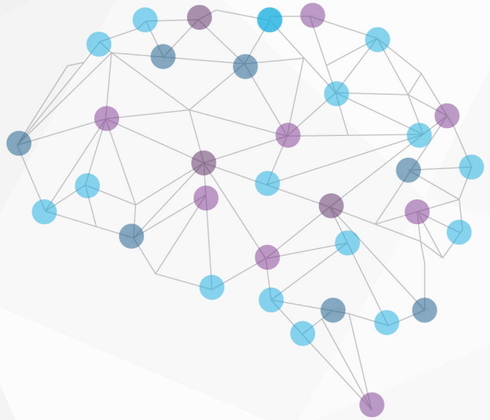
مجلة العلوم النفسية والتربوية

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



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

المجلد 6، العدد (4)
2020

جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي - مجلة العلوم النفسية والتربوية

JOURNAL OF PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

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

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

Volume 6 , Issue (4)
2020

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

مجلة العلوم النفسية والتربوية

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

Journal of Psychological and Educational Sciences

International Specialised and Refereed Periodical

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

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

الرئيس الشرفي

أ.د. عمر فرحاتي – مدير الجامعة

المدير الشرفي

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

مدير المجلة ورئيس هيئة التحرير

أ.د. إسماعيل لعيس

هيئة التحرير

أ.د. محمد مقداد
جامعة البحرين- البحرين

أ.د. نادية شرادي
جامعة البليدة(2)- الجزائر

أ.د. كريمة علاق
جامعة مستغانم- الجزائر

أ.د. لطيفة زروالي
جامعة وهران 2- الجزائر

د. رمضان عاشور حسين سالم
جامعة الباحة- السعودية

د. عمار حمامة
جامعة الوادي- الجزائر

د. هبة محمد السيد ناصف
جامعة عين شمس- مصر

أ.د. أحمد بن دانية
جامعة الملك فهد للبترول- السعودية

أ.د. أميرة جابر هاشم
جامعة الكوفة- العراق

أ.د. سعود مبارك البادري
وزارة التربية والتعليم- السعودية

أ.د. حليمة قادري
جامعة وهران 2- الجزائر

د. أمجد عزات جمعة
جامعة الشرقية- عمان

د. سامية رحال
جامعة الشلف- الجزائر

د. عفراء إبراهيم العبيدي
جامعة بغداد- العراق

Pr. Denis LOGROS
Paris 8-France

د. خالد صلاح حنفي محمود
جامعة الإسكندرية- مصر

أ.د. وليد سرحان
رئيس تحرير المجلة العربية للطب النفسي بالأردن

أ. د. محمد الساسي الشايب
جامعة ورقلة- الجزائر

د. الزهرة الأسود
جامعة الوادي- الجزائر

د. إبراهيم المصري
جامعة الخليل- فلسطين

د. عدنان محمد عبده القاضي
جامعة تعز- اليمن

أ.د. بنعيسى زغبوش
جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس- المغرب

أ.د. عبد الحسين الجبوري
جامعة بغداد- العراق

أ.د. الطاهر بن التجاني
جامعة الأغواط- الجزائر

أ.د. ربيعة جعفور
جامعة ورقلة- الجزائر

د. محمد احمد مرشد القواس
جامعة إب- اليمن

د. زهير النواجحة
جامعة القدس المفتوحة- فلسطين

د. أسماء لشهب
جامعة الوادي- الجزائر

السكريتارية

د. جهيدة ضيات **أ. نبيلة بريـــك** (جامعة الوادي- الجزائر)

المجـلد 6 العـدد (4). 2020

رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم النفسية والتربوية

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

تليفاكس: 00 21332120765 الهاتف: 0021332120764

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

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

البريد الالكتروني للمجلة: jpes@univ-eloued.dz

الهيئـة العلمية الاستشاريـة للمجلـة

من الجزائــر

أ.د. الطيب بالعربي جامعة الجزائر 2	**أ.د. امحمد تيغزة** جامعة وهران	**أ.د. علي تعوينات** جامعة الجزائر 2.	**أ.د. بن الطاهر التجاتي** جامعة الأغواط	**أ.د. نادية شرادي** جامعة البليدة 2.
أ.د. محمد داودي جامعة الأغواط	**أ.د. لطيفة زروالي** جامعة وهران2	**أ. د. سامية ابريعم** جامعة أم البواقي	**أ.د. نادية بن زعموش** جامعة ورقلة.	**أ.د. حليمة قادري** جامعة وهران
أ.د. سميرة ركزة جامعة البليدة.	**أ.د. فتيحة بن زروال** جامعة أم البواقي	**أ.د. منصوربوقصارة** جامعة وهران 2	**أ.د. فتيحة كركوش** جامعة البليدة	**أ.د. يمينة خلادي** جامعة ورقلة
أ.د. عماربن شريك جامعة الجلفة	**. أ.د. العربي غريب** جامعة وهران 2	**أ.د. انتصارصحراوي** جامعة بجاية	**أ.د. عبد الله صحراوي** جامعة سطيف2	**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 جعفور.** 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 بومعراف** 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. عمربولهواش .** جامعة عنابة.	**د. عفيفة جديدي** جامعة البويرة	**د. نسيمة بومعراف** 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. ابتسام مشري. جامعة البليدة2	**د. غانية منصور** جامعة البويرة	**د. آمال عمر اني** جامعة مستغانم	**د. يمينة بونوارة.** جامعة باتنة 1.	**د. يوسف قدوري** جامعة غرداية
د. توفيق زروقي. جامعة تبسة.	**د. يوسف جوادي** جامعة بسكرة	**د. نورالدين زعتر** جامعة الجلفة	**د. حسينة ميلودي** جامعة البليدة	**د. محمد رضا شنة** جامعة الوادي
د. فريدة قادري جامعة الجزائر 2	**د. عمارحمامة** جامعة الوادي	**د. أحمد زقاوة** المركز الجامعي غليزان	**د. حاتم سماتي** جامعة تيارت	**د. عبد الحميد عطا الله** جامعة الوادي
د. أحمد رماضنية جامعة الأغواط	**د. عمارشوشان** جامعة باتنة 2	**د. فاروق طباع** جامعة سطيف 2	**د. عبد الحق بركات** جامعة المسيلة	**د. حليمة شريفي** جامعة.المسيلة
د. عبد الحفيظ قادري جامعة باتنة				

من خارج الجزائـــر

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

تعريـــف المجلـة

مجلة العلوم النفسية والتربوية هي دورية دولية محكمة ومتخصصة، مصنفة في الصنف "ج"، تصدر عن جامعة الشهيد حمّة لخضر بالوادي- الجزائر، بأربعة أعداد في السنة، بواقع عدد كل ثلاثة أشهر (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 "ارسيف" Arcif لمجلة العلوم النفسية والتربوية لسنة 2019.(0.3571) وحصلت على: المرتبة الرابعة على المستوى العربي في تخصص علم النفس. وصنفت ضمن الفئة الأولى Q1 وهي الفئة الأعلى. كما تحصلت على المرتبة العاشرة على المستوى العربي في تخصص التربية والتعليم. وصنفت ضمن الفئة الأولى Q1 وهي الفئة الأعلى. وقد تمكنت المجلة من الحصول على معامل تأثير عربي لعام 2019 بلغ 0.8، وتم فهرستها في عدة قواعد بيانات.

قواعـــد النشـــر

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

تقديم المقالات

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

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

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

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

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

إعداد وتجهيز المقال

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

المبادئ التوجيهية للمؤلف

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

إجراءات تقييم المقال

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

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

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

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

فترة تقييم المقال

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

أخلاقيات النشر

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

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

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

مسؤوليات الناشر

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

مسؤولية المحكم

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

مسؤولية المؤلف

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

حقوق المؤلف

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

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

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

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

- **تنويه عن الضمان:**

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

- **بيان الخصوصية:**

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

- **الرسوم والمصاريف:**

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

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

سياسات الوصول المفتوح (Open Access)

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

Journal of Psychological and Educational Sciences Open Access Journal

فهرسة مجلة العلوم النفسية والتربوية

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

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

معامل التأثير والاستشهاد المرجعي Arcif Arab Citation & Impact Factor

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

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

محتويـــات العدد

1	**الذكاء الروحي والدعم الاجتماعي المدرك كمنبئات بنمو ما بعد الصدمة لدى عينة من مرضى السرطان** - وسيلة زروالي جامعة أم البواقي –الجزائر	36-14
2	**الذكاء الروحي وعلاقته بالصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة** - نبيل كامل دخان الجامعة الإسلامية بغزة–فلسطين - محمد عصام الطلاع جمعية منتدى التواصل بغزة– فلسطين - أمجد عزات جمعة جامعة الشرقية – سلطنة عمان	63-37
3	**التوافق الزواجي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية عند أساتذة التعليم الثانوي ـ دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة البليدة** - طيب ماكور جامعة البليدة 2- الجزائر	81-64
4	**الضغوط النفسية وعلاقتها باستراتيجيات المواجهة لدى أساتذة التعليم الثانوي، دراسة ميدانية بمنطقتي أدرار وعين صالح** - مختاربن عبد السلام - مصباح الهلي مخبرعلم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي، جامعة الوادي- الجزائر	103-82
5	**الكفاءة الذاتية العامة وعلاقتها بمنظور الزمن لدى الطلبة الجامعيين (دراسة ميدانية لطلبة الجذع المشترك علوم اجتماعية بجامعة المدية)** - عبد القادر بن عائشة السعيدي - عبد الرزاق إيدير جامعة تيزي وزو-الجزائر	123-104
6	**بعض العوامل الفونولوجية والمعرفية المنبئة بالأداء في قراءة الكلمات دراسة مقارنة بين تلاميذ عاديين ومعسورين في القراءة** - سعيدة عمیار - حليمة شريفي مخبر المهارات الحياتية، جامعة المسيلة-الجزائر - إسماعيل لعيس، مخبرعلم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي، جامعة الوادي-الجزائر	135-124
7	**تقنين استبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات ل"أبو بكر مرسي" في البيئة الجزائرية** -أميرة شايب جامعة أم البواقي - الجزائر مخبرتطويرنظم الجودة في مؤسسات التعليم العالي والثانوي، جامعة باتنة1- الجزائر -سامية بريعم جامعة أم البواقي – الجزائر مخبرالبحث في دراسات الإعلام والمجتمع، جامعة تبسة - الجزائر	152-136
8	**استراتيجيات التخفيف المتبناة من طرف الحبسيين المصابين بفقدان الكلمة: دراسة حالات على ضوء نماذج معالجة المعلومة اللغوية** - نفيسة بوريدح جامعة الجزائر2- الجزائر	173-153
9	**فاعلية استخدام السيكودراما في خفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال من عمر (10ـ8) سنوات في قطاع غزة** - سناء أبو دقة الجامعة الاسلامية بغزة-فلسطين -إسراء شحاتة العبويني جامعة القدس- فلسطين	189-174

10	**قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة المقبلين على التخرج** - حنان دبار جامعة الوادي - الجزائر - عبد الوهاب بن موسى جامعة معسكر- الجزائر	205-190
11	**مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة دراسة ميدانية في بعض متوسطات ولاية تيزي وزو** - موسى أميطوش جامعة تيزي وزو - الجزائر	229-206
12	**اتجاهات الأساتذة نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة** - عبد الغني جديدي جامعة الوادي - الجزائر - ناصر الدين زبدي جامعة الجزائر2- الجزائر	249-230
13	**الخبرات الانفعالية وأثرها على خفض التوتر النفسي عند ممارسة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ مرحلة الثانوية** - فايزة بن حميدوش جامعة البويرة - الجزائر - حكيم غلاب خميس بونعامة - الجزائر - عماد الدين خلفة جامعة بسكرة - الجزائر	264-250
14	**أبعاد الهوية الثقافية في الكتب المدرسية للتعليم الابتدائي"دراسة تحليلية لكتب المواد الاجتماعية للسنة الثالثة ابتدائي"** -الهاشمي لقوقي -سهيلة بن خيرة -منصوربن زاهي مخبرعلم النفس وجودة الحياة، جامعة ورقلة - الجزائر	278-265
15	**الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالعنف في الوسط المدرسي لدى المراهقين المتمدرسي (دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية الوادي)** - يمينة السعدية مداسي مخبر مجتمع تربية عمل، جامعة تيزي وزو-الجزائر - فتيحة بلعسلة المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة-الجزائر	290-279
16	**دراسة مقارنة لفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي العاديين وذوي صعوبات التعلم في مجموعة من المدارس الابتدائية ـبولاية الوادي-الجزائر** - صبرينة حامدي - منصوربوبكر جامعة الوادي-الجزائر	306-291
17	**Phobie individuelle et phobie familiale: Illustration à partir d'un cas** - Louhab FERGANI - Lamia BENAMSILI Université de Bejaia-Algérie	315-307
18	**L'impact des facteurs développementaux sur la théorie de l'esprit chez le jeune enfant autiste** - Medjaoui Radjaa TRARI -Linda ABDERRAHIM Laboratoire des recherches psychologiques et éducatives, Université de Sidi Bel Abbes - Algérie	330-316
19	**Metacognitive Knowledge in Relation to EFL Reading and Writing Achievement** - Amina HAMDOUD Ecole Normale Supérieure-Bouzareah, Algeria	343-331
20	**L'impact du travail posté semi-continue « trois huit » sur La santé des salaries** - Ali AMIAR Université de Bejaia- Algérie	352-344

الذكاء الروحي والدعم الاجتماعي المدرك كمنبئات بنمو ما بعد الصدمة لدى عينة من مرضى السرطان

Spiritual Intelligence and Perceived Social Support as Predictors of the Post-Traumatic Growth at a Sample of Cancer Patients

وسيلة زروالي

جامعة أم البواقي (الجزائر)، **zeroualiwassila@yahoo.fr**

تاريخ الاستلام:2020-09-01 تاريخ القبول: 2020-11-28 تاريخ النشر : 2020-12-29

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى كل من الذكاء الروحي والدعم الاجتماعي المدرك، ونمو ما بعد الصدمة لدى عينة من مرضى السرطان، وإلى الكشف عن علاقة نمو ما بعد الصدمة بكل من الذكاء الروحي والدعم الاجتماعي المدرك. أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها **(53)** مريضا ومريضة من مرضى السرطان اختيروا قصديا من مستشفى **ابن سينا** بمدينة أم البواقي. استعملت الباحثة مقياس الذكاء الروحي من اعدادها ومقياس الدعم الاجتماعي المدرك من إعداد **طشطوش (2015)**، ومقياس نمو ما بعد الصدمة من إعداد **كعبر (2017)**. أسفرت المعالجة الإحصائية للمعطيات على أن أفراد العينة من مرضى السرطان يمتلكون مستويات عالية من الذكاء الروحي، والدعم الاجتماعي المدرك، ونمو ما بعد الصدمة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين نمو ما بعد الصدمة وكل من الذكاء الروحي، والدعم الاجتماعي المدرك، وأنه يمكن التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة من خلال كل من الذكاء الروحي والدعم الاجتماعي المدرك.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الروحي؛ الدعم الاجتماعي المدرك؛ نمو ما بعد الصدمة؛ منبئات؛ السرطان.

Abstract: This study aims at identifying both of spiritual intelligence, perceived social support and post-traumatic growth at a sample of cancer patients, and to unveil the relationship of post-traumatic growth with the spiritual intelligence and perceived social support. This study is conducted on a sample of **(53)** cancer patients of both sexes who were chosen intentionally from **Ibn Sina** Hospital of Oum El Bouaghi. The searcher used the spiritual intelligence scale prepared by her, perceived social support prepared by **Tachtoche (2015)**, post-traumatic growth prepared by **Kaabar (2017).**

The statistic treatment of data revealed that the members of the cancer patients sample have high levels of spiritual intelligence, perceived social support and post-traumatic growth. The study results revealed also the existence of a positive statistically significant correlation relation at the indication level of (0.01) between the post-traumatic growth and both of the spiritual intelligence and perceived social support.

One can predict the post-traumatic growth through the spiritual intelligence and religious commitment

Keywords: Spiritual intelligence; Perceived social support; Post-traumatic growth; Predictors; cancer

*المؤلف المراسل

1- مقدمة:

يعد مرض السرطان من أهم التحديات التي تعيشها المجتمعات الإنسانية. حيث يصيب هذا المرض أي جزء من أجزاء الجسم، وإن تشخيص الإصابة به قد تشكل لدى الكثيرين أقوى الاحداث الصادمة التي تنطوي على تهديد مباشر بالموت، أو الحياة مع ألام شديدة قد تحطم معتقدات الانسان الايجابية عن نفسه ورؤيته للأخرين وللعالم من حوله، وفلسفته عن الوجود والموت والحياة، ومع أن أكثر من نصف أمراض الإصابة به تبقى دون معالجة شافية فإن العديد من العلاجات تسبب تغيرات جسدية دائمة أو مؤقتة كفقدان عضو أو حدوث الندبات نتيجة الجراحة أو فقدان الشعر نتيجة العلاج الكيميائي ما يقود إلى تغير وتبدل في صورة الجسم وتدن في تقدير الذات. حيث كشفت نتائج العديد من الدراسات الحجار وأبو إسحاق(2007)؛ أبو عيشة (2017) ;Benson et al (2020) Iddrisu., Aziato& Dedey (2020) أن مرضى السرطان يخبرون مزيجا من مشاعر الألم والحزن والاكتئاب والخجل، والضعف الجسدي والجنسي، والتعب والارهاق واضطرابات النوم وفقدان الشهية والتي قد تزداد سوءا عندما ترتبط بعوامل أخرى مثل وجود عمل مرهق أو قلق مالي؛ حيث تشكل خبرة العلاج المريرة مع السرطان تكلفة اقتصادية وعبء مالي يثقل كاهل المريض وأسرته؛ لذلك عد الدعم الاجتماعي المقدم من الشبكة الاجتماعية المحيطة بالفرد تدخلا نفسيا واجتماعيا مهما للمصابين بالسرطان فيما يتعلق بالتكيف النفسي، والعلاج الوظيفي، والأعراض المرتبطة بالمرض مثل الغثيان والألم بالإضافة إلى التأقلم مع الوضع الجديد، والحفاظ على الثقة بالنفس وتعزيز التعايش مع المرض (الشقران والكركي، 2016).

بل قد يؤدي الصراع مع التحديات والأزمات الكبيرة في الحياة كتشخيص الإصابة بالسرطان إلى إحداث تغيرات نفسية إيجابية وعميقة قد تشمل جميع جوانب الشخصية، حيث كشفت نتائج العديد من الدراسات إلى أن الاضطرار إلى التعامل مع الصدمات يمكن أن يؤدي إلى نمو ما بعد الصدمة Zięba, et al (2019) أكثر مما قد يؤدي إلى كرب ما بعد الصدمة، حيث تشير نتائج هذه الدراسات إلى أن أكثر من (70%) من الناجين من مختلف أشكال الصدمات أفادوا بأنهم تعرضوا لبعض التغيير الإيجابي في مجال واحد على الأقل من مجالات الحياة (Jayawickreme & Blackie; 2014)

كما يمثل الذكاء الروحي نمطا متميزا من التكيف والقدرة على تحقيق التوازن بين القيم العليا وغايات الإنسان، والاستفادة من القيم في بناء معنى للحياة حتى في أصعب المواقف وأحلك الظروف، والتعامل مع الآخرين بطريقة أخلاقية، حيث يعطي الذكاء الروحي للفرد توجيها لنوع العلاقة مع الخالق، وأسلوبا للتعامل مع البيئة والكون ويساعد الفرد على اكتساب الوعي الذاتي، والتسامي عن الأنا، وعلى الشعور بالامتنان للنعم المحيطة به برغم الضغوط والاحباطات والألآم، وإدراك حقيقة وجوده وغاياته ومنتهي مصيره بما قد يؤدي إلى الاستقرار والهدوء النفسي، وإلى نمو ما بعد الصدمة كأحد أكثر مفاهيم علم النفس الإيجابي المطروحة على الساحة العلمية بقوة، خاصة مع نزايد الكوارث والحروب وظهور أنواع أخرى من الأمراض والأوبئة وانتشارها في جميع بقاع الكرة الأرضية.

لذلك قد يؤدي الذكاء الروحي وتنميته لدى مرضى السرطان وكذا الدعم الاجتماعي المقدم من قبل مختصي الرعاية الصحية وأفراد الأسرة والأصدقاء والمحطين بالفرد ماديا وعاطفيا ومعلوماتيا إلى نمو ما بعد الصدمة كشكل من أشكال الصمود والمواجهة والكفاح، والتكيف الإيجابي مع أحد أكثر التحديات الإنسانية عوض الاستسلام واجترار الألآم والمعاناة.

1.1- إشكالية الدراسة:

يعد الذكاء الروحي أحد أهم أنواع الذكاءات الذي أنهى الجدل الذي كان قائما في الغرب بين مدارس علم النفس المختلفة حول ماهية الانسان، حيث وصفت منظمة الصحة العالمية الإنسان أخيرا بأنه مخلوق بيولوجي ونفسي واجتماعي وروحي(Abadi ,2013 ,p3441)، ولعل الإنكار الطويل للجانب الروحي في الإنسان هو ما أدى إلى طوفان من الأبحاث في مجال الذكاء الروحي في كثير من العلوم والتي هدفت إلى البحث في الذكاء الروحي ومدى ارتباطه بكثير من المتغيرات في مجالات الصحة النفسية والجسدية والاجتماعية، حتى أصبح الذكاء الروحي من وجهة نظر كثير من الباحثين هو أهم أنواع الذكاءات على الإطلاق لأنه يوجهها جميعا فهو بمثابة البوصلة في بحر الحياة. ولقد كشفت نتائج دراسات كدراسة (Hatamipour, et al,2015) (Devi &Fong ,2019) أن الحاجات الروحية عدت واحدة من أهم الحاجات الملحة التي ينبغي اشباعها لدى مرضى السرطان.

كما يشكل الدعم الاجتماعي أحد المصادر المهمة التي يحتاجها مريض السرطان بعد لجوئه إلى الله سبحانه وتعالى حين يشعر أن المرض قد استنفذ طاقته ولم يعد بوسعه أن يقف ضده بمفرده وأنه في حاجة ماسة إلى معاونة ومساعدة وشد أزر وعون من الخارج، وخاصة إذا أتى هذا العون والمدد من أقرب الناس اليه؛ فلقد كشفت نتائج دراسة(Adam& koranteng,2020) أن الدعم الاجتماعي الذي يقدمه مختصو الرعاية الصحية وأفراد الأسرة يعد بالغ الأهمية، حيث عبرت النساء المصابات بالسرطان واللواتي تلقين دعما اجتماعيا عن خبرات أفضل مقارنة باللواتي لم يتلقين أي دعم؛ مما قد يسهل نمو ما بعد الصدمة عوض كرب أو اضطراب ما بعد الصدمة.

ولذلك جاءت هذه الدراسة لتجيب عن التساؤل الرئيسي التالي: هل يمكن التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة لدى مرضى السرطان من خلال كل من الذكاء الروحي والدعم الاجتماعي المدرك؟

2.1- فرضيات الدراسة:

1) مستوى الذكاء الروحي لدى مرضى السرطان بمستشفى أم البواقي عالي.
2) مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مرضى السرطان بمستشفى أم البواقي عالي.
3) مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى مرضى السرطان بمستشفى أم البواقي عالي.
4) توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الروحي ونمو ما بعد الصدمة لدى عينة من مرضى السرطان بمستشفى أم البواقي.
5) توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الدعم الاجتماعي المدرك ونمو ما بعد الصدمة لدى عينة من مرضى السرطان بمستشفى أم البواقي.
6) يمكن التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة لدى مرضى السرطان بمستشفى أم البواقي من خلال معرفة كل من الذكاء الروحي والدعم الاجتماعي المدرك.

3.1- أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى كل من الذكاء الروحي والدهم الاجتماعي ونمو ما بعد الصدمة وكذا الكشف عن دلالة العلاقة الارتباطية بين نمو ما بعد الصدمة وكل من الذكاء الروحي الدعم الاجتماعي المدرك لدى مرضى السرطان بمستشفى أم البواقي، وعن امكانية التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة لدى مرضى السرطان بمستشفى أم البواقي من خلال معرفة كل من الذكاء الروحي والدعم الاجتماعي المدرك.

4.1- أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- ما يمكن أن تضيفه هذه الدراسة من خلال إثراء التراث النفسي والإرشادي في مجال متغيرات علم النفس الإيجابي، حيث لم تعثر الباحثة على أي دراسة تناولت متغيرات الدراسة مجتمعة خاصة في البيئة المحلية.
- يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة كل من العاملين والمسؤولين في مجال الصحة والصحة النفسية لتطوير وبناء برامج إرشادية لتحسين نمو ما بعد الصدمة لدى مرضى السرطان، من خلال تنمية الذكاء الروحي فأهمية الذكاء الروحي بالمقارنة بأنواع الذكاءات الأخرى انبثقت من قدرته على التغيير الإيجابي للحياة.
- يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة من خلال زيادة توعية أفراد المجتمع ومؤسساته بأدوارهم الهامة جدا في تقديم الدعم النفسي والاجتماعي والمادي والمعلوماتي لمرضى السرطان.

5.1- مصطلحات الدراسة:

الذكاء الروحي: وهو مجموع السمات التي تعني الوعي بالذات والتسامي بها وإدراك حقيقة الوجود والهدف من الحياة والقدرة على التصرف بحكمة وإحساس مع الاحتفاظ بالسلام الداخلي والخارجي بغض النظر عما يمر به الفرد من صدمات، والشعور بالامتنان للنعم المحيطة والاتصال بالله والثقة بتدبيره والاستسلام له. ويقاس اجرائيا في هذه الدراسة بمقياس الذكاء الروحي من اعداد الباحثة مكون من (27) عبارة.

الدعم الاجتماعي المدرك: ويعني حصول مريض السرطان على الدعم والمساعدة والمساندة ماديا وماليا وعاطفيا من البيئة المحيطة به، المتمثلة بمصادر الشبكة الاجتماعية من الأسرة والأقارب والأصدقاء والجيران وغيرها من الأفراد المحيطين به لمواجهة صدمة تشخيص وعلاج السرطان والتكيف معها، ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها مريض السرطان على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك من إعداد طشطوش (2015) مكون من (16) عبارة.

نمو ما بعد الصدمة: وهو الوعي بمجموعة التغيرات النفسية الإيجابية التي اكتسبها مرضى السرطان بعد معايشتهم لصدمة ومعاناة تشخيص المرض وعلاجه، بحيث تشمل هذه التغيرات جميع جوانب الشخصية بشكل عام، ونظرة الانسان لنفسه ولعلاقاته المحيطة والعالم والحياة من حوله بشكل خاص، والتعامل مع المعاناة كموقف نمائي تعليمي. ويقاس اجرائيا في هذه الدراسة باستخدام مقياس نمو ما بعد الصدمة من إعداد كعبر (2017) مكون من (26) عبارة.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2- الإطار النظري:

أولا- الذكاء الروحي:

1-مفهوم الذكاء الروحي:

يعرف فون (Vaughn,2002,P 2-3) الذكاء الروحي بأنه :" الاهتمام بالحياة العقلية الداخلية للفرد ومزاجه، وعلاقته بالوجود في الحياة، وأنه يتضمن القابلية للفهم العميق للأسئلة المتعلقة بالوجود والتبصر بمستويات متنوعة من الشعور".

2-أبعاد الذكاء الروحي:

حدد (King, 2008) المشار اليه في (الربيع، 2013) أربعة مكونات للذكاء الروحي هي:

- **التفكير الوجودي:** ويتمثل ذلك بالإنتاج وإبداع المعنى المبني على الفهم العميق والشعور العميق لحل المشكلات.
- **إنتاج المعنى الذاتي أو الشخصي:** ويتمثل بدمج تجاربه المادية والعقلية مع المعنى الشخصي الذي يؤدي إلى زيادة الرضا.
- **الوعي المتسامي:** ويتمثل ذلك بفهم الشخص لعلاقاته بجميع الكائنات وبالوجود والاعتراف بالحقيقة الطبيعية.
- **توسيع حالة الوعي:** ويتمثل بالقدرة على التركيز والتفكير التحليلي، والتسامح، والتحمل وقبول التجارب غير المألوفة أو المتناقضة.

وفي البيئة العربية قدم (الضبع، 2012) المشار إليه في (السحمة، 2019) نموذجا للذكاء الروحي يتكون من الأبعاد الآتية:

1) **التسامي بالذات:** ويشير إلى القدرة على البحث عن قيم وغايات سامية تتخطى الذات، وتتجاوز المصالح والاهتمامات الشخصية، وقدرة الفرد على الشعور بأنه جزء من ذلك العالم الكبير الذي يعيش فيه، وأن وجوده يكون مؤثرا بمقدار العطاء للآخرين، وإيثاره وتضحيته من أجلهم.
2) **إدراك معنى الحياة:** ويشير إلى إدراك الفرد للهدف من حياته، ورسالته في الحياة التي يعيش من أجلها ويضحي في سبيل تحقيقها، وإحساسه بقيمته وأهميته من خلال تحقيقه لمعنى حيات التأمل في الطبيعة والكون، ويشير إلى التفكر والتدبر في مخلوقات الله تعالى من أجل الوعي بالمعاني الجديدة للخيرات التي يتأملها في نفسه، وفي الطبيعة من حوله من أجل اشتقاق استدلالات تساعده على تعميق إيمانه بالله وتساعده على الاستمتاع بحياته.
3) **الممارسة الروحية:** تشير إلى ممارسة العبادات والطقوس الدينية في إطار الهدي القرآني من صلاة وصيام وزكاة وحج وتلاوة للقرآن الكريم وذكر دائم لله جل وعلا، مما يهذب النفس ويشعرها بالراحة والطمأنينة والسعادة، وينعكس أثرها على السلوكيات والتفاعلات مع الآخرين.
4) **إدراك المعاناة كفرصة:** يشير إلى قدرة الفرد على استخدام المصادر الروحية في التعايش مع خبرات المعاناة، وإدراك المشكلات التي تواجهه في حياته على أنها فرص للإنجاز، وتغيير النظرة السلبية لأحداث الحياة إلى نظرة إيجابية، والبحث عن الجوانب المشرقة فيها، والإيمان بأن الحياة لا تزال تحمل معني رغم كل الظروف.

بينما أشارت (الطويل، 2015) إلى أن للذكاء الروحي أربعة أبعاد هي:

1) **الروحية الإيمانية:** وتتضمن الإلهام والحدس والنظرة المتفائلة والثقة في الله والرجوع إليه، والاستفادة من القيم الدينية في حل المشكلات.
2) **الروحية الوجدانية:** وتتضمن المرونة في القدرة على العمل بشكل فعال في عدة مواقف ضاغطة والقدرة على إظهار سلوك توافقي أمامها، كما تتضمن العفوية والتسامي وخدمة الآخرين، ورحابة الصدر والامتنان والتواضع والتعاطف.
3) **الروحية العقلانية:** وتعني القدرة على التعايش مع المشكلات والوعي بوجهات نظر الآخرين، والوعي بالقيم والحكمة والتأثر بها والسيطرة على العواطف، واستخدام الحلول التفاوضية لحل المشكلات.

4) **الروحية المعرفية:** وهي مجموعة من القدرات تمكن الفرد من حل المشكلات والوصول إلى أهداف، بمعنى استخدام طرق متعددة للمعرفة كالحلول الابتكارية، والقدرات العقلية التكيفية التي ينتج عنها إظهار وسائل فريدة ومتنوعة لسلوك حل المشكلة، ودمج هذه الوسائل مع المعاني الروحية.

أي أن الذكاء الروحي قد يمثل أكثر المفاهيم ارتباطا بالصحة النفسية والجسمية، ولعل السعي إلى تنميته تجعل الانسان عبر ارتباطه بالقوة العليا من خلال ممارسة العبادات أكثر حكمة وتساميا واتزانا وارتباطا مع قوى الكون حيث يستحيل جزءا منها، وتصبح الحياة برغم المعاناة لها معنى وتستحق أن تعاش.

ثانيا- الدعم الاجتماعي المدرك:

1-مفهوم الدعم الاجتماعي المدرك:

يعرفه (الكردي، 2012) المشار إليه في (الذهبي والنصراوي،2016) بأنه: كل ما يدعم الانسان ويقف بجانبه ماديا ومعنويا سواء قدم هذا الدعم من قبل أفراد (أهل أو زملاء أو أصدقاء أو جيران) أو من قبل منظمات (حكومات وقوانين أو منظمات حقوق الانسان .... الخ).

2 - أبعاد الدعم الاجتماعي المدرك: أورد (الشقران والكركي، 2016) الأبعاد التالية للدعم الاجتماعي المدرك.

1) **الدعم العاطفي:** ويشمل تقديم المودة والطمأنينة للفرد، والحب، والاهتمام، والإحساس بمشاعره، والثقة به.
2) **الدعم المادي:** ويتضمن تقديم المساعدات المادية المباشرة وغير المباشرة، والخدمات الضرورية للفرد وغيرها من القروض والسلع.
3) **الدعم المعلوماتي:** ويشير إلى تقديم المعلومات والنصائح التي تساعد الفرد على فهم مشكلاته، والقدرة على التعامل معها ثم حلها، بالإضافة إلى التغذية الراجعة التي يتم من خلالها تقويم الأعمال التي يقوم بها الفرد والتي يستطيع الاستفادة منها في حياته المستقبلية عند مواجهته لضغوط وأزمات حياتية.
4) **شبكة الدعم الاجتماعي:** ويقصد بها الدعم المتنوع المقدم من الشبكة الاجتماعية غير الرسمية للفرد المتمثلة بالأهل، والأصدقاء، والجيران، والأقرباء، وغيرهم من أعضاء المجتمع الذين لهم أهمية خاصة في حياة الفرد .
5) **تشجيع الآخرين:** ويتضمن شعور الفرد بمديح الآخرين وتقديرهم واحترامهم، وتشجيعهم له، وأنه موضع محبتهم ومقبول لديهم.

أي أن الدعم الاجتماعي المقدم من المحيطين بالفرد والذي يدركه الشخص يعد أمرا بالغ الأهمية، فهو بمثابة القوة والسند المادي والعاطفي والمعلوماتي التي يحتاجها الانسان ليتمكن من مجابهة الأزمات خاصة بالنسبة لمرضى السرطان كأحد أكثر الأزمات شدة ووطأة على الانسان بوصفه تهديدا مباشرا للحياة.

ثالثا-نمو ما بعد الصدمة:

يعرف (Affleck & Tennen ,1996) المشار اليه في (Jayawickreme & Blackie ,2014)

نمو ما بعد الصدمة بأنه: " امكانية حدوث تغييرات عميقة في الشخصية نابعة من جهود الأفراد لإعادة بناء آرائهم عن أنفسهم والآخرين والمستقبل".

1-مجالات نمو ما بعد الصدمة:

تشير (Jayawickreme & Blackie ,2014) إلى أن العديد من الباحثين يتفقون على أن مجالات نمو ما بعد الصدمة تظهر في خمسة مجالات أساسية هي:

1) تحسين العلاقات مع الآخرين.
2) تحديد إمكانيات جديدة لحياة المرء.

3) زيادة إدراك القوة الشخصية.
4) النمو الروحي.
5) تقدير الحياة بشكل أكثر من السابق.

أي أن ل نمو ما بعد الصدمة قد يشكل أحد أكثر متغيرات علم النفس الإيجابي تعبيرا عن الصلابة النفسية والنضج الانفعالي والنمو والارتقاء النفسي؛ من خلال تغيير زوايا الرؤية لمصاعب ومشكلات الحياة واعادة ترشيحها لتشكل في النهاية تغييرا إيجابيا للإنسان من حيث نظرته للأمور وللأخرين من حوله حيث يعيد ترتيب أولوياته ويتعلم كيف يستثمر مكتسباته، وأن يستأنف المسير في هذه الحياة، وقد ازداد صمودا وحكمة واستبصارا.

2.2- الدراسات السابقة:

يزخر الأدب الارشادي بالعديد من الدراسات التي تناولت أحد متغيرات الدراسة الحالية، أو متغيرات أخرى مرتبطة بها حيث:

أجرى الحجار وأبو إسحاق(2007) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التوافق لدى مريضات سرطان الثدي بمحافظات غزة وعلاقته بمستوى الالتزام الديني ومتغيرات أخرى، تكونت عينة الدراسة من (60) مريضة مصابة بسرطان الثدي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطبيق مقياسين لقياس كل من التوافق والالتزام الديني، أظهرت نتائج الدراسة أن مريضات سرطان الثدي يعانين من أعراض ومضاعفات سرطان الثدي على التوافق وخاصة على البعد الجسمي، والنفسي والاجتماعي، ثم الأسري على التوالي، كما أظهرت النتائج أن مريضات سرطان الثدي يرتفع لديهن مستوى الالتزام الديني، وأنه لا توجد فروق في مستوى التوافق وفق متغير العمر، ووفق مستوى الدخل ما عدا البعد الجسمي والنفسي لصالح ذوي الدخل المرتفع، ووفق المستوى التعليمي ما عدا البعد الجسمي والنفسي لصالح الحاصلات على تعليم عالي، كما أظهرت النتائج أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين الالتزام الديني ومستوى التوافق لدى مريضات سرطان الثدي ماعدا البعد الجسمي.

وأجرت **شدمي (2015)** دراسة هدفت إلى تعرف واقع الصحة النفسية لدى المرأة المصابة بسرطان الثدي، تكونت عينة الدراسة من (61) امرأة مصابة بسرطان الثدي، استخدمت الباحثة تقنيات دراسة الحالة، ومقياس الصحة النفسية، أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في مستوى الصحة النفسية لدى المصابات بسرطان الثدي وفقا لمتغيرات الفئة العمرية، الوضعية الاجتماعية، أو المستوى التعليمي حيث وجدت عوامل أخرى مؤثرة منها المساندة الاجتماعية المدركة والمساندة الطبية، والثقافة الصحية، والثقة بالنفس، والعلاقة الزوجية والمستوى الروحي.

كما أجرى **طشطوش (2015)** دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الرضا عن الحياة، ومستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي، تكونت عينة الدراسة من (215) مريضة من مريضات سرطان الثدي المتلقيات للعلاج في مركز الحسين للسرطان، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا عن الحياة لدى مريضات سرطان الثدي جاء ضمن المستوى المتوسط، وأن هناك فروقا دالة إحصائيا في مستوى الرضا عن الحياة تبعا لمتغيرات: العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي ومرحلة العلاج، ومدة الإصابة بالمرض كما أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي كان مرتفعا، وأن

هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الرضا عن الحياة والدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي.

وأجرى **الشقران والكركي(2016)** دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي في ضوء بعض المتغيرات، تكون أفراد الدراسة من(220) مريضة من مريضات سرطان الثدي ممن يراجعن العيادات الخارجية، واللائي يشاركن في برنامج الدعم النفسي، واللائي تحت العلاج في مركز الحسين للسرطان، أ ظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات السرطان كان مرتفعا، ووجود فرق دال إحصائيا بين المتوسطات الحسابية للدعم الاجتماعي المدرك تعزى لمتغيري الحالة الاجتماعية، ومدة الإصابة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المتوسطات الحسابية للدعم الاجتماعي المدرك تعزى لمتغيرات العمر ، والمستوى التعليمي، ومدة العلاج.

وأجرى **Surucu et al (2017)** دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة الدعم الاجتماعي المدرك لدى عينة قوامها (69) مريضا من مرضى السرطان، بالدعم الاجتماعي الذي يعتقد أفراد العائلة أنهم يقدمونه لمريضهم، وباستخدام أدوات الدراسة كشفت النتائج أنه لم يتم العثور على ارتباط كبير بين الدعم الاجتماعي المدرك لمرضى السرطان والدعم الاجتماعي الذي يعتقد الأقارب أنهم يقدمونه للمرضى. كما توصلت النتائج أن الدعم الاجتماعي الذي يعتقد مرضى السرطان أنهم يتلقونه من أقاربهم أعلى من الدعم الاجتماعي الذي يعتقد الأقارب أنهم يقدمونه لذويهم من المرضى.

وأجرى **Yoo et al (2017)** دراسة هدفت إلى الكشف عن دلالة الفروق في مستوى الدعم الاجتماعي المدرك بين مرضى السرطان وبين عامة الناس، وكذا الكشف عن مدى تأثير الدعم الاجتماعي المدرك على أعراض الاكتئاب وجودة الحياة الصحية بين مرضى السرطان وعامة السكان. تم جمع البيانات من (1818) مريضا بالسرطان ممن تم علاجهم في المركز الوطني للسرطان ومراكز السرطان الإقليمية في كوريا الجنوبية. و(2000) مشارك ممن لا يعانون من مرض السرطان. أسفرت المعالجة الإحصائية للبيانات على أن مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مرضى السرطان أعلى بكثير من الدعم الاجتماعي المدرك لدى عامة السكان، كما أسفرت نتائج الدراسة على أن الارتباطات الإيجابية للدعم الاجتماعي المدرك مع كل من جودة الحياة الصحية وانخفاض أعراض الاكتئاب كانت أقوى بين مرضى السرطان منها بين عامة السكان.

وأجرى **Mardanian & Kahangi, (2018)** دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة التعب بالدعم الاجتماعي المدرك لدى عينة قوامها (125) مريضا من مرضى السرطان ممن يتلقون العلاج الكيميائي بمستشفى أوميد بمدينة أصفهان الإيرانية، وباستخدام المنهج الوصفي الارتباطي وزعت أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس الإجهاد المرتبط بالسرطان، و مقياس الدعم الاجتماعي المدرك. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التعب والدعم الاجتماعي المدرك لدى المرضى الذين يتلقون العلاج الكيميائي، كما أظهرت النتائج أن أفضل أبعاد الدعم الاجتماعي المدرك تنبؤا بخفض التعب كان بعد الدعم الإعلامي.

وأجرى **Shirkavand et al(2018)** دراسة هدفت لبحث العلاقة بين الرفاهية الروحية وكل من الرضا عن الحياة وقلق الموت لدى المرضى المسنين الذين يعانون من السرطان في المستشفيات الكبرى في مدينة طهران خلال عام 2016. أجريت الدراسة على عينة قوامها (185) مريضا مصابا بالسرطان، جمعت البيانات باستخدام مقياس الرفاهية الروحية ومقياس الرضا عن الحياة، ومقياس القلق من الموت، ولقد أظهرت النتائج

وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الرفاهية الروحية والرضا عن الحياة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية قوية بين قلق من الموت والرفاهية الروحية.

وأجرى **Yeung & Lu (2018)** دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الدعم الاجتماعي ونمو ما بعد الصدمة والاجهاد المدرك، أجريت الدراسة على عينة قوامها (118) مريضا من مرضى سرطان الثدي من الأمريكيين الصينيين، استخدم الباحثان كل من مقياس الدعم الاجتماعي، مقياس نمو ما بعد الصدمة ومقياس الاجهاد المدرك، أسفرت المعالجة الإحصائية للبيانات على ارتباط الدعم الاجتماعي بانخفاض الضغط الملحوظ وكذا ارتباط الإجهاد الملحوظ سلبا بنمو ما بعد الصدمة، وأن الدعم الاجتماعي قد يحدث تسهيل نمو ما بعد الصدمة من خلال تقليل الإجهاد المدرك.

كما أجرى **Idrussi et al (2019)** دراسة هدفت إلى الكشف عن أهم استراتيجيات مواجهة تشخيص وعلاج سرطان الثدي لدى النساء الغانيات اللائي يعشن في مدينة أكرا. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي النوعي بمشاركة اثني عشر مريضة من مريضات السرطان ممن تتراوح أعمارهن ما بين 28 –45 عاما باستخدام العينة المتاحة وكذا عينة كرة الثلج من ثلاثة مستشفيات في مدينة أكرا. تم إجراء مقابلات مع المشاركات باستخدام أسلوب وجه لوجه، وتم تسجيل المقابلات الصوتية بإذن منهن. وباستخدام تحليل المحتوى أسفرت النتائج على أن مريضات سرطان الثدي يعتقدن أن الله هو الشافي النهائي، فقد صلين وقرأن الكتاب المقدس، كما حصلن على الدعم الجسدي والعاطفي من عائلاتهن، وقارن أنفسهن بالأخريات اللواتي يعانين من مشاكل صحية أسوأ مثل أولئك المصابات بسرطان الثدي في مراحله الأخيرة واللواتي تم إدخالهن إلى المستشفى واللواتي متن. كما استمعت المشاركات إلى الموسيقى، وطالعن القصص القصيرة، وتمشين في حدائق الزهور.

وأجرى **عوض وصلاح (2020)** دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين المساندة الاجتماعية والصلابة النفسية لدى عينة من مريضات سرطان الثدي في محافظة رام الله والبيرة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة تكونت من مقياس المساندة الاجتماعية، ومقياس الصلابة النفسية، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان باختيار عينة متيسرة مكونة من (123) مبحوثة من النساء المريضات بسرطان الثدي في محافظة رام الله والبيرة. أظهرت النتائج وجود درجة مرتفعة لدرجة المساندة الاجتماعية لدى النساء المصابات بسرطان الثدي في محافظة رام الله والبيرة، وكذا بالنسبة لمستوى الصلابة النفسية، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين درجة المساندة الاجتماعية والصلابة النفسية لدى النساء المصابات بسرطان الثدي، وبقدرة تنبؤية للمساندة الاجتماعية في الصلابة النفسية.

وأجرى **Benson et al(2020)** دراسة هدفت إلى الكشف عن التحديات واستراتيجيات المواجهة وأنظمة الدعم بين النساء المصابات بسرطان الثدي في غانا، أجريت الدراسة على عينة قوامها (202) مريضة من مريضات سرطان الثدي بثاني أكبر المستشفيات في البلاد، استخدم الباحثون مقياس استراتيجيات المواجهة المختصر، ومقياس الدعم الاجتماعي المدرك، أسفرت المعالجة الإحصائية للبيانات على أن أكثر استراتيجيات المواجهة اعتمادا كانت هي الالتزام الديني والفكاهة ، بينما كانت أقل استراتيجيات المواجهة اعتمادا هي الارتباك والحيرة والذهول وتعاطي المخدرات، كما أسفرت نتائج هذه الدراسة على أن أكبر مصادر الدعم كانت مقدمة من قبل الزوج والأبناء في صورة دعم مادي، وكذا دعم عاطفي من قبل رجال الدين، كما خلصت الدراسة

إلى أن أشكال استراتيجيات المواجهة التي تتبناها النساء المصابات بسرطان الثدي تتأثر بمدى تلقى الدعم الاجتماعي.

وأجرت **Mousavi , Goodarzi & Taghavi(2020)** دراسة هدفت إلى التنبؤ بالنمو ما بعد الصدمة بناء على التعلق المادي وأبعاده لدى المرضى المتزوجين المصابين بسرطان الدم في مستشفى مدينة شيراز بإيران، تكونت عينة الدراسة من (124) مريضا، استخدم الباحثون مقياسي النمو ما بعد الصدمة، وكذا التعلق المادي. أسفرت المعالجة الإحصائية للبيانات على أن التعلق المادي يستطيع أن يتنبأ بالنمو ما بعد الصدمة بشكل سلبي، كما أسفرت النتائج على أن بعد " التعلق بالوضع الراهن" من أقوى المنبئات بنمو ما بعد الصدمة مقارنة بالأبعاد الأخرى.

وأجرت **Walsh (2020)** دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى عينة من (67) امرأة إيرلندية من اللواتي يعانين من السرطان، استخدمت الباحثة منهج البحث المختلط من خلال المقابلات نصف الموجهة، وكذا استبيان نمو ما بعد الصدمة الذي ضم (42) عبارة، أسفرت تحليل محتوى المقابلات وكذا المعالجة الإحصائية على أهمية جودة الدعم الاجتماعي خاصة من الأصدقاء المقربين كمحرك مهم للشفاء من السرطان. وأن مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى مريضات السرطان اللواتي كان لديهن أطفال كان أكثر ايجابية مقارنة بتلك اللواتي لم يكن لديهن أطفال، كما أسفرت النتائج على أن الحالة الزواجية ومرحلة السرطان لم تكن بمتنبئات بنمو ما بعد الصدمة.

مناقشة الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات التي أجريت في مجال متغيرات الدراسة، أمكن استخلاص ما يلي:

- اتفاق مجمل الدراسات السابقة على ارتباط متغيرات الصحة والتوافق النفسيين لدى مرضى السرطان بكل من الدعم الاجتماعي المدرك، والرفاهية الروحية.
- يشكل الدعم الاجتماعي المدرك متغيرا محوريا في تسهيل نمو ما بعد الصدمة لدى مرضى السرطان.
- تباينت نتائج الدرجات السابقة في مستوى متغيرات الدراسة ما بين المتوسط والمرتفع.
- تباين الدراسات السابقة في حجم العينة، حيث تراوح حجم العينات ما بين (60) إلى (1818) باستخدام المنهج الكمي، وما بين(12) إلى (67) باستخدام المنهج الكيفي.
- استخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي النوعي باستخدام المقابلات، وكذلك الكمي باستخدام استبانات ومقاييس أعدت من قبل الباحثين وجرى التأكد من خصائصها السيكومترية، ومنها من استخدم المنهج المختلط؛ وبالتالي فقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، إعداد مقياس الذكاء الروحي، ومن اختيار مقياسي الدعم الاجتماعي المدرك ونمو ما بعد الصدمة، وكذا اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة وتفسير نتائج الدراسة الحالية.

3 – الطريقة والأدوات:

1.3–منهج الدراسة: استخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي التحليلي بشقيه المسحي والارتباطي.

2.3– مجتمع وعينة الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة في جميع مرضى السرطان الذي راجعوا مستشفى ابن سينا في مدينة أم البواقي أما عينة الدراسة فقد احتيرت بطريقة العينة المتيسرة والبالغ عددها (53) مريضا من مرضى السرطان.

3.3-أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الأدوات التالية:

1) استبيان الذكاء الروحي من اعداد الباحثة.
2) استبيان الدعم الاجتماعي المدرك من إعداد" **طشطوش" (2015).**
3) استبيان نمو ما بعد الصدمة من اعداد **كعبر(2017).**

4.3- وصف الأدوات:

1) مقياس الذكاء الروحي من اعداد الباحثة:

يتكون المقياس من (37) فقرة وقد صمم بنظام خماسي التقدير وفقا لطريقة ليكرث (Likert)، بحيث يكون تقدير الدرجات وأوزانها في الفقرات الإيجابية على النحو الآتي: لا مطلقاً (درجة واحدة)، وغالباً لا (درجتين) ومتوسط (ثلاث درجات)، وكثيراً (أربع درجات)، وكثير جداً (خمس درجات)، وتعكس الأوزان في حال الفقرات السلبية الاتجاه.

2) **مقياس الدعم الاجتماعي المدرك من اعداد طشطوش(2015):**

يتكون المقياس من (16) ستة عشرة عبارة بنظام خماسي التقدير.

3) مقياس نمو ما بعد الصدمة من اعداد كعبر(2017):

يتكون المقياس من (27) سبعة وعشرون عبارة بنظام خماسي التقدير.

5.3-الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

1) مقياس الذكاء الروحي:

تم حساب صدق مقياس الذكاء الروحي باستخدام:

صدق الاتساق الداخلي: حيث اعتمد على صدق الاتساق الداخلي من أجل تقدير التجانس الداخلي وبناءا على ذلك حسبت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية. وذلك على عينة قوامها **(30)** مريضا ومريضة من مرضى السرطان، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط ودلالتها الإحصائية كما يلي:

جدول(1) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الروحي لدى أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية(ن=30)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.552	11	**0.618	21	0.304	31	**0.625
2	**0.693	12	**0.613	22	0.350	32	0.054
3	0.218	13	*0.390	23	** 0.529	33	*0.432
4	** 0.589	14	**0.485	24	**0.709	34	0.122
5	**0.541	15	0.074	25	*0.407	35	*0.385
6	**0.613	16	0.320	26	**0.680	36	**0.592
7	**0.651	17	**0.545	27	**0.812	37	**0.567
8	**0.591	18	*0.413	28	0.006		
9	0.303	19	**0.223	29	*0.452		
10	*0.377	20	**0.503	30	0.078		

* دال عند (0.05). ** دال عند (0.01).

من خلال الجدول رقم (01) يتضح أنه:

من أصل(37) سبع وثلاثين عبارة لها دلالة إحصائية فيما يختص بعلاقتها بالدرجة الكلية للمقياس ككل (20) عشرون عبارة ترتبط ارتباطا دالا عند مستوى (0.01) و(07) سبع عبارات ترتبط ارتباطا دالا عند مستوى (0.05)، ماعدا (10) عشر عبارات لم تصل إلى حدود الدلالة الإحصائية وهي العبارات رقم (3)، (9) (15)، (16)، (21)، (22)، (28)، (30)، (32)، (34)؛ مما أدى إلى حذفها وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس في صورته النهائية (27) سبع وعشرين عبارة.

ثبات المقياس: بعد استبعاد العبارات العشر تم حساب ثبات الاستبيان باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الارتباط بين جزأي الاختبار القيمة 0.528، ليصبح بعد تصحيح الطول 0.691

وكذلك تم حساب معامل ثبات ألفا–لكرونباخ فتم التوصل إلى معامل ثبات قدره (0.914)، وهو معامل مرضي؛ مما يشير إلى الثقة في استخدام الأداة.

2) مقياس الدعم الاجتماعي المدرك:

تم حساب صدق مقياس الدعم الاجتماعي المدرك باستخدام:

صدق المقارنة الطرفية: ويسمى أيضا بالصدق التمييزي أو صدق المجموعات المتضادة، ويقوم في جوهره على أساس مقارنة درجات المقياس التي حصلت عليها مجموعتان متطرفتان من أفراد العينة التي طبق عليها الاستبيان؛ وذلك من خلال حساب فروق المتوسطات ودلالتها الإحصائية **(الاختبار التائيtest– T)** بين من يمثلون الإرباعي الأعلى ومن يمثلون الإرباعي الأدنى.

وقد لجأت الباحثة إلى ترتيب استجابات أفراد العينة تنازليا حسب العلامات الكلية التي حصلوا عليها، ثم أخذت علامات(08) درجات لتمثل الفئة العليا (مجموعة المستوى المرتفع)، و(08) درجات لتمثل الفئة الدنيا (مجموعة المستوى المنخفض). وقد جاءت قيمة" ت" ودلالتها الإحصائية كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول(2) نتائج اختبار" ت" لفحص دلالة الفروق بين مجموعة المستوى المرتفع ومجموعة المستوى المنخفض في مقياس الدعم الاجتماعي المدرك لدى أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	د ح	مستوى الدلالة
المستوى المرتفع	8	74.75	5.365	12.641	14	0.000
المستوى المنخفض	8	38.62	6.045			

من خلال الجدول رقم (02) يتضح أن:

قيمة" **ت**" لدلالة الفروق بين المتوسطات دالة إحصائيا؛ مما يدل على أن لمقياس الدعم الاجتماعي المدرك القدرة على التمييز بين مرتفعي إدراك الدعم الاجتماعي والمنخفضين فيه.

الثبات: تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الارتباط بين جزأيه القيمة 0.820 ليصبح بعد تصيح الطول 0.901، وكذلك تم حساب معامل ثبات ألفا–لكرونباخ فتم التوصل إلى معامل ثبات قدره (0.943)، وهو معامل مرضي.

3) مقياس نمو ما بعد الصدمة: تم حساب صدق مقياس نمو ما بعد الصدمة باستخدام:

صدق الاتساق الداخلي: حيث اعتمد على صدق الاتساق الداخلي من أجل تقدير التجانس الداخلي وبناء على ذلك حسبت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية. وذلك على عينة قوامها (30) مريضا ومريضة من مرضى السرطان، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط ودلالتها الإحصائية كما يلي:

جدول رقم (3) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس نمو ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية(ن=30)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.285	8	**0.711	15	**0.758	22	**0.741
2	**0.683	9	**0.592	16	**0.723	23	**0.736
3	**0.604	10	** 0.624	1	** 0.716	24	** 0.789
4	** 0.676	11	**0.584	18	**0.732	25	**0.656
5	**0.801	12	**0.757	19	** 0.681	26	** 0.829
6	**0.0.576	13	**0.814	20	**0.755	27	**0.803
7	**0.506	14	**0.873	21	**0.579		

دال عند (0.05). ** دال عند (0.01).

من خلال الجدول رقم (03) يتضح أنه: من أصل(27) سبع وعشرين عبارة لها دلالة إحصائية فيما يختص بعلاقتها بالدرجة الكلية للمقياس ككل (26) عشرون عبارة ترتبط ارتباطا دالا عند مستوى (0.01) ماعدا

(01) عبارة واحدة لم تصل إلى حدود الدلالة الإحصائية وهي العبارة رقم (1)؛ مما أدى إلى حذفها وبذلك أصبح عدد عبارات الاستبيان في صورته النهائية مكون من (26) ستة وعشرون عبارة.

ثبات الاستبيان:

بعد استبعاد العبارة رقم (1) تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث بلغ معامل الارتباط بين جزأيه القيمة 0.659 ليصبح بعد تصحيح الطول 0.795.

وكذلك تم حساب معامل ثبات ألفا–لكرونباخ فتم التوصل إلى معامل ثبات قدره (0.958)، وهو معامل مرضي.

ولتقييم الدرجة على المقياس اعتمد المحك التالي: من 1.00 – 1.79 درجة ضعيفة جدا، من 1.80 – 2.59 درجة ضعيفة، من 2.60 – 3.39 درجة متوسطة، من 3.40 – 4.19 درجة عالية، من 4.20-5 درجة عالية جدا.

6.3–حدود الدراسة:

.– **الحد الموضوعي (الأكاديمي):** اقتصرت هذه الدراسة على معرفة مستوى كل من الذكاء الروحي والدعم الاجتماعي المدرك ونمو ما بعد الصدمة، وكذا العلاقة بين كل من الذكاء الروحي والدعم الاجتماعي المدرك بنمو ما بعد الصدمة لدى مرضى السرطان.

– **الحد المكاني:** طبقت الدراسة في مستشفى ابن سينا بمدينة أم البواقي.

– **الحد البشري:** اقتصرت الدراسة الحالية على مرضى السرطان الذين راجعوا مستشفى ابن سينا.

– **الحد الزماني:** طبقت الدراسة الحالية في السداسي الأول من العام الدراسي 2019/ 2020 م في الفترة الممتدة ما بين 19 ديسمبر إلى غاية 06 جانفي / يناير 2020.

4– النتائج ومناقشتها:

1.4 –عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أن: "مستوى الذكاء الروحي لدى مرضى السرطان بمستشفى أم البواقي عالي."

للتحقق من صحة الفرضية الأولى تم حساب كل المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري باستخدام Spss.22 كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقييم النسبي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الروحي مرتبة تنازليا

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم	الرتبة
01	لدي صورة واقعية عن مواطن قوتي وضعفي.	4.200	0.924	عالية جدا	4
02	أعي الضمير والقيم التي بداخلي وأجعلها نبراسا لحياتي.	3.833	1.464	عالية	18
03	أعي التواصل العميق بيني وبين الآخرين.	3.600	1,522	عالية	22
04	أعي المظاهر غير المادية من الحياة.	3.800	1.540	عالية	19
05	أتحكم في مشاعري وأفكاري عند التعامل مع الآخرين.	3.900	1.184	عالية	8
06	الهدوء النفسي والعميق يسمح لعقلي أن يفكر.	3.866	1.105	عالية	13
07	أعيش وأعمل وأنا واعي بحقيقة الوجود والحياة والموت.	4.233	0.897	عالية جدا	3
08	ألتزم بمبادئي وأخلاقي في كل ما أفعله.	4.233	0.773	عالية جدا	2
09	أشعر بصفاء النفس عندما أسامح أحد.	4.000	1.144	عالية	7
10	أعامل الآخرين أفضل مما يعاملونني.	3.833	1.234	عالية	16
11	أحسن الظن بالآخرين في تصرفاتهم نحوي.	3.833	0.949	عالية	14
12	أعتبر حياتي ذات قيمة وأحاول الاستفادة من كل لحظة فيها.	3.833	1.315	عالية	17
13	أميل لأن أكون شخصا داعما معطاءا للآخرين.	4.366	0.889	عالية جدا	1
14	أشعر بحالة من السعادة عند تأدية الشعائر الدينية.	4.066	1.257	عالية	5
15	أهدافي وطموحاتي تتجاوز العالم المادي إلى العالم الأخروي.	3.766	1.356	عالية	20
16	أفكر في معنى الحياة باستمرار.	3.900	1.398	عالية	11
17	أنمي نفسي روحيا من خلال ممارسات منتظمة كالصلاة والصيام وقراءة القرآن.	3.833	1.315	عالية	15
18	أداء العبادات يعينني على مواجهة تحديات الحياة.	4.033	1.473	عالية	6
19	أهتم ببواطن الأمور.	3.266	1.595	متوسطة	26
20	في أوقات المعاناة أتذكر العبر والقصص المأثورة.	3.866	1.279	عالية	12
21	أحس بأن الكون خلق بقدرة عظيمة ورائعة.	3.900	1.373	عالية	9
22	حتى عندما يبدو لي أن لدي خيارات قليلة جدا فإني أشعر بالحرية	3.400	1.302	عالية	24
23	استخدم الأشياء التي تذكرني بعظمة الخالق وحكمته.	3.500	1.502	عالية	23
24	في موقف الجدل أو التفاوض واختلاف الرأي فإنه لدي القدرة على رؤية الأشياء من وجهة نظر الشخص الآخر.	3.266	1.311	متوسطة	25
25	أحافظ على توازني وسلامي الداخلي عندما تتعقد الأمور أو تحيط بي الشدائد.	3.000	1.144	متوسطة	27
26	حياتي هبة من الله وتستحق أن أعيش كل لحظة فيها.	3.900	1.373	عالية	10
27	يصعب علي نكران جميل الآخرين.	3.766	1.406	عالية	21
	الدرجة الكلية	**3.814**	**0.710**	عالية	

من خلال الجدول رقم (04) يتضح أن: المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على مقياس الذكاء الروحي قد بلغت القيمة(3.814) بانحراف معياري قيمته(0.710)، وبدرجة تقييم عالية، وأنه من بين (27) سبع وعشرين عبارة تمثل مقياس الذكاء الروحي، (04) أربع عبارات جاءت بدرجات تقييم عالية جدا حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين(4.200 – 4.366)، و(20) عشرون عبارة جاءت بدرجات تقييم عالية حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين(3.400 - 4.066)، و(03) ثلاث عبارات جاءت بدرجات تقييم متوسطة حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين(3.266 – 3.000).

ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال قبول افتراض بالنسبة للعبارات التي حصلت على درجة عالية جدا وهي العبارات المتعلقة بالروحية الايمانية والوجدانية وإدراك المعاناة كفرصة أن الانسان المؤمن ينظر

إلى الأحداث والصدمات على أنها ابتلاء وامتحان من الله فيلجأ إلى القوة العليا التي لا تقهر ولا تعجزها الظروف مهما كانت، ويتصل بها لتمده بالسند والقوة على الاحتمال والمواجهة، ولن يكون ذلك الا عبر القوة الروحية التي تمكن الانسان من تجاوز الإحساس بالألم إلى الإحساس والتلذذ بالقرب من الله بأداء العبادات، وفي عقيدة المسلم ايمان راسخ بأن الله جل وعلا متواجد عند عبده المريض.

أما العبارات التي حصلت على درجات تقييم متوسطة، فهي العبارات المتعلقة بالقدرة على تحمل التناقض والمرونة في التفكير وفي السلوك؛ مما قد يدل على المستوى التجريدي المتوسط الذي يتسم به مرضى السرطان من أفراد العينة، والعائد ربما إلى المستوى التعليمي والثقافي المتواضع.

وقد جاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسات الحجار وأبو إسحاق(2007)؛ شدمي (2015)؛ (Idrussi et al ,2019).

2.4-عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أن: "مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مرضى السرطان بمستشفى أم البواقي عالي". وللتحقق من صحة الفرضية الثانية تم حساب كل المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري باستخدام Spss.22كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقييم النسبي لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك مرتبة تنازليا

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم	الرتبة
1	أصبح أصدقائي أكثر صراحة حول مواطن القوة عندي.	3.266	1.337	متوسطة	13
2	يساعدني أفراد أسرتي في تدبير أموري المنزلية.	3.466	1.166	عالية	8
3	هناك من أثق بهم في الحصول على المشورة المناسبة هذه الأيام.	3.233	1.381	متوسطة	14
4	أشعر أن الناس يتفقون مع آرائي أكثر هذه الأيام.	3.300	1.290	متوسطة	12
5	أستطيع أن أبوح عن مخاوفي وآلامي لمن حولي أكثر من السابق	3.366	1.272	متوسطة	10
6	يمتدحني الناس بكلمات طيبة أكثر مما كانوا يفعلون سابقا.	3.700	1.055	عالية	3
7	يقدم لي أصدقائي المساعدة المادية كلما احتجت إليها أكثر مما كانوا يفعلون.	3.100	1.348	متوسطة	16
8	يهب أفراد أسرتي لمساعدتي عندما أواجه ظروفا صعبة أو طارئة	4.166	1.147	عالية	1
9	يساعدني أصدقائي كلما احتجت للمساعدة.	3.200	1.323	متوسطة	15
10	أشعر بأن الناس يشجعونني أكثر من السابق.	3.600	1.069	عالية	6
11	يخفف عني أصدقائي الهم والانقباض أكثر من السابق	3.466	1.136	عالية	7
12	أشعر بأن ثقة الناس بي زادت هذه الأيام.	3.466	1.195	عالية	9
13	أشعر بأن الناس حولي باستمرار.	3.633	1.325	عالية	5
14	يساعدني أصدقائي على تغيير نظرتي للمرض.	3.366	1,299	متوسطة	11
15	يساعدني الأهل على تغيير نظرتي للمرض.	3.733	1.362	عالية	2
16	يتفهمني أصدقائي أكثر من السابق	3.666	1.184	عالية	4
	الدرجة الكلية	**3.483**	**0.914**	عالية	

من خلال الجدول رقم (05) يتضح أن:

المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك قد بلغت القيمة(3.483) بانحراف معياري قيمته(0.914)، وبدرجة تقييم عالية، وأنه من بين (16) ستة عشرة عبارة تمثل مقياس الدعم الاجتماعي المدرك، (09) تسع عبارات جاءت بدرجات تقييم عالية حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3.466 – 4.166)، و(07) وسبع عبارات جاءت بدرجات تقييم متوسطة حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3.100 -3.366).

أي أن مرضى السرطان من أفراد العينة يحضون بدعم اجتماعي عالي من الشبكة الاجتماعية المحيطية بهم والمتمثلة عادة في الأسرة والأصدقاء والأقارب والجيران.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال قبول افتراض تأثير ثقافة المجتمع وعاداته وقيمه الأصيلة في وجوب الوقوف إلى جانب المرضى وعيادتهم، خاصة من قبل الأسرة والزوج، لأن المرض لا يؤلم المريض وحده بل يؤلم الأسرة بكاملها وخاصة بالنسبة لمرض كالسرطان مرادف للموت والألم الشديد في المخيلة الشعبية هذا الدعم الذي يقدم تقريبا في كافة أشكاله خاصة الدعم المادي اذ تشكل رحلة العلاج مع السرطان تكلفة اقتصادية وعبء كبير يقع على كاهل المريض وأسرته وكذا الدعم العاطفي، حيث تشمل الشبكة الاجتماعية الأصدقاء وأفراد الأسرة والجيران.

أما بالنسبة للعبارات التي حصلت على درجة تقييم متوسطة فهو ما تعلق بالدعم المعلوماتي والذي من المفترض أن يقدم من قبل فريق مقدمي الرعاية في المستشفى والذي يؤدي دورا لا يستهان به في نشر الوعي الصحي، وفي شرح ممارسة السلوك الصحي السليم، وفي التخفيف من المعاناة، وكذا الدعم المقدم من قبل الأصدقاء، فربما لأن الثقافة المحلية هي ثقافة تركز على الارتباط العائلي أكثر من الارتباط الجواري والارتباط بالأصدقاء. وأشكال الدعم في الأساس هي معلوماتية ومادية وعاطفية Benson et al (2020).

وقد جاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع نتيجة دراسة شدمي (2014 -2015)؛ طشطوش (2015)؛ الشقران والكركي(2016)؛ Surucu et al (2017) ؛ عوض وصلاح (2020)؛ Walsh(2020)، Benson et al (2020)

3.4-عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أن: "مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى مرضى السرطان بمستشفى أم البواقي عالي."

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة تم حساب كل المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري باستخدام Spss.22كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقييم النسبي لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس نمو ما بعد الصدمة مرتبة تنازلي

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم	الرتبة
1	أقدر قيمة حياتي أكثر من الأول.	4.066	1.172	عالية	3
2	بدأت أهتم بأشياء جديدة في الحياة.	3.366	1.607	متوسطة	19
3	أصبحت ثقتي في نفسي أكثر من قبل.	3.733	1.229	عالية	8
4	أصبحت أتفهم الأمور الروحية والدينية أفضل من قبل.	4.133	1.00	عالية	2
5	عرفت بأني أستطيع الاعتماد على الآخرين حولي عندما أقع في مشكلة.	3.533	1.502	عالية	14
6	اخترت طريقا جديدا في حياتي.	3.233	1.524	متوسطة	25
7	أشعر بالقرب من الآخرين.	3.300	1.489	متوسطة	23
8	أصبحت قادرا على التعبير عن مشاعري أكثر من قبل الإصابة بالسرطان.	3.333	1.538	متوسطة	20
9	أقبل بشكل أفضل ما انتهت علية الأمور بعد الإصابة بالسرطان.	3.000	1.313	متوسطة	26
10	أقدر كل يوم جديد في حيلتي أكثر من الأول.	3.966	1.188	عالية	5
11	أصبحت لدي فرص جديدة في الحياة لم تكن موجودة من قبل.	3.366	1.449	متوسطة	18
12	أصبحت لدي عاطفة وحب اتجاه الآخرين.	3.833	1.234	عالية	7
13	أحاول أن أقيم أفضل العلاقات الاجتماعية مع الآخرين.	3.466	1.479	عالية	16
14	أحاول أن أغير الأشياء التي تحتاج للتغيير في الحياة.	3.300	1.512	متوسطة	24
15	أصبح ايماني بالله أعمق.	4.233	1.287	عالية جدا	1
16	اكتشفت بأنني أكثر قوة مما كنت أعتقد.	3.600	1.522	عالية	11
17	تعلمت كيف أن الناس من حولي رائعون.	3.300	1.290	متوسطة	21
18	ازددت حكمة وفهما للحياة عن ذي قبل.	3.500	1.358	عالية	15
19	أصبحت أكثر قدرة على مواجهة المصاعب عن ذي قبل.	3.666	1.154	عالية	9
20	أعتقد أن ما يصيب الفرد هو ابتلاء من الله.	4.000	1.389	عالية	4
21	أصبحت أكثر إقبالا على العبادات والطاعات	3.933	1.201	عالية	6
22	أستطيع أن أقوم بالأشياء بطريقة أفضل بعد المرض.	3.433	1.194	عالية	16
23	أشعر بالتفاؤل في معظم أوقاتي.	3.533	1.224	عالية	13
24	أصبحت أكثر صبرا عن ذي قبل.	3.566	1.381	عالية	12
25	ازداد اصراري وتحدي للمرض.	3.633	1.272	عالية	10
26	أصبحت أنظر للحياة نظرة ايجابية.	3.300	1.393	متوسطة	22
	الدرجة الكلية	**3.589**	**0.830**	عالية	

من خلال الجدول رقم (06) يتضح أن:

المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على مقياس الذكاء الروحي قد بلغت القيمة(3.589) بانحراف معياري قيمته(0.830)، وبدرجة تقييم عالية، وأنه من بين (26) ستة وعشرون عبارة تمثل مقياس نمو ما بعد الصدمة (01) عبارة واحدة جاءت بدرجات تقييم عالية جدا بمتوسط حسابي قيمته(4.233)، وانحراف معياري قيمته(1.287)، و(16) ستة عشرة عبارة جاءت بدرجات تقييم عالية حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3.433 -4.066)، و(09) تسع عبارات جاءت بدرجات تقييم متوسطة حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3.000 – 4.133).

يمكن تفسير هذه النتائج من خلال قبول افتراض أن مرض السرطان يعد أحد الأزمات والصدمات الكبرى في الحياة حيث يعاني المريض بدءا من لحظة تشخيص المرض وطيلة رحلة العلاج المريرة، ويتولد لديه مستويات عالية من القلق والخوف والحزن والاكتئاب والكثير من الألم ، ونتيجة لصراع الفرد مع الواقع الجديد واقع ما بعد التشخيص بالسرطان وعلاجه يحدث نمو ما بعد الصدمة أو التغييرات النفسية الإيجابية التي تشمل جميع جوانب الشخصية تقريبا وخاصة بالنسبة للجانب الروحي التعبدي حيث حصلا العبارة رقم (15) على درجة تقدير عالية جدا وكذا بالنسبة للعبارات (4)،(1) ولاكتساب مشاعر متزايدة من القوة الشخصية، حيث حصلت العبارات رقم(23) (24)،(25) على درجات تقييم عالية.

أما بالنسبة للعبارات التي حصلت على درجات تقدير متوسطة وهي العبارات المرتبطة بالتعرف على الاحتمالات الجديدة في الحياة وانتهاجها أي تجربة التغيير في الأهداف والانجازات والعلاقات فيمكن ارجاعها ربما إلى تدني المستوى التعليمي والوعي الثقافي لدى أفراد العينة من جهة، أو إلى خصائص الشخصية من جهة أخرى حيث يتطلب تغيير الحياة، أو انتهاج سبل أخرى للحياة مستوا تعليميا، ووعيا ثقافيا، وخصائص شخصية معينة.

وقد جاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسات عوض وصلاح(2020)؛ Walsh (2020)

4.4-عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والخامسة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: "توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الروحي ونمو ما بعد الصدمة لدى عينة من مرضى السرطان بمستشفى أم البواقي".

تنص الفرضية الخامسة على أنه: "توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الدعم الاجتماعي المدرك ونمو ما بعد الصدمة لدى عينة من مرضى السرطان بمستشفى أم البواقي".

للتحقق من صحة الفرضيتين الرابعة والخامسة تم حساب معاملات الارتباط باستخدام .Spss.22كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(7) معاملات الارتباط بين الأمن النفسي وكل من الذكاء الروحي والالتزام الديني لدى أفراد عينة الدراسة

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الذكاء الروحي	0.434	0.001
الدعم الاجتماعي المدرك	0.520	0.000

من خلال الجدول رقم(07) يتضح أن:

معامل الارتباط بين نمو ما بعد الصدمة وكل من الذكاء الروحي والدعم الاجتماعي المدرك هي معاملات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة إحصائية(0.01)، مما يعني أن العلاقة قوية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال قبول افتراض ارتباط وتأثير دور الذكاء الروحي والدعم الاجتماعي المدرك في تسهيل نمو ما بعد الصدمة لدى مرضى السرطان، أي أهمية استمداد العون والطمأنينة ومواجهة مصاعب واحباطات الحياة ومواجهة القلق والحزن واليأس أحيانا كثيرة وبخاصة مواجهة الموت وقلق الموت باستمداد القوة والسند من الله سبحانه وتعالى، وبدعم ومساعدة الشبكة المحيطية بالفرد خاصة العائلة والزوج

والأصدقاء والجيران بتقليل الآثار السلبية، عن طريق عزل الفرد ووقايته من تأثيرها، أمام التغيرات الجذرية على مستوى الهوية الجسدية بشكل خاص التي يتعرض لها مرضى السرطان.

وانطلاقا من الإطار النظري فان الروحية الايمانية والتي تتضمن الإلهام والحدس والنظرة المتفائلة والثقة في الله والرجوع إليه والاستفادة من القيم الدينية في حل المشكلات، وكذا الممارسة الروحية والتي تشير إلى ممارسة العبادات والطقوس الدينية في إطار الهدي القرآني من صلاة وصيام وزكاة وحج وتلاوة للقرآن الكريم وذكر دائم لله جل وعلا، يشعر النفس الإنسانية بالراحة والطمأنينة والسعادة وأنها آوت إلى ركن شديد، مما ينعكس أثرها على السلوكيات والتفاعلات مع الآخرين، وكذا أهمية إدراك المعانة كفرصة من خلال استخدام المصادر الروحية في التعايش مع خبرات المعاناة، وإدراك المشكلات التي تواجه مرضى السرطان في حياتهم على أنها فرص للإنجاز، مما يدفعهم لتغيير النظرة السلبية لأحداث الحياة إلى نظرة إيجابية، والبحث عن الجوانب المشرقة فيها، والإيمان بأن الحياة لا تزال تحمل معني رغم كل الظروف خاصة اذا تواجد هؤلاء داخل سياق اجتماعي داعم وساند حيث يؤثر الدعم الاجتماعي في الحالة الصحية للإنسان بشكل مباشر، بصرف النظر عن وجود التوتر، إذ يكمن تأثير الدعم الاجتماعي في مرضى السرطان من خلال إحداث تغييرات عاطفية تؤثر في الجهاز المناعي أو الهرموني العصبي، وتعزيز الشعور بالانتماء إلى جماعة يمكن أن تعزز المزاج الإيجابي وكذلك الشعور بالتحكم الشخصي، وزيادة الثقة بالنفس، بالإضافة إلى تعزيز السلوكات الصحية التي تمنع التي تبطء تقدم المرض.

وقد جاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع نتيجة دراسات الحجار وأبو إسحاق(2007)؛ شدمي (2014 - 2015)؛ Mardanian, Kahangi, (2018) ؛ Shirkavand et al (2018) ، Zargani et al (2018) ؛ Yeun & Benson et al (2020) ؛ Lu (2018)

5.4-عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على أنه: "يمكن التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة لدى مرضى السرطان بمستشفى أم البواقي من خلال معرفة كل من الذكاء الروحي والدعم الاجتماعي المدرك".

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد لدى أفراد العينة كما هو موضح في:

جدول(8)معامل الارتباط ومربع معامل الارتباط والخطأ المعياري بين الذكاء الروحي والدعم الاجتماعي المدرك ونمو ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة الدراسة

النموذج	معامل الارتباط R	مربع معامل الارتباط R	مربع معامل الارتباط المتوافق	تقدير قيمة الخطأ المعياري
1	0.586	0.344	0.318	16.46743

وتم إجراء تحليل تباين الانحدار، بهدف الكشف عن دلالة مربع معامل الارتباط.

جدول(9) نتائج تحليل الانحدار للكشف عن دلالة مربع معامل الارتباط

النموذج	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الانحدار	7107.864	2	3553.932	13.106	0.000
البواقي	13558.815	50	271,176		
الإجمالي	20666.697	52			

يتضح من الجدول رقم (09) أن نتائج تحليل الانحدار كانت دالة.

جدول(10) المعاملات المعيارية وغير المعيارية وقيمة" ت" والدلالة.

النموذج	المعاملات غير المعيارية		لمعاملات المعيارية	قيمة "ت"	الخطأ المعياري
	بيتا	الخطأ المعياري	بيتا		
الثابت	32.354	15.023		1.555	0.126
الدعم الاجتماعي المدرك	0.570	0.165	0.420	3.444	0.001
الذكاء الروحي	0.362	0.153	0.289	2.369	0.022

يتضح من الجدول رقم (10) أن: قيمة" ت" كانت دالة. وهي نتائج متسقة مع نتائج الفرضيتين الرابعة والخامسة. وبالتالي يمكن التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة الدراسة من خلال معرفة مستوى ذكائهم الروحي ومستوى الدعم الاجتماعي المدرك وفق المعادلة التالية:

المعادلة رقم (01): نمو ما بعد الصدمة = 32.354 +0.362 * (الذكاء الروحي)+ *0.570 (الدعم الاجتماعي المدرك).

وقد جاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسة (Mousavi , Goodarzi , Taghavi 2020)

5-الخلاصة:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى كل من الذكاء الروحي والدعم الاجتماعي المدرك، ونمو ما بعد الصدمة لدى عينة من مرضى السرطان، ولقد أسفرت المعالجة الإحصائية للمعطيات على أن أفراد العينة من مرضى السرطان يمتلكون مستويات مرتفعة من الذكاء الروحي والدعم الاجتماعي المدرك، ونمو ما بعد الصدمة كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين الذكاء الروحي والدعم الاجتماعي المدرك، ونمو ما بعد الصدمة، وأنه يمكن التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة من خلال كل من الذكاء الروحي والدعم الاجتماعي المدرك.

وفي ضوء هذه النتائج أمكن وضع التوصيات البحثية والعملية التالية:

1) العمل على تطوير برامج إرشادية لتنمية الذكاء الروحي ونمو ما بعد الصدمة لدى مرضى السرطان.
2) زيادة الاهتمام من قبل مؤسسات المجتمع بمرضى السرطان من أجل تقديم الدعم النفسي والاجتماعي والمالي لهم.
3) زيادة الاهتمام من قبل مقدمي الرعاية الطبية في المستشفيات بتقديم الدعم المعلوماتي لمرض السرطان.
4) إجراء المزيد من البحوث التي تبحث علاقة الذكاء الروحي، الدعم الاجتماعي المدرك، ونمو ما بعد الصدمة بمتغيرات أخرى للصحة النفسية لدى مرضى السرطان.

5) توسيع حجم العينة من مرضى السرطان، واعتبار المتغيرات الديمغرافية، خاصة المستوى التعليمي، والجنس والعمر.

6) اجراء دراسات تستخدم المنهج المختلط، والمنهج التجريبي في تعرف واقع الصحة النفسية لدى مرضى السرطان.

- **الإحالات والمراجع:**

أبو عيشة، محمد سمير(2017). *نمو ما بعد الصدمة وعلاقته بأعراض الاضطراب النفسي لدى مرضى السرطان*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة: فلسطين.

الحجار، بشير إبراهيم وأبو اسحاق، سامي عوض (2007). التوافق لدى مريضات سرطان الثدي وعلاقته بمستوى الالتزام الديني ومتغيرات أخرى. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*.15(1).561 -592.

الذهبي، هناء مزعل والنصراوي، حيدر كامل (2016). الاسناد الاجتماعي وعلاقته بنمو ما بعد الصدمة لدى المصابات بسرطان الثدي. *مجلة العلوم النفسية*. (22)،256 – 295.

الربيع، فيصل خليل(2013). الذكاء الروحي وعلاقته بالجنس ومستوى التحصيل لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك بالأردن". *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 9 (4)، 353 – 364.

شدمي، رشيدة (2015). *واقع الصحة النفسية لدى المرأة المصابة بسرطان الثدي*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة تلمسان: الجزائر.

الشقران، حنان والكركي، ياسمين رافع(2016). الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*.12 (1).85 – 100.

عوض، حسني وصلاح، أميرة(2020). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالصلابة النفسية لدى عينة من مريضات سرطان الثدي في محافظة رام الله والبيرة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*.17(65).1– 41.

طشطوش، رامي عبد الله (2015). الرضا عن الحياة والدعم الاجتماعي المدرك والعلاقة بينهما لدى عينة من مريضات سرطان الثدي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*.11 (4). 449 – 467.

الطويل، حكيمة فتحي(2015). الذكاء الروحي وعلاقته بالصحة النفسية لدى المشاركين بالعمل التطوعي. *مجلة كلية الدراسات الإنسانية*. العدد(15).1 -80.

كعبر، ألاء عبد الكريم(2017). *نمو ما بعد الصدمة ومعنى الحياة وعلاقتهما بالتوافق الزواجي لدى مرضى السرطان في قطاع غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة: فلسطين.

- Abadi, M. Tabbodi,M &. Rahgozar, H. (2013). The Relationship between Spiritual Well-Being and Academic Achievement. *European Online Journal of Natural and Social sciences, 2(3)* 3440-3445.
- Adam A, Koranteng , F.(2020). Availability, accessibility, and impact of social support on breast Cancer treatment among breast cancer patients in Kumasi, Ghana : A qualitative study. *PLOS ONE*. 15(4): e0231691. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231691.
- Benson,R.B Cobbold ,B . Boamah ,E .O Akuoko,C.P& Boateng .D .(2020). Challenges,Coping Strategies, and Social Support among Breast Cancer Patients in Ghana *Advances in Public Health* Volume 2020, Article ID 4817932, 11 pages.https://doi.org/10.1155/2020/4817932.
-Devi, M. K., & Fong, K. (2019). Spiritual Experiences of Women with Breast Cancer in Singapore: a Qualitative Study. *Asia-Pacific journal of oncology nursing*, *6*(2), 145–150. https://doi.org/10.4103/apjon.apjon_77_18.
-Hatamipour, K., Rassouli, M., Yaghmaie , F., Zendedel, K., & Majd, H. A. (2015). Spiritual needs of Cancer patients : a qualitative study. *Indian journal of palliative / care*, *21*(1), 61–67.

https://doi.org/10.4103/0973-1075.150190.
- Jayawickreme, E. Blackie, LER(2014). Posttraumatic Growth as Positive Personality Change : Evidence, Controversies and Future Directions : *European Journal of Personality ,28(4)* ,312 - **https://doi.org/10.1002/per.1963.**
-Iddrisu, M., Aziato, L. & Dedey, F. (2020). Psychological and physical effects of breast cance diagnosis and treatment on young Ghanaian women: a qualitative study. *BMC Psychiatry* **20(1),** 353 https://doi.org/10.1186/s12888-020-02760-4.
- Mardanian-Dehkordi, L., & Kahangi, L. (2018). The Relationship between Perception of Social Support and Fatigue in Patients with Cancer. *Iranian journal of nursing and midwifery research*, *23*(4), 261–266. https://doi.org/10.4103/ijnmr.IJNMR_63_17.
- Mousavi SZ, Goodarzi MA, Taghavi SMR.(2020)Prediction of Post Traumatic Grow based on Secular Attachment and its Components in Married Patients with Blood Cancer. *Journal of Pizhūhish dar dīn va salāmat* 6(2), 37 – 48. https://doi.org/10.22037/jrrh.v6i2.22556.
- Shirkavand, L., Abbaszadeh, A., Borhani, F., Momenyan, S. (2018)." *Correlation between Spiritual well-being with satisfaction with life and death anxiety among elderlies suffering fromcancer*. **Electronic Journal of General Medicine**, 15(3), em20. https://doi.org/10.29333/ejgm/85501.
- Surucu S. G., Ozturk M., Alan S., Usluoglu F., Akbas M., Vurgec B. A. *Identification of the level of perceived social support and hope of cancer patients and their families* 2017; 4 (2). https://www.wcrj.net/article/886.
- Vaughan, F. (2002). What is Spiritual Intelligence ? *Journal of Humanistic Psychology, 42*, 16 - 33. http://www.diabasis.cz/psychospiritualni- krize/vyzkum-a-publikace/Frances_Vaughan_What_is_Spiritual_Intelligence.pdf
- Walsh, M. (2020). *The experience of PostTraumatic Growth by Irish female cancer survivors*.. University of Leicester. Thesis .https://doi.org/10.25392/leicester.data.12666899.v1
- Yeung, N., & Lu, Q. (2018). Perceived Stress as a Mediator Between Social Support and Posttraumatic Growth Among Chinese American Breast Cancer Survivors. *Cancer Nursing*, *41*(1), 53–61. https://doi.org/10.1097/NCC. 422.
- Yoo, H., Shin, D. W., Jeong, A., Kim, S. Y., Yang, H. K., Kim, J. S., Lee, J. E Oh, J. H., Park, E. C., Park, K., & Park, J. H. (2017). Perceived social support and its impact on depression and health-related quality of life : à comparison between cancer patients and genera Population *Japanese journal of clinical oncology*, *47*(8), 728–734. https://doi.org/10.1093/jjco/hyx064.
- Zięba, M., Wiecheć, K., Biegańska-Banaś, J., & Mieleszczenko-Kowszewicz, W. (2019). Coexistence of Post-traumatic Growth and Post-traumatic Depreciation in the Aftermath Of Trauma : Qualitative and Quantitative Narrative Analysis. *Frontiers in psychology*, *10*, 687. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00687:

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

زروالي، وسيلة (2020). الذكاء الروحي والدعم الاجتماعي المدرك كمنبئات بنمو ما بعد الصدمة لدى عينة من مرضى السرطان. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 14-36.

الذكاء الروحي وعلاقته بالصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة

Spiritual Intelligence and It's Relationship with Psychological Resilience among Islamic University Students in Gaza

نبيل كامل دخان[1،*]، محمد عصام الطلاع[2]، أمجد عزات جمعة[3]

[1] الجامعة الإسلامية بغزة (فلسطين)،

[2] جمعية منتدى التواصل بغزة (فلسطين)،

[3] جامعة الشرقية (عمان)،

تاريخ الاستلام:11-09-2020 تاريخ القبول: 28-11-2020 تاريخ النشر: 29-12-2020

ملخص: هدفت الدراسة للتعرف إلى مستوى الذكاء الروحي والصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، كذلك معرفة العلاقة بين الذكاء الروحي والصمود النفسي، والكشف عن الفروق في مستوى الذكاء الروحي والصمود النفسي لديهم تبعاً لمتغيرات (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي)، ومعرفة إلى أي مدى يُمكن التنبؤ بالصمود النفسي من خلال الذكاء الروحي. وتكونت عينة الدراسة من (466) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، اختيروا بطريقة العينة الطبقية العشوائية، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، ولجمع البيانات استخدم الباحثون استبانه الذكاء الروحي، واستبانه الصمود النفسي إعداد "كونور – دافيدسون". وتوصلت الدراسة إلى أن طلبة الجامعة الإسلامية لديهم درجة مرتفعة من الذكاء الروحي والصمود النفسي، كما وُجدت علاقة طردية بين الدرجة الكلية للذكاء الروحي وأبعاده وبين الدرجة الكلية للصمود النفسي وأبعاده، وكانت هناك فروقاً في مستوى الذكاء الروحي تُعزى لمتغير التخصص ولصالح طلبة الكليات الأدبية، ولم يكن هناك فروقاً في مستوى الذكاء الروحي والصمود النفسي تبعاً لمتغيرات الدراسة الأخرى.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الروحي؛ الصمود النفسي.

Abstract: The study aimed to identify the level of spiritual intelligence and psychological resilience among the students of the Islamic University of Gaza and to find out the nature of the relationship between spiritual intelligence and psychological resilience. It also aimed to identify the differences in the level of spiritual intelligence and psychological resilience in accordance with the variables of Gender, Major, and Academic Level, and to find out to extent to which psychological resilience can be predicted through spiritual intelligence. The study sample consisted of (466) students from the Islamic University of Gaza who were chosen using the random stratified sample method. The researchers used the descriptive approach in the study. To collect the data, the researchers a spiritual intelligence questionnaire, which designed and the Connor-Davidson Resilience Scale, which is translated by researchers. The study found that the Islamic University students had a high degree of spiritual intelligence and psychological resilience and the are statical differences in the level of spiritual intelligence and psychological resilience attributable to the study variables.

Keywords: Spiritual Intelligence; Psychological Resilience.

*المؤلف المراسل

1- مقدمة:

يعد الذكاء من أكثر مفاهيم علم النفس شيوعاً واستخداماً، وغالباً ما ارتبط النجاح بالذكاء سواء أكان ذلك في المهام التعليمية أو غيرها، وعلى مر الأزمنة كان الذكاء حقلاً خصباً للدراسات وقد كان ينظر للذكاء بأنه القدرة على حل المشكلات، وأن معامل الذكاء (IQ) هو الوحيد القادر على التنبؤ بالنجاح، وفي الآونة الأخيرة اعتنق العلماء والباحثون وجهات نظرٍ غير تقليدية بشأن الذكاء، حيث تبين أن الأنواع الأخرى من الذكاء تؤدي دوراً مهماً في تحقيق النجاح (الفرا والنواجحة، 2010).

وقدم جاردنر نظرية نظرية الذكاء المتعددة (Multiple Intelligence Theory, 1983) وأثبتت النظرية أنه لا يوجد نوع واحد من الذكاء الإنساني، بل توجد أنواع عدة من الذكاء، ويشكل كل منها نسقاً مستقلاً خاصاً به. وطرح جاردنر في نظريته ثمانية أنواع من الذكاء، ثم أتبعها بنوعين آخرين من الذكاء وهما الذكاء الروحي والذكاء الوجودي ويهتمان بالقضايا فوق الحسية وبالقضايا الأساسية للوجود الإنساني (شريف، 2011).

وقد برز مفهوم الذكاء الروحي نهاية القرن الماضي وبداية القرن الحالي، وازداد اهتمام الباحثون بالذكاء الروحي بشكل كبير، ويمكن القول بأن الذكاء الروحي ظهر نتيجة دمج مفهومي الذكاء والروحانية معاً في مفهوم واحد جديد (Esmaili, Zareh, and Golverdi, 2014; Emmons, 2000).

هذا وقد تم تناول موضوع الذكاء الروحي من قِبَل عددٍ لا بأس به من الباحثون قبل تداول مفهومه بالشكل الحالي؛ ولعل من أبرزهم "ستيرنبرج" حيث يذكر ستيرنبرج Sternbergs, 1988 في نظريته الثلاثية للذكاء، أن الذكاء الروحي يتضمن مزيجاً من القدرات التحليلية، والإبداعية، والعملية. حيث تُسهم القدرات التحليلية في التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والوعي المتسامي، أما القدرات الإبداعية فتوظف في جميع قدرات الذكاء الروحي، وتتضمن القدرات العملية التطبيقات التكيفية لجميع القدرات مثل الوعي المقصود، وحالة توسع الوعي (الربيع، 2013).

ويُشير زوهار ومارشال (Zohar & Marshal, 2000) في كتابهما "الذكاء الروحي، الذكاء النهائي "بأن الذكاء الروحي هو الذكاء المطلق؛ وهو حاصل الذكاء الذي يتعامل مع مشاكل المعنى والقيمة ويحلها، وكذلك يُمَكننا من وضع أفعالنا وحياتنا في سياقٍ مانح للمعنى أوسع وأغنى، وهو الذي يمكننا من تقييم أفعالنا وطريقنا للحياة، ويحمل من المعنى أكثر من غيره، بالإضافة إلى أنه الأساس ونحتاج إليه لتفعيل وظائف الذكاء العقلي والعاطفي. ويؤكد كوفي (2006) بأن الذكاء الروحي هو الذكاء المركزي، وهو الأهم من بين كل الذكاءات الأخرى لأنه يقودها، ويمثل الذكاء الروحي سعينا نحو المعنى والاتصال باللامحدود.

وتذكر أرنوط (2007) بأن الذكاء الروحي هو الذي يفض الإشكالية بين مدارس علم النفس بدءًا بالتحليل النفسي وانتهاءً بالمعرفية، ويُنصف الإنسان من حيث كونه يتكون من جسد وعقل ونفس وروح معاً في تفاعل وتناغم.

والذكاء الروحي بلا شك هو ذكاء الفطرة الخالصة لله، ويذكر جواد (2012) بأن أذكى الأذكياء على الإطلاق هو الذي يلتزم بالإسلام عقيدة وشريعةً ومنهاج حياة، فهو الذكاء الذي يدفع صاحبه يفعل كل شيء من أجل الله عز وجل، قال تعالى: ﴿ **فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ**﴾ [الروم: 30]. وكما أن الروح هي أصل الشخصية من ذاتية

الإنسان كذلك ذكاؤها يُعتبر أساساً لبناء الشخصية وبدونها يفقد الإنسان الكثير من المعاني النبيلة والأحاسيس الجميلة ويخسر الإيجابية وتختلط علية الأمور ويصبح أسيراً في شباك النفس والبيئة(رفندي، 2009).

ويرى الباحثون أن ما يميز الإنسان عن غيره هو الذكاء، وأن هناك أنواع عدة من الذكاء، وأن كل شخص لديه شيء من كل نوع من الذكاء، وتتداخل أنواع الذكاء في الشخص نفسه، وأن ما يميز الأفراد عن غيرهم هو تفاوت مستويات الذكاء لديهم، ويعد الذكاء الروحي هو الأهم من بين كل الأنواع، ويسهم أكثر من غيره في ترك طابع مميز للفرد عن غيره.

وهذا ما يؤكده إيمونز Emmons, 2000 حيث يشير إلى أن هناك علاقة إرتباطية قوية بين الذكاء الروحي والشخصية، وأن خصائص الشخصية ترتبط بالفروق الفردية في الذكاء الروحي (جبر والموسوي، 2015).

وتشير الدراسات إلى أن الذكاء الروحي يؤدي دوراً مهماً في التكيف وحل المشكلات، كما أنه يعد عاملاً مهما في تخفيف مستويات الشعور بالاكتئاب والضغوط. وفي دراسة أجراها ماسكارو وروزن (Mascaro 2006 & Rosen,) تبين فيها أن الذكاء الروحي يرتبط سلباً بالاكتئاب والضغوط النفسية، حيث أشارت إلى أن الأشخاص الذين لديهم مستويات منخفضة من الذكاء الروحي هم أكثر عرضة للاكتئاب والضغوط النفسية من غيرهم، كما أشارت دراسة (أرنوط، 2007) إلى أن الذكاء الروحي يرتبط ارتباطاً موجباً بجودة الحياة، حيث كان الأفراد مرتفعي الذكاء الروحي أعلى على مقياس جودة الحياة. وفي دراسة أجراها محاسنه وآخرون (Mahasneh et al. , 2015) على طلبة الجامعة الأردنية خلصت نتائجها إلى أن هناك علاقة ارتباطيه بين الذكاء الروحي وسمات الشخصية. كما أشارت دراسة (Kalantarkousheh, Nickamal, Amanollahi, & Dehghani, 2014) أنه يُمكن التنبؤ بالرضا عن الحياة من خلال الذكاء الروحي.

وتذكر سيسك (2002) ,D. Sisk بأن الذكاء الروحي يُمكننا من التعرف على المشكلات الحياتية وحلها، خصوصاً ما يتعلق منها بمعنى وقيمة الحياة، وأن نقدم حلولاً موجهة نحو منفعة وتطوير المجتمع، فهو يُشجع على البحث عن الأفضل والأصلح، ويزودنا بالفرص لأن نحلم ونعيد تشكيل حياتنا نحو الأفضل، وأن ننظر وراء ما يُحيط بنا (جبر والموسوي، 2015).

وفي دراسةٍ أجراها الشهراني (2015) بينت نتائجها أن الذكاء الروحي يرتبط إيجابياً بالصحة النفسية. وأجرى أحمد (2004) دراسة أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة بين الذكاء الروحي وأبعاده والتوافق النفسي الاجتماعي وكذلك مع التوافق المهني في جميع أبعادهما.

من ناحية أخرى يعد الصمود النفسي أحد المفاهيم الحديثة في علم النفس، ويشكل أحد الركائز في علم النفس الايجابي؛ ذلك الذي يعظم القوى الإنسانية باعتبارها قوى أصيلة في الإنسان مقابل المناحي السائدة والشائعة التي تعظم القصور وأوجه الضعف الإنساني (الأعسر، 2010).

ويمكن القول إن الصمود النفسي هو عملية تكيف ناجحة أو استجابة فعالة للتحديات التي تواجه الفرد وتعرف جمعية علم النفس الأمريكية الصمود النفسي بأنه "عملية التوافق الجيد والمواجهة الإيجابية للشدائد الصدمات، النكبات، أو الضغوط النفسية التي يواجهها الأفراد" (APA, 2010).

ويعتبر الصمود النفسي أحد عوامل الوقاية "Protective Factor" والذي يؤدي دوراً مهماً في تخفيف التبعات السلبية الناتجة عن الضغوط النفسية، وغالبا ما يكون مرتبطاً بالعافية النفسية والإيجابية، والتي تجتمع معاً لدعم الصحة النفسية والتكيف مع الحياة (McGillvary and Pidgeon, 2015).

ويرى الباحثون أنه في الآونة الأخيرة أصبح تركيز الباحثون منصباً على تلك المتغيرات التي تقي الفرد من الوقوع في براثن الاضطرابات النفسية وتدعم قوته في مواجهتها، ومن ضمن تلك المتغيرات "الصمود النفسي" الذي يعد أحد العوامل أو السمات الإيجابية في الشخصية والتي من شأنها المساعدة في التكيف والتوافق مع الأحداث الضاغطة والمشكلات الحياتية وإدارتها بصورة إيجابية، مما يُمكن الفرد من تحقيق التوازن النفسي.

ورغم تباين الاتجاهات النظرية التي تناولت الصمود النفسي من كونه (قدرة، سمة، أو نتيجة) إلا أنها جميعاً اتفقت على دور مكونات الصمود في تحقيق التوافق النفسي والشعور بالسعادة والصحة النفسية ومواجهة أحداث الحياة الضاغطة، وبرهنت على ذلك من خلال الدراسات التي أُجريت على دور الصمود في إدارة الأحداث الضاغطة والمشكلات الحياتية بصورة إيجابية.

بناءً على ما تقدم يرى الباحثون أن الذكاء الروحي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالكثير من الخصائص والسمات الشخصية، والتي ترتبط بكل الجوانب الحياتية، ومن هذا المنطلق أراد الباحثون دراسة العلاقة بين الذكاء الروحي والصمود النفسي ومعرفة الفروق فيهما تبعاً لبعض المتغيرات (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي).

1.1- مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يُعَبِر الذكاء عن قدرة الفرد على التكيف وحل المشكلات، وقد أُستخدم مفهوم الذكاء على نطاقٍ واسع وفي مجالات عدة، ويمثل الذكاء الروحي قدرة الفرد على الوعي بذاته وإدراك الكون والتفاعل معه للوصول لمرحلة من السلام الداخلي الذي يُعزز التكيف والتوافق. وقد أُجريت دراسات عديدة منها دراسة عبد الرازق (2016) ودراسة الشهراني (2015)، ودراسة أرنوط (2007؛ 2008) لتحديد المتغيرات المرتبطة أو تلك التي تترتب على الذكاء الروحي، لكن وعلى الرغم من ذلك لا زال هناك حاجة ملحة لإجراء المزيد منها على متغيرات أو فئات جديدة، وفي هذه الدراسة يسعى الباحثون لمعرفة العلاقة بين الذكاء الروحي والصمود النفسي الذي يُعد أحد اللبنات الأساسية في علم النفس الإيجابي.

كما أن طلبة الجامعة هم اللبنة الأساسية للمجتمع، وعلى الدوام تسعى الأمم لتطوير قدراتهم وتحسينها ولعلَّ الذكاء الروحي والصمود النفسي من أهم العوامل التي تسهم في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي للطلبة وأجرى (سليم، 2004) دراسة تبين فيها أن الذكاء الروحي يرتبط ارتباطاً قوياً بالتوافق النفسي الاجتماعي والمهني. كما بينت نتائج الدراسة التي أجراها (Wagnild & Young, 1993) أن الصمود النفسي يرتبط بالعافية النفسية.

بالإضافة إلى أنه ومنذ نهاية القرن الماضي ازداد اهتمام العلماء بالأنواع الأخرى من الذكاء (غير حاصل الذكاء العقلي) والتي تبين أن لها دوراً كبيراً في تحقيق النجاح ومن ضمن تلك الأنواع الذكاء الروحي حيث يرى "كوفي" بأنه الذكاء المركزي، بينما يشير "زوهار ومارشال" إليه بأنه الذكاء الأعلى.

كما أن متغيري الدراسة (الذكاء الروحي، الصمود النفسي) من المتغيرات الحديثة نسبياً في علم النفس حيث تم مناقشة الذكاء الروحي أول مره عام 1999 من قبل روبرت إيمونز، وزوهار ومارشال. وكذلك الأمر بالنسبة للصمود النفسي فهو أحد الركائز في علم النفس الإيجابي إلا أنه يُعد من أقل الموضوعات بحثاً ودراسة (عطية، 2011). ومن ثم جاءت الدراسة الحالية لسد الثغرة في المجال، ومحاولةً توضيح كنه هذه المفاهيم من واقع الثقافة العربية.

من ناحية أخرى عند مسح الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع، وجد أن الدراسات العربية والمحلية التي تناولت الموضوع كانت قليلة، الأمر الذي يجعل من الدراسة الحالية ضرورة ملحة.

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

1. ما مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة؟
2. ما مستوى الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة؟
3. هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الروحي والصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى)؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى)؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تعزى إلى متغير التخصص كليات (أدبية، علمية)؟
7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تعزى إلى متغير التخصص كليات (أدبية، علمية)؟
8. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تعزى إلى متغير المستوى الدراسي (الأول، الرابع) ؟
9. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تعزى إلى متغير المستوى الدراسي (الأول، الرابع)؟
10. هل يمكن التنبؤ بدرجات الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة من خلال الذكاء الروحي؟

2.1-أهداف الدراسة:

- التعرف إلى مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة.
- التعرف إلى مستوى الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة.
- معرفة العلاقة بين الذكاء الروحي والصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة.
- معرفة إذا ما كانت هناك فروقاً في مستوى الذكاء الروحي تعزى إلى متغيرات (الجنس، التخصص المستوى الدراسي).
- معرفة إذا ما كانت هناك فروقاً في مستوى الصمود النفسي تعزى إلى متغيرات (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي).
- الكشف عن إمكانية التنبؤ بالصمود النفسي بمعلومية الذكاء الروحي.

3.1- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من طبيعة الموضوع الذي تتصدى لدراسته، وتسعى الدراسة لمعرفة مستوى الذكاء الروحي وعلاقته بالصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، ولا شك أن الموضوع ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية.

- **الأهمية النظرية:**

- المساهمة في رفد المكتبة العربية بمزيد من المعارف النظرية عن متغيرات جديدة نسبياً في علم النفس الايجابي، حيث ما زالت الدراسات محدودة النطاق وقليلة سواء كان ذلك في البيئة العربية أو حتى المحلية، وبالتالي فهناك حاجة لمزيد من الدراسات حولها.
- يُمكن الاستفادة من الدراسة الحالية من خلال التعرف على مستويات الذكاء الروحي والصمود النفسي للطلبة، والتعرف إلى جوانب القوة والضعف في شخصياتهم، وبالتالي المساهمة في تقييم الأوضاع ووضع خطط للنهوض بها.
- قد تكون إحدى الدراسات المحلية المهمة؛ حيث أنه –في حدود علم الباحثين – لا توجد دراسة تناولت الموضوع بمتغيريه (الذكاء الروحي والصمود النفسي) في البيئة المحلية والعربية.
- تكمن الأهمية في كون الدراسة تُعنى بفئة عمرية وتعليمية هامة، وهم طلبة المرحلة الجامعية، وتعد المرحلة الجامعية مرحلة نمائية تتميز بالقدرة على التفكير المنظم، والاستدلال والاستنتاج المنطقي المجرد بعيداً عن الأشياء المادية وإنما على أساسٍ رمزي تجريدي، وهذا ما يُكسبها أهمية من حيث التوسع في فهم طبيعة هذه الفئة.

- **الأهمية التطبيقية:**

- إثراء المكتبة العربية بأدوات ومقاييس حديثة نسبياً لقياس الذكاء الروحي والصمود النفسي.
- من خلال نتائج هذه الدراسة من الممكن أن يتم تقديم توصيات للعاملين في هذا المجال لإعداد البرامج الإرشادية لذوي المستويات المنخفضة من الذكاء الروحي والصمود النفسي.
- تنبع الأهمية من كون الذكاء الروحي والصمود النفسي يمكن تنميهتا وتطويرها، ولعلَّ الدراسة تسهم في تحسين أو إجراء تعديلات على المناهج بحيث تساهم في تعزيز وتطوير ذلك عند الطلبة.
- قد تلفت هذه الدراسة نظر العاملين والباحثين في علم النفس والصحة النفسية إلى إجراء دراسات أخرى حول متغيرات الدراسة وربطها بمتغيراتٍ أخرى، أو إجرائها على فئات أخرى.

4.1- مصطلحات الدراسة

- **الذكاء الروحي Spiritual Intelligence:**

يعرف الباحثون الذكاء الروحي إجرائياً بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة "أفراد العينة" بعد الإجابة على فقرات مقياس الذكاء الروحي من إعداد "الباحثون" والتي تُقدر بين (49-147) ويضم المقياس 49 بنداً موزعة على 4 أبعاد وهي(الوعي، التسامي، المعنى، والممارسة الروحية).

- **الصمود النفسي Psychological Resilience:**

اعتمد الباحثون تعريف كونور– دافيدسون وهو "تجسيد القدرات الشخصية التي تُمكن الأفراد من النمو والازدهار في مواجهة المحن والشدائد". ويمثل مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة "أفراد العينة" بعد الإجابة على فقرات مقياس الصمود النفسي المستخدم في الدراسة الحالية والذي أعده "Connor and Davidson, 2003" المترجم من قِبل "الباحثون" والتي تُقدر بين (0-100)، ويضم 25 فقرة موزعة على 5 أبعاد وهي (الكفاءة الشخصية والتماسك، الثقة في الذات والتسامح، التقبل الإيجابي للتغيير والعلاقات الآمنة، الضبط، والتأثيرات الروحية والدينية).

5.1- حدود الدراسة

- **الحد الموضوعي:** اقتصرت هذه الدراسة على دراسة الذكاء الروحي وعلاقته بالصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة.
- **الحد المكاني:** طبقت هذه الدراسة على طلبة الجامعة الإسلامية بغزة.
- **الحد الزماني:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2016-2017.
- **الحد البشري:** طلبة الجامعة الإسلامية بغزة (ذكور، إناث) في المستوى الدراسي الأول والرابع.

2 - الطريقة والأدوات:

1.2- منهج الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي وبين الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، ولذلك تم استخدام المنهج الوصفي لتوضيح هذه العلاقة.

2.2- مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعة الإسلامية بغزة من المستويين الأول والرابع المسجلين في الفصل الدراسي الأول من العام 2016-2017 والبالغ عددهم (7713) طالباً وطالبة.

3.2- عينة الدراسة الاستطلاعية: تم اختيار عينة استطلاعية قوامها (62) من طلاب وطالبات الجامعة الإسلامية من أجل تطبيق أدوات الدراسة والتأكد من معاملات الصدق والثبات الخاصة بها.

4.2- عينة الدراسة الفعلية: تكونت عينة الدراسة من (466) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الإسلامية بغزة حيث تم اختيارهم بحسب طريقة المعاينة العشوائية الطبقية، حيث تم أخذ عينة طبقية بنسبة تمثيل (6.04%) من مجتمع الدراسة وذلك حسب متغير الجنس، والتخصص الدراسي، والمستويين الأول والرابع، حيث تم اختيار المستوى الأول كطلبة جدد ملتحقين للجامعة والمستوى الرابع كطلبة استفادوا من المرحلة الجامعية بكافة مكوناتها وينتظرون التخرج والانتقال إلى ميدان الحياة العملية، حيث تم توزيع أدوات الدراسة على (500) طالب وطالبة، وتم جمع عدد (466) استبانة بما يعادل (93.2%) نسبة استرداد.

جدول(1) توزيع أفراد العينة حسب الخصائص الديمغرافية (ن=466)

المتغيرات	التكرار	النسبة %
نوع الجنس		
ذكر	218	46.7
أنثى	248	53.3
المجموع	**466**	**100.0**
التخصص		
كليات علمية	182	39.1
كليات أدبية	284	60.9
المجموع	**466**	**100.0**
المستوى الدراسي		
الأول	246	52.8
الرابع	220	47.2
المجموع	**466**	**100.0**

5.2-أدوات الدراسة: تم استخدام الأدوات التالية لقياس متغيرات الدراسة:

1. مقياس الذكاء الروحي (إعداد الباحثون).
2. مقياس الصمود النفسي "Connor-Davidson Resilience Scale, 2003" (ترجمة الباحثون).

1.مقياس الذكاء الروحي: وتكون المقياس في صورته النهائية من (49) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد وهي: الوعي وتقيسه (11) فقرة، التسامي وتقيسه (13) فقرة، المعنى وتقيسه (12) فقرة، الممارسة الروحية وتقيسه (13) فقرة وتتم الاستجابة على كل فقرة وفق تدرج ثلاثي البدائل وهي (دائماً، أحياناً، نادراً). بحيث يُعطى المستجيب ثلاث درجات للخيار دائماً، ودرجتين لخيار أحياناً، ودرجة واحدة للخيار نادراً. وتبلغ الدرجة الكلية للمفحوص على المقياس بجميع درجاته في الأبعاد الأربع للمقياس، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (49-147) حيث يشير ارتفاع الدرجة إلى ارتفاع مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة الإسلامية.

أولاً: معاملات الصدق لعبارات مقياس الذكاء الروحي:

1. صدق المحكمين: تم التأكد من صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال النفسي والتربوي من أساتذة الجامعات الفلسطينية، وقد عُرضت عليهم الأداة بهدف أخذ آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة، ومدى انتماء كل بُعد من الأبعاد الأربعة للمقياس، ومدى وضوح الصياغة اللغوية ومناسبتها لعينة الدراسة، وقد استجاب الباحث لآراء السادة المحكمين، وقام بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحاتهم.

2. صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الروحي والدرجة الكلية للمقياس. ويوضح الجدول التالي مدى ارتباط الأبعاد للمقياس بالدرجة الكلية للمقياس:

جدول(2) معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الروحي والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الوعي	0.65	**0.001
التسامي	0.87	**0.001
المعني	0.85	**0.001
الممارسة الروحية	0.81	**0.001

** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

يتبين من الجدول السابق بأن أبعاد مقياس الذكاء الروحي تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.87 – 0.65)، وهذا يدل على أن أبعاد مقياس الذكاء الروحي تتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق.

ثانياً: معاملات الثبات لعبارات مقياس الذكاء الروحي:

للتحقق من معاملات الثبات للمقياس قام الباحث بحساب الثبات بطريقتين وهما، طريقة ألفا- كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية، وهي على النحو التالي:

1. **معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ:** تم تطبيق مقياس الذكاء الروحي على عينة استطلاعية قوامها (62) من طلاب وطالبات الجامعة الإسلامية، وبعد تطبيق المقياس تم احتساب معامل ألفا- كرونباخ لقياس الثبات، حيث وجد أن قيمة ألفا كرونباخ للمقياس الكلي يساوي 0.88، وهذا يدل على أن مقياس الذكاء الروحي يتمتع بمعامل ثبات مرتفع. وبما أن المقياس لديه أربعة أبعاد فقد تراوحت معاملات الثبات للأبعاد بين (0.61-0.81)، وهذا يدل على أن مقياس الذكاء الروحي يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة.

2. معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية: كذلك تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تقسيم بنود المقياس إلى نصفين وكذلك بنود كل بعد إلى قسمين (الفقرات الفردية– والفقرات الزوجية)، حيث تم حساب معامل الارتباط بين مجموع فقرات النصف الأول ومجموع فقرات النصف الثاني للمقياس، فقد بلغ معامل ارتباط بيرسون للمقياس الكلي (0.70)، وبعد تطبيق معادلة سبيرمان– براون المعدلة بلغ (0.82)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفعة، فقد تراوحت معاملات الثبات بعد تطبيق معادلة سبيرمان– براون المعدلة لأبعاد المقياس الأربعة (0.63- 0.81)، مما سبق يتبين أن المقياس بفقراته يتمتع بمعامل ثبات مرتفع كما في الجدول التالي، مما يشير إلى صلاحية المقياس لقياس الأبعاد المذكورة أعلاه.

جدول(3) معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ لمقياس(الذكاء الروحي) وأبعاده (ن=62)

الأبعاد	عدد الفقرات	طريقة التجزئة النصفية		معامل ألفا كرونباخ
		معامل ارتباط بيرسون	معادلة سبيرمان براون	
الوعي	11	0.46	0.63	0.61
التسامي	13	0.58	0.73	0.63
المعنى	12	0.41	0.58	0.68
الممارسة الروحية	13	0.68	0.81	0.81
الدرجة الكلية للمقياس	**49**	**0.70**	**0.82**	**0.88**

2. مقياس الصمود النفسي: تكون المقياس من (25) فقرة، وتتم الاستجابة على متصل من خمسة نقاط (0– 4)، للخيارات "ليس صحيحاً على الإطلاق (0)، صحيح نادراً (1)، صحيح أحياناً (2)، صحيح على الأغلب (3)، صحيح كل الوقت (4)"

جدول(4) توزيع الأبعاد وعدد فقرات مقياس الصمود النفسي وتسلسلها

م	الأبعاد	تسلسل الفقرات	عدد الفقرات
1	الكفاءة الشخصية والتماسك	10, 11,12, 16, 17, 23, 24, 25	8
2	الثقة في الذات والتسامح	6, 7, 14, 15, 18, 19, 20	7
3	التقبل الإيجابي للتغيير والعلاقات الآمنة	1, 2, 4, 5, 8	5
4	الضبط	13, 21, 22	3
5	التأثيرات الروحية والدينية	3, 9	2
	المجموع		**25**

ويتم حساب الدرجة الكلية للمقياس بجميع درجاته في الأبعاد الخمسة للمقياس، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من (0-100) وتدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من الصمود النفسي.

خطوات ترجمة المقياس: قام الباحثون بترجمة مقياس الصمود النفسي لـ"كونور– دافيدسون" بهدف توفير مقياس يتلاءم مع عينة الدراسة، إضافةً لإثراء مكتبة القياس النفسي العربية بمقاييس جديدة لمفهوم الصمود النفسي، حيث مرت الترجمة بعدة مراحل تمثلت بالترجمة الأولية للمقياس ومن ثم تم عرضه على الخبراء، وبعد ذلك تم اجراء الترجمة العكسية للمطابقة بين الفقرات الأصلية والمترجمة بعد عرضها على الخبراء لأخذ ملاحظاتهم، وللتعرف على الخصائص السيكومترية للمقياس، تم حساب معاملات الثبات والصدق للمقياس كالتالي:

أولاً: الخصائص السيكومترية للمقياس في صورته الأصلية:

يتميز مقياس "كونور– دافيدسون" في صورته الأصلية بخصائص سيكومترية جيدة؛ بلغ معامل ثبات ألفا– كرونباخ للمقياس (0.89)، كما تم التحقق من الثبات عن طريق إعادة الاختبار وبلغ معامل الارتباط (0.87). أما معاملات ارتباط الاتساق الداخلي تراوحت بين (0.30– 0.70).

وبلغ الصدق التقاربي بين مقياس "كونور– ودافيدسون" ومقياس (Kobasa et al., 1979)

للصلابة النفسية (0.87+)، بينما بلغ الصدق التباعدي بين مقياس الصمود النفسي ومقياس Cohen et al., (1983) للإحساس بالضغوط (0.76−) أي أن هناك علاقة إرتباطية عكسية دالة إحصائياً بين مقياس الصمود النفسي ومقياس والإحساس بالضغوط.

ثانياً: معاملات الصدق لعبارات مقياس الصمود النفسي:

للتحقق من معاملات الصدق لعبارات المقياس تم حساب الصدق بطريقتين وهما، صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي، وسوف نعرضها بالتفصيل من خلال التالي:

1.صدق المحكمين: تم عرض المقياس بعد ترجمته واعداده باللغة العربية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال النفسي والتربوي من حملة الدكتوراه ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية، بهدف أخذ آرائهم وملاحظاتهم حول المقياس والتأكد من أن الترجمة العربية مُطابقة للنص الإنجليزي، وما إذا كانت تُعطي نفس المعنى المقصود باللغة الإنجليزية، وكذلك وضوح الصياغة اللغوية ومناسبتها لعينة الدراسة.

2. صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد مقياس الصمود النفسي والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول التالي مدى ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس:

جدول (5) معاملات الارتباط بين أبعاد الصمود النفسي والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التأثيرات الروحية الدينية	0.46	**0.01
التقبل الايجابي لتغيير والعلاقات الآمنة	0.72	**0.01
الضبط	0.76	**0.01
الكفاءة الشخصية والتماسك	0.91	**0.01
الثقة في الذات والتسامح	0.90	**0.01

** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

يتبين من الجدول السابق بأن أبعاد المقياس تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيا؛ حيث تراوحت قيمها بين (0.91– 0.46)، وهذا يدل على أن أبعاد مقياس الصمود النفسي تتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق.

ثانياً: معاملات الثبات للمقياس: للتحقق من معاملات الثبات للمقياس تم حساب الثبات بطريقتين وهما:

1. معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ: تم تطبيق مقياس الصمود النفسي على عينة استطلاعية قوامها (62) من طلاب وطالبات الجامعة الإسلامية، وبعد تطبيق المقياس تم احتساب معامل ألفا– كرونباخ لقياس الثبات، حيث وجد أن قيمة ألفا كرونباخ للمقياس الكلي يساوي (0.89)، مما يدلل على أن مقياس الصمود النفسي يتمتع بمعامل ثبات مرتفع. وبما أن المقياس لديه خمسة أبعاد فقد تراوحت معاملات الثبات للأبعاد بين (0.31–0.75)، وهذا يدل على أن مقياس الصمود النفسي يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة.

2: معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية: كذلك تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم قسمة بنود المقياس إلى نصفين وكذلك بنود كل بعد إلى قسمين، حيث تم حساب معامل الارتباط بين مجموع فقرات النصف الأول ومجموع فقرات النصف الثاني للمقياس، فقد بلغ معامل ارتباط بيرسون للمقياس الكلي (0.69) بعد تطبيق معادلة سبيرمان– براون المعدلة بلغ (0.81)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة فقد تراوحت قيمها بعد تطبيق معادلة سبيرمان– براون المعدلة لأبعاد المقياس الخمسة (0.31- 0.80)، مما سبق يتبين أن المقياس بفقراته يتمتع بمعامل ثبات مرتفع، مما يشير إلى صلاحية المقياس لقياس الأبعاد المذكورة أعلاه.

جدول (6) معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس (الصمود النفسي) وأبعاده (ن=62)

الأبعاد	عدد الفقرات	طريقة التجزئة النصفية		
		معامل ارتباط بيرسون	معادلة سبيرمان براون	معامل ألفا كرونباخ
الكفاءة الشخصية والتماسك	8	0.64	0.78	0.72
الثقة في الذات والتسامح	7	0.67	0.80	0.75
التقبل الايجابي لتغيير والعلاقات الآمنة	5	0.52	0.68	0.67
الضبط	3	0.33	0.50	0.51
التأثيرات الروحية الدينية	2	0.19	0.31	0.31
الدرجة الكلية للمقياس	**25**	**0.69**	**0.81**	**0.89**

3- النتائج ومناقشتها:

التساؤل الأول: ما مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة؟

للتعرف على مستوى الذكاء الروحي لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، قام الباحثون بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجات الذكاء الروحي لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمقياس الذكاء الروحي لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة الإسلامية (ن=466)

الأبعاد	عدد الفقرات	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
الوعي	11	33	26.8	2.9	81.3	2
التسامي	13	39	31.3	3.4	80.1	4
المعني	12	36	29.2	3.7	81.1	3
الممارسة الروحية	13	39	34.3	3.5	88.1	1
الدرجة الكلية الذكاء الروحي	**49**	**147**	**121.7**	**9.7**	**82.8**	

يتم حساب الوزن النسبي بقسمة الوسط الحسابي لكل بعد على الدرجة الكلية لكل بعد ثم ضرب الناتج في 100

يتبين من خلال الجدول السابق أن الوزن النسبي للذكاء الروحي بلغ 82.8% بمتوسط حسابي 121.7 درجة، وبانحراف معياري 9.7 درجة، وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة الإسلامية بغزة لديهم مستوى مرتفع من الذكاء الروحي، وبما أن مقياس الذكاء الروحي له أربعة أبعاد، فقد أحتل بعد الممارسة الروحية المرتبة الأولى وبوزن نسبي 88.1%، يليه في المرتبة الثانية بعد الوعي بوزن نسبي 81.3%، يليه في المرتبة الثالثة بعد المعني بوزن نسبي 81.1%، ثم جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة بُعد التسامي بوزن نسبي 80.1% لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. كما لوحظ أن 80% من طلبة الجامعة الإسلامية لديهم مستوى مرتفع من الذكاء الروحي، بينما 20% لديهم مستوى متوسط من الذكاء الروحي، والجدول التالي يوضح المعيار الذي استند إليه الباحثون في تصحيح مقياس الذكاء الروحي، إضافةً لمستويات الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة.

جدول (8) معيار تصحيح مقياس الذكاء الروحي ومستويات الذكاء الروحي لدى أفراد عينة الدراسة

المستوى	المدى	التكرار	النسبة %
ضعيف	49-81	0	0
متوسط	82-114	93	20.0
مرتفع	115-147	373	80.0
المجموع		**466**	**100.0**

ويُمكن إرجاع ذلك لكون المجتمع الفلسطيني يغرس في أبناءه منذ الصغر قيمٌ سامية كالرحمة، التعاطف التضحية، الإيثار، كظم الغيظ، التسامح، وهي صفات تُعد من أهم وابرز العوامل التي تُسهم في تنمية الذكاء الروحي. كما أن المجتمع الفلسطيني مجتمع متدين بطبعه، ملتزم بالقيم والممارسات الروحية؛ ولعل حصول بُعد الممارسة الروحية على أعلى درجة ووزن نسبي بين أبعاد الذكاء الروحي لهو دليلٌ على ذلك، وهذا ما أكدت عليه دراسة القدرة (2007) بأن طلبة الجامعة الإسلامية لديهم مستوى مرتفعاً من التدين؛ ولعلَّ المناهج التي تقدمها الجامعة الإسلامية بما تحتويه من مواد ومقررات دراسية تهدف لنشر القيم والممارسات الروحية وتعزيزها لدى طلبتها، إضافةً للندوات والمؤتمرات والأنشطة التي تُجريها الجامعة باستمرار للحث على القيم والفضائل السامية وزيادة الوعي لدى طلبتها كل ذلك أسهم في رفع مستوى الذكاء الروحي لدى الطلبة. إضافةً للظروف والمتغيرات التي يمر بها الشعب الفلسطيني عموماً، وطلبة الجامعة خصوصاً جعلت الطلبة يكونون أكثر وعياً وإدراكاً لكل ما يمرون به من أحداث، بحيثُ أصبح الفرد ينظر نظرة شمولية للأحداث، محاولاً استخلاص العبر والمعاني منها.

ويُمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية بياجيه (نظرية النمو المعرفي) حيث تتسم هذه الفئة العمرية بالقدرة على التفكير المنظم، والاستدلال المنطقي بعيداً عن الأشياء المادية، وإنما على أساسٍ رمزي تجريدي، وذلك أسهم في زيادة الوعي لديهم، وبالتالي ارتفاع درجاتهم على مقياس الذكاء الروحي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات الشهراني (2015)، الصميدعي (2014)، الصبيحة (2013)، الخفاف وناصر (2012) والتي أظهرت أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوياتٍ مرتفعة من الذكاء الروحي. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات (Mahasneh., et al., 2015)، العطيات (2014) والتي أظهرت أن طلبة الجامعة لديهم مستوى متوسط من الذكاء الروحي.

التساؤل الثاني: ما مستوى الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة؟

للتعرف على مستوى الصمود النفسي لدي أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، قام الباحثون بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجات الصمود النفسي لدي أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمقياس الصمود النفسي لدى عينة من طلبة الجامعة الإسلامية (ن=466)

الأبعاد	عدد الفقرات	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
الكفاءة الشخصية والتماسك	8	32	24.9	4.5	77.9	2
الثقة بالذات والتسامح	7	28	20.0	4.3	71.3	5
التقبل الإيجابي لتغيير والعلاقات الآمنة	5	20	14.8	2.8	73.8	4
الضبط	3	12	9.1	2.2	75.8	3
التأثيرات الروحية والدينية	2	8	6.9	1.3	85.6	1
الدرجة الكلية الصمود النفسي	**25**	**100**	**75.8**	**11.7**	**75.8**	

يتم حساب الوزن النسبي بقسمة الوسط الحسابي لكل بعد على الدرجة الكلية لكل بعد ثم ضرب الناتج في 100

يتبين من خلال الجدول السابق أن الوزن النسبي للصمود النفسي بلغ 75.8% بمتوسط حسابي 75.8 درجة، وبانحراف معياري 11.7 درجة، وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة الإسلامية لديهم

مستوى مرتفعاً من الصمود النفسي، وبما أن مقياس الصمود النفسي لديه خمسة أبعاد، فقد أحتل بعد التأثيرات الروحية والدينية المرتبة الأولى وبوزن نسبي 85.6%، يليه في المرتبة الثانية بعد الكفاءة الشخصية والتماسك بوزن نسبي 77.9%، يليه في المرتبة الثالثة بعد الضبط بوزن نسبي 75.8%، ثم في المرتبة الرابعة بعد التقبل الإيجابي للتغيير والعلاقات الآمنة بوزن نسبي 73.8%، في حين جاء في المرتبة الخامسة والأخيرة بعد الثقة بالذات والتسامح بوزن نسبي 73.8% لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة.

ولوحظ أن 77.3% من طلبة الجامعة الإسلامية لديهم مستوى مرتفع من الصمود النفسي، بينما 22.3% لديهم مستوى متوسط من الصمود النفسي، والجدول التالي يوضح المعيار الذي استند إليه الباحثون في تصحيح مقياس الصمود النفسي، إضافةً لمستويات الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة.

جدول (10) معيار تصحيح مقياس الصمود النفسي ومستويات الصمود النفسي لدى أفراد عينة الدراسة

المستوى	المدى	التكرار	النسبة %
ضعيف	33-0	2	0.4
متوسط	67-34	104	22.3
مرتفع	100-68	360	77.3
المجموع		**466**	**100**

يُمكن تفسير ذلك في ضوء نموذج التحدي Challenge Model ضمن نظرية جارمزي وزملاءه (Garmezy et al., 1984) والتي تشير إلى أن التعرض لعوامل الخطورة أو الضغوط النفسية يُمكن اعتبارها عوامل تُسهم في تعزيز التكيف، فالشعب الفلسطيني ومن ضمنه طلبة الجامعة يعانون أوضاعاً معيشية صعبة منذ سنين طويلة، وذلك يتمثل في الحروب الصهيونية المتكررة، والحصار المفروض منذ سنوات، إضافةً للمناكفات السياسية وكلها عوامل فرضت على الفرد أن يواجه تلك الظروف وأن يتكيف معها من خلال محاولة إيجاد الاستراتيجيات الفعالة التي تقي الفرد من الوقوع في براثن الاضطرابات النفسية.

كما ويُمكن تفسير ذلك في ضوء العوامل الوقائية Protective Factors التي يتسم بها أفراد عينة الدراسة، حيث إن طلبة الجامعات من أكثر الفئات قدرة على توظيف المصادر الوقائية التي تُسهم في تلطيف الآثار السلبية الناتجة عن التعرض للمحن والظروف الصعبة، وهي عوامل غالباً ما تكون مرتبطة بالفرد نفسه، الأسرة، أو المجتمع ككل، حيث إن الصمود النفسي لا يعني أن تكون الحياة خالية من المخاطر والصعوبات، ولكنه يعني استثمار الموارد والتعامل معها بفعالية لتحقيق التوافق والتكيف. ويعرف روتر (Rutter, 1987) الصمود النفسي بأنه "عوامل وقائية تعمل على تعديل، تخفيف، أو تغيير استجابة الأفراد تجاه بعض المخاطر البيئية والتي تؤدي إلى نواتج غير تكيفية".

ويتفق ذلك إجمالاً مع نتائج دراسات أبو عمشة (2013) والتي تُشير بأن طلبة الجامعات الفلسطينية لديهم مستوى جيد من الذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي، ودراسة شقفة (2008) التي أظهرت أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى مرتفعاً من تقدير الذات، وأشارت دراسة القدرة (2007) بأنهم لديهم مستوى مرتفعاً من التدين وتلك تُعد أبرز العوامل الوقائية التي تُسهم في التكيف.

كما أن الجامعة من الممكن أن تؤدي دوراً وقائياً لدى الطلبة، وذلك لكونها مكاناً يُمَكن الطلبة من تعلم المهارات اللازمة التي تُسهم في التكيف مع الظروف المحيطة وحل المشكلات؛ فالبيئة الجامعية بما تحتويه

من أنشطة طلابية تؤدي دوراً في تكوين عادات واكتساب سلوكيات وأساليب تفكير جديدة من شأنها زيادة القدرة على التعامل الفعال مع الظروف والمتغيرات التي يمرون بها. وفي هذا الصدد يذكر شحاتة (1998) بأن الجامعة لم تعد مكاناً يتجمع فيه الطلبة للتحصيل فقط، بل تهدف لمساعدتهم على النمو السوي جسمياً وعقلياً واجتماعياً وعاطفياً ليصبحوا مواطنين مسئولين عن أنفسهم وعن مجتمعهم (الطهراوي وأبو كرش، 2012).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية إجمالاً مع نتائج دراسات الزهيري (2012) التي أشارت إلى أن طلبة الجامعة لديهم مستوى مرتفع من المرونة النفسية، ودراسة شقورة (2012) التي أظهرت أن مستوى المرونة النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية فوق المتوسط، وأشارت نتائج دراسة (Mansour et al., 2014) بأن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى متوسط إلى مرتفع من الصمود النفسي. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Thabet, Elhelou, & Vostanis, 2015) والتي أبانت عن مستوى مقبول من الصمود النفسي لدى طلبة الجامعات.

التساؤل الثالث: هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الروحي والصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط لبيرسون لدراسة العلاقة بين الذكاء الروحي والصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة.(Pearson's Correlation Coefficient) ، والنتائج المتعلقة بهذا السؤال موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (11) مصفوفة معاملات الارتباط لبيرسون لكشف العلاقة بين الذكاء الروحي والصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة (ن=466)

الأبعاد	الكفاءة الشخصية والتماسك	الثقة بالذات والتسامح	التقبل الإيجابي للتغيير والعلاقات الآمنة	الضبط	التأثيرات الروحية والدينية	الدرجة الكلية الصمود النفسي
الوعي	.395**	.441**	.390**	.285**	.168**	.443**
التسامي	.376**	.368**	.356**	.306**	.105*	.396**
المعني	.477**	.425**	.387**	.419**	.226**	.500**
الممارسة الروحية	.406**	.360**	.348**	.409**	.341**	.435**
الدرجة الكلية الذكاء الروحي	**.533****	**.516****	**.479****	**.449****	**.264****	**.580****

** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

يتبين من خلال الجدول السابق وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للذكاء الروحي وأبعاده وبين الدرجة الكلية للصمود النفسي وأبعاده، ويمكن تفسير ذلك في كون الطلبة واعون ومدركون لكل ما يدور حولهم من مستجدات وتغيرات، وكونهم يدركون أن الحياة لا تسير على وتيرة واحدة، وأن هناك أشياء غير ظاهرة تكون خلف ما يمرون به من أحداث تجعلهم قادرين على النمو والازدهار وحل المشكلات، وبلوغ الأهداف وتحقيق السلام الداخلي. ويتفق ذلك إجمالاً مع ما ذكره محسن (2005) من كون الذكاء الروحي يجعلنا مدركين لمشاكلنا، ويمكننا من حلها، أو على الأقل يجعلنا نجد السلام الداخلي في الحلول التي قدمها لنا.

كما أن امتلاك الطلبة للقيم السامية بما تتضمنه من صفات "كالرحمة، التعاون، حسن الظن، التعاطف كظم الغيظ" كل تلك العوامل تجعل الطلبة أكثر صموداً وقدرة على مواجهة المشكلات التي تواجهه. ويؤكد فرانكل V. Frankl على ذلك بقوله إن البحث عن "المعنى" هو المحرك الرئيس لأنفسنا، وعندما لا يتحقق هذا المعنى تكتسب حياتنا شعوراً ضحلاً وإحساساً فارغاً (محسن، 2005). وتتفق سيسك (Sisk, 2002) مع

إجمالاً مع ذلك بإشارتها للذكاء الروحي بأنه يُمكننا من التعرف على المشكلات الحياتية وحلها، خصوصاً ما يتعلق منها بمعنى وقيمة الحياة، وأن نقدم حلولاً موجهة نحو منفعة وتطوير المجتمع، فهو يُشجع على البحث عن الأفضل والأصلح، ويزودنا بالفرص لأن نحلم ونعيد تشكيل حياتنا نحو الأفضل، وأن ننظر وراء ما يُحيط بنا (جبر والموسوي، 2015).

إن إدراك المعنى يُمثل قمة الحاجات الروحية التي تتطلب الإشباع، ولعلَّ معنى الحياة يتمثل في عبادة الله والخلافة في الأرض وإعمارها امتثالاً لقوله تعالى: ﴿**وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ**﴾ [الذاريات: 56]. كما أن الممارسات الروحية التي يسلكها الأفراد امتثالاً للأمر الإلهي بما تتضمنه من "صلاة، صيام، قراءة القرآن، المداومة على الذكر، والتأمل والتفكر" كل ذلك يجعل الفرد يشعر بالراحة والطمأنينة قال تعالى: ﴿**الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ**﴾ [الرعد: 28]؛ ويسهم ذلك في زيادة الإيمان بالقضاء والقدر خيره وشره الذي يُعد من أهم العوامل التي تلهم الفرد القدرة على الصبر في مواجهة الشدائد بل والنمو والازدهار بعدها، فالفرد يعلم بأن ما أصابه من سراء أو ضراء كله لخير قال النبي (ﷺ): (عجَبًا لِأَمْرِ الْمُؤْمِنِ، إنَّ أَمْرَهُ كُلَّهُ خَيْرٌ، وَلَيْسَ ذَاكَ لِأَحَدٍ إلَّا لِلْمُؤْمِنِ إنْ أَصَابَتْهُ سَرَّاءُ شَكَرَ، فَكَانَ خَيْرًا لَهُ، وَإِنْ أَصَابَتْهُ ضَرَّاءُ صَبَرَ، فَكَانَ خَيْرًا لَهُ) (مسلم: حديث رقم 2999).

ويتفق ذلك إجمالاً مع نتائج دراسة (Seybold & Hill, 2001) والتي أشارت إلى أن الممارسات الروحية ترتبط إيجاباً مع الصحة النفسية وأداء الشخصية. ويؤكد بوزان (2001) على ذلك حيث يذكر أن الذكاء الروحي يساعد على رؤية الجانب المُبهج من الأشياء وزيادة سلامنا الداخلي مع أنفسنا مما يجعلنا أكثر قدرة على التحكم في أنفسنا وتخفيف الضغوط التي نواجهها. ويذكر كينج King, 2008 بأن الذكاء الروحي يُسهم في زيادة الصمود النفسي، حيث إن الأفراد الذين لديهم مستوى مرتفع من الذكاء الروحي يكون لديهم القدرة على التكيف والتأقلم مع الصعوبات، مع زيادة في القدرة الداخلية، كما أن الذكاء الروحي يُسهم في القتال ضد مشكلات الحياة والألم (Khosravi & Nikmanesh, 2014).

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية إجمالاً مع نتائج دراسات الشهراني (2015) والتي أظهرت نتائجها أن الذكاء الروحي يرتبط إيجاباً بالصحة النفسية لدى طلبة الجامعة، ودراسة أحمد (2004) والتي أظهرت نتائجها أن الذكاء الروحي يرتبط إيجاباً مع التوافق النفسي الاجتماعي والمهني.

التساؤل الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تعزى لنوع الجنس؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين لدراسة الفروق في درجات الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تبعاً لنوع الجنس (ذكور، إناث)، والنتائج المتعلقة بهذا السؤال موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول(12) نتائج اختبار "ت" لكشف الفروق في متوسطات درجات الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تبعاً لنوع الجنس

الأبعاد	ذكور ن=217		إناث ن=248		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الوعي	26.9	3.0	26.8	2.8	0.66	//0.51
التسامي	31.4	3.5	31.1	3.3	0.67	//0.50
المعنى	29.2	3.9	29.2	3.6	0.19-	//0.85
الممارسة الروحية	33.8	4.0	34.8	2.9	3.24-	**0.001
الدرجة الكلية للذكاء الروحي	121.3	10.5	121.9	8.9	0.63-	//0.53

** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

يتبين من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تبعاً لنوع الجنس (ذكور، إناث)، أي أن نوع الجنس لا يوجد له أثر على درجات الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة الإسلامية في قطاع غزة، لوحظ وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الممارسة الروحية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تبعاً لنوع الجنس (ذكوراً، إناثاً)، وكانت الفروق لصالح الإناث.

وبالنسبة لعدم وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً في الدرجة الكلية للذكاء الروحي تبعاً لنوع الجنس؛ يفسر الباحثون ذلك في ضوء طبيعة التنشئة الاجتماعية، والأساليب التربوية المُتبعة من قِبَل الأسر الفلسطينية، والتي لا تفرق بين الذكور والإناث، فالمعاملة والتربية هي واحدة ولا تختلف كثيراً بين الذكور والإناث.

كما أن طلبة الجامعة ذكوراً كانوا أم إناثاً هم نتاج مجتمع واحد، يتبنى قيم وعادات متشابهة ويدعوا ويحث عليها فالقيم السامية كالرحمة، التسامح، الإيثار، كظم الغيظ، التسامح تحث عليها الأسر؛ ولا شك أن الأسرة تُعد أقوى مؤسسة اجتماعية تؤثر في حياة الإنسان وتحدد ملامح شخصيته، ويعتقد الباحثون أن النظام الأسري لا يُفرق في معاملته بين الذكور والإناث في أمر العبادة لأن القيم الروحية هي تسامي ورقي ورفعة ولأنها ترتبط بالفضيلة فهي مكسب سواء كانت للذكور أم للإناث ولذلك غابت الفروق بين الجنسين في مستوى الذكاء الروحي. كما أن الطلبة من كلا الجنسين هما نتاج تعليمي واحد منذ الصغر وحتى المرحلة الجامعية، فالمقررات الدراسية التي نشأ عليها الجنسين واحدة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات العبيدي (2014)، العطيات (2014)، الصبيحة (2013)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى الذكاء الروحي تُعزى لنوع الجنس، بينما اختلفت مع دراسات أرنوط (2007؛ 2008)، الخفاف وناصر (2012) والتي أشارت نتائجها على أن الإناث لديهن مستوى أعلى في الذكاء الروحي، ودراسات أحمد (2004)، والتي أشارت إلى أن الذكور لديهم مستوى أعلى من الذكاء الروحي.

