



سلوك



دورية علمية محكمة

يصدرها مخبر تحليل المعطيات الكمية و الكيفية للسلوكات

النفسية و الاجتماعية

قسم علم النفس - كلية العلوم الاجتماعية

العدد : 02

ديسمبر : 2015

ISSN 2353-0359

"سُلُوكُ"

مجلة دورية علمية محكمة
يصدرها مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكات النفسية
والاجتماعية،
قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية،
جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر
البريد الالكتروني: soulouk@yahoo.fr



العدد الثاني: ديسمبر 2015

رقم الإيداع القانوني : ISSN 2352-0359

"سُلُوكُ"

مجلة دورية علمية محكمة
يصدرها مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكيات النفسية
والاجتماعية

"SOULOUK"

Revue du Laboratoire d'Analyse Qualitative et Quantitative des
Comportements Psychologiques et sociaux.LANDCOPS

الرئيس الشرفي للمجلة : أ.د . بلحاكم مصطفى، رئيس الجامعة

مدير المجلة: أ.د. قماري محمد

رئيس التحرير: د. قيدوم أحمد

نائب رئيس التحرير: د. مرنيذ عفيف

الهيئة العلمية للمجلة

أ.د. قماري محمد	جامعة مستغانم - الجزائر
أ.د. تيغزة امحمد	جامعة وهران - الجزائر
أ.د. ماحي ابراهيم	جامعة وهران - الجزائر
أ.د. مزيان محمد	جامعة وهران - الجزائر
أ.د. بن العزيمة علال	جامعة الرباط - المغرب
أ.د. السليمان محمد	جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية

د. طاجين علي	جامعة مستغانم -
د. قيدوم أحمد	الجزائر
د. بن احمد قويدر	جامعة مستغانم -
د. مرزيز عفيف	الجزائر
د. حولة محمد	جامعة مستغانم -
د. خالد عبد السلام	الجزائر
د. عابد النفيعي	جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية
د. ايناس محمد عليان عليات	الجامعة الهاشمية - الأردن
د. ابراهيم الحسن	جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية
د. لطيفة عثمان الشعلان	جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية
د. اسعاف حمد	جامعة دمشق - سوريا
Université Paris 8	Pr. Legros Denis
	France
University of Bahrain	Pr. Adnan mohamed Farah
	Bahrain
University of Nizwa	Dr. Abdlah Saif Altolbi
	Soltanate of Oman
Insaniah University	Dr. Ustazah Norazlina bt. Zakaria
	College Malaysia

" سلوك "

مجلة دورية علمية محكمة يصدرها مخبر "تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكيات النفسية والاجتماعية"، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية بجامعة عبد الحميد بن باديس. مستغانم. الجزائر. تهتم المجلة بنشر البحوث العلمية الأصيلة في ميدان العلوم الاجتماعية والانسانية، خاصة ما يتناسب مع أهداف ونشاطات المخبر، وهي تنشر باللغة العربية، الفرنسية أو الانجليزية، بالإضافة إلى نشر البحوث العلمية، فإن المجلة تنشر تقارير المؤتمرات والملتقيات والندوات والحلقات النقاشية والأيام الدراسية التي ينشطها مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكيات النفسية والاجتماعية.

أهداف المجلة:

تعمل مجلة " سلوك " على نشر الأعمال العلمية المنجزة في إطار نشاطات مخبر " تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكيات النفسية والاجتماعية " وكذا الأعمال التي تتقاطع مع أهداف المخبر، وتحديداً فإن المجلة تهدف إلى مايلي:

- تشجيع البحوث التي تعتمد على أساليب التحليل الكمي والكيفي للمعطيات في ميدان العلوم الاجتماعية والانسانية.
- تمكين الباحثين والمختصين في ميدان العلوم الاجتماعية والانسانية من نشر أبحاثهم وخاصة ما يتعلق منها بالجانب الميداني.

شروط النشر:

- تنشر المجلة الأبحاث العلمية الأصيلة التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي باللغات: العربية، الانجليزية أو الفرنسية، والتي لم يسبق نشرها من قبل.

- تنشر المجلة البحوث المترجمة والنقدية وتقارير الندوات والمؤتمرات وأيضا ملخصات رسائل الدكتوراه والماجستير التي لها علاقة بأهداف المخبر والمجلة.

- على الباحث أن يقدم تقريراً خطياً يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في مجلة أخرى.

- تخضع البحوث للتحكيم العلمي قبل نشرها في المجلة، بعد إقرار أهليتها للتحكيم من طرف هيئة التحرير، ويمكن الاعتذار عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

- لا تعاد الدراسة إلى صاحبها في حال عدم الموافقة على نشرها.

- أن تعرض الدراسات الميدانية باتباع طريقة (IMRAD)، بعرض الباحث مقدمة يوضح فيها طبيعة الدراسة وأهدافها، ثم يتناول مشكلة الدراسة وفرضياتها، بعدها عرض لحدود الدراسة وكيفية تحليل بياناتها ومن ثم يعرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتوصياتها، ثم يثبت قائمة المراجع المعتمدة.

- تعتمد المجلة في التوثيق دليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس (American Psychological Association) (APA) للنشر العلمي بشكل عام، للاطلاع أكثر يرجى البحث في الموقع الرئيسي: <http://apastyle.apa.org>.

- أن تحتوي الصفحة الأولى من الدراسة: عنوان الدراسة، إسم الباحث/ الباحثين، مؤسسة الانتماء وفي الصفحة الثانية، ملخصا بلغة الدراسة وآخر بلغة ثانية، بواقع 200 كلمة، ويتبع كل ملخص بالكلمات المفتاحية (Keywords).

- أن لا يزيد عدد صفحات البحث بما فيها الأشكال والرسوم والجداول والملاحق على (20) عشرين صفحة، وتوضع الجداول والأشكال في مواقعها وعناوينها كاملة غير ملونة أو مظلمة.

- أن يكون البحث مطبوعاً على الحاسوب، على ورق مقياس (A4) بخط (Traditonal arabic)، بنط 14 بالعربية، بنط 12 بالإنجليزية، وبمسافة مزدوجة بين السطور، ومسافة 2.5 على جوانب الصفحة، وتقدم نسختين رقميتين منه (واحدة بصيغة word2003 والثانية بصيغة pdf).

- لهيئة تحرير المجلة الحق في أن تطلب من المؤلف أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه أو أي جزء منه بما يتناسب وسياستها في النشر، أو إجراء أية تعديلات شكلية تتناسب وطبيعة المجلة.

- يأخذ البحث المقبول للنشر دوره في النشر وفقاً لتاريخ قبوله قبولاً نهائياً، وتقدم للمؤلف نسخة من المجلة بعد نشره.

- ترسل البحوث مطبوعة مع تقديم نسخ رقمية في قرص مدمج (CD)، أو مباشرة إلى البريد الإلكتروني: soulouk@yahoo.fr

ملاحظة: "ما يرد في مجلة "سلوك" لا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة أو سياسة اللجنة العليا للبحث العلمي، بل يعبر عن آراء المؤلفين".

الفهرس

المحتوى	الصفحة
الفهرس	07
البناء العاملي لمقياس ليبر للدافعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة عثماني عابد .ج. مستغانم	08
الخجل والتوافق الاجتماعي دراسة عبر ثقافية مقارنة أ.حريوش سمية .ج. سطيف 2	27
استخدامات الحاسوب الآلي لذوي صعوبات التعلم د. السعيد يحياوي أ.لويزة مسعودي .ج. باتنة	45
مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة القدس د.عمر ريموي .ج. القدس	64
اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر بن قوة جميلة .ج. مستغانم	81
فعالية برنامج تدريبي قائم على التوكيدية في رفع مهارات الاتصال الشخصي أ.حلاسة فايزة أ.د محمد بلوم .ج. بسكرة	98
كيفية ضبط الخطأ من النوع الأول الناجم عن استخدام اختبارات المقارنات المتعددة (اختبار توكي) بن وزه خديجة .ج. مستغانم	124
الرأسمال النفسي أ.عينو عبدالله .ج. سعيدة	138
دراسة مقارنة بين طلاب وطالبات جامعة الدمام في الحاجات الارشادية والتدريبية د. عبد العزيز المطوع .ج. الدمام السعودية	156
الخصائص السيكمترية والتحليل العاملي التوكيدي لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة لدى تلامذة المرحلة الثانوية. د. بوقصاره منصور أ. زياد رشيد . ج وهران	183
أثر إستراتيجية التعليم التعاوني على زيادة الدافعية للتعلم. أ.أمزيان بهية. أ.خطاب حسين .ج. تيزي وزو	205
المعاش النفسي و الاجتماعي لمريض الصرع - دراسة عيادية - بغالية هاجر .ج. مستغانم	226
طبيعة الإشراف وعلاقتها بالتوافق المهني د. بوعطيط سفيان .ج. سكيكدة	250

البناء العاملي لمقياس لير للدافعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة

عثماني عابد، جامعة مستغانم

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التحقق من البناء العاملي لمقياس الدافعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وبعد مراجعة الدراسات السابقة، تم صياغة فرضية البحث التي تتعلق بالبناء العاملي للمقياس، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من 232 تلميذا بالمرحلة المتوسطة للسنة الدراسية 2013/2014، مستعملين برنامج AMOS الإصدار 20 في تحليل المعطيات باختيار طريقة الأرجحية العظمى لتقدير بارامترات النموذج واختيار عدد من مؤشرات الملائمة، بالإضافة إلى مربع كاي للتأكد من ملائمة النموذج للبيانات، وقد توصلت الدراسة لأدلة تدعم البناء العاملي للمقياس كنموذج ثلاثي العوامل من الدرجة الأولى يفسرهم عامل من الدرجة الثانية يمثل الدافعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

الكلمات المفتاحية: النموذج العاملي، البناء العاملي، الدافعية، التحليل العاملي التوكيدي.

Résumé:

Cette étude a pour objectif de confirmer la structure factorielle de l'échelle de motivation des élèves de l'enseignement moyen, en utilisant l'analyse factorielle confirmatoire. A la lumière des conclusions des études antérieures, la formulation de l'hypothèse de recherche a été proposée par rapport à la structure factorielle de l'échelle. L'étude est menée sur un échantillon de 232 élèves de l'enseignement moyen de l'année scolaire 2013/2014. L'étudiant chercheur a opté pour la méthode du maximum de vraisemblance pour estimer les paramètres du modèle et choisir un certain nombre d'indices d'ajustement en plus du chi carré afin de confirmer l'accommodation du modèle aux données. L'étude a conclu à des arguments qui consolident la structure de l'échelle factorielle comme un modèle tri factoriel du 1^{er} degré interprété par un facteur du 2^{eme} degré qui représente la motivation des élèves du moyen.

Mots-clés: L'analyse factorielle confirmatoire, Le modèle factoriel, la motivation, La structure factorielle.

المقدمة:

اهتم الكثير من الباحثين في المجال التربوي بالدافعية في الوسط المدرسي باعتبارها حالة داخلية تستثير سلوك التلاميذ وتعمل على توجيهه نحو هدف معين، والدافعية تزيد من الجهد والطاقة المبذولة لتحقيق الأهداف وهي التي تحدد ما إذا كان التلميذ سيقوم بمهمته بحماسة وشوق ومثابرة حتى يحقق أهدافه أم أنه يقوم بهذه المهمة بنوع من الفتور والخمول واللامبالاة. والدافعية بشكلها العام هي استعداد الفرد لبذل الجهد في سبيل تحقيق عدد من الأهداف التي يملئها تعامله مع مواقف الحياة المختلفة، ومن مظاهرها الطموح والحماس، والإصرار على تحقيق الأهداف والمثابرة، والتفاني في العمل، والرغبة المستمرة في تحقيق الذات، والتفوق، والإنجاز (حسين، 1988).

وتوجد أشكال مختلفة للدافعية منها: دافعية داخلية وتعنى النمو الطبيعي لميل أو اهتمام الفرد بموضوع محدد، وتعتبر انعكاساً لهدف الفرد الذي يساهم في زيادة معرفته والمشاركة المستمرة في أداء الأعمال المختلفة، وتتضح في ثقة الفرد بنفسه واستقلاليته الذاتية، وحب الاستطلاع، وكل ذلك هدفه الأساسي هو تحقيق الذات. ودافعية خارجية وتعنى الرغبة في النجاح وإتمام الأعمال على نحو مرضى في الوقت المحدد، ويتطلب ذلك وجود مهارات خاصة بالعمل المراد إنجازه لدى الفرد، بحيث تعود هذه الأعمال على الفرد بشعور الرضا عن الذات، وتمثل في الشناء والمكافأة ويكون هدفها الأساسي هو تقدير الذات. والدافعية هي حالة ناشئة لدى الفرد في موقف معين نتيجة لبعض العوامل الداخلية، أو وجود بعض المثيرات الخارجية في هذا الموقف (Brown & et al , 1998).

يشكل البحث الحالي إضافة متواضعة للمكتبة الجامعية نظرًا لندرة الأبحاث في موضوع البنية العاملية لمقياس الدافعية يتم من خلاله التعرف على توظيف أسلوب التحليل العاملي التوكيدي في الدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية وتساهم نتائج البحث الحالي في تكوين تصور علمي عن البنية العاملية لمقياس الدافعية في البيئة الجزائرية مما يعمل على زيادة التحصيل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، يتم من خلال هذا البحث التحقق من ملائمة النموذج البنائي المفترض لمقياس الدافعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة

للبينانات المستمدة من عينة الدراسة وإلقاء الضوء على النماذج العاملة من خلال تبيان كيفية استخدامها في الدراسات النفسية وعرض خطوات توظيف أسلوب التحليل العملي التوكيدي لاختبار صحة هذه النماذج.

1. الإشكالية:

من خلال ما قدم نلاحظ وجود اختلاف في مكونات الدافعية الشيء الذي دفع بالكثير من الباحثين لدراسة هذا المفهوم باستخدام النموذج العملي والتحقق من صحة هذا البناء ومن ثم استخلاص أهم الأبعاد التي تدخل في بناء هذا المفهوم ومدى اختلاف هذه الأبعاد باختلاف الجنس والبيئة الثقافية. ومن هذا المنطلق وبناء على ما تقدم جاءت هذه الدراسة لتوظيف نموذج المعادلة البنائية واختبار ملائمة النموذج العملي المقترح للبيانات المستمدة من عينة الدراسة باستخدام مقياس الدافعية وفق نظرية التقرير الذاتي وذلك باستخدام أسلوب التحليل العملي التوكيدي في تفسير المكونات الحقيقية لمفهوم الدافعية وللإجابة على السؤال التالي:

هل توجد ملائمة إحصائية بين النموذج ثلاثي الأبعاد لمقياس الدافعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة والبيانات المستمدة من عينة الدراسة ؟

2. الفرضية:

لا توجد ملائمة إحصائية بين النموذج ثلاثي الأبعاد لمقياس الدافعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة والبيانات المستمدة من عينة الدراسة .

3. الدراسات السابقة:

توصل ديمبو (Denbo,2005) في دراسته إلى أن هناك ثلاثة أبعاد للدافعية، وتمثل في مكون القيمة الذي يتضمن أهداف التلاميذ ومعتقداتهم حول أهمية المهمة (لماذا أقوم بهذا العمل؟) والبعد الانفعالي الذي يتضمن ردود الفعل نحو المهمة (كيف أشعر تجاه هذا العمل؟) والبعد الثالث وهو التوقع الذي يتضمن معتقدات التلاميذ حول

قدراتهم على أداء المهمة (هل أستطيع القيام بهذا العمل؟) وفي دراسة أخرى قام بها كوهين (Cohen, 1969) توصل إلى أن الدافعية تتكون من أربعة أبعاد وهي الإنجاز والطموح والحماسة والمثابرة، أما حسين (1988) فقد توصل في دراسته إلى ستة عوامل لخصها في المثابرة والرغبة في الإنجاز والتفاني في العمل والتفوق والطموح وتحقيق الذات.

أما ديسي وريان فاعتبرا الدافعية منظور متعدد الأبعاد، وهي بديل للدراسات أحادية البعد للدافعية، حيث تفترض أنماطا متعددة من الأسباب الكامنة وراء سلوك الفرد، والتي يمكن ترتيبها على متصل التقرير الذاتي، ففي النهاية العليا هناك الدافعية الداخلية التي تعبر عن صورة الدافعية الأكثر تقريرا للذات، والتي تتضمن القيام بالسلوكات بسبب المتعة والرضا المتأصلة فيها، والنمط الثاني من الدافعية هي الدافعية الخارجية والتي تعبر عن المشاركة والانخراط في نشاط ما لأسباب خارج ذلك النشاط وهناك أنماط متعددة للدافعية الخارجية، تتنوع في مستوى تقرير الذات، وتتراوح ما بين مستوى متدن لتقرير الذات إلى مستوى عال من التقرير الذاتي، وأقل صور الدافعية الخارجية تقريرا للذات هي دافع التنظيم الخارجي، والذي ينظم القيام بالسلوك من أجل الحصول على الثواب أو تجنب العقاب، والصورة الثانية من الدافعية الخارجية هي التنظيم غير الواعي الذي يعرف بالمشاركة في نشاط ما تحت ضغوطات خارجية. أما غياب الدافعية فيتضمن نفيا في احتمالية حدوث النشاط .

4. مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

النموذج العاملي: تمثيل بياني يعتمد على الأشكال الهندسية كالدائرة والمستطيلات والأشكال يتم من خلالها وصف العلاقات بين المتغيرات الكامنة والمتغيرات المقاسة (الملاحظة).

البناء العاملي: هي مجموعة العوامل الافتراضية الكامنة التي تقف خلف مجموعة من العبارات الإختبارية أو المقاييس أو المتغيرات بصفة عامة. ويعتبر شكل من أشكال صدق البناء يتم التأكد من صحته باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي .

التحليل العاملي التوكيدي : أسلوب إحصائي يمكننا من تحليل الارتباطات بين مجموعة من المتغيرات الكامنة ومجموعة أخرى من المتغيرات المقاسة وهو نوع من التحليلات الإحصائية المتعددة المتغيرات ويتم من خلاله اختبار مدى ملائمة النماذج العاملية للبيانات الواقعية المستمدة من المتغيرات المقاسة.

الدافعية: هي قيام المتعلم بأداء نشاط من أجل النشاط ذاته وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الدافعية .

5. إجراءات الدراسة

1.5- منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي من خلال أسلوب التحليل العاملي التوكيدي لأنه أكثر ملائمة لأهداف الدراسة الحالية والتي تتمثل في التأكد من العوامل المكونة لمقياس الدافعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، كما أن هذا الأسلوب يكشف عن ملائمة النموذج المفترض لهذا المقياس والبيانات المستمدة من عينة الدراسة، أو إلى التحقق من الاتفاق بين بيانات العينة والنموذج المقترح.

2.5- أداة الدراسة:

1.2.5- مقياس الدافعية: تم استخدام مقياس الدافعية الذي طوره كل من ليپر وكوريس ويذر (Lepper; Corpus & Iyengar,2005) من جامعة كولومبيا بالولايات المتحدة وقام بترجمته كل من أحمد فلاح وخالد عبد الرحمن من كلية علوم التربية جامعة الحسين بن طلال الأردنية في دراستهما للعلاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي حيث قام الباحثان بتقنيته على البيئة الأردنية، يتكون المقياس من 24 فقرة تقيس ثلاثة أبعاد للدافعية هي: التحدي، حب الاستطلاع، الرغبة في الإتقان بالاستقلالية وهو من نوع التقرير الذاتي حيث تتم الاستجابة على مفرداته في ضوء مقياس خماسي المتدرج ما بين "تنطبق تماماً" و "لا تنطبق إطلاقاً" وتصحح جميع العبارات في الاتجاه الإيجابي (1-2-3-4-5).

2.2.5- صدق وثبات المقياس في صورته الأصلية: للمقياس في صورته الأصلية خصائص سيكومترية جيدة، حيث قام لير بإجراء التحليل العاملي لعبارات المقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد على عينة مكونة من (178) تلميذا وتلميذة من المرحلة الثانوية وتوصل إلى وجود ثلاثة عوامل هي تفصيل التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة في الإتقان بالاستقلالية، وتشبع كل عامل على ثمانية (8) عبارات؛ أما الثبات فتم قياسه بطريقة إعادة التطبيق على نفس العينة وتوصل إلى معاملات الثبات التالية: تفضيل التحدي (0.73)، حب الاستطلاع (0.68)، الرغبة في الإتقان بالاستقلالية (0.76)، وبلغ معامل الثبات ألفا لكرونباخ للمقياس ككل (0.72)، أما بطريقة إعادة التطبيق فقد بلغ (0.72).

