (ناتاشا لابريز)2007 NatachaLabrizerحاولت أن تبيّن وتوضح التشخيص التفريقي بين الاحتراق النفسي والاكتئاب أين بينّت وجه التشابه والاختلاف بينهما، فغالبًا ما يرتبط الاكتئاب والاحتراق النفسي في بعدين هما الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر تجاه الآخرين -أو السلبية تجاه الآخرين في دراستنا الحالية-.

3.4-عرض وتفسير الفرضية الثالثة: تنص الفرضية الثالثة على أن «غياب مظاهر الدعم النفسي الاجتماعي في العمل يساهم في حدوث استجابة اكتئابية عالية لدى أفراد العينة»، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) Person بين المتغيرين والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5) يوضح معامل الارتباط (بيرسون) بين غياب الدعم النفسي الاجتماعي في العمل والاستجابة الاكتئابية.

متغيرات الدراسة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
انخفاض الأداء الوظيفي الاستجابة الاكتئابية	**0.42	0.01

يتبين من خلال الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)بين غياب مظاهر الدعم النفسي الاجتماعي في العمل ومستوى الاستجابة اكتئابية بمعامل ارتباط قدرت قيمته بـ0.40**، أي كلما ازداد غياب مظاهر الدعم النفسي الاجتماعي في العمل كلما ارتفعت الاستجابة اكتئابية، وهذا ما يتفق ومحتوى الفرضية وبالتالي الفرضية تحققت.

حيث تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة عمل الأعوان لمدة 24 ساعة كاملة يكون فيها العون مبتعد عن الأسرة وأصدقائه وزملائه فهو في مثل هذه الأوقات في حاجة إلى مساندة اجتماعية ودعم نفسي ايجابي من طرف المقربين إليه. كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضا بالأحداث الصدمية التي يتعرض لها الأعوان في كثير من الأوقات أثناء تدخلاتهم، فمواجهة العون لمثل هذه الأحداث الضاغطة والصادمة قد تولد له نوع من الاهتزاز وعدم الاستقرار النفسي والانفعالي خاصة بالنسبة للأفراد الذين لا يملكون صلابة نفسية ويتصفون بالهشاشة النفسية.

5-مقترحات الدراسة:

خرجت الدراسة الحالية بمجموعة من الاقتراحات نذكر أهمّها فيما يلي:

- التكثيف من برمجة دورات تكوينية لفائدة الأعوان بهدف التعامل الايجابي مع الضغوط النفسية والمهنية الاحتراق النفسي، الصدمات النفسية، وكذا اضطرابات ضغوط ما بعد الصدمة.
- تحديد بروفيل خاص يُعبّر على الملامح العامة لشخصية عون حماية مدنية حتى يساعد المسؤولين فيما بعد على التوظيف ومن ثم انتقاء العون المناسب لوضعه في المكان المناسب.
- إجراء دراسات وبحوث علمية لتحديد العوامل النفسية والبيئية والمهنية التي تعزز شيوع الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى العاملين في المهن الإنسانية والخدماتية.
- السعي إلى تصميم مقاييس تكون أكثر موثوقية تتوافق وخصائص البيئة الجزائرية لقياس الاحتراق النفسي والاضطرابات النفسية والسلوكية المرتبطة به.

الإحالات والمراجع:

أبو النيل، محمود السيد (2014). *الصحة النفسية*. القاهرة: جامعة عين شمس.

رحال، سامية (2015). *الاحتراق النفسي لدى موظفي الأمن الوظيفي في ضوء بعض العوامل الفردية والبيئة التنظيمية*. أطروحة دكتوراه علوم في علم النفس العيادي. جامعة الجزائر.

رضوان، سامر جميل (2002).الصحة النفسية. (ط.1). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الطوارنة، نايف سالم، والفنيح، لمياء سليمان (2012، يناير). استخدام الانترنت وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي والتكيف الاجتماعي والاكتئاب ومهارات الاتصال لدى طلبة (جامعة القصيم). *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 20(1).

عسكر، علي (2005). *الأسس النفسية والاجتماعية للسلوك في مجال العمل: السلوك التنظيمي المعاصر*. الكويت: دار الكتاب الحديث.

Croq.L, &Plery.R . (2000). *Les stress decideurs et des sauveteurs dans les catastrophe. Dossier documentaire*. UNCE**.**

Canonui , Pierre, &Mauraanges, Aine.(2008). *Le Burn out à l'hopital : Le syndrome D'épuisement professionnel des soignants*. (4thed). Masson**.**

Delbrouch(ed), Michel. (2004). *burn-out du soignant: Le syndrome professionnel*. (1sted). édition de Boeck université**.**

Madelin, Robert. (2004). *Actions contre la dépression commuautéseuropéénnes*. Luxenboury**.**

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA:

بوحارة، هناء(2019). مستويات الاحتراق النفسي وعلاقتها بالاكتئاب لدى أعوان الحماية المدنية– دراسة ميدانية لدى عينة من أعوان الحماية المدنية بولاية عنابة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 226–236.

تأثير الميزانية الصوتية على التكفل الصوتي بالمصابين بالبحة الصوتية باستعمال التقييم الذاتي والتقييم الموضوعي

The impact of a voice assessment in the management of dysphonic patients using subjective and objective evaluation.

سامية عكرون

جامعة الجزائر 2(الجزائر)، smia614@outlook.com

تاريخ الاستلام:23-11-2019 تاريخ القبول: 13-01-2020 تاريخ النشر : 01-03-2020

الملخص: البحة الصوتية ليس بالأمر الهين، ولكن المجتمع الجزائري لا يعطون أهمية لهذا الاضطراب، نجد أفراد يعانون من اضطراب صوتي أكثر سنتين أو ثلاث بدون أن يستشيروا مختص كأن الأمر لا يهمهم بتاتا.

خلال تقربنا للمراكز الإستشفائية، لاحظنا نقائص كثيرة وفادحة صدرت من طرف المختصين الأرطفونين (ميزانية ناقصة، تشخيص الأرطفوني وتسجيل صوت المفحوص منعدمة....إلخ)

لذا إقتراحنا ميزانية كاملة حتى توفي بالغرض لأنها ستسمح للمختص أن يجمع كم هائل من المعلومات الخاصة بالمفحوص، أن يقيم صوت المفحوص تقيما ذاتيا بواسطة سلم GRBAS وتقييما موضوعيا بواسطة برمجية Praat كما يذكره بوصف السلوك الصوتي le geste vocal.

الكلمات المفتاحية: الإضطراب الصوتي – الميزانية الصوتية – التقييم الذاتي – التقييم الموضوعي – السلوك الصوتي ,GRBAS , PRAAT

Abstract: Dysphonia is not a common disorder, but the Algerian Society does not consider it as a disorder, because there are many dysphonics whose disorder goes back two or three years, without consulting a specialist.

During our investigations in hospital settings, we have noted many weaknesses that this is in: the incomplete history, the recording of the patient's voice does not exist, the diagnosis of the speech therapist does not establish.

For these reasons, we have proposed a complete vocal check-up so that the speech therapist can meet all the patient's expectations, namely:

- Gathers a large amount of information about the patient;
- A subjective evaluation using the GRBAS scale;
- An objective evaluation with PRAAT software;
- An analysis of the gesture

Keywords: dysphony ; vocal balance ; subjective evaluation **GRBAS** ;objective evaluation ; **PRAAT;** vocal gesture

*المؤلف المراسل: smia614@outlook.com

1- مقدمة

اللغة نظام رمزي للتواصل وهي عبارة عن سلسلة منظمة للإنتاج وتكوين كلمات وجمل حتى نستطيع التعبير عن أفكارنا ومشاعرنا.

هذا المنتوج اللغوي يتبلور ويترعرع إنطلاقا من أجهزة التصويت، حيث يعتبر الصوت نعمة أنعمها الله على عباده، فصوت عبارة عن موجة تنبثق من خلال إهتزاز وترين صوتين (متوجدين في الحنجرة) ذلك عند تصديها للهواء الزفيري، وهذه العملية الصوتية تتم بفضل العمل المتناسق لكل جهازالتنفسي، جهاز العصبي، الحنجرة والفجوات الرنانة.

يعرف الصوت بالخصائص الأكوستيكية التي هي:

- **الارتفاع:**بين الحاد والغليظ (بمعنى عدة دورات الإنفتاحوالإنغلاق الوترين الصوتين في الثانية الواحدة).
- **الشدة:** المنخفظة و المرتفعة (راجعة إلى قوة الهواء الزفيري)
- **الجرس:** ميزة هامة في الصوت بواسطته نتعرف على الشخص.

يتميز الصوت بطبيعته بالتغير والتطور، وهذا راجع إلى عدة عوامل منها فيزيولوجية – مرضية – نفسية إلخ.

أحيانا هذا يؤدي إلى تلف أو أذى يلحق بنية هذا الجهاز الصوتي، فيتدرج عنه إضطراب على مستوى التنفس– مستوى البلع أوظهور تغيرات على مستوى الخصائص الأكوستيكية لصوت ينتج عنه إضطراب صوتي وأحيانا فقدان صوتي.

فالاضطراب الصوتي أو البحة الصوتية هو خلل في النبرة الصوتية في الخصائص الأكوستيكية (الإرتفاع – الشدة – الجرس) صوت أجش – خشن – محجوب – شدة ضعيفة – فقدان كامل الصوت إلخ...

تمس الإصابة الصوتية جميع الفئات العمرية من الطفولة إلى السن الشيخوخة فنجد العديد من الاضطرابات الصوتية، (خشونة الصوت عند الطفل، عقيدة الوترالصوتي)، الناتجة عن تشوهات خلقية أو إجهاد صوتي، لدى الراشد نجد السلالة المخاطية العقيدة.

شلل أو شبه شلل للوتر الصوتي– استئصال الحنجرة الجزئي والكلي الخ، وفي السن الشيخوخة صوت بركينسونيPresbyphonieإلخ.

نظرا للعديد من الاضطرابات الصوتية الوظيفية والعضوية فهنالك كم هائل من الأبحاث والأعمال العلمية حول هذه الاضطرابات، حتى يتسنى للأطباء ومختصين الصوت تقديم العلاج الدوائي، الجراحي أو الصوتي الملائم لكل حالة مصابة بإضطراب صوتي عضوي كان أو وظيفي.

من ضمن هذه الأبحاث العلمية التي تخص التقويم الصوتي نجد المقايس الذاتية الخاصة بالتحليل السمعي الصوتي مثل سلم GRBAS, دلالة الإعاقة الصوتية VHI السلم الثنائي القطب لتقدير الذاتي الصوتي.
L'échelle Bipolaire d'auto Estimation Vocale

والمقاييس الموضوعية تتمثل فيبرماجيات خاصة للإضطرابات الصوتية، قياس الوقت الأقصى للصوت tempsMaximum Phonatoireبوحدة س / ز (F.Estienne 2006,.225)

خلال دراستنا في الأوساط الاستشفائية، وجدنا نقائص كثيرة , منها إنعدام إستعمال هذه المقاييس الذاتية والموضوعية التي لها دور وثقل كبير في متابعة وكشف التطورات الايجابية السلبية أثناء التقويم الصوتي.

1.1- إشكالية وفرضيات الدراسة:

للصوت أهمية كبيرة في حياة الشخص لأنه يسمح بالتعبير والاتصال مع الغير، غير أن هذه الوظيفة الصوتية مهددة بأمراض وصدمات التيمن شأنها أن تخلق خلل على مستوى الخصائص الأكوستيكية لصوت يطلق عليه إسم"البحة الصوتية" و هو إضطراب في السلوك الصوتي بصفة دائمة أو مؤقتة يشعر به المصاب.

إن مجتمعنا الجزائري لا يعطي أهمية لاجهاد الصوتي وللبحة الصوتية حتى تصبح عادة أي متعود على صوته المضطرب.

خلال تربصنا في أوروبا وبتحديد في عيادةA.Allaliلاحظنا الاختلاف الشاسع بين التكفل للمصابين بالبحة الصوتية عندهم والتكفل الصوتي في مستشفياتنا،وأرتأينا أن نبحث عن النقائص المتواجدة في طريقة التكفل الصوتي في وسطنا الاستشفائي، وكانت نقطة إنطلاقنا هي الميزانية الصوتية (بما أنها باب الدخول).

وبدرتنا جملة من التساؤلات الأولى هي: المستعملة من طرف المختصين الأرطفونيين.

-هل يبحثون عن جميع المعطيات المتعلقة بتاريخ المصاب وما يعانيه من شكاوي، وأحاسيس حول إضطرابه الصوتي؟

-هل يقيمون البحة الصوتية من خلال سلالم التقييم (التقييم الذاتي) وعن طريق برمجية خاصة بإضطرابات صوتية (التقييم الموضوعي)؟

2.1-أهداف الدراسة:

كانت أهدافنا واضحة وبسيطة بحيث تسمح للمختص الأرطفوني من خلال جمع العديد من المعطيات والمعلومات الخاصة بالمصاب تساعده على تطبيق برنامج علاجي ملائم للمصاب وإستخدام سلالم التقييم مثل سلم GRBAS(التقييم الذاتي) وبرمجية Praat (التقييم الموضوعي) يوضح للمختص الأرطفوني المعالم الصوتية المتلفة وإعادة إستخدامها.

- ✓ خلال الكفالة الصوتية.
- ✓ التقييم الذاتي من والتقييم الموضوعي
- ✓ خلال سلم GRBAS برمجة PRAAT

كما يكشف له التطورات والتغيرات التي حدثت في بحة المصاب, بالتالي هذا يسمح للمختص تقديم البرتوكول العلاجي.

3.1- حدود الدراسة:

أجرينا هذه الدراسة بمستشفى مصطفى باشا بالجزائر العاصمة في مصلحة الأنف الأذن والحنجرة ORL، ولتسجيل المدونات الصوتية إنتقلنا إلى مركز الشرطة العلمية بالجزائر نظرا لعتاده الأكثر تطورا.

تتكون مجموعة البحث من 10 حالات (5 ذكور, 5 إناث) مصابين ببحة صوتية.

2- الإطار النظري للدراسة:

1.2- الصوت المضطرب:

ظهر مصطلح "الاضطراب الصوتي" سنة 1855 مع حادثة مراة غارسيا Le miroir de Garcia وهي الوسيلة البصرية الأولى التي سمحت بدراسة الأداء الحنجري، لذكر فهناك ثلاثة مراحل تميز نهج علم الأمراض الصوتية: المرحلة الالية Etape mécaniqueو المرحلة العصبية، المرحلة التي اعتبرت فيها اضطراب الصوت بمثابة إضطراب في سلوك الصوتي.

F.Le Huche في كتابه فسر النظريات التي تطرقت إلى الإضطراب الصوتي نذكر بعضها (Zerrouti, 1995, 150).

- وضح أصحاب المدارس العضوية على وجود تفاوت بين مختلف أعضاء الصوت (أوتار صوتية صغيرة – قفص صدري كبير) يهيء الفرد ليصبح مصاب ببحة صوتية.
- تربط النظريات النفسية الإضطرابات الصوتية الأضطرابات النفسية.
- النظرية المتعددة العوامل، في 1935 أدخل Tarneaud مصطلح "الخلل الوظيفي"، وفسر أن الإضطراب الصوتي دون تلف في مكونات الحنجرة هو إضطراب في الفعل الصوتي العادي (F.le Huche, Allali,2001, 61)

بالنسبة ل Tarneaud الخلل الوظيفي هو فساد في الوظيفة الصوتية أي هناك نقص في التنسيق بين الجهاز التنفسي Soufflerie والجهاز الصوتي (الحنجرة) Vibrateur من جهة أخرى.

إذا هذا اللاتناسق ثابت مستمر، فإنه يسبب إجهاد صوتي التي فيما يعد تلف في مخاصية الحنجرة التي تؤدي إلى بروز عقيدة أو سلالة مخاطية (F.le Huche, A.Allali, 2001, p. 63)

عشرون سنة فيما بعد, قام Le Huche في نفس المحور إدخال مصطلح آخر ألا وهو "الحلقة المفرغة" للاجهاد الصوتي والعوامل المساعدة والمؤهلة ، و هي بعض الإصابات في حلقة ORL– عملية جراحية – التدخين– الكحول– نقص المراقبة السمعية الصوتية إلخ.

أوضح le Huche كيفية تكوين الحلقة المفرغة: أول شيء يقوم به الشخص عندما لا يؤدي صوت مهمته، وهو الضغط عليه حتى يتحسن. في البداية, هذا الضغط الصوتي يعطي تحسن نسبي لكن على حساب الانتاج الصوتي هذا في الحالة العادية، وإذا توفرت العوامل المساعدة والعوامل المؤهلة، فالفرد يعود نفسه على الإجهاد الصوتي ومرة بعد مرة يؤدي هذا إلى نقص في الإنتاج الصوتي.

فالإجهاد الصوتي يصبح مع مرور الوقت عادة وبالتالي يؤدي إلى توتر عام في ميكانيزم الانتاج الصوتي، أي خلل في مخاطية الحنجرة (F.le Huche, A.Allali, 2001, 65)

2.2- تصنيف الاضطرابات الصوتية:

هناك العديد من الباحثين والأطباء الذين قاموا بتصنيف الإضطرابات الصوتية نذكر على سبيل المثال: Cornut الذي يعتقد أن دراسة الاضطرابات الصوتية يمكن علاجها بثلاثة طرف:

- النهج التشريحي الفيسيولوجي(هتشوهات خلقية للحنجرة،عوامل الصدمة والعصبية).
- النهج النفسي الجسدي
- البحات العضوية والبحات الوظيفية

كما أعطىFrèche تصنيف آخر

- بحات صوتية ذات أوتار صوتية متحركة مثل العقيدة وسلالة المخاطية.
- بحات صوتية مع إضطراب في حركية الأوتار الصوتية مثل la paralysie récurentielle unilatérale et bilatérale مشال إلى الوراء أحادي الجانب وثنائي الجانب.
- بحات صوتية ذات أوتار صوتية عادية مثل البحات الصوتية العصبية – البحات التشنجية – صوت الطفل الأصمإلخ(Frèche, ch 1984, 135)..
- وأخيرا صنف Le Huche et Allali الاضطراب الصوتي إلى إضطراب صوتي وظيفي واضطراب صوتي عضوي.

البحات أو الإضطرابات الصوتية الوظيفية المعقدة مثل: العقيدة، السلالة المخاطية، التسرب المزماريFuiteglottique, الاضطرابات الصوتية الوظيفية (حالات خاصة) مثل البحة النفسية Trouble de la mueخشونة الصوت عند الطفل.

البحات أو الإضطرابات الصوتية العضوية :هناك العديد من الاضطرابات على سبيل المثال، الالتهابات الحنجرية المزمنة، استئصال الحنجرة، البحة الصوتية التي لها علاقة مع إضطراب في حركية الأوتار الصوتية ومن أهم ما يميز هذه الاضطرابات العضوية هو وجود إصابة عضوية على مستوى الحنجرة.
(F.Le Huche A.Allali, 2001, 192)

3.2-الطرق العلاجية للاضطرابات الصوتية :

لما يفحص الطبيب المختص ORL المفحوص يصف له العلاج ممكن أن يكون هذا الأخير عن طريق أدوية أو عملية جراحية أو توجهه إلي كفالة الارطوفونية

1-الكفالة الأرطفونية الصوتية:

يتكفل المختص الأرطفوني بالمصاب بالبحة الصوتية ذلك بتقديمه تقنيات الملائمة لقضاء على خلل أو إضطراب الصوتي والحصول على إلتحام كامل للوترين الصوتين وفي هذا المضمار تقول :"F.Estienneالهدف من الكفالة الصوتية هو تصحيح الخلل الوظيفي للجهاز الصوتي في مجمله، على المريض أن يستوعب جسده وصوته، وعلى المختص أنيصحح السلوك الصوتي ذلك بإعطاءه ليونة، راحة التحمل التيمن شأنها تساعد الفرد باستخدام صوته كما ينبغي(F.Estienne, 1998, 16)"

أول خطوة في التكفل هي الميزانية الصوتية، فهي فرصة للمختص الأرطفوني لأنها ستمكنه من بناء فكرة محددة لبحة المصاب بشرط أن يلاحظ كل ما يصدر من المصاب طريقة إلقاءه، حركة اليدين، الإجهاد الصوتي...إلخ.

تتكون الميزانية من عدة مراحل:

- الاستجواب
- التبليغ
- فحص السلوك الصوتي (التقييم الذاتي والتقييم الموضوعي)
- وصف السلوك الصوتي

في أول مرحلة للميزانية، يحاول المختص جمع كم هائل من المعلومات الخاصة بالمصاب و التي تتمثل في تاريخ الاضطراب الصوتي (متى وفي أي ظروف) , الاحساسات الذاتية (تهيجات على مستوى الحنجرة، جفاف), الانطباعات الذاتية حول الصوت المضطرب (تقبله- رفضه – أو اللامبالاة).