أما بالنسبة لارتفاع بُعد الممارسة الروحية على مقياس الذكاء الروحي لدى الإناث فيرجعه الباحثون لطبيعة التقاليد السائدة في المجتمع والتي تحرص على الأنثى، وبذلك تجد الأسر تسعى لغرس القيم والتعاليم الدينية لدى أبنائها عامة وبناتها على وجه الخصوص، ومن ضمن ذلك الممارسات الروحية، وذلك يجعل الإناث أكثر التزاماً بالممارسات الروحية والتعاليم الدينية. ويتفق ذلك إجمالاً مع من نتائج دراسة الحجار ورضوان (2005)، القدرة (2007) والتي أبانت عن مستوى التزام ديني لدى الإناث أكثر منه لدى الذكور. وتذكر أرنوط

(2007؛ 2008) بأن الإناث أكثر ارتباطاً بالخالق واللجوء إليه، وتبجيله وحمده على نعمه التي لا تُعد ولا تحصى، كما أنهن أكثر محافظة على الطقوس والممارسات الروحية، كما أن الإناث أكثر التزاماً وتمثلاً بالمعايير الأخلاقية والسلوكية.

التساؤل الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تعزى لنوع الجنس؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين لدراسة الفروق في درجات الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تبعاً لنوع الجنس (ذكور، إناث)، والنتائج المتعلقة بهذا السؤال موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (13) نتائج اختبار "ت" لكشف الفروق في متوسطات درجات الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تبعاً لنوع الجنس

الأبعاد	ذكور ن=217		إناث ن=248		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الكفاءة الشخصية والتماسك	25.1	4.3	24.8	4.7	0.81	//0.42
الثقة بالذات والتسامح	20.1	4.3	19.9	4.3	0.51	//0.61
التقبل الايجابي لتغيير والعلاقات الآمنة	14.8	2.8	14.7	2.8	0.59	//0.55
الضبط	9.1	2.4	9.1	2.1	0.24	//0.81
التأثيرات الروحية والدينية	6.7	1.3	7.0	1.2	1.97-	*0.05
الدرجة الكلية الصمود النفسي	**76.3**	**11.8**	**75.3**	**11.7**	**0.87**	**//0.38**

** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

يتبين من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تعزى لنوع الجنس (ذكوراً، إناثاً)، أي أن نوع الجنس لا يوجد له أثر على الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، و لوحظ وجود فروق جوهرية ذات دلالة في متوسطات درجات التأثيرات الروحية والدينية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تبعاً لنوع الجنس (ذكور، إناث)، وكانت الفروق لصالح الإناث.

ويمكن تفسير النتيجة الحالية في ضوء طبيعة الظروف التي نشأ فيها كلا الجنسين، فهم نشئوا في نفس الظروف ولا زالوا يعيشونها، وبالتالي يُمكن أن يكون لدى الإناث مستوى جيد ومساوٍ للذكور في درجة الصمود النفسي، وذلك لتشابه الظروف المُعاشة، كما أن البيئة المحلية بما فيها من صعوبات تُشجع الطلبة من كلا الجنسين على مواجهة المشاق وإيجاد الطرق والاستراتيجيات اللازمة للتكيف معها. ويتفق ذلك إجمالاً مع نموذج التحدي Challenge Model حيث إن عوامل الخطورة من الممكن أن تسهم في تعزيز التكيف وإعداد الفرد من كلا الجنسين للتحديات القادمة.

وتؤدي عوامل الوقاية Protective Factor دوراً في تقليص الهوة بين الجنسين في مستوى الصمود النفسي، ففي هذا النموذج تتفاعل عوامل الخطورة وعوامل الوقاية لتقليص حدوث التبعات السلبية، وتعزيز النتائج الايجابية، ولعلَّ تلك العوامل لا تختلف باختلاف الجنس، فهي عوامل يشترك فيه الطلبة كلهم ذكوراً كانوا أم إناثاً.

كما ويمكن إرجاع ذلك للتغيرات الثقافية والاجتماعية التي شهدها المجتمع الفلسطيني، فلم يعد تعد المؤسسات الثقافية والاجتماعية والتعليمية حكراً على جنسٍ معين، بل إن الإناث اندمجن مع الذكور في كل المجالات منها التعليمية، والثقافية، والاجتماعية وغيرها والتي احتلت فيها مراكز مرموقة، كل ذلك أضاف لهنَّ رصيداً أسهم في تغييب الفروق بين الجنسين، كما أن رغبة الإناث في أن يثبتن أنفسهن في المجالات السابقة أسهمت في تعزيز الصمود النفسي لديهن، ولعلَّ الأسر يؤدون دوراً في ذلك كونهم يشجعون أبنائهم من كلا الجنسين على الاعتماد على النفس، والاستقلالية، واتخاذ القرارات وكلها عوامل تُسهم في دعم الصمود النفسي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية إجمالاً مع نتائج دراسات الوكيل (2015)، (Mansour et al., 2014)، (الزهيري، 2012) والتي أبانت عدم وجود فروق في مستوى الصمود النفسي تعزى لمتغير نوع الجنس. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات (Thabet, Elhelou, & Vostanis, 2015)، (Abadsa & Thabet, 2013)، (Ness, 2013)، شقورة (2012) والتي أظهرت فروقاً لصالح الذكور. واختلفت مع دراسة (Shenouda & Basha, 2014 التي أبانت عن فروق لصالح الإناث.

التساؤل السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تعزى للتخصص الدراسي؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين لدراسة الفروق في درجات الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تبعاً للتخصص الدراسي (كليات علمية، كليات أدبية)، والنتائج المتعلقة بهذا السؤال موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول(14) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في متوسطات درجات الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تبعاً للتخصص الدراسي

الأبعاد	كليات علمية ن=182		كليات أدبية ن=284		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الوعي	26.7	2.8	26.9	2.9	0.96-	//0.34
التسامي	31.0	3.5	31.4	3.3	1.50-	//0.13
المعني	28.9	3.7	29.4	3.7	1.20-	//0.23
الممارسة الروحية	33.8	3.6	34.7	3.4	2.89-	**0.01
الدرجة الكلية الذكاء الروحي	**120.4**	**9.6**	**122.5**	**9.6**	**2.19-**	***0.03**

** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

يتبين من خلال الجدول السابق وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تبعاً للتخصص الدراسي (كليات علمية، كليات أدبية)، وكانت الفروق لصالح طلبة الكليات الأدبية.

ويفسر الباحثون ذلك في ضوء طبيعة التخصص ومقرراته الدراسية؛ حيث إن تخصصات الكليات الأدبية تتناول قضايا وموضوعات لها علاقة بالنفس الإنسانية، والمعاملات والمهارات الاجتماعية، والفضائل والقيم السامية، كما أن أغلب تخصصات هذه الكليات يتركز طبيعة عملها ودراستها على التعامل مع الآخرين والتفاعل معهم، بينما التخصصات العلمية يرتكز على التعامل مع المعادلات الرياضية والحاسوبية، وهذا لا يعني أن طلبة

الكليات العلمية لا يتمتعون بالذكاء الروحي وإنما بُعد الممارسة الروحية ساهم في ظهور تلك النتيجة لصالح الكليات الأدبية، ويعزو الباحثون ذلك لكون تلك الكليات تضم بين تخصصاتها كليات مثل كلية "الشريعة، أصول الدين" وهذه الكليات يرتكز توجهها على الممارسات الروحية والفضائل والقيم السامية والدعوة إليها، وذلك ما أسهم في ظهور النتيجة الحالية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات الصميدعي (2013)، الضبع (2012)، الخفاف وناصر (2012)، أحمد (2004) والتي أسفرت نتائجها عن وجود فروق في مستوى الذكاء الروحي يُعزى لمتغير التخصص ولصالح الكليات الأدبية. وتختلف مع نتائج دراسات الشهراني (2015)، العبيدي (2014)، العطيات (2014)، الصبيحة (2013) والتي أظهرت عدم وجود فروق في مستوى الذكاء الروحي تُعزى للتخصص الدراسي.

التساؤل السابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية في قطاع غزة تعزى للتخصص الدراسي؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين لدراسة الفروق في درجات الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تبعاً للتخصص (كليات علمية، كليات أدبية)، والنتائج المتعلقة بهذا السؤال موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (15) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في متوسطات درجات الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تبعاً للتخصص الدراسي.

الأبعاد	كليات علمية ن=182		كليات أدبية ن=284		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الكفاءة الشخصية والتماسك	24.5	4.5	25.2	4.4	1.65-	//0.10
الثقة بالذات والتسامح	19.6	4.3	20.2	4.3	1.38-	//0.17
التقبل الإيجابي للتغيير والعلاقات الآمنة	14.6	2.8	14.9	2.8	0.81-	//0.42
الضبط	8.7	2.5	9.3	2.1	2.69-	**0.01
التأثيرات الروحية والدينية	6.8	1.2	6.9	1.3	0.48-	//0.63
الدرجة الكلية الصمود النفسي	**74.6**	**11.9**	**76.5**	**11.6**	**1.73-**	**//0.08**

** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

يتبين من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تُعزي للتخصص الدراسي (كليات علمية، كليات أدبية)، أي أن نوع التخصص لا يوجد له أثر في درجات الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة.

ويُرجع الباحثون ذلك لكون الصمود النفسي يتأثر بعوامل عدة غير التخصص الدراسي، مثل التنشئة الاجتماعية، وأساليب المعاملة الوالدية والتفاعل مع البيئة المحيطة، إضافةً للأفكار والبُنى الإدراكية التي كونها الفرد عن نفسه وعن الأحداث التي تمر به، كل تلك العوامل تؤدي دوراً هاماً في تشكيل الصمود النفسي لدى الفرد، وذلك ما غيَّب الفروق بين التخصصات العلمية والأدبية.

ويتفق ذلك إجمالاً مع ما أشارت إليه نظرية "النظام الإيكولوجي" وتشير النظرية إلى أن قدرة الفرد على الاستمرار والنمو يعتمد على قدرته على خلق علاقة إيجابية متوازنة مع البيئة الخارجية المتمثلة في الأسرة المجتمع المحيط بهم، والمستوى العام الذي يشمل القيم والمعتقدات السائدة لدى الأسرة والمجتمع. ولعلَّ قدرات

الطلبة من الكليات العلمية والأدبية لا تختلف من ناحية إيجاد وتكوين علاقة متوازنة مع البيئة المحيطة بهم ولذلك غابت الفروق بين الطبلة في الصمود النفسي تبعاً للتخصص الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة إجمالاً مع نتائج دراسات الزهيري (2012)، ودراسة شقورة (2012) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في الصمود النفسي تُعزى للتخصص الدراسي. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الوكيل (2015) التي أشارت إلى أن طلبة التخصص العلمي لديه صمود نفسي أعلى.

التساؤل الثامن: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تبعاً للمستوى الدراسي ؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين لدراسة الفروق في متوسطات درجات الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تبعاً للمستوى الدراسي (الأول، الرابع)، والنتائج المتعلقة بهذا السؤال موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (16) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في متوسطات درجات الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تبعاً للمستوى الدراسي.

الأبعاد	المستوى الأول ن=246		المستوى الرابع ن=220		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الوعي	26.68	2.76	27.02	2.95	1.28-	//0.20
التسامي	31.25	3.41	31.25	3.36	0.00	//1.00
المعنى	29.13	3.74	29.27	3.76	0.40-	//0.69
الممارسة الروحية	34.20	3.56	34.50	3.41	0.92-	//0.36
الدرجة الكلية لذكاء الروحي	**121.22**	**9.93**	**122.17**	**9.35**	**1.05-**	**//0.29**

** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

يتبين من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p-value>0.05) في الدرجة الكلية للذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تبعاً لمستوى الدراسة (المستوى الأول المستوى الرابع)، أي أن المستوى الدراسي لا يوجد له أثر على درجات الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الطلبة من كلا المستويين (الأول، الرابع) ينتميان لفئة عمرية واحدة وهي فئة الشباب، ولا يوجد فروق عمرية كبيرة بينهم، وبالتالي فإن الخبرات المكتسبة لديهم متشابهة إلى حدٍ كبير، كما أن أبعاد الذكاء الروحي "الوعي، التسامي، المعنى، الممارسة الروحية" الكل يسعى لتحصيلها وتنميتها بغض النظر عن مستواه الدراسي. ولعلَّ تواجد الطلبة من كلا المستويين في بيئة دراسية واحدة، تتشابه في نواحٍ عدة من حيث البيئة التعليمية، المدرسين، المقررات الدراسة، الأنشطة الطلابية، كل ذلك أسهم في تغييب الفروق بين الطلبة من كلا المستويين.

ويؤكد فوجان (Vaughan, F., 2002) على ذلك حيث يشير إلى أنه ليس ضرورياً أن يسير نمو الذكاء الروحي في خطوات محددة وعلى وتيرة واحدة من التقدم والنمو. ويضيف (Jain, & Purohit, 2006) بأن الذكاء الروحي من الممكن أن يظهر ويتشكل في مراحل عمرية مبكرة، وأنه لا يشترط أن يظهر الذكاء الروحي في مراحل متقدمة من حياة الفرد.

وتتفق هذه النتيجة إجمالاً مع نتائج دراسات الصبيحة (2013)، Shabani, Hassan, Ahmad & (Baba, 2010) والتي أشارت نتائجها لعدم وجود فروق في مستوى الذكاء الروحي تُعزى لتأثير السن أو الخبرة. بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العبيدي (2014) والتي أشارت إلى أن الأفراد ذوي العمر أو المستوى الأعلى لديهم مستويات أعلى من ذويهم الأقل عمراً في الذكاء الروحي.

التساؤل التاسع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية في قطاع غزة تعزى للمستوى الدراسي؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لدراسة الفروق في درجات الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تبعاً للمستوى الدراسي (المستوى الأول، المستوى الرابع) والنتائج المتعلقة بهذا السؤال موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (17) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في متوسطات درجات الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تبعاً للمستوى الدراسي

الأبعاد	المستوى الاول ن=246		المستوى الرابع ن=220		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الكفاءة الشخصية والتماسك	25.32	4.38	24.47	4.55	2.06	*0.04
الثقة بالذات والتسامح	19.79	4.45	20.19	4.05	1.00-	//0.32
التقبل الإيجابي للتغيير والعلاقات الآمنة	14.65	2.94	14.90	2.69	0.99-	//0.32
الضبط	9.19	2.26	9.00	2.24	0.92	//0.36
التأثيرات الروحية والدينية	6.84	1.25	6.86	1.30	0.18-	//0.85
الدرجة الكلية الصمود النفسي	**76.06**	**11.83**	**75.50**	**11.64**	**0.52**	**//0.60**

** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

يتبين من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p-value>0.05) في الدرجة الكلية للصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تبعاً للمستوى الدراسي (المستوى الأول المستوى الرابع)، أي أن المستوى الدراسي لا يوجد له أثر على درجات الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، ولوحظ وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p-value<0.05) في متوسطات درجات الكفاءة الشخصية والتماسك لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تبعاً للمستوى الدراسي (المستوى الأول، المستوى الرابع) وكانت الفروق لصالح طلبة المستوى الأول.

ويُمكن إرجاع ذلك لكون الطلبة من كلا المستويين متقاربون في العمر، حيث إن أعمارهم تتراوح بين (18-22) سنة، ولعلَّ التقارب الكبير في أعماره لم يسمح بوجود فروق جوهرية في مستوى الصمود النفسي تبعاً للمستوى الدراسي. و كذلك لكون متغير السن أو المستوى الدراسي لم يُعد المتغير الوحيد والرئيس الذي يُسهم في إكساب الصمود النفسي للطلبة، بل هناك عوامل عدة من الممكن أن تؤدي ذلك الدور مثل اهتمام الطلبة من كافة المستويات الدراسية بإثراء معارفهم وخبراتهم في المجالات المهنية والحياتية، وأساليب مواجهة الضغوط وحل المشكلات، إضافةً لتعدد مصادر المعرفة وسهولة الحصول عليها، والإطلاع الواسع في كافة المجالات كل ذلك أسهم في تقليل القوة التأثيرية لعامل السن أو المستوى الدراسي على الصمود النفسي، وذلك ما غيَّب الفروق بينهما.

ويُمكن تفسير ذلك بكون الصمود النفسي يرتبط بعوامل عدة مثل العوامل الوقائية، التنشئة الاجتماعية، طريقة تفكير الفرد ومعتقداته وإدراكه للأحداث التي تحيط به وذلك أسهم في تغييب الفروق بين الطلبة من كلا المستويين. وهذا ما تؤكده آنت (Aunt, 2007) في دراستها بأن الصمود النفسي لا يقتصر على فئة عمرية معينة، وإنما يُمكن أن يتغير طيلة الحياة، وعليه فإن الصمود النفسي يُمكن أن يتطور في مختلف مراحل.

وتتفق هذه النتيجة إجمالاً مع نتائج دراسات موسى وحليم (2014)، (Mansour, et al., 2014)، (الزهيري، 2012) التي أشارت لعدم وجود تأثير لعامل السن أو المستوى الدراسي، واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات (Shilpa & Srimathi, 2015)، (Karamat & Naz, 2014) والتي أبانت فروقاً تُعزى للسن أو المستوى الدراسي.

أما بالنسبة للفروق في بُعد الكفاءة الشخصية والتماسك والتي كانت لصالح طلبة المستوى الدراسي الأول فيمكن إرجاعه لكون طلبة المستوى الأول تخرجوا حديثاً من الثانوية العامة ولا زالوا يعيشون نشوة هذا النجاح وذلك أدى دوراً في إحساسهم بالكفاءة الذاتية والتماسك، أما طلبة المستوى الرابع فهم يعيشون حالة من الصراع تتمثل في استعداده للتخرج من جهة، والتفكير في مستقبله بعد التخرج من جهة أخرى.

التساؤل العاشر: هل يُمكن التنبؤ بدرجات الصمود النفسي من خلال الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة ؟

للتعرف على إمكانية التنبؤ بالمتغير التابع (الصمود النفسي) بدلالة المتغير المستقل (الذكاء الروحي) لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، فقد تم استخدام تحليل الانحدار البسيط بالطريقة Enter، لمعرفة الأهمية النسبية للمتغير المستقل على درجة الصمود النفسي، والنتائج موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (18) ملخص نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط بالطريقة المباشرة لمقياس الذكاء الروحي (المتغير المستقل) على مقياس الصمود النفسي (المتغير التابع)

المتغيرات	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	اختبار ت	مستوى الدلالة
	المعامل البائي B	الخطأ المعياري	بيتا		
الثابت	9.85	5.61		1.76	//0.08
الدرجة الكلية الذكاء الروحي	0.70	0.05	0.58	15.32	**0.01
قيمة "F" (1, 465)	**234.80				
معامل التحديد	0.335				

** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

تبين من خلال النتائج في الجدول السابق وجود تأثير جوهري ذو دلالة إحصائية للذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة على الصمود النفسي لديهم، وقد فسر نسبة 33.5% من التباين الكلي في مستوى الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة وهذه النسبة متوسطة التأثير ودالة إحصائياً F=234.8 ، أما 66.5% ترجع إلى عوامل أخرى، فقد بلغ معامل التحديد للنموذج 0.335، كما ظهر من النتائج بأن أن معاملات نموذج الانحدار دالة إحصائية، ويمكن صياغة معادلة الانحدار الخطي التي تعين على التنبؤ بدرجات (الصمود النفسي) بمعلومية درجات الذكاء الروحي في الصورة التالية:

الصمود النفسي=9.85 + 0.70 (الذكاء الروحي)

من المعادلة السابقة يتبين أنه كلما ارتفع الذكاء الروحي بدرجة واحدة كلما أدى ذلك إلى ارتفاع في الصمود النفسي ب 0.70 درجة.

يتضح من خلال ذلك أنه كلما ارتفعت درجة أفراد العينة من طلبة الجامعة في الدرجة الكلية للذكاء الروحي وأبعاده الأربعة (المعنى، الممارسة الروحية، الوعي، التسامي) ارتفعت معه درجة الصمود النفسي لدى أفراد العينة. ويرى الباحثون أن استخلاص الطلبة للمعاني والعبر من كل الأحداث التي تمر بهم يجعلهم أكثر فهماً وأكثر قدرة على إدارة الضغوط التي تمر بهم؛ فكون الطلبة يعيشون وفق هدف واضح فهم بلا شك سيسعون لتحقيقه رغم كل العقبات التي تواجههم، ولا شك أن أهم الأهداف هي الخلافة في الأرض وإعمارها عملاً بقوله لقوله تعالى: ﴿**وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ**﴾ [الذاريات: 56] وذلك يتطلب السعي والعمل واستخلاص العبر والمعاني والتي تؤدي دوراً هاماً في تحقيق التوافق والتكيف.

كما أن الممارسات الروحية بما تتضمنه من صفاتٍ كالإيمان بالقضاء والقدر والقدرة على الصبر على المشاق والمحن تلعب دوراً هاماً في الشعور بالسكينة والرضا مهما بلغت صعوبة الأمر لأنه يعلم أن الخيرة فيما اختاره الله وأكد النبي(ص) على ذلك بقوله: "عجَبًا لِأَمْرِ الْمُؤْمِنِ، إِنَّ أَمْرَهُ كُلَّهُ خَيْرٌ، وَلَيْسَ ذَاكَ لِأَحَدٍ إِلَّا لِلْمُؤْمِنِ إِنْ أَصَابَتْهُ سَرَّاءُ شَكَرَ، فَكَانَ خَيْرًا لَهُ، وَإِنْ أَصَابَتْهُ ضَرَّاءُ صَبَرَ، فَكَانَ خَيْرًا لَهُ". كما أن الممارسات الروحانية وذكر الله تؤدي للشعور بالأمن والطمأنينة قال تعالى: ﴿**الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ**﴾[الرعد: 28].

ولعلَّ إدراك الطلبة للأمور المحيطة بهم، والقدرة عل الفهم العميق للقضايا الوجودية، وفهم الأشياء في صورتها الأكبر، ومحاولة استخلاص المعاني من التجارب التي يمرون بها يشكل دوراً هاماً في القدرة على وحل المشكلات، وبلوغ الأهداف وتحقيق السلام الداخلي.

ويتفق ذلك إجمالاً مع نتائج دراسات الشهراني (2015) التي أظهرت أن الذكاء الروحي يرتبط إيجاباً بالصحة النفسية. ودراسة (Kalantarkousheh, Nickamal, Amanollahi, & Dehghani, 2014) والتي أبانت أنه يُمكن التنبؤ بالرضا عن الحياة من خلال الذكاء الروحي. ودراسة (الضبع، 2012) التي أظهرت أنه يُمكننا التنبؤ بالسعادة النفسية من خلال أبعاد الذكاء الروحي. ودراسة (عابدين، 2012) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الذكاء الروحي والتأثر بمواقف الحياة الضاغطة، كما أشارت إلى أنه يُمكن التنبؤ بمواقف الحياة الضاغطة بمعلومية أبعاد الذكاء الروحي.

ويؤكد (Tekkeveehil et a1.,2003) على ذلك حيث يذكر بأن الأفراد ذوي الذكاء الروحي يُظهرون مرونة ذاتية، وقدرة على النظر للعالم على أنه مكان واقعي متنوع ومختلف، كما ويُمكِنَهم من الاندماج والتكيف طبقاً للتطورات والمستجدات، كما ويُسهم في زيادة القدرة على التعلم من خبرات الفشل التي يخافون منها، إضافةً للقدرة على النظر للروابط بين الأشياء المختلفة (الخفاف وناصر، 2012).

4-الخلاصة:

يمكن تلخيص أبرز النتائج التي تم توصلت إليها الدراسة على النحو الآتي:

- يوجد لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة مستوى مرتفع من الذكاء الروحي، حيث إن 80% من طلبة الجامعة الإسلامية لديهم مستوى مرتفع من الذكاء الروحي، بينما 20% لديهم مستوى متوسط من الذكاء الروحي.

- يوجد لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة مستوى مرتفع من الصمود النفسي، حيث إن 77.3% من طلبة الجامعة الإسلامية لديهم مستوى مرتفع من الصمود النفسي، بينما 22.3% لديهم مستوى متوسط من الصمود النفسي.
- توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للذكاء الروحي وأبعاده وبين الدرجة الكلية للصمود النفسي وأبعاده.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تعزى لمتغير نوع الجنس والمستوى الدراسي، بينما كانت هناك فروق تعزى لمتغير، التخصص، ولصالح طلبة الكليات الأدبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تعزى لمتغير نوع الجنس، التخصص، المستوى الدراسي.
- يوجد تأثير جوهري ذو دلالة إحصائية للذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة على الصمود النفسي لديهم، حيث يمكن التنبؤ بدرجات الصمود النفسي من خلال الذكاء الروحي لديهم، فكلما ارتفع الذكاء الروحي بدرجة واحدة كلما أدى ذلك ارتفاع في الصمود النفسي.

وبناءً على ذلك يوصي الباحثون بضرورة الاهتمام بمتغيرات علم النفس الإيجابي، وضرورة إثراء المناهج التعليمية بالمقررات والأنشطة التي تُنمي الذكاء الروحي والصمود النفسي، كما ويوصي الباحثون بإجراء المزيد من الدراسات حول الموضوع، وربطها بمتغيرات جديدة وعلى فئات مختلفة.

- الإحالات والمراجع:

القرآن الكريم.

أبو عمشة، إبراهيم (2013). *الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتها بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر: غزة.

أحمد، مدثر سليم (2004). *الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بتوافقهم النفسي الاجتماعي وتوافقهم المهني (دراسة تطبيقية)*. المؤتمر السنوي الحادي عشر للإرشاد النفسي، مركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس:. مصر

أرنوط، بشرى (2007). الذكاء الروحى وعلاقته بسمات الشخصية لدى عينات عمرية مختلفة. *مجلة كلية التربية*. 17(72). 125-190.

أرنوط، بشرى. (2008). الذكاء الروحى وعلاقته بجودة الحياة. *مجلة رابط التربية الحديثة*، (2)، 386-313

الأعسر، صفاء (2010). الصمود من منظور علم النفس الإيجابي. *الجمعية المصرية للدراسات النفسية*. (77). 25-29.

بوزان، تونى (2005). العقل أولا . ط1. الأردن: مكتبة جرير.

جبر ، عدنان والموسوي، محمد (2015). *الذكاء الروحي وعلاقته بنمط الشخصية (الانبساط، الانطواء) لدى طلبة المرحلة الإعدادية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة كربلاء، العراق.

جواد، حنافى (2012). *الذكاء الإيمانى*. تاريخ الاسترجاع: 3 أكتوبر 2016م، من http://www.alukah.net/publications_competitions/0/40590/

الحجار، بشير ورضوان، عبد الكريم (2005). التوجه نحو التدين لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*، 14(1)، 289-269.

الخفاف، إيمان، وناصر، أشواق (2012). الذكاء الروحى لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية الأساسية*. (75). 377-455.

الربيع، فيصل (2013). الذكاء الروحى وعلاقته بالجنس ومستوى التحصيل لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك بالأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 9(4). 353-364 .

رفندى، اسماعيل (2009). *حقيقة الذكاء الروحى*. تاريخ الاسترجاع: 3 يونيو ،2016، من: http://annajah.net/article/view?id=927

الزهيرى، لمياء (2012).*المرونة النفسية وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ديالى: العراق.

شريف، عمرو (2011). *رحلة عقل*. ط4. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

شقورة، يحيى (2012). *المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر، غزة: فلسطين.

الشهراني، حزام بن ثابت (2015). *الذكاء الروحي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلاب جامعة الملك خالد*. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة الملك خالد: المملكة العربية السعودية.

الصبيحة، حنان (2013). *الذكاء الروحى وعلاقته بدافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلاب وطالبات معهد العلوم الشرعية بسلطنة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نزوى: عمان.

الصميدعى، نمير (2013). *الذكاء الروحى وعلاقته بأساليب التفكير وبعض سمات الشخصية لدى طلبة الجامعة*. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة تكريت: العراق.

الضبع، فتحي عبد الرحمن (2012). الذكاء الروحى وعلاقته بالسعادة النفسية لدى عينة من المراهقين والراشدين. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. (29). الجزء الاول. 176-136.

الطهراوى، جميل وأبو كرش، يوسف (2012). *دور الأنشطة الجامعية في إشباع الحاجات النفسية لدى طلبة الجامعة الإسلامية*. بحث مقدم إلى المؤتمر الدولى الأول لشئون الطلبة في الجامعة الإسلامية بغزة طلبة الجامعات الواقع والآمال، فلسطين: الجامعة الإسلامية.

عابدين، حسن (2012). الذكاء الروحى وفاعلية الذات وتأثيرهما في مواقف الحياة الضاغطة لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، العدد (150)، الجزء الثاني.400-340

عبد الرازق، محمد (2012). الصمود النفسي مدخل لمواجهة الضغوط الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقليا. *مجلة الارشاد النفسي*. (32). 579-499.

العبيدى، عفراء (2014). الذكاء الروحى لدى عينة من طلبة جامعة بغداد في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*. (41). 53-34.

العطيات، خالد (2014). مستوى الذكاء الروحى لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الطفولة والتربية*. (19). السنة السادسة.377-349.

عطية، أشرف (2011). الصمود الأكاديمى وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب التعليم المفتوح. *دراسات نفسية*. 21(4). 621-571.

القدرة، موسى (2007). *الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الاسلامية وعلاقته بالتدين وبعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاسلامية بغزة: فلسطين.

كتلو، كامل (2015). السعادة وعلاقتها بكل من التدين والرضا عن الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة المتزوجين. *دراسات في العلوم التربوية*. 42 (2). 661-679.

كوفى ستيفن (2006). *العادة الثامنة*. ترجمة ياسر العيتى. ط2. دمشق: دار الفكر.

محسن، عبد الفتاح (2005). *الإبداع الفلسفى في الفكر المعاصر*. كتب عربية.استرجع من: (http://www.alukah.net/publications-competions/0/40590/).

الوكيل، هبة (2015). *بعض العوامل المنبئة بالصمود النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة المنوفية: جمهورية مصر العربية.

Abadsa, A. & Thabet, A. (2013). Resilience and psychological problems among Palestinians Victims of Community Violence. *The Arab Journal of Psychiatry* 24(2), 109-116.

American Psychological Association. (2010). *The road to resilience*. Retrieved April, 1st, 2016, from: (https://www.apa.org/helpcenter/road-resilience. aspx)

Emmons, R.A. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *The International Journal for the psychology of Religion*, 10(1). 3-26.

Esmaili, M., Zareh, H., & Golverdi, M. (2014). Spiritual Intelligence: Aspects, Components and Guidelines to Promote It. *Economics*, 1(2), 162-174.

Jain, M., & Purohit, P. (2006). Spiritual intelligence: A contemporary concem with regard to living status of the senior citizens. *Journal of the Indian Academy of applied Psychology*, 32(3), 227-233.

Kalantarkousheh, S. M., Nickamal, N., Amanollahi, Z., & Dehghani, E. (2014). Spiritual Intelligence and Life Satisfaction among Married and Unmarried Females. *Open Journal of Social Sciences*, 2(08),172-177.

Karamat,H., Naz,S. (2014). Role of Psychological Resilience in adjustment related issues of Pakistani Students: Reflection on its significance from a student counseling and support services perspective. *Applied Psychology*,9,60-69.

King, D. B. (2008). *Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model, & measure* (Unpublished master's thesis). Trent University, Peterborough, Ontario, Canada.

Mahasneh, A. M., Shammout, N. A., Alkhazaleh, Z. M., Al-Alwan, A. F., & Abu-Eita, J. D. (2015). The relationship between spiritual intelligence and personality traits among Jordanian university students. *Psychology research and behavior management*,8,89-97.

Mansour, A M., Azzeghaiby, S. N., Alzoghaibi, I. N., AI Badawi, T. H., Nassar,O.S., & Shaheen, A. M. (2014). Correlates of resilience among university students. *American Journal of Nursing Research*, 2(4). 74-79.

Mascaro, N., & Rosen, D. H. (2006). The role of existential meaning as a buffer against stress. *Journal of Humanistic psychology*, 46(2), 168-190 .

McGiIIivray. C. J.,& pidgeon, a. M. (2015). Resilience attributes among university students: A comparative study of psychological distress, sleep disturbances and mindfulness. *European Scientific Journal*, 11(5), 33-48.

Ness. M. (2013). *Happiness, daily stress and resilience in adolescents* (Master thesis). Norwegian University of Science and Technology, Norway.

Rutter. M. (1987). Psychoscial resilience and protective mechanisms. *American Journal of orthopsychiatry*,57(3), 316-331.

Shabani,J., Hassan,S., Ahmad,A.,& Baba.(2010). Age as Moderated In fluence on the Link of Spirtitual and Emotional intelligence with Mental Health in High School Students. *Journal of American Science*, 6(11, 394-400.

Shenouda, E. N., & Basha, S. E. (2014). Resilience, Social support, and stress as predictors of Suicide ideation among Public universities' students in Egypt.*OIDA International Journal of Sustainable Development*. 7(8), 37-66.

Shilpa, S. & Srimathi, N. (2015). Role of Resilience on Perceived Stress among Pre University and Under Graduate Students. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(2), 141-149.

Sisk, D. (2002). Developing spiritual intelligence and higher consciousness. Ethical perspectives, 168-177.

Thabet, A. A., Elhelou, M. W., & Vostanis, P. (2015). Exposure to war traumatic experiences, post traumatic growth and resilience among university students in Gaza. *American Journal of Advanced Medical Sciences*, 1(1), 1-8.

Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence? *Journal of Humanistic Psychology*, 42(2), 16-33.

Zohar,D.,& Marshall, I. (2000). Spiritual intelligence – the ultimate intelligence. London: Bloomsbury Publishing Pic.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

دخان، نبيل كامل والطلاع، محمد عصام وجمعة، أمجد عزات(2021). الذكاء الروحي وعلاقته بالصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 37-63.

التوافق الزواجي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية عند أساتذة التعليم الثانوي

دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة البليدة

Marital compatibility and its relationship to the five major factors of personality among secondary school teachers

An empirical study in some secondary schools in Blida

طيب ماكور [1] ،*

[1] جامعة علي لونيسي البليدة 2 (الجزائر)، makour.tayeb@gmail.com

تاريخ الاستلام:01-09-2020 تاريخ القبول: 19-11-2020 تاريخ النشر: 29-12-2020

ملخص: تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة التوافق الزواجي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي. وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي من خلال اختيار عينة قصدية، من بعض ثانويات مدينة البليدة قوامها 170 زوج وزوجة من الاساتذة بمرحلة التعليم الثانوي. وقد تم استخدام استمارة لجمع البيانات ثم تم تطبيق مقياس التوافق الزواجي، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياسين. وبعد جمع المعطيات وفقا للخطوات المنهجية للبحوث العلمية، وحسابها ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجة عصابية للأزواج المتوافقين وغير المتوافقين. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجة سمة الانبساطية للأزواج المتوافقين وغير المتوافقين لصالح مجموعة الغير متوافقين زواجيا. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات سمة الطيبة للأزواج المتوافقين وغير المتوافقين لصالح مجموعة المتوافقين زواجيا. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجة سمة التفتح على الخبرة للأزواج المتوافقين يكاد يتساوى مع متوسط درجات سمة التفتح على الخبرة للأزواج غير المتوافقين. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات سمة يقظة الضمير للأزواج المتوافقين وغير متوافقين لصالح مجموعة المتوافقين. لا توجد فروق بين المجموعات في متوسط درجات التوافق تبعا لعدد الأطفال. توجد فروق دالة بين مجموعات عينة البحث وفقا لمتغير مدة الزواج.

الكلمات المفتاحية: التوافق الزواجي؛ العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

Abstract: The present study aims to study marital compatibility and its relationship to the five major factors of personality in a sample of secondary education teachers. The descriptive approach was relied upon by selecting an intentional sample from some secondary schools in the city of Blida, consisting of 170 husbands and wives from teachers in the secondary education stage. A questionnaire was used to collect data, then the marital compatibility scale was applied, and the scale of the five major factors of personality after confirming the psychometric properties of the two scales. After collecting data according to the methodological steps of scientific research, and computing them with the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program, the study reached the following results: There are no statistically significant differences between the averages of the neurotic score of the compatible and incompatible couples. There are statistically significant differences between the mean scores of the extroverted trait of the compatible and incongruent couples in favor of the heterosexual group. There are statistically significant differences between the mean scores for the kindness trait of compatible and incompatible couples in favor of the marital group. There are no statistically significant differences between the means of the experience trait score for the compatible spouses. There are statistically significant differences between the mean scores of the conscientiousness trait of the compatible and incompatible couples in favor of the compatible group. There were no differences between groups in the mean scores of agreement according to the number of children. There are significant differences between the research sample groups according to the variable of the duration of marriage.

Keywords: Marital compatibility; The Big Five Factors of Personality.

*المؤلف المراسل:

1- مقدمة:

تعتبر العلاقة الزوجية حجر الاساس الذي تبنى عليه الاسرة والمجتمعات الإنسانية ككل نظرا لما توفره من استقرار والامن نفسي واجتماعي فضلا" عن كونها وسيلة شرعية لإشباع الحاجات الفيزولوجية، معنى هذا أن الله سبحانه وتعالى جعل الزواج سكنا للنفوس ومصدر للدفئ والراحة النفسية ويأتي ذلك من خلال التفاعل الايجابي بين الزوجين وانسجام سماتهم النفسية والفكرية المبنية على الثقة والعطف والاحترام المتبادل حيث أن الزواج المبني على تلك الصفات يؤدي إلى تحقيق التوازن الناتج عن الاشباع المشروع لجوانب الحياة الجنسية والعاطفية وكذا الاجتماعية والذي يقود مصدر الاسرة في النهاية إلى الاستقرار النفسي والاجتماعي للزوجين والابناء، وبالتالي ينعكس اثره على المجتمع ككل، وهو ما يطلق عليه اصطلاحا بالتوافق الزواجي.

فقد عرف روجر (Rogers ،1972): التوافق الزواجي بأنه نتاج للتفاعل بين شخصية الزوجين والذي يحدد نجاح الزواج أو فشله، وأنه لا يوجد نمط معين من أنماط الشخصية، ويعد التفاعل بين الزوجين من أهم عوامل التوافق الزوجي(الحسن عبد المعطي، 1993).

لذى اهتم علماء النفس بفهم كيف أن سمات الشخصية تؤثر على نوعية العلاقة الرومنسية للزواج (Shiner & Robert.Caspi، 2005) فالاطلاع على الأدب والبحوث المتعلقة بالموضوع تظهر بوضوح علاقة قوية بين سمات الشخصية التي يقرها الأزواج والرضا الزواجي (Brod Burry,1970 ; Naffit, 2002)، حيث توصل كل من (Hallber, Watsent Lies,2004) أن سمة العصبية مرتبطة سلبيا بالرضا والتوافق الزواجين كما خلص كل من (Reney & Brod Burry, 1997) إلى أن السمات السالبة للشخصية كالعصبية مرتبطة بأنخفاض الرضا الزواجي غير مراحل الحياة الزوجية، هذا ما اكدته دراسة (Caspi, Robert & Shener , 2004) التي وجدت أن العصبية مرتفعة بدرجة عالية عند مجموع الافراد الذين يعانون الكدر الزواجي مقارنة بالمجموعة التي لا تعأني هذا الكدر(Ashly Sholland & Roisman, 2008, 811).

أما (Caughlin & Al., 2000) فقد وجدوا أن السمة القلق علاقة قوية و سالبة بالتوافق الزأوجي والرضا الزواجي من خلال ما أقره الأزواج عن أسلوب التواصل بينهم.

فيما يخص السمات الشخصية والمشاعر الايجابية، فقد تم التطرق إليها أيضا في عدة دراسات من بينها دراسة (Robins & Al., 2000) الذي توصل إلى أن المشاعر الايجابية في الشخصية لها علاقة قوية موجبة بالنوعية الجيدة للحياة الزوجية وعلاقة سالبة بالعنف والصراع الزواجي كما استخلص كرمن (Burs.Botwin & Shocklford, 1997) أن ازواج النساء اللواتي يتصفن بيقظة الضمير اكثر رضا عن العلاقة الجنسية وأن زوجات الرجال الذين يتصفون بيقظة الضمير اكثر رضا عن علاقتهم الزوجية من كل جوانبها أما (Lile Wise.Walsen & Al., 2000) فقد قاموا بدراسة بعض سمات الشخصية وعلاقتها بالتوافق والرضا الزواجي، عند عينة تتكون من مجموعة من الأزواج والمخطوبين حيث وجدوا أن الأنبساطية مرتبطة بالرضا والتوافق الزواجي عند الأزواج وأن الطيبة ويقظة الضمير لها علاقة بالرضا عند المخطوبين (Ibid., 812).

وقد وافقت هذه البحوث ما توصل اليه (Zimet, 2002) في أن سمات الشخصية لها تأثير على مستوى التوافق الزواجي فتشابه الزوجين يعد مؤشر لارتفاع التوافق الزواجي(وليد بن محمد الشهري، 2009).

1.1- الإشكالية:

لا شك أن دراسة موضوع مساهمة الشخصية في التوافق الزواجي له أهمية ودوره في تحري عالم من أهم العوامل المؤثرة في الاستقرار الزواجي وذلك من خلال معرفة السمات والخصائص الانفعالية العقلية والسلوكية أو بالأحرى سمات الشخصية التي قد تزيد أو تضعف من العلاقة الزوجية، وبالتالي تؤثلا على الرابطة الاسرية وتنعكس سلبا على الابناء والمجتمع ككل، وكما تقول سماء محمد "فانخفاض درجة التوافق الزواجي أن لم يؤدي إلى الطلاق، فهو تربة خصبة للنزاعات والخلافات بين الزوجين التي أن حدثت بصورة مستمرة، أما الأبناء تؤدي إلى بذرة شعور الاكتئاب والتوتر في نفوسهم"(سناء محمد، 2005، 7)، وتسجل الجزائر خلال سداسي واحد من السنة أرقاما مرعبة عن حالات الطلاق، تقدر بـ 14 الف حالة منها 1250 حالة خلع، وهو رقم كارثي إذا ما قورن من نسب الزواج المتواضعة التي تسجل سنويا بالجزائر، ويصل معدل الطلاق إلى حدود 35 الف حالة سنويا، ما يؤكد أن مجتمعنا يعاني حالة من التفكك غير المسبوق في بنيته الأسرية، يعترض حياة الأزواج الكثير من المشكلات التي تحول أحيانا دون استمرار الحياة بينهما، وأن حدث ذلك فلأن العلاقة بين الشريكين كأنت في الاصل مهزوزة ولا أساس لها(بقعة، 2010).

ولافت للانتباه أن الطلاق اصبح يحدث في السنوات الأولى من الزواج، بل الأشهر الأولى منه وهذا ما يجعلنا ندق ناقوس الخطر للإطاحة بكل العوامل التي تهدد توافق الأزواج، وذلك عن طريق اجراء دراسات وبحوث أكاديمية متخصصة.

انطلاقا مما سبق نطرح الاسئلة التالية:

1-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق الزواجي ودرجة العصابية؟

2-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق الزواجي ودرجة الانبساطية ؟

3-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق الزواجي وعامل الطيبة ؟

4-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق الزواجي وعامل الأنفتاحية أو التفتح على الخبرة؟

5-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق الزواجي ويقظة الضمير؟

6-هل تزيد درجة التوافق الزواجي بزيادة عدد الاطفال ؟

7-هل تساهم مدة الزواج في التوافق الزواجي ؟

2.1- الفرضيات:

1) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق الزواجي ودرجة العصابية، بحيث درجة عصابية أزواج المتوافقين أقل من درجة عصابية أزواج غير متوافقين.
2) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق الزواجي ودرجة الانبساطية، بحيث درجة انبساطية أزواج المتوافقين أعلى من درجة انبساطية أزواج غير المتوافقين.
3) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق الزواجي وعامل الطيبة، بحيث درجة طيبة الأزواج المتوافقين أعلى من درجة طيبة الأزواج غير المتوافقين.

4) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق الزواجي وعامل الانفتاحية أو التفتح على الخبرة، بحيث درجة التفتح على الخبرة أو الانفتاحية لأزواج المتوافقين أعلى من درجة التفتح على الخبرة لأزواج غير المتوافقين.
5) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق الزواجي ويقظة الضمير، بحيث درجة يقظة الضمير لأزواج المتوافقين أعلى من درجة يقظة الضمير لأزواج غير المتوافقين.
6) تزيد درجة التوافق الزواجي بزيادة عدد الأولاد.
7) تساهم مدة الزواج في التوافق الزواجي.

3.1- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الكشف عن مساهمة سمات الشخصية في التوافق الزواجي بحيث تتحرى السمات الشخصية الأكثر قابلية للتوافق ومدى تزاوج وتجانس مختلف السمات الشخصية بعضها مع بعض، بحيث تصبح لدينا مقاييس أو بالأحرى أسس يمكن التنبؤ على ضوئها بمدى توافق الأزواج من خلال سماتهم.

4.1- أهداف الدراسة:

- ✓ تحري مدى التوافق الزواجي في مساهمة ببعض سمات الشخصية لدى الأزواج.
- ✓ معرفة مدى تدخل سمات الشخصية في نجاح أو فشل التوافق الزواجي.
- ✓ معرفة أليات التفاعل كل عنصر على حدى من عناصر سمات الشخصية مع التوافق الزواجي.

5.1- الدراسات السابقة:

دراسة منيرة الشمسان(2004): تهدف الدراسة إلى الكشف عن العوامل المؤثرة في أحداث التوافق الزواجي والكشف عن العلاقة بين التوافق الزواجي وأساليب المعاملة الزوجية سمات الشخصية لدى المتزوجات (عاملات وغير عاملات) وقد اجريت الدراسة على (من اعدادها) ومقياس المعاملة الزوجية (من اعدادها أيضا) مقياس التحليل الاكلينيكي (ابو عبادة عبد الرحمن) و كأن من بين نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب بين التوافق الزواجي وكل من أساليب المعاملة الزوجية السوية والسمات الشخصية الايجابية ووجود إرتباط سالب بين التوافق الزواجي.

أما دراسة **جاد محمود(2006):** التي تطرقت إلى التوافق الزواجي وعلاقته ببعض عوامل الشخصية والذكاء الانفعالي تكونت عينة الدراسة من **324** من المعلمين المتزوجين بواقع (**92** ذكورا و **128**أناثا) بعد أن استبعد الباحث حالات العقم، الطلاق وتعدد الأزواج، كما طبق الباحث مقياس التوافق الزواجي من اعداده، مقياس الذكاء الانفعالي من اعداده، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، حيث توصل الباحث إلى أهم النتائج التالية:

- وجود علاقة سالبة ذات دلالة بين عامل العصابية وأبعاد التوافق الزواجي.
- وجود علاقة موجبة بين كل من عامل الانبساط، عامل الطيبة ويقظة الضمير وأبعاد التوافق الزواجي.

دراسة عبير محمد الصبان(2007): التي هدفت إلى التعرف على الفروق بين المتوافقات وغير المتوافقات زواجيا في سمات الشخصية والاساءة إلى المرأة وكذلك معرفة الفروق بين المتوافقات وغير المتوافقات زواجياً تبعا لمتغير مدة الزواج وعدد الابناء لدى عينة من الزوجات السعوديات في مكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة من **164** زوجة سعودية وتراوحت أعمارهن بين(**25-40**) سنة، وتوصلت الباحثة إلى عدم وجود فروق دالة بين المتوافقات وغير المتوافقات زواجيا في درجاتهن على مقياس سمات الشخصية وهذا يعني أن سمات الشخصية ليس لها تأثير في التوافق الزواجي عند افراد العينة كما وجدت فروقا دالة بين المتوافقات وغير المتوافقات زواجيا في درجاتهن على مقياس الاساءة إلى المرأة كما توصلت إلى عدم وجود فروق في التوافق الزواجي تبعاً لمتغير عدد الابناء ومدة الزواج.

أما **دراسة وليد بن محمد الشهري(2009):** حول التوافق الزواجي وعلاقاته ببعض السمات الشخصية لدى عينة من المعلمين المتزوجين بمحافظة جدة، فقد طبق الباحث مقياس التوافق الزواجي من إعداد فرج عبد الله و مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ممن إعداد كوستا وماكري و تعريب الأنصاري **1997** على عينة تتكون من **400** من معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية تراوحت اعمارهم بين **22** و**58** سنة، و أنتهى البحث إلى نتائج أهمها:

- وجود علاقة سالبة ودالة بين التوافق الزواجي و بين بعد العصابية.
- وجود علاقة موجبة ودالة بين أبعاد التوافق الزواجي وبين أبعاد الانبساطية، الطيبة الصفاوة، ويقظة الضمير.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الزواجي، نتيجة الاختلاف المستوى التعليمي، عدد الاطفال، مدة الزواج، و العمر عند الزواج.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التوافق الزواجي وسمات العصابية، الصفاوة الطيبة ويقظة الضمير، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التوافق الزواجي وسمة الانبساطية.

في **دراسة لجورج ادموندز (1977** ;Edmunds) : حاول استقصاء العلاقة بين كل من العصابية والانبساطية بالعد وأن على عينة من طلاب الجامعة مجموعها **119**، حيث بلغ عدد الذكور **62** ذكرا بمتوسط عمر قدره **21** سنة و**57** أنثى بمتوسط عمر قدره **18** سنة، إذ قام بتطبيق مقياس الشخصية لايزنك ومقياس للعدوانية وأسفرت النتائج على ما يلي:

- ارتباط العصابية ارتباطا دالا بالعدوان و الاستثارة غير المباشرة عند الذكور والإناث.
- ارتباط العصابية ارتباطا دالاً بالعدوان اللفظي لدى الذكور.

في دراسة **(D.S Strassberg&J A Cunningham; 1981):** قاما ببحث العلاقة بين العصابية و التفاعل عن طريق كشف الذات وذلك على عينة قدرها **310** من طلاب الجامعة، حيث قاما بتطبيق مقياس(EYSENK) واستبيان وقد توصلت النتائج إلى ما يلي:

- العصابيون غير واعين بتبادل الكشف عن الذات فتقوقعهم على ذاتهم وعدم رغبتهم في الاقرار عنها يجعلهم لا يفهمون ولا يتفاعلون مع المعايير الاجتماعية.
- العصابيون يتجنبون المواقف التي تتطلب منهم اظهار اكبر قدر من المودة والتألق لأنهم لا يثقون في الآخرين بسهولة.
- يعاني العصابيون من صعوبة إقامة علاقات شخصية حميمية وخاصة.

دراسة كوك (Cook; 1995): التي فحصت العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية الزواجي لدى مجموعة من الأزواج المسنين (**61** زوجا و**56** زوجة) وتم تطبيق مقاييس التوافق الزواجي وكشفت النتائج الدراسة على أن كلا من عاملي العصابة ويقظة الضمير ذات دلالة مرتفعة في التنبؤ بالتوافق الزواجي وكشف تحليل المسار على أن درجة وضوح الأهداف تمثل بين عاملا وسيطا التوافق الزواجي و العصابية.

وقام **كوسك (Kosek; 1996)**: بإجراء دراسة للتعرف على تأثير تشابه الأزواج في سمات الشخصية على توافقهم الزواجي، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من **107** زوج وزوجة وتم تطبيق مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومقياسا للرضا الزواجي، وتوصلت الدراسة إلى أن عوامل الشخصية هامة للتنبؤ بالتوافق الزواجي لكلا الزوجين وأن الأزواج مرتفعي الطيبة القبول الإيثار والتعاطف مع الآخرين لديهم توافق زواجي مرتفع مقارنة بالأزواج المتشابهين في عوامل الشخصية الأخرى.

وأجرى كل من **ستيفن وكنيث (Stephane et Kenneth; 1999):** دراسة لفحص العلاقة بين تشابه شخصية الزوجين في العوامل الخمسة الكبرى ومستوى التوافق الزواجي لكل منهما وأجريت الدراسة على مجموعة من المتزوجين وتم تطبيق مقياس العوامل الخمسة الكبرى، توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- يرتفع التوافق الزواجي لدى كل من الزوجين المتشابهين في عامل اليقظة وعامل الطيبة.
- عند تشابه الزوجين في عامل العصابية **(N)** وعامل التفتح **(C)** ينخفض التوافق الزواجي.
- عند تشابه الزوجين في عامل الطيبة **(A)** يكون التوافق الزواجي لدى الأزواج أعلى منه لدى زوجاتهم.

في دراسة**(Geneviève Bouchard et al; 1999)**: على عينة تكونت من **446** زوج، قام الباحثون باستخدام مقياس العوامل الخمسة لكوستا وماكري ومقياس التوافق الزواجي، وذلك لتقصي مدى مساهمة سمات الشخصية في التوافق الزواجي، وقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن سمات الشخصية المصرح بها من طرف أفراد العينة و أزواجهم تعد من أهم المنبئات بالتوافق الزواجي المصرح به من قبل النساء والرجال.

و قام كل من(**2000 ديفد وآخرين David et al)**: بإجراء دراسة على مجموعة من المتزوجين رسميا **(74)** ومجموعة من المتزوجين بطريقة غير رسمية **(ن=136)** بهدف التعرف على عوامل الشخصية المرتبطة بالرضى عن العلاقة الزوجية وتم تطبيق مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومقاييس الرضا عن العلاقة الزوجية ومقاييس لتقدير مستوى السعادة، وطلب من كل فرد من أفراد العينة الإجابة عن مقاييس الدراسة من خلال ادراكه لذاته وادراكه للقريب، توصلت الدراسة إلى أن تأثير عوامل الشخصية في الرضى عن العلاقة الزوجية لا بمختلف في المجموعتين وأن العصابية ترتبط سلبا بالرضا عن العلاقة الزوجية لدى الأزواج، وأن عامل الانبساط ارتبط ايجابيا مع الرضا عن العلاقة الزوجية لكل من الأزواج والزوجات في مجموعة الزواج الرسمي.

2 – الطريقة والأدوات:

1.2– المنهج المستخدم:

يعد اختيار الباحث لعنوان دراسته وضبط مختلف المتغيرات يتعين عليه تحديد وإتباع المنهج الذي يتلاءم والدراسة، في دراستنا هذه التي تتطرف إلى مساهمة سمات الشخصية في التوافق الزواجي لدى أساتذة التعليم الثانوي تم الاعتماد على المنهج الوصفي.

2.2– مكان إجراء البحث:

بما أن أفراد عينة الدراسة تتكون من أساتذة التعليم الثانوي، فقد قمت بإجراء هذا البحث في 04 ثانويات تقع كلها في مدينة البليدة وتتمثل هذه الثانويات فيما يلي:

جدول(1) أماكن إجراء البحث

اسم الثانويات	الموقع	
ثانوية محمد مرجي	بوادي العلايق	أكاديمية البليدة
ثانوية عمر بن الخطاب	بن بولعيد	
ثانوية الفتح	بن بولعيد	
ثانوية ماحي محمد	بن بولعيد	

3.2– التطبيق الميداني: بدأنا بتوزيع المقاييس واستمارة المعلومات على **190 زوج** أي **380 فرد** في بداية شهر مارس قبل العطلة أي بعد فترة الامتحانات و الفروض و بالتالي قبول أفراد العينة التعاون معنا في الإجابة عن أسئلة المقاييس حيث تم التطبيق النهائي في **4** ثانويات سبق ذكرها، وقد استعنت في ذلك ببعض الأساتذة لبناء جسور الثقة مع أفراد العينة ، نظرا لحساسية وخصوصية الموضوع من وجهة نظرهم، وفي كل مرة كنا نؤكد على عدم كتابة الاسم وسرية

النتائج، ولبعث الحماس في أفراد العينة وتشجيعهم على ملئ المقاييس بدقة وتمعن و اختيار العبارات التي تنطبق على ما يعكس شعورهم فعلا، وقد دامت عملية النتائج شهرا حيث تمكنا من استرجاع نتائج 85 زوجا أي 170 فرد في الدراسة.

4.2- عينة البحث:

تكونت عينة البحث الأساسية من **85 زوجا (170 فرد)**، حيث يتراوح سن أفراد العينة من **23** سنة إلى **64** سنة بمتوسط قيمته **37,42**، وقد تم اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية، حيث قامت الباحثة بتحديد قائمة أسماء عدد من ثانويات البليدة التي تنتمي كلها في الوسط البليدي، ثم اخترت من بينها **4** ثانويات وللأمانة العلمية، فقد تم الاختيار انطلاقا من إمكانية توفر تسهيلات ومعرفة الباحثة الأساتذة للتوسط لها مع زملائهم نظرا للصعوبات التي واجهتها في الدراسة الاستطلاعية، وفيما يلي وصف لأفراد عينة البحث.

- **الفرق في السن بين الزوجين:**

جدول(2) الفرق في السن بين الزوجين

الفرق في السن بين الزوجين	العدد	النسبة المؤوية
- أقل من 5 سنوات	84	%48,83
من 6 إلى 10 سنوات	63	%37
من 11 إلى 15 سنة	60	%12,80
أكثر من 15سنة	03	%1,37

من خلال المعطيات الموضحة في الجدول نلاحظ أن أكبر نسبة لأفراد العينة هي التي يقدر الفرق في سن بين الأزواج ، أقل من **5** سنوات بنسبة **48,83** بينما بلغت نسبة مجموعة الأفراد الذين يقد الفرق في السن بين زوجين أكثر من 15 سنة نسبة **2,37%** .

- عدد الأطفال:

جدول(3) عدد الأطفال

عدد الأطفال	العدد	النسبة المئوية
بدون أطفال	26	%15,11
من 1 إلى 3	110	%63,11
من 4 إلى 6	34	%19,76

يتضح من الجدول السابق أن أفراد الفئة الثانية نسبتهم 65,11% وهي أعلى نسبة، تليها الفئة الثالثة، وفي الأخير نسبة الأفراد بدون أطفال بلغت 15,11%.

- **نوع السكن:**

جدول(4) نوع السكن

نوع السكن	العدد	النسبة المئوية
فردي	141	%82,40
مع الأهل	130	%17,6

أما فيما يخص نوع السكن، فيتضح من الجدول السابق أن 82,40% من أفراد العينة يمتلكون سكنا فرديا، بينما 17,6% يسكنون مع الأهل.

- **طريقة اختيار الشريك:**

جدول(5) طريقة اختيار الشريك

طريقة اختيار الشريك	العدد	النسبة المئوية
الأهل	30	%24,40
اختيار شخصي	140	%75,60

انطلاقا من المعطيات الموضحة في الجدول السابق، نلاحظ أن 75,60% من أفراد العينة اختاروا أزواجهم بمفردهم بينما اعتمد 24,40% منهم على الأهل لاختيار أزواجهم.

- **مدة الزواج:**

جدول(6) مدة الزواج

المدة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	36	%20,93
من 6 إلى 10 سنوات	28	%16,27
من 11 إلى 15 سنة	24	%13,75
أكثر من 15 سنة	84	%48,83

انطلاقا من الجدول السابق نلاحظ أن الزواج الذين يتجاوزون مدة علاقتهم الزوجية أكثر من 15 سنة، يمثلون أعلى نسبة بـ 48,33% بينما بلغت نسبة المجموعة الأولى(أقل من 5 سنوات) أقل بنسبة 20,93%.

5.2- الأدوات المستعملة في الدراسة:

1- استمارة جمع البيانات: قام الباحث بإعداد استمارة لجمع أكبر قدر من البيانات حول خصائص أفراد العينة وذلك بغض وصفها بدقة وضبطها وتتمثل أهم هذه البيانات فيما يلي:

-**بيانات شخصية:** كالجنس والسن والمستوى التعليمي.

-**بيانات عائلية:** كعدد الأطفال ونوع السكن.

- **بيانات تتعلق بالعلاقة الزوجية:** كالفرق في السن بين الزوجين ومدة الزواج وطريقة اختيار الزوج.

2- مقياس التوافق الزواجي:

قامت الباحثة مسعودي زهية (2008) بتصميم مقياس التوافق الزواجي في إطار إنجاز مشروع الدكتوراه حول علاقة الضغوط وعوامل الشخصية بالتوافق الزواجي، وقد وقع اختيار على هذا المقياس للأسباب التالية:

1- تم بناء المقياس في البيئة الجزائرية أين قامت الباحثة بالتأكد من صدقة و ثباته.

2- احتواء المقياس على بنود منغلقة بشخصية الزوج وهذا ما يتلاءم مع دراستنا.

3- قصر طول المقياس حيث يتكون من **38 بندا** فقط ما يسهل ويشجع أفراد العينة على الإجابة عنه.

4- تشابه أبعاد المقياس مع بعض بنود مقياس العوامل الخمسة للشخصية كسمات الشخصية التالية: تقارب الأفكار والقيم، القدرة على حل المشكلات الالتزام بالدين والأخلاق، وهذا ما ينبئ بإمكانية وجود علاقة قوية بين نتائج المقياسين.

5- ولم تقم الباحثة الحالية بإجراء حذف أو تعديل لبنود المقياس.

ويتكون المقياس من ثمان وثلاثين عبارة موزعة على تسعة أبعاد هي: سمات شخصية القرين، الالتزام بالدين و الأخلاق، الاتفاق حول المواضيع الحيوية، تقارب الأفكار والقيم، العادات والاتجاهات وأساليب تنشئة الأبناء طرق كسب وإنفاق المال، مدى التواصل الوجداني، والإشباع الجنسي والمشاركة في الأنشطة وإبداع الحرص على استمرار الرابطة الزوجية والقدرة على حل المشكلات وأخيرا الارتياح للعلاقة مع الأسرة وأصدقاء القرين.

- ثبات المقياس:

قامت الباحثة **زهية مسعودي** بتأكد من ثبات المقياس باستعمال معامل ثابت (ألفا كرونباح) حيث قدر معامل ثبات المقياس ب **0,69** وهو معامل ثبات مقبول(مسعودي، 2008).

لقد تم التأكد من ثبات مقياس التوافق الزواجي قمنا بتطبيق المقياس على عينة مكونة من **(100)** فرد واستعملنا كل من طريقة الاتساق الداخلي عن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ فتحصلنا على قيمة **0,81** وهو معامل ثابت مقبول.

- صدق المقياس:

تم في بحثنا الحالي التأكد من الصدق عن طريق المقارنة الطرفية باستخدام البرنامج الإحصائي(Spss) بين المجموعتين اللتين تمثلان طرفي منحنى التوزيع ، حيث أثبتت نتائج المجموعة العليا أن المتوسط الحسابي قدرت قيمته بـ **64,37** وانحراف معياري بـ **3,77** أما المجموعة الدنيا، بلغ متوسط الحسابي بـ 43,00 وانحراف معياري قيمته **4,30**.

أما قيمة اختيار "ت" "T" للفروق بين المجموعتين العليا والدنيا، تقدر بـ **10,55** بدرجة **52**، حيث يبين الفروق بينها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة**0,01** وهذا ما يؤكد أن درجات المقياس تميز بشكل واضح بين المجموعة العليا والدنيا ما يجعل المقياس صادقا.

جدول(7) يبين قيمة "ت" المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين.

المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة العليا	27	64,37	3,77
المجموعة الدنيا	27	43,00	4,30

جدول(8) يبين قيمة اختيار "ت" "T" للفرق بين المجموعة العليا و الدنيا.

المجموعات	حجم العينة	درجة الحرية	قيمة "ت" T	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	27	0 ,52	10,55	0,01
المجموعة الدنيا	27			

3- مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

أعده كوستاوماكري 1992 (Costa & Mc Crare) واعتبر أول أداة موضوعية تهدف إلى قياس الأبعاد الأساسية للشخصية بواسطة مجموعة من البنود **60 بندا** تم استخراجها عن طريق التحليل العاملي لعدد كبير من بنود مشتقة من عديد من اختبارات الشخصية، وكانت الصيغة الأولى للقائمة والتي ظهرت عام 1989 تتكون من **180 بندا** وقد أجريت عليها دراسات كثيرة وعلى عينات سوية متنوعة، ثم أدخلت عليها بعض التعديلات بغية اختزال عدد بنودها إلى أن صدرت الصيغة الثانية للقائمة في عام **1992** والتي تتكون **60 بندا** وتشمل على خمسة عوامل هي: العصابية والانبساط والتفتح على الخبرة والانسجام و يقظة الضمير.

– صدق المقياس:

– **الصدق الظاهري:** قامت الباحثة بعد ذلك بعرض النسخة المترجمة للمقياس بالعربية والنسخة الأصلية باللغة الانجليزية على مجموعة من الخبراء بلغ عددهم **12 أستاذا جامعيا.**

– بعدها تم التعديل النهائي المقياس على ضوء الملاحظات والتعديلات التي اقترحها الأستاذ المحكمون.

– فقد أخذت العبارات التي تكون نسبة اتفاقها **100%** ، واعتبرت الباحثة موافقة المحكمين على عبارات المقياس معيارا لصدقه الظاهري.

– **الصدق عن طريق المقارنة الطرفية:** تم في بحثنا الحالي التأكد من صدق عن طريق المقارنة الطرفية باستخدام البرنامج الإحصائي للحزم الإحصائية (Spss) وذلك عن طريق المقارنة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري حيث أظهرت الفرق في متوسطات درجات سمات المجموعة العليا (الانفتاحية والطيبة) حيث قدر المتوسط الحسابي بـ **31,37** بانحراف معياري قدر **7,76** أما درجات سمة المجموعة الدنيا (العصابية، الانبساطية، ويقظة الضمير) حيث قدر متوسطهم بـ **85,87** بانحراف معياري قيمته **7,03** هذا ما يؤكد على صدق المجموعتين العليا و الدنيا.

أما قيم **(T)** فتساوي بـ **12,20** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **0,01** بدرجة حرية قدرها **14** بين المجموعتين وهذا ما يدل على المجموعتين للمقياس تتسم بصدق عن طريق المقارنة الطرفية، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول(9) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين

المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة العليا	27	31,37	7,76
المجموعة الدنيا	27	85,87	7,03

جدول(10) يبين قيمة اختبار"ت" الفرق بين المجوعة العليا و المجموعة الدنيا

المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة "ت"	الانحراف المعياري
المجموعة العليا	27	14	12 ,20	دال عند0,01
المجموعة الدنيا	27			

– **ثبات المقياس**

– **الثبات عن طريق الاتساق الداخلي:**

- ✓ **ثبات مقياس العصابية:** حسب النتائج الموضحة في الجدول أن المقياس الفرعي للعصابية، يظهر درجة ثبات مقبولة إذ بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ **0,63** عن طريق الاتساق الداخلي.
- ✓ **ثبات مقياس الانبساطية:** لقد تم التأكد منه ويتضح درجة ثبات الانبساطية 0,52 هذا ما يدل على أن المقياس ثابت و يمكن الاعتماد عليه في الدراسة الحالية.
- ✓ **ثبات مقياس الانفتاحية:** باستعمال برنامج (Spss) قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس الانفتاحية حيث اتضح من خلال الجدول أن معاملات الثبات كلها مقبولة، والتي بلغت **0,71** وبالتالي يمكننا التأكد على أن بعد الافتتاحية ثابت.
- ✓ **ثبات مقياس الطيبة:** يعد حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ، عن طريق البرنامج (Spss) اتضح أن معاملات الثبات على التوالي **0,77** عن طريق الاتساق الداخلي.

✓ **ثبات مقياس يقظة الضمير:** تم التأكد من ثبات مقياس يقظة الضمير، وذلك من خلال معامل ثبات كل من ألفا كرونباخ حيث بلغت النتائج **0,52**، هذا ما يدل على ثبات مقبول وبالتالي يمكن التأكد على أن مقياس يقظة الضمير ثابت.

أما درجة ثبات المقياس ككل باستعمال معامل ثبات ألفا كرونباخ ثبات مقبولة، ويمكن التأكد على أن هذا المقياس ثابت و يمكننا الاعتماد عليه في الدراسة الحالية.

جدول(11) يبين قيمة ألفا كرونباخ (ثبات عن طريق الاتساق الداخلي)

أبعاد المقياس	حجم العينة	قيمة ألف كرونباخ
البعد الأول العصابية	100	0,63
البعد الثاني الانبساطية	100	0,52
البعد الثالث الانفتاحية	100	0,77
البعد الرابع الطيبة	100	0,71
البعد الخامس يقظة الضمير	100	0,52

6.2- الأساليب الإحصائية:

اعتمد الباحث على برنامج (Spss) للمعالجة الإحصائية للبيانات وذلك للتأكد من صدق وثبات العوامل الخمسة الكبرى لكوستا وماكري المترجم من قبل الباحثة إلى اللغة العربية وللتحقق من فرضيات البحث حيث قامت باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معاملات الثبات: ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات مختلف المقاييس الفرعية.
- النسب المئوية.
- التكرارات.
- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- اختبار (T test) المقارنة بين المتوسطات للعينات المستقلة.
- تحليل التباين الأحادي (Anova) (ANOVA).
- اختبار (LSO) للمقارنة البعدية.

3- النتائج ومناقشتها:

1.3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على ما يلي: **توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين التوافق الزواجي ودرجة العصابية بحيث درجة عصابية أزواج المتوافقين أقل من درجة عصابية أزواج غير متوافقين.** لمعالجة هذه الفرضية تم استخدام (T) لمقارنة الفروق بين متوسطات الأزواج المتوافقين وغير المتوافقين تبعا لنتائج أزواجهم على مقياس سمة العصابية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (12) نتائج T لدلالة الفروق بين المتوسطات في سمة العصابية بين الأزواج المتوافقين وغير المتوافقين زواجيا

التوافق	عدد أفراد العينة N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
متوافقون	112	6,93	2,16	0,85	168	غير دالة
غير متوافقون	58	7,22	1,86			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن هناك فروقا بين متوسطات سمة العصابية للأزواج المتوافقين وغير المتوافقين، حيث بلغ المتوسط الحسابي لسمة العصابية للأزواج المتوافقين بـ **6,93** بانحراف معياري قدره **2,16** بينما بلغ المتوسط الحسابي لسمة العصابية للأزواج غير متوافقين زواجيا بـ **7,22** بانحراف معياري قيمته 1,86 أما قيمة **(T)** فقد بلغت **0,85** وهي قيمة غير دالة إحصائيا، ومنه نستنتج أن الفرق ليس له دلالة احصائية بين المجموعتين، أي الأزواج المتوافقين لا يختلفون في درجة العصابية مقارنة بأزواج غير متوافقين.

إنطاقا من نتائج المعالجة الإحصائية للمعطيات وفقا لما تنص عليه الفرضية الأولى توصلت إلى ما يلي:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة عصابية للأزواج المتوافقين وغير المتوافقين وعليه نستنتج أن الفرضية الأولى لم تتحقق وهو عكس ما كان متوقعا لأن متوسط درجات العصابية للأزواج المتوافقين أقل من متوسط درجات العصابية للغير المتوافقين، وهذا يعني أن درجة عصابية الزوج لا تؤثر في درجة توافق قرينه.

نتيجة هذه الدراسة تختلف مع دراسة **جاد محمود (2006)** حيث تأكد من وجود علاقة سالبة ذات دلالة بين عامل العصابية وابعاد التوافق الزواجي. ربما يعود هذا الاختلاف في النتائج الى كون هذا الباحث استبعد عمدا حالات العقم والطلاق وتعدد الزوجات التي يمكن ان تلعب دور المتغير الطفيلي في دراستنا.

وتختلف كذلك مع دراسة **وليد بن محمد الشهري (2009)** حيث من وجود علاقة سالبة ودالة بين التوافق الزواجي وبين بعد العصابية. ربما يعود هذا الاختلاف لاختلاف حجم العينة بين دراسته (400 فرد) ودراستنا (170 فرد).

2.3– عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

جاء في الفرضية الثانية ما يلي: **توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين التوافق الزواجي ودرجة الانبساطية، بحيث درجة انبساطية أزواج المتوافقين أعلى من درجة انبساطية أزواج غير المتوافقين.** للتحقق من مدى صحة هذه الفرضية اعتمدنا على اختيار (T test) لمقارنة الفروق بين متوسطات أزواج المتوافقين زواجيا وأزواج غير المتوافقين زواجيا على مقياس سمة الانبساطية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(13) نتائج اختبار (T test) لدلالة الفروق بين درجة سمة الانبساطية للأزواج المتوافقين وغير المتوافقين زواجيا

التوافق	عدد أفراد العينة N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المتوافقون	112	7,16	1,99	0,08	168	غير دالة
غير المتوافقون	58	7,18	2,08			

يبين الجدول الفرق في متوسط درجات سمة الانبساطية للأزواج المتوافقين وغير المتوافقين زواجيا، قدر المتوسط الحسابي للأزواج المتوافقين **7,16** بانحراف معياري قدره **1,99** في حين بلغ المتوسط الحسابي للأزواج غير المتوافقين **7,18** بانحراف معياري قيمته **2,08** .

أما قيمة اختبار **(T)** تساوي **0,08** وهي قيمة غير إحصائيا عند مستوى الدلالة **0,05** = ∝ بدرجة حرية قدرها **168**، ما يدل على أن الفرق ليس له دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعتين ذات المتوسط الأكبر وهم الغير المتوافقون زواجيا، و هذا يعني أن الأزواج الغير المتوافقين أكثر من الأزواج المتوافقون.

إنطلاقا من نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الثانية توصلنا إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة سمة الانبساطية للأزواج المتوافقين و غير المتوافقين لصالح مجموعة الغير المتوافقين زواجيا.

وعليه نستنتج أن الفرضية الثانية لم تتحقق أي أن سمة الانبساطية لا تؤثر سلبا في التوافق الزواجي. هذه النتيجة تتوافق مع دراسة **وليد بن محمد الشهري (2009)**، حيث وجد انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مرتفعي ومنخفضي التوافق الزواجي وسمة الانبساطية.

لكن هناك دراسة لم تصل الى نفس النتيجة كدراستنا، كما هو الحال لدراسة **ديفد (David) وآخرون (2000)** حيث توصل ان عامل الانبساط ارتبط ايجابيا مع الرضا عن العلاقة الزوجية لكل من الازواج والزوجات في مجموعة الزواج الرسمي. ربما هذا الاختلاف يعود لكون هذه الدراسة أقيمت في مجتمع غربي وعلى عينة من المتزوجين بطريقة رسمية و غير رسمية (عكس عينتنا حيث الزواج كان بطريقة رسمية و شرعية).

هناك ايضا دراسة **جاد محمود (2006)** التي لم تتفق مع نتائج دراستنا حيث توصلت الى وجود علاقة موجبة بين كل من عامل الانبساط، عامل الطيبة و يقظة الضمير وابعاد التوافق الزواجي. ربما هذا الاختلاف يعود الى كون الباحث استبعد عمدا حالات العقم، الطلاق وتعدد الازواج، كما طبق الباحث مقياس التوافق الزواجي من اعداده هو عكس دراستنا حيث من الممكن انها لعبت دور المتغيرات الطفيلية.

3.3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي: **توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين التوافق الزواجي وعامل الطيبة بحيث درجة طيبة الأزواج المتوافقين أعلى من درجة طيبة الأزواج غير المتوافقين.** لمعالجة هذه الفرضية سيتم الاعتماد على اختبار (T test) للعينات المستقلة لمقارنة الفروق بين متوسطات درجات الطيبة للأزواج المتوافقين وغير المتوافقين زواجيا، حيث تتضح نتائج هذا الأخير في جدول الموالي:

جدول(14) يبين نتائج اختبار (T test) لدلالة الفروق بين متوسطات سمة الطيبة عند مجموعة المتوافقين وغير المتوافقين زواجيا

التوافق	عدد أفراد العينة N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المتوافقون	112	6,66	1,76	7,08	1,68	دال عند 0,01 لصالح المتوافقين زواجيا
غير المتوافقون	58	4,50	2,11			

يوضح الجدول السابق الفروق بين متوسطات سمة الطيبة عند مجموعة المتوافقين و غير المتوافقين زواجيا، وتبلغ قيمة متوسط سمة الطيبة للأزواج المتوافقين **6,66** بانحراف معياري يصل **1,76**، بينما تبلغ قيمة متوسط سمة الطيبة للأزواج الغير المتوافقين **4,50** في حين بلغت قيمة الانحراف المعياري بـ 2,11 وقيمة **(T)** بـ **7,08** وهي قيمة دالة إحصائيا عند **0,01** لصالح المتوافقين زواجيا بدرجة حرية قدرها **168** وهذا ما يؤكد لنا أن الفرق دال إحصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر وهم المتوافقون زواجيا، وهذا يعني أن الأزواج المتوافقين زواجيا أعلى درجة الطيبة من درجة طيبة الأزواج الغير المتوافقين.

إنطلاقاً من نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الثالثة توصلنا إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات سمة الطيبة للأزواج المتوافقين وغير المتوافقين لصالح مجموعة المتوافقين زواجيا . وعليه نستنتج أن الفرضية الثالثة تحققت.

دعمت هذه النتائج دراسة **وليد بن محمد الشهري (2009)** حيث توصلت لوجود علاقة موجبة و دالة بين ابعاد التوافق الزواجي وبين ابعاد الانبساطية، الطيبة، الصفاوة، و يقظة الضمير، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مرتفعي ومنخفضي التوافق الزواجي وسمات العصابية، الصفاوة الطيبة ويقظة الضمير.

كذلك دعمت نتائج دراسة **كوسك (Kosek, 1996)** نتائج دراستنا باستنتاجها آن الأزواج مرتفعي الطيبة القبول، الإيثار، والتعاطف مع الآخرين لديهم توافق زواجي مرتفع مقارنة بالأزواج المتشابهين في عوامل الشخصية الأخرى.

4.3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

جاءت الفرضية الرابعة كما يلي: **توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين التوافق الزواجي وعامل الانفتاحية أو التفتح على الخبرة، بحيث درجة التفتح على الخبرة أو الانفتاحية لأزواج المتوافقين أعلى من درجة التفتح على الخبرة لأزواج غير المتوافقين.** وللتحقق من مدى صدق هذه الفرضية ودلالتها سنلجأ إلى اختبار (T test) لمقارنة الفروق بين المتوسطات للعينات المستقلة، لمقارنة الفرق بين متوسط درجات سمات التفتح على الخبرة للأزواج المتوافقين، ومتوسط درجات التفتح على الخبرة عند الأزواج غير المتوافقين والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول(15) نتائج اختبار (T test) لدلالة الفروق بين متوسطات سمة التفتح على الخبرة عند أزواج مجموعة المتوافقين وغير المتوافقين.

التوافق	عدد أفراد العينة N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدالة
المتوافقون	112	6,67	1,69	0,22	168	غير دال
غير المتوافقون	58	6,62	1,38			

يعكس الجدول السابق نتائج اختبار **(T test)** لدلالة الفروق بين متوسطات سمة التفتح على الخبرة عند الأزواج المتوافقين و غير المتوافقين زواجيا.

بلغت قيمة المتوسط الحسابي لسمة التفتح للأزواج المتوافقين **6,67** بانحراف معياري قدر بـ **1,69**، أما متوسط الحسابي لسمة التفتح على الخبرة للأزواج غير المتوافقين فقد قدرت بـ **6,62** بانحراف معياري قيمته **1,38**.

أما قيمة **(T)** فتساوي **0,22** وهي قيمة غير دالة إحصائيا، ومنه نستنتج أن الفرق غير دال بين المجموعتين أي أن الأزواج المتوافقين لا يختلفون في درجة التفتح على الخبرة ومقارنة بأزواج غير متوافقين.

انطلاقا من نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الرابعة نلاحظ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجة سمة التفتح على الخبرة للأزواج المتوافقين يكاد يتساوى مع متوسط درجات سمة التفتح على الخبرة للأزواج غير المتوافقين، وهذا يعني أن درجة تفتح الزوج لا تؤثر في درجة توافق قرينه.

يمكن إرجاع عدم تحقق الفرضية الرابعة إلى الخصائص السيكومترية لعامل الانفتاح على الخبرة حيث أن درجة ثباته كانت متوسطة مقارنة بالعوامل الأخرى، كما أنه لم يكن ذا درجة صدق هذا العامل.

5.2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة ما يلي: **توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين التوافق الزواجي ويقظة الضمير، بحيث درجة يقظة الضمير لأزواج المتوافقين أعلى من درجة يقظة الضمير لأزواج غير المتوافقين.** للتحقق من مدى صدق هذه الفرضية سنعتمد على اختبار (t test) لمقارنة الفروق بين المتوسطات للعينات المستقلة، وذلك لمقارنة بمتوسط درجات يقظة الضمير للأزواج المتوافقين وغير المتوافقين، الجدول الموالي يبين ذلك:

جدول (16) نتائج اختيار (t) لدالة الفروق بين متوسطات سمة يقظة الضمير عند أزواج مجموعة المتوافقين غير المتوافقين

التوافق	عدد أفراد العينة N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدالة
المتوافقون	112	7,55	1,52	8,14	168	غير دال
غير المتوافقون	58	5,50	1,61			

انطلاقا من القراءة السريعة للجدول السابق الذي يوضح نتائج اختيار (T test) لدلالة الفروق بين متوسطات سمة يقظة الضمير للأزواج المتوافقين وغير المتوافقين.

نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي قدرت بـ **7,55** عند الأزواج المتوافقين، بانحراف معياري بلغت قيمة بـ **1,52** أما متوسط الأزواج غير متوافقين قدرت بـ **5,50** ، بانحراف معياري **1,61**، أما قيمة **(T)** قدرت بـ **8,14**، نستنتج من خلال هذه المعطيات أن الفرق بين المجموعتين دال لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأكبر، أي أن الأزواج مرتفعي يقظة الضمير أكثر توافقا من الأزواج منخفضي يقظة الضمير.

من خلال المعالجة الإحصائية للفرضية الخامسة توصلنا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات سمة يقظة الضمير للأزواج المتوافقين وغير متوافقين لصالح مجموعة المتوافقين، ومنه نستنتج أن الفرضية الخامسة تحققت، أي أن درجة يقظة ضمير الفرد تساهم في توافق زوجه.

دعمت نتائج دراسة **وليد بن محمد الشهري (2009)** النتائج التي توصلنا اليها، حيث استنتجت بوجود علاقة موجبة ودالة بين ابعاد التوافق الزواجي وبين ابعاد الانبساطية، الطيبة الصفاوة، ويقظة الضمير، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مرتفعي و منخفضي التوافق الزواجي وسمات العصابية، الصفاوة، الطيبة ويقظة الضمير.

وجاءت أيضا دراسة **جاد محمود (2006)** لتدعم نتائج دراستنا باستنتاجه لوجود علاقة موجبة بين كل من عامل الانبساط، عامل الطيبة ويقظة الضمير وابعاد التوافق الزواجي.

وجاءت ايضا دراسة **ستيفن وكنيث (Stephane et Kenneth, 1999)** لتدعم نتائج دراستنا باستنتاجها أنه يرتفع التوافق الزواجي لدى كل من الزوجين المتشابهين في عامل اليقظة وعامل الطيبة.

6.3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة ما يلي: "**تزيد درجة التوافق الزواجي بزيادة عدد الأولاد**". للتحقق من مدى صدق هذه الفرضية تمت الاستعانة بتقنية تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) لتحديد الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث وفقا لاختلاف عدد الأطفال:

جدول(17) يوضح متوسطات الحسابية والانحرافات العيارية لمتغير التوافق الزواجي حسب عدد الأطفال

عدد الأطفال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بدون أطفال	14	**92**	**15.37**
من 1 إلى 3	55	91,60	17,39
من 4 إلى 6	16	92,30	15,83
المجموع	**85 زوج**	**91,96**	**16,19**

جدول(18) نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه للفروق بين متوسطات التوافق الزواجي لدى أفراد العينة وفقا لاختلاف عدد الأطفال

مصدر التبيان	مجموع المربعات	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	قيمة T	مستوى الدلالة
بين المجموعات	364,16	2	183,92	0,58	,54
داخل المجموعات	30575,1034	168	5,60		غير دال
المجموع	51358,31	170			

من خلال نتائج تحليل التباين الاتجاه الموضحة في الجدول رقم (12) تبين أنه لا توجد فروق بين المجموعات في متوسط درجات التوافق تبعا لعدد الأطفال، وهذا ما يعني أن الفرضية الرابعة لم تتحقق، أي أن عدد الأطفال لا يؤثر في درجة التوافق بين الأزواج.

دعمت دراسة **عبير محمد الصبان (2007)** نتائج دراستنا حيث توصلت الى عدم وجود فروق في التوافق الزواجي تبعا لمتغير عدد الابناء ومدة الزواج.

أما دراسة **وليد بن محمد الشهري (2009)** فتوصلت لنتائج معاكسة تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية في التوافق الزواجي، نتيجة الاختلاف المستوى التعليمي، عدد الاطفال، مدة الزواج، والعمر عند الزواج. ربما يعود هذا الاختلاف في النتائج لاختلاف في حجم العينة (400 فرد) أو لاختلاف البيئات الثقافية بين الدراستين.

7.3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السادسة: السابعة:

تنص الفرضية السابعة على ما يلي: " **تساهم مدة الزواج في التوافق الزواجي**". ولاستقصاء مدى صدق هذه الفرضية سنعتمد على تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للتحليل الإحصائي للفرضية من خلال تحديد الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث وفقا لمتغير مدة الزواج ويوضح الجدول الموالي النتائج المتحصل عليها:

جدول(19) يوضح نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين متوسطات التوافق الزواجي لدى أفراد العينة وفقا لمدة الزواج

مصدر التبيان	مجموع المربعات	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	قيمة T	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2790,13	3	930,04	3,14	0,027 دال عند 0,05
داخل المجموعات	49669,18	167	295,65		
المجموع	52459,32	170			

يوضح الجدول السابق نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه و لاستقصاء مدى وجود فروق بين مجموعة البحث وفقا لمتغير مدة الزواج و قد بلغت قيمة (F) **3,14** وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة **(a= 0,05)** وهذا يعني أن هناك فروق بين متوسطات التوافق الزواجي لأفراد العينة وفقا لمدة العلاقة الزوجية، ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات التوافق الزواجي لأفراد العينة ولصالح أي مجموعة من المجموعات الأربعة، سنقوم بإجراء المقارنات بين المجموعات فيما بينهما وذلك باستخدام اختيار **(LSD)** للمقارنة البعدية الذي نورد نتائجه في الجدول التالي:

جدول(20) نتائج المقارنات البعدية لدرجات التوافق الزواجي لأفراد العينة تبعا لمتغير مدة الزواج

المجموعات	مدة الزواج	المتوسط الحسابي	5-0	10-5	15-10	أكثر 15
المجموعة 1	5-0 سنوات	87,27	/			
المجموعة 2	10-5 سنوات	86,14	1,13	/		
المجموعة 3	15-10 سنة	89,75	2,47	3,60	/	
المجموعة 4	أكثر من 15 سنة	95,39	8,11	9,81	5,64	/

نلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن نتائج المقارنات البعدية دالة كما يلي:

وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **0,05** بين المجموعة الأولى والمجموعة الرابعة لصالح المجموعة الرابعة. حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى **87,27** في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الرابعة **95,39** ومنه نستنتج أن المجموعة الأولى أكثر توافقا من المجموعة الرابعة.

وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **0,05** بين المجموعة الثانية والمجموعة الرابعة لصالح المجموعة الرابعة. حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الثانية **86,14** في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الرابعة **95,39** ومنه نستنتج أن المجموعة الرابعة أكثر توافقا من المجموعة الثانية.

من خلال المعالجة الإحصائية توصلنا إلى وجود فروق دالة بين مجموعات عينة البحث وفقا لمتغير مدة الزواج تبين من خلال المقارنات بين متوسطات حساب المجموعات أن المجموعة الرابعة والتي تفوت مدة الزواج 15 سنة أكثر توافقا من المجموعة الثالثة التي تأتي في الدرجة الثانية من حيث التوافق، ثم تأتي بعدها المجموعة الأولى وهي مجموعة الأفراد التي تقل مدة زواجهم عن خمس سنوات، في الأخير تأتي المجموعة التي تتراوح مدة زواجها بين (05- 10) سنوات، بحيث كان متوسط درجات توافق أفرادها أقل من المجموعات الأخرى. بهذا نستنتج أن مدة الزواج تساهم في التوافق الزواجي لعينة بحثنا الحالي.

توصلت دراسة **عبير محمد الصبان (2007)** لنتائج معاكسة حيث استنتجت عدم وجود فروق في التوافق الزواجي تبعا لمتغير عدد الابناء ومدة الزواج. ربما هذا الاختلاف يعود لاختلاف البيئة الثقافية بين الدراستين.

كما عاكست نتائج دراسة **وليد بن محمد الشهري (2009)** نتائج دراستنا بتوصلها لوجود فروق ذات دلالة احصائية في التوافق الزواجي، نتيجة الاختلاف المستوى التعليمي، عدد الاطفال، مدة الزواج، و العمر عند الزواج. ربما لنفس السبب كما هو الحال في الدراسة السابقة لأنها أخذت من نفس البيئة الثقافية و زد على ذلك كبر العينة (400 فرد).

4-الخلاصة:

بعد تفريغ المعطيات المحصل عليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة، وبعد المعالجة الإحصائية لهذه المعطيات باستخدام الحزمة الإحصائية (Spss) وفقا لما تنص عليه فرضية بحثنا الحالي، توصلنا إلى نتائج تمت مناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري، ونلخص أهم النتائج في النقاط التالية:

1- أن الأزواج المتوافقين لا يختلفون في درجة العصابية مقارنة بأزواج غير متوافقين وعليه نستنتج أن الفرضية الأولى لم تحقق.

2- الأزواج الغير المتوافقين أكثر انبساطية من الأزواج المتوافقين.

3- درجات الطيبة للأزواج المتوافقين من الأزواج غير المتوافقين زواجيا تختلف أعلى درجات الطيبة.

4- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التفتح للأزواج المتوافقين وغير المتوافقين زواجيا.

5- درجة يقظة الأزواج المتوافقين أكثر من درجة يقظة الأزواج غير المتوافقين.

6- عدد الأطفال لا يؤثر في التوافق الزواجي.

7- التوافق الزواجي يختلف باختلاف مدة الزواج، حيث كانت النتيجة لصالح المجموعة الرابعة أكثر من 15 سنة.

- الإحالات والمراجع:

سمكري, أ. ي (2016). الرضا الزواجي وأثره على بعض جوانب الصحة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية لدى عينة من المتزوجات في منطقة مكة المكرمة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. (75). 225-280.

الزبيدي، ع. ا. ب. ع (2007). *العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى الطمبة العنيفين وغير العنيفين في مدارس المرحمة الثانوية – دراسة مقارنة*. رسالة ماجستير. جامعة مؤتة, عمان-الأردن.

نصر الله، نوال خ. ح (2008). *أنماط التفكير السائدة وعلاقتها بسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة مرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين*. رسالة ماجستير . جامعة النجاح الوطنية بنابلس: فلسطين.

الشمسان، م. ب. ع. ا. ب. م (2005). *التوافق الزواجي وعلاقته بأساليب المعاملة الزوجية وبعض سمات الشخصية دراسة مقارنة بين العاملات وغير العاملات*. رسالة دكتوراه. كلية التربية- قسم التربية وعلم النفس بالرياض: المملكة العربية السعودية.

محمود، ع. ج (2006). التوافق الزواجي وعلاقته ببعض عوامل الشخصية والذكاء الانفعالي. *مجلة كلية التربية*. (60). 54-110.

الصبان، ع. م (2007). *التوافق الزواجي في ضوء بعض السمات الشخصية لدى عينة من الزوجات السعوديات في مكة المكرمة*. قُدِّم في المؤتمر السنوي الرابع عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس: مصر.

الشهري , و. ب. م (2009). *التوافق الزواجي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى عينة من المعلمين المتزوجين*. رسالة ماجستير . كلية الآداب بجامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

Bouchard, G., Lussier , Y., & sabourin , S. (1999). personality and Marital Adjustment : utility of The Five Factor Model of personality . *Journal of Marriage and The Family*, *61*(3), 651-660.

Cook, D. (1995). *The contribution of personal qualities to perceived marital adjustment in older spouses* (Thèse de Doctorat). VirginiaCommonwealth University, Virginia - USA.

Costa, P., & McCrae, R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five Factor Model (NEO-FFI) Professional manual*. Odesa, FL: Psychological Assesment Center.

David , W., Brock , H., & David , J. (2000). General traits of personality and Affectivity as predictors of satisfaction in intimate Relationships . Evidence from self and partner – Ratings . *Journal of Personality* , *68*(3), 413-442.

Kausar , A. (2003). *Personality traits and socioeconomic status as predicators of marital adjustment in working women* (Thèse de Doctorat). University of Karachi, karachi - Pakistan.

Kosek , R. (1996). the quest for a perfect spouse : spousal ratings and marital satisfaction . *Psychological Report* , *79*(3), 731-735.

O'Rourke, N., Claxton, A., & Kupferschmidt, A. (2011). Marital idealization as an enduring buffer to distress among spouses of persons with Alzheimer disease. *Journal of Social and Personal Relationships*, (28), 117-133

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

ماكور، طيب (2020). التوافق الزواجي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية عند أساتذة التعليم الثانوي دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة البليدة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 64-81.

الضغوط النفسية وعلاقتها باستراتيجيات المواجهة لدى أساتذة التعليم الثانوي

(دراسة ميدانية بمنطقتي أدرار وعين صالح)

secondary school teachers With Stress and its relationship to coping strategies (A field study in Adrar and Ain Saleh regions)

مختار بن عبد السلام[1] ،*، مصباح الهلي[2]

[1] مخبر علم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي بجامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي (الجزائر)، mok1966htar@gmail.com

[2] مخبر علم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي بجامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي (الجزائر)، frane79@gmail.com

تاريخ الاستلام:10-12-2019 تاريخ القبول: 01-12-2020 تاريخ النشر : 29-12-2020

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كان للضغط النفسي علاقة باستراتيجيات المواجهة لدى أساتذة التعليم الثانوي بمنطقتي ادرار وعين صالح، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي نظراً لملائمته لطبيعة الدراسة، كما تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، حيث تكونت من 50 أستاذا من التعليم الثانوي بمختلف التخصصات، (20 أستاذا بثانوية أبي ذر الغفاري ادرار، و30 أستاذا بثانوية علي بن أبي طالب بعين صالح)، وجمعت البيانات بالاعتماد على مقياسي: الضغط النفسي لعبد الرحمن الطريري، ومقياس استراتيجيات المقاومة لفيتالينو 1985.

وبعد تطبيق المقياسين كانت النتائج المتحصل عليها كما يلي: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغط النفسي واستراتيجيات المواجهة لدى أساتذة التعليم الثانوي بمنطقتي ادرار وعين صالح.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أساتذة التعليم الثانوي في منطقتي ادرار وعين صالح على مقياس الضغوط النفسية تعزى متغير الجنس.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أساتذة التعليم الثانوي في منطقتي ادرار وعين صالح على مقياس استراتيجيات المواجهة تعزى متغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: الضغوط النفسية؛ استراتيجيات المواجهة.

Abstract: This study aimed to find out whether psychological pressure has a relationship with different coping strategies of secondary school teachers in Adrar and Ain Saleh regions, The study relied on The relational descriptive approach to its relevance to the nature of the study, and the sample was chosen at random, as it consisted of 50 professors from secondary school from various disciplines (20 professors at Abu Dhar Al-Ghafari High School, Vogel Adrar, and 30 high school professors, Ali bin Abi Talib, with a specific eye), Data were collected using two measures: Abd al-Rahman al-Turayri's psychological pressure, and Vitalino Resistance Strategies 1985.

After applying the two measures, the results obtained were as follows:

- There is a statistically significant relationship between psychological stress and coping strategies among secondary school teachers in Adrar and Ain Saleh regions.
- There were no statistically significant differences in the grades of secondary school teachers in Adrar and Ain Saleh regions on the psychological stress scale attributed to the gender .
- There are no statistically significant differences in the grades of secondary school teachers in Adrar and Ain Saleh regions on the scale of confrontational strategies attributed to the gender.

Keywords Stress; coping strategie.

*المؤلف المراسل:

1- مقدمة:

إن المتتبع للدراسات والأبحاث التي أجريت في علم النفس وفروعه يجد أن موضوع الضغط النفسي يشغل بال الباحثين، ويشغل مساحة من الاهتمام لما له من تأثيرات على حياة الفرد ، ولأنه أكثر المظاهر انتشارا في وقتنا الحالي حيث أصبح هذا المصطلح أكثر شيوعا إذ ترادف له فيض من المصطلحات والألفاظ كالمشقة الإجهاد .....إلخ.

ولقد استعمل هذا المصطلح في العديد من المجالات والتخصصات العلمية كالفيزياء، والعلوم الطبيعية كما جذب اهتمام وانتباه خبراء الصحة النفسية، ويرجع أصل مفهوم الضغط إلى الإنجليزية هو مشتق من كلمة stress والتي يقصد بها العناء فالضغط هو نتيجة للظروف المعيشية طبيعية كانت، أو اجتماعية فهو من مكونات الحياة وهو ليس دائما سلبيا بل يعتبر عاملا أساسا على البقاء، في حين يصبح خطيرا عندما يكون مستمرا دون التمكن من معرفة الطرق الناجعة لإدارته، فالحياة الحديثة تفرز ضغوطا مزمنة ناتجة عن الظروف اليومية إلا أن الضغط موجود منذ زمن قديم، ولا يعتبر جديدا وما يفصل بين الضغط في القديم والحديث هو العوامل المؤثرة (النقل، الضجيج ...) التي مست مختلف مجالات الحياة الإنسانية، الاقتصادية والاجتماعية.....ويعتبر العمال في المهن الاجتماعية لاسيما الأساتذة أكثر الناس تعرضا للضغوط النفسية، فهم يمنحون بصورة أو بأخرى نجدة، مساعدة، معرفة، نصيحة،.....للغير وهو ما يوقع عليهم من مسؤولية كبرى تفرض عليهم استعمال كل الوسائل المتاحة، وخبرتهم الخاصة ويتطلب منهم جهدا ومهارة ، وخبرة والإتقان في العمل، كما يبذل الأستاذ نوعا من العلاقة مع الآخرين، هذه العلاقة تكون قسما مهما إن لم نقل أهم شيء في عمله لذا فهم معرضون لتأثير الضغط النفسي، ومتى شاءت هذه الظروف أن تبعد الفرد عن التوازن ويشغل تفكيره في كيفية الحل وهو مواجهة المشاكل، ولهذا يحاول إيجاد أساليب تجعله في حالة من التوازن فهذه الأساليب تختلف من أستاذ لآخر تبعا لاختلاف الخصائص الشخصية، وكذلك نوعية الموقف الضاغط(ياحي، 2000، 05).

وعليه؛ فإن الهدف الذي يكمن وراء دراسة استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية هو محاولة التقليل من التأثير السلبي للضغط، أو إمكانية التعامل معه بإيجابية لدى الأستاذ.

وهذا ما ستتطرق إليه هذه الدراسة، وذلك بالعمل على معرفة مستوى الضغوط النفسية، وما مدى ارتباطها باستراتيجيات مقاومتها لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي(ثانوية أبي ذر الغفاري، ادرار، وثانوية علي بن أبي طالب بعين صالح) خلال الموسم الدراسي 2016/2015.

1.1- الإشكالية:

يعتبر موضوع الضغط النفسي stress ونتائجه على الأفراد من الموضوعات الهامة التي شغلت العلماء والباحثين في مجالات الصحة العامة، وعلم النفس وعلوم التربية، ومختلف العلوم الإنسانية، وذلك لما تركته من آثار ونتائج مدمرة على حياة الناس أفرادا أو جماعات، ويرى المختصون في هذا المجال أن الضغط النفسي هو أحد أهم مشكلات العصر الحديث، وبدأ واضحاً أنه يقلق المجتمعات في الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وتفاعلاته المتعددة وإفرازاتها، مما ينتج عنه من أمراض صحية كثيرة مثل أمراض القلب، وارتفاع ضغط الدم، حيث ينتهي في غالب الأحيان بالاحتراق النفسي.

وتعيش مجتمعاتنا العربية حياة تزخر بالعديد من التغيرات الأسرية، والاجتماعية، والمعنوية، هذا إلى جانب ما أحدثته تكنولوجيا المعلومات ووسائل الاتصالات السريعة، مثل الأقمار الصناعية والبث الإعلامي وشبكة الانترنيت وغيرها، وما يترتب عليها من تغيرات في حياة الأفراد، كل هذا من شأنه أن يزيد من تعقيد الحياة وظهور الكثير من الصعوبات والمشاكل بارتفاع معدلات الشعور بالضغط بين الأفراد، ولهذا شهدت العقود الأخيرة اهتماما متزايدا من طرف الباحثين بدراسة الضغوط بهدف الوقوف على طبيعتها وآثارها، وكيفية التعامل معها بنجاح. ويشير جبريل (1995)، إلى أن الضغط النفسي هو تلك الحالة الوجدانية الناتجة عن أحداث ضاغطة وأمور تتضمن تهديدا لإحساسه بالحياة الهنيئة، وتشعره بالقلق فيما يتعلق بوجهتها(العزيز، 2009، 25).

وقد حظي موضوع الضغط النفسي باهتمام شديد من طرف العلماء والباحثين وذلك لما له من تأثير كبير على الأفراد في مختلف مناحي الحياة، حيث اهتم كل من الباحثين Happline et Hipps(1991) بإجراء دراسة حول الضغط النفسي لدى المعلمين وقد أجريا بحثا لتحديد مستوى الضغوط التي يتعرض لها المعلمون، وقد شملت العينة 219 معلما ومعلمة، طبق عليهم مقياس للضغوط النفسية لدى المعلمين، وقد أشارت النتائج إلى أن كثرة المسؤوليات المهنية والعلاقات بين المعلمين والإدارة والزملاء والطلاب هي من المراحل الرئيسية المولدة للضغط ومستواه الأداء المتوقع منهم(العبودي،2007، 200).

وتشير دراسة الدسوقي(1988) بأن كل من براون Brawn وفرنسيس Francis يتفقان على أن مهنة التدريس من أكثر المهن التي تسبب ضغطا نفسيا على المشتغلين بها ويضيف الشافعي بأن مستوى الصحة النفسية للمعلمين يتأثر بمستوى ضغوط مهنة التدريس التي يتعرضون لها فإن كانت هذه الضغوط في أدنى مستوياتها فإن ذلك ينعكس إيجابا على نفسيتهم ويجعلهم يحبون مهنة التدريس وينعكس بالإيجاب على أداء وتحصيل تلاميذهم ويمثل تحسنا وتطورا للعملية التربوية.

أما إذا كانت الضغوط التي يتعرضون لها في مستوياتهم عالية، فإن ذلك ينعكس سلبا على نفسيتهم ويجعلهم ينفرون من مهنة التدريس فيؤدون أداء سلبيا وسيئا، مما ينعكس على أداء وتحصيل التلاميذ بما يمثل إضعافا للعملية التربوية وسببا لعدم فعاليتها(الدسوقي، 1998، 187).

وأجرى كل من هندرسون(Henderson)، وزملائه (1986) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في درجة التأثر بالضغط، وتكونت العينة من 150 فردا، حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية ترجع إلى متغيرات الجنس وتوصلت إلى أن الإناث أكثر تعرضا للضغط النفسي من الذكور.

كما قام عمر الهمشري (1993) بدراسة سعت إلى الإجابة على التساؤل التالي: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي لدى العاملين في المكتبات الجامعية في الأردن تعزي إلى الجنس الخبرة والمستوى التعليمي؟، وتكونت عينة الدراسة من 145 عامل مكتب، منهم 102 رجلا، و23 امرأة، وكشفت الدراسة على أن مستوى الضغط لدى الذكور كان عاليا، ويزيد على مستوى الضغط عند الإناث.

ومن المؤكد أن الفرد لا يستطيع أن يعيش دون ضغوط؛ فالحياة سلسلة من الضغوط، والتوترات وخلو الفرد منها يعني الموت، وإذا كان لا مناص من معايشة الفرد للضغوط والتوترات في الحياة، فلابد أن تكون بقدر ومستوى معين، حيث أن قدرا معينا من الضغوط مطلوبا وضروريا ليضل الفرد في حالة من النشاط والإنجاز فكل فرد منا يستطيع تحقيق مستوى ملائما من التوافق الشخصي والاجتماعي ولكن الضغوط الحادة، والمزمنة

في مستواها تنطوي على العديد من النتائج المعرفية والسلوكية، والانفعالية قد تعيق قدرة الفرد وتوافقه داخل مكان العمل.

والضغوط ليست جميعها سلبية، أو حالة مرضية وغير سوية، بل قد تكون حالة صحية ودافعية للسلوك الجيد، والنجاح، والتفوق وحافزا على الإنجاز، وتحقيق الذات، والإقدام على الحياة والرغبة فيها والاستمتاع بها.

وفي الدراسة الحالية نسعى لمعرفة العلاقة بين الضغوط النفسية التي يتعرض لها أساتذة التعليم الثانوي بمنطقتي ادرار وعين صالح، واستراتيجيات المواجهة التي يستعملونها للتخلص من هذه الضغوط، ومن خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، فقد تم إدراج مجموعة من التساؤلات على النحو الآتي:

1- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغط النفسي واستراتيجيات المواجهة لدى أساتذة التعليم الثانوي بمنطقتي ادرار وعين صالح؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أساتذة التعليم الثانوي في منطقتي ادرار وعين صالح على مقياس الضغوط النفسية، تعزى لمتغير الجنس؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أساتذة التعليم الثانوي في منطقتي ادرار وعين صالح على مقياس استراتيجيات المواجهة، تعزى لمتغير الجنس؟

2.1- فرضيات الدراسة:

للإجابة على تساؤلات الدراسة تكون الفرضيات كالتالي:

1- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغط النفسي واستراتيجيات المواجهة لدى أساتذة التعليم الثانوي بمنطقتي ادرار وعين صالح.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أساتذة التعليم الثانوي في منطقتي ادرار وعين صالح على مقياس الضغوط النفسية، تعزى لمتغير الجنس.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أساتذة التعليم الثانوي في منطقتي ادرار وعين صالح على مقياس استراتيجيات المواجهة، تعزى لمتغير الجنس.

3.1- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى:

- معرفة هل توجد علاقة بين الضغط النفسي واستراتيجيات المقاومة لدى أساتذة التعليم الثانوي.
- معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي حسب الجنس.
- معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات استراتيجيات المقاومة لدى أساتذة التعليم الثانوي حسب الجنس.

4.1- أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية الدراسة في أهمية هذا الموضوع في حد ذاته، إذ نلفت الانتباه إلى الوضع النفسي لدى الأساتذة في كل من منطقتي ادرار وعين صالح، ومعرفة الاستراتيجيات المتبعة للتخلص من الضغط النفسي عند هؤلاء الأساتذة.
- إثراء البحث العلمي من خلال التعرف على خصائص الضغوط النفسية، ونتائجها وفهم وتفسير أبعادها.

- لفت انتباه المسؤولين إلى ضرورة الالتفات إلى الضغوط النفسية لدى الأساتذة، ووضع خطط كفيلة للتخفيف من آثارها نظرا لطبيعة الإطار الزماني المكاني.

5.1- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

1- الضغط النفسي: يذهب بيك(1976) في تعريفه للضغط النفسي على أنه استجابة يقوم بها الكائن الحي نتيجة لمواقف يضغط على تقدير لذاته أو مشكلة ليس لها حل تسبب له إحباطا وتعوق إزائه أو موقف يثير أفكارا عن العجز واليأس والاكتئاب(خليفة، 2008، 128).

ويعرف **إجرائياً** بأنه: استجابة نفسية تترافق باضطراب التوازن الفيزيولوجي الذي يظهر على شكل مجموعة من الأحاسيس الذاتية لدى أساتذة التعليم الثانوي (التعب، الإنهاك الفكري، والإحباط .....إلخ) تنتج عن مواقف تستلزم نوعا من إعادة التوافق لديهم، وتتغير حسب مصدر التهديد، ويقدر بالدرجة التي يحصل عليها أساتذة التعليم الثانوي بمنطقتي ادرار وعين صالح(العينة) في مقياس الضغوط النفسية ل: عبد الرحمن الطريري.

2- استراتيجيات المواجهة: يعرفها كل من فولكمان ولازاروس (Folkman et Lazrus) كما يلي:

استراتيجيات المواجهة هي ذلك التغير المستمر في المجهودات المعرفية والسلوكية والانفعالية من أجل إدارة المتطلبات الداخلية والخارجية التي يقيمها الفرد بأنها ترهق أو تفوق إمكاناته.

ويعرف (ليف ويرس) (Livin Ursin) المواجهة على أنها الاستجابة السلوكية التي ترتبط بالتجنب أو الهروب في الاستجابة للبيئة(حسن، 2000، 80).

وتعرف **إجرائياً** بأنها مختلف المعلومات والسلوكيات الوجدانية والمعرفية والاجتماعية المكتسبة، والتي يجندها الأفراد عند التعرض للمواقف الضاغطة، وهي تتضمن قدرة الفرد على إدراك الحدث الاجتماعي وتقييمه وإعادة تقييم الفرد لما لديه من إمكانيات وقدرات للتعامل مع الحدث.

ويقدر ذلك بالدرجة التي يحصل عليها أستاذ التعليم الثانوي بمنطقتي ادرار وعين صالح(العينة) في مقياس أساليب مواجهة الضغوط لفيتالينو (1985).

6.1- الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

1- الضغوط النفسية:

لقد أثار موضوع الضغط النفسي اهتمام مختلف المجالات والاختصاصات، فهو يواجه جميع شرائح المجتمع وخاصة أصحاب المهن والعاملين جميعا، لأنه نتاج صراع بين متطلبات الحياة وعدم قدرة الفرد على الوفاء بها، مما يترتب عليه انحسار ملحوظ في كم العمل وأداء المهام، فللضغط النفسي عواقب وخيمة على الصحة النفسية والجسمية.

1.1- تعريف الضغط النفسي: مازال مفهوم الضغط النفسي من أكثر المفاهيم خصوصية، وهناك صعوبة في تحديد تعريف موحد له، فقد تعددت تعاريفه لتعدد وجهات نظر العلماء حوله.

فقد عرفه **(هانزسلي) HANSSELYE** (1999) الأب المؤسس لبحوث الضغط فهو أول من استخدم مصطلح الضغط في المجال البيولوجي، حيث عرفه على أنه استجابة غير محددة للجسم اتجاه أي وضعية تتطلب منه ذلك سواء كانت سببا أو نتيجة لظروف مؤلمة أو غير سارة(حسين، 2009، 19).

وعرفه **كويكس(1990):** أن الضغط ينشأ نتيجة أي صراع بين المطالب الملقاة على الفرد وقدراته على التعامل معها، حيث يفكر الفرد في المطلب ويفكر في قدراته واختلال التوازن بين الطرفين هو السبب في ظهور الضغوط.

كما عرفه(**لازاروس**، 1984)LAZARUS: بأنه نتيجة لعملية تقييمة يقيم بها الفرد لظروف أو مطالب تفرض عليه نوعا من التكييف وتزداد هذه الحالة إلى درجة الخطر كلما ازدادت شدة هذه الظروف والمطالب أو استمرت لفترة طويلة.

أما **(كريبتني و كينيكي، 2001)** Kreitneet- Kinik: عرفه بأنه استجابة تكيفية تتوسطها الخصائص الشخصية للفرد والعمليات التقنية والتي تظهر نتيجة لتعرض الفرد لموقف أو حدث يضع مطالب نفسية وجسدية على الفرد(حسين، 2009، 19–22).

ويعرف **جبريل (1995):** أنه الحالة الوجدانية التي يختبرها الفرد الناتجة عن إحداث أمور تتضمن تهديدا لأحاسيسه بالحياة الهادئة وتشعره بالقلق فيما يتعلق بمواجهتها(العزيز، 2009، 25–26).

وعلى الرغم من تعدد التعريفات وتباين النظريات يوجد شبه إجماع لدى الباحثين على أن الضغط النفسي هو استجابة للمواقف والأحداث الضاغطة فسيولوجيا أو نفسيا من أجل التكيف مع هذه المواقف لكن استمرار هذه الضغوطات لفترة طويلة يؤدي إلى ظهور أعراض جسمانية ونفسية.

2.1 – أنوع الضغط النفسي:

تعتبر الضغوط النفسية الانفعالية (القلق – الاكتئاب – المخاوف المزمنة) الأساس الرئيسي الذي تبنى عليه بقية الضغوط الأخرى مثل الضغوط الاجتماعية والضغوط المهنية (العمل) والاقتصادية والأسرية ..إلخ (عبيد، 2008، 24).

ومن هذا المنحى يمكن تحديد أنواع الضغط بتحديد وجهات نظر الباحثين، حيث نشير إلى التصنيف الذي أشار إليه (سيلي 1976) والذي صنفها إلى صنفين:

- **ضغط نفسي سلبي (سيء):** وهو الذي يزيد حجم المطالبات على الفرد(العزيز،2009، 29).

وهذا الضغط يؤثر سلبا على الحالة الجسدية والنفسية ويؤدي إلى عوارض مرتبطة بالضغط النفسي كالصداع، ألم المعدة والظهر والتشنجات العضلية وعسر الهضم والأرق وضغط الدم(عبيد، 2008، 24).

- **ضغط نفسي إيجابي:** هو عبارة عن التغيرات والتحديات التي تقيد نمو المرء وتطوره أو هو يحسن الأداء العام ويساعد على زيادة الثقة بالنفس (ن م ص ..)، وهو يزود الفرد بالطاقة ليكون أكثر إنجازا أو إبداعا في أدائه وأكثر قدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات(حسين، 2009، 23).

وأضاف سيلي Selye نوعين آخرين للضغط النفسي:

- **الضغط النفسي المنخفض:** وهو الذي يحدث عندما يشعر الفرد بالملل وانعدام التحدي والشعور بالإثارة (العزيز، 2009، 29).
- **الضغط النفسي الزائد:** ينتج عن تراكم الأحداث السلبية للضغط النفسي المنخفض، بحيث تتجاوز مصادر الفرد وقدرته على التكيف معها، وكذلك ميزها موراي أنها نوعين:
- **ضغوط ألفا Alpha stress** ويشير إلى خصائص الموضوعات البيئية كما توجد في الواقع أو كلما يظهرها البحث الموضوعي(خلفية، 2008، 39).
- **ضغوط بيتا Beta stress** تشير إلى دلالة موضوعات كما تكون في إدراك الفرد.

ويصنفها (سوناجين، 1985) Seueaningen إلى مدى استمراريتها مع الفرد:

- **ضغوط مؤقتة:** وهي التي تحيط بالفرد لفترة قصيرة ثم تزول بزوال الموقف المسيء لها مثل ضغط الامتحانات وتكون ضغوطا طبيعية سوية أغلبها وإذا زادت عن إمكانية الفرد تدفعه للوقوع في أعراض مرضية(حسين، 2009، 34).
- **ضغوط مزمنة:** وهو الضغط الذي يحيط بالفرد لفترة طويلة نسبيا مثل الآلام المزمنة أو وجود الفرد في أجواء اجتماعية، واقتصادية منخفضة، ويعانون من ضغط بيئي مزمن بدرجة أكبر من هؤلاء الذين يعيشون في أجواء اقتصادية مرتفعة(خليفة، 2008، 139).

وقد سماها ابتر (1989) Apter:

- **ضغوط التوتر:** وهي مشاعر تنشأ عندما يدرك التوتر لتناقص بين المستوى الفعلي المفضل لمتغير دافعي هام لو أن شخصا ما في حالة عمل بينها الدافع منخفض نجد أن ضغط التوتر ينشأ لو أن مستوى المثير أصبح عاليا فمصطلح التوتر يستخدم هنا في شكل يتفق مع الاستخدام اليومي للمصطلح لكي يشير إلى مشاعر عدم الراحة والشعور بأن الأشياء ليست كما ينبغي أن تكون عليه وأن الفرد يحتاج لبذل جهد كبير.
- **ضغوط الجهد:** وهي من ضغوط بأن الفرد يبذل جهدا أكبر للتقليل من ضغط التوتر ويتوقع أن ضغوط التوتر أو الجهد يتعلقان يبعضهما إيجابيا فكلما زاد التوتر زاد الجهد للتغلب عليه كما أن ضغوط الجهد تحدث عن غياب ضغوط التوتر كنتيجة للضغوط التي تؤدي إلى تجنب ضغط التوتر الممكن قبل أن يحدث مثل الشخص ذي المسؤوليات الكثيرة أي يبذل جهدا أكبر لإنجاز المهام(خليفة، 2008، 138).

3.1- مصادر الضغوط:

- مصادر خارجية للضغط النفسي:

أ- الضغوط الاجتماعية: يعتبر المجتمع بكثرة الإفراد والالتزام بمعايير يعد التزاما للعرف والتقاليد الاجتماعية وبالتالي الخروج عنها يحدث إشكاليات لذلك للمخلفات تصبح قوة ضاغطة على الفرد تسبب له أزمات يؤثر في تعامله وعلاقاته الاجتماعية.

ب- الضغوط لاقتصادية: وتعد مهد الإنسان المسبب الأعظم في تشتيت مهد الإنسان وضعف قدراته على التركيز والتفكير، وخاصة حينما تعصف به الأزمات المالية، أو الخسارة، أو فقدان العمل وكل هذا ينعكس على الحالة النفسية وينجم عن ذلك عدم القدرة على مسايرة متطلبات الحياة، وكذلك ارتفاع معدلات البطالة (حسين، 2009، 37).

ج- الضغوط الفيزيائية: وهي عبارة عن منبهات النية الخارجية التي تحيط بجسم الإنسان مثل الحرارة والبرودة ونقص الموارد الطبيعة، التلوث، أشعة الشمس، الضوضاء، والزلازل....(حسين، 2009، 39).

د- الضغوطات السياسية: تنشأ من عدم الرضا عن أنظمة الحكم الاستبدادية والصراعات السياسية والنقابية وهيمنة بعض القوى في المجتمعات.

هـ- الضغوطات الثقافية: وتتمثل في استيراد الثقافات والانفتاح على الثقافات الهدامة الوافدة دون مراعاة للأطر الثقافية الاجتماعية القائمة في المجتمع، وهذا فضلا عن مشاهدات شبكة الانترنيت(حسين، 2009، 38).

و- الضغوطات الانفعالية والنفسية: المخاوف المرضية، القلق، الاكتئاب ...

ي- الضغوطات الكيميائية: كالاستخدام غير الجيد للعقاقير، الكحول، النيكوتين، الكافيين ....إلخ.

ك- الضغوط الأكاديمية: كالتعديلات التي أدخلت على المناهج والمقررات.

- **المصادر الداخلية للضغوط النفسية:**

الطموح المبالغ فيه, التهيؤ النفسي(الاستعداد) لقبول المرض، وضعف المقاومة الداخلية, واضطراب الأعضاء الحيوية للجسم.

- **المصادر الذاتية:** حيث أكدت الدراسات وجود علاقة بين مستوى الضغط و نمطي الشخصية أحدهما أكثر قابلية للضغوط بسبب رغبته في إنجاز أكبر عدد من المهام في أقصر وقت ممكن، والمبالغة في طموحاته وكأنه يسابق الزمن، وهذا النمط الذي يعرف بالنمط (أ) يكون على عكس النمط (ب) والذي يتميز بالثقة والهدوء ويأخذ الأمور ببساطة أكثر ويأخذ وقته في التعامل مع الأمور التي تواجهه.

- **مصادر متدخلة:**

أ- **داخلية** : وتشمل الإصابة بالمرض، والشعور بالوحدة والآلام الجسيمة.

ب-**خارجية:** تشمل المشاكل المالية والعائلية (الطلاق، الزواج..) اختناقات العمل ومشاكله (خلفية، 2008، 151)

4.1- الآثار المترتبة عن الضغوط:

كثيرا ما يتعرض الفرد لضغوط تحرك شخصيته (عمره، جنسه، ظروفه، ...)، ومخططه المعرفي وبالمقابل تنتج عن هذه الضغوط استجابات مختلفة، ومن الآثار المترتبة عن الضغوط:

أ)- التأثيرات الانفعالية: الصدمة الانفعالية – الغضب والاكتئاب- الأسى والشعور بالقهر- العصبية وسرعة البكاء سرعة الانفعال- تقلب المزاج- العدوانية واللجوء إلى العنف- الشعور بالاستنزاف الانفعالي والاحتراق النفسي(خليفة، 2008، 146؛ عسكر، 2003، 54).

ب)- التأثيرات المعرفية: الاختلاط في التفكير- عدم القدرة على التركيز- شرود الذهن- صعوبة اتخاذ القرار انخفاض في كل الوظائف المعرفية العقلية.

ج)- التأثيرات السلوكية: الانسحاب عن الآخرين- تدهور الصحة الشخصية- تغير في أنماط السلوك-الميل إلى الجدل- الانعزال- تجنب المسؤولية- أداء سيء في العمل- تغير في العلاقات العائلية- زيادة التدخين النسيان، انخفاض مستوى الطاقة(خليفة، 2008، 146).

د)- تأثيرات فسيولوجية: زيادة في نسبة الاندرينالين في الدم إذا استمر يؤدي إلى ظهور أمراض القلب والدورة الدموية – زيادة إفرازات الكولسترول من غدة الكبد مما يؤدي إلى الإصابة بأمراض القلب، تصلب الشرايين.

لقد أصبح موضوع الضغوط النفسية حقيقة وواقعًا نعيشه في حياتنا اليومية، نتيجة للأعباء والمطالب التي تفوق قدرة الفرد، خاصة لدى العاملين في المجال التعليمي، حيث أصبحوا غير قادرين على تحملها ومواجهة الآثار السلبية التي تتركها على مستوى صحتهم النفسية والجسمية، وكذا على حياتهم في العمل، وهذا ما يجعلهم يخلقون استراتيجيات وسبلا للإبقاء على المستوى المناسب من الضغوط.

2- استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية:

يقوم الأفراد على سبيل التوافق مع البيئة، والتعامل مع الضغوط، والتقليل من آثارها السلبية بسلسة من الاستراتيجيات والأساليب المعرفية، والسلوكية المختلفة بعضها يركز على مصدر الضغط والمشكلة، وتغيرها وإعادة تقييم المواقف الضاغطة بصورة إيجابية، وبعضها يستهدف خفض الآثار الانفعالية المرتبطة بالمواقف الضاغطة.

ويواجه الفرد في حياته كثيرا من الظروف والخبرات الضاغطة، ومن ثم يحاول التعامل معها من خلال اتباع أساليب عديدة تبعد عنه الخطر وتجعله في حالة من التوازن، إلا أن بعض الأفراد قد يفشلون في ذلك، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف الأفراد أنفسهم وتنوع الأحداث ذاتها، فهذا شخص يتعامل مع الأحداث الضاغطة بمرونة وترو، وذلك آخر يتعامل بقوة واندفاعية حيال الحدث ذاته الأمر الذي يؤدي إلى حد زيادة الشعور بالضغط لديه.

وعليه تختلف استراتيجيات إدارة الضغوط لدى الأفراد تبعا لاختلاف خصائص الشخصية وكذلك تبعا لنوعية الموقف، ففي مواقف لا يبذل الفرد طاقة أو جهدا عند الاستجابة لها، وتتسم استجابة الأفراد حيالها بالنمطية، وهناك مواقف أخرى تتطلب من الفرد أن يبذل جهدا أو طاقة أكبر عند الاستجابة لها، ونظرا لإدراك العلماء، والباحثين لخطورة تأثير الضغوط على الإفراد، وكذلك تنوع مصادر الضغوط في الحياة سواء كانت مصادر بيئية خارجية أو داخلية تنبع من داخل الفرد كل ذلك دفع بهم إلى الاهتمام بتأثيراتها عليهم، وما تثيره من انفعالات سلبية تؤرق حياتهم.

وتأسيسا على ما سبق تعد استراتيجيات المواجهة ذات ضرورة قصوى خاصة في عالمنا اليوم، لأن الأفراد يواجهون بشكل متزايد مواقف ضاغطة عدة ومعقدة، حيث صارت الضغوط أمرا حتميا في حياة الفرد والتعامل مع الأحداث الضاغطة يؤدي إلى حدوث اختلالات كبيرة لدى الأفراد في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، إذن استراتيجيات المقاومة وإدارة الضغوط الفعالة تؤثر على كل من الصحة والتوافق النفسي للأفراد كما أنها ترتبط أيضا بانخفاض المشكلات النفسية للأفراد حيث أن الأفراد الذين يستخدمون استراتيجيات مواجهة أكثر فعالية وتوافقية في مواجهة الضغوط، يتمتعون بمستوى ملائم من الصحة النفسية، كما أن استراتيجيات وإدارة الضغوط الفعالة تساعد الأفراد على حل المشكلات واتخاذ القرارات، وعلى الطرف الآخر فإن فشل الأفراد في مواجهة وإدارة الضغوط بشكل فعال يؤثر سلبا على أهدافهم وعلى حياتهم بطرق مختلفة.

1.2- تعريف استراتيجيات المواجهة:

يعرفها كل من (فولكمان ولازاروس) Folkman et Lazrus كما يلي:

استراتيجيات المواجهة هي ذلك التغير المستمر في المجهودات المعرفية والسلوكية والانفعالية من أجل إدارة المتطلبات الداخلية والخارجية التي يقيمها الفرد بأنها ترهق أو تفوق إمكاناته.

ويعرف (ليفين ويرسين) Livin Ursin المواجهة على أنها الاستجابة السلوكية التي ترتبط بالتجنب أو الهروب في الاستجابة للبيئة(حسين، 2009، 80).

استراتيجيات المواجهة وهي مجموعة من المعلومات والسلوكيات الوجدانية والمعرفية والاجتماعية المكتسبة، والتي يستخدمها الأفراد عند التعرض للمواقف الضاغطة، وهي تتضمن قدرة الفرد على إدراك الحدث الاجتماعي وتقييمه وإعادة تقييم الفرد وما لديه من إمكانيات وقدرات للتعامل مع الحدث(حسين، 2009، 202).

الإستراتيجية في علم النفس تطلق على مجموعة الكيفيات والطرق التي يسطرها الفرد في عدد من المراحل لبلوغ هدف معين واتخاذ قرار ما(سالمي، 1998، 25).

2.2- أنواع استراتيجيات المواجهة: اختلف الباحثون في تصنيف استراتيجيات المواجهة حيث نجد Falkmoms Betting moss وLazarus 1984 صنفاها إلى:

- **استراتيجيات المواجهة السلوكية:** استراتيجيات المواجهة المتمركزة نحو الانفعال لكن الباحث الحالي (لطفي) ينظر إليها من وجهتين:

الأولى: هي عبارة عن الجهود التي يبذلها الفرد لتعديل العلاقة بين الشخص والبيئة(حسين وحسين، 2006، 91).

الثانية: تهتم بتعديل وضبط ردود الفعل الناتجة عن تفاعل الفرد مع المحيط.

- **المواجهة المتمركزة حول المشكل:** إن جهود التعامل التي تركز على حل المشكلة تتضمن القيام بمحاولات تهدف إلى القيام بعمل شيء إزاء الظروف الضاغطة التي تشكل مصدر أذى أو تهديد للفرد، إلى جانب الترتيب وهو محاولة الفرد عدم الشرح ومتابعة الحدث الأول وإجبار الذات على انتظار الوقت المناسب للتعامل مع المشكلة، وقد يلجأ الفرد إلى الخبرات السابقة في المواقف المتشابهة، وهذا ما يجعل الفرد يوجه المشكل بفاعلية.

استراتيجيات المقاومة المتمركزة على المشكل تعتمد كثيرا على الجانب المعرفي والسلوكي إذ يجعل الفرد يتقبل الوضع الضاغط كحدث مفروض عليه يهدد وضعيته وأهدافه فيحاول تحليله لتحديد الإجابة المناسبة لحله ببذل جهد(مزوار، 2005، 64).

استراتيجيات المقاومة التي تركز على المشكلة يستخدمها الفرد عندما يتم تقييم الموقف على أنه قابل للتحكم والتغيير وأن قدرة الفرد على التحكم في الموقف والسيطرة عليه تحدد من خلال عملية التقييم المعرفي التي يقوم بها الفرد للمواقف وأن استراتيجيات المقاومة تتعدد بما يفعله الفرد ويفكر فيه عندما يواجه الموقف الضاغط من ناحية، ومن ناحية أخرى التغيرات التي تحدث كنتيجة لجهود المواجهة التي يقوم بها الفرد أو الجدير بالذكر أن استراتيجيات مواجهة الضغوط متعددة، ومختلفة وانه يوجد داخل كل نوع من هذه الاستراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكلة تتضمن المعارف والسلوكيات التي تكون موجهة نحو تحليل داخل المشكلة وهي تشمل على تجزئة إلى أجزاء ذات معينة والبحث عن المعلومات ودراسة البدائل والفعل المباشر أيضا(حسين، 2009).

- **المواجهة المتمركزة حول الانفعال:** يضم هذا النوع من الملاحظة مجموعة معينة من المعلومات السلوكية والمعرفية الموجهة نحو خفض التوتر الانفعالي وتضم هذه الاستراتيجيات أشكالا عديدة منها:

1)- **التجنب:** والذي يعني تحويل الانتباه عن مصدر الضغط وتعتبر هذه الإستراتيجية أكثر تداولا ولا يمكن أن تتضمن نشاطات ذات تغيير سلوكي أو معرفي كالنشاطات الرياضية وعملية الاسترخاء أو غيره من النشاطات التي من شأنها أن تسمح للفرد بتفريغ الشخصية العاطفية وبالتالي تساعد على الإحساس بالراحة.

2)- القبول (الاستسلام): يشير ذلك إلى تقبل الفرد لموقف ونظرا لعجزه وانعدام الحيلة لديه أو نتيجة لفرض القيام بأي شيء تجاه الموقف(حسين، 2009، 96).

3)- الجهود: التي تعمل على تغيير إدراك الفرد للموقف بدون محاولة تعديله.

4)- الإنكار: وهو نشاط يسعى من خلاله الفرد لتغيير المعنى الذاتي للحدث الضاغط بتجاهل خطورة الموقف برفض الاعتراف بما حدث وبما تتيح هذه العملية فرصة الحصول على معلومات إضافية حول المواقف إلا أن إنكار الفرد للواقع قد يخلق مشكلات أخرى يصعب بعدها التحمل والمواجهة خاصة في حالة التجارب الضاغطة طويلة المدى وعلى العكس قد تكون هذه الاستراتيجيات فعالة للتحقق من حدة الانفعال في حالة التجارب الضاغطة قصيرة المدى.

- **استراتيجيات المواجهة المتمركزة على الانفعال وتتضمن:** أخذ المسافة- إعادة التقييم الإيجابي- لوم الذات- البحث عن السند الاجتماعي- التحكم في الذات- الهروب أو التجنب(مزوار، 2005، 64).

3.2- المقارنة بين نوعي استراتيجيات المواجهة: يشير لازاروس وفو لكمان (1984) إلى أن هناك اختلافا بين استراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكلة واستراتيجيات المواجهة التي تركز على الانفعال وينحصر ذلك

في أن استراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكلة تتضمن جهودا لتعريف وتحديد المشكلة والبحث عن المعلومات وخلق حلول بديلة للمشكلة وحساب التكاليف والفوائد (المزايا والعيوب) لهذه البدائل والاختيار من بين هذه البدائل المناسب منها وتنفيذه، وقد تكون بعض من استراتيجيات المواجهة التي تتركز على المشكلة موجها نحو الذات مثل تنمية واكتساب سلوكيات جديدة أو تعديل مستوى الطموح لدى الفرد أو تعلم مهارة جديدة وبعض آخر من استراتيجيات المواجهة التي تتركز حول المشكلة يكون موجها للبيئة مثل البحث عن المعلومات ومحاولة الحصول على المساعدة من طرف الآخرين المحيطين بالفرد في البيئة أما استراتيجيات المواجهة التي تركز على الانفعال فهي تساعد الفرد على خفض الضغط الانفعالي وبعض هذه الاستراتيجيات يتضمن عمليات معرفية مثل التجنب والتقليل من شأن المشكلة ولوم الآخرين والإسقاط وبعضها يتضمن استراتيجيات سلوكية مثل التأمل وتعاطي العقاقير والدعابة والمرح والمساندة الاجتماعية والتدخين وزيادة الأكل وغيرها.

ويشير (لازاروس وفو لكمان) أيضا إلى أن كلا من استراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكلة واستراتيجيات المواجهة التي تركز على الانفعال تستخدم غالبا في معظم المواقف الضاغطة وأنهما قد يسهل أو يعوق بعضهما بعضا وأن استراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكلة تكون مشابهة لاستراتيجيات حل المشكلة في أنها تتضمن البحث عن المعلومات أكثر وتحديد العواقب والصعوبات وتوليد حلول بديلة للمشكلة بينما استراتيجيات المواجهة التي تركز على الانفعال في المقابل تهدف إلى إدارة وتنظيم انفعالات الفرد من خلال استخدام عدة استراتيجيات فرعية مثل التجنب والإنكار والتقليل من شأن المشكلة وإعادة التقييم الإيجابي(حسين، 2009).

وفي العادة يستخدم الناس كلا من الاستراتيجيات المتمركزة على المشكلة وحول الانفعال في التعامل مع ما يواجههم من ضغوط مما تبين أن كلا النمطين في التعامل مع الضغوط يعد مفيدا في إدارة أكثر الأحداث سببا للضغوط ومع ذلك فإن طبيعة الحدث تساهم في تحديد إستراتيجية التعامل التي يجري استخدامها فالمشاكل المرتبطة بالعمل على سبيل المثال تقود الناس في الغالب إلى استخدام الجهود المتمركزة حول المشكلة في التعامل مثل القيام مباشرة والبحث عن المساندة من لآخرين.

وعلى نقيض ذلك فإن المشاكل الصحية تقود الناس إلى استخدام الاستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال ولعل ذلك يرجع إلى التهديد الصحي الذي يتعرض له الفرد، وهو حدث يجب تحمله، ولا يسهل إخضاعه حول المشكلة يكون مفيدا.

والمشاكل الصحية تقود الناس أيضا إلى البحث عن المساندة الاجتماعية، في حين أن الأفراد الذين يواجهون مشاكل أسرية أكثر ميلا لاستخدام أسلوب التعامل المتمركز حول المشكلة. إن هذه النتائج تقود إلى الاقتراح بأن المواقف التي تمكن من القيام بشيء بناء يفضل أن يستخدم فيها التعامل.

في حين يفضل ببساطة استخدام التعامل المتمركز حول الانفعال في المواقف التي يفترض تقبلها كما هي وأن الفروق الفردية تأتي أيضا في طرق التعامل التي تستخدم بشكل مدهش.

قد يستطيع بعض الأفراد مقاومة الضغوط النفسية بفاعلية ونجاح في حين البعض الآخر يفشلون في مواجهتها أو يميلون إلى الانسحاب والإنكار، وتناول العقاقير، والمخدرات وغيرها من الاستراتيجيات التجنبية والإحجامية، ومن هنا تأتي ضرورة الحاجة إلى التدخلات الإرشادية، والعلاجية لإدارة الضغوط، وذلك عن طريق استخدام شبكة واسعة من الفئات المختلفة، وعليه فاستراتيجيات المواجهة لدى الفرد تختلف تبعا لاختلاف خصائص الشخصية، وكذلك تبعا لنوعية مواقف ومصادر الضغوط.

4.2- مصادر استراتيجيات المواجهة: جمع كل من (فو لكمان ولازاروس) مصادر المواجهة في مجموعات ثلاثة هي :

- **المصادر الجسدية:** يحاول الفرد الاستجابة للوضع الضاغط بمواجهته من خلال بذل جهد والذي يتوقف على النشاط الجسدي والإفراز الهرموني والأعمال التجريبية بينت بأن هناك علاقة وطيدة تربط الإفراز الهرموني باستراتيجيات المواجهة الذي يشرح على النحو التالي:
  - ✓ يتصرف الفرد الذي توظف إفرازات غدته النخامية والغدة الفوق الكلوية دائما مرتفعا بشكل حامل لوضعية تخلق له مشكلا.
  - ✓ بينما يتصرف الفرد الذي جهاز السمباتاوي وجهاز فوق الكظرية على الدوام نشط إلى إبقاء الحكم حتى في الوضعيات الصعبة.
- **المصادر السيكولوجية:** من أهمها الاعتقادات وهي متعلقة بمدى اعتقاد الفرد في قدراته على التحكم في الأحداث الضاغطة هذا ما سماه (روتر) Rottre بمركز التحكم الداخلي إذ يرى كل من لازا روس وفو لكمان أن الأفراد الذين ينسون ما يحدث لهم لأسباب داخلية متحكمة فيها يستعملون استراتيجيات المقاومة المركزة على المشكل عكس الذين ينسون ما يحدث لهم لأسباب خارجية غير متحكم فيها مثل الحظ والقدر (مزوار، 2006، 58).
- **المصادر الاجتماعية:** بنيت دراسات منجزة في هذا المجال من طرف كل من (بسياكيان وأوسكامب Oskamp وSpacian) أن المستوى المنخفض للسند الاجتماعي يشكل عاملا للتجريح في حياة الفرد إزاء مواجهة الضغط بينما المستوى المرتفع فيزيد في درجة التحكم والمواجهة وهذه المصادر لها تأثير على التقييم المعرفي لقدرة الفرد على التحكم في الوضع لتحديد اختياره لاستراتيجيات المقومة المناسبة.

فالمواجهة إذا ليست سمة من سمات الشخصية الثابتة بل قابلة للتغيير وتخضع لمبدأ الوقائع تؤثر وتتأثر بعدة عوامل بيئية منها طبيعة الحدث الضاغط فكلما زاد الضغط والتهديد عدل الفرد من الأسباب المستعملة للمقاومة من حل المشكل إلى التخفيف من شدة التوتر الانفعالي واللجوء إلى السند الاجتماعي يرفع من معنوياته ويجعله يواجه الوضعيات الضاغطة(مزوار، 2006، 59).

5.2- فعالية استراتيجيات المواجهة: تحدثنا فيما سبق عن نوعين رئيسيين من المواجهة:

- التنظيم الضيق الانفعالي (مواجهة مركزة حول الانفعال).

- تسيير المشكل الذي سببه الضيق (مواجهة مركزة حول المشكل) وهو الدور الذي تؤديه المواجهة التي تركز على المشكل وتتوقف فعالية المواجهة على الوظيفتين معا ، فمثلا الشخص الذي ينجح في معالجة مشكل ما ولكن على حساب جهد أو طاقة انفعالية ضخمة لا يمكننا أن نصف مقاومته هذه بالفعالة(مزوار، 2006، 65).

- وتدل جميع الأعمال التي أنجزت في هذا الاتجاه لازاروس وفولكمان (1986) ريفلير Rivolier وديماتو Dimatteo (1991) على ضرورة تقدير فعالية المقاومة بصفة متعددة الأبعاد وتكون استراتيجيات المقاومة مناسبة إذا سمحت للفرد التحكم وخفض أثر الاعتداء على صحته الجسمية والنفسية ومن الضروري معرفة استراتيجيات المواجهة الأكثر فعالية لتعديل علاقة الضغط والاضطراب(مزوار، 2006، 65).

- **فعالية المواجهة على الضغط الانفعالي:**

تطرق العديد من الباحثين إلى دراسة فعالية المواجهة تجاه الضيق الانفعالي ، ومن بين المؤشرات الأساسية التي تم تقديرها هي الحصر والاكتئاب وأكد لازا روس و فو لكمان (1984) أنه لكي تكون المواجهة فعالة يجب أن يكون هناك توافق وانسجام بين جهود المواجهة وعناصر أخرى، وتتعلق هذه العناصر بالقيم والأهداف والمقاصد والاعتقادات وأنماط المقاومة المفضل استعمالها فعندما تتعارض مثلا استراتيجيات المواجهة بشكل كبير مع القيم الشخصية للفرد ويؤدي ذلك التعارض إلى وجود صراع بينهما فإن استراتيجيات المواجهة تلك تصبح بدورها مصادر جديدة أو إضافية للضغط(مزوار، 2006، 66).

إن دراسة فعالية المواجهة على الحالة الصحية الجسدية لأسباب عديدة أهمها قلة الدراسات الطويلة المدى وفي هذا المجال نذكر دراسة لازا روس وفو لكمان(1984) اللذان يقولان في ختام دراستهما المواجهة قد تؤثر على الصحة الجسدية بثلاث طرق مختلفة:

أ – فهي تؤثر على حدة وشدة ومدة الاستجابة الفيزيولوجية الضغط الدموي في حالات كأن: لا يستطيع الفرد وقاية أو تحسين الظروف المحيطة الضاغطة بسبب عدم توافق الآليات المستخدمة والموجهة نحو فعالية المواجهة على الصحة الجسمية.

- حالة يكون فيها الفرد في مواجهة حدث غير متحكم فيه فهو لا يستطيع تنظيم الحدث الوجداني (الهلع) وبالتالي تكون الآلية غير فعالة.
- عندما يكون لدى الفرد نمط حياة أو أسلوب مقاومة يشكل خطرا في حد ذاته وأحسن مثال على ذلك هو نمط أ Capinga الذي يوجد في مضمونه جملة الصفات التالية: ارتفاع ضغط الدم والكولسترول .....إلخ.

ب– يمكن للمواجهة المركزة حول الانفعالات أن تهدد الصحة الجسمية حين تعيق اتخاذ السلوكيات التكيفية فقد تجعل الفرد لا يدرك الأعراض ولا يفحص إلا في وقت متأخر(Paulhani I ,1995, 5).

ومنه فإن فعالية استراتيجيات المواجهة ليست بالضرورة جيدة أو رديئة فقد تكون فعالة في وضعية ما وغير فعالة في وضعية أخرى والعكس صحيح(مزوار، 2006، 68).