جدول (1) توزيع مفردات مقياس الدافعية على العوامل الفرعية

العبارات	العوامل	
22،19،16،13،10،7،4،1	التحدي	الدافعية
23،20،17،14،11،8،5،2	حب الاستطلاع	
24،21،18،15،12،9،6،3	الاستقلالية	

3.2.5- صدق وثبات المقياس في البيئة العربية:

أ) - الصدق الظاهري: قام الباحثان بعرض المقياس على ستة من أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه في علم النفس التربوي والقياس والتقويم لتحكيم عباراته حيث طلبا منهم بيان صلاحية الفقرة لقياس ما وضعت لقياسه، بعد اطلاعهم على أبعاد المقياس، كما طلب منهم بيان مدى وضوح العبارات واقتراح التعديلات المناسبة وقد أجمعت آراء المحكمين على قدرة فقرات المقياس على قياس ما وضعت لقياسه.

ب) - صدق البناء: توصل الباحثان إلى وجود ارتباط بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه يتراوح بين (0.79 إلى 0.86) والارتباط بين العبارات والمقياس ككل تتراوح بين (0.35 إلى 0.75) وجميعها قيم دالة عند مستوى (0.01).

(ج)- **ثبات المقياس:** قام الباحثان بتقدير الثبات على عينة مكونة من (130) تلميذ وتلميذة بطريقتين، طريقة الاتساق الداخلي حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والمقياس ككل (0.80 إلى 0.84)، أما بالنسبة لطريقة إعادة الاختبار فتراوحت بين (0.84 إلى 0.87).

3.5- مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة الأولية من 570 تلميذاً، حسب ما يظهره الجدول التالي:

جدول (2) توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والمستوى

المستوى	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	المجموع
الجنس	ذكور	91	69	76	65
	إناث	68	61	80	60
المجموع	159	130	156	125	570

4.5- عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة الأولية بطريقة عشوائية طبقية من تلاميذ المرحلة المتوسطة للسنة الدراسية 2014/2013 بمتوسطة البنات وادي رهيو، وتكونت من 86 تلميذاً، منهم 51 ذكراً، 35 أنثى من جميع المستويات واستخدمت درجات هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة الحالية.

جدول (3) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس.

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
العدد	124	108	232
النسبة	53.4	46.6	100

6. الدراسة الأولية:

تم إجراء الدراسة الأولية على عينة بلغ عددها 86 تلميذ من تلاميذ المرحلة المتوسطة للسنة الدراسية 2014/2013 بمتوسطة البنات وادي رهيو من بينهم 51 ذكر و35 أنثى لغرض التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة:

1.6 - الثبات: ويتم التأكد من ثبات درجات المقياس في هذه الحالة عن طريق حساب بعض المعاملات.

1.1.6 - الاتساق الداخلي: تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية Spss بحساب:

أ- معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه: وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (4) معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحاور الفرعية.

المحاور	العبارات	الرقم	معامل الارتباط
التحدي	D1	1	,409**
	D2	4	,523**
	D3	7	,389**
	D4	10	,543**
	D5	13	,517**
	D6	16	,527**
	D7	19	,563**
	D8	22	,359**
الاستطلاع	C1	2	,501*
	C2	5	,622**
	C3	8	,587**
	C4	11	,652**
	C5	14	,621**
	C6	17	,754**
	C7	20	,078
	C8	23	,037
الاستقلالية	In1	3	,729**
	In2	6	,752**
	In3	9	,766**
	In4	12	,637**
	In5	15	,278**
	In6	18	,745**
	In7	21	,682**
	In8	24	,398**

يتضح من الجدول (4) أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحاور الفرعية التي تنتمي إليها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) باستثناء العبارتين (C7) التي تحمل الرقم 20 و (C8) التي تحمل الرقم 23 المنتميتين إلى بعد حب الاستطلاع وقد تم حذفهما.

2.1.6 - معامل ارتباط بين المحاور الفرعية والدرجة الكلية: بعد حذف العبارتين (C7) التي تحمل الرقم 20 و(C8) والتي تحمل الرقم 23 من عامل حب الاستطلاع أصبحت قيم معاملات الارتباط بين المحاور الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الدافعية كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (5) معامل الارتباط بين المحاور الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الدافعية .

المحاور	التحدي	حب الاستطلاع	الاستقلالية
معامل الارتباط	0,550**	0, 773*	0,700**

يتضح من الجدول رقم (5) أن جميع معاملات ارتباط المحاور الفرعية بالدرجة الكلية للاستبيان محصورة بين (0.55، 0.78) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ويحقق هذا تمتع المحاور بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي في قياس الدافعية.

$$3.1.6 - \text{معامل ألفا لكرونباخ: } \alpha = \frac{k}{k-1} \left[1 - \frac{\sum s_i^2}{s_i^2} \right]$$

حيث يرمز: (k) على أنه عدد مفردات الاختبار
($\sum s_i^2$) تباين درجات كل مفردة من مفردات الاختبار
(s_i^2) التباين الكلي لمجموع مفردات الاختبار

جدول (6) قيم معامل ألفا للمحاور الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الدافعية.

المحاور	التحدي	حب الاستطلاع	الاستقلالية	الدرجة الكلية
معامل ألفا	0.65	0.78	0.58	0.68

يتضح من الجدول رقم (6) تمتع المحاور الفرعية وكذلك الدرجة الكلية لمقياس الدافعية بدرجة مرتفعة من الثبات حيث انحصرت قيم معامل ألفا للمحاور بين (0.58، 0.78) في حين بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل 0.68 وترتفع هذه القيمة إلى 0.78 بحذف العبارتين (C7, C8) مما يدل على تمتع المقياس بجميع مكوناته بدرجة مرتفعة من الثبات.

2.6 - الصدق :

1.2.6 - الصدق التمييزي للمفردات: قمنا بترتيب الدرجات الكلية المقياس ككل ولكل بعد فرعى ترتيباً تصاعدياً، وتم أخذ أعلى وأدنى 27% من الدرجات، وباستخدام اختبار "ت" للمقارنة بين المتوسطات لمعرفة معاملات التمييز بين التلاميذ المرتفعي والمنخفضي الدرجات على مقياس الدافعية كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (7) نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية

الأبعاد	المجموعة المنخفضة		المجموعة المرتفعة		قيمة ت ودلالاتها
	م	ع	م	ع	
التحدي	28	3.16	38	0.66	**24
حب الاستطلاع	18	2.54	32	2.08	**32
الاستقلالية	16	1.89	28	1.60	**35
الدرجة الكلية	72	4.85	94	3.90	**27

(م : المتوسط . ع: الانحراف المعياري)

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات المجموعة المرتفعة ومتوسطات المجموعة المنخفضة لجميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الدافعية، مما يدل على الصدق التمييزي للمقياس .

3.6 - الخصائص السيكومترية باستخدام التحليل العاملي:

ويتم فيه استخدام التحليل العاملي الكشفي (الاستطلاعي) إذا كان المقياس عبارة عن تجمع من العبارات ولم يتم بناؤها في ضوء أساس نظري سابق أو نموذج سابق (لا يعرف انتماء العبارات للأبعاد وهو ما يراد الكشف عنه أو استطلاعه) وكذلك لا يعرف الأبعاد التي يتكون منها المقياس وإنما قد يكون هناك توقع بهذا العدد. أما التحليل العاملي التوكيدي والذي يستخدم عندما يتم بناء المقياس في ضوء نظرية أو نموذج سابق ويراد التحقق من مدى مطابقة بنية المقياس للنموذج الذي تم بناؤه في ضوءه فهذا تكون الأبعاد محددة تماماً وكذلك عبارات كل بعد والهدف هو التأكد من البنية المفترضة.

أما بالنسبة لهذه الدراسة والتي اعتمدت على الخلفية النظرية في بناء النموذج نستخدم التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من الصدق البنائي و معامل الاتساق الداخلي Rho معتمدين على برنامج Amos الإصدار 20 .

1.3.6 - الصدق البنائي أو صدق التكوين: ينضوي تحت هذا الجانب من الصدق: (أ) - **الصدق التمايزي:** يشترط أن لا تكون ارتباطات بين العوامل (الأبعاد) وإن وجدت يجب أن تكون ضعيفة ومن خلال معاينة الجدول (8) تبين بأن قيم معاملات الارتباط قريبة من الصفر باستثناء قيمة معامل الارتباط بين حب الاستطلاع والتحدي والتي تساوي 0.35 ونعتبرها ضعيفة.

جدول (8) معاملات الارتباط بين العوامل الثلاثة

			Estimate
الاستقلالية	<-->	التحدي	.020
الاستقلالية	<-->	حب الاستطلاع	-.052
التحدي	<-->	حب الاستطلاع	.359

(ب) - **الصدق التقاربي:** يمكن التحقق من أن المؤشرات (العبارات) التي تقيس نفس العامل ترتبط فيما بينها من خلال تحقق الشرطين التاليين:

- أن يكون تشيع كل مؤشر على عامله أكبر من متوسط مربعات التشيعات
- أن يكون النسبة الحرجة دال عند مستوى 0.05 أي أكبر من 1.96 لكل تشيع للمؤشر على عامله وتقاس هذه النسبة بقسمة التشيع على الخطأ المعياري فإذا كانت النسبة الحرجة أكبر من 1.96 فإنها ذات دلالة عند مستوى 0.05 أما إذا كانت أكبر من 2.58 فإنها ذات دلالة عند مستوى 0.01.

جدول (9) جدول مربعات التشيعات للأبعاد الثلاثة

الاستقلالية	.653	.653	.653	.653	.653	.653	.653	.653	.653
التحدي	.537	.537	.537	.537	.537	.537	.537	.537	.537
حب الاستطلاع	.343	.343	.343	.343	.343	.343	.343	.343	.343

قمنا بحساب متوسط مربعات التشيعات الممثلة في الجدول (9) فوجدناه يساوي

0.36 وعلى أساسه نقوم بمقارنة التشيعات الموجودة في الجدول (10).

الشرط الأول: من خلال معاينة للجدول (10) وجدنا ستة مؤشرات تقل قيمة تشيعها على عاملها عن 0.36 وهذا يجعلنا نفكر في حذف العبارات التي لا تفي بالغرض أي أن تشيعها على العامل أقل من متوسط مربعات التشبعات والذي يساوي 0.36 .

الشرط الثاني: من خلال معاينة قيم التشبعات والنسبة الحرجة لعبارات المقياس يمكن التعرف على المؤشرات التي تقل نسبتها الحرجة عن 1.96 وبمقارنتها مع مؤشرات التي لم تحقق الشرط الأول وجدناها العدد نفسه تقريبا باستثناء المؤشر C7 الذي أضيف للشرط الثاني وبالتالي أصبحت لدينا سبعة مؤشرات لا تفي بالشرطين والتي يجب حذفها حتى يتمتع المقياس بالصدق التقاربي.

(ج) - معامل الاتساق الداخلي:

تم إيجاد قيمة مؤشر Joreskog (Rho) بتطبيق المعادلة التالية:

$$\rho = \frac{(\sum \lambda_i)^2}{(\sum \lambda_i)^2 + \sum \text{var}(\epsilon_i)}$$

معامل الاتساق الداخلي Rho : ρ

تشيع المؤشر على العامل λ : $\lambda_i^2 - 1$

تباين البواقي و تساوي $\text{var}(\epsilon_i)$: وكانت النتائج حسب الجدول التالي :

جدول(10) قيم معامل الاتساق الداخلي Rho لكل بعد وللمقياس ككل

المحاور	الاستقلالية	التحدي	حب الاستطلاع	الدرجة الكلية
قيمة معامل Rho	0.82	0.73	0.80	0.92

تم التأكد من الخصائص السيكمومترية للمقياس بطريقتين تمثلت الأولى في الطريقة الكلاسيكية والتي لم نعد تعتمد في كثير من البحوث نظرا للتطور الحاصل في نظريات القياس الحديثة في حين أن هذه الطريقة تناسب العديد من الباحثين نظرا لسهولة إجراءاتها خاصة حجم العينة الذي لا يتطلب الكثير من الأفراد بالنسبة للدراسات الاستطلاعية ومن خلال إجراءات هذه الطريقة تم إيجاد الثبات عن طريق الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه واتضح أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحاور الفرعية التي تنتمي إليها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) ومعامل ارتباط بين المحاور الفرعية والدرجة الكلية والتي كانت محصورة بين (0.55، 0.70) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) وتقر

هذه النتائج تتمتع المحاور بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي للمقياس أما معامل ألفا لكرونباخ فأثبتت تتمتع المحاور الفرعية وكذلك الدرجة الكلية لمقياس الدافعية بدرجة مرتفعة من الثبات حيث انحصرت قيم معامل ألفا للمحاور بين (0.58، 0.78) في حين بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ للمقياس ككل 0.72 مما يدل على تتمتع المقياس بجميع مكوناته بدرجة مرتفعة من الثبات. في حين تمثلت إجراءات الصدق في إيجاد الصدق التمييزي للمفردات الذي دل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات المجموعة المرتفعة ومتوسطات المجموعة المنخفضة لجميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الدافعية، مما يدل على الصدق التمييزي للمقياس؛ أما الطريقة الثانية والتي تتطلب حجم كبير من أفراد العينة يحدده البعض بخمس مرات عدد مؤشرات المقياس (العيارات) كأدنى حد مقبول للقيام بالتحليل العاملي إضافة إلى الإجراءات الصعبة والتي تستخدم الحزم الإحصائية المتطورة مثل Spss و Amos وغيرها ومن خلال إجراءات هذه الطريقة تم إيجاد صدق البناء العاملي للمقياس بالتأكد من شروط الصدق التمايزي وكذا شروط الصدق التقاربي؛ حيث أثبتت النتائج تتمتع المقياس بصدق البناء العاملي والذي ينوب عن جميع جوانب الصدق في الطريقة الأولى أما بالنسبة للاتساق الداخلي بهذه الطريقة فتمت من خلال إيجاد قيمة معامل Rho لجورسكوك والذي بلغت قيمته 0.82 وهو أفضل من قيمة مؤشر ألفا لكرونباخ والذي قدم دليل آخر على ثبات هذا المقياس.

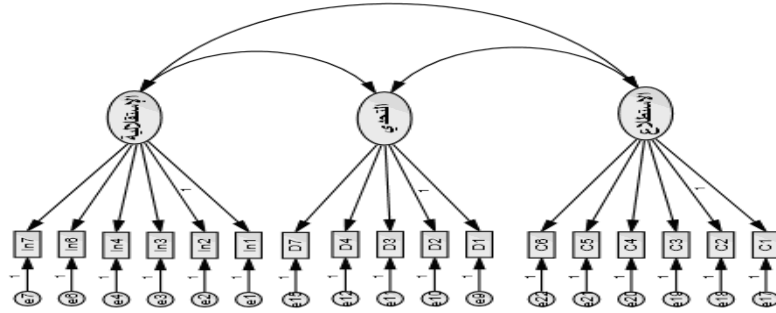
7. الدراسة الأساسية :

تم إجراء الدراسة الأساسية على عينة بلغ عددها 232 تلميذا من تلاميذ المرحلة المتوسطة للسنة الدراسية 2014/2013 بمتوسطات مختلفة من ولاية غليزان أختيرت بطريقة عشوائية من بينهم 124 ذكرا و 108 أنثى لغرض التحقق من البنية العاملية لمقياس ليبر للدافعية المعرب من طرف كل من أحمد فلاح وعبد الرحمان من كلية التربية جامعة الحسين بن طلال الأردنية. لاختبار فرضية الدراسة قمنا باتباع الخطوات التالية:

1.7- توصيف النموذج: باستخدام برامج Amos الإصدار 20 تحصلنا على النموذج الموضح في الشكل (1) الذي يبين النموذج الثلاثي لمقياس الدافعية (التحدي، حب

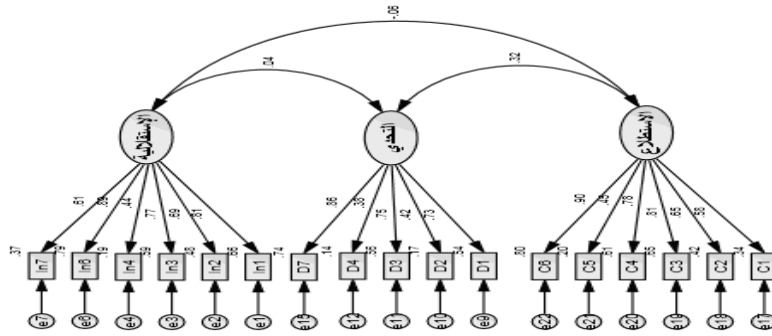
الاستطلاع، الاستقلالية) بحيث تكون العوامل الثلاثة تكوينات فرضية تشبع عليها العبارات التابعة لها في المقياس وهي:

- عامل التحدي: تشبع عليه العبارات (D1,D2,D3,D4,D7)
- عامل حب الاستطلاع: تشبع عليه العبارات (C1,C2,C3,C4,C5,C6)
- عامل الاستقلالية: تشبع عليه العبارات (In1,In2,In3,In4,In6,In7)



الشكل (1) النموذج المقترح لمقياس الدافعية بعد التعديل

2.7- استدعاء البيانات ومطابقتها: تم إدخال بيانات العينة التي تم جمعها باستخدام في برنامج SPSS الإصدار 20 للحصول على ملف من نوع sav يمكن قراءته من قبل برنامج Amos وبعد مطابقة هذه البيانات بالنموذج المقترح تم تقدير بارامترات النموذج بطريقة الأرجحية العظمى (ML).



الشكل (2) النموذج المقترح لمقياس الدافعية بعد تقدير البارامترات

يوضح الشكل رقم (2) وجود 37 معلمة منها 17 متغيرا مقياس تتمثل في المؤشرات (العبارات) التي تشبع على ثلاثة عوامل كامنة (التحدي، حب الاستطلاع، الاستقلالية) و 17 متغير غير مقياس تتمثل في أخطاء التباين (البواقي) بالإضافة إلى قيم التشبعات المحددة على المسارات R والجذور الكامنة (R2) لكل مؤشر وقيم التباين بين العوامل.

3.7 - اختبار جودة مطابقة النموذج: من خلال ما يظهره الجدول (12) من نتائج مستخرجة من برنامج Amos قمنا بمقارنة قيم مؤشرات حسن المطابقة المحسوبة بالقيم النموذجية لهذه المؤشرات فوجدنا أن هذه القيم ليست ضمن المجال المسموح به حتى يتمتع النموذج بجودة المطابقة المقبولة.

جدول (11) جدول قيم مؤشرات حسن المطابقة المحسوبة مقارنة بالقيم النموذجية

المؤشر	القيمة المحسوبة	شرط القبول
نسبة كا ² / دح	3.02	نسبة كا ² / دح > 5
مؤشرات المطابقة المطلقة		
جودة المطابقة (GFI)	GFI=0.79	0.90 < GFI
مؤشر جذر متوسط البواقي (RMR)	RMR =0.07	0.10 > RMR
مؤشر الافتقار للاقتصاد		
جذر متوسط خطأ التقريب (RMSEA)	RMSEA=0.11	RMSEA ≤ 0.05 مقبولة حتى 0.08
مؤشرات المطابقة المتزايدة		
مؤشر المطابقة المعياري (TLI)	TLI=0.72	0.90 < TLI
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	CFI=0.75	0.90 < CFI

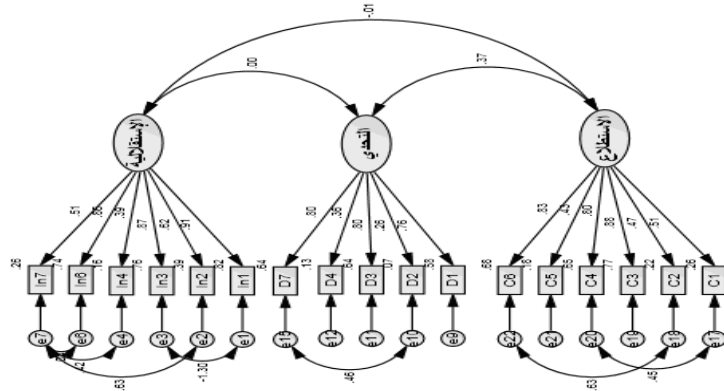
رغم أن قيمة مربع كاي تساوي 305.02 وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.01) باحتمالية $p < 0.00$ والنسبة بين مربع كاي و درجة الحرية تساوي 3.02 وهي أقل من 5 مما تدل على قبول النموذج المفترض غير أن أغلب مؤشرات المطابقة تدل على سوء مطابقة النموذج الموضح في الجدول (12) حيث نجد أكثر مؤشرات المطابقة فعالية وأداء هو الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) حيث تدل القيمة التي تزيد عن 0.08 على هذا المؤشر على سوء المطابقة وبلغت القيمة في هذه الدراسة 0.11 أما مؤشر المطابقة المعياري (TLI) الذي بلغت قيمته 0.72، مؤشر المطابقة المقارن (CFI) الذي بلغت قيمته 0.75، مؤشر جودة المطابقة (GFI) الذي بلغت قيمته 0.79 كانت قيمها أقل من 0.90 وهذا لا يحقق شرط حسن مطابقة النموذج.