خلال هذا الاستجواب، يتوجب على المختص أن يلاحظ بانتباه المصاب (طريقة جلوسه، عيوب سلوكه الصوتي) ما سيسمح للمختص طريقة التعامل معه.

- **التبليغ:**

خلال الميزانية، تنشأ علاقة بين المختص والمفحوص عن طريق تبادل المعلومات ومن كل طرف، من خلال هذه العلاقة تنبثق ثقة بين الطرفين، هذه الثقة ضرورية بالنسبة للمفحوص حتى يساهم في عملية التكفل.

يتلقى المفحوص كل المعلومات الضرورية لفهم السير العادي والمرضي للحنجرة مصحوب بصور الأوتار الصوتية خلال الاهتزاز.

2- فحص السلوك الصوتي:

في الحقيقة فحص السلوك الصوتي هو تشخيص الصوت الذي يضعه المختص الأرطفوني.

الطبيب المختص في الأنف الأذن والحنجرة خلال فحصه للمصاب بالبحة، يشخص الإصابة مثلا، تسرب مزماري Fuite glottique

ويضع المختص الأرطفوني تشخيص من خلال تقييم ذاتي وتقييم موضوعي.

يتم التقييم الذاتي من خلال سلم الأكثر إستعمالاGRBASD'Hirano 1981

- **هذه معالم التقييم GRBAS**

G : Grade
R : Roughness
B : Breathnes
Ac: Asthenicity
S: Strain

0: لا يوجد اضطراب
1: إضطراب خفيف
2: إضطراب متوسط
3: إضطراب معقد

يتم التقييم الموضوعي عن طريق تسجيل مدونة صوتية التي يتم تحليلها عن طريق برمجيات حاسوبية خاصة بالاضطرابات الصوتية مثل Vocalab,Praat, Dr Speech

3- وصف السلوك الصوتي:

قياس الخصائص الأكوستيكية لصوت المضطرب أمر مهم ولكن الإجهاد، عدم الراحة، المعاناة المفحوص عندما لا يستطيع التواصل بصوته المرضي كل هذه الأمور لابد من عدم إهمالها هذا ما قاله Roubeau في مقال نشره في مجلةRéeducation orthophonique (Roubeau, B., 2002, P58)

يشمل السلوك الصوتي عدد معين من العناصر الأساسية:

- السكونية الجسدية La statique corporelle(تقيم هذا العنصر خلال التصويت) مثلا : هل يلقى رأسه إلى الأمام، هل يرفع رأسه إلى الأعلى عند رفع الصوت.
- التوتراتles tensions (كيف تكون الكتفين les épaules,الذراع, اليد، إلخ...)
- التنفس (نمط التنفس خاصة عند الصوت الالقائي)
- العنق، عند الاجهاد الصوتي هل ينتفخ في جزءه السفلي هل هناك بروز للأوردة
- الحنجرة عندما يجهد المصاب صوته فإنه يرفع حنجرته (أي يتكلم بحنجرة مرتفعة)

4.2-أهداف الكفالة الصوتية:

يقترح المختص على المصاب أن يساهم في الكفالة حتى يستعيد صوته ويستعمله بكل طلاقة أي الحصول على الوظيفة الصوتية الصحيحة ينبثق ذلك أثناء التحدث بسهولة ويسر.

سنلخص أهداف الكفالة الصوتية على شكل رسم بياني يشمل المراحل المختلفة.

(Heuillet – Martin, G.Garson Bavard, All, 1997, 56)

إستعادة السلوك الصوتي المناسب

يستطيع المفحوص إكتسابه عندما:

- يحلل سلوكه الصوتي بتفصيل
- يجزأ كل مراحل من أجل إعادة دمجها في السلوك الكلي المركب

بشـرط

S'engager de se déconditionner

- عن طريقة التحدث
- المساهمة في الكفالة حتى يكسر الحلقة المفرغة
- كسر الحلقة المفرغة لإجهاد الصوتي (الذي دخل للاشعوريا لما صوته بدأ في التدهور) هذا يخلق عند المصاب باضطراب نفسي

5.2-مراحل الكفالة الصوتية:

Ch.Frèche في كتابه "الصوت وإضطراباته" إتفق مع Yana et le Hucheأن إستعمال الاسترخاء والتنفس في الكفالة الصوتية يحسن الصوت فبالتالي يوصي كل المختصين بهما لاستعادة عملية التصويت (Frèche, ch, 1984, 122).

تمرين الاسترخاء بالعيون المفتوحة Le Huche Allali التي هي عبارة عن إنقباظ ثم ارتخاء عضو من الأعضاء الجسم مصحوبة بنهدتين لمدة ثانيتين أو ثلاثة. تقام هذه العملية على كل أعضاء الجسم (بمعنى إنقباض ثم إرتخاء اليد اليمنى تنهدتين، انقباظ ارتخاء الرجل اليمن، تنهيدتين، ثم الرجل اليسري، تم اليد اليسرى الكتف الأيسر- رفع الرأس، أخيرا الكتف الأيمن) الهدف من عملية الاسترخاء هو إرخاء كل أعضاء الجسم بالأخص الحنجرة.

تمرينات التنفس عديدة، نذكر على سبيل المثال التمرين التنفسي الايقاعي 4-8-2، تمرين القنفد، تمرين القوس, تمرين الثعبان (F.le Huche, A.Allali 2002.77)

علما أن التنفس هو المحرك الرئيسيلانتاج الصوت، فلذا لابد من حسن إستعمال عملية التنفس عند التكفل الصوتي.

أما التمرينات الصوتية فهي عديدة ومختلفة، فكل تمرين وراءه هدف مثالا إذا الوترين الصوتي لا تلتحم إلتحاما كاملا فلابد من تطبيق تمرين akik ok الذي يعمل على غلق الوترين بشدة، إذا كانت الحالة تعاني من بحة نفسه فيمرين mi – mo – ma يعمل على إلتحام الوترين بلطف وهكذا.

6.2–فعالية العلاج الصوتي:

ممكن القول أن العلاج الصوتي ما كان فعالا لما ثلاثة أشخاص تحصلوا على النتائج المرجوة الأوهم.

- الطبيب المختص في الأنف الأذن والحنجرة
- المختص الأرطفوني
- المصاب بالبحة

ينتظر المختص ORL عند فحصه للحنجرة إختفاء الإصابة مثل العقيدة، التحام كامل للوترين, اهتزاز جيد للوترين...إلخ

يقيس المختص الأرطفوني فعالية تمارينه الصوتية من خلال ملاحظة تحسن المعالم الأكوستيكية لصوت، أي تغير إرتفاع الصوت, إزالة خشونة الصوت، والخروج من الحلقة المفرغة.

- يكون المصاب بالبحة راضي بالنتائج المتحصلة عليها، تقبل بعض الحدود، بعض الصعوبات التي لا يمكن تجاوزها والتي سيكون من الضروري تأليفها للتخلي حتى يعيش بخصائص الصوتية الحالية(C.Klein-Dallant, 2001, 34)

3- الطريقة والأدوات:

1.3- منهج الدراسة:

إتخذنا المنهج الوصفي لأنه سمح لنا دراسة الحالة ويصف لنا الظاهرة الصوتية وصفا واضحا وبينا.

2.3– مجموعة البحث:

تتكون مجموعة البحث من 10 حالات (5 ذكور و5 إناث) تتراوح أعمارهم من 22 سنة إلى 71 سنة).

جدول (1) يمثل نوعية وسبب الاصابة

الحالات	الجنس	السن	نوع الاصابة	سبب الاصابة
م– أ	ذكر	54 سنة	شلل مشال إلى الوراء الأيسر	عملية جراحية لاستئصال Goitre الدرقية
أ–ع	ذكر	52 سنة	شلل مشال إلى الوراء الأيسر	عملية جراحية لاستئصال الرئة
أ–ح	ذكر	71 سنة	إستئص الجزئي للحنجرة	إستئصال الوتر الصوتي
م–ب	أنثى	63 سنة	شلل مشال إلى الوراء الأيمن	عملية جراحية لاستئصال Goitre الدرقية
س–م	أنثى	52 سنة	شلل مشال إلى الوراء الأيسر	عملية جراحية لاستئصال Goitre الدرقية
م–ك	ذكر	67 سنة	تسرب مزماري	إجهاد صوتي
ف–ي	أنثى	32 سنة	عقتدتين مزدوجتين	إجهاد صوتي
ر–ع	ذكر	40 سنة	تسرب مزماري	إجهاد صوتي
س–ف	أنثى	55 سنة	بتر السلالة المخاطية	استئصال السلالة المخاطية
م–د	أنثى	22 سنة	عقيدة على وتر الصوتر	إجهاد صوتي

2.3- أدوات الدراسة:

1- أدوات الدراسة الاستطلاعية

1) إستبيان : كان هدفنا هو جمع المعطيات حول عمل المختص الأرطفوني في الميدان الصوتي (الأقدمية – الاضطرابات المتكفلة بها- التحليل الصوتي....إلخ).
طبقنا الاستبيان على عشرين مختص أرطفوني.
2) دراسة ملفات المصابين (16 ملف مصاب ببحة صوتية) متكفل بهم من طرف أربعة مختصين أرطفونيين
3) إقتراح ميزانية صوتية علىمختصين ذوي خبرة كبيرة في الميدان الصوتي.

2- أدوات الدراسة:

الميزانية: هي أداة التي أقترحناها على أساس نتائج الدراسة الاستطلاعية تتكون من قسمين:

*قسم خاص بالاستجواب يحتوي على أربعة فقرات:

- تاريخ المرض
- شكاوي المريض
- جمع الملاحظات المتعلقة بالصوت ومردوديته
- جمع المعلومات التي تؤثر على نوعية الصوت

*قسم خاص بالتشخيص الأرطفوني

- التقييم الذاتي من خلال سلم GRBAS
- التقييم الموضوعي من خلال البرمجية الحاسوبيةPraat
- وصف السلوك الصوتي

4- النتائج ومناقشتها:

سوف نسرد نتائج حالتين فقط

-الحالة (م-أ):

خلال الاستجواب، تبين أن إضطرابه صوتي، الشلل المشال إلى الوراء الأيسر، حدث بعد العملية الجراحية على الدرقية مباشرة كان يحس بنوع من الجفاف فلهذا فهو يكشف حنجرته من حين لآخر ظنا أن صوته، سوف يتحسن لكن بدون جدوى، لا يستطيع أن يسيطر بصوته في مكان صخب أو داخن وفي مكان عمله زملائه يدخنون وهو لا يتحمل لأن الدخان يهيج حنجرته.

أما فيما يخص التشخيص الأرطفوني، عند إستعمالنا لسم GRBAS (التقييم الذاتي) كانت نتائجه كالتالي:

G: الانطباع العام حول الإضطراب العام قدرناه ب 2

R: الطابع الصوتي قدرناه ب 2

B: ليس هناك ضجيج في التنفس في صوته

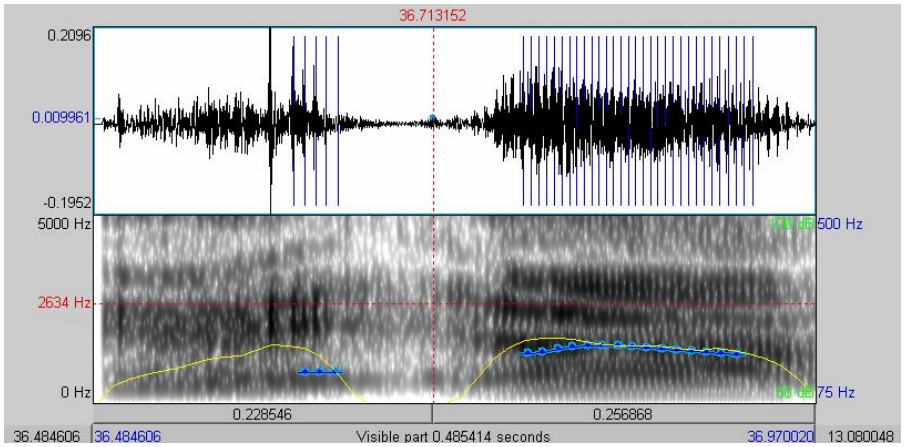
A: هناك تعب متوسط قدرناه ب 2

S: بذل جهد لكنه بسيط قدرناه ب 1

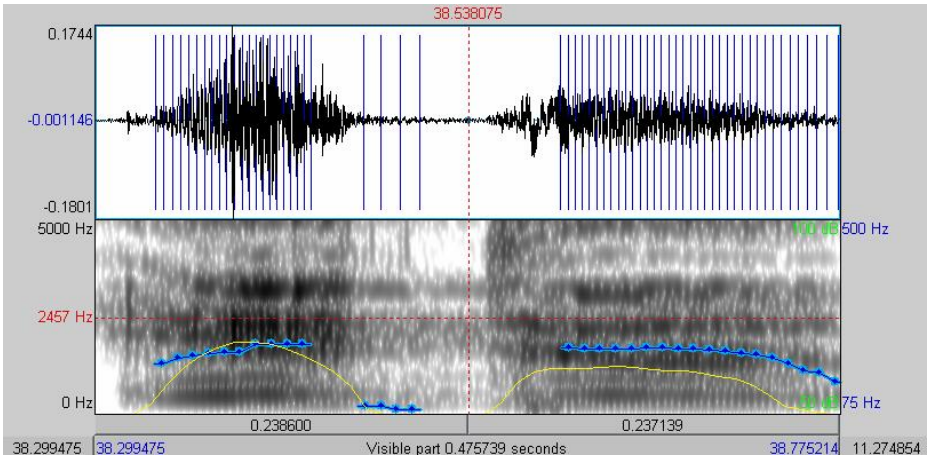
التقييم الموضوعي:

عند تسجيل المدونة الصوتية et[1] et [2] et [3] et [4] et [5]héo, (a) (ā)

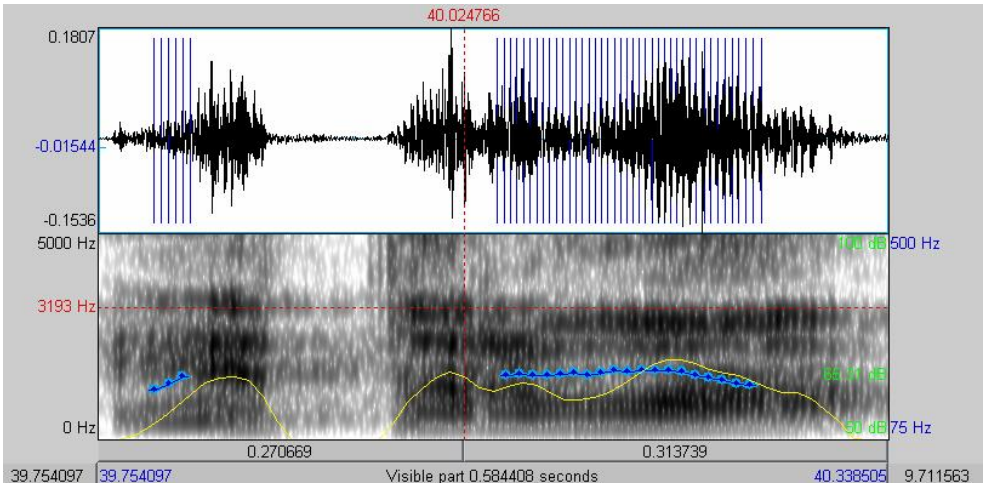
النتائج المتحصلة عليها على صور طبقية



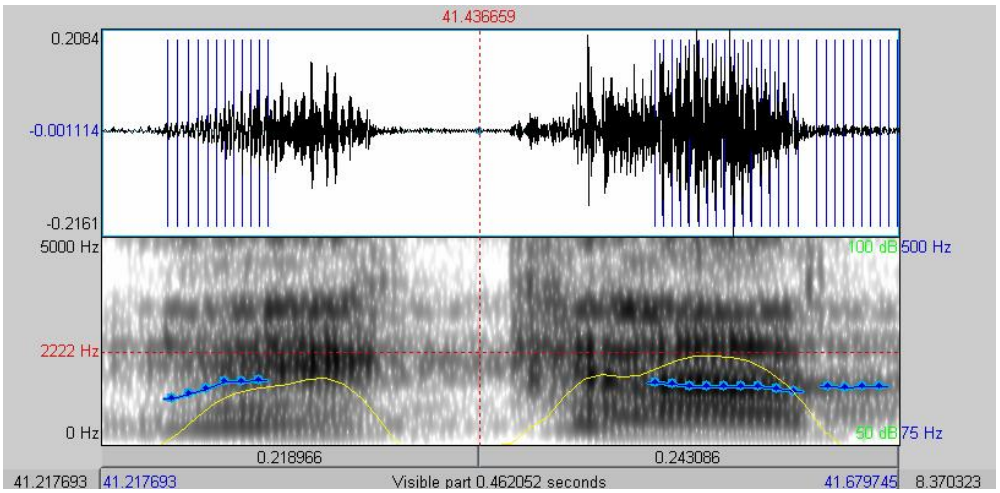
صورة 1: صورة طيفية لعد ملقى [et 1]



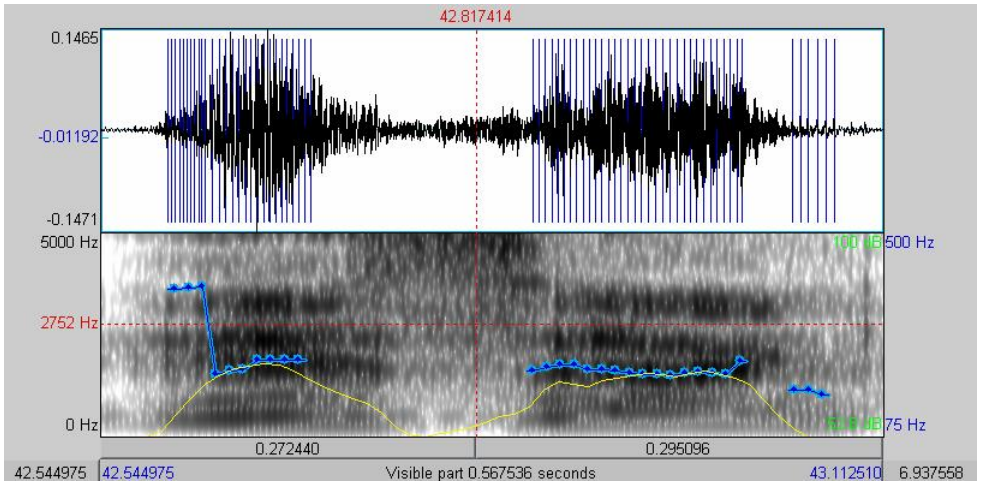
صورة 2: صورة طيفية لعد ملقى [et 2]



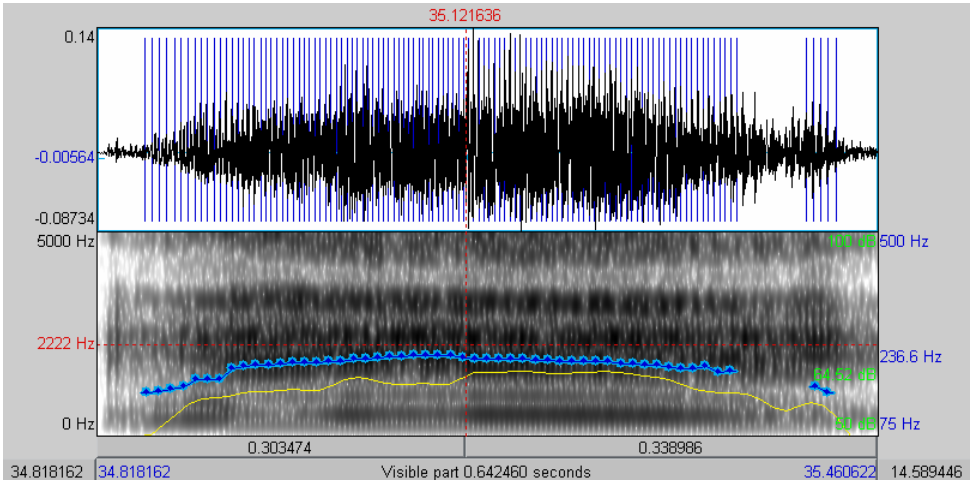
صورة 3: صورة طيفية لعد ملقى [et 3]