6.2– أهمية استراتيجيات المواجهة:

تعبر هذه الأبعاد الأساسية عن طرق وعمليات ثابتة ومتنوعة في مواجهة المواقف الضاغطة بغض النظر عن نتائجها الايجابية أو السلبية، إذ أن بعض الاستراتيجيات تسمح باجتياز الصعوبات وخفض التوتر الناتج, بينما يزيد البعض الآخر من حدة المشكلة.

وترمي المواجهة عموما لهدفين رئيسيين هما:

أ– مساعدة الفرد على التوافق النفسي والاجتماعي مع المحيط.

ب–التخفيف من حدة الضغط والتوتر النفسي الذي يسببه الموقف السائد.

كما أن تقييم مختلف أساليب المواجهة من شأنه أن يساعد المعالجون النفسانيون في تشخيص المواجهة غير المتكيفة ولاقتراح بدائل وطرق أكثر تكيفا لتسيير الضغوط(طبي، 2005، 114).

من خلال العرض السابق نستخلص أن استراتيجيات وأساليب مواجهة الضغوط تنقسم إلى قسمين: استراتيجيات المواجهة المتمركزة حول المشكلة، استراتيجيات المواجهة المتمركزة حول الانفعال، وأن الأفراد أثناء مواجهتهم لمختلف المواقف الضاغطة يعتمدون استراتيجيات مختلفة باختلاف متغيرات الشخصية والمتغيرات

الديمغرافية وطبيعة المواقف من حيث الشدة والمدة والبناء المعرفي للفرد وكيفية إدراكه ، فلا يمكن الاعتماد على استراتيجيات واحدة لمواجهة مختلف المواقف عند كل الأفراد فقد تكون فعالة مع نفس الفرد في موقف آخر إذ يمكن القول أن استراتيجيات المواجهة ليست سمة ثابتة للفرد بل قابلة للتغيير وتخضع لمبدأ الواقع.

ثانياً: الدراسات السابقة:

حظي موضوع الضغط النفسي باهتمام شديد من طرف العلماء والباحثين وذلك لما له من تأثير كبير على الأفراد في مختلف مناحي الحياة ومن بين هاته الدراسات:

دراسة(هندرسون)**Hendreson** وزملائه(1986) هدفت إلى التعرف على الفروق بين الجنسين وفي درجة التأثر بالضغط وتكونت العينة من 150 فردا وتوصلت هذه الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية ترجع إلى متغير الجنس، وتوصلت إلى أن الإناث أكثر تعرضا للضغط النفسي من الذكور.

واهتم كل من الباحثين (Happline et Hipps، 1991) بإجراء دراسة حول الضغط النفسي لدى المعلمين وقد أجريا بحثا لتحديد مستوى الضغوط التي يتعرض لها المعلمون، وقد شملت العينة 219 معلما ومعلمة، طبق عليهم مقياس للضغوط النفسية لدى المعلمين، وقد أشارت النتائج إلى أن كثرة المسؤوليات المهنية والعلاقات بين المعلمين والإدارة والزملاء والطلاب هي من المراحل الرئيسية المولدة للضغط ومستواه الأداء المتوقع منهم(العبودي،2007، 200).

وتشير دراسة محمد الدسوقي والشافعي (1988) بأن كل من براون Brawn وفرنسيس Francis يتفقان على أن مهنة التدريس من أكثر المهن التي تسبب ضغطا نفسيا على المشتغلين بها ويضيف الشافعي بأن مستوى الصحة النفسية للمعلمين يتأثر بمستوى ضغوط مهنة التدريس التي يتعرضون لها فإن كانت هذه الضغوط في أدنى مستوياتها فإن ذلك ينعكس إيجابا على نفسيتهم ويجعلهم يحبون مهنة التدريس وينعكس بالإيجاب أيضاً على أداء وتحصيل تلاميذهم ويمثل تحسنا وتطورا للعملية التربوية.

أما إذا كانت الضغوط التي يتعرضون لها في مستوياتهم عالية، فإن ذلك ينعكس سلبا على نفسيتهم ويجعلهم ينفرون من مهنة التدريس فيؤدون أداء سلبيا وسيئا، مما ينعكس على أداء وتحصيل التلاميذ بما يمثل إضعافا للعملية التربوية وسببا لعدم فعاليتها (الدسوقي،1998، 187).

وفي دراسة أخرى قام بها أبو الخطيب (2003) بهدف التعرف على الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها كما تدركها المرأة الفلسطينية في المحافظة غزة على عينة مكونة من 250 امرأة متزوجة وأسفرت النتائج على أن المرأة الفلسطينية تستخدم أساليب متعددة في مواجهة الضغوط، وهي إعادة التقييم – التخطيط لحل المشكل – والتحكم في النفس، والتفكير بالتمني، والتجنب وتحمل المسؤولية والانتماء والارتباك والهروب، كما أسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة لدى النساء في أساليب المواجهة تعزي لكل من متغير العمر، والمؤهل العلمي.

ودراسة ساهيو ومسرا (sahu et misra,1995) فقد هدفت إلى التعرف على علاقة ثلاثة أنواع من الضغوط النفسية حسب مصدرها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية، وعند كل من الذكور والإناث. وتكونت عينة الدراسة من (120) معلما، و(120) معلمة في الهند، استخدم في الدراسة مقياس للضغط يتضمن ثلاثة أنواع من مصادر الضغوط (ضغوط اجتماعية، ضغوط العمل، والضغوط الأسرية) وكذلك استخدم مقياس من إعداد الباحثين للتعرف على أساليب مواجهة هذه الضغوط.

وقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين يواجهون نوعين من الضغوط (ضغوط العمل، وضغوط اجتماعية)، بينما تواجه المعلمات ضغوط أسرية، كذلك أشارت النتائج إلى أن أكثر أساليب مواجهة الضغوط لدى المعلمين هي الأساليب التي ترتكز على المشكلة، كفهمها وتحليلها ومناقشتها، والأساليب الانفعالية، كطرح الانفعالات وشرحها ومناقشتها، بينما كانت الأساليب الانفعالية، ولوم الذات هي الأكثر استخداما من قبل المعلمات لمواجهة الضغوط.

– **التعليق عن الدراسات السابقة:** بعد استعراضنا لبعض الدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يلي:

– أنه لا توجد في البيئة الجزائرية –على حد علمنا– دراسة تناولت علاقة الضغوط النفسية باستراتيجيات المواجهة لدى أساتذة التعليم الثانوي بمنطقتي ادرار وعين صالح، أما الدراسات التي تناولت ضغوط العمل وبعض المتغيرات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية أو في علاقتها باستراتيجيات المواجهة، فقد أشارت في نتائجها إلى أن مصادر ضغوط مهنة التدريس التي يتعرض لها الأساتذة تختلف من دراسة لأخرى مثل ضغوط العائد المادي، والتعويضات للمهنة، وعلاقة الأستاذ بطلابه وبزملائه وبالمشرفين، وبالإدارة، وكثرة المسؤوليات المهنية وزيادة العبء التدريسي وزيادة كثافة الطلاب في الفصول الدراسية، وشروط العمل، وبيئة العمل المادية، وصراع وعبء الدور، واتجاهات المجتمع نحو هذه المهنة، بالإضافة إلى بعض المصادر البيئية والسياسية.

– تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تتناول بالدراسة المتغيرات التي لم يسبق وأن تطرق إليها الباحثين من قبل حسب علمنا وخاصة فيما يتعلق بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدي أساتذة التعليم الثانوي وعلاقتها بالضغط النفسي لديهم بمنطقتي ادرار وعين صالح.

– استفدنا من خلال العرض السابق من تحديد متغيرات الدراسة وهي ضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهة الضغوط بأبعادها الخمسة، وفي ضوئهما قمنا باستخدام الأدوات المناسبة وهي: مقياس الضغط النفسي لعبد الرحمن الطريري في(1991)، ومقياس استراتيجيات المقاومة المعدل لفيتالينو Vitalino (1985)، وتحديد حجم عينة الدراسة الحالية. كما استطاعتا تحديد المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يناسب موضوع البحث الحالي ويساعد في التحقق من فروض الدراسة للوصول إلى النتائج. وفي ضوء الدراسات السابقة أيضا تم وضع مجموعة من الفروض بهدف الإجابة على تساؤلات الدراسة الحالية.

2 – الطريقة والأدوات:

1.2– منهج الدراسة: نظرا لطبيعة الدراسة، فإن المنهج الأنسب لها هو المنهج الوصفي الارتباطي، ويعرف هذا المنهج على أنه يدرس الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقاً، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو كميا فالتعبير الكمي يصف الظاهرة ويوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة.

2.2– مجتمع وعينة الدراسة: تم اختيار العينة بشكل عشوائي، حيث اشتملت على 50 أستاذا من أساتذة التعليم الثانوي بثانوية أبي ذر الغفاري فونغيل ادرار وثانوية علي بن أبي طالب عين صالح. من مجموع أساتذة الثانويتين البالغ 200 أستاذ بنسبة 25% من مجتمع البحث، وتتميز عينة البحث بالخصائص التالية:

1- العينة من حيث المدرستين ميدان الدراسة:

جدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة من حيث المدرستين ميدان الدراسة.

المدرسة	التعداد	النسبة المئوية
ثانوية علي بن أبي طالب	30	%60
ثانوية أبي ذر الغفاري	20	%40

يلاحظ إن عدد المشاركين في الدراسة من ثانوية علي بن أبي طالب بعين صالح اكبر من المشاركين من ثانوية أبي ذر الغفاري بادرا باعتبار الثانوية الأولى اقري للباحثين من حيث مقر السكن.

2-العينة من حيث الجنس:

جدول (2) يوضح توزيع أفراد العينة من حيث الجنس.

الجنس	التعداد	النسبة المئوية
ذكر	35	70%
أنثى	15	30%

يلاحظ أن عدد الذكور المشاركين في الدراسة اكبر بكثير من الإناث, وها راجع الى الإناث يفضلن التعامل مع الإناث أكثر من الذكور باعتبار الباحثين ذكور .

3.2- إجراءات الدراسة: أجريت هذه الدراسة الميدانية بالثانويتين المذكورتين من 1 مارس الى4 ماي 2016م وقد قمنا بتوزيع 60 استمارة وتم استرجاع 57 استمارة منها، تم إلغاء 3 استمارات لعدم استكمال الاختبار، وعليه احتفظنا بـ50 استمارة وهي العينة المستخدمة في الدراسة .

4.2- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية: في هذه الدراسة تم الاعتماد على الأدوات التالية:

1- مقياس الضغط النفسي لعبد الرحمن الطربري.

قام بإعداد هذا المقياس عبد الرحمن الطربري في سنة 1991 ويهدف إلى قياس مستوى الضغط النفسي ويتكون من عشرين عبارة يجاب عنها ب (نعم) أو (لا) وصيغة الأداة بطريقة إيجابية بمعنى أن الإجابة ب(نعم) تدل على وجود مؤشرات السلوكية الدالة على الضغط النفسي عند الفرد ،حيث يتصف الاختبار ب:

الثبات: لقد قام الطربري بحساب ثبات مقياسه فوجد أن الأداة تتمتع بثبات جيد بلغ (0.61) باستخدام معادلة ألفا و(0.72) باستخدام معادلة غوتمان للتجزئة النصفية .

الصدق: كما قام الطربري باستخدام الصدق الذاتي والذي بلغ (0.78) حسب معادلة الثبات الأول (0.85) حسب معامل الثبات بطريقة غوتمان .

التنقيط: ويتم تصحيح الأداة بإعطاء درجتين (02) على الإجابة بـ: "نعم " ودرجة واحدة (01) على الإجابة ب "لا" (غزلان والدعدعي، 2009، 90).

2- مقياس إستراتيجية المقاومة المعدل لفيتالينو Vitalino 1985:

قامت فرقة فرنسية متكونة من نوسي ، كيتار بولان، أكسون (poulhan. nuuissier. guitar. boueois. écusson) بترجمة وتكييف فرنسي لمقياس فيتالينو، يحوي هذا المقياس المعدل على خمس محاور وهي: حل المشكل- التهرب أو التجاوز مع التفكير الإيجابي- البحث عن السند الاجتماعي- إعادة التقييم الإيجابي- لوم الذات.

وعملت الفرقة على تقليص عدد بنود المقياس من (42) إلى (29) بندا وتم هذا سنة 1994 (Poulhan et al. 1994.p294).

كان هدف الباحثة هو الكشف عن المحور الأساسي لاستراتيجيات المقاومة مع تحديد المحاور الفرعية التي يلجأ إليها الفرد لمواجهة وضعية ضاغطة.

- **إجراءات التطبيق:** تم تطبيق المقياس من طرف فيتالينو وآخرون بعد ترجمته على عينة مكونة من (501) طالبا وعاملا يتراوح سنهم ما بين (20-30) سنة بحيث طلبت الباحثة كل مفحوص بوصف الحدث الذي واجهه الشهر الماضي والذي أشعره بالضغط وتكون الاستجابة لكل إستراتيجية من الاستراتيجيات المذكورة التي استعملها للمواجهة على سلم متدرج من 01 إلى 04 .

- **التقييم النهائي للمقياس:** سمحت النتائج المتوصل إليها من طرف – فيتالينو وآخرون إلى بناء مقياس صادق يتكون من (29) بندا وتكون الاستجابة بتحديد الإستراتيجية المستعملة على سلم متدرج من 01 إلى 04 مما سمح لهذا المقياس بالتمييز بين نمطين أساسيين لآليات التعامل أو استراتيجيات المقومة المركزة على المشكل والمركزة على الانفعال ، وزعت مؤشرات النمطين في (05) خمس محاور فرعية وهما:

1-حل المشكل: يتضمن البنود التالية: 1 – 4 – 6 – 13 – 16 – 18 – 24 – 27.

2-التجند بأفكار إيجابية: البنود الخاصة بهذا المحور الفرعي هي : 7 – 8 – 11 – 17 – 19 – 22 -25.

3- البحث عن السند الاجتماعي: البنود الخاصة بهذا المحور الفرعي هي: 3 – 23 -21 – 15 – 10.

4- إعادة التقييم الإيجابي: البنود الخاصة بهذا المحور الفرعي هي : 12 – 09 – 05 – 02 – 28.

5- لوم الذات: البنود الخاصة بهذا المحور الفرعي هي: 14 -20 -23 – 25 – 26 -29.

وتجدر الإشارة إلى أن المحور الأول والثالث يشيران إلى استراتيجيات المقاومة المركزة على المشكل والمحاور (2،4،5) تشيران إلى استراتيجيات المقاومة المركزة على الانفعال.

***التنقيط:** يتم التنقيط بإتباع سلم ليكرت من 01 إلى 04 الذي يمثل الدرجات التي تمنح للمفحوص في كل البنود ماعدا البند (15) فالتنقيط ينعكس ليصبح من 04 إلى 01 .

***ترجمة المقياس مع حساب الثبات:** تم ترجمة المقياس إلى اللغة العربية ، بعدها تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في الميدان لاختبار مدى سلامة اللغة ووضوح العبارات لدى الطلبة من طرف الباحثة زهية خطار في بحثها بعنوان : التداخل بين استراتيجيات التعامل ومركز التحكم لمواجهة ضغط البكالوريا(2001).

الثبات: تم حساب معدل الثبات بإتباع طريقة ثبات إعادة الاختبار الذي يدل على الاستقرار عبر الزمن ويتلخص في تطبيق المقياس على الأفراد ذاتهم ، وبعد مدة أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم ويتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين وهو معامل الاستقرار.

وبهذا تم تطبيق المقياس من طرف الباحثة زهية خطار إثبات إعادة الاختبار أمكن الحصول على بيانات تمت معالجتها إحصائيا بواسطة معدل الارتباط بيرسون (r) وقدرت قيمة معامل الارتباط (r=0.76) وعند مقارنتها المجدولة (r=0.25) عند مستوى الدلالة (a=0.05) توضح أن القيمة المحسوبة أكبر من المجدولة وبالتالي فالنتيجة تؤكد وجود علاقة ارتباطية ، لهذا فالقيمة المحسوبة لها دلالة إحصائية بنسبة(95%) تؤكد وباحتمال الشك بنسبة(5%) ومنه فالمقياس يتميز بالثبات نوعا ما.

6.2- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة: إعتمدنا في دراستنا هذه على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، بعض الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في هذه الدراسة: معامل بيرسون (r) المتوسط الحسابي($\bar{X}$)- الانحراف المعياري (s)- (df) درجة الحرية – اختبار (t) لعينتين غير متساويتين.

3- النتائج ومناقشتها:

1.3-عرض النتائج:

1.1.3- الإجابة عن الفرضية الأولى: وتنص على ما يلي: **"توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغط النفسي واستراتيجيات المواجهة لدى أساتذة التعليم الثانوي بمنطقتي ادرار وعين صالح".**

جدول(3) العلاقة بين الضغط النفسي واستراتيجيات المواجهة.

المتغيرات	العينة	قيمة "ر"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الضغط النفسي الاستراتيجيات	50	-0,41	0,003	دالة عند 0,01

بعد حساب معامل الارتباط بيرسون بين الضغط النفسي وإستراتيجية المقاومة بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (r= -0.41)، وقيمة الدلالة الإحصائية sig هي(0.003)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01، فإنه توجد علاقة دالة إحصائيا بين الضغط النفسي واستراتيجيات مواجهته عند أساتذة عينة الدراسة، وهي علاقة عكسية، تعني أنه كلما حرص الأستاذ وزاد في تطبيق استراتجيات لمواجهة الضغوط كلما أدى هذا إلى تناقص في الضغوط التي يتعرض لها وبالتالي فإن الفرضية الأولى قد تحققت.

2.1.3- الإجابة عن الفرضية الثانية: وتنص على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي حسب نوع الجنس بمنطقتي ادرار وعين صالح.

جدول (4) الفرق بين الذكور والإناث في درجة الضغط النفسي.

المتغير	نوع الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الضغط النفسي	ذكر	30	30.33	3.01	0.19	0.99	غير دالة إحصائيا
	أنثى	20	30.55	4.19			

يبين الجدول(04) نتائج الفرق بين الذكور والإناث في درجات مقياس الضغط النفسي حيث بلغت العينة (n= 50)، وكان مجموع الذكور(n=30)، ومجموع الإناث (n=20)، حيث قدر المتوسط الحسابي للذكور في مقياس الضغط النفسي (م = 30.33)، وبانحراف معياري (ع=3.01)، بينما المتوسط الحسابي للإناث (م=30.55)، وبانحراف معياري (ع=4.19)، وبلغت قيمة اختبار T (0.19) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01 و0.05) وفي الدلالة الإحصائية (0.99)، بمعنى أن الضغط لا يتأثر بعامل الجنس عند أفراد عينة الدراسة.

3.1.3- الإجابة عن الفرضية الثالثة: وتنص على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات استراتيجيات المواجهة لدى أساتذة التعليم الثانوي حسب نوع الجنس بمنطقتي ادرار وعين صالح.

جدول (5) الفرق بين الذكور والإناث في درجات إستراتيجية المقاومة.

المتغير	نوع الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
استراتيجية المقاومة	ذكر	30	69.31	5.25	0.006	0.69	غير دالة إحصائيا
	أنثى	20	69.30	5.98			

يبن الجدول رقم (05) نتائج الفرق بين الذكور والإناث حسب درجات مقياس إستراتيجية المقاومة حيث بلغت العينة (n=50) وكان مجموع الذكور (n=30) ومجموع الإناث (n=20)، حيث قدر المتوسط الحسابي للذكور في مقياس إستراتيجية المقاومة (م=69.31) وبانحراف معياري (ع=5.25) بينما المتوسط الحسابي للإناث (م=69.30) وبانحراف معياري (ع=5.98) ، وبلغت قيمة اختبار T (0.00) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وفي دلالة إحصائية (0.69)، بمعنى أن استراتيجيات المقاومة لا تتأثر بعامل الجنس.

2.3- تفسير النتائج المحصل عليها:

بعد عرض النتائج من خلال تطبيق مقياس الضغط النفسي ومقياس استراتيجيات المواجهة على عينة من الأساتذة بكل من منطقتي ادوار وعين صالح متمثلة في أساتذة التعليم الثانوي، نشرع في هذا الجزء في تفسير النتائج بناء على الإطار النظري ونتائج بعض الدراسات السابقة:

1.2.3- الفرضية الأولى : توجد علاقة بين الضغط النفسي واستراتيجيات المواجهة لدى المعلمين بمنطقتي ادرار و عين صالح.

كانت العينة (n=50)، وبعد حساب معامل الارتباط بيرسون بين الضغط النفسي وإستراتيجية المقاومة بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (r= -0.41)، وقيمة الدلالة الإحصائية sig هي(0.003)، وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.01، فإنه توجد علاقة دالة إحصائيا بين الضغط النفسي واستراتيجيات مواجهته عند أساتذة عينة الدراسة، وهي علاقة عكسية، تعني أنه كلما حرص الأستاذ وزاد في تطبيق استراتيجيات لمواجهة الضغوط، كلما أدى هذا إلى تناقص في الضغوط التي يتعرض لها وبالتالي فإن الفرضية الأولى قد تحققت.

وهذا يتفق ما جاء في بعض الدراسات السابقة مثل : دراسة ساهيو ومسرا (sahu et misra,1995) فقد هدفت إلى التعرف على علاقة ثلاثة أنواع من الضغوط النفسية حسب مصدرها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية، وقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين يواجهون نوعين من (الضغوط ضغوط العمل، وضغوط اجتماعية) بينما تواجه المعلمات ضغوط أسرية، كذلك أن أكثر أساليب مواجهة الضغوط لدى المعلمين هي الأساليب التي تركز على المشكلة، كفهمها وتحليلها ومناقشتها، والأساليب الانفعالية، كطرح الانفعالات وشرحها ومناقشتها بينما كانت الأساليب الانفعالية، ولوم الذات ولوم الذات هي الأكثر استخداما من قبل المعلمات لمواجهة الضغوط.

ودراسة الباحثين (Happlin et Hippd1991): حيث قاما بإجراء دراسة حول الضغط النفسي لدى المعلمين وقد اجريا بحثا لتحديد مستوى الضغوط التي يتعرض لها المعلمون وقد شملت العينة (219) معلما ومعلمة، طبق عليهم مقياس للضغوط النفسية لدى المعلمين، وقد أشارت النتائج إلى أن كثرة المسؤوليات والعلاقات بين المعلمين والإدارة والزملاء والإدارة والطلاب هي من الأسباب الرئيسية المولودة للضغط ومستواه لدى المعلمين. ودراسة محمد الدسوقي (1988) بأن كل من بروان وفرانسيس من أكثر المهن التي تسبب ضغطا

نفسيا على المنشغلين بها ويضيف الشافعي بان مستوى الصحة النفسية للمعلمين يتأثر بمستوى ضغوط مهنية التدريس التي يتعرضون لها، وهذا ما يحتم على المعلم من اتخاذ أساليب متنوعة لمواجهة هذه الضغوط .

وهذا طبيعي باعتبار الأستاذ في المنطقة ميدان الدراسة(ادرار وعين صالح) وظروف العمل فيها ناهيك عن ظروف الحياة بصفة عامة يعاني من ضغوط مرتفعة تحتم عليه اتخاذ شتى أساليب المواجهة تبعا لمستوي الضغوط التي يتعرض لها، يمكن أن نرجع هذه النتيجة التي توصلنا إليها إلى التكوين النفسي والتربوي والأكاديمي الذي حظي به هؤلاء الأساتذة في السنوات الأخيرة في أيطار إصلاح المنظومة التربوية جعلهم أكثر قدرة على مواجهة الضغوط وبأساليب متنوعة واختيار أسلوب المواجهة حسب طبيعة الموقف الضاغط، وهذا ما نلاحظه لدى أفراد عينة الدراسة فهم يجتهدون في استخدام أساليب المواجهة سواء كانت المركزة حول الانفعال أو الأساليب المركزة حول المشكل للتخفيف من الضغوط الزائدة التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية.

2.2.3- الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الضغط النفسي حسب نوع الجنس لدى أساتذة العليم الثانوي بمنطقتي ادرار وعين صالح.

تظهر النتائج الإحصائية في الجدول رقم (04) الفرق بين الذكور والإناث في درجات الضغط النفسي حيث بلغت العينة (n=50) وكان مجموع الذكور (n=30) ومجموع الإناث (n=20)، حيث قدر المتوسط الحسابي للذكور في مقياس الضغط النفسي (م=30.33) وبانحراف معياري (ع=3.01) بينما المتوسط الحسابي للإناث (م=30.55) وبانحراف معياري (ع=4.19) وبلغت قيمة اختبار T(0.19) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) وفي دلالة إحصائية تقدر ب (0.99) ومنه نستنتج أن الفرضية الثانية لم تتحقق أي لا توجد فروق دالة في الضغط النفسي بين الذكور والإناث لدى أساتذة منطقتي ادرار وعين صالح بمعنى أن الضغط النفسي لا يتأثر بعامل الجنس، لكن هناك دراسات بينت العكس ومنها دراسة هندرسون ونيوكي وزملائهما 1986 حيث بين أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لكل من الذكور والإناث في الضغط النفسي وكما بينت دراسة أخرى لعمر الهمشري 1993 حيث بين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لكل من الذكور والإناث للضغط النفسي.

يمكننا القول أن النتيجة التي توصلنا إليها رغم اختلافها عن الدراسات السابقة تعد أمرًا طبيعياً باعتبار أن المرأة العاملة معلمة كانت أو غيرها سواء في المجتمع الجزائري بصفة عامة أو في مجتمع الدراسة نجد إنها أصبحت في أريحية في حياتها لما تتمتع به من امتيازات مهنية واستقلالية مالية، وتقدير اجتماعي, على خلاف المرأة غير العاملة، وهذا ما ينعكس على حياتها اليومية بحيث يمكنها تحقيق ما ترغب فيه من أهداف سواء على مستواها أو على مستوى الأسرة أو حتى المجتمع، كما أن الأستاذة في عينة الدراسة تعمل في نفس ظروف العمل مع زميلها الأستاذ وتتمتع بمساندة اجتماعية وعلاقات اجتماعية كبيرة هي وزميلاتها باعتبارهن أصبحن العنصر المسيطر في الوسط المدرسي، فزيادة على عددهن الكبير في المؤسسة التعليمية، نجد هناك المديرة والناظرة والمستشارة والمشرفات والإداريات وهذا ما يخفف من ضغوطها اليومية و يجعلها متماثلة للأستاذ إلى حد كبير في مستوى الضغوط النفسية.

3.2.3- الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات استراتيجيات المواجهة لدى أساتذة التعليم الثانوي بمنطقتي ادرار وعين صالح حسب نوع الجنس.

تبين نتائج الجدول(05): الفرق بين الذكور والإناث في درجة استراتيجيات المواجهة حيث قدر المتوسط الحسابي للذكور في مقياس إستراتيجية المواجهة (م=69.31) وبانحراف معياري (ع=5.25) وبلغت قيمة اختبار (T=0.006) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) وفي دلالة إحصائية تقدر بـ0.69. ومنه نستنتج

أن الفرضية الثالثة لم تتحقق أي لا توجد فروق دالة في استراتيجيات المواجهة بين الذكور والإناث لدى أساتذة منطقتي ادرار وعين صالح بمعنى أن استراتيجيات المواجهة لا تتأثر بعامل الجنس. هذا يؤكده ما جاء في دراسة قام بها أبو الخطيب (2003) بهدف التعرف على الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها كما تدركها المرأة الفلسطينية في المحافظة غزة على عينة مكونة من 250 امرأة متزوجة وأسفرت النتائج على أن المرأة الفلسطينية تستخدم أساليب متعددة في مواجهة الضغوط، وهي إعادة التقييم – التخطيط لحل المشكل – والتحكم في النفس، والتفكير بالتمني، والتجنب وتحمل المسؤولية والانتماء والارتباك والهروب، هذه الأساليب نجدها تستعمل من قبل المرأة الجزائرية بما فيها أستاذة التعليم الثانوي في عينة الدراسة نجدها تلجأ إلى نفس الأساليب التي يستعملها زميلها الأستاذ في مواجهة الضغوط وهذا ما نشاهده يوميا باعتبارنا ننتمي لقطاع التعليم، وهذا راجع إلى الظروف التي تعمل فيها الأستاذة في التعليم الثانوي هي فسها التي يعمل فيها الأستاذ وتتمتع بنفس الامتيازات التي يستفيد منها الأستاذ بل تزيد عنها حياناً، خاصة العطل التي يكفلها لها التشريع المدرسي كما أن البيئة المشتركة وأساليب التنشئة لاجتماعية في منطقة الدراسة ساهمت في ذلك.

4-الخلاصة:

لقد توصلنا في دراستنا هذه إلى وجود علاقة دالة بين الضغط النفسي واستراتيجيات المواجهة والى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الضغط النفسي واستراتيجيات المواجهة تبعا للجنس لدى أساتذة التعليم الثانوي بمنطقتي ادرار وعين صالح، وهذا راجع لعدة أسباب أهمها:

– ظروف المهنية والبيئة المشتركة وأساليب التنشئة الأسرية المميزة بمنطقتي ادرار وعين صالح.

– التكوين النفسي والتربوي والأكاديمي الذي حظي به هؤلاء الأساتذة في السنوات الأخيرة في إطار إصلاح المنظومة التربوية.

– المرأة العاملة في مجتمع الدراسة أصبحت في أريحية في حياتها لما تتمتع به من امتيازات مهنية واستقلالية مالية، وتقدير اجتماعي.

– الظروف التي تعمل فيها الأستاذة في التعليم الثانوي هي نفسها التي يعمل فيها الأستاذ وتتمتع بنفس الامتيازات التي يستفيد منها الأستاذ بل تزيد عنها حياناً، خاصة العطل التي يكفلها لها التشريع.

ونأمل أن تكون الدراسة في المستقبل أعم وأوسع بالتطرق لمتغيرات أخرى لم نتطرق لها في هذه الدراسة كمتغير السن، الحالة المدنية، المؤهل العلمي، المنطقة الجغرافية، والخبرة المهنية.

مقترحات الدراسة:

هذه بعض الاقتراحات والتي نراها قد تخفف من الضغوط النفسية لدى الاساتذة:

1-الاهتمام بالجانب النفسي للأساتذة من خلال تعيين أخصائيين نفسانيين للوقوف على المشكلات التي يعانون منها.

2- الزيادة من الدورات التكوينية لأعضاء سلك التعليم خاصة في الصحة النفسية.

3- إرفاق دليل الأستاذ بإرشادات حول إدارة الضغوط النفسية للتخلص منها، وتنظيم عملهم بشكل يخفف عنهم الأعباء الوظيفية.

4- وضع نظام حوافز لمن يبادرون لتطوير أنفسهم وتحسين مستواهم.

5- التكثيف من الدراسات حول كيفية معالجة الضغوط النفسية لدى الأساتذة في مختلف الأطوار التعليمية.

6- التقليص من عدد التلاميذ في الفصول الدراسية للتخفيف من عبء العمل والضغط النفسي.

- الإحالات والمراجع:

بركات، محمد خليفة (1975). *عيادات العلاج النفسي والصحة النفسية*. (د ط). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

حسين، طه عبد العظيم (2009). *استراتيجيات إدارة الخجل والقلق الاجتماعي*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

حسين، طه عبد العظيم وحسين، سلامة عبد العظيم (2006). استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية. عمان: دار الفكر.

حمدان، محمد حسن (2008). *السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية*. عمان الأردن: دار حامد.

الدسوقي، محمد (1998). ضغوط مهنة التدريس مقارنة بضغوط المهن الأخرى وعلاقتها بالمعتقدات الدينية التربوية للمعلمين. *المجلة التربوية*. 12(48). 301-329.

سالمي، محمد المجيد وآخرون(1998). معجم *مصطلحات علم النفس*. القاهرة: دار الكتب المصرية.

طبي، سهام(2005). *أنماط التفكير وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الاضطراب والضغوط التالية للصدمة لدى عينة من المصابين بالحروق* . رسالة لنيل شهادة الماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

العبودي، فاتح (2008). *الضغط النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي، دراسة ميدانية بمؤسسة الخزف الصحي بالميلية جيجل*. مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس التنظيمي وتسيير الموارد البشرية. جامعة منتوري قسنطينة: الجزائر.

عبيد، ماجدة بهاء الدين السيد (2008). *الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية*.(ط1). عمان: دار صفاء.

العزير، أحمد نايل وأبو سعد، أحمد عبد اللطيف (2009). *التعامل مع الضغوط النفسية*.(ط1).عمان: دار الفكر.

عسكر، علي(2003). *ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها*.(ط3). القاهرة : دار الكتاب الحديث.

مزوار، نسيمة (2006). *إستراتيجية المقاومة ومرض السرطان (دراسة مقارنة بين المصابين وغير المصابين)*. رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي. في علم النفس المعرفي جامعة باتنة: الجزائر.

وليد أسامة، خليفة (2008). *الضغوط النفسية والتخلف العقلي في ضوء علم النفس المعرفي- المفاهيم النظريات، البرامج*.(ط1). الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

ياحي، محمد نصر الدين(2000). الضغط والقلق والحالات العصبية. الجزائر: دار الهدى.

poulhan(i)bourgrois(m).(1998). stress et coping stratégie dagustement a ladversite . presses universitaire de France . 2 eneedition

Sahu. K. And misra. N. (1995).life stress and coping sayles in teachers. Psychological studies.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

بن عبد السلام، مختار والهلي، مصباح(2020). الضغوط النفسية وعلاقتها باستراتيجيات المواجهة لدى أساتذة التعليم الثانوي (دراسة ميدانية بمنطقتي ادرار وعين صالح). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 82-103.

الكفاءة الذاتية العامة وعلاقتها بمنظور الزمن لدى الطلبة الجامعيين (دراسة ميدانية لطلبة الجذع المشترك علوم اجتماعية بجامعة المدية)

General self-efficacy and its relationship with the perspective of time among university students (a field study for students of the common trunk social sciences at the University of Medea)

عبد القادر بن عائشة سعيدي[1،*]، عبد الرزاق إيدير[2]،

[1] جامعة مولود معمري تيزي وزو (الجزائر)، benaicha.abdelkader@univ-tiziouzou.dz

[2] جامعة مولود معمري تيزي وزو (الجزائر)، abderrezak.iddir@ummto.dz

تاريخ الاستلام:13-09-2020 تاريخ القبول: 01-12-2020 تاريخ النشر: 29-12-2020

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات والعلاقة الارتباطية بين الكفاءة الذاتية العامة ومنظور الزمن لدى الطلبة الجامعيين، الجذع المشترك: علوم اجتماعية بجامعة يحيى فار بالمدية. تكونت عينة الدراسة من(120) طالبا وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية، وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية (Jerusalem & Schwarzer,1993) ترجمة جميل سامر رضوان، وقائمة زمباردو لمنظور الزمن(Zimbardo & Boyd,1999)، ترجمة سليمان جارالله أظهرت نتائج الدراسة أن: مستوى الكفاءة الذاتية كان مرتفعا، وأبعاد المنظور جاءت حسب الترتيب التالي(الحاضر الممتع، المستقبل، الماضي السلبي، الماضي الإيجابي، وأخيرا الحاضر الحتمي)، كما توصلت لعدم وجود ارتباط دال بين الكفاءة الذاتية وأبعاد الماضي السلبي، والحاضر الممتع والحاضر الحتمي، بينما توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية وبعدي المستقبل والماضي الإيجابي.

الكلمات المفتاحية : الكفاءة الذاتية العامة؛ منظور الزمن؛ طلبة الجامعة.

Abstract: The study aimed to identify the levels and the correlational relationship between general self-efficacy and time perspective among university students, Common Core: Social Sciences at Yahia Fares University in Medea. The sample of the study consisted of (120) male and female students, chosen randomly, and we used the General Self-Efficiency Scale prepared by Schwarz and Jerozelm (1993), translated by Jamil Samer Radwan, and Zimbardo's List of Time Perspective (Zimbardo & Boyd, 1999), translated by Suleimangar Allah. The results of the study showed that: the level of self-efficacy was high, and the perspective dimensions came in the following order (the interesting present, the future, the negative past, the positive past, and finally the inevitable present). It also found that there is no significant correlation between self-efficacy and the dimensions of the negative past, the pleasant present and the inevitable present, while there is a statistically significant relationship between self-efficacy and the future and positive past dimensions.

Keywords: General self-efficacy; Time perspective; University students.

*المؤلف المراسل:

1- مقدمة:

وفقًا لأهمية التعليم في حياة كل شخص، وأن كل طالب جامعي يواجه عملية صناعة النجاح أثناء التعليم، وأيضًا بالنظر إلى أهمية الكفاءة الذاتية في تحقيق ذلك، من خلال الجهد والمثابرة والإصرار، متمثلة في معتقدات شخصية حول الذات وكفاءتها، وفق منظور زمني متوازن، لا يتحكم إلى اتجاه واحد فقط، بل يراعي الاتجاهات الثلاثة (الماضي والحاضر والمستقبل)، تم إجراء البحث الحالي والمتمثل في دراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمنظور الزمني بأبعاده الخمسة (الماضي الإيجابي، الماضي السلبي، الحاضر الممتع الحاضر الحتمي، المستقبل) لدى طلاب جامعة المدية، السنة الأولى الجذع المشترك: علوم اجتماعية، لما تمثله هذه السنة من أهمية في معرفة الكفاءة الذاتية لديهم، ومعتقداتهم حول الزمن، وذلك قصد تحقيق أهدافهم الدراسية المستقبلية. تأتي هذه الدراسة للبحث والكشف عن العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث.

1.1- الإشكالية:

تعتبر المرحلة الجامعية محطة أخيرة بالنسبة للطلاب في مسارهم الدراسي، والتي تحتاج تخطيطا وتنظيما وكفاءة قصد تحقيق الأهداف المسطرة، فمستوى الكفاءة الذاتية الذي يتمتع به الطالب الجامعي يساعده على التحكم الهادف في سلوكه وبيئته، ولاسيما الطلبة الجدد الملتحقين بها حديثا.

ويعتبر مفهوم الكفاءة الذاتية من المفاهيم الهامة التي تستخدم في تفسير سلوك الفرد وتحديد سماته الشخصية، وخاصة من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي، إذ يرى باندورا أن مفهوم الكفاءة الذاتية يتضمن معتقدات الأفراد حول كبح أو تنظيم تصرفاتهم اليومية باعتبار هذه المعتقدات إدراكاً لكفاءتهم الذاتية في مختلف المواقف(عبد الرحمن،1998، 339).

وتشير الكفاءة الذاتية إلى معتقدات الشخص وتقييمه لقدرته على أداء العمل، ووفقًا لـBandura (1997) تُعرَّف الكفاءة الذاتية بأنها: "المعتقدات في قدرات المرء على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لإنتاج إنجازات معينة"، وتتأثر الكفاءة الذاتية بمستوى الإثارة الانفعالية، فقد تعمل هذه الاستثارة على إعاقة هذه الكفاءة، وخاصة عندما تكون مصحوبة بالخوف والقلق، وقد تعمل على استثارتها بصورة إيجابية ومتوازنة مع قدرات الفرد وتحقيق أهدافه"(راتب،1997، 12)، كما تتأثر بتجارب الفرد وخبراته المباشرة وغير المباشرة، وانجازاته والإقناع اللفظي من المحيطين به.

نجد بأن أحد العناصر المقترحة المتعلقة بمركز التحكم والكفاءة الذاتية هو منظور الزمن،حيث يشير منظور الزمن إلى الطرق التي ينظر بها الفرد إلى ماضيه وحاضره ومستقبله، وهذا البناء هو بنية معرفية غير واعية ينفذها الشخص في وقت اتخاذ القرار حول أهداف وأفعال قصيرة المدى أو طويلة المدى ويتضمن الماضي (إيجابي أو سلبي)، فالماضي السلبي هو فهم غير سعيد وغير جدير، والماضي الإيجابي هو فهم يمتاز بالرضا أما الحاضر الحتمي هو تصور غير جدير ويائس حول الحياة، وخارج عن السيطرة، بينما الحاضر الممتع هو تصور يبحث عن البهجة والإثارة، أما المستقبل هو التوجه للوصول لتحقيق الأهداف.

إن فهم منظور الزمن والتوازن المناسب بين الماضي والحاضر والمستقبل هي الآن شروط مسبقة للنجاح والصحة العقلية والسعادة الشخصية (Drake et al. 2008 ; Boniwell & Zimbardo, 2004 ; Gruber et al. ,2012 ; Stolarski et al. , 2013 ; Zhang et al. , 2011).

على العكس من ذلك، تميل المفاهيم الخاطئة لمنظور الزمن، وانعدام الرؤية المستقبلية، وعدم التوازن بين المناطق الزمنية الثلاث إلى التسبب في حالات فشل الأفراد والظروف الاجتماعية (Gruber et al.,2012 ; Zimbardo & Boyd, 2008).

إن نظرة الطلبة للتوجه الزمني (الماضي، الحاضر، المستقبل) وتمثله، له علاقة بنظرتهم للحياة ومدى التفاؤل والأمل وكفاءتهم ودافعيتهم، فلا يمكن أن نتصور أن الطلبة الذين لهم توجهم للماضي السلبي أو الذين يركزون على الحاضر فقط أن يحققوا الإنجازات الأكاديمية، فهم حبيسي الماضي والخبرات المؤلمة، أو يركزون على الحاضر الممتع أو الحتمي وليس لهم أهداف مستقبلية، فهذا ما يضعف قدراتهم ويمنعهم من تطوير أنفسهم. وبالمقابل، قد نجد بعض الطلبة تمركزهم نحو المستقبل فقط دون الاستفادة من التجارب المستقبلية وعيش اللحظة الآنية، مما قد يجعلهم يغرقون في الأحلام ووضع أهداف مستقبلية غير واقعية.

ومما سبق يمكن القول أن الكفاءة الذاتية تتأثر في تشكلها بالخبرات السابقة التي تعد أحد مصادرها، كما أنها معتقدات الفرد حول أدائه في مواقف مستقبلية، وهذا بعد معرفي، وبالتالي قد يرتبط بالمنظور الزمني الذي يعبر عن نظرة الفرد للزمن التي تؤثر على السلوك، ويؤثر تكوينه وخبراته في تشكيل حاضره ومستقبله، كما قد يرتبطان على مستوى مدى تحديد الأهداف وتحقيقها، فمستوى الكفاءة الذاتية (مرتفعة/منخفضة) للطالب تساهم بشكل كبير في نجاحه أو فشله، كما أن توجهه الزمني يؤثر على معتقداته وإظهار الجانب الإيجابي في شخصيته، ويؤكد (الحيالي،2003، 219) بأنّ: "منظور الزمن يحدد معالم هوية الطالب وشخصيته، لذلك من المهم التعرف على منظور الزمن لطلبة الجامعة".

كما أن منظور الزمن المتوازن يمكن اعتماده لتحقيق الجوانب الايجابية من كفاءة الذات والدافعية والتوجه للمستقبل الايجابي، وتجنب النظرة التفاؤلية من خلال التوجه وفق بعد المستقبل الإيجابي، وتجنب التشاؤم وكفاءة الذات المنخفضة التي تؤثر على النجاح الأكاديمي.

ومن المهم كذلك معرفة العلاقة الارتباطية ما بين الكفاءة الذاتية والمنظور الزمني بأبعاده، وهذا ما دفعنا إلى دراستها، على اعتبار الكفاءة الذاتية أنها لا تؤثر في سلوك الطالب وحسب، بل يستخدم الفرد هذه الاعتقادات بشكل إيجابي وملموس في استجاباته للمواقف المختلفة، متأثرا بالماضي والحاضر والمستقبل، ومما يسجل كذلك أنه لا توجد دراسات جزائرية وعربية في حدود علم الباحثين تناولت هذا الموضوع بالدراسة، ومن ثم يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة الجذع المشترك علوم اجتماعية بجامعة يحيى فارس بالمدية؟
- ما منظور الزمن السائد لدى طلبة الجذع المشترك علوم اجتماعية بجامعة يحيى فارس بالمدية؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية ما بين الكفاءة الذاتية وأبعاد منظور الزمن لدى طلبة الجذع المشترك علوم اجتماعية؟

1. 2- فرضيات الدراسة:

- إن مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة الجذع المشترك علوم اجتماعية بجامعة يحيى فارس بالمدية مرتفع.
- إن منظور الزمن السائد لدى طلبة الجذع المشترك علوم اجتماعية بجامعة يحيى فارس بالمدية هو الحاضر الممتع؟
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية ما بين الكفاءة الذاتية وأبعاد منظور الزمن لدى طلبة الجذع المشترك علوم اجتماعية؟

1. 3- أهداف الدراسة:

- معرفة مستوى الكفاءة الذاتية لدى أفراد عينة البحث.
- معرفة منظور الزمن السائد لدى أفراد عينة البحث.
- الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية ومنظور الزمن لدى أفراد عينة البحث.
- تقديم مجموعة من الاقتراحات انطلاقا من نتائج البحث.

1. 4- أهمية الدراسة:

أ- الأهمية النظرية:

- محاولة لفهم الكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة الجامعة بأبعاده، ومنظور الزمن بأبعاده.
- البحث في موضوع الكفاءة الذاتية العامة وعلاقته بمنظور الزمن لدى الطلبة الجامعيين، يعتبر مؤشرا هاما لمعرفة بعض خصائص وجوانب شخصية الطلبة.
- تساعد دراسة الكفاءة الذاتية العامة ومنظور الزمن، على التنبؤ بسلوك الأفراد بصفة عامة والطلبة الجامعيين بصفة خاصة، وردود أفعالهم في المواقف المستقبلية.

ب- الأهمية التطبيقية:

- تساهم في توفير قدر من البيانات والمعلومات عن الكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة الجامعة.
- تساهم في توفير قدر من البيانات والمعلومات عن منظور الزمن بأبعاده الخمسة لدى طلبة الجامعة.
- تتيح استخدام مقياسين لهم قدر مقبول من السلامة (الصدق، الثبات) على البيئة الجزائرية للطلبة الجامعيين.

1. 5- تحديد المفاهيم إجرائيا:

- **الكفاءة الذاتية العامة:** الإيمان الذاتي والمتفائل بالقدرة على أداء مهام جديدة وصعبة والتعامل مع الشدائد في مختلف مجلات العمل البشري، ومدى توقعات طالب الجذع مشترك علوم اجتماعية بجامعة الدكتور يحيى فارس بالمدية بالكفاءة الذاتية العامة، والتي تظهر من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها في مقياس الكفاءة الذاتية العامة (GSE) لـ: Schwarzer، المعرّب من طرف: سامر جميل رضوان، والذي سوف يتم اعتماده في هذه الدراسة.

ب-**منظور الزمن:** معتقدات واتجاهات حول الأبعاد الزمانية (الماضي الإيجابي، الماضي السلبي، الحاضر الممتع، الحاضر الحتمي والمستقبل)التي يتبناها طالب السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية، والتي تظهر من خلال الدرجات التي يحصل عليها في قائمة زمباردو لمنظور الزمن (1999) ترجمة سليمان جار الله، وشرفي (2009)، والمستخدمة كأداة بحث في الدراسة الحالية.

1. 6- حدود الدراسة: تتحدد نتائج هذه الدراسة بالحدود التالية:

- اقتصرت الدراسة على طلبة الجذع مشترك علوم اجتماعية بجامعة يحيى فارس بالمدية، خلال السداسي الأول للعام الدراسي 2020/2019.
- اقتصرت الدراسة على دراسة الكفاءة الذاتية العامة وعلاقتها بمنظور الزمن وأبعاده.
- تتحدد نتائج الدراسة بصدق أدوات الدراسة وثباتها وقدرتها على تحديد المجالات والفقرات التي تحقق أهداف البحث.

2 – الاطار النظري والدراسات السابقة:

1.2- الإطار النظري:

1- الكفاءة الذاتية:

أ- **مفهوم الكفاءة الذاتية:** يعتبر مفهوم الكفاءة الذاتية من المفاهيم التي فسرت السلوك الإنساني خاصة من طرف أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي، على يد رائدها ألبرت باندورا، بداية السبعينيات وأكدت عليها العديد من الدراسات وتوسعت فيها بالبحث منذ التسعينيات. ولقد تعددت التعاريف للكفاءة الذاتية بتعدد مجالات دراستها ويمكن أن نذكر منها ما يلي:

قد تحدث باندورا عن مفهوم الكفاءة الذاتية وقد عنى بها: " أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء و الجهد المبذول ومواجهة المصاعب وإنجاز السلوك(Bandura, 1977, 191).

وعرّف سايرز وآخرون الكفاءة الذاتية على أنها:" مجموعة من التوقعات العامة التي يمتلكها الشخص والتي تقوم على الخبرة الماضية، وتؤثر في توقعات النجاح في المواقف الجديدة، أي أن الكفاءة الذاتية العامة هي كفاءة الذات المهمة لأنها محددة وتعمم في مواقف أخرى"(ولاء،2016، 26- 27).

ويعرفها كل من ميرفي وبرينغ بأنها: "ميكانيزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة واستخدامه لإمكانياته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدراته على النجاح في الأداء" (العتيبي، 2008، 22).

ويعرف Schwarzer (1999) الكفاءة الذاتية العامة بأنها: "عبارة عن بعد شخصي ثابت يعبر عن القناعة الذاتية بالتمكن من مواجهة المطالب الصعبة استنادا إلى التصرفات الذاتية"(رضوان، 2010، 11).

ويعرف العدل(2001) الكفاءة الذاتية بأنها:" ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل".

ويعرّفها الزيات (2001) بأنها: "اعتقاد الفرد لمستوى فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، انفعالية وحسية فسيولوجية عصبية، لمعالجة المواقف والمهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز في ظل المحددات البيئية القائمة".

ويتضح أن أغلب التعريفات للكفاءة الذاتية لم تبتعد كثيرا عن تعريف باندورا والذي أكد على أنها العامل الأكثر أهمية الذي يؤثر على إدراك الشخص، وأنها موقفية مترتبة بالمجال الذي تقيسه، بينما نجد من يتكلم عن الكفاءة الذاتية العامة وعلى أنها بناء عام وتمثل سمة شخصية للإنسان كما أكد عليه شفارتسر في تعريفه للكفاءة الذاتية.

ب- أبعاد الكفاءة الذاتية:

حدّد Bandura (1977) ثلاثة أبعاد تتغير كفاءة الذات وفقا لها وهي:

1- قدرة الفعالية: ويتحدد هذا البعد كما يشير باندورا من خلال صعوبة الموقف، ويتضح هذا القدر بصورة واضحة عندما تكون المهام مرتبة من السهل إلى الصعب، ويطلق عليه أيضا مستوى صعوبة المهمة، ويحدث هذا حين تنخفض درجة الخبرة والمهارة لدى الأفراد، فيعجزون عن مواجهة التحدي.

2- العمومية: ويعني قدرة الفرد على أن يعمم قدراته في المواقف المتشابهة، أي انتقال كفاءة الذات من موقف لآخر مشابه، إلا أن درجة العمومية تختلف وتتباين من فرد إلى آخر.

ويشير Schwarzer(1999) إلى ذلك بقوله: "إن الفرد قد تكون ذاته فعالة في مجال ما وقد لا تكون في مجال آخر، بمعنى أن الفرد قد تكون لديه ثقة عامة في نفسه، إلا أن درجة الثقة قد ترتفع في موقف وتنخفض في موقف آخر".

3- **القوة:** ويعني بها باندورا الفروق الفردية بين الأفراد في مواجهة المواقف الفاشلة، وما يتبع ذلك من شعور بالإحباط، ويعزى ذلك إلى أن هذا الاختلاف يعود إلى التفاوت بين الأفراد في كفاءة الذات، فمنهم من تكون لديه كفاءة مرتفعة، فيثابر في مواجهة الأداء الضعيف، في حين يعجز الآخر(Bandura, 1977, 84-85).

ج- مصادر الكفاءة الذاتية: إن تمتع الفرد بالكفاءة الذاتية وتحقيقها هو نتاج تفاعلاته مع البيئة المحيطة به والتجارب والخبرات الحياتية التي يم ربها، والحالة الفسيولوجية والعاطفية.

وفي هذا الصدد، يرى Bandura (1977) أن هناك أربعة مصادر تؤثر على كفاءة الذات لدى الأفراد ونذكرها كما يلي:

1- الإنجازات الأدائية: وتشير إلى تجارب الفرد وخبراته المباشرة، فالنجاح في مهمة سابقة يولد النجاح في مهمة لاحقة، ويزيد توقعات الفرد في مهمات أخرى لاحقة، فيعد الفرد ما حققه من إنجازات في الأداء أكثر المصادر تأثيرا في كفاءة الذات، لذلك فالأداء الناجح يرفع توقعات الكفاءة الذاتية للفرد، أما الإخفاق في الأداء فيؤدي إلى خفضها.

2. **النّمذجة أو الخبرات البديلة:** ويقصد بها إمكانية قيام الفرد بأعمال وسلوكيات متعددة عندما يلاحظ أن من يشبهونه قادرون على القيام بها والعكس صحيح، ويصدق هذا الأمر في المواقف التي نعتقد فيها أن لدينا من القدرات نفسها الموجودة لدى الآخرين، ومثال ذلك اعتقاد الطالب بإمكانية حله لمسألة رياضية صعبة عندما يحلها زميله بكل سهولة.

3. الإقناع اللفظي: ويشير الإقناع اللفظي إلى الحديث عن الخبرات المتعلقة بالآخرين، ومواقف مختلفة تعرضوا لها، وتأتي من قبل هؤلاء الأفراد بهدف الإقناع وإكساب الفرد الترغيب في الأداء أو العمل والتأثير على سلوكه أثناء أدائه لمهمة ما، ويعتمد مصدر ٱلإقناع الذاتي على درجة مصداقية الشخص مصدر الإقناع ومدى الثقة به حتى يكون له تأثير بالغ في رفع مستوى كفاءة الذات.

4. الحالة الفسيولوجية والانفعالية: وتشير إلى حالات القلق والضغوط النفسية والاستشارة والإجهاد وما تتركه من أثر في معتقدات كفاءة الذات، وأن الإنسان ذا الكفاية الأعلى أكثر قدرة على التحكم بها، وتظهر الاستثارة الانفعالية بصفة عامة في المواقف الصعبة والتي تتطلب مجهودا عاليا، وتعتمد على معلومات الفرد فيما يتعلق بالكفاءة الشخصية، وتقويم معلوماته فيما يتعلق بالقدرة على إنجاز المواقف.

5. التجارب الخيالية: واقترح (جيمس مادوكس)، أنه قد يكون هناك مصدر رئيسي خامس للكفاءة الذاتية وهو التجارب الخيالية، أو التصور، تساعدك التمارين التي تسمح لك بتخيل نجاحك المستقبلي بالتفصيل على بناء الاعتقاد بأن النجاح ممكن حقًا، والتغلب على التحدي الذي أمامك وتحقيق أهدافك يبدو حقيقيًا جدًا، يمكنك تذوقه، فمن الصعب ألا تشعر بالسلطة والقدرة(Courtney, 2019).

ويمكن القول أنه للتمتع بالكفاءة الذاتية يجب أن تكون لدينا خبرة في التغلب على العقبات من خلال الجهد والمثابرة، ورؤية أشخاص مشابهين لأنفسنا ينجحون من خلال جهودهم المستمرة التي تثير اعتقادنا بأننا أيضًا نمتلك القدرات لإتقان الأنشطة اللازمة للنجاح في هذا المجال، والاقتناع بأننا نمتلك القدرات اللازمة لإتقان أنشطة معينة يعني أننا أكثر عرضة لبذل الجهد والحفاظ عليه عند ظهور المشاكل وأن نهتم بالحالات العاطفية والفسيولوجية والصحة العامة والرفاهية التي تسهم في تطوير الكفاءة الذاتية والحفاظ عليها، فمن الصعب أن يكون لدينا مستوى صحي من الرفاهية عندما نعاني من القلق أو الاكتئاب، ولكن من المؤكد أنه من الأسهل بكثير تعزيز كفاءتنا الذاتية عندما نكون بصحة جيدة، وعلينا أن نمارس مهارة فن تصور أنفسنا بشكل فعال أو ناجح في موقف معين.

2- منظور الزمن:

أ- مفهوم المنظور الزمني: يعتبر مفهوم المنظور الزمني من المفاهيم النفسية التي تناولت دراسة السلوك البشري في إطار علم النفس على غرار العلوم الأخرى، حيث تؤدي وجهات النظر حول المنظور الزمني للأفراد إلى تقييمات إيجابية أو سلبية، والتي تعكس الحالة الشعورية الغالبة لكل إطار زمني.

ولقد تعددت التعاريف للمنظور الزمني، ويمكن ذكر التعاريف التي ترتبط بدراستنا والمتعلقة بأبعاد الماضي والحاضر والمستقبل ويمكن أن نذكر منها مايلي:

ولقد اقترح كل من (Zimbardo & Boyd, 2008) في نظريتهما وضع مفهوم الزمن بعد دراسات امتدت على مدى ثلاثين سنة، حيث اعتبرا المنظور الزمني: "الطريقة التي تقيم بها مجريات الأحداث المدركة والخبرات داخل أطر الزمن الماضي والحاضر والمستقبل".

وقد عرّفه (الفتلاوي، 2010، 20) على أنه: "مدى هيمنة الأبعاد الزمنية الثلاثة (الماضي، الحاضر المستقبل) على السلوك الإنساني، ووجود الفرد طيلة سنوات حياته داخل هذه الأزمنة، أو أي منها، وتعكس طريقة الإنسان في معايشة هذه الأزمنة أسلوبه في التوجه نجوها الذي يعبر عنه بسلوكه وموافقة الحياتية".

ويعرّفه (البدراني، 2004، 12) أنه: "هيمنة الأبعاد الزمنية: (الماضي والحاضر والمستقبل) ولتوجه نحوهم لتحديد سلوك الإنسان في مواقف العمل والتعليم".

أما (جار الله، 2013، 91) فيعرفه على أنه: "تصور نفسي معرفي يعبر بشكل أساسي على النظام المعرفي لدى الإنسان من حيث التوجه و توظيف معلومات من السجلات الزمنية الثلاثة، الماضي والحاضر والمستقبل، وعلى وجه الخصوص منظور المستقبل".

إذا فالمنظور الزمني يعبر بشكل أساسي على نظام معرفي لدى الإنسان وفق أطر زمنية، تختلف من شخص للأخر حسب توجهه ومعتقداته.

2- أبعاد منظور الزمن:

ركزت الأبحاث والدراسات الأولى للزمن على بعد واحد فقط وهو المستقبل، إلى أن قدم(Zimbardo & Boyd,2008) نموذجا جديدا يتكون من خمسة أبعاد.

يرى زمباردو أن كل بعد زمني له مميزات تختلف بعضها عن البعض الآخر وتخلق لدى الفرد حالة انفعالية وسلوكية مختلفة، وأشار إلى أن هذه الأنواع ليست ثابتة لدى الأفراد بشكل مطلق بل ثابتة نسبيا، لأن الأفراد لديهم القدرة على تغيير وجهة نظر هم وفق منظورهم للزمن (بدر، 2015).

وضع زيمباردو و ويد خمسة أبعاد زمنية يمكن أن تحدد شخصية الفرد وسلوكه، وهذه الأبعاد هي:

– **الماضي السلبي:** يتمثل في توجيه انتباه الفرد نحو الخبرات السلبية التي حدثت في الماضي، إذ ما تزال لبعض الخبرات الماضية قوة كبيرة في إثارة إزعاجا لأفراد وقلقهم، مما يؤدي إلى الشعور بالأسى والأسف.

– **الماضي الإيجابي:** يتمثل في حنين الفرد إلى خبرات الماضي الجميلة، والبقاء متعلق بها بدرجة كبيرة، وغالبا ما تدور هذه الخبرات حول امتلاك الفرد للعلاقات السعيدة، لذا تشكل هذه الخبرات دعما للفرد بدلا من إعاقة حياته.

– **الحاضر الممتع:** يتمثل بتوجه الفرد المندفع نحو الحصول على اللذة والخبرات الممتعة، ورفض تأجيل الأشياء التي تجلب له الشعور بالراحة إلى وقت آخر من أجل الحصول على مكاسب كبيرة، ورغم ذلك فإن هذا النمط محبوب من قبل الأفراد ولكنه يتبع أسلوب حياة غير صحي ولا يكترث للمخاطر التي يمكن أن يقع فيها.

– **الحاضر الحتمي:** يتمثل بشعور الفرد بأنه مقيد في الزمن الحاضر، وأن ليس لديه القدرة على التحكم والتأثير فيه، لذا يكون اتجاهه نحو المستقبل والحياة يائسا ومتشائما، مما يؤدي إل شعوره بالاكتئاب والقلق.

– **المستقبل:** يتسم الفرد هنا بالطموح والتوجه نحو تحقيق الأهداف ومقاومة العقبات في سبيل إنجاز الواجبات وأن عرقلة أو تأخر الفرد عن تحقيق أهدافه ومشاريعه المستقبلية تجعله يشعر بالانزعاج و زيادة التحدي والإصرار، ورغم مميزات هذا البعد إلا أنها تأتي على حساب العلاقات الاجتماعية للفرد وشعوره بالراحة.

إن جميع الأبعاد الزمنية السابقة تركت أثارا هامة في حياتنا فيما مضى، إذ من المحتمل أن يكون هناك بعد زمني واحد أو أكثر توجهنا نحوه بدرجة كبيرة، ولكن تبقى عملية التحكم بهذه الأبعاد وتطويرها على نحو مرن أكثر أهمية من معرفتها فقط.

3– العوامل المؤثرة في منظور الزمن:

بما أن منظور الزمن تكوين معرفي، نفسي، فإنه يتأثر بعدة عوامل أهمها ما يلي:

– العمر والوضعية الاجتماعية ومكانتنا في الحياة، فالإنسان يميل إلى الاهتمام بالمستقبل كلما انتقل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد.

– مرحلة المراهقة يسيطر فيها الإحساس بالحركة السريعة من الحاضر للمستقبل.

– يحتل الماضي مكانه مهمة من حياة الفرد كلما تقدم في العمر.

– يميل منظور الزمن إلى التقلص والانكماش في حالة الركود الاقتصادي أو المعاناة من البطالة حيث تسيطر حالة عدم التوقع وانعدام الأمل على البطال الراشد أكثر من سيطرتها على المتقدمين بالسن(عبد الله 2000، 72).

2.2– الدراسات السابقة:

1– دراسات تتعلق بمتغير الكفاءة الذاتية:

دراسة الصقر(2005) مستوى النمو الأخلاقي والكفاءة الذاتية المُدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المُتغيرات. تهدف الدراسة لمعرفة مستوى متغيري النمو الأخلاقي والكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، والفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الطلاب والطالبات في مستوى المتغيرين النمو الأخلاقي والكفاءة الذاتية المدركة، تكونت عينة الدراسة من(654) طالبٍ وطالبةٍ من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، استعمل الباحث مقياس رست المُعرب (defining issues test) لقياس النمو الأخلاقي، وقام ببناء مقياس لقياس الكفاءة الذاتية المُدركة، وبعد التحقق من صدق وثبات المقياسين طبق الباحث المقياسين

على عينة البحث، وقد توصلت النتائج إلى أن غالبية الطلبة كانوا يتمتعون بالمستوى الثاني من النمو الأخلاقي وهو(التمسك بالعُرف والقانون)، وأنه توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مستوى النمو الأخلاقي ولصالح الطالبات، وتمتع الطلبة بمستوى متوسط من الكفاءة الذاتية المدركة، كما أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مستوى الكفاءة الذاتية المُدركة ولصالح الطلاب.

دراسة بوطبال سعد الدين(2015) توقعات الكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعة. هدفت الدراسة للتعرف على طبيعة العلاقة الموجودة بين توقعات الكفاءة الذاتية والرضا عن التخصص الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (126) طالبا وطالبة، باستخدام مقياس توقع الكفاءة الذاتية مع الاعتماد على معدلات التحصيل الدراسي خلال السنة الدراسية، وأظهرت النتائج إلى ارتفاع مستوى توقع الكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعة الذين لديهم رضا عن التخصص الدراسي، ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة الذين لديهم رضا عن التخصص الدراسي يعتبر مقبولا، كما أظهرت أنه لا توجد فروق في توقع الكفاءة الذاتية بين الطلبة والطالبات الذين لديهم رضا عن التخصص الدراسي، بينما توجد علاقة ذات دلالة إحصائيا بين توقع الكفاءة الذاتية ومتغير السن لدى طلاب الجامعة الذين لديهم رضا عن التخصص الدراسي.

دراسة كرماش، حوراء عباس (2016) الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل. هدفت الدراسة للتعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، والتعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تبعاً لمتغيري الجنس(ذكور– إناث) والسنة الدراسية الجامعية(الثانية– الرابعة)، على عينة مكونة من (200) طالب وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، وباستخدام مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة من تصميم الباحثة، وقد تَوَصَلت النتائج إلى أنَّ أفراد العينة لديهم مُستوى جيد من الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة بين الطلاّب والطالبات، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى طلبة السنة الثانية والسنة الرابعة ولصالح طلبة السنة الرابعة.

دراسة عمومن رمضان، وحسان نجاة (2018) الكفاءة الذاتية المدركة وبناء الهوية لدى طلبة الجامعة. هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة وبناء الهوية لدى طلبة جامعة عمار ثليجي الأغواط – الجزائر ومعرفة مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى أفراد العينة، وتحديد أهم مستويات الهوية لدى الطالب الجامعي المقبل على التخرج، على عينة تكونت من(101) طالب وطالبة من مختلف التخصصات من قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا بجامعة الأغواط، باستخدام المنهج الوصفي، وباستخدام استبيان الكفاءة الذاتية، واستبيان بناء الهوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية المدركة وبناء الهوية لدى طلبة الجامعة، وأن مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المقبلين على التخرج منخفض، ويتميز الطلبة المقبلون على التخرج بجامعة الأغواط الجزائر بتشتت الهوية.

دراسة بوستة بشير (2020) فاعلية الذات لدى طلبة سنة أولى علوم وتكنولوجيا في ضوء متغير الجنس وشعبة البكالوريا المتحصل عليها. تهدف الدراسة إلى الكشف عن مستوى فاعلية الذات لدى طلبة سنة أولى علوم وتكنولوجيا كلية العلوم التطبيقية جامعة ورقلة، ومعرفة الفروق في مستوى فاعلية الذات تبعا لمتغير الجنس وشعبة البكالوريا المتحصل عليها الطالب، على عينة مكونة من (128) طالبا وطالبة، مستخدما المنهج الوصفي، وباستخدام مقياس فاعلية الذات من إعداد بشير معمرية (2012)، وتوصلت النتائج أن مستوى فاعلية الذات لدى طلبة السنة أولى علوم وتكنولوجيا جامعة ورقلة مرتفع، كما أظهرت لعدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في فاعلية الذات بين الطلبة و الطالبات السنة أولى جذع مشترك علوم تكنولوجيا، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين طلبة السنة أولى جذع مشترك علوم تكنولوجيا جامعة ورقلة حسب شعبة البكالوريا المتحصل عليها(تقني رياضي / علوم تجريبية).

2- دراسات تتعلق بمتغير منظور الزمن:

دراسة Zebradast& Tabar (2015) منظور زمن المستقبل وعلاقته بالتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي. هدفت لمعرفة مدى تنبؤ منظور زمن المستقبل بالإنجاز الأكاديمي، لدى عينة تكونت من (188) طالبًا، و(192) طالبة من طلبة جامعة آراك في إيران، توصلت الدراسة إلى وجود عالقة موجبة بين بُعدي المستقبل، والماضي الإيجابي مع الإنجاز الأكاديمي، وعدم وجود فروق بين أبعاد الماضي السلبي، والحاضر الممتع، والحاضر الحتمي مع الإنجاز الأكاديمي، وأن البُعد الأكثر شيوعا لدى أفراد العينة هو الماضي السلبي يليه الحاضر الممتع، ثم الماضي الإيجابي، فالمستقبل، وأخيرا الحاضر الحتمي، كما بينت الدراسة أن بُعدي الماضي الإيجابي، والماضي السلبي يتنبئان بـ 3.1 %من التباين بالإنجاز الأكاديمي.

دراسة محرزي، مليكة (2017) العلاقة بين المنظور الزمني والإرجائية لدى طلاب الدراسات لما بعد التدرج بجامعة وهران. هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين كل من المنظور الزمني والإرجائية لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة وهران، وكذا التعرف على مدى انتشار الإرجائية في الوسط الجامعي وخاصة لدى طلبة الدراسات لما بعد التدرج، مع تحديد اتجاهات الطلبة نحو أبعاد الزمن (الماضي والحاضر والمستقبل)، وتحديدا الذي يعاني من الإرجائية، وتكونت العينة من (185) طالبا وطالبة (74 ذكرا و111 أنثى)، استعملت الباحثة بالإضافة إلى المنهج الإحصائي، المنهج العيادي، مستخدمة في ذلك دراسة الحالة والاختبارات النفسية (اختبار لاي للإرجائية العامة واختبار شيو وشوا للإرجائية الفاعلة، وقائمة زمباردو لمنظور الزمن)، وأسفرت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الإرجائية الفاعلة والمنظور الزمني، في حين توجد علاقة سالبة بين الإرجائية العامة والمنظور الزمني، كما أظهرت الدراسة العيادية وجود اضطرابات نفسية وعلائقية مصاحبة للإرجائية.

دراسة فيصل خليل الربيع، وعبد الناصر ذياب الجراح، ومحمد أمين ملحم (2018) القدرة التنبؤية لأبعاد منظور زمن المستقبل بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة جامعة اليرموك.هدفت الدراسة إلى التعرف على أكثر أبعاد منظور زمن المستقبل انتشارًا ومستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هدفت إلى التعرف على القدرة التنبؤية لأبعاد منظور زمن المستقبل بالتعلم المنظم ذاتيًا. تكونت عينة الدراسة من (704) طالب وطالبة(335) طالبًا، و(369) طالبة، اختيروا بالطريقة المتيسرة، من الطلبة الملتحقين بمساقات متطلبات الجامعة الإجبارية،، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس Boyed & Zimbardo(1999), لقياس منظور زمن المستقبل، ومقياسPurdie للتعلم المنظم ذاتيًا، أظهرت النتائج أن بُعد المستقبل هو الأكثر انتشارًا لدى أفراد العينة، بينما جاء مستوى التعلم المنظم ذاتيًا بمستوى متوسط، سواء أكان ذلك على الدرجة الكلية أم الأبعاد الأخرى، كما بينت النتائج أن أبعاد منظور زمن المستقبل فسّرت مجتمعة 18.80 %من التباين في التعلم المنظم ذاتيًا.

دراسة لوصيف دنيا، وأبي ميلود عبد الفتاح (2018) منظور الزمن وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من طلبة الجذع المشترك علوم تكنولوجية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة. هدفت الدراسة إلى البحث عن علاقة منظور الزمن بالصحة النفسية ثم الكشف عن كل من بُعد منظور الزمن السائد ومستويات الصحة النفسية، وإيجاد العلاقة بين هذه المتغيرات لدى عينة من طلبة الجذع المشترك علوم تكنولوجية بجامعة قاصدي

مرباح بورقلة، مع دراسة الفروق بين الطلبة فيما يخُص منظور الزمن السائد ومستويات الصحة النفسية في ضوء متغيري الجنس ونظام الإقامة، حيث استخدمت الدراسة قائمة زمباردو لمنظور الزمن (1999) ومقياس غولدبيرغ للصحة النفسية، واللذان طُبقا على عينة عشوائية منتظمة بلغت (209) طالبا وطالبة، وكانت النتائج كالآتي: بُعد منظور الزمن السائد لدى طلبة الجذع المشترك علوم تكنولوجية بجامعة قاصدي مرباح بورقلة، هو الماضي الإيجابي، كما يتمتع طلبة عينة الدراسة بمستويات من الصحة النفسية تراوحت بين المستوى المنخفض والمستوى المتوسط مع توزيع أغلب الطلبة في المستوى المتوسط للصحة النفسية، ولا توجد علاقة بين مستويات بُعدي الماضي السلبي والماضي الايجابي بأي من مستويات الصحة النفسية، كما توجد علاقة بين مستويات أبعاد منظور الزمن: الحاضر الممتع والحاضر الحتمي والمستقبل مع مستويات الصحة النفسية، وتوصلت لعدم وجد فروق تُعزى للجنس ونظام الإقامة في التوجه نحو أبعاد: الماضي الايجابي والماضي السلبي والحاضر الممتع والحاضر الحتمي، في حين توجد فروق لصالح الطالبات غير المقيمات في الحي الجامعي إذا ما قورنت بالذكور غير المقيمين بالحي الجامعي في الاتجاه نحو بعد المستقبل.

3- دراسات تتعلق بمتغير الكفاءة الذاتية وعلاقتها بمنظور الزمن:

دراسة Zebardast, A., Besharat, M. A., & Hghighatgoo, M **(2011) العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمنظور الزمني لدى الطلاب.** هدفت الدراسة في كشف العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمنظور الزمني على عينة مكونة من (391) طالبًا (140 ذكور، و251 إناث)، باستخدام مقياس الكفاءة الذاتية (SES-28 Sheerer et al، 1982) وجرد زيمباردو لمنظور الزمن (Zimbardo & Bond, 2011 ; ZTPI-25)، وأظهرت النتائج ارتباط إيجابي كبير بين الكفاءة الذاتية مع منظور الوقت المستقبلي، كما أظهرت النتائج أيضًا ارتباطًا سلبيًا كبيرًا للكفاءة الذاتية مع منظور الزمن الماضي السلبي والحاضر الحتمي، وعدم وجود علاقة مع الأبعاد الأخرى (الماضي الإيجابي الحاضر الممتع، المستقبل)، كما توصلت إلى أن الأفراد ذوي المستوى الأعلى من الكفاءة الذاتية لديهم منظور زمني أكثر إيجابية.

دراسة Amanollahi, Z., Hosseini, Z. A. S., Zarrin, S. A., & Safara, M **(2016) العلاقة بين منظور الوقت واتخاذ القرار الوظيفي والكفاءة الذاتية وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي بإيران.** هدفت الدراسة في كشف العلاقة بين منظور الوقت واتخاذ القرار الوظيفي والكفاءة الذاتية وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي بجامعة أصفهان، على عينة مكونة من (184) أخذت بالطريقة العنقودية، وباستخدام قائمة زيمباردو الزمن المنظور الجرد (ZTPI)، ومقياس تايلور وبيتز اتخاذ القرار الوظيفي، ومقياس الكفاءة الذاتية، وتم قياس التحصيل الدراسي خلال الفصل الدراسي، أشارت النتائج إلى أن أبعاد منظور الزمن لها علاقات مهمة مع الكفاءة الذاتية وصنع القرار الوظيفي والتنبؤ بها، بالإضافة إلى ذلك، لم تكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية لاتخاذ القرارات المهنية والإنجاز الأكاديمي.

- **التعليق على الدراسات السابقة:**

من أهم الملاحظات التي سجلت حول الدراسات السابقة الذكر نسجل ما يلي:

من حيث الأهداف الدراسات السابقة متباينة ومختلفة في تحديد الأهداف الخاصة بكل دراسة حسبت متغيرات البحث، أما عينت البحث فكلها كانت حول الطلبة الجامعيين، مستعملة المنهج الوصفي، أما فيما يخص أدوات البحث فقد استخدمت أغلب الدراسات وقائمة زمباردو لمنظور الزمن و الذي سنطبقه في دراستنا، أما متغير الكفاءة الذاتية فتباينت الأداة، أما من حيث النتائج نسجل اختلافا وذلك حسب البيئة وطبيعة المتغيرات

وعن الدراسات التي لها نفس متغيرات دراستنا الحالية لا توجد دراسات محلية وعربية في حدود علم الباحثين عكس الدراسات الأجنبية التي اهتمت بالموضوع، لذا تأتي هذه الدراسة للكشف عن علقة متغير الكفاءة الذاتية والمنظور الزمني لدى الطلبة الجامعيين في البيئة المحلية.

3- الطريقة والأدوات:

1.3- منهج الدراسة: تستند الدراسة إلى المنهج الوصفي الارتباطي، حيث يتناسب هذا المنهج مع طبيعة الدراسة الحالية، لأنه يهدف إلى التعرف على الكفاءة الذاتية العامة وعلاقتها بالمنظور الزمني بأبعاد الخمسة لدى الطلبة الجامعيين.

3. 2- مجتمع الدراسة: أجريت هذه الدراسة على طلبة وطالبات قسم العلوم الاجتماعية السنة الأولى بجامعة يحي فارس بالمدية، للموسم الدراسي(2020/2019)، وقد بلغ حجم مجتمع الدارسة (562) طالب وطالبة، حسب إحصائيات عمادة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

3. 3-الدراسة الاستطلاعية وعينتها: هدفنا من دراستنا الاستطلاعية التعرف على العينة المستهدفة، وإمكانية إجرائها وفق متغيرات البحث، وللتحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأدوات البحث، باختيار عينة عشوائية قوامها (40) طالب وطالبة من السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحيى فارس بالمدية، (20) من الذكور، و(20) من الإناث.

3. 4- الدراسة الأساسية: تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة من المجتمع الأصلي، بلغ عدد عينة الدراسة الأساسية (120) طالب وطالبة وبنسبة (21.35%)، من السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحيى فارس بالمدية، (34) من الذكور، و(86) من الإناث، خلال السداسي الأول من السنة الجامعية: 2020/2019.

3. 5-أدوات الدراسة وإجراءاتها.

1- مقياس الكفاءة الذاتية العامة: أعد هذا المقياس Schwarzer(1993)، المعرّب من طرف سامر جميل رضوان(1997)، وهو مقياس يهدف للتعرف على مستوى الكفاءة الذاتية العامة (GSE)، ويتكون المقياس من (10) بنود يطلب فيها من المفحوص اختيار إمكانية الإجابة وفق متدرج يبدأ من (لا، نادراً، غالباً، أحياناً) ويتراوح المجموع للدرجات بين (10 و40)، حيث تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض توقعات الكفاءة الذاتية العامة، والدرجة العالية الى ارتفاع في توقعات الكفاءة الذاتية العامة.

أ- الصدق:

1- الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي للمقياس، حيث تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لحساب معامل ارتباط درجات كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس، فتراوحت ما بين (0.47) و(0.83) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) مما يشير لصدق المقياس.

2- الصدق الذاتي: وذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات المحسوب، وبلغت القيمة (0.86)، حيث تعد درجة مرتفعة لإجراء الدراسة.

ب- الثبات:

1- التجزئة النصفية: تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، حيث بلغت القيمة (0.67)، وبتطبيق معادلة تصحيح سبرمان- براون بلغت القيمة (0.80) مما يؤكد ثبات المقياس.

2- معامل ألفا كرونباخ:تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفاكرومباخ حيث بلغت قيمته (0.74)، مما يؤكد ثبات المقياس المستخدم في الدراسة.

2- مقياس قائمة زمباردو لمنظور الزمن: قائمة زمباردو لمنظور الزمن ظهرت على يد الباحثين الأمريكيين (Zimbardo & Boyd,1999) بعد دراسة دامت 20 سنة، اعتمدت على تحديد السجلات الزمنية الثلاثة لمنظور الزمن ألا وهي الماضي الحاضر والمستقبل وتم إعداد الصورة النهائية لهذا السلم متعدد الأبعاد ليسمح بقياس منظور الزمن وعلاقته بالسجلات الزمنية الثلاثة ودرجة التوجه نحو أبعادها، بحيث أنه يأخذ بعين الاعتبار الجوانب التحضيرية، الانفعالية المعرفية، والاجتماعية، ويتكون الاختبار من 56 فقرة موزعة على خمسة أبعاد:

1- بعد الماضي الإيجابي: ويحتوي هذا البعد على(09) بنود تفصح لنا عن المشاعر الإيجابية التي عاشها الفرد والتي تؤثر تأثيرا إيجابيا على ما يعيشه الفرد من الرضا عن الوضع.

2 –بعد الماضي السلبي: ويحتوي هذا البعد على(10) بنود وتوضح لنا مدى تركيز الفرد على التجارب السلبية المرتبطة بالماضي، وما يجذب التوجه نحو هذا البعد، الشعور بحاجة إلى التعبير عنها بمعلومات من محتويات سجل الماضي في جانبه السلبي، وبالتالي تأثيره على الحالة النفسية المولدة لحالة التوتر والقلق.

3 - بعد المستقبل: يحتوي على (13) بند، ويحدد هذا البعد قدرة الإنسان على التوجه نحو المستقبل من أجل الوصول إلى أهدافه ، وهي توضح لنا قدرة الإنسان على القيام بالأشياء من أجل تحقيق أهداف مسطرة للمستقبل.

4 –بعد الحاضر الممتع: يتكون من(15) بند، ويعبر على المتعة التامة والمتولدة من الأحاسيس والمشاعر المؤثرة التي تقيد الفرد في اللحظة الحاضرة وبالتالي تدور وتتمحور أفعاله وأحاسيسه حول ما هو آني وفوري.

5 –بعد الحاضر الحتمي: يحتوي هذا البعد على(09) بنود، وكما تدل عليه التسمية هنا نجد الفرد يخضع لحتمية الأمور ويستسلم لها وهذا ما يحدد سلوكياته وعواطفه وما يجذب التوجه نحو هذا البعد هو التعصب بخلفية عقائدية دون البحث عن التبريرات لما يحصل (جار الله، وشرفي، 2009).

أ- الصدق:

1- الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي للمقياس، حيث تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لحساب معامل ارتباط درجات كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس، فتراوحت ما بين (0.41) و(0.85)، حيث بلغ بعد الحاضر الممتع (0.85)، وبعد الماضي السلبي (0.76)، أما بعد الحاضر الحتمي (0.73)، وبعد الماضي الإيجابي (0.51)، وبعد المستقبل (0.41)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير لصدق المقياس.

2- الصدق الذاتي: وذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات المحسوب، وبلغت القيمة (0.81)، حيث تعد درجة مرتفعة لإجراء الدراسة.

ب- الثبات:

1- التجزئة النصفية: تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، حيث بلغت القيمة (0.42)، وبتطبيق معادلة تصحيح سبرمان- براون بلغت القيمة (0.59) مما يؤكد ثبات المقياس.

2- معامل ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفاكرونباخ حيث بلغت قيمته (0.76)،مما يؤكد ثبات المقياس المستخدم في الدراسة.

3. 6-الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمت عملية المعالجة الإحصائية للدراسة بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss24) وذلك باستخدام المتوسطات الحسابية لمعرفة مستوى الكفاءة الذاتية ومنظور الزمن وأبعاده، والانحراف المعياري، والوسط الفرضي لأدوات البحث، ومعامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات وصدق الأدوات، ولمعرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية وأبعاد المنظور الزمني، واستخدام معامل آلفا كرونباخ، معادلة تصحيح سبرمان- براون لحساب ثبات أدوات الدراسة.

4- النتائج ومناقشتها:

4. 1- عرض وتحليل النتائج ومناقشة الفرضية الأولى.

والتي تنص: **مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة الجذع المشترك علوم اجتماعية بجامعة يحيى فارس المدية مرتفع.**

جدول (1) لحساب المتوسطات والانحرافات والوسط الفرضي لدرجات مقياس الكفاءة الذاتية لدى أفراد عينة البحث (ن=120)

الاساليب	المتوسط	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي*	المستوى
الكفاءة الذاتية	30.33	4.64	25	مرتفع

*لقد استخرج المتوسط الفرضي للمقياس عن طريق جمع أوازن البدائل الأربعة للمقياس، وقسمتها على عددها، ثم تم ضرب النتائج في عدد الفقرات، وكان مجموع البدائل (10) ومتوسطها يكون(2.5)، وضُرب في عدد الفقرات(10)، وبالتالي يكون الوسط الفرضي يساوي(25).

يتضح من بيانات الجدول(01) أن متوسط مقياس الكفاءة الذاتية بلغ (30.33)، وبانحراف معياري يساوي(4.64)، وهي أكبر من الوسط الفرضي (25)، وعليه نقر أن الفرضية قد تحققت والتي نصت على أن مستوى الكفاءة الذاتية مرتفع لدى طلبة الجذع المشترك علوم اجتماعية بجامعة يحيى فارس المدية.

واتفقت نتيجة البحث الحالي مع دراسة كرماش (2016)، ودراسة بوستة (2020) ودراسة بوطبال (2015) وكلها توصلت بارتفاع الكفاءة الذاتية لدى الطلبة الجامعيين، واختلفت مع دراسة عمومن رمضان وحسان نجاة (2018)، التي توصلت بأن مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المقبلين على التخرج منخفض ودراسة الصقر (2005) التي أظهرت بتمتع الطلبة بمستوى متوسط من الكفاءة الذاتية المدركة.

ويمكن تفسير ارتفاع الكفاءة الذاتية لدى أفراد عينة البحث وفق نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، بأن الكفاءة الذاتية تتطور بشكل منتظم وتتكامل مع مرور الوقت خاصة أن أفراد عينة البحث هم طلبة السنة الأولى جامعي المتحصلين على شهادة البكالوريا، فاعتقادهم بقدراتهم وما حققوه من نجاح في شهادة البكالوريا والدخول للجامعة يعتبر مصدرا لارتفاع الكفاءة الذاتية لديهم ويعتقدون بقدرتهم مستقبلا على التعامل مع مواقف النجاح والإنجاز خلال مسارهم الدراسي، ومواجهة المطالب والمواقف كإنجاز البحوث والتعلم الجيد، حيث يؤكد باندورا:" أن الخبرات المباشرة للفرد تعتبر أكثر المصادر التي لها القدرة على رفع درجة معتقدات الكفاءة الذاتية لديه" (Bandura,1997).

فتحققت كفاءة ذاتية لديهم من خلال إتقان الخبرات المباشرة حيث يؤدي أداء المهمة بنجاح إلى تعزيز إحساسهم بالكفاءة الذاتية.

وكذلك من خلال النّمذجة الاجتماعية، فمشاهدة أشخاص آخرين يكملون المهمة بنجاح هو مصدر مهم للكفاءة الذاتية، كما أن الإقناع اللفظي يحافظ ويعزز المعتقدات الإيجابية على امتلاك الكفاءة الذاتية المرتفعة من خلال التعزيز الخارجي من طرف المحيطين بهم، من طرف الطلبة والأساتذة وأسرهم وكلمات المساندة والتشجيع والدعم زادت في اعتقاداتهم بأن لديهم المهارات والقدرات للنجاح، كما تلعب استجاباتهم الانفعالية وردود فعلهم العاطفية تجاه المواقف أيضًا دورًا مهمًا في الكفاءة الذاتية، وكل هذه المصادر وفرت بيئة للنضج وارتفاع الكفاءة الذاتية لدى طلبة السنة الأولى وسوف تساعدهم على المثابرة والإصرار وبذل الجهد لتحقيق أهدافهم الحياتية.

4. 2- عرض وتحليل النتائج ومناقشة الفرضية الثانية.

والتي تنص على أن: **يتفاوت ترتيب أبعاد منظور الزمن لدى طلبة السنة الأولى الجذع المشترك علوم اجتماعية بجامعة يحيى فارس المدية.**

جدول (2) لحساب المتوسطات والانحرافات والوسط الفرضي لدرجات مقياس منظور الزمن لدى أفراد عينة البحث (ن=120)

أبعاد مقياس منظور الزمن	المتوسط	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي*	الترتيب
الماضي الايجابي	28.20	4.67	27	04
الماضي السلبي	32.15	5.89	30	03
الحاضر الممتع	51,12	5,95	45	01
الحاضر الحتمي	28.00	4,47	27	05
المستقبل	42,78	3.36	39	02
الدرجة الكلية لمنظور الزمن	182,26	16.64	168	

*لقد استخرج المتوسط الفرضي للمقياس وأبعاده عن طريق جمع أوازن البدائل الخمسة للمقياس، وقسمتها على عددها، ثم تم ضرب النتائج في عدد الفقرات لكل بعد، وكان مجموع البدائل (15) ومتوسطها يكون(3)، وضُرب في عدد الفقرات(56)، وبالتالي يكون الوسط الفرضي يساوي (168) للمقياس. وكل بعد له وسط فرضي.

يتضح من بيانات الجدول(02) أن متوسط أبعاد مقياس منظور الزمن جاءت مرتبة كالتالي: بعد الحاضر الممتع بلغ المتوسط (51.12)، وبانحراف معياري يساوي(5.95)، يليه في المرتبة الثانية بعد المستقبل بلغ المتوسط (42.78)، وبانحراف معياري يساوي(3.36)، وفي المرتبة الثالثة بلغ متوسط بعد الماضي السلبي (32.15) وبانحراف معياري يساوي (5.89)، يليه في المرتبة الرابعة بعد الماضي الإيجابي بمتوسط (28.20) وبانحراف معياري (4.67)، وجاء في المرتبة الخامسة والأخيرة بعد الحاضر الحتمي بمتوسط بلغ (28.00) وبانحراف معياري يساوي (4.47)، ويلاحظ أن كل الأبعاد كانت أكبر من وسطها الفرضي، وجاءت نتيجة الدرجة الكلية للمقياس بمتوسط (182.26) وبانحراف معياري (16.64)، وهي أكبر من الوسط الفرضي (168)، وعليه نقر أن الفرضية قد تحققت والتي نصت على تفاوت ترتيب أبعاد منظور الزمن وتصدر بعد الحاضر الممتع، لدى طلبة السنة الأولى الجذع المشترك علوم اجتماعية بجامعة يحيى فارس المدية، واتفقت هذه النتائج مع دارسات محرزي(2017)، في درجة المتوسط الحسابي حيث بلغت (182.26) وهي تساوي نفس درجة عينة أفراد البحث في دراستنا الحالية، كما اتفقت مع دراسة الربيع وآخرون (2018) في تصدر بعد المستقبل والحاضر الممتع لأبعاد منظور الزمن، واختلفت مع دراسة لوصيف دنيا، وأبي ميلود عبد الفتاح (2018) التي توصلت أن بعد الماضي الإيجابي لمنظور الزمن هو السائد لدى طلبة الجذع المشترك علوم تكنولوجية بجامعة قاصدي مرباح بورقلة، واختلفت مع دراسة (Zebradast & Tabar,2015) التي توصلت أن البُعد الأكثر شيوعا لدى أفراد العينة هو الماضي السلبي، يليه الحاضر الممتع، ثم الماضي الإيجابي، فالمستقبل، وأخيرا الحاضر الحتمي.

وتؤكد هذه النتيجة ما جاء في نظريات الشخصية، التي تؤكد على وجود السمات الشخصية لدى جميع الأفراد بنسب متفاوتة، وهذا يتفق مع مبدأ الفروق الفردية، ويعود هذا التباين في منظور الزمن لاختلاف العوامل المؤثرة فيهم مثل البيئة والثقافة وأساليب التنشئة الاجتماعية، وتتفاعل المكونات السابقة والحالية والمستقبلية بمرونة، استجابةً لقيم الأفراد وتفضيلاتهم، مع مراعاة سياق الموقف والمطالب في الوقت نفسه، ويؤكد ذلك(Husman, et Shell, 2008) أنه:"عندما تكون مرنا وقادرا على التحول إلى المنظور الزمني الملائم، فإن هذا يحقق أكثر الطرائق إنتاجية حول كيفية قضاء الوقت".

فأفراد عينة البحث يتمتعون بالحاضر الممتع والتوجه نحو المستقبل يعيشون اللحظة بسيكنة وتدفق، كما أنهم يفكرون في المستقبل وتبعاته وما يحققونه من أهداف، ويستمتعون ويعيشون اللحظة الآنية الممتعة كما أنهم يتطلعون لمستقبل نفسي جيد، فالقدرة البشرية على التفكير في المستقبل هي أساس الدافع والسلوك البشري في الحياة اليومية، مما يساعدهم في النجاح في المجال الأكاديمي والصحي، وهذا ما تتطلبه المرحلة الجامعية خاصة أن أفراد عينة البحث من طلبة السنة الأولى جامعي.

أما ترتيب الأبعاد الأخرى (الماضي السلبي، الماضي الإيجابي، الحاضر الحتمي) فيمكن تفسيره بأن أفراد عينة البحث لا يفكرون في الماضي(الإيجابي والسلبي) والحاضر الحتمي نظرا لمعايشتهم مرحلة جديدة تتطلب منهم التركيز على التجربة الحالية والتفكير في المستقبل للوصول لتحقيق مشروعهم الشخصي (الدراسي والمهني)، كم أن أفراد عينة البحث في مرحلة تطور في النمو وسيرورة زمنية متتابعة، وفي هذا الصدد يعتبر(Boyd, 1999& Zimbardo) المنظور الزمني بأنه "سمة نفسية يتم من خلالها تخصيص الخبرات الشخصية والاجتماعية لأطر زمنية مختلفة، وإعطاء النظام والتماسك، والمعنى لأحداث الحياة".

4. 3- عرض وتحليل النتائج ومناقشة الفرضية الثالثة.

والتي تنص على أن: **لا توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية وأبعاد منظور الزمن لدى طلبة الجذع المشترك علوم اجتماعية بجامعة يحيى فارس المدية.**

جدول(3) نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون للعلاقة ما بين الكفاءة الذاتية وأبعاد منظور الزمن لدى أفراد عينة البحث (ن=120)

أبعاد منظور الزمن	عدد أفراد عينة البحث	معامل الارتباط (بيرسون)
الماضي الايجابي	120	0.198*
الماضي السلبي	120	-0.066
الحاضر الممتع	120	0.031
الحاضر الحتمي	120	-0.051
المستقبل	120	0.219*
الدرجة الكلية لمنظور الزمن	120	0.074

** دالة عند مستوى 0.05

يظهر من الجدول(03) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات مقياس الكفاءة الذاتية ودرجات مقياس منظور الزمن بأبعاده لدى طلبة الجذع المشترك علوم اجتماعية بجامعة يحيى فارس المدية، لوجود علاقة ارتباطية طردية موجبة منخفضة ما بين بعد الماضي الإيجابي (*0.198)، وبعد المستقبل (*0.219) والكفاءة الذاتية، كما أظهرت النتائج لعدم وجود علاقة ارتباطية ما بين بعد الماضي السلبي(0.066-)، وبعد الحاضر

الممتع(0.031) وبعد الحاضر الحتمي (0.051-) والكفاءة الذاتية، أما معامل الارتباط ما بين درجات المقياسين ككل بلغ (0.074)،عند مستوى دلالة (0.05)، مما يشير لعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية، وعليه نقبل الفرضية الصفرية، التي تشير إلى أنه لا توجد علاقة ما بين الكفاءة الذاتية ومنظور الزمن بأبعاده لدى طلبة الجذع المشترك علوم اجتماعية بجامعة يحيى فارس المدية، وبالتالي تحققت الفرضية، واتفقت نتيجة البحث الحالي مع دارسة (عزرا زبردست وآخرون،2011) التي أشارت لوجود ارتباط موجب بين الكفاءة الذاتية وبعد المستقبل، واختلفت في عدم ووجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية العامة وبعد الماضي السلبي والحاضر الحتمي وعدم وجود علاقة مع بعد الماضي الإيجابي.

كما اتفقت مع دراسة زهرة أمان الله وآخرون(2016) في بعدين وهما (المستقبل، الماضي الإيجابي) واختلفت في الأبعاد الأخرى حيت أشارت النتائج إلى أن أبعاد منظور الزمن لها علاقات مهمة مع الكفاءة الذاتية والتنبؤ بها.

ويمكن تفسير العلاقة ما بين الكفاءة الذاتية وأبعاد منظور الزمن في نتيجة البحث التي توصلت لوجود ارتباط إيجابي بين الكفاءة الذاتية العامة ومنظور الزمن في بعدي المستقبل والماضي الايجابي، وعدم وجوده في الأبعاد الأخرى بأن العلاقة الموجبة ذات الدلالة الإحصائية هو أن الأفراد الذين يتمتعون بالكفاءة الذاتية لا يبقون في تجاربهم السلبية السابقة فيما يتعلق بالتقييم الإيجابي لقدراتهم، بل يعتقدون في المستقبل على أنه إيجابي وهم متفائلون، ويعتبرون المشاكل المستقبلية تحديات قابلة للحل، كما أنهم يحتفظون بالماضي الايجابي الذي يعتبر خبرة إيجابية تساهم في زيادة مستوى الكفاءة الذاتية وتعتبر الخبرات السابقة من مصادر الكفاءة الذاتية، وبأنهم قادرون على تكرار النجاحات.

فالنظر للماضي السلبي المشحون بالانفعالات غير السارة والمشاعر السلبية من عدم الرضا والاعتراض وعدم التقبل يساهم في في إضعاف اعتقاداتهم بالكفاءة الذاتية، ويرى باندورا أن: "الأفراد الذين لديهم شعور قوي بكفاءتهم على التعامل مع الأحداث، يقل عندهم التوتر والإكتئاب أثناء مجابهة الصعوبات والمشكلات، وتعزز عندهم المرونة عند الشدائد". (Bandura,2001,10).

أظهرت الدراسات أن الأفراد الذين لديهم كفاءة ذاتية منخفضة عند مواجهة الأحداث والظروف الاجتماعية، يصابون بالتوتر والاكتئاب، والأشخاص المكتئبون لا يملكون أبدًا نظرة إيجابية لمستقبلهم ويشعرون بالإحباط حيال ذلك.

كما أظهرت نتائج البحث بعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية العامة والأبعاد الأخرى (الماضي السلبي، الحاضر الممتع، الحاضر الحتمي)، ويمكن تفسير ذلك أن منظور الماضي السلبي هو وجهة نظر ومنظور يركز فيه الأفراد على الأحداث السلبية والخبرات غير السارة، ولأن الطالب في بداية المرحلة الجامعية قد يحقق سلسلة من النجاحات آخرها نجاحه في شهادة البكالوريا، فالتفكير في الخبرات الفاشلة قد تضعف الكفاءة الذاتية، كما أن الكفاءة الذاتية هي معتقدات أداء الفرد في مواقف مستقبلية وليست في الحاضر وبالتالي أفراد عينة البحث لا يعيرون اهتماما بالحاضر ببعده الممتع والحتمي.

5- الخلاصة:

أجريت الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية المنظور الزمني بأبعاد لطلبة الجذع مشترك علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس المدية، وفي ضوء هذا توصل الباحثان إلى النتائج التالية:

1. تمتع أفراد عينة البحث من طلبة الجامعة بمستوى مرتفع في الكفاءة الذاتية العامة.

2. تمتع أفراد عينة البحث بمنظور زمني في بعديه الحاضر الممتع والمستقبل بمستوى مرتفع، وفي الأبعاد الأخرى (الماضي السلبي، الماضي الإيجابي، الحاضر الحتمي) بمستوى متوسط.
3. لم تظهر نتائج البحث وجود ارتباط دال بين الكفاءة الذاتية والمنظور الزمني إلا في بعدي (المستقبل والماضي الإيجابي).

ومن خلال النتائج يتوجب الاهتمام أكثر بالطلبة الجدد والحفاظ على دافعيتهم وتعزيز كفاءتهم الذاتية قصد تشكل منظور زمني يتسم بالاتزان، لتحقيق أهدافهم والنظر للمستقبل بإيجابية وتفاؤل وتفكير إيجابي، فالكفاءة الذاتية والمنظور الزمني يتأثران بعامل مراحل الحياة (على سبيل المثال: الانتقال من مرحلة المراهقة إلى مرحلة البلوغ، والحياة الجامعية، والعمل، وتكوين أسرة، والتقاعد)، ويمكن تقديم مجموعة من الاقتراحات متمثلة فيما يلي:

–إجراء دراسة مقارنة مماثلة تشمل جميع كليات جامعة الدكتور يحيى فارس بالمدية، والجامعات الجزائرية.

–إجراء دراسات طولية تتبعية لمعرفة المنظور الزمني وعلاقته بالكفاءة الذاتية عبر مراحل مختلفة.

–إجراء بحوث ودراسات أعمق في هذا الموضوع في الأوساط التعليمية، وتقديم توصيات وإفادات للمنظومة التربوية (المدارس والجامعات).

–إجراء دراسات في الكفاءة الذاتية والمنظور الزمني على مستوى المتوسطات والثانويات على الطلبة، من طرف مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، واستغلالها في العمل الإرشادي.

– الإحالات والمراجع:

بدر، طارق محمد (2015). الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى أساتذة جامعة القادسية. *مجلة القادسية للعلوم الإنسانية*. 18(2-3). 427-471.

البدراني، جلال (2004). *الأمن النفسي وعلاقته بالتوجه الزمني لدى طلبة جامعة الموصل*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الموصل: العراق.

بوستة، بشير (2020). فاعلية الذات لدى طلبة سنة أولى علوم وتكنولوجيا في ضوء متغير الجنس وشعبة البكالوريا المتحصل عليها. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*. جامعة ورقلة. 12(02). 667-680.

بوطبال، سعد الدين (2015). توقعات الكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعة. *مجلة الرواق*. جامعة غليزان. (1). 43-62.

جار الله، سليمان وشرفي، محمد الصغير (2009). تكييف قائمة زمباردو لمنظور الزمن للغة العربية. *مجلة شبكة العلوم النفسية العربية*. (22). 33-57.

جار الله، سليمان (2013). *منظور الزمن وعلاقته بالجلد في مواجهة الأحداث الصادمة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية قسم علم النفس وعلوم التربية. جامعة سطيف: الجزائر.

الحيالي، أحمد محمد نوري محمود (2003). التوجه الزمني لدى طلبة الجامعة. *مجلة أبحاث*. كلية التربية الأساسية. جامعة الموصل، العراق. 1(3).218-238.

راتب، أسامة كامل(1997). *قلق المنافسة*. مصر: دار الفكر العربي.

الربيع، فيصل خليل صالح والجراح، عبد الناصر ذياب وملحم، محمد أمين حسين (2018). القدرة التنبؤية لأبعاد منظور زمن المستقبل بالتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*. جامعة الوادي. 13(3). 441-457.

رضوان، سامر جميل (1997). توقعات الكفاءة الذاتية "البناء النظري والقياس". *مجلة شؤون اجتماعية*. الشارقة. (55).25-51.

رضوان، سامر جميل (2010). أثر الكفاءة الذاتية في خفض مستوى القلق دراسة ميدانية على طلاب كلية التربية التطبيقية بسلطنة عمان. *مجلة دراسات نفسية*. مركز البصيرة للاستشارات والخدمات التعليمية، الجزائر. (03). 09-33

الزيات، فتحي محمد (2001). *علم النفس المعرفي*. مصر: دار النشر للجامعات.

الصقر، تيسير محمد (2005). *مستوى النمو الأخلاقي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات*. رسالة ماجيستر غير منشورة. جامعة اليرموك: الأردن.

عبد الرحمن، محمد السيد (1998). *دراسات في الصحة النفسية*. ج1. مصر: دار قُبا للطباعة والنشر.

عبد الله، محمد قاسم (2000). سيكولوجية الزمن. *مجلة عالم المعرفة*. 445. 69- 88.

العتيبي، بندر بن محمد (2008). *اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة: السعودية.

العدل، عادل (2001). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. *مجلة كلية التربية*. جامعة عين شمس. 25(1). 121-178.

عمومن، رمضان وحسان، نجاة (2018). الكفاءة الذاتية المدركة وبناء الهوية لدى طلبة جامعة عمار ثليجي الأغواط – الجزائر. *مجلة أنسنة للبحوث والدراسات*. جامعة الجلفة. 10(2). 106-116.

الفتلاوي، علي (2010). *سيكولوجية الزمن*. العراق: دار صفحات للدراسات والنشر.

كرماش، حوراء عباس (2016). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. (29).527-544.

لوصيف، دنيا وأبي ميلود، عبد الفتاح (2018). *منظور الزمن وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من طلبة الجذع المشترك علوم تكنولوجية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة*. رسالة ماستر غير منشورة. كلية علم النفس وعلوم التربية. جامعة ورقلة: الجزائر.

محرزي، مليكة (2017). العلاقة بين المنظور الزمني والإرجائية لدى طلاب الدراسات ما بعد التدرج بجامعة وهران. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة وهران2: الجزائر.

ولاء، سهيل يوسف (2016). *فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق: سوريا.

Amanollahi, Z., Hosseini, Z. A. S., Zarrin, S. A., & Safara, M. (2016). The relationship between time perspective and career decision-making self-efficacy and its impact on academic achievement. *World Scientific News*, (44), 100-111.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.

Bandura, A. (1997). *Self- efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and company.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.

Boniwell, I., & Zimbardo, P. G. (2004). Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning. *Positive psychology in practice*, *12*, 141-155.

Courtney E. Ackerman.(2019). What is Self-Efficacy Theory in Psychology?. https://positivepsychology.com/self-efficacy/.

Drake, L., Duncan, E., Sutherland, F., Abernethy, C., & Henry, C. (2008). Time perspective and correlates of wellbeing. *Time & Society*, 17, 47-61.

Gruber, J., Cunningham, W. A., Kirkland, T., & Hay, A. C. (2012). Feeling stuck in the present? Mania proneness and history associated with present-oriented time perspective. *Emotion*, 12, 13-17

Husman, J., & Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and individual differences*, 18(2), 166-175.

Schwarzer, R. (1999). General perceived self-efficacy in 14 cultures. *Self-Self-Efficacy assessment, http://www. yorku. ca/faculty/academic/schwarz. e/worldl4. htm.*

Stolarski, M., Matthews, G., Postek, S., Zimbardo, P. G., & Bitner, J. (2013). How we feel is a matter of time: Relationships between time perspectives and mood. *Journal of Happiness Studies*, 15(4), 809-827.

Tabar, M., & Zebradast, A. (2015). Predicting academic achievement based on dimensions of time perspective among university students. Biological Forum –An International Journal, 7(2) 1-6.

Zebardast, A., Besharat, M. A., & Hghighatgoo, M. (2011). The relationship between self-efficacy and time perspective in students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *30*, 935-938.

Zhang, J. W., & Howell, R. T. (2011). Do time perspectives predict unique variance in life satisfaction beyond personality traits?. *Personality and individual differences*, *50*(8), 1261-1266.

Zimbardo P. G., Boyd J. N. (1999). Putting time in perspective: a valid reliable individual differences metric. *J. Pers. Soc. Psychol.* 771271–1288. 10.1037/0022-3514.77.6.1271.

Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (2008). *The time paradox*. New York, NY: Free Press.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

بن عائشة سعيدي، عبد القادر وايدير، عبد الرزاق (2020). الكفاءة الاتية العامة وعلاقتها بمنظور الزمن لدى الطلبة الجامعيين(دراسة ميدانية لطلبة الجذع المشترك علوم اجتماعية بجامعة المدية). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 104-123.

بعض العوامل الفونولوجية والمعرفية المنبئة بالأداء في قراءة الكلمات
دراسة مقارنة بين تلاميذ عاديين ومعسورين في القراءة

Phonological and cognitive factorspredicting word reading performance: comparative study between children with and without dyslexia

سعيدة عميار[1،*]، حليمة شريفي[2]، اسماعيل لعيس[3]

[1] مخبر المهارات الحياتية، جامعة المسيلة(الجزائر)، saida.amiar@univ-msila.dz

[2] مخبر المهارات الحياتية، جامعة المسيلة (الجزائر)، halima.charifi@univ-msila.dz

[3] مخبر علم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي، جامعة الوادي(الجزائر)، smail.layes@gmail.com

تاريخ الاستلام:07-09-2020 تاريخ القبول: 28-11-2020 تاريخ النشر: 29-12-2020

ملخص: تناولت هذه الدراسة دور القدرات الفونولوجية (الوعي الصوتي والتسمية السريعة) والمعرفية (الذاكرة قصيرة المدى) في التنبؤ بأداء قراءة الكلمات من حيث الدقة. شارك في هذه الدراسة 210 من الأطفال الناطقين باللغة العربية كلغة أم من الصف الثاني والثالث والرابع والخامس ابتدائي. تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين من القراء: مجموعة قراء عاديين ومجموعة عسيري القراءة . خضع جميع أفراد العينة لنفس الاختبارات الفونولوجية والمعرفية واختبار القراءة وبنفس الكيفية. أظهرت النتائج ضعفا بشكل خاص في الوعي الفونولوجي لدى مجموعة عسيري القراءة مقارنة مع أقرانهم. من خلال هذه النتائج يتبين أن القدرات الفونولوجية والمعرفية تساهم بشكل كبير في القدرة على قراءة الكلمات لدى التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: الوعي الفونولجي؛ الذاكرة اللفظية قصيرة المدى؛ التسمية السريعة؛ عسر القراءة النمائي.

Abstract: This study examined the role of phonological and cognitive abilities, phonological awareness, rapid naming and short term memory in the prediction of word reading performance. A total of 210 Arabic speaking children from grades 2, 3, 4 and 5 took part in this study, and were divided into two groups of readers: typical readers and a group with dyslexia. Results showed impaired phonological and cognitive in the developmental dyslexia group compared to their peers. Phonological and cognitive abilities contribute significantly in reading ability in all participants.

Keywords: phonological awareness, verbal short-term memory, rapid naming, developmental dyslexia.

*المؤلف المراسل:

1- مقدمة:

تعد القراءة وسيلة لتبادل المعلومات والأفكار، وهي أساسية للتحصيل الدراسي في مختلف المواد كما أنها ضرورة لازمة للتكوين الثقافي والنمو الذاتي للأفراد. ويعتبر تعليم الأطفال مهارة القراءة من أهم أولويات وأهداف التعليم في المرحلة الدراسية الأولى في معظم الأنظمة التعليمية إن لم يكن جميعها. كما تعد إحدى المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي بالنسبة للفرد وهدفا رئيسيا من أهداف المدرسة الابتدائية(السعيدي، 2009).

كما يحدد (الزيات، 1998) أن عملية القراءة تنطوي على درجة عالية من التعقيد، فهي نتاج لتفاعل عمليات الإدراك السمعي، والإدراك البصري والانتباه الانتقائي والذاكرة، والفهم اللغوي، ومع ذلك يمكن للمدرسين أن يتفهموا الأسس التي تقف خلف صعوبات تعلم القراءة، ولماذا يجد بعض الأطفال صعوبات في تعلم واكتساب مهارات طلاقة القراءة إذا كانوا على وعي كاف بالطبيعة المركبة لعملية القراءة(إبراهيم، 2010).

ويعنى تعلم القراءة بتطوير المهارات المعرفية في جانبين هامين: يتمثل الأول في التعرف على الكلمات المكتوبة أو فك الرموز المشفرة في النص، أما الثاني فيهتم بمعالجة المعنى لفهم النص، فيعتبر فك الترميز الفونولوجي للكلمات مرحلة أساسية في عملية القراءة فحسب دوهاين (Dehaene, 2007).

إن معظم الأبحاث القائمة على الأطفال والأميين تتفق كلها حول خاصية التوافق أو التحويل بين جرافيم – فونيم في تعلم القراءة وأهميتها في اكتساب القدرة على التحكم في ميكانيزماتها لدى الطفل أو القارئ المبتدئ أثناء احتكاكه بالنص المكتوب والتي تجعله يدرك اللغة بصفة نوعية(Dehaene ,2007).

من ناحية أخرى، إن الغاية من تعلم القراءة هو فهم المقروء ولا يتحقق ذلك إلا بالتحكم الجيد في آلية القراءة بشكل تلقائي، مع العلم أن هذا الأخير يتطلب اكتساب مهارات معرفية أساسية هامة كالوعي الفونولوجي والذي يعرفه غومبير (Gombert, 2004) بأنه:" قدرة التعرف على العناصر الفونولوجية للوحدات اللسانية ومعالجتها بشكل مقصود وواع"(Gombert,2004).

إذا فالقصور في العمليات المعرفية يعتبر أحد أهم العوامل المسؤولة عن صعوبات القراءة والكتابة، وأن المعالجة الصوتية هي أحد أهم هذه العمليات المعرفية، وان التعديل فى العمليات الصوتية يكون في تنمية الذاكرة العاملة الفونولوجية والوعي الفونولوجى على وجه التحديد.

ومن هنا فإن العجز الذي يقع تحت ما يسمى بالعسر القرائي ينشا من مشكلات في النموذج الفونولوجي للنظام اللغوي والذي يفسر أن الذاكرة العاملة تتكون من مكونات فرعية احد هذه المكونات هي الذاكرة العاملة اللفظية التي تستند إلى المعلومات الفونولوجية وتقوم بعملية المعالجة من حيث عملية استرجاع المعلومات وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى (Gallagher et al,2000Goulandris et al, 2000).

لذا يدعم البحث في العمليات المعرفية الأساسية المرتبطة باكتساب القراءة الارتباط القوي بين القدرات الصوتية المعرفية وأداء القراءة، (Shaywitz&Shaywitz, 2005; Snowling, 2000)

كما يشير مصطلح الوعي الفونولوجي إلى قدرة الشخص على إدراك الأصوات وتخزينها واستردادها ومعالجتها(Serry, Rose, &Liamputton, 2009).

لذلك تسمح القدرات الفونولوجية والمعرفية للأطفال بالحصول على رسم الربط بين الأصوات والأشكال الخطية الحروف بالإضافة إلى تخزين المعلومات الصوتية في الذاكرة اللازمة لتعلم فك رموز الكلمات المكتوبة (Kamhi&Catts, 2012).

علاوة على ذلك، تم تحديد المهارات الفونولوجية والمعرفية الأساسية، بما في ذلك الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية واسترجاع الرموز الصوتية من الذاكرة طويلة المدى والتسمية التلقائية السريعة كمتنبئات قوية لتحصيل القراءة (Wagner &Torgesen, 1987) (Castles & Coltheart, 2004).

على الرغم من أن الوعي الفونولوجي. والتسمية السريعه راسختان جيدًا في عدد كبير من أجهزة التقويم إلا أنه من غير الواضح حتى الآن ما إذا كانت أنماطهما التنبؤية ثابتة عبر مستويات الصف.

وعلى الرغم من أن نظريات عسر القراءة تسلط الضوء على أوجه القصور في الوعي الفونولوجي كسببها الرئيسي، فإن القضية الحاسمة المتعلقة بهذه العلاقة هي ما إذا كانت القدرات الفونولوجية والمعرفية المختلفة مثل التسمية السريعة والذاكرة اللفظية قصيرة المدى لها علاقات تنبؤية مستقلة مع تطور القراءة(Melby-Lervåg&Lyster, 2012).

وبالتالي قد تختلف المساهمة النسبية لهذه السلائف لأداء القراءة وفقًا لمراحل النمو في قراءة الأطفال ومن ثم إيجاد أن الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، والتي تشير إلى القدرة على تخزين المعلومات على مدى فترة زمنية قصيرة بشكل متكرر، تبين أن هناك ضعف هاته الأخيرة لدى أطفال عسيري القراءة(McDougall & Hulme, 1994)

وقد تم اقتراح أن التشغيل والتنشيط الفعال للرموز الصوتية في الذاكرة ضروري للعديد من العمليات الفونولوجية مثل التقسيم ومزج الأصوات في الكلمات المنطوقة، والتي تساهم وتساعد في تعلم قراءة الكلمات. (Beneventi, Tønnessen, Ersland, &Hugdahl, 2010)

أثبتت العديد من الدراسات أنه بعد التحكم في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، تقدم الوعي الفونولوجي مساهمة فريدة لشرح تباين القراءة. على سبيل المثال (e.g., Hecht, Burgess, Torgesen, Wagner, &Rashotte, 2000).

بعد التحكم في الوعي الفونولوجي، تقدم الذاكرة اللفظية قصيرة المدى وسرعة التسمية مساهمات فريدة لتطوير القراءة، على الرغم من أنه لا يتم التحقق من التأثيرات الأخيرة دائما(e.g.Hecht al, 2000).

ومن خلال ما تم عرضه فالدراسة الحالية تستهدف تسليط الضوء على بعض العوامل الفونولوجية والمعرفية المنبئة بالأداء في قراءة الكلمات دراسة مقارنة بين تلاميذ عاديين ومعسورين في القراءة.

وعليه يمكن حصر إشكالية هذا المقال في التساؤل الآتي: هل توجد فروق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في العوامل الفونولوجية (الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة) والمعرفية (الذاكرة اللفظية قصيرة المدى)؟

ونفترض في هذا الإشكال الفرضية التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في العوامل الفونولوجية (الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة) والمعرفية (الذاكرة اللفظية قصيرة المدى).

1.1- أهداف الدراسة:

- دراسة الكشف عن الفروق بين القراء العاديين وعسيري القراءة من خلال العوامل الفونولوجية (الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة) والمعرفية (الذاكرة اللفظية قصيرة المدى).

2.1- أهمية الدراسة:

- إبراز على أهمية العوامل الصوتية اللغوية(الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى) ودورها في عملية القراءة، وأي قصور في هذه العوامل يؤدي إلى صعوبات في القراءة.
- تحديد بعض العوامل التي يمكن أن يبنى عليها تشخيص عسر القراءة.

– ربط المعطيات المتوفرة في الدراسات السابقة باللغات المختلفة بالقراءة باللغة العربية في إطار مقاربة تحليلية فيما بين اللغات (cross-linguisticapproach).

2 – الطريقة والأدوات:

1.2– منهج الدراسة:

تتبع الدراسة المنهج الوصفي المقارن، حيث كان الاهتمام بالدرجة الأولى البحث عن الفروق في العوامل الصوتية (الوعي الفونولوجي، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، التسمية السريعة) بين القراء العاديين وعسيري القراءة وداخل كل مجموعة يحسب متغير السن.

2.2– عينة الدراسة وخصائصها:

شارك في العينة 210 تلميذا من الصف2 إلى الصف5 في الدراسة الحالية، قسمت حسب المستوى الدراسي على النحو التالي: قيم مج من الصف2 = 48؛ وقيم مج من الصف3 =52؛ قيم مج من الصف4 = 51؛ قيم مج من الصف5 = 59. بناءً على أدائهم في مهارة قراءة الكلمات(Layes et al., 2015).

تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة قراء معسورين (مج= 91) بمتوسط زمني 115.71 شهرًا الانحراف المعياري = 25.60 ومجموعة قراء عاديين (مج= 119) بمتوسط عمر 114.71 شهر الانحراف المعياري= 17.74).عادة ما يبدأ التحاق التلاميذ بالمدرسة الابتدائية في سن السادسة. وتستمر المرحلة الابتدائية خمس سنوات من الصف الأول إلى الصف الخامس، ثم ينتقل الأطفال إلى الصف الأعلى (المدرسة المتوسطة). وقد تم فحص جميع أفراد العينة في مدارسهم حيث يتم توفير التدريس بشكل رئيسي باللغة العربية الفصحى. ويتلقى جميع الأطفال برنامج دراسي متطابق على أساس نفس الكتاب المدرسي.

جدول(1) يوضح عينة الدراسة وخصائصها

العينة	العدد	متوسط السن (بالشهور)	متوسط الذكاء (رافن)
قراء عاديين	91	114.71	20.66
عسيري	119	115.71	19.62

3.2– أدوات الدراسة:

1.3.2– اختبار الذكاء (رافن):

تعتبر مصفوفات رافن للذكاء Raven Standard Progressive Matrices اختبارًا غير لفظي لقدرة التفكير والذكاء العام. استخدمنا النموذج المختصر(Bouma وآخرون، 1996)، الذي يظم 36 عنصرًا (المجموعات A وB وC) ويتكون من مصفوفة مستهدفة مع جزء مفقود. يختار الأطفال من بين ستة بطاقات البطاقة المناسبة لملء مساحة البطاقة المفقودة. وقد صممت هذه البطاقات بألوان مختلفة لجذب انتباه المفحوص بقدر بأكبر قدر ممكن بدلا من تشتت انتباهه لأشياء أخرى.

يتمتع اختبار رافن بثبات وصدق جيد، وذلك من خلال تتبع العديد من الدراسات السابقة التي قامت باستخدامه حيث، تراوحت معاملات الثبات ما م ما بين(0.62-0.91)، وبدراسات أخرى تراوحت ما بين (0.55-0.82)، وأخرى ما بين (0.44- 0.99).

2.3.2- مهام (اختبار) قراءة الكلمات والكلمات الزائفة:

تم إعطاء قائمة من 80 كلمة وقراءتها بصوت مرتفع (40 كلمة مألوفة و40 كلمة غير مألوفة). تباينت الكلمات في التردد (عالي ومنخفض) وطول (ثنائي مقطعي ومقطع ثلاثي). بالإضافة إلى ذلك، تم استخدام 40 كلمة زائفة، تم التحكم فيها بطول إملائي(المؤلفون، 2015).

كانت ثبات الاتساق الداخلي للاختبار في هذه الدراسة عالية بـ (ألفا= 0.82).

3.3.2- اختبار الوعي (الفونولوجي) (PA):

تم استخدام اختبار الحذف الصوتي لتقييمالوعي الفونولوجي (Castles &Coltheart, 2004).

تم تقديم خمسة عشر كلمة شفوية واحده تلوى الأخرى وتم توجيه أفراد العينة لعزل المقاطع الأولية من كل كلمة ونطق الجزء المتبقي بعد إزالة المقطع المحدد(Layes et al., 2015).

4.3.2- اختبار التسمية الآلية السريعة(RAN):

تم تطوير مهمة التسمية السريعة من دراسة سابقة (Layes et al., 2015). لقياس سرعة الاسترجاع المعجمية للأشياء المقدمة بصريًا (Wolf & Bowers, 1999). تسمح لنا مهمة التسمية السريعة بتقييم الوصول المباشر إلى التمثيل الصوتي للواقع الحقيقي للوحدات المعجمية (أي كلمات كاملة). ثم يسمي أفراد العينة في أسرع وقت ممكن كلمات متكررة (مقص، قطة، كتاب، قلم، يد) مرتبة بشكل عشوائي في ثمانية صفوف. مع قياس الوقت اللازم بالثواني لتسمية جميع المنبهات. وتسبق المهمة جلسة تدريب قصيرة للتأكد من أن الطفل سمى الصور المقدمة بشكل صحيح. كان ثبات اختبار وإعادة الاختبار لمهمة التسمية السريعة. ثبات =73.

5.3.2- اختبار STM اللفظي (الذاكرة اللفظية قصيرة المدى):

تم استخدام الرقم الأمامي من بطارية ZAERKI-R. يُعتقد أن هذه المهمة تقيس تخزين وصيانة STM اللفظي مع عدم المعالجة بالمواد. تم تقديم سلسلة من الأرقام للمشاركين وقاموا بتكرارها على الفور.

إذا نجحت نعطي سلسلة أطول. طول القائمة الأطول هو امتداد أرقام هذا الشخص.

3- النتائج ومناقشتها:

1.3- النتائج:

تم إجراء اختبار (ت) للمجموعات المستقلة لتحليل الاختلافات المحتملة بين مجموعتي القراء في جميع مقاييس الاختبارات الصوتية والمعرفية.

جدول(2) يبين الفروق بين متوسطي درجات مجموعتين من التلاميذ(قراء عاديين وعسيري القراءة)حسب السن.

العمر	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
السن	قراء عاديين	91	114.71	17.747	-0.301	0.764
السن	قراء عاديين	119	115.71	25.605		

نلاحظ من الجدول أعلاه أن نتائج الفروق بين المجموعتين (قراء عاديين وعسيري القراءة) حسب متوسط السن. فقد تحصل القراء العاديين على متوسط =(114.7). ومجموعة عسيري القراءة على متوسط=(115.71). وقيمة ت= (-0.301) وهي غير دالة ومنه يمكن القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين حسب السن.

جدول(3) يبين الفرق بين متوسطي درجات مجموعتين من التلاميذ (قراء عاديين وعسيري القراءة) في اختبار الذكاء

الذكاء	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الذكاء	قراء عاديين	91	20.66	2.833	3.001	0.003
	قراء عاديين	119	19.62	2.190		

نلاحظ من الجدول أعلاه أن نتائج الفروق بين المجموعتين (قراء عاديين وعسيري القراءة) حسب متوسط درجات الذكاء، فقد تحصل القراء العاديين على متوسط = (20.66). ومجموعة عسيري القراءة على متوسط =(115.71). وأن قيمة (ت= 0.301-) وهي غير دالة ومنه يمكن القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين حسب السن.

جدول(4) يبين الفرق بين متوسطي درجات مجموعتين من التلاميذ (قراء عاديين وعسيري القراءة) في اختبار قراءة الكلمات.

اختبار قراءة الكلمات	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
اختبار قراءة الكلمات	قراء عاديين	91	53.97	14.309	2.410	0.000
	قراء عاديين	119	11.11	12.945		

يتبين من الجدول أعلاه أن الفروق المسجلة لمجموعتين من القراء في اختبار قراءة الكلمات، بحيث أن "ت"= (22.410) دالة عند مستوى دلالة (0.000)، وهذا يعني أن هناك فروق بين متوسطي درجات المجموعتين في اختبار قراءة الكلمات، حيث متوسط درجات القراء العاديين = (53.97).أما بالنسبة لعسيري فمتوسط الدرجات = (11.11) وهنا الفرق واضح بين المجموعتين. وعليه فإن الاختبار الذي قام الباحث ببنائه يميز بين المجموعتين من القراء، كما يمكنه تشخيص عملية القراءة وصعوباتها.

جدول(5) يبين الفرق بين متوسطي درجات مجموعتين من التلاميذ (قراء عاديين وعسيري القراءة) في اختبار شبه الكلمات.

اختبار شبه الكلمات	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
اختبار شبه الكلمات	قراء عاديين	91	8.43	10.327	8.694	0.000
	قراء عاديين	119	0.18	0.660		

يتبين من الجدول أعلاه أن الفروق المسجلة لمجموعتين من القراء في اختبار شبه الكلمات، حيث أن "ت" = (08.694) دالة عند مستوى دلالة (0.000)، وهذا يعني أن هناك فروق بين متوسطي درجات المجموعتين في اختبار شبه الكلمات، حيث متوسط درجات القراء العاديين = (08.43).أما بالنسبة لعسيري فمتوسط الدرجات= (0.18) مما يتضح أن هناك فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين.

جدول(6) يبين الفرق بين متوسطي درجات مجموعتين من التلاميذ (قراء عاديين وعسيري القراءة) في اختبار الدرجة الكلية للقراءة.

اختبار الدرجة الكلية للقراءة	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
اختبار الدرجة الكلية للقراءة	قراء عاديين	91	62.40	22.308	20776	0.000
	قراء عاديين	119	11.29	13.051		

يتبين من الجدول أعلاه أن الفروق المسجلة لمجموعتين من القراء في اختبار الدرجة الكلية للقراءة، حيث أن "ت" =(20.776) دالة عند مستوى دلالة (0.000)، وهذا يعني أن هناك فروق بين متوسطي درجات المجموعتين في اختبار الدرجة الكلية للقراءة، حيث متوسط درجات القراء العاديين = (62.40).أما بالنسبة لعسيري القراءة فمتوسط درجاتهم = (11.29) مما يتضح أن هناك فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين.

جدول (7) يبين الفرق بين متوسطي درجات مجموعتين من القراء (قراء عاديين وعسيري القراءة) في اختبار التسمية السريعة.

اختبار السريعة	التسمية	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
اختبار السريعة	التسمية	قراء عاديين	91	33.2179	33.2179	-6.522	0.000
		قراء عاديين	119	45.1485	16.19306		

يتبين من الجدول أعلاه أن الفروق المسجلة بين متوسط درجات المجموعتين للاختبار التسمية السريعه والذي= (33.2179) بالنسبة للقراء العاديين. أما بالنسبة لعسيري القراءة فمتوسط درجاتهم = (45.1485) وقيمة "ت" بـ (6.522-) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.000) مما يعني أن هناك فروق دالة.

جدول(8) يبين الفرق بين متوسطي درجات مجموعتين من التلاميذ (قراء عاديين وعسيري القراءة) في اختبار الذاكرة اللفظية قصيرة المدى

اختبار اللفظية قصيرة المدى	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
اختبار اللفظية قصيرة المدى	قراء عاديين	91	3.41	0.682	3.499	0.001
	قراء عاديين	119	3.03	0.888		

يتبين من الجدول أعلاه أن الفروق المسجلة بين متوسط درجات المجموعتين للاختبار الذاكرة اللفظية قصيرة المدى والذي قيمته =(3.41) بالنسبة للقراء العاديين. أما بالنسبة لعسيري القراءة فمتوسط درجاتهم =(3.03) وت=(3.499) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.001) مما يعني أن هناك فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين.

جدول(9) يبين الفرق بين متوسطي درجات مجموعتين من التلاميذ (قراء عاديين وعسيري القراءة) في اختبار الوعي الفونولوجي

اختبار الوعي الفونولوجي	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
اختبار الوعي الفونولوجي	قراء عاديين	91	9.27	1.071	8.406	0.000
	قراء عاديين	119	7.30	2.248		

يتبين من الجدول أعلاه أن الفروق المسجلة بين متوسط درجات المجموعتين للاختبار الوعي الفونولوجي والذي قيمته =(9.279) بالنسبة للقراء العاديين. أما بالنسبة لعسيري القراءة فمتوسط درجاتهم =(7.30) و ت =(8.406) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.000) مما يعني أن هناك فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين.

2.3- مناقشة:

كما هو متوقع، أظهرت نتائج الاختبارات المطبقة على العينة الاختلاف الواضح في القدرات الفونولوجية والمعرفية كوظيفة لمجموعة من القراء في الصف. تشير هذه النتيجة إلى أن القدرات الفونولوجية تستمر في التطور مع حصول الأطفال (قراء عاديين) على الدرجات العليا، أما القدرات الفونولوجية لدى الأطفال عسيري القراءة فقد لوحظ أنها لا تتطور بشكل طبيعي حسب النتائج المتوصل إليها، ويفسر ذلك حقيقة أن القدرات ضرورية لتطور القراءة. وفقًا للدراسات السابقة، فقد اختلف الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة عن القراء العاديين في جميع المقاييس الصوتية والمعرفية (Visser, Boden, &Giaschi, 2004).

كما تم تحديد أهمية القدرات الفونولوجية والمعرفية من خلال تحليلات الانحدار التي تشير إلى أن الوعي الفونولوجي و الذاكرة اللفظية قصيرة المدى والتسمية السريعة كانت تنبئًا كبيرًا عن التباين في قراءة الكلمات للعينة بأكملها. تتوافق هذه التحليلات مع الدراسات السابقة التي تبين أن الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة يمثلان الاختلافات الأكثر وضوحًا بين المجموعات والسلائف ذات الصلة بتطوير قراءة الكلمات.

(Melby-Lervåg et al., 2012) بما في ذلك القراءة باللغة العربية.(أبو ربيعة، شارك، ومنصور، 2003)

أشارت التحليلات داخل الصف إلى أن الوعي الفونولوجي شكل التباين في القراءة من الصف3 إلى الصف5. ومع ذلك لم يظهر نمط التنبؤ في التسمية السريعة مساهمة ثابتة مماثلة لأداء القراءة. مما يلاحظ أن الوعي الفونولوجي يلعب دوراً حاسماً حتى في المراحل اللاحقة من تطور القراءة باللغة العربية.

كما أن عامل التنبؤ الثاني بعد الوعي الفونولوجي هو التسمية السريعة، الذي تميل قدرته على التنبؤ باختلاف القراءة بعد الصف2.

تتوافق نتائجنا أيضًا مع الأبحاث التي تشير إلى أنه على الرغم من تأثر الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة مقارنة بعناصر التحكم النمائية النموذجية بسبب ضعف الصوت فإن الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لم تساهم بشكل فريد في القدرة على القراءة عندما يتم التحكم في عوامل الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة إحصائيًا.(McDougall & Hulme, 1994)

من المحتمل أن مهمة الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لا ترتبط ارتباطًا مباشرًا بالاختلافات في مهارة قراءة الكلمات لدى الأطفال وهي مرتبطة فقط بقدرة القراءة لأن كلتا المهارتين تعتمدان على الوصول إلى المعلومات الصوتية (Melby-Lervåget al., 2012).

وفقًا لهذا الرأي تتضمن مهمة الذاكرة اللفظية قصيرة المدى الوصول إلى نفس التمثيل الصوتي في القراءة التي تكمن وراء مهام الوعي الفونولوجي. هذا يشير إلى أن عجز الذاكرة اللفظية قصيرة المدى يمكن أن يكون بسبب وجود مخزن مؤقت أقل كفاءة، أو معدل مفصلي أبطأ، أو تمثيلات في ذاكرة أقل جودة على المدى الطويل مما يعوق عمليات الاسترجاع (Kibby, Marks, Morgan, Long, 2004).

تم التعرف عن نتائج مماثلة في دراسة مقطعية مستعرضة من قبل طيبة وهاينز (2011)، الذين درسوا ما إذا كانت العلاقة التنبؤية بين القدرات الصوتية والمعرفية المختلفة ودقة القراءة والطلاقة تختلف كدالة في الصف لدى الأطفال الناطقين بالعربية. وجد الباحثون أنه بعد دخول. الوعي الفونولوجي، تم ترك التسمية السريعة لشرح كمية صغيرة ولكنها مهمة من التباين التي زادت مع تقدم العمر.

يمثل الوعي الفونولوجي أكثر تباينًا من التسمية السريعة بغض النظر عن طبيعة النتيجة في القياس والدرجة. أظهرت الذاكرة الفونولوجية علاقة ضعيفة تقريبا بأداء القراءة. وخلص المؤلفون إلى أن متطلبات القراءة باللغة العربية تتغير عبر المستويات العمرية.

يبدو أن المتطلبات المعرفية المتغيرة في تعلم القراءة باللغة العربية مرتبطة إلى حد ما بالأنماط المختلفة لعملية اكتساب القراءة. يتعلم القراء المبتدئون باللغة العربية أولاً القراءة بنصوص مشوهة بالكامل (ليس لها معنى)على شكل اتصالات حرف بحرف واحد مع جميع حروف العلة المتضمنة. بعد المرحلة الأولى من تعلم القراءة يُطلب من الأطفال بدءًا من الصفين الثالث والرابع في نهاية المطاف قراءة نصوص جزئية وغير مشكلة(لا تتوفر على علامات التشكيل)، بحيث يحتاجون في هذه الحالة إلى الاعتماد على معرفتهم الصرفية وتحديد الكلمات الغامضة المستحقة لتهجئة حروف العلة غير المكتمله(Abu-Rabia, S. (2001

4-الخلاصة:

أظهرت النتائج الرئيسية لهذه الدراسة أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة كان أداؤهم أقل من الأطفال العاديين على مجموعة واسعة من القدرات الصوتية والمعرفية. كما أظهر الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة صعوبات في المهارات الصوتية والمعرفية، والتي تتعلق بفك الشفرة الصوتية، والمهام التي تتطلب المعالجة في التمثيل الصوتي الصريح الوعي الفونولوجي، والاحتفاظ بـ الذاكرة اللفظية قصيرة المدى والوصول إلى تمثيلات صوتية ضمنية بكفاءة وسرعة(RAN) (Snowling, 2000).

- الإحالات والمراجع:

إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف(2010). *المرجع في صعوبات التعلم*. ط1. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

الزيات، فتحي مصطفى(1998). *صعوبات التعلم.الأسس النظرية التشخيصية العلاجية*. مصر: دار النشر.

السعيدي، أحمد (2009) *مدخل إلى الديسليكسيا. برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة*. الأردن: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

Abu-Rabia S., Share D., &Mansour M., (2003). Word recognition and basic cognitive processes among reading-disabled and normal readers in Arabic.*Reading and Writing*, 16, 423–442

Abu-Rabia, S. (2001). The role of vowels in reading Semitic scripts Data from Arabic and Hebrew. *Reading and Writing,14*, 39-59.

Ardila, A., Ostrosky, F., & Mendoza, V. (2000). Learning to read is much more than learning to read: A neuro-psychologically-based learning to read method. *Journal of the International Neuropsychological Society,6*, 789-801.

Beneventi H., Tønnessen F. E., Ersland L., &Hugdahl K. (2010). Working memory deficit in dyslexia: Behavioral and fMRI evidence. *International Journal of Neuroscience,120*, 51–59.

Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?*Cognition,91*, 77-111.

Hecht, S. A., Burgess, S. R., Torgesen, J. K., Wagner, R. K.,&Rashotte, C. A. (2000) Explaining social class differences in growth of reading skills from beginning

kindergarten through fourth-grade: The role of phonological awareness, rate of access, and print knowledge. *Reading and Writing,12*, 99–127.

Heikkilä, R., Torppa, M., Aro, M., Närhi, V.,&Ahonen, T. (2016). Double-deficit hypothesis in a clinical sample: extension beyond reading. *Journal of Learning Disabilities,49*, 546-560.

Hulme,C.,&Snowling, M.J. (2009).*Developmental Disorders of Language, Learning and Cognition.* Oxford: Wiley-Blackwell.

Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (2012). *Language and Reading Disabilities.* Boston: Pearson.

Kibby, M.Y., Marks, W., Morgan, S., &Long, C.J. (2004). Specific impairment in developmental reading disabilities: a working memory approach. *Journal of Learning Disabilities*, *37*, 349–363

Kirby, J. R., Georgiou, G. K., Martinussen, R., &Parrila, R. (2010). Naming Speed and Reading: From Prediction to Instruction. *Reading Research Quarterly,45*, 341-362.

Landerl, K., Ramus, F., Moll, K., Lyytinen, H., Leppänen, P. H. T., Lohvansuu, K., …Schulte-Körne, G. (2013). Predictors of developmental dyslexia in European orthographies with varying complexity.*Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *54*(6), 686–694.

Authors. (2015).

Lipowska, M., Bogdanowicz, M.,&Buliński, L. (2008).Language skills in children with ADHD and developmental dyslexia.*ActaNeuropsychologica*, 6(4), 369-379.

McDougall, S., & Hulme, C. (1994).Short-term memory, speech rate and phonological awareness as predictors of learning to read. In C. Hulme, &M. Snowling (Eds.),*Reading Development and Dyslexia,* pp. 31-44.Chichester, UK: Wiley.

Melby-Lervåg, M.,& Hulme, C. (2010). Serial and free recall in children can be improved by training: evidence for the importance of phonological and semantic representations in immediate memory tasks. *Psychological Science,* 21(11), 1694-1700.

Melby-Lervag, M., Lyster, S., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read : a meta-analytic review. *Psychological Bulletin,*138 (2), 322-352.

Moll, K., Ramus, F., Bartling, J., Bruder, J., Kunze, S., Neuhoff,N.,…Landerl.K.(2014).Cognitive mechanisms underlying reading and spelling development in five European orthographies.*Learning and Instruction,*29, 65-77.

Moura, O., Simões, M. R., & Pereira, M. (2015). Executive functioning in children with developmental dyslexia. *Clinical Neuropsychology,*28, 20–41.

Nash, H.,&Snowling, M.(2006).Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge: a controlled evaluation of the definition and contextmethods.*International Journal of Language & Communication Disorders*, 41 (3), 335-354.

Neuhaus, G. F., & Swank, P. R. (2002).Understanding the relations between RAN letter subtest components and word reading in first-grade students.*Journal of Learning Disabilities*, 35, 158-174.

Norton, E. S., & Wolf, M. (2012). Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual Review of Psychology*, 63, 427-452.

Oria, R. B., Costa, C. M., Lima, A. A., Patrick, P. D. &Guerrant, R. L. (2009). Semanticfluency: A sensitive marker for cognitive impairment in children with heavy diarrheaburdens?*Medical Hypotheses*, 73, 682–686.

Serry, T.,Rose,M.,&Liamputtong,P.(2014). Reading recovery teachers discuss Reading Recovery: a qualitative investigation, *Australian Journal of Learning Difficulties*, 19 (1), 61-73,

Shaywitz, S. E., &Shaywitz, B. A. (2005).Dyslexia (specific reading disability).*Biological Psychiatry*, 57, 1301-1309.

Snowling, M. (2000). *Dyslexia*, 2nd Ed. Oxford: Blackwell.

Snowling, M. J. (1991). Developmental reading disorders.*Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 49–77.

Strauss, E., Sherman, E. M. S., &Spreen, O. (2006). A *Compendium of Neuropsychological Tests: Administration, Norms, and Commentary*, 3rd Ed. New York: Oxford University Press.

Swan, D., &Goswami, U. (1997).Phonological awareness deficits in developmental dyslexia and the phonological representations hypothesis.*Journal of Experimental Child Psychology*,66, 18-41.

Taibah, N., & Haynes, C. (2011) Contributions of phonological processing skills to reading skills in Arabic speaking children.*Reading and Writing*, 24 (9), 1019-1042.

Vaessen, A., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Faísca, L., Reis, A., &Blomert, L. (2010). Cognitive development of fluent word reading does not qualitatively differ between transparent and opaque orthographies. *Journal of Educational Psychology*, 102, 827–842.

Visser, T., Boden, C., &Giaschi, D. (2004). Children with dyslexia: evidence for visual attention deficits in perception of rapid sequences of objects. *Vision Research*, 44, 2521-2535.

Wagner, R. K.,&Torgesen, J. K. (1987).The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills.*Psychological Bulletin*, 101, 192-212.

Wimmer, H., Mayringer, H., &Landerl, K. (2000).The Double-Deficit Hypothesis and Difficulties in Learning to Read a Regular Orthography.*Journal of Educational Psychology*, 92, 668-680.

Wolf, M., & Bowers, P. G. (1999).The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexia.*Journal of Educational Psychology*, 91(3), 415–438.

Wolf, M., &Obregón, M. (1992).Early naming deficits, developmental dyslexia, and a specific deficit hypothesis.*Brain and Language*, 42(3), 219-

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

عمیار، سعیدة شریفي، حلیمة ولعیس اسماعیل(2020). بعض العوامل الفونولوجیة والمعرفیة المنبئة بالأداء في قراءة الكلمات دراسة مقارنة بین تلامیذ عادیین ومعسورین في القراءة. *مجلة العلوم النفسیة والتربویة*. 6(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 124-135.

