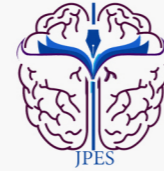




مجلة العلوم النفسية والتربوية



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



المجلد 6، العدد (3)
2020

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



جامعة الشهيد حمزة 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 6 , Issue (3)
2020





مجلة العلوم النفسية والتربوية



مجلة دولية محكمة ومتخصصة ومصنفة في الصنف "ج"، تصدر عن جامعة الشهيد حمّـة 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 فرحاني - مدير الجامعة

المدير الشرفي

أ.د. عبد الرحمن نرككي - عميد كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

مدير المجلة ورئيس هيئة التحرير

أ.د. إسماعيل لعيس

هيئة التحرير

أ.د. بنعيسى زغبوش جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس- المغرب	Pr. Denis LOGROS Paris 8-France	أ.د. أحمد بن دانية جامعة الملك فهد للبترول- السعودية	أ.د. محمد مقداد جامعة البحرين- البحرين
أ.د. عبد الحسين الجبوري جامعة بغداد- العراق	د. خالد صلاح حنفي محمود جامعة الإسكندرية- مصر	أ.د. أميرة جابر هاشم جامعة الكوفة- العراق	أ.د. نادية شرادي جامعة البليدة(2)- الجزائر
أ.د. الطاهر بن التجاني جامعة الأغواط- الجزائر	أ.د. وليد سرحان رئيس تحرير المجلة العربية للطب النفسي بالأردن	أ.د. سعود مبارك البادري وزارة التربية والتعليم- السعودية	أ.د. كريمة علاق جامعة مستغانم- الجزائر
أ.د. ربيعة جعفرور جامعة ورقلة- الجزائر	أ.د. سلاف مشري جامعة الوادي- الجزائر	أ.د. حليلة قادري جامعة وهران 2- الجزائر	أ.د. لطيفة زروالي جامعة وهران 2- الجزائر
د. محمد احمد مرشد القواس جامعة إب- اليمن	د. الزهرة الأسود جامعة الوادي- الجزائر	د. أمجد عزات جمعة جامعة الشرقية- عمان	د. رمضان عاشور حسين سالم جامعة الباحة- السعودية
د. زهير النواجحة جامعة القدس المفتوحة- فلسطين	د. إبراهيم المصري جامعة الخليل- فلسطين	د. سامية رحال جامعة الشلف- الجزائر	د. عمار حمامة جامعة الوادي- الجزائر
د. أسماء لشهب جامعة الوادي- الجزائر	د. عدنان محمد عبده القاضي جامعة تعز- اليمن	د. عفرأ إبراهيم العبيدي جامعة بغداد- العراق	د. هبة محمد السيد ناصف جامعة عين شمس- مصر

السكرتارية

د. جهيدة ضيات د. هشام خنפור أ. نبيلة بريك (جامعة الوادي- الجزائر)

المجلد 6 العدد (3) . 2020

رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم النفسية والتربوية

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

الهاتف: 0021332120764 تليفاكس: 00 21332120765

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

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

البريد الإلكتروني للمجلة: jpes@univ-eloued.dz

الهيئة العلمية الاستشارية للمجلة

من الجزائر

أ.د. الطيب بالعربي جامعة الجزائر 2	أ.د. امحمد تيغزة جامعة وهران	أ.د. علي تعوينات جامعة الجزائر 2	أ.د. بن الطاهر التجاني جامعة الأغواط	أ.د. نادية شرادي جامعة البليدة 2
أ.د. محمد داودي جامعة الأغواط	أ.د. لطيفة زروالي جامعة وهران 2	أ.د. سامية ابريغم جامعة أم البواقي	أ.د. نادية بن زعموش جامعة ورقلة.	أ.د. حليلة قادري جامعة وهران
أ.د. سميرة ركزة جامعة البليدة.	أ.د. فتيحة بن زروال جامعة أم البواقي	أ.د. منصور بوقصارة جامعة وهران 2	أ.د. فتيحة كركوش جامعة البليدة	أ.د. يمينة خلادي جامعة ورقلة
أ.د. عمارين شريك جامعة الجلفة	أ.د. العربي غريب جامعة وهران 2	أ.د. انتصار صحراوي جامعة بجاية	أ.د. عبد الله صحراوي جامعة سطيف 2	أ.د. شوقي ممادي جامعة الوادي-الجزائر
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	أ.د. كمال عبد الله المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة
أ.د. فتيحة بلعسلة المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة.	أ.د. سلاف مشري جامعة الوادي	أ.د. ربيعة جعفرور. جامعة ورقلة	د. سميرة بولقدام جامعة سعيدة.	د. صبرينة قهار جامعة الجزائر 2..
د. الزهرة الأسود جامعة الوادي	د. سامية رحال جامعة الشلف	د. سعاد ابراهيمي جامعة الأغواط	د. علي خرف الله جامعة الوادي-	د. آسيا بومعروف مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية
د. مليكة شعباني جامعة الجزائر 2-	د. سعدية زروق جامعة الأغواط	د. عزوزكتفي جامعة المسيلة	د. نفيسة بوريدح جامعة الجزائر 2	د. كهينة لطاد مركز البحث العلمي والتقني في تطوير اللغة العربية
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. صليحة بوزيد جامعة بجاية	د. محمد روبي جامعة المسيلة.	د. علي عون جامعة الأغواط	د. خيرة لزعر. جامعة الوادي	د. توفيق برغوثي مركز البحث في العلوم الإسلامية والحضارة بالأغواط
د. شفيقة كحول جامعة بسكرة	د. حدة زدام. جامعة البليدة 2.	أ.د. عمر بولهاوش . جامعة عنابة.	د. عفيفة جديدي جامعة البويرة	د. نسيمة بومعروف جامعة بسكرة.
د. فارس اسعادي جامعة الوادي.	د. أحمد كريش جامعة البليدة	د. هناء شريفي. جامعة الجزائر 2	د. مصباح الهلي جامعة الوادي.	د. يمينة مدوري جامعة سكيكدة. الجزائر

د. يوسف قدوري	د. يمينة بونوارة.	د. آمال عمراني	د. غانية منصور	د. ابتسام مشري.
جامعة غرداية	جامعة باتنة 1.	جامعة مستغانم	جامعة البويرة	جامعة البليدة 2
د. محمد رضا شنة	د. حسينة ميلودي	د. نور الدين زعتر	د. يوسف جوادي	د. توفيق زروقي.
جامعة الوادي	جامعة البليدة	جامعة الجلفة	جامعة بسكرة	جامعة تبسة.
د. عبد الحميد عطا الله	د. حاتم سماتي	د. أحمد زقاوة	د. عمار حمامة	د. فريدة قادري
جامعة الوادي	جامعة تيارت	المركز الجامعي غليزان	جامعة الوادي	جامعة الجزائر 2
د. حليلة شريفي	د. عبد الحق بركات	د. فاروق طباع	د. عمار شوشان	د. أحمد رماضنية
جامعة المسيلة	جامعة المسيلة	جامعة سطيف 2	جامعة باتنة 2	جامعة الأغواط
				د. عبد الحفيظ
				قادري
				جامعة باتنة

من خارج الجزائر

أ.د. بنعيسى زغبوس. جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس - المغرب	أ.د. فريال أبو عواد الجامعة الأردنية-الأردن	أ.د. أميرة جابر هاشم. جامعة الكوفة-العراق	أ.د. أسماء العطية جامعة قطر -قطر	أ.د. أحمد بن دانية جامعة الملك فهد للبترول. السعودية
أ.د. وليد سرحان رئيس تحرير المجلة العربية للطب النفسي بالأردن	د. زهير النواجحة. جامعة القدس المتفوحة. فلسطين	أ.د. محمد مقداد. جامعة البحرين. البحرين	أ.د. رانيا الصاوي - جامعة القصيم- السعودية	د. رمضان عاشور سالم- جامعة حلوان. مصر
أ.د. أحمد صادق عبد المجيد - جامعة الملك خالد-أبها السعودية	د. زيد أحمد الهدور. جامعة ذمار. اليمن	أ.د. عمار الفريجات جامعة عجلون-الأردن	أ.د. أفراح جاسم محمد جامعة بغداد-العراق	أ.د. عبد الكريم المدهون جامعة فلسطين-فلسطين
أ.د. العفراء العبيدي إبراهيم جامعة بغداد-العراق	د. عدنان محمد القاضي. جامعة تعز. اليمن	د. جعفر أبو صاع جامعة القدس المتفوحة. فلسطين	د. أسامة ربيع عامر جامعة الملك خالد. أبها. السعودية	د. محمد مرشد القواس. جامعة إب. اليمن
د. سعود مبارك البادري. وزارة التربية والتعليم. السعودية	د. سمية مزغيش. جامعة الحدود الشمالية. السعودية	د. أمجد عزت جمعة. جامعة القدس المتفوحة- فلسطين	د. عبد الرشيد ناصر جامعة ظفار. السعودية	د. محمد أسامة عامر جامعة القدس المتفوحة. فلسطين
د. احمد حسن محارب حراشه جامعة سطاتم-السعودية	د. رياض القطراوي وكالة الغوث الدولية - فلسطين	د. الخلف حسين زيدان. وزارة التربية العراقية. العراق	د. عاصم أحمد خليل شمام. جامعة الموصل. العراق	د. سحر عبده السيد. جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز. السعودية
د. خالد صلاح حنفي محمود. جامعة الاسكندرية-مصر	د. حنان عبد الغفار عطية جامعة القاهرة- مصر	د. محمد أبو الرُّب- جامعة جدة- السعودية	د. علي لطفي قشمر جامعة الاستقلال- فلسطين	د. الدعيس عبد الكريم عبده جامعة صنعاء- اليمن
د. شريف السعودي جامعة الشرقية-السعودية	د. مجذوب أحمد محمد قمر. جامعة دنقلا. السودان	د. هبة محمد السيد ناصف. جامعة عين شمس. مصر	د. عبد الكريم سعيد الدعيس جامعة اليمن- اليمن	د. أكرم الحجوج وزارة التربية والتعليم العالي - فلسطين
			د. إبراهيم المصري. جامعة الخليل. فلسطين	د. ناصر علي برقي المجلس العربي للأخلاق والمواطنة - مصر

تعريف المجلة

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 (مارس، جوان، سبتمبر وديسمبر)، 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 "أرسيف" 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.

قواعد النشر

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 انقر على البند "إرسال 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 للبحث 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 مؤهلاً 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 منطويين تحت شبكته، وفقاً لشبكة تقييم موحدة يجب عليهم تعبئتها بشكل إلزامي. ويمكن أيضاً 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 ثم 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 شهراً واحداً.
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 يوماً، 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 لقراءها 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 موحدة 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 والتقييد 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 كل 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 (المُقيِّم) رئيس التحرير وهيئة التحرير في اتخاذ قرار النشر وكذلك مساعدة المؤلف في تحسين المقال وتصويبه.
- ◆ **سرعة الخدمة والتقييد بالأجال:** على المُحكِّم المبادرة والسرعة في القيام بتقييم المقال الموجه إليه في الأجل المحددة، وإذا تعذر ذلك بعد القيام بالدراسة الأولية للمقال، عليه إبلاغ رئيس التحرير بأن موضوع المقال خارج نطاق عمل المحكم، 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 عنها 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 يهملها المؤلف، وأي نص أو فقرة مأخوذة من أعمال أخرى منشوره سابقا يجب تهميشها بشكل صحيح، وعلى المُحكِّم 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؛ ومجلة 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 المقيّم.
- ◆ **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 يؤدي دوراً كبيراً في إعداد المقال والتخطيط له، أما بقية المؤلفين يُذكرون أيضاً في المقال على أنهم مساهمون فيه فعلاً، ويجب أن يتأكد المؤلف الأصلي للمقال من وجود الأسماء والمعلومات الخاصة بجميع المؤلفين، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للمقال؛ كما يجب أن يطلع المؤلفون بأجمعهم عن المقالة جيداً، 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 ذكر 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 تنبه واكتشف وجود خطأ جوهرياً وعدم الدقة في جزئيات مقاله في أي زمن، أن يشعر فوراً 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 كلياً أو جزئياً، 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 رسوماً على التحكيم، قبول النشر والطبع. عند قبول مقال، يتم نقل حقوق النشر تلقائياً 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 تطبيقاً للمبدأ القائل بأن "إتاحة الأبحاث بحرية للجمهور يدعم تبادلاً عالمياً أكبر للمعرفة".

Journal of Psychological and Educational Sciences 

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:



نتمحة
shamaa



ASJP
Algerian Scientific Journal Platform



دليل الدوريات العربية المجانية



TOGETHER WE REACH THE GOAL



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





معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي
قاعدة البيانات العربية الرقمية

Arcif
Analytics

عَرَفَة
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 بغائق التحية والتقدير، و نهدبكم أطيب التحيات وأسمى الأمانى.

يسر معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية (أرسيف - 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 والعالمى في التحولات الرقمية للتعليم الجامعي العربي" بالتعاون مع الجامعة الأمريكية في بيروت بتاريخ 3 أكتوبر 2019.

يضع معامل التأثير "أرسيف Arcif" لإشراف مجلس الإشراف والتنسيق الذي يتكون من ممثلين لعدة جهات عربية ودولية: (مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت، لجنة الأمم المتحدة لغرب اسيا (الإسكوا)، مكتبة الإسكندرية، 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 "أرسيف 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 "أرسيف Arcif" في تقرير عام 2019 .

ويسرنا تهنئتم وإعلامكم بأن **مجلة العلوم النفسية و التربوية** الصادرة عن **جامعة الشهيد حمه لخضر-الوادي**، قد نجحت بالحصول على معايير اعتماد معامل "أرسيف 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 "أرسيف 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 "أرسيف Arcif" الخاص بمجلتكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

أ.د. سامي الخزندار
رئيس مبادرة معامل التأثير
'أرسيف Arcif'



+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

محتويات العدد

31-14	أثر استخدام التجارب البديلة في تصحيح التصورات الخاطئة لمفاهيم التحول الفيزيائي لدى تلاميذ التعليم المتوسط بالجزائر - زهرة دوادي مخبر تعليمية العلوم والرياضيات، المدرسة العليا للأساتذة القبة - الجزائر - سيد علي ريان - جعفر جبالي المدرسة العليا للأساتذة القبة - الجزائر	1
49-32	التكوين الجامعي ودوره في التحضير للحياة الوظيفية: دراسة تقييمية لبرامج التكوين في تخصصات علم المكتبات - حمزة لعجال - أكرم بوطورة مخبر الدراسات في الرقمنة وصناعة المعلومات الإلكترونية بالمكتبات، الأرشيف والتوثيق، جامعة تبسة - الجزائر	2
75-50	فاعلية برنامج تدريبي سلوكي مقترح لتنمية مهارات العناية والمهارات الاجتماعية لدى أطفال متلازمة داون إعاقة عقلية متوسطة - عز الدين شوشاني عبيدي - لبنى زعرور مخبر الانثروبولوجيا التحليلية وعلم النفس المرضي جامعة الجزائر 2- الجزائر	3
89-76	معتقدات المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي حول سلوك التدخين - دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية باتنة. - حليلة عكسة جامعة باتنة 1- الجزائر	4
100-90	الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي دراسة ميدانية ببلديتي الرقيبة وقمار ولاية الوادي - خيارى رضواني - محمد الطاهر طعيلي جامعة الجزائر 2- الجزائر	5
114-101	استخدام اختبار تحصيلي لتشخيص التفوق في مادة المعلوماتية للسنة أولى متوسط وفق نموذج راش - عفيف مرنيذ - عدة بشير مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكات النفسية والتربوية، جامعة مستغانم-الجزائر	6
139-115	إدمان الإنترنت وعلاقته بالمساندة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة - عدنان محمد عبده القاضي جامعه تعز-اليمن	7
159-140	درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرفين التربويين بالمؤسسات التعليمية من وجهة نظر المعلمين - محمد القططي - محمد أوباجي جامعة المدية- الجزائر	8

171-160	الاتجاهات النفسية لفئة المنفذين نحو أداء مشرفيهم بمؤسسة حجار السود لإنتاج الاسمنت سكيكدة - كمال بوالشرش جامعة عنابة - الجزائر	9
187-172	التفكير الايجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإجازة (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي - حياة بن عيشة - سميرة ركزة جامعة البليدة-2- الجزائر	10
202-188	الصور الوالدية عند المراهق المدمن على المخدرات دراسة عيادية -أحمد عوادي مخبر علم النفس المرضي المرضي والأنثروبولوجيا التحليلية، جامعة الجزائر-2-الجزائر -محمود بن خليفة جامعة الجزائر-2-الجزائر	11
226-203	بناء مقياس الوعي المهني لدى طلبة السنة الأولى جامعي -عائشة قروي -سلاف مشري مخبر علم النفس المعرفي والاجتماعي، جامعة الوادي-الجزائر	12
238-227	الخصائص السيكومترية لمقياس الرضا عن الاختيار الدراسي (البنية العاملية للرضا عن الاختيار الدراسي) -وفاء العالم -عدي صبيري جامعة الرباط - المغرب	13
251-239	مستوى الشعور بالأمن النفسي في ظل بعض المتغيرات (دراسة ميدانية على طلبة جامعة تلمسان) - أحلام هواري - يحيى بشلاغم جامعة تلمسان- الجزائر	14
264-252	قلق الموت لدى المقبلين على العملية الجراحية - سمية وقاد -محمد مكي مخبر وسائل التقصي وتقنيات العلاج، جامعة وهران-2- الجزائر	15
289-265	فاعلية العلاج بالرسم في خفض الاكسيثيميا لدى اللاجنات السوريات -فاتن عيسى السيوف باحث مستقل- الأردن	16
299-290	Dyslexia between Reality and Misconception: Investigating Algerian EFL Teachers' Awareness of Dyslexia Case of EFL Teachers in Batna Middle Schools - Saida TOBBI Batna 2 University, Algeria	17
312-300	Fonctionnement et dysfonctionnement du langage selon le modèle de la médiation - Fouzia BADAoui - Assia BOUMARAF Centre de Recherche Scientifique Et Technique pour Le Développement De La Langue Arabe, Algérie	18
328-313	De l'attache à la tache: l'anorexie mentale à l'adolescence. Présentation d'un cas clinique - Amel DEHANE Université d' Annaba, Algérie	19

أثر استخدام التجارب البديلة في تصحيح التصورات الخاطئة لمفاهيم التحول الفيزيائي لدى تلاميذ التعليم المتوسط بالجزائر

The effect of using alternative experiments in correcting the misconceptions of the concepts of physical change among middle school students in Algeria

زهرة دوادي^{1*}، سيد علي ريان²، جعفر جبالي³

¹ مخبر تعليمية العلوم والرياضيات، المدرسة العليا للأساتذة القبة (الجزائر)، douadi.zohra@yahoo.fr

² المدرسة العليا للأساتذة القبة (الجزائر)، sidalirayane@yahoo.fr

³ المدرسة العليا للأساتذة القبة (الجزائر)، djabalidjaafar@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2019-12-01

تاريخ القبول: 2020-06-29

تاريخ النشر: 2020-09-26

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام التجارب البديلة في تصحيح التصورات الخاطئة لمفاهيم التحول الفيزيائي لدى تلاميذ التعليم المتوسط، استخدمنا المنهج الوصفي والتجريبي، حيث تكونت عينة البحث من 100 تلميذ في المجموعة الضابطة و20 تلميذا في المجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط بولاية الجزائر في العام الدراسي (2018/2017)، وتمثلت أدوات الدراسة في تصميم تجارب بديلة بسيطة وكذا اختبار التصورات الخاطئة حول التحول الفيزيائي عبارة عن اختيار من متعدد متبوع بتعليل الإجابة، دُرس موضوع التحول الفيزيائي لأفراد المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية ولأفراد المجموعة التجريبية باستخدام التجارب البديلة؛ أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0,05)$ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبار لصالح المجموعة التجريبية؛ وقد أوصت الدراسة بتبني التجارب البديلة من أجل تطوير العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التجارب البديلة؛ التصورات الخاطئة؛ المفاهيم؛ التعليم؛ التحول الفيزيائي.

Abstract: The aim of this study was to investigate the effect of using alternative experiments in correcting the misconceptions of the concepts of physical change among middle school students. We used descriptive and experimental approaches, the research sample consisted of 100 students in the controlled group and 20 students in the experimental group of students of the first year of middle school in in Algeriacity in the academic year (2017/2018), The tools of the study were to design simple alternative experiments as well as to test misconceptions about physical change, The controlled group was studied physical change using the conventional way , but the experimental group was studied using the alternative experiments, The results of the study showed that there were statistically significant differences at the level of $(\alpha \leq 0,05)$ between the main scores of the experimental group and the controlled group to the test in favor of the experimental group, The study recommended the adoption of alternative experiments in order to develop the educational process.

Keywords: Alternative conceptions; Misconceptions; Concepts; Education ; physical change.

1- مقدمة

لقد توصل الباحثون والمختصون إلى أن التلاميذ كثيرا ما يأتون إلى حجرة الدراسة وفي حوزتهم أفكار وتصورات بديلة عن المفاهيم العلمية، والظواهر الطبيعية التي تحيط بهم وتلك التصورات تتعارض في كثير من الأحيان مع التصور العلمي الذي يفترض أن يكتسبه التلاميذ، وهذه التصورات واسعة الانتشار بينهم في جميع مراحل التعليم وتتضح في مختلف مجالات العلوم، وهي صعبة التغيير والاستبدال كما أنها تؤثر في التعليم اللاحق (الغليظ، 2007، 14).

إن وجود التصورات البديلة لدى التلاميذ يؤدي إلى تأثير سلبي على فاعلية التعلم، وذلك لأن تعلم المفاهيم يصاحبه بعض الصعوبات للعديد من التلاميذ، وهذه الصعوبات في أغلب الأحيان ناتجة عن تجاهل المعلمين للتصورات والتفسيرات البديلة الموجودة لدى التلاميذ قبل دراستهم هذه المفاهيم، ولقد أصبح التحدي الذي يواجه المعلمين الآن ليس فقط مساعدة التلاميذ على تعلم المفاهيم بصورة سليمة، بل مساعدتهم على تعديل التصورات البديلة عن المفاهيم العلمية الموجودة داخل بنياتهم المعرفية، فلا بد أن يكون لدى المعلم وعي بتصورات التلاميذ البديلة (بوختالة، 2018، 65).

ويملك الطلبة عدة تصورات بديلة وخطئة حول مفاهيم العلوم الفيزيائية فمنها ما يتعلق ببنية المادة (تيس ومراد، 2007)، مفاهيم المادة وخصائصها وحالاتها (الدهمش، 2014)، حالات المادة الثلاث (الشايح والحربي، 2011)، مفاهيم الكيمياء العامة (المول والكتلة المولية، التكافؤ، المعادلة الكيميائية) (الحافظ وحسين، 2016) القوة والحركة والكهرباء (الغليظ، 2007)، المفاهيم الحرارية (Alwan, 2018; Douadi, Rayane & Djabali, 2018; Pathare & Paradhan, 2005; Yeo & Zadnik, 2001).

كما أن أسباب وجود هذه التصورات الخاطئة لدى الطلبة في مادة الفيزياء خاصة، يرجع إلى غياب الجانب التطبيقي في تدريس الفيزياء وعدم ارتباط مناهج الفيزياء بحياة الطلاب أو بيئتهم، وقد أكدت العديد من البحوث والدراسات السابقة على أهمية ربط المفاهيم والمهارات الفيزيائية بالتطبيقات وذلك لعدة عوامل أهمها أنها تبرز الدور الوظيفي لعلم الفيزياء مما يساعد في إكساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات الطلاب، كما أنها تقوم بتبسيط المفاهيم الفيزيائية العالية التجريد وخاصة تلك المتضمنة في العلاقات الرياضية والنظريات الفيزيائية، كما أنها مجال خصب لإظهار ترابط المفاهيم الفيزيائية وتأكيد وحدتها مما يساعد كثيرا في تدريسها (عفيفي والموجي وبحيري ونجيب، 2014، 550).

غير أنه توجد عدة صعوبات تعترض مجرب العلوم منها ما يتعلق بالمخاطر الكثيرة التي يتعرض لها المجرب أثناء قيامه بالتجارب داخل المختبر نتيجة جهله بقواعد الأمن والسلامة والمخاطر المحدقة به كانبعاث الغازات السامة، إذا لم تجر التجارب في مكان مخصص لتسريب هذه الغازات، ومن الشروط الواجب توفرها كي نتجاوز الصعوبات التي تحيط بالمختبر أن تكون المواد والأدوات والأجهزة بالموصفات المطلوبة، وأن تكون صالحة للاستخدام بكفاءة عالية، كما يجب أن تتوفر بعدد كاف يمكن الطلاب من إجراء التجارب منفردين أو في مجموعات صغيرة كي نتجنب الازدحام وكذا وجود مكان مناسب لتخزين المواد والأجهزة بشكل يؤدي إلى أقل الأضرار عند وقوع الحوادث الطارئة (ريان، 2013، 255).

كما أن الواقع يُظهر وجود تدنٍّ ملحوظ في استخدام التطبيق العملي في المؤسسات التربوية بالجزائر نظراً لوجود عدة معوقات كازدحام الفصول الدراسية، عدم وجود مختبرات في بعض المؤسسات ونقص الوسائل والمواد الكيميائية، ناهيك عن الأخطار التي قد يتعرض لها المعلمين والتلاميذ أثناء إجراء التفاعلات الكيميائية، مما يدفع

بالمعلمين إلى الإحجام عن التطبيق العملي في المختبرات، ومن أجل تذليل تلك المعوقات كان لابد من البحث عن بدائل جديدة للمخابر التقليدية، وذلك بالاعتماد على البيئة المحلية فهي مصدر غني جدا بالعديد من المواد والمركبات والوسائل التعليمية غير المكلفة وغير الخطيرة في نفس الوقت، يمكن أن نحقق بها ما يسمى بالتجارب البديلة، ويرى الدهمش (2014، 184) أن التجريب باستخدام خامات البيئة بشكل خاص يمكن أن يشكل نقلة نوعية في عملية تعلم العلوم من حيث قدرته على تحسين تعلم التلاميذ وتصحيح التصورات الخاطئة لديهم، وذلك لسببين: الأول هو أن الدراسة العملية وخاصة الاكتشافية التي تعتمد على خامات البيئة قد تساعد كثيرا في إكساب التلاميذ خبرات مباشرة في تعلم العلوم، أما السبب الثاني فهو أن التعلم بالممارسة يجعل من التلميذ عنصرا نشطا في عملية التعليم والتعلم حيث يتفاعل مع أقرانه مما يؤدي إلى إكسابه تعلمًا ذا معنى؛ فيؤثر ويتأثر بطريقة إيجابية .

1.1 - إشكالية الدراسة:

تعدّ مرحلة التعليم المتوسط من أهم المراحل لاكتساب مهارات العمل التجريبي في العلوم الفيزيائية واكتساب عناصر من الثقافة العلمية الضرورية في عالمنا وتوظيفها في مختلف مجالات الحياة اليومية، وهذا لا يتسنى إلا بإجراء العمل التجريبي في المختبر أين يظهر الدور الفعال للتلميذ ويجعله محور العملية التعليمية التعليمية، إلا أننا نلاحظ تدنيًا في استخدام الجانب العملي في المؤسسات التربوية بصفة عامة والمتوسّطات بصفة خاصة نظرًا لوجود عدّة معوّقات تحول دون استخدام الجانب العملي في تدريس العلوم، من بينها ازدحام الفصول الدراسية، عدم وجود مختبرات في بعض المؤسسات، نقص كبير في الوسائل والمواد الكيميائية، لا تحتوي المخابر على ساحبات هواء للوقاية من أخطار الغازات المنبعثة عند إجراء التفاعلات الكيميائية، مما يدفع بالأساتذة إلى الإحجام عن التطبيق العملي في المختبرات ودفعهم إلى الاعتماد على المحاضرة كطريقة أساسية في التدريس هذا لا يعدّ مبررًا مقنعًا لترك التطبيق العملي حيث أنّ البيئة غنية بالكثير من المصادر الأساسية لمواد خام ووسائل بديلة غير مكلفة وغير خطيرة في نفس الوقت يمكن أن نحقق بها ما يسمى بالتجارب البديلة التي أثرها قد يفوق أثر التجارب المدرسية في تحسين عملية تعلم التلاميذ، ومع ذلك نلاحظ ندرة الدراسات العربية والعالمية التي تطرقت إلى استخدام التجارب البديلة في التدريس، الأمر الذي حفّزنا لإجراء هذه الدراسة والتي نسعى من خلالها إلى معرفة أثر استخدام التجارب البديلة في تحصيل مفهوم التحول الفيزيائي والمفاهيم المرتبطة به لدى تلاميذ التعليم المتوسط بالجزائر، وذلك من خلال تصميم حقيقية تجريبية لتجارب بديلة باستعمال أدوات بسيطة مألوفة وآمنة وقليلة التكاليف؛ لذا نصوغ إشكالية الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما أثر استخدام التجارب البديلة في تصحيح التصورات الخاطئة لمفاهيم التحول الفيزيائي لدى تلاميذ التعليم المتوسط بالجزائر؟.

وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما التصورات الخاطئة حول مفاهيم التحول الفيزيائي التي يحملها تلاميذ التعليم المتوسط؟
- ما أسباب شيوع التصورات الخاطئة لدى التلاميذ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار مفاهيم التحول الفيزيائي تعزى لطريقة التدريس؟

2.1 - فرضيات الدراسة:

للإجابة عن هذه الأسئلة نصوغ الفرضيات التالية:

- يحمل تلاميذ التعليم المتوسط عدّة تصوّرات خاطئة كتغير درجة الحرارة أثناء حدوث التحول الفيزيائي.
- تتعدّد أسباب شيوع التّصورات الخاطئة ومنها: المنهاج، الكتاب المدرسي، المكتسبات القبلية الخاطئة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار مفاهيم التحول الفيزيائي تعزى لطريقة التدريس.

3.1- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في تناولها لظاهرة استخدام التجارب البديلة في الكيمياء والتي تنطلق من استخدام خامات البيئة المحلية للمتعلم، إذ أن الحاجة باتت ملحة للنظر في الأساليب والطرائق الناجعة في عملية التدريس، كما تهدف إلى تبصير مصممي المناهج والقائمين على المنظومة التربوية الجزائرية وعلى وجه الخصوص العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا بدور التجارب البديلة في تحصيل مفاهيم الكيمياء وتصويب التصورات الخاطئة لدى تلاميذ التعليم المتوسط واقترح تضمينها أو الإشارة إليها عند إعداد أو تطوير المناهج، إلى جانب التأكيد على ضرورة تدريب الأساتذة على تصميم التجارب البديلة واستخدامها.

4.1- أهداف الدراسة:

- ✓ تشخيص التصوّرات الخاطئة حول مفاهيم التّحول الفيزيائي لدى تلاميذ التعليم المتوسط بالجزائر.
- ✓ تقديم بعض التجارب البديلة لإبراز مدى فعاليتها في تصحيح التصورات الخاطئة لمفهوم التحول الفيزيائي.
- ✓ والمفاهيم المرتبطة به لدى تلاميذ التعليم المتوسط ليستفيد منها المعلمون ومعدوا المناهج التعليمية.
- ✓ تسهم الدراسة في توفير اختبار يشمل موضوع التحول الفيزيائي، قد يستفيد منه المعلمون والطلبة.
- ✓ يمكن لنتائج هذه الدراسة أن يستفيد منها المتخصصون والباحثون لإيلاء المزيد من الاهتمام حول كيفية تقديم مفهوم التحول الفيزيائي وتصحيح التصورات الخاطئة لدى الطلبة.

5.1- محددات الدراسة:

- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة خلال السنة الدراسية 2017/2018.
- الحدود المكانية: تمّ انتقاء عينة البحث من متوسطة "عبد المالك تمام" - القبة "بالجزائر العاصمة.
- الحدود البشرية: عينة من تلاميذ السنة الأولى من التّعليم المتوسّط.

6.1- مصطلحات الدراسة: تمّ تعريف المصطلحات على النحو التالي:

التجارب البديلة: يعرفها الدهمش (2014، 187) بأنها " التجارب التي تم إعدادها وتركيبها وتنفيذها في الدراسة باستخدام المواد والأدوات المتوفرة في البيئة المحلية للتلاميذ، سواء كانت من البيئة الطبيعية كالزهور النباتية الطبيعية وأوراق النباتات والأخشاب والعصائر، أو موجودة على شكل مواد أو مخلفات نظيفة كالأسلاك والبطاريات والشمع والأواني المعدنية وغيرها " .

التصورات الخاطئة: يعرفها أبو مصطفى (2017، 12) على أنها " معلومات أو معارف أو تصورات ذهنية وعقلية غير سليمة عن المفاهيم والظواهر العلمية موجودة في البنية المعرفية للمتعلم تتناقض وتختلف مع التفسير العلمي الصحيح وتتكون نتيجة لاحتكاك المتعلم بمواقف ومشاهدات غير موجهة وغير مقبولة علميا ولا ترتقي للفهم الصحيح".

المفهوم: يعرفه زيتون (2004، 109) على أنه " عبارة عن تكوين عقلي أو نوع من التعميمات ينشأ عن تجريد خاصية أو أكثر من حالات جزئية (أمثلة) متعددة يتوفر في كل منها هذه الخاصية، حيث تعزل هذه الخاصية مما يحيط بها في أي من هذه الحالات وتعطى اسما أو مصطلحا " .

التعليم: يعرفه البغدادي (1998، 33) بأنه " تنمية شخصية الطالب واستعداداته وقدراته والكشف عن مواهبه ومحاولة تشكيل أخلاقه بشكل يتفق مع مبدأ وتقاليد وثقافة المجتمع، ومن هنا كانت وظيفة التعليم الذي يجري داخل نشاطات المدرسة هي نقل معلومات ومعارف معينة بقصد تنمية المهارات واستقرار التراث الثقافي من علمي وإداري وفني في أجيال شعب ما ".

التحول الفيزيائي: هو كل تغيير حاصل في الخواص الفيزيائية كالشكل والحجم واللون والمظهر وحالة المادة سواء كانت صلبة، سائلة أو غازية، دون أن يطرأ الترتيب الداخلي للمادة، لأنّ الخصائص الأصلية بقيت دون تغيير، كما يمكن إعادة المادة إلى حالتها الأصلية بطرق فيزيائية.

7.1- الدراسات السابقة:

في هذا الصدد أجرى Nelson (1997) دراسة تمثلت في جهد تعاوني بين جامعة Wyoming وكلية Dartmouth في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي تهدف إلى وضع منهجية جديدة لتنفيذ التجارب في مختبر الكيمياء العضوية الجامعية باستخدام الكواشف والمواد المعتمدة وكان الهدف الرئيسي إيجاد بديل للأجهزة الكشفية في المختبرات، أما الأهداف الفرعية فكانت تركز على: خفض التكاليف، مرونة التصميم التجريبي، فرصة لإشراك الطلاب، الابتعاد عن المخاطر وتقليل النفايات، التركيز على مبادئ الكيمياء، ووجهت الدراسة في المقام الأول نحو المختبرات التي تتعرض لخطر الإغلاق بسبب التكاليف والأمن والسلامة داخل المختبرات، تمثلت أدوات الدراسة في تصميم وإجراء تجارب بديلة في المختبرات التقليدية خاصة بالكيمياء العضوية لفصول المدارس الثانوية، وقد استخدم أنابيب (SPE) بأحجام مختلفة متوفرة من عدة مصادر، وقد ساهمت هذه الدراسة في تدريب الطلاب على المشاركة بشكل أكبر في تطوير التجارب. <http://www.dartmouth.edu/~chemexp/>

وأجرى أيضا الدهش (2014) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام التجارب البديلة قليلة التكاليف المعتمدة على خامات البيئة المحلية في تصحيح التصورات البديلة والخطأ لدى تلاميذ الصف السابع أساسي عن المادة وخصائصها وحالاتها، وقد اتبع البحث المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة البحث من 56 تلميذا (29 تلميذا في المجموعة التجريبية و27 تلميذا في المجموعة الضابطة) من الصف السابع أساسي بإحدى مدارس أمانة العاصمة اليمنية صنعاء، حيث تم اختيارها بالطريقة العشوائية القصدية، أما أداة البحث فقد تمثلت في اختبار التصورات البديلة فيما يتعلق بموضوعات المادة وخصائصها وحالاتها، تكون الاختبار من جزأين: أحدهما مغلق يختار فيه التلميذ إجابة واحدة صحيحة من بين ثلاث بدائل، والثاني مفتوح يكتب فيه التلميذ تبريرات اختياره؛ وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه يوجد لدى تلاميذ المرحلة الأساسية تصورات خطأ وبديلة متعلقة بمفاهيم المادة وخصائصها وحالاتها، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في فهم المفاهيم العلمية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. وقد دلت تلك النتائج على أن للتجارب والأنشطة العملية البديلة تأثيرا مباشرا وإيجابيا على فهم التلاميذ للمفاهيم العلمية.

كما تناولت دراسة داودي وريان (2017) أهمية التجارب البديلة في تحصيل مفاهيم التحول الكيميائي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، أجريت هذه الدراسة في متوسطة "عبد الكريم العقون" المتواجدة بالقبة القديمة بالجزائر العاصمة، وقد تكونت عينة البحث من تلاميذ السنة الثانية متوسط، حيث احتوت المجموعة الضابطة على 100 تلميذا وتلميذة، في حين اقتصرَت المجموعة التجريبية على 23 تلميذا وتلميذة، كما تمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي يتكون من 10 فقرات عبارة عن أسئلة مغلقة من نوع الاختيار من متعدد يشمل عدة مفاهيم

مرتبطة بالتحول الكيميائي؛ أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار مفاهيم التحول الكيميائي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بضرورة تبني التجارب البديلة في التعليم والتدريب عليها، وكذا إجراء المزيد من البحوث والدراسات في تعميمها على كل العلوم التجريبية.

من خلال استعراض هذه العينة من الدراسات السابقة لاحظنا ما يلي:

- ✓ قلة الدراسات العربية والعالمية الخاصة باستخدام التجارب البديلة في التدريس.
- ✓ تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث تناولها مواضيع متعددة في العلوم الفيزيائية (الكيمياء العضوية، المادة وخصائصها وحالاتها، التحول الكيميائي)، غير أنها اختلفت عنها في نوع الموضوع (التحول الفيزيائي)، ووصف التصورات الخاطئة والبحث عن أسباب شيوعها لدى التلاميذ، وكذا نوعية التجارب البديلة المستخدمة وفقرات الاختبار.
- ✓ تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة الدهمش ودراسة دواوي وريان من ناحية تطبيقها على تلاميذ المرحلة المتوسطة، لكنها اختلفت عن دراسة نيلسون التي شملت المرحلة الثانوية.
- ✓ اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات المتتالية في طريقة بناء الاختبار (اختيار الإجابة الصحيحة من متعدد) وكذا معالجته بالأساليب الإحصائية.
- ✓ بالرغم من أن كل الدراسات السابقة المتتالية قد استخدمت المنهج التجريبي إلا أنها لم تتطرق إلى الإجابة عن أسئلة وفرضيات الدراسة الحالية لا سيما في موضوع التحول الفيزيائي، مما يعني أهمية تناولها.

2- الطريقة والأدوات:

1.2- منهج الدراسة:

استخدمنا المنهج الوصفي والتجريبي، حيث قمنا بتشخيص واستخلاص التصورات الخاطئة المتعلقة بمفاهيم التحول الفيزيائي لدى تلاميذ التعليم المتوسط بالجزائر، وتحليل أسبابها، كما تم تدريس المجموعة الضابطة موضوع التحول الفيزيائي بالطريقة التقليدية ثم أخضعت إلى اختبار قبلي، والمجموعة التجريبية باستخدام التجارب البديلة ثم أخضعت إلى اختبار بعدي.

2.2- مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ السنة الأولى متوسط الذين زاولوا دراستهم في متوسطات ولاية الجزائر في العام الدراسي 2017/2018، أما فيما يخص عينة البحث فقد اختيرت بطريقة عشوائية من بين تلاميذ السنوات الأولى من متوسطة "عبد المالك تمام بالقبّة"، حيث احتوت المجموعة الضابطة على مئة (100) تلميذ ثم اشتقت منها المجموعة التجريبية التي تكونت من عشرين (20) تلميذاً.

3.2- أدوات الدراسة: تمثلت أدوات الدراسة فيما يلي:

1.3.2- الاختبار:

بالاعتماد على المنهاج والوثيقة المرافقة للعلوم الفيزيائية والتكنولوجيا (وزارة التربية الوطنية، 2015) قمنا بإعداد اختبار (استبيان) حول مفهوم التحول الفيزيائي والمفاهيم المرتبطة به، تتضمن ثمانية عشر (18) سؤالاً عبارة عن أسئلة مغلقة من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل بديل واحد صحيح مرفقة بتعليق الإجابة (ملحق 1) حيث أن أسئلة الاختبار تتوزع ضمن ستة (6) مجالات كما في الجدول (1).

جدول (1) توزيع أسئلة الاختبار حسب المجالات

رقم المجال	المجال	أسئلة الاختبار
1	التحولات الفيزيائية للمادة (الانصهار، التكاثف، التسامي، البخر)	4 - 3 - 2 - 1
2	تأثير التحول الفيزيائي على الكتلة والحجم	6 - 5
3	درجات حرارة التحولات الفيزيائية للماء النقي (التجمد، الانصهار، التبخر)	17- 8 - 7
4	متابعة عملية التحول الفيزيائي للمواد (الانصهار والتجمد)	11 - 10 - 9
5	العوامل المؤثرة على التحول الفيزيائي (الحرارة والضغط)	18 - 12
6	علاقة درجة غليان الماء النقي بحجمه والحرارة الممتصة ومدة الغليان	16 - 15 - 14 - 13

أ- صدق وثبات الاختبار:

تحققنا من صدق الاختبار عن طريق عرضه في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة جامعيين وأساتذة ثانويين متخصصين في مادة العلوم الفيزيائية، وقد أبدى الأساتذة المحكمون آرائهم حول الاختبار وفقراته ليظهر في صورته النهائية، كما قمنا بالتأكد من ثبات الاختبار بطريقة ألفا (α) كرونباخ فبلغ معامل الثبات = $(0,70, \alpha)$ ، وهو معامل ثبات يؤكد صلاحية الاختبار للتطبيق.

ب- تصحيح الاختبار:

قمنا بتصحيح الاختبار بإعطاء للإجابة الصحيحة نقطة واحدة (1) ولا تعطى أي نقطة للإجابات الخاطئة، حيث تُحسب العلامة النهائية من (18) ثم تُشتق من (20).

2.3.2- الحقيقية التجريبية للتجارب البديلة:

تم إعداد الحقيقية التجريبية الخاصة بالتجارب البديلة المراد إجراؤها، ثم عرض التجارب البديلة على المتخصصين في العلوم الفيزيائية للتأكد من سلامة التصميم، خلوها من الأخطاء ومدى مناسبتها لمستوى التلاميذ، وتمثلت التجارب في: انصهار الشمع، غليان الماء النقي، تجربة الحقنة، انصهار الزبدة، تسامي اليود.

4.2- المعالجة الإحصائية:

تمت معالجة البيانات إحصائياً ببرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية، التكرارات، النسب المئوية، ألفا كرونباخ، الانحرافات المعيارية، اختبار "ت".

3- النتائج ومناقشتها:

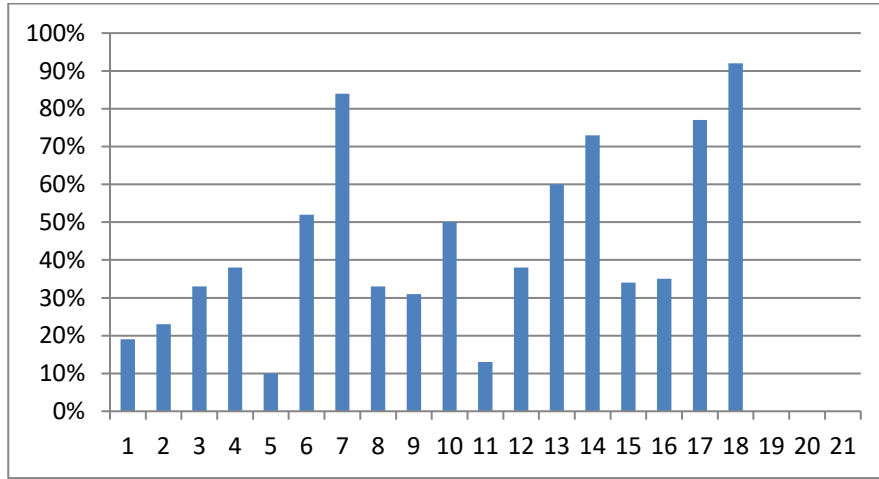
1.3- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص هذا السؤال على: ما التصورات الخاطئة حول مفاهيم التحول الفيزيائي التي يحملها تلاميذ التعليم المتوسط؟، وللإجابة عن هذا السؤال، حسب التكرارات والنسب المئوية للإجابات الصحيحة لجميع أفراد المجموعة الضابطة عن كل فقرة من فقرات الاختبار كما في الجدول (2).

جدول (2) التكرارات والنسب المئوية للإجابات الصحيحة لجميع أفراد المجموعة الضابطة

رقم السؤال	نسبة الإجابات الصحيحة (%)	رقم السؤال	نسبة الإجابات الصحيحة (%)
1	92	10	31
2	77	11	33
3	35	12	84
4	34	13	52
5	73	14	10
6	60	15	38
7	38	16	33
8	13	17	23
9	50	18	19
المتوسط الكلي		44.17	

ويمكن تمثيل نتائج هذا الجدول بيانيا كما يلي:



شكل (1) التمثيل البياني لنسب الإجابات الصحيحة للمجموعة الضابطة

يتضح من الجدول (2) والشكل (1) أن متوسط نسب الإجابات الصحيحة عن كل أسئلة الاختبار لجميع أفراد العينة الضابطة بلغ النسبة (44,17 %) وتراوحت نسب الإجابات الصحيحة بين (92 % - 10 %) وهذا يبين أن حوالي أكثر من (50 %) من التلاميذ المستجوبين يواجهون صعوبات في استيعاب مفهوم التحول الفيزيائي والمفاهيم المرتبطة به والقدرة على توظيفها في تفسير الظواهر المألوفة في الحياة اليومية تفسيراً صحيحاً يوافق التفسير العلمي الذي أقره العلماء، حيث تبين من خلال تحليل الاستبيان أن التلاميذ يمتلكون عدة تصورات خاطئة حول مفاهيم التحول الفيزيائي موضحة فيما يلي:

يتضمن الاستبيان الأسئلة من رقم 1 إلى رقم 4 والتي تتعلق بمفاهيم تغير الحالة الفيزيائية (البخر - الانصهار - التسامي - التكاثف) بحيث يختار التلميذ المفهوم العلمي المناسب الذي يمثل التغير من حالة فيزيائية إلى حالة فيزيائية أخرى، فنلاحظ من الجدول (2) فيما يخص السؤالين رقم 1 ورقم 2 اللذان يعالجان مفهومي الانصهار والتكاثف أن نسبة الإجابات الصحيحة كانت مرتفعة 92% و 77% على الترتيب، أي أن معظم التلاميذ ملمون بهذين المفهومين ويحملون تصوراً صحيحاً عموماً حولهما ويعود ذلك إلى أن هذان التحولان (التكاثف والانصهار) يحدثان بشكل دائم في محيط التلميذ ويتعاملون معهما في حياتهم اليومية مثل انصهار الماء، الزبدة، المعادن تكاثف بخار الماء (ظاهرة سقوط الأمطار)، أما بالنسبة للسؤالين رقم 3 ورقم 4 المتعلقين بمفهومي التسامي والبخر

فوجد أنّ النتائج كانت ضعيفة في حدود 34% وتُرجح أسباب تدني هذه النتائج إلى ضعف المكتسبات القبلية لدى التلاميذ حول هذين المفهومين، وأيضاً لتداخل مفهوم التبخر والبخر في أذهان التلاميذ حيث لا يدركون الفرق بينهما، والمتمثل في أن عملية التبخر مرتبطة بدرجة الغليان (مثلاً تبخر الماء الذي يغلي) في حين عملية البخر غير مرتبطة بالغليان (مثلاً تجفيف الملابس)، حيث تطرق المنهاج لمفهوم البخر بصفة سطحية، أما بالنسبة لمفهوم التسامي (التحول من الحالة الصلبة إلى الحالة الغازية دون المرور بالحالة السائلة) فوجد معظم التلاميذ غير مُطلعين تماماً على هذا المفهوم لأنه ظاهرة نادرة في الطبيعة (مثلاً تسامي اليود، تسامي الثلج الجاف)، كما أنه لم يُتطرق إليه في المنهاج والكتاب المدرسي هذا من جهة، وعدم اجتهاد الأساتذة في اقتراح أنشطة لتحقيق التسامي والبخر في ظروف معينة تساعد في اكتساب المفهومين من جهة أخرى.

كما يتضح أن نسبة الإجابة الصحيحة المتعلقة بالسؤالين رقم 5 ورقم 6 اللذان يعالجان تأثير التحول الفيزيائي على الكتلة والحجم، كانت 73% و 60% على الترتيب، وتعود هذه النتائج إلى الأفكار الصائبة والمترسخة عن الحجم وانخفاض الكتلة لدى التلاميذ، نظراً لمصادفتهم ظاهرة انكسار زجاجة المياه أو المشروبات إذا ما تركت فترة كبيرة في الثلاجة لكنهم يجهلون تفسير ذلك بالرغم من أنهم درسوا نموذج الحبيبات في الحالات الثلاث للمادة (عند التجمد ترتبط جزيئات الماء مع بعضها البعض ضمن أشكال هندسية تاركة فراغات فيما بينها مؤدية إلى زيادة حجم الماء)، كما أنهم درسوا موضوع انخفاض الكتلة في التحولات الفيزيائية والتحولات الكيميائية من خلال إدراج عدة تجارب في المنهاج والكتاب المدرسي.

أما بالنسبة للأسئلة رقم (7، 8، 17) فكان الهدف من إدراجها في الاستبيان هو محاولة تحليل تصورات التلاميذ فيما يخص درجة انصهار ودرجة تجمد ودرجة تبخر الماء النقي، نلاحظ أنه في السؤال رقم 7 تمكن نسبة 38% من التلاميذ من تحديد درجة تجمد الماء النقي (صفر درجة مئوية (0 °C)) وانخفضت النسبة إلى 13% فقط فيما يخص تحديد درجة الانصهار للماء النقي الخاص بالسؤال رقم 8، يتضح من خلال هذه النتائج أن علاقة المفهومين (الانصهار والتجمد) ببعضهما غامضة لدى غالبية الطلبة حيث يعتبرون أن درجة التجمد المادة تختلف عن درجة انصهارها، كما كانت النسبة ضعيفة في السؤال رقم 17 فقد أجاب عنه إجابة صحيحة 23% فقط حيث تبين أن التلاميذ يحملون تصوراً خاطئاً هو درجة حرارة البخار المتواجد فوق الماء النقي أثناء الغليان تكون أكبر من درجة الغليان، وهذا راجع إلى عدم قدرتهم على تحمل بخار الماء إذا لامس اليد أو الوجه أثناء عملية الطهي.

الهدف من الأسئلة رقم (9، 10، 11) هو متابعة عملية التحول الفيزيائي للمواد مثلاً انصهار مادة الشمع وتجمد الماء وكذا تجمد معدن الرصاص السائل، لمعرفة مدى استيعاب التلاميذ لعملية الانصهار والتجمد وذلك بتتبع درجة الحرارة والحالة الفيزيائية طيلة حدوث التحول الفيزيائي، عكس ما اكتفى به الكتاب المدرسي والمنهاج من تحديد درجة الانصهار فقط مع تجاهل تغيير درجة الحرارة قبل وبعد الوصول لدرجة الانصهار (درجة الحرارة التي تتطلبها المادة للتحول من الحالة الصلبة إلى الحالة السائلة) حيث عند هذه النقطة تثبت درجة الحرارة حتى تتصهر كل المادة ثم ترتفع من جديد، وهذا التجاهل أو النقص ترتب عنه عدة تصورات خاطئة أدت إلى عدم تمكن التلاميذ من الوصول إلى الإجابة الصحيحة، فيما يخص ثبوت درجة الحرارة طيلة عملية انصهار الشمع نجد أن 50% من التلاميذ يتصورون أن درجة الحرارة تتغير (أي تزداد) أثناء عملية الانصهار، كما أن نسبة 33% فقط أجابوا بأنه بعد انتهاء عملية تجمد الرصاص (التحول المعاكس للانصهار) فإن درجة الحرارة تنخفض تدريجياً حتى الوصول إلى درجة حرارة الغرفة مما يدل على أن غالبية التلاميذ يجهلون مفهوم

التوازن الحراري، ونسبة % 31 فقط أدركوا أنه عند الوصول إلى درجة الانصهار يتكون طورين للمادة (الصلب والسائل) (السؤال رقم 10).

تطرق السؤالين رقم 12 و18 إلى العوامل المؤثرة على التحوّل الفيزيائي عامّة ودرجة غليان الماء خاصة، فنجد أنّ نتائج العيّنة الضابطة كانت من متوسطة إلى جيدة فيما يخصّ عامل الحرارة، حيث بلغت نسبة الإجابة الصحيحة حوالي % 80 ويُعزى ذلك إلى الظواهر اليومية المشاهدة مثل سرعة انصهار عدة مواد في فصل الصيف بالمقارنة مع فصل الشتاء مثل الماء الجامد، الشوكولاتة، الآيس كريم... الخ، ناهيك عن تركيز الأساتذة والكتاب المدرسي على الحرارة كأهم عامل مؤثر على التحولات الفيزيائية حاجبين بذلك عامل الضغط فكان مجهولاً بالنسبة للتلميذ ويكاد ينعدم تصوره لهذا المفهوم، ما جعل نتائج العينة الضابطة لا تتجاوز الـ 20% حيث أن التلاميذ يجهلون أن درجة غليان الماء غير ثابتة بل تتعلق بالضغط (تناسب طردي)، فبانخفاض الضغط تنخفض درجة الغليان (تجربة الحقنة التي تبين أن الماء النقي يمكن أن يغلي في درجات حرارة أقل من 100 درجة مئوية)، وبزيادة الضغط تزداد درجة الغليان (القدر الضاغطة التي يُطهى فيها الطعام بسرعة تحت درجة حرارة مرتفعة).

تعالج مجموعة الأسئلة رقم (13، 14، 15، 16) علاقة درجة غليان الماء النقي بحجمه والحرارة الممتصة ومدة الغليان، فبالنسبة للسؤالين رقم 13 ورقم 14 المتعلقين بالحجم نجد أن معظم التلاميذ يربطون درجة غليان الماء النقي مع حجمه بعلاقة طردية حيث أجاب نسبة % 52 إجابة صحيحة بأن درجة غليان (30 مل) من الماء النقي عند الضّغط الجوّي النظامي هي (100 درجة مئوية) لكن عند مضاعفة الحجم (60 مل) أخفق معظم التلاميذ في الإجابة (% 10 فقط إجابة صحيحة)، لأنهم يعتقدون أن درجة الغليان تتضاعف في هذه الحالة (200 درجة مئوية) ولا يستوعبون إطلاقاً أن درجة الغليان بصفة خاصة ودرجة حرارة التحول الفيزيائي بصفة عامة ثابتة ومستقلة عن حجم أو كمية المادة، وهذا ما كوّن تصوراً خاطئاً وشائعاً لدى التلاميذ وفي الحقيقة أن درجة الغليان معيار نقاء للماء، ويعود هذا إلى خبرات التلاميذ بالحياة اليومية وتمسّكهم بتفسيراتهم الخاصة التي يحملونها معهم إلى الدرس.

أما السؤالين رقم 15 ورقم 16 فقد تطرقا إلى تأثير الحرارة على درجة غليان الماء النقي، فنجد أن نسبة الإجابة الصحيحة كانت % 38 و% 33 على الترتيب لدى أفراد العينة الضابطة وهذا دليل آخر على أن لدى التلاميذ تصورات خاطئة أخرى حول درجة غليان الماء النقي، حيث يتصورون أن درجة الغليان تزداد بزيادة شدة التسخين (موقدين حراريين) أو مدة التسخين (بعد مرور 5 دقائق من الغليان)، بمعنى آخر كلما زادت الحرارة الممتصة من طرف الماء كلما ارتفعت درجة غليانه هذا من جهة، ومن جهة أخرى لا يستوعبون ثبوت درجة الحرارة طيلة حدوث التحول الفيزيائي (الغليان أو التبخر)، والأصح أن قيمة درجة الغليان ليست لها أي علاقة بشدة التسخين (الحرارة الممتصة) إنما لها دور في تسريع عملية الغليان وتكسير الروابط بين الجزيئات.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة الشايح والحربي (2011) ودراسة الدهش (2014) ودراسة Pathare & Paradhan (2005) ودراسة Alwan (2011) ودراسة Douadi & al (2018) حيث توصلت هذه الدراسات إلى أن الطلبة في مختلف أطوار التعليم يمتلكون عدّة تصوّرات بديلة وخاطئة حول المفاهيم الفيزيائية والكيميائية .

2.3- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص هذا السؤال على: ما أسباب شيوع التصورات الخاطئة لدى التلاميذ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تصنيف أهم التصورات الخاطئة التي يحملها التلاميذ حول المفاهيم المتعلقة بالتحول الفيزيائي، ثم تشخيص الأسباب الكامنة وراء هذا التصور البديل والخطأ كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3) أسباب التصورات الخاطئة لدى للتلاميذ

المفهوم	التصورات الخاطئة	الأسباب
الانصهار	وجود خلط لدى التلاميذ بين مفهوم الذوبان والانصهار مع أن المفهومين مختلفين تماما في المعنى، فالانصهار هو تحول المادة من الحالة الصلبة إلى الحالة السائلة ، أما الذوبان هو انحلال المادة (المذاب) في مادة أخرى (المذيب) .	يعود إلى المجتمع أو البيئة المحيطة بالتلميذ ووسائل الإعلام التي تتناول مصطلح الذوبان للتعبير عن الانصهار، فمثلا يقال: ذوبان الزبدة ، ذوبان الثلج. ربط الأساتذة مصطلح الانصهار بالمعادن فقط مثل انصهار الحديد.
التسامي	مصطلح التسامي مجهول تماما بالنسبة للتلاميذ ولا يملكون أي تصور حوله.	ظاهرة نادرة في الطبيعة. غياب الأنشطة في الكتب المدرسية حول التسامي. نقص الأدوات والمواد في المخابر المدرسية لتوضيح المفهوم. اكتفاء الأساتذة بالجانب النظري فقط لتوضيح المفهوم.
التبخر والتجفيف	الخلط بين مفهوم التبخر ومفهوم البخار، فبالرغم من أن كلا المفهومين يعبران عن تحول المادة من الحالة السائلة إلى الحالة الغازية (البخارية)، غير أنهما مفهومان مختلفان فالتبخر يحدث عند غليان المادة أما البخار فيحدث بدون غليان المادة مثل ظاهرة تجفيف الملابس.	يستعمل الأساتذة كلا المصطلحين بنفس المعنى في الدرس. أو التطرق إلى مصطلح التبخر فقط.
درجة غليان الماء النقي	درجة غليان الماء تتناسب طرديا مع حجمه. درجة غليان الماء تتناسب طرديا مع كتلته. درجة غليان الماء تتناسب طرديا مع شدة الحرارة الممتصة. درجة الغليان لا تبقى ثابتة بعد مرور مدة زمنية من الغليان.	المناهج والبرامج المدرسية لم توضح أن لكل مادة نقطة غليان خاصة بها مهما تكن حالتها الفيزيائية إذا تواجدت في نفس الظروف. نقص التجارب والأنشطة التي تبرز كل حالات الماء النقي ودرجة غليانه عند تغيير الحجم والكتلة والحرارة.
انصهار المواد بتبع عملية	لا تثبت درجة الحرارة أثناء عملية الانصهار، بل تتزايد باستمرار. درجة الانصهار تتغير أثناء عملية الانصهار.	نقص الأنشطة في المنهاج والكتب المدرسي. عدم تركيز الكتاب المدرسي على تتبع عملية الانصهار من ناحية وصف تغير درجة الحرارة وكذا تغير الحالة الفيزيائية (أطوار المادة) وإنما ركز فقط على الرصاص كمادة صلبة وتحديد درجة انصهارها.
درجة انصهار الماء النقي (تجمد)	درجة انصهار المادة تختلف عن درجة تجمدها. ينصهر الثلج في درجات حرارة أكبر من صفر درجة مئوية درجة الحرارة تزداد تدريجيا طيلة عملية الانصهار بينما تنخفض تدريجيا طيلة عملية التجمد.	عدم استيعاب أن درجة الحرارة تبقى ثابتة طيلة تغير الحالة الفيزيائية (حدوث التحول الفيزيائي). المشاهدة في الحياة اليومية أن عملية ذوبان الثلج تتطلب جو ساخن. نقص التجارب والأنشطة في الكتاب المدرسي التي توضح سلوك التحول الفيزيائي والتحول المعاكس له والعلاقة التي تربطهما.
الحرارة	الخلط بين مفهومي الحرارة ودرجة الحرارة. زيادة الحرارة (التسخين) يزيد من درجة الانصهار ومن درجة الغليان.	البيئة المحيطة بالتلميذ التي تستعمل مصطلح الحرارة ومصطلح درجة الحرارة بنفس المعنى في التعبيرات اليومية. مصطلح (Température) باللغة العربية يعني درجة الحرارة وهو يشير إلى شدة أو كمية الحرارة .
الضغط	لا يؤثر انخفاض الضغط أو ارتفاعه على درجة الغليان. درجة غليان الماء (100°C) وهي ثابتة دوما حتى ولو تغير الضغط.	غموض مفهوم الضغط لدى التلاميذ. نقص التجارب والأنشطة التي تعالجه. نقص الأجهزة والمواد في المخابر المدرسية اللازمة لتوضيح تأثير الضغط على تغير الحالة الفيزيائية.

<p>يعود هذا التداخل بين المصطلحين إلى بيئة التلميذ ومحيطه العائلي حيث يستعمل الناس مصطلح الوزن للتعبير عن كتلة الأجسام. لاسيما في عمليات الشراء والبيع. استعمال الميزان لتحديد كتلة الأجسام. مما يجعل التلاميذ يستعملون وحدات قياس الوزن بنفس وحدات قياس الكتلة (الغرام هو وحدة قياس الوزن).</p>	<p>عدم التفريق بين مصطلحي الكتلة والوزن إذ يعتبرون أنهما شيئا واحدا. في حين أن مصطلح الوزن يعبر فيزيائيا عن قوة الثقل المطبقة على الجسم ويتأثر بالجاذبية الأرضية وحدته "النيوتن"، أما مصطلح الكتلة فهو مقدار ما يحتويه الجسم من مادة والذي يتعلق بعدد الذرات والجزيئات المكونة للمادة وحدته "الغرام".</p>	<p>الكتلة والوزن</p>
--	---	----------------------

من خلال تحليل الجدول (3) يتضح أنه يوجد كثير من الأفكار والمفاهيم والتصورات الخاطئة حول مفهوم التحول الفيزيائي والمفاهيم المرتبطة به لدى تلاميذ التعليم المتوسط بالجزائر، وهذا راجع إلى عدة أسباب أهمها:

- المجتمع أو البيئة المحيطة بالتلميذ ووسائل الإعلام، وكذا مشاهداته للظواهر في الحياة اليومية.
 - المناهج والبرامج المدرسية التي لم تركز على التدقيق في المفاهيم والمصطلحات، إضافة إلى نقص التجارب والأنشطة، وعدم ربطها بالواقع المعاش.
 - نقص الأجهزة والوسائل والمواد الكيميائية في المخابر المدرسية.
 - تركيز الأساتذة في درس التحول الفيزيائي على الجانب النظري وإهمال الجانب التجريبي.
- وتتفق هذه الدراسة مع دراسة Alwan (2011) التي توصلت إلى أن أسباب التصورات الخاطئة لدى الطلبة الجامعيين بليبيا يعود إلى طريقة التعليم التقليدي السائد وكذا تجارب الحياة اليومية، ودراسة Douadi & al (2018) التي بينت أن المناهج الدراسية هي أهم مصادر تكوين التصورات البدلية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بالجزائر.

3.3- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

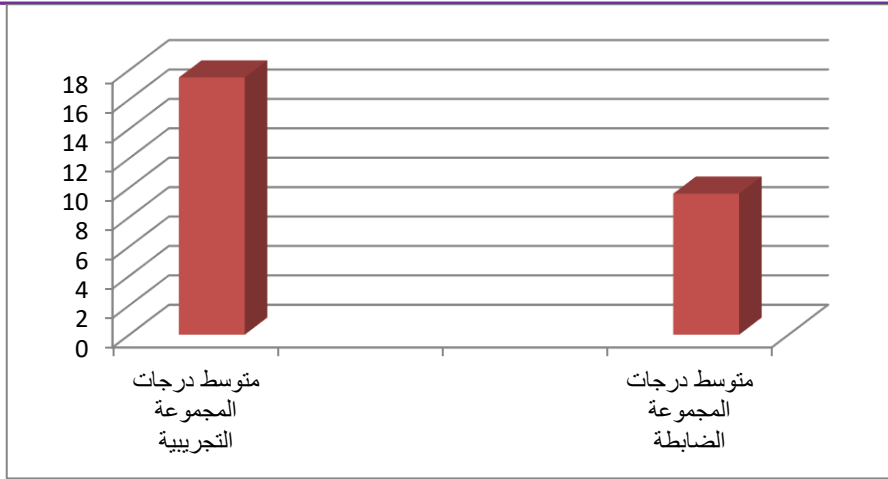
نص هذا السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار مفاهيم التحول الفيزيائي تعزى لطريقة التدريس؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضية التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار مفاهيم التحول الفيزيائي تعزى لطريقة التدريس، للتحقق من مدى صحة هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار "ت" (T - test)

جدول (4) نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين في اختبار مفاهيم التحول الفيزيائي

المجموعة	العدد	متوسط الدرجات/20	الانحراف المعياري	قيمة T - test	Sig
التجريبية	20	17.49	1.96	17.363	0.001
الضابطة	100	9.59	10.9		

يتضح من الجدول (4) أن متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة هو 9,59 في حين ارتفع متوسط الدرجات للمجموعة التجريبية إلى 17,49 أي بفارق قدره 7.9 تمثل ذلك بيانياً:



شكل (2) التمثيل البياني لمتوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة

يتبين أيضا من الجدول (4) أن قيمة اختبار T-test تساوي 17,363 دالة عند مستوى $(\alpha = 0,001)$ وهي أقل من $(\alpha = 0,05)$ ، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ولقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة وهي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0,05)$ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مفاهيم التحول الفيزيائي لصالح المجموعة التجريبية تعزى لطريقة التدريس، وهذا يعني أن الإستراتيجية المقترحة (التجارب البديلة) أثرت إيجابيا في تحصيل مفاهيم التحول الفيزيائي وتعديل التصورات الخاطئة لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

كما تم حساب حجم التأثير "مربع إيتا" (η^2) حيث بلغ $(\eta^2 = 0,719)$ ، وبالرجوع إلى الجدول المرجعي لقيم "مربع إيتا" (η^2) يتضح أن حجم التأثير كبير مما يعني أن الطريقة المقترحة قد نجحت في التأثير على المجموعة التجريبية بشكل كبير؛ ونفسر فعالية التجارب البديلة في تحسين عملية تعلم التلاميذ وتصويب التصورات الخاطئة لديهم إلى ما يلي:

- تعامل التلاميذ مع مواد غير خطيرة منتقاة من بنيتهم ومألوفة لديهم جعلهم يشعرون بالارتياح أثناء ممارستها يدويا دون خوف أو تردد ومشاهدتهم للتغيرات التي تحدث أثناء التجربة، مكنتهم من اكتساب خبرات مباشرة في التعلم وسهل عليهم إعطاء التفسيرات واستخلاص النتائج ومن ثم إحداث تعديل وتغيير للتصورات الخاطئة الموجودة في بنيتهم المعرفية.
- التفاعل بين الأستاذ والتلاميذ أثناء التدريس باستخدام التجارب البديلة جعل من التلميذ عنصرا نشطا حيث أتاح الفرص أمام التلاميذ للمناقشة وتوسيع دائرة الفهم مما زاد من قدرة التلاميذ على استيعاب مفاهيم التحول الفيزيائي وبالتالي تصحيح تصوراتهم الخاطئة.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع كل من دراسة الدهمش (2014) التي أظهرت فعالية التجارب البديلة قليلة التكاليف المعتمدة على خامات البيئة المحلية في تصحيح التصورات البديلة والخطأ لدى تلاميذ الصف السابع أساسي عن المادة وخصائصها وحالاتها، ودراسة داودي وريان (2017) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0,05)$ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار مفاهيم التحول الكيميائي لصالح المجموعة التجريبية.

4- الخلاصة:

يهدف البحث إلى معرفة أثر استخدام التجارب البديلة في تصحيح التصورات الخاطئة لدى تلاميذ التعليم المتوسط، اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي للتأكد من صحة فرضيات البحث، وتتمثل أدوات الدراسة في اختبار مفاهيم التحول الفيزيائي وتجارب بديلة مقترحة، حيث دُرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية ثم طُبّق عليها اختبار قبلي، أما المجموعة التجريبية فدرست باستخدام التجارب البديلة وطُبّق عليها اختبار بعدي. تمت المعالجة الإحصائية بحساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) وأسفرت النتائج عن:

- وجود العديد من التصورات الخاطئة لدى تلاميذ التعليم المتوسط حول مفهوم التحول الفيزيائي والمفاهيم المرتبطة به.
- المصادر المحتملة لهذه التصورات البديلة هي البيئة المحيطة (المجتمع ووسائل الإعلام)، طرق التدريس التقليدية المتبعة في المدارس، أيضا المنهاج والكتاب المدرسي، والتركيز على الجانب النظري مع إهمال الجانب التجريبي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0,05)$ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار مفاهيم التحول الفيزيائي لصالح المجموعة التجريبية تعزى لطريقة التدريس، مما يعني أن استخدام التجارب البديلة قد أحدث أثرا إيجابيا في عملية التدريس وتحصيل المفاهيم وتصحيح التصورات الخاطئة لدى التلاميذ.

-الإحالات والمراجع-

- أبو مصطفى، بلال موسى إبراهيم (2017). التصورات الخاطئة لمفاهيم الديناميكا الحرارية لدى طلبة قسم الكيمياء بجامعة الأقصى بغزة وتصور مقترح لعلاجها. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة: فلسطين.
- البغدادي، محمد رضا (1998). تكنولوجيا التعليم والتعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- بوختالة، مصطفى (2018). التصورات البديلة حواجز إبستمولوجية تعيق تعلم التلاميذ إذا ما تم تجاهلها. مجلة العلوم التربوية والتعليمية. 7(1). الجزائر. 61 - 96.
- تيس، سيد علي ومراد، سمير (2007). تعديل تصورات بديلة حول مفاهيم بنية المادة وأثرها في أساليب تعلم طلاب العلوم في السنة الأولى من التعليم الجامعي بالجزائر. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. 5(2). 67-90.
- الحافظ، محمود عبد السلام وحسين، محمد جاسم (2016). أثر التدريس وفق الخريطة العنكبوتية في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم الكيميائية لدى طلاب الصف الرابع العلمي وتنمية تفكيرهم الاستدلالي. دراسات العلوم التربوية 43(5). 2085 - 2103.
- الدهمش، عبد الولي حسين (2014). أثر استخدام التجارب البديلة قليلة التكاليف في تصحيح التصورات الخطأ والبديلة لمفاهيم المادة وخصائصها وحالاتها لتلاميذ الصف السابع الأساسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 15(1). 179-206.

- داودي، زهرة وريان، سيد علي (2017). أهمية التجارب البديلة في تحصيل مفاهيم التحول الكيميائي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية. (10). 64-83.
- ريان، سيد علي (2013). مفاهيم السلامة المخبرية لدى معلمي المدارس بالجزائر. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 9(3). 261-552.
- زيتون، كمال عبد الحميد (2004). *تدريس العلوم للفهم (رؤية بنائية)*. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والكتابة.
- الشايح، فهد بن سليمان والحري، عبد الله بن عواد (2011). التصورات الخاطئة للمفاهيم الكيميائية المتعلقة بحالات المادة الثلاث لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة الرياض. *دراسات العلوم التربوية*. 38(5). 1750-1765.
- عفيفي، يسري عفيفي والموجي، أماني سعد الدين وبحيري، هيثم محمد سمير ونجيب، غادة محمد (2014). فعالية برنامج مقترح في الفيزياء قائم على التطبيقات المهنية في تنمية التحصيل والمهارات العملية لدى طلاب المعاهد الفنية الصناعية. *العلوم التربوية*. 2(3). 549-576.
- الغليظ، هبة صالح (2007). *التصورات البديلة للمفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف الحادي عشر وعلاقته بالاتجاه نحو مادة الفيزياء*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة: فلسطين.
- وزارة التربية الوطنية (2015). *منهاج العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا لمرحلة التعليم المتوسط*. الجزائر: اللجنة الوطنية للمناهج.
- وزارة التربية الوطنية (2015). *الوثيقة المرافقة للعلوم الفيزيائية والتكنولوجيا لمرحلة التعليم المتوسط*. الجزائر: اللجنة الوطنية للمناهج.
- Alwan, A. A. (2011). Misconceptions of heat and temperature among physics Students *.Procedia Social and Behavioral Sciences*. 12 (1). 600-614.
- Douadi, Z., Rayane , S. & Djabali, D. (2018). Difficulties of teaching and learning the concepts of thermodynamics in the secondary education in Algeria *,Latin – American Journal of physics Education*. 12(4). 1-10.
- Nelson, D.A. (1997). Introduction to supported reagents organic experiments. *The Chemistry Journal of Undergraduate Laboratory Experiments*. United States of American. Retrieved : 1108(th), 2017. From: <http://www.dartmouth.edu/~chemexp/>
- Pathare , S.R. & Pradhan, H. C. (2005). Student' alternative conceptions in Pressure , heat and temperature. *Trends in Science Education Research*. 38-41.
- Yeo, S. & Zadnik, M. (2001) . Introductory thermal concept evaluation :ssessing students' understanding. *The Physics Teacher*, 39, 496-504.

الملاحق:

ملحق (1) اختبار (استبيان) موجه للتلاميذ

يُعد هذا الاختبار أداة لإجراء دراسة حول أثر استخدام التجارب البديلة في التدريس، ولا يعتبر امتحانا نظرا لعدم كتابة اسمك.

اقرأ التعليمات قبل الشروع في الإجابة على أسئلة الاختبار:

- الاختبار عبارة عن أسئلة متعددة الاختيارات ولكل سؤال إجابة واحدة صحيحة فقط.
 - ضع العلامة $\sqrt{}$ أمام الاختيار المناسب مع ذكر التعليل لاختيارك.
- ملاحظة: الرجاء قراءة أسئلة الاختبار بعناية والإجابة بمصداقية، وعدم ترك أي سؤال دون إجابة.

<p>2/التحول من الحالة الغازية إلى الحالة السائلة هو:</p> <p>أ. انصهار ب. تسامي ت. تجمد ث. تكاثف</p> <p>التعليل :</p>	<p>1/التحول من الحالة الصلبة إلى الحالة السائلة هو:</p> <p>أ. انصهار ب. تسامي ت. تجمد ث. تكاثف</p> <p>التعليل :</p>
<p>4/ تركنا قارورة كحول صيدلاني مفتوحة، وبعد مدة زمنية لاحظنا نقص في حجم الكحول ، فما هو اسم التحول الحادث؟:</p> <p>أ. تبخر ب. تكاثف ت. انصهار ث. بخر</p> <p>التعليل :</p>	<p>3/ التحول من الحالة الصلبة إلى الحالة الغازية هو:</p> <p>أ. تبخر ب. تكاثف ت. تسامي ث. بخر</p> <p>التعليل :</p>
<p>6/لماذا تنكسر قارورة زجاجية مملوءة بالماء تماما ومغلقة الإحكام إذا تركت ليلة واحدة في مجلد الثلجة حتى يتجمد الماء تماما؟:</p> <p>أ. زيادة الكتلة ب. زيادة الحجم ت. زيادة الكتلة والحجم ث. زيادة الطول</p> <p>التعليل :</p>	<p>5/ عندما يتحول الثلج إلى ماء يبقى محافظا على:</p> <p>أ. حجمه ب. كتلته ت. شكله ث. حالته الفيزيائية</p> <p>التعليل :</p>
<p>8/ ينصهر الجليد عند درجة حرارة:</p> <p>أ. صفر درجة مئوية (0°C) ب. أقل من الصفر (0°C) ت. أكبر من الصفر (0°C) ث. درجة الانصهار تتعلق بكتلة الجليد</p> <p>التعليل :</p>	<p>7/ يتجمد الماء النقي عند درجة حرارة:</p> <p>أ. صفر درجة مئوية (0°C) ب. أقل من الصفر (0°C) ت. أكبر من الصفر (0°C) ث. درجة التجمد تتعلق بكتلة الماء</p> <p>التعليل :</p>
<p>10/ عند متابعة عملية تجمد الماء النقي ، تكون حالته الفيزيائية عند درجة حرارة صفر درجة مئوية (0°C) :</p> <p>أ. سائل ب. صلب ت. سائل وصلب ث. سائل وبخار</p> <p>التعليل :</p>	<p>9/ طيلة (أثناء) عملية انصهار الشمع فإن:</p> <p>أ. درجة الحرارة تزداد ب. درجة الحرارة تنخفض ت. درجة الحرارة تثبت ث. درجة الحرارة تنخفض ثم تثبت</p> <p>التعليل :</p>
<p>12/تأخذ قطعتين من الجليد ، نضع الأولى تحت أشعة الشمس والثانية تحت الظل، ما هو سبب انصهار القطعة الأولى قبل القطعة الثانية؟:</p> <p>أ. الضغط المرتفع ب. الضغط المنخفض ت. الحرارة ث. البرودة</p> <p>التعليل :</p>	<p>11/ نضع في بوتقة كمية من الرصاص السائل (رصاص منصهر) ونقيس درجة حرارة السائل كل دقيقة ، فحصلنا على القيم التالية على الترتيب: 327 °C , 327 °C , 327 °C , 340 °C , 360 °C , 327 °C327 °C327 °C , 400 °C , 380 °C..... الخ</p> <p>ونواصل قياس درجات الحرارة بمرور الزمن، هل درجة الحرارة؟:</p> <p>أ. تبقى دوما 327 °C ب. تنخفض حتى 25 °C (درجة حرارة الغرفة) ت. تستمر في الانخفاض حتى 0 °C ث. تستمر في الانخفاض حتى قيم أقل من 0 °C</p> <p>التعليل :</p>

<p>14/ نضع 60 ml من الماء النقي على موقد حراري عند الضَّغَط الجويّ النظامي، فيغلي الماء عند: أ. درجة الحرارة 0 °C ب. درجة الحرارة 60 °C ت. درجة الحرارة 100 °C ث. درجة الحرارة 200 °C التعليل :</p>	<p>13/ نضع 30 ml من الماء النقي على موقد بنزن عند الضَّغَط الجويّ النظامي، فيغلي الماء عند: أ. درجة الحرارة 0 °C ب. درجة الحرارة 30 °C ت. درجة الحرارة 100 °C ث. درجة الحرارة 50 °C التعليل :</p>
<p>16/ نقوم بتسخين الماء النقي حتى الغليان (عند الضَّغَط النظامي)، ما هي درجة حرارة الماء بعد مرور 5 دقائق والماء مازال يغلي : أ. درجة الحرارة 60 °C ب. درجة الحرارة 100 °C ت. درجة الحرارة 120 °C ث. كل الأجوبة السابقة خاطئة التعليل :</p>	<p>15/ نضع 30 ml من الماء النقي على موقدين حراريين عند الضَّغَط الجويّ النظامي، فيغلي الماء عند: أ. درجة الحرارة 0 °C ب. درجة الحرارة 60 °C ت. درجة الحرارة 100 °C ث. درجة الحرارة 200 °C التعليل :</p>
<p>18/ أثناء تنزه مجموعة من الأصدقاء في أعالي جبال جرجرة، أرادوا غلي الماء لتحضير الشاي: أ. درجة غليان الماء على قمة جبل أقل من درجة غليان الماء المعروفة. ب. درجة غليان الماء على قمة جبل أكبر من درجة غليان الماء المعروفة. ت. يغلي الماء على قمة جبل عند نفس درجة غليان الماء المعروفة. ث. لا يغلي الماء في الأماكن المرتفعة (الماء لا يصل إلى نقطة الغليان) التعليل :</p>	<p>17/ ما هي درجة حرارة البخار المتواجد فوق الماء النقي الذي يغلي ؟ أ. درجة الحرارة 60 °C ب. درجة الحرارة 100 °C ت. درجة الحرارة 120 °C ث. درجة الحرارة 200 °C التعليل :</p>

ملحق (2) التجارب البديلة المقترحة حول التحول الفيزيائي

التجربة الأولى: انصهار الشمع

الكفاءة المستهدفة: متابعة عملية التحول الفيزيائي بتغير درجة الحرارة.

الأدوات والمواد المستعملة: شمع، محرار، بيشر، موقد حراري.

طريقة العمل:

- نضع مادة الشمع في بيشر على موقد حراري.

- نتبع تغيرات الحالة الفيزيائية للشمع بدلالة درجة الحرارة.

- سجل مشاهداتك.

- ماذا تستنتج فيما يخص درجة الحرارة؟.

التجربة الثانية: غليان الماء النقي

الكفاءة المستهدفة: معرفة تأثير زيادة شدة التسخين على مدة الغليان.

الأدوات والمواد المستعملة: ماء نقي، بيشر، موقد حراري، ميقانته، محرار.

طريقة العمل:

- نضع حجماً من الماء النقي في البيشر.

- نضبط حرارة الموقد عند الدرجة 01 ونتبع درجة الغليان، مع تسجيل زمن الوصول إليها.

- نعيد نفس التجربة بزيادة حرارة الموقد إلى الدرجة 02.
- سجل مشاهداتك.

- ماذا تستنتج فيما يخص درجة غليان الماء النقي؟.

التجربة الثالثة: تجربة الحقنة

- الكفاءة المستهدفة : معرفة كيفية تأثير عامل الضغط على درجة الغليان.
- الأدوات والمواد المستعملة: حقنة طبية كبيرة، موقد حراري، ماء نقي، محرار.
- طريقة العمل:

- نسخن حجما من الماء النقي فوق موقد حراري إلى الدرجة 70 C°
- نضع الماء المسخن في الحقنة ونضغط.
- ماذا تلاحظ؟ وكيف تفسر ذلك؟.
- ماذا تستنتج فيما يخص تأثير الضغط على درجة غليان الماء النقي؟.

التجربة الرابعة: انصهار الزبدة

- الكفاءة المستهدفة: التحقق من انخفاض الكتلة في التحول الفيزيائي.
- الأدوات والمواد المستعملة: زبدة، مسخن كهربائي، أداة للتسخين، مقياسية.
- طريقة العمل:
- قطع الزبدة إلى قطع وضع الزبدة داخل البيشر ثم وزنها، وقم بالتسخين فوق المسخن الكهربائي.
- بعد انصهار الزبدة أعد وزنها.
- سجل ملاحظاتك.
- ماذا تستنتج فيما يخص الكتلة؟.

التجربة الخامسة: تسامي اليود

- الكفاءة المستهدفة : التعرف على عملية التسامي
- الأدوات والمواد المستعملة: مسحوق اليود - موقد حراري - أنبوب اختبار - ماسك.
- طريقة العمل:

- ضع مسحوق اليود في أنبوب اختبار وعرضه للحرارة.
- سجل ملاحظاتك.
- كيف نسمي هذه العملية؟ .

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

دواوي، زهرة وريان، سيد علي وجبالي، جعفر (2020). أثر استخدام التجارب البديلة في تصحيح التصورات الخاطئة لمفاهيم التحول الفيزيائي لدى تلاميذ التعليم المتوسط بالجزائر. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 6(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 14-31.

التكوين الجامعي ودوره في التحضير للحياة الوظيفية: دراسة تقييمية لبرامج التكوين في تخصصات علم المكتبات

university education and its role in preparation for career:

Evaluation study of training programs in the disciplines of library science

حمزه لعجال^{1*}، أكرم بوطورة²

¹ مخبر الدراسات في الرقمنة وصناعة المعلومات الإلكترونية بالمكتبات، الأرشيف والتوثيق، جامعة تبسة (الجزائر)،

Hamza.laadjal@univ-tebessa.dz

² مخبر الدراسات في الرقمنة وصناعة المعلومات الإلكترونية بالمكتبات، الأرشيف والتوثيق، جامعة تبسة (الجزائر)،

Akrem.boutora@univ-tebessa.dz

تاريخ النشر: 2020-09-26

تاريخ القبول: 2020-05-30

تاريخ الاستلام: 2019-10-23

ملخص: تأتي هذه الدراسة في وقت تتجه معظم السياسات التعليمية في الدول المتقدمة نحو تطوير برامجها التكوينية نظرا لما أحدثته المتغيرات الحديثة من فلسفة جديدة خاصة مع بروز التكنولوجيات الحديثة والاقتصاد المبني على المعرفة، على هذا الأساس ارتأينا دراسة تخصص مهم في ميدان المعرفة ونشرها، تخصص علم المكتبات والمعلومات، أو ما يطلق عليه البعض تخصص اقتصاد المكتبات، وما يطلق عليه البعض الآخر علم المعلومات حيث تختلف المسميات حوله لكنه يبقى في وظيفته الاستمولوجية تتجه نحو إدارة المعلومات والمعرفة، لذا تعتبر هذه الدراسة كعملية تحليل وتقييم للبرامج التي تقدمها الجامعة الجزائرية في هذا التخصص وذلك وفقا لمنظور المواصفات الحديثة لمهن المعلومات والمعرفة، وقد توصلت الدراسة إلى كفاءة البرامج في جوانب الإعداد المتعلق بإدارة مصادر المعلومات، لكنها بينت قصور التكوين في الإعداد المهني خاصة في شقه التكنولوجي.

الكلمات المفتاحية: اختصاصي المعلومات؛ اقتصاد المعرفة؛ علم المكتبات والمعلومات؛ التكوين الجامعي؛ التحضير للحياة الوظيفية؛ الجامعة الجزائرية.

Abstract: This study comes at a time when most educational policies in developed countries are moving towards developing their training programs due to the new variables brought about by a new philosophy, especially with the emergence of modern technologies and the knowledge-based economy, Or what some call the specialty of library economics, and what others call information science, where the names differ around it but remains in its epistemological function is moving towards the management of information and knowledge. Therefore, this study is considered as a process of analysis and evaluation of the programs offered by the Algerian University in this specialization, according to the perspective of the modern specifications of information and knowledge professions, But it showed the shortcomings and weak effectiveness of training in professional preparation, especially in the technological apartment.

Keywords: Information economist; Knowledge economy; Library and information science; University training; Career preparation; Algerian University.

1- مقدمة

أدرك الإنسان منذ القدم حاجته للمعلومات وأهميتها في حياته لتنمية فكره والقيام بمختلف أعماله، ودليل ذلك، الآثار القديمة التي تكشف تواصله مع غيره وتوثيقه للعديد من الأفكار بطرق متعددة كالإشارة أو الرسم والنحت، مستخدماً وسائل بدائية كالحجر ومعادن أخرى ناقشاً بذلك معلومات على الجبال أو ألواح وصخور وغيرها؛ هكذا بدأت رحلة الإنسان في البحث العلمي تدويناً ومشاركةً لما توصل له نتيجة اكتشافاته وتجاربته وخبراته؛ كان يفعل ذلك دون أي تنظيم أو تكوين، فقط عفوية؛ ليستمر هذا النشاط العلمي القديم بأساليب متعددة وتطور تدريجي، الأمر الذي قاد لظهور الكتابة وتطويرها، لتسهل هذه الأخيرة في تطوير التأليف والنشر ومن ثم تأسيس المكتبات، ثم بروز مؤسسات معلومات مختلفة ومتنوعة.

واليوم، مع انتشار مؤسسات المعلومات وتعدد أنواعها ووظائفها فُرضت مهناً خاصة لها بمواصفات ومتطلبات تحقق أهدافها، فمهنة المعلومات لم تعد حرفة النسخ والكتابة، أو ذلك النشاط المتعلق بحراسة الوثائق كما كانت في القديم، بل أصبحت مهنةً تتطلب إماماً علمياً وعديد المهارات التقنية والفنية والاجتماعية، وعلى هذا الأساس ظهرت الحاجة لأفراد مؤهلين للقيام بهذه الأدوار، الأمر الذي نشأ عنه تخصص علم المكتبات والمعلومات فتم اعتماده في المعاهد والجامعات بهدف تكوين وتصدير أفراد مؤهلين لتقديم خدمات المعلومات ذات جودة توافق تطلعات المستفيدين.

وتعد الجزائر من بين الدول التي اهتمت بالتكوين في هذا المجال مبكراً، سنة 1964م تحديداً، ثم تطورت البرامج وتعددت المستويات واعتمد هذا التكوين في عدة جامعات بالجزائر، وتبعت السياسة التعليمية الجزائرية ذلك بإصلاحات متعددة ومستمرة، كانت دائماً بهدف تحسين التكوين من أجل ضمان جودة كافية في المخرجات ومنه فعالية في الحياة الوظيفية.

1.1- إشكالية الدراسة:

من يملك المعلومة يملك القوة، هذه المقولة التي تتداول على مسامعنا هنا وهناك، وفي كل حين! جعلتنا نفكر في مهنة المعلومات، التي تنبثق عن تخصصات علم المكتبات، فالعبارة تحمل معاني كثيرة وأهمية كبيرة لهذه الظاهرة، ظاهرة المعلومات التي أصبحت مورداً لكل مشروع في أي مجال وعلى قدر جودتها تكون جودة المشروع، تلك المعلومات يتحكم فيها بشكل أو آخر ذلك المتخصص في علم المكتبات، هنا تملكنا الفضول عن مستوى كفاءته الوظيفية في عصر المعلومات، حيث يبرز دوره وأهميته بشكل كبير؛ فيا ترى ما مستوى جودة برامج التكوين لتخصصات علم المكتبات بالجامعة الجزائرية في التحضير للحياة الوظيفية؟

تنبثق عن الإشكالية السابقة مجموعة من التساؤلات:

- ما هو مستوى جودة برامج التكوين الجامعي لتخصصات علم المكتبات في بناء مهارات إدارة مصادر المعلومات؟

- ما هو مستوى جودة برامج التكوين الجامعي لتخصصات علم المكتبات في بناء المهارات التكنولوجية؟

- ما هو مستوى جودة برامج التكوين الجامعي لتخصصات علم المكتبات في بناء المهارات الإدارية؟

- ما هو مستوى جودة برامج التكوين الجامعي لتخصصات علم المكتبات في بناء مهارات البحث العلمي؟

2.1- أهمية وأهداف الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في تسليط الضوء على واقع البرامج التكوينية لتخصصات علم المكتبات بالجامعة الجزائرية، بالإضافة إلى عرض أهم المواصفات الحديثة الواجب توفرها في اختصاصي المعلومات، كما تسعى الدراسة لتحقيق مجموعة من الأهداف:

- التعرف على التخصصات المتاحة في الجامعة الجزائرية في مجال المكتبات والمعلومات.
- تقييم مستوى جودة البرامج التي تقدمها الجامعة الجزائرية للتكوين في مجال المكتبات والمعلومات.
- معرفة مواطن القوة ومواطن الضعف في برامج التكوين لتخصصات علم المكتبات بالجامعة الجزائرية.
- إتاحة نتائج الدراسة للاستخدام والاعتماد في عمليات التعديل والتحسين للبرامج التكوينية في تخصصات علم المكتبات.

3.1- المنهج المستخدم:

- **تحليل المحتوى:** أحد الأساليب الشائعة الذي يستخدم في وصف المواد التعليمية ولتقييم المناهج من أجل تطويرها، وهو يعتمد على تحديد أهداف التحليل ووحدة التحليل؛ للتوصل إلى مدى شيوع ظاهرة أو أحد المفاهيم، أو فكرة أو أكثر، وبالتالي تكون نتائج هذه العملية، إلى جانب ما يتم الحصول عليه من نتائج، من خلال أساليب أخرى مؤشرات تحدد اتجاه التطوير فيما بعد، أبو عمشة (2019)، وهذا ما جعلنا نعتمد عليه كونه مناسب لدراستنا في شطر قراءة مواءمات عروض التكوين لتخصصات علم المكتبات.

- **الملاحظة:** على حد قول مرسى فإن الملاحظة هي الخبرة الشخصية والتي فيها استخدام الحواس كالنظر أو السمع أو اللمس أو الشم أو الذوق، الشهراني أحمد (2019)، وبصفتنا متخصصين في مجال المكتبات والمعلومات بالإضافة لكوننا عملنا مدة من الزمن في عدد معتبر من مؤسسات المعلومات فقد كانت لدينا رؤية عن الواقع المهني، وهذا ما دفع بنا لاستغلال تلك الخبرات في هذا البحث.

4.1- الأداة المستخدمة:

اعتمدنا على استمارة تقييم، حيث تم إعداد الاستمارة من خلال تحديد أبرز المواصفات الحديثة والمطلوبة في اختصاصي المعلومات واعتمادها كمؤشرات للتقييم، ومقارنتها مع ما يتيح التكوين في كل تخصص مع الأخذ بعين الاعتبار على طبيعة التحصيل نظري وتطبيقي، وقد تضمنت الاستمارة المحاور التالية:

- **المحور الأول:** المواصفات الأساسية المتعلقة بمصادر المعلومات، وينقسم إلى: ثقافة الاقتناء، المعالجة الفنية، وتقديم خدمات المعلومات.
- **المحور الثاني:** المواصفات التكنولوجية، وينقسم إلى: تصميم مواقع الويب، التحكم في البرمجيات المكتبية وبرمجيات تسيير المعلومات، والتعامل مع مختلف الوسائل والتجهيزات التقنية المستخدمة في بيئة مؤسسات المعلومات.
- **المحور الثالث:** المواصفات الإدارية، وينقسم إلى: الإلمام بنظريات الإدارة، التخطيط، القيادة، معرفة قوانين وتشريعات بيئة المعلومات.
- **المحور الرابع:** المواصفات البحثي، وتنقسم إلى: الإلمام بمنهجيات البحث العلمي، امتلاك مهارات التحليل، القدرة على الاستنتاج والتنبؤ العلمي.

2- الاطار النظري:

- الجامعة في عصر المعرفة:

تعرف الجامعة اصطلاحاً بأنها: "المؤسسة التي تقوم بصورة رئيسية في توفير تعليم متقدم لأشخاص على درجة عالية من النضج ويتصفون بالقدرة الفعلية والاستعداد النفسي على متابعة دراسات متخصصة في مجال أو أكثر من مجالات المعرفة مكناسي وقاسمي (2007).

وقد أخذت كلمة الجامعة (university) من الكلمة اللاتينية (universitas) والتي تعني الرابطة التي تضم عملاً أو معرفة معينة ليصبح اللفظ فيما بعد يطلق على الاتحاد العلمي أو النقابة التي تشمل عدداً من رجال العلم سواء كانوا أساتذة أو طلاباً (بواب، 2015).

كما عرفت أيضاً بأنها المؤسسة التي تتولى مهام التعليم العالي والبحث العلمي وتساهم في إنتاج العلم والمعرفة والثقافة، وتعتبر مؤسسات علمية واجتماعية واقتصادية وظيفتها تشمل تكوين موارد بشرية مثقفة ومتعلمة تزود المجتمع بهم (البيتم وبولسان، 2017).

ويتضح تطور في أدوار ووظائف وأهداف الجامعة من حيث المفاهيم المستحدثة، والتي من بينها: بواب (2015) الجامعة هي " مكان التحصيل الخلاق للمعرفة في مجالاتها النظرية والتطبيقية وتهيئة الظروف الموضوعية بتنمية حقيقية في الميادين الأخرى.

ويضيف رياض قاسم بأنها " حرم العقل والضمير، حرم العقل لأنها تؤمن به، وبالْحَقِيقَةُ التي يشيدها، ولأنها لا توقف جهودها على تهذيبه وتنميته وبعث قدراته على الإنتاج والإبداع... وأنها حرم الضمير لأنها تؤمن بأن المعرفة الإيجابية مهما عززت تظل ناقصة بل تنقلب فساداً ما لم تؤديها مناعة خلقية. "

كما يقول كارل ويلك عن الجامعة في هذا العصر بأنها " مصدر المعرفة وأنها تستمد هويتها وشرعيتها من هذا الدور المعرفي لها، الذي تقوم به في حياة المجتمع. "

ومنه فالجامعة هي الفضاء الجامع لمختلف التخصصات ويتم عن طريقها الحصول على الشهادات، وهي المكان الذي يقوم بوظيفة التدريس وإعداد البحث العلمي ونشر الثقافة والمعرفة، وتكوين الإطارات اللازمة للتنمية وخدمة المجتمع.

وقد وضع حامد عمار عشر خصائص تميز طبيعتها كمؤسسة معرفية، جاءت كما يلي بلخيري (2017):

- جامعة لعناصر التميز في إعداد النخب، وهي مهمة أساسية في السياق المجتمعي العام.
- جامعة لمعارف عامة مشتركة تمثل قاعدة لمعارف ومهن متخصصة.
- جامعة لشئات المعارف التي تتلاقى وتتشابك في متكامل معرفي من خلال مختلف الخصوصيات المنهجية لمجالات المعرفة.
- جامعة تلتقي فيها الثقافة الوطنية بخصوصياتها مع الثقافات التي تشاركها القيم والمعاني ومع الثقافات الإنسانية الأخرى.
- جامعة لمختلف منتجات الفكر.
- جامعة للطاقات المحركة للوعي؛ الوعي بالنفس والوعي بالمحيط ومكوناته، والوعي بالمتغيرات العالمية وعياً بالحاضر والمستقبل.
- جامعة للتأثر بالمجتمع والتأثير فيه.
- جامعة لاكتساب القدرات العقلية والاستطاعة والمهارات والقيم والعادات.

- جامعة لقيم المواطنة والتواصل
 - جامعة للتنافس بأسلحة المعرفة والبحث العلمي.
 ويضيف سلاطنية وبين تركي، على أن دور الجامعة تحول من الوظيفة التعليمية إلى مجموعة من الوظائف، حيث يجسدها في أربعة وظائف مترابطة، وهي: سلاطنية وبين تركي (2014).
 الوظيفة التعليمية التربوية: من خلال تحضير الطلبة للمواطنة المسؤولة لتنمية مستدامة.
 الوظيفة المعرفية: وتتم بتنظيم النشاطات العلمية والثقافية للمجتمع العام وليس حصرا على المجتمع الأكاديمي.

الوظيفة التنظيمية البيئية: حيث تعمل الجامعة بمبدأ تنظيم حياة جامعية مسؤولة عن المجتمع والبيئة.
 الوظيفة الاجتماعية: والتي تكون بالمشاركة في التجمعات للتعليم المتبادل من أجل التطوير والتحسين في أنماط العيش.

- علم المكتبات والمعلومات: الهوية العلمية واختلاف المسميات:

لقد وجدت عديد التحركات والمحاولات في ميدان المكتبات والمعلومات من أجل اعتماد تخصص علمي يقنن المهنة المكتبية منذ القرن التاسع عشر، حيث بدأها أنطونيو بانازي سنة 1841 في إنجلترا بوضع قواعد سميت بقواعد بانازي الـ91، ليحدث فيها شارل سكوتر بعد ذلك تعديلات وتصحيحات مختلفة، ثم جاءت مبادرة مجموعة من المكتبيين في مدينة فيلادلفيا بأمريكا سنة 1876م، حيث كان ملفيل ديوي على رأس هذه المجموعة وقام بنموذج التصنيف للمعارف البشرية، وهنا كان الدور البارز لملفيل ديوي في تدريس علم المكتبات حيث فتحت مدرسة بالولايات المتحدة الأمريكية سنة 1887م بجامعة كولومبيا بنيويورك (مكاتي، 2011، 73-74).
 أما التأصيل العلمي لعلم المكتبات والمعلومات فهو يعود إلى ما انتهى إليه مؤتمرا معهد جورجيا للتكنولوجيا بالولايات المتحدة في أكتوبر 1961 وأفريل 1962، اللذان تركزا على دراسة مسائل التأهيل المهني للعاملين بالمكتبات والمعلومات، حيث خلص المؤتمر في سنة 1962م، إلى اعتماد التعريف الآتي لعلم المكتبات والمعلومات على أنه العلم الذي يدرس خواص المعلومات وسلوكها، والعوامل التي تحكم تدفقها، ووسائل تجهيزها لتيسير الإفادة منها إلى أقصى حد ممكن، وتشمل أنشطة تجهيز إنتاج المعلومات وبنها وتجميعها وتنظيمها واختزانها واسترجاعها وتفسيرها واستخدامها (عبد المعطي وتريسا 2003، 82) وبحسب العديد من الباحثين في تخصص علم المكتبات والمعلومات فإن هذا التعريف يعتبر مرجعا أساسا، حيث حظي بقبول شبه تام (الزهري، 2019)

وقد وضع الدكتور أحمد بدر بعض التعاريف لعلم المكتبات والمعلومات سماها بالتعاريف المفهومية:

- أنه علم توحيد المعرفة والتحكم في المعلومات.

- أنه علم تنظيم المعلومات وتوصيلها.

- أنه علم رابط وسيط بين العلوم المختلفة.

- أنه علم التحكم في العلم.

وقد عرف تخصص علم المكتبات والمعلومات عدة مسميات نذكر أبرزها:

بدأ استعمال مصطلح "علم المعلومات" في بريطانيا سنة 1958، فقد استعمله أحد المتخصصين وهو جاسون فردان J. Farradane كما استعمله معهد علماء المعلومات Institute of information Scientists الذي

تأسس في لندن في عام 1958، في عام 1962، حل علم المعلومات محل التوثيق في الإنتاج الفكري، وخاصة في الدول الانجليزية (ذات اللغة الإنجليزية) (عبد الهادي، 2003، 116).

وتختلف مسميات هذا العلم، لدى كل هيئة أو باحث على اعتبار رؤيته لابستمولوجية العلم، ولعل أهمها:

اقتصاد المكتبات:

في عام 1876، ظهر مصطلح اقتصاد المكتبات: فن إعداد القوائم وأدوات التعريف بمفردات الإنتاج الفكري، يقصد به التطبيق العملي لعلم المكتبات، ثم حل محله مصطلح دراسة المكتبات Librarianship: إدارة المكتبات، وبما أنه لم يكن المصطلح المناسب للدلالة على الأساليب والطرق المستحدثة، بدأ البحث عن تسمية مناسبة، عليان والنجداوي (1999).

فكان مصطلح علم المكتبات الذي انفرد بالدلالة على المجال بعد إطلاقه طوال الربع الأخير من القرن التاسع عشر والثالث الأول من القرن العشرين، باعتباره: علم المعرفة والمهارة المتعلقة بإدارة المكتبات ومحتوياتها واقتصادها وأعمالها الببليوغرافية.

التوثيق:

كان ظهور مصطلح التوثيق من قبل المحاميان البلجيكيان سنة 1931، وهما بول أوتليه Paul Otlet et Henri Lafontaine وهنري لافونتين عند تغيير اسم معهدهما إلى المعهد الدولي للتوثيق، ولم يحظ مصطلح "توثيق" بإجماع القبول من جانب المهتمين بتنظيم المعلومات، وخاصة في مجتمع الناطقين بالإنجليزية، ويرجع ذلك، في المقام الأول، إلى أسباب لغوية، فقد كان دائماً ينظر إلى هذا المصطلح على أنه فرنسي، وذلك لأنه انتقل من اللاتينية إلى الإنجليزية عبر الفرنسية، هذا بالإضافة إلى أن استعمال هذا المصطلح بمعناه التخصصي الجديد كان سبباً في الغموض واختلاط المفاهيم الجديدة والقديمة، فقد كان للمصطلح معانيه الأخرى في الإنجليزية، والمرتبطة بالمفاهيم القانونية والتاريخية، ولم يكن الحال كذلك في الفرنسية، وقد حدث نفس الشيء عند ترجمة المصطلح الأوروبي إلى العربية، حيث كان لكلمة توثيق ارتباطاتها الدلالية في أوساط المؤرخين ورجال القانون ومحقق النصوص.

علم المعلومات:

فسحت هذه الخلافات المجال لاستعمال مصطلح علم المعلومات في غضون الحرب العالمية الثانية ومنذ ذلك الحين وحتى بداية السبعينيات من القرن العشرين، كانت نشأة علم المعلومات، الذي يعني ب: دراسة المعلومات والتقنيات الحديثة المستخدمة في التعامل معها، بما يتضمن نشوءها وتطورها، وخصائصها، وتدقيقها وتدوينها، وأنواع وأشكال مصادرها، وتنظيمها، واختزانها، واسترجاعها، واستخدامها، وتحليلها، وإتاحتها، وبحثها ووظائفها، وخدماتها، وإدارتها" (Axis, 1995, 15).

وجاء في مصدر آخر أن مصطلح "علم المعلومات" الذي حل محل مصطلح التوثيق إلى حد كبير استخدم لأول مرة في عام 1959 ولم يكن مستخدماً قبل ذلك على الإطلاق لا في مؤتمرات أو أسماء مؤسسات أو أي إنتاج فكري.

- مهنة المعلومات: من حارس الوثائق إلى اختصاصي المعلومات:

نشأت المكتبات منذ العصور القديمة كمكاناً لحفظ الوثائق، حيث كانت بداية وجودها مقتصرة في المعابد والقصور بهدف حفظ وتبليغ المعتقدات للأجيال، وكذا حفظ سجلات مختلف المعاملات التجارية؛ كما كان يمارس

هذا النشاط من طرف الكهنة ورجال الدين ووزراء الممالك، ثم ارتبطت مهامها بالتعليم حيث أتمدت في المساجد والمدارس والجامعات، ليزيد وجودها بعد ذلك في مختلف المؤسسات والمجتمعات وحتى لدى الأفراد؛ فاليوم "توجد أكثر من 330000 مكتبة عامة في جميع أنحاء العالم، من بينها ما يقرب من 230000 مكتبة في الدول النامية وتلك الكائنة في مرحلة التحول، إضافة إلى أكثر من مليون مكتبة مدرسية وبحثية وجامعية ووطنية ومتخصصة اليونيسكو (2019)، كما تطورت المكتبات من حيث الأدوار الملقاة عليها حيث أصبحت تعنى بإدارة المعلومات بدءاً من التقييم عنها وانتقائها وحفظها وإتاحتها، كل ذلك حسب حاجة المجتمع الذي تخدمه، بل ارتقت مهامها لتهتم بالاحتياجات الفردية للمستفيدين من خدماتها، وقد صاحب هذه التطورات تسميات مختلفة للمكتبات ليطلق عليها حديثاً مؤسسات المعلومات والتي تندرج تحتها مختلف أنواع المكتبات ومراكز الأرشيف ومراكز التعلم وغيرها.

ومع انتشار مؤسسات المعلومات وتعدد أنواعها ووظائفها فُرضت مهناً خاصة لها بمواصفات ومتطلبات تحقق أهدافها، فمهنة المعلومات لم تعد حرفة النسخ والكتابة، أو ذلك النشاط المتعلق بحراسة الوثائق كما كانت في القديم، بل أصبحت مهنةً تتطلب إماماً علمياً وعديد المهارات التقنية والفنية والاجتماعية، وعلى هذا الأساس ظهرت الحاجة لأفراد مؤهلين للقيام بهذه الأدوار، الأمر الذي نشأ عنه دعوات لهندرة التكوين بما يضمن تلبية احتياجات المجتمع الحديث، وقد كانت هذه الدعوة موجهة بشكل أساسي للمعاهد والجامعات التي تعتمد التكوين في مجال المكتبات والمعلومات بدرجة أولى وكذا مؤسسات المعلومات والعاملين بها من درجة ثانية.

لقد أصبحت مهنة المعلومات إحدى ضرورات أية خطة تنموية وأحد عناصرها الأساسية كما باتت المؤسسة المعلوماتية واختصاصي المعلوماتي حاضراً في كل عملية اتخاذ أو بناء أو تنفيذ أي قرار وفي أي مجال من مجالات التطور داخل الدولة، هذه الأهمية لاختصاصي المعلومات جاءت نتيجة ظهور مبادئ جديدة عرفتها مهنة المكتبات والمعلومات نوجزها في: (قموح وآخرون، 2015).

- تحول الخدمة المكتبية من الحصول على الوثيقة إلى الحصول على مضمونها.
 - ظهور الاهتمام بكيفية الحصول على المعلومة المناسبة للطلب.
 - تحول عملية تجميع أوعية المعلومات وتنظيمها من هدف في حد ذاته إلى وسيلة لخدمة المستفيدين.
 - ظهور أنواع جديدة من المصادر والحاجات المعلوماتية.
- وقد فرضت مهنة المعلومات في هذا العصر الذي تميز بالرقمية والإنتاج المتزايد والاعتماد الكبير على المعلومات، عدة مواصفات في القائم بهذه الخدمات، نعرض بعض من النماذج التي استحدثت ذلك:
- المواصفات المطلوبة حسب دراسة جوينات:

حددت الدراسة أربعة أنواع من المهارات التي يجب يمتلكها اختصاصي المعلومات، هي:

- مهارات تكنولوجية: وتتضمن:
- التعامل مع نظم وبرمجيات المعلومات.
- التعامل مع الانترنت.
- التعامل مع قواعد البيانات.
- البحث بالاتصال المباشر.
- التعامل مع البريد الإلكتروني.
- المقدرة على النشر الإلكتروني للمعرفة.

- تقديم خدمات المعلومات عن بعد.
- التعامل مع نظم الذكاء الاصطناعي في عمليات إدارة المعرفة.
- **المواصفات المطلوبة حسب دراسة العباس: علي والمهيبي (2004)**، وقد قسم فيها المواصفات الواجب توفرها في خريجي تخصصات علم المكتبات إلى ثلاثة أنواع أساسية من الكفاءات التي تضمن فعالية في الأداء المهني، وهي موضحة في الجدول التالي:

جدول (1) الكفاءات اللازمة لاختصاصي المعلومات حسب دراسة عباس.

الكفاءات الأكاديمية	الكفاءات الشخصية	كفاءات وظيفية
المعارف العامة والمتخصصة	الثقة بالنفس	القدرة على جدولة الأولويات
التفكير المنطقي	الانضباط	مهارات التعامل مع الآخرين
التحليل النقدي	الإبداع	مهارات العرض والإقناع
مهارات حل المشاكل	الاعتماد على النفس	التحلي بالأخلاقيات المهنية
مهارات الاتصال	المرونة والمثابرة	مهارات القيادة وتحمل المسؤولية
القدرة على استخدام الأرقام والبيانات	المبادرة والالتزام	مهارات العمل ضمن فريق
مهارات استخدام الحاسب الآلي	الرغبة في التعليم المستمر	
إتقان لغات أجنبية		

• **المواصفات المطلوبة حسب دراسة كريم (2007):**

- وضع الباحث جملة من المهام الحديثة التي تترجم عن كفايات ومهارات أساسية، وتتمثل هذه المهام في كريم (2007):
- معالج المعلومات: حيث يقوم بإنشاء قواعد المعلومات ويصمم مواقع ويب، وينظم المعلومات ويبثها للمستفيدين على الخط كما يقوم بالتكشيف والاستخلاص الإلكتروني.
 - مدرب للمستفيدين: حيث يقوم بمساعدة المستفيدين وتدريبهم على تقنيات البحث عن المعلومات في مختلف المصادر الورقية واللاورقية (الإلكترونية).
 - مسير لنظم المعلومات: يقوم بوضع نظم المعلومات بما يتماشى مع سياسة المكتبة وأهدافه.
 - مهندس المعلومات: حيث يشرف على تسيير نظام المعلومات من الجانب التقني المتصل بعلم المكتبات.
 - مترجم علمي: حيث يساعد المستفيدين على تخطي الحواجز اللغوية، وهذا ما يستدعي منه أن يكون متقنا للغات الأجنبية.
 - وسيط المعلومات: حيث يقوم بمساعدة المستفيدين في الحصول على المعلومات والمواد المعرفية بمختلف أشكالها.
 - خبير المعلومات: وهو خبير في مجال موضوعي محدد حيث يدرس طلبات الرواد من الأوعية المكتبية ثم يرشدهم إلى مصادرها وكيفية الوصول إليها.
 - مدير المعلومات: أي أنه يتولى مسؤولية التخطيط والتنسيق والضبط لبرامج المعلومات والموارد البشرية والمالية اللازمة.

- المواصفات المطلوبة حسب دراسة غرارمي: انطلقت الباحثة من إشكال عن طبيعة التكوين وضمان الفعالية المهنية أمام التحولات التكنولوجية الحديثة، وقد اشترطت عدة كفاءات تتدرج تحت نوعين أساسيين كفاءات عامة، وكفاءات خاصة، حيث أن: غرارمي (د. ت).
- الكفاءات العامة: تضمن مجموعة من المهارات أو الكفاءات الفرعية، نوجزها فيما يلي:
 - * مهارات لغوية: استخداما وكتابة، وتحكم في التعبير بالألفاظ والمعاني، ويفضل على اختصاصي المعلومات في مجتمعنا أن يتقن ثلاثة لغات على الأقل وهي (العربية، الفرنسية، الانجليزية).
 - * مهارات القراءة السريعة: أن يحسن المطالعة واستيعاب المضامين بتركيز ودقة وفي أقل وقت من خلال استخدامه لاستراتيجيات القراءة السريعة.
 - * مهارات تدوين رؤوس الأقلام: حيث يسهل عليه تسجيل الأفكار المهمة واستحضارها أو إعادة صياغتها بأسلوب شخصي.
 - * مهارات تقنية تكنولوجية: لا بد على اختصاصي المعلومات أن يحسن التعامل مع مختلف الوسائل والبرمجيات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات بحكم أنه يتعامل مع مجتمع تكنولوجي بدرجة كبيرة.
 - * مهارات استرجاع المعلومات: يشترط على اختصاصي المعلومات بديهيا، بما أن مهمته تقديم معلومات فلا بد أن يحسن بل، ويحترف أساليب استرجاع المعلومات والوصول إليها.
 - * مهارات البحث العلمي: من الضروري أن يمتلك اختصاصي المعلومات أساسيات ومنهجيات البحث العلمي والتحكم في ذلك بمختلف المراحل بدءا من التفكير العلمي والتساؤل إلى غالية التنقيب والتحليل والتقييم والاستنتاج.
 - * مهارات العرض والإلقاء: من المعلوم أن اختصاصي المعلومات يقدم خدمات تعليمية وتدريبية، وهذا ما يفرض عليه التحكم بأساليب العرض والإلقاء أمام الجمهور .
 - أما الكفاءات الخاصة: فهي تتعلق بـ:
 - * مهارات فنية: والتي تعنى بالمعالجة الفنية لمصادر المعلومات، والتحكم الكامل في إجراءات السلسلة الوثائقية والمعلوماتية.
 - * مهارات اتصالية: يتعين على اختصاصي المعلومات أن يمتلك مهارات التواصل على المستوى الداخلي والخارجي، أي مع مجتمع زملائه الموظفين، وكذا مجتمع المستفيدين أو حتى مجتمع الموردين. حيث تنقسم هذه المهارات إلى (مهارة الإقناع، مهارة التخاطب، مهارة التفاوض..الخ).
 - * مهارات إدارية: توجب معرفة مختلف الوظائف الإدارية، بالإضافة إلى البيئة التشريعية التي تعنى بالمؤسسة ومحيطها، فضلا عن مهارات إدارة الوقت، ومهارات التحرير الإداري.
- المواصفات المطلوبة حسب جمعية المكتبات المتخصصة SLA:

وضعت جمعية المكتبات المتخصصة SLA، تقريرا للكفاءات المطلوبة في اختصاصي المعلومات، حيث ورد فيه ضرورة توفر إحدى عشر كفاءة تتعلق بالمهنة، وثلاثة عشر كفاءة تتعلق بالشخصية، والجدول التالي يوضح ذلك (علي والمهيبي، 2004):

جدول (2) الكفاءات اللازمة لاختصاصي المعلومات حسب SLA.

الكفاءات المهنية	الكفاءات الشخصية
معرفة جيدة بمصادر المعلومات مع القدرة على التقييم والاختيار	ملتزم بتقديم خدمات ممتازة
معرفة موضوعية متخصصة مناسبة لنشاط المؤسسة والمستفيدين منها	يبحث عن التحديث والفرص الجديدة من داخل المكتبة وخارجها
تطوير وإدارة خدمات سهلة ميسرة وفعالة بتكلفة جيدة	يملك سعة أفق
تقديم خدمات معلوماتية جيدة للمستفيدين	يبحث عن شركاء وحلفاء
تقديم الاحتياجات المعلوماتية وتصميمها وتسويقها لسد وملاءمة تلك الاحتياجات	يعمل على خلق بيئة تتميز بالاحترام والثقة
استخدام تقنيات المعلومات المناسبة للطلب والتنظيم والنشر	يملك مهارات اتصال جيدة
تطوير منتجات معلوماتية متخصصة بغرض استخدامها داخل المؤسسة أو خارجها	يعمل بنجاح مع الآخرين ضمن فريق عمل
تقديم نتائج استخدام المعلومات وعمل البحوث التي تساهم في حل المشاكل.	يخطط ويضع الأولويات على الأمور المهمة
تحسين خدمات المعلومات باستمرار تماشيا مع احتياجات التغيير	ملتزم بالتعليم المستمر
عضو فاعل في فريق الإدارة العليا وخبير في قضايا المعلومات	يحقق فرصا جديدة ولديه مهارات تجارية
	يقدر قيمة التواصل والعلاقات المهنية
	مرن ومتفائل خلال أوقات التغييرات المستمرة

- المواصفات المطلوبة لاختصاصي المعلومات حسب دراسة تبورة وآخرون (تبورة وآخرون، 2019):

قامت الدراسة بتحديد ثلاثة فئات أساسية من المواصفات التي يجب أن تتوفر في اختصاصي المعلومات تمثلت في المواصفات التقنية، المواصفات الفنية والمواصفات الشخصية، ويمكن تفصيل ذلك في العناصر التالي:

- التحكم في تقنيات الاتصال الحديثة، مثل الحوسبة السحابية ومفاهيم انترنت الأشياء، ومختلف التطبيقات التي تمكن من تشارك المعلومات.
- تحليل المعلومات: مع ظاهرة البيانات الضخمة أصبح على اختصاصي المعلومات أن يحترف التحليل المعلوماتي من أجل بث سليم ودقيق.
- فهم أساسيات التحول الرقمي: يجب التحكم في مختلف الوسائل والأنظمة التي تستخدم في مجال الرقمنة.
- التكوين في علم المكتبات والمعلومات بالجامعة الجزائرية: عرض لبرامج مستوى الماستر

وعت الجزائر مباشرة بعد الاستقلال وأثناء فترة البناء والتشييد التي عرفت البلاد بعد الظروف التاريخية التي مرت بها الجزائر منذ بداية القرن التاسع عشر، والسنوات التي تربو عن المائة والثلاثين عاما من الاستعمار أو الاستعمار الفرنسي أنه عليها بتطبيق المفهوم الحديث للمكتبات، أوجدت وزارة الإرشاد القومي سنة 1964 دراسة مدتها 8 أشهر للحائزين على شهادة البكالوريا أو ما يعادلها، ويمنح من يجتاز الامتحان المقرر دبلوم تقني للمكتبات والأرشيف وفق المرسوم 64-135 المؤرخ في 24 أبريل 1964 تخصص علم المكتبات منذ سنة 1964، ثم تولت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي التكفل بالتكوين رسميا في مجال علم المكتبات والمعلومات منذ سنة 1975، إذ كانت بداية اعتماده في جامعة الجزائر غراممي (2008)، وقد نال تخصص علم المكتبات والمعلومات اهتماما كبيرا حيث مسّته تعديلات متعددة سواء من حيث نظام التكوين أو برامجه، فبعد أن كان يُدرّس في جامعة الجزائر فقط، أُستحدث نظام تكوين للحصول على شهادة ليسانس في اقتصاد المكتبات بمعهد قسنطينة سنة 1982 ثم في وهران سنة 1986.

وقد كان نظام (ل.م.د) من أبرز الإصلاحات التي قامت بها الجامعة الجزائرية سنة 2004، حيث أحدث هذا النظام تغييرات واسعة وشاملة لكافة الشعب والتخصصات، بما فيها تخصص علم المكتبات والمعلومات إذ تم اعتماده بعد تبني هذا النظام في عدة جامعات، هي: جامعة تبسة، جامعة بسكرة، جامعة عنابة، جامعة الجلفة جامعة قالمة، جامعة باتنة، جامعة البليدة، جامعة عين الدفلى، جامعة مستغانم، جامعة سيدي بلعباس، جامعة تيارت، المركز الجامعي بريكمة، جامعة الأمير عبد القادر.

كما تم في السنوات الأخيرة تعديل البرامج التكوينية لعلم المكتبات وتوحيد مناهجها وتخصصاتها، وذلك في إطار سياسة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في وضع نظام موحد للتكوين الجامعي، وقد أفرج هذا التوجه عن إلغاء التخصصات السابقة ضمن شعبة علم المكتبات وأدمجت في تخصص واحد باسم علم المكتبات، وهذا على مستوى مرحلة الليسانس، وأربعة تخصصات على مستوى الماستر بمضامين موحدة حسب كل تخصص، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3) التحول في تسمية تخصصات علم المكتبات بالجامعة الجزائرية (مستوى الماستر)

التخصص القديم	التخصص الجديد
هندسة المعلومات والتوثيق	تكنولوجيا وهندسة المعلومات Technologie et ingénierie et information
نظم المعلومات والتكنولوجيا الحديثة والتوثيق	
المكتبات وتكنولوجيا الإعلام	
المكتبات وتكنولوجيا المعلومات	
مكتبات المطالعة العمومية	
معالجة المعلومات	تسيير ومعالجة المعلومات Gestion et traitement de l'information
إدارة المعرفة في المكتبات ومراكز التوثيق	
تنظيم وتسيير في المكتبات ومراكز التوثيق	
تنظيم وتسيير أنظمة المعلومات والوثائق	
إدارة المكتبات ومراكز التوثيق	
إدارة المنظمات الوثائقية والمكتبات	إدارة المؤسسات الوثائقية والمكتبات Administration des organismes documentaire et les bibliothèques
الإدارة العلمية للمؤسسات الوثائقية	
علم المكتبات والمعلومات	
مناجمت المكتبات ومراكز الوثائق	
أرشيف	علم الأرشيف Archivistique
إدارة الوثائق الأرشيفية	

تتكون عروض التكوين الجامعي وفق المنظومة البيداغوجية بالجامعة الجزائرية من أربعة وحدات تعليمية هي الوحدات الأساسية، الوحدات المنهجية، الوحدات الاستكشافية، والوحدات الأفقية، وتتضمن بدورها كل وحدة على مواد تعليمية، يقوم عليها التكوين في التخصصات الجامعية، وسنعرض أهم الأهداف في كل تخصص على حدى:

- **تخصص تسيير ومعالجة المعلومات:** (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي [و.ت.ع.ب.ع.]، 2017، 6) تتمثل المحاور الكبرى لهذا التكوين، في المعرفة الدقيقة، علميا، وتطبيقيا، لكل عمليات المعالجة، داخل نظم المكتبات والمعلومات، سواء بمستواه الوصفي، أو بمستواه التحليلي، أي الفهرسة الوصفية والموضوعية والتحليلية والتصنيف، والتحليل الوثائقي، والتكشيف، والاستخلاص، وإعداد المكانز.

كما يتمثل أيضا في تقديم المهارات اللازمة في إعداد أدوات البحث الببليوغرافي على أشكالها المختلفة التقليدية والالكترونية والافتراضية، وتحديد الكيفيات المناسبة في استخدامها من طرف المستفيد، هذا ما يسهل على المتكّون سهولة الاندماج داخل نظام المعلومات، وتقديم أداء فعال، وسرعة في تلبية حاجيات المستفيدين، ما يسهل عملية تسيير نظام المعلومات ككل.

- تخصص تكنولوجيا وهندسة المعلومات: يهدف التكوين على مستوى الماستر في علم المكتبات تكنولوجيا المعلومات إلى: (لوت.ع.ب.ع، [ع، 2017، 6).

- دعم النظام الوطني للمعلومات أو السياسة الوطنية للمعلومات وذلك من خلال نشر الوعي المعلوماتي لدى الطلبة بما فيهم طلبة علم المكتبات والإسهام في النهوض بخدمات المعلومات وتحسينها وفق ما يتعلق بأخر المستجدات العالمية خاصة فيما يتعلق بالمعايير الدولية الصادرة عن الهيئات الدولية المختصة مثل ISO و IFLA و ICA.

- تخريج الكفاءات العالية والقيادات أو الإطارات البشرية القادرة على التسيير والتنظيم واتخاذ القرارات في مجال إدارة مختلف مرافق المعلومات من مكتبات، مراكز توثيق، مراكز الأرشيف.

- إكساب الطالب المهارات اللازمة والتقنيات والفنيات الضرورية للتعامل مع أوعية المعلومات على اختلاف أشكالها وأنواعها بفضل التفتح على آخر المستجدات العلمية والتقنية في التخصص.

- المساهمة في تطوير الاقتصاد الوطني وتوفير يد عاملة خبيرة من خلال خريجي علم المكتبات والتوثيق.

- المساهمة في المشهد الوطني الثقافي من خلال الحفاظ على المعرفة الإنسانية عامة والتراث الوطني

خاصة من مخطوطات ومختلف مصادر وأوعية المعلومات والتعامل معها صناعة، معالجة، حفظا وبتا.

- نشر الوعي المعلوماتي وتكوين المستفيدين من مختلف مؤسسات المعلومات على غرار المكتبات بمختلف أنواعها، وتسهيل لكل فئات المجتمع الجزائري سبل الوصول إلى مختلف مصادر المعلومات وإتاحتها لهم.

- تخصص إدارة المؤسسات الوثائقية والمكتبات:

إدارة المؤسسات الوثائقية والمكتبات أو ما يطلق عليه إدارة الوحدات الوثائقية والمعلومات هو الأسلوب الذي يتبعه أخصائي المعلومات لتحديد أفضل الطرق لترقية وإتاحة وتنفيذ الخطط وبرامج تسيير وتنظيم المعلومات في نظام العملي ومواقع الخدمة العمومية والخاصة. ويهدف التكوين في هذا التخصص إلى (لوت.ع.ب.ع، [ع، 2017، 7):

- تكوين يمكن من تحضير باحثين قادرين على الإندماج في العملية الإنتاجية للمعرفة في ميادين التخصص المذكورة.
- تمكين الطلبة المتخرجين باعتبارهم أخصائيي المكتبات ومعلومات، من الإندماج السريع في المسارات الحديثة للإدارة، وتسيير المؤسسات من خلال التحكم في الطرق والوسائل الحديثة لمتابعة المصالح والأقسام وفروع المكتبات في إقليم الاختصاص.
- ترقية مختلف مؤسسات الوثائقية والمكتبات على الصعيد المحلي الجهوي والوطني التسيير الفعال للوحدات وأنظمة المعلومات، التابعة لمختلف المؤسسات العمومية والخاصة.
- التسيير الفعال للأنظمة الجديدة للتسيير بالاعتماد على الاستعمال الناجع للمعلومات العلمية التقنية عن التحكم في نظم المعلومات.

- تقديم تكوين يمكن من الاندماج السريع والفعال في سوق العمل.
- إدماج ثقافة الاقتصادية بالنسبة للمتكونين حتى يواكبوا المناهج التسييرية الرائدة.
- مزولة إدراج النظم الإدارة الحديثة المرتبطة بالاقتصاد في مجال تنظيم المكتبات.
- فتح فضاء جديد للمتكونين لمعرفة القيمة الحقيقية للدور الإداري.

- تخصص علم الأرشيف:

يهدف التكوين المقترح إلى تكوين أرشيفين قادرين على:

- إدارة وتسيير المصالح والمؤسسات الأرشيفية بكفاءة ومهنية وذلك من خلال التحكم في:
 - المبادئ الثابتة والقواعد الأساسية النظرية في الأرشيف.
 - المهارات العملية للمعالجة الفكرية والمادية للأرشيف.
 - الأدوات الخارجية (المعايير والتشريعات) والأدوات الداخلية (إطار التصنيف وأدوات البحث).
 - التحكم في تسيير المعلومة بالأرشيف، وحفظها، واستثمارها وكذا تقنيات تبليغها للجمهور.
 - خلق أنظمة تقليدية أو آلية للتحكم في تسيير الأرشيف الجاري أو الوسيط أو النهائي.
 - التأقلم وتحمل مناصب المسؤولية مهما اختلفت الإدارة أو المؤسسة التي توكل لهم بها مهمة تسيير الأرشيف، ومهما اختلف نوع الأرشيف خاص أو عمومي (جماعات محلية، إدارات مركزية، مديريات تنفيذية، مؤسسات اقتصادية أو غيرها).
 - الإدراك الجيد للرهانات الجديدة التقنية والقانونية المتعلقة باستعمال التكنولوجيات الجديدة بمؤسسات الأرشيف، والتعرف على بعض تطبيقاتها بالجزائر وبالعالم.

تقييم برامج التكوين المعتمدة من منظور المواصفات الحديثة لاختصاصي المعلومات:

من خلال المواد والأهداف التي تتضمنها عروض برامج التكوين لتخصصات علم المكتبات في مستوى الماستر بالجامعة الجزائرية، سنقوم بتقييم هذه البرامج وفق المهارات الأساسية التي قمنا باستخلاصها من مختلف النماذج والمعايير والدراسات، وكما هو موضح في الجدول التالي:

تم إعداد استمارة تقييمية، بحيث أفرغنا فيها مختلف البيانات من خلال تحليل الوثائق التي تمثلت في مواءمات عروض التكوين، وتقييم المحتوى (أهداف، مواد، ومحاور التكوين) انطلاقا من أهم المواصفات المطلوبة لاختصاصي المعلومات في العصر الحديث والتي استخلصناها من مختلف الدراسات السابقة.

جدول (4) استمارة تقييم برامج التكوين وفقا للمواصفات الحديثة لاختصاصي المعلومات

علم الأرشيف		إدارة المؤسسات الوثائقية والمكتبات		تسيير ومعالجة المعلومات		تكنولوجيا وهندسة المعلومات		التخصصات		المهارات
تطبيقي	نظري	تطبيقي	نظري	تطبيقي	نظري	تطبيقي	نظري			
	✓		✓		✓		✓	ثقافة الاقتناء	مهارات المصادر	
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	المعالجة الفنية		
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	تقديم الخدمات		
						✓	✓	تصميم مواقع الويب	مهارات تكنولوجيا	
						✓	✓	التحكم في برمجيات الأوفيس		
	✓		✓		✓	✓	✓	التحكم في برمجيات مؤسسات المعلومات		
						✓	✓	التعامل مع مختلف الأجهزة والوسائل		
	✓		✓		✓		✓	القوانين في بيئة مؤسسات المعلومات	مهارات إدارة	
			✓					الإلام بنظريات الإدارة		
			✓					القدرة على التخطيط		
								مهارات قيادة	المهارات البحثية	
	✓		✓		✓		✓	الإلام بمنهجية البحث العلمي		
								القدرة على التفكير التحليلي		
								مهارات الاستنتاج والتنبؤ العلمي		

- تقييم المعارف النظرية:

يتضح من الجدول التقييمي أعلاه، أن هناك توافق بين برامج التكوين والمواصفات الأساسية والمتعلقة بمصادر المعلومات، والتي تمثلت في (الاقتناء، المعالجة الفنية، وتقديم الخدمات) وذلك في مختلف التخصصات التي تتيحها الجامعة الجزائرية، ونحن نرى أن هذا أمرا بديهيًا، فتخصصات علم المكتبات نشأت من أجل هذه المهمة في بدايتها أي تنظيم المصادر التي تتيحها المكتبة.

في حين أننا نجد غياب شبه تام للتكوين في المعارف التكنولوجية، حيث يكاد ينعدم التكوين إلا في بعض المحاور الجزئية التي تكون عبارة عن دروس قليلة طوال المسار لا تحقق الاكتفاء المعرفي المجال التكنولوجي ولو أن هذا الأمر يقل درجة في تخصص تكنولوجيا وهندسة المعلومات، إلا أنه يبقى غير كاف أيضا، خاصة في ظل التطور السريع والإفرازات المتعددة للتكنولوجيا من تطبيقات وبرمجيات وتقنيات وتجهيزات من شأنها تعزيز جودة العمل المعلوماتي وتحقيق احتياجات المستفيدين.

عن المعارف الإدارية فهي لا تعدو توفير معلومات عن البيئة التشريعية وعرض للنظريات الإدارية، في حين بقيت الأسس الميدانية لتطبيق الأسس الإدارية غائبة بشكل تام والمتعلقة بالتخطيط والقيادة، واللذان يمثلان محورين أساسيين في المهام الإدارية.

أما عن المعارف المتعلقة بالبحث العلمي، فتعتبر من أكثر النقاط سلبية في التكوين الجامعي بهذه التخصصات، إذ نجد مادة منهجية البحث العلمي في مسار الماستر لا يهدف لتحقيق مهارات مستديمة كالتفكير

العلمي والتفكير المنطقي ناهيك عن أسس الاستشهاد والكتابة العلمية، حيث لا يعدو أن يكون تعليماً لبعض العناصر في ميدان البحث العلمي.

- **تقييم المهارات التطبيقية:**

إن تحقيق المهارات التطبيقية من أبرز التوجهات الحديثة التي تعنى بها الجامعة في هذا العصر، إذ تحولت من التعليم إلى إنتاج المعرفة ومن بين ذلك تخريج رجال معرفة بحيث يسهل عليهم الاندماج في محيط العمل بكل مرونة وإضافة فعالة.

نلاحظ من الجدول أن اهتمام التكوين الجامعي لتخصصات علم المكتبات في الجامعة الجزائرية بتحقيق معارف وبناء مهارات تطبيقية لا يرقى لمستوى التأهيل الفعلي وإعداد رجال معرفة يحسنون التعامل مع مختلف التغيرات ويسهل عليهم الاندماج في محيط العمل، حيث نلاحظ أن التكوين لازل يركز على تحقيق المهام الأساسية فقط، أي تلك المتعلقة بإدارة أوعية المعلومات - بهذا المفهوم - إذ بقي التكوين حسب رأينا حبيسا لمكتبات ومؤسسات الأرشيف بالقرن الماضي (القرن 20)، فالأمر يتطلب ندرة لبرامج التكوين في مختلف تخصصات علم المكتبات وفقا للتغيرات الحديثة.

3- نتائج الدراسة:

خلصت الدراسة التقييمية لمجموعة نقاط أساسية أهمها:

- كفاءة برامج التكوين لتخصصات علم المكتبات في تحقيق المعارف النظرية المتعلقة بتسيير مصادر المعلومات.

- الاعتماد على أسلوب البحوث الميدانية والتربصات الميدانية كسبيل لتحقيق المهارات التطبيقية، لكن نعتقد أنها تحتاج لتوجيه وضبط أكثر، أي من خلال التنسيق مع مؤسسات معلومات يمكنها أن تساهم في تحقيق أهداف التكوين الميداني.

- في بعض الحالات تغيب التجهيزات والوسائل التي يقوم عليها التكوين خاصة في المواد التقنية، وهذا ما يدعو لتوفير كل المتطلبات الضرورية لتطبيق التكوين.