من خلال الأدلة السابقة يمكن القول بأن النموذج لا يتمتع بحسن المطابقة مما يتطلب تعديل النموذج بالاستعانة بمؤشرات التعديل التي يقترحها البرنامج لتحقيق

مطابقة جيدة للنموذج وذلك بالبحث في البداية عن أعلى المؤشرات التي يقترحها البرنامج لتعديل مسار العلاقات مراعين في ذلك المنطق النظري للدراسة حيث يمكن للبرنامج اقتراح أحد المؤشرات التي تحقق مطابقة جيدة للنموذج ولكن لا يكون لها مدلول نظري .

4.7 - تعديل النموذج المفترض: بدأ التعديل بأعلى مؤشر والذي يساوي

92.36 والخاص بالخطأين e10 و e15 لمصفوفة قياس أخطاء المؤشرات ويمثل التغير بين خطأ قياس المتغير ln2 والمتغير ln7 والذي كان مثبتا في النموذج المفترض بصفر بناء على افتراض الاستقلالية بين الأخطاء سنقوم بتحريره كبارا متر جر عن طريق وضع ارتباط بين الخطأين e18 و e22 حتى يتسنى للبرنامج تقدير التغير ثم نقوم بتحليل مؤشرات التعديل التي يقترحها البرنامج ونكرر هذه العملية حتى يظهر لنا البرنامج أفضل مطابقة ممكنة وبأقل عدد من البارامترات. وبعد تعديل المؤشرات يقوم البرنامج بتحرير بعضها وتقييد البعض الآخر وبعد الانتهاء من تعديل النموذج تظهر نتائج تقدير البارامترات (التشبعات والارتباطات بين العوامل وتباين أخطاء المؤشرات) في الشكل التالي:



الشكل (3) النموذج المعدل لمقياس الدافعية

لا يوجد اختلاف بين النموذجين من حيث التشبعات وقيم التغير ومربعات التشبع والاختلاف الوحيد بين النموذجين يتمثل في زيادة عدد البارامترات بالنسبة للنموذج المعدل مما يضعف اقتصاد هذا النموذج للبارامترات والتي من خلالها أحدثنا تغييرا في مؤشرات المطابقة .

قمنا بمقارنة قيم مؤشرات جودة المطابقة المحسوبة للنموذج المعدل بالقيم النموذجية لهذه المؤشرات فوجدنا أن هذا النموذج المعدل يتمتع بجودة حسن المطابقة كما يظهره الجدول التالي:

جدول (12) جدول قيم مؤشرات حسن المطابقة المحسوبة مقارنة بالقيم الحرجة بعد التعديل

المؤشر	القيمة المحسوبة	شرط القبول
نسبة كا ² / دح	1.77	نسبة كا ² / دح > 5
مؤشرات المطابقة المطلقة		
جودة المطابقة (GFI)	GFI=0.91	0.90 < GFI
مؤشر جذر متوسط البواقي (RMR)	RMR=0.058	0.10 > RMR
مؤشر الافتقار للاقتصاد		
جذر متوسط خطأ التقريب (RMSEA)	RMSEA=0.058	RMSEA ≤ 0.05 مقبولة حتى 0.08
مؤشرات المطابقة المتزايدة		
مؤشر المطابقة المعياري (TLI)	TLI=0.95	0.90 < TLI
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	CFI=0.96	0.90 < CFI

إن أغلب مؤشرات المطابقة تدل على مطابقة جيدة للنموذج المعدل الموضح في الجدول (14) كما نجد أكثر مؤشرات المطابقة فعالية وأداء وهو الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) والذي من خلاله تدل القيمة التي تقل عن 0.05 على هذا المؤشر على مطابقة جيدة وبلغت قيمة هذا المؤشر في هذه الدراسة 0.04 وكذلك جذر متوسط مربعات البواقي (RMR) والذي بلغت قيمته قي دراستنا 0.05 وهذه القيمة أقل من 0.10 بالإضافة إلى باقي المؤشرات التي حققت شروط المطابقة الجيدة.

8. نتائج الدراسة :

نصت الفرضية على عدم وجود ملائمة إحصائية بين النموذج المفترض والبيانات المستمدة من تلاميذ المرحلة المتوسطة كعينة للدراسة، واختبار هذه الفرضية تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام البرنامج الإحصائي Amos وأشارت النتائج إلى أن قيمة مربع كاي تساوي 170.29 بدرجة حرية تساوي 96 وباحتمالية أقل من 0.01 وهذه القيمة دالة إحصائياً وهذا يعني عدم وجود فروق بين النموذج المفترض

والبيانات المشتقة من عينة الدراسة ولمزيد من تأكيد حسن ملائمة النموذج للبيانات تم اختبار مجموعة من مؤشرات الملائمة وأشارت التحليلات إلى أن هذه المؤشرات حققت جودة عالية؛ نجحت هذه الدراسة في تحويل المكون الافتراض والمتمثل في الدافعية لتلاميذ المرحلة المتوسطة إلى نموذج عاملي وقد استطاع هذا النموذج اجتياز الاختبارات الخاصة بمؤشرات جودة المطابقة بتحقيقه لقيم مرتفعة لهذه المؤشرات مما جعل هذه الدراسة تحقق في حدود التصميم العاملي المتبع النتائج التالية:

- ✓ تمتع مقياس الدافعية بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات.
- ✓ وجود ملائمة إحصائية بين النموذج ثلاثي الأبعاد لمقياس الدافعية والبيانات المستمدة من عينة الدراسة.
- ✓ الحصول على تطابق جيد للنموذج المفترض لمقياس الدافعية والبيانات المستمدة من عينة الدراسة.

الخاتمة:

توصلت الدراسة إلى صحة البنية العاملية لمقياس لير للدافعية والتأكد من ملائمة النموذج المفترض لهذا المقياس مع البيانات المستمدة من عينة الدراسة والمتمثلة في تلاميذ المرحلة المتوسطة وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ثلاثة عوامل وهي التحدي وحب الاستطلاع والاستقلالية تنتظم تحت عامل عام واحد يسمى الدافعية وبان البنية العاملية متسقة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في النطاق الجغرافي الذي أجريت فيه الدراسة وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة في هذا المجال مثل دراسة لير (2005)، كما أثبتت هذه الدراسة على صحة النموذج المتعدد العوامل لمقياس الدافعية عند فئة تلاميذ المرحلة المتوسطة.

المراجع:

- أحمد فلاح، خالد عبد الرحمن. (2010). العلاقة بين الدافعية والتحصيل الأكاديمي، مجلة الجامعة الإسلامية، مج18، ع2، يونيو.
- أحمد بوزيان تيغزة. (2012). التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- بدر محمد الأنصري، عبد ربه مغازي سليمان.(2013).النمذجة البنائية لمكونات الذاكرة العاملة لدى الأطفال الكويتيين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة الكويت، ع14 .
- حاج غانم.(2013).التحليل العاملي نظريا وعمليا في العلوم الإنسانية والتربوية، ط1، القاهرة، عالم الكتاب.
- صلاح أحمد مراد.(2011).الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- صفوت فرج.(1980).التحليل العاملي في العلوم السلوكية، القاهرة، دار الفكر العربي
- طلعت منصور.(1998).الدافعية بين التنظير والنمذجة، مجلة عالم الفكر، مج9، ع2.
- عبد الله الصمدي وعلي أبو نواس.(2009).الأبعاد المكونة للسمة بين التحكيم والتحليل العاملي، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العدد 4.
- علي عبد العاطي.(1990).نموذج البناء العقلي عند جيليفورد في مقابل النموذج العامل العام عند سيرمان، دراسة توكيدية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مج(2)
- مصطفى باهى.(2002).التحليل العاملي نظريات، تطبيقات، ط1، لقاهرة، مركز الكتاب للنشر.
- هشام حبيب.(2006).دراسة أمبريقية للتحقق من نموذج فيرمونت لأساليب التعلم، مجلة الدراسات النفسية، مصر، مج 16، ع4.
- Emmanuel Jacobowicz,(2007).**Contributions aux modèle d'équation structurelle a variable latentes**, paris.
- Hachmi Nejar, Imed Z.(2011).**Contribution de la qualité relationnelle a la fidélité des consommateurs et au choix du point de vente**, *Revue Libanaise de gestion et d'economie*, No 6.
- Jeremy Albright & Hun Myoung, (2009).**Confirmatory Factor Analysis using Amos,Lisrel, Mplus**, Indiana university
- Lepper,Corpus&Iyengar,(2005).**Intrinsic and Extrinsic motivation Orientation in the Classroom**, *Journal Educational Psychology* ,Vol 96.

"Shyness and Social adjustment" الخجل والتوافق الاجتماعي

دراسة عبر ثقافية مقارنة بين عينة من الطلبة الجامعيين الجزائريين والمصريين

أ.حربوش سميرة ج. سطيف 2

ملخص الدراسة:

تناولت هذه الدراسة محاولة اكتشاف مدى الاختلاف الواضح بين الطلبة المصريين والطلبة الجزائريين في كل من الخجل والتوافق الاجتماعي في ظل النوع الواحد (الذكور)، وكذا مدى علاقة الخجل بالتوافق الاجتماعي تبعاً لطبيعة البيئة الثقافية.

أجريت الدراسة على عينة قوامها 60 طالبا جزائريا ومصريا، تم انتقاؤهم بصورة قصدية من كلية الحقوق بجامعة القاهرة ومعهد البحوث والدراسات العربية - قسم الدراسات القانونية- جامعة الدول العربية بمصر. حيث توفرت فيهم جميع خصائص العينة المراد دراستها، ومن خلال تطبيق مقياسي الخجل و التوافق الاجتماعي، كشفت نتائج المعالجة الإحصائية عن وجود فروق دالة إحصائية بين العينة المصرية والعينة الجزائرية في كل من الخجل والتوافق الاجتماعي، في حين تُبَيَّنُ العلاقة بين الخجل الاجتماعي والتوافق الاجتماعي لدى العينة الجزائرية فقط.

الكلمات المفتاحية: الخجل الاجتماعي، التوافق الاجتماعي.

Abstract

This study attempt to discover the extent of the difference between the Egyptian students and Algerian students in each of the shame and Social adjustment under the same species (male), and as well as the extent of the relationship of social shame in line depending on the nature of the cultural environment. The study was conducted on a sample as much as 60-strong student Algerian and an Egyptian, were selected in a deliberate where they meet all the characteristics of the sample to be studied. And through the application of a measure of shyness and Social adjustment, Statistical treatment results revealed the presence of statistically significant differences between the Egyptian and Algerian sample In each of the shame and social harmony, It was found the relationship between social shyness and Social adjustment only with the Algerian sample.

Key words: social shyness, Social adjustment

مقدمة

إن النمو الطبيعي السليم لشخصية كل إنسان يقتضي منه استثمار قدراته على جميع الأصعدة، ولكن قد يتعرقل النمو بسبب بعض الاضطرابات النفسية التي من شأنها تعقيد تواصل الفرد وإندماجه في مختلف علاقاته الاجتماعية وتزيد من التأثير على حالته النفسية، والتي يأتي على رأسها الخجل الاجتماعي. تؤكد الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية أن عدد الأفراد الذين يعانون من الخجل هو في تزايد كبير نظرا للتحويلات التي نشهدها على الصعيد الاجتماعي، ومن أهمها ازدياد الفردية وتقلص الجوانب الاجتماعية. وبالتالي جدير بنا الاهتمام بدراسة هذا الجانب من سمات الشخصية بهدف فهم الإنسان الخجول والتعامل معه بطريقة مختلفة. وبهدف مساعدته على التخلص من العوامل التي تسبب له معاناة نفسية قد تؤدي به إلى زيادة الإحباط لديه. وبالتالي فالخجل مشكلة تؤثر في شخصية الفرد وتشل طاقاته وتحد من توافقه الاجتماعي والنفسي ولذا ينبغي دراسته بصورة علمية من أجل تحديد مداه والتعرف على حجمه واعداد البرامج و الأساليب الإرشادية والفعالة لمعالجته.

وبتناول البحث لإحدى الموضوعات البحثية المهمة في مجال علم النفس وهو الخجل الذي يعتبر مشكلة من مشاكل المراهقة و تأثيره على التوافق الاجتماعي، تلخصت أهمية هذا البحث في إثراء المعرفة النظرية عن الخجل ودوره في تحديد مظاهر السلوك الإنساني الاجتماعي وأهمها التوافق الاجتماعي، وكذا الكشف عن العلاقة بين الخجل والتوافق الاجتماعي، فضلا عن التعرف على دور البيئة الثقافية في تحديد مظاهر كل منهما.

كما وتأتي الأهمية التطبيقية ظاهرة جليا من خلال مساعدة نتائج هذه الدراسة في إظهار الخجل وعلاقته بالتوافق الاجتماعي وطبيعة الفروق الموجودة في هاتين الخاصيتين على أساس البعد عبر الثقافي، ومن ثم الاستفادة من هذه النتائج في تحديد العوامل الاجتماعية والبيئة والثقافية المساهمة في زيادة أو تخفيف كل من سمتي الخجل والتوافق الاجتماعيين، من أجل إعداد البرامج والأساليب الإرشادية والعلاجية المناسبة. وبذلك تلخصت أهداف هذه الدراسة في البحث عن الفروق بين الذكور الجزائريين والذكور المصريين في الخجل، والبحث عن الفروق بين العنيتين أيضا في التوافق الاجتماعي، وأخيرا البحث عن الارتباط بين الخجل والتوافق الاجتماعي في ظل اختلاف البيئة.

1- الإشكالية

قد يواجه الفرد ضروبا متنوعة من العوائق تحول دون الوصول إلى الإشباعات المرجوة، وتحقيق الحاجات الملحة، وقد تتراوح هذه المعوّقات بين ما تتضمنه البيئة المحيطة من صراعات وتحديات، وبين سمات الشخصية والخصائص السلوكية، وأيا كانت هذه المعوّقات فنتائجها الحتمي هو ما يعتري الفرد من احباط ومشقة ومعاناة نفسية. والخجل رغم كونه أزمة عارضة فهو يعتبر من التطورات الطبيعية التي يمر بها نمو الفرد، إلا أنه حين يصبح سمة من سمات الشخصية، يصبح مشكلة تحتاج للحل، لأنه قد يؤدي في حالة تزايدها إلى إعاقة الفرد على إقامته لصداقات، وتقديمه الدراسي (نشوى حسين، 2006).

عموما قد يحمل الخجل معاني طيبة، فعندما يكون نوعا من أنواع الحياء يكون مطلوبا على المستوى الاجتماعي والديني، لأنه يدل على حسن التربية المحافظة، وقد يتحول إلى مرض والذي أثبتت العديد من الدراسات العلمية بأنه أكثر الأمراض النفسية إنتشارا و ذلك بنسبة 8 إلى 12% (أحمد شيشاني، 2006).

وبالرغم من أن André يناشد بعدم تسمية الخجل مرضا نفسيا حيث أكد في دراسته أن حوالي 58% من الفرنسيين يعانون من الخجل (andre, 1997)، وبالتالي فهو يعتبر الخجل أزمة عارضة، فمن المستحيل وجود شخص لا يعرف الخجل في مختلف مراحل حياته وفي كثير من المناسبات، لكن الأمر غير الطبيعي حين يصبح الخجل سمة من سمات شخصية الفرد، أي عندما يحمّر وجهه لأنفه الأسباب، ويضطرب جدا عندما توجه إليه أية ملاحظة عابرة، مما يسبب إضطرابا وضيقا وعجز نفسى وجسدي ينعكس على حركاته المضطربة المتردة العاجزة، والكلام المتلعثم المتقطع والتعبيرات التافهة. وقد أكدت الوقائع العلمية والأبحاث النفسية مدى خطورة الخجل حين يكون سمة من سمات الشخصية وأساسا من أسس السلوك الشخصي (مجدى حبيب، 1992).

ويضيف حسين فايد بأن الخجل من المشكلات النفسية الشائعة بين المراهقين والمراهقات التي تعيقهم في تحقيق التفاعل الاجتماعي الناضج، وقد أكدت نتائج دراسات عديدة أن الخجل منتشر بكثرة لدى الأفراد في مرحلة المراهقة، ولكن تعارضت في تحديد

الفروق بين الجنسين، فهناك دراسات أجمعت على عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الخجل، بينما اتفقت دراسات أخرى على أن الإناث أكثر خجلاً من الذكور (حسين علي فايد، 1997)، فضلاً عن دراسات غربية أثبتت أن أكثر من 40% من الناس يعانون من الخجل، وأكثر من 20% منهم يرون أن الخجل يمثل بالنسبة لهم مشكلة كبيرة يستوجب عمل شيئاً ما للتخلص منها (ناصر إبراهيم محارب، 1994). كما أشار George et vera عن دراسة لـ **Zimbardo** أن الفرد يشعر بالخجل أمام جماعة بنسبة 74% وحين مشاركته داخل هذه الجماعة 73%، أما أمام شخص غريب أو شخص من الجنس الآخر فنسبة شعوره بالخجل 64%، وشعوره بالخجل أمام الذين يحاورهم أو يكلمهم 56% (George et Vera, 1999). و. يضيف André أنه من 30% إلى 40% من الأشخاص البالغين ينتابهم الشعور بالخوف والخجل في حال التكلم أمام جماعة. (Andre, 1995)

على العموم فقد أطلق علماء النفس على الشخص الخجول "صاحب الشخصية الإجتماعية" لما يديه من إجتناّب لكل المواقف المولدة للخجل لديه، لأن هذا الخجل يوحى له بالدونية وبالقصور عن مجابهة الموقف الذي يوجد به بنجاح. وقد تكون هذه الدونية التي تسيطر على الشخص مرتكئة إلى واقع فعلي يتعلق بالشخص الخجول، وقد تكون وهمية ليس لها أساس من الواقع، أو تكون بمثابة ركازات نفسية ترسبت في أعماق الشخص وسيطرت على حياته (ميخائيل أسعد، 1988).

وعلى هذا الأساس يمكننا إعتبار الخجل عائق أساسي في تحقيق التوافق الإجتماعي وإقامة علاقات إجتماعية صريحة مبنية على التواصل الفطريو الإنساني، لأنه عادة ما ترتبط المواقف الحياتية وظروف المعيشة بمقابلة الفرد لبعض أنواع الضغوط التي تتطلب القيام بعملية أو أكثر من أجل التوافق (رمضان محمد القذافي، 1991).

وبذلك أصبح الخجل يمثل موضوعاً للبحوث والدراسات الحضارية المقارنة، وبرز بقوة في الدراسات المقارنة بين الجماعات التي تنتمي إلى ثقافات مختلفة، ولذلك ارتأينا

لإجراء هذه الدراسة التي تحاول التقصي عن سلوك الخجل والتوافق الاجتماعي من منظور عبر ثقافي بهدف إيجاد فروق عبر ثقافية بين عينة جزائرية وأخرى مصرية، والتي تلخصت تساؤلاتها العلمية في الآتي:

- هل هناك فرق بين الذكور الجزائريين والذكور المصريين في الخجل ؟
- هل هناك فرق بين الذكور الجزائريين و المصريين في التوافق الاجتماعي ؟
- هل هناك ارتباط بين الخجل والتوافق الاجتماعي ظل اختلاف البيئة ؟

2- فرضيات الدراسة:

- توجد فروق جوهرية بين الذكور الجزائريين والذكور المصريين في الخجل.
- توجد فروق جوهرية بين الذكور الجزائريين والذكور المصريين في التوافق الاجتماعي.
- هناك ارتباط بين كل من الخجل والتوافق الاجتماعي تبعا لطبيعة البيئة الثقافية.