تقنين استبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ"أبو بكر مرسي" في البيئة الجزائرية

Psychometric properties of the attitude towards drug abuse questionnaire in algerian environnement

أميرة شايب[1،*]، سامية إبريعم[2]

[1] جامعة أم البواقي (الجزائر) مخبر تطوير نظم الجودة في مؤسسات التعليم العالي والثانوي، جامعة باتنة1،
chaib.amira@univ-oeb.dz

[2] جامعة أم البواقي (الجزائر)، عضوة ورئيسة فرقة في مخبر البحث في دراسات الإعلام والمجتمع ، جامعة تبسة،
ibriam.samia@univ-oeb.dz

تاريخ الاستلام:30-12-2019 تاريخ القبول: 24-09-2020 تاريخ النشر : 29-12-2020

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى تقنين استبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ"أبو بكر مرسي" على البيئة الجزائرية الأصلية، وذلك من خلال تطبيقه على عينة تتكون من (200) طالب وطالبة من مختلف جامعات الوطن (80) إناث و(120)ذكور، وللتأكد من صدق المقياس تم حساب كل من الصدق الظاهري، والصدق التمييزي، كما تم التحقق من ثباته من خلال إعادة تطبيق المقياس، ومعامل ألفا كرو نباخ.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ"أبو بكر مرسي" يتمتع بدلالات صدق وثبات جيدة في البيئة الجزائرية.

الكلمات المفتاحية: تقنين؛ استبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات؛ البيئة الجزائرية.

Abstract: The present study aims to regulate of the adapted Algerian of the attitude towards drug abuse questionnaire, the sample consisted of (200) students around a diffrent univercities in Algeria: (80)females and (120) males,Toevaluate the manual reliability were utilized : the test-retest method, Gronbach's alphacoefficient.

The validity of manual was confirmed through several ways: the face validity, discriminant validity of items,The results of the study confirmed the quality of the psychometric properties of the attitude towards drug abuse questionnaire,in the Algerian environnement.

Keywords: Psychometric properties, the attitude towards drug abuse questionnaire , Algerian environnment.

*المؤلف المراسل:

1- مقدمة:

تتنوع أدوات قياس الاتجاهات نحو تعاطي المخدرات، ومن بين هذه الأدوات إخترنا في دراستنا إستبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ"أبو بكر مرسي "، ولكي يصل الباحث إلى نتائج سليمة وصحيحة لابد أن تكون أدواته ملائمة للغرض الذي يسعى إلى تحقيقه، وأن تتوافر بها الشروط المتعارف عليها علميا من صدق وثبات، أي أن تتمتع الأداة التي يستخدمها الباحث بخصائص سيكومترية مقبولة، أيضا أن تكون مكيفة ومقننة على بيئة وثقافة المجتمع الذي ستستخدم فيه، حيث يؤكد علماء النفس أن خاصتي الصدق والثبات هي من أهم خصائص الأداة الجيدة، فكلما كانت الأداة تتمتع بصدق وثبات عاليين، كلما كانت النتائج المتوصل إليها أكثر دقة وسلامة ويمكن الوثوق بها وتعميمها والعكس صحيح. ومنه فإننا نطرح تساؤلات الدراسة كالآتي:

- ما دلالة صدق إستبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ" أبو بكر مرسي" في البيئة الجزائرية ؟
- ما دلالة ثبات إستبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ" أبو بكر مرسي" في البيئة الجزائرية ؟

1.1- فرضيات الدراسة:

- يمتلك إستبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ" أبو بكر مرسي" دلالات صدق مقبولة في البيئة الجزائرية.
- يمتلك إستبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ" أبو بكر مرسي" دلالات ثبات مقبولة في البيئة الجزائرية.

2.1- أهداف الدراسة:

- التأكد والتحقق من صلاحية استخدام إستبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ" أبو بكر مرسي" "في البيئة الجزائرية وذلك من خلال:

التعرف على دلالات صدق إستبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ" أبو بكر مرسي" إذا كانت مقبولة في البيئة الجزائرية.

التعرف على دلالات ثبات إستبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ" أبو بكر مرسي" إذا كانت مقبولة في البيئة الجزائرية.

3.1- أهمية الدراسة:

- توفير أداة بحث مناسبة تستخدم في البحوث ذات صلة بالاتجاهات نحو تعاطي المخدرات في المجتمع الجزائري.
- قد تنبؤنا بمدى ما ستكون عليه ظاهرة تعاطي المخدرات في بلادنا في المستقبل، لأن معرفة الاتجاه، يحدد لنا مدى تقبل، أو رفض الأفراد للظاهرة محل الدراسة.
- قد تفسح الدراسة الحالية المجال لدراسات تنبؤية وأخرى تحكمية(تغيير الاتجاه) كتدخل وقائي قبل استفحال المشكلة وتعذر العلاج.
- التشجيع أكثر للإهتمام بتقنين وتكييف المقاييس النفسية في الجزائر لتسهيل عملية البحث في ميدان علم النفس.
- تكمن أهمية هذه الدراسة بالنسبة للبحثتين في جعلها وإعطائها قدرة أكثر في التحكم بالجانب الإحصائي والتعرف على أساليبه في علم النفس.

4.1- حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** عينة الدراسة قوامها (200).
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من السنة الدراسية 2019/2018.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي، باتنة، تلمسان، الجزائر العاصمة، ورقلة.

5.1- تحديد مصطلحات الدراسة:

- **التقنين:** يعرفه (عرفات وآخرون، 2016) بأنه: "توحيد الشروط المحيطة بالمفحوصين كافة وضبط العوامل والمتغيرات جميعها التي يمكن أن تؤثر في آدائهم الإختباري، ولتقنين المقياس يجب أن تكون تعليماته والزمن المخصص له وشروط تطبيقه وطريقة تصحيحه موحدة في كل المواقف، كما يتم تطبيقه على عينة ممثلة للمجتمع الأصلي بهدف إستخراج معايير تسمح لنا بتحديد مركز الفئة وعن درجته بالنسبة للعينة التي اشتقت من خلالها هذه المعايير"(عرفات وآخرون، 2016، 473-474).

ويقصد **بالتقنين إجرائيا** في هذه الدراسة مدى توفر معاملات صدق وثبات إستبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ" أبو بكر مرسي" في البيئة الجزائرية.

ويشير مفهوم **الصدق إجرائيا** إلى أن إستبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ" أبو بكر مرسي" يقيس بدقة ما وضع وصمم لقياسه من أهداف دون غيره، وذلك عن طريق حساب كل من الصدق الفرضي والصدق التمييزي.

أما مفهوم **الثبات يشير إجرائيا** إلى أن إستبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ" أبو بكر مرسي" يعطي نفس النتائج تقريبا إذا ما أعيد تطبيقه مرة أخرى، وعن طريق حساب معامل الثبات الفا كرونباخ.

- **الاتجاه نحو تعاطي المخدرات:** ويعرفه (الشريف،2011) بأنه: "الميل أو التأهب النفسي الذي يوجه مشاعر ومعتقدات وسلوك الفرد الناتجة من تفاعل مجموعة العوامل المعرفية الوجدانية و السلوكية نحو رغبة غير طبيعة للتعاطي لأي مادة من المواد المخدرة ، ويعبر عنه بدرجة القبول أو الرفض والتي تحمل طابعا إيجابيا(نحو الإقبال) أو سلبيا (نحو الرفض)"(الشريف،2011، 11).

ونعرف **إجرائيا في هذه الدراسة** بأنه الأفكار والمعتقدات والمعارف التي يملكها الفرد حول ظاهرة التعاطي، وميله الإيجابي أو السلبي نحو التعاطي، والتي يكشف عنها بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على إستبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ" أبو بكر مرسي"، و هذه الدرجة تسمح لنا بالتنبؤ بسلوكه المستقبلي نحو التعاطي.

- **إستبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات** لـ" أبو بكر مرسي": هو استبيان يكشف عن طبيعة إتجاه الفرد نحو تعاطي المخدرات، يتكون من (44) عبارة موزعة على (4) بنود.

ونعرفه **إجرائيا** في هذه الدراسة بأنه الأداة التي سنعتمد عليها ونقوم بتقنينها على البيئة الجزائرية من خلال حساب صدقها وثباتها.

2 – الاطار النظري: الاتجاه نحو تعاطي المخدرات

أولاً– الاتجاهات النفسية:.

1– مفهوم الاتجاه النفسي:

تعريف (Allport, 1954): "هو إحدى حلالات التهيؤ والتأهب العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة لها فعل توجيه على استجابات الأفراد للأشياء والمواقف المختلفة".

تعريف (الصديق، 1993): "هو مفهوم ثابت نسبيا يعبر عن درجة استجابة الفرد لموضوع معين إما بالإيجاب أو الرفض، نتيجة لتفاعل مجموعة من العوامل المعرفية والوجدانية والاجتماعية والسلوكية، تشكل في مجملها خبرات الفرد ومعتقداته وسلوكه نحو الأشياء والأشخاص المحيطة به "(محمد، 2008، 14).

تعريف(Sternberg ,1997): "الاتجاه هو ميل متعلم و ثابت نسبيا، مثل هذا الميل يمكن أن يؤثر على مشاعر الأفراد وأفكارهم وسلوكهم"(Sternberg,1997,288).

قد أجمعت التعاريف السابقة على أن الاتجاه هو مفهوم ثابت نسبيا، بمعنى آخر أنه يبقى قابلا للتغيير أو التعديل عن طريق مختلف البرامج العلاجية، كما أن كلمة "درجة" التي وردت في التعريف الثاني تدل على أن الاتجاه قابل للقياس، وبالتالي يمكن القول بأن الاتجاه النفسي هو مفهوم ثابت نسبيا قابلا للتعديل أو التغيير كما أنه قابلا للقياس، ناتجا عن تفاعل عوامل معرفية ووجدانية واجتماعية، مؤثرا بذلك على أفكار وسلوك الفرد.

2– مكونات تشكل الاتجاه النفسي ومراحله:

جدول(1) يبين مكونات تشكل الاتجاه النفسي و مراحله.

المكون المعرفي (cognitive component)	المكون الوجداني(Affective component)	المكون السلوكي (Behavioral component)
ويطلق عليها (عبد الرحمان ،1983) إسم المرحلة الإدراكية المعرفية، ففيها يدرك الفرد المثيرات من حوله (عبد الرحمان، 1983، 533) تعد المرحلة الأولى من تشكل الاتجاه، وتتضمن معتقدات ومعارف الفرد وما يؤمن به من آراء اكتسبها نحو موضوع الاتجاه عن طريق البيئة المحيطة به ودرجة ثقافته (عبد الرحمان، 1998،360).	يطلق عليها اسم المرحلة التقويمية، ففيها يقوم الفرد كل الخبرات و الشحنات الانفعالية نحو موضوع ما (عبد الرحمان، 1983، 533) حيث يتأثر الاتجاه أثناء تفاعل الفرد مع المواقف المختلفة مما يشكل شحنة انفعالية التي تصاحب تفكيره النمطي حول موضوع الاتجاه بما يميزه عن غيره(سهير،2001، 72). وبالتالي فحب الفرد لموضوع معين يدفعه للاتجاه نحوه بشكل إيجابي، أما كرهه و نفوره يدفعه للاتجاه بشكل سلبي نحو هذا الموضوع (الكندري، 1995، 297).	ويطلق عليها المرحلة التقديرية، فهنا يتخذ الفرد القرار نحو موضوع ما بحيث يكون القرار سلبيا او إيجابيا(عبد الرحمان، 1983، 533). وهو الذي يمثل الوجهة الخارجية للاتجاه، فهو يدل على قبول الفرد أو رفضه لموضوع الاتجاه، كما أن معرفة الاتجاه يعد منبئنا للسلوك المستقبلي للفرد لذلك فإن المكون السلوكي للاتجاه هو نهاية المطاف(Laura &Dorores,2006,5)

إن هذا التقسيم للمكونات الثلاثة لمفهوم الاتجاه، قد اتفق علية أغلب العاملين في ميدان علم النفس وعلم الإجتماع، ولكن ظهر الاختلاف بين العلماء نتيجة لاختلاف النظر إلى شكل و طبيعة العلاقة بين هذه المكونات الثلاثة مما عكس توجهات نظرية متباينة.

3- عوامل تشكل الاتجاه النفسي وخصائصه: هناك العديد من العوامل الواجب توافرها جميعا حتى يتكون الاتجاه النفسي، حيث يوجزها(الغامدي،2001) فيما يلي:

- **تكامل الخبرة:** أي تشابه الخبرات الفردية حتى يعمم الفرد هذه الخبرات كوحدة تصدر عنها أحكامه واستجاباته لمواقف مشابهة.
- **تكرار الخبرة:** أي يجب أن تتكرر حتى يكون الفرد اتجاها نحوها.
- **حدة الخبرة:** فالانفعال الحاد يعمق الخبرة في نفسية الفرد.
- **تمايز الخبرة:** أي أن تكون الخبرة التي يمارسها الفرد محددة الأبعاد.

واضحة في محتوى تصوره و إدراكه حتى يربطها بما يماثلها أثناء تفاعله مع عناصر بيئته الاجتماعية.

- **انتقال أثر الخبرة:** تنتقل الخبرة عن طريق التصور أو التخيل أو التفكير(الغامدي،2001، 26).

فكل هذه العوامل تساهم معا في تشكل اتجاهاتنا نحو العديد من المواضيع في الحياة، وهذه الاتجاهات بدورها تتمتع بخصائص عديدة نوضحها في الجدول التالي:

جدول(2) يبين خصائص الاتجاهات النفسية

خصائص الاتجاهات النفسية حسب:

(هاشم، 2006)	(Erwin, 2001)	(أبوجادو، 1998)
*مكتسبة ومتعلمة، وتتكون وترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية، ويشترك عددا من الأفراد فيها. *لا تتكون من فراغ، ولها علاقة بين الفرد وموضوع من موضوعات البيئة. *لها صفة الثبات و الاستمرار النسبي، ولكن من الممكن تغييرها أو تعديلها و تغييرها تحت ظروف معينة(هاشم،2006، 264).	*الاتجاهات تتعدد وتختلف حسب المثيرات التي ترتبط بها. *ترتبط بالسلوك، فيعتبر منبئا للسلوك المستقبلي للفرد، فهو يحدد طريقة سلوك الفرد ويفسره. (Erwin,2001,15)	*قابلة للقياس، ويمكن التنبؤ بها. *الاتجاه دينامي أي يحرك سلوك الفرد نحو الموضوعات التي انتظم حولها. *قد يكون سلبيا أو محايدا، قويا أو ضعيف نحو موضوع معين. *منها ما هو واضح وما هو غامض، ويغلب على محتواها الذاتية (أبوجادو، 1998، 216).

من الجدول السابق فان الباحثين اجمعوا على بعض الخصائص، ويمكن أن نستنتج أن الاتجاهات النفسية قابلة للقياس والتغيير والتعديل فهي ثابتة نسبيا، كما أنها ترتبط بموضوع ما و تنبؤنا بالسلوك المستقبلي للفرد نحو هذا الموضوع.

4- النظريات المفسرة للاتجاه النفسي:

لقد تعددت وجهات النظر المفسرة للاتجاه النفسي وطبيعته و مكوناته وكيفية تشكله، هذا ما سمح بظهور العديد من التيارات والنظريات المفسرة له، فمن بين هذه النظريات نذكر:

جدول(3) يبين النظريات المفسرة للاتجاهات النفسية.

نظريات التعلم	النظرية المعرفية
ترى أن الاتجاهات متعلمة بنفس الطريقة التي يتم بها تعلم العادات وصور السلوك الأخرى، كما تؤكد أن الترابط والتعزيز والتقليد هما المحددات الرئيسة في اكتساب وتعلم الاتجاهات، وأن الاخرين هم مصدر هذا التعلم،و أن اتجاه الفرد في صورته المتكاملة يتضمن كل الترابطات والمعلومات التي تراكمت عبر الخبرات السابقة (المجاميد، 2003،215-216). فالاتجاهات هي عادة متعلمة من البيئة وفق قوانين الارتباط وإشباع الحاجات،و قد استخلص "روزنو" من تجارب إشراطية، أن الاتجاه يمكن تكوينه،و تعديله باستخدام التعزيز اللفظي (بن جابر،2004،280). كما أكد "سكينر" أن تعلم الاتجاهات يعتمد على مبدأ التعزيز،و بذلك فان الاتجاهات التي يتم تعزيزها يزيد إحتمال حدوثها.(سلامة،2007،73)	تفسر الاتجاهات على أنها صورة ذهنية مخزونة لدى الفرد على شكل خبرات مدمجة في بناءه المعرفي، وبذلك فان الاتجاهات أبنية معرفية مخزونة في ذاكرة الفرد (الزبيدي،2003،122). وعند إعادة تنظيم البنى المعرفية المرتبطة بالاتجاه، في ضوء المعلومات المستجدة حوله، فانه يمكن تغييره، فنظرية الاتساق المعرفي تذهب للقول بان الاتجاه حالة وجدانية مع أو ضد موضوع أو فئة من الموضوعات، ذات بنية نفسية منطقية، فاذا حدث تغيير في أحد مكوناته فسيؤدي ذلك بالضرورة إلى تغيير الأخر، وعليه فالتغيير في المكون الوجداني سيؤدي إلى تغيير في المكون المعرفي، والعكس صحيح،فهذا الاتساق الموجود بين المكونين هو أساس ثبات الاتجاه و أي خلل سيؤدي إلى تغييره بسهولة.

من خلال الجدول أعلاه فان التيارين فسرا كيفية تشكل الاتجاه النفسي وكيف يمكن تغييره، فنظريات التعلم بينت أن البيئة التي يعيش فيها الفرد هي العنصر الأساسي لتكون اتجاهاتنا عن طريق التعلم سواء بالمحاكاة أو التعزيز أو غيرها من أساليب التعلم، كما نرى أن الاتجاه في النظرية المعرفية هو بناء معرفي متسق مصحوب بحالة وجدانية انفعالية تحدد لنا نوعه نحو موضوع ما(سلبي/إيجابي)، ومنه بالرغم من اختلاف تفسير النظريتين إلا أنه يوجد تكامل بينهما، فالبيئة وعناصرها تلعب دور أساسي في تكوين بناءنا المعرفي و بالتالي اتجاهاتنا نحو مواضيع الحياة.

ثانياً- تعاطي المخدرات:

1- مفهوم تعاطي المخدرات:

تعريف**(عبد اللطيف،1992)**: "بأنه رغبة غير طبيعة يظهرها الشخص نحو مخدرات أو مواد سامة تعرف على آثرها المسكنة والمخدرة أو المنبهة والمنشطة، تسبب حالة من الإدمان، تضر الفرد جسميا، نفسيا واجتماعيا"(عبد اللطيف،1992، 40).

تعريف**(غانم، 2004)**: "هو أن يسعى الفرد للحصول على المخدر،و إذا ترك الشخص المخدر فقد تصيبه بعض الأضرار من جراء ذلك،إلا أنه لا يصل إلى مرحلة الإعتماد على الرغم من أن التعاطي قد يحدث خللا في بعض الوظائف الحياتية"(غانم، 2004، 40).

ومنه فإنه يمكننا القول بأن تعاطي المخدرات أقل درجة من الإدمان، فهو المرحلة الأولى، قد يبدأ بهدف التجريب إلى أن ينتهي بالفرد في مرحلة الإدمان الكلي، لذلك يمكن إعتبار التعاطي على انه –مرور إلى الفعل– Passage à l'act وأول خطوة نحو الإدمان، وتعريف(عبد اللطيف، 1992) بأنه (رغبة غير طبيعية..) مبالغ فيه، لأن المتعاطي قد يستخدم المادة المخدرة بهدف التجريب أو في المناسبات وقد تطول مدة تعاطيه بين فترة وفترة، كما قد تكون لمرة واحدة، وإذا ما تكرر الفعل فإنه يتحول إلى إدمان.

2- النظريات المفسرة لتعاطي المخدرات:

فسرت العديد من النظريات هذه الظاهرة كل من بعد وجانب معين، من بينها نذكر:

2-1- النظرية السلوكية: تعتبر هذه النظرية أن تعاطي المخدرات هو سلوك متعلم، إذ يمكن أن يتناول الفرد عقارا مخدرا تحت أي ظرف ، وعلى سبيل التجربة ،فيستحسن ذلك فيعيد التجربة بحثا عن نفس الإحساس

ويؤكد(Stolerman,1991) أن جوهر التناول السلوكي يتمثل في أن عقاقيرا إدمانية يمكن أن تؤدي إلى تدعيمات إيجابية (مكافئات) في تجارب شرطية بنفس الطريقة كما في المكافئات المتفق عليها مثل الطعام أو النقود، وتتحدد قيمة مكافئة العقار تجريبيا بتأثيرها في الإبقاء على سلوك استخدام العقار(فايد، 2004، 359).

فارتباط تعاطي المخدر بتعزيزات ايجابية متمثلة فيما يحدثه من آثار مبهجة، وإنهائه لحالات متفاوتة من الضيق واليأس والقلق يحدث حالة من الإدمان وفقا للسلوكيين، وبذلك يكون سلوك يتعلمه الإنسان من البيئة المحيطة به (جحيش، 2012، 20).

2-2-النظرية التحليلة: يعتمد التفسير السيكو دينامي للتعاطي على أنه سلوك نكوصي أدت إليه الصراعات اللاشعورية الليبيدية، حيث تم التثبيت في المرحلة الفمية، فهو في رأي "فرويد" بدائل للشبقية الطفلية الذاتية النكوصية، التي خبرت بداية باعتبارها سارة، ثم غير سارة، فتصبح الرغبة في اللذة مشبعة، ولكن فقط بمصاحبة الذنب، وانخفاض تقدير الذات، وتنتج هذه المشاعر قلقا غير محتمل يؤدي بدوره إلى تكرار السلوك لإيجاد الشفاء(فايد، 2004، 365).

فتعاطي المخدرات يحقق إشباع رغبة جنسية مرتبطة بالمنطقة الشبقية الفمية، أين حدث التثبيت وعندما ينمو الطفل ويكبر تظهر على شخصيته صفات كالسلبية والإتكالية، وعدم القدرة على تحمل التوتر النفسي والإحباط، بالإضافة إلى التركيز على اللذة عن طريق الفم، والميل إلى تدمير الذات والعداء والاكتئاب.

2-3-النظرية المعرفية: تعتبر المدرسة المعرفية أن هناك سيرورات معرفية متعلقة بالتعاطي للمخدرات، تتشكل من أفكار ومعتقدات خاطئة، وقد أكد "أرون بيك "أن هذه المعتقدات أكثر تأثيرا، وهو ما أسماه بمعتقد انعدام الخطر الذي يتبناه المتعاطي، فيعتبر أن تناول المخدر جرعة واحدة أو عن طريق حقنه في الوريد فإنه في مأمن عن الخطر(نوبيات، 2006، 69).

من خلال العرض السابق للنظريات والتي أشرنا إليها بصفة عامة دون التعمق أكثر، نرى بأن كل اتجاه فسر تعاطي المخدرات من جانب معين، فالنظرية السلوكية بينت أنه سلوك متعلم من المحيط الذي يعزز هذا الأخير، أما النظرية التحليلة ركزت على الصراع الذي يعيشه الفرد ونموه النفسو الجنسي، وفي الأخير النظرية المعرفية التي أرجعت سبب التعاطي إلى البناء المعرفي للفرد وأفكاره ومعتقداته الخاطئة حول المخدر، فكل هذه العوامل لها دخل في تعاطي الفرد للمخدرات، سواء كانت مجتمعة كلها معا أو جزء منها فقط.

ثالثاً- الاتجاه نحو تعاطي المخدرات:

إن الكشف عن اتجاه الفرد نحو تعاطي المخدرات، يعتبر الخطوة الأولى للكشف عن مسار هذه الظاهرة. فبدراسة الاتجاه بمكوناته (معرفي، وجداني، وسلوكي) نحو المخدرات تتشكل صورة الحكم التقويمي(تقبل أو رفض) لهذه الظاهرة، وتتضح مدى إمكانية إحجام الأفراد أو إقدامهم مستقبلا على تعاطي المخدرات، فقد دلت الدراسات أنه مع المزيد من التعرض لثقافة المخدرات تزداد احتمالية أن يقدم الشخص على التعاطي(خليفة، 1998، 177).

وهناك دراسة أجريت عام (1990) على طلاب الجامعات ذكورا و إناث، متعاطين وغير متعاطين وقد كانت العينة مكونة من (19978) منهم (12759) ذكورا، ومن النتائج المتوصل إليها أن هناك جماعات لا يستهان بحجمها من الشباب لا يتعاطون المخدرات، ولكنهم على استعداد نفسي للتعاطي، إذا ما أتيحت لهم الفرصة (أي أن لهم اتجاه ايجابي نحو التعاطي)، وقد أطلق عليهم الباحث اسم الجماعات الهشة(المجلس القومي لمكافحة وعلاج الإدمان، 2000، 02).

ويمكن أن نفسر سبب إطلاق الباحث اسم "**الجماعات الهشة**" لتأثر الاتجاهات بعدة عوامل، راجعة للفرد ذاته وتركيبة شخصيته، وبعضها يرتبط بموضوع الاتجاه والمحيط الذي يعيش فيه، هذا قد يسمح بتغيير الاتجاهات خاصة في حالة ضعفها وعدم ترسخها، فبتغيير الإطار المرجعي للفرد الذي يتضمن المعايير والقيم والمدركات يمكن أن نغير في طبيعة الاتجاه نحو موضوع ما.

فاتجاه الفرد نحو تعاطي المخدرات لا يأتي من فراغ، وإنما يتكون خلال مسار حياته والخبرات التي يتعرض لها شخصيا، أو التي يتعرض لها أشخاص من محيطه والجماعات التي ينتمي إليها، إضافة إلى التنشئة الاجتماعية بوسائلها المختلفة، دون أن ننسى تأثير التكنولوجيا على ميولاتنا وتكويننا لمختلف الاتجاهات، فقد أصبحت جزء من ثقافة مجتمعنا، وبتناولنا جملة العناصر السابقة يمكن أن يتضح مفهوم الاتجاه نحو تعاطي المخدرات و كيفية تشكله.

3 - الطريقة والأدوات:

1.3- منهج الدراسة: للتأكد من فرضيات الدراسة والوصول إلى نتائج قمنا بالإعتماد على المنهج الوصفي التحليلي.

2.3- مجتمع الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة في طلبة جامعات في مختلف التراب الوطني وبمختلف التخصصات وهذه الجامعات هي: جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي، جامعة الحاج لخضر بباتنة، جامعة أبو بكر بلقايد بتلمسان، وجامعة قاصدي مرابح بورقلة، المدرسة متعددة التقنيات للهندسة المعمارية والعمران EPAU.

3.3-عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (200) طالب من طلبة بعض الجامعات الجزائرية وتم إختيارهم بطريقة قصدية بغرض التطبيق وإعادة التطبيق للتأكد من ثبات الاستبيان.

خصائص العينة: من أهم خصائص، نجد متغير الجنس(أنثى/ذكر)، كذلك تختلف المنطقة الجغرافية أو الولاية التي تتواجد بها الجامعة، والجدول التالي يوضح خصائص العينة بالتفصيل:

جدول(3) يبين خصائص وتوزيع عينة الدراسة

المتغيرات	الجامعات التي تم التطبيق بها					
	أم	باتنة	تلمسان	الجزائر لعاصمة	ورقلة	المجموع
اناث	20	20	10	10	20	80
ذكور	20	15	25	30	30	120
النسبة المئوية	%20	%17.5	%17.5	%20	%25	%100

4.3-أدوات الدراسة:

استبيان "الإتجاه نحو تعاطي المخدرات لأبو بكر مرسي: يستهدف القياس الكمي لمدى قبول أو رفض الفرد لتعاطي لمخدرات أي مدى تأييده أو معارضته لتعاطيها، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى تأييده لتعاطي المخدرات، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى معارضته لتعاطي المخدرات. وقد اشتمل الاستبيان في صورته النهائية على(44) عبارة موزعة موزعة على ثلاث أبعاد أو مجالات كالآتي:

- **البعد المعرفي:** يحتوي على (19) عبارة، وهو الجانب الذي ينطوي على الأفكار والمعتقدات والتصورات والتي تمثل صيغ معرفية حول المخدرات وتعاطيها وهو يكشف عن درجة التهيؤ المعرفي لتعاطي المخدرات ومن أمثلة عباراته: (تساعد المخدرات على النسيان وتخطي جوانب الفشل في الحياة).
- **البعد الإنفعالي:** يحتوي على (13) عبارة، وهو يتعلق النواحي الانفعالية للفرد مثل مشاعر الأرق والتوتر والضيق والحزن والانقباض والقلق والكآبة وما يمكن أن تلعبه من دور في قبول سلوك التعاطي، ومن أمثلة عباراته: (في إعتقادي أن المخدرات تخلص من الشعور بالملل والكآبة).
- **البعد المتعلق بالنواحي البدنية–الجنسية:** يحتوي على (12) عبارة، وهو جانب يتعلق بالرغبة في تسكين بعض الآلام البدنية أو فتح الشهية أو تقوية القدرة الجنسية ومن أمثلة عباراته: (لا مانع من تناول أي مخدر لتخفيف بعض الآلام البدنية، للمخدرات تأثير إيجابي على زيادة القدرة الجنسية للفرد)، كما هو موضح في الملحق(01).

ويصحح الاستبيان وفقا لأربعة مستويات للإجابة وهي:

جدول(4) يبين أوزان بدائل الاجابة

موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق
ثلاث درجات(03)	درجتين(02)	درجة واحدة(01)	صفر (00)

فكلما ارتفعت درجة استجابة المفحوص دل ذلك على اتجاهه الإيجابي نحو تعاطي المخدرات، أي زيادة في نسبة احتمال تعاطيه لأي نوع من المخدرات، وكلما انخفضت درجة استجابة المفحوص دل ذلك على اتجاهه السلبي نحوها.

5.3- إجراءات الدراسة:

- عرض الاستبيان على مجموعة من الأساتذة في الإختصاص من أجل التحكيم وتعديل بعض العبارات.
- تعديل بعض العبارات وحذف البعض الآخر لعدم وضوحها و قياسها ما وضعت لقياسه، وهذا باتفاق أغلب المحكمين.
- بعد التعديل النهائي للاستبيان تم تطبيقه على عينة من الطلبة من مختلف جامعات الوطن، وما سهل عملية التطبيق والوصول إلى هذه العينات بسهولة هو تحويل الاستبيان إلى استبيان إلكتروني باستعمال **google form** ونشره في مختلف مواقع التواصل الاجتماعي والصفحات والمجموعات الرسمية لهذه الجامعات، حيث يقوم المفحوص بالدخول إلى الرابط التالي:

https://docs.google.com/forms/d/1TMrWPuLjHWgv3-RLAfMcXhLedljWXUMkARwz9Oi1X4o/edit،

والإجابة على البنود ثم الضغط على إرسال لتصل إستجابته للباحثة ومعالجتها إحصائياً باستخدام نظام (Spss,22) للوصول إلى النتائج.

6.2- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لحساب الخصائص السيكومترية لاستبيان "الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لأبو بكر مرسي ومدى ملائمته في البيئة الجزائرية، استخدمت الباحثة نظام (Spss,22) وذلك بالاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

- تم إستخدام إختبار "ت" وهذا للتوصل الى الفروق بين درجات المجموعات الدنيا والمجموعات العليا لأفراد عينة الدراسة أثناء حساب الصدق التمييزي للتأكد من صدق الاستبيان.
- تم إستخدام معامل الإرتباط ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الاستبيان.

- تم استخدام معامل الارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني وذلك لحساب الثبات.

4- النتائج ومناقشتها:

1.4-عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

نص الفرضية على: "يمتلك استبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ "أبو بكر مرسي" دلالات صدق مقبولة في البيئة الجزائرية".

1- الصدق الظاهري: قمنا بعرض استبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ " أبو بكر مرسي"على المحكمين وهم تسعة من أساتذة الجامعة، في كل من جامعة أم البواقي، وجامعة بسكرة، وجامعة باتنة، منهم (9) أساتذة في تخصص علم النفس العيادي، و(1) أساتذة في تخصص الأدب العربي، وقد أبدو إتفاقا على صلاحية معظم عبارات الاستبيان لقياس ما وضعت لقياسه، كما اتفقوا على تعديل بعض العبارات من ناحية صياغتها وسلامتها اللغوية(يمكن ملاحظة التعديلات من خلال المقارنة بين **الملحق:01** و**الملحق:02** ونأخذ العبارة التالية كمثال توضيحي:(ليست **أزمة** أن نجرب تعاطي المخدرات ليست **مشكلة** أن نجرب تعاطي المخدرات)، كما أنهم اتفقوا على استبعاد بعض البنود أو العبارات وهي كالتالي:

عبارات في المجال المعرفي	13- أعتقد أن هناك من العقاقير ما يساعد على التركيز.(عبارة مكررة، ملحق:01 41- هناك من المخدرات ما يجعل الفرد أكثر شجاعة في مواجهة أعباء الحياة.
عبارات في المجال الانفعالي	21- أعتقد أن المهدئات ضرورية عند الشعور بالتوتر و القلق. 33- أعتقد أن تعاطي بعض أنواع المخدرات يجلب الشعور بالإرتياح من ضغوط الحياة. 36-تعاطي المخدرات يساعد في التغلب على هموم الواقع و مشكلاته.
عبارات في المجال النفسي البدني	29- أعتقد أن المخدرات تصور الحياة كما لو كانت أكثر أمنا.

فبلغت نسبة الاتفاق بينهم (80%) ليصبح الاستبيان في صورته النهائية شاملا على (38) عبارة تقيس الاتجاه نحو تعاطي المخدرات كما هو موضح في الملحق رقم(02).

2 – الصدق التميزي (المقارنة الطرفية): قامت الباحثتين بأخذ (27%) من أعلى درجات الاستبيان، و(27%) من أدنى درجات القائمة للعينة التي تتكون من(200) فرداً، وهذا بعد ترتيب هذه الدرجات تصاعديا فتصبح مجموعتان تتكون كل منها من(54) فرداً لأن (0.27200x = 54)، ومنه نأخذ (54) أفراد من المجموعة العليا(54) أفرد من المجموعة الدنيا، ثم نستعمل أسلوبا إحصائيا ملائما وهو اختبار"ت" لدلالة الفرق بينهما وهذا باستخدام نظام (Spss,22) وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول (4) يبين قيمة "ت" لدلالة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا على المقياس استبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ "أبو بكر مرسي"

	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	" ت "	مستوى الدلالة
استبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ " أبو بكر مرسي"	المجموعة الدنيا	54	13.82	3.17	3.88	0.01 دال
	المجموعة العليا	54	21.88	5.12		

يتبين من الجدول رقم (04) أن قيمة "ت" (3.88) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) مما يعني أن استبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ " أبو بكر مرسي" يتوفر على القدرة التمييزية بين المجموعتين الدنيا والعليا ومنه فالاستبيان يعتبر صادقة فيما يقيسه.

2.4-عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

نصت الفرضية على: "يمتلك استبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ " أبو بكر مرسي" دلالات ثبات مقبولة في البيئة الجزائرية ". وللتحقق من الفرضية الثانية تم حساب ثبات الدليل بطرقتين كالتالي:

1 – الثبات وفق طريقة حساب معامل ألفا كرونباخ: لمعرفة ذلك قمنا بحساب ثبات استبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ"أبو بكر مرسي" باستخدام معامل ثبات ألفا لكرونباخ، وهذا باستخدام نظام (Spss,22)، تم التوصل إلى معامل ثبات قدره (0.788)، ومنه فالإستبيان يتمتع بمستوى عالي من الثبات.

2– الثبات وفق طريقة إعادة التطبيق: قمنا بتطبيق استبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ " أبو بكر مرسي" على عينة الدراسة، ثم إعادة تطبيقه على نفس العينة في نفس ظروف تطبيق الاستبيان في المرة الأولى، وذلك بفاصل زمني بين التطبيقين قدره أسبوعين، ثم حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين التطبيقين، وتم الحصول على النتائج التالية:

جدول (5) يبين معامل الارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني للإستبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ " أبو بكر مرسي"

التطبيق	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
التطبيق الأول	0.782	0.01
التطبيق الثاني		

يتبين من خلال الجدول رقم (05) أن معامل الارتباط بيرسون (0.782) دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، ومنه فاستبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ " أبو بكر مرسي" على درجة عالية من الثبات.

3.4-مناقشة النتائج:

تدل المؤشرات والمعطيات الكمية التي تم الحصول عليها من خلال معالجة البيانات باستخدام نظام (Spss,22)، على أن أداة الدراسة تتمتع بالخصائص السيكومترية المطلوبة لاستعمالها والاستعانة بها في البحوث ذات العلاقة بالاتجاه نحو تعاطي المخدرات، ففي خاصية الصدق استعملنا نوعان من الصدق، الصدق الظاهري أو المعروف بصدق المحكمين، والصدق التمييزي، ففي النوع الأول قام المحكمين بتعديل بعض العبارات وحذف البعض الآخر ليصل الاستبيان في صورته النهائية مكونا من (38) عبارة، أما الصدق التمييزي فإن قيمة "ت" كانت (3.88) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) مما يعني أن استبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ "أبو بكر مرسي" له القدرة الكافية للتمييز بين المجموعتين الدنيا والعليا التي تكونت كل منها من (54) فرد، ومنه فالاستبيان يعتبر صادقة فيما يقيسه، وبالتالي فإن فرضية الدراسة الأولى محققة والتي كانت كالآتي:

"يمتلك استبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ "أبو بكر مرسي" دلالات صدق مقبولة في البيئة الجزائرية"

أما فيما يخص الخاصية الثانية وهي الثبات تم الحصول على دلالات ثبات جيدة للاستبيان، وكان ذلك من خلال أسلوب التطبيق وإعادة التطبيق Test retest method، فكانت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.782) وهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، أيضا تم التحقق من ثبات الاستبيان عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ والذي كانت قيمته (0.788)، ومنه فالإستبيان يتمتع بمستوى عالي من الثبات وبالتالي فإن فرضية الدراسة الثانية تحققت أيضا، و التي كانت كالآتي:

"يمتلك استبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ " أبو بكر مرسي" دلالات ثبات مقبولة في البيئة الجزائرية ".

5-الخلاصة:

لقد جاءت هذه الدراسة بهدف توفير أداة قياس مناسبة و ملائمة للبيئة الجزائرية، تقيس الاتجاه نحو تعاطي المخدرات، وتم الوصول لأهداف دراستنا بعد جملة من الإجراءات الميدانية، فأسفرت النتائج على أن إستبيان "الاتجاه نحو تعاطي المخدرات ل أبو بكر مرسي" صادقاً وثابتاً ويمكن الاستعانة به في الدراسات والبحوث ذات العلاقة بظاهرة تعاطي المخدرات في الجزائر، ومن خلال هذه الدراسة فإننا نأمل أن يتم فتح المجال أكثر أو لفت انتباه خاصة الطلبة لاختيار مثل هذه الموضوعات مستقبلا، فتوفير أدوات قياس مقننة ومكيفة يساهم بشكل كبير في عملية البحث العلمي، ويوفر الجهد والوقت على كل باحث ليركز أكثر على دراسته الأصلية بدل قيامه بتقنين الأداة على عينة صغيرة، فمجال القياس النفسي والإحصاء مهم جدا، فعدم توفر الأدوات المناسبة لتحويل البيانات الكيفية إلى بيانات كمية ذات دلالة يعتبر عائق من العوائق التي يوجهها الباحث، فمثلا في دراسة الذكاء إذا لم تتوفر أدوات لقياسه فأنه يبقى مفهوم غير واضح غير مادي ولا يمكن تفسيره، فكل ما هو قابل للقياس قابل للتفسير.

التوصيات والمقترحات:

- ✓ فتح مخابر مختصة لبناء وتكييف و تقنين المقاييس والاختبارات النفسية.
- ✓ القيام بتنظيم دورات تكوينية وورشات للطلبة فيما يخص استعمال نظام المعالجة الإحصائية(Spss) في الأطوار الدراسية الثلاثة: ليسانس– ماستر – دكتوراه.
- ✓ إنشاء بنك أو مكتبة إلكترونية مختص في جمع المقاييس المقننة والمكيفة في البيئة الجزائرية لتسهيل عملية البحث.
- ✓ فتح تخصصات للدراسات العليا في مجال القياس النفسي.
- ✓ البحث أكثر في موضوع الاستبيان وهو الاتجاه نح تعاطي المخدرات، فبكشف طبيعة الاتجاه يمكن تحديد ما ستؤول عليه هذه الظاهرة، وأيضا الكشف عنها يسمح ببناء برامج وقائية للحد من ظاهرة تعاطي المخدرات.

- الإحالات والمراجع:

أبوجادو، صالح (1998). *سيكولوجية التنشئة الاجتماعية*.(ط.1)، عمان: دار الميسرة للطبع والنشر والتوزيع.

بن جابر، جودة (2004). *علم النفس الاجتماعي*.(ط1) الأردن: مكتبة درا الثقافة للنشر.

جحيش، لطيفة (2012). *الخصائص الاجتماعية و الديموغرافية لمعتطيات المخدرات في المجتمع الجزائري*، رسالة ماجستير. جامعة باجي مختار: عنابة.

خليفة، محمد عبد اللطيف (1998). *دراسات في علم النفس الاجتماعي*. القاهرة: درا قباء.

سلامة، عبد الحافظ (2007). *علم النفس الاجتماعي*.(ط2).عمان: دار اليازوري.

سهير، أحمد (2001).*علم النفس الاجتماعي*. الاسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

الشريف، علاء فريد محمد (2011). *التوجهات السببية السايرة- المغايرة وعلاقتهما بالاتجاه نحو تعاطي المواد النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية تحديد الذات*. أطروحة ماجستير، كلية التربية قسم علم النفس ،جامعة الأزهر: غزة.

عبد الرحمان، سعد (1983). *السلوك الإنساني تحليل و قياس المتغيرات*. الكويت: مكتبة الفلاح.

عبد الرحمن، سعد (1998). *القياس النفسي النظرية و التطبيق*.(ط3). القاهرة: درا الفكر العربي.

عبد اللطيف، أحمد رشاد (1992). *الآثار الاجتماعية لتعاطي المخدرات*. الرياض: المركز العربي للدراسات الأمنية و التدريب.

الغامدي، سعيد (2001). *اتجاه المعملين نحو التقاعد المبكر في مدينة مكة المكرمة وعلاقته ببعض المتغيرات*. رسالة ماجستير. كلية التربية جامعة أم القراى: السعودية.

غانم، محمد حسن (2004). *الإدمان أضراره و نظرياته تفسيره علاجه*. القاهرة: درا غريب للطباعة والنشر.

فايد، حسين (2004).*علم النفس المرضي–السيكوباتولوجي–*.(ط1). القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر.

الكندري، أحمد مبارك (1995).*علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

المجاميد، شاكر (2003). *علم النفس الاجتماعي*. الأردن: مركز يزيد للخدمات الطلابية.

المجلس القومي لمكافحة وعلاج الإدمان (2000). المسح الشامل لظاهرة تعاطي وإدمان المخدرات.(ط2). القاهرة.

محمد، سهام (2008). *اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل في ضوء بعض المتغيرات النفسية و الديمغرافية*. رسالة ماجستير. جامعة القاهرة كلية رياض الأطفال: مصر.

النفيسة، عبد الرحمان (2008). *اتجاهات الشباب نحو تعاطي المخدرات و عوامل تكوينها*. رسالة ماجستير. كلية الأداب جامعة الملك سعود: السعودية.

نويبات، قدور(2006). *اتجاهات الشباب البطال نحو تعاطي المخدرات*. رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح: ورقلة.

. Erwin,P.(2001).*Attitudes and Persuasion stress management : getting stronger*. handling the loads .Hove :psychology press

. Laura,G, and Doloros,A.(2006).*Forming attitudes that predict future behavior :A meta-analysis of the attitude –Behavior relation,* psychological Bulletin.vol (132),NO(5) .

. Sternberg,R.(1997).*Pathways to psychology* ,Orlando ,FL :Hrcourt Brace college Publishers.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

شايب، أميرة وإبريعم سامية (2020). تقنين إستبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ"أبو بكر مرسي" في البيئة الجزائرية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 1-10.

الملاحق:

الملحق(01): استمارة التحكيم

الأستاذ الفاضل/الأستاذة الفاضلة السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

في إطار انجاز دراسة تقنين إستبيان الإتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ"أبو بكر مرسي" في البيئة الجزائرية، كمتطلب لدراسة في تخصص علم النفس العيادي، والتي تهدف إلي التأكد من صلاحية استخدام الاستبيان في البيئة الجزائرية وذلك من خلال التعرف على الخصائصه السيكومترية (صدق وثبات) وإذا ما كانت مقبولة في البيئة الجزائرية، فإننا نتشرف بإبداء آرائكم حول المقياس والذي تتم الاستجابة له وفقا لأربع بدائل هي (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق) وذلك بالتفضل بقراءة العبارات ووضع علامة(٧) في الخانة المناسبة وإعادة صياغة العبارة إذا كان لازم.

تقبلوا مني فائق الإحترام والتقدير.

الرقم	العبـــارات	درجة القياس		وضوح الصياغة اللغوية		الإنتماء إلى البعد	
		تقيس	لا تقيس	واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية
العوامل المعرفية							
1	أفضل وسيلة للهروب من الواقع الأليم هي المخدرات.						
4	أعتقد أن المخدرات تساعد على النسيان و تخطى جوانب الفشل في الحياة.						
7	أعتقد أن المخدرات تعطي إحساس بالقوة.						
10	ليست أزمة أن نجرب تعاطي المخدرات.						
13	أعتقد أن هناك من العقاقير ما يساعد على التركيز.						
16	لا مانع من تجريب المخدرات إذا أمتلك الفرد الإرادة في عدم إدمانها.						
19	أعتقد أن للعقاقير(المنشطة–المنومة–المهدئة)تأثير إيجابي على القيام بالمسؤوليات الإجتماعية.						
22	أعتقد أن المخدرات تحقق نوع من الشعور بالقيمة.						
25	ليس هناك تحريم ديني قاطع لكل انواع المخدرات.						
28	في إعتقادي أن المخدرات تعطي قوة في مواجهة مشكلات الحياة.						
31	في تصوري أن المخدرات تجعل الفرد أكثر توافقا مع واقعه.						
34	تعمل بعض العقاقير على تنشيط التفكير.						
37	ما دام هناك عدم انتظام في تعاطي المخدرات فليست هناك مشكلة .						
39	المخدرات تجعل الفرد أكثر قدرة على مواجهة المواقف الصعبة.						
40	لا مانع من تجريب المخدرات في المناسبات العامة أو الخاصة.						
41	هناك من المخدرات ما يجعل الفرد أكثر شجاعة في مواجهة أعباء الحياة.						
42	أعتقد أن المخدرات تخلص الفرد من الشعور بالعجز و السلبية.						
43	الحملة على المخدرات مبالغ فيها.						
44	تجريب المخدرات لا يعني بالضرورة التعود عليها.						
العوامل النفسية البدنية							
2	التواجد في جلسات تعاطي المخدرات يجنب الشعور بالوحدة.						
5	للمخدرات تأثير إيجابي على زيادة القدرة الجنسية.						

8	لا مانع من تناول أي مخدر لتخفيف بعض الآلام البدنية.						
11	أعتقد أن هناك من العقاقير ما يساعد على التركيز.						
14	تؤدي المخدرات إلى ملء الإحساس بالفراغ وإنعدام الهدف.						
17	أعتقد أن المخدرات تزيد م قدرة الفرد على إنجاز أعماله.						
20	هناك مبالغة من أجهزة الإعلام في إبراز خطورة المخدرات.						
23	هناك أثر نفسي طيب لتعاطي المخدرات يفوف المخاطر المرتبطة بها.						
26	تناول المخدرات في تصوري يطوي على متعة.						
29	أعتقد أن المخدرات تصور الحياة كما لو كانت أكثر أمنا.						
32	تؤدي المخدرات غلى زيادة الحيوية و النشاط.						
35	تعاطي أحد الأصدقاء للمخدرات ليس مبررا للإبتعاد عنها.						
العوامل الإنفعالية							
3	أعتقد أن المهدئات ضرورية لتجنب الأرق.						
6	أعتقد أن المخدرات تجنب الشعور بالحزن.						
9	هناك من المخدرات ما يقلل من مشاعر الغضب والعدوان.						
12	لماذا التحامل على على متعاطي المخدرات ما دام الأمر مرتبط بحرية كل شخص.						
15	تخفف المخدرات من مشاعر القلق والمعاناة النفسية.						
18	في اعتقادي أن المخدرات تخلص من الشعور بالملل والكآبة.						
21	أعتقد أن المهدئات ضرورية عند الشعور بالتوتر والقلق.						
24	تحقق المخدرات للمتعاطي شعورا بالرضا ع النفس.						
27	المخدرات تحقق الهدوء للنفس تخلصا مما تحسه من معاناة و ضغوط.						
30	أعتقد أن المخدرات وسيلة فعالة للإسترخاء ونسيان الهموم.						
33	أعتقد ان تعاطي بعض أنواع المخدرات يجلب الشعور بالإرتياح من ضغوط الحياة.						
36	تعاطي المخدرات يساعد في التغلب على هموم الواقع و مشكلاته.						
38	أعتقد أن المخدرات تجعل الفرد أكثر قدرة على مواجهة الإحباطات.						

الملحق (02): الاستبيان بعد التعديل و في صورته النهائية:

رقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق
1	أفضل وسيلة للهروب من الواقع الأليم هي المخدرات.				
2	التواجد مع أفراد في جلسات تعاطيهم المخدرات يجنب الشعور بالوحدة.				
3	أعتقد أن المخدرات ضرورية لتجنب الأرق.				
4	أعتقد أن المخدرات تساعد على النسيان و تخطي جوانب الفشل في الحياة.				
5	للمخدرات تأثير إيجابي على زيادة القدرة الجنسية.				
6	أعتقد أن المخدرات تجنب الشعور بالحزن.				
7	أعتقد أن المخدرات تعطي إحساس بالقوة.				
8	يمكن تناول أي مخدر لتخفيف بعض الآلام البدنية.				
9	هناك من المخدرات ما يقلل من مشاعر الغضبوالعدوان.				
10	ليست مشكلة أن نجرب تعاطي المخدرات.				
11	أعتقد أن هناك من المخدرات ما يساعد على التركيز.				
12	لماذا التحامل على متعاطي المخدرات ما دام الأمر مرتبط بحرية كل شخص.				
13	تناول المخدرات يملأ الإحساس بالفراغ و إنعدام الهدف.				
14	تخفف المخدرات من مشاعر القلق و المعاناة النفسية.				
15	لا مانع من تجريب المخدرات إذا أمتلك الفرد الإرادة في عدم إدمانها.				
16	أعتقد أن المخدرات تزيد من قدرة الفرد على إنجاز أعماله.				
17	أعتقد أن المخدرات تخلص من الشعور بالملل و الكآبة.				
18	أعتقد أن المخدرات تساعد بشكل إيجابي في إنجاز المسؤوليات الاجتماعية.				
19	هناك مبالغة من وسائل الإعلام في إبراز خطورة المخدرات.				
20	أعتقد أن تعاطي المخدرات يعزز للفرد ثقته بنفسه				
21	إيجابيات المخدرات تطغى على سلبياتها .				
22	تحقق المخدرات للمتعاطي شعورا بالرضا عن النفس.				
23	ليس هناك تحريم ديني قاطع لكل انواع المخدرات.				
24	أعتقد أن تناول المخدرات يحقق شعور بالمتعة.				
25	المخدرات تحقق الهدوء وتخلص الفرد من الاحساس بالمعاناة				
26	أعتقد أن المخدرات تعطي قوة في مواجهة مشكلات الحياة.				
27	أعتقد أن المخدرات وسيلة فعالة للإسترخاء				
28	المخدرات تجعل الفرد أكثر توافقا مع واقعه.				
29	تزيد المخدرات الحيوية و النشاط.				
30	تعمل بعض المخدرات على تنشيط التفكير.				
31	تعاطي أحد الأصدقاء للمخدرات ليس مبررا للإبتعاد عنه				
32	التناول غير المستمر للمخدرات لا يؤدي للادمان.				
33	أعتقد أن المخدرات تجعل الفرد أكثر قدرة على مواجهة الإحباطات.				
34	المخدرات تجعل الفرد أكثر قدرة على مواجهة المواقف الصعبة.				
35	يمكن تجريب المخدرات في المناسبات العامة أو الخاصة.				
36	أعتقد أن المخدرات تخلص الفرد من الشعور بالعجز و السلبية.				
37	الحملة ضد المخدرات مبالغ فيها.				
38	تجريب المخدرات لا يعني بالضرورة التعود عليها.				

الملحق (03): يوضح نتائج نظام (Spss.22) الخاصة بحساب قيمة الصدق التمييزي لإستبيانالاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ " أبو بكر مرسي"

T-Test

Group Statistics

القائمة 1		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجات	1.00	54	13.823	3.172	1.61835
	2.00	54	21.881	5.121	1.33615

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	T	Df
الدرجات	Equal variances assumed	.783	.378	3.881	109
	Equal variances not assumed			3.881	88.476

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
الدرجات	Equal variances assumed	.927	.21127	2.30630	-4.35974-
	Equal variances not assumed	.925	.21127	2.23762	-4.23521-

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
الدرجات	Equal variances assumed	4.78228
	Equal variances not assumed	4.65774

الملحق (4): يوضح نتائج نظام (Spss.22) الخاصة بحساب قيمة الثبات لإستبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لـ " أبو بكر مرسي"

1 – حساب الثبات وفق طريقة معامل ألفا كرونباخ :

2 – حساب الثبات وفق طريقة إعادة التطبيق:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.788	39

Correlations

		التطبيق1	التطبيق2
التطبيق1	Pearson Correlation	1.000	0.782.**
	Sig. (2-tailed)		1.000
	N	200	200
التطبيق2	Pearson Correlation	0.782**	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	200	200

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

استراتيجيات التخفيف المتبناة من طرف الحبسيين المصابين بفقدان الكلمة: دراسة حالات على ضوء نماذج معالجة المعلومة اللغوية

Palliative Strategies preconised by aphasic patients with word- finding deficits: Cases study based on Linguistic information processing models.

نفيسة بوريدح

[1] جامعة الجزائر 2 (الجزائر)، nafissa.bouridah@univ-alger2.dz

تاريخ الاستلام:13-10-2020 تاريخ القبول: 24-12-2020 تاريخ النشر: 29-12-2020

ملخص: سعت الدراسة الحالية إلى إبراز فقدان الكلمة في الحبسة والكشف عن لجوء المريض إلى استراتيجيات التخفيف لتعويض صعوبته في العثور على الكلمة المحددة أثناء اختبار الصور وتفسير ذلك استنادا لنموذج Hillis et Caramazza ونموذج Levelt المطورين ضمن نظرية معالجة المعلومة اللغوية؛ أظهرت نتائج دراسة 06 حالات حبسية غياب الكلمة الهدف في أغلب إجابات الحالات ولجوء هذه الأخيرة لاستعمال سلوكيات لغوية متنوعة تتم عن تبنيها لاستراتيجيات التخفيف لتجاوز صعوبة إنتاج الكلمة الهدف، في حين مكن تصنيف مختلف الاستراتيجيات ومقابلتها على نموذجي الدراسة، من تحديد سلامة معالجة التمثيلات في المستويات الدلالية وقبل الدلالية، واضطرابها في المستويات ما بعد الدلالية وبالتحديد اضطراب المعجم الفونولوجي المخرج أو صعوبة ولوجه؛ تتيح هذه النتائج فتح آفاق لبناء مشاريع علاجية لفقدان الكلمة في الحبسة تعتمد على استغلال التمثيلات في المستويات السليمة لتحسين وعادة تنظيم التمثيلات في المستويات المضطربة.

الكلمات المفتاحية: فقدان الكلمة؛ الحبسة؛ استراتيجيات التخفيف؛ نماذج معالجة المعلومة اللغوية.

Abstract: The current study has purpous to highlight world - finding deficits and identification of paliative strategies used by aphasic patients in picture naming process. Strategies picked are analysed using linguistic information processing models more specificly the Hillis and Caramaza Model in addition to Levelt's, the main goal is to identify the damaged processing levels and the preserved ones. The results analysis of 6 aphasic cases spots a lack of word defined by the inability to summon target words in almost all answers recorded, in addition to exhibiting their relay on multiple paliative strategies both in verbal and non-verbal type of behaviors, The typology of the used strategies determines the perseveration of processing on the semantic and pre-semantic levels defined by struggle accessing the output phonological lexicon or struggle within the lexicon it self, Thus opening therapeutic projects elaboration perspective, based on optimizing preserved representations in order to improve and reorganize the disturbed representations.

Keywords: word-finding deficits; palliative strategies; aphasia; linguistic information processing models.

*المؤلف المراسل:

1- مقدمة

ترتبط اللغة ارتباطا مباشرا ووطيدا بسلامة الجهاز العصبي المركزي، وبالضبط بسلامة الدّماغ، وبالتالي تؤدي الإصابة على هذا المستوى إلى ظهور أعراض لغوية متنوعة تجمع تحت اسم الحبسة، تتفق غالبية الباحثين على تعريف الحبسة بـ "اضطراب على مستوى التعبير والفهم اللغويين، يأتي بعد إصابة عصبية تمس نصف الدّماغ المسيطر لدى شخص كان قبل الإصابة متمكنا من اللغة بصفة عادية". (Pillon & de Partz, 2003, 661)، تشمل متلازمات الحبسة اضطرابا يمس المستوى التعبيري للغة وبالتحديد مستوى إنتاج الكلمة ويتمثل في اضطراب فقدان الكلمة الذي يعرف بـ" العرض المركزي في الحبسة بكل أنواعها ويتمثل في صعوبة أو استحالة إيجاد المصاب للكلمة المناسبة في الموقف المناسب" (Lecours & Lhermitte, 1979, 114)، ويدلي Goodglass (1997) أن فقدان الكلمة هو صعوبة إنتاج الكلمة المحددة في موقف معين ولكنهما يقترحان تعريفا يشمل تحديد مفهوم الكلمة التي تمسها الصعوبة إذ يفرقان بينه وبين فقدان الكلمة في اضطرابات أخرى، حسب الباحثين نجد فقدان الكلمة في كل أنواع الحبسة ويرجع للصعوبة التي يواجهها المريض في إيجاد الكلمة المنتظرة منه أو الكلمة الهدف، رغم تمكّنه من التعرف عليها عند سماعها وقدرته على تعيينها حسب الصورة التي تمثلها، واختيارها من بين مجموعة صور تمثل كلمات أخرى، وهو يختلف عن فقدان الكلمة الذي يقتصر على صعوبة إيجاد بعض الأسماء مثل أسماء الأشخاص والتي يعاني منها المسنّون، كما يختلف عن فقدان الكلمة في مرض الزهايمر الذي ينتج عن فقدان ممتد للذاكرة الدلالية، يتعلق فقدان الكلمة في الحبسة بسوء توظيف للنظام اللغوي، كما أنّه يختلف كذلك عن صعوبة إنتاج المورفيمات النحوية مثل الأفعال، المتعلقة بالاضطراب النحوي الصّرفي، ويختلف عن صعوبة التحقيق الحركي أي صعوبة نطق الكلمات.

يشكل اضطراب فقدان الكلمة صعوبة يشتكي منها المصابون بالحبسة ولطالما لاحظنا هذه الصعوبة والتمسنا تأثيرها على العملية التواصلية، وعلى نفسية المريض وحياته الاجتماعية، أثناء ممارستنا كمختصين في الأرطفونيا على مستوى مصلحة متخصصة في إعادة التأهيل الوظيفي، إذ كثيرا ما ينقل لنا المفحوصون معاناتهم جراء عجزهم عن تحقيق الكلمة المحددة في جل المواقف التواصلية تتمحور الدراسة الحالية حول اضطراب فقدان الكلمة غير أنها تغاير مفهوم العجز والأخطاء في كلام الفرد الحبسي لتُركز على ما يستطيع هذا الأخير فعله رغم إصابته الدماغية وصعوباته اللسانية، وهو ما يجسد مفهوم استراتيجيات التخفيف stratégies palliatives الذي يتعلق بـ "الطرق التي يستعملها الحبسي لمحاولة تعويض أو تخفيف الصعوبات اللفظية التي تواجهه، رغم أنّها لا تؤدي دائما إلى العثور على الكلمة الهدف إلا أنها ليست من اختراع المريض، بل على العكس هي إجراءات لسانية موجودة في اللغات ومستعملة من طرف أي متكلم تواجهه صعوبة في سياق كلامه، فلما لا يتمكن الفرد من العثور على كلمة محدّدة يلجأ إلى عبارة أو مرادف أو حتى حركة تدل على سلامة التمثيلات التحتية" (Nespoulous, 1996, 99).

يتم في مرحلة أولى من هذه الدراسة تحليل وتصنيف استراتيجيات التخفيف وفق المصطلحات العصبية اللسانية العيادية، كما يتم في مرحلة ثانية مقابلتها على نماذج معالجة المعلومة اللغوية وبالتحديد نماذج إنتاج الكلمة التي تصف مختلف السيرورات والأنظمة التي تمر عبرها المعلومة اللغوية انطلاقا من تكوين المفهوم ووصولا إلى التحقيق الفعلي للكلمة.

1.1- الإشكالية:

تكتسي الحبسة بعدين أساسيين، البعد المتعلق بالضرر العصبي الدّماغي والبعد المتعلق باضطراب النظام النفسي اللّساني أو اضطراب السلوك اللّغوي الذي يكتسي مظاهر مختلفة ومتنوعة تخص الاستقبال والفهم من جهة، كما تخص الإنتاج والتعبير من جهة أخرى (Bouridah, 2018a)، تعتمد التصنيفات الحديثة للحبسة على معيار السيولة أو الطلاقة اللفظية إذ تقسم إلى حبسة طلقة aphasie fluente تضم عموما الحبسة الحسية وحبسة غير طلقة aphasie non fluente تضم عموما الحبسة الحركية (Gill, 2003)، يعتري اضطراب فقدان الكلمة كل أنواع الحبسة ويعتبره الباحثون والمختصون في الميدان مخلّفة من مخلّفاتها، وصعوبة تشكل عنصرا أساسيا في إعاقة عملية التواصل (Luria, 1974)، تحاول الحالات المصابة باضطراب فقدان الكلمة نقل معاناتها والتعبير عن صعوباتها في إنتاج الكلمة، فتقول إحدى المفحوصات: "أعرف كل شيء ولكني لا أجد الكلمات" وتدلي أخرى "الكلمة هنا، تشير إلى طرف لسانها، لكنها لا تريد الخروج"، ويتعجب مفحوص من صعوبته في تسمية مطارية "سبحان الله، طيلة حياتي أحملها، أفتحها وأغلقها والآن لا أستطيع أن أسميها".

تتيح التسمية الشفوية فحص وتقييم مظاهر اضطراب فقدان الكلمة مثل التوقفات والترددات والتكلفات الصوتية، والتعليقات والإبدال والتعويض، وغياب الإجابة وأعراض أخرى كالقولبية والاستمرارية والاضطرابات النطقية، وبالتالي يرتبط مفهوم فقدان الكلمة في أدب الحبسة بمفهوم الأخطاء والعجز، الذي يهمل طبيعة الإجابة والطرق التي يسلكها المريض لمواجهة صعوبة التسمية، ومحاولة تحقيق ما طلب منه بغض النظر عن نتائج محاولاته، من هذا المنظور يجمع الباحثون تحت مظاهر فقدان الكلمة السلوكيات التي يظهرها الحبسى في نشاط لساني معين وهي التي يقوم وصفها على أساس الأخذ بعين الاعتبار مجمل الإجابة المقدمة من طرف المريض وليس فقط الجزء المنحرف منها (Nespoulous, 1986 ; Ledorze, 1991; Tran, 2000 Bouridah, 2018b).

وقد اقترح Nespoulous (1996) مفهوم استراتيجيات التخفيف stratégies palliatives ليغاير به مفهوم الأخطاء الذي ينسب عادة للحبسة، إذ يشرح في نفس السياق أن السلوك الذي يتخذه الحبسي كاستراتيجيات للتخفيف ينقسم إلى نوعين هما: السلوك الموقفي الذي يبين موقف الحبسي من محتوى رسالته أو من المهمة الماثل فيها، والسلوك المرجعي الذي يقدم من خلاله الحبسي محتوى رسالته الدال على مرجع محدد.

من جهتها عرفت الباحثة Tran (2000, 65) استراتيجيات التخفيف، بـ "الطرق التي بقيت في حوزة الحبسي والتي يستعملها لإيجاد الكلمة الهدف أو للتعبير عنها أو للتعليق عن صعوبتها، مهما كانت طبيعة الإجابة حتى ولو كانت برافازيا أو إرداف أو تعليق على إجابة أو تصحيح خطأ أو تعليق على موقف لساني معين أو تعليق على إجابة".

تعد الدراسات التي تناولت استراتيجيات التخفيف في الحبسة نادرة مقارنة بتلك التي تناولت الأخطاء التي تظهر على المريض الحبسي في شتى المواقف التواصلية، حيث توصلت الباحثة Sahraoui (2009) في دراستها للحبسي المصاب بالإضراب النحوي الصرفي إلى لجوء هذا الأخير للسلوك الموقفي كاستراتيجية لمواجهة صعوباته النحوية والصرفية، كما توصلت الباحثة Tran (2000) من خلال تحليلها لمدونة حالة مصابة بحبسة خفيفة وفقدان الكلمة إلى لجوء هذه الأخيرة لاستراتيجيات التخفيف عن طريق السلوك الموقفي الذي يبرز استعمال الاستراتيجيات الموقفية، سلوك الإرداف والبرافازيا الذي يمثل الإستراتيجيات التكيفية، سلوك المقاربة الذي يعكس الاستراتيجيات التسهيلية والكلمات المعاد بناؤها (les mots reconstruits)، والحركات التي تعود إلى تبني الحالة الحبسية لإستراتيجيات تعويضية.

في نفس الموضوع ذهب الباحثون إلى تفسير فقدان الكلمة بنسيان الكلمة أو نسيان الصورة البصرية للكلمات، الناتج عن إصابة الذاكرة اللفظية السمعية والذاكرة اللفظية البصرية (Forest, 2005)، وفسره آخرون بمبدأ التفكك الآلي الإرادي (Lecrous & Lhermitte, 1979)، وفقدان المريض القدرة على تحديد الموقف الملموس وتجميع الأجزاء اللازمة لتكوين كلمة محددة (Hécaen & Angelergues, 1969)، بينما أشار البعض الآخر إلى عجز المريض على الربط بين المفهوم وشكله اللفظي جراء إصابة الباحة الترابطية Supra- Le gyrus modal أو إصابة الإيصال بين الباحة الحسية وباحة إنتاج الكلمات (Basso, 1993) .

حسبLuria (1977) تخبرنا استراتيجيات التخفيف عن الأنماط غير المصابة وهي تترجم ما يستطيع الدماغ فعله رغم إصابته، أما المنظور المعرفي الحديث، فيفسر فقدان الكلمة في ضوء النماذج المعرفية لإنتاج الكلام ومعالجة المعلومة اللغوية إذ تمثل النماذج المراحل التي تمر بها المعلومة في نشاطات لغوية مثل الفهم، التعبير استحضار الأصناف والتسمية، وتتيح تفسير الاضطرابات التي تخلُّ بأي نشاط من هذه النشاطات(Seron, 2000)، تنطلق معظم النماذج المعرفية المصممة لغرض تفسير عملية إنتاج الكلام من نشاط لساني محدد وموجه يتمثل في التسمية الشفهية للصور وهي تصف عموما نفس المستويات المتدخلة في معالجة المعلومة اللغوية الخاصة بإنتاج الكلام وقد اعتمدها بعض الباحثين لتفسير الأنظمة المعرفية المضطربة المسؤولة عن فقدان الكلمة، فاعتمد Kremin (1991) على نموذج Morton واعتمد ت Lambert (2008) و Pillon & de Partz (2003) على النموذج المبسط لـ Hillis & Caramazza، انطلق هؤلاء الباحثون من أخطاء المريض المصاب بفقدان الكلمة، وفسّروها بصعوبة النفاذ إلى النظام الفونولوجي المخرج، أو بإصابة على مستوى الأنظمة ما بعد الدلالية، أمّا الباحثون المنطلقون من استراتيجيات التخفيف فقد أشاروا فقط إلى سلامة بعض التمثيلات التحتية (Nespoulous, 1996)، أو احتفاظ المريض ببعض القدرات المتبقية (Tran, 2000) دون الذهاب إلى تحديد التمثيلات السليمة المسؤولة عن استعمال الحبسي لاستراتيجيات التخفيف.

بناءً على المعطيات السابق عرضها نطرح التساؤلات الآتية:

1. هل يظهر اضطراب فقدان الكلمة لدى الحبسي أثناء نشاط تسمية الصور؟
2. هل يلجأ الحبسي المصاب باضطراب فقدان الكلمة إلى استعمال استراتيجيات التخفيف أثناء نشاط تسمية الصور؟
3. هل توجد أنواع مسيطرة من استراتيجيات التخفيف يستعملها الحبسي المصاب باضطراب فقدان الكلمة أثناء نشاط تسمية الصور؟
4. هل توجد مستويات لمعالجة المعلومة اللغوية، مسؤولة عن استراتيجيات التخفيف لدى الحبسي المصاب باضطراب فقدان الكلمة؟

2.1- فرضيات الدراسة:

1. يظهر اضطراب فقدان الكلمة عند الحبسي من خلال صعوباته في تسمية الصور.
2. يبدي الحبسي المصاب باضطراب فقدان الكلمة سلوكيات لغوية مختلفة تترجم لجوئه إلى استراتيجيات تخفيف متنوعة أثناء نشاط تسمية الصور.
3. توجد أنواع مسيطرة من استراتيجيات التخفيف يلجأ لها الحبسي المصاب باضطراب فقدان الكلمة في نشاط تسمية الصور.

4. توجد مستويات لمعالجة المعلومة اللغوية مسؤولة عن استراتيجيات التخفيف لدى الحبسي المصاب باضطراب فقدان الكلمة.

3.1-التحديد الإجرائي للمفاهيم:

- **إنتاج الكلمة:** يتمثل إنتاج الكلمة في عملية الربط بين مفهوم معين وتحقيقه الفعلي (Bonin, 2007) وتتطلب هذه العملية النفاذ إلى الكلمات واختيار الكلمة المقصودة من بين آلاف الكلمات الموجودة في المعجم الذهني (Levelt & Meyer, 1999).

نقصد بإنتاج الكلمة في الدراسة الحالية، التحقيق الألسني الشفوي الصوتي للاسم المناسب للمدخل البصري المتمثل في الصورة، والذي يخضع لمعالجة معرفية تتم على مستوى أنظمة مختلفة.

- **الكلمة الهدف:** هي المفردة المحددة، المقصودة والمناسبة لموقف تواصلي معي (Goodglass , 1997) ويقصد بالكلمة الهدف في الدراسة الحالية، الكلمة المنتظر من المفحوص تحقيقها في نشاط تسمية الصور والمتمثلة في الوحدة الاسمية كما هي مستعملة من طرف المتكلم الجزائري الناطق بالعربية العامية والمنتمي لوسط ثقافي اجتماعي لساني يتميز بتداخل وتعدد وتعاقب الرموز.

- **الحبسة:** هي اضطراب لغوي مكتسب ناتج عن إصابة دماغية تمس نصف الدماغ الأيسر لدى غالبية اليمينيين وهي نتيجة عيادية لإصابة نظام التمثيلات النفسية اللسانية للغة والسيرورات المعرفية التي تؤمن معالجتها والمتمثلة في السيرورات المدخلة (فك الترميز، الفهم) والسيرورات المخرجة (الترميز، التعبير والإنتاج) بالإضافة إلى اضطرابات تمس الوظيفة الاتصالية والبراقماتية (Viader & al, 2002).

إجرائيا، تعد الحبسة اضطرابا لغويا مكتسبا ينتج عن إصابة دماغية بؤرية تخص نصف الدماغ الأيسر لدى الأشخاص اليمينيين وتخل بالأنظمة المعرفية القاعدية التي تؤمن إنتاج الكلام، ويتم تشخيصها استنادا إلى معطيات تصوير الدماغ إلى جانب الجداول العيادية التي يوفرها تقييم أداء المفحوصين في مختلف اختبارات فحص الحبسة.

- **فقدان الكلمة:** هي صعوبة أو استحالة إنتاج المريض الحبسي للكلمة المحددة والمناسبة لمواقف تعبيرية مختلفة (Pillond & De Partz, 2003)، أما إجرائيا فنقصد به الصعوبة التي يجدها المصاب في الإنتاج الشفوي للاسم المناسب للصورة المطلوب منه تسميتها في اختبار تسمية الصور.

- **سلوك الحبسي المصاب بفقدان الكلمة:** يوجد نوعان من السلوك اللغوي يميزان مظاهر فقدان الكلمة في الحبسة وهما: السلوك الموقفي(Comportement modalisateur) الذي يتمثل في العبارات التي تبين موقف المريض من كلامه، والسلوك المرجعي (Comportement référentie) المتمثل في العبارات التي تمكن المصاب من إيصال محتوى رسالته (Nespoulous, 1986).

إجرائيا يتعلق هذا المفهوم بالعبارات التي يبديها المفحوص كاستجابة لموقف تسمية الصور وهي تتكون من إجابات تحمل دلائل عن المرجع أي الشيء الممثل في الصورة وتمثل السلوك المرجعي، إلى جانب العبارات التي لا تحمل أي دلائل عن المرجع وتمثل السلوك الموقفي.

- **استراتيجيات التخفيف:** هي كل الطرق المتبقية لدى المصاب بالحبسة، والتي يستعملها لإيجاد الكلمة الهدف أو للتعبير عنها أو للتعليق عن صعوبتها (Tran, 2000)، ونقصد بها في هذه الدراسة مختلف الإجابات اللفظية وغير اللفظية التي يقدمها المفحوص في موقف صعوبة إيجاد الكلمة المناسبة للصورة المطلوب منه تسميتها.

4.1- نماذج معالجة المعلومة اللغوية المتبناة في الدراسة:

نعني بنماذج معالجة المعلومات تلك النظريات المعرفية الحديثة التي يعتمد عليها في دراسة الذاكرة وعمليات التعلم بالإضافة إلى دراسة التفكير واللغة ويعد النموذج نوعا خاصا من التصميم النظري، الذي يعبر عنه بطريقة مجازية، بإمكان النماذج أن تمثل بأشكال مختلفة: رمزية، مثل تلك المعروضة على شكل "علب" مرتبطة ببعضها بأسهم أو رياضية، ممثلة ببرامج معلوماتية، تتميز النماذج بكونها اقتصادية، أي أنها تصف وتفسر الظواهر بطريقة بسيطة نوعا ما، بالإضافة إلى أنها قابلة للمراجعة، أي أنها قابلة للتغيير وفق الظواهر الجديدة، تصف النماذج عموما نفس المستويات المتدخلة في معالجة المعلومة الخاصة بإنتاج الكلمة وتختلف في طريقة مسلك المعلومة بين المستويات المختلفة حيث تَعبر المعلومة بطريقة تسلسلية (Levelt & al, 1999)، أو بطريقة تفاعلية (Dell & al, 1997)، أو بطريقة تساقطية (Caramazza, 1997).

تتمثل النماذج المتبناة في هذه الدراسة في نموذج (Hillis & Caramazza, 1991)، ونموذج (Levelt, 1999) بصورته المبسطة ويمثل هذا الأخير أهمية خاصة كونه يصف إلى جانب المستويات المفترضة من طرف باقي النماذج، مستوى معالجة يتمثل في سيرورة المعالجة الراجعة feed back المعروفة بعملية المراقبة الذاتية للغة، وبالتالي نرتئي أن هذه العملية تفي بغرض تفسير بعض السلوكيات الملاحظة لدى مجموعة حالات الدراسة مثل التصحيح الذاتي وغيرها.

1. نموذج الشبكات المستقلة لـ Caramazza وفرقته:

صمم هذا النموذج من طرف Caramazza (1997) وHillis & Caramazza (1991) مؤداه أن التنبيه ينتشر بالتوازي من مستوى معالجة إلى آخر، وهو يصف الإنتاج الشفوي وكذا الإنتاج الكتابي، انطلاقا من منبه بصري ومنبه سمعي، ويقر أن المعارف المعجمية تكون منظمة على شكل مجموعات مصغرة تمثل شبكات مستقلة ومرتبطة بعضها ببعض، حيث يتم في شبكة المعجم الدلالي تشفير المعنى على شكل سمات دلالية، بينما يتم ترميز السمات التركيبية للكلمة مثل النوع، الجنس، الزمن في شبكة المعجم التركيبي، كما توجد شبكات مصغرة (Sous Réseaux) تحتوي على صلات مثبطة فيما بينها (Bonin, 2007)، يصف النموذج مراحل إنتاج الكلمة انطلاقا من تسمية الصور كما يلي:

- **التحليل البصري:** الذي يضم تحليلا إدراكيا (الشكل، الحجم، اللون)، وتحليلا يخص التمييز بين الشكل والعمق والتحليل الذي يسمح من بناء تمثيل ثابت للشيء.

- **التعرف على الشيء كشيء مألوف وحقيقي:** تتم هذه العملية على مستوى نظام التعرف على الأشياء والذي ينطبق على مجموع التمثيلات البنيوية البصرية المخزّنة، وتمكن هذه المرحلة من المعالجة، من إنجاز بعض المهام مثل أخذ قرار ما إذا كانت الصورة تمثل شيء أو لا شيء (Objet / non objet) (Lambert, 2008).

بعد هاتين المرحلتين، تبدأ المعالجة الخاصة بالمظاهر اللسانية للتسمية الشفوية، والتي تتم على مستوى المعجم أو النظام المعجمي الذي يضم تمثيلات ومعلومات محفوظة على المدى الطويل وهي ذات طبيعة دلالية فونولوجية ممثلة على شكل أنظمة أو معاجم مصغرة كالآتي:

-**النظام الدلالي أو الذاكرة الدلالية**، تعد الذاكرة الدلالية المكونة الأساسية للنظام المعجمي، ويشمل النظام الدلالي مجموع المعلومات التي نملكها عن العالم والتي نستمدها من إدراكنا وتنقل عن طريق اللغة (Cambier, 2004)، تتدخل الذاكرة الدلالية في مهام الفهم والإنتاج اللغويين (استخلاص معاني الكلمات والتعبير عنها) كما تتدخل في تفسير إدراكنا ومختلف استجاباتنا على المنبهات غير اللفظية، تعتبر مختلف المفاهيم (كلمات، أشياء، أحداث،

أفعال، أشخاص، صفات وغيرها) تمثيلات رمزية قابلة للتجزئة لسمات وجزئيات تقوم كل واحدة منها على خاصية دلالية، إذ تمثل في الذاكرة الدلالية خصائص مختلفة: تصنيفية، حسية، وظيفية، وغيرها، فمثلا مرادف مفهوم "كرز" ينتج عن تنشيط مشترك للسمات: "نبات" "فاكهة"، "أحمر"، "حلو"، مستدير"، "يؤكل في الصيف"، وتمثل الخصائص البيولوجية مثل الفاكهة والخضر على أساس سمات بصرية، بينما تمثل الأدوات عموما بسمات وجزئيات وظيفية (Bonin, 2007).

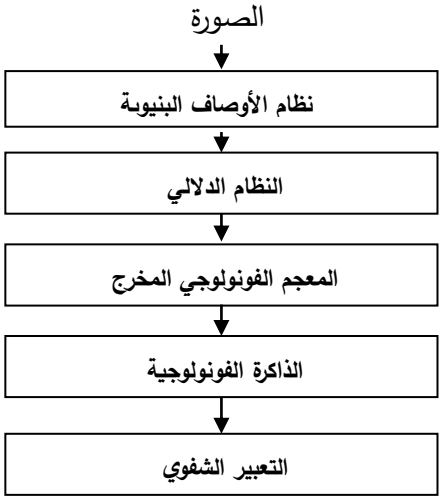
تشترك بعض المفاهيم في بعض السمات والجزئيات مثلا (حيوان، ثديي، أليف، أربعة أرجل)، بينما توجد سمات مميزة تفرق بين مفهومين متشابهين مثل قط # كلب، وهي سمات خاصة مثل: "يموء"، "له أظافر" "له شنب" ... إلى غير ذلك، وبالتالي يكون تنظيم الذاكرة الدلالية على شكل شبكة واسعة، ترتبط فيها المفاهيم والميزات والخصائص فيما بينها (Cambier, 2004)، فعند تقديم مثير بصري أو عند العزم على إنتاج رسالة لغوية، تنشّط السمات والميزات الخاصة بالمثير أو بالرسالة وينتشر التنشيط عبر ميزات ليست الهدف ولكنها تشترك مع الهدف في بعض الخاصيات (Bonin, 2007)، يشمل النظام الدلالي مستوى واحدا من التمثيلات المعجمية الدلالية والإدراكية تشترك فيها مختلف أنماط الإدخال والإخراج الخاصة بالفهم والإنتاج الكتابيين والشفويين، وتعتبر العلاقات بين التمثيل البصري للشيء وسماته الدلالية علاقات مباشرة بينما تعد العلاقات بين الكلمة المسموعة أو المقروءة وسماتها الدلالية علاقات اعتباطية (Lambert, 2008).

– **المعجم الفونولوجي المخرج Le lexique phonologique de sortie:** المعجم الفونولوجي المخرج هو تمثيل يطابق الشكل الصوتي المجرد للوحدة المعجمية، وهو يشفر معلومات خاصة بالفونيمات كالبنية الصوتية، عدد الأصوات والفونيمات وغيرها حسب نموذج Caramazza وHillis، يتدخل المعجم الفونولوجي المخرج في كل النشاطات التي تتطلب الإنتاج الشفوي للكلمة، وهو يجمع الأشكال الفونولوجية للكلمات التي تنشط حتما أثناء كل محاولة للكلام، بينما يتدخل المعجم الفونولوجي المدخل lexique phonologique d'entrée، في التعرف على الكلمات المسموعة وهو يشمل مدخلات لكل الكلمات المعروفة (Hillis & Caramazza, 1991).

– **ذاكرة الصقل الفونولوجي (الذاكرة الصدوية) La mémoire tampon (buffer):** تؤمن هذه الذاكرة الاحتفاظ بالمعلومات الفونولوجية أو الكتابية إلى حين استرجاع الحركات النطقية.

– **الآليات المحيطية:** تتمثل في تنشيط البرامج النطقية والتنفيذ الحركي العصبي.

نمثل المستويات الموصوفة أعلاه من خلال الشكل الآتي:



شكل (1) صورة مبسطة لنموذج تسمية الصور لـ Hillis & Caramazza, (بوريدح، 2013)

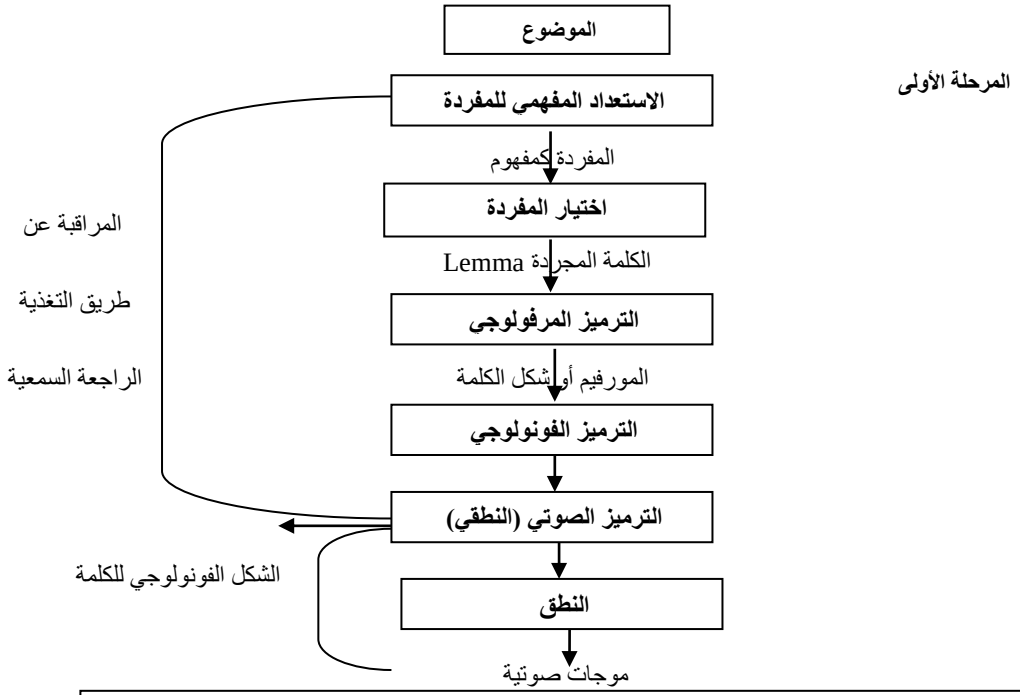
5.1- النموذج التسلسلي لـ Levelt:

قام Levelt وفرقته بتصميم نموذج عن الإنتاج اللفظي الشفوي تقوم أساسا على معطيات الزمن الحقيقي لدى الأفراد العاديين، كما تقوم على أساس أخطاء الإنتاج عند هؤلاء (Levelt & al., 1999) يتمثل هدف النموذج في الكشف على الأخطاء وعلى معطيات الزمن الحقيقي المتحصل عليه في مهام الإنتاج اللفظي، كما يوضح أن إنتاج الكلام هو عملية تتم عبر مراحل مختلفة انطلاقا من النية على التواصل ووصولا إلى الإنجاز النطقي للكلمة، تحوي كل مرحلة من المراحل مخرجا خاصا بها وتتمثل أهم المخارج في: المفاهيم المعجمية أو الليمة les lemmas، التي تشير إلى التمثيل الذهني المجرد للكلمة والذي يسبق تمثيلها الفونولوجي وهي تشمل معلومات عن التركيبة النحوية للكلمة مثل الجنس والصنف والمورفيمات والفونيمات، كما تشمل الظهائر النطقية patrons articulatoires الخاصة بحركات النطق (Levelt,1999)، يبدأ إنتاج الكلمة بنيّة التواصل التي تؤدي إلى تنشيط المفاهيم المعجمية واختيار ليمة واحدة على مستوى المعجم الذهني، بعد ذلك، يرسل المفهوم المنشط جزءا من تنشيطه إلى الليمة الهدف وكذلك إلى الليمات المرتبطة بها، حيث يتم اختيار ليمة واحدة عن طريق آلية حسابية تسمح باختيار الليمة الأكثر تنشيطا (قاعدة Luce)، وبذلك، تصبح السمات التركيبية للكلمة جاهزة للتشفير ويستعد الجهاز النطقي لتنفيذ الحركات النطقية المناسبة للكلمة المختارة، يتطلب النفاذ إلى الشكل الفونولوجي تنشيط ثلاثة أنواع من المعلومات: مورفولوجية، فنولوجية والتقطيع الحرفي الذي يأتي في مرحلة متأخرة لأنه يتعلق بالشكل الفونولوجي (Levelt & al., 1999).

ترتكز عملية تشكيل التقاطيع على قوانين التقطيع العالمية وعلى القواعد الخاصة بكل لغة وتتم وفق الأساس الإحصائي الذي يرى أن(80 %) من حوارنا ينجز انطلاقا من 500 شكل تقطيعي، وأن في سن الرشد يكون الفرد قد أنتج كل تقطيع بمعدل حوالي 200000 مرة، أي ما يعادل 30 مرة في اليوم (Levelt, 1999).

وبالتالي، يملك المتكلمون مخزون الظهير الحركي للتقاطيع الأكثر استعمالا في لغتهم، وتنشط حركات التقطيع وفق التقاسيم الفونولوجية بمعنى أن الشكل الفونولوجي هو الذي ينشط الحركة المناسبة لنطقه، وتبدأ عملية النطق بالكلمة لما يتم تغطية كل الحركات التقطيعية (gestes syllabiques) ليتم حينذاك تنفيذ الظهير الحركي للكلمة من طرف الجهاز النطقي (Bonin, 2007)، يسلم النموذج التسلسلي بوجود عملية مراقبة اللغة الخارجية، المحققة عبر الموجات الصوتية، واللغة الداخلية (قبل النطق بالكلمة) وتعرف هذه العملية بسيرورة المعالجة الراجعة أو سيرورة المراقبة الذاتية للغة التي تقوم برصد الكلام و إخضاعه لمعالجة راجعة تمكّن الفرد من التصحيح الذاتي.

نقدم فيما يلي شكلا يوضح مستويات المعالجة المسؤولة عن إنتاج الكلمة حسب Levelt **(1999)**.



شكل(2) صورة مبسطة لنموذج إنتاج الكلام حسب Levelt (بوريدح، 2013).

2 – الطريقة والأدوات:

1.2–حدود الدراسة:

تم إنجاز الجانب التطبيقي من الدراسة على مستوى مصلحة الطب الفيزيائي وإعادة التأهيل الوظيفي بالمؤسسة الاستشفائية الجامعية لبن عكنون، الواقعة بشارع الحوضين ببن عكنون غرب الجزائر العاصمة ومصلحة طب الأعصاب بالمركز الاستشفائي الجامعي مصطفى باشا الواقع بشارع حسيبة بن بو علي بالجزائر العاصمة الوسطى.

2.2– مجموعة الدراسة:

تضم الدراسة 06 حالات تعاني 04 حالات من حبسة حركية وحالتين من حبسة حسية: صمم لفظي وحبسة ايصالية، القصد من ذلك ليس المقارنة بين أنواع الحبسة، بل التوجه بنظرة علمية مدروسة نحو طبيعة الظاهرة المرضية وما يعتريها من سلوكيات وتحليلها وتفسيرها وفق النماذج المتبناة في هذه الدراسة علما بأن ظاهرة فقدان الكلمة موجودة في كل أنواع الحبسة.

3.2– خصائص مجموعة الدراسة:

نعرض في الجدول الموالي أهم خصائص الحالات المصابة بالحبسة:

جدول (1) يوضح خصائص حالات الدراسة

الاسم	السن	الجنس	المهنة	اللغة المتكلمة	الجانبية	معطيات التصوير الدماغي IRM Scanner	نتائج الفحص الأرطفوني
1.(ب. ف)	50	أنثى	ممرضة	عربية عامية وفرنسية	يمينية	حادث وعائي دماغي انسدادي AVC يخص المنطقة الجبهية الجدارية اليسرى.	حبسة حركية
2.(ح.ح)	43	ذكر	سائق	عربية عامية	يميني	حادث وعائي انسدادي على مستوى المنطقة السلفيانية اليسرى في مرحلة حادة subaigue ثانوية لانسداد المقطع M_2 للشريان الدماغي المتوسط الأيسر.	حبسة حسية: صمم لفظي
3.(ش.س)	50	أنثى	بدون مهنة	عربية عامية	يمينية	حادث وعائي دماغي انسدادي جبهي جداري أيسر	حبسة حركية
4.(ب.ز)	62	أنثى	بدون مهنة	عربية عامية وفرنسية	يمينية	حادث وعائي دماغي انسدادي على مستوى المنطقة السلفيانية الدماغية اليسرى	حبسة حركية
5.(ب.ي)	61	ذكر	موظف	عربية عامية فرنسية	يميني	تجلّط دموي hématome ناتج عن نزيف على مستوى الفص الصدغي الأيسر الأول إلى جانب صورة كثيفة hyperdense على مستوى الفص الجداري الأيسر.	حبسة حسية ايصالية
6.(ط.س)	48	ذكر	معلم	عربية عاميَة وفرنسية	يميني	إصابة القاعدة الجبهية الجدارية اليسرى.	حبسة حركية

يظهر الجدول (6) حالات: (03) إناث و(03) ذكور تعرضت لحادث وعائي دماغي AVC تسبب في الإصابة بالحبسة: حبسة حسية لدى ثلاث حالات و حركية لدى ثلاثة، الحالات يمينية و تتداول اللغة العربية العامية.

4.2- أدوات الدراسة:

تم تشخيص الحبسة وفق المعطيات العصبية التي يوفرها التصوير الدماغي عن طريق Scanner أو بوسيلة التصوير بالموجات المغناطيسية IRM التي يتم الإطلاع عليها بقراءة التقرير الطبي الذي يقوم به المختص القائم على تصوير الدماغ، وهو يوضح طبيعة الإصابة الدماغية ويحدد موضعها في الدماغ.

أما فحص الحبسة فقد تم بواسطة رائز MT 86 Montréal Toulouse (Nespoulous & al., 86) في نسخته المعربة، تم الكشف عن اضطراب فقدان الكلمة عن طريق تمرير اختبار تسمية الصور من نفس الرائز المذكور، تماشيا مع متغيرات الدّراسة وحدود موضوعها، اقتصر هذا الجزء من الفحص على تمرير الصوّر التي تمثل الأسماء دون الأفعال، لم يجد المفحوصون عموما صعوبة في فهم التعليمة المتمثلة في: ما هذا؟

3- النتائج ومناقشتها:

بناءً على تحليل مدونات الحالات والتي تضم الإجابات التي غابت منها الكلمة الهدف، والإجابات التي ظهرت فيها الكلمة مرفوقة بعبارات أخرى أظهرتها الحالات في نشاط تسمية الصور، وطبقا للفرضيات المبنية في الدراسية جاءت النتائج كما يلي:

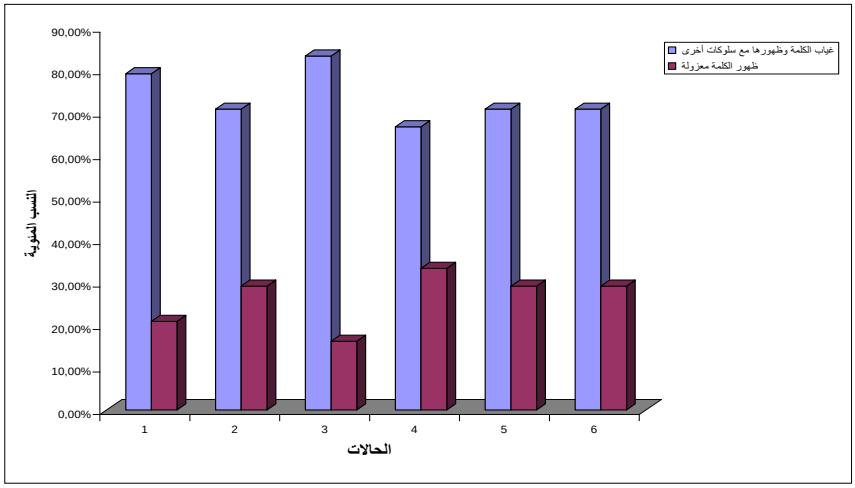
1.3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

خضعت الحالات لاختبار تسمية الصور، الذي أظهرت من خلاله النتائج الآتية:

جدول (2) يوضح نتائج الحالات في اختبار تسمية الصور

الحالات	ظهور الكلمة الهدف منعزلة	غياب الكلمة الهدف أو ظهورها مع سلوكيات أخرى
الحالة الأولى: ب. ف	%20,83	%79,16
الحالة الثانية: ح.ح	%29,16	%70,83
الحالة الثالثة: ش. س	%16,66	%83,33
الحالة الرابعة: ط. س	%33,33	%66,67
الحالة الخامسة: ب. ز	%29,16	%70,83
الحالة السادسة: ب. ي	%29,16	%70,83

تظهر الكلمة الهدف معزولة لدى جميع الحالات بنسب مئوية متقاربة تتراوح بين (16,66%) و(33,33%)، بينما تغيب تماما أو تظهر مصحوبة بعبارات أخرى بنسب مئوية متقاربة تتراوح بين (66.67%) و(83,33%) من مجموع البنود المطلوب تسميتها، نوضح هذه النتائج على الرسم البياني الآتي:



الشكل (3) رسم بياني لحالات ظهور الكلمة الهدف معزولة وحالات غيابها وظهورها مصحوبة بسلوكيات أخرى.

نستنتج من خلال الرسم البياني أعلاه، أن حالات غياب الكلمة الهدف وحالات ظهورها إلى جانب سلوكيات لغوية أخرى تفوق حالات ظهور الكلمة الهدف معزولة ومحددة، وبالتالي نستخلص أن الحالات الستة تجد صعوبة في إعطاء الكلمة المناسبة للصورة المطلوب منها تسميتها، وعليه، يظهر اضطراب فقدان الكلمة لدى الحالات من خلال الصعوبة التي تبديها هذه الأخيرة في تسمية الصور.

2.3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على لجوء الحبسي المصاب باضطراب فقدان الكلمة لاستراتيجيات التخفيف، تظهر من خلال اتخاذه لسلوكيات لغوية متنوعة في نشاط تسمية الصور.

اعتمادا على الثنائية الفاصلة بين السلوك اللغوي الموقفي والسلوك اللغوي المرجعي وانطلاقا من تحليل الإجابات التي لا تظهر فيها الكلمة الهدف والإجابات التي تظهر فيها مصحوبة بسلوكيات أخرى نستنتج ما يلي:

جدول (4) يصف السلوك الموقفي الذي تظهره مجموع الحالات في نشاط تسمية الصور

السلوك الموقفي	التصحيح الذاتي: صورة: حزام: [zham ɬa hzem]	إبداء الصعوبة صعيب	إبداء التعرف على المرجع [naʕʕarfu] أعرفه	إبداء النسيان [nsitha] (نسيتها) أو(أعرفها ولكن نسيتها) أتكلم ولكنني أنسى	العبارات الدينية [subhan aɬɬah ɬa ʧiɬaha ʧiɬɬa ɬɬaɬ] لا اله إلاّ الله سبحان الله	التوجه نحو الفاحص (قولي لي)	الحكم على الإجابة (لا ليست صحيحة)	إنهاء الإجابة (انتهى)
جميع الحالات	+	+	+	+	+	+	+	+

+ موجود

من خلال الجدول أعلاه، نلاحظ أن الحالات الستة تتخذ السلوك الموقفي ويتجلى ذلك من خلال العبارات الدينية التي تعكس الواقع الاجتماعي والثقافي للمريض: (الحمد الله)، (يا ربي)، إلى جانب عبارات إبداء الصعوبة (صعيب) وتستعمل الحالات كذلك عبارات النسيان كسلوك موقفي (نسيت أو بدأت أنسى) أو (أعرف ولكني أنسى) أو (أعرفها ولكني نسيتها)، نجد كذلك عبارات الحكم على الإجابة حيث تؤكدها وتتعرف عليها على أنها الكلمة الهدف مثل (نعم هي) و(هي صحيحة)، كما نجد الحكم على الإجابة بعدم الرضا وبالتالي نفيها مثل:(لا ليس هكذا)، نجد كذلك التصحيح الذاتي وقرار إنهاء الإجابة بعبارة (انتهى) والتوجه نحو الفاحص: (ساعديني) و(انتظري).

النوع الثاني من السلوكيات المتبناة من طرف الحالات، يتمثل في سلوك الإرداف وتتمثل أنواعه في الجدول الآتي:

جدول (5) أمثلة عن أنواع سلوك الإرداف لدى مجموع الحالات

الإرداف	إرداف موضوعي: يدل على المرجع			إرداف ذاتي: يدل على تجربة المريض مع المرجع
	الوظيفة:	مجال الإستعمال:	النعت:	
	الصورة: قاطعة < [bēš nqatta ʕɬɬham] لكي أقطَع اللَحم	الصورة: ميزان الحرارة < [ttēʕattbéb] للطبيب	الصورة: تفاح < [mdawwar] مستدير	الصورة: عنب < [mɔ̃nakɬūš ʕādi ssokkor] لا آكله أنا مصابة بالسكري الصورة: سلم < [ɬbērəħ tɬəʕ fīhuɬidi] أمس صعد عليه ولدي الصورة : موز < [ɬbērəħ kɬito] أمس أكلته
جميع الحالات	+	+	+	+

+ موجود

تستعمل الحالات سلوك الإرداف وهو نوعين الإرداف الموضوعي الذي يحمل معلومات معروفة ومشتركة عن المرجع(الصورة) والإرداف الذاتي الذي تنقل من خلاله الحالات تجربتها الشخصية مع المرجع أو معاشها معه أو تجربة شخص أحد أفراد محيطها معه.

تستعمل الحالات كذلك في موقف تسمية الصور سلوك البرافازيا الممثل في الجدول الآتي:

جدول (6) وصف سلوك البرافازيا لدى مجموع الحالات

البرفازيا / الحالات	سلوك بدلي نوعي صوتي برافازيا دلالية	تسمية تحت جنس نوعي برافازيا دلالية	سلوك بدلي نوعي شمولي برفازيا دلالية	بدل صوتي برافازيا فونيمية
1. ب. ف	-	الصورة: قرية > (حوش) الصورة:حريق> النار	-	الصورة: حزام : [zħam] < [ħzēm] الصورة: إجاص : [kãğas] < [ℓãğas]
2. ح.ح	-	-	-	الصورة: ثمر: [tmar] < [tméra]
3. ش.س	-	-	-	الصورة: قاطعة [šaqora] < [šaqéra] الصورة: حزام [sɔ̂bta] < [sbita] الصورة: موز [bɔ̂nēn] < [bɔ̂nnēy]
4. ط. س	-	-	-	الصورة: سحلية [zərzumijja] < [zərzumina]
5. ب. ز	الصورة: ميزان الحرارة < termometre [tɔ̂rmosta - ℓéℓa]	-	الصورة: معطف < [vista bɔ̂ssaħ mēši vista] بذلة لكن ليست بذلة	-
6. ب.ي	-	-	الصورة: إجاص < [fɔ̂kja] فاكهة	الصورة: موز [bɔ̂nēn] < [bɔ̂nēj]

– غير موجود

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن الحالات تستعمل البرافازيا بنوعيها الدلالي والفونيمي، تتمثل البرفازيا الدلالية في السلوك البدلي النوعي الجزئي مثل حريق: نار، نجد كذلك السلوك البدلي النوعي الشمولي إجاص: فاكهة، إلى جانب البرفازيا الفونيمية المتمثلة في التحويل الصوتي والتي نجدها لدى جميع الحالات.

السلوك الآخر الذي يظهر من خلال تحليل مدونات الحالات يتمثل في سلوك المقاربة الفونيمية.

جدول (7) سلوك المقاربة

الحالات	سلوك المقاربة الفونيمية: أمثلة
1. ب. ف	الصورة: معطف > [mãt ma - mã -mãto] الصورة: تفاح > [t tɔ̂ - ta - tɔ̂f - tɔ̂ffēħ] الصورة: جيب > [pa- pp- po- poš]
2. ح.ح	–
3. ش. س	–
4. ط. س	الصورة: سلَم > [s- sə- nsīt] الصورة: عنب > [ξa ℓə nəb ℓəξnəb] الصورة: إجَاص > [ℓə ℓə ℓă ℓăğəs]
5. ب. ز	الصورة: سلم > [sa-sa ssɔ̂ℓℓūm] الصورة: قاطعة > [ša- ša – šaqira]
6. ب. ي	–

– غير موجود

يتواجد سلوك المقاربة الفونيمية لدى أربع حالات مصابة بحبسة حركية، بينما يغيب لدى حالتين اثنتين مصابتين بحبسة حسية.

إلى جانب السلوكيات اللفظية ، تبدي الحالات سلوكيات حركية مبينة في الجدول الآتي:

جدول (8) السلوك الحركي للحالات

السلوك الحركي / الحالات	الرمزي	الإشاري
1. ب. ف	الصورة: سحلية: حركت أصابعها لتمثل حركة تنقل هذا الحيوان.	الصورة: سحلية: أشارت إلى الجدار(مكان تنقل السحلية).
2. ح.ح	الصورة: مطارية: حركة الفتح و الغلق. الصورة: قاطعة: حركة القطع .	الصورة: بدلة: الإشارة إلى بدلة موجودة في قاعة الفحص.
3. ش. س	الصورة: قاطعة: حركة القطع.	–
4. ط. س	الصورة: الأزرار: حركة غلق الأزرار	–
5. ب. ز	الصورة: جبل: رمز العلو بحركة اليد	الصورة: بطانة: إظهار بطانة معطفها
6. ب. ي	الصورة: السلم: حركة تسلق السلم	الصورة: ياقة: الإشارة الى ياقة بدلته

– غير موجود

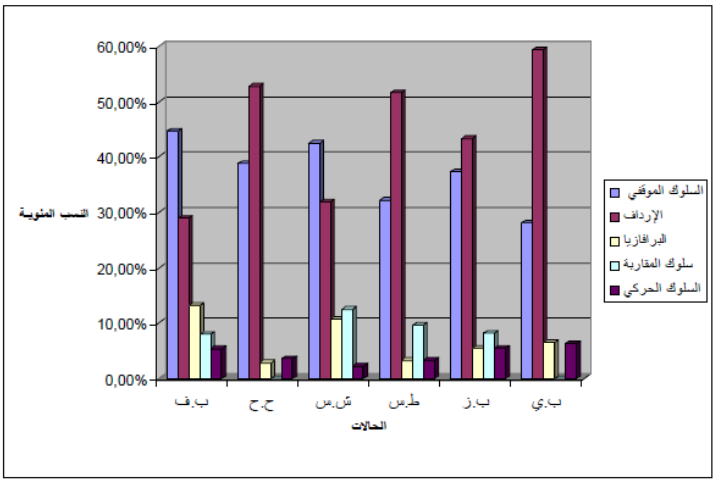
تستعمل الحالات السلوك الحركي الذي يحمل خصائص دلالية مثل الوظيفة والصفة وكيفية ومجال الاستعمال مثل حركة صعود السلم وحركة رفع المطارية وغيرها.

بعد عرض وتحليل مجموع السلوكيات المستعملة من طرف الحالات الستة في نشاط تسمية الصور، نقدم في ما يأتي جدولا يضم مجمل السلوكيات مقدرا بالنسب المئوية.

جدول (9) نوعية سلوكيات الحالات مقدرة بالنسب المئوية

السلوك / الحالات	الموقفية	الإرداف	البرافازيا	المقاربة الفونيمية	السلوك الحركي
1. ب. ف	%44.76	%28.94	%13.15	%7.89	%5.27
2. ح.ح	%38.88	%52.77	%2.77	-	%3.55
3. ش. س	%42.55	%31.91	%10.63	%12.47	%2.12
4. ط. س	%32.25	%51.61	%3.22	%9.67	%3.22
5. ب. ز	%37.38	%43.37	%5.40	%8.10	%5.40
6. ب. ي	%28.12	%59.37	%6.42	-	%6.25

تستعمل الحالات الموقفية والإرداف أكثر من سلوك البرافازيا والمقاربة والسلوك الحركي بينما لا تستعمل الحالة ح.ح والحالة ب.ي(حبسة حسية) بتاتا سلوك المقاربة الفونيمية ويتضح ذلك أكثر من خلال الرسم البياني الآتي:



رسم البياني (4) أنواع السلوكيات لدى مجموع الحالات

تستعمل الحالات سلوكيات متنوعة تواجه بها موقف صعوبة التسمية، وبالتالي تمثل هذه السلوكيات مختلف الاستراتيجيات التي تلجأ لها في نشاط التسمية حيث نجد الاستراتيجيات الموقفية من خلال السلوك الموقفي استراتيجيات التكيف باستعمال سلوك الإرداف والبرفازيا، أما سلوك المقاربة فنجده مستعملا من طرف أربع حالات مصابة بحبسة حركية وهي (ب. ف وش. س ط. س وب. ز) وبذلك تلجأ هذه الحالات إلى استراتيجيات تسهيلية في حين ينعدم سلوك المقاربة لدى الحالتين (ح.ح وب.ي) المصابتين بحبسة حسية وبالتالي تنعدم الاستراتيجيات التسهيلية لدى هاتين الحالتين، بالنسبة للسلوك الحركي نجده مستعملا لدى كل الحالات كاستراتجية تعويضية، ومنه نستنتج أن الحالات الحبسية تلجأ لسلوكيات متنوعة كاستراتيجيات لتخفيف اضطراب فقدان الكلمة في نشاط تسمية الصور.

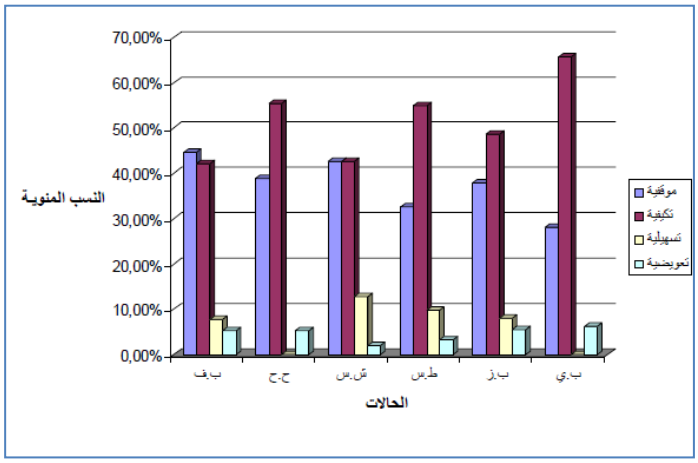
3.3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة عن وجود نمط غالب من الاستراتيجيات أي أن هناك أنواعا من الاستراتيجيات أكثر استعمالا من الأخرى لدى الحالة الواحدة من جهة ولدى مجموع الحالات من جهة أخرى، نستنتج من الوصف الكمي لأنواع الاستراتيجيات المستعملة من طرف الحالات الستة المعطيات الآتية:

جدول (9) أنوع الاستراتيجيات المستعملة من طرف الحالات مقدرة بالنسب المئوية

الإستراتيجيات / الحالات	موقفية	تكيفية	تسهيلية	تعويضية
1. ب. ف	%44.73	%42.10	%7.89	%5.26
2. ح.ح	%38.88	%55.55	-	%5.26
3. ش. س	%42.55	%42.55	%12.76	%2.12
4. ط. س	%32.25	%54.83	%9.67	%3.22
5. ب. ز	%37.83	%48.64	%8.10	%5.40
6. ب. ي	%28.18	%65.62	-	%6.26

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن الحالات تستعمل الاستراتيجيات التكيفية والاستراتيجيات الموقفية أكثر من استعمالها للاستراتيجيات التسهيلية التي لم تتعد (12.76%) محققة من طرف الحالة ش. س بينما تنعدم لدى الحالتين ح.ح وب.ي، وأكثر من الاستراتيجيات التعويضية التي لم تتعد أعلى نسبة استعمالها (6.26%) ويوضح ذلك على الرسم البياني الآتي:



رسم بياني (5) أنواع استراتيجيات التخفيف لدى مجموع الحالات.

نستنتج من خلال الرسم البياني أعلاه أن النوع الغالب من الاستراتيجيات لدى مجموع الحالات هو الاستراتيجيات التكفية والاستراتيجيات الموقفية، بينما تعتبر الاستراتيجيات التسهيلية والتعويضية أقل استعمالا لدى أربع حالات مصابة بحبسة حركية (ب. ف)، (ش. س)، (ط. س)، (ب. ز)، ومنعدمة لدى الحالتين (ح.ح) و(ب.ي) المصابتين بحبسة حسية.

جدول (10) تصنيف استراتيجيات التخفيف لدى مجموع الحالات

الاستراتيجيات الأكثر استعمالا: النمط الغالب	الاستراتيجيات الأقل استعمالا
التكيفية	التسهيلية
الموقفية	التعويضية

بهذا التصنيف نكون قد توصلنا إلى تحقيق الفرضية الثالثة التي تنص على وجود نمط غالب من استراتيجيات التخفيف لدى الحبسي المصاب باضطراب فقدان الكلمة.

4.3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية على وجود مستويات معالجة للمعلومة اللغوية مسؤولة عن استراتيجيات التخفيف لدى الحبسي المصاب باضطراب فقدان الكلمة:

بالرجوع إلى كل من نموذج Hillis & Caramazza ونموذج Levelt لمعالجة المعلومة المسؤولة عن الإنتاج الشفوي للكلمة، نجد أنّ استعمال الاستراتيجيات الموقفية يعكس سلامة المعالجة الخاصة بالتعرف على الصورة والتعرف على المرجع، بعبارات (أعرفه) (أعرفه لكن نسيته)، (أتكلم لكن أنسى)، بتتبع العبارات الموقفية الأخرى على نموذج Levelt والمتمثلة في الحكم على الإجابة وتصحيح الإجابة ونفي الإجابة المنحرفة وتأكيد الإجابة الصحيحة، كما هو موضح في الجدول (3)، نجد أنّ هذه الأخيرة ترتكز على سلامة المعالجة الراجعية وسلامة سيرورة مراقبة اللغة، التي تمكن الحالات من التعرف على الخطأ وتصحيحه بإعطاء الكلمة المناسبة أو بنفي الإجابة الخاطئة وتأكيد الإجابة الصحيحة ويعكس هذا السلوك سلامة سيرورة المراقبة الذاتية الموصوفة في نموذج Levelt.

بتتبع سلوك الإرداف الذي يعتبر السلوك السائد لدى الحالات نجد هذا الأخير قائما حسب نموذج Hillis & Caramazza على معالجة تتم عن طريق تنشيط التمثيلات الدلالية وقبل الدلالية حيث يتعرف المريض على الصورة كشيء مألوف ومعروف لديه، ثم يتعرف على المرجع أي المفهوم الدال على الصورة، ومنه تعالج المعلومة في النظام الدلالي أين يتم تنشيط الخصائص والجزئيات الدلالية للمرجع (اللون، الشكل، الوظيفة التعريف، الإستعمال) مما يسمح بظهور هذه الأخيرة في إجابات الحالات الموضحة في الجدول رقم (4).

كما تظهر المعالجة السليمة وقيام التنشيط على المستوى الدلالي من خلال سلوك التسمية الشمولية والتسمية الجزئية أو البدائل النوعية واللفظية الملاحظة لدى الحالات والمبينة في الجدول (5) بمقارنة الكلمة البدل مع الكلمة الهدف نجد أن الكلمتين تشتركان في الخصائص الدلالية حيث تبرز خاصية النوع مثلا لدى الحالة ب.ي: سحلية > حيوان، أين تشمل الإجابة نوع المرجع الهدف، ولدى لحالة ب.ز: حريق > النار، أين تعتبر الإجابة جزء من الكلمة الهدف أو من المرجع، وبالتالي نستنتج أن الإرداف والكلمات البدل هي قائمة أساسا على المعالجة الدلالية وما قبل الدلالية للكلمة الهدف وهي التي تمكن الحبسي من بناء استراتيجياته التكيفية واللجوء لها في أغلب الأحيان كما يتوضح ذلك في الجدول رقم (4) و(5).

أما سلوك المقاربة فيتمثل لدى أربع حالات في مقاربة شكل الكلمة الهدف عن طريق إنتاج صوت أو أصوات من هذه الأخيرة كما يظهره الجدول (6)، بينما ينعدم هذا السلوك لدى حالتي الحبسة الحسية: ح.ح وب.ي بتتبع هذا النوع من السلوك على نموذج Hillis & Caramazza نجد أن معالجة المعلومة المسؤولة عن إنتاج الكلمة تتم على المستويات الدلالية وما قبل الدلالية مما يسمح بولوجها إلى مستوى النظام الفونولوجي المخرج، أين يتم حسب نفس النموذج استرجاع التمثيلات الفونولوجية للكلمة الهدف، والتي تمكّن من إنتاجها في مراحل لاحقة، تتيح المعالجة ما بعد الدلالية النفاذ إلى المعجم الفونولوجي المخرج وقيام التنشيط على هذا المستوى ومنه، تظهر لدى المريض الحبسي مقاربة فونيمية وتكرار أصوات الكلمة الهدف يظهرها بوضوح الجدول (6) وهي تعكس الاستراتيجيات التسهيلية التي لا تلجأ لها حالات الحبسة الحركية إلا قليلا بينما لا تستعملها حالات الحبسة الحسية كما يبينه الجدولان رقم (6) و(7) والرسمان البيانيان (4) و(5)، مما يدل على الصعوبة التي تجدها الحالات في المعالجة في هذه المرحلة المتعلقة بمستوى المعجم الفونولوجي المخرج.

بناءً على ما تم تحليله في ضوء كل من نموذج Hillis & Caramazza ونموذج Levelt نتوصل إلى إظهار وتحديد مستويات المعالجة المسؤولة عن استراتيجيات التخفيف لدى الحبسي المصاب باضطراب فقدان الكلمة وهي: مستويات معالجة سليمة تتمثل في المعالجة الراجعة والمستويات الدلالية وما قبل الدلالية، ومستويات معالجة مضطربة تتعلق بالمستويات ما بعد الدلالية وتخص المعجم الفونولوجي المخرج أو صعوبة النفاذ لهذا المعجم.

4- الخلاصة:

تبنت الدراسة منهجا عياديا بنمط دراسة الحالة شملت 06 حالات مصابة بالحبسة، تم تشخيصها اعتمادا على معطيات تصوير الدماغ IRM أوScanner إلى جانب المقابلة التي تضمنت تمرير رائز الحبسة أما تناول اضطراب فقدان الكلمة فقد سعت إليه الدراسة بوسيلة اختبار تسمية الصور إلى جانب الملاحظة والاستماع لإجابات الحالات التي سُجّلت بواسطة آلة تسجيل ليتم بعد ذلك تدوينها وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- يبرز اضطراب فقدان الكلمة بوضوح في نشاط تسمية الصور حيث لا يتمكن الأفراد الحبسيون من إيجاد الكلمة الهدف الدالة على الصورة المطلوب منهم تسميتها، أو يتمكنون من ذلك مع إظهار سلوكيات لغوية مختلفة.
- يلجأ الأفراد الحبسيون إلى استراتيجيات لتخفيف اضطراب فقدان الكلمة ومواجهة موقف الصعوبة اللغوية الماثلين فيه، وتتمثل في استراتيجيات موقفية واستراتيجيات مرجعية، تتمثل الاستراتيجيات الموقفية في السلوكيات اللغوية المتمثلة في العبارات الآتية: **إبداء النسيان، إبداء معرفة المرجع، الحكم على صعوبة الموقف، إبداء الرضا عن الإجابة، إبداء عدم الرضا عن الإجابة، الحكم على الإجابة، قرار إنهاء الإجابة التوجه نحو الفاحص لطلب المساعدة أو لطلب مهلة**، تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات سابقة (Le Dorze, 1985; Nespoulous,1986 ; Tran, 2000 ; Sahraoui, 2009)، في حين تنفرد الدراسة بتوصلها إلى تحديد استراتيجيات موقفية متمثلة في عبارات دينية مستقاة من الواقع الاجتماعي الإسلامي الذي تنتمي إليه مجموعة الدراسة، مثل: (يا ربي – الحمد لله – سبحان الله).

النوع الثاني من الاستراتيجيات التي خلصت لها الدراسة هو الاستراتيجيات المرجعية وهي تضم:

- استراتيجيات التكيف التي تشمل سلوك الإرداف الموضوعي والذاتي وسلوك البرافازيا الذي يتكون من البدائل النوعية والصوتية.
- استراتيجيات التسهيل وتتمثل في سلوك المقاربة الفونيمية للكلمة الهدف.
- استراتيجيات تعويضية تتمثل حسب هذه الدراسة في سلوكيات غير لفظية تضم حركات رمزية وإشارات يستعملها الحبسي المصاب باضطراب فقدان الكلمة لتعويض الكلمة المفقودة.

تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات كل من (Le Dorze, 1985) و(Nespoulous,1986) بالإضافة إلى دراسة (Tran, 2000)، بينما تنفرد بتوصلها إلى تحديد النمط المسيطر من الاستراتيجيات المستعملة من طرف الحبسيين والمتمثل في نوعين اثنين هما:

- الاستراتيجيات التكيفية المتكونة أساسا من الإرداف المبنى على أساس معنى الكلمة الهدف.
- الاستراتيجيات الموقفية التي تتكون أساسا من عبارات توضح موقف الحبسي مما قاله أو مما لم يقله أو من النشاط الماثل فيه، نستنتج من هنا أن المصاب بالحبسة واضطراب فقدان الكلمة، يستعمل معارفه السليمة التي يستمدها أساسا من التمثيلات الدلالية للكلمة، ونسجل هنا نقطة تقاطع مع دراسة (Nespoulous, (1986 Tran, 2000)، كما يعتمد على قدراته المتبقية والمتمثلة في تمكّنه من السلوك الموقفي الذي يعتبر أقل إصابة في الحبسة من السلوك المرجعي، تنفرد هذه الدراسة كذلك بإبرازها لأنواع الاستراتيجيات الأقل استعمالا من طرف الحبسي المصاب باضطراب فقدان الكلمة وهي:
- الاستراتيجيات التسهيلية المشكلة أساسا من سلوك المقاربة الفونيمية لشكل الكلمة الهدف ومنه نستخلص أن الفرد الحبسي لا يعتمد كثيرا أو لا يعتمد بتاتا على شكل الكلمة في بناء استراتيجياته، أما الاستراتيجيات التعويضية المتمثلة في السلوك الحركي، فهي استراتيجيات مستمدة من المعارف الخاصة بمعنى الكلمة الهدف وترجع قلة استعمال الحركات، لصعوبة إيجاد الحركة المناسبة لكل كلمة، خاصة إذا تعلق الأمر بالوحدة الإسمية، ربما الأمر يختلف في حالة ما تكون الكلمة وحدة فعلية، تجد كل هذه النتائج تعزيزا في ضوء ما حققته الفرضية الرابعة، فانطلاقا من نموذج Hillis & Caramazza ونموذج Levelt المصممين ضمن نظرية معالجة المعلومة خلصت الدراسة إلى ما يلي:
- يحافظ الحبسي المصاب باضطراب فقدان الكلمة على مستويات المعالجة الدلالية وما قبل الدلالية، كما يحافظ على سيرورة المعالجة الراجعية التي تعكس المراقبة الذاتية للغة ومنه يتمكن من بناء النمط المسيطر من استراتيجيات التخفيف المتمثل في إستراتيجيات تكيفية وموقفية.
- تكمن صعوبة إنتاج الكلمة في اضطراب المعالجة على المستويات ما بعد الدلالية والمتمثلة أساسا في صعوبة النفاذ إلى المعجم الفونولوجي المخرج أو في قصور التنشيط على مستوى هذا المعجم، تتفق هذه النتائج مع دراسة (Pillon & De Partz, 2003)، كون اضطراب فقدان الكلمة يتعلق بقصور في المعالجة ما بعد الدلالية في حين، تنفرد باستخلاصها أن الفرد الحبسي المصاب باضطراب فقدان الكلمة يبنى استراتيجياته انطلاقا من محافظته على بعض التمثيلات التحتية المتعلقة بالتمثيلات الدلالية وما قبل الدلالية والمعالجة الراجعية للغة.

تبقى النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة محصورة في حدود موضوعها وأهدافها وفرضياتها كما أنها متعلقة بمجموعة الحالات المدروسة ضمنها وعليه يحتاج تعميمها لمجموعة أكبر ولعينة أوسع وبناءً على كل ما سبق نأمل أن تفتح الدراسة الآفاق التالية:

- اقتراح برامج علاجية لتحسين وإعادة تنظيم المستويات المصابة انطلاقا من استغلال مستويات المعالجة السليمة.
- توسيع مجموعة دراسة اضطراب فقدان الكلمة واستراتيجيات التخفيف قصد الوصول لتحديد متلازمة فقدان الكلمة في الحبسة.
- دراسة اضطراب فقدان الكلمة والاستراتيجيات الممكنة في نشاطات لسانية أخرى مثل الحوار وسرد الخطاب والكتابة وفي اضطرابات أخرى كالإضرابات العصبية النشئية.

- **الإحالات والمراجع:**

بوريدح، نفيسة (2013). *فقدان الكلمة واستراتيجيات التخفيف في الحبسة: تصنيف و تفسير استراتيجات التخفيف المستعملة في نشاط تسمية الصور: دراسة حالات من الوسط العادي الجزائري*. أطروحة دكتوراه في علوم الأرطفونيا غير منشورة. جامعة الجزائر2: الجزائر.

Basso, A.(1993). Le manque du mot aphasique: revue de la littérature. *Neuropsychologie*,3(2),133-155.

BONIN, P. (2007). *Psychologie du langage: approche cognitive de la production verbale de mots.* Bruxelles: De Boeck University.

Bouridah, N. (2018a). Le comportement lexical mis en œuvre par l'aphasique en situation du manque du mot : manifestations et modélisations. *Revue EL-Lisaniyyat*, *24*(01), 46-62. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/53933

Bouridah, N. (2018b). Le handicap communicationnel chez la personne aphasique: le cas de l'aphasie sévère. *Revue des sciences sociales*, *07*(02), 275-283. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/53932.

Cambier, J. (2004). *Neuropsychologie*. Paris: Masson.

Caramazza, A. (1997). How many levels of processing are there in lexical access. *Cognitive Neuropsychology*, *14*, 177-208. https://psycnet.apa.org/record/1997-06631-007.

Dell, G., Schwartz, M. F., Martin, N., Saffran, E. M., & Gagnon, D. A. (1997). Lexical access in aphasic and non-aphasic speakers. *Psychological Review*, *104*, 10-38. https://doi.org/10.1080/026432997381664.

Forest, D. (2005). *Histoire des aphasies: une anatomie de l'expression*. Paris: PUF. https://doi.org/10.1080/026432997381664

Gill, R. (2003). *Neuropsychologie*. Paris: Masson.

Goodglass, H. (1997). Word-finding deficits in aphasia, Brain-behavior relations and clinical symptomatology. Dans A. Wingfield (Éd.), *Anomia: neuroanatomical and cognitive correlates* (H.Goodglass, A. Wingfield éd. 05-27). Academic Press.

Hecaen, H., & Angelergues, R. (1969). *Pathologie du langage*. Paris: Larous.

Hillis, A. E., & Caramazza, A. (1991). Mechanisms for accessing lexical representations for output: Evidence from a category specific semantic deficit. *Brain and Language*, *40*, 106-144. https://doi.org/10.1016/0093-934x(91)90119-l

Kremin, H. (1991). Les troubles de la dénomination et leur(s) thérapie(s. Dans *la rééducation neuropsychologique de l'adulte* (M. P. De Partz & M. Leclerc éd., 19-39). Société de Neuropsychologie de langue française.

Lambert, J. (2008). Approche cognitive des aphasies. Dans *traité de neuropsychologie clinique. neurosciences cognitives et cliniques de l'adulte* (B. Le chevalier, F. Eustache & F. Viader éd. 487-519). Bruxelles: De Boeck.

.Le dorze, G. (1991). Etude des effets de l'intervention au prés d'un cas d'aphasie de conduction avec troubles d'accès au lexique. *Rééducation orthophonique*, *15*(03), 21-29. https://cjslpa.ca/files/1991_JSLPA_Vol_15/No_03_1-58/Le_Dorze_JSLPA_1991.pdf

Lecours, A. R., & Lhermitte, F. (1979). *L'aphasie*. Paris: Flammarion.

Levelt, W. J. M. (Éd.). (1999). Producing spoken language: A blueprint of the speaker. Dans *the neurocognition of language* (C. M. Brown, P. Hagoort éd., 88-122). Oxford: Oxford University Press.

Levelt, W. J. M., Roelofs, A., & Mayer, A. S. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain sciences*, *22*, 01-38. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11301520/

Luria, A. R. (1974). Language and brain. *Brain and Language*, *01*, 01-15. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0093934X74900224

Nespoulous, J. L. (1986). *Contributions à l'étude des perturbations de la production orale et/ou écrite dans l'aphasie : le geste au secours du langage* (Thèse pour le doctorat d'état en lettre non publiée). Université Toulouse le Mirail: Toulouse.

Nespoulous, J. L. (1996). Les stratégies palliatives dans l'aphasie. *Rééducation Orthophonique* *34*(188),423-433.https://documentation.chmazurelle.fr/index.php?lvl=notice_display&id=15657

Nespoulous, J.-L., Lecours, A. R., Lafond, D., Lemay, A., Puel, A., & Joanette, M. (1986). *Protocole Montréal-Toulouse d'examen linguistique de l'aphasie*. Isbergues: Ortho-Edition.

Pillon, A., & De Partz, M. P. (Éds.). (2003). Aphasies. Dans *troubles du langage: bases théoriques. diagnostic et rééducation* (J.A. Rondal, X. Seron éd., 661-699). Bruxelles: Mardaga.

Sahraoui, H. (2009). *Contribution à l'étude des stratégies compensatoires dans l'agrammatisme. Approche neuropsycholinguistique de la performance de six locuteurs agrammatiques en production orale : caractérisation quantitative et fonctionnelle des variabilités* (Thèse de doctorat en sciences de langage non publiée). Université Toulouse le Mirail: Toulouse.

Seron, X. (2000). Evaluations de l'efficacité des traitements. Dans *traité de neuropsychologie clinique* (X. Seron&M. Vander der Linden éd., 39-62). Paris: Sollal.

Tran, T. M. (2000). *A la recherche des mots perdus: étude des stratégies dénominatives des locuteurs aphasiques.* (thèses de Doctorat en sciences de langage non publiée).Université Charles de Gaulle Lille III : Lille.

Viader, A., lambert, J., De la sayette, V., Eustache, F., & Morin, P. (2002). *aphasies*. Paris: Elsevier.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

بوريدح، نفيسة (2020). **استراتيجيات التخفيف المتبناة من طرف الحبسيين المصابيين بفقدان الكلمة: دراسة حالات على ضوء نماذج معالجة المعلومة اللغوية.** *مجلة العلوم النفسية والتربوية*.6(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 153-173.

فاعلية استخدام السيكو دراما في خفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال من عمر(8-10) سنوات في قطاع غزة

The effectiveness of Psychodrama to reduce Post Traumatic Stress Symptoms amongchildren in Gaza Strip

إسراء شحادة العبويني [1]، سناء أبو دقة [2] *

[1] جامعة القدس(فلسطين)، sabudagga@gmail.com

[2] الجامعة الإسلامية بغزة (فلسطين)،sabudagga@gmail.com

تاريخ الاستلام:30-10-2020 تاريخ القبول: 21-12-2020 تاريخ النشر: 29-12-2020

ملخص: هدفت الدراسة إلى تقييم استخدام برنامج السيكودراما كطريقة علاجية في خفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال من عمر (8-10) سنوات في قطاع غزة، وقد تم استخدام المنهج التجريبي لعينة مكونة من 32 طفل/ة من خلال مجموعتين تجريبيتين تم فيها تطبيق السيكودراما ومجموعتين ضابطتين تم فيها استخدام برنامج ترفيهي، وقد استخدمت الدراسة القياسات المتعددة (قبل التدخل، منتصف التدخل، بعد انتهاء التدخل مباشرة التتبعي بعد شهرين) لقياس أثر البرنامج العلاجي، حيث طبقت استبانة تأثير الحدث الصادم على الأطفال في المجموعات التجريبية والضابطة؛ أظهرت نتائج هذه الدراسة فاعلية استخدام السيكودراما في خفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال، حيث كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خفض الأعراض الكلية لاضطراب ما بعد الصدمة لمجالات (التجنب، الأعراض الإقحامية، الاستثارة) في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كذلك بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسات المتعددة، مما يدل على فاعلية السيكودراما واستمرار أثر فاعليتها حتى شهرين بعد انتهاء التدخل.

الكلمات المفتاحية: السيكودراما، أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، الأطفال، قطاع غزة، فلسطين.

Abstract: The study aimed at evaluating the use of psychodrama as a treatment method to reduce the symptoms of Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) of Gaza children (8-10) years. Experimental methodology wasused on a sample that consisted of 32 children. Psychodrama approach was applied on two experimental groups, where recreational program was used on two control groups, The study used multiple measurements (baseline, mid-line, end-line, tracking measurement after one month and two months) to measure the impact of the treatment program. Child Revised Impact of Events Scale was used on children in the experimental and control groups, The results of this study showed the effectiveness of using psychodrama in reducing symptoms of PTSD in children, It revealed statistically significant differences in reducing the overall symptoms of PTSD (avoidance, intrusive symptoms, and arousal) in the end-line measurement between the experimental and the control groups in favor of the experimental group. It also showed statistically significant difference between the multiple measurements, which indicates the psychodrama effectiveness lasted for two months after the end of the intervention.

Key words: Psychodrama, symptoms of PTSD, children, Gaza Strip, Palestine.

*المؤلف المراسل

1. مقدمة

لقد أصبح تعرض الأطفال للأحداث الصادمة أمر واسع الانتشار في العالم، حيث تشير الدراسات المتخصصة في المجال كدراسة Wyatt, Hoban, & Macfarlane(2018) إلى أن واحداً من كل أربعة أطفال حول العالم يتعرض لحدث صادم محتمل قبل عمر 16 عاماً حيث تشمل الأحداث الصادمة التجارب المؤلمة مثل: العنف المجتمعي، والإهمال، والإيذاء البدني والجنسي، كذلك يتعرض الأطفال لأحداث صادمة بسبب الحروب والنزاعات حيث أن نسبة الانتشار للأطفال الذين تعرضوا لحروب، وطوروا أعراض ما بعد الصدمة تبلغ (47%) كما بينتها دراسة Attanayake et al (2009)، ويبدأ عادة الأطفال في المرحلة العمرية (8-10) سنوات بالبحث عن الكفاءة الذاتية والإنجاز حسب نظرية أريكسون، وبالتالي فإنها تعرضهم لأحداث صادمة قد يعيق نموهم النفسي، ويزيد من شعورهم بالعجز والنقص، وقد تؤدي هذه المشاعر – إذا لم يتم التعامل معها – إلى تطوير آثار نفسية طويلة المدى لديهم.

1.1- مشكلة الدراسة:

يتوفر الكثير من المعلومات عن معدل الانتشار المرتفع للأطفال الذين يعانون اضطراب ما بعد الصدمة وهي موثقة بشكل جيد في الأبحاث (Thabet & Vostanis, 1999; Hamza, et al, 2019)، ولكن يوجد ندرة في المعلومات في مجال تقييم فاعلية التدخلات العلاجية التي تتم مع الأطفال المتعرضين للأحداث الصادمة في مناطق الحروب، ففي دراسة Thabet (2019) حول الرفاه النفسي للأطفال والمراهقين تم فيها مراجعة أكثر من 20 بحثاً في قطاع غزة والضفة الغربية، خلصت خلالها أهم التوصيات إلى ضرورة الاهتمام بالمزيد من الأبحاث التي تقيّم فاعلية البروتوكلات الحديثة في مجال التدخلات النفسية مع الأطفال، ومنها التدخلات الجماعية والتعبيرية، وكذلك التقنيات الجديدة المستخدمة في البيئة الغربية والتي يتم تقنينها لتلائم الاحتياجات النفسية للأطفال والمراهقين في البيئة المحلية، وخلصت دراسة Hamza, et al (2019) إلى ضرورة الاهتمام بتوفير برامج العلاج النفسي لاضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال في قطاع غزة كذلك تعتبر سيكودراما الأطفال طريقة حديثة تم تطويرها في العالم حديثاً في بداية الثمانينيات، فلا تزال الأبحاث في هذا المجال نادرة، ولا تزال الفجوة المعرفية كبيرة على المستوى المحلي والعالمي، حيث أن أبحاث التدخلات النفسية باستخدام السيكودراما نادرة نسبياً مقارنة بالتدخلات العلاجية النفسية الأخرى (Orkibi & Feniger-Schaal, 2019).

وللمساهمة في سد هذا النقص في المعلومات اهتمت هذه الدراسة بتقييم فاعلية السيكودراما في خفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال، للتوصل إلى معلومات قد تساعد ذوي العلاقة من المهنيين المتخصصين وأصحاب القرار، للمساهمة في تحسين جودة الخدمات النفسية المقدمة للأطفال المصدومين.

1. ما مدى فاعلية السيكودراما في خفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة (التجنب، الأعراض الإقحامية الاستثارة) لدى الأطفال بين القياسات المتعددة في المجموعة التجريبية؟
2. ما مدى فاعلية السيكودراما في خفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة (التجنب، الأعراض الإقحامية الاستثارة) لدى الأطفال في المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة؟

2.1- أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تعرض معلومات حديثة وغنية عن الأطفال الذين يعيشون في سياق الحروب ويطورون أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، كذلك تعرض الدراسة الفجوات المعرفية في مجال التدخلات

النفسية، والمساهمة في سد هذه الفجوة من خلال تقييم مدى فاعلية السيكودراما مع الأطفال الذين طوروا أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، حيث تقدم هذه الدراسة الكثير من المعلومات المهمة والتوصيات التي يمكن أن تفيد صناع القرار في رسم السياسات الهادفة لتحسين جودة التدخلات النفسية المقدمة بطريقة سيكودراما الأطفال بحيث تكون التدخلات باستخدام السيكودراما علمية ومنظمة وتستند إلى إطار نظري محكم وتجربة عملية، كذلك حسب حدود معرفة الباحثات، تم خلال هذا البحث تقييم فاعلية السيكودراما لأول مرة في قطاع غزة مع أطفال لديهم أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، مما قد يفيد المتخصصين وصناع القرار في تطوير نهج السيكودراما المقدم لأطفال قطاع غزة مستقبلاً.

3.1- مصطلحات الدراسة الإجرائية:

العلاج بالسيكودراما للأطفال: يعّرف في هذه الدراسة على أنه طريقة علاج نفسي، جماعية، يقوم خلالها الأطفال بأداء أدوار رمزية أو خيالية أو واقعية يختارونها بأنفسهم، ويكون المعالج جزءاً من اللعب، تُعبِّر هذه الأدوار عن رغبات الأطفال وصراعاتهم واحتياجاتهم النفسية، حيث يتم تمثيل الأدوار في جو آمن لتسهيل الوصول إلى الاستبصار وتطوير آليات تكيف فعّالة.

أعراض اضطراب ما بعد الصدمة: يقصد بها التغيرات النفسية التي تنتج بعد الحدث الصادم أو الأزمة بشهر واحد على الأقل وتتمثل في أعراض التجنب والاستثارة والذكريات الإقحامية، وتغيرات سلبية في الأفكار والمزاج، وقد يترتب على ذلك خلل في الوظائف الأساسية للطفل مثل: التعليم أو النوم أو العلاقات الاجتماعية.

4.1- محددات الدراسة:

للدراسة عدد من المحددات تتلخص فيما يلي: عدد أفراد العينة قليل، وعمر أفراد العينة المشاركين في الدراسة محدود من (8– 10) سنوات، قياس فاعلية السيكودراما اقتصر على اضطراب واحد فقط وهو اضطراب ما بعد الصدمة.

2. الاطار النظري للدراسة:

1.2- الصدمة النفسية وآثارها على الأطفال:

للصدمة تعريفات كثيره منها تعريف(2013) Mertz الذي ينص على أنها التجارب المؤلمة التي تثير تأثيراً سلبياً شديداً، وتتضمن درجة ما من فقدان السيطرة و/ أو الضعف، حيث تعتبر تجربة الصدمة تجربة ذاتية ومتعلقة بمرحلة النمو، وعّرف محمد (2017، 40) الصدمة بأنها: "رد فعل طبيعي لأحداث غير طبيعية، تتمثل بتعرض الفرد لحدث واجه فيه خطر الموت، أو إصابة بالغة، أو تهديداً للذات أو الآخرين، وتكون استجابة الفرد للصدمة على شكل خوف أو عجز، نتيجة لذلك يصاب الفرد بأعراض استثارة لم تكن موجودة لديه قبل تعرضه للصدمة"، ويذكر (2018) Diab أن الصدمة تمثل تهديداً لحياة الطفل وانعدام شعوره بالأمان، وبسبب هشاشة وضعف الأطفال نجد يتفاعلون مع الصدمة برعب شديد؛ مما يزيد من احتمالية التعرض لصعوبات نفسية، وطبقاً للتصنيف الدولي للأمراض 10–(ICD) فإن الصدمة فترة مقلقة/ حالة طويلة الأمد، تؤدي إلى تهديد استثنائي أو كارثي، وتسبب يأساً عميقاً في كل الأفراد تقريباً، ومع ذلك فليس كل شخص يطور اضطراب نفسي بعد تعرضه لحدث صادم، حيث تلعب العديد من العوامل دوراً في ذلك مثل: (شدة الصدمة، الإدراك الذاتي للصدمة النفسية نوع الصدمة وحجمها، السياق الاجتماعي، اضطراب الإجهاد الحاد، تجارب سابقة للمرض بما في ذلك القلق الموجود مسبقاً أو الاضطرابات الاكتئابية)، وقد يكون لعوامل الحماية دور في تطوير اضطراب نفسي بعد

وقوع حدث صادم (Shrestha, et al.,2019)، ويوضح Thabet, et al (2008) أن الأطفال يستجيبون للصدمة مطورين ردود أفعال تشمل الحزن والغضب والمخاوف والخدر والتهيج، والعصبية وصعوبة التركيز وتغيراً في الشهية وصعوبات في النوم والكوابيس، وتجنب المواقف التي تذكرهم بالصدمة، والشعور بالذنب بسبب النجاة.

وللصدمة النفسية آثار متعددة على الأطفال، منها ما هو بعدها مباشرة حيث ينتاب الشخص شعور بأن ما حدث ليس حقيقياً، وهو ما يسمى بالإنكار، ويكون في حالة من الترقب والتيقظ خوفاً من وقوع الأسوأ، وبالرغم من حالة التيقظ والانتباه القصوى التي يمر بها إلا أنه يدرك الأمور بطريقة مختلفة، أو يفسر الأحداث والحقائق بطريقة خاطئة (عيوش، 2001)، أما على الأمد المتوسط فقد بينت الداية (2016) أنه خلال الأيام اللاحقة من الحدث الصادم يمكن أن يبدأ الشخص برؤية أحلام مزعجة مرتبطة بالحدث الصادم، كظهور اضطرابات النوم وكذلك تغير المزاج ومشاعر الخوف والحزن، ويمكن أن يحدث تجنب للأماكن والظروف المرتبطة بالصدمة.