- نقص في الاهتمام بتحقيق المهارات التطبيقية، الضرورية للقيام بمختلف الوظائف في مؤسسات المعلومات، من مكتبات ومؤسسات أرشيف وغيرها؛

- يعتبر تخصص تكنولوجيا وهندسة المعلومات الأكثر جودة وتوافقا للمواصفات الحديثة من بين التخصصات الأربعة المتاحة بالجامعة الجزائرية، لكنه يحتاج أيضا لتعديل وتحسين.

- سلبية طرق الإعداد لبرامج التكوين في تخصصات علم المكتبات، إذ تعتمد على منهج المركزية في الإعداد وصياغة البرامج.

4- الخلاصة:

إن تخصص علم المكتبات والمعلومات، من التخصصات التي تزداد أهميتها في هذا العصر، عصر المعلومات والمعرفة، ويجب على القائمين عليها بدءا من معدي البرامج ومقدميها ومدرسيها ومقيميها، أن يعيدوا صياغة البرامج بما تتطلبه المهمة، مهنة المعلومات.

من جهة أخرى يبدو أن السياسة الوطنية للمعلومات في الجزائر، لم تنظر بعد لأهمية تخصصات علم المكتبات والمعلومات، ومنه ما نلاحظه في غياب جودة حقيقية على مستوى البرامج التكوينية، فضلا عن العلاقة الشبه منعقدة بين الجامعة والمحيط الاجتماعي والاقتصادي الذي من المفترض والمنتظر أن يكون أبرز الفاعلين

في تطوير البرامج التكوينية من خلال تفاعله واقتراحه وإصراره على التطوير للمخرجات التي ستتوجه إليه، ومن زاوية أخرى فربما السبب يكون في مركزية الإعداد لهذه البرامج إذ لا تشرك الأستاذ القائم بالعملية أو الفاعلين في المحيط الاقتصادي والاجتماعي أو خبراء من خارج الجزائر من أجل إضفاء طابع الجودة والمواكبة والعالمية.

في الحقيقة نحن أمام معضلة ليست أكاديمية فحسب سواء كانت على مستوى اللجان البيداغوجية، أو خلايا ضمان الجودة، أو حتى دار المقاولاتية، بل إنها اقتصادية على مستوى بيئة الأعمال واجتماعية على مستوى الأفراد والهيئات.

نحن ندعو من خلال دراستنا جميع الفاعلين في تخصصات علم المكتبات والمعلومات إلى ضرورة إحداث التغيير وفق ما يمليه عصر المعرفة والتكنولوجيا، هذان العنصران المشكلان للازدهار والتنمية، واللذان يقومان على العلم بدرجة أولى ومن بين تلك العلوم نجد علم المكتبات والمعلومات.

- الإحالات والمراجع:

أبو عمشة، خالد حسين (2019). تحليل المحتوى: مفهومه، أهميته، فوائده، خصائصه، أهدافه، أنواعه، شروطه. ص5. متاح على الرابط: https://www.alukah.net/Books/Files/Book_6845/BookFile/mohtawa.doc تاريخ الاسترجاع: 2019/10/22

بلخيري، كمال (2006). دور الجامعة في مواجهة تحديات التنمية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. 7(15) الجزائر: جامعة باتنة 1.

سلاطينية، بلقاسم وبن تركي، أسماء (2014). العلاقة التكاملية بين الجامعة والمجتمع ومسألة التنمية الاجتماعية. مجلة العلوم الإنسانية. (34-35). الجزائر: جامعة محمد خضر بسكرة.

بن سعد العلي، علي وبن مبارك اللهيبي، محمد (2004). الاتجاهات الحديثة في برامج المكتبات والمعلومات نموذج لتقييم المناهج وتطويرها. مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية. 10(2).

الزهرى، سعد بن سعيد (2019). تعليم المعلومات والمكتبات في المملكة العربية السعودية وتوجهاته المستقبلية: دراسة وصفية تحليلية. المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات: الجمعية المصرية للمكتبات والمعلومات والأرشيف. 6(1).

الشهراني، أحمد (2019). الملاحظة: مفهومها، أنواعها، أهم مميزاتها، عيوبها. متاح على الرابط: http://al-shahraniyahmad.blogspot.com/2013/02/blog-post_19.html تمت تاريخ الاسترجاع: 2019/10/22

عبد الهادي، محمد فتحي (2003). بحوث ودراسات في المكتبات والمعلومات. الإسكندرية: دار الثقافة العلمية.

عليان، ربحي مصطفى والنجداوي، أمين (1999). مقدمة في علم المكتبات والمعلومات. عمان: دار الفكر.

- غرارمي، وهيبة (د.ت). مهارات المكتبي المعاصر بين العلم والفن والتقنية. Revue de bibliothéconomie.
- قموح وآخرون (2015). كفايات ومواصفات أخصائي المعلومات للتأقلم مع البيئة الرقمية دراسة ميدانية بمكتبات جامعة قسنطينة. المؤتمر السنوي 21. لجمعية المكتبات المتخصصة. أبوظبي.
- كريم، مراد (2007). المهنة المكتبية في ظل مجتمع المعلومات: من المكتبي إلى أخصائي المعلومات. مجلة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية. 22(1).
- ليتيم، ناجي وبولسان، نجات (2017). أهمية توظيف تكنولوجيا التعليم في الارتقاء بدور الجامعة الجزائرية. مجلة أبحاث نفسية وتربوية. (10): الجزائر.
- مكاتي، كريمة (2011). أخصائيو المكتبات بين التكوين الجامعي والمهنة المكتبية: دراسة حالة أخصائيي مكتبات جامعة معسكر. مذكرة ماجستير. علم المكتبات والعلوم الوثائقية: جامعة وهران.
- مكناسي، أميرة وقاسمي، صونيا (2017). قراءة حول عوامل التحضير العلمي لدى الطالب الجامعي. مجلة العلوم الإنسانية. 2(8). الجزائر: جامعة أم البواقي.
- بواب، رضوان (2015). الأداء الوظيفي والاجتماعي للأستاذ الجامعي في نظام ل م د. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (21).
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2017). مواءمة عرض تكوين ماستر أكاديمي. ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية. فرع علوم إنسانية- علم المكتبات- تخصص تسيير ومعالجة المعلومات. وزارة التعليم والبحث العلمي: الجزائر.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2017). مواءمة عرض تكوين ماستر أكاديمي. ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية. فرع علوم إنسانية- علم المكتبات- تخصص تكنولوجيا وهندسة المعلومات. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: الجزائر.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2017). مواءمة عرض تكوين ماستر أكاديمي. ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية. فرع علوم إنسانية- علم المكتبات- تخصص إدارة المؤسسات الوثائقية والمكتبات. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: الجزائر.
- غرارمي سعدي، وهيبة (2008). علم المكتبات والمعلومات: مفهومه ونشأته وتطور التكوين به في العالم الغربي والعربي. - Journal. Cybrarians . (16) يونيو.
- http://www.journal.cybrarians.org/index.php?option=com_content&view=article&id=520:2011-08-21-23-59-53&catid=232:2011-07-23-12-32-19&Itemid=77
- ياسر، يوسف وعبد المعطي، تريساشو (2003). معجم علوم المكتبات والمعلومات: انجليزي- عربي مع كشاف عربي - انجليزي.

اليونيسكو (2019). احصائيات. على الرابط:

Original URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002467/246778a.pdf>

Axis. (1995). *l'univers documentaire. Dictionnaire encyclopédique*. Paris: Hachette.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

لعجال، حمزه وبوطورة، أكرم (2020). التكوين الجامعي ودوره في التحضير للحياة الوظيفية: دراسة تقييمية لبرامج التكوين في تخصصات علم المكتبات. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 32-49.

فاعلية برنامج تدريبي سلوكي مقترح لتنمية مهارات العناية والمهارات الاجتماعية لدى أطفال متلازمة داون إعاقة عقلية متوسطة

The effectiveness of a proposed behavioral training program to develop self-care and social skills for children with down syndrome moderate mental retardation

عز الدين شوشاني عبيدي^{1*}، لبنى زعرور²

¹ مخبر الانثروبولوجيا التحليلية وعلم النفس المرضي، جامعة الجزائر 2 (الجزائر)، zeddinepsy.2013@gmail.com

² مخبر الانثروبولوجيا التحليلية وعلم النفس المرضي، جامعة الجزائر 2 (الجزائر)، zeddinepsy.2013@gmail.com

تاريخ النشر: 2020-09-26

تاريخ القبول: 2020-03-18

تاريخ الاستلام: 2019-12-29

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي سلوكي مقترح لتنمية مهارات العناية بالذات (النظافة - المظهر العام) والمهارات الاجتماعية (انتظار الدور - احترام نظام حجرة الدراسة) لدى أطفال متلازمة داون إعاقة عقلية متوسطة، بإتباع المنهج التجريبي وفق التصميم الشبه تجريبي بمجموعة واحدة بقياسين قبلي وبعدي، حيث طُبقت هذه الدراسة على عينة تكونت من (06) أطفال من فئة متلازمة داون إعاقة عقلية متوسطة اختيروا بطريقة قصدية من المركز النفسي البيداغوجي بالدبيلة ولاية الوادي (الجزائر)، وذلك بناء على تصنيف المركز ونتائج اختبار جودائف لرسم الرجل لقياس لذكاء الأطفال، ومقياس مهارات العناية بالذات والمهارات الاجتماعية (من إعداد الباحث) لتحديد مستوى المهارات المكتسبة مسبقاً؛ وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن للبرنامج فاعلية في تنمية مهارات النظافة ومهارات المظهر العام المتعلقة بمهارات العناية بالذات ومهارات انتظار الدور واحترام نظام حجرة الدراسة المتعلقة بالمهارات الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي سلوكي؛ مهارات العناية؛ المهارات الاجتماعية؛ متلازمة داون.

Abstract: This study aimed to identify the effectiveness of a proposed behavioral training program to develop self-care skills (hygiene - general appearance) and social skills (waiting for the role - respecting the classroom system) among children with Down syndrome, a moderate mental disability, By following the experimental approach according to the semi-experimental design in one group with two dimensions, pre and post, this study was applied to a sample consisting of (06) children with a class of Down syndrome of moderate mental disability, chosen intentionally from the pedagogical psychological center in Debila- El Oued (Algeria), This is based on the classification of the center and the results of the Godanf man drawing test to measure children's intelligence and the scale of self-care and social skills (prepared by the researcher) to determine the level of previously acquired skills; The study concluded with a set of results, the most important of which is that the program has effectiveness in developing hygiene skills and general appearance skills related to self-care skills, role-waiting skills and respect for the classroom system related to social skills of study sample individuals.

Keywords: Behavioral training program; self-care skills; social skills; Down syndrome.

1- مقدمة

يعد الاهتمام بالأطفال في مراحل الطفولة المختلفة من أكثر اهتمامات المختصين في علوم التربية، لما تحمله هذه المراحل من أهمية وتأثير في بقية حياة الطفل، حيث يكمن هذا الاهتمام في إعداد البرامج التربوية المناسبة لكل مرحلة من المراحل العمرية المختلفة للطفل مع الأخذ بعين الاعتبار قدراته العقلية، ومنها تحديد حاجاته الأكاديمية لتلبيتها من خلال تصميم وتطبيق تلك البرامج، هذا في حالة ما إذا تحدثنا عن الطفل العادي. أما بالنسبة للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة فتختلف البرامج التربوية الموجهة إليهم عن تلك البرامج المعدة لأقرانهم العاديين من حيث الشكل والمضمون اختلافاً بينا يأخذ بعين الاعتبار حاجات وطبيعة إعاقة كل فئة، ومن أكثر الفئات التي اهتم بها المختصين في علوم التربية بصفة عامة والتربية الخاصة بصفة خاصة فئة المعاقين عقلياً، لكونهم أكثر الفئات انتشاراً في مختلف المجتمعات باختلاف مستوياتهم سواء الاقتصادية أو الثقافية أو الاجتماعية، إذ تصل نسبتهم في المجتمع ككل إلى 3% من عدد السكان، وقد ترتفع إلى غاية 7% في المجتمعات الأقل تحضراً والمكتظة بالسكان هذا ما أكدته دراسة قام بها مركز البحوث بجامعة أريزونا الأمريكية سنة 1982 (عبيد، 2013، 37).

وصنف الإعاقة العقلية البسيطة أي فئة القابلين للتعلم هو الصنف الأكثر اهتماماً من طرف المختصين في إعداد البرامج، وهذا ما هو ملاحظ في الكثير من الدراسات العربية الحديثة كدراسة السرطاوي وآخرون (2012) والتي كانت بعنوان "فاعلية برنامج سلوكي للتخفيف من حدة المشكلات السلوكية لدى مجموعة من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم" حيث ارتكزت هذه الدراسة على تطوير وتطبيق برنامج سلوكي يتضمن مجموعة من الأنشطة على عينة تكونت من ستة أطفال كمجموعة تجريبية تقابلها مجموعة ضابطة متجانسة مع المجموعة التجريبية من حيث السن ومتغيرا الدراسة؛ ودراسة بخش (2001) بعنوان "فاعلية برنامج تدريبي مقترح لأداء بعض الأنشطة المتنوعة على تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم" حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى إمكانية تحسين مستوى المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم من خلال تصميم وتطبيق برنامج تدريبي يتكون من مجموعة من الأنشطة المتعددة (اجتماعية رياضية، ثقافية فنية) حيث طبق هذا البرنامج على عينة تتكون من أربعين طفلة من معهد التربية الفكرية بجدة فقد تم إجراء ثلاث قياسات مختلفة في هذه الدراسة وهي قياس قبلي، وقياس بعدي، وقياس تتبعي، وأوضحت النتائج أن للبرنامج فاعلية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الفئة المستهدفة.

ومن خلال الدراستين سالفتي الذكر كنموذج لمجموعة من الدراسات التي تعرضت بالدراسة لفئات الإعاقة العقلية، يمكن اعتبار درجة الإعاقة كميّار من أهم المعايير التي يعتمد عليها معدي البرامج في تحديد الخطوات والأهداف والوسائل اللازمة لإعداد أي برنامج تربوي موجه لتلك الفئات، وهذا يعد من بين أهم الدوافع والأسباب الرئيسية التي دفعتهم للاهتمام بصنف الإعاقة العقلية البسيطة بالإضافة لكونهم يمثلون نسبة 85% من مجمل الأطفال المعاقين عقلياً، ويسهل التعامل معهم لأن نكاهم قريب من العادي (عسل، 2012).

1.1- الإشكالية:

تتعدد فئات الإعاقة العقلية بتعدد العوامل المسببة، فهناك عوامل متعلقة بالبيئة وأسباب تلعب الوراثة الدور الأساسي فيها وأخرى مرتبطة بالخلل الجيني، وأوسعها انتشاراً فئة أطفال متلازمة داون حيث يمثلون الشريحة الأوسع من فئة الأطفال المعاقين عقلياً، ووهي من أكثر المتلازمات المسببة للإعاقة العقلية، وتنتج

عن خلل في الكروموزوم 21 حيث أن هذا الخلل له تأثير شديد على نمو دماغ الجنين والطفل بنسبة 25% عن الطفل العادي (الزريقات، 2012، 23)، ولهذه الفئة القدرة على اكتساب مهارات العناية بالذات وتعلم السلوكيات الاجتماعية المقبولة باعتبارهم من أكثر الأنماط العيادية شيوعاً من فئات الإعاقة العقلية المتوسطة وهذا ما ينفي فكرة أن هذه الفئة لا تستطيع استيعاب محتوى البرامج التدريبية الموجهة إليهم، وفي نفس الوقت يعزز فكرة أن إشكالية عدم جدوى بعض البرامج في تأهيلهم راجع إلى محتوى البرنامج والاستراتيجيات المستخدمة ذاتها لا لعدم قدرة الطفل على الاستيعاب (متولي، 2015، 57)، ومع أخذ بعين الاعتبار أن أطفال متلازمة داون يستوعبون المفاهيم العامة والحساب المجرد بصعوبة بالغة، ويتسمون بضعف الذاكرة مما يجعل تعليمهم أي شيء جديد أمر غاية في الصعوبة، لكن يستسلمون للمربي بسهولة بفضل دماثة خلقهم ولين عريكتهم، وعليه فإن تصرفاتهم سليمة غالباً ويمتثلون للعادات الحسنة في ظل التربية والنظام العقلانيين (روبنشتين، 1989، 52).

ولهذه الفئة الأحقية القانونية في التعلم، هذا ما أكدته اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والبروتوكول الاختياري للأمم المتحدة التي صادقت عليه الجزائر سنة 2009 وهذا بناءً على ما جاء في المرسوم الرئاسي رقم 188.09 المؤرخ في 12 مايو 2009 في مادته رقم 24 والتي تنص على ما يلي "تمكن الدول الأطراف الأشخاص ذوي الإعاقة من تعليم مهارات حياتية ومهارات في مجالات التنمية الاجتماعية لتسيير مشاركتهم الكاملة في التعليم على قدم المساواة مع الآخرين بوصفهم أعضاء في المجتمع" وكذلك حددت المادة 26 من نفس الاتفاقية التدابير الفعالة والمناسبة للتكفل بهم في الفقرة الثانية والتي جاءت كما يلي "وتحقيقاً لتلك الغاية تقوم الدول الأطراف بتوفير خدمات وبرامج شاملة للتأهيل وإعادة التأهيل وتعزيزها وتوسيع نطاقها وبخاصة في مجالات الصحة والعمل والتعليم والخدمات الاجتماعية على نحو يجعل هذه البرامج تبدأ في أقرب مرحلة قدر الإمكان" (الجريدة الرسمية الجزائرية العدد 33 الصادر 31 مايو 2009)، ومن خلال ما جاء في المادتين 24 و26 نستطيع الجزم أن إعداد البرامج لمثل تلك الفئات مطلب وحق يكفله القانون الجزائري والدولي.

لكن ما نلاحظه في معظم البرامج المعدة لتلك الفئات أنها تعمل على الفصل بين مهارات العناية بالذات والمهارات الاجتماعية بالرغم من أن هذه المهارات مرتبطة ارتباطاً وثيقاً في ما بينها لأن علاقة الفرد بذاته تترجم طبيعة علاقته ببيئته الاجتماعية أي أن الدافع الأساسي للاهتمام بالمظهر الخارجي بصفة خاصة هو رغبة الفرد في إعطاء انطباع جيد من طرف الآخرين على ذاته وهو من أهم صور التكيف الاجتماعي.

وعليه فإن أن الحاجة ماسة في ميدان التربية الخاصة لمثل هذه الدراسات التي تعمل على إعداد برامج تدريبية تنمي المهارات الأساسية بطريقة فعالة ومدرسة وفي فترة زمنية محددة وقصيرة مقارنة بالبرامج الأخرى ومن هنا برزت مشكلة الدراسة الحالية التي تتلخص في إعداد برنامج تدريبي سلوكي مقترح لتنمية مهارات العناية بالذات وتنمية المهارات الاجتماعية لأطفال متلازمة داون إعاقة عقلية متوسطة والعمل على التأكد من فاعليته في تنمية مثل تلك المهارات.

وبناءً على ما سبق ذكره يمكننا صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

ما فاعلية برنامج تدريبي سلوكي مقترح لتنمية مهارات العناية بالذات (النظافة - المظهر العام) والمهارات الاجتماعية (انتظار الدور - احترام نظام حجرة الدراسة) لدى أطفال متلازمة داون إعاقة عقلية متوسطة.

حيث انبثق عنه التساؤلات الفرعية التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لدى عينة الدراسة في مهارات العناية بالذات (النظافة)؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لدى عينة الدراسة في مهارات العناية بالذات (المظهر العام)؟
 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لدى عينة الدراسة في المهارات الاجتماعية (انتظار الدور)؟
 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لدى عينة الدراسة في المهارات الاجتماعية (احترام نظام حجرة الدراسة)؟
- وكإجابة مؤقتة على تساؤلات الدراسة جاءت فرضيات الدراسة على النحو التالي:

2.1- فروض الدراسة:

- الفرضية العامة:

للبرنامج التدريبي السلوكي المقترح فاعلية في تنمية مهارات العناية بالذات (النظافة - المظهر العام) وتنمية المهارات الاجتماعية (انتظار الدور - احترام نظام حجرة الدراسة) لدى عينة من أطفال متلازمة داون إعاقة عقلية متوسطة.

- الفرضيات الفرعية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لدى عينة الدراسة في مهارات العناية بالذات (النظافة).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لدى عينة الدراسة في مهارات العناية بالذات (المظهر العام).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لدى عينة الدراسة في المهارات الاجتماعية (انتظار الدور).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لدى عينة الدراسة في المهارات الاجتماعية (احترام نظام حجرة الدراسة).

3.1- أهداف الدراسة:

انطلاقاً من الفرضيات تتلخص أهداف الدراسة في النقاط التالية:

- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لدى عينة الدراسة في مهارات العناية بالذات (النظافة).
- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لدى عينة الدراسة في مهارات العناية بالذات (المظهر العام).
- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لدى عينة الدراسة في المهارات الاجتماعية (انتظار الدور).

- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لدى عينة الدراسة في المهارات الاجتماعية (احترام نظام حجرة الدراسة).

4.1- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها تهتم بفئة هشة من المجتمع وهي فئة أطفال متلازمة داون إعاقة عقلية متوسطة هذا من جهة، والعمل على تطبيق الاستراتيجيات المناسبة والفعالة في تنمية المهارات الأساسية التي تساعدهم على تحقيق أقصى درجة من التكيف الاجتماعي انطلاقاً من قدراتهم العقلية، وبصفة عامة يمكن تحديد أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- الإطلاع أكثر على أهم التقنيات والاستراتيجيات الفعالة التي يمكن للمربين العاملين في مجال التكفل بفئات الإعاقة العقلية الاستفادة منها.
- إعطاء نظرة شاملة ودقيقة حول البرامج التدريبية التي تعتمد على مخرجات النظرية السلوكية وخاصة نظرية الإشرط الإجراءي لسكينر.
- إعطاء نظرة شاملة ودقيقة حول ضرورة استغلال الوقت لتنمية المهارات اللازمة لأطفال متلازمة داون إعاقة متوسطة في ظل قدراتهم العقلية المحدودة والإمكانيات المادية المتوفرة.
- تنمية مهارات العناية بالذات (النظافة - المظهر العام) والمهارات الاجتماعية (انتظار الدور - احترام نظام حجرة الدراسة) لدى عينة من أطفال متلازمة داون إعاقة عقلية متوسطة من خلال إعداد برنامج تدريبي سلوكي.

5.1- حدود الدراسة:

- الحدود الزمنية: بدأ إجراء الدراسة الأساسية في الفترة ما بين 2019 \10 \20 إلى 2019\11\30.
- الحدود المكانية: أجريت الدراسة في مدينة الوادي في المركز النفسي البيداغوجي بالديبيلة ولاية الوادي.

6.1- التعاريف الإجرائية:

تم ضبط متغيرات الدراسة إجرائياً على النحو التالي:

- **مهارات العناية بالذات:** هي مهارات العناية بالذات المتعلقة بالنظافة ومتمثلة في: غسل اليدين والوجه بطريقة مناسبة التمخط (الاستنشاق والاستنثار) بطريقة صحيحة، واستعمل فرشاة الأسنان بطريقة صحيحة، والتعبير بالإشارة أو باللفظ عند الحاجة للمرحاض واستخدام المرحاض دون مساعدة، ومهارات العناية بالذات المتعلقة بتحسين المظهر العام والمتمثلة في: قص الأظافر وخلع ولبس الثياب دون مساعدة وربط الحذاء دون مساعدة ومشط الشعر والتعطير.
- **المهارات الاجتماعية:** هي المهارات الاجتماعية المتعلقة باحترام نظام حجرة الدراسة والمتمثلة في: دق الباب عند الدخول إلى حجرة الدراسة وإلقاء التحية عند الدخول والجلوس في المكان المخصص في حجرة الدراسة والاستئذان عند الخروج منها والانتباه إلى الأمام أثناء النشاط والمهارات الاجتماعية المتعلقة بانتظار الدور والمتمثلة في: إتباع الأوامر والوقوف في صفوف منتظمة وتبادل الأدوار مع الزملاء عند القيام بنشاط وانتظار الدور عند تناول الطعام وانتظار الدور عند الخروج من حجرة الدراسة.
- **الطفل من ذوي متلازمة داون:** هو الطفل الذي تم تشخيصه في التقارير الطبية على أنه من متلازمة داون ويتراوح عمره الزمني ما بين (13-18) سنة والملتحق بالمركز النفسي البيداغوجي للرعاية النهارية

بالدبيلة ولاية الوادي، وتتراوح درجة ذكائه على مقاييس الذكاء المقننة ما بين 35 إلى 55 أي ضمن فئة القابلين للتدريب حسب التصنيف التربوي، ويعاني من فقدان أو نقص لمهارات العناية بالذات والمهارات الاجتماعية المحددة في مقياس تقدير مهارات العناية بالذات والمهارات الاجتماعية المعد الباحث.

- **البرنامج التدريبي السلوكي:** هو برنامج تدريبي سلوكي يركز في بنائه على أهم التقنيات المنبثقة من أساليب العلاج السلوكي (تعديل السلوك) وبشكل أساسي نظرية الاشتراط الإجرائي لسكينر، ويتكون البرنامج من عشرة جلسات متتالية بانتظام بمعدل جلستين في كل أسبوع، وتم تقسيم الجلسات بناءً على مقياس تقدير مهارات العناية بالذات والمهارات الاجتماعية المعد من طرف الباحث، حيث تُحدد المهارتين المستهدفتين في كل جلسة بدقة مع الأخذ بعين الاعتبار تلاؤم المهارتين مع بعضهما البعض في النقاط التالية:

- السهولة والصعوبة بالنسبة للأطفال.
- الوسائل والأدوات المستخدمة لتنمية كل مهارة.
- المكان ومدة تطبيق الجلسة.
- الاستراتيجيات المستخدمة لتنمية كل مهارة.

7.1- الدراسات السابقة:

- دراسات تناولت فئة أطفال متلازمة داون:

لقد أكدت الكثير من الدراسات التي اهتمت بفئة متلازمة داون على أهمية تنمية مهارات العناية بالذات والمهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً بمختلف أصنافهم، وفيما يلي مجموعة من الدراسات التي تناولت أطفال متلازمة داون كفئة مستهدفة بالدراسة لتنمية مختلف المهارات الاجتماعية ومهارات العناية بالذات ودراسات تناولت الأطفال المعاقين عقلياً بصفة عامة التي يرى الباحث أنها تخدم الدراسة الحالية من الناحية النظرية والتطبيقية مرتبة ترتيباً زمنياً من الأقدم إلى الأحدث.

حيث هدفت دراسة سميث وتشنر (1986) إلى معرفة مدى استخدام المهارات التواصلية والحسية الحركية واللغوية لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون، وانطلقت الدراسة من الافتراض بأن الأطفال المصابين بمتلازمة داون يفضلون استخدام الإشارات أكثر من اللغة التفسيرية استناداً إلى أن إتقان اللغة يتطلب عدة مهارات، وأن عملية التعامل تتحدد بعوامل النمو ودرجة الكفاءة اللغوية لدى الطفل، حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها 13 طفلاً من الذكور والإناث ممن يعانون من متلازمة داون اختيروا بشكل عشوائي كعينة تجريبية واشتملت العينة الضابطة على 13 طفلاً من الذكور والإناث المعوقين عقلياً وغير مصابين بمتلازمة داون وقد بلغ متوسط العمر العقلي 20.5 شهراً والعمر الزمني ما بين 5 و9 سنوات وقد أجرى الباحث عملية المجانسة بين أفراد العينة في العمر الزمني والمستوى الاجتماعي الاقتصادي وطبق اختبار مستوى الأداء اللغوي وسلوك الطفل أثناء تواجدهم مع الأم، وأسفرت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أمهات الأطفال المعوقين عقلياً وغير مصابين بمتلازمة داون كن أكثر تفاعلاً من أطفالهن في مهارات التواصل الحسي والحركي وكن أكثر إثارة لغوية إذ حاولت الأمهات تهيئة المواقف التي تساعد الأطفال على التواصل اللفظي وتنتمي مهارات اللغة وهو ما انعكس على أطفالهن في مهارات التواصل والحدث.

- أمهات الأطفال المعوقين عقليًا والمصابين بمتلازمة داون فقد أظهرن تفاعلا ومشاركة أقل مع أطفالهن وقد لوحظ أيضًا وجود مشاعر الإحباط هو ما انعكس على التأخر اللغوي للأطفال ووجود قصور في النطق مخارج الحروف واستخدام الأطفال للكلمة الواحدة في التعبير وقد فسرت النتائج من خلال عدم تفاعل الأمهات مع الأطفال إلى جانب عدم توفير أو تهيئة البيئة التربوية المبكرة لهذه الفئة (العرعير، 2010، 96).
- وهدف دراسة بن قيدة (2009) إلى إبراز الدور الذي تلعبه برامج الرعاية التربوية الخاصة في تحقيق السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون وتوضيح كيف يمكن تنمية السلوك التكيفي داخل مراكز التربية الخاصة من خلال تلقي الأطفال التريزوميين لبرامج علاجية وتدريبية، حيث تلخصت مشكلة الدراسة في التساؤلات الفرعية التالية:
- هل توجد فروق دالة إحصائية فيما يخص درجات التصرفات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي متلازمة داون قبل بداية تلقيهم البرنامج وبعد مرور فترة من التلقين؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية فيما يخص درجات التوجيه الذاتي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون قبل بداية تلقيهم البرنامج وبعد مرور فترة من التلقين؟
- وانطلقت هذه الدراسة من الفرضيات التالية:
- توجد فروق دالة إحصائية فيما يخص درجات التصرفات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي متلازمة داون قبل بداية تلقيهم للبرنامج وبعد مرور فترة من تلقيهم إياه.
- توجد فروق دالة إحصائية فيما يخص درجات التوجيه الذاتي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون قبل بداية تلقيهم للبرنامج وبعد مرور فترة من تلقيهم إياه.
- وتلخصت نتائج هذه الدراسة فيما يلي:
- توجد فروق دالة إحصائية فيما يخص درجات التصرفات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي متلازمة داون قبل تلقيهم للبرنامج وبعد مرور فترة من تلقيهم إياه.
- توجد فروق دالة إحصائية فيما يخص درجات التوجيه الذاتي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون قبل تلقيهم للبرنامج وبعد مرور فترة من تلقيهم إياه.
- حيث خلصت هذه الدراسة إلى الاقتراحات التالية:
- مراعاة التكوين المتواصل والرسكلة للمربين، وتحسين البرامج وفق مستجدات البحوث الأكاديمية في هذا المجال.
- الاهتمام بالإرشاد الأسري، وتدريب والدي الأطفال المعاقين عقليا على بعض أساليب تعديل السلوك في سبيل التأهيل اللازم لهؤلاء الأطفال.
- نقترح وجوب استخدام كل أساليب تعديل السلوك لإكساب هؤلاء الأطفال سلوكيات مرغوبة اجتماعيا، وليس الاكتفاء بالبعض منها.
- تكثيف البحوث في مجال التنسيق بين برامج التكوين للمراكز المختصة بالمتخلفين ذهنيا مع برامج المدارس العمومية العادية.
- وجاءت دراسة العرعير (2010) تحت عنوان " الصحة النفسية لدى أمهات أطفال ذوي متلازمة داون في قطاع غزة و علاقاتها ببعض المتغيرات" حيث حاولت الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما مستوى الصحة النفسية لدى أمهات أطفال ذوي متلازمة داون في قطاع غزة؟
 - ما ترتيب أبعاد الصحة النفسية لدى أمهات أطفال ذوي متلازمة داون في قطاع غزة؟
 - هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الصحة النفسية والتوافق الزوجي لدى أمهات أطفال ذوي متلازمة داون في قطاع غزة؟
 - هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الصحة النفسية والالتزام الديني لدى أمهات أطفال ذوي متلازمة داون في قطاع غزة؟
 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية لدى أمهات أطفال ذوي متلازمة داون تعزى إلى (جنس المعاق، درجة الإعاقة، ترتيب المعاق في الأسرة)؟
 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية لدى أمهات أطفال ذوي متلازمة داون تعزى إلى (وجود أكثر من معاق في الأسرة، المستوى الاقتصادي للأسرة، صلة القرابة بين الزوجين، عدد الأبناء في الأسرة)؟
 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية لدى أمهات أطفال ذوي متلازمة داون تعزى إلى (عمر الأم عند الولادة، عمر الأم الحالي، مستوى تعليم الأم، عمل الأم)؟
 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية لدى أمهات أطفال ذوي متلازمة داون تعزى لمتابعة الخدمات التأهيلية في جمعية الحق في الحياة؟
- وللإجابة على ذلك طبقت الدراسة على عينة الدراسة والتي تكونت من (461) أمًا من أمهات من أطفال ذوي متلازمة داون بنسبة تمثل 98.1% من مجتمع الدراسة، ثم قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:
- ارتفاع مستوى الصحة النفسية لأمهات أطفال ذوي متلازمة داون في قطاع غزة.
 - جاء ترتيب أبعاد الصحة النفسية كما يلي (البعد الروحي، البعد الجسماني، البعد الاجتماعي، البعد النفسي، البعد العقلي).
 - توجد علاقة موجبة دالة إحصائية بين مستوى الصحة النفسية بصفة عامة لأمهات أطفال ذوي متلازمة داون ومستوى التوافق الزوجي لديهن وكذلك الالتزام الديني.
 - لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية لدى أمهات ذوي متلازمة داون تعزى إلى متغير (جنس المعاق، عدد المعاقين في الأسرة، صلة القرابة بين الزوجين، عمر الأم عند ولادة الطفل المعاق، تعليم الأم).
 - توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية لدى أمهات ذوي متلازمة داون تعزى إلى متغير (درجة الإعاقة، ترتيب المعاق في الأسرة، المستوى الاقتصادي للأسرة، عدد الأبناء في الأسرة، عمر الأم الحالي، عمل الأم).
- وهدفنا دراسة عبد العال (2012) إلى اختبار فعالية العلاج السلوكي في خدمة الفرد في علاج المشكلات السلوكية لأطفال متلازمة داون القابلين للتعلم، حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها 37 طفلاً وطفلة من أطفال متلازمة داون.
- حيث خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يؤدي العلاج السلوكي إلى علاج مشكلات العدوانية والانطواء والعناد لأطفال متلازمة داون من فئة القابلين للتعلم والذين تتراوح أعمارهم ما بين (6-12) سنة.
- التخلف العقلي يمكن أن يحد من فعالية الطفل ويساهم في عدم توافقه مع الآخرين.
- التخلف العقلي يؤدي إلى زيادة الأعباء والضغوط على عاتق الأسرة يعود إلى المشكلات السلوكية التي يعاني منها طفلهم المتخلف عقليا (الحاج أحمد، 2012، 78).

وهدف دراسة عبد المعطي والعباس وبخيتة (2017) إلى التعرف على مدى فعالية برنامج تربوي في تحسين مهارات العناية بالذات لدى أطفال متلازمة داون بمركز بستالوزي بمحلية جبل أولياء، بالاعتماد على المنهج التجريبي (التصميم الشبه التجريبي) ذو المجموعة الواحدة مع القياسين القبلي والبعدي، وتمثلت أدوات البحث في استمارة البيانات الأولية للطفل ومقياس مهارات العناية بالذات مقتبس من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي إعداد العتيبي (2004) وبرنامج تربوي من تصميم الباحثة، حيث تكون مجتمع البحث من جميع أطفال متلازمة داون المسجلين بمركز بستالوزي ويتراوح عددهم (29) طفلاً، بلغ حجم العينة المختارة منهم (26) من أطفال متلازمة داون بالمركز، اختيرت بالطريقة القصدية، وقد تم تحليل البيانات باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، بتطبيق المعالجات الإحصائية التالية معامل (ارتباط بيرسون)، اختيار (فريد مان) معادلة (الفاكرنباخ) (لثبات المقياس) واختيار (ت) واختبار كاي تربيع؛ وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أطفال متلازمة داون بمركز بستالوزي بمحلية جبل أولياء بعد تطبيق البرنامج في مهارتي الأكل والشرب ومهارتي خلع ولبس الملابس، ومهارة دخول المرحاض وفي مهارة نظافة الأسنان، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين مهارات العناية بالذات تبعاً للمتغيرات النوع (ذكر-أنثى) لصالح (الذكور)، شدة الإعاقة (بسيطة، متوسطة) لصالح الإعاقة (البسيطة) المستوى التعليمي للأبوين (محو أمية أساس، ثانوي، جامعي، معهد عالي، فوق الجامعي) لصالح المستوى (ثانوي) للأبوين، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين مهارات العناية بالذات تبعاً لمتغير العمر (8سنوات، 9سنوات، 10سنوات، 11سنة، 12سنة).

من خلال ما سبق ذكره من دراسات سابقة تناولت فئة متلازمة داون، وما أسفرت عليه من نتائج يتضح

لنا ما يلي:

- أن للبرامج التربوية دورا كبيرا في تعليم وتدريب أطفال متلازمة داون مختلف المهارات وهذا ما توصلت إليه دراسة بن قيده (2009) التي أكدت على أهمية برامج الرعاية التربوية الخاصة في تحقيق السلوك التكيفي ومن ضمنها البرامج العلاجية السلوكية كما جاء في دراسة عبد العال (2012)، ودعت كذلك إلى تحيين هذه البرامج وفق مستجدات البحوث الأكاديمية، وذلك ما تسعى إليه دراستنا الحالية البحث عن أيسر الطرق من الناحية المادية والزمنية التي تحقق قدرا كبيرا من إكساب الأطفال ذوي متلازمة داون المهارات المتعلقة بالسلوك التكيفي مثل مهارات العناية بالذات والمهارات الاجتماعية.
- أن أغلب الدراسات التي اهتمت بذوي متلازمة داون ركزت على تدريبهم في عمر مبكر ما بين 5 إلى 14 سنة وهذا ما جاء في دراسة سميث وتشنز (1986) وهو ما يتوافق مع عينة دراستنا الحالية، وهذا يدل على أن السن يلعب دورا كبيرا في الوصول إلى نتائج مُرضية من خلال تطبيق مختلف البرامج التدريبية مع مثل هذه الفئات.

- أهمية تنمية مهارات العناية بالذات لأطفال متلازمة داون وهو ما أكدت عليه دراسة عبد المعطي (2017) وهو من بين ما تسعى إليه دراستنا الحالية.
 - كلما زادت درجة الإعاقة كلما زادت معاناة العائلة وبصفة أخص زادت تأثيرا على الصحة النفسية للألم، أي أن للتدريب على المهارات الأساسية يؤثر تأثيرا إيجابيا على أسر الأطفال من ذوي متلازمة داون بطريقة غير مباشرة وهذا بتحقيق أقصى حد ممكن من الاستقلالية للطفل المعاق لتخفيف العبء على الأمهات وهو ما جاء في دراسة العرعير (2010) وكذلك يعد من الأهداف المنشودة من وراء الدراسة الحالية.
- وعموما اتفقت كل الدراسات التي دارت مجرياتها حول تطبيق برنامج مهما كان شكله أكاديمي تربوي تعليمي، تدريبي...، على الأثر الإيجابي لمثل هذه البرامج على فئة أطفال متلازمة داون، وهذا ينم على أن تدريبهم يعطي نتيجة مشجعة بالنسبة للمختصين من جهة وبالنسبة لأسرهم من جهة أخرى في معظم الحالات وهو ما يشجعنا على المضي قدما في تطبيق البرنامج الذي تسعى الدراسة الحالية على تطبيقه، ولكن بإجراءات مختلفة ودرجة إعاقة أكثر حدة بالنسبة لعينة الدراسة، وكما اتفقت دراستنا الحالية مع معظم الدراسات السابقة في الأهداف والفئة المستهدفة من حيث الصنف ولكن اختلفت في محتوى البرنامج الذي يحدد المهارات المستهدفة بدقة والجانب الإجرائي لتطبيق البرنامج التدريبي السلوكي كونه يعمل على تنمية أكثر من مهارة في وقت واحد وفي زمن أقل بالعمل على التركيز المباشر على تنمية المهارات المستهدفة دون التركيز على ما يؤدي ويؤثر على تنميتها وهو الجانب المعرفي بحكم أن هذه الفئة تمتلك قدرات معرفية محدودة تحول دون توظيفها في اكتساب مختلف المهارات.

- دراسات تناولت فئة الأطفال المعاقين عقليا:

- جاءت دراسة معمريّة (2006) بعنوان " تدريب المتخلفين عقليا على السلوك الاستقلالي في مجال مهارات العناية بالذات داخل الأسرة وفق مبادئ وفنيات التعلم بالتقليد والتعلم بالإشراف الإجرائي" حيث هدفت إلى تقديم تصور لمفهوم التخلف العقلي، وتقديم الأسس النظرية السلوكية التي تقوم عليها أساليب التدريب، بالإضافة إلى التوضيح للآباء أنهم بإمكانهم تدريب أبنائهم المتخلفين عقليا على اكتساب مهارات سلوكية تساعدهم الاستقلالية نسبيا في مجال العناية بالذات من خلال تقديم برنامج تدريبي يركز على التعلم بالتقليد والإشراف الإجرائي بهدف تنمية مهارات العناية بالذات داخل المنزل والمتمثلة في المهارات التالية كنموذج قصد التحليل: غسل اليدين، استخدام المراض، غسل الوجه بالماء والصابون.
- حيث يتم تحليل المهارة إلى مهام سلوكية بسيطة يدرّب عليها الطفل المتخلف عقليا وحسب هذه الدراسة العينة التي يمكن أن تستفيد من هذا البرنامج هم الأطفال لمعاقين عقليا إعاقة عقلية بسيطة (القابلون للتعلم) وفئة الإعاقة عقلية المتوسطة (القابلون للتدريب)، من خلال مجموعة من الإجراءات:
- توفير معلومات عن الطفل، تحديد وقت التدريب بما يوافق عادات الحياة العامة للأسرة، التدريب على المهام السلوكية البسيطة مع توفير الظروف المناسبة.

وهدف دراسة محمود وإبراهيم ومحمود (2010) إلى بناء برنامج تدريبي يقدم باستخدام بعض استراتيجيات التدريب الإلكتروني (الفردية، التعاونية، المدمجة) لتنمية المهارات اللغوية ومفهوم الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، والكشف عن فاعلية البرنامج المقدم من خلال التدريب الإلكتروني في تنمية المهارات المذكورة سابقا، ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق الدراسة على مجموعة من الأطفال المعاقين عقليا

القابلين للتعلم والمقيدين بفصول معاهد التنمية الفكرية، حيث بلغ عدد عينة الدراسة (45) طفلاً تم تقسيمهم عشوائياً إلى ثلاث عينات تجريبية كل عينة تكونت من (15) طفلاً، العينة الأولى تستخدم التدريب الإلكتروني الفردي، والعينة الثانية تستخدم التدريب الإلكتروني التعاوني، والعينة الثالثة تستخدم التدريب الإلكتروني المدمج.

ومنهُ توصلت إلى النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات عينة الدراسة التي تم تدريبها إلكترونياً على البرنامج في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لمقياس المهارات اللغوية بأبعادها المختلفة.
 - وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات عينة الدراسة التي تم تدريبها إلكترونياً على البرنامج في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لمقياس مفهوم الذات بأبعادها المختلفة.
 - وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات العينة الأولى للتدريب الفردي والعينة الثانية للتدريب التعاوني في المهارات اللغوية بأبعادها المختلفة.
 - وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات العينة الأولى للتدريب الفردي والعينة الثالثة للتدريب المدمج في المهارات اللغوية بأبعادها المختلفة لصالح العينة الثالثة.
 - وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات العينة الثانية للتدريب الفردي والعينة الثالثة للتدريب المدمج في المهارات اللغوية بأبعادها المختلفة لصالح العينة الثالثة.
 - وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات العينة الأولى للتدريب الفردي والعينة الثانية للتدريب التعاوني في القياس التتبعي للمهارات اللغوية بأبعادها المختلفة.
 - وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات العينة الأولى للتدريب الفردي والعينة الثالثة للتدريب المدمج في القياس التتبعي للمهارات اللغوية بأبعادها المختلفة لصالح العينة الثالثة.
 - وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات العينة الثانية للتدريب التعاوني والعينة الثالثة للتدريب المدمج في القياس التتبعي للمهارات اللغوية بأبعادها المختلفة لصالح العينة الثالثة.
- وهدف دراسة عبد الرحيم (2011) إلى معرفة مدى فاعلية البرنامج السلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي وهي المهارات اللغوية للأطفال المعوقين عقلياً القابلين للتعليم في التربية الخاصة للإعاقة الذهنية باللاذقية المتمثلة (التمييز، الفهم، التواصل اللغوي، التعبير اللفظي)، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين، تجريبية وضابطة وتكونت كل مجموعة من (10) أفراد من معهد التنمية الفكرية في محافظة اللاذقية تراوحت أعمارهم ما بين (10 و12) سنة ونسبة ذكائهم ما بين (50 و75) درجة.

حيث أسفر الدراسة على النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في مستوى مهارات السلوك التكيفي (المهارات اللغوية) قبل تطبيق البرنامج.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في مستوى مهارات السلوك التكيفي (المهارات اللغوية) في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، ودرجات أفراد نفس المجموعة في مستوى مهارات السلوك التكيفي (المهارات اللغوية) بعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التبعي في مستوى مهارات السلوك التكيفي (المهارات اللغوية).
- وهدفت دراسة مصطفى علي (2014) إلى التعرف على قياس فاعلية البرنامج المبني على استراتيجية الألعاب التعليمية الالكترونية في تنمية بعض الجوانب المعرفية للمهارات الحياتية للأطفال ذوي الإعاقات الذهنية القابلين للتعليم، وكذلك التعرف على قياس فاعلية البرنامج المبني على استراتيجية الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية بعض الجوانب الأدائية للمهارات الحياتية للأطفال ذوي الإعاقات الذهنية القابلين للتعليم، واتبعت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي باستخدام التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة نظرا لصغر عينة الدراسة التي تكونت من (12) طفلا وطفلة (6) ذكور و(6) إناث، وبعد اختبار فروض الدراسة كانت النتائج كما يلي:
- يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على اختبار التحصيلي للمهارات الحياتية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة المهارات الحياتية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.
- من خلال الدراسات السابقة التي تناولت فئة الأطفال المعاقين عقليا يمكن الاستفادة مما وصلت إليه من نتائج في إعداد الدراسة الحالية، والتي نلخصها في النقاط التالية:
- ◀ جميعها عمدت إلى تطبيق برامج تدريبية موجهة إلى فئة الأطفال المعاقين عقليا ما عدى دراسة معمريه (2006) التي اقتصرت على تقديم تصور لمفهوم التخلف العقلي، والتطرق إلى إمكانية تدريب الأطفال المتخلفين عقليا على اكتساب مهارات سلوكية تساعدهم الاستقلالية.
- ◀ للبرامج التدريبية فاعلية في تنمية مختلف المهارات لفئة الأطفال المعاقين عقليا.
- ◀ أهمية الاهتمام بتنمية المهارات المتعلقة بالاستقلالية كمهارات العناية بالذات على غرار ما جاء في دراسة معمريه (2006) ودراسة مصطفى علي (2014).
- ◀ لفئة الأطفال المعاقين عقليا القدرة على اكتساب مهارات حركية متعددة وبإمكاننا استغلال هذه القدرات الحركية في تدريبهم على مختلف المهارات المتعلقة بالعناية بالذات وبالمهارات الاجتماعية.
- وعليه فإن الدراسة الحالية هي عبارة عن حلقة جديدة لسلسلة من الدراسات التي تناولت فئة الأطفال المعاقين عقليا بإضافات جديدة تتعلق بالبرنامج وطريقة تطبيقه، وهذا احتراما لمبدأ أن المعرفة تراكمية.

2- الطريقة والأدوات:

1.2- منهج الدراسة:

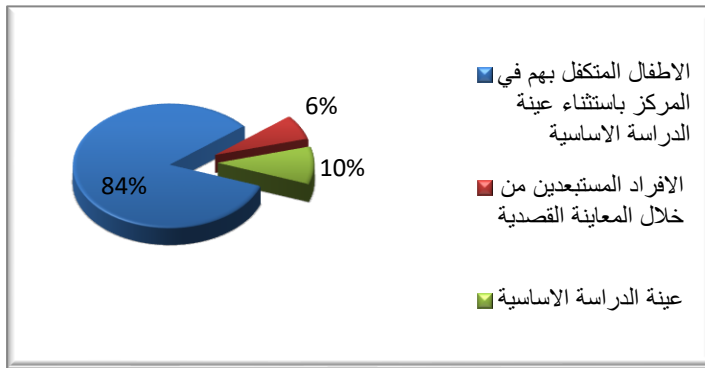
يعرف منهج البحث على أنه مجموعة الأساليب والطرق التي يتبعها الباحث لغرض دراسة ظاهرة ما وتختلف مناهج البحث باختلاف الظواهر ولذلك صنفنا المناهج على أسس متعددة ومختلفة، فمنها من صنفنا وفق بعد الزمن كالمنهج التاريخي، ومنها من صنفنا حسب الهدف وتشمل المنهج المقارن والمنهج الارتباطي ومنها من صنفنا حسب المتغيرات المستخدمة في الدراسة مثل المنهج التجريبي والمنهج شبه التجريبي (الطبيب

والدريني وبدران والبيلاوي ونجيب، 2005، 92).

وانطلاقاً مما سبق ذكره حول مفهوم المنهج وبناءً على طبيعة الدراسة الحالية التي تهدف إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي سلوكي مقترح لتنمية مهارات العناية بالذات (النظافة - تحسين المظهر العام) والمهارات الاجتماعية (انتظار الدور - احترام نظام حجرة الدراسة) لدى أطفال متلازمة داون إعاقة عقلية متوسطة تتبع الدراسة الحالية إجراءات المنهج التجريبي وفق التصميم شبه التجريبي باعتبارها دراسة تجريبية في العلوم الاجتماعية تفتقر إلى المقوم الأساسي للتجريب الحقيقي وهو الاختيار العشوائي لأفراد العينة " فإن مثل هذه الدراسات أُطلق عليها من قبل كامبل وستانلي (1963) الأبحاث شبه التجريبية وذلك للدلالة على أن التخصيص العشوائي للمفحوصين إلى مجموعات المعالجة لم يتحقق" (عباس ونوفل والعبسي وأبو عواد، 2014)، وعليه اعتمدت هذه الدراسة على تصميم المجموعة الواحدة وفق المعاينة القصدية بقياسين قبلي وبعدي، حيث تتم عملية القياس القبلي للمجموعة التجريبية في إطار الدراسة الاستطلاعية وتحددت المجموعة التجريبية باختيار الأطفال الذين يظهرون نقص في مهارات العناية بالذات والمهارات الاجتماعية من بين مجموع الأطفال الذين طبقت عليهم المقياس بعد التحقق من خصائصه السيكمومترية.

2.2- مجتمع وعينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من ستة (6) أطفال ذوي متلازمة داون إعاقة عقلية متوسطة تم اختيارهم بطريقة المعاينة القصدية، ممن أبدوا قصور في مهارات العناية بالذات والمهارات الاجتماعية المستهدفة في البرنامج التدريبي السلوكي المقترح، وذلك بعد الانتهاء من إجراءات الدراسة الاستطلاعية والتحقق من الخصائص السيكمومترية للمقياس، تم إعادة تطبيق مقياس الدراسة على مجموعة تتكون من عشرة (10) أطفال من ذوي متلازمة داون المتكفل بهم في المركز الذين تم تصنيفهم من ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة من طرف المصلحة البيداغوجية بالمركز من بين مجموع واحد وستون (61) طفل معاق عقلياً متكفل بهم في المركز، والشكل (1) يوضح نسبة عينة الدراسة الأساسية من مجمل الأطفال المعاقين عقلياً المتكفل بهم في المركز:



شكل (1) يوضح توزيع عينة الدراسة

ومن خلال الشكل (1) يتضح أن عينة الدراسة تمثل ما نسبته 10% من مجمل الأطفال المتكفل بهم في المركز، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن فئة الأطفال ذوي متلازمة داون يمثلون نسبة معتبرة تدعو إلى الاهتمام من خلال إعداد برامج تربوية تتلاءم مع قدراتهم العقلية وتلبي حاجاتهم التعليمية والتدريبية، وهذا ما تصبو إليه الدراسة الحالية.

جدول (1) يوضح خصائص عينة الدراسة

الفوج	درجة الذكاء حسب اختبار جودانف	العمر الزمني		أفراد العينة
		السنة	الشهر	
36.20	تفطين 1	8	9	01
38.53	تفطين 1	1	9	02
38.23	التحضير 2	6	8	03
36.79	التحضير 2	10	8	04
38.23	التحضير 1	6	8	05
36.44	تفطين 1	11	8	06

من خلال ملاحظة الجدول (1) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة تتراوح أعمارهم ما بين ثماني (8) سنوات إلى تسعة (9) سنوات وهذا دلالة على تجانس العينة من ناحية العمر الزمني، ودرجة ذكائهم حسب درجات اختبار جودانف لرسم الرجل تتراوح ما بين 36 درجة و 40 درجة وهذا يثبت أن جميع أفراد العينة من ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة أي أن العينة متجانسة من ناحية درجة الذكاء.

3.2- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

استخدمت الدراسة الحالية الأدوات البحثية التالية:

- ✓ اختبار جودانف لرسم الرجل لقياس لذكاء الأطفال.
- ✓ مقياس مهارات العناية بالذات والمهارات الاجتماعية (من إعداد الباحث).
- ✓ برنامج تدريبي سلوكي (من إعداد الباحث).

• اختبار جودانف لرسم الرجل لقياس لذكاء الأطفال:

من إعداد "جودانف" سنة 1926 ويعتبر من مقاييس القدرة العقلية، ويسهل تطبيقها من طرف الأخصائي في علم النفس أو أخصائي التربية الخاصة ويمكن استخدامه فردياً أو جماعياً، إذ يعطى للمفحوص علامة خام تحول إلى درجة معيارية ثم إلى نسبة ذكاء، يستغرق وقت تطبيقه من 10 إلى 15 دقيقة وكذلك بالنسبة لفترة تصحيحه، حيث انطلق "جودانف- هاريس" في إعداد هذا المقياس من فكرة أن للطفل قدرة على التعبير بالرسم منذ سن الثالثة من عمره، وتبدأ معالم شكل الإنسان بالاكتمال تدريجياً حسب قدراته العقلية، ويعتمد على تحديد العلامة الخام على 51 مفردة وكل مفردة تعبر عن عضو من أعضاء جسم الإنسان وتمنح علامة واحدة لكل مفردة (كوافحة، 2010، 162).

• مقياس مهارات العناية بالذات والمهارات الاجتماعية:

هو عبارة عن شبكة ملاحظة تم بناؤها من طرف الباحث لتقيس مجموعة من المهارات من خلال ملاحظة المربي للطفل المعاق عقلياً، وتشتمل هذه المهارات عينة من مهارات العناية بالذات والمهارات الاجتماعية التي يهدف البرنامج لتنميتها، وكلا من مهارات العناية بالذات والمهارات الاجتماعية مقسمة إلى بعدين كل بعد يحتوي على خمسة عبارات تمثل كل عبارة سلوكاً يظهره الطفل من ذوي متلازمة داون يدل على وجود مهارة خاص بالبعد التي تنتمي إليه، كما هو موضح في الجدول (2):

جدول (2) يوضح طريقة تقسيم المقياس إلى أبعاد

المهارات	البعد الأول: مهارات العناية بالذات المتعلقة بالنظافة	البعد الثاني: مهارات العناية بالذات المتعلقة بتحسين المظهر العام
مهارات العناية بالذات	. يغسل يديه ووجهه بطريقة صحيحة. . يتمخط بطريقة صحيحة (الاستنشاق والاستنثار) . استعمل فرشاة الأسنان بطريقة صحيحة. . التعبير بالإشارة أو باللفظ عند الحاجة للمرحاض. . استخدام المرحاض دون مساعدة.	. المبادرة بقص أظفاره. . خلع ولبس ملابسه دون مساعدة. . ربط الحذاء بطريقة صحيحة دون مساعدة. . مشط الشعر. . التعطير.
المهارات الاجتماعية	البعد الأول: المهارات الاجتماعية المتعلقة باحترام نظام حجرة الدراسة	البعد الثاني: المهارات الاجتماعية المتعلقة بانتظار الدور
	. دق الباب عند الدخول إلى الفوج. . إلقاء التحية لفظاً عند الدخول إلى الفوج . الجلوس . . في المكان المخصص في الفوج. . الاستئذان عند الخروج من الفوج. . الانتباه إلى الأمام أثناء النشاط.	. فهم وتنفيذ الأوامر . . الوقوف في صفوف منتظمة. . تبادل الأدوار مع الزملاء عند القيام بنشاط. . انتصار الدور عند توزيع الطعام (اللُّمجة). . انتظار الدور عند الخروج من الفوج

- طريقة الإجابة عن المقياس:

تعتمد الإجابة على بنود المقياس على أسلوب التقدير ولهذا يحتاج المقياس عند تطبيق إلى مربيين على صلة وثيقة بالطفل في مواقف متعددة حتى نضمن تقديراً صادقاً للمهارات التي يبيدها هذا الطفل، وعليه يجب أن لا تقل فترة معرفة المربي بالأطفال خمسة أشهر على الأقل من التعامل في حجرة الدراسة وفي المركز بصفة عامة، وتكون الإجابة بوضع علامة (x) أو أي علامة ظاهرة في الخانة التي يراها المربي مناسبة، مع العلم أن هذا المقياس يحتوي على ثلاث بدائل كإجابة مقترحة لكل بند وهي: (دائماً/ أحياناً/ أبداً) حيث تدل هذه البدائل على ما يلي:

- ✓ دائماً: للدلالة على أن الطفل يبدي السلوك الدال على المهارة بصفة متكررة خلال تواجده في المركز ويُمنح ثلاث علامات (03).
- ✓ أحياناً: للدلالة على أن الطفل يبدي السلوك الدال على المهارة من حين إلى آخر خلال تواجده في المركز ويُمنح علامتين (02).
- ✓ أبداً: للدلالة على أن الطفل لم يبدي السلوك الدال على المهارة أبداً خلال تواجده في المركز ويُمنح علامة واحدة (01).

- الخصائص السيكومترية للمقياس:

يقصد بالخصائص السيكومترية هي التحقق من صدق وثبات المقياس، ولكي يكون المقياس ذو قدرة عالية لقياس السمة يجب أن يمتلك درجة عالية من الصدق والثبات، وفيما يلي سنتطرق إلى طريقة حساب صدقه وثباته:

• صدق المقياس:

الصدق هو أن يقيس ما وضع لقياسه، والمقصود كذلك بصدق المقياس هو مدى صلاحيته لقياس هدف أو جانب محدد (الروسان، 2014، 163)، وللتحقق من صدق المقياس أعتمد طريقة حساب الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون بين كل بعد من أبعاد المقياس في ما بينهما ومعامل ارتباطهم بالمهارات التي ينتمين إليها وذلك بالاستعانة بحزمة التحليل الإحصائية (SPSS) الإصدار (23) حيث تحصلنا على النتائج التالية:

- معامل ارتباط بيرسون لبعدي النظافة وتحسين المظهر العام في ما بينهما ومعامل ارتباطهما مع مهارات العناية بالذات وبعد عملية الحساب تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول(3):

جدول (3) يوضح معامل ارتباط بيرسون لبعدي النظافة وتحسين المظهر العام في ما بينهما ومع مهارات العناية بالذات

الأبعاد	معامل الارتباط البعدين مع بعضهما البعض	مستوى الدلالة	معامل الارتباط البعد مع قسم مهارات العناية بالذات	مستوى الدلالة
بعد النظافة	**0.677	دالة 0.05	**0.914	دالة 0.01
بعد تحسين المظهر العام			**0.917	دالة 0.01

يتضح من خلال الجدول (3) أن معامل الارتباط بيرسون بين بعد النظافة مع بعد تحسين المظهر العام يساوي (0.677) دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) مما يعني أن معامل ارتباط البعدين مرتفع وهو دلالة على قوة اشتراكهما في قياس المهارات المراد قياسها، ومعامل الارتباط بيرسون بين بعد النظافة مع مهارات العناية بالذات يساوي (0.914) دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، ومعامل الارتباط بين بعد تحسين المظهر العام مع مهارات العناية بالذات يساوي (0.917) دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني أن قيمتي ارتباط البعدين مع مهارات العناية بالذات مرتفعتين وهو دلالة على القدرة الجيدة لبؤد البعدين لقياس المهارات المراد قياسها.

- معامل الارتباط بيرسون لبعدي احترام نظام حجرة الدراسة وبعد انتظار الدور في ما بينهما ومعامل ارتباطهما مع المهارات الاجتماعية وبعد عملية الحساب تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول(4):

جدول (4) يوضح معامل ارتباط بيرسون لبعدي احترام نظام حجرة الدراسة و انتظار الدور في ما بينهما ومع المهارات الاجتماعية

الأبعاد	معامل الارتباط البعدين مع بعضهما البعض	مستوى الدلالة	معامل الارتباط البعد مع قسم مهارات العناية بالذات	مستوى الدلالة
بعد احترام نظام حجرة الدراسة	**0.612	دالة 0.05	**0.918	دالة 0.01
بعد انتظار الدور			**0.875	دالة 0.01

يتضح من خلال الجدول (4) أن معامل الارتباط بيرسون بين بعد احترام نظام حجرة الدراسة مع بعد انتظار الدور يساوي (0.612) دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) مما يعني أن معامل ارتباط البعدين مرتفع وهو دلالة على قوة اشتراكهما في قياس المهارات المراد قياسها، ومعامل الارتباط بيرسون بين بعد احترام نظام حجرة الدراسة مع المهارات الاجتماعية يساوي (0.914) دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) ومعامل الارتباط بين بعد انتظار الدور مع المهارات الاجتماعية يساوي (0.875) دال إحصائياً عند مستوى الدلالة

(0.01)، مما يعني أن قيمتي ارتباط البعدين مع المهارات الاجتماعية مرتفعتين وهو دلالة على القدرة الجيدة لبنود البعدين لقياس المهارات المراد قياسها.

- معامل الارتباط بيرسون لمهارات العناية بالذات والمهارات الاجتماعية في ما بينهما ومعامل ارتباطهم مع نتائج المقياس ككل، وبعد عملية الحساب تحصلنا على النتائج التالية:

جدول (5) يوضح معامل ارتباط بيرسون لجزئي المقياس في ما بينهما ومع المقياس ككل

أجزاء المقياس	معامل الارتباط الجزئي المقياس في ما بينهما	مستوى الدلالة	معامل الارتباط كل جزء مع كامل المقياس	مستوى الدلالة
مهارات العناية بالذات	**0.484	دالة 0.05	**0.907	دالة 0.01
المهارات الاجتماعية			**0.807	دالة 0.01

يتضح من خلال الجدول (05) أن معامل الارتباط بيرسون بين جزئي المقياس يساوي (0.484) دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) مما يعني أن معامل ارتباطهما مقبول وهو دلالة على اشتراكهما في قياس المهارات المراد قياسها، ومعامل الارتباط بيرسون بين مهارات العناية بالذات مع المقياس ككل يساوي (0.907) دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، ومعامل الارتباط بين بعد المهارات الاجتماعية مع المقياس ككل يساوي (0.807) دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني أن قيمتي ارتباط جزئي المقياس مع نتائج المقياس ككل مرتفعتين وهو دلالة على القدرة الجيدة لجزئي المقياس لقياس المهارات المستهدف قياسها من خلال تطبيق المقياس على عينة الدراسة.

ومنه أن المقياس يتمتع بقدرة مرتفعة لقياس ما أعد لقياسه، وعليه فإنه يتسم بدرجة كبيرة من الصدق.

• ثبات المقياس:

يقصد بالثبات مدى قدرة المقياس على إعطاء نفس النتائج تقريبا في حالة تطبيقه أكثر من مرة، وللتحقق من ثبات مقياس الدراسة الحالية تم الاعتماد على طريقة حساب معامل الفاكرباخ (α)، وذلك بالاستعانة بحزمة التحليل الإحصائية (SPSS v23) حيث تحصلنا على النتيجة الموضحة في الجدول (6):

جدول (6) يوضح قيمة الفاكرباخ (α) لمقياس الدراسة

عدد بنود المقياس	قيمة الفاكرباخ (α)
20	0.855

ومن خلال الجدول (6) أن قيمة الفاكرباخ الموضحة تساوي ($\alpha = 0.85$) ومنه يعتبر معامل ر (α) مرتفع وهو دليل على أن المقياس يتميز بقدرة كبيرة من الثبات.

ومن خلال حساب الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق والثبات) وما امتاز به هذا المقياس من صدق وثبات قويان، ومنه يصبح جاهز للاستخدام في الدراسة الأساسية.

• البرنامج التدريبي السلوكي:

يحتوى البرنامج على عشرة جلسات تدريبية هدفها تعديل سلوك أفراد عينة الدراسة ويلعب دوراً أساسياً في تعليمهم وتدريبهم بهدف تنمية مهاراتهم الاجتماعية ومهارات العناية بالذات لديهم حتى يصبح الطفل أكثر تكيفا مع بيئته الاجتماعية، وهذا في فترة زمنية قصيرة مقارنة بالفترة التي تستغرقها هذه الفئة في اكتساب تلك المهارات في حالة التدريب العشوائي حيث يعتبر تعليم هذه الفئات من المعاقين من الأمور الصعبة جداً لدى الكثير من

العاملين في مجال التربية الخاصة، والباحث في هذا البرنامج سيركز على تنمية مهارات العناية بالذات (النظافة - تحسين المظهر العام) والمهارات الاجتماعية (انتظار الدور - احترام نظام الفوج) لدى أطفال متلازمة داون إعاقة عقلية متوسطة.

- الأسس النظرية التي يقوم عليها البرنامج:

إن مجال رعاية المعاقين عقليا من المجالات التي تستخدم أساليب العلاج السلوكي بشكل أساسي لاكتساب هؤلاء الأطفال المهارات اللازمة لتحقيق أقصى حد ممكن من التكيف الاجتماعي، لكون هذه الفئة من المعاقين لا تملك قدرات عقلية كافية تجعلها تستوعب البرامج التي تركز على أسس نظرية أخرى، مثل البرامج التي اعتمدت في بنائها على مخرجات النظرية المعرفية مثلا، فتنمية المهارات الأساسية مثل مهارات العناية بالذات والمهارات الاجتماعية يتطلب استراتيجيات تعتمد على تقنيات تعمل على تعديل السلوك الظاهر، ونظرية الإشتراط الإجرائي (ب.ف. سكينر) ونظرية التعلم الاجتماعي (باندورا) هي أكثر النظريات شيوعا في مجال تعليم وتدريب فئة الإعاقة العقلية بمختلف درجاتها، وفيما يلي نعرض نظريات التعلم التي اعتمد عليها هذا البرنامج:

☞ النظرية السلوكية الإجرائية:

تعتبر هذه النظرية من أوسع نظريات التعلم استخداما في مجال الإعاقة العقلية، وقد تطورت نظرية الإشتراط الإجرائي لعالم النفس الأمريكي "سكينر" من خلال تجاربه، هي أكثر الأساليب شيوعا في مجال رعاية وتأهيل حالات الإعاقات العقلية، والتعلم من وجهة نظر سكينر هو عبارة عن تغير في احتمال حدوث الاستجابة ويتم هذا التغير حسب عن طريق الإشتراط الإجرائي الذي تصبح فيه الاستجابة أكثر حدوثا (ميلاد، 2015، 261).

☞ نظرية التعلم الاجتماعي:

تشرح هذه النظرية مفهوم التعلم الاجتماعي من خلال تأكيدها على أهمية التفاعل الاجتماعي بين الفرد ومجتمعه، ويعني ذلك أن التعلم وفق هذه النظرية يتم عبر التفاعل الاجتماعي، أي أن الطفل يكتسب وينمي سلوكه من خلال تفاعله مع بيئته الاجتماعية والمجتمع هو النموذج الحقيقي الذي يحدد مدى قبول السلوك اجتماعيا أو رفضه بالنسبة له وتبدو قيمة هذه النظرية في تفسيرها لأشكال التعلم لدى كل من الأطفال العاديين والأطفال المعاقين (الروسان، 2003).

- مدة تنفيذ البرنامج التدريبي السلوكي:

يستغرق تنفيذ هذا البرنامج 04 أسابيع بمعدل جلستين في كل أسبوع، بواقع 10 جلسات دون احتساب جلستي القياس القبلي والقياس البعدي ويتضح ذلك في الجدول (7):

جدول (7) يوضح مدة تنفيذ البرنامج.

مدة الجلسة	محتوى الجلسة	الجلسات
من 30 د إلى 45 د	. القياس القبلي من خلال تطبيق مقياس تقدير مهارات العناية بالذات والمهارات الاجتماعية المعد من قبل الباحث. . شرح محتوى البرنامج للمربين وطريقة سيرورته.	01 جلسة
من 20 د إلى 40 د	- تطبيق محتوى البرنامج بتسلسل	10 جلسات
من 30 د إلى 45 د	. القياس البعدي من خلال تطبيق مقياس تقدير مهارات العناية بالذات والمهارات الاجتماعية المعد من قبل الباحث.	01 جلسة

4.2- الأساليب الإحصائية:

- تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية التالية:
- معامل الفاكرباخ (R) (α) للتحقق من ثبات المقياس.
 - معامل الارتباط بيرسون (R) لحساب صدق المقياس وذلك بحساب الارتباط بين كل بعدين مع بعضهما البعض وكذلك ارتباطهما مع المهارات التي ينتميان إليها.
 - اختبار (T) T.test لعينتين مرتبطتين لحساب الفروق بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي لعينة الدراسة الأساسية لكل بعد من أبعاد المقياس.

3- النتائج ومناقشتها:

1.3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

تنص الفرضية الفرعية الأولى على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لدى عينة الدراسة في مهارات العناية بالذات (النظافة)"، وقبل اختبار هذه الفرضية وهذا من خلال تطبيق اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين (T-Test)، وبعد التحقق من التوزيع الإعتدالي للبيانات، تم اختبار الفرضية الفرعية الأولى بتطبيق اختبار "ت" (T-Test) لمجموعتين مرتبطتين (مجموعة واحدة بقياس قبلي وبعدي) وبعد المعالجة الإحصائية حصلنا على النتائج الموضحة في الجدول رقم (8):

جدول (8) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لعينة الدراسة في بعد مهارات العناية بالذات المتعلقة بالنظافة

المتغيرات	القياس	العدد	التوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية df	قيمة الارتباط r	قيمة t	Sig	حجم الأثر إيتا مربع n ²
النظافة	القبلي	6	5.50	2.588	5	0.794	7.652	دال عند 0.01	0.821
	البعدي	6	14.00	1.265					

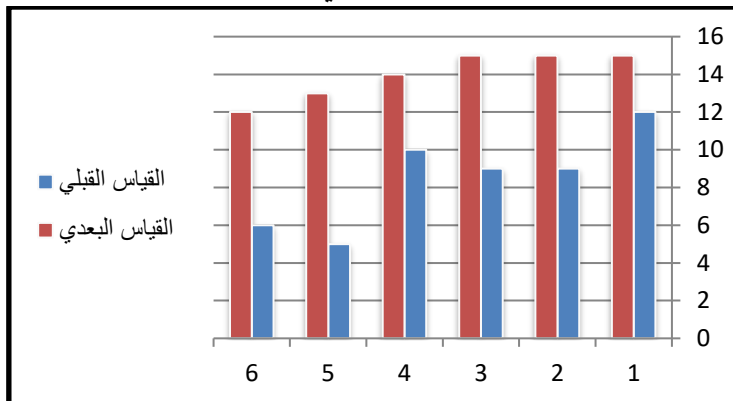
من خلال النتائج المدونة في الجدول (8) يتضح ما يلي:

☞ أن قيمة "ت" تساوي (t= 7.652) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (sig= 0.01) ومنه يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لدى عينة الدراسة في مهارات العناية بالذات (النظافة)"، ومنه تحققت الفرضية الفرعية الأولى للدراسة عموماً.

☞ من خلال المقارنة بين المتوسطي الحسابيين للقياس القبلي والقياس البعدي الموضحين في الجدول نجد أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي أصغر من المتوسط الحسابي للقياس البعدي (M القبلي= 5.50 بانحراف معياري(Std= 2.588) > (M البعدي= 14.00 بانحراف معياري (Std= 1.265)، وهو دلالة أن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي جاءت لصالح القياس البعدي.

☞ من خلال ملاحظة قيمة الارتباط (r = 0.794) قيمة موجبة مرتفعة وهي دلالة على وجود علاقة طردية قوية في اتجاه درجات القياس البعدي.

☞ من خلال قيمة مربع إيتا التي تساوي (n² = 0.821) قيمة مرتفعة وهي دلالة على حجم الأثر الكبير، حيث يعتبر حجم الأثر ضعيف عندما تتراوح قيمة مربع إيتا ما بين (0.20 - 0.50) ومتوسطاً عندما تتراوح قيمة مربع إيتا ما بين (0.50 - 0.80) ومرتفعاً عندما تزيد قيمة مربع إيتا عن (0.80) (الدردير، 2006، 79). مما يعني فاعلية البرنامج في تنمية مهارات العناية بالذات المتعلقة بالنظافة، والشكل (2) يوضح العلاقة بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي عن المقياس في بعد النظافة.



شكل (2) يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على المقياس في بعد مهارات العناية بالذات المتعلقة بالنظافة

من خلال الشكل (2) يتضح جلياً أثر وفاعلية البرنامج على أفراد عينة الدراسة في مهارات العناية بالذات المتعلقة بالنظافة من خلال القياسين القبلي والبعدي، حيث يظهر المخطط البياني أن الأفراد (1)(2)(3)(4) تحصلوا على درجات أعلى في القياس القبلي وكذلك في القياس البعدي بشكل واضح مقارنة بالأفراد (5)(6)، وهذا يعني أن مستوى مهارات العناية بالذات المتعلقة بالنظافة لديهم مرتفعة قبل تطبيق البرنامج مقارنة مع زملائهم حيث حافظوا على هذا التفوق حتى بعد التدريب من خلال تطبيق البرنامج.

2.3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

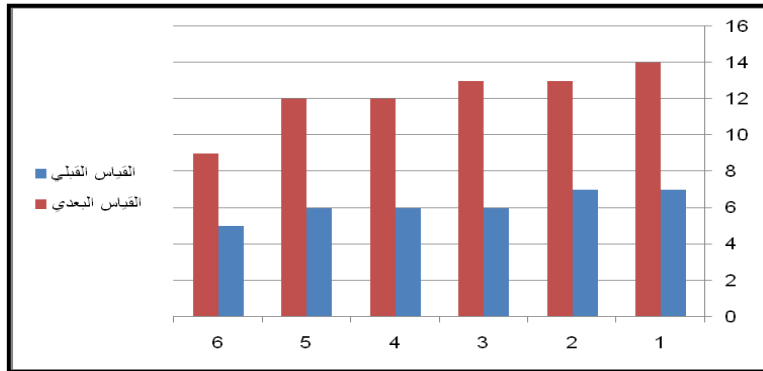
تنص الفرضية الفرعية الثانية على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لدى عينة الدراسة في مهارات العناية بالذات (المظهر العام)"، وقبل اختبار الفرضية الفرعية الثانية بتطبيق اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين (T-Test)، وبعد التحقق من التوزيع الإعتدالي للبيانات، تم اختبار الفرضية الفرعية الثانية بتطبيق اختبار (T-Test) لمجموعتين مرتبطتين (مجموعة واحدة بقياس قبلي وبعدي) وبعد المعالجة الإحصائية حصلنا على النتائج الموضحة في الجدول (9):

جدول (9) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لعينة الدراسة في بعد مهارات العناية بالذات المتعلقة بالمظهر العام

المتغيرات	القياس	العدد	التوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية df	قيمة الارتباط r	قيمة t	Sig	حجم الأثر إيتا مربع n ²
المظهر	القبلي	6	6.17	0.753	5	0.9	13.413	دال عند 0.01	0.921
العام	البعدي	6	12.17	1.722					

من خلال النتائج المدونة في الجدول (9) يتضح ما يلي:

- أن قيمة "ت" تساوي (t= 13.413) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (sig= 0.01) ومنه يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لدى عينة الدراسة في مهارات العناية بالذات (المظهر العام) ومنه تحققت الفرضية الفرعية الثانية للدراسة عموماً.
- من خلال المقارنة بين المتوسطي الحسابيين للقياس القبلي والقياس البعدي الموضحين في الجدول (19) نجد أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي أصغر من المتوسط الحسابي للقياس البعدي (M القبلي = 6.17 بانحراف معياري (Std = 0.753) > (M البعدي = 12.17 بانحراف معياري (Std = 1.722)، وهو دلالة أن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي جاءت لصالح القياس البعدي.
- من خلال ملاحظة قيمة الارتباط (r = 0.9) قيمة موجبة مرتفعة وهي دلالة على وجود علاقة طردية قوية في اتجاه درجات القياس البعدي.
- من خلال قيمة مربع إيتا التي تساوي (n² = 0.921) قيمة مرتفعة وهي دلالة على حجم الأثر الكبير، مما يعني فاعلية البرنامج في تنمية مهارات العناية بالذات المتعلقة بالمظهر العام.
- والشكل (3) يوضح العلاقة بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي عن المقياس في بعد المظهر العام.



شكل (3) يوضح العلاقة بين درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي على المقياس في بعد مهارات العناية بالذات المتعلقة بالمظهر العام

من خلال الشكل (03) يتضح جلياً أثر وفاعلية البرنامج على أفراد عينة الدراسة في مهارات العناية بالذات المتعلقة بالمظهر العام من خلال القياسين القبلي والبعدي، حيث يظهر المخطط البياني أن الأفراد (1)(2) تحصلوا على درجات أعلى في القياس القبلي وكذلك في القياس البعدي بالنسبة للفرد (1) بشكل واضح مقارنة بالأفراد (3)(4)(5)(6) وهذا يعني أن مستوى مهارات العناية بالذات المتعلقة بالمظهر العام لديهم مرتفعة قبل تطبيق البرنامج مقارنة مع زملائهم حيث حافظوا على هذا التفوق حتى بعد التدريب من خلال تطبيق البرنامج.

3.3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

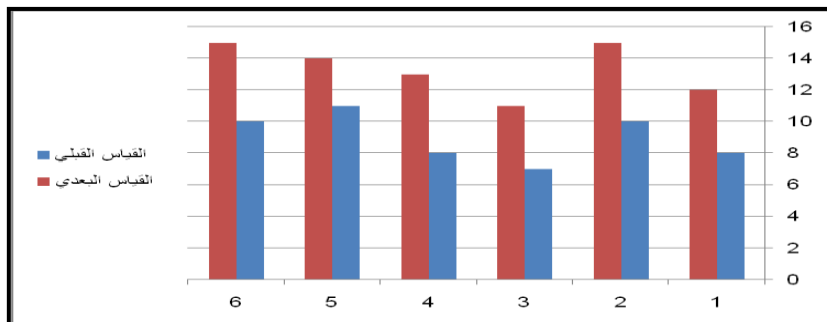
تنص الفرضية الفرعية الثالثة على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لدى عينة الدراسة في المهارات الاجتماعية (انتظار الدور)"، وقبل اختبار الفرضية الفرعية الثانية بتطبيق اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين (T-Test)، وبعد التحقق من التوزيع الإعتدالي للبيانات، تم اختبار الفرضية الفرعية الثالثة بتطبيق اختبار "ت" (T-Test) لمجموعتين مرتبطتين (مجموعة واحدة بقياس قبلي وبعدي) وبعد المعالجة الإحصائية تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول (10):

جدول (10) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لعينة الدراسة في بعد المهارات الاجتماعية المتعلقة بانتظار الدور

المتغيرات	القياس	العدد	التوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية df	قيمة الارتباط r	قيمة t	Sig	حجم الأثر إيتا مربع n ²
انتظام	القبلي	6	9.00	1.549	5	0.87	13	دال عند 0.01	0.963
الدور	البعدي	6	13.33	1.633					

من خلال النتائج المدونة في الجدول (10) يتضح ما يلي:

- ☞ أن قيمة "ت" تساوي (t= 13) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (sig= 0.01) ومنه يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لدى عينة الدراسة في المهارات الاجتماعية (انتظار الدور) ومنه تحققت الفرضية الفرعية الثالثة عموماً.
 - ☞ من خلال المقارنة بين المتوسط الحسابيين للقياس القبلي والقياس البعدي الموضحين في الجدول السابق نجد أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي أصغر من المتوسط الحسابي للقياس البعدي (M القبلي = 9 بانحراف معياري (Std) = 1.549) > (M البعدي = 13.33 بانحراف معياري (Std) = 1.633)، وهو دلالة أن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي جاءت لصالح القياس البعدي.
 - ☞ من خلال ملاحظة قيمة الارتباط (r = 0.87) قيمة موجبة مرتفعة وهي دلالة على وجود علاقة طردية قوية في اتجاه درجات القياس البعدي.
 - ☞ من خلال قيمة مربع إيتا التي تساوي (n² = 0.963) قيمة مرتفعة وهي دلالة على حجم الأثر الكبير، مما يعني فاعلية البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية المتعلقة بانتظار الدور
- والشكل (4) يوضح العلاقة بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي عن المقياس في بعد انتظار الدور.



شكل (4) يوضح العلاقة بين درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي على المقياس في بعد المهارات الاجتماعية المتعلقة بانتظار الدور

من خلال الشكل (4) يتضح جليا أثر وفاعلية البرنامج على أفراد عينة الدراسة في مهارات العناية بالذات المتعلقة بالمظهر العام من خلال القياسين القبلي والبعدي، حيث يظهر المخطط البياني أن الأفراد (2)(5)(6) تحصلوا على درجات أعلى في القياس القبلي وكذلك في القياس البعدي بشكل واضح مقارنة بالأفراد (1)(3)(4) وهذا يعني أن مستوى المهارات الاجتماعية المتعلقة بانتظار الدور لديهم مرتفعة قبل تطبيق البرنامج مقارنة مع زملائهم، حيث حافظوا على هذا التفوق حتى بعد التدريب من خلال تطبيق البرنامج.

4.3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

تنص الفرضية الفرعية الرابعة على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لدى عينة الدراسة في المهارات الاجتماعية (احترام نظام حجرة الدراسة) وقبل اختبار الفرضية الفرعية الرابعة بتطبيق اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين (T-Test)، وبعد التحقق من التوزيع الإعتدالي للبيانات، تم اختبار الفرضية الفرعية الرابعة بتطبيق اختبار "ت" (T-Test) لمجموعتين مرتبطتين (مجموعة واحدة بقياس قبلي وبعدي) وبعد المعالجة الإحصائية حصلنا على النتائج الموضحة في الجدول (11):

جدول (11) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لعينة الدراسة في بعد المهارات الاجتماعية المتعلقة باحترام نظام حجرة الدراسة

المتغيرات	القياس	العدد	التوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية df	قيمة الارتباط r	قيمة t	Sig	حجم الأثر إيتا مربع n ²
احترام نظام حجرة الدراسة	القبلي	6	6.67	1.366	5	0.782	14.318	دال عند 0.01	0.943
	البعدي	6	13.5	1.871					

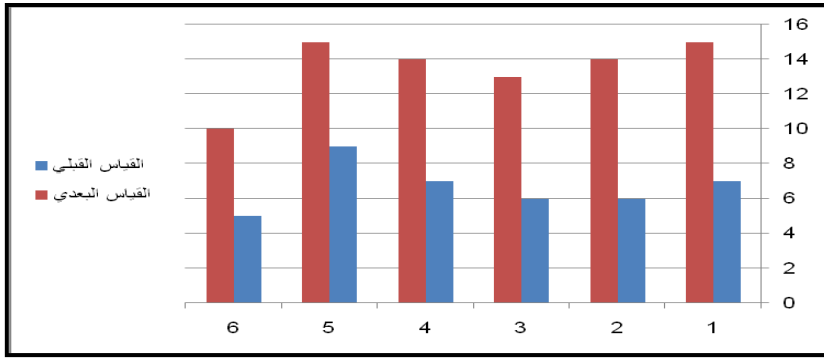
من خلال النتائج المدونة في الجدول (11) يتضح ما يلي:

☞ أن قيمة "ت" تساوي (t= 14.318) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (sig= 0.01) ومنه يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لدى عينة الدراسة في المهارات الاجتماعية (احترام نظام حجرة الدراسة) ومنه تحققت الفرضية الفرعية الثالثة.

☞ من خلال المقارنة بين المتوسط الحسابيين للقياس القبلي والقياس البعدي الموضحين في الجدول السابق نجد أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي أصغر من المتوسط الحسابي للقياس البعدي (M القبلي = 6.67 بانحراف معياري (Std = 1.366) > (M البعدي = 13.5) بانحراف معياري (Std = 1.871)، وهو دلالة أن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي جاءت لصالح القياس البعدي.

☞ من خلال ملاحظة قيمة الارتباط (r = 0.782) قيمة موجبة مرتفعة وهي دلالة على وجود علاقة طردية قوية في اتجاه درجات القياس البعدي.

☞ من خلال قيمة مربع إيتا التي تساوي (n² = 0.943) قيمة مرتفعة وهي دلالة على حجم الأثر الكبير، مما يعني فاعلية البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية المتعلقة باحترام نظام حجرة الدراسة، والشكل (5) يوضح العلاقة بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي عن المقياس في بعد احترام نظام حجرة الدراسة.



شكل (5) يوضح العلاقة بين درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي على المقياس

في بعد المهارات الاجتماعية المتعلقة باحترام نظام حجرة الدراسة

من خلال الشكل (5) يتضح جلياً أثر وفاعلية البرنامج على أفراد عينة الدراسة في المهارات الاجتماعية المتعلقة باحترام نظام حجرة الدراسة من خلال القياسين القبلي والبعدي، حيث يظهر المخطط البياني أن جميع أفراد عينة الدراسة تحصلوا على درجات متقاربة في القياس البعدي بشكل واضح ما عدا الفرد (6) وهذا دلالة على أنهم على نفس القدر من المهارات الاجتماعية المتعلقة باحترام نظام حجرة الدراسة.

4- الخلاصة:

من خلال ما جاء في نص الفرضية العامة، والذي مفاده أن للبرنامج التدريبي السلوكي المقترح فاعلية في تنمية مهارات العناية بالذات (النظافة - المظهر العام) وتنمية المهارات الاجتماعية (انتظار الدور - احترام نظام حجرة الدراسة) لدى عينة من أطفال متلازمة داون إعاقة عقلية متوسطة، وبناءً على مخرجات نتائج الفرضيات الفرعية الأربعة التي تمثل أربعة أضلاع مكونة لها، يمكن القول أن هذه الدراسة حققت ما جاء في فرضياتها العامة وأجابت بالإيجاب على التساؤل العام الذي انطلقت منه حيث تمثل هذه الدراسة في مجملها بحث عن فاعلية البرنامج المعد من طرف الباحث انطلاقاً من تصور يركز على مخرجات نظريات التعلم السلوكية التي من خلالها تم تحديد الاستراتيجيات والتقنيات اللازمة لتحقيق أهدافها وبالرجوع إلى ما جاء في أهميتها يمكن القول أن الاهتمام تربوياً بفئة المعاقين عقلياً إعاقة عقلية متوسطة يتطلب الأخذ بعين الاعتبار قدرتهم المحدودة على الاستعاب مقارنة بأقرانهم من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، ومنه يعطي الباحث المقترحات التالية:

- ◀ دعم البرامج التدريبية السلوكية المخصصة لتعديل سلوكيات الأطفال ذوي متلازمة دان مالياً ومعنوياً من قبل الجهات الحكومية والأهلية على حد سواء.
- ◀ إعداد برامج سلوكية متنوعة تستهدف تنمية السلوك العناية بالذات لأطفال متلازمة داون لتنمية مهاراتهم لتحقيق قدر كبير من التفاعل الإيجابي مع الأطفال العاديين في البيئة الاجتماعية.
- ◀ تفعيل وتطبيق البرامج التدريبية السلوكية التي أثبتت الدراسات العلمية فعاليتها في المراكز الموجودة في أرجاء الولاية أو الوطن عن طريق المختصين في مجال علم النفس.
- ◀ مشاركة الإعلام في توجيه المجتمع عامة بكيفية التعامل الإيجابي مع أطفال ذوي متلازمة داون بشكل خاص والمعاقين عقلياً بشكل عام، من خلال الوسائل الإعلامية المتعددة، مما يتيح لهم فرصة كبيرة لنمو اجتماعي سوي.
- ◀ إنشاء جمعيات وهيئات حكومية لحماية الأطفال المعاقين عقلياً من خطر الاستغلال بأنواعه المختلفة

الإحالات والمراجع

بخش، أميرة طه (2001). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لأداء بعض الأنشطة المتنوعة على تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم. مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر. 19. 217-241.

بن قيدة، مسعودة (2009). دور برامج الرعاية التربوية الخاصة في تحقيق السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر 2: الجزائر.

الحاج احمد، مصطفى حسن محمد. (2012). القدرات النمائية لدى أطفال التوحد وأطفال متلازمة داون "دراسة مقارنة". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة: فلسطين.

روبنشتين، س. ي، ترجمة عامود، بدر الدين. (1989). علم نفس الطفل المتخلف عقليا. دمشق: منشورات وزارة الثقافة.

الزريقات، إبراهيم عبد الله فرج (2012). متلازمة داون الخصائص والاعتبارات التأهيلية. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

السرطاوي، وآخرون (2012). فاعلية برنامج سلوكي للتخفيف من حدة المشكلات السلوكية لدى مجموعة من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 9(03). 119-134.

عباس، محمد ونوفل، محمد والعبسي، محمد وأبو عواد، فريال (2014). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط5). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الرحيم، سامية (2011). فاعلية برنامج سلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي للأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعليم. مجلة جامعة دمشق. 27. 89-156.

عبد المعطي، نورا الحاج والعباس، رقية السيد الطيب ومشرف، بخيطة محمد زين علي محمد. (2017). فعالية برنامج تربوي لتحسين مهارات العناية بالذات لدى أطفال متلازمة داون بمركز بستالوزي بمحلية جبل أولياء. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا: السودان.

عبيد، ماجدة السيد (2013). الإعاقة العقلية. (ط3). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العريير، محمد مصباح حسين. (2010). الصحة النفسية لدى أمهات متلازمة داون في قطاع غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير منشورة عبر الرابط <https://library.iugaza.edu.ps/thesis/90063.pdf>. كلية علوم التربية، قسم علم النفس الجامعة الإسلامية غزة.

عسل، خالد محمد (2012). نوى الاحتياجات الخاصة رؤى نظرية وتدخلات إرشادية. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

متولي، فكري لطفي (2015). الإعاقة العقلية_ المدخل_ النظريات المفسرة_ طرق الرعاية. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

محمد، الطيب والدريني، حسين وبدران، شبل والبيلاوي، حسن ونجيب، كمال (2005). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية. (ط3). الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

محمود، محمد يوسف محمد وإبراهيم، حمادة محمد مسعود ومحمود، إبراهيم يوسف محمد (2010). فاعلية بعض استراتيجيات التدريب الالكتروني في تنمية المهارات اللغوية وأثر ذلك على مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم. مجلة التربية. 1(144). كلية التربية، جامعة الأزهر: مصر. 97-2.

مصطفى علي، سعاد ومصطفى، محمد (2014). فاعلية برنامج مبني على إستراتيجية الألعاب التعليمية الالكترونية في تنمية المهارات الحياتية للأطفال ذوي الإعاقات الذهنية القابلين للتعلم. مجلة كلية التربية. جامعة بورسعيد. (16). 650-620.

معمرية، بشير (2006). تدريب المتخلفين عقليا على السلوك الاستقلالي في مجال مهارات العناية بالذات داخل الأسرة وفق مبادئ وفنيات التعلم بالتقليد والتعلم بالإشراف الإجرائي. مجلة تنمية الموارد البشرية. جامعة سطيف 2. الجزائر. (2)2. 177-147.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

شوشاني عبيدي، عز الدين وزعرور، لبنى (2020). فاعلية برنامج تدريبي سلوكي مقترح لتنمية مهارات العناية والمهارات الاجتماعية لدى أطفال متلازمة داون إعاقة عقلية متوسطة. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 6(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 75-50.

معتقدات المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي حول سلوك التدخين

دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية باتنة.

The beliefs of the educated adolescents in secondary education about smoking behavior - a field study in some secondary schools in Batna-

حليمة عكسة

جامعة باتنة 1 (الجزائر)، halima.142@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2019-12-31

تاريخ القبول: 2020-07-10

تاريخ النشر: 2020-09-26

ملخص: تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن معتقدات المراهقين المتمدرسين حول سلوك التدخين. أجريت الدراسة ببعض ثانويات ولاية باتنة على عينة قوامها (265) تلميذا، تم استخدام مقياس المعتقدات حول تدخين السجائر واتباع المنهج الوصفي التحليلي، وبعد المعالجة الإحصائية واستخراج التكرارات والنسب المئوية، تم التوصل إلى حصر مجموعة من النقاط لمعتقدات المراهقين المتمدرسين حول سلوك التدخين بدءا بالأسباب، ثم دوافع الاستمرار في التدخين، النتائج المترتبة عنه، سمات شخصية المدخن وتأثير التدخين على العلاقات الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: معتقدات؛ المراهق المتمدرس؛ سلوك التدخين.

Abstract: The current study aims to reveal the beliefs of educated teenagers about smoking behavior. The study was conducted in some high schools in Batna. on a sample of (265) students. A belief scale on cigarette smoking was used and a descriptive analytical method was used. After statistical treatment, extraction, frequency and percentages, a set of points was reached for studies of adolescents' beliefs about smoking behavior, starting with the causes. Then the motives for continuing to smoke, its consequences, the personality traits of a smoker and the effect of smoking on social relationships.

Keywords: Beliefs; educated teenagers; smoking behavior

مقدمة:

يشار إلى مرحلة المراهقة بفترة من الزمن بين مرحلة الطفولة والبلوغ، ويتقدم معظم المراهقين من مرحلة البلوغ بصعوبة قليلة نسبياً، وعلى الرغم من أنّ المراهقين عموماً يتمتعون بصحة جيدة خلال هذه المرحلة إلا أن هناك العديد من السلوكيات الخطرة التي يمكن أن تقف حائلاً أمامهم دون تحقيق النمو السليم، ويجب الإشارة إلى أنه على الرغم من أن السلوكيات الخطرة لا تقتصر على هذه المرحلة فقط، إلا أن المراهقة لها أهمية خاصة لأن السلوكيات (الخطرة أو المخاطر) تنتشر في هذه الفترة إلى حد كبير حسب ما أوردته بعض الدراسات والبحوث حول الموضوع.

وقد أجريت مجموعة كبيرة من الأبحاث بشأن التغيرات البيولوجية والنفسية التي تحدث خلال مرحلة المراهقة، فضلاً عن التأثيرات الأسرية والثقافية والأقران التي تشكل حياة المراهقين وتؤثر فيها للتعرف أكثر على هذه السلوكيات قصد تعزيز الممارسات الصحية أثناء مرحلة المراهقة، واتخاذ الخطوات الرامية إلى زيادة حماية الشباب من المخاطر الصحية.

ومن بين السلوكيات الخطرة التي تنتشر بشكل واسع خلال هذه المرحلة؛ التدخين والتبغ. وهي أمور قد تُعرض صحة المراهقين للخطر في الوقت الحاضر وغالباً ما يظهر التأثير على صحتهم خلال السنوات القادمة، ويمتد أثرها ليشمل صحة أطفالهم في المستقبل، أو تكون سبباً في المشاكل الصحية مدى الحياة مثل سرطان الرئة. وهذا ما سنتناوله دراستنا مع التركيز على أهم معتقدات المراهقين حول سلوك التدخين.

1.1 - إشكالية الدراسة:

تقرّ منظمة الصحة العالمية بأنّ تدخين التبغ يعتبر السبب الرئيسي للمرض والوفاة المبكرة في البلدان المتقدمة، وهو مسؤول عن أكثر من 14% من مجموع الوفيات في الإقليم الأوروبي لمنظمة الصحة العالمية في عام 1999. وفي مسح عالمي لاستخدام التبغ بين الشباب في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية بمدارس المرحلة المتوسطة للبنين (2001) كان معدل انتشار التبغ بينهم (34,5%) من الطلاب لم يدخن أبداً (20,2%) حالياً يستعملون أي نوع من أنواع التبغ، (10,8%) حالياً يدخنون السجائر، و(13,1%) حالياً يستخدمون أنواعاً أخرى من منتجات التبغ. أما فيما يخص معارفهم واتجاهاتهم فإن (58,3%) منهم يعتقدون أن الأولاد المدخنين لهم أصدقاء أكثر، و(35%) يعتقدون أن الأولاد المدخنين يبدوون أكثر جاذبية. وفي مسح آخر سنة (2010) كانت نسبة (24,9%) من الطلاب قد دخنوا السجائر لمرة في حياتهم، و(14,9%) يستخدمون أي منتج من منتجات التبغ، (8,9%) يدخنون السجائر و(9,5%) يدخنون الشيعة، أما (11%) فيستخدمون منتجات أخرى للتبغ (وزارة الصحة السعودية، 2014). وعلى الرغم من الحملات الواسعة للحد من انتشار آفة التدخين إلا أنه يلاحظ انتشار هذه الظاهرة بين جميع الفئات العمرية ومنهم الشباب والمراهقون، فهي ظاهرة وبائية مستمرة في التقادم. أما على المستوى المحلي فإنّ نسبة انتشار التدخين في المجتمع الجزائري كانت في حدود 7,7% سنة 1978، وفي ظرف 20 سنة تضاعف استهلاك التبغ بثلاث مرات حيث بلغت هذه النسبة 20,6% سنة 1998، واستمر هذا الارتفاع إلى غاية 2004 مسجلاً نسبة 28,6%، ثم انتقلت إلى 27,2% في سنة 2009، أما في سنة 2018 فإن المنظمة العالمية للصحة قد أكدت أن نسبة انتشار التدخين في الجزائر قد انخفضت وأصبحت 20% من إجمالي السكان (الإذاعة الجزائرية، 2018).

وإذا كانت التجربة الأولى لتدخين السجارة تحدث في الغالب أثناء فترة المراهقة ثم سرعان ما يقع الشباب في فخ التبعية والإدمان وبعدها الاعتماد. وقبل هذا كان لابد أن تتكون لدى المراهق معتقدات حول كل سلوك يسلكه أو ينفر منه، وهذا ما نفترضه حول سلوك التدخين. إذ تتشكل مجموعة من المعتقدات التي من خلالها يسلك أو ينفر المراهق من هذا السلوك الذي يعتبر خطراً على صحته، فكان هدف بحثنا الكشف عن معتقدات المراهق المتدرب حول سلوك التدخين وإلقاء الضوء على الموضوع من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

1. ماهي أهم معتقدات المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي حول أسباب التدخين؟
2. ماهي أهم معتقدات المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي حول دوافع التدخين؟
3. ماهي أهم المعتقدات حول النتائج المترتبة على التدخين عند المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي؟
4. ماهي معتقدات المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي حول سمات شخصية المدخن؟
5. ماهي معتقدات المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي حول تأثير التدخين على العلاقات الاجتماعية؟

2.1- فرضيات الدراسة:

1. يعتقد المراهقون أن تأثير الأصدقاء هو السبب الرئيسي لسلوك التدخين.
2. يعتقد المراهقون أن الشعور بالرجولة أهم دافع لسلوك التدخين.
3. يعتقد المراهقون أن سلوك التدخين لا يترتب عنه نتائج سلبية.
4. يعتقد المراهقون أن الشخص المدخن يتسم بالثبات الانفعالي.
5. يعتقد المراهقون أن سلوك التدخين لا يؤثر في العلاقات الاجتماعية.

3.1- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن معتقدات المراهقين المتدربين حول عدد من الأمور ذات العلاقة بأفة التدخين بدءاً بالأسباب والدوافع، والنتائج المترتبة عن التدخين، ثم التعرف على معتقداتهم حول سمات شخصية المدخن، وكذلك معتقداتهم حول تأثير التدخين على العلاقات الاجتماعية.

4.1- أهمية الدراسة:

يمكن أن تفيد الدراسة الحالية من خلال التعرف على معتقدات المراهقين المتدربين حول سلوك التدخين إلى لفت انتباه القائمين والمشرفين في التربية والتعليم، وقد تفيد أيضاً معرفة المعتقدات في بناء برامج إرشادية وإجراء حملات توعوية وتحسيسية لهذه الفئة من قبل المهتمين، كما يمكن الاستفادة من هذه الدراسة في إجراء بحوث أخرى متممة للنتائج التي ستتوصل إليها.

2 - مفاهيم الدراسة:

المعتقدات Beliefs:

- تنقسم المعتقدات لثلاثة أنواع حسب ما أورده عبد الفتاح دويدار (2006) "وصفية، تقييمية، أمرة وناهية"
- وصفية: وهي التي توصف بالصحة أو الزيف.
 - تقييمية: وهي التي يوصف على أساسها موضوع الاعتقاد بالحسن أو القبح.
 - أمرة أو ناهية: حيث يحكم الفرد بمقتضاها على بعض الوسائل أو الغايات بجدارة الرغبة أو عدم الجدارة.

ويعرف عبد اللطيف محمد خليفة المعتقدات إجرائياً على أنها "تصورات الفرد ومعارفه ومداركه حول موضوع معين أو أشخاص معينين" (خليفة، 2006، 18).

ويتم التعامل مع هذه التصورات والمعارف من خلال استجابة المبحوث لبنود مقياس المعتقدات في ضوء ثلاثة بدائل هي:

- الموافقة أو الاعتقاد.

- الرفض أو عدم الاعتقاد.

- الحياد أو عدم القدرة على الحسم بالموافقة أو الرفض.

وحسب التعريف السابق لعبد اللطيف خليفة يمكن التعامل مع المعتقدات بأنها بمثابة التجسيم المعرفي للاتجاهات.

- المراهق Adolescent:

المراهقة تعني الفترة ما بين الطفولة والبلوغ، إذا هي فترة زمنية انتقالية يمر بها الإنسان بعد مرحلة الطفولة للدخول في مرحلة الرشد، وتظهر من خلال مجموعة من المظاهر في مختلف الجوانب النمائية. إجرائياً: سوف يتم الاقتصار في البحث الحالي على تناول شريحة المراهقين الذكور والذين يزاولون دراستهم في مرحلة التعليم الثانوي، وتتراوح أعمارهم ما بين 15-20 سنة تقريباً.

- سلوك التدخين smoking behavior:

يقصد بالتدخين تعاطي التبغ ومشتقاته، سواء تم ذلك عن طريق السجائر أو السيجار أو الغليون أو الشيشة أو المضع أو التخزين أو أي طريقة أخرى.

ويعد التدخين واحد من أكثر مسببات الوفيات انتشاراً، فهو يؤدي كل عام بحياة الملايين من المدخنين. حيث أكدت نتائج دراسات طبية أن كل سيجارة يدخنها الشخص تقطع نحو 10 دقائق من عمره المفترض. والتدخين مشكلة من مشاكل العصر حيث تتواجد فيه مواد تؤثر على الجسم وأهمها النيكوتين؛ وهو مادة قوية لها رائحة، وتذوب في الكحول والماء، يعتبر من أكثر المواد القلوية إحدائاً للسمية، حيث لو حقنت مادة السيجارة وريدياً لكانت قاتلة. في البداية يؤثر النيكوتين على الجهاز العصبي وخصوصاً الجملة العصبية محدثاً إحباطاً وتثبيطاً لها، أيضاً يؤثر على الجهاز التنفسي ومراكز التقيؤ ناهيك عن المواد الأخرى مثل القطران، غازات الكربون، مادة الرصاص وبعض المواد المشعة (بدح، وآخرون، د.س، 115).

تقر منظمة الصحة العالمية بأنّ تدخين التبغ يعتبر السبب الرئيسي للمرض والوفاة المبكرة في البلدان المتقدمة، وهو مسؤول عن أكثر من 14% من مجموع الوفيات في الإقليم الأوروبي لمنظمة الصحة العالمية في عام 1999. على الصعيد العالمي، يتعاطى واحد على الأقل من بين 10 مراهقين صغار (بين 13 و15 سنة) التبغ، غير أن هناك مناطق يرتفع فيها هذا الرقم كثيراً. ويبدو أن تدخين السجائر يتناقص في أوساط صغار المراهقين في بعض البلدان ذات الدخل المرتفع. (منظمة الصحة العالمية، 2014)

على الرغم من أن الغالبية العظمى من الوفيات المرتبطة بالتدخين تحدث في منتصف العمر والشيوخ إلا أنه لا يمكن إنكاره في مرحلة المراهقة. ففي الولايات المتحدة، على سبيل المثال، يقدر "بيرس وجيلبين" (1996) أن حوالي 80% من المدخنين البالغين بدأوا التدخين قبل سن 18. وقد يكتسب المدخنون الشباب هذه العادة ويصبحون مدمنين قبل بلوغهم سن البلوغ، مما يجعلهم أقل قدرة على الإقلاع عن التدخين، ومن المرجح أن يكون

لديهم مشكلة صحية مرتبطة بالتبغ. وأن نصف المدخنين الجدد من المراهقين يدخنون في سن 16 سنة على الأقل، بينما تدخن الإناث على سن 20 سنة على الأقل.

وعلى الرغم من أن النتائج الصحية الضارة والخطرة للتدخين لا تظهر على الفور إلا أنه يؤدي إلى مشاكل صحية قصيرة الأجل لدى الشباب، بما في ذلك انخفاض وظائف الرئة؛ وزيادة مشاكل الربو، والسعال، وضيق في التنفس. انخفاض في القدرة البدنية؛ وزيادة قابلية وشدة أمراض الجهاز التنفسي. ومن الآثار التي تنجم أيضا عن التدخين:

- فقد أثبتت الدراسات بالبرهان القاطع عام 1950 بأن للتدخين علاقة بالإصابة السرطانية، وبناء عليه صدر قانون عام 1965 سمي «قانون اللصق»، حيث يلزم شركات التبغ بوضع تحذير طبي يطبع على كل علبة سجائر يبين هذا الأثر، وكذلك الآثار الصحية التي تنجم عنه ومن أمثلتها: التدخين يسبب السرطان، التدخين مضر بالصحة، التدخين يقلل من قدراتكم، التدخين يسبب الأمراض القلبية، ...

- ينتج عن التدخين غاز أول أكسيد الكربون مما يقلل من قدرة الدم على حمل الأوكسجين وبالتالي تزداد سرعة التنفس وإجهاد عند القيام بالأعمال الخفيفة في بعض الأحيان.

- يؤدي التدخين أيضا إلى زيادة العبء على القلب مما يزيد من عدد ضربات القلب، تضيق في الأوعية الدموية، زيادة ضغط الدم، وفي حال كان المدخن مدمنا على المأكولات الدهنية والكوليسترول فإنه من الممكن أن يدخل في مرحلة تصلب الشرايين وما يتبعها من مشاكل سواء حدوث الجلطة أو الإغلاق التام للشرايين.

- تثبيط الشهية للأكل حيث يقلل من تقلصات المعدة ويسبب زيادة في سكر الدم وهنا تكمن خطورة حدوث مشاكل سكري في حال كان المدمن ذو وزن زائد مع اضطرابات غذية مرافقة.

- يؤدي التدخين إلى تراكم المخاط والشوائب في القصبة الهوائية ويؤدي القطران أيضا إلى تغليف الرئتين مسببا السرطان الرئوي.

- يؤثر التدخين على المعدة رافعا معدلات الإصابة بقرحة المعدة (بدح وآخرون، د.س، 116).

ومع ذلك، فإن العديد من الشباب ينظرون إلى التدخين على أنه مقبول، وسلوك للتعبير عن الدخول في عالم الكبار.

وهناك عددا من العوامل التي تسهم في تدخين المراهقين، فمن الأرجح أن يكون الشباب مدخنين إذا كان لديهم آباء وأشقاء كبار السن و/ أو أصدقاء يدخنون. كما أن التعرض لظروف الحياة المعاكسة، مثل إساءة معاملة الأطفال والأحداث المجاهدة، يرتبط أيضا بخطر أكبر من التدخين المنتظم، وأيضا تدني تقدير الذات. بالإضافة إلى تأثير الوراثة في التدخين، حيث توصل باحثون إلى وجود صلة بين منطقة محددة من الجينوم والسلوك المتعلق بالتدخين (الباحثون السوريون، 2015)، وقد يرتبط التدخين أيضا مع أنواع أخرى من السلوك الخطر، مثل استخدام المخدرات غير المشروعة وشرب الكحول، ومع السلوك المعادي للمجتمع .

يمر المدخن بمجموعة من المراحل قبل الوصول إلى مرحلة الإدمان، وهي:

1- التجربة أو تدخين أول سيجارة (الظروف والدوافع): الإغراء، التقليد، تأثير الرفاق، حب الاطلاع والتجربة. وبالرغم من الطعم المر للتجربة الأولى يصعب على الطفل الانقطاع فتتوالى المحاولات ويتعود شيئا فشيئا ويكتسب عادة التدخين. ويتزامن ذلك خاصة مع فترة المراهقة وما يصاحبها من التغيرات النفسية، فممارسة المراهق عادة التدخين تحديا وبحثا عن تأكيد الذات ساعيا إلى المتعة الآنية التي ترافق التدخين معتبرا ذلك ممارسة لحريته.

2-التبعية والإدمان: سرعان ما يقع الشباب في فخ الإدمان، إذ يؤثر النيكوتين على الجهاز العصبي ويصعب التخلص من عادة التدخين التي تكبل الفرد وتدفعه إلى المواصلة؛ فالنيكوتين هي مادة مخدرة تسبب الإدمان وتحدث الاعتماد النفسي. ويشعر المدخن بحاجة إلى استهلاك التبغ ويتوهم أن القيام بأي نشاط يتطلب ذلك منه، كما يتناوله بطريقة آلية وبدون تفكير.

3-الاعتماد أو التبعية العضوية: يحتاج المدخن إلى زيادة متتابعة في الكمية المستهلكة في كل مرة للحصول على نفس التأثير. والانقطاع فجأة عن التدخين يحدث أعراضاً مزعجة مثل الغضب لأتفه الأسباب والشعور بالقلق والضيق والكآبة والصداع واضطراب النوم، وهي ناتجة عن انخفاض نسبة النيكوتين في الجسم لذلك يجد المدخن مبررات لمواصلة التدخين معتقداً أن التبغ صار ضرورة لا يمكن الاستغناء عنه في واقعه اليومي للتركيز في عمله أو البحث عن الاسترخاء وتهديئة الأعصاب. (سليمانى، 2016، ص276)

- المراهق وسلوك التدخين:

يعتقد المراهق أنه لما يضع السيارة في فمه يصبح بذلك في زمرة الرجال، مما يسمح له بالظهور بقوة أمام الناس، وخاصة أمام الجنس الآخر. ومن خلال ما تم تناوله في العنصر السابق حول المراحل التي يمر بها المدخن هناك دوافع معينة يمكن أن تحرض المراهق على التدخين، وقد تختلف هذه الدوافع من مدخن لآخر. ونذكر فيما يلي بعض دوافع التدخين عند المراهق:

- تأكيد الذات وتدعيم الشعور بالاستقلال الذاتي: خاصة وأن فترة المراهق هي المرحلة التي يحاول فيها المراهق تحقيق ذاته من خلال تحقيق مركز معين بين الجماعة التي يعيش معها وهذا بالقيام بسلوكات مختلفة عن طريق وسائل متعددة من بينها السيارة.

- اشباع بديل لحاجات انفعالية مختلفة: كتصريف التوترات الانفعالية والقلق الناجم عن مشاكل معينة يعيشها الفرد المدخن، فقد يشعر أيضاً بجوع عاطفي يخجل من التصريح به، فيقبل على السيارة لتحقيق الاشباع الجزئي. هذا وقد بين Mininger أنّ الفرد المدخن يعبر عن رغبته اللاشعورية في تحطيم ذاته، والناتجة من الصراعات المتمركزة حول مشاعره اتجاه الوالدين. كما يذكر Adler أنّ التعود على السيارة يرجع إلى شعور الفرد بالدونية وعدم رغبته في المسؤولية، وتشير إسعاد عبد العظيم محمد البنا إلى أن المدخن يتبنى التفكير فقط في متعة اللحظات التي يدخن فيها والتي يحقق فيها الاشباع الفوري.

- التبعية والتعود على السيارة: فالشخص التابع لشيء ما هو ذلك الشخص الذي يواصل في فعل الشيء لا لأنه يجد فيه قبول، ولكن لأنه بصراحة يجد فقدان الراحة لعدم فعله... فالأشخاص المتعودون على التدخين يشعرون بعدم الارتياح في حالة عدم تدخينهم، ويتجنبون هذا الشعور بالتدخين.

- الشعور بالانتعاش: يعتقد المدخن أن التدخين يشعروهم بالانتعاش والاحساس بالنشاط العقلي وبأن قدرتهم على الإنجاز قد زادت، ويذكر بدوي بدران بأن هذا الشعور يأتي نتيجة لتوسع شرايين الدماغ بسبب تأثير النيكوتين الموسع للشرايين، والتحسّن المؤقت للدورة الدموية في الدماغ لعدة دقائق، فيشعر المدخن بتحسّن في مقدرة الذهن، وأنّ صداعه قد زال، ولكن بعد فترة وجيزة ترجع هذه الشرايين للانقباض، فتقل كمية الدم والأكسجين في الدماغ، فيشعر المدخن من جديد بتعب وصداع يضطره إلى تناول سيجارة أخرى وهكذا... (زلوف، 2016، ص285-286).

ويعرف خليفة المعتقدات حول تدخين السجائر بأنها: "مجموعة التصورات والمعارف التي توجد لدى الفرد حول تدخين السجائر في ضوء ما مر به من خبرات حول هذا الموضوع، والتي ينتظم من خلالها سلوكه سواء بطريقة صريحة أو دون وعي منه بذلك" (خليفة، 2006، 47).

3 - الطريقة والأدوات:

1.3- منهج الدراسة: استخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي؛ بقصد التعرف على معارف ومعتقدات المراهقين المتمدرسين حول عدد من الأمور ذات العلاقة بأفة التدخين (الأسباب والدوافع، النتائج المترتبة عن التدخين، التعرف على معتقداته حول سمات شخصية المدخن، وكذلك معتقداته حول تأثير التدخين على العلاقات الاجتماعية)، وتحليل استجاباتهم.

2.3- حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية:

- **الحدود الزمانية والمكانية:** أجريت الدراسة خلال شهر أكتوبر 2019 بعدد من الثانويات التابعة لولاية باتنة (الجزائر).
- **الحدود البشرية:** تكونت عينة الدراسة الكلية من (265) تلميذا من جنس الذكور في الطور الثانوي. تم اختيارهم بطريقة عرضية نظرا لكون مجتمع البحث غير متجانس. والجدول التالي يوضح عينة الدراسة ومواصفاتها:

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسب المئوية	التكرار		
		41,1 %	109	16-15 سنة	السن
1,136	16,88	51,3 %	136	18-17 سنة	
		7,6 %	20	20-19 سنة	
		26,8 %	71	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	الشعبة أو التخصص
		19,6 %	52	جذع مشترك آداب	
		25,7 %	68	علوم تجريبية	
		2,3 %	6	تقني رياضي	
		0,8 %	2	رياضيات	
		20,4 %	54	تسيير واقتصاد	
		4,5 %	12	آداب وفلسفة	
		100 %	265	المجموع	

من خلال الجدول (01) يتضح أن أعمار عينة الدراسة تراوحت ما بين 15-20 سنة بمتوسط عمري قدره 17 سنة بالتقريب، وانحراف معياري قدره (1,136). بينما نلاحظ تنوع العينة من حيث الشعبة الدراسية والتخصص، وأيضا المعيدين في السنة أو في السنوات السابقة وغير المعيدين. وهناك مجموعة من المتغيرات التي حاولنا جمعها حول عينة الدراسة، وتشمل ما يلي:

جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها

النسب المئوية	التكرار		
% 17	45	لا	هل يدخن بعض أصدقائك السجائر؟
% 83	220	نعم	
% 8,3	22	مرة واحدة	هل دعائك أحد أصدقائك للتدخين؟
% 46	122	أكثر من مرة	
% 45,7	121	ولا مرة	
% 4,5	12	سيجارة في اليوم	أدخن السجائر
% 22,6	60	أكثر من سيجارة	
% 72,8	193	لا أدخن	
% 100	265		المجموع

من خلال الجدول نلاحظ أن أغلب العينة يدخن أصدقائهم السجائر بنسبة (83 %) من العينة ككل، أما عن السؤال المتعلق بدعوة من طرف الأصدقاء للتدخين معهم فأجاب (45,7%) منهم بأنهم لم يتم دعوتهم، بينما (46 %) من أفراد العينة تمت دعوتهم لأكثر من مرة، أما (8,3 %) فقط من أفراد العينة صرحوا بأنه تمت دعوتهم مرة واحدة فقط.

أما السؤال الذي يخص عدد السجائر التي يتناولها أفراد العينة من المدخنين فكانت نسبة (22,6 %) منهم يدخنون أكثر من سيجارة، و(4,5 %) من المدخنين يدخنون سيجارة واحدة فقط في اليوم. أما ما يقرب (72,8%) من العينة الكلية فهم لا يدخنون السجائر.

3.3- الأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

- الأدوات:

تم الاعتماد على مقياس المعتقدات حول تدخين السجائر لعبد اللطيف محمد خليفة. قام بإعداد هذا المقياس في صورته النهائية "حصة الناصر" و"عبد اللطيف خليفة" (1999-2000)، ويتكون من (50) بنداً موزعة على خمسة جوانب كما في الجدول التالي:

جدول (3) أبعاد مقياس المعتقدات حول التدخين

م	البعد	عدد البنود	أرقامها
1	أسباب البدء في التدخين	7	من 1-7
2	دوافع الاستمرار في التدخين	13	من 8-20
3	النتائج المترتبة على التدخين	11	من 21-31
4	سمات شخصية المدخن	7	من 32-38
5	تأثير التدخين على العلاقات الاجتماعية	12	من 39-50
	الإجمالي	50	

وبخصوص طريقة إجابة المبحوث على البنود فهي عبارة عن تقديره لكل بند من البنود في ضوء اختياره لبديل واحد من ثلاثة هي: الموافقة، الحياد، المعارضة.

وقد تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من طرف صاحب المقياس (الصدق والثبات)؛ الصدق بطريقة الاتساق أو التكامل الداخلي وبطريقة الاتفاق مع نتائج الدراسات السابقة، أما الثبات فاستخدم طريقة التطبيق إعادة التطبيق (خليفة، 2006).

- الأساليب الإحصائية:

تم الاعتماد على مجموعة من المعاملات الإحصائية مثل التكرارات والنسب المئوية واستخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية.

- الانحرافات المعيارية.

كما استعانت الباحثة بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS. V20 في إجراء المعاملات.

4- مناقشة وتفسير النتائج:

1.4- الإجابة على التساؤل الأول:

ونصه: ماهي أهم معتقدات المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي حول أسباب التدخين؟

للإجابة على هذا التساؤل ومعرفة معتقدات أفراد العينة حول أسباب البدء في التدخين، تم تحليل إجاباتهم لبنود هذا البعد من المقياس واستخراج كل من التكرارات والنسب المئوية، والجدول التالي يبين أهم النتائج:

جدول (4) إجابات أفراد العينة حول معتقداتهم لأسباب البدء في التدخين

البنود	المعتقدات			
	الموافقة		المعارضة	
	تك	%	تك	%
الأصدقاء هم السبب الأساسي وراء بدء التدخين	138	52,1	50	18,9
حضور المناسبات الاجتماعية السعيدة (مثل الحفلات والأفراح) يساعد على بدء التدخين	92	34,7	66	24,9
مواجهة الشخص لبعض المشكلات والأزمات يؤدي به إلى تدخين السجائر	162	61,1	60	22,6
التعرض لبعض المتاعب النفسية يؤدي إلى تدخين السجائر	142	53,6	70	26,4
الشعور بالإحباط أحد الأسباب المؤدية إلى التدخين	124	46,8	78	29,4
الشخص المدخن هو وحده فقط المسؤول عن التدخين ولا دخل لأي عوامل أخرى في ذلك	86	32,5	78	29,4
بداية التدخين هي مجرد حب استطلاع من جانب المدخن	122	46,0	78	29,4

من خلال نتائج إجابات أفراد العينة نستخلص أن أهم الأسباب في اعتقادهم تعود إلى:

1- مواجهة الشخص لبعض المشكلات والأزمات أو التعرض لبعض المتاعب النفسية أو الشعور بالإحباط فالتدخين

هنا كسلوك تعويضي للفرد المدخن ومتنفس لتفريغ انفعالاته وضغوطه النفسية التي يعاني منها. وهذا يتوافق

مع ما أظهرته دراسة (Guoping Jiang, Shafi Aldamer and Ahmed Bendania, 2018) من التأثير

النفسى للتدخين. وكما سبق وأشرنا إلى أن التدخين يمثل اشباع بديل لحاجات انفعالية مختلفة كتصريف التوترات

الانفعالية والقلق الناجم عن مشاكل معينة يعيشها الفرد المدخن، فقد يشعر أيضا بجوع عاطفي يخجل من

التصريح به، فيقبل على السجارة لتحقيق الاشباع الجزئي. هذا وقد بين Mininger أن الفرد المدخن يعبر عن

رغبته اللاشعورية في تحطيم ذاته، والنتيجة من الصراعات المتمركزة حول مشاعره اتجاه الوالدين. ويذكر Adler

أنّ التعود على السجارة يرجع إلى شعور الفرد بالدونية وعدم رغبته في المسؤولية (زلوف، 2016)،

وتشير إسعاد عبد العظيم محمد البنا (1989) إلى أن المدخن يتبنى التفكير فقط في متعة اللحظات التي يدخن

فيها والتي يحقق فيها الاشباع الفوري.

2- الأصدقاء هم السبب الأساسي وراء بدء التدخين، فجماعة الأصدقاء تمثل مرجعا قيميا لسلوكيات المراهقين وكما

يقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: «المرء على دين خليله فلينظر أحدكم من يخالل». كما أن نسبة أصدقاء

عينة الدراسة ممن يدخنون السجائر بلغت (83%) وهذا ما ينبئ باحتمال تدخين أفراد العينة للسجائر مستقبلا إما أن يكون تدخين مباشر أو التدخين غير المباشر (التدخين القسري)، أما عن مرات الدعوة للتدخين من طرف الأصدقاء مرة أو أكثر من مرة هو (53%) تقريبا، وهو سبب كاف للإغراء على القيام بتجربة سلوك التدخين ومن ثم التعود عليه. أما بقية الأسباب الموضحة في الجدول أعلاه فتتسبب بنسبة أقل في سلوك التدخين حسب معتقدات أفراد العينة.

3- بداية التدخين هي مجرد حب استطلاع من جانب المدخن، فكثيرا ما يمر المراهقون وخاصة الذكور منهم بتجربة التدخين في مرحلة مبكرة من العمر لمجرد التسلية وتمضية وقت الفراغ، فالمرهق يميل إلى الفضول وحب الاستكشاف الذي يقوده للتجربة وركوب المخاطر دون مراعاة للعواقب أو النتائج على المدى البعيد.

2.4- الإجابة على التساؤل الثاني:

ونصه: ماهي أهم معتقدات المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي حول دوافع التدخين؟

للإجابة على هذا التساؤل ومعرفة معتقدات أفراد العينة حول دوافع الاستمرار في التدخين، تم تحليل إجاباتهم لبند هذا البعد من المقياس واستخراج كل من التكرارات والنسب المئوية، والجدول التالي يبين أهم النتائج:

جدول (5) إجابات أفراد العينة حول معتقداتهم لدوافع البدء في التدخين

المعتقدات						البند
المعارضة		الحياد		الموافقة		
تك	%	تك	%	تك	%	
173	65,3	54	20,4	38	14,3	تدخين السجائر من علامات الرجولة
139	52,5	68	25,7	58	21,9	تدخين الرجل للسجائر يزيد من إعجاب الفتيات به
107	40,4	70	26,4	88	33,2	التدخين يؤدي إلى الشعور بالمتعة
39	14,7	54	20,4	172	64,9	الامتناع عن التدخين لفترة يثير أعصاب المدخن
53	20,0	64	24,2	148	55,8	عدم التدخين يؤدي إلى شعور المدخن بالصداع
101	38,1	102	38,5	62	23,4	يصعب على المدخن أن يغير نوع السجائر
71	26,8	70	26,4	124	46,8	الامتناع عن التدخين لفترة يؤدي إلى الشعور بالدوخة
129	48,7	66	24,9	70	26,4	التدخين يساعد المدخن على الفهم والاستيعاب الجيد
69	26,0	100	37,7	96	36,2	يصعب على المدخن أن يعمل بكفاءة إذا لم يدخن السجائر
67	25,3	68	25,7	130	49,1	يصعب على المدخن أن ينام دون تدخين السجائر
109	41,1	80	30,2	76	28,7	التدخين يساعد على التخلص من حالة الكسل والخمول
54	20,4	57	21,5	152	57,4	التدخين يقلل من حالة القلق التي قد يعانيها المدخن
42	15,8	52	19,6	171	64,5	الإقلاع عن التدخين يتوقف على رغبة المدخن وإرادته

من خلال نتائج إجابات أفراد العينة نستخلص أن أهم دوافع التدخين في اعتقادهم تتمثل في أن الامتناع أو التوقف عنه لفترة يثير أعصاب المدخن، ومن بين الدوافع أيضا هي رغبة المدخن أيضا في التدخين وهذا في اعتقادهم يقلل من حالة القلق، وعدم التدخين لفترة يؤدي إلى الشعور بالصداع والدوخة. بالإضافة إلى أن الفرد المدخن الذي اعتاد على تناول السجائر يصعب عليه النوم دون تدخين السجائر، فمن بين مكونات السجائر توجد مادة النيكوتين التي تعتبر مادة مخدرة تسبب الإدمان وتحديث الاعتماد النفسي، ثم أن مادة النيكوتين تؤثر على الجهاز العصبي وخصوصا الجملة العصبية محدثا إحباطا وتثبيطا لها، وهو ما يؤدي إلى عدم الفهم والاستيعاب الجيد، هذا من جهة ومن جهة أخرى يعارض أفراد العينة أن تكون من بين دوافع التدخين هو اعتباره من علامات الرجولة أو أن الشخص المدخن يزيد من إعجاب الفتيات به. إذ تأتي الدوافع النفسية في المقدمة لدوافع البدء في التدخين.

4.3-الإجابة على التساؤل الثالث:

ونصه: ماهي أهم المعتقدات حول النتائج المترتبة على التدخين عند المراهق المدخن وغير المدخن في مرحلة التعليم الثانوي؟

للإجابة على هذا التساؤل ومعرفة معتقدات أفراد العينة من المدخنين وغير المدخنين حول النتائج المترتبة من التدخين تم تحليل إجاباتهم لبندود هذا البعد من المقياس واستخراج كل من التكرارات والنسب المئوية، والجدول التالي يبين أهم النتائج:

جدول (6) إجابات أفراد العينة حول معتقداتهم للنتائج المترتبة على التدخين

البندود	المعتقدات					
	الموافقة		الحياد		المعارضة	
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
تدخين السجائر هو الطريق إلى تعاطي المخدرات الأخرى	163	61,5	34	12,8	68	25,7
التدخين يؤدي إلى الإصابة بالسرطان	223	84,2	14	5,3	28	10,6
التدخين يساعد الطلاب على التحصيل الجيد	40	15,1	72	27,2	153	57,7
التدخين يؤدي إلى أمراض القلب	209	78,9	26	9,8	30	11,3
ليس للتدخين أي آثار سلبية	40	15,1	36	13,6	189	71,3
كثرة التدخين تزيد من احتمالات الوفاة	192	72,5	32	12,1	41	15,5
التدخين يزيد من ضغط الدم	184	69,4	42	15,8	39	14,7
التدخين يسبب اضطراب التنفس	188	70,9	34	12,8	43	16,2
التدخين يزيد من الشهية للطعام	38	14,3	68	25,7	159	60,0
الآثار السلبية للتدخين في الأشخاص غير المدخنين تساوي الأشخاص المدخنين	70	26,4	80	30,2	115	43,4

من خلال نتائج إجابات أفراد العينة نستخلص أن أهم المعتقدات التي أجاب عليها أكثر من (50%) من أفراد العينة بالموافقة للنتائج المترتبة على التدخين كانت بالاتفاق على أن: التدخين يؤدي إلى الإصابة بالسرطان، التدخين يؤدي إلى أمراض القلب، كثرة التدخين تزيد من احتمالات الوفاة، التدخين يسبب اضطراب التنفس، التدخين يزيد من ضغط الدم، وأخيرا تدخين السجائر هو الطريق إلى تعاطي المخدرات الأخرى. أما ما اتفق عليه أفراد العينة بالمعارضة هو أنه لا توجد آثار سلبية للتدخين، أو أن التدخين يزيد من الشهية للطعام وأنه ليس للتدخين آثار سلبية، وهذا عكس ما افترضناه بأن المراهقين يعتقدون أنه لا تترتب نتائج سلبية عن التدخين، أيضا عارض عينة الدراسة أن يكون التدخين مساعدا في التحصيل الجيد للطلاب حسب اعتقادهم. كل هذه الإجابات دليل على الوعي بآثار التدخين على الفرد المدخن، وهذا راجع للحملات التوعوية في كل مؤسسات المجتمع من الأسرة إلى المدرسة ووسائل الإعلام المختلفة. أيضا كون عينة الدراسة من التلاميذ المتمردين مما يعني أنهم يمتلكون معلومات كافية حول أفة التدخين من مختلف المصادر. وهي تتفق مع ما توصل إليه عبد اللطيف محمد خليفة (2006) ومصطفى سويف (1990)، فقد تبين أن هناك اعتقادا واضحا لدى المدخنين أنفسهم في أن التدخين يؤدي إلى الإصابة بالعديد من الأمراض(خليفة، 2006، 52).

4.4-الإجابة على التساؤل الرابع:

ونصه: ماهي معتقدات المراهق المدخن وغير المدخن في مرحلة التعليم الثانوي حول سمات شخصية

المدخن؟

للإجابة على هذا التساؤل ومعرفة معتقدات أفراد العينة من المدخنين وغير المدخنين حول سمات شخصية المدخن تم تحليل إجاباتهم لبنود هذا البعد من المقياس واستخراج كل من التكرارات والنسب المئوية، والجدول التالي يبين أهم النتائج:

جدول (7) إجابات أفراد العينة حول معتقداتهم لسمات شخصية المدخن

البند	المعتقدات					
	الموافقة		الحياد		المعارضة	
	تك	%	تك	%	تك	%
المدخن شخص قلق ومتوتر	156	58,9	54	20,4	55	20,8
المدخن شخص اجتماعي	108	40,8	92	34,7	65	24,5
المدخن شخص عدواني	98	37,0	90	34,0	77	29,1
المدخن متطرف في سلوكه وأحكامه	76	28,7	110	41,5	79	29,8
المدخن شخص واثق بنفسه	86	32,5	98	37,0	81	30,6
المدخن إنسان لا يُعتمد عليه	58	21,9	98	37,0	109	41,1
المدخن شخص مندفع ومتهور	108	40,8	84	31,7	73	27,5

من خلال نتائج الجدول حول إجابات أفراد العينة من المدخنين نحو اعتقادهم لسمات شخصية المدخن فكانت اجاباتهم بالموافقة فقط على أن المدخن شخص قلق ومتوتر. وهذا يرجع لمجموعة من الأسباب من بينها خصائص العين، التي هي فئة الذكور المراهقين، أي أنهم في بدايات مرحلة التجربة لتدخين السجارة أو أن زملاؤهم في بداياتهم الأولى لتجربة التدخين، وهذا يختلف عن المدخنين منذ سنوات تكون لديهم سمات شخصية واضحة وثابتة نسبياً.

5.4- الإجابة على التساؤل الخامس:

ونصه: ماهي معتقدات المراهق المدخن وغير المدخن في مرحلة التعليم الثانوي حول تأثير التدخين على العلاقات الاجتماعية؟

للإجابة على هذا التساؤل تم تحليل إجابات أفراد العينة لبنود هذا البعد من المقياس واستخراج كل من التكرارات والنسب المئوية، والجدول التالي يبين أهم النتائج:

جدول (8) إجابات أفراد العينة حول معتقداتهم لتأثير التدخين على العلاقات الاجتماعية

البند	المعتقدات					
	الموافقة		الحياد		المعارضة	
	تك	%	تك	%	تك	%
التدخين يجعل الشخص غير مقبول من الآخرين	82	30,9	106	40,0	77	29,1
تدخين الأبناء يؤدي إلى سوء علاقتهم بالآباء	168	63,4	46	17,4	51	19,2
يواجه المدخنون صعوبات كثيرة في التوافق مع الآخرين	82	30,9	79	29,8	104	39,2
التدخين حرام دينياً	169	63,8	46	17,4	50	18,9
تدخين السجائر يسبب إزعاجاً للآخرين	161	60,8	72	27,2	32	12,1
من العيب أن يدخن الشخص أمام الأكبر منه	163	61,5	48	18,1	54	20,4
لا مانع من أن تدخن السيدات مثل الرجال	67	25,3	74	27,9	124	46,8
يجب عقاب المدخنين الذين يدخنون في الأماكن العامة	123	46,4	72	27,2	70	26,4
التدخين من مظاهر سوء الخلق	98	37,0	91	34,3	76	28,7
التدخين يزيد من وقار الرجل واحترامه	38	14,3	74	27,9	153	57,7
نظرة الآخرين إلى الشخص المدخن تتسم بالسلبية	105	39,6	92	34,7	68	25,7
التدخين يؤدي إلى الوقوع في كثير من المشكلات الأسرية	155	58,5	52	19,6	58	21,9

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن إجابات العينة حسب اعتقادهم لتأثير التدخين على العلاقات الاجتماعية فإنهم يتفقون على أن التدخين حرام دينياً، ثم أن تدخين الأبناء يؤدي إلى سوء علاقتهم بالآباء، فمن خصائص

مرحلة النمو عند المراهق الصراع بين تحقيق الاستقلالية مقابل التبعية الأسرية، فالمراهق الذي يدخن السجارة يريد تأكيد ذاته وتدعيم الشعور بالاستقلال الذاتي: خاصة وأن فترة المراهق هي المرحلة التي يحاول فيها المراهق تحقيق ذاته، أيضا بين Mininger أنّ الفرد المدخن يعبر عن رغبته اللاشعورية في تحطيم ذاته، والنتيجة من الصراعات المتمركزة حول مشاعره اتجاه الوالدين (زلوف، 2016).