3- مفاهيم الدراسة

3-1-الخجل:

يشير "Delerd" أن مفهوم الخجل كمفهوم الاجتهاد ليس له تعريف دقيق وواضح، بل يتداخل فيه عدة مفاهيم تحمل عدة معاني، غير أن عمل الخجل يتمثل في إبراز كل مظاهر التجنب التي يمكن للفرد اللجوء إليها في موقف معين اتجاه الآخر، (Delerd , 1999). وحسب رأى خبراء الصحة يمكن وصف الخجل كنوع من أنواع القلق الاجتماعي الذي يؤدي الى إحداث مشاعر متنوعة تتراوح بين القلق والتوتر الى مشاعر رعب وهلع واضحه و التي عادة ما تظهر كما وضحها **ليجرون وأندري Legren et Andie** من خلال الاعتقاد الدائم للأفراد الخجولين بأنهم ينتقدون سلبيا من قبل الغير مما يدفعهم للهرب والانطواء على أنفسهم وتجنب الاتصال (lageron et Andia, 1999).

كما يعرف "زيماردو zimbardo" (1977) الخجل على أنه معاناة للذات لدى الافراد، فهو خبرة عامة يصاحبها اضطراب أو خلل وظيفي وأفكار مشوشة ومزعجة

مصاحبة لنقص في المهارات الإجتماعية الخاصة بالإتصال والتفاعل مع الآخرين. (نشوة عبد التوابحسين، 2005)، ويضيف "خالد الشبخلي" أن الخجل يتجسد في عدم المشاركة في النشاطات الجماعية، وتشمل المشاركة في لعب الالعاب والمناقشة والاجابة عن الاسئلة وغيرها....، ويضيف أن الدافع الأساسي للخجل هو الخوف من التقييم السلبي للخجل. (خالد الشبخلي، 2005)

عموما وبالرغم من أن الخجل لا يعد من الأمراض العصبية، فهو ظاهرة نفسية تترك آثار سيئة على من يصاب به ويسبب له مشاكل كثيرة، إذ يجد الفرد صعوبة في خلق العلاقات الطيبة مع أقرانه وأصدقائه من حوله والمتعة من عقد الصداقات معهم، وقد يقضى به الى الخوف والرغبة والاضطرابات العصبية والنفسية، كما يؤدي الخجل الشديد الى عجز الفرد من اتيان اعماله اليومية والاجتماعية بشكل جيد لصعوبة تركيزه على مايجرى حوله خلال عدم استقراره الداخلي الذي ينتابه (Daco,1973).

وقد اهتم علماء النفس بهذه الظاهرة التي تترك آثارها السيئة على نفسية الشخص الخجول، وأوردت بذلك عدة تقارير وأبحاث طبية ونفسية بعض أعراض الخجل والتي أشارت أنها ليست أعراض دائمة بل الأعراض تظهر عند تعرض الخجول للموقف المولد للخجل، يمكن حصرها في:

- إرتفاع جزئي في درجة الحرارة .
 - إحمرار الوجه والأذنين .
 - الشعور بهروب الكلام .
 - الاحساس بالسقوط بسبب الاغماء من شدة الخجل .
 - إزدیاد في سرعة نبضات القلب .
 - جفاف فيالحلق .
 - ارتعاش فياليدين .
- ويُعرّف الخجل إجرائيا على أنّه الدرجة التي يتحصل عليها أفراد عينة البحث بعد تطبيق مقياس جونز وراسيل Jones & Russell ترجمة السيد السمدادوني.

3-2- التوافق الاجتماعي:

عرف قاموس انجلش أند انجلش التوافق الاجتماعي على أنه علاقة الفرد المتجانسة مع بيئته الاجتماعية أو هو عملية تعديل المطالب وأنماط السلوك الخاصة بالأفراد الذين يتفاعلون معا حتى يتمكنوا من تحقيق ومواصلة العلاقات المرغوب فيها. هذا التعديل قد يكون متبادلا أو من جانب واحد (عبد الحليم محمد سيد وآخرون, 1988)

وكثيرا ما يطرح علماء النفس مفهوم التوافق النفسي على أنه توافق الفرد مع ذاته، وتوافقه مع الوسط المحيط به، وكلا المستويين لا يتفصل عن الآخر وإنما يؤثر فيه ويتأثر به، فالفرد المتوافق ذاتيا هو المتوافق اجتماعيا، ويضيف علماء النفس بقولهم : التوافق الذاتي هو قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه وبين أدواره الاجتماعية المتصارعة مع هذه الدوافع، حيث لا يكون هناك صراع داخلي. أما التوافق الاجتماعي أو التوافق مع البيئة الاجتماعية أو الوسط المحيط فيعني قدرة الفرد على التكيف مع البيئة الخارجية المادية والاجتماعية (أسعد الإمارة، 2006). ويعرف التوافق الاجتماعي إجرائيا على أنه الدرجة التي يتحصل عليها أفراد عينة البحث بعد تطبيق مقياس هوم بيل hume bel، ترجمة و إعداد محمد عثمان نجاتي.

4- الدراسات السابقة

سوف نلقى الضوء على بعض الدراسات التي تناولت الخجل من زوايا متعددة، من منظور اجتماعي كالشعور بالوحدة مثلا وجميع المتعلقة الاجتماعية المتدخلة فيه وكذا أبعاد الشخصية . وحتى من منظور سيكوباتي يبرز لنا الخجل كعنصر فعال في التغيرات السلوكية للفرد، فضلا دراسات تناولت التوافق الاجتماعي كجانب بارز مع الخجل. نعرضها كالآتي:

قام كل من جمعه سيد يوسف وعبد اللطيف محمد خليفة بدراسة سنة 2003 تناولت الخجل والتوافق الاجتماعي لدى عينتين من طلبة سعوديين وكويتيين حيث هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن العلاقة القائمة بين هذين المتغيرين (الخجل والتوافق الاجتماعي) والفروق بين الجنسين في كل منهما؛ تمت الدراسة على عينة تتكون من 720

طالب وطالبة، موزعين على مجموعتين، احتوت المجموعة الأولى على 320 طالب وطالبة سعودي والثانية على 400 طالب وطالبة كويتي.

وأوضحت نتائج هذه الدراسة بالفعل أن الذكور السعوديين أكثر خجلا من الذكور الكويتيين وعكس ذلك في التوافق فقد إتضح أن الذكور الكويتيين أكثر توافقا إجتماعيا من الذكور السعوديين، وفيما يخص الإناث تبين من خلال هذه الدراسة أن الإناث السعوديات أقل توافقا من الكويتيات ولكنهما لم يبرزوا فروقا في الخجل.(جمعة يوسف و عبد اللطيف خليفة ، 2003)

نضيف دراسة " تشيك وبوس . (Cheek and buss, 1981) اللذان إهتمتا بدراسة الخجل والتوافق الإجتماعي. حيث إهتمتا في البداية بتعريفهما، فعرفا التوافق الإجتماعي على أنه: الميل إلى الاندماج مع الآخرين من أجل إشباع حاجة الإلتواء للجماعة ، أما الخجل فعرفاه على أنه رد فعل المرء على كونه وسط مجموعة من الغرباء أو المعارف العابرين والذي يتسم بالتوتر والقلق والجبن في التعبير عن الرأي والشعور بعدم الارتياح وإبعاد العينين عن الالتقاء مباشرة بعين أي من المحيطين. وتكونت عينة الدراسة من 340 ذكرا و572 أنثى، تم انتقاؤها من طلاب جامعة تكساس بقسم علم نفس، والإفتراض المبدئي للدراسة قائم على أن التفاعل بين إثنين من نفس الجنس يختلف عن التفاعل بين جنسين مختلفين نظرا لوجود الخجل و بروز أهمية التوافق الإجتماعي مع أعضاء الجنس الآخر.

وتوصلت الدراسة إلى تقاطع الخجل مع جهود المرء لتحقيق التوافق الإجتماعي، وبقراءة للدراسات السابقة في هذا الموضوع أشارت إلى أن الخجولين يتصرفون بطريقة مختلفة عن غير الخجولين ولعل أبرز أسباب ذلك هو الفرق في محاولاتهم لتحقيق التوافق الإجتماعي، كما أوضحت الدراسة أن التوافق الإجتماعي هو المشاركة المجتمعية التي تعبر عن نفسها والتي تتأثر بعدد كبير من المتغيرات تندرج من المستوى

الشخصي إلى مستوى التفاعل الخارجي مع المجتمع. وبالتالي كشفت الدراسة على صعوبة الشخص الخجول في تحقيق توافق سليم اجتماعيا.

وجاءت دراسة جروم أوالد وزملائه سنة (2004) Gruemawald et al، حيث أكدوا أن التهديدات المخيفة بالذات الاجتماعية أو المواقف التي تهدد الصورة الاجتماعية أو الوضع الاجتماعي للإنسان تنطوي عليها مجموعة من ردود الفعل النفسية. وبالتالي أراد الباحثون في هذه الدراسة إختبار الفرض القائل أن وقوع الفرد في الموقف الذي يهدد احترام ذاته يدفعه إلى الشعور بالخجل. فاحتوت الدراسة على 81 طالبا جامعي (34 ذكور، 47 إناث) تتراوح أعمارهم بين 17 و22 سنة من أصول أمريكية وآسيوية وقوقازية وأمريكيين من أصول أفريقية. وقد جاءت نتائجها بعد معالجة الاستبيان مؤكدة أن الخجل هو أحد الأسباب الرئيسية في وقوع الفرد في موقف اجتماعي محرج ، وتوصلت أيضا إلى الضغط النفسي يتولد من المواقف التي يتعرض فيها المرء إلى ما يمس احترام الذات اجتماعيا فيقل الأداء نظرا لشعوره بالخجل .

وأهتمت أيضا " مايسة النبال " سنة (1996) بدراسة الخجل، واختصت بدراسة إرتقائه عبر مراحل عمرية وعلاقته ببعض الخصائص الشخصية فقد أهتمت في الدراسة بتحديد مفاهيم الخجل والمفاهيم القريبة منه، كما أبرزت الباحثة في دراستها الفروق بين الجنسين في الخجل وقد أوضحت وجود فروق في الخجل بين الجنسين وتبعاً لمراحل عمرية ودراسية معينة. كما تناولت بعض المتغيرات النفسية المرتبطة بالخجل، أهمها القلق الاجتماعي. و التي أشارت إليه من خلال التعرف على سلوك الفرد التجني والإنسحابي الذي من شأنه أن يعوق الفرد عن إكتساب مهارات إجتماعية جديدة، أجريت الدراسة على عينة قوامها 175 تلميذا، 75 ذكرا و100 أنثى، وأسفرت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق بين الجنسين في الخجل فيما يخص المرحلة العمرية الواحدة في حين هناك إختلاف في الخجل تبعاً لمراحل عمرية مختلفة. وعلى وجود علاقة إرتباطية بين الخجل وبعدي الإنساقية والعصابية كبعدين مهمين في الشخصية، وبين التوافق الاجتماعي بالنسبة للجنسين (إناث وذكور) وعلى مراحل عمرية مختلفة.

وجاءت دراسة " ناصر إبراهيم محارب (1994) " محاولة إبراز مدى الثبات والتغير في الخجل وعلاقته بالمحارة والشعور بالوحدة لدى عينة من الطلبة، حيث حاولت هذه الدراسة الكشف عن العلاقة القائمة بين ميل الفرد للعب بمفرده خلال الطفولة وبين الخجل في المرحلة الجامعية وعلاقته بالمحارة والشعور بالوحدة، تمت هذه الدراسة على عينة قدرت ب 203 طالبا، وقد أسفرت النتائج على وجود علاقة إيجابية بين ميل الفرد للعب بمفرده في مرحلة الطفولة والخجل لديه في المرحلة الجامعية، كما كشفت على علاقة واضحة بالمحارة والشعور بالوحدة والخجل لدى الفرد.

كما أهتم "مجدى عبد الكريم حبيب" بدراسة الخجل كبعد أساسي للشخصية تحت ظل قطبين أساسيين في تكوين الشخصية وهما الإنسباط والإنطواء، بالرغم من اعتقاده الشديد بأن الخجل مصطلح قليل الظهور فيعلم الشخصية. كما أهتم "مجدى حبيب" باستخراج العامل العام من جميع مقاييس الخجل والذي يمكن لوجوده أن يمثل الخجل أحسن تمثيلا. تم إجراء الدراسة على عينة بلغ قوامها 278 طالبا (120 طالبا و158 طالبة)، باستخدام بطارية تتكون من أربعة إختبارات للخجل، كشفت النتائج أنه لا توجد فروق دالة بين الطلاب والطالبات في إختبارات الخجل، كما توجد علاقات إرتباطية دالة بين إختبارات الخجل والتي بنيت جميعها من منظور إجتماعي، (قلق الإتصال الجماعي، قلق الإتصال الثنائي والكفاءة الإجتماعية، التوافق الاجتماعي)، فضلا على أنه لا يوجد عامل عام يتشبع عليه إختبارات الخجل جميعها.

وفي دراسة أخرى لـ "نشوى عبد التواب حسين، (2005) " والتي أهتمت بالتمييز بين مفهومي الخجل والخوف الإجتماعي على المستوى النظري والتطبيقي من خلال مفهوم آخر ذو أهمية بالغة هو المهارات الإجتماعية. تمخضت عن هذه الدراسة عدة تساؤلات ركزت حول إمكانية وجود علاقة بين الخجل والخوف الإجتماعي في ظل إختلاف النوع، وكذا التساؤل عن وجود فروق بين الخجل والخوف الإجتماعي في ظل المهارات الاجتماعية وإختلاف النوع. أجريت الدراسة على عينة مكونة من 300 طالبا جامعا (100 ذكور، 200 إناث)، وقد توصلت نتائجها إلى وجود علاقة بين الخجل

والخوف الاجتماعي لصالح الذكور وكذا وجود فروق بين الخجل والجوف الاجتماعي أبعاد المهارات الاجتماعية المختلفة على أساس اختلاف النوع أيضا.

وفي دراسة أخرى لـ "حسن على فايد، 1997" اهتم فيها بدراسة الفروق بين الذكور والإناث في الخجل وكذا دراسة الفروق بين الذكور والإناث في الأعراض السيكوباتية ثم محاولة الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الخجل والأعراض السيكوباتولوجية لدى مجموعتي الذكور والإناث. تم إجراء هذه الدراسة على عينة قوامها 210 تلميذا (105 ذكرا، 105 إناث). وأسفرت نتائج هذه الدراسة على وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الخجل لصالح الإناث وكذا وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الأعراض السيكوباتولوجية. فضلا عن وجود علاقة دالة بين الخجل والأعراض السيكوباتولوجية.

نستخلص مما سبق من هذه الدراسات، وجود تضارب في نسب الخجل لأحد الجنسين فدراسات تؤكد عدم وجود فروق بين الجنسين في الخجل ودراسات تنفي ذلك كدراسة "حسن فايد" وبالتالي لتجنب مثل هذا التضارب قمنا في هذا البحث بإحتجاب هذا المتغير واختيار العينة من الجنس الواحد (الذكور). كما أكدت معظم الدراسات علاقة الخجل بما يسمى بالخوف أو القلق الاجتماعي وبعض الأعراض السيكوباتية، ولعلمنا أن الشخصية التجنبية التي تتجنب كل المواقف الاجتماعية التي يمكن أن تسبب لها نوع من الإحراج والخجل تنقص الفرص التي أمامها للإرتقاء وتحقيق التوافق الذاتي والاجتماعي، على هذا الأساس أردنا البحث عن العلاقة بين الخجل والتوافق الاجتماعي وهو موضوع بحثنا الحالي. وباهتمام بمحمل الدراسات العربية على المقارنة بين طلبة خليجين. كدراسة "جمعه يوسف وعبد اللطيف خليفة" وكذا دراسة "ناصر محارب"، إرتأينا في هذا البحث القيام بدراسة مقارنة ما بين طلبة مصريين وجزائريين نظرا للاختلاف الثقافي بين الخليجين والمغاربة، وبالتالي محاولة دراسة هذا الجانب للخجل والتوافق تحت منظار ثقافي مغاير.

5- الإجراءات المنهجية الدراسة:

5-1- **العينة:** أجريت الدراسة على عينة قوامها 60 طالبا جامعيًا موزعين على مجموعتين فرعيتين، تم اختيارهم من جامعة الدول العربية. وجامعة القاهرة في العاصمة المصرية، وذلك بطريقة قصدية، وفيما يلي توضيح لمواصفات وخصائص هذه العينة:

جدول رقم (01) يوضح: توزيع عينة البحث حسب الأماكن المنتقاة منها

النسبة المئوية	المجموع	أفراد العينة		المكان
		المصريون	الجزائريون	
		ذكور	ذكور	
45%	27	0	27	معهد البحوث والدراسات العربية
55%	33	30	03	كلية الحقوق - جامعة القاهرة
100%	60	30	30	المجموع
/	100%	50%	50%	النسبة المئوية

وفيما يتعلق بالمتوسط والانحراف المعياري لأعمار العينة فيوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (02) يوضح: المتوسط والانحراف المعياري للأعمار عينة الدراسة

المتغير	العينة الكلية			الطلبة الجزائريين			الطلبة المصريين	
	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م
العمر	60	24,93	3,41	30	25,25	3,35	30	24,6
								3,48

وبناءً على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعمر الأفراد، يمكن القول بأنها تقترب من خصائص التوزيع الإعتدالي، وهي خطوة مبدئية مهمة من أجل القيام بالتحليلات الإحصائية اللازمة بالدراسة الراهنة.

5-2- الأدوات: استخدمت لأغراض هذه الدراسة مقياسين هما:

- مقياس الخجل الاجتماعي **Social Reticence Scale**: وضع هذا المقياس، جونز وراسيل **jones .w& Russell .D** عام 1982، ويتكون هذا المقياس والمعروف باسم مقياس التحفظ الاجتماعي من 22 عبارة تشتمل على المشاعر الذاتية والمظاهر السلوكية للخجل، وقد قام معدا هذا المقياس بإعادة صياغة وحذف بعض

العبارات حتى أصبحت النسخة معدلة تتكون من 20 عبارة وقد قام السيد السمدوني بترجمته إلى العربية وهو مقياس متدرج يتضمن خمسة مستويات. وقد قام معرب المقياس بحساب ثباته على عينة قوامها 317 فردا (113 طالبا بالمرحلتين الإعدادية والثانوية و104 طالبا الجامعة) بعدة طرق: منها التطبيق وإعادة التطبيق بفواصل زمني يتراوح من 4 إلى 8 أسابيع، التماسك الداخلي (معامل ألفا) والتجزئة النصفية وقد بلغ معامل الثبات 0,71 و0,69 على التوالي، كما قام معرب المقياس بحساب صدق التعلق بالمحك للمقياس على نفس عينة البحث السابقة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين المقياس وبين كل من مقياس الخجل لمكروسكي ومقياس الخجل لشيك وباس ومقياس قلق الاتصال لمكروسكيو بلغت معاملات الارتباط 0,795، 0,847 و0,593 على التوالي (حسين فايد، 1997). ومن ثم يتبين أن هذا المقياس يتمتع بمعاملات ثبات وصدق مرتفعة.

- مقياس التوافق الاجتماعي Social Adjustment Scale: هو أحد المقاييس الفرعية من مقياس التوافق للطلبة والذي وضعه هيوم بل وتم اقتباسه وإعداده من طرف: محمد عثمان نجاتي. ولكن ضمن هذه الدراسة تم أخذ المقياس "مقياس التوافق الاجتماعي" كما عدله وطبقه الباحثان عبد اللطيف خليفة وجمعة يوسف في دراسة لهما تناولت الخجل والتوافق الاجتماعي، حيث قاما بحذف 3 بنود من 23 بندا أصليا موجود في المقياس، نظرا لغموضها وصعوبة فهمها من جانب المفحوصين وأبقيا على عشرين بند فقط، كما قام الباحثان بتغيير صياغة بندين من بنود المقياس نظرا لعدم ملائمتها وبتناولهما للسلوك الجنسي، فضلا عن أنهما غيرا طريقة الإجابة الأصلية المتمثلة في ثلاث بدائل إل بديلين فقط هما (نعم، لا) (جمعة يوسف وعبد اللطيف خليفة، 2003) ومن ثم تم اقتباس هذا النموذج الذي طبقه الباحثان في دراستهما نظرا لتشابه المحاور الرئيسية مع الدراسة الحالية بتطبيق المقياس على طلبة جامعيين وينتمون إلى بيئة عربية.