وللصدمة النفسية خصوصية في فلسطين، حيث أنها مستمرة ويتم توارثها من جيل إلى جيل، حيث يتواصل الآباء والأجداد مع أطفالهم حول الأحداث الصادمة المختلفة التي مروا بها في الصراع المستمر بين الفلسطينيين والإسرائيليين منذ عام 1948، هذا وقد مر الأطفال في قطاع غزة على مدى العقود القليلة الماضية بالعديد من الأحداث الصادمة، منها الحروب والنزاعات السياسية، وما نتج عنها من ظروف اقتصادية واجتماعية معقدة، مما زاد من مشكلات الصحة النفسية لديهم كما وضحتها دراسة Punamäki, et al (2014) من حيث تعرض الأطفال لصدمات نفسية وتطويرهم الاضطرابات ما بعد الصدمة، وقد بينت دراسة(Hamza, et al (2019 والتي اشترك فيها 286 طفلاً تتراوح أعمارهم بين (9-14) سنة ممن تعرضوا لمجموعة واسعة من أحداث الحرب، منها تدمير المنازل، ومشاهدة العنف ضد أفراد أسرتهم، وفقدان أحد أفراد الأسرة، أن نسبة انتشار الصدمة بين الأطفال الذين استوفوا معايير اضطراب ما بعد الصدمة بلغت (42.6%) ومن الدراسات العلمية المتخصصة التي أجريت بهدف التعرف على الآثار النفسية الطويلة الأمد للحروب والاحتلال الإسرائيلي على أطفال قطاع غزة، دراسة Altawil, et al (2008) التي طبقت على عينة مكونة من 1137 طفلاً، أعمارهم ما بين (10- 18) عاماً، تم اختيارهم بشكل عشوائي من جميع محافظات غزة، وتبين أن أكثر أعراض اضطرابات ما بعد الصدمة انتشاراً هي: الأعراض الإدراكية، والتي عانى منها (25٪) من الأطفال(على سبيل المثال، قد يستغرق الطفل وقتًا طويلاً للنوم، أو لا يستطيع التوقف عن التفكير في الصدمة التي تعرض لها، أو يشعر بكل شيء حوله ليس آمناً)، أعراض عاطفية عانى منها (22٪) على سبيل المثال شعور الطفل بأنه وحيد، معاناة من الكوابيس، التوتر العصبي بسهولة والشعور بالحزن والخوف، التبول اللاإرادي)، الاضطرابات السلوكية الاجتماعية التي عانى منها(22٪)على سبيل المثال السلوك العدواني وغير المهذب، ورفض سلطة المعلم أو الوالدين، ويواجه صعوبة في الاستمتاع بالألعاب والهوايات)، الاضطرابات السلوكية الأكاديمية التي عانى منها (17٪)(على سبيل المثال صعوبة التركيز في الدراسة، والأداء الأكاديمي السيء بشكل متزايد، وصعوبات الانتباه أثناء الدروس المدرسية، والسلوك التخريبي في المدرسة)، الأعراض الجسدية التي عانى منها (14٪) (مثل الصداع وآلام في المعدة، الجسدنة)، وهذا يبين الحاجة إلى وجود تدخلات وعلاجات نفسية فعالة لمساعدة الأطفال التغلب على آثار الصدمة النفسية ومواصلة نموهم بشكل طبيعي بنَّاء.

7.1- السيكودراما مع الأطفال كطريقة علاجية:

تعتبر السيكودراما أو الدراما النفسية طريقة أساسية في العلاج النفسي التجريبي، حيث نشأت عام 1921 على يد مؤسسها J. L. Moreno، يقوم خلالها الأفراد بلعب الأدوار الموجه من خلال الدراما؛ للعمل على حل

مشكلاتهم الشخصية، والعمل على إيجاد بدائل وحلول من خلال الفعل (التمثيل) بدلاً من الكلمات فقط (Orkibi & Feniger-Schaal, 2019) وعرّف Clark & Davis-Gage (2010) على أنها شكل من أشكال الفن العلاجي، حيث يشجع الأخصائيين العملاء على استخدام أجسادهم كوسيلة لاكتشاف الحقائق الشخصية، والشفاء من التجارب المؤلمة بدلاً من المشاركة اللفظية التقليدية ،فالسيكودراما تقنية علاجية غالباً ما تستخدم لعب الأدوار الجماعي، والتمثيل العفوي للوصول إلى نظرة ثاقبة في حياة الأفراد وتتضمن الدراما النفسية إعادة بناء مواقف الحياة الواقعية وتمثيلها في الوقت الحاضر، حيث تتاح الفرصة للأفراد لتقييم سلوكهم، وفهم موقفهم بشكل أكثر عمقاً، وقد بيّن كولمان أن الدراما النفسية فعالة لعلاج الاضطرابات النفسية، وبيّن برامان أنه يمكن استخدام الدراما النفسية لمعالجة أعراض اضطرابات ما بعد الصدمة، وتعزيز الشعور بالتحكم والاحتواء والاستقرار (Akinsola & Udoka, 2013)، ويتم هذا من خلال العمل ضمن مجموعات الأطفال حيث يمكن معالجة مشاعر العار المرتبطة بالصدمة، ومشاعر كون الأطفال ضحايا، حيث يمكن للأطفال مشاركة قصصهم معاً، ويتعلمون أن أحداثاً مشابهة قد حدثت لآخرين يحبونهم ويحترمونهم، مما يعني أنه يمكن أن تتغير مشاعر الأطفال المرتبطة بالعزلة والخجل والشعور بعدم الكفاءة الى مشاعر إيجابية في حال معايشتهم تجربة جماعية إيجابية وبناءة(Carbonell & Parteleno-Barehmi, 1999).

ومن أهم المفاهيم النظرية التي تستند إليها السيكودراما كطريقة علاجية العفوية والإبداع، فالعفوية هي الاستجابة الملائمة لموقف جديد أو استجابة جديدة لموقف قديم، ولا يمكن للفرد أن يكون عفوياً إلا إذا كان منفتح الآفاق، ولديه الاستعداد لأخذ المبادرة، ويكون متوافق الذات، أما الإبداع فيأتي عندما يتحرر الفرد من الاستجابات التقليدية، وعندما يتخلص من الحواجز والضوابط التي تعيق نموه وتمنعه من الاتصال مع ذاته، ويمكننا أن نقول بأن العفوية مرتبطة بالحاضر لأنها الطاقة التي تدفع الإنسان إلى الاستجابة الصحيحة في موقف لم يعتد على تجربته من قبل، وهي تساهم في تسهيل إبداع استجابات جديدة لمواقف مألوفة، والإبداع وسيلة لزيادة التفاعل والنشاط لدى المجموعة، ويجعل التعامل مع المواضيع الخاصة يحدث بسهولة وحرية، حيث تساعد العفوية والتلقائية على ذلك، وعلى الرغم من سهولة الإبداع لبعض الأشخاص إلا أنه صعب على آخرين، فهم يحتاجون لحرية أكبر لتجربة المواقف والتحديات وتصحيح الأخطاء والمحاولة من جديد، وفي هذه الحالة تساعد العفوية والتلقائية على مواجهة تحديات مفهوم الإبداع (Nicholas, 2009)، وأفضل طريقة للاستجابة بإبداع يتم عند تشجيع الأفراد لمعالجة المشاكل بطريقة جديدة من خلال الاستجابات العفوية، حيث يبدأون بتعلم أدوار جديدة وإعادة اكتشاف حلول جديدة لمشكلاتهم (Akinsola & Udoka, 2013).

2.2- دور السيكودراما في التخفيف من أعراض الصدمة:

إن استخدام السيكودراما في العلاج النفسي يعد طريقة فريدة من نوعها مقارنه بالعلاجات الأخرى، حيث يتم فيها التحدث من خلال حركة الجسد، من خلال إعادة تفعيل التجارب الجسدية التي يتم إحضارها من الماضي إلى هنا والآن، مما يسمح للعميل بمعالجة الذكريات بتوجيه من المعالج، وربما بمساعدة أفراد المجموعة الذين يعانون من صدمات مماثلة، فقد وجد الناجون من الصدمات أن العلاج الجماعي بالسيكودراما مفيد، حيث يشعرون بأن آخرين يشاركونهم مشاعرهم، ويشعرون بالدعم من خلال التواصل مع المجموعة، غالبًا ما تتعزز هذه المشاعر بسبب الروابط القوية التي تتم من خلال تقنيات السيكودراما، فالسيكودراما مناسبة بشكل خاص للعملاء المصابين بصدمات نفسية لأنه يتم تخزين الذكريات المؤلمة على مستوى الحواس، فالصدمة ليست مجرد نتاج لعجز العقل عن التعامل بفاعلية، بل هي ظاهرة "عقل جسدي" حيث لا يقتصر تذكر الصدمة

على التصورات الإدراكية بل يشمل أيضاً ذكريات الجسم وردود الفعل الحسية مثل التنفس السريع والتعرق، ردود الفعل الحسية جزء من استجابات الهجوم أو الهروب أو التجمد، بالإضافة إلى ذلك ونظراً لتأثير الصدمة على عمليات التفكير، فإن الذكريات المعرفية للعميل تكون مشوهة في كثير من الأحيان وتفتقر إلى الوضوح، وكون إدراك الصدمة مرتبطاً بالجسد والعقل فهذا يعني أن خطة العلاج الجيدة يجب أن تستهدف الجسد والعقل معاً، وهذا بالضبط هدف معالجي السيكودراما، ففي كثير من الأحيان يحتاج الجسد لقيادة العقل إلى الحقيقة، ويحتاج الجسد إلى التحدث بصوته الخاص، ليُظهر بدلاً من أن يقول، حيث تشير الأبحاث إلى أن السيكودراما لا تسمح فقط بإعادة صياغة تجارب العميل، ولكنها أيضاً تسمح بنسج أجزاء الذات التي تفككت في السابق (Clark & Davis-Gage, 2010).

إن استخدام السيكودراما في العلاج النفسي مهم في مساعدة الأطفال الذين يتعرضون لأحداث صادمة لتأهيلهم نفسياً واجتماعياً ليكونوا قادرين على إعادة فهم الحدث بطريقة أفضل، وتطوير استراتيجيات تكيفية سليمة للتعامل مع الأحداث الصادمة، فاستخدام الفنون العلاجية والطرق التعبيرية تساعد المعالج للتفاعل مع الطفل في ظل عدم اكتمال النمو اللغوي لديه، حيث يجسد الطفل الصدمة ويعبر عنها بطلاقة من خلال طريقته الخاصة والمتمثلة باللعب والتمثيل، كذلك تساعد هذه الطرق على تخفيف الشعور بالتهديد من مواجهة الصدمة والخوض فيها، لأن الطفل يتفاعل مع المعالج بطريقة رمزية آمنة، فتجده يعيد أجزاء من الحدث الصادم ويتفاعل معها من خلال اللعب ليكون الصورة المتكاملة عن الصدمة ويشعر بالقدرة والتحكم في ردود أفعاله تجاه الصدمة.

وتتميز السيكودراما وخاصة التي تعتمد على العفوية والإبداع بأنها طريقة محببة للأطفال، حيث استندت إلى طريقتهم العفوية في اللعب، وهي تساعد الأطفال المصدومين للتعبير عن الأعراض النفسية المرتبطة بالصدمة بطريقة رمزية آمنة، دون الشعور بالتهديد أو القلق، بعيداً عن أدوار الضحية التي تعيد لهم شعورهم بالضعف والعجز، كذلك تساعد المعالجين على فهم الاحتياجات النفسية للأطفال المصدومين من خلال تفاعلهم بأدوارهم، ومن خلال اختياراتهم لأدوار المعالجين، فيتفاعل المعالجون خلال لعب الأدوار بتلبية الاحتياجات النفسية للأطفال، والمساعدة في حل الصراع، وبالتالي تساعد الأطفال على أن يصبحوا أكثر وعياً بذواتهم، وتعيد لهم شعورهم بالثقة والكفاءة التي تساعدهم على تجاوز الأعراض النفسية التي مروا بها.

وأوضحت بعض الدراسات السابقة مثل دراسة Mertz(2013) فاعلية استخدام السيكودراما في الإرشاد والعلاج النفسي، ففي دراسة نوعية هدفت لقياس فاعلية السيكودراما للمراهقين المتعرضين للصدمة، أبدى المشاركون خلال المقابلات نجاح السيكودراما وفاعليتها في علاج الصدمة وعندما تم سؤالهم كيف تم قياس ذلك أوضح عدد من المشاركين أنهم لاحظوا أن الأعراض النفسية للصدمة قد قلت لديهم بعد التعرض لجلسات السيكودراما وبينت دراسة Thabet, et al (2009) والتي أجريت لقياس فاعلية السيكودراما المبنية على التدخل في المدرسة لتحسين الصحة النفسية للمراهقين في قطاع غزة، أن السيكودراما طريقة فعالة في خفض العديد من الأعراض النفسية، وتحسن الحالة النفسية لدى المراهقين الفلسطينيين في أوقات الحرب والصراع وذلك حسب وجهة نظر المدرسين والآباء والمراهقين، وبيّن جمعة (2016) في دراسته بقطاع غزة التي هدفت للتعرف إلى مدى فاعلية برنامج إرشادي قائم على السيكودراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية عند طلاب المرحلة الإعدادية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في حدة المشكلات السلوكية بعد تطبيق برنامج السيكودراما لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وكذلك أكدت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد المجموعة التجريبية في حدة المشكلات السلوكية بين التطبيق القبلي والبعدي لمقياس

المشكلات السلوكية، واستمر أثر التحسن على المقياس التتبعي للمشكلات السلوكية بعد شهرين من التدخل. وبيّنت دراسة مهدى (2018) التي اهتمت بالتعرف إلى فاعلية السيكودراما لتخفيف السلوك العدواني لدى طالبات المرحلة الأساسية من خلال اتباع المنهج التجريبي، حيث استمر أثر التدخل على المقياس التتبعي بعد شهرين.

3- الطريقة والأدوات:

1.3- منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج التجريبي، حيث تكون تصميم الدراسة من مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، ونظراً لأنه لا يمكن تطبيق العلاج الجماعي بالسيكودراما مع أكثر من 8 أطفال في المجموعة الواحدة، تم تقسيم المجموعة إلى مجموعتين، وبالتالي أصبح تصميم البحث مكوناً من أربع مجموعات: مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين في محافظة غزة، تكونت كل مجموعة تجريبية من 8 أطفال أعمارهم ما بين 8-10 سنوات، مقسمين إلى 4 ذكور و4 إناث، تكونت كل مجموعة ضابطة من 8 أطفال مقسمين إلى 4 ذكور و4 إناث، استفادوا من أنشطة ترفيهية غير مصممة خصيصاً للأطفال المتعرضين لأحداث صادمة.

2.3- تصميم الدراسة:

تم استخدام تصميم القياسات المتعددة لقياس أثر البرنامج بفترات زمنية متعددة وذلك كالتالي:

- القياس القبلي: لقياس الوضع النفسي للأطفال قبل تطبيق البرنامج.
- القياس في منتصف التدخل: لقياس مؤشرات حول أثر البرنامج، وذلك للحصول على تغذية راجعة من المستفيدين، وتقديم التحسينات اللازمة أثناء تطبق البرنامج، وأخذ قرار بشأن الاستمرار في تطبيق البرنامج أو التوقف.
- القياس بعد التدخل مباشرة: لقياس فاعلية استخدام برنامج السيكودراما بعد تطبيقه بشكل كامل.
- القياس بعد شهرين من تطبيق البرنامج: لقياس استمرارية أثر البرنامج، حيث إن هذا القياس مهم لصناع القرار حول مدى استمرارية أثر البرامج المقدمة للأطفال المتأثرين بالصدمات النفسية.

3.3- مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الأطفال الذكور والإناث من عمر(8-10) سنوات، الذين طوروا أعراض ما بعد الصدمة، وترددوا على مركز البرامج النسائية "الشاطئ"، وجمعية أجيال للإبداع والتطوير في محافظة غزة لطلب الخدمة النفسية في الفترة ما بين 1 مارس 2019 وحتى 27 يونيو 2019 والذين بلغ عددهم 47 طفلاً وطفلة.

4.3- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 32 طفلاً وطفلة من الذين حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس تأثير الحدث الصادم، وقد تم تقسيم أفراد العينة بالتساوي إلى 16 ذكوراً و16 إناثاً، حيث شارك 8 ذكور و8 إناث في المجموعتين التجريبيتين، و8 ذكور و8 إناث في المجموعتين الضابطتين، وتم تقسيم المشاركين بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بطريقة العينة العشوائية، حيث استفاد 32 طفل من أصل 47 طفل وتم استهداف الأطفال الخمسة عشر المتبقين من خلال برامج الدعم النفسي المتاحة من خلال المؤسستين المستهدفتين بالدراسة.

5.3- أدوات الدراسة:

أولا: برنامج السيكودراما:

تم الاستناد في تصميم برنامج السيكودراما إلى خبرة الباحثات إضافة الى الرجوع إلى الأدبيات المحلية والعالمية ذات العلاقة، كما تم عرض برنامج السيكودراما على اثنان من الخبراء في مجال سيكودراما الأطفال في قطاع غزة حيث تم تقديم بعض الأفكار والتعديلات على البرنامج المقترح وذلك لتناسب أنشطة البرنامج الفئة العمرية المستهدفة في الدراسة، كذلك ليحقق البرنامج الأهداف المتوقعة منه.

ويتكون برنامج السيكودراما المستخدم في هذه الدراسة من 15 جلسة، حيث تم تطبيق البرنامج في الفترة ما بين يونيو 2019 حتى اغسطس 2019، مدة كل جلسة 60 – 90 دقيقة، حيث تم تنفيذ جلستين كل أسبوع. وقد تم تحديد الخطوات المتبعة لكل جلسة من جلسات البرنامج وذلك لما للسيكودراما من طبيعة مختلفة عن باقي البرامج العلاجية، حيث تعتمد السيكودراما على العفوية والإبداع، وبالتالي تتطلب خبرة وتدريباً متخصصاً لتطبيقها. وقد استخدمت التقنيات التالية في البرنامج:

- **الإحماء Warming up:** حيث يبدأ المعالج عادة الجلسات بتمارين الإحماء المتنوعة ما بين التمارين الذهنية والاجتماعية والتمارين التي تحتاج لمجهود بدني، والتي بدورها تساعد المعالج على التواصل بكل حرية وعفوية مع المجموعة، وتساعد على ترابط المجموعة وزيادة جاهزيتها للتمثيل، وبالتالي تسهيل استحضار المشاعر والأفكار والتعبير عنها بشكل حر.
- **لعب الدور Role Playing:** حيث يؤدي الطفل من خلالها أدواراً ومواقف حدثت بالفعل أو من الممكن أن تحدث بالمستقبل، فهي طريقة تزيد من قدرة الأطفال على التفاعل والتغلب على القلق والخوف (مهدي، 2018)، حيث يتم لعب الدور بطريقة ارتجالية غير مصطنعة، فمن خلاله يلعب الفرد أدواراً عديدة ومختلفة تمكنه من الاتصال بنواحٍ جديدة في شخصيته (Day, 2015).
- **قلب الدور Role Reversal:** وهذه الفنية تستخدم بشكل فعال مع الأطفال عندما تضطرب العلاقة بينهم وبين رموز السلطة مثل الآباء والمعلمين، فيقوم الطفل بتمثيل دور الأب أو الأم أو المعلم، وفي تقمصه لتلك الشخصيات يتم تصحيح شكل العلاقة بينه وبينهم، وتتعدل إدراكاته لاتجاههم نحوه، ويحدث الاستبصار الذي يساعد على تصحيح شكل هذه العلاقة (Moreno, 1975).
- **الظل Double:** حيث يتم من خلال افتراض المعالج لأدوار داعمة ومتعاطفة واستكشافية مع الطفل حيث يحاول المعالج في الظل المتعاطف الدخول إلى حوار مع ما يدور داخل الطفل مظهراً التعاطف والهدف من هذه التقنية أن يساعد المعالج الطفل للتعرف على ما يدور بداخله، وعادةً ما يتم التعبير عن ذلك على المستوى الرمزي وليس المستوى الواقعي، حيث إن الطفل يعبر عن واقعه من خلال الصور الخيالية الرمزية (Aichinger & Holl, 2017).
- **المرآة Mirroring:** ويستخدم هذا الأسلوب عندما يكون الفرد عاجزاً عن التعبير عن نفسه بالكلام حيث يتم الاستعانة بذات مساعدة في جزء خاص من سلوكه في موقف معين، وتستمر الأنا المساعدة في تمثيل دور الشخص لمشكلته، فيرى الشخص نفسه من خلال عينه، ولهذه الفنية تأثير كبير في نمو الشخصية وتطورها وأيضاً في مفهوم الذات، حيث يتم إدراك الذات عبر الآخر ومن خلال هذا الإدراك يحدث الوعي الخاص بالشخصية (مهدي، 2018).

- **الإدراك الرمزي:** وهو عبارة عن تقنية يستخدمها المعالج عندما يقاوم الفرد التعبير الصريح عن مشكلة معينة تشكل له القلق والتهديد، فيعبر من خلالها الأفراد بطريقة آمنة عن أنفسهم من خلال بعض الرمزيات التي لها دلالات متعددة، وتستخدم هذه التقنية مع الأطفال؛ لأن هذه الطريقة تسهل عليهم إدراك مشاعرهم وأفكارهم عن ذاتهم وعن العالم من حولهم، مثال: عند اللعب مع الأطفال استخدمت الباحثة رمزيات الحيوانات لما لها من دلالات متعددة فمثلاً الحيوانات المفترسة كبيرة الحجم ترمز للسلطة أو حاجة الطفل للتعبير عن القوة أو شعوره بالكفاءة الذاتية، والعكس كذلك فالحيوانات الضعيفة صغيرة الحجم ترمز للشعور بالعجز أو حاجة الطفل للمساعدة للشعور بالأمان والحماية.

ثانيا: مقياس تأثير الأحداث الصادمة:

تم استخدام مقياس تأثير الأحداث الصادمة CRIES 13 من تنقيح وتجهيز مؤسسة الأطفال والحرب حيث يطبق المقياس على الأطفال المعرضين لخطر الإصابة باضطراب ما بعد الصدمة من عمر(8 – 18) عام(Thabet, Tawahina, El Sarraj, & Vostanis, 2008)، ويتكون المقياس من 13 عبارة تقيس الأبعاد التالية: الأعراض الإقحامية (فقره 9, 8 ,4 ,1)، التجنب (2, 6,7,10)، الاستثارة (3, 5,11,1,2,13)، واستخدم التقدير التالي لقياس تأثير الأحداث الصادمة عند الأطفال: 0 = أبداً، 1 = نادراً، 3 = أحياناً، 5 = غالباً (انظر ملحق رقم 1)، وللتحقق من صدق المقياس فقد تم عرضه على متخصصين في المجال عددهم (7) حيث أبدوا رأيهم في أن المقياس مناسب لتحقيق أغراض الدراسة، وبالنسبة لثبات المقياس فقد لوحظ استخدامه في دراسة دياب (2018) في قطاع غزة حول فاعلية التدخل النفسي الاجتماعي لتحسين الكفاءات النفسية الاجتماعية والصلابة النفسية وكانت قيمة ثباته(0.76) وقد تم تطبيق المقياس على أفراد العينة التجريبية والضابطة قبل التدخل ومنتصف التدخل وبعد التدخل مباشرة كما تم تطبيقه على أفراد العينة التجريبية بعد شهرين من انتهاء التدخل وذلك لقياس فاعلية السيكودراما في خفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة.

6.3- اعتبارات أخلاقية:

لضمان حقوق المشاركين، تم الحصول على موافقة المستنيرة من المشاركين وأهاليهم، وذلك خلال الإشارة إلى أن المشاركة طوعية، وسيتم ضمان السرية وعدم الإشارة لهوية المشاركين، كذلك تم توضيح حدود السرية، حيث تم الالتزام بالمعايير الأخلاقية للجمعية الأمريكية لعلم النفس المنشورة في موقع الجمعية الالكتروني(2020) APA وكذلك تم الحصول على موافقة جمعية هيلسينكي والالتزام بمعاييرها الأخلاقية في إجراء الأبحاث.

4- النتائج ومناقشتها:

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإدخال وتحليل البيانات، حيث استخدمت الباحثتان الاختبارات اللامعلمية التالية: اختبار Friedman واختبارMann-Whitney لتحليل نتائج تطبيق مقياس تأثير الأحداث الصادمة.

1.4- التحقق من تساؤل الدراسة الأول:

ما مدى فاعلية السيكودراما في خفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة (التجنب، الأعراض الإقحامية الاستثارة) لدى الأطفال بين القياسات المتعددة في المجموعة التجريبية؟

قد تم وضع الفرض الصفري التالي: السيكودراما غير فعالة في خفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة (التجنب، الأعراض الإقحامية، الاستثارة) لدى الأطفال بين القياسات المتعددة في المجموعة التجريبية، وقد تم استخدام اختبار Friedman للتحقق من وجود اختلاف في أعراض الاضطراب ما بعد الصدمة بين القياسات المتعددة في المجموعة التجريبية فكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول(1) نتائج اختبار فريدمان وحجم الأثر

الأعراض الإقحامية				التجنب				الاستثارة			
قبلي	نصفي	بعدي	تتبعي	قبلي	نصفي	بعدي	تتبعي	قبلي	نصفي	بعدي	تتبعي
3.94	2.69	1.19	2.19	3.59	2.63	1.69	2.09	3.97	2.72	1.47	1.84
قيمة الاختبار		القيمة الاحتمالية		قيمة الاختبار		القيمة الاحتمالية		قيمة الاختبار		القيمة الاحتمالية	
38.127		0.000*		20.722		0.000*		36.423		0.000*	
حجم الأثر		0.794		حجم الأثر		0.431		حجم الأثر		0.758	

* الفروق دالة عند مستوى دلالة 0.05

من خلال نتائج اختبار Friedman نجد أن القيمة الاحتمالية (sig) لكل من أبعاد الاضطراب ما بعد الصدمة (الأعراض الاقحامية، التجنب، الاستثارة) أقل من مستوى الدلالة (0.05) مما يشير على وجود فاعلية لاستخدام السيكودراما في خفض أعراض ما بعد الصدمة، ومن خلال مقارنة متوسطات الرتب نجدها أنها انخفضت في القياس البعدي والتتبعي، ولحساب حجم الفاعلية المترتب على استخدام السيكودراما تم احتساب حجم الأثر بناء على قانون الأثر الخاص بالاختبار فكانت النتائج عالية ويمكن تفسيرها على أن الانخفاض في الأعراض الاقحامية بنسبة(79.4%) يرجع إلى استخدام السيكودراما، وفي التجنب بنسبة (43.1%)، وفي الاستثارة بنسبة (75.8%) وهذا دلالة على فاعلية السيكودراما في خفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال في محافظة غزة، وتوضح قيمة التباين إلى أن أكبر قيمة تباين ظهرت في الأعراض الاقحامية يليها أعراض الاستثارة ثم التجنب، حيث أثبتت النتيجة أن السيكودراما فعالة في خفض الأعراض الإقحامية بدرجة كبيرة، حيث بدأ بعض الأطفال بالتفاعل في جلسات السيكودراما من خلال استرجاع أجزاء مرتبطة بالأحداث الصادمة التي مروا بها، ثم تطورت أدوارهم لتصبح أكثر نضجاً من خلال لعب أدوار تتسم بالقوة والكفاءة فضلاً عن تكرار أجزاء من الصدمة، مما يدل على حدوث نمو وتطور في أدوار الأطفال على مستوى الأعراض الإقحامية.

كما تؤكد دراسة Aichinger & Holl (2017) أن الأطفال خلال اللعب في السيكودراما يقومون بإعادة تمثيل بعض المشاهد المؤلمة التي عايشوها، ويرغبون بإطالة مدة الجلسة، حيث يصورون عاطفياً التجارب المهددة التي تم قمعها في السابق، وخلال تفاعلهم مع الشخصيات المهددة في التمثيل يحاولون تحرير أنفسهم من التهديد خلال اللعب الرمزي.

وجاء التحسن بعد ذلك في أعراض الاستثارة، مثل: تحسين نوبات الغضب، والسلوك القلق المتوتر واضطرابات النوم وصعوبة التركيز، وتعزو الباحثتان هذا التحسن إلى التقنيات التي استند إليها برنامج السيكودراما، حيث أتاحت الفرصة للأطفال للتعبير عن مشاعر القلق والغضب والإحباط من خلال تقنية لعب الأدوار، وكذلك تم تقديم الدعم المناسب للأطفال من خلال تقنية الظل والمرآة لتعزيز وعي الأطفال بذواتهم وتسهيل حدوث عملية الاستبصار، وللتوضيح ففي أحد المشاهد التمثيلية خلال جلسات السيكودراما لعب أحد الأطفال دور الأسد الكبير الذي يمتلك قرناً قوياً يساعده في حماية ذاته، وعند حدوث صراع مع أسد آخر قوي في الغابة عبر الطفل عن غضبه، مما ساعده في التحرر من مشاعر الغضب المكبوتة لديه، وعندها لعبت

المعالجة دور الظل للأسد من خلال لعب دور الساحرة الطيبة التي دعمت الأسد في حل الصراع بطريقة مبدعة، كذلك أفاد تقرير الأهل من خلال مقابلات المتابعة لسلوك أطفالهم ومشاعرهم بظهور تحسن كبير على أطفالهم على مستوى نوبات الغضب ومشاعر الإحباط، وذلك بعد مشاركتهم في جلسات السيكودراما.

ثم جاء التحسن بعد ذلك في أعراض التجنب، حيث إن تجنب أي شيء مرتبط بالحدث الصادم يجعل الطفل يشعر بالأمان على المدى القصير المباشر، ولكن على المدى المتوسط والبعيد تزداد الأعراض النفسية تعقيداً، حيث يزداد قلق الطفل من مواجهة أي شيء مرتبط بالحدث الصادم أو يذكره به، وتعزو الباحثة تحسن الأطفال في أعراض التجنب بدرجة ذات دلالة إحصائية مرتفعة إلى فاعلية التقنيات التي تستند إليها السيكودراما في علاج أعراض الصدمة، حيث تمكن الأطفال خلال جلسات السيكودراما من مواجهة قلقهم ومخاوفهم داخل بيئة آمنة، وواجه الأطفال قلقهم من خلال اللعب الرمزي أحياناً ومن خلال لعب أدوار تعكس الواقع الحقيقي أحياناً أخرى، واستخدمت المعالجة تقنية المواجهة من خلال الأدوار التي لعبتها مع الأطفال، والتي بدورها ساعدت الأطفال لتعلم طرق متنوعة لمواجهة قلقهم بدلاً من تجنبه، ومثال على ذلك: أحد الأطفال المشاركين تعرض لاعتداء جنسي وطور أعراض ما بعد الصدمة، خلال التفاعل في جلسات السيكودراما تجنب الطفل لعب دور جندي ضمن مجموعة الجنود الأشراس، حيث يذكره هذا الدور بالمعتدي من جهة، وبدوره كضحية من جهة أخرى، فاختار أن يكون بعيداً باختياره دور مهندس، وبدأ يبني قلعة لحماية نفسه بها، وعندما دمر الجنود الأشراس القلعة بدأ دوره بالتطور من دور التجنب إلى المواجهة، حيث قام بمواجهة الجنود، وبدأ بالصراخ عليهم والتعبير عن غضبه تجاههم، ثم صنع لنفسه أدوات دفاع قوية تساعده في حماية نفسه عند حدوث أي صراع وقدم المعالج للطفل الدعم المناسب من خلال لعب المعالج دور الظل للطفل، والذي بدوره عزز سلوك المواجهة الذي قام به الطفل للدفاع عن نفسه بدلاً من التجنب، حيث أكدت دراسة Bosqui & Marshoud (2018) تم فيها مراجعة للمراجعات الأدبية على أهمية اللعب وحاجة الأطفال للعب في بيئة آمنة، من أجل التعبيرعن تجربة الصدمة واستكشاف الذكريات المؤلمة ومعانيها، وبناء العلاقات وأكدت الدراسة على أهمية استخدام الدراما ولعب الأدوار للتعامل مع التجارب المؤلمة والمجهدة، وأوضحت أن التدخلات والبرامج التي تشجع الأطفال على اللعب بما في ذلك تمثيل بعض الأحداث المؤلمة التي تعرضوا لها، والتي يكون لها تأثير كبير على قدرة الطفل على التأقلم والتعافي.

كما أظهرت النتيجة استمرار أثر فاعلية السيكودراما حتى شهرين بعد انتهاء التدخل مع الأطفال، وتعزو الباحثتين ذلك إلى فاعلية تقنيات السيكودراما التي تتطرق إلى أعماق الطفل لاستكشاف آثار الصدمة عليه وبالتالي التدخل وفق الاحتياج النفسي للطفل المتعرض للصدمة، وهذا التدخل يساعد على إدراك الطفل لذاته وللحدث الصادم بطريقة مختلفة، ويكسبه مهارات التأقلم مما يساعد في تعافي الطفل وبالتالي استمرار فاعلية التدخل لأطول فترة ممكنة، وتتفق الدراسة في هذه النتيجة تتفق مع دراسة Arnault, et al (2012) التي بينت أن السيكودراما فعالة للتحرر من الطاقات المقموعة في العقل والجسد، وذلك من خلال استخدام تقنيات لعب الأدوار وعكس الأدوار والظل والمرآة، حيث ركزت الدراسة على التعامل مع الحدث المؤلم بدلاً من تجنبه، وذلك لإنهاء الموقف الأصلي والتخلص من آثاره، وخلصت إلى أن السيكودراما طريقة فعالة للتحرر من الصدمة القمعية وتحقيق الاستبصار الواعي، كما تتفق مع دراسة مهدي (2018) حول فاعلية استخدام السيكودراما في التخفيف من السلوك العدواني لدى طالبات المدرسة الأساسية، حيث استمر أثر السيكودراما على المقياس التتبعي بعد شهرين من انتهاء البرنامج، وكذلك تتفق مع نتائج دراسة جمعة (2016) التي أوضحت فاعلية السيكودراما في التخفيف من مشكلات سوء التوافق والسلوك العدواني لدى المراهقين الفلسطينيين، حيث أكدت النتائج وجود

فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد المجموعة التجريبية في حدة المشكلات بين التطبيق القبلي والبعدي، واستمر أثر التحسن أيضاً على المقياس التتبعي بعد شهرين من التدخل.

6.4- التحقق من تساؤل الدراسة الثاني:

ما مدى فاعلية السيكودراما في خفض أعراض ما بعد الصدمة (التجنب، الأعراض الإقحامية، الاستثارة) لدى الأطفال في المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة؟

وقد تم وضع الفرض الصفري التالي: السيكودراما غير فعالة في خفض أعراض ما بعد الصدمة (التجنب، الأعراض الإقحامية، الاستثارة) لدى الأطفال في المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة، وقد تم استخدام اختبار Mann-Whitney للتحقق من وجود اختلاف في أعراض الاضطراب ما بعد الصدمة بين القياسات في المجموعة التجريبية والضابطة، فكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (2) نتائج اختبار مان وتني وحجم الأثر

اضطراب ما بعد الصدمة	المجموعة	العدد	معدل الرتب	مجموع الرتب	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
الأعرض الإقحامية	الضابطة	16	24.20	387.20	4.862	0.000	0.968
	التجريبية	16	8.70	139.20			
التجنب	الضابطة	16	22.13	354.00	3.417	0.000	0.703
	التجريبية	16	10.88	174.00			
الاستثارة	الضابطة	16	24.00	384.00	4.856	0.000	0.968
	التجريبية	16	8.50	136.00			

* الفروق دالة عند مستوى دلالة 0.05

من خلال نتائج اختبار Mann Whitney نجد أن القيمة الاحتمالية (sig) لكل من أبعاد الاضطراب ما بعد الصدمة (الأعراض الاقحامية، التجنب، الاستثارة) أقل من مستوى الدلالة(0.05) مما يشير على وجود فاعلية لاستخدام السيكودراما في خفض الأعراض الكلية لاضطراب ما بعد الصدمة (التجنب، الأعراض الإقحامية، الاستثارة) لدى الأطفال في المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة، خلال مقارنة معدلات الرتب تبين أن الانخفاض لصالح المجموعة التجريبية ولحساب حجم الفاعلية المترتب على استخدام السيكودراما تم احتساب قانون حجم الأثر الخاص بهذا الاختبار، فكانت النتائج عالية ويمكن تفسيرها على أن الفرق في الأعراض الاقحامية بنسبة (96.8%) يرجع إلى استخدام السيكودراما وفي التجنب بنسبة(70.3%)، وفي الاستثارة بنسبة (96.8%).

وتعزو الباحثتان سبب هذه الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة إلى أن المجموعة التجريبية استفادت من برنامج السيكودراما الذي استكشف الاحتياجات النفسية الخاصة بالأطفال المصدومين، واستخدم التقنيات المتخصصة التي تعالج أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، في حين المجموعة الضابطة استفادت من برنامج ترفيهي قائم على الأنشطة الترفيهية الجماعية التعاونية، والتي لم تكن مخصصة للتعامل مع الأعراض النفسية الناتجة عن الصدمة، وبالتالي قد يكون ساهم هذا البرنامج في التخفيف بشكل سطحي من بعض الأعراض، وتحسين الحالة المزاجية للأطفال، لكنه لم يكن فعالاً في علاج الصدمات النفسية؛ وذلك لأن برنامج السيكودراما يستهدف الصدمة ويعالجها من خلال تفكيك الذكريات وتجزئتها ومن ثم تنظيمها، وتعزيز وعي الطفل وانتباهه لها من خلال اللعب الرمزي والتمثيل ولعب الأدوار في السيكودراما، حيث أن الأطفال المصدومين يتفاعلون مع المعالجين للتعبير عن احتياجاتهم النفسية، فيساعدهم المعالجون للتعبير عن تفاصيل الصدمة التي

مروا بها بدلاً من تجنبها، وعندما يقوم الطفل بالتعبير عن تجربة الصدمة وما ارتبط بها من مشاعر وأفكار يساعده المعالج على فهم وإدراك الخبرة الصادمة بمنظور آخر، وبالتالي التعرف على الأخطاء التي يمكن أن تكون نتجت عن تفاعل الطفل مع التجربة الصادمة، على سبيل المثال ادراك الطفل لمعنى: "أنا أستحق أن يسيء الآخرين معاملتي (Cohen & Mannarino, 2015)، وهذا العمق في التدخل النفسي باستخدام السيكودراما مفقود في الأنشطة الترفيهية التي لا تستهدف الصدمة ولا تعمل من خلالها بل تتجنب الصدمة وتستمر في تقديم أنشطة ترفيهية غير مخصصة لعلاج الصدمات النفسية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Clark& Davis(2010) حيث كشفت الدراسة فاعلية العلاج الجماعي باستخدام السيكودراما لدى عينة من الناجين من الصدمات، حيث تؤكد الدراسة على أهمية مشاركة الأفراد لتجاربهم من خلال التواصل مع المجموعة، حيث إن السيكودراما طريقة فعالة في تفريغ المكبوتات المؤلمة التي تُخزَّن أثناء الحدث الصادم على مستوى الحواس والأفكار، وهذا ما تفتقده البرامج الترفيهية عند التدخل مع الناجين من الصدمات النفسية.

5- الخلاصة:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، تقدم الدراسة أهم التوصيات التي من شأنها العمل على تطوير السيكودراما كنهج فعال ومتكامل في مجال الصحة النفسية والعلاج النفسي، وذلك من خلال التالي:

1. الاستمرار في تقديم الخدمات العلاجية للأطفال بشكل منظم ودوري، حيث إن الأحداث الصادمة في سياق الحروب والنزاعات في قطاع غزة معقدة ومستمرة وحتى بعد انتهاء الأحداث الصادمة تستمر آثارها النفسية على المدى البعيد.
2. الاهتمام بتطوير المزيد من الأدوات النوعية التي تساهم في زيادة الفهم حول فاعلية العملية العلاجية باستخدام السيكودراما في إحداث التغيير والنمو النفسي لدى الأطفال المضطربين نفسياً.
3. أن يتم الاهتمام بدور الأسرة عند تصميم البرامج العلاجية التي تهتم بالأطفال، بهدف تعزيز علاقة الطفل بأسرته والتي تعتبر مصدراً مهماً للنمو النفسي والاجتماعي للطفل لما لها من أثر إيجابي ومستدام على الصحة النفسية للطفل.

وترى الباحثتان ضرورة الاهتمام بالمزيد من الأبحاث التي تهتم بتحليل وتقييم العملية العلاجية، حيث تقترح المواضيع التالية كتوجهات لدراسات مستقبلية مقترحة:

- تحليل الأدوار لاستكشاف الاحتياجات النفسية لدى الأطفال باستخدام السيكودراما العلاجية.
- تقييم دور السيكودراما العلاجية في تعزيز العلاقة بين الأطفال وأسرهم في قطاع غزة.
- تقييم فاعلية السيكودراما العلاجية في تعزيز المرونة النفسية لدى المراهقين الفلسطينيين.

- الإحالات والمراجع:

جمعة، أمجد (2016). فعالية برنامج إرشادي قائم على السيكودراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية عند طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 2(1)، 228-25.

الداية، رضا (2016). *الصدمة النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طواقم الدفاع المدني بعد حرب عام 2014*، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

عيوش، دياب (2001). *الاضطرابات النفسية والعقلية في ظل انتفاضة الأقصى*.خانيونس، فلسطين: مطبعة حمزة.

محمد، أميرة. (2017). تأثير اضطراب كرب ما بعد الصدمة على بعض الاضطرابات النفسية لدى سكان مدينة الرياض بالمملكة العربية السلوكية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات النفسية والتربوية- الجامعة الإسلامية*، (25) 4، 43-60.

مهدي، عبير.(2018). *فاعلية برنامج إرشادي في السيكودراما لتخفيف السلوك العدواني لدى طالبات المرحلة الأساسية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

APA (2020) *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. https://www.apa.org/ethics/code

Aichinger, A., Holl, W. (2017). *Group therapy with children: psychodrama with children*. Germany: Springer.

Akinsola, E., & Udoka, P.A. (2013). Parental Influence on Social Anxiety in Children and Adolescents: Its Assessment and Management Using Psychodrama. *Psychology*, *4*(3), 246–253. https://doi.org/10.4236/psych.2013.43A037

Altawil, M., Nel, P., Asker, A., Samara, M., & Harrold, D. (2008). The effects of chronic war trauma among Palestinian children. *Children: The Invisible Victims of War - An Interdisciplinary Study*, 1–21. Retrieved from http://eprints.kingston.ac.uk/24132/

Arnault, D. Saint, Molloy, M., & Halloran, S. (2012). T*he use of Psychodrama in Biodynamic Psychotherapy : Case Examples from a Domestic Violence Healing Workshop*. 111–118.

Attanayake, V., McKay, R., Joffres, M., Singh, S., Burkle, F., & Mills, E. (2009). Prevalence of mental disorders among children exposed to war: a systematic review of 7,920 children. *Medicine, Conflict, and Survival*, *25*(1), 4–19. https://doi.org/10.1080/13623690802568913

Bosqui, T. J., & Marshoud, B. (2018). Mechanisms of change for interventions aimed at improving the wellbeing, mental health and resilience of children and adolescents affected by war and armed conflict: A systematic review of reviews. *Conflict and Health*, 12(1), 1–17. https://doi.org/10.1186/s13031-018-0153-1

Day, C. (2015). *Chapter 8: Theory & Practice of Group Counseling*. Gerald Corey - ppt video online download. Retrieved April 6, 2020, from https://slideplayer.com/slide/4268483/

Carbonell, D. & Parteleno-Barehmi, C. (1999). Psychodrama groups for girls coping with trauma. *International Journal of Group Psychotherapy*, 49(3), 285-306. Retrieved fromhttp://onlinelibrary.wiley.com/o/cochrane/clcentral/articles/876/CN-00164876/frame.html

Clark, T., & Davis-Gage, D. (2010). Treating trauma: Using psychodrama in groups. *American Counseling Association Vista Online*, 1–9. Retrieved from https://www.counseling.org/docs/disaster-and-trauma_sexual-abuse/treating-trauma_psychodrama-in-groups.pdf?sfvrsn=2

Cohen, J., & Mannarino, A. (2015). Trauma-focused Cognitive Behavior Therapy for Traumatized Children and Families. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 24(3), 557–570. https://doi.org/10.1016/j.chc.2015.02.005

Diab, M. (2018). *How to Help War-Affected Children Effectiveness of psychosocial intervention to improve social-emotional competencies*. Acta Universitatis Tamperensis.

Hamza, E., Elsantil, Y., Moustafa, A., & Abdelhadi, M. (2019). The prevalence of ptsd and depression among Gaza children. *Humanities and Social Sciences Reviews*, *7*(6), 464–469. https://doi.org/10.18510/hssr.2019.7671

Mertz, C. (2013). *The effectiveness of psychodrama for adolescents who have experienced trauma*.MastersThesis, Smith College, Northampton, MA. https://scholarworks.smith.edu/theses/947

Moreno, J. L. (1975). *The creativity Theory of Personality:Spontaneity, Creativity and Human Potentialities*. In I. A Greenberg (Ed) psychodrama theory and therapy. London: Souvenir Press.

Nicholas, M. (2009).*Group (The journal of the eastern Group Psychotherapy society)*, published quarterly by mental health. Resources 44 West Bridge Street, copyright 2009 .New York.

Orkibi, H., & Feniger-Schaal, R. (2019). Integrative systematic review of psychodrama psychotherapy research: Trends and methodological implications. *PLoS ONE*, *14*(2), 1–26. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212575

Punamäki, R., Palosaari, E., Diab, M., Peltonen, K., & Qouta, S. (2014). Trajectories of posttraumatic stress symptoms (PTSS) after major war among Palestinian children: Trauma, family- and child-related predictors. *Journal of Affective Disorders*, 172, 133–140. https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.09.021

Shrestha, A., Özlü-Erkilic, Z., Popow, C., Ohmann, S., & Akkaya-Kalayci, T. (2019). Transcultural differences of psychologically traumatised children and adolescents. *Neuropsychiatrie*. https://doi.org/10.1007/s40211-019-0300-y

Thabet, A., Abu Tawahina A., El Sarraj, E., & Vostanis. P. (2009). Effectiveness of school based psychodrama in improving mental health of Palestinian Adolescents.*Arabpsynet E .J*., 24: 67-71.

Thabet, A. (2019). *Psychological Well-Being of Palestinian Children and Adolescents in Gaza Strip and West Bank: Review Paper*. *3*, 197–205. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/331429945

Thabet, A., Tawahina, A., El Sarraj, E., & Vostanis, P. (2008). Exposure to war trauma and PTSD among parents and children in the Gaza strip. *European Child and Adolescent Psychiatry*, *17*(4), 191–199. https://doi.org/10.1007/s00787-007-0653-9

Thabet, A. & Vostanis, P. (1999). Visit to the Gaza Community Mental Health Programme: Training in child mental health. *Psychiatric Bulletin*, *23*(5), 300–302. https://doi.org/10.1016/j.fgb.2016.01.008

Wyatt, Z., & Hoban, E., & Macfarlane, S. (2018). *Reflections from the Field of Cambodia : A Trauma Informed Perspective.* https://www.researchgate.net/publication/326008731_Reflections_from_the_Field_of_Cambodia_A_Trauma_Informed_Perspective

ملحق (1): مقياس تأثير الحدث للأطفال "CRIES 13"

معلومات أولية:

الرمز:		الجنس:	
العمر:		التاريخ:	

تعليمات: هذه قائمة ببعض الأعراض التي تعرضت لها خلال فترة الأسبوعين الماضيين، الرجاء قراءتها وذكر تكرارها خلال الأسبوع الماضي، ضع علامة (✓) أمام الإجابة المناسبة

الرقم	الفقرة	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً
1	هل تفكر بالأحداث الصادمة دون قصد؟				
2	هل تفكر في التخلص من الأحداث الصادمة من ذاكرتك؟				
3	هل لديك صعوبات في التركيز والانتباه؟				
4	هل تنتابك موجات من المشاعر الشديدة الخاصة بالأحداث الصادمة؟				
5	هل تثور بسهولة أو تشعر بأنك متوتر أكثر بعد الأحداث الصادمة؟				
6	هل تحاول تجنب الأماكن والأشخاص الذين يذكرونك بالأحداث الصادمة؟				
7	هل تحاول تجنب الحديث عن الأحداث الصادمة التي مرت عليك؟				
8	هل يحدث بأن صورة الأحداث والعنف تأتي بسرعة وفجأة على عقلك؟				
9	هل هناك أشياء أخرى تذكرك بالأحداث الصادمة؟				
10	هل تحاول عدم التفكير بالأحداث الصادمة؟				
11	هل تثور بسهولة؟				
12	هل تشعر بأنك متحفز ومترقب لشيء غير متوقع؟				
13	هل لديك مشاكل في النوم (بسبب صور أو أفكار متعلقة بالأحداث الصادمة)؟				

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

العبويني، إسراء شحادة وأبودقة، سناء (2020). فاعلية استخدام السيكودراما في خفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال من عمر (8–10) سنوات في قطاع غزة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*.6(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 174-189.

قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة المقبلين على التخرج

دراسة ميدانية على طلبة السنة الثانية ماستر علوم اجتماعية بجامعة الوادي

The future anxiety and its relation with self-esteem among the pre- graduated students. -Field study on students of the second year master of social sciences at El-Oued University

حنان دبار[1]، عبد الوهاب بن موسى[2*]

[1] جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي(الجزائر)، hanane.390002@gmail.com

[2] جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر (الجزائر)، abdelouahab.benmoussa@univ-mascara.dz

استلم بتاريخ: 15-09-2020 تمت مراجعته بتاريخ: 02-12-2020 قبل للنشر بتاريخ: 29-12-2020

ملخص: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الموجودة بين قلق المستقبل وتقدير الذات لدى الطلبة المقبلين على التخرج، دراسة ميدانية على طلبة السنة الثانية ماستر علوم اجتماعية بجامعة الوادي، تم إجراء هذه الدراسة على عينة تكونت من 100 طالب وطالبة بقسم علم النفس وعلوم التربية من كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الوادي واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بأسلوبيه الارتباطي والسببي المقارن، ولاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام معامل الارتباط (بيرسون) وكذلك اختبار(ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات لعينتين؛ وتم التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيا بين قلق المستقبل وتقدير الذات لدى الطلبة المقبلين على التخرج، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور وأيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات باختلاف الجنس لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: القلق؛ قلق المستقبل؛ تقدير الذات؛ الذات؛ طلبة الجامعة.

Abstract : The study aims at discovering the relationship between future anxiety and self-esteem among pre-graduated students who are coming to graduate field studies on students of the second year master of social sciences at El-Oued University. The study was conducted on a sample of 100 male and female students from the Department of Psychology and Education Sciences in the Faculty of Social Sciences at El-Oued University, following the descriptive method with both its correlative and comparative causal approaches. To test the hypotheses of the study, the Pearson's correlation coefficient and the T test were used to show the differences between the averages of two samples; A statistically counter-correlation relation was found between future anxiety and future self-esteem among pre-graduate students; there are statistically significant differences in future anxiety, according to the gender variable for males, and statistically significant differences in gender self-esteem for females.

Keywords: The future anxiety; Self-esteem; Self; University students.

*المؤلف المراسل:

1- مقدمة

يعد قلق المستقبل جزء من القلق العام ويتصف ذو أصحاب هذا النوع من القلق بمجموعة من الصفات كالتشاؤم وإدراك العجز وفقدان السيطرة على الحاضر وعدم التأكد من المستقبل وهو أحد أنظمة القلق التي بدأت تظهر على واقع الحياة بشكل واضح وملموس.

ولذلك فإن قلق المستقبل اضطراب نفس ينتاب الأفراد حيث يلاحظ عليهم حالة الخوف من المستقبل لأسباب قد تكون واضحة أو مجهولة، تجعل الشخص في حالة سلبية تشعره بالتوتر أو العجز عن مواجهة المواقف وتحدياتها (بلكيلاني، 2007).

كما يمكن ملاحظة قلق المستقبل في عدد من الجوانب منها المعرفي حيث تظهر الخبرات غير السارة للماضي والحاضر على السطح الشعور للفرد ويحدث تشويه وتخريف إدراكي معرفي بحيث يتم تضخيم السلبيات وتجاهل الايجابيات مما يجعل الفرد يتوقع فقدان السيطرة على مآل الأمور المستقبلية ويصبح لديه تشاؤم من الحياة. (الداهري، 2005، 327).

قلق المستقبل موضوع يستحق الدراسة في الوسط الجامعي، حيث القلق الذي يعاني منه الطالب الجامعي له تأثير سلبي على شخصيته ومستقبله وكلما زادت درجة قلق المستقبل أو عدم القدرة على تحديد ما يريد الإنسان فإن ذلك يسهم في إحداث العديد من الاضطرابات النفسية لدى الشباب الجامعي (الرشيدي، 2017).

وعليه توجد الكثير من المشكلات النفسية التي تواجه الشباب الجامعي؛ فالدراسة الجامعية باعتبارها حدث مهم ومرحلة انتقالية في حياة الفرد يمكن أن تحدث المزيد من النضج والتوافق أو ربما تؤدي إلى مشكلات في التوافق والصحة النفسية، إن اهتمامات علماء النفس بالدراسة العلمية للشباب الجامعي من حيث المهارات والسمات الايجابية، وأيضا بالمشكلات النفسية لدى هؤلاء الشباب كانت ولازالت مستمرة حتى الوقت الحاضر.

وبما أن الإنسان في الوقت الحاضر يعيش في عالم متغير مليء بالتعقيدات جعلته غير قادر على تحقيق أهدافه ولم تعد الأهداف قادرة على أن تجلب الطمأنينة والأمن النفسي فتقدير الذات والقلق من المستقبل وما يحمله من مفاجأة وتغيرات تتخطى قدرة الإنسان على التكيف معها وهذا ما يجعل التوتر النفسي شديدا، ومن هنا يشكل المستقبل والاهتمام به الأولوية في حياة الشباب وهذا ما أكدته الدراسات النفسية، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة القيام بدراسة علمية من أجل معرفة أهمية هذه المتغيرات لدى شريحة من الشباب الجامعي، والتي تعد الحاضر والمستقبل، ومن هنا؛ فإن أهمية الدراسة الحالية تنبثق من أهميته موضوعها كونها تحاول التعرف على طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل وتقدير الذات لدى الطلبة المقبلين على التخرج.

1.1- الإشكالية:

يعتبر التفكير في المستقبل عامل يسبب القلق لدى الفرد ويساعد في ذلك خبرات الماضي المؤلفة وضغوط الحياة العصرية وطموح الإنسان وسعيه المستمر نحو تحقيق ذاته وإيجاد معنى لوجوده، كما وقد أرجح رواد النظرية المعرفية (باندورا وآلرون بيك) نشأة القلق إلى التشويه المعرفي وتحريف التفكير عن الذات وعن المستقبل وكيفية إدراك الشخص وتفسير الأحداث، فأفكار الفرد هي التي تحدد ردودا أفعاله وفي ضوء محتوى التفكير يتضمن القلق حديثا سلبيا مع الذات وتفسير الفرد للواقع مدركا خطره وإدراك المعلومات عن الذات والمستقبل على أنها مصدرا خطر وضعفا مسيطرا وانخفاضا في فاعلية الذات التي ظهرت في نظرية باندورا كمنحنى معرفي للقلق (المشيخي، 2009، 4).

حيث يعد قلق المستقبل أو القلق من المستقبل حالة نفسية تنتاب جميع الأفراد بغض النضر عن جنسهم والمستوى الاجتماعي والاقتصادي الذي ينتمون إليه، وإن قلق الفرد من المستقبل يحجب الرؤيا الواضحة عن إمكانيته ويشل قدراته، وبالتالي يعيق وضع أهداف واقعية تتفق مع طموحاته في تحقيق الأهداف المستقبلية التي ينشدها والتي تحقق له السعادة والرضا ولا سيما لدى فئة الشباب الجامعي اللذين يهمهم مستقبلهم ويعلقون كل أمالهم ونجاحهم فيه، وتنعكس خطورة ظاهرة قلق المستقبل سلبا على إدراك الطلاب وقدراتهم وطموحهم المستقبلي ويتضح ذلك من خلال أقوالهم وأفعالهم نحو المستقبل حيث أكد سميث(1980) أن الاهتمام بالمستقبل يحتل المرتبة الثالثة بين 69 موضوع يثير اهتمام أفراد عينة البحث من الشباب وهذه النظرة نحو المستقبل سواء كانت ايجابية أم سلبية سوف تؤثر وتتأثر بدافعية الشباب للإنجاز وبمعتقداتهم إن وجدت والتي إن لجأ إليها سوف يعاني من عدم الوضوح و تزيد من قلقه نحو المستقبل(صبري، 2003، 56).

كما يؤكد الزبيدي (1998) أن القلق من المستقبل هو من أهم خمس مشكلات يعاني منها الطلاب في الجامعات ....فمحاور أزمة الشباب تتمثل في مجموعة من المتغيرات والعوامل التي تتصل بصميم وجوده وحاجته الإنسانية الآنية، كما تتصل بصورة أساسية بغموض وقتامة الصورة المستقبلية لديهم (الزبيدي، 2007).

وترى عبد الباقى (1900) أن الطلبة يسيطر عليهم قلق المستقبل وتحقيق الآمال والطموحات بمختلف أنواعها: الدرجة العلمية –الزواج–الأسرة–العمل والتباين بين الواقع والطموح.

ويقترن قلق المستقبل بالأفكار والمعتقدات الخاطئة مما يؤدي بالفرد إلى التشاؤم من المستقبل وفقدان السيطرة على الحاضر والخوف من مشكلات الحياة المستقبلية وعدم الثقة في المستقبل وعدم الاطمئنان والخوف من التغيرات الغير مرغوبة.

ويشير مولين (1990) إلى أن المستقبل بعد أن كان مصدرا لبلوغ الأهداف وتحقيق الآمال قد يصبح عند بعض الأفراد مصدرا للخوف أو الرعب، وهذا المصدر يعد أساسيا لقلق المستقبل.

وأغلب أنواع القلق هو القلق المتعلق بالمستقبل والخوف من المجهول واحتمالات النجاح والفشل، والقلق من هذا النوع يكون صحيحا إذا لم يتعدى حدود المعقول بل أنه قد يكون دافعا فعالا للإنسان كي يحقق ما تصبو إليه نفسه من نجاح، وفي كثير من الأحيان يتعدى الأمر هذه الحدود ويصبح القلق بالفعل مصدرا لهدم مستقبل الإنسان (منتصر، 2017).

كما يعد مفهوم تقدير الذات من المفاهيم التي توحي بشخصية الفرد حيث يرى "زيلر" أن تقدير الذات يقع كوسط بين ذات الفرد والواقع الذي يعيشه وهو بذلك يعمل على المحافظة على الذات من خلال تلك الأحداث السلبية والايجابية التي يتعرض لها ويتضح تقدير الذات بناءً على التقييم الذي يضعه الفرد لنفسه ويعمل على المحافظة عليه.

وقد وضحت العديد من الدراسات وجود علاقة ارتباطية دالة بين قلق المستقبل وتقدير الذات، منها دراسة من Myers (2000) وGresham (1998) التي أوضحت أن القلق يرتبط بتقدير الذات، فالأفراد القلقين لابد أنهم يعانون من تقدير ذات سلبي، فالعلاقة بين تقدير الذات والقلق علاقة عكسية بمعنى أنه كلما ارتفع القلق إلى الحد الذي يدرك فيه الفرد تهديدا لذاته انخفض تقدير الذات، وكلما انخفض القلق إلى المستوى الطبيعي زاد تقدير الذات.

ومن هذا التصور جاءت إشكالية الدراسة لتبحث عن طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل وتقدير الذات لدى الطلبة المقبلين على التخرج، على ضوء ما تقدم تجدد إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات قلق المستقبل ودرجات تقدير الذات لدى عينة الدراسة ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل باختلاف الجنس لدى عينة الدراسة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقدير الذات باختلاف الجنس لدى عينة الدراسة؟

2.1- فرضيات الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات قلق المستقبل ودرجات تقدير الذات لدى عينة الدراسة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل باختلاف الجنس لدى عينة الدراسة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقدير الذات باختلاف الجنس لدى عينة الدراسة.

3.1- أهمية الدراسة:

يمثل طلبة الجامعة ثروة وطنية في غاية الأهمية باعتبارهم الطاقة الدافعة نحو التقدم والرقي فهم بحاجة إلى تقديم الرعاية العلمية والاجتماعية والجسمية والنفسية لهم واستثمار قدراتهم ولهذا يمكن أن نختصر هذه الأهمية في النقاط التالية:

- إمكانية استفادة المختصين والمرشدين في التعليم العالي والبحث العلمي من معالجة هذه الظاهرة إذا تم إثباتها لدى الطلبة.
- يمكن أن يضيف البحث الحالي إضافة معرفية في ميدان البحوث النفسية.
- كما تتجلى أهمية الدراسة في التأكيد على الدور الايجابي لتقدير الذات على مواجهة القلق من المستقبل حتى يتمكن طلاب الجامعة من مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل.
- إن العلاقة بين تقدير الذات وقلق المستقبل تعتبر من المواضيع الجديدة التي لم يوجد بعد دراسات تناولتها الأمر الذي قد يمنح البحث الحالي أهمية، فالعلاقة بين هاذين المتغيرين وما يمكن أن ينبني على ذلك من وضوح ومعلومات، قد تعد مهمة في مواصلة البحث في دراسة التحديات والصعوبات التي تواجه الشباب الجامعي وتساهم في الكشف عن خبايا ذواتهم من أجل الفعل في المستقبل وليس القلق منه.
- تقديم صورة موضوعية عن قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات لدى الطالب الجامعي.
- يمكن أن يوفر البحث الحالي بعض المعلومات العلمية حول الطالب الجامعي وصورة عن تقديرهم لذواتهم وملامح وأسس للتحديات.

4.1- أهداف الدراسة:

- معرفة العلاقة بين قلق المستقبل وتقدير الذات لدى عينة الدراسة.
- توضيح دلالة الفروق في تقدير الذات لدى الطلبة تبعا لمتغير الجنس.
- توضيح دلالة الفروق في قلق المستقبل لدى الطلبة تبعا لمتغير الجنس.

5.1- تحديد مصطلحات الدراسة:

1.5.1-تعريف قلق المستقبل:

لغة: كلمة قلق هي: قلق الشيء قلقا أي حركة فلم يستقر في مكان واحد، اضطرب وانزعج فهو قلق.

اصطلاحا: يعتبر قلق المستقبل نوع من أنواع القلق العام يتميز بوجود الاستعداد له عند الشخص، وكذلك يتميز بالشدة وعدم الواقعية ويؤدي إلى تشاؤم الفرد، مما يعزز وجوده وتأثيره على الفرد حدوث تغير في مجريات الأحداث أو ظهور ظروف جديدة في حياة الفرد.

وتشير شقير إلى أن قلق المستقبل هو خلل أو اضطراب نفسي المنشأ ينجم عن خبرات ماضية غير سارة مع تشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع وللذات من خلال استحضار للذكريات والخبرات الماضية غير السارة مع تضخيم للسلبيات ودحض للإيجابيات الخاصة بالذات والواقع تجعل صاحبها في حالة من التوتر وعدم الأمن مما قد يدفعه لتدمير الذات والعجز الواضح وتعميم الفشل وتوقيع الكوارث وتؤدي إلى حالة من التشاؤم من المستقبل وقلق التفكير في المستقبل والخوف من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المستقبلية المتوقعة والأفكار الوسواسية وقلق الموت واليأس (شقير، 2005، 5).

أما إجرائيا فيعرف قلق المستقبل على أنه الشعور بعدم الارتياح والنظرة السلبية للحياة وتوقع حدوث المصائب، وعدم القدرة على مواجهة الضغوط الحياتية، وفقدان الشعور بالأمن والاستقرار، ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي من خلال استجاباته على مقياس قلق المستقبل إعداد المشيخي(2009) المستخدم في الدراسة.

2.5.1- تقدير الذات:

لغة: تقدير بمعنى قدر تقديرا أي إعتبر وثمّن وهو معيار تقيم به درجات الطالب في سمة أو إنجاز ما (محمد علي
، 2016، 102).

اصطلاحا: يشير Born (1983) إلى أن تقدير الذات هو حكم أو تقييم الذي يضعه الفرد لأفعاله ورغباته، وتقوم هذه الأحكام على القيم التي يعيش الفرد في وسطها والتي يؤمن بها ويتمناها.

أما Jacobson فيرى أن تقدير الذات هو ذلك المفهوم الانفعالي لقيمة الذات المرتبط باستثمار الطاقة التهديمية أقل تعديلا أو حيادية لتصور الذات.

ويصف أن تقدير الذات يعتمد على المواقف التي يجد فيها الفرد نفسه بالإضافة إلى حياته السابقة، تأثير الآخرين المهمين في حياته (يعقوب، 2014، 100).

أما التعريف الإجرائي لتقدير الذات فهو التقييم الذي يضعه الطلبة لأنفسهم من خلال إجابتهم على مجموعة العبارات الواردة في مقياس تقدير الذات لأحمد صالح المستخدم في الدراسة.

2- الاطار النظري والدراسات:

2.2- قلق المستقبل:

- تعريف قلق المستقبل:

يعرف زالسكي (1996) قلق المستقبل بأنه: "حالة من التوجس وعدم الاطمئنان والخوف من التغيرات السلبية في المستقبل، ويرى أن حالة القلق الشديد تحدث من تهديدها ومن أن شيئا كارثيا حقيقيا يمكن أن يحدث للفرد".

وينظر البعض للقلق بأنه جزء من القلق المعمم على المستقبل تكمن جذوره في الواقع الراهن، ويتمثل في مجموعة من البنى كالتشاؤم وإدراك العجز في تحقيق الأهداف الهامة وفقدان السيطرة على الحاضر وعدم التأكد من المستقبل (زيدان، 2007).

وتعرف الجمعية الأمريكية السيكولوجية المشار إليها في بلكيلاني (2008، 24) قلق المستقبل بأنه: "خوف أو توتر أو ضيق ينبع من توقع خطر ما يكون مصدره مجهولا إلى درجة كبيرة أو غير واضح المصدر ويصاحب كل من القلق والخوف متغيرات تسهم في تنمية الاحساس والشعور بالخطر".

ويعرف كرميان (2008، 7) قلق المستقبل بأنه: " شعور انفعالي يتسم بالارتباك والضيق والغموض وتوقع السوء والخوف من المستقبل وعدم القدرة على التفاعل الاجتماعي".

وفي ضوء ما سبق من تعريفات لقلق المستقبل يلاحظ أن معظم هذه التعريفات أكدت أن هذا النوع من القلق يؤثر في حياة الفرد الحالية والمستقبلية، وأنه يحدث نتيجة لتوقع حدوث أمر ما، وأنه يقترن بالخوف وعدم الطمأنينة والشعور بالتهديد.

- **مظاهر قلق المستقبل:** قلق المستقبل ثلاثة مظاهر هي:

1. **مظاهر معرفية:** هي حالة من القلق تتعلق بالأفكار التي تدور في خلجات الشخص وتفكيره وتكون متذبذبة لتجعل منه متشائما من الحياة قرب أجله، وأن الحياة أصبحت نهايتها وشيكة، أو التخوف من السيطرة على فقدان وظائفه الجسدية أو العقلية.
2. **مظاهر سلوكية:** وهي مظاهر نابعة من أعماق الفرد تتخذ أشكالا مختلفة تتمثل في سلوك الفرد، مثل تجنب المواقف المحرجة للشخص وكذلك المواقف المثيرة للقلق.
3. **مظاهر جسدية:** ويكمن ملاحظة ذلك من خلال ما يظهر على الفرد من ردود أفعال بيولوجية وفسيولوجية مثل ضيق التنفس، جفاف الحلق، برودة الأطراف، ارتفاع ضغط الدم، الإغماء، التوتر العضلي، عسر الهضم، في الحالات الحادة فإن الفرد يقضي معظم وقته للتغلب على مخاوفه لكن دون فائدة (منتصر،2017، 82).

- **أسباب قلق المستقبل:**

يتمثل قلق المستقبل وبمجال واسع من الغموض والمجهول ومجال من وجهات نظر سلبية معبرة عن مواقف معرفية وعاطفية تسودها السلبية والتشاؤم، كما وأن حالة عدم المقدرة على التنبؤ بما سيحدث مستقبلا وما ينتج عن ذلك من نتائج نفسية مليئة بمشاعر الخوف والقلق من هذا المجهول، وأن من أهم أسباب قلق المستقبل لدى الفرد هي:

1. **أسباب شخصية** مثل:

- عدم وجود القدرة الكافية للفرد للتكيف مع المشكلة التي يعاني منها.
- عدم وجود المعلومات الكافية لبناء الأفكار والتكهن بالمستقبل.
- عدم القدرة على الفصل بين الأماني والتطلعات والواقع الذي هو فيه.

2. **أسباب اجتماعية:**

التفكك الأسري وما يحتويه من مشاكل وعدم مساعدة الفرد من قبل الوالدين أو من يقوم مقامهم على حل مشاكله والشعور بالعزلة وعدم الانتماء للأسرة والمجتمع والشعور بعدم الأمان والاحساس بالضياع، فخبرات الماضي الحزينة وضغوط الحياة والطموح والتكامل نحو تحقيق الذات لإيجاد معنى خاص لوجوده في هذه الحياة كلها تفرز حالات من الخوف والاضطراب والقلق.

2.2- تقدير الذات:

- **تعريف تقدير الذات:**

يرى Ziller أن تقدير الذات هو مجموع المدركات التي يملكها الفرد عن قيمته الذاتية، هذه المدركات مرتبطة ومتأثرة بمدركات وردود أفعال الأشخاص الآخرين الذين لديهم مكانة معينة لدى الفرد، أي تقييم لذاته انطلاقا من تقييم الآخرين له ولقدراته.

فيضع صورة لنفسه من خلال الصفات التي ينسبها الآخرون له، يعني ذلك أن مصدر التقييم راجع للمجتمع، ويتطور تقدير الذات عن طريق عملية المقارنة الاجتماعية التي تخص سلوكيات الذات ومهارات الآخرين (مزرارة، 2009، 75).

- مستويات تقدير الذات:

من خلال التعريفات لتقدير الذات والدراسات العديدة والمتنوعة التي وردت في التراث السيكولوجي يظهر أن لهذا البعد الأساسي من أبعاد مفهوم الذات مستويات بحيث يميز كل مستوى بميزات وخصائص تؤثر في شخصية الفرد وسلوكه وفي تفاعله مع البيئة المحيطة به، وهذا بدرجات متفاوتة، لقد أشار معظم الباحثين إلى مستويين: مستوى منخفض لتقدير الذات أو تقدير ذات سلبي ومستوى مرتفع أو عال لتقدير الذات أو تقدير ذات إيجابي، كما أشار البعض من بينهم كوبر سميث إلى ثلاثة مستويات لتقدير الذات وهي:

* المستوى أ **(A)** ويشمل الأفراد الأكثر نجاحا دراسيا واجتماعيا.

* المستوى ب **(B):** ويشمل الأفراد ذو الانجاز المتوسط.

* المستوى ج **(S):** ويشمل الأفراد الضعاف دراسيا واجتماعيا، وهؤلاء غالبا يعانون من ضغوط نفسية واضطرابات سلوكية (صرداوي، 2009، 185).

1. المستوى المنخفض لتقدير الذات:

يمتاز صاحب التقدير المنخفض أو السلبي بعدم الكفاءة وعدم الثقة بالنفس، وعدم القدرة على تقدير النجاح، ويميل الأفراد ذو التقدير المنخفض إلى الشعور بالجريمة، كما أنه يتجنب الاقتحام في المواقف الجديدة أو الصعبة حيث أنه يتوقع فقد الأمل مسبقا، فقد أوضح "كوبر سميث" أن هذا النوع من الأفراد يسلكون بطريقة تحول دون تقديرهم لذواتهم حيث يقول: أن هؤلاء الأفراد يفقدون الثقة بأنفسهم ويخشون دائما التعبير على الأفكار غير العادية أو غير المألوفة، وهم لا يرغبون في إغضاب الآخرين أو الإتيان بأفعال تلفت النظر إليهم، ويميلون إلى الحياة في ظل الجماعات الاجتماعية مستمعين أكثر منهم ساكنين ويفضلون العزلة الانسحاب على التعبير والمشاركة (بن شعلال، 2009، 88).

2. المستوى المرتفع لتقدير الذات:

تجدر الإشارة بالذكر إلى أن معظم الباحثين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس يؤكدون على وجود تقدير ذات مرتفع لدى الفرد إنما يعبر عن وجود تكيف نفسي واجتماعي للفرد مع نفسه والآخرين والمحيط الذي يعيش فيه.

إن تقدير الذات المرتفع هو أكثر الأدوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على حالة التوافق فيستطيع أن يقحم المواقف الجديدة والصعبة دون أن يفقد شجاعته كما يمكن مواجهة الفشل في الحب وفي العمل دون أن يشعر بالحزن أو الانهيار لمدة طويلة (الفحل، 2000، 10).

وهذا ما وضحته الدراسات التي قام بها "مرفال فاركاش، قابل Farkaash Morval Gabel" أن الأفراد الذين لديهم مستوى عال في تقدير الذات يدركون مشاعر الآخرين اتجاههم بطريقة ايجابية وستعدون لمبادلتهم نفس المشاعر، كما يمتازون بالمبادرة الفردية، إضافة لهذا فهم يتصفون بالرغبة في المشاركة والنقاش والتأثير على الآخرين وهذا ما أثبتته دراسة Cohen et Korman (مزرارة، 2009، 76).

وحسب Cooper Smith أن الأشخاص ذوي تقدير الذات المرتفع يعتبرون أنفسهم أشخاص هامين يستحقون الاحترام والاعتبار فضلا أن لديهم فكرة محددة وكافية لما يظنونه صوابا، كما أنهم يملكون طيبا لنوع الشخص الذي يكونونه يستمتعون بالتحدي ولا يضطربون عند الشدائد.

3.2- الدراسات السابقة:

هدفت دراسة المصري (2010-2011): إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات ومعرفة الفروق بين الطلاب ذوي قلق المستقبل (مرتفع – منخفض) في درجاتهم في فاعلية الذات، ومعرفة التفاعل بين قلق المستقبل والمستوى الاجتماعي الاقتصادي على مستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، أدوات الدراسة: مقياس قلق المستقبل من إعداد شقير (2005)، مقياس فاعلية الذات من إعداد الباحثة، مقياس مستوى الطموح الأكاديمي من إعداد صلاح أبو ناهية (1986)، منهج الدراسة: المنهج الوصفي الارتباطي؛ أهم نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين قلق المستقبل وأبعاده مع فاعلية الذات، ماعدا البعد المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية فهو غير دال إحصائيا، وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل على مستوى فاعلية الذات ولقد كانت الفروق لصالح منخفضي قلق المستقبل على فاعلية الذات، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى الاجتماعي الاقتصادي (مرتفع أو منخفض) على فاعلية الذات.

وهدفت دراسة شمال (1999): إلى الكشف عن قلق المستقبل بين الشباب المتخرجين في الجامعات العراقية، عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (250) طالبا وطالبة في السنة الأخيرة من المرحلة الجامعية وطبق على أفراد العينة مقياس قلق المستقبل من إعداد الباحث؛ نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (0.05) بالنسبة لمتغير الجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي في قلق المستقبل.

كما هدفت دراسة الألوسي (2001) إلى قياس فاعلية الذات لدى طلبة الجامعة وقياس الفروق في فاعلية الذات على وفق متغيرات الجنس والاختصاص إضافة إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات وتقدير الذات، تكونت العينة من (400) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية جامعة بغداد، طبق الباحث مقياس فاعلية الذات الذي أعده الباحث، ومقياس مقياس تقدير الذات الذي أعده العبيدي (1999)؛ أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة الجامعة يتمتعون بفاعلية ذاتية ولا توجد فروق ذلت دلالة إحصائية في فاعلية الذات وفق متغيري الجنس والاختصاص، وجود علاقة ارتباطية عالية موجبة بين فاعلية الذات ومتغير تقدير الذات.

وهدفت دراسة مجذوب (2015) إلى الكشف عن تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني وقلق المستقبل وبعض المتغيرات الديموغرافية، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، عينة الدراسة (277) طالبا وطالبة من جامعة دنقلا؛ نتائج الدراسة: وجود علاقة دالة إحصائيا بين أبعاد تقدير الذات وأبعاد السلوك العدواني ماعدا تقدير الذات العائلي، لا توجد فروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات، لا توجد فروق دالة في السلوك العدواني وتقدير الطالب، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في قلق المستقبل لصالح الذكور، يوجد تفاعل دال إحصائيا بين تقدير الذات والسلوك العدواني.

3- الطريقة والأدوات:

1.3- منهج الدراسة:

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

2.3- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة السنة الثانية ماستر علوم اجتماعية والمسجلين للسنة الجامعية (2020/2019) والبالغ عددهم (343)، منهم (80) طالبا و(263) طالبة من تخصصات مختلفة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (1) يوضح المجتمع الأصلي للدراسة

التخصص / الجنس	علم اجتماع الاتصال	علم اجتماع التربية	إرشاد وتوجيه	تربية خاصة	علم النفس العمل والتنظيم	علم النفس المدرسي	المجموع
الذكور	16	14	3	1	21	25	80
الإناث	09	20	72	31	12	119	263
المجموع	25	34	75	32	33	144	343

3.3- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية شيئا ضروريا ومرحلة مهمة من مراحل البحث، لا يمكن الاستغناء عنها، فمن خلالها وبناءً عليها يشع الطريق أمام الباحث وأمام الصعوبات التي تصادفه وما يظهر من النواحي التي تستوجب التفسير، فإنه يتسنى له القيام بالمراجعة النهائية لخطوات البحث حتى يكون مطمئنا لسلامة التنفيذ، وهي الفرصة الوحيدة للتعديل، ولا يتسنى له ذلك بعد التطبيق (بركات، 1984، 76)، وبناءً على ذلك وقبل البدء في إجراءات الدراسة الأساسية حاولنا القيام بدراسة استطلاعية كان الهدف منها:

- تحديد ميدان ومجتمع الدراسة.
- التدريب على استخدام أدوات جمع البيانات والملاحظات والصعوبات التي يمكن مصادقتها عند تطبيقها واستخدامها في الدراسة الأساسية.
- التأكد من صلاحية الأدوات التي يستخدمها لهذه الدراسة.
- تجمع ملاحظات خاصة بالإجراءات التي يمكن إتباعها عند تطبق الدراسة الأساسية.
- تحديد الفترة الزمنية المناسبة لتطبيق الدراسة الأساسية وعلى العموم، تم من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية تحقيق الأهداف المسطرة لها.

4.3- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تتكون عينة الدراسة الاستطلاعية من (40) طالبا وطالبة المقبلين على التخرج من السنة الثانية ماستر بقسم علوم التربية كلية العلوم الاجتماعية وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية واستخدمت هذه العينة في التحقق من الخصائص السيكو مترية للأدوات المستخدمة في الدراسة.

5.3- عينة الدراسة الأساسية:

تم اختيار أفراد عينة الدراسة الأساسية بالطريقة العشوائية الطبقية على عينة قوامها (100) طالبا وطالبة موزعين على التخصصات المختلفة من المجتمع الأصلي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية

التخصص	عدد الإناث		عدد الذكور		العدد الكلي
	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	
علم اجتماع الاتصال	03	27	08	73	11
علم اجتماع التربية	08	54	07	46	15
إرشاد وتوجيه	14	94	01	06	15
تربية خاصة	12	100	00	00	12
علم النفس العمل والتنظيم	08	61	05	39	13
علم النفس المدرسي	15	44	19	56	34
المجموع	**60**	**%60**	**40**	**%40**	**100**

يتضح من خلال البيانات الموضحة في الجدول أعلاه أن عدد الطالبات بلغ (60) طالبة أي بنسبة 60% أما عدد الطلبة بلغ (40) أي بنسبة 40% وهو ما يعكس حقيقة المجتمع الأصلي للدراسة.

6.3- وصف أدوات الدراسة وخصائصها السيكو مترية:

- مقياس قلق المستقبل:

قام الباحث غالب بن محمد المشيخي ببناء هذا المقياس، وذلك بمراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت موضوع قلق المستقبل ومختلف المقاييس التي استعملت فيها، ومن بين هذه الدراسات دراسة معوض (2004) ودراسة زاليكسي (1996) ودراسة نجلاء العجمي(2004) ودراسة ناهد سعود (2005) ودراسة سناء مسعود(2006) وغيرها من الدراسات التي بحث أصحابها في هذا الموضوع ويتكون المقياس في صورته النهائية من (43) عبارة موزعة على خمسة أبعاد لقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة وهي كالآتي:

التفكير السلبي تجاه المستقبل، النظرة السلبية للحياة، القلق من الأحداث الضاغطة في الحياة، المظاهر النفسية لقلق المستقبل، المظاهر الجسمية لقلق المستقبل.

وتم تكييفه وتطبيقه على البيئة الجزائرية من قبل الباحث وادة (2019) وتم حساب الثبات باعتماد ألفا كرونباخ وكانت قيمته (0.91)، أما الصدق اعتمد الباحث أسلوب الصدق الذاتي وكانت قيمته (0.95) وهي قيمة دالة وعليه فالمقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق.

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

أ. صدق الأداة:

الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:

جدول (3) يوضح قيم معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط
التفكير السلبي تجاه المستقبل	40	0.82
النظرة السلبية للحياة	40	0.83
القلق من الأحداث الضاغطة في الحياة	40	0.91
المظاهر النفسية لقلق المستقبل	40	0.81
المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	40	0.69

يتضح من خلال النتائج المسجلة في الجدول أعلاه أن قيمة معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس تتراوح من 0.69 إلى 0.91 وهي دالة إحصائيا عند 0.01 وعليه يمكن القول بأن مقياس قلق المستقبل يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ب- ثبات الأداة:

يتم حساب قيمة الثبات بطريقة التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ):

وقد بلغ معامل الثبات (0.89)، وعليه فان معامل الثبات للأداة عال، وبالتالي فهو صالح للتطبيق على عينة الدراسة.

ج. طريقة تصحيح المقياس:

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

جدول (4) يوضح طريقة تصحيح العبارات لمقياس قلق المستقبل

التقدير	تنطبق	أحيانا	لا تنطبق
الدرجة	03	02	01

- **مقياس تقدير الذات:**

مقياس تقدير الذات: إعداد أحمد محمد صالح (1995)، تقنين فواز روبين أبو جهل (2003) أعده للبيئة العربية أحمد محمد صالح، وقام أبو جهل بتقنينها لتتلاءم والبيئة الفلسطينية.

يتكون المقياس من 60 عبارة يقابل كل زوج منها زوج من المربعات أسفل كلمتي (تنطبق) و(لا تنطبق) وعلى المفحوص أن يستجيب لكل عبارة داخل المربع الموجود أسفل الكلمة التي يرى أنها تنطبق عليه، لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خطأ، ويمكن اعتبار أن الإجابة صحيحة إذا عبر عنها الفرد بصدق عن شعوره الفعلي.

ويستخدم هذا المقياس في تقدير الشخص لنفسه بطريقة ذاتية أي كما يرى نفسه, ويتضمن هذا المقياس 27 عبارة موجبة إذا أجاب المفحوص عنها بكلمة (تنطبق) يعطى درجتان على كل منها، أما إذا أجاب (لا تنطبق) يعطى درجة واحدة ، كما ويتضمن المقياس 33 عبارة سالبة إذا أجاب عنها المفحوص ب (لا تنطبق) فإنه يعطى درجتان على كل منها ، وإذا أجاب بـ (تنطبق) يعطى درجة واحدة ، وأقصى درجة يمكن الحصول عليها في هذا المقياس هو (120) درجة وأقل درجة هي (01)، وتحسب درجة الفرد في هذا المقياس من مجموعة درجات العبارات التي تدل على اتجاه تقدير الذات المرتفع ، كما أنه لا يوجد زمن محدد للإجابة، ولكن وجد أن الأفراد العاديين يستطيعون إنهاء الإجابة في وقت يتراوح بين 15 - 20 دقيقة وذلك بعد إلقاء التعليمات.

أ- صدق الأداة:

- **الصدق الظاهري:** بعد أن تم التأكد من صدق المقياس بعرضه على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص حيث بلغ عددهم (09) محكما، من كلية العلوم الاجتماعية، وقد أشار المحكمون بصلاحية أداة القياس وأنها تقيس ما وضعت لقياسه، بحيث تم الاحتفاظ بالبنود التي حظيت بقبول (80 بالمائة)، من المحكمين واستبعد الآخر منها.

-**الصدق التمييزي:** تم سحب 27% من طرفي التوزيع للدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في مقياس تقدير الذات بعد ترتيبها من أدنى إلى أعلاها ثم حسبت قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين أي قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي العينة الدنيا والعينة العليا.

فجاءت قيمة "ت" تساوي 10.76وهي دالة عند مستوى "0.01".

ب- ثبات المقياس:

وللتأكد من ثبات مقياس تقدير الذات اعتمدنا على معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات (0.85) وهو معامل ثبات عال يدل على أن المقياس صالح للتطبيق على عينة الدراسة.

4- النتائج ومناقشتها:

1.4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

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

جدول (5) يوضح معامل الارتباط بين درجات قلق المستقبل و درجات تقدير الذات لدى عينة الدراسة

العينة	معامل الارتباط	معامل الارتباط بين درجة قلق المستقبل وتقدير الذات	مستوى الدلالة
	100	-0.63	0.01

يوضح نتائج الجدول أعلاه وجود ارتباط سلبي ذات دلالة إحصائية عند 0.01 بين قلق المستقبل وتقدير الذات حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.63) فهو ذو قيمة سالبة وهذا يعني وجود علاقة عكسية بين درجات قلق المستقبل ودرجات تقدير الذات لدى طلبة الجامعة المقبلين على التخرج، أي أنه كلما زاد قلق المستقبل انخفض تقدير الذات لدى أفراد العينة وبالتالي تحقق صحة الفرض.

وهذا ما أثبتته دراسة روزبترغوشوتر (1979)، أن التقدير المنخفض للذات مرتبط بأعراض القلق.

كما أكدت دراسة الحربي (2014)، أن فقدان الثقة بالنفس وانخفاض تقدير الذات يساعدان على زيادة القلق والخوف من المستقبل(الحربي، 2014).

كما بينت ذلك الدلالة العلمية يبقى قلق المستقبل مؤثرا على تقدير الطالب لذاته والعكس صحيح، ويمكن تفسير هذه النتيجة من منطلق أن حالة القلق التي تنتاب الطالب الجامعي تنعكس سلبا على تقديره لذاته, فكلما كان قلقه نحو المستقبل مرتفعا انخفض تقديره لذاته، فالنظرة السلبية للمستقبل حدوث الأسوأ لاسيما إذا تعلق الأمر بالوظيفة المستقبلية ومدى ارتباطها بالتخصيص، مدى كفاءته ومدى تمتعه برصيد تكويني جيد يؤهله لخوض غمار المهنة، ومقدار حظه في فرص مواصلة تعليمه في الدراسات العليا، هذا ناهيك عن الظروف الاقتصادية

والاجتماعية التي يعيشها مستقبلا، كل هذا قد يجعل منه إنسانا خاملا غير منتج وغير فعال، وبالتالي يقلل من شأن نفسه ويشكك في قدراته ويستصغر نفسه بل ويحتقرها أحيانا.

هذه النتيجة تتفق مع دراسة بلكيلاني (2008) التي هدفت إلى دراسة تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل أظهرت النتائج أن العلاقة بين تقدير الذات وقلق المستقبل، علاقة تبادلية، وهما في حركة دائرية، فالعلاقة بين المتغيرين ليست علاقة متغير مستقل بمتغير تابع، فالمتغيران يتبادلان الموقع، المستقل يتحول إلى تابع والتابع يتحول إلى مستقل، وأن هناك علاقة ارتباطيه عكسية، أي كلما انخفض تقدير الفرد لذاته ارتفع قلق المستقبل لديه.

كما تتفق مع دراسة ليبسيت (2000) التي أشارت إلى أن الطلاب ذوي تقدير الذات الضعيف أكثر قلق من الطلاب ذوي التقدير العالي عند الذكور والإناث على السواء .

2.4- عرض ومناقشة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الجنس في درجة قلق المستقبل.

جدول (6) يوضح الفروق بين الجنسين في درجة قلق المستقبل لدى عينة الدراسة:

العينة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
ذكور	40	53.37	15.31	**8.41**	0.01
إناث	60	46.35	13.31		

بتطبيق اختبار (t.test) يتبين من الجدول أعلاه انه توجد فروق بين الجنسين في درجة قلق المستقبل لصالح الذكور حيث نجد أن قيمة **(t)** بلغت (8.41) عند مستوى الدلالة (0.01) وبلغ متوسط الفروق (7) أي أن هناك فروق في درجة قلق المستقبل لدي ذكور مقارنة بالإناث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة المتعلقة بارتفاع قلق المستقبل لدى الذكور مقابل الإناث في ضوء عدم ارتباط قلق المستقبل بفئة معينة من الأفراد دون الأخرى، ولكن تتفاوت مستويات القلق وأشكاله من فئة إلى أخرى استنادا إلى ما يتعرض له الفرد من ضغوط ومسؤوليات، وبناءً على ما يترتب من مسؤوليات على الذكور مقابل الإناث فإن مستوى القلق يأخذ لدى الذكور أشكالا ومستويات ترتبط بما يفرضه الواقع والمجتمع والدين على الذكور من مهام ومسؤوليات تتمثل في تأمين العمل والحصول على المبالغ المادية التي تستلزم إنشاء السكن والزواج، وما يترتب على ذلة كون المسؤولية الأولى تقع على عاتق الذكور في هذه الجوانب الأمر الذي قد يضع الفرد في صراعات وضغوط تجعله دائم التفكير بما سيكون عليه المستقبل؛ وبالتالي فإن ما ينظر إليه الفرد من أما وطموحات يسعى إلى تحقيقها وبين اصطدامه بالواقع الذي لا يلبي هذه الطموحات يضعه في حالة من التفكير بالمستقبل والقلق بشأنه، وتجدر الإشارة إلى أن مستوى القلق يرتبط بشكل مباشر بوجود سبب يؤثر في هذا المستوى، وقد ينظر الشباب إلى تجاوب غيرهم وصعوبة مواجهة الواقع وتحقيق الآمال مما يؤدي بهم إلى التفكير بالمستقبل بشكل مستمر في ضوء العجز عن تحقيق الأهداف وعدم وضوح صورة المستقبل لديهم في ضوء ما يتوفر من معطيات.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراستي كل من حسن (1999) وكرميان (2008) اللتين أشارتا إلى وجود فروق في مستوى قلق المستقبل تعزى لاختلاف متغير الجنس لصالح الذكور، واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العكايشي (2000) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى قلق المستقبل تعزى لاختلاف

متغير الجنس لصالح الإناث، في حين اختلفت مع دراسة كل من العكيلي (2000) والعزاوي (2002) ومسعود (2006)، حيث أشارت جميع نتائج هذه الدراسات إلى وجود فروق في مستوى قلق المستقبل تعزى لاختلاف متغير الجنس لصالح الإناث.

3.4-عرض ومناقشة الفرضية الثالثة :

تنص الفرضية الثالثة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الجنس في درجة تقدير الذات.

جدول (7) يوضح الفروق بين الجنسين في درجة تقدير الذات عينة الدراسة:

العينة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
ذكور	40	91.89	13.75	**14.71**	**0.01**
إناث	60	104.14	11.33		

يتبين من الجدول أعلاه أنه توجد فروق بين الجنسين في درجة تقدير الذات لصالح الإناث حيث نجد أن قيمة **(t)** بلغت (14.71) عند مستوى الدلالة (0.01) وبلغ متوسط الفروق (12.55) وبالتالي تقدير الذات لدى الإناث مرتفع مقارنة بالذكور.

حيث أن هناك ارتفاع في تقدير الذات لدى الإناث مقارنة بالذكور وهذا ربما راجع إلى عدة عوامل تساهم من مستوى انخفاض تقدير الذات لدى الذكور من بين هذه العوامل البيئة الأسرية وما تنميه في الأبناء من نظرة سلبية نحو الذات ونحو الآخرين، خصوصا إذا لم تمنحهم الاستقلال والحرية في التخطيط لحياتهم والتعبير عن طموحاتهم ورغباتهم بحرية كل هذه مجتمعة تنمي في داخله إحساس بالعجز وعدم الكفاءة كما أن للحالة النفسية التي تعتري الطالب الجامعي تأثيرا ملموسا على مستوى تقديره ذاته وتقييمه لها، ففي هذه المرحلة من حياته يهتم كثيرا بمظهره، ويعطي أهمية بالغة لتقييمات وآراء الآخرين نحوه، فهو يقيم نفسه بناء على مقدار الاحترام والتقبل والمعاملة التي تتسم بالاهتمام الذي يحصل عليه من قبل الأفراد المهمين في حياته من أصدقاء وزملاء وأساتذة ومدى تحقيقه لتطلعاته الشخصية وطموحاته، وهذا ما تؤكده دراسة باترسون (1980) في دراسته أن تقدير الذات المنخفض ينشأ عندما يقيم الأشخاص أنفسهم على أساس سلوكاتهم وانجازاتهم وأعمالهم.

وهذا ما توصلت إليه دراسة ميتشل (2009) والذي تناولت عينة دراسته طلاب السنة والثانية من المرحلة الجامعية، وأكدت دراسته على أنه كلما ارتفع تقدير الذات نقص القلق والعكس صحيح.

5- الخلاصة:

إن قلق المستقبل هو حتمية للصراعات والضغوط التي يواجهها الشباب في الحياة العامة والحياة الجامعية خاصة، ولذلك من الطبيعي أن يشعر الطالب بالقلق على مستقبله، وهي حالة مستمرة وغير متوقفة بمختلف جوانبها وبكل أشكالها ونلاحظ أنه مع مرور الزمن يجعلها عصرية ومتسارعة في التغيير فاستمرارية التغيير هذه تؤدي إلى الزيادة في القلق اتجاه المستقبل فتجعله ينظر بمنظار التشاؤمية لحاضره ومستقبله والشعور بالخوف من مواجهة المواقف المستقبلية بالشكل الإيجابي والصحيح، وتدفع به إلى الانطواء والوحدة والعزلة وإتباع أساليب الحيل الدفاعية اللاشعورية غير سوية، فيتولد بطريقة تلقائية مفهوم سيء وسلبي عن نفسه والأشخاص من حوله ومحيطه.

فلهذا يجب التخطيط لمواجهة التحديات المقبلة وما تخبئه الأيام من مفاجآت ووضع الخطط والأهداف التي يمكن تحقيقها حتى تجعل الحياة ذات معنى وفي توازن وتفاؤل بعيدة عن الخوف والتوتر والتشاؤم هذا ما يجعل

الشخص يفقد السيطرة على مشاعره وأفكاره، وهذا ما يدفعنا أن نربي وأن ننشئ جيل محب يعني جيل يقبل ذاته ومن ثم جيل منجز، وهنا يجدر الإشارة بأن تقدير الذات العالي ليس دائما دليل الصحة النفسية، وإنما تقبل الذات بسلبياتها وإيجابياتها المبني على الوعي بالذات هو فعلا الخطوة الأولى نحو الآخرين، فالمهم أن نعلمهم تقبل أنفسهم لا أن يقدروها كذبا ونفاقا.

الاقتراحات:

- الاهتمام بمفهوم الطالب عن ذاته عند القيام بإرشاده أكاديميا أو تربويا.
- الاهتمام بالإرشاد التربوي الفعال للطلاب حتى يكون إدارتهم لذواتهم واقعيا وايجابيا.
- بناء برنامج تعليمي وإرشادي من أجل خفض قلق المستقبل.
- تفعيل دور المؤسسات الاجتماعية من خلال الرعاية والاهتمام بالطلبة بما يضمن الحد من قلق المستقبل.
- القيام بإجراء البحوث المستقبلية مواصلة لهذه الدراسة.

- **الإحالات والمراجع:**

بركات، محمد خليفة (1984). *مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس*. الكويت: دار القلم.

بلكيلاني، إبراهيم بن محمد (2008). *تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل*. رسالة ماجستير غير منشورة. الأكاديمية العربية المفتوحة: الدنمارك.

بن شعلال، عبد الوهاب (2009). *أثر الرضى المهني وتقدير الذات على الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

الحربي، تهاني محمد (2014). *المستقبل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية كلية العلوم الاجتماعية والإدارية: المملكة العربية السعودية.

حسين، فؤاد محمد يزيد. (2007). *الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة اليمنيين وغير اليمنيين الوافدين إلى الجامعات السورية وعلاقه ببعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشوره. كلية التربية: جامعة دمشق.

الداهري، صالح حسين (2005). *مبادئ الصحة النفسية*. الطبعة الأولى. الأردن: دار وائل للنشر.

الرشيدي، بنيان باني دغش القلادي (2017). قلق المستقبل والفاعلية الذاتية لدى طلبة كلية المجتمع في جامعة حائل في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية*. جامعة الأزهر. 174.ج2. 639-662.

الزبيدي، كامل علوان (2007). *دراسات في الصحة النفسية. الطبعة الأولى*. عمان: مؤسسة الوراق للنشر.

زيدان، سها (2007). *هواجس المستقبل عند الشباب دراسة ميدانية على طلاب جامعة دمشق كلية التربية*. جامعة: سوريا.

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

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

صرداوي، نزيم (2008). *المحددات غير الذهنية للتفوق الدراسي: دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية. جامعة الجزائر: الجزائر

الفحل، نبيل محمد (2000). دراسة تقدير الذات والدافعية للإنجاز. *مجلة علم النفس*. 8(54). الهيئة المصرية

للكتاب. مصر.

فرحات، أحمد. (2015). *قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الثقة بالنفس ومستوى الطموح لدى عينة من الطلبة الجامعيين نظام (ل م د) في الجزائر*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية. جامعة الجزائر: الجزائر.

كامل، وحيد مصطفى (2003). *علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى الأطفال الضعاف السمع*. أطروحة دكتوراه منشورة جامعة الزقاقيق: القاهرة.

كرميان، صلاح (2008). *سمات الشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى العاملين بصورة مؤقتة من الجالية العراقية في استراليا*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الأكاديمية العربية المفتوحة: الدانمارك.

محمد علي، تقوى عبد الرحمان حسن ومعاذ، ياسر جبريل (2016). تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلاب جامعات ولاية الخرطوم. كلية التربية جامعة السودان. *مجلة العلوم التربوية*. 17ج4.

محي، رغد فاضل (2018). *قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية*. جامعة القادسية.

السبعاوي، فضيلة عرفات محمد (د. ت). *قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص الدراسي*.

مزرارة، نعيمة (2008). *أثر صعوبة تعلم القراءة على تقدير الذات عند تلاميذ التعليم الابتدائي، دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبة تعلم القراءة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر :الجزائر

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

المومني، محمد أحمد ونعيم، مازن محمود (2013). قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 2(9). 173-185.

م.م، هبة مؤيد محمد (د. ت). قلق المستقبل لدى الشباب وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*. 27/26. 321-368.

معوض أحمد، عمر ورمضان (2013). قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة. *مجلة العلوم التربوية*. العدد2

منتصر، مسعودة (2017). فعالية الذات وعلاقته بقلق المستقبل لدى الطلبة المقبلين على التخرج. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. جامعة الوادي. 5(1). 76-93.

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

يعقوب، فتيحة (2014). *الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى التلاميذ عير المتفوقين والمتفوقين دراسيا بمرحلة التعليم الثانوي*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

دبار، حنان وبن موسى، عبد الوهاب (2020). قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة المقبلين على التخرج دراسة ميدانية على طلبة السنة الثانية ماستر علوم اجتماعية بجامعة الوادي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*.6(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 190-205.

مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة

دراسة ميدانية في بعض متوسطات ولاية تيزي وزو

The level of school bullying among middle school students
A field study in some averages of Tizi-Ouzou Province

موسى أميطوش*

جامعة تيزي وزو (الجزائر)، amitouche2030@yahoo.fr

تاريخ الاستلام:01-09-2020 تاريخ القبول: 24-12-2020 تاريخ النشر: 29-12-2020

ملخص: هدفت الدّراسة إلى معرفة مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المتوسطات والتعرف على الأشكال الأكثر انتشارا في هذه المرحلة، وكذلك الكشف عن الفروق في مستوى التنمر بدلالة الجنس والعمر، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (167) تلميذ وتلميذة، استخدم الباحث مقياس التّنمر الذي أعده "محمد علي الصبحين" (2013)؛ وبعد التحليل الإحصائي توصلنا إلى النتائج التالية:

- مستوى التّنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة متوسط، وبلغت الدرجة الكلية للاستقواء على عينة الدراسة نسبة (33.06%) ضمن درجة استقواء كبيرة، ويتواجد التّنمر لدى أفراد العينة على عدّة أشكال، إذ جاء التّنمر الجسمي في المرتبة الأولى، تلاه اللّفظي، ثم الاجتماعي، وبعدها التنمر على الممتلكات وأخيرا الجنسي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في التّنمر المدرسي بدلالة الجنس.
- توجد فروق دالة إحصائيا في التّنمر المدرسي بدلالة العمر، لصالح الأقل سنا.

الكلمات المفتاحية: تنمر؛ تنمر مدرسي؛ تلاميذ المرحلة المتوسطة.

Abstract: The study aimed to know the level of school bullying among students of the averages and to identify the most prevalent forms at this stage, as well as to reveal the differences in the level of bullying in terms of gender and age. The study sample consisted of (167) male and female students. (2013); and after statistical analysis, we reached the following results:

- The level of school bullying among middle school students is average, and the total degree of bullying on the study sample was (33.06%) within a large degree of bullying. And then property bullying, and finally sexual.

- There were no statistically significant differences in school bullying as a function of gender.
- There are statistically significant differences in school bullying as a function of age, in favor of the younger age group.

Keywords: Bullying; school bullying; middle school students.

*المؤلف المراسل:

1- مقدمة

إن المؤسسات التعليمية تسعى إلى تربية، وتعليم التلاميذ مهارات تمكنهم من توسيع معارفهم، وتزويدهم بخبرات تمكنهم من تحقيق التكيف مستقبلا، فهي تهدف إلى النمو المتكامل من النواحي العقلية، الاجتماعية، إلى أقصى حد ممكن لتمكينهم من الاستفادة من قدراتهم واستعداداتهم، كما تعمل المؤسسات التربوية على الحد من المشكلات التربوية، والاضطرابات السلوكية التي تواجه التلاميذ.

وتأتي المدرسة بالدرجة الثانية بعد الأسرة في تشكيل شخصية الطفل والمتعلم وتصبح نسبة كبيرة من حياته خاضعة لها ولثقافتها ويتعامل يوميا مع الكثير من المعلمين والتلاميذ الذين ينتمون إلى ثقافات وبيئات متباينة يؤثرون في سلوكه المستقبلي.

وتعتبر الطفولة المتأخرة والممتدة تقريبا من 9 إلى 12 سنة آخر مرحلة يلج بعدها الطفل إلى مرحلة المراهقة الأولى التي تمتد من (12 إلى 16 سنة)، حيث يحتاج إلى العناية والإحاطة بمتطلبات نموه وتوفير حاجاته وإدراك أساليب ومهارات تطويرها وبنائها، كما يتسع عالمه ويشرع في اكتساب الكثير من المهارات في جميع النواحي المعرفية والحركية والنفسية والاجتماعية، وتعلّم المعايير والقيم وتكوين الاتجاهات والاستعداد لتحمّل المسؤولية وضبط الانفعالات، وبالمقابل يكون أكثر عرضة للاضطرابات النفسية والسلوكية التي قد يتعرض لها بصورة مباشرة أو غير مباشرة، مما يؤثر على نموه النفسي والاجتماعي وبالتالي على سلوكه (خليل، 2000، 14)، والتي من بينها مشكلة التنمر المدرسي الذي أصبح يهدد استقرار المؤسسات التعليمية.

التّنمر (l'intimidation) ظاهرة قديمة موجودة في المجتمعات مهما كانت متقدمة أو نامية على حد سواء، ويبدأ سلوك الاستقواء بالتّشكيل منذ السنوات الأولى لنمو الطفل، ويتشكل تدريجيا حتى يصل إلى الذّروة وفي المرحلة المتوسطة يبدأ بالهبوط، ويبدو أنّ للتّنمر طبيعة خفيّة، إذ أنّ حالات التّنمر التي تحدث في المدارس يصعب إدراكها واكتشافها بسبب السّرية التي تحيطها، ومن الأسباب التي تدفع الطّلاب الضّحايا إلى كتمان حوادث التّنمر، وعدم الإعلان عنها، هو خوفهم من حدوث عقوبات، أو إساءات مستقبلية من الطّلاب المتنمّرين واعتقاد الضحايا بأنّهم سيكونون معزولين أكثر إذا أعلنوا عن تعرضهم لمثل هذه التصرفات.

تشهد ظاهرة التنمر انتشارا متزايدا في مدارسنا، فقد أصبح مشكلة تربوية واجتماعية وشخصية بالغة الخطورة تتزايد يوما بعد يوم وتؤدي إلى نتائج سلبية على البيئة المدرسية العامة، والنمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي والأسري للطفل، وقد بين Storey & Slaby (2008) أن التنمر المدرسي مشكلة سلوكية لها آثار خطيرة على الأطفال، فعندما يقع الطفل ضحية للتنمر نجده يعاني العديد من المشكلات كالخوف والعزلة الاجتماعية وقصور في تقدير الذات والغياب من المدرسة وانخفاض في التحصيل الدراسي"(خوج، 2012، 191)

ومنه قد يكون سلوك التنمر تعويضا عن الحرمان الذي يشعر به الطفل من قبل الوالدين نتيجة للإحباط الدائم بسبب سوء المعاملة التي يعامل بها الوالدان أطفالهم.

ويعد التنمر المدرسي، أو التسلط، أو الترهيب، أو الاستئساد، أو الاستقواء شكل من أشكال العنف الممارس في المجتمعات المدرسية، وهذه هي مصطلحات مختلفة لظاهرة سلبية نشأت في الغرب، وبدأت تغزو مدارسنا بفعل تأثير العولمة والغزو الإعلامي الغربي(سايحي، 2018، 74).

ويعتبر التنمر سلوكا مكتسبا من البيئة المحيطة بالطالب، حيث يمارس فيه القويّ الأذى النفسي والجسدي والجنسي اتجاه الأضعف منه في القدرات الجسمية أو العقلية، وهو ليس سلوكا طبيعيا، إذ أن المتنمرين يعانون من صعوبات ومشكلات نفسية وجسمية تؤثر على حياتهم ونموهم، إنه تعرض متكرر لفترة طويلة من الوقت لسلوكيات سلبية من فرد أو أكثر، وتتضمن المضايقة والتوبيخ والسخرية والتهديد بالضرب أو سرقة الممتلكات من قبل شخص أو مجموعة من الأشخاص اتجاه شخص آخر يُعرف بالضحية، مع إظهار عدوانية متكررة ومتعمدة اتجاهه (عيسو وبوعلي، 2020، 358).

وتشير الدراسات إلى أن أغلبية التلاميذ قد يواجهون سلوكات تنمرية في مواقف الحياة المدرسية، وقد بينت الإحصائيات خطورة هذه الظاهرة، أن ما بين (20- 40%) من التلاميذ يصرحون بأنهم تعرضوا لهذا السلوك وأن (70%) من تلاميذ المدارس المتوسطة والثانوية يتعرضون للتنمر في المؤسسة التعليمية، وأن ما بين (7-12%) من المتنمرين متعودين على ذلك وهم يشكلون تهديدا واضحا، وبين (5- 15%) من التلاميذ يتعرضون للتنمر باستمرار، وأن (27%) من التلاميذ الذين يتعرضون للتنمر، هم الذين يرفضون المشاركة في ممارسات جنسية، وأن 25% يشجعون على سلوك التنمر (شطيبي وبوطاف، 2014، 81).

وهناك من يعتبره أن ظاهرة سيكولوجية هامه، يجب دراستها نظرا لتزايدها وانتشارها في العقود الأخيرة خاصة وأنها تخلف آثار سلبية على كافة المستويات النفسية، الاجتماعية، والأكاديمية على كل من المتنمر والضحية (بطواف وخلوفي، 2020، 209)، وقد أشارت الدراسات أن لسلوك التنمر أثارا سلبية على التنمر وضحيته؛ إذ يعاني كل منهما تدنيا في الصحة النفسية، وفقدان الثقة، وتدني تقدير الذات، ومشكلات في تكوين صداقات (جورس وطنوس وآخرون، 1012).

وتوصلت دراسة andreou (2004) إلى أن المتنمر والضحية لديهم تدني في تقدير الذات كما أن ضحايا التنمر المدرسي لديهم قصور في تكوين الأصدقاء والتفاعل مع الأقران كما أن الضحية والمتنمر لديهم مستويات متدنية من المهارات الاجتماعية (إسماعيل،2010، 148).

انطلاقا مما سبق ندرك خطورة هذه الظاهرة على التلاميذ والمعلمين، والقائمين على الإدارة، وكذا الأولياء والمجتمع، وضرورة معرفة مستوى انتشارها، واشكالها في المدرسة الجزائرية.

1.1-الإشكالية:

تعدّ مشكلة التّنمر المدرسي في العصر الحالي من المشكلات التي تفاقمت وازدادت خطورة وباتت تهدّد الأمن المدرسي بأسره، وبالرّغم من ذلك فاهتمام الدولة العربية لهذه الظاهرة يعد ضئيلا مقارنة بما سخرته الدول الغربية من إمكانيات مادية وبشرية وفي جميع المجالات سواء عن طريق الإعلام عبر المواقع الالكترونية (الانترنيت)، أو القيام بحملات توعوية في المدارس لنبذ هذه الظاهرة، كما حظيت هذه الظاهرة بالدراسة والاهتمام وربطها بمتغيرات أخرى من طرف هذه المجتمعات.

التنمر المدرسي بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين وسواءً كان بصورة جسدية، لفظية، نفسية، اجتماعية أو إلكترونية من المشكلات التي لها آثار سلبية سواء على المتنمر أو على ضحية التنمر أو على البيئة المدرسية بأكملها، ويؤثر التنمر المدرسي في البناء الأمني والنفسي والاجتماعي للمجتمع المدرسي، لذلك نجد أنّ العدوان الجسمي الذي يمارسه المتنمرين في المدارس يلحق الضرر بالتلاميذ على اختلاف مستوياتهم التعليمية، حيث أنّه

يشعر التلميذ(ضحية التنمر)، بأنّه مرفوض وغير مرغوب فيه، كما يشعر بالخوف والقلق وعدم الارتياح، وقد ينسحب من المشاركة في الأنشطة المدرسية، أو يتعرض للفصل من المدرسة، بيئة التنمر المدرسي غالباً ما يكون ضحية التنمر تلميذا وحيداً يتعرض للمضايقة من مجموعة تتكون من اثنين أو ثلاثة من التلاميذ يتزعمهم قائد لكن هناك نسبة من الضحايا تتراوح ما بين (20 إلى 40) أفادوا بأنّهم تعرضوا للتّنمر من قبل تلاميذ منفردين ويرى"ما" وآخرون أنّ التنمر يؤثر على خمسة ملايين تلميذ في المرحلة الأساسية والمتوسطة في الولايات المتحدة بنسبة (10 إلى 15) من جميع الأطفال في العالم، حيث يتعرض الأفراد للتنمر في المجالات المختلفة" الجسمية أو اللفظية أو النفسية "وأنّ (25%) من الأطفال أقروا بأنّهم ضحايا للتنمر.

وتذكر إحصائيات المعهد القومي للأطفال والتنمية البشرية في الولايات المتحدة، الذي ورد في تقرير المنظمة الكاثوليكية (Organisme Catholique, 2013, 2) أنّ أكثر من مليون تلميذ قد تورطوا في ممارسة سلوك التّنمر، سواءً كانوا متنمرين أو ضحايا، كما أنّ أكثر من مائة وستين ألف تلميذ يهربون من المدارس خوفاً من تنمر الآخرين، وأنّ ثلث الأطفال من سن (11إلى 18 سنة) قد واجهوا بعضاً من أشكال التّنمر أثناء وجودهم في المدرسة، كما توصلت دراسة يونج (Yang, 2006) في (الصبحين والقضاة، 2013) إلى أنّ نسبة المتنمرين في مدارس كوريا الجنوبية (12%)، ونسبة الضحايا(5.3%)، ونسبة الضحايا المتنمرين (7.2%) وأكدت دراسة "ليونج" وآخرين (أنّ التّنمر يمثل مشكلة خطيرة في جنوب إفريقيا وأنّه مؤشر لسلوك خطير، وأنّ(36.3%) من الطلبة اشتركوا في التّنمر، وكان توزيعهم كالتالي(8.2 %) متنمرين، (19.3%) ضحايا، (8.7%) ضحايا متنمرين، والأطفال الكبار منهم كانوا مرتكبين للاعتداءات، وأما الصغار فكانوا ضحايا، وأظهر المتنمر تعنفا أكثر، وسلوكيات لا اجتماعية، ووقعوا في مختلف الأخطار: مثلا التدخين وحمل السلاح، وكان لديهم أفكار انتحارية في خضم خمس سنوات الأخيرة، كما أثبتت الدراسات الكندية في موضوع التنمر في الوسط المدرسي أنّ (15%) من التلاميذ تعاني بالضغط الناجم عن العنف من الآخرين، وأكثر من (30%) من المراهقين الكنديين ضحايا تنمر في المدرسة و(10%) يتعرضون كل يوم إلى تهديدات من أقرانهم، وأنّ 425000 تلميذ كندي ضحايا تنمر.

لذا تهديد وتفاقم هذه الظاهرة في المدرسة الجزائرية، سيؤثر بصفة عامة على الحياة المدرسية، ويجعل منها بيئة مخوفة، تكون عرضة للمشاحنات بين التلاميذ، مما يعرقل اكتساب المعرفة والتحصيل الدراسي، وتجعل منه تلميذا فاشلا ومحطما معنويا ونفسيا.

وأمام غياب إحصائيات عن واقع هذه الظاهرة في المدرسة الجزائرية وبشكل محدد فإنّ مشكلة الدراسة تتلخص بدراسة مستوى الاستقواء في المرحلة المتوسطة في ولاية تيزي وزو، ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

- ما مستوى التّنمر لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟ وما أشكاله؟

ويتفرع من السؤال الرئيس إلى التساؤلات الفرعية التالية:

- هل توجد فروق دالة إحصائيا في التّنمر المدرسي بين التّلاميذ بدلالة الجنس؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في التّنمر المدرسي بين التّلاميذ بدلالة العمر؟

2.1- فرضيات البحث:

- توجد فروق دالة إحصائيا في التّنمر المدرسي بدلالة الجنس (ذكور وإناث).

- توجد فروق دالة إحصائيا في التّنمر المدرسي بدلالة العمر (أقل من 12 سنة وأكثر من 12 سنة).

3.1- أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى التنمر وأشكاله لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- معرفة ما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائيا في التّنمر المدرسي بدلالة الجنس (ذكور وإناث).
- معرفة ما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائيا في التّنمر المدرسي بدلالة العمر (أقل من 12 سنة وأكثر من 12 سنة).

4.1- أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدّراسة الحالية في أنها:

أولا: الأهمية النظرية:

- أنها تعطي أرقام إحصائية عن ظاهرة التنمر في المرحلة المتوسطة، كما تبين الأشكال الأكثر شيوعا.
- تزويد المربين ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي بمعلومات نظرية عن ظاهرة التنمر (مفهومها، أسبابها وأشكالها...).
- تزويد المكتبة بدراسة ميدانية عن ظاهرة التنمر المدرسي.
- التحسيس بأهمية وخطورة ومستوى انتشار ظاهرة التنمر في الوسط المدرسي.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

- لفت نظر القائمين على قطاع التربية من أساتذة، مربين، مرشدين عن خطورة هذه الظاهرة من أجل التصدي لها والحد من انتشارها.
- التعاون بين أقطاب العملية التربوية (الأولياء، الإدارة، والأساتذة) من أجل التقليل من حدة هذه الظاهرة.
- الاسراع في اتخاذ التدابير الضرورية من أجل التقليل من ظاهرة التّنمر وما قد ينتج عنها من عواقب وخيمة على التلاميذ والمجتمع، وذلك بإعداد برامج وقائية وعلاجية من أجل التخفيف من حدة انتشارها ووضع برامج للتنفيس الانفعالي للتلاميذ.

5.1- مصطلحات الدراسة:

- **التّنمر**:عرّف(Olweus, 1993) التنمر على أنّه "شكل من أشكال العدوان، متعمد، مقصود يصدره الفرد لفظيا، كان أو ماديا، بدنيا، متعلما من البيئة، يهدف إلى إيقاع الأذى بالآخرين الذين لا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم" (غفران، وغفران وعذراء، 2018، 8).
- **ويعرفه الباحث اجرائيا:** التّنمر هو سلوك إرادي، واعي ومكتسب، متكرر وعنيف يصدر من شخص أو جماعة من الأشخاص على فرد معين يهدف إلى إلحاق الأذى، مما يولد لدى الضحية اضطرابات كثيرة منها: نفسية واجتماعية ودراسية ويتخذ عدة أشكال لفظي، جسمي، اجتماعي، وعلى الممتلكات ويعرف التنمر المدرسي إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ على مقياس التنمر المدرسي المستخدم في الدراسة الحالية.

6.1- حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** تتمثل في عينة قوامها (167) تلميذ وتلميذة.

– **الحدود المكانية:** تم اختيار عينة الدراسة الحالية من بعض المتوسطات المتواجد في ولاية تيزي وزو.

– **الحدود الزمنية:** طبقت هذه الدراسة خلال السنة الدراسية 2019–2020.

2– الاطار النظري والدراسات السابقة:

1.2–الاطار النظري:

أ– **مفهوم التنمر لغة:** ورد معنى التنمر في موسوعة (Larousse, 2006, 826) "هو فعل استقوائي تصرف استقوائي، بمعنى تهديد، ضغط"

بينما ورد معنى تنمر في معجم المعاني الجامع – معجم عربي عربي على الشّكل التّالي:

تنمَّرَ/ تنمَّرَ لـ يتنمَّر، تنمُّرًا، فهو مُتنمِّر، والمفعول مُتنمَّر له، تنمَّرَ الشَّخصُ: نمِر؛ غضِب وساء خلقُه، وصار كالنَّمِر الغاضب، تَنَمَّرَ: تشبَّهَ بالنَّمر في لونه أو طبعه، تنمَّر لفلانٍ: تنكَّر له وأودعه، تَنَمَّرَ: مدَّد في صَوته عند الوعيد.

ب– اصطلاحا:

بينما عرّفه (سليمان والبلاوي، 2010، 101)، هو "الهجوم من شخص مستأسد على شخص أضعف منه، لديه تلذذ بمشاهدة معاناة الضحية، وقد يسبب للضحية بعض الألآم".

أيضا عرّفه كل من (Wolke, Sarah, Stanford, and Schul, 2002) أن الاستقواء هو تعرض فرد بشكل متكرر إلى سلوك سلبي من طرف شخص أو أكثر، حيث يكون هذا السلوك متعمد، ويسبب الألم لضحية في المجال الجسمي أو اللفظي أو العاطفي أو النّفسي.

كذلك يعرّفه (2002) sarzen في (الصبحين والقضاة، 2013، 9) أنّ "الاستقواء يتراوح بين كونه إثارة مؤذية إلى سرقة المال، أو الطعام، وأنّه مشابه لأشكال العدوان، ولكنه يختلف في أنّه سلوك هادف أكثر من كونه عرضيا (حيث النية فيه واضحة)، ويهدف إلى السيطرة على الآخرين من خلال الألفاظ، أو الاعتداء الجسمي وهو سلوك متعلم".

ويعرّف (Debra et Wendy, 2014, 1) التنمر أنّه "سلوك عنيف ومتكرر من طرف طفل أو شاب اتجاه أخر، وهذا قد يلحق بالضحية الأذى، الترهيب، وجروح حسية، نفسية، اجتماعية، واضطراب مساره الدراسي وإلحاق أضرار بممتلكاته الشّخصية، وتكون عدم تكافئ القوى بين المتنمّر والضّحيّة في طول القامة، القوة والذكاء القيمة الاجتماعية والاقتصادية".

كم عرف التّنمر على أنه هو إيقاع الأذى الحسي والنفسي أو العاطفي أو المضايقة أو الإحراج أو السخرية من قبل طالب متنمر على أخر أضعف منه أو أصغر منه أو لأي سبب من الأسباب، وبشكل متكرر والطفل المتنمر هو الذي يضايق أو يخيف أو يهدد أو يؤذي الآخرين الذين لا يتمتعون بنفس درجة القوة التي يتمتع بها وهو يخيف غيره من الأطفال في المدرسة ويجبرهم على فعل ما يريد بنبرته القوية العالية واستخدام التهديد.

إذن التّنمر هو نوع من السلوك العنيف مستمر نعده رغبة سلبية، يقوم بها طفل نحو طفل أخر، أين يكون خلل في القوة، هذا السلوك العنيف يتضمن سلوك جسدي أو معنوي (الكلام) وهو فعل إرادي نفكر فيه من أجل إلحاق الضرر بالغير، ويتضمن مفهوم التنمر عند (Dan Olweus) حسب (Debra, et Wendy, 2014, 2) ثلاثة اعتبارات وهي:

- **الاستطاعة:** يقوم بسلوك التّنمر عادة طفل طويل القامة، وقوي البنية، وكذلك الأطفال الذين لديهم مركزهم في الحياة، والذين يتلقون التدعيم من جماعتهم واقرأنهم.
- **الاستمرارية والتشتيت:** التّنمر لا يكون بالصدفة، ولكن له ميزة الاستمرارية والتكرار، وهذا الشيء يولد لدى الضحية الرهبة (la terreur) وقد يبقى لدى الطفل طويلا.
- **الرغبة في الإيذاء:** يكون الفعل عمدي غايته هو إيذاء الآخر نفسيا وجسديا.

- **أشكال التنمر: تتمثل أشكال التنمر حسب** (Debra, et Wendy, 2014, 2) في:

– **التنمر الجسدي:** وهو يشمل "الضرب، الضرب بالرجل، الدفع، البزق، أشبعه ضربا، سرقة شخص أو تحطيم ممتلكاته".

– **التنمر اللفظي:** وهو يشمل "التنابز بالألقاب، السخرية (Taquiner Méchamment)، تقليل الاحترام وتهديد الأخر، أقوال تمييز عنصري وتحرش، الوشاية، إطلاق إشاعات، السب والشتم، استعمال الكلام الفاحش، البذيء والمخجل.

– **التنمر الاجتماعي:** وهو يشمل:

طرد الفرد من الجماعة، وإطلاق إشاعات عليه، وتقليل احترامه، وتحطيم صدقاته، السخرية من شخص بسبب شخصيته، أو جماعته، السخرية من شخص بسبب معتقداته الدينية، وقول اشاعات في ذلك، عزل شخص بسبب جنسه فتاة أو طفل، السخرية من شخص بسبب إعاقته الجسدية، السخرية من شخص بسبب مظهره.

– **التّنمر على الممتلكات:** اخذ أشياء الآخرين كسرها، وتخريبها والتصرف فيها عن غصب.

– **التّنمر الجنسي:** يتضمن إصدار الألقاب جنسية، اللمس بطريقة لا أخلاقية، التحرش الجنسي، والإجبار على التحدث في أمور جنسية.

– **أسباب التنمر:**

أ– **الأسباب والعوامل الشخصية:** هناك دوافع ذاتية لسلوك التنمر، فقد يكون سلوكا طائشا أو سلوكا يصدر عن الفرد عند شعوره بالملل، وقد يعتقد البعض أن ممارسة هذا السلوك على الغير سلوك عادي ولا خطأ فيه، وأن الطفل الذي يمارس عليه هذا السلوك يستحق هذه المعاملة، ويكون التنمر مؤشرا على القلق، وعدم سعادتهم في بيوتهم، كما أن الخصائص الانفعالية لدى بعض الأطفال كالخجل، قلة الأصدقاء قد تجعلهم عرضة للتنمر (Alkinson et Hornby, 2002).

ب– الأسباب والعوامل النفسية: يرى الشهري (2003) أن الأسباب النفسية مبنية أساسا على الغرائز والعواطف والعقد النفسية والإحباط، فعندما يشعر الطفل والمراهق بالإحباط في المدرسة، مثلا عندما يكون مهملا، ولا يجد اهتماما به وبشخصيته، وعدم الاهتمام بقدراته وميوله، يولد لديه الشعور بالغضب، والتوتر، والانفعال لوجود عوائق تحول بينه وبين الوصول إلى أهدافه، مما يؤدي إلى ممارسة العنف والتنمر، كما أن ضغط الأسرة لأبنائهم للحصول على نتائج أعلى قد يؤدي بالطفل إلى الاكتئاب والقلق، بذلك تفريغ عدوانيته بالعنف والتنمر.

ج– الأسباب والعوامل الاجتماعية: حسب العنزي (2004) يقصد بها العوامل المحيطة بالطفل من الأسرة والمعاملة الوالدية، التدليل، المشاكل الأسرية كالطلاق، وغياب أحد الوالدين، الحالة العائلية، العنف الأسري جماعة الرفاق، وسائل الإعلام، البيئة المدرسية، والمجتمع كجماعة الرفاق، وسائل الإعلام، البيئة المدرسية، كل هذه العوامل قد تكون تربة خصبة لظهور وممارسة التنمر على الآخرين، فالتلميذ خارج بيئته المدرسية يتأثر بثلاثة مركبات أساسية هي الآسرة، المجتمع، الإعلام.

ويرى أشهبون (2007) أن الظروف الاجتماعية مثل تدني دخل الأسرة، أمية الأولياء، الحرمان، والقهر النفسي، الإحباط من أهم العوامل التي قد تدفع التلميذ إلى ممارسة التنمر داخل المؤسسة.

كما يرى الكروسي (2004) أن تسخير وسائل الإعلام للمصلحة الخاصة وتنفيذ البرامج التلفزيونية بأشكال تجارية بغض النظر عن نتائجها، والطرق التي تنفذ فيها قد يؤدي إلى انتشار السلوك العدواني والتنمر، كما أن وسائل الإعلام لها تأثير في جنوح الأحداث، ومنها أن البرامج والمسلسلات والأفلام التي تعرض في التلفاز أو السينما سواء المخصصة للأطفال أو الكبار لها تأثير مباشر في سلوك العنف والتنمر الاستقواء (الصبحين والقضاة، 2013، 45).

د- الأسباب والعوامل المدرسية:

وهي تشمل السياسة التربوية، الثقافية للمدرسة، والمحيط المادي والرفاق في المدرسة ودور المعلم وعلاقته بالطالب والعقاب، فالعنف الذي يمارسه المعلم على التلاميذ مهما كان نوعه، لن يؤدي إلى إذعانه، بل يؤدي في الكثير من الأحيان إلى التمرد والعنف والتنمر على الآخرين.

يرى الشهري (2007) أن ضعف العلاقة بين المدرسة والأسرة، والعوامل الأسرية المعيشية للتلميذ وضعف شخصية المعلم، والتميز بين التلاميذ، وعدم إلمام المعلم بمادته، كل هذه العوامل قد تساعد على تقوية وإظهار سلوك التنمر لدى التلاميذ.

كما أن العلاقات المتوترة والتغيرات المفاجئة داخل المدرسة والإحباط والكبت والقمع للتلميذ، والمناخ التربوي، وعدم وضوح الأنظمة المدرسية وتعليماتها، ومبنى المدرسة، واكتظاظ الأقسام، وأسلوب التدريس الغير فعال، كل هذه العوامل قد تؤدي إلى الإحباط، قد يدفعهم للقيام بالمشكلات تظهر على شكل سلوكات تنمر، كما لا يجب أن نغفل دور جماعات الرفاق في ظهور وتفشي ظاهرة التنمر في الوسط المدرسي.

2.2- الدراسات السابقة:

هدفت دراسة Pateraki (2001) إلى معرفة محتوى وطبيعة السلوك الاستقوائي، استخدم قائمة التقدير الذاتي التي طبقت على عينة (1312) طفلا ممن تتراوح أعمارهم ما بين 8 إلى 12 سنة في مدارس أثينا الأساسية دلت النتائج على أنّ(14,7 %) من الطلبة كانوا ضحايا، 25% كانوا يمارسون التنمر، أما الشكل الأكثر شيوعا في الاستقواء كان إعطاء الألقاب والضرب، أما الأولاد فكانوا أكثر استقواء في الشكل الجسدي مثل الركل والضرب والقرص، بينما البنات أكثر استقواءا في الشّكل الغير مباشر أنّ (33,5 %) من العينة تعرضوا للضغط من قبل الرّفاق على ممارسة الاستقواء (الصبحين والقضاة، 2013، 61).

وهدفت دراسة راضي(2001) إلى الكشف عن الفروق بين التلاميذ ضحايا التنمر في المدرسة والتلاميذ غير الضحايا في متغيرات تقدم الذات الاكتئاب والوحدة النّفسية، وذلك على مجموعة من التلاميذ (503) ذكورا وإناثا بالمدارس الابتدائية والمتوسطة؛ وقد توصلت نتائج هذه الدّراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات التّلاميذ ضحايا التّنمر ومتوسط درجات نظرائهم غير الضحايا في كل من تقدير الذّات والاكتئاب والوحدة النّفسية وذلك لصالح غير الضحايا (خوج، 2012، 200).

كما هدفت دراسة Solberg et Olweus(2003) إلى معرفة مدى انتشار التنمر بين التلاميذ في مدارس ولاية "سيرغن" في النرويج وعلاقته ببعض المتغيرات، تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الخامس وحتى الصف التاسع، بلغ عددهم (5181) تلميذ وتلميذة منهم (2544) من الإناث و(2627) من الذكور، استخدمت

الدراسة مقياس التنمر، الذي يتكون من (36) سؤالا؛ وأشارت النتائج إلى أنّ التّلاميذ الضحايا أظهروا مستويات عالية عن التفكك الاجتماعي، وتقييم الذات السلبي، وانخفاض دافعية الانجاز، وميول اكتئابية، أما التلاميذ المتنمرون أظهروا عدائية أكثر وسلوكات غير اجتماعية، وانخفاض دافعية الانجاز، وتعرض الإناث أكثر من الذكور للتنمر.

وهدفت دراسة Espinoza(2006) إلى الكشف عن أثر التّنمر في الأداء المدرسي على عينة من التّلاميذ بلغت (500) تلميذ وتلميذة ينتمون إلى الطبقات الاجتماعية مختلفة بالصف الأول ثانوي، تتراوح أعمارهم من (12-18) سنة، وقد توصلت الدراسة إلى أن (6%) من التلاميذ قد أسيئ إليهم بدنيا وانفعاليا من قبل أقرانهم ومعلميهم، وأن من أهم المتغيرات المرتبطة بالأداء المدرسي كانت الثقة بالنفس وتقدير الذات المناخ المدرسي والفصل الدراسي والحالة الاقتصادية.

وهدفت دراسة جردات(2008) إلى معرفة مدى انتشار سلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من حيث انتشاره والعوامل المرتبطة به، تكونت العينة من (656) طالباً وطالبة من الصف السابع إلى الصف العاشر استخدم الباحث مقياس سلوك التنمر ومقياس العلاقات الأسرية ومقياس تقدير الذات، من تصميم الباحث؛ وأسفرت النتائج إلى أن التنمر اللّفظي هو الأكثر انتشاراً لدى الإناث في حين أن التنمر الجسدي والنفسي هو الأكثر انتشاراً لدى الذكور، وأن نسبة المتنمرون من طلبة الصف السابع إلى الصف العاشر في مدينة إربد الأردنية بلغت ما يقارب(29%)، وأن الذكور تنمروا على أقرانهم أكثر بشكل دال إحصائيا مما فعلت الإناث، كما أشارت كذلك إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في مواقع التنمر، فقد كان الموقع المفضل للذكور لممارسة التنمر لدى الإناث هو غرفة الصف التنمر هو الطريق إلى البيت والساحة المدرسية، في حين كان الموقع المفضل (جرادات، 2008، 109-124).

وهدف دراسة kilpatric et kareres (2009) إلى التعرف على تصورات التلاميذ لأهمية وتكرار الدعم الاجتماعي للتلاميذ الذين صنفوا على أنهم متنمرون أو ضحايا متنمرون، وتكوين عينة الدراسة من (499) تلميذ من الصف السادس وحتى الثامن في مدرسة متوسطة في الرّيف الإسباني، طبق عليهم مقياس Elliot (2000) وأشارت النتائج إلى أنّ12 %منهم متنمرون و(16%) كانوا ضحايا و(13%) كانوا ضحايا المتنمرون، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات المختلفة، شيوع التّنمر اللّفظي المباشر والغير المباشر مثل الشتم السخرية /الكلام البذيء.

كما هدفت دراسة خوج (2012) إلى التعرف عن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التّنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى التعرف إلى المهارات الاجتماعية التي يمكن أن تساهم في التّنبؤ بالتّنمر المدرسي لدى عينة الدراسة التي اشتملت على (243) تلميذ من الصف السادس المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الباحثة مقياس التنمر المدرسي من إعدادها، ومقياس المهارات الاجتماعية الذي أعده "السمادوني" وتعديل "الجمعة" (1996)؛ وبعد التحليل الإحصائي توصلت إلى وجود علاقة دالة إحصائية وسالبة بين المهارات الاجتماعية والتنمر المدرسي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي التّنمر ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية لصالح منخفضي التنمر المدرسي، كما بينت النتائج أنّ عوامل المهارات الاجتماعية التي تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي كانت على الترتيب: عامل الضبط الاجتماعي ثمّ الضّبط الانفعالي ثمّ الحساسية الاجتماعية (خوج، 2012، 188–189).

وهدفت علي موسى وفرحان (2013) إلى التّعرف عن أشكال الاستقواء، وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن مجموعة من الأسئلة تتضمن: حجم الاستقواء وأشكاله ومستواه ومدى الاختلاف في الاستقواء من حيث الحجم والمستوى حسب الجنس، استعمل الباحثان مقياس الاستقواء من إعدادهما، طبقا على عينة قوامها طالبا وطالبة دلت النتائج على أن نسبة المستقوين كانت (9,7%) وأنّ (12,9%) من الطلبة يمارسون الاستقواء الاجتماعي وأن (11,3%) من الطلبة يمارسون الاستقواء الجسمي وكذلك أنّ (7,9%) يمارسون الاستقواء اللفظي وأنّ (6,6 %) يمارسون الاستقواء على الممتلكات وأنّ (5,6%) يمارسون الاستقواء الجنسي، وجود فروق في الاستقواء وأشكاله لدى الإناث منه لدى الذكور (الصبحين والقضاة، 2013، 61).

كما هدفت دراسة شطيبي وبوطاف (2014) إلى الكشف عن واقع التنمر في مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر، من خلال إجلاء دوافعه، مصادره، أشكاله، أماكن ممارسته، والنتائج المترتبة عليه، استخدم الباحثان استبيان من بنائهما، طبق على عينة تكونت من (120) تلميذ وتلميذة، من مستويات دراسية مختلفة بمراحل التعليم المتوسط؛ وقد توصلت الدراسة إلى أن سلوكات التنمر منتشرة في الوسط المدرسي بدرجة تبعث على القلق، ومن آثارها أنها تعمل على سلب إرادة الضحية وقمع حريته، وتسبب مشاكل سلوكية وأخلاقية واجتماعية حادة، كما أنها تصدر عن تلميذ أو مجموعة من التلاميذ في عدة أماكن، وتتسم بالاستمرارية والسرية (شطيبي وبوطاف، 2014، 71).

وهدفت دراسة فكري ورمضان(2015) إلى معرفة العلاقة بين التّنمر المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة من (243) تلميذ وتلميذة من المرحلة الإعدادية، استخدم الباحث مقياس دافعية الانجاز الذي أعده عبد التواب أبو العلا (2006)، ومقياس التنمر المدرسي من إعداد الباحثان وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا وسالبة بين التنمر المدرسي ودافعية الانجاز، وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي دافعية الانجاز ومنخفضي الانجاز في التنمر المدرسي، إمكانية التنبؤ بالتنمر المدرسي من خلال دافعية الانجاز(فكري ورمضان، 2015، 1).

وهدفت دراسة مصطفاوي وكورات (2018) إلى معرفة على علاقة سلوك التنمر بصعوبات التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بولاية سعيدة، تكونت عينة الدراسة من (60) تلميذ وتلميذة يتوزعون على أربع مستويات دراسية، تم اختيارهم بطريقة قصدية، واستخدم الباحثان لتحقيق أهداف الدراسة (مقياس تشخيص صعوبات التعلم لفتحي الزيات، مقياس تقدير المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم استبيان سلوك التنمر من إعداد الباحثان؛ حيث أسفرت الدراسة على أنه ينتشر التنمر المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ذوي صعوبات التعلم بدرجة عالية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أشكال التنمر لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة بين التنمر المدرسي وصعوبات التعلم تلاميذ مرحلة المتوسطة ذوي صعوبات (مصطفاوي وكورات، 2018، 25).

وهدفت دراسة بن زروال ويوسفي (2019) التي هدفت إلى التعرف على مستوى مهارة توكيد الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي في التعليم الابتدائي، والفرق في المهارة بين ضحايا التنمر والتلاميذ العاديين تكونت عينة الدراسة النهائية تتكون من 26 ضحية و30 تلميذ عاديين تم اختيارهم قصديا، استخدم الباحثان مقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي ومقياس توكيد الذات؛ وتوصلت الدراسة إلى أن ضحايا التنمر المدرسي يتميزون بتوكيد ذات منخفض، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى توكيد الذات بين ضحايا التنمر وغيرهم من التلاميذ العاديين لصالح التلاميذ العاديين (بن زروال ويوسفي، 2019، 22).

وهدفت دراسة عيسو وبوعلي (2020) إلى الكشف عن التنمر المدرسي وعلاقته بالمناخ الأسري لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي على عينة عشوائية قدرت (100) تلميذ، وبتطبيق مقياسي المناخ الأسري لكفافي (2010) ومقياس التنمر المدرسي لـ الصبحين (2007)؛ وتوصلت إلى وجود علاقة بين التنمر المدرسي والمناخ الأسري في أبعاده: اللاأنسنة، والحب المصطنع، المناخ الوجداني غير السوي، والأسرة المدمجة لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي؛ توجد فروق لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي في مستوى التنمر المدرسي وفي المناخ الأسري تعزى إلى متغير الجنس وهي لصالح الذكور (عيسو وبوعلي، 2020، 357).

- التعقيب على الدراسات السابقة:

أولا من حيث هدف الدراسة:

هدفت دراسة Espinoza (2006) إلى معرفة أثر التّنمر في الأداء المدرسي، بينما هدفت دراسة جرادات (2008) إلى الكشف عن مدى انتشار سلوك التنمر لدى الطلبة المرحلة الأساسية العليا، وهدفت دراسة kilpatric et kareres (2009) إلى التعرف على تصورات التلاميذ لأهمية وتكرار الدعم الاجتماعي للتلاميذ الذين صنفوا على أنهم متنمرون أو ضحايا متنمرون، بينما هدفت دراسة خوج (2012) إلى التعرف عن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التّنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى التعرف إلى المهارات الاجتماعية التي يمكن أن تساهم في التّنبؤ بالتّنمر المدرسي، وهدفت دراسة علي موسى و فرحان (2013) إلى التّعرف عن أشكال الاستقواء، حجم الاستقواء وأشكاله ومستواه ومدى الاختلاف في الاستقواء من حيث الحجم والمستوى حسب الجنس، كذلك هدفت دراسة شطيبي وبوطاف (2014) إلى الكشف عن واقع التنمر في مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر، من خلال إجلاء دوافعه، مصادره، أشكاله، أماكن ممارسته، والنتائج المترتبة عليه، أما دراسة أحمد فكري ورمضان علي (2015) هدفت إلى معرفة العلاقة بين التّنمر المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، بينما هدفت دراسة مصطفاوي وكورات (2018) إلى معرفة على علاقة سلوك التنمر بصعوبات التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، كذلك هدفت دراسة بن زروال ويوسفي (2019) إلى التعرف على مستوى مهارة توكيد الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي في التعليم الابتدائي، والفرق في المهارة بين ضحايا التنمر والتلاميذ العاديين، وهدفت دراسة عيسو وبوعلي (2020) إلى الكشف عن التنمر المدرسي وعلاقته بالمناخ الأسري لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث الهدف التي تسعى إليها، مثل دراسة جرادات (2008)، الصبحين والقضاة (2013)، شطيبي وبوطاف (2014)، مصطفاوي وكورات (2018).

ثانيا: من حيث المنهج:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي، مثل دراسة kilpatric et kareres (2009) و(2001) Pateraki، علي موسى وفرحان (2013)، شطيبي وبوطاف (2014)، بن زروال ويوسفي (2019)، بينما استخدمت بعض الدراسات المنهج الوصفي الارتباطي مثل دراسة خوج (2012) مصطفاوي وكورات (2018)، عيسو وبوعلي (2020).

ثالثا: من حيث العينة:

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها لعينة الدراسة التي كانت من المرحلة المتوسطة، مثل دراسة kilpatric et kareres (2009)، شطيبي وبوطاف (2014)، مصطفاوي وكورات (2018).

بينما اهتمت دراسات أخرى بالمرحلة الابتدائية، مثل دراسة Pateraki (2001) وSolberg et Olweus (2003)، خوج (2012)، فكري ورمضان (2015)، بن زروال ويوسفي (2019)، عيسو وبوعلي (2020). واهتمت كل من دراسة Espinoza (2006)، جرادات (2008) بالمرحلة الثانوية.

رابعا: من حيث النتائج:

وتوصلت الدراسات السابقة إلى عدة نتائج من بينها: شيوع التنمر في العينات المتناولة وأنّ الأولاد أكثر تنمرا من الإناث في الشكل الجسدي كدراسة باتريكا (2001)، ودراسة عيسو وبوعلي (2020)، وكذا وجود فروق في التنمر وأشكاله لدى الإناث منه لدى الذكور مثل دراسة علي موسى وفرحان(2013)، وكذا وجود علاقة بين التنمر وتقدير الذات والاكتئاب والوحدة النفسية وذلك لصالح الضحايا كدراسة راضي(2001).