أيضا من المعتقدات حول تأثير التدخين أنه من العيب أن يدخن الشخص أمام الأكبر منه، أيضا يعتقدون أن التدخين يسبب إزعاجا للآخرين، ويؤدي إلى الوقوع في كثير من المشكلات الأسرية. ويعتقد المراهقون أن التدخين في الأماكن العامة يؤثر على العلاقات الاجتماعية، وبالتالي يجب عقاب المدخنين الذين يدخنون في تلك الأماكن العامة، وهو ما نصت عليه التعليمات الوزارية رقم 19 المؤرخة في 2016/03/27 التي تمنع التدخين في الأماكن العامة، كذلك وللحد من انتشار ظاهرة التدخين في الوسط المدرسي باعتبار مؤسساتنا التعليمية فضاء تربويا يقضي فيه المتعلم والمعلم أوقات طيلة السنة الدراسية حيث يفترض أنه مكان تتوفر فيه شروط النظافة والراحة النفسية والصحية. وفي هذا السياق منعت وزارة التربية الوطنية التدخين داخل الفضاءات المعلقة في الوسط المدرسي من أقسام ومخابر وأروقة وما إلى ذلك من مرافق، واعتبرته سلوكا ضارا بصحة المعنيين والتلاميذ على حد سواء، تترتب عنه عواقب صحية وخيمة، فضلا عن سلوك يسيء إلى السير الحسن للعملية التربوية ويخلق جوا لا يساعد على التحصيل الجيد داخل القسم (وزارة التربية الوطنية، المنشور رقم 263 / 2010).

أما ما يعارضون عليه هو أن يكون التدخين عاملا في زيادة وقار الرجل واحترامه. ويعترض المراهقون المتمدرسون تدخين السيدات مثل الرجال، بحكم أن عينة الدراسة من الشرق الجزائري وبالضبط من ولاية باتنة فإن تدخين المرأة يعتبر أمر غير مرغوب فيه، وأن هذه الظاهرة ترتبط بالرجال فقط.

5- الخلاصة:

من خلال النتائج العامة لمعتقدات المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي حول سلوك التدخين، نستخلص ما يلي:

بالنسبة لمعتقدات المراهقين المتمدرسين حول أسباب البدء في التدخين، فإن الأسباب الرئيسية في اعتقادهم ترجع بالدرجة الأولى إلى الأسباب النفسية مثل المشكلات والأزمات والإحباط والمتاعب التي يتعرض لها الفرد المدخن، وتناوله للسجائر كمواجهة لبعض تلك المشكلات والتخفيف منها. ثم يأتي بعدها دور الأصدقاء في بدء التدخين، وحب الاستطلاع من جانب المدخن. أما عن معتقداتهم لدوافع الاستمرار في التدخين فتمثلت في إثارة أعصاب المدخن حين الامتناع عن التدخين، والشعور بالقلق الصداع والدوخة أثناء التوقف عن التدخين، والدافع للتدخين والاقلاع عنه تتوقف بالدرجة الأولى على رغبة المدخن وإرادته حسب معتقدات المراهقين في التعليم الثانوي. فيما يخص معتقداتهم حول النتائج المترتبة على التدخين فتمثلت الأمراض التي تتجم عنه مثل السرطان، أمراض القلب، اضطراب التنفس، ضغط الدم، التمهيد لسلوكيات خطيرة أخرى مثل تعاطي المخدرات ويزيد من احتمالات الوفاة. أما معتقدات أفراد العينة حول سمات شخصية المدخن فتمثلت فقط في أن المدخن شخص قلق ومتوتر. وأخير تمثلت معتقداتهم حول تأثير التدخين على العلاقات الاجتماعية في أن التدخين حرام دينيا، وتدخين الأبناء يؤدي إلى سوء علاقتهم بالآباء ويؤدي إلى الوقوع في كثير

من المشكلات الأسرية، ثم أنه من العيب أن يدخن الشخص أمام الأكبر منه، وتدخين السجائر يسبب إزعاجاً للآخرين وخاصة في الأماكن العامة، ومن بين معتقداتهم أيضاً بأن التدخين مباح للرجال ويمنع على النساء.

* توصيات الدراسة:

- إجراء دراسات مسحية حول انتشار سلوكيات الخطر في الوسط المدرسي.
- الاهتمام بشريحة المراهقين في الوسط المدرسي ودراسة مشكلاتهم.
- تحسيس فئة المراهقين بمخاطر آفة التدخين عليهم وعلى المجتمع.
- اقتراح إجراء بحث متم لهذا البحث.

-الإحالات والمراجع:

الإذاعة الجزائرية (2018). التدخين في الجزائر يتسبب في وفاة 15000 شخصا سنويا. تاريخ الاسترجاع 26 أكتوبر 2019. من: <http://www.radioalgerie.dz/news/ar/article>

الباحثون السوريون (2015). علاقة المورثات بالتدخين: العوامل الوراثية قد تُحدّد قابليّتك للوقوع في فخّ التدخين. تاريخ الاسترجاع 23 أوت 2017. من: <https://www.syr-res.com/article>

بدح، أحمد محمد ومزاهرة، أيمن سليمان وبدران، زين حسن(د.ت). الثقافة الصحية. (د.ط). عمان: دار المسيرة خليفة، محمد عبد اللطيف(2006). مقاييس المعتقدات والاتجاهات: الخرافة -نحو تدخين السجائر - المرض النفسي. مصر: دار غريب.

دويدار، عبد الفتاح(2006). علم النفس الاجتماعي: أصوله ومبادئه. مصر: دار المعرفة الجامعية.

زلوف، منيرة (2016). مفاهيم أساسية في الشخصية ودورها في حياة المراهق. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

سليمان، جميلة (2016). دليل الصحة المدرسية. الجزائر: كنوز الحكمة.

المصري، رضا وعمارة، فاتن(2010). الأخطار الأخلاقية التي تواجه أبناءنا. الجزائر: دار الخلدونية.

وزارة التربية الوطنية. (2010). النشرة الرسمية للتربية الوطنية. عدد خاص. المديرية الفرعية للتوثيق.

وزارة الصحة السعودية. (2014). إحصائيات آفة التدخين بالمملكة العربية السعودية. المملكة العربية السعودية: وزارة الصحة.

منظمة الصحة العالمية. (2019). التبغ. تاريخ الاسترجاع 26 أكتوبر 2019. من:

<https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/tobacco>

Pierce, J.P. and Gilpin, E.A. (1996). How long will today's new adolescent smoker be addicted to cigarettes ? American Journal of Public Health, .86, 253–256.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

عكسة، حليلة (2020). معتقدات المراهقين المتمدرسين حول سلوك التدخين -دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية باتنة. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 6(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 76-89.

الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي دراسة ميدانية ببلديتي الرقيبة وقمار ولاية الوادي

The relationship between self-efficacy and academic adjustment For 3rd year secondary school students

A case study of Reguiba and Guemar in Wilaya of El Oued

خيارى رضوانى^{1*}، محمد الطاهر طعبل²

¹ جامعة الجزائر 2 (الجزائر)، Belkiss.haitham@gmail.com

² جامعة الجزائر 2 (الجزائر)، mohamedtahir81@yahoo.com

تاريخ النشر: 2020-09-26

تاريخ القبول: 2020-06-29

تاريخ الاستلام: 2019-12-30

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببلديتي الرقيبة وقمار بولاية الوادي، ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية قوامها 288 تلميذ، وكأدوات لجمع البيانات استخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية لأحمد الزق ومقياس التوافق الدراسي لـ م.ب. يونجمان الذي كلفه على البيئة العربية لـ حسين عبد العزيز الدريني، وبعد تطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: مستوى الكفاءة الذاتية متوسط، ومستوى التوافق الدراسي مرتفع لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، كما أسفرت عن وجود علاقة دالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين المتفوقين والضعاف في الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية؛ التوافق الدراسي؛ تلاميذ الثالثة ثانوي.

Abstract: This study aims at discovering the relationship between self-efficacy and academic adjustment in Reguiba and Guemar 3rd year secondary school students. To reach this goal, we used descriptive method. We applied this study on 288 students who were chosen randomly. The researcher uses two applications, one is self-efficacy scale by Ahmed Zegand academic adjustment scale by M. B. Ungman which was adopted by Hussain Abd Al Aziz Edrini. The result shows that the level of self-efficacy is average and academic adjustment is high. The result shows also that there is a relationship self-efficacy and academic adjustment with some differences between good and weak students.

Keywords: self-efficacy; academic adjustment; students of 3rd year secondary school.

1- مقدمة:

يعاني الكثير من تلاميذ الثانوية من صعوبات في تحديد الكفاءة الذاتية لديهم، مما يؤثر سلباً على تحصيلهم الأكاديمي وتفاعلهم الصفّي وفقدان الشعور بالثقة بالنفس، ولهذا فقد أولت المنظومة التربوية أهمية كبيرة لتحقيق التوافق الدراسي للتلاميذ، وقد ينجم عن ذلك مشكلات أخرى: نفسية، اجتماعية وأكاديمية كالقلق، التوتر، التسرب المدرسي، الانحراف الأخلاقي والتأخر الدراسي، ولما كان التوافق الدراسي مرتبطاً بالكثير من العوامل والمتغيرات، فإن الباحثين والمختصين في التربية وعلم النفس حاولوا دراسة هذه المتغيرات لمعرفة مدى ارتباطها بالتوافق الدراسي. وإيماناً من الباحثين بأهمية التوافق الدراسي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي فقد جاءت هذه الدراسة لتحديد العلاقة بينهما.

1.1- الإشكالية:

اهتم المختصون في التربية وعلم النفس بمفهوم الكفاءة الذاتية أو فعالية الذات وذلك لارتباطه بالكثير من العوامل المؤثرة في حياة الفرد عموماً وحياة الطالب خصوصاً. خاصة فيما يتعلق بالصحة النفسية والنجاح بالحياة إن على المستوى الأسري، الاجتماعي أو الدراسي ولعل الشعور بالتوافق الدراسي يعمل على تحسين وتطوير السمات الإيجابية لدى الطلبة.

بالنسبة لباندورا 1977: الكفاءة الذاتية هي مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكات معينة ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرتة لإنجاز المهام المكلف بها.

وأكد كل من سايرز وآخرون 1987 على أن الكفاءة الذاتية هي مجموعة التوقعات العامة التي يمتلكها الشخص والتي تقوم على الخبرة الماضية وتؤثر على توقعات النجاح في المواقف الجديدة، لأنها تعمم في مواقف أخرى.

بينما أشار كل من بمبنتي وزمرمان 2003: إلى خمسة خصائص لمفهوم الفاعلية الذاتية وهي أنه يمثل حكماً ذاتياً حول إمكانيات الفرد في تنفيذ مهمته أو أداء معين وليس حكماً عاماً مثل السمة النفسية، ويعتبر مفهوماً متعدد الأبعاد وليس أحادي البعد، ومعتمد على المحتوى، ومقياس النجاح محكي وليس معياري، ويتم قياسه قبل أداء المهمة وتلعب سبباً سببياً في التحصيل (الخفاف، 2013، 150).

وقد عرف الزيات 2001: الكفاءة الذاتية هي إعتقاد، أو إدراك الفرد لمستوى، أو كفاءة، أو فاعلية إمكانياته أو قدراته الذاتية، وما تتطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، وإنفعالية، ودافعية، وحسية، وفسولوجية عصبية لمعالجة المواقف، أو المهام، أو المشكلات، أو الأهداف الأكاديمية، والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة.

ويرى جابر: " أن الكفاءة الذاتية أو توقعات الكفاءة الذاتية يقصد بها توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوباً فيها في أي موقف معين". وبالتالي فإنه عندما تواجه الفرد مشكلة أو موقفاً معيناً يتطلب حلاً، فإن الفرد يحاول أن يعزو لنفسه القدرة على القيام بهذا السلوك أو الحل للمشكلة قبل أن يبدأ بالسلوك، أي يتوقع أن باستطاعته مواجهة هذا الموقف، وهذه الإستطاعة أو القدرة يجب أن تكون موجودة عند الفرد على أساس من المعرفة الحقيقية وليس بشكل خيالي أو دون قناعة واقعية (لموفق، 2015، 23-24).

الكفاءة الذاتية هي مرتكز أساسي لنجاح التلميذ ودافع قوي ذاتي لحل المشكلات التي تعترضه خلال حياته المدرسية. فالأفراد الذين لديهم إحساس قوي بالكفاءة الذاتية يركزون تفكيرهم على تحليل المشكلات

للوصول لحلول مناسبة، بينما الأفراد الذين لديهم شعور بعدم الكفاءة الذاتية فإن تفكيرهم يتحول إلى الداخل فيتسبب بالوقوع في المشكلات؛ وذلك يقود إلى الفشل وعدم النجاح(بني خالد، 2010، 415).
أما مفهوم التوافق بالنسبة لشحاته وآخرون: فهو: تلاءم الكائن الحي مع بيئته إما بتغيير سلوكه، أو بتغيير بيئته أو بتغييرهما معا (شحاته والنجار، 2003، 159)، ويرى زهران (2005) أن التوافق هو عملية دينامية مستمرة تتناول السلوك والبيئة (الطبيعية والاجتماعية) بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته، وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد وتحقيق متطلبات البيئة.

وينقل سفيان (2004) عن الديلمي تعريفه للتوافق: بأنه عملية تفاعل الإنسان باستمرار مع بيئته المادية والاجتماعية وهذا التفاعل عملية ديناميكية مستمرة.

وعند سفيان (2004) التوافق هو: إشباع الفرد لحاجاته النفسية وتقبله لذاته وإستمتاعه بحياة خالية من التوترات والصراعات والاضطرابات النفسية، وإستمتاعه بعلاقات اجتماعية حميمة ومشاركته في الأنشطة الاجتماعية، وتقبله لعادات وتقاليد مجتمعه (سفيان، 2004، 153).

مجالات التوافق متعددة كالتوافق الأسري، الزواجي، المهني والدراسي، وهنا يذكر إبراهيم 2014 أن التوافق الدراسي يتضمن حسن تكيف الفرد مع تغيرات دراسته وبيئته الدراسية كعلاقته بالمعلمين والزملاء، والمناخ الدراسي نمط الإدارة، النظم الإمتحانية، المقررات والمناهج الدراسية وغيرها.

ينقل قريشي 2002 عن أركوف مع مدرسيه ومع رفاقه في الصف، كما أنه يمكن أن يحدث إن أمكن تطويع البيئة المدرسية بما يتوافق مع حاجات الطلاب " (قريشي، 2002، 50).

ويعرف محمد قاسم عبد الله التوافق الدراسي: « نجاح الفرد في المؤسسات التعليمية والنمو السوي معرفيا واجتماعياً وكذلك التحصيل المناسب، وحل المشكلات الدراسية مثل ضعف التحصيل الدراسي " (عبد الله، 2008، 40).

فالتوافق ما هو إلا حالة من التوازن بين التلميذ ومتطلبات البيئة المحيطة به، فكلما اختل التوازن في وظيفة بيئية ما احتاج إلى إشباعها لكي يستعيد توافقه.

خلصت الكثير من الدراسات السابقة إلى العلاقة الكبيرة التي تربط الكفاءة الذاتية بالتوافق الدراسي إذ تشير ميدون، 2014 إلى وجود علاقة طردية بين الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة المتوسط أي انه كلما ارتفع منسوب الكفاءة الذاتية ارتفع منسوب التوافق الدراسي والعكس بالعكس وأهمية الكفاءة الذاتية في تحقيق التوافق الدراسي سنحاول في هذه الدراسة الإجابة على التساؤلات التالية:

- 1- ما هو مستوى الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
- 2- ما هو مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
- 3- هل توجد علاقة دالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة ثانوي؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين المتفوقين والضعاف في الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

2.1- الفرضيات:

- 1- توجد علاقة دالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة ثانوي.
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين المتفوقين والضعاف في الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3.1- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة من خلال دراستها الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي، حيث تعتبر هذه السنة مفصلية في حياة الطالب المراهق حيث الطموح لتحقيق الأهداف المرسومة والتطلع للنجاح في امتحان البكالوريا ومن ثم الانتقال للمرحلة الجامعية. كما وتعرف هذه المرحلة الكثير من المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية مما سيؤثر على التوافق الدراسي.

4.1- أهداف الدراسة:

- الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- الكشف عن مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- الكشف عن الفرق بين المتفوقين والضعاف في الكفاءة الذاتية لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي في التوافق الدراسي

5.1- التعاريف الإجرائية:

- **الكفاءة الذاتية:** تطلق على مصطلح الكفاءة الذاتية عدة مسميات باللغة العربية منها (الفعالية الذاتية - فعالية الذات - كفاءة الذات - الكفاءة الذاتية - الكفاية الذاتية) ويرى باندورا الكفاءة الذاتية بأنها أحكام الأفراد على قدراتهم لتنظيم وإنجاز بعض الأعمال التي تتطلب تحقيق أنواع واضحة من الأداء. ويعرف زيدان 2000 فاعلية الذات على أنها إدراك الفرد لقدرته على إنجاز السلوك المرغوب فيه بإتقان في أداء الأعمال الصعبة، وتعليم الأشياء الجديدة، والتزامه بالمبادئ أو حسن تعامله مع الآخرين، وحل ما يواجهه من مشكلات واعتماده على نفسه في تحقيق أهدافه بمثابرتة وإصرار (قريشي، 2011، 94). وفي دراستنا الحالية نعرف الكفاءة الذاتية إجرائيا على أنها: **إستجابات التلاميذ على الإستبيان المعد لهذه الدراسة.**

- **التوافق الدراسي:** يعرف الدسوقي 1985 التوافق الدراسي على أنه توائم التلميذ مع الجو الدراسي مع ما يحتويه من علاقات مع الرفاق والمدرسين والمواد الدراسية والأنشطة المدرسية، فمع رفاق المدرسة يتعلم التلميذ التعاون والتنافس والمناقشة والمشاركة، كما تؤثر شخصية المعلم في خلق علاقات تملؤها الحرية والحب والتوجيه الرشيد والديمقراطية، فبقيادته الرشيدة يتقبل التلميذ الجو المدرسي ويتفاعل معه فالمعلم بديل الأب ومن خلاله يحب التلميذ المدرسة والمناهج الدراسية، ومن خلال علاقة التلميذ الطيبة بزملائه تظهر الثقة المتبادلة والرضا عن الجو المدرسي والحماس لتحقيق إنجاز تحصيلي متميز (شطة، 2015، 43).

أما في دراستنا الحالية فنعرف إجرائيا التوافق الدراسي على أنه: قدرة التلميذ على الجد والإجتهاد والمثابرة لتحقيق تحصيل في المستوى وعلى تكوين علاقات طيبة مع الزملاء والمعلم والإدارة وجميع أفراد الجماعة التربوية وأيضاً مدى تحمل التلميذ للنظام التربوي والإنضباط بالقوانين المنظمة والإذعان لها وهو ما يعبر عنه بالإستجابات على المقياس المعد لهذا الغرض.

6.1- الحدود الزمانية والمكانية للدراسة:

- **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة خلال الفترة الممتدة من 01 فيفري 2019 إلى غاية 30 أفريل 2019
- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة في ثانويات بلديتي الرقيبة وقمار ولاية الوادي.

2 - الطريقة والأدوات:

1.2- منهج الدراسة: للإجابة عن تساؤلات الدراسة وإختبار فرضياتها إستخدمنا المنهج الوصفي وذلك لوصف العلاقة التي تربط الكفاءة الذاتية بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ثم تحليلها ويعرف فرانكلن وولن المنهج الوصفي بأنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميًا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (ملحم، 2010، 370)

2.2- مجتمع الدراسة: مجتمع البحث هو جميع الأفراد أو الأشياء الذين يكونون أو التي تكون موضوع مشكلة البحث (الدردير، 2006، 21).

ويشمل المجتمع الأصلي للدراسة جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببلديتي الرقيبة وقمار بولاية الوادي لجميع الشعب المسجلين في السنة الدراسية 2019/2018 حسب إحصائيات مركز التوجيه المدرسي والمهني التابع لمديرية التربية وهم موزعون كما يلي:

جدول(1) توزيع المجتمع الإحصائي حسب الثانوية

الثانوية	العدد	النسبة المئوية
شعباني سعد بالرقيبة	178	15.8 %
رضواني الساسي بالرقيبة	315	27.9 %
هالي عبد الكريم بقمار	211	18.7 %
الياجوري عبد القادر بقمار	254	22.5 %
علية محمد بقمار	171	15.1 %
المجموع	1129	100 %

جدول(2) توزيع المجتمع الإحصائي حسب الشعب

الشعب	العدد	النسبة المئوية
رياضيات	32	2.8 %
تقني رياضي	163	14.40 %
علوم تجريبية	381	33.80 %
تسيير وإقتصاد	205	18.20 %
آداب وفلسفة	299	26.50 %
لغات أجنبية	49	4.30 %
المجموع	1129	100 %

جدول(3) توزيع المجتمع الإحصائي حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	464	41.10 %
الإناث	665	58.90 %
المجموع	1129	100 %

2- عينة الدراسة:

العينة هي "ذلك الجزء من المجتمع يجري إختيارها وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا (جودت، 2007، 275).

قمنا بإختيار عينة عشوائية عنقودية قوامها: 288 تلميذ وتلميذة بثانويتي رضواني الساسي بالرقبية وهالي عبد الكريم بقرار بولاية الوادي والجدول التالي يوضح توزيع العينة:

جدول(4) توزيع العينة حسب الثانوية

الثانوية	العدد	النسبة المئوية
رضواني الساسي بالرقبية	162	56.2 %
هالي عبد الكريم بقرار	126	43.8 %
المجموع	288	100 %

جدول(5) توزيع العينة حسب الشعب

الشعب	العدد	النسبة المئوية
رياضيات	32	11.10 %
تقني رياضي	41	14.20 %
علوم تجريبية	76	26.40 %
تسيير وإقتصاد	57	19.80 %
آداب وفلسفة	61	21.20 %
لغات أجنبية	21	7.30 %
المجموع	288	100 %

جدول(6) توزيع العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	133	46.20 %
الإناث	155	53.80 %
المجموع	288	100 %

4.2- أدوات الدراسة:

من أجل إجراء الدراسة الميدانية قمنا بإختيار مقياسين هما: مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية إعداد أحمد الزق ومقياس التوافق الدراسي من إعداد "م.ب.يونجمان" الذي كلفه على البيئة العربية " حسين عبد العزيز الدريني.

1- مقياس الكفاءة الذاتية لأحمد الزق:

لقد تم تطوير مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة في ضوء الاطلاع على الأدب النظري والبحثي والمقاييس المستخدمة لقياس الكفاءة الذاتية. فقد تم مراجعة مقياس الكفاءة الذاتية العامة لجرولم وشوارتزر (1993). ومقياس الكفاءة المدركة للأطفال لهارتر (1982)، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة لشيرر، والذي عربته الجبور (2002)، ومقياس الفاعلية الذاتية لحمدي وداود (2000)، وقد تم الاستفادة من هذه المقاييس في بناء المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

يتكون المقياس من 22 فقرة، مدرجة كل منها على سلم من 5 درجات، وكانت الفقرة التي تدل على الكفاءة الذاتية الأكاديمية العالية تعطى (5) درجات في حالة الإجابة عنها(صحيح تماما)، و (4) درجات الإجابة (صحيح)، و(3) درجات الإجابة (لا أعرف)، و(2) للإجابة (نادرا)، و(1) درجة واحدة للإجابة (غير

صحيح على الإطلاق)، أما الفقرات التي تدل على الكفاءة الذاتية المتدنية، فقد كانت تعطي الدرجات (1)، (2) (3)، (4)، (5) للإجابات (صحيح تماما)، (صحيح)، (لا أعرف)، (نادرا)، (غير صحيح على الإطلاق)، وكانت الدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها المفحوص، تتراوح بين (22-110) درجة، حيث تمثل الدرجات العليا كفاءة ذاتية أكاديمية مرتفعة، بينما تمثل الدرجات الدنيا كفاءة ذاتية أكاديمية متدنية (الزق، 2009، 46).

▪ الصدق والثبات للمقياس:

تم استخراج دلالات الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على عشرة محكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي. وطلب منهم إبداء الرأي في مدى وضوح الفقرات، وسلامتها اللغوية، ومدى تمثيلها لبعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة. وقد تم الإبقاء على الفقرات التي اتفق (80%) من المحكمين على إستبقائها، كما تم تعديل بعض الفقرات في ضوء ملاحظات المختصين.

وتم كذلك التوصل إلى دلالات عن صدق الاختبار بطريقة إحصائية حيث تم تطبيق الاختبار على عينة أولية تجريبية بلغت (120) طالب جامعي، وكان المقياس في صورته الأولية يتكون من (23) فقرة وتم استخراج معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للاختبار وكانت معاملات الارتباط جميعها ذات دلالة باستثناء فقرة واحدة تم حذفها وقد تراوحت معاملات إرتباط الفقرات بالدرجة الكلية بين (0.396 - 0.661) وقد تم اعتبار ذلك مؤشرا على القدرة التمييزية للفقرات، وبالتالي إعتبار الإختبار صادقا.

وتم استخراج دلالات ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل الإتساق الداخلي للاختبار (consistency Internal) بعد تطبيقه على العينة الأولية، والتي بلغت (120) طالب، وقد بلغت قيمة ألفا كرونباخ المحسوبة (0.78) (الزق، 2011، 2424-2425).

▪ الصدق والثبات للمقياس في الدراسة الحالية:

لحساب الصدق والثبات لمقياس الكفاءة الذاتية لأحمد الزق تم إجراء دراسة إستطلاعية على عينة مكونة من 33 تلميذ من تلاميذ السنة الثالثة الثانوي تم إختيارهم بطريق عشوائية بسيطة من ثانوية رضواني الساسي ببلدية الرقية ولاية الوادي، بعد توزيع الإستبيانات عليهم وتصحيحها تم رفض 3 أوراق لعدم إكمال الإجابات فيها.

- الصدق:

من أجل التأكد من صدق مقياس الكفاءة الذاتية قمنا بتطبيق طريقة المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) حيث يتم ترتيب القيم المتحصل عليها من أعلى الدرجات إلى أدناها، ثم نحسب دلالة الفروق بين (27%) من قيم المجموعة العليا و(27%) من قيم المجموعة الدنيا باستخدام اختبار " T " لعينتين متساويتين لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (7) يوضح مؤشرات الصدق التمييزي لمقياس الكفاءة الذاتية

مجموعات المقارنة	المتوسط الحسابي	ت	درجة الحرية	ت الجدولة	الدلالة
(27%) من المجموعة العليا	85.00		14	2.977	عند مستوى دلالة
(27%) من المجموعة الدنيا	50.75	6.967			دالة 0.01

يتبين من الجدول أن الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا كانت دالة إحصائياً عند 0.01، حيث جاءت قيمة اختبار (ت) 6.967، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بالقدرة التمييزية بين مستويات الكفاءة الذاتية المختلفة للتلاميذ، وهذا يجعلنا نطمئن على الصدق التمييزي للمقياس.

- الثبات:

تم حساب الثبات لمقياس الكفاءة الذاتية بواسطة معامل الفا كرونباخ وقد تحصلنا على القيمة (0.848) وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائياً، مما يدلنا على أن المقياس على درجة عالية من الثبات ويمكن الوثوق بنتائجه.

2- الصدق والثبات لمقياس التوافق الدراسي:

إعتمدنا في دراستنا الحالية على مقياس التوافق الدراسي من تأليف " م.ب. يونجمان " وكيفه على البيئة العربية «حسين عبد العزيز الدريني» حيث يتألف من 34 بنداً مقسمة على 3 أبعاد وهي كالآتي:

1- بعد الجد والإجتهاد.

2- بعد العلاقة بالمدرس.

3- بعد الإذعان.

طريقة تصحيح المقياس: تمنح الدرجة على حساب مفتاح التصحيح، فإذا كانت الإجابة مطابقة للمفتاح تعطى العلامة (1)، وإذا كانت العكس تعطى العلامة (0) كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (8) يوضح مفتاح التصحيح لمقياس التوافق الدراسي

9	8	7	6	5	4	3	2	1	الوحدة
لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	نعم	لا	لا	الإجابة
18	17	16	15	14	13	12	11	10	الوحدة
لا	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	نعم	لا	الإجابة
27	26	25	24	23	22	21	20	19	الوحدة
نعم	لا	نعم	لا	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	الإجابة
		34	33	32	31	30	29	28	الوحدة
		نعم	نعم	لا	لا	لا	نعم	لا	

- الصدق:

من أجل التأكد من صدق مقياس التوافق الدراسي قمنا بتطبيق طريقة المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)، حيث يتم ترتيب القيم المتحصل عليها من أعلى الدرجات إلى أدناها، ثم نحسب دلالة الفروق بين (27%) من قيم المجموعة العليا و(27%) من قيم المجموعة الدنيا باستخدام اختبار " T " لعينتين متساويتين لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (9) يوضح مؤشرات الصدق التمييزي لمقياس التوافق الدراسي

الدلالة	ت الجدولة	درجة الحرية	ت	المتوسط الحسابي	مجموعات المقارنة
دالة عند مستوى				27.25	(27%) من المجموعة العليا
دلالة 0.01	2.977	14	11.51	16.00	(27%) من المجموعة الدنيا

يتبين من الجدول أن الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا كانت دالة إحصائياً عند 0.01، حيث جاءت قيمة اختبار (ت) 11.51، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بالقدرة التمييزية بين مستويات الكفاءة الذاتية المختلفة للتلاميذ، وهذا يجعلنا نطمئن على الصدق التمييزي للمقياس.

- الثبات:

تم حساب الثبات لمقياس التوافق الدراسي بواسطة معامل الفا كرونباخ وقد تحصلنا على القيمة (0.699) وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائياً، مما يدلنا على أن المقياس على درجة عالية من الثبات ويمكن الوثوق بنتائجه.

3- النتائج ومناقشتها:

1.3- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول:

والذي ينص على ما يلي: ما هو مستوى الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

للتحقق من هذا التساؤل تم حساب المتوسط والمقدر بـ : 76.15 وحيث أن الدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها التلميذ تقدر بـ: $22 * 5 = 110$ ثم تم حساب التكرارات الأقل من المتوسط والتي قدرت بـ 131 وبنسبة 46.96% والتكرارات الأكبر من المتوسط والتي قدرت بـ 148 وبنسبة 53.04% وبالتالي نلاحظ أن عددي التكرارات متقارب وهو ما يوحي لنا بأن مستوى الكفاءة الذاتية متوسط لدى عينة الدراسة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وهذا ما يتفق مع دراسة أحمد الزق 2009 بالنسبة للطلبة الجامعيين الأردنيين وتختلف مع دراسة جرين 2000 التي أشارت إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية مرتفع لدى الطلبة الجامعيين في البيئة الأمريكية، وتختلف كذلك مع دراسة ميدون 2014 التي توصلت إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية مرتفع لدى طلبة التعليم المتوسط، ويمكن تفسير المستوى المتوسط للكفاءة الذاتية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بعدم وجود برامج تكوينية كافية محفزة تدعم الكفاءة الذاتية، ويمكن الإختلاف خاصة مع الطلبة الجامعيين الذين يمتلكون المستوى العالي للكفاءة الذاتية في كون الطالب الجامعي محفز داخليا وله من الوسائل الكثيرة كالمكتبة مما يعكس على مستواه التحصيلي وتوافقهم، ولأهمية الكفاءة الذاتية لدى التلميذ تسعى الهيئات التربوية للرفع منها.

2.3- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني:

ينص التساؤل الثاني على: ما هو مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

للتحقق من هذا التساؤل تم حساب متوسط العينة على مقياس التوافق الدراسي والذي قدر بـ 22 علماً أن أعلى علامة يمكن أن يحصل عليها التلميذ هي 34، وبعد إجراء التمييز بين العلامات وجدنا أن 103 تكرار علامته أقل من المتوسط وبنسبة مئوية تقدر بـ 36.92% و176 تكرار علامته أعلى من المتوسط وبنسبة مئوية تقدر بـ 63.08% مما يوحي لنا بأن مستوى التوافق الدراسي لدى هذه العينة مرتفع وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ميدون 2014 التي توصلت إلى أن مستوى التوافق الدراسي مرتفع لدى تلاميذ السنة الثانية والسنة الثالثة من التعليم المتوسط.

ويسهل إرتفاع مستوى التوافق الدراسي لدى التلاميذ من رفع مستوى التحصيل الدراسي وحل المشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجههم خلال مسيرتهم الدراسية.

3.3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص على أنه: توجد علاقة دالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

في هذه الحالة قمنا بحساب معامل بيرسون للدلالة على العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة ثانوي فوجدنا قيمته 0.546 وهي أكبر من الجدولة والتي تقدر قيمتها عند مستوى 0.01 ومنه نقبل فرضيتنا التي تقول أنه توجد علاقة بين الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ونضيف على قبول الفرضية بأنها موجبة أي أنه كلما زاد مستوى الكفاءة الذاتية زاد مستوى التوافق الدراسي وهذا يتفق مع ما ذهبت إليه ميدون 2014 ويمكن تفسير هذا الارتباط بأن الكفاءة الذاتية العالية تمكن التلميذ من حل المشكلات التي تعترضه بمختلف أصنافها سواء الدراسية أو النفسية أو الاجتماعية ومقاومة الضغوط والتغلب عليها وإيجاد كل الفرص لتحقيق التوافق الدراسي وتذليل كل الصعوبات التي تواجهه.

4.3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين المتفوقين والضعاف في الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

للتحقق من هذه الفرضية قمنا بحساب قيمة ت بين المتفوقين والضعاف في الكفاءة الذاتية وجاءت النتائج حسب الجدول التالي:

جدول (10) اختبار "ت" لدلالة الفروق بين عينة المتفوقين والضعاف في الكفاءة الذاتية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
المتفوقين	131	20.38	4.47	-8.01	دالة عند مستوى
الضعاف	148	24.54	4.18		0.01

من خلال الجدول نلاحظ أن عدد مجموعة المتفوقين في الكفاءة الذاتية يقدر بـ 131 تلميذ وبمتوسط حسابي يبلغ 20.38 وبانحراف معياري يبلغ 4.47 بينما عدد مجموعة الضعاف يقدر بـ 148 تلميذ وبمتوسط حسابي يبلغ 24.54 وبانحراف معياري يبلغ 4.18 وجاءت قيمة ت - 8.01 عند مستوى دلالة 0.01 وهو ما يعني أنه يوجد فروق بين متوسطي درجات المجموعتين ومنه نقبل الفرضية التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين المتفوقين والضعاف في الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

4-الخلاصة:

- سعت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة التي تربط الكفاءة الذاتية بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث أسفرت عن النتائج التالية:
- مستوى الكفاءة الذاتية متوسط لدى عينة الدراسة حيث بلغ متوسط درجات العينة على مقياس الكفاءة الذاتية 76.15.
- مستوى التوافق الدراسي مرتفع لدى عينة الدراسة، حيث بلغ عدد الذين تحصلوا على درجات أعلى من المتوسط في مقياس التوافق الدراسي 176 فردا من العينة وبنسبة تقدر بـ 63.08%.
- توجد علاقة دالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي لدى عينة الدراسة حيث بلغت قيمة معامل بيرسون 0.546 وهي دالة عند مستوى دلالة 0.01.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين المتفوقين والضعاف في الكفاءة الذاتية حيث بلغت قيمة ت - 8.01 وهي دالة عند مستوى دلالة 0.01.

- الإحالات والمراجع:

- بني خالد، محمد (2010). التكيف الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. مجلة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية). 24 (2). الأردن: جامعة آل البيت. 432-413.
- الخفاف، إيمان عباس (2013). *النكاء الإنفعالي، تعلم كيف تفكر إنفعاليا*. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الدردير، عبد المنعم أحمد (2006). *الإحصاء البارامترى واللابارامترى*. القاهرة: عالم الكتب.
- الزق، أحمد يحي (2009). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 10(2). الأردن: الجامعة الأردنية. 58-37.
- الزق، أحمد يحي (2011). أثر التدريب في العزو السببي ومستوى التحصيل في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة للطلبة والمواظبة على الدراسة. دراسات العلوم التربوية. 38(2). الأردن: الجامعة الأردنية. 2432-2417.
- سفيان، نبيل صالح (2004). *المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي*. مصر: إيتراك للنشر والتوزيع.
- شحاته، حسن والنجار، زينب (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. مصر: الدار المصرية اللبنانية.
- شطة، عبد الحميد (2015). *التفكير الناقد وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح ورقلة: الجزائر.
- عبد الله، محمد قاسم (2008). *مدخل إلى الصحة النفسية*. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- قريشي، محمد (2002). *القلق وعلاقته بالتوافق الدراسي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر.
- قريشي، فيصل (2011). *التدين وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى الاضطرابات الوعائية القلبية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الحاج لخضر باتنة: الجزائر.
- لموفق، ثلجة (2015). *الكفاءة الذاتية وعلاقتها بمصدر الضبط الصحي لدى عينة من المصابات بسرطان الثدي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح ورقلة: الجزائر.
- محمود، جودت شاكر (2007). *البحث العلمي في العلوم السلوكية*. القاهرة: المكتبة الأنجلو المصرية.
- ملحم، سامي محمد (2010). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. عمان: دار المسيرة.
- ميدون، مباركة (2014). *الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح ورقلة: الجزائر.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

رضواني، خيارى وطعيلي، محمد الطاهر (2020). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي دراسة ميدانية ببلديتي الرقبة وقمار ولاية الوادي. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 6(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 100-90.

استخدام اختبار تحصيلي لتشخيص التفوق في مادة المعلوماتية للسنة أولى متوسط وفق نموذج راش

Use Test Achievement to Diagnose the Gifted in Informatics For the first year the middle school according Rasch model

عفيف مرنيز^{1*}، عدة بشير²

¹ مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكيات النفسية والتربوية، جامعة مستغانم (الجزائر)،
afif.merniz@univ-mosta.dz

² مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكيات النفسية والتربوية، جامعة مستغانم (الجزائر)،
afif.merniz@univ-mosta.dz

تاريخ النشر: 2020-09-26

تاريخ القبول: 2020-06-25

تاريخ الاستلام: 2019-12-26

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى تشخيص التفوق الدراسي في مادة المعلوماتية للسنة أولى متوسط، باستخدام اختبار تحصيلي مصمم وفق نموذج راش والتحقق من ملائمة الأفراد والفقرات لهذا النموذج. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام اختبار تحصيلي في مادة المعلوماتية للسنة أولى متوسط يتكون من 16 فقرة، وتم التحقق من أن بناء الفقرات يقيس تحصيل التلاميذ في المعلوماتية في مجال المعرفة والفهم والتطبيق. وقد تكونت العينة من 202 تلميذا بالسنة أولى من التعليم المتوسط، مستخدمين المنهج الوصفي.

أظهرت النتائج تحقق افتراضات نموذج راش لجميع الفقرات، وأيضا بالنسبة للمطابقة الافراد والفقرات للنموذج فان مؤشر القيم الزائفة اللوغرتمية (ZSTD) تسمح بالتعرف على الأفراد الذين لديهم استجابات غير متوقعة مما يسمح لنا بتشخيصهم أكثر من خلال المقابلات الفردية، وأخيرا يمكننا ترتيب المتفوقين وفق سلم متصل للقدرة.

الكلمات المفتاحية: التفوق الدراسي؛ اختبارات التحصيلية؛ نموذج راش؛ مادة المعلوماتية.

Abstract: The purpose of this research is diagnose of the gifted in the informatics for the first year of middle school. To achieve this goal, We build informatics test achievement for the first year of middle school using Rasch Model, consisting of 16 items. It was verified that the items structure measures students' achievement in the field of knowledge, understanding and application. The sample consisted of 202 students in the first year of middle school, Using descriptive approach.

The results showed that Rasch Model assumptions were achieved for all items. Also for the checking individual and items achieved a goodness of the model, ZSTD allows to identify individuals with unexpected responses, allowing us to diagnose them more than through individual interviews. Finally, we have to rank gifted on a scale.

Keywords: Gifted; Test achievement; Rasch Model; Informatics.

1- مقدمة:

مكاسب أي مجتمع هي من تقدم وتنمية جميع قدرات أفرادها، مهما كانت نقاط قوتهم لذلك فإن الذي يغذي وينشط كل فرد يغذي المجتمع ككل (Minister of Education, 2013 : 10)، وواحدة من الامتيازات الكبيرة أن يكون المعلم هو المشارك في تطوير القدرات المتميزة للشباب، ومن دواعي الامتنان أيضا أن نلاحظ أن الموهبة تتحقق في إنجاز عند الكبر. فالعديد من البالغين البارزين، عندما طلب منهم تحديد العوامل الحاسمة التي ساهمت في إنجازاتهم البارزة، علقوا على الدعم الذي حصلوا عليه من المعلمين (Christina, 2012, 18-20).

من مظاهر الموهبة الكامنة قدرت عالية في مجال التفكير أو الإبداع، أو مهارات مرتبطة بتخصصات محددة. فالتلاميذ الموهوبين والمتفوقين في كثير من الأحيان يثبتون قدرات متميزة في أكثر من مهارة وأيضا يثبتون تركيز عالٍ جداً في مواهبهم الخاصة. ومع ذلك هناك بعض الاستثناءات التي لها قدرات في مجال واحد فقط دون بقية المجالات، في معظم الاتجاهات الكلاسيكية ترى ان التلميذ الموهوب والمتفوق هو الذي يتميز بقدرات عالية متساوية في كل المجالات.

لكن من خلال دراسة موريلوك وفيلدمان (Morelock and Feldman, 2003) وجد أن التلاميذ الأقل قدرة يميلون إلى أن يكونوا منخفضين في كل المجالات العقلية عكس التلاميذ ذوي المهارات العليا فهم ذوي قدرات غير موحدة. وتوصلا إلى أنه كلما زادت المهارة، زادت احتمالية أن تكون موهبة. فلأفراد الذين نعتبرهم الأكثر تميزاً في موهبة امثال باخ -Bach-، شكسبير -Shakespeare- أو أينشتاين -Einstein-، عادة ما تكون متعلقة في مجال واحد ومن النادر جدا أن فرد يصل إلى قمة في العديد من المجالات (Minister of Education, 2013, 06).

ولهذا فإكتشاف الموهبة أو التفوق يعتبر مشكلة المعلمون وعمال التربية لأنهم ليسوا مجموعة متجانسة (CCEA, 2006). وما أشار إليه أيضا غور (Gur, 2011) في دراسة له بهدف تتبع حالة ثلاث موهوبين مع باقي التلاميذ فوجد أنهم مختلفون في السمات المشتركة مع زملائهم وأيضا مع بعضهم البعض. تغير عالم اليوم وأصبح يزخر بانفجار معرفي مرافق لثورة علمية وتكنولوجية، وأدى هذا التغير إلى ارتباط مجتمعنا بعالم سريع التغيرات ومواجهة تحديات محلية (تلميذ مختلف، وسائل مختلفة، مهارات القرن (21) الواحد والعشرين)، والتحديات العالمية (الانفجار المعرفي، التطور التكنولوجي، سرعة الاتصال والمواصلات ...)، مما جعل العالم يختزل في قرية صغيرة مما يتحتم علينا مواكبة ذلك بتنمية عقليات مفكرة قادرة على حل مشكلات بطريقة إبداعية.

وتعتبر الوسائط المتعددة للمعلوماتية من إفرزات التقدم العلمي والتقني المعاصر، والتي أصبحت دعائم تتحكم في هذا التقدم؛ حيث أصبحت تتبوأ مكانة رائدة في العملية التعليمية والتعلمية (وزارة التربية الوطنية 2014)، ولهذا تم ادراج مادة المعلوماتية في الطور المتوسط لتمكين التلاميذ من اكتساب مهارات القرن 21 (C4: تواصل - ابداع -تفكير نقدي - تعاون)، التي تم اعتمادها من طرف عدة مناهج منها الولايات المتحدة الأمريكية (Nelson, 2014, 18).

وتشخيص هذه المهارات من طرف المعلمون تجعلهم بحاجة دورية الى تصميم اختبارات تحصيلية تقيس هذه الكفاءات، لكن هناك دراسات اثبتت ان النقاط التي يتحصل عليها التلاميذ تكون أحيانا غير صادقة، وخاصة ان العلامة التي يحصل عليها الطالب ترتبط ارتباطا وثيقا بالنظرية المستخدمة في تفسيرها فالتفسير

الذي يعطى للعلامة وفق النظرية الكلاسيكية يختلف عن التفسير الذي يعطى وفق النظرية الحديثة لكنهما يتفقان في مظهرين للعلامة وهما معيار المقارنة والخصائص التي يجب توفرها في العلامة التي يتم الاعتماد عليها في عملية المقارنة (النقي، 2013، 124).

1.1- الإشكالية

على الرغم من التطور الهائل في أساليب البحث التجريبي ووسائله كماً ونوعاً، والانتقادات الشديدة لنظرية الذكاء والموهبة التقليدية وطريقة قياسهما، إلا أن الدراسات المسحية لواقع برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين مثل دراسة كل من جيتز وجاكسون -Getzels and Jackson-، ياما موتو -Yamamoto-، والاس وكوجان -Wallach and Kogan-، لويس تيرمان -Lewis Terman-، هارفي ليمن -H.C.Lehman-، بارون -F.Barron- تشير إلى أن اختبارات الذكاء الفردية (مثل ستانفورد- بينيه ووكسلر) هي الأكثر استعمالاً في الكشف عن الأطفال الموهوبين عقلياً (القذافي، 2000، 87-97)، كما تشير إلى أن الربط بين الموهبة والتفوق والذكاء لا يزال قوياً وسائداً في معظم البرامج، أما في المدارس الخاصة بالموهوبين فإنهم يستخدمون اختبارات الاستعداد الأكاديمي التي تقيس القدرة على المحاكاة الرياضية واللغوية، بالإضافة إلى معدلات التحصيل المدرسي لأسباب عملية اقتصادية تتعلق بالأعداد الكبيرة من الطلبة الذين يتقدمون لاختبارات القبول فيها (جروان، 2007، 12).

ويشير تقرير التنمية الإنسانية العربية 2003 إلى أن النشاط الإنساني الأساسي لتنمية القدرات الابتكارية ورعايتها على مستوى الفرد أو المنظومة المجتمعية هو التعلم. لذا فإن المدرسة هي من أهم قنوات اكتشاف ورعاية المتفوقين في المجتمع ويجب أن تبدأ هذه الجهود من خلال مراحل التعليم الأولى (بركات، 2006، 03).

لذلك كان لزاماً على المهتمين بتصميم الاختبارات أن ينتبهوا إلى خطورة ما ينتاب هذه الاختبارات من مشكلات أفقدتها في كثير من الأحيان الدقة والموضوعية، خاصة وأن تفسير درجات مثل هذه الاختبارات كان وما زال يعتمد على الدرجة الكلية التي لا تعبر بصدق عن المستوى الحقيقي لقدرة المتعلم؛ فهي ترتبط بمعامل صعوبة الفقرات، فقد لوحظ أن الفقرات المختلفة في مستوى الصعوبة -بالرغم من أنها تقيس ذات المحتوى- تؤدي إلى مستويات مختلفة من القدرة عند ذات المتعلم، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن تقدير معامل صعوبة المفردات في هذه الاختبارات يعتمد على مستوى أداء المتعلمين في العينة، فمعاملات صعوبة المفردة الواحدة مختلفة باختلاف مستوى أداء أفراد العينة (الخولي، 2014، 669)، وبالمقابل نتائج اختبارات المتعلمين من ذوي القدرات الإبداعية لا تختلف فيما بينها، مما يجعل من الصعب التمييز بينهم من خلال أدائهم (القذافي، 2000، 141)، ومن النظريات الحديثة للاختبارات "نظرية الاستجابة للمفردة IRT" التي تعرف بأنها نظرية أو نموذج للقياس العقلي يبين أن الاستجابات للمفردات في اختبار معين يمكن تفسيرها بواسطة سمات كامنة، يفترض حسب ذات النظرية أن يمتلك كل فرد مختبر مقدارا معيناً من أي سمة كامنة لا يعتمد تقديرها على أي مجموعة من المفردات أو أي إجراء تقييمي (سيسيل ورونالد، 2012، 201).

هذا ما استثار الدافعية للبحث في بناء وتصميم أدوات موضوعية تهدف تشخيص مدى تحصيل فئة المتفوقين في مهارة المعلوماتية التي تعد من أهم المهارات التي يحتاجها المجتمع لمواكبة عصر التكنولوجيا وعليه جاءت الدراسة الحالية لتحقيق هدف أساسي يتمثل في بناء اختبار تحصيلي في مادة المعلوماتية لتلاميذ

السنة أولى من التعليم المتوسط وفق مسلمات نظريات القياس الحديثة وأحد نماذجها وهو نموذج راش، وبناء على ما طرح سابقاً يمكن بلورة إشكالية الدراسة الحالية من خلال التساؤل التالي:

- كيف يمكن بناء اختبار تحصيلي لتشخيص التفوق الدراسي في المعلوماتية للسنة أولى متوسط موضوعي (وفق نموذج راش)؟

ومنه يمكن صياغة التساؤلات الفرعية التالية:

- هل تتحقق افتراضات نموذج راش في الاختبار التحصيلي التشخيصي في المعلوماتية للسنة أولى متوسط؟
- ماهي تفسيرات نتائج ملائمة الافراد والبنود للاختبار التحصيلي التشخيصي في المعلوماتية للسنة أولى متوسط لنموذج راش؟

2.1- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- إبراز واقع نظام التقويم الحديث في مناهج التعليم المتوسط ومدى مساهمته في تقويم تحصيل المتعلمين.
- بناء اختبار تحصيلي وفق مسلمات نموذج راش الحديثة.
- التحقق من صدق الاختبار المصمم في الدراسة الحالية وفق نموذج راش.
- عرض اسلوب لتقويم تحصيل المتعلمين وفق مبادئ نظرية القياس الحديثة.
- تقديم إحدى طرق التقويم البديل القائم على الاختبارات التحصيلية في مادة المعلوماتية.

3.1- أهمية الدراسة:

للدراسة الحالية أهميتين: أهمية نظرية تتجلى من خلال كونها تتناول مرحلة مفصلية هامة بالنسبة للتلاميذ المتفوقين دراسياً لارتباطها المباشر بعلاقات ديناميكية مع قطاعات الإنتاج والمجتمع، وبالانتمية الشاملة والتي تفرض تحديات داخلية وخارجية تؤكد على جودة التعليم بأطواره المختلفة، وكونها تقدم السند النظري الذي يُعتمد عليه في تصميم الاختبارات التحصيلية وفق نماذج نظريات القياس الحديثة كنموذج راش. وأهمية تطبيقية تتضح من خلال ما تقدمه نتائجها للقائمين على تخطيط وتنفيذ البرامج التعليمية في مؤسسات التعليم المتوسط ومن خلال التعرف على السياسة التقويمية المتبعة في تقويم تحصيل المتعلمين المتفوقين بها في مادة المعلوماتية كمثال، ومدى فعالية أدوات التقويم المصممة وفق مسلمات ومبادئ نظريات القياس الحديثة.

2- الإطار النظري للدراسة:

1.2-الموهبة والتفوق:

إذا ما تم استعراض التطور التاريخي لمفهوم الموهبة والتفوق، لوجد أنه يمكن التمييز بين أربع مراحل متداخلة - إلى حد ما - ولا تزال تلقي بظلالها بصورة أو بأخرى على الاتجاهات السائدة في الدوائر الأكاديمية والمؤسسات التربوية التي تقدم خدمات للتلاميذ الموهوبين في دول مختلفة، وتضم هذه المراحل ما يلي:

- مرحلة ارتباط الموهبة والتفوق بالعبرية كقوة خارقة خارج حدود سيطرة الإنسان؛
- مرحلة ارتباط الموهبة والتفوق بالأداء المتميز في ميدان من الميادين التي يقدرها المجتمع في الحضارات المختلفة كالغروبسية والشعر والخطابة؛
- مرحلة ارتباط الموهبة والتفوق والعبرية بنسبة الذكاء المرتفعة كما تقيسها اختبارات الذكاء الفردية، وقد بدأت هذه المرحلة عملياً مع ظهور اختبار ستانفورد بينيه في العقد الثاني من القرن الماضي.

- مرحلة اتساع مفهوم الموهبة والتفوق ليشمل الأداء العقلي المتميز، والاستعداد أو القدرة على الاداء المتميز في المجالات العقلية والأكاديمية والفنية والابداعية والقيادية. وقد تبلور هذا الاتجاه خلال الثلث الأخير من القرن الماضي مع ظهور أول تعريف معتمد من وزارة التربية الأمريكية عام 2006، وينص على ما يأتي:

"الأطفال الموهوبون والمتفوقون هم أولئك الأطفال الذين يقدمون دليلاً على اقتدارهم على الأداء المرتفع في مجالات القدرة العقلية العامة والتفكير الإبداعي، والقدرة القيادية، والاستعداد الأكاديمي الخاص والفنون البصرية والأدائية، ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة، وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القابليات (بركات، 2006، 11).

بناءً على مختلف المفاهيم حول الموهبة والتفوق اقترح نموذج القريطي (2001) لمستويات الأداء الإنساني الفائق الذي يشمل الموهبة أو الاستعداد العالي، التفوق، الإبداعية، العبقرية والتي يعبر عنها بالشكل التالي:



شكل (1) درجات الموهبة (المصدر: القريطي، 2013، 113)

حيث في الشكل (01) تمثل الموهبة قاعدته وأساسه، فإذا ما تهيأت لها العوامل والظروف المناسبة للنمو تأخذ مستويات أخرى من الأداء التي ترتقي صعوداً وتتمثل في التفوق والإبداعية والعبقرية. ففي الدراسة الحالية التلاميذ المتفوقين هم العناصر البارزة من التلاميذ الذين يمتلكون استعدادات وطاقات فطرية غير عادية تميزهم عن زملائهم، ويظهر ذلك من خلال أدائهم الذي يمكن ملاحظته أو قياسه بأدوات مصممة وفق أسس علمية حديثة متعارف عليها مثل الاختبارات التحصيلية.

2.2- الاختبارات التحصيلية:

تعتبر الاختبارات التحصيلية من أكثر أدوات التقويم التربوي إن لم نقل الوسيلة الوحيدة التي تستخدم في مؤسسات التعليم باختلاف أطواره على مدار العام الدراسي لتحقيق غاياته المختلفة كالتشخيص، والانتقاء والتوجيه أو التقويم بمختلف مستوياته، فهي بذلك تلعب دور أساسي في حياة المتعلم، فحسب براون (Brown, 1970) الاختبار التحصيلي يقيس التعلم الذي يحدث نتيجة للخبرة في موقف تعلم يتم التحكم فيه مثل الصف الدراسي أو برنامج تدريبي وأن الإطار المرجعي الذي نهتم به هو الحاضر أو الماضي، أي الوضع الراهن لما تعلمه التلاميذ (علام، 2006، 123)، ويرى محمود علام (2013، 328) في مرجع آخر له أن الاختبار التحصيلي هو: "اختبار لتقييم معارف الطلبة في مهارة أو نطاق محتوى معين تلقوا فيه تعليماً"، وتشغل الاختبارات التحصيلية حيزاً هاماً من تفكير المعلمين عند تخطيطهم لمواد التعليم التي يشرفون على تدريسها، لذا اهتموا بتصميمها وتقنوها في إعدادها وتحسينها وتقنينها وفق متطلبات جودة التعليم منذ أمد بعيد بهدف إضفاء صبغة الموضوعية عليها ورفع مستوى الموثوقية واعتماد نتائجها والحكم على عملية التعليم والتعلم، فقد ذكر

الدوسري (2012، 15-16) أن بداية تطبيق الاختبارات التحصيلية المقننة كانت بالصين سنة 606م من خلال منظومة "الكيجو" التي تحتوي ثلاث مراحل متتالية، تستمر كل مرحلة يوم كامل بمحافظة كل إقليم، ولا يتم الانتقال من مرحلة ما إلا إذا نجح في سابقتها، ويضيف في ذات الصدد إلى أن الترتيب وليس العلامات كان هو الممارسة الشائعة في أوروبا في النصف الأول من القرن التاسع عشر، أي لم تكن تعطى علامات للطلاب في نهاية الاختبارات، بينما سجلت أول حالة لوضع علامات على أوراق الاختبارات في مسابقات كمبريدج المعروفة للرياضيات سنة 1836، وتعد بذلك أقدم وثيقة حول تقنين الاختبارات، أما في القرن العشرين فقد قدم عالم النفس الأمريكي إ.ثورندايك (E.Thorndike, 1874-1949) وعدد من تلاميذه تحسينات على الاختبارات التحصيلية عن طريق تجويد مراحل بنائها وتقنين تطبيقها واستخدام الأساليب الإحصائية في تحليل نتائجها، هذه التحسينات شملت الاختبارات التحصيلية لبعض المواد الدراسية نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر اختبار حسن الخط (1910)، واختبار القراءة (1914)، واختبار اللغة والحساب (1916)، كما بدأ انتشار الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد وشيوع استخدام اختبارات الذكاء، وفي هذه الفترة أوجد أول مقرر يدرس في القياس التربوي من قبل ثورندايك بجامعة كولومبيا وكتب كل من مايكل (1922) ومنرو (1923) كتابين يتضمنان أسس القياس وإجراءات إعداد أسئلة الاختيار من متعدد وأسئلة الصواب والخطأ وقواعد تصميم الاختبارات وبنائها وتفسير نتائجها.

النزعة الحالية نحو زيادة الاختبارات المقننة في المدارس العامة، ترجع بدرجة كبيرة إلى التأكيد المتزايد على المساءلة التربوية والبرامج الاختبارية عالية المخاطر، ففي عام 1983 نشرت اللجنة القومية للتميز في التعليم "أمة في خطر: ضرورة الإصلاح التربوي" وقد اعتبر هذا التقرير المهم بمثابة جرس إنذار يصرح من خلاله بأن الولايات المتحدة الأمريكية قد تخلفت عن غيرها من الأمم من حيث تعليم الأطفال. فالآباء الذين يدفعون الضرائب من أجل تعليم أبنائهم بدأت تتزايد تساؤلاتهم عن جودة التعليم الذي يقدم، وبدأ المشرعون في تنفيذ برامج الحد الأدنى للكفايات على مستوى الولايات. وقد هدفت هذه البرامج لضمان أن يستطيع خريجو المدارس الحكومية تحقيق الحد الأدنى من المستويات المعيارية الأكاديمية (علام، 2013، 332).

تتجلى أهمية الاختبارات التحصيلية في تحسين وتجويد التعلم في المنظومة التعليمية من خلال كونها:

- تساعد في تحديد جوانب القوة والضعف الأكاديمية لكل متعلم،
- تستخدم في تقييم فاعلية البرامج والمناهج التعليمية، وتساعد المربين في تحديد مجال اهتمامهم،
- توظف لتحديد ما إذا كان المتقدم للوظيفة يمتلك المعرفة التي يطلبها العمل،
- تستخدم لمنح التراخيص والشهادات في نطاق متسع من المهن،
- تستخدم لتحديد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والموهوبين، وتصنيفهم حسب احتياجاتهم وقدراتهم.

3.2- نموذج راش Rasch Model

يقوم نموذج راش كأنموذج رياضي على أساس نظرية الاحتمالات، وهو أحد نماذج الاستجابة للفقرة أحادية البعد (النماذج الاحتمالية) التي تهدف جميعها إلى توفير القياس الموضوعي للسلوك، ويرتبط هذا الأنموذج باسم جورج راش (G.Rasch) عالم الرياضيات الدنماركي بجامعة كوبنهاجن سنة 1960 الذين أكدوا على أهمية بناء نظام قياس موضوعي في العلوم السلوكية (أبو هاشم، 2006، 47)، حيث اهتم بالربط بين نتائج الاختبارات السيكولوجية التي تطبق على مجموعات مختلفة من الجنود والضباط من عام إلى آخر وتضمنت هذه الاختبارات مجموعات مختلفة من الفقرات التي كانت تطبق على المجموعات أعلاه، حيث كان

راش يهدف إلى تحقيق مفهوم الموضوعية (Objectivity) بمعنى أن درجة الفرد في الاختبار لا يجب أن تكون دالة لعينة الافراد التي استخدمت في التدرج الأصلي للفقرات -Item Calibration- التي يشتمل عليها الاختبار، كما إنه يجب أن يحصل الفرد على نفس الدرجة في كل من اختبارين يقيسان نفس السمة أو القدرة (علام، 1995، 186). وقد بدأ راش عمله بمفاهيم تختلف عن مفهوم المنحنى المميز للفقرات الذي يعد الأساس في النماذج اللوغاريتمية الأخرى، إلا أنه يمكن النظر إليه على أنه أنموذج سمة كامنة يكون المنحنى المميزة للفقرات في دالة لوغاريتمية أحادية المعلم، كما طور هذا الأنموذج للتطبيق العملي العالم الأمريكي بن جامين رايت (Benjamin Wright) الأستاذ بجامعة شيكاغو والذي كانت جهوده وأبحاثه بمثابة المراجع الأولى والهامة للباحثين في هذا المجال، حيث طور النموذج من الجانب النظري الرياضي إلى الجانب العملي التطبيقي (الاستخدام الفعلي) بحيث يسهل على المربين الاستفادة من مميزاتة في بناء الاختبارات التي تخدم مجال العملية التعليمية.

وأخذ بن جامين رايت وزملاؤه (B.Wright and all) على عاتقهم نشر فكرة هذا الأنموذج بين الأوساط النفسية والتربوية في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث عرضت أول دراسة عن هذا النموذج في المؤتمر الذي عقدته مؤسسة الخدمات الاختبارية التربوية -Educational Testing Services- بولاية نيوجرسي الأمريكية عام 1967 لمناقشة مشكلات الاختبارات بعنوان: "التدرج الحر لفقرات الاختبار وقياس الأشخاص". فأصبح بذلك يطلق على هذا الأنموذج في كثير من الأحيان اسم "أنموذج راش - Rasch Model -" أو "أنموذج اللوغاريتمي أحادي المعلم" - One-Parameter Logistic Model - ، أو "نموذج راش اللوغاريتمي الاحتمالي البسيط Logistic Model- Rash Simple - وأحياناً اسم "أنموذج المعلم الحر في تحليل الفقرات" - Sample Free Item Analysis Model - (السامرائي والخفاجي، 2013، 977).

يشترط نموذج راش مجموعة من الافتراضات قبل استخدام النموذج لتقدير السمة الكامنة هي:

- أحادية البعد: والتي عرفتها امينة كاظم (1988، 23) بـ " تعرف السمة موضوع القياس بواسطة مجموعة من البنود ذات صعوبة أحادية البعد، أي ان بنود الاختبار لا تختلف فيما بينها الا من حيث مستوى الصعوبة فقط" ويتم التحقق من الافتراض من خلال نموذج راش والتحليل العامل الاستكشافي.

- استقلالية القياس (الاستقلال الموضوعي) -Local Independence-: ويقصد بهذا الافتراض أن تكون استجابات الفرد للبنود المختلفة في الاختبار مستقلة استقلالاً إحصائياً، وهذا يعني ألا تؤثر استجابة الفرد لإحدى المفردات على استجاباته للمفردات الأخرى (أبو هاشم، 2007، 9).

- التحرر من السرعة: يفترض نموذج راش ان عامل السرعة لا يلعب دورا في الإجابة عن فقرات الاختبار بمعنى ان اخفاق الافراد في الاختبار يرجع الى انخفاض قدراتهم وليس لتأثير عامل السرعة على الإجابة.

- توازي المنحنيات المميزة للبنود: فالمنحنيات المميزة للمفردة هي دوال رياضية تربط بين احتمال نجاح الفرد في الإجابة على مفردة ما والقدرة التي تقيسها مجموعة المفردات التي يشتمل عليها الاختبار، أو هو انحدار الدرجة التي يحصل عليها الفرد في إحدى المفردات على قدرته ويتم التحقق منه من خلال تطابق البنود لنموذج راش (سيسيل ورونالد، 2012، 318).

3- الطريقة والأدوات:

3.1- منهج الدراسة: تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي باعتباره حسب بشير صالح: "مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كاملا ووصفها لاستخلاص دلالتها والوصول إلى النتائج وتعميمها في الظاهرة أو موضوع البحث".

3.2- مجتمع وعينة الدراسة الميدانية: يتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ السنة أولى متوسط بولاية غليزان الجزائر، سحبت منه عينة قوامها 202 تلميذا وتلميذة بالسنة أولى متوسط تم اختيارهم بطريقة الاختيار الحر بمتوسطات ولاية غليزان، وهي عينة كافية حيث بينت نتائج عدة دراسات منها دراسة فوستر (Forster, 1978) أن عينة بحجم 200 مفحوصاً تعد كافية لإنتاج تدريج ثابت للفقرات، وبالتالي استخدام نموذج راش في تحليل بيانات الاختبار التحصيلي لمادة المعلوماتية المعتمد في الدراسة الحالية.

وقد أجريت الدراسة في الفترة الممتدة بين 14 إلى 28 جانفي 2019. بولاية غليزان، الجزائر. يتوزع أفراد عينة الدراسة الميدانية حسب الجنس إلى 97 ذكور ما نسبته 48% و105 أنثى ما نسبته 52% بفارق قدره 08 أفراد، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (1) يمثل خصائص عينة الدراسة الميدانية من حيث الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	97	48%
أنثى	105	52%
المجموع	202	100%

3.3- أداة الدراسة: لجمع بيانات الدراسة الميدانية للبحث الحالي تم الاعتماد على اختبار تحصيلي تم اعداده من طرف الباحثين وأساتذة المادة يشمل مجال الفصل الأول في مادة المعلوماتية للسنة أولى من التعليم المتوسط يحتوي على 16 بنداً يقيس مهارات معرفية وفق سلم بلوم: التذكر -الفهم -التحليل.

3.4- الأساليب الإحصائية المستخدمة: من أجل التحليل الإحصائي للبيانات المتحصل عليها من عملية تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة، قام الباحثان بتحويل النتائج إلى برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وبرنامج (winstep)، باستخدام الأساليب التالية: اختبار بارتليت، اختبار كايزر ماير أكليين، تحليل العامل الاستكشافي.

4- النتائج ومناقشتها:

1.4- الإجابة عن التساؤل الأول:

تذكير بالتساؤل: "هل تتحقق افتراضات نموذج راش في الاختبار التحصيلي التشخيصي

في المعلوماتية للسنة أولى متوسط؟"

تم التحقق من افتراضات نموذج راش (Rasch Model) كما يلي:

أ. افتراض احادية البعد (Unidimensionality) :

وقد تم التحقق من هذا الافتراض من خلال إجراء التحليل العامل الاستكشافي (Exploratory Factor

Analysis)، من الدرجة الأولى على العينة ككل، باستخدام تحليل المكونات الأساسية (Principal Component

(Analysis) لاستجابات الأفراد على فقرات الاختبار، وتم إجراء عملية التدوير باستخدام طريقة التدوير المتعامد (Varimax Rotation)، للعوامل التي كانت قيم الجذر الكامن لها أكبر من واحد، وبلغ عددها (04) عوامل، وتم حساب قيم الجذور الكامنة (Eigen Values)، ونسبة التباين المفسر (Explained Variance)، لكل عامل من العوامل، والجدول (02) يبين ذلك:

جدول (2) قيم الجذور الكامنة ونسبة التباين المفسر والتكرار المتجمع للعوامل (04) الأربعة

المكونات	الجذر الكامن	نسبة التباين	التكرار المتجمع
1	5.123	32.017	32.017
2	1.755	10.967	42.983
3	1.436	8.973	51.956
4	1.022	6.391	58.347

بعد التأكد من شروط استخدام التحليل العاملي الاستكشافي من خلال المحدد وقيم الشيوخ وتوفر الشرط الكافي لتفسير النتائج، يلاحظ من الجدول (02) أن جذور العوامل الكامنة التي زادت عن الواحد الصحيح فسرت ما نسبته 58.35% من تباين استجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية، وأن نسبة التباين المفسر للعامل الأول إلى التباين المفسر للعامل الثاني تساوى (6.05)، وهي أكبر من (2) وهذا مما يؤكد تحقق افتراض أحادية البعد.

ب- افتراض الاستقلال الموضوعي (Local Independence):

نظراً لأن افتراض أحادية البعد يكافئ افتراض الاستقلال الموضوعي، لذا تم الاكتفاء بالتحقق من افتراض أحادية البعد للاستدلال على تحقق افتراض الاستقلال الموضوعي. ومن الجدير ذكره أن هامبلتون وسواميناثان (Hambelton and Swaminathan, 1985) قد أوردا أن تحقق افتراض أحادية البعد يكافئ الافتراض الثاني وهو افتراض الاستقلال الموضوعي، وكذلك يرى وورم (Warm, 1978) أن افتراض أحادية البعد تضمن افتراض الاستقلال الموضوعي وليس العكس (دبوس، 2016، 1469).

أ- افتراض التحرر من السرعة في الأداء (Speededness):

بعد جمع وتفريغ بيانات الاختبار تأكد أنه استطاع جميع التلاميذ إنهاء الاختبار ضمن الوقت المحدد للإجابة، ويعزى الإخفاق من قبل بعض التلاميذ عن الإجابة على بعض فقرات الاختبار يعزى إلى عامل القدرة.

2.4- الإجابة عن التساؤل الثاني:

تذكير بالتساؤل: "ماهي تفسيرات نتائج ملائمة الافراد والبنود للاختبار التحصيلي التشخيصي في المعلوماتية للسنة أولى متوسط لنموذج راش؟"

يعتمد نموذج راش في قياس صعوبة الفقرات وقدرات الأفراد على احتمالية لوغارتمية تربط لكل بند قدرة محدد وتم تحليل استجابات التلاميذ باستخدام برنامج (Winstep) المصمم لتحليل النموذج أحادي المعلمة، حيث يقوم البرنامج بحذف استجابات الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة على جميع فقرات الاختبار، وكذلك حذف الأفراد الذين لم يجيبوا على أي فقرة إجابة صحيحة، وكذلك يقوم البرنامج بحذف الفقرات التي نجح جميع التلاميذ في الإجابة عليها إجابة صحيحة، أو التي لم يجب عليها أي تلميذ إجابة صحيحة، قد أظهرت نتائج التحليل وفق الحالات السالفة الذكر أن 12 تلميذاً قد أجابوا إجابة صحيحة على جميع فقرات الاختبار، وعليه تم استبعاد 12 فرداً ممن حصلوا على علامات كاملة في الاختبار. تعليقا على هذا الشرط يساعد الاستاذ في تشخيص تلاميذ الذين لديهم قدرات مختلفة في المعلوماتية منها: التذكر - الفهم - التحليل.

لتحقيق ملائمة الأفراد بعد الحذف ونجاح الفقرات جميعها (16) فقرة بعد تحقيق أحادي البعد في تحليل استجابات أفراد العينة (189) فرداً. ولمطابقة استجابات الأفراد عن فقرات الاختبار، تم استخراج بعض المؤشرات الإحصائية لاختيار الأفراد المطابقين للنموذج، وهي إحصائي المطابقة الكلية للأفراد/الفقرات (ZSTD)، الذي يعتمد في حسابه على متوسط مربعات البواقي المعيارية (MNSQ)، والنتائج التي بالجدول التالي تبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات القدرة بوحدة اللوجيت وقيم إحصائي المطابقة الداخلية والخارجية.

جدول (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل تقدير من تقديرات القدرة للأفراد مقدرة بوحدة اللوجيت، والخطأ المعياري في قياس هذه القدرة، وقيم إحصائي المطابقة الداخلية والخارجية

إحصائي المطابقة الخارجية OUTFIT		إحصائي المطابقة الداخلية INFIT		الخطأ المعياري	القدرة	
متوسط إحصائي	الملازمة	متوسط إحصائي	الملازمة			
ZSTD	MNSQ	ZSTD	MNSQ			
0	0.96	0.1	1	0.65	0.56	المتوسط الحسابي
0.8	0.36	0.8	0.21	1.30	1.33	الانحراف المعياري

(عدد الافراد=189، عدد الفقرات=16)

يتضح من الجدول (03)، ان المتوسط الحسابي لمتوسطات المربعات الداخلية والخارجية، يقترب من الواحد، وكذلك اقتراب قيم الانحراف المعياري لمتوسطات المربعات الداخلية والخارجية من الصفر، حيث يفترض النموذج أن القيمة المثالية لمتوسط مربعات المطابقة الداخلية والخارجية هي (1) بانحراف معياري مقداره (0)، كما يلاحظ أن متوسط قيم الإحصائي (ZSTD)، يقترب من الصفر، بينما يقترب الانحراف المعياري من الواحد، مما يشير الى اقتراب هذه القيم من القيم المثالية، التي يفترضها النموذج.

وفي نظرية الصدق الحديثة يعتبر الثبات إحدى الأدلة على صدق علامات الاختبار ويشير معامل الثبات في نظرية الاستجابة للمفردة إلى دقة تقدير مواقع الأفراد والفقرات على متصل السمة المراد قياسها، ويمكن تحديد مدى هذه الدقة في التقدير بحساب معامل الفصل بين الفقرات (G_i) - Item Separation Index - ومعامل الفصل بين الأفراد (G_p) - Person Separation Index -، قيم معاملات الفصل بين الفقرات والأفراد تعبر عن النسبة بين الانحراف المعياري للقيم التقديرية لقدرات التلاميذ وصعوبة فقرات الاختبار، ومتوسط الخطأ المعياري. زيادة هذه القيم عن القيمة (02) يعد دليلاً على أن عينة التلاميذ كافية للفصل بين قدرات التلاميذ والفقرات، وفي الدراسة الحالية (وباستخدام برنامج winstep) بلغ معامل الفصل (G_i) القيمة 5.82 أكبر من (02) مما يدل على أن فقرات الاختبار كافية لتعريف متصل السمة المراد قياسها (Wright and Master, 1982)، وبلغ معامل الفصل (G_p) القيمة 1.67 أقل من (02) مما يدل أن عينة الأفراد أقل كفاية في الفصل بين التلاميذ أفراد عينة الدراسة الحالية بحيث تميز بين طبقتينما يعني ان الافراد هم ينتمون الى مجموعتين فقط وهذه النتائج توافق نتائج دراسة (رفقي وساند، 2016) لقياس التحصيل في الهندسة أين تحسلا على معامل فصل بين الأفراد قدره 1.83 وبرر سبب ذلك لتجانس قدرات الطلبة لأنها مرتبطة بمعاملات الثبات. هذه الأخيرة -معاملات الثبات - يمكن الحصول عليها لكل من الأفراد والفقرات من خلال استخدام الصيغ الرياضية المناسبة (علاونة، 2017) فقد بلغ معامل ثبات الافراد القيمة 0.75 وهو مقبول ودال على كفاية عينة التلاميذ في التمييز بين الفقرات في تعريف متصل السمة (مادة

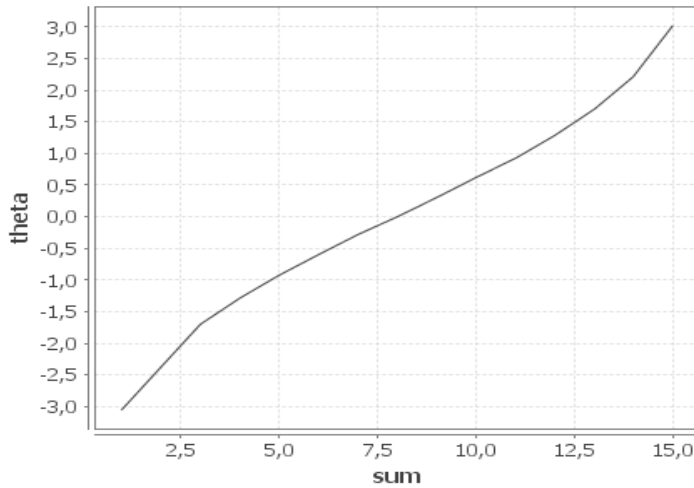
المعلوماتية) التي تقيسها هذه الفقرات، وبلغ معامل ثبات الفقرات 0.83 دال على كفاية عينة الفقرات في الفصل بين التلاميذ في التمييز بين أبعاد الاختبار التحصيلي لمادة المعلوماتية، ومن الملاحظ أن قيمة معامل ثبات الأفراد أكبر من قيمة معامل ثبات الفقرات فهي مناسبة وقد أشار كل من (علام، 1993)، (تيغزة، 2008)، (العلي، 2017) و(علاونة، 2017) في دراساتهم إلى موضوعية القياس عند التحقق من صدق الاختبارات التحصيلية وفي تفسير نتائجها بتحقيق افتراضات نموذج راش بصيغته النهائية. أما بالنسبة للمفردات فقد قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقديرات فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل تقدير من تقديرات الصعوبة للفقرات مقدره بوحدة اللوجيت، والخطأ المعياري في قياس هذه الصعوبة، وقيم احصائي المطابقة الداخلية والخارجية

إحصائي المطابقة الخارجية OUTFIT		إحصائي المطابقة الداخلية INFIT		الخطأ المعياري	الصعوبة	
إحصائي الملائمة ZSTD	متوسط المربعات MNSQ	إحصائي الملائمة ZSTD	متوسط المربعات MNSQ			
0.1-	0.96	0	0.99	0.26	0.0	المتوسط الحسابي
1.6	0.35	1.8	0.20	0.02	0.89	الانحراف المعياري

(عدد الفقرات 16 فقرة)

يتضح من الجدول (04) أن المتوسط الحسابي لمتوسطات المربعات الداخلية (0.99) والخارجية (0.96) يقترب جداً من الواحد، وهو الوضع المثالي الذي يفترضه النموذج، وأن قيم الانحراف المعياري لمتوسطات المربعات الداخلية (0.20) والخارجية (0.35)، تتعد نوعاً ما عن القيم المثالية للنموذج وهي (الصفري)، وكذلك يلاحظ أن قيم المتوسط الحسابي (0.0، -0.1) والانحراف المعياري (1.8، 1.6) لقيم إحصائي (ZSTD) يبتعدان نوعاً ما عن القيم المثالية التي يفترضها النموذج، وأعيد التحليل مرة ثانية بعد حذف الفقرات غير المطابقة من الاختبار، قد أوضح علام (2013) ان تحليل المطابقة يساهم في تحديد القصور في بناء المفردات مثل: عدم فعالية المشتتات في مفردات الاختيار متعدد او عدم دقة الإجابات الصحيحة، وأيضاً حسب التقني (2013) فهذه النتائج تدل على النتائج الغير متوقعة حيث تتعد القيمة الزائفة اللوجيستية عن الصفر باتجاه السالب بقيمة اكبر من 0.2 للأفراد وهم الذين أجابوا إجابات صعبة ولم يستطيعوا الإجابة عن إجابات سهلة والعكس. ويرى الباحثين انه يجب ان تتم متابعة نتائجهم ميدانياً للتأكد منها قبل حذف الفقرات أو الأشخاص للحصول على المطابقة.



شكل (2) منحنى يربط بين المجموع والقدرة باللوجيت (المصدر: مخرجات برنامج winstep)

فمن خلال هذا المنحنى يتضح ان توزيع القدرات هو يشبه المنحنى المميز للفقرة ICC المناسب لنموذج راش أو ما يعرف بالمنحنى التقاربي (يقرب من الصفر أو 100% ولكنه لا يتقاطع معه مطلقاً)، ويمكن ملاحظة أن المستويات الدنيا للقدرة تقترن باحتمال منخفض للإجابة الصحيحة، وكلما زادت القدرة يزداد احتمال الإجابة الصحيحة (سيسيل ورونالد، 2012، 318)، ونجد انه كلما زاد المجموع زادت القدرة لكن ليس خطياً وفق النظرية الكلاسيكية، ولكن بهذا الشكل المنحنى اللوغاريتمي والذي يتناسب مع السمات الإنسانية، وفي الدراسة الحالية يمكن أن نستنتج أن التلاميذ المتفوقين لديهم فرصة أفضل للإجابة الصحيحة على مفردات الاختبار التحصيلي المصمم من ذوي قدرة ابداعية أقل، وهذا ما يتوقع من أي مفردة اختبارية جيدة، ما يؤكد الخصائص القياسية الجيدة لمفردات الاختبار وهي صعوبة المفردات وقدرتها على التمييز.

5- الخلاصة:

تعتبر الاختبارات التحصيلية من اكثر الأدوات المستخدمة في مختلف الدراسات الاكاديمية المتعلقة بتشخيص وتوجيه وانتقاء المتعلمين بصفة عامة وكشف المتفوقين أو الموهوبين بصفة خاصة، وخاصة ان بعض من هذه الدراسات اعتمدت النتائج الدراسية لتمييز هذه الفئة وكشف تحصيلهم بناء على استجاباتهم للاختبارات التحصيلية، لكن غالب هذه الاختبارات إن لم نقل كلها يتم بناؤها وفق الطريقة الكلاسيكية التي تعتمد على النقاط الخام، ولهذا يحاول من خلال الدراسة الحالية توضيح أهمية استخدام نموذج راش ودلالة مؤشرات التعرف على فئة المتفوقين في مادة المعلوماتية، ومن خلال النتائج نلاحظ ان ترتيب التلاميذ على مدرج متصل وفق راش، يسمح بالتفريق بين تلاميذ تحصلوا على نفس العلامات لكن اختلافات بينهم في القدرة وهي تحسب باللوجيت وفق راش مما يسمح لنا ان نفرق بينهم، وبطرق علمية وأساليب حديثة أكثر موضوعية.

فعلى ضوء نتائج الدراسة الحالية تم بناء اختبار تحصيلي يتحرى في تصميمه شرط الموضوعية لتشخيص المتفوقين دراسياً تحصيل مادة المعلوماتية وفق إحدى النماذج المعتمدة في نظريات القياس الحديثة وهو نموذج راش وكماحولة لأن تصبح هذه الفقرات بمثابة بنك أسئلة يستعين بها الأساتذة والمهتمين بإعداد أدوات تشخيص وقياس موضوعية متحررة من قدرات التلاميذ ومن صعوبات الفقرات، وتصنيف تلاميذ السنة أولى متوسط في مادة المعلوماتية، كما يمكن سحب أي عدد من الفقرات ذات الخصائص السيكمترية الجيدة والتي تحقق أهداف القياس والتقليل من مشكلات التقويم، وعليه ندعو الى المزيد من الدراسات حول التفوق في مواد أخرى باستخدام مختلف نماذج استجابة للمفردة.

- الاحالات والمراجع:

- أبو هاشم، محمد السيد (2006). دراسة مقارنة بين النظرية التقليدية ونموذج راش في اختيار فقرات مقياس مداخل الدراسة لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية. العدد 52. مصر: جامعة الزقازيق. 17-70.*
- أبو هاشم، محمد السيد (2007). التوجهات المستقبلية للتقويم النفسي والتربوي وتطبيقاتها في مجال التربية الخاصة. *مجلة العربية للتربية الخاصة، (ورقة عمل). المملكة العربية السعودية: كلية التربية بجامعة الملك سعود.*
- بركات، وجدي محمد احمد (2006). رعاية مجتمع الطلبة الفائقين من منظور الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية. ورقة بحثية مقدمة في المؤتمر التاسع عشر حول: "ضمان الجودة والاعتماد في تعليم الخدمة الاجتماعية بمصر والوطن العربي". 12-13/03/2006. مصر: جامعة حلوان.
- النقي، أحمد محمد (2013). *النظرية الحديثة في القياس. عمان، الاردن: دار المسيرة.*
- تيغزة، أحمد بوزيان (2008). *نظرية الصدق الحديثة ومتضمناتها التطويرية لواقع القياس. ورقة عمل مقدمة في ندوة علم النفس: علم النفس والتنمية الفردية والمجتمعية. الرياض: جامعة الملك سعود.*
- الجبوري، صالح رشيد (2012). بناء اختبار تحصيلي لمادة الإدارة والإشراف التربوي وفق نظرية السمات الكامنة لطبة معاهد إعداد المعلمين. *مجلة الأستاذ. العدد 203. العراق: جامعة بغداد. 1392-1420.*
- جروان، عبد الرحمن فتحي (2007). اتجاهات حديثة في الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. ورقة بحثية مقدمة في مؤتمر "الإصلاح المدرسي أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم الواقع واتجاهات التطوير". 17 ابريل 2007، جامعة الامارات العربية المتحدة، الامارات العربية المتحدة.
- الخولي، زياد عبد الحسيب (2014). اتجاهات معاصرة في القياس الموضوعي: نموذج التقدير الجزئي متعدد التدرج. *مجلة الأداب. العدد 106. العراق: جامعة بغداد. 653-680.*
- دبوس، محمد (2016). استخدام نظرية الاستجابة للفقرة في بناء فقرات اختبار محكي المرجع في الرياضيات بفقرات ثنائية التدرج ومتعددة التدرج وفق النموذج اللوجستي ثنائي المعلم. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية). 30(7). فلسطين: جامعة النجاح. 1454-1480.*
- الدوسري، ابراهيم مبارك (2012). الاختبارات النفسية والتعليمية: نبذة تاريخية. كتاب بحوث المؤتمر الدولي الأول للقياس والتقويم - معايير القبول في التعليم العالي -، 02-04/12/2012، الرياض: 12-37.
- السامرائي، محمد أنور والخفاجي، محمد شاكر (2012). بناء اختبار تحصيلي محكي المرجع في مادة علم نفس الخواص لطبة أقسام العلوم التربوية والنفسية. *مجلة الأستاذ. العدد 203. العراق: جامعة بغداد. 964-1002.*
- سيسيل، رينولد ورونالد، ليفيغستون (2012). *اتقان القياس النفسي النظريات والطرق. ترجمة: صلاح الدين محمود علام. ط 1. عمان: دار الفكر.*
- علام، صلاح الدين محمود (1995). *الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية. القاهرة: دار الفكر العربي.*
- علام، صلاح الدين محمود (2006). *الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. عمان: دار الفكر.*
- علام، صلاح الدين محمود (2013). نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد ومتعددة الأبعاد وتطبيقاتها في القياس النفسي والتربوي. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

- القذافي، رمضان محمد (2000). *رعاية الموهوبين والمبدعين*. الإسكندرية، مصر: المكتبة الجامعية.
- وزارة التربية الوطنية (2014). *المنهاج المعدل للمعلوماتية للتعليم المتوسط*.
- CCEA;. (2006). *Gifted and talented children in (and out of) the classroom*. Belfast : Council of Curriculum Examinations and Assessment.
- Christina, S. (2012). *Gifted and Talented Students Meeting Their Needs in New Zealand Schools*. Ministry of Education, New Zealand.
- Gur, C. (2011, 12). *Do gifted children have similar characteristics?: Observation of three gifted children*. Procedia Social and Behavioral Sciences, pp. 493-500.
- Maya, B., & Charles, F. (2015, 05). *Skills for the 21st Century What Should Students Learn?* Boston, Massachusetts .
- Minister of Education. (2013). *Teaching Students Who Are Gifted And Talented A Handbook For Teachers*. Department of Education, Newfoundland and Labrador Canada. Récupéré sur Education and Early Childhood Development: <https://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/studentsupportservices/publications/teachingstudentsgiftedtalented.pdf>
- Nelson, D. A. (2014). *Rasch Analysis Of A Rating Scale For Gifted And Talented Identification*. Virginia USA: George Mason University.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

مرنيز، عفيف وعدة، بشير (2020). استخدام اختبار تحصيلي لتشخيص التفوق في مادة المعلوماتية للسنة أولى متوسط وفق نموذج راش. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 101-114.

المساندة الاجتماعية وعلاقتها بإدمان الأنترنت لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز

Social support and its relation to internet addiction among the students of faculty of education, Taiz University

عدنان محمد عبده القاضي

جامعه تعز (اليمن)، adnan_alqadh@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 2019-12-22

تاريخ القبول: 2020-5-30

تاريخ النشر: 2020-09-26

ملخص: هدف البحث الحالي إلى التعرف على العلاقة بين المساندة الاجتماعية والإدمان على الأنترنت لدى طلبة الجامعة، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي والسببي المقارن، وتمثلت عينة البحث الأساسية بـ(200) طالباً من طلبة كلية التربية من الجنسين، واستخدم الباحث أداتين هما: مقياس المساندة الاجتماعية إعداد الديداموني (2009)، ومقياس الإدمان على الأنترنت (إعداد الباحث) وتوصل البحث إلى النتائج الآتية: أن مستوى الإدمان على الأنترنت لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس، وأن مستوى المساندة الاجتماعية لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز أقل من المتوسط الفرضي للمقياس لدى الطلبة الذين أظهر ارتفاع في مستوى الإدمان على الأنترنت، وأن هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى المساندة الاجتماعية بكل أبعادها بين الطلبة المدمنين على استخدام الأنترنت وغير المدمنين لصالح المدمنين، وأن هناك علاقة ارتباطية متوسطة وسالبة ودالة إحصائية بين مستوى الإدمان على الأنترنت والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية ومجالاتها المتمثلة بالمساندة المعلوماتية والعاطفية والصحة الاجتماعية والمساندة التقديرية حيث كانت معاملات الارتباط على التوالي (**467، **.449، **.410، **.436، **.462) عدا بعد المساندة المادية فقط كانت العلاقة موجبة مع الإدمان مع الأنترنت حيث بلغ معامل الارتباط 45^{**} .

• **الكلمات المفتاحية:** المساندة الاجتماعية؛ الإدمان على الأنترنت؛ طلبة الجامعة؛ جامعة تعز؛ اليمن.

Abstract: The research aimed at identifying the relationship between social support and internet addiction among university students. The researcher used the causality comparer descriptive analytical method. The main research sample consisted of 200 students from the faculty of education of both sexes. Two tools were used, namely the Social Support Scale by Daidamoni (2009) and the Internet Addiction Scale by the researcher. The research arrived at the following findings:

- The level of internet addiction among university students was above the average.
- The level of social support among university students was below the average.
- There were no statistically significant differences at (0.05) in the level of social support among university students due to the variable of specialization or sex.
- There was an average negative and statistically significant correlation between the level of internet addiction and the total degree of social support and its areas such as information support, sentimental support, social friendship and appreciation support. The correlation coefficients were respectively (-467^{**} , -410^{**} , -449^{**} , -436^{**} , -462^{**}), except for the dimension of financial support which showed a positive correlation as the coefficient was 45^{**} .

Keywords: Social Support ؛ Internet Addiction ؛ University Student ؛ taiz؛ yeman

*المؤلف المراسل

1- مقدمة:

لاشك أن الإنترنت مثله مثل أي إختراع آخر لابد من وجود بعض الجوانب المظلمة من استخداماته وأشد هذه الجوانب المظلمة ظلاماً هو الإدمان على الإنترنت ، وكانت عالمة النفس الامريكية يونج 1995 Kimberly young كان لها السبق العلمي كأول من وصف الاستخدام المفرط على الانترنت بأنه اضطراب الإدمان على الانترنت، وقد هدفت في بحوثها الأولى لتعريف الإدمان على الانترنت على أنه استخدام الانترنت لأكثر من (38) ساعة أسبوعياً (Muralis & George , 2007, 24).

ويلاحظ من خلال مشاهدة الأنماط السلوكية والاجتماعية على أرض الواقع، بأن هناك زيادة مستمرة وإقبالاً مرتفعاً لأعداد الناس في مختلف فئات المجتمع المستخدمين للإنترنت، وبخاصة فئة الشباب، قد يصل استخدامهم إلى درجة الإدمان، فقد أشار علماء النفس البريطانيون أن هناك فرداً من بين 200 فرد من مستخدمي الإنترنت تظهر عليه أعراض الإدمان بل أن هناك أشخاص يقضون (38) ساعة أو أكثر على الإنترنت دون عمل يدعو لذلك (الطراونه والفيخ، 2012، 286)، مما قد يؤثر على السلوك الإنساني، وشبكة العلاقات الاجتماعية، وطرق التفكير في التعامل مع متغيرات الحياة، والذي من شأنه تعزيز القيم الفردية بدلاً من القيم الاجتماعية، وقيم العمل الجماعي المشترك الذي يمثل عنصراً هاماً في ثقافة المجتمع(ساري، 2008، 310).

وتشير يونج (1996 , young) أن أكثر المواقع إدماناً لمستخدمي الإنترنت هي التطبيقات التفاعلية interactive فالقابلية للاتصال مع الآخرين في العالم الواقعي تجعل الفرد يقدم نفسه كونه مرغوب ويقدم درجة من الارتباط والحميمة مع بعض الأفراد مما يجعله منغمس في هذه الفعاليات إلى حد الإدمان في حين أن جمع المعلومات وإرسال الايميلات لا تجعل الفرد كذلك (young, 1996, 237)، وهذا ما أكدته أيضاً دراسة (هاردي Hardy) أن أكثر المواقع جذباً لمستخدمي الإنترنت هي حجرات المحادثة (الچات) حيث تستحوذ على 35% من الوقت الذي يقضيه الناس على النت، يليها جماعات الأخبار(15%) من الوقت على النت ويليهما البحث في شبكة الويب ويستغرق (7%) من الوقت، بينما البحث وجمع المعلومات فيستغرق فقط 2% من الوقت المنقضي على الإنترنت (أمل كاضم، ب ت، 117)، وفيما يتعلق بعلاقة الإدمان على الانترنت بمتغير النوع فالدراسات متباينة فقد توصلت دراسة شاتون (Shotton,1999)، ودراسة (اندرسون)Anderson أن الذين يصبحون مدمنون على الانترنت في الغالبية من الذكور الانطوائيين ومن ذوي التوجه نحو الحاسوب Computer oriented – (Shotton , 1999 , p.1)؛ أما دراسة young 1996 أثبتت أنه ليس هناك فرق بين الجنسين في الإدمان على الانترنت وإنما الاختلاف فقط في مضمون الإدمان فكل جنس يدمن على مواقع معينة تتلاءم مع الصورة النمطية لكل جنس منهم (young, 1996 , 899)، ووفقاً لدراسة كرين فيلد(Green field ,1998) ودراسة كوبر وآخرون Cooper et . al 2000 وجدا أن الذكور أكثر إهتماماً بالمشيرات الجنسية والمشيرات البصرية في حين أن الإناث أكثر اهتماماً بالعلاقات التفاعلية(De angelis , 2000, 7).

ويعزى اهتمام الباحث بدراسة إدمان الإنترنت لدى طلبة الجامعة إلى أنهم أكثر الفئات استخداماً للإنترنت فمن الإحصاءات المتوافرة أن (72%) من طلبة الجامعة يستخدمون الإنترنت، ويشترك حوالي (87%) منهم في خدمة الإنترنت. ولذا فإن طلبة الجامعة أكثر عرضة للمشكلات المرتبطة باستخدام الإنترنت وخاصة الاستخدام المفرط له، حيث أشارت دراسة ليري (2009 م)، وروحي (2001) أن الاستخدام المفرط للإنترنت خلق أمراض اجتماعية ونفسية وأسرية مختلفة، وذلك لان الوقت الذي يقضيه المراهق أمام الانترنت في المقهى يكون على حساب ترك أسرهم لفترات ليست قصيرة، وثمة عوامل عديدة تكمن وراء تزايد احتمال تعرض الطلبة لمشكلات

الاعتماد على الإنترنت أو فرط استخدامه، ومن أهمها توافر خدمة الإنترنت (Kendell, 1998)، إلى جانب شيوع استخدامه، خاصة في ظل انخفاض تكلفته (عبد الحميد، 2000، 2).

كما قد يكون إفراط البعض في استخدام الإنترنت من الشباب الذين يعانون من مشكلات نفسية واجتماعية واقتصادية علمية أكاديمية في محيطهم الجغرافي ولا يجدون حلاً مناسباً له لذا قد يلجؤون إلى الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي بحثاً عن المساندة الاجتماعية بكل صورها ومع ذلك فالدراسات المحلية التي تناولت الأبعاد الاجتماعية لهذا النوع من الاتصال عبر الإنترنت في علاقات الناس الاجتماعية، وطرائق تواصلهم وتفاعلهم فيما بينهم ما تزال قليلة جداً لذلك نجد دراسات في هذا الجانب على المستوى المحلي خاصة توصلت إلى نتائج قطعية بشأن طبيعة هذه التأثيرات وشدتها أو عمقها، لذا سيحاول البحث الحالي هنا دراسة علاقة إدمان الإنترنت بالمساندة الاجتماعية لدى عينة من الشباب الجامعي.

1.1 - الإشكالية:

تشهد الحياة المعاصرة تغيراً في نواحي متعددة إذ يواكب العالم تقدماً تقنياً يصاحبه انفجار سكاني ومعرفي، وهناك إجماع بين العديد من الباحثين على أن تكنولوجيا الاتصال الحديثة وفي مقدمتها شبكة الإنترنت قد فتحت عصراً جديداً من عصور الاتصال والتفاعل بين البشر وفي وفرة المعلومات والمعارف التي تقدمها لمستخدميها ولكن على الجانب الآخر هناك مخاوف من الآثار السلبية الجسدية والنفسية والاجتماعية والثقافية التي قد تحدثها.

ولاحظ الباحث إن هذه الظاهرة تزداد نسبة انتشارها يوماً بعد يوم لما في الشبكة العنكبوتية من الجودة والحدثة والتواصل التقني المباشر ولأن الشبكة العنكبوتية عالمية التواصل متجددة المحتوى مثيرة جاذبة للشباب وللناشئة على وجه العموم وللمراهقين على وجه الخصوص وبالنظر لعالميتها وأنها قناة غير محدودة فيما تمثله من الانفتاح الثقافي على سائر الأمم والمعتقدات والثقافات من الدول الغربية أو غيرها، ونتيجة لتزايد انتشارها تزداد آثارها السلبية وخاصة على فئة الشباب الذين يعدون أكثر مستخدميها لأمر تتعلق سواء بالدراسة أو العمل أو قضاء وقت الفراغ وغيرها حيث أشارت دراسة لعالمة النفس الأمريكية (كيمبرلي يونغ) إن 6% من مستخدمي الإنترنت في العالم في أعداد المدمنين (يونغ، 1998، 107).

وقد يلجأ المراهق للاستخدام المفرط في تلك المستحدثات التكنولوجية كملاذ للهروب من المشكلات النفسية والاجتماعية التي يمر بها واقعياً أو قد تكون تلك المستحدثات التكنولوجية هي المنفذ السهل للحصول على المساندة المعلوماتية السياسية أو الاجتماعية أو الصحية وغيرها والتي غالباً ما تكون ناقصة أو مشوهة وأشارت كثير من الدراسات أن هناك خصائص شخصية معينة تهيب أصحابها للإدمان على الإنترنت مثل تقدير الذات المنخفض والخجل والوحدة النفسية والاكتئاب والانطواء وتمايز الذات المنخفض وهذا ما أكدته دراسة كلا من (وايتزمان) Weitzman 2001، دراسة (لام) Lam، (يونج وروجرز) Whit 2007, young & Rodgers 1998 (معجل، 2011، 340).

لذا أهتم كثير من العلماء والباحثين في مجالات الصحة المختلفة، بالمساندة الاجتماعية نظراً للدور الهام الذي تلعبه في وقاية الفرد وتجنبيه من الآثار السلبية للضغوط النفسية، وفي تخفيف الإصابات من الاضطرابات النفسية والجسدية، وفي تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي، حيث يؤثر حجم المساندة الاجتماعية ومستوى الرضا

عنها في كيفية إدراك الفرد لضغوط الحياة المختلفة، وأساليب مواجهتها وتعامله مع هذه الضغوط ، كما تلعب دوراً هاماً في إشباع الأمن النفسي، وخفض مستوى المعاناة الناتجة عن شدة الأحداث الصادمة، وذات أثر في تخفيف حدة الأعراض المرضية التي منها على سبيل المثال: القلق، والاكتئاب (على، 2000، 14)، ولما لهذا الدور للمساندة على الصحة النفسية للفرد، أثار لدى الباحث تساؤلات لبحث علاقة المساندة الاجتماعية بالإدمان على الانترنت، حيث يمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال الرئيس التالي: ما علاقة المساندة الاجتماعية بالإدمان على الانترنت ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1- ما مستوى شيوخ الإدمان على الإنترنت بين طلبة الجامعة؟
- 2- ما مستوى المساندة الاجتماعية لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز الذين أظهروا ارتفاع في مستوى الإدمان على الأنترنت؟
- 3- هل يوجد فروق في مستوى المساندة الاجتماعية لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز المدمنين وغير المدمنين على الإنترنت؟
- 4- هل توجد علاقة ارتباطية بين المساندة الاجتماعية والإدمان على الانترنت لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز الذين أظهروا ارتفاع في مستوى الإدمان على الأنترنت؟

2.1- فرضيات البحث: تتمثل فرضيات البحث بالآتي:

- هناك فروق دالة احصائياً عند مستوى (0.05) بين المتوسط الفرضي لمقياس الإدمان على الانترنت ومتوسط العينة لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز .
- هناك فروق دالة احصائياً عند مستوى (0.05) بين المتوسط الفرضي لمقياس المساندة الاجتماعية ومتوسط العينة لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز الذين أظهروا ارتفاع في مستوى الإدمان على الأنترنت.
- هناك فروق دالة احصائياً عند مستوى (0.05) في المساندة الاجتماعية لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز المدمنين وغير المدمنين على استخدام الانترنت.
- هناك علاقة دالة احصائياً عند مستوى (0.05) بين الادمان على الانترنت والمساندة الاجتماعية لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز الذين أظهروا ارتفاع في مستوى الإدمان على الأنترنت.

3.1- أهمية البحث:

- قد يسد البحث الحالي ثغرة في البحوث العلمية المحلية؛ حيث أنه لا توجد دراسة - في حدود علم الباحث - تعنى بدراسة ظاهرة الإدمان على الانترنت وعلاقته بالمساندة الاجتماعية لدى الشباب في بيئتنا المحلية.
- يتمثل أهميته فيما قد يسفر عنه البحث من نتائج وتوصيات قد يوجه الباحثين المهتمين إلى مواصلة البحث أو إعداد البرامج الإرشادية اللازمة للمراهقين وأسرههم لخفض السلوك الإدماني على النت.
- استهداف البحث فئة لها أهمية خاصة في الإنتاج والتطور والمستقبل وهي فئة الشباب التي يجب إعدادها لمواجهة الثورة العلمية المعرفية.
- يساعد البحث الحالي في إيجاد مقياس خاص للإدمان على الانترنت لدى المراهقين الذي يشكل بدوره إضافة إلى التراث النفسي المحلي والعالمية.

4.1- مصطلحات البحث:

أولاً: إدمان الانترنت تعريف يونج 1996: هو اضطراب في السيطرة على الدافع والذي لا يتضمن مواد مسكرة (Young, 1996, 238)، بينما تناول تعريف (widyanto & mcmurran, 2004): هو مفهوم متعدد الأبعاد يتضمن بروز الظاهر والاستخدام المفرط ورفض العمل والتوقع ونقص الضبط (السيطرة) ورفض الحياة الاجتماعية (widyanto & mcmurran , 2004 , 443).

تعريف منصور والدبوبي (2011): استخدام الانترنت بما يتجاوز (38) ساعة أسبوعياً لغير حاجة العمل، مع الميل إلى زيادة ساعات الاستخدام لإشباع الرغبات نفسها التي كانت تشبعها ساعات أقل، مع المعاناة من أعراض نفسية وجسمية عند انقطاع الاتصال، منها التوتر النفسي الحركي، والقلق، وتركيز التفكير بشكل قهري حول الانترنت. (منصور والدبوبي، 2011، 334)، وقد تبني الباحث تعريف widyanto & mcmurran في هذا البحث.

التعريف الإجرائي: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الإدمان على الانترنت والذي يتكون من الأبعاد الآتية: بروز الظاهرة، تعديل المزاج، التحمل، الأعراض الانسحابية، الصراع، الانتكاس الاعتمادية الجسمية، سوء الاستخدام.

ثانياً-المساندة الاجتماعية:

تعريف عادل عبد الله (2005): مجموع تلك العلاقات الاجتماعية، والانفعالية، والوسيلة المتبادلة التي يشارك الفرد فيها، والتي يرى نفسه خلالها موضوعاً ذا قيمة مستمرة في أعين الآخرين ذوي الأهمية بالنسبة له" (محمد، 2005، 128).

تعريف الباحث للمساندة الاجتماعية: نظام من العلاقات الاجتماعية المميزة والمتبادلة التي تقدم للفرد الدعم العاطفي والاجتماعي والمعلوماتي والمادي عندما يحتاج لها وتساعد في حل مشكلاته وتحمل ضغوط الحياة بالإضافة إلى دورها في تعزيز ثقة الفرد بنفسه.

التعريف الإجرائي: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس المساندة الاجتماعية من إعداد شيماء أحمد محمد الديداموني (2009)، ويتكون من (5) أبعاد هي: المساندة العاطفية، والمساندة المعلوماتية والمساندة المادية، والمساندة التقديرية، والمساندة الصحية الاجتماعية.

2- الاطار النظري والدراسات السابقة:

1.2- الإدمان على الانترنت ويتضمن العناصر الآتية:

• مراحل الإدمان على الانترنت:

قدم عالم النفس الأمريكي جروهل (Grohol, 2003) نموذج حدد فيه ثلاث مراحل يمر بها الفرد في استكشافهم للإنترنت كالآتي:

1-مرحلة الاستحواذ أو الافتتان enchantment or obsession تحدث عندما يكون الفرد مستخدماً جديداً

للإنترنت أو أنه مستخدم موجود يحدث نشاطاً جديداً، وهذه المرحلة تمتاز أنها مسببة للإدمان على الانترنت لدى الأفراد بدرجة عالية حتى الوصول إلى المرحلة الثانية.

2- مرحلة التحرر: disillusionment stage في هذه المرحلة يصبح الأفراد غير مهتمين بالنشاطات التي كانوا يدخلون بها كما كانوا سابقاً، وحالما يصل الفرد إلى هذه المرحلة يمكنه أن يصل بسهولة إلى المرحلة الثالثة.

3-مرحلة التوازن Balance stage في هذه المرحلة يتخلص الاستخدام المعياري للإنترنت ويكون الوصول إليها في فترات مختلفة من قبل الأفراد وهذه المرحلة يمكن أن تعاد في دورتها إذا وجد الفرد نشاطاً جديداً مثيراً آخر (Grohol , 2003, 1).

■ أشكال إدمان الإنترنت:

- إن إدمان الإنترنت مصطلح كبير ويشمل مختلف السلوكيات والمشكلات التي تتطوي على عدم القدرة على ضبط الدافع , ومن ثم هناك خمسة أشكال فرعية محددة لإدمان الإنترنت هي :
1. إدمان الجنس Cyber Sexual Addiction وهو عبارة عن استخدام قهري للشبكات بحثاً عن الجنس.
 2. إدمان مواقع العلاقات Cyber-Relationship addiction وهو الإفراط في علاقات عبر الإنترنت.
 3. قهر النت Net Compulsions مثل القمار على الإنترنت أو التسوق على الإنترنت.
 4. عبء المعلومات Information Overload أي البحث القهري على الويب أو قواعد البيانات والتحديث.
- إدمان الكمبيوتر Computer Addiction كثرة اللعب بألعاب الكمبيوتر(حمد، 2011، 117)؛
(معجل، 2011، 344)

■ المحكات التشخيصية لإدمان الانترنت:

ثمة خطوة لتكريس مفهوم إدمان الإنترنت هي وصف الأعراض الأساسية له على ضوء تدارس المعايير التشخيصية، ويمكن سرد هذه المعايير لتقدير وجود ظاهرة إدمان الإنترنت من خلال الرابطة الأمريكية النفسية رغم أنه لم تعتمد أية معايير رسمياً من (DSM-IV) أو التصنيف الإحصائي العالمي للأمراض (ICD) International Statistical Classification of Diseases, وفي هذا الصدد يرى (فينخل، 2004، Fenichel) أن أفضل طريقة اكلينيكية لاستكشاف الاستخدام القهري للإنترنت هو مقارنته بمحكات الأنواع الأخرى للإدمان وقد كانت "يونج (Young, 1996) "أول من قام بالربط بين استخدام الإنترنت المفرط بمحكات DSM-IV الدليل الأمريكي التشخيصي للأمراض العقلية الطبعة الرابعة ويشير " جريفش (1996) "إلى أن أي سلوك يتميز بالمحكات التالية (بحيث يعد إدماناً إذا ظهر خمسة محكات على الأقل في مدة لا تقل عن سنة على الأقل) وفيما يلي هذه المحكات:

1. البروز: Salience وهذا يحدث عندما يصبح (سلوك الإدمان) أهم الأنشطة وأكثرها قيمة في حياة الفرد ويسيطر على تفكيره ومشاعره حيث الانشغال البارز والزائد والتحريرات المعرفية واضطراب السلوك الاجتماعي والشعور بالهفة على القيام بهذا النشاط.
2. تغيير المزاج: Mood Modification ويشير إلى الخبرة الذاتية التي يشعر بها كنتيجة للقيام بهذا السلوك ويمكن رؤيتها كاستراتيجية للمواجهة لكي يتحاشى الآثار المترتبة على اقتقادها وقد يصاحبها تحمل أو لا يصاحبها.

3. **التحمل** : Tolerance هو العملية التي يزداد بها كمية أو مقدار النشاط أو السلوك المطلوب إنجازه للحصول على نفس الأثر الذي أمكن تحصيله من قبل بمقدار أو كمية أقل؛ فمثلا المقامر قد يضطر تدريجياً لزيادة حجم أو مقدار المقامرة حتى يشعر بالانتعاش الذي كان يحصل عليه أساساً من كمية صغيرة من القمار .
4. **الاعتمادية**: حالة نفسية وأحياناً عضوية تنتج عن تفاعل الكائن الحي مع المادة الإدمانية، ومن خصائصها استجابات و أنماط سلوك مختلفة تشمل دائماً الرغبة الملحة في تعاطي العقار بصورة متصلة أو دورية للشعور بآثاره النفسية أو لتجنب الآثار المزعجة التي تنتج من عدم توفره (الدمردوش، 1982، 20). فعند محاولة تقليل أو وقف استخدام الإنترنت، يصبح المستخدم أكثر عصبية ومن أجل تجنب هذه المشاعر فإنه يحاول الاتصال بالإنترنت.
5. **الصراع**: ويتجلى صورته في الرغبة المستمرة لتقليل الوقت الذي يقضونه على الإنترنت، ووجود مخاطرة فردية واقعية لفقد العلاقات المهمة، والفرص المهنية والتعليمية؛ والتي تنشأ كنتيجة مترتبة للاستخدام المفرط للإنترنت، وإهمال الأنشطة الاجتماعية والمهنية والأسرية ذات الأهمية أو تقليلها بسبب استخدام الإنترنت.
6. **الإدمان في عدم الاتصال**: وهو القدر الكبير من الوقت الذي يمضيه الفرد عندما لا يكون متصلاً بالإنترنت وعندها يتعامل مع الأنشطة المتصلة باستخدام الإنترنت.
7. **سوء الاستخدام وتشمل الآتي**:

- يستخدم الإنترنت كوسيلة للفرار من بعض المشكلات والمشاعر مثل اليأس، والشعور بالذنب، والقلق والاكتئاب، والإنترنت يأخذ دور الضاغط الرئيس؛ بجانب زيادة الوقت.
 - يتم استخدام الإنترنت على الرغم من إدراك المشكلات التي يسببها الاستخدام المفرط للإنترنت (كالأرق والمشكلات الزوجية، والمشكلات المهنية، والوصول متأخرًا للعمل، والتخلي عن الشعور بالآخرين .. الخ.
 - الإحباط المصاحب بالشعور بالذنب بسبب إهمال الواجبات أو المشكلات، ويخفي المستخدم الحقيقة عن أفراد أسرته حول الوقت الذي يقضيه على الإنترنت.
8. **الانتكاس**: هذا المحك أضافه جيكنباخ ويعني الميل إلى العودة مرة أخرى لأنواع الأنشطة التي كان يدمنها الفرد ويمارسها من قبل (العصيمي، 2010، 20-30) (للحيدان، ١٤١٧ هـ ، ١٦٦) (عبدالهادي وآخرون، 2005، 10).

■ الاتجاهات النظرية المفسرة لإدمان الانترنت:

هناك تفسيرات مختلفة للعوامل المسؤولة عن إدمان الإنترنت، ومن هذه التفسيرات ما يلي:

أ- **الاتجاه السلوكي**: يعتمد الاتجاه السلوكي بشكل كبير على الاشتراط الإجرائي وقانون الأثر لثورانديك الذي يذكر أن تشكيل السلوك الذي يجلب المكافأة يتم تعزيزه؛ ومن ثم يصبح سلوك نموذجي لكل فرد نتيجة للإشباع النفسي الناجم عن هذه الأنشطة، والمكافآت التي توفرها شبكة الإنترنت مختلفة، فهي تتراوح ما بين الأشكال المختلفة للمرح إلى المعلومات العديدة؛ فعلى سبيل المثال بالنسبة للشخص الذي يشعر بالخجل من مقابلة أناس جدد وأقاربه فإنه يجد الإنترنت يمثل له خبرة السرور والرضا والارتياح دون الحاجة للتفاعل المباشر وجهًا لوجه ومن ثم فهي خبرة معززة في حد ذاتها (Duran, 2003, 6)، هذا بالإضافة إلى الافتراضية والاستخدام كلمة مرور وبريد إلكتروني وهمي مستعار وغير حقيقي يتمكن الفرد من قول أو فعل ما يريده ويسمح له بالإفصاح عن رغباته وحاجاته وهواياته وشخصيته المختفية الدفينة؛ وبذلك بتدعيم هذا السلوك ويتعزز بإشباع الحاجة للحب

والاهتمام والتقدير والارتياح الذي لا يتحقق في الحياة الواقعية ، ومن ثم وفقاً للاتجاه السلوكي فإن الممارسة والتكرار هي التي أوجدت إدمان الإنترنت، أي أنه ليس فقط مجرد وجود الدافع أو الهدف في حد ذاته، ولكن أيضاً لابد من ممارسة هذا السلوك لمرات عديدة، ثم يتم تدعيمه وتعزيزه بالشعور الداخلي الذي يتحقق للفرد بعد دخوله على الإنترنت في كل مرة، والأهم من ذلك أن هذا الشعور لا يتغير في نوعه ولكنه يتغير في شدته ويصبح أشد وأشد مما يوقع الفرد في العديد من الاضطرابات السلوكية والنفسية والانفعالية(أرنوط، 2007، 45).

ب -الاتجاه المعرفي:

يقترح الاتجاه المعرفي أن المعارف سيئة التكيف كافية للتسبب في ظهور مجموعة من الأعراض المرتبطة بهذا الاضطراب أو (إدمان الإنترنت)؛ فالنشوهات المعرفية حول الذات تشمل الشك الذاتي، وانخفاض كفاءة الذات، وتقدير الذات السلبي، مثل: " لا أشعر بالاحترام حينما لا أكون على الإنترنت، ولكن عندما أكون على الإنترنت فإنني افتخر بنفسي"، و"الإنترنت هو المكان الوحيد الذي أشعر فيه بالاحترام.

هذه التشوهات المعرفية التي يدركها الأفراد والذين يعانون من مشكلات نفسية مختلفة يحملون إدراكات سلبية عن ذواتهم وعن شخصيتهم؛ يجعلهم يفضلون الاندماج والتفاعل في الأنشطة المختلفة التي يقدمها الانترنت لأنه يعد أقل تهديداً من التفاعل المباشر في الواقع (العصيمي، 2010، 41-43).

ج. نظرية الدينامية النفسية والشخصية:

أن التفسير الذي تطرحه هذه النظرية عن الإدمان على الانترنت يتعامل مع الفرد وخبراته، فالاعتماد على أحداث الطفولة التي يمكن أن تؤثر في الأطفال كونهم أفراد وتؤثر في تطوير سماتهم الشخصية قد تجعلهم أكثر ميلاً أو عرضة لتطور سلوكيات ادمانيه، فالمهم في القضية هو ليس الموضوع أو السلوك المدمن عليه بل هو الشخص نفسه، والأساس الذي أصبح في ضله مدمناً (Duran, 2003,3).

إن تقدير الذات في مرحلة الطفولة هو من العوامل المهمة في تطوير شخصية ناضجة في مرحلة الرشد وأن غياب الدعم الوالدي أو الأسري عموماً قد يتسبب في تقدير ذات منخفض وهذا يمكن أن يجتمع بمشاعر الإحساس بعدم الكفاءة وفقدان القيمة مما يقود الأفراد للتحول والانتقال إلى الانترنت كونه أسلوب للهروب من الواقع ولإيجاد عالماً آمناً يكونوا غير مهددين به أو يخلو من التحديات ،ووفقاً لما جاء به شاتون Shotton فإن للأشخاص ذوي التقدير المنخفض لديهم نزوع أكبر للإدمان على الانترنت، وأن الأشخاص الخجولين يستخدمون الانترنت لتخطي النقص لديهم في المهارات الاجتماعية وفي قدرتهم على التواصل مع الآخرين (Muralis & George, 2007, 27).

د. الاتجاه الاجتماعي والثقافي:

يؤكد هذا الاتجاه على الجوانب الثقافية والاجتماعية في الإدمان على الانترنت، فالناس حسب هذا الاتجاه يستخدمون الانترنت في المقام الأول من أجل التفاعل الاجتماعي والحاجة إلى التنشئة الاجتماعية ويبحثون عن الأشخاص الذين يتشابهون معهم كي يتواصلون معهم، وهذا الاتجاه يرى أن السلوك المرضي لا يتم فهمه إلا من خلال المجتمع ومعاييرها التي تختلف من مجتمع إلى آخر ولا تفهم بالأعراض السلوكية الشخصية لا(العصيمي، 2010، 42).

و.التفسير البيولوجي الطبي Biomedical explanations

يتعامل هذا المدخل مع الوراثة والعوامل المناسبة لطبيعة المرء أو مزاجه وحاجاته واللاتوازن الكيميائي في الدماغ وفي المرسلات العصبية، وهذا يعني تماثل استخدام المخدرات من قبل المرضى الذين يحتاجون التوازن الكيميائي في الدماغ أو أولئك الذين يحصلون على إحساس بالذروة من الرقص والقمار ويوفر الانترنت مثل هذا الإحساس بشكل مؤقت (4, 2003, Duran), وهذا يعني أن قضاء الوقت أمام شاشة الحاسوب يحفز الدماغ على إفراز مادة الدوبامين Dopamin وهي مادة كيميائية تشبه الأدرينالين هي التي تسبب بصورة فورية بالشعور بالهدوء والاطمئنان والحالة المزاجية الجيدة , وعند الانفصال عن الشاشة للحظة يشعر الفرد بالاكئاب وينتظر بصعوبة بالغة لحظة العودة إلى الانترنت (معجل، 2011، 347).

▪ الآثار السلبية للإدمان على الإنترنت:

أ- **الآثار الصحية:** منها الأضرار التي تصيب: الأيدي من الاستخدام المفرط للفأرة، والعين نتيجة للإشعاع الذي تبثه شاشات الحاسوب، والعمود الفقري والرجلين نتيجة نوع الجلسة والمدة الزمنية لها مقابل أجهزة الحاسب، والأذنين لمستخدمي مكبرات الصوت، وأضرار مترافقة مثل البدانة وما تسببه من أمراض مرافقة (العباي، 2007، 87).

ب- **الآثار النفسية:** يتمثل في الدخول في عالم وهمي بديل تقدمه شبكة الإنترنت مما يسبب آثاراً نفسية هائلة حيث يختلط الواقع بالوهم، وتقليل مقدرة الفرد على خلق شخصية نفسية سوية قادرة على التفاعل مع المجتمع والواقع المعاش.

ج- **الآثار الاجتماعية:** أضرار كثيرة منها: انسحاب ملحوظ للإنسان من التفاعل الاجتماعي نحو العزلة والأثر في الهوية الثقافية والعادات والقيم مع هذا الغزو المعلوماتي الهائل، خسارة الأصدقاء، وضعف الرقابة الأسرية على الأبناء، التفكك والتصدع الأسري (معجل، 2011، 344).

ثانياً: المساندة الاجتماعية:

في ضوء سلسلة دراسات سارسون وزملائه (Sarsson et al) يذكرون أن المساندة الاجتماعية تعبر عن مدى وجود أو توفير الأشخاص الذين يمكن للفرد أن يثق فيهم، وهم أولئك الأشخاص الذين يتركون لديه انطبعا بأنهم في وسعهم أن يعتنوا به، وأنهم يقدرونه ويحبونه، ويخلصون إلى أنه مهما كان الأساس أو المفهوم النظري الذي ينطلق منه اصطلاح المساندة الاجتماعية فإنه يبدو أن هذا المفهوم يشتمل علي مكونين رئيسيين هما:

1- أن يدرك الفرد انه يوجد عدد كاف من الأشخاص في حياته يمكنه أن يرجع إليهم عند الحاجة.

2- أن يكون لدى هذا الفرد درجة من الرضا عن هذه المساندة المتاحة له (الشناوي وعبدالرحمن، 1994، 4).

وأستنتج عودة (2006) شروط المساندة الاجتماعية كالتالي:

1. تقدم من أشخاص مقربين للفرد أو الجماعة.
2. تقدم وقت الصدمات والكوارث والأزمات.
3. أن يكون مقدموا المساندة ممن يثق بهم الشخص المقدمة له المساندة.
4. أن تكون المساندة الاجتماعية المقدمة قادرة على تحقيق الأهداف التي قدمت من اجلها المساندة.

5. أن تكون قادرة على توفير الحماية للشخص المقدمة له، وقادرة على استعادة وتعزيز ثقته بنفسه(عودة، 2006، 50).

■ **أهمية المساندة الاجتماعية:** من خلال ما تقدم تبرز أهمية المساندة الاجتماعية بأنها:

1. المساندة الاجتماعية تؤثر بطريقة مباشرة على سعادة الفرد.
2. المساندة الاجتماعية تزيد من قدرة الفرد على المقاومة والتغلب على الاحباطات، وحل المشكلات بطريقة جيدة، ومقاومة الأحداث الصادمة
3. المساندة الاجتماعية تخفض وتستبعد عواقب الأحداث الصادمة والضاغطة على الصحة النفسية وتخفف من أعراض القلق والاكتئاب.
4. المساندة الاجتماعية تساعد الفرد على تحمل المسؤولية، وتبرز الصفات القيادية له.
5. المساندة الاجتماعية تزيد من شعور الفرد بالرضا عن ذاته، وعن حياته مما يتسنى له تقدير ذاته لاحقاً (عودة , 2006، 52)؛ (صلاح، 2019، 16).

■ **أهم النظريات المفسرة للمساندة الاجتماعية:**

للمساندة الاجتماعية أنموذجين رئيسيين يفسران الدور الذي تقوم به المساندة الاجتماعية حسب ما ذكر

بانك وهورنز (Buunk & Hoorens, 1992,449)

أولاً: أنموذج الأثر الرئيس للمساندة الاجتماعية:

يرى هذا النموذج إن هناك أثراً عاماً مفيداً للمساندة الاجتماعية على الصحة البدنية والنفسية لأن الشبكات الاجتماعية الكبيرة ممكن أن تزود الأشخاص بخبرات إيجابية منتظمة ومجموعة من الأدوار التي تتلقى مكافأة من المجتمع، وهذا النوع من المساندة يمكن أن يرتبط مع السعادة، حيث إنها توفر حالة إيجابية من الوجدان وإحساساً بالاستقرار في مواقف الحياة، والاعتراف بأهمية الذات، كما أن التكامل في الشبكة الاجتماعية يمكن أن يساعد أيضاً في تجنب الخبرات السالبة - مثلاً المشكلات المالية والقانونية - والتي كان من الممكن - بدون وجود المساندة - أن تزيد من احتمال حدوث الاضطراب النفسي أو البدني (صلاح، 2019، 19)، ويصور هذا النموذج للمساندة من وجهة نظر(سوسولوجية)علم الاجتماع على أنه "تفاعل اجتماعي منظم أو الانغماس في الأدوار الاجتماعية " أما من (المنظور السيكولوجي) علم النفس فإنه ينظر للمساندة على أنها تفاعل اجتماعي واندماج اجتماعي ومكافأة العلاقات ومساندة الحالة (الشناوي وعبد الرحمن 1994، 39).

ثانياً: الأنموذج الواقعي(المخفف):

يفترض هذا النموذج أن أحداث الحياة المثيرة للضغط النفسي التي يتعرض لها الأفراد في حياتهم اليومية ذات تأثير سلبي على صحتهم النفسية والبدنية، وإن العلاقات الاجتماعية المساندة تقي الفرد وتحول دون حدوث هذه التأثيرات السلبية للضغط النفسي عليه، أي إن الدور الذي تقوم به المساندة الاجتماعية تتمثل في نقطتين مختلفتين في هذا التتابع السببي الذي يربط بين الضغط النفسي والمرض.

ففي النقطة الأولى: يمكن للمساندة أن تتدخل بين الحادث الضاغط وبين رد فعل الضغط، حيث تقوم بتخفيف أو منع استجابة تقدير الضغط، بمعنى أن إدراك الشخص أن الآخرين يمكنهم أن يقدموا له الموارد والإمكانات

اللازمة قد يجعله يعيد تقدير إمكانية وجود ضرر نتيجة للموقف أو تقوى لديه القدرة على التعامل مع المطالب التي يفرضها عليه الموقف ومن ثم فإن الفرد لا يقدر الموقف على أنه شديد الضغط.

وفي النقطة الثانية: فإن المساندة المناسبة قد تتدخل بين خبرة الضغط وظهور حالة مرضية (باثولوجية) وذلك عن طريق تقليل أو استبعاد رد فعل الضغط أو بالتأثير المباشر على العمليات الفسيولوجية: وقد تزيل المساندة الأثر المترتب على تقدير الضغط عن طريق تقديم حل للمشكلة، وذلك بالتخفيف أو التهوين من الأهمية التي يدركها الشخص لهذه المشكلة إذ يحدث كبح للهرمونات العصبية بحيث يصبح الشخص أقل استجابة للضغط المدرك أو عن طريق تيسير السلوكيات الصحية الصحيحة (الديداموني، 2009، 16).

أشكال المساندة الاجتماعية: اشار هاوس (Haws) في تصنيفه للمساندة الاجتماعية إلى أنها تأخذ عدة أنواع وهي:

1. المساندة الانفعالية: وتشمل كافة أنواع الرعاية الانفعالية التي يتلقاها الشخص من الآخرين، والتي تشمل الرعاية، والثقة، والقبول، والتعاطف والمعاضدة والمؤازرة.
2. المساندة الأدائية: والتي تكون من خلال إلحاق الشخص المسند بعمل يتناسب مع إمكانياته وقدراته، وتشمل أيضا على محاولة أن يحل الفرد مشكلاته عن طريق تزويده ببعض النقود أو الهدايا الملموسة.
3. المساندة بالمعلومات: والتي تكون من خلال النصائح والمعلومات الجيدة والمفيدة، وتعلم مهارة حل المشكلات، وإعطائه معلومات يمكن أن تفيد وتساعد في عبور موقف صعب أو اتخاذ قرار في وقت الخطر (الشناوي، وعبد الرحمن، 1994، 23)، (عبد الرزاق، 1998، 16).

وأضافت راضي (2008):

4. المساندة المادية: تقديم الخدمات والمساعدات المادية نقدية، عينية التي يتلقاها الفرد من الآخرين، مما يعينه على تحمل أعباء الحياة ومواجهة المواقف الصعبة والمؤلمة (راضي، 2008، 96). وأضاف علوان (1983) الشكل التالي:

5. المساندة الروحية: والتي تتمثل في قراءة القرآن الكريم والعمل بالسنة المطهرة، وأداء العبادات ومع الرفقة الإيمانية والتي تمكن الفرد من احتمال مواجهة المواقف الصادمة والخطرة برضا نفسي (علوان، 1983) في (راضي، 2008، 96).

الآثار الايجابية والسلبية للمساندة الاجتماعية:

يذكر شوماكر وبرونل 1984 Shumaker and Brownell أن التأثيرات الايجابية والسلبية للمساندة الاجتماعية يمكن إيضاحها على النحو التالي:

1. إن المساندة الاجتماعية القائمة على الرعاية والحب والاهتمام قد تزيد من مشاعر الأمن والارتباط والولاء والسعادة الوجدانية كتأثيرات إيجابية، وقد تؤدي إلى الشعور بالاختناق والسيطرة والاعتمادية كتأثيرات سلبية.
2. إن المساندة الاجتماعية القائمة على حسن الإنصات والكشف عن الذات والمرح والاندماج في الأنشطة الاجتماعية قد تؤدي إلى الشعور بالقيمة والثقة بالنفس وتقدير الذات الإيجابي وانخفاض القلق والتعاطف كتأثيرات إيجابية، وقد تؤدي إلى الشعور بالدونية والارتباك وانخفاض تقدير الذات والتحكم والمبالغة في الثقة بالنفس كتأثيرات سلبية.

3. إن المساندة الاجتماعية القائمة على إعطاء معلومات لفظية عن مواجهة الضغوط وعن القسوة والتهديد وتقديم المساعدات المالية والنصائح قد تؤدي إلى الصحة البدنية والوجدانية وتخفيف الشعور بالعجز والتفسير الواضح والموضوعي للتهديدات كتأثيرات ايجابية، وقد تؤدي إلى الشعور بعدم الكفاية إذا كانت نماذج مواجهة الضغوط عالية وكذلك تؤدي إلى الاكتئاب والاستياء والاعتمادية كتأثيرات سلبية (عثمان، 2001، 149)؛ (أرنوط، 2004، 26).

2.2- الدراسات السابقة:

سيتم استعراض بعض الدراسات التي لها علاقة بموضوع البحث كالآتي:

دراسة للباحثين " آل بيلامي" و"شيرل هانوفيتز (2001) هدفها معرفة تأثير الإنترنت في خلق حالة من الإدمان لدى مستخدميه من طلبة الجامعة ، كانا قد أجريها على (114) طالبًا وطالبة ، وقد استخدم الباحثان مقياسين لهذه الغاية :مقياس كمي يقوم على مقدار الوقت الذي يقضيه الشباب في غرف المحادثة في الإنترنت، ومقياس آخر تكون من أربعة بنود يقيس درجة التوجه نحو الإنترنت، وقد توصلت الدراسة إلى أن توجه الشباب نحو الإنترنت وإدمانهم عليه يرتبط **بالنوع الاجتماعي** وبعض المتغيرات الشخصية كالسيطرة والتقبل الاجتماعي والعلاقات الشخصية للمفحوصين(ساري، 2008، 301).

دراسة بوتشون وشوا(2002) هدفت إلى التعرف إلى استخدام الانترنت وعلاقتها بالاتجاهات والسلوكيات المعرفية والاجتماعية المتمثلة في فعالية الذات والتوقعات الناتجة والتنظيم الذاتي والمساندة الاجتماعية والاكتئاب، وتكونت العينة من(103) طالبًا من طلاب من الجامعة وطبق عليهم الأدوات الآتية :مقياس فعالية الذات لباندورا ومقياس الاكتئاب إعداد: بيك، ومقياس الإدمان الانترنت من إعداد: الباحثين، وقد توصلت النتائج إلي وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين فعالية الذات وإدمان الانترنت أو استخدام شبكة الانترنت، كما أوضحت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين إدمان الانترنت والاكتئاب لدى الطلاب الجامعيين أي أن الاكتئاب يسبب إدمان الانترنت، كما أشارت النتائج إلي أنه يمكن التنبؤ بفعالية الذات وإدمان الانترنت من استخدام الانترنت (عبد الهادي وآخرون، 2005، 12-16).

دراسة جيهان حداد (2002م): حول "المقاهي الالكترونية ودورها في التحول الثقافي في مدينة إربد" وقد تكونت عينة الدراسة من (180) فرداً من المترادين لمقاهي الإنترنت، ومن أهم نتائجها بما يخص العلاقات الاجتماعية - أن شبكة الإنترنت قللت نوعاً ما من العلاقات الاجتماعية المباشرة، مما قلل من الروابط القربانية والتضامن الاجتماعي لمن هم داخل المجتمع الواحد، ولكنها بنفس الوقت عملت على استمرار العلاقات الاجتماعية بين الأفراد الذين يعيشون في مناطق بعيدة جغرافياً عن الأهل والأقارب (حداد، 2002).

دراسة الشامي، عبدالرحمن (2004م): بعنوان استخدام الشباب الجامعي اليمني للإنترنت دراسة مسحية"، بلغ حجم العينة (400) من الشباب الجامعي، ومن أهم ما توصلت إليه من نتائج هو استخدام شبكة الإنترنت من قبل أفراد العينة كان بدافع الحصول على المعلومات، واستخدام البريد الإلكتروني، ثم لقراءة الصحف والمجلات.

دراسة تحسين منصور (2004) هدفت إلى الكشف عن دوافع استخدام الإنترنت لدى عينة من طلبة جامعة البحرين، مكونة من (330) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن الدافع الأول لاستخدام الإنترنت لدى الطلبة طلب المعرفة، يلي ذلك المتعة والترفيه، ثم تكوين علاقات اجتماعية.

وليس هناك فروق في دوافع الاستخدام تعزى لمتغير الجنس، في حين هناك فروق دالة في مجال المعلومات تعزى لمتغير الكلية لصالح طلبة كلية التربية، في حين هناك فروق دالة في مجال الاندماج الاجتماعي تعزى لمتغير مدة استخدام الإنترنت لصالح مستخدمي الإنترنت لأكثر من ثلاث سنوات، كما كشفت الدراسة أن (85%) من مستخدمي الإنترنت راضون عن نتائج استخدامهم (عبد الحميد، 2000، 3).

دراسة ساري (2008): هدفت الدراسة إلى معرفة تأثيرات الاتصال عبر الإنترنت في العلاقات الاجتماعية في المجتمع القطري، ومن أجل تحقيق هذا الهدف اختير (471) فرداً من دولة قطر بطريقة عشوائية وزعت عليهم استبانة تتألف من (21) سؤالاً، وقد توصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة من كلا الجنسين يستخدمون الإنترنت في حياتهم اليومية بنسب متفاوتة، لكن تأثير الإنترنت في الإناث كان أكثر من تأثيره في الذكور. كما تبين أيضاً أن لمتغيري التعليم وعدد ساعات الاستخدام أثراً في هذا التأثير؛ وتبين أيضاً أن الاتصال عبر الإنترنت ترك تأثيراً في اتصال أفراد العينة الشخصي المباشر مع أسرهم بنسبة (44,4%) وتأثيراً في اتصالهم بأصدقائهم ومعارفهم بنسبة (43%) كما تبين أن هناك قدرة للاتصال عبر الإنترنت في تكوين علاقات عاطفية قوية جعلت ما نسبته (28,8%) منهم لا يمانع فكرة الزواج عبر الإنترنت. وتوصلت الدراسة أيضاً إلى وجود تأثير للإنترنت في نسق التفاعل الاجتماعي بين أفراد العينة وبين أقاربهم تمثل في تراجع عدد زيارتهم لأقاربهم بنسبة (44,7%) وتراجع في نشاطاتهم الاجتماعية بنسبة (43,9%) ومن النتائج الأخرى التي توصلت إليها الدراسة قدرة الإنترنت على توسيع شبكة العلاقات الاجتماعية لأفراد العينة بنسبة (64,5%)، وعلى شعورهم بالاغتراب عن مجتمعه المحلي ما نسبته (40,3%).

دراسة العمار (2014): هدفت الدراسة إلى التعرف على إدمان الشبكة المعلوماتية (الإنترنت) لدى طلبة جامعة دمشق - فرع درعا في ضوء المتغيرات الآتية: الجنس (الذكور والإناث)، والتخصص، ومستوى التحصيل، والوضع الاقتصادي، وعدد ساعات الجلوس على الشبكة المعلوماتية، والمواقع المفضلة، وقد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، اتسمت العينة بالعشوائية وكان عددها (674) طالباً وطالبة من جميع الكليات والمعاهد، تم بناء مقياس جديد وهو مقياس إدمان الشبكة المعلوماتية وفق الخطوات المنهجية لبناء المقياس، أسفرت النتائج عن الآتي: عدم وجود علاقة بين إدمان الشبكة المعلوماتية والمعدل الدراسي، في حين وجدت علاقة إيجابية دالة بين إدمان الشبكة المعلوماتية والوضع الاقتصادي، وأنه ليس هناك فرق ذو دلالة في إدمان الشبكة المعلوماتية يعزى لعامل الجنس، وليس هناك فرق ذو دلالة في إدمان الشبكة المعلوماتية يعزى للتخصص الدراسي سوى بعض الفروقات بين طلاب الآداب من جهة والتربية والحقوق والعلوم والاقتصاد من جهة أخرى لصالح طلاب الآداب، كان متوسط الجلوس أمام الشبكة المعلوماتية (2.87) درجة يومياً من أصل أربع درجات، تصدرت المواقع الاجتماعية جميع المواقع من حيث نسبة المتصفحين.