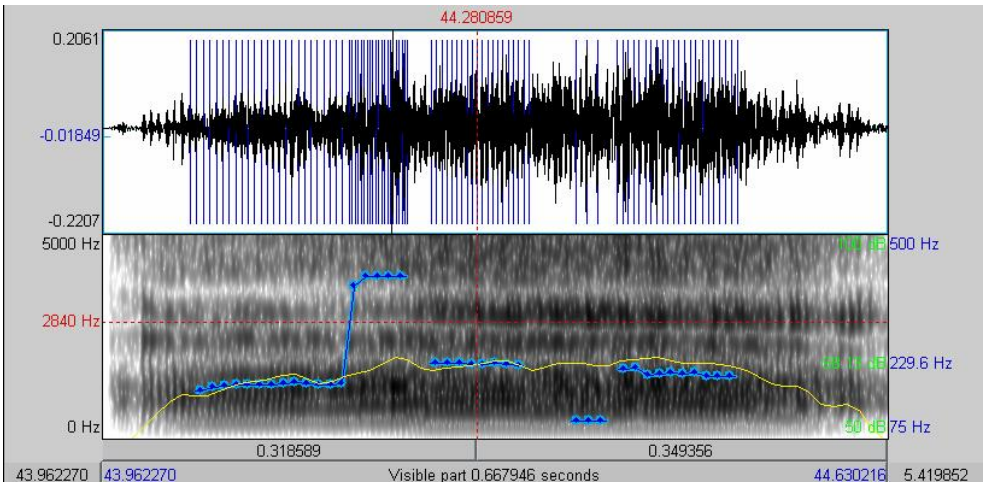
صورة 4: صورة طيفية لعد ملقى [et 4]



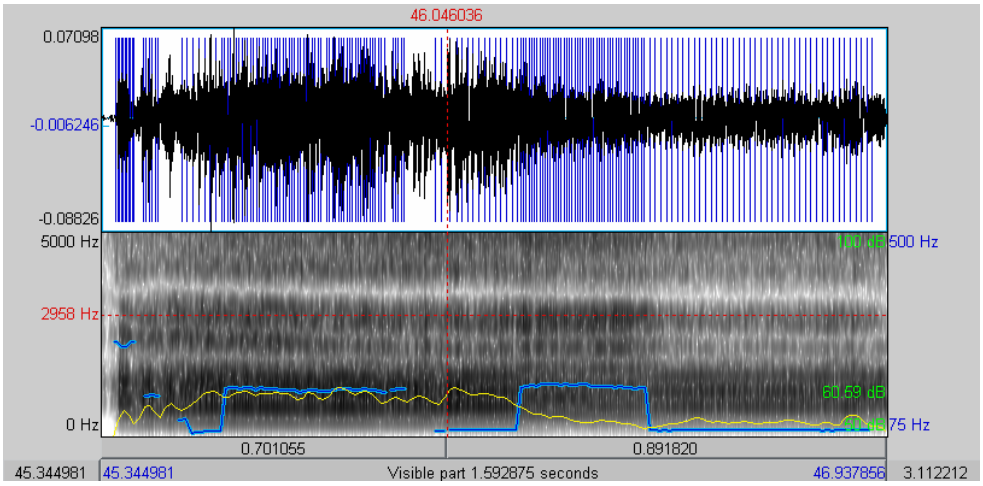
صورة 5: صورة طيفية لعد ملقى [et 5]



صورة 6: صورة طيفية للصوت الندائي [héo]



صورة 7: صورة طيفية لمصوتة [a]



صورة 8: صورة طيفية لمصوتة [a] بالصوت الإلقائي

تم إستخراج الخصائص الاكوستيكية للمدونات الصوتية.

جدول رقم (2) القيم المعالمية لمدونة الصور من 1إلى 8

[F3]	[F2]	[F1]	HNR	Shimmer	jitter	Voicing	Pitch [F0][هرتز]	م/أ
			25 دسيبل	% 3,8=	%1,4 =	NV/0	200–80 هرتز	المعيار
هرتز 2526,34	هرتز1641,90	هرتز760،04	4,66دسيبل	%12,95	%2,75	50/25	هرتز 184,43	[et1]
هرتز 2253,20	هرتز1812,53	هرتز 529,87 7	3,53 دسيبل	%21,52	%2,38	46/13	هرتز 192,41	[et2]
هرتز 2304,61	هرتز 1270,49	هرتز1088,55	3,70 دسيبل	%17,82	%3,43	57/22	هرتز 203,64	[et3]
هرتز 2751,84	هرتز 2113,47	هرتز1517,95	4,47 دسيبل	%19,11	%1,65	47/23	هرتز 192,78	[et4]
هرتز 3885,37	هرتز 2980,62	هرتز1872,10	1,70 دسيبل	%16 ,91	%5,65	57/21	هرتز 208,99	[et5]
هرتز 2348,76	هرتز 1757,61	هرتز653,53	4,47 دسيبل	%17,30	%2,63	6/28	هرتز 245,95	[Héo]
هرتز 2999,74	هرتز 1647,88	هرتز 980,98	4,19 دسيبل	%21,65	%2,80	112/64	هرتز 231,17	[a]
هرتز 2689,87	هرتز 1276,87	هرتز 842،55	4,50 دسيبل	%19,23	%3, 35	124/10	هرتز 152,02	[a]

-السلوك الصوتي: Le geste vocal

في وضعية المصاب لم نلاحظ توتر عضلي أو بطني ولا فرط في إمتداد الرقبة، يستعمل كثيرا يديه للتعبير.

أما بخصوص طريقة التنفس لم نلاحظ إفراط في الضغط التنفسي الزقيري.

-الحالة الثانية: (م ك)

تعاني الحالة من تسرب مزماري أكثر من سنة توجه إلى الفحص عند طبيب مختص الأنف الأذن والحنجرة نظرا لإحساسات المزعجة على مستوى الحنجرة والتعب الصوتي الذي يزاوله رغم تفاديه للكلام مطولا إلا أن هذا التعب لا يتراجع ليس له أدنى فكرة على الصوت عند التشخيص الأرطفوني وإستعملنا لسلم GRBAS لتقييم ذاتي لاحظنا:

G: اضطراب الصوتي كان اضطراب معتبر قدرناه ب 3

R: الجرس أيضا مضطرب إضطرب معقد

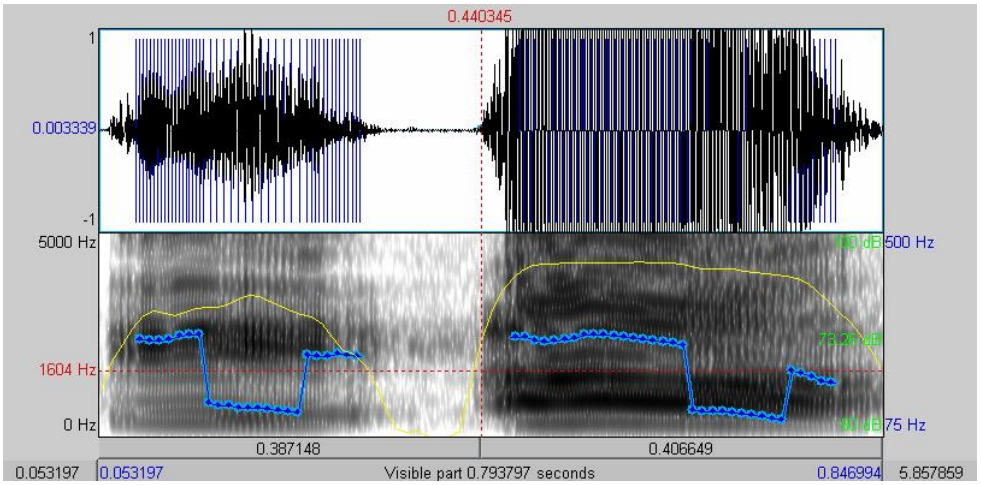
B: ليس هناك ضجيج في التنفس في صوته

A: تعب متوسط قدرناه ب 2

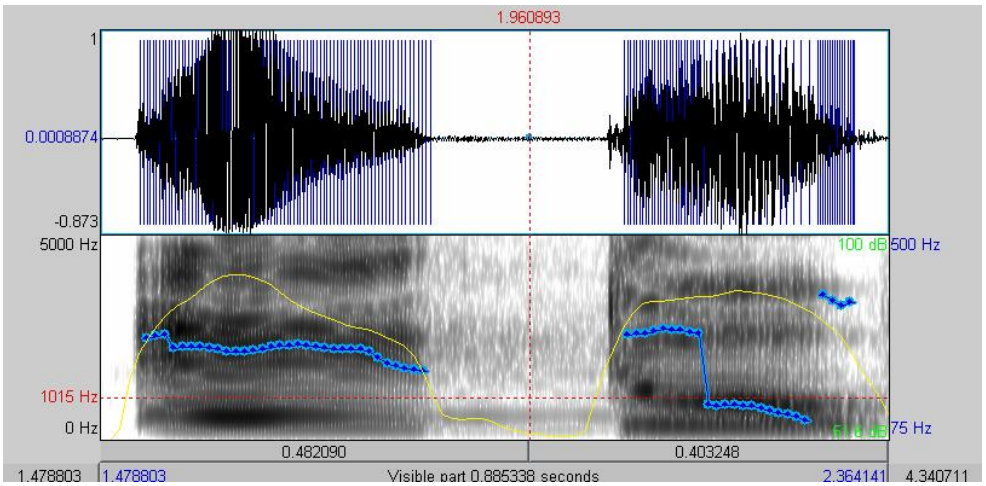
S: هناك سلوك إجهادي عند التصويت قدرناه ب 1

التقييم الموضوعي:

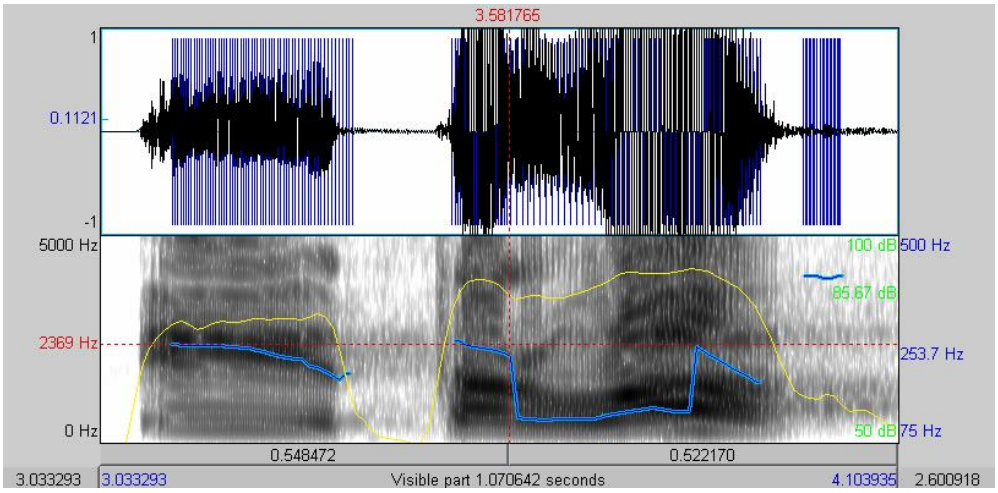
عند تسجيل المدونات الصوتية تم تحليلها عن طريق برمجية Praat (الصور الطيفية)



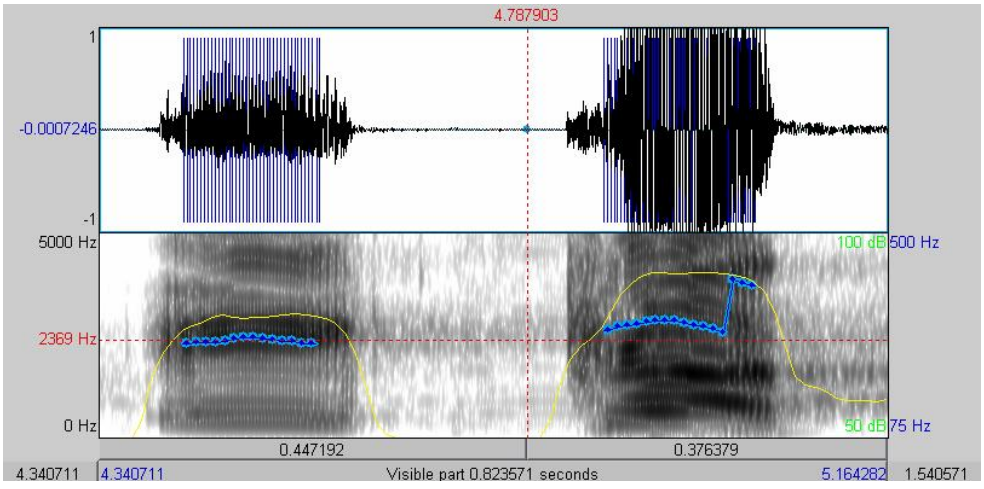
صورة 9: صورة طيفية لعد ملقى [et 1]



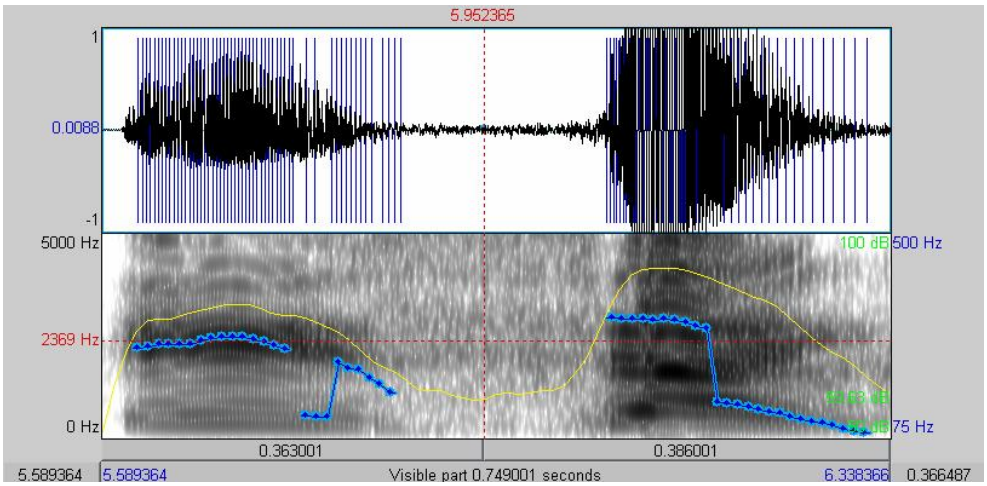
صورة 10: صورة طيفية لعد ملقى [et 2]



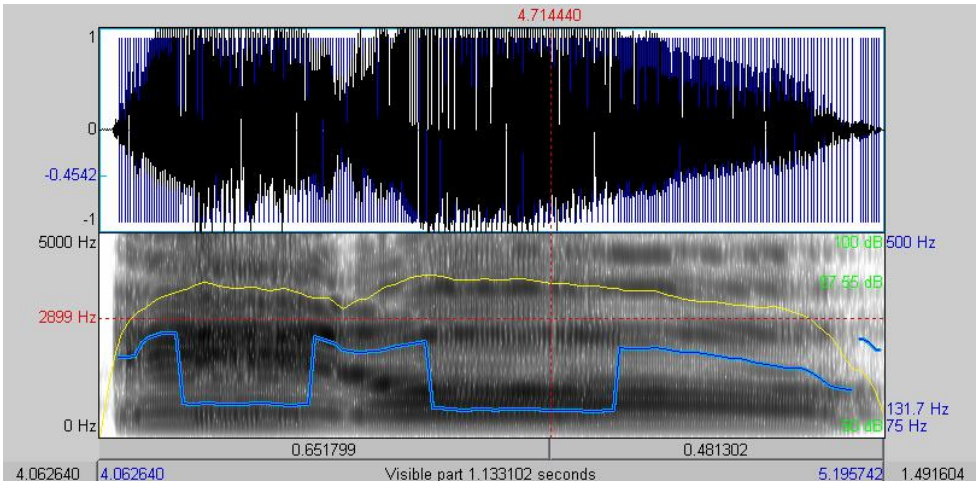
صورة 11: صورة طيفية لعد ملقى [et 3]



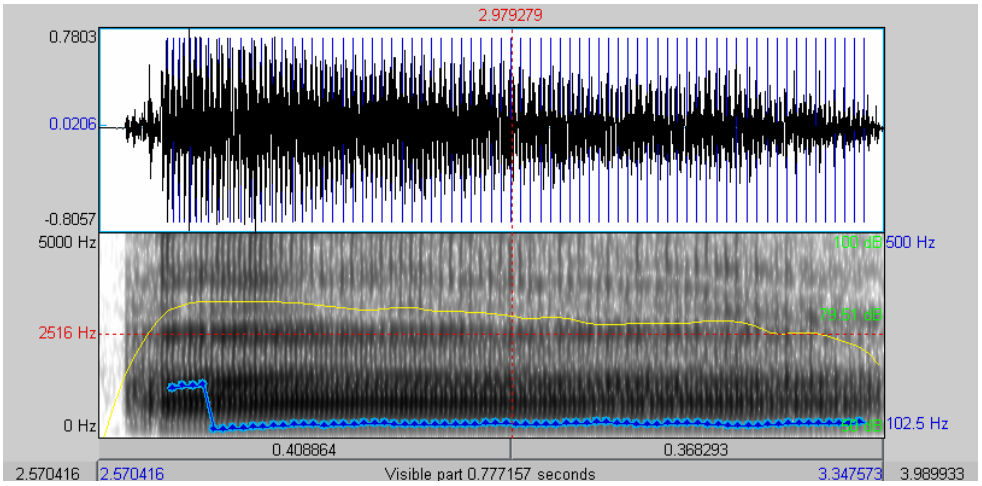
صورة 12: صورة طيفية لعد ملقى [et 4]



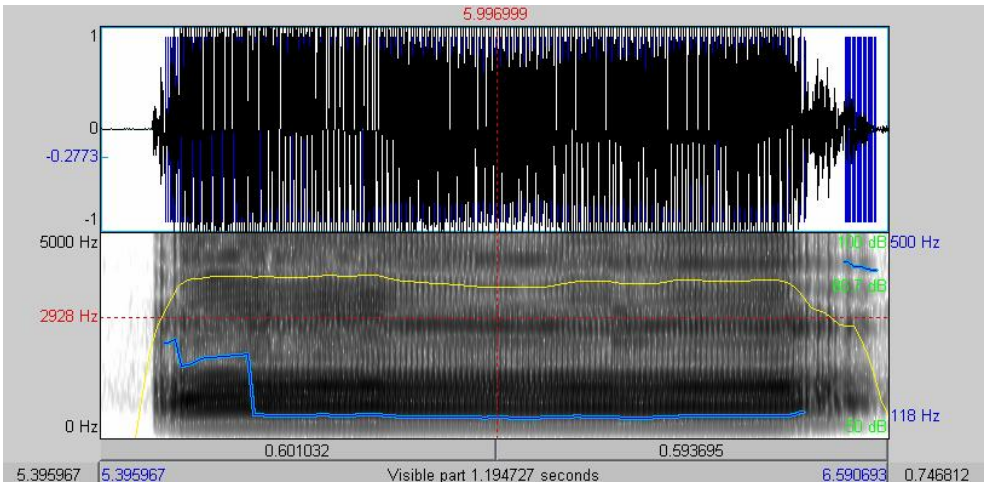
صورة 13: صورة طيفية لعد ملقى [et 5]



صورة 14: صورة طيفية لصوت نداء [héo]



صورة 15: صورة طيفية لمصوتة[a]



صورة 16: صورة طيفية لمصوتة [a] للصوت الإلقائي

تم استخراج الخصائص الأكوستيكية للمدونات الصوتية الجدول رقم 3

جدول رقم (3) القيم المعالمية لمدونة الصور من9 إلى 16

[F3]	[F2]	[F1]	HNR	Shimmer	Jitter	Voicing	[F0]Pitch	س/د
			25دسيبل	% 3,8 =	% 1,4=	NV /0	450-150	المعيار
3020.85هرتز	2402.76هرتز	594.85هرتز	2.26دسيبل	%17.70	%2.30	192/94	167.93هرتز	[et1]
3047.34هرتز	2385.27هرتز	623.37هرتز	3.70دسيبل	%15.68	%3.20	288/129	218.88هرتز	[et 2]
2978.82هرتز	2212.96هرتز	729.95هرتز	8.39دسيبل	%13.38	%2.11	235/90	299.83هرتز	[et3]
2867.91هرتز	2391.92هرتز	714.07هرتز	9.04دسيبل	%10.92	%1.78	278/154	240.75هرتز	[et 4]
2904.30هرتز	2259.27هرتز	699.91هرتز	7.29دسيبل	%13.68	%2.06	141/249	328.90هرتز	[et 5]
2664.47هرتز	1387.88هرتز	809.12هرتز	6.18دسيبل	%13.19	%3.18	164/85	290.93هرتز	[Héo]
2724.06هرتز	1637.15هرتز	1245.15هرتز	1.70دسيبل	%22.37	%4.24	86/66	161.71هرتز	[a]
2929.86هرتز	1471.30هرتز	992.06هرتز	8.80دسيبل	%13.57	%1.07	207/110	178.75هرتز	[a]

السلوك الصوتي:

عموما وضعية المفحوص حسنة ليس لديه توترات فقرية ولا فقدان العمودية ولا إنتفاخ على مستوى الرقبة فيما يخص عملية التنفس عادية بدون رفع الكتفين.