3 – الطريقة والأدوات:

1.3– منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، الذي يهتم بدراسة المتغيرات وضبطها، كما يهتم بوصف الظاهرة وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كميا وكيفيا، وذلك لملائمته لطبيعة وأهداف الدراسة التي تحاول التعرف على مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

2.3– عينة الدراسة: لذا قمنا بحصر عينتنا من المدارس المرحلة المتوسطة، والبالغ عددهم (167) تلميذا من كلى الجنسين اختيروا بطريقة عشوائية، وشملت العينة على فئة تلاميذ قلت أعمارهم عن 12 سنة، وفئة أخرى أكثر من 12 سنة، وقد اخترنا هذا التصنيف من أجل الوقوف عن مستوى هذه الظاهرة لدى فئة الطفولة المتأخرة، والفئة الثانية تمثل بداية مرحلة المراهقة، وطبقنا المقياس في متوسطات ولاية تيزي وزو، والجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة حسب الجنس والعمر.

جدول (1) يوضح خصائص عينة الدراسة

خصائص العينة	الجنس		العمر		المجموع
	ذكور	إناث	من 10 إلى 12 سنة	أكبر من 12 سنة	
العدد	77	90	54	113	167
النسبة	%46.10	%53.89	%32.33	%67.66	%100

من خلال الجدول (1) نلاحظ أن نسبة الإناث (53.89%) وهي أكبر من نسبة الذكور التي بلغت (46.10%)، كما نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين تقل أعمارهم عن 12 سنة بلغت (32.33%)، بينما بلغت نسبة التلاميذ الذين تزيد أعمارهم عن 12 سنة نسبة كبيرة وهي (67.66%).

3.3– أداة الدراسة:

– مقياس التنمر المدرسي:

1. وصف المقياس:

أعد مقياس التنمر المدرسي علي محمد الصبحين ومحمد فرحان القضاة (2013)، ويتكون المقياس من 45 بندا تقيس جميعها التنمر المدرسي وهو يتكون من خمسة أبعاد، كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (2) يبين شكل ومضمون ورقم وعدد فقرات مقياس التنمر المدرسي

الشكل	مضمونه	رقم الفقرة	عدد الفقرات
اللفظي	يتضمن السب، الشتم، المزاح على الآخرين، نشر الشائعات السخرية الكلام البذيء، الألقاب والأسماء التي ينادى بها على المسترشدين المستقوي عليهم.	2-3-7-9-10-15-24-31-40-43	10
الجسمي	يتضمن الضرب، القرص، الشّدّ من الشعر أو الإذن، العرقلة الدفع، استخدام الأدوات الحادة.	1-4-5-12-22-26-33-35-38.	9
الاجتماعي	يتضمن المضايقة، الإقصاء، الغيرة من نجاح الآخرين، تشويه السمعة الإذلال، الرغبة في السيطرة عليهم.	6-11-13-17-19-21-23-27-29-30-32-36-39-42	14
الممتلكات	يتضمن أخذ ممتلكات الآخرين بالقوة، وتخريبها، وإتلافها سرقتها وإنكار أخذها.	8-14-18-25-28-45	6
الجنسي	يتضمن إصدار الألقاب جنسية، اللمس بطريقة لا أخلاقية التحرش الجنسي والإجبار على التحدث في أمور جنسية.	16-20-34-37-41-44	6

2. مفتاح تصحيح المقياس:

تمّ الاعتماد على مفتاح التصحيح كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (3) يوضح مفتاح التصحيح لمقياس التنمر المدرسي

دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
5	4	3	2	1

3. طريقة التصحيح:

بغرض تحديد درجة التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية ولتسهيل تفسير النتائج استعملنا نفس التوزيع الذي استخدمه الباحثان في دراستهما الأصلية، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4) يبين التقديرات والمتوسطات الحسابية المعتمدة في التصحيح

الرقم	التقدير	المتوسط الحسابي
1	أبدا	من (0 إلى 0.98)
2	نادرا	من (0.99 إلى 1.97)
3	أحيان	من (1.98 إلى 2.96)
4	غالبا	من (2.97 إلى 3.95)
5	دائما	من (3.96 إلى 4.94)

من خلال الجدول (4) نجد أن المتوسط الحسابي (3.96 و4.94) الذي يقع في الوصف دائما يعكس التنمر بدرجة كبيرة جدا، بينما يعكس المتوسط الحسابي الذي يتراوح بين (2.97 و3.95) الذي يقع في الوصف غالبا يعكس التّنمر بدرجة كبيرة، كذلك يمثل المدى للمتوسطات ما بين (1.98 و2.96) وصف أحيانا وهو يعني أنّ التنمر في الوسط المدرسي يتواجد بدرجة متوسطة، ويعبر الوصف نادرا عن تنمر في الوسط المدرسي بدرجة قليلة وهو يقع بين المتوسطات (0.99 و1.97)، بينما يعبر الوصف الأخير أبدا الذي يعني وجود تنمر مدرسي قليل جدا وهو يقع بين المتوسطات الحسابية بين (0 و0.98).

4. الخصائص السيكومترية للمقياس:

من أجل التأكد أكثر من صلاحية مقياس التنمر الذي أعده علي محمد الصبحين ومحمد فرحان القضاة (2013)، في بيئتهم الخاصة، ونظرا للخصائص الاجتماعية، والثقافية، والظروف التعليمية التي تميز المجتمع الجزائري، ارتئينا أن نعيد قياس صدق، وثبات المقياس على النحو التالي:

- **صدق البناء (صدق الاتساق الداخلي):**

يمثل الصدق واحدا من الخصائص الأساسية للاختبار، ويقصد به أن يقيس المقياس ما صمم لقياسه (فرج، 1997، 254).

للتحقق من صدق بناء مقياس التنمر، قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (70) تلميذ خارج عينة الدراسة الأساسية، تمّ توزيع الاستمارة من طرف الباحثان في أربعة متوسطات، والتي قمنا باختيارها عشوائيا، ثم قمنا بحساب معامل الاتساق الدّاخلي للاستمارة، بحساب معاملات الارتباط "بيرسون" بين درجة كل بعد والدّرجة الكلية للمقياس، وبعد التحليل الإحصائي تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول (5) يبين معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التنمر بعضها البعض ومع الدرجة الكلية

الأبعاد	اللفظي	الجسمي	الاجتماعي	الممتلكات	الجنسي	الدرجة الكلية
اللفظي	–	0.94**	0.96**	0.96**	0.97**	0.89**
الجسمي		-	0.94**	0.92**	0.92**	0.96**
الاجتماعي			-	0.94**	0.94**	0.98**
الممتلكات				-	0.96**	0.97**
الجنسي					-	0.97**

N=70

** la corrélation est significative au niveau 0.01

* la corrélation est significative au niveau 0.05

يتبين من الجدول (5) أنّ معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد ودرجة المقياس ككل، كلها دالة عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يعكس الثبات العالي للمقياس.

- **ثبات الأداة:**

يقصد بالثبات دقة المقياس أو اتساقه (أبو علام، 2004 ، 254)، وللتأكد من ثبات المقياس قام الباحث بحساب ثبات الاتساق الداخلي المحسوب باستخدام معادلة "ألفاكرونباخ" على نفس العينة السابقة وتحصلن على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول (6) يبين ثبات أبعاد مقياس التنمر المدرسي بطريقة ألفاكرونباخ

المجال	ثبات الاتساق الداخلي
الاستقواء اللفظي	0.76
الاستقواء الجسمي	0.73
الاستقواء على الاجتماعي	0.72
الاستقواء على الممتلكات	0.61
الاستقواء الجنسي	0.76
المقياس الكلي	**0.91**

من خلال الجدول (6) يتضح أنّ درجات ثبات مجالات مقياس التنمر المدرسي عالية، إذ بلغت درجة ثبات المقياس ككل (0.91)، بينما بلغت درجة ثبات المجال اللّفظي (0.73)، ثمّ يليه المجال الجنسي، بدرجة ثبات قدرت ب (0.76)، بينما بلغت درجة ثبات المجال الجسمي (0.73)، أيضا بلغت درجة ثبات المجال الاجتماعي (0.72)، وأخيرا بلغت درجة ثبات مجال الاستقواء على الممتلكات (0.61)، وهي درجة ثبات لا بأس بها تعكس ثبات هذا المجال.

4- النتائج ومناقشتها:

1.4- عرض نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى من البحث أنّ مستوى التّنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة مرتفع. ويتخذ عدة أشكال.

ولاختبار الشطر الأول من الفرضية تمّ إعداد جدول يضمّ المتوسطات الحسابية والترتيب التنازلي لمستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، ويبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية لكل بند على حده وكذلك المتوسط العام، وأيضا الترتيب التنازلي للبنود من حيث مستوى التنمر.

جدول (7) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب كل بند ترتيبا تنازليا لنتائج أفراد العينة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	أقوم بضرب الطلبة باليد أو القدم	2.71	1.71	12
2	أشتم الطلبة بألفاظ بذيئة	3.23	1.42	01
3	أقاطع الطلبة أثناء حديثهم	2.88	1.74	06
4	لا أتحكم في أعصابي عند الغضب	2.52	1.71	28
5	أقوم بقرص الطلبة وأسبب لهم الألم	2.43	1.78	38
6	بعض الأشخاص يستحقون ما أقوم بعمله معهم	2.58	1.68	22
7	أصرخ على الطلبة بصوت عالي لإفزاعهم.	2.69	1.74	13
8	أنكر وجود بعض الأشياء التي أحصل عليها من الطلبة.	2.63	1.72	17
9	أهدد الطلبة وأتوعدهم بالإيذاء.	2.44	1.77	35
10	أنشر الشائعات عن الطلبة.	2.53	1.79	26
11	أضع تعليمات قاسية تحول دون مشاركة الطلبة في النشاطات.	2.96	1.46	04
12	أشد الطلبة من أذانهم أو شعرهم.	3.21	1.35	02
13	أشعر بالغيرة من نجاح الآخرين.	2.76	1.71	11
14	أقوم بتخريب وإتلاف ممتلكات الطلبة.	2.59	1.70	20
15	أسخر من الطلبة واستهزئ بهم.	2.72	1.76	10
16	أقوم بإصدار ألقاب جنسية بذيئة عليهم.	2.64	1.64	15
17	أطرد بعض الأشخاص بالقوة من المجموعة التي أكون فيها.	2.61	1.80	19
18	أسرق بعض الأشياء من الطلبة.	2.36	1.81	42
19	اشوه صورتهم وسمعتهم.	2.55	1.72	23
20	المس الآخرين بطريقة غير أخلاقية.	2.98	1.42	03
21	لا أصغي للطلبة أثناء حديثهم معي.	2.49	1.66	31
22	أدفع الطالب الذي يجلس في المقعد بجانبي.	2.92	1.60	05

23	أتعمد إذلال الطلبة.	2.63	1.66	16
24	أقوم بإعطاء بعض الطلبة ألقابا مخزية لهم.	2.43	1.82	37
25	أقوم بأخذ ممتلكات الطلبة بقوة.	2.78	1.59	08
26	أعرقل الطلبة بقدمي أثناء مرورهم من أمامي.	2.53	1.72	25
27	أتخذ قرارات نيابة عن الطلبة الضعفاء.	2.65	1.75	14
28	لا أعيد الأشياء التي أستعيرها من الطلبة.	2.41	1.64	39
29	يدفعني الطلبة للسيطرة عليهم.	2.49	1.77	30
30	افتعل أسبابا للتشاجر مع الطلبة الضعفاء.	2.87	1.66	07
31	ألوم الطلبة على مشكلات لم يقترفونها.	2.26	1.74	44
32	يجب أن أفوز في كل الأنشطة المدرسية.	2.53	1.77	24
33	أجبر الطلبة على عمل أشياء لا يطيقونها.	2.59	1.75	21
34	ألقي على مسامع الطلبة قصصا جنسية.	2.52	1.68	29
35	استخدم أدوات حادة للسيطرة على الطلبة.	2.52	1.75	27
36	يجب على كل طالب أن يخافني ويرهبني.	2.44	1.78	34
37	أجبر الطلبة على الحديث معي في أمور جنسية رغما عنهم.	2.41	1.73	40
38	أقوم بإلقاء الطلبة أرضا.	2.47	1.78	32
39	لا أجعل الطلبة يشعرون بالارتياح.	2.73	1.67	09
40	اتهم الطلبة بأعمال لم يقوموا بها.	2.63	1.72	18
41	أفسر كلام الطلبة بتفسيرات جنسية.	2.46	1.75	33
42	أشعر بقوة شخصيتي من خلال السيطرة على الطلبة.	2.43	1.80	36
43	أشعل الفتن بين الطلبة عن طريق تشجيعهم على المشاجرات.	2.38	1.77	41
44	أتحرش جنسيا بالطلبة.	2.25	1.74	45
45	أحتاج لبعض الأشياء التي يمتلكها الطلبة أكثر منهم.	2.32	1.79	43
	المتوسط العام	**2.60**		

من خلال الجدول (7) يتضح أنّ المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة على مقياس التنمر المدرسي بلغ (2.60)، وبالعودة إلى الجدول رقم (4) نلاحظ أن هذه الدرجة (1.98 إلى 2.96)، وهي تقع في تقدير أحيانا ويمكننا القول أنّ أفراد العينة يمارسون التنمر بدرجة متوسطة.

أما بالنسبة لدرجة التنمر من خلال بنود المقياس، نلاحظ أنّها كلها تنحصر بين تقديرين، والبنود التي عبر عنها أفراد العينة بتقدير أحيانا والتي ينحصر المتوسط الحسابي فيها بين (1.98 إلى 2.96) هي: (1-3-4-5-6-7-8-9-10-11-13-14-15-16-17-18-19-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45)، وهي تعكس تنمر متوسط لدى أفراد العينة، أما البنود التي عبر عنها أفراد العينة بتقدير غالبا والتي ينحصر فيها المتوسط الحسابي بين (2.97 إلى 3.96) هي (2-12-20).

كما يظهر الجدول رقم (7) أنّ البند رقم (2) احتل المرتبة الأولى من حيث مستوى التنمر بمتوسط قدره (3.23) حيث أشار إلى استعمال التلاميذ للشّتم بألفاظ بذيئة، واحتل البند رقم (12) المرتبة الثانية ويشير البند إلى استعمال التلاميذ شدّ الآخرين من أذانهم أو شعرهم، في حين احتل البند رقم (20) المرتبة الثالثة من حيث التنمر بمتوسط قدره (2.98) والذي يشير إلى مَسّ الآخرين بطريقة غير أخلاقية، بينما احتل المرتبة الأخيرة البند رقم (44) والذي يشير إلى التحرش الجنسي بين الطلبة.

للإجابة على الشطر الثاني من السؤال الأول من الدراسة تمّ استخراج النسب المئوية والانحرافات المعيارية الخاصة بالدرجة الكلية والدرجات الفرعية للاستقواء، كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول (8) يبين النسب المئوية والانحرافات المعيارية الخاصة بالدرجة الكلية والدرجات الفرعية للاستقواء مرتبة ترتيبا تنازليا وفقا للمتوسطات الحسابية

رقم المجال	الرتبة	المجال	النسبة المئوية ضمن كل تدرج					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الفقرات
			أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما			
2	1	الجسمي	40.79	11.05	13.32	7.70	27.12	2.69	1.70	10
			51.84			34.82				
1	2	اللفظي	44.09	10.58	10.12	6.32	28.67	2.64	1.65	09
			54.67			34.99				
3	3	الاجتماعي	43.76	13.03	9.63	6.54	27.02	2.59	1.67	14
			56.79			33.56				
4	4	الممتلكات	45.78	8.79	15.65	4.57	25.18	2.49	1.73	6
			54.57			29.75				
5	5	الجنسي	56.22	6.52	5.61	5.22	27.00	2.38	1.75	6
			62.78			32.22				
		الاستقواء	46.12	9.99	10.66	06.07	29.99	2.55	1.7	45
			56.13			33.06				

يلاحظ من الجدول (8) بأنّ النتائج جاءت على النحو التالي:

جاء شكل التّنمر الجسمي في المرتبة الأولى نظرا لانتشاره لدى عينة الدراسة وبنسب مئوية مقدارها (51.84%) ضمن درجة استقواء قليلة و(10.12%) ضمن درجة متوسطة، و(34.22%) ضمن درجة استقواء كبيرة.

وجاء بشكل الاستقواء اللفظي في المرتبة الثانية وفقا لانتشاره لدى عينة الدراسة وبنسب مئوية مقدارها (51.84%) ضمن درجة استقواء قليلة و(13.32%) ضمن درجة متوسطة، و(34.82%) ضمن درجة استقواء كبيرة.

وجاء شكل الاستقواء الاجتماعي في الرتبة الثالثة وفقا انتشاره بين أفراد العينة، وبنسب مئوية مقدارها (56.79%) ضمن درجة استقواء قليلة و(9.63%) ضمن درجة متوسطة، و(33.56%) ضمن درجة استقواء كبيرة.

أما شكل الاستقواء على الممتلكات فقد جاء في المرتبة الرابعة وفقا لانتشاره بين أفراد عينة الدراسة وبنسب مئوية مقدارها (54.57%) ضمن درجة استقواء قليلة و(15.65%) ضمن درجة متوسطة، و(29.75%) ضمن درجة استقواء كبيرة.

وأخيرا شكل الاستقواء الجنسي فقد جاء في المرتبة الأخيرة وبنسب مئوية مقدارها(62.78%) ضمن درجة استقواء قليلة و(4.61%) ضمن درجة متوسطة، وبنسبة (32.22%) ضمن درجة استقواء كبيرة.

أما بالنسبة للدرجة الكلية للاستقواء فقد كانت نتائج أفراد عينة الدراسة بنسب مئوية (56.13%) ضمن درجة استقواء قليلة و(10.66%) ضمن درجة متوسطة، و(33.06%) ضمن درجة استقواء كبيرة.

2.4- عرض نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية من البحث على: توجد فروق دالة إحصائيا في التّنمر المدرسي بدلالة الجنس (ذكور وإناث).

ولاختبار هذه الفرضية قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) على مقياس التنمر المدرسي، وتمّ حساب قيم (t) لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول(9).

جدول (9) يوضح قيمة t لدلالة الفرق بين متوسطات الجنس على مقياس التنمر المدرسي

النتائج / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
إناث	77	114.23	65.91	**-0.59**	**غير دال**
ذكور	90	90	58.31		

يتبيّن من الجدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أفراد العينة وفقا لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، على مقياس التنمر المدرسي، إذ بلغت قيمة (t) (-0.59) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وعليه يمكن القول بأنّ فرضية البحث المذكورة أعلاه لم تتحقق.

3.4- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة من البحث على: توجد فروق دالة إحصائيا في التّنمر المدرسي بدلالة العمر (أقل من 12 سنة وأكثر من 12 سنة).

ولاختبار هذه الفرضية قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة وفق متغير العمر (أقل من 12 سنة وأكثر من 12 سنة) على مقياس التنمر المدرسي، وتمّ حساب قيم (t) لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول(11).

جدول (10) يوضح قيمة t لدلالة الفرق بين متوسطات السّن على مقياس التنمر المدرسي

النتائج / السن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
أقل من 12 سنة	54	118.49	42.36	**21.06**	**دال عند 0.01**
أكثر من 12 سنة	113	73.54	21.74		

يتبيّن من الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أفراد العينة وفقا لمتغير العمر على مقياس التنمر المدرسي، لصالح الأقل عمرا (اقل من 12 سن)، إذ بلغت قيمة (t) (21.06)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وعليه يمكن القول بأنّ فرضية البحث المذكورة أعلاه تحققت.

3.4- مناقشة وتحليل النتائج:

1.3.4- مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

أوضحت نتائج الدراسة أنّ هناك درجة تنمر متوسطة بين أفراد العينة، بينما تأكد دراسات اخرى أنّ مستوى التنمر في الدول الغربية وبعض دول العالم أكبر من ذلك إذ أن نسبة من الضحايا تتراوح ما بين (20 إلى 40) أفادوا بأنّهم تعرضوا للتّنمر من قبل تلاميذ منفردين ويرى"ما" وآخرون أنّ التنمر يؤثر على خمسة ملايين تلميذ في المرحلة الأساسية والمتوسطة في الولايات المتحدة بنسبة (10 إلى 15) من جميع الأطفال في العالم

حيث يتعرض الأفراد للتنمر في المجالات المختلفة" الجسمية أو اللفظية أو النفسية "وأنّ (25%) من الأطفال أقروا بأنّهم ضحايا للتنمر.

أما في ترتيب الأشكال فكانت في الاستقواء هو إعطاء الألقاب والضرب، وتوصلت دراسة كلباتريك وكزس(2003) أنّ الاستقواء اللفظي المباشر وغير مباشر هو الأكثر شيوعا مثل: الشّتم، السّخرية، الكلام البذيء والغيبة، والاستقواء الأقل شيوعا كان: المهاجمة والتهديد بالسّلاح أو استخدامه في الإيذاء على الترتيب، وأشارت أنّ نصف العينة تعرضت إلى الاستقواء على الممتلكات والأشياء التي تخصها، أما أكثر أشكال الاستقواء هي المهاجمة الجنسية، والإثارة، المضايقة، وآخر شكل الاستقواء الجنسي الاستقواء من خلال الانترنيت، العصابات.

كما ورد في (الصبحين والقضاة، 2013، 60-63) أن أشكال الاستقواء اللّفظي (النعت بلقب سيء) وأخذ الممتلكات والادعاء والكذب والخداع والتهديد والابتزاز وأخيرا الضرب هو الاكثر انتشارا في المدارس.

من خلال هذه النتائج يتبين أنّ حجم الاستقواء الكلي بين التلاميذ في المرحلة المتوسطة متوسطة، ويمكن أن نرجع أسباب هذه النتيجة إلى الفترة الصعبة التي مرّ بها المتجمع الجزائري خاصة أثناء العشرية السوداء ووضعية عدم الاستقرار التي فرضتها الوضعية الأمنية، والتي انعكست سلبيا على المجتمع الجزائري بصفة عامة والمجتمع المدرسي بصفة خاصة، وتأكد ذلك النظرية السلوكية التي أن سلوك التنمر متعلم من البيئة التي يعيش فيها الطفل، فإذا ضرب الطفل أخاه متحصل على ما يريد من خلال هذا السلوك، فانه حتما سيكرر ذلك السلوك العدواني، مرة أخرى ليحقق هدفا جديدا.

كما يرى أصحاب هذه المدرسة أن السلوك العدواني متعلم اجتماعيا، عن طريق ملاحظة الأطفال للسلوكات العدوانية الصادرة من الأبوين، المعلم، كما أن نزعة التقليد والمحاكاة الموجودة لدى الطفل في هذه المرحلة العمرية تنمي العدوانية لديه.

وقد يرجع التنمر المدرسي حسب Marie (2010) إلى خلل في التنشئة الاجتماعية التي اعتمدها الوالدين منذ الطفولة المبكرة، خاصة مع استخدامهم لبعض الأساليب كالتهميش، إصدار ألقاب، الضرب، الشتم، الإقصاء...الخ، كما أنّ بعض العائلات تشجع أبنائها على العنف تحت راية الدفاع عن النفس.

وتأكد ذلك نظرية التعلم الاجتماعي التي ترى أن سلوك التنمر متعلم عن طريق ملاحظة نماذج العدوان في المجتمع، وهذا من خلال الوالدين، التلفزيون، جماعة الرفاق...الخ؛ كما لا يجب أن نُهمل دور وسائل الإعلام والعاب الفيديو التي تؤثر مباشرة على سلوك التلميذ التي تجعل منه تلميذا سلبيا أكثر منه إيجابيا في كثيرا من المواقف.

بينما يرى فرويد أن السلوك العدواني والتنمر ما هو إلا تعبير عن غريزة الموت، حيث يسعى الفرد إلى التدمير الذاتي أو تدمير الآخرين، كما أن فرويد يربط بين السلوك العدواني والمرحلة المبكرة للطفولة، وأن جميع صور العدوان ذات مصدر جنسي، موجه نحو السيطرة على دفعات الجنس، ثم أكد ادلر أن العنف والعدوان عبارة عن استجابة لعقد النقص (الزغبي، 2001).

ويمكن أن يتولد التنمر المدرسي من عدم الاستقرار الذي شهده قطاع التربية خاصة مع سلسلة الإضرابات التي تبنتها الحركة الجمعوية، كذلك يمكن أن يكون التنمر ناتجا من المعلمين أنفسهم ونظام المدرسة نفسها فهناك تفاوت في القوة الكامنة في النظام، والتي يمكنها وبسهولة أن تهيئ للإساءة الخفية، إذ توصلت التحقيقات في الولايات المتحدة الأمريكية أنّ حالات المهاجمين في حوادث إطلاق النار في المدرسة يشعرون بالاضطهاد والمضايقات والتهديدات والاعتداءات، أو تمّ جرحهم من قبل الآخرين قبل الحادث (رانية، 2010، 3).

كما ترى نظرية الإحباط– العدوان أن سلوك العدوان ينتج عن الإحباط، أي أن الإحباط هو السبب الذي يسبق أي سلوك عدواني، فالإحباط هو الذي يدفع إلى السلوك العدواني، وقد يكون هذا الإحباط ناتج عن المعاقبة الشديدة غير الصحيحة في المنزل أو في المدرسة.

بينما أرجعت النظرية البيولوجية سلوك التنمر لدى الطفل أنه ناتج عن بعض الأسباب الجسمية الداخلية ولاسيما منطقة الفص الجبهي في المخ كونها المسؤولة عن ظهور السلوك العدواني عند الطفل، حيث استئصال بعض التوصيلات العصبية في هذه المنطقة في المخ تؤدي إلى التوتر والغضب والميل إلى العنف، كما أكد بعض العلماء أن الجوع والألم الجسمي لدى الطفل يؤدي إلى السلوك العدواني، كما ارجع بعض الباحثين السلوك العدواني إلى الفطرة، أي أن العدوان والعنف عند الإنسان يتضمن نظاما غريزيا، وأنه يتعدى لإشباع حاجاته الفطرية للتملك والدفاع عن ممتلكاته (القرعان، 2004).

ويمكن أن يتولد التنمر من جماعات السوء، التي تضغط على الضحايا، والتي تحاول دائما السيطرة على الآخرين بالعنف، والاعتداء عليهم بالتنمر الجسمي واللفظي، مما يؤدي إلى ارتفاع نسبة حوادث التنمر في المحيط المدرسي(عبد العظيم، 2007).

2.3.4– مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

أظهرت نتائج البّحث بالنّسبة للفرضية الثّانية أنّه لا توجد فروق بين التلاميذ على مقياس التنمر المدرسي بدلالة الجنس.

ميز (خالي، 1996) إلى أنّ اختلافات الجنس مهمة في أدوار المشاركة في الاستقواء حيث يكون الذكور في أغلب الأحيان هم المستقوين، أو المشجعين عليه، أو المساعدين فيه، لكن الإناث يلعبن باستمرار دور المتفرج أو المدافع عن الضحية (الصبحين، والقضاة، 2013، 36).

وتوصلت دراسة (Whitney, Smith, 1993) أن (29%) من الأولاد و(24%) من البنات واجهوا استقواءا جسميا و(41%) من الأولاد و(25%) من البنات تعرضوا للاستقواء غير مباشر مثل التجاهل، الاقتصاد وكان الاستقواء في الشكل الجنسي هو الأقل.

كما توصلت دراسة ووك وزملاؤه (2001) أن متوسط الذكور أكثر من الإناث في التعرض للاستقواء (4.9%) مقارنة ب(2.9%)، وتوصلت دراسة (باتريكا، 2001) إلى أنّ البنات أكثر استقواء، في الاستقواء الغير مباشر كالتجاهل، والإهمال.

وتوصلت دراسة شيراز (2002) إلى أنّ الذكور أكثر استقواءا على الإناث بمعدل (4 إلى 5) أضعاف (الصبحين، والقضاة، 2013، 60–61). وكذلك توصلت دراسة عيسو وبوعلي (2020) توجد فروق في الاستقواء لدى الجنسين ولصالح الذكور.

وتوصلت كذلك دراسة قطامي والصرايرة (2009) أن التنمر ينتشر عند الذكور والإناث، إلا أنه أكثر انتشارا عند الذكور، فهم أكثر ميلاً للقيام بالاعتداءات من الإناث وأكثر عرضة للتحول إلى متنمرين وضحايا، أما الإناث فان المظهر الجسمي وقلة عدد الأصدقاء يجعلهن معرضات أكثر من غيرهن للوقوع كضحايا لسلوكيات المتنمرين، وتعد المضايقة اللفظية أكثر أشكال التنمر شيوعا بالنسبة للذكور والإناث والذكور يمارسون التنمر على كل من الذكور والإناث في حين تتنمر الإناث على الإناث فقط (قطامي والصرايرة، 2009، 16).

أيضا توصلت دراسة جوفان، وسشتر(2003) أنّ الاستقواء بين الذكور هو ضعف عند الإناث، وأظهرت دراسة إرلوند وأرشير (2004) أنّ الشكل اللفظي والجسدي كانا قد احتلا المركز الأول.

أما شكل الاستقواء الأكثر انتشارا عند الذكور هو السيطرة، وعرقلة حصص التدريس، والتصرف بقسوة (الضرب)، بينما اقتصر الاستقواء عند الإناث على توجيه كلام بذيء وثرثرة وسخرية واستهزاء.

ويرى Olweus (1991) أنّ الذكور هم أكثر مشاركة في الاستقواء من الإناث.

في حين يرى (Ontario, 2013, 5) أنّ البنات وكذلك الأولاد يقومون بسلوكيات تنمر، ويميل الأولاد إلى استعمال التنمر الجسمي، والبنات يستعملن التنمر غير مباشر، إذ يقمن بعزل الأصدقاء من نشاطات المجموعة وكل من البنات والبنين يستعملون التنمر اللفظي والاجتماعي.

يرى الباحث من خلال نتائج هذه الفرضية أنّ الاستقواء يمارسه كلى الجنسين، ويمكن أن نرجع ذلك إلى التغير في الأدوار التي يلعبها كل من الذكور والإناث، فبعدما كان منحصرا فقط على الذكور، أصبحت المدرسة الحالية تتيح نفس الظروف ونفس الفرص لكلى الجنسين، وتلاشي بعض الأفكار المتشددة مثل عدم السماح لهما بالاختلاط، والجلوس معا في القسم والساحة، وكذلك تأثر الأسرة الجزائرية بفلسفة الحياة الغربية من خلال الأفلام المدبلجة، والتقليد لبعض التصرفات، وكل هذه الاعتبارات تأثر على سلوك الجنسين لذلك لم نجد فروق بينهما في التنمر.

3.3.4- مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

أظهرت نتائج البّحث بالنّسبة للفرضية الثالثة، أنّه توجد فروق بين التلاميذ على مقياس التنمر المدرسي بدلالة العمر وذلك لصالح التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين (10 إلى 12 سنة).

وتدعم نتيجة هذه الفرضية ما توصلت اليه دراسة "باتريكا" إلى أنّه توجد فروق بين التلاميذ في التنمر المدرسي بدلالة العمر وذلك لصالح التلاميذ الأقل سنا وأنّ الاستقواء يتراجع مع التقدم في السّن، حيث يأخذ الاستقواء الشّكل غير مباشر.

ويرى (ملحم، 2004، 278) تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة (9-12) سنوات مرحلة لتنفيذ الخبرات الانفعالية التي اكتسبها الطفل في المراحل العمرية السابقة، كما يلاحظ على الطفل تأثره بالضغوط الاجتماعية مما يحدث له بعض الأعراض العصبية والتي تؤدي إلى الشعور بالخوف وعدم الأمن النفسي، والقلق الزائد الذي يؤثر بدوره على نموه الفسيولوجي العقلي والاجتماعي.

كما يرى (الصبحين والقضاة، 2013، 7) أنّ سلوك التنمر يبدأ في عمر مبكر من الطفولة حتى أنّ بعضهم يراه يبدأ في عمر السنتين حيث يبدأ الطفل بتشكيل مفهوم أولي للاستقواء، ويبدأ تدريجيا ويستمر حتى يصل إلى الذروة في المرحلة الأساسية المتوسطة (الرابعة، الخامسة، والسادسة)، ثمّ يستمر في المرحلة الأساسية العليا، ويبدأ بالهبوط في المرحلة الثانوية وقلما يكون في الجامعة.

من خلال نتائج هذه الفرضية يمكننا القول أنّ ظاهرة الاستقواء تنتشر عند التلاميذ وتصل إلى الذروة في مرحلة المراهقة الأولى و تبدأ بالتناقص في مرحلة المراهقة الوسطى وتكون قليلة في مرحلة المراهقة المتأخرة، كما أنّها تتحول إلى سلوكات أخرى في المراحل الموالية (كالعنف، السرقة، الاغتصاب،. الخ) لدى بعض الأشخاص.

لذلك ندق ناقوس الخطر من أجل احتواء هذه الظاهرة، وخاصة وأنّها متواجدة في البيئة المدرسية الجزائرية وبكثرة، وفي الكثير من الأحيان متخفية، وهي تولد لدى التلميذ (المتنمر، الضحية، والمتفرج)، خاصة في المرحلة الابتدائية، اختلال في توازن الذات، وتجعل منه يكتسب شخصية هشة، يمكن التحكم فيها كما نشاء، ومع إمكانية استغلالها مستقبلا في القيام ببعض الأعمال التي تهدد أمنه وأمن وطنه (كالسرقة، القتل، الإرهاب، الاختطاف المخدرات...الخ).

وفي الأخير ندرج هذه العلامات التي تنذر بأنّ الطفل وقع ضحية تنمر، وعليه يجب مراقبة التغيرات في سلوكه المعتاد وعلى سبيل المثال: طفل مفعم بالطاقة والنشاط لكنّه يبدو مستاءً، أو طفل في العادة هادئ لكنه يظهر علامات، وهذه العلامات تنذر بالتّنمر:

كل تغير في سلوكاته المعتادة كرفض الذّهاب إلى المدرسة، قليل الإرادة، عدم الرغبة المشاركة في النشاطات المدرسية خاصة بالأفواج، انخفاض في مستوى التّحصيل المدرسي، ضحية ممزقة، حاجة ناقصة أو محطمة، صداع، آلام في المعدة أو أمراض أخرى غير مفهومة، تغيرات في النوم المعتاد، تجنب الاتصال بالآخرين، تجنب النّشاطات المدرسية أو شبه مدرسية، المقاومة في الذهاب أو العودة من المدرسة مشيا أو في الحافلة، تجنب الكلام فيما يجري في المدرسة، حزين وعلامات الاكتئاب (الانزواء، عدم الرغبة في الأكل اندفاعي عدواني، والتهيج)، أقوال توحي بالرغبة في الانتحار.

5-الخلاصة:

توصلنا في هذه الدراسة إلى أن مستوى التّنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة متوسط، وبلغت الدرجة الكلية للاستقواء على عينة الدراسة نسبة (33.06%) ضمن درجة استقواء كبيرة، وهذا ما يعكس خطورة الوضعية التي يعيش فيها التلاميذ في المدارس التي أصبحت ميدان للصراعات، ويتواجد التّنمر لدى أفراد العينة على عدّة أشكال (الجسمي، اللفظي، الاجتماعي، الممتلكات، والجنسي).

كما توصلت إلى عدم وجود فروق في التّنمر المدرسي بدلالة الجنس، وهذا راجع إلى التنشئة الاجتماعية وتأثير أجهزة الإعلام، وسياسة العولمة التي تتبعها الدول المتقدمة.

أيضا دلت النتائج أنه توجد فروق في التّنمر المدرسي بدلالة العمر، لصالح الأقل سنا وهذا ما بينته العديد من الدراسات، ويمكن تفسير ذلك بأن الطفل في هذه المرحلة ينفذ الخبرات الانفعالية التي اكتسبها في المراحل العمرية السابقة، كما أنه يستخدم التنمر الجسدي واللفظي للحصول على حاجاته الأساسية.

ونظرا لخطورة هذه الظاهرة على الأمن المدرسي نوصي بضرورة التواصل بين المدرسة والبيت، إنشاء جمعيات أولياء التلاميذ لمحاربة هذه الظاهرة في مدارسنا، ضرورة تعاون كل الأطراف (الوالدين، المعلمين والمجتمع) للتصدي لهذه الظاهرة، الاهتمام بالطفل المتنمر والذي يمارس عليه التنمر والمتفرجون لأنّ كل طرف يعاني مشكلات على طريقته الخاصة، إصدار قوانين صارمة تتبع في الوسط المدرسي من أجل محاربة هذه الظاهرة، كما نوصي الأولياء بعدم تحريض أبنائهم على العنف من أجل الدفاع على النفس، وتبني الوسطية في تربية أبنائهم، فالدلال المفرط أو الضرب والتهميش يؤدي في كثير من الأحيان إلى ظهور التنمر ليس فقط في المدرسة وإنّما في المجتمع، مع ضرورة ترسيخ لدى الأبناء التربية الخلقية المبنية على التسامح والتعايش مع الآخرين.

- الإحالات والمراجع:

أبو علام، رجاء (2004). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

إسماعيل، هالة خير سناري (2010). بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر المدرسي في المدرسة الابتدائية. *مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية*. (16)2. 137- 170.

أشهبون، عبد المالك (2007). *العنف المدرسي، المظاهر، العوامل، بعض وسائل العلاج*. نشر في (02 أفريل 2007). استرجع في (23 مارس 2020). متوفر عبر الرابط: http://www.anfasse.org

بطواف، جليلة وخلوفي، محمد (2020). التنمر المدرسي: التناولات المفاهيمية. *الحوار المتوسط*. 11(1).208-2019

بن زروال، رانية ويوسف، حدة (2019). مستوى توكيد الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية– دراسة مقارنة بين ضحايا التنمر والتلاميذ العاديين. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*. 12(2). 22 – 38.

جرادات، عبد الحليم (2008). الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية: انتشاره والعوامل المرتبطة به. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*. 2(4). 102-124.

حنان، اسعد خوج (2012). التّنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة الملك عبد العزيز. 13. 187-218.

خليل، محمد (2000). *المناخ الأسري وعلاقته بالصحة النفسية للأبناء المراهقين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر: القاهرة.

الزعبي، أحمد محمود (2001). *الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية*. عمان: دار زاهر.

سايحي، سليمة (2018). التنمر المدرسي، مفهومه، أسبابه، طرق علاجه. *مجلة التغيير الاجتماعي*. 3(6). 73-100.

سليمان، عبد الرحمان سيد والببلاوي، إيهاب (2010). *الآباء والعدوانية لدى الأبناء العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة*، الرياض: دار الزهراء.

شريف، رانية (2010). *التنمر ومستقبل أبنائنا*.

شطيبي، فاطمة الزهراء وبوطاف، علي (2014). واقع التنمر في المدرسة الجزائرية – مرحلة التعليم المتوسط–. *مجلة دراسات نفسية*. 5(11). 71-104.

الشهري، علي عبد الرحمان (2003). *العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة. السعودية: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الصبحين، علي موسى والقضاة، محمد (2013). *سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين (مفهومه– أسبابه– علاجه)*، ط1. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

طنوس، عادل جورس والخوالدة، محمد خلف (2012). فاعلية التدريب التوكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى الطلب ضحايا الاستقواء. *دراسات العلوم التربوية*. المجلد41(1). 211-222.

عبد العظيم (2007). سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

عمارة، محمد علي (2009). *برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين*. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

العنزي، فريج (2004). العدوانية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية. *مجلة التربية*. 19(73). 11- 58.

عيسو، عقيلة وبوعلي، سعاد (2020). التنمر المدرسي وعلاقته بالمناخ الأسري. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*. 13(1). 357- 384.

غفران، عبد الكريم هادي وغفران، عزاي حسين، وعذراء، محمد عباس (2018). *دراسة التنمر المدرسي لدى المراهقين من وجهة نظر المدرسين*. بحث مقدم إلى مجلس كلية التربية للبنات وهو جزء من متطلبات نيل شهادة البكالوريوس في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي.

فرج، صفوت (1997) . *القياس النفسي*. ط3. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

فكري، أحمد بهنساوي، ورمضان، علي حسن (2015). التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. العدد السابع عشر. *مجلة كلية التربية* جامعة بور سعيد. 1- 40.

القرعان، أحمد خليل (2004). *الطفولة المبكرة. خصائصها، مشاكلها، حلولها*. عمان: دار الإسراء.

قطامي، نايفة والصرايرة، منى (2009). *الطفل المتنمر*. ط1. الأردن: دار المسيرة.

مصطفاي، بوعناني وكورات، كريمة (2018). *علاقة سلوك التنمر بصعوبات التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ متوسطات ولاية سعيدة. مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية*. 3(11). 25- 39.

ملحم، سامي محمد (2004). علم نفس النمو. دورة حياة الإنسان. عمان: دار الفكر.

Alkinson, M. and Hornby, G. (2002). *Mental healh hand book for school*. London: routledge foelmer).

Marie-C. A. (2012). *Non à l'intimidation. Ecole institutionnelle de l'arc- en- ciel / de l'aventure*.

Debra, P. et Wendy. C. (2014). *Prévention de l'intimidation et intervention en milieu scolaire*.

Larousse. (2006). *Dictionnaire encyclopédique*, 21 rue du Montparnasse. 75283. paris. Cedex 06.

Sarzen, J. (2002). Bullies and their Victims: Identification and Intervention. UN Published Master Thesis. (University of Wisconsin - State).

Wolke, D ; Sarah, W ; Stanford, K & Schulzs (2002). Bullying and Victimization of Primary School Children in England and German: Prevalence and School Factors. *British Journal of Psychology*. 92.673 - 696, Retrieved October 5. 2006, from EBSCO host Master File data base.

Olweus, D. (1991) The Olweus Bullying Program. Retrieved October 5, 2006, From u.S. Departement of Health and Human. Date de recuperation 19/mars 2019. du site: . www.samash.gov

O.C. (2013). *L'intimidation : un fléau à combattre tous ensemble. Datte de récupération 19 mars 2019. du site :*
http://www.csdcab.ca/file/8215/7418/1030/intimidation_fleau_2013-OCVF.

ONTARIO. (2013). L'intimidation: Essayons d'y mettre un terme. Guide pour les parents d'élèves de l'élémentaire et du secondaire. BN 978-1-4606-1309-2 (PDF). Canada: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Datte de récupération 19 mars 2019. Du site : http://www.edu.gov.on.ca/eng/multi/french/bullyingfr.pdf.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

أميطوش، موسى (2020). مستوى التّنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة دراسة ميدانية في بعض متوسطات ولاية تيزي وزو. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*.6(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 206-229.

اتجاهات الأساتذة نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة
دراسة ميدانية بابتدائيات مدينة الوادي(الجزائر)

Teachers 'attitudes towards the impact of phonemic awareness skills on Reading Instruction
A field study in town of El-Oued

عبد الغني جديدي[1،*]، ناصر الدين زبدي [2]

[1] مخبر القياس والارشاد النفسي، طالب دكتوراه، جامعة الجزائر-2 (الجزائر)، djedidiabdelghani@gmail.com

[2] جامعة الجزائر-2(الجزائر)، nasri56@hotmail.com

تاريخ الاستلام:13-09-2020 تاريخ القبول: 30-12-2020 تاريخ النشر: 30-12-2020

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الأساتذة التعليم ابتدائي نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة لتلاميذ الطور الأول، وإذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري: الشهادة الأكاديمية للأستاذ والتكوين البيداغوجي. وبتطبيق المنهج الوصفي، ومقياس اتجاهات الأساتذة نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة؛ المصمم من قبل الباحثين على عينة بلغ عددها (65) أستاذا من ابتدائيات مدينة الوادي، توصلت الدراسة إلى أن الأساتذة لديهم اتجاهات إيجابية نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة كما بينت الدراسة عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وهناك فروق ذات دلالة تعزى لمتغير التكوين البيداغوجي، كما أفادت الدراسة بمجموعة من الاقتراحات والتوصيات.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات؛ الوعي الصوتي؛ تعليم القراءة.

Abstract: This study aims to knowing the teachers 'attitudes towards the impact of phonemic awareness skills on reading instruction for first-stage students, and whether there are statistically significant differences attributable to two variables: the academic certificate of the professor and the pedagogical training. The study was applied the descriptive approach, and the scale of teachers 'attitudes towards the impact of phonemic awareness skills in reading instruction, designed by the researcher on a sample of (65) professors from the primary schools of the town of El-oued, and the study concluded that the teachers have positive trends towards the impact of awareness skills phonological to reading instruction. The study also showed that there are no differences attributed to the scientific qualification variable, while there are significant differences due to the educational composition variable. The study also reported a set of suggestions and recommendations.

Keywords: attitudes; phonemic awareness; reading instruction

*المؤلف المراسل:

1- مقدمة:

يحرص النظام التربوي في بلادنا على متابعة المستجدات وتحديث المنظومة التربوية بالأفكار والمقاربات البيداغوجية التي توصلت إليها الدراسات الحديثة، وتبليغها إلى الأساتذة وتكوينهم فيها، ومن بين المداخل الحديثة التي اعتمدتها وزارة التربية الوطنية مدخل الوعي الصوتي في تعليم القراءة لتلاميذ الطور الأول.

ولقد قدّمت اللجنة الوطنية للقراءة الأمريكية (NRP) سنة 2000 استنتاجات قوية للغاية بناءً على استعراضها للكثير من الأبحاث التجريبية المتعدّدة، وكان أبرزها فعالية تعليم الوعي الصوتي في تعزيز مهارات القراءة المبكرة ومهارات التهجئة. وخلصت اللجنة أيضا إلى أن تعليم الوعي الصوتي فعال في الصف الأول ورياض الأطفال وكذلك مع التلاميذ ذوي صعوبات تعلّم القراءة في الصفوف الابتدائية اللاحقة (Pressley, 2001).

ويعدّ الوعي الصوتي أحد العناصر الأساسية العديدة للغة، بالإضافة إلى التراكيب النحوية والدلالية والخبرة التي يتم استخدامها أثناء عملية القراءة، ويتكون الوعي الصوتي من القدرة على التعرف على الأصوات المعزولة داخل كلمة واحدة، والقدرة على تكوين قافية ومزج الأصوات لتكوين الكلمات. ويتعلّم معظم الأطفال مهارات الوعي الصوتي بطريقة طبيعية مع آبائهم ومن خلال قراءة المعلمين ومشاركة الأطفال لبعضهم في الألعاب اللغوية.

ولنجاح أي نموذج تدريسي في المدرسة من الضروري تحقّق رغبة الأستاذ في تطبيقه وإدراكه لأهميته فالأستاذ هو العنصر الأساسي في العملية التدريسية، وكفاءته ورغبته في تطوير ممارسته تقود إلى نجاح التلميذ في التعلّم واكتساب الخبرات الدراسية، فمما لا شك فيه أنّ الاتجاه الإيجابي نحو أي موضوع يخلق الدافعية ويسهم في الحرص على تطبيقه وممارسته والنجاح فيه.

1.1- الإشكالية:

يعتبر تمكين الطفل من القراءة من أهم وظائف المدرسة والهدف الرئيس للتدريس في المرحلة الابتدائية وللطور الأوّل منها بالخصوص، فمن خلال القراءة تُبنى المعارف وتُصقل المهارات، كما أنّ القراءة أداة التواصل ونقل الأفكار للآخرين، لذا فإنّ الاهتمام بالقراءة وإعطائها الأهميّة اللازمة من الحاجات الملحّة والضّروريّة في أي نظام تربوي.

وقد ذكر(Moats, 1999 ,05) أنّ الأبحاث تُظهر الآن أنّ الطفل الذي لا يتعلم أساسيات القراءة مبكّرًا من غير المرجّح أن يتعلمها على الإطلاق ولن يتقن مهارات ومعارف أخرى بسهولة، ومن غير المرجّح أن ينجح في المدرسة أو في الحياة.

ولهذا سعت المنظومة التربوية في بلادنا ابتداء من الموسم الدراسي 2019/2018 لاقتراح أساليب مناسبة وحديثة مستجيبة لآخر مستجدات البحوث والدراسات العالمية في مجال التعليم، ويعتبر توظيف المنهج الصوتي في تعليم القراءة للسنوات الأولى في التعليم سواء في التحضيري أو السنة الأولى والثانية ابتدائي أهم ما سعت إليه وزارة التربية الوطنية من خلال تكوين الأساتذة عليه، خاصةً بعد ملاحظة الضّعف في الأداء القرائي لتلاميذ الطّور الأوّل الابتدائي من خلال إجراء تقييم مهارة القراءة لحوالي (14000) تلميذ(المذكرة المنهجية رقم 02 الصادرة في 22 أكتوبر 2017).

ولقد أكد العديد من الباحثين منهم Gallagher, Frith, Snowling, Lundberg, Oloffsson, Wall, carborough الدور السببي المباشر للوعي الصوتي في القراءة، وأنّ الوعي الصوتي شرط أساسي لتعلّم القراءة وأن القدرات الصوتية للطفل الصغير هي أفضل مؤشر على قدرة اكتساب مهارات القراءة(Ramus, F,2006).

وفي ذات السياق ربطت مجموعة كبيرة من الأبحاث ضعف الوعي الفونولوجي، وتحديداً الوعي بالصوت، في رياض الأطفال والصفوف المبكّرة مع ضعف تحصيل القراءة. وأنّ معظم الأطفال الذين يعانون من ضعف الوعي الفونولوجي يجدون صعوبة في تعلم القراءة(Schuele,. & Boudreau. 2008,3).

وفي هذا المجال فسّرت نتائج دراسة كل من (منتصر والشايب والعيس، 2014) طبيعة العلاقة بين الوعي الفونولوجي والعسر القرائي من خلال بعد سببي؛ بحيث إنّ ضعف الوعي الفونولوجي يؤدي إلى العسر القرائي، وهو بعد تنبؤي؛ بحيث إن مستوى الوعي الفونولوجي لدى التلميذ في المرحلة المبكرة، مؤشر دال على مستوى نموه القرائي في المراحل المتقدمة وإذا كان هناك ضعف في مستوى الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ سيظهر عنده تلقائيا عسر في عملية القراءة.

ودعمت نتائج دراسة (أزداو، 2012) ما جاء في الدراسات السابقة من وجود علاقة بين الوعي الفونولوجي و تعلم القراءة، والتي تظهر من خلال التطور الواضح بين الفترة الأولى (قبل التعلم الرسمي للقراءة) والفترة الثانية (بعد سنة من التعلم) لأداء الأطفال في اختبار الوعي الفونولوجي وخاصة فيما يتعلق بالوعي الفونيمي (الصوتي)، والذي أكدت النتائج قيمته التنبؤية على غرار الدراسات التي أجريت على اللغات الأبجدية الأخرى، ومن ثمة ضرورة التفكير في قياس مستوى الوعي الفونولوجي بشكل منظم منذ الأقسام التحضيرية بقصد الكشف ولتفادي الصعوبات التي تظهر على مستوى القراءة لاحقا.

وأيضا فقد قدمت العديد من المراجعات النقدية للفعالية العامة لتعليم الوعي الصوتي دليلاً قاطعًا على أنّ الوعي الصوتي يمكن تحسينه من خلال التعليم، وأن التحسّن في الوعي الصوتي يؤدي إلى تحسن في فك تشفير الكلمات. ولقد دعا العديد من الباحثين أمثال (Bus &Van Jzendoorn, Ehri et al) إلى إدراج تعليم الوعي الصوتي في مناهج التعليم العام لمرحلة ما قبل المدرسة ورياض الأطفال، وتقديم تدخّل في الوعي الصوتي للطلاب الأكبر سنًا الذين يظهرون تحصيلًا ضعيفًا في القراءة وفي مهارات فك تشفير الكلمات(Schuele,. & Boudreau. 2008,3).

ويرى الكثير من علماء التربية ومنهم Nelson & Clland أنّ الأستاذ هو عماد العملية التعليمية وأهمّ أسسها، وهو الذي يهيئ المناخ الذي من شأنه أن يقوّي من ثقة التلميذ أو يزعزعها، ويشجع اهتماماته أو يحبطها وينمي قدراته أو يهملها، ويقدح إبداعاته أو يخمد جذوتها، ويستثير تفكيره الناقد أو يكفه، ويساعده على التفكير الناقد أو يعوقه (الطاهر، 1991، 16).

واعتقادات الأستاذ واتجاهاته نحو أي موضوع يشكّل دافعًا قويًا يؤثر على تصرّفه والجهد الذي يبذله في عمله واستمرار هذا الجهد، وكذلك يمكنه من المرونة في مواجهة النكسات، فالأستاذ الذي لم يتوقّع أن يكون ناجحًا في تعليم القراءة والكتابة لطلاب معينين من المرجح أن يبذل جهدًا أقل في إعداد الأنشطة التعليمية وتقديمها ومن المرجح أن يستسلم بسهولة أكبر، حتى لو كان يمتلك استراتيجيات التدريس التي من المحتمل أن تساعد بالفعل هؤلاء التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم إذا تمّ تطبيقها. (Tschannen-Moran, Johnson,2011)، ولهذا فالاتجاه الإيجابي للأستاذ نحو التدريس أو أي مدخل من المداخل الحديثة في التدريس توفّر الاهتمام والدافعية لتطوير أدائه المهني وفاعليته داخل القسم، ويؤثر إيجابيا على كفاءته المهنية ومهاراته

في تقديم الأنشطة التعليمية للتلاميذ في حجرة الدرس، وهذا يزيد في تحصيل التلاميذ وتحقيق أهداف المنهاج الدراسي وتطلعات المجتمع لمخرجات المدرسة، فيتحقّق للتلاميذ التحكّم في المهارات الأساسية للتعلّم المتمثلة في القراءة والكتابة، ومناخ الإبداع والتفكير الناقد، والتعلّم الذاتي، وإبداء الرأي...وغير ذلك من المهارات العليا.

وإذا كان تركيز التدريس في المرحلة الابتدائية وخصوصا في الطور الأول على تعليم الأطفال القراءة وإلاّ فإنّهم لن يتمكنوا من التعلّم بالقراءة في المراحل التعليمية اللاحقة، ولأهمية الوعي الصوتي في تعلّم القراءة ودور الأستاذ الأساسي في تعليم القراءة بتوظيف مهارات الوعي الصوتي، كانت الغاية من دراستنا هو التعرّف على موقف الأساتذة من هذا المدخل الصّوتي في تعليم القراءة وتحديد اتجاهاتهم نحوه، لأنه سيترتب عليها تأثيرات مهمة على ممارساتهم داخل الصّفوف المدرسية، وذلك بالإجابة عن التساؤلات التالية:

1- ما طبيعة اتجاهات أساتذة الطور الأول ابتدائي نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة لتلاميذ الطور الأول؟

2- هل توجد فروق بين اتجاهات أساتذة الطور الأول نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة لتلاميذ الطور الأول؛ تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي؟

3- هل توجد فروق بين اتجاهات أساتذة الطور الأول نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة لتلاميذ الطور الأول؛ تعزى لمتغير التكوين البيداغوجي أثناء الخدمة؟

2.1- أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من الموضوع الذي تتناوله بالدراسة وهو تعلّم القراءة من خلال المكوّن الأوّل لها والمتمثل في الوعي الصوتي، بعد تبنيه من طرف وزارة التربية الوطنية الجزائرية وإجراء عمليات تكوينية حوله في الموسم الدراسي 2019/2018، ممّا يجعلها من الدراسات الأولى في الجزائر التي تتناول هذا الموضوع؛ لذا فإن من المؤمل أن تسد هذه الدراسة ثغرة في هذا الميدان، وتدفع البحث قدماً في مجال تحسين الممارسة البيداغوجية للأساتذة؛ لتعليم مهارة أساسية تتكفل المدرسة بدور أساسي في تطويرها، وهي مهارة القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ والتي تسعى وزارة التربية إلى تطوير كفاءة الأساتذة في تعليمها باعتماد المنهج الصوتي (الوعي الصوتي)، خاصةً بعد ملاحظة الضّعف في الأداء القرائي لتلاميذ الطّور الأوّل الابتدائي من خلال إجراء تقييم مهارة القراءة لحوالي (14000) تلميذ(المذكرة المنهجية رقم 02 الصادرة في 22 أكتوبر 2017).

3.1- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية من خلال الإجابة على تساؤلاتها إلى ما يلي:

- معرفة طبيعة اتجاهات الأساتذة نحو تعليم القراءة وفق المنهج الصوتي المعتمد على الوعي الصوتي بعد تبنيه من طرف وزارة التربية الوطنية وإجراء عمليات تكوينية حوله في الموسم الدراسي2019/2018.
- معرفة اتجاهات الأساتذة نحو تعليم القراءة وفق المنهج الصوتي في الطور الأول باختلاف ملمحهم المعرفي والمتمثل في المؤهل الأكاديمي.
- التعرف على أثر عمليات التكوين المستمر أثناء الخدمة في اتجاهات الأساتذة نحو تعليم القراءة وفق المنهج الصوتي في الطور الأول.

4.1- حدود الدراسة: ينحصر نطاق الدراسة الحالية في:

- **الحدود البشرية:** تتمثل في أساتذة الطور الأول ابتدائي (السنة الأولى والثانية) من مدارس ابتدائية في مدينة الوادي.
- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة على جميع الابتدائيات التابعة لبلدية الوادي.
- **الحدود الزمنية:** تم إجراء وتطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني من السنة الدراسية 2019-2020.
- **الحدود الموضوعية:** تتحدد الدراسة الحالية بموضوعها، والمتمثل في دراسة اتجاهات الأساتذة نحو دور مهارات الوعي الصوتي في القراءة، وتعتبر نتائجها محددة بالعينة موضع التجريب، كما تتحدد بالمنهج المتبع وأداة جمع البيانات.

5.1- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

مهارات الوعي الصوتي: يعرّف Gillon الوعي الصوتي بأنه: القدرة على تتبع ومعالجة وتناول، وتحليل مكونات الكلمات المنطوقة مثل المقاطع والحروف الساكنة والمتحركة، والفونيمات بعيدا عن وضع ما تشير إليه الكلمات (محمد، 2016).

وتعرّف مهارات الوعي الصوتي إجرائيا من خلال درجة أداء الطفل في الاختبارات الفرعية للوعي الصوتي وهي اختبارات القافية، والتجزئة وعزل الأصوات، وحذف الأصوات والإبدال والدمج.

الاتجاهات نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة: مقدار الشدة الانفعالية التي يبديها أفراد عينة الدراسة نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة لتلاميذ الطور الأول، ويقاس الاتجاه إجرائياً بمتوسط الدرجة التي يتحصل عليها أستاذ الطور الأول خلال استجابته لفقرات مقياس الاتجاهات نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تحسين القراءة. المعدّ من طرف الباحثين.

2- الاطار النظري والدراسات السابقة:

1.2- الإطار النظري:

يرى كل من (Dole, Duffy,Rohler,Pearson,1991) أنّ القراءة عملية تحليلية بنائية تفاعلية، لا يقصد بها مجرد معرفة الكلمات المكتوبة ونطقها بطريقة صحيحة، ولكنها تتعدى ذلك إلى فهم ما يقرأ من خلال معارفه وخبراته السابقة، وأن يفسر المادة المقروءة ويقومها مستعينا في ذلك بقدرته على التخيل والتفكير.

وتتضمن عملية القراءة حسب كل من بوعناني، وزغبوش، وشاكري(2015) عمليتين متصلتين هما:

- **العملية الأولى:** ويقصد بها رؤية القارئ للتراكيب، والكلمات، والحروف المكتوبة عن طريق الجهاز البصري، والنطق بها بواسطة جهاز النطق.
- **العملية الثانية:** يتم خلالها تفسير المعنى، وتشمل الفهم الصريح (المباشر)، والفهم الضمني(غير المباشر) أو فهم ما بين السطور، والاستنتاج، والتذوق، والاستماع، والتحليل، ونقد المادة المقروءة، وإبداء الرأي فيها.

وعليه، فإن القراءة الجيدة تتطلب التمكن من **خمس مهارات أساسية** هي:

- **الوعي بالفونيم:** التركيز على الأصوات شفهيا، واستعمالها، وتقسيمها، وتجميعها.
- **الصوتيات(الأبجديات):** ربط الحروف المكتوبة بأصواتها، وتكوين نماذج يمكن تهجيتها.
- **القراءة بطلاقة:** الوصول إلى مستوى السرعة، والدقة، والتعبير في القراءة.
- **المفردات:** (معرفة الكلمات) الشفهية والمكتوبة ومعرفة معانيها.

-**الفهم:** فهم الكلمات المقروءة والمسموعة(المغراوي،2017).

إنّ القارئ الخبير قادر على القراءة بطلاقة: فك شفرة قراءة النص وفهمه. والقراءة بطلاقة هي القراءة الطبيعية وتعني ضمناً دقة فك التشفير، وآلية عمليات التعرف على الكلمات المكتوبة، والقراءة المنغّمة (lecture prosodie)، التي تتميز بتقسيم نص القراءة صوتيا إلى وحدات تركيبية ودلالية مناسبة.

وأكّد Penner-Wilger أنّ الطلاقة في القراءة ضمان حقيقي للفهم (Lalain et al,2012,42).

يؤكد (juel ,1991) أن الأطفال لكي يكونوا مستعدين لبدء القراءة يجب أن يمتلكوا المهارات الآتية باعتبارها متطلبات قبلية:

- الوعي بأن الكلمات يمكن أن تقال أو تكتب.
- الوعي بأن الطباعة تقابل الكلام.
- الوعي بأن الكلمات تتألف من وحدات صوتية وهو ما يعرف بالوعي الصوتي.

فالقارئ المبتدئ الذي تتحقّق لديه هذه المتطلبات يكون أكثر قابلية لفهم أن الكلمات تتألف من حروف وأنّ الحروف تقابل أصواتا، وأنّ هذا النظير المطبوع ينشئ رابطا واضحا بين الحرف وصوته، وهو ما يشار إليه بمصطلح الفهم الأبجدي .

ولقد تأكّد بأنّ الوعي الصوتي يعدّ الأكثر أهمية لنمو القراءة في اللغات التي تستخدم نظام كتابة هجائي بسبب أن الرموز المطبوعة (الجرافيمات) تمثل الكلام على المستوى الصوتي(الفونيم) (محمد، 2016).

ويؤكّد كل من Bernstein & Tigerman على ضرورة تعليم أصوات حروف الكلام باعتبارها المميزة للكلام، فلكلّ لغة أصوات محددة لرموزها، تتجمع هذه الأصوات لتعطي مقاطع، ثم كلمات، ثم جمل، والأصوات هي المادة الخام للكلام؛ لذا فهي النقطة الهامة التي يجب تدريب أطفالنا عليها (السنوسي،2016، 52).

وبناء على ما سبق يرى الباحثان أنّ الوعي الصوتي مهارة أساسية ضرورية للتعرّف على الكلمة اعتماد على وحداتها الصوتية التي تتكوّن منها، والوعي الصوتي يتعزّز بأساليب تعليم القراءة التي توجّه انتباه الطفل إلى البنية الصوتية للكلمة وخاصة للغة العربية التي تعتمد النظام الهجائي.

ومنذ دراسة الوعي الصوتي في بداية عام 1970 تمّ استخدام أكثر من عشرين مهمة مختلفة لقياس إدراك الوحدات الصوتية في الكلمات، هذه القياسات يمكن أن تتجمع في ثلاث مهام رئيسية هي مقارنة الأصوات وتقطيع وعزل الوحدات الصوتية أو تأليف الأصوات(الخفاجي، 2016، 91).

يتضمن برنامج تدريب الوعي الصوتي التدريب على ثلاث مستويات هي:

زيادة الوعي بالكلمة: أول مستويات الوعي اللغوي الذي يقدّم للأطفال الذين يدخلون المدرسة هو معرفة أنّ الجمل تتكوّن من كلمات. ويلاحظ أنّ تعريف الكلمة الذي يعطيه أبناء 4-5 سنوات لا يشير إلى أنهم يرون الكلمة ذات وجود مستقل قائم بذاته، إذ يتعرّفون الكلمة بسبب وجود شيء أو فعل تتّصل به. أما الأطفال من عمر 5، 6، 7 سنوات فيرون الكلمة كأجزاء أو قطع من قصة، أما الأطفال ما بين 8-10 سنوات فيعرّفون الكلمة تعريفا صحيحا بفعل التعليم الرسمي(الوقفي،2008، 162).

هناك أنشطة عديدة للتدريب على زيادة الوعي بالكلمة من خلال ممارسة القراءة الجهرية أو سرد القصص أو الأناشيد وطرح أسئلة لاستخراج كلمات محدّدة، أو من خلال ضبط الكلمات في الجمل بتحديد كلمات البداية أو النهاية أو تحديد كلمة تحمل معنى محدّد أو تحديد كلمات مضافة في جملة أو محذوفة أو مستبدلة أو تحديد عدد الكلمات المسموعة أو إعادة ترتيب كلمات ...الخ.

زيادة الوعي بالمقاطع: يوجد نوعان من المقاطع: المقطع التركيبي، والمقطع الصوتي:

1- المقطع التركيبي: معظم الكلمات في اللغة العربية لها عناصر داخلية تخضع لتراكيب منتظمة، تحتوي على أنماط تركيبية متكررة الحدوث بانتظام، هي عبارة عن جذور أو إضافات في بداية الكلمة أو في وسطها أو في نهايتها. ومن الأمثلة عن المقاطع التركيبية "ال" التعريف في بداية الاسم، والواو والنون في جمع المذكر.. الخ.

2- المقطع الصوتي: :يعرّف المقطع الصوتي بكونه كتلة صوتية يمكن أن تنطق دفعة واحدة منفصلة ومستقلة عما قبلها وما بعدها، فمثلا يمكن تقطيع كلمة "مَكْتَباتٌ" إلى أربع(04) مقاطع صوتية: مَكْ/تَ/با/تٌ .

يوجد أنشطة كثيرة لتمكين الطفل من ضبط الوعي بالمقاطع منها: تحديد عدد المقاطع في كلمة، تقطيع كلمة، دمج مقاطع لتكوين كلمة، حذف مقطع ثم إعادة نطق الكلمة بدون المقطع المحذوف، تعرّف المقطع الناقص في كلمة، إضافة مقطع، إبدال مقطع بمقطع آخر، معاكسة المقاطع في الكلمة ذات مقطعين، إنتاج كلمات على نفس القافية، تمييز الكلمات حقيقة أو مخترعة....

3- زيادة الوعي بالصوت: ويتضمن تقسيم المقاطع إلى أصوات وهو عنصر أساسي لاكتساب التهجئة والقراءة في سنوات المدرسة الأولى وهو أقوى متنبئ بالقدرة على القراءة والتهجئة.

وهناك أنشطة عديدة لزيادة الوعي بالصوت مثل: توليد كلمات تبدأ بصوت معيّن، التلاعب بالصوت الأوّل في كلمة أو الصوت الأخير، تصنيف الكلمات حسب الأصوات، مطابقة الأصوات في أول أو آخر الكلمة توليد كلمات تنتهي بنفس الصوت، إكمال الصوت الأول أو الأخير للحصول على كلمة حقيقة، تمييز الصوت الأول أو الأوسط أو الأخير، تعرّف الصوت الأول، إبدال الصوت الأول أو الوسط أو الأخير، عدّ الأصوات في كلمة، إضافة أصوات لكلمة، حذف صوت، الربط بين الصوت والكلمة أو الصورة التي تدلّ عليها.

2.2- الدراسات السابقة:

دراسة Shankweiler, Cheesman, McGuire, Coyne (2009):

والتي هدفت إلى معرفة مدى توظيف مهارات الوعي الصوتي من طرف(223)أستاذا متخصصا في التربية الخاصة والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم الابتدائي في السنة التدريسية الأولى لهم، فقد توصلت نتائجها إلى أن العديد من الأساتذة لا يمتلكون المعرفة أو المهارات الموصى بها الكافية لتوفير تعليم فعال وبطريقة علمية في تعليم القراءة، وتوصلت أيضا إلى أن عددًا كبيرًا من أساتذة التربية الخاصة والعامة المبتدئين في هذه العينة غير مهيئين بشكل كاف فيما يتعلق بتعليم مهارات الوعي الصوتي، وذلك لأن لديهم معرفة محدودة بالوعي الصوتي ، ويخلطون بين الوعي الصوتي والطريقة الصوتية ، وغير قادرين على اختيار الأنشطة المناسبة للتدريس بمهمات الوعي الصوتي، ويفتقرون إلى المهارة في تحليل الكلمات المكتوبة إلى الأصوات المكونة لها، بالإضافة إلى ما سبق أشارت نتائج هذه الدراسة أيضا إلى أنّ برامج التكوين الجامعي قد لا توفر لأساتذة المستقبل محتوى أو ممارسة كافية فيما يتعلق بتعليم الوعي الصوتي.

دراسة عبدالله بن محمد السريع(2015):

هدفت إلى التعرف إلى تصورات معلمي القراءة في الصفوف الأولية من مرحلة التعليم العام لطبيعة العلاقة بين أنشطة تنمية الوعي الصوتي (الفونيمي تحديدا) واكتساب مهارة القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي. وقد استهدفت عينة من (233) معلم قراءة للصف الأول الابتدائي من (89)مدرسة ابتدائية اختيرت عشوائية من المدارس التابعة لإدارة التعليم بمدينة الرياض، وذلك بأداة من تصميم الباحث صيغت بنودها على نحو يسأل

عن مدى ارتباط كل نشاط في تنمية الوعي الصوتي باكتساب مهارة القراءة، ومعالجة ذلك في ضوء خبرات المعلمين التعليمية والتدريبية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقدير المستهدفين لأهمية أنشطة الوعي الصوتي في اكتساب تلاميذ الصف الأول الابتدائي مهارة القراءة راوح بين المهم والمهم جدا. وبفحص فحوى بنود الأنشطة التي نالت المتوسطات الأكبر أعطت مؤشرة في احتمالية أن يكون هناك خلط لدى هؤلاء المعلمين بين مفهوم الوعي الصوتي و تعليم القراءة بالطريقة الصوتية؛ مما يستدعي الحاجة للتحقق من مصدر هذا الوعي، كما يستدعي التحقق من مدى وعيهم باختلاف أنشطة تنمية الوعي الصوتي عن أنشطة الطريقة الصوتية من خلال استخدام أدوات و منهجيات بحثية مناسبة.

دراسة أسماء عزيز عبد الكريم وإقبال كاظم حبيتر (2016):

والتي هدفت إلى معرفة مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمدرسي اللغة العربية من وجهة نظر مدرسي قسم اللغة العربية, وقد تكوّنت عيّنة البحث من (47) مدرسا ومدرسة في كلية التربية وكلية الآداب ,وتمّ تطبيق استبانة تم إعدادها للتعرف الى مهارات الوعي الصوتي اللازمة من وجهة نظرهم مكونة من (22) فقرة وبعد تحليل البيانات اللازمة أشارت النتائج إلى درجة لزوم مهارات الوعي الصوتي وأهميتها فالأوساط المرجحة للفقرات كانت أعلى من الوسط الفرضي المرجح وهذا ما أشار إلى لزوم مهارات الوعي الصوتي للطلبة المدرسين في كلية التربية.

دراسة سوسن أحمد فلاح الخوالدة(2018):

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو القراءة للأطفال، وقد تكوّن أفراد الدراسة من (87) معلمة من معلمات رياض الأطفال الخاصة التابعة لمديرية لواء قصبة المفرق، تم اختيارهن بالطريقة القصدية، ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة مقياساً للاتجاهات تكون من (35) فقرة، جرى التحقق من صدقه وثباته، وقد أُتبع في إعداد الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت نتائج الدراسة العديد أنّ اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو القراءة للأطفال كانت ايجابية، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو القراءة للأطفال تبعاً لمتغير نوع المؤهل العلمي، كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ولصالح المعلمات اللاتي تقل خبرتهن عن خمس سنوات.

ركّزت الدراسات السابقة على لزوم مهارات تعليم الوعي الصوتي للأساتذة للتمكن من تعليم القراءة بشكل فعال لأطفال ما قبل المدرسة وتلاميذ الصفوف الأولى من التعليم الابتدائي، وركّزت بعض الدراسات على ضرورة امتلاك الأساتذة للمعارف والمهارات المتعلقة بتعليم القراءة بتوظيف أنشطة الوعي الصوتي كما في دراسة (Shankweiler & all, 2009), بينما ركزت دراسة (الخوالدة، 2018) على اتجاهات الأساتذة نحو القراءة لأطفال الرياض بصفة عامة.

وفي ظل ندرة الدراسات المحلية التي تركز على اتجاهات الأساتذة نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة؛ تتميز هذه الدراسة عن سابقاتها من حيث, جدتها, وتزامنها مع الإصلاحات التربوية الأخيرة في الجزائر, كما تتميز بتطبيقها مقياس الاتجاهات على مجتمع لم يحظ بعد بمثل هذه الدراسات–حسب علم الباحثين–.

3 - الطريقة والأدوات:

1.3-منهج الدراسة: بناء على مشكلة الدراسة وتساؤلاتها اتبعنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي لأنه أدعى لتحقيق الهدف من الدراسة. وهو يعتمد على جمع البيانات كما هي في الواقع ثم تنظيمها وتبويبها وتحليلها للتمكن من الوصف الدقيق للظاهرة المدروسة.

2.3- مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أساتذة الطور الأول للمرحلة الابتدائية أي الذين يدرّسون القسم الأول والثاني في المرحلة الابتدائية ببلدية الوادي للموسم الدراسي 2020/2019؛ أما **العينة** فقد أختيرت عن طريق **المسح الشامل** لهم بعد أخذ عينة تتكون من (30) معلم لغرض الدراسة الاستطلاعية، ليصبح عدد أفراد العينة التي تم توزيع الاستبانة عليهم (120) أستاذا. وقد تم استرجاع (74) استمارة أي ما نسبته 62% وبعد استخلاص الذين استوفوا الشروط تكونت عينة الدراسة من 65 أستاذا وأستاذة من المدارس الابتدائية لبلدية الوادي، والجدول (01) والجدول (02) يوضحان توزيع أفراد العينة في ضوء خصائصها.

جدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب التخصص

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
الشهادات الأكاديمية الأدبية	32	%49
الشهادات الأكاديمية العلمية	19	%29
الشهادات الأكاديمية الاجتماعية	14	%22
المجموع	65	%100

نلاحظ من الجدول(01) أن عدد أفراد عينة الدراسة بلغ (65) أستاذا من الطور الأول في المرحلة الابتدائية، ويلاحظ أن عدد الأساتذة ذوي الشهادات الأكاديمية الذين بلغ (32) أستاذا هم الأعلى بنسبة (49%) مقارنة بالأساتذة ذوي الشهادات العلمية الذين بلغ عددهم (19) أستاذا بنسبة (29%)، بينما بلغ عدد الأساتذة ذوي الشهادات الاجتماعية الذين بلغ (14) أستاذا هم الأقل بنسبة (22%).

جدول (2) يبين توزيع عينة الدراسة حسب عدد العمليات التكوينية

العمليات التكوينية	التكرار	النسبة المئوية
من (03) عمليات تكوينية فأكثر	39	%60
أقل من (03) ثلاثة عمليات تكوينية	26	%40
المجموع	**65**	**%100**

نلاحظ من الجدول(02) أن عدد الأساتذة الذين استفادوا من (03) عمليات تكوينية فأكثر بلغ (39) أستاذا بنسبة (60%)، بينما عدد الأساتذة الذين استفادوا من أقل من (03) ثلاثة عمليات تكوينية بلغ (26) أستاذا بنسبة (40%).

4.3- أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية:

قام الباحثان ببناء مقياس اتجاهات الأساتذة نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة في ضوء خبرتهما وبالرجوع إلى الأدب النظري حول الموضوع وكذلك الدراسات السابقة المتعلقة بالاتجاهات نحو الوعي الصوتي. وقد تكوّن المقياس من 21 بندا موزعة على أربعة محاور كالآتي:

- **محور المعرفة بموضوع الوعي الصوتي:** ويشمل على (06) عبارات.
- **محور تطبيق الوعي الصوتي في تعليم القراءة:** ويشمل على (06) عبارات.
- **محور إدراك أثر الوعي الصوتي في تحسين القراءة:** ويشمل على (05) عبارات.
- **محور نظرة الآخرين لتوظيف الوعي الصوتي في تعليم القراءة:** ويشمل على (04) عبارات.

طريقة الإجابة:

تتم الإجابة على فقرات الاستبانة بوضع علامة (X) حسب البدائل المقترحة وهي: معارض جدًا معارض- محايد- موافق- موافق جدا، وقدرت الأوزان المعطاة لهذه البدائل بـ(1-2-3-4-5) على الترتيب، وقد تم التعامل مع البيانات بمستوى دلالة (0.05) و(0.01) لوصف وتفسير بيانات الدراسة.

- **الخصائص السيكومترية لمقياس اتجاهات الأساتذة نحو دور الوعي الصوتي في تحسين القراءة:**

- **صدق المقياس:** تم التحقق من صدق المقياس بعرض المقياس في صورته الأولية المتكونة من (22) بنداً على 06 من المحكمين منهم ثلاثة أساتذة علم النفس من جامعة حمة لخضر بالوادي وثلاثة مفتشي التعليم الابتدائي بمديرية التربية لولاية الوادي. وفي ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم عدلت صياغة بعض البنود وحذف بند واحد فصار عدد البنود 21 بندا. وللتحقق من صدق المقياس ميدانيا تمّ تطبيقه على عينة استطلاعية من الأساتذة عددها (30) أستاذا ثم استثمرت النتائج في حساب صدق الاتساق الداخلي بإيجاد معاملات ارتباطات البنود مع المحور الذي تنتمي إليه وإيجاد معامل ارتباط كل محور مع الدرجة الكلية للمقياس. فتحصلنا على النتائج التالية:

جدول(3) يوضح معامل ارتباط كل بند من المقياس مع المحور المنتمي

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
01	*0.38	12	**0.72
02	**0.55	13	**0.67
03	**0.75	14	**0.61
04	**0.79	15	**0.81
05	**0.70	16	**0.54
06	**0.68	17	**0.84
07	**0.80	18	**0.69
08	**0.64	19	**0.80
09	0.11	20	**0.60

10	**0.65	21	*0.36
11	**0.50		

**دالة عند مستوى 0.01 / *دالة عند مستوى 0.05

من الجدول (03) نلاحظ أنّ معامل ارتباط كل بند مع المحور الذي ينتمي إليه تراوحت بين (0.11) و(0.84) وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) ما عدا معامل ارتباط البند الأول (0.38) والبند الأخير(0.36) فهما دالان عند مستوى دلالة (0.05) أما البند التاسع فهو غير دال إحصائيا.

جدول (4) يوضح معامل ارتباط كل محور من المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس

المحاور	محور المعرفة	محور التطبيق	محور إدراك الأثر	محور نظرة الآخرين
معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	0,78**	0,77**	0,82**	0.66**

**دالة عند مستوى 0.01

من الجدول (04) نلاحظ أنّ معامل ارتباط كل محور مع الدرجة الكلية لمقياس اتجاهات الأساتذة نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة تراوحت بين (0.66) و(0.82) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى تمتّع المقياس بمعامل اتساق داخلي عالٍ.

- **ثبات المقياس:**

تم التحقق من ثبات المقياس باستعمال معادلة ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل الثبات(0.80) والذي اعتبرناه مقبولا لإجراء هذه الدراسة.

5.3-الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، ثم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS**)، ومن الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها ما يلي:

1- تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسوب، ولتحديد خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا)، المستخدم في محاور الدراسة تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد الخلايا للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/4=0.80)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كتالي:

جدول (5) يوضح فئات درجات الموافقة مقياس اتجاهات الأساتذة نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تحسين القراءة

درجة الموافقة	منخفض جدًا	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جدا
	من 1 إلى 1.80	من 1.81 إلى 2.60	من 2.61 إلى 3.40	من 3.41 إلى 4.20	من 4.21 إلى 5.00

2- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة.

3- اختبار (**T-Test**): لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين استجابة أفراد عينة الدراسة لمتغير(التكوين البيداغوجي).

4- اختبار تحليل التباين الأحادي **(ANOVA):** لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين استجابة أفراد عينة الدراسة لمتغير(المؤهل الأكاديمي).

4-النتائج ومناقشتها:

1.4- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول:

والذي ينص على: **ما طبيعة اتجاهات أساتذة الطور الأول ابتدائي نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة لتلاميذ الطور الأول؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على الأداة ككل وعلى كل محور من محاورها الأربعة، ثم على كل فقرات الأداة كما هو موضح في الجداول (04)- (05) -(06)- (07) و(08).

جدول (6) نتائج درجة موافقة عينة الدراسة على محاور مقياس اتجاهات الأساتذة نحو دور الوعي الصوتي في تحسين القراءة

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
المعرفة بموضوع الوعي الصوتي	3.91	0.60	3	**مرتفع**
تطبيق الوعي الصوتي في تعليم القراءة	3.98	0.62	2	**مرتفع**
إدراك أثر الوعي الصوتي في تحسين القراءة	3.99	0.64	1	**مرتفع**
نظرة الآخرين للوعي الصوتي في تعليم القراءة	3.57	0.58	4	**مرتفع**
المقياس ككل	**3.88**	**0.46**		**مرتفع**

أولا: استجابات أفراد العينة على محاور المقياس:

يلاحظ من الجدول (06) أنّ اتجاهات الأساتذة نحو دور الوعي الصوتي في تعليم القراءة لدى تلاميذ الطور الأول. جاءت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.88) بانحراف معياري (0.46). كما يتضح من النتائج أنّ هناك تباينا طفيفا في موافقة أفراد عينة الدراسة على اتجاهات الأساتذة في محاور المقياس حيث تراوحت متوسطات موافقة الأساتذة ما بين(3.99 و3.57) وبمقارنتها مع جدول(03) فئات درجات الموافقة مقياس اتجاهات الأساتذة نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة نستنتج أنّ المتوسطات كانت **مرتفعة** وبالتالي فإنّ اتجاهات الأساتذة **إيجابيـة** نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تحسين القراءة.

وللمزيد من التعمق في نتائج السؤال الأول للدراسة سوف يتم تناول كل محور من محاور المقياس وذلك على النحو التالي:

جدول (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على فقرات محور "المعرفة بموضوع الوعي الصوتي"

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
01	لديك معارف بمهارات الوعي الصوتي.	3.45	1.09	6	**مرتفع**
02	تسعى لتوفير الوثائق والمراجع لديك التي تساعدك على معرفة وفهم الوعي الصوتي.	4.06	0.88	2	**مرتفع**
03	أحبذ الدعم المعرفي من طرف الزملاء ومفتش المقاطعة.	4.05	1.11	3	**مرتفع**
04	تستعين بوسائل الاتصال(الحاسوب، الانترنت) للحصول على المعرفة التي تحتاجها حول الموضوع.	3.91	0.95	4	**مرتفع**
05	تعتقد بأهمية الحصول على الجانب المعرفي المتعلق بمهارات الوعي الصوتي.	4.12	0.88	1	**مرتفع**
06	تتمنى الاستفادة من أيام تكوينية في الجانب المعرفي حول الوعي الصوتي.	3.86	0.98	5	**مرتفع**
	الدرجة الكلية: اتجاهات الأساتذة نحو أثر الجانب المعرفي لمهارات الوعي الصوتي في تحسين القراءة.	3.91	0.60		**مرتفع**

يلاحظ من الجدول (07) أنّ اتجاهات الأساتذة نحو المعرفة بموضوع الوعي الصوتي. جاءت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.91) بانحراف معياري (0.60). كما يتضح من النتائج أنّ هناك تباينا طفيفا في موافقة أفراد عينة الدراسة على كل بند من بنود محور المعرفة بموضوع الوعي الصوتي حيث تراوحت متوسطات موافقة الأساتذة على البنود بين(4.12 و3.45) وبمقارنتها مع جدول(03) فئات درجات الموافقة مقياس اتجاهات الأساتذة نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة نستنتج أنّ المتوسطات لكل بند كانت **مرتفعة** وبالتالي فإنّ اتجاهات الأساتذة **إيجابية** نحو المعرفة بموضوع الوعي الصوتي.

جدول (8) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على فقرات محور "تطبيق الوعي الصوتي في تعليم القراءة"

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
01	توظيفك لمهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة	3.51	1.28	4	**مرتفع**
02	تسعى لتوفير نماذج تطبيقية لممارسة الوعي الصوتي من طرف الزملاء أو بتأطير مفتش المقاطعة.	3.88	1.15	6	**مرتفع**
03	تستعين بوسائل الاتصال (الانترنت) للحصول على نماذج تطبيقية لممارسة مهارات الوعي الصوتي في قسمك.	3.86	1.15	5	**مرتفع**
04	تعتقد بأهمية توظيفك لمهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة في قسمك.	4.03	0.92	3	**مرتفع**
05	ترى أن الاستفادة من أيام تكوينية في الجانب التطبيقي حول الوعي الصوتي يساعدك أكثر على تحسين أدائك.	4.21	0.98	2	**مرتفع جدا**

06 تحس بسعادة تلاميذك عند تطبيق الوعي الصوتي في تعليم القراءة.	4.35	0.86	1	**مرتفع جدا**
الدرجة الكلية: اتجاهات الأساتذة نحو أثر الجانب التطبيقي لمهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة.	3.98	0.62		**مرتفع**

يلاحظ من الجدول (08) أنّ اتجاهات الأساتذة نحو تطبيق الوعي الصوتي في تعليم القراءة. جاءت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.98) بانحراف معياري (0.62). كما يتضح من النتائج أنّ هناك تباينا في موافقة أفراد عينة الدراسة على كل بند من بنود محور تطبيق الوعي الصوتي في تعليم القراءة حيث تراوحت متوسطات موافقة الأساتذة على البنود بين(4.35 و3.88) وبمقارنتها مع جدول(03) فئات درجات الموافقة مقياس اتجاهات الأساتذة نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة نستنتج أنّ متوسطات البند (06،05) كانت **مرتفعة جدا** بينما البنود **(01،02،03،04)** كانت **مرتفعة**، وبالتالي فإنّ اتجاهات الأساتذة **إيجابية** نحو محور تطبيق الوعي الصوتي في تعليم القراءة.

جدول (9) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على فقرات محور "أثر مهارات الوعي الصوتي في تعلم القراءة"

م	فقرات محور إدراك أثر الوعي الصوتي في تحسين القراءة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
01	توظف أدوات مناسبة(الملاحظة– الاختبار) للتحقق من تحسن التلاميذ في القراءة	3.85	1.21	4	**موافق**
02	تحس بالرضا عندما تطبق تدريس القراءة بتوظيف مهارات الوعي الصوتي	3.78	0.99	5	**موافق**
03	تظهر فوائد كثيرة بتطبيق مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة	4.38	0.93	1	**موافق جدا**
04	أثق في قدرتي على تحقيق تعلم أفضل في القراءة بتطبيق مهارات الوعي الصوتي	4.05	0.80	2	**موافق**
05	تعتقد بتحسن تعلم القراءة بعد تطبيق التعليم الوعي الصوتي	3.89	1.19	3	**موافق**
الدرجة الكلية: اتجاهات الأساتذة نحو أثر مهارات الوعي الصوتي في تعلم القراءة.		3.99	0.64		**موافق**

يلاحظ من الجدول (09) أنّ اتجاهات الأساتذة نحو أثر مهارات الوعي الصوتي في تعلم القراءة. جاءت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.99) بانحراف معياري (0.64). كما يتضح من النتائج أنّ هناك تباينا طفيفا في موافقة أفراد عينة الدراسة على كل بند من بنود محور أثر مهارات الوعي الصوتي في تعلم القراءة حيث تراوحت متوسطات موافقة الأساتذة على البنود بين(4.38 و3.78) وبمقارنتها مع جدول(03) فئات درجات الموافقة مقياس اتجاهات الأساتذة نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة نستنتج أنّ متوسط البند (03) كانت **مرتفعة جدا بينما البنود (02،01،،05،04)** كانت **مرتفعة**، وبالتالي فإنّ اتجاهات الأساتذة **إيجابية** نحو محور أثر مهارات الوعي الصوتي في تعلم القراءة.

جدول (10) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على فقرات محور نظرة الآخرين لدور مهارات الوعي الصوتي في تعلم القراءة

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
01	يرغب الأولياء في تدريس أبنائهم بتوظيف الوعي الصوتي.	2.77	1.06	4	محايد
02	يهتم زملاؤك الأساتذة بممارستك لمهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة.	3.25	0.99	3	محايد
03	يستحسن المدير تعليم القراءة بتوظيف الوعي الصوتي .	3.71	0.85	2	موافق
04	يشجعك المفتش على التدريس بتوظيف الوعي الصوتي.	4.45	0.77	1	موافق جدا

الدرجة الكلية: اتجاهات الأساتذة نحو نظرة الآخرين لدور مهارات الوعي الصوتي في تعلم القراءة.	3.57	0.58	**موافق**

يلاحظ من الجدول (10) أنّ اتجاهات الأساتذة نحو نظرة الآخرين لدور مهارات الوعي الصوتي في تعلم القراءة. جاءت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.99) بانحراف معياري (0.64). كما يتضح من النتائج أنّ هناك تباينا طفيفا في موافقة أفراد عينة الدراسة على كل بند من بنود محور أثر مهارات الوعي الصوتي في تعلم القراءة حيث تراوحت متوسطات موافقة الأساتذة على البنود بين(4.38 و3.78) وبمقارنتها مع جدول(03) فئات درجات الموافقة مقياس اتجاهات الأساتذة نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة نستنتج أنّ متوسط البند (03) كانت **مرتفعة جدا بينما البنود (02،01،،05،04)** كانت **مرتفعة** وبالتالي فإنّ اتجاهات الأساتذة **إيجابية** نحو محور أثر مهارات الوعي الصوتي في تعلم القراءة.

نستنتج أنّ اتجاهات الأساتذة إيجابية نحو دور الوعي الصوتي في تعليم القراءة في كل محاور المقياس ويعزو الباحثان ذلك إلى تأكيد وزارة التربية على أهمية مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة والذي تجلى في الحرص على برمجة أيام تحسيسية وإعلامية للأساتذة حول المنهج الصوتي ودوره في تحسين القراءة. وكذلك اهتمام المفتشين بموضوع الوعي الصوتي والذين حرصوا على تشجيع الأساتذة بمختلف الطرق سواء من خلال العمليات التكوينية أو الزيارات الصفية أو من خلال تقييمهم لأداءات الأستاذ الصفية، وقد ظهر ذلك جليا حيث ترتّب تشجيع المفتش للأستاذ في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدّر بـ(4.54).

كما يمكن إرجاع الاتجاه الإيجابي للأساتذة أيضا نحو دور الوعي الصوتي في تعليم القراءة إلى النتائج الإيجابية والفوائد الكثيرة التي عبر عنها الأساتذة في بند "تظهر فوائد كثيرة بتطبيق مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة" والتي رتبت في المرتبة الثانية بالمقياس في الترتيب النسبي بمتوسط حسابي (4.38)، وكذلك لما لمسه الأساتذة من سعادة التلاميذ باستعمال مهارات الوعي الصوتي والتي تمتعوا بها لأنها تمارس كألعاب تعليمية، مما أثار الدافعية لديهم للتعلّم الفعال والتي عبّر عنها الأساتذة في بند "تحس بسعادة تلاميذك عند تطبيق الوعي الصوتي في تعليم القراءة" بمتوسط حسابي مرتفع جدا(4.35).

ولقد تعزّز الاتجاه الإيجابي للأساتذة أيضا نحو دور الوعي الصوتي في تعليم القراءة من خلال دور المجتمعات المهنية المتشكلة في فضاءات التواصل عبر الانترنت والتي تنشر المعارف التربوية ومستجدات الممارسة البيداغوجية، وتتيح تبادل الخبرات المهنية حول التدريس في حجرات الدرس، فلقد أكّدت عينة البحث بمتوسط مرتفع (3.91) استعانتها بوسائل الاتصال(الحاسوب، الانترنت) للحصول على المعرفة التي تحتاجها حول الوعي الصوتي.

2.4- عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني:

والذي ينص على ما يلي: "**هل توجد فروق بين اتجاهات أساتذة الطور الأول نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة لتلاميذ الطور الأول تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي**"؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب متوسطات اتجاهات الأساتذة نحو دور الوعي الصوتي في تعليم القراءة وكذلك الانحرافات المعيارية تبعا لمتغير المؤهل الأكاديمي وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول(11) يوضح المتوسطات والانحراف المعياري لعينة الدراسة في مقياس اتجاهات الأساتذة نحو أثر الوعي الصوتي في تعليم القراءة، تبعا لمتغير المؤهل الأكاديمية.

أنواع الشهادات الأكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الشهادات الأكاديمية الأدبية	32	3.97	0.32	0.57
الشهادات الأكاديمية الاجتماعية	14	3.87	0.63	0.17
الشهادات الأكاديمية العلمية	19	3.75	0.50	0.57

يتضح من خلال الجدول(11) أنّ متوسطات عينة الدراسة في مقياس اتجاهات الأساتذة نحو أثر الوعي الصوتي في تعليم القراءة ، تبعا لمتغير المؤهل الأكاديمية كانت متقاربة حيث تراوحت بين (3.97- 375) بانحرافات معيارية تراوحت بين (0.32-0.63).

وللتحقق من وجود فروق في متوسطات اتجاهات أساتذة الطور الأول نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة لتلاميذ الطور الأول تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي (**ANOVA**) والنتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول(12) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاتجاهات الأساتذة نحو دور الوعي الصوتي في تعليم القراءة تبعا لمتغير المؤهل الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة Sig
بين المجموعات	0.57	02	0.29	1.37	0.26 غير دالة
داخل المجموعات	12.94	62	0.21		
المجموع	13.50	64			

يتضح من خلال الجدول(12) أنّ قيمة sig=0.26 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على عدم وجود فروق في اتجاهات الأساتذة نحو دور الوعي الصوتي في تعليم القراءة تبعا لمتغير المؤهل الأكاديمي.

من خلال نتائج دراستنا لم نجد أن هناك فروقا ذات دلالة بين اتجاه الأستاذ نحو دور الوعي الصوتي في تعليم القراءة ومؤهله الأكاديمي ، ويمكن أن تعود أسباب عدم وجود فروق ذات دلالة في اتجاهات الأساتذة نحو دور الوعي الصوتي في تعليم القراءة أنهم جميعا يحملون اتجاهات إيجابية عالية نحو الوعي الصوتي. من خلال القيم المبينة في الجدول (09) تظهر قيم المتوسطات الحسابية للعينة متقاربة(3.79، 3.88، 3.66) وهذا ما يتفق مع دراسة عبد الله بن محمد السريع (2015) من أن تقدير معلمي المراحل الأولى لأهمية أنشطة الوعي الصوتي في اكتساب مهارة القراءة لم يتأثر بطبيعة خبراتهم التعليمية أو التدريبية.

وتتفق نتائج دراستنا مع دراسة (Shankweiler & all, 2009) التي لم تجد اختلافا يعزى لمتغيّر التخصص الأكاديمي، أي لم يكن لدى المعلمين المتخصصين معرفة أو مهارات أكثر بكثير من نظرائهم في التعليم العام، فالأساتذة الذين يفترض أنّهم على معرفة كافية بمهارات الوعي الصوتي وكيفية تنميتها؛ لم يختلفوا عن قرنائهم من الأساتذة العاديين في التعليم العام.

3.4-عرض ومناقشة نتائج السؤال الثالث:

والتي تنص على ما يلي: **"هل توجد فروق بين اتجاهات أساتذة الطور الأول نحو دور مهارات الوعي الصوتي في القراءة لتلاميذ الطور الأول؛ تعزى لمتغير التكوين البيداغوجي"؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "T" لعينتين مستقلتين والنتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول(13) نتائج اختبار "T" لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين لدرجات اتجاهات أساتذة نحو دور الوعي الصوتي في تحسين القراءة، تبعا لمتغير التكوين البيداغوجي

عدد العمليات التكوينية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	قيمة "T"	قيمة الدلالة (sig)
من (03) عمليات تكوينية فأكثر	**3.96**	**0.317**	**9.04**	**3.734**	**0.001** **دالة إحصائيا**
أقل من(03) ثلاث عمليات تكوينية	**3.54**	**0.512**			

تشير النتائج الموضحة في الجدول أعلاه إلى وجود فروق بين متوسطات الأساتذة الذين تلقوا ثلاثة عمليات فما أكثر بمتوسط حسابي(3.96) وبانحراف معياري (0.317) والأساتذة الذين تلقوا عمليتين تكوينيتين وما أقل بمتوسط حسابي (3.54) وبانحراف معياري (0.512) وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية لأن الدلالة الاحصائية sig =0.001 وهي أقل من مستوى الدلالة(0.01) وكانت هذه الفروق لصالح الذين تلقوا أكثر من عمليتين تكوينيتين أي كلما التكوين البيداغوجي أكثر زادت الاتجاهات الايجابية نحو دور الوعي الصوتي في تحسين القراءة.

وهذه النتائج تظهر أثر التكوين البيداغوجي أثناء الخدمة ودوره في إيجاد اتجاهات إيجابية نحو أساليب التدريس الحديثة فقد ظهر له دور واضح من خلال وجود فروق ذات دلالة في درجات مقياس البحث لصالح الذين تلقوا تكوينات أكثر في مجال التدريس بالوعي الصوتي وإن كان حسب رأي الباحثين أنّ العبرة ليست بعدد العمليات التكوينية فقط وإنما بنوعيتها. ولقد رأى الأساتذة أنّ الاستفادة من عمليات تكوينية في الجانب التطبيقي حول الوعي الصوتي يساعدهم أكثر على تحسين أدائهم الجانب المعرفي للوعي الصوتي بمتوسط حسابي مرتفع جدا (4,21). وأنّهم يتمنون أيضا الاستفادة من أيام تكوينية في الجانب المعرفي حول الوعي الصوتي بمتوسط حسابي مرتفع (3.86) لأنهم يعتقدون بأهمية الحصول على الجانب المعرفي المتعلق بمهارات الوعي الصوتي وهذا بمتوسط حسابي مرتفع (4.12)

وبهذا الصدد ذكرت (Mary Ann Norman, 2008) أنّ مدرسي الفصول الدراسية تتأثر قراراتهم في كيفية تعليم القراءة بالسياسات التي وضعتها الوصاية المحلية والولائية والوطنية وكذلك المعتقدات التي يحملها هؤلاء الأساتذة، وأنّ القرار الذي يتخذه المدرّس يؤثر بشدة على نجاعة تعليم القراءة، وصرّح (Marzano, 2003) أنّ جميع الباحثين توصّلوا إلى أن تأثير القرارات التي يتخذها المعلمون حسب ميولهم الفردية أكبر بكثير من تأثير القرارات المتخذة على مستوى المؤسسات.

ولقد أدركت اللجنة القراءة الوطنية (NRP) دور الأستاذ الفعال في تعليم القراءة فذكرت في تقريرها السنوي (2000) أنّ التطورات الحديثة أبرزت الحاجة إلى مدرسين مؤهلين لتعليم القراءة، ، بعدما كان تحليل تعليم القراءة يتضمن العوامل الفاعلة التالية: الطلاب ، والمهام ، والمواد ، وبصفة أقل المعلمين، ولهذا دعت إلى التطوير المهني وتكوين المعلمين كواحد من مجالات الأكثر أهمية في تعليم القراءة.

ونظرا لدور التكوين والتدريب المهني في ترقية مهارات الأستاذ فقد أشارت نتائج دراسة (Shankweiler & all, 2009) أنّ البرامج الحالية للتكوين الجامعي للأساتذة قد لا توفر محتوى أو ممارسة كافية فيما يتعلق بتعليم الوعي الصوتي، ولهذا فقد اقترحت هذه الدراسة إدراج التدريب على توظيف الوعي الصوتي في تعليم القراءة لأساتذة المستقبل.

ومن الطرق التكوينية التي يمكن اعتمادها في تطوير قيمة ورفع المعنويات اتجاه التدريس ومواضيعه حيث يشير في هذا السياق (Callahan and Clark, 1988) أنه يمكن للمرء تسهيل تطوير الاتجاه من خلال: تقديم نماذج مناسبة تطوير الفهم، توضيح القيمة، ولعب الأدوار ومناقشة المشكلات.

5-الخلاصة:

بناءً على النتائج المعروضة سلفاً، خلصت الدراسة الحالية في عمومها أنّ أساتذة التعليم الابتدائي للطور الأول للمرحلة الابتدائية لديهم اتجاهات إيجابية نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة لتلاميذ الطور الأول وهم بهذا يظهرون وعيا بأن أنشطة مهارات الوعي الصوتي مهمة لاكتساب تلاميذ الطور الأول لمهارة القراءة فهم يعتقدون بتحسن تعلم القراءة بعد تطبيق الوعي الصوتي في تعليم القراءة.

وأظهرت الدراسة وجود فروق بين اتجاهات أساتذة الطور الأول نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة لتلاميذ الطور الأول؛ تعزى لمتغير التكوين البيداغوجي، وهذا يدل على أهمية التكوين أثناء الخدمة على تشكيل الاتجاه الإيجابي نحو المستجدات البيداغوجية وتقنيات تحسين الفعل التربوي، بالإضافة إلى دور التكوين الأساسي في تطوير الأداءات وتحسين النتائج.

ونظرًا لأهمية الاتجاه الإيجابي في التحفيز الأمثل لفعالية تعليم القراءة، فإنّ على الباحثين والمسؤولين عن التطوير المهني في قطاع التربية والتعليم، وكذلك مدراء المؤسسات التعليمية والمفتشين وحتى الأساتذة أنفسهم؛ العمل على تطوير خطط واستراتيجيات لبناء اتجاهات إيجابية ومعتقدات ومعارف ومهارات تقود إلى فعالية تعليم القراءة وتعزيزها على مدار الحياة المهنية.

ومن خلال نتائج دراستنا يمكننا تقديم التوصيات التالية:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يمكن أن نقدّم جملة من المقترحات والمتمثلة في:

- الحرص على ضرورة تفعيل الوعي الصوتي في تعليم القراءة لتلاميذ الصفوف الأولى في المدرسة وحتى أطفال الأقسام التحضيرية لأهميته في تحسين تعلّم القراءة.
- إنّ ملمح الأستاذ الأكاديمي له دور –وإن كان لم يظهر في هذه الدراسة– في اختياره لأولياته واهتمامه في تدريس أبنائنا التلاميذ. وهم يجدون صعوبة في تعليم المهارات التي لا تتناسب مع تخصصاتهم الأكاديمية.
- إنّ للعمليات التكوينية التي يقوم بها المفتشون خلال التكوين البيداغوجي لها دور فعال في بناء اتجاهات الأساتذة وكذلك في بناء قدراتهم ومهاراتهم المهنية. ولهذا وجب تفعيلها وتثمينها والرفع من مستواها من خلال تكوين المفتشين من مختصين وباحثين ذوي مستوى أكاديمي ومهني عال في جميع المهارات التعليمية التي تخص البرامج التعليمية.
- دعم التطوير المهني والتدريب والتوجيه المتاح للأساتذة المبتدئين من أجل بذل كل ما في وسعهم لضمان تطوير إتجاهات ومعتقدات قوية حول الاستراتيجيات والمداخل الفعالة في تعليم القراءة.
- ضرورة إشراك الأولياء وإعلامهم بالمستجدات التربوية حتى يتمكنوا من القيام بدورهم في مرافقة أبنائهم التلاميذ والتفاعل الإيجابي مع الأستاذ في القسم.

- ضرورة القيام بدراسات مستقبلية حول مدى كفاءة الأساتذة في التعليم بالوعي الصوتي وحاجاتهم التكوينية في هذا المجال.

الإحالات والمراجع:

أزداو، شفيقة (2011). *الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عند الطفل*. رسالة دكتوراه غير منشورة . جامعة الجزائر 02(أبوالقاسم سعدالله): الجزائر

الخفاجي، عدنان عبد (2016). *مشكلات تعليم القراءة والكتابة (الدلالات، والأسباب، والإستراتيجيات*. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

الخوالدة، سوسن أحمد فلاح (2018). *اتجاهات معلمات الروضة في الاردن نحو القراءة للأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت: الأردن

السّريع، عبدالله بن محمد (2015). *التعرف إلى تصورات معلمي القراءة في الصفوف الأولية لعلاقة بين أنشطة تنمية الوعي الصوتي واكتساب مهارة القراءة*، *مجلة العلوم التربوية* الرياض. 27(03). 429-459.

السنوسي، سلوى أحمد عاطف (2017). *الوعي الفونولوجي وعلاقته بالكفاءة اللغوية لدى ذوي صعوبات التعلم*، مجلة البحث العلمي في التربية. 17 (18). 51-70.

الطاهر، مهدي أحمد (1991). *الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية، دراسة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود: السعودية*

عبد الكريم، أسماء عزيز وحبيتر، إقبال كاظم(2016). *مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمدرسي اللغة العربية من وجهة نظر تدريسيي قسم اللغة العربية*. مجلة العلوم الإنسانية القادسية. 19(01). 391- 417.

محمد، أحمد حسن حمدان (2016). *تأثير النوع والعمر على بعض مهارات الوعي الصوتي لدى أطفال ما قبل المدرسة*. المجلة العلمية جامعة أسيوط كلية التربية. 32(04). 80-126.

مسعودة، منتصر والشايب، محمد الساسي ولعيس، إسماعيل (2014). *الوعي الفونولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة*. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. 2014(15). 25-35.

المغراوي، عمر (2017). *صعوبات القراءة والكتابة وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي*، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية لجامعة بابل. ع(35). 18-27.

وزارة التربية الوطنية (2017). مذكرة منهجية (02)، متعلقة بتعليمية اللغة العربية، الجزائر.

الوقفي، راضي(2008). الديسلكسيا صعوبات التعلّم في اللغة. الأردن: كلية الأميرة ثروت.

Callahan, J. F. & Clark, L. H. (1988) *Teaching in the Middle and Secondary Schools* (3rd ed.). New York: Collier Macmillan.

Jurenka,Nancy Allen (2005). *Teaching phonemic awareness through children's literature and experiences*, Teacher Ideas Press, an imprint of Libraries Unlimited: United States of America

Lalain, Muriel. Mendonça-Alves, Luciana. Espesser, Robert. Ghio, Alain. De Looze, Céline. Reis, César. (2012) *Lecture et prosodie chez l'enfant dyslexique*, le cas des pauses. Actes de la conférence conjointe JEP-TALN-RECITAL, Grenoble

Moats, L & Farrell, M (1999). *Multisensory instruction.In J. R. Birsh (Ed.), Multisensory teaching of basic language skills*. Paul H. Brookes: Baltimore.

National Reading Panel. (2000a). *Teacher Education and Reading Instruction*. Washington, D.C.: NICHD.

Norman ,Mary Ann (2008). *Looking Through Their Lens:The Decisions about Reading Instruction Made by Experienced 2nd, 3rd and 4th Grade Teachers* , Doctoral

Dissertation of philosophy in curriculum and instruction. Faculty of the Virginia Polytechnic Institute: United States of America

Pressley, M. (2001). *Effective Beginning Reading Instruction*. Executive Summary and Paper Commissioned by the National Reading Conference. Chicago, IL: National Reading Conference

Ramus, Franck.(2006) *Origines cognitives, cérébrales et génétiques des troubles l'acquisition du langage.Neurosciences* [q-bio.NC]. Université Pierre et Marie Curie : Paris

Schuele, C. & Boudreau, D. (2008). *Phonological awareness intervention*: beyond the basics. Language, Speech and Hearing Services in Schools, 39(1), 3-20.

Tschannen-Moran, M & Johnson, D. (2011). *Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: potential sources at play* .Teaching and Teacher Education. 27.p 751-761

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

جديدي، عبد الغني وزبدي، ناصر الدين(2020). اتجاهات الأساتذة نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة– دراسة ميدانية بابتدائيات مدينة الوادي(الجزائر). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 230-249.

الخبرات الانفعالية وأثرها على خفض التوتر النفسي عند ممارسة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ مرحلة الثانوية

Emotional experiences and their impact on reducing psychological tension when practicing physical education and sports among secondary school students

فايزة بن حميدوش[1،*]، حكيم غلاب[2]، عماد الدين خلفة[3]

[1] معهد أكلي محند أولحاج بالبويرة (الجزائر)، f.benhamidouche@univ-bouira.dz

[2] معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة خميس بونعامة (الجزائر)،hakim.ghellab@univ-dbkm.dz

[3] معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة بسكرة (الجزائر)،Imadeddine.khalfa@univ-biskra.dz

تاريخ الاستلام:12-09-2020 تاريخ القبول: 28-12-2020 تاريخ النشر : 29-12-2020

ملخص:

تهدف دراستنا إلى معرفة أثر الخبرات الانفعالية السارة على خفض التوتر النفسي لدى تلاميذ مرحلة الثانوية، وشمل مجتمع الدراسة ثانويات دائرة الخبانة ولاية المسيلة وتكونت عينة البحث 18 التلميذ ذكور من ثانوية زرواق بوزيد بلدية مسيف والتي تم اختيارها بالطريقة القصدية، كما اعتمدنا على المنهج التجريبي بالمجموعتين المتكافئتين، وقائمة قياس التوتر النفسي كأداة لجمع البيانات، حيث خلصت الدراسة إلى وجود أثر ايجابي على خفض التوتر النفسي لدى التلاميذ عند ممارسة حصة التربية البدنية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في خفض التوتر النفسي وكانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: الخبرات الانفعالية؛ التوتر النفسي؛ المراهقة .

Abstract:

Our study aims to know the effect of pleasant emotional experiences on reducing psychological tension among high school students, and the study population included the secondary schools of Al-Khobana department, the Wilayat of M'sila, and the research sample consisted of 18 male students from Zarouek Bouzid High School in the municipality M`cif, which were chosen by the intentional method, and we also relied on the experimental method In the two equal groups, and the list of psychological stress measurement as a tool for collecting data, where the study concluded that there is a positive effect on reducing psychological tension among students when practicing the physical education class, and that there are statistically significant differences between the experimental and control group in the post-measurement in reducing psychological tension and The results were in favor of the experimental group.

Key words: Such emotional experiences, psychological tension, adolescence

*المؤلف المراسل: _

1- مقدمة:

أصبحت الرياضة في العصر الحاضر ظاهرة حضارية لها تأثيرها الفعال ومداها الواسع، وهي علم وفن لها أصولها ومبادئها، وإن مداها أصبح أكثر من ذلك فكل فرد أصبح بشكل أو بأخر يمارس الرياضة أو يشاهدها (ابراهيم والعزاوي، 2005، 11)، كما أن التربية الرياضية تساعد على تحسين الأداء الجسماني للتلميذ وإكسابه المهارات الأساسية، وزيادة قدراته الجسمانية الطبيعية.

وإن الخبرات الأساسية لممارسة الأنشطة الرياضية تمد التلميذ بالمتعة من خلال الحركات المؤدات في المسابقات والتمرينات التي تتم من خلال تعاون التلميذ مع الآخرين أو منفردا (سعد وفهيم، 2004، 22)، ولقد أصبحت التربية الرياضية علم من أهم العلوم التربوية والإنسانية ولها فلسفتها ونظرياتها المختلفة، كما إنها تضم العديد من العلوم مثل علم النفس الرياضي، وعلم الحركة، و علم التدريب الرياضي، و علم الاجتماع الرياضي وفسيولوجيا الرياضة وغير ذلك من العلوم الرياضية، والتربية الرياضية نشاط تربوي متكامل تهتم بالفرد ككل وتعمل على تنميته من جميع النواحي البدنية والعقلية والنفسية والاجتماعية، والتربوية، وغيرها (ياسين، 2008، 06)، حيث يكتسب الفرد في غضون تفاعله مع بيئته الخارجية علاقات معينة بالنسبة للأشياء والمظاهر والأحداث، وكذلك بالنسبة للأشخاص الآخرين وسلوكهم، ومن ناحية أخرى بالنسبة لذاته فبعض الأشياء تبعث فينا الفرح، والبعض الآخر تثير فينا الحزن، وبعض الأحداث أو المظاهر تستدعي لدينا الحماس والبعض الآخر الفتور، وكثيرا ما نغضب أو نفرح لسبب ما ونفزع لسبب آخر... وهكذا (علاوي، 1994، 245)، لهذا فإن الخبرة الانفعالية الايجابية ضرورية لدى التلميذ في غضون ممارسته لحصة التربية البدنية والرياضية، غير أنها تختلف الخبرات الانفعالية من شخص لأخر تبعا لدرجة إدراكه للأشياء المادية المحيطة به، وخبرته الشخصية وعلاقته مع الآخرين، فأحيانا هناك ظاهرة معينة ينظر إليها شخصان لكل واحد منها نظرته المختلفة عن الأخرى (الضمد 2009، 86)، وحتى يتمكن التلميذ من التقليل من التوتر النفسي الذي يتعرض له عن إجراء حصة التربية البدنية والرياضية والذي يعد حالة نفسية ترجع إلى توقع الشخص اتجاها غير مواتية للأحداث، ويصاحبه إحساس عام بالضيق والقلق، وأحيانا بالخوف، ومع ذلك فإنه يشمل، استعدادا للسيطرة على الموقف والتصرف في حدوده بطريقة لا لبس فيها، تتحدد درجة التوتر بعوامل عديدة أهمها قوة الدافع ، وأهمية المعنى، ووجود خبرة انفعالية مماثلة، وعدم المرونة الوظيفية الداخلة في أنواع النشاط المختلفة، وأهم العوامل التي تجلب التوتر هي الإحباط والصراعات في مجال العلاقات الشخصية ذات المغزى بين الفرد ومحيطه الاجتماعي، وعندما يتعذر حل التوتر بأفعال حقيقة فإنه ينشط آلية الدفاع النفسي ويتم ظهور حالات التوتر بمسحة انفعالية سلبية واضحة للسلوك وبانفعال في البنية الدافعة لنشاط الفرد ويؤدي إلى تدهور واختلال أدائه. ومن خلال ممارسة حصة التربية البدنية يتطلب على تلاميذ المرحلة الثانوية تنمية وتطوير القدرات والمهارات النفسية التي تتعلق بهذه المرحلة من خلال التدخل السيكولوجي والتي تعد فترة حساسة من الجانب النفسي والذهني وبالتالي تنمية الخبرات الانفعالية السارة والمثلى من الأمور الضرورية لكي يتمكن التلميذ من خفض التوتر النفسي بدرجاته أثناء ممارسة للتربية البدنية وما ينجر عنه أثار سلبية.

1.1- إشكالية الدراسة:

إن التربية الرياضية وهي جزء متكامل من التربية العامة- ميدان تجريبي هدفه تكوين المواطن الصالح من النواحي البدنية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وذلك عن طريق تكوين ألوان من النشاط البدني اختيرت لتحقيق هذه الأغراض (روفائيل، 1998، 12)، حيث أن للرياضة دور مهم في إنهاء التوترات النفسية العالية المتبلورة من ظروف الحياة الجديدة للإنسان في ظل الثورة التقنية، فالجهد البدني يكاد يكون ضعيفا أمام حالات التوتر العصبي والجهد الفكري والشد النفسي وإزاء ذلك نجد أن الرياضة تحقق الدور الذي يؤديه الفن نفسه.....فضلا عن ذلك فإن عملية المشاهدة والممارسة الرياضية ومتابعة السباقات والفعاليات الرياضية يخلق فعلا نفسيا علاجيا إذ يقلل التوتر العصبي ويزيد المتعة والمشاهدة والمعاينة الاجتماعية (ابراهيم والعزاوي، 2005، 11)، ويرتبط النشاط الرياضي ارتباطا وثيقا بالانفعالات المتعددة، كما يتميز بقوة جاذبيته الانفعالية مما يشكل الأساس للتأثير الهام الايجابي على شخصية الفرد.

وتستند نظرية الذكاء الانفعالي إلى أن أحداث الحياة المتنوعة تشتمل على معلومات انفعالية مهمة يجب أن يتم معالجتها بطرق تختلف عن طرق معالجة المعلومات المعرفية، لذا فغن قدرة الفرد على التعرف على الانفعالات الذاتية و انفعالات الآخرين و قدرته على توظيف هذه المعلومات، تزيد من فعاليته وكفاءته في حل المشكلات الحياتية التي واجهه (الرفاتي، 2011، 09)، لذا فإن إكساب التلميذ الخبرات الانفعالية السارة الناتجة عن ممارسة حصة التربية البدنية والرياضية يكتسب مجموعة من الخبرات عند الجهد البدني الذي يمثل عامل أساسي عند الممارسة يشعر التلميذ بالقدرة على تنفيذ المهام البدنية من القوة والسرعة وغيرها مما يساعد هذا التلميذ على المتعة والمرح و إشباع حاجته دون تعرضه إلى الإجهاد البدني والنفسي، وكذا شعور التلميذ بالتميز في أدائه الحركي الجيد للمهارات الحركية يجعله مسرورا أكثر، غير أن الانفعالات تكون سلبية أو ايجابية فهي في بعض الأحيان تساعد على تكيف الفرد وعلى حل مشاكله، وفي بعض أحيان أخرى تعيق وسبب أخطاء كذلك إذ تتوقف النتيجة على قوة الانفعال وعلى صعوبة ونوعية العمل (حقي، 1983، 73) نقلا عن (داود، 2005، 18-19)، لذا فإن تزويد التلميذ بالخبرات الانفعالية الايجابية من الوسائل الهامة في الجانب النفسي والتربوي عند الاشتراك في التربية البدنية والرياضية سواء عند تنفيذ التمرينات المكلف القيام بها أو عند تنظيم المسابقات الفردية وخاصة الجماعية منها حيث يكون هذا الفرد عرضة إلى التوتر النفسي الذي يتمثل في عدم التوازن بين إدراك ما هو مطلوب عمله من الفرد وإدراك قدرته على انجاز العمل مع الأخذ بالاعتبار نتيجة هذا العمل تمثل أهمية لذلك الفرد(راتب، 1997، 441) نقلا عن (ذنون وسلطان، 2011، 89) حيث تشير العديد من الدراسات منها دراسة أقزوح سليم (2010-2011) حول دراسة بعض العوامل المحددة لمستوى التوتر النفسي عند لاعبي كرة اليد في المستوى العالي(في مرحلة قبل المنافسة مباشرة) إلى وجود عوامل داخلية وخارجية التي لها تأثير على الحالة الانفعالية لاسيما تلاميذ مرحلة الثانوية التي لها العديد من العوامل التي ترفع وتخفض من التوتر النفسي عند الممارسة، وبالتالي فإن الاهتمام بالجانب النفسي لمرحلة الثانوية من العوامل الرئيسية نظرا لمرور هذه الفئة العمرية بالعديد من التغيرات الجسمية والعقلية والنفسية، ومن خلال متابعة الباحث للتربية البدنية والرياضية مع الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة في المجال التربية البدنية والجانب النفسي لاحظ الباحث وجود بعض التغيرات التي تطرأ على سلوك بعض التلاميذ رغم تمتع أغلبهم بقدرات بدنية ومهارية جيدة مما أرجح الباحث الجانب النفسي كعامل أساسي في حياة الفرد ، وعليه فكر الباحث في دمج تمرينات نفسية

لتزويد التلاميذ بالخبرات الانفعالية السارة للخفض من التوتر النفسي عند الممارسة وهذا ما يدفعنا إلى طرح التساؤل التالي:

- هل للخبرات الانفعالية السارة أثر على التوتر النفسي عند ممارسة حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ مرحلة الثانوية؟

- **التساؤلات الجزئية:**

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في قياس التوتر النفسي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في قياس التوتر النفسي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتوتر النفسي؟

2.1-فرضيات الدراسة:

- **الفرضية العامة:**

للخبرات الانفعالية السارة أثر على التوتر النفسي عند ممارسة حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ مرحلة الثانوية.

- **الفرضيات الجزئية:**

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في قياس التوتر النفسي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في قياس التوتر النفسي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتوتر النفسي.

3.1- أهداف الدراسة:

- تصميم تمرينات بالخبرات الانفعالية السارة لخفض من التوتر النفسي لدى التلاميذ.
- معرفة أثر الخبرات الانفعالية السارة على خفض التوتر النفسي لدى التلاميذ.
- معرفة نتائج الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتوتر النفسي.

4.1- أهمية الدراسة

- إبراز الخبرات الانفعالية السارة على خفض التوتر النفسي الذي يتعرض له التلاميذ عند ممارسة حصة التربية البدنية.
- معرفة اثر الخبرات الانفعالية السارة على خفض التوتر النفسي لدى تلاميذ مرحلة الثانوية.
- تحديد الفروق بين نتائج المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتوتر النفسي.

5.1- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

1- الخبرات الانفعالية:

اصطلاحا: أن النشاط الرياضي يزخر بأنواع متعددة من الخبرات الانفعالية التي تتميز بقوتها التي تؤثر تأثيرا واضحا على سلوك الفرد، ويتطلب ذلك كله من الفرد الرياضي القدرة على التحكم في انفعالاته وإخضاعها لسيطرته، كما أن ديناميكية الحالات الانفعالية في أثناء المباريات التي تتميز بالتغير الدائم السريع من انفعال

معين لانفعال أخر مغاير من أهم العوامل التي تؤثر بصورة واضحة على المستويات التي يظهرها الفرد في المنافسة الرياضية، أو قد تحول الفوز إلى الهزيمة والنجاح إلى الفشل، والعكس صحيح(علاوي، 1994 256).

وتهمنا انفعالات ايجابية(انفعالات سارة) كالفرح والسرور والأمن والحب والفوز والنجاح....الخ (علاوي، 1994، 246).

الإجرائي: تعتبر الخبرات الانفعالية السارة من أهم العوامل النفسية التي يجب الاهتمام لكي تكون مثلى مما تسمح للتلميذ من تحقيق متعة الممارسة والمرح عند القيام بالتمرينات التي يمارسها في الحصة وشعور التلميذ بالرضا على الأداء والجهد والتفوق عند إشراكه في المنافسة سواء كانت رياضات فردية أو جماعية مع مشاهدة كل التلاميذ لهذا العرض و الأداء.

2- التوتر النفسي:

اصطلاحا: يشار إلى التوتر النفسي عندما يدرك الفرد أن قدراته الراهنة لا تتواءم مع تنفيذ مهمة إنجاز الهدف وفسيولوجيا يعرف التوتر النفسي بدرجة التنشيط الجهاز العصبي السمبثاوي، ويصف سيلي وهامفري seley, hemfhry طبيعة التوتر النفسي بالإشارة إلى جانب موجب منه (eustress) أو الجانب السلبي منه (distress) (عنان، 1995، 698) نقلا عن (أقزوم ، 2011، 47).

إجرائيا: يعتبر التوتر النفسي من المشاكل النفسية الذي يحدث عند إدراك التلميذ عدم توافق قدرته البدنية والنفسية على انجاز عمل معين هادف ويشكل له أهمية كبيرة.

3- المراهقة:

اصطلاحا: هي فترة يمر بها كل فرد، وهي تبدأ بنهاية مرحلة الطفولة المتأخرة، طويلة أو قصيرة وطولها أو قصرها يختلف من مجتمع لآخر ومن طبقة اجتماعية لطبقة اجتماعية أخرى بل وتختلف أيضا في المجتمع الواحد تبعا لظروف الاقتصادية (قصاري، 2017، 142).

إجرائيا: تعتبر المراهقة الفترة الاساسية لتكوين الفرد من جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية تكوينا متكامل لمساعدته على السير في الحياة الايجابية له.

2- الاطار النظري والدراسات السابقة:

1.2- الإطار النظري للدراسة:

1- الانفعالات:

- مفهوم الانفعالات:

يكتسب الفرد في غضون تفاعله المستمر مع البيئة الخارجية علاقات معينة بالنسبة للأشياء والمظاهر والأحداث، وكذلك بالنسبة للأشخاص الآخرين وسلوكهم، ومن ناحية أخرى بالنسبة لذاته، فبعض الأشياء تبعث فينا الفرح، والبعض الآخر يثير فينا الحزن، والبعض الأحداث أو المظاهر تستدعي لدينا الحماس والبعض الأخر الفتور وكثيرا ما نغضب أو نفرح لسبب ما ونفزع لسبب أخر... وهكذا(علاوي، 1994، 245).

حيث تقسم الانفعالات من حي درجة تأثيرها على نشاط الفرد، ومن حيث حالة التوتر العامة للخبرة النفسية للفرد إلى نوعين هما:

- انفعالات ايجابية (انفعالات سارة): كالفرح و السرور و الحب والفوز والنجاح...الخ
- انفعالات سلبية (انفعالات غير سارة): كالحزن والخوف والغضب والكراهية والهزيمة والفشل...الخ (علاوي، 1994، 246).

– أنواع الخبرات الانفعالية المرتبطة بالنشاط الرياضي:

يرتبط النشاط الرياضي ارتباطا وثيقا بالانفعالات المتعددة، كما يتميز بقوة جاذبيته الانفعالية مما يشكل الأساس للتأثير الهام الايجابي على شخصية الفرد.

والخبرات الانفعالية في النشاط الرياضي عبارة عن انفعالات سارة أو انفعالات غير سارة وتؤثر بصورة ايجابية أو سلبية على العمليات البيولوجية و النواحي السلوكية للفرد. ويمكن تلخيص أهم الخبرات الانفعالية المرتبطة بالنشاط الرياضي فيما يلي:

– الخبرات الانفعالية الناتجة من التغيرات الواضحة لعمل الفرد في أثناء ممارسته للنشاط الرياضي.

– الخبرات الانفعالية الناتجة من اكتساب الصفات البدنية(اللياقة البدنية) كالقوة العضلية والسرعة والتحمل والرشاقة و المرونة.

– الخبرات الانفعالية الناتجة عن إتقان المهارات الحركية التي تتطلب المزيد من الرشاقة والتوازن، أو تتطلب الشجاعة والجرأة.

– الخبرات الانفعالية المرتبطة بإدراك جمال التوقيت والإيقاع الحركي الذي يتمثل في تمرينات العروض الرياضية.

– الخبرات الانفعالية المرتبطة بالمنافسات (المباريات) الرياضية، إذا أنها تفوق في حدتها ما يمر به الفرد في يومه العادي بدرجة كبيرة.

وغالبا ما تتميز هذه الخبرات الانفعالية بطابع التوتر الشديد والتي تنعكس فيها جهود المبذول لمحاولة الفوز أو إحراز أحسن ما يمكن من نتائج، وفي كثير من الأحيان يظهر ذلك واضحا جليا في الإشارات والحركات والألفاظ التي تعبر عن هذا التوتر الانفعالي(علاوي 1994، 254-255).

2– التوتر النفسي:

ذكر (هاينجا) hayonga 1984 أن التوتر النفسي هو إحساس الفرد بالقلق عند تعامله مع المنبهات الخارجية أو تأثير عدد من المنبهات الداخلية(من داخل الفرد) ومن ثم يقترب معناه مما أشار اليه عدد من الباحثين من مفاهيم العصابية ، أو الإحساس العام بالتهديد، والشعور بافتقاد الفاعلية أثناء تفاعل الفرد مع البيئة (راتب، 1996، 176) نقلا عن (أقزوم، 2011، 48).

كما ذهب (مامراث) megrath من أن التوتر هو توقع عدم القدرة على الاستجابة بفاعلية للمطلب المدرك إذ ترتبط حالة التوتر مع توقع النتائج السلبية عير المناسبة (Michail, 1985, 33).

وصنف (Beech et al) (1982، 29) ردود فعل الفرد على التوتر النفسي الى عدة أنواع:

– **ردود فعل فسيولوجية:** وتتمثل في ضربات القلب، وارتفاع ضغط الدم، والتوتر العضلي، واضطراب في الجهاز الهضمي، وزيادة إفراز الأدرينالين.

– **ردود فعل معرفية:** وتتمثل في اضطراب التفكير، تناقض القدرة الأدائية، والتردد غفي اتخاذ القرارات، وأسلوب التفكير المثير للقلق.

– **ردود فعل سلوكية:** وتتمثل في تناقض مستوى الأداء، وتجنب المواقف المثيرة للاضطراب(الدحدوح، 2010، 68).

3- المراهقة:

أنها فترة الحياة الوقعة بين سن البلوغ والنضج و أنها تقع بالتقريب فما بين 9 سنوات و19 سنة وتتميز بتغيرات جسمية ونفسية وملحوظة(عيسوي، 1993، 21) نقلا عن (قيصاري، 2017، 142).

- مرحلة التعليم الثانوي(من سن 15-18 سنة تقريبا).

- **النمو الجسمي:** تتميز هذه المرحلة بالبطء في معدل النمو الجسماني، ويلاحظ استعادة الفتى والفتاة لتناسق شكل الجسم، كما تظهر الفروق المميزة في تركيب جسم الفتى والفتاة بصورة واضحة، ويزداد نمو عضلات الجذع و الصدر والرجلين بدرجة أكبر من نمو العظام حتى يستعيد اتزانه الجسمي.

- **النمو الحركي:** في هذه المرحلة يظهر الاتزان التدريجي في نواحي الارتباك، والاضطراب الحركي ، وتأخذ مختلف النواحي النوعية للمهارات الحركية في التحسن والرقي إلى درجة عالية من الجودة، كما يلاحظ ارتفاع مستوى التوافق العضلي العصبي بدرجة كبيرة.

- **النمو العقلي و الاجتماعي و الانفعالي:** تشير بعض الدراسات إلى أن النمو العقلي والاجتماعي والانفعالي في هذه المرحلة يتميز بالخصائص التالية:

- ازدياد الخبرات المكتسبة من مراحل النمو السابقة، والإفادة منها في الحكم على الأشياء ورسم الخطة الشخصية لتحقيق حاجاته وميوله.

- ازدياد النزعة إلى الاستقلال في الرأي و التصرف حتى يشعر بالمساواة مع الكبار.

- تنضج القدرات العقلية المختلفة وتظهر الفروق الفردية في القدرات، وتنكشف استعداداتهم الفنية والثقافية والرياضية والاهتمام بالتفوق الرياضي فيها واتضاح المهارات اليدوية (علاوي، 1994، 147-148).

2.2- الدراسات السابقة:

دراسة هناء عباس سلوم (2015) بعنوان: استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات.

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مستويات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، ومستويات حل المشكلات لدى المرحلتين، وكذا طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات لدى طلاب المرحلتين...الخ، وتكونت عينة البحث من (1282) طالبا وطالبة موزعين على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وعينة طلاب المرحلة الجامعية السنة الثانية وتم اختيارها بطريقة طبقية لمرحلة الثانوية والأخرى طريقة القرعة، واستخدمت الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأسفرت النتائج على وجود تنوع في الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد لتنظيم انفعالاتهم فالمستوى المتوسط هو المستوى السائد في جميع الاستراتيجيات، كما أظهرت النتائج على وجود علاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات.

دراسة عيسى مجيد (2013-2014) بعنوان : اثر الأنشطة الترويحية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثانوي.

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة الوقوف على مدى فعالية الأنشطة الرياضية الترويحية و بيان دورها في تحسين مستوى التحصيل الدراسي، ومعرفة واقع ممارسة النشاط الرياضي الترويحي داخل المؤسسات التربوية وبيان دوره في زيادة الدافعية لانجاز والرضا لتلاميذ السنة الثانوي، وكذا الرفع من مستوى الطالب الثانوي من كل الجوانب المختلفة لمواجهة العوائق ومتطلبات بيئته المادية ولاجتماعية والاقتصادية، وشملت على بعض تلاميذ السنة الثانية ثانوي على مستوى الجهة الشرقية لولاية البليدة والبالغ عددهم 150 تلميذ موزعين على ثلاث ثانويات من دائرة بوقرة (ثانوية ابن جني بوقرة- ثانوية مصطفى لشرف- متقنة بوقرة) حيث تم أخذ 50 تلميذ

من كل ثانوية ذكورا وإناث وتم اختيارها بطرقة عشوائية، واستخدمت الباحث المنهج الوصفي و أسفرت النتائج أن للنشاط الرياضي التروحي أهمية كبيرة في تحقيق رفع مستوى الدافعية لدى التلاميذ مرحلة الثانوية ورضاهم عن أنفسهم من جهة، وضرورة تفعيل النشاط الرياضي الترويحي، كما ان اغلب الممارسين لهذا النشاط بصفة منظمة يقرون ويعترفون لحق تطوير الذات والتعامل الايجابي مع قدراتهم وحسن توظيفها في تحصيلهم الدراسي.

دراسة ثامر محمود ذنون، منهل خطاب سلطان (2010) بعنوان التوتر النفسي وعلاقته بمستوى الانجاز الرياضي للاعبي منتخبات كليات جامعة الموصل لبعض الألعاب الفردية والفرقية.

تهدف الدراسة التعرف على العلاقة بين درجة التوتر النفسي و مستوى الانجاز لدى لاعبي منتخبات كليات جامعة الموصل لبعض الألعاب الفردية والفرقية وكذا التعرف على الفروق في درجة التوتر النفسي بين لاعبي بعض الألعاب الفردية والفرقية ، والفرق بين فرق المقدمة(الفرق الأربعة الأولى) ولاعبي فرق المؤخرة (الفرق الأربعة الأخيرة).

واستخدم الباحث المنهج استخدم المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي الارتباطي وتكونت عينة الدراسة من 260 لاعب موزعين على 20 كلية من كليات جامعة الموصل بواقع 13 لاعب من كل كلية، وأسفرت النتائج علاقة ارتباط معنوية سلبية بين درجة التوتر النفسي ومستوى الانجاز للاعبي بعض الألعاب الفردية من السباحة– الساحة والميدان التنس الأرضي، وفي الألعاب الجماعية كرة القدم وكرة السلة والطائرة.

دراسة عائشة محمد عيسى مصلح (2003) بعنوان : اثر برنامج إرشادي نفسي جماعي في خفض مستوى التوتر النفسي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية تهدف هذه الدراسة إلى قياس مستوى التوتر النفسي لدى طالبات الصف الثالث الإعدادي، وتصميم برنامج إرشادي واستقصاء مدى فعالية برنامج نفسي في خفض مستوى التوتر النفسي، وكذا معرفة مدى استمرارية تأثير البرنامج بعد شهرين من المتابعة، وشملت 40 طالبة من طالبات الصف الثالث الإعدادي من أصل 368 طالبة، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي أسفرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طالبات المجموعة التجريبية عند مستوى الدلالة 0.05، مع استمرارية تأثير البرنامج بعد شهرين من انتهاء البرنامج، كما خلصت الدراسة إلى أن البرنامج الإرشادي الجماعي للتدريب على المشكلات النفسية أثر على خفض مستوى التوتر النفسي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.

التعليق على الدراسات السابقة والمشابهة:

شملت معظم الدراسات التوتر النفسي، حيث كانت تهدف بعضها إلى فعالية برنامج نفسي في خفض مستوى التوتر النفسي وكذا معرفة العلاقة بين درجة التوتر النفسي ومستوى الانجاز، واعتمدت بعض الدراسات على المنهج التجريبي والبعض المنهج الوصفي مع تنوع المجال البشري بين الفئات العمرية المختلفة ماعدا التلاميذ مرحلة الثانوية وأسفرت معظم النتائج على أن البرنامج الإرشادي الجماعي للتدريب على المشكلات النفسية أثر على خفض مستوى التوتر النفسي، وعلاقة ارتباط معنوية سلبية بين درجة التوتر النفسي ومستوى الانجاز.

3 – الطريقة والأدوات:

1.3– المنهج المتبع في الدراسة: تماشيا مع طبيعة الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم مجموعتان متكافئتان.

2.3– مجتمع وعينة الدراسة:

– **مجتمع الدراسة:** اعتمدنا وارتأينا في أن يكون مجتمع الدراسة تلاميذ مرحلة الثانوية ذكور.

– **العينة:** قام الباحث باختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية أي تم اختيار التلاميذ الذكور الأكثر توترا عند الممارسة سواء عند إجراء التمرينات أو عند الاشتراك في المنافسة وكان عددهم 18 تلميذ.

3.3– أدوات جمع البيانات والمعلومات:

1– قائمة قياس التوتر.

طريقة التصحيح والتفسير: هذا المقياس يقيس ثلاثة أبعاد هي البعد الفسيولوجي كاحمرار الوجه وصعوبة التنفس والصداع وله 9 فقرات، والبعد المعرفي ويهتم بالنسيان وضعف التركيز وتشتت الانتباه وله 12 فقرة، والبعد النفسي كالقلق والخوف والحساسية الزائدة واضطرابات النوم وله 14 فقرة. ولتصحيح المقياس أعطيت الدرجة العالية علامتين والدرجة المتوسطة علامة والدرجة المنخفضة جدا العلامة صفر، علما أن جميع فقرات المقياس ايجابية وبهذا تصبح أعلى علامة هي 70 وتعني درجة عالية من التوتر النفسي وأدنى علامة هي صفر تعني درجة منخفضة من التوتر النفسي (أبو سعد، 2011، 69- 72).

1.1– تجانس عينة البحث:

– **تجانس العينة في الخصائص المرفولوجية:**

جدول (1) يمثل الخصائص المرفولوجية للمجموعتين

الرقم	المتغير	العينة	النتائج	المتوسط الحسابي	قيمة " f" لفين للتجانس	القيمة الاحتمالية "sig	مستوى الدلالة
1	العمر	المجموعة الضابطة	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية	17.22	1.553	0.231	0.05
		المجموعة التجريبية		17.11			
2	الطول	المجموعة الضابطة	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية	1.67	0.072	0.791	0.05
		المجموعة التجريبية		1.66			
3	الوزن	المجموعة الضابطة	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية	62.00	0.790	0.387	
		المجموعة التجريبية		61.88			

من خلال نتائج الجدول(01) الذي يمثل مدى تجانس المجموعتين التجريبية و الضابطة في العمر حيث تبين:

– **من خلال الخانة رقم 01في الجدول والتي تمثل مدى تجانس المجموعتين من حيث العمر:** بلغت قيمة **(1.553)**عند القيمة المعنوية sig (0.231) بمستوى الدلالة (0.05) والقيمة (0.231 > 0.05) أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين إذا يوجد تجانس.

– **من خلال الخانة رقم 02 في الجدول والتي تمثل مدى تجانس العينة من حيث الطول:** بلغت قيمة f **(0.072)** عند القيمة المعنوية sig (0.791) بمستوى الدلالة(0.05) والقيمة (0.791> 0.05) أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين إذا يوجد تجانس.

من خلال الخانة رقم 03 في الجدول والتي تمثل مدى تجانس العينة من حيث الوزن: بلغت قيمة f **(0.790)** عند القيمة المعنوية sig (0.387) بمستوى الدلالة(0.05) و القيمة (0.387> 0.05) أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين إذا يوجد تجانس .

جدول (2) يوضح تجانس العينة في القياس

المقياس	النتائج	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	قيمة " f" لفين للتجانس	القيمة الاحتمالية"sig	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		م-ح	م-ح				
التوتر النفسي	**في حالة وجود تجانس**	41.55	42.00	0.209	0.653	08	0.05

من خلال نتائج الجدول رقم (02) :لقياس التوتر النفسي بلغت قيمة f (0.209) عند القيمة المعنوية sig **(0.653)** بمستوى الدلالة(0.05)، والقيمة **(0.653**> 0.05)بمعنى لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و الضابطة إذا يوجد تجانس في القياس القبلي للتوتر النفسي.

2.1- الخصائص السيكومترية:

- **الثبات:**

جدول(3) يمثل ثبات القياس

القياس	العينة	معامل الثبات	القيمة الجدولية لمعامل الارتباط	درجة الحرية (1- ن)	مستوى الدلالة
التوتر النفسي	06	0.793	0.754	05	0.05

- **الصدق:** الصدق يساوي جذر الثبات.

جدول(4) يمثل الصدق الذاتي للقياس

القياس	العينة	معامل الصدق	القيمة الجدولية لمعامل الارتباط	درجة الحرية (1- ن)	مستوى الدلالة
التوتر النفسي	06	0.890	0.754	05	0.05

من خلال الجدول(04) نجد أن قيمة معامل الصدق للقياس و الاختبار والتي كانتا (0.890) اكبر من القيمة الجدولية المقدرة ب(0.754) عند مستوى الدلالة(0.05) و درجة الحرية (05).

4.3- إجراءات التطبيق الميداني:

1.4.3- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من بين الدراسات الواجب استخدامها في البحوث العلمية حيث تمثل تجربة مصغرة للتعرف عن صحة التجربة الرئيسية و تمكن من:

- تحديد المقاييس النفسية للتوتر النفسي.
- تحديد الخبرات الانفعالية السارة و التي تؤثر على خفض التوتر النفسي عند ممارسة حصة التربية البدنية والرياضية.
- تصنيف أفراد العينة إلى مجموعتان متكافئتان.
- التأكد من مدى تنفيذ الدراسة و ملاءمتها.
- تحديد المشاكل والصعوبات التي تواجه الباحث.

- تحديد الوسائل والوقت المستغرق عند القيام بالدراسة.

- **المجال المكاني:**

ساحة التربية البدنية والرياضية لثانوية زرواق بوزيد بلدية مسيف ولاية المسيلة.

- **المجال الزماني:**

الجانب التطبيقي كان من 2019/10/02 إلى غاية 2019/12/02.

2.4.3- الدراسة الأساسية:

- قام الباحث بالقياس القبلي على المجموعتين الضابطة و التجريبية ثم أبعد المجموعة الضابطة لتمارس التمارين الرياضة العادية حسب الأستاذ، أما المجموعة التجريبية قد مارست تمرينات بدنية و حركية مصحوبة بالخبرات الانفعالية السارة والمتمثلة في المزاج الايجابي والشعور بالفرح والحماس والاستعداد الجيد والرضا والتفوق عند القيام بالتمرينات والمنافسة الرياضية التي يشترك فيها التلاميذ سواء كانت الفردية منها أو الجماعية.

5.3- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS نموذج 22.

4- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

جدول(5) يوضح القياس القبلي والبعدي في التوتر النفسي للمجموعة الضابطة

القياس	عدد العينة	المتوسط الحسابي القبلي	المتوسط الحسابي البعدي	قيمة t	القيمة الاحتمالية Sig	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التوتر النفسي	09	41.55	41.22	1.00	0.347	08	**0.05**

يمثل الجدول رقم 05: مقارنة نتائج القياس و البعدي للمجموعة الضابطة.