سمية بوبعاية (2016): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين درجة الإدمان على الانترنت وظهور اضطرابات النوم لدى عينة من الشباب الجامعي بجامعة محمد بوضياف المسيلة، كما سعت الدراسة إلى التعرف على درجة إدمان عينة الدراسة على الانترنت، وفيما إذا كانت تعاني من اضطراب النوم، وكذلك هدفت إلى التحقق من وجود فروق دالة إحصائية في إدمان الانترنت تعزى لمتغير الجنس وأيضاً الفروق في ظهور اضطرابات النوم تعزى لمتغير الوظيفة (عامل، غير عامل) وللإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فروضها استخدمنا المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (152) من الطلبة الجامعيين الشباب، ولجمع المعلومات

تم استخدام أداتين هما : مقياس إدمان الانترنت لأحمد(2007)، ومقياس اضطرابات النوم لأن أنور حموده البنا (2007)، تمت إعادة حساب خصائصه السيكومترية بعد تطبيقه في البيئة المحلية. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- 1-توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجة الإدمان على الانترنت ودرجة ظهور اضطرابات النوم لدى العينة.
- 2-درجة الإدمان على الانترنت ضعيفة لدى عينة الدراسة.
- 3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدمان الانترنت تعزى لمتغير الجنس لدى العينة لصالح الذكور .
- 4-درجة ظهور اضطرابات النوم متوسطة لدى عينة الدراسة.
- 5-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ظهور اضطرابات النوم تعزى لمتغير الوظيفة(عامل، غير عامل) لدى عينة الدراسة لصالح العاملين.

3 - الطريقة والأدوات:

1.3-منهج البحث Methodology: أعتمد الباحث منهج البحث الوصفي الارتباطي السببي المقارن، حيث أن هذا المنهج هو أفضل المناهج تناسباً مع فرضيات البحث وأهدافه في الكشف عن العلاقة بين متغيرات البحث المحددة في تساؤلاته وفرضياته.

2.3-مجتمع البحث Research Population: سوف يتمثل مجتمع البحث الحالي بطلبة كلية التربية جامعة عز وعددهم(4083) طالب وطالبة والجدول التالي يوزع افراد مجتمع البحث حسب المستويات الدراسية.

جدول(1) يوضح مجتمع البحث

المستوى	العدد	النسبة المئوية
الاول	1232	30.17
الثاني	989	24.22
الثالث	1046	25.62
الرابع	816	19.99
الاجمالي	4083	100

احصائية شئون الطلبة لعدد الطلبة للعام 2019/2018 بكلية التربية

3.3- عينة البحث: Research sample: تكونت عينة البحث الأولية من (612) طالب بنسبة (15%) من كل المستويات والتي تم تطبيق مقياس إدمان الانترنت عليها، وبناء على الدراسة المسحية الأولية تم اختيار عينة البحث الأساسية الثانية من(200) طالب من جميع المستويات وفي جميع التخصصات العلمية والإنسانية في كلية التربية جامعة عز في العام الدراسي 2018 _ 2019 الذين أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الإدمان على الأنترنت لديهم لغرض قياس مستوى المساندة الاجتماعية لديهم ومقارنتهم مع الطلبة الذين أظهروا أنهم أقل إدمان على الانترنت، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية عشوائية طبقية متناسبة كون جميع أفراد المجتمع غير متجانسين من حيث التخصصات والجنس حيث تضمن هذه الطريقة اختيار عدد أفراد العينة بما يتناسب مع حجم العينة وبنفس الوقت يكون الاختيار عشوائياً لهذه النسبة المحددة من مجتمع البحث وسيتم وصف خصائص العينة كالآتي:

خصائص عينة البحث الأساسية: بحث الباحث متغيرات متعلقة بالعينة لغرض معرفة علاقتها بمستوى إدمان الانترنت والمساندة الاجتماعية ووجد حسب الدراسات السابقة متغير: الجنس، نوع التخصص(علمي _انساني)، وفيما يلي وصفاً لخصائص أفراد العينة حسب هذه المتغيرات كالاتي:

• أولاً: خصائص العينة حسب متغير نوع الجنس

جدول (2) يبين توزيع افراد عينة البحث بحسب نوع الجنس

المستوى	الذكور	الاناث
الاول	25	25
الثاني	19	31
الثالث	13	37
الرابع	28	22
الاجمالي	85	115
النسبة	%42.5	%57.5

تشير المعطيات في الجدول أعلاه أن نسبة أفراد العينة من الاناث كانت الاكبر حيث بلغت (57.5%) من افراد عينة البحث ، بينما كان نسبة الذكور(42.5%) من أفراد عينة البحث.

4.3- أدوات البحث: Research Instruments يتطلب تحقيق أهداف البحث إعداد أدوات علمية لذلك وفي هذا البحث استخدم الباحث العديد من الأدوات المتمثلة بالآتي:

1.4.3- مقياس الإدمان على الانترنت (إعداد الباحث) حيث تم بناءه وفق الخطوات الآتية:

1. تحديد الهدف من المقياس والذي يتمثل بقياس الإدمان على الانترنت.
2. الاطلاع على الإطار النظري والتراث السيكلوجي السابق المتعلق بقياس الإدمان على الانترنت منها مقياس يونج (1996)، مقياس بشرى اسماعيل (ب ت) مقياس هبة ربيع (2003) مقياس كريمة مهدي (2003) مقياس شوقي عبد الحميد (2004) كما تم الإطلاع على الإطار النظري السابق الخاص بالإدمان على الانترنت ومن خلاله تم تحديد مجالات المقياس معتمداً على المحكات التشخيصية للإدمان وفق الدليل التشخيصي D.S.M كالاتي: بروز الظاهرة، تعديل المزاج، الاعتمادية الجسمانية، التحمل الأعراض الانسحابية، الصراع الانتكاس، سوء الاستخدام، ومن ثم وضع عدد من الفقرات لكل مجال.
3. تحكيم المقياس (الصدق الظاهري): تم عرض فقرات المقياس بصورته الأولية على عدد من الخبراء في الإرشاد النفسي وعلم النفس وتم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس حيث اعتمد الباحث نسبة اتفاق (80%) بين المحكمين لقبول أو حذف أي فقرة في المقياس.
4. بناءً على الإجراء السابق تم حذف الفقرات التي تم الاتفاق على حذفها وتعديل صياغة التي تم الاتفاق على تعديلها وبهذا تم استبقاء عدد (73) فقرة موزعة على (سبعة) مجالات هي: بروز الظاهرة، تعديل المزاج الاعتمادية الجسمانية، التحمل، الأعراض الانسحابية، الصراع، الانتكاس، سوء الاستخدام.

■ الخصائص السيكمترية لمقياس الإدمان على الانترنت:

أولاً: الصدق تم حسابه بطريقتين تمثلت بالآتي:

أ: (الصدق العاملي): تم حساب معامل الصدق العاملي للمقياس بطريقتين كالآتي:

1.أ: الطريقة الأولى: حساب الصدق العاملي من خلال إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة مع المجال الذي تنتمي إليه وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس حيث اشارت النتائج الاحصائية أن معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات الجزئية بلغت ما بين (0.45 - 0.79)، بينما كانت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.56 - 0.74) وهي درجات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يشير أن الفقرات تمثل المجالات الذي تنتمي إليها كما تمثل المجال الكلي للمقياس والمتمثل بالإدمان على الانترنت.

2.أ: الطريقة الثانية: حساب الصدق العاملي من خلال إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات الأفراد في المجالات مع بعضها البعض وارتباط المجالات مع الدرجة الكلية للمقياس حيث أظهرت النتائج أن قيمة معاملات الارتباط بين مجالات المقياس مع بعضها البعض تراوحت ما بين (0.43 - 0.92) وهي درجات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا مؤشر على ارتباط المجالات مع بعضها البعض في قياس سمة واحدة والتي تتمثل بالإدمان على الانترنت، وأن قيمة معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.52 - 0.78) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يشير إلى صدق بناء فقرات مجالات المقياس وصلاحيتها لقياس ما أعد من أجله أي أن المجالات الأربعة ترتبط وتمثل تمثيلاً حقيقياً المجال العام للمقياس (الإدمان على الانترنت).

■ ثانياً: ثبات المقياس: تم استخراج ثبات مقياس الإدمان على الانترنت بطريقتين حيث أظهرت النتائج أن قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل مجال بعد تصحيحه بواسطة معادلة سيبرمان براون تراوحت ما بين (0.67_0.84) وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (0.87)، حيث تمثل درجة عالية لتكافؤ أداء الأفراد في نصفي المقياس، وأن قيمة معامل الثبات بطريقة معادلة كرونباخ إلفا لكل مجال تراوحت ما بين (0.78_0.69)، وبلغت قيمة معامل الثبات لفقرات المقياس ككل (0.90) حيث تمثل درجة عالية للاتساق الداخلي لأداء الأفراد على مجالات المقياس، مما يدل أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات وذلك أتاح للباحث استخدامه في البحث الحالي بصورة يطمئن إليها.

■ وضع المقياس بصورته النهائية: بعد أن تم التأكد من أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية عالية هي الصدق بأنواعه (الظاهري والتمييزي والعاملي) والثبات تم توزيع فقرات المقياس بصورته النهائية للتطبيق الأساسي مكون من (73) فقرة موزعه على ثمانية أبعاد.

2.4.3 - مقياس المساندة الاجتماعية:

وصف المقياس: تم استخدام مقياس المساندة الاجتماعية من إعداد الباحثة شيماء أحمد محمد الديداموني (2009) حيث وجد فيه الباحث أكثر مجالات المساندة الاجتماعية الخمسة مقارنة ببقية المقاييس التي أطلع عليها الباحث، كما أن لغته قريبة من المجتمع اليمني كون المقياس أعد أصلاً للبيئة السورية، ويتكون هذا المقياس من (54) عبارة موزعة على (5) أبعاد هي: **المساندة العاطفية وتتكون من (11) عبارة، والمساندة المعلوماتية تتكون من (13) عبارة، والمساندة المادية تتكون من (6) عبارات، والمساندة التقديرية تتكون من (14) عبارة، والمساندة الصحية الاجتماعية تتكون من (10) عبارات، وعلى المفحوص أن يضع (/) على البديل الذي ينطبق عليه من كل عبارة علماً بأن البدائل هي: (موافق بدرجة كبيرة) - بدرجة متوسطة - ضعيفة**

غير موافق) ودرجاتها (4، 3، 2، 1) على اعتبار أن (4) تمثل السلوك الأكثر انطباقاً عليه و(1) تمثل البديل غير موافق)، وجميع العبارات موجبة الاتجاه باستثناء ثلاث عبارات وهي العبارات ذات الأرقام: (45، 37، 54) (فهي سالبة الاتجاه، حيث تشير الدرجة العالية على المقياس إلى ارتفاع المساندة الاجتماعية لدى المستجيب أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى انخفاضها.

صدق المقياس: اعتمدت الباحثة الديداموني (2009) في حسابها لصدق المقياس على الصدق الظاهري بالإضافة إلى الصدق العائلي من خلال طريقتين هما:

- إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة مع المجال الذي تنتمي إليه وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس حيث أشارت النتائج أن قيمة معاملات الارتباط بين العبارات ومجالاتها الجزئية تراوحت ما بين (0.33 - 0.73**)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، وهذا يشير إلى صدق بناء فقرات مجالات المقياس وصلاحتها لقياس ما أعد من أجله.

- إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات كل مجال مع المجالات الأخرى وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس حيث أشارت النتائج: أن قيمة معاملات الارتباط بين مجالات المقياس مع بعضها البعض تراوحت ما بين (0.75 - 0.89**) وهي درجات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا مؤشر على ارتباط المجالات مع بعضها البعض في قياس سمة واحدة تتمثل بالمساندة الاجتماعية.

ثبات المقياس: اعتمدت الباحثة في حسابها لقياس ثبات المقياس على طريقتين هما:

■ قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل مجال بعد تصحيحه بواسطة معادلة سييرمان برون تراوحت ما بين (0.72 - 0.85) وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (0.86)، حيث تمثل درجة عالية لتكافؤ أداء الأفراد في نصفي المقياس.

■ أن قيمة معامل الثبات بطريقة معادلة كرونباخ ألفا لكل مجال تراوحت ما بين (0.69 - 0.84)، وبلغت قيمة معامل الثبات لفقرات المقياس ككل (0.97) حيث تمثل درجة عالية للتساوق الداخلي لأداء الأفراد على مجالات المقياس، مما يدل أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات وذلك أتاح للباحث استخدامه في البحث الحالي بصورة يطمئن إليها.

5.3- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

- معامل الفا كرونباخ لحساب معامل الثبات للمجالات والاستبانة ككل لمقياس الإدمان على الانترنت.
- اختبار T.test لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق تبعاً لمتغير الجنس ونوع المؤهل.
- اختبار معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين إدمان الانترنت المساندة الاجتماعية.

4- النتائج ومناقشتها:

سيتم هنا استعراض نتائج البحث وتفسيرها من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي الذي ينص على الآتي: "ما علاقة المساندة الاجتماعية بالإدمان على الانترنت لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز".

وللإجابة على هذا السؤال تم صياغة عدد من الاهداف التي تم اختبارها إحصائياً على النحو الآتي:

- الهدف الاول: معرفة مستوى إدمان الانترنت لدى المراهقين وفقاً لساعات المستخدمة والمواقع الأكثر زيارة حيث كانت النتائج كالآتي:

أولاً: عدد الساعات التي يقضيها المراهقون على الانترنت: حيث تم معرفة ذلك من خلال حساب التكرارات لعدد الساعات التي يقضيها المراهقين على الانترنت كما في الجدول التالي:

جدول (3) يوضح عدد الساعات التي يقضيها أفراد العينة على الانترنت

عدد الساعات	التكرار	النسبة %
4-2 ساعات	87	53.34
6-5 ساعات	35	23.33
10-7 ساعات	56	13.33
أكثر من 10 ساعات	22	10
الاجمالي	200	100

يتضح من الجدول (3) أن عدد الساعات التي يقضيها المراهقين على الانترنت وأبرزت النتائج أن أغلب المراهقين يقضون من (2-4) ساعات على الانترنت أي ما نسبته (53.34%) من أفراد عينة الدراسة، فيما هناك أفراد من عينة البحث يقضون ما بين 5-6 ساعات يومياً على الانترنت أي ما نسبته (23.33%) وهي نسب مرتفعة تشير إلى وجود إدمان لدى أفراد العينة حسب ما أشار إليه تعريف منصور والدبوبي (2011)، فيما هناك أفراد من عينة البحث يقضون ما بين (7-10) ساعات يومياً على الانترنت أي ما نسبته (13.33%) فيما هناك أفراد من عينة البحث يقضون أكثر من (10) ساعات يومياً على الانترنت أي ما نسبته (10%) وهذا يتفق مع دراسة " آل بيلامي " و"شيرل هانوفيتز (2001).

ثانياً: معرفة المواقع الأكثر استخداماً على الانترنت من قبل طلبة كلية التربية بالجامعة: حيث تم معرفة ذلك من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات الأفراد المتعلقة بأكثر المواقع استخداماً على الانترنت من قبل العينة كما في الجدول التالي:

جدول (4) المواقع الأكثر استخداماً على الانترنت من قبل أفراد العينة

الموقع	عدد الافراد	المتوسط	الانحراف المعياري
01 ادمان العلاقات الاجتماعية (منتديات، شات ، التعارف) كالتواتس والفيس.	200	2.80	1.1885
02 إدمان معلوماتي (البحث عن المعلومات العلمية وقاعدة البيانات) مواقع الاخبار.	200	2.73	1.1412
03 إدمان تسلية نكت وقصص مسلية او مقاطع فيديو مضحكة.	200	2.63	0.8892
04 إدمان تسويق.	200	2.60	1.1571
05 البحث عن حلول لمشكلات اجتماعية.	200	2.60	1.1245
06 ادمان تكنولوجي (برمجة وصيانة وتحديثات).	200	2.50	1.0688
07 البحث عن الموضات (ملابس - قصات شعر) وغيرها.	200	2.40	1.1485
08 البحث عن حلول لمشكلات نفسية وعاطفية	200	2.40	1.1363
09 البحث عن معلومات متعلقة بالجمال والجسم والبشرة ووسائل الحفاظ عليها.	200	2.37	1.1197
10 إدمان اللعب (بالانترنت - الكمبيوتر).	200	1.97	1.0306
11 مواقع القمار .	200	1.97	0.9618
12 المواقع الجنسية.	200	1.90	1.0239

يتضح من الجدول (4) أن إجابات أفراد عينة البحث حول أكثر المواقع استخداماً على الانترنت حيث يلاحظ أن أكثر المواقع استخداماً هي: (إدمان العلاقات الاجتماعية (منتديات، شات، التعارف) كالتواتس والفايس بمتوسط حسابي بلغ (2.80) تليها مواقع (إدمان معلوماتي (البحث عن المعلومات العلمية وقاعدة البيانات) مواقع الاخبار) وبمتوسط حسابي (2.73)، تليها مواقع (إدمان تسلية نكت وقصص مسلية أو مقاطع فيديو مضحكة) وبمتوسط حسابي (2.63) وهي نتيجة منطقية حيث أن انعدام المنتديات العلمية والثقافية والترفيهية في الواقع جعل الطالب الجامعي يبحث عن الدعم الاجتماعي والمساندة الاجتماعية والمعلوماتية من مواقع الانترنت وكلما وجد حاجاته النفسية والمعلوماتية في مواقع النت زاد من ساعات الاستخدام للإنترنت للحصول على إشباع أكبر لحاجاته المحتملة وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة سامي طابع (2000) دراسة الشامي عبدالرحمن (2004)، دراسة تحسين منصور (2004)، تليها مواقع (إدمان تسويق)، و مواقع البحث عن حلول لمشكلات اجتماعية وبمتوسط حسابي (2.60) لكل منهما، تليها مواقع (ادمان تكنولوجي (برمجة وصيانة وتحديثات) وبمتوسط حسابي (2.50)، تليها مواقع (البحث عن حلول لمشكلات نفسية وعاطفية)، ومواقع (البحث عن معلومات متعلقة بالجمال والجسم والبشرة ووسائل الحفاظ عليه) بمتوسط حسابي (2.40) لكل منهما تليها مواقع (إدمان اللعب (الانترنت - الكمبيوتر) ومواقع (القمار) وبمتوسط حسابي بلغ (1.97) لكل منهما وتأتي أخيراً (المواقع الجنسية) وبمتوسط حسابي (1.90)، ويمكن تفسير قلة البحث عن المواقع الجنسية لدى الشباب الجامعي ربما بسبب ظروف الحرب المعيشية الصعبة التي أشغلت المراهقين وكثرة ضحايا الحرب قلل من مشاهدة المواقع الجنسية بالإضافة إلى الأنا الأعلى المرتفع لدى هؤلاء الفئة الشبابية.

ثالثاً: مستوى إدمان الانترنت لدى العينة البحث حسب درجاتهم على مقياس إدمان الانترنت، حيث تم صياغة الفرضية التالية (هناك فروق دالة احصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات العينة والوسط الفرضي لمقياس الادمان على الانترنت، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام الاختبار التائي لعينة ومجتمع وكانت النتيجة كالآتي:

جدول (5) يوضح الاختبار التائي لعينة ومجتمع للتعرف على مستوى الادمان على الانترنت

حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	قيمة t	df	الدالة الاحصائية
200	2.75	0.19	2.5	-5.09	199	0.000

يتضح من الجدول (5) وجود فروق دالة احصائياً بين كلاً من الوسط الفرضي لمقياس الادمان على الانترنت والمتوسط الحسابي للعينة اذا بلغت القيمة التائية بينهما (-5.09) بدلالة احصائية بلغت (0.000) وهذا يعني أن مستوى الإدمان لدى العينة أكبر من المتوسط الحسابي، وهي نتيجة تؤكد النتيجة السابقة المتعلقة بعدد الساعات التي يستخدمها الطلبة على الانترنت في بعض المواقع بحثاً عن الدعم والمساندة (الاجتماعية والمعلوماتية والترفيهية)، وحسب رأي الباحث أن ذلك يعود إلى تعقد الحياة الاجتماعية والبيئة الواقعية لدى الطالب الجامعي مما جعله يدمن في الإفراط في استخدام الواقع الافتراضي بالانترنت بحثاً عن المفقود في الحياة الواقعية سوى البحث عن فرص عمل أو علاقات اجتماعية أو حل لمشاكل نفسية أو عاطفية وغيرها.

- الفرضية الثانية حيث تم صياغتها كالآتي: هناك فروق دالة احصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات العينة والوسط الفرضي لمقياس المساندة الاجتماعية لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام الاختبار التائي لعينة ومجتمع وكانت النتيجة كالآتي :

جدول (6) استخدام الاختبار التائي لعينة ومجتمع في مقياس المساندة الاجتماعية

حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	قيمة t	درجة الحرية	الدالة الاحصائية
200	2.33	.2990	2.5	4.55	199	0.000

يتضح من الجدول (6) وجود فروق دالة احصائياً بين كلاً من الوسط الفرضي لمقياس المساندة الاجتماعية المستخدم بالبحث الحالي والذي بلغ (2.5) ، والمتوسط الحسابي للعينة والذي بلغ (2.33) بدلالة احصائية بلغت (0.000)، وهذا يعني أن مستوى المساندة الاجتماعية الأسرية أقل من المتوسط ويمكن تفسير هذا أن أسر الطلبة لا تقوم بدورها الداعم والمساند للطلاب على المستوى المعلوماتي والعاطفي والمادي والتقدير وربما يعود ذلك إلى جهل الاسرة لدور هذا الدعم والمساندة وأساليب التربية والتنشئة السليمة في تحقيق صحة نفسية للأبناء أو نتيجة كثرة انشغال الأسر بمتطلباتها الحياتية والمادية أو قد يشير إلى التباعد الفكري والوجداني بين الابناء وأسرهم مما يجعلهم يبحثون عن الدعم والمساندة الاجتماعية بمواقع التواصل الاجتماعي ومواقع الانترنت وليس من أسرهم.

- الفرضية الثالثة: والتي تنص على الآتي: هناك فروق دالة احصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث المدمن وغير المدمن في استخدام الانترنت على مقياس المساندة الاجتماعية. وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t_test) وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (7) يوضح اختبار T.Test لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في المساندة الاجتماعية تبعا لمتغير الإدمان وغير الإدمان على الانترنت

Sig	T	Std. Deviation	Mean	N	العينة	مجالات المساندة الاجتماعية
0.01	2.579	1.63	1.76	412	غير مدمن	المساندة العاطفية
		1.89	2.40	200	مدمن	
0.01	2.905	1.32	0.79	412	غير مدمن	المساندة المعلوماتية
		2.30	2.55	200	مدمن	
0.05	2.316	1.55	1.50	412	غير مدمن	المساندة المادية
		1.82	2.04	200	مدمن	
0.01	4.060-	1.16	0.78	412	غير مدمن	المساندة التقديرية
		1.75	2.62	200	مدمن	
0.05	1.948	1.59	1.41	412	غير مدمن	مساندة الصحة الاجتماعية
		2.00	2.90	200	مدمن	
0.01	2.78	1.77	1.38	412	غير مدمن	الدرجة الكلية للمقياس
		2.22	2.19	200	مدمن	

يتضح من معطيات الجدول (7) أن هناك فروق في مستوى المساندة الاجتماعية بكل أبعادها بين المدمنين على الأنترنت وغير المدمنين لصالح المدمنين حيث كانت متوسط درجات المساندة الاجتماعية

لديهم مرتفعة، وهذا ما يفسر هروب المدمنين إلى العالم الافتراضي (الانترنت) لتعويض الخلل والنقص في المساندة الاجتماعية الواقعية في المحيط الاجتماعي لهم مما يجعلهم يحصلون على مساندة عاطفية ومعلوماتية وتقديرية ومادية من خلال الاصدقاء في وسائل التواصل الاجتماعي أكثر مما يحصلون عليها في نطاق الأسرة، وهذه ما أكدته كثير من الدراسات السابقة أن المدمنين على الانترنت يبحثون عن مساندة اجتماعية في عالم الانترنت مثل دراسة كراوت وزملائه (Kraut et al.)، دراسة نزيه (2002)، دراسة جيهان حداد (2002).

▪ الفرضية الرابعة: والتي تنص على الآتي: "هناك علاقة دالة احصائياً عند مستوى (0.05) بين الإدمان على الانترنت والمساندة الاجتماعية لدى طلبة كلية التربية جامعة تمز".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (8) يوضح العلاقة بين إدمان الشباب على الانترنت والمساندة الاجتماعية

	الارتباط بين الدرجة الكلية للإدمان على الانترنت ومجالات مقياس المساندة الاجتماعية					الارتباط بين الدرجة الكلية للإدمان على الانترنت والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية
	المساندة المعلوماتية	المساندة العاطفية	مساندة الصحبة الاجتماعية	المساندة التقديرية	المساندة المادية	
Pearson	.410**	.449**	.436**	.462**	.45**	.467**
Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.009
N	200	200	200	200	200	200

يتضح من الجدول (8) أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين الدرجة الكلية لمقياس الإدمان على الانترنت

والدرجة الكلية لمقياس المساندة الاجتماعية ومجالاتها الجزئية حيث كانت النتائج كما يلي:

أ- هناك علاقة ارتباطية متوسطة وسالبة ودالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لمقياس الإدمان على الانترنت والدرجة الكلية لمقياس المساندة الاجتماعية حيث بلغ معامل الارتباط (-.467**), وهذه النتيجة يمكن تفسيرها أن هناك تناسب عكسي بين الإدمان على الانترنت و المساندة الاجتماعية حيث أن نقص المساندة الاجتماعية بكل مجالاتها يجعل الطالب الجامعي يبحث عن مصدر دعم ومساندة من خلال العالم الافتراضي (الانترنت) وكلما حصل على دعم ومساندة اجتماعية من خلال الانترنت كلما زاد ساعات الاستخدام للأنترنت حتى الوصول إلى درجة الإدمان .

ب- هناك علاقة ارتباطية متوسطة وسالبة ودالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لمقياس الإدمان على الانترنت ومجال المساندة المعلوماتية لمقياس المساندة الاجتماعية حيث بلغ معامل الارتباط (-.410**), وهذه النتيجة يمكن تفسيرها أن هناك تناسب عكسي بين المساندة (المعلوماتية) والإدمان على الانترنت حيث أن نقص دعم الأسرة والمجتمع للطالب في الحصول على المعلومات التي يحتاجها في دراسته أو الأخبار أو غيرها ولاسيما في ظل غياب المكاتب الجامعية المتخصصة و توقف إصدار كثير من المجلات والجرائد الاخبارية وارتفاع أسعارها يجعل الطالب غالباً يرجع إلى مواقع الانترنت للبحث عن مصادر دعم معلوماتي لسد الفجوة المعرفية لديه بكل الجوانب.

ج- هناك علاقة ارتباطية متوسطة وسالبة ودالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لمقياس الإدمان على الانترنت ومجال المساندة العاطفية حيث بلغ معامل الارتباط (-0.449**...) وهذه النتيجة يمكن تفسيرها أن هناك تناسب عكسي بين المساندة (العاطفية) والإدمان على الانترنت حيث يمكن تفسير ذلك أنه نتيجة القيود الاجتماعية المتشددة التي تمنع المراهقين وطلبة الجامعة من اللقاء مع الجنس الآخر خارج حدود قاعة الدرس جعلهم يلجؤون إلى الإفراط في استخدام الأنترنت من أجل اللقاء بالجنس الآخر في العالم الافتراضي (عبر النت ومواقع التواصل الاجتماعي) تعويضاً للعجز في اللقاء بالعالم الواقعي.

د- هناك علاقة ارتباطية متوسطة وسالبة ودالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لمقياس الإدمان على الانترنت ومجال المساندة الصحية الاجتماعية حيث بلغ معامل الارتباط (-0.436**...), والارتباط بمجال المساندة التقديرية حيث بلغ معامل الارتباط (-0.462**). وهذه النتيجة يمكن تفسيرها أن هناك تناسب عكسي بين المساندة (الصحة الاجتماعية) و التقديرية والإدمان على الانترنت حيث يمكن تفسير ذلك أنه نتيجة للأحداث السياسية الأخيرة وما أدى من ارتباط الأحداث السياسية لدى الاغلبية أنها تعني الضياع والاعتقالات والقتل, بالإضافة إلى الفوضى الأمنية التي شهدتها مدينة تعز جعلت أغلب الطلبة يقللون من خروجهم إلى زملائهم واللقاء بهم في الأماكن العامة, وهذا أدى بهم إلى الانسحاب الاجتماعي والمكوث بالمنزل لكن هذا المكوث جعلهم يبحثون عن الصحة الاجتماعية والتقدير الاجتماعي عن طريق الانترنت وعبر مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة والتي يعبر عنها بالإعجاب والتعليقات التقديرية الايجابية التي تشبع كثير من الحاجات النفسية للطلبة ولاسيما عندما تكون مفقودة على المستوى الواقعي والأسري وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: كراوت وزملائه (Kraut et al.), دراسة نزيه (2002م), دراسة جيهان حداد (2002م), دراسة كروات وآخرين (2004م), دراسة دافيد (David 1999), دراسة نيميز وزملائه (Niemz et.al.2005), دراسة ساري (2008)

هـ- هناك علاقة ارتباطية متوسطة وموجبة و دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لمقياس الإدمان على الانترنت ومجال المساندة المادية حيث بلغ معامل الارتباط (-0.45**). , وهذا نتيجة يمكن تفسيرها أنه توجد علاقة طردية دالة إحصائياً بين المساندة المادية والإدمان على الانترنت حيث أن توفر الجانب المادي لدى الطالب يسهم بشكل إيجابي في الإدمان على الانترنت على عكس الطالب الذي لا يجد المال لتغطية التكاليف المالية للاشتراك في خدمة الانترنت, وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العمار (2014).

5- الخلاصة:

رغم ما أحدثته الأنترنت من ثورة كبيرة في مجال المعلوماتية وتقارب العالم, إلا أنه في نفس الوقت مثله مثل أي اختراع آخر لابد من وجود بعض الجوانب المظلمة من استخداماته ومنها على سبيل المثال الإدمان على الإنترنت, حيث أصبح مرض نفسي مستقل له نفس علامات الإدمان من أي مادة أخرى, وقد يعرقل الأداء الوظيفي للشخصية الانسانية ونشاطه اليومي, ومن الملاحظ في بيئتنا اليمنية نتيجة قلة فرص المساندة الاجتماعية بكل مكوناتها المعلوماتية والعاطفية والصحية والاجتماعية والمادية في الواقع المعاش مما انعكس سلباً على شخصية الطالب الجامعي في البحث عن فرص أخرى للمساندة الاجتماعية والتي وجدها في العالم الافتراضي وهو الانترنت أكثر من فرص توفرها في العالم المحيط , وعندما يشعر الطالب بالراحة من الحصول على هذه المساندة في العالم الافتراضي عزز لديه الرغبة الكبيرة في المكوث ساعات طويلة أمام الأنترنت

حتى وصل به الأمر إلى مرحلة الإدمان، وما زاد الأمر سوء في زيادة فرص الإدمان على الانترنت هو غياب المساندة والرقابة الأسرية وغياب دور المرافق الحكومية في توفير خدماتها المختلفة كالمكتبات والاستشارات وغيرها التي تجعل من الطالب يقضي ساعات طويلة في الانترنت بحثا عنها، ولذا يتوجب علينا كمرشدي نفسيين أن نضع هذه الظاهرة بالاعتبار في الارشاد والعلاج النفسي لما لها من اثار سلبية على الطالب ماديا ونفسيا ودراسيا وصحيا.

التوصيات:

1. أن تعمل الجهات المسؤولة عن إعداد الشباب بنشر الوعي الارشادي عن ظاهرة إدمان الإنترنت لدى الشباب من حيث المؤشرات وطرق الوقاية والعلاج.
2. أن يتم نشر الوعي في الأسر إلى أهمية إشباع حاجات الأبناء من الحب والتقدير والدعم بكل أنواعه لما له من أثر إيجابي على صحة المراهقين النفسية.
3. فتح مراكز خاصة بعلاج حالات إدمان الانترنت في اليمن.
4. توفير متنفسات ترفيهية وتعليمية للشباب للقضاء على وقت الفراغ وإشباع حاجاتهم المختلفة بما يقلل من ظاهرة الإدمان على الإنترنت.

المقترحات:

- إجراء دراسة معمقة عن دوافع إدمان الإنترنت لدى الشباب اليمني.
- دراسة علاقة إدمان الانترنت ببعض الأمراض النفسية ولاسيما الاكتئاب.

الإحالات والمراجع:

- احصائية شؤون الطلبة لعدد الطلبة للعام 2019/2018 بكلية التربية.

أرنوط، بشرى إسماعيل أحمد(2004). المساندة الاجتماعية والتوافق المهني. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
أرنوط، بشرى اسماعيل أحمد(2007). إدمان الانترنت وعلاقته بكل من أبعاد الشخصية والاضطرابات النفسية لدى المراهقين: دراسة مقارنة بين عينة مصرية وعينة سعودية. مجلة كلية التربية. العدد 55. مصر: جامعة الزقازيق. 33-96.

بوعباية، سميرة(2016). الإدمان على الإنترنت وعلاقته بظهور اضطراب النوم لدى عينة من الشباب الجامعي - دراسة ميدانية على عينة بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة. رسالة ماجستير غير منشورة. تخصص علم النفس العيادي، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة: الجزائر.

حداد، جيهان بهجت نجيب (2002). المقاهي الالكترونية ودورها في التحول الثقافي في مدينة إربد: دراسة انثروبولوجية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك: الأردن.

حمد، أمل كاظم (2011). إدمان الأطفال والمراهقين على الانترنت وعلاقته بالانحراف. مجلة العلوم النفسية. العدد 19. العراق: جامعة بغداد. 107-130.

دسوقي، راوية محمود(1996). النموذج السلبي للعلاقة بين المساندة الاجتماعية والصحة النفسية". مجلة علم النفس. العدد 39. مصر: الهيئة العامة للكتاب، القاهرة. 44-60.

- الدمردوش، عادل (1982). الإدمان مظاهره وعلاجه. سلسلة عالم المعرفة. العدد 56. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب: الكويت.
- الديماموني، شيماء أحمد محمد (2009). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالموهبة الابتكارية للمراهقين. رسالة ماجستير في الصحة النفسية من كلية التربية جامعة الزقازيق: مصر.
- راضي، زينب (2008). الصلابة النفسية لدى أمهات شهداء انتفاضة الأقصى وعلاقتها ببعض المتغيرات". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة: فلسطين.
- ساري، حلمي خضر (2008). تأثير الاتصال عبر الإنترنت في العلاقات الاجتماعية دراسة ميدانية في المجتمع القطري). مجلة جامعة دمشق. 24(01). 295-351.
- الشامي، عبد الرحمن (2004). "استخدام الشباب الجامعي اليمني للإنترنت: دراسة مسحية". المجلة العربية للعلوم الإنسانية. العدد 88، السنة 22. الكويت: جامعة الكويت. 155-207.
- الشناوي، محمد وعبد الرحمن، محمد (1994). المساندة الاجتماعية والصحة النفسية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- صلاح، أميرة أحمد عبد (2019). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالصلابة النفسية لدى عينة من مريضات سرطان الثدي في محافظة رام الله والبيرة. رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي. كلية التربية بجامعة القدس المفتوحة: فلسطين.
- الطراونه، نائف سالم والفنيخ، لمياء سليمان (2012). استخدام الانترنت (وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي والتكيف الاجتماعي والاكتماب ومهارات الاتصال لدى طلبة (جامعة القصيم). مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 20(1). 283-331.
- العباجي، عمر موفق بشير (2007). الإدمان والإنترنت. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- عبد الحميد، إبراهيم شوقي (2000). اتجاهات طلبة الجامعة نحو الإنترنت واستخدامه في علاقتهما بالتحصيل الدراسي "دراسة مقارنة بين الجنسين" <https://socio.yoo7.com/t1215-topic>
- عبد الرازق، عماد علي (1998). المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط في العلاقة بين المعاناة الاقتصادية والخلاقات الزوجية. مجلة دراسات نفسية. 8(13). 13-39.
- عبد الهادي، محمد محمد وآخرون (2005). إدمان الإنترنت وعلاقته بكل من الاكتماب والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية ببني سويف. العدد 4. مصر: جامعة القاهرة. 2-42.
- عثمان، أحمد عبد الرحمن إبراهيم (2001). المساندة الاجتماعية من الأزواج وعلاقتها بالسعادة والتوافق مع الحياة الجامعية لدى طالبات الجامعة المتزوجات. مجلة كلية التربية. العدد 37. مصر: جامعة الزقازيق. 285-325.
- العصيمي، سلطان عائض مفرح (2010). إدمان الإنترنت وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير في الصحة النفسية غير منشورة. جامعة نائف العربية للعلوم الأمنية: المملكة العربية السعودية.

- علي، علي عبد السلام (2000). المساندة الاجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة المقيمين مع أسرهم والمقيمين في المدن الجامعية. مجلة علم النفس. 14(53). مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- العمار، خالد (2014). إدمان الشبكة المعلوماتية (الإنترنت) وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة دمشق، فرع درعا. مجلة جامعة دمشق. 30(1). سوريا: جامعة دمشق.
- عودة، محمد محمد (2006). الخبرة الصادمة وعلاقتها بأساليب التكيف مع الضغوط والمساندة الاجتماعية والصلابة النفسية لدى أطفال المناطق الحدودية بقطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، في علم النفس تخصص إرشاد نفسي. كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة: فلسطين.
- الحيدان، فهد (1417هـ). الإنترنت شبكة المعلومات العالمية. الرياض: دار العبيكان.
- محمد، عادل عبد الله (2005). سيكولوجية الموهبة. القاهرة: دار الرشاد.
- معيجل، سهام مطشر (2011). الإدمان على الانترنت وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة. مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية. العدد (4). 337-359.
- منصور، عصام والدبوبي، عبد الله (2011). إدمان الإنترنت وأثاره الاجتماعية السلبية لدى طلبة الثانوية العامة في عمان كما يدركها الاخصائيون الاجتماعيون. مجلة كلية التربية. العدد 35. ج 2.
- يونغ، كيمبرلي (1998). الإدمان على الإنترنت. ترجمة: هاني أحمد ثلجي. عمان: بيت الأفكار الدولية.
- Buunk, B. & hoorens Verhoeven, K. (1992): Companionship and support at work: a micro-analysis of the stress-reducing features of social interaction. Basic and Applied Social Psychology, Vol. 21, pp.243-258.
- De Angelis , Tori (2000) : is internet addiction real ? American psychological Association (web page).Retrieved November 2003 , from the world wide wed : http://www.apa.Org / Monitor / aproo/ addiction . ntm.
- Duran , Maria (2003) :Internet addiction Disorder . All psych Journal . December , 14
- Grohol , John(2003) :internet addiction depression and chine's Teens Allpsych Journal November 10.
- Muralis , Viaja & George , Sanju (2007) : Advances in psychiatric treatment , 13 : 24-30
- Shotton . M . (1991) : The costs and benefits of computer addiction . Behavior and information Technology . 10. 219-230 .
- Widyanto , Laura & McMurrans , Mary(2004) :the psychometric properties of the internet addiction test Cyberpsychology & Behavior Volume 7 ,number 3.
- young , Kimberly s. (1996) : psychology of computer use : xl . Addictive use of the internet : A case that breaks the stereotype :psychological Reports 79 , 899 – 202

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

القاضي، عدنان محمد عبده (2020). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بإدمان الانترنت لدى طلبة كلية التربية جامعة تلم. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 6(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 115-139.

درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرفين التربويين بالمؤسسات التعليمية من وجهة نظر المعلمين

The degree of availability of quality standards of professional performance of educational supervisors in educational institutions from the teacher's point of view

محمد القططي^{1*} ، محمد أوباجي²

¹ جامعة المدية (الجزائر)، alqutati.mohammed@univ-medea.dz

² جامعة المدية (الجزائر)، Oubadji2017@gmail.com

تاريخ النشر: 2020-09-26

تاريخ القبول: 2020-05-04

تاريخ الاستلام: 2019-10-24

ملخص: هدفت البحث إلى التعرف على درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرفين التربويين بالمؤسسات التعليمية من وجهة نظر المعلمين، وكذلك الكشف عما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة)، ولتحقيق أهداف البحث اتبع الباحثان المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي، وتم استخدام استبانة لجمع البيانات اللازمة، طبقت الأداة على عينة قوامها (368) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية وكانت النتائج على النحو التالي: أن درجة التقدير الكلية لتوفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي بالمؤسسات التعليمية من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة بوزن نسبي (66.7%)، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين لممارسة (التمكن العلمي والتنمية المهنية، وأخلاقيات المهنة والاتصال) تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق تعزى لباقي متغيرات البحث.

الكلمات المفتاحية: معايير الجودة؛ الأداء المهني؛ المشرفين التربويين

Abstract : The research aimed to identify a degree of quality of educational supervisor's performance standards in educational institutions from the teachers point of view. The study also identified if there are statistical differences at the quality performance standards refer to (gender, scientific qualification, and professional experience). To achieve the aims of this study, the researcher adopted the analysis descriptive approach and used questionnaire as a scale for the study, the researcher applied the scale on a sample of (368) teachers were selected stratified randomly. The results reached that: The degree of performance standards among educational supervisors in educational institutions is average (66.7%). There are statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in (proficiency, professional development and professional ethics and communication) according to gender in favor of female and there are no statistically significant differences refer to other variables.

Keywords: quality standards; professional performance; educational supervisors.

1- مقدمة:

شهد النصف الثاني من القرن العشرين جهوداً مكثفة من أجل الارتقاء بمستوى العملية التعليمية في المدرسة، وامتدت هذه الجهود رأسياً لتشمل الفرد منذ التحاقه برياض الأطفال وحتى بلوغه نهاية السلم التعليمي وما بعدها، وامتدت هذه الجهود أفقياً لتشمل عناصر العملية التعليمية كافة؛ بدءاً من المبنى المدرسي ومرافقه مروراً بالمناهج الدراسية وإعداد المعلم وانتهاءً بالإدارة المدرسية.

ومع بداية الألفية الثالثة، بدأت كثير من الأمم مراجعة حياتها، وتحليل نقاط القوة والضعف فيها وتحديد فرص التطوير وخياراته، لتعمل على تعزيز الإيجابيات وتلافي السلبيات، وهذا ما يفسر اهتمام كثير من دول العالم بمراجعة أنظمتها التربوية والتعليمية مراجعة جذرية بشكل مستمر؛ للاطمئنان على قدراتها على إعداد الأجيال لمجتمع القرن الحادي والعشرين.

قد شاع في العقود الأخيرة استخدام مصطلح الجودة، حتى أضحي واحداً من المفاهيم الأكثر انتشاراً فيما يتعلق بتطوير أساليب العمل في مختلف المجالات، وأصبحت الجودة مطلباً أساسياً في جميع الممارسات والأعمال الفنية والأكاديمية، حيث يشير مصطلح الجودة لمجموعة المعايير والإجراءات التي يهدف تبنيها وتنفيذها إلى تحقيق أقصى درجة من الأهداف المتوخاة، بأفضل طرق وأقل جهد وتكلفة ممكنين (يامين، 2014، 2).

اكتسبت الجودة أهميتها من كونها تتبع من قيم الإنسان وفطرته، فالعمل الصحيح المتقن مدعاة للإعجاب والفخر، وممارسة الجودة يؤدي إلى ملامسة معاني الأمانة والدقة والإخلاص، والإحسان الذي هو أرقى معاني مراقبة الذات، وأداء العمل، وانطلاقاً من رغبة ذاتية، وقيم أصيلة تؤمن بها، وتعمل بموجبها (الدجني، 2011، 4).

والمشرف التربوي كقائد تربوي يقع على كاهله التواصل مع المعلمين وإثارة دافعيتهم وتشجيعهم على النمو المهني، وتهيئة الظروف المناسبة، لتطوير أدائهم من خلال استخدام سلطة التأثير الشخصي، التي تقوم على النزاهة والصراحة والثقة، كما يعدّ قائداً تربوياً يقع على كاهله تقويم عملية التعليم برمتها، وتقويم أداء المعلم كركن أساسي في عملية التربية والتعليم (الدريج، 2006، 23).

كما وأظهرت الدراسات قصور العمل الإشرافي بالمرحلة الأساسية الدنيا، وذلك لأن عمل المشرف التربوي محصور ومقيد بالتقرير الفني الذي يسجل فيه المشرف ملاحظاته الإشرافية (صالح، 2007، 3)، كدراسة أبو شملة (2009)، ودراسة مليباري (2013).

تكمُن أهمية هذه البحث في ضوء علم الباحثان بأنها من الدراسات الأولى التي تقيس درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرفين التربويين، مما أكد على الحاجة لمثل هذا النوع من الدراسات، كمحاولة لوضع بين أيدي المسؤولين على الإشراف التربوي معلومات عن درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب إشرافيه حديثة في ضوء معايير جودة الأداء.

ويتضح مما سبق وبناءً على ما بينته بعض الدراسات أن اتجاهات المعلمين نحو عملية الإشراف التربوي ترتبط بنوعية الممارسات الإشرافية وبخصائص الإشراف التربوي التي يوظفها المشرفون التربويون، أثير اهتمام الباحثان بدراسة درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرفين التربويين؛ انطلاقاً من الرغبة في النهوض بالعملية التعليمية، حيث كان من الواجب الإلمام بمحاور الجودة، حيث إن أهم محاور الجودة هو الإشراف التربوي وللعمل علي تحسين الأداء المهني للمعلمين لا بدّ من إعادة النظر في عملية الإشراف التربوي وأساليبها.

1.1- مشكلة البحث:

كشفت العديد من الدراسات أنه رغم الجهود المستمرة لتحسين وتطوير الممارسات الإشرافية إلا أن الإشراف التربوي ظل بحاجة إلى المزيد من الدراسات لتحسين الممارسات الإشرافية التي تؤدي إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية، وضمان النمو المهني للمعلمين والمعلمات، حيث إن الدراسات أظهرت أن الزيارات الصفية كثيراً ما تعتمد على الزيارات الصفية المفاجئة لتقويم المعلمين والمعلمات دون الاكتراث لمشكلات المعلمين والمعلمات المهنية، ومن تلك الدراسات التي اكدت على ذلك دراسة صيام(2007)، ودراسة علاونة معزوز وآخرون(2008)، كما وأظهرت الدراسات قصور العمل الإشرافي بالمرحلة الأساسية الدنيا، وذلك لأن عمل المشرف التربوي محصور ومقيد بالتقرير الفني الذي يسجل فيه المشرف ملاحظاته الإشرافية (صالح، 2007، 3)، كذلك بيّنت بعض الدراسات أن اتجاهات المعلمين نحو عملية الإشراف التربوي ترتبط بنوعية الممارسات الإشرافية وبخصائص الإشراف التربوي التي يوظفها المشرفون التربويون (أبو شرار، 2009، 8).

رغم الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني لتحسين وتطوير أساليب الإشراف التربوي من خلال اتباع أساليب متنوعة، في تقويم جميع عناصر العملية التعليمية، حيث لا تقتصر عملية التقويم على نتائج الزيارة الصفية فقط، وإنما يتبعها ويرافقها عمليات تقويم عديدة تظهر مدى مشاركة المعلمين في عمليات التعليم والتعلم المدرسي، إلا أن العديد من الدراسات أظهرت رسوخ المفاهيم التقليدية في الإشراف التربوي في أذهان العديد من المشرفين التربويين، وأن الدورات التدريبية تركز على الجانب النظري، وتهمل الناحية الفنية في تحسين ممارسات المشرفين التربويين، كما أظهرت نتائج الدراسات أن العلاقات الإنسانية بين المشرفين التربويين والمعلمين سطحية وضعيفة، كما وأن الحوار المتبع بينهم تسلطي وغير ديمقراطي (حلس، 2010، 3).

فقد أثير اهتمام الباحثان بدراسة درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرفين التربويين بالمؤسسات التعليمية؛ انطلاقاً من الرغبة في النهوض بالعملية التعليمية، حيث كان من الواجب الإلمام بمحاور الجودة، حيث إن أهم محاور الجودة هو الإشراف التربوي وللعمل على تحسين الأداء المهني للمعلمين لابد من إعادة النظر في عملية الإشراف التربوي وأساليبها، ولذلك استوجبت الضرورة إلى الكشف عن مدى توفر معايير الأداء المهني لدى المشرفين التربويين، وعلى ضوء ذلك تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرفين التربويين بالمؤسسات التعليمية من وجهة نظر المعلمين؟ وسيتم الإجابة عن السؤال الرئيس من خلال التساؤلات الفرعية الآتية:

1. ما درجة تقدير أفراد العينة لمعايير جودة الأداء المهني لدى المشرفين التربويين بالمؤسسات التعليمية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير عينة البحث لمعايير جودة الأداء المهني لدى المشرفين التربويين بالمؤسسات التعليمية تعزى لمتغيرات:(الجنس المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟

2.1- فروض البحث:

- 1- هناك تقديرات عالية لدرجة معايير جودة الأداء المهني لدى المشرفين التربويين بالمؤسسات التعليمية.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمعايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

3.1- أهداف البحث:

- التعرف إلى درجة تقدير أفراد العينة لمعايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي بالمؤسسات التعليمية.
- الكشف عن إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمعايير جودة الأداء المهني لدى المشرفين التربويين بالمؤسسات التعليمية تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي سنوات الخدمة).

4.1- أهمية البحث:

قد تساعد هذه الدراسة مركز التطوير التربوي أثناء عقد الدورات التدريبية الخاصة بتتمة وتطوير الأداء المهني للمشرفين، من خلال تزويدهم بأحدث الأساليب الإشرافية في معايير الجودة الشاملة، كما وقد يستفيد من هذه البحث الباحثون والمشرفون والتربويون، إضافة إلى أنها تحاول أن تضع بين أيدي المسؤولين في الإشراف التربوي معلومات عن درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب إشرافيه حديثة في ضوء معايير جودة الأداء المهني.

5.1- مصطلحات البحث:

المشرف التربوي: تعرفه وزارة التربية والتعليم العالي فلسطين (2016) بأنه: "خبير تربوي، مختص بأحد المباحث الأكاديمية، يعمل على رفع كفايات المعلمين ومديري المدارس الأكاديمية، والمهنية، والتربوية والشخصية، لتحسين العملية التعليمية التعلمية" (وزارة التربية والتعليم العالي فلسطين، 2016، 6).

يعرفه الباحثان إجرائياً بأنه: أحد المختصين والمختصات التربويين سواء في مبحث معين أو إشراف مرحلة دنيا، والذي يتم تعيينه استناداً لمعايير مهنية للقيام بالمهام الإشرافية بهدف تحسين العملية التعليمية.

جودة الأداء المهني: وعرفها عليّات (2008) بأنها: "مجموعة من المعايير أو السمات التي يجب توافرها في جميع عناصر المؤسسة أو العملية في المؤسسة سواء فيما يتعلق بالمدخلات او العمليات التي تعمل على تحقيق حاجات ورغبات ومتطلبات العاملين في المؤسسة والمجتمع المحلي، وذلك من خلال الاستخدام الأمثل والفعال لجميع الإمكانيات البشرية والمادية مع استغلال الوقت وملائمته لهذه الإمكانيات" (عليّات 2008، 18).

يعرفه الباحثان إجرائياً بأنه: المؤشرات والإمكانيات والكفايات والصفات والشروط الواجب توافرها في المشرفين التربويين والتي تدل على توفر أعلى المستويات لديهم والتي في ضوئها يتم الحكم على مدى جودة أدائهم، وتلك المعايير مستوحاة من معايير الأداء المهني للمشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية لمناسبتة لطبيعة البحث، راجع دليل معايير جودة الأداء المهني للمشرف التربوي لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية الصادر عام (2015).

6.1- الدراسات السابقة:

دراسة صيام (2007): هدفت التعرف إلى دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظات غزة، والكشف عن التقديرات المتوقعة لأساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين وتحديد مدى الفروق بين التقديرات المتوقعة لأساليب الإشراف التربوي التي تساهم في تطوير الأداء المهني للمعلمين، في المدارس الثانوية بمحافظات غزة؛ وفقاً للمتغيرات: (الجنس المؤهل الأكاديمي، سنوات الخدمة، التخصص)، حيث كان مجتمع البحث جميع المعلمين العاملين في المدارس الثانوية في محافظة غزة، البالغ عددهم (1186) معلماً ومعلمة، وطبق البحث على عينة عشوائية بلغ عددها (226) معلماً ومعلمة؛ (125 معلماً)، (101 معلمة)، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج، أهمها: إن ممارسة المعلمين لمهارات (تنفيذ الدرس، والإدارة الصفية، ممارسات التقويم، التخطيط) متوسطة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقديرات المتوقعة لدور أساليب الإشراف التربوي التي تساهم في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظات غزة، تعزى لمتغير كل من (الجنس المؤهل الأكاديمي، التخصص) في مجال التخطيط وتنفيذ التدريس، والإدارة الصفية، والتقويم. وكذلك لمتغير (سنوات الخدمة) في نفس المجالات، عدا مجال الإدارة الصفية، حيث كانت لصالح الفئة (أكثر من 10 سنوات).

دراسة أبو شرار (2009): هدفت التعرف إلى درجة التزام المشرفين التربويين بتوظيف خصائص الإشراف التربوي الحديث في مدارس وكالة الغوث بالأردن، ولمعرفة إن كانت هناك فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيرات البحث المرحلة التعليمية، الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، وطبيعة المادة الدراسية، حيث تكون مجتمع البحث من (4263) معلماً ومعلمة، وطبقت هذه البحث على عينة طبقية عشوائية بلغت (455) معلماً، استخدم الباحث المنهج الوصفي وقام بجمع البيانات من خلال الاستبانة، وتوصلت هذه البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: درجة التزام المشرفين التربويين بتوظيف خصائص الإشراف التربوي الحديث كانت متوسطة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة التزام المشرفين التربويين بتوظيف خصائص الإشراف التربوي تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة التزام المشرفين التربويين بتوظيف خصائص الإشراف التربوي تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، وكذلك الخبرة لصالح المعلمين (الأقل من 4 سنوات)، وكذلك لمتغير طبيعة المادة التعليمية لصالح المعلمين الذي يدرسون (المواد العلمية).

دراسة فرج (2011) هدفت إلى تقويم أداء المشرفين التربويين بشعبية الجبل الأخضر في ضوء كفاياتهم المهنية، والتعرف على الفروق في مستوى أداء المشرفين بشعبية الجبل الأخضر في ضوء كفاياتهم المهنية، حيث كان مجتمع البحث جميع المعلمين بشعبية الجبل الأخضر بمرحلتَي التعليم الأساسي والتعليم المتوسط، البالغ عددهم (161) مدرسة، (134 أساسية) (27 تعليمياً متوسطاً)، وقد طبق البحث على عينة عشوائية بلغ عددها (20) مدرسة مقسمة بالتساوي بين مدارس التعليم الأساسي، ومدارس التعليم المتوسط، حيث طبق الباحث المنهج الوصفي، وقد قام بجمع البيانات من خلال الاستبانة، حيث وزع عشر استبانات على كل مدرسة بشكل عشوائي بين المدرسين، وتوصلت هذه البحث إلى مجموعة من النتائج، أهمها: تقويم الأداء المعتمد على الكفايات المهنية يوفر الجهد والوقت؛ لأنه يعتمد على الكفايات المهنية التي ينبغي أن يلمَّ بها المشرف التربوي ويمارسها، انخفاض أداء المشرفين التربويين بشعبية الجبل الأخضر في ضوء كفاياتهم المهنية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية

في مستوى أداء المشرفين التربويين بشعبية الجبل الأخضر في ضوء كفاياتهم المهنية، تعزى لاختلاف المرحلة التعليمية.

دراسة هارون (2013) هدفت التعرف على درجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة وسبل تفعيلها، حيث كان مجتمع البحث جميع معلمي المرحلة الثانوية بمدارس محافظات غزة، والبالغ عددهم (4120) معلماً ومعلمة، وطبق هذا البحث على عينة عنقودية بلغ عددها (618) معلماً ومعلمة، حيث طبقت الباحثة المنهج الوصفي وقامت بجمع البيانات من خلال بناء وتطوير استبانة بالإضافة للمجموعات البؤرية، وتوصل هذا البحث إلى مجموعة من النتائج، أهمها: إن درجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة فوق المتوسطة حيث حصلت على وزن نسبي (67.00%)، وتوصلت أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين، لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة، تعزى لمتغير النوع والمنطقة التعليمية، ولا توجد فروق تعزى لمتغيرات البحث الأخرى.

■ التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة أن جميعها تتمحور حول المشرفين التربويين، وقد اختلفت الأهداف فيما بينها إلا أنها في مجملها كانت حول معرفة درجة ممارسة المشرفين التربويين للأدوار الملقى على عاتقهم، ومدى توظيفهم لخصائص الإشراف التربوي الحديث، وكذلك دورهم في تطوير الأداء المهني للمعلمين كدراسة هارون (2013)، وأبو شرار (2009)، وصيام (2007)، وهناك دراسات هدفت إلى تقويم أداء المشرفين التربويين في ضوء كفاياتهم المهنية وجودة الأداء المأمولة منهم كدراسة فرج (2011)، وقد اتفقت البحث الحالية من حيث الهدف مع الدراسات السابقة في موضوع المشرفين التربويين رغم اختلاف الهدف فيما بينها حيث اهتمت البحث الحالية في قياس درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرفين التربويين، ويتضح أيضاً أن البحث الحالية تتفق مع جميع الدراسات السابقة من حيث المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي، كما ويتضح أيضاً أن البحث الحالية تتفق مع جميع الدراسات من حيث الأداة المستخدمة في جمع البيانات والمعلومات اللازمة وهي الاستبانة وكذلك تتفق معهم جميعاً من حيث عينة البحث وهي المعلمين والمعلمات رغم اختلاف المرحلة التعليمية فيما بينهم حيث طبقت هارون (2013)، وصيام (2007) على المرحلة الثانوية، وطبق فرج (2011) على المرحلة الأساسية والمتوسطة، وقد جاءت نتائج الدراسات السابقة مختلفة فيما بينها لاختلاف الهدف والغرض منها ولكن قد اتفقت دراسة هارون (2013)، وفرج (2011) في انخفاض ممارسة المشرفين التربويين لأدوارهم المناطة لهم في ضوء كفاياتهم، وكشفت دراسة أبو شرار (2009)، أن مدى التزام المشرفين التربويين في خصائص الإشراف التربوي الحديث كانت بنسبة متوسطة، وقد تميزت البحث الحالية عن الدراسات السابقة: بأن البحث الحالية قاست درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرفين التربويين العاملين بالمؤسسات التعليمية من وجهة نظر المعلمين وهذا ما لم تقسه جميع الدراسات السابقة حيث لم تطرق أي دراسة منهم إلى المعايير الواجب توفرها في الأداء المهني للمشرفين، وقياس مدى توافر هذه المعايير في أدائهم.

2 - الطريقة والأدوات:

1.2- منهج البحث: استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، الذي يبحث عن الحاضر، ويهدف إلى تجهيز بيانات لإثبات فروض معينة تمهيداً للإجابة عن تساؤلات محددة بدقة تتعلق بالظواهر الحالية، والأحداث الراهنة التي يمكن جمع المعلومات عنها في زمان إجراء البحث، وذلك باستخدام أدوات مناسبة.

2.2- مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من جميع المعلمين والمعلمات في مدارس وكالة الغوث الدولية بالمحافظات الجنوبية لدولة فلسطين والبالغ عددهم (8166) معلماً ومعلمة، منهم (2820) معلماً، و(5643) معلمة (دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث، 2016).

2.3- عينة البحث: استخدم الباحثان العينة العشوائية الطبقية، حيث تم مراعاة تمثيل الجنس، ونظراً لطبيعة البحث، تم تطبيق الاستبانة على عينة البحث، وقام الباحثان بتوزيع (368) استبانة وهو ما شكّل (4.5%) من مجتمع البحث، وهي عينة كافية إحصائياً للحصول على نتائج تمثل مجتمع البحث، منهم (127) من المعلمين بنسبة (34.5%)، و(241) من المعلمات بنسبة (65.5%).

والجدول التالي يبين التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد العينة تبعاً لعدد من المتغيرات المستقلة التصنيفية، وذلك كما يلي:

جدول (1) توزيع أفراد عينة البحث وفقاً للمتغيرات التصنيفية

البيان	المتغير	العدد	%
الجنس	ذكور	127	34.5
	إناث	241	65.5
المؤهل العلمي	دبلوم	30	8.2
	بكالوريوس	311	84.5
	دراسات عليا	27	7.3
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	60	16.3
	5 - 10	160	43.5
	أكثر من 10 سنوات	148	40.2

4.2- أداة البحث: بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة، فقد قام الباحثان بإعداد استبانة درجة توفر معايير جودة الأداء لدى المشرف التربوي، التي تتكون الاستبانة من (31) فقرة موزعة على خمسة مجالات، والجدول التالي يبين توزيع فقرات الاستبانة على المجالات:

جدول (2) توزيع الفقرات على مجالات استبانة درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي

مجالات الاستبيان	عدد الفقرات
التمكن العلمي والتنمية المهنية	6
قيادة العمليات الإشرافية	7
المداورات الإبداعية	5
الإشراف الإلكتروني	7
أخلاقيات المهنة والاتصال	6
الإجمالي	31

وتتم الاستجابة على الفقرات وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي (كبيرة جداً - كبيرة - متوسطة - ضعيفة ضعيفة جداً) وتصحح على التوالي بالدرجات (5 - 4 - 3 - 2 - 1)، وجميع الفقرات إيجابية التصحيح. ويتم احتساب درجة المفحوص على الاستبانة بجمع درجاته على كل مجال وجمع درجاته على جميع المجالات لحساب الدرجة الكلية، وتتراوح الدرجة على الاستبانة ككل بين (31 - 155 درجة)، وتعتبر الدرجة المنخفضة عن تدني درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي فيما تعبر الدرجة المرتفعة عن مستوى مرتفع من درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي.

▪ الخصائص السيكومترية للمقياس:

1- صدق مقياس درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي:

أ. صدق المحكمين: للتأكد من صدق أداة البحث من خلال صدق المحكمين، قام الباحثان بعرض الصورة الأولية للاستبانة على عدد من المحكمين من الأساتذة المختصين، وذلك بهدف معرفة آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم حول مجالات الاستبانة وفقراتها ومدى وضوحها، وترابطها، ومدى تحقيقها لأهداف البحث، وتم تفرغ الملاحظات التي أبداهها المحكمون وفي ضوءها قام الباحثان بإعادة صياغة بعض الفقرات، وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تتكون من (31) فقرة.

ب. صدق الاتساق الداخلي: لحساب صدق استبانة درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه، والجداول التالية تبين ذلك:

جدول (3) ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المجال الأول (التمكن العلمي والتنمية المهنية) مع الدرجة الكلية للمجال

رقم الفقرة	فقرات المجال الأول (التمكن العلمي والتنمية المهنية)	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	يطلع على مستجدات مجاله الإشرافي أول بأول.	0.761	دالة عند 0.01
2	شارك في دورات ذات علاقة في تخصصه الإشرافي.	0.744	دالة عند 0.01
3	يطلع المعلمين على نتائج الأبحاث العلمية التي يشارك بها في مجاله التخصصي.	0.842	دالة عند 0.01
4	يوجه المعلمين للمطالعة والقراءة الحرة ذات العلاقة.	0.839	دالة عند 0.01
5	يضع خطة تدريبية لتنمية الحاجات المهنية للمعلمين خلال العام الدراسي الخاصة بي.	0.847	دالة عند 0.01
6	يقدم التغذية الراجعة بعد كل نشاط مهني.	0.829	دالة عند 0.01

قيمة (ر) الجدولية (د.ح=64) عند مستوى دلالة 0.05 = 0.250، وعند مستوى دلالة 0.01 = 0.325

جدول (4) ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المجال الثاني (قيادة العمليات الإشرافية) مع الدرجة الكلية للمجال

م	فقرات المجال الثاني (قيادة العمليات الإشرافية)	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	يحصّر المشرف التربوي بيانات المعلمين في سجلات خاصة بشكل مستمر .	0.690	دالة عند 0.01
2	يُشرك المعلمين بوضع الخطط الإشرافية.	0.823	دالة عند 0.01
3	يستخدم عبارات إيجابية لتحفيز المعلمين بعد العملية الإشرافية.	0.752	دالة عند 0.01
4	يضع برامج علاجية لتحسين أداء المعلمين.	0.869	دالة عند 0.01
5	يُفعل المسابقات بين المعلمين في إطار العمل المميز .	0.776	دالة عند 0.01
6	يعقد جلسات بيني وبين المعلمين لحل المشكلات التي تواجههم ولتبادل الخبرات.	0.836	دالة عند 0.01
7	يوظف الأساليب الإشرافية الحديثة في عملية الإشراف.	0.770	دالة عند 0.01

قيمة (ر) الجدولية (د.ح=64) عند مستوى دلالة 0.05 = 0.250، وعند مستوى دلالة 0.01 = 0.325

جدول (5) ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المجال الثالث (المداولات الإبداعية) مع الدرجة الكلية للمجال

رقم الفقرة	فقرات المجال الثالث (المداولات الإبداعية)	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	يقدم افكاراً إبداعية لتطوير العملية التعليمية.	0.851	دالة عند 0.01
2	يقدم حلولاً إبداعية لتفادي الصعوبات التي تواجه مراحل العملية التعليمية (التخطيط، والتنفيذ، والتقييم).	0.826	دالة عند 0.01
3	يشجع المعلمين على إجراء أبحاث علمية في مجال تخصصهم.	0.924	دالة عند 0.01
4	يحث المعلمين على تنفيذ مشروعات تعليمية إبداعية.	0.890	دالة عند 0.01
5	يعمل وفق آلية لتحديد مستوى رضا المعلمين عن العملية الإشرافية.	0.860	دالة عند 0.01

قيمة (ر) الجدولية (د.ح=64) عند مستوى دلالة 0.05 = 0.250، وعند مستوى دلالة 0.01 = 0.325

جدول (6) ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المجال الرابع (الإشراف الإلكتروني) مع الدرجة الكلية للمجال

رقم الفقرة	فقرات المجال الرابع (الإشراف الإلكتروني)	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	يستخدم البرامج الإلكترونية في إدخال البيانات والخطط والأساليب الإشرافية.	0.695	دالة عند 0.01
2	ينشر بعض المقالات العلمية أو التربوية المتاحة إلكترونياً للميدان التعليمي.	0.846	دالة عند 0.01
3	يرشدني لمجموعات وحسابات مفيدة في مواقع نشر وأوعية إلكترونية.	0.858	دالة عند 0.01
4	يتواصل مع المعلمين إلكترونياً باستمرار .	0.818	دالة عند 0.01
5	يزودني بالجديد في مجال تخصصي عبر المجموعات البريدية، والاتصال الحديثة.	0.862	دالة عند 0.01
6	يدعوني إلى الورشات والمشاعر التربوية التي تنفذ بالصوت أو الصورة مع أصحاب المجال والتخصص.	0.803	دالة عند 0.01
7	يُشرك المعلمين في بناء وحدات تعليمية أو حقائب تدريبية إلكترونياً.	0.818	دالة عند 0.01

قيمة (ر) الجدولية (د.ح=64) عند مستوى دلالة 0.05 = 0.250، وعند مستوى دلالة 0.01 = 0.325

جدول (7) ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المجال الخامس (أخلاقيات المهنة والاتصال) مع الدرجة الكلية للمجال

رقم الفقرة	فقرات المجال الخامس (أخلاقيات المهنة والاتصال)	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	له بصمات واضحة تستحق التقدير في مجال العمل.	0.864	دالة عند 0.01
2	يلتزم بقيم وأخلاقيات مهنة الإشراف التربوي.	0.773	دالة عند 0.01
3	يعدل في التعامل بيني وبين باقي زملائي.	0.798	دالة عند 0.01
4	يشارك في تقديم مشروعات خدماتية للمعلمين.	0.859	دالة عند 0.01
5	يدعو المعلمين إلى الحضور والمشاركة في المعارض والمتاحف التربوية المرتبطة بالعملية التعليمية.	0.895	دالة عند 0.01
6	يحث المعلمين على التواصل مع مؤسسات المجتمع المحلي، وشخصياته.	0.854	دالة عند 0.01

قيمة (ر) الجدولية (د.ح=64) عند مستوى دلالة $0.05 = 0.250$ ، وعند مستوى دلالة $0.01 = 0.325$

يتبين من الجداول السابقة أن جميع فقرات استبانة درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي (31 فقرة) حققت ارتباطات دالة مع درجة المجال الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة أقل من 0.05. ويبقى الاستبانة في صورته النهائية يتكون من (31) فقرة، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على الاستبانة في صورته النهائية بين (31 - 155 درجة). كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (8) يبين ارتباطات درجات مجالات استبانة درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي مع الدرجة الكلية

المجالات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التمكن العلمي والتنمية المهنية	0.885	دالة عند 0.01
قيادة العمليات الإشرافية	0.941	دالة عند 0.01
المداولات الإبداعية	0.873	دالة عند 0.01
الإشراف الإلكتروني	0.908	دالة عند 0.01
أخلاقيات المهنة والاتصال	0.860	دالة عند 0.01

قيمة (ر) الجدولية (د.ح=64) عند مستوى دلالة $0.05 = 0.250$ ، وعند مستوى دلالة $0.01 = 0.325$

يتبين من الجدول السابق أن جميع مجالات استبانة درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي حققت ارتباطات دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للاستبانة عند مستوى دلالة 0.01، مما يدل أيضاً على أن الاستبانة في صورتها النهائية تتسم بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي. كما يشير ذلك إلى أن جميع فقرات ومجالات الاستبانة تشترك في قياس خاصية درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي لدى أفراد العينة.

2- ثبات استبانة درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي:

أ. ثبات التجزئة النصفية: قام الباحثان بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على الفقرات الفردية (16 فقرة)، ودرجاتهم على الفقرات الزوجية (15 فقرة)، والمكونة لاستبانة درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي (مجموع الفقرات = 31 فقرة)، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين النصفين (ر = 0.88) ثم استخدم الباحثان معادلة

جتمان، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد التعديل بتلك المعادلة ($r = 0.937$) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، الأمر الذي يدل على درجة جيدة من الثبات تفي بمتطلبات تطبيق استبانة درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي على عينة البحث. مما يشير إلى أن الاستبانة يتسم بدرجة جيدة من الثبات.

ب. ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ: كما قام الباحثان كذلك بتقدير ثبات استبانة درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي بحساب معامل كرونباخ ألفا لفقرات المقياس (عدد الفقرات = 31)، وقد بلغت قيمة ألفا (0.971)، وهي قيمة تدل على مستوى جيد من الثبات، وهي دالة عند مستوى دلالة 0.01، وتفي بمتطلبات تطبيق المقياس على أفراد العينة.

مما سبق اتضح الباحثان أن استبانة درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي موضوع البحث يتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات؛ تعزز النتائج التي سيتم جمعها للحصول على النتائج النهائية للدراسة.

5.2- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS-20) لتفريغ البيانات وتصنيفها وتصحيحها ومعالجتها كما يلي:

- أ- الأساليب الإحصائية المستخدمة في التحقق من صدق وثبات الأدوات:
 - معامل ارتباط بيرسون: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان، ولثبات التجزئة النصفية، من خلال قياس درجة الارتباط.
 - معادلة سبيرمان براون، ومعادلة جتمان: لتعديل طول الاستبانة في ثبات التجزئة النصفية.
 - معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha): لقياس الثبات.
- ب- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فروضها:
 - المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي.
 - معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين المتغيرات.
 - اختبار "ت" T-Test للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينتين مستقلتين من البيانات.
 - تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أكثر من عينتين مستقلتين.
 - اختبار شيفيه (Scheffe) للكشف عن اتجاه الفروق الناتجة عن تحليل التباين الأحادي.

3- النتائج ومناقشتها:

لتحديد درجات إجابات أفراد العينة قام الباحثان بتحديد محك للدراسة: وذلك بإيجاد مدى التدرج الخماسي ($4=1-5$) ونقسم ($0.8=5\div 4$) وهي القيمة المقابلة للوزن النسبي (16%)، والجدول التالي يوضح محكات البحث:

جدول (9) يوضح محكات البحث

المدى	الوزن النسبي	درجة التقدير
1-أقل من 1.8	من 20-أقل من 36%	ضعيفة جداً
1.8 -أقل من 2.6	من 36 - أقل من 52%	ضعيفة
2.6 - أقل من 3.4	52 - أقل من 68%	متوسطة
3.4 - أقل من 4.2	68 - أقل من 84%	كبيرة
4.2 - 5	84 - 100%	كبيرة جداً

وذلك للحكم على نوع التقدير ودرجته.

1.3- نتائج السؤال الأول الذي ينص على: ما درجة تقدير أفراد العينة لتوافر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرفين التربويين بالمؤسسات التعليمية؟ للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على استبانة درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي بمجالاته ودرجته الكلية، والجدول التالي يوضح مظاهر مجالات استبانة درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي على التوالي:

جدول (10) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال التمكن العلمي والتنمية المهنية

م	فقرات مجال التمكن العلمي والتنمية المهنية	المتوسط الانحراف الحسابي	الوزن النسبي %	الترتيب الدرجة
2	شارك في دورات ذات علاقة في تخصصه الإشرافي.	3.88	0.77	1 كبيرة
1	يطلع على مستجدات مجاله الإشرافي أول بأول.	3.80	0.80	2 كبيرة
6	يقدم التغذية الراجعة بعد كل نشاط مهني.	3.55	0.89	3 كبيرة
5	يضع خطة تدريبية لتنمية الحاجات المهنية للمعلمين خلال العام الدراسي الخاصة بي.	3.40	0.93	4 متوسطة
4	يُوجه المعلمين للمطالعة والقراءة الحرة ذات العلاقة.	3.29	1.05	5 متوسطة
3	يُطلع المعلمين على نتائج الأبحاث العلمية التي يشارك بها في مجاله التخصصي.	3.27	1.06	6 متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن مظاهر مجال التمكن العلمي والتنمية المهنية من استبانة درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي من وجهة نظر المعلمين تراوحت بين (65.5 - 77.5%)، وجاءت أعلى الفقرات كما يلي: الفقرة رقم 2 " شارك في دورات ذات علاقة في تخصصه الإشرافي " في أعلى مراتب التمكن العلمي والتنمية المهنية بوزن نسبي (77.5%). ويعزو الباحثان ذلك حصول هذه الفقرة على أعلى المراتب كثرة الدورات التدريبية التي تنظمها دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث لمشرفيها التربويين.

في حين كانت أدنى الفقرات: الفقرة رقم 3 " يُطلع المعلمين على نتائج الأبحاث العلمية التي يشارك بها في مجاله التخصصي " في أدنى المراتب بوزن نسبي (65.5%). ويعزو الباحثان ذلك إلى اعتقاد بعض المشرفين التربويين أن مجال البحث العلمي من الأمور التي قد يصعب على المعلم القيام بها أو أنهم يرون أن هذا المجال ليس من الأعمال الرئيسية التي يجب أن يقوم بها المعلم، أو أن النتائج لم تصل إليهم بسبب عدم اهتمام المعنيين بإيصالها لهم، وهذا ما أكدت عليه دراسة أبو شرار (2009)، حيث أكدت على أن درجة التزام المشرفين التربويين بتوظيف البحث العلمي كانت متوسطة.

جدول (11) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال قيادة العمليات الإشرافية

م	فقرات مجال قيادة العمليات الإشرافية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
3	يستخدم عبارات إيجابية لتحفيز المعلمين بعد العملية الإشرافية.	3.66	0.85	73.3	1	كبيرة
1	يحصّر المشرف التربوي بيانات المعلمين في سجلات خاصة بشكل مستمر.	3.56	0.91	71.3	2	كبيرة
7	يوظف الأساليب الإشرافية الحديثة في عملية الإشراف.	3.47	0.92	69.5	3	كبيرة
4	يضع برامج علاجية لتحسين أداء المعلمين.	3.24	0.93	64.8	4	متوسطة
6	يعقد جلسات بيني وبين المعلمين لحل المشكلات التي تواجههم ولتبادل الخبرات.	3.16	1.05	63.2	5	متوسطة
5	يُفعل المسابقات بين المعلمين في إطار العمل المميز.	2.96	1.11	59.1	6	متوسطة
2	يُشرك المعلمين بوضع الخطط الإشرافية.	2.95	1.07	58.9	7	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن مظاهر مجال قيادة العمليات الإشرافية من درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي من وجهة نظر المعلمين تراوحت بين (58.9 - 73.3%)، وجاءت أعلى الفقرات: الفقرة رقم 3 " يستخدم عبارات إيجابية لتحفيز المعلمين بعد العملية الإشرافية " في أعلى مراتب قيادة العمليات الإشرافية بوزن نسبي (73.3%). ويعزو الباحثان ذلك إلى إيمان المشرفين التربويين بضرورة وأهمية التعزيز في العملية الإشرافية، فهو وسيلة يستخدمها المشرف ليهيئ المعلم بها نفسياً وعقلياً لتقبل التطوير والتحسين فيما بعد.

في حين كانت أدنى الفقرات: الفقرة رقم 2 " يُشرك المعلمين بوضع الخطط الإشرافية " في أدنى المراتب بوزن نسبي (58.9%). وقد يعود ذلك إلى ضعف ثقة المشرفين بقدرات معلمهم، أو قد تكون الخطط الإشرافية جاهزة وموحدة من دائرة الإشراف التربوي في وكالة الغوث نظراً لمركزية الإدارة من قبل وكالة الغوث الدولية.

جدول (12) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على فقرات

مجال المداولات الإبداعية

م	فقرات مجال المداولات الإبداعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
1	يقدم أفكاراً إبداعية لتطوير العملية التعليمية.	3.54	0.88	70.8	1	كبيرة
2	يقدم حلولاً إبداعية لتفادي الصعوبات التي تواجه مراحل العملية التعليمية (التخطيط، والتنفيذ، والتقييم).	3.36	0.86	67.1	2	متوسطة
3	يشجع المعلمين على إجراء أبحاث علمية في مجال تخصصهم.	3.06	1.07	61.3	3	متوسطة
4	يحث المعلمين على تنفيذ مشروعات تعليمية إبداعية.	3.22	1.03	64.5	4	متوسطة
5	يعمل وفق آلية لتحديد مستوى رضا المعلمين عن العملية الإشرافية.	3.20	0.99	64.0	5	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن مظاهر مجال المداولات الإبداعية من درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي من وجهة نظر المعلمين تراوحت بين (64 - 70.8%)، وجاءت أعلى الفقرات: الفقرة رقم 1 " يقدم أفكاراً إبداعية لتطوير العملية التعليمية " في أعلى مراتب مجال المداولات الإبداعية

بوزن نسبي (70.8%) وهذا يدل على أن عملية الإشراف التربوي عاملاً مهماً وضرورياً لنجاح العملية التعليمية وغايتها التطوير من خلال تحسين نوعية المعلم المهنية ورفعها والأخذ بيده نحو النمو المستمر. في حين كانت أدنى الفقرات: الفقرة رقم 5 " يعمل وفق آلية لتحديد مستوى رضا المعلمين عن العملية الإشرافية " في أدنى المراتب بوزن نسبي (64%). ويعزو الباحثان سبب الافتقار إلى منهجية واضحة أو آلية موحدة لتنفيذ التقويم، إلى الافتقار للتخطيط الجيد القائم على الأهداف المحددة، بالإضافة إلى صعوبة تصميم بطاقات تقيس مدى رضا المعلمين عن العملية الإشرافية تغطي جميع جوانب المعلم، وهذا ما أكدت عليه دراسة هارون (2013).

جدول (13) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على فقرات

مجال الإشراف الإلكتروني

الترتيب الدرجة	الوزن النسبي %	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	فقرات مجال الإشراف الإلكتروني
متوسطة 1	67.9	1.00	3.39	1 يستخدم البرامج الإلكترونية في إدخال البيانات والخطط والأساليب الإشرافية.
متوسطة 2	64.8	1.04	3.24	6 يدعوني إلى الورشات والمشاعل التربوية التي تنفذ بالصوت أو الصورة مع أصحاب المجال والتخصص.
متوسطة 3	61.8	1.13	3.09	2 ينشر بعض المقالات العلمية أو التربوية المتاحة إلكترونياً للميدان التعليمي.
متوسطة 4	61.3	1.19	3.06	5 يزودني بالجديد في مجال تخصصي عبر المجموعات البريدية، والاتصال الحديثة.
متوسطة 5	59.6	1.08	2.98	3 يرشدني لمجموعات وحسابات مفيدة في مواقع نشر وأوعية إلكترونية.
متوسطة 6	58.5	1.11	2.92	7 يُشرك المعلمين في بناء وحدات تعليمية أو حقائب تدريبية إلكترونياً.
متوسطة 7	55.5	1.15	2.77	4 يتواصل مع المعلمين إلكترونياً باستمرار.

يتضح من الجدول السابق أن مظاهر مجال (الإشراف الإلكتروني) من استبانة درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي من وجهة نظر المعلمين بين (55.5-67.9%)، وجاءت أعلى الفقرات: الفقرة رقم 1 "يستخدم البرامج الإلكترونية في إدخال البيانات والخطط والأساليب الإشرافية" في أعلى مراتب الإشراف الإلكتروني بوزن نسبي (67.5%) ويعزى السبب في ذلك إلى أن الكفايات التكنولوجية أصبحت من شروط ومعايير تعيين المشرفين، وشرطاً من شروط الاستمرارية في العمل، وهذا ما يختلف مع ما جاءت به دراسة المقيد (2006).

في حين كانت أدنى الفقرات: الفقرة رقم 4 " يتواصل مع المعلمين إلكترونياً باستمرار" بوزن نسبي (55.5%). ويعزو الباحثان حصول فقرات هذا المجال على درجة متوسطة إلى ما تم تفسيره سابقاً وهو ضعف الإمكانيات المادية، وعدم تمكن المشرفين والمعلمين مهارات التعامل مع الحاسب الآلي وقواعد البيانات بسبب تدني مستوى البيئة التحتية سواء كانت المتعلقة بالكهرباء أو بالاتصالات والتي تقاومت مشكلتها خلال السنوات الأخيرة.

جدول (14) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال أخلاقيات المهنة والاتصال

م	فقرات مجال أخلاقيات المهنة والاتصال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
2	يلتزم بقيم وأخلاقيات مهنة الإشراف التربوي.	3.96	0.81	79.3	1	كبيرة
3	يعدل في التعامل بيني وبين باقي زملائي.	3.72	0.87	74.3	2	كبيرة
1	له بصمات واضحة تستحق التقدير في مجال العمل.	3.60	0.90	72.0	3	كبيرة
5	يدعوا المعلمين إلى الحضور والمشاركة في المعارض والمتاحف التربوية المرتبطة بالعملية التعليمية.	3.40	1.00	67.9	4	متوسطة
4	يشارك في تقديم مشروعات خدماتية للمعلمين.	3.37	1.01	67.4	5	متوسطة
6	يحث المعلمين على التواصل مع مؤسسات المجتمع المحلي، وشخصياته.	3.34	1.04	66.8	6	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن مظاهر مجال (أخلاقيات المهنة والاتصال) من استبانة درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي من وجهة نظر المعلمين بين (66.8-79.3%)، وجاءت أعلى الفقرات: الفقرة رقم 2 " يلتزم بقيم وأخلاقيات مهنة الإشراف التربوي " في أعلى مراتب الإشراف الإلكتروني بوزن نسبي (97.3%). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى إيمان المشرفين التربويين بأن عملية الإشراف هي عملية إنسانية، وهذا يرجع إلى ارتفاع المستوى الأكاديمي لبعض المشرفين التربويين، والخبرة الكبيرة للبعض الآخر، وقد يرجع السبب إلى صرامة القوانين في وكالة الغوث الدولية مما يلزم المشرف التربوي بالالتزام بكل ما تطلبه العملية الإشرافية حتى لا يقع في دائرة المسؤولية من قبل مرؤوسيه.

في حين كانت أدنى الفقرات: الفقرة رقم 6 " يحث المعلمين على التواصل مع مؤسسات المجتمع المحلي وشخصياته " في أدنى المراتب بوزن نسبي (66.8%) ويعزو الباحثان حصول هذه الفقرة على درجة متوسطة إلى أن المجتمع المحلي وشخصياته تعيد في دعم العملية التعليمية وتوفير نواقصها، وتدني هذه الدرجة عائد إلى ضعف قيام المشرفين بهذا الدور كنتيجة لتوفير وكالة الغوث للحد المقبول من تلك الاحتياجات، مما يحد من التواصل مع المجتمع المحلي وشخصياته بدرجة كبيرة.

2.3- نتائج السؤال الثاني:

الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير عينة البحث لمعايير جودة الأداء المهني لدى المشرفين التربويين بالمؤسسات التعليمية تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفروض الآتية:

- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمعايير جودة الأداء المهني لدى المشرفين التربويين بالمؤسسات التعليمية تعزى إلى متغير الجنس (ذكور-إناث).

للتحقق من هذه الفرضية تمت المقارنة بين متوسط درجات المعلمين الذكور (ن=127) ومتوسط درجات المعلمات من الإناث (ن=241) على استبانة درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي موضوع البحث باستخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات عينتين مستقلتين، واستخدم الباحثان

هذا الاختبار الإحصائي البارامترى بسبب اعتدالية توزيع الدرجات في كل من مجموعتي التطبيق، إضافة إلى أن عدد أفراد العينة يزيد عن ثلاثين فرداً (علام، 2011، 210)، والجدول التالي يبين ذلك: جدول (15) اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي تعزى للجنس (ذكور-إناث)

الاستبيان	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التمكن العلمي والتتمية المهنية	الذكور	20.43	4.08	2.39	دالة عند 0.05
	الإناث	21.58	4.51		
قيادة العمليات الإشرافية	الذكور	22.39	5.12	1.61	غير دالة إحصائياً
	الإناث	23.32	5.32		
المداورات الإبداعية	الذكور	15.83	3.79	1.85	غير دالة إحصائياً
	الإناث	16.67	4.29		
الإشراف الإلكتروني	الذكور	21.07	6.22	0.87	غير دالة إحصائياً
	الإناث	21.67	6.33		
أخلاقيات المهنة والاتصال	الذكور	20.76	4.46	1.98	دالة عند 0.05
	الإناث	21.73	4.61		
الدرجة الكلية لاستبانة درجة توفر معايير جودة الأداء المهني	الذكور	100.49	20.95	1.87	غير دالة إحصائياً
	الإناث	104.97	22.26		

قيمة (ت) الجدولية (د.ح=366) عند مستوى دلالة 0.05 = 1.96، عند مستوى دلالة 0.01 = 2.58

يتبين من الجدول السابق أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مجالي التمكن العلمي والتتمية المهنية، وأخلاقيات المهنة والاتصال تبعاً للجنس، لصالح الإناث. ويعزو الباحثان هذا هذه الفروق إلى أن طبيعة التفاعل القائم بين المشرفين التربويين والإناث هي أكثر رفقاً وتساهلاً، وأن طبيعة التفاعل القائمة بين المشرفين التربويين والمعلمين الذكور تتصف بالجدية، وهذا السبب جعل للمعلمات قدرة على التواصل الأفضل مع مشرفيهم والتعرف الأكبر على مجريات عملهم. وهذا ما أكدته دراسة أبو شرار (2009)، ودراسة هارون (2013).

في حين لم يكن هناك فروق دالة إحصائية على باقي المجالات تبعاً لمتغير الجنس كون أن باقي المجالات تخضع لظروف تجبر الجميع على تلقي مثل هذه الأدوار كالقوانين واللوائح، أو متطلبات العمل مما أعطى نفس الانطباع عن تلك المجالات، وقد يرجع السبب إلى زيادة العاطفة عند الإناث وحذرها في إبداء الرأي وهذا ما شعره الباحثان أثناء مرحلة التطبيق فالإناث كانت أكثر حذراً واستفساراً عن بعض الفقرات من الذكور.

- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمعايير جودة الأداء المهني لدى المشرفين التربويين بالمؤسسات التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم - بكالوريوس-دراسات عليا).

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء تحليل التباين الأحادي للكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير المعلمين لدرجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم - بكالوريوس-دراسات عليا)، والجدول التالي يبين قيمة اختبار (ف) ومستوى الدلالة للفروق بين المتوسطات، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (16) نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التمكن العلمي والتنمية المهنية	بين المجموعات	16.97	2	8.48	0.438	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	7073.84	365	19.38		
	المجموع	7090.80	367			
قيادة العمليات الإشرافية	بين المجموعات	32.49	2	16.24	0.584	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	10144.51	365	27.79		
	المجموع	10177.00	367			
المداورات الإبداعية	بين المجموعات	77.48	2	38.74	2.279	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	6203.49	365	17.00		
	المجموع	6280.98	367			
الإشراف الإلكتروني	بين المجموعات	77.01	2	38.51	0.973	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	14444.53	365	39.57		
	المجموع	14521.54	367			
أخلاقيات المهنة والاتصال	بين المجموعات	20.63	2	10.31	0.492	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	7655.02	365	20.97		
	المجموع	7675.65	367			
الدرجة الكلية لاستبانة درجة توفر معايير جودة الأداء المهني	بين المجموعات	697.50	2	348.75	0.727	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	175150.37	365	479.86		
	المجموع	175847.87	367			

قيمة (ف) الجدولية عند (د.ح=2، 365) عند مستوى دلالة $0.05 = 3.00$ ، وعند مستوى دلالة $0.01 = 4.61$

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات والدرجة الكلية لاستبانة درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، أي أن أفراد العينة لديهم تقديرات متقاربة لمستوى درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي باختلاف المؤهل العلمي. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن معايير جودة الأداء المهني تعتبر معايير واضحة وبسيطة ومتفق عليها من الجميع بغض النظر عن اختلاف المؤهل العلمي الذي يمتلك المعلم، وليست بالمعايير النوعية التي يختلف فيها الرأي بناء على الحكم المعرفي لدى أفراد عينة البحث، وقد يكون السبب أيضاً ما تم تفسيره سابقاً بأن المشرفين التربويين خلال زيارتهم يقومون بتقديم الخدمات الإشرافية بدرجة واحدة لجميع المعلمين ولا ينظرون إلى مؤهلاتهم العلمية في أثناء زيارتهم، مما أدى إلى أن تكون تقديرات المعلمين واحدة بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية. وهذا ما أكدته دراسة أبو شرار (2009).

- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمعايير جودة الأداء المهني لدى المشرفين التربويين بالمؤسسات التعليمية تعزى إلى متغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

تم إجراء تحليل التباين الأحادي للكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير المعلمين لدرجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، والجدول التالي يبين قيمة اختبار (ف) ومستوى الدلالة للفروق بين المتوسطات:

جدول (17) نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي تعزى لسنوات الخدمة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التمكن العلمي والتنمية المهنية	بين المجموعات	6.30	2	3.15	0.162	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	7084.50	365	19.41		
	المجموع	7090.80	367			
قيادة العمليات الإشرافية	بين المجموعات	23.60	2	11.80	0.424	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	10153.39	365	27.82		
	المجموع	10177.00	367			
المداورات الإبداعية	بين المجموعات	77.25	2	38.63	2.273	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	6203.72	365	17.00		
	المجموع	6280.98	367			
الإشراف الإلكتروني	بين المجموعات	178.35	2	89.17	2.269	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	14343.19	365	39.30		
	المجموع	14521.54	367			
أخلاقيات المهنة والاتصال	بين المجموعات	75.92	2	37.96	1.823	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	7599.74	365	20.82		
	المجموع	7675.65	367			
الدرجة الكلية لاستبانة درجة توفر معايير جودة الأداء المهني	بين المجموعات	1164.52	2	582.26	1.217	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	174683.35	365	478.58		
	المجموع	175847.87	367			

قيمة (ف) الجدولية عند (د.ح=2، 365) عند مستوى دلالة $0.05 = 3.00$ ، وعند مستوى دلالة $0.01 = 4.61$

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على جميع المجالات والدرجة الكلية لاستبانة درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي تبعاً لمتغير سنوات الخدمة لأفراد العينة. أي أن أفراد العينة لديهم تقديرات متقاربة درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرف التربوي تبعاً لسنوات الخدمة. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن تلك المعايير لها مؤشرات تدل على وجودها وهي واضحة للجميع لذلك لم يؤثر متغير عدد سنوات الخدمة على آراء أفراد عينة البحث إذ أن جميعهم سيخضعون لنفس المؤشرات سواء كان قد تم تعيينهم حديثاً أم قديماً.

4- الخلاصة:

4-1- التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها البحث، وبالاستناد إلى ما ورد في الأدبيات السابقة، يقدم الباحثان مجموعة من التوصيات التي يأمل أن تساعد المهتمين بإدارة الإشراف التربوي على تطوير مستوى أداء المشرفين

التربويين، وتطوير كفاياتهم المهنية بشكل يضمن تحقيق تميزهم في أداء مهامهم الإشرافية بما يحقق الارتقاء بهذه الوظيفة الهامة، ويمكن تحديد هذه التوصيات فيما يلي:

- تحسين جودة ممارسة المشرف التربوي للأدوار الإشرافية المطلوبة منه، وخاصة في مجال اللقاءات القبلية للزيارة الصفية، وإشراك المعلمين بغية التوصل لحلول نابعة من احتياجاتهم، وذلك من خلال: تطوير مهارات المشرف التربوي بما يجعله قادراً على توظيف الأساليب الإشرافية الحديثة بجودة عالية، وإعفاء المشرف التربوي من المهام الإدارية البعيدة عن دوره الإشرافي ليتمكن من ممارسة الأساليب الحديثة بطريقة أكثر فعالية.
- إضافة إلى ضرورة وضع دليل إشرافي بالتعاون مع الخبراء يوضح آليات تطبيق معايير جودة الأداء المهني في عمليات الإشراف، وآليات تقييم العمل الإشرافي، وتعزيز ثقافة الإشراف الإلكتروني من خلال تمكن المشرفين من استخدام التكنولوجيا وتطبيقاتها.
- ضرورة إعداد مقاييس واضحة وتوزيعها على المعلمين لضمان الوصول للصورة النموذجية في الأداء، وكذلك.
- عقد دورات تثقيفية لمعايير جودة الأداء المهني اللازم توافرها في المشرفين التربويين، وتحديد حوافز مادية للممتثلين لمعايير جودة الأداء المهني لضمان ترجمتها على أرض الواقع من قبل المشرفين التربويين.

4-2- المقترحات:

- إجراء دراسة للتعرف على الصعوبات التي تحول دون أداء المشرف التربوي للأدوار الإشرافية بمستوى الجودة المطلوبة في ضوء المعايير الأدائية المتوقعة منه.
- إجراء دراسة للتعرف على درجة معايير جودة الأداء المهني لدى المعلمين بالمؤسسات التعليمية.
- **الاحالات والمراجع:**
- أبو شرار، عدنان (2009). *درجة التزام المشرفين التربويين بتوظيفي خصائص الإشراف التربوي الحديث في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا: الأردن.
- أبو شملة، كامل (2009). *فاعلية الأساليب الإشرافية في تحسين أداء معلمي مدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامي: فلسطين.
- أبو علام، رجا (2011). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. ط6. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- حلس، ماجد (2010). *الممارسات الإشرافية وعلاقتها بالنمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة في ضوء معايير الجودة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر: فلسطين.
- الدرج، محمد (2006). *كفايات المشرف التربوي وأساليب تطويرها من أجل تأسيس نموذج للإشراف بالكفايات*. مجلة تواصل. 4(4). 22-35.
- الدجني، إياد (2011). *دور التخطيط الاستراتيجي في جودة الأداء المؤسسي*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة دمشق: سوريا.
- صالح، نجوى (2007). *تحسين دور المشرف التربوي في مدارس محافظة غزة في ضوء مفاهيم الجودة*. ورقة علمية مقدمة لمؤتمر "الجودة في التعليم العام الفلسطيني كمدخل للتميز". الجامعة الإسلامية: فلسطين. أكتوبر 2007.

- صيام، محمد (2007). دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: فلسطين.
- علاونة، معزوز وآخرون (2008). قياس مدى امتلاك المشرفين التربويين في الضفة الغربية لمهارات الإشراف التربوي من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية. مجلة جامعة الأزهر سلسلة العلوم الإنسانية. 10(1). فلسطين: جامعة الأزهر. 71-106.
- عليما، صالح (2008). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التطبيقية ومقترحات التطوير. ط2. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- فرج، فتحى (2011): تقويم أداء المشرفين التربويين بشعبة الجبل الأخضر في ضوء كفاياتهم المهنية. مجلة المختار للعلوم الإنسانية الإلكترونية. (13). ليبيا: جامعة عمر المختار.
<http://www.omu.edu.ly/articles/OMU%20Articles/Issue%2013.html>
- مليباري، نجلاء (2013). تطوير الممارسات الإشرافية في ظل اقتصاد المعرفة لدى مشرفات اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.
- هارون، منيرة (2013). درجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظة غزة وسبل تفعيلها. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإسلامية: فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم المملكة العربية السعودية (2015). الدليل التفسيري لمعايير المشرف التربوي المتميز. إعداد اللجنة العلمية، نسخة مطورة: المملكة العربية السعودية.
- وزارة التربية والتعليم العالي دولة فلسطين (2016). دليل الإشراف التربوي. إعداد الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي، دائرة الإشراف التربوي: فلسطين.
- يامين، سهى (2014). درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في الإشراف التربوي في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المشرفين التربويين فيها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية بنابلس: فلسطين.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

القططي، محمد وأوباجي، محمد (2020). درجة توفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشرفين التربويين بالمؤسسات التعليمية من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 6(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 140-159.

الاتجاهات النفسية لفئة المنفذين نحو أداء مشرفيهم بمؤسسة حجار السود لإنتاج الاسمنت

Psychological Attitudes of executors about their supervisors' performance in hadjar sood Establishment.

كمال بوالشرش

جامعة عنابة(الجزائر)، laouinette1985@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 2019-11-08

تاريخ القبول: 2020-05-30

تاريخ النشر: 2020-09-26

ملخص: يهدف هذا البحث لمحاولة تشخيص ووصف الاتجاهات النفسية لفئة المنفذين بمؤسسة حجار السود لإنتاج الاسمنت بولاية سكيكدة، نحو أداء مشرفيهم وذلك من أجل الوقوف على نقاط القوة والضعف في عملية التسيير، علما أن التوتر في العلاقات بين الفئتين واضطراب الحالة النفسية لفئة المنفذين ينجم عنه اختلال وعدم توازن في إشباع الحاجات المختلفة، وقد اعتمدنا على بعدين أساسيين لوصف ولتشخيص هذه الاتجاهات هما القدرات والخصائص التي يتميز بها المشرفون إلى جانب مدى إدراكهم لدورهم الوظيفي، وذلك باستخدام أداة الاستبيان لجمع البيانات ضمن منهج وصفي، وبعد عملية تحليل البيانات خلصنا إلى اتجاهات سلبية نحو البعدين ما يعكس توتر واضطراب تعبر عن نقاط ضعف حقيقية في عملية التوجيه والتسيير .
الكلمات المفتاحية: تشخيص؛ اتجاهات؛ منفذين؛ أداء؛ قدرات.

Abstract: The aim of this research is to try to diagnose and describe the psychological attitudes of the executors in hadjar sood Establishment towards the performance of their supervisors in order to identify the strengths and weaknesses in the management process. We used two basic dimensions to describe and diagnose these attitudes: the abilities and characteristics of supervisors as well as their perception of their role, using the questionnaire to collect data within a descriptive approach. finally we have results Negative for attitudes of those executors towards the performance of their supervisors ..

Keywords: Diagnosis; Attitudes; Executors; performance; Capacities.

1- مقدمة:

يمثل أداء العاملين في أية منظمة كانت وفي أي مجتمع مطلباً أساسياً، ذلك أنه يعد الناتج النهائي الذي تسعى المنظمات إلى تحقيقه، ويعتبر أحد المؤشرات التي يستدل بها على نجاح أو فشل المنظمات في تحقيق أهدافها، ويعتبر أيضاً موضوع الأداء من المواضيع الرئيسية والأساسية في علم الإدارة والسلوك الإداري، فقد لقي اهتمام العديد من الباحثين والمفكرين في مجالات متعددة، إذ أجمع المفكرون أن الاهتمام بأداء الفرد في المنظمة وإعطائه العناية اللازمة ليصل بالمؤسسة إلى أسمى أهدافها، وبطبيعة الحال تسعى إلى إنجاز أعمالها بكفاءة وفعالية عالية وذلك من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف التي تم التخطيط لها مسبقاً وبأقل تكلفة ممكنة؛ لذا رأى الباحث ضرورة البحث في هذا المجال للكشف عن مستوى أداء الإطارات الوسطى بمؤسسة البحث من وجهة نظر منفذهم للوقوف على نقاط الضعف فيه ومحاولة إعطاء تفسير له.

1.1- إشكالية الدراسة:

يعتبر موضوع الاتجاهات من المواضيع التي تحاول قياس درجة الرأي بصورة علمية بدءاً من إدراك المواقف والسلوكيات إلى غاية تقييم وتقرير المفاهيم حولها، وبالتالي تعطي صورة واضحة حول كيفية التعامل مع تلك المواقف، كما أن الحالة النفسية تعبر عن الشعور الذي يحس به الفرد إزاء تلك المواقف والسلوكيات هذا ما يضطره إلى اتخاذ قرارات تبين له السبيل الذي ينتهجه للتعامل والتفكير، حيث حاولنا أن نركز على هذين المفهومين في دراسة متغير آخر وهو الأداء الوظيفي عند عينة من العمال ضمن المستوى التنفيذي، من خلال معرفة اتجاهاتهم نحو أداء مشرفيهم وذلك للوقوف على حقيقة الوضعية النفسية لهم جراء المستوى الوظيفي لأداء هؤلاء المشرفين الذين يتبادلون معهم مختلف مهام الوظائف والأعمال، إذ تم إجراء هذه الدراسة بمؤسسة إنتاج الاسمنت بحجار السود بولاية سكيكدة، هذه المؤسسة في طبيعة نشاطها إنتاجية صناعية والتي تعتبر من المؤسسات الضخمة ولها مكانة في الساحة الاقتصادية من حيث أهمية منتوجها في عملية التشييد والبناء ومرورها بفترات زمنية تميزت بالاختلاف من حيث طرق التسيير والتنظيم من طرف الإدارات المتعاقبة، الشيء الذي ربما أكسبها ممارسة إجراءات احتفظت بها أو نقلتها إلى الأجيال اللاحقة، وبالتالي أثرت على طبيعة أدائها وأداء العاملين بها.

وعليه، حاولنا وصف الاتجاهات النفسية لفئة المنفذين نحو أداء مشرفيهم من خلال مجموعة من المؤشرات والمحددات المتمثلة في القدرات والخصائص التي يتميزون بها لأداء وظائفهم، إلى جانب مدى إدراكهم لدورهم الوظيفي وهذا من أجل الوقوف على نقاط الضعف والقوة التي تتميز بها تلك العلاقات الوظيفية بين أعلى مستوى وأدنى مستوى ووصف مستوى الرضا للمنفذين حول القدرات والخصائص التي يتميز بها مشرفيهم ومدى إدراكهم لدورهم الوظيفي وذلك بالإجابة على التساؤل التالي:

ما هي الاتجاهات النفسية لفئة المنفذين نحو أداء مشرفيهم بمؤسسة حجار السود؟

2.1- فرضيات الدراسة:

- هناك اتجاهات سلبية لفئة المنفذين نحو القدرات والخصائص التي يتميز بها المشرفون.
- هناك اتجاهات سلبية لفئة المنفذين نحو مدى إدراك مشرفيهم لدورهم الوظيفي.

3.1- أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية العلمية للدراسة في تبيان أهمية دراسة الاتجاهات النفسية داخل التنظيمات والتي تلعب دوراً محورياً في تحديد القرارات التي تتخذ بناءً على الحالات النفسية والمشاعر والتي تتأثر بالمواقف، وبالتالي فهما أحسن طرق التعامل والإجابة عن التوترات بالطريقة الصحيحة في تلبية الاحتياجات. أما من الناحية العملية فتقيدنا الدراسة في رسم صورة واضحة عن المناخ السائد داخل التنظيم من خلال تحديد القدرات والخصائص التي يجب أن يتحلى بها المشرفون، إلى جانب وصف ما إذا كان هؤلاء المشرفون يدركون حقيقة أعمالهم من أجل تحقيق الأهداف التي سطرته.

4.1- أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

- وصف وتفسير الاتجاهات النفسية لفئة المنفذين نحو القدرات التي يتصف بها منفذهم.
- وصف وتفسير الاتجاهات النفسية لفئة المنفذين نحو مدى إدراك مشرفهم لدورهم الوظيفي.

2- الإطار النظري:

الأداء الوظيفي:

1- مفهومه: حددت مفاهيم مختلفة للأداء لتوضيح عناصره والكشف عن العلاقة بينها، وكانت تدل على الفلسفات المختلفة للمبادئ التنظيمية لبعض المدارس، حيث يرى توماس جلبرت "أنه لا يجوز الخلط بين السلوك BEHAVIOR وبين الإنجاز ACCOMPLISHMENT ، والأداء، ذلك أن السلوك هو ما يقوم به الأفراد من أعمال في المنظمة التي يعملون بها كعقد الاجتماعات وإعطاء تغذية راجعة أو تصميم نموذج أو التفتيش، أما الإنجاز فهو ما يبقى من أثر أو نتائج بعد أن يتوقف الأفراد عن العمل أي إنه مخرج أو نتاج أو نتائج ومن الأمثلة عليه تقديم خدمة محددة أو نتاج سلعة ما، أما الأداء فهو التفاعل بين السلوك والإنجاز إذ إنه مجموع السلوك والنتائج التي تحققت معاً" (درة، 2003، 25-26).

2- محددات الأداء:

يعد وصف الأداء عملية ضرورية حيث يترتب عليها قرارات كثيرة في مجال إدارة شؤون الأفراد ومن ذلك الحكم على أهمية الموظف للبقاء في العمل أو مغادرته، وبالتالي ضرورة تحديد المؤشرات الأساسية التي يقيم عليها سواء المرتبطة بالصفات الشخصية أو النتائج الفعلية التي يحققها ومن بين هذه المحددات ما يشير إليه التعريف التالي «أن الأداء هو إنتاج موقف معين يمكن النظر إليه على أنه نتاج العلاقة المتداخلة بين الجهد والقدرات وإدراك الدور الهام للفرد" (راوية، 2000، 210).

وبالتالي نجد أن محددات الأداء هنا هي:

- الجهد المبذول من طرف الفرد.
- القدرات التي يتمتع بها الفرد.
- مدى إدراكه لمتطلبات وظيفته.

حيث أنّ الجهد يشير إلى الطاقة الجسمانية والعقلية التي يبذلها الفرد لأداء مهمته أو وظيفته وذلك للوصول إلى أعلى معدلات عطائه في مجال عمله، أما القدرات فتشير إلى الخصائص الشخصية للفرد التي يستخدمها لأداء وظيفته أو مهامه. أما بالنسبة لإدراك الدور فهو مدى معرفة وإلمام الفرد بالإجراءات والمهام المشكلة لوظيفته ونقاط القوة والضعف المرتبطة بها، كما أن المنظمات تسعى دائماً للرفع من مستوى أداءها حتى

تستطيع التكيف مع التغيرات الحاصلة خارجها باعتبارها نسقا مفتوحا وهذا لا يتحقق إلا مع " وجود حد أدنى من الإتقان في كل مكون من مكونات الأداء " (راوية، 2000، 216)، بمعنى أن الأفراد عندما يبذلون جهودا وتكون لديهم قدرات (متميزة) ولكنهم لا يستطيعون فهم أدوارهم ما يحدث تغيير في مستوى أدائهم، إذ أنهم قد يبذلون جهودا كبيرة في العمل لكنهم يفتقرون للفهم الجيد لإجراءات عملهم فإن أداءهم لن يكون مقبولا، حيث تستنزف القوى دون فوائد على المؤسسة، وقد يكون الفرد يفهم عمله ولديه القدرات لكنه ينقصه الجهد اللازم باعتباره كسولا فيكون أداءه منخفضا.

كما يضيف ويبين عاشور أحمد صقر (2005، 25) محددات الأداء في المعادلة التالية:

"محددات الأداء = الدافعية X القدرات X الإدراك. وبالتالي فالأداء الوظيفي " هو محصلة تفاعل بين كل من دافعية الفرد، قدرات الفرد وخبراته السابقة (التعليم، التدريب، الخبرة....) وإدراك الفرد لدوره الوظيفي، فهذه العوامل تتفاعل فيما بينها لتحديد الأداء" (مصطفى، 2005، 147). إلى جانب هذا يشير مصطفى أحمد سعيد أن محددات الأداء تتمثل في ثلاث عوامل هي "الرغبة والقدرة وبيئة العمل، حيث أن الرغبة هي حاجة ناقصة الإشباع تدفع الفرد ليسلك باتجاه إشباعها في بيئة العمل، أو هي تعبير عن دافعية الفرد وتتألف من محصلة اتجاهاته وحاجاته التي يسعى لإشباعها والمواقف التي يتعامل معها في بيئة العمل ومدى كونها مواتية أو معاكسة لاتجاهاته، والعامل الثاني القدرة وهي مدى تمكن الفرد فنيا من الأداء وتتألف بدورها من محصلة المعرفة أو المعلومات الفنية اللازمة للعمل مع المهارة في استخدام تلك المعلومات في ظل وضوح جيد للأدوار أما العامل الثالث فهو بيئة العمل التي تتمثل في ملامح مادية مثل الإضاءة، التهوية، ساعات العمل، التجهيزات والأدوات المستخدمة، وأخرى معنوية مثل العلاقات بالرؤساء والزملاء والمرؤوسين" (مصطفى، 2005، 147)، ومنه يمكن التوصل للمعادلات التالية:

الرغبة = الاتجاهات والحاجات غير مشبعة X مواقف بيئة العمل.

القدرة = المعرفة X المهارة X وضوح الدور.

وعليه فالأداء = الرغبة X القدرة X بيئة العمل.

من خلال كل هذا يمكننا القول إن محددات الأداء الوظيفي هي مزيج بين جهد الفرد المبذول لإنجاز أعماله ضمن المهام المحددة والموكلة له وما يتمتع به من مهارات فنية في أثناء قيامه بنشاطه، إضافة إلى توفره على معلومات وخبرات فنية ومدى إدراكه لما يقوم به في المنظمة التي ينتمي إليها.

3- تقييم الأداء:

لما كانت الفروق بين الأفراد أمرا طبيعيا فإن الفروق بين أدائهم لمهامهم ووظائفهم يعد كذلك، فمن الطبيعي أن يتفاوت الأداء بين الأفراد تبعا للفروق الفردية بينهم، فالفرد الذي استلم وظيفة لأول مرة قد يأتي أداءه ضعيفا في المراحل الأولى من إنجازه لأعماله مقارنة بزميله الذي عمل لفترة طويلة واكتسب الخبرة والمهارات اللازمة لأداء عمله، ونظرا لوجود هذه الفروق كان لابد من التعرف على طريقة أفضل لتقييم أداء العاملين تتناسب والفروقات الحاصلة بينهم.

ويقصد أيضا بتقييم أداء الموارد البشرية أو الأفراد في المنظمة " دراسة وتحليل أداء العاملين لعملهم وملاحظة سلوكهم وتصرفاتهم أثناء العمل، وذلك للحكم على مدى نجاحهم ومستوى قدراتهم (المتوفرة) للقيام بأعمالهم الحالية، وأيضا الحكم على إمكانيات النمو والتقدم للفرد في المستقبل وتحمله لمسؤوليات أكبر، وترقيه

لوظيفة أخرى." (صلاح الدين، 2002، 285)، بمعنى النظر في طرق انجاز الأعمال من خلال ملاحظة السلوكيات والحكم عليها.

ويعرف تقييم الأداء أيضا هو "مجموعة الدراسات التي ترمي إلى التعرف على مدى قدرة وكفاءة الوحدة الاقتصادية من إدارة نشاطها في مختلف جوانبه الإداري والإنتاجي و التقني والتسويقي والتخطيطي... إلخ، خلال فترة زمنية محددة ومدى مهارتها في تحويل المدخلات أو الموارد إلى مخرجات بالتنوع والكمية والجودة المطلوبة وبيان مدى قدراتها في تطوير كفاءتها سنة بعد أخرى، إضافة إلى تحسين درجة نجاحها في التقدم على الصناعات المثيلة عن طريق تغلبها على الصعوبات التي تعترضها وابتداع الأساليب الأكثر إنتاجا وتطورا في مجال عملها" (الكرخي، 2007، 31).

ومن خلال التعاريف السابقة لتقييم الأداء نستنتج أن عملية التقييم تسعى لتحقيق الأهداف التالية:

- تحسين الروح المعنوية للعاملين وتنمية الشعور بالمسؤولية، إلى جانب تطوير المهارات القيادية من خلال التخطيط الجيد لنظم الحوافز وإشباع الحاجات ومعرفة الاحتياجات الضرورية لوضع خطط التدريب.
- تطوير أنظمة الرقابة من أجل تحقيق العدالة وتحسين طرق التدريب من خلال معرفة مواطن القصور ثم الابتعاد عن الممارسات السلبية كالمحسوبية والعشوائية.
- الحصول على البيانات والمعلومات التي تحتاجها الإدارة من أجل وضع البرامج والاستراتيجيات المستقبلية حيث على المستوى الخدمي لاستقطاب جيد لأحسن العمالة أما على المستوى الإنتاجي من أجل وضع أحسن البرامج والخطط للإنجاز.

■ **التقييم عن طريق المرؤوسين:** يحدث الخلل في التقييم إذا كان هناك ابتعاد عن الموضوعية التي يجب أن تتوفر لدى المقيمين حتى يدركوا أهمية هذه العملية، فالمشرفون يحاولون دائما تحقيق الهدف من التقييم ولكن تختلف الأهداف باختلاف مصادر المعلومات ومن بين أهم المصادر لجمع البيانات حول أداء الإطارات هم المرؤوسون، إذ "ينظر إلى المرؤوسين باعتبارهم مصدرا هاما للمعلومات في حالات تقييم أداء المديرين حيث تتوفر لهم الفرصة للتعبير عن كفاءة الرئيس في قيادتهم وتوجيههم للعمل وتنمية روح الفريق، وتشجيع التعاون وحل الصراعات... إلخ، إلا أنه قد يؤخذ على هذا المدخل إمداد المرؤوسين ببعض مصادر القوة في علاقاتهم برؤسائهم (أي إعطاء المرؤوسين وزنا تنظيميا أكثر من وزنهم الحقيقي ما يجعلهم مصدر خطر على المسار الوظيفي لرؤسائهم من خلال تقديم المعلومات ولو كانت غير صادقة عنهم) مما قد يسبب للرؤساء بعض الحرج أو الشعور بعدم الراحة، كما أن ذلك قد يؤدي إلى ميل الرؤساء إلى تدعيم رضا العاملين على حساب الإنتاجية وفي الحقيقة فإن المواقف السابقة قد تحدث فقط في حالة استخدام معلومات التقييم لاتخاذ بعض القرارات الإدارية (كالترقية أو زيادة الأجر والحوافز)، إلا أن هذا المدخل مثل مدخل تقييمات الزملاء، تبرز أهميته بوجه خاص عند استخدام معلومات التقييم للأغراض التنموية وتحسين فرص أداء العمل(تحسين إجراءات تنفيذ الأعمال وتبسيطها حتى يسهل تعلمها)، كما تزداد فرص صلاحية هذا (الأسلوب) عند تزايد عدد المرؤوسين الذين يقومون بتوفير المعلومات عن أداء رؤسائهم، بعكس الحال عندما يقل هؤلاء المرؤوسون" (المرسي، 2003، 445).

■ **التقييم ببحث الصفات والخصائص:** إذا كان علم النفس التنظيمي يدرس السلوك البشري في المنظمات فهو إذن يدرس دوافع إحداث السلوك ولا تكون هذه الدوافع نابعة إلا من شخصية الفرد التي تتكون من بعض السمات والخصائص، وبالتالي فطريقة تقييم الأداء قديما كانت تحدث عن طريق محاولة معرفة هذه السمات والخصائص إذ "تركز هذه الطريقة على تحديد مجموعة من الصفات، مثل التعاون مع الرؤساء والزملاء والمرؤوسين والانتظار

في مواعيد العمل، والسرعة والدقة في أداء العمل، والمبادأة، والالتزام، وتحمل المسؤولية، والقدرة على حل المشكلات، وغيرها من الصفات، ويتم إعطاء وزن لكل صفة من هذه الصفات، ويقوم الرئيس المباشر بإعطاء الفرد تقديرا معيناً، بحسب توفر كل صفة من تلك الصفات في الفرد، ثم تجمع تلك التقديرات (وتصبح تمثل مستوى أداء الفرد)، ورغم أن هذه الطريقة تتميز بالبساطة والسهولة، إلا أنه يعاب عليها افتقارها للناحية الموضوعية، واستنادها إلى التقدير الشخصي" (فلية وعبد المجيد، 2005، 272) وهذه أكثر الأساليب المستعملة في مؤسساتنا بمختلف أصنافها.

3- الطريقة والأدوات:

تستخدم هذه الدراسة عددا من المتغيرات العلمية، وهذا يتطلب تحديدها وتعريفها إجرائيا لمعرفة حدود الظاهرة المراد دراستها، والوقوف على المعنى الذي تحمله حيث نجد متغير **الاتجاهات النفسية** وهي تعبر عن نتاج الحالة النفسية التي يشعر بها المنفذ جراء إدراكه وتقييمه لأداء مشرفيه من خلال سماته وخصائصه الشخصية ومدى إدراكه لدوره الوظيفي، أما **الأداء الوظيفي** وهو الجهد المبذول والنتائج المترتبة من الأنشطة والمهام التي يزاولها الفرد في المنظمة. وفي دراستنا ركزنا على محدداته لوصفه، بحيث تشير هذه المحددات إلى القدرات والخصائص الشخصية التي يمتلكها إطارات الهيئة الوسطى لأداء وظائفهم أو مهامهم، ثم إدراك الدور ونعني به الاتجاه الذي يعتقد المشرف والمرؤوس أنه من الضروري توجيه جهود المشرفين في العمل من خلاله والشعور بأهميته في أداءه، أي مدى إلمام ومعرفة المشرفين بالمسؤوليات الملقاة على عاتقهم من أجل تحقيق الأهداف المسطرة لهم. أما **المنهج المتبع** فقد استخدمنا المنهج الوصفي في دراستنا من أجل توضيح هذه الاتجاهات النفسية نحو المحددات التي تعبر عن الأداء الوظيفي لدى فئة الإطارات الوسطى.

تم سحب **60 فردا كعينة من مجتمع مجموعه 156 فرد**، حيث أخذنا نسبة من كل المجموعات كعينة عشوائية تمثل حجم العينة الكلي تضم **60 فرد** من المنفذين وتشمل الأنشطة الإدارية والإنتاجية وطريقة السحب وفق المعادلة التالية: عدد أفراد المجموعة/ العدد الكلي للأفراد × عدد العينة، ولقد تم تجميع المديرات حسب أهدافها وطبيعة نشاطها وعدد العاملين بها ليسهل سحب عدد أفراد العينة كالتالي:

- مجموعة الموارد شملت: الموارد البشرية + المالية + الموارد الأولية.
- مجموعة البيع والتجميع شملت: التجارية + الاستغلال + الصيانة.
- مجموعة التنظيم شملت: التنمية + الجودة والمحيط.

جدول (1) يبين توزيع أفراد العينة على المجموعات

الانتاجيين		الإداريين		المنفذين
التكرار	%	التكرار	%	المجموعات
15	26.78	11	19.64	الموارد
103	58.52	14	7.95	البيع والتجميع
0	0	13	44.82	التنظيم
118		38		المجموع

أما بالنسبة **لأداة البحث** تم اختيار أداة الاستبيان كوسيلة لقياس ووصف هذه الاتجاهات من خلال بعض مؤشرات الأداء، حيث ضم هذا الاستبيان 24 بنداً موزعة بين بعدين (القدرات والخصائص، إدراك الدور الوظيفي) على الشكل التالي:

1/ القدرات والخصائص 12 بندا.

2/ إدراك الدور الوظيفي 12 بندا.

أما بدائل الاستجابة فقد وضعت وفق مقياس -ليكار- الخماسي: دائما- غالبا- أحيانا- نادرا- أبدا، أما البنود فقد صيغت بين إيجابية وسلبية مع مراعاة تحديد درجات بدائل الاستجابة من خلالها عند تبويبها ومعالجتها. قام الباحث بقياس الخصائص السيكومترية للأداة من خلال قياس الصدق الظاهري وهذا بعرض أداة البحث في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والذين لديهم اطلاع بموضوع البحث بغية إبداء رأيهم في مدى وضوح بنود الأداة ومدى تمثيلها للأبعاد المراد قياسها، بمعنى درجة ملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه، وبعد إبداء الملاحظات عدلت الأداة وصيغت في صورتها النهائية. كما قام الباحث بقياس الاتساق الداخلي لبنود الاستبيان قبل التوزيع النهائي وذلك بحساب معامل ثباته باستخدام معامل "ألفا كرونباخ"، وكانت درجات معاملات الثبات كالتالي:

بالنسبة لبعده الخصائص والقدرات تحصلنا على 0.97، أما بالنسبة لبعده إدراك الدور الوظيفي تحصلنا على 0.69، وهي درجات لمعاملات تدل على ثبات الأداة.

4- النتائج ومناقشتها: بعد جمع البيانات وتبويبها جاءت النتائج موضحة كالتالي.

جدول (2) يوضح الاتجاهات النفسية للمنفذين نحو قدرات وخصائص مشرفيهم

البنود-عبارات الاستجابة ترى أن مشرفيــك:	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع
1- قدراته تسمح له بتنظيم مهام وواجبات العمل الموكل إليه	18	03	26	04	04	55
2- لديه القدرة على تحمل مسؤولية الأعباء اليومية للعمل.	09	22	09	11	04	55
3- لديه القدرة لتصحيح الأخطاء الناتجة عن أدائه.	05	09	11	15	15	55
4- يلتزم بأنظمة العمل داخل المؤسسة.	15	19	12	07	02	55
5- يمتلك المهارات اللازمة للمشاركة في اتخاذ القرارات الهامة.	05	07	20	07	16	55
6- لديه القدرة على المراقبة من أجل ضمان نوعية وجودة أداء العمل.	08	06	14	18	09	55
7- لديه القدرة على القيام بأعمال إضافية أخرى.	07	12	16	10	10	55
8- يمتلك القدرة على التنسيق مع زملائه عند أداءه لعمله.	11	15	09	10	10	55
9- يمتلك المعارف اللازمة ليخطط لعمله قبل تنفيذه.	11	11	14	11	08	55
10- لديه القدرة على تنسيق العمل الجماعي مع رؤوسيه.	11	15	09	13	07	55
11- لديه أسلوب جيد لعرض الآراء و المقترحات على رؤسائه.	08	09	12	11	15	55
12- لديه مرونة التكيف مع الحالات الطارئة .	08	09	19	09	10	55

نلاحظ من خلال الدرجات الموضحة في الجدول (2) للكشف عن الاتجاهات النفسية للمنفذين نحو مدى امتلاك المشرف للقدرات والخصائص الضرورية في العمل ما يلي: حيث جاءت النتائج الخاصة باستجابات فئة المنفذين متشابهة إذ عبروا عن رأي سلبي إلى حد ما حول مستوى أداء مشرفيهم الذي لم يكن بالنسبة لهم جيد بالصورة التي تمكنه من تحقيق جميع أهدافه، بحيث عبروا عن عدم رضاهم عن القدرات والخصائص التنظيمية الضرورية التي يمتلكها المشرف في عمله من حيث أولاً: الإلمام بإجراءات وأساليب العمل، كما عبرت فئة كبيرة منهم أنه أحيانا فقط تسمح لمشرفيهم بتنظيم مهام وواجبات عملهم الموكل إليهم، إلى جانب ذلك هناك فئة كبيرة من أفراد المنفذين ترى أن مشرفيهم لا يمتلكون القدرات لتصحيح الأخطاء الناتجة عن أدائهم مما يدل أن هناك غياب للقدرات اللازمة لتصحيح أخطاء رؤوسيهم وبالتالي فالمشرفين لا يفهمون رسالتهم من حيث وجود

تلك القدرات بالصورة التي لا تسمح بتطويرهم، ويضاف أيضا إلى هذه الاستجابات السلبية أننا نرى أن هناك نوع من عدم الاتفاق بين أفراد فئة المنفذين في أن مشرفيهم لديهم القدرة على المراقبة من أجل ضمان نوعية وجودة أداء العمل وهذا يبين وجود نقص واضح نحو مشرفيهم في حسن إلمامهم بإجراءات العمل، كما أنه من خلال الاستجابات نرى المشرفين ليس لديهم القدرة على القيام بأعمال إضافية أخرى بالصورة التي تسرع من إجراءات العمل وتضمن تحقيق الأهداف بالرغم من أنهم قد عبروا عن رغبتهم القيام بذلك، مما يدل أن هناك عدم رغبة في الساعات الإضافية وتحصيل حاجات مادية أخرى، نضيف أيضا من خلال النتائج أن هناك نوع من عدم الاتفاق كذلك بين أفراد فئة المنفذين في أن مشرفيهم يمتلكون المعارف اللازمة للتخطيط للعمل قبل أدائه، أو أن مشرفيهم لديهم مرونة في التكيف في الحالات الطارئة وبالتالي ومن خلال هذه الاستجابات نرى أن المنفذين يعطون صورة غير جيدة وغير مقبولة حول قدرات مشرفيهم التي لا تسمح لهم بالإلمام بإجراءات العمل إذا ما قورنت مع ما يجب أن يكون عليه المشرف من أجل تحقيق أهدافه وأهداف مؤسسته، بالمقابل نلاحظ أن هناك استجابات موجبة حول بعض العبارات حيث نرى أن هناك نوع من الاتفاق بين أفراد فئة المنفذين في أن مشرفيهم لديهم القدرة على تحمل مسؤولية الأعباء اليومية وأنهم يمتلكون أحيانا المهارات اللازمة للمشاركة في اتخاذ القرارات وهذا من خلال الاستجابة على محتوى البند الخامس.

أما فيما يخص مدى امتلاك المشرفين للقدرات والخصائص التي تؤهلهم لأداء العمل الجماعي فقد سجلنا استجابات متباينة شملت نسبها جميع مستويات الموافقة ما يدل أن فئة المنفذين لا يتفقون على تلك القدرات والخصائص وأن هناك نقص واضح في الاهتمام بالعمل ضمن جماعات ما يؤدي إلى حدوث تناقض بين أهداف العضو وأهداف الجماعة، حيث سجلنا نسبة استجابة متباينة بين أفراد فئة المنفذين في ما إذا كان مشرفيهم يمتلكون المهارات اللازمة للمشاركة في اتخاذ القرارات مما يعكس وجود تفاوت في القدرات بين المشرفين، كما أن هناك تباين أيضا في الاستجابات على أن المشرفين يمتلكون القدرة على التنسيق مع زملائهم ومع مرؤوسيه عند أدائهم لأعمالهم ما يدل أن فكرة العمل الجماعي غير مرسومة في ذهن عند الكثيرين لعدم الإدراك الحقيقي لأهميتها، وتبعاً لما قرأناه فإن أغلب المشرفين لا يمتلكون إلى حد ما أسلوب جيد لعرض الآراء والمقترحات على رؤسائهم ويعود لضعف التنسيق وبالتالي غياب روح المشاركة بين الرئيس والمرؤوس في وضع القرارات واتخاذها، وبالتالي ومن خلال كل هذه الاستجابات نلاحظ وجود تقييم سلبي من المنفذين اتجاه مشرفيهم مما يؤثر على تماسك الجماعة بالمؤسسة لأن التماسك من العمليات الجمعية الرئيسية، والجماعات التي تتحلّى بقدر أكبر من التماسك تتميز أيضا بقدر كبير من الرضا والإنتاجية بالمقارنة مع الجماعات الأقل تماسكا وهذا نظرا لأن أعضاء الجماعات المتماسكة يميلون لممارسة قدر أكبر من الاتصال بعضهم مع بعض، ويشتركون بنسبة أكبر في نشاطات الجماعة ويقبلون أهدافها ويعملون على تحقيقها أكثر من أعضاء الجماعات الأقل تماسكا، حيث يرى الباحثون أن الجماعات الأكثر تماسكا عادة ما تتحلّى بقدر أكبر من الرضا لكن هذا لا يعني إنتاجية أعلى دائما، إلا أنه حسب المختصين نجد في بعض الأحيان جماعة متماسكة تضع لنفسها الهدف وهو إنجاز أقل قدر ممكن من العمل، وفي مثل هذه الحالة نجد أن مستويات التماسك والرضا عالية في الوقت الذي تكون فيه معدلات الإنتاجية منخفضة، ومنه فمؤسسة البحث تفقر إلى هذا التماسك المطلوب من وجهة نظر المنفذين بسبب غياب التواصل الجيد بينهم وبين مشرفيهم.

جدول (3) يوضح الاتجاهات النفسية للمنفذين نحو مدى إدراك مشرفيهم لدورهم الوظيفي.

المجموع	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	البنود-عبارات الاستجابة ترى أن مشرف _____ ك:
55	06	05	12	19	13	1- يسعى جاهدا لتحقيق أهداف إدارته.
55	06	10	11	18	10	2- يحرص على ترتيب الأعمال اليومية حسب أهميتها قبل انجازها.
55	06	10	12	16	11	3- يعتبر أن إصدار القرارات في الوقت المناسب يسرع من إجراءات العمل.
55	06	07	13	16	13	4- يحاول الاتصال برؤسائه ومرؤوسيه في سبيل تنفيذ واجبات العمل.
55	10	14	12	11	08	5- يعتني بشؤون مرؤوسيه ليرفع من مستوى أدائهم.
55	09	14	14	08	10	6- يتحدى العراقيين لتسيير مهام وظيفته.
55	07	16	13	10	09	7- يعرف كيفية إقناع الآخرين بما يريد.
55	10	17	10	12	06	8- يحرص على تعليم مرؤوسيه علاقة الأداء بأمور السلامة و الوقاية في العمل.
55	12	10	11	13	09	9- يأخذ بالأفكار الجديدة ويحاول تجسيدها في عمله لتحسين مستوى أدائه.
55	08	08	17	14	08	10- يقوم بتوزيع المهام والأدوار على مرؤوسيه بعد معرفة إجراءات تنفيذها.
55	00	08	08	18	21	11- ينفذ الأوامر والتعليمات الصادرة من رؤسائه مباشرة .
55	12	11	06	12	14	12- يطور قدراته المهنية المعرفية لتحقيق توافقه المهني مع وظيفته.

من خلال الدرجات المبوبة والموضحة في الجدول (3) التي نحاول من خلالها أن نكشف عن اتجاهات المنفذين نحو مدى امتلاك المشرفين للقدرات والخصائص الضرورية التنظيمية في العمل ما يلي: بالنسبة لمدى إدراك المشرف للدور الفردي داخل منصب عمله فقد سجلنا استجابات متباينة تدل على عدم الاتفاق بين فئة المنفذين اتجاه مشرفيهم، حيث عبروا عن تقييم سلبي لا يتطلع إلى ما يجب أن يكون عليه المشرف لإتقان إجراءات عمله، كما أن هناك فئة من المشرفين يسعون جاهدين لتحقيق أهداف المنظمة بينما فئة أخرى ترى أنه نادرا ما يكون ذلك وبالتالي هذا الانقسام يدل على وجود شعور غير سوي لدى المشرف الذي لا يطمح لتحقيق أهداف مؤسسته الذي يؤدي في النهاية إلى وجود حالات عدم الرضا وانخفاض معدلات الأداء الفردي والعام إضافة إلى ما سبق نرى أن هناك أيضا حالة من عدم الاتفاق بين أفراد فئة المنفذين في أن مشرفيهم يحرصون على ترتيب الأعمال اليومية حسب أهميتها قبل إنجازها، أما فيما يخص القرارات فالمنفذين لا يعبرون جميعهم أن مشرفيهم يعتبرون أن إصدار القرارات في الوقت المناسب يسرع من إجراءات العمل، وبالتالي فهناك خلل حقيقي عند اتخاذ القرارات من طرف المشرفين الذين لا يدركون جميعهم أساليب اتخاذ القرارات الرشيدة، وأنهم لا يتحدون العراقيين لتسيير مهام وظائفهم إذا واجهتهم وهذا يدل على الضعف والخوف في مواجهة الأزمات، كما أن المنفذين يرون غياب صفة التحدي لدى المشرفين وإنما يستخدمون أساليب الهروب من العراقيين وتجنبها حتى لا يتحملون مسؤوليات إضافية وهذه طريقة لا تلاءم طبيعة ونشاط المؤسسة التي يتحتم على العاملين بها الرزانة والشجاعة لتنظيم سيرورة العمل، كذلك لاحظنا تقييما سلبيا حول أداء البعض من أفراد المشرفين وذلك من خلال وجود اتجاه سلبي نوعا ما إذ أن أفراد فئة المنفذين لا يتفقون على أن مشرفيهم يأخذون بالأفكار الجديدة ويحاولون تجسيدها لتحسين مستوى أدائهم وإنما هناك من يسودهم الجمود على مستوى أفكارهم ولا يبذلون جهدهم للأخذ بالمقترحات والأفكار الجديدة للرفع من مستوى أدائهم و ما يدل عليه أن بعض المشرفين لا يسعون لتطوير قدراتهم المهنية المعرفية لتحقيق توافقه المهني لأنهم لا يأخذون بالأفكار الجديدة، وبالتالي فأفراد فئة المنفذين عبروا عن تقييم سلبي إلى حد ما حول أداء بعض من مشرفيهم الذين لا يدركون أدوارهم الفردية حقيقة الإدراك في سبيل تحقيق أهدافهم.