التحليل:

قارنا النتائج الأكوستيكية للأصوات المضطربة طبعا تمت المقارنة بين نفس الإصابة المرضية مثلا قارنا بين الحالة التي تعاني من شلل المشال إلى الوراء الأيسر مع الحالة التي تعاني من شلل المشال إلى الوراء الأيمن أنظر الجدول رقم 4.

من خلال مقارنة الخصائص كل من Pitch-voicing– HNR JitterShimmer

جدول (4)المعالم السمعية للمريضتين و س

المدونة	المريضات	درجة[Fo]-150 450	تجهير NV/0	عصبية %1،4=	اهتزاز % 3،8=	HNR 25 دسيبل	المدة د/ث
[et1]	ن	185.36هرتز	159/65	%2.30	%17.62	2.28 دسيبل	1.58
	س	361.87هرتز	155/20	%0.44	%4.82	20.60 دسيبل	1.54
[et2]	ن	176.90هرتز	172/71	%3.58	%16.09	3.70 دسيبل	1.71
	س	361.87هرتز	155/20	%0.44	%4.82	20.60 دسيبل	1.45
[Héo]	ن	340.50هرتز	81/11	%3.71	%12.71	8.06 دسيبل	0.80
	س	366.77هرتز	191/0	%0.24	%3.80	22.95 دسيبل	1.90
[a]	ن	104.14هرتز	42/12	%1.59	%18.52	7.70 دسيبل	0.41
	س	345.49هرتز	176/15	%0.34	%2.70	24.59 دسيبل	1.75

نذكر أن:

المريضة لها شلل المشال إلى الوراء أيمن. المريضة س لها شلل المشال إلى الوراء أيسر.

لاحظنا أن صوت الحالة "ن" أكثر إصابة من الحالة "س"، وهذا راجع إلى نوعية الشلل، الشلل من الجهة اليمنى نادر، وأكثر إضطرابا.

مقارنة الحالة ف مصابة بعقيدتين مزدوجتين والحالة م مصابة بعقيدة أحادية الجانب.

هناك إختلاف شاسع هي الدرجات كل من Voicing-Pitch, HNR-Shimmer-Jitter

جدول (5) المعالم السمعية للمريضتين ف .وم

المدونة	المريضات	درجة[Fo] 450-150	تجهير NV/0	عصبية %1،4=	اهتزاز % 3،8=	25HNR دسيبل	المدة د/ث
[et1]	ف	362.08هرتز	205/34	%0.42	%4.60	0.97 دسيبل	2.04
	م	381.41هرتز	87/14	%0.68	%5.51	17.18 دسيبل	0.87
[et2]	ف	361.65هرتز	226/47	%0.41	%4.28	21.29 دسيبل	2.25
	م	351.47هرتز	79/11	%0.64	%6.01	18.13 دسيبل	0.78
[Héo]	ف	363.30هرتز	282/26	%0.32	%4.14	22.32 دسيبل	2.81
	م	346.02هرتز	93/0	%0.44	%2.86	23.83 دسيبل	0.92
[a]	ف	344.35هرتز	205/38	%0.37	%2.90	24.15 دسيبل	2.04
	م	312.93هرتز	29/2	%1.07	%5.60	11.24 دسيبل	0.28

نذكر أن المريضة "ف" لها عقيدة مزدوجة . المريضة م .لديهاعقيدة واحدة على حنجرتها

صوت الحالة "ف" أكثر إضطرابا من الحالة "م" لأن الحالة "ف" في وتريها عقيدتين، قمنا بعدة مقارنات على هذا المنوال، وستخلصنا عدة نقاط

- البحة الصوتية الناتجة عن شلل مشال إلى الوراء من الجانب الأيمن أكثر تلفا من البحة الصوتية التي سببها الشلل المشال إلى الوراء للوتر الصوتي الأيسر.
- البحة الصوتية الناتجة عن عقيدة ذات الجانبين (عقيدة مزدوجة) أكثر إضطرابا من البحة الصوتية ذات عقيدة واحدة.
- نوع العملية الجراحية يمكن أن تؤثر على الخصائص الأكوستيكية للبحة الصوتية.
- البحة الصوتية القديمة ممكن أن تؤثر بصفة سلبية على الخصائص الاكوستيكية لصوت.
- **5-الخلاصة:**

في الجزائر، أنجز القليل من الأعمال والأبحاث في الميدان الصوتي علما أن الوسط الاستشفائي الجزائري لا يخلو من الاصابات الصوتية، بينما يواجه المختص الأرطفوني هذه الاصابات من الجهة ومن جهة أخرى نقصا في الوسائل العلمية.

هذا ما إكتشفناه خلال دراستنا لملفات المصابين بالبحة الصوتية (المرحلة الثانية من الدراسة الاستطلاعية) إذ وجدنا ثغرات ونقائص ارتكبها المختصين أثناء تطبيق الميزانية الصوتية.

لهذا السبب، إرتأينا القيام بهذا النمط من الدراسة الذي يتمثل في إنجاز ميزانية صوتية كاملة، حتى يستخلص المختص فكرة واضحة وشخصية لإشكالية المصاب بالبحة مما سيسمح له بعد ذلك تخطيط برتوكل علاجي، فإن الميزانية المقترحة تحتوي على عدة نقاط تساعد المختص عند أداءه لمهامه.

فمعرفة شكاوي المصاب تساعده على فهم معاش المصاب لاضطرابه الصوتي.

- الملاحظات الخاصة بالصوت ومردودياته تسمح للمختص باكتشاف وعي المصاب من سلوكه الصوتي الرديء
- بفصل سلم GRBAS يستطيع المختص أن يكون فكرة حول الخصائص الاكوستيكية المضطربة عند المصاب ذلك من خلال السماع. وإعادة استعمال سلم GRBAS عدة مرات خلال الكفالة, تسمح للمختص معرفة التغيرات أو التطورات التي تحدث في صوت المصاب.
- بفضل تسجيل المدونات الصوتية سيكون دليل ملموسة لاضطراب الصوتي خاصة إذا كان المصاب غير واعي باضطرابه الصوتي، ودليل أيضا للمختص الذي سوف يتبع ويرى التطورات الايجابية أو السلبية لصوت المرضي، وتحليل الصوت المرضي من خلال برمجية برات Praat يعطي قيم موضوعية تسمح لنا بمتابعة الإضطرابات الصوتية قبل وبعد الكفالة الصوتية.
- النقطة الأخيرة هي السلوك الصوتي الذي ينطلق منه الصوت وأخذه بعين الاعتبار.

يمكننا أن نحكم أن الميزانية الصوتية المقترحة كاملة فهي تساعد المختص على تخطيط الخطوة القادمة التي تتمثل في العلاج، إنتضار الأعمال والأبحاث الأخرى إن شاء الله.

آفاق واقتراحات الدراسة:

- إقتراح بعض التمرينات الخاصة بالصوت الغنائي
- إعطاء الوسائل موضوعية
- اقتراح برنامج وقائي لتفادي الاصابة باضطراب صوتي Hygien vocal للذين يستعملون أصواتهم كأداة عمل كالمعلمين, المغنيين إلخ...

-

الإحالات والمراجع:

Estienne, F.,Pierart, B., (2006). *Les bilans de langage et de la voix***.** Ed., Masson, Paris.

Le Huche, F.,Allali, A., (2001). *La voix,pathologie vocale d'origine fonctionnelle***.** Ed., Masson, Paris.

Estienne, F., (1998).« **Voix parlée, voix chantée, examen et thérapie »,**Ed., Masson.

Heuillet Martin, G.Garson–bavard, H., Legré, A., (1997). *Une voix pour tous: la voix pathologique.* T.2. Ed.,Sobal.

Frèche, Ch. (1984). *La voix humaine et ses troubles.* Ed.,Arnette.

Klein-Dallant, C., (2001). *Dysphonies et rééducations vocales de l'adulte***.** Ed.,Solal.

Le Huche, F.,Allali, A., (2002). *La voix thérapeutique de troubles vocaux* **,**Ed., Masson.

Roubeau, B., (2002). *Le bilan vocal in Rééducation orthophonique***.** vol 40, N° 212.

Zerrouti, S., (1995). *Recherche en phoniatrie acoustique, Eude expérimentale des paramètres physiques de la voix normale et dysphoniques, en rééducation de locuteur arabophones : Approche d'enregistrements d'actes vocaux au voiscope de A.Fourain***.** s/d Nacira Zellal

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA:

عكرون، سامية(2019). تأثير الميزانية الصوتية على التكفل الصوتي بالمصابين بالبحة الصوتية باستعمال التقييم الذاتي والتقييم الموضوعي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 237-255.

Exploring critical thinking from the teacher's eyes: The case of the department of English-Badji Mokhtar university-Annaba

Sakraoui Amel*
University Badji Mokhtar (Algeria), amouletta1@yahoo.fr

Received: 15/10/2019 **Accepted:** 27/11/2019 **Published**: 01/03/2020

Abstract: the novel and increasingly changing forms of knowledge in the current world place a premium for university teachers to cultivate sophisticated faculties of rational reasoning and critical reflection in students. Following this line of thought, an investigation was carried out in order to probe into teachers' use of instructional strategies that foster critical thinking in EFL learners. The present paper sought, therefore, to investigate particularly teachers' role in developing critical thinking skills in learners of English as a foreign language. For this purpose, a survey questionnaire was designed, on the basis of readings from relevant literature, and given to teachers from the department of English at Badji Mokhtar university. Results were interpreted using both a qualitative and quantitative approach. In line with the underlying assumptions, the findings display significant implications as regards the implementation and teaching of instructional strategies to develop critical thinking in EFL classrooms. A set of pedagogical recommendations were suggested regarding teachers' pivotal role in cultivating critical thinking in EFL students.

Keywords: Critical Thinking; Instructional Strategies; Sophisticated Faculties; Learners of English as a Foreign Language**;** Teachers of English as a Foreign Language.

*Corresponding author, e-mail: amouletta1@yahoo.fr

1- Introduction:

Currently, the university teacher has a double-edged mission in the face of the unprecedented educational changes and the aftermath of globalization, namely, disseminating knowledge and developing the 'mind' In other words, in addition to diffusing content-based information, teachers are expected to cultivate in learners criticality and self-discovery (O'Malley, 2016). In fact, teachers worldwide are faced with new challenges as a result of new educational paradigms that place increasingly complex demands on language learners to develop cognitive and metacognitive skills that do not qualify them only for a good position in the future but rather enable them to manage various academic and non academic intricate, changing and non-linear hindrances. Hence, endeavor is made, through this paper, to consolidate the aims of the Algerian academicians and specialists regarding ensuring quality in higher education institutions. It is the author's belief that the sustainment of permanent development is a long process with far-reaching goals. It needs necessarily a huge investment of human capital and resources. This agrees also with other international educational orientations that regard high quality of education and proper professional training as contingent on the intellectual enrichment of both the individual and society.

In this framework, an investigation has been undertaken on EFL teachers at the department of English during the academic year 2019-2020 in order to assess the extent of their involvement in criticality development in EFL classrooms. Our main objective was, hence, finding out whether or not teachers use instructional strategies to instill critical thinking among EFL learners. To this end, the following research questions were posited:

- Do university teachers use instructional strategies in the EFL classrooms that foster criticality?
- Do they encourage the development of critical skills in their students?

1.1. Hypothesis:

- EFL teachers do not sufficiently implement and teach critical thinking skills in the classroom.

2.1. Critical thinking:

The concept of critical thinking has been for a long time a topic of heated debate among educators and scholars. Intertwined with other multi-dimensional concepts such as freedom; integrity; citizenship; intellectual discipline; creativity and empathy(Uribe-Enciso et al., 2017), the foregoing review of literature reveals that the concept of critical thinking is a multi-dimensional construct that does not lend itself easily to scientific definition. This is due, following(Zhou et al, 2012) contention, to the existence of several sub-categorization in the literature in relation to thinking processes. According to Ennis(1987) critical thinking entails three basic components: a) critical thinking disposition; b) implementation of Bloom's (1956) higher-order thinking skills and c) strategic problem solving strategies. Moreover, Weinstein (2000) suggests another approach to critical thinking that is inclusive of: 1) skillful thinking; 2)-responsible thinking, 3)-non-routine thinking, 4)-criteria setting; 5)-self-correction and 6)-sensitivity to context.

Furthermore, Lun et al.(2010) conceives critical thinking as a concept that is represented by a set of behaviors such as 'overt questioning' or 'debating of ideas' and entails significant skills and dispositions like illustratively, resourcefulness, intrinsic goal orientation, open-mindedness and clarity. Additionally, they provided a summary, on the basis of a synthesis made on specificities and features related to critical thinking, of major critical skills found in the literature as associated with university level that is: identification of assumptions behind an argument; recognizing important relationships; making correct references from data; drawing conclusions from the information or data provided; interpreting the merit of a conclusion based on available information; evaluating credibility of a statement and its source and making self-corrections.

2.1. The role of the teacher in criticality development:

In the process of criticality development, the teacher is deemed an important actor of change and an essential partner in developing learners' minds and behaviors. Through providing students with specific modalities and skills, teachers are likely to play an active role in enlarging the spectrum of students' knowledge and widening their perspectives. It is the author's belief that when students possess such intellectual instruments, they are likely to function in a productive, generative and creative way and ultimately 'enact *change* in appositive way.

As a matter of fact, wealth of research in the educational field has emphasized the significant role that teachers play in the teaching learning enterprise (Ulug et al, 2011). Many studies in the field of language learning have underscored the potent impact that teachers have upon student's psyches and behaviors through the attitudes they adopt *vis a vis* learners and the approaches they embrace in the classroom (Arnold, 2011).

In this orientation, the overriding goal of the teacher as an educator is perceived as the development of critical 'mindsets' in learners that is, developing learners who are able of making consistent and reasonable assessments instead of passively accepting, flawed, at times, information and assertions from others. In this respect, Amrous & Nejmaoui (2016) contend that university graduates are expected to make "an intelligent" use of the knowledge they acquired at the university to bring concrete, practical and innovative solutions to problems they are bound to face in their professional life later on.

However, in the Algerian academic setting, a scant attention is granted to the teaching and use of critical thinking strategies in EFL classrooms at the university level. It seems, unfortunately, that teachers are not always aware of the strategies and requirements they should implement for the development of critical reflection in learners. Adopting an intuitive approach, they generally emphasize solely the comprehension of the subject matter in question rather than equipping learners with solid tools of analysis and exploration.

From an insider perspective, it is often the case that teachers in the context of teaching English as a foreign language, display sentiments of dismiss and frustration about the passive learning habits of the learners and their attraction towards rote learning and ready-made materials. Nevertheless, it is the author's belief that teachers, through professional tutorial coaching can have a strong influence in building in learners 'novel' habits of learning and modifying their 'modes of functioning' through creating for them concrete spaces for knowledge acquisition where they can read, understand, analyze and evaluate information from different sources and construct, on this basis, their own personalized theories and assumptions.

2- Method and Tools:

2.1. Population and Sample:

The population of this current investigation comprises EFL teachers at the Department of English Language, Faculty of Letters, Human and Social Sciences, Badji Mokhtar University –Annaba during the academic year 2019-2020.The total number of the population is estimated at 60 full-time teachers and display noticeable differences in terms of age, gender, teaching experiences and qualifications in EFL.

The respondents who took part in the study are 12 full-time teachers from the English Department. To ensure reliability of data, the EFL teachers were chosen on a random basis depending on their availability the day of the administration of the questionnaire. They were teachers who were in charge of different modules related to both graduate(Licence) and post-graduate level(Master 1 and Master2) and taken from the three streams taught in the field of EFL namely, linguistics; British/American literature and British/American civilization.

The debriefing of data shows that nine out of the twelve respondents were female teachers. This was expected given the fact that the number of female teacher in the whole population is largely superior than the male teachers. This could be explained by the fact that

females tend to be more attracted than males towards language arts and foreign language learning and thus often engage in postgraduate studies in this area(Kobayashi, 2002).

2.2. Research Instrument:

In order to check our hypothesized relationship between the insufficient use of instructional strategies displayed by teachers in EFL classroom and the narrowed criticality manifested by EFL learners, a questionnaire was designed as the measuring tool of the study, on the basis of web readings in the literature related to assessment of critical faculties among learners(Sarigoz, 2012) and to teachers perceptions and practices(Dwee et al,2016). Composed of a total of eight questions, the questionnaire entails seven close-ended questions and one open ended question. It purports specifically to highlight the teachers' opinions about the use and implementation of instructional strategies that are likely to enhance critical thinking in EFL classrooms. The introductory page entails some information about the respondents including the gender and their area of specialization and their experience as shown by the number of years they spent in teaching EFL.

3- Results and Discussion:

Q1-Do you organize brainstorming in classroom during debates or team-work activities? yes/no.

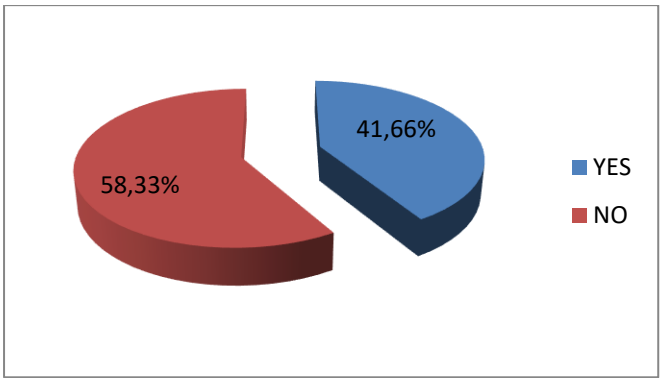


Figure 1: teachers and brainstorming

This question aims at collecting information about whether or not teachers use brainstorming in EFL classroom. It should be noted that brainstorming is a teaching strategy that encourages creative productivity and consists of granting opportunity for students to freely express their opinions, views and perceptions regarding a given topic and then making a deeper analysis and reflection of the different ideas on the basis of group dynamics. In this process, the teacher's role is paramount as it consists basically at guiding and organizing the discussions in the classroom.

Figure 1 shows the frequency of stimulating brainstorming in EFL classrooms during debates or team work. The results show that 58,33% of the surveyed teachers endorse the statement while 41,66% opt for the no alternative. We trust that including brainstorming as a major teaching strategy in the EFL classroom would enable students, in the course of their learning to engage in reflective judgments and assessments and ultimately take decisions in a mindful and knowledgeable way (Ahmed, 2014).

Q2-Do you teach students in classroom the ways to collect and select appropriate facts and information? yes/no.

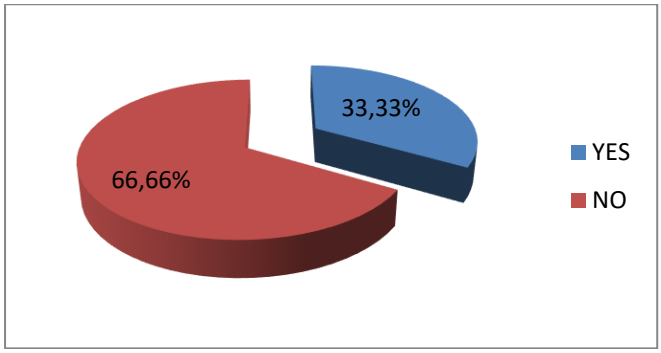


Figure 2: teachers and information fluency

As it is shown in graph 02, 33,33% % of the teachers state that they teach students how to collect data and amass information while 66,66% of the surveyed teachers say the opposite.

It is the author's belief that the linguistic mastery of English is not sufficient to achieving academic success. The pervasive demands of the present world characterized by a digital and technological revolutions requires from learners to be information fluent. *Information fluency* means being able to make an intelligent and selective use of data from the large board of information with respect to his/her own personal needs, goals, choices and expectations. It is based on processing and filtering information and extracting what is useful to accomplish required tasks following one's prioritized objectives(Lombard, 2016).

Q3-Do you teach students problem solving strategies in the classroom? yes/no

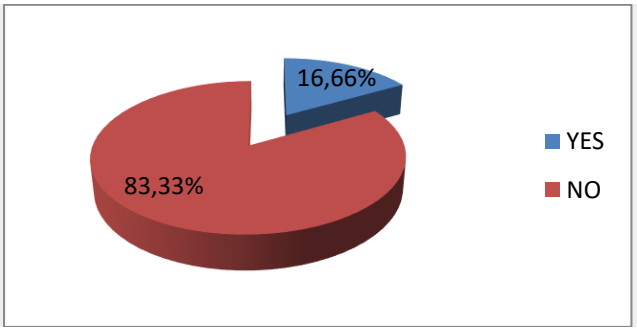


Figure 3: teachers and problem solving strategies

This question targets teasing out information about teachers' use and teaching of problem solving strategies in EFL classroom. Surprisingly enough, the largest proportion of teachers that is, 83,33% say that they do not teach problem solving strategies in EFL classrooms while 16,66% of the teachers endorse question.