حساب الخصائص السيكومترية

* **حساب الثبات:** لقد تم حساب معاملات الثبات للمقياس الخجل الاجتماعي والتوافق الاجتماعي بطريقة التجزئة النصفية، وطريقة الاتساق الداخلي (حساب معامل ألفا كرومباخ)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (03): يوضح معاملات الثبات لمقياسي البحث

المقياس	قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية (ن=60)	قيم معاملات الإتساق الداخلي "ألفا كرومباخ" (ن=60)
مقياس الخجل الإجتماعي	0,65	0,68
مقياس التوافق الإجتماعي	0,79	0,76

* حساب الصدق: وتم حساب معاملات الصدق للمقياسين بطريقتين: صدق المحتوى،

والصدق الذاتي والذي يمثل الجذر التربيعي للثبات، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (04): يوضح معاملات الصدق لمقياسي لمقياسي البحث

المقياس	صدق المحتوى	الصدق الذاتي
مقياس الخجل الإجتماعي	0,82	0,80
مقياس التوافق الإجتماعي	0,91	0,88

بذلك أسفرت نتائج حساب الخصائص السيكومترية أن المقياسان يتمتعان بدرجة جيدة من الثبات والصدق.

5-3 الحدود الزمنية والمكانية والبشرية:

أُجريت الدراسة في الفترة الممتدة من 8 إلى 16 أبريل 2007، في جامعة القاهرة وجامعة الدول العربية بالعاصمة المصرية - القاهرة، على عينة قوامها بـ 60 طالبا (ذكور) تنوعوا بين الجنسيتين المصرية و الجزائرية.

6- عرض النتائج ومناقشتها:

6-1 نتائج الفروق بين الطلبة الجزائريين والطلبة المصريين في الخجل:

جدول رقم (05): يوضح نتائج اختبار (ت) للدرجة الكلية للخجل لدى كل من الطلبة الجزائريين والطلبة المصريين

العينة	ن	م	ع	ت	الدلالة
الطلبة الجزائريين	30	53,7	10,75	3,229	0,004
الطلبة المصريين	30	43,7	5,98		

تشير النتائج المبينة في هذا الجدول رقم (05) أن الطلبة الجزائريين أكثر خجلا من الطلبة المصريين وكانت الفروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0,004.

6-2- نتائج الفروق بين الطلبة الجزائريين والطلبة المصريين في التوافق الاجتماعي:

جدول رقم (06): يوضح نتائج اختبار (ت) للدرجة الكلية للتوافق الاجتماعي لدى كل من الطلبة الجزائريين والطلبة المصريين

العينة	ن	م	ع	ت	الدلالة
الطلبة الجزائريين	30	7,05	4,4	3,81	0,001
الطلبة المصريين	30	11,75	2,98		

تشير نتائج الجدول رقم (06) أن الطلبة الجزائريين أقل توافقا اجتماعيا من الطلبة المصريين وقد تأكدت النتائج عند مستوى دلالة 0,001. وبالتالي ومن خلال هذه النتائج أمكن التوصل إلى:

* وجود فروق واضحة في الخجل بين الذكور من ثقافتين مختلفتين وفروق في توافقهم الاجتماعي وأشارت الدراسة أيضا أن ارتباط الخجل بالتوافق الاجتماعي مرتبط بالبيئة.

* تبين من نتائج الدراسة أن الذكور الجزائريين أكثر خجلا من الذكور المصريين حيث كانت الفروق بينهما (بين العينتين) دالة احصائيا.

يمكننا تفسير هذه النتائج بالرجوع لبعض الدراسات التي أشارت أنه يوجد اختلاف في نسبة انتشار الخجل حسب اختلاف المناطق أو البيئة التي يعيش بها الفرد، كدراسة André التي أجراها على أفراد فرنسيين المقيمين بفرنسا وغير المقيمين بها، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود اختلاف واضح في نسبة انتشار الخجل داخل هذه العينات (André, 1997).

6-3- نتائج الارتباط الخجل بالتوافق الاجتماعي لدى الطلبة الجزائريين والمصريين:

جدول رقم (07): يوضح معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للخجل والدرجة الكلية للتوافق لدى الطلبة الجزائريين والمصريين

المؤشرات الإحصائية العينة	ن	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الطلبة الجزائريين	30	0,808 -	0,01
الطلبة المصريين	30	0,155 -	غير دالة

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك ارتباط قوي وفي الاتجاه العكسي بالنسبة للجزائريين بمعنى أنه كلما زاد الخجل عندهم قل التوافق الاجتماعي لديهم حيث بلغ معامل الارتباط -0,80، كما نلاحظ أيضا وجود ارتباط عكسي ضعيف (-0,15) بين الخجل والتوافق الاجتماعي بالنسبة للمصريين ، وبذلك أوضحت نتائج الدراسة أيضا أن الذكور الجزائريين أقل توافقا إجتماعيا من الذكور المصريين.

عموما يجب النظر لهذه النتيجة من منظور تفسير الدراسات العربية التي أوضحت وجود فروق عبر ثقافية في كل من الخجل والتوافق الاجتماعي (جمعة يوسف، عبد اللطيف خليفة، 2003)، فالخجل مرتبط بالتوافق وازدياد نسبة وشدة الخجل لدى الفرد قد تؤدي بالضرورة إلعدم توافقه اجتماعيا كما أبرزته دراسة تشيك وبوس Cheek and buss سنة 1981، حيث أشارت إلى أن الخجل من العوامل الأساسية التي تقطع جهود الفرد لتحقيق توافقه الاجتماعي الذي يسعى من خلاله إلى الاندماج مع المجتمع (Cheek&Buss, 1981)، كما أوضحت نفس الدراسة أن الخجولين (الذين يعانون من الخجل الواضح) يتصرفون بطريقة مغايرة ومختلفة على الأشخاص العاديين، وأكدت أن أبرز أسباب ذلك هو الفرق في محاولاتهم لتحقيق التوافق الاجتماعي (Cheek&Buss, 1981). لكن ما لا يمكن تجاهله كيف لم يرتبط الخجل بالتوافق الاجتماعي لدى المصريين؟ حيث كان الارتباط ضعيفا وغير دالا إحصائيا، عكس الجزائريين والتي أظهرت نتائج الدراسة عليهم ارتباط قوي ودال إحصائيا بين الخجل والتوافق الاجتماعي، ولإزالة مثل هذا الغموض يمكن التوجه إلى معرفة مدى تأثير التنشئة

الاجتماعية على عينات الدراسة التي بإمكانها أن تجعل من هذا الخجل سمة وليس أزمة عارضة، كما أشار إليها أندري (1997, André)، ومن ثمة فمن الصعب مقارنة الخجل بين أفراد ينتمون لثقافات مختلفة تُنتج سبل مختلفة في تنشئة أفرادها (أطفالها)، وبذلك يمكننا تفسير عدم ارتباط خجل المصريين بتوافقهم الاجتماعي إلى درجة وعي المصريين بمفهوم الخجل و مظاهره، واعتباره وجهة من وجهات الحياء واسناده إلى طابعهم النفسي كعماد يستند إليه للوصول إلى التوافق النفسي الداخلي، هذا ما جعل الخجل لديهم لا يرتبط ارتباط قويا بالتوافق الاجتماعي.

ويمكن الخروج من هذه الدراسة بمجموعة من المقترحات يمكن تلخيصها فيما يأتي:

* ضرورة الكشف عن الفروق بين الجنسين وليس الجنس الواحد في الخجل والتوافق الاجتماعي مع مراعاة الفروق الثقافية.

* محاولة الكشف عن الفروق في الخجل والتوافق الاجتماعي على التبع الواضح للأشخاص عبر مراحل نموهم (أطفال، مراهقين وكبار)، ومحاولة الكشف عن الأسباب الحقيقية لهذه الفروق.

* محاولة إجراء دراسات أكثر وأوسع تشمل قطاعات ثقافية مختلفة.

قائمة المراجع

- أحمد الشيشاني (2006)، نصائح عامة في علاج الخجل الشديدة
<http://www.Mahjoob.com/en/forums/showthread>
- أسعد الإمارة (2006)، اللاعنف والتسامح قمة التوافق النفسي
<http://www.Bala44.com/>
- خالد خليل الشخيلي (2005)، المشكلات السلوكية لدى الأطفال .. الظاهرة .. الوقاية .. العلاج . العين. دار الكتاب الجامعي.
- حسين علي فايد (1977)، العلاقة بين الخجل والأمراض السيكوباتية : مجلة علم نفس، مج 7، ع2، ص 232 - 266.
- جمعة سيد يوسف، عبد اللطيف محمد خليفة (2006)، الخجل والتوافق الاجتماعي: دراسة ثقافية بين طلاب جامعيين السعوديين والكويتيين. دراسات في علم النفس الاجتماعي. القاهرة: دار غريب، المجلد 3، ص 192، 147
- رمضان محمد القذاي (1998)، في علم النفس العام . الجامعة المفتوحة.

- مجدى محمد الدسوقي (ب س)، مقياس الرهاب الإجتماعي. مكتبة النهضة المصرية.
- مايسة النبال (1996)، الخجل وبعض أبعاد الشخصية: دراسة إرتقائية وإرتباطية . دراسات نفسية . مج2، ع2، ص ص 873 – 230.
- مجدى حبيب (1996)، الخجل كبعد أساسي للشخصية: دراسة ميدانية لدى عينتين من طلاب المرحلة الجامعية. مجلة علم نفس، ع62. ص ص 66-85.
- ناصر المحارب (1994)، الثبات والتغير فى الخجل وعلاقته بالمجاعة والشعور بالوحدة لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود. مجلة علم النفس، ع 36 ص 150-169.
- يوسف ميخائيل أسعد (1988)، المشكلات النفسية: حقيقتها وطرق علاجها، القاهرة، الفجالة: دار نهضة مصر للطبع والنشر.
- André. C (1995), **lesthérapiescognitives**. EditionMorisset. Paris.
- André. C (1997), **la timidité**. pressesuniversitaire de France.
- Bennett. s.d, Sollivanm.w and Lewis.m (2005), young childrens adjustment as a function of maltreatment.Shame and anges. **Child maltreatment**. Vol 10 pp (311 – 232)
- Chambon. O. et Cardine. M. m (1999).**les bases de la psychothérapie**. Ed, dunod.
- Cheek. H. m and Buss, a. h (1981), **shyness and sociability**, vol 41.n2 pp (330-339)
- Daco. P (1973), **les prodigieuses victoires de la psychologie**. marabout.Belgique
- Delord. F (1999), **la force des émotions**. Ed, Odile Jacob
- Gracia s. Stinson l, Ickes w, Pisonette. V and Briggs (1998).shyness and physical attractiveness in mixed – sex dyads. **Journal of personality social psychology**, vol 51, n3 pp 629 – 635.
- Jones, w.h, Briggs. R and smith. S.R (1986), Shyness: conceptualization and measurement;**Journal of personality and social psychology**, pp (629 – 638)
- Lalande, J (1999), **PourQue la timidité de votre enfant devienne chose du passé**. France
- Legeron. P et André .C (1999), **la peur des autres**. Ed, odile Jacob.
- Georges. Q. et veral (1999). **La timidité chez l'enfant et l'adolescent**. Ed bunod.
- Quemawald. T.l. and Othes (2004). Acute threat to the social self: shame social self – esteem and cortisol activity, **psychosomatic medicine**, 66: pp (975 – 924).

استخدامات الحاسوب الآلي لذوي صعوبات التعلم

د. السعيد يحيى

أ. لؤيزة مسعودي

جامعة باتنة

ملخص:

تعد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بجميع آلياتها رافدا مهما لتطوير العملية التعليمية التعلمية، لجميع الأفراد والمؤسسات وفي جميع المستويات، حيث يعد الحاسب الآلي أحد ركائز المعينات التعليمية خصوصا لذوي صعوبات التعلم تماشيا وتداعيات العصر الذي جعل من دمج تقنية الحاسب الآلي اتجاه تربوي معاصر من شأنه أن يعزز مختلف الممارسات التعليمية المرتبطة بالقيام بالواجبات المدرسية وكذا تطبيق الخطة الفردية التربوية، فضلا إيجاد الحلول للمشكلات التعليمية كالقراءة والكتابة والحساب وذلك بالتماشي وطرق تفكيرهم وآليات تعلمهم وسرعة استيعابهم للمعلومات.

الكلمات المفتاحية: الحاسوب، صعوبات التعلم

Résumé

Les technologies de l'information et de la communication avec leurs mécanismes sont conçues comme un affluent important pour développer le processus éducatif et d'apprentissage pour tous les individus et les établissements de tous les niveaux, tel l'ordinateur qui est considéré comme l'un des principaux supports pédagogiques, en particulier pour les personnes ayant des difficultés d'apprentissage. Mais avec l'évolution du temps, l'intégration de cet outil (l'ordinateur) est devenue une orientation pédagogique qui permet de renforcer les différentes pratiques éducatives, tels les devoirs, l'exécution d'un plan éducatif individuel, ainsi que l'impératif de trouver des solutions aux problèmes d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, en parallèle avec leur façon de penser, leur mécanisme d'apprentissage et leur rapidité d'acquisition de l'information.

Mots clés : L'ordinateur, difficultés d'apprentissage

مقدمة:

النجاح المدرسي هدف يطمح إليه كل من التلاميذ والأهل والمؤسسة التعليمية، إلا أن هذا الهدف قد يتعثر تحقيقه في بعض الأحيان لأسباب عدة منها ما يتعلق بإهمال التلميذ دروسه عمداً، ومنها ما يرتبط بصعوبات تعليمية خارجة عن إرادة التلميذ ورغبته في التقدّم والنجاح، إذ يعد مفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم الحديثة التي انتشر الحديث عنها بعد عام (1963) نتيجةً لاهتمام العديد من الباحثين في مجال التربية وعلم النفس والطب والأعصاب، حيث تعد مشكلة صعوبات التعلم من المشكلات الحياتية التي قد لا تقتصر على مرحلة الطفولة ولا على النطاق المدرسي ولا الجانب الأكاديمي فحسب، بل تتعداه لتصل إلى مراحل حياة الفرد القادمة، التي قد تؤثر بصورة أو بأخرى على حياة الفرد المهنية المستقبلية والنفسية والاجتماعية.

يتفق معظم علماء النفس على أن مجال صعوبات التعلم من أهم المجالات التي كان إيقاع التطور فيها مطرداً ومتعاضداً خلال النصف الثاني من هذا القرن، حيث إن صعوبات التعلم تعد من العوامل التي قد تؤثر في مجالات الحياة المختلفة وتلازم الإنسان مدى الحياة. ولقد أظهرت الدراسات في عدد من الدول خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا أن كثيراً من الأطفال الذين يواجهون مشكلات في المدرسة تتعلق بالتحصيل الأكاديمي هم من ذوي الذكاء المتوسط والمرتفع، لكنهم يخفقون في الدراسة.

ظهر مصطلح صعوبات التعلم على يد كيرك (Kirk's) (عبد الله، 2006، 30) في مطلع الستينات من القرن الماضي ليفرق بين مصطلحات التأخر العقلي وبطء التعلم والصعوبات التعليمية التي قد يعاني منها بعض التلاميذ نتيجة لعوامل داخلية أو نمائية رغم تمتعهم بالذكاء العادي تقريباً ولا يمكنهم التحصيل بمستوى يتفق مع قدراته العقلية.

وكل هذه الدراسات وغيرها كأدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلم (Learning Disabilities) بأنها إعاقة خفية محيرة، فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم، مثلاً نجدهم قد يسردون قصصاً رائعة

بالرغم من أنهم لا يستطيعون الكتابة، وهم قد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جدا رغم أنهم قد يخفقون في إتباع التعليمات البسيطة، وكما أنهم قد يبدون عادين تماماً وأذكياء ليس في مظهرهم، إلا أنهم قد يعانون من صعوبات جمّة في تعلّم بعض المهارات في المدرسة، فبعضهم لا يستطيع تعلّم القراءة، وبعضهم عاجز عن تعلّم الكتابة وبعضهم الآخر يرتكب أخطاء متكررة ويواجه صعوبات حقيقية في تعلّم الرياضيات. من هنا جاءت هذه الورقة لتعالج موضوع صعوبات التعلّم من خلال بحث في مقومات هذا الموضوع، بحيث نتناول في عرض أهم ما يختص بصعوبات التعلّم بشكل عام، من حيث: التعريف، عواملها، وأهم أنواعها وكذا تصنيفاتها وأخيراً استخدام الحاسوب من جانب التدريس لذوي صعوبات التعلم.

1) إشكالية الدراسة:

يعتبر موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الحديثة نسبياً في ميدان التربية الخاصة، حيث كان جل الاهتمام سابقاً منصبا على أشكال الإعاقات الأخرى كالإعاقة العقلية والسمعية والبصرية والحركية، ولكن بسبب ظهور مجموعة من الأطفال الأسوياء في نهمهم العقلي والحسي والحركي، غير أنهم يعانون من مشكلات تعليمية، فقد بدأ المختصون في التربية الخاصة بالاهتمام بهذه الفئة للتعرف على مظاهر صعوبات التعلم خاصة في الجوانب الأكاديمية والانفعالية والسلوكية. حيث لا تزال أسباب صعوبات التعلم غامضة، وذلك لحدّة الموضوع وللتداخل بينه وبين الإعاقة العقلية من جهة، وبين صعوبات التعلم والاضطرابات الانفعالية من جهة أخرى. حيث يواجه بعض الطلبة مشكلات في التعلم فقد ينخفض مستوى أدائهم عن أقرانهم من الفئة العمرية في التحصيل الدراسي، ويكون إنجازهم أقل مما يتوقعه المعلمون منهم، علماً أن قدراتهم العقلية قد تكون في حدود المتوسط أو فوق المتوسط ومع ذلك يعانون من صعوبة التعلم ومن المرجح أن ترافق هذه المشكلة بعض الظواهر والأعراض السلوكية والانفعالية كالإتكالية والإزعاج والإنسحابية والنشاط الزائد وسرعة الغضب والفكرة الدونية عن الذات وتدني الثقة بالنفس.

لقد تعددت الأسباب التي تعيق عملية التعلم لدى بعض المتعلمين و تعرقلها غير أن النتيجة واحدة "صعوبة في التعلم" والتي تقود إلى عدم التوافق الدراسي، فالمعطيات تشير إلى أن المناخ النفسي والاجتماعي والتربوي يساعد في ظهور الأعراض التي تعكس وجود هذه المشكلة عند الطلاب ومع ذلك فقد لا نجد لأية إستراتيجية قد تتبناها المؤسسة التعليمية للتصدي من هذه الظاهرة وغيرها من المشكلات الدراسية أو السلوكية، باستثناء بعض التدخلات الفردية لبعض المدرسين والأكثر من ذلك أن تقوم الإدارة ببعض الإجراءات الإدارية في المنظومة التعليمية بعيدا عن احتياجات ومتطلبات المتعلمين، فضلا على أن هذه المشكلة لم تحظ باهتمام كبير على صعيد الدراسات والبحوث في المؤسسات التعليمية بالرغم من آثارها السلبية على الأفراد والمجتمعات على جميع المستويات.