أما إذا لاحظنا استجاباتهم حول عبارات مدى إدراك مشرفيهم أهمية الدور الجماعي فقد سجلنا تقييما يميل إلى السلبية هو الآخر، حيث نلاحظ من خلال الدرجات الموضحة في الجدول أعلاه أن فئة كبيرة من أفراد فئة المنفذين غير راضية عن أداء مشرفيهم في بعض جوانب العمل الجماعي والدليل على ذلك أننا سجلنا نسبة مقاربة إلى حد ما في التعبير، حيث نرى أن هناك مستوى منخفض إلى حد ما من الاتفاق بين أفراد فئة المنفذين في أن مشرفيهم يحاولون الاتصال برؤسائهم ومرؤوسيههم في سبيل تنفيذ واجبات العمل، كما نلاحظ وجود عدم اتفاق بين المنفذين في أن مشرفيهم يعنون بشؤونهم من أجل رفع مستوى أدائهم، أو أن منهم من يعرف كيف يقنع الآخرين بما يريد وما هي الطريقة الصحيحة والأسلوب المناسب لذلك، وهذا يدل أن لغة التواصل مفقودة تقريبا فلا وجود لتنسيق ولا حوار، كما أنهم لا يحرصون على تعليم مرؤوسيههم علاقة الأداء بأمور السلامة والوقاية في العمل، ولا يوفر لهم إرشادات تساعد على تحسين أدائهم وهذا سيفقد المنفذ الدافعية في العمل ويشعره بالإحباط نظرا لشعوره بالعزلة من طرف مشرفه الذي لا ينظر إليه نظرة إنسانية يحاول من خلالها أن يحافظ على سلامته الجسمية بتعليمه وتدريبه أساليب الوقاية والسلامة في العمل، وعلى العكس من ذلك نرى أن هناك نسبة كبيرة من أفراد فئة المنفذين يتفوقون على أن مشرفيهم يقومون بتوزيع المهام والأدوار عليهم بعد التأكد من معرفتهم إجراءات تنفيذها بصفة دائمة، مما يدل أن هناك حسن في توزيع المهام وخضوعها للمعايير العلمية وإنما لا تحكها اعتبارات أخرى، ولكن قد يكون ذلك من أجل إتمام العمل دون تحمل مسؤولية زائدة حتى لا يخضعوا للتوبيخ أو المساءلة من طرف رؤسائهم، بالمقابل لاحظنا استجابة موجبة تدل على تقييم إيجابي حيث يتفوقون إلى حد بعيد أن مشرفيهم ينفذون الأوامر والتعليمات الصادرة من رؤسائهم مباشرة وهذا يسرع من إجراءات العمل وإتمامه، وعليه ومن خلال هذه الاستجابات التي حاولنا أن نعرف منها مدى إدراك المشرف بمؤسسة البحث أهمية العمل الجماعي من وجهة نظر المرؤوسين لاحظنا تقييما سلبيا نوعا ما حول أداء بعض أفراد المشرفين لعدم معرفتهم أهمية أساليب التعاون والتنافس الإيجابي في جماعات العمل لأن الغاية الرئيسية لجماعات العمل تسهيل تحقيق أهداف الفرد والجماعة معا، وكثيرا ما يتطلب تحقيق هذه الغاية أن يعمل العاملون سويا و أن ينسقوا بين نشاطاتهم، وفي معظم الحالات فإن التعاون بين الأعضاء هو القاعدة وليس الاستثناء وما دام العمال مرتبطين أو مكلفين بتحقيق الأهداف فإنهم سيتعاونون مع بعضهم البعض، ثم إنه قد يتطوع العمال لمساعدة بعضهم البعض على أساس تبادل المنفعة، كما أن السلوك التنظيمي الاجتماعي هو ذلك النشاط الذي يتخطى ما تتطلبه الواجبات الرسمية من الفرد، أي أنه نشاط يؤديه الفرد لصالح الجماعة بصفة عامة أو لصالح المؤسسة ومن الأمثلة لديهما حماية المؤسسة من أخطار غير متوقعة واقتراح طرائق لتحسينها وتطويرها دون انتظار مردود أو عائد شخصي من هذه النشاطات وكذلك تطوير الفرد لنفسه واستعداده لتحمل مسؤوليات أعلى في إطار المؤسسة، والحديث بطريقة إيجابية عنها أمام من لا ينتمون إليها ما يؤدي إلى رفع من مستوى أدائهم وإشباع حاجاتهم، وعليه فالاتجاهات المسجلة تشير إلى سلبيتها مع وجود شعور بعدم الرضا عن أداء المشرفين.

5- الخلاصة:

من خلال استجابات أفراد فئة المنفذين حول عبارات البنود التي تقيس اتجاهاتهم نحو مدى امتلاك مشرفيهم للقدرات والخصائص الأساسية لتنفيذ مهامهم ومدى إدراكهم للدور الوظيفي ما يلي:

- وجود اتجاهات سلبية نحو أغلب البنود، بحيث عبروا عن عدم موافقتهم بأن مشرفيهم لا يمتلكون تلك القدرات والخصائص التي تمكنهم من أداء أعمالهم على الوجه المطلوب، ماعدا البندين اللذين يعبران

على أن المشرفين يمتلكون القدرة على تحمل الأعباء اليومية ويلتزمون بأنظمة العمل، وبالتالي فمستوى الاتفاق بين أفراد المنفذين كبيرة في عدم امتلاك المشرفين لتلك القدرات والخصائص بصورة دائمة.

- أما بالنسبة للبند الذي تقيس مدى إدراك المشرفين لدورهم الوظيفي فقد لاحظنا من خلال درجات الاستجابة أن أفراد فئة المنفذين عبروا بنسب متفاوتة إلا أن هناك بروز لنظرة سلبية نوعا ما يوضح عدم إدراك بعض المشرفين لأدوارهم الوظيفية بشكل دائم أو حتى غالبا، ما عدا أنهم يقومون ببعض المهام التي تكون مفروضة عليهم من طرف المؤسسة كتتنفيذ الأوامر والتعليمات الصادرة من رؤسائهم أو الاتصال برؤسائهم ومرؤوسيه من أجل تنفيذ واجبات العمل الموكلة إليهم.

وبما أن المرؤوسين يعتبرون مصدرا هاما للمعلومات في عملية تقييم بعض جوانب الأداء لدى المشرفين إلا أنهم لا يمتلكون سلطة وقوة في علاقاتهم بمشرفيهم التي تسبب الحرج أو الشعور بعدم الرضا لديهم بما يجعلهم يحاولون تدعيم رضا المنفذين على حساب الإنتاجية بدليل غياب الاهتمام الكافي بتطوير قدرات ومهارات المنفذين من طرف المشرفين، كما أن الإشراف الدقيق والرقابة التامة على أعمال وسلوك المنفذين من طرف مشرفيهم ربما يجعلهم يعبرون عن تقييم واتجاه سلبي نحو أداء مشرفيهم، أي أن التركيز على القواعد والإجراءات والتمسك بها قد يجعل الفرد يؤمن بهذه القواعد لذاتها باعتبارها هدف يسعى إليه وليست مجرد وسيلة لتحقيق أهداف التنظيم وبالتالي يطغى الاهتمام بمظاهر العمل وشكلياته على الاهتمام بمحتوى العمل ويصبح التمسك بالإجراءات أهم من خدمة ورعاية مصالح المنظمة، وهذا ما جعل المؤسسة تتصف بمناخ لا يهتم بالجانب الإنساني على الوجه المطلوب، ولقد أثبتت تجارب "الهاوثورن" أهمية تحسين مستوى الأفراد وتوفير المطالب النفسية والاجتماعية التي تؤثر في أداءهم وإنتاجيتهم ومن ثم تحقيق الرضا الوظيفي لديهم، كما أبرزت أهمية النظر إلى المنظمة كنظام اجتماعي يتأثر بما يحيط به من متغيرات متداخلة ومتشابكة في ظل التغيرات الحاصلة والمنافسات الشديدة.

أما التوصيات التي نريد توضيحها فهي:

- ضرورة إجراء تحليل للوظائف من أجل الكشف عن الخصائص النفسية والقدرات التي تتطلبها لحسن إنجازها.
- الكشف عن نمط الاتصال الحاصل بين الرؤساء والمرؤوسين من أجل وضع إستراتيجية لاستخدامه في تحقيق أهداف الأفراد والجماعات.
- إشباع الحاجات الضرورية للمرؤوسين المتمثلة في توفير سمات وخصائص تنظيمية جيدة.

- الإحالات والمراجع:

- درة، عبد الباري إبراهيم (2003). *تكنولوجيا الأداء البشري في المنظمات، الأسس النظرية ودلالاتها في البيئة العربية المعاصرة، الأردن، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.*
- راوية، حسن (2000). *إدارة الموارد البشرية رؤية مستقبلية.* مصر: دار الجامعة.
- صلاح الدين، عبد الباقي (2002). *الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية.* مصر: دار الجامعة الجديدة للنشر.
- عاشور، أحمد صقر (2005). *السلوك الإنساني في المنظمات.* مصر: دار المعرفة الجامعية.
- فليه، فاروق عبده وعبد المجيد، محمد (2005). *السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية.* الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الكرخي، مجيد (2007). *تقويم الأداء باستخدام النسب المالية*. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
 المرسي، جمال الدين محمد (2003). *الإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية، المدخل لتحقيق ميزة تنافسية لمنظمة القرن الحادي والعشرين*. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
 مصطفى، أحمد السيد (2005). *إدارة السلوك التنظيمي - نظرة معاصرة لسلوك الانسان في العمل*. القاهرة، مصر.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

بوالشرش، كمال (2020). *الاتجاهات النفسية لفئة المنفذين نحو أداء مشرفيهم بمؤسسة حجار السود لإنتاج الاسمنت*. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 6(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 160-171.

التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي)

Positive thinking and its relationship to quality of life for students are high and low motivation for achievement

(Field study on a sample of secondary school pupils)

حياة بن عيشة^{1*}، سميرة ركزة²

¹ جامعة البليدة 2 (الجزائر)، benaichahayate@gmail.com

² جامعة البليدة 2 (الجزائر)، rakzasamira@hotmail.com

تاريخ النشر: 2020-09-26

تاريخ القبول: 2020-08-18

تاريخ الاستلام: 2019-12-31

ملخص: كشفت هذه الدراسة على طبيعة العلاقة بين التفكير الإيجابي وجودة الحياة لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز، وقد كانت الدراسة الميدانية على عينة قوامها (60) فرد، اختبروا بطريقة عشوائية من بعض ثانويات دائرة قمار (ولاية الوادي)، وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وتطبيق مقياس التفكير الإيجابي لإبراهيم عبد الستار ومقياس جودة الحياة لكازم ومنسي ومقياس الدافعية للإنجاز لهيرمانز. وكانت نتائج الدراسة:

- وجود ارتباط دال إحصائياً بين التفكير الإيجابي وجودة الحياة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.
 - توجد فروق دالة إحصائية في مستوى التفكير الإيجابي بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز.
 - توجد فروق دالة إحصائية في مستوى جودة الحياة بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز.
- الكلمات المفتاحية:** التفكير الإيجابي؛ جودة الحياة؛ الدافعية للإنجاز.

Abstract: This study revealed the nature of the relationship between positive thinking and quality of life among students of high and low motivation for achievement. The study was based on a sample of (60) individuals, who were randomly tested from some secondary schools of our willaya Eloued, exactly in Guemar. As approach, the study used Ibrahim Abdul Sattar Positive Thinking Scale, Kazem and Mansi Quality of Life Scale and Herman's Achievement Scale.

The results of the study were:

- There is a statistically significant correlation between positive thinking and quality of life for secondary school pupils.
- There are statistically significant differences in the level of positive thinking between students with high and low motivation for achievement.
- There are statistically significant differences in the level of quality of life between high and low pupils motivation for achievement.

Keywords: positive thinking; quality of life; motivation for achievement.

1- مقدمة:

اهتم علماء النفس والباحثون في الآونة الأخيرة بدراسة المتغيرات الايجابية عوضاً عن اهتمامهم بدراسة المتغيرات السلبية، وقد جاء علم النفس الايجابي لتمكين الفرد من الشعور بالسعادة والطمأنينة والرضا عن الحياة. ومفهوم جودة الحياة من المفاهيم الرئيسية في علم النفس الايجابي، وفي حين يرى "اريك فروم" "إن المهمة الأساسية للإنسان منذ ولادته وحتى مماته التوظيف الكامل لإمكاناته وقدراته وصولاً إلى التكوين التام لشخصيته على النحو الذي يجب أن يكون عليه" (محمد وعاطف، 2016، 28)، كان لابد علينا من تحسين جودة حياته لتحقيق الازدهار والرفق في أعلى درجاته.

ومن جهة أخرى يلعب التفكير دوراً أساسياً في حياة الإنسان إذ نستطيع القول انه الموجه الرئيسي للرفق والتقدم فكلما كانت الأفكار ايجابية كانت الحلول سريعة ومجدية في نفس الوقت، وعلى العكس إذا كان التفكير أو الأفكار سلبية كانت الحلول بطيئة وسطحية وغير مجدية. ولأن الأفراد لا يتساوون في درجة تفكيرهم وحتى في طموحاتهم واهتماماتهم وأهدافهم نجد أن هناك تباين في مستوى دافعيتهم للإنجاز (مرتفع-منخفض). من هذا المنطلق هدفت الدراسة الحالية للبحث عن العلاقة بين التفكير الايجابي وجودة الحياة لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز وذلك من خلال دراسة ميدانية اعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي.

1.1- إشكالية الدراسة:

يشهد العالم تطوراً تكنولوجياً سريعاً إذ مس جميع المؤسسات بما في ذلك التربية منها وأصبح يهدف إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من النجاح والتقدم في هذه المؤسسات التربوية، لذلك كان لابد من الاهتمام بالمنهج الدراسية وطرائق التدريس والتفكير أيضاً.

يلعب التفكير دوراً أساسياً في كافة الأنشطة المدرسية فهو عامل رئيسي في التعلم والتعليم والإدارة والعلاقات العامة وكافة النشاطات التربوية (الحسني، 2012، 5). ولقد أصبح التفكير الايجابي يمثل مكانة بارزة لدى الخبراء الذين يشرفون على سير عمل المؤسسات التربوية وكذلك واضعي الخطط المستقبلية من أجل مواجهة التعقيد المتزايد والقدرة الفعالة على حوض مجالات التنافس بشكل فعال في هذا العصر الذي يرتبط فيه النجاح والتفوق بمدى قدرة الفاعلين في المؤسسات التربوية على التفكير الايجابي (النجار والطلاع، 2015، 211). من هذا المنطلق زاد الاهتمام بالتفكير الايجابي لأنه السبيل الوحيد الذي يكشف للفرد مدى إمكانياته وقدراته للوصول للأفضل، ويؤدي إلى شعوره بالطمأنينة والسعادة والارتياح وتحسين جودة حياته.

ولقد اطلق مفهوم جودة الحياة في الأساس على جانبيين المادي والتكنولوجي، لكن ومع التطور والتسارع الحاصل في المجتمع أصبح هذا المفهوم يدل على بناء الإنسان ككل بداية من إمكانياته وقدراته العقلية والوجدانية لتصل إلى صحته النفسية والجسدية ونظافة وسلامة المحيط الذي يعيش فيه. وقد انتقل هذا المفهوم إلى الدراسة العلمية الدقيقة التي تمس جميع شرائح المجتمع وبمختلف خصائصه فمن الأطفال إلى المراهقين ومن الشباب إلى المسنين ومن العاديين إلى ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن بين هذه الفئات تلاميذ المؤسسات التعليمية حيث أنهم إذا أحسوا بجودة حياتهم أصبح دافع الانجاز لديهم مرتفع.

ويرى "نشواتي" أنه من بين العناصر التي تزيد من دافعية التلاميذ: الاهتمام بالنشاطات المدرسية في تحقيقها، الاهتمام بتحسين أداء الطالب وتحقيق الموقف التعليمي بطريقة يغدو فيها المتعلم قادر على إدراك

حاجة يمكن إشباعها (نشواني، 1983، 329). وقد اعتبر بعض الباحثين مشكلة تدني الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ من أهم المشكلات التربوية لذا وجب عليهم دراستها.
في ضوء المعطيات السابقة يطرح تساؤل الدراسة على النحو التالي:
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإيجابي وجودة الحياة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

2.1- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإيجابي وجودة الحياة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

الفرضيات الجزئية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإيجابي بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز.
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز.

3.1- أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من:

- الفئة المستهدفة المتمثلة في المراهقين المتدرسين بالسنة الثالثة ثانوي بشعبتيها العلمية والأدبية، وما يفرضه عليهم امتحان شهادة البكالوريا من قلق وضغوطات.
- موضوع الدراسة ومتغيراته الإيجابية كالتفكير الإيجابي وجودة الحياة من المواضيع التي تعد موضع اهتمام الكثير من الباحثين والمهتمين بالجانب التربوي وكذا الصحة النفسية.
- تبيان العلاقة بين التفكير الإيجابي وجودة الحياة لدى التلاميذ.

4.1- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- الكشف عن العلاقة بين متغير التفكير الإيجابي ومتغير جودة الحياة لدى المراهق.
- الكشف عن مستوى التفكير الإيجابي وجودة الحياة لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي.
- الربط بين الإطار النظري للتفكير الإيجابي والإطار النظري لجودة الحياة كونهما عنصرين أساسيين لدافعية الانجاز.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2- الإطار النظري:

أولاً- التفكير الإيجابي:

1- تعريف التفكير الإيجابي:

- ترى "فيرا بيفر" (2011) أن التفكير الإيجابي هو الانتفاع بقبالية العقل اللاوعي للاقتناع بشكل إيجابي (فيرا، 2011، 12).
- يعرف "إبراهيم" (2006) التفكير الإيجابي: بأنه توقع النجاح في القدرة على معالجة المشكلات بتوجيه من قناعات عقلية بناءة، وباستخدام استراتيجيات القيادة الآتية والتي تزيد من إمداد الفرد بثقته في أدائه وسيطرته وإدارته لعمليات التفكير لديه (علة وبوزاد، 2016، 128).

- يشير العنزى (2013) إلى أن التفكير الإيجابي هو قدرة الفرد الإرادية على تقويم أفكاره ومعتقداته والتحكم فيها وتوجيهها تجاه تحقيق ما توقعه من النتائج الناجمة وتدعم حل المشكلات ومن خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلي تسعى إلى الوصول لحل المشكلة (السلمي، 2014، 19).

- عرفه "الخوالي" (2014) قدرة الفرد على التحكم في أفكاره وانفعالاته وتوجيهها لتوجها إيجابية والوعي بذاته والقدرة على قيادتها وإدراك الأهداف والأولويات والسعي إلى تحقيقها مع التمتع بالتفاؤل ومقاومة الأفكار السلبية (أسليم، 2017، 11).

2- أنواع التفكير الإيجابي:

للتفكير الإيجابي عدة أنواع نذكرها باختصار كما يلي: (أسليم، 2017، 14)

أ. التفكير الإيجابي لتدعيم وجهات النظر:

هذا النوع من التفكير يستخدمه بعض الناس لكي يدعم وجهة نظره الشخصية في شيء معين، وبذلك يقنع نفسه بأنه على صواب حتى لو كانت النتيجة سلبية، هذا النوع من التفكير قد يكون له فائدة إذا كان يدعم فكرة تساعد الشخص والآخرين.

ب. التفكير الإيجابي بسبب التأثير بالآخرين:

هذا النوع من التفكير يكون الشخص إيجابيا لأنه تأثر بشخص آخر سواء كان ذلك من الأقارب أو الأصدقاء أو حتى بسبب برنامج قد شاهدته الشخص في التلفاز. فهذا النوع من التفكير قد يكون تأثيره سلبيا على بعض الذين يتأثرون بالآخرين، ولكن يفقدون الحماس بعد فترة بسيطة ويشعرون بالإحباط، ومن الممكن أن يكون تأثيره إيجابيا ويدفع الشخص أن يبدأ هو أيضا ولا يضيع وقته في السلبيات والشكوى بل في الفعل والتقييم والتعديل حتى يصل إلى أهدافه.

ج. التفكير الإيجابي بسبب التوقيت:

يمكن استغلال هذا النوع من التفكير الإيجابي المرتبط بتوقيت لتحسين سلوكياتنا وأيضا لبناء عادات إيجابية جديدة، كما يفعل الناس من سلوكيات في شهر رمضان وفي الأشهر الروحانية.

د. التفكير الإيجابي المستمر في الزمن:

هذا النوع من التفكير الإيجابي هو أفضل وأقوى أنواع التفكير لأنه لا يتأثر بالمكان أو الزمان أو المؤثرات، بل هو عادة عند الشخص مستمرة في الزمن فسواء واجه الشخص تحديا أم لا فهو دائما يشكر الله سبحانه وتعالى ثم يفكر في الحل والبدائل والاحتمالات حتى أصبحت عادة يعيش بها في حياته، الشخص من هذا النوع تجد حياته متزنة وسعيدة وهادئة.

هـ. التفكير الإيجابي في المعاناة:

هناك نوع من الناس عندما يواجه صعوبات فهو يقترب أكثر من الله سبحانه وتعالى ثم يفكر في كيفية التعامل مع التحدي والاستفادة منه وتحويله إلى خبرة ومهارة، وهناك نوع آخر من الناس لو واجهته صعوبات في حياته تجعله سلبيا وناقما على كل شيء فتجد تفكيره سلبيا، وتركيزه يكون على أسوأ الاحتمالات، وأحاسيسه سلبية، مما يؤثر على سلوكياته وعلاقاته وعلى كل ركن من أركان حياته.

3- الاستراتيجيات المستخدمة في التفكير الإيجابي:

أ. استراتيجية التحدث الذاتي (Self-talk Strategy):

يرى "المحارب" (2000) أن للحوار الداخلي أهمية كبيرة في تعديل السلوك والأفكار، وتشير " Breshia Mike" أنه: قد ظهر في الآونة الأخيرة العديد من البرامج التي تساهم في رفع كفاءة الأفراد، كاستخدام هذه الاستراتيجيات، وقد درجت تحت عناوين مختلفة منها برامج القوة الداخلية، والتي من خلالها يشعر الفرد بالفاعلية والسعادة (علة وبوزاد، 2016، 132).

ب. استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا (Self-organized learning):

حيث نجد أن لهذه الاستراتيجية ارتباط وثيق بالتفكير الإيجابي لأنها تحقق درجة عالية من الوعي بعملية التفكير أثناء القيام بعملية التعلم ومن خلال ذلك يستطيع المتعلم الوصول إلى التفكير الإيجابي عندما يشتركون من خلال الحوار الداخلي وطلب العون والمساعدة من الآخرين كالأقران والمعلمين والأسرة وترتيب بيئة التعلم وكذلك الاحتفاظ بالمعلومات والبحث عن المعلومات والمراقبة الذاتية (السلمي، 2014، 26-27).

ج. استراتيجية التعلم التعاوني (Cooperative learning):

حيث يتصف دور الطالب في هذه الاستراتيجية بالاجابية من حيث إنجاز المهام التي توكل إليه ضمن المجموعة التي يعمل معها كما أنه يقوم بالعديد من الأدوار منها البحث عن المعلومات والبيانات وجمعها وتنظيمها وانتقاء المعلومات المتصلة بالدرس وربط الخبرات السابقة بالمواقف الجديدة وتوجيه زملائه في المجموعة نحو إنجاز المهام والتفاعل مع الآخرين في الإطار الجماعي التعاوني والاسهام بوجهات نظر تنشط الموقف التعليمي (السلمي، 2014، 27).

د. استراتيجية النمذجة (Modeling Strategy):

وتفيد هذه الإستراتيجية في إكساب سلوكيات جديدة، وأيضاً في تقليل أو زيادة بعض السلوكيات الموجودة لدى الفرد، ومن الأنواع الشائعة للنمذجة:

- النمذجة الحية حيث يقوم النموذج بالأداء بوجود المتدرب.
- النمذجة المصورة حيث يشاهد المتدرب النموذج وهو يقوم بالأداء من خلال وسائل إيضاحية مثل الأفلام.
- النمذجة من خلال المشاركة حيث يقوم النموذج بالأداء أمام المتدرب، ويقوم المتدرب بمراقبة النموذج ثم يقوم بتأدية نفس الأداء بمساعدة النموذج (علة وبوزاد، 2016، 133).

- **التعريف الإجرائي للتفكير الإيجابي:** وقد تم تبني تعريف "سليغمان" (2003) والذي يعرفه بأنه استعمال أو تركيز النتائج الإيجابية لعقل الفرد على ما هو بناء وجيد من أجل التخلص من الأفكار الصادمة أو السلبية ولتحل محلها الأفكار والمشاعر الإيجابية. ويستدل عليه من خلال الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلاميذ على مقياس التفكير الإيجابي المعتمد في هذه الدراسة.

4- سمات المفكر الإيجابي:

يرى "سكوت ديليو" (2003) أن هناك عشر سمات للمفكر الإيجابي: (السلمي، 2014، 20)

- التفاؤل: الإيمان بالنتائج الإيجابية وتوقعها حتى في أصعب المواقف والأزمات والتحديات.
- الحماس: امتلاك أعلى مستويات الاهتمام والطاقة والمشاعر والتحميض الذاتي الإيجابي.
- الإيمان: وهو الاعتقاد بالذات وبالآخرين والإيمان بالقوى الروحية الأعلى التي تقدم الإرشاد والمساعدات لدى احتياج المرء لها.

- التكامل: الالتزام الفردي بالشرف والانفتاح والعدل والعين وفقا لمعايير الشخصية.
- الشجاعة: الإرادة للقيام بالمغامرات وقهر المخاوف حتى ودون ضمان النتائج.
- الثقة والقناعة بمقدرات وطاقت وإمكانيات المرء.
- التصميم: المضي الشاق نحو الهدف والسبب والغرض.
- الصبر: الإرادة على انتظار الفرصة واستعداد المرء لذاته وللآخرين.
- الهدوء: التحلي برباطة الجأش والتفكير والقدرة على الموازنة في مواجهة الصعاب والتحديات والأزمات اليومية.
- التركيز: الاهتمام الموجه عبر وضع الأهداف وتحديات الأوليات.

ثانيا- جودة الحياة:

يدرس علم النفس السلوك الإنساني والذي من خلاله نسعى الى تحقيق قدر كاف من الجودة لهذا السلوك، وهو بدوره يسهم بشكل كبير في تحقيق جودة الحياة.

1- مفهوم جودة الحياة:

تعتبر جودة الحياة من المفاهيم المحيرة الواسعة الاستعمال، خاصة أنه يدخل ضمن مفاهيم علم النفس الايجابي لذلك تعددت مفاهيم جودة الحياة ونذكر منها:

- إن مفهوم جودة الحياة من المفاهيم المحيرة نظرا لاستخدامه في كثير من المواقف المختلفة فيمكن إن يشير إلى الصحة او السعادة أو الرضا عن الحياة أو فعالية الذات أو الصحة النفسية (عبد الله، 2008، 144).

- وعرفت منظمة الصحة العالمية جودة الحياة بأنها إدراك الفرد لوضعه المعيشي في سياق أنظمة الثقافة والقيم في المجتمع الذي يعيش فيه وعلاقة هذا الإدراك بأهدافه وتوقعاته ومستوى اهتمامه (منسي وكاظم، 2006، 63).

- كما تعرف جودة الحياة "أنها درجة الرضا أو عدم الرضا التي يشعر بها الفرد اتجاه المظاهر المختلفة في الحياة ومدى سعادته بالوجود الإنساني، وتشمل الاهتمام بالخبرات الشخصية لمواقف الحياة، كما أنها تشمل على عوامل داخلية ترتبط بأفكار الفرد حول حياته وعوامل خارجية كتلك التي تقيس سلوكيات الاتصال الاجتماعي ومدى انجاز الفرد للمواقف (مبارك، دت، 721).

من خلال هذه التعاريف نلاحظ أنها ركزت على فكرة مفادها إن جودة الحياة هي شعور الفرد بالرضا والسعادة في حياته الشخصية وكذا الاجتماعية. كما لا يفوتنا الذكر إن مفهوم جودة الحياة تم التطرق إليه في جميع المجالات، علماء النفس، الصحة، الاجتماع، الاقتصاد، التربية... فكل عالم أو مختص درسه من جانب اختصاصه او المجال أو البيئة التي يعيش فيها ووجهة نظره. حيث ترى بخش "إن جودة الحياة هي شعور الطلبة بالرضا والسعادة، وقدرتهم على إشباع حاجاتهم من خلال ما يتوفر لديهم من إمكانيات وما يتم تقديمه إليهم من خدمات صحية واجتماعية وتعليمية ونفسية" (بخش، 2006، 3).

وكما ذكر أيضا إن مفهوم جودة الحياة متعدد الأبعاد ونسبي يختلف من شخص لأخر من الناحيتين النظرية والتطبيقية وفق المعايير التي يعتمدها الأفراد لتقويم الحياة ومطالبها والتي غالبا ما تتأثر بعوامل كثيرة تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة كالقدرة على التفكير واتخاذ القرار والقدرة على التحكم وإدراك الظروف المحيطة والصحة الجسمية والنفسية (نعيسة، 2012، 146).

- التعريف الإجرائي لجودة الحياة:

تعرف في هذه الدراسة بأنها شعور التلميذ الموهوب المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بالرضا والسعادة وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورفقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه، وقد انبثق من هذا التعريف ستة محاور وهي: جودة الصحة العامة، جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، جودة التعليم، جودة العواطف (الجانب الوجداني)، جودة الصحة النفسية، جودة شغل الوقت وإدارته، ويستدل عليه بالدرجة المتحصل عليها على مقياس جودة الحياة الذي أعده كل من محمود عبد الحليم المنسي وعلي مهدي كاظم سنة 2006 المستخدم في الدراسة الحالية (منسي وكاظم، 2006).

2- أبعاد جودة الحياة:

يمكن إن نلخص أبعاد جودة الحياة في ثلاث نقاط ترتبط فيها الجوانب الموضوعية والذاتية والوجودية وهي كما يلي:

- جودة الحياة الموضوعية: والتي تشمل الخدمات المادية والتي يوفرها المجتمع لأفراده إلى جانب الفرد وحالته الاجتماعية والزوجية والصحية والتعليمية، حيث تعتبر هذه العوامل عوامل سطحية في التعبير عن جودة الحياة، إذ ترتبط بثقافة المجتمع وتعكس مدى قدرة الأفراد على التوافق مع هذه الثقافة.

- جودة الحياة الذاتية: أي إشباع الحاجات والرضا عن الحياة، فعندما يتمكن المرء من إشباع حاجاته فان جودة حياته ترتفع وتزداد، وهناك حاجات كثيرة يرتبط بعضها بالبقاء كالطعام والمسكن والصحة، ومنها ما يرتبط بالحياة الاجتماعية كالحاجة للانتماء والأمن والحب وغيرها من الحاجات التي يحتاجها الفرد والتي يحقق من خلالها جودة حياته. كما ان الرضا عن الحياة يعتبر أحد العوامل الذاتية لجودة الحياة، فكونك راضيا فهذا يعني أن حياتك تسير كما ينبغي، وعندما يشبع الفرد كل توقعاته واحتياجاته ورغباته يشعر حينها بالرضا (عبد الخالق، 2010، 83).

- جودة الحياة الوجودية: وهي التي يشعر الفرد من خلالها بوجوده وقيمه من خلال ما يستطيع أن يحصل عليه الفرد من عمق المعلومات البشرية المرتبطة بالمعايير والقيم والجوانب الروحية والدينية التي يؤمن بها الفرد والتي يستطيع من خلالها تحقيق وجوده، ومن ثم الشعور بالسعادة والطمأنينة والاستمتاع بالحياة والرضا عن أنفسهم وعن الحياة التي يعيشونها وصولا الى التوافق والتكيف مع المجتمع (الهنداوي، 2011، 50).

3- مجالات جودة الحياة:

اختلف علماء النفس في تصنيف مجالات جودة الحياة، فالتقسيمات كثيرة إلا أن المضمون واحد ولذلك سوف نذكر ما أشارت إليه " بهلول" وتمثل أساساً في:

المجال النفسي: حيث ترى أن الكثير من الباحثين يرون أن المجال النفسي لجودة الحياة يتضمن جميع المشاعر والحالات العاطفية الايجابية، ويرى البعض الآخر أن هذا المجال يعتمد على غياب المؤثر السلبي مثل القلق والاكتئاب.

ويدمج البعض الآخر من الباحثين ضمن المجال النفسي لجودة الحياة حسب (بهلول) المفاهيم الدينامية الإجرائية مثل: التنمية الشخصية وتحقيق الذات (الإبداع، المعنى من الحياة الأخلاقية، الحياة الروحية، مدى تفهم المحيط للفرد وإلى غير ذلك من المفاهيم الدينامية الإجرائية).

المجال البدني: يدمج الباحثون تحت هذا المجال الصحة البدنية والقدرات الأدائية، حيث تتضمن الصحة البدنية، الطاقة، الحيوية، التعب، النوم، الراحة، الأعراض ومختلف المؤشرات البيولوجية. وتتضمن القدرات الأدائية الوضع الوظيفي، تنقل الفرد، الأنشطة اليومية التي تمكن الفرد من الأداء والاستقلالية النفسية.

المجال الاجتماعي: ترى (بهلول) أن المجال الاجتماعي لجودة الحياة يتضمن كل من العلاقات والوظائف الاجتماعية، وهنا لا يمكن النظر إلى هذا المجال بشكل متكامل إلا إذا تم التطرق إلى شبكة هذه العلاقات من الناحية الكمية (أي مدى اندماج الفرد في المجتمع) والنوعية (أي فاعلية المساندة الاجتماعية في حياة الفرد) (بهلول، 2009، 60).

4- كيف تتحقق جودة الحياة:

ترى (مجدي، 2009) انه كي يستطيع الإنسان الشعور بجودة الحياة والوصول إليها لا بد إن تتوافر وتتوافر مجموعة من العوامل تتمثل فيما يلي:

- تحقيق الفرد لذاته وتقديرها: تذكر (فرغلي، 1994) "إن مفهوم الذات لدى الفرد يتكون من مجموعة من العوامل أهمها تحديد الدور والمركز والمعايير الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي واللغة والعلاقات الاجتماعية".

- إشباع الحاجات ككمون أساسي لجودة الحياة: يذكر (غندور، 1999) أن البعض قد يرى أن لب موضوع جودة الحياة يكمن في دراسة "ماسلو" عن الحاجات الإنسانية والتي تشمل خمسة مستويات متدرجة حسب أو أولويتها وهي كالتالي: الحاجات الفيزيولوجية- الحاجة للأمن- الحاجة للانتماء- الحاجة للمكانة الاجتماعية- الحاجة لتقدير الذات.

- الوقوف على معنى ايجابي للحياة: يرى "فرا نكل" أن الحياة يجب أن تكون لها معنى تحت كل الظروف وأن هذا المعنى في حالة دائمة من التغيير، إلا انه يظل موجودا دائما. ويرى أن الإنسان يستطيع اكتشاف ذلك المعنى في حياته بثلاث طرق مختلفة وهي كالتالي:

- عمل شيء جديد أو القيام بعمل ما.
- تجربة قيم وخبرات سامية مثل الخير، الحق، الجمال.
- الالتقاء بإنسان آخر في أوج تفرد الإنسان.

وقد حدد "فرا نكل" ثلاث مصادر يستطيع الإنسان من خلالها تحقيق معنى لحياته وهي: القيم الإبداعية القيم الخبراتية، القيم الاتجاهية.

• توافر الصلابة النفسية: يعرفها (حمزة، 2002) بأنها مجموعة متكاملة من الخصال الشخصية ذات الطبيعة النفسية الاجتماعية، وهي خصال تضم الالتزام والتحمي والتحكم والتي يراها الفرد على أنها خصال مهمة له تمكنه من مجابهة المواقف الصعبة والتصدي لها والتي تمكنه من التعايش معها بنجاح.

• التوجه نحو المستقبل: ترى (شقيير، 2005) إن قلق المستقبل يمثل احد أنواع القلق والذي يمثل خطورة في حياة الفرد والذي يمثل خوف مجهول ينجم من خيارات ماضية وحاضرة أيضا يعيشها الفرد والذي يجعله يشعر بعدم الأمن وتوقع الخطر ومن ثم الشعور بعدم الاستقرار وقد تسبب له هذه الحالة شيئا من التشاؤم واليأس. وتشير أيضا إلى إن قلق المستقبل قد ينشا من أفكار خاطئة وغير عقلانية لدى الفرد تجعله يؤول الواقع من حوله وكذلك المواقف والأحداث والتفاعلات بشكل خاطئ، مما يدفعه إلى حالة من الخوف والقلق الذي يفقده

السيطرة على مشاعره وعلى أفكاره العقلانية ومن ثم عدم الأمن والاستقرار النفسي، وقد يتسبب هذا القلق في حالة من عدم الثقة بالنفس وعدم القدرة على مواجهة المستقبل، وكذلك الخوف والذعر الشديد من المتغيرات الاجتماعية والسياسية المتوقع حدوثها في المستقبل مصحوبا بالتوقعات السلبية لما يحمله هذا المستقبل (شيخي، 2014، 98-102).

ثالثاً- الدافعية للإنجاز:

1- تعريف الدافعية:

لا بد أولاً أن نذكر أن الدافعية مفهوم افتراضي بمعنى أننا نستنتج من الآثار التي يتركها في السلوك الملاحظ لدى الأفراد (الريماوي، 2004، 199).

- اقترح "تايلور" وزملائه (1982) منذ وقت بعيد تعريفاً للدافعية، والمتمثل في أنها عملية أو سلسلة من العمليات تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو الهدف وصيانتها والمحافظة عليه وإيقافه في نهاية المطاف.
- وذهب "هب" (د.ت) إلى تعريف الدافعية بأنها اثر لحدثين حسيين هما الوظيفة المعرفية التي توجه السلوك، ووظيفة التيقظ أو الإشارة التي تمد الفرد بطاقة الحركة (خليفة، 2000، 69).

2- تعريف الدافعية للإنجاز:

- عرفها "موراي" (1938) أول مرة كمصطلح جديد على انه " أداء بعض الأمور الصعبة بأكبر سرعة ممكنة ودون مساعدة الآخرين، وتجاوز العقبات والوصول إلى أعلى مستوى من التفوق".
- أما " ماكلياند" لقد عرفها بوصفه " استعداد دائم ثابت نسبياً في الشخصية يدفع الشخص إلى السعي وراء النجاح وتجاوز الوضعيات التي يكون فيها الانجاز قابلاً للتقدير على أساس بعض معايير الامتياز" (MAILLET, 1995 219).

- ويعرف فاروق عبد الفتاح موسى (2003) الدافع للإنجاز بأنه: "الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي (موسى، 2003، 05).

ومن خلال هذه التعاريف يمكن القول بان الدافعية للإنجاز تتمثل في النقاط التالية:

- تحديد الفرد لأهدافه.
- توجيه النشاط نحو التخطيط للعمل ومنافسة الآخرين.
- مقاومة الضغوط والسيطرة على التحديات الصعبة.
- الأداء الجيد من اجل الوصول إلى أعلى مستويات التفوق والامتياز.
- بلوغ النجاح يترتب عليه نوع من الإشباع.

3- مكونات الدافعية للإنجاز:

يرى "اوزيل" (1969) أن هناك ثلاثة مكونات على الأقل للدافعية للإنجاز وهي:

- أ- الحافز المعرفي: الذي يشير إلى محاولة الفرد إشباع حاجته لان يعرف ويفهم، وحيث أن المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر فان ذلك يعد مكافأة له.
- ب- توجيه الذات: وتمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة والصيت والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المتميز والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها بما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.

ج- دافع الانتماء: الذي يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين ويتحقق إشباعه من هذا التقبل بمعنى أن الفرد يستخدم نجاحه الأكاديمي بوصفه أداة للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه كالوالدين والمعلمين (عبدالله، 2003، 117).

4- مظاهر الدافع للإنجاز:

حددها "هيرمانز" (1970) في عشر جوانب هي:

- مستوى الطموح
- إدراك الزمن
- سلوك تقبل المخاطرة
- سلوك التعرف
- التوجه للمستقبل
- الإدراك الاجتماعي
- توفر العمل أو المهنة
- اختيار الرفيق
- المثابرة
- سلوك الانجاز (خليفة، 2000، 94).

التعريف الإجرائي لدافعية الإنجاز: لقد تم تبني تعريف فاروق عبد الفتاح موسى (2003) والذي يعرفه بأنه "الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، ويعتبر من المكونات الأساسية في النجاح المدرسي، ويستدل عليه من خلال الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلاميذ على مقياس الدافعية للإنجاز المعمول به في هذه الدراسة"

5- خصائص ومميزات الشخصية الانجازية:

لقد قام الباحث "بن بريكة" (1995) بالاطلاع على صفات ذوي الانجاز العالي حسب عدد من المنظرين والباحثين "موراي" (1938)، "هيرمانز" (1970)، "قشقوش"، و"منصور" (1979)، "فاروق عبد الفتاح موسى (1986)، و"صفاء الأعرس" (1988)، ثم استخرج الصفات المشتركة في تصنيف متكامل لخصائص ذوي مستوى دافعية الانجاز المرتفع وقد حصرها في (12) سمة كالتالي:

- القدرة على تحديد أهداف ممكنة.
- القدرة على التخطيط لتحقيق الأهداف بسرعة وكفاءة وتنظيم.
- السعي نحو الإتقان.
- القدرة على تعديل المسار في ضوء المعرفة المباشرة وتحسين الأداء باستمرار.
- المثابرة في العمل والتحمل والاستغراق فيه مدة طويلة.
- اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف.
- اختيار السلوك المحسوب الذي تقل فيه المغامرة.
- الاتجاه نحو المستقبل والتخطيط له وعدم الإيمان بالحظ.
- التعبير عن مستوى طموح عالي والتطلع للنجاح.
- القدرة على تحمل المسؤولية في أداء واجباته وأعماله.
- السعي إلى ربط تقدير الآخرين له بمستوى انجازه لعمله.
- حب الاستطلاع وتنمية المعارف واستكشاف البيئة (بن بريكة، 2007، 146).

6- الأهمية التربوية لدافعية الإنجاز:

- استئارة حاجات الطلاب للإنجاز والنجاح، فلقد أوضحت بعض النظريات أن دافعية الإنجاز تتوفر لدى كل فرد لكنها تتباين من فرد إلى آخر، حيث تبلغ عند بعض الأفراد مستوى مرتفع يمكنهم من تحقيق

أهدافهم بينما تقل عند البعض الآخر وعليه يتوجب على المعلمين والأساتذة العمل على استثارة دوافعهم (عبد المجيد، 1983، 220).

- توظيف دافعية الانجاز في التعليم المبرمج، حيث شهدت السنوات الأخيرة نموا هائلا في معدل استخدام أسلوب التعليم المبرمج كطريق للتعليم ولهذه الطريقة مزايا كثيرة، فكل طالب يخطو في تقدمه بالمعدل الذي يلائمه وفيه تكون التغذية الراجعة كالتغذية الإعلامية أو التصحيحية ويستطيع المعلم وضع برامج تثير دافعية الانجاز (قشقوش ومنصور، 1979، 124).

2.2- الدراسات السابقة:

- دراسة " جودهارت" (1990): هدفت الدراسة الى معرفة تأثير التفكير الايجابي والسلبى في التحصيل الدراسى والاداء الانجازى في مواقف معينة، طبقت على عينة تتكون من (151) طالب وطالبة من طلبة الجامعات، واستخدم مقياس التفكير الايجابي والسلبى تم اعداده لهذا الغرض وكانت النتائج وجود ارتباط جوهري بين نمط التفكير الايجابي والقدرة على الانجاز التحصيلي لدى الطلبة، وعلى العكس لم يكن هناك ارتباط جوهري بين التفكير السلبى وقدرة الطلاب على الانجاز التحصيلي.

- دراسة " بيترسون و سليجمان" (2007): للكشف عن العلاقة بين التفكير الايجابي في الشخصية، وكلا من السعادة والرضا عن الحياة. وطبقت في الولايات المتحدة الامريكية على عينة قدرها (2439) فردا وعينة اخرى من (445) من المراهقين. وطبقت عليهم قائمة الاستراتيجيات الايجابية في الشخصية وكانت النتائج: وجود ارتباط دال موجب بين استراتيجيات التفكير الايجابي وكلا من السعادة والرضا عن الحياة.

دراسة "السلمي" (2014): جودة الحياة وعلاقتها بالتفكير الايجابي لدى طلاب جامعة القرى، حيث هدفت الدراسة الى التعرف على ابعاد جودة الحياة والتفكير الايجابي الاكثر شيوعا، وكذلك التعرف على متوسطات كل من درجات التفكير الايجابي وجودة الحياة. عدد افراد العينة (304) طالبا واستخدم الباحث مقياسي جودة الحياة لمنسي وكاظم والتفكير الايجابي لإبراهيم عبد الستار معتمدا على المنهج الوصفي، وخلصت الدراسة الى عدة نتائج اهمها: ان زيادة الشعور بجودة الحياة الاجتماعية يصاحبها زيادة في جميع ابعاد التفكير الايجابي وفي التفكير الايجابي عامة.

3- الطريقة والأدوات:

3.1- منهج الدراسة: اعتمد في هذه الدراسة في المنهج الوصفي الارتباطي، فهو الذي يصف الظاهرة كما هي في الواقع، وقد تم اختيار متغيرات من الحقل التربوي وفيها جانب كبير من الحداثة التفكير الايجابي وجودة الحياة والدافعية للإنجاز.

3.2- عينة الدراسة: تم تطبيق الدراسة الأساسية على عينة قوامها (60) تلميذا تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين ثانويات دائرة قمار - ولاية الوادي.

3.3- أدوات جمع البيانات: تم تبني المقاييس التالية:

- مقياس التفكير الايجابي: الذي أعده عبد الستار إبراهيم (2010)، والذي يتكون من (110) فقرة موزعة على (10) محاور. وقد تم حساب صدقه بالمقارنة الطرفية وكذا صدق الاتساق الداخلي حيث كانت جميع

معاملات ارتباطه دالة. في حين تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الارتباط (0.75).

- مقياس جودة الحياة: من إعداد كاظم ومنسي (2006)، حيث يتكون المقياس من (60) بنداً مقسمة إلى (6) أبعاد، وبعد حساب معامل الارتباط لثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية (0.90).
- مقياس الدافعية للإنجاز: من إعداد هيرمانز (1970) وتعريب فاروق عبد الفتاح موسى، يتكون من (28) فقرة وكل فقرة مكونة من (4 أو 5) عبارات، وقد تم حساب صدق المقارنة الطرفية فكان معامل الارتباط دال وللثبات تم حساب معامل الفاكرونباخ فبلغ (0.75).

4.3- الاساليب الاحصائية: اعتمدت الدراسة معامل الارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات افراد العينة كذلك اختبار "ت" لقياس الفروق، وتمت المعالجة الاحصائية لبيانات الدراسة باستخدام برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، توصلنا الى النتائج التالية:

4- النتائج ومناقشتها:

1.4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

التي تنص على أنه " لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين التفكير الايجابي وجودة الحياة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون فكانت قيمته (0.735)، وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وعليه تم رفض الفرضية الصفرية وقبول بديلها التي تنص على " توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين التفكير الايجابي وجودة الحياة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي عينة الدراسة ". وتتفق هذه النتيجة الى حد كبير ما توصلت اليه دراسة "عيشة علة" و" نعيمة بوزاد " (2016)، التي هدفت الى البحث في التفكير الايجابي لدى الطلبة الجامعيين بجامعة ثليجي عمار بالأغواط حيث طبقت على عينة قوامها (200) طالبا، ومن اهم النتائج المتوصل اليها: ارتفاع مستوى التفكير الايجابي لدى الطلبة الجامعيين(علة وبوزاد، 2016، 124). ايضا تتفق هذه النتيجة مع دراسة (السلمي، 2014) التي هدفت إلى علاقة التفكير الايجابي بجودة الحياة لدى طلاب جامعة ام القرى، وطبقت على عينة قوامها (304) طالبا وتوصلت الدراسة الى "توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين الدرجة الكلية لجودة الحياة وجميع ابعاد التفكير الايجابي (السلمي، 2014، 69).

"فالتفكير الايجابي هو مهارة تقصي فعالة مع المحافظة على التوازن السليم في ادراك مختلف المشكلات وهي اسلوب متكامل في الحياة، ويعني التركيز على الايجابيات في أي موقف بدلا من التركيز على السلبيات وان تتبنى الاسلوب الامثل في الحياة" (السلمي، 2014، 18). اذن فالتفكير الايجابي هو السبيل الوحيد لجودة حياة الانسان، وتعزى هذه النتيجة الى ان عملية التفكير عملية انسانية وان التلميذ كلما فكر بإيجابية كلما شعر بجودة حياته. فجودة الحياة هي شعور هذا التلميذ بالرضا والراحة والاشباع من الحياة في جميع جوانبها ولا يتسنى له ذلك الا بالتفكير الايجابي، وهو ما اشار إليه «بيفر» (2005) عندما أكد ان "هناك نقاط اساسية لكي يحي الانسان حياة سعيدة من خلال التفكير الايجابي" (السلمي، 2014، 14)، اذ ربط التفكير الايجابي بالحياة السعيدة.

كما أنه من سمات الشخص ذو التفكير الايجابي الثقة بالنفس والقدرات والتصميم على تحقيق الهدف كما يعتبر من الافراد المبدعين القادرين على اعطاء حلول ناجحة وفاعلة للمشكلات المحيطة له ولغيره؛ اذ

يتمثل جوهر الانسان في عمق الفطرة وثنائها في امكانيات الانسان الكامنة وطاقاته المتأصلة لتلك التي تجسم الطبيعة الانسانية وتعطي للإنسان معنى لوجوده وهدفا لحياته فيه تحقيق الانسانية واعلاء النفس فوق مادياتها (السلمي، 2014، 13).

2.4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الاولى:

والتي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الايجابي بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات التفكير الايجابي بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز. والجدول رقم (01) يوضح النتيجة المتحصل عليه.

جدول (1) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات التفكير الايجابي بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز

التفكير الايجابي	مرتفعي الدافعية للإنجاز	منخفضي الدافعية للإنجاز	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند 0.01	اتجاه الفرق
عدد التلاميذ	35	25					لصالح التلاميذ
المتوسط الحسابي (م)	193.77	179.40	60	5.09	2.6	دال	مرتفعي الدافعية
الانحراف المعياري (ع)	10.39	11.29					للإنجاز

يتضح من الجدول اعلاه ان قيمة "ت" المحسوبة (5.09) اكبر من قيمة "ت" المجدولة (2.6) عند مستوى الدلالة (0.01) مما يشير الى ان الفروق المسجلة بين متوسطات درجات التفكير الايجابي لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز دالة احصائيا ولصالح التلاميذ مرتفعي الدافعية للإنجاز، تدل هذه النتيجة على اهمية التفكير الايجابي خاصة في المجال التربوي، اذ إن التفكير يتميز بجملة من الخصائص والتي اشار اليها (قانع، 72) وهي "التفكير سلوك هادف على وجه العموم لا يحدث من فراغ او بلا هدف، وهو سلوك تطوري يزداد تعقيدا مع نمو الفرد وتراكم خبراته، والتفكير الفعال هو الذي يستند الى افضل المعلومات الممكن توافرها" (السلمي، 2014، 19). اذ ان هذه الخصائص لا تتوفر في التلاميذ منخفضي الدافعية. واتفقت هاته النتائج مع ما توصلت اليه دراسة "جودهارت" (1990) في الدراسة التي هدفت الى معرفة تأثير التفكير الايجابي والسلبى في التحصيل والأداء الانجازي في مواقف معينة، فكانت من أهم النتائج: وجود ارتباط جوهري بين نمط التفكير الايجابي والقدرة على الانجاز التحصيلي لدى الطلبة، وعلى العكس لم يكن هناك ارتباط جوهري بين التفكير السلبى وقدرة الطلاب على الانجاز التحصيلي. كما يؤكد ذلك "العنزي" (2013) ان التفكير الايجابي هو أحد المرادفات للتوجه التفاؤلي في الحياة ويرى ان التوجه المتفائل يؤدي الى النجاح بما يتضمنه من توقعات ايجابية للنجاح والسعادة وللإنجاز، ويؤدي التفكير الايجابي الى تحقيق مكاسب مختلفة في جوانب حياة الشخص والشعور العام بالرضا عن النفس والسعادة بتحقيق الاهداف العامة في الحياة بما في ذلك مستوى المعيشة والانجاز والتعليم (السلمي، 2014، 24).

ويمكن تفسير كل هذا ان "التفكير الايجابي عبارة عن قدرة الفرد على التحكم في افكاره وانفعالاته وتوجيهها توجيها ايجابيا والوعي بذاته والقدرة على قيادتها وادراك الاهداف والاولويات والسعي الى تحقيقها مع التمتع بالتفاؤل ومقاومة الافكار السلبية (سليم، 2017، 11).

3.4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

والتي تنص على انه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات جودة الحياة بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز. والجدول رقم (02) يوضح النتيجة المتحصل عليها:

جدول(2) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي جودة الحياة بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز

جودة الحياة	مرتفعي الدافعية للإنجاز	منخفضي الدافعية للإنجاز	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند 0.01	اتجاه الفرق
عدد التلاميذ	35	25					لصالح التلاميذ
المتوسط الحسابي (م)	225.91	189.80	60	8.43	2.6	دال	مرتفعي الدافعية
الانحراف المعياري (ع)	16.24	16.50					للإنجاز

نقرا من هذا الجدول قيمة "ت" المحسوبة تساوي (8.43) هي اكبر من قيمة "ت" الجدولة المقدره بـ(2.6) عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على ان الفروق المسجلة بين متوسطات درجات جودة الحياة لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز دالة احصائيا ولصالح التلاميذ مرتفعي الدافعية للإنجاز .

وكون جودة الحياة مفهوم يستدل عليه من خلال مظاهره والتي من بينها العلاقات الاجتماعية الايجابية والتكيف الاجتماعي فقد ظهرت هذه النتيجة لتدل على أن كلما ارتفع مستوى جودة الحياة لدى الافراد كلما زادت دافعيتهم للإنجاز، وبالعكس تتخفف الدافعية للإنجاز. فالتلاميذ الذين يشعرون بالرضا والسعادة والقدرة على تنفيذ المهام والواجبات وقوة العلاقات الاجتماعية هم اولئك الذين ينجزون مهامهم وواجباتهم الدراسية بدافعية اعلى من اجل الوصول الى اهدافهم، فالعلاقة طردية ومتكاملة فالمستوى العالي لجودة الحياة يؤدي حتماً الى مستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز والذي بدوره يؤدي الى التفوق والنجاح والتفوق والتميز .

ولا تختلف هذه النتيجة كثيرا الى ما توصلت اليه دراسة "رجيعة" (2009) التي هدفت الى الكشف عن الفروق بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي في إدراك جودة الحياة والتحصيل الدراسي وكانت العينة (60) طالبا بكلية التربية بمدينة السويس ومن اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة وجود فروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي في إدراك جودة الحياة لصالح الطلاب مرتفعي الذكاء (السلمي، 2014، 34).

وتعزى هذه النتيجة الى ان الطبيعة البشرية لا يمكنها ان تبلغ الهدف الذي رسمته إلا عندما يتوفر لها قدر لا بأس به من الامكانيات والتمثل في الشعور بالرضا والسعادة والطمأنينة والارتياح النفسي والتوافق ولو نسبيا مع محيطه، هنا فقط تبدأ قدرته على الانجاز وترتفع دافعيته للإنجاز بقدر مستوى شعوره بجودة حياته. اضافة الى ذلك فان من دلائل جودة الحياة " حسن امكانية توظيف امكانيات الانسان العقلية والابداعية واثراء حياته ليتسامى بعواطفه ومشاعره وقيمه الانسانية وتكون المحصلة هي جودة الحياة وجودة المجتمع، ويتم هذا من خلال الاسرة المدرسية والجامعة وبيئة العمل ومن خلال التركيز على ثلاثة محاور هامة هي التعليم، التثقيف والتدريب(شيخي، 2014، 73) وتوظيف امكانيات الانسان العقلية والتعليم والتدريب إنما يكون بالعمل على تنشيط دافعية التلاميذ للإنجاز.

5-الخلاصة:

حظي مفهوم التفكير الإيجابي وجودة الحياة باهتمام الكثير من الباحثين والخبراء وعلماء الاجتماع والطب والاقتصاد وغيرهم، وقد "أدرك الجميع ان الحياة لا تقاس بالأرقام والاحصائيات وانما هي في حقيقتها استجابات ومشاعر(شيخي، 2014، 72). من هذا المنطلق أصبح بالضرورة الاهتمام أكثر بكل من التفكير الإيجابي وجودة الحياة والدافعية للإنجاز من طرف علماء النفس وكذلك علماء التربية.

ولأن العقل البشري هو عماد تقدم أي مجتمع وازدهاره فان لكل مجتمع ان يحقق ذلك بحسن إعداد أبنائه تربويا وعلميا وثقافيا ونفسيا وذلك مرهون بالدراسات الجادة في المجالات النفسية والتربوية حول تحديد أفضل العلاقات التي تؤثر في الظواهر النفسية التربوية لجيل المستقبل (علوطي، 2008، 158)، من هنا يأتي دور الاسرة المدرسية لأثراء هذه الجوانب في تلاميذها للوصول الى ما تصبو اليه من اهداف. وفي ضوء النتائج التي توصل اليها البحث تم تحديد بعض الاقتراحات على أمل أن تلفت نظر المسؤولين والباحثين الاهتمام أكثر بهذا المجال:

- اقتراح برامج ارشادية لتحسين مستوى التفكير الإيجابي وجودة الحياة لدى التلاميذ.
- تدريب التلاميذ وتعليمهم الية التفكير الإيجابي ومهاراته.
- اقتراح برنامج ارشادي لتطوير مستوى الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ.
- التعرف على الحاجات النفسية والتربوية والاجتماعية للتلاميذ في المدارس.
- مساعدة المراهقين المتمدرسين خاصة على اكتشاف قدراتهم وامكانياتهم.
- اجراء بحوث ودراسات مماثلة على جميع المراحل التعليمية ابتداء من دور الرياض.
- **الإحالات والمراجع:**

- أسليم، يوسف فهمي (2017). التفكير الإيجابي وعلاقته بالتنظيم الانفعالي لدى عينة من خريجي الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: غزة.
- بخش، أمير طه (2006). جودة الحياة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى المعاقين بصريا والعادين بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.
- بن بريكة، عبد الرحمن (2007). العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة. اطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة بوزريعة: الجزائر.
- بهلول، سارة أشواق (2009). سلوكيات الخطر المتعلقة بالصحة (التدخين، الكحول، سلوك قيادة السيارات وقلة النشاط البدني) وعلاقتها بكل من جودة الحياة والمعتقدات الصحية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الحاج لخضر باتنة: الجزائر.
- الحسني، عوض بن عبد احمد زاهر (2012). التفكير الإيجابي من منظور التربية الاسلامية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية جامعة ام القرى: مكة المكرمة.
- خليفة، محمد عبد اللطيف (2000). الدافعية للإنجاز. مصر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة.
- الريماوي، محمد عودة واخرون (2004). علم النفس العام. الاردن: المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان.
- السلمي، منصور مفرح سعيد (2014). جودة الحياة وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى طلاب جامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

- شيخي، مريم (2014). *طبيعة العمل وعلاقتها بجودة الحياة، دراسة ميدانية في ظل بعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة تلمسان: الجزائر.
- عبد الخالق، احمد حمد(2010). *المؤشرات الذاتية لتوعية الحياة لدى عينة من طلاب جامعة الكويت*. مجلة دراسات نفسية. 20 (2).
- عبد الله، هشام إبراهيم(2008). *جودة الحياة لدى عينة من الراشدين في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية*. مجلة كلية التربية. 14 (4). مصر: جامعة الزقازيق.
- عبد الله، مجدي احمد محمد (2003). *علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق*. مصر: دار المعرفة الجامعية.
- علة، عيشة ونعيمة، بوزاد (2016). *التفكير الايجابي لدى الطلبة الجامعيين دراسة ميدانية بالأغواط*. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 3 (2). 124-149.
- علوطي، سهيلة(2008). *العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى الطالب الجامعي، دراسة ميدانية على طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ورقلة: الجزائر.
- قيرا، بيفر (2011). *التفكير الايجابي*. ط8. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة جرير.
- قشقوش، ابراهيم ومنصور، طلعت (1979). *دراسات في علم النفس الدافعي*. مصر: مكتبة الانجلو مصرية.
- مبارك، بشرى عناد(د ت). *جودة الحياة وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى النساء المتأخرات عن الزواج*. مجلة كلية الآداب جامعة ديالى. العدد 99. العراق: جامعة ديالى. 714-771.
- محمد، السعيد أبو حلاوة وعاطف، مسعد الشربيني (2010). *علم النفس الايجابي نشأته وتطوره ونماذج من قضاياها*. مصر: عالم الكتب.
- منسي، محمود عبد الحليم وكاظم علي مهدي (2006). *مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة*. مجلة كلية التربية مسقط. 19 (17).
- موسى، فاروق عبد الفتاح (2003). *كراسة تعليمات الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين*. مصر: مكتبة النهضة المصرية القاهرة.
- النجار، يحيى والطلاع، عبد الرؤوف(2015). *التفكير الايجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسسات الاهلية بجامعة غزة*. مجلة جامعة النجاح للأبحاث قسم علم النفس كلية التربية جامعة الاقصى. 29(1).
- نشواتي، عبد المجيد (1983). *علم النفس التربوي*. الاردن: دار النشر للعرفان والتوزيع.
- نعيسة، رغداء علي (2012). *جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين*. مجلة كلية التربية جامعة دمشق. 28 (01). 145-181.
- الهنداوي، محمد حامد إبراهيم (2011). *الدعم الاجتماعي وعلاقته بمستوى الرضا عن جودة الحياة لدى المعاقين حركيا بالمحافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر: غزة.
- Maillet. L(1995). *Psychologie et organisation*. Paris:2 ème édition. Etudes vivantes.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

بن عيشة، حياة وركزة، سميرة(2020). *التفكير الايجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز(دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي)*. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 6(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 172-187.

الصور الوالدية عند المراهق المدمن على المخدرات

دراسة عيادية

parental imagos in adolescent drug addicts clinical study

أحمد عوادي^{1*}، محمود بن خليفة²

¹مخبر علم النفس المرضي والأنتربولوجيا التحليلية، جامعة الجزائر 2 (الجزائر)، ahmedaouadi10@gmail.com

²جامعة الجزائر 2 (الجزائر)، benkhelifa60@outlook.com

تاريخ النشر: 2020-09-26

تاريخ القبول: 2020-07-28

تاريخ الاستلام: 2019-12-09

ملخص: تمثّل الصور الوالدية تصوّرات لا شعورية تتشكل من العلاقات الواقعية والهوامية الأولى بين الطفل ووالديه، فيتمّ استدخالها لتصبح ضمن مواضيعه الداخلية، وعند بلوغ المراهقة فإن الفرد يسعى إلى تحقيق ذاتيته واستقلالته عن والديه، فتبرز حينئذ تلك الصور، فإن كانت مريحة ومُطمئنة فإن ذلك يشعره بالأمان ويساعده على تحقيق توازنه النفسي والإجتماعي أما إن كانت محبطة ومقلقة فإن المراهق سيعمل على تجنّبها ويسعى للتخلص من التبعية لها وهذا ما قد يدفعه إلى الوقوع في التبعية لمواضيع خارجية كالمخدرات التي يدمن عليها. تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على الصور الوالدية لدى المراهق المدمن على المخدرات بغرض الكشف عن طبيعتها من خلال عرض حالتين عياديتين، وللتحقّق من فرضية الدراسة استخدمنا المنهج العيادي وأدوات بحث متمثلة في مقابلة عيادية نصف موجهة واختبار الرورشاخ. أظهرت نتائج هذه الدراسة أن المراهق المدمن على المخدرات يمتلك حياة داخلية فقيرة تميّزها صور والدية مقلقة أو محبطة، وأنّ المخدرات تمثّل بدائل تعويضية تسمح له بتجنّب تلك الصور. **الكلمات المفتاحية:** صور والدية؛ مراهقة؛ إدمان؛ مخدرات.

Abstract: Parental images are unconscious representations that are formed from the first real and fantasmatic relationships between the child and his parents. They are integrated to be part of his internal objects. In adolescence, the individual seeks to become independent from his parents, so these images emerge. If they are reassuring, he feels safe and thus reaches his psycho-social balance ; so, if they are distressing, he will work to avoid them and seek to get rid of them; which could cause him to become dependent on external objects such as drugs.

This study aims to clarify the parental images of adolescent drug addicts in order to reveal their nature through two clinical cases. To test the study hypothesis, we used the clinical method, the semi- guided clinical interview and the Rorschach test.

The results show that the adolescent drug addict has distressing parental images, and that the drug represents a substitute which enables him to avoid them

Key words: parental images; adolescence; drug addiction; drugs

1- مقدمة:

تمثل الأسرة المحضن الطبيعي الذي ينمو فيه الفرد وتتبلور فيه شخصيته، فمنذ الطفولة الأولى ومن خلال علاقاته الواقعية والهوامية بوالديه ومما يعيشه من خبرات سارة أو محبطة ترتسم لدى الطفل صوراً لا شعورية عنهما، وهذه الصور تعتبر قاعدة بناء وتكوين للشخصية كما أنّها ذات تأثير بالغ على سلوكه وعلى تكيّفه النفسي الاجتماعي مستقبلاً، فمنذ المراحل الطفولية الأولى يقوم الفرد باستدخال تلك الصور لتصبح جزءاً هاماً من المواضيع التي تشكّل عالمه الداخلي والهوامي.

عند البلوغ يتم إعادة تنشيط الصراع الأوديبي وإحياء الإشكاليات الطفولية العالقة كما يسعى الفرد أثناء ذلك إلى تحقيق الفردنة والانفصال عن المواضيع الطفولية المستدخلة سابقاً مما يجعله خاضعاً لتجاوزات نرجسية وموضوعية تجعل الصور الوالدية حسب (Chabert, 2002) تبرز إلى الواجهة ضمن سجّل الانفصال والسجّل الأوديبي مع ما تحمله من تصوّرات وعواطف مقلقة كانت مكبوتة خلال فترة الكمون لتعود بقوة في مرحلة بعدية I'après-coup المتمثلة في المراهقة.

لا شك أنّ المراهقة ليست فترة زمنية يكون فيها الفرد طفلاً وراشداً في نفس الوقت بل هي فترة لم يعد فيها الفرد طفلاً كما أنّه لم يصبح راشداً، كما أنّ هذه الفترة كثيراً ما تكون صاخبة يبحث فيها الفرد عن هويته وذاتيته ويعيش بفعل ذلك صراعات وتوترات وعدم استقرار كما نجده يعاني تناقضات صارخة على المستوى النفسي والسلوكي ويبدو متأرجحاً بين عدّة رغبات متعارضة في آن واحد.

تصف (A, Freud, 1936, 149-150) حالة التناقض الذي يعيشه المراهقون بقولها: "المراهقون لا يثبتون على حال إذ ينتقلون من النقيض إلى النقيض فتجدهم يتأرجحون بين الطاعة العمياء لمن يقودهم وبين التمرد ضدّ أي سلطة، كما يندمجون بحماسة كبيرة في حياة جماعية إلا أنّه أحياناً تتملكهم رغبة عارمة في العزلة، يعملون أحياناً بحماسة وحيوية وأحياناً أخرى ينتابهم الإعياء والوهن كما نجدهم يجمعون بين الأنانية والمادية من جهة وبين الغيرية والمثالية من جهة أخرى".

كما يميّز المراهق بصعوبات علائقية مع أفراد أسرته ومحيطه خصوصاً الراشدين منهم وبصورة أخصّ الوالدين فالطفل لم يعد ذلك الوديع الهادئ كما ألفه والداه ولم يعد رفع الصوت من طرف الأب أو الأم كافياً لإسكاته أمّا الطاعة وتنفيذ الأوامر فتلك مسألة أخرى.

وسواء اعتبرنا المراهقة سيروية نموّ انتقالية أو أزمة حقيقية واضطراب في النمو فإنّه كثيراً ما تُحدث إرتجاجاً في التقمّصات وفي النظرة للذات بسبب توجّه المراهق نحو العالم الخارجي المحيط به بحثاً عن مواضيع خارجية جديدة يستثمرها وتكون المراهقة عندئذ حسب (Lauru, 2003, 118-124) أشبه بعملية قفز في الفراغ ويتحقّق هذا في ظلّ وجود صور والدية مرعبة أو مقلقة لا تسمح بحدوث تقمّصات أبوية ناجحة، فيلجأ المراهق عندها إلى مخالطة أشخاص أكبر سنّاً منه بحثاً عن ممثلين للأبوة فيقع بين يدي أشخاص منحرفين لا يدرك نهايته معهم فيكون قد قفز في الفراغ.

فإذا كانت الطفولة الأولى تفصل الطفل عن الأم الحقيقية بفضل إستدخالها، فالمراهقة (Bernateau, 2008) على العكس من ذلك تفصل الطفل المراهق عن مواضيعه المستدخلة (الصور الوالدية) وتقوده للقاء واستثمار موضوع جديد وحقيقي خارج أسرته.

أولت الباحثة Kestenberg المراهقة أهمية بالغة لما يحدث أثناء المراهقة من خلال مقالها: "الهوية والتقمّصات عند المراهقين: قضايا نظرية وتقنية" الذي نشرته عام 1962 فاعتبرت هذه المرحلة "منظم نفسي" لما يحدث فيها من تعديلات على المستوى النفسي والتي يغطيها تنوع الأعراض والسلوكيات كما سلّطت الضوء على الصعوبات العلائقية التي يجدها المراهق مع غيره - مع الراشدين عموماً- والتي تعود في نظرها أساساً إلى حاجة المراهق لرفض الصور الوالدية (Kestenberg, 1962, 61) هذا الرفض يعزّزه إكتساب الجسم للنضج الجنسي وللقدرة التناسلية فيتمّ إحياء الصراعات الأوديبيّة وتصبح التقمّصات عندها صراعية مما يثير لديه قلقاً بالغاً، يدفعه إلى تعديل بنية الأنا الذي اهتزّ بفعل التغيرات التي فرضها البلوغ فيصبح المراهق مطالباً بإدماج هذا النضج الجسماني ضمن نظامه الليبديني والعلائقي، وإضافة إلى رفض الصور الوالدية يلجأ المراهق إلى طيّ الليبدو وسحبها من المواضيع فتصبح نرجسية غير أنّ العمل النفسي لا يتمّ بسهولة بل يرافقه شعور بالوحدة وبالإنطواء على الذات وأيضاً قلق هوياتي *angoisse identitaire* متعلق بتماسك شخصيته، يريد أن يكون غريباً عن الآخرين فإذا به يصبح غريباً عن نفسه.

بالموازاة مع إحياء الإشكاليات الطفولية العالقة يتمّ استدعاء الصور الوالدية المستدخلة أثناء الطفولة، فإن كانت تلك الصور مريحة ومُطمئنة ساعد ذلك على تجاوز إشكاليات المراهقة والانتقال إلى سنّ الرشد بأمان، أما إن كانت مرعبة ومقلقة، فإن المراهق قد يسعى لتجاوز القلق الذي تثيره تلك الصور باللجوء إلى مواضيع خارجية كالمواد المخدّرة التي يتمّ تعاطيها بشغف إلى أن يدمن عليها وتصبح مركزاً لاهتمامه ومحوراً تدور حولها حياته لذا يرى (Brochu, 2006) أنّ السلوك الإدماني عموماً يبدأ ويتعزّز أثناء تلك الفترة الحاسمة من حياة الفرد كما أكّدت عدّة مقابلات عيادية منجزة مع مدمنين من مختلف الأعمار أنّ تعاطيهم المخدّرات وولوجهم عالم الإدمان بدأ أثناء فترة المراهقة.

الإدمان على المخدّرات ليس وليد الصدفة بل هو ظاهرة متشابكة تتقاطع فيها الأبعاد البيولوجية، النفسية والإجتماعية للفرد فهو محصلة معادلة (Vincent, 2008) ذات ثلاث وسائط كون الإدمان لقاء بين شخص ومادّة في سياق إجتماعي ثقافي معيّن كما ذهب إلى ذلك Olivenstein.

كما أنه آفة حقيقية تعاني منها العديد من المجتمعات وتكمن خطورتها فيما تخلفه من آثار تخريبية كبيرة على مستوى الوظائف الذهنية، النفسية والإجتماعية للشخص المتعاطي، كما أنّ انتشار هذه الظاهرة في بلادنا صار يدعو للقلق بحسب التقارير الصادرة عن الديوان الوطني لمكافحة المخدّرات والإدمان التابع لوزارة العدل (ONLD, 2017) وبالنظر إلى الكمّيات الهائلة المحجوزة وللشبكات المروّجة التي يتمّ رصدها وتفكيكها في كل مرة ولقضايا الترويج الموضوعية أمام المحاكم، وما يزيد في خطورة الوضع هو تنوّع المواد المستعملة (إدمان متعدّد) فلم يعد القنب أو الكيف هو المادة الوحيدة المستهلكة بل تعدّدت المواد المستعملة وتنوّعت لتشمل قائمة كاملة من العقاقير الطبية كالمهدّئات، المنوّمات، مسكّنات الألم وحتى بعض المذيبيات العضوية والسوائل الطيارة كالبنزين والبرنيق ومواد الغراء وقد امتدّت دائرة المخدّرات وشاعت لتشمل الإقامة والمراكز الجامعية والمؤسّسات التربوية وهذا ما جعل الشباب والمراهقين الشريحة الأكثر عرضة كون المراهق في هذه المرحلة الحاسمة من حياته يسعى للتخلّي عن المواضيع الطفولية ويبحث عن مواضيع حبّ جديدة فتستدعي عندئذ الصور الوالدية وتبرز إلى الواجهة ويكون ثقلها كبير على سيره النفسي ممّا يدفعه إلى التمسك بمواضيع من الواقع الخارجي معيّراً عن ذلك باللجوء إلى المخدّرات، وهذا ما دفعنا إلى تسليط الضوء على هذه الصور للكشف عن طبيعتها وقادنا إلى صياغة سؤال بحثنا كما يلي:

- ما هي طبيعة الصور الوالدية عند المراهق المدمن على المخدرات؟

1.1- فرضيات الدراسة:

للإجابة على التساؤل إقترحنا الفرضية التالية:

نظريا، تتميز الصور الوالدية عند المراهق المدمن على المخدرات بكونها مقلقة.

إجرائيا، تظهر الصور الوالدية المقلقة عند المراهق المدمن على المخدرات ذلك من خلال عدم القدرة على إرسان الاشكاليات التي تستدعيها لوحات الرورشاخ التي تستدعي الصور الوالدية.

2.1- أهمية الدراسة:

يمكن تلخيص أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- كونها تستهدف مرحلة عمرية حاسمة من حياة الفرد تتسم بتغيرات جسمية ونفسية عديدة كما أنّ هذه الدراسة ترتبط بظاهرة الإدمان على المخدرات التي صارت تؤرق بال العديد من المختصين والمربين لما لها من خطورة على الصحة الجسمية والنفسية للفرد.

- تساهم هذه الدراسة في الوقوف على العوامل النفسية العميقة المؤدية للإدمان عند المراهق.

- يمكنها أن تشكل إضافة علمية من شأنها إثراء المعارف المتعلقة بموضوع الإدمان على المخدرات عموما وعند المراهقين بصورة خاصة.

- يمكن استغلال نتائجها أثناء العلاج والمرافقة النفسية للمدمنين على المخدرات على مستوى المراكز والمصالح المختصة في ذلك.

3.1- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

- معرفة طبيعة الصور الوالدية التي استدخلها المراهق المدمن على المخدرات.

- معرفة بعض الأسباب النفسية اللاشعورية التي تدفع بعض المراهقين إلى تعاطي المخدرات والإدمان عليها.

4.1- الحدود الزمانية والمكانية للدراسة:

- الحدود الزمانية للدراسة: استغرق البحث من الناحية الزمنية 3 أسابيع وهي المدة اللازمة لإجراء المقابلة العيادية نصف موجهة وتطبيق اختبار الرورشاخ، على الحالتين كما أنّ هذه المدة تمثل الفترة التي يتطلبها العلاج ويقضيها المراهق المدمن بمصلحة معالجة الإدمان بالمستشفى.

- الحدود المكانية للدراسة: تم إجراء هذه الدراسة على اثنين من المراهقين (سمير وعصام) يتواجدان للعلاج بمصلحة مكافحة الإدمان على المخدرات الذي تم اللقاء بهما بالمصلحة المذكورة والواقعة بمستشفى فرانتز فانون بالبلدية، وهي مصلحة تم افتتاحها منذ 1998 للتكفل بالمدمنين ويوجد بها جناحان الأول للرجال والثاني للنساء يدير المصلحة طبيب مختص بالأمراض العقلية في وجود فريق عمل يضم: أطباء مختصون، أطباء عامون أعوان شبه طبيون، أخصائيات نفسانيات، مساعدات إجتماعيات.

2- مصطلحات الدراسة والدراسات السابقة:

1.2- مصطلحات الدراسة:

الصور الوالدية: يعزى مصطلح الصور الوالدية *Imagos parentales* إلى C. G. Jung الذي وضعه

عام 1911 ليصف من خلاله الصور الأمومية، الأبوية، والأخوية ويعرفه كل من (Laplanche & Pontalis, 196, 2007) على أنه " تصوّر لاشعوري ونموذج أولي prototype يوجّه كيفية تعاطي الشخص مع الغير

ويبدأ تشكّل تلك الصور انطلاقاً من العلاقات المبكّرة الواقعية والهوامية مع المحيط الأسري للفرد " يدلّ التعريف السابق على أنّ الطفل يستدخل الصور الوالدية والعلاقة التي تربطه بهما ومدى تفاعلها معها منذ السنوات الأولى ثمّ يتمثّل تلك الصور ضمن معاشه النفسي.

من الناحية الإجرائية يتمّ الكشف عن الصور الوالدية من خلال مدى قدرة المراهق على إرسان المحتويات الكامنة التي تستدعيها لوحات الرورشاخ المتعلقة بالصّور الوالدية وهي اللّوحات IV و VI التي تستدعي الصورة الأبوية واللّوحات I، VII و IX التي تستدعي الصّورة الأمومية.

المراهقة: أثناء تعريف المراهقة وجب التركيز على ما يحدث فيها من تغيرات على المستوى النفسي والسلوكي وتجاوز التعريفات التي ترى فيها مجرد فترة زمنية تسمح بالانتقال من الطفولة والرشد، لذا يعرفها (Jeammet, 2001) على أنّها مرحلة هامّة أساسها التغيرات التي تميّزها والمتعلّقة بالجسد والعلاقة بالوالدين كما تتسم بإعادة تنظيم التوازن النرجسي الموضوعي ممّا يؤدّي إلى هشاشة العالم الداخلي.

من جهتها ترى (Kerstemberg, 1999, 61) في المراهقة "منظم نفسي" وتعرفها على أنّها مرحلة يتمّ فيها إعادة تنظيم الأنا الذي أثّرت فيه تغيّرات البلوغ ويصبح المراهق مطالباً باستدخال النمو الفيزيولوجي ضمن نظامه الليبيديني والعلائقي.

في دراستنا هذه فإنّنا اعتمدنا إجرائياً على عامل السنّ فاعتبرنا المراهق المعني بدراستنا هو الفرد الذي يتراوح سنّه ما بين 14 و 19 سنة.

الإدمان: يعرف الإدمان حسب (سويّف، 1996، 17) أنّه " كل حالة نفسية وأحياناً عضوية تنتج عن التعاطي المتكرر أو المستمر لمادة نفسية أو أكثر سواء أكانت طبيعية أو اصطناعية ويكون التعاطي بشكل يورث الإنشغال الشديد بالتعاطي وعجز أو رفض للإنقطاع أو حتى للتعديل فتصبح معه حياة الشخص تحت سيطرة التعاطي بحيث يستبعد معها أي نشاط آخر".

كما يركّز فطاير (2004، 33، 34) على ما يميّز الإدمان من رغبة جامحة ويشير إلى تعدّد مواضيعه ويؤكّد على خطورته فيعرفه على أنّه: "رغبة جامحة نحو الموضوع الإدماني والذي قد يكون موضوعاً مادياً كالمواد المخدّرة والخمر والحبوب والسجائر وغيره وقد يكون حدثاً كالقمار والجنس والحبّ والعمل والكمبيوتر والهاتف والأنترنيت كما أنّ الإدمان أبطأ وأسوأ طريقة للإنحثار وأنّه أخطر رغبة جامحة عرفها الإنسان حيث تأخذ حياة المدمن وتدمّر كل من هو عزيز عليه".

أما إجرائياً فإنّ الشخص المدمن في دراستنا هو المتواجد بمصلحة مكافحة الإدمان من أجل العلاج والذي يتعاطى المخدّرات بشكل يومي ولمدة تفوق السنة دون إنقطاع وتظهر عليه أعراض الانسحاب في غياب المادة المتعاطاة.

2.2- الدراسات السابقة:

لقد تناولت العديد من الدراسات النفسية موضوع الصور الوالدية عند العديد من الفئات ولأسيما عند المراهقين وربطتها بمتغيرات مختلفة نذكر من بينها:

دراسة أيت سيدهم (1984) عنوانها: "التعبير عن الصور الوالدية عند المراهقات الجانحات" وهي دراسة وصفية مقارنة بين فتيات جانحات وأخريات غير جانحات، استخدم فيها الباحث أدوات عيادية تمثّلت في المقابلة العيادية نصف موجهة وإختبار إسقاطي موضوعي TAT، وتوصّل الباحث إلى أنّ الصور الوالدية

عند المراهقات الجانحات كانت تتميز بخصائص سلبية متمثلة خصوصا في غياب الحب والحماية وحضور العدوانية والتناقض (Ait Sidhoum, 1984).

دراسة بن أوسعد (2014) بعنوان "الصور الوالدية عند الأطفال الذين يعانون من الفوبيا المدرسية خلال فترة الكمون" وهي دراسة عيادية لست حالات تتراوح أعمارهم بين 6 و12 سنة وقد استخدمت الباحثة المقابلة العيادية نصف موجهة واختبار الدينامية الشخصية و الصور DPI وتحليل المحتوى، كما توصلت في نهاية الدراسة إلى أنّ الصور الأبوية والأمومية تميّزت بالسلبية وأن الصور المستخلّة غير قوية وغير ثابتة بما يكفي لتجعل الطفل يتطلّع إلى المدرسة (بن أوسعد، 2014).

دراسة بيروق (2018) بعنوان: "صورة الأب ودورها في ظهور السلوك الجانح لدى المراهق" وهي دراسة عيادية على مجموعة من الأحداث الجانحين المتواجدين بأحد مراكز التربية وقد استخدمت الباحثتان المقابلة العيادية نصف موجهة واختبار إسقاطي موضوعي TAT وتوصلت إلى أنّ لصورة الأب المهمل أو المتسلط علاقة بظهور السلوك العدوانى فالإهمال العاطفي يفقد المراهق ثقته بنفسه وهذا ما يدفعه إلى العدوان كحلّ لإثبات ذاته وتأكيد قوته.

دراسة بورافة وقهار (2019) عنوانها: "الصور الوالدية: دراسة حالة مراهقة متكفل بها في مصلحة الطبّ العقلي، طبقت الباحثتان المنهج العيادي على حالة واحدة تمثّلت في مراهقة متكفل بها في مصلحة الطب العقلي واستخدمتا المقابلة العيادية نصف موجهة واختبار تفهّم الموضوع TAT، وتوصلنا إلى نتيجة مفادها أنّ الحالة المدروسة تحمل صورة سيئة وغير بنائية عن والديها ممّا سبّب لها أزمات واضطرابات نفسية دخلت بموجبها مصلحة الأمراض العقلية.

دراسة صالحى وشقرونة (2019) بعنوان: "تحديد الصورة الوالدية من حيث الشكل والوظيفة عند الطفل المريض بالربو وفعالية الذات لديه" تمّ استخدام المنهج العيادي في هذه الدراسة وتمثّلت مجموعة البحث في 3 أطفال مرضى بالربو أمّا أدوات البحث المستعملة فتمثّلت في مقابلة عيادية موجهة والإستعانة بسلم ساكس لفاعلية الذات لإدارة المرض المزمن، وقد خلصت الباحثتان إلى وجود علاقة بين الصور الوالدية وفعالية الذات فالطفل يكون أكثر ارتباطا بوالديه من خلال المعاش الذي يجمعهم وهو المرض.

كما أنّ هناك العديد من الدراسات ربطت الصورة الوالدية بمتغيرات أخرى أمّا دراستنا فتميّزت عن الدراسات السابقة باستخدام اختبار الروشاخ الذي هو اختبار إسقاطي يستدعي الإشكاليات البدائية على غرار الصور الوالدية وأن متغير المراهق يعتبر عند الكثير من الأفراد بوابة يلج منها إلى عالم الإدمان والمخدّرات.

3 - الطريقة والأدوات:

1.3 - منهج الدراسة: حسب Festinger وKatz (ذكره أنجرس، 2010، 97) فإنّ قيمة النتائج تتوقّف على قيمة المناهج المستعملة وهذا مهما كان موضوع البحث (أنجرس، 2010)، لذا وبغرض التحقق من الفرضية المقترحة كإجابة عن سؤال إشكالية بحثنا كان علينا استخدام المنهج العيادي الذي يعتمد على دراسة الحالة وقد بدا لنا مناسباً لهذه الدراسة لأنّه كما يراه Anzieu (ذكره 17، 2001، Doron) يهتمّ بالدراسة المعمّقة لحالات فردية من أجل الكشف عن خصوصيات الفرد وكذا الإضطرابات المتعلقة بتوظيفه النفسي.

من جهة أخرى يضم هذا المنهج مستويين متكاملين (Fernandez & Pedenielli, 2006) يتم في الأول جمع المعطيات باستعمال (سلاّم، إختبارات، مقابلات ...) وفي الثاني تتم الدراسة المعمّقة والشاملة للحالة. من جهته لخصّ Lagache المنهج العيادي معتبرا إياه (ذكره Perron, 2006, 14) الطريقة التي ينظر من خلالها النفساني العيادي للسلوك البشري حيث ينظر إليه في بعده الخاص وفي شموليته وفردانيته مع استخلاص وبأكبر قدر من الأمانة الطرق التي يكون عليها الفرد والتي يتصرّف بها في مواجهة وضعية معيّنة مع محاولة إعطاء معنى لذلك وفهم البنية والنشأة (la g n se) والتعرّف عليها.

2.3- أدوات الدراسة:

استعملنا في هذه الدراسة أداتين عياديتين يناسبان موضوع الدراسة ويتوافقان مع المنهج العيادي المتبع هما: المقابلة العيادية نصف موجّهة وإختبار الرورشاخ.

1.2.3-المقابلة العيادية نصف موجّهة:

تعتبر المقابلة العيادية حسب (B nony & Chahraoui, 1999, 62) من أكثر الوسائل المستعملة سواء في العيادة أو في البحث فهي تسمح بجمع قدرا كافيا من المعلومات حول الحالة التي نرغب في دراستها وعادة ما ترتبط مقابلة البحث بدليل مقابلة يضمّ مجموعة أسئلة منظّمة في محاور محدّدة يعدّه الباحث ويناسب فرضيات بحثه كما تتميز هذه المقابلة بأنّها لا تهدف للتشخيص أو العلاج كما أنّ الطّلب فيها يكون من الباحث وليس من المبحوث.

لقد تمّ تصميم مقابلة دراستنا بشكل يسمح باختبار فرضيات البحث والكشف عن الصور الوالدية التي نرغب في معرفة طبيعتها، لذا تضمّنت المقابلة 4 محاور موضّحة كما يلي:

المحور الأول: البيانات الشخصية للمفحوص وتخصّ السن، المستوى الدراسي، نوع المخدّرات نمط تعاطيها ومدة التعاطي.

المحور الثاني: العلاقات الأسرية وتضمّ نمط المعاملة الوالدية، نظرتة لهذه المعاملة، العلاقة العاطفية مع الوالدين والتفاعل العاطفي بين أفراد الأسرة جميعا.

المحور الثالث: العلاقة بالمادة المخدّرة يشتمل هذا المحور على مكانة المخدّر ضمن تنظيمه النفسي والفكري والعلائقي للمفحوص، وصف الإنفعالات الحاصلة في حالة غياب المخدّر.

المحور الرابع: الآفاق المستقبلية للمفحوص للكشف عن وجود أو غياب مشروع مستقبلي، استثمار في الدراسة أو العمل.

2.2.3-إختبار الرورشاخ:

يعتبر الرورشاخ أحد أهمّ الإختبارات الإسقاطية التي يعتبرها بعض الباحثين (Anzieu & Chabert, 1987) بمثابة الأشعة السينية التي تنفذ داخل الشخصية وتصور نواتها الخفية التي تظهرها عملية التمرير وتتمّ بعدها قراءتها من خلال تحليل وتفسير البروتوكول الناتج، فيظهر ما كان خفيا، أو كامنا و يصبح مكشوفاً ما كان معقداً ومستتراً ومن جهة أخرى تسمح المادّة الإسقاطية المحصّل عليها بفهم نوعية العلاقة مع الواقع وفي الوقت نفسه تمكّن من الوقوف على إمكانية الفرد لإدماج نظامه الفكري ضمن واقعه النفسي إذ يجد هذا الأخير نفسه أمام ضغوطات داخلية وخارجية تبيّن لنا كيف يواجه عالمه الداخلي ومحيطه الخارجي.

وفي سياق تطبيق الرورشاخ يذكر (سي موسي وبن خليفة، 2008، 158) أنه يمكن تطبيق الرورشاخ على الأطفال، المراهقين والراشدين، على الأسوياء وعلى المرضى ولأغراض التكفل العيادي أو البحث العلمي غير أن تطبيق هذا الإختبار يتطلب تحضير المفحوص من خلال طمأنته وكسب ثقته، فقبل مباشرة الإجراء يخصص بعض الوقت للإستماع لاستفساراته عن عملية الفحص وأهدافها.

3.2.3- الصور الوالدية في اختبار الرورشاخ:

عرضت (Chabert, 1983, 50-88) وناقشت في كتابها *Le Rorschach en clinique adulte* أعمال عدة باحثين حول رمزية لوحات الاختبار ومحتواها الكامن وتوصلت إلى خلاصة مفادها أن لوحات الاختبار وفق محتواها الكامن تستدعي محورين متكاملين لا يمكن الفصل بينهما: الأول يتعلق بتصوّر الذات الذي يشمل صورة الجسم وإستثمار هذه الصورة في بناء الهوية وكذا استدخال الفرق بين الجنسين من خلال التقمصات الثانوية أما المحور الثاني فيتعلق بتصوّر العلاقات والتي من أهمها الصوّر الوالدية.

تبدو الصورة الأمومية من خلال اللوحات: I، VII و IX أمّا الصورة الأبوية فتبدو من خلال اللوحات 4- 6.

قمنا أثناء هذه الدراسة العيادية بتمرير لوحات الرورشاخ العشرة على المفحوصين وبعد التنقيط استخرجنا المخطط النفسي لكل منهما علماً أنّ تنقيط الأشكال اعتمدنا فيه على دليل تنقيط الأشكال في الرورشاخ الذي وضعته بيزمان (Beizmann, 1966) ومع حصولنا على المخطط النفسي وتحليلنا لبروتوكولي المفحوصين إلّا أنّنا اقتصرنا في هذه الدراسة على عرض النتائج المتعلقة بالصوّر الوالدية أي اللوحات التي يبعث محتواها الكامن إلى الصوّر الوالدية الأبوية والأمومية والتي ذكرت سابقاً.

4- النتائج ومناقشتها:

1.4- عرض النتائج:

1.1.4- حالة سمير:

1-تقديم الحالة: يبلغ سمير من العمر 18 سنة غادر المدرسة من قسم السنة الثانية ثانوي (2AS)، هو الأول في الأسرة وله أخوان، بدأ سمير التدخين عندما كان عمره 9 سنوات أمّا المخدرات والكحول فبدأ بتعاطيها وعمره 11 سنة، دخل حكيم عالم الادمان باستنشاق البنزين ثم تعاطي الكحول أمّا المخدرات فيستعمل الكيف، والمهلوسات مثل parkedyl، عندما التقينا سمير بمصلحة مكافحة الإدمان لم يكن يعاني من أي اضطراب نفسي أو عضوي سواء أكان حاداً أو مزمناً يمنعه من المشاركة في البحث، كما أنه لم يكن تحت تأثير أي مادة مخدرة أو مهلوسة وقت إجراء المقابلة العيادية أو عند تطبيق إختبار الرورشاخ.

2-نتائج المقابلة العيادية:

أظهرت المقابلة العيادية نصف موجّهة أنّ حديث سمير يطبعه الإنزعاج والتحرّس عند الحديث عن والديه حيث نشأ في جوّ أسري يسوده التوترّ وغياب التفاهم بين الوالدين ممّا أدّى بهما إلى الانفصال في نهاية المطاف حيث يقول (بابا ما كانش يتفاهم مع يمّا وما كانش يصرف علينا) ولعلّ النقطة البارزة التي أثّرت في معاشه النفسي أيّما تأثير هي أنّ أمّه حسب قوله كانت تخون والده وتعاشر شخصاً غريباً في غياب الوالد الذي يشتغل بعيداً عن الأسرة ولا يحضر إلّا من حين لآخر، لقد تكلم عن هذه النقطة بعدما التفت يميناً وشمالاً للتأكد من عدم وجود شخص ثالث وقال بنبرة يطبعها الحزن والحسرة: (رايح نقولك حاجة ما قلتها حتى لواحد من قبل، يمّا كانت تخون بابا وتمشي مع واحد أنا كنت صغير وبابا ما يجيش ديمة)، وهذه نقطة أساسية في المعاش النفسي للطفل

حيث أنّ الأم بسلوكها هذا (الخيانة الزوجية) لم تساعد الطفل على تحقيق مكانة للأب في فضاءه النفسي وهذا ما أثر سلبيا في سيرورته النفسية وفي تعامله مع المرحلة الأوديبية وفي كيفية معاشتها وتجاوزها وهذا بدوره منع الطفل من استدخال القوانين والحدود المتعلقة بالأنا الأعلى ، وتصرف الأم في حالة غياب الأب ترك فراغا نفسيا في مكان الفضاء الخاص بالأب مما جعل الطفل غير قادر على التصرف مع أبيه كأب، كما أنّ الطفل في هذه الحالة يبحث دائما في الخارج عن أشخاص ممثلين للأبوة وهذا ما جعله يخالط أشخاصا يفوقونه سنا (كنت صغير كنت نخالط ناس كبار عليا نتاع شراب وكيفيات نقعد معهم ومن بعد تعلّمت منهم).

من جهة أخرى نجده يشكو من سوء معاملة والده له، إذ يعامله كعدو على حدّ تعبيره بل بلغ الصراع بينهما حد التشابك بالأيدي ناهيك عن السبّ والشتم واستعمال حتى الألفاظ النابية والعبارات المخلة بالحياء وهذا ما خلف فراغا عاطفيا وهشاشة نرجسية جعلته يشعر بالدونية مقارنة بأقرانه (نحقر روجي كي نشوف أصحابي مع باباهم تقول صاحبهم وأن بابا عدو).

أما عن علاقته بالمادة المخدرة (الكيف) فهي شغله الشاغل فحياته صارت تتمحور حولها، فكان يتعاطاها يوميا بكميات معتبرة ويشغف فكانت تمثّل مصدرا للراحة والمتعة كما تجنّب الشجار والخسومة مع أفراد أسرته، كما أنّه لم أصبح يشعر أنّه لم يعد يستطيع الاستغناء عنها أو التخفيض من الكمية التي يتعاطاها يوميا.

3- إختبار الرورشاخ:

تميز بروتوكول الرورشاخ لسمير بفقير في الإنتاجية إذ لم يتجاوز عدد الإجابات $R=9$ أما مدّة الإختبار فكانت هي الأخرى قصيرة لم تصل إلى المدّة المعيارية، كما قام المفحوص بتقليب معظم اللوحات مرات عديدة وفي كل الاتجاهات مع اللجوء إلى طلب الإسناد من خلال سؤال الفاحص أمام اللوحات (I، VI، IX)، أما الإجابات فكانت في مجموعها مختصرة كما تميّز البروتوكول بطغيان التناول الجزئي D للوحات على حساب التناول الشامل G وبسيادة المحدّات الشكلية F أما المحتوى فيفتقر للتنوع إذ اقتصر على الإجابات الحيوانية الكاملة A والجزئية Ad وبعض الإجابات الإنسانية الجزئية Hd كما انعدمت في البروتوكول الصور والحركات الإنسانية الكاملة H وK وذلك حتى في اللوحات التي يوحي محتواها الظاهري بذلك كاللوحات I، III وVII.

كما أظهر تناول اللوحات المتعلقة بالصور الوالدية أنّ سмир في اللوحة I لجأ إلى التحفظ في الإجابة والإستناد على الفاحص (هذا واش هو؟ هذا نسر يا خيت نسر؟ ماش راهو طائر؟ هو) ومع ذلك لم يدرك المحتوى الإنساني المتمثّل في شكل المرأة على المحور الوسطي للوحة بل اكتفى فقط بحركة حيوانية لتفادي القلق الذي قد تثيره صورة الأم باعتبارها موضوع الحب الأول.

في اللوحة VII كانت الإجابة ذات محتوى إنساني لكنّه جزئي Hd، (زوج وجوه كيف كيف متقابلين يشوفو في بعضهم) أما عند اللوحة IX فكانت الإجابة ذات محتوى شيئي بدائي (عين نتاع الماء انفجرت من تحت الأرض) تبدو الصور الأمومية غير واضحة وغير مستقرّة كما أنّه لم يتمّ استثمارها و، pays وبمحدّات شكلية أو حركية جزئية تميل إلى السكون kstatique وهذا دليل على عجز المفحوص وعدم قدرته على إرسان المحتويات الكامنة التي توشي بها اللوحات والتي من بينها الصور الأمومية.

عند اللوحتين IV و VI اللتين ترمزان إلى السلطة الأبوية وإلى القوّة وإلى الرمزية الجنسية لم يتمكن المراهق من بناء إجابة شاملة ولو بسيطة G رغم اللوحات موحّدتان ومنغلقتان فكان تناوله للوحة IV تناولا جزئيا وأعطى إجابة شكلية تظليلية (طريق طويلة) ممّا يوحي بالاستكانة والسلبية، أما اللوحة VI التي تعبّر عن الجنسية فقد تناولها تناولا شاملا لكنّه تخريفيا G confabulé وبمحتوى شيئي (هذا شغل تريكو) يعبّر عن التغطية وإخفاء

العالم الداخلي، هذه الإجابات تعكس عجز المفحوص عن إدراك صورة أبوية تقمصية لأنها صوراً لاشعورية تبعث على القلق والإنزعاج وقد تشكلت منذ الطفولة الأولى وتكرست من خلال سلوكيات الوالدين ومعاملتها لولدهما قبل وبعد انفصالهما ولم يتمكّن المراهق من تسيير وتفرغ القلق أو تجاوزه إلاّ من خلال المرور إلى الفعل عبر السلوك الإدماني، فصورة الأم في نظره مصدر إحباط - رغم ما توقّره له من إحتياجات ولوازم مادية - نظراً لما كانت تمارسه في غياب الأب (الخيانة الزوجية).

2.1.4- حالة عصام:

1- تقديم الحالة:

عصام عمره 16 سنة، وهو الولد الوحيد لأبويه، يعيش في بيت خالته، انقطع عن الدراسة عند السنّة الثالثة متوسط (3^{eme}AM)، يستهلك العديد من المواد كالكنتب (الكيف)، الحمرة (Rivotryl)، L'Artane، والصاروخ (Prégabaline) وهذا منذ ما يقارب 3 سنوات دون انقطاع، للتذكير فقد التقينا عصام بمصلحة مكافحة الإدمان ولم يكن يعاني من أي اضطراب نفسي أو عضوي حادّ أو مزمن يمنعه من المشاركة في البحث، كما أنّه لم يكن تحت تأثير أي مادّة مخدّرة أو مهلوسة وقت إجراء المقابلة العيادية أو عند تطبيق إختبار الرورشاخ.

إلتقينا سميّر وعصام بمصلحة مكافحة الإدمان بمستشفى فرانز فانون بالبلدية حيث كان يقيمان من أجل العلاج، أبدى المفحوصان الرغبة في الإقلاع عن المخدّرات كما أظهرنا تعاوننا مع الباحث وهذا بعد طمأننتهما إلى أنّ المعلومات الخاصة التي يدلّيان بها ستحظى بسرية تامّة ولا تستخدم إلاّ في أغراض البحث العلمي وأنّه بإمكانهما الإنسحاب من المشاركة إن رغبا في ذلك دون أن يؤثر ذلك على السيرورة العلاجية لكل منهما.

2- نتائج المقابلة العيادية:

نشأ عصام في أحد الأحياء الشعبية والغريب أنّه نادراً ما يلتقي والديه كونه نشأ في بيت خالته وليس في بيت والده مع أنّه الولد الوحيد للأسرة ممّا يجعلنا نتساءل عن مدى تقبّل والديه له وهذا ما يدفعنا أيضاً للتساؤل عن طبيعة تصوراته لوالديه وعلاقته بهما، فمنذ طفولته كان يقضي أغلب وقته خارج البيت ولا يدخل إلاّ في وقت متأخر من الليل في ظل إهمال خالته له حسب قوله (يمّا خالتي عند خالتي من نهار كنت صغير وشغل خالتي ما على بالهناش بيا نسهر براء، ما تقولي والو) هذه الوضعية خلّفت لديه فراغاً نفسياً وعاطفياً كما أنّه يشعر بالقلق والإنزعاج عندما يتحدّث عن والديه الذي يرى فيهما مجرد أبوين بيولوجيين لا غير (بابا ويمّا ... واش نقول لك شغل جابوني برك، ما عنديش معهم علاقة نتلاقوا منين ذاك) فلم ينعم بالدفء في أحضانها كما لم ير فيهما المثل والقُدوة (واش يمثلوا لي؟ ما يمثلوا والو بالنسبة لي ضرك) رغم أنّ والدته صارت تتقرّب منه أكثر في المدّة الأخيرة وهي التي جاءت به إلى المصلحة للعلاج.

منذ سن العاشرة أصبح عصام يخالط أناساً أكبر منه سنّاً يدخّنون ويتعاطون المخدّرات وما دفعه إلى ذلك أكثر هو أنّ أقرانه ورفاقه في الحي صاروا يتجنّبونه وينعتونه بـ (المسوفج) حسب تعبيره وصار العديد من الأولياء في الحي يحذّرون أبناءهم منه ومن جهة أخرى كان من خلال سلوكه يبحث عن صور والديه في ظل الغياب العاطفي والفعلي للأب (وليت نخالط ناس ممّا نركب معهم في الطوموبيلات ومن بعد الأولاد اللي قدي قالوا لهم باباتهم ما تزيدوش تخالطوه) ولكونه صغير السنّ ولا تظهر عليه ملامح التعاطي أو الإدمان فقد تمّ استغلاله في ترويج المخدّرات والحبوب المهلوسة إلى صار يتعاطاها بشكل يومي (العباد التي كنت معهم كانوا كانوا هوما اللي يعطولي بلا ما نشري بيعثوني نشري لهم نبيع لهم خطرش أنا صغير ما يديروهاش فيا).

أما المادة المخدرة فيرى أنها تمنحه الشعور بالمتعة وبالقوة إذ يرى نفسه أفضل من أقرانه (تعطي لي plaisir، نحس روجي fort شغل les hommes واحد ما ينجم لي) وهي قيمة يبحث عنها من خلال المحدر إلا أنها قيمة مزيفة، وفي غيابها يشعر بفراغ رهيب لا يستطيع تحمّله ممّا يجعله يحتقر ذاته وأنه لا يساوي شيئاً بدون استهلاك المخدر (كي ما نكونوميش نحس روجي فاشل عندي vide شغل ما نصلح لوالو vraiment نحقر روجي نتاع الصح).

3-نتائج الرورشاخ:

بروتوكول عصام لا يختلف كثيراً عن بروتوكول سمير، فقد تميّزت إجاباته بالإختصار والإقتضاب فلم يتجاوز الزمن الكلي المستغرق 8 دقائق، وتم رفض اللوحة VI وهي لوحة ذات رمزية جنسية ويشير محتواها الكامن إلى الصورة الأبوية، من جهة أخرى نسجل طغيان التناول الجزئي D على البروتوكول وسيادة المحدد الشكلي F الذي كان في أغلب اللوحات من النمط الردي F⁻ ممّا يدلّ على فشل الرقابة وتشويه الواقع الإدراكي كما نسجل قلة تنوع المحتويات فقد اقتصر في غالبيتها على المحتويات الحيوانية الكاملة A والجزئية Ad ممّا يدلّ على فقر كبير في التصوّرات لدى عصام، كما اكتفى المفحوص بحركة إنسانية واحدة مكبوتة متّجهة نحو السكون K_{st} في اللوحة III.

أمام اللوحات I، VII، IX التي يتعلق محتواها الكامن بالصورة الأمومية نجد أنّ هذا المفحوص قلب اللوحات في كل الإتجاهات كما أنّ إجاباته ميّزها التحفظ وجاءت خالية من التعليقات الشخصية ففي اللوحة I (بانث لي كي شغل فراشة) فلم يدرك الصورة الإنسانية المتمثلة في المرأة التي ترفع يديها في المحور الوسطي للوحة، وعند اللوحة VII كانت الإجابة ذات محدد شكلي ردي F⁻ ومحتوى بدائي من عالم النباتات Bot (حشيش هذا والا ... شجرة) ويكون بذلك قد ابتعد عمّا ترمز إليه اللوحة.

أمام اللوحة IX التي تناولها المفحوص تناولاً جزئياً نسجل ظهور محدد لوني C هو الوحيد في البروتوكول ويعبر عن انفلات النزوة وبروزها رغم سيطرة المحددات الشكلية على البروتوكول كما أنّ الإجابة ذات محتوى نباتي لا علاقة له بالصورة الأمومية.

أمام اللوحتين IV، VI وهما لوحتان موحدتان ومتماسكتان تستدعيان الصورة الأبوية نجد أنّ المفحوص تناول اللوحة IV بشكل شامل G وكان محتوى الإجابة حيوان خرافي (A) يبعث على الرعب (هذا وحش والآ تئين يخوف) أما اللوحة VI فقد رفضها كلية ولم يقم بأي إجابة مكتفياً بقوله (هذي ما فهمت فيها والو).

2.4- تحليل النتائج:

كشفت معطيات إختبار الرورشاخ الصعوبات التي واجهها المفحوصان سمير وعصام أمام الوضعية الإسقاطية التي تثيرها اللوحات خصوصاً تلك التي تكشف عن طبيعة الصور الوالدية، فقلة الإجابات وإختصارها وعدم استغراق الوقت الكافي عند تناولها يعبر عن عدم استثمار لوحات الإختبار والعجز عن إدراك المحتوى الكامن الذي تستدعيه كما نجد عند الحالتين طغيان المحددات الشكلية الذي يدلّ على التعلّق بالواقع الخارجي ومحاولة خنق الحياة العاطفية والهوامية (Anzieu & Chabert, 1987, 74) مع محاولة الإستناد عليه للتعويض عن الفقر في الحياة الداخلية الهوامية والتي لم يتمّ استثمارها ضف إلى ذلك الإنزلاق الإدراكي الذي وقع عصام والذي تمّ التعبير عنه بارتفاع المحدد الشكلي الردي F⁻ أمّا عن الفقر المسجل في محتوى الإجابات والتي كانت غير متنوعة فيدلّ على فقر وشلل في التصوّرات واللجوء إلى الفعل واستثمار مضاد للحياة الداخلية فحسب (Jeammet, 2005) فإنّ المراهق يشهد صراعاً عنيفاً بين المحورين النرجسي والموضوعي فإذا لم تكن القواعد

النرجسية صلبة يمكن للصراع أن يؤدي إلى نزاع الاستثمار من التصورات الذهنية وحتى شللا في الفكر وشبه توقف للحياة الهوامية والعاطفية لصالح الرقابة واللجوء إلى الفعل أو للحياة الخارجية كاستثمار مضاد للحياة الداخلية.

كما أنّ الإستناد على المواضيع الخارجية وسيادة المحدّات الشكلية يتوافق مع استعمال مادة مخدّرة كموضوع خارجي تكون وظيفته ملأ الثغرات وتضميد الجروح النرجسية التي تعرض لها كل من سمير وعصام بفعل الإحباطات الناتجة عن الصورة المؤلمة للأب الغائب عاطفيا عن مجالها هذا الغياب يتكرس بفعل المعاملة القاسية والمحبطة للأب في حالة سمير وفي التخلّي والإهمال الوالدي في حالة عصام، ففي هذه الحالة يرى تشكّل الحاجة إلى الموضوع تهديدا نرجسيا فيستجيب الأنا ويعوّضه - أي الموضوع - بمادة الإدمان التي يجعلها تحت سيطرته كما تميّز إنتاج المفحوص بغياب الصور الإنسانية الكاملة حتى في اللوحات التي تقتضي ذلك فعدم إدراك الصورة الإنسانية الممثلة في المحور الوسطي للوحة ا واكتفاء كل من المفحوصين بإجابة حيوانية إضافة إلى التساؤل الذي رافق الإجابة يمثل محاولة للتخفيف من القلق الذي تثيره الصورة الأمومية اللاشعورية عندهما وفي نفس سياق لم يتمكنا من إدراك صورة أمومية مريحة ومحتوية في اللوحة VII حيث أدرك سمير محتوى إنساني جزئي غير مكتمل أمّا عصام فالإنزلاق الإدراكي الذي ميّز إجابته يدلّ على صورة أمومية لاشعورية محبطة، مزعجة وغير حاوية.

لا شك أنّ الصورة الأمومية السابقة عند كل من المفحوصين رسّخها وكرّسها سلوك الأم في الواقع فسمير لم تساعده أمّه في رسم الحدود النفسية والاجتماعية من خلال ما كانت تمارسه في غياب الأب، والصورة مشابهة عند عصام إذ أن الأم تخلّت عنه في وقت هو في أمسّ الحاجة إليها ممّا شكّل لديه حرمانا عاطفيا و فراغا نفسيا حاول كل من المفحوصين ملأه باللجوء للمادة المخدّرة.

الصورة الأبوية لم تكن أحسن حالا من الصورة الأمومية عند المفحوصين ذلك أنّ سمير أخفق في بناء إجابة شاملة عند اللوحتين IV و VI كما أنّ ابتعد كثيرا عن المحتوى الكامن للوحتين فلم يدرك صورة الأب في شكل سلطة ممثلة في اللوحة ولا الرمزية الجنسية في اللوحة VI حيث توجي إجاباته بالإستكانة والسعي إلى تغطية النقائص الداخلية والابتعاد عن الصورة الأبوية المقلقة، ونفس الصورة الأبوية تشكّلت لدى عصام الذي أبدى إنزعاجه من اللوحة IV المخيفة حسب تعبيره، ورفضه للوحة VI المعبّرة عن الجنسية هذا الرفض هو بمثابة مؤشر لصدمة مواجهته لصورة أبوية نشأت في ظلّ أب محبّط متخلي عن ابنه الوحيد الذي لم يجد في محيطه من هو ممثلا للأبوة غير أناس منحرفين قاده وهو الشاب الصغير إلى عالم الإدمان على المخدّرات.

3.4- مناقشة النتائج:

تمثّلت دراستنا في محاولة تسليط الضوء على الصور الوالدية لدى المراهق المدمن على المخدّرات بغرض الكشف عن طبيعتها من خلال دراسة حالتين عياديتين استخدمنا فيها كلا من المقابلة العيادية نصف موجهة وإختبار إسقاطي هو الرورشاخ، وكانت النتيجة أنّ المراهق المدمن على المخدّرات يحمل صورة سلبية وغير واضحة عن والديه تتميز بكونها مقلقة ومحبطة وهذا ما يثبت الفرضية المقترحة في بداية الدراسة.

اقتربت هذه النتائج كثيرا ممّا تمّ التوصل إليه في بعض الدراسات السابقة كدراسة آيت سيدهم (1984) حول التعبير عن الصور الوالدية عند المراهقات الجانحات، والذي توصل إلى أن الصور الوالدية عند هذه الفئة تتميز بالسلبية أيضا وتتسم بغياب الحبّ والحماية وأيضا دراسة بيروق (2018) حول "صورة الأب ودورها

في ظهور السلوك الجانح لدى المراهق" التي توصلت إلى أنّ لصورة الأب المتسلط أو المهمل دورا في ظهور السلوك الجانح لدى المراهق.

كما أظهرت نتائج الدراسة من جهة أخرى أن بداية تعاطي المخدرات والإدمان عليها جاء بفعل مخالطة المراهقين لأشخاص يكبرونهما سنًا لأنهما كانا يريان فيهم ممثلين للأبوة المفقودة عند الوالدين الذي كانا غائبين عاطفيا ووجدانيا قبل أن يغيبا جسميا وماديا ومعلوم أنّ إخفاق الأب (Corneau, 2009, 26) في وظيفة الأبوة ينتج عنه إخفاقا وفشلا لدى الإبن، كما أظهر تحليل بروتوكول الرورشاخ وخاصة اللوحات المتعلقة بالصور الوالدية أنّ المفحوصين يملكان حياة نفسية داخلية فقيرة تميّزها صور والدية غير مريحة بل مقلقة ومحبطة وهذا ما جعلهما يلجأان إلى الوسط الخارجي للبحث عن مواد تجنبها القلق الذي يعيشانه بفعل تلك الصور وتسمح لهما بالتحكم بتوجيه المشاعر المؤلمة والتحكّم فيها وهذا ما ذهب إليه (Pommereau, 1997, 26) حول المرور إلى الفعل وعدم تقدير عواقب ذلك، إذ يرى أن: " كل مرور إلى الفعل - ومنه الإدمان - يمثّل وسيلة للإنسحاب من ماضي مؤلم أو من تبعية والدية كبيرة مفرطة أو تصورات غير مقبولة ثم يعطي نفسه الشعور بتوجيه والتحكم في الفائض من المشاعر والعواطف".

كما أنّ تعلّقهما بالمخدّر يشكّل ضمانة للإحباطات المتعدّدة سواء نتجت عن ممارسة الأم للرزيلة (الخيانة الزوجية) وعمّققتها معاملة الأب القاسية والعنيفة أو نتجت عن التخلّي الوالدي عن طفل وحيد وما نتج عنه في الحالتين من عدم رسم للحدود النفسية والاجتماعية للمراهق الذي وجد في المخدّر موضوعا خارجيا يقيم معه علاقة يرى أنّه يستطيع التحكم فيها، وهذا يؤكّد أنّ الإدمان (Jeammet & Corcos, 2001, 56) يمثّل محاولة لإستبدال علاقة بين شخصية بموضوع مادي متحكّم فيه ومتجدّدا إراديا أي أنّه غير قابل للتلاشي والزوال.

كما أنّ البحث عن تلك الإستعدادات النفسية للإدمان ينبغي أن يتمّ ضمن الماضي الطفولي للفرد وفي علاقاته الأمومية الأولى حيث ترى (Mc Dougal, 2004) أنّ السلوكات الإدمانية تعزى إلى نقص في السند الأمومي الذي لا يسمح للفرد بإرسان سيرورة الانفصال فيعاش الموضوع الأمومي الداخلي كأنّه غائبا أو غير قادر على مواساة وطمأنة الطفل المضطرب.

5-الخلاصة:

أظهرت الدراسة العيادية لهاتين الحالتين باستخدام مقابلة عيادية نصف موجهة وتطبيق إختبار الرورشاخ أنّ المراهقة تجعل المواضيع التي تعلّق بها الفرد أثناء طفولته على المحكّ وتكشف عن النقائص التي عايشها وعن الإشكاليات العالقة فعند بعض المراهقين على غرار سمير وعصام تكون الصور الوالدية غير واضحة ومقلقة وهذا ما يمنع حدوث تقمّصات ناجحة ويجعلهما يفقدان المعالم ولا يضبطان حدودهما في وجود والدين حقيقيين تجمعهما علاقة صراعية ولدت الفراق بينهما أو في وجود فراغ عاطفي ناتج عن تخلّي الوالدين عن طفلها الوحيد ممّا جعل المراهقين يلجئان حينئذ إلى مواد مخدّرة من الوسط تجنبها القلق الناتج عن تلك الصور الهوامية المقلقة والمحبطة في غياب أي سند داخلي أو خارجي، وفي محاولة منهما للتحرر من التبعية لتلك الصور - خصوصا الأبوية منها- فإنّهما يلجئان إلى المادة المخدّرة يستهلكانها بشغف وبمتعة وتصبح محورا تدور حولها حياتهما ولا يستطيعان التحرر منها أو حتى التحكّم فيها ويؤكد (Brusset, 2004) على ذلك إذ يرى أنّ المراهق وأثناء محاولته لتجاوز التبعية العاطفية للمواضيع الأوديبيية فإنّه يقع في شكل آخر من التبعية والذي يتعرّز من خلال

سيروورة دائرية processus circulaire كما يشير إلى الطابع النرجسي لهذه العملية وإلى بعدها التخريبي الذاتي autodestructive، كما أن للسلوك الإدماني دلالة أخرى (Richard, 1998, 51) إذ من خلاله يعبر المراهق عن رفضه لماضيه الطفولي كما أنه يستعمله في معارضة ومواجهة الوسط العائلي والإجتماعي وكذلك قطع الروابط مع ذلك الماضي.

- إقتراحات:

سلطنا الضوء في هذه الدراسة على الصور الوالدية عند المراهق المدمن على المخدرات وتوصلنا إلى الكشف عن طبيعتها فتبين أنها مقلقة، محبطة أو مخيفة تدفع بالمراهق إلى السلوك الإدماني، هذه الدراسة سمحت لنا بتقديم بعض الإقتراحات التي نرى أنها تفتح آفاقا جديدة سواء في البحث العلمي أو في التكفل النفسي بهذه الفئة:

- 1- إنجاز المزيد من البحوث والدراسات الميدانية حول الوظيفة الوالدية (الأمومية والأبوية) وإبراز تأثيرها على السير النفسي للمراهق، نمط التعلق والعلاقة بالموضوع عند المراهق المدمن، تصوّر الوظيفة الوالدية عند والدي المراهق المدمن، وعند الوالد المدمن على المخدرات.
- 2- إبراز الصور الوالدية والعمل على تحسينها والتخفيف من ثقلها من خلال المقابلات والجلسات العلاجية وكذا إشراك الوالدين في السيروورة العلاجية أثناء التكفل بالمراهق ضمن علاج أسري نسقي.
- 3- تعزيز تدخّل الأخصائي النفسي والرفع من مستوى تكوينه وتدعيم دوره في التكفل النفسي بالمدمنين على المخدرات وتعزيز المقاربات والممارسات النفسية أمام المقاربات والممارسات الطبية.

- الاحالات والمراجع:

- أنجريس، مورييس (2010). *منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية- ترجمة: بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، وسعيد سبعون. الجزائر: منشورات القصبية.*
- بن أوسعد، نبيلة (2014). *الصور الوالدية عند الأطفال الذين يعانون من الفوبيا المدرسية خلال فترة الكمون. دراسات نفسية وتربوية. العدد 12. 165-190.*
- بورافة، هجيرة وقهار، صيرينة (2018). *الصور الوالدية: دراسة حالة مرافقة متكفل بها في مصلحة الطبّ العقلي دراسات في العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. 32 (2). 282-294.*
- بيروق، نور الهدى هناء (2018). *صورة الأب ودورها في ظهور السلوك الجانح لدى المراهق. مجلة التغيير الاجتماعي. 3 (2). 213-232.*
- الديوان الوطني لمكافحة المخدرات والإدمان، وزارة العدل- (2017). *الحصيلة السنوية: نشاطات مكافحة المخدرات والإدمان. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.*
- سوييف، مصطفى (1996). *المخدرات والمجتمع: نظرة تكاملية. الكويت، الكويت: عالم المعرفة.*
- سي موسي، عبد الرحمان وبن خليفة، محمود (2008). *علم النفس التحليلي والاسقاطي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.*
- شقرونة، فطيمة الزهرة وصالحي، حنيفة (2019) *تحديد الصورة الوالدية من حيث الشكل والوظيفة عند الطفل المريض بالربو وفعالية الذات لديه. مجلة العلوم الإنسانية جامعة أم البواقي. 6 (1). 128-141.*
- فطاير، جواد (2001). *الإدمان: مراحل، أنواعه، علاجه. القاهرة: دار الشروق.*

- Ait Sidhoum, A. (1984). *Expression des images parentales chez les jeunes filles algériennes délinquantes*. Thèse de Doctorat en psychologie clinique. Université Paris V.
- Anzieu, D., & Chabert, C. (1987). *Les méthodes projectives*. Paris: Quadriage Puf.
- Beizmann, C. (1966). *Livret de cotation des formes dans le Rorschach*. Paris: centre de psychologie appliquée.
- Bernateau, I. (2008). La séparation, un concept pour penser les relations précoces et leurs réaménagement. *Psychiatrie de L'enfant* . 51. 425-455.
- Brochu, S. (2006). *Drogue et criminalité*. Montreal, Canada: presse universitaire.
- Brusset, B. (2004). Dépendance addictive et dépendance affective. *Revue Française de Psychanalyse* .2 (68). 405 - 420.
- Chabert. (1983). *Le Rorschach en clinique adulte, interpretation psychanalytique*. Paris: Dunod.
- Chabert, C. (2002). Les parents interieurs. *La psychiatrie de L'enfant* .2 (45). 379- 391.
- Corneau, G. (2009). *père manquant fils manqué*. Paris: J'ai lu.
- Doron, J. (2001). *La méthode du cas en psychologie clinique et en psychopathologie*. Paris: Dunod.
- Fernandez, L., & Pedinielli, J. L. (2006). La recherche en psychologie clinique. *Recherche en Soins Infirmière*. 84 (1). 41-51
- Freud, A. (1936). *Le moi et les mécanismes de defense*. Paris: Presses universitaires de France.
- Jeammet, P. & Corcos, M. (2001). *Evolution des problématiques a l'adolescence*. Doin edition.
- Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (2007). *Vocabulaire de la Psychanalyse* (éd. 5eme). Puf.
- Lauru, D. (2003). Figure de l'autorité à l'adolescence. *Enfance & Psy*. 22 (2). 118-124.
- Mc Dougal, J. (2004). L'économie psychique et l'addiction. *Revue Française de Psychanalyse*. 511- 527.
- Miel, C. (1999). *La toxicomanie ou la quête impossible de l'objet*. Psychotrope . 1 (8). 7- 21.
- Perron, R. (2006). *La pratique de la psychologie clinique*. Paris: Dunod.
- Perron, R. (2006). *La pratique de la psychologie clinique*. Paris: Dunod.
- Richard, F. (1998). *Les troubles psychiques à l'adolescence*. Paris: Dunod.
- Vincent, O. (2008). Claude Oliveistein : L'homme qui a changé l'approche de la toxicomanie. L'express. https://www.lexpress.fr/actualite/societe/sante/claude-oliveistein-l-homme-qui-a-changé-l-approche-de-la-toxicomanie_726425.html . site visité le 01/10/2019.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

عوادي، أحمد وبن خليفة، محمود (2020). الصور الوالدية عند المراهق المدمن على المخدرات دراسة عيادية. مجلة العلوم النفسية والتربوية . 6(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر . 188-202.

بناء مقياس الوعي المهني لدى طلبة السنة أولى جامعي

The psychometric properties of the occupational awareness scale

عائشة قروي^{1*} ، سلاف مشري²

¹ مخبر علم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي، جامعة الوادي (الجزائر)، aicha.karoui91@gmail.com

² مخبر علم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي، جامعة الوادي (الجزائر)، mecheri.soulef@gmail.com

تاريخ النشر: 2020-09-26

تاريخ القبول: 2020-08-18

تاريخ الاستلام: 2019-12-25

ملخص: تهدف الدراسة الحالية إلى بناء مقياس الوعي المهني لدى طلبة السنة الأولى جامعي واستخراج خصائصه السيكومترية، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء المقياس بإتباع الإجراءات اللازمة ليكون في صورته النهائية متكون من (34) بنداً موزعة على ثلاثة أبعاد (إدراك الذات، إدراك المحيط، الموائمة بين الذات والمحيط) وتم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (104) طالبا وطالبة من طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية، وللتحقق من خصائصه السيكومترية تم حساب صدقه بالاعتماد على طريقتي: صدق الحكمين والاتساق الداخلي، وتم التحقق من ثباته من خلال استخراج معامل الفاكرونباخ

وأوضحت النتائج أن مجال الاتساق الداخلي يتراوح بين (0.24-0.88) وأن الفا كرونباخ للمقياس قدر (0.84) ومنه المقياس يتمتع بدلالات مقبولة وجيدة من الصدق والثبات وهذا ما يجعله يتمتع بخصائص سيكومترية تتفق مع خصائص الاختبار الجيد، بالإضافة الى استخراج معايير تفسير النتائج لمجتمع الدراسة. **الكلمات المفتاحية:** الخصائص السيكومترية؛ الوعي المهني؛ إدراك الذات؛ إدراك المحيط؛ الموائمة بين الذات والمحيط.

Abstract:

The current study aims to build a scale of occupational awareness among first-year university students and extract its psychometric properties, and to achieve this goal the scale was built by following the procedures necessary to be in its final form consisting of (34) items distributed on three dimensions (self-awareness, perception of the environment, and harmonization between the self The ocean) and the scale was applied to a sample of (104) male and female students from the first year in social sciences. using the necessary statistical methods, The field of internal consistency ranges between (0.24-0.88) and the Alpha Cronbach scale (0.84) and from it the results showed that the scale has acceptable and good indications of honesty and reliability, and this is what makes it have psychometric properties consistent with the characteristics of good testing

Keywords: Psychometric properties; Professional awareness; self-awareness; perception of the ocean; alignment of the self and the ocean.

1- مقدمة:

أصبح الاهتمام بالثروة البشرية حقيقة حتمية لتقدم المجتمعات، ولذلك كان من الطبيعي أن تقاس حضارة أي مجتمع من المجتمعات الإنسانية بمدى حسن استغلالها لثروتها البشرية وقدرتها على توجيهها وإرشادها، بما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع.

وفي هذا الإطار، تمثل المهنة أهمية كبيرة بالنسبة للفرد والمجتمع، حيث تعتبر النشاط الإنساني الذي يشبع الكثير من الحاجات النفسية والمادية للفرد، بل ولا يوازئها في ذلك أي نشاط آخر ولذلك فإن الاختيار الصحيح للمهنة يؤهل الفرد للتوافق النفسي ليس في مجال العمل فحسب، وإنما في مجالات حياته بصفة عامة (مشري وقيسي، 2003، 1).

وبناء عليه، تبرز أهمية الوعي المهني والذي يتمثل في إدراك الفرد لذاته من حيث قدراته، وميوله واستعداداته وخصائصه الشخصية، كذلك إدراك الفرد لمحيطه الدراسي المهني من حيث طبيعة الدراسة ومميزات التخصصات، مع إدراكه لمتطلبات المهنة وطبيعتها وخصائصها وإدراكه لعائلات المهن كذلك إدراكه للموائمة بين الذات والمحيط وهذا بالربط بين ما لديه من إدراك بخصائص ذاته وما لديه من إدراك بمتطلبات المحيط الدراسي والمهني.

وعليه، تبرز الحاجة الى قياس الوعي المهني بأدوات موضوعية أمر في غاية الأهمية للطالب وللجامعة على حد سواء، بحيث تساعد في الكشف على مستوى الوعي المهني لدى الطلبة من خلال الحصول على بيانات كمية تساعد الطالب على الاختيار السليم، فضلا عن ادراكه لذاته، وللمحيط الدراسي المهني يختار الطالب ما يناسبه وما يحقق له ذاته.

وتأسيسا على ما سبق؛ تهدف هذه الدراسة إلى بناء مقياس الوعي المهني واستخراج خصائصه السيكومترية وذلك بتطبيقه على عينة من طلبة السنة الأولى جامعي بجامعة الوادي- الجزائر، ليتسنى استخدامه من قبل المختصين في هذا المجال.

1.1- الإشكالية:

يعتبر التعليم العالي أساس تحقيق التنمية الشاملة (اجتماعيا، اقتصاديا) وذلك من خلال ما تقدمه الجامعة من خدمات للطلبة تؤهلهم للنجاح في حياتهم العلمية والعملية على حد سواء، إذ تمثل المرحلة الجامعية العملية الأكاديمية الرئيسية التي من خلالها يتكون الطالب علميا وعمليا وبالتالي فهي تهدف إلى إعداد قوى بشرية مؤهلة ومدربة بالمعارف والمهارات اللازمة للمهنة.

وعلى هذا الأساس يمثل التكوين الجامعي همزة وصل بين التعليم والعمل، حيث من خلاله يكون الدخول الفعلي إلى سوق الشغل والانخراط المهني، فتعمل على تحقيق ذلك عن طريق مجموعة من الخدمات الأكاديمية والتي تمثل مجموع المعارف العلمية بالإضافة إلى خدمات التوجيه الجامعي التي تهدف إلى تنمية شخصية الطالب مع تعريفه بذاته ومؤهلات شهادته الجامعية لتحقيق ذاته بالمهنة التي تناسبه.

وفي هذا المجال تعتبر السنة الأولى من التعليم الجامعي من أهم السنوات في التعليم العالي، إذ تمثل الحجر الأساس نحو اختيار مهن المستقبل، حيث يطلب منهم في نهاية العام الدراسي اختيار التخصص الدراسي الذي يرغبون الالتحاق به، وبالتالي تحديد مساره المهني.

ونظرا للتطور السريع في مختلف مجالات الحياة العلمية والعملية والنمو الكبير في مجال تكنولوجيا المعلومات، والتغير الذي يشهده سوق العمل وعالم المهن، فقد أصبح اختيار المهنة ونوع التعليم المناسب لها في الوقت الحاضر من أهم القضايا التي يتفاعل معها الفرد، حيث أكد بكر (2004) على أن "موضوع اختيار نوع الدراسة غير واضح ومحدد لدى الكثير من الطلبة، حيث يجدون أنفسهم مرغمين على دخول تخصص ما دون إرادتهم، ودون أن يعدّوا أنفسهم للانخراط في ذلك التخصص أو العمل فيكون اختيارهم في ضوء بريق ومغريات المهنة ومكانتها في المجتمع، أو على أساس عائدها الاقتصادي بغض النظر عن الميول والاستعداد لها(السواط، 2008، 2).

وعلى هذا الأساس فإنّ تحصيل الفهم الذاتي والحصول على المعلومات المهنية له أهمية كبيرة بالنسبة لبناء المشروع الشخصي، بحيث يمكن أن يتخذ الأفراد الاختيار المهني الأفضل والأنسب لهم لو أنهم تعرفوا على ميولهم واهتماماتهم وقيمهم وكذلك فحص نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم، مع جمع المعلومات المهنية والموازنة بين البدائل منه يصبح الفرد أقر إلى تحديد التخصص أو العمل المناسب له في إطار ما يطلق عليه بالوعي المهني.

حيث أشارت دراسة العزاز (2015، 25) أن الوعي المهني يعتبر أحد الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها مساعدة التلاميذ على اتخاذ القرار المهني الصائب، فالتلاميذ الذين لديهم مستوى مرتفع من الوعي المهني هم أكثر قدرة على تحقيق الأهداف المهنية والنجاح في حياتهم، لذا يجب العمل على تنمية مستوى الوعي المهني وتنمية مهارات التلاميذ.

وفي هذا الصدد تؤكد ترزولت (2008، 54) على ضرورة تنمية الوعي المهني منذ مراحل التعليم الأولى حيث ذكرت أن هناك حاجات مهنية تختلف من مرحلة تعليمية، إلى أخرى يجب إشباعها لدى الفرد المتعلم من أجل ضمان سيرونة نمو سليمة لديه ففي المرحلة الابتدائية مثلا يشرع التلميذ في الاهتمام بالعوائد المادية لمختلف المهن كما يأخذ صورة أولية حول عالم الشغل "ويمكن خلاله تشجيع التلميذ على البحث والاستكشاف وفتح باب الحوار والنقاش معه.

وفي نفس السياق أكدت دراسة ماجنسون (2000) الواردة في الصبحي (1433هـ، 92) على أهمية سنوات الدراسة الابتدائية بالتخطيط لمهنة الحياة حيث عرض التخطيط كمهارة معرفية تشمل الوعي المهني والاستكشاف المهنية والبلورة المهنية.

وعليه يتضح من الدراسات السابقة أن للوعي المهني أهمية كبيرة في حياة فرد، حيث أنه يتمثل في إدراك الفرد لذاته من حيث قدراته، ميوله، استعداداته، وإدراكه للمحيط الدراسي المهني من حيث المتطلبات الأكاديمية التدريبية اللازمة وكذلك إدراكه للموائمة بين الذات والمحيط.

لكن وبالرغم من هذا إلا أن هناك الكثير من الطلبة لم يصلوا إلى مستوى وعي مهني يمكنهم من الاختيار بطريقة موضوعية وعلمية، ويزيل عنهم ضبابية اتجاه مستقبلهم المهني، كما أثبتت ذلك دراسة بوسنة (1998، 175) " على عينة تفوق 3000 شاب جزائري من مختلف أنحاء الوطن، توصل من خلالها أن هؤلاء الشباب يعانون ضبابية نحو تطلعاتهم المستقبلية، واختياراتهم الدراسية المهنية التي تمثل اختيارات أنية لا تتدرج ضمن مشاريع مهنية ناضجة.

ومنه فقد جاءت الحاجة إلى ضرورة بناء مقياس لقياس الوعي المهني لدى طلبة السنة الأولى جامعي الجذع المشترك علوم اجتماعية بجامعة الوادي - الجزائر، وذلك لمعرفة مستواهم أولا ثم باستخدام خدمات الإرشاد

والتوجيه للسعي إلى تدارك الجوانب الناقصة وذلك من أجل تنمية الوعي المهني لديهم، حتى يكونوا واعيين مهنياً ومنه تكون اختياراتهم الدراسية المهنية محققة لذاتهم.

وبناء على ما سبق في طرح الإشكالية نتساءل حول ما يلي:

- هل لمقياس الوعي المهني مؤشرات صدق مقبولة مع خصائص المقياس الجيد؟
- هل لمقياس الوعي المهني مؤشرات ثبات مقبولة مع خصائص المقياس الجيد؟
- ماهي معايير تفسير نتائج مقياس الوعي المهني؟

2.1- فرضيات الدراسة:

استناداً للتساؤلات سابقة الطرح، تم صياغة الفرضيات على النحو التالي:

- لمقياس الوعي المهني مؤشرات صدق مقبولة مع خصائص المقياس الجيد على عينة من طلبة السنة الأولى جامعي جذع مشترك علوم اجتماعية.
- لمقياس الوعي المهني مؤشرات ثبات مقبولة مع خصائص المقياس الجيد على عينة من طلبة السنة الأولى جامعي جذع مشترك علوم اجتماعية.
- لمقياس الوعي المهني معايير تفسير نتائج خاصة بمجتمع الدراسة.

3.1- أهمية الدراسة:

- تستمد الدراسة الحالية أهميتها من الموضوع التي تتناوله بالدراسة وبالإضافة العلمية والعملية التي تسعى إلى تحقيقها، وعليه فإن الدراسة الحالية تتجلى أهميتها في:
- مفهوم الوعي المهني وهو موضوع جدير بالاهتمام لما له من أهمية في مساعدة الطالب على اختيار التخصص الدراسي المناسب له، وبالتالي فهو يؤثر بشكل مباشر على مشروعه الدراسي المهني، ومنه على المردود الجامعي في تحقيق التنمية الاجتماعية.
 - تتضح أيضاً أهمية هذه الدراسة في الفئة التي تتناولها الدراسة، وهم طلبة السنة الأولى جامعي الجذع المشترك علوم اجتماعية بجامعة الوادي- الجزائر جامعي المقبولون على اختيار التخصص الجامعي وهم الركائز الفعلية الواجب استغلالها في تحقيق النجاح والرقي لذواتهم وللجامعة.
 - توفر هذه الدراسة أداة قياس موضوعية لقياس الوعي المهني لدى طلبة السنة الأولى جامعي، وهذا بإيجاد فقرات مقياس مناسبة، والتي على أساسها يكون قياس الوعي المهني بكل سهولة وبناتج أكثر دقة وبالتالي معرفة مستوى الوعي المهني لدى طلبة السنة الأولى جامعي، وفي ضوء هذه النتائج يتم وضع برنامج لتنمية الوعي المهني لدى المستوى المنخفض ومنه المساعدة على الاختيار الدراسي المهني المناسب.