Emphasis should be laid on reconsidering the role of project-based activities in EFL classrooms. It is only through an enquiry-based learning that learners can develop a genuine and deep understanding of the material and actively propose thoughtful solutions to problems (Ghahremani-Ghajar et al, 2011). Besides, project-based assignments and activities would increase learners' receptiveness to various theories, hypotheses and assumptions and provide them with the opportunity to amend their faults and misconceptions.

Q4-How often do you provide students with reading assignments and other home works that sustain what they learn in the classroom? Very often/ sometimes/Rarely/No answer

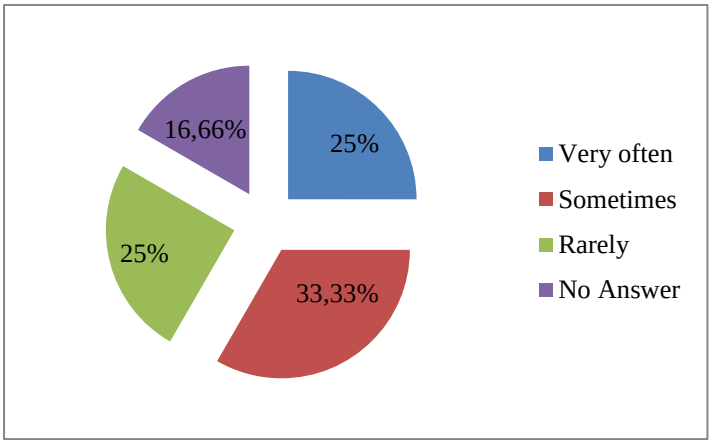


Figure 4: teachers and extra reading assignments

Data recorded in figure 4 shows that the largest proportion of teachers(33,33%) opt for sometimes; 25% opt for very often; 25% chose rarely and 16,66% provided no answer to the question. As it can be deduced, findings demonstrate a mitigated tone regarding teachers' emphasis on reading assignments in EFL classrooms.

Providing students with reading assignments will widen the scope of students' knowledge and will enrich his vocabulary in English language. Besides, the inclusion of artistic masterpieces is likely to sharpen learners' criticality; develop their sensitivities and stimulate their cognitive, affective and spiritual responsiveness and tolerance of differences (Dirkx, 1996).

Q5-How often do you use well-known, great classical literary works in your classroom? Very often/ sometimes/Rarely/No answer

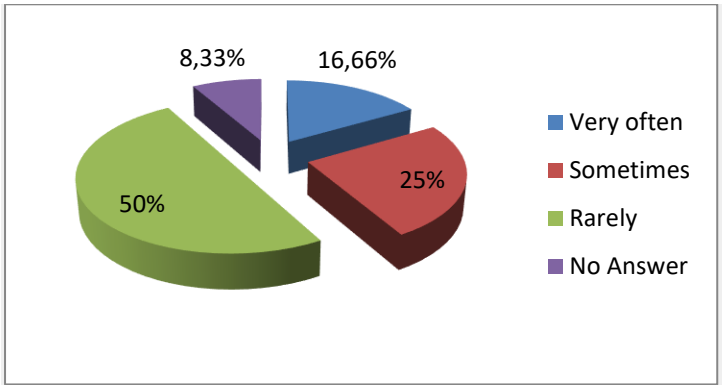


Figure 5: teachers and classical literary works

Figure 5 reveals that 50% of the EFL teachers opt for rarely; 25% opt for sometimes; 16,66% opt for 'very often' and 8,33% provided no answer to the question It is the author's contention that rote learning or passive reading or listening to the material taught in class would not be sufficient to developing learner's reading abilities (Alderson, 2010). Rather, training learners to adopt a critical approach that applicable inside and outside the confine limits of the classroom requires from learners to raise questions about the material; build their 'own personalized' understanding of the material and find out adequate solutions in case there are problems.

Q6-How often do you use project-based learning activities in the classroom? Very often/ sometimes/Rarely/No answer

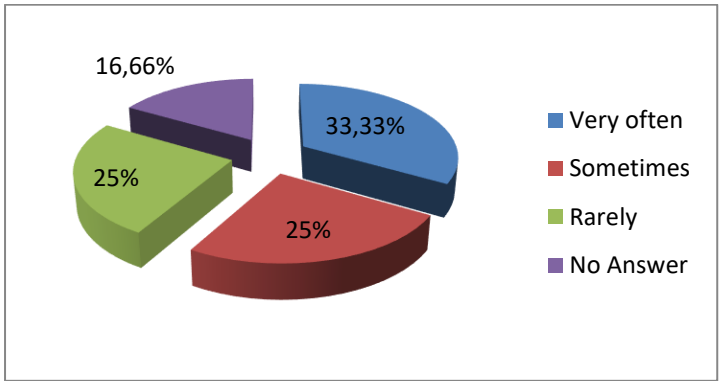


Figure 6: teachers and project-based activities

Project-based instruction is a very useful pedagogy to be implemented in the language classroom for university students. Projects related to class curriculum can engage students for ample and varied opportunities for interchange and creativity. Following this thread, students will learn via projects to set priorities, plan their projects design and take decisions and hence will acquire a multitude of linguistic and social skills that are central to critical thinking (Dimmitt, 2017).

As it is displayed in graph 6, 33,33% of the surveyed teachers say that they very often use project-based learning activities; ; 25% say that they sometimes do it; 25% say that they rarely do it and 16,66% of the respondents did not provide any answer.

7-As an EFL teacher, how do you evaluate your students' critical thinking skills? high/average/low.

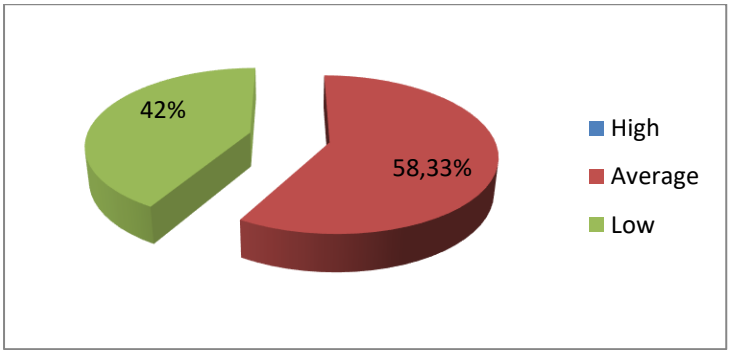


Figure 7: teachers' evaluation of students' critical thinking

Current educational research converge on the fact that teachers, through the pedagogy and behavior they adopt in the educational environment, are likely to strongly influence the development of learners' critical thinking capabilities. This is due to the huge impact teachers exert on learners' motivations perceptions and actions(Dehghayedi & Bagheri, 2018).

Regarding teachers' evaluation of learners' critical thinking faculties, 58,33% of the respondents depict, as shown in Figure, their students' critical thinking skills as 'avergae' while 42% of the teachers consider them as low. It is interesting to note that there is a convergence among the twelve teachers to avoid the extreme positive option 'high' and to opt for mitigated (average) or negative tone(low).

From an insider perspective, it seems that teachers converge on the fact that learners display narrowed critical abilities but differ- given their variances in terms of knowledge,

experience, perceptions and practices- in their assessments of learners' critical thinking skills. Thus, teachers should discuss this issue in an attempt to reach an agreement about the critical thinking skills that should be cultivated in students and that ought to be calibrated, unavoidably, according to students' needs, levels and expectations.

8-According to your experience in teaching English at University level, what would you recommend to improve your students' critical thiking abilities?

It is the author's view that the inclusion of an open ended question in addition to the previous close-ended question will enable teachers to respond 'in the best possible way' (Choy & Cheah, 2009) and to feel free to answer according to their own perceptions and views rather than being 'limited' by the researcher's proposed alternatives. The analysis of teachers' responses displayed thought-provoking results regarding the way teachers perceive critical thinking and the channels through which it can be incorporated into English curricula and syllabi.

Teachers' recommendations about the improvement of students' critical thinking recorded in question eight can be summarized as follows:

-Teaching critical thinking as a separate course (T1).

-Involving EFL students in conferences, seminars and workshops on critical thinking (T2).

-Including critical thinking as a major theme to be taught to all streams and levels (for both graduates , first, second and third year) and postgraduates (master 1 and Master and doctoral students) (T3).

-Designing group work and team activities to enhance critical skills (T4).

-Offering specialized training programmes for teachers on critical thinking (T5).

-Reducing the large number of classes and allotting more time for the development of critical thinking (T6).

-Involving students in the topics they would be interested in learning and organizing debates around them (T7).

-Designing for EFL learners project-based activities that need practical investigation and enquiry outside the classroom (T8).

-Planting seeds for autonomy and creativity through strengthening EFL learners' confidence and effectiveness (T9).

-Creating a stimulating classroom environment that favors communication and exchange (T10).

-Consolidating learners' proficiency in the English language to empower them to seek information on their own (T11).

-Alleviating teachers' pressures to cover the syllabus and grant more space and time for the design of activities that foster critical thinking (T12).

3.1. Summary of the Results:

The present research sought to tap teachers' opinions and perceptions about their use of instructional strategies to foster critical thinking among university learners in the specific context of learning English as a foreign language. Focus was laid on understanding the role that university teachers play in the promotion of critical thinking among EFL university students through the use of instructional strategies that target the development of criticality.

The findings emanating from data processing underline thought-provoking insights as regards teachers' perceptions about the use of instructional strategies that promote critical thinking in the EFL classroom. The research results, with an eye to making a link with the proposed hypothesis, supported the hypothesis that teachers do not make a sufficient use of instructional strategies to develop critical skills in EFL learners. Therefore, as a consolidation to the hypothesis of the study, findings recorded in the questionnaire instrument, as voiced by most EFL teachers, highlight 'modest' utilization of instructional strategies that foster critical

thinking among learners. According to the analysis of the questionnaire results, most of the respondents perceive that they do not teach students enough strategies to enhance their : information fluency (Q2) ; problem solving abilities(Q3) ; active reading capacities(Q4) ; literary and artistic sensitivities (Q5) ; project-based skills (Q6). Additionally, the majority of the EFL teachers voice 'an average' mitigated appraisal about students ' critical thinking skills while a nearly close proportion of teachers perceive that learners display 'low' critical thinking skills in the EFL classroom (Q7).

3.2. Pedagogical Recommendations:

The current investigation demonstrates the importance of critical thinking as a concept that stands as an essential ingredient for knowledge construction and stresses the need to develop critical thinking mindsets and skills among EFL university learners. This tallies with other previous studies that regard the development of critical thinking in academic settings as paramount to sound educational functioning Duron et al.(2006).Yet, it is our contention that the development of critical thinking is intimately closed to the type of perceptions and attitudes adopted by teachers in the language classroom. This stands in agreement with Choy & Cheah (2009)'s view that we should utterly rethink the type of perceptions attitudes and instructional strategies teachers adopt in the classroom prior to asking them to teach critical skills to learners. This stems, accordingly, from the fact, that teachers are often complacent with information dissemination and focus on 'the comprehension of the subject matter' (p.198) rather than the enhancement of critical thinking in EFL learners.

Furthermore, the development of critical thinking goes necessarily through the implementation of what (Coyle 98, as cited in Uribe-Enciso et al, 2017) depicts as the '4cs framework' namely,, Content, Communication, Cognition and Culture. Accordingly, the first element, Content, is related to the subject or topic taught in the classroom The second element, Communication, refers to the use of the target language to achieve communication purposes such as conveying one's perceptions, thoughts and feelings. The third element refers to development of higher cognitive skills of analysis, reflection and assessment that enable students to engage in self-discovery and decision taking The fourth C is associated with Culture and entails development of values related to respect and tolerance of differences.

We deem that the data recorded for the sample can constitute a starting point for further investigation not only in the field of EFL but across other areas and settings. The restricted number of the sample constitutes a major limitation of the study. Thus, it is our belief that the present investigation can pave the path for other future studies in order to get a better understanding of the factors that can deter the development of critical thinking in EFL learners. The exploration of critical thinking from the *teacher's eye* ought to be reinforced by other studies that tackle other dimensions and facets in EFL learning.

4- Conclusion:

The findings highlighted thought-provoking conclusions regarding what teachers 'think' they do for developing critical thinking in learners and what actually ought to be done for learners. The implications would imply a strong need to further discuss the concept of critical thinking in order to find out strategies that would help teachers in higher education bridge the gap between content delivery and active learning for the promotion of intellectual and aesthetic sophistications in EFL learners.

It is our contention that university teachers, in general, and EFL teachers, in particular, differ tremendously in the way they perceive importance of metacognition and its significance in the learning mechanism. Their differing perceptions regarding the development of critical thinking in students culminate from various sources of influence such as, to cite only few, teachers' background, teaching experience, personal convictions and instructional strategies.

Therefore, we should engage, as teachers and educators in deep reflection over the issue of critical thinking and ponder over the modalities that could be used to nourish critical 'spirits' in learners. Teachers given the significant role they play in activating the logical and

reasonable part of students' minds, should be aware of the need to guide and coach learners in their long and strenuous path towards knowledge construction. Along this way, not only should they sustain learners' effort to master the English language but also they should provide them, through this channel of communication, with opportunities to explore and make sense of the world.

References and Referral:

Ahmed, O. N.(2014). Towards a Critical Thinking Classroom. *Arab World English*, *5*(2), 206–220.

Alderson, J. C.(2010). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Amrous, N., & Nejmaoui, N.(2016). A Developmental Approach to the Use of Critical Thinking Skills in Writing: The Case of Moroccon EFL University Students. *Arab World English Journal*, *7*(4), 142–156.

Arnold, J.(2011). Attention to Affect in Language Learning. *Anglistik .International Journal of English Studies*, *22*(1), 11–22.

Bloom, B.(1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: NY: Longman.

Choy, S. ., & Chea, P.(2009). Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence on higher education. . *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *20*(2), 198–206.

Dehghayedi, M., & Sadegh Bagheri, M.(2018). EFL Teachers' Learning and Teaching Beliefs: Does Critical Thinking Make a Difference? *International Journal of Instruction*, *11*(4), 223–240.

Dimmitt, N.(2017). The Power of Project Based Learning: Experiential Education to Develop Critical Thinking Skills for University Students. Presented at the CBU INTERNATIONAL CONFERENCE ON INNOVATIONS IN SCIENCE AND EDUCATION, PRAGUE, CZECH REPUBLIC . Retrieved from WWW.CBUNI.CZ, WWW.JOURNALS.CZ 575

Dirkx, J.(1997). Nurturing Soul in Adult Learning. In *Tansformative learning in action.*
In P .Cranton (Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Duron, R., Limbach, B., & Waugh, W. (2006). Critical thinking framework for any discipline. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *17*(2), 160–166.

Dwee, C. ., Anthony, E. ., Salleh, B. ., Kamarulzaman, R., & Kadir, Z.(2016). Creating Thinking Classrooms: Perceptions and Teaching Practices of ESP Practitioners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *232*, 631–639.

Ennis, R.(1987). A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. In *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice. In J. B. Baron, & R. J. Sternberg (Eds.),* . New York: Freeman.

Ennis, R.(1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic*, *18*(2), 165–182.

Ghahremani-Ghajar, S., Doostdar, H. M., & Mirhosseini, S. A.(2011). We have been living with this pain: enquiry-based language learning in Iranian higher education, . *Teaching in Higher Education*, *17*(3), 269–281. https://doi.org/10.1080/13562517.2011.6118

Kobayashi, Y.(2002). The Role of Gender in Foreign Language Learning Attitudes: Japanese female students' attitudes towards English learning. *Gender & Education.* , *14*(2), 181–197.

Lombard, E.(2016). Information Fluency: Not Information Literacy 2.0. *The Journal of Academic Librarianship*, *24*, 281–283.

Lun, V. M. ., Fischer, R., & Ward, C.(2010). Exploring cultural differences in critical thinking: Is it about my thinking style or the language I speak? . *Learning and Individual Differences*, *20*(6), 604–616.
https://doi.org/http://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.07.001

O'Malley, B.(2016). How higher education can be a force for social change. *University World News*, *409*.

Sarigoz, O.(2012). Assessment of the high school students' critical thinking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *46*, 5315–5319. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.430

Ulug, M., Ozdenb, M., & Eryilmaze, A.(2011). The effects of teachers' attitudes on students' personality and performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *30*, 738–742.

Uribe-Enciso, O. ., Uribe-Enciso, D. ., & Vargas-Daza, M. D.(2017). Critical thinking and its importance in education: some reflections. *Rastros Rostros*, *19*(34). https://doi.org/doi.org/10.16925/ra.v19i34.2144

Weinstein, M.(2000). A framework for critical thinking. *High School Magazine*, *7*, 40–43.

Zhou, Q., Ma, L., Huang, N., Liang, Q., Yue, H., & Peng, T.(2012). Integrating Webquest into Chemistry Classroom Teaching to Promote Students' Critical Thinking. *Creative Education*, *3*, 369–374. https://doi.org/doi: 10.4236/ce.2012.33058.

Appendix 1

Table (1) Demographic Information of the Sample

Code	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12
Gender	F	F	F	F	F	F	M	F	F	M	F	M
Speciality	LS	LS	LS	LS	LS	CIV	LIT	LIT	LIT	CIV	LS	CIV
Experience /Years	≤ 5	10 ≥	≤ 5	10 ≥	≤ 5	20 ≥	10 ≥	10 ≥	10 ≥	10 ≥	10 ≥	≤ 5

Appendix 2

Code

*Please state you Gender ?

1-Male

2-Female

*What is your specialized field in EFL ?

1-Linguistic science and English language teaching

2- British or American Literature

3- British or American Civilization

*How many years have you been teaching EFL ?

1-Less than 5 years≤

2-Equals or more than 5 years≥

3-Equals or more than 10 years≥

4-Equals or more than 20 years≥

Thank you for your assistance and collaboration.

Dr Amel SAKRAOUI
Badji Mokhtar university
Annaba/Algeria

Q1- Do you organize brainstorming in classroom during debates or team work activities ?

1-Yes

2-No

Q2-Do you teach students in classroom the ways to collect and select appropriate facts and information ?yes/no

1-Yes

2-No

Q3-Do you teach students problem solving strategies in the classroom ?

1-Yes

2-No

Q4-How often do you provide students with reading assignments and other home works that sustain what they learn in the classroom ?

1-Very often

2-Sometimes

3-Rarely

4-No answer

Q5-How often do you use well-known, great classical literary works in the classroom ?Very often/ sometimes/Rarely/No answer

1-Very often

2-Sometimes

3-Rarely

4-No answer

Q6-How often do you use project-based learning activities in the classroom ? Very often/ sometimes/Rarely/No answer

1-Very often

2-Sometimes

3-Rarely

4-No answer

7-As an EFL teacher, how do you evaluate your students' critical thinking skills ?

1-High

2-Average

3-Low

8-According to your experience in teaching English at University level, what would you recommend to improve your students' critical thinking abilities?

How to cite this article by the APA style:

Sakraoui Amel (2019). Exploring critical thinking from the teacher's eyes: The case of the department of English-Badji Mokhtar university-Annaba.*Journal of Psychological and Educational Sciences.* 5 (4). Algeria: El-OuedUniversity. 256-267.

A Qualitative Study of Classroom Interactional Competence among University Teachers

Dine Radia[1,*], Menezla Nadia[2],
[1] Djillali Liabes University, Sidi Belabess (Algeria),radia.dine@univ-sba.dz
[2]DjillaliLiabes University, Sidi Belabess (Algeria), nadia.menezla@univ-sba.

Received:22/09/2019 **Accepted:**12/12/2019 **Published**: 01/03/2020

Abstract: Interaction is a vital construct in the social fabric of the classroom. The ability to instigate, maintain and foster such an endeavor is a necessity that researchers and practitioners are constantly seeking to promote. In this regard, developing a classroom interactional competence lies at the heart of fostering a dialogic pedagogy. The latter is a prerequisite in the learner-centered teaching/learning trend. Nevertheless, there have been scant studies that attempted to tackle the status quo of classroom interactional competence especially in the Algerian context on the grounds that classroom interactional competence is a byproduct of classroom ethos. Thus, the present research is attempt to shed light on classroom realms by investigating teachers' attitudes and practices regarding classroom interactional competence in the Algerian context. To this end, three teachers fromthe university of Dr. Moulay Tahar (Saida) constituted the research subjects. Accordingly, a qualitative approach was opted for: a/classroom observation in which data was analyzed according to Walsh's conversation analytical tool SETT (self-evaluation of teacher talk). Furthermore, a teachers' interview was conducted with the selected teachers for the sake of obtaining a deeper understanding of their schemata and attitudes regarding classroom interactional competence. Resultsshowed a discrepancy between teachers' professed attitudes and actual practices

Keywords: classroom interactional competence, Self-Evaluation of Teacher Talk,Teacher based research. classroom ethos

*Corresponding author, e-mail:radia.dine@univ-sba.dz.