- المتوسط الحسابي القبلي المجموعة الضابطة في قياس التوتر النفسي قدر ب (41.55) ، بينما حققت هذه المجموعة متوسط حسابي قدره (41.22) في القياس البعدي للتوتر النفسي، أما قيمة t بلغت(**1.00**) عند القيمة المعنوية sig (0.347) بمستوى الدلالة(0.05)، والقيمة(0.347 > 0.05) أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في التوتر النفسي.

يرى الباحث أن عدم انخفاض في مستوى التوتر النفسي لدى أفراد هذه المجموعة عند ممارسة التربية البدنية والرياضية راجع لطبيعة وطريقة الأستاذ الذي نظم ونفذ هذه الحصص من خلال استخدام مجموعة التمرينات الفردية أو الجماعية لتحقيق الهدف المرغوب فيه، كما أن الأستاذ يكون غير مهتم بالجانب النفسي لدى التلاميذ واكتفى بالجانب الحركي البدني منه مما جعل التلاميذ في حالة عدم توازن واضح بين مدركاته لما هو مطلوب منه القيام به وقدرته على انجاز هذا العمل المراد القيام به.

جدول(6) يوضح القياس القبلي والبعدي في التوتر النفسي للمجموعة التجريبية

القياس	عدد العينة	المتوسط الحسابي القبلي	المتوسط الحسابي البعدي	قيمة t	القيمة الاحتمالية sig	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التوتر النفسي	09	42.00	38.55	6.847	0.001	08	0.05

يمثل الجدول(06) مقارنة نتائج القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية:

– المتوسط الحسابي القبلي للمجموعة التجريبية في قياس التوتر النفسي قدر ب (42.00)، بينما حققت هذه المجموعة متوسط حسابي قدره (38.55) في القياس البعدي للتوتر النفسي، أما قيمة t بلغت(**6.847**) عند القيمة المعنوية sig (0.001) بمستوى الدلالة(0.05)، والقيمة(0.001< 0.05) أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في التوتر النفسي.

يرى الباحث بعد دمج عملية تزويد التلاميذ المجموعة التجريبية بالخبرات الانفعالية الايجابية السارة إلى جانب النشاط الحركي والبدني عند أداء المهارات الحركية والقدرة على إتقانها بجرأة عالية وبشجاعة وقدرة التلميذ على إدراك جمال الإيقاع الحركي والتوقيت السليم لها مما يؤدي إلى حدوث توازن نفسي بدني للقيام لما هو مطلوب في البيئة الخارجية والتفوق في المنافسة الرياضية والنجاح بها من خلال تحقيق نتائج طيبة وكذا كيفية إدراك الرياضي للأحداث أي هناك إدراكا ايجابيا للأحداث.

وبالتالي فإن تنمية مهارة الخبرات الانفعالية تعتبر مهارة نفسية ذات قيمة يستفاد منها التلاميذ مما يساعد على خفض التوتر.

جدول(7) يوضح القياس البعدي في التوتر النفسي للمجموعة التجريبية والضابطة

العينة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	قيمة t	القيمة الاحتمالية sig t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المجموعة الضابطة	18	41.22	4.293	0.001	06	**0.05**
المجموعة التجريبية		38.55				

يمثل الجدول(07): مقارنة نتائج المجموعة التجريبية و الضابطة في القياس البعدي تبين:

– أن المجموعة الضابطة: لها متوسط حسابي قدر ب(41.22) في القياس البعدي للتوتر النفسي.

– أن المجموعة التجريبية: لها متوسط حسابي قدره (38.55) في القياس البعدي للتوتر النفسي.

أما قيمة t بلغت (4.293) عند القيمة المعنوية sig(0.001) بمستوى الدلالة 0.05، والقيمة (0.001 < 0.05) أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي و كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية في قياس التوتر النفسي.

يرى الباحث أن التحسن الملحوظ في انخفاض التوتر النفسي لدى المجموعة التجريبية راجع إلى ممارسة التربية البدنية والرياضية التي تتضمن العديد من النشاطات الحركية والبدنية المصحوبة بالعديد من المهارات النفسية خاصة الخبرات الانفعالية الايجابية التي تكون مرتبطة بأي عمل يقوم به الفرد سواء عمل بدني أو مهاري حركي أو خططي مما تساعد التلميذ في القدرة على التكيف مع البيئة التي يعمل فيها أي يقوم بالتمرينات فيها من خلال المدركات والقدرة على الترجمة وتحقيق التوازن النفسي البدني لكل المتطلبات، وإحراز التقدم والتفوق في الأداء والتوقع الايجابي للنتائج.

4– النتائج ومناقشتها:

الفرضية الجزئية الأولى: والتي افترض الباحث على إنها: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في قياس التوتر النفسي

في ضوء النتائج المتوصل إليها في قياس التوتر النفسي والموضحة في الجدول رقم (05) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة نظرا لتقارب درجات التوتر النفسي بين القياسين وهذا راجع إلى طريقة وأسلوب التدريس التي يستخدمهما أستاذ التربية البدنية والرياضية خلال تنفيذ الحصة وهذا عكس ما توصلت إليه نتائج دراسة **هناء عباس سلوم (2005)** حول استراتيجيات التنظيم الانفعالي و علاقتها بحل المشكلات على وجود تنوع في الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد لتنظيم انفعالاتهم فالمستوى المتوسط هو المستوى السائد في جميع الاستراتيجيات، كما أظهرت النتائج على وجود علاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات.

وعليه يمكن أن نقول أن فرضية البحث لم تتحقق وهذا ما أكدته نتائج الدراسة.

الفرضية الجزئية الثانية: والتي افترض الباحث على أنها: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في قياس التوتر النفسي.

في ضوء النتائج المتوصل إليها في قياس التوتر النفسي والموضحة في الجدول (06) حيث أظهرت النتائج بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وجود فروق دالة إحصائيا وهذه الفروق لصالح القياس البعدي من خلال تسجيل خفض في التوتر النفسي عند إجراء حصة التربية البدنية والرياضية وهذا بعد نهاية تطبيق عملية تزويد التلاميذ بالخبرات الانفعالية السارة وضبطها من الفرح والنجاح في القيام بالتمرين وتحقيق الفوز في المنافسة الفردية والجماعية، لذا يرى الباحث أن خفض التوتر النفسي عند ممارسة حصة التربية البدنية والرياضية يتم من خلال إكساب التلاميذ بالخبرات الانفعالية السارة والايجابية كما أن التوتر النفسي يقلل من قدرة التلاميذ على تحقيق النتائج الايجابية مما يعيق انجازاتهم البدنية والمهارية وغيرها، وهذا ما يتفق مع **دراسة ثامر محمود ذنون ومنهل خطاب سلطان (2010) حول** التوتر النفسي وعلاقته بمستوى الانجاز الرياضي للاعبي منتخبات كليات جامعة الموصل لبعض الألعاب الفردية والفرقية التي أسفرت علاقة ارتباط معنوية سلبية بين درجة التوتر النفسي ومستوى الانجاز للاعبي بعض الألعاب الفردية من السباحة– الساحة و الميدان التنس الأرضي، وفي الألعاب الجماعية كرة القدم وكرة السلة والطائرة.

وعليه يمكن أن نقول أن فرضية البحث تحققت وهذا ما أكدته نتائج الدراسة.

الفرضية الجزئية الثالثة: والتي افترض فيها الباحث أنها: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتوتر النفسي.

ففي ضوء النتائج المحصل عليها في قياس التوتر النفسي والموضحة في الجدول (07)، تبين المعالجة الإحصائية هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية حيث حققت نتائج إيجابية في خفض التوتر النفسي عند ممارسة التربية البدنية بمختلف تمارينها وطبيعة المنافسة التي يشترك فيها التلميذ وسط عدد كبير من المشاهدين من التلاميذ والتلميذات وهذا من خلال إكساب المجموعة التجريبية لبعض الخبرات الانفعالية السارة التي ترفع من قدرة التلميذ البدنية ومدى شعوره الايجابي عند القيام بالمهارات الحركية مما يساعده على التمتع والسرور لذا يرى الباحث أن انخفاض مستوى التوتر النفسي عند ممارسة حصة التربية البدنية والرياضية بواسطة تزويد وتطبيع التلاميذ بالخبرات الانفعالية الايجابية، وهذا ما يتفق مع نتائج **دراسة عائشة محمد عيسى مصلح (2003) حول** اثر برنامج إرشادي نفسي جماعي في خفض مستوى التوتر النفسي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية

إلى أن البرنامج الإرشادي الجماعي للتدريب على المشكلات النفسية أثر على خفض مستوى التوتر النفسي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.

وعليه يمكن أن نقول أن فرضية البحث تحققت و هذا ما أكدته نتائج الدراسة.

5-الخلاصة:

- استنتاجات عامة:

- أن الخبرات الانفعالية السارة والايجابية لها تأثير كبير على خفض التوتر النفسي لدى التلاميذ.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في قياس التوتر النفسي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في خفض التوتر النفسي وكانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية.
- الخبرات الانفعالية السارة من أهم الجوانب النفسية والسيكولوجية الواجب الاهتمام بها في مرحلة الثانوية.

-التوصيات:

- زيادة تزويد وإكساب التلاميذ بالخبرات الانفعالية السارة ولكلا الجنسين.
- زيادة اهتمام المدربين بالإعداد النفسي لتمكنهم من الإلمام بتقنيات الاسترخاء والتوتر النفسي.
- دراسة مقارنة للخبرات الانفعالية بين النجاح والفشل في مرحلة الثانوية وانعكاسها على الحالة النفسية.
- زيادة دراسة مدة انعكاس الخبرة الانفعالية السارة على التوتر النفسي عند ممارسة التربية البدنية والرياضية.
- تنظيم دورات تكوينية للأساتذة عامة وأستاذة التربية البدنية خاصة في أهمية التحضير النفسي التربوي داخل المؤسسة.

- الإحالات والمراجع:

ابراهيم، مروان عبد المجيد والعزاوي، اياد عبد الكريم (2005). *علم النفس الرياضي- الأبعاد النفسية للأداء الرياضي*. عمان: الوراق للنشر والتوزيع.

أبو سعد، أحمد (2011). *دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية*. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

حقي، ألفت محمد (1983). *علم النفس المعاصر*. القاهرة: مطبعة أطلس.

داود، سامر سعد الله (2005). *الانفعالات النفسية المصاحبة للسباق لدى سباحي المسافات القصيرة والطويلة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

الدحدوح، أسماء سلمان نصيف (2010). *الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية*، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة: فلسطين.

ذنون، ثامر محمود وسلطان، منهل خطاب (2011). التوتر النفسي وعلاقته بمستوى الانجاز الرياضي للاعبي منتخبات كليات جامعة الموصل لبعض الألعاب الفردية والفرقية. *مجلة الرافدين للعلوم الرياضية*. 17(56). 85-106.

راتب، أسامة كامل (1997). *علم نفس الرياضة- المفاهيم – التطبيقات*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الرفاتي، عبد الرحمن رجب (2015). *الذكاء الانفعالي النظرية والتطبيق في علم النفس الرياضي*. عمان: دار المأمون للنشر والتوزيع.

روفائيل، حياة عياد (1998). *إصابات الملاعب وقاية –إسعاف- علاج طبيعي*. الإسكندرية، مصر: منشأة المعارف.

سعد، ناهد محمود وفهيم، نيللي رمزي (2004). *طرق التدريس في التربية الرياضية*، مركز الكتاب للنشر.

سلوم، هناءعباس (2015). *استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات*. رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير. كلية التربيةبجامعة دمشق: سوريا.

الضمد، عبد الستار (2009). *علم النفس في الرياضة*. عمان: دار الخليج.

قيصاري، علي (2017). *فعالية أسلوب الاسترخاء العضلي التدريجي في إدارة الضغوط النفسية للاعبي النخبة في كرة القدم*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة حسيبة بن بوعلي: الشلف، الجزائر.

علاوي، محمد حسن (1994). *علم النفس الرياضي*. القاهرة: دار المعارف.

عوض، عباس محمود (1999). *المدخل إلى علم النفس النمو الطفولة- المراهقة- الشيخوخة*. مصر: دار المعرفة الجامعية.

عويضة، كامل محمد محمد (1996). *مشكلات الطفل- سلسلة علم النفس*. لبنان: دار الكتب العلمية.

عيسى، مجيد (2014). *أثر الانشطة الترويحية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي*. مذكرة شهادة ماجيستير غير منشورة. معهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله: الجزائر.

عيسوي، عبد الرحمن (1993). *مشكلات الطفولة والمراهقة- أساسها الفسيولوجي والنفسية*، لبنان: دار العلوم العربية.

مصلح، عائشة محمد عيسى (2003). *أثر برنامج إرشادي نفسي جماعي في خفض مستوى التوتر النفسي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا بمدارس و وكالة الغوث الدولية*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية غزة: فلسطين.

ياسين، رمضان (2008). *علم النفس الرياضي*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

Mikhail, A (1985) , stress , A psycho physiological conception . in Alan, Monat and Richard , S. Lazarus (eds), stress and coping , Columbia University press, New York.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

بن حميدوش، فايزة وغلاب، حكيم وخلفة، عماد الدين(2020). الخبرات الانفعالية وأثرها على خفض التوتر النفسي عند ممارسة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ مرحلة الثانوية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 250-264 .

أبعاد الهوية الثقافية في الكتب المدرسية للتعليم الابتدائي

ـ دراسة تحليلية لكتب المواد الاجتماعية للسنة الثالثة ابتدائي ـ

Cultural identity dimensions in school books for primary education

الهاشمي لقوقي[1]، سهيلة بن خيرة [2] ، منصور بن زاهي [3]

[1] مخبر علم النفس وجودة الحياة، جامعة ورقلة (الجزائر)، legougui.elhachemi@gmail.com

[2] مخبر علم النفس وجودة الحياة، جامعة ورقلة (الجزائر)،bensouhila48@yahoo.fr

[3] مخبر علم النفس وجودة الحياة، جامعة ورقلة (الجزائر)، benzahi2000@yahoo.fr

تاريخ الاستلام:04-09-2020 تاريخ القبول: 11-01-2021 تاريخ النشر : 29-01-2021

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن دلالات الهوية الثقافية المتضمنة في كتب المواد الاجتماعية للسنة الثالثة ابتدائي، حيث تحددت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي التالي: ما مدى توافر أبعاد الهوية الثقافية في كتب المواد الاجتماعية بمرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر؟. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم أسلوب تحليل المحتوى, واتخذت الكلمة كوحدة للتحليل لاستخراج مؤشرات الهوية المتضمنة في الكتب المذكورة, كما تم التأكد من ثبات التحليل من خلال إعادة عملية التحليل.

الكلمات المفتاحية: الهوية الثقافية؛ الكتب المدرسية؛ التعليم الابتدائي.

Abstract: This study aims to detect signs of cultural identity contained in the social studies's books of the third year in primary school, where the study identified the main problem by asking the following question: To what extent are the dimensions of cultural identity available in the books of social subjects at the primary education stage in Algeria? To achieve the study's objects used content analysis method, and has taken the word as unit of analysing for the extracting the identity indicators included in the books mentioned, the stability of analysing has been confirmed by re-analysis process.

Keywords: first Cultural identity, school's books, primary education

*الهاشمي لقوقي:

1- مقدمة

إن ما تفعله التكنولوجيا الحديثة بهوية الإنسان داخل الأمة الواحدة تفعل مثله بثقافات مختلف الأمم في العالم ككل، فكما خلبت التكنولوجيا الحديثة لب المستهلك الفرد حتى استسلم لها، خلبت لب الأمم وفضحت الواحدة بعد الأخرى بجزء بعد آخر من استقلالها الثقافي. وأثر التقدم التكنولوجي في طمس الهوية الثقافية للأمم لا يختلف في طبيعته عن أثره في الاعتداء على هوية الفرد داخل الأمة الواحدة، فالأثر بشع في الحالتين والخسارة فادحة، وإن كانت تستخدم في وصفه أسماء براقة، وما يرتكب ضد الهوية الثقافية للأمم يحدث تحت شعار التنمية الاقتصادية، وكأن نهضة الأمم لا تقاس إلا بمتوسط دخل الفرد من السلع والخدمات (جلال، 2009،55).

إن التغيرات السريعة والتحديات التي يواجهها وطننا الحبيب اليوم، فرضت قلقا متزايدا حول مدى قدرة النظام التربوي على تحقيق مطلب ضروري، يتعلق بالمحافظة على مكونات هوية المجتمع الجزائري. ويعاني المواطن الجزائري أزمة هوية تعود إلى وجوده في ظل كيانات اجتماعية متنوعة، مثل العرش والطائفة والدين والقومية. ولهذا تحرص المؤسسات التربوية ومناهجها الدراسية على ترسيخ وتعزيز عناصر الهوية الثقافية والوطنية لدى المتعلمين من خلال محتويات المناهج الدراسية، ومهارة وكفاءة الأساتذة والمدرسين في إيصال هذه المحتويات.

ويعتبر التاريخ سجل ماضي الأمة والذاكرة الجماعية للشعوب والحافظ لتجاربها وكفاحها عبر الأزمنة والعصور، والإنسان في حاجة إلى توازن تخلقه تلك الذاكرة، وإلى التعبير عن أصالته من خلال تأكيد جذوره العريقة وتوظيف سجل ذلك الماضي لاستنباط الدروس والعبر. كما تقوم التربية المدنية على تكوين المواطن تكويناً اجتماعياً واعياً متشبعاً بالروح الوطنية، ضمن سياق توسيع دائرة تكوين المتعلم في مجالات المواطنة، وقواعد الحياة الجماعية واكتساب ثقافة بيئية وزمكانية وصحية وأمنية. كما تعمل مادة الجغرافيا على إكساب المتعلم كيف يتصرف بشكل مسؤول في محيطه، وكيفية المحافظة على الموارد الطبيعية وثروات بلاده انطلاقا من ربط العلاقة بين نشاط الإنسان والاستفادة من مجاله الجغرافي والبيئي (مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي).

1.1- إشكالية الدراسة:

من خلال زياراتنا للمدارس الابتدائية في إطار البحوث والدراسات الأكاديمية أو عند مرافقة أبنائنا إلى المدرسة لاحظنا وبشكل لافت بعض المظاهر السلوكية، مثل عدم الاهتمام بنظافة المحيط المدرسي، عدم احترام كبار السن، عدم احترام الدور أثناء الدخول للمدرسة، والسلوك الغريب هو عدم الاهتمام بتحية العلم الوطني والنشيد الوطني، فقد أصبح التلاميذ يتهربون ويختلقون الأعذار حتى لا يلتحقوا بتحية العلم. كل المظاهر السلوكية التي ذكرت آنفاً، تجعلنا نفكر في الأسباب التي أدت إلى تفشي هذه المظاهر، كما تجعلنا نفكر في دور المناهج المدرسية في تعزيز وتنمية الهوية الثقافية، هذا الدور الذي يتشارك فيه كل من المعلم والإدارة المدرسية والكتاب المدرسي والأنشطة اللاصفية. وفي ضوء ما توصلت إليه بعض الدراسات من نتائج تؤكد على إهمال المناهج الدراسية الاهتمام بالمحتوى الثقافي الذي يعد بمثابة الحصن المنيع الذي يحمي التلميذ من غزو التيارات الثقافية الوافدة، وعليه قام الباحثان بهذه الدراسة لمعرفة مدى تواجد مؤشرات الهوية الثقافية في كتب المواد الاجتماعية بمرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر للسنة الدراسية 2016/2015 م من خلال تحليل محتوى هذه الكتب. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي: ما مدى توافر أبعاد الهوية الثقافية في كتب المواد الاجتماعية بمرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر؟.

2.1-الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت تحليل الكتب الدراسية في المواد الاجتماعية، اتضح أن هناك عدد كبير جداً من الدراسات في هذا المجال، نذكر منها ما يلي:

دراسة رابحي (2013) بعنوان: "مدى توافر عناصر الهوية الوطنية في الكتب المدرسية لمناهج التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط" التي اهتمت بالكشف عن مدى توافر محتويات مناهج التاريخ لمرحلة التعليم المتوسط على عناصر الهوية الوطنية وترتيبها في محتويات الكتب المدرسية. واستخدمت هذه الدراسة منهج تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة من كتب التاريخ للسنوات الأربعة للسنة الدراسية 2012/2011، كما استخدمت استمارة تحليل المحتوى التي احتوت على أربعة محاور وهي: الإسلامي، العربي، الأمازيغي، والقومي. وتوصلت الدراسة إلى ترتيب توجهات الهوية التالي: في المرتبة الأولى يأتي التوجه الجزائري بنسبة (74.33%)، وفي المرتبة الثانية يليه التوجه الإسلامي بنسبة (54.23%)، وفي المرتبة الثالثة يليه التوجه العربي بنسبة (43.34%)، وفي المرتبة الرابعة يأتي التوجه الأمازيغي.

دراسة شراد (2014) بعنوان " **النظام التعليمي وثوابت الهوية الوطنية- كتب المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي نموذجاً** " حيث هدفت هذه الدراسة الوقوف على النظام التعليمي الجزائري وإبراز دوره في تدعيم وترسيخ ثوابت الهوية الوطنية من خلال تناولنا لأبعادها الثلاث :البعد الإسلامي، البعد العربي، والبعد الأمازيغي، هذه الأبعاد التي أقرها دستور 2002 للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ونهدف من خلال هذه الدراسة إلى التحليل النظري لثوابت الهوية الوطنية من خلال التتبع القانوني والتاريخي لذا، وكذا تتبع تطور النظام التعليمي بالجزائر، وابراز دوره في ترسيخ وتدعيم ثواب الهوية الوطنية من خلال تحليل مضمون الكتب الدراسية للمرحلة الأولى من التعليم الأساسي مستخدمين المنهج الوصفي لنخرج بنتائج يمكن لواضعي المناهج التعليمية الاستفادة منها

دراسة دمياطي وآخرون (2013) بعنوان: " **محتوى المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية وعلاقتها ببناء الهوية الوطنية والثقافية لدى الطلبة بالسعودية** ". هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (6) كتب دراسية من كتب التاريخ والتربية الوطنية المقررة على الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الثانوية للعام الدراسي 1431/1430 هـ ، وتم إعداد أداة لتحليل المحتوى. وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى التكرارات في الهوية الثقافية في كتب التاريخ، حيث جاء في المرتبة الأولى الهوية الثقافية الإسلامية في كتب التاريخ، وجاء البعد المعرفي في المرتبة الأولى في كتب التربية الوطنية

دراسة عبيدات (1995) بعنوان: " **طبيعة الهوية الثقافية في كتب المطالعة والنصوص لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن**"، هدفت إلى بيان الهوية الثقافية الوطنية السائدة في كتب المطالعة والنصوص لمرحلة التعليم الأساسي/ الحلقة الثالثة في وزارة التربية والتعليم الأردنية، التي بدأ التدريس بها اعتباراً من العام الدراسية 1991، تكونت عينة الدراسة من ستة كتب للمطالعة والنصوص للصفوف الثامن والتاسع والعاشر الأساسية المقررة في المدارس الأردنية، وطور الباحث نموذج لتحليل المحتوى تألف من (31) مجالاً. وخلصت الدراسة للنتائج التالية: تمثلت عناصر الهوية الثقافية الوطنية في كتب المطالعة والنصوص في المفاهيم الإسلامية التي احتلت المرتبة الأولى بنسبة 48.99%، في حين جاءت المفاهيم القومية في المرتبة الثانية بنسبة 31.55%، وجاءت المفاهيم الاخرى في المرتبة الأخيرة بنسبة 19.46%.

دراسة عطية (2006) بعنوان: " **أنماط الهوية الثقافية فى كتب اللغة الإنجليزية بالتعليم قبل الجامعي**" هدفت إلى الكشف عن أنماط الهوية الثقافية في كتب اللغة الإنجليزية بمراحل التعليم قبل الجامعي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي

التحليلي ولقد اعتمدت على أسلوب تحليل المضمون، وتم اختيار عينة التحليل بطريقة عمدية، حيث قام بتحليل كل الدروس المتضمنة فى جميع كتب اللغة الإنجليزية التى يشترك كل أنواع التعليم قبل الجامعي بمصر فى تدريسها، وبلغ إجمالي الكتب التى تم تحليلها (34) كتاباً. وجاءت النتائج كما يلي: جاء ترتيب أنماط الهوية الثقافية على النحو الآتى: النمط المصرى الذى غلب عليه الفرعونية ، فالأجنبي، ثم العام، ثم العربي، فالإسلامي، وعموماً فإن كتب اللغة الإنجليزية بمصر لم تول أنماط الثقافة الإسلامية ما أولته للثقافة الأجنبية مما يدل على تحيز هذه الكتب لثقافة لغتها وتمجيدها.

بعد استعراض الدراسات التي تناولت مفهوم الهوية الثقافية في الكتب المدرسية، يتبين أهمية تحليل الكتب المدرسية لكشف مدى توافرها على أبعاد الهوية الثقافية، إلا أن الدراسات الجزائرية ليست كثيرة، خاصة في التعليم الابتدائي، ومن خلال ما تم عرضه من دراسات يتضح ما يلي:

– ركزت معظم الدراسات على مرحلتي التعليم الثانوي والمتوسط، ماعدا دراسة شراد (2014) التي اشتركت مع الدراسة الحالية في التركيز على التعليم الابتدائي.

– اتفقت معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية على استخدام أسلوب تحليل المحتوى، وقد أستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تطبيقه من حيث خطواته وتحديد فئات التحليل وبناء قائمة التحليل، ولكن الدراسات السابقة ركزت على أربعة أبعاد، بينما الدراسة الحالية أضافت بعد خامس وهو البعد العالمي.

– اختيار عينة الدراسة الحالية حيث كانت كتب المواد الاجتماعية وهي: التاريخ، الجغرافيا، والتربية المدنية، أما الدراسات السابقة فاختلفت في اختار العينة، فهناك من تناولت كتب المطالعة، وهناك من تناولت كتب الانجليزية، وهناك من تناولت كتب التاريخ فقط.

3.1–أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1– ما مدى توافر أبعاد الهوية الثقافية (الإسلامي، العربي، الجزائري، الأمازيغي، العالمي) في كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي ؟

2– ما مدى توافر أبعاد الهوية الثقافية (الإسلامي، العربي، الجزائري، الأمازيغي، العالمي) في كتاب الجغرافيا للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي ؟

3– ما مدى توافر أبعاد الهوية الثقافية (الإسلامي، العربي، الجزائري، الأمازيغي، العالمي) في كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي ؟

4.1–فرضيات الدراسة:

من خلال طرح أسئلة الدراسة تم صياغة الفرضيات الآتية:

1– لا تتوافر أبعاد الهوية الثقافية (الإسلامي، العربي، الجزائري، الأمازيغي، العالمي) في كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

2– لا تتوافر أبعاد الهوية الثقافية (الإسلامي، العربي، الجزائري، الأمازيغي، العالمي) في كتاب الجغرافيا للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

3– لا تتوافر أبعاد الهوية الثقافية (الإسلامي، العربي، الجزائري، الأمازيغي، العالمي) في كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

5.1–أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في ما يلي:

– تكشف الدراسة عن دور مقررات المواد الاجتماعية بمرحلة التعليم الابتدائي في تدعيم الهوية الثقافية، وهذا من خلال بيان جوانب القوة ونواحي الضعف فى محتوى هذه المقررات حتى يمكن تنمية الإيجابيات والتغلب على السلبيات.

– طبيعة المرحلة التي يتناولها البحث بالتحليل، فمرحلة التعليم الابتدائي من أهم المراحل العمرية التي تهتم بالنمو الجسمي والعقلي والمعرفي والوجداني للمتعلم، وهنا يصبح الحفاظ على تقوية انتمائه الوطني والقومي والإسلامي مسؤولية أولى للمناهج الدراسية.

– الحفاظ على هويتنا الثقافية في ظل التحديات التي تواجهها الجزائر، أصبح ضرورة حتمية وهذا ما نادى به كثير من المفكرين والباحثين.

6.1-أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

– التعرف على مدى توافر أبعاد الهوية الثقافية في محتوى كتب المواد الاجتماعية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي في الجزائر.

– الخروج بتوصيات ومقترحات بخصوص أبعاد الهوية الثقافية في محتوى كتب المواد الاجتماعية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي في الجزائر.

7.1-حدود الدراسة:

تلتزم الدراسة بالحدود التالية :

– تحليل محتوى كتب المواد الاجتماعية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي في الجزائر المعتمدة من قبل وزارة التربية الوطنية بالجزائر للسنة الدراسية 2016/2015 م.

– تمت الدراسة خلال الفصلين الأول والثاني من السنة الدراسية 2016/2015.

– يتم تحليل محتوى الكتب الثلاثة وفقاً للفئات التالية :

– البعد الاسلامي – البعد العربي – البعد الجزائري – البعد الأمازيغي – البعد العالمي.

8.1-مصطلحات الدراسة:

الهوية الثقافية: مفهوم اجتماعي نفسي يشير إلى كيفية إدراك شعب لذاته وكيفية تمايزه عن الآخرين، وهي تستند إلى مسلمات ثقافية عامة مرتبطة تاريخياً بقيمة اجتماعية وسياسية واقتصادية للمجتمع (دمياطي، غوني، إبراهيم، ودمياطي، 2013)

الكتاب المدرسي: ويعرف بأنه المطبوعة أو المخطوطة أو الوثيقة المعتمدة من قبل الهيئة المشرفة على التعليم باعتبارها أساساً ومرشداً للمعلم في أدائه لدوره التربوي في الموقف التدريسي أو التدريبي، وأساساً للمتعلم في تعلمه ونجاحه (الخوالدة، وعيد، 2014).

البعد الإسلامي: هو مجموعة الثوابت والأركان التي تميز مجموعة من الناس من حيث الأديان والأفكار والعقيدة.

البعد العربي: هو مجموعة المقومات والأحداث التي تميز مجموعة من الناس من حيث اللغة والتاريخ.

البعد الجزائري: هو مجموعة العوامل التي تجمع بين مجموعة من البشر من حيث الرموز والثوابت.

البعد الأمازيغي: هو مجموعة العوامل التي تميز مجموعة من الناس من حيث اللهجة والعادات والتقاليد.

البعد العالمي: هو مجموعة العوامل التي يشترك فيها مجموعة من الناس من حيث الحضارات والرموز والأعياد.

2-الإطار النظري

1.2-الهوية الثقافية:

إن المعنى العام للهوية يعني الامتياز عن الغير والمطابقة للنفس، أي هي ما يتميز به الفرد والمجتمع عن الغير من خصائص ومميزات، فالهوية الثقافية لأمة من الأمم هي القدر الثابت والمشترك من السمات العامة التي تميز ثقافة أمة عن غيرها، وتقوم الهوية الثقافية على أركان ثلاثة هي: العقيدة وهي التي توفر للإنسان الرؤية الكونية، واللغة التي تجعل الفرد ينتمي لأمة ويتفاعل مع أفرادها، والتراث الثقافي الذي هو منتج أمة، ويزود الفرد بالذاكرة التاريخية والأدبية، ويتضمن الأخلاق والقيم والتقاليد والأعراف والفنون (الدقس، 2012).

2.2-عناصر الهوية الثقافية:

تتجلى عناصر الهوية الثقافية في تلك المظاهر المهمة التي تمثل جوانب الهوية الثقافية بالنسبة للشعوب والأفراد، وإن كانت تتمثل في الغالب في ثلاث عناصر وهي: العقيدة واللغة والتراث الثقافي. وعليه يمكن تقديم أهم العناصر الأساسية وهي: (زغو، 2010)

أولاً: العقيدة أو الدين: يعد الدين أول عنصر من عناصر الهوية الثقافية، ولعل العولمة الثقافية منافية تماما للإسلام في إطار الحرب ضد الإسلام، وحرب الديانات بحيث يدرك الغربيون الصليبيون والصهيونية أن استعادة المسلمين لهويتهم وانتمائهم القرآني أنه أكبر الأخطار وعليه فكل قوى التغريب تعمل ضد هذا الاتجاه، وذلك بأسلوب الغزو الثقافي المتمثل في الاستشراق والتنصير.

ثانيا: اللغة: تعد اللغة اللسان الثقافي الأساسي للهوية الثقافية للأفراد أو للشعوب، وهي عامل يبين اختلاف ثقافة عن أخرى، وهي أسلوب للتواصل وللاحتكاك وإثبات الهوية وتأكيد وجودها. وقد جاءت نظرية صدام الحضارات لتعلن أن العدو الأول للحضارة الغربية هو الإسلام، وأن الثقافة الإسلامية المرتكزة على اللغة العربية ذاتها هي المنافس لتلك الحضارة.

ثالثا: التاريخ والماضي: بحيث يمثل التاريخ والماضي المشترك للأفراد أو لشعب ما عنصرا يعبر عن هوية أساسية، فالتاريخ يبين حقيقة الاستعمار المتجدد في العولمة الثقافية، والتاريخ هو من بين عناصر الهوية، باعتباره يدرس الماضي ويقف على الحقائق وتستند إليه الدول والشعوب للتطلع لبناء الحاضر والتطلع إلى المستقبل.

رابعاً: العادات والتقاليد والأعراف: هذه المجالات هي من صميم هوية المجتمعات من خلال إتباع سلوكيات معينة والتصرف والتعامل وفقا لثقافة تنظمها العادات والتقاليد والأعراف.

خامساً:العقد الاجتماعي والعقد السياسي: بحيث أن لكل دولة عقد اجتماعي من خلال مبادئ وثوابت المجتمع فيها، وما يطابقه من تصور وطموح سياسي مبني في مرجعية العقد الاجتماعي، وخاصة أن الدولة تعبر عن هويتها الثقافية في المجتمع الدولي من خلال دستور أو قانون له الوجه الاجتماعي والسياسي، بحيث الإرادة الثقافية للأفراد تكون مكفولة في الوجه السياسي الذي يعبر عنها.

سادساً: الحقوق: كل دولة أو شعب وكيف يرى ثقافته للحقوق والحريات المختلفة، ففي الإسلام تختلف الحقوق والحريات عن تلك الموجودة في الوضع الإنساني كالتي يصدرها الغرب إلى الدول العربية والفقيرة، من حقوق الإنسان المزيفة والديمقراطية الغربية.

سابعاً: الأدب والفنون: حيث كل مجتمع وله أدبه وفنونه التي يزخر بها، والتي تميزه عن غيره من المجتمعات والتي تكون معبرة عن هويته الثقافية من خلال ثقافة التعبير القصصي والشعر، وفنون التشكيل والرسم والمسرح والتمثيل وفن العمران وغيرها.

ثامناً: طريقة التفكير: يعد التفكير العنصر الحساس في أي ثقافة، فطريقة تفكير المسلم غير طريقة تفكير الغرب، فمثلا المجتمع المادي يفكر بطريقة مادية واستهلاكية.

3.2-غايات التربية الوطنية:

تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية. وبهذه الصفة، تسعى التربية إلى تحقيق الغايات الآتية: (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 2008)

- تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا، وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التَّراب الوطني ورموز الأمة.

-تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية.

-ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا التاريخي والجغرافي والديني والثقافي.

-تكوين جيل متشبع بالمبادئ الإسلامية والقيم الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.

-ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون.

-إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية متفتح على العالمية والرقي والمعاصرة بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح، وبضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلة، على الخصوص بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية.

كما تطمح النظم التعليمية من خلال تدريس مادة التاريخ بشكل أساسي إضافة إلى النواحي العلمية والمعرفية إلى تحقيق هدفين أساسين: (رابحي، 2013)

أولاً: تنمية الشعور القومي: وذلك بإبراز أهم المحطات التاريخية لنشأة الدولة، والتركيز على التضحيات الكبرى التي بذلت لتحقيق الاستقلال المادي والفكري، وهو ما يرفع من مستوى الانتماء والولاء عند الناشئة.

ثانياً: تحقيق التربية السياسية: وذلك بربط مختلف القضايا العالمية الحالية بأسبابها التاريخية ومناقشة انعكاساتها على المستوى المحلي للدولة أو الأمة، وبالتالي بناء توجهات إيجابية نحو الخيارات السياسية أو تقديم قراءات نقدية لمختلف الخيارات السياسية التي تم التخلي عنها.

3 – الطريقة والأدوات:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت أسلوب تحليل المحتوى (يعتبر تحليل المحتوى أسلوب من أساليب البحث الوصفي) للتوصل إلى أنماط الهوية الثقافية – موضوع الدراسة – المتضمنة بكتب المواد الاجتماعية بمرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر.

يتضمن تحليل المحتوى تفاعلا بين عمليتين: تحديد خصائص المحتوى التي يسعى الباحث لقياسها وتطبيق القواعد التي يجب أن يستخدمها الباحث لتعريف وتسجيل خصائص الظاهرة في النصوص المراد تحليلها. تستخدم خمس وحدات تسجيل رئيسية في أبحاث تحليل المحتوى: الكلمات، الأفكار، الشخصيات، الفقرات،

والمواد. الكلمة هي الوحدة الأصغر المطبقة في البحث بشكل عام، عندما تكون وحدة التسجيل قائمة من التكرارات للكلمات (ناشمياز، وناشمياز، 2004).

وفي الدراسة الحالية استخدمنا الكلمة كوحدة تحليل باعتبارها الوحدة الأصغر، وذلك في تحليل كتب المواد الاجتماعية السنة الثالثة ابتدائي فقط.

1.3-عينة الدراسة وأسلوب التحليل:

باعتماد أسلوب تحليل المحتوى اختار الباحثان عينة التحليل بطريقة قصدية، وهي كتب السنة الثالثة ابتدائي لأنها أول سنة يبدأ فيها التلميذ تعلم التاريخ والجغرافيا، حيث تم تحليل كل الدروس المتضمنة في جميع كتب المواد الاجتماعية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي في الجزائر، وهذه المواد هي: التاريخ والجغرافيا، والتربية المدنية، وبلغ إجمالي الكتب والوحدات والصفحات التي تم تحليلها (3) كتب، (55) وحدة، (280) صفحة.

2.3-وصف عينة الدراسة :

قمنا بحساب عدد المجالات والدروس والصفحات والحجم الساعي لكل مادة، والحجم الساعي الأسبوعي لكل المواد، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (1) يوضح وصف عينة الدراسة

كتب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي							
المادة	**التاريخ**		**الجغرافيا**		**التربية المدنية**		
عدد المجالات	4		2		5		
عدد الدروس	20		12		23		
عدد الصفحات	93		76		111		
الحجم الساعي للمادة	22.5د	%1.66	22.5د	%1.66	45 د	%3.33	
الحجم الساعي الأسبوعي لكل المواد	22ساعة و30دقيقة						

3.3-أداة الدراسة:

بعد الإطلاع على التراث النظري الذي تناول مفهوم الهوية الثقافية، والإطلاع على مناهج التعليم الابتدائي ودورها في تنمية الهوية الثقافية لدى المتعلم، كما تمت مراجعة الدراسات والبحوث السابقة التي لها علاقة بالهوية الثقافية وتحليل محتوى المناهج. بعدها تم تصميم بطاقة تحليل محتوى كتب المواد الاجتماعية، حيث تكونت البطاقة من خمسة أبعاد وهي: البعد الإسلامي، البعد العربي، البعد الجزائري، البعد الأمازيغي، والبعد العالمي. وتكون كل بعد من عناصر نذكرها كما يلي:

جدول (2) يوضح أبعاد وعناصر أداة الدراسة

البعد الإسلامي	البعد العربي	البعد الجزائري	البعد الأمازيغي	البعد العالمي
الله الكتب والأديان الرسل أركان الإسلام الرموز الإسلامية	اللغة العربية وقواعدها البلدان العربية الأحداث العربية	الجزائر المدن الجزائرية الرموز الوطنية الشعب الجزائري المجاهدين والشهداء	اللغة الأمازيغية المدن والرموز الأمازيغية	المنظمات الدولية الحضارات العالمية الإستعمار الأعياد والرموز العالمية المدن العالمية

ثبات الأداة:

تأكد الباحثان من ثبات الأداة في كل بعد من أبعاد الأداة وفي الأداة ككل، وذلك من خلال تطبيق طريقة إعادة الاختبار، حيث قام أحد الباحثين بتحليل محتوى خمسة دروس من كتاب التاريخ، وبعد مرور أسبوعين قام الباحث الثاني بإعادة التحليل، بعدها تم حساب معامل الارتباط سبيرمان بين التحليلين كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (3) معامل الثبات لكل بعد من أبعاد الأداة والأداة ككل لكتاب التاريخ

الأبعاد	الارتباط بين التطبيقين
البعد الجزائري	0.77
البعد الإسلامي	0.92
البعد العربي	0.79
البعد الأمازيغي	0.91
البعد العالمي	0.85
الكلي	0.89

4.3-المعالجة الإحصائية:

استخدمت التكرارات والنسب المئوية للإجابة عن فرضيات الدراسة، ومعامل الارتباط سبيرمان لحساب ثبات الأداة.

4- عرض النتائج ومناقشتها:

1.4-عرض نتيجة الفرضية الأولى: تنص الفرضية على: لا توافر أبعاد الهوية الثقافية (الإسلامي، العربي، الجزائري، الأمازيغي، العالمي) في كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

جدول (4) يوضح توافر أبعاد الهوية الثقافية في كتاب التاريخ

الأبعاد	فئات المضمون الفرعية	التكرار	النسبة	التقدير	الترتيب
البعد الاسلامي	الله	22	%13.09	ضعيف جدا	2
	الكتب والأديان	9	% 5.35	ضعيف جدا	
	الرسل	30	%17.85	ضعيف جدا	
	اركان الاسلام	0	% 0	ضعيف جدا	
	الرموز الاسلامية	107	%63.69	مرتفع	
	المجموع	168	% 19.53	ضعيف جدا	
البعد العربي	اللغة العربية وقواعدها	3	%15.78	ضعيف جدا	4
	البلدان العربية	16	%84.21	مرتفع جدا	
	الأحداث والرموز العربية	0	% 0	ضعيف جدا	
	المجموع	19	% 2.20	ضعيف جدا	
البعد الجزائري	الجزائر	49	%9.17	ضعيف جدا	1
	المدن الجزائرية	49	%9.17	ضعيف جدا	
	الرموز الوطنية	308	%57.67	متوسط	
	الشعب الجزائري	28	%5.24	ضعيف جدا	
	المجاهدين والشهداء	100	%18.72	ضعيف جدا	
	المجموع	534	% 62.09	مرتفع	
البعد الأمازيغي	اللغة الأمازيغية	0	% 0	ضعيف جدا	5
	المدن والرموز الأمازيغية	6	% 100	مرتفع جدا	
	المجموع	6	% 0.69	ضعيف جدا	
البعد العالمي	المنظمات الدولية	0	% 0	ضعيف جدا	3
	الحضارات العالمية	40	%30.07	ضعيف	
	الاستعمار	35	%26.31	ضعيف	
	الاعياد و الرموز العالمية	39	%29.32	ضعيف	
	المدن العالمية	19	%14.28	ضعيف جدا	
	المجموع	133	% 15.46	ضعيف جدا	
	المجموع الكلي	860			

من خلال الجدول رقم (04) يتضح لنا أن البعد الجزائري جاء في المرتبة الأولى بنسبة بلغت (62.09 %) بدرجة مرتفعة، يليه البعد الإسلامي في المرتبة الثانية بنسبة (19.53%) بدرجة ضعيفة جداً، ثم البعد العالمي في المرتبة الثالثة بنسبة (15.46%) بدرجة ضعيفة جداً، ثم البعد العربي في المرتبة الرابعة بنسبة (2.20%) بدرجة ضعيفة جداً، وفي المرتبة الخامسة جاء البعد الأمازيغي بنسبة (0.69%) بدرجة ضعيفة جداً.

2.4-مناقشة نتيجة الفرضية الأولى: يتبين من النتائج أن أبعاد الهوية الثقافية تبعاً لتوافرها في كتب التاريخ كانت على الترتيب التالي: 1.البعد الجزائري2. البعد الإسلامي 3. البعد العربي 4. البعد الأمازيغي 5. البعد العالمي. وما يميز هذا الترتيب أن واضعي المناهج حرصوا على ملائمة هذا الترتيب مع ما جاء في الدستور الجزائري، كما أن هذا الترتيب يعكس المرجعية الفكرية لواضعي المناهج الدراسية الخاصة بالمواد الاجتماعية. وعموماً فإن كتاب التاريخ أولى أهمية للبعد الإسلامي والذي جاء بعد البعد الجزائري. وهذه النتيجة

تتفق مع نتيجة دراسة رابحي (2013) والتي توصلت إلى ترتيب توجهات الهوية التالي: في المرتبة الأولى يأتي التوجه الجزائري بنسبة (74.33%)، وفي المرتبة الثانية يليه التوجه الإسلامي بنسبة (54.23%)، وفي المرتبة الثالثة يليه التوجه العربي بنسبة (43.34%)، وفي المرتبة الرابعة يأتي التوجه الأمازيغي. وأختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبيدات (1995) والتي خلصت نتائجها إلى: تمثلت عناصر الهوية الثقافية الوطنية في كتب المطالعة والنصوص في المفاهيم الإسلامية التي احتلت المرتبة الأولى بنسبة 48.99%، في حين جاءت المفاهيم القومية في المرتبة الثانية بنسبة 31.55%، وجاءت المفاهيم الاخرى في المرتبة الأخيرة بنسبة 19.46%.

3.4-عرض نتيجة الفرضية الثانية: تنص الفرضية على: ما مدى توافر أبعاد الهوية الثقافية (الإسلامي، العربي، الجزائري، الأمازيغي، العالمي) في كتاب الجغرافيا للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

جدول (5) يوضح توافر أبعاد الهوية الثقافية في كتاب الجغرافيا

الأبعاد	فئات المضمون الفرعية	التكرار	النسبة	التقدير	الترتيب
البعد الاسلامي	الله	0	% 0	ضعيف جدا	3
	الكتب والأديان	0	% 0	ضعيف جدا	
	الرسل	0	% 0	ضعيف جدا	
	اركان الاسلام	0	% 0	ضعيف جدا	
	الرموز الاسلامية	9	% 100	مرتفع جدا	
	المجموع	9	% 2.61	ضعيف جدا	
البعد العربي	اللغة العربية وقواعدها	0	% 0	ضعيف جدا	4
	البلدان العربية	5	% 100	مرتفع جدا	
	الأحداث والرموز العربية	0	% 0	ضعيف جدا	
	المجموع	5	% 1.45	ضعيف جدا	
البعد الجزائري	الجزائر	50	% 21.73	ضعيف	1
	المدن الجزائرية	170	% 73.91	مرتفع	
	الرموز الوطنية	10	% 4.34	ضعيف جدا	
	الشعب الجزائري	0	% 0	ضعيف جدا	
	المجاهدين والشهداء	0	% 0	ضعيف جدا	
	المجموع	230	% 66.86	مرتفع	
البعد الأمازيغي	اللغة الأمازيغية	0	% 0	ضعيف جدا	4
	المدن والرموز الأمازيغية	5	% 100	مرتفع جدا	
	المجموع	5	% 1.45	ضعيف جدا	
البعد العالمي	المنظمات الدولية	0	% 0	ضعيف جدا	2
	الحضارات العالمية	0	% 0	ضعيف جدا	
	الاستعمار	0	% 0	ضعيف جدا	
	الاعياد و الرموز العالمية	94	% 98.94	مرتفع جدا	
	المدن العالمية	1	% 1.05	ضعيف جدا	
	المجموع	95	% 27.61	ضعيف	
	المجموع الكلي	344			

من خلال الجدول رقم (05) يتضح لنا أن البعد الجزائري جاء في المرتبة الأولى بنسبة توافر بلغت (66.86 %) بدرجة مرتفعة، ثم يليه البعد العالمي في المرتبة الثانية بنسبة (27.61%)

بدرجة ضعيفة، ثم يأتي البعد الإسلامي في المرتبة الثالثة بنسبة (2.61%) بدرجة ضعيفة جداً، وجاء في المرتبة الرابعة كل من البعد العربي والبعد الأمازيغي بنسبة (1.45%) بدرجة ضعيفة جداً.

4.4-مناقشة نتيجة الفرضية الثانية: يتبين من النتائج أن أبعاد الهوية الثقافية تبعاً لتوافرها في كتب الجغرافيا كانت على الترتيب التالي: 1.البعد الجزائري2. البعد العالمي 3. البعد الإسلامي 4. البعد العربي 4. البعد الأمازيغي. وما يميز هذا الترتيب (باستثناء البعد العالمي) أنه مطابق للترتيب الذي جاء في الدستور الجزائري، وبروز أهمية البعد العالمي راجع إلى طبيعة مادة الجغرافيا التي تتطلب التعرف على تضاريس ومناطق ورموز العالم .

5.4-عرض نتيجة الفرضية الثالثة: تنص الفرضية على: ما مدى توافر أبعاد الهوية الثقافية (الإسلامي، العربي، الجزائري، الأمازيغي، العالمي) في كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

جدول (6) يوضح توافر أبعاد الهوية الثقافية في كتاب التربية المدنية

الأبعاد	فئات المضمون الفرعية	التكرار	النسبة	التقدير	الترتيب
البعد الاسلامي	الله	4	% 3.80	ضعيف جدا	2
	الكتب والأديان	5	% 4.76	ضعيف جدا	
	الرسل	5	% 4.76	ضعيف جدا	
	اركان الاسلام	0	% 0	ضعيف جدا	
	الرموز الاسلامية	91	% 86.66	مرتفع جدا	
	المجموع	105	% 35.23	ضعيف	
البعد العربي	اللغة العربية وقواعدها	1	% 4.16	ضعيف جدا	4
	البلدان العربية	14	% 58.33	متوسط	
	الأحداث والرموز العربية	9	% 37.5	ضعيف	
	المجموع	24	% 8.05	ضعيف جدا	
البعد الجزائري	الجزائر	11	% 8.08	ضعيف جدا	1
	المدن الجزائرية	4	% 2.94	ضعيف جدا	
	الرموز الوطنية	116	% 85.29	مرتفع جدا	
	الشعب الجزائري	0	% 0	ضعيف جدا	
	المجاهدين والشهداء	5	% 3.67	ضعيف جدا	
	المجموع	136	% 45.63	متوسط	
البعد الأمازيغي	اللغة الأمازيغية	0	% 0	ضعيف جدا	5
	المدن والرموز الأمازيغية	0	% 0	ضعيف جدا	
	المجموع	0	% 0	ضعيف جدا	
البعد العالمي	المنظمات الدولية	0	% 0	ضعيف جدا	3
	الحضارات العالمية	0	% 0	ضعيف جدا	
	الاستعمار	1	% 3.03	ضعيف جدا	
	الاعياد و الرموز العالمية	28	% 84.84	مرتفع جدا	
	المدن العالمية	4	% 12.12	ضعيف جدا	
	المجموع	33	% 11.07	ضعيف جدا	
	المجموع الكلي	298			

من خلال الجدول رقم (06) يتبين أن البعد الجزائري جاء في المرتبة الأولى بنسبة توافر بلغت (45.63 %) بدرجة متوسطة، ثم يليه البعد الإسلامي في المرتبة الثانية بنسبة (35.23%) بدرجة ضعيفة، ثم يأتي البعد العالمي في المرتبة الثالثة بنسبة (11.07%) بدرجة ضعيفة جداً، وجاء في المرتبة الرابعة البعد العربي بسنبة (8.05%) بدرجة ضعيفة جداً، ويأتي البعد الأمازيغي في المرتبة الخامسة بنسبة (0%) بدرجة ضعيفة جداً.

6.4-مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة: يتبين من النتائج أن أبعاد الهوية الثقافية تبعاً لتوافرها في كتاب التربية المدنية كانت على الترتيب التالي: 1.البعد الجزائري2. البعد الإسلامي 3. البعد العالمي 4. البعد العربي 4. البعد الأمازيغي. وما يميز هذا الترتيب (باستثناء البعد العالمي) أنه مطابق للترتيب الذي جاء في الدستور الجزائري، وتقدم البعد العالمي على البعدين العربي والأمازيغي راجع إلى طبيعة مادة التربية المدنية التي تتطلب التعرف على رموز وثقافات وأعياد دول العالم.

5-الخلاصة:

من النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكننا أن نستنتج ما يلي:

- احتل البعد الجزائري للمرتبة الأولى بين أبعاد الهوية الثقافية في كتب المواد الاجتماعية، ويرجع ذلك إلى أن مصممي المناهج الدراسية يرون أنه من الضروري في هذه المرحلة الدراسية المهمة تزويد المتعلم بحقائق عن أسلوب حياة الجزائريين وإنجازاتهم في صنع استقلال البلاد، لما له من أثر كبير في تعزيز الانتماء الوطني في نفس المتعلم، وهذا الاهتمام بتزويد المتعلم بالمعارف التاريخية والوطنية في مناهج التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية يفسر حصول البعد الجزائري على المرتبة الأولى.

- التأكيد على الهوية الإسلامية في الكتب الثلاثة يبرز مدى اتساق محتوى مناهج المواد الاجتماعية مع ما ورد في الدستور الجزائري الذي أقر بأن الإسلام هو دين الدولة الجزائرية.

- اتضح أن أهداف تعليم التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية بالتعليم الابتدائي والموضوعة من قبل وزارة التربية الوطنية بالجزائر، أنها أهداف عامة غير إجرائية، ورغم مراعاتها لأبعاد الهوية الثقافية وتأكيدها على بناء الحاسة التاريخية، إلا أن توافر البعدين العربي والأمازيغي جاء ضعيف جداً في الكتب الثلاثة.

في ضوء النتائج المتوصل إليها، تم صياغة التوصيات التالية:

- إنشاء إذاعة مدرسية يتم من خلالها تعليم التلاميذ الأناشيد الوطنية، وتعريفهم بالمجاهدين وشهداء الثورة.

- تفعيل الأنشطة اللاصفية وإنشاء مجموعات صوتية ومسرحية وفنية، يتم من خلالها تأليف مسرحيات تتعلق بتاريخ الجزائر، وتأليف أناشيد ترتبط بالوطن، كما يتم تعليم التلاميذ رسم خريطة الجزائر والعلم الوطني وكل ما يتعلق بالوطن.

- إدراج عرض أفلام وثائقية تتناول تاريخ الجزائر في حصص مادة التاريخ، ذلك أن الطفل في هذه المرحلة العمرية يستوعب بالصورة والصوت أكثر من القراءة والكتابة، كما يتم برمجة زيارات للمتاحف الوطنية.

- **الإحالات والمراجع:**

الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد25، المؤرخ في 27 يناير 2008.

جلال، أمين (2009). *العولمة*. (ط3). مصر: دار الشروق.

الخوالدة، ناصر أحمد وعيد، يحى اسماعيل (2014). *تحليل المحتوى في المناهج والكتب المدرسية*. الأردن: دار زمزم.

الدقس، محمد عبد المولى (2012). العولمة والهوية الثقافية، الهوية العربية مثلا. *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية*. جامعة البليدة.5(2). 10-17.

دمياطي، فوزية وغوني، منصور وإبراهيم، سمير عبد الباسط، ودمياطي، سلطانة (2013). محتوى المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية وعلاقتها ببناء الهوية الوطنية والثقافية. *مجلة دراسات في التعليم العالي*. (5). 125- 197.

رابحي، اسماعيل (2013). مدى توافر عناصر الهوية الوطنية في الكتب المدرسية لمناهج التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*. جامعة بسكرة.(3). 315-331.

زغو، محمد (2010). أثر العولمة على الهوية الثقافية للأفراد والشعوب. ***الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية***. (4). 93- 101.

شراد، محمد العلمي (2014). *النظام التعليمي وثوابت الهوية الوطنية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة سطيف2: الجزائر.

عبيدات، إحسان محمد فندي (1995). *طبيعة الهوية الثقافية في كتب المطالعة والنصوص لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة اليرموك:الأردن.

عطية، محمد عبد الرؤوف (2006). *أنماط الهوية الثقافية فى كتب اللغة الإنجليزية بالتعليم قبل الجامعي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر: مصر.

ناشمياز، شافا فرانكفورت وناشمياز، دافيد(2004). *طرائق البحث في العلوم الاجتماعية*. (ترجمة: ليلى الطويل). سوريا: بترا للنشر والتوزيع.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

لقوقي، الهاشمي وبن خيرة، سهيلة وبن زاهي، منصور (2020). أبعاد الهوية الثقافية في الكتب المدرسية للتعليم الابتدائي، دراسة تحليلية لكتب المواد الاجتماعية للسنة الثالثة ابتدائي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 265-278.

الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالعنف في الوسط المدرسي

(دراسة ميدانية لعينة من المراهقين المتمدرسين ببعض متوسطات الوادي)

Social competence and, its relation with violence in schools

يمينة السعدية مداسي[1،*]، فتيحة بلعسلة[2]

[1] مخبر مجتمع تربية عمل جامعة مولود معمري (تيزي وزو)، tasili80@gmail.com

[2] المدرسة العليا للأساتذة (بوزريعة)،fbelasla@yahoo.fr

تاريخ الاستلام:14-09-2020 تاريخ القبول: 30-12-2020 تاريخ النشر : 30-12-2020

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة الكفاءة الاجتماعية بالعنف في الوسط المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين ببعض متوسطات ولاية الوادي. تتلخص مشكلة الدراسة في فحص العلاقة الإرتباطية بين الأداء على مقياسي الكفاءة الاجتماعية والعنف في الوسط المدرسي لدى أفراد عينة من المراهقين المتمدرسين بمتوسطة الشهيد بن ناصر بوبكر – تغزوت، ومتوسطة الشهيد باهي عبد الرزاق بالرقيبة حسب متغير الجنس. وقد تكونت العينة الكلية لهذه الدراسة من 85 مراهق ومراهقة متمدرسين بإحدى المتوسطات المذكورة سابقا.

ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية:

1-لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات الكفاءة الاجتماعية وبين درجات العنف المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة.

2-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الذكور والإناث على مقياس الكفاءة الاجتماعية ومقياس العنف في الوسط المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الاجتماعية؛ العنف المدرسي؛ المراهق المتمدرس.

Abstract: This study aimed to identify the relationship of social competence with violence in the school environment among school-age adolescents in some of some school in the state of Elo oued. The problem of the study is summarized in examining the correlation , between ,performance on the measures of social competence and violence in the school environment among members of a sample o f adolescents schooled in the martyr bin Nasser Boubaker - Taghzout school, and the school of the martyr Bahi Abd Al-Razzaq Balraqiba, according to the gender variable. The total sample for this study consisted of 85 male and female adolescents schooled with one of the above mentioned averages. : Among the findings of the current study

1-There is no statistically significant correlational relationship between degrees of social competence and degrees of school violence among the individuals of the study sample

2 -There are no statistically significant differences between the scores of males and females on the scale of social competence and the measure of violence in the school environment among the members of the study sample.

Key words: social competence, school violence, schools

*المؤلف المراسل:

1- مقدمة:

يشتمل علم النفس الاجتماعي على العديد من الموضوعات ذات الأهمية الكبرى، والتي شغلت الباحثين والمهتمين بهذا المجال، ومن بين هذه المواضيع دراسة الشخصية التي بطبيعتها تتسم بالعديد من السمات ومن أهمها الكفاءة الاجتماعية والتي تعد مظهرا من مظاهر القوة الاجتماعية للفرد، إذ تمثل دافعا داخليا للإنسان يكمن في الرغبة في حفظ الذات وتأكيدها عن طريق التأثير والسيطرة على الآخرين، وذلك من خلال التفاعلات في المواقف الاجتماعية المختلفة سواء أكانت سلمية أم كانت عنيفة، فهي في النهاية تعبر عن المهارات التي يمتلكها الفرد المكونة للكفاءة الاجتماعية لديه؛ حيث يشير فابير(1999) إلى أن الكفاءة الاجتماعية هي قدرة الفرد على التفاعل بشكل فعال مع المحيطين به، وتشمل قدرته على إيجاد مكان مناسب له في المواقف الاجتماعية وتحديد السمات الشخصية والحالات الانفعالية للآخرين بنجاح، وانتقاء الوسائل المناسبة لمعاملتهم وتحقيق هذه الوسائل أثناء التفاعل(أحمد، 2014، 03)، إلا أنه قد نجد أحيانا أخرى أن الفرد لا يستجيب مع بعض المواقف بشكل سليم أو مقبول، فيظهر استجابات عنيفة في ردود أفعاله مع الآخرين، وهذا ما يظهر أكثر بين المراهقين وخاصة في الوسط المدرسي، حيث أطلق عليه مسمى العنف المدرسي ويتجلى في كل ما يصدر من المراهق من سلوكات غير مقبولة داخل المدرسة، وفي هذه الدراسة قمنا بالبحث عن العلاقة الكامنة بين الكفاءة الاجتماعية والعنف المدرسي كونه أكثر المشاكل التي أصبحت تجتاح الوسط المدرسي بكل مراحله وخاصة في مرحلة المراهقة التي تعتبر أهم المراحل العمرية لأي فرد فهي تؤثر بشكل كبير على حياته ومستقبله عامة، بسبب التغيرات التي تحدث له فيها من جميع النواحي، سواء كانت جسمية أو نفسية أو عقلية أو اجتماعية وغيرها.

1-1- إشكالية الدراسة:

تعتبر الكفاءة الاجتماعية واحدة من أكثر المفاهيم شيوعا في العلوم السلوكية، كما أنها تمثل نواة علم النفس الاجتماعي وتعد مظهرا من مظاهر القوى الاجتماعية للفرد، فهي استجابة الفرد بفاعلية في المواقف الاجتماعية, وتتمثل في قدرته على توظيف المصادر الشخصية والبيئية المتاحة لتحقيق مخرجات أو نواتج نمائية جيدة، وتنطوي على مجموعة متنوعة من الصفات والسمات الايجابية مثل: التوكيدية، وصورة الذات الاجتماعية والتفاعل والمهارات المعرفية والاجتماعية، والشعبية مع الأقران وما شابه. وقد قدم ميرل تعريفا لها في ضوء أبعادها، إذ يرى أنها بنية معقدة متعددة الأبعاد، تتكون من متغيرات سلوكية، ومعرفية متنوعة، كما تتناول مظاهر مختلفة للتوافق الانفعالي، وبالتالي فهي ضرورية لتنمية علاقات اجتماعية ملائمة، والحصول على نتائج اجتماعية مرغوبة (مرجان، 2001، 71).

وتتضمن الكفاءة العديد من المهارات الاجتماعية مثل مهارات توكيد الذات والتي تتعلق بمهارات التعبير عن المشاعر والآراء، والدفاع عن الحقوق ومواجهة ضغوط الآخرين، ومهارات وجدانية تُسهم في تسيير إقامة علاقات وثيقة ودية مع الآخرين، وإدارة التفاعل معهم، ومهارات اتصالية، ومهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية وتشير إلى قدرة الفرد على التحكم بصورة مرنة في سلوكه الانفعالي اللفظي، وغير اللفظي وخاصة في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين (أبو غالي، 2014). وقد قدم Skinner (1953) ثلاثة أبعاد يمكن أن تؤثر في الكفاءة الاجتماعية ويجب أن تؤخذ بعين الاعتبار وهي الأحداث المنبهة (تتضمن السلوك تجاه

الآخرين)، واستجابة الأفراد الاجتماعية، والنتائج الطبيعية التي يحتمل أن تؤثر في الاتجاهات الحادثة في المستقبل مع التركيز على البعد الثاني (السلوك الاجتماعي للأفراد)(أماني، 2008، 25).

وبما أن الأفراد بطبيعة الحال يعيشون في وسط اجتماعي تسوده مختلف العلاقات، التي من خلالها تظهر أبعاد الكفاءة الاجتماعية جليا في تفاعلاتهم اليومية فيما بينهم –سلوك، استجابة، نتيجة– ويحدث أن تنشب بينهم نقاشات أو صراعات تترجم عن طريق تصرفات حادة خلال هذا التفاعل، فيصدر من البعض استجابات تؤدي إلى توتر بينهم أو خلافات أو خسائر بمختلف أنواعها مثل الشتم والضرب والتكسير والاعتداء وهذا ما يندرج تحت ما يسمى بالعنف.

ويُعد العنف سلوك انفعالي سواء كان لفظي أو غير لفظي ويظهر في مواقف التفاعل الاجتماعي باختلافها، فهو ظاهرة من مظاهر الحياة العصرية وأكثرها انتشارا في المجتمع، وهو سلوك غير سوي نظرا للقوى المستخدمة فيه وينتج عنه انتشار المخاوف والأضرار، وتؤثر تأثيرا بالغا في الحياة الإنسانية وتترك أثرا مؤلما على الأفراد يصعب معالجته في وقت قصير، مما يهدد أمن الفرد والمجتمع، فهو ظاهرة ذات أبعاد نفسية واجتماعية ودينية واقتصادية وسياسية وقانونية تتفاعل وتظهر وتمارس بأشكال وصور تشوه معالم الإنسانية. وهذه الظاهرة نجدها منتشرة في أوساط المجتمع باختلافها، فنجدها وسط الأسرة وبين جماعة الرفاق، أيضا بين الأطفال والشباب، كما نجدها داخل الوسط المدرسي، وهذا ما اهتم الباحثون بها مؤخرا نظرا لانتشارها المتزايد، ساعين للبحث عن أسبابها وإيجاد حلول لها والحد من مخاطرها على الفرد والمدرسة، حيث أن سلوك العنف يتخذ من البيئة المدرسية مسرحا له، ويكون الفاعلون أو الممثلون له كل من التلاميذ والمعلمين أو حتى الطاقم الإداري الساهر على المؤسسة التعليمية من مدير ومراقبين، والعنف في الوسط المدرسي ليس وليد الساعة أو ظاهرة تخص بيئة اجتماعية ثقافية معينة، بل نجد هذه المعضلة في كافة المؤسسات التعليمية وفي كل المجتمعات دون استثناء.

إذ يشكل العنف في إطار المدرسة خطورة، فيعكس صورا من أنماط التفاعل السلبي التي تكشف خللا في النسق القيمي للتلاميذ، وضعف مهارات التواصل، والتعامل مع المشكلات التي يواجهونها. كما يعتبر صيغة من صيغ التسلط والإكراه، وهو استخدام غير مشروع للقوة في توجيه العملية التعليمية، وحالة تعكس سوء صحة المجتمع وأمنه ودليل إهمال للعوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية لحاجات التلاميذ، وبذلك فالعنف يشوه سمعة المؤسسة التربوية، ويعوق النمو الشخصي للتلاميذ كما يمكن أن يؤدي إلى فقدان الأمل في المؤسسة المدرسية (التل، والحربي، 2014، 49) وذلك حين ينظم التلميذ إلى مجموعة من الرفاق أو الأصدقاء المنحرفين أو غير الأسوياء سواء من داخل مدرسته أم من خارجها، يشجعونه ويوافقونه على السلوكيات المنحرفة داخل المدرسة؛ ولمواجهة هذه المعضلة يستخدم الباحثون مجموعة من الأنشطة التربوية في مواجهة المشكلات السلوكية والتي وظيفتها إعادة تأهيل ومساعدة التلاميذ على تحقيق التوافق بإكسابهم وتزويدهم بمهارات وخبرات نافعة. (الخولي، 2008، 69) خاصة في مرحلة المراهقة أي مرحلة النمو التي تبدأ من سن البلوغ – 13 سنة تقريبا وتنتهي في سن النضج أي حوالي 18 أو 20 من العمر، وهي سن النضوج العقلي والانفعالي والاجتماعي وتصل إليها الفتاة قبل الفتى بنحو عامين وهي أوسع وأكثر شمولا من البلوغ الجنسي، لأنها تتناول كل جوانب شخصية المراهق(العيسوي، 21،1993).

ومن خلال هذه الدراسة نحاول التعرف على العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية وتأثيرها على سلوك العنف لدى المراهقين المتمدرسين من خلال طرح التساؤلات الآتية:

– هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين درجات الكفاءة الاجتماعية وبين درجات العنف المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة؟

– هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات درجة الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (إناث – ذكور)؟

–هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات درجة العنف المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (إناث – ذكور)؟

وتندرج تحت هذه التساؤلات الفرضيات التالية:

–توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة احصائية بين درجات الكفاءة الاجتماعية وبين درجات العنف المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة؟

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة العنف المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

2.1–المفاهيم الأساسية للدراسة:

الكفاءة الاجتماعية: هي استجابة الفرد بفاعلية في المواقف الاجتماعية، وتتمثل في قدرته على توظيف المصادر الشخصية والبيئية المتاحة لتحقيق مخرجات أو نواتج نمائية جيدة، وتنطوي على مجموعة متنوعة من الصفات والسمات الايجابية مثل: التوكيدية، وصورة الذات الاجتماعية، والتفاعل والمهارات المعرفية والاجتماعية، والشعبية مع الأقران وما شابه(أبو غالي، 2014).

وتُعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها المراهق المتمدرس في سنة ثالثة متوسط على مقياس الكفاءة الاجتماعية الذي تم تطبيقه للباحثة فريال سليمان (2007).

العنف المدرسي: هو ذلك السلوك العدواني الذي يصدر من بعض الطلاب، والموجه ضد المجتمع المدرسي بما يشتمل عليه من أقران أو معلمين أو أجهزة وأثاث مدرسي، وينتج عنه ضرر معنوي أو مادي (معتوق، 2012، 137).

ويُعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه كل ما يصدر عن المراهق المتمدرس في سنة ثالثة متوسط من سلوكات عنيفة تجاه أقرانه أو معلميه أو ممتلكات المدرسة، ويعبر عنه بمجموع الدرجات التي يحصل عليها على مقياس "سلوكات العنف" ل "بيار كوزلين (المطبق من طرف عبدي سميرة 2017).

المراهق المتمدرس: يُعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بكونه كل مراهق متمدرس في سنة ثالثة متوسط والذي يتراوح عمره بين (14 إلى 15) سنة.

2 – الطريقة والأدوات:

1.2–المنهج المتبع في الدراسة: تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، الذي يهدف إلى التفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة ما، وتصويرها تصويرا كميا عن طريق جمع البيانات والمعلومات المقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة، وإيجاد العلاقة بين الظواهر المختلفة والعلاقات في الظاهرة نفسها(ابراهيم، 2017، 125).

2.2- أدوات جمع البيانات: اعتمد في هذه الدراسة على المقياس الذي يعتبر أحد أكثر الوسائل شيوعا لجمع البيانات، وقد تم تطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية والذي اشتمل على 43 بند، ومقياس العنف المدرسي الذي اشتمل كذلك على نفس عدد البنود على أفراد عينة الدراسة، وفيما يلي وصف لمقاييس الدراسة:

1- مقياس الكفاءة الإجتماعية:

صمم هذا المقياس من قبل الباحثة " فريال سليمان" في دراسة قامت بها لنيل درجة الماجستير في علم النفس بعنوان السلوك الغيري عند الأطفال وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية للوالدين، في دراسة ميدانية في رياض أطفال مدينة دمشق سنة 2006-2007؛ وقد تألف من ثلاثة أقسام، القسم الأول يضم المعلومات العامة والبيانات الشخصية؛ والقسم الثاني يضم بنود المقياس وعددها 43 بنداً، منها 10 بنود من مقياس الكفاءة الاجتماعية الذي وضعه (ساراسون، ساراسون، هاكر، باشام) sarason, sarason, hacker & basham سنة 1985، 6 بنود منها تأخذ اتجاها ايجابيا (1-2-3-7-9-10)؛ و4 بنود تأخذ اتجاها سلبيا (4-5-6-8) وتقيس مستوى الكفاءة الاجتماعية لوالدي أطفال العينة، ويصلح هذا المقياس لعينات المراهقين والراشدين، وقد قام واضعوا المقياس بحساب معاملات ارتباطية باختبار رد الفعل للمواقف الاجتماعية لإيجاد الصدق التلازمي له.

ويتكون المقياس من أربعة اختبارات فرعية هي:

1- اختبار رد الفعل الجسمي 3-اختبار التوتر الاجتماعي

2- اختبار الانزعاج الاجتماعي 4-اختبار التفكير غير الاجتماعي

أما باقي البنود وعددها (33) فقد قامت الباحثة " فريال سليمان" صاحبة الدراسة المذكورة آنفا بوضعها، وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والرجوع إلى بعض الدراسات التي تبحث في مجال الكفاءة الاجتماعية، فضلا عن الاسترشاد بآراء الأساتذة والمدرسين في كلية التربية بجامعة دمشق، وبعد الانتهاء من تصميم المقياس عرض على مجموعة من المحكمين، وذلك بهدف الكشف عن وضوح العبارات وصياغتها ومدى انسجامها مع مقياس الكفاءة الاجتماعية الأساسي ومراجعة بنود المقياس والكشف عن مدى مناسبتها للأهداف، وإضافة بعض البنود التي يمكن أن تزيد في صدق المقياس وحذف بعضها الآخر، وبعد ذلك قامت الباحثة بدراسة جميع الملاحظات والتوجيهات حول المقياس وتعديل بعض بنوده وحذف العبارات المكررة، ومجموع هذه البنود 33 بند تأخذ اتجاها إيجابيا(سليمان، 2006، 133).

2-مقياس سلوكات العنف المدرسي: استخدمنا لدراسة متغير العنف المدرسي مقياس "سلوكات العنف" ل "بيار كوزلين" "pierre coslin" 2004 الذي طبقه في دراسة بعنوان "Violences et incivilités"، وقد طبقته الباحثة عبدي سميرة في دراستها المعنونة بالضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف ودافعية النجاح لدى المراهق المتمدرس، وذلك ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس المدرسي.

يرمي هذا المقياس إلى الكشف عن الاختلاف بين إدراك المدرسين والتلاميذ لسلوكات العنف المدرسي. وحكم التلاميذ على السلوكات التي تقع داخل الأقسام، ذلك حسب الخطورة (عنيفة؛ غير عنيفة)، ولتحقيق ذلك وضع الباحث قائمة تحتوي على 43 سلوكا تحصل عليها من خلال مقابلات مع المدرسين والتلاميذ، حيث طلب منهم ترتيبها حسب الضيق والانزعاج الذي تحدثه لهم (سميرة،2017، 189).

- **طريقة تطبيق أدوات الدراسة:** تم تطبيق أدوات الدراسة على المراهقين المتمدرسين بمتوسطة مصطفى بن بولعيد بـ تغزوت – ولاية الوادي- كعينة دراسة استطلاعية؛ وعلى المراهقين المتمدرسين بمتوسطة بن ناصر

بوبكر تغزوت–الوادي ومتوسطة باهي عبد الرزاق الرقيبة –الوادي– كعينة للدراسة الأساسية، وذلك عن طريق توزيعهم مزدوجين؛ أي لكل تلميذ نقدم له المقياسين معا ونطلب منه إتباع التعليمة الموجودة في الصفحة الأولى من الاستبيان.

3.2– إجراءات البحث الميدانية: تمت معالجة أدوات الدراسة والتحقق من صدقهما وثباتهما من خلال الدراسة الاستطلاعية كالتالي:

1.3.2– مقياس الكفاءة الاجتماعية:

صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمفردات المقياس أو الصدق البنائي من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة و الدرجة الكلية على المقياس الكلي، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول(1) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية .(ن=33)

المفردة	م . الارتباط	المفردة	م . الارتباط	المفردة	م . الارتباط
2	0.277	**22**	**0.644	**36**	**0.491
5	**0.507	**23**	**0.600	**38**	**0.591
7	*0.430	**26**	0.331	**39**	0.332
9	0.294	**27**	*0.431	**41**	*0.382
10	*0.407	**28**	**0.475	**42**	*0.412
14	**0.531	**30**	*0.407	**43**	**0.445
19	0.277	**32**	*0.371		
20	*0.412	**34**	**0.518		

** دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 و * دالة إحصائيا عند مستوى 0.05

وبناءً على نتائج قيم معاملات الارتباط بيرسون، تم حذف المفردات التالية من المقياس: (1؛ 3؛ 4؛ 12؛ 16؛ 17؛ 29؛ 31؛ 37؛ 18؛ 6؛ 8؛ 11؛ 13؛ 15؛ 21؛ 24؛ 25؛ 33؛ 35؛ 40) والتي جاءت قيمها سالبة ومنخفضة وغير دالة إحصائياً، وتراوحت قيم معامل الارتباط بيرسون في باقي المفردات ما بين (0.277- 0.644)، والتي كانت قيم موجبة ودالة إحصائيا وأكبر من(0.20). وبشكل عام فإن مفردات مقياس الكفاءة الاجتماعية أصبح قابلاً للتطبيق على العينة الأساسية.

- **ثبات استبيان الكفاءة الاجتماعية:** استخدمنا معامل ألفا كرونباخ وهو معامل ثبات للاتساق الداخلي (Cronbach's Alpha)، وثبات التجزئة النصفية للمقياس (Split- Half Reliability)، والجدول رقم (02) يوضح نتائج مؤشرات ثبات الاستبيان:

جدول (2) يوضح مؤشرات ثبات درجات مقياس الكفاءة الاجتماعية (ن=33)

أداة الدراسة	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		معامل سبيرمان – وبراون	معامل جتمان
استبيان الكفاءة الاجتماعية	0.793	0.788	0.788

يتضح من الجدول(02)، أن قيم الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ للمقياس الكلي قد بلغ (0.793)، في حين بلغ باستخدام معامل سبيرمان – وبراون (0.788)، ونفس القيمة (0.788) بالنسبة لمعامل جتمان، وبالتالي فهي قيمة مرتفعة ومقبولة لثبات المقياس.

2.3.2- مقياس العنف المدرسي:

- **صدق الاتساق الداخلي:** تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمفردات المقياس أو الصدق البنائي من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بعد و الدرجة الكلية على المقياس، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول(3) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس العنف المدرسي.(ن=33)

المستوى	العنف المادي	العنف الرمزي	المقياس الكلي
العنف اللفظي		**0.667**	**0.833**
العنف المادي	**0.786**	**0.928**	**0.987**
العنف الرمزي			**0.954**

** دال احصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

يتبين من الجدول(03)، أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده الثلاثة، ذات معاملات ارتباطات قوية تراوحت ما بين 0.667 و0.987 وجميعها قيم مرتفعة و دالة إحصائياً عند مستوى معنوية $\alpha=0.01$، كما يتضح أن هناك معاملات ارتباط بقيم متفاوتة ولكنها جميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى معنوية $\alpha=0.01$ بين الأبعاد الفرعية الثلاثة المكونة للمقياس في ما بين بعضها البعض ويعتبر هذا مؤشراً دالاً وقوي على الاتساق الداخلي لمفردات مقياس العنف المدرسي.

- **ثبات مقياس العنف المدرسي:** استخدمت الباحثتان معامل ألفا كرونباخ وهو ثبات للاتساق الداخلي (Cronbach's Alpha)، وثبات التجزئة النصفية للاستبيان (Split- Half Reliability)، والجدول رقم (04) يوضح نتائج مؤشرات ثباته:

جدول(4) يوضح مؤشرات ثبات درجات مقياس العنف المدرسي (ن=33)

أداة الدراسة	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		معامل سبيرمان –وبراون	معامل جتمان
العنف اللفظي	0.787	0.710	0.703
العنف المادي	0.912	0.915	0.905
العنف الرمزي	0.926	0.941	0.934
مقياس العنف المدرسي الكلي	0.959	0.890	0.857

يتضح من الجدول(04)، أن قيم الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ للمقياس الكلي ولأبعاده الفرعية الثلاثة قد تراوحت قيمه ما بين (0.787 و 0.959)، في حين تراوحت هذه القيم باستخدام معامل سبيرمان – وبراون ما بين (0.710 و 0.941)، وتراوحت ما بين (0.703 و0.934) بالنسبة لمعامل جتمان، وبالتالي فهي قيمة مرتفعة ومقبولة لثبات المقياس.

4.2- الدراسة الأساسية:

- **عينة الدراسة الأساسية:** تم اختيار عينة مؤلفة من 85 فرد كعينة نهائية للدراسة الأساسية توزعت بين متوسطتي الشهيد بن ناصر بوبكر – تغزوت، ومتوسطة الشهيد باهي عبد الرزاق بالرقيبة، إذ وزعنا 110

نسخة من مقياسي الدراسة ، 80 نسخة بمتوسطة باهي عبد الرزاق بالرقيبة و30 نسخة بمتوسطة بن ناصر بوبكر تغزوت. وتم استرجاع 85 نسخة منه والتي تم إخضاعها للتحليل الإحصائي.

طريقة تصحيح أدوات الدراسة: تم تصحيح أدوات الدراسة بوضع درجة لاستجابة كل مفحوص على كل عبارة من عبارات المقياسين التي بلغ مجموعها 43 بند لكل منهما، وقد اعتمدنا وضع ثلاثة بدائل لكل عبارة وهي (دائما، أحيانا، أبدا)، ويكون لكل عبارة درجة كالتالي: دائما: 3 درجات ؛ أحيانا: 2 درجات ؛ أبدا: 1 درجة.

- **المجال المكاني للدراسة الأساسية:** خلال الدراسة الأساسية تمت الزيارة الميدانية لمتوسطة الشهيد بن ناصر بوبكر – تغزوت، ومتوسطة الشهيد باهي عبد الرزاق بالرقيبة إذ وزعنا مقاييس الدراسة؛ وبعد استعادتهم تم استبعاد النُسخ غير المكتملة الإجابة، والبعض الآخر لم يتم استعادتها، وتحصلنا في الأخير على مجموع النُسخ التي خضعت للتحليل.

- **المجال الزمني للدراسة الأساسية:** تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة الأساسية للتأكد من صحة الفرضيات؛ في الثلاثي الثالث من السنة الدراسية وذلك أواخر شهر أفريل 2019 وبدايات شهر جوان 2019 بمتوسطة الشهيد بن ناصر بوبكر – تغزوت، ومتوسطة الشهيد باهي عبد الرزاق بالرقيبة.

3- النتائج ومناقشتها:

1.3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين درجات الكفاءة الاجتماعية وبين درجات العنف المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة؟

للتحقق من صحة الفرضية الأولى من عدمها قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون لدرجات التلاميذ على استبيان الكفاءة الاجتماعية وأبعاده واستبيان العنف المدرسي وأبعاده، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (5) يوضح قيم معاملات الارتباط بيرسون بين أبعاد استبيان العنف المدرسي واستبيان الكفاءة الاجتماعية(ن=85)

المقياس	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
	الكفاءة الاجتماعية	
العنف اللفظي	0.113-	0.305
العنف المادي	0.053-	0.628
العنف الرمزي	0.176-	0.108
العنف المدرسي الكلي	0.114-	0.301

** دالة إحصائيا عند مستوى 0.01.* دالة إحصائيا عند مستوى 0.05

يتضح من خلال الجدول(05) أن قيم معامل الارتباط بيرسون متفاوتة، حيث سجلنا قيم سالبة عكسية غير دالة إحصائيا لمعامل ارتباط بيرسون لدرجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات العنف المدرسي الكلية بـ (-0.114) ونفس الشيء بين الكفاءة الاجتماعية والعنف اللفظي بـ (-0.113)، كذلك بين الكفاءة الاجتماعية والعنف المادي بـ (-0.053)، وبين الكفاءة الاجتماعية والعنف الرمزي بـ (-0.176). وتدل هذه النتائج على أنه لا توجد علاقة بين ارتفاع مستوى الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ وانخفاض درجات العنف المدرسي لديهم.

ووجود معاملات الارتباط ضعيفة يدل على أنه توجد هناك متغيرات أخرى تساهم في الخفض من العنف في الوسط المدرسي، ومن خلال القراءة الجدولية نرى عدم تحقق الفرضية الأولى للدراسة والتي تنص بأنه توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين درجات الكفاءة الاجتماعية وبين درجات العنف المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة سامر عدنان عبد الهادي بعنوان برنامج تدريبي لتنمية الكفاية الاجتماعية وخفض السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة–صعوبات التعلم، وبطئ التعلم– واضطراب السلوك؛ والتي أظهرت أن تفوق المجموعة التجريبية راجع إلى فاعلية البرنامج التدريبي الذي استهدف تنمية الكفاية الاجتماعية(عبد الهادي، 1985).

كما وأوضحت أيضا نتائج دراسة أندرسون "باتشر" و"نيوسم" و"ني" (2003) التي أشارت نتائجها إلى انخفاض ملحوظ في تكرار السلوك الاجتماعي العدائي في الساحة الخارجية المدرسية أثناء الاستراحة؛ وهذا بعد استقصاء فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض السلوك الاجتماعي العدائي الذي يظهر عادة أثناء وجود الطلبة في ساحة المدرسة، وحددت الدراسة 12 سلوكا اجتماعيا عدائيا مثل: الضرب والدفع والركل والإساءة اللفظية، ورمي الأشياء واللعب بالأدوات والتجهيزات المدرسية، والتسلق والقفز؛ واستخدم في هذه الدراسة الملاحظة لجمع البيانات حول تكرار ظهور السلوك الاجتماعي العدائي(عبد الهادي، 974).

2.3– عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس. للتحقق من صحة الفرضية الثانية أو عدمها، استخدمت الباحثتان اختبار ت (t–test) لعينتين مستقلتين كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(6) يوضح نتائج اختبار ت (t–test) للفروق بين متوسطات درجات الكفاءة الاجتماعية لدى المراهقين المتمدرسين وفق متغير الجنس.

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الاحصائية
الكفاءة الاجتماعية	ذكور	62	28.21	4.822	83	1.875	0.064
	إناث	23	26.04	4.477			

يتضح من الجدول(06) أن قيمة اختبار ليفين Leven test لتجانس التباين بلغت (0.051) عند مستوى دلالة إحصائية P-value = 0.822 وهي بالتالي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) والتي تدعونا إلى قبول فرضية العدم القائلة بتجانس (تساوي) تباين المجتمعين المأخوذة منهما العينتين. كما أن القيمة المطلقة لاختبار "T" test للفروق بين متوسطين مستقلين تساوي (1.875) عند درجة حرية (83) و قيمة (Sig) أو مستوى الدلالة الإحصائية تساوي P-value = 0.064 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث على مقياس الكفاءة الاجتماعية وهذا يعني عدم تحقق الفرضية الثانية.

وتعزي الباحثتان النتائج التي توصلت إليها إلى خصائص الكفاءة الاجتماعية، حيث ترجع إلى قدرة الفرد على التعامل بنجاح مع البيئة المحيطة به، والشعور بالمسؤولية الاجتماعية والتأقلم مع مختلف المواقف في الحياة والتصرف اللائق في التعاملات مع الغير؛ كما أن التقارب والتلاحم بين الجنسين في الأفكار والمعتقدات في وقتنا الحالي بسبب التكنولوجيات الحديثة، والتي ساهمت في تجويد المهارات باختلاف ميادينها، قد قلصت بينهم المسافات في التعاملات وإقامة العلاقات، إذ أصبح كل منهم يؤثر ويتأثر بالآخر وقاربت أن توحد بينهم الاهتمامات التي من شأنها أن تؤدي إلى التوافق بينهم.

وتختلف هذه نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عرفات صلاح شعبان بعنوان قصور الكفاءة الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى عينة من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، والتي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الكفاءة الاجتماعية، ويفسر ذلك بأن الإناث يقضين وقتا أطول في المنزل بجوار أمهاتهن مما يعطيهن فرصة أكبر لاكتساب المزيد من المهارات اللغوية والسلوكيات والمهارات الاجتماعية اللازمة لنمو الكفاءة الاجتماعية، وبالتالي يصبح لديهن القدرة على التواصل الاجتماعي الايجابي مع الآخرين سواء في رياض الأطفال أو في سياق المنزل، إضافة إلى نمو القدرة في التحكم على الانفعالات وتنظيمها في مواقف الغضب والتنافس مع الأقران. وذلك بعكس الأطفال الذكور الذين يقضون معظم وقتهم في اللعب خارج المنزل مع الأقران الذين غالبا ما يفتقدون العديد من المهارات اللغوية والاجتماعية اللازمة لنمو الكفاءة الاجتماعية، وبالتالي لا يكون هناك فرصة لنمو الكفاءة الاجتماعية لدى الذكور بشكل جيد كما لدى الإناث (شعبان، 2014، 272).

3.3- عرض ومناقشة الفرضية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة العنف المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة من عدمها، استخدمت الباحثتان اختبار ت (t-test) لعينتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(7) يوضح نتائج اختبار ت (t-test) للفروق بين متوسطات العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين وفق متغير الجنس.

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الاحصائية
العنف المدرسي	ذكور	62	11.23	11.521	83	0.092-	0.927
	إناث	23	11.48	10.659			

يتضح من الجدول(07) أن قيمة اختبار ليفين Leven test لتجانس التباين بلغت (0.540) عند مستوى دلالة احصائية P-value = 0.464 وهي بالتالي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) والتي تدعونا إلى قبول فرضية العدم القائلة بتجانس (تساوي) تباين المجتمعين المأخوذة منهما العينتين. كما أن القيمة المطلقة لاختبار "T" test للفروق بين متوسطين مستقلين تساوي (-0.092) عند درجة حرية (83) و قيمة (Sig) أو مستوى الدلالة الإحصائية تساوي P-value = 0.927 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث على مقياس العنف المدرسي تُعزى لمتغير الجنس.

وتعزي الباحثتان النتائج التي توصلت إليها إلى طبيعة الحياة التي يعيشها المراهق في الوسط المدرسي سواء فتاة أو فتى، فالتنشئة الاجتماعية في عصرنا الحالي لم تعد تميز كثيرا بين الذكور والإناث، إذ يتعرض كليهما للنقد المتواصل من طرف الأساتذة والإداريين ويجبر على تنفيذ الأوامر ولو كانت ضد رغبته، فيحاول التملص منهم والرد عليهم بخشونة وعنف كرد اعتبار بالنسبة له وهذا بطبيعة الحال يرجع لعدم قدرته على التعامل الجيد مع المواقف الاجتماعية التي تواجهه بسبب افتقاره لمهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي.

وقد أوضحت نتائج دراسة الزبيدي 2003: العنف المدرسي وعلاقته بجنس الطالب ومرحلته الدراسية ونوع المدرسة؛ والتي أجريت في الأردن واستهدفت التعرف على العنف المدرسي وعلاقته بجنس الطالب ومرحلته

الدراسية ونوع المدرسة، أن علاقة العنف المدرسي بالجنس كانت سالبة وغير دالة إحصائيا والدليل على ذلك أن ممارسة العنف عند الإناث كان أعلى مما هو عند الذكور(المرشدي ونصار، 2018، 815).

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة القيسي (2004): الضغوط المدرسية عند طلبة المرحلة المتوسطة وعلاقتها بالعنف المدرسي، وهدفت لإيجاد العلاقة بين العنف المدرسي والضغوط المدرسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة؛ وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الضغوط المدرسية لصالح الذكور، ولا يوجد اختلاف في الضغوط المدرسية التي يتعرض لها الطلبة بين طلبة الصف الأول وطلبة الصف الثالث، بينما توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في العنف المدرسي لصالح الذكور، أي أن الذكور أكثر تعرضا للعنف المدرسي من الإناث(المرشدي ونصار، 2018، 815).

كما تختلف أيضا مع دراسة المرشدي ونصار: العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيهم (2018): والتي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح الذكور من وجهة نظر مدرسيهم(المرشدي ونصار، 2018، 821).

4-الخلاصة:

من خلال ما تم التطرق له في الدراسة الحالية نستنتج عدم وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الاجتماعية والعنف المدرسي، ولا علاقة لارتفاع نسبة الكفاءة الاجتماعية لدى المراهق المتمدرس بانخفاض سلوكات العنف لديه سواء لدى الذكور أو الإناث، ولكن هذا لا يمنع أن يُعتمد في مناهج التدريس على تطوير وتفعيل المهارات الاجتماعية لكل من التلاميذ والأساتذة والاهتمام بها، لأن هذا الأمر سوف يرفع من مستوى القيمة الأدائية للأفراد في شتى مواقف الحياة، وذلك من خلال تدريبهم على مهارات الأداء والتفاعل الاجتماعي السليم والضبط الاجتماعي، كما يجب أن تحتوي المناهج الدراسية على مواد تعليمية خاصة بهذه المهارات، وتحضير ندوات تدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية موضوعها مهارات الكفاءة الاجتماعية وتكليفهم ببحوث حولها.

- الإحالات والمراجع:

ابراهيم، خالد أحمد عبد العال (2017). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة سوهاج، جامعة بور سعيد: *مجلة كلية التربية*، العدد 22.

أبو غالي، عطاف محمود (2014). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات المساء إليهن في محلة الطفولة المتأخرة، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 10(03). 275-291.

أحمد، طارق عبد المجيد كامل (2014). *أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات لدى الطلاب ذوو صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جمهورية مصر العربية: قسم التربية.

أماني عبد المقصود عبد الوهاب (2008). *الكفاءة الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

التل، شادية أحمد والحربي، نشيمة عبدالله (2014). العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية* 9(01). 48-69.

الخولي، محمود سعيد(2008). *العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة*، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

سليمان، فريال (2006). *السلوك الغيري عند الأطفال وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية للوالدين*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

السيد، فؤاد البهي (1956). *الأسس النفسية للنمو*. ط1. الإسكندرية: دار الفكر العربي.

عبد الهادي، سامر عدنان (د.ت). برنامج تدريبي لتنمية الكفاية الاجتماعية وخفض السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة صعوبات التعلم وبطئ التعلم واضطراب السلوك، الأردن: الجامعة العربية المفتوحة. (د. ن)

عبدي، سميرة (2017). *الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف ودافعية النجاح لدى المراهق المتمدرس*، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر2: الجزائر.

العيسوي، عبد الرحمن (1993). *مشكلات الطفولة والمراهقة*. بيروت: دار العلوم العربية للطباعة والنشر.

القرالة، علي عبد القادر (2011). *مواجهة ظاهرة العنف في المدارس والجامعات*، الأردن: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

كفافي، علاء الدين (2009). علم النفس الارتقائي سيكولوجية الطفولة والمراهقة، عمان: دار الفكر.

محمد، حيدر رزاق؛ حبيب، إسراء ناظم و عبد الأمير، فينوس حسن(2012). دراسة الجوانب البيئية لظاهرة العنف لطلبة المدارس الثانوية في مركز مدينة الحلة، *مجلة كلية التربية الأساسية* 8.

مرجان، سميرة ياقوت السيد (2001). *فاعلية برنامج تدريبي للأمهات في تحسين التعبير اللغوي والكفاءة الاجتماعية للأبناء المضطربين لغويا في سن المدرسة*. رسالة ماجستير غير منشورة.

المرشدي، عماد حسين ونصار، علي تقي عباس(2018). العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيهم.. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية*. ع 37، شباط. العراق: جامعة بابل.

معتوق، جمال (2012). *مدخل إلى سوسيولوجية العنف*. ط1. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

مداسي، يمينة السعدية وبلعسلة، فتيحة (2020). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالعنف في الوسط المدرسي (دراسة ميدانية لعينة من المراهقين المتمدرسين ببعض متوسطات الوادي). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 279-290.

دراسة مقارنة لفاعلية الذات لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي العاديين وذوي صعوبات التعلم في مجموعة من المدارس الابتدائية ـ بولاية الوادي ـ الجزائر

A comparative study of self-efficacy among ordinary fifth-year students with learning difficulties in a group of primary schools - El-Oued State – Algeria

صبرينة حامدي[1،*]، منصور بوبكر [2]،

[1] جامعة الوادي (الجزائر)، sabrinaalg33@yahoo.com

[2] جامعة الوادي (الجزائر)، mensour.boubekeur@yahoo.fr

تاريخ الاستلام:05-09-2020 تاريخ القبول: 04-11-2020 تاريخ النشر : 29-12-2020

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تحديد نسبة انتشار صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وبالضبط لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، ومعرفة الفروق في فاعلية الذات بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في دراسة مقارنة بين عينتين؛ 25 تلميذا عاديا، و25 تلميذا من ذوي صعوبات التعلم، حيث تم اختيارهم قصديا من مجموع 277 تلميذا في خمسِ مدارسَ ابتدائية بولاية الوادي، باستخدام المنهج التحليلي المقارن، حيث طبق عليهم مقياس فاعلية الذات من إعداد الباحثة فنيش سنة 2014، وهو المقياس الذي توافرت فيه كل شروط الصدق والثبات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين العينتين في فاعلية الذات ووجود نسبة انتشار منخفضة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة المقدرة ب 09.02% من مجموع عينة الدراسة الكلية التي قدرت ب277 تلميذا وتلميذة.

الكلمات المفتاحية: فاعلية الذات، صعوبات التعلم، تلميذ المرحلة الابتدائية.

Abstract:

This study aimed to determine the prevalence of learning difficulties in the elementary stage and exactly among students of the fifth year of primary school and to know the differences in self-efficacy between ordinary students and those with learning difficulties in a comparative study between two samples of 25 ordinary students and 25 students with learning difficulties, as they were intentionally selected from a total of 277 In 5 elementary schools in the state of El-Wadi, using the comparative analytical approach, where a measure of self-efficacy, prepared by the researcher Finish in 2014, was applied to them in which all the conditions for honesty and consistency were met. The fifth year, estimated at 09.02% of the total study sample, was estimated at 277 male and female students..

Keywords: Self-efficacy, learning difficulties, primary school student.

*المؤلف المراسل:

1- مقدمة

يعد مفهوم فاعلية الذات من المفاهيم الهامة في دراسة الشخصية وتفسير سلوك الأفراد، "ويعتبر هذا المفهوم من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية " Social Cognitive Theory باندورا" لـ " Bandura " (بشير بوستة واخر،2020، 667)

كما يعتبر مفهوم فاعلية الذات أيضا جزءا مكونا من أهدافه، وإدارة ذاته بشكل يتم من خلاله تحقيق ذاته، كما يحقق زيادة فاعلية الدافعية (خفاجي،2017، 676) .

كما تعد صعوبات التعلم واحدة من المشكلات التي تواجه المعلم عند قيامه بعملية التدريس، وتزداد حدة هذه المشكلة متى كانت نسبة التلاميذ الذين يعانون من واحدة أو أكثر من تلك الصعوبات كبيرة، وتزداد تعقيداً متى كانت برامج إعداد المعلمين لا تتضمن المعلومات أو المهارات المناسبة أو التقنيات والوسائل الملائمة للتعامل معهم؛ في هذا الصدد تعتبر العناية بمعرفة نسب التلاميذ الذين تبدو عليهم المظاهر السلوكية لصعوبات التعلم، وكذلك حدة تلك المظاهر السلوكية ونوعيتها من شأنها أن تساعد في تطوير برامج إعداد المعلمين، بما في ذلك تهيئتهم مهنياً، من خلال تزويدهم بالمعلومات والبرامج التعليمية المناسبة، وإعدادهم نفسياً لتحمل ضغوطات العمل مع ذوي صعوبات التعلم. (ضو ،(د.س)،(د.ص))

وسنحاول تسليط الضوء في هذا المقال من خلال التعرف على مستوى فاعلية الذات ودرجتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية عموما و بالضبط في السنة النهائية من المرحلة الابتدائية وهي السنة الخامسة وكذلك تحديد انتشار صعوبات التعلم لديهم ومعرفة الفروق بين فئة صعوبات العلم والعاديين في فاعلية الذات .حيث كان التركيز على هذه المرحلة لعدة اعتبارات من بينها أن هذه الصعوبات التعليمية تظهر معظمها في هذا السن ووصول التلميذ للسنة الخامسة يسهل التشخيص بالنسبة للمعلم والباحث وفرصة للمعلم متابعته طول العام الدراسي.

1.1- اشكالية الدراسة:

تعتبر فاعلية الذات أحد أهم المصطلحات الحديثة في علم النفس الحديث فهي تعبر عن مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه وأنها نتاج المقدرة الشخصية وتمثل مرأة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم في البيئة والفاعلية الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة، ولكنها تقويم من جانب الفرد لذاته، كما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته، والجهد الذي سيبذله، وقدرته على التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، ولتحديد الصعاب والتغلب على الفشل. فقد عرفها باندورا بأنها توقعات للسلوك يتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات في اكتساب الفرد لأنشطة الصعبة في الأداء وكمية الجهد المبذولة ومواجهة الصعاب وإنجاز السلوك (العبدلي ،2009، 44) .

كما تعد أيضا من المصطلحات النظرية الفيزيائية، والتي تمثلت في وعي الفرد بقدراته على الأداء، ويرى بيتشف beatchef 1974 أن مصطلح أن فاعلية الذات توجد بنسبة كبيرة في مفهوم الفرد عن ذاته، لأن الذات تمثل مركز الشخصية التي تتحدد حولها كل التوجهات الأخرى، وهي أسلوب الفرد المعبر عن حياته، وقد قامت الكثير من الدراسات بالعديد من الأبحاث على فعالية الذات لدى كل المتمدرسين في كل المراحل الدراسية وربطها بمثيرات ذات العلاقة بالأداء ومستوى الطموح (الشرعة ومومني ،2015، 131)، فقد أشارت دراسة هيام

صابر صادق شاهين إلى وجود علاقة بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي، كما تناولت دراسة أحمد يحي رزق 2009 الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغيرات الجنس والتخصص.

ونظرا للاهتمام البالغ بالمتعلم في العملية التعليمية كما يراها الحريقي وموسى (1995، 17) كان لابد من مراعاة كيفية تعلمه وتفكيره وقدراته، وأنه لا يمكن تجاهل الجوانب من توجه السلوك الفرد وعلاقاته الشخصية والاجتماعية في العملية التربوية التي أثرت على تقدم التعليم (لعجال، 2019، 5).

ومع تزايد عدد التلاميذ في المؤسسات التعليمية ظهرت مشكلات تعليمية ونفسية تعرقل مسارهم التعليمي، وهي الصعوبات التي تكون ناتجة عن صعوبات تعليمية أو ما يطلق عليها صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية الناتجة عن خلل معين. والتي تظهر بدايتها في المرحلة الابتدائية. حيث تشير الكثير من البحوث إلى أن مصطلح "صعوبات التعلم" يجب أن يستخدم فقط ليعني التعلم بشكل مختلف، لأن هؤلاء التلاميذ غالبا ما يتقنون الأعمال الصعبة، ولكن يحتاجون إلى القيام بها بشكل يختلف عن الطريقة التي تدرس بها المدارس التقليدية (خليفة وعيسى،2007، 152).

كما قد ترجع صعوبات التعلم إلى القصور في بعض المتغيرات المعرفية (معرفة واستخدام وضبط العمليات المعرفية: القراءة، إعادة صياغة، التصور، فرض الفروض، التنبؤ، الحساب، المراجعة) (عبد اللاه، 2005، 1-7). وقد تناولت دراسات حول علاقة فاعلية الذات بصعوبات التعلم في مختلف المستويات ومن بينها المرحلة الابتدائية والقيام بدراسات مقارنات بينهم وبين التلاميذ العاديين في عدة متغيرات نفسية ومعرفية، فقد توصلت دراسة غسان أبو فخر والهنادي نصر شعبان إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين فاعلية الذات وصعوبات التعلم، ووجود فروق بين الجنسين في فاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكذلك دراسة lockay في 2006 والتي هدفت إلى معرفة الفروق في فاعلية الذات، والمزاج، والجمود، والأمل بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من جهة، وبين التلاميذ العاديين من جهة أخرى، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون انخفاضا في فاعلية الذات الأكاديمية والاجتماعية، عكس العاديين.

ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لمقارنة فاعلية الذات بين التلاميذ العاديين، وبين ذوي صعوبات التعلم في السنة الخامسة ابتدائي، والتي طرحت التساؤلات التالية ؟

-ما نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ؟

-هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين، وبين ذوي صعوبات التعلم في السنة الخامسة ابتدائي ؟

2.1-أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة نسبة انتشار فئة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وبالضبط تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ومعرفة الفروق في فاعلية الذات بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في السنة الخامسة ابتدائي.

3.1-أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى تناولها متغيرين مهمين هما: فاعلية الذات، وصعوبات التعلم، ويعتبر متغير فاعلية الذات من بين المتغيرات المهمة في البحوث النظرية والتطبيقية في دراسته على التلاميذ في كل المراحل، ونظرا لأهميته فقد تناولته الباحثة في هذه الدراسة على تلاميذ المرحلة الابتدائية، خاصة وأن المرحلة الابتدائية تعتبر القاعدة والركيزة الأولى في التكوين النفسي والاجتماعي والبيداغوجي للطفل، وتساهم هذه الدراسة أيضا في تشخيص فئة ذوي صعوبات التعلم، ومعرفة النقائص والسلبيات التي تعاني منها هذه الفئة، ولفت الانتباه للمختصين في المجال التربوي والتعليمي لقياس مدى قدراتهم من خلال فاعلية الذات.

4.1-التعريف الاجرائي لمتغيرات الدراسة:

فاعلية الذات: عرفها باندورا (Bandura.1997) مصطلح فاعلية الذات بأنه يتمثل في معتقدات الفرد حول نفسه وقدرته على تنظيم وتنفيذ مخططاته العقلية المطلوبة لإنجاز أهدافه وتحقيقها، بمعنى أن الفرد بمعتقداته ينقل القدرة على إنجاز الأهداف المرجوة. وتعرف إجرائيا بأنها مجموع الدرجات التي تحصل عليها التلميذ في المقياس والتي تحدد من خلاله توقعاته حول إمكانياته النجاح في نشاطاته الدراسية.

صعوبات التعلم: ورد في تعريف اللجنة الوطنية المشتركة ل National Joint on Learning Disabilities, 1994صعوبات التعلم عند تعديل تعريفها الأساسي الصادر عام 1981 أن صعوبات التعلم قد تحدث مصاحبة لأي إعاقة من الإعاقات الأخرى، كما أنها قد تظهر بين التلاميذ في ثقافات مختلفة، ولكنها أكدت على أن سبب المشكلة يجب أن لا يكون إعاقة أخرى غير صعوبات التعلم، أو أن لا تكون صعوبة التعلم مرتبطة من حيث السبب بالحرمان البيئي أو التدريس غير الملائم (أبو نيان، 2015، 24).

ويعرف إجرائيا بأنهم التلاميذ الذي يكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقل من التلميذ المتوسط ودون المتوسط والذي تحدده أدوات تشخيصية.

تلميذ المرحلة الابتدائية :هو التلميذ الذي يدرس في الطور الابتدائي (أنثى –ذكر) وسنطبق في هذه الدراسة على التلميذ الذي يدرس السنة النهائية من التعليم الابتدائي، وهي السنة الخامسة.

5.1- حدود الدراسة:

حدود زمانية ومكانية : أجريت هذه الدراسة على مجموعة من المدارس الابتدائية بالوادي، وعددها خمس مدارس ابتدائية خلال الموسم الدراسي 2019/2018.

الحدود البشرية: تضم الدراسة عينة منتقاة حوالي 25 تلميذا عاديا، و25 تلميذا من ذوي صعوبات التعلم.

2- الاطار النظري والدراسات السابقة:

1.2- فاعلية الذات

1. مفهوم فاعلية الذات

وضع الباحثون مجموعة من التعريفات لفاعلية الذات، نذكر منها:

يعرف توق وعدس 1993فاعلية الذات على" أنها المقدرة على إنجاز الأهداف المحددة إنجازا تاما بأقل الإمكانات من جهد ووقت ومال".

يعرفها العدل "فاعلية الذات" بأنها "ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة، والمواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية، مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل.(الجاسر،2007، 28).

ويعرف هالينان وداناهير فاعلية الذات بأنها اعتقادات الأفراد في قدراتهم على الأداء في مجالات معينة وعلى إحراز الأهداف، وإنجاز السلوك (العتيبي، 29،2009).

ومن خلال هذه التعريفات يستنتجّ الباحثان أن فاعلية الذات هي توقع الفرد حول قدرته على النجاح والفشل، وترتكز على الأداء في السلوك والذي هو يتحكم في توجيه الفرد نحو تحقيقه وتلعب الدافعية دورا في ذلك.

2. أنواع فاعلية الذات

-**الفاعلية القومية:** إن الفاعلية القومية ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها، مثل انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة، والتأثير الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات، والأحداث التي تجرى في أجواء أخرى من العالم، والتي يكون لها تأثير على من يعيشون في الداخل، كما تعمل على إكسابهم أفكارا ومعتقدات عن أنفسهم، باعتبارهم أصحاب قومية واحدة، أو بلد واحد (جابر1990، 96).

-**الفاعلية الجماعية:** هي مجموعة تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها، ويشير باندورا (Bandura) إلى أن الأفراد يعيشون غير منعزلين اجتماعيا، وأن الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغيير فعال، وإدراك الأفراد لفاعليتهم الجماعية يؤثر في ما يقبلون على عمله كجماعات، ومقدار الجهد الذي يبذلونه، وقوتهم التي تبقى لديهم إذا فشلوا في الوصول إلى النتائج، وأن جذور فاعلية الجماعة تكمن في فاعلية الأفراد الخاصة بهذه الجماعة مثال ذلك: فريق كرة القدم، إذا كان يؤمن في قدراته على الفوز على الفريق المنافس، فيصبح لديه بذلك فاعلية مرتفعة والعكس صحيح (أبو هاشم، 2004، 114).

-**الفاعلية الذات العامة:** ويقصد بها قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومرغوبة في موقف معين، والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الأفراد وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها والتنبؤ والجهد والنشاط والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به.

-**فاعلية الذات الخاصة:** ويقصد بها أحكام الأفراد الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد، مثل الرياضيات (الأشكال الهندسية) أو في اللغة العربية (الإعراب، التعبير).

-**فاعلية الذات الأكاديمية:** تشير فاعلية الذات إلى إدراك الفرد لقدراته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها، أي تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي، والتي يتأثر

بعدد من المتغيرات، نذكر منها حجم الفصل الدراسي، والعمر الدراسي، ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي.

3.مصادر فاعلية الذات

يشير باندورا (Bandura) إلى أن فاعلية الذات تتقوى من خلال أربع مصادر، وهي:

1.3.اختيار خبرات مقننة: فيتعلم الفرد من خلال خبرته الأولى على النجاح والشعور.

2.3.الخبرات الإبدالية: هنا يعتقد الطالب بإمكاناته حل مسألة رياضية صعبة عندما يرى زميله يحلها بسهولة.

3.3.الإقناع اللفظي: حيث يجعل هذا المصدر الطلبة يعتقدون أن بإمكانهم التلب على صعوبات التي تواجههم، وتحسن مستوى أدائهم.

4.3.الحالات الانفعالية الفسيولوجية: تعد مصدرا هاما لشعور الطالب بالفاعلية الذاتية، وغالبا ما يدل على التغلب على صعوبة المهمة، ومع ذلك فإن ردود أفعالنا تجاه هذه المثيرات تختلف من فرد إلى آخر (عبيد، 2006، 88).

4.فاعلية الذات في ضوء نظرية "ألبرت باندورا "

يشير باندورا في كتابه "أسس التفكير والأداء" إلى أن " فاعلية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية"، التي وضع أسسها والتي أكد فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك ومختلف العوامل المعرفية، والشخصية، والبيئية، والمحددات المنهجية التي يقوم عليها النظرية الاجتماعية:

–يمتلك الأفراد القدرات على عمل الرموز، والتي تسمح بإنشائها نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها.

–أن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي، كالتنبؤ أو التوقع، وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل السلوك.

–يمتلك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي، والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية، وهذه القدرات نتيجة التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك.

–يتعلم الأفراد عن طريق الملاحظة لسلوك الآخرين ونتائجها والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة، والتي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة.

–ويتضح من خلال نظرية "باندورا" أن تعلم الفرد وأعماله تتوقف على الحكم الذي بكونه عن نفسه (لقدرته على تحقيق مهمة بنجاح) وهذا الحكم يؤثر حتما على نتائج تصرفاته مستقبلا بالسلب أو الايجاب (الساكر، 2014،49)

ب–صعوبات التعلم

1– مفهوم صعوبات التعلم:

بعض تعريفات لصعوبات التعلم: لصعوبات التعلم عدة تعاريف نذكر منها:

–**التعريف الطبي:** ويركز هذا التعريف على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلم, والتي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.

-**التعريف التربوي:** ويركز هذا التعريف على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة، كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل, والتي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية، وأخيرا يركز التعريف على التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد (الروسان,2011، 202-201).

-**تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية (1968)** وهو: إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة فيهم, أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة. وهذا الاضطراب قد يتضح في ضعف القدرة على الاستماع، أو التفكير أو التكلم أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب، وهذا الاضطراب يشمل حالات الإعاقة الإدراكية، أو التلف الدماغي، والخلل الدماغي، والخلل الدماغي البسيط، وعسر الكلام، والحبسة الكلامية النمائية. وهذا المصطلح لا يشمل الأطفال الذين يعانون مشكلات تعلمية ترجع أساسا إلى الإعاقات البصرية، أو السمعية الحركية، أو الاضطراب الانفعالي، أو الحرمان البيئي، أو الاقتصادي، أو الثقافي (السرطاوي، 2001، 43-44).

2-**المحكات المستخدمة للحكم على وجود صعوبات التعلم :**

هناك عدد من المحكات التي يتم اعتمادها واللجوء اليها للحكم على الطالب, وفي حالة توافرها غالبا ما يحكم على الطفل بانتمائه لفئة ذوي صعوبات التعلم في حالات عدة هي:

أ - أن تحصيل الطفل لا يتناسب مع عمره أو مستوى قدرته في واحدة أو أكثر من المجالات التالية، عندما تقدم الخبرات التربوية المناسبة لعمره ومستوى قدرته, وهذه المجالات هي:

-التعبير الشفوي, الفهم المبني على الاستماع, التعبير الكتابي, مهارات القراءة الأساسية, الفهم القرائي، الاستدلال الرياضي..

ب - عندما يجد فريق التقييم بأن لدى الطفل تفاوتا كبيرا بين تحصيله وقدرته العقلية في واحدة أو أكثر من المجالات المذكورة في الفقرة السابقة:

- قد لا يحكم فريق التقييم على أن لدى لطفل صعوبة في التعلم, إذا كان التباعد الكبير بين القدرة والتحصيل ناتجا في الأساس عن:

-إعاقة بصرية, سمعية, حركية, تخلف عقلي, اضطراب انفعالي, حرمان بيئي, ثقافي، أو اقتصادي.

وكذلك اتفقت التعريفات المتنوعة في ما بينها على خمسة عناصر وهي:

-تفاوت كبير بين القدرة والتحصيل, العمليات النفسية, استبعاد الإعاقة(السرطاوي،2001، 41-43).

-ومن الممكن بيان هذه المحكات الخمسة بأسلوب مختلف, وذلك على النحو التالي:

1 -محك التباعد: ويقصد به تباعد المستوى التحصيلي للطالب في مادة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته، وله مظهران:

ا - التفاوت بين القدرات العقلية للطالب والمستوى التحصيلي.

ب - تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للطالب في المقررات أو المواد الدراسية.

فقد يكون متفوقا في الرياضيات عاديا في اللغات ويعاني صعوبات تعلم في العلوم أو الدراسات الاجتماعية، وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر دراسي واحد، ففي اللغة العربية مثلا قد يكون طلق اللسان في القراءة، جيدا في التعبير، ولكنه يعاني في استيعاب دروس النحو، أو حفظ النصوص الأدبية.

2 –محك الاستبعاد: حيث يستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم الحالات الآتية: التخلف العقلي. الإعاقات الحسية. المكفوفون. ضعاف البصر. الصم. ضعاف السمع. ذوي الاضطرابات الانفعالية والنشاط الزائد – حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي.

3 –محك التربية الخاصة: ويرتبط بالمحك السابق، ومفاده أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين، فضلا عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين، وإنما يتعين توفير لون من التربية الخاصة من حيث (التشخيص والتصنيف والتعليم) يختلف عن الفئات السابقة.

4 –محك المشكلات المرتبطة بالنضوج: حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر، مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم، فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث، مما يجعلهم في جو إلى الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة، مما يعوق عمليات التعلم، سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية، أو تكوينية، أو بيئية، ومن ثم يعكس المحك الفروق الفردية في القدرة على التحصيل.

5 –محك العلامات الفيورولوجية: حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي، وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ في الاضطرابات الإدراكية (البصري والسمعي والمكاني النشاط الزائد والاضطرابات العقلية صعوبة الأداء الوظيفي) ومن الجدير بالذكر أن الاضطراب في وظائف المخ ينعكس سلبيا على العمليات العقلية، مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها بل يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية العامة.

3 –أنواع صعوبات التعلم :

من الممكن تصنيف صعوبات التعلم إلى:

1–صعوبات تعلم نمائية :

وهي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات (الانتباه, الإدراك, التفكير, التذكر, حل المشكلة) ومن الملاحظ أن الانتباه هو أولى خطوات التعلم، وبدونه لا يحدث الإدراك، وما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم، وما يترتب على الاضطراب في إحدى تلك العمليات من انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرها.

2 –صعوبات تعلم أكاديمية: وهي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب، وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات النمائية أو أن عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه لتعلم في المراحل التعليمية التالية (الروسان، 2011، 209-210) .

2.2–الدراسات السابقة:

–دراسة ويلسكي"(2001) wilsnky الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في (تقدير الذات وفاعلية الذات والتوافق الدراسي) "وأسفرت النتائج عن أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون انخفاضا في تقدير الذات والتوافق الدراسي، وكذلك فاعلية الذات مقارنة بالطلاب العاديين، وأشارت النتائج أيضا إلى وجود ارتباط إيجابي بين تقدير الذات وفاعليتها لدى كلتا العينتين، كما أشارت إلى ارتباط كل من تقدير الذات وفاعلية الذات بالتوافق الدراسي (شاهين، 2012، 5).

–دراسة" lockyes (2009) الفروق في فاعلية الذات، المزاج، المجهود، الأمل بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في فاعلية الذات، المزاج وأقرانهم العاديين واستخدم المنهج الوصفي المقارن وقد تم الاعتماد على عينتين، إحداهما من المراهقين ذوي صعوبات التعلم (123) والأخرى من أقرانهم العاديين (123)، وهما عينتان متكافئتان من حيث النوع (النوع، الأداء الأكاديمي) وقد كانت النتيجة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون انخفاض فاعلية الذات الأكاديمية والاجتماعية، فضلا عن عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين في فاعلية الذات الانفعالية (فنيش، 2014، 10).

–دراسة هيام صابر صادق شاهين 2012" فعالية الذات كمدخل منخفض لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى بحث اختلاف فاعلية الذات بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف النوع علاقة فاعلية الذات بكل من القلق والتحصيل الدراسي وكذلك اختلاف بين فاعلية الذات والقلق والتحصيل الدراسي للعينة التجريبية باختلاف التطبيق القبلي والبعدي لبرنامج تنمية فاعلية الذات، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن النتائج الآتية:

* لا تختلف فاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، باختلاف النوع.

* توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين فاعلية الذات والقلق، ويختلف كل من فاعلية الذات ومكوناتها الفرعية وكذلك التحصيل الدراسي والقلق للعينة التجريبية باختلاف التطبيق القبلي والبعدي تجاه التطبيق البعدي (شاهين، 2012، 2).

–دراسة غسان أبو فخر، هنادي نصر شعبان (2013) فاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم" هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق حسب متغير الجنس ومدى قدرة مقياس فاعلية الذات عن التنبؤ بصعوبات التعلم لدى عينة البحث، حيث توصل الباحثان إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين فاعلية الذات وصعوبات التعلم. كما توصلت إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات تلاميذ الذكور والإناث على مقياس فاعلية الذات(أبو فخر واخر، 2013، 111).

–دراسة فنيش حنان (2014) والتي هدفت الفروق في الذكاءات المتعددة وعلاقتها بكل من أسلوب حل المشكلات وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية العاديين، وممن يعانون من صعوبات التعلم، رياضيات، وكشف الفروق فيما بينهم في أنماط الذكاءات المتعددة، وحل المشكلات وفاعلية الذات، وقد طبق كل من المقاييس الخاصة بهم على العينة، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق بين العاديين، وذوي صعوبات التعلم، رياضيات، في أنماط الذكاءات المتعددة لصالح العاديين، وكذلك الفروق في أسلوب حل المشكلات لصالح العاديين، وكذلك الفروق في فاعلية الذات لصالح العاديين، ووجود علاقة فيما بين كل من أنماط الذكاءات المتعددة وأسلوب حل المشكلات وفاعلية الذات لدى العينتين (فنيش ،2014 ، 1).

3 – الطريقة والأدوات:

1.3–منهج الدراسة: استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن الذي يقوم على تفسير الظاهرة ووصفها وجمع البيانات الكمية حولها لغرض تفسيرها بشكل علمي دقيق، وكذلك المقارنة بين متغيرات الدراسة.

2.3– مجتمع وعينة الدراسة: تمثل مجتمع البحث في كل التلاميذ الذين يدرسون السنة الخامسة ابتدائي، موزعين على خمس ابتدائيات بولاية الوادي. خلال الموسم الدراسي 2019/2018، والبالغ عددهم 277 تلميذا.

-أدوات الدراسة:

أ-تشخيص عينة صعوبات التعلم

***اختبار الذكاء:** تم اعتماد الباحثة على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة الذي أعده رافن.

***محك التباعد بين الذكاء والتحصيل الدراسي لعينة ذوي صعوبات التعلم:**

تم اختيار التلاميذ وفق تحصيلهم الدراسي المنخفض والذي قدرتهم معدلاتهم التحصيلية العامة أقل من 10/5 وكذلك مستوى تحصيلهم الدراسي المنخفض في مادتي الرياضيات واللغة العربية طيلة مسارهم الدراسي السابق وخاصة السنة الخامسة اعتمادا على نتائج الاختبارات التحصيلية المعدة من طرف المعلمين.

***محك الاستبعاد:** فقد تم استبعاد خمسة عشر (15) تلميذا وتلميذة، أغلبهم ضحية ظروف أسرية قهرية، كطلاق الوالدين، والتفكك الأسري، ووجود بعض منهم يعانون من فقر وحرمان اقتصادي. كما وجد أربع (04) حالات لديهم ضعف في النظر والسمع، وكذلك أطفال من فئة إعاقة جسدية وسمعية.

***استمارة تقدير المستوى الاقتصادي والاجتماعي:** استعانت الباحثة بالاستمارة الخاصة بالدكتورة بن فليس والتي طبقت على عينة من تلاميذ المستوى الرابع والخامس الابتدائي، والغرض منها هو استبعاد التلاميذ الذين يعانون من حرمان اقتصادي واجتماعي.

***مقياس مايكل بست لتشخيص ذوي صعوبات التعلم:**

تبنت الباحثة الصورة الأردنية لمقياس مايكل بست كأداة لتشخيص عينة ذوي صعوبات التعلم في تحديد مواطن الصعوبة لدى التلميذ، إذ يتطلب من المعلم قراءة الفقرات الخاصة بالمقياس بشكل دقيق، ثم اختيار البديل المناسب لكل فقرة من فقرات الاختبار، خمسة بدائل المختار المكان المناسب لها وعلى ورقة الإجابة العامة لكل تلميذ.

ب- مقياس فاعلية الذات:

اعتمدت الباحثة على مقياس فاعلية الذات المصمم من قبل الباحثة فنيش سنة 2014 والذي طبقته على عينة من تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي بولاية المسيلة، ونظرا لتلاؤمه مع خصائص العينة من ناحية البيئة والاشتراك في نفس خصائص العينة، فقد اعتمد كأداة للتطبيق في الدراسة الأساسية، ويحتوي هذا المقياس على ثلاثين (30) عبارة موزعة على ثلاثة بدائل (دائما) (أحيانا) (أبدا) وتأخذ الفقرات التي صيغت بالطريقة الإيجابية الدرجات التالية (1.2.3) والعكس السلبية تأخذ(1، 2، 3).

خصائصه السيكومترية:

الثبات: تم حسابه بمعامل الثبات سبيرمان براون (0.98)، وتم تصحيحه بمعادلة جتمان، أصبح الثبات (0.95) ومعامل الفا كرونباخ ب(0.96) وهو يدل على درجة الثبات العالية، ويمكن الاعتماد عليه في الدراسة.

الصدق: تم حسابه بطريقة صدق الاتساق الداخلي، وهو صدق تمييزي للمقارنة الطرفية بلغت قيمة (41.14) وهي دالة إحصائيا عند درجة الحرية (14) ومستوى الدلالة (0.01) وهذا يدل على صدق الأداة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة الدراسة مكونة من خمسة وعشرين (25) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، وخمسة وعشرين (25) تلميذا وتلميذة من العاديين في السنة الخامسة ابتدائي، موزعين على خمس مدارس ابتدائية، تم اختيارهم بطريقة قصدية، وهذا من أجل أن تكون العينة متجانسة داخليا وخارجيا، وموزعة بالتساوي، لتصير قابلة للمقارنة بينها في المتغيرات.

الأساليب الإحصائية:

تم إدخال البيانات إلى الحاسوب وتحليلها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) (22) بعدد من الأساليب الإحصائية ومعالجة البيانات وتحليل البيانات التي يتم جمعها للتحقق من المقارنة بين أفراد العينة في المتغير الذي يقيسه الاختبار وذلك باستخدام اختبار (t) لدلالة الفروق بين المتوسطات واختبار ليفين والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية.

4- النتائج ومناقشتها:

1.4-عرض ومناقشة التساؤل الأول :

والذي طرح حول نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. وللإجابة على هذا السؤال تم حساب النسبة المئوية لانتشار صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من خلال البيانات المدونة في الجدول التالي:

جدول(1) يوضح نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

المدرسة	العينة الكلية	عينة ذوي صعوبات التعلم	النسبة المئوية
المدرسة الابتدائية الأولى	54	08	%32
المدرسة الابتدائية الثانية	79	09	%36
المدرسة الابتدائية الثالثة	53	03	%12
المدرسة الابتدائية الرابعة	29	02	%8
المدرسة الابتدائية الخامسة	62	03	%12
المجموع	277	25	%9.02

توضح النتيجة المدونة في الجدول رقم (01) أن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة على مستوى خمس مدارس ابتدائية بعدد إجمالي للتلاميذ يقدر بـ 277 تلميذا وتلميذة والمقدرة ب 9.02%

ويمكن القول بأن هذه النسبة منخفضة مقارنة مع العدد الإجمالي للعينة فقد لاحظنا في بعض الدراسات على وجود نسب عالية في صعوبات التعلم وهذا يدل على أن معظم تلاميذ السنة الخامسة في هذه المدارس السنة قد تغلبوا على بعض الصعوبات التي واجهتهم في المراحل السابقة وهذا قد يكون نتيجة للمجهودات التي قاموا المعلمين في السنوات الماضية وكذلك المؤسسات والمختصين والتي ساهمت في تخفيض حدة صعوبات التعلم بأنواعها في هذه المدارس. فقد توصلت دراسة لعجال نسبة 24.63% للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات. كما تتعارض دراستنا أيضا مع دراسة قام بها البيلي ورفاقه في دولة الإمارات العربية المتحدة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي، واشتملت العينة (1008) تلاميذ، وأظهرت النتائج أن ما نسبته (13.79%) من الطلبة يعانون من صعوبات تعليمية، باعتبار التباعد بين الأداء الأكاديمي ومستوى القدرة العقلية محكاً للتصنيف. أجرى بست (1969) دراسة في ولاية الينوى في الولايات المتحدة الأمريكية عن نسبة شيوع صعوبات التعلم في الصفين الثالث والرابع الابتدائيين، حيث تبين أن ما نسبته (7%-8%) من طلبة المرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات تعلُّمية، كما ترى الدكتورة ميادة الناطور(أن نسبة انتشار صعوبات التعلم ما بين 1% -30% والاختلاف الكبير في تلك التقديرات يعود إلى اختلاف المعايير المستخدمة في تحديد هؤلاء الطلبة.

وحسب الإحصاءات الأخيرة فهناك ما يقارب 51% صعوبات تعلم من مجموع الإعاقات الأخرى للفئة العمرية 6-21 سنة، وفي العالم العربي لا تتوفر إحصاءات دقيقة حول انتشار هذه الظاهرة (محمود الحاج،2012،موقع الكتروني).

كما أظهرت دراسة إسماعيل إبراهيم ضو، حول مدى انتشار صعوبات التعلم بمدارس ليبيا في دراسة حول تلاميذ الصف الثالث ابتدائي قارب نسبها المئوية مع الدراسة الحالية من حيث النسبة التي تتراوح (5.1 %-10.6%) من صعوبات تعلم متوسطة في خين تتراوح النسبة (10.7%) من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم شديدة. وقد اختلفت الدراسة الحالية من حيث أنها ركزت على سنة دراسية واحدة وهي السنة الخامسة وقد تتدخل عوامل أخرى في تحديد هذه النسبة كاختلاف البيئة وهذا ما لمسناه واقعيا لدى هؤلاء التلاميذ. قد توافرت في بيئتهم كل الظروف التي تجعلهم يتغلبون على كل المصاعب الدراسية ووجود من يكفلهم نفسيا وتربويا .بإضافة إلى طريقة التشخيص وتطبيق الأدوات والظروف التي مر بها التطبيق بالنسبة للعينة والباحث وقد يكون للبرنامج التعليمي والنظام المدرسي دور في تقليص أو حدة ظهور الصعوبات التي تواجه التلميذ وخاصة التعليمية منها، ومدى تلائمه مع هؤلاء التلاميذ في جميع الجوانب وهي نسبة جيدة مقارنة مع النسب الموجودة في المؤسسات التربوية الأخرى في البلدان الأخرى وهذا ما يجعلنا نرى أن هناك مشكلات أخرى تواجه التلميذ وتضعف تحصيله الدراسي وتساهم في انخفاض مردوده التعليمي غير الصعوبات التعليمية بالنسبة لهذه العينة .

2.4-عرض ومناقشة الفرضية الثانية:

نصت الفرضية لهذه الدراسة على وجود " فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في السنة الخامسة ابتدائي"، ولقياس الفرق تم الاعتماد على اختبار (Ttest) بالنسبة لعينتين مستقلتين، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول (2) يوضح الفروق بين التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم والعاديين في فاعلية الذات

المقياس	صعوبات التعلم ن25		التلاميذ العاديين ن25		اختبار نيفين	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
فاعلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الذات	74.00	6.589	74.20	4.743	5.317	0.123	0.903

من خلال الجدول رقم (02) أعلاه نلاحظ أن قيم اختبار التجانس ليفين(F) والتي بلغت بالنسبة لمقياس فاعلية الذات (5.31) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين غير متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة في مقياس (فاعلية الذات) والتي بلغت عند العاديين (74.20) وعند ذوي الصعوبات (74.00)، يمكن القول بأن هناك فروقا طفيفة بينها، غير أن قيمة اختبار الفروق (Ttest) والتي بلغت (0.12) جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا(α=0.05) ، وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، ومنه فإن هذه النتيجة المتوصل إليها تعارض فرضية البحث الرابعة القائلة بـ " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في السنة الخامسة ابتدائي "، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5 %.

وبالعودة إلى الدراسات السابقة نجد أن هناك دراسة واحدة اتفقت نتائجها مع دراسة غسان أبو فخر هنادي ونصر سفيان 2013 حول فاعلية الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين فاعلية الذات وصعوبات التعلم وعدم وجود فروق بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور والإناث في مقياس فاعلية الذات. في حين تعارضت الكثير من الدراسات كدراسة فنيش 2014 التي وجدت فروقا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في فاعلية الذات، وكذلك دراسة lockay2006 التي هدفت إلى معرفة الفروق في فاعلية الذات والمزاج والجمود، الأمل بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون انخفاض فاعلية الذات الأكاديمية والاجتماعية في حين اتفقت مع الدراسة الحالية في عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين في فاعلية الذات الانفعالية، كما تعارضت أيضا نتائجنا مع دراسة المعتوق عبد الله النفيعي 2008 التي هدفت إلى التعرف على العلاقة المهارات الاجتماعية بفاعلية الذات لدى عينة من الطلاب المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية رغم اختلافها مع عينة الدراسة الحالية إلا أنها أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات المهارات الاجتماعية وبين درجات فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين والعاديين، كما تعارضت نتائج دراستنا مع دراسة أوبليسكي 2001 في الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في تقدير الذات وفاعلية الذات والتوافق الدراسي مقارنة بالعاديين، وقد أشارت إلى وجود ارتباط إيجابي بين تقدير الذات وفاعلية الذات لكلتا العينتين، وارتباط كل من متغير فاعلية الذات والتوافق الدراسي. وبالعودة إلى الجانب النظري فإن فاعلية الذات تؤدي دورا أساسيا في وظائف الفرد، فهي تؤثر في سلوكه بطريقة مباشرة، كما أنها تعتبر كمعينات ذاتية، وذلك كمواجهة للعقبات وحلها والربط بين تنظيم الذات وأداء الانسان لوظائفه، ويرى باندورا أن فاعلية الذات المرتفعة والمنخفضة ترتبط بالبيئة فعندما تكون الفاعلية الذاتية مرتفعة والبيئة المناسبة يغلب أن تكون النتائج ناجحة، وعندما ترتبط الفاعلية المنخفضة ببيئة غير مناسبة يصبح الشخص مكتئبا حين يلاحظ أن الآخرين ينجحون في أعمال صعبة. وهو غير قادر على ذلك كما يؤكد بيث (Beeth.1984) وهاربين (Howarin.1990) أن فاعلية الذات تؤثر في اختيار المتعلم لأنشطة التعلم ومهام المتعلم، كما تؤثر في استمرار الجهد والمثابرة التي يقوم بها المتعلم لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها أثناء عملية التعلم، وبالتالي قارن بين ذوي فاعلية المرتفعة والمنخفضة ووجد أن ذوي فاعلية الذات المنخفضة لا يفضلون المواقف الصعبة ويسعون إلى تجنب الفشل (فنيش ، 2014، 239).

وتفسر الباحثة بناءً على الدراسات السابقة والجانب النظري أن الفاعلية الذاتية تمثل جانبا إيجابيا للفرد في جانب المجالات، وتعتبر عاملا مهما ومؤثرا على نشاط الفرد نحو السلوكات، كما أنها تمثل مثيرا لدافعية الفرد نحو مواجهة أي مشكل أو صعوبة، وبالتالي فهي تساعده في تحقيقه أهدافه، وهذا ما أشار إليه باندورا، من أن الفاعلية تؤثر في السلوك والدافعية والأداء، فشعور التلميذ بفاعلية ذاتية عالية تساهم في نشاطه داخل المدرسة وخارجها وتحسن من أدائه لنشاطه وترفع من مستوى دافعيته، وعدم وجود الفروق فيما بينهما، هو ما يؤكد مدى تأثيرها على العينتين، والواقع الميداني اظهر انه لدى أفراد العينة بفئتيها (العاديين وذوي صعوبات التعلم) نفس المستوى في فاعلية الذات فبالرغم من المشكلات التعليمية والتربوية التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم فإن مثلهم مثل التلاميذ العاديين لديهم نفس الرغبة في السعي للوصول إلى النجاح المدرسي، أي وجود نسبة معينة من الفاعلية الذاتية، وأيضا مدى سعيهم لأداء وإنجاز أفضل بالرغم من وجود دافعية متدنية ونقص في الأداء أكثر من التلاميذ العاديين. كما أن المستوى الدراسي يلعب دورا مهما في انعدام

الفروق، ذلك أن السنة الخامسة تعتبر مرحلة حاسمة لهم للحصول على الشهادة الابتدائية والانتقال إلى المرحلة المتوسطة كباقي التلاميذ الذين سبقوهم. وفي الأخير نستنتج أن عدم وجود الفروق فيما بينهما قد يعود إلى أن التلميذ من ذوي صعوبات التعلم و التلميذ العادي يشتركان في نفس التوقعات والقدرات حول إمكانياته وتوقع الفشل والنجاح في القيام بأي عمل ما، إلا أن ذوي صعوبات قد يجدون عراقيل في ذلك بسبب الاضطرابات التي تصاحبهم أثناء التعلم

5-الخلاصة:

خلاصة لما تقدم في هذه الدراسة، فإن فعالية الذات لها أهمية كبيرة في العملية التعليمية، ولها دور كبير في مساعدة المتعلمين على التأكد من إمكانياتهم وقدراتهم وزرع الثقة بالنفس وتوقع النجاح والفشل في التعلم، ومهما كانت هناك من مشكلات تعليمية كصعوبات التعلم على اختلاف أنواعها، فإنه لها علاقة وطيدة بفاعلية الذات، إذ تؤثر على التلميذ، وتلعب العوامل الاجتماعية والنفسية والتربوية دورا كبيرا في ذلك، كما أن تحديد مستوى فاعلية الذات (الارتفاع .الانخفاض) يؤثر بدوره على مستوى الإنجاز والدافعية للتعلم على الطالب في حد سواء، كما أشار بندر بن محمد حسن الزيادي. العتيبي 1422 في قول باندورا "كلما ارتفع مستوى فاعلية الذات ارتفع بالتالي الإنجاز ".

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج نجملها في الآتي:

– نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في المدارس الخمس الابتدائية بولاية الوادي إلى 9.02% من العدد الإجمالي للتلاميذ وهي نسبة منخفضة مقارنة بالعدد الإجمالي للتلاميذ.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

وفي الأخير خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات:

–ضرورة الاهتمام بالجوانب النفسية والانفعالية للتلميذ على حد سواء، العادي وذوي صعوبات التعلم، من خلال التركيز على فاعلية الذات.

–تصميم برامج تدريبية وإرشادية تخص فاعلية الذات لكي تساهم في تكوين معتقدات إيجابية على الذات والمساهمة في رفع فاعلية الذات.

–تطوير وبناء مقاييس جديدة لفاعلية الذات تخص ذوي صعوبات التعلم.

كما يمكن إدراج مقترحات مستقبلية للدراسة وهي كالتالي:

–إجراء نفس الدراسة وربطها بمتغيرات نفسية ومعرفية أخرى.

–دراسة فاعلية الذات لدى ذوي صعوبات التعلم في مراحل دراسية أخرى.

–دراسة فاعلية الذات لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية في المستوى الثالث والرابع في ضوء متغير الجنس والسنة.

–تصميم برنامج إرشادي لتحسين مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في المرحلة الابتدائية أو في جميع المراحل الدراسية .

– الإحالات والمراجع:

أبو فخر، غسان وشعبان، هنادي نصر(2013). فاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية –دراسة تحليلية ميدانية –*مجلة شرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*. 35(4). 11–130 .

أبو هاشم، السيد محمد (2004). أثر التغذية الراجعة على فاعلية الذات. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الزقازيق .مصر .

أبو نيان، إبراهيم بن السعد (2015). طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. ط1. جامعة الملك سعود بالرياض: المملكة العربية السعودية.

البندري، عبد الرحمن محمد الجاسر (2007) الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات.واد راك القبول – الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

بوستة، بشير وعواريب، الأخضر(2020). فاعلية الذات لدى طلبة سنة أولى علوم وتكنولوجيا في ضوء متغير الجنس والتخصص المتحصل عليها –دراسة ميدانية على طلبة سنة أولى علوم تكنولوجيا بكلية العلوم التطبيقية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر، *مجلة الباحث لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 12(01)، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر. 667-680.

جابر، عبد الحميد جابر (1990)، *نظريات الشخصية البناء، الديناميات ،النمو طرق البحث والتقويم*، مصر: دار النهضة.

الحاج، محمود(2012). *الصعوبات التعليمية (الإعاقة الخفية)*، 22 جويلية (ww.thawta.alwehda.gov.syl تم استرجاعه 2020./08/25

خفاجي، دينا محمد عرفة(2017). فعالية برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبون من ذوي صعوبات التعلم. *مجلة علوم التربية*. العدد 21. مصر: جامعة بور سعيد.673-815.

خليفة، وليد السيد وعيسى، مراد علي (2007). كيف يتعلم المخ ذو صعوبات الرياضيات والعسر الحسابي. مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.

الساكر، رشيدة (2015). دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي، رسالة ماستر، تخصص إرشاد وتوجيه. كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية. جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي. الجزائر

السرطاوي، زيدان واخرون(2001)، *مدخل الى صعوبات التعلم*، ط.1. الرياض، المملكة العربية السعودية : أكاديمية التربية الخاصة.

شاهين، هيام صابر صادق (2012) فاعلية الذات مدخل لخفض أعرض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، *مجلة جامعة دمشق*. 28(4).

الشرعة، ناصر إبراهيم والمومني، حازم عيسى (2013) .أنماط التنشئة في الأسرة الأردنية وعلاقتها بالعوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*. 46(4).

ضو، إسماعيل ابراهيم أحمد (د.س). *مدى انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ الصف الثالث ابتدائي بمدارس مدينة لعجيلة –ليبيا*. –جامعة الزاوية: ليبيا.

العبدلي، حامد أل يحي (2009).*اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين لمحافظة الطائف* .رسالة ماجستير. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

عبيد، سالم حميد (2006). *فعالية الذات وعلاقتها بالاستقرار النفسي لدى المرشدين التربويين*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة المستنصرية: العراق.

العتيبي، بندر بن محمد حسن الزيادي (1429 هـ)، اتحاد القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

فنيش، حنان (2014)، *الفروق في الذكاءات المتعددة وعلاقتها بكل من أسلوب حل المشكلات وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية–دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم رياضيات ببعض ابتدائيات المسيلة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الحاج لخضر باتنة 1: الجزاءر.

لعجال، سعيدة (2019). *أثر استراتيجية قائمة على أساليب التعلم على التحصيل والاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي –دراسة تجريبية بمدارس الابتدائية بولاية المسيلة*. أطروحة دكتوراه علوم غير منشورة. جامعة محمد بوضياف بالمسيلة: الجزائر.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

حامدي، صبرينة وبوبكر، منصور (2020). دراسة مقارنة لفاعلية الذات لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي العاديين وذوي صعوبات التعلم في مجموعة من المدارس الابتدائية –بولاية الوادي–الجزائر. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 6(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 291-306.