إن نتاج عصر العولمة بما تتضمن من تطور و تقدم تكنولوجي، قد أتاح للوسائل التكنولوجية أن تكون وسيلة حياة لا وسيلة رفاهية، حتى انه لا يمكن أن نجد مجالا أو قطاعا اقتصاديا كان أو طبيا أو تعليميا يخلو من هذه الخدمة ولا شك أن قطاع التعليم هو من أكثر القطاعات التي لاقت استحسانا للتكنولوجيا باعتباره القطاع الأساسي لإعداد الأفراد والكوادر البشرية، لذا سعت لإستدخال مختلف الوسائل التكنولوجية والبرامج الحديثة للتحسين من عملية التعليم منها استخدام الحاسوب في التعليم، إذ تمثل التقنيات التربوية دورا مهما في تحسين العملية التربوية بجميع مجالاتها الإنسانية، والاجتماعية، والاقتصادية والسياسية، حيث استخدمت الأجهزة والأدوات والمواد وجميع الإمكانيات المتاحة سواء أكانت مباشرة أو غير مباشرة، مادية أم غير مادية لرفع درجة الكفاءة والإتقان والجودة في العملية التعليمية. خصوصا ما تعلق بإمكانية وسائل متنوعة عملت على تعزيز المواقف التعليمية وخاصة لطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل فعال وملائم لمختلف احتياجاتهم. من هنا جاءت هذه الورقة لتجيب على جملة من التساؤلات التي تتمحور بصورة أساسية حول الحاسوب الآلي واستخداماته لذوي صعوبات التعلم. فما هي صعوبات التعلم؟ وما هي العوامل المسببة لها؟ وما هي أهم مظاهرها؟ وما هي أنماطها؟ وما هي استخدامات الحاسوب الآلي لذوي صعوبات التعلم؟

2) الإطار المفاهيمي للدراسة.

1-2 تعريف صعوبات التعلم:

تعددت تعاريف صعوبات التعلم بتعدد و تنوع المجالات التي تناولت الظاهرة كعدم قدرة كثير من التلاميذ على التعلّم بشكل طبيعي رغم توفر القدرات العقلية اللازمة للتعلّم وسلامة قنوات الإحساس كالبصر والسمع وإتاحة فرص التعليم العام، بالإضافة إلى الاتزان العاطفي والحياة الاجتماعية والاقتصادية العادية، وعلى الرغم من اختلاف العلماء في صياغة التعريفات إلا أنهم يتفقون على خصائص التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، ولم يقتصر الأمر على الجهات الرسمية بل كان للجمعيات والمؤسسات الخيرية والتطوعية دور كبير في تعريف صعوبات التعلم (أبو نيان، 15، 2001) وبناء على تنوع مصادر الاهتمام واختلاف أهدافه حظي مجال صعوبات التعلم بتعريفات كثيرة ومتعددة، فيما يلي سنحاول أن نبرز أهم التعريفات التي ظهرت في مجال صعوبات التعلم وهي:

- التعريف الطبي:

- يركز هذا التعريف على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلم، والتي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.

- التعريف التربوي:

عرفه نبيل عبد الفتاح (2000) بأنه: "عبارة عن اضطراب في العمليات النفسية أو العقلية التي تشمل الانتباه والإدراك و تكوين المفهوم و التذكر و حل المشكلات يظهر صدها في عدم القدرة على تعلم القراءة و الكتابة والحساب وما يترتب عليه من قصور في المواد الدراسية المختلفة." (عبد الفتاح، 2003، 13)

عرفه الروسان، فاروق، (2001) بأنه: "نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة، مع مظاهر العجز الأكاديمي للطفل، والمتمثلة في عدم تعلّم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة، والتي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية، وتباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد." (الروسان، 2001، 201-202)

عرفه زيد بن محمد البتال، (2001) بأنه: "مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تبدو من خلال الصعوبات الحادة في اكتساب واستخدام مهارات الإصغاء والتحدث والقراءة والكتابة والعمليات الرياضية والاستنتاجية" (البتال، 2001، 184).

عرف أحمد عواد إبراهيم (2008) صعوبات التعلم بأنها: "مصطلح عام يصنف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي، يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن نظرائهم العاديين، ومع أنهم يتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط إلا أنهم يظهرون صعوبة في العمليات المتصلة بالتعلم، كالإدراك أو الانتباه أو الذاكرة أو الفهم أو التفكير أو القراءة أو الكتابة أو النطق أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية، أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة، ويستبعد منهم ذوي الإعاقة العقلية والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر، وذوي الإعاقات المتعددة والمضطربون انفعالياً، حيث إن إعاقاتهم قد تكون سبباً للصعوبات التي يعانون منها" (إبراهيم، 2008، 61).

جاء كل من بتول خليفة ونادر الزبود 2008: التلميذ الذي يعد من ذوي صعوبة التعلم: "هو الذي لا يعاني إعاقه عقلية أو حسية (سمعية أو بصرية) أو حرماناً ثقافياً أو بيئياً أو اضطراباً انفعالياً، بل هو طفل يعاني اضطراباً في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة، ويظهر أثره في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أم فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة، لذلك يلاحظ الآباء والمعلمون أن هذا التلميذ لا يصل إلى نفس المستوى التعليمي الذي يصل له زملاؤه من نفس السن على الرغم مما لديه من قدرات عقلية ونسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة." (بتول والزبود، 2008، 116-117)

الملاحظ للتعريف الواردة كان هناك التي تناولت مفهوم صعوبات التعلم، في جوانب مختلفة، إلا أننا كما سبق وأوضحنا تناولنا الجانب التربوي، وهو ما يتماشى واتجاه دراستنا والتي تختص بعملية تعليم ذوي صعوبات التعلم، إلا أننا لابد وأن نستفيد من هذه

التعريفات كما نستخلص عدداً من العناصر التي تضمنتها التعريفات الأخرى المتعددة المنشأ والهدف والغاية، مما يساعدنا على الاستفادة منها في توضيح مفهوم صعوبات التعلم، ويمكن تلخيص هذه العناصر على النحو التالي:

- نقص القدرة على السمع، التفكير، القراءة، الكتابة، الهجاء، كلام، العمليات الحسابية، الإعاقة الإدراكية، الإصابة في المخ، عسر القراءة (Dyslexia)، الحبسه الكلامية (Aphasia)، والتي ترجع لظروف نمائية .

2-2 العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم:

لقد أظهرت نتائج بعض الدراسات والبحوث التربوية، كدراسة عبد النبي (1988)، ورياض وفخرو (1992)، محمد (2001)، علاقة بين بعض العوامل والمتغيرات المرتبطة بصعوبات التعلم، ومن هذه العوامل ما هو أساسي يساهم في انخفاض التحصيل بين طلاب المدارس. وعموماً صنف العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لنمطين أساسيين هما: العوامل الداخلية، التي تعود في الغالب لظروف الفرد كالتخلف العقلي والإعاقات الحسية والاضطرابات الانفعالية الشديدة، في حين تقف وراء العوامل الخارجية التي ترجع إلى العوامل البيئية، مختلف العوامل الثقافية والظروف الاجتماعية والاقتصادية ونقص فرص التعليم والتعلم غير الملائم، كالعلاقة بين المعلم والتلاميذ والمنهج الدراسي وما يرتبط به من أبعاد مثل المعلم وطرق التدريس التي يتصل بعضها ببعضها الآخر بالخصائص الشخصية لحالات صعوبات التعلم كالإحساس بالعجز وضعف الثقة بالنفس والظروف الأسرية ومدى تأثيرها على الحالة النفسية من توتر ومشاعر سلبية.

ومن العوامل الداخلية التي ترتبط بالتلميذ من ذوي صعوبات التعلم الإحساس بالعجز الذي يصيبه بمشاعر الشعور بالفشل وعدم القدرة عندما يقارن نفسه بزملائه الآخرين في الصف، فيشعر أنه غير قادر على مجاراتهم سواء في العمل الصفّي أو في المناقشات التي تدور حول موضوع معين أو في التحصيل الدراسي، مما يُعطيهِ إحساساً بعدم القدرة على

العمل الاستقلالي والاعتماد في شؤونه التعليمية على الآخرين. وكما يُنمي لديه الشعور بالخلج والخوف من الفشل، والشعور بالنقص وعدم الكفاءة بالنسبة لزملائه.

كما تُظهر نتائج الدراسات السابقة أن الظروف الأسرية من العوامل الخارجية التي تؤدي دوراً مهماً في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على التعلم، أو تعمل على إعاقة تعلمهم، ومن ذلك: الخلافات الأسرية، وعدم إدراك وفهم الأسرة للمشكلات التي يواجهها هؤلاء التلاميذ في المدرسة، أو عدم إعطاء الأسرة الأهمية لهذه المشكلات أو عدم التعاون المشترك بين المدرسة والأسرة في متابعة شؤونهم التعليمية، بالإضافة إلى المعاملة السيئة داخل الأسرة التي تُنمي شعوراً بعدم الرغبة الاجتماعية وشعوراً بالرفض الوالدي، مما يجعلهم يشعرون بالتهديد المستمر ويؤثر على مستواهم التعليمي.

ومن العوامل الخارجية التي ترتبط بالتلميذ دور المحيط العاطفي والاجتماعي في شعور الأطفال بعدم الأمان والانسجام والشعور بعدم الحب والدفء، سواء في البيت أم في المدرسة، الأمر الذي يؤثر بصورة كبيرة على الأساس النفسي، بل وحتى الفسيولوجي للتعلم إذا ما تعرض لفترة طويلة من الحرمان العاطفي والاجتماعي وشعور بفقد للعلاقات الشخصية في البيت والمدرسة، حيث أظهرت دراسات أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية كدراسة Dyson (2003) وSharma (2004) في أن بعض حالات صعوبات التعلم كانت لأطفال قد تعرضوا في حياتهم لمشكلات أسرية، أو كانوا نتاج بيئات غير مستقرة، وكانوا يتعرضون لسوء المعاملة بدنياً وعاطفياً، ضمن منظومة عائلية غير صحية يتبنون سلوكيات غير ملائمة، ويعزز أفراد أسرهم سلوكهم غير السوي. أضف إلى ذلك شعور هؤلاء التلاميذ في الاعتمادية المبالغ فيها.

هكذا فإن بعض العوامل الخارجية المتمحورة أساساً حول عيوب في العملية التعليمية تكون أحد الأسباب المساعدة لتدهور حالة هؤلاء التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، كعدم الاهتمام بمشكلاتهم، أو مختلف الممارسات التربوية والتعليمية الخاطئة، خاصة في التعامل مع هؤلاء التلاميذ الذين يظهرون اضطراباً في الوظائف النفسية، مثل الإدراك

الحسي والتذكر وصياغة المفاهيم وضعف القدرة على التنظيم والتعميم، وعدم القدرة على التعبير عن المفاهيم إلى جانب ضعف وتدني المهارات الحركية واللفظية، وضعف الذاكرة القصيرة التي تكون ذات أثر كبير على أدائهم التعليمي .

فالعوامل التربوية والممارسات التربوية غير المهنية وغير المسؤولة لبعض المدرسين الذين يصفون التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بأنهم كسولين، وأنهم لا يستطيعون استخدام استراتيجيات ذات كفاءة في الدراسة، وأن تكيفهم في المواقف التعليمية يتسم بالنقص والضعف وضيق المنهج التعليمي، وضعف في التدريب على المهارات الاجتماعية والبدنية والحركية والتواصل الشفوي والسلوك التكيفي من العوامل الخارجية المرتبطة بصعوبات التعلم. فنجد مثلاً أن المعلم يبالغ في استخدام المهارات التي تهتم بالحفظ والتسميع أكثر مما يهتم بالخبرات التربوية القائمة على التدريب على استخدام المهارات التي تعتمد على الجسم والمهارات الحس- حركية وتقديم الحوافز وتنمية مفهوم الذات، الأمر الذي قد يؤدي إلى تفاقم مشكلات التلاميذ التعليمية وظهور هذه المشكلات الحادة بشكل مؤثر مما لا يعود عليهم بالنفع في حياتهم المستقبلية.

تجسد العلاقة بين المعلم والتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم دور أساسي في ظهور المشكلة ، فالجانب الإيجابي في العلاقة المتمثل في أسلوب المعاملة السوي التفاعلي بينهما، من خلال التشجيع على الممارسات الإيجابية داخل الصف وخارجه كذا إعطاء التلميذ الفرصة والوقت الكافيين لكي يقدم ما لديه من نشاط وأعمال تبعاً لمستوى الفروق الفردية. وبالمقارنة مع الجانب السلبي المتمثل في العلاقة المتوترة السالبة بين المدرس والتلميذ من ذوي صعوبات التعلم، فيعمل على إهماله وعدم مشاركته في الأنشطة والمهام الصفية، مما يؤثر سلباً على الحالة النفسية للتلميذ مثل الشعور بالنقص والإهمال وعدم الكفاءة مع غيره من الزملاء.

وعموماً يمكن القول ان تعتبر عملية عوامل صعوبات التعلم متداخلة الى حد يصعب علينا تمييزه، إلا أن الباحثين في هذا الميدان يقسمون تلك الأسباب إلى مجموعة من

الأسباب (الروسان، 2001، 209-210) قد تتمثل في: إصابات الدماغ، الاضطرابات الانفعالية، نقص الخبرة، لمجموعات من العوامل المختلفة، يمكن تقسيمها إلى:

■ العوامل العضوية والبيولوجية: يربطها الأطباء لإصابات في الدماغ، والتي تعني التلف في عصب الخلايا الدماغية إلى عدد من العوامل البيولوجية أهمها التهاب السحايا، والتسمم أو التهاب الخلايا الدماغية والحصبة الألمانية ونقص الأكسجين أو صعوبات الولادة، أو الولادة المبكرة، أو تعاطي العقاقير، ولهذا يعتقد الأطباء أن هذه السباب قد تؤدي إلى إصابة الخلايا الدماغية.

■ العوامل الجينية: تشير الدراسات الحديثة في موضوع أسباب صعوبات التعلم إلى أثر العوامل الجينية الوراثية.

■ العوامل البيئية: وتتمثل في نقص الخبرات التعليمية وسوء التغذية، أو سوء الحالة الطبية أو قلة التدريب أو إجبار الطفل على الكتابة بيد معينة، وبالطبع لابد من ذكر نقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة."

2-3 مظاهر صعوبات التعلم:

إن مشاكل صعوبات التعلم من المشاكل التي تظل مدى الحياة، فهي من المواضيع الحديثة والشائكة في آن واحد نتيجة اهتمام شرائح كثيرة مختلفة من المجتمع من مثل أولياء الأمور، المدرسون، الأخصائيون النفسانيون، الأخصائيون الاجتماعيون، أطباء الأطفال، أطباء الأعصاب وغيرهم، عموماً فمظاهر ذوي صعوبات التعلم بالرغم من أنها متعددة إلا أنها لا تظهر جميعها على كل تلميذ يعاني منها، وذلك بسبب الاختلاف في الأسباب المؤدية إليها، وبالتالي يعتبر التلميذ عاجزاً عن التعلم إذا ظهرت عليه واحدة أو أكثر من المظاهر الرئيسية التالية:

المظاهر السلوكية: وهي مجموعة من السلوكيات التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية، والتي يمكن للمعلم أو الأهل ملاحظتها بدقة ضعف التركيز

والانتباه الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بشروط الذهن والتشتت مما ينعكس سلباً على عملية التعلم، "كصعوبة الإدراك والتمييز بين الأشياء والمفاهيم الأساسية سواء كانت حروفاً أم أشكالاً هندسية أم كلمات أم غيره، الاستمرارية والمداومة في نشاط معين دون توقف ودون ملل، انخفاض التحصيل الدراسي والانسحاب عن المشاركة. الحركة الزائدة وكثرة النشاط والاندفاعية في الإجابات وردود الأفعال، اضطراب المفاهيم سواء في المضادات أو الأشكال أو الاتجاهات أو المكان والزمان، نقص في المهارات الاجتماعية والبطء الشديد في إتمام المهمات". (قحطان، 2004، 32-39)

المظاهر البيولوجية (العصبية): والتي حددها محمد كامل (2003) تشمل ما يلي: تأخر ظهور الكلام وسوء تنظيمه وتركيبه، إبدال بعض الكلمات بأخرى تحمل معناها، لفظ غير صحيح للأحرف أو الكلمات - صعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة - الفشل المستمر في القراءة - عدم القدرة على التعامل مع الرموز - حذف بعض الكلمات من الجملة، وإضافة بعض الكلمات غير المطلوبة. (كامل، 2003، 92-96)

2-4 تصنيف وأنماط صعوبات التعلم:

يكاد يكون هناك اتفاق بين المتخصصين والعاملين في مجال صعوبات التعلم فمثلاً حددت الحكومة الاتحادية الأمريكية 1977 ثلاث أنواع من المشكلات للصعوبات التعلم (أولفت، 2007، 11): مشكلات لغوية، تعبير شفهي مبني على الاستماع. مشكلات القراءة والكتابة: التعبير الكتابي ومهارات القراءة. وعموماً يمكن تصنيف صعوبات التعلم تحت تصنيفين رئيسيين هما: صعوبات التعلم النمائية وكذا صعوبات التعلم الأكاديمية .

■ **صعوبات التعلم النمائية:** وهي الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي، وقد يكون السبب في حدوثها اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي، ويقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، التي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه. والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد عموماً فهذه الصعوبات يمكن أن

تقسم إلى نوعين فرعيين وهما: صعوبات أولية: مثل الانتباه، والإدراك، والذاكرة صعوبات ثانوية: مثل التفكير، والكلام، والفهم واللغة الشفوية. وتؤثر صعوبات التعلم النمائية في ثلاثة مجالات أساسية هي: النمو اللغوي، النمو المعرفي، نمو المهارات البصرية الحركية.

■ **صعوبات التعلم الأكاديمية:** ويقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تتمثل في القراءة و الكتابة و التهجئة و التعبير الكتابي و الحساب، وترتبط هذه الصعوبات إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية، فمثلاً: تعلم القراءة يتطلب الكفاءة والقدرة على فهم واستخدام اللغة، ومهارة الإدراك السمعي للتعرف على أصوات حروف الكلمات الوعي أو الإدراك والقدرة البصرية على التمييز وتحديد الحروف والكلمات.

في حين تعلم الكتابة يتطلب الكفاءة في العديد من المهارات الحركية مثل: الإدراك الحركي، التأزر الحركي الدقيق لاستخدامات الأصابع، وتأزر حركة اليد والعين وغيرها من المهارات. أما في حالة تعلم الحساب يتطلب كفاية مهارات التصور البصري المكان والمفاهيم الكمية، والمعرفة بمدلولات الأعداد وقيمتها وغيرها من المهارات الأخرى.

2-5 الاتجاهات المختلفة في علاج صعوبات التعلم:

هناك اتجاهين رئيسين: اتجاه طبي واتجاه نفسي تربوي

أولاً: الاتجاه الطبي: فالمهتمين بهذا الاتجاه هم الأطباء وخاصة أطباء الأعصاب، والمنطلق الأساسي للعلاج هو أن صعوبات التعلم ناتجة عن خلل وظيفي في الدماغ أو خلل بيوكيميائي في الجسم ويكون العلاج:

■ **العقاقير الطبية:** أكثر ما يستخدم في حالات الإفراط في النشاط حيث أن التقليل من النشاط الزائد يحسن من درجة استعداد الطفل للتعلم.

■ **العلاج بضبط البرنامج الغذائي:** إذ أن المواد الملونة والحافظة ومواد الفاكهة الصناعية التي تدخل في صناعة أغذية الاطفال أو حفظ المواد الغذائية المعلبة وغيرها من المواد الكيميائية قد تزيد من حدة الإفراط في النشاط لدى الأطفال لذلك فلا بد من التقليل من استخدام هذه المواد.

■ **العلاج عن طريق الفيتامينات:** يشير أنصار هذا الأسلوب إلى أن جرعات الفيتامينات التي تعطى لأطفال ذوي صعوبات التعلم تظهر تحسناً في فترة انتباههم وتقلل من درجة الإفراط في النشاط ولا يزال هذا الأسلوب بحاجة إلى المزيد من الدراسة والبحث.

عموماً يمكن القول أن الاتجاه الطبي هو عبارة عن أساليب علاجية غير مباشرة ولا تتناول صعوبة التعلم بحد ذاتها بل الإفراط في النشاط وقلة الانتباه ونحن ندرك أن صعوبة التعلم هي مشكلة لها أبعاد نفسية لهذه الفئة من أجل تحقيق تكفل أمثل.

ثانياً: الاتجاه النفسي التربوي: ويشتمل الاتجاه النفسي التربوي على الطرائق الثلاث الرئيسية التالية:

■ **طريقة التدريب على العمليات:** تقوم هذه الطريقة على تصميم أنشطة تعليمية تهدف إلى التغلب على المشكلات الوظيفية التي تعاني منها العمليات الإدراكية ذات الصلة بصعوبة التعلم. ويتم في هذه الطريقة استخدام أساليب مختلفة أهمها:

التدريب النفس لغوي: حيث يتم التدريب على التأزر البصري الحركي. ويستخدم هذا الأسلوب بشكل خاص في علاج صعوبات الكتابة والقراءة وأشهرها برنامج كيرك ورفاقه.