1- Introduction

Modern language paradigms have witnessed a major tendency towards communicative based teaching. The idea of form learners' who are not only able to communicate in the target language but to develop interactional awareness and competence was the leitmotif of today's research scope. Hence, foreign language teaching methods were oriented to meet this end and a focus from "what" to "how" to teach was placed at center of educational research. In this light, Many researchers (Malamah-Thomas,1987; Richards, 1990; Johnson,1992; Allwright & Bailey,1996; Tsui, 1996 ; Kumaravadivelu, 1999; Walsh, 2013) and socio-constructivist theorists drew attention to the interactive exchanges in the classroom on the premise that interaction lies at the heart of teaching , some even believe that that interaction that takes place *is* learning (Van Lier, 1988 qtd in Walsh, 2013,52). Furthermore, learning was considered as a social activity which is strongly influenced by involvement, engagement and participation (Walsh, 2013, 46).

To this end, teachers who are considered as a fundamental pillar in the teaching/learning process are required to acquire, develop and update their practices vis-à-vis the construct of classroom interaction. Hitherto, developing classroom interactional competence allow teachers' to be empowered, gain insights into their classrooms and promote dialogic, engaged and safe classroom environment in which learners are actively engaged in their learning process (Walsh, 2006, 52).

Notwithstanding, Literature reviews have indicated that there were limited studies on teachers' Classroom Interactional Competence especially at the tertiary level. In this regard, it is quintessential to delve into the dynamics of classroom interaction and shed light on teachers' attitudes and practices regarding their interactional competence.

Thus, the present research attempts to answer the following questions:

1. ***To what extent are teachers aware of their interactional practices in their classrooms?***
2. ***How is teachers' Classroom Interactional Competence manifested in their practices?***

In an attempt to answer the aforementioned research questions, the researcher has opted a qualitative research paradigm due to the exploratory/ descriptive nature of the study. Hence, the current study contributes to our knowledge by addressing four important issues:

a. Investigating teachers' Classroom Interactional Competence by pinpointing teachers' attitudes and practices
b. Shedding light on teachers' background knowledge and their practices to promote Classroom Interaction.
c. Elucidating the construct of Classroom Interactional Competence as an integral component in Classroom ethos.
d. Raising teachers' awareness about the importance of developing their Classroom Interactional Competence and its implications on the teaching/ learning process.

1.1- Classroom as a social context:

The classroom is a "place where more than two people gather together for the purpose of learning, with one having the role of the teacher" (Tsui, 1995, 01). It is a setting in which each of its participants has his assigned role, i.e, Firstly, the learners being a group of heterogeneous body culturally, psychologically, cognitively and socially brought together for the same purpose which is learning .Secondly, the teacher being the moderator, the guide or the instructional, pedagogical and social manager of the class. These interactants manage to create a social context in which they have certain social norms to respect and follow.

Accordingly, the EFL classroom is a dynamic social context which is similar to any "real world" context in which its participants exchange opinions, feelings, concerns and

information. Similarly, Hudgins et al (1981, 01): "the process of teaching should be thought of as a type of everyday social interaction, rather than a specialized type of human behavior".

Walsh argues that instead of seeing the classroom as a single context, Classroom is constituted of (plural) contexts (Walsh, 2006, 16). These contexts are co-constructed through the process of *talk-in-interaction* which are tied to pedagogical and institutional goals of a lesson.

1.2. Classroom Interaction:

The Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics defines Classroom Interaction as "*the patterns of verbal and non-verbal communication and the types of social relationships which occur within classrooms* "(Richards, 2001, 72). It is a sociolinguistic setting in which meaning making is co-constructed and co-produced by its main participants: The teacher, the learners. This dual process of meaning negotiation and meaning making is constructed through employing a variety of verbal and non-verbal cues. Admittedly, the joint nature of Classroom interaction lays the grounds for the process of teaching/learning to take place. Thus, "*Classroom interaction serves as an enabling function: its only purpose is to provide conditions for learning "(*Malamah-Thomas, 1987, 02).

Classroom Interaction encompasses a number of aspects which shapes and determines the quality of interaction between the participants. Be it teacher fronted classroom or learner centered, aspects of classroom interaction are part and parcel of any classroom setting. These aspects include Negotiation of meaning, feedback, Repair, Recast, questioning techniques, and Turn Taking System.

Before addressing the construct of Classroom Interactional Competence, we should first take a look at one of its basic theoretical roots; the term "Interactional Competence". The latter served as a basis for developing the concept of Classroom Interactional Competence.

1.3. Interactional Competence:

This term was first coined by Kramsch, she proposed Interactional Competence as a emancipating means for optimizing learners' foreign language education (Kramsch, 1986, 370).

Interactional Competence is defined as "a relationship between participants' employment of linguistic and interactional resources and the contexts in which they are employed" (Young, 2008 qtd in Young, 2011). This posits that Interactional competence entails the employment of linguistic and para-linguistic resources in a joint-enterprise milieu. In an attempt to expand the conceptualization of the term "Interactional Competence"; Markee (2008),Young (2001) proposed a set of features of Interactional Competence : These features include linguistic features such as grammar and vocabulary .Interactional aspects such as Turn taking and Repair nonverbal cues such as gaze as well as identity resources .

1.4. Classroom Interactional Competence and its main features:

It was Steve Walsh (2006) who first coined the term "Classroom Interactional Competence" (CIC henceforth) as an attempt to conceptualize construct that is necessary in classroom life. Classroom Interactional competence is defined as "teachers' and learners' ability to use interaction as a tool for mediating and assisting learning' (Walsh, 2011, 158). It highlights the interplay between teachers' and learners' roles; their use of language and interactional artifacts in determining interaction. In addition, it assumes that these interactional skills foster communicative language classrooms and optimizes learning opportunities. This is done through "teachers' successful interactional management of pedagogical activities" (Sert, 2015, 54).

As an attempt to provide a profound understanding of CIC, Walsh identified five features of Classroom interactional competence; they basically revolve around teachers' use of language and his /her interactional decision-making conducts. In fact, these interactional features become meaningful as long as they coincide with the pedagogical goal of the moment. This

means that they are either constructive or obstructive to the teaching/learning process. Sert (2015) summarized these features as follows:

a. Maximizing interactional space:

It means that teachers provide learners with extended interactional opportunities. This can be done by reducing teacher echo, increasing learners' turns and allowing learners planning time for "rehearsal" for their participation in order to "optimize their output"(Walsh, 2006, 132) and maximize the potential for learning opportunities.

b. Shaping learner contributions:

This is done through the employment different interactional strategies such as seeking clarification, scaffolding, modeling and repairing learners' input. This process is also called *"appropriation".*

c. Effective use of eliciting:

This is considered as an integral feature in the construct of CIC. The ability to "import" opportunities into the classroom (Thompson, 1997, as cited in Walsh, 2006, 137) allows learners to optimize their language negotiation skills .Put simply, when the teacher use interactional strategies such as comprehension checks and clarification questions ,they provide learners with the opportunity to manage interaction by themselves and gives them practice opportunities .

d. Instructional idiolect:

An instructional idiolect refers to the teacher's understanding of their individual speech behavior. That is, their style of speaking, their regional accent, their voice, their tone. They are determined by teacher's "personality and teaching style" (Walsh, 2011, 140). Teachers' instructional idiolect may have a positive or a negative impact on interactional construct of the classroom.

e. Interactional awareness:

Interactional awareness is a central idea in the construct of CIC. In the classroom context, it refers to "teachers' sensitivity to their role in a particular stage of a lesson" (Walsh, 2011, 142). This may include adjustments made by teachers according to the pedagogical mode. (i.e, mode switching). Also, the interactional decisions which are suitable to the instructional moment (knowing when to withdraw from a conversation and leaving extended space for learners). The interactional awareness is an optimal strategic feature that is supportive for both teachers' and learners' interactional exchanges.

1.5. The role of Classroom Interactional Competence in the EFL classroom

Needless to say, Classroom interaction plays an integral role in the EFL classroom. In fact, a large and growing body of literature focused on the impact of interaction on the acquisition and development of language.

Interaction is considered as a the basis for foreign language learning .In fact, it is through interaction that learners are "engaged both in enhancing their own communicative abilities and in socially constructing their identities through collaboration and negotiation" (Brown & Lee, 2015, 80) .In a similar view, Chaudron (1988,10) posits that *:" Interaction is viewed as significant because it is argued that only through interaction can the learners decompose the TL structures and derive meaning from classroom events.* That is to say, interaction allows for comprehensible input, interactional feedback, and opportunities for negotiation for meaning (Gass & Mackey, 2007).

This view is shared by Hedge (2000,13) who posits that: "interaction pushes learners to produce more accurate and appropriate language, which itself provide input for other students" .Therefore, Classroom Interactional Competence can be seen as a necessary component in classroom life .It is the "engine" of classroom pedagogy; effective classroom interaction establishes linguistic and interactional rules. Thus, it creates a hospitable learning environment that prompts learners to achieve better performance in the classroom.

In this light, Classroom Interactional Competence lays the ground for learning opportunities for learners. This allows space for practice in the target language. As a result, learners can be

"more motivated to engage in further communication, and they can reach a successful communication" (Ellis, 1991).

2- Method and Tools:

The exploratory nature of this research paper postulates an employment of a qualitative approach. Such an approach allows the researchers to gain a deeper understanding of the realms of classroom interaction by examining this phenomenon in its natural setting. Put simply, it is a suitable tool that is used "to capture the reality" of classroom interaction in the Algerian context by providing "snapshots" of real classroom interactive events.
In order to execute the adopted research paradigm, a naturalisticdata driven methodology was the suitable so as to reach the aims of the study. This is done by obtaining data from the classroom by selecting two qualitative research instruments.

Three teachers from the university of Dr. Moulay Tahar (Saida) constituted the sample population of the research. For reliability and validity purposes, teachers were chosen based on a random sampling approach. The selected teachers are two females and one male teacher. Their teaching experience ranges between 3 to 16 years of. They teach different courses: Oral expression, American Literature and Sociolinguistics.

The researchers have opted for a qualitative approach in which two research instruments were utilized:

a. **Classroom Observation**:

As a primary source of inquiry, Classroom observation allows the researchers to "capture" the realities of Classroom life. It is considered as an integral part in Classroom based research. It provides the researchers access to teachers" online decision making" practices (Walsh, 2013,59). Thus, the researchers have arranged two observational sessions with the selected teachers. Regarding the classroom observation sheet, The researchers have opted for

Walsh SETT (2006),i.e., *Self-Evaluation Teacher Talk* . The latter is based on conversation analytical framework. Within this framework, classroom context is comprised of "modes" .These modes "***encompass the interrelatedness of language use and teaching purpose"*** (Walsh, 2013,73).

Following this framework, there are four modes; each mode is related to specific interactional features such as Feedback, Repair and Questions in addition to pedagogic goals**.**Thus, the teachers were observed for a period of twice a week within a period of four weeks, mainly, between March 29th to April 30th 2018. It should be noted that the sessions of classroom observation were transcribed based on Gail Jefferson's transcription code**. (appendix a)**

- **Walsh's analytical framework (SETT):**

The SETT (Self-Evaluation of Teacher Talk) is an analytical tool that was introduced by Steve Walsh in 2006. In his book "Investigating Classroom Discourse", Walsh (2006, 62) postulates that the SETT was designed as a means to "help teachers describe both classroom interaction and foster an understanding of interactional processes". Thus, this analytical too offers a "fine grained, up close, *adhoc* "understanding of the interactional structure of the classroom (Walsh, 2013, 69) .Since its introduction, the SETT framework has been used in a variety of educational settings such as initial education programmes (PGCE), INSET course for experienced teachers and several institutional settings (Hougham, 2015; Ghafarpour, 2016).
Walsh (2006,2011,2013) views classroom discourse as a series of complex micro contexts, each of these contexts is related to a specific pedagogic goal and their underlying interactional features. These micro-contexts are called '*modes*" In fact, these modes delineate the relationship between discourse and behavior. They are identified in term of turn taking and topic management patterns.

There are four main modes in the SETT framework (**appendix c)**; each mode is aligned with aset of pedagogic goals and interactional features.

i. Managerial mode:

It is the introductory mode of the instruction. Generally, its aim is to organize the physical conditions for learning to take place, transmit information and introduce or conclude an activity. Hence, the managerial mode is used to set "the tone "of learning and explain its organizational structure. Ideally speaking, it occurs at the beginning of the lesson or any new activity. The managerial mode can be characterized by long extended teacher turn and an absence of learner involvement. It also can be manifested in a number of interactional features such as the use of comprehension checks, the use of transitional markers and lack of learners' contribution.

ii. Materials mode:

In this mode, the main pedagogic goal is "to provide language practice around a piece of material" (Walsh, 2013,74). This means that learners are presented with written or audiovisual materials as an **input** to elicit, check and evaluate learners' contributions. The materials mode is characterized by the predominance of a rigid IRF structure (Initiation-Response-Feedback); the use of scaffolding, display questions and corrective feedback are highly eminent features in this mode.

iii. Skills and systems mode:

Practice and production are the main backdrops of the skills and systems mode. Basically, learners are provided with the necessary sub-skills to produce correct forms and manipulate the target language. Thus, the interactional features of this mode are manifested in the use of direct repair, display questions clarification requests as well as form focused feedback.

iv. Classroom context mode:

The classroom context mode is an opportunity for learners to express themselves freely. In fact, one of its main pedagogic goals is to establish a context in which oral fluency is promoted. This mode marks the transition from teacher-centered interaction to a learner-centered one. The classroom context mode is characterized by extended learner turns, repair and content feedback as well as the use of referential questions to foster a fruitful classroom interaction.

b. **Teachers' Interview**:

Teachers' interview is a qualitative research instruments that assist the researchers in eliciting the research's subjects' attitudes, beliefs and viewpoints. It "**allows for a more in depth exploration of issues "**(Richards, 2001, 61).

In this light, the researchers have conducted an interview with three teachers whose educational background, teaching experience and teaching styles are different from one another.

Teachers' interview was set out to understand the attitudes and beliefs of teachers regarding their CIC. The questions were divided into two main sections: The first section is dedicated towards teachers' schemata about CIC. This allows the researchers to understand thecognitive background of teachers regarding the construct of CIC. One the other hand, The second section deals with teachers' application of CIC in their practices. In other words, how is teachers' CIC manifested in the classroom from the viewpoint of teachers? (**see appendix b)**

Table (1) : Research Design

Type of Study	Research Questions	Method used
Qualitative study	1.To what extent are teachers aware of their interactional practices in their classrooms?	Teachers' Interview
	2.How is teachers' Classroom Interactional Competence manifested in their practices?	Classroom Observation / conversation analytical framework (SETT)

3- Results and Discussion:

This section summarizes and discusses the main findings of the study;

1/ To what extent are teachers aware of their interactional practices in their classrooms?

3.1Teachers' interview:

The interview questions were compartmentalized into two sections: each section has its goal. Section one is concerned with collecting data regarding teachers' schemata and background information about Classroom interaction in general and CIC specifically. It is an attempt to understand teachers' theoretical knowledge and attitude regarding CIC in their practice

The second section is concerned with the application of CIC features in their classrooms. It is hypothesized that even if teachers didn't possess the adequate metalinguistic awareness of their interactional practices. Features of CIC might still be integrated in their pedagogical management of interaction. Therefore, the second section asks questions which are in line with the features of CIC as proposed by Walsh (2006).

- **Teachers' schemata about Classroom Interactional Competence:**

When asked about providing a definition for the term Classroom interaction, T1 concluded that Classroom Interaction is a debate made between different members of the classroom, teachers and their learners, between learners themselves or learners and materials. He defined the term from the viewpoint of creating an environment in which students contribute in the learning process. T2 views Classroom Interaction as a strategy that teachers use to encourage learners to engage in discussions, language practice and anything that enhances their learning. Similarly, T3 emphasizes on the fact that Classroom Interaction is "the most crucial "aspect in the teaching/learning process.

The second question dealt with the term Classroom Interactional Competence, answers revealed that T1 and T3 had little or no familiarity with this term. On the other hand, T2 defined it as the ability to create an atmosphere of learning that encourages students to participate

Regarding the interactive considerations that teachers take during the lesson: T1 contended that He/she does not take it into consideration. He prefers to spontaneously create an interactive learning environment by asking questions, reformulating answers and inviting others to give their opinions. T2 believes that the nature of the subject area is important in determining the interactive considerations that he/she opt for. Nevertheless, Classroom Interaction remains a fruitful and necessary to enhance students' four skills.

T1 believes that features that determine the dynamics of CI revolve around creating a competitive environment and participation. On the other hand, T2 contends that she focuses on learners' engagement in the process while taking account of their emotional intelligence. Additionally, T3 considers teacher's presence, interest and motivation as the founding pillars of CI dynamics.

- **Teachers' application of CIC in their interactive practices**

As for the strategies that teachers take to shape learners' contributions. T1 reports that he asks them critical questions, invite learners to reflect on their classmates' answers and give their own opinions. T2 and T3 agree on the fact that shaping learners' contribution is tied with the aims of the lesson. In other words, each lesson requires a certain space of leaners' contributions and thus these teachers use strategies accordingly.

All in all, what is observed from the answers of these teachers is that they have an idea about Classroom Interaction, in the sense that it revolves around participation, debate and urging students to take initiative. What is apparent here though, is the lack of Classroom Interactional Competence strategies. (repair, recasts, turn taking, time allotment) were not mentioned. these are critical features that determine CIC.

2/How is teachers' Classroom Interactional Competence manifested in their practices?

3.2Classroom Observation*:*

Teacher 01:

The module under observation was "Sociolinguistics" and the topic of this session was "intercultural communication". The teacher was a male teacher; he has five years of teaching experience. He started the lesson by asking student to tell the class a joke. At first; students were hesitant to initiate the interaction. He initiated the interaction by telling them a joke first for the purpose of inciting them to participate. After that, students started discussing the meaning of the jokes and their cultural backgrounds .Furthermore, they tried to dissect the reasons underlying the intercultural differences in languages .Throughout the course, the teacher managed to maintain the flow of the interaction by using interactional techniques such as comprehension checks, requests for repair and employing referential questions. Nevertheless, the teacher's intent of maintaining the interaction granted him a larger interactional space. Hemonopolized turn allocation system and as a consequence learners' interactional initiations were sparse.

Here, it is clear that the teacher has employed the managerial mode in which the pedagogical goal was to introduce the activity. It usually applied by teachers to help learners "*find their place" (*Walsh, 2013,75).

As the lesson progresses, the application of the Materials mode and Skills and Systems mode was dominant in a disproportionate distribution. In fact, the teacher attempted to elicit responses from learners, clarify ambiguities. When communication breakdowns occur, the teacher reframed his questions. This generated more participation and engagement in the lesson. Extract 1.1 clearly illustrates the accomplishment of these two modes (Materials, Skills and Systems)

Extract 1.1

T: Can ↑ anyone tell us ↓ what ↑ Doesyou:r friend means by CULTURAL gap? ↓

L1: erm (0.3) he means ↑ that erm (0.2) there is a difference between> for example< Chinese people and arab people …

[yes ?]

T: in what sense ↑ ?

L1: (1.0)

T: I mean (0.1) what are ↑ these differences that exist between Chinese and Arabpeople ?=

L1: hhh. Like erm ingreeting people ↑. >for example< the chinese people for exa: :mple, doesn' t.

L3: [don' t]

(0.3) don' t ta ↑ke>as much time as< we do erm arabic ↑ arab ↑ peopletake a LOT of time

L2 : [Algerian people to be exact]

((laughter))

T :$ok good$ .now let' s ↑move to the Main aspects of intercultural communication ↓

As for the fourth mode; Classroom context. The teacher avoided form focused repair, he also refrained from applying negative feedback.

Teacher 02:

Regarding this Class. The teacher under observation was a female in her mid-thirties. She has been teaching Oral Expression for three years. The main topic was centered upon "popular English proverbs". The learners were provided with handouts in which a number of proverbs were listed. The learner had to guess their meaning and discuss them.

Ideally speaking, the module of Oral expression is the suitable opportunity for learners to interact and express themselves. Its main purpose revolves around fostering learners' communicative and interactional competence. Teachers' contributions should be limited and more interactional space should be provided to the learners. Nevertheless, sessions of Classroom observations revealed that the amount of Teacher Talk dominated Classroom discourse. In fact, teachers followed a rigid IRF structure (Initiation-Response-Feedback) in managing interaction with learners. The teacher tended interrupt learner's contributions and employ content-focused feedback for every learner's turn. In addition, Data shows the teacher's over use of display questions and teacher echo. As for learners'-initiated discourse; learners had a reluctant attitude regarding their contribution. They were hesitant to express themselves and to initiate discussion. Their wavering contributions revolved around clarification checks and comprehensions requests. Put simply, the interactional climate of the class was characterized by pure teacher monopoly of talk.