4.1- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

- بناء أداة لقياس مستوى الوعي المهني لدى طلبة السنة الأولى جامعي جذع مشترك علوم اجتماعية.
- تزويد المكتبة الجزائرية والعربية بمقياس صالح لقياس الوعي المهني.
- تحديد مستويات الوعي المهني لدى الطلبة من خلال المعايير التي تفسر نتائجهم.

5.1- حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في:

- **الحدود الجغرافية:** تم تطبيق الدراسة بقسم العلوم الاجتماعية بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي - الجزائر.
- **الحدود البشرية:** تتمثل في طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية للموسم الجامعي (2018/2019) والذي كان عددهم (104) طالبا وطالبة.

6.1- تحديد مصطلحات الدراسة:

- 1- **الخصائص السيكومترية:** هو تمتع المقياس بمؤشرات صدق وثبات مقبولة تتفق مع خصائص الاختبار الجيد، وهذا بعد تطبيقه على طلبة الأولى جامعي جذع مشترك علوم اجتماعية.
- 2- **الوعي المهني:** هو مدى إدراك الطالب لذاته وللمحيط الدراسي المهني، مع إدراكه بالموائمة بين الذات والمحيط ويستدل عليها بالمؤشرات التالية:
 - إدراك الذات: وتتمثل في إدراك الطالب لميوله، وقدراته، واستعداداته وخصائصه الشخصية.
 - إدراك المحيط الدراسي المهني: ويتمثل في إدراك الطالب لـ:
 - المحيط الدراسي: وذلك بإدراكه بطبيعة الدراسة ومميزات التخصصات وطموحاته الدراسية.
 - المحيط المهني: وذلك بإدراكه لمتطلبات المهنة وطبيعتها وخصائصها وإدراكه لعائلات المهن.

- **الموائمة بين الذات والمحيط:** وتتجلى في إدراك الطالب بمدى تطابق الذات مع خصائص المحيط الدراسي المهني.

ويعبر عليها في هذه الدراسة بالدرجة التي يتحصل عليها الطالب في مقياس الوعي المهني.

2- الإطار النظري:**1.2- مفهوم الوعي المهني:**

يشير الأدب النظري لمفهوم الوعي المهني على أنه من بين المفاهيم حديثة التداول في البحوث النفسية التربوية، وللحديث عن مفهوم الوعي المهني لا بد أن نعرض على مصطلحاته:

1.1.2- تعريف الوعي:

لغة: جاءت كلمة الوعي في اللغة العربية من الوعاء لتضمن الاحتواء بمعنى جمع الشيء وحفظه مع تمثله وفهمه وإضماره (بطرس، 1997، 977).

حيث يقال وَعَيْتُ الْعِلْمَ أَعِيَهُ وَعَيْاً، وَعَوَى الشَّيْءَ وَالْحَدِيثَ يَعِيهِ وَعَيْاً وَأَوْعَاهُ: حَفِظَهُ وَفَهَّمَهُ وَقَبَّلَهُ، فَهُوَ

وَاعٍ، وَفُلَانٌ أَوْعَى مِنْ فُلَانٍ أَيْ أَحْفَظُ وَأَفْهَمُ (ابن المنظور، 1968، 4876).

أما المعجم العربي (ب.س، 807) فيشير إلى أنه: وعى، وعيا: بمعنى الم بالشيء وحواه، حيث وعى

الإنسان هو إحساسه بما يجري في نفسه وما يحيط به من الأشياء (الغريب، 2016، 23).

أما اصطلاحا: فقد تعددت التعاريف وتباينت فيما بينها في تحديد مفهوم الوعي وذلك حسب توجهات وتخصصات

الباحثين، حيث نجد عبد الكاف (2005، 368) عرف الوعي على أنه: الإدراك الشاغل للفرد بما حوله

مع الوقوف على تقوية كل فكرة جديدة يشعر بحاجة إليها وتزويدها بالمعلومات.

وكذلك تعرف كيجل (2012، 85) الوعي بأنه: إدراك الفرد لنفسه ولوظائفه العقلية والجسمية وإدراكه لخصائص العالم الخارجي مع إدراكه لنفسه بأنه عضو من الجماعة.

أما بكار (2000، 9) فقد اجاز بنوع من التفصيل في مفهومه للوعي، حيث عرفه على أنه: جملة من العمليات ذهنية وشعورية معقدة حيث يشترك في تشكيله التفكير والحدس والخيال والأحاسيس والمشاعر والإرادة والضمير والمبادئ والقيم ومرتكزات الفطرة وحوادث الحياة والنظم الاجتماعية والظروف التي تكشف حياة الإنسان وهذا الخليط الهائل من مكونات الوعي يعمل على نحو معقد جداً، إذ يسهم كل مكون بنسبة تختلف من شخص إلى آخر مما يجعل لكل شخص نوعاً من الوعي يختلف عن الآخرين.

وعليه؛ ومن خلال ما سبق يمكن القول أن الوعي هو عملية عقلية تتمثل في الإدراك، بحيث يدرك الفرد نفسه وما يحيط به من العالم الخارجي.

2.1.2- تعريف المهنة:

عرفت المهنة لغة: العمل، والعمل هو فعل عن قصد يحتاج الى خبرة ومهارة، أما اصطلاحاً فقد تعددت التعاريف حول المهنة.

حيث عرفت بأنها: مجموعة الوظائف أو الأعمال المختلفة والموجودة في العديد من المؤسسات (الصبحي، 1432هـ، 154)

كما عرفت بأنها: مسار عام من فعل معين، يختاره الشخص ليسعى من أجله خلال حياته العملية (هلال، 2009، 10).

والمهنة بمعناها الشامل كما جاء في مجمع اللغة العربية (2004، 628): مجموعة من الأعمال يقوم بها الإنسان من نشاط إنتاجي في وظيفة أو مهنة أو حرفة، ولها ركنين أساسيين هما: النشاط، والإنتاج، فالنشاط هو لب المهنة سواء كان نشاطاً جسدياً أو ذهنياً، والركن الثاني للمهنة هو هدفه وهو الإنتاج، سواء كان إنتاجاً مادياً، أو معنوياً التي يكون مردودها على إنتاج الدولة أو المؤسسة أو الشركة.

وعليه، يتضح أن المهنة هي عبارة على مجموعة من النشاطات، هذه النشاطات تتطلب مهارات، والتي تحتاج إلى قدرات خاصة (جسمية، عقلية)، لذا ولتحقيق الإنتاج الإيجابي يجب أن تتوفر لدى الفرد مجموعة من الخصائص تتلاءم مع متطلبات المهنة.

كذلك ومن خلال كل ما سبق، يتضح أن الوعي المهني هو إدراك الفرد لنفسه و لمحيطه الخارجي والمتمثل في المجال المهني، بحيث يدرك الفرد مدى ملائمة ذاته من حيث خصائصه مع متطلبات وخصائص المجال المهني، حيث يذكر سيسكا (1976) كما ورد في: الصبحي (1433، 307) بأن "الوعي المهني هو المعلومات التي يملكها الفرد عن العمل والاتجاهات التي يحملها نحو أدوار المهن المختلفة وفهمه لذاته في علاقتها بعالم العمل.

ويؤيده في هذا الرأي (Sikmol) في حصر الوعي المهني على الواقع المهني، حيث كان تعريفه كما يلي: الوعي المهني هو إدراك يتضمن المعلومات الكافية عن المهن المتاحة والأهمية الشخصية والاجتماعية التي يعطيها الفرد للمهن المختارة وأيضا إدراك الفرد لطموحاته لهذه المهنة (الصبحي، 2009، 307).

أما مطر (2008، 211) فقد ركز في تعريفه للوعي المهني على الجانب الذاتي على عكس (Siska) و (Sikmol) حيث يعرفه بأنه: معرفة الطالب لسماته الذاتية التي تعينه على امتلاك رؤية واضحة حول توافقه

في مجالات مهنية تلاءم سماته الشخصية باعتبار أن إدراك الفرد لميوله وقدراته، يمكنه من رسم مساره الوظيفي والمهني فيختار الدراسة والمهنة أو المجال المناسب لتحقيق طموحه.

ويعرف الوعي المهني أيضا بأنه: مظهر أساسي من مظاهر النمو المهني يتضمن حصول الفرد على معلومات وافية وواضحة حول قدراته وإمكانياته وميوله المهنية من جهة ومعلومات دقيقة وواضحة وشاملة حول عالم المهن وفرص العمل والتدريب من جهة أخرى، كما يتضمن هذا المظهر من مظاهر النمو قدرة الفرد على الموازنة بين قدراته وإمكانياته والمهن المناسبة لها، بالتالي اتخاذ القرار السليم حول اختيار مهنة المستقبل وبذلك يحقق أكبر درجة من التقدم المهني والرضا الوظيفي (أبو زعير، 2009، 202).

وعليه، وما يمكن أن نستخلصه من خلال كل ما سبق ما سبق أن الوعي المهني عملية تتمثل في إدراك الفرد لذاته: من حيث إدراكه لخصائصه الشخصية وميوله وقدراته.

_ إدراكه للمجال المهني من حيث الدراسة والمهنة وذلك في إدراكه لمتطلباتها، خصائصها.

_ موازنة الفرد مع المجال الدراسي المهني من خلال تطابق الخصائص.

2.2- أهمية الوعي المهني:

انطلاقاً من مفهوم الوعي المهني والمتمثل في مدى إدراك الفرد لذاته وإدراكه للمحيط الدراسي والمهني حيث يوائم الفرد بين ذاته والمحيط ليختار المهنة المناسبة له، وعليه يكتسب الوعي المهني أهمية بالنسبة للفرد وللعمل وتتمثل في النقاط التالية:

_ تبرز أهمية الوعي المهني في تحديد الهوية الدراسية المهنية، حيث يتكون لدى الطالب صورة واقعية ودقيقة عن نفسه بكل موضوعية بما عنده من قدرات وميول واستعدادات، إضافة إلى وعيه بال تخصصات الدراسية التي تؤهله لعالم المهن المتوفرة بما تتطلبه هذه الدراسة و المهنة من تعليم وتدريب ومهارات... وغيرها من المعلومات اللازمة ليختار الدراسة و المهنة التي تتوافق مع ذاته(الغريزي، 2011، 21) وهذا ما أثبتته دراسة Cook & Robitshek (1999) التي هدفت الى أهمية معرفة الذات والاستكشاف المهني في التنبؤ بالهوي المنية لطلاب الجامعة، حيث شملت الدراسة عينة تتكون من 107 طالب و 98 طالبة، وأكدت أهمية التعرف على الذات وقدراتها واستكشاف العالم المهني في تحديد الهوية المهنية للطلاب(الصبحي،1433هـ،91).

_ أن اختيار الفرد للعمل المناسب يجعله قادراً على التفوق، والترقي فيه، ويجعله قادراً على الوقوف في وجه المنافس لمهنته، كما يساعده على الاستمرارية في مجال عمله وعدم الانقطاع عنه والالتحاق في مهنة أخرى، والبدء في أول السلم من جديد، وكذلك ملائمة العمل للفرد يجزيه كسباً أوفر وأجراً أعلى وفضلاً عن، ذلك فإن هناك خير أجدى وهو الراحة النفسية التي يلقاها الفرد في أدائه عملاً يستمتع به (الزهراني، 1431هـ، 25).

- تبرز أهمية الوعي المهني من خلال مشكلات سوء الاختيار المهني التي يواجهها، الفرد حيث كثيراً ما تحدث المهن عن طريق الصدفة أو عن جهل الشخص بإمكاناتها الاجتماعية أو عائدها الاقتصادي، وقد يكون نقص المعلومات المهنية المتعلقة بالمهنة والمؤهلات المطلوبة (عبد الهادي والعزة، 2004، 35)، وقد كتبت كير(1991) مقالاً بعنوان "الشباب الموهوب يخطط لاختيار مهنته" أشارت فيه الى أن اختيار مهنة المستقبل يعتمد على الكفاءة والقدرة والهواية، وهذه المهارات تساعد الفرد على الإبداع في المهنة مستقبلاً(الغريزي،2011، 21).

- كما تبرز أهمية الوعي المهني في تحقيق الرضا الدراسي المهني، وذلك من خلال تحقيق الفرد لطموحه وأهدافه في مجال الدراسة المهنية وفي مجال عمله أيضاً، حيث يرى سوبر أن رضا الفرد عن عمله يتوقف

على المدى الذي يجد فيه منفذاً مناسباً لقدراته وميوله وسماته الشخصية، وأيضاً يتوقف على موقعه العلمي وعلى طريقة الحياة التي يستطيع بها أن يلعب الدور الذي يتمشى مع نموه وخبراته .

- إن الوعي المهني يؤدي إلى تحقيق أهداف التنمية والتنمية البشرية، وذلك من خلال إدراك الفرد لذاته من جميع الجوانب مع توفر المعلومات حول التخصصات الدراسية والمهن، إذ يختار الفرد المهنة التي تتناسب معه والتي من خلالها يحقق بها ذاته وتتكون لديه اتجاهات وقيم إيجابية بقصد العطاء والريح والإخلاص في العمل فمن خلال هذه النقطة يمكن القول أن دخول فرد إلى عمل لم يخطط له، يؤدي به إلى عدم التوافق والذي سينجر عنه مخلفات مادية ومعنوية حيث أثبتت دراسة Super & Jordon (1982) إلى أن الشباب بعمر اقل من " 25 " أقل استقراراً في المهنة" وأرجعت ذلك إلى نقص النضج المهني المبني على توجهات مهنية مخطط لها وواعية. وكخلاصة لما سبق، أن إهمال الوعي المهني ينتج عنه أخطاء كثيرة تضر بالفرد والمهنة على حد سواء فينتج عن ذلك اختيار غير مناسب ينعكس سلباً في تعامله مع الدراسة والمهنة، والذي ينعكس سلباً على تكيفه النفسي والاجتماعي والمهني، ما يجعله في جو دراسي ومهني غير مريح وبالتالي انخفاض مخرجات العمل كما ونوعاً، فعلى سبيل المثال نجد طالب يقضي سنوات عديدة في دراسة معينة، وهذا نتيجة عدم إدراكه لذاته وما يتميز به من إمكانيات بكل موضوعية، كذلك عدم وعيه بالمحيط الدراسي المهني وما تتطلبه من خصائص شخصية وتعليمية وتدريبية، وعليه يتضرر مستقبله في إعادة السنوات، الأمر الذي يؤدي به إلى الفشل وقد يفشل في عمله حتى وإن اجتاز المرحلة الدراسية وبالتالي لا وجود للرضا والسعادة المهنية، الأمر الذي ينعكس سلباً على الجودة والإنتاج.

2.3- العوامل المؤثرة في تشكل الوعي المهني:

يعتبر الفرد كائن اجتماعي والذي بدوره يتفاعل مع العديد من العوامل، التي تؤثر في تشكل الوعي المهني لديه، منها العوامل الشخصية الذاتية التي تتعلق بالفرد بحد ذاته، كذلك العوامل الاجتماعية وهي التي يمر بها الفرد خلال مسار حياته، بداية من الأسرة ثم المدرسة، والمجتمع بصفة عامة، وسيتم تردها على النحو التالي:

- العوامل الشخصية الذاتية:

يتمثل الوعي المهني في إدراك الفرد لذاته من حيث إمكانياته كذلك إدراكه للمحيط الخارجي سواء كانت الدراسة أو المهنة من حيث خصائصها وطبيعتها، وبالتالي يتطلب من الفرد استخدام الاستكشاف، والأمر هنا يتعلق باختلاف الخصائص الشخصية بين الأفراد وكذا الاختلاف في القدرات العقلية" فكلما كان الفرد مبداً محققاً لهويته النفسية كان أكثر نضجاً وأكثر استخداماً لسلوك الاستكشاف" (الصبحي، 1433هـ، 14).

فالفرد المستكشف والذي يطمح للتعرف على كل ما يحيط به سواء تعلق الأمر بالماديات وكل الأمور التي تخص التعرف على المحيط الخارجي سواء كانت دراسة أو مهنة، مما يوفر له درجة عالية من المعرفة بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي، وهذا ما أكدته دراسة Straube & Christion (1990) حيث أثبتت أن هناك صفات شخصية معينة موجودة أساساً عند الأشخاص المبدعين وهي التي تؤدي إلى تنمية السلوك الاستكشافي عندهم بدرجة أكبر من الأشخاص العاديين، فالشخص المبدع أكثر نضجاً مهنيًا من الأفراد الآخرين ويمتاز بتطور الهوية المهنية لديه أكثر من غيره من مؤجلي الهوية (الصبحي، 1433هـ، 16) وهذا الأمر منطقي جداً وهذا ما أثبتته أيضاً دراسة Cook & Robitsh (1999) والتي هدفت إلى معرفة اثر النمو الشخصي لدى طلبة الجامعة على الاستكشاف والبلورة، على عينة شملت 107 طالب و98 طالبة، وتوصلت الدراسة إلى انه يمكن التنبؤ بالهوية

المهنية من خلال استكشاف البيئة والذات ووجود طرق المباشرة و غير المباشرة بين الخصائص الشخصية و الهوية المهنية(الصبحي،1433هـ، 91).

وما يؤكد ارتباط درجة الوعي المهني بالعوامل الشخصية ارتباطه بدرجة التحصيل الدراسي الذي أثبتته دراسة "Patton&all" (2004) والتي هدفت الى معرفة النضج المهني المتضمن للاستكشاف المهني لدى عينة من طلاب الثانوية في استراليا مقارنة بأقرانهم في جنوب إفريقيا، طبقت الدراسة على (1090) طالب باستخدام مقياس الارتقاء المهني وتوصلت إلى أن طلبة الصفوف العليا أكثر نضجا من طلاب الصفوف الدنيا، إضافة إلى انه لا توجد فروق بين الجنسين لدى عينة استراليا، مع وجود فروق بين طلاب وطالبات استراليا في المعرفة بعالم الشغل"الاستكشاف المهني"لصالح الطالبات يعزى إلى التفوق المهني(الصبحي، 1433هـ، 95).

- العوامل الأسرية:

تعتبر الأسرة الركيزة الأساسية في بناء شخصية الفرد، وهي تمثل أول وسط يتعايش معه الفرد ويتأثر به من خلال العديد من العوامل، فهي حسب دراسة (الجوردن وبوب) تمثلت في مستوى تعليم الوالدين، اتجاه الوالدين نحو إكمال التعليم، والخصائص العامة للبيئة المنزلية والمستوى الاقتصادي الاجتماعي للمنزل والطبقة الاجتماعية(Hartung et al2005).

حيث تأثر هذه العوامل الأسرية في تشكيل الوعي المهني للفرد، وذلك في تشكيل وتمييز الدور الجنسي للمهن، كذلك إدراك المكانة الاجتماعية للمهن، والاتجاهات نحو عالم المهن حيث أكدت ذلك دراسة(Miller1984) "التي هدفت إلى بحث الروابط بين الأسرة والمهنة وقد بينت أن الأدوار في الأسرة والمهنة مترابطة بشكل واضح وأن أدوار الجنس التقليدية قد أثرت في طبيعة العلاقات الأسرية المهنية، مع هذا فإن التغيرات الحديثة في البناء الأسري وفي أماكن العمل قد أدت إلى خلق ضغوطات تتطلب من الأسرة أن تقوم بتقييم هذه العلاقة، هذا التغير ما زال يتقدم وهو يعمل على خلق ضغوطات على جميع أعضاء الأسرة، وقد خلصت الدراسة إلى أن أنماط التطور المهني عند النساء متنوعة وقد تأثرت بشكل تقليدي متعدد مطالب الأسرة وأن بنات النساء العاملات يملكن توجيهات مهنية مستقبلية أكثر من بنات النساء غير العاملات" فنلاحظ أن هناك علاقة بين الأدوار الأسرة والمهنة، بحيث يتأثر الفرد من خلال معطيات مهن الأسرة، ذلك ما يؤثر كذلك على الدور الجنسي تبعا لأدوار الأسرة.

وما تجدر الإشارة إليه أيضا وراثته المهنة، وذلك بالتقليد نتيجة الإعجاب بمهنة آباءهم، أو إجبارها لابن من أجل امتداد المهنة «حيث أشارت نتائج إحدى الدراسات أن 90% من أبناء المزارعين يواصلون العمل الزراعي" بمعنى الابن يمارس مهنة أبيه ولا سميا إذا كان العمل في المجال الحرفي أو اليدوي.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى أن أساليب التوجيه المعتمدة في الأسرة من تشجيع واستقلالية، لها اثر في نمو الوعي المهني لدى الفرد حيث أثبتت دراسة الصامدي (1988) والتي كان الهدف منها دراسة العلاقة بين توجيهات الوالدين والنضج المهني للأبناء، شملت الدراسة عينة مكونة من(500) تلميذ من المرحلة الثانوية وخلصت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين توجيهات الوالدين والنضج المهني لأبنائهم، وقد تضمنت الدراسة ممارسات التوجيه المهني داخل الأسرة خاصة استخدام المكافأة عندما يبذلون اهتماما بمستقبلهم المهني ومناقشتهم حول المهن المختلفة المتوفرة في البيئة الاجتماعية، وتشجيع الحرية والاستقلالية في التفكير(خطايبيبة، 2009، 50).

بمعنى، أن وجهات النظر البناءة والمفاهيم التي يراها الطالب في الأسرة، لها دور ايجابي في تنمية الوعي المهني بحيث يكون اختيار الطالب لمهنة أو تخصص ما بكل استقلالية حيث نصائح الوالدين وتوجيهاتهم البناءة، تساعد الطالب على فهم الواقع، والاعتماد أنفسهم في اختيارهم المهني، بحيث يستكشف ذاته ويدرك قدراته، كذلك توجيهه على إدراك المحيط الدراسي المهني بكل موضوعية واستقلالية.

وعليه، وما يمكن قوله من خلال كل ما سبق، أن هناك علاقة بين أدوار الأسرة والمهنة وذلك من خلال وجهات النظر والمفاهيم المعتمدة في الأسرة، حيث يتأثر الوعي المهني لدى الطالب سلبا من خلال توجيه الطالب إلى عمل معين بالتقليد كان أو عن طريق وراثته من دون إدراكه لذاته وللعالم المهني، كما تأثر هذه العلاقة إيجابا من خلال مساعدة الطالب على الاستكشاف عن طريق التشجيع والمناقشة وغيرها من الأساليب التي تعزز الطالب على الاختيار الدراسي والمهني المبني على أساس إدراك الذات وإدراك المحيط الدراسي المهني.

- العوامل المدرسية:

تعتبر المدرسة البيت الثاني بالنسبة للطفل، حيث يقضي جل وقته فيها يتعلم ويكتسب مفاهيم ومهارات وخبرات وبهذا تتأثر شخصيته الطفل في جوانب عديدة، وهذا من خلال الأسلوب المعتمد من طرف المعلم، حيث تعتبر المدرسة مؤسسة تربوية تعليمية، فهي تعتمد في نظامها على أسلوب تربوي تعليمي يختلف عن الأسرة، وبهذا المفهوم يشترط أن يكون المعلم مؤهلا علميا ومهنيا بهذا المجال، فهو ليس فقط ناقل للمعلومة، فهو يعمل دور المربي والموجه و المعلم في تكوين فرد مؤهل علميا ونفسيا وفق خصائصه الذاتية، حيث يذكر (المفرج، المطري 2007، د ص) "أن المعلم يعمل على توفير خبرات تربوية مميزة لتلاميذه في مختلف مجالات الحياة الأمر الذي يساعد على بناء وصقل شخصية الطالب أو التلميذ"

ولذلك، تبرز أهمية التربية المهنية لتحقيق الوعي مهني وذلك من خلال "تعريف الفرد بقدراته و استعداداته وميوله وسبل تطويرها، وتعريفه بالمهن المختلفة ومتطلباتها التأهيلية وواجباتها ومزاياها من اجل اتخاذ قرار مهني على أساس من تحقيق حاجاته الشخصية" (الصبيحي، 1433، 16).

وفي هذا الصدد تؤكد (ترزولت، 2008، 54) على ضرورة تنمية الوعي المهني منذ مراحل التعليم الأولى حيث ذكرت أن هناك حاجات مهنية تختلف من مرحلة تعليمية، إلى أخرى يجب إشباعها لدى الفرد المتعلم من اجل ضمان سيرورة نمو سليمة لديه ففي المرحلة الابتدائية مثلا يشرع التلميذ في الاهتمام بالعوائد المادية لمختلف المهن كما يأخذ صورة أولية حول عالم الشغل "ويمكن خلاله تشجيع التلميذ على البحث والاستكشاف وفتح باب الحوار والنقاش معه.

- العوامل الاجتماعية:

يعتبر الفرد كائن اجتماعي يؤثر ويتأثر من خلال تفاعله مع مجتمعه، وهو بذلك يكتسب خصائص ومواصفات من المجتمع الذي ينتمي إليه، وهي بذلك تمثل عوامل اجتماعية تؤثر على مستوى الوعي المهني لديه حيث يتأثر الوعي المهني بالقيم الاجتماعية والنظرة الاجتماعية نحو المهن، حيث قد تكون عائقا أما بعض المهن وخاصة المهن اليدوية، وقد تختلف النظرة نحو المهن من مجتمع إلى آخر، والمهنة التي ينظر إليها بعين الاحترار في مجتمع قد ينظر إليها بعين الإجلال والتقدير في مجتمع آخر (البادري، 2011، 83).

حيث أثبتت دراسة العلوان (2009) والتي علونت ب: "التفاوت في الاتجاهات المهنية بين طلبة الصف الأولى ثانوي في كل من الريف والمدينة" حيث شملت الدراسة (1114) طالب وخلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب سكان المدينة وهذا راجع إلى أن المدينة ذات تنوع مهني، وهي تتميز بالتنوع والتجديد المهني إضافة إلى التفتح الاقتصادي الثقافي مما يكسب الفرد معرفة أكثر حول المهن على عكس المناطق الريفية التي تحوي على مهن أغلبها تقليدية هذا ما يكبح قدرة الطالب على تنمية وعيه المهني. كذلك يظهر التأثير على اختيارات الأفراد لتخصصات ودراسة ما كان ملائم اجتماعيا حتى وإن كان هذا النوع من الدراسة لا يتوافق مع خصائص الفرد حيث أثبتت دراسة بوسنة وآخرون (1998) والتي كانت تهدف إلى معرفة طبيعة الاختيارات المهنية عند الشباب الجزائري ودور الإعلام والتوجيه في تنمية تلك الاختيارات، على عينة شملت (3420) طالب، وتوصلت النتائج إلى سيطرة الاتجاهات النمطية السائدة في المجتمع على الاختيارات المهنية المحدودة.

وعليه، ومن خلال ما عرض من عوامل فان الوعي المهني يتشكل من خلال البيئة التي يتفاعل معها الفرد بداية من الأسرة في مراحل عمره الأولى حيث يكتسب من طرف الوالدين ثقافة تسمح له بالاستكشاف وتنمية قدراته ثم نجد المدرسة وفيها يكون الوعي أكثر واقعية حيث يدفع الفرد على التعرف أكثر على ذاته وقدراته وميوله كذلك على محيطه الاجتماعي الاقتصادي ومع تطور الفرد يزداد التفاعل مع المجتمع مما يتأثر بمعطياته ويكتسب خصائصه فكلما كان المجتمع منفتح اجتماعيا اقتصاديا ينمو الاستكشاف والاستعلام لدى الفرد نحو التخطيط المهني المستقبلي.

3 - الطريقة والأدوات:

1.3 - منهج الدراسة:

يحدد المنهج بنوع وطبيعة الدراسة، ولذا فقد اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي فهو المنهج المناسب لتحقيق الهدف والتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الدراسة.

2.3 - مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات أولى علوم اجتماعية بجامعة الوادي لموسم 2019/2018، حيث بلغ عددهم 520 طالب وطالبة، بواقع 99 طالب و421 طالبة، والجدول الموالي يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي.

جدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة

طلبة أولى علوم اجتماعية		
النسبة	العدد	
19%	99	ذكور
81%	421	إناث
100%	520	المجموع

يتضح من الجدول (01) أن مجتمع الدراسة يتكون من 520 طالب وطالبة، منهم 99 ذكور بنسبة 19% و421 إناث بنسبة 81%.

وقد اخترنا عينة الدراسة من المجتمع المذكور بطريقة عشوائية طبقية، حيث لوحظ أنّ هذه الطريقة هي الأنسب لأنها تلم بجميع طبقات المجتمع الأصلي، حيث بلغ حجمها: 104 طالبا وطالبة بنسبة مئوية تقدر بـ: 20% من أفراد المجتمع الأصلي، وبعد ذلك تم استخراج النسب المئوية لكل طبقة من طبقات المجتمع (الجنس) (أنظر الجدول رقم (01))، ومن ثم قمنا بنشر إعلانات على مستوى القسم (أولى علوم اجتماعية) للطلبة الراغبين في التطوع للإجابة على المقياس الخاص بدراستنا، وقد وجدنا تطوعا كبيرا ومشاركة فعالة حيث فاق عدد الطلبة المتطوعين العدد المطلوب بنسبة معتبرة، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة

طلبة أولى علوم اجتماعية		
النسبة	العدد	
19%	20	ذكور
81%	84	إناث
100%	104	المجموع

يتضح من الجدول (02) أن عينة الدراسة تتكون من 104 طالب وطالبة، منهم 20 ذكور بنسبة 19%، و84 إناث بنسبة 81%.

3.3- أداة الدراسة (مقياس الوعي المهني):

تم بناء مقياس الدراسة من أجل الإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضياتها، وحتى الوصول للشكل النهائي تمت العملية بمراحل هي كالتالي:

1.3.3- مصادر بناء المقياس: اعتمدنا في ذلك الاطلاع على التراث النظري والدراسات السابقة كذلك مقاييس معدة في هذا المجال أهمها:

- **مقياس الوعي المهني للصبحي (2009):** والذي اشتمل على ثلاث محاور وهي: الوعي بالذات المهنية، الوعي بعالم الشغل، الوعي بميزات الأعمال المختلفة، وكل محور يشمل على عدة أبعاد موزعة على (24) بنداً. **مقياس (2000،Briscoe):** اشتمل على ستة أبعاد وهي: الحصول على معلومات عن عالم المهن، الكفاءة الذاتية المدركة استراتيجيات اتخاذ القرار المهني ومصادره، معرفة الذات، توازن دور الحياة، أساليب الحصول على وظيفة موزعة على (61) بنداً.

- **مقياس النمو المهني للصبحي (1432هـ):** والذي اشتمل على ثلاث أبعاد هي: استكشاف الذات، استكشاف المهن، البلورة المهنية موزعة على (39) بنداً.

حيث تمت الاستفادة من هذه المقاييس في النقاط التالية:

1- تمت الاستفادة من مقياس الوعي المهني ل(الصبحي، 2009) من خلال محاوره وأبعاده.

2- وجود بعض الاختلافات حيث نجد المقياس يحتوي على ثلاث محاور تتدرج أبعادها حول محورين: الوعي بالذات، والوعي بالمهنة، ففي المحور الأول الوعي بالذات المهنية يحتوي على بنود حول الذات كذلك بعد المتطلبات المهنية الشخصية ويعتبر دخیل في هذا المحور، أما المحور الثاني والثالث يحتوي على مجموعة من البنود تتمثل كلها في الوعي بالمهنة مع اختلاف التسمية، هذا مع وجود بعد ذاتي دخیل في المحور الثالث (وعي الفرد بمعتقداته عن تحقيق الذات والطموحات الشخصية والأهداف المهنية) وهذا ما عملنا عليه في المقياس الحالي حيث حورنا المحاور إلى محور إدراك الذات والذي يشمل على أبعاد يدرك من خلالها الفرد

ذاته، كذلك محور إدراك المهنة والذي يشمل على أبعاد يدرك من خلالها الفرد المهنة حيث تم دمج المحورين الثاني والثالث من ذات المقياس، مع وجود بعض التعديلات مثل إدراج بعد الظروف الشخصية في محور إدراك الذات والذي يضم مؤشرات (اجتماعية، اقتصادية، الجنس، المعتقدات..).

3- وجود إضافات وهذا راجع إلى أن مقياس الصباحي (2009) يفتقد لمعنى الإدراك في محاوره فهو في معناه ككل يتمثل في معرفة الفرد لذاته المهنية ولعالم الشغل، حيث تم في المقياس الحالي إضافة بعد إدراك المحيط الدراسي، هذا على اعتبار أن أي مجال وتخصص الدراسي يؤهل لمهنة معينة، مع إضافة محور الموائمة بين الذات والمحيط، والذي من خلاله يدرك الطالب التطابق بين ذاته والمحيط الدراسي المهني.

4- أما بالنسبة لمقياس بريسكو فقد تمت الاستفادة منه في كتابة بنود المقياس في المحورين: إدراك الذات، إدراك المهنة مع وجود اختلافات في التعبير.

5- تم من خلال مقياس الصباحي (1423هـ) إضافة بعد الموائمة والذي يحقق معنى الإدراك، حيث بعد إدراك الفرد لذاته وكذلك للمهنة يطابق ذلك في اختيار دراسي مهني يحقق له ذاته.

2.3.3- صياغة الصورة الأولية للمقياس:

بعد تحديد التعريف الإجرائي لمفهوم الوعي المهني، تم تحديد محاوره وأبعاده ومؤشراته إجرائياً ب كل دقة وتفصيل وهذا استنباطاً من الدراسات السابقة، إذ اتفقت مع بعض المقاييس واختلفت مع البعض، مع وجود إضافات أخرى (مذكورة سالفاً) حيث وانطلاقاً من هدف كل مؤشر تمت كتابة البنود بأسلوب يتوافق مع خصائص العينة المستهدفة، محاولة في ذلك توضيح الفكرة بأبسط أسلوب، والذي على أساسه تحدد عدد البنود لكل مؤشر والذي تراوح بين 2_3 بنود لكل مؤشر، ليكون المقياس من 40 فقرة وزعت على ثلاث أبعاد كالتالي:

1- بعد الوعي بالذات: يضم اثنا عشرة (12) بنداً، ترتيبها في الصورة الأولية كالتالي:
1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,40

2- بعد الوعي بالمحيط: ضم ثمانية عشر (18) بنداً، ترتيبها في الصورة الأولية كالتالي:
12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,26,27,28,29,30

3- بعد الموائمة بين الذات والمحيط: يضم عشرة (10) بنود، ترتيبها في الصورة الأولية كالتالي:
25,31,32,33,34,35,36,37,38,39

جدول (6) توزيع البنود على أبعاد المقياس في الصورة الأولية

عدد البنود	أرقام الفقرات		الأبعاد
	البنود السالبة	البنود الموجبة	
12	40-8-7-5-4-2	11-10-9-6-3-1	الوعي المهني
18	-20-18-17-16-15-12 28-24-23-22	-27-21-19-14-6-2 30-29_26	الوعي بالمحيط
10	-36-35-34-33-31-25 38	39-37-32	الموائمة بين الذات والمحيط

يتضح من خلال الجدول (6)، أنه بلغ عدد البنود لمقياس الوعي المهني في صورته الأولية (40) بنداً موزعة على ثلاث (3) أبعاد، حيث يضم بعد الوعي بالذات (12) بنداً، (6) سالبة و (6) موجبة، أما بعد الوعي

بالمحيط يضم (18) بندا، (10) بند سالب و(08) موجب، كذلك يضم بعد الموائمة بين الذات والمحيط (10) بنود، (3) موجب و(7) سالب.

3.3.3- تقدير محك الدرجة على المقياس:

تم الاعتماد على مقياس ليكرت، وهو مقياس من نوع من متعدد يكون الإجابة عليه بأحد البدائل التالية: موافق تماما، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق تماما.

ويرجع سبب اختيار هذه الطريقة لمحاولة ترك هامش متسع للمجيب للتعبير عن موقفه بحرية، بتوفر عدة بدائل للإجابة، فضلا على أن سلم ليكرت شائع الاستخدام بما يتيح من دقة في النتائج التي ستسفر عنها الدراسة من حيث سهولة التفريغ وبما لا يدع مجالاً لتدخل ذاتية الباحث وتأويلاته (مشري، 2013، 235).

3.3.3- طريقة التصحيح:

أعطيت لبدائل المقياس درجات مترجة من 05 إلى 01 بالنسبة للبنود الموجبة، والعكس بالنسبة للبنود السالبة، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (7) توزيع الدرجات على بدائل الإجابة في مقياس الوعي المهني.

البدائل	موافق تماما	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق تماما
البنود الموجبة	5	4	3	2	1
البنود السالبة	1	2	3	4	5

3.3.5- تعليمات المقياس:

تضمن المقياس بالإضافة إلى فقراته، مقدمة استهلاكية تتضمن طريقة الإجابة على المقياس، وذلك لتسهيل المهمة، كما تمت الإشارة إلى الحرص على مصداقية الإجابة، وضرورة اسم ولقب طالب، مع توضيح أن المعلومات المصرح بها ستحظى بالسرية.

3.4- الأساليب الإحصائية:

بعد جمع الاستمارات، تمت عملية التفريغ الفعلي للبيانات ومعالجتها بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام أساليب إحصائية تتناسب مع أهداف الدراسة وهي:

- معامل الارتباط بيرسون: تممن خلاله حساب قيمة الارتباط بين درجات بنود المقياس والابعاد التي تنتمي إليها ودرجات الابعاد بالدرجة الكلية للمقياس.
- معامل ألفا لكرومباخ: لحساب ثبات المقياس.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية لوصف عينة وبيانات الدراسة
- اختبائي اختبار كولموجورف - سميرنوف Kolmogorov - Smirnov Test للتأكد من أن التوزيع طبيعي.

4- النتائج ومناقشتها:

1.4- التحقق من الفرضية الأولى:

التي تنص على أن: لمقياس الوعي المهني مؤشرات صدق مقبولة مع خصائص المقياس الجيد على عينة من طلبة أولى علوم اجتماعية، وللتحقق من ذلك تم التأكد من الصدق بطريقتين هما:

1- الصدق الظاهري: حيث عرض المقياس في صورته الأولى على 11 محكما من جامعات مختلفة وطنية ودولية، وطلب منهم تحكيم المقياس في الجوانب التالية:

- مدى ملائمة العبارات لقياس ما وضعت لقياسه.
- مدى ارتباط العبارات بالمجال والبعد الذي تنتمي إليه.
- مدى سلامة الصياغة اللغوية للعبارات ومدى تناسبها مع المجيب.
- مدى ملائمة التعليم، البدائل
- اقتراح ما ترونه مناسباً من حذف وإضافة وتعديل.

وبعد جمع الاستمارات تم أخذ ملاحظات المحكمين بعين الاعتبار من حذف لعبارات مكررة وتعديل أخرى. والجدول الموالي يوضح تعديل العبارات التي أشار إليها المحكمين وذلك رغبة في إيضاح الفكرة لدى الطلبة:

جدول (8) إجراءات تعديل مقياس الوعي المهني بعد صدق المحكمين

التعديل	العبارات
2- ليست لدي معرفة جيدة حول ذاتي (2 نفس المعنى تم تعديل)	2- ليست لدي فكرة جيدة حول القدرات التي أتميز بها
4- اتجاهاتي السلبية لبعض التخصصات تجعلني أجنب الدراسة بها.	4- أحمل اتجاهات سلبية نحو بعض التخصصات وسوف أتجنب الدراسة فيها.
6- سأتبع ثقافة مجتمعي في الاختيار حسب جنسي (للذكور و الإناث)	6- سأتبع ثقافة مجتمعي في اختيار مهنتي فهي تحدد مهن للذكور و الإناث
8- حذف لوجود نفس المعنى	8- لا يهمني معرفة قدراتي
27- تنقصني معلومات حول طبيعة المقاييس التي سأدرسها.	28- تنقصني معلومات حول كيفية الدراسة في المقاييس التي سأدرسها.
31- دراستي الحالية تناسب ميولي واستعداداتي	32- أنا جد سعيد بدرستي الحالية لأنها تناسب ميولي واستعداداتي
33- قراراتي المهنية متذبذبة لأنني لم أدرك ذاتي جيدا.	34- أغير من قراراتي المهنية لأنني لم أدرك ذاتي جيدا.
34- أخذ بعين الاعتبار طبيعة العمل عند اختيار للمهنة	35- لا أعلم أن طبيعة العمل تأخذ بعين الاعتبار عند الاختيار المهني.
39- ظروفي الاجتماعية خاصة، لذا سأختار الدراسة والمهنة التي تناسبني.	40- أعلم أن ظروفي الاجتماعية خاصة، لذا سأختار الدراسة والمهنة التي تناسبني.

يتضح من الجدول أعلاه أنه تم تعديل كل من البنود (2،4،6،28،23،34،35،39) وتم حذف البند رقم

(8) بسبب تكراره.

2 - الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:

حيث تم حساب الارتباطات بين بنود المقياس ودرجات المحاور وبين بنود المحاور بعضها ببعض وكذلك بين المحاور والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد استخدم هذا الإجراء للدلالة على صدق الاتساق الداخلي للمقياس، إذ أنّ الارتباطات الداخلية بالرغم من استخدامها كدلالة على الاتساق

الداخلي إلا أنها يمكن أن تستخدم كدلالة على الصدق البنائي وذلك لأن الأساس النظري الذي تقوم عليه الدراسة هو وحدانية موضوع القياس (غرغوط، 2011، 63). والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (3) يوضح معاملات الارتباط بين درجات البنود بدرجات الأبعاد التي تنتمي إليها

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الوعي بالمحيط الدراسي والمهني			الوعي بالذات		
01	0.24	0.05	11	0.37	0.01
02	0.45	0.01	12	0.40	0.01
03	0.45	0.01	13	0.35	0.01
04	0.42	0.01	14	0.40	0.01
05	0.49	0.01	15	0.50	0.01
06	0.39	0.01	16	0.39	0.01
07	0.74	0.01	17	0.45	0.01
08	0.48	0.01	18	-0.02	غير دال
09	0.45	0.01	19	0.50	0.01
10	0.61	0.01	20	0.46	0.01
39	0.42	0.01	21	0.45	0.01
المواءمة بين الذات والمحيط					
24	0.54	0.01	22	0.61	0.01
30	0.60	0.01	23	0.58	0.01
31	0.42	0.01	25	0.43	0.01
32	0.43	0.01	26	0.32	0.01
33	0.56	0.01	27	0.50	0.01
34	0.22	غير دال	28	0.50	0.01
35	0.17	غير دال	29	0.18	غير دال
36	0.42	0.01			
37	0.20	غير دال			
38	0.32	0.01			

يتضح من خلال الجدول (3): أن معاملات ارتباط البنود بأبعادها التي تنتمي إليها موجبة ودالة إحصائياً يتراوح مستوى دلالتها ما بين $\alpha=(0.05,0.01)$ ، بخصوص بعد الوعي بالذات تتراوح معاملات ارتباط بنوده بالبعد ما بين (0.24-0.74)، وبعد الوعي بالمحيط الدراسي المهني تتراوح معاملات ارتباط البنود بالبعد ما بين (0.32-0.61) غير أنه تم حذف البندين (18،29) من هذا البعد لعدم اتساقهما به، أما بعد المواءمة

بين الذات والمحيط الدراسي المهني تتراوح معاملات ارتباط درجات البنود بالبعد ما بين (0.32-0.60). حيث تم استبعاد البنود (34، 35، 37) منه لعدم اتساقهم بدرجة البعد.

جدول (4) يوضح معاملات ارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	0.77	0.01
الموائمة بين الذات والمحيط	0.61	0.01
الوعي بالمحيط الدراسي المهني	0.88	0.01

نلاحظ من الجدول (04) أن الأبعاد المكونة للمقياس ترتبط بالدرجة الكلية ارتباطا دالا يمتد ما بين (0.61 و 0.88)، وسجل أعلى معامل ارتباط بين بعد الوعي بالمحيط الدراسي المهني والدرجة الكلية بواقع (0.88)، يليه الارتباط بين بعد الوعي بالذات والدرجة الكلية (0.77)، ثم الارتباط بين بعد الموائمة بين الذات والمحيط و الدرجة الكلية (0.61) وهي قيم دالة عند مستوى 0.05 و 0.01، وفي ذلك دلالة على أن أبعاد مقياس الوعي المهني متسقة مع الدرجة الكلية للمقياس.

2.4- التحقق من الفرضية الثانية:

التي تنص على أن: لمقياس الوعي المهني مؤشرات ثبات مقبولة مع خصائص المقياس الجيد على عينة من طلبة أولى علوم اجتماعية، وللتحقق من ذلك تم حساب معامل (ألفا لكرونباخ) لاعتباره من أهم مقاييس الاتساق الداخلي حيث تم حسابه للأبعاد وللمقياس ككل والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (5) معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الوعي المهني والدرجة الكلية

معامل ألفا لكرونباخ	مقياس الوعي المهني
0.69	الوعي بالذات
0.75	الوعي بالمحيط الدراسي والمهني
0.70	الموائمة بين الذات والمحيط الدراسي والمهني
0.84	الدرجة الكلية لمقياس الوعي المهني

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس الوعي المهني وأبعاده، ويختلف الباحثون في تحديد معاملات الثبات المناسبة للاختبارات. فيتشدد بعض الباحثين البارزين في مجال القياس (Kelly, 1927) في تحديد تلك المعاملات، حيث يطلب معامل ثبات قدره 0.90 للاختبارات التي تقيس الأداء الجماعي ومعامل ثبات قدره 0.94 للاختبارات التي تقيس الأداء الفردي، وفي المقابل تقترح مجموعة أخرى من الباحثين مثل (Helmstadter, 1964) و (Guilford, 1956, p: 267) مستويات ما بين 0.70 و 0.80 ويوصي (Salvia and Ysseldyke, 1981) بمعامل قدره 0.60 للاختبارات الجماعية و 0.80 للأدوات المسحية، و 0.90 للاختبارات التي تستخدم لإتخاذ القرارات بشأن تصنيف الأفراد .

وبناء على ما سبق يقترح قبول معاملات ثبات قدرها 0.70 أو أكثر كدليل لثبات اختبار الوعي المهني الحالي الذي يستخدم لأغراض تشخيصية.

نلاحظ أن جميع قيم معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس مقبولة وتجعلنا نعتمد هذا المقياس في البحث الحالي، والوثوق به.

3.4- التحقق من الفرضية الثالثة:

التي تنص على أن: لمقياس الوعي المهني معايير تفسير نتائج خاصة بمجتمع الدراسة.

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.

تعتمد المعايير مرجعية الجماعة Group Reference Norm حسب محمود علام (2000) على الجماعة المرجعية التي تستمد منها هذه المعايير (علام، 2000، 234)

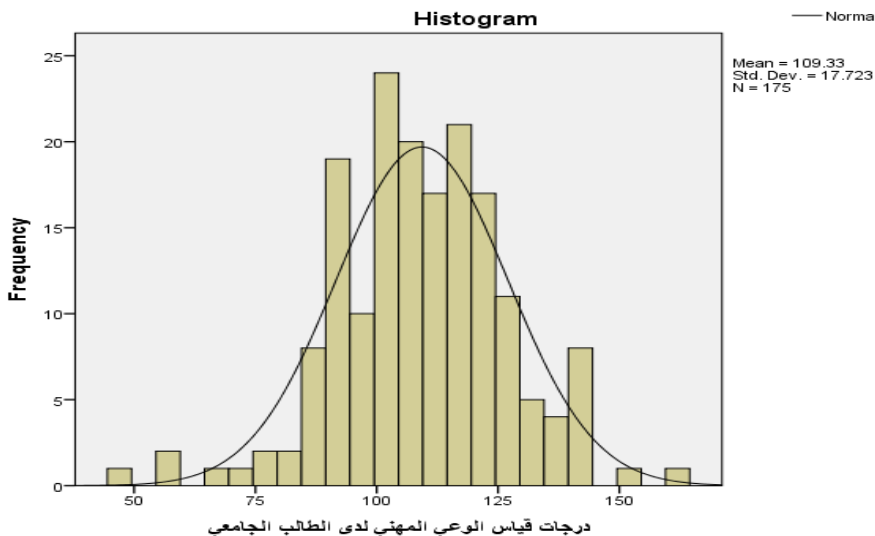
تمت المعايير في الدراسة الحالية بتطبيق مقياس الوعي المهني لدى طالب أولى جذع مشترك علوم اجتماعية المقدر عددهم (175) طالب، مأخوذين من المجتمع المستهدف بطريقة عشوائية وفق الخطوات التالية:

أولاً: كون العينة قيد الدراسة ممثلة للمجتمع ومختارة بطريقة عشوائية.

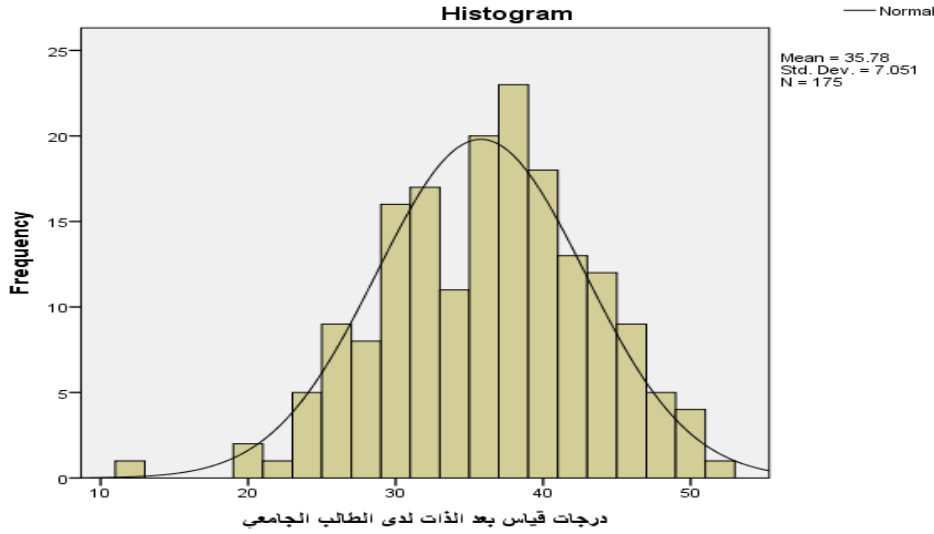
ثانياً: التأكد من اعتدالية التوزيع من خلال الدرجات الخام للعينة بعد تجميعها على شكل فئات بتطبيق اختبار كولموجوروف - سميرنوف Kolmogorov - Smirnov Test للتأكد من أن التوزيع طبيعي، والجدول والشكل التاليين يوضحان ويؤكدان اعتدالية التوزيع:

جدول (6) اختبار اعتدالية توزيع درجات قياس الوعي المهني لدى الطالب الجامعي

Shapiro-Wilk		Kolmogorov-Smirnova			مقياس الوعي المهني لدى الطالب الجامعي
مستوى الدلالة	درجة الحرية	إحصائي	مستوى الدلالة	درجة الحرية	
0.042	175	0.987	0.200	175	درجات قياس الوعي المهني لدى الطالب الجامعي
0.27	175	0.99	0.200	175	درجات قياس بعد الوعي بالذات لدى الطالب الجامعي



شكل (1) يوضح درجات قياس الوعي المهني لدى الطالب



شكل (2) يوضح درجات قياس بعد الذات لدى الطالب

ثالثاً: بعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف لأفراد العينة من الدرجات الخام لمقياس الوعي المهني ودرجات بعد الوعي بالذات لدى الطالب الجامعي وجدنا ما يلي:

- أغلبية الدرجات الخام لأفراد العينة على مقياس الوعي المهني لدى الطالب الجامعي تركزت حول الدرجة 109.33 ومعدل انحراف هذه الدرجات عن متوسطها الحسابي كان 17.72 درجة.

- أغلبية الدرجات الخام لأفراد العينة على بعد الوعي بالذات لدى الطالب الجامعي تركزت حول الدرجة 35.78 ومعدل انحراف هذه الدرجات عن متوسطها الحسابي كان 7.05 درجة.

رابعاً: اعتمدنا القيم المعيارية في تكوين الفئات، وفيه استخدمنا خمس فئات وانحراف معياري واحد في المسافة بين الفئة والفئة، وعليه تصبح قيم (Z) المعتمدة في تكوين الفئات الخمس بالترتيب التالي: (-1.5، -0.5، 0، 0.5، 1.5)، كون شرط اعتدالية توزيع درجات قياس الوعي المهني ودرجات قياس بعد الوعي بالذات لدى الطالب الجامعي تحقق.

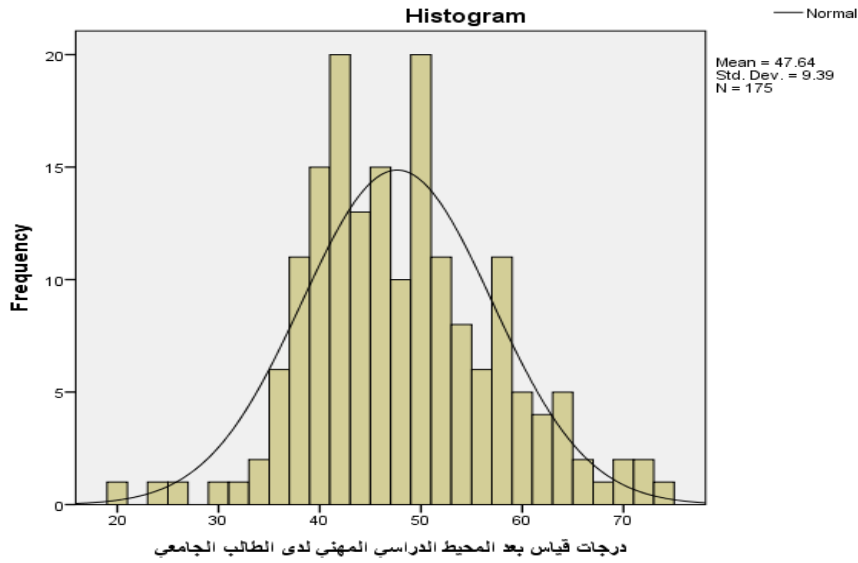
خامساً: العمل بالتقسيم الخاص بالنسب المتساوية نسب التوزيع غير الطبيعي كون شرط اعتدالية التوزيع لم يتحقق على مستوى بعدي مقياس الوعي المهني لدى الطالب الجامعي وهما: الوعي بالمحيط الدراسي المهني، وبعد المواءمة بين الذات والمحيط الدراسي المهني ولذلك قمنا بتقسيم التوزيع إلى فئات متساوية من حيث عدد الأفراد وعادة ما يقسم الباحث التوزيع إلى عدد فردي من الفئات، كأن نقول: 3، 5، 7،

جدول (7) اختبار اعتدالية توزيع درجات قياس بعد المحيط الدراسي المهني وبعد المواءمة بين الذات والمحيط لدى الطالب الجامعي

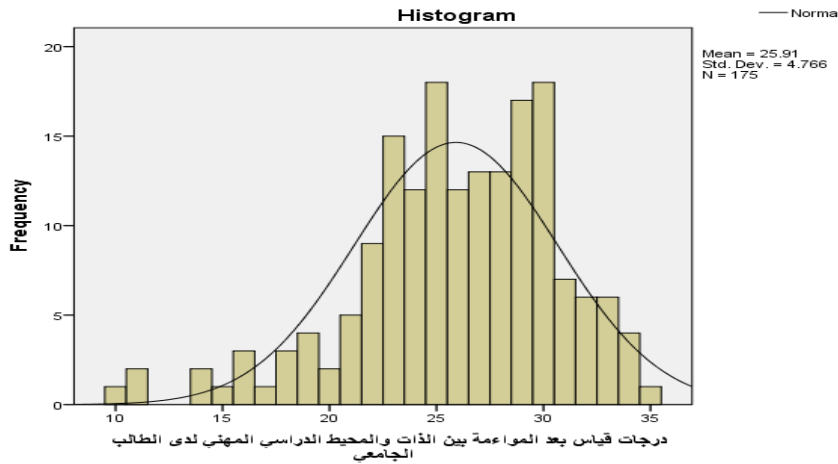
Shapiro-Wilk		Kolmogorov-Smirnova		مقياس الوعي المهني لدى الطالب الجامعي	
مستوى الدلالة	درجة الحرية	إحصائي	مستوى الدلالة	درجة الحرية	إحصائي
0.03	175	0.983	0.03	175	0.069
0.000	175	0.951	0.000	175	0.115

درجات قياس بعد المحيط الدراسي المهني

درجات قياس بعد المواءمة بين الذات والمحيط الدراسي المهني



شكل (3) يوضح درجات قياس بعد المحيط الدراسي المهني لدى الطالب الجامعي



شكل (4) يوضح درجات قياس بعد المواءمة بين الذات والمحيط الدراسي المهني لدى الطالب الجامعي

سادسا: 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 يعرض المعايير الخاصة بمقياس الوعي المهني وأبعاده:

جدول (8) المعايير الخاصة بمقياس الوعي المهني لدى الطالب الجامعي

المستويات	المقياس	الوعي المهني	بعد الوعي بالذات	بعد الوعي بالمحيط الدراسي المهني	بعد المواءمة بين الذات والمحيط
المنخفض	100≥	32≥	45≥	26≥	
المعتدل	[109-101]	[36-33]	[50-46]	[29-27]	
المرتفع	110≤	37≤	51≤	30≤	

يتبين من الجدول (8) أن:

- طلبة سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية المتحصلين على الدرجة 100 كدرجة خام فأقل، يتميزون بوعي المهني منخفض.
 - طلبة سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية المتحصلين على الدرجة ما بين [101- 109] كدرجة خام يتميزون بوعي مهني معتدل.
 - طلبة سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية المتحصلين على الدرجة 110 كدرجة خام فأكثر، يتميزون بوعي مهني مرتفع.
 - طلبة سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية المتحصلين على الدرجة 32 كدرجة خام فأقل لهم وعي بالذات المنخفض.
 - طلبة سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية المتحصلين على الدرجة ما بين [33- 36] كدرجة خام، لهم وعي بالذات معتدل.
 - طلبة سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية المتحصلين على الدرجة 37 كدرجة خام فأكثر، لهم وعي بالذات المرتفع.
 - طلبة سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية المتحصلين على الدرجة 45 كدرجة خام فأقل لهم وعي منخفض بالمحيط الدراسي المهني.
 - طلبة سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية المتحصلين على الدرجة ما بين [46- 50] كدرجة خام، لهم وعي معتدل بالمحيط الدراسي المهني.
 - طلبة سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية المتحصلين على الدرجة 51 كدرجة خام فأكثر، لهم وعي مرتفع بالمحيط الدراسي المهني.
 - طلبة سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية المتحصلين على الدرجة 26 كدرجة خام فأقل لهم قدرة منخفضة على المواءمة بين الذات والمحيط الدراسي المهني.
 - طلبة سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية المتحصلين على الدرجة ما بين [27- 29] كدرجة خام، لهم قدرة معتدلة على المواءمة بين الذات والمحيط الدراسي المهني.
 - طلبة سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية المتحصلين على الدرجة 30 كدرجة خام فأكثر، لهم قدرة عالية على المواءمة بين الذات والمحيط الدراسي المهني.
- *مقياس الدراسة في صورته النهائية:**
- بناء على نتائج صدق وثبات مقياس الوعي المهني لدى الطالب الجامعي، تم اعتماد المقياس في صورته النهائية (أنظر الملحق رقم 03) والمتكون من (34) بند موزعة على ثلاثة أبعاد، والثوق به في اختبار فعالية حيث أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من:
 - مقدمة استهلاكية وتعليمات: وشملت هذه الصفحة على:
 - مقدمة صغيرة تقدم فكرة حول الموضوع
 - تعليمية حول طريقة الاجابة
 - تنكير الطلبة حول سرية البيانات وأنها تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي
 - بيانات شخصية: (اسم ولقب الطالب).
 - البنود: يضم هذا المقياس على 34 بند، مقسم إلى ثلاث أبعاد كالتالي:

جدول (13) أبعاد وبنود مقياس الوعي المهني في صورته النهائية

عدد البنود	أرقام الفقرات		الأبعاد
	البنود السالبة	البنود الموجبة	
11	34-10-7-5-4-2	9-8-6-3-1	الوعي بالذات
16	-18-17-16-15-14-12 26-22-21-20	-24-19-13-11 27-25	الوعي بالمحيط
07	31-30-28-23	33-32-29	الموائمة بين الذات والمحيط

5-الخلاصة:

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء مقياس الوعي المهني لدى الطلبة، حيث تم التحقق من خصائصه السيكومترية من خلال عرضه على المحكمين وكذلك بواسطة التحليل الإحصائي باستخدام (SPSS) لتحليل الاستجابات عن بنود المقياس، حيث أظهرت النتائج أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه، كذلك يتمتع بدرجة ثبات مقبولة وبالتالي خصائص سيكومترية مقبولة وبهذا يمكن الاستفادة منه كأداة لقياس الوعي المهني تسهل على الباحثين داخل الوطن من دراسة هذا المتغير.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج المتحصل عليها نوصي ب:

- _ استخدام المقياس الحالي كأداة في عملية الإرشاد والتوجيه في الميدان الجامعي.
- _ صياغة دليل يوضح المسارات المهنية الجامعية وهذا لإدراك المحيط الدراسي المهني.
- _ استخدام المقياس الحالي في صيغة الكترونية وهذا ما يسهل استخدامه من طرف الجميع.
- _ بناء برنامج إرشادي لتنمية الوعي المهني لدى التلاميذ في مراحل مبكرة من مراحل التعليم.

- الإحالات والمراجع:

- أبو زعيزع، عبد الله (2009). مفاهيم معاصرة في الصحة النفسية. عمان، الأردن: الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- بطرس، البستاني (1977). محيط المحيط. بيروت، لبنان: مكتبة لبنان.
- بكار، عبد الكافي (2000). تجديد الوعي. سوريا: دار القلم.
- بوسنة، محمود (1998). التوجيه المدرسي، الخلفية النظرية لمفهوم المشروع وبعض المعطيات الميدانية. مجلة العلوم الإنسانية. العدد 10. الجزائر: جامعة قسنطينة. 14_16.
- ترزولت، عمروني حورية (2008). أثر برنامج الاختيارات على الخاصيات السيكلوجية الدالة على بناء وتحقيق المشاريع الدراسية المهنية. مذكرة ماجستير غير منشورة في علم النفس عمل وتنظيم. جامعة الجزائر: الجزائر.

عبد الهادي، جودت عزت والعزة، سعيد حسني (2004). التوجيه المهني ونظرياته. الاردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

خطايبية، يوسف (2009). التوجهات المهنية لدى الشباب الأردني. المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية.

- الزهراني، سلطان (1430هـ). التفضيل المهني واتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الكليات المهنية. رسالة ماجستير غير منشورة في الإرشاد والتوجيه التربوي المهني. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.
- السواط، حمدان وصل الله (2008). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارات اتخاذ القرار المهني لدى طالب الصف الأولى ثانوي بمحافظة الطائف. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.
- الصبحي، دلال بنت محمد عطية (1433هـ). الاستكشاف والبلورة والالتزام المهني وعلاقته بمعتقدات الكفاية المهنية لدى عينة من الطالب الصف الثالث العليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير المنشورة. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.
- الصبحي، مها بنت مرزوق (2009). بناء وتقنين مقياس للوعي المهني لدى المراهقين من الجنسين في المملكة العربية السعودية. دراسات عصرية في التربية وعلم النفس. 4(3). 305-322.
- صلاح الدين، محمود علام (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة). ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الصويط، فوزين محمد (1429هـ). الاختيار المهني وعلاقته بالتوافق النفسي. مذكرة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.
- عبد الكافي، اسماعيل عبد الفتاح (2005). موسوعة مصطلحات الطفولة. مصر: مركز الاسكندرية للكتاب.
- العزاز، أمل سليمان محمد (2015). الوعي المهني وعلاقته بالقرار المهني لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية، المؤتمر الدولي الثاني: نحو إستراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين. جامعة الإمارات. الفترة 19-21 مايو 2015.
- غرغوط عاتكة (2011). استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس الثقة بالنفس على بيئة جزائرية -ولاية الوادي /نموذجاً-. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة سعد دحلب بالبيدة: الجزائر.
- الغريب، فاطمة الزهراء (2016). اعداد برنامج مرافقة لتنمية الوعي المهني لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. مذكرة ماستر غير منشورة في الإرشاد والتوجيه جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي: الجزائر.
- كيلح، فتيحة (2012). الإعلام الجديد ونشر الوعي البيئي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الحاج لخضر بباتنة: الجزائر.
- مجمع اللغة العربية (2004). المعجم الوسيط. القاهرة، مصر: دار الدعوة.
- مشري، سلاف وقيسي، محمد السعيد (2003). أهمية الخدمات الإرشادية القائمة على استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية قدرة التلميذ على بناء مشروعه المدرسي والمهني. الملئقى الدولي الأول: حول الارشاد النفسي "دوره وأهميته في تطوير المؤسسات التربوية" جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الفترة الممتدة من 18-19 جانفي.
- مطر، محمود أمين (2008). الاتجاه نحو التعليم المهني وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوي بمحافظة غزة. بحث مقدم لدى مؤتمر التعليم النفسي والمهني: فلسطين.
- المفرج، بدرية والمطيري، عفاف ومحمد، حماد (2007).الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا. وزارة التربية الكويتية، وحدة البحوث والتجديد التربوي.
- هلال، محمد عبد الغني (2009). موسوعة تنمية الموارد البشرية "المسار الوظيفي والأداء. ج3. القاهرة، مصر.

Briscoe, C.S. (2002). *The development and validation of an adult students career needs questionnaire*, ph. D, The university of Tennessee, Knoxville, p:104, AAT.
Guilford, j;p: *Fundamental Statistics in Psychology And Education*, New York , 1956
Kelly.T.L : *Interpretation Of Educational Measurement* , tarry-town-on-hudson , NY:World Press, 1927.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

قروي، عائشة ومشري، سلاف(2020). الخصائص السيكومترية لمقياس الوعي المهني. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 6(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 203-226.

الخصائص السيكومترية لمقياس الرضا عن الاختيار الدراسي (البنية العالمية للرضا عن الاختيار الدراسي)

Psychometric properties of the satisfaction with Study Choice scale (The global structure of satisfaction with the Study Choice)

وفاء العالم¹، عدي صبيري^{2*}

¹ جامعة محمد الخامس الرباط (المغرب)، welalem@gmail.com

² جامعة محمد الخامس الرباط (المغرب)، addisabiri17@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2019-12-28

تاريخ القبول: 2020-08-27

تاريخ النشر: 2020-09-26

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الرضا عن الاختيار الدراسي، استخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة للإجابة على تساؤلاتها، وتم استعمال مقياس الرضا عن الاختيار الدراسي الذي اقتبس من مقياس الرضا عن الحياة ل دينر DIENER، تكونت عينة البحث من 200 تلميذ يدرسون بمستوى الجذع المشترك بأربع ثانويات تأهيلية بجماعة تمارة: 82 ذكور؛ 118 إناث، وتم الاعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية: معاملات الارتباط، والتحليل العاملي على وجه التحديد تحليل المكونات الرئيسية (ACP) ومعامل ثبات ألفا. أسفر التحليل العاملي عن وجود بنية لعامل أحادي البعد تقدر 58.27 بالمئة من التباين الكلي، واتساق الداخلي وزمني عاليين. كما أشارت النتائج إلى موثوقية الاتساق الداخلي عند 0.8، وموثوقية اختبار الاتساق الزمني وإعادة الاختبار 0.89. وخلصت الدراسة إلى تقديم أداة لمقياس الرضا عن الاختيار الدراسي تتمتع بخصائص سيكومترية ملائمة.

كلمات مفتاحية: الخصائص السيكومترية، الرضا عن الاختيار الدراسي، التحليل العاملي.

Abstract: This study introduces the Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al. ; 1985) adapted for Adolescents Study Choice in high school (Satisfaction with Adolescent's Study Choice Scale; SASCS) and presents psychometric findings regarding its validation. The researcher used the descriptive analytical method to suit the nature of this study to answer the study questions. The scale was tested using a stratified random sample of 200 high school students studying at the level of common core in Témara (mean age 16 years and 3 months): 82 males; 118 females. The SASCS demonstrated a unidimensional factor structure explaining 58.27 percent of the total variance, high internal and temporal consistency. Results indicated adequate internal-consistency reliability of 0.8, and good temporal consistency test-retest reliability of 0.89. Findings indicate that the SASCS is a psychometrically sound instrument that demonstrated evidence of construct validity for Temara high school students. Limitations and future directions are discussed.

Keywords: psychometric characteristics, satisfaction with study choice, factor analysis.

1- مقدمة:

اختيار مسار دراسي أو مهني، لا يمكن اعتباره أمراً سهلاً، ولا هو بالعشوائي، وإنما هو من أصعب العمليات أو التجارب التي يقبل عليها التلميذ في حياته، وما يزيدها صعوبة في الوقت الحاضر هو النظر أولاً إلى تشعب المسارات الدراسية وأفاقها المهنية، وثانياً إلى التحولات السريعة التي أصبحت تعرفها المجالات العلمية والاقتصادية. وفي ظل هذه التحولات بات من الضروري إيجاد آليات جديدة تساعد التلميذ على التكيف والتموقع داخل عالم متغير باستمرار، وتجعله قادراً على بلورة مشروعه الدراسي والمهني والارتقاء به إلى مستوى الاختيار، واتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص مستقبله الدراسي. وفي هذا الصدد، ونظراً لهذه التغيرات وحالة التوتر التي يعيشها المجال المدرسي من سلوكيات انحرافية كالغش في الامتحانات، والعنف ضد الأساتذة، بالإضافة إلى إتلاف وتخريب بعض مرافق وتجهيزات المؤسسة، كل هذا يرجع في نظر محمد الشهب إلى الأزمة التي يعيشها النظام التعليمي ككل، والتي تعكس مظاهر عدم الانسجام بين الآليات والوسائل والعوامل المكونة لهذا النظام (الشهب، 2000)، وتبعاً لمعطيات تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين المغربي لسنة 2015، الذي أنجزته الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي لدى المجلس، والذي يتعلق بتقييم حصيلة تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين للفترة الممتدة ما بين 2000 و2013، فإن 3% من تلاميذ البكالوريا فقط من حصلوا على شهادة البكالوريا دون أي تكرار، وذلك من خلال فحص المعطيات الخاصة بنسب الدراسة لدى ثلاث أفرج للتلاميذ الجدد المسجلين في التعليم الابتدائي العمومي في السنوات 2000، 2001، و2002، فإن من بين كل 100 تلميذ مسجل في السنة الأولى من التعليم الابتدائي العمومي سنة 1999، 35 بالمائة فقط منهم تمكنوا من استكمال الدراسة بهذا السلك في متم 2005 دون أي تكرار، وأن 18 بالمائة منهم أتموا التعليم الإعدادي في نهاية 2008، وأن 6 بالمائة منهم فقط استكملوا الدراسة بالتأهيلي في متم 2011. لذلك، أصبح لزاماً على المنظومة التربوية جعل التلميذ هو الصانع الحقيقي لمجال تكوينه وتوجيهه بواسطة مشروعه الشخصي الذي يصوغه هو بنفسه بمساعدة من محيطه العائلي والمدرسي. هنا تبرز أهمية التوجيه التربوي كوسيلة تساعد الطالب على القيام باختياره في ظل المشروع المستقبلي الدراسي والمهني. فالتوجيه، إذن، طريقة لإنتاج وإعادة إنتاج للتقسيم الاجتماعي والتقني للعمل وفعل لإعطاء اتجاه واضح لحياة الفرد (Guichard & Huteau, 2005).

تتشكل اتجاهات إيجابية للتلاميذ نحو تخصصاتهم الدراسية من خلال مستوى الرضا بهذا التخصص الدراسي بكل ما يشمله من عوامل مختلفة من الراحة والطمأنينة والرغبة في بذل أقصى جهودهم لإنجاز متطلبات أدوارهم، فالشعور بالرضا هو مظهر من مظاهر التكيف الشخصي والاجتماعي والمدرسي للفرد (امطانيوس، 2013، 3)، وهذا ما يزيد من رفع مستوى طموح المتعلم واتجاهه الإيجابي نحو نظرة متفائلة لمستقبله. ويظل اختيار التلميذ للذع المشترك المناسب من التحديات الكبرى في العملية التعليمية، حيث إن الرضا عن الاختيار هو بمثابة شعور الفرد بإشباع حاجاته ومتطلباته في دراسته. لذا لزم الاهتمام بدرجة رضا التلميذ عن اختياره للذع المشترك المناسب لإشباع حاجاته الفيزيولوجية والاجتماعية والنفسية. وبهذا، فالرضا عن الاختيار يعتبر من العوامل التي يمكن أن يتأثر بها أداء التلميذ وكذلك توافقه النفسي والمدرسي.

1.1- مشكلة الدراسة:

تأتي سنة الجذع المشترك مباشرة بعد السنة التي أنهى فيها التلاميذ التعليم الإلزامي، كما أن الأمر يتعلق بتلاميذ خضعوا لعملية توجيه في نهاية السلك الإعدادي ليلتحقوا بالجذع المشترك، وليوجهوا من جديد عند نهاية الجذع المشترك نحو سلك البكالوريا. لهذا تعتبر سنة الجذع المشترك سنة مفصلية في المسار الدراسي للتلاميذ. يخص الأمر مرحلة وصل إليها التلاميذ بعد أن قضوا 10 سنوات من التمدد دون احتساب سنتين إضافيتين بالنسبة للذين مروا من التعليم الأولي. إضافة إلى ذلك، يكشف بلوغ مستوى الجذع المشترك في منظومة تربوية تعرف نسبة عالية من الهدر المدرسي حيث بلغ معدل التكرار حوالي 11% بالسلك الابتدائي، و17% بالسلك الثانوي، مع نسبة الانقطاع المدرسي 3% بالابتدائي، و12% في الثانوي الإعدادي، و14% في الثانوي التأهيلي في الموسم الدراسي 2015 - 2014 (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2016، 10). لهذا، يكون من الوجهه جدا البحث عن تجاوز حاجز الانقطاع والتسرب الدراسي. أما على المستوى السيكولوجي، فإن تلامذة الجذع المشتركة يكونون في مرحلة انتقالية بين مرحلتين الطفولة والمراهقة، وهي مرحلة يعيشون فيها تحولات فيزيولوجية ونفسية ومعرفية كبيرة، مما يستدعي أخذ تطلعاتهم وطموحاتهم بعين الاعتبار في هذه المرحلة كوسيلة لمعرفة مؤهلاتهم التربوية، وبالتالي آفاق توجيههم.

بينت دراسة أحمد أوزي حول الاتجاهات النفسية - الاجتماعية للمراهق المغربي، أن نسبة كبيرة من المراهقين لديهم رغبة في تخليد أسمائهم في التاريخ عن طريق الشهرة التي يحققونها في مجالات مختلفة، كـ مجال الرياضة، أو مجال الدراسة، ويطغى هدف النجاح لدى نسبة عالية على بقية الأهداف الأخرى، ويعتبرون النجاح في الدراسة نقطة الانطلاق للوصول إلى تحقيق مختلف المطامح والأهداف الأخرى... ويلاحظ أن هدف كثير من المبحوثين هو أن يتابعوا دراستهم الجامعية، كما أن معظم الوظائف التي يتمنى الكثير منهم الوصول إليها في المستقبل بعد انتهاء دراستهم هي أن يصبحوا مهندسين أو أطباء أو أساتذة (أوزي، 1986). لكن دراسة Dachmi & Riard حول المراهق ومشروع الحياة عند الشباب المغاربة، مقارنة علم النفس الإكلينيكي والاجتماعي بين أن مشاريع المغاربة يغلب عليها المكون المهني ويتعلق الأمر بشكل متساو بقطاعات التواصل والقانون والصحة، بعد ذلك يختارون المهن المتعلقة بالتربية والإبداع، وترجع معايير اختيار مهنة المستقبل إلى توجيه الآباء في المرتبة الأولى ثم بعدها إلى الرغبة الشخصية (Dachmi & Riard, 2004).

بعد النجاح في الثالثة إعدادي، يبدأ التلميذ مرحلة جديدة من حياته وهي الأهم في استكمال مسيرته وتحديد مساره في المستقبل، فيهتم بالتفكير بشكل كبير في اختيار الجذع المشترك الذي ينوي الالتحاق به، وقد يقع التلميذ في حيرة كبيرة في كيفية اختيار الجذع المشترك المناسب لمشروعه الشخصي، فتجده خائفاً من أن يختار تخصص غير مناسب يؤثر على حياته العملية فيما بعد، ولذلك يفكر ملياً قبل اتخاذ القرار الذي يناسبه ويتوافق مع رغباته وإمكاناته وقدراته، ويتوافق أيضاً مع متطلبات سوق الشغل. لذلك، يعد اتخاذ القرار في التوجيه من القدرات الهامة التي تؤدي دوراً كبيراً في حياة الأفراد، خاصة إذا ما ارتبط بالعملية التربوية، ويحتاج اتخاذ القرار إلى تخطيط وتنظيم وتفكير جيد للوصول إلى القرار السليم. اختيار الجذع المشترك المناسب من أهم عوامل النجاح في الدراسة، فإذا كان التخصص يناسب ميول الطالب ورغباته فإنه سيسهل عليه اجتياز هذه المرحلة بتفوق ونجاح ويجعله يواصل مسيرته العلمية فيما بعد، كما سيتمكن من اختيار الوظيفة التي تتوافق مع ميوله وكفاءته.

2.1- أسئلة الدراسة:

- 1- ما البنية العاملية للرضا عن الاختيار الدراسي؟
- 2- ما الخصائص السيكومترية لمقياس الرضا عن الاختيار الدراسي؟

3.1- أهداف الدراسة:

1. التحقق من البنية العاملية لمقياس للرضا عن الاختيار الدراسي.
2. التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس للرضا عن الاختيار الدراسي.

1- الأهمية النظرية للدراسة:

- 1- قلة الدراسات التي تناولت موضوع الرضا عن الاختيار الدراسي باستعمال مقياس باللغة العربية.
- 2- تسليط الضوء على المتغير الكامن Variable latent الرضا عن الاختيار الدراسي الذي يصعب إخضاعه للملاحظة المباشرة.
- 3- توفير أداة لقياس الرضا عن الاختيار الدراسي تتمتع بخصائص سيكومترية ملائمة.

2- الأهمية التطبيقية للدراسة:

- 1- تزويد المكتبة العربية بأداة لقياس الرضا عن الاختيار الدراسي تتمتع بخصائص سيكومترية ملائمة.
- 2- التحقق من البناء العاملي لمقياس الرضا عن الاختيار الدراسي.
- 3- مساعدة التلاميذ لمعرفة مدى إشباعهم لحاجاتهم ومتطلباتهم في دراستهم على اعتبار أن الرضا عن الاختيار يعتبر من العوامل التي يمكن أن يتأثر بها أداء التلاميذ وكذلك توافقهم النفسي والمدرسي.

5.1- حدود الدراسة:

من المعروف أن لكل بحث حدوده وإجراءاته المنهجية، التي لا يمكن تجاوزها. وعليه، فإن الحدود التي رسمناها لهذه الدراسة تكمن في الجوانب التالية:

- ✓ اقتصر الدراسة على قياس رضا تلاميذ الجذوع المشتركة عن الاختيار الدراسي.
- ✓ الاكتفاء بتلاميذ الجذوع المشتركة بمدينة تمارة (حدود مكانية).
- ✓ الاقتصار على تلاميذ الجذوع المشتركة الذين يتابعون دراساتهم برسم الموسم الدراسي 2019/2018 (حدود زمانية).

✓ نظرا لما يثير قياس الرضا عن الاختيار من المشاكل المنهجية، لازال بعضها موضوعا للخلاف إلى يومنا هذا، و التي تطلبت منا أن نكون على وعي تام بها، فإننا سنكشف عن رضا تلاميذ الجذوع المشتركة عن الاختيار الدراسي اعتمادا على آرائهم المعبر عنها عند إجاباتهم على عبارات مقياس الرضا عن الاختيار الدراسي الذي سنستعمله.

2- مصطلحات الدراسة والدراسات السابقة:

1.2- مصطلحات الدراسة:

الرضا هو إزالة الإستياء واستعادة الهدوء. ورضي عن الشيء بمعنى اقتنع به، ووافق عليه، اختاره وقبل به عن قناعة، والرضا هو الإعجاب، الموافقة، القبول والاقتراع (المنجد في اللغة العربية المعاصرة، 2001، 561). يشير الرضا إلى حالة نفسية يشعر بها المتعلم وفقا لدرجة إشباع حاجاته، يعبر من خلاله عن مدى تقبله

لتخصصه الدراسي، وتقبله لإنجازاته الدراسية، وتفاؤله بمستقبل حياته، وتقبله لذاته ورضاه عنها بصفة عامة (الزعبي، 2013، 182).

الرضا هو حالة نفسية ايجابية تبدو على الفرد من خلال شعوره بالارتياح النفسي والسعادة نتيجة تحقيقه لأهدافه وإشباعه لحاجياته ورغباته وانتظاراته المستقبلية في الدراسة أو العمل أو في أي مجال من مجالات الحياة، وطموحاته سواء ما يتعلق بالجانب الذاتي كتقدير الذات والراحة النفسية، أو ما يتعلق بالجانب الاجتماعي من خلال الدور الذي يخوله له هذا النجاح كعنصر فاعل في مجتمعه.

عندما يقوم الفرد باختيار يتعلق بجانب من حياته، فلا بد أنه في خضم تنزيل هذا الاختيار على أرض الواقع يتوقف على مدى تحقيق أهدافه وطموحاته ومدى توافقه مع انتظاراته وإشباعه لمختلف رغباته، فكلما تحققت هذه الأهداف والطموحات وأشبعت هذه الرغبات، كلما تكونت لدى الشخص حالة من الرضا عن الاختيار. وهذا ما يحدث في حالة التخصص الدراسي، عندما يجد التلميذ أن التخصص الدراسي الذي وقع عليه اختياره يتماشى ويتوافق فعلاً مع ما كان يرغب فيه ومع طموحاته ويشبع حاجاته ويسمح له بإبراز قدراته وإمكانياته ويفتح له أبواب التفوق والنجاح الذي يصبو إليه، فإنه يشعر بالرضا ويزيد اقتناعه وتشبته بهذا الاختيار.

ويعرف إجرائياً رضا التلميذ عن الاختيار الدراسي بأنه حالة داخلية تظهر في سلوكه واستجاباته، ويشير إلى تقبله لتخصصه الدراسي الحالي وتفاؤله بمستقبل حياته. تقبله لبيئته وإنجازاته الدراسية، ونتائج سلوكه، وكذلك تقبله لذاته كجزء من البيئة.

2.2- الدراسات السابقة:

1- الدراسات التي تناولت الرضا عن الاختيار الدراسي:

هدفت دراسة بن عطية نوال وعيدة إيمان حول جودة الحياة وعلاقتها بالرضا عن التخصص الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة زيان عاشور بالجزائر، حيث تم استخدام مقياس الرضا عن التخصص الدراسي لداليا يوسف 2008 الذي يتكون من ستة محاور تجمع 30 بنداً، ودل على صدقه صدق المحكمين وفي مجال الثبات تراوح معامل ألفا كرونباخ للمحاور الستة بين 0,62 - 0,85 ، وبلغ 0,91 للمقاس ككل، تم تطبيق المقياس على 90 طالب وطالبة وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة والرضا عن التخصص الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية (بن عطية & عيدة، 2017).

وفي دراسة أحمد الزعبي حول الرضا عن الاختصاص الدراسي عند طلاب جامعة أم القرى وعلاقته بتوافقهم النفسي والاجتماعي وتحصيلهم الدراسي، التي هدفت إلى قياس مستوى الرضا عن التخصص الدراسي لدى 418 طالب وطالبة الذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية من عشر كليات، ومن تخصصات ومستويات دراسية مختلفة. استعمل الباحث مقياس الرضا عن التخصص الدراسي من إعداده ويتكون من 34 بنداً، وتأكد من صدقه بطريقتين: صدق المحكمين وصدق التجانس الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون، وتم التأكد من ثبات المقياس بطريقة التجزئة الصفية، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين عباراته الفردية والزوجية. وأسفرت الدراسة عن وجود مستوى رضا إيجابي نحو التخصص الدراسي عند كل من الطلاب والطالبات، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الرضا عن الاختصاص الدراسي وكلا من التوافق النفسي والاجتماعي والتحصيل الدراسي (الزعبي، 2013). لذلك، يعتبر اختيار الجذع المشترك المناسب من أهم عوامل النجاح في الدراسة، فإذا كان التخصص يناسب ميول الطالب ورغباته فإنه سيسهل عليه اجتياز هذه المرحلة بتفوق ونجاح ويجعله يواصل مسيرته العلمية فيما بعد، كما سيتمكن من اختيار الوظيفة التي تتوافق مع ميوله وكفاءته. يشكل التوجيه

الخطئ أكبر هدر ممكن للموارد البشرية، و يكفي إلقاء إطلالة على مردودية كثير من الأفراد تواجدوا صدفة في مهنة لا تلائمهم، حيث أضحت وبالا عليهم عوض أن تشكل فضاء للإبداع وعشق للدراسة أو العمل.

2- دراسات حول مقياس الرضا عن الحياة المهنية (ESVP)

دراسة **RIOUX & FOUQUEREAU**: طور الباحثان أداة لقياس الرضا العام عن الحياة المهنية للموظفين. يـ سمح المقياس بإجراء تقييم شامل لنوعية حياة الشخص وفقاً لمعايير الخاصة. يتكون مقياس (ESVP) من خمسة بنود تتوافق مع التكيف المحدد مع العالم المهني لمقياس الرضا عن الحياة لـ **Diener** و **Emmons** و **Larsen**، تمت ترجمته والتحقق من صحته باللغة الفرنسية من طرف كل من **Blais**، **Vallerand**، **Brière**، **Pelletier** سنة 1989.

يعتمد المقياس في تحديد الأجوبة على سلم ليكرت السباعي يتحدد من لا أوافق بشدة (1) إلى أوافق بشدة (7). وأجريت خمس دراسات لبناء هذا المقياس:

الدراسة الأولى: كان الهدف من هذه الخطوة الأولى هو تطوير مقياس للقياس الشخصي والشامل للرضا المهني (SVP) ، الذي استمد من مقياس الرضا عن الحياة للباحث **Diener**، وترجم إلى الفرنسية من قبل **Blais** وآخرين سنة (1989) وجرب على عدة موظفين يعملون بعدة قطاعات لاختبار مدى وضوح البنود. الدراسة الثانية: كان الغرض منها هو التحليل العملي والاتساق الداخلي للمقياس، حيث أظهرت أن المقياس أحادي البعد (عامل واحد) ومتجانس (0.87).

الدراسة الثالثة: كان الهدف من هذه الدراسة الثالثة هو التأكيد من التحليل العملي أحادي البعد للمقياس الذي توصلت إليه الدراسة الثانية. من أجل التحقق من البنية الأحادية البعد لـ ESVP، تم إجراء التحليل العامل التأكيدي ببرنامج **STATISTICA** وحدة **SEPATH**.

الدراسة الرابعة: كان الهدف منها هو تقييم الثبات الزمني للمقياس SVP الذي بلغ 0.91. الدراسة الخامسة: كان الهدف من الدراسة الخامسة هو دراسة صلاحية بناء المقياس من خلال التحقق من أن المقياس يسمح بقياس ما هو محدد في الإطار النظري.

بشكل عام، أظهرت النتائج الأولية أن المقياس لديه اتساق داخلي مرضٍ بالإضافة إلى ثبات زمني كبير. تظهر التحليلات العاملية الاستكشافية والتأكيدية أن بنية المقياس أحادي البعد (ESVP). وتم تأكيد صلاحية الأداة من خلال تحليل الارتباط بين درجات مقياس (ESVP) ودرجات استبيان رضا مينيسوتا (MSQ) **Minnesot Satisfaction Questionnaire (Fouquereau & Rioux, 2002)**.

3- الطريقة والأدوات:

1.3- المنهج: تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي، للإجابة على تساؤلات الدراسة.

2.3- عينة الدراسة: من المعروف لدى الباحثين أن من أهم المشاكل التي يصادفها الباحث مشكلة اختيار العينة التي يجري عليها البحث. لأنه " يتوقف على هذه العينة كل قياس أو نتيجة يخرج بها " (خيرى، 1975، 196)، ويضطر الباحث لإجراء بحثه على عينة محدودة العدد لا على المجتمع الأصلي بأكمله. ونظراً للعدد الكبير لأفراد مجتمع البحث، فقد قمنا بإجراء الدراسة على 200 تلميذ يتابعون دراستهم بالجدوع المشتركة بأربع ثانويات تأهيلية، وهي عينة عنقودية عشوائية التي توفر على الباحث الكثير من الوقت والجهد والتكلفة، وهي عينة تمثل 26.14% مجتمع الدراسة ولها تمثيلية.

جدول (1) توزيع أفراد عينة البحث

عدد التلاميذ	الجذع المشترك
85	العلمي
47	الأدبي
20	صناعي
25	خدماتي
23	فلاحي

وسوف نستعرض الجداول التوضيحية للبيانات العامة حول الخصائص الديمغرافية لعينة البحث المتمثلة في الجنس والسن في الفقرات الموالية.

1- الجنس:

جدول (2) توزيع أفراد عينة البحث حسب الجذع المشترك والجنس.

المجموع	الجذع المشترك					الجنس
	الخدماتي	الفلاحي	الصناعي	العلمي	الأدبي	
82	10	12	14	34	12	ذكور
118	15	11	6	51	35	إناث
200	25	23	20	85	47	المجموع

توضح بيانات الجدول السابق أن نسبة الذكور (41%) أقل من نسبة الإناث (59%). وهذه النتيجة من المؤشرات التي أصبحت تدل على اتساع تدرس الفتاة، حيث نلاحظ خلال السنوات الأخيرة الارتفاع المستمر لنسبة الإناث في التمدريس مقابل تراجع نسبة الذكور. وهو الأمر الذي يعكس التحولات الثقافية التي عرفها المجتمع المغربي تدريجياً منذ الاستقلال، وبالأخص على مستوى تدرس الفتيات، أضف إلى ذلك ارتفاع نسبة نجاح الإناث من الثانوي الإعدادي إلى الثانوي التأهيلي؛ وارتفاع نسبة ولادات الإناث مقابل انخفاض في نسبة ولادات الذكور في بداية القرن 21 بالمغرب حسب المندوبية السامية للتخطيط.

2- السن:

جدول (3) توزيع أفراد عينة البحث تبعا للسن.

تراكم النسبة (%)	النسبة (%)	التكرار	السن
2%	2%	4	14
38%	36%	72	15
70.5%	32.5%	65	16
89.5%	19%	38	17
99%	9.5%	19	18
99.5%	0.5%	1	19
100%	0.5%	1	20

تكشف بيانات الجدول أعلاه، أن أغلب أفراد عينة الدراسة تتراوح أعمارهم ما بين 15 سنة و 16 سنة، بنسبة 36% و 32.5% على التوالي. كما يلاحظ أن 62% من التلاميذ تجاوز سنهم 15 سنة. وبالتالي فإن أغلبهم

يتجاوز سنهم السن القانوني المطابق لمستواهم الدراسي، أي 15 سنة. وذلك، إما لأنهم تأخروا في الولوج للمدرسة، أو لأنهم تعثروا في مسارهم الدراسي. والواقع أن المعطيات تظهر أن 62% من التلاميذ كرروا المستوى الواحد على الأقل مرة واحدة في مسارهم الدراسي.

3.3- أداة الدراسة:

تتكون أداة الدراسة من 5 عبارات تتعلق بقياس درجة رضا التلاميذ عن اختيارهم الدراسي من إعداد الأستاذة وفاء العالم والطالب عدي صبري، بعد الإطلاع على مجموعة من مقاييس الرضا عن الحياة التي تم إعدادها، كان لابد من الباحثان العمل على إعداد مقياس يستجيب لطبيعة العينة المدروسة، فتم اقتباس الأبعاد المناسبة والقادرة على الوقوف عند الفوارق الموجودة بين التلاميذ من مقياس DIENER للرضا عن الحياة SWLS (Diener et al. 1985) يشمل على خمسة عبارات تم إقتباسها كلها.

1- التجريب الأولي للمقياس.

تم تطبيق المقياس على عينة تجريبية قوامها 60 تلميذ وتلميذة، تنتمي إلى ثلاث مؤسسات، تابعة لمديرية الصخيرات تمارة. وهدفنا من هذا التجريب الأولي هو التأكد من قدرة العينة على فهم العبارات وسهولة الإجابة على المقياس. وقد استخدمنا طريقة ليكرت في بناء هذا المقياس، حيث كانت كل عبارة من عبارات المقياس متبوعة بسبعة بدائل للإجابة، (" موافق تماما"؛ " موافق إلى حد ما"؛ " موافق شيء ما"؛ " محايد"؛ " غير موافق شيء ما"؛ " غير موافق إلى حد ما"؛ " غير موافقا تماما").

2- تطبيق المقياس.

تم تمرير المقياس صباحا داخل الأقسام الدراسية بالثانويات التأهيلية، حيث يكون التلاميذ متسمين بالدينامية والحيوية والنشاط، كما أحدث المقياس تفاعلا بين التلاميذ بفعل تشجيع بعضهم البعض على الإجابة بدعوى أن المقياس يتضمن أسئلة تخص مستقبلهم، مما زاد من رغبتهم في استجابة الدعوة عندما طلبت منهم ذلك، عند التقديم يتم التعريف بطريقة الإجابة على عبارات المقياس وتأكيد ضمان سرية الأجوبة وأن لها أغراض علمية فقط، وفي حالة عدم فهم المستجوبة لبعض الفقرات، أشرح لهم مضمون العبارة مع تقديم أمثلة توضيحية، ويتم تطبيق المقياس في مجموعات لا تتعدى 20 تلميذ

3- طريقة تصحيح المقياس.

تم الإعتماد على سلم ليكرت في صيغته السباعية لتكون الإجابة على العبارات بشكل أدق، حيث حدد درجات الاتجاه نحو كل عبارة من درجة واحدة إلى سبع درجات. وتأخذ الاستجابات: " موافق تماما"؛ " موافق إلى حد ما"؛ " موافق شيء ما"؛ " محايد"؛ " غير موافق شيء ما"؛ " غير موافق إلى حد ما"؛ " غير موافقا تماما" على التوالي الدرجات: "7"؛ "6"؛ "5"؛ "4"؛ "3"؛ "2"؛ "1" في حالة العبارات الموجبة. أما إذا كانت العبارات سالبة، فإننا نعكس التصحيح (أي نعطي الدرجة 1 للاستجابة " موافق تماما"؛ والدرجة 7 بالنسبة للاستجابة " غير موافق تماما"). وفي الأخير تجمع درجات العبارات لنحصل على الدرجة الكلية للمفحوص. وبناء على هذه الأخيرة، نحكم على درجة رضا التلميذ عن الاختيار الدراسي.

3- النتائج ومناقشتها:

1.3- صدق المقياس.

يتعلق موضوع صدق المقياس بصلاحيته لقياس ما وضع لقياسه. وتتخلص كل طرق حساب صدق الاختبار في بحث العلاقة بين الأداء على هذا الاختبار وبين عدد من الحقائق المستقلة الأخرى، التي يمكن ملاحظتها فيما يتعلق بخصائص السلوك موضع الإعتبار (عبد الخالق، 1989، 144). تعد دراسة الصدق خطوة أساسية من خطوات إعداد المقياس. ولدراسة صدق الأداة التي تم استخدامها في هذه الدراسة، تم اللجوء إلى الأساليب التالية:

1.1.3- صدق المحكمين:

ويسمى أيضا بالصدق الظاهري. يتم الحصول على هذا النوع من الصدق بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال البحث والعلوم الاجتماعية والنفسية، وذلك بغية إبداء رأيهم في مدى مناسبة العبارات أو البنود لمجال أو بعد المقياس، ومدى سلامة الصياغة اللغوية ووضوح الفقرات، بالإضافة إلى تحديدهم للوصف الذي تحمله هذه الفقرات (إيجابي/ سلبي). بعد ذلك، يتم اختيار البنود التي يتفق عليها أغلبية المحكمين.

بعد أن تمت ترجمة مقياس الرضا عن الحياة العملية (SVP) *satisfaction de vie professionnelle* من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية وتكييفه مع الرضا عن الاختيار الدراسي، تم عرض المقياس في صورته الأولية على محكمين من الأساتذة ومختصين في مجال علم النفس وعلم الاجتماع والإحصاء واللغة الفرنسية والعربية، لإبراز مدى وضوح الفقرات، وسلامة الصياغة اللغوية ومناسبة المقياس لعينة الدراسة مع إبداء الملاحظات. فبعد أخذ ملاحظات الأساتذة بعين الاعتبار، تم إدراج بعد ذلك تعديلات بخصوص تغيير صياغة بعض العبارات.

2.1.3- الصدق العاملي (validité factorielle):

ويسمى أيضا بصدق التكوين الفرضي. وفي هذا الأسلوب نستخدم التحليل العاملي للحصول على تقدير كمي لصدق الاختبار في شكل معامل إحصائي، وهو تشعب المقياس على العامل أو البعد الذي يقيس مجالاً معيناً (فرج، 1980، 210). وتتمثل أهمية التحليل العاملي *analyse factorielle* في دراسة موضوع ما ويمكننا من تحديد الأبعاد الأساسية لهذا الموضوع، أي التقليل من المتغيرات (إخلاص، 2004، 320). لذا، فإن دراسة البناء العاملي أو البنية العاملية للمقياس تعتبر أحد الطرق الأساسية لدراسة الصدق التكويني أو صدق المفهوم لأداة القياس. وتستعمل في التحليل العاملي طرقاً متعددة أشهرها طريقة المكونات الأساسية (فرج، 1980، 209-231) التي يرمز إليها بالفرنسية *ACP* أي *Analyse en composantes principales*. وتمكننا هذه الطريقة من التأكد من وجود ترابط بين البنود والأبعاد التي تنتمي إليها.

1- الصدق العاملي لمقياس الرضا عن الاختيار الدراسي.

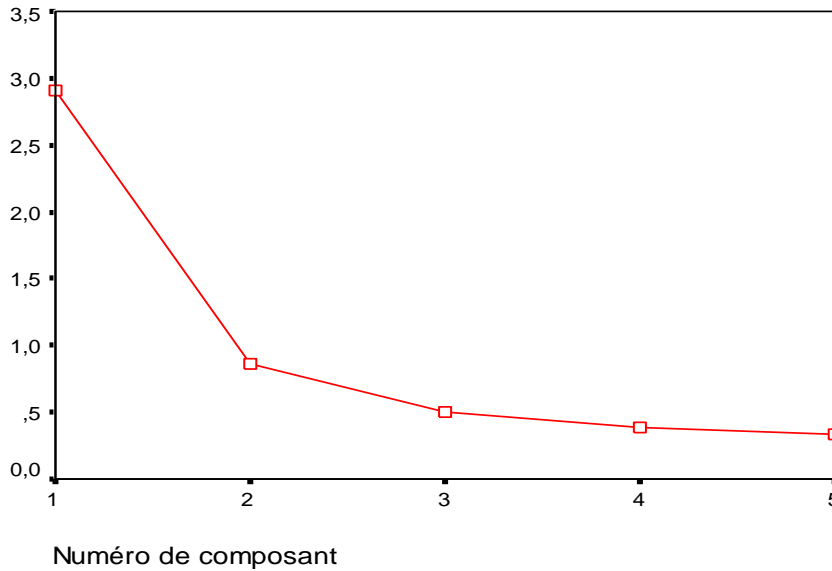
بعد تطبيق المقياس على 200 تلميذ، قمنا بالتحليل العاملي للمقياس للحصول على العوامل المشتركة التي تصف العلاقة بين بعد المقياس، حيث سننعمد فيه على تحديد المكونات الأساسية *Analyse en composantes principales-ACP*، لكن قبل ذلك قمنا بحساب مؤشر محك (KMO -Kaiser-Meyer-) الذي يدل على مدى صلاحية التحليل العاملي للمقياس، وذلك ما سيوضحه الجدول التالي:

جدول (4) حساب مؤشر محك KMO لمقياس الرضا عن الاختيار الدراسي.

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,793
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deuxapproché	356,823
	ddl	10
	Signification	0,000

يتضح لنا من خلال الجدول أن مؤشر محك (Kaiser-Meyer-Olkin) يساوي 0.793، مما يعني أن التحليل العاملي من خلال المكونات الأساسية ACP صالح للمقياس. بعد قيامنا بالتحليل العاملي لإجابات أفراد العينة (200 تلميذا) على المقياس فقد توصلنا إلى وجود مكون أساسي واحد، أي عامل واحد يجمع البنود الخمس وهذا ما يفسر 58.27٪ من الفرق الكلي. وفي المبيان thescree plot سيتوضح لنا توزيع هذه البنود حول العامل الأساسي.

Graphique des valeurs propres



شكل (1) توزيع بنود مقياس الرضا عن الاختيار الدراسي حول العامل الأساسي.

يظهر لنا من خلال الشكل رقم (1) أنه يمكن اختزال البنود الخمسة في عامل واحد. وفي الجدول التالي سيظهر لنا بشكل واضح معاملات الارتباط الإيجابية للبنود بالعامل. جدول (5) جدول التشعبات: نتائج التحليل العاملي لمقياس الرضا عن الاختيار الدراسي.

العامل I	المتغيرات
0,773	الجذع المشترك الذي أدرس به يستجيب تماما لتطلعاتي
0,778	ظروف الدراسة بالجذع المشترك الذي أدرس به دائما ممتازة
0,824	أنا راض عن اختياري للجذع المشترك الذي أدرسه
0,833	لحد الآن، حصلت على الأشياء الهامة التي أريدها بالجذع المشترك الذي أدرسه
0,581	إذا أتحت لي فرصة إعادة اختيار جذع مشترك آخر، فلن أغير الجذع المشترك الذي أدرسه

من خلال الجدول أعلاه، يتضح بشكل واضح من خلال نتيجة التحليل وجود عامل واحد يجمع بنود مقياس الرضا عن الاختيار، وكل البنود ترتبط إيجابيا بعامل واحد *Corrélation positive*. نتائج التحليل العاملي التي توصلنا إليها مطابقة لنتائج التحليل العاملي الذي قام به الباحثان Fouquereau et Rioux، بحيث تكون العبارة الخامسة أقل ارتباطا بالعامل الأساسي من العبارات الأربعة

الأخرى، ومرد ذلك إلى عدم انتباه المستجوبين للنفي الموجود بالعبارة الخامسة (فلن). وعموما فقد تشبعت العبارات الخمس بتشبعات مرتفعة بالعامل الأساسي. يعد الرضا من العوامل الأساسية في الاندماج الدراسي، على غرار الرضا المهني الذي أنجزت فيه عدة دراسات عن الرضا الوظيفي على سبيل المثال دراسة Bhatt سنة 1998 ودراسة Fisher & Locke سنة 1992، ويعد الرضا الحالة العاطفية الإيجابية أو الممتعة الناتجة عن تقييم الفرد لعمله أو خبرته العملية أو التي تم تصورها على أنها موقف عام تجاه الوظيفة (Fouquereau & Rioux, 2002, 210).

2.3- ثبات المقياس.

نقصد بثبات المقياس دقته وعدم تناقضه مع نفسه في النتائج. فثبات الأداة تشير إلى الاتساق والدقة في الحصول على نفس النتائج عند تكرار التجربة أو القياس على نفس الأفراد وتحت نفس الظروف. وتعتمد فكرة الثبات على مدى انحراف درجة كل فرد في التطبيق الأول للمقياس عنها في التطبيق الثاني، وهناك عدة طرق لحساب الثبات نذكر من بينها، على سبيل المثال، لا الحصر، ما يلي:

• **الإتساق الداخلي للمقياس الرضا عن الاختيار الدراسي:** بلغت قيم ألفا كرونباخ **0.8** وهو معامل ثبات مقبول. وهذا كذلك، ما يكشف عن صلاحية الأداة الحالية لأن تطبق على أفراد العينة الواسعة المستخدمة في الدراسة الحالية (عينة الدراسة).

• **طريقة إعادة الاختبار:** وخلالها يتم إعادة تطبيق نفس الاختبار أو المقياس على نفس العينة بعد فترة زمنية متقاربة من التطبيق الأول (15 يوما)، وإيجاد معامل الارتباط بين الدرجات التي يحصل عليها الأفراد في التطبيقين.

معاملات ارتباط أبعاد مقياس الرضا عن الاختيار الدراسي في التطبيقين بعد فترة زمنية تناهز 15 يوما

هو **0.89**.

من خلال هذه المعاملات، نلاحظ أن هناك ارتباط قوي بين التطبيقين للمقياس، بحيث تجاوز **0.8**.

5- الخلاصة:

أظهرت النتائج أن المقياس يتميز بالاتساق الداخلي المرضي وكذلك الاستقرار الزمني العالي. التحليل العاملي أثبت البنية الأحادية البعد للمقياس، وجميع البنود مرتبطة بنسب مقبولة بالعامل الأساسي، وهذا ما يتطابق مع ما توصلت إليه دراسات لنتائج التحليل العاملي التي قام بها الباحثان ريو وفوكغو (Fouquereau & Rioux, 2002). وبذلك تحققت الخصائص السيكومترية لمقياس الرضا عن الاختيار الدراسي المتمثلة في الصدق والثبات. يعد الصدق من الشروط الهامة الواجب توفرها في أداة جمع البيانات، يعني أن المقياس قادر على قياس ما أعد لقياسه فعلاً وهو الرضا عن الاختيار الدراسي، كما أن الأداة ثابتة لكونها تعطي نتائج متقاربة بعد أن طبقت أكثر من مرة في ظروف متماثلة وتميزها بالاتساق الداخلي.

مقترحات الدراسة:

- البحث في مدى تأثير الرضا عن الاختيار الدراسي على بعض المتغيرات كالتحصيل الدراسي والتكيف النفسي وجودة الحياة.
- بناء برامج تساعد التلاميذ على الاختيار واتخاذ القرار في التوجيه التربوي؛

- البحث عن المقاييس المختلفة التي تساعد التلاميذ على معرفة اتجاهاتهم والعوامل المساهمة في تشكيلها وبلورتها.
- إعادة النظر في طريقة توجيه التلاميذ، والعمل على استعمال المقاييس النفسية والاختبارات المقننة، التي يمكن من خلالها الكشف عن شخصيتهم، وميولاتهم، واستعداداتهم الفكرية.
- **الإحالات والمراجع:**
- إخلاص، محمد عبد الحفيظ وآخرون (2004). *التحليل الإحصائي في العلوم التربوية*. القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.
- امطانيوس، مخائيل (2013). الرضا عن الحياة لدى عينة من طلبة الجامعة في سورية وبريطانيا. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 11 (1).
- أوزي، أحمد (1986). سيكولوجية المراهق: دراسة ميدانية للاتجاهات النفسية الاجتماعية للمراهق المغربي. الرباط: منشورات مجلة الدراسات النفسية والتربوية.
- خيرى، السيد محمد (1975). *الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية*. الرياض: مطبوعات جامعة الرياض.
- الزعيبي، أحمد محمد (2013). الرضا عن الاختصاص الدراسي عند طلاب جامعة أم القرى وعلاقته بتوافقهم النفسي والاجتماعي وتحصيلهم الدراسي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 11 (3).
- الشهب، محمد (2000). المدرسة والسلوك الانحرافي - دراسة اجتماعية تربوية. *السلسلة البيداغوجية*. الدار البيضاء، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.
- عبد الخالق، أحمد محمد (1989). *استخبارات الشخصية*. القاهرة، مصر: دار المعارف.
- فرج، صفوت (1980). *التحليل العاملي في العلوم السلوكية*. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي للطباعة.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2016). التقرير التحليلي حول البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك 2016 PNEA. المغرب.
- المنجد في اللغة العربية المعاصرة. (2001). ط2. بيروت، لبنان: دار المشرق.
- Dachmi, a., & Riard, E.-H. (2004). Adolescence et projet de vie chez les jeunes marocaines, approche de psychologie clinique et sociale. *Publication de la faculté des Lettres et Science Humaines* (40).
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. doi:10.1207/s15327752jpa4901_13.
- Fouquereau, E., & Rioux, L. (2002). Elaboration de l'échelle de satisfaction de vie professionnelle (E SVP) en langue française: une démarche exploratoire. *Revue canadienne des sciences du comportement*.
- Guichard, J; Huteau, M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris: Dunod.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

العالم، وفاء وصبيري، عدي (2020). الخصائص السيكومترية لمقياس الرضا عن الاختيار الدراسي (البنية العاملية للرضا عن الاختيار الدراسي). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 227-238.

مستوى الشعور بالأمن النفسي في ظل بعض المتغيرات

دراسة ميدانية على طلبة جامعة تلمسان

Level of psychological security feeling in light of some variables
(field study on study on students of tlemcen university)2 أحلام هواري^{1*}، يحيى بشلاغم¹جامعة تلمسان(الجزائر)، maramboudali13@yahoo.com²جامعة تلمسان(الجزائر)، bech_yah@yahoo.fr

تاريخ النشر: 2020-09-26

تاريخ القبول: 2020-07-28

تاريخ الاستلام: 2019-12-27

ملخص: تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة تلمسان وتأثير كل من متغيري الجنس (ذكور، إناث) والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسر الطلبة (منخفض، متوسط، مرتفع) على الشعور بالأمن النفسي، لهذا الغرض تم الاعتماد على المنهج الوصفي كونه الأنسب لموضوع الدراسة، كما تم اختيار عينة مكونة من 111 طالب وطالبة (81 إناث، 30 ذكور) ،حيث طبق عليها مقياس "الأمن النفسي والطمأنينة الانفعالية" من إعداد زينب محمود شقير (2005) وذلك بعد التأكد من صدقه وثباته وتقدير صلاحيته للدراسة.

توصلت الدراسة إلى أنّ الطلبة يتمتعون بمستوى متوسط من الشعور بالأمن النفسي، كما أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص مستوى الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير الجنس، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسر الطلبة.

الكلمات المفتاحية: مستوى الأمن النفسي؛ طالب.

Abstract: The present study aims at identify the level of psychological security feeling of students at humanities and social sciences faculty at Abou Bakre belkaid university(Tlemcen) ,and the effects of both sex(males, females) and the social and economic level of the families(low, medium, high) variables on the level of psychological security ,the study adopt a sample of 111 students (81 female, 30 male) .The student relied on the descriptive approach .The research adopt the scale prepared by Zainab Mahmoud Chakir(2005) after confirmation its validity.

The results showed that the level of psychological security feeling among students is average, and there are no statistically significant differences in the level of psychological security depending on gender variable ,in addition there are no statistically significant differences in the level of security depending on the student's family social and economic level variable.

Keyword : level of psychological security ؛ student.

1- مقدمة:

يتميز العصر الحالي بموجة من التطورات التي مست مختلف جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، أثرت على الفرد وجعلته عرضة لضغوطات متعددة قد تهدد شعوره بالأمن والطمأنينة والاستقرار. تعد الحاجة إلى الأمن النفسي من أهم دوافع السلوك البشري التي يبدأ تكوينها لدى الفرد منذ بداية نشأته وتستمر معه إلى فترات متقدمة من حياته، لكن هذا الشعور كثيرا ما يصبح مهددا في أي مرحلة من مراحل حياته إذا ما تعرض الإنسان لضغوط نفسية أو اجتماعية أو فكرية يؤثر على توافقه النفسي وتكيفه الاجتماعي، حيث أن الشعور بالأمن النفسي هو تحرر الفرد من الخوف والقلق والتهديد وشعوره بالطمأنينة والأمان والراحة داخليا وخارجيا (جبر، 1996، 80) كما يعد الأمن والطمأنينة الانفعالية مسألة نسبية تختلف من فرد لآخر؛ فما يحقق الأمن لفرد ما قد لا يحققه بالضرورة للآخر، كما تختلف مصادره حتى لدى الفرد نفسه لأن الأمور التي تحقق له الشعور بالأمن النفسي في مرحلة الطفولة لا تحققه له في مرحلة المراهقة مثلا لأن متطلبات الفرد وحاجاته التي يطمح لإشباعها وتحسسه بالطمأنينة تختلف باختلاف هذه المراحل.

لهذا يعتبر الأمن النفسي من أهم مقومات الشخصية السوية وشرطا أساسيا من شروط الصحة النفسية لدى الإنسان كونه دائم السعي إلى تحقيقه، فحتى عندما يتعلق الأمر بتحقيق حاجات أخرى فهو يحتاج إلى الشعور بأن الأشياء التي حققها آمنه من أي خطر ويستطيع الحفاظ عليها من التهديد (السميري، 2010، 40).

1.1- الإشكالية:

تعتبر الحاجة إلى الأمن النفسي من أقوى وأهم الحاجات التي يسعى الإنسان لإشباعها بل وإنها تصبح أكثر إلحاحا حينما يتعرض الفرد إلى تهديدات حقيقية، فهو يحتاج إلى التواجد في جو آمن يشعر فيه بالحماية كما يحتاج إلى الانتماء للجماعة، وأن يشعر بالأمان في ذاته وحاضره ومستقبله. تلعب الحاجات النفسية دورا مهما في التأثير على سلوك الفرد وتصرفاته فهي لا تقل أهمية عن الحاجات الأخرى، ويعتبر الأمن النفسي من أهم هذه الحاجات بل إنه يمثل قاعدة الحاجات النفسية جميعها وهو في سعي دائم لإشباعها في كافة مراحل حياته وببذل قصار جهده وطاقته لتحقيق هذا الإشباع وتجنب كل ما يحول دون ذلك، ومما لا شك فيه أن الشعور بالأمن النفسي هو من أهم شروط الصحة النفسية ذلك لأن الخوف والقلق هو مصدر للكثير من العلل والأمراض كما أنه الوجه الآخر للشعور بالنقص وضعف الثقة بالنفس والكرهية (عوض، 1998، 101).

حيث تبدو أهمية الحاجة إلى الأمن النفسي من خلال التقسيم الذي وضعه أبرهام ماسلو للحاجات الإنسانية فوضعها في المستوى الثاني من نموذج الهرمي للحاجات واعتبرها أول حاجة نفسية يسعى الفرد إلى تحقيقها بعد الحاجات البيولوجية وأهم مقومات الشخصية السوية، لهذا نجد أن الباحثين في علم النفس وعلوم التربية أشاروا إلى ضرورة شعور الطالب بالأمن النفسي ليستطيع تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي ويصبح شخصا فعّالا مستقبلا، حيث نجد في هذا المجال العديد من الدراسات التي اهتمت بالأمن النفسي منها دراسة أبو بكر (1993) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأمن النفسي والقيم الدينية لدى عينة مكونة من 550 طالبا وطالبة من جامعة اليرموك الأردن، فأظهرت النتائج وجود علاقة جوهرية بين القيم الدينية والأمن النفسي وأن الطالب الحاصل على درجات عالية في القيم الدينية يتمتع بأمن نفسي مرتفع، كما أكد جوشي (Joshi، 1985) أهمية شعور الطالب بالأمن النفسي لكي يستطيع تحقيق ذاته وذلك من خلال دراسة أجراها على عينة

مكونة من 230 طالبا وطالبة هدفت الى الكشف عن العلاقة بين الشعور وعدم الشعور بالأمن النفسي وتحقيق الذات (هادي، حسين، 2013).

من هذا المنطلق فان اختيار موضوع مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة الجامعيين باعتبارهم أساس المجتمع ومستقبله، كما أنّ مرحلة التعليم الجامعي هي مرحلة حاسمة في تحديد وبناء مشروعهم المهني والشخصي بالتالي فإنّ تحقيق الطالب للقدر الكافي من الأمن النفسي يسمح له بتحقيق ذاته والحفاظ على صحته النفسية ويصبح قادرا على مواجهة الضغوط مستقبلا وتحقيق قدر كافي من الطمأنينة والأمن، ومن هنا يمكننا صياغة تساؤلات الدراسة كالتالي:

1- ما مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة الجامعيين؟

2- هل هناك فروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغير الجنس؟

3- هل هناك فروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة؟

2.1- الفرضيات:

للإجابة على التساؤلات المطروحة تمت صياغة الفرضيات التالية:

1- توجد فروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغير الجنس.

2- توجد فروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة.

3.1- أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية المتغير الذي تتناوله حيث يعتبر الأمن النفسي من المفاهيم الأساسية في علم النفس الإيجابي، كما يعد حاجة من الحاجات النفسية الأساسية التي لها تأثير على صحة الفرد النفسية وقدرته على مواجهة الضغوط والصعوبات التي قد يتعرض لها.

كما تتمثل أهمية هذه الدراسة في أهمية الفئة العمرية التي تتناولها ألا وهي الطلبة الجامعيين، فهي مرحلة فاصلة من الناحية الاجتماعية، بالإضافة إلى أنّها من أهم الفترات النمائية والتطورية في حياة الإنسان إذ تتحدد فيها معالم المشروع المهني والشخصي للطالب.

4.1- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

- مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة الجامعيين.

- الفروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي تبعا لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة (منخفض، متوسط، مرتفع).

5.1- تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة:

1- **مستوى الأمن النفسي:** يعرف إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان على مقياس الأمن النفسي والطمأنينة الانفعالية لزينب شقير (2005) حيث اعتمدت على درجة (أقل من 81) دليلا على مستوى أمن نفسي منخفض ودرجة (من 82 إلى 109) دليلا على مستوى أمن نفسي متوسط ودرجة (من 109 وأعلى) دليلا على مستوى أمن نفسي مرتفع.

2- المستوى الاجتماعي والاقتصادي: يقصد به الدخل المادي لأسرة الطالب والذي يتيح لها توفى متطلبات العيش، وقد قسمناه إلى مستوى منخفض، مستوى متوسط، مستوى مرتفع.

2- الإطار النظري:

اختلف الباحثون والمختصون في تعريفهم لمفهوم الأمن النفسي تبعاً لاختلاف آراءهم وتوجهاتهم ذلك لأنه من المفاهيم المركبة في علم النفس، فعرفه ابرهام ماسلو مثلاً بأنه: "شعور الفرد بالقبول، الانتماء والألفة وندرة الشعور بالتهديد والخطر والقلق وتصوره بأنّ الجنس البشري ودود وخير يشعر بالشفقة نحو الآخرين، متسامح متعاطف، متفائل، سعيد، متضرع عاطفياً، مبادر للانطلاق، مستقل بذاته، متجاوب مع الواقع خال نسبياً من الاضطرابات العصابية" (النصيري، 2012، 265).

أما مينر MINNER فيرى أنّ الأمن النفسي هو: "شعور الفرد بأن البيئة الاجتماعية المحيطة بالفرد بيئة صديقة يشعر من خلالها أفرادها بالاحترام والتقبل" (عاشور، 2003، 17)، كما عرفه حامد عبد السلام زهران (1989، 297) بأنه: "الطمأنينة الانفعالية والنفسية وهو الأمن الشخصي وهو حالة يكون فيها إشباع الحاجات مضموناً وغير معرض للخطر (مثل: الحاجات الفيزيولوجية والحاجة إلى الأمن والحاجة احترام الذات وتحقيق الذات) وأحياناً يكون إشباع الحاجات بدون مجهود وأحياناً يحتاج إلى السعي وبذل الجهد لتحقيقه"، أما عبد المجيد السيد محمد (2004، 241) فقد عرف الأمن النفسي بأنه: "عدم الخوف، والشعور بالاطمئنان، الحب، القبول الاستقرار، الانتماء الإحساس بالحماية، الرعاية، الدعم والسند عند مواجهة المواقف مع القدرة على مواجهة المفاجآت وإشباع الحاجات"

كما يشار للأمن النفسي بأنه عبارة عن أنشطة يستخدمها الجهاز النفسي للخفض أو التخلص من التوتر وتحقيق الذات والشعور بالأمن النفسي (أقرع، 2005، 14) ويعد الأمن سكون النفس وطمأنيتها عند تعرضها لأزمة تحمل في ثناياها خطراً من الأخطار، كذلك شعور الفرد بأنه محمي من الأخطار الاجتماعية والاقتصادية والعسكرية المحيطة به، ويشير الأمن النفسي إلى تحرر المرء من الخوف مهما كان مصدره، ولاشك أنه من أهم شروط الصحة النفسية ذلك لأنّ الخوف هو مصدر للاضطرابات النفسية كما أنه مؤشر للشعور بالنقص وضعف الثقة بالنفس والشعور بالملل (الصنيع، 1995، 70).

لهذا تعتبر الحاجة للأمن النفسي من أبرز الحاجات التي تقف وراء استمرار عجلة السلوك الإنساني فحاجة الفرد للشعور بالأمن لا يمكن فهمها بمعزل عن بقية الحاجات، حيث تعتبر هذه الحاجة عاملاً أساسياً تنطوي تحتها جميع أنواع السلوك لأنّ إشباع الفرد لحاجاته يجعله يشعر بالأمن والطمأنينة، ويشير عودة ومرسي (1986، 89) إلى أنّ الفرد الذي يتمكن من إشباع حاجاته في جميع مراحل الحياة يتمكن من تحقيق نمو سليم ويتمتع بالصحة النفسية، فقد بينت العديد من الدراسات أنّ الأشخاص الأمنيين هم متفائلون، سعداء، متوافقون مع مجتمعهم مبدعون في أعمالهم وناجحون في حياتهم، بينما يظهر الغير أمنيين القلق والتشاؤم وهم أكثر عرضة للاضطرابات النفسية والأمراض السيكوسوماتية.

وردت كلمة الأمن وما يشق عنها في عدة مواضع في القرآن الكريم، كما في قوله تعالى: "يا أيها النفس المطمئنة ارجعي إلى ربك راضية مرضية، فادخلي في عبادي وادخلي جنتي" (سورة الفجر، الآية: 26، 30) وفي قوله تعالى: "الذين آمنوا ولم يلبسوا إيمانهم بظلم أولئك لهم الأمن وهم مهتدون" (سورة الأنعام، الآية: 82) وفي قوله تعالى: "الذين آمنوا وتطمئن قلوبهم بذكر الله، ألا بذكر الله تطمئن القلوب" (سورة الرعد، الآية: 28) حيث

تشير هذه الآيات الكريمة إلى أهمية إيمان الإنسان بالله لكي يصل إلى الشعور بالأمن النفسي وضرورة الحفاظ على سلامته ضد الأخطار والتهديدات.

من جهة أخرى يعتبر الأمن النفسي حالة نفسية داخلية تترجم على شكل شعور بالطمأنينة والراحة والحماية والهدوء والرضا عن الذات وتقبلها، بالإضافة إلى ندرة الأخطار والتهديدات أو امتلاك الوسائل والإمكانات الكافية لمواجهتها، كذلك حماية الفرد من الحرمان وقدرته على إشباع حاجاته والحفاظ عليها، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين والشعور بالدفء والتقبل والمساندة من الجماعة التي ينتمي إليها، بالإضافة إلى قدرة الفرد على التعاون وتقديم الدعم للآخرين بالتالي تحقيق قدر كاف من الاستقرار والتوافق مع المحيطين به وإدراكه بأن بيئته صديقة وودودة غير مسببة للإحباط والقلق، كما يشير الشعور بالأمن النفسي إلى النظرة المتفائلة للمستقبل والتحرر من القلق وبناء الأهداف والتصورات الإيجابية نحو المستقبل.

يعد الشعور بالأمن النفسي من أهم الدوافع النفسية المحركة لسلوك الفرد وذلك بعد الحاجات البيولوجية كما يعتبر من أهم مؤشرات الصحة النفسية لأنه يحرر الفرد من القلق والصراعات فيساهم في جعله بعيدا عن الاضطرابات النفسية والعقلية، وبالتالي يصبح عنصرا فاعلا ومؤثرا ومنتجا في المجتمع، بينما فقدان الشعور بالأمن والطمأنينة النفسية يجعل الفرد أكثر قلقا وأقل مرونة تجاه مواقف الحياة اليومية وأكثر حذرا في تصرفاته مع الآخرين، غير فعال أحيانا، مترددا ومستسلما للضغوط والمشاكل كما تهتز ثقته بنفسه وبالآخرين بالتالي يصبح بعيدا كل البعد عن تحقيق التوافق والصحة النفسية.

اهتم العديد من الباحثين بموضوع الأمن النفسي وأجريت حوله الكثير من الدراسات اختلفت من حيث أهميتها وأهدافها وخصائص العينة المختارة، لهذا اخترنا منها التي لها علاقة مباشرة بموضوع الأمن النفسي لدى الطلبة الجامعيين، مثل دراسة الصوافي (2009) بعنوان: مستوى الأمن النفسي لدى طلبة جامعة نزوى، حيث أظهرت النتائج وجود مستوى عال من الأمن النفسي لدى الطلبة ووجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الأمن النفسي لصالح الذكور (الشندودية، 2011) ودراسة سلام هاشم حافظ وأحمد إبراهيم راضي (2010) حول مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة بابل، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الشعور بالأمن النفسي كان مرتفعا لدى الطلبة وكذلك إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الشعور بالأمن النفسي وعدم وجود فروق تبعا لمتغير التخصص (حافظ، راضي، 2010) كما أجرى فرتوني (2011) دراسة بهدف التعرف على العلاقة بين الأمن النفسي والذكاءات المتعددة لدى عينة من الطلبة بجامعة قاصدي مرياح وكانت أهم نتائجها عدم وجود علاقة بين الأمن النفسي والذكاءات المتعددة ولم توجد فروق بين طلبة السنة الرابعة في الذكاء المنطقي والشفهي والطبيعي والوجودي، وتوصلت إلى وجود فروق في الذكاء اللغوي لصالح الذكور، بالإضافة إلى دراسة أجراها كل من مصطفى والشريفين (2013) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأمن النفسي والوحدة النفسية لدى عينة من الطلبة الوافدين في جامعة اليرموك، أظهرت النتائج أن مستوى الوحدة النفسية كان متوسطا ومعاملات الارتباط جميعها بين المقياسين كانت دالة باستثناء المشاعر الذاتية مع الشعور بالأمن النفسي على المقياس ككل كانت سلبية إضافة إلى وجود فروق في مستوى الأمن النفسي تعزى لمتغير الجنس، وأيضا دراسة أحمد محمد الزغبى (2015) بعنوان الأمن النفسي وعلاقته بفاعلية الأنا لدى عينة من طلبة جامعة دمشق وأسفرت النتائج عن وجود مستوى متوسط في كل من الأمن النفسي وفاعلية الأنا بالإضافة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الامن النفسي وفاعلية الأنا وغياب فروق تبعا لمتغير التخصص الدراسي (الزغبى، 2015).

كما اهتمت دراسات أجنبية عديدة كذلك بالأمن النفسي منها: دراسة فاتيل وريدي (1985) Fatil et Reddy التي هدفت إلى قياس مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة وكذلك التعرف على دلالة الفروق بين الطلبة المهنيين وغير المهنيين في الأمن النفسي تبعا لمتغيري الجنس والحالة الاجتماعية، وأظهرت النتائج أن مستوى الأمن النفسي كان مرتفعا لدى الطلبة المهنيين وأن الذكور أكثر شعورا بالأمن النفسي من الإناث، ودراسة روبرت وجون (1996) Robert et John بعنوان: الأمن النفسي عند الكبار وأعراض الاكتئاب، حيث أقيمت الدراسة على عينة من الطلبة الجامعيين في ثلاث جامعات أمريكية وأظهرت النتائج وجود علاقة بين العلاقات الحميمة بين الأبناء والآباء والنقص في الشعور بالأمن النفسي بالاتجاه نحو الاختلال الوظيفي، ووجود علاقة بين الاختلال الوظيفي وانخفاض مستوى الأمن النفسي، كما أن انخفاض مستوى تقدير الذات له علاقة مباشرة مع زيادة أعراض الاكتئاب، وأن انعدام الأمن النفسي قد يؤدي إلى ظهور أعراض الاكتئاب في سن البلوغ من خلال انخفاض مستوى تقدير الذات لدى البالغين (نعيسة، 2014) وأيضا الدراسة التي قام بها جروث (1999) Grout للكشف عن مستوى الأمن النفسي لدى طلبة جامعة ولاية إلينوي الوسطى بالولايات المتحدة الأمريكية، أشارت النتائج إلى تمتع الطلبة بمستوى مرتفع من الأمن النفسي، وعدم وجود فروق تبعا لمتغير التخصص، ووجود ارتباط بين درجات الطلاب الذين تحصلوا على أقل درجات في الأمن النفسي ودرجاتهم في مستوى التفكير الإبداعي، كما قام كل من زنج ووانغ (2011) Zhang and Wang بدراسة بهدف التعرف على مستوى الأمن النفسي لدى عينة من طلبة الجامعات الصينية، وأظهرت النتائج أن الطلبة يتمتعون بمستوى متوسط من الأمن النفسي، كما أن مستوى الأمن النفسي تأثر بخلفيات الطلبة الثقافية والإقليمية المختلفة (الزغبي، 2015).

3 - الطريقة والأدوات:

1.3- منهج الدراسة: تختلف مناهج البحث باختلاف المواضيع المدروسة، وبما أن موضوع البحث هو الذي يحدد المنهج المناسب لدراسته فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي وذلك باعتباره الأنسب والأكثر استخداما في الدراسات النفسية والاجتماعية لأنه يهتم بوصف الظاهرة المدروسة وتحليلها وتفسيرها.

2.3- مجتمع وعينة الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة في طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة تلمسان المسجلين رسميا في قوائم الطلبة، الذين يزاولون دراستهم في السنة الجامعية 2018-2019 تخصص علم النفس، أما اختيار عينة الدراسة فقد كان بطريقة عشوائية من طلبة السنة الثانية والثالثة ليسانس والسنة الأولى والثانية ماستر (ل.م.د) بلغ عدد أفراد العينة 111 طالب وطالبة.

جدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية وفق متغير الجنس

النسبة المئوية %	التكرارات	الجنس
27.02	30	ذكور
72.97	81	إناث
100	111	المجموع

يوضح لنا الجدول (01) توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس، ونلاحظ أن النسبة المئوية للإناث المقدر بـ 72.97% مرتفعة بالمقارنة مع النسبة المئوية للذكور والمقدرة بـ 27.02%. وهذا ما نلاحظه في المجتمع الأصلي حيث أن عدد الإناث أكبر من عدد الذكور بنسبة معتبرة.

جدول(2) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسر الطلبة

النسبة المئوية %	التكرارات	المستوى الاقتصادي
29.72	33	منخفض
45.94	51	متوسط
24.32	27	مرتفع
100	111	المجموع

يوضح الجدول (02) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسرة الطالب، حيث قدرت نسبة الطلبة الذين يتميزون بمستوى اجتماعي واقتصادي منخفض بـ 29.72٪، ونسبة الذين يتميزون بمستوى اجتماعي واقتصادي متوسط بـ 45.94٪، أما بالنسبة للطلبة الذين يتميزون بمستوى اجتماعي واقتصادي منخفض فقدت نسبتهم بـ 24.32٪.

3.3- أداة الدراسة:

بعد إطلاع الطالبة على مقياس الأمن النفسي والطمأنينة الانفعالية لزينب محمود شقير (2005) قامت باعتماده في الدراسة الحالية، حيث يتكون المقياس من 54 عبارة، تعبر درجة (أقل من 81) دليلاً على أمن نفسي منخفض ودرجة (من 82 إلى 109) دليلاً على أمن نفسي متوسط ودرجة (من 109 وأعلى) دليلاً على أمن نفسي مرتفع، أما أبعاد المقياس فهي كالتالي:

- تكوين الفرد ورؤيته المستقبلية: يتضمن 14 عبارة كالتالي: 1-2-3-4-5-20-21-22-23-24-25-26-27-28.
- الحياة العامة والعقلية للفرد: يتضمن 18 عبارة كالتالي: 6-7-8-9-10-11-12-13-14-29-30-31-32-33-34-35-36-37.
- الحالة المزاجية للفرد: يتضمن 10 عبارات: 38-39-40-41-42-43-44-45-46-47.
- العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للفرد: يتضمن 12 عبارة: 15-16-17-18-19-48-49-50-51-52-53-54.

البدائل وطريقة إعطاء الأوزان:

تم الاعتماد على أوزان الفقرات، وقد وزعت كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(3) يبين توزيع الأوزان

التقييم	موافق بشدة	موافق كثيراً	موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	1	2	3	4

4.3- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

بهدف التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة قمنا بحسابه بالطرق التالية:

1.4.3- ثبات الأداة:

1- الثبات بطريقة إعادة التطبيق: تم القيام بإعادة تطبيق المقياس للتأكد من ثباته وذلك على عينة الدراسة الاستطلاعية حيث قدر الفارق الزمني بين التطبيقين بـ 20 يوماً وقمنا بمقارنة النتائج بين التطبيقين وبلغ معامل الارتباط 0.64 وهي تدل على ثبات المقياس.

2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تمّ القيام بتقسيم فقرات المقياس إلى نصفين وهي الفقرات الفردية والفقرات الزوجية، ثم القيام بحساب ارتباط النتائج بين النصفين باستخدام معادلة بيرسون Pearson وبعد تصحيحها بمعادلة سبيرمان براون Spearman Brown أصبحت النتيجة 0.89 وهي درجة مرتفعة ودالة إحصائياً.

3- الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ: بعد تطبيق معادلة "ألفا لكرونباخ" لحساب الثبات الخاص بالمقياس توصلنا إلى قيمة 0.81 وهي قيمة مرضية تدل على تناسق البنود مع المقياس.

جدول (3) يوضح ثبات الأداة بطريقة إعادة التطبيق وألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية

الطريقة	إعادة التطبيق B.P	ألفا لكرونباخ α	التجزئة النصفية S.H
القيمة	0.64	0.81	0.89

يبين الجدول (03) أنّ معاملات الثبات المحسوبة تدل على ثبات الأداة المستخدمة في الدراسة.

2.4.3- صدق الأداة:

1- الصدق التمييزي أو صدق المقارنات الطرفية: تمّ القيام برصد مجموع درجات كلّ فرد من أفراد العينة الاستطلاعية على فقرات المقياس، ثم ترتيب أفراد العينة تنازلياً وحساب الفرق بين متوسط درجة المجموعة الأعلى ومتوسط المجموعة الأدنى باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات.

جدول (4) يبين صدق المقارنات الطرفية أو الصدق التمييزي للأداة

المتغير	العينة العليا ن=10		العينة الدنيا ن=10		درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية	مستوى الدلالة
	م	إ	م	إ				
الأمن النفسي والطمأنينة الانفعالية	127.40	8.73	89.30	6.76	18	10.90	2.87	0.01

يبين الجدول (04) أنّ قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى الدلالة 0.01 وهذا يعني أنّ المقياس لديه قدرة تمييزية بين العينتين المتطرفتين في مستوى الشعور بالأمن النفسي.

4- النتائج ومناقشتها:

1.4- عرض نتائج الدراسة:

1.1.4- عرض نتائج السؤال الاستكشافي ما مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة الجامعيين؟

للكشف عن مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة تمّ القيام بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (5) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة على المقياس وتقدير درجة الشعور بالأمن النفسي.

المقياس	عينة الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
الأمن النفسي والطمأنينة الانفعالية	111	105.27	19.31	متوسط

يوضح الجدول (05) أنّ المتوسط الحسابي لأفراد العينة المقدرب 105.27 يقع ضمن فئة مستوى الأمن النفسي المتوسط والمنحصرة بين (82 إلى 109) وهذا يدل على أنّ عينة الدراسة تتميز بمستوى متوسط من الشعور بالأمن النفسي.