التدريب باستخدام الحواس المتعددة: ويقوم هذا الأسلوب على استخدام القنوات الحسية المختلفة (سمع، بصر، شمع، لمس، الحاسة المكانية) في التدريب على العمليات الإدراكية. ويقوم هذا الأسلوب على الافتراض بأن الطفل يتعلم بشكل أسهل إذا تم توظيف أكثر من حاسة في عملية التعلم.

التدريب المعرفي: يسمى هذا الأسلوب في التدريب إلى تحسين استراتيجيات الطالب في فهم وتنظيم عمليات التفكير المختلفة على اعتبار أن استراتيجياته السابقة غير ملائمة لعملية التعلم. ويتضمن هذا الأسلوب إجراءات مختلفة ومتعددة أهمها التعلم الذاتي والضبط الذاتي.

■ **طريقة التدريب على المهارات:** إن طريقة التدريب على المهارات تركز على التدريب المباشر على المهارات التي يظهر فيها التلميذ قصوراً أو عجزاً. وتقوم هذه

الطريقة على افتراض أن العجز أو القصور في أداء المهارات لا يعود إلى خلل في العمليات الإدراكية وإنما إلى حرمان من فرص التعلم الملائمة.

▪ الطريقة القائمة على الجمع بين التدريب على العمليات والتدريب على المهارات: وهو الاتجاه الأكثر حداثة وقبولا في أوساط المختصين في الوقت الحاضر هو الجمع بين الاتجاهين والاستفادة من الميزات الإيجابية لكل منهما.

6-2 استخدامات الحاسب الآلي لذوي صعوبات التعلم:

● ماهية الحاسوب التعليمي:

أصبح الحاسب الآلي جزءاً أساسياً من حياة الإنسان المعاصر وأخذ يمتد ليشمل مجالات مختلفة في الميدان التربوي لما يمتاز به من مرونة، فالحاسب الآلي ساعد على بناء المادة المتعلمة بشكل مفصل، وتحليل المفاهيم المجرد، ونقل المعرفة، والمعلومات من خلال تفريد التعليم الذي يأخذ في الحسبان وقت المتعلم وقدراته، مما يجعل المتعلم يتحكم في تعلمه بدرجة معتدلة ومعقولة، لتعطي نتائج أفضل في تحصيله الدراسي.

وبعد، إدخال الحاسب الآلي في العملية التعليمية من أهم الاتجاهات المستقبلية، ويقدم إسهامات مبتكرة لعملية التعليم والتعلم، ويوفر بيئة تعليمية يكون فيها المتعلم إيجابياً، ويمكن تقويمه بشكل مستمر، وتقديم خطوات علاجية له عند الحاجة لها، كما أنه يمكن أن يحل محل المعلم ولكن في مواقف معينة .

عرفه الموسى (2006) بأنه: "نمط من أنماط التعليم يستخدم البرامج التي تعرف بالبرمجيات التعليمية التي تهدف لتقديم المادة بصورة شيقة تقود المتعلم خطوة نحو إتقان التعليم، ويكمن استعمال هذا النوع داخل الفصل من طرف المعلم كأداة للتعلم الذاتي، كما يمكن ان يستخدم كأداة فعالة في عمليتي التدارك و المراجعة"(الموسى، 2006، 17).

يذكر أمل عبد الفتاح، وآخرون (2007) بأنه: "اعتماد الحاسوب بالتفاعل المباشر مع التلميذ وتقديم المادة التعليمية له، ويتيح للتلميذ الممارسة وفقاً لقدراته وسرعته، وتوفير

التغذية الراجعة المناسبة لاستجاباته، وبدأ هذا النمط بسيطاً ثم تطور نتيجة لتطور تقنيات البرامج التعليمية وتقنيات الوسائط المتعددة، وزيادة الأقبال على استخدام البرمجيات التعليمية، فهو ميسر ومطور للعملية التعليمية ويسعى لتقديم الموضوعات التقليدية المختلفة بطرق وأساليب جديدة" (عبد الفتاح وعبد العال، 2007، 171-172).

عموماً يمكن القول أن الحاسب يُمكن أن يكون مادة للتدريس، ويمكن أن يكون أيضاً آلة تعليمية، فالحاسب يُساعد على إتمام العملية التعليمية التعلُّمية وإنجازها، من خلال المساعدة في شرح الدروس، وحلّ التمارين، وتقديم المعارف، وإجراء تمارين المحاكاة للواقع في المخابر والمعامل، وتمثيل الظواهر الطبيعية أو محاكاتها، كما يُساعد المدرس على تصميم الدروس وفق الأهداف التعليمية الموضوعية. (القال وناصر وجل، 2007، 34)

● مسوغات استخدام الحاسب في صعوبات التعلم:

يعد الحاسب الآلي من أبرز المستجدات التي أنتجت التقنية في القرن الماضي. وهي تمر بثورة تعتمد على العلم والتقنية لتؤثر في جميع ميادين الحياة والتي ستقودنا إلى تطورات متعددة ومختلفة في شتى المجالات، فقد بدأ الاهتمام في السنوات الأخيرة ينصب على استخدام الحاسوب في التربية الخاصة، وساعدت التطورات في المجالات الاجتماعية والتربوية والصحية والقانونية والتكنولوجية في زيادة الاهتمام بتقديم أفضل البرامج لهؤلاء الأفراد. فاختلاف ذوي صعوبات التعلم في طريقة تفكيرهم وتعلمهم واستيعابهم للمعلومات عن أقرانهم من الأسوياء فهم في حاجة للمساعدة ممن حولهم لتجاوز هذه العقبة، وتتمثل استخدامات الحاسوب في مجال التربية الخاصة في المساعدة على القيام بواجباتهم المدرسية، تطبيق الخطة الفردية التربوية، مساعدة الطلاب في حل بعض المشكلات التعليمية كمشكلة القراءة والاستيعاب القرائي والكتابة والحساب. فاستخدام الحاسوب في هذا الاتجاه نظراً لتمييز الكمبيوتر بالصبر مع المتعلم والتعليم الفردي ولتباين الفروق في القدرات بين المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، وإمكانية تعلم الطالب وفق سرعته الخاصة مما يتفق مع طبيعة صعوبات التعلم وقد استخدمت برامج الكمبيوتر التعليمية لمساعدة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم كما استخدمت برامج متنوعة كبرامج

التدريب والمران وبرامج الألعاب، والبرامج التعليمية، وهذا أيضا يتفق مع أوجه الصعوبة التي يعانيها الطالب فبرامج التدريب والمران تهدف لإتقان تعلم المهارات وخاصة المهارة في العمليات الحسابية وهي تقدم المسائل التدريسية بطريقة متدرجة من السهل إلى الصعب، ومن السهل جدا اختيار نوعية المسائل التي تتفق مع إمكانيات الطالب المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، وبرامج الألعاب فضلا عما توفره من المتعة والتشويق تساعد أيضا في تمثيل المسائل بطريقة مرئية، وبرامج محاكاة تساعد تقليد المواقف الطبيعية عبر شاشة الحاسوب كمسائل البيع والشراء وغيرها.

إذ بدأ الاهتمام في السنوات الأخيرة ينصب على استخدام الحاسوب في التربية الخاصة، وساعدت التطورات في المجالات الاجتماعية والتربوية والصحية والقانونية والتكنولوجيا في زيادة الاهتمام بتقديم أفضل البرامج لهؤلاء الأفراد، وتمثل استخدامات الحاسوب في مجال التربية الخاصة فيما يلي:

للمساعدة استخدام الحاسوب في مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة صعوبات التعلم في القيام بواجباتهم المدرسية.

للتطبيق الخطة الفردية التربوية.

للمساعدة الطلاب في حل بعض المشاكل كمشكلة القراءة والاستيعاب القرائي والكتابة والحساب.

للمساعدة الطفل على التعرف على الحروف والكلمات من خلال ربطها بالصور.

للاستعمال الحاسب الآلي يساعد الطفل على عمل عمليات الضرب التي غالبا ما يجد الطفل ذوي صعوبات الحساب صعوبة بالغة في حفظ جدول الضرب.

للمساعدة الطفل على تكوين المفاهيم الإدراكية من خلال البرامج التي تحقق التتابع وتنسيق الصور بدون تأزر الحركي شديد.

للمساعدة على تنبيه الإدراك البصري المن خلال التنسيق بين حركة اليد وحركة العينين وتساهم في القدرة على التنظيم وإدراك العلاقات المكانية.

للم استعمال الكمبيوتر في التعلم فرصة جيدة للتميز بين الشكل والخلفية التي دائما ما تكون سببا في صعوبة القراءة.

للم برامج الكمبيوتر تحتوي على صورة وصوت فهي تنمي الإدراك السمعي وخصوصا تتابع الكلمات من خلال تقسيم الكلمات إلى مقاطع ودمج الأصوات فتساعد على التعرف على الكلمات وتميزها.

للم تزيد من قدرة الطفل على الانتباه والتركيز وتزيد من دافعية التعلم ولذلك ننصح باستعمال البرامج التعليمية على الكمبيوتر في حالات الأطفال ذوي صعوبات التعلم حتى تساعد الطفل على التغلب على المشاكل التعليمية وحتى لا يشعر بالإحباط أو الدونية فيتسرب من التعلم.

خاتمة:

صعوبات التعلم هي من أحدث ميادين التربية الخاصة وأسرعها تطورا بسبب اهتمام الأهل والمهتمين بمشكلة الأطفال الذي يظهرون مشكلات تعلمية والتي لا يمكن تفسيرها بوجود الإعاقات العقلية والحسية والانفعالية، بالإضافة إلى أن مصطلح صعوبات التعلم قد لا تلقى قبولا أكثر من قبل الأهل. الأشخاص الذين يظهرون صعوبات في التعلم لا تبدو عليهم مظاهر جسمية غير عادية بل هم عاديون من حيث القدرة الجسمية فلا يعانون من أي إعاقات سمعية، بصرية، أو صحية عموما ولا اضطرابات انفعالية أو ظروف أسرية غير عادية، ومع ذلك فإنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأساسية والموضوعات المدرسية مثل الانتباه أو الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الحساب. وحيث إنه لم يقدم لمثل هؤلاء الأطفال أي خدمات تربوية وعلاجية في بادئ الأمر، فقد طالب أهل هؤلاء الأطفال مساعدة المتخصصين من أجل حل مشكلة أبنائهم. وفرت تكنولوجيا الحاسوب آلية أساسية مدعمة لذوي صعوبات التعلم في مختلف عمليات التقويم والتصحيح والتوجيه لأساليب التعلم لكل المتعلمين تماشيا وطبيعة صعوباتهم النمائية أو الأكاديمية .

قائمة المراجع:

- أبو نيان، ابراهيم: 2001، صعوبات التعلم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، الرياض، أكاديمية التربية الخاصة.
- أحمد أحمد عواد إبراهيم: 2008، صعوبات التعلم، الأردن، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- أمل عبد الفتاح وآخرون: 2007، التقنية في التعليم مقدمات أساسية للطالب المعلم، الأردن، دار الفكر.
- أولفت محمود: 2007، بعض سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم، مذكرة ماجستير في الآداب قسم علم نفس، لبنان، جامعة بيروت العربية.
- بتول خليفة، نادر الزبيد: 2008، العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في لمرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة العربية للتربية الخاصة، الرياض، العدد 12.
- حافظ نبيل: 2000، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ط1، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
- الخطيب، جمال وآخرون: 1997، المدخل إلى التربية الخاصة، العين دولة الإمارات العربية المتحدة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الروسان، فاروق: 2001، سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة، ط5، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- زيد البتال: 2001، استخدام أساليب التفاوت بين القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي في تعرف صعوبات التعلم لدى الأطفال، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد 15.

- الشرقاوي أنور: 1987، دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت، سيكولوجية التعلم أبحاث ودراسات، ط2، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- عادل عبد الله قصور: 2006، المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم، ط1، القاهرة، دار الرشاد.
- فخر الدين ، يونس ناصر، محمد جمل: 2006. طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات، ط1، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
- قحطان الظاهر: 2004، صعوبات التعلم، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.
- محمد كامل: 2003، علم النفس المدرسي: الأخصائي النفسي المدرسي ودوره في تقديم الخدمات النفسية، القاهرة، مكتبة ابن سينا.
- موسى عبد الله عبد العزيز: 2006، مقدمة في الحاسب و الانترنت، الرياض، مؤسسة شبكة البيانات.
- نبيل عبد الفتاح: 2000، صعوبات التعلم و التعليم العلاجي، المؤتمر الدولي الخامس، مركز الإرشاد النفسي، القاهرة ، جامعة عين شمس.

مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة القدس
The level of social anxiety in a sample of students from the
University of Jerusalem.

Dr. Omar Rimawi
University of Jerusalem

الملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة القدس، واستخدام استبانة للقلق الاجتماعي لجمع بيانات الدراسة من خلال عينة ضمت (205) طالباً. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى القلق الاجتماعي جاء بدرجة عالية وبمتوسط قدره (2.35)، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات القلق الاجتماعي باختلاف الجنس، التخصص، والمعدل التراكمي، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً لمتغير المستوى الدراسي، ولصالح طلبة السنة الأولى. وبناء على النتائج أوصت الدراسة الحالية بضرورة إفساح المجال للطلبة لمناقشة مواضيع تخصهم من أجل التعبير عن ذاتهم، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وعدم إحراج الطلبة عندما يخطئون.

الكلمات المفتاحية: القلق الاجتماعي، طلبة الجامعة، جامعة القدس.

Abstract

The aim of the study is to identify the level of social anxiety among a sample from the University of Jerusalem students. The study used a descriptive approach using questionnaire for social anxiety through the sample of (205) students. The study results showed that the students indicated that the social anxiety was high with an average (2.35). Also, the results did not show any significant statistical mean differences in the students social anxiety that are attributed to the gender, specialty, and the cumulative average. However statistical mean differences appeared in the students' academic level, where these differences were in favor of the first year students. Based on the results, it was recommended to give students the opportunity to discuss their own topics in order to express themselves, participation in decision-making, and not to embarrass students when they make mistakes.

Key words: social anxiety, university students, University of Jerusalem.

المقدمة

يتسم عصرنا الراهن بعدد من الظواهر التي لها تأثيرها الواضح على الصحة النفسية للإنسان. حيث يواجه المجتمع العديد من مصادر الضغوط التي تؤدي إلى اضطرابات نفسية ومنها موضوع القلق. ويعد القلق من أكثر الحالات الوجدانية الشائعة والمسببة لكثير من المشكلات النفسية والسلوكية، (الانصاري، 2004)، فالقلق ليس مفهوماً جديداً، وإنما تمتد جذوره إلى البدايات الأولى للفكر الإنساني، وهو موجود بالكتابات الهيروغليفية المصرية القديمة، قد أكدوا على وجود القلق كشرط أساسي للوجود الإنساني، وقد شهد القرن التاسع عشر تزايد الاهتمام بالانفعالات وخاصة القلق، وذلك على أيدي فلاسفة هذا العصر، وقد شهد هذا القرن أيضاً اهتماماً متزايداً لدى البيولوجيين، أمثال داروين بظاهرتي الخوف والقلق، وفي القرن العشرين برز القلق بوصفه مشكلة مركزية وموضوعاً سائداً في الحياة المعاصرة إلى حد أن هذا العصر قد غدا يشار إليه على أنه عصر القلق. (الشربيني، 2010).

ويعد القلق الاجتماعي أحد الاضطرابات النفسية التي صُنفت ضمن اضطرابات القلق الرهابي التي وردت في الدليل العاشر لتصنيف الأمراض النفسية والعقلية لمنظمة الصحة العالمية، وقد صنف كذلك ضمن دليل المرشد الإحصائي التشخيصي للاضطرابات العقلية الصادر عن جمعية الأطباء النفسيين الأمريكيين وذلك في طبعته الثالثة، فهو اضطراب نفسي واسع الانتشار إذ تتراوح نسبة انتشاره بين (7-14%) في المجتمعات الغربية، وهو اضطراب مزمن، ولكنه قابل للعلاج ويظهر عادة في سن المراهقة وهو يترافق مع اضطرابات القلق الأخرى ومع الاكتئاب (عيد، 2000).

ووفقاً للطبعة الرابعة من كتاب الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية (DSM-IV) فإن القلق الاجتماعي هو الخوف الناتج من واحد أو أكثر من المواقف الاجتماعية والتي يتطلب منها أداء من الفرد والتي فيها يكون الفرد أمام الغرباء، أو يكون في موقع تقييم أو فحص من قبل الآخرين، ويكون الخوف ناتجاً عن الشعور

بالارتباك أو التحقير والإذلال، ويظهر اعراض تنم عن القلق، ويدرك الفرد أن خوفه غير عقلاني أو غير منطقي (البناء، عبد الخالق، مراد، 2006: 295).

كما تؤكد دراسة (Ahrens-Eipper, & Hoyer, 2007) (Kessler, 2003) أن القلق الاجتماعي Social anxiety، من الاضطرابات النفسية التي تظهر في مرحلة مبكرة من العمر، من ستة اعوام الى اثني عشر عاماً. ويستمر تفاقم هذا المرض وتطوره في اثناء مرحلة المراهقة وبدايات سن الشباب اذا لم يتم علاجه مبكراً. ويعد مفهوم القلق الاجتماعي (Social Anxiety) من المفاهيم التي ترتبط بالتفاعل بين الفرد والآخرين وهو جزء من عملية الاتصال، ويمكن ان نجد مفهوم القلق الاجتماعي، أو الخجل، أو قلق المواجهة، أو قلق الاتصال، أو قلق المواعدة. ورغم ان القلق الاجتماعي يمكن اعتباره واقعه سيكولوجية تتبدى كنواتج للتقييم الاجتماعي (عثمان، 2001 : 85).

ويرى موراي، جون (6: Murray & John, 2002) أن القلق الاجتماعي هو ما يشعر به الفرد من قلق وعدم ارتياح عندما تكون محاطا بالآخرين، عادة يصاحب القلق الاجتماعي الشعور بالقلق من ان يكون موضع تفحص وتدقيق من الآخرين، حينها يشعر الفرد بالقلق الاجتماعي، إن فكرة القلق الاجتماعي تتداخل بشكل كبير مع الحياء، كما تتداخل مع غيرها من المفاهيم كالخجل. وعندما يواجه هؤلاء المصابين بالقلق الاجتماعي موقفا سيكونون فيه موضع ملاحظة الآخرين، فإنهم يشعرون بقلق بالغ، وقد يتخذ هذا القلق بعض الاعراض البدنية مثل تسارع دقات القلب، والإرتجاف، العرق، احمرار الوجه، وفي حالات اخرى قد تكون الاعراض أقل، ولكنها تبقى لوقت أطول، قد تكون هذه هي الحال عندما يقلق شخص ما لمدة أيام أسابيع وربما شهور بسبب ما.

ويشير سبيلجر إلى القلق كحالة انفعالية طارئة وقتية، وتذبذب من وقت لآخر ويزول بزوال المثيرات التي تبعث، وهي حالة تتسم بها داخليا وذلك لمشاعر التوتر والخطر

المدركة شعوريا والتي تزيد من نشاط الكائن للجهاز العصبي الذاتي فتظهر علامات حالة القلق وتختلف حالات القلق هذه في شدتها وتقلبها معظم الوقت(دبابش، 2011: 33)

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة المومني وجردات (2011) إلى الكشف عن الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين: الانتشار والمتغيرات الاجتماعية الديمغرافية. على عينة قوامها من 729 طالباً وطالبة بالجامعة الأردنية. أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة انتشار الرهاب الاجتماعي لدى أفراد العينة قد بلغت 17.7 %. وأن هذه النسبة هي بين الإناث أعلى من الذكور؛ وبين الطلبة الذين آبائهم وأمهاتهم مستواهم التعليمي ثانوي فما دون أعلى من الطلبة الذين آبائهم وأمهاتهم مستواهم التعليمي كلية فأعلى؛ وبين الطلبة الذين تخرجوا من مدارس حكومية أعلى من الطلبة المتخرجين من مدارس خاصة. ولم تظهر هناك فروق في نسب انتشار الرهاب تعزى إلى المستوى الدراسي أو الترتيب الولادي أو مكان الإقامة.