Following Walsh SETT (2006) framework, the researchers may contend that this class was dominated by two main modes: mostly the Managerial mode and the Materials mode. As for Classroom context, interactional opportunities were little. Despite the teachers' attempt to promote dialogue and discussion, learners' responses did not reflect a "healthy" interactional environment.

Teacher03:

Concerning this class, the course of American Literature was delivered by a female teacher. She has sixteen years of teaching experience. The novel of "The Great Gatsby "was the main topic tackled during this session.

She started the lesson by showing them clips from the movie adaptation of the novel. It was clear that learners were significantly motivated to discuss the content of the novel. Here, the Managerial mode was apparent at this level: the teacher organized the physical learning environment, introduced the lesson and referred to materials by employing a number of interactional features, she also stimulated learners' motivation by the provision of videos as

a psychological inciter of learner's engagement and involvement. Secondly, the Materials mode is also prominent; the teacher's pedagogical goals were aligned with the interactional features employed (the use of scaffolding, confirmation checks, referential questions and Clarification requests).

What is evident in this data is that all teachers have attempted to create learning opportunities. The difference between them lies in the extent to which pedagogical goals and interactional features are aligned. That is to say, the more these two components are aligned the more likely it is to create learning opportunities. For the first and the second teacher, their attempt to create learning opportunities had a counter effect on learners' contributions. Their overuse of feedback and repair obstructed the interactional "space "of the learners. According to these teachers, the overuse of these strategies is ascribed to learner's low level of motivation, autonomy in addition to their anxiety to speak publicly (participation was considered as a face-threatening act). Here, the researchers argue that it is due to teachers' overly use of form focused feedback was one of the primary reasons of learners' reluctance to participate. That said, it is evident that teachers lack awareness of Classroom Interactional Competence as a construct in the interactional architecture of the classroom (Seedhouse 2004). The sessions of Classroom Observation are illustrated in the following table:

Table (2): Table of classroom observation sessions

Teacher	Teacher01	Teacher02	Teacher03	Teacher01	Teacher02	Teachers03
Modes / Sessions	Session 01			Session 02		
Managerial	✓	✓		✓		✓
Materials	✓	✓				✓
Skills and Systems	✓			✓		
Classroom Context						✓

4- Conclusion

In conclusion, teachers' attitudes and practices regarding their Classroom Interactional Competence revealed a pedagogical dichotomy. Teachers had a positive attitude towards Classroom Interaction. However, most of their practices showed that they tended to dominate the classroom talk and they monopolize interaction. In addition, they had no theoretical background on how to evaluate and measure their Classroom Interactional Competence (CIC). This is apparent in teachers' plea to have a training regarding monitoring and evaluating their CIC systematically in order to have a solid and clear outlook on their interactive decision-makingpractices.

References and Referrals :

Allwright, R. and K. Bailey (1991). *Focus on the Language Classrooms: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, H. D & Lee, H.(2015). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 4ed. Pearson Education ESL .

Ellis, R.(1991). *Second language acquisition and langage pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ghafarpour,H. (2016). Classroom Conversation Analysis and Critical Reflective Practice: Self-evaluation of Teacher Talk Framework in Focus. *RELC Journal* .1-16.

Gass, S. M., & Mackey, A. (2007). Input, interaction, and output in second language acquisition. In B. Vanpatten, & J. Williams (Eds.), Theories in second language acquisition. London: LEA. 175-200.

Hougham. G.C (2015).*Action Research: Supportive Teacher Talk And Interactional Strategies In An Elementary School Efl Teaching Context In Japan.*University of Birmingham, Edgbaston: United Kingdom.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed). *Conversation Analysis: Studies from the First Generation.*. Amsterdam: John Benjamins. 13-31

Johnson, K (1992). *The instructional decisions of pre-service ESL teachers; new directions for teacher preparation programmes'*in J.Flowerdew, M.Brock , Perspectives on Second Language Teacher Education, Hong kong:City Polytechnic of Hong Kong.

Kramsch, S. (1986). From language proficiency to interactional competence. *Modern Language Journal.* 70(4). 366-72.

Kumaravadivelu, B. (1999). Critical classroom discourse analysis. *TESOL Quarterly* 33. 84-453.

Malamah-Thomas, A. (1987). *Classroom Interaction.* Oxford: Oxford University Press.

Richards, J (1990). *Second Language Teacher Education.* Cambridge: Cambdrige University Press.

Richards, J. C.(2001). Curriuclum Development in Language Teahing. Cambridge: Cambridge University Press.

Sert, O (2015). *Social Interaction and L2 Classroom Discourse.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Tsui, A. (1995), 'Introducing Classroom Interaction', London: Penguin English

Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.

Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse.* London: Routlegde.

Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse; Language in Action.* London: Routledge.

Walsh, S. (2012). Conceptualising Classroom Interactional Competence. Novitas-ROYAL .*Reasearch on Youth and Language*. 6(1). 1-14.
<http://www.novitasroyal.org/Vol_6_1/Walsh.pdf> (last accessed April, 30th2018).

Walsh, S. (2013). C*lassroom Discourse and Teacher Development.* Edinburgh: Edinburgh University Press

Appendix of Tables and Figures:

APPENDIX A

Table (3) : JEFFERSONIAN TRANSCRIPTION NOTATION

Symbol	Name	Use
[text]	Brackets	Indicates the start and end points of overlapping speech.
=	EqualSign	Indicates the break and subsequent continuation of a single interrupted utterance.
(# of seconds)	Timed Pause	A number in parentheses indicates the time, in seconds, of a pause in speech.
(.)	Micropause	A brief pause, usually less than 0.2 seconds.
. or↓	Period or Down Arrow	Indicatesfalling pitch.
? or ↑	Question Mark or Up Arrow	Indicatesrising pitch.
,	Comma	Indicates a temporary rise or fall in intonation.
-	Hyphen	Indicates an abrupt halt or interruption in utterance.
>text <	Greater than / Less than symbols	Indicates that the enclosed speech was delivered more rapidly than usual for the speaker.
<text >	Less than / Greater than symbols	Indicates that the enclosed speech was delivered more slowly than usual for the speaker.
°	Degreesymbol	Indicates whisper or reduced volume speech.
ALL CAPS	Capitalizedtext	Indicates shouted or increased volume speech.
Underline	Underlinedtext	Indicates the speaker is emphasizing or stressing the speech.
:::	Colon(s)	Indicates prolongation of an utterance.
(hhh)		Audible exhalation
? or (.hhh)	High Dot	Audible inhalation
(text)	Parentheses	Speech which is unclear or in doubt in the transcript.
((italictext))	Double Parentheses	Annotation of non-verbal activity.

Jeffersonian Transcription Notation is described in G. Jefferson, “Transcription Notation,” in J. Atkinson and J. Heritage (eds), *Structures of Social Interaction*, New York: Cambridge University Press, 1984.

APPENDIX B

Teachers' Interview

- **Section one: Teachers' schemata about CIC**

1. How would you define Classroom Interaction?
2. Are you familiar with the term Classroom Interactional Competence?
3. When planning your lessons do you take into consideration the interactive instances that may occur during the lesson and how?

4. According to you, what are the features that determine the dynamics of classroom interaction?

5. To what extent does a teacher's awareness of his conversational style would contribute in optimizing learning opportunities?

- **Section two: Teachers' application of CIC in their interactive practices**

1. In your opinion, what are the strategies that you take to shape learners' contributions?

2. How do you allow space for learners to interact?

3.Do you evaluate your Classroom Interactional Competence?

4. If yes how?

Appendix C:

Table (4): Walsh's revised SETT framework (2006, 94)

Mode	*Pedagogic goals*	*Interactionalfeatures*
Managerial	To transmit information To organize the physical learning environment To refer learners to materials To introduce or conclude an activity To change from one mode of learning to another	Single, extended teacher turn which uses explanations and/or instructions Use of transitional markers Use of confirmation checks Absence of learner contributions
Materials	To provide input or language practice around a piece of material To elicit responses in relation to the material To check and display answers To clarify when necessary	Predominance of IRF pattern Extensive use of display questions Form-focused feedback Corrective repair Use of scaffolding
Skills and Systems	To enable learners to produce correct forms To enable learners to manipulate the target language To provide corrective feedback To display correct answers To provide learners with practice in sub-skills	Use of direct repair Use of scaffolding Extended teacher turns Display questions Teacher echo Clarification requests Form-focused feedback
Classroom context	To enable learners to express themselves clearly To establish a context To promote dialogue and discussion	Extended learner turns Short teacher turns Minimal repair Content feedback Referential questions Scaffolding Clarification requests

How to cite this article by the APA style:

DINE Radia & MENEZLA,Nadia (2019). A Qualitative Study of Classroom InteractionalCompetence among University Teachers.*Journal of Psychological and Educational Sciences.* 5 (4). Algeria: El-OuedUniversity.268-281.

Les facteurs métalinguistiques et visuo-attentionnels prédictifs de la performance en lecture chez l'enfant: étude comparative entre enfants dyslexiques et normo-lecteurs

Bouakkaz Torkia[1,*] , Layes Smail[2]
[1]Université d'Alger 2 (Algerie), bouakkaz_torkia@yahoo.fr
[2]Université d'El-Oued(Algerie), smail.layes@gmail.com

Received:29/11/2019 **Accepted:**06/01/2020 **Published**: 01/03/2020

Résumé : Cette étude a pour objet d'examiner si les facteurs métalinguistiques (conscience phonologique et conscience morphologique) et visuo-attentionnel sont associés à la compétence en lecture de mots et de pseudo-mots chez l'enfant en 4 éme et 5 éme années primaires. L'analyse de ces trois variables a été réalisée sur la base d'une comparaison entre enfants dyslexiques (n=30) et normo-lecteurs (n=111) appariés en age. Les résultats de cette étude ont montré que la conscience phonologique, la conscience morphologique et l'attention visuelle sont significativement associés avec la performance de lecture de mots et de pseudo-mots. Les deux groupes de lecteurs diffèrent significativement entre eux dans ces trois variables linguistique et cognitive. Les résultats ont des implications théoriques sur la compréhension approfondie des processus de bases fondamentales liées à la lecture de mots en langue arabe.
Mots-clés : dyslexie développementale, conscience phonologique, conscience morphologique, attention visuelle.
Abstract: The aim of this study is to examine whether metalinguistic (phonological awareness and morphological awareness) and visual-attentional factors are associated with the ability to read words and pseudo-words in children in the 4th and 5th primary grades. The analysis of these three variables was performed on the basis of a comparison between dyslexic children (n = 30) and typical readers (n = 111) matched in age. The results of this study showed that phonological awareness, morphological awareness, and visual attention are significantly associated with words and pseudo-words reading performance. The two groups of readers differ significantly in these three linguistic and cognitive variables. The results have theoretical implications for the in-depth understanding of basic fundamentals processes related to reading words in Arabic.
Key-words: developmental dyslexia, phonological awareness, morphological awareness, visual attention.

*Corresponding author, e-mail: bouakkaz_torkia@yahoo.fr

1- Introduction

D'une façon générale, il est admis que les facteurs cognitifs et linguistiques ont un impact important sur l'acquisition et la déficience de la lecture (Verhoeven, Reitsma, & Siegel, 2010). Bien qu'il existe une variabilité dans les modèles de prédiction entre les différentes systèmes orthographiques (Ziegler & Goswami, 2005), le traitement le plus récurrent est celui du traitement phonologique en générale et la conscience phonologique en particulier (CP) (Peterson & Pennington, 2012). Toutefois, la morphologie non-linéaire et certaines caractéristiques orthographiques de la langue arabe (telle que la similitude graphique entre les lettres et le système de voyellisation) semble avoir un impact significatif sur le traitement des lettre et des mots (Layes et al., 2016). En fait, des recherches suggèrent que le traitement cognitif de la lecture en arabe exige des capacités de traitement visuo-spatial plus accentué liées à la nature des caractéristiques morphologiques et orthographiques de la langue arabe (Abu-Rabia & Awwad, 2004). Ainsi, lorsqu'il s'agit de déterminer l'importance des différentes compétences en tant qu'indicateurs de la capacité de la lecture, il semble que les compétences morphologiques et visuelles revêtent d'une grande importance pour la maîtrise de la lecture en arabe par rapport à ce qui est le cas dans d'autres langues.

De nombreuses recherches font le point sur les prédictions des compétences de lecture au niveau des langues européennes, alors que peu de recherche ont été menées sur ses facteurs prédictifs de la performance de lecture en langue Arabe, et en particulier sur la conscience morphologique et l'attention visuelle. Dans la présente étude, les relations prédictives entre la conscience phonologique, la conscience morphologique et l'attention visuelle (variables prédictives) et la lecture des mots (variable prédite) ont été étudiées chez des enfants arabophones dyslexiques et non-dyslexiques. Telle étude pourrait contribuer à une meilleure compréhension des mécanismes linguistiques et cognitifs spécifiques et universaux liés à la lecture.

La conscience phonologique, le prédicteur le plus reconnu de la lecture des mots, fait référence à la conception chez le sujet que le langage oral peut être décomposé en syllabes et phonèmes individuels (Wagner et al., 1997). En littérature, les problèmes de décodage des mots sont fortement associés à un déficit de conscience phonologique, qui se manifestent dans l'imprécision et la lenteur durant la lecture des mots (Ramus et Szenkovits, 2008). Les recherches ont amplement démontré que les enfants dyslexiques sont moins performants en matière de discrimination phonémique, et qu'ils ont des problèmes dans diverses tâches de conscience phonologique (Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004).

Plus précisément, la conscience phonologique s'est révélée d'être le meilleur prédicteur de la capacité de décodage des mots à travers les langues, y compris l'arabe (Layes et al., 2015b; Tibi & Kirby, 2018). Landerl et al. (2012) ont constaté que la CP est un facteur prédictif significatif de la dyslexie, même dans les langues les plus transparentes. D'autres études ont montré que le pouvoir prédictif de la CP diminue dans les systèmes orthographiques transparents après les premières années de scolarité. Furnes et Samuelsson (2010) ont étudié les facteurs prédictifs des difficultés de lecture et d'orthographe chez les enfants du préscolaire jusqu'à la 2ème année de scolarisation dont la langue d'apprentissage est le norvégien et le suédois ainsi qu'en anglais, et ce à l'aide de versions parallèles des mêmes tests. Les auteurs ont montré que la CP en tant qu'un facteur prédictif des difficultés de la lecture dans l'échantillon scandinave était limité à la première année scolaire, alors qu'il reste un facteur prédictif significatif dans le groupe anglophone. Toutefois, comme la voyellisation est facultative en langue arabe, de sorte qu'il existe des scripts à voyellisés et non voyellisés. Par conséquent, le recours aux marqueurs phonologiques peut différer des langues européennes et le rôle de la voyellisation peut aussi différer en conséquence.

De plus, la conscience morphologique (CM) comme une capacité d'analyse des mots en unités minimales significatives, a été liée à une variété d'habiletés (Deacon, Benere et Pasquarella, 2013). Au cours de ces deux dernières décennies, un nombre croissant d'études empiriques sur les langues alphabétiques ont montré que la CM joue un rôle important dans le développement de la lecture (Berninger et al., 2010; Carlisle, 2000; Kirby et al., 2012).De

nombreux chercheurs ont en fait reconnu les multiples rôles de la CM dans la lecture des mots, et il y a de plus en plus d'arguments que l'impact du déficit morphologique sur la lecture se manifeste différemment selon les langues (Nagy, Berninger, Abbott, Vaughan et Vermeulen, 2003). Les chercheurs ont fait valoir que la morphologie de la langue joue un rôle important dans la lecture de l'arabe (Abu-Rabia, Abu-Rahmoun, 2012).

Des études antérieures en langue arabe ont fourni des résultats controversés sur le rôle prédictif de CM. Des recherches ont montré que la morphologie, évalué par les tâches d'identification et de production, est le prédicteur le plus puissant dans la précision et la compréhension en lecture chez les lecteurs dyslexiques et non-dyslexique, en 3ème , 6ème , 9ème et 12ème années scolaires (Abu-Rabia, 2012). En revanche, les résultats fournis par Taha (2013) ont montré qu'il n'existe aucune corrélation significative entre la CM et les processus de lecture et de décodage. Cette divergence peut être liée à la nature des instruments morphologiques et au manque de sensibilité des tests utilisés.

De plus, il est largement établi que les enfants dyslexiques ont un déficit d'attention visuelle (Vidyasagar & Pammer, 2010), comme en témoignent les tâches de barrage, impliquant une attention sélective (Casco, Tressoldi, & Dellantonio, 1998). La capacité d'effectuer des tâches de recherche visuelle s'est avérée réduite chez les lecteurs dyslexiques par rapport aux lecteurs non-dyslexiques. Une de ces tâches est la recherche visuelle dans laquelle l'observateur doit identifier des éléments multifonctionnels comme une lettre ou une forme dans un fond d'éléments similaires. Les études ont rapporté que les dyslexiques exécutent mal les tâches de recherche visuelle et de balayage, ce qui indique des déficiences dans la précision et la vitesse du traitement de l'information (Ferretti, Mazzotti, & Brizzolara, 2008 ; Lima, Azoni, & Ciasca, 2010).

Cependant, le rôle du déficit de l'attention dans la dyslexie développementale a fait l'objet d'un long débat. Il n'est pas clair si les lecteurs dyslexiques ont une déficience générale de l'attention ou sont affectés par des déficits plus spécifiques. Les dyslexiques présentent une déficit visuo-spatial fréquemment étudié à travers une tâche de recherche visuelle dans laquelle un sujet doit identifier l'élément cible, comme une lettre ou une forme, dans un contexte d'éléments similaires (Ferretti et al., 2008). Les hypothèses qui orientaient notre étude consiste à : a) la CP devrait être le meilleur prédicteur des performances de lecture des mots chez les participants, vu sa relation avec la lecture incontestable. b) la CM devrait être un prédicteur important de la lecture des mots puisque le système d'écriture en arabe est basé sur la morphologie, où la racine consonantique et les modèles vocaliques des morphèmes sont toujours combinés. Par conséquent, d'après ces caractéristiques orthographiques, l'attention visuelle devrait jouer un rôle prédictif important dans la reconnaissance des mots d'une manière directe ou indirecte à travers la CM.

2. Méthode

2.1. Participants :

Au total, cent quarante et un (141) participants arabophones en 4 ème et 5 ème années primaires on fait partie de cette étude, dans cent onze (111) normo-lecteurs (moyenne d'âge = 120.68 mois; écart type =7.68) et trente (30) lecteurs dyslexiques (moyenne d'âge = 12 3.20 mois ; écart type =6.95). Les participants ont été sélectionnés dans leurs propre établissement scolaires en se basant sur un critère d'un (1) écart-type inferieure à la moyenne de la population dans un test de lecture de mots et pseudo-mots (Layes et al., 2015 ; Layes et al 2016). Un critère supplémentaire d'inclusion pour le groupe des dyslexiques était une la habileté intellectuelle générale adéquate évaluée par une version abrégée tu test de Matrices Progressives de Raven. Les critères d'exclusion sont liés aux problèmes auditifs ou visuels ou des antécédents de troubles neurologiques, ou le redoublement scolaire, et ce sur la base des informations fournies par les enseignants. Les deux groupes d'enfants n'avaient pas une différence d'âge [t (139) = -1,60, p > 0,05] ou en habileté intellectuelle non verbale [t (139) = 1,37, p > 0,05].

2.2. **Matériels et procédures**

- ***Test d'habileté intellectuelle non-verbale***

Les matrices progressives standard de Raven (Raven, 1938), un test de capacité de raisonnement non verbal et d'intelligence générale, a été utilisé dans sa forme abrégée (Bouma et al., 1996) comprenant 36 éléments (A, B, et C).

- ***Test de lecture des mots et des pseudo-mots***

Le test de lecture des mots a été élaboré pour les enfants de 8 à 12 ans. Un ensemble de 80 mots partiellement voyellisés (40 mots fréquents et 40 mots peu fréquents) ont été présentés, et qui varient en longueur (bi-syllabiques et tri-syllabiques) et en fréquence d'utilisation (haute et basse fréquence). En plus d'une liste de 20 pseudo-mots variant en longueur orthographique. Les participants ont été invités à lire chaque mot à voix haute sans limite de temps. Le nombre de bonnes réponses représente le score total de chaque enfant. La fidélité du test a été évaluée par la consistance interne ($\alpha = .93$).