2.1.4- عرض نتائج الفرضية الأولى: توجد فروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة الجامعيين تبعاً لمتغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الشعور بالأمن النفسي والطمأنينة الانفعالية، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (6) يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير الجنس.

القياس	الجنس		درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة الدلالة Sig
	إناث	ذكور			
الأمن النفس والطمأنينة الانفعالية	م	م	109	0.83	0.40
	إ	إ			
	104.33	107.80			
	17.64	23.40			
	81	30			

يتضح من خلال الجدول (06) أنّ $\text{sig}=0.40$ وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 وهذا يدل على أنه لا توجد فروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس (ذكور إناث).

3.1.4- عرض نتائج الفرضية الثانية: توجد فروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة الجامعيين تبعاً لمتغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي (منخفض، متوسط، مرتفع)..

لاختبار هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way Anova) في مستوى الشعور بالأمن النفسي والطمأنينة الانفعالية تبعاً لمتغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسرة الطالب، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (7) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way Anova) مستوى الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة Sig
بين المجموعات	701.126	02	350.563	0.93	0.39
داخل المجموعات	40342.766	108			
المجموع	41043.892	110	373.544		

يتضح من خلال الجدول (07) أنّ قيمة $\text{sig}=0.39$ وهي قيمة غير دالة إحصائياً منذ مستوى الدلالة 0.05، وهذا يدل على عدم وجود فروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي تعزى لمتغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسرة الطلبة.

2.4 - مناقشة نتائج الدراسة:

1.2.4 - مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

بناء على النتائج المدونة في الجدول رقم 05 يتبين أن أفراد العينة يظهرون مستوى متوسط من الشعور بالأمن النفسي، حيث اتفقت هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات منها دراسة العمري وسلمان (1996) دراسة هدى صالح بن عبد الرحمن الشميري وأسيا علي راجح بركات (2011)، دراسة سعد (1998) دراسة أحمد محمد الزغبى (2015) دراسة مصطفى والشريفين (2013) كذلك دراسة بركات (2012) التي اتفقت نتائجها حول إظهار الطلبة الجامعيين لمستوى متوسط من الأمن النفسي (الزغبى، 2015) إلا أنها تعارضت مع نتائج دراسة كل من الطهراوي (2007)، دراسة الشرعة (2000)، دراسة الغرابية (2004)، دراسة الشميري وبركات (2011) دراسة جروث (1999) Grouth التي أظهرت أن الطلبة يتميزون بمستوى عالي من الأمن النفسي (نعيسة، 2012).

إنّ الأمن النفسي يشير إلى إدراك الإنسان لاهتمام الآخرين به وتقهمهم له حتى يستشعر قدرا كبيرا من الدفء والمودة مما يجعله في حالة من الهدوء والتقبل والاستقرار ويضمن له قدرا من الثبات الانفعالي والتقبل الذاتي واحترام الذات ومن ثم إلى توقع حدوث الأمن في الحياة مع إمكانية تحقيق رغباته في المستقبل بعيدا عن خطر الإصابة بالاضطرابات النفسية أو الصراعات وأي خطر يهدد أمنه واستقراره في الحياة (شقيير، 2002). كما يمكن تفسير هذه النتيجة كون شعور الطلبة بالأمن النفسي يشير إلى أنّ لديهم إشباعا نسبيا لحاجاتهم العضوية والنفسية والاجتماعية التي تمثل أسس الشعور بالطمأنينة، كما أنّ المرحلة العمرية التي يقع فيها معظم الطلبة تعتبر مرحلة اكتمال تكوين الشخصية والسعي نحو الاستقلالية والبحث عن تحقيق الذات واتخاذ القرارات والإنجاز والطموح، بالإضافة إلى تكوين علاقات جديدة مع الزملاء في الجامعة وتبادل الخبرات والأفكار معهم، مما يولد لديهم الطمأنينة والاستقرار والوعي في التعامل مع الظروف المحيطة، ذلك كون الطلبة تجمعهم علاقات صداقة داخل الجامعة التي توفر لهم الأمن من الأخطار الخارجية والتكوين الأكاديمي، إلا أنهم قد يتعرضون أحيانا إلى ضغوط الحياة اليومية النفسية والاقتصادية والاجتماعية وخاصة الأكاديمية ومنها الخضوع للتقييم المستمر من خلال الامتحانات ومختلف الاعمال المطلوبة منهم، كما تتميز المرحلة الجامعية بكثرة انشغال الطلبة في التفكير في مستقبلهم والخيارات المهنية المتاحة لهم بعد التخرج وكيفية التخطيط لحياتهم المهنية والشخصية، بالإضافة إلى خوفهم من الفشل الأكاديمي وقلة فرص العمل المتاحة، وهذا ما يفسر المستوى المتوسط للشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة.

2.2.4 - مناقشة نتائج الفرضية الأولى: توجد فروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي تبعا لمتغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية تمّ حساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الشعور بالأمن النفسي، حيث تمّ التوصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن النفسي تعزى لمتغير الجنس (إناث، ذكور).

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من نصيف (2001) دراسة أقرع (2005) دراسة زينب شقيير (2000) دراسة الطهراوي (2006) دراسة منار مصطفى والشريفين (2013) دراسة درويش وشحاتة (2010) دراسة الغرابية (2004) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الشعور بالأمن النفسي، إلا أنها تعارضت مع دراسة البدرواني (2004) دراسة منار مصطفى والشريفين (2013) دراسة

بركات (2012) دراسة حافظ (1991) التي اظهرت فروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير الجنس (الزغبى، 2015).

تشكل الحياة الجامعية بجوانبها المتعددة الأكاديمية والاجتماعية والإدارية مصدراً للضغوط والمواقف التي قد يتعرض لها الطالب أثناء دراسته الجامعية نتيجة التحديات والتغيرات التي يشهدها العالم اليوم، فقد أصبحت الحاجة اليوم ماسة أكثر من أي وقت مضى إلى ضرورة الاهتمام بشخصية الطالب (ذكر أو أنثى) باختلاف جوانبها إذ لم تعد الجامعة مجرد ناقل للمعرفة أو تحويل الإنسان إلى وعاء تصب فيه المعلومات، مما يؤكد ضرورة تمتع طلاب الجامعة بقدر كاف من الشعور بالأمن النفسي (شيرى، 2017، 13).

ترجع هذه النتيجة إلى تشابه الظروف التي يمر بها الطلبة سواء ذكور أو إناث من حيث المناخ الدراسي والنظم والقوانين المطبقة في الجامعة، كما أنّ الأمن النفسي هو مطلب يسعى إليه الذكور والإناث على حد سواء بالإضافة إلى أنهم يعيشون في مجتمع تحكمه نفس القيم والعادات والتقاليد لأنّ الأسرة الجزائرية الحديثة أصبحت أكثر تفتحا في التربية ولم تعد تفرق بين الذكر والأنثى في المعاملة مثلما كان سابقاً وكذلك جميع التغيرات والسياسية الاقتصادية والاجتماعية التي تطرأ على المجتمع تؤثر على كلا الجنسين بدون فروق، كما لا ننسى بأنهم ينتمون لنفس المرحلة العمرية لذلك فهم يميلون إلى نفس الأفكار والآراء والمبادئ تقريباً، بالإضافة إلى أنّ الفتاة أصبحت مثل الذكر تسعى إلى تحقيق أهدافها وطموحاتها وذاتها بدون الاتكال على الرجل وبدون قيود، وتضع هي كذلك خطط وتصورات لمستقبلها الدراسي والمهني والشخصي بالتالي تواجه نفس الضغوط والصعوبات وتسعى إلى تحقيق أمنها واستقرارها مثلها مثل الذكر.

3.2.4 - مناقشة نتائج الفرضية الثانية: توجد فروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي.

لاختبار هذه الفرضية تمّ حساب اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسرة الطالب، حيث تمّ التوصل إلى عدم وجود فروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة تبعاً لمتغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسر الطلبة. تلعب الأسرة دوراً مهماً في توفير الشعور بالأمن النفسي من خلال التنشئة الاجتماعية السليمة المبنية على تفهم الأبناء بالإضافة إلى العطف واحترام مشاعرهم ووجهة نظرهم ومساندتهم ومساعدتهم على توفير الجو الملائم للنمو النفسي السوي لإقامة العلاقات الاجتماعية، كما تسعى إلى تلبية حاجات الفرد النفسية والمادية التي تمكنه من الشعور بالأمن والاستقرار (أبرييم، 2011) كما تهدف إلى تدعيم ثقته بنفسه وبالأخرين وإلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو الآخرين، وتزيد من قدرته على مواجهة ظروف الحياة المختلفة وتساعد على تكوين نماذج سلوكية سليمة، فالأسرة هي المكان الطبيعي الأول لإشباع الحاجات الأساسية للفرد.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة على أنّ الجانب المادي للأسرة لم يؤثر كثيراً ذلك كون الشعور بالأمن والطمأنينة النفسية لا يرتبط فقط بتلبية حاجات الفرد المادية بل تحدده أمور أخرى كتلبية الحاجات النفسية والاجتماعية وغياب التهديد أو اكتساب القدرات على مواجهة الضغوط والمشكلات وكذلك تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين.

5-الخلاصة:

ينشأ الأمن النفسي نتيجة التفاعل مع البيئة المحيطة من خلال الخبرات والمواقف التي نتعرض لها، فهو حاجة أساسية يسعى الإنسان إلى بلوغها في أي مرحلة من مراحل عمره وهو من مقومات الشخصية السوية، إذ أنه يعبر عن التحرر من القلق والخوف وتقبل الذات والآخرين وتحقيق القدر كافي من التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي، كما أنه يصبح أكثر إلحاحاً حينما نتعرض إلى تهديدات أو أخطار حقيقية، لأن أي شخص يحتاج إلى العيش في جو آمن يشعر فيه بالحماية والانتماء إلى جماعة سواء الأسرة أو في المجتمع وأن يكون آمناً في ذاته وحاضره ومستقبله واثق من نفسه ومن الآخرين قادر على مواجهة الضغوط، مما يمكنه من تكوين شخصية متزنة تتميز بسلوكيات سليمة وخصائص نفسية تكون بمثابة جهاز مناعة يستخدمه لمواجهة المشكلات والصعوبات وممارسة دوره بفاعلية ونجاح في الحياة، وفي الأخير يمكننا اقتراح ما يلي:

- تعزيز دور المرشد أو المختص النفسي في الجامعة بهدف مساعدة الطلبة على اكتساب استراتيجيات سليمة لمواجهة الضغوط والمشكلات وحلها وتدعيم شعورهم بالأمن النفسي.

- إقامة الندوات والمحاضرات الجامعية بهدف التحسيس بأهمية الأمن النفسي وأثره في سلوك الطالب.

- تنظيم أنشطة ترفيهية غير أكاديمية للطلبة بهدف التخلص من القلق والتوتر لدى الطالب وتحقيق الراحة النفسية.

- تنظيم ورشات تدريبية داخل الجامعة يكتسب من خلالها الطالب طرق واستراتيجيات تعزيز الأمن النفسي.

- الاستفادة من وسائل الإعلام لزيادة الوعي المجتمعي بالمشكلات والاضطرابات النفسية التي قد تكون نتيجة لغياب الشعور بالأمن النفسي.

- إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع الأمن النفسي وربطه بمتغيرات أخرى كالدافعية للإنجاز، أو قلق المستقبل.

- الإحالات والمراجع:

القرآن الكريم.

أبرييم، سامية(2011). أساليب معاملة الأب كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالشعور بالأمن النفسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبسة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية،

1816-1786.(07)25.

أقرع، إياد محمد نادي (2005). الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية. رسالة ماجستير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.

جبر، محمد جبر(1996). بعض المتغيرات الديمغرافية المرتبطة بالأمن النفسي. مجلة علم النفس. المجلد 10. القاهرة، مصر: الهيئة العامة للكتاب.

حافظ، سلام هاشم وراضي أحمد إبراهيم (2010). قياس الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة بابل. مجلة القادسية للعلوم الإنسانية. 03 (04).325-301.

الزغبى، أحمد محمد(2015). الأمن النفسي وعلاقته بفاعلية الأنا لدى عينة من طلبة جامعة دمشق. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. 13(04).10-42.

زهرا، حامد عبد السلام(1989). الأمن النفسي دعامة للأمن القومي. مجلة دراسات تربوية. مجلد 04. القاهرة: دار عالم الكتاب.

- السميري، نجاح(2010). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى أهالي البيوت المدمرة خلال العدوان الإسرائيلي على محافظة غزة. مجلة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية. العدد 02.
- السيد، عبد المجيد محمد(2004). إساءة المعاملة والأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية. مجلة دراسات نفسية. 14(02).274-237.
- شقير، زينب محمود. الأمن النفسي لدى الكفيف. المؤتمر العلمي الأول، كلية التربية. قسم الصحة النفسية. جامعة بنها. مصر. 77-86.
- الشندودية، فايزة بنت علي بن عبد الله (2011). بعض القيم الدينية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظة مسقط. رسالة ماجستير منشورة. كلية الآداب والعلوم. جامعة مسقط: عمان.
- شيري، مسعد حلیم(2017). الطمأنينة الانفعالية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالتوافق الاجتماعي والضغوط الأكاديمية لديهم. مجلة دراسات تربوية ونفسية. العدد95. 261-316.
- الصنيع، صالح(2012). دراسات في التأصيل الإسلامي لعلم النفس. الرياض: دار عالم الكتاب.
- عاشور، جهاد (2003). الأمن النفسي لدى العاملين بمراكز الإسعاف غزة وعلاقته ببعض سمات الشخصية والمتغيرات. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية بجامعة غزة: فلسطين.
- عودة، محمد ومرسي، كمال(1986). الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام. ط2. الكويت: دار القلم.
- عوض، عباس(1997). علم النفس العام. الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.
- النصيري، عبد الرزاق أحمد(2012). الأمن النفسي وعلاقته بالأداء المهني لدى معلمي المدارس الابتدائية. مجلة لارك واللسانيات والعلوم الاجتماعية. العدد 23. العراق: دار الكتب والوثائق بغداد.
- نعيسة، رغداء(2012). الاغتراب النفسي وعلاقته بالأمن النفسي دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق القاطنين بالمدينة الجامعية. مجلة جامعة دمشق. العدد(03).113-158.
- هادي، غادة علي وحسين علي سلمان (2013). الأمن النفسي لدى المراهقين. مجلة الأستاذ. 1(206). 536-515.

Fatil, ReddyA.N,(1985).Study of Felling of security –Insecurity amony Professional and nonprofessional students of culbarga city. Indian Psychological Review. Vol.29.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

هواري، أحلام وبشلاغم، يحيى(2020). مستوى الشعور بالأمن النفسي في ظل بعض المتغيرات-دراسة ميدانية على طلبة جامعة تلمسان -. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 6(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 239-251.

قلق الموت لدى المقبلين على العملية الجراحية

Death stress in the presurgical patients

سمية وقاد^{1*} ، محمد مكي²¹ مخبر وسائل التقصي وتقنيات العلاج، جامعة وهران 2 (الجزائر) souaggad16@gmail.com² مخبر وسائل التقصي وتقنيات العلاج، جامعة وهران 2 (الجزائر) Pgsmps2009@gmail.com

تاريخ النشر: 2020-09-26

تاريخ القبول: 2020-06-25

تاريخ الاستلام: 2019-12-08

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى دراسة قلق الموت لدى المقبلين على العملية الجراحية، وشارك في الدراسة (205) مريض ومريضة عبر مستشفيات ولاية الوادي. لجمع بيانات الدراسة تم تطبيق مقياس قلق الموت من إعداد الباحثين. وبعد تحليل البيانات إحصائياً، أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الموت لدى المرضى المقبلين على العملية الجراحية حسب العمر.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الموت لدى المرضى المقبلين على العملية الجراحية حسب نوع العملية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الموت لدى المرضى المقبلين على العملية الجراحية حسب نوع المستشفى.

الكلمات المفتاحية: قلق الموت؛ المريض المقبل على العملية الجراحية.

Abstract: This study aims to study the death stress of those who are patients about to have the surgery, Participants comprised 205 patients in the study through El oued Valley hospitals. To collect study data, a death anxiety scale was used by researchers. After analyzing the data statistically, the study yielded the following results:

- There were no statistically significant differences in death anxiety in patients who were about to undergo surgery by age.
- There are no statistically significant differences in death anxiety in patients who are about to undergo surgery by type of operation.
- There are statistically significant differences in death anxiety in patients who are about to undergo surgery by type of hospital.

Keywords: death anxiety, a patient is about to have surgery.

1- مقدمة:

شهدت أعداد العمليات الجراحية ازديادا هائلا يتم إجراؤها سنويا على مستوى العالم خلال العقد الأخير وذلك نتيجة ارتفاع معدل الإصابة بالأمراض كأمراض القلب والأوعية الدموية، السرطان والإصابات الجراحية... وفقا لما أفادت به منظمة الصحة العالمية، لذلك وضعت هذه الأخيرة استراتيجيات ترمي إلى توفير السلامة في خدمات الرعاية الجراحية من أجل إنقاذ حياة الأفراد ومساعدتهم على الوقاية من حالات العجز وخفض عدد الوفيات في جميع أنحاء العالم.

إلا أن الفوارق الكبيرة في إمكانية الاستعادة من العمليات الجراحية لا تزال قائمة عند مقارنة الدول الغنية بالدول الفقيرة التي ينخفض فيها حجم الإنفاق على خدمات الرعاية الصحية، الأمر الذي يشير إلى العجز عن تلبية الحاجة إلى خدمات الرعاية الجراحية والتخديرية في العديد من الدول مما يؤدي إلى ظهور عدة مشاكل منها: عدم كفاية الممارسات التي توفر السلامة فيما يتعلق بالتخدير الآمن، وحالات إنتان الجروح التي تحدث أثناء العملية الجراحية والتي يمكن تجنبها، وضعف التواصل بين أعضاء الفريق الطبي حدوث بعض حالات الوفاة....

هذه الأخيرة أصبحت تشكل هاجسا على المريض المقبل على إجراء العملية أين ينتابه القلق قبل إجرائها وارتباط تفكيره بالموت.

فقلق الموت يمثل أحد أنواع القلق الذي يشكل خطورة على حياة الفرد إذا زاد عن متوسطه الطبيعي والذي يؤدي إلى حدوث بعض الاضطرابات الحقيقية.

1.1- الإشكالية:

تعد الأمراض من أهم المشكلات التي تواجه المجتمعات الإنسانية، فتؤدي إلى عدم التوازن النفسي والجسمي للفرد مما يزيد من تفاقمها وبالتالي ضرورة العلاج، فالبعض يتمثل للشفاء بعد جرعة دوائية والبعض الآخر يستلزم إجراء حلول مغايرة وبديلة لمعالجة هذه الأمراض.

ويعتبر العملية الجراحية حلا ضروريا أحيانا ولا مفر منه لأنه الملاذ الوحيد للشفاء، إذ يتقرر نوعها حسب المرض، ويكون واضحا جدا اختلافها حسب العضو ونوع الإصابة.

أما الشنقيطي(1994) فيرى أن المريض يكون محتاجا إليها سواء كانت حاجته إليها ضرورية بأن يخاف على نفسه من الهلاك أو من تلف عضو أو أعضاء من جسده، أو كانت حاجته دون ذلك بأن بلغت مقام الحاجيات التي يلحقه فيها الضرر بسبب آلام المرض ومتاعبه.

وأكدت منظمة الصحة العالمية(2008) أن الجراحة تتضمن إجراءات متعددة في غرفة العمليات تنطوي على شق الأنسجة أو استئصالها أو تعديلها أو خياطتها، وهي أمور تتطلب عادة اللجوء إلى التخدير الناحي (الجزئي) أو العام أو إعطاء مهدئات عميقة الأثر للسيطرة على الألم.

فالرعاية الجراحية تمثل مكونا أساسيا من مكونات الرعاية الصحية المقدمة في أرجاء العالم على مدى أكثر من قرن. ولما كان عدد الإصابات والأمراض آخذا في الارتفاع، فإن تأثير التدخل الجراحي على الصحة العمومية سينمو هو أيضا، حيث تشير التقديرات التي قامت بها منظمة الصحة العالمية في 2008 إلى أنه يتم إجراء 234 مليون عملية جراحية كبرى في جميع أنحاء العالم سنويا، أي بمعدل عملية واحدة لكل 25 شخص

حي. مع أن توزيع الخدمات الجراحية غير متكافئ لأن 30% من سكان العالم استفادوا من (75%) من العمليات الجراحية الكبرى، وما زالت مسألة الحصول على الرعاية الجراحية العالية الجودة تُشكل معضلة في أنحاء كثيرة من العالم، مع أن التدخلات الجراحية يمكن أن تكون عالية المردودية من حيث عدد الأرواح التي يمكن إنقاذها وحالات العجز التي يمكن تفاديها، وغالبا ما تكون الجراحة العلاج الوحيد الذي يقلل حالات العجز ويخفف احتمال الوفاة من جرّاء ظروف شائعة.

وتشير التقديرات إلى أنّ 63 مليون شخص يتلقون العلاج الجراحي سنويا بسبب إصابتهم وأن 10 ملايين عملية جراحية أخرى تجرى لتفادي مضاعفات الحمل، وأن 31 مليون عملية أخرى تجرى لمعالجة الأورام الخبيثة حسب منظمة الصحة العالمية (2008)، فعلى الرغم من إيجابياتها لكن ذلك لا يمنع من إحساس الفرد ببعض المخاوف والهواجس التي تتخلل تفكيره، لأن الرعاية الجراحية غير الآمنة تسبب أضرارا جسيمة وتترك آثارا كبيرة على الصحة العمومية. فتهدد أمن وسلامة الفرد وصحته الجسدية إزاء إجراء العملية الجراحية، كما تهدد كيانه النفسي فتزيد من مخاوفه وقلقه.

فالإنسان قُدّر عليه أن يعيش هذا القلق الذي ارتبط بحياته، وبعد الموت المصدر الأول للقلق وهناك من يعتبر أن الخوف من الموت هو المصدر الأول للقلق والمنبع له (مصطفى ويعقوب، 1999). انطلاقا من فكرة حبّ الإنسان للبقاء، ولكن بدرجة تختلف من شخص إلى آخر حسب العوامل التي تتفاعل سويا لينشأ عنها قلق الموت، وهذا ما أكدته "دلّال الدوسري" حسب (الخالدي، 2002) على أن قلق الموت هو الشعور الذي يجعل الفرد يفكر دائما في الموت، وأنه يقترب منه أكثر من الآخرين مما يجعل فكرة الموت مسيطرة عليه، وتحول بينه وبين توافقه مع المجتمع. فعند سؤال المريض حول أكثر الأشياء التي تخيفه فيما يتعلّق بالمرض والعلاج غالبا ما تكون إجابته "الألم".

كما أن خوفه من عدم التخفيف من معاناته يثير لديه شعوراً بالقلق، وربما أكثر ما يثيره هو الجراحة أو فقدان أحد الأطراف أو حتى الموت (تايلور، 2008).

فالجراحة تعتبر المثير الأساسي لقلق الموت وارتباطها بفكرة الموت ارتباطا وثيقا، خاصة عند ارتفاع نسبة المضاعفات الجراحية أو الوفيات للأفراد الخاضعين للعملية الجراحية. فالعمليات التي تجرى في أوقات وأماكن شتّى تترك آثارا كبيرة، فحسب منظمة الصحة العالمية 2008 تبين أن 25% من المرضى يتعرضون إلى مضاعفات جراحية ضمن المستشفيات، وأكبر المضاعفات تحدث في البلدان الصناعية بنسبة تتراوح بين 3-16% من المرضى وتسفر عن عجز دائم أو الوفاة. وهذا ما يزيد من قلق المريض لأن مشكلة الجراحة الآمنة باتت من المشكلات المُسلّم بها عموما في العالم أجمع وأثبتت الدراسات في البلدان المتقدمة مدى جسامه هذه المشكلة وتقسيها، أمّا في العالم النامي فإن سوء البنية التحتية والمعدات، وعدم موثوقية الإمدادات، ورداءة الأدوية، والثغرات القائمة في التنظيم الإداري، وفي مكافحة حالات العدوى، وعدم كفاية قدرات وتدريب الموظفين ونقصان التمويل، كلها عوامل مثيرة للضغوطات (O.M.S (2008).

وهذا ما يثير مخاوف جمّة في أرجاء العالم خاصة إذا أدّت هذه المشاكل إلى الوفاة، فتؤكد منظمة الصحة العالمية 2008 أن معدل الوفيات الخام وصل أعقاب العملية الجراحية وصل بين 0.5-5% أي ما يعادل مليون مريض سنويا على الأقل ممن يموتون أثناء الجراحة أو في أعقابها مباشرة، فمعدل الوفيات الناجمة عن التخدير العام وحده عال جدا ويصل إلى وفاة واحدة لكل 150 شخصا في بعض الدول الإفريقية جنوب الصحراء الكبرى حسب منظمة الصحة العالمية (2008). وهذا ما يجعل قلق الموت يرتفع عند توفّع

العملية الجراحية والتفكير بها وبمخاطرها، فقد أكدت دراسة "سناها وينجام" حسب (عبد الخالق، 1998) التي أجريت على 50 امرأة يتوقعن أن تكون أول ولادة لهن عادية، في حين تتوقع 50 امرأة أخرى الولادة الأولى لهن عن طريق العملية الجراحية، ظهر أن قلق الموت يرتفع بدرجة دالة إحصائية لدى من يتوقعن العملية الجراحية مقارنة بالنساء اللواتي يتوقعن ولادة طبيعية.

وقد يرجع ذلك إلى الخبرات المكتسبة المتعلقة بقلق الموت، وهي عملية الاحتضار والموت بصفة حقيقية ومطلقة، حيث أكدت دراسة (تمبلر 1976) التي أجراها على مجموعة من المرضى في مجال الطب النفسي أن هناك درجة عالية من قلق الموت، وأن هذه الأخيرة ترتبط بعاملين أساسيين هما:

- درجة الصحة النفسية للفرد.

- خبرات الحياة المرتبطة بموضوع المرض (عبد الخالق، 1987).

كما أن نسبة الموت تزداد كلما كان المرض الجسدي خطيرا ومتدهورا وهذا ما يجعل المريض يربط قلق الموت بالحالة الجسدية ارتباطا جوهريا، فقد أكد (Cornell) في دراسته التي دُونها في دليله الطبي (Cornell Medical Index) أنه كلما كان الفرد في صحة جسدية متدهورة كلما زادت شدة القلق من الموت، أي أن قلق الموت مرتبط في جزئه الأكبر بالصحة الجسمية أو التكامل البدني للفرد، وكذا دراسة (Thomas 1998) التي بينت أن مستوى كل من القلق والاكنتاب بما في ذلك قلق الموت يزيد عند من يعانون من الأمراض الجسمية. فعلى الرغم من تزايد نسبة قلق الموت، لكن اتجاهاتنا نحو الموت اتجاهات متناقضة انطلاقا من مبدأ الفروق الفردية، وهذا ما أكده (أحمد عبد الخالق، 1987)، أننا جميعا نخشى الموت ولكن بدرجات متفاوتة ولهذا فإن الخوف بدرجة منخفضة من الموت أمر سوي وعادي وكذلك الخوف منه بدرجة متوسطة في حين أن الخوف من الموت بدرجة مرتفعة غير سوي ويعد علامة مرضية شاذة تدل على اضطراب انفعالي شديد.

وبناء على ما سبق، جاءت هذه الدراسة لمعرفة قلق الموت لدى المرضى المقبلين على العملية الجراحية وذلك من خلال الإجابة على التساؤل التالي:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الموت لدى المرضى المقبلين على العملية الجراحية باختلاف: العمر - نوع العملية - نوع المستشفى (حكومي - خاص)؟

2.1- فرضية الدراسة:

وللإجابة على التساؤل السابق اقترحنا الفرضية التالية كتعليل مؤقت لها:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الموت لدى المرضى المقبلين على العملية الجراحية باختلاف: "العمر - نوع العملية - نوع المستشفى (حكومي - خاص).

3.1- أهداف الدراسة:

تكمّن أهداف البحث الحالي فيما يلي:

التعرف على ما إذا كانت هناك فروق في قلق الموت بين المرضى المقبلين على العملية الجراحية باختلاف "العمر - نوع الإصابة - نوع المستشفى (حكومي - خاص)"

4.1- أهمية الدراسة:

1- الاطلاع على إحدى الشرائح الموجودة في المجتمع والتي تعاني من نقص الاهتمام الأكاديمي وكذا الندرة في دراسة جوانبهم النفسية والاجتماعية.

2- إنها تلبي ضرورة علمية لقلّة البحوث حول هذه الفئة والانتشار الواسع لقلق الموت، والذي يعتبر من المشاكل التي يعاني منها كل فرد.

3- ستوفر هذه الدراسة بيانات جديدة انطلاقاً من نتائجها، لتكشف عن بعض جوانب شخصية الفرد المقبل على العملية الجراحية وخصوصية حالته النفسية في هذه الفترة ومحاولة فهمها.

5.1- حدود الدراسة: تحددت الدراسة بالمجالات الآتية:

1-المجال البشري: شملت عينة الدراسة (205) مريضاً المقبل على العملية الجراحية.

2-المجال المكاني: أجريت الدراسة في أربع (04) مؤسسات استشفائية منها حكومتان وهما: المؤسسة الاستشفائية للشهيد بن عمر الجيلالي، والأخرى المؤسسة الاستشفائية بشير بن ناصر وتحديداً بمركب الأم والطفل بدار الولادة، أما المؤسسات الأخرتان فهما مصحتان خاصتان الأولى متمثلة في مصحة ابن حيان والأخرى مصحة الرمال بولاية الوادي.

3-المجال الزمني: طبقت الدراسة من شهر جانفي إلى شهر أفريل 2019.

6.1- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

*قلق الموت: هو حالة انفعالية غير سارة معتمدة على تأمل أو توقع أي مظهر من المظاهر المرتبطة بالموت.

ويعبّر عنه -في الدراسة الحالية- بالدرجة التي يحصل عليها المريض المقبل على العملية الجراحية من خلال إجابته على مقياس قلق الموت.

*المريض المقبل على العملية الجراحية: وهو المريض -سواء كان رجلاً أو امرأة- سيقوم قريباً أي خلال 24 ساعة الأخيرة بإجراء عملية جراحية، ويكون موقع هاته العملية حسب المنطقة المصابة في الجسم، ويتم إجراؤها في مستشفى حكومي أو خاص.

2- الإطار النظري:

1.2- قلق الموت:

1- تعريف قلق الموت:

*تعريف (Templer, 1972) نقلاً عن معمريّة (2007، 212) وهو من أكثر التعريفات الشائعة لقلق الموت فيعرفه على أنه:

"خبرة انفعالية غير سارة تدور حول الموت والموضوعات المتصلة به، وقد تؤدي هذه الخبرة إلى التعجيل بموت الفرد نفسه".

*وعرفه عبد الخالق (1999، 178) بأنه: "نوع من القلق العام يشير إلى حالة انفعالية مكدرّة ومشاعر شك وعجز وخوف، تتركز حول كل ما يتصل بالموت والاحتضار لدى الشخص نفسه أو ذويه ومن الممكن أن تثير أحداث الحياة هذه الحالة الانفعالية غير السارة وترفع من درجاتها".

نلاحظ أن قلق الموت يتمحور حول محور واحد وهو الحالة الانفعالية المكدرّة للفرد الناجمة عن أفكاره المتصلة والمرتبطة بالموت، ويزداد هذا الشعور عند المواقف التي تهدد حياته كالأمرض، الآلام الخضوع للعمليات الجراحية التي ترتبط كلها بالموت.

2- أنواع قلق الموت:

تختلف أنواع قلق الموت فيما بينها، وهذا تبعا لحدة قلق الموت وشدة هيمنة فكرة الموت على تفكير الشخص ومنه نميز نوعين من قلق الموت:

* **قلق الموت الحاد:** هو زملة من الأعراض العنيفة والملحة التي تظهر خلال زمن قصير، ومن الملاحظ أن قلق الموت الحاد يرتبط بتغيرات الحياة الواقعية كموت قريب أو مرض شديد.

* **قلق الموت المزمن:** فهو كالمرض الذي طالت مدة مكوثه لدى المريض ودوامه فترة طويلة، مثال ذلك "طائفة عريضة من أمراض القلب". ويلاحظ أن قلق الموت المزمن يرتبط ارتباطا ايجابيا "طرديا" بدرجة العصبية لدى الفرد (عبد الخالق، 1987).

3- أسباب قلق الموت:

يعد الموت أعظم غموض وأكبر سر واجه الإنسان، وبديهي أن يصيب الإنسان القلق اتجاهه، ولهذا القلق أسبابا شتى، فمن المنظور الإسلامي يرى الفيلسوف "مسكويه" أن الخوف من الموت يرجع إلى عدم معرفة الفرد لحقيقة الموت، ومصيره بعد الموت، والخوف من العقاب والتأسف على ما فات، لكنه يبين أن الموت ليس بشيء أكثر من ترك النفس استعمال آلاتها وهي الأعضاء التي يسمى مجموعها البدن، كما يترك الصانع آلاته وأن النفس جوهر جسماني وليست عرضا وأنها غير قابلة للفساد.

أما أسباب قلق الموت من وجهة نظر علماء النفس كما يراها (فيفل) فهي الخوف من الإبادة أو المحق التام وفقد الذاتية، وقد أشار "ماسرمان" أن حالة الموت لا أساس لها في الخبرة الشخصية فالشخص ليس في مقدوره أن يتخيل أو يتصور حاله وهو في حالة عدم الوجود التام ولا يعرف ما الذي يخاف منه، وارجع سبب قلق الموت أو الخوف من فقدان الذات إلى الظروف المحيطة بالفرد كالمرض الحوادث والكوارث الطبيعية وغيرها. ومن الغريب أن ينظر "بيكر وبرونر" إلى الخوف من الموت على أنه خوف فطري موروث، كما قد يرجع إلى أسباب دنيوية ككراهية الجثة وغرابتها، العدوى الاجتماعية للحزن، الاشمئزاز الحضاري، الصدمة تخيل التحلل أو التعفن (عبد الخالق، 1998).

كما أورد "شولتز" أيضا الأسباب الآتية:

- 1- الخوف من المعاناة البدنية والآلام عند الاحتضار.
- 2- الخوف من الإذلال نتيجة للألم الجسدي.
- 3- توقف السعي نحو الأهداف، إذ تقاس الحياة دائما بما حققه الإنسان، وليس بالعمر الذي قضاه فيها.
- 4- تأثير الموت على من سيتركهم الشخص من أسرته وخاصة صغار الأطفال.
- 5- الخوف من العقاب الإلهي (خاصة المتدينين).
- 6- الخوف من العدم (عبد الخالق، 1987).

أما بالنسبة لنظرية العاملين فقد ذهب "تمبلر" إلى أن درجة قلق الموت يحددها عاملان هما:

1- حالة الصحة النفسية بوجه عام: فالمرضى السيكاتريين يميلون إلى الحصول على درجات مرتفعة في قلق الموت مقارنة بالأسوياء.

2- خبرات الحياة المتصلة بموضوع الموت: كفقدان شخص، أو شيء عزيز، التقدم في العمر والمرض (عبد الخالق، 1998).

2.2- العملية الجراحية:

تعتبر العملية الجراحية مسألة روتينية بالنسبة للطواقم الطبي، لكنها قد تكون شبا مرعبا بالنسبة للمريض لاسيما الذي يخضع لها للمرة الأولى نتيجة الاختلالات الفيزيولوجية والبيولوجية التي تحدث للمريض ونتيجة الأضرار الناجمة عنها، ولها عدة تعريفات من بينها:

تعريف القاموس الطبي (1999, Dictionnaire médicale): "هي جميع التدخلات الجراحية التطبيقية على الشخص الحي، بواسطة وسائل خاصة، مع وجود توفر قرار يسمح بذلك التدخل الجراحي".
 أما (Annebarrier, 2004, 500) فقد عرفها بأنها: "مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها فريق طبي جراحي متخصص، تبدأ بالفحص السريري للمريض، وتقييم حالته مروراً بتقدير العمل الجراحي، ثم البدء بالعملية الفعلية بالتعقيم والتخدير فالشق الجراحي أو الإصلاح وبعدها غلق الجرح، ثم المتابعة بإعطاء الأدوية المناسبة والمراجعات والكشف على الشق الجراحي وغير ذلك".

*التحضير للعملية الجراحية:

إن التحضير للجراحة يشمل تحضير المريض نفسياً وجسدياً، وتحضير الأدوات والآلات اللازمة أثناء العمل الجراحي حسب الجراحة المطلوبة، ثم الإشراف على ترميز المريض بعد انتهاء الجراحة. أما تحضيرهم للمريض فإنه يشمل على تهدئته، وتهينته لتحمل مشاق الجراحة من الناحية النفسية (الشنقيطي، 1994). فالعمل الجراحي حسب يمثل الحدث الأساسي للمريض خلال استشفائه في مصلحة الجراحة، ومع ذلك فالمريض لا يستطيع فصل مراحل العملية الجراحية (المرحلة التي تسبق العملية الجراحية والمرحلة التي تليها مباشرة).

فمرحلة ما قبل العمليات، العمل الجراحي، ومرحلة ما بعد العمليات كلها مراحل تتطلب الانتباه الجيد من طرف الطبيب الجراح والطواقم الطبي العامل معه في المستشفى، لأن الجهل ببعض العاهات الخفية والتي قد تُلاحَظ (Loygue ;Malafosse,1970) فيما بعد تشكل خطراً كبيراً على النتيجة النهائية للعملية رغم سلامة تنفيذها.

أما مرحلة قبل الجراحة بيوم فهي مهمة لأخذ جميع المعلومات عن المريض ومسؤولية إخبار المريض عن كل حالة غير طبيعية يخشى من ضررها في المستقبل (الشنقيطي، 1994).

فعند خضوع المريض للجراحة بصورة فجائية، وعند وجوده في وسط مجهول بالنسبة له غالباً ما يشهد قلقاً مشرعاً، لذلك فاللقاء القصير مع الطبيب الجراح والطواقم الطبي والممرضين ضروري لكسب ثقة المريض عند (Loygue ;Malafosse, 1970) خضوعه للجراحة مستقبلاً وعند إدخال المريض لغرفة العمليات يتم تحضيره بتعقيم الموضع الذي ستجرى فيه العملية، وتهينته للعمل الجراحي عن طريق تحضير جميع الأدوات والآلات الجراحية المطلوبة حسب نوعية الجراحة (الشنقيطي، 1994).

فكل عملية جراحية تشكل قلقاً (عدوانية) له عواقب -أشبه ما يمكن ملاحظته بعد صدمة عرضية- وهذه العواقب تعود على الحالة الفيزيولوجية للمريض سواءً على توازنه البيولوجي وعلى آلياته الدفاعية ضد التعنفات. وترجع أهمية هذه الاضطرابات النسبية إلى درجة القلق (العدائية) كمدة العملية مثلاً، والأضرار المسببة لها، فنتائجها تكون أكثر ظهوراً وامتداداً من الحالة الأولية للمريض قبل الصدمة أو قبل العملية الجراحية والتي كانت مضطربة أو متدهورة بسبب المرض المزمن، سوء التغذية، أو مفعول الدواء الخاص لعلاج المناعة وهو الأكثر انتشاراً لهذه الحالات.

فالفائدة التي تعطى لمعرفة هذه الظواهر جليّة، ومن الواضح أن هناك علاقة مباشرة بين درجة هذه الاضطرابات البيولوجية والتكرار الظاهر للمضاعفات التي تحدث بعد إجراء العملية الجراحية، خاصة الالتهابات منها (Kitzis;Andreassian,1993).

وهناك احتياطات عديدة يجب إبلاغها للمريض عندما تتقرر له العملية الجراحية من طرف المختصين فكل عملية جراحية تشكّل عدوانية حادة (خطيرة) للجسم، والأخطار التي يمكن أن تحدث للمريض الخاضع للعملية الجراحية متنوعة تبعا لسنّه وقوته الفيزيولوجية.

إن أهمية العمل الجراحي المتوقع هو تقييم المخاطر، والتي يجب أن تخصص في مرحلة ما قبل العمليات مع محدودية توجيه العلاج (الرعاية) لما بعد العمليات، هذه المخاطر تُقيّم وتُقارَن مع الفوائد التي يجنيها المريض جرّاء هذه العملية، والشرح له والإشارة بإجراء العملية الجراحية (Loygue ;Malafosse ,1970).

3 - الطريقة والأدوات:

1.3- منهج الدراسة:

المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي وقد ارتأينا إتباع هذا المنهج لتلائمه مع طبيعة الدراسة حيث يساعدنا المنهج الوصفي الفارقي على "وصف العلاقة بين المتغيرات وصفا كميًا، أي تحديد الدرجة التي ترتبط بما متغيرات كمية بعضها البعض الآخر"

2.3- عينة الدراسة ومبررات اختيارها:

أجريت الدراسة على المرضى المقبلين على العملية الجراحية بالمؤسسات الاستشفائية الأربع اثنان حكوميتان هما: المؤسسة الاستشفائية الشهيد بن عمر الجيلالي، وبشير بن ناصر وتحديدا دار الولادة ومصحاتان خاصتان هما: مصحة ابن حيان ومصحة الرمال بولاية الوادي قبيل إجراء العملية الجراحية. ونظرا لعدم توفر إحصائيات حول مجتمع الدراسة الأصلي-لأنه لا توجد أرقام محددة ومضبوطة كل عام أو كل فترة، فالعمليات الجراحية ليست محددة بزمن- لذلك تم الأخذ بالعينة العرضية (القصدية) وهي: "العينة التي في متناول اليد وتعتمد على اختيار الباحث للعينة التي يسهل الحصول عليها" (صابر وخفاقة، 2002).

وفي نفس السياق بشير (أبو علام، 2011، 186) أن: "الطريقة القصدية في اختيار عينة البحث تكون مقبولة في بعض المواقف كصعوبة الحصول على عينة من مجتمع يصعب التوصل إليه".

وعليه فقد وُزعت أداة الدراسة على جميع المرضى المقبلين على العملية الجراحية الكبرى قبيل إجرائهم للعملية الجراحية- أي قبل إجراء العملية بأربع وعشرين ساعة على الأكثر- وتم توزيع الأداة في فترة تطبيق الدراسة الممتدة من أواخر شهر جانفي إلى غاية شهر أفريل 2019 ويُقدّر عددهم ب: (205) مئتان وخمسة مرضى خضعوا لعملية جراحية معينة.

خصائص العينة:

* حسب العمر (السن): يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب السن في الجدول التالي:

جدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب السن

السن	العدد	النسبة المئوية
من 20-40 سنة	119	58.04
من 41-60 سنة	55	26.82

61 فما فوق	31	15.12
المجموع	205	99.99

* حسب نوع العملية: يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب نوع العملية والجدول التالي يُوضح ذلك:
جدول (2) يوضح توزيع أفراد العينة حسب نوع العملية

نوع العملية	عدد المرضى	النسبة المئوية
جراحة عامة	78	38.04
جراحة عظام	41	20
جراحة أمراض نساء وتوليد	47	22.92
جراحة أعصاب	39	19.02
المجموع	205	100

* حسب نوع المستشفى: يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب نوع المستشفى والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب نوع المستشفى

نوع المستشفى	العدد	النسبة المئوية
حكومي	116	56.58
خاص	89	43.41
المجموع	205	100

3.3- أداة جمع البيانات:

▪ مقياس قلق الموت:

لعدم توفر مقياس يتماشى وطبيعة العينة وخصوصيتها قامت الباحثة ببناء مقياس قلق الموت لدى المرض المقبلين على العملية الجراحية.

▪ وصف المقياس:

قام الباحثان بالاطلاع على مقاييس واختبارات متعددة عربية وأجنبية تقيس قلق الموت أو أحد أبعاده المعتمدة في هذه الدراسة كمقياس دونالد تمبلر 1969 ، مقياس أحمد عبد الخالق 1987، مقياس ليلى الكايد اختبار بشير معمريّة 2011، بالإضافة إلى استطلاع رأي عينة من المختصين في علم النفس أو في الطب عن طريق مقابلات شخصية ذات طابع غير رسمي، وإلى رأي بعض المقبلين على العملية الجراحية حول القلق والمشاعر التي تراود تراودهم قبل إجراء العملية الجراحية بطابع غير رسمي أيضاً، ناهيك عن الخبرة الشخصية للباحثة في مجال الطب كونها تعمل في المستشفى، ومحاكاة المرضى والتعرف على مختلف الاستجابات الناتجة عنهم بصورة مباشرة.

وقد صاغ الباحثان فقرات الاختبار في صورته الأولية حيث تكونت من (27) فقرة وبعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس تم حذف بعض العبارات التي لم تكن تقيس حسب رأي المحكمين ليصبح عدد بنود المقياس (23 بنداً) وتوزيع الفقرات على مجالين تم اشتقاقها من الإطار النظري لمفاهيم الدراسة.

▪ الخصائص السيكومترية لمقياس مقياس قلق الموت إعداد الباحثان:

أ/ الثبات: بطريقة الإتساق الداخلي (ألفا كرونباخ):

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ حيث قدر بـ (0.76) وهي قيمة تدل على أن هذا المقياس ثابت، كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (4) يوضح ثبات مقياس قلق الموت عن طريق ألفا كرونباخ

عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	قلق الموت
23	0,769	

أ- الصدق الظاهري:

"وهو المظهر العام للاختبار أو الصورة الخارجية له من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها، ويشير هذا النوع من الصدق أيضا إلى كيف يبدو الاختبار مناسباً للغرض الذي وضع من أجله" (الغريب، 1981).

حيث قام الباحثان بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة، وهم أساتذة علم النفس للحكم على مدى انتماء الفقرات للأبعاد الواردة، وقد بلغ عدد المحكمين (11) محكمين، وبناء على آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وأصبح الاختبار في صورته الثانية الذي طبق على العينة الاستطلاعية يشمل على (23) فقرة موزعة على مجالين التي وضحت في الجدول (04).

وبعد حساب صدق المحكمين بتطبيق معادلة "كوبر (Cooper)، بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين بـ 94.86% وهذه نسبة اتفاق مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في اعتبار المقياس صادقا ويمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

ب/ الصدق: عن طريق صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة للمجال الذي تنتمي إليه، وبعدها تم تقدير الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال بالدرجة الكلية للمقياس ككل كما يلي:

1 - الارتباط بين الدرجات الكلية للمجالات والدرجة الكلية للمقياس ككل:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل مجال بالدرجة الكلية للمقياس بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائيا فقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمجال الأول (التفكير في الموت) والدرجة الكلية للمقياس ككل (0.73)، أما بالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمجال الثاني (الخوف من الموت) بالدرجة الكلية للمقياس ككل فقد بلغت (0.64)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (5) يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية لقلق الموت مع درجته الكلية

الدرجة الكلية للمقياس	المجال	مستوى الدلالة
التفكير في الموت	0.738**	(0.01) الارتباط دال عند مستوى
الخوف من الموت	0.646**	الدلالة ألفا **

4.3- الأساليب الإحصائية:

جرى اختبار التحليلات الإحصائية طبقاً لسمات العينة وفرضيات الدراسة، وقد تم التحليل الإحصائي بمساعدة برنامج (SPSS) الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية. - معامل فيشر لدلالة الفروق بين معاملات الارتباط.

4- النتائج ومناقشتها:

تنص فرضية الدراسة على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الموت لدى المرضى المقبلين على العملية الجراحية باختلاف: العمر - نوع العملية - نوع المستشفى (حكومي - خاص)".

1- حسب متغير العمر:

جدول (6) نتائج قلق الموت حسب العمر

العمر	ن=205	م	ع	مستوى الدلالة
40-20	118	112.76	9.94	
60-41	55	105.66	14.07	غير دالة 1.73
60 فما فوق	31	15.191	13.19	

تشير نتائج التحليل الإحصائي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الموت لدى عينة الدراسة من المرضى المقبلين على العملية الجراحية تعزى إلى متغير السن. وهذا ما أكدته دراسة تمبلر وزملائه (1971) إلى عدم وجود فروق جوهرية بين قلق الموت والعمر وكذا دراسة جونسون (1980) بالإضافة إلى دراسة عبد الخالق (1987) الذي أثبت فيها عدم وجود فروق بين قلق الموت والعمر حتى سن الثمانين وهذا ما وجدته نتائج الدراسة ويرجع ذلك إلى أن الفئات تنظر إلى الموت نظرة واحدة، وأنها عند دخول غرفة العمليات ينتابه الفرد ذلك الشعور الغريب والإحساس بالموت في أي لحظة من لحظات إجراء العملية الجراحية دون اعتبار للعمر سواء أكان شاباً أو كهلاً أو شيخاً إنما ذلك الشعور لا يفرق بين العمر. أي أن العمر لا يمثل معياراً يظهر اختلافاً في درجة قلق الموت لدى المقبلين على إجراء العملية الجراحية. وبالتالي نقول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الموت لدى المقبلين على العملية الجراحية تعزى لمتغير العمر.

2- حسب متغير نوع العملية:

جدول (7) نتائج قلق الموت حسب نوع العملية

نوع العملية	عدد المرضى	م	ع	مستوى الدلالة
جراحة عامة	78	107.39	14.03	
جراحة عظام	41	104.36	12.98	0.10 غير دالة
جراحة أمراض نساء وتوليد	47	106.20	13.16	

جراحة أعصاب 39 15.36 12.56

تشير نتائج التحليل الإحصائي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الموت لدى عينة الدراسة من المرضى المقبلين على العملية الجراحية تعزى إلى متغير نوع العملية. وتفسيرا لنتائج الفرضية الثالثة، يمكن مناقشة هذه النتيجة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة إلى أنه لا توجد فروق في درجات قلق الموت وهذا طبيعي لأن تكون أغلب الدرجات مرتفعة وذلك راجع إلى أن أغلب العمليات التي تجرى عمليات معقدة وتأخذ وقتا طويلا نوعا ما حتى ينتهي الطبيب منها وهذا ما يجعل المرضى يشعرون بالقلق الشديد خاصة الشعور بالموت أثناء إجراء هذه العملية وتتأهب عدة أفكار منها حدوث أي مضاعفات أثناء إجراء العملية الجراحية كالنزيف أو جلطة أو أي مشاكل أخرى ولا يستطيع الجراح التحكم فيها فتؤدي بحياته إلى الموت، أو التفكير في إضافة جرعة زائدة من التخدير فتؤدي بحياته ولا يستيقظ أبدا، أو يفكر في عدم كفاءة الفريق الطبي أو عدم تعقيم قاعة العمليات والمستلزمات الخاصة بالعملية فيصاب بمرض معدي يموت بعده.... كل هذه الأفكار تعكر صفو المريض وتشعر بالخوف والقلق مما يزيد من قلقه من الموت الذي ينتظره عند إجراء العملية الجراحية خلافا لنزع العملية. ومنه نقول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الموت لدى المقبلين على العملية الجراحية تعزى لمتغير نوع العملية الجراحية.

3- حسب متغير نوع المستشفى:

جدول (8) نتائج قلق الموت حسب نوع المستشفى

نوع المستشفى	عدد المرضى	م	ع	مستوى الدلالة
حكومي	116	111.06	93.02	0.115 دالة
خاص	89	91.02	99.93	

تشير نتائج التحليل الإحصائي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الموت لدى عينة الدراسة من المرضى المقبلين على العملية الجراحية تعزى إلى متغير نوع المستشفى. فانطلاقا من الإطار النظري والدراسات السابقة نفسر ذلك بأن المريض المقبل على العملية الجراحية يشعر بقلق الموت لكن لكنه يختلف حسب نوع المستشفى فيزداد الشعور بقلق الموت في المستشفى الحكومي عن الخاص وذلك راجع إلى إحساس المريض بالطمأنينة عند وجوده في مستشفى خاص وأنه دفع النقود لأجل ذلك وأن الفريق الطبي سيحاول جاهدا لإتمام العملية بنجاح، إضافة إلى الاستقبال الحار ووضع الثقة في مستلزمات العملية الجراحية، كلها عوامل تساعد المريض المقبل على العملية الجراحية بالإحساس بالراحة النفسية التي تقلل من ارتفاع درجة قلق الموت، على غرار المستشفى الحكومي أين يشعر المريض بعدم كفاءة الفريق الطبي أو سوء المستلزمات الصحية التي قد تؤدي بحياته أو كثرة العمليات التي تجرى يوميا مما يؤدي إلى تعب الفريق الطبي وبالتالي حدوث بعض الأخطاء وهذا ما يزيد من قلق المريض وتوتره وزيادة درجة قلق الموت لديه.

وبالتالي نقول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الموت لدى المقبلين على العملية الجراحية تعزى لمتغير نوع المستشفى.

5-الخلاصة:

بهدف الكشف عن قلق الموت لدى المرضى المقبلين على العملية الجراحية، أجريت الدراسة على (205) مريض مقبل على العملية الجراحية بولاية الوادي، ويأتباع المنهج الوصفي واستخدام مقياس قلق الموت توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الموت لدى المرضى المقبلين على العملية الجراحية حسب العمر.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الموت لدى المرضى المقبلين على العملية الجراحية حسب نوع العملية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الموت لدى المرضى المقبلين على العملية الجراحية حسب نوع المستشفى.

وعليه، وبناء على ما خلصت إليه نتائج الدراسة في إطار حدودها البشرية والمكانية والزمانية والموضوعية نفتح آفاقا جديدة لبحوث مستقبلية، وفي ضوء ذلك نوصي بـ:

- * إجراء دراسات أخرى تشمل متغيرات أخرى (كمركز الضبط، المساندة الاجتماعية، التدخين....).
- * اختبار فعالية برامج علاجية مقترحة للتكفل بهؤلاء المرضى للتخفيف من حدة قلق الموت قبل إجراء العملية الجراحية.

- الإحالات والمراجع:

أبو علام، رجاء محمود(2011). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.

تايلور، شيلي(2008). *علم النفس الصحي*. ترجمة: وسام درويش بريك وفوزي شاكور داود. الأردن: دار حامد للنشر والتوزيع

الخالدي، محمد أديب (2002). *مرجع في الصحة النفسية*. ليبيا: دار الوفاء للنشر والتوزيع.

الشنقيطي، محمد المختار (1994). *أحكام الجراحة الطبية وآثارها المترتبة عنها*. جدة، المملكة العربية السعودية: مكتبة الصحابة.

صابر، فاطمة عوض وخفاجة، ميرفت علي (2002). *أسس ومبادئ البحث العلمي*. الإسكندرية، مصر: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

عادل، مصطفى وغسان، يعقوب(1999). *مدخل إلى العلاج النفسي الوجودي*. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

عبد الخالق، أحمد (1987). *قلق الموت*. الكويت: عالم المعرفة.

عبد الخالق، أحمد (1998). *قلق الموت قبل العدوان العراقي وبعده*. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*. العدد 64.

عبد الخالق، أحمد (1999). *الانشغال بالموت*. دراسة مقارنة على عينات سورية. *دراسات نفسية*. تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصريين. عدد أبريل.

معمرية، بشير (2007). *بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس*. الجزء 4. الجزائر: منشورات الحبر. منظمة الصحة العالمية (2008).

Annebarrier, M (2004). *Dictionnaire Encyclopédique*. Paris. Edition philippe auzou.

Dictionnaire médicale. (1999). France: édition Masson.

Kitzis;M. Andreassian, B (1993). *Risques d'infectieux en chirurgie*. Paris: édition ellipses.

Loygue, J. Malafosse, M (2004). *Chirurgie générale*.Paris: édition Faucher.
Seguy, B.(1970).*L'analyse des risque au bloc opératoire dans une démarche qualité*.paris:
ANFOR.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

وقاد، سمية ومكي، محمد (2020). قلق الموت لدى المقبلين على العملية الجراحية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(3)،
الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 264-252.

فاعلية العلاج بالرسم في خفض الألكسيثيميا لدى اللاجئات السوريات

effectiveness of painting therapy in reducing alexithymia among syrian female refugees

فاتن عيسى السيوف^{1*}¹ باحث مستقل (الأردن)، fatenissa168@gmail.com

تاريخ النشر: 2020-09-26

تاريخ القبول: 2020-8-18

تاريخ الاستلام: 2019-12-31

ملخص: هدفت الدراسة لفاعلية استخدام العلاج بالرسم في خفض الألكسيثيميا لدى اللاجئات السوريات، تكونت عينة الدراسة من (30) طالبة من اللاجئات السوريات في المدارس الأردنية في محافظة إربد في الأردن، من الصف السابع إلى الصف الحادي عشر، ووزعت عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين: المجموعة التجريبية شاركت في برنامج العلاج بالرسم الذي أعدته الباحثة، ومجموعة ضابطة لم تخضع لأية معالجة. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام مقياس تورنتو للألكسيثيميا (Alexithymia Toronto scale-26) أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى الألكسيثيميا لدى أفراد عينة الدراسة، حيث وجدت فروق دالة إحصائية تعزى للمجموعة، وكانت لصالح المجموعة الضابطة حيث كان مستوى الألكسيثيميا لديها أعلى من مستوى المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطي درجات المقياس ككل، وعلى أبعاده أيضاً بين القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، مما يشير إلى احتفاظ المجموعة بأثر العلاج، وهذا يدل على استمرارية أثر البرنامج.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي جماعي، العلاج بالرسم، الألكسيثيميا، اللاجئات السوريات.

Abstract: Abstract: The purpose of the study is to investigate the effectiveness of using Art Therapy (painting) in reducing Alexithymia among Syrian refugee females. The sample of the study consisted of (30) female Syrian refugee students in Jordanian schools at Irbid governorate in Jordan from the seventh grade to the eleventh grade; assigned randomly into two equal groups: the experimental group participated in a drawing program, and a control group didn't receive any intervention. To achieve the aims of the study the researcher administrated Alexithymia Toronto scale-26. The findings of the study indicated the effectiveness of the program in reducing Alexithymia among the sample as there were significant statistical differences attributed to group in favor of the experimental group while Alexithymia level was high among the control group.

Keywords: Group Counseling Program, painting Therapy, Alexithymia, Syrian Female Refugees

1- مقدمة

يتعرض الإنسان خلال فترات حياته لخبرات وظروف مجتمعية وأزمات تحد من قدرته على وصف مشاعره، وتحديد كخبرة اللجوء، ومما يزيد صعوبة ذلك أيضًا تزامن هذه الخبرات مع فترة المراهقة باعتبارها فترة تطويرية صعبة، لأنها تعتبر جسر العبور بين مرحلة الطفولة، والرشد بكل ما تحمله هذه المرحلة من تغيرات جسدية، واجتماعية، ونفسية كبيرة، يحاول الفرد بهذه المرحلة التعبير عما يجول بخاطره من أفكار ومشاعر بطرق مختلفة، ومن هذه الطرق الرسم، باعتبارها طريقة مناسبة مع الأفراد الذين لا يجدون كلمات لوصف مشاعرهم.

إذ أن المشاعر تعطي لحياة الإنسان معنى؛ وهي من مرتكزات شخصية الإنسان التي تساهم في امتلاك الفرد لوسائل الاتصال اللفظية، وغير اللفظية، لتحقيق التوافق الاجتماعي، والنفسي لدى الفرد، إن العجز عن التعبير عن المشاعر بالشكل اللفظي، وغير اللفظي يؤثر على تواصل الأفراد فيما بينهم، وقد يسبب الاضطرابات النفسية لهم، مما يجعلهم يعانون من حالة عجز عاطفي، ووجداني، وهو ما يطلق عليه في الوقت الحالي الألكسيثيميا (صبري، 2015).

ومن المفارقات، أن اتباع أسلوب غير لفظي يبدو مفيدًا في تزويد الفرد الذي يعاني من الألكسيثيميا بالكلمات والمفاهيم اللازمة، ليكون أكثر استعدادًا لمواجهة الحياة (Meijer-Degen & Lansen, 2006). ويؤكد فان دير كولك (Van der Kolk, 1996) على أن استخدام أساليب العلاج بالفن كالتعبير البصري (الرسم)، والدراما مفيد لعلاج الأفراد الذين يعانون من الألكسيثيميا وذلك بما يقدمه من دعم منهجي لتعلم التعرف على المشاعر وتسميتها، وتحفيز اللعب والتخيل.

1.1- مشكلة الدراسة وأسئلتها

بعد مراجعة الأدب النظري السابق من الدراسات ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية، يبدو أن هناك ندرة في الدراسات - حسب علم الباحثة - التي تتناول دراسة فاعلية العلاج بالرسم لخفض الألكسيثيميا لدى عينة من اللاجئات السوريات، ومن جانب آخر لاحظت الباحثة من خلال التطبيق في المدارس الحكومية، والتعامل مع بعض الطالبات السوريات في هذه المدارس، أن الطالبات يواجهن صعوبة في التعبير عن مشكلاتهن، بالإضافة لذلك تم الحديث مع بعض المعلمات اللواتي يعملن كميسرات في المدارس الخاصة باللاجئات السوريات عن أبرز المشكلات التي يعاني منها الطالبات السوريات، للتأكد من وجود هذه المشكلة لديهن أم عدم وجودها. فظهر من خلال الملاحظة أنهن غير قادرات على التعبير عن مشاعرهن، وباعتبار الرسم طريقة من طرق التعبير عن المشاعر فقد رأت الباحثة أن استخدام الرسم قد يساهم في خفض الألكسيثيميا لدى عينة الدراسة، وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤالين التاليين:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات اللاجئات السوريات، على مقياس الألكسيثيميا للقياس البعدي تعزى للمعالجة (بدون برنامج إرشادي، مع برنامج إرشادي يستند إلى العلاج بالرسم)؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات اللاجئات السوريات في المجموعة التجريبية على مقياس الألكسيثيميا في القياسين البعدي، والمتابعة؟

2.1- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية من أهمية المتغيرات التي تناولتها، حيث تعتبر إضافة معرفية جديدة للدراسات العربية المتوفرة - والقليلة - في مجال الألكسيثيميا، وللدراسات العربية في مجال العلاج المرتكز على الرسم والتحقق من فاعلية برنامج إرشادي في خفض مستوى الألكسيثيميا لديهن، ولإستخدامها العلاج بالرسم لعلاج المشكلة، وهذا قد يضيف أدلة جديدة على مصداقية أسلوب العلاج بالرسم المستخدم بالدراسة الحالية في بيئات بحثية غير البيئات التي صمم بها، الأمر الذي قد يمهّد لإجراء المزيد من الدراسات في هذا الجانب، كما قد تساعد هذه الدراسة على تسليط الضوء على احتياجات اللاجئين، ومشكلاتهم بشكل مبكر قبل زيادة المشكلة مما يزيد من صعوبة التعامل معها.

أما من الجانب العملي التطبيقي توفر هذه الدراسة برنامج إرشادي، لمساعدة الطلبة الذين يعانون من الألكسيثيميا من ضحايا الحروب، وتوفير برنامج يستند إلى العلاج بالرسم، بالإضافة إلى توجيه نظر المهتمين بعملية الإرشاد النفسي للاجئين لتحسين جودة هذه الخدمات المقدمة لهم في المدارس، أو المراكز الإرشادية، إضافة إلى توجيه المرشدين للأساليب الإبداعية مثل الرسم في العملية الإرشادية لما لها من أثر كبير في التعرف على مكونات الفرد، كما ويتيح البرنامج الفرصة للباحثين في إمكانية استخدامه خارج حدود الدارسة الحالية.

3.1- التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

العلاج بالرسم: عرّف كايمال، وهاسكينز، ومبسنجر، وهارتويل، وماندريز، وليفن (Kaimal, Haskins, Mensinger, Hartwell, Manders & Levin, 2019). العلاج بالفن، أو الرسم بأنه " نوع من العلاج النفسي، يستخدم المواد، والمنتجات الفنية، كالرسومات، وغيرها في جلسات العلاج النفسي التي يقودها اختصاصي مدرب، بهدف استخراج التعابير والانفعالات التي يخفيها العميل، ويعبر من خلالها عن حاجاته النفسية، والانفعالية". ويعرف إجرائياً بأنه: وسيلة تستخدم فيها المواد والأدوات الخاصة بالرسم لإقامة جسور التواصل بين المرشد المدرب ومجموعة من الأفراد بهدف مساعدتهم على التحدث عن مشاكلهم والكشف عن صراعاتهم وانفعالاتهم الداخلية. وبأنه: عبارة عن برنامج الإرشاد الجمعي مستند على العلاج بالرسم الذي أعدته الباحثة، ويتكون من (13) جلسة إرشاد جمعي بحيث تكون مدة الجلسة تتراوح ما بين (45-60) دقيقة.

الألكسيثيميا: تعرف بأنها سمة وجدانية ومعرفية تصيب الشخصية التي تقتصر إلى الوعي بالانفعالات، وتتميز بعدم قدرة الفرد على تحديد الانفعالات، والمشاعر ووصفها، والتعبير عنها بشكل لفظي لديه، أو لدى الآخرين، وصعوبة التمييز بين الانفعالات والأحاسيس الجسدية، إضافة إلى قلة الأحلام والتخيلات وتركيز نمط التفكير ذو التوجه الخارجي؛ حيث يكون التركيز على تفاصيل الأحداث الخارجية أكثر من التركيز على الخبرات الداخلية للفرد (Gilbert, et al., 2014)، وتعرف إجرائياً في ضوء الدرجة التي حصلت عليها الطالبة (اللاجئة السورية) على مقياس تورنتو للألكسيثيميا المستخدم في الدراسة الحالية.

اللاجئات السوريات: هن اللواتي تعرضن لمخاطر حقيقية داخل بلدن الأصلي، أو اللواتي عانين من مخاطر كبيرة بسبب الجنسية، أو العرق، أو الدين، أو الإنتماء إلى جهة ما (المفوضية العليا لشؤون اللاجئين، 2013). وتعرف اللاجئات السوريات إجرائياً: بأنهن الطالبات اللواتي أجبرن على مغادرة بلدن؛ بسبب ظروف

الحرب والأزمة السورية التي وقعت في بدايات عام 2011، وأجبرهن الوضع القائم على اللجوء إلى الأردن، بحثًا عن الأمن والأمان، لغاية فترة تطبيق إجراءات الدراسة الحالية في عام (2019-2020)

4.1- محددات الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بالمحددات الآتية: المجتمع، والعينة، وهذا يحدّ من إمكانية تعميم النتائج إلا على عينات ومجتمعات مماثلة ومشابهة في الخصائص. والعينة - هنا - هي اللاجئين السوريين المتواجدين في مدينة إربد، ومسجلات لدى مدرسة القصيصة الثانوية (الفترة المسائية)، والتابعة لمديرية تربية قصبه إربد، المقياس المستخدم في الدراسة، وهو مقياس تورنتو للألكسيثيميا (alexitimia toronto Scale -26)، لذا فإن تعميم النتائج سيتحدد بكل من صدق وثبات المقياس، علمًا بأنه تم التحقق من الخصائص السيكمومترية له بما يتناسب مع الدراسة الحالية. تتحدد نتائج الدراسة بالبرنامج المستخدم فيها، وهو: البرنامج المرتكز على الرسم المعدّ من قبل الباحثة، والمتضمن مجموعة من الجلسات الإرشادية التي تم اختيارها بحيث تتلاءم مع هدف الدراسة وعينتها. اقتصر تشخيص أفراد العينة على استخدام مقياس الألكسيثيميا المستخدم بالدراسة (toronto Scale alexitimia -26)، ولم يتم استخدام أدوات تقييم أخرى كالملاحظة أو المقابلة. اقتصر الدراسة على الألكسيثيميا، وهذا يحد من تعميم النتائج على مشكلات وظواهر نفسية أخرى.

2- الإطار النظري:

1.2- اللاجئين السوريين (المراهقة واللجوء):

تعد فترة المراهقة فترة تطورية مرتبطة بالتغيير الجسدي والاجتماعي والنفسي الكبير حيث تقع بين مرحلة الطفولة والنضج، وتمتد الفترة الزمنية بين (13-20) سنة، وتتميز بحدوث تغييرات بدنية، ونفسية، واجتماعية، وقد يحدث خلالها بعض الاضطرابات النفسية، والسلوكية (van der Crujzen, Murphy & Bird, 2019).

ويواجه المراهقون من اللاجئين عددا من التحديات، والمشكلات التي تهدد صحتهم، وسلامتهم؛ كالمشكلات السلوكية، والصعوبات المتعلقة بها وأسلوب الحياة غير الصحي، وضعف الاستقرار الأسري، والتدهور البيئي، والصراع المسلح، والهجرة الجماعية، والمشكلات الصحية المتعلقة ببداية النضج الجنسي، والسيطرة العاطفية (Patton, et al., 2016).

ويعرف اللاجئ وفق ما جاءت به المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (United Nations High Commissioner for Refugees) هو شخص أُجبر على الذهاب من بلده بسبب الاضطهاد، أو الحرب، أو العنف، ولديه خوف قوي من الاضطهاد لأسباب تتعلق بالعرق، أو الدين، أو الجنسية، أو الرأي السياسي، أو العضوية في مجموعة اجتماعية معينة، ولا يمكنهم العودة إلى ديارهم، أو يخشون القيام بذلك (El Arab & Sagbakken, 2019). ووفقًا للإحصائيات الصادرة عن المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2019) يعتبر الأردن هو أحد أكثر البلدان تضررًا من الأزمة السورية، حيث يحتل المرتبة الثانية من حيث نصيب الفرد من اللاجئين في العالم، حيث بلغ عددهم (665,498) لاجئ سوري، ويتركز تواجد اللاجئين السوريين في الأردن في المناطق الحضرية بما نسبته (84%) منهم (16%) يعيشون في المخيمات، وتشكل نسبة الأطفال (48%) من النسبة العامة للاجئين، و (4.5%) منهم من كبار السن.

2.2- الألكسيثيميا Alexithymia:

تعد الإنفعالات أداة مهمة لتواصل الإنسان مع بيئته، وللتعبير عما بداخله، وهي بمثابة شحنة وجدانية تساعده على مواجهة المواقف، والتعامل معها (عوض، 2016). ويعد التعبير عن المشاعر بما فيها البكاء مفيد للصحة النفسية للفرد (Nykliček, Temoshok & Vingerhoets, 2004). إلا أنه قد يواجه العديد من الأفراد صعوبة في التعبير عن مشاعرهم، وترجمتها إلى كلمات لفظية، وهذا ما اصطلح عليه بالألكسيثيميا (صبري، 2015)، ويؤكد فيرهورست (Fairhurst, 2017) أن نسبة انتشار الألكسيثيميا تصل إلى (10%) بين الأفراد بشكل عام.

وقد استحوذ هذا المصطلح على اهتمام العديد من الأطباء النفسيين، وعلماء النفس في جميع أنحاء العالم (Taylor, 2000). ويعني مصطلح الألكسيثيميا (Alexithymia) حرفياً بأنه؛ "لا توجد كلمات تصف المشاعر"، وهي مأخوذة من اليونانية، حيث (a) تعني "لا يوجد"، و (lexis) تعني "كلمات"، و (thymia) تعني "مشاعر"، كما أنها اعتبرت اضطراباً في الأداء الإنفعالي، والمعرفي، وعدم القدرة على وصف المشاعر بالكلمات، وأهم مظاهر الألكسيثيميا هو فشل الشخص في التمييز بين مشاعره، وما يرافقها من أحاسيس جسدية، وعدم قدرته على التعبير عن مشاعره للأخرين، وغياب التخيلات، والأحلام، وتوجه الأفكار نحو العالم الخارجي (Tahir & Ghayas, & 2012). كما وتعد ضعفاً في الإدراك العاطفي يؤثر على قدرة الشخص على تفسير خبراته العاطفية (Nielsen, 2011).

إن الألكسيثيميا سمه شخصية متعددة الأوجه مرتبطة بمختلف الاضطرابات الطبية، والنفسية (Taylor, 2000). وتُعرّف الألكسيثيميا أيضاً؛ بأنها العجز في العمليات المعرفية، وتنظيم المشاعر التي تتصف بصعوبة وصف، وتمييز المشاعر، والنمط المعرفي الذي يركز على الأحداث الخارجية بدلاً من الخبرة الداخلية (Bornemann & Singer, 2017). ويُعرّف كل من زهاو ويانج واكسينجير (Zaho, Yang & Xiangru, 2019) الألكسيثيميا، أو قصور التعبير العاطفي بأنه: وجود صعوبات في تحديد ووصف واستقراء الفرد لخبراته الانفعالية، وعدم القدرة على فهم وإدراك المشاعر الذاتية، والعجز في التعبير عنها.

وبناءً على ما تقدم تعرفه الباحثة بأنه: سمه وجدانية تسبب خلل في العمليات المعرفية، والوعي الانفعالي يظهر على شكل صعوبة في وصف المشاعر، أو تحديدها، وصعوبة في التمييز بين المشاعر الذاتية، ومشاعر الآخرين، وصعوبة في أحلام اليقظة، والتخيلات، والتفكير الموجه نحو الخارج ناتجة عن عدم وعي الفرد بمشاعره.

تتكون الألكسيثيميا من أربعة أبعاد وفيما يلي ذكر، وتوضيح أعراض كل بعد من هذه الأبعاد على التوالي، أولاً: بعد صعوبة تحديد مشاعر الفرد، ثانياً: بعد صعوبة وصف مشاعر الفرد، ثالثاً: بعد صعوبة الأحلام، ورابعاً: التفكير المرتبط بالعالم الخارجي (Ledwig, 2013).

صعوبة تحديد مشاعر الفرد Difficulty describing feelings: تظهر أعراض هذا البعد على الأفراد بشكل صعوبة في التعبير اللفظي عن مشاعرهم، فإنهم يتهربون من الإجابة عندما يتم سؤالهم عن مشاعرهم، ويستخدمون عبارات شائعة تعلموها من المحيطون بهم، وبالتالي، فإنه يعطي جواباً عشوائياً، لأنه يعجز عن الإحساس بشعور معين، ولا يستطيع تخيل ذلك الشعور (Hirola et al, 2017).

صعوبة وصف مشاعر Difficulty Identifying feelings: الفرد تظهر الأعراض على الأفراد المصابين بحالة الألكسيثيميا على شكل صعوبات في تحديد مشاعرهم، وتعريفها وتمييزها، والتعبير عنها بشكل لفظي؛ لعدم

وجود تصور واضح لمشاعرهم، ويصاحب ذلك المقدرة على استشعار التغيرات الجسمية المصاحبة للحالات الانفعالية التي يمرون بها، (كاحمرار الخدين، و تقلصات المعدة، وزيادة ضربات القلب) (Hirola et al, 2017).

الافتقار إلى الأحلام والتخيلات Impaired imagination: أما البعد الثالث فنظهر أعراضه على الأفراد المصابين بحالة الألكسيثيميا، بعجز في الخيال الوجداني المرتبط بالذكريات، والصور، بينما لا توجد لديهم مشكلة في التخيل المرتبط بالأمور المادية (Hirola, al et., 2017). وصعوبة في تكوين صورة ذهنية عن تجاربهم الجديدة، فلا يتمكنون من تخيل رغباتهم وألية تحقيق أمنياتهم التي يرغبون بتحقيقها (Thompson, 2009).

التفكير المرتبط بالعالم الخارجي Thinking style bound to the external world: تظهر أعراض هذا البعد على الأفراد، من خلال قدرتهم على التكيف مع العالم المادي بما فيه من أجسام مادية، وحقائق تجريبية، ومادية أيضاً، ويتم وصفهم، وبأنهم سجناء للقواعد المجتمعية، أي أنهم مسايرون، وتقليديون في تفكيرهم، ويفضلون التفكير بالأحداث الخارجية بدلاً من التفكير بالأحداث، والاحاسيس الداخلية (حافري وبخوش، 2019).

أما بالنسبة لتصنيف الألكسيثيميا، وقد صنفت الألكسيثيميا عدداً من التصنيفات أهمها:

الألكسيثيميا الأولية والثانوية (Primary & Secondary Alexithymia): ظهر هذا التصنيف في منتصف السبعينيات من القرن العشرين، ويشير مفهوم الألكسيثيميا الأولية إلى أنها سمة ثابتة نسبياً ومستمرة، ويعود إلى عوامل بيولوجية جينية، وعصبية مصدرها الجانب الوراثي، وفقاً لهذا التصنيف؛ فإن الألكسيثيميا تولد مع الفرد، وهي لا تظهر نتيجة لعوامل بيئية أو نفسية، ولا يمكن علاج هذا النوع بصورة نهائية، ولكن من الممكن التقليل من أعراضها، أما الألكسيثيميا الثانوية فهي ناتجة عن صدمات وجدانية، تظهر كدفاع مؤقت ضد الصدمات المستقبلية. إن هذه الحالة تعد حالة مؤقتة، وتختفي عند إنتهاء الموقف الضاغط على الفرد، وبالتالي فإن إمكانية العلاج تكون أفضل من الألكسيثيميا الأولية (Valdespino, Antezana, Ghane & Richey, 2017).

النظريات المفسرة للألكسيثيميا

فسرت العديد من النظريات الألكسيثيميا ومن أبرزها ما يلي:

النظرية النيوروبيولوجية Neurobiological Theory

ظهرت هذه النظرية على يد سيفينوس ونيهاميا (Sifneos, & Nehemiah, 1983) حيث أشار إلى أن النصف الايمن من الدماغ هو الجزء المسؤول عن الاحساس بالمشاعر، ووصفها، وإدراكها، والتعبير عنها بشكل غير لفظي، أما سيفينوس (Sifneos) عام 1988 فيفسر سبب الألكسيثيميا إلى انقطاع الالياف الدماغية، التي تربط بين الجزء الايمن والايسر من المخ، مما يؤدي إلى انقطاع تدفق المعلومات بين النصف الايمن والايسر، وازداد أن إصابة القشرة الدماغية الامامية تؤثر على السلوك الانفعالي، وربط بين عدم الإصابة بالألكسيثيميا وبين سلامة القشرة المخية والفصوص الجبهية لدى الفرد .

نموذج كريستال للتنظيم الوجداني النمائي Krystal's theory of affect development

تفسر الألكسيثيميا وفق هذه النظرية، بأنها نكوص، أو توقف بالنمو المعرفي الوجداني، يرافقه تشوهات كبيرة نتيجة التعرض لصدمة نفسية أثناء مرحلة الطفولة، أو البلوغ، ويذكر كريستال أن الأفراد المصابين بالألكسيثيميا، تظهر عليهم صعوبة في استخدام الرموز للتعبير عن الانفعالات؛ بسبب الضعف في استجابتهم الانفعالية، مع العلم أن أداءهم في العمل فعال، وقد يلاحظ في بعض الحالات أن المصابين بالألكسيثيميا يكونون ذو قدرات عقلية

عالية، ورغم ذلك هناك ندرة، ورتابة، ونمطية في أفكارهم وخيالهم، إلا أنه قد يتم وصفهم بأنهم ذو وجوه خالية من أية تعبيرات، ونظرًا لوجود ضعف لديهم على الرموز و التخيل؛ كما أنهم غالبًا يعتمدون على النواحي الفسيولوجية في التعبير عن مشاعرهم، والتي تُعزى لعجزهم، وفشلهم منذ مراحل مبكرة في تنظيم الوجدانيات، وتنمية الخبرة المعرفية (Woods, 2017).

النموذج العصبي Neurological structures:

تفسر الألكسيثيميا وفق هذا النموذج بأنها، ناتجة عن وجود ضعف في الإرتباط ما بين قشرة المخ (neocortex) من جهة، وبين الجهاز العصبي المركزي من جهة أخرى، مما يؤثر على الفرد؛ فتظهر لديه صعوبة في التعبير اللفظي عن المشاعر، وقد أكدت هذه الفرضية، إصابة المرضى السيكوسوماتيين بعجز دماغي وظيفي في توصيل المعلومات من المخ اللمبي إلى مراكز اللغة في قشرة الدماغ، وقد أُطلق على هذا التفسير بالنموذج العمودي، في حين أن النموذج الأفقي يتبنى فرضية اضطراب التوصيل ما بين نصفي الدماغ الأيمن، والأيسر، كما أنه أكد على وجود مخ انفعالي (Emotional Brain)، هذا المخ الانفعالي يكون دوره التحكم بتنظيم الاستجابات الانفعالية، ويتألف من المخ اللمبي (Limbic Brain) والهايپوثلاموس (Sui & Gu, 2017).

3.2- العلاج بالرسم Painting therapy :

قد اعتمد الإنسان على ممارسته للفن منذ البداية لأسباب نفعية، وكطريقة للتعبير عن الأفكار، والمعتقدات، والمشاعر، وباعتبار الفن وسيلة يهدف الانسان من خلالها إلى تحقيق التوازن النفسي، وذلك بالتعبير عن مشاعره، وقد أدى الاهتمام بالتعبيرات الفنية ودلالاتها النفسية إلى ظهور علم النفس التطبيقي وهو علم النفس الفني الذي يدرس الخصائص النفسية للأبداع الفني، ويدرك الأعمال الأدبية، ويكون التذوق الفني (مصطفى، 2010).

يعد العلاج بالرسم أحد فروع العلاج بالفن، ونظرا لعدم وجود تعريف محدد للعلاج بالرسم ارتأت الباحثة، استخدام تعريفات العلاج بالفن باعتبار أنه المظلة العامة، والتي تحتوي الفنون التعبيرية، ومن ضمنها الرسم حيث يُعرّف كايمال، وهاسكينز، ومبسنجر، وهارتويل، وماندريز، وليفن (Kaimal, Haskins, Mensinger, Hartwell,) (Manders & Levin, 2019) العلاج بالفن أو الرسم بأنه " نوع من العلاج النفسي، يستخدم المواد، والمنتجات، الفنية كالرسومات، وغيرها في جلسات العلاج النفسي، التي يقودها اختصاصي مدرب، بهدف استخراج التعابير، والانفعالات التي يخفيها العميل، ويعبر من خلالها عن حاجاته النفسية، والانفعالية".

كما ترى شوريا وراش (Shorea & Rush, 2019) أن العلاج القائم على الفن يعني التأكيد على استخدام الرسوم، والخريشات لتشجيع المرضى الذين يعانون من اضطرابات نفسية، للتعبير الحر عن الذات، وعكس نشاطاتهم، وانفعالاتهم ضمن هذه الخريشات، أو المنتجات الفنية المماثلة لها.

وتعرفه الباحثة: بأنه: وسيلة تستخدم فيها المواد والأدوات الخاصة بالرسم لإقامة جسور التواصل بين المرشد المدرب ومجموعة من الأفراد بهدف مساعدتهم على التحدث عن مشاكلهم والكشف عن صراعاتهم وانفعالاتهم الداخلية.

ويتطلب العلاج بالفن، والرسم عدد من الأمور وهي (الزمن): يتحدد زمن الجلسة العلاجية بحسب حالة الفرد، إضافةً إلى نوع العلاج الجماعي، أو الفردي، أو المختصر، كما يجب مراعاة أن تكون الجلسات متصلة، ومستمرة، وألا يقل عدد الجلسات عن جلسة واحدة في الأسبوع، (الأنشطة الفنية): يقصد بها الأنشطة الفعلية في العلاج بالفن، وهناك أنشطة فنية محددة يطلب من الفرد القيام بها، وهناك أنشطة فنية يترك للفرد حرية اختيارها، ويتوقف ذلك حسب الهدف من الجلسة أو النشاط. (المواد والأدوات): وتتمثل بالألوان المائية، والخشبية، والزيتية، وألوان الشمع، والأوراق، والأقلام، وفرش للتلوين، وغيرها من الأدوات. (مضمون الجلسة): يختلف مضمون الجلسة من البساطة إلى التعقيد تبعاً لعدة أمور منها: الهدف، عدد الأفراد شخص واحد، أو أكثر، وتوفر الأدوات، والمواد حسب المواد المتوفرة (الشرقاوي، 2018).

يمكن أن يكون رسم اللوحات لغة للتعبير عن المشاعر، بمعنى آخر يوفر الرسم فرصاً للأفراد الذين لا يملكون القدرة على التعبير عن أفكارهم بالكلمات لتمثيل أنفسهم بشكل طبيعي، إن الفرد يقوم برسم أفعاله كنافذة للحالات العاطفية التي يشعر بها، وغالباً ما تظهر نقاط القوة والضعف الخاصة بشخصية الأفراد في رسوماتهم، وأثبت العلاج بالرسم فاعليته في تحسين أداء الأطفال، والإبداع، والوعي الذاتي، وتحسين علاقة الأطفال المصابين باضطرابات في الكلى مع أقرانهم في المستشفيات (Khodabakhshi, Koolae, Vazifehdar & Bahari, 2016). ويعد الرسم أداة قيمة لتشخيص وعلاج السلوك غير المتكيف، كالعنصرية عند الأطفال (Wikström, 2005). إضافة إلى أن العلاج بالفن القائم على العلاج بالرسم، يقلل من أعراض اضطراب التحدي الإعتراضي لدى الأطفال (Oppositional defiant disorder) (Khadar, Babapour & Sabourimoghaddam, 2013).

كما استهدفت العديد من الدراسات البحثية اللاجئيين من الأطفال، والمراهقين على وجه التحديد، موضحة كيف يمكن للتدخلات القائمة على الفن في زيادة نمو ما بعد الصدمة Posttraumatic Growth ومساعدة ضحايا الحرب على الشفاء من خلال توفير الرسم فرص لفهم آمال وتطلعات اللاجئيين الجدد في البيئة الجديدة التي انتقلوا إليها، ويمكن أن يساعد العلاج بالرسم في حل أنواع مختلفة من مشكلات الصحة النفسية للاجئين، كالإكتئاب، والعزلة، وفقدان الأمل (Acquah, 2018). كما ظهرت فاعلية العلاج بالرسم عند استخدامه في البيئات المدرسية (Quinlan, Schweitzer, Khawaja & Griffin, 2016). ويستخدم العلاج بالفن والرسم مع الأطفال اللاجئيين كأسلوب آمن وغير مهدد لهم، ويساعد في التخلص من الخبرات المؤلمة (costl, 2013)، كما يساهم في تحسين الحالة النفسية للأطفال المصابين باضطراب ما بعد الصدمة Post traumatic stress disorder، وأعراض الاكتئاب، والقلق الشديد بدرجات عالية، (Ugurlu, Akca & Acarturk, 2016). يمكن من خلال العمل في مجموعات مع المراهقين اللاجئيين خفض الآثار السلبية طويلة المدى لتجاربيهم الصادمة الماضية من خلال توفير مساحة لهم لبناء مجتمع آمن وقوي (Mitschke, Aguirre, & Sharma, 2013).

ويعد العلاج بالفنون التعبيرية، وسيلة مناسبة لتنمية التواصل بين الافراد، ويمكن أن يستخدم الرسم، كأداة قيمة تمكن الافراد الذين لا يتمتعون بالقدرة المعرفية للتعبير عن أنفسهم، وعن تجاربهم بالكلمات أن يعبروا عن أنفسهم بشكل طبيعي، وعفوي من خلال أعمال الرسم (Rollins, 2005). والعلاج بالفن هو مهنة في مجال الصحة النفسية يقوم فيها المسترشدين بإشراف المعالج الفني، باستخدام الوسائل الفنية (الرسم، والنحت، وأشكال الفن الأخرى)، والأعمال الفنية الناتجة لاستكشاف مشاعرهم، والتوفيق بين النزاعات العاطفية، وتعزيز الوعي الذاتي، وإدارة السلوك، وتطوير المهارات الاجتماعية، والحد من القلق، وزيادة احترام الذات، والهدف من العلاج

عن طريق الفن هو تحسين أو استعادة نشاط الفرد، وشعوره بالرفاهية الشخصية، ويتم ممارسة العلاج بالفن على نطاق واسع في البيئات المختلفة بما في ذلك المستشفيات، ومراكز الطب النفسي، وإعادة التأهيل، ومؤسسات الطب الشرعي، والمدارس، ومراكز الأزمات، وغيرها من البيئات الإكلينيكية خلال جلسات فردية أو جماعية في إطار علاقة مهنية من أجل الحصول على الفوائد العلاجية، من خلال التعبير الفني عن النفس، والتأمل للأفراد، الذين يعانون من مشاكل، والصدمات النفسية والذين يبحثون عن النمو الشخصي (American Art Therapy Association, [AATA] 2013).

النظريات المفسرة للعلاج بالرسم:

تم تفسير العلاج بالرسم من خلال عدد من النظريات، ومن أكثر هذه النظريات اهتمامًا بالموضوع نظرية التحليل النفسي، واللاشعور الجمعي عند يونج، والنظرية الفردية.

نظرية التحليل النفسي Theory of Psychoanalysis:

أن نظرية Sigmund Freud، هي من أكثر النظريات النفسية اهتمامًا بدراسة الفن والرسم، ويرى فرويد (Sigmund Freud) أن الفن وسيلة لتحقيق الرغبات التي احبطها الواقع عن طريق الخيال، ويفسر فرويد العملية الفنية بالرسم ضمن مفهوم الاعلاء، أو التسامي أي أن الدافع الذي يكبت ولا يتم إشباعه، يحول إلى دافع مقبول اجتماعيًا، ويعتبر الرسم هنا وسيلة للتعبير عن الكبت (المالكي، 2018) وإن الأخصائي الذي يستند لهذا الاتجاه لا يهتم بالإتقان بالدرجة الأولى؛ وإنما يهتم بالرسالة والرمز الذي يختبئ وراء عناصر العمل الفني مع العلم أن معظم الاتجاهات المفسرة للعلاج بالفن، والرسم لا تتطلب خبرة فنية سابقة (اليامي، 2008).

اللاشعور الجمعي عند يونج Collective subconscious When Young:

اتفق كارل يونج Carl Young مع سيجموند فرويد في أن اللاشعور هو منبع الأعمال الفنية، (بشيوه، 2013). وقد أعطى يونج الفن والتعبير الفني اهتمامًا كبيرًا أكثر من غيره من المحللين النفسيين المعاصرين له وكان له دور كبير في رسم الخطوط الأولية للعلاج بالفن في الوقت الحاضر، حيث أنه مارس الفن رسمًا، وتشكيلًا، لكنه لم يتعمق ولم يتبع القواعد الفنية، وإنما ركز على النواحي النفسية للعمل الفني فكانت ممارساته الفنية تهدف إلى الخروج بأسلوب علاجي متفرد، اطلق عليه اسم الخيال النشط (Active Imagination)، وإن الخيال النشط في نظرية يونج التحليلية هو بمعنى آخر العلاج بالفن؛ إذ تكون ممارسة الفن والرسم بهدف الكشف عن الخيال وإثارته، والكشف عن محتوى اللاشعور، لتوضيح أسباب المعاناة النفسية وأعراض الاضطراب النفسي (اليامي، 2008).

النظرية الفردية Individual theory :

عند تأمل النظرية الفردية التي جاء بها ادلر Alfred Adler يمكن ملاحظة أنها تبحث في أسباب دوافع السلوك من خلال سيرة حياته، وتظهر هذه الدوافع في الأعمال الفنية للشخص، فمادة الرسم يجد ذاتها تركز على مقومات الشخصية وتعكس تصرفات الفرد مع البيئة والمجتمع، وتعتبر وسيلة للتعبير عن النفس بكل ما تحتوي

من آلام ومعاناة، أو سعادة، وطموح، ويشجع أصحاب العلاج الفردي العمل بمجموعات؛ لما له من أثر إيجابي على الفرد، لأن الحديث عن العمل الفني داخل المجموعة يوضح خلفية الفرد، وأسلوب حياته، ويتمحور عمل المعالج عن طريق الفن تحت ظل الفردية بتحديد المشكلة عن طريق الرسم بالوسائل المعروفة للأخذ بيد العميل وذلك للإصلاح أسلوب تعامله مع المجتمع وتحسين معتقداته بالنقص، وزرع الثقة، وإيجاد الحب المتبادل بينه وبين المجتمع، والبعد عن الأنانية (اليامي، 2008).

وقد تناولت عدد من الدراسات متغيرا الدراسة الحالية سيتم عرضها ابتداءً بمتغير الألكسيثيميا من ثم متغير العلاج بالرسم:

أجرى الزهراني (2014)، فأجرى دراسة هدفت للتعرف على فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لعلاج المكتئبين السعوديين الراشدين الذين، يراجعون العيادات النفسية في منطقة - الباحة - بالسعودية. تكونت عينة الدراسة من (47) شخص، حيث تم تطبيق مقياس تورنتو للألكسيثيميا Toronto Alexithymia Scale. أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في خفض الألكسيثيميا لدى أفراد العينة، بوجود فروق بين المجموعتين التجريبية، والضابطة لصالح التجريبية بين المقياس القبلي، والبعدي، وأظهرت النتائج أيضًا ثبات أثر البرنامج بعد تطبيق مقياس المتابعة.

وأجرى كل من بارك، وجان ولي، وميك، ولي ويو، وميك (Park, Jun, Lee, Kim, Lee, Yoo, & Kim, 2015). دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الألكسيثيميا وتجارب الأحداث المؤلمة، وأعراض اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD)، لدى عينة من اللاجئين في كوريا الشمالية، تكونت عينة الدراسة من (199) لاجئًا، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباطا موجبا بين تحديد المشاعر، والتعبير عنها بوضوح وبين التقليل من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة.

وفي دراسة قام بها العنزي (2018)، بهدف الكشف عن فاعلية العلاج المرتكز على الانفعالات، والعلاج الأدلري في خفض مستوى الألكسيثيميا لدى اللاجئات السوريات اللواتي تعرضن للعنف، تكونت عينة الدراسة من (45) لاجئة سورية من مدينة المفرق في الأردن، تم استخدام مقياس تورنتو للألكسيثيميا (Alexithymia Toronto)، أشارت نتائج الدراسة إلى مستوى مرتفع من الألكسيثيميا لدى اللاجئات السوريات، وأشارت أيضًا إلى وجود فاعلية للبرنامجين المستخدمين في خفض مستوى الألكسيثيميا.

أجرى رولانس (Rollnis, 2005) دراسة هدفت لمعرفة أثر برنامج يستند على الرسم في تعزيز التواصل، واستكشاف طبيعة ضغوط الحياة اليومية، وأساليب المواجهة لهذه الضغوطات التي يعاني منها الأطفال المصابون بالسرطان في المملكة المتحدة والولايات المتحدة. تكونت عينة الدراسة من (22) طفلاً (13 ذكر و 9 إناث) تتراوح أعمارهم بين (7- 18) عامًا يتلقون العلاج من السرطان في المملكة المتحدة والولايات المتحدة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام الرسم ساهم بتعزيز التواصل، من خلال التعبير البصري المباشر بالرسم أو من خلال التعبير اللفظي، كما وأن رسومات الأطفال قدمت مصدرًا مكملًا غنيًا بالبيانات في فهم آلية تعامل الأطفال مع الضغوط الناتجة عن الإصابة بالسرطان.

كما وأجرى كل من هاشميان وجاراهي (Hashemian& Jarahi,2014) دراسة تجريبية، لتقييم دور العلاج بالرسم في الحد من العدوان. تكونت عينة الدراسة من (20) طالبًا من ذوي الإعاقة العقلية في المدارس الابتدائية. أشارت النتائج أن العلاج بالرسم طريقة فعالة في الحد من السلوكيات العدوانية، كعلاج تكميلي لدى الطلاب من الذكور، والإناث، وأن العلاج بالرسم يمكن أن يكون وسيلة فعالة في حل المشاكل السلوكية.

أجرى كيم (Kim, 2019) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج إرشادي جماعي يستند على الفن في تحسين الصحة النفسية، وخفض التوتر. تكونت عينة الدراسة من (19) سيدة من النساء المهاجرات الكوريات الاتي لديهن اطفال صغار، وشارك خمسة نساء منهن بجلسة علاج جماعي لمرة واحدة، لمدة استغرقت 90 دقيقة (مع العلم أنه تم استخدام نشاطات رسم). أشارت النتائج أن العلاج بالفن الجماعي يرتبط إيجابيًا مع انخفاض مستويات التوتر، وزيادة المشاعر الايجابية والشعور بالرفاه لدى الأمهات الكوريات المهاجرات، وأظهرت النتائج أيضًا أن العلاج بالفن الجماعي هو مناسب ثقافيًا ويتوافق مع الأم الكورية المهاجرة.

3 - الطريقة والأدوات:

1.3- مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات اللاجئات السوريات في صفوف (السابع والثامن والتاسع والعاشر والحادي عشر) بمدرسة القصيلة الثانوية الشاملة للبنات في محافظة إربد في الفصل الدراسي الثاني من العام (2018/2019) والبالغ عددهن (136) طالبة لاجئة سورية يدرسن خلال الفترة المسائية.

2.3- عينة الدراسة

تم اختيار مدرسة القصيلة الثانوية الشاملة للبنات (الفترة المسائية) التابعة لمديرية قصبية إربد في الأردن، وتم اختيار المدرسة بالطريقة المتيسرة؛ وتم تطبيق مقياس تورنتو للألكسيثيميا (Alexithymia Toronto). وقد طبق المقياس في المرحلة الأولى لدراسة على (136) لاجئة من طالبات الصفوف (السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر، والحادي عشر)، وتم تحديد اللاجئات المشتركات في الدراسة، ممن حصلن على أعلى درجات في المتوسط الحسابي على مقياس تورنتو للألكسيثيميا (Alexithymia Toronto)، وكان عددهن (75) طالبة. وقد تكونت عينة الدراسة بشكلها النهائي من (30) لاجئة ممن تتوفر لديهن الرغبة في الاشتراك بالدراسة، وممن تم الحصول على موافقتهن الشخصية وموافقة أولياء أمورهن، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية (15) ممن طبق عليهم البرنامج الإرشادي، ومجموعة ضابطة (15) لاجئة (بدون تدخل إرشادي، وعلى قائمة الانتظار ولم يخضعن إلا للخدمات الإرشادية المقدمة من المدرسة فقط). وقد خضعت المجموعة لإجراءات الدراسة في القياسات القبليّة، والبعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة، وتم تطبيق القياس التبعي فقط للمجموعة التجريبية (ن=15) بعد مرور شهر على القياس البعدي، بعد انتهاء تطبيق البرنامج.

3.3- أدوات الدراسة: ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة باستخدام ما يلي:

أولاً: مقياس توريننتو للألكسيثيميا (Alexithymia Toronto)

بههدف الكشف عن مستوى الألكسيثيميا، استخدام مقياس توريننتو للألكسيثيميا (Alexithymia Toronto) الذي أعده باجبي، وباركير، وتاييلور (Keefer, Taylor, Parker & Bagby, 2017). ويتكون المقياس كما هو بصورته الأصلية من (26) فقرة موزعة إلى أربعة أبعاد، هي: (صعوبة تحديد المشاعر، وصعوبة وصف المشاعر، وصعوبة أحلام اليقظة، والتفكير الموجه نحو الخارج). ويستجيب المفحوص على المقياس وفق تدرج خماسي، وبذلك كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشراً على ارتفاع مستوى الألكسيثيميا، ويتمتع المقياس بخصائص سيكومترية مقبولة، إذ قام كل من أعده باجبي، وباركير، وتاييلور (Keefer et al, 2017). الذين قاموا بالكشف عن دلالات الصدق والثبات، حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا لمعامل المقياس 0.71 مما يشير إلى أن المقياس موثوق به بدرجة كافية.

دلالات صدق وثبات المقياس

إجراءات ترجمة المقياس: وللتأكد من دلالات صدق المقياس قامت الباحثة بترجمة المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية، ومن اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية وعرضه على ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الترجمة والتعريب من أعضاء هيئة التدريس في عدد من الجامعات الأردنية، واخذت الباحثة بأرائهم.

دلالات الصدق الظاهري: تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس وأبعاده، بعرضه بصورته الأولية المكون من (26) فقرة) على مجموعة من المحكمين تكونت من (18) عضو من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من المختصين؛ لبيان مدى وضوح الفقرات ومناسبتها للمشاركات المستهدفات في الدراسة الحالية، وبيئتها الجديدة وقياس ما وضعت لأجله، و مدى الاتفاق على العبارات، في ضوء ملاحظات وآراء المحكمين التي تم استعراضها، ثم أجريت التعديلات المقترحة على الفقرات التي حققت إجماع المحكمين، حيث بلغت نسبة الاتفاق (80%)، وهي نسبة اتفاق مرتفعة على أبعاد وفقرات مقياس توريننتو للألكسيثيميا، والتي تتعلق بإعادة صياغة الفقرات لغوياً، لتصبح أكثر وضوحاً، ولم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس، لتحقيقها المعيار المطلوب حيث تم الإبقاء على عدد الفقرات كما هو (26) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، وهي: صعوبة تحديد المشاعر، وصعوبة وصف المشاعر، وصعوبة أحلام اليقظة، و التفكير الموجه نحو الخارج، وفق تدرج ليكرت الخماسي حيث أعطيت سلالم التقدير التدرج على النحو التالي: دائماً وتعطى(5)، غالباً وتعطى(4)، أحياناً وتعطى(3)، نادراً وتعطى(2)، مطلقاً وتعطى(1).

مؤشرات صدق البناء

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (20) طالبة، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (-0.38) و(0.75)، ومع المجال (0.50-0.87) والجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1) قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس تورنتو للإكسيثيميا من جهة، وبين الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد التي تتبع له من جهة أخرى.

الارتباط مع:	البعد	الأكسيثيميا	رقم الفقرة	البعد
.71(**)	.83(**)	لدي مشاعر لا أستطيع تحديدها بوضوح	1	
.61(**)	.60(**)	لا أعرف سبب غضبي	2	
.48(**)	.59(**)	لدي حيرة حول أحاسيسي الجسدية	3	
.61(**)	.73(**)	لدي أحاسيس جسدية لا يفهمها حتى الأطباء	4	صعوبة تحديد المشاعر
.72(**)	.68(**)	أجد نفسي في حيرة من الأحاسيس التي تتناوبني	5	
.53(**)	.55(**)	أجد صعوبة في وصف مشاعري نحو الآخرين	6	
.57(**)	.72(**)	لا أعرف ما يجري داخلي من مشاعر	7	
.38(*)	.50(**)	عندما أشعر بالضيق، لا أعرف إذا كنت حزينا، أو خائفا، أو غاضبا	8	
.40(*)	.48(**)	عندما أبكي، أعلم سبب بكائي	9	
.52(**)	.69(**)	أتمنى لو لم أكن خجولا جدا	10	
.68(**)	.70(**)	لدي القدرة على وصف مشاعري بسهولة	11	
.60(**)	.52(**)	أبحث عن تفسيرات أعمق لمشاعري	12	صعوبة وصف المشاعر
.59(**)	.74(**)	أحب ان أخبر الناس عن موقفي حيال الأشياء	13	
.62(**)	.58(**)	أواجه صعوبة في إيجاد الكلمات المناسبة للتعبير عن مشاعري	14	
.62(**)	.73(**)	أكون صدقات بسهولة كما يفعل الاخرين	15	
.75(**)	.87(**)	أحلم أحلام اليقظة	16	
.48(**)	.75(**)	أستخدم خيالي بشكل مستمر	17	
.62(**)	.79(**)	أنا أحلم أحلام اليقظة حول المستقبل	18	صعوبة أحلام اليقظة
.70(**)	.81(**)	أحلام اليقظة مضیعة للوقت	19	
.63(**)	.75(**)	أقضي الكثير من الوقت بأحلام اليقظة، عندما لا يوجد لدي شيء أعمله	20	
.56(**)	.66(**)	أفضل تحليل المشاكل بدلا من وصفها	21	
.57(**)	.63(**)	عند إنجاز شيء ما أقوم بمعرفة سبب، وكيفية إنجازه	22	
.56(**)	.68(**)	معرفة حلول المشاكل بالنسبة لي أكثر أهمية من معرفة أسبابها	23	التفكير الموجه نحو الخارج
.57(**)	.67(**)	يطلب مني الناس وصف مشاعري بشكل أوضح	24	
.59(**)	.61(**)	أفضل أن أترك الأمور تحدث بدلا من أن أفهم سبب حدوثها	25	
.57(**)	.71(**)	معرفة عواظفي أمر ضروري بالنسبة لي	26	

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

كما ويتضح مما تقدم، مدى جودة بناء فقرات مقياس الألكسيثيميا، وبهذا أصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (26) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد. كما حسبت قيم معاملات الارتباط البينية Inter-correlation لأبعاد مقياس الألكسيثيميا، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، يتضح ذلك بالجدول (3):

ثبات أداة الدراسة (مقياس تورينتو للألكسيثيميا)

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار، وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (20)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الإتساق الداخلي، حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (4) يبين معامل الإتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات، وإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

تصحيح مقياس الألكسيثيميا

تكون مقياس الألكسيثيميا من (26) فقرة، يجب عليها بتدرج خماسي، يشتمل على البدائل التالية: تنطبق دائماً تُعطى عند تصحيح المقياس (5) درجات، وتنطبق غالباً تُعطى (4) درجات، وتنطبق أحياناً تُعطى (3) درجات، وتنطبق نادراً تُعطى درجتين، ولا تنطبق مطلقاً تُعطى درجة واحدة. وينطبق ذلك على الفقرات المصوغة باتجاه موجب، في حين يعكس التدرج في الفقرات المصوغة باتجاه سالب، وهي: الفقرات السلبية (9،11،13،16،17،18،26). وبذلك تتراوح درجات المقياس بين (26-130)، أي أنه كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشراً على ارتفاع مستوى الألكسيثيميا. وقد صنفت الباحثة استجابات أفراد الدراسة إلى ثلاث فئات، على النحو الآتي: مستوى متدنٍ من الألكسيثيميا وتُعطى للدرجة (2.33) فأقل، ومستوى متوسط من الألكسيثيميا، وتُعطى للدرجة التي تتراوح بين (2.34 - 3.67)، ومستوى مرتفع من الألكسيثيميا، وتُعطى للدرجة (من 3.68) فأكثر، وذلك بعد أن تم اعتماد المعيار الإحصائي التالي للمقياس لأغراض تحليل النتائج: وهكذا وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1) / عدد الفئات المطلوبة (3)

$$1.33 = 3 / 1 - 5$$

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

ثانياً: البرنامج الإرشادي المرتكز على العلاج بالرسم

وقد تم تنفيذ جلسات البرنامج (13) جلسة إرشادية على مدى (7) أسابيع، بمعدل جلستين أسبوعياً، وتراوح زمن الجلسة ما بين (45-60) دقيقة، حسب مضمون كل جلسة. وقد عقدت الجلسات الإرشادية في قاعة المسرح في مدرسة القصيلة الثانوية الشاملة للبنات قبل بدء الحصص الصفية للطالبات - الفترة المسائية- ، في مدينة إربد في الفترة الواقعة بين 2019/3/3-2019/4/15.

إجراءات صدق البرنامج

صدق البرنامج: تمّ التحقّق من الصّدق المنطقي لبرنامج الإرشاد الجمعيّ المستند إلى العلاج بالرسم، والمستخدم في الدراسة الحالية، بعرضه على مجموعة من المحكّمين المختصين، تكونت من (8) أساتذة من المختصين في الإرشاد النفسي، والتربية الفنية من حملة درجة الدكتوراه من أقسام علم النفس في الجامعات ووزارة التربية والتعليم الأردنية؛ لتحديد مدى مُناسبته للأهداف التي أُعدّ من أجلها. وقد أشار المحكمون إلى أنّ البرنامج مناسب مع إجراء بعض التعديلات، وعلى ضوءه تم تطبيق البرنامج بعد إجراء التعديلات المطلوبة.

4.3- إجراءات الدراسة

تم تنفيذ الدراسة بإعداد المادة النظرية والتجريبية، وباختيار عينة الدراسة، وتنفيذ البرنامج الإرشادي، وأداة الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

1. الحصول على الموافقة اللازمة من الجهات الرسمية للقيام بإجراءات الدراسة الميدانية.
2. تحديد المدارس التي يوجد فيها عدد مناسب من اللاجئات السوريات، من المدارس التابعة لمديرية قسبة اريد؛ تمهيداً للوصول إلى عينة الدراسة وتم إعداد أدوات الدراسة وفق الخطوات العلمية المتبعة في الدراسات التجريبية، والتأكد من صدقها وثباتها وصلاحيها للتطبيق.
3. عقد لقاءات مع مديرة المدرسة والمرشدة التربوية وبعض المعلمات، في مدرسة القصيلا الثانوية الشاملة للبنات-الفترة المسائية؛ لضمان التعاون والدقة في إجراء الدراسة.
4. تطبيق مقياس تورنتو للألكسيثيميا (Alexithymia Toronto) الذي أعده باجي وباركير وتايور (Keefe, Taylor, Parker & Bagby, 2017). وقد طبق المقياس في المرحلة الأولى لدراسة على (136) لاجئة من طالبات الصفوف (السابع والثامن والتاسع والعاشر والحادي عشر)، وتم تحديد اللاجئات المشتركات في الدراسة ممن حصلن على أعلى درجات في المتوسط الحسابي على مقياس تورنتو للألكسيثيميا (Alexithymia Toronto)، وكان عددهن (75) طالبة، وقد تكونت عينة الدراسة بشكلها النهائي من (30) لاجئة ممن تتوفر لديهن الرغبة في الاشتراك بالدراسة، وممن تم الحصول على موافقتهن الشخصية وموافقة أولياء أمورهن.
4. تطوير واستخراج مؤشرات الصدق والثبات، وتطبيق أدوات الدراسة على مجموعة المشاركات في مدرسة القصيلا الثانوية الشاملة للبنات-الفترة المسائية؛ تمهيداً للوصول إلى عينة الدراسة (ن=30) من الطالبات اللاجئات اللواتي سجلن أعلى الدرجات على مقياس تورنتو للألكسيثيميا.
5. التوزيع العشوائي بشكلٍ متساوٍ؛ لـ (ن=30) مشاركة ممن حصلن على أعلى درجات متوسطة على مقياس الدراسة؛ مقياس تورنتو للألكسيثيميا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة؛ تمهيداً لتطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية. وقد تكونت عينة الدراسة بشكلها النهائي من (30) لاجئة ممن تتوفر لديهن الرغبة في الاشتراك بالدراسة، وممن تم الحصول على موافقتهن الشخصية وموافقة أولياء أمورهن.
6. وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية (15) ممن طبق عليهن البرنامج الإرشادي، ومجموعة ضابطة (15) لاجئة (بدون تدخل إرشادي، وعلى قائمة الانتظار ولم يخضعن إلا للخدمات الإرشادية

المقدمة من المدرسة فقط). وقد خضعت المجموعة لإجراءات الدراسة في القياسات القبليّة، والبعديّة للمجموعتين التجريبية والضابطة، وتم تطبيق القياس التتبعي فقط للمجموعة التجريبية (ن=15) بعد مرور شهر على القياس البعدي، بعد انتهاء تطبيق البرنامج.

7. إجراء مقابلات فردية مع الطالبات اللواتي حصلن على أعلى الدرجات على مقياس الألكسيثيميا من بين أفراد العينة، لتوضيح البرنامج بشكل مختصر وأخذ الموافقة المبدئية منهن على المشاركة في البرنامج، وتوزيع أوراق لأخذ الموافقة الخطية من أولياء الأمور على المشاركة بالبرنامج (الملحق ي)، وإحضارها في اللقاء القادم.

8. تطبيق القياس البعدي باستخدام مقياس تورنتو للألكسيثيميا، ومن ثم جمع البيانات وتحليلها؛ من أجل مقارنة أداء المجموعة التجريبية بالمجموعة الضابطة، للتعرف على الأثر الذي تركه البرنامج الإرشادي.

9. تطبيق القياس التتبعي بعد شهر من انتهاء البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية فقط، ومن ثم التحليل، وعرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الميدانية، ومن ثم مناقشتها والخروج بالتوصيات التي تتناسب والنتائج التي تم الوصول إليها، وإعداد الدراسة بصورتها النهائية.

5.3- متغيرا الدراسة

المتغير المستقل: أسلوب المعالجة المستخدم (مجموعات الدراسة): ولها مستويان: (مجموعة تجريبية طبق عليها البرنامج الإرشادي، ومجموعة ضابطة بقيت على قائمة الانتظار، وبقي التعامل معها في فترة التجريب باستخدام الطرق الاعتيادية (الخدمات الارشادية المقدمة من قبل مرشدة المدرسة)).

المتغير التابع: الألكسيثيميا (قصور التعبير عن المشاعر).

6.3- تصميم الدراسة والمعالجات الإحصائية

تعد هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية، والتي استخدم فيها تصميم عاملي (2*2) قبلي، وبعدي؛ لمجموعتين متكافئتين، حيث طبق البرنامج الإرشادي الذي يستند على الرسم على المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فلم يتم إخضاعها لأي برنامج إرشادي. ويعبر عن ذلك بالرموز:

G1exp. R O X O.

G2cont. R O - O

حيث R: عشوائية الاختيار للعينة، O: القياس، X: المعالجة المستخدمة.

7.3- المعالجة الإحصائية

- وللإجابة عن السؤال الأول للدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات اللاجئات السوريات، على مقياس الألكسيثيميا في القياسين القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة) وتم استخدام تحليل التباين الأحادي والمتعدد المصاحب).

- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لدرجات عينة الدراسة في مقياس الألكسيثيميا، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" للبيانات المترابطة.

4- النتائج ومناقشتها:

1.4- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات اللاجنات السوريات على مقياس الألكسيثيميا للقياس البعدي تعزى للمعالجة (بدون برنامج إرشادي، مع برنامج إرشادي يستند إلى العلاج بالرسم)؟

للإجابة عن السؤال الأول، حسب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات اللاجنات السوريات على مقياس الألكسيثيميا في القياسين القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، وذلك كما يتضح في الجدول رقم (2):

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اللاجنات السوريات على مقياس الألكسيثيميا ككل للقياسين القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي
تجريبية	15	.303	3.39	2.42	.451
ضابطة	15	.278	3.32	3.20	.351
المجموع	30	.288	3.36	2.81	.564

يتضح من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات عينة الدراسة في مقياس الألكسيثيميا ككل في القياسين القبلي والبعدي وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة) ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) للقياس البعدي لمقياس الألكسيثيميا ككل وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة) بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (3):

جدول (3) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) لدرجات اللاجنات السوريات على مقياس الألكسيثيميا ككل في القياس البعدي وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة) بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
القياس القبلي	.850	1	.850	6.162	.020	.186
المجموعة	5.101	1	5.101	36.969	.000	.578
الخطأ	3.726	27	.138			
الكلي	9.213	29				

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في درجات اللاجنات السوريات على مقياس الألكسيثيميا وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، فقد بلغت قيمة (ف) (36.969) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني وجود أثر للمجموعة.

كما يتضح من الجدول (3) أن حجم أثر طريقة المعالجة كان كبيراً؛ فقد فسرت قيمة مربع أيتا (η^2) ما نسبته (57.8%) من التباين المُفسر (المتنبئ به) في المتغير التابع وهو مقياس الألكسيثيميا.

ولتحديد لصالح من تعزى الفروق، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها وفقاً للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها للدرجة الكلية لمقياس الألكسيثيميا تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)

المجموعة	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	2.395	.096
ضابطة	3.227	.096

تشير النتائج في الجدول (4) إلى أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للمعالجة الإرشادية، مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة. كما تم حساب الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي، والبعدي لأبعاد مقياس الألكسيثيميا الذاتي، وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس الألكسيثيميا وفقاً للمجموعة

الأبعاد	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي
صعوبة تحديد المشاعر	تجريبية	15	3.84	.498	2.24	.780
	ضابطة	15	3.49	.648	3.33	.710
	المجموع	30	3.66	.595	2.79	.919
صعوبة وصف المشاعر	تجريبية	15	3.24	.704	2.47	.708
	ضابطة	15	3.30	.451	3.24	.587
	المجموع	30	3.27	.581	2.86	.751
صعوبة أحلام اليقظة	تجريبية	15	2.99	.735	2.31	.658
	ضابطة	15	3.03	.501	2.87	.289
	المجموع	30	3.01	.618	2.59	.575
التفكير الموجه نحو الخارج	تجريبية	15	3.22	.675	2.72	.461
	ضابطة	15	3.32	.486	3.24	.538
	المجموع	30	3.27	.580	2.98	.559

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية في القياسين القبلي والبعدي لدرجات اللاجنات السوريات على أبعاد مقياس الألكسيثيميا ناتج عن اختلاف المجموعة (تجريبية، ضابطة)، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي المتعدد (One Way MANCOVA). وذلك كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6) نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد لأثر المجموعة (تجريبية، ضابطة) على أبعاد

مقياس الألكسيثيميا

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	ف الكلية	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	احتمالية الخطأ	حجم الأثر η^2
المجموعة	Hotelling's Trace	1.586	8.326	4.000	21.000	.000	.613

يتبين من الجدول (6) وجود أثر لطريقة العلاج ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على القياس البعدي لأبعاد مقياس الألكسيثيميا مجتمعة حيث بلغت قيمة هوتلينج (1.586) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، ولتحديد على أي بعد من الأبعاد كان أثر المجموعة، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد (MANCOVA) لكل بعد على حدة وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7) المتوسطات الحسابية المعدلة والاختفاء المعيارية للقياس البعدي لمقياس الألكسيثيميا للقياسين وتبعاً للمجموعة (التجريبية، الضابطة)

المتغير التابع	المجموعة	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
صعوبة تحديد المشاعر بعدي	تجريبية	2.133	.179
	ضابطة	3.444	.179
صعوبة وصف المشاعر بعدي	تجريبية	2.478	.134
	ضابطة	3.234	.134
صعوبة أحلام اليقظة بعدي	تجريبية	2.313	.127
	ضابطة	2.860	.127
التفكير الموجه نحو الخارج بعدي	تجريبية	2.763	.122
	ضابطة	3.203	.122

يتضح من الجدول (7) أن الفروق الجوهرية بين الأوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي في جميع ابعاد مقياس الألكسيثيميا كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

2.4- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات اللاجئات السوريات في المجموعة التجريبية على مقياس الألكسيثيميا في القياسين البعدي والمؤجل؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي، والتتبعي لدرجات عينة الدراسة في مقياس الألكسيثيميا، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" للبيانات المترابطة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" بين التطبيقين البعدي والتتبعي لدرجات عينة الدراسة في مقياس الألكسيثيميا

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
صعوبة تحديد المشاعر	بعدي	2.24	.780	1.071	14	.302
	متابعة	2.17	.734			
صعوبة وصف المشاعر	بعدي	2.47	.708	-.323	14	.751
	متابعة	2.48	.698			
صعوبة أحلام اليقظة	بعدي	2.31	.658	1.000	14	.334
	متابعة	2.27	.617			
التفكير الموجه نحو الخارج الكلي	بعدي	2.72	.461	.590	14	.565
	متابعة	2.68	.425			
	بعدي	2.42	.451	1.054	14	.310
	متابعة	2.38	.443			

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين التطبيقين البعدي والتتبعي في جميع أبعاده، وفي الدرجة الكلية لمقياس الألكسيثيميا، وهذا يعني استقرار النتائج. السؤال الأول: هل توجد فروق

ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات اللاجنات السوريات على مقياس الألكسيثيميا للقياس البعدي تعزى للمعالجة (بدون برنامج إرشادي، مع برنامج إرشادي يستند إلى العلاج بالرسم)؟ تشير النتائج أن البرنامج الإرشادي المستند على العلاج بالرسم، والذي صممه الباحثة لغايات الدراسة الحالية، والذي أثبت فاعليته في خفض مستوى الألكسيثيميا لدى اللاجنات السوريات في المجموعة التجريبية، مقارنةً باللاجنات في المجموعة الضابطة، أي أن مستوى الألكسيثيميا لديهن أعلى من غيرهن.

وتبين أن اللاجنات في المجموعة التجريبية مقارنةً باللاجنات في المجموعة الضابطة حصلن على مستويات أقل، وأفضل على مقياس الألكسيثيميا، حيث بلغ مقدار تأثير استخدام البرنامج الإرشادي للمجموعة التجريبية (57.8%) وهي نسبة مرتفعة تشير لأثر البرنامج الإرشادي المستند على الرسم وفاعليته في خفض الألكسيثيميا. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الأنشطة التي اشتمل عليها البرنامج الإرشادي، مثل: نشاط استكشاف المشاعر بألوان مختلفة، ونشاط مشكلات وحلول، ونشاط تمرير الرسم الجماعي، ونشاط ارسامي مواقف تجاه الآخرين، ونشاط أرسامي مكان تشعرين به بالأمان وغيرها من الأنشطة، فإن توفر مثل هذه الأنشطة تعزز من قدرة الطالبات على التعرف على مشاعرهن والتعبير عنها، في جو من المشاركة الجماعية. مما يوفر طرق للتواصل والحديث عن ما تشعر به الطالبة، وكيف حاولت الطالبة أن تسقط ما بداخلها على الورق؟ وترجمته إلى كلمات من خلال الحوار والمناقشة بين المرشدة والطالبات حول ما تم رسمه، ولأن العلاج بالرسم شكل من أشكال التواصل غير اللفظي مع الأفكار والمشاعر، التي تعمل على زيادة فهم الذات والنمو الشخصي والتخلص من الصدمات النفسية كما أنه يدعم الاعتقاد القائل أن الجميع لديهم القدرة على التعبير.

ويمكن تفسير التحسن العلاجي في الألكسيثيميا من خلال ملاحظات الباحثة خلال فترة تطبيق البرنامج إلى رغبة المشاركات بالتعاون مع الباحثة، وذلك بالحضور المستمر للجلسات الإرشادية حيث لم تلاحظ أي حالات تغيب عن جلسات البرنامج، إلا في حالات خاصة بظروف صحية لدى بعض الطالبات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بناءً على دور البيئة المناسبة والأمنة، فالبيئة الإرشادية الآمنة التي توفرت في المجموعة، وتقيد اللاجنات بالقواعد التي تم الاتفاق عليها من بدء البرنامج، وتلبية مكونات الجلسات لتوقعات اللاجنات، والإلتزام بالسرية والتأكيد عليها، والجدية في الأنشطة، ساهمت في تحقيق تلك التوقعات والأهداف.

ولأن إدخال الرسومات في تجربة المجموعة يضيف بعداً إبداعياً يعزز العملية التفاعلية إلى حد كبير. وفي حين أن شكل العلاج الجماعي يبدأ بالكثير من المشاركة، والكشف اللفظي، فإن الرسومات توفر طريقة بديلة لإقامة روابط بين الأفراد في المجموعة، وتوفر إضافة العمل الفني في سياق المجموعة هيكلًا ملموسًا يعزز التفاعلات ويعتبر الاستخدام الإكلينيكي للرسومات في العمل الجماعي ذا قيمة خاصة مع المشاركين الذين يشعرون بالقلق، أو الانسحاب أو يفتقرون إلى تصريحات معقدة. يمكن أن يصبح العمل الفني وسيلة تساعد في كسر الجليد في مجموعة، وتجعل من السهولة رؤية الأفكار الداخلية أو الأسرار التي يتم كشفها. كما توفر الرسومات أيضًا، سجلات دائمة لعملية المجموعة التي تتحدث غالبًا عن الآلاف من الكلمات وتصبح جسرًا من الداخل يسد الفجوة بين المشاركين. (Oster & Crone, 2004)، وطريقة العلاج بالفن لا تتيح فقط اكتشاف الذكريات المنسية، بل تسهل أيضًا تطوير شعور العميل بالسيطرة على الماضي، والحاضر. (Avrahami, 2006) كما يمكن للفنون الإبداعية بما فيها الرسم، والتي تسمى غالبًا بالبحوث القائمة على الفنون، أن تخلق طريقة تشاركية وتمكينية متعددة للاجنات السوريات الجدد للتعبير عن تجاربهم، وتوطينهم في بيئات جديدة وخاصة الإناث (Toll, 2018)،

وهذا ما تؤكدته دراسة (Rubesin, 2018) أنه يمكن للفنون والرسم إتاحة الفرصة للاجئات لتعبير عن أنفسهن، ومعالجة مشكلاتهن في بيئة آمنة، تعزز العلاقات بين لاجئات بورما اللواتي انتقلن من بلدهن إلى اميركا.

كما ويمكن تفسير النتيجة لتركيز الباحثة على الأنشطة التي تساهم في التعبير عن المشاعر والوعي الذاتي وفهم الانفعالات، مثل: نشاط دائرة الانفعالات عن طريق المانديلا، بالإضافة إلى استخدام الفنيات مثل التعاطف، والتغذية الراجعة، والوجبات البيئية، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Mousavi & Sohrabi, 2014) بالرغم من اختلاف العينة في فاعلية العلاج بالفنون الإبداعية، والرسم في تحسين تقرير الذات وخفض الغضب لدى الأطفال العدوانيين، وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (Pak, 2018) حيث لم تظهر النتائج فاعلية للعلاج بالفن (المستند على الرسم، والكتابة التعبيرية)، في زيادة الكفاءة الذاتية، وخفض الضغوط الأكاديمية لدى الطلاب في المرحلة الابتدائية (كما وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Morgan & Johnson, 1995)، بفاعلية العلاج بالرسم والكتابة التعبيرية في علاج اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD)، والكوابيس لدى المحاربين القدماء في فيتنام، أظهرت النتائج انخفاض في اضطراب ما بعد الصدمة. والتوتر وشدة الكوابيس عن طريق الرسم.

3.4- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات اللاجئات السوريات في المجموعة التجريبية على مقياس الألكسيثيميا في القياسين البعدي والمتابعة؟

أشارت النتائج إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات اللاجئات السوريات في المجموعة التجريبية على مقياس الألكسيثيميا في القياسين البعدي، والمتابعة بعد شهر من انتهاء البرنامج على مقياس الألكسيثيميا، وهذا دليل على استقرار أثر البرنامج لدى اللاجئات السوريات في المجموعة التجريبية، ويدل ذلك على احتفاظ اللاجئات بالمكاسب العلاجية، ولأثر البرنامج العلاجي في خفض الألكسيثيميا لدى اللاجئات حتى بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج. وهذا ما تؤكدته دراسة أجراها كل من كيم، وكيم (Kim & Ki, 2014) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن العلاج بالفن الإبداعي أدى إلى تحسين التعبير العاطفي، وتخفيف من الوهن العصبي، وتخفيف الأعراض الجسدية، والوهن العصبي في سن المراهقة، وتم التأكد من آثار استمرارية العلاج ما بعد فترة العلاج.

ويمكن تفسير النتيجة لتركيز الباحثة على الأنشطة التي تساهم في التعبير عن المشاعر والوعي الذاتي وفهم الانفعالات، مثل: نشاط دائرة الانفعالات عن طريق المانديلا، ونشاط أرسمي الأهداف، ونشاط أرسمي أفضل صديقة، ونشاط عضو آخر بالمجموعة، بالإضافة إلى استخدام الفنيات مثل: التعاطف، والتغذية، والراجعة والواجبات البيئية التي تساهم بدورها في استمرار وثبات المهارات الجديدة.

ويمكن أن يكون الرسم وسيلة قيمة في تعزيز التعبير عن مشاعر الصدمة، والضيق، أو الخسارة، للأفراد الذين لا يملكون القدرة على التعبير عن مشاعرهم في الأزمات، وبالنسبة لأولئك الذين انتهكوا، أو تعرضوا للإساءة (Silver, 2003).

وأيضًا، قد يعزى سبب الاستمرار في ثبات التحسن في انخفاض مستوى الألكسيثيميا لدى المشاركات إلى استمرارية التواصل، بين المشاركات بعد انتهاء البرنامج، واستمرار تطبيق المهارات التي تدربن عليها في البرنامج؛ مما ساعدهن في رفع قدرتهن الانفعالية، وزيادة الوعي بانفعالاتهن، وبانفعالات الآخرين، والسيطرة على الذات، وتحديد المشاعر والانفعالات، وضبطها، والتحكم بها.

5-الخلاصة:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن الإشارة إلى التوصيات، والمقترحات التالية:

- الانتقال من الأسلوب التقليدي في الإرشاد إلى الأساليب الإبداعية في تنفيذ الإرشاد الجماعي على اعتبار أن الرسم من هذه الأساليب لما لها من أثر واضح في تحسين الوضع النفسي والتفريغ الانفعالي وتنمية الذات لدى الأفراد.

- الاستفادة من تطبيق أدوات الدراسة، وتطبيق البرنامج الإرشادي المستخدم على عينات أخرى مثل اللاجئيين من النساء، وكبار السن، والأطفال.

- الإحالات والمراجع:

بيشيوة، كريمة (2013). النظريات المفسرة للإبداع الفني. مجلة الجامعة. 15(2). 75-104 .

حافري غنية زهية، بخوش وليد (2019). غياب التعبير الانفعالي: بين المقاربة التحليلية الفرנקوفونية والمقاربة المعرفية الانكلوسوكسونية مقارنة نظرية عيادية مقارنة بين التفكير العملي والتكتم. مجلة دراسات في علوم الإنسان والمجتمع، 2(01). 121-140.

الزهراني، عبد الله (2014). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض أعراض الألكسيثيميا لدى عينة من المكتئبين الراشدين السعوديين. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية: الأردن.

الشرقاوي، محمود (2018). التوحد ووسائل علاجه. دسوق، مصر: دار العلم والايمان للنشر والتوزيع.

صبري، نجلاء (2015). الاضطراب المحير. دنيا الوطن تم استرجاعها بتاريخ 24 7\ 2018 متوفرة على <https://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2015/08/06/374280.html>

العنزي، أنور (2018). فاعلية العلاج المرتكز على الانفعالات والعلاج الأدلري في خفض مستوى الألكسيثيميا لدى اللاجئات السوريات اللواتي تعرضن للعنف. مقبولة للنشر في مجلة دراسات عمادة البحث العلمي. الأردن: الجامعة الأردنية.

عوض، دلال (2016). الثبات الإنفعالي وإدارة الغضب. عمان الأردن: دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع

المالكي، عبد الكريم (2018). أثر الإرشاد بالرسم في خفض المخاوف لدى التلاميذ. عمان، الأردن: دار الرضوان للتوزيع والنشر.

مصطفى، دنيا (2010). العلاج بالفن. القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية

المفوضية العليا لشؤون اللاجئين، (2013)، دليل إجراءات العمل الموحدة بين الوكالات في حالات الطوارئ للوقاية من والتصدي للعنف المبني على النوع الاجتماعي وحماية الطفل في الأردن. استرجع بتاريخ 2017/8/14،

متوفر على https://s3.amazonaws.com/PHR_other/arabic/jordan-referral-pathways-sops-arabic.pdf

اليامي، عوض (2008). *العلاج بالفن التشكيلي: تاريخه - مفهومه - نظرياته - تطبيقاته*. المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود للنشر العلمي والمطابع.

Acquah, A. (2018). Creative Expressions of Hope and Aspiration among Refugees in a Community Art Program. in the Southwestern United States.

Avrahami, D. (2006). Visual art therapy's unique contribution in the treatment of post-traumatic stress disorders. *Journal of trauma & dissociation*, 6(4), 5-38.

Bornemann, B., & Singer, T. (2017). Taking time to feel our body: Steady increases in heartbeat perception accuracy and decreases in alexithymia over 9 months of contemplative mental training. *Psychophysiology*, 54(3), 469-482.

COSTI. (2013). Art therapy program for refugee children. Retrieved from http://www.costi.org/programs/program_de_tails.php?sidD28&pidD2&idD161

El Arab, R., & Sagbakken, M. (2019). Child marriage of female Syrian refugees in Jordan and Lebanon: a literature review. *Global health action*, 12(1), 1585709.

Fairhurst, B. R. (2017). Can't talk about it, won't talk about it: How do alexithymia and experiential avoidance relate to men's experience of psychological distress? (Doctoral dissertation, University of Surrey, Guildford, UK). Retrieved, July, 25, 2017, from: <http://epubs.surrey.ac.uk/842114/>

Gilbert, P., McEwan, K., Catarino, F., Baiao, R., Palmeira, L. (2014). Fears of happiness and compassion in relationship with depression, alexithymia, and attachment security in a depressed sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 53, (2)228 – 244.

Hashemian, P., & Jarahi, L. (2014). Effect of painting therapy on aggression in educable intellectually disabled students. *Psychology*, 5(18), 2058.

Hiirola, A., Pirkola, S., Karukivi, M., Markkula, N., Bagby, R. M., Joukamaa, M., ... & Suvisaari, J. (2017). An evaluation of the absolute and relative stability of alexithymia over 11 years in a Finnish general population. *Journal of Psychosomatic Research*, 2 (95), 81-87.

Kaimal, G., Haskins, K., Mensinger, J., Hartwell, R., Mandres, E., & Levin, W. (2019). Outcomes of Art Therapy And Coloring for Caregivers of Patients in A Radiation Oncology Unit: A Mixed Methods Pilot Study. *European Journal of Oncology Nursing*, 1(1), 1-36.

Khodabakhshi Koolae, A., Vazifehdar, R., & Bahari, F. (2016). Impact of painting therapy on aggression and anxiety of children with cancer. *Caspian Journal of Pediatrics*, 2(2), 135-141.

Kim, S., & Ki, J. (2014). *A case study on the effects of the creative art therapy with stretching and walking meditation—Focusing on the improvement of emotional expression and alleviation of somatisation symptoms in a neurasthenic adolescent*. *The arts in psychotherapy*, 41(1), 71-78.

Ledwig, M. (2013). *Mixed Feelings: Emotional Phenomena, Rationality and Vagueness*. Walter de Gruyter.

Meijer-Degen, F., & Lansen, J. (2006). *Alexithymia—A challenge to art therapy*. *The Arts in Psychotherapy*, 33(3), 167–179.

Mitschke, D. B., Aguirre, R. T., & Sharma, B. (2013). Common threads: improving the mental health of Bhutanese refugee women through shared learning. *Social Work in Mental Health*, 11(3), 249-266.

- Morgan III, C. A., & Johnson, D. R. (1995). Use of a drawing task in the treatment of nightmares in combat-related post-traumatic stress disorder. *Art Therapy*, 12(4), 244-247.
- Nielsen, T. (2011). *Disturbed dreaming as a factor in medical conditions*. Kryger MH, Roth T, Dement WC, Principles and Practice of Sleep Medicine. Elsevier, Canada, 1116-1127.
- Nyklíček, I., Temoshok, L., & Vingerhoets, A. J. J. M. (2004). *Emotional Expression and Health : Advances in Theory, Assessment and Clinical Applications*. Hove, East Sussex: Routledge.
- Oster, G. D., & Crone, P. G. (2004). *Using drawings in assessment and therapy: A guide for mental health professionals*. Routledge.
- Park, J., Jun, J. Y., Lee, Y. J., Kim, S., Lee, S. H., Yoo, S. Y., & Kim, S. J. (2015). The association between alexithymia and posttraumatic stress symptoms following multiple exposures to traumatic events in North Korean refugees. *Journal of psychosomatic research*, 78(1), 77-81.
- Patton, G. C., Sawyer, S. M., Santelli, J. S., Ross, D. A., Afifi, R., Allen, N. B., ... & Kakuma, R. (2016). Our future: A Lancet commission on adolescent health and wellbeing. *The Lancet*, 387(10036), 2423-2478.
- Quinlan, R., Schweitzer, R. D., Khawaja, N., & Griffin, J. (2016). Evaluation of a school-based creative arts therapy program for adolescents from refugee backgrounds. *The Arts in Psychotherapy*, 47, 72-78.
- Rollins, J. A. (2005). Tell me about it: Drawing as a communication tool for children with cancer. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 22(4), 203-221.
- Rubesin, H. (2018). *" I Am Not Deaf": Art-based Participatory Action Research with Refugee Women from Burma* (Doctoral dissertation, Lesley University).
- Rubin, J. A. (2009). *Introduction to art therapy: Sources & resources*. Routledge.
- Shorea, A., & Rush, S. (2019). Finding clarity in chaos: Art therapy lessons from a psychiatric Hospital. *The Arts in Psychotherapy*, 66(1), 1-14.
- Sifneos, P. & Nehemiah, C. (1983). Alexithymia a n overview . Modem trends in psychosomatic medicine. Boston: little Brown.
- Sifneos, P. E. (1996). Alexithymia: past and present. *The American journal of psychiatry*.
- Silver, R. A. (2003). The silver drawing test of cognition and emotion. *Handbook of art therapy*, 410-419.
- Sui, J., & Gu, X. (2017). Self as object: Emerging trends in self research. *Trends in Neurosciences*, 40 (11), 643–653.
- Tahir, I., Ghayas, S., & Tahir, W. (2012). Personality Traits and Family Size as the Predictors of Alexithymia among University Undergraduates. *Journal of Behavioural Sciences*, 22(3).
- Taylor, G. J. (2000). Recent developments in alexithymia theory and research. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 45(2), 134-142.
- Thompson, J. (2009). *Emotionally dumb: An overview of alexithymia*. Soul Books.
- Tolchin, B., Dworetzky, B. A., & Baslet, G. (2018). Long-term adherence with psychiatric treatment among patients with psychogenic nonepileptic seizures. *Epilepsia*, 59(1), 18 - 22.