Phobie individuelle et phobie familiale: Illustration à partir d'un cas
Individual phobia and family phobia: Case illustration

Louhab FERGANI [1,*], Lamia BENAMSILI [2]

[1]Université de Bejaia (Algérie), ferganilouhab@gmail.com
[2]Université de Bejaia (Algérie), haderbache.lamia@gmail.com

Réception : 09/09/2020 **Acceptation :** 21/12/2020 **Publication**: 29/12/2020

Résumé: La phobie est une peur non raisonnée, continue et obsédante, envers des objets ou des situations sans danger véritable, est sans doute le symptôme psychopathologique le plus répandu, Même si, les troubles anxieux de l'enfant restent peu connus et reconnus Cependant les troubles anxieux chez l'enfant constituent, souvent, le motif de consultation en psychologie clinique, notamment quand celui-ci s'accompagne de difficultés scolaires, Toutefois, la prise en compte de la dimension individuelle dans certains cas doit s'accompagner d'une exploration du fonctionnement familial indispensable à la compréhension et à la prise en charge psychothérapeutique des sujets concernés, car pour comprendre le symptôme notamment en clinique infantile, il faut le rattacher à la dynamique psychique de l'enfant et sa famille, En effet, une évaluation pluridisciplinaire, incluant notamment, une évaluation médicale et psychologique de l'enfant et de son trouble phobique ainsi qu'une évaluation familiale, indique le rôle joué par le milieu familial dans la genèse et le maintien de la phobie de l'enfant, Une vignette clinique rapportant le cas d'une enfant phobique viendra illustrer ces propos.

Mots-clés: Phobie ;troubles anxieux ; enfant ;difficultés scolaires ; fonctionnement familial.

Abstract: Phobia is an unreasoned, continuous and obsessive fear of objects or situations without real danger, and is arguably the most common psychopathological symptom, Evenson children's anxiety stem little known and re cognized, However anxiety disorders in children are often the reason for consulting clinical psychology, especially when accompanied by academic difficulties. However taking in to account the individual dimension in this case must be accompanied by an exploration of family functioning, which is essential for the understanding and psychotherapeutic care of the subjects concerned, because in order to understand the symptom, particularly in children's clinics, it must be linked to the overall psychological dynamics of the child and his or her family. Indeed, a multidisciplinary assessment including a medical and psychological evaluation of the child and his phobic disorder as well as a family assessment, indicates the roleplayed by the family environment in the genesis and maintenance of the child's phobia, A clinic al vignette of a child's case wil illustrate the sere marks.

Keywords: Phobia; children's anxiety; children; academic difficulties; family functioning

* Auteur correspondant:

1. Introduction:

La phobie est une peur non raisonnée, continue et obsédante, envers des objets ou des situations sans danger véritable, et est sans doute le symptôme psychopathologique le plus répandu, Toutefois, les troubles anxieux de l'enfant restent peu connus et reconnus.
Des hypothèses psychodynamiques sont élaborées quant au trouble anxieux chez l'enfant, On cite notamment les travaux de S. Freud, A. Freud, Klein, Bowlby, Spitz, Winnicott et plus récemment les conceptions développementalistes de Lebovici, Diatkine, Misès, et Lang. Cependant, des modèles cognitivo--comportementaux ont vu le jour, quoique relativement récente, l'approche TCC en psychopathologie de l'enfant attire de plus en plus de cliniciens dans le domaine, y compris chez nous, en Algérie.
Par ailleurs, ce type de trouble semble être favorisé par la nature de la structure familiale dont on connait maintenant l'impact des parents sur le développement de l'enfant, particulièrement à travers, les interactions dyadiques: mère-enfant et père-enfant puis les interactions triadiques père-mère-enfant, L'enfant, ne peut donc être envisagé en dehors de son environnement familial et des phénomènes interactifs enfant-famille.
L'objectif de cet article est d'illustrer à travers un cas clinique, le lien existant entre une phobie individuelle et une phobie familiale, En d'autres termes, consolider l'interaction entre les deux registres psychopathologiques individuel et familial, donnant lieu à une transmission mère-fille dans le cas présenté.

2.Troubles anxieux chez l'enfant: définitions et psychopathologie

2.1. Définition et critères diagnostiques:

Nous allons à présent interroger la notion de phobie chez l'enfant, Ce point comporte un arrêt sur les critères diagnostiques en vigueur, notamment ceux du manuel nosographique DSM dans sa dernière version, Il comporte également un bref détour concernant les travaux explorant le lien éventuel entre une phobie relevant du registre psychopathologique individuelle et celle s'inscrivant dans le registre psychopathologique familiale.

Chez l'enfant, les manifestations anxieuses sont différentes de chez l'adulte, l'anxiété se manifestera alors par des réactions de pleurs, de colère, de retrait, parfois de refus complet de communication avec mutisme (Vera, 2009, 90).

En effet, le trouble anxieux se manifeste de manière différente selon les enfants, leur âge, leur personnalité et le type de perturbation, Soulignons d'emblée combien l'angoisse est potentiellement masquée par l'hyperactivité, l'agitation ou d'autres troubles du comportement, Le trouble anxieux est aussi souvent associé à des difficultés d'apprentissage (Becker, 2019) Par ailleurs, le refus scolaire est une complication commune de l'anxiété chez l'enfant.

La CIM 10 regroupe les principaux troubles névrotiques de l'enfant dans les chapitres « troubles émotionnels débutant spécifiquement dans l'enfance » (anxiété de séparation trouble anxieux phobique de l'enfance, anxiété sociale de l'enfance) et « troubles du fonctionnement social débutant spécifiquement durant l'enfance ou l'adolescence » (mutisme sélectif, trouble réactionnel de l'attachement de l'enfance, trouble de l'attachement de l'enfance avec dés inhibition, autres troubles du fonctionnement social de l'enfance) (Braconnier, 2006, 117).

Le DSM 5 (2015) décrit les troubles anxieux dans trois chapitres distincts, Le chapitre sur les troubles anxieux comporte l'anxiété de séparation, le mutisme sélectif, la phobie spécifique, la phobie sociale, le trouble panique et l'anxiété généralisée, Le chapitre sur le trouble obsessionnel-compulsif décrit le trouble obssessionnel-compuslif et le chapitre sur les troubles associés aux traumatismes et au stress décrit l'état de stress post-traumatique.

La CFTMEA quant à elle reste proche de la nosographie traditionnelle (d'approche psychanalytique) avec un chapitre intitulé « troubles névrotiques » qui répertorie successivement les troubles névrotiques à dominante anxieuse, à dominante hystérique, à dominante phobique, à dominante obsessionnelle, avec prédominance des inhibitions, la

dépression névrotique, les caractères névrotiques et les troubles névrotiques avec perturbations prédominantes des fonctions instrumentales (Braconnier, 2006, 117).

On distingue plusieurs types de troubles anxieux chez l'enfant selon le sujet spécifique sur lequel se fixe l'anxiété, On cite notamment l'anxiété de séparation, la phobie spécifique, le trouble anxieux généralisé, l'anxiété sociale, le mutisme sélectif, le trouble panique, l'état de stress post-traumatique et le refus scolaire anxieux.

Pour les besoins de notre article, nous allons nous suffire à une brève présentation des principales caractéristiques (tirées du DSM 5) qui composent le tableau clinique du cas présenté ci-dessous:

- **Trouble d'anxiété sociale (phobie sociale)**

Les critères retenus sont: A. Peur ou anxiété intense d'une ou plusieurs situations sociales durant lesquelles le sujet est expose à l'éventuelle observation attentive d'autrui, Des exemples de situations incluent des interactions sociales (p. ex. avoir une conversation rencontrer des personnes non familières), être observe (p. ex. en train de manger ou boire) et des situations de performance (p. ex. faire un discours), N.B.: Chez les enfants, l'anxiété doit apparaitre en présence d'autres enfants et pas uniquement dans les interactions avec les adultes. B. La personne craint d'agir ou de montrer des symptômes d'anxiété d'une façon qui sera jugée négativement (p. ex. humiliante ou embarrassante, conduisant à un rejet par les autres ou à les offenser). C. Les situations sociales provoquent presque toujours une peur ou une anxiété, N.B.: Chez les enfants, la peur ou l'anxiété peuvent s'exprimer dans les situations sociales par des pleurs, des accès de colère, ou des réactions de jugement; l'enfant s'accroche, se met en retrait ou ne dit plus rien. D. Les situations sociales sont évitées ou subies avec une peur ou une anxiété intense. E. La peur ou l'anxiété sont disproportionnées par rapport à la menace réelle posée par la situation sociale et compte tenu du contexte socioculturel. F. La peur, l'anxiété ou l'évitement sont persistants, durant habituellement 6 mois ou plus. G. La peur, l'anxiété ou l'évitement entrainent une détresse ou une altération cliniquement significative du fonctionnement social, professionnel ou dans d'autres domaines importants. H. La peur, l'anxiété ou l'évitement ne sont pas imputables aux effets physiologiques d'une substance (p. ex. substance donnant lieu à abus, médicament) ni à une autre affection médicale. I. La peur, l'anxiété ou l'évitement ne sont pas mieux expliques par les symptômes d'un autre trouble mental tel qu'un trouble panique, une obsession d'une dysmorphie corporelle, un trouble du spectre de l'autisme. J. Si une autre affection médicale (p. ex. maladie de Parkinson, obésité, défigurement secondaire a une brulure ou une blessure) est présente, la peur, l'anxiété ou l'évitement sont clairement non lies à cette affection ou excessifs, Spécifier si: Seulement de performance: Si la peur est limitée aux situations de performance ou de parler en public (DSM 5, 2015, 253-254).

- **Le mutisme sélectif:**

Les critères retenus sont: A. Incapacité régulière à parler dans des situations sociales spécifiques, situations dans lesquelles l'enfant est supposé parler (p. ex. à l'école) alors qu'il parle dans d'autres situations. B. Le trouble interfère avec la réussite scolaire ou professionnelle, ou avec la communication sociale. C. La durée du trouble est d'au moins 1 mois (pas seulement le premier mois d'école). D. L'incapacité à parler n'est pas imputable à un défaut de connaissance ou de maniement de la langue parlée nécessaire dans la situation sociale ou le trouble se manifeste. E. La perturbation n'est pas mieux expliquée par un trouble de la communication (p. ex. trouble de la lucidité verbale apparaissant durant l'enfance) et elle ne survient pas exclusivement au cours d'un trouble du spectre de l'autisme, d'une schizophrénie ou d'un autre trouble psychotique (DSM 5, 2015, 244).

2.2.Enfant anxieux et sa famille:

Ce présent point représente une revue de la littérature, non exhaustive, concernant la problématique de la transmission de la phobie au sein d'un groupe familial.

Nezelof (2014) considère que l'impact de la psychopathologie des parents sur le développement des enfants est un sujet particulièrement actuel.

Braconnier (2006) estime que dans le cadre des troubles anxieux chez l'enfant, la propre expérience d'attachement des parents intervient, comme un schéma qui tendrait à se répéter à travers les générations.

Bursztejn et Grillat (1995) estiment que si la compréhension du monde interne de l'enfant et de son évolution est un éclairage essentiel des phobies, il faut aussi tenir compte de leur dimension relationnelle, Certaines phobies de l'enfant semblent, en effet, en relation étroite avec l'angoisse de l'entourage, au point d'apparaître parfois davantage comme un symptôme de l'un des parents présentant lui-même des troubles phobiques - que comme un symptôme propre à l'enfant.

Granger (2002) va dans le même sens en admettant qu'on retrouve souvent un facteur familial dans l'étiologie des phobies (plus de phobiques dans les familles phobiques).

De son côté, Petot (2008) écrit que les données concernant les aspects familiaux de la phobie sociale sont peu nombreuses en raison de l'identification relativement récente de ce trouble, Cependant les quelques recherches dont nous disposons (c'est toujours Petot qui souligne) comme celle de James Reich et Yates (1988) montrent une fréquence de la phobie sociale, chez les parents du premier degré des sujets phobiques sociaux (6,6%) significativement plus élevée que chez les parents du premier degré des sujets avec trouble panique (0,4 %), Ainsi l'étude de Fyer et ses collègues (1993) trouve ce même rapport de trois contre un, quand on compare le nombre de phobiques sociaux dans la famille des phobiques sociaux et dans la famille des sujets témoins (16 % contre 5 %), Prenant les choses en sens inverse, l'étude pilote canadienne de Catherine Mancini et de ses collègues (1996) suggère que les enfants de parents phobiques sociaux présentent un risque élevé de développer des troubles psychiatriques et notamment des troubles anxieux, Une troisième étude va exactement dans le même sens: Lieb et ses collègues (2000) ont examiné une population de 1 047 adolescents de la région de Munich, âgés de 14 à 17 ans, Ils montrent que les enfants de parents phobiques sociaux (diagnostiqués selon les critères du DSM-IV) ont un taux de phobie sociale quatre à cinq fois plus élevé que les enfants de parents sans troubles psychopathologiques (9,6 contre 2,1 %), Les auteurs ont également trouvé que le style d'interaction entre parents et enfants joue un rôle dans la production de la phobie sociale. Ainsi, l'hyperprotection élevée et le rejet parental sont significativement associés à la fréquence de la phobie sociale chez les enfants. Comme toujours, les auteurs de certaines de ces études estiment que la dimension familiale du trouble est un argument en faveur de son déterminisme génétique et de sa transmission héréditaire, On ne saurait évidemment souscrire à ce genre d'affirmation, tant il paraît évident que les explications concurrentes par l'imitation et l'identification sont tout aussi pertinentes (Petot, 2008, 114-115).

Marcelli et Cohen (2012) considèrent quant à eux le rôle de la gestion familiale de l'anxiété dans son devenir au cours du développement. Ils écrivent à ce sujet *« d'autant que l'agrégation familiale constatée dans les études cliniques, si elle ne semble pas relever de facteurs génétiques, renforce cette perspective; tout comme les études qui montrent que les styles et les modèles des parents jouent un rôle certain dans la transmission de pattern d'anxiété de parents à enfants, La famille peut intervenir à plusieurs niveaux différents. Toutes croyances qui promeuvent l'anxiété, On ne peut ignorer que la perspective proposée par la théorie de l'attachement, dont certains fondements sont psychodynamiques mais pas exclusivement, est très séduisante pour témoigner au plan théorique de cette fragilité anxieuse retrouvée chez certains enfants et transmises au plan familial »* (Marcelli, Cohen 2012, 387).

Les théories écologiques proposent que le développement des troubles anxieux pédiatriques découle de facteurs environnementaux, y compris ceux liés à l'observation de membres de la famille et les facteurs présents dans l'ensemble de la communauté (Flament 2014, 298).

Romano et Payen de la Garanderie (2015) estiment que l'augmentation des consultations familiales concernant les phobies scolaires ou sociales, ces dernières années pose la question du rôle de la famille à la fois comme agent causal du symptôme, et comme

ressource thérapeutique, les deux étant intimement liés, Les deux auteurs rajoutent qu'on ne peut en effet se cantonner à l'exploration d'une dynamique intrapsychique individuelle pour expliquer ces symptômes phobiques, En effet, même si on manque de données pour objectiver ce type de facteurs éducatifs et de vie, il apparaît clairement dans la pratique clinique que deux types de fonctionnement se retrouvent dans l'histoire familiale des personnes souffrant de phobie (Pelissolo, 2016, 4).

Il est donc tout à fait possible de croire à l'existence de liens l'anxiété parentale maternelle ou parentale, et l'anxiété de l'enfant (Darcourt, 1993, 261).

Pour expliquer la transmission de la phobie dans la famille, les auteurs cités ci-dessus se réfèrent à plusieurs notions, La première est le *« mythe familial »*, Le mythe est un organisateur du rapport au monde des membres de la famille qui permet de savoir qu'on appartient à telle famille et pas à telle autre, Le mythe détermine dans chaque famille une tonalité de l'ambiance. La deuxième est donc *« l'ambiance »*. L'ambiance familiale, c'est entre autres, la façon dont circulent les émotions entre les parents et aussi entre parents et enfants.

Enfin, le DSM 5 (2015) note que l'inhibition sociale de la part des parents peut servir de modèle à la réticence sociale et au mutisme sélectif chez les enfants, De même, l'anxiété sociale est héritable.

3. Illustration clinique: le cas de Manel:

Il s'agit ici d'illustrer nos propos à la lumière des données d'évaluation psychologique d'une fille âgée de 5 ans que nous avons rencontré dans le cadre d'un examen psychologique demandé par une collègue psychologue, Cette dernière l'a reçu dans sa consultation pour le motif de difficultés d'adaptation de l'enfant dans son nouveau milieu scolaire, Manel affiche en effet, une réticence marquante, qui a nécessité la présence de sa mère dans sa classe, pour qu'elle accepte de rejoindre les bancs de l'école lors des premières semaines de la rentrée scolaire. Pendant les premiers jours, il était extrêmement difficile pour elle de se séparer de sa mère, La présence de sa sœur dans la même école ne l'a pas rassuré, Comme nous allons le voir, l'enfant a déjà manifesté dans son milieu familial et social une inhibition dans ses relations interpersonnelles, Sa difficulté de se séparer de ses figures d'attachement s'est explicitement manifestée lors de nos rencontres cliniques, D'emblée, il nous semble tout-à-fait légitime d'invoquer les critères d'angoisse de séparation de DSM-5 pour inscrire les symptômes de Manel dans le cadre d'un diagnostic sémiologique.

Par ailleurs, ses parents la décrivent comme « *une fille qui ne parle pas beaucoup; qui est très timide et peureuse* », Manel manifeste une inhibition intellectuelle et elle n'arrive pas à avoir accès aux premiers apprentissages scolaires (couleurs, lettres, chiffres), Également, il semble qu'elle prononce mal certains mots rendant compte de la répercussion de son inhibition sur la qualité de son langage.

Les données anamnestiques et les observations cliniques issues de l'examen clinique ont orienté notre compréhension de la problématique de cette enfant vers l'importance et la pertinence d'envisager ses difficultés non seulement dans le cadre d'un diagnostic sémiologique isolé, en l'occurrence un trouble anxieux, mais comme un enfant symptôme d'une dynamique familiale dysfonctionnelle comme diraient les praticiens de la thérapie familiale systémique, La littérature, présentée dans la première partie de cet article, nous a bien montré que le trouble d'un enfant n'est pas dissociable de son environnement et de la dynamique qui caractérise les relations au sein de sa famille. Ainsi, s'attarder sur quelques éléments de la propre histoire de l'un des parents ou des deux et sur la dynamique de la relation au sein de la famille, est très instructif quant à la compréhension des difficultés que présentent certains enfants, Cela permet de compléter l'évaluation psychologique de l'enfant par une évaluation globale de la dynamique familiale, L'évaluation de la dynamique familiale sera systématiquement reprise par le thérapeute de famille chez qui l'enfant et sa famille sont orientés dans la mesure où l'indication d'une thérapie familiale nous a semblé la piste thérapeutique la plus appropriée, La symptomatologie de Manel rentre en écho avec certains éléments de l'histoire de sa mère qui semble reproduire la même ambiance « anxieuse »

qu'elle a vécu au sein de sa famille, Nous donnerons plus de détails sur ce dernier point dans le paragraphe suivant.

- **Quelques éléments d'anamnèse**

Manel est la benjamine dans sa fratrie, Elle a un frère âgé de 18 ans, et trois sœurs âgées respectivement de 16, 13, et 8 ans, Son père est commerçant et sa mère est femme au foyer, Les parents décrivent une ambiance familiale et une relation de couple sans particularités, On ne rapporte pas d'antécédents de psychopathologie dans la famille, mais il est à noter que la mère est traitée pendant des années pour des crises épileptiques; sa propre tante est aussi traitée pour le même type de crises, Si nous n'avions pas noté des éléments particuliers du côté de la ligne paternelle, la mère en revanche nous décrit un vécu anxieux au sein de sa propre famille, Elle se rappelle alors comment les membres de sa famille préféraient se retrouver ensemble et s'enfermer dans leur maison dès la tombée de la nuit. Une conduite qui les rassuré, La mère pense que c'est de cette ambiance qu'elle tienne son caractère de « peureuse », Elle est plutôt consciente de sa tendance exagérée à se montrer anxieuse à l'égard de la sécurité de ses enfants et de son conjoint, Actuellement, avec ses enfants, elle peut se montrer inquiète même à l'intérieur de la maison. Ainsi, elle se sent obligée d'aller vérifier que les enfants sont bien dans leur chambre, Elle précise que ça lui arrive même d'arrêter sa prière au milieu pour s'assurer qu'une situation banale comme un simple cri n'est pas grave.

Il nous semble important de préciser que l'absence du père pour des raisons professionnelles aurait favorisé la réémergence de la problématique anxieuse chez la mère et participé à installer une ambiance familiale teinté d'insécurité.

Quant à l'histoire de Manel, la mère précise qu'elle n'avait pas vraiment eu envie d'avoir un cinquième enfant. C'est le père qui a voulu un cinquième enfant disait-t-elle. Elle décrit ses grossesses dont celle de Manel comme difficiles. Elle dit avoir eu toujours, pendant les périodes de grossesse, des problèmes somatiques (anémie, vomissements), et se sentait toujours irritable. Mais, l'accouchement était normal. Manel est née avec une bonne santé.

Son développement psychomoteur est marqué par un retard dans l'acquisition de la parole, mais le développement des autres fonctions était dans les normes.

- **Socialisation et vie quotidienne**

En dehors de son frère et de ses sœurs avec qui elle aime jouer et échanger, les parents décrivent une fille exagérément réticente dans ses relations avec les enfants de la famille. Manel évite les interactions. Elle n'a pas été placée dans une crèche. A l'âge de 4 ans, elle n'a pas apprécié de se rendre à la mosquée du quartier. Une année après, elle a manifesté, comme signalé en haut, une grande résistance pour se rendre à son école, mais elle a fini par s'y habituer. Elle est actuellement dans une classe préscolaire. Selon ses parents, elle entretient des relations réticentes mais adéquates avec ses pairs, et il semble qu'elle est surtout réticente dans ses relations avec les adultes, notamment son enseignante, avec qui elle échange à peine quelques mots.

Il semble qu'elle était exposée aux écrans depuis son jeune âge. Elle s'est montrée particulièrement sensible aux scènes « de peur » qu'elle regardait à la télévision qui se trouvait dans la chambre de ses parents. Selon la mère, Manel n'avait pas eu un contact permanent avec la télévision, mais elle avait commencé à visionner des vidéos (pour les bébés) sur le téléphone portable dès son jeune âge.

Apparemment son retard de parole n'a pas nécessité une prise en charge orthophonique. Un examen EEG réalisé en décembre 2019 s'est avéré négatif.

- **Mode de contact et modalités relationnelles lors de l'évaluation clinique**

Manel s'est montrée très réticente sur le plan verbal (à peine elle a prononcé quelques mots pendant toutes les séances), et sur le plan comportemental (elle est restée collée à ses parents et elle a refusé de rester avec nous sans leur présence), Dans ce contexte, la passation d'épreuves psychologiques ne peut pas se faire dans des conditions standardisées, Elle produit un dessin dont le graphique est satisfaisant, En présence de la mère, elle a pu repérer la

majorité des réponses banales au Rorschach, et nous avons pu lui proposer le Test de Maturité Scolaire qui n'exige pas de réponses verbales.

- **Au Test de maturité scolaire**

Ce test n'est pas une « mesure de l'intelligence », il apporte une indication sur le développement intellectuel, facteur principal, mais non unique, de la réussite scolaire.

Cette indication est valable à un moment précis qui est celui d'entrée en école préscolaire (5 ans), et en première année primaire (6 ans).

Voici les résultats de Manel à ce test:

Tableau (1) Résultat de Manel

1- Différences	**4**	**1**
2- Information-Vocabulaire	20	5
3- Code	2	1
Total	**7**	**2**
	Note	**Classe**

Manel a eu de faibles résultats à ce test, Elle a eu une note standard totale aux trois subtests (*Différences*, *Information-Vocabulaire*, *Code*) de 7, Cette note correspond à la classe 2. Le niveau intellectuel est exprimé en termes de classes, En tout, nous avons 11 classes la plus inférieure est la classe 0, la moyenne est la classe 5, et la plus supérieure est la 10.

L'enfant a eu 4 au premier subtest, Cela correspond à une note standard de 1 qui indique une classe très inférieure, Le subtest *Différences* consiste en 24 groupes d'objets l'enfant doit éliminer l'objet auquel manque une caractéristique présente chez les quatre autres, L'opération consiste donc à isoler les aspects présents dans les cinq termes du groupe à les réunir en concepts distincts, et à découvrir parmi ces concepts celui qui permet de rassembler quatre des termes par opposition au cinquième, Ce genre de tâche donne l'une des mesures les plus fidèles de l'aptitude intellectuelle, Elle est sans aucun doute liée au langage et exige un minimum de compréhension verbale, sans que cette contribution soit la plus importante.

Au deuxième subtest, elle a eu une note de 20 qui correspond à 5 comme note standard, Le but de subtest *Information-Vocabulaire* est d'obtenir une estimation du niveau du langage de l'enfant, dont on reconnaît depuis longtemps qu'il est une expression du développement intellectuel, et dont on sait quelle importance il a dans la réussite scolaire.

Il s'agit de définir, par l'intermédiaire du langage, un niveau global de développement culturel, Le niveau de Manel à ce subtest s'inscrit dans la classe moyenne.

Enfin, au dernier subtest elle a eu une note brute de 2 correspondant à la note standard de 1. Le test de *Code* se compose d'associations images-symboles assez simples, L'enfant doit marquer d'un trait le symbole qu'il faut associer à l'image présentée, Ce subtest constitue un moyen d'approche de la capacité de concentration, d'attention, et de la rapidité d'apprentissage, ensemble d'aptitudes particulièrement nécessaires à la tâche scolaire et, de plus, en liaison non négligeable avec le développement intellectuel.

- **Une configuration familiale anxieuse d'allure phobique**

Comme nous l'avons déjà souligné, Manel aurait une tendance à n'avoir un échange verbal qu'avec les membres de sa famille, À la maison où elle se sent en sécurité, elle parle d'une manière spontanée et sans aucun problème, et elle se prête à des activités ludiques tout à fait normales (mise en scène, jeu de faire semblant), En dehors des membres de sa famille proche, il semble qu'elle a du mal à parler avec les autres membres moins familiers comme les tantes ou les oncles, En dehors de la maison, notamment à l'école et dans le contexte de la rencontre avec nous, elle manifeste la même attitude de réticence verbale et comportementale.

Par ailleurs, selon les données de l'anamnèse, l'enfant semble avoir développé une attitude de réaction excessive par la peur dans des contextes variés (scènes de peur à la télévision, peur des endroits publiques, peur du vent, peur de toucher les images représentant certains animaux comme les reptiles (crocodile), Tenant compte de l'ensemble de tableau

clinique décrit, nous pensons que l'enfant présente un trouble anxieux associé à un mutisme sélectif.

Mais, l'exploration clinique met une évidence une forme d'une configuration phobique familiale, La mère se décrit comme une personne anxieuse et phobique.

À la maison, elle décrit une ambiance teintée de peur. Le grand frère a peur du noir et il ne peut pas dormir seul, Toute la fratrie partage la même chambre, et pourtant il y a des chambres non occupées, Manel a manifesté des plaintes somatiques quand elle a quitté la chambre des parents l'année passée, Actuellement, elle se réveille parfois la nuit pour rejoindre les parents en leur disant qu'elle a peur.

- **Synthèse de l'évaluation et indication de prise en charge**

Nous pensons que la résistance de Manel aux premiers apprentissages scolaires instrumentaux (chiffres, lettres, calculs) relève d'une inhibition intellectuelle s'inscrivant dans le cadre d'un trouble anxieux invalidant à caractère phobique avec une composante mutique.

Ainsi, une prise en charge psychologique de l'enfant est nécessaire, Une thérapie de type cognitive et comportementale peut être envisagée, mais compte tenu de la configuration familiale phobique évoquée, nous pensons qu'un travail thérapeutique avec la famille est indiqué dans un premier temps, Il peut prendre la forme d'une thérapie familiale et/ou de consultations thérapeutiques avec la famille.

Un soutien pédagogique dans le but d'améliorer ses apprentissages scolaires pourrait aussi s'avérer nécessaire.

4. Conclusion:

Le trouble anxieux peut entraîner des conséquences négatives chez l'enfant, Les résultats scolaires peuvent en pâtir, en raison des difficultés de concentration, d'attention et de mémorisation, Enfin un retrait social peut en découler, Face à ce type de trouble, le clinicien doit s'intéresser tout autant au contexte psychopathologique parental et familial que celui propre à l'enfant puisque le fonctionnement familial est un facteur déterminant dans l'évolution de l'enfant.

En effet, le cas de Manel illustre très bien l'importance et l'influence du fonctionnement familial sur le fonctionnement singulier à travers cette circulation de la phobie au sein du groupe.

Dès lors, il est plus que nécessaire, de rappeler ici à tous les cliniciens, que l'évaluation de la famille dans le cadre de l'examen clinique de l'enfant est plus que nécessaire. Cela permettra d'avoir un aperçu du fonctionnement de la famille et de son rôle positif ou négatif, dans le développement de l'enfant, Cela permettra également de replacer le symptôme dans la dynamique du groupe familial, premier cocon de tout enfant dans la vie.

Par ailleurs, bien que la prise en charge des troubles anxieux soit aujourd'hui une indication privilégiée pour les TCC, l'abord thérapeutique familial de ce type de trouble n'est pas à négliger.

Références bibliographiques:

Association de psychiatrie américaine. (2015). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM 5)*. Paris: Masson.

Becker, E. (2019). La pleine conscience comme premier temps thérapeutique des troubles anxieux chez l'enfant. *Annales Médico-psychologiques*. https://doi.org/10.1016/j.amp.2019.10.01

Braconnier, A. (2006). *Introduction à la psychopathologie*. Paris : Masson.

Bursztejn, C., Grilliat, A-D. (1995). Névroses et troubles névrotiques chez l'enfant. *EMC-Pédopsychiatrie*. 37-201-A-60.

Darcourt, G. (1993). *Psychiatrie*. Paris: Heures de France.

Flament, M-F. (2014). Troubles anxieux chez l'enfant et aspects liés au développement. Dans J-Ph. Boulenger (dir.), *Les troubles anxieux* (pp.290-301). Paris: Lavoisier.

Marcelli, D., Cohen, D. (2012). *Enfance et psychopathologie* (9 é èd). Paris: Elsevier Masson.

Nezelof, S. (2014). Psychopathologie parentale et développement de l'enfant. *EuropeanPsychiatry*, 29(8). https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2014.09.215

Pelissolo, A. (2016). Anxiété sociale et phobie sociale. *EMC-Psychiatrie*. 37-370-A-20

Petot, J. (2008). *L'évaluation clinique en psychopathologie de l'enfant*. Paris: Dunod.

Romano, E., Payen de la Garanderie, J. (2015). Transmission des phobies dans la famille. *Enfance & Psy*, 1(65) , 45-56. Doi :10.3917/ep.065.0045.

Vera, L. (2009). *TCC chez l'enfant et l'adolescent*. Paris: Elsevier Masson.

Comment citer cet article par la méthode APA:

FERGANI, L ., & BENAMSILI ,L. (2020). Phobie individuelle et phobie familiale: Illustration à partir d'un cas. *Journal of Psychological and Educational Sciences.* 6(4). Algérie: Université d'El-Oued .307-315

L'impact des facteurs développementaux sur la théorie de l'esprit chez le jeune enfant autiste

The Impact of Developmental Factors on Theory of Mind in Young Children with Autism

Medjaoui Radjaa TRARI [1,*], Linda ABDERRAHIM [2]

[1] Laboratoire des recherches psychologiques et éducatives Université de Sidi Bel Abbes (Algérie),E-mail: radjaa.trari@univ-sba.dz
[2] Laboratoire des recherches psychologiques et éducatives, Université de Sidi Bel Abbes, (Algérie),linda.abderrahim@univ-sba.dz

Réception : 01/09/2020 **Acceptation :** 25/12/2020 **Publication**: 29/12/2020

Résumé: Cet article a pour objectif d'étudier les liens entre les facteurs développement aux et l'évolution des performances de la théorie de l'esprit (TOM: Theory Of Mind) afin de mieux adapter la prise en charge de l'enfant autiste, À travers cette étude dont la population examinée inclut 12 enfants, 7 garçons et 5 filles, âgés de 4 à 9 ans, nous verrons comment ces facteurs déterminent les différences dans l'acquisition des capacités à la « TOM » chez les enfants atteints d'autisme, Aussi, nous soulignerons une corrélation entre les facteurs développementaux (âge chronologique, âge mental, âge verbal et âge cognitif) et la mise en place des performances à la théorie de l'esprit, Enfin nous montrons l'impact de la sévérité symptomatique de l'autisme sur le développement de la théorie de l'esprit.

Mots-clés: Théorie de l'esprit; Autisme; Facteurs développementaux; Performances Intensité d'autisme.

Abstract: This article aims to study the links between developmental factors and the evolution of the performance of the theory of mind (TOM: Theory Of Mind) in order to better adapt the management of the autistic child, Through this study, whose examined population includes 12 children, 7 boys and 5 girls, aged 4 to 9 years, we will see how these factors determine the differences in the acquisition of the capacities to the "TOM" in the children reached of the autism, Also, we will highlight a correlation between developmental factors (chronological age, mental age, verbal age and cognitive age) and the establishment of performance in theory of mind, Finally, we show the impact of the symptomatic severity of autism on the development of theory of mind.

Keywords: Theory Of Mind; Autism; Developmental Factors; Performance; Autism Intensity.

[*] Auteur correspondant:

I. Introduction:

Dès sa naissance, l'enfant possède un niveau de pensée qui lui permet d'acquérir les principaux concepts de son environnement, il apprend à partir de son environnement et il interagit avec lui, car il possède la capacité de se représenter les gens, les pensées et les évènements, cette capacité réfère à la théorie de l'esprit.

Toutefois, cette capacité est déficitaire chez les personnes autistes, cette difficulté semble s'expliquer par un délai développemental spécifique au niveau du mécanisme de la pensée (Baron-Cohen, The autistic child's theory of mind: a case of specific developmental delay, 1989),Ce délai serait associé chez les personnes autistes à leur critères diagnostiques propres, soit à leurs difficultés cognitives (Baron-Cohen, The autistic child's theory of mind: a case of specific developmental delay, 1989), soit à leurs habiletés langagières déficitaires (Sparrevohn & Hovie, 1995), soit à leurs altérations des interactions sociales (Holroyd & Baron-Cohen, 1993).

Notre objectif de recherche est d'indiquer les facteurs développementaux comme déterminants de différences aux performances des enfants autistes à la théorie de l'esprit et de spécifier quels sont les plus influençant sur le développement de la théorie de l'esprit, Nous allons mettre le cap sur l'impact de l'intensité de la symptomatologie dans l'acquisition de cette capacité dans le cas du trouble autistique.

L'autisme est un trouble caractérisé par des perturbations dans les domaines du développement: social, verbal, cognitif, émotionnel, postural.

En 1995, Firth, Leslie, Baron-Cohen ont émis l'hypothèse que trois symptômes de l'autisme (les anomalies du développement social, du développement de la communication et du jeu symbolique) résultent d'un déficit de la lecture des états mentaux, c'est à dire d'un déficit de la théorie de l'esprit.

Les enfants atteints d'autisme acquerraient cette capacité à un âge plus tardif que les enfants normaux sans pour autant arriver à un niveau de compréhension équivalant à celui d'adultes normaux, Nous supposons que les facteurs développementaux tel que: âge chronologique, développement intellectuel, aussi l'intensité de symptomatologie ont un impact sur les performances des enfants atteints d'autisme à la théorie de l'esprit.

Dans notre recherche, on s'est intéressé par l'étude du profil développemental spécifiant le niveau de développement: mental, verbal, cognitif et âge chronologique aussi que l'intensité des symptômes dans l'autisme par rapport aux performances de la théorie de l'esprit.

Notre allons répondre dans ce travail de recherche sur la question principale suivante:

Est-ce-que les facteurs développementaux déterminent les performances d'acquisition de la « TOM » chez le jeune enfant autiste?

Questions de recherche:

1. Est-ce-que l'âge chronologique est un facteur développemental qui détermine la mise en place des performances des enfants autistes à la théorie de l'esprit?
2. Est-ce-que le niveau intellectuel (développement mental, verbal et cognitif) détermine la mise en place des performances des enfants autistes à la théorie de l'esprit?
3. Est-ce-que l'autisme sévère diminue la chance des enfants autistes à acquérir les performances à la théorie de l'esprit?

Hypothèse générale:

Les performances des enfants autistes à la théorie de l'esprit dépendent de facteurs développementaux et de l'intensité de leur trouble autistique.

Les hypothèses opérationnelles:

1- L'âge chronologique est un facteur développemental qui détermine la mise en place des performances des enfants autistes à la théorie de l'esprit.
2- Le niveau de développement intellectuel (développement mental, verbal, cognitif) détermine la mise en place des performances des enfants autistes à la théorie de l'esprit.
3- L'autisme sévère diminue la chance des enfants autistes à acquérir les performances à la théorie de l'esprit.

I.1. Autisme :

Aujourd'hui, selon les deux grands systèmes internationaux de classifications des troubles mentaux, le DSM (Diagnistic and Statistical Manuel for Mental Disorders) et la CIM-10 (Clasification internationnale des maladies de l'organisation mondiale de la santé) l'autisme fait partie de la catégorie des troubles envahissants du développement (TED), alors qu'en 1980, l'autisme était la seule entité représentant les TED, alors on distingue **cinq sous catégories de troubles incluant des formes atypiques d'autisme et de trouble d'asperger**. L'autisme est un trouble très complexe aux formes multiples avec des degrés de sévérité variables pouvant donner lieu à des tableaux cliniques différents, Pour rendre compte de cette variabilité, les termes de continuum autistique et de spectre autistique sont de plus en plus utilisés (Nelly, 2006).

Le DSM-4 publié en 1994, définissait l'autisme et ses troubles associés comme des « troubles envahissants du développement »(TED), cette catégorie comportait cinq sous-types de l'autisme à savoir:

- les troubles autistiques.
- le syndrome d'asperger.
- le trouble désintégratifs de l'enfance.
- les troubles envahissants du développement non spécifiés (TED-non spécifiés).
- le syndrome de Rett.

Cette définition du DSM-4 était caractérisée par 03 symptômes de base (triade de symptômes) qui sont les suivants (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux 1994)

1- Trouble de la réciprocité sociale.
2- Trouble du langage/de la communication.
3- Répertoire d'activité et d'intérêts restreints et répétitifs.

Dans le DSM-5, la définition des TED a été remplacée par le terme «troubles du spectre autistique » (TSA), lesquels sont inclus dans une catégorie plus vaste de « troubles neuraux-développementaux » (Manuel diagnostique et statistique des trouble mentaux, 2013).

Le DSM-5 a remplacé les quatre sous-types cités en DSM-4 par la catégorie générale « troubles du spectre autistique » (TSA), Le syndrome de Rett ne fait désormais plus partie du système de classification, Le DSM-5 ne fait pas la distinction entre les différents sous-types mais spécifie trois degrés de sévérité des symptômes ainsi que le niveau de soutien nécessaire.

Dans le DSM-5, seules deux catégories de symptômes subissent:

1- Troubles de la communication sociale (les problèmes sociaux et de communication sont combinés).
2- Comportement restreint et répétitif.

Ces deux catégories de symptômes, comportes les mêmes éléments que dans le DSM-4, à l'exception de deux changements importants:

- Les « troubles/retard du langage » ne font plus partie de cette catégorie de symptômes dans DSM-5.
- Le symptôme clinique « sensibilité inhabituelles aux stimuli sensoriels » qui

n'apparaissait pas dans le DSM-4 fait désormais partie de la catégorie « comportement répétitif »

A. Autisme et développement:

- **Autisme, trouble de la communication verbale et non verbale:**

Dans le cas du trouble autistique, les fonctions de communication sont altérées au niveau de l'attention conjointe, de l'imitation et du langage, ils résultent les caractéristiques suivantes:

- Une absence ou retard de langage (ou arrêt après un début de langage).
- Une incapacité à communiquer, soit par la parole soit par le geste soit par des mimiques.
- Une compréhension très limitée ou très particulière.
- Des difficultés à imiter les expressions du visage ou certains gestes comme pointer applaudir, ou saluer.
- Une absence de réponses face aux tentatives de communication d'autrui.
- Des anomalies de forme, de contenu du langage: tendance à répéter ce qu'ils entendent écholalies immédiates ou différées (répétitions de phrases, de jingles …etc.).
- Le langage utilitaire présent mais limité (demande d'objets, de nourriture, d'attention…). Alors que le langage est peu utilisé pour des interactions sociales appropriées à l'âge.
- Prosodie particulière (absence d'intonation appropriée).
- Des difficultés à utiliser les prônons personnels de façon adaptée « tu » à la place de « je ».

- **L'autisme et le fonctionnement cognitif:**

La capacité de donner une signification symbolique et de traiter l'information peut être réduite au minimum, apparaître tardivement ou être limitée à certains domaines spécifiques, si les compétences cognitives apparaissent tardivement ou sont limitées, pour la personne autiste, souvent certains capacités cognitives sont présentes mais ne peuvent être employées parce que d'autres sont absentes (Lazul, 2010).

Le fonctionnement cognitif est caractérisé chez certaines personnes avec autisme par:

- Des performances supérieures à la moyenne de la population générale, en particulier dans les tâches nécessitant un traitement de l'information centré sur les détails.
- Des difficultés d'adaptation aux changements dans de nombreuse situations de la vie quotidienne (changement de lieu, d'horaires, de personne, d'activité, classe, école..).
- Des difficultés dans les fonctions exécutives, en particulier la mémoire de travail, qui permettre à un individu de contrôler, planifier, et organiser son comportement.
- Des difficultés pour attribuer un état mental aux autres et à eux-mêmes à l'origine de difficultés à construire un monde social guidé par les intentions, les désirs et les croyances.
- Une faiblesse de cohérence centrale (Un traitement préférentiel de tous les stimulés de façon fragmentée en insistant sur les détails (niveau local) plutôt que comme un tout intégré et significatif (niveau global).

- **Autisme et développement mental:**

L'autisme n'est pas un retard de développement mental, c'est un trouble qui correspond à des critères recensés dans le DSM-4 communément regroupés dans ce qu'on nomme « la triade autistique », par contre, la personne avec autisme peut avoir un retard du développement mental associé (Lazul, 2010).

B. L'impact de la sévérité des symptômes d'autisme sur le développement:

Les résultats des études portant sur la relation entre l'intensité des troubles autistique mesurée dans l'enfance et l'évolution ne sont pas consensuels.

Rutter tout comme Totter mettent en évidence un lien significatif entre le nombre de symptômes présents pendant l'enfance et l'évolution à l'âge adulte, Les enfants autistes ayant une forte intensité symptomatique conservent à l'âge adulte la même intensité de perturbation et évoluent donc vers un handicap sévère, selon ces auteurs, une faible intensité autistique dans l'enfance est au même titre que l'absence de retard mental, l'acquisition d'un langage

estun indice de bon pronostic.

La sévérité du tableau clinique initial, ainsi que le peu de modifications dans les premiers mois de la prise en charge sont corrélés à un devenir médiocre, Il s'agit là de constatation fréquentes de cliniciens, difficilement comparables d'une équipe à l'autre et qui sont contredites, dans des cas relativement nombreux.

Eaves et Ho, montrent que la symptomatologie est un facteur prédictif de l'évolution du niveau cognitif, Ainsi, chez les enfants avec un score à la CARS élevé, on observe un gain moins important au niveau verbal et cognitif que chez les enfants ayant un score plus faible.

En revanche, d'autres auteurs ne retrouvent aucun lien entre le nombre total de symptômes et l'évolution, c'est ainsi que Szatmari et Bartoloci, observent chez les enfants autistes que leur intensité symptomatique prédit peu leur évolution ultérieure.

Enfin Sutera, s'intéresse aux facteurs pronostiques de l'évolution de l'autisme et conclut que la sévérité du tableau à la CARS et le nombre de critères du DSM remplis sont de faibles facteurs prédictifs de l'évolution.

Ainsi, les études concernant l'intensité symptomatique comme facteur prédictif de l'évolution sont d'une part peu nombreuses et d'autre part offrent des résultats constatés.

Pour certains, l'intensité du trouble prédit peu l'évolution, alors que pour d'autre un trouble initialement sévère vapersister.

I. 2. Théorie de l'esprit:

A. Définition de la théorie de l'esprit:

La théorie de l'esprit est référencée dans la littérature sous différentes acceptions telle que: mentalisation, lecture des états mentaux, prise de perspective, empathie ou encore compréhension sociale.

Cette aptitude nous permet de prédire, d'anticiper et d'interpréter le comportement ou l'action de nos pairs dans une situation donnée, elle est indispensable à la régulation des conduites et au bon déroulement des interactions sociales, La théorie de l'esprit fait partie intrinsèque de la cognition sociale qui mobilise un ensemble de processus mentaux tel que la perception du soi et des autres et l'utilisation des connaissances sur les règles régissant les interactions interpersonnelles pour décoder le monde social.

B. Le développement de la théorie de l'esprit chez les enfants à développement typique:

Afin de tracer le profil de développement de cette capacité, les chercheurs se sont focalisés sur la période de **deux ans et demi à cinq ans**, et plus particulièrement sur la période de **trois à quatre ans,** Les explications des transformations de la pensée de l'enfant à cette époque sont génératrices de nombreux débats, Un aperçu de la capacité de la théorie de l'esprit est précédé d'autres aptitudes pouvant être regroupés sous le terme le plus large «mentalisation», cette plus large définition augmente la portée de la recherche sur la théorie de l'esprit (Papin, 2007)

Cette capacité de mentalisation permet de nombreux progrès chez les jeunes enfants les plus étudiés actuellement sont: les capacités de l'attention visuelle conjointe qui se développe entre neuf et dix-huit mois (Papin, 2007), le jeu de faire semblant cette aptitude se développe entre neuf et vingt quartes mois (Nicolich, 1977), et est considérée comme une capacité cognitive complexe uniquement humaine (Bruner, 1972), On estime qu'elle fournit une fenêtre sur le développement infantile de la capacité d'utiliser les symboles pour penser (Papin, 2007).

Durant la période de **trois à quatre ans,** les enfants commencent à comprendre les états mentaux, la différence entre les leur et ceux des autres, les limites de ce que les autres peuvent percevoir et le fait que la perception restreint la pensée, Cependant, un grand décalage existe dans la conception de l'esprit chez les enfants de **trois ans** et ceux de **quatre ans.**

A **trois ans**, les enfants font la différence entre deux types d'états mentaux: d'un côté les états mentaux tel que « la perception du désir et la croyance » qui sont fortement reliés à la réalité et d'un autre côté, les états mentaux tel que « les images, les rêves, les faux

semblants » que les jeunes enfants considèrent comme bizarreries car ils ne font pas référence à la réalité, et n'ont pas de relation causale avec elle.

Il est autrement pour ceux de plus de **quatre ans** qui sont conscient que cette dichotomie ne doit être tenue: ils ont une compréhension quasi globale des états mentaux, Ce décalage se manifeste dans les tâches qui demandent une certaine compréhension des fausses croyances et la distinction entre réalité et apparence (Astington & Gopnik, 1991).

Cette distinction des performances des enfants selon l'âge fait débat des chercheurs d'ailleurs de nombreuses questions restent en suspens dans la littérature sur le développement de la théorie de l'esprit chez les enfants normaux, L'une de ces discussions concerne notamment l'âge exacte auquel les acquièrent la capacité de la théorie de l'esprit, certains chercheures, se situent dans la période de **deux ans** et **demi** et pense qu'à cet âge, les enfants sont capables d'utiliser des stratégies trompeuses, et qu'à **trois an s**ils sont capables de connaitre les désirs, les valeurs et les préférences et de répondre à des questions spécifiques de la théorie de l'esprit.

D'autres chercheures se situent dans une perspective qui argumente le fait que les vraies capacités de la théorie de l'esprit sont présentent seulement après **quatre ans.** (Ruffman, Olson, Ash, & Keenan, 1993)

On peut penser que cette différence entre les deux points de vue est en rapport avec le type de tâches utilisées, En effet, pour bien étudier cette capacité, les chercheures ont créé différentes tâches qui ne semblent pas mettre enjeu le même type de capacités, Par exemple les tâches de type «Penny Harding Game » (Oswald & Ollendicle, 1989), soit le jeu de la pièce cachée, implique peu d'aptitudes cognitives, Le jeu ne demande pas beaucoup de capacités de compréhension, d'imagination, de verbalisation au contraire d'autres épreuves comme celle de «Sally et Anne »; (Wimmer & Prener, Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception 1983), Ainsi, cette épreuve est réussie plutôt dans le développement que des épreuves ayant une charge mentale plus importante, Les jeunes enfants réussissent cette épreuve car ils possèdent les aptitudes cognitives nécessaires à la réalisation de celle-ci, Ils échouent aux épreuves de type « Sally et Anne » car certaines capacités ne sont pas encore développées à l'âge de quatre ans, ces capacités étant d'avantage matures, les enfants sont plus performants.

C. Autisme et TOM:

Selon Baron-Cohen, les modules de détection du regard et d'intentionnalité ne sont pas atteints dans l'autisme, En revanche, les personnes autistes présenteraient un déficit massif du fonctionnement du mécanisme de TOM, En fait, il distingue deux sous-groupes d'autisme: un sous-groupe présentant un déficit de SAM(Schared Attention Mechanism mécanisme d'attention partagée) et TOM, et un autre sous-groupe présentant un déficit uniquement de TOM, Il précise que certaines personnes autistes ne souffrent pas d'une absence totale de la théorie de l'esprit, mais plutôt d'un retard dans le développement de cette capacité sans pour autant jamais atteindre le niveau de maturité (ce qui expliquerait que certains réussissent les tâches simples de fausse croyance) (Fooudon, 2008).

Depuis les données expérimentales, des expériences principales (celle de Baron-Cohen, Leslie) qui ont adapté le paradigme de fausse croyance de Wimmer et Prener, des difficultés de la théorie de l'esprit chez les autistes ont été démontrées dans de nombreuses études reposant sur des paradigmes divers, adaptés à l'âge mental et explorant des états mentaux variés et autres que la fausse croyance, Par exemple, les enfants autistes ont des difficultés à distinguer des évènements physiques et mentaux, à comprendre que des émotions peuvent être la conséquence d'états mentaux complexes (tels que des croyances).

à comprendre la tromperie, Leur lexique de terme référant à des états mentaux (comme penser, savoir, espérer, souhaiter) est limité, tant sur le plan expressif que sur le plan réceptif (en reconnaissance), Ils ont des difficultés à inférer des états mentaux à partir de la direction et de l'expression du regard, ils sont peu capables de jeux symboliques et de faire semblant.

A partir de ces données, l'hypothèse d'un déficit spécifique et primaire dans la capacité de théorie de l'esprit chez l'enfant autiste a été proposée, Un tel déficit permettait de

rendre compte des principaux troubles des relations sociales, de la communication et de symbolisation observés dans l'autisme.

Si les personnes autistes ne saisissent pas l'effet de leur comportement sur celui d'autrui, s'ils n'ont pas conscience que les autres et eux-mêmes sont des êtres capables de mentalisation, alors leurs interactions sociales seront entravées, Cependant, tout le champ des interactions sociales n'est pas forcément atteint: seuls les comportements sociaux nécessitant la mentalisation seraient perturbés.

Le problème de langage observé dans l'autisme concernant principalement le domaine de la communication et les aspects pragmatiques du langage, Ceux-ci peuvent s'expliquer par une incapacité à comprendre le sens du message et les intentions du locuteur, Ainsi, les personnes autistes ont des difficultés importantes à comprendre les métaphores ou l'ironie et ont tendance à tout prendre au sens de la littérature.

Le déficit de symbolisation serait la conséquence d'une difficulté à attribuer et à représenter des états mentaux qui non pas un lien direct avec la réalité et même opposés à la réalité.

2. Méthode et outils:

2.1.Echantillon:

L'étude a été réalisée sur un échantillon de 12 enfants autistes dont 7garçons et 5 filles, leur moyenne d'âge est de 33,66 mois, qui sont diagnostiqués selon les critères de DSM4 et la CIM-10 et évalués au moyen de la CARS, L'ADI-R, l'ADOS.

Nous avons réparti les enfants de notre échantillon en deux groupes, 7communiquant et 5 non communiquant, Nous nous sommes basés dans notre répartition sur notre propre observation tout en s'appuyant sur l'attention conjointe, le pointé, la présence des gestes conventionnels, pratique de conversations comme un moyen de communication.

2.2.Outils:

Afin de bien mener notre recherche, nous avons utilisés les outils suivants;

- **Vineland:**

L'âge mental et verbal est apprécié à l'aide de l'échelle de comportement adaptatif de Vineland ou VABS (Sparrow, Balla et Cecchetti, 1984), Cette échelle évalue le niveau d'adaptation des enfants dans les domaines fonctionnels de la communication, de la socialisation et de la motricité dans la vie quotidienne, Elle permet aussi de calculer un score total composite.

- **Le PEP 3: (Profil Psycho-éducatif Révisé)**

Le niveau de développement cognitif est apprécié au moyen des scores de l'item de la cognition préverbale du PEP3 qui évalue les capacités de catégorisation, assemblage correspondance, pointage, imitation et autres, pour définir les pré- requis cognitif du langage.

- **La CARS:**

L'intensité symptomatique du trouble de l'autisme est appréciée à l'aide de la Chilhood Autism Rating Scale, (schopler, 1980).

- **Les épreuves de la compréhension émotionnelle:**

Ce sont des épreuves inspirées du guide pratique « apprendre aux enfants autistes à comprendre la pensée des autres », qui testent les performances de la théorie de l'esprit, à travers la compréhension émotionnelle qui est décrite en quatre niveaux et qui invite l'enfant à reconnaître les expressions faciales sur les photographies et les dessins stylisés, passant à la prédiction de l'émotion produite par des situations, ensuit, l'identification de l'émotion d'un autre à travers le souhait /désir, et finalement de deviner quel sera le sentiment d'une personne mise en scène, selon ce qu'il croit de son souhait qui sera réalisé ou pas (Howlin, Baron-Cohen, & Hadwin, 2010).

Dans le but de tester les performances des enfants autistes à la théorie de l'esprit, nous avons présenté aux enfants autistes de notre échantillon des épreuves de la compréhension émotionnelle, Dans le choix de nos épreuves, nous nous sommes inspirés du guide pratique « apprendre aux enfants autistes à comprendre la pensée des autres ».

Le matériel consiste des planches et de vignettes en noir et blanc préparées en carton

plastifié, Dans notre démarche expérimentale, nous avons suivi les consignes du guide pratique (Howlin, Baron-Cohen, & Hadwin, 2010) dans la présentation de nos épreuves qui est réparties en quatre niveaux de passation.

3. Résultats et discussion:

Le traitement de nos résultats est réalisé à l'aide du logiciel « SPSS », nous avons utilisé le test « T-student » dans la comparaison intergroupe d'enfants autistes communiquant et non communiquant, aussi, une analyse factorielle en composantes principales, à deux facteurs avec rotation «Varimax » pour spécifier les liens d'influences entre les facteurs développementaux et le développement de la théorie de l'esprit, enfin, nous avons utilisé une analyse descriptive dans le but de décrire ces liens d'influence.

3.1.Résultats de l'analyse statistique (ACP):

Tableau (1) Matrice de corrélation

Niveau 1	1,000	-,074	,617	,452	,821
Niveau 2	-,074	1,000	,088	,584	,408
Niveau 3	,617	,088	1,000	,372	,716
Niveau 4	,452	,584	,372	1,000	,828
Âge chronologique	,423	-,284	-,119	,001	,138
Dév mental	,677	,319	,361	,771	,799
Dév verbal	,673	-,039	,474	,448	,621
Dév cognitif	,701	,290	,566	,743	,847
Intensité	-,486	-,218	-,134	-,590	-,548
C.E	,821	,408	,716	,828	1,000

La source: Sur la base du Logiciel « SPSS »

Résultats de la 1ère hypothèse: (L'âge chronologique est un facteur développemental qui détermine la mise en place des performances des enfants autistes à la théorie de l'esprit).

Les résultats ont montré qu'il ya une relation de corrélation uniquement entre l'âge chronologique (par un lien positif modéré, r: 0.42) et la reconnaissance des expressions faciales sur les photographies et les visages schématisés.

Résultats de la 2ème hypothèse:(Le niveau de développement intellectuel (développement mental, verbal, cognitif) détermine la mise en place des performances des enfants autistes à la théorie de l'esprit).

Les résultats ont montré qu'il ya une relation de corrélation entre l'âge mental et l'âge verbal (par un lien positif fort, r: 0.67), l'âge cognitif (par un lien positif, r: 0.70), et l'intensité (par un lien négatif modéré, r: -0.48) et la reconnaissance des expressions faciales sur les photographies et les visages schématisés.

Les résultats n'ont montré aucune relation de corrélation entre le niveau intellectuel l'intensité et l'identification des émotions provoquées par des situations.

Les résultats ont montré qu'il ya une relation de corrélation uniquement entre l'âge verbal (avec un lien positif modéré, r: 0.47), l'âge cognitif (par un lien positif modéré, r: 0.56) et l'identification des émotions basées sur les désirs.

Les résultats ont montré qu'il ya une relation de corrélation uniquement entre l'âge mental (par un lien positif fort, r: 0.77), l'âge verbal (par un lien positif modéré r: 0.44), l'âge cognitif (par un lien positif fort, r: 0.74), l'intensité (par un lien négatif modéré, r:-0.59) et l'identification des émotions basées sur les croyances.

Les résultats ont montré qu'il ya une relation de corrélation uniquement entre l'âge cognitif (par un lien d'influence positif très fort, r: 0.84), l'âge mental (par un lien d'influence positif fort, r: 0.79), l'âge verbal (par un lien d'influence positif fort, r: 0.62), l'intensité (par un lien négatif modéré, r: -0.54) et la compréhension émotionnelle.

Résultats de la 3ème hypothèse:(L'autisme sévère diminue la chance des enfants autistes à acquérir les performances à la théorie de l'esprit).

Les résultats ont montré il ya une relation de corrélation uniquement entre l'intensité (par un lien négatif modéré, r: -0.48) et la reconnaissance des expressions faciales sur les photographies et les visages schématisés, aussi l'intensité (par un lien négatif modéré, r:-0.59) et l'identification des émotions basées sur les croyances.

Une relation de corrélation entre l'intensité (par un lien négatif modéré, r: -0.54) et la compréhension émotionnelle.

Les résultats de l'analyse statistique (ACP) on déduit que:

L'âge chronologique n'a pas d'influence sur le développement des performances des enfants autistes à la compréhension émotionnelles.

Le niveau de développement intellectuel (âge mental, verbal, et cognitif)influence les capacités des enfants autistes dans la reconnaissance des expressions faciales sur les photographies et les visages schématisés, et dans l'identification des émotions provoquées par des situations et celles qui sont basées sur les désirs ou les croyances c'est-à-dire, il influence la capacité de l'enfant à interpréter le contexte sociale et émotionnel des histoires donc il n'a pas arrivé à prédire l'expression émotionnelle du personnage dans les circonstances des situations données dans les histoires, comme il n'arrive pas à prédire l'émotion ressenti par un personnage quand il aura son désire ou le contraire aussi il n'arrive pas à prédire l'émotion d'un personnage du fait que les croyances et les désirs coïncident ou sont en conflit.

Donc le niveau de développent intellectuel est on relation de corrélation avec la compréhension émotionnelle et influence les performances des enfants autistes à la théorie de l'esprit.

L'intensité influence les capacités des enfants autistes dans la reconnaissance des expressions faciales sur les photographies et les visages schématisés aussi l'identification des émotions basées sur les croyances c'est-à-dire, elle influence la capacité de l'enfant à interpréter le contexte sociale et émotionnel des histoires donc il n'a pas arrivé à prédire l'expression émotionnelle ressenti par un personnage du fait que les croyances et les désirs coïncident ou sont en conflit.

Ce constat nous permet de dire que l'intensité sévère de l'autisme peut diminuer la chance de l'enfant autiste à acquérir la capacité de la théorie de l'esprit.

3.2. Résultats de l'analyse factorielle en composantes principales:

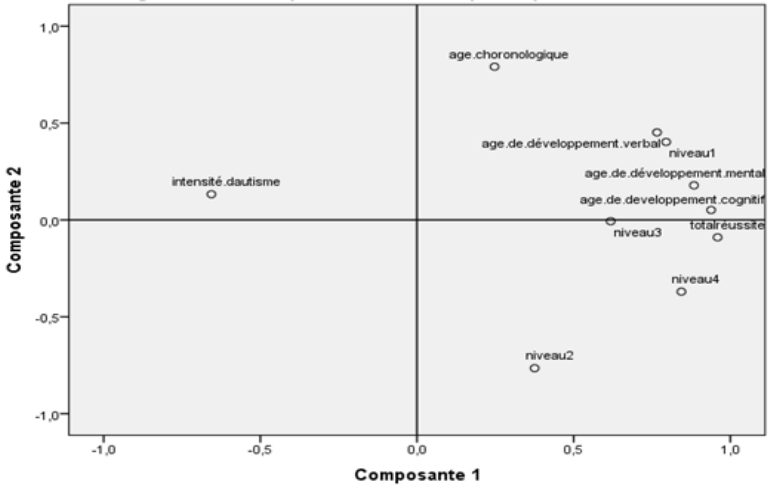


Figure (1): Diagramme de composantes dans l'espace après rotation
La source: Sur la base du Logiciel « SPSS »

L'analyse de la carte factorielle montre que la plupart des variables sont du côté positif de l'axe 1, Plusieurs variables sont bien corrélés avec le 1er facteur: niveau 1, niveau 4, score total de réussite, développement mental, verbal et cognitif, Une seule variable est moyennement corrélée avec ce facteur: il s'agit du niveau 3, Du côté négatif de l'axe, on peut retenir la variable intensité de l'autisme moyennement corrélé avec le 1er facteur, De façon

générale, l'axe 1 peut être considéré comme un axe qui regroupe les variables qui ont une relation significative avec les scores des enfants dans l'épreuve qui mesure la théorie de l'esprit.

Le 2ème facteur est corrélé positivement avec l'âge chronologique et négativement avec le niveau 2. Il semble que cet axe regroupe uniquement les variables qui ont peu ou pas de résultats significatifs (l'observation de la matrice de corrélation a montré que le niveau 2 n'a aucune relation avec les variables étudiées: âge chronologique, mental, verbal, cognitif et intensité de l'autisme) et l'âge chronologique a une relation avec une seule variable qui est le niveau 1).

3.3. Résultats de l'analyse descriptive:

Pour donner plus de crédibilité à nos résultats d'analyse statistique, nous avons réparti les enfants autistes de notre échantillon dans deux groupes(de bas niveau et de très bas niveau / jeune et très jeune) pour chaque facteur développemental (mental,verbal,cognitif) en fonction de leur niveau de développement intellectuel afin d'effectuer une analyse descriptive.

Résultats de la 1eme hypothèse:(L'âge chronologique est un facteur développemental qui détermine la mise en place des performances des enfants autistes à la théorie de l'esprit.

Tableau (2) Résultats par rapport à l'âge chronologique:

Tom enfant autiste	N1	N2	N3	N4	La compréhension émotionnelle
Jeune	**3.66**	1.22	2.22	**2.22**	**9.44**
très jeune	2.33	**1.66**	**2.66**	2	8.66

(N1: reconnaissance des expressions faciales sur les photographies et les visages schématisés, N2: identification des émotions provoquées par des situations, N3: identification des émotions basées sur les désirs N4: identification des émotions basées sur les croyances).

Les résultats ont montré que les scores moyens les plus élevés chez les enfants autistes jeunes sont uniquement dans la reconnaissance des expressions faciales sur les photographies et visages schématisés et l'identification des émotions basées sur les croyances.

Résultats de la 2eme hypothèse:(Le niveau de développement intellectuel (développement mental, verbal, cognitif) détermine la mise en place des performances des enfants autistes à la théorie de l'esprit.)

Tableau (3) Résultats par rapport à l'âge mental:

Tom enfant autiste	N1	N2	N3	N4	La compréhension émotionnelle
bas niveau	**3.85**	**1.71**	**2.42**	**3**	**11.14**
très bas niveau	2.60	0.80	2.20	1	6.60

(N1: reconnaissance des expressions faciales sur les photographies et les visages schématisés, N2: identification des émotions provoquées par des situations, N3: identification des émotions basées sur les désirs N4: identification des émotions basées sur les croyances).

Les résultats ont montré que les scores moyens plus élevés sont chez les enfants autistes ayant un bas niveau du développement mental, en ce qui concerne les quatre niveaux de capacités de la compréhension émotionnelle (la reconnaissance des expressions faciales sur les photographies et visages schématisés, l'identification des émotions provoquées par des situations, l'identification des émotions basées sur les désirs et les croyances.

Tableau (4) Résultats par rapport à l'âge verbal:

Tom enfant autiste	N1	N2	N3	N4	La compréhension émotionnelle
bas niveau	**5.33**	1.33	**2.66**	**3.33**	**12.66**
très bas niveau	2.66	1.33	2.22	1.77	8.11

(N1: reconnaissance des expressions faciales sur les photographies et les visages schématisés, N2: identification des émotions provoquées par des situations, N3: identification des émotions basées sur les désirs, N4: identification des émotions basées sur les croyances).

Les résultats ont montré que les scores moyens les plus élevés sont chez les enfants autistes ayant un bas niveau du développement verbal dans les niveaux de la reconnaissance des expressions faciales sur les photographies et visages schématisés, l'identification des émotions basées sur les désirs et les croyances.

Tableau (5) Résultats par rapport à l'âge cognitif:

Tom Enfant autiste	N1	N2	N3	N4	La compréhension émotionnelle
bas niveau	**5.20**	**1.40**	**2.80**	**3**	**12.60**
très bas niveau	2	1.28	2	1.57	6.85

(N1: reconnaissance des expressions faciales sur les photographies et les visages schématisés, N2 : identification des émotions provoquées par des situations, N3: identification des émotions basées sur les désirs, N4: identification des émotions basées sur les croyances).

Les résultats ont montré que les scores moyens les plus élevés sont chez les enfants autistes ayant un bas niveau du développement cognitif dans les quatre niveaux (la reconnaissance des expressions faciales sur les photographies et les visages schématisés, l'identification des émotions provoquées par des situations, l'indentification des émotions basée sur les désirs et basées sur les croyances) de la compréhension émotionnelle.

Résultats de 3eme hypothèse : (L'autisme sévère diminue la chance des enfants autistes à acquérir les performances à la théorie de l'esprit)

Tableau (6) Résultats par rapport à l'intensité de l'autisme:

TOM enfant autiste	N1	N2	N3	N4	La compréhension émotionnelle
intensité légère	**3.87**	**1.37**	**2.50**	**2.50**	**10.37**
intensité sévère	2.25	1.25	2	1.5	7

(N1: reconnaissance des expressions faciales sur les photographies et les visages schématisés, N2: identification des émotions provoquées par des situations, N3: identification des émotions basées sur les désirs, N4: identification des émotions basées sur les croyances).

Les résultats ont montré que les scores moyens les plus élevés sont chez les enfants autistes ayant une intensité symptomatique légère dans les quatre niveaux (la reconnaissance des expressions faciales sur les photographies et les visages schématisés, l'identification des émotions provoquées par des situations, l'indentification des émotions basée sur les désirs et basées sur les croyances) de la compréhension émotionnelle.

Ces résultats nous permettent de retenir que:

- Les enfants autistes jeunes sont plus performants que les enfants autistes très jeunes dans les performances de la compréhension émotionnelle.
- Les enfants autistes ayant un bas niveau de développement intellectuel (développement mental, verbal, cognitif) sont plus performants que les enfants autistes ayant un très bas niveau de développement intellectuel dans les performances de la

compréhension émotionnelle.

- Les enfants autistes ayant une intensité symptomatique légère sont plus performants que les enfants autistes ayant une intensité symptomatique sévère dans les performances de la compréhension émotionnelle.

3.4.Discussion:

Nos résultats de l'analyse statistique (ACP), ont révélé l'absence de la relation de corrélation entre l'âge chronologique et les performances des enfants autistes à la théorie de l'esprit, c'est-à-dire l'âge chronologique n'influence pas le développement de la capacité à la théorie de l'esprit chez les enfants autistes, ce qui désapprouve notre hypothèse, Ces résultats contredit les résultats de l'analyse descriptive qui décrit plus finement l'impact de cette variable « âge chronologique » et montrent qu'il ya une légère différence aux performances des enfants autistes jeunes et les enfants autistes très jeunes à la théorie de l'esprit, nos données de recherche montrent que les enfants autistes jeunes ayant 8 à 9ans sont plus performants que les enfants autistes très jeunes ayant de 4 à 7ans aux tâches de la théorie de l'esprit, Ce qui va dans le sens de notre hypothèse et confirme les résultats de la littérature.

D'un point de vue descriptif, les enfants autistes très jeunes sont déficitaires à la théorie de l'esprit, ce déficit résulte d'un retard de développement dans le temps de cette capacité, Cependant, nous supposons un profil de développement similaire à celui des enfants à développement typique, mais qui se réalise de manière tardive, les études du développement de la théorie de l'esprit montre qu'en fait, à 3ans nous assistons aux prémices de cette capacité (TOM), par contre vers 4ans une nette amélioration des résultats aux tâches de la (TOM) et une véritable capacité de la théorie de l'esprit est présente, À cet âge on observe une réelle aptitude à comprendre les états mentaux des autres jusqu'à une maîtrise après 8ans.

On cite que les enfants normaux sont, dès 7 ans, tous performants aux tâches de la théorie de l'esprit.

On constate que le déficit des enfants de notre échantillon âgés de 4 à7ans dans la réussite aux tâches de la compréhension émotionnelle se réfère au retard du développement de la capacité de la théorie de l'esprit chez les enfants autistes, et les scores moyens les plus élevés aux tâches de la compréhension émotionnelle des enfants autistes jeunes âgés de 8 à 9ans, est expliqué par le fait que ces enfants autistes à cet âge ont pu rattraper le retard de développement de cette capacité, Ce constat nous permet de démontrer l'impact de l'âge chronologique sur les performances des enfants autistes à la théorie de l'esprit.

Mais il nous a semblé nécessaire, au vue de précédents résultats de la littérature de ne pas seulement statuer sur le développement de la TOM chez les enfants autistes sur cette variable: d'âge chronologique, afin d'analyser plus finement les résultats, une variable semblait plus pertinente: le niveau de développement intellectuel.

Après avoir effectué notre analyse statistique (ACP), nos données recueillies et nos résultats réfèrent que l'acquisition des performances des enfants autistes à la théorie de l'esprit sont en lien avec leur développement intellectuel, nous précisons en premier que le développement cognitif est en lien positif très fort, ensuite, le développement mental et le développement verbal sont en lien positif fort avec le développement de cette capacité d'attribution des états mentaux, des désirs, des croyances et des intentions chez les enfants avec autisme.

Les résultats de l'analyse descriptive ont confirmé que l'acquisition des performances de la théorie de l'esprit chez les enfants autistes dépend de leur niveau du développement intellectuel.

À travers les résultats de notre étude nous avons confirmé notre hypothèse et elle est conforme aux résultats de nos études précédentes.

Pour démontrer l'influence du facteur développemental qui est le niveau verbal des enfants autistes sur leur performances à la théorie de l'esprit, nous constatons que les enfants autistes qui ont acquis un lexique (registre de mots) et qui peuvent avoir une certaine syntaxe (disposition de ces mots dans une phrase), ont pu avoir de meilleurs scores aux tâches de la

compréhension émotionnelle, ceci démontre que la capacité verbale est associée à l'augmentation des scores de réussite aux épreuves de la théorie de l'esprit, surtout dans ce type de test de la modalité verbale.

D'ailleurs l'exemple des sujet Asperger (autistes de haut niveau) peut être un bon exemple à prendre pour expliquer le lien du facteur développemental « Niveau verbal », car les sujets asperger qui parmi leur critères diagnostiques propres ont un bon niveau de développement verbal leur permet d'avoir une bonne capacité d'attribuer de fausses croyances à autrui selon une modalité verbale.

Ce qui confirme le lien entre l'accès à la théorie de l'esprit et la capacité verbale.

Concernant le développement cognitif, on distingue que le développement des performances des enfants autistes à la théorie de l'esprit est en relation étroite avec leur développement cognitif, car l'acquisition de la capacité de la théorie de l'esprit est en relation avec les capacités cognitives (tels que: le raisonnement non- verbal et les fonction exécutives: inhibition, planification et flexibilité) et le développement de leur pensée logique et comme les critères diagnostiques propres des enfants autistes reposes sur le déficit de ces fonctions exécutives et l'absence de la pensée logique se résulte de déficit de la théorie de l'esprit.

Le développement mental est un facteur qui peut contribuer à la prédiction du développement de la capacité de la théorie de l'esprit au-delà de l'influence du fonctionnement intellectuel, car la capacité de la théorie de l'esprit fait appel à d'autres capacités abstraites telle que la résolution des problèmes, ce qui est mieux expliqué par la réussite et les meilleure performances de la capacité de la théorie de l'esprit acquis par les sujets Asperger, autistes de haut niveau qui ont un QI élevé dans les tâches de la TOM, de ce constat, on peut déterminer le niveau du développement mental comme un facteur développemental qui joue un rôle important dans le développement et l'acquisition de la théorie de l'esprit chez les enfants atteints d'autisme.

Dans l'analyse factorielle, les résultats ont révélé que l'intensité de la symptomatologie de l'autisme est en lien négative modéré avec l'accès des enfants autistes à la théorie de l'esprit, et l'analyse descriptive a confirmé que l'enfant autiste avec une intensité légère est plus performant aux tâches de la compréhension émotionnelle, ce qui peut acquérir les performances à la théorie de l'esprit, au contraire, l'enfant autiste avec intensité sévère qui échoue les tâches de la compréhension émotionnelle est moins performant à la théorie de l'esprit, ceci prouve que l'intensité sévère de l'autisme influence le développement de la capacité de la théorie de l'esprit, ce qui diminue la chance d'acquérir les performances de cette capacité.

Les résultats de notre recherche approuvent notre hypothèse, ce qui nous suscite à expliquer le déficit de la théorie de l'esprit chez les enfants autistes par l'impact de l'intensité sévère sur le développement intellectuel, car d'après nos observations et notre analyse des données recueillies dans notre recherche, nous avons constaté que la majorité d'enfants autistes avec intensité sévère sont classés aux groupes d'enfants autistes de très bas niveau du niveau intellectuel (développement verbal, mental et cognitif), nous avons approuvé avec nos hypothèses précédentes que les développement des théorie de l'esprit est en étroit avec le développement intellectuel d'enfants autistes.

On constate que le développement intellectuel d'enfants autistes est influencé par la sévérité de la symptomatologie du trouble autistique et ce dernier résulte le déficit de la théorie de l'esprit chez les enfants avec autisme.

Ce constat nous permet de conclure que l'intensité sévère de l'autisme peut diminuer la chance de l'enfant autiste à acquérir la capacité de la théorie de la « TOM ».

4. Conclusion:

Dans notre étude, nous étions intéressées par l'étude des performances d'enfants autistes à la théorie de l'esprit par rapports aux facteurs développementaux tels que: l'âge chronologique, le niveau de développement intellectuel (développement mental, verbal cognitif); aussi l'impact de la sévérité symptomatique du trouble autistique, en se référant aux études précédentes concernant le développement de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants et les particularités du développement de cette capacité dans le trouble autistique, à travers notre étude expérimentale, nous avons pu confirmer les hypothèses de notre recherche et nos résultats confirment les résultats de la littérature.

Notre étude de recherche nous a permis de déduire que le profil de développement de la théorie de l'esprit chez les enfants atteints d'autisme se fait d'une manière similaire à celle des enfants ordinaires, mais il est marqué par un retard de développement dans l'âge chronologique et des différences dans l'acquisition des performances de la « TOM », dans la compréhension et la manipulations des états mentaux qui se déterminent par les facteurs développementaux (âge chronologique, âge mental, âge verbal et âge cognitif) acquis par l'enfants autiste.

On conclut que le niveau du développement intellectuel permet la mise en place des performances des enfants autistes à la théorie de l'esprit, le niveau du développement mental nous permet de prédire le développement de la théorie de l'esprit qui se fait en relation étroite avec son développement cognitif comme les fonctions exécutives (planification, inhibition initiation...), et le développement de la pensée logique, le développement verbal permet l'accès à la capacité de la théorie de l'esprit.

Comme dans le cas du trouble autistique, le développement de la capacité de la théorie de l'esprit est influencé par la sévérité symptomatique du trouble, qui a un impact sur l'évolution de l'enfant et explique le retard du développement du niveau intellectuel chez les enfants autistes, ce qui résulte leur déficit dans la théorie de l'esprit.

Referrals and references:

Astington, & Gopnik. (1991). Theretical explanations of children's understanding of the mind. *British journal of developmental psychology, 60*, 7-31.

Baron-Cohen. (1989). The autistic child's theory of mind: a case of specific developmental delay. *Journal of child psychology and psychiatry, 30*, 285-297.

Baron-Cohen. (1995). Mind-blindness : An essay on autism and theory of mind. *MLT press*.

Bruner. (1972). *The nature uses pof immatutity*. 27. Norton: American psychologist.

Fooudon, N. (2008). Lacquisition du langage chez les enfants autistes: Etude longitudinale. Lyon Institut dessciences cognitives: Université Lumière Lyon2.

Holroyd, S., & Baron-Cohen, S. (1993). brief report: How far can people with autism go in developing a theory of mind. *Journal of autism and developmental disorder, 23*, 379-385.

Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Hadwin, J. (2010). *Apprendre aux enfants autistes à comprendre la pensée des autre.*Paris: Traduction d'Emmanuelle Chambres et Patrick Chambres.

Lazul, S. (2010). Le role du développement des théorie de l'esprit dans l'adaptation sociale et la réussite à l'école des enfants de 4 à 6ans. 43-45. université de Rennes2, l'E.A1285 centre de recherche en psychologie congnition et communication, Rennes.

Nelly, L. (2006). Approche neuropsychologique: entre théorie de l'action et théorie de l'esprit. Lyon institut de sciences cognitives et institut des troubles de l'affectivité et de la cognition-CH le Vinatier.

Nicolich, L. (1977). *Beyond sensori motor intelligence : assenssment of symbolic matturity though analysis of petend play*, 23. Merril-Palmer Guaterly.

Oswald, P., & Ollendicle, T.(1989). Role taking and social competence in autism and mental retardation. *Journal of autisme and developmental disorders, 19*, 119-127.

Papin, S. (2007). Développement de la capacité de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants. Angers, université Belle-Beille.

Ruffman, Olson, Ash, & Keenan. (1993). The ABCS of deception: Do young children understand deception in the same way as adults? *developmental psychology, 29*, 74-87.

Sparrevohn, R., & Hovie, P. (1995). Theory of mind in children xith autistic disorder: Evidence of dévelopmental progression and the role of verbal ability. *Journal of child psychology and psychiatry, 36*, 249-263.

Wimmer, & Prener. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *cognition, 13*, 103-128.

Comment citer cet article par la méthode APA:

TRARI. M, R., & ABDERRAHIM, L.(2020).L'impact des facteurs développementaux sur la théorie de l'esprit chez le jeune enfant autiste . *Journal of Psychological and Educational Sciences.*6(4). Algérie: Université d'El-Oued. 316-330.

Metacognitive Knowledge in Relation to EFL Reading and Writing Achievement

Amina HAMDOUD [1*]
Ecole Normale Supérieure-Bouzareah

Received:07/09/2019 **Accepted:**25/06/2020 **Published**: 29/12/2020

Abstract: Metacognitive knowledge refers to one's awareness of cognitive processes and actions, It is the initial stage of metacognitive thinking without which upcoming thought operations are not possibly accomplished, This Mixed Methods study was conducted to describe eighty (80) year one and year two undergraduate students' metacognitive knowledge in EFL reading and writing, It relied on two research tools of data collection: the Metacognitive Awareness Inventory for the quantitative part and a semi-structured interview for the qualitative part; The results revealed lack of procedural knowledge among students and a mismatch between task requirements and strategic knowledge; The study, therefore, called for direct instruction in metacognitive knowledge for students and further investigation about teachers' metacognition.

Key words: metacognition; metacognitive knowledge; EFL reading and writing.

ملخص: معرفة ما فوق الإدراك تعني معرفة الفرد وإدراكه بأفكاره وأعماله وتعتبر المرحلة الأولية في التفكير الما فوق إدراكي الذي لا يمكن بدونه الوصول إلى مستويات تفكير أعلى, تهدف هذه الدراسة ذات المنهجية المختلطة إلى وصف معرفة ما فوق الإدراك لعينة تتكون من 80 طالب جامعي عند القراءة والكتابة باللغة الانجليزية, استعملت في هذه الدراسة وسيلتان لجمع البيانات: الاستبيان والمقابلة; بينت النتائج نقص في معرفة كيفية استعمال استراتيجيات القراءة والكتابة وكذلك عدم وجود علاقة بين المعرفة الإستراتيجية وشروط القراءة والكتابة، تدعو الدراسة إلى تعليمية وتدريب معرفة ما فوق الإدراك في وسط طلبة الجامعة وكذا إجراء بحوث إضافية فيما يخص معرفة ما فوق الإدراك للأساتذة.

*Corresponding author, e-mail:

1- Introduction

Metacognition as a crucial concept in learning and studying has gained much consideration among scholars and educational researchers, This is because it has contributed in developing autonomous and self reliant learners, It is commonly defined as 'thinking about thinking' and consists of knowledge of cognition and regulation of cognition (Brown, 1987). Kluwe (as cited in Hacker, Dunlosky & Graesser, 1998, 19), demonstrated the importance of metacognitive research 'as a way to gain greater understanding of humans, not only as thinking organisms but as self-regulatory mechanisms who are capable of assessing themselves and others and directing their behaviour toward specified goals'.

The study at hand deals with one of the components of metacognition and that is metacognitive knowledge, According to Flavell (1979), metacognitive knowledge refers to 'one's stored world knowledge that has to do with people as cognitive creatures and with their diverse cognitive tasks, goals, actions and experiences' (as cited in Hacker et al. 1998, 16).

The reason behind focusing on this component is the assumption that undergraduate students start their university studies with underdeveloped knowledge of what the requirements of high education are, This view is backed up with the grades the students usually obtain in the first semester of year one as illustrated in this study, Most students are either average or low achievers in reading and writing. This factor motivated research on undergraduate students metacognitive knowledge that is crucial for effective study skills at university, Therefore, this research objective is to describe the students' metacognitive knowledge in EFL reading and writing, The research question addressed is:

What metacognitive knowledge do students have about EFL reading and writing?

Metacognitive knowledge is defined as 'what individuals know about themselves and others as cognitive processors' (Corkill, 1996, 275), It is subdivided into what one knows about differences between people, tasks, and strategies, The person category of metacognitive awareness includes everything one knows about the mental states and processes of oneself and others, The task category is composed of two subcategories, The first focuses on what information is available during cognition (e.g., how much, how it is organized, how it is presented) and understanding what the variations in this information imply, The second subcategory considers the demands or goals of the task, That is, understanding that some cognitive endeavors require more focused attention or are more difficult.

The strategy variable involves knowledge of cognitive approaches or procedures that are more likely to be effective in achieving specific goals, A cognitive strategy differs from a metacognitive strategy in that a cognitive strategy is a procedure used to achieve a particular task, in Flavell's words, 'to make cognitive progress' (In Corkill, 1996, 276), A metacognitive strategy is used because the individual has reason to believe, perhaps based on evidence from previous experience that a particular strategy is more likely to result in success than another.

According to Brown (1987), knowledge of cognition is the knowledge that individuals have about their own cognition or about cognition in general (Schraw & Moshman 1995), It usually includes three different kinds of metacognitive awareness: declarative procedural, and conditional knowledge (Brown, Jacobs and Paris, in Schraw & Moshman 1995), Declarative knowledge refers to knowing 'about' things, It includes knowledge about oneself as a learner and about factors influencing one's performance, Procedural knowledge refers to knowing 'how' to do things, In other words, it is knowledge about the execution of procedural skills, Conditional knowledge refers to knowing the 'why' and 'when' aspects of cognition i.e. knowing when and why to apply various cognitive actions.

These aspects of metacognitive knowledge are complementary and help define the concept in an accurate manner, This knowledge component is dealt with in relation to reading and writing which are combined in this study to give it more focus. The reason is that in the context of teaching EFL in the department of English at University of Algiers-2 where the study was conducted, the two skills are integrated and taught as one module.

Reading and writing are interrelated processes since research in writing instruction corresponds largely with work on reading and also on metacognition. Reading and writing are

generally defined as 'parallel processes' or 'natural partners' (Trosky & Wood, Tierny & Pearson, Sarasota, Tsai, in Farahzad & Emam, 2010, 597) in which the activities of readers match the activities of writers (Smith, in Farahzad & Emam, 2010), There is a link between what readers do and what writers do as they prepare to read or write: as they create meaning through text (in writing), and as they reflect on the text (in reading), Thus, writing in this study is the process of meaning making and creation and reading is a critical reflection and comprehension of that meaning.

The two tasks of reading and writing inform each other: writers read their texts and often produce texts from sources that they have read, While reading their own texts during composing, writers exhibit the same moves as when reading the texts of others, such as backtracking to aid comprehension and building a representation in memory, However, writing research interest has been more on the production of texts rather than on their comprehension. One area where the two activities clearly intertwine is in revision like peer reviewing or editing (Hacker et al., 2009), Reading and writing are closely related in research and instructional design, This can be seen in some school curricula whereby the two skills are taught as one subject which is the case of this study.

Participants and setting

The participants of this study are eighty first and second year students from the Department of English (academic year 2015-2016) at University of Algiers-2 Abu Elkacem SaadAllah, They are enrolled in a three year English degree course and study reading and writing as a module in year 1 and year 2. The sample of the students is divided into three categories of high, average and low achievers according to the marks they obtained in a reading/writing examination, This classification is needed later in the study to describe metacognitive knowledge of each level of achievement.

2- Method and Tools:

For data collection, the researcher first relied on the reading and writing examination scores (provided by the two teachers of the module) to classify the participants into three categories of achievers, The purpose is to depict metacognitive knowledge of eighteen high achievers, thirty average achievers and thirty two low achievers from the sample (See table 1 below), The reading and writing tasks used in the exams comprised comprehension and vocabulary questions (for year 1 and year 2), paraphrasing, summary writing, paragraph writing (for year 1), and essay writing (for year 2), The teachers did not rely on the same exam and evaluation procedure and this does not affect the study findings since it is rather descriptive not predictive, The main objective is to describe students' metacognitive knowledge rather than study its effect on reading and writing achievement.

The study adopted a Mixed Methods Design that uses both quantitative and qualitative instruments of data collection and analysis, The first quantitative instrument is the *Metacognitive Awareness Inventory* (MAI) that was designed by Schraw and Dennison (1994). The inventory is composed of 17 items: 8 items describe declarative knowledge, 4 items refer to procedural knowledge and 5 items are related to conditional knowledge (See Appendix A). As for the second instrument, it consists of a *semi-structured interview* designed by the researcher as a qualitative tool (See Appendix B), It contains three questions that elicited students' responses about knowledge of the self as reader/writer, of the task of reading/writing and of the strategies used in reading and writing.

Data collection proceeded by the distribution of the MAI, It was handed to the eighty students to select the items that relate to their metacognitive knowledge, The students selected the items that apply to them and handed back the inventories. Out of the eighty students, six students were selected to conduct the interview: two high achievers, two average achievers and two low achievers, The students' responses were recorded and later on transcribed by the researcher for content analysis.

Data presentation and analysis

The students' scores of the reading/writing exam are presented first to allow their classification into levels of achievement. The R/W exam was designed and corrected by the

two teachers of the R/W course, The exam was scored out of 20 points, The teachers assigned the following scores to each level:

- A score of 13/20 and above was assigned to high achieving students in R/W task.
- A score ranging from 12.99/20 to 09/20 was assigned to average students in the R/W task.
- A score of 8.99/20 and below was assigned to low achieving students in the R/W task.

The table below shows the number and percentage of students at each achievement level i.e., high, average and low, among the 80 student participants.

Table (1) Number and percentage of students in each level of achievement in R/W

Level	Frequency	Percentage (%)
High achievers ≥13	18	22.5%
Average achievers 12.99-09	30	37.5%
Low achievers ≥ 08.99	32	40%
Total	80	100%

The table shows that the number of low and average students exceeds that of high achievers, High achievers represent 22.5% whereas average and low achievers are of 37.5% and 40% consecutively.

Presentation and analysis of data from the MAI: Metacognitive knowledge

The MAI, as discussed earlier, aims to measure the students' metacognitive knowledge in reading and writing, This construct, as defined in the literature, has three sub constituents: Declarative knowledge, Procedural knowledge and Conditional knowledge(Brown et al., 1987) These three types of knowledge are demonstrated quantitatively with the frequency and percentage assigned by the students in each level of achievement. The aim of using the MAI is to answer the research question of the study:

What metacognitive knowledge do students have about EFL reading and writing?

a. Presentation of students' responses on declarative knowledge (DK)

This section presents the frequency and percentage of students' responses in relation to declarative knowledge, These data are meant to partly answer the research question on students' metacognitive knowledge, Declarative knowledge 'involves what we know about how we learn and what influences how we learn' (Young & Fry, 2008, 1), Eight statements of the MAI refer to declarative knowledge out of the overall 17 statements, In the table below each statement is presented in terms of frequency and percentage.

Table (2) Students' declarative knowledge (DK)

Statement	Frequency		Percentage (%)	
	Yes	No	Yes	No
I understand my intellectual strengths and weaknesses	71	09	88.8%	11.2
I know what kind of information is most important to learn	66	14	82.5%	17.5
I am good at organizing information	25	55	31.2%	68.8
I know what the teacher expects me to learn	25	55	31.2%	68.8
I am good at remembering information	31	49	39%	61
I have control over how well I read/write	28	52	35%	65
I am a good judge of how well I understand something	50	30	62.5%	37.5
I read/write more when I am interested in the topic	78	02	97.5%	2.5

The results obtained for declarative knowledge indicate that the majority of students demonstrate knowledge of self with a high frequency and percentage for items 1, 2, 7 and 8. However, four items (3, 4, 5 and 6) have a lower frequency and percentage.Thus, the majority of students demonstrate:

- Understanding of their strengths and weakness in reading/writing.

- Knowledge of the kind of information that is more important to learn in reading/writing.
- Knowledge of how well they learn in reading/writing.
- Learning more when they are interested in the topic of reading/writing.

Yet, they are:

- Not good at organizing information in reading/writing.
- Do not know what the teacher expects them to learn from reading/writing.
- Not good at remembering information in reading/writing.
- Do not have control over how well they read/write.

b. Presentation of students' responses on procedural knowledge (PK)

This section presents the students' responses on procedural knowledge, These responses are meant to answer the research question on students' metacognitive knowledge, Procedural knowledge is 'our knowledge about different learning and memory strategies/procedures that work best for us' (Young & Fry, 2008, 1), In this section, the four items from the MAI are presented in Table 3 that shows the frequencies and percentages attributed to each statement by the students.

Table (3): Students' procedural knowledge (PK)

Statement	Frequency		Percentage (%)	
	Yes	No	Yes	No
I try to use strategies that have worked in the past	52	28	65%	35%
I have a specific purpose for each strategy I use	22	58	27.5%	72.5%
I am aware of what strategies I use when I read/write	33	47	41.2%	58.8%
I find myself using helpful learning strategies automatically	31	49	38.8%	61.2%

The data obtained for procedural knowledge demonstrate higher frequencies and percentages selected by students for item (09) compared to the other three statements (10, 11 and 12) which were selected less i.e., only 22, 33 and 31 students out of 80 respectively.

The results further denote that more than half of the students of students (65%):

- Try to use reading/writing strategies that have worked in the past.

But, do not:

- Have a specific purpose for each reading/writing strategy they use.
- know what reading/writing strategies they use.
- Find that they are using helpful reading/writing strategies automatically.

c. Presentation of students' responses on conditional knowledge (CK)

This section presents the students' responses to conditional knowledge and partly answers the research question on metacognitive knowledge, Conditional knowledge is 'the knowledge we have about the conditions under which we can implement various cognitive strategies' (Young & Fry, 2008, 1), The presentation of the frequencies and percentages attributed by the participants to the five remaining statements of the MAI (13, 14, 15, 16 and 17) is shown in table 4 below.

Table (4): Students' conditional knowledge (CK)

Statement	Frequency		Percentage (%)	
	Yes	No	Yes	No
I read/write best when I know something about the topic	74	06	92.5%	07.5%
I use different learning strategies depending on the situation	35	45	43.8%	56.2%
I can motivate myself to read/write when I need to	61	19	76.2%	23.8%
I use my intellectual strengths to compensate for my weaknesses	53	27	66.2%	33.8%
I know when each strategy I use will be most effective	21	59	26.2%	73.8%

It is clear from the table that the majority of students selected items 13, 15 and 16 of the inventory. However, the two other statements of the MAI (14 and 17) were selected less: 43.8% and 26.2% of the participants ticked these two last statements, Thus, most students:

- Read/write best when they know something from the topic of reading/writing.
- Can motivate themselves to read/write when they need to.
- Use their intellectual strengths to compensate for their weaknesses in reading/writing.

But they do not:

- Use different reading/writing strategies depending on the situation.
- Know when each reading/writing strategy they use will be most effective.

So far, the results presented were gathered from the quantitative tool, i.e. the MAI. Data collected from the semi-structured interview are presented and analyzed in the following section.

Data presentation and analysis from the interview: Metacognitive Knowlegde

The semi-structured interview is the second tool of data collection in this study, It was used to corroborate the data and thus give more validity to the findings, It contains three questions that address the three components of metacognitive knowledge as defined by Flavell (1979): knowledge of the self, knowledge of the task and knowledge of strategies.

a. Analysis of high achievers data

For **knowledge of the self**, the two students identified as high achievers by their teachers (through R/W exam scores) also reported that they achieved high in the reading/writing exam task. The first student stated '*I may go with advanced*' while the second student claimed: '*I can say high*'. This is attributed to 'knowledge of the self' variable that belongs to the constituent of metacognitive knowledge, The two students justified their high achievement by referring to some of their personal aspects that have contributed to their level in reading and writing, The first student stated '*I am more of a reader*' and that she '*loves reading'*, also that 'she uses her critical thinking which *'is a must in reading*', Whereas the second high achiever argued that the reason behind her high achievement was '*self confidence'* stating that '*I quite feel confident about myself in both reading and writing and I see myself improving'*.

Regarding **knowledge of the task**, both high achieving students answered the question on whether they have knowledge of task requirement when doing a R/W task. Their answers are presented in this section, The first high achiever mentioned in what follows what can account for knowledge of task requirement

- '*open your mind, like use it, literally use your brain','like any background or information you have, you know if it's a topic that we are familiar with'*.
- *'if it's a new subject, you have never heard that word try to understand the word from context instead of I don't know, I'm not gonna do anything about it'*.
- *'don't rush to the questions and answer them without really understanding the text', and.*
- *'use draft papers'*.

Whereas the second high achiever stated the following demands:

- '*I am supposed of course to read, to read it carefully many times'*.
- *'Try to understand the hard words of the text through the context'*.
- *'Then in writing I try to follow the instructions that the teacher taught us in class, for example the steps of a descriptive essay or a narrative essay'*.

As for **knowledge of strategies**, the two high achievers also responded to the questions on their knowledge of strategies as follows, Starting by the first student, she

described the process of reading/writing along with the techniques she usually uses, she reports:

- '*I read [the text] from the first beginning to the end once and then I check the questions and then I reread again'*.
- *'I know which part I have to base on more'*.
- *'For writing I use a lot of brainstorming like the spider map so I don't miss any details later'*.
- *'Rereading, using drafts and correcting again'*.
- *'If I can I could just check the vocabulary from the dictionary if I can, if it is not a test of course'*.

The second student, on the other hand, claimed that she does not use a specific range of techniques in reading/writing stating that: '*I don't have that like an academic or specific technique to follow, I just go for it'*. Yet, with a probing question (given that it is a semi-structured interview) the student answered that she employs the following strategies:

- '*if I could understand from the context so it's good, if I can't I have to look in the dictionary'*.
- *'in writing I, I brainstorm my ideas and then I try to organize them and then I try to connect those ideas and then I try to put them in a good way to make the style of writing interesting'*.

b. Analysis of average achievers data

Concerning average achievers **knowledge of the self**, two subjects were reported by their teachers of reading and writing and by themselves as average students, The first student stated '*I don't read a lot, I read articles on the net*' and '*I think it's not enough'*, For the second average student, she stated that '*reading it is ok I have a good level, I understand quite good, but in writing perhaps I have to make more effort and because I don't write that much'* she concluded '*I will say average'*.

Knowledge of the task of the two average students was reported as follows: the two participants demonstrated their knowledge of the reading/writing task demands through their responses, One student mentioned these requirements:

- *'you have to read a lot to…to better yourself in reading and writing'*.
- '*you have to practice essays'* and.
- '*to concentrate'*.

As for the second student, she reported the following demands:

- '*we have the text and we have a question to, questions to answer'*.
- '*we have words to explain especially in the context'*.
- *'we have a task to do and we are guided …the teacher give us something to write. about and we have to follow, we have to have an outline*'.
- '*we have to have a specific organization'*.
- '*title, she give us… title'* .
- '*and perhaps the meaning of some sentences like I said before read between lines and to perhaps some hidden meanings'*.

Knowledge of the strategies was also described by the two participants and some reading/writing techniques have been highlighted, The first student stated:

- '*I use key words in the test…I use key words to more…to understand'*.
- '*brainstorm technique…I learn it from study skills'*.
- '*I highlight the headline'*.

As for the second student, she uses:

- '*we have to read to have a general view, I read a general view to have a general view about the topic'.*
- '*and then I start to understand more deeply and read between lines and what we have behind this text and the purpose of it'.*
- *'Using creativity in free writing for writing it depends of the topic if we have a task like if the teacher demands us to write about something, we are guided so we have to write about something about that topic and if it is free writing about what I want to write that's another thing perhaps I don't know to be creative'.*

c. Analysis of low achievers data

Similar to high and average achievers, low achievers responses on their self knowledge, task knowledge and strategy knowledge were analyzed.

For **knowledge of the self**, the first respondent identified herself as 'below average' stating that '*I am near of the average but I need some, I don't know some hard work, some individual hard work*', However, the second year student, although identified by her teacher as low, claimed to be an average reader/writer reporting that '*I am medium, in between*', The two students are low achievers as their scores indicate and as their teachers reported, These students justified their level by lack of reading, One student stated: '*because I don't read a lot before*' and that they are making progress, For the second student, she claimed '*when I compare myself for last year and this year I remarked that I have progressed in my writing and also in my speaking or my reading'.*

As regards **knowledge of the task**, the first student provided answers to the task requirements question, According to her:

- '*when we read too much I think that we get more experience in writing as style'*
- *'we have to read, listen also'.*
- *'the teacher said that we have to practice too much' and 'she always say that practicing helps us to develop our level'.*
- *'try to create or introduce something original'.*

Regarding the second students views on task demands, she mentioned:

- '*of course it demands a lot of reading'.*
- *'and also a lot of practicing of writing, writing essays or writing any text, any brief paragraph in order to ameliorate and to…correct myself'.*

Finally, **for knowledge of strategies**, the two participants listed a number of techniques they frequently use in reading/writing, The first student replied:

- *'I try to take the simple model sometimes, the model in which the teacher said for example in the topic sentence for example the teacher said that we have to learn it'.*
- *'I try to check something short and select, I select some, I try to select the main point'.*

Whereas the second student reported:

- '*my process for writing an essay first task is clustering and because I find this way make me limited and have my limit in writing'.*
- *'after this it's outlining of course about how I will manage these ideas and after this I make the outline.'*
- *'after I will write my essay so I need for my writing four drafts'.*
- *'for my reading which will get the last one I read the whole text'.*
- *'after this I read each paragraph individual and I try to have a main idea for each paragraph and then like this I will have my idea, the main idea of this text'.*
- *'sometimes I read the question of reading and I start reading the text in order to have what is my question about and to pick out the idea, the key word'.*

Discussion of the findings

3- Results and Discussion

The results are discussed in light of the research question put forward at the onset of the study: **'What metacognitive knowledge do students have about EFL reading and writing?**' Regarding students' metacognitive knowledge, the findings are discussed in terms of the three sub types: declarative, procedural and conditional, Regarding'declarative knowledge' that is 'knowledge about oneself as a learner and about what factors influence one's performance' (Shraw, 1998, 114), students showed knowledge of a number of items in the inventory at the expense of others, For example, they declared they know about their strengths and weaknesses in reading/writing and they are aware of information that is more important to learn in the two skills, They also know how well they read and write and that learning happens more when they are interested in the topic of reading/writing, However, they declared that they are not good at organizing information in reading/writing, and they do not know what the teacher expects them to learn from the two skills, Moreover, they reported that they are not good at remembering information in reading/writing and that they do not have control over how well they read/write. Thus, students tend to show more knowledge of self as readers/writers than that of strategies since they selected statements that refer to this knowledge more than the other.

In terms of 'procedural knowledge' that relates to knowledge about how to use strategies, the participants of the study selected one item more frequently than the other three items that belong to this type of knowledge, They stated that they try to use reading/writing strategies that worked in the past,Yet, they do not have a specific purpose for each reading/writing strategy they use; that they are not aware of what reading/writing strategies they use and do not find that they are using helpful reading/writing strategies automatically. Thus, it is clear from these results that **students have low procedural knowledge** in general which means that there is **lack of knowledge about reading/writing strategies** among the students, As Hofer et al. & Simpson et al (in Boekaerts, Zeidner & Pintrich, 2000, 470) rightly remark, this gap in knowledge is due to university study demands and entry requirements:

> In college classrooms, entering freshmen often have difficulty in their first courses because they are not monitoring or adjusting their perceptions of the course requirements to the levels expected by the faculty, Many college learning strategy or study skills courses attempt to help students become aware of these differences and adjust their strategy use and behaviour accordingly.

As concerns 'conditional knowledge',which refers to when and why to use strategies or 'when and why to use declarative and procedural knowledge' (Garner, in Ahmadi, Ghonsooly & Ghanizadeh, 2016, 121), students selected three statements more frequently out of the six items related to that type of knowledge. They declared that they learn best when they know something about the topic of reading/writing; that they can motivate themselves to read/write when they need to and they use their intellectual strengths to compensate for their weaknesses in reading/writing. But they do not use different reading/writing strategies according to the situation and do not know when each reading/writing strategy they use will be most effective. Therefore, and out of these results, it can be concluded that **students know about when to read and write effectively; nevertheless, they demonstrate lack of awareness about why to use reading/writing strategies**.

These are the results pertaining to metacognitive knowledge that comprises declarative, procedural and conditional knowledge, Out of the selections students made from the MAI, it is evident that **students' weaknesses appear more in terms of strategic knowledge** since the study findings show low frequency in 'procedural knowledge' and conditional knowledge i.e., 'why' to use reading/writing strategies. Researchers in this area report that:'individuals with a high degree of procedural knowledge perform tasks more automatically, are more likely to possess a larger repertoire of strategies, to sequence

strategies effectively (Pressley, Borkowski & Schneider, in Hartman, 2001, 4), and use qualitatively different strategies to solve problems (Glaser & Chi, in Hartman, 2001, 4). Typical examples include how to chunk and categorize new information. Consequently automatic processing of reading/writing in an exam situation is lacking among these students translated by low procedural knowledge of effective strategies and the conditions in which they can be used, In addition, conditional knowledge, that is also reported to be low among the participants of the study, 'enables students to adjust to the changing situational demands of each learning task' (Shraw, 1998, 114), Thus, students appear to be unable to alter their performance through the appropriate use of strategies to the required reading/writing task.

As concerns metacognitive knowledge of self, task and strategies, a number of themes emerged out of the participants' responses to the interview and provided further insights to the issue of metacognitive illusions, For self knowledge, the data showed that the majority of students have accurate self knowledge since they ranked themselves in the same level of achievement the teacher attributed them to according to their scores except for one low achiever, This **accuracy of self knowledge** is related to achievement as evidenced by the results presented in the first quantitative phase, more particularly when students measured their declarative knowledge, In the same vein, the qualitative part highlights the significance of this knowledge and its relationship with achievement, According to Pintrich (2002, 222): 'Although self-knowledge itself can be an important aspect of metacognitive knowledge, it is important to underscore the idea that accuracy of self-knowledge seems to be most crucial to learning', This accuracy of knowledge was set through interview responses to the first question.

Task and strategy knowledge, that were explored qualitatively, demonstrated variance in students' responses. This might be related to lack of knowledge of **task specific strategies** and **inexplicit instruction on task specific strategies**. More importantly, students seem to have illusions about the **appropriate use of strategies**, i.e, when and how to employ reading and writing strategies. In relation to these emerging themes (from interview data) Pintrich (2002, 221) noted:

> As students develop their knowledge of different learning and thinking strategies and their use, this knowledge reflects the 'what' and 'how' of the different strategies. However, this knowledge may not be enough for expertise in learning. Students also must develop some knowledge about the 'when' and 'why' of using these strategies appropriately, Because not all strategies are appropriate for all situations, the learner must develop some knowledge of the different conditions and tasks where the different strategies are used most appropriately.

Therefore, and out of the findings presented so far, a number of recommendations need to be put forward to promote metacognitive knowledge in reading and writing and in FL learning in general.

Conclusion and recommendations

Metacognitive knowledge was investigated using quantitative and qualitative analysis. More than half of the students (65%) demonstrated **low procedural knowledge** especially in using appropriate and effective reading and writing strategies, The qualitative analysis revealed that the majority of students (5/6) have **accurate self knowledge,** For task knowledge, the students' responses varied considerably in reporting reading and writing task demands. This can be attributed to their levels of achievement on the one hand and possibly to teachers' instructional practices on the other. Regarding strategy knowledge, students' views across the three levels of achievement are different, There appears to be no general agreement on the range of strategies to use in reading and writing. Therefore, it can be concluded that there is either a deficit in the students' repertoire of strategies or lack of teacher explicit instruction on the range of strategies to use and develop in the reading/writing course, or the students' own interpretation of the R/W task.

Thus, in order to cater for the students' deficits in metacognitive knowledge researchers have considered the power of metacognitive skill instruction, They have given evidence that instruction in metacognitive development can assist students with the reading and writing skills necessary for independent learning at university, For example, Simpson (1984) and Simpson and Nist (1990) reported that 'first-year college students have limited repertoires for interacting with text' and that 'instructional programs which enhance metacognitive awareness could benefit this population' (El Hindi, 1996, 216).

Therefore, it is essential to teach for metacognitive knowledge explicitly, The reason is that many teachers assume that students will be able to acquire metacognitive knowledge on their own, while others lack the ability to do so, In the works of Hofer, Yu, and Pintrich (1998) and Pintrich, Mc Keachie, and Lin (1987), findings show that 'a large number of students who come to college, have very little metacognitive knowledge; knowledge about different strategies; different cognitive tasks, and particularly, accurate knowledge about themselves' (Pintrich, 2002, 223), In order to make this feasible, teachers are not expected to teach for metacognitive knowledge in separate courses, although this can possibly be done (Hofer at al., Pintrich et al., in Pintrich, 2002), It is more practical that metacognitive knowledge is embedded within the usual content-driven lessons in different subject areas.

Teachers also play an instrumental role in providing explicit metacognitive instruction to students (Baker, Kintsch & Kintsch, Pressley, RAND Report, in Curwen , Miller, White-Smith & Calfee, 2010), This is because developing students' metacognition requires teachers who are knowledgeable about varied comprehension strategies (in reading for example) and explicit about teaching them. However, while teachers are aware of students' need for comprehension strategies, they often have not provided direct instruction in how to use them (Pressley, in Curwen et al, 2010), There remains 'a need for research into the professional development required to scaffold teachers in developing strategic readers (and writers) across the curriculum, providing supports for integrating instruction'(Duke & Martin, in Curwen et al, 2010, 130) and 'cultivating students as professional thinkers'(Block and Duffy, in Curwen et al, 2010, 130).

Referrals and references

Ahmadi, G.A., & Ghonsooly, B, and Ghanizadeh, A.(2016). An exploration of EFL learners' declarative knowledge, procedural knowledge, and monitoring. *International Journal of Educational Investigations*, 3(7), 120-128.

Boakaerts, M., & Pintrich, P.R., and Zeidner, M.(2000).*Handbook of self-regulation*. Academic Press.

Corkill, A.(1996).Individual differences in metacognition. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 276-280.

Curwen, M.S., & Miller, R.G., & White-Smith, K.A., and Calfee, R.C.(2010). Increasing teachers' metacognition develops students' higher learning during content area literacy instruction: findings from the read-write cycle project. *Issues in teacher education*, 19(2), 127-151.

El Hindi, A. E.(1996).Enhancing metacognitive awareness of college learners. *Reading Horizons*, 36 (3), 214-230.

Farahzad, F, and Emam, A.(2010). Reading-writing connections in EAP courses: implications and applications. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(5), 596-604.

Flavell, J. H.(1979).Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 3(10), 906-911.

Hacker, D., & Dunlosky .J, and Graesser, A.C (Eds.).(1998). *Metacognition in educational theory and practice*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hacker, D., & Dunlosky, J., and Graesser, A.C. (Eds.).(2009). *Handbook of Metacognition in Education*. Routledge.

Hartman, H.J.(Ed.).(2001). *Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research and Practice*. Boston: Kluwer

Pintrich, P.R.(2002).The role of metacognitive knowledge in learning, teaching and assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219-225.

Schraw, G., and Dennison, R. S.(1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.

Schraw, G., and Moshman, D.(1995). Metacognitive theories. *Educational Psychological Review*, 7, 351-371.

Schraw, G.(1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*,26, 113–125

Young, A, and Fry, J.D.(2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8 (2). Retrieved from: https://pdfs.semanticscholar.org/9e06/f9a6207a49fd83b9d0ce375dba00a21a0514.pdf

Appendices

Appendix A: Metacognitive Awareness Inventory (MAI)

Dear student,

This questionnaire is designed to inform research on reading/writing. Could you please tick the item that applies to you when reading and writing.

Thank you for your cooperation

1. I understand my intellectual strengths and weaknesses.
2. I know what kind of information is most important to learn.
3. I am good at organizing information.
4. I know what the teacher expects me to learn.
5. I am good at remembering information.
6. I have control over how well I learn.
7. I am a good judge of how well I understand something.
8. I learn more when I am interested in the topic.
9. I try to use strategies that have worked in the past.
10. I have a specific purpose for each strategy I use.
11. I am aware of what strategies I use when I study.
12. I find myself using helpful learning strategies automatically.
13. I learn best when I know something about the topic.
14. I use different learning strategies depending on the situation.
15. I can motivate myself to learn when I need to.
16. I use my intellectual strengths to compensate for my weaknesses.
17. I know when each strategy I use will be most effective.

(Adapted from Dennison & Schraw, 1994)

Appendix B: Semi-structured interview

1. How do you qualify as a reader/writer? Justify?
2. What techniques do you usually use in reading/writing?
3. What are the requirements/demands of the reading/writing task?

How to cite this article by the APA style:

HAMDOUD, A.(2020). Metacognitive Knowledge in Relation to EFL Reading and Writing Achievement.*Journal of Psychological and Educational Sciences.* 6 (3). Algeria: El-Oued University. 331-343

L'impact du travail posté semi-continue « trois huit » sur La santé des salaries

Ali AMIAR *
Université de Bejaia (Algérie), amiarali2@gmail.com

Réception : 25/06/2020 **Acceptation :** 07/12/2020 **Publication** : 29/12/2020

Résumé: L'objet de la recherche porte sur l'impact de système de travail « trois-huit » sur la santé des travailleurs de la SARL RAMDY, l'objectif de cette étude est de montrer l'impact de ce système de travail « trois-huit » sur la santé des, travailleurs de la SARL RAMDY, et d'avoir une vision beaucoup plus large et nette du fonctionnement de ce système au sein de la SARL RAMDY.

En référence à notre thème de recherche nous avons opté pour la méthode quantitative et afin de collecter les données dans la réalité, nous avons utilisé le questionnaire comme technique principale dans notre recherche; L'étude a conclu aux conclusions suivantes: Le système du travail de « trois-huit » (3X8), adoptée par l'entreprise influe négativement sur la santé physique des travailleurs ainsi que Le système du travail de

« trois-huit » (3X8), adoptée par l'entreprise influe négativement sur la santé mental des travailleurs

Mots-clés: Le travail ; Le travail posté (3X8) ; santé mentale; santé physique.

Abstract: The purpose of the research is the impact of the "Three-Eight" work system on the health of the of SARL RAMDY's workers, The objective of this study is to show the impact of this system of work (3X8) on the health of the workers of SARL RAMDY. We also aimed to have a much broader and clear vision of the operation of this system within the SARL RAMDY.
In reference to our research theme, we opted for the quantitative method, Besides, we used the questionnaire as the main technique in our research in order to collect the data. The study ended up with the following conclusion: The "three-eight" (3X8) work system adopted by the company negatively affects the physical health of workers as well as their mental health.

Keywords: work; (3X8) work system; mental health; physical health.

* Auteur correspondant :

1. Introduction:

La phobie est une peur non raisonnée, continue et obsédante, envers des objets ou des situations sans danger véritable, et est sans doute le symptôme psychopathologique le plus répandu, Toutefois, les troubles anxieux de l'enfant restent peu connus et reconnus.
Des hypothèses psychodynamiques sont élaborées quant au trouble anxieux chez l'enfant, On cite notamment les travaux de S. Freud, A. Freud, Klein, Bowlby, Spitz, Winnicott et plus récemment les conceptions développementalistes de Lebovici, Diatkine, Misès, et Lang. Cependant, des modèles cognitivo--comportementaux ont vu le jour, quoique relativement récente, l'approche TCC en psychopathologie de l'enfant attire de plus en plus de cliniciens dans le domaine, y compris chez nous, en Algérie.
Par ailleurs, ce type de trouble semble être favorisé par la nature de la structure familiale dont on connait maintenant l'impact des parents sur le développement de l'enfant, particulièrement à travers, les interactions dyadiques: mère-enfant et père-enfant puis les interactions triadiques père-mère-enfant, L'enfant, ne peut donc être envisagé en dehors de son environnement familial et des phénomènes interactifs enfant-famille.
L'objectif de cet article est d'illustrer à travers un cas clinique, le lien existant entre une phobie individuelle et une phobie familiale, En d'autres termes, consolider l'interaction entre les deux registres psychopathologiques individuel et familial, donnant lieu à une transmission mère-fille dans le cas présenté.

2.Troubles anxieux chez l'enfant: définitions et psychopathologie

2.1. Définition et critères diagnostiques:

Nous allons à présent interroger la notion de phobie chez l'enfant, Ce point comporte un arrêt sur les critères diagnostiques en vigueur, notamment ceux du manuel nosographique DSM dans sa dernière version, Il comporte également un bref détour concernant les travaux explorant le lien éventuel entre une phobie relevant du registre psychopathologique individuelle et celle s'inscrivant dans le registre psychopathologique familiale.

Chez l'enfant, les manifestations anxieuses sont différentes de chez l'adulte, l'anxiété se manifestera alors par des réactions de pleurs, de colère, de retrait, parfois de refus complet de communication avec mutisme (Vera, 2009, 90).

En effet, le trouble anxieux se manifeste de manière différente selon les enfants, leur âge, leur personnalité et le type de perturbation, Soulignons d'emblée combien l'angoisse est potentiellement masquée par l'hyperactivité, l'agitation ou d'autres troubles du comportement, Le trouble anxieux est aussi souvent associé à des difficultés d'apprentissage (Becker, 2019) Par ailleurs, le refus scolaire est une complication commune de l'anxiété chez l'enfant.

La CIM 10 regroupe les principaux troubles névrotiques de l'enfant dans les chapitres « troubles émotionnels débutant spécifiquement dans l'enfance » (anxiété de séparation trouble anxieux phobique de l'enfance, anxiété sociale de l'enfance) et « troubles du fonctionnement social débutant spécifiquement durant l'enfance ou l'adolescence » (mutisme sélectif, trouble réactionnel de l'attachement de l'enfance, trouble de l'attachement de l'enfance avec dés inhibition, autres troubles du fonctionnement social de l'enfance) (Braconnier, 2006, 117).

Le DSM 5 (2015) décrit les troubles anxieux dans trois chapitres distincts, Le chapitre sur les troubles anxieux comporte l'anxiété de séparation, le mutisme sélectif, la phobie spécifique, la phobie sociale, le trouble panique et l'anxiété généralisée, Le chapitre sur le trouble obsessionnel-compulsif décrit le trouble obssessionnel-compuslif et le chapitre sur les troubles associés aux traumatismes et au stress décrit l'état de stress post-traumatique.

La CFTMEA quant à elle reste proche de la nosographie traditionnelle (d'approche psychanalytique) avec un chapitre intitulé « troubles névrotiques » qui répertorie successivement les troubles névrotiques à dominante anxieuse, à dominante hystérique, à dominante phobique, à dominante obsessionnelle, avec prédominance des inhibitions, la

dépression névrotique, les caractères névrotiques et les troubles névrotiques avec perturbations prédominantes des fonctions instrumentales (Braconnier, 2006, 117).

On distingue plusieurs types de troubles anxieux chez l'enfant selon le sujet spécifique sur lequel se fixe l'anxiété, On cite notamment l'anxiété de séparation, la phobie spécifique, le trouble anxieux généralisé, l'anxiété sociale, le mutisme sélectif, le trouble panique, l'état de stress post-traumatique et le refus scolaire anxieux.

Pour les besoins de notre article, nous allons nous suffire à une brève présentation des principales caractéristiques (tirées du DSM 5) qui composent le tableau clinique du cas présenté ci-dessous:

- **Trouble d'anxiété sociale (phobie sociale)**

Les critères retenus sont: A. Peur ou anxiété intense d'une ou plusieurs situations sociales durant lesquelles le sujet est expose à l'éventuelle observation attentive d'autrui, Des exemples de situations incluent des interactions sociales (p. ex. avoir une conversation rencontrer des personnes non familières), être observe (p. ex. en train de manger ou boire) et des situations de performance (p. ex. faire un discours), N.B.: Chez les enfants, l'anxiété doit apparaitre en présence d'autres enfants et pas uniquement dans les interactions avec les adultes. B. La personne craint d'agir ou de montrer des symptômes d'anxiété d'une façon qui sera jugée négativement (p. ex. humiliante ou embarrassante, conduisant à un rejet par les autres ou à les offenser). C. Les situations sociales provoquent presque toujours une peur ou une anxiété, N.B.: Chez les enfants, la peur ou l'anxiété peuvent s'exprimer dans les situations sociales par des pleurs, des accès de colère, ou des réactions de jugement; l'enfant s'accroche, se met en retrait ou ne dit plus rien. D. Les situations sociales sont évitées ou subies avec une peur ou une anxiété intense. E. La peur ou l'anxiété sont disproportionnées par rapport à la menace réelle posée par la situation sociale et compte tenu du contexte socioculturel. F. La peur, l'anxiété ou l'évitement sont persistants, durant habituellement 6 mois ou plus. G. La peur, l'anxiété ou l'évitement entrainent une détresse ou une altération cliniquement significative du fonctionnement social, professionnel ou dans d'autres domaines importants. H. La peur, l'anxiété ou l'évitement ne sont pas imputables aux effets physiologiques d'une substance (p. ex. substance donnant lieu à abus, médicament) ni à une autre affection médicale. I. La peur, l'anxiété ou l'évitement ne sont pas mieux expliques par les symptômes d'un autre trouble mental tel qu'un trouble panique, une obsession d'une dysmorphie corporelle, un trouble du spectre de l'autisme. J. Si une autre affection médicale (p. ex. maladie de Parkinson, obésité, défigurement secondaire a une brulure ou une blessure) est présente, la peur, l'anxiété ou l'évitement sont clairement non lies à cette affection ou excessifs, Spécifier si: Seulement de performance: Si la peur est limitée aux situations de performance ou de parler en public (DSM 5, 2015, 253-254).

- **Le mutisme sélectif:**

Les critères retenus sont: A. Incapacité régulière à parler dans des situations sociales spécifiques, situations dans lesquelles l'enfant est supposé parler (p. ex. à l'école) alors qu'il parle dans d'autres situations. B. Le trouble interfère avec la réussite scolaire ou professionnelle, ou avec la communication sociale. C. La durée du trouble est d'au moins 1 mois (pas seulement le premier mois d'école). D. L'incapacité à parler n'est pas imputable à un défaut de connaissance ou de maniement de la langue parlée nécessaire dans la situation sociale ou le trouble se manifeste. E. La perturbation n'est pas mieux expliquée par un trouble de la communication (p. ex. trouble de la lucidité verbale apparaissant durant l'enfance) et elle ne survient pas exclusivement au cours d'un trouble du spectre de l'autisme, d'une schizophrénie ou d'un autre trouble psychotique (DSM 5, 2015, 244).

2.2.Enfant anxieux et sa famille:

Ce présent point représente une revue de la littérature, non exhaustive, concernant la problématique de la transmission de la phobie au sein d'un groupe familial.

Nezelof (2014) considère que l'impact de la psychopathologie des parents sur le développement des enfants est un sujet particulièrement actuel.

Braconnier (2006) estime que dans le cadre des troubles anxieux chez l'enfant, la propre expérience d'attachement des parents intervient, comme un schéma qui tendrait à se répéter à travers les générations.

Bursztejn et Grillat (1995) estiment que si la compréhension du monde interne de l'enfant et de son évolution est un éclairage essentiel des phobies, il faut aussi tenir compte de leur dimension relationnelle, Certaines phobies de l'enfant semblent, en effet, en relation étroite avec l'angoisse de l'entourage, au point d'apparaître parfois davantage comme un symptôme de l'un des parents présentant lui-même des troubles phobiques - que comme un symptôme propre à l'enfant.

Granger (2002) va dans le même sens en admettant qu'on retrouve souvent un facteur familial dans l'étiologie des phobies (plus de phobiques dans les familles phobiques).

De son côté, Petot (2008) écrit que les données concernant les aspects familiaux de la phobie sociale sont peu nombreuses en raison de l'identification relativement récente de ce trouble, Cependant les quelques recherches dont nous disposons (c'est toujours Petot qui souligne) comme celle de James Reich et Yates (1988) montrent une fréquence de la phobie sociale, chez les parents du premier degré des sujets phobiques sociaux (6,6%) significativement plus élevée que chez les parents du premier degré des sujets avec trouble panique (0,4 %), Ainsi l'étude de Fyer et ses collègues (1993) trouve ce même rapport de trois contre un, quand on compare le nombre de phobiques sociaux dans la famille des phobiques sociaux et dans la famille des sujets témoins (16 % contre 5 %), Prenant les choses en sens inverse, l'étude pilote canadienne de Catherine Mancini et de ses collègues (1996) suggère que les enfants de parents phobiques sociaux présentent un risque élevé de développer des troubles psychiatriques et notamment des troubles anxieux, Une troisième étude va exactement dans le même sens: Lieb et ses collègues (2000) ont examiné une population de 1 047 adolescents de la région de Munich, âgés de 14 à 17 ans, Ils montrent que les enfants de parents phobiques sociaux (diagnostiqués selon les critères du DSM-IV) ont un taux de phobie sociale quatre à cinq fois plus élevé que les enfants de parents sans troubles psychopathologiques (9,6 contre 2,1 %), Les auteurs ont également trouvé que le style d'interaction entre parents et enfants joue un rôle dans la production de la phobie sociale. Ainsi, l'hyperprotection élevée et le rejet parental sont significativement associés à la fréquence de la phobie sociale chez les enfants. Comme toujours, les auteurs de certaines de ces études estiment que la dimension familiale du trouble est un argument en faveur de son déterminisme génétique et de sa transmission héréditaire, On ne saurait évidemment souscrire à ce genre d'affirmation, tant il paraît évident que les explications concurrentes par l'imitation et l'identification sont tout aussi pertinentes (Petot, 2008, 114-115).

Marcelli et Cohen (2012) considèrent quant à eux le rôle de la gestion familiale de l'anxiété dans son devenir au cours du développement. Ils écrivent à ce sujet *« d'autant que l'agrégation familiale constatée dans les études cliniques, si elle ne semble pas relever de facteurs génétiques, renforce cette perspective; tout comme les études qui montrent que les styles et les modèles des parents jouent un rôle certain dans la transmission de pattern d'anxiété de parents à enfants, La famille peut intervenir à plusieurs niveaux différents. Toutes croyances qui promeuvent l'anxiété, On ne peut ignorer que la perspective proposée par la théorie de l'attachement, dont certains fondements sont psychodynamiques mais pas exclusivement, est très séduisante pour témoigner au plan théorique de cette fragilité anxieuse retrouvée chez certains enfants et transmises au plan familial »* (Marcelli, Cohen 2012, 387).

Les théories écologiques proposent que le développement des troubles anxieux pédiatriques découle de facteurs environnementaux, y compris ceux liés à l'observation de membres de la famille et les facteurs présents dans l'ensemble de la communauté (Flament 2014, 298).

Romano et Payen de la Garanderie (2015) estiment que l'augmentation des consultations familiales concernant les phobies scolaires ou sociales, ces dernières années pose la question du rôle de la famille à la fois comme agent causal du symptôme, et comme

ressource thérapeutique, les deux étant intimement liés, Les deux auteurs rajoutent qu'on ne peut en effet se cantonner à l'exploration d'une dynamique intrapsychique individuelle pour expliquer ces symptômes phobiques, En effet, même si on manque de données pour objectiver ce type de facteurs éducatifs et de vie, il apparaît clairement dans la pratique clinique que deux types de fonctionnement se retrouvent dans l'histoire familiale des personnes souffrant de phobie (Pelissolo, 2016, 4).

Il est donc tout à fait possible de croire à l'existence de liens l'anxiété parentale maternelle ou parentale, et l'anxiété de l'enfant (Darcourt, 1993, 261).

Pour expliquer la transmission de la phobie dans la famille, les auteurs cités ci-dessus se réfèrent à plusieurs notions, La première est le *« mythe familial »*, Le mythe est un organisateur du rapport au monde des membres de la famille qui permet de savoir qu'on appartient à telle famille et pas à telle autre, Le mythe détermine dans chaque famille une tonalité de l'ambiance. La deuxième est donc *« l'ambiance »*. L'ambiance familiale, c'est entre autres, la façon dont circulent les émotions entre les parents et aussi entre parents et enfants.

Enfin, le DSM 5 (2015) note que l'inhibition sociale de la part des parents peut servir de modèle à la réticence sociale et au mutisme sélectif chez les enfants, De même, l'anxiété sociale est héritable.

3. Illustration clinique: le cas de Manel:

Il s'agit ici d'illustrer nos propos à la lumière des données d'évaluation psychologique d'une fille âgée de 5 ans que nous avons rencontré dans le cadre d'un examen psychologique demandé par une collègue psychologue, Cette dernière l'a reçu dans sa consultation pour le motif de difficultés d'adaptation de l'enfant dans son nouveau milieu scolaire, Manel affiche en effet, une réticence marquante, qui a nécessité la présence de sa mère dans sa classe, pour qu'elle accepte de rejoindre les bancs de l'école lors des premières semaines de la rentrée scolaire. Pendant les premiers jours, il était extrêmement difficile pour elle de se séparer de sa mère, La présence de sa sœur dans la même école ne l'a pas rassuré, Comme nous allons le voir, l'enfant a déjà manifesté dans son milieu familial et social une inhibition dans ses relations interpersonnelles, Sa difficulté de se séparer de ses figures d'attachement s'est explicitement manifestée lors de nos rencontres cliniques, D'emblée, il nous semble tout-à-fait légitime d'invoquer les critères d'angoisse de séparation de DSM-5 pour inscrire les symptômes de Manel dans le cadre d'un diagnostic sémiologique.

Par ailleurs, ses parents la décrivent comme « *une fille qui ne parle pas beaucoup; qui est très timide et peureuse* », Manel manifeste une inhibition intellectuelle et elle n'arrive pas à avoir accès aux premiers apprentissages scolaires (couleurs, lettres, chiffres), Également, il semble qu'elle prononce mal certains mots rendant compte de la répercussion de son inhibition sur la qualité de son langage.

Les données anamnestiques et les observations cliniques issues de l'examen clinique ont orienté notre compréhension de la problématique de cette enfant vers l'importance et la pertinence d'envisager ses difficultés non seulement dans le cadre d'un diagnostic sémiologique isolé, en l'occurrence un trouble anxieux, mais comme un enfant symptôme d'une dynamique familiale dysfonctionnelle comme diraient les praticiens de la thérapie familiale systémique, La littérature, présentée dans la première partie de cet article, nous a bien montré que le trouble d'un enfant n'est pas dissociable de son environnement et de la dynamique qui caractérise les relations au sein de sa famille. Ainsi, s'attarder sur quelques éléments de la propre histoire de l'un des parents ou des deux et sur la dynamique de la relation au sein de la famille, est très instructif quant à la compréhension des difficultés que présentent certains enfants, Cela permet de compléter l'évaluation psychologique de l'enfant par une évaluation globale de la dynamique familiale, L'évaluation de la dynamique familiale sera systématiquement reprise par le thérapeute de famille chez qui l'enfant et sa famille sont orientés dans la mesure où l'indication d'une thérapie familiale nous a semblé la piste thérapeutique la plus appropriée, La symptomatologie de Manel rentre en écho avec certains éléments de l'histoire de sa mère qui semble reproduire la même ambiance « anxieuse »

qu'elle a vécu au sein de sa famille, Nous donnerons plus de détails sur ce dernier point dans le paragraphe suivant.

- **Quelques éléments d'anamnèse**

Manel est la benjamine dans sa fratrie, Elle a un frère âgé de 18 ans, et trois sœurs âgées respectivement de 16, 13, et 8 ans, Son père est commerçant et sa mère est femme au foyer, Les parents décrivent une ambiance familiale et une relation de couple sans particularités, On ne rapporte pas d'antécédents de psychopathologie dans la famille, mais il est à noter que la mère est traitée pendant des années pour des crises épileptiques; sa propre tante est aussi traitée pour le même type de crises, Si nous n'avions pas noté des éléments particuliers du côté de la ligne paternelle, la mère en revanche nous décrit un vécu anxieux au sein de sa propre famille, Elle se rappelle alors comment les membres de sa famille préféraient se retrouver ensemble et s'enfermer dans leur maison dès la tombée de la nuit. Une conduite qui les rassuré, La mère pense que c'est de cette ambiance qu'elle tienne son caractère de « peureuse », Elle est plutôt consciente de sa tendance exagérée à se montrer anxieuse à l'égard de la sécurité de ses enfants et de son conjoint, Actuellement, avec ses enfants, elle peut se montrer inquiète même à l'intérieur de la maison. Ainsi, elle se sent obligée d'aller vérifier que les enfants sont bien dans leur chambre, Elle précise que ça lui arrive même d'arrêter sa prière au milieu pour s'assurer qu'une situation banale comme un simple cri n'est pas grave.

Il nous semble important de préciser que l'absence du père pour des raisons professionnelles aurait favorisé la réémergence de la problématique anxieuse chez la mère et participé à installer une ambiance familiale teinté d'insécurité.

Quant à l'histoire de Manel, la mère précise qu'elle n'avait pas vraiment eu envie d'avoir un cinquième enfant. C'est le père qui a voulu un cinquième enfant disait-t-elle. Elle décrit ses grossesses dont celle de Manel comme difficiles. Elle dit avoir eu toujours, pendant les périodes de grossesse, des problèmes somatiques (anémie, vomissements), et se sentait toujours irritable. Mais, l'accouchement était normal. Manel est née avec une bonne santé.

Son développement psychomoteur est marqué par un retard dans l'acquisition de la parole, mais le développement des autres fonctions était dans les normes.

- **Socialisation et vie quotidienne**

En dehors de son frère et de ses sœurs avec qui elle aime jouer et échanger, les parents décrivent une fille exagérément réticente dans ses relations avec les enfants de la famille. Manel évite les interactions. Elle n'a pas été placée dans une crèche. A l'âge de 4 ans, elle n'a pas apprécié de se rendre à la mosquée du quartier. Une année après, elle a manifesté, comme signalé en haut, une grande résistance pour se rendre à son école, mais elle a fini par s'y habituer. Elle est actuellement dans une classe préscolaire. Selon ses parents, elle entretient des relations réticentes mais adéquates avec ses pairs, et il semble qu'elle est surtout réticente dans ses relations avec les adultes, notamment son enseignante, avec qui elle échange à peine quelques mots.

Il semble qu'elle était exposée aux écrans depuis son jeune âge. Elle s'est montrée particulièrement sensible aux scènes « de peur » qu'elle regardait à la télévision qui se trouvait dans la chambre de ses parents. Selon la mère, Manel n'avait pas eu un contact permanent avec la télévision, mais elle avait commencé à visionner des vidéos (pour les bébés) sur le téléphone portable dès son jeune âge.

Apparemment son retard de parole n'a pas nécessité une prise en charge orthophonique. Un examen EEG réalisé en décembre 2019 s'est avéré négatif.

- **Mode de contact et modalités relationnelles lors de l'évaluation clinique**

Manel s'est montrée très réticente sur le plan verbal (à peine elle a prononcé quelques mots pendant toutes les séances), et sur le plan comportemental (elle est restée collée à ses parents et elle a refusé de rester avec nous sans leur présence), Dans ce contexte, la passation d'épreuves psychologiques ne peut pas se faire dans des conditions standardisées, Elle produit un dessin dont le graphique est satisfaisant, En présence de la mère, elle a pu repérer la

majorité des réponses banales au Rorschach, et nous avons pu lui proposer le Test de Maturité Scolaire qui n'exige pas de réponses verbales.

- **Au Test de maturité scolaire**

Ce test n'est pas une « mesure de l'intelligence », il apporte une indication sur le développement intellectuel, facteur principal, mais non unique, de la réussite scolaire.

Cette indication est valable à un moment précis qui est celui d'entrée en école préscolaire (5 ans), et en première année primaire (6 ans).

Voici les résultats de Manel à ce test:

Tableau (1) Résultat de Manel

1- Différences	**4**	**1**
2- Information-Vocabulaire	20	5
3- Code	2	1
Total	**7**	**2**
	Note	**Classe**

Manel a eu de faibles résultats à ce test, Elle a eu une note standard totale aux trois subtests (*Différences*, *Information-Vocabulaire*, *Code*) de 7, Cette note correspond à la classe 2. Le niveau intellectuel est exprimé en termes de classes, En tout, nous avons 11 classes la plus inférieure est la classe 0, la moyenne est la classe 5, et la plus supérieure est la 10.

L'enfant a eu 4 au premier subtest, Cela correspond à une note standard de 1 qui indique une classe très inférieure, Le subtest *Différences* consiste en 24 groupes d'objets l'enfant doit éliminer l'objet auquel manque une caractéristique présente chez les quatre autres, L'opération consiste donc à isoler les aspects présents dans les cinq termes du groupe à les réunir en concepts distincts, et à découvrir parmi ces concepts celui qui permet de rassembler quatre des termes par opposition au cinquième, Ce genre de tâche donne l'une des mesures les plus fidèles de l'aptitude intellectuelle, Elle est sans aucun doute liée au langage et exige un minimum de compréhension verbale, sans que cette contribution soit la plus importante.

Au deuxième subtest, elle a eu une note de 20 qui correspond à 5 comme note standard, Le but de subtest *Information-Vocabulaire* est d'obtenir une estimation du niveau du langage de l'enfant, dont on reconnaît depuis longtemps qu'il est une expression du développement intellectuel, et dont on sait quelle importance il a dans la réussite scolaire.

Il s'agit de définir, par l'intermédiaire du langage, un niveau global de développement culturel, Le niveau de Manel à ce subtest s'inscrit dans la classe moyenne.

Enfin, au dernier subtest elle a eu une note brute de 2 correspondant à la note standard de 1. Le test de *Code* se compose d'associations images-symboles assez simples, L'enfant doit marquer d'un trait le symbole qu'il faut associer à l'image présentée, Ce subtest constitue un moyen d'approche de la capacité de concentration, d'attention, et de la rapidité d'apprentissage, ensemble d'aptitudes particulièrement nécessaires à la tâche scolaire et, de plus, en liaison non négligeable avec le développement intellectuel.

- **Une configuration familiale anxieuse d'allure phobique**

Comme nous l'avons déjà souligné, Manel aurait une tendance à n'avoir un échange verbal qu'avec les membres de sa famille, À la maison où elle se sent en sécurité, elle parle d'une manière spontanée et sans aucun problème, et elle se prête à des activités ludiques tout à fait normales (mise en scène, jeu de faire semblant), En dehors des membres de sa famille proche, il semble qu'elle a du mal à parler avec les autres membres moins familiers comme les tantes ou les oncles, En dehors de la maison, notamment à l'école et dans le contexte de la rencontre avec nous, elle manifeste la même attitude de réticence verbale et comportementale.

Par ailleurs, selon les données de l'anamnèse, l'enfant semble avoir développé une attitude de réaction excessive par la peur dans des contextes variés (scènes de peur à la télévision, peur des endroits publiques, peur du vent, peur de toucher les images représentant certains animaux comme les reptiles (crocodile), Tenant compte de l'ensemble de tableau

clinique décrit, nous pensons que l'enfant présente un trouble anxieux associé à un mutisme sélectif.

Mais, l'exploration clinique met une évidence une forme d'une configuration phobique familiale, La mère se décrit comme une personne anxieuse et phobique.

À la maison, elle décrit une ambiance teintée de peur. Le grand frère a peur du noir et il ne peut pas dormir seul, Toute la fratrie partage la même chambre, et pourtant il y a des chambres non occupées, Manel a manifesté des plaintes somatiques quand elle a quitté la chambre des parents l'année passée, Actuellement, elle se réveille parfois la nuit pour rejoindre les parents en leur disant qu'elle a peur.

- **Synthèse de l'évaluation et indication de prise en charge**

Nous pensons que la résistance de Manel aux premiers apprentissages scolaires instrumentaux (chiffres, lettres, calculs) relève d'une inhibition intellectuelle s'inscrivant dans le cadre d'un trouble anxieux invalidant à caractère phobique avec une composante mutique.

Ainsi, une prise en charge psychologique de l'enfant est nécessaire, Une thérapie de type cognitive et comportementale peut être envisagée, mais compte tenu de la configuration familiale phobique évoquée, nous pensons qu'un travail thérapeutique avec la famille est indiqué dans un premier temps, Il peut prendre la forme d'une thérapie familiale et/ou de consultations thérapeutiques avec la famille.

Un soutien pédagogique dans le but d'améliorer ses apprentissages scolaires pourrait aussi s'avérer nécessaire.

4. Conclusion:

Le trouble anxieux peut entraîner des conséquences négatives chez l'enfant, Les résultats scolaires peuvent en pâtir, en raison des difficultés de concentration, d'attention et de mémorisation, Enfin un retrait social peut en découler, Face à ce type de trouble, le clinicien doit s'intéresser tout autant au contexte psychopathologique parental et familial que celui propre à l'enfant puisque le fonctionnement familial est un facteur déterminant dans l'évolution de l'enfant.

En effet, le cas de Manel illustre très bien l'importance et l'influence du fonctionnement familial sur le fonctionnement singulier à travers cette circulation de la phobie au sein du groupe.

Dès lors, il est plus que nécessaire, de rappeler ici à tous les cliniciens, que l'évaluation de la famille dans le cadre de l'examen clinique de l'enfant est plus que nécessaire. Cela permettra d'avoir un aperçu du fonctionnement de la famille et de son rôle positif ou négatif, dans le développement de l'enfant, Cela permettra également de replacer le symptôme dans la dynamique du groupe familial, premier cocon de tout enfant dans la vie.

Par ailleurs, bien que la prise en charge des troubles anxieux soit aujourd'hui une indication privilégiée pour les TCC, l'abord thérapeutique familial de ce type de trouble n'est pas à négliger.

Références bibliographiques:

Association de psychiatrie américaine. (2015). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM 5)*. Paris: Masson.

Becker, E. (2019). La pleine conscience comme premier temps thérapeutique des troubles anxieux chez l'enfant. *Annales Médico-psychologiques*. https://doi.org/10.1016/j.amp.2019.10.01

Braconnier, A. (2006). *Introduction à la psychopathologie*. Paris : Masson.

Bursztejn, C., Grilliat, A-D. (1995). Névroses et troubles névrotiques chez l'enfant. *EMC-Pédopsychiatrie*. 37-201-A-60.

Darcourt, G. (1993). *Psychiatrie*. Paris: Heures de France.

Flament, M-F. (2014). Troubles anxieux chez l'enfant et aspects liés au développement. Dans J-Ph. Boulenger (dir.), *Les troubles anxieux* (pp.290-301). Paris: Lavoisier.

Marcelli, D., Cohen, D. (2012). *Enfance et psychopathologie* (9 é èd). Paris: Elsevier Masson.

Nezelof, S. (2014). Psychopathologie parentale et développement de l'enfant. *EuropeanPsychiatry*, 29(8). https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2014.09.215

Pelissolo, A. (2016). Anxiété sociale et phobie sociale. *EMC-Psychiatrie*. 37-370-A-20

Petot, J. (2008). *L'évaluation clinique en psychopathologie de l'enfant*. Paris: Dunod.

Romano, E., Payen de la Garanderie, J. (2015). Transmission des phobies dans la famille. *Enfance & Psy*, 1(65) , 45-56. Doi :10.3917/ep.065.0045.

Vera, L. (2009). *TCC chez l'enfant et l'adolescent*. Paris: Elsevier Masson.

Comment citer cet article par la méthode APA:

AMIAR, A ., (2020). L'impact du travail posté semi-continue « trois huit » sur La santé des salaries. *Journal of Psychological and Educational Sciences.* 6(4). Algérie: Université d'El-Oued 344-352