- ***Test de conscience phonologique***

Le test de manipulation de phonèmes a été utilisé, et est décrit comme la capacité d'isoler et d'assembler des phonèmes de la langue parlée. Il est fortement corrélé à la compétence en lecture, principalement en raison de l'importance du décodage. Vingt paires de mots ont été présentées oralement une par une, et les participants ont été invités à isoler les syllabes initiales de chaque mot et à prononcer la nouvelle combinaison de phonèmes.

- ***Test de conscience morphologique***

Étant donné que la définition des mots complexes morphologiquement peut nécessiter l'analyse des significations et des rôles grammaticaux des composants morphologiques, la tâche de démantèlement morphologique peut faire appel à des processus semblables à ceux que les élèves peuvent utiliser lorsqu'ils rencontrent des mots morphologiquement complexes en lecture (Carlisle, 2000). Cette question fait partie d'un test de conscience morphologique (Layes et al., 2016), qui évalue la CM implicite de l'enfant. Tous les mots étaient partiellement voyellisés (phonologiquement transparents). Cette tâche évalue la capacité des élèves à analyser et à décomposer les mots complexes en parties significatifs. Ce test est composé de 14 mots, et les participants ont eu pour cosigne d'écouter chaque mot et le segmenter en unités significatives. Il est à noter que chaque consigne est immédiatement suivie d'un exemple pour illustrer ce que les participants devraient faire dans chaque tache. Le score total de chaque participant est le nombre de bonnes réponses. La fiabilité du test évaluée par la méthode test-retest est considérée comme adéquate (r =. 71).

- ***Test d'attention visuelle***

L'attention visuelle a été évaluée par la tâche de barrage d'images et des lettres (Geldmacher, 1998). Tous les tests impliquent le balayage, l'identification et le marquage de cibles spécifiques. Le coefficient de consistance interne de ce test est adéquat ($\alpha = .87$). La tâche de barrage d'images est présenté sous forme d'une feuille chargée d'images d'objets uniques dans différentes orientations (main, stylo, livre, ciseaux, etc.). Les élèves ont pour tâche de barrer trente cibles bien spécifiés (ciseaux) dont le temps est limité à une minute. Le score correspond au nombre total de stimuli barrés correctement. quant à la tâche de barrage des lettres (Layes et al., 2015a) il s'agit de barrer une lettre cible (ط). Le test est composé de lettres alphabétiques disposées de façon aléatoire en 20 rangées et en 10 colonnes. Le même principe est appliqué aussi pour la procédure et la notation.

3. Résultats

Le tableau (2) présente des statistiques descriptives avec les moyennes et les écarts-types pour toutes les mesures et résultats du t-test entres groupes indépendants.

Tableau (1) Caractéristiques des participants et rendement moyen dans toutes les mesures par groupe de lecteurs.

mesures	Lecture normal	Lecture Dyslexiques	Différences	
	M (SD)	M (SD)	*t* (139)	*Sig.*
Age	120,6 (7,68)	123,2 (6,95)	-1.62	NS
Raven	26,08 (4,07)	24,93 (4,02)	1.37	NS
Lecture de mots	67,08 (9,61)	19,00 (15,6)	15.98	.000
Lecture de pseudo-mots	27,05 (9,00)	3,33 (3,30)	22.66	.000
CP Suppression	14,72 (4,08)	6,77 (4,77)	9.12	.000
CP Mélange	5,68 (4,30)	1,20 (2,31)	7.62	.000
Totale de la CP	20,40 (6,89)	7,97 (5,56)	10.28	.000
CM	3,32 (1,52)	1,73 (0,82)	7.60	.000
AV des objets	17,60 (2,53)	15,27 (4,37)	2.80	.008
AV des lettres	17,68 (2,79)	14,83 (3,94)	3.70	.001
Total AV	35,28 (4,96)	30,10 (7,79)	3.45	.001

Note: CP= conscience phonologique; AV= attention visuel; CM= conscience morphologique; MV= mémoire visuelle ; NS = non significatif.

Une analyse unidirectionnelle multi variée de la covariance (MANCOVA) pour le contrôle d'âge et du Ravena été effectuée pour déterminer les différences possibles entre les deux groupes sur les tests de conscience phonologique (CP), consciences morphologique (CM) et l'attention visuelle (AV). Les groupes différaient a tous les niveaux [Pillai's = 0,43, F (3, 13) = 34,40, p <0,001, partiel η2 = 0,43]. Les analyses plus détaillées (ANOVA) ont montré des différences associées au facteur « Groupe » dans la CP [F (1, 13) = 76,27, p <0,001, partiel η2 = 0,35]; la CM (F (1, 13) = 24,21, p <0,001, η2 partiel = 0,15] et l'AV (F (1, 13) = 24,62, p <0,001, η2 partiel = 0,15].

En outre, l'analyse de corrélation partielle (Tableau 2), en neutralisant l'effet de l'âge et de Raven, a montré que la lecture de mots et de pseudo-mots est significativement corrélée à la conscience phonologique, à l'attention visuelle et à la conscience morphologique (tous les ps <0,001).

Tableau(2) Corrélations entre toutes les mesures de l'étude.

Variables	Lecture	PA.B	PA.D	MA	VS.O	VA.L
Lecture	-	.42***	.70***	.59***	.38***	.39***
CP de Mélange		-	.48***	.25**	.13	.19*
CP Suppression			-	.41***	.22**	.20*
CM				-	.29***	.29***
AV objets					-	.76***
AV lettres						-

Note: CP= conscience phonologique; AV= attention visuel; CM= conscience morphologique; MV= mémoire visuelle ; NS = non significatif.
p<.05; **p<.01;*p<.001*

4. Discussion :

Comme prévu, les résultats ont montré que la CP et la CM sont fortement corrélées à la lecture des mots et des pseudos-mots. Ce résultat duplique une étude antérieure (Layes et al, 2015) où la conscience phonologique a été trouvée un facteur prédictif robuste de la performance en lecture des mots chez les enfants arabophones scolarisés en 4eme et 5eme années primaires. Plusieurs chercheurs ont débattu la relation de la conscience phonologique et morphologique en tant que deux composantes de la conscience métalinguistique, au développement ultérieur de la compétence de lecture chez les enfants (Berninger, Abbott, Nagy, & Carlisle, 2010).

Des résultats similaires ont été obtenus pas d'autres études sur des enfants arabophones. Dans ce contexte, Tibi (2016) a constaté que la CP était le prédicteur le plus important de la lecture chez les enfants de 3ème année scolaire. Dans cette étude, la contribution de la CM est demeure après avoir pris en compte d'autres facteurs linguistiques et cognitifs. Des résultats similaires ont été rapportés par une étude menée par Al-Mannai et Everatt (2005) où on a trouvé que la CP anticipe la lecture des mots chez les jeunes élèves arabophones de la 1ère jusqu'à la 3ème année. Ces auteurs ont constatés que les aptitudes phonologiques mesurées par le décodage des pseudo-mots et la CP étaient les meilleurs prédicteurs de la lecture et de l'orthographe. Abu-Ahmad, Ibrahim et Share (2013) ont également montré que le prédicteur individuel le plus significatif de la reconnaissance des mots est la conscience phonémique. Les enfants semblent renforcer leur compétence phonologique à l'école du fait qu'ils sont constamment exposés au processus d'apprentissage et de lecture. Ainsi, la CP favorise un processus de lecture normal et, en retour, le processus de l'apprentissage de la lecture affecte le développement de la CP.

Nos résultats sont en divergence avec certaines recherches précédentes qui indiquent que l'impact de la CP diminue progressivement en tant qu'une compétence importante de lecture dans les langues transparentes (Furnes & Samuelsson, 2010). A l'inverse notre étude a montré que la CP continue à jouer un rôle primordial dans le développement de la lecture des mots en arabe, langue transparente, après le premier stade d'apprentissage de la lecture. Ziegler et al. (2010) ont montré que l'impact de la CP en qualité d'un facteur principal associé à la performance en lecture chez enfants en 2ème année, était modulé par la transparence orthographique. Il est vraisemblable que le processus d'identification des mots écrits utilisés par les lecteurs arabophones diffère des autres langues quant à l'utilisation des signes de voyellisation. Bien que la lecture soit de plus en plus automatisée au fur et à mesure que l'expérience en lecture augmente, le besoin de signes de voyellisation persiste d'une année à l'autre.

La langue arabe est une langue homographique, en ce sens que les mots se ressemblent orthographiquement lorsqu'ils ne sont pas voyellisés. C'est ainsi que la présence des voyelles courtes (*HARAKAT*) peuvent rendre la prononciation des mots plus précise d'où la précision de lecture des mots (Abu-Rabia, 2001). Ainsi, le traitement phonologique semble continuer à jouer un rôle essentiel même dans les étapes ultérieures du développement de la lecture, car la reconnaissance des mots en arabe est essentiellement fondée sur des modèles phonologiques basée sur le traitement des racines. Ainsi, la nature phonologique de la langue arabe, dont la correspondance de graphèmes-phonèmes est très consistante, est susceptible de jouer un rôle facilitateur dans la lecture des mots (normaux ou en difficulté de lecture). Mann (2000) a noté que la conscience morphémique est fondamentalement basée sur la conscience des syllabes et la CP. Par conséquent, la relation bi-directionnelle entre la phonologie et la morphologie favorise le développement de la lecture.

La deuxième conclusion principale de notre étude est que la conscience morphologique est significativement corrélée à la lecture des mots et des pseudo-mots, indiquant son rôle clé dans le développement de la lecture chez l'enfant. De nombreuses études ont aussi montré que la conscience morphologique explique la variance des scores dans les taches de lecture de mots (Deacon & Kirby, 2004). Carlisle (2000) a démontré que pour les élèves de 3ème et de 5ème années, il existe une association significatif entre la conscience de

la structure et la capacité à reconnaitre des mots morphologiquement complexes. La force de l'association entre la conscience morphologique et la lecture est manifestée par la capacité de l'enfant à analyser des mots complexes, à identifier la structure de base d'un mot et à y séparer les affixes. Ceci permet à l'enfant d'identifier les mots en se référant au lexique mentale, ce qui peut contribuer à élargir son vocabulaire et sa capacité de lecture (Carlisle, 2000).

Des études antérieures (Abu-Rabia, 2003) ont montré que la morphologie, à travers les tâches d'identification et de production, était le prédicteur le plus puissant de la précision de lecture chez les lecteurs dyslexiques et non-dyslexiques scolarisés en 3ème jusqu'à 9ème années. Les différences les plus significatives entre les enfants dyslexiques et les normo-lecteurs, appariés en âge chronologique et en niveau de lecture, ont été observées au niveau des tâches morphologiques (Abu-Rabia et al., 2003). Ces résultats soutiennent l'idée que les lecteurs arabophones s'appuient sur l'identification des racines des mots en tant que entités morphologiques clés pour l'accès lexical en lecture.

Plus récemment, Abu Ahmad, Ibrahim et Share (2013) ont constaté que la CM est un facteur supplémentaire important dans la reconnaissance précoce des mots voyellisés. Ce résultat souligne la relation entre la CM et le développement de la lecture dans différentes langues. Schiff et Saiegh-Haddad (2018) ont examiné les la performance en CP et en CM ainsi que la lecture de mots chez les enfants arabophones, en comparant l'exécution de ces tâches en deux versions, arabe vernaculaire et standard. Les résultats ont montré un écart significatif entre la 2éme et la 4éme années scolaire dans la CP et la CM, mais cette différence a disparait entre les niveaux scolaires plus avancés, à savoir de la 6 éme à la 8 éme années, pour les tâches CP et CM. Dans l'ensemble, les données empiriques de ces études indiquent selon les auteurs l'importance de la CM pour la lecture en arabe.

Nos résultats ont également montré que l'attention visuelle était corrélée d'une façon significative à CM et à la lecture. Il semble que la racine du morphème-racine des mots soit au centre du processus de l'attention visuelle pendant la lecture, car la racine est l'unité de base porteuse du sens du mot. Ainsi, l'AV permet aux lecteurs d'analyser la structure interne des mots et de les décodé adéquatement. Diverses études sur l'attention visuelle chez les enfants suggèrent que les enfants atteints de dyslexie développementale ont une vitesse de traitement d'information plus lente lors de l'exécution des taches de barrage (Hawelka et Wimmer, 2005). Hari et Renvall (2001) expliquent ces caractéristiques par la Théorie du Déplacement Attentionnel Ralenti, qui suggère que le traitement d'une séquence de stimuli est ralentie par une capture attentionnelle lente et un temps de réaction étalé. Facoetti et ses collaborateurs (2000) ont montré que les troubles visuels, souvent associés à la dyslexie, pourraient être déterminés par un déficit d'attention spatiale, c'est-à-dire un déficit des mécanismes qui perturbe le traitement des informations (déficit de concentration attentionnelle). Ces données empiriques suggèrent une implication cruciale de l'attention visuo-spatiale dans la dyslexie où le déficit peut être attribué à un traitement défectueux de l'information visuelle (Facoetti, Turatto, Lorusso, Mascetti, 2001).

En guise de conclusion, les données de la présente étude montre bien le rôle respectif des facteurs métalinguistiques, la conscience phonologique et la conscience morphologique, et de l'attention visuelle dans la performance en lecture de mots et de pseudo-mots. Ce rôle est lié à la fois de la nature de la tache de reconnaissance des mots, universellement reconnu, et aussi aux caractéristiques orthographiques de la langue arabe.

Références bibliographiques :

Abu-Ahamad, H., Ibrahim, R., and Share. D. L. (2008). Cognitive Predictors of Early Reading Ability in Arabic: A Longitudinal Study from Kindergarten to Grade 2, In S. Elinor. S & M. Joshi. M. (Eds) Handbook of Arabic Literacy. Springer, Dordrecht, Heidlberg, London, New York.

Abu-Rabia, S., and Awwad, Y. (2004). Morphological structures in visual word recognition: the case of Arabic J. Res. Read 27: 321-336.

Abu-Rabia, S., and Taha, H. (2004). Reading and spelling error analysis of native Arabic dyslexic readers Read. Writ 17, 651-690.

Abu-Rabia, S., and Abu-Rahmoun, N. (2012). The role of phonology and morphology in the development of basic reading skills of dyslexic and normal native Arabic readers. Creat Edu 3 (7): 1259-1268.

Al-Mannai, H. A., and Everatt, J. (2005). Phonological processing skills as predictors of literacy amongst Arabic speaking Bahraini school children. Dyslexia 11: 269-291.

Berninger, V.W., Abbott, R.D., Nagy, W., and Carlisle, J. (2010). Growth in phonological, orthographic, and morphological awareness in grades 1 to 6. J. Psycholinguist. Res 39:141–163.

Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading Read Writ 12: 169-190.

Casco, C., Tressoldi, P. E., and Dellantonio, A. (1998). Visual selective attention and reading efficiency are related in children Cortex 34 (4): 531-546.

Deacon, S. H., and Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development App. Psycholinguist 25: 223–238.

Deacon, S. H., Benere, J., and Pasquarella, A. (2012). Reciprocal relationship: children’s morphological awareness and their reading accuracy across grade 2 to 3 Dev. Psychol 49 (6):1113-1126

Facoetti, A., Paganoni, P., Turatto, M., Marzola, V., and Mascetti, G.G. (2000). Visuo–spatial attention in developmental dyslexia Cortex 36: 109–123.

Facoetti, A., Turatto, M., Lorusso, M.L., and Mascetti, G.G. (2001). Orienting of visual attention in dyslexia: evidence for asymmetric hemispheric control of attention Exp. Brain Res 138: 46-53.

Ferretti, G., Mazzotti, S., and Brizzolara, D. (2008). Visual scanning and reading ability in normal and dyslexic children Behav. Neurol 19: 87-92.

Furnes, B., and Samuelsson, S. (2010). Predicting reading and spelling difficulties in transparent and opaque orthographies: a comparison between Scandinavian and US/Australian children Dyslexia 16: 119-142.

Garson, D. G. (2008). Factor analysis: Statnotes. Retrieved March 22, 2008, from North Carolina State University Public Administration Program, www2.chass.ncsu.edu/garson/pa765/factor.htm.

Geldmacher, D. S. (1998). Stimulus characteristics determine processing approach on random array letter-cancellation tasks Brain Cognit 36: 346-354.

Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., and Tatham, R. (2006) Multivariate Data Analysis (6th ed.), Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Hari, R., and Renvall, H. (2001). Impaired processing of rapid stimulus sequences in dyslexia Trend. Cognit. Sc 5 (12): 525-532.

Hawelka, S., and Wimmer, H. (2005). Impaired visual processing of multi-element arrays is associated with increased number of eye movements in dyslexic reading Vis. Res 45: 855-863.

Hoyle, R. (1995). The structural equation modelling approach: Basic concepts and fundamental issues. In R. H. Hoyle (Ed.), Structural equation modelling: Concepts, issues, and applications (pp. 1-15). Thousand Oaks CA: Sage.

Ibrahim, R., Eviatar, Z., and Aharon Peretz, J. (2002). The characteristics of the Arabic orthography slow its cognitive processing. Neuropsychol 16: 322-326.

Kirby, J. R., Deacon, S. H., Bowers, P. N., Izenberg, L., Wade-Woolley, L., and Parrila, R. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. Read Writ 25: 389-410.

Landerl, K., Ramus, F., Moll, K., Lyytinen, H., Leppänen, P. H. T., Lohvansuu, K., … Schulte-Körne, G. (2012). Predictors of developmental dyslexia in European Reading Development in European Orthographies 31 orthographies with varying complexity J. Child Psychol. Psychiat 54(6):686-94.

Layes, S., Lalonde, R., Mecheri, S., and Rebaï, M. (2015). Phonological and cognitive reading related skills as predictors of word reading and reading comprehension among Arabic dyslexic children Psychol 6: 20-38.

Layes, S., Lalonde, R., and Rebaï, M. (2016). Study on Morphological Awareness and Rapid Automatized Naming Through Word Reading and Comprehension in Normal and Disabled Reading Arabic-Speaking Children Read Writ Quart

Lewandowska, M., Milner, R., Ganc, M., Włodarczyk, E., and Skarżyński, H. (2014). Attention dysfunction subtypes of developmental dyslexia Inter. Medic. J. Exp. Clinic. Res 20: 22, 56-68.

Lima, R. F., Azoni, C. A., and Ciasca, S. M. (2010). Attentional performance and executive functions in children with learning difficulties. Psicologia: Reflexão e Crítica 24: 685-691.

Mann, V. (2000). Introduction to the special issue on morphology and the acquisition of alphabetic writing systems. Read. Writ 12, 143–147.

Pennington B. F., Santerre-Lemmon L., Rosenberg J., MacDonald B., Boada R., Friend A., et al. (2012). Individual prediction of dyslexia by single versus multiple deficit models. J. Ab. Psychol 121, 212.

Peterson, R. L., and Pennington, B. F. (2012). Developmental dyslexia Lancet 379: 1997-2007.

Ramus, F., and Szenkovits, G. (2008).What phonological deficit? J. Exp. Psychol 61:129-141.

Schiff , R., and Saiegh-Haddad, E .(2018). Development and relationships between phonological awareness, morphological awareness and word reading in spoken and standard Arabic. Front. Psychol 9, 356.

Schumacker, R., and Lomax, R. (2004) A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling (2nd Ed), Lawrence Erlbaum,Mahwah, NJ.

Sireteanu, R., Goebel, C., Goertz, R., Werner, I., Nalewajko, M., and Thiel, A (2008). Impaired serial visual search in children with developmental dyslexia. In G.F Eden & D.L Flower (Eds) Learning, skill acquisition, reading, and dyslexia, (pp199–211). Oxford, Blackwell.

Tibi, S., and Kirby, J. R. (2018). Investigating phonological awareness and naming speed as predictors of reading in Arabic. Sc. Stud. Read 22 (1): 70-84.

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., and Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? J.Child Psychol. Psych 45: -40.

Verhoeven, L., Reitsma, P., and Siegel, L. S. (2010). Cognitive and linguistic factors in reading acquisition. Read. Writ 24 (4): 387-394.

Vidyasagar T. R., Pammer K. (2010). Dyslexia: a deficit in visuo-spatial attention, not in phonological processing. Trends in Cognitive Sciences. 14 57–63

Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R., et al. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: a 5-year longitudinal study Dev. Psychol 33: 468–479.

Ziegler, J. C., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Faísca, L., ... and Blomert, L. P. M. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: a cross-language investigation Psychol. Sc 21(4): 551-559.

Ziegler, J. C., and Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory Psychol. Bull 131: 3-29.

How to cite this article by the APA style:

Bouakkaz, Torkia & Layes, Smail (2019). Les facteurs métalinguistiques et visuo-attentionnels prédictifs de la performance en lecture chez l'enfant: étude comparative entre enfants dyslexiques et normo-lecteurs.*Journal of Psychological and Educational Sciences*. 5 (4). Algeria: El-OuedUniversity.282-291