- Toll, H. R. M. (2018). The Role of Arts-Based Research in Creating Safe Spaces for Newcomer Refugees. *The Morning Watch: Educational and Social Analysis*, 46(1-2 Fall).
- Ugurlu, N., Akca, L., & Acarturk, C. (2016). An art therapy intervention for symptoms of post-traumatic stress, depression and anxiety among Syrian refugee children. *Vulnerable children and youth studies*, 11(2), 89-102.
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2019). Global Trends: Forced displacement in 2019. Retrieved / April 2019, from: www.unhcr.org
- Valdespino, A., Antezana, L., Ghane, M., & Richey, J. A. (2017). Alexithymia as a transdiagnostic precursor to empathy abnormalities: the functional role of the insula. *Frontiers in psychology*, 8, 2234.
- van der Crujisen, R., Murphy, J., & Bird, G. (2019). Alexithymic traits can explain the association between puberty and symptoms of depression and anxiety in adolescent females. *PloS one*, 14(1),
- Van der Kolk, B. (1996). The Complexity of Adaptation to trauma. In B. Van der Kolk, A. C. McFarlane, & L. Weisaeth (Eds.), *Traumatic Stress: the effect of overwhelming experience on mind, body, and society*. New York: The Guilford Press.
- Wikström, B. M. (2005). Communicating via expressive arts: The natural medium of self-expression for hospitalized children. *Pediatric nursing*, 31(6), 480-485.
- Woods, H. (2017). *Lifetime sexual violence and alexithymia: The meditating role of dissociation, thought suppression, and shame*. Retrieved, May, 01, 2018, from: <https://sc.lib.miamioh.edu/handle/2374.MIA/6120>.
- Zhao, Y., Yang, X., & Xiangru, Z. (2019). Effect of Experience Information on Emotional Word Processing in Alexithymia. *Journal of Affective Disorders*, 259(1), 251- 258.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

السيوف، فاتن عيسى (2020). فاعلية العلاج بالرسم في خفض الألكسيثيميا لدى اللاجئين السوريين. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 265-289.

Developmental Dyslexia between Reality and Misconception: Investigating Algerian EFL Teachers' Awareness of Dyslexia Case of EFL Teachers in Batna Middle Schools

عسر القراءة النماي بين الواقع وسوء الفهم: التحقيق في وعي مدرسي اللغة الإنجليزية كافة أجنبية بعسر القراءة - حالة أساتذة اللغة الإنجليزية كافة أجنبية في متوسطات ولاية باتنة

Saida TOBBI

Batna 2 University (Algeria), s.tobbi@univ-batna2.dz

Received: 14/10/2019

Accepted: 30/05/2020

Published: 26/09/2020

Abstract: The teacher plays a major role in establishing a successful inclusive learning environment which facilitates and promotes learning for dyslexic pupils, Since the created inclusive environment enormously relies on the presence of his/her knowledge skills, and attitudes, the present study attempts to investigate Algerian EFL middle school teachers' awareness of and familiarity with developmental dyslexia, A purposive sample of 81 EFL middle school teachers from Batna and its suburbs was surveyed through an online questionnaire; Findings revealed that the overwhelming majority of the surveyed respondents are not aware of developmental dyslexia and its effects on foreign language learning. Inevitably, because of their unawareness, they misconceive dyslexic pupils and consider them sluggish learners and below average performers; Thus, it is recommended that teachers undergo compulsory training on dyslexia which enables them cope with the needs of such impaired learners.

Keywords: Developmental dyslexia; awareness; familiarity; Algerian EFL middle school teachers; training.

ملخص: يلعب المعلم دورًا رئيسيًا في تهيئة بيئة تعليمية شاملة وناجحة تسهل وتشجع التعلم للتلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة النماي، ونظرًا لأن هذه البيئة الشاملة تعتمد اعتمادًا كبيرًا على وجود معارفه ومهاراته ومواقفه، تحاول هذه الدراسة التحقيق في وعي مدرسي الطور المتوسط الجزائريين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية. تم جمع البيانات من عينة قصدية تضم 81 مدرسًا من إكماليات باتنة وضواحيها من خلال استبيان على شبكة الإنترنت؛ كشفت النتائج أن الغالبية العظمى من الأساتذة الذين شملهم الاستطلاع لا يدركون عسر القراءة النماي وتأثيره على تعلم اللغة الأجنبية حتما بسبب عدم إدراكهم، فهم يسيئون فهم التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة ويعتبرونهم متعلمين بطيئين وأقل من متوسطي الأداء؛ وبالتالي يوصى بأن يخضع الأساتذة للتدريب الإلزامي على عسر القراءة، مما يتيح لهم التعامل مع احتياجات هؤلاء المتعلمين.

* Corresponding author

1. Introduction

When teaching and evaluating learning, teachers have to deal with different kinds of learners who encounter learning difficulties as a result of special needs. Taking into consideration that all children ought to have the same chance of receiving the same education without making any differentiation between them in terms of ability, the meaning of inclusive education has changed from teaching learners with particular needs together with their classmates to teaching through the use of suitable pedagogy to meet the needs of those with learning difficulties (Chong, Forlin, & Au, 2007). In fact, the teacher plays a major role in establishing successful inclusive learning environments, which facilitate and promote learning for the learners with reading difficulties since the created inclusive environments enormously rely on the presence of his/her knowledge, skills, attitudes, values, cooperation, and expertise. As such, teachers' perceptions of inclusion and awareness of the hindrances are crucial in order to create the inclusive learning environments (Hoenig, Sim, Bochev, Herrnberger, & Kiefer, 2008). Hence, their awareness should be raised around the realization, acquaintance and or the comprehension of the disability/difficulty so the teacher can be knowledgeable in accommodating the learners' special needs.

1.1. Literature Review

1. Dyslexia: Definition and characteristics

Dyslexia is a type of specific learning difficulty that affects reading and related language-based processing skills. It primarily affects the skills involved in accurate and fluent word reading and spelling. Dyslexia is characterized by a combination of different symptoms that vary from person to another. The British Dyslexia Association described dyslexia as:

a lifelong, usually genetic, inherited condition [...] affects around 10% of the population, [...] occurs in people of all races, backgrounds and abilities, [...] is really about information processing: dyslexic people may have difficulty processing and remembering information they see and hear, This can affect learning and the acquisition of literacy skills, [...] It often co-occurs with related conditions, such as dyspraxia, dyscalculia and attention deficit disorder, On the plus side, dyslexic people often have strong visual, creative and problem-solving skills (9).

So, dyslexic people have specific difficulties in three areas: phonological processing, working memory and processing speed. From the definition above, it becomes clear that conventional language teaching methods usually do not work for learners with dyslexia, but with the teacher's awareness and support, they might overcome their difficulties. Teacher awareness of dyslexia is very important to the success of affected children because, according to Karande Mahajan, and Kulkarni (2009), many learners with reading difficulties report high levels of anxiety and fear for the reason that, their teachers have a poor understanding and insufficient awareness of this impairment.

2. Teachers' unawareness and misunderstanding of dyslexia

Previous undertaken research has shown that teachers often have mistaken beliefs about reading difficulties. Moreover, some teachers hold negative attitudes toward dyslexic learners because of unawareness and poor knowledge of the condition (Wadlington & Wadlington, 2005). Teachers still believe that the learner's underachievement is either because of a lack of cleverness and/or sluggishness (Wormald, 2015). Other teachers and even parents think that the learner's lack of accomplishment is because of his/her lack of motivation and laziness (Smart, 2011). As a result of teachers' lack of understanding and belated intervention, the affected learners can develop further problems and the situation can become even worse (Wadlington & Wadlington, 2005).

Researchers found that misunderstanding of dyslexic individuals might lead teachers to think negatively about learners who struggle with reading difficulties. Kenny, McNeeba Shevlin, and Daly (2000), for example, claim that most learners with reading impairment

might be seen as sluggish or unintelligent, Furthermore, they may not receive sufficient support and help from their teachers in the classroom, In addition to that, as a result of teachers' miscomprehension of learning disabilities in general, dyslexic learners might suffer from low self-esteem (Gibson & Kendall, 2010); be alienated, marginalized, and humiliated; they might feel as if they are an outsider in their own classroom and unable to cope with their colleagues (Townend & Turner, 2002), Negative attitudes do not stop at the level of seeing them as unmotivated, some peers view them as "class clowns" and embarrass them because of their underachievement (Smart, 2011, 290).

Teachers' knowledge and awareness of dyslexia are of crucial significance in understanding the learners' needs, having positive attitudes toward affected learners and helping them overcoming their difficulties as well as improving their achievement levels (Elias, 2014), A survey carried out by the Japanese Ministry of Education revealed that teachers are not even aware if their learners struggle with particular learning difficulties or not (Kataoka, Van Kraayenoord, & Elkins, 2004), Likewise, in a study conducted by Sónia (2012) in Portugal, it was found that teachers are not aware of dyslexia, They said that in case they were, they cannot provide help because they are not pedagogically trained to meet the need of dyslexic learners, The situation is not different in New Zealand where Elias (2014) reports that secondary school teachers are not aware of reading impairments and do not have enough pedagogical knowledge of how to meet the needs of students with dyslexia, These studies conclude that teachers need urgent training on dyslexia.

As already shown, the issue of weighing up teachers' awareness of dyslexia has been investigated in different countries, The importance of conducting this study is that no similar studies pertain to the Algerian context, Therefore, the present study sheds light on dyslexia in the Algerian EFL classes of middle schools by attempting to answer the following questions:

1. Are Algerian middle school EFL teachers' familiar with dyslexia? i.e. Can they discern certain weaknesses and behaviors that may indicate dyslexic pupils?
2. Which are the challenges faced by these teachers when teaching dyslexic pupils?
3. What are their needs for training in relation to dyslexia?

2. Method and Tools

2.1 Participants

Surveying the whole population of Algerian middle-school EFL teachers is impossible, therefore, sampling is necessary. The sample of this study consists of 85 teachers employed in 23 middle schools in Banta and its suburbs, The middle-school level was chosen in particular because the present study is concerned with dyslexia in foreign language learning and English is not taught to pupils in primary schools in Algeria, Moreover, this learning difficulty is more common in the early school years (Marshall, 2013); consequently, secondary school and university teachers were not chosen as a target population. The present study's participants were contacted through a Facebook group of Algerian middle-school teachers of English, An online questionnaire was administered to all of them but since four participants left the majority of the items unanswered, they were excluded from the sample. Of the 81 participants left, 25.92% are female while 74.08% are male. For their position, 89% are full-time teachers whereas 11% are part-time teachers, Concerning their teaching experience, it varies: 48.15% of them had 1-5 years of service; 20.99%, 6-15 years; 25.92%, 16-24 years; and 4.94%, more than 25 years. As far as the educational degree is concerned, a significant percentage of the EFL teachers are highly qualified; 59.26% of them hold a Master Degree and the rest a Licence degree.

2.2 Instruments and data analysis

A questionnaire was opted for as "it affords a good deal of precision and clarity because the knowledge needed is controlled by the questions" (McDonough & McDonough 1997, 171), Moreover, it enables the researcher to collect standardized answers since all the participants respond to the same questions and saves him/her time and effort either in data

collection or handling (Dornyei, 2003). For its design, it was divided into three sections: Section 1 concentrated on socio-demographic information, Section 2 focused on the teachers attitudes towards dyslexic pupils while Section 3 was concerned with the challenges they face and their training needs. Although the questionnaire consists of yes-no questions, multiple-choice, and Likert items, we heavily depended on open-response questions for we wanted the participants to express their opinions in their own words freely.

The development of the questionnaire was based on literature on dyslexia (Foorman 2003; Shaywitz, 2003; Clark & Uhry, 2004; Berninger, 2006; August & Shanahan, 2006; Kormos & Kontra, 2008, Shaywitz, & Shaywitz, 2013). Because piloting tests the validity and reliability of the items (Hazzi & Maldaon, 2015), the present study's questionnaire was piloted with four teachers from the English department of Batna 2 University. Taking into consideration their feedback, some items were reworded and others omitted to avoid ambiguity and repetition. Quantitative data derived from the questionnaire were analyzed by using descriptive statistical methods. With the help of SPSS, frequencies and percentages for all items were obtained. However, qualitative data collected through open-ended questions were analyzed using content analysis. The analysis process began with the open coding of the data followed by inducing categories from these codes, which were then gathered under general themes for each set of data relating to specific questions. The categories and themes were subject to intra-coder reliability checking.

3. Results and Discussion

3.1 Teachers' awareness of dyslexia

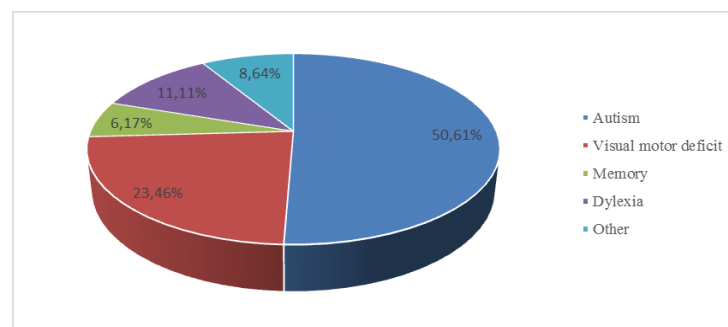


Figure (1): Teachers' familiarity with disabilities

Looking at Figure 1, we can see that the participants' awareness of dyslexia is poor. Only 11.11% of the participants (count = 9) are aware of this reading impairment, Out of these 9 participants, 0% reported that they are not fully familiar with the issue of dyslexia and its resulting difficulties in the process of learning English as a foreign language on the part of the learners, The vast majority of the respondents (77.78%) said that they are slightly familiar with this disability while 22.22% reported that they are moderately familiar with it, Most respondents stated that their familiarity resulted from personal initiatives that are not part of service training such as reading books, surfing the Internet, or discussions with experienced colleagues, The other respondents stated that their awareness comes from attending seminars with inspectors.

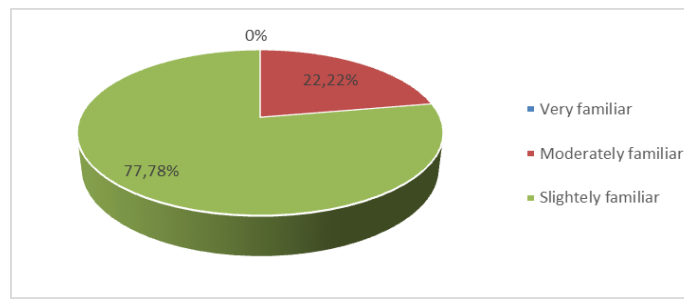


Figure (2): Teachers’ familiarity with dyslexia

Minimal familiarity with signs and causes of dyslexia disclosed in this study concurs with Cons tantopoul, ou (2002) which concludes that EFL teachers in Greece do not have good knowledge on signs of dyslexia and its possible causes and they are not competent to teach dyslexic students as there is a lack of teachers’ training on this issue, This is not peculiar to Algeria and Greece. According to the Dyslexia Foundation of New Zealand (2007) classroom teachers often have minimal knowledge or understanding of dyslexia.

Results of the present study showed that the participants are not only unfamiliar with dyslexia but the majority of them hold a negative attitude towards dyslexics. This is most probably due to the lack of unawareness, A 97.53% teachers believe that dyslexics are slow sluggish learners and 86.42% think that they are below average performers. These results are in line with Kenny et al (2000).

Questions moved from surveying the EFL teachers about general issues such as familiarity with learning disabilities in general and dyslexia in particular, and attitudes towards dyslexics to personal experiences of teaching dyslexic pupils, A 33.33% of teachers reported to have met dyslexic learners in their classes while 66.67% of them stated that they had not encountered diagnosed dyslexics, Unfortunately, all the surveyed teachers admitted having very negative personal experiences with dyslexic pupils or hearing about some, This negativity, as teachers explained, is due to the lack of knowledge of the difficulties disabled learners face and the challenges of teaching them in inclusive classes, A teacher said that teaching such type of learners is time consuming as she often finds herself spending too much time with a dyslexic who reads very slowly, She even confessed that she occasionally gets angry when this pupil faces difficulties in following what she is saying, It is known that when it comes to phonological processing, dyslexics have difficulties with identifying different sounds, Besides, they tend to have a shorter working memory, which affects their ability to hold information temporarily, As for processing speed, they tend to be slower when engaged in tasks that require fast response.

3.2 Barriers and challenges of teaching dyslexic pupils

Thematic analysis yielded the following codes presented in Table 1.

Table (1): Perceived barriers and challenges when teaching dyslexics

Code	Example
Lack of adequate skills to deal with dyslexics	<i>These pupils fail to read effectively or do any exercises properly. So, they become demotivated, loose interest in study and they generally have poor self-esteem. In this case, it becomes difficult for the teacher to deal with him.</i>
Lack of training	<i>Teachers' lack of knowledge and training on how to teach dyslexic pupils also hinders the provision of support for dyslexic pupils.</i>
Large classes	<i>Some classes have 45 to 50 pupils. The teacher can hardly have some time for dyslexic pupils.</i>
Busy schedule	<i>The headmaster and the parents expect you to finish the syllabus. In addition to this, you have to prepare and correct papers, and report marks...too many demands on the teacher. So, we cannot have time for exceptional pupils. We do not do miracles.</i>
Lack of teaching materials for dyslexics	<i>The textbook is designed for normal learners. There are no materials and resources for dyslexic pupils.</i>

The surveyed EFL teachers agreed that the difficulty of diagnosing dyslexics and the lack of knowledge on this disability and its effects on foreign language learning hinders their provision of support for dyslexic pupils, Lack of training on how to deal with dyslexics is another challenge, Psychologically speaking, the present study's participants revealed that dyslexics' poor self-esteem is one of the barriers to providing support for them, A pupil who grows detached due to the lack of engagement or support is likely to exhibit depression, For teachers who are not well trained to deal with such kind of learners, it is very difficult to keep on supporting them. This evidence concurs with the findings of Carreker, Joshi and Gooden's study (2010).

Large classes are another barrier to providing support for middle school dyslexic pupils as they hinder the provision of their special needs, This is in line with Kerr's (2001) study which finds that large pupils' numbers negatively impact the teachers' ability to better support dyslexics, Another perceived barrier is teachers' busy schedule, As the example shown in the previous table tells, teachers struggle with finishing the syllabi, lesson preparation, exams' and homeworks' correction, and preparing for the 9th grade national final exam, This makes them unable to provide care and support for dyslexics who take more time to accomplish the different tasks, These results were evidenced in Kerr's (2001) which reveals that most pupils with dyslexia require additional educational support when demands on the teacher might be too high, Another challenge mentioned by teachers pertains to the lack of adapted or specialist resources and materials for learners with dyslexia, Availability of appropriate materials is one of the criteria of dyslexia-friendly practice according to Mackay (2004), The use of special resources and especially ICT ones was also reported by the Special Educational Needs Coordinators (SENCOs) to have been effective for dyslexia support (Hunter & Carsch, 2001).

3.3 EFL teachers' training needs to cope with dyslexic pupils' deficits

When asked whether or not they are interested in attending seminars and workshops on dyslexia, the majority of the EFL teachers (95.06%) stated that they are strongly interested the rest (4.94%) reported that they are moderately interested while no respondent stated that s/he is not interested at all, Most of the respondents requested the invitation of dyslexia experts and university researchers to these training events, When asked to identify some areas in which these teachers considered themselves in need to be trained in order to cope with the major problems encountered by dyslexic pupils, the following areas were mentioned, For classroom behaviors, more than two thirds of the teachers expressed their wish of being able to respond to the dyslexics' learning process in the classroom, All those teachers believed that they have to be able to help dyslexic pupils who usually tend to be distracted during the lesson. Moreover, they valued psychological training which helps them enhance the self-

esteem of these pupils, relieve their anxiety, and enable them to overcome the bullying of their classmates, For the reading skill, a very high percentage of the respondents (93.83%) indicated that they should benefit from training that enables them assist the dyslexic pupils who tend to read very slowly, utter words syllable by syllable, and comprehend texts poorly. It is worth mentioning here that proposals that could enhance the writing skill were not put forward by teachers, This might be due to their unawareness of such type of difficulties that dyslexic pupils face.

4. Conclusion

The present study revealed that the Algerian EFL middle school teachers in their vast majority are poorly aware of dyslexia and its negative effects on foreign language learning. Moreover, they confessed that even though they recognized the various needs of these learners, they would be unable to appropriately cater for them as they lacked the sufficient knowledge and adequate training of how to devise an appropriate teaching approach for impaired learners. Furthermore, unawareness and lack of specific skills required on the part of the teachers resulted into negative attitudes towards dyslexics, However, they showed a great interest in knowing more about dyslexia and the appropriate techniques in order to help their pupils overcome difficulties, The following practical points are put forth to help dyslexics learn English as a foreign language better.

- EFL teachers and syllabus designers should adjust and present the curriculum in a dyslexia friendly manner, On the same line, they should provide direct and specific instruction on the several deficiencies commonly identified with dyslexic students such as reading comprehension, pronunciation process, and writing-spelling process by adopting individualized learning.
- The Algerian Ministry of higher education should organize educational seminars and workshops that shed light on dyslexia, its features as well as indicators and equip teachers with appropriate guidance, techniques, and strategies to teach affected learners.
- The Algerian Ministry of higher education should reduce the number of students per class to attend to the individual needs of dyslexic pupils.
- EFL practitioners should collaborate with dyslexic pupils' parents.
- The Algerian Ministry of higher education should equip schools with technological aids to facilitate effective teaching for dyslexic pupils.

Referrals and references

- August, D., & Shanahan, T.(2006). *Executive summary, Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berninger, V.(2006). Defining and differentiating dyslexia, dysgraphia, and language learning disability within a working memory model. In E. Silliman, & M. Mody (Eds.), *Language impairment and reading disability: Interactions among brain, behavior, and experience*. New York: Guilford.
- Carreker, S., Joshi & R. M., Boulware-Gooden, R. (2010). Spelling related teacher knowledge and the impact of professional development on identifying appropriate instructional activities. *Learning Disability Quarterly*, 33, 148-158.
- Chong, S., Forlin, C., & Au, M. L. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161–179.
- Clark, D., & Uhry, J.(2004). *Dyslexia: theory and practice of instruction*. Austin: Pro-Ed.
- Constantopoulou, X. (2002). *Educational Policy and Practice for Dyslexic Pupils: The Greek Case*. Athens: Educational Issues Publishers.

- Dornyei, Z.(2003).*Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Elias, R.(2014). *Dyslexic learners: An investigation into the attitudes and knowledge of secondary school teachers in New Zealand*. Unpublished Master Dissertation, University of Auckland, New Zealand.
- Foorman, B. R. (2003). *Preventing and remediating reading difficulties: Bringing science to scale*. Baltimore, MD: York Press.
- Gibson, S., & Kendall, L.(2010). Stories from school: dyslexia and learners' voices on factors impacting on achievement. *Support for Learning*, 25(4), 187-193.
- Hazzi, O. A., & Maldaon, S. I. (2015). A pilot study: Vital methodological issues. *Business: Theory and Practice*, 16(1): 53–62.
- Hoening, K., Sim, E. J., Bochev, V., Herrnberger, B., & Kiefer, M.(2008). Conceptual flexibility in the human brain: dynamic recruitment of semantic maps from visual, motor, and motion-related areas. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20(10), 1799-1814.
- Hunter-Carsch, M.(2001). Learning support in the secondary school: needs analysis and provision for dyslexic students. In M. Hunter-Carsch and M. Herrington (Eds.), *Dyslexia and Effective Learning in Secondary and Tertiary Education*. London: Whurr Publishers.
- Karande, S., Mahajan, V., & Kulkarni, M.,(2009). Recollections of learning-disabled adolescents of their schooling experiences: A qualitative study. *Indian Journal of Medical Sciences*, 63(9), 382-391.
- Kataoka, M., Van Kraayenoord, C. E., & Elkins, J.,(2004). Principals' and teachers' perceptions of learning disabilities: A study from Nara prefecture, Japan. *Learning Disability Quarterly*, 27(3), 161-175.
- Kenny, M., McNeeba, E., Shevlin, M., & Daly, T. (2000). *Hidden Voices, Young People with Disabilities Speak About Their Second Level Schooling*. Cork: South West Regional Authority.
- Kerr, H.(2001). Learned helplessness and dyslexia: A carts and horses issue? *Reading, Literacy and Language*, 35(2), 82-5.
- Kormos, J., & Kontra, E.H.(2008). Hungarian teachers' perceptions of dyslexic language learners. In J. Kormos, & E.H. Kontra (Eds.), *Language learners with special needs: an international perspective* (pp.189-213). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Mackay, N.(2004). The case for dyslexia-friendly schools. In G. Reid. and A. Fawcett (Eds.), *Dyslexia in Context: Research, Policy and Practice*. London: Whurr.
- McDonough, J., & McDonough, S.(1997). *Research Methods for English Language Teachers*. London: Arnold.
- Marshall, A. (2013). *The Everything Parent's Guide to Children with Dyslexia*. Australia: Adams Media.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: a new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Alfred A. Knopf.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2014). Making a hidden disability visible: What has been learned from neurobiological studies of dyslexia. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 643-657). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Smart, J.(2011). *Disability across the developmental life span: For the rehabilitation counselor*. Springer publishing company.
- Sónia, L. (2012). Dyslexia through the eyes of primary school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 41-46.
- Townend, J., & Turner, M. (2000). *Dyslexia in practice. A Guide for teachers*. United Kingdom: The Dyslexia Institute Strain.

Wadlington, E. M., & Wadlington, P. L. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42(1), 16-33.

Wormald, C. (2015). Intellectually gifted students often have learning disabilities. Faculty of Social Sciences - Papers [online]. pp. 1-3. Available: <https://ro.uow.edu.au/sspapers/1413/>

Appendix: Questionnaire

Dear teachers,

This questionnaire is part of a research study that attempts to pinpoint the Algerian EFL middle school teachers’ awareness of dyslexia. As there is no right or wrong answer please answer all the questions as honestly as you can. The data you provide in this questionnaire will be handled in an anonymous basis and will be used for research purposes only. Your cooperation in this regard is highly valued and appreciated. Please tick the answer you think the most appropriate, or provide relevant information in the provided space.

Section I: Teachers’ General Information

- 1. Gender: Male Female
- 2. Age: Is your age:
 - Between [22-26] years old Between [26-30] years old
 - Between [30-34] years old More than 34 years old
- 3. Including this year, how many years have you been teaching English:
 - 1-5 years 6-15 years 16-24 years more than 25 years
- 4. What is your highest academic completed degree?
 - Licence Master Magistère PhD
- 5. Are you...?
 - A full-time teacher part-time teacher

Section II: Teachers’ familiarity of dyslexia and attitudes towards dyslexic pupils

- 6. Which disabilities are you familiar with? You can tick more than one disability.
 - Autism
 - Visual motor deficit
 - Memory
 - Dyslexia
 - Other (Please specify:)
- 7. In case you are familiar with dyslexia, how much are you familiar with it?
 - Very familiar
 - Moderately familiar
 - Slightly Familiar
- 8. How did you become familiar with dyslexia?
 - Through educational seminars and workshops that are part of service training
 - Through personal initiatives
 - Other (Please specify:)
- 9. Have you ever taught dyslexic pupils?
 - Yes No
- 10. Do you think that dyslexic pupils are unintelligent and slow learners?
 - yes No
- 11. Please describe your experience of teaching dyslexic pupils. If you have never taught one, please tell about some experiences you heard of.

.....

.....

Section III: The challenges that teachers face and their training needs to cope with dyslexic pupils’ deficits

12. According to you, what are the challenges that EFL teachers face when teaching dyslexics?

.....
.....

13. Are you interested in joining a training that helps EFL teachers cope with needs of dyslexic pupils?

- Yes No

14. If you answer to the last question is *yes*, how much are you interested?

- Strongly interested
- Moderately interested
- Not interested at all

15. What are you comments and suggestions concerning training EFL teachers on dyslexia?

.....
.....
.....

Thank you so much for your cooperation.

How to cite this article by the APA style:

TOBBI, S. (2020). Dyslexia between Reality and Misconception: Investigating Algerian EFL Teachers Awareness of Dyslexia. Case of EFL Teachers in Batna Middle Schools. *Journal of Psychological and Educational Sciences*. 6(3). Algeria: El-Oued University. 290-299.

Fonctionnement et dysfonctionnement du langage selon le modèle de la médiation

Functioning and dysfunction of language according to the model of mediation

Fouzia BADAOU¹, Assia BOUMARAF^{2,*}

¹Centre de Recherche Scientifique Et Technique pour Le Développement De La Langue Arabe(Algérie),foubadaoui@yahoo.fr

² Centre de Recherche Scientifique Et Technique pour Le Développement De La Langue Arabe(Algérie), a.boumaraf@crstdla.dz

Réception : 09/12/2019

Acceptation : 30/05/2020

Publication : 26/09/2020

Résumé: L'objectif de cette recherche est la présentation d'une théorie linguistique qui se réfère à l'analyse du langage pathologique à savoir la théorie de la médiation développée par J.Gagnepain, Nous mettons en évidence les modalités d'exploitation de cette théorie dans le domaine du langage pathologique notamment le domaine de l'aphasie. Nous présenterons un résumé des différents modèles d'analyses de la théorie de la médiation, puis nous décrirons le modèle linguistique glossologique et ses différentes faces d'analyse, nous terminons par la présentation de la relation entre la théorie linguistique et la clinique et le mode d'observation des faits linguistiques.

Mots-clés: Modèle linguistique; théorie de la médiation; aphasie; domaine clinique.

Abstract: The objective of this research is the presentation of a linguistic theory that refers to the analysis of pathological language namely the theory of mediation developed by J.Gagnepain, We highlight the mediation theory' methods of exploitation in the domain of pathological language including aphasia. We will present a summary of the different models of analysis in the theory of mediation, then we will describe the linguistic model and its different glossological analysis, we end with the presentation of the relationship between linguistic theory and clinical observation of linguistic facts.

Keywords: Linguistic model; mediation theory; aphasia; clinical domain.

* Auteur correspondant

I. Introduction:

Le travail que nous présentons consiste à étudier le fonctionnement d'une théorie linguistique qui a fait ses preuves dans l'analyse du langage pathologique en général, et dans le domaine de l'aphasiologie en particulier. Il s'agit de la théorie de la médiation développée par le professeur Jean Gagnepain (1994). Notre objectif est d'analyser cette théorie et de dégager ses notions de base, ses axes d'analyse du langage de plusieurs points de vue: grammatical, ergologique, sociologique et ethnologique, que les troubles du langage selon un modèle linguistique à savoir le modèle glossologique. Ce modèle a déjà prouvé son efficacité dans l'analyse du langage pathologique (voir Guyard, 1999, Duval-Gombert, 1985) (2) Gagnepain par la théorie de la médiation et en collaborant avec le neurologue Sabouraud a développé une méthode clinique très spécifique qui a permis l'expérimentation du modèle glossologique.

Cette méthode ne s'arrête pas au niveau des manifestations pathologiques mais va au-delà pour expliquer le trouble qui gouverne toutes les manifestations pathologiques observées. Selon cette approche, il n'y a pas un bilan pré-établi qui soit valable pour tous les malades. Cette méthode clinique prend en considération le trouble de chaque malade ; ce dernier n'est plus considéré comme un agent passif mais il est co-auteur du test (Guyard, 1999), C'est lui qui détermine la validité des tests.

Nous nous référons dans notre recherche au plan grammatical en tant que modèle reflétant le fonctionnement du langage normal comme première étape à savoir le modèle glossologique, Dans la seconde étape, nous orientons notre travail vers l'étude des modalités d'application de cette théorie dans le domaine de l'aphasie et nous essayerons de dégager la manière dont les modèles grammaticaux ont été transposés de la théorie à la clinique de l'aphasie, A cet effet, plusieurs questions ont été posées et que nous présenterons dans ce qui suit :

- Quels sont les fondements de l'analyse de la théorie de la médiation?
- Quels sont les fondements cliniques de la prise en charge des aphasiques?
- Comment peut-on exploiter le modèle de la médiation dans l'analyse du langage pathologique (l'aphasie)?

1. Historique

1.1. Définition de la théorie de la médiation

La théorie de la médiation est une théorie épistémologique développée par Jean Gagnepain, qui vise à l'élaboration d'un modèle en partant des principes sous-jacents aux phénomènes culturels (Gagnepain, 1994). Elle comporte plusieurs plans :

a- Le plan glossologique : (le modèle du signe linguistique)

Le modèle glossologique analyse le signe linguistique en deux faces: signifiant/signifié, On entend par 'signifié' la forme structurelle du sens et par 'signifiant' la forme structurelle de la prononciation sonore. L'analyse grammaticale est appliquée en procédant à l'analyse des deux axes: axe taxinomique et axe génératif. Chaque axe est autonome tout en maintenant une interférence avec l'autre axe, ce qui introduit la notion de projection d'un axe sur l'autre.

La théorie de la médiation refuse de réduire la rationalité humaine à la seule modalité verbale et propose en revanche trois autres modalités : la rationalité technique, la rationalité ethnique et la rationalité éthique.

b- Le plan technique (le modèle technique)

En observant de près les troubles aphasiques, Gagnepain (1994) a pu distinguer entre les troubles **du langage** et les troubles qui se manifestent **dans le langage** et qui peuvent être

observés dans d'autres comportements du malade tel que l'habillage, et à travers l'étude des alexies pures et des agraphies sans alexies, il a fait l'hypothèse de l'autonomisation de la lecture et de l'écriture et par là, il a distingué les troubles d'ordre technique, c'est-à-dire les atechnies (connues sous le nom d'apraxies), qui ne sont pas engendrées par la perte de la rationalité glossologique, mais par la perte de la rationalité technique.

c- Le plan ethnique : (le modèle de la personne)

En partant de la clinique de la psychiatrie cette fois-ci, et en se basant sur les travaux des sociologues, Gagnepain a mis en relief un trouble qui touche « l'échange interlocutif ».

d- Le plan éthique : (le modèle de la norme)

A partir de la clinique psychanalytique et selon le principe d'inconscient élaboré par Freud, Gagnepain a pu dégager un autre type de trouble qui se manifeste dans le langage mais qui altère le discours. Dans le cadre de cet article, nous nous tournons vers l'étude de la glossologie qui est l'étude du langage en tant que grammaire.

2- Apport du modèle glossologique dans l'analyse de l'aphasie

Conscient du rôle important que joue le dysfonctionnement langagier pathologique pour l'explication du fonctionnement normal du langage, Gagnepain a montré un grand intérêt pour la clinique neurologique qui lui a permis d'observer que dans le langage tout ne tombe pas malade à la fois, Ce qui lui a permis de développer sa théorie en partant de la théorie du signe fondée par F. de Saussure qui a découvert la structure en tant que notion linguistique. Il a opéré des changements ayant servi à l'affiner selon les données offertes par la clinique. Ainsi apparaît l'importance de la clinique qui, à partir des troubles qu'elle installe dans la faculté du langage, permet de tester la validité du modèle dans l'analyse du langage normal.

3-Confrontation des modèles linguistiques au modèle glossologique

L'introduction de la linguistique dans l'analyse de l'aphasie est importante dans la mesure où elle permet d'analyser le langage des aphasiques et de délimiter son fonctionnement, ce qui permet de faire une liaison entre la clinique et la linguistique.

Cette relation entre la clinique et la linguistique a souvent été soulignée par les auteurs comme de Saussure qui figure parmi les premiers linguistes qui ont mis en évidence ce rapport entre les deux domaines. Dans sa définition du langage, de Saussure a repris la découverte de Paul Broca sur le siège de la faculté du langage, en partant de l'étude d'un malade ayant subi une lésion dans cette partie du cerveau: « *Broca a découvert que la faculté de parler est localisée dans la même circonvolution frontale gauche; on s'est aussi appuyé là-dessus pour attribuer au langage un caractère naturel. Mais on sait que cette localisation a été constatée pour tout ce qui se rapporte au langage, y compris l'écriture... tout cela nous mène à croire qu'au-dessus du fonctionnement des divers organes il existe une faculté plus générale, celle qui commande aux signes, et qui serait la faculté linguistique par excellence.* (de Saussure, 1989, 26-27).

D'autres auteurs se sont intéressés à l'analyse de l'aphasie en partant du modèle linguistique, Nous pouvons citer comme exemple le modèle fonctionnaliste d'André Martinet (1963), le modèle de Jakobson, (1963) ou le modèle de la grammaire générative de Chomsky. (1971), Cependant, ces modèles ont subi des critiques à l'image de la critique portée au modèle fonctionnaliste dont la linéarité de l'analyse ne permet pas de mettre en évidence le fonctionnement du langage du point de vue des deux axes, ajoutant à cela la notion de fonction considérée comme la base de l'analyse grammaticale, ce qui introduit une confusion entre l'analyse grammaticale et l'analyse communicationnelle à laquelle renvoie cette notion de fonction.

Pour Roman Jakobson, le langage est bi-polaire: il se déroule selon deux axes : un axe syntagmatique qui gouverne l'agencement des unités séquentielles et un axe paradigmatique qui commande le choix des unités. Dans l'aphasie, cette bi-polarité est interrompue: un seul axe demeure fonctionnel au dépend de l'autre, Il en découle deux types d'aphasie: aphasie avec trouble de la similarité lorsque l'atteinte touche l'axe paradigmatique, et aphasie avec

trouble de la contiguïté lorsque l'atteinte touche l'axe syntagmatique. **Ce point de vue a été remis en question par la théorie de la médiation.**

Une traduction glossologique conduirait à dire que cette théorie est mono-axiale, Donc, la métaphore axiale est inutile, et n'apparaît pas dans le fonctionnalisme, Le fonctionnement grammatical du message ainsi que dans son dysfonctionnement aphasique oblige à concevoir un autre type de rapport entre ces deux énoncés : « La clinique devient alors ici précieuse, car elle permet un face à face expérimental entre un clinicien-linguiste qui peut déduire de sa grammaticalité intacte les hypothèses présidant à la constitution de tests, et un malade aphasique qui doit interpréter ces tests en fonction d'une hypothético-dé du ctivité partiellement détruite » (Guyard, 2012, 37).

La théorie de la médiation analyse l'énoncé en deux faces: signifiant/signifié et deux axes: taxinomique et génératif.

Ce qui nous « donnera pour chaque face du signe:

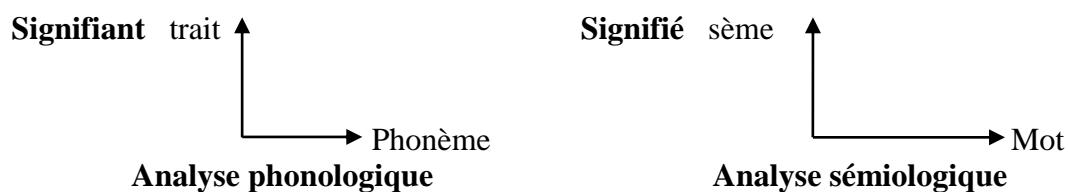


Schéma 1: Les deux axes du langage selon la théorie de la médiation (Gagnepain, 1994).

L'aphasique a perdu ou bien l'analyse phonologique ou bien l'analyse sémiologique mais jamais les deux en même temps « on peut être en panne de l'analyse phonologique sans être en panne de l'analyse sémiologique et vice versa » (Gagnepain, 1994, p.47).

Par cette nouvelle explication, Gagnepain a posé l'hypothèse de l'existence d'une aphasie sémiologique (lorsque c'est l'analyse sémiologique qui est atteinte) et d'une aphasie phonologique (due à la perte de l'analyse phonologique) ; mais ce qui intéressant, c'est que la perte de l'analyse phonologique ou de l'analyse sémiologique ne se manifeste pas de la même manière chez l'aphasique de Broca et chez l'aphasique de Wernicke. En somme, selon le modèle glossologique de la théorie de la médiation, il existe quatre types d'aphasie: L'aphasie de Broca phonologique, L'aphasie de Broca sémiologique, L'aphasie du Wernicke phonologique, L'aphasie de Wernicke sémiologique.

Cette analyse soumise à la confrontation clinique, a permis de poser les jalons d'un modèle glossologique fonctionnel et valide dans l'analyse du langage.

4-Description du modèle glossologique : L'analyse du signe linguistique est basée sur :

1- L'analyse phonologique :

A comme critère **lapertinence**. On entend par là, l'analyse des éléments phonologiques qui servent à distinguer les éléments sémiologiques qu'ils soient lexicaux morphologiques ou syntaxiques.

2- L'analyse sémiologique :

A comme critère **la dénotation qui est** « le mode d'analyse du Ses qui en fait du signifié grâce à la marque » (Lebot, 1980, 6) c'est-à-dire que la dénotation consiste à retrouver dans le signifiant la marque du signifié, La dénotation s'appuie sur la marque pour différencier les unités sémiologiques.

Il faut noter que, contrairement à de Saussure qui a privilégié le signifié par rapport au signifiant¹, le modèle glossologique accorde la même importance au signifié qu'au signifiant c'est-à-dire qu'il conçoit le signifié et le signifiant comme étant les deux faces du signe ; où l'un n'est, ni plus ni moins important que l'autre. C'est ce qu'on désigne par **la bi-facialité du signe**. A côté de cette bi-facialité du signe, existe **une bi-axialité grammaticale**, c'est-à-dire qu'il y a deux axes qui interagissent :

-L'axe de la différenciation, c'est celui des identités ou axe taxinomique.

-L'axe de la segmentation des unités constitutives de l'énoncé, désigné par l'axe génératif, Entre ces deux axes existe, une interaction des axes.

La clinique de l'aphasie a permis d'observer l'autonomisation de ces deux axes, En effet, chez le normal, les deux axes sont solidaires. En revanche dans le cas de l'aphasie, l'un des deux axes est atteint au dépend de l'autre. L'aphasique de Wernicke perd la maîtrise des différences entre les éléments. Il n'est jamais sûr que « toile » soit vraiment différente de « toïle ». L'observateur a l'impression que le sujet ne peut plus choisir, Ceci est la conséquence du trouble. La cause est qu'il n'est plus sûr de ses distinctions.

L'aphasique de Broca a perdu la maîtrise des limites d'une construction nominale ou verbale et de la façon dont elle est constituée. Il ne sait plus où l'on doit segmenter, ni contrôler de la complexité. La conséquence de cette perte est la tendance vers la simplicité faute de ne plus être capable de contrôler la complexité, De ce fait, l'atteinte de l'un des deux axes est compensée par l'utilisation exagérée de l'autre axe, ce qui crée un dysfonctionnement chez l'aphasique, Il y a une retombée d'un axe sur l'autre, Selon Gagnepain (1982), c'est par l'exploitation de cette retombée que le malade essaye de compenser la perte de l'un des deux axes sur l'autre : « La compensation se fait donc à chaque fois par ce qui reste, Mais ça prouve qu'il y a toujours une retombée d'un axe sur l'autre, et cette retombée qu'exploite le malade, pour essayer de compenser le trouble qu'il a sur son axe. » (Gagnepain, 1994, 64).

5- La structure et la signification chez l'aphasique

Selon le modèle glossologique, la capacité grammaticale de l'homme, ne réside pas seulement dans cette bi-facialité et dans cette bi-axialité. C'est aussi la structure qui différencie l'homme de l'animal, La structure crée l'impropriété, Les mots ont plusieurs sens, ce qui explique leur ambiguïté. L'aphasique qui a perdu sur un axe, la capacité de la structuration, c'est-à-dire la capacité d'abstraction, est amené à se coller à la situation du moment qu'il conserve le nom d'un objet donné dans une situation déterminée.

6- Les modalités de la matérialisation de la forme sémiologique:

Le modèle glossologique insiste sur le fait que la relation qui existe entre la forme sémiologique et sa marque n'est pas transparente, il y a une non coïncidence entre elles. D'une façon générale, il y a trois types de modalité de la matérialisation de la forme sémiologique :

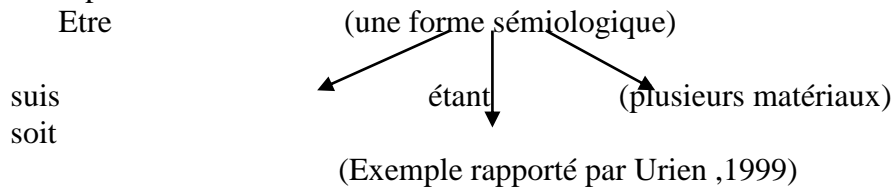
6-1-La redondance: Une forme sémiologique peut être marquée par un ensemble de matériaux. Elle Comprend

6.1.1 L'allomorphisme

C'est un ensemble des matériaux représentant une même valeur sémiologique.

¹« Il est donc clair que de Saussure privilégie dans sa recherche, une théorie de l'unité du signifié et remet à plus tard une théorie de l'analyse des éléments de signifiant. » (Urieu, 1999, 37).

Exemple :



6.1.2 Le marquage discontinu

La forme sémiologique peut être marquée par plusieurs fragments matériellement disjoints:

Exemple :

Je ne comprends pas(la négation)

6.2 La modalité lacunaire:

Un seulmatériau peut marquer plusieurs valeurs sémiologiques. La modalité lacunaire est formée aussi parune modalité qualitative et une modalité quantitative

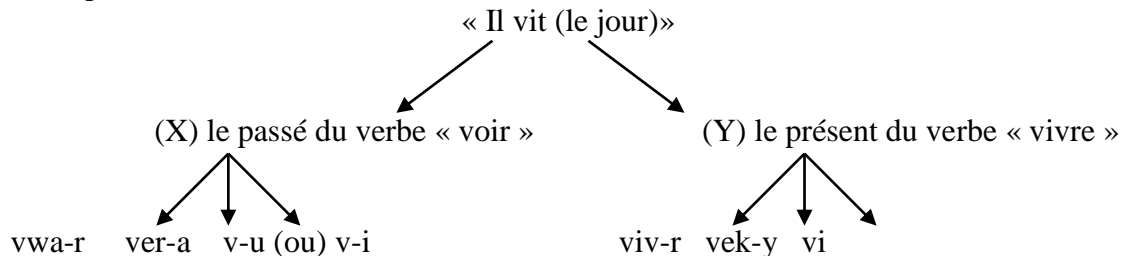
6.2.1 L'amalgame: Constitue la modalité quantitative, Par amalgame, un seul matériau peut marquer plusieurs valeurs sémiologiques.

Exemple: le préfixe nominal son,(bureau) constitue un amalgame d'éléments (déterminant personnel versus le + 3ème personne versus mon, + singulier du lexème versus ses, + masculin versus sa, + avec une autre classe de lexèmes)

6-2.2 L'homophonie :

Représente la modalité qualitative. On parle d'homophonie lorsqu'une seule et même séquence de phonèmes peut marquer plusieurs valeurs sémiologiques distinctes.

Exemple :



6.2.3 L'absence significative:

Ce n'est ni par la marque, ni par son absence que la forme sémiologique est marquée mais c'est le rapport de l'absence et de la présence de la marque qui est significatif.(Urien,1999, 29-71).

Exemple :

Petit → petit (e)
 (L'absence du e correspond au masculin)

6.3La disposition:

L'inversion des matériaux ne présente pas nécessairement une marque, il faut s'appuyer cependant sur d'autres indices pour déterminer si cette permutation est significative ou pas, Il faut signaler à cet égard, qu'il ne faut pas confondre l'utilisation de la disposition en morphologie et en syntaxe. Exemple: vous venez / venez-vous ?

6.4 La relation entre la théorie linguistique et la clinique

La théorie nous permet de formuler des hypothèses dont la validation doit passer par l'expérimentation clinique: «..pour être utile, une théorie linguistique doit être confrontée à l'existence de deux groupes d'aphasies et mise en question révisée, approfondie jusqu'à ce qu'elle définisse clairement les bons paramètres qui rendent compte de la différence entre les aphasies de Broca et les aphasies de Wernicke. »(Sabouraud, 1988, 25).

L'introduction de la théorie linguistique ne se fait pas par une simple application des principes linguistiques afin de décrire les troubles dans l'aphasie, mais de procéder à l'exploitation des concepts issus de la théorie linguistique et les soumettre à l'expérimentation clinique pour tester leur validité dans la délimitation du trouble aphasique : « Le linguiste descend, logiquement, d'une surface ou rien n'est transparent vers une profondeur "syntaxique", nécessaire et suffisante pour lever toute ambiguïté sur l'interprétation particulière d'un quelconque énoncé, Ce faisant, il prouve tout d'abord qu'il est capable d'ambiguïtés (et qu'en cela, il n'est pas aphasique!), puis ensuite, qu'il est capable de construire des règles permettant de les résoudre. » (Guyard, 1994, 160).

Donc en partant d'une théorie, et par l'élaboration d'hypothèses, et de protocole d'observation, le linguiste clinicien pour valider ses hypothèses : « C'est la confrontation du problème posé et de ses diverses interprétations par les malades qui devient l'objet de la pratique expérimentale du linguiste clinicien. Les protocoles doivent donc être réaménagés s'ils ne parviennent pas, de réponses en réponses, à engager le malade dans une démarche hypothético-déductive d'où émaneront des performances systématisables sinon toujours systématisées.. » (Guyard, 1985, 179).

Ainsi la théorie permet de mettre sur pied le modèle et de définir le trouble aphasique et de délimiter sa nosographie. En bénéficiant du développement théorique, la clinique permet l'élaboration d'une nouvelle symptomatologie qui prend en compte les productions pathologiques des aphasiques et des stratégies de compensations exploitées par les aphasiques pour les produire : « Les rapports de la théorie et de la clinique doivent être, non pas inductifs mais hypothético-déductifs, c'est-à-dire que le phénomène clinique devient alors le lieu où peut se fonder la valeur scientifique des hypothèses avancées. » (Le bot, Duval-Gombert & Guyard, 1984, 8).

Par conséquent, la délimitation des compensations dans l'analyse nous permet de remonter vers la délimitation de l'origine du trouble, En effet c'est par les stratégies de compensations que le sujet peut compenser les processus linguistiques atteints: « Un Broca, qui lui ne peut plus combiner, qui ne peut plus ajouter 1 à 1, a tendance à augmenter l'exactitude de ses choix...Le Wernicke, au contraire, ne se servant plus de l'impuissance même de ses choix » (Gagnepain, 1994, 64).

Le trouble aphasique est défini par



 Un excès des fonctions restantes des compensations des fonctions altérées

Schéma 2: illustrant la conception du trouble aphasique selon la théorie de la médiation (conçu par les auteurs).

Cette confrontation entre la théorie et la clinique a permis d'établir une correspondance entre l'atteinte de la différenciation chez les aphasiques de Wernicke et l'atteinte de la segmentation chez les aphasiques de Broca.

II. Présentation de la méthode clinique:

La méthode appliquée par les chercheurs du Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur Langage (LIRL) à l'université (Renne II) n'est pas une méthode descriptive dont la base est un relevé de fautes pour définir les réussites et les échecs effectués par les aphasiques. Cette méthode peut, en effet, nous démontrer que l'aphasique fait des erreurs mais ne peut nous démontrer le type d'erreurs qu'il peut faire, et ce qui spécifie un aphasique de Broca par rapport à un aphasique de Wernicke.

Cette analyse descriptive ne peut nous donner que l'aspect superficiel de l'analyse, à savoir le symptôme du trouble, Au contraire, notre objectif est d'analyser le trouble en recherchant les raisons derrière les manifestations pathologiques apparaissant dans le langage

de l'aphasique: "Il s'agit de tester en quoi consiste le raisonnement grammaticale particulier d'un aphasiques, et ce qu'est « sa logique » à lui. » (Urien, 2017, 66).

L'intérêt du chercheur dans ce cadre n'est pas l'analyse des manifestations du trouble aphasique mais chercher à travers la diversité des manifestations du langage des aphasiques le trouble qui les distingue, Ce dernier est déduit à travers l'ensemble des productions langagières de l'aphasique et en recourant à l'interprétation : «seul l'ensemble des réponses par le principe de cohérence qui les lie, nous permet de dégager la démarche aphasique, c'est-à-dire la stratégie pathologique mise en place pour résoudre un problème donné. » (Lebot, Duval-Gombert & Guyard, 1984, 21).

De ce fait, le symptôme aphasique est délimité en partant de la grammaticalité « tératologique » (Urien, 2017, 28) de l'aphasique au lieu de se référer à une norme. L'analyse nous permet de déduire de cette grammaticalité atteinte, les processus logiques qui permettent aux aphasiques de réaliser leurs productions langagières, Ces processus logiques sont les processus grammaticaux atteints chez le sujet et dont le fonctionnement devient pathologique.

Ceci ne peut se faire qu'en partant d'un modèle et en partant de l'observation.

Cette étape implique l'intervention du chercheur dans le choix des tests ou épreuves les plus adéquats pour l'explication du trouble observé. Ce qui veut dire qu'on ne peut se baser sur un test standard pour faire l'analyse du langage de l'aphasique que ce soit dans un but explicatif ou thérapeutique, Mais au contraire de procéder à la construction systématique des épreuves selon les données présentées à travers l'observation des cas et selon le modèle linguistique auquel on se réfère. En effet, se contenter de proposer des exercices aux patients est autre que de délimiter le langage pathologique par rapport au langage normal, le thérapeute constate que le malade non aphasique a des réponses imprévues aux tests linguistiques, Ce qui oriente le thérapeute soit à le classer comme aphasiques particuliers soit un non aphasique

Pour mettre en évidence cette méthode clinique, nous présentons les exemples suivants:

Exemple1: (Lebot, Duval-Gombert & Guyard, 1984, 35).

Règle donnée par l'observateur : ***I = cane → canard → caneton***

Réponses du malade :

I = biche M = bichard bichon

I = poule M = poulard poulon...

Le malade adhère au modèle qui lui est donné et le suit à la lettre car il ne peut déduire la règle grammaticale qu'il doit appliquer.

Exp 2: (Guyard, 1985, 161): L'observateur prépare par écrit un exercice "à trous" que le malade doit compléter, (Le problème posé est en majuscule et les réponses du malade sont en minuscules).

L'auteur lui donne un exemple afin de voir s'il peut le transposer à l'ensemble de l'exercice donné ou bien il suit le modèle sans se référer à la règle implicite qui gouverne son fonctionnement interne.

Exemple: LA POMME/LE POMMIER

Réponses de l'aphasique de Wernicke (les réponses de l'aphasique sont en gras)

la BANANE/**le bananier**

la POIRE/**le poirier**

la RAISIN/**le raisinier**

la PRUNE/**le prunier**

la PECHE/**le pechier**

l'ORANGE/**l'orangier**

De cette manière, apparait la limite entre ce que l'aphasique continue d'analyser et ce qu'il n'analyse plus, L'aphasique de Wernicke continue de préserver les rapports

morphologiques qu'il continue d'utiliser mais d'une manière abusive au dépend des rapports lexicaux, Donc les réponses de l'aphasique de Wernicke ne sont basées que sur un seul rapport grammatical qui est le rapport morphologique, Le sujet, faute de rapports lexicaux perdus à cause de son trouble, il a recours à la morphologie pour compenser la perte lexicale : « La perte d'un processus grammatical ne s'apprécie pas simplement en terme d'une simple soustraction, par un pur déficit, Le manque grammatical crée un vide que vient pathologiquement compléter les processus restants. Le malade "persévère" ce qu'il déduit d'un seul principe grammatical Bref, l'aphasique généralise à l'excès les raisonnements qui peuvent s'appuyer sur des processus formels encore accessibles » (Guyard,1985, 178).

Réponses écrites d'un Broca :(Guyard, 1985, 169).

UN LION/ **UNE LIONNE**

UN CHIEN/ **une chienne**

UN PAON/

UN PAPILLON/

UN DINDON/ **une dinde**

UN COCHON/ **une truie**

UN ETALON/**une jument**

L'interprétation des réponses repose chez l'aphasique sur les rapports lexicaux qu'il continue à préserver alors qu'il ne peut plus recourir à la dérivation. Par manque de processus de morphologie, le sujet ne peut plus faire d'hypothèses« Un locuteur "normal" se reconnaîtra à la fois dans les réponses du Wernicke et dans les réponses du Broca. Mais chaque aphasique ne dispose plus que d'un seul cadre formel lui permettant de raisonner; ce qui teste l'un ne teste pas l'autre et inversement » (Guyard, 1985, 170).

De là, nous tirons deux concepts fondamentaux de cette approche clinique du trouble à savoir : la notion de modèle et la notion d'observation.

1. La notion de modèle:

C'est une sorte de grille utilisée pour l'analyse du fonctionnement du langage dans le cadre de la théorie de médiation qui retrace ce fonctionnement sur ses différentes facettes.

Cela peut être le modèle clinique qu'on élabore pour l'observation des aphasiques et qu'on déduit des observations tirées auprès des aphasiques, Ce modèle est élaboré en partant d'une hypothèse sur un présumé trouble qui peut toucher la faculté du langage dans tel lieu d'observation, exemple: (incapacité d'analyser le masculin et le féminin), Ce modèle d'observation est basé dans sa construction sur le modèle linguistique de départ, Cette présentation de la notion de modèle nous confronte à d'autres notions de base dans la démarche clinique de Rennes II comme celles d'observation et d'hypothèse.

2. La notion d'observation:

Elle constitue le point de départ de la recherche clinique, Elle se base sur la constatation d'une déviation dans le fonctionnement du langage de l'aphasique. Elle est considérée comme le pilier de cette démarche clinique vu qu'elle est introduite à chaque fois qu'une nouvelle donnée est constatée dans l'analyse du langage pathologique, Ce qu'il faut prendre en considération au court de l'observation, ce n'est pas les erreurs seulement, mais les différentes manières de produire ces erreurs. Donc le but est de spécifier la logique qui gouverne la production des énoncés chez les aphasiques, Pour cela, il faut que l'observation soit dirigée autant que possible vers l'étude d'un domaine précis de la grammaticalité afin d'éviter l'observation anarchique de tous les troubles aphasiques à la fois et dont la multiplicité ne peut nous révéler l'origine de cette déviation vers la pathologie. Autrement dit, il faut chercher une explication du trouble observé au-delà des manifestations du trouble. L'observation nous mène vers l'hypothèse.

3. L'hypothèse:

C'est l'étape qui nous permet de définir un trouble particulier observé dans la clinique. Dans le cadre de la théorie de la médiation, l'hypothèse permet de prévoir certains faits langagiers chez l'aphasique afin de les soumettre à l'expérimentation clinique. Le but est de raisonner sur le raisonnement de l'aphasique, c'est-à-dire faire des hypothèses que l'aphasique, en face de tel problème, aura telle réponse. L'objectif dans ce cadre n'est pas de tester le malade en recourant à la passation d'un certain nombre de tests, mais de tester nos propres hypothèses sur le fonctionnement de l'aphasique. La démarche suivie ici est inversée par rapport à la démarche traditionnelle descriptive. Ce qui est important ici, ce n'est pas la recherche de l'erreur, mais comment est produite cette erreur? De quelle sous-jacence grammaticale est déduit le trouble? Par exemple poser l'hypothèse d'une limitation des réponses de l'aphasique au seul processus de dérivation alors que les rapports lexicaux sont ignorés. Pour mettre à l'épreuve la validité de cette hypothèse, il faut procéder à l'élaboration d'un protocole expérimental pour l'expérimentation du modèle dans l'analyse du trouble: chercher à savoir si l'hypothèse posée par l'examineur sur un fonctionnement grammatical est réelle ou non. Donc, ce que nous mettons à l'épreuve dans ce cadre, ce sont nos propres déductions du fonctionnement de l'aphasique et c'est à ce dernier de les confirmer ou de les infirmer à travers les résultats obtenus de l'expérimentation clinique.

4. Le protocole

En partant de l'hypothèse et en fonction de l'objectif visé par l'observateur, la construction du protocole permet de valider son efficacité ou son inefficacité dans l'analyse du trouble et par conséquent la validité du modèle dont il est issu: "Le test va constituer un "pari" sur le fonctionnement pathologique du malade. Il comporte un élément de prédictibilité des comportements du malade qui se trouve vérifié ou non par les réponses effectivement obtenues. Les types de réponses aux quels pousse le test tentent, de proche en proche, de correspondre aux rapports accessibles et exploités par le malade; celui-ci raisonnant à partir des déductions qui caractérisent sa grammaticalité." (Guyard, 1994, 103) Ainsi: "le fonctionnement pathologique d'un aphasique ne peut être accessible d'emblée, il ne peut être cerné que de proche en proche, dans une modification progressive mais significative du test initial." (Guyard & de Guibert, 2009, 12)

Par conséquent, il faut inclure dans l'élaboration des épreuves **des pièges** sa fin de vérifier le comportement de l'aphasique: est-ce que le sujet tombe dans ce piège ou bien il le dévie. Le protocole dans ce contexte a pour « but de qualifier la logique pathologique dont le malade déduit ses réponses. » (Guyard, 1994, 162).

Comment est analysé le symptôme dans ce cadre?

L'examineur propose une épreuve au malade; ce dernier va l'interpréter selon sa grammaticalité propre. Les réponses qu'il donne orientent les hypothèses :

-Soit par leur confirmation et de ce fait, la validation de l'efficacité du modèle proposé par l'observateur dans l'explication des troubles observés.

-Soit par la rectification du modèle lorsque les réponses données par l'aphasique ne correspondent pas aux données contenues dans le modèle. En effet, c'est selon les nouvelles données issues de l'observation et des interprétations proposées par l'aphasique à ces épreuves qu'on peut déduire la validité ou l'invalidité d'un modèle expérimental dans l'observation. l'analyse et l'explication d'un trouble donné. Nous passons ici à la phase de l'expérimentation.

5. L'expérimentation

Est l'un des principes fondateurs de la théorie de la médiation (Le Gall, 1998), Elle consiste dans la vérification du modèle proposé aux aphasiques, Ainsi, le même protocole construit.

-Peut avoir sa validation sur plusieurs aphasiques du même type, Ce qui permettra de définir un type d'aphasie correspondant à un type de trouble induit par le protocole et prouver ainsi que le raisonnement de l'examineur sur le langage des aphasiques est hypothético-déductivement superposé au raisonnement du malade.

- Lorsque le même protocole est soumis à des aphasiques de types différents (Broca/Wernicke) et nous donne des interprétations différentes, A ce moment-là, il faut s'orienter vers la construction d'autres épreuves d'observations spécifiques à chaque type d'aphasie, en suivant les interprétations de départ données par ces deux groupes d'aphasiques au même protocole. Nous sommes ainsi orientés vers la déconstruction d'un protocole de départ dont les résultats ne correspondent pas à ceux attendus. L'orientation ici se fera vers la construction d'autres épreuves dérivées des premières suivant les déductions tirées des réponses données par le malade au protocole de départ.

De là, nous concluons que les épreuves qui spécifient le fonctionnement d'un type d'aphasie, diffèrent de celles qui spécifient l'autre type .Dans cette étape, ce qui est important ce n'est pas le relevé des erreurs, mais l'analyse que nous portons sur l'analyse des aphasiques. Nous pouvons synthétiser ces étapes de la manière suivante:

1- Délimiter le trouble grammatical.

2-Construire un modèle d'observation.

3-Appliquer ce modèle à une population d'aphasiques: c'est la phase de l'expérimentation, Son objectif est de déduire le type de raisonnement qui les caractérise.

4- Demander au sujet de transposer analogiquement le modèle présenté par l'examineur.

5- Demander au sujet d'introduire des corrections sur le modèle proposé, Suivant ce qui lui reste de grammaticalité, l'aphasique va tenter de se corriger. Ce qui nous permettra de déduire le mode de son fonctionnement grammatical.

Enfin, nous rapportons dans ce qui suit les caractéristiques de cette méthode clinique, par le commentaire donné par Guyard qui décrit la méthode comme privilégiant le contenu des réponses des malades et la logique qui caractérise ses réponses: " Le neurologue a besoin de dépasser la simple description des performances « par aphasiques » pour chercher à dégager la logique interne des performances des malades (Guyard, 2012, p. 39).Ainsi la recherche d'une logique interne aux productions des aphasiques mettant en évidence les bonnes et les mauvaises réponses et non pas uniquement les mauvaises réponses conduit à la prise en considération des deux groupes de malades que la pratique clinique a séparé et de là à un modèle à deux axes :l'un taxinomique, fondateur des identités, l'autre génératif, fondateur des unités « La phase de la structuration de deux axes autonomes mais interdépendants, l'axe de la taxinomie, où se déploient les opérations de différenciations génératrices d'identités, et l'axe de la générativité où se déploient les opérations de segmentation génératrices d'unités. » (Jongen, 1993, 10), A partir de ce modèle, qui permet une analyse des malades et qui en tire une explication, il est possible de rendre compte de l'opposition Broca-Wernicke. Dans chaque groupe, on peut trouver deux atteintes différentes touchant soit la taxinomie ou la générativité sur l'une ou l'autre face du signe (signifié ou signifiant).

De ce fait, la nosographie de l'aphasique n'est pas tirée des réponses manifestes données par le malade en réponse à des épreuves, mais elles sont tirées du modèle qui permet de les interpréter dans un cadre méthodologique qui a recours à la délimitation de la logique des réponses du malade et dont découle la définition du trouble aphasique.

Nous pouvons schématiser ces étapes cliniques comme suit :

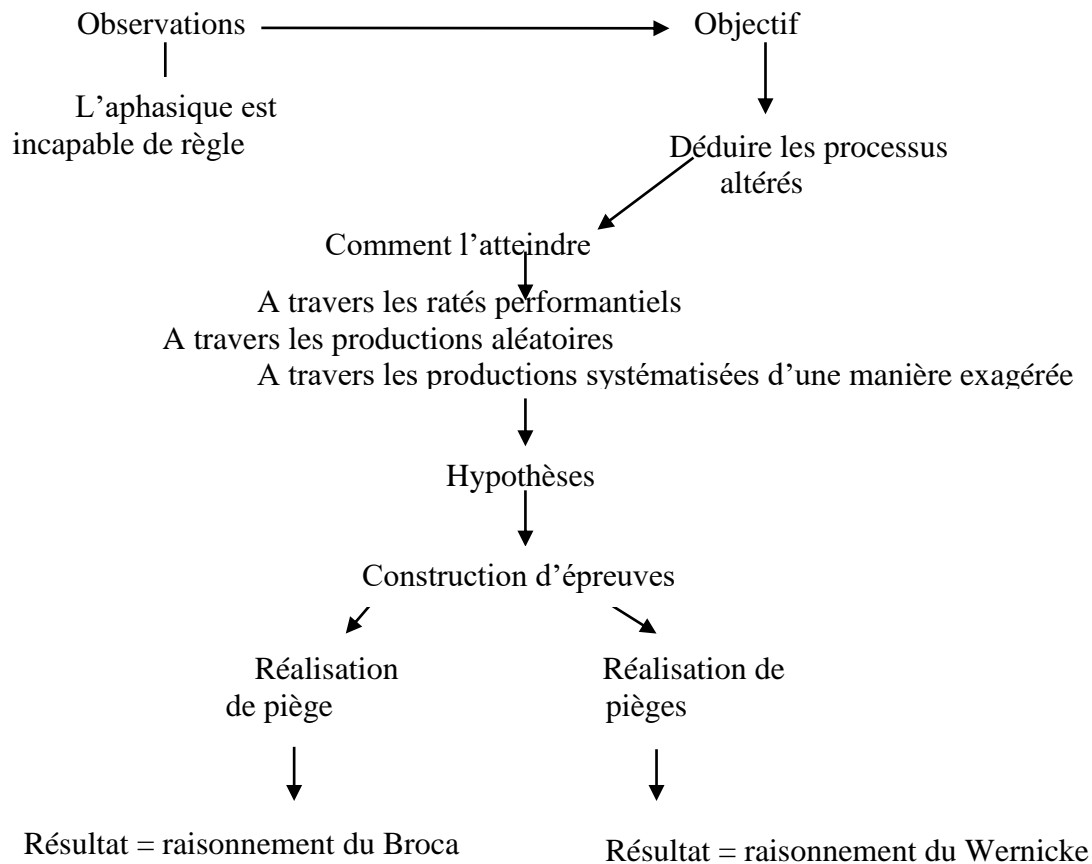


Schéma 3:Etapes d'analyse selon le modèle clinique de la médiation
élaboré par les auteurs

- Conclusion

Cette description générale de la théorie de la médiation et sa méthode clinique ne peut être exhaustive. Car, vu la complexité qui la caractérise de par le lien continu qui relie l'observation à l'expérimentation, retournant à l'observation et sa mise à l'épreuve clinique, ne peut se faire par une approche descriptive. En effet, selon la spécificité de cette méthode clinique, il faut commencer par bien délimiter le cadre d'étude que nous voulons soumettre à l'expérimentation clinique en réfléchissant à des problèmes bien définis, à l'image de ceux de la théorie de la médiation, Cette réflexion doit prendre en compte une démarche clinique de vérification des hypothèses, passant par des épreuves expérimentales, à leurs interprétations, à leur validation selon qu'elles correspondent au raisonnement de l'aphasique ou bien leur rectification selon les nouvelles données tirées de l'observation. Cette démarche interprétative dans l'explication des troubles aphasiques est au fondement de cette méthode clinique qui est le but final de notre projet, à savoir, expliquer le fonctionnement et le dysfonctionnement du langage chez les aphasiques arabophones.

Referrals and references

Chomsky, N.(1971).Aspects de la théorie syntaxiques. éditions du seuil. traduit par Jean

Claude Milner.

Duval-Gombert., A. (1985). Quelles agraphies - alexies? des idées reçues aux faits conçus.

Tétralogiques.(2).115-151.

Gagnepain, J. (1994). Leçons d'introduction à la théorie de la médiation, In Anthropol

logiques 5. Peeters. Louvain La Neuve.

- Gagnepain, J. (1982). Du vouloir Dire, Traité d'épistémologie des sciences humaines. 1(1). Du Signe. de l'Outil. Paris: Pergamon Press.
- Guyard, H. (2012). Propos introductif à l'expérimentation clinique du concept d'objet à la formalisation incorporée. *Tétralogiques*.(19).37-56.
- Guyard, H.(1999). « Mise à l'épreuve de la formalisation incorporée ». in *Langage. Clinique et épistémologie*. sous la direction de J. Giot et J-C Schotte. éditions De Boek Université: Belgique.
- Guyard, H. (1985). Le test du test, pour une linguistique expérimentale. *Tétralogiques*.(2). 152-215.
- Guyard, H., de Guibert, C. (1999). Le langage, une réalité tétramorphe et paradoxale . dans: Construction de savoirs en situations cliniques: dialogues sur le langage en actes. Namur. Presses Universitaires de Namur. coll. Transhumances.1.49-74.
- Jakobson, R. (1969). Langage enfantin et aphasie. traduit de l'Anglais et de l'allemand par J. P. Boons et R. Zygouris. les éditions de minuit: Paris
- Jongen, R. (1993). Quand dire c'est dire, Initiation à une glossologie et à l'anthropologie clinique. De Boeck.
- Le Bot, M.C., Duval-Gombert, A., & Guyard, H.(1984).La syntaxe à l'épreuve de l'aphasie. *Tétralogiques*.(1).33-48.
- Le Bot, M.C. (1980).Dénotation - Théorie du signifié et Aphasie. Thèse de 3ème cycle, Rennes.
- Le Gall, D.(1998). Des apraxies aux atechnies. Propositions pour une ergologie clinique. De Boeck supérieur.
- Martinet, A. (1963). Eléments de linguistique générale, paris: Armand Collin.
- De Saussure, F. (1989). Cours de linguistique générale .1(1). Otto Harrassowitz Verlag.
- Urien, J.Y. (1999). Le critère du grammatical, in *Langage, Clinique. Epistémologie* .De Boeck Université: Belgique.
- Urien, J.Y. (1990). D'un sujet à un autre pour des raisons glossologiques. *Tétralogiques*.(6). 47-66.
- Urien, J.Y. (2017). Une lecture de Jean Gagnepain – Du signe. Institut de Jean Gagnepain. Montpeyroux.
- Sabouraud, O.(1988). Sur les aphasies. Qu'apporte la neurologie ? Que demande le neurologue ?. In : *Tétralogiques*.5.13-30.

Comment citer cet article par la méthode APA:

BADAoui, F., & BOUMARAF A.(2020). Fonctionnement et dysfonctionnement du langage selon le modèle de la médiation . *Journal of Psychological and Educational Sciences*. 6 (3). Algérie: Université d'El-Oued. 300-312.

De l'attache à la tache: L'anorexie mentale à L'adolescence Présentation d'un cas clinique

Of the stick to the spot: anorexia nervosa in adolescence Case presenting

Amel DEHANE

Université d'Annaba (Algérie), dehane.amel@hotmail.fr

Réception : 23/11/2019

Acceptation : 30/05/2020

Publication: 26/09/2020

Résumé : L'adolescence est la période de tous les bouleversements, tant physiologiques que psychiques, provoquant des conflits et des tensions intérieurs ou extérieurs souvent difficiles à gérer, Dans ce contexte de transformations et réajustement, certains adolescents seraient plus assujettis à passer à l'acte que d'autres, Ils utilisent et usent de leurs corps pour exprimer un mal-être profond, un désarroi.

Cette fragilité significative peut laisser apparaître de nombreux comportements pathologiques comme seule échappatoire aux difficultés, Un des mécanismes exprimant la difficulté d'appréhender et de résoudre ces conflits est le trouble du comportement alimentaire, Cet article nous permet d'appréhender la dimension subjective qui anime l'agir par l'anorexie mentale, Nous faisons l'hypothèse que cet agir révélerait une faille dans la fonction réflexive, Ainsi, l'anorexie mentale chez les adolescentes révélerait un défaut en soins primaires, empêchant les adolescentes de s'identifier à une imago maternelle valorisante et sécurisante pour plus tard s'en détacher et devenir femmes elles-mêmes.

Mots-clés : Adolescence; Anorexie mentale; agir; pulsion scopique.

Abstract: Adolescence is the period of all troubles; their physiological or psychological causing internal and external that cannot be managed easily, Thus changes readjusting; some adolescents would be submitted to act more than others, they use their body to show a real trouble, a despair.

This significant fragility might lead to several pathological behaviours as a unique escape from difficulties, Nutritional behavior is one of the mechanisms that show the difficulty to solve this problem. This article will allow us to grasp the subjective dimension that allows acting by anorexia nervosa, We are suggesting that this acting would reveal a deficiency in reflexive function; consequently, anorexia nervosa in adolescents would reveal a failing in a first care; preventing girls from having a valuable and safe motherly image, that would give them the opportunity to become women after being detached from.

Keywords: Adolescence; Anorexianervosa; Acting; drive scopique.

I. Introduction:

L'entrée dans l'adolescence entraîne des transformations corporelles, qui s'accompagnent d'un mouvement pulsionnel au niveau de l'appareil psychique, qui conduit l'adolescent notamment l'adolescente à s'adapter par des comportements nouveaux, qui peuvent souvent être hors normes et marquée par la honte et un dédain profond (Meilleur, 1997), D'où les divers tableaux cliniques afin faire face à des difficultés d'ordre familial biologiques, psychiques ou sociales.

La pratique a montré que l'anorexie mentale pointe les moments forts de la construction identitaire, et le corps dans une société qui le sacralise devient l'espace privilégié pour se dire.

La problématique de l'identité est au cœur de l'anorexie et se révèle à l'adolescence par des conduites pathologiques, adoptées en réponse au traumatisme pubertaire qui intervient comme un catalyseur.

De ce fait, pouvons-nous résumer l'anorexie à un refus de la féminité ? Le refus de la féminité peut aussi s'inscrire dans la crainte de la maturité, « *un refus de grandir* » (Crisp 1980) dans lequel l'adolescente fait face à une série de transformations et de changements de rôle, sans y être forcément préparé. Peut-on penser alors que dans ce refus de grandir l'anorexie serait une forme de volonté de retourner en enfance ? Il est nécessaire de connaître à travers cette pathologie quelle est l'importance de l'influence de la mère dès la conception et de l'environnement sécuritaire du bébé dans l'apparition de l'anorexie mentale ? Ainsi l'adolescente très attachée à sa famille tente de transférer sa dépendance envers ses proches vers la nourriture et par cette même façon de se prouver qu'elle a l'absolu contrôle sur son corps, qui est signe de manque de confiance en soi, Il s'agit selon Jeammet (2004) d'une stratégie inconsciente pour lutter contre un sentiment de dépendance très fort à l'égard de ses parents, Notons que l'alimentation est très liée à la petite enfance et à la figure maternelle, En outre, se priver de manger permet de rendre concret le refus de la maturité sexuelle en stoppant le développement naturel de son corps, Jeammet (2004) montre que le contrôle alimentaire peut permettre un sentiment de contrôle de son entourage: « *les adolescentes vont s'efforcer de renverser leur sentiment de dépendance, qui risque de les transformer en une marionnette entre les mains de ceux dont elles ont besoin, en un comportement d'emprise où ce sont elles qui contrôlent et manipulent à des fins purement utilitaires* » (Jeammet, 2004, 102), C'est à ce que nous voulons aboutir dans cette recherche à travers l'exploration de la vie fantasmatique d'une adolescente, qui nous permettra la mise en valeur de ses conflits, de ses soubassements économiques qui peuvent spécifier la problématique anorexique ainsi que la place de la pulsion scopique¹ (Bonnet, 1981) dans ce trouble.

À travers la présentation d'un cas, nous visons à mettre en évidence les rapports que peut avoir l'adolescente anorexique avec son corps, Dans le but de recueillir des informations et des pistes de réflexion intéressantes, nous avons opté pour l'entretien semi directif du type compréhensif (Kaufmann, 2004, 47), Nous nous sommes intéressées aux pratiques et aux perceptions de l'image spéculaire que renvoie le miroir, des frontières de l'image du corps de l'adolescente anorectique, c'est pourquoi on a favorisé ce type de méthode.

¹ La pulsion scopique, dont la source est l'œil et le regard le but, se dédouble à nouveau à travers deux aspects : le mauvais œil et le regard d'envie. C'est à travers son pôle positif, celui du regard d'envie, qu'elle sera utile à mon propos. On se placera dans la lignée des travaux de Gérard Bonnet, dans lesquels celui-ci reconnaît la fécondité de la notion de pulsion à la condition de la considérer comme un système de références. « *La notion de l'œil comme source de la pulsion scopique n'est pertinente que dans la mesure où celui-ci est conçu comme un pôle, un point de référence au sens précis du terme, un point fictif qui a tendance à se confondre avec l'organe qui le représente. L'œil représente le point de tangence entre le désir, qui est par définition illimité, et le fonctionnement corporel qui en conditionne l'expression* » (Bonnet, 1981, 61). L'œil dont on parle ici devient à la fois regard, objet et point de vue.

Ainsi, on va essayer dans ce travail de présenter le cas de Lilia², jeune adolescente âgée de 18 ans, Elle nous a été référée par le centre de lutte contre le suicide³.

Lilia:

Lilia, est l'aînée d'une fratrie de 3 enfants, Elle a un frère de 8 ans et une sœur de 16 ans, Elle s'est de tout temps acharnée à devenir un être filiforme, à travailler son aspect extérieur pour éviter de penser réellement à ses difficultés intérieures.

L'adolescente était bien habillée et gracieuse mais peu bavarde, elle était tantôt accroupie et ramenait ses jambes vers sa poitrine en les serrant avec les bras, tantôt penchée les bras croisés qui cachaient sa poitrine.

L'adolescente pèse 40 kg pour 1 m.70, La restriction alimentaire a toujours fait partie du quotidien de l'adolescente, elle se sent dans la contrainte d'éliminer impérativement le surplus de graisse, Alors qu'elle n'avait que trois mois Lilia refusait déjà de manger, La mère nous explique que magner, était une corvée autant pour elle que pour sa fille.

Après un congé de maternité de 3 mois, la mère était contrainte de reprendre son travail laissant la place à une nourrice « très sèche » et distante voire même froide (selon les dires de la mère), Cette séparation diurne et précoce entre la mère et la jeune adolescente, ne pouvait se passer sans un sevrage brusque.

Outre sa maigreur prononcée, une anorexie sélective est à noter, Sa principale préoccupation est corporelle avec une peur intense de grossir, un jugement sur soi-même indûment influencé par une perception déformée de la forme et le poids de son corps, et un repli sur soi.

Le récit de Lilia est très structuré et suit l'ordre chronologique des événements, Les interventions doivent suivre le déroulement psychique de Lilia, Dans le même ordre d'idée, en dehors du stress et de l'angoisse, il est très exceptionnel qu'elle parle de son ressenti, de son vécu intérieur, Elle s'attache essentiellement au fait, son discours repose essentiellement sur l'image de son corps, sa taille et son poids; elle est obsédée par sa pesée, dévoilant ainsi une inhibition voire même un côté alexithymique⁴ (Sifneos, 1973) prononce.

La mère n'a pas cessait de parler de la maladie de sa fille tout au long de l'entretien. Elle dressait un mode d'intervention détaillé des démarches entreprises pour aider la jeune adolescente, ne cessait de ramener toutes ces démarches à elle et à l'image de la famille, En même temps elle donnait l'impression qu'elle parlait de son propre corps.

Nous faisons l'hypothèse que le sevrage, la séparation précoce avec la mère et le remplacement de cette dernière par un substitut maternel négatif a pu engendrer un manque de contact corporel voire un traumatisme qui atteint l'image de soi, dans un moment, où la survie physique est en jeu pour le développement structurel du psychisme dans lequel les pulsions d'autoconservation et le narcissisme sont en jeu.

Nous pensons que Lilia manifestait un besoin précoce d'union par l'intermédiaire du toucher, rappelons qu'elle a été sevrée vers trois mois, Le contact corporel (peau à peau) par le fait de ramener ses jambes vers sa poitrine permet, normalement, à la jeune anorexique de tenter de se mettre en lien par cette modalité du contact physique, Ces carences au niveau des contacts tactiles et des manipulations corporelles pourraient entraîner des défaillances dans l'élaboration du moi-peau (Anzieu, 1985).

² Précisons que pour préserver l'anonymat du sujet, un nom d'emprunt lui a été attribué au même titre qu'aux personnes citées pendant l'entretien.

³ Précisons que cet établissement prend également en charge des adolescents anorexiques outre les adolescents suicidaires.

⁴Sifneos (1973) définit l'alexithymie comme un déficit de l'affect : « une vie fantasmatique pauvre avec comme résultat une forme de pensée utilitaire, une tendance à utiliser l'action pour éviter les conflits et les situations stressantes, une restriction marquée dans l'expression des émotions et particulièrement une difficulté à trouver les mots pour décrire ses sentiments », L'alexithymie consiste en « une inhabilité à pouvoir faire des connexions entre les émotions et les idées, les pensées, les fantasmes, qui en général les accompagnent ».

Nous citons la mère: « (...) après toute cette période j'étais dans l'obligation de reprendre mon boulot et la sevrer vers trois mois; je l'ai confié à une nourrice pas tout à fait comme je voulais « elle était un peu sèche » mais je n'avais pas trouvé quelqu'un d'autre(...) », « dans le sens où elle (la nourrice) était très distante par rapport à ma fille, elle (la nourrice) la prenait rarement dans ses bras, quand Lilia faisait ses besoins, elle (en parlant de la nourrice) ne lui changeait même pas ses langes, elle (Lilia) restait comme ça jusqu'à mon arrivée ou dans le meilleur des cas, elle lui changeait la couche sans la laver, mais je n'avais pas quelqu'un d'autre pour la garder à ce moment-là. ».

Cet absence physique de la mère « *est vécue comme une perte d'autant plus angoissante et annihilante que la différenciation entre soi et l'autre se fait mal* » (David, 2001, 34), Lilia s'est sentie affectivement abandonnée, Nous pensons que face à ce lien fragilisé, Lilia est alors sujette à des angoisses d'abandon pouvant entraîner des processus défensifs régressifs. Nous pouvons supposer que pour éviter de souffrir d'un abandon futur possible, l'adolescente évite d'investir de relations affectives, D'ailleurs, bien que l'adolescente ne parle pas beaucoup de ses relations sociales, elle évoque vaguement deux de ses camarades, pour signaler son calme, ce qui laisse présager à notre sens des relations sociales limitées, Nous la citons: « *Des amis... je n'en ai pas, j'ai seulement des camarades, et encore... je ne parle qu'à deux copines, c'est tout, je n'aime pas avoir beaucoup de fréquentations ça ne m'amène à rien, c'est inutile, la chose qui ne mène nulle part je l'évite et je ne la fais pas, c'est de la perte de temps et de l'énergie. (...).* »

Dans ce sens nous pensons que l'adolescente a réprimé depuis longtemps son besoin d'attachement et se présente comme totalement autosuffisante.

Elle grandit dans cette absence d'étayage corporel maternel, Ce défaut du pare-excitation liant et contenant, dont les conséquences visibles aujourd'hui sont une constitution défaillante de ses assises narcissiques.

Ainsi, l'adolescente n'a pu acquérir la représentation d'une mère interne « *suffisamment bonne* » (Winnicott, 1992), laquelle normalement aurait dû lui donner la capacité de s'identifier à elle, afin de supporter ses états de souffrance psychique, Nous citons la maman: « *Ma fille a toujours refusé de manger, après avoir été sevré, elle refusait de prendre le biberon (qu'elle n'a jamais pris auparavant), même l'eau elle la prenait à la cuillère, au moment du manger j'étais dans l'obligation de mettre une camisole pour éviter de me salir dit-elle; car elle vomissait le tout sans même avaler, elle gardait l'aliment sur le bout de sa langue et elle le rejetait aussitôt* ».

Nous faisons l'hypothèse que ces vomissements pourraient s'expliquer dans un mouvement d'incorporation, une tentative d'absorber l'objet avant de le rejeter, Nous pensons que ces épisodes pourraient comporter une dimension identificatoire visible dans la répétition du comportement, mais témoignent de son échec d'identification, Ils constituent une solution psychique et comportementale face à l'impossibilité d'une relation satisfaisante à l'objet.

L'histoire de Lilia nous apprend comment elle a été très tôt confrontée à une séparation d'avec l'objet, Selon Flavigny (1989) ce sont les carences relationnelles précoces qui sont à l'origine d'un sentiment inconscient d'abandon, À cet égard, nous pensons que ce manque de soins primaires précoces et traumatisme de l'abandon renverraient à une discontinuité précoce entravant le cours pulsionnel de l'adolescente et empêchant toute possibilité d'introjecter la fonction réflexive et l'accession au troisième temps pulsionnel « temps passif » (Freud, S. 1915), dans lequel s'effectue un retournement pulsionnel.

À cet effet, nous croyons que l'anorexie mentale serait au service de l'individuation, vu la défaillance de la fonction de pare-excitation du moi-peau (Anzieu, 1985).

Aussi, il est important de signaler que le sentiment et la peur d'être abandonnée, soit « *l'angoisse de séparation* » (Quinodoz, 1991) dominant chez Lilia, Majoré d'un substitut maternel négatif, l'expérience du sevrage précoce survit indéfiniment en tant que perte d'objet et première blessure narcissique, tout deuil, toute séparation, toute perte ou rupture ultérieure va réactiver ce traumatisme; le sevrage est alors, « *point de fixation-régression autour duquel oscille toute la psyché.* » (Aimez, 1979, 101), L'adolescente contrôle son corps dans une

tentative de contrôler sa mère et son image introjectée, Le conflit mère/ adolescente a été déplacé sur le corps de la jeune fille.

Le corps est ici selon Selvini (cité par Marcelli, Braconnier, 2000) « l'objet direct d'une haine »: il est possédé par un mauvais objet « une mauvaise mère », persécuteur interne confondu avec le corps, ce mauvais objet est lié génétiquement à la relation précoce mère-enfant ».

Pour dire autrement, en se référant aux travaux de Quinodoz (1991) nous pensons qu'en raison de l'indifférenciation entre des parties du Moi et de l'objet, toute séparation, pour cette adolescente, menacerait l'intégrité de Soi, vu la perte des parties indifférenciées d'avec l'objet.

Nous citons Quinodoz (1991): « *l'angoisse apparaît parce que la séparation est vécue non seulement comme une perte de l'objet, mais aussi comme une perte d'une partie du moi lui-même qui, pour ainsi dire, s'en va avec l'objet, afin de continuer à faire un avec lui (...) lorsqu'un individu ressent que « se séparer » d'une personne signifie inconsciemment une menace pour l'intégrité de son propre moi, c'est que persiste entre le moi et l'objet un lien d'attachement bien particulier, caractérisé entre autres à mon avis par la persistance de parties du moi insuffisamment différenciées de parties de l'objet (...) l'absence de l'autre déclenche la perception douloureuse de la présence de l'autre comme non-moi* ». (p. 40)

Pour nous reprendre, l'impossibilité de supporter l'absence de la mère, peut indiquer l'impossibilité d'accession à la position dépressive dont parle Klein (1959), l'adolescente est probablement restée fixée à un stade préobjectal; pour cette raison, elle s'est construite sur une relation d'objet externe, comme en témoigne la façon dont elle s'est sentie accrochée aux jeux virtuels.

En effet, l'adolescente trouve une satisfaction incommensurable en jouant à la poupée sur internet, En se référant aux travaux de Gutton (1973), nous pensons qu'il s'agit d'une régression avec une reproduction fantasmatique des liens mère/bébé: « *le jeu est une actualisation du fantasme. Satisfaction du désir, le jeu, comme le fantasme qu'il exprime a pour moteur un désir insatisfait cherchant sa réalisation partielle* » (p, 19), Bien que Lilia tente de retrouver les bénéfices des soins primaires via la projection qu'elle fait sur la poupée et la reproduction du lien mère/ bébé, ce lien reste virtuel et demeure froid et distant.

Nous la citons: « *J'adore regarder la télévision, Je me connecte sur internet, je m'amuse à jouer sur Internet à travers des jeux d'habillage de poupées et de mode, je fais beaucoup de dessins mais juste des femmes bien habillées, j'aurais aimé être styliste, et faire habiller les gens, j'adore les dessins de coloriage, c'est les seuls moments où j'arrive à laisser aller ma pensée, sinon je discute par le biais du MSN, je fais surtout de la danse, c'est pratique pour perdre du poids: c'est mon hobby... ma pratique préférée « joindre l'utile à l'agréable ». N'est-ce pas ?* ».

1- Difficultés à exprimer les émotions, et dimension alexithymique:

Nous pensons que les événements de vie qui ont constitué des ruptures dans l'enfance et l'adolescence de Lilia ont contribué à faire fluctuer son activité mentale, Nous pouvons croire que sa frustration et impuissance face à certains événements ont induit l'inhibition de l'expression de ses émotions, Ainsi, la jeune fille se montre rationnelle, et n'exprime aucun signe de faiblesse, elle semble être concentrée sur une seule réalité « *son corps* ».

Les propos de l'adolescente: « *je me tue si un jour je sens une faiblesse vis-à-vis d'un garçon* » expriment une alternation entre la position passive et active qui prend l'allure du jeu de la Bobine lui permettant le contrôle de la perte de l'objet; il s'agit d'un abandon plutôt que d'une perte de l'objet, ce qui peut renvoyer à un investissement de la position passive, mais la dimension morbide qui s'y associe semble renvoyer à une fantasmatique sado- masochiste évoquant un manque de liaison des pulsions libidinales et des pulsions agressives.

Ainsi, le retournement sur soi s'offre comme solution exclusive face à l'angoisse abandonnique et de perte, Le corps de l'adolescente prend le relais et une communication para

verbale s'installe: « (...) *Mon corps doit prendre le moins d'espace possible parce que je ne trouve pas ma place dans ce monde.* », Nous raconte-t-elle.

2- Quand le symptôme corporel s'adresse à l'autre:

Lilia se limite à des récits descriptifs, factuels, dans lesquels peu de sentiments et d'émotions ne transparaissent, elle s'étonne toujours quand les autres lui renvoient un sentiment, Ces propos montrent qu'elle ne trouve pas les mots pour dire ni nommer ses éprouvés psychiques lorsqu'elle est émue qu'elle ne les a pas appris.

Lilia se sent abandonnée, elle se décrit, brièvement, comme une personne qui passe inaperçue, qui n'a pas d'amis, Elle nous raconte: « *Moi je ne leur parle pas beaucoup, enfin... c'est ce qu'ils me disent, je leur parais très silencieuse et pas bavarde du tout, on dirait que je suis indifférente à leur égard, quoi...* ».

« Parler de moi ? Je suis étudiante à l'université, je ne sais pas parler de moi, je ne le fais jamais, je ne sais pas le faire, Si tu veux savoir, je passe inaperçue, de par mon calme tout le monde me dit que je suis trop calme même. ».

Le discours résigné de l'adolescente semble sans affect comme si elle parlait de quelqu'un d'autre, Mais sa résignation ne cache pas son désespoir, qui lui semble sans issue. Elle relate l'histoire de sa vie comme s'il s'agissait d'événements qui lui étaient étrangers, à la fois actrice et spectatrice.

En outre, le refus semble faire toujours partie du vécu de l'adolescente, Étant enfant, les vomissements répétés des biberons, hors pathologie somatique avérée, pourraient s'interpréter comme une résistance, un refus, une défense même contre le retrait libidinal maternel, Ensuite étant adolescente, sa posture pourrait indiquer un repli sur soi, son corps refléterait peut être un retrait, un refus de communication.

Lilia s'est senti injustement traitée et rejetée, non désirée pour elle-même, Elle n'arrive pas à extérioriser suffisamment sa tristesse face au rejet maternel, ni son agressivité inconsciente envers elle, L'adolescente tente de contrecarrer cette passivité et impuissance. Un premier processus anorexique s'engage, dans un combat pour la reconnaissance de son individualité, Sa mère nous raconte: « (...) *elle vomissait le tout sans même avaler, elle gardait l'alimentation sur le bout de la langue et elle la rejetait aussitôt, elle était suivie par son oncle pédiatre; elle ne souffrait d'aucune pathologie, (...)* ».

L'anorexie ici, pourrait être considérée comme un refus de subir, une façon radicale de dire non, de réagir contre l'abandon, elle est à interpréter comme un mode de réaction, Nous pensons que l'adolescente utiliserait l'anorexie pour attirer l'attention de la mère spécialement, sur elle, car elle a besoin de reconnaissance et le masochisme moral serait la solution idéale qui lui permet la réappropriation du corps, Elle traduit ainsi une quête d'authentification du sujet dans et par son agir, Il s'agit d'une conduite retournée sur elle-même, qui trouverait comme seule voie de dégageant « l'agir ».

Nous pouvons penser que cette tentative de réduire sa profonde souffrance révélerait au fond, une carence des autoérotismes, s'étayant sur un narcissisme primaire défaillant, donc des capacités réflexives nécessaires à la subjectivation de l'expérience, Pour présenter les choses autrement, la maîtrise de la tension interne passe par le recours à la perception-sensation, L'adolescente s'accroche à une sensation qui représente une « *auto-emprise* » (Pirlot 2004, 150), dont l'objectif est de « *...recréer...faute d'un narcissisme de bonne qualité, une unité psychique par le corps dans une illusion de contention: le contenant par les sensations est ici une forme d'incarnation de la pulsion d'emprise.* ». Ainsi, c'est par l'anorexie mentale que l'adolescente arrive à boucler les trois temps de la pulsion, à savoir actif, retournement de l'activité en passivité et passif (Bonnet, 1981, 44), car l'être regardé que permet l'anorexie mentale par l'amaigrissement inscrit l'adolescente dans le réel, puisque la captation du regard que ce trouble autorise permet à l'adolescente de rétablir le lien entre les temps « actif/passif » de la pulsion scopique et pouvoir enfin exister, Nous pensons que cette conduite est liée à un défaut de la reconnaissance, elle est à mettre en lien avec un défaut

dans la structure symbolique de l'autre parental, Étant enfant, l'adolescente n'était pas en mesure d'assumer l'incapacité de l'imgo à renvoyer une image spéculaire⁵ (Zazzo et al , 1998), (Calmettes, 2011, 257).

À cet égard, nous faisons l'hypothèse que cette qualité du regard n'assure pas un reflet suffisamment narcissisant pour permettre à l'adolescente de construire une image du corps intègre, il pourrait s'agir d'un regard maternel déformant, Cette image déformée est sous-tendue plutôt par la recherche constante d'harmonie, au prix parfois de l'incohérence, En d'autres termes, l'adolescente pense être normale par une image déformée, Il s'agirait à notre sens d'un semblant de normalité, Cette adolescente est en quête de structuration ou de contenant (Dolto, 1984).

3- Être regardé... ou ne pas Être regardé, telle est la question:

La pulsion scopique est au cœur de la logique de l'anorexie mentale, Elle a un statut métapsychologique spécifique parce qu'elle participe par l'intermédiaire du couple d'opposé voyeuriste/exhibitionniste à la compréhension des perversions avec l'autre couple d'opposé de la métapsychologie freudienne du sadisme/ masochisme.

Au vu de la précarité du lien à l'objet pouvant renvoyer à une image spéculaire archaïque due à une défaillance dans le temps réflexif de la pulsion scopique, une captation du regard de l'autre par une anorexie et un amaigrissement prononcé, Ces éléments pourraient nous permettre d'avancer qu'il s'agit d'une emprise sur un regard, qui, permet de recréer l'Autre⁶ et de s'assurer de sa permanence.

Dans un mouvement d'authentification du regard que cette adolescente porte sur elle-même, elle essaie de reconstruire le temps réflexif, ce qui lui permet la reconnaissance de l'image spéculaire -même archaïque-.

En effet, voir et être vu de l'autre est la structure fondamentale de la construction de l'identité et de la reconnaissance d'autrui (Bonnet, 1996), La reconnaissance de la mère et par la suite de l'autre, ne peut se fixer par le réflexif chez cette adolescente qu'à travers l'anorexie mentale, En se référant aux travaux de Winnicott [46] nous pouvons avancer que par ce trouble, l'adolescente passe d'un statut « du non regarder », au statut du « regardant », Nous citons Winnicott (1971a): « *quand je regarde, on me voit, donc j'existe. Je peux alors me permettre de regarder et de voir.* » (p. 203).

À notre sens, le corps prend visage, s'exhibe dans la pathologie, puisqu'il s'inscrit dans une relation avec l'autre, se construit comme matière à regarder, Le corps devient ainsi, un langage qui offre à l'adolescente une reconnaissance et un statut.

L'image du corps est ce que l'adolescent investira comme résultat du sentiment que son corps est un objet unique qui lui appartient, Mais celle-ci n'existe pas seulement pour soi-même, elle renvoie à la société et aux échanges mutuels entre son image et celle des autres. Elle se structure aussi à travers le regard que les autres portent sur ce corps et le jugement qui l'accompagne, De ce point de vue l'adolescent est profondément dépendant de son environnement, qu'il s'agisse des proches adultes, parents et autres, mais aussi des pairs (Braconnier, Marcelli, 1991).

À cet effet, nous pensons que bien qu'il soit existant, le regard ne semble pas permanent et suffisamment contenant pour donner un sentiment d'exister à l'adolescente et pourrait être à l'origine de la défaillance de l'image du corps, Ces observations vont dans le même sens des travaux de Bion (Bion, 1963) autour de la notion de « *non- sein* » (mauvais sein dans le lexique Kleinien), il introduit l'idée que l'absence de l'objet n'est pas seulement un vide, mais

⁵ L'image spéculaire se constitue d'une figure ouvrant à une représentation singulière abstraite et stable de nous-mêmes, quelles que soient les variations de notre image dans le temps.

⁶ Nous entendons par «Autre », toute altérité pour le sujet, tout ce qui en étant altérité pour le sujet cependant l'influence et le détermine.

la présence d'un mauvais objet présent, générateur d'angoisses schizo-paranoïdes, L'absence d'un miroir qui permettrait de construire une image de soi, peut rendre compte d'une rencontre manquée, défaillante avec le visage/regard de la mère.

En guise de récapitulatif, et au vu des éléments présentés, nous supposons que la déformation de l'image du corps de Lilia, est due à la non-permanence du regard de sa mère ou parfois son insistance le rendant défaillant, voire traumatique n'assurant pas un reflet suffisamment narcissisant, qui ne permet pas à cette adolescente anorexique de se construire une image du corps intègre.

Il s'agit à notre avis d'un ratage qui peut être relié à un défaut de liaison entre le temps « passif » et le temps « actif » de la pulsion scopique, qui ne lui permet pas de s'inscrire dans le regard de l'autre, Ainsi, en raison du regard maternel non permanent, nous pensons que l'image spéculaire de l'adolescente semble être court circuitée.

Pour Cahn (1991) l'incomplétude de l'image spéculaire dans ce cas-là, est sans doute due à une incomplétude de la mère, Les regards, les attitudes de l'autre vont être autant de moyens d'étayage de la pensée et du moi défaillant de l'adolescente, ce sont des reflets rappelant cet ineffaçable regard premier.

La jeune fille essaie d'attirer l'attention de ses parents et se trouver une place à travers son symptôme, Elle nous raconte: « *ils s'adorent, (nous raconte-t-elle en parlant de ses parents) il y a des moments où je pense qu'ils oublient que je suis là... et que j'existe* », « *je ne me trouve pas de place dans ce monde, mon corps doit prendre le moins d'espace possible.* », « *Je ne peux être aimée ni regardée qu'à travers ma minceur* ».

Les paroles de la jeune anorectique pourraient nous ramener à un mouvement similaire au sentiment d'autopunition par le symptôme, Suite au sentiment d'immérité d'un amour parental qui demeure inaperçu à l'enfance, les perturbations de l'estime de soi, de l'identité et le retournement de l'agressivité contre soi s'expliquent chez Lilia.

Ces constats corroborent les travaux de Halmi (1996) qui explique que « Ce refus de manger peut également être un moyen pour obtenir de l'attention et provoquer de l'inquiétude dans son environnement familial et social » (p. 24).

Il semblerait que des relations conflictuelles voire d'opposition et de rivalité existeraient entre la mère et la jeune fille, de par le refus de manger de l'adolescente, attitude réfutée par la mère qui refuse la maigreur de sa fille.

Lilia nous raconte: « ma mère est gentille mais on se dispute tout le temps, pour un oui pour un non surtout quand je ne fais pas mes devoirs surtout quand c'est maman qui me le demande, ou quand elle le décide ou quand je ne l'aide pas dans les tâches ménagères, elle ne veut pas comprendre que je ne suis plus cette petite fille qui doit obéir au doigt et à l'œil... Elle se croit parfaite... (...) ».

Et la maman nous raconte en décrivant Lilia: « Elle est trop maigre (en parlant de l'adolescente), elle ne mange pas, surtout quand je le lui demande, On dirait qu'on lui donne pas à manger, ça me met hors de mes gants, elle s'obstine à me contredire, elle ne fait qu'à sa tête... c'est pour m'énerver qu'elle le fait ça » nous raconte la mère.

La jeune fille semble attachée à son père, nous la citons: « il est très gentil; il prend soins de nous tous; il s'occupe de nos études de notre avenir, il fait tout pour nous satisfaire (...) », ce qui pourrait renseigner sur une reviviscence de l'œdipe, En outre, nous pensons que l'adolescente vit fantasmatiquement une relation incestueuse avec son père, Toutefois consciente de l'interdiction de ce type de relation, elle évite le regard envieux et désireux de tous les autres hommes.

Elle nous raconte: « En général la femme n'est perçue qu'à travers la sexualité, c'est pour ça que j'évite le regard des autres, je n'aime pas qu'ils me regardent spécialement les hommes, je sens dans leur regard un désir une envie et ça me fait peur »

Somme toute, pour Lilia, l'échec d'intériorisation d'un objet suffisamment permanent entrave la possible intrication de la pulsion scopique dans un projet symbolisant (Roman, 1998).

4- Le travail du féminin:

Lilia revendiquait une féminité assumée, qui se voyait et qui s'énonçait comme telle. Bien qu'elle soit habillée d'une manière très féminine, très coquette et gracieuse, bien maquillée, elle avait une position penchée, bras croisés qui serraient ses jambes, Cette attitude pourrait nous renseigner sur une manière de reconnaître les parties de son corps.

L'adolescente laisse apparaître un mouvement contradictoire entre la peur d'être regardée et une coquetterie manifeste qui laisse entrevoir un profond désir d'être vue et regardée, faute de l'avoir été suffisamment quand elle était enfant.

Il semblerait que le recours à l'apparence corporelle soit le seul échappatoire au vide existentiel, nous la citons: « Moi, je veux être aimée de tous et en permanence, hélas ce n'est pas possible je ne peux être aimable qu'en fonction de ma minceur et ça me donne l'envie de mourir. ».

Nous pensons qu'un travail du féminin s'engage mais qui demeure instable, vu les menaces de régression à l'opposition passive/ active, Le recours à l'anorexie afin de combler l'incomplétude narcissique semble rendre l'accès à une passivité et à un féminin plus intérieur et intériorisé problématique, L'investissement externe propre à la féminité aurait, à notre sens, une valeur plutôt défensive, Il ne permet pas l'accès à une position féminine comme mode de satisfaction pulsionnelle.

Elle ne semble exister que dans le paraître, elle doit impérieusement rendre consistante son enveloppe, Nous pensons que le sentiment de soi est très lacunaire, aux contours mal définis, Précisons que par le paraître, Lilia exerce une emprise sur l'autre en captant son regard, elle veut qu'on la regarde.

L'agir par l'anorexie mentale pourrait témoigner chez Lilia d'une quête de soi dans le regard de l'autre comme miroir réflexif, et soutiendrait son identité comme sentiment d'exister et d'être réelle.

Ainsi, Lilia a recours à l'anorexie mentale pour reconstruire le temps réflexif de la pulsion scopique permettant la reconnaissance de l'image spéculaire, Par le réflexif, la captation du regard de l'autre permet à l'adolescente une authentification du regard qu'elle porte sur elle-même.

Dans ce même enchaînement, Lilia a toujours éprouvé le besoin d'étayer l'accession au temps réflexif de la pulsion scopique sur un moyen externe, Cela se fait par le recours au dessin réel ou virtuel comme manière de figer et capter l'image spéculaire, Précisons que l'adolescente occupe son temps à dessiner ou à faire du coloriage sur le net, Toujours dans ce même ordre d'idées, Lilia exprime une difficulté à se voir dans le regard de l'autre précisément celui des hommes qu'elle trouve envieux et vicieux, elle ne peut se constituer comme support du regard de l'autre sur elle, ce qui pourrait nous conduire à déduire une défaillance de la pulsion réflexive.

Nous supposons, qu'elle ne s'apprécie pas à sa juste valeur, car elle n'arrive pas à se percevoir dans le regard des autres, elle n'arrive pas à se construire dans un support réflexif qui lui permet de confirmer son existence.

L'hypothèse que Lilia est en quête d'amour semble se confirmer à travers ses propos. quand elle explique qu'elle ne pouvait se sentir aimée qu'à travers sa minceur, Elle cherchait *un regard* qu'elle n'avait pas eu, elle avait besoin de se sentir regardée pour avoir la preuve d'exister et une reconnaissance dans le regard de l'autre, cela évoque le temps réflexif de la pulsion scopique que nous pensons indispensable dans la reconstruction de l'identité et précisément du féminin: « *Je ne peux être aimée ni regardée qu'à travers ma minceur* » nous dit-elle.

La pulsion scopique active est encore une fois investie, nous remarquons que Lilia cherchait toujours à s'authentifier et authentifier son comportement dans le regard de sa mère nous faisons l'hypothèse que ce besoin d'authentification pourrait assurer à Lilia la réflexion de son image spéculaire confirmant son existence, nous pensons qu'il s'agirait d'une affirmation identitaire qui permettrait la reconnaissance de la mère, À notre sens l'anorexie

mentale va à l'encontre des attentes de la mère, qui, projetait sur Lilia un idéal qui lui était inaccessible.

Le refus de passivité s'exprime par une opposition à la mère et de son autorité, nous citons Lilia: « même ma mère est gentille mais on se dispute tout le temps, pour un oui, pour un non surtout quand je ne fais pas mes devoirs quand elle le décide ou quand je ne l'aide pas dans les tâches ménagères, elle ne veut pas comprendre que je ne suis plus cette petite fille qui doit lui obéir au doigt et à l'œil... Elle se croit parfaite... (...) », « Surtout quand c'est maman qui me le demande ».

Les propos de l'adolescente laissent apparaître que sa mère est intrusive voire persécutrice, Ainsi, nous pensons que l'anorexie est liée à un défaut de la reconnaissance, elle est à mettre en lien avec un défaut dans la structure symbolique de l'autre parental, Etant enfant, l'adolescente n'était pas en mesure d'assumer l'incapacité de l'imaginaire à renvoyer une image spéculaire.

Dans ce sens, il nous semble que l'anorexie mentale serait un agir qui permet à l'adolescente, non seulement, de se dégager de la menace qui pèse sur son identité (Jeammet Ph, 2002) mais également, le rétablissement d'un rapport à soi fondé sur la relation à un autre investi comme *miroir de soi*.

4-1- Le regard maternel:

L'adolescente n'a pas bénéficié d'une attention particulière de sa mère ni de sa nourrice. La mère explique que Lilia refusait le sein maternel, le biberon, ce qui mettait la mère dans l'incapacité de prendre en charge Lilia par crainte de lui faire mal, Nous pensons qu'il résulte de cette distorsion précoce de ces premiers échanges et rupture, un sentiment de privation et d'incomplétude, La mère est indisponible affectueusement, le regard maternel se détourne et refuse de la reconnaître, la privant de l'assurance d'exister à part entière et d'être importante pour l'autre: « (...) elle refusait le biberon... même mon sein, elle refusait de manger, elle était trop maigre. Du coup j'avais peur de la toucher ou de la porter, je refusais de la voir comme ça, j'avais l'impression qu'elle me défiait (...) » nous raconte la mère. »

Ainsi, elle ne pouvait lui offrir le « *holding* » (Winnicott, 1992) nécessaire à la construction d'un Self suffisamment solide à l'origine du sentiment d'exister et à la connaissance progressive du monde à travers les échanges sensoriels et nutritionnels qui impliquent une possibilité minimale de s'identifier à son enfant et grâce à la « *concordance affective* »⁷ qui s'établit entre eux, Autrement dit, la défaillance de l'échange des regards et de la relation intersubjective qui s'était élaboré entre la mère et Lilia étant enfant, n'a pu permettre à l'adolescente d'accéder graduellement à la conscience de soi, puisque le visage et les yeux de sa mère n'ont pu constituer le premier miroir dont parle Winnicott (1971b), En se sentant aimer l'enfant prend peu à peu conscience de la valeur qu'il a pour autrui, La carence au niveau des contacts tactiles et des manipulations corporelles entraîne des défaillances dans l'élaboration du moi-peau (Anzieu, 1985) et un dysfonctionnement des fonctions de pare excitation et de contenant psychique, Nous citons Clyde W. Ford (2002): « *Nous avons des besoins alimentaires qui sont normalement assouvis par un contact intime avec notre mère - ou son substitut-. Même si nous ne sommes pas nourris au sein, notre corps a quand même besoin du contact physique pour survivre et se développer* » (p, 114).

Lilia grandit dans cette absence d'étayage corporel maternel, ce défaut du pare-excitation liant et contenant (Anzieu, 1985), dont les conséquences visibles aujourd'hui sont une constitution défaillante de ses assises narcissiques, empêchant Lilia d'éprouver la séduction narcissique maternelle nécessaire à l'investissement de soi, et le fantasme de toute puissance mégalomane qui assure les bases de bonnes assises narcissiques à tout individu (Sanahuja Almudena *et al*, 2012).

À son tour, dans un refus d'introjecter et valider ce défaut du maternel, elle lutte contre le sentiment d'impuissance qui l'envahit face à celle qui ne lui accorde pas son attention.

⁷ Stern a développé le concept d'« accord », entre la mère et le bébé, au Deuxième Congrès mondial de psychiatrie du nourrisson présidé par Lebovici (Cannes, 1983).

À notre avis, l'association d'un symbole oral *l'alimentation* avec le bien-être peut nous permettre d'avancer que pour Lilia, le remaniement de la personnalité qui accompagne la période de l'adolescence a provoqué la reviviscence de l'œdipe et la voracité liée à la réactivation de zone orale, donc sa dimension sadomasochiste.

C'est ainsi que l'adolescente a commencé à ressentir des sentiments de culpabilité et à se soucier de l'agressivité qui se dirige vers sa mère, parce qu'elle l'aime et qu'elle ne la satisfait pas pleinement (Winnicott, 1957).

Le sentiment de culpabilité éprouvé après une agressivité à l'égard de la mère dénote d'un masochisme moral dans lequel le sujet aimé-haï disparaît pour laisser place à l'investissement de la souffrance.

L'adolescente trouve que la seule manière d'avoir **le plein pouvoir sur sa mère**, est de **contrôler son propre corps**, qui constitue un terrain dans lequel leurs conflits deviennent gérables.

Nous pensons que le vécu de l'adolescente majoré par la problématique d'indifférenciation Mère-soi, peuvent expliquer la difficulté de s'identifier à une imago maternelle valorisante et sécurisante pour pouvoir s'en détacher plus tard et devenir femme elle-même, Sa nourrice qui est venue supplée à sa mère n'a pu tenir ce rôle, Ainsi l'anorexique exerce un sadisme sur sa mère afin de ramener l'objet maternel perdu, il s'agira cependant d'un autosadisme (Chabert, 1999) qui correspond à un retour sur soi d'un sadisme dirigé vers le représentant de l'objet présent dans le corps indifférencié: « *Masochisme de l'auto-offense peut se comprendre comme un sadisme dirigé vers le corps entendu comme non-moi* » (Kafka, 1969, 210).

Dans ce même ordre d'idées, Chagnon (2006, 40) ajoute que le recours au masochisme serait une conséquence du manque de relations précoces satisfaisantes, qu'on pourrait mettre en lien avec le manque de stimulations corporelles précoces, (le holding et le handling, dont parle Winnicott (1975), que cette adolescente essaye de colmater par l'anorexie mentale, Ainsi l'objet investi est remplacé par une autostimulation sadique du corps.

Pour récapituler, Lilia culpabilisait à chaque fois qu'elle faisait du mal à sa mère, ce qui pourrait rendre compte d'une incorporation, Ce processus pourrait faire référence à un autosadisme [10] qui se fait voir par un sentiment de culpabilité conscient d'une part, et de l'hostilité et sadisme du Surmoi et de la soumission et masochisme du Moi, d'autre part. (Freud, S, 1924, 294).

Ainsi, Lilia exprime un refus de soumission à sa mère avec une négation totale de son corps et de ses souffrances, L'adolescente parle d'une relation conflictuelle avec sa mère possessive décidant des choix les plus intimes, nous la citons: « *ma mère est gentille mais on se dispute pour un oui, pour un non (...)* ».

Aussi, refuser obstinément de manger serait une réaction sinéquanone à un contexte familial, dans lequel l'adolescente ne se trouvait pas de place, Prouvant sa résistance et sa volonté de vivre, en faveur d'une pulsion de vie, plutôt que d'une pulsion de mort, Il ne s'agit pas de « se laisser aller » pour mourir, mais bien de résister à une torture insupportable.

Très attachée à sa famille, l'adolescente lutte contre cette dépendance envers ses proches en tentant de la transférer sur la nourriture, et en même temps de se prouver qu'elle a le plein contrôle de son corps, qui est un signe de manque de confiance en soi, Elle ne se résout pas malgré tout à rejeter sa mère, dont elle reste fantasmatiquement très dépendante, et elle déplace son rejet sur la nourriture qui la symbolise.

Lilia éprouve à l'égard de sa mère des sentiments clivés d'amour et d'agressivité très culpabilisés, agressivité qu'elle retourne contre elle-même sous une forme masochiste, La jeune fille ne ressent pas son corps comme lui appartenant et se vit comme un objet de complétude narcissique d'une mère omnipotente dont elle reste soumise, la haine envers le corps et envers la mère se confondant.

5- Relation avec le corps:

L'adolescente a une image de son corps complètement déformée: prise par la terreur de grossir, elle se voit un corps énorme, alors même qu'elle est chétive, Son idéal serait un corps sans substance, sans épaisseur, sans graisse, voire sans muscle, Les formes féminines, seins et hanches, deviennent autant d'objets de malaise, Elle nous raconte: « *Je ne me sens pas bien dans ce corps, et ça me bloque énormément, je me sens frustrée; déçue par mon enveloppe. Je lutte contre ce corps, il est synonyme de souffrance à mes yeux, j'ai un sentiment de vide d'angoisse et d'insécurité par rapport à mon corps j'ai peur qu'il m'attire des ennuis* ».

La maigreur devient l'objet d'une véritable quête, la recherche d'une perfection (image d'une unité première, présentée souvent comme l'innocence, le paradis perdu à reconquérir par la maîtrise du corps) qui associe à la recherche de l'origine, une tentative désespérée de trouver le lieu d'où pourra advenir la parole: « *la « parole parlante d'un Je », et non (...) la parole parlée du « on » de l'institution* », comme l'explique Ouaknin (1994).

D'autre part, à la puberté, le corps sépare les adolescents de leur famille, nous pouvons bien voir ici, que l'identité de l'adolescente anorectique s'inscrivait dans les paradoxes identitaires liés à l'adolescence, mais aussi dans l'opposition et la complémentarité entre les interrogations sur les origines et l'appartenance, dans ce que Kaës (1985) appelle processus de filiation.

Cependant l'adolescente avait perçu la moquerie et la honte, à une période où elle avait besoin d'être soutenue dans sa confiance en elle, Pour elle ces changements n'étaient pas valorisants, Nous la citons: « *Si j'avais la possibilité de changer quelque chose dans mon corps ce serait de tailler mes hanches;les faire disparaître complètement. (...) Même mes seins si j'avais la possibilité de les enlever je le ferais, j'ai une énorme poitrine par rapport à ma taille et à mon âge; quand j'étais un peu plus jeune et quand je commençais à peine à avoir une poitrine, mes camarades de classe commençaient à se moquer de moi car j'étais plus précoce que les autres filles, même à la maison tout le monde se moquait de moi et me faisait des remarques, j'avais très honte, je voulais les faire disparaître (...).* ».

Cette jeune anorexique se voit trop grosse, Il s'agit d'une nostalgie du corps enfantin. On la cite: « *Il y a beaucoup de choses à dire... rien n'est plus comme avant, ni moi, ni ma façon d'être, même mon corps a changé, je ne le reconnais plus, je ne me reconnais plus quand je me vois dans une glace; j'ai l'impression de voir quelqu'un d'autre que moi, rien ne va plus* ».

Elle a l'impression que le temps défile très vite, mais que les choses stagnent pour elle ce qui frustre l'exigence de ces instances idéales, Il s'agit ainsi à notre sens, d'un désir de régression à la dépendance maternelle au lieu d'accepter sa condition de dépendance présente.

En outre, l'adolescente utilise une dimension symbolique qui renvoie à un état de grossesse « *Je me fais vomir car je me sens **pleine** et lourde* ».

Il nous semble qu'il peut s'agir d'un lien entre l'ascèse orale et génitale chez la patiente qui s'explique par le fait que la génitalité est le lieu par excellence du désir, de l'incorporation, de la dévoration, de la fusion, de la chair, Par le refus de s'abandonner à l'expérience génitale, l'anorexique fait violence au désir de proximité qui, parce que passant par le corps, rappelle le manque, le vide, l'absence, le creux, ou parallèlement l'envahissement, l'étouffement, la peur de ne plus exister au profil du désir de l'autre.

L'hypothèse que l'anorexique existe d'une manière presque indénouable se fait sentir **l'angoisse du plein**, l'angoisse mortelle d'être **remplie**, tant du point de vue oral que génitale. Le vide est intensément recherché pour l'exaltation qu'il procure car il libère l'esprit de son aliénéation corporelle.

N'y aurait-il pas lieu de penser que sous-jacente à cette angoisse du plein, réside la peur fondamentale d'être, de vivre, d'exister ?

6- Conclusion:

Nous constatons que la jeune anorectique utilisait son symptôme comme moyen pour attirer l'attention de ses parents, voire exister aux yeux des parents.

La clinique rend compte d'un lien d'objet carencé, ce qui a pu peut-être « *entraîner un blocage du processus de maturation* » (Winnicott, 1971b) et l'apparition de son anorexie. Les vomissements répétés que l'adolescente présentait étant enfant, peuvent rendre compte d'un refus ou même d'une défense contre le retrait libidinal maternel, ils reflètent un aller et retour entre l'incorporation, comme tentative de contenir l'objet et l'ex-corporation de ce même objet. Ainsi, cette méthode de contrôle de poids serait également considérée comme mécanisme de défense contre l'émergence dépressive, elle serait en réalité une stratégie de contrôle du premier objet d'amour « l'objet maternel ».

Selon Corcos et Bochereau (Corcos, Bochereau, 1999), la conduite agie révélerait un dysfonctionnement dans les processus de séparation-individuation et d'identification à l'adolescence. Ainsi, il nous semble que chez Lilia, l'anorexie entant que conduite agie témoignerait d'un échec de l'identification primaire suite à une relation insatisfaisante à l'objet⁸.

Autrement dit, plus un adolescent ressent de l'insécurité intérieure, plus il est dépendant de son entourage, et plus il sera sujet à s'en défendre par l'agir (Ferrari P., Epelbaum, 1993) dans notre cas de figure, l'adolescente a eu recours à l'anorexie mentale.

Cette défaillance dans les premiers liens mère-enfant, peuvent être à l'origine d'une fixation prégénitale orale sadique et anale. Ainsi, nous croyons que cette conduite anorexique deviendrait un compromis entre régression et individuation: Régression, au niveau d'une relation primaire du fait de l'incorporation de cette relation ainsi qu'une dynamique spécifique des relations et des investissements d'objet. De ce fait, un premier processus anorexique s'installe précocement, dans le but d'une reconnaissance de son individualité (Flavigny, 1989).

Lilia n'a pu accéder graduellement à la conscience de soi. Nous pensons avec Anzieu (1985), que cette absence d'étayage corporel maternel a engendré une distorsion précoce de ses premiers échanges et ruptures, un sentiment de privation et d'incomplétude, nous le citons: « *En se sentant aimé l'enfant prend peu à peu conscience de la valeur qu'il a pour autrui. La carence au niveau des contacts tactiles et des manipulations corporelles entraîne des défaillances dans l'élaboration du moi peau* » (Anzieu, 1985).

Nous pensons que par le biais de ce mouvement de fixation et régression orale sadique (par rapport au sevrage précoce et à la carence en maternage) et anale (vu l'attitude de contrôle), l'adolescence met en jeu un processus engageant l'élaboration, qui porte sur l'intégration de l'identité sexuelle, le réaménagement des relations infantiles et l'amorce d'un travail de séparation, et aboutit à une réorganisation des instances psychiques (Emmanuelli 2005). Ainsi, la resexualisation du corps reste la seule solution évidente, car il devient le seul lieu de décharge pulsionnelle, lui permettant d'éviter et de contenir tout état d'angoisse.

L'adolescente tente par une approche masochiste de son anorexie de détruire ce corps parsemé d'attributs féminins et se défend contre cette possible intrusion fantasmatique maternelle. Ainsi, le corps ne contiendrait plus le mauvais objet, mais le serait lui-même (Selvini- Palazzol et al, 1978) et deviendrait par ce processus un objet persécuteur car chargé d'attributs de l'objet maternel primaire, incorporés massivement lors des premières relations mère- enfant. L'agressivité est alors retournée contre soi, déplacée sur ce corps, ce qui rend possible le maintien d'un pseudo contrôle du corps qu'elle nie et désinvestit peu à peu. La carence au niveau des contacts tactiles et des manipulations corporelles a pu entraîner des défaillances dans l'élaboration du moi- peau (Anzieu, 1985): De cette façon, elle peut éviter tout conflit d'identification à son image féminine, qui ne la satisfait pas.

⁸ Nous parlons ici de la défaillance qui caractérise le lien qui unit l'objet maternel à l'enfant (Maïdi, 2008, 204).

Dans cette assertion, le trouble anorexique est davantage défini comme un « acte symptôme » tel que Joyce McDougall (1992) le conceptualise, dans la mesure où il court-circuite par l'agir la mentalisation (Marty, 1980)⁹ du conflit, et vise à surmonter la douleur psychique et les conflits.

Pour Lilia, le recours au comportement anorexique a pour objectif le maintien d'une homéostasie psychique, chaque fois que l'équilibre économique de l'adolescente est menacé d'un point de vue du registre narcissique, Au service de la fonction adaptative du Moi, il répond à une tentative d'extinction de sensations insupportables, En ce sens, il a une fonction sédative en particulier contre l'émergence d'affects dépressifs, Nous citons McDougall (1992) : « Ainsi, ces idées imprégnées d'affects dépressifs ou anxieux, potentiellement immaîtrisables et inélaborables pour le sujet, n'atteignent pas la représentation mentale, sont gardés hors du conscient. Ceci fait partie de ce que Freud a désigné sous le nom de *Verwerfung* pour le distinguer du refoulement » (p.137).

Nous faisons l'hypothèse que pour cette adolescente le travail d'union des pulsions partielles en une pulsion sexuelle, n'est pas achevé, On observe chez elle la persistance d'un investissement massif d'un registre pulsionnel partiel, La pulsion scopique (Bonnet, 1981) nous le soulignons précédemment, est particulièrement investie dans une dynamique où s'intriquent le voir et l'être vu, Elle est aussi intégrée à des aménagements pervers notamment dans une exhibition, dans des agirs, La pulsion scopique est aussi fortement intriquée aux autres pulsions partielles¹⁰ (Bonnet, 1981), Freud (1915).

En somme, la problématique de l'anorexie mentale pour Lilia, révèle la persistance d'un investissement pulsionnel partiel qui s'appuie sur la mobilisation massive dans le recours à l'agir par l'anorexie mentale, des registres narcissique et masochique de même que des pulsions scopique et d'emprise, Ces pulsions partielles fonctionnent selon des logiques qui leur sont propres mais le regard est un de leurs points communs.

Referrals and references

- Aimez, P. (1979). Psychopathologie de l'alimentation quotidienne. *Communications*, 31(1), 93-106. 101.
- Anzieu, D. (1985). *Le moi-Peau*. Paris: Dunod.
- Anzieu, D. (1974). Le Moi-peau. *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, n°9. 195-208.
- Bion, W. R. (1963), *Éléments de la psychanalyse*. Paris: PUF, 1979.
- Bonnet, G. (1981). *Voir et être vu*, tome 1. Paris: PUF.
- Bonnet, G. (1996). *La violence du voir*, Paris: PUF.
- Braconnier, A., & Marcelli, D. (1991). *L'adolescence aux mille visages*. Paris: Editions universitaires.
- Cahn, R. (1991). Thérapie des actes, actes de thérapie. *Adolescence*, 5.

⁹ La mentalisation concerne donc principalement l'activité représentative et fantasmatique de l'individu. Dans la mesure où le travail de liaison des représentations s'opère dans le système préconscient, l'évaluation de la qualité de la mentalisation et celle de la qualité du préconscient sont quasi équivalentes. Pour P. Marty la mentalisation s'apprécie selon trois axes, chacun représentant l'une des dimensions de l'activité des représentations : son épaisseur, sa fluidité et sa permanence pour « rendre compte de l'activité précoce de transformation des excitations pulsionnelles somatiques et des affects en contenus mentaux symbolisés. » (de Tychey, C., Diwo, R., & Dollander, M. 2000, p.469).

¹⁰ Dans notre contexte, la pulsion scopique ne se trouve pas uniquement liée à la satisfaction du désir sexuel mais elle contribue activement au besoin de connaissance, d'identité et de conservation de soi. Au sein de ce champ scopique d'un pulsionnel en activité constante, trois formes différentes de plaisir cohabitent, écrit Bonnet (1981, 1996, p. 44): plaisir de se voir, plaisir de regarder, plaisir de se montrer ; il s'agit des trois temps du destin pulsionnel que Freud développe dans son ouvrage « Pulsions et destins des pulsions », Le premier temps serait le temps actif il veut dire par cela la pulsion de regarder ; le second serait celui du réflexif celui de la pulsion de se regarder ; et le dernier temps serait celui du passif qui renvoie au fait d'être regardé. Freud (1915) affirme que « le regarder précède l'être regardé ».

- Calmettes-Jean, S. « Corps adolescent dans le miroir », in Marika Bergès-Bounes et Jean-Marie Forget, *Le corps, porte-parole de l'enfant et de l'adolescent ERES « Psychanalyse et clinique »*, 2011 pp. 251-267. P. 257.
- Chabert, C. (1999), *Les voies intérieures*, *Revue Française de Psychanalyse*, n° 5- pp. 1445-1488. P. 1469.
- Chagnon, J. Y. (2006). Le masochisme dans les travaux psychanalytiques français: Un sujet (dé)battu. *Psychologie clinique et projective*, 1(12). pp. 7-67. P 40.
- Clyde W. FORD, 2002; *Les cicatrices émotionnelles, guérir des émotions par le corps et le touché*, Paris: Guy TREADANIEL EDITEURS.
- Corcos M., & Bochereau D. La question de la filiation à l'adolescence, vue au travers des conduites dites « addictives ». *Perspectives psychiatriques*, 1999., 3 8 (1), pp 9- 16.
- Crisp, A. H. (1980). *Anorexia Nervosa: Let me be*. London: Academic Press.
- David, M., (2001), *Enfant, parents, famille d'accueil: un dispositif de soins; l'accueil familial permanent*. Ramonville Saint-Agne: Erès. P 34.
- de Tychey, C., Diwo, R., & Dollander, M. (2000). La mentalisation : approche théorique et clinique projective à travers le test de Rorschach. *Bulletin de psychologie*, 53(4), 469-480. P.469.
- Dolto, F. (1984). *L'image inconsciente du corps*, Paris: Le Seuil.
- Emmanuelli, M. (2005). *L'adolescence*. Paris: PUF, coll. « Que sais-je ».
- Ferrari P., Epelbaum C. *Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris: Flammarion « médecine-sciences D », 1993, 588 p.
- Flavigny H. Des conduites de dépendance à l'adolescence. *Annales médico-psychologiques* 1989, 147(2), pp 215-217.
- Freud, S. (1915). *Métapsychologie, œuvres complètes*. Paris: Gallimard, Folio essais, 1986.
- Freud, S. (1924). Le problème économique du masochisme. In: *Névrose, psychose et perversion*. Paris: PUF, pp. 287-297. P. 294.
- Gutton, P. (1973). *Le jeu chez l'enfant*. Paris: G.R.E.U.P.P, 2003.
- Halmi, K. (1996). The psychobiology of eating behavior in anorexia nervosa, *Psychiatry Research*, 62, 23-29.
- Jeammet, Ph. (2002). La violence: une réponse à la menace d'identité, in: Ansermet, F., Halfon, O., Laget, J., & Pierre Humbert, B. (dir.): *Sens et non-sens de la violence*. Paris: PUF.
- Jeammet, P. (2004). *Anorexie, boulimie: Les paradoxes de l'adolescence*. Paris: Hachette.
- Kaës, R. (1985), *Filiation et affiliation. Quelques aspects de la réélaboration du roman familial dans les familles adoptives, les groupes et les institutions*, éd. Remaniée, *Le divan familial*, 2000, n° 5.
- Kafka, J. (1969). The body as transitional object: a psycho analytic study of a self-mutilating patient. *British Journal Medical Psychology*, Aug: 42 (3). 210.
- Kaplan, H.I., & Sadock B. J. (1994). *Synopsis of psychiatry.: behavioral sciences*. *Clinical Psychiatry*. 7 th Edition, Baltimore: Williams & Wilkins.
- Kaufmann, J-C. (2004). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin, collection 128. p.47
- Klein, M. (1959). *La psychanalyse des enfants*, Paris: PUF.
- Maïdi, H. (2008). *Les souffrances de l'adolescence – Trauma et figurations du traumatique*, Presses universitaires de Franche-Comté, Besançon. P. 204.
- McDougall, J. (1992). *Théâtres du Je*. Paris: Gallimard.
- Marcelli, D., & Braconnier, A., (2000). *Adolescence et psychopathologie*. Collection « les âges de la vie. Paris: Masson. PP. 158-159.
- Marty P. (1980). *L'ordre psychosomatique, Les mouvements individuels de vie et de mort*. Essai d'économie psychosomatique, Tome II. Paris: Payot.

- Meilleur, D. (1997). Attitudes face à l'avènement de la puberté et aux transformations corporelles chez des adolescentes anorexiques. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Ouaknin, M. A. (1994). *Bibliothérapie. Lire, c'est guérir*. Paris: Seuil. P. 24.
- Pirlot G. (2004), L'adolescent d'aujourd'hui entre « pression » pulsionnelle et dépression (du) symbolique, *Résonances entre corps et psyché*, sous la direction de J. AÏN Toulouse, Editions Eres, pp. 141-170. P. 150.
- Quinodoz, J. M. (1991). *La solitude apprivoisée*. Paris: PUF.
- Roman, P. (1998). Pouvoir et pour voir du psychologue dans le champ judiciaire: l'épreuve de la perversion, *Cahiers de psychologie clinique*, 10 Le pouvoir, pp 47-64, De Boek Université.
- Sanahuja Almudena et al., « Réaménagement de l'enveloppe psychique chez l'adolescente obèse, pendant sa perte de poids », *Bulletin de psychologie*, 2012/2 Numéro 518, p. 159-180.
- Selvini- Palazzol et al. 1978, *Paradoxe et Contre Paradoxe*, Paris: ESF.
- Sifneos, P. E. (1973). The prevalence of alexithymic characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 22, 255-262.
- Stern a développé le concept d'« accord », entre la mère et le bébé, au Deuxième Congrès mondial de psychiatrie du nourrisson présidé par Lebovici (Cannes, 1983).
- Winnicott, D.W. (1957). *L'enfant et le monde extérieur*. Paris: PAYOT ET RIVAGES. 2001.
- Winnicott, D.W. (1971a). Le rôle de miroir de la mère et de la famille dans le développement de l'enfant, in *Jeu et réalité*. Paris: Gallimard.
- Winnicott, D. W. (1971b). *La consultation thérapeutique et l'enfant*. Paris: Gallimard, 1979.
- Winnicott, D. (1975), *Jeu et réalité*, Paris: Gallimard. 2002.
- Winnicott, D. W. (1992). *Le bébé et sa mère*. Paris: Payot.
- Zazzo, R et al., (1998), *Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant*, t. 2, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 3e éd. (1re éd. 1969).

Comment citer cet article par la méthode APA:

DEHANE, A.(2020). De l'attache à la tache: L'anorexie mentale à L'adolescence Présentation d'un cas clinique. *Journal of Psychological and Educational Sciences*. 6 (3). Algérie: Université d'El-Oued. 313-328.