وأما دراسة دبابش (2011) فهدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض القلق الاجتماعي من خلال تشخيص القلق الاجتماعي وقياسه عند عينة من طلاب المرحلة الثانوية، وشملت العينة 200 طالبا من طلاب الصف الحادي عشر واستخدم الباحث مقياس القلق الاجتماعي ومقياس تقدير الذات وأظهرت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة ورتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس القلق الاجتماعي في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية وأنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس القلق الاجتماعي في القياسين القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي.

هدفت دراسة البارقي (2010) إلى معرفة أهمية تقدير الذات وعلاقته بالقلق الاجتماعي وقلق المستقبل لدى الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية بالسعودية. تكونت عينة الدراسة من 120 مراهقا(60 عاديون، 60 مكفوفون) تتراوح أعمارهم بين 16

و19 سنة. استخدم فيها: مقياس تقدير الذات، مقياس القلق الاجتماعي، مقياس قلق المستقبل. توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير الذات لدى الطلاب المكفوفين والطلاب العاديين لصالح العاديين، وأكدت على العلاقة الارتباطية الدالة بين تقدير الذات والقلق الاجتماعي لدى الطلاب المكفوفين وإلى الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب المكفوفين مرتفعي ومنخفضي القلق الاجتماعي على مقياس تقدير الذات في اتجاه الطلاب منخفضي القلق.

وقد قامت دراسة القاسم (2009) بإيجاد الفروق في القلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس والتخصص العلمي. وشملت العينة (288) من الطلبة، تم اختيارهم بشكل عشوائي من جامعة بغداد، واستخدمت الباحثة مقياس القلق الاجتماعي ومقياس الصلابة النفسية المعد من قبل الباحثة. وأظهرت النتائج أنه لم تظهر فروق ذات دالة إحصائية بين متغيري الجنس والتخصص العلمي.

دراسة الشهراني (2007) هدفت إلى تعرف العلاقة بين الخوف الاجتماعي بأبعاده المختلفة (اللوائح والأنظمة الجامعية، سلوك أعضاء هيئة التدريس، سلوك الطلاب مع بعضهم، سلوك الإداريين من أعضاء هيئة التدريس)، بالإضافة إلى معرفة الفروق بين متوسط درجات الخوف والمناخ باختلاف (التخصص، المعدل التراكمي). تكونت عينة الدراسة من 752 طالباً من جامعة الملك خالد. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف التخصص، وعدم وجود فروق باختلاف المعدل التراكمي.

وأما دراسة الكتاني (2002) فقد هدفت للبحث في العلاقة بين القلق الاجتماعي والعدوانية في المنزل والمدرسة، كذلك البحث في الفروق بين الأطفال حسب جنسهم ومستوياتهم الدراسية في كل من القلق الاجتماعي والعدوانية، وتكونت عينة الدراسة من 364 طفلاً من الجنسين تتراوح أعمارهم بين (9-12 سنة) بمدارس حكومية بمدينة الرباط بالمغرب. مستخدماً مقياس القلق الاجتماعي المعدل للأطفال،

وأداة تقييم الطفل لعدوانية أقرانه وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في القلق الاجتماعي، وأن الإناث أكثر ميلاً للعدوانية حسب تقدير الأقران.

قام رضوان (2001) في دراسته بتقنين مقياس للقلق الاجتماعي، وتحديد الفروق بين الجنسين في القلق الاجتماعي، على عينة 437 طالباً وطالبة من طلاب جامعة دمشق. وقد اعتمد الباحث على استبانة ساراسون وفينينغتاين فضلاً عن بعض الفقرات التي قام الباحث بصياغتها لقياس القلق الاجتماعي، وأظهرت النتائج إلى أن نسبة انتشار القلق الاجتماعي لدى الذكور تزيد عن نسبة الانتشار لدى الإناث.

دراسة عيد (2000) والتي هدفت إلى تحديد المكونات الأساسية لاضطراب القلق الاجتماعي، والكشف عن الفروق في اضطراب القلق الاجتماعي لدى طلاب جامعة عين شمس تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور/إناث) والتخصص (علمي/أدبي) لدى عينة من 419 طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق تعزى إلى التفاعل بين الجنس والتخصص في الخوف من التقييم السلبي، وكذلك في القلق الاجتماعي العام، وفي زملة الأعراض الفسيولوجية، والاستغراق في الذات، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الخوف من التقييم السلبي وفي اضطراب القلق الاجتماعي العام، وكذلك عدم وجود فروق نتيجة للتفاعل بين النوع والتخصص في القلق الاجتماعي.

هدفت دراسة روستال (Rosenthal, 2009) إلى الكشف عن حجم استخدام الانترنت وارتباطه بالرهاب الاجتماعي، وقد بلغ عدد أفراد العينة (125) مشتركاً، بينت نتائج تحليل الارتباط وجود علاقة إيجابية دالة بين حجم استخدام الانترنت والدرجات على مقياس لبيوتيز، وتؤكد هذه النتائج أن الأفراد الذين يعانون من الرهاب الاجتماعي يستخدمون الانترنت كوسيلة لزيادة التفاعل الاجتماعي بعيداً عن أي جهد للحصول على العلاج.

- اشكالية الدراسة :

ينظر الى التكيف الاجتماعي على انه من أهم مقومات ودلائل تمتع الفرد بالصحة النفسية، وذلك لما يديه الفرد المتكيف من نظرة موضوعية للحياة ومشاكلها اليومية، والعيش بإيجابية، والقدرة على مواجهة احباطات الحياة، والتغلب على هذه الاحباطات، كما ويستطيع الفرد المتكيف تحمل المسؤوليات الاجتماعية، وتحمل مسؤولية السلوك الشخصي، والسيطرة على الظروف البيئية المحيطة، وتقبل الخبرات والأفكار الجديدة. ونتيجة للتطورات التي يشهدها العالم من حولنا في مختلف المجالات على جميع الأصعدة لوحظ أن الشباب الجامعيين هم أكثر الفئات التي تدخل دائرة القلق الاجتماعي، وقد تمتد حالة الشعور بالقلق الاجتماعي بحيث تؤثر على فاعلية الطالب وقدرته على التعبير، والتجنب والتهرب خشية الإحراج، وقد ينعكس ذلك الاضطراب في ضعف التحصيل الدراسي ومختلف الأنشطة الحياتية اليومية لدى الطالب. لذلك تتجسد مشكلة البحث الحالي بالإجابة على التساؤل الرئيسي التالي :- ماهو مستوى انتشار القلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة القدس؟

- فرضيات الدراسة :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة القدس تعزى إلى متغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة القدس تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة القدس تعزى إلى التخصص.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة القدس تعزى إلى المعدل التراكمي.

- حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على عينة من طلاب جامعة القدس عددها 205 طالبا بجامعة القدس كحد مكاني وبشري. وعلى مصطلح القلق الاجتماعي كحد مفاهيمي وتمثلت أدواتها بمقياس القلق الاجتماعي واتخذت من العام الدراسي 2013/2012 الحد الزمني.

مصطلحات الدراسة :

تعريف DSM-IV-TR للقلق الاجتماعي (الرهاب الاجتماعي): خوف واضح ومستلزم من موقف أو أكثر من المواقف الاجتماعية أو المواقف التي تتضمن الأداء أو الإنجاز والتي يتعرض فيها الشخص لأناس غرباء أو تفحص الآخرين له.

القلق الاجتماعي: حالة انفعالية تتمثل بالخوف الغامض الذي يملك الفرد ويسيطر عليه، وينطوي على صعوبة التواصل والتعبير عن النفس مع أو أمام الآخرين، وعدم الثقة بالنفس، مصحوبة باضطرابات فسيولوجية مختلفة. (قاسم، 2009، 8).

وعرفه جون وموراي (Murray & John, 2002,15) أن القلق الاجتماعي يتألف من خوف ملاحظ ومتواصل من موقف اجتماعي، أو أداء اجتماعي واحد، أو أكثر، حيث يتعرض الشخص فيه للتعامل مع أشخاص لا يعرفهم، أو إلى تدقيق محتمل من الآخرين يشعر الفرد بالخوف من أنه يتصرف بشكل معين.

والتعريف الإجرائي للقلق الاجتماعي:- هي المستوى التي يحصل عليها المفحوص في مقياس القلق الاجتماعي.

- الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية:

سيتم عرض الخطوات والمراحل وفقا للمنهج العلمي، من خلال تحديد مجتمع الدراسة وعينته، والأدوات المستخدمة وإجراءات التحقق من صدق الأدوات وثباتها، والوسائل الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات المتعلقة باختبار فرضياتها.

- **منهج الدراسة:** لتحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة, تم استخدام المنهج الوصفي وهو المنهج الذي يهدف إلى وصف خصائص الظاهرة وجمع معلومات عنها, فقد تم استخدام هذا المنهج في صورته لأنه يلاءم طبيعة وأهداف الدراسة معتمداً على أسلوب الدراسة الميدانية في جمع المعلومات, ليفي بأغراضها ويحقق أهدافها واختبار صحة فرضياتها وتفسير نتائجها.

- **مجتمع وعينة الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة القدس ابو ديس والبالغ عددهم وفق السجلات الرسمية للعام الدراسي 2012/ 2013 (9000) طالبا وطالبة حسب إحصائيات التسجيل والقبول. وقد اعتمد الباحث العينة الطبقية العشوائية كأساس لاختيار عينة الدراسة، حيث تم اخذ ما نسبته (3%) من حجم مجتمع الدراسة. لذلك بلغت عينة الدراسة (205) طالبا وطالبة. ويبين الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول رقم (01) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	103	50.2
	أنثى	102	49.8
المستوى الدراسي	سنة أولى	31	15.1
	سنة ثانية	40	19.5
	سنة ثالثة	68	33.2
	سنة رابعة	66	32.2
التخصص	أدبي	90	43.9
	علمي	115	56.1
المعدل التراكمي	60 - اقل من 75	82	40.0
	75 - اقل من 85	105	51.2
	85 - 100	18	8.8

- **إجراءات وأداة الدراسة:** قام الباحث بتصميم الاستبانة بصورتها الأولية، ثم تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، والذين ابدوا بعض

الملاحظات حولها، وعليها تم إخراجها الاستبانة بصورتها النهائية، وتم التحقق من صدقها أيضاً بحساب معاملات الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، والتي كانت دالة إحصائية في معظم فقرات الاستبانة تدل على وجود اتصاف داخلي بين الفقرات. وللتحقق من ثبات الاستبانة قامت الباحثة باستخدام معادلة ألفا لكرنباخ، وكان معامل الثبات يساوي 0.95 يشير إلى تمتع الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة.

بعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، قام الباحث بتطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، وبعد أن اكتملت عملية تجميع الاستبيانات من أفراد العينة، تبين للباحث أن عدد الاستبيانات المستردة الصالحة (205) استبانته والتي خضعت للتحليل الإحصائي، حيث تم استبعاد 3 استبيانات لعدم استيفائها للمعلومات.

وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار ت، واختبار التباين الأحادي وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) وتم اعتماد الدرجات التالية لتحديد مستويات القلق الاجتماعي من خلال متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة وكانت كالتالي :

المستوى	مدى متوسطها الحسابي
منخفضة	1.66 فأقل
متوسطة	1.67 – 2.33
عالية	2.34 – 3 فأعلى

- نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الرئيس للدراسة: ما مستوى القلق الاجتماعي لدى طلبة جامعة القدس ابو ديس ؟

بينت نتائج الدراسة الحالية أن المتوسط الحسابي للمستوى الكلية (2.35) وانحراف معياري (0.733) وهذا يدل على أن مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة القدس جاء بمستوى عالي.

نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة القدس تعزى إلى متغير الجنس.

ولفحص الفرضية الصفرية الأولى تم استخدام اختبار "ت" لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات استبانة القلق الاجتماعي لدى عينة البحث تعزى إلى متغير الجنس.

جدول رقم (02): نتائج اختبار "ت" لمتغير الجنس لاستجابة مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة القدس تعزى إلى متغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	الدلالة
ذكر	103	2.40	.774	.95	.34
انثى	102	2.30	.689		

تبين من خلال الجدول (2) عدم وجود فروق في مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة القدس تعزى إلى متغير الجنس حيث بلغت مستوى الدلالة (.34). وهي أكبر من ($0.05 \geq \alpha$).

يعزو الباحث ذلك إلى أن ظاهرة القلق الاجتماعي لا تقتصر على الذكور فحسب أو على الإناث فقط، بل هي ظاهرة تشمل الكل في المجتمع، فهي تشمل الأنثى مثلما تشمل الذكر، وقد يتأذى منها بمستوى كبيرة الذكر مثلما قد تتأذى منها الأنثى، كما أن الظروف التي يعيش بها الذكر هي في ذات الوقت نفس الظروف التي تعيشها الأنثى، فمن المتوقع أن يتعرض كلا من الذكر والأنثى لأحدى مسببات وعوامل القلق الاجتماعي في ذات الوقت ويصابون به.

تبين من نتائج الفرضية الأولى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلاب جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس، ويتفق مع هذه الفرضية دراسة (عيد، 2000) فقد بينت عدم وجود فروق لنسبة انتشار القلق الاجتماعي يعزى بمتغير الجنس. وتتفق أيضا دراسة (الكتاني، 2002) بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في القلق الاجتماعي،

وكذلك تتفق دراسة قاسم (2009)، حيث أسفرت النتائج عن عدم وجود تأثير لمتغير الجنس على مستوى القلق الاجتماعي، بينما لم تتفق مع دراسة رضوان (2001) وذلك لوجود فروق لصالح الذكور.

نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة القدس تعزى إلى متغير المستوى الدراسي".
ولفحص هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات استبانة حول مستوى القلق الاجتماعي تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.
جدول رقم (03) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة حول مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة البحث تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سنة أولى	31	2.5	.77
سنة ثانية	40	2.5	.74
سنة ثالثة	68	2.5	.69
سنة رابعة	66	2.1	.69
المستوى الكلية	205	2.4	.73

يلاحظ من الجدول (3) وجود فروق ظاهره في متوسطات مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة القدس تعزى إلى متغير المستوى الدراسي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما يظهر في الجدول (4).

جدول (4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة حول مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة القدس تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	قيمة Sig.
بين المجموعات	7.3	3	2.4	4.8	0.003
داخل المجموعات	102.4	201	0.51		
المجموع	109.6	204			

يلاحظ أن قيمة ف للمستوى الكلية (4.8) والقيمة sig. (0.003) أقل من مستوى الدلالة (0.05) أي أنه توجد فروق في مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة القدس تعزى إلى متغير المستوى الدراسي. ولايجاد مصدر هذه الفروق استخدم اختبار (LSD) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في مستوى القلق الاجتماعي لدى الطلبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (5).

جدول رقم (05): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في مستوى القلق تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

المستوى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
سنة أولى	-	-	*.005
سنة ثانية	-	-	*.005
سنة ثالثة	-	-	*.002

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

تشير المقارنات الثنائية البعدية الواردة في الجدول (5) أن الفروق في مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة البحث لصالح السنة الأولى تليها الثالثة. ويعزو الباحث ذلك إلى أن نسبة ارتفاع القلق لدى طلاب السنة الأولى يعود إلى عدم تأقلم الطلبة الجدد مع الجو الدراسي الجديد فمتطلبات الجامعة تختلف عن متطلبات المدرسة. ولكن كلما تقدموا في سنوات الجامعة تبدأ نسبة القلق الاجتماعي لديهم بالانخفاض تدريجياً بعد التكيف مع الحياة الجامعية. وتبين عدم توافق الدراسة الحالية مع دراسة المومني، وجرادات (2011).

نتائج الفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة القدس تعزى إلى التخصص".

ولفحص الفرضية الصفريّة الثالثة تم استخدام اختبار "ت" لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات استبانة مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة البحث تعزى إلى التخصص.

جدول رقم (06): نتائج اختبار "ت" لاستجابة أفراد العينة في مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة القدس تعزى إلى متغير التخصص.

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	قيمة sig.
ادبي	90	2.27	.756	-1.41	0.16
علمي	115	2.42	.711		

تبين من خلال الجدول (6) عدم وجود فروق في مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة القدس تعزى إلى التخصص حيث بلغت قيمة sig. (0.16) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$). وبذلك تكون الفرضية الصفرية قد قبلت.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن للقلق الاجتماعي العديد من المسببات والعوامل التي تساعد على إصابة الفرد به، وعلى الرغم من اختلاف التخصصات لدى عينة الدراسة إلا أن للقلق الاجتماعي أسباب وعوامل معينة قد قمنا بذكرها داخل طيات هذه الدراسة من الممكن أن يتعرض لها ويعاني منها الطالب أثناء فترة دراسته بغض النظر عن تخصصه الدراسي، أو بحياته اليومية أو بحياته العملية. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة القاسم (2008)، ودراسة عيد (2000)، ولم تتفق مع دراسة الشهراني (2007)،

نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة القدس تعزى إلى المعدل التراكمي.

ولفحص الفرضية الصفرية الرابعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات استبانة حول مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة القدس تعزى إلى المعدل التراكمي.

جدول رقم (07) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة حول مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة القدس تعزى إلى المعدل التراكمي.

المعدل التراكمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
60 - أقل من 75	82	2.31	.79
75 - أقل من 85	105	2.41	.69
85 - 100	18	2.22	.71
المستوى الكلية	205	2.35	.73

يلاحظ من الجدول (7) عدم وجود فروق ظاهرة في متوسطات مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة القدس تعزى إلى المعدل التراكمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يظهر في الجدول (8).

جدول رقم (8) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة حول مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة القدس تعزى إلى المعدل التراكمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	قيمة sig.
بين المجموعات	0.751	2	0.38	0.70	0.502
داخل المجموعات	108.89	202	0.54		
المجموع	109.64	204			

يلاحظ أن قيمة ف للمستوى الكلية (0.70) والقيمة sig. (0.502) أكبر من مستوى الدلالة (0.05) أي أنه لا توجد فروق في مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة القدس تعزى إلى المعدل التراكمي وبذلك تكون الفرضية قد قبلت. ويعزو الباحث ذلك إلى أنه عندما يصاب الطالب بالقلق الاجتماعي فإنه يكون قد تعرض لاحدى مسببات وعوامل هذا القلق وهذا ينطبق على جميع الطلاب الذين يعانون من القلق الاجتماعي بغض النظر عن تحصيلهم العلمي. وتتفق مع دراسة الشهراني (2007). ومن الجدير بالذكر في نفس الوقت ان الاختلاف في التحصيل العلمي والمعدل التراكمي لدى طلاب جامعة القدس نابع من اختلاف القدرات الذهنية والعلمية , ومدى استيعاب الطالب للمادة العلمية.

قائمة المراجع:

- البارقي، عبد المجيد محمد حسين، 2010. تقدير الذات وعلاقته بالقلق الاجتماعي وقلق المستقبل لدى الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، جامعة القاهرة.
- البناء، حياة خليل وعبد الخالق، أحمد محمد ومراد، صلاح أحمد، 2006. القلق الاجتماعي وعلاقته بالتفكير السلبي التلقائي لدى طلاب جامعة الكويت، القاهرة، دراسات نفسية المجلد رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، 16 (2) 291-312.
- دبابش، علي، 2011. فعالية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من القلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غزة: جامعة الأزهر.
- رضوان، سامر جميل، 2001. القلق الاجتماعي، دراسة ميدانية لتقنين مقياس القلق الاجتماعي على عينات سورية، مجلة مركز البحوث التربوية، قطر: جامعة قطر، 10، (19) 47-77،
- الشربيني، لطفي، 2010. المرجع الشامل في علاج القلق، تقديم حسين الجزائري، بيروت، منشورات دار النهضة العربية.
- الشهراني، خالد، 2007. علاقة الخوف الاجتماعي بالمناخ الجامعي لدى طلاب جامعة الملك خالد، ر. ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، السعودية.
- عثمان، فاروق، 2001. القلق وإدارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي.
- العويضة، سلطان بن موسى، 2009. علاقة الاتصال المفضل الشائع بكل من القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة وكشف الذات لدى طلبة جامعة عمان الأهلية، دراسات: العلوم التربوية: 36 (ملحق) 412-432.
- عيد، محمد إبراهيم، 2000. دراسة للمظاهر الأساسية للقلق الاجتماعي وعلاقته بمتغيري الجنس والتخصص لدى عينة من الشباب، مجلة كلية التربية التربية وعلم النفس، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، 24 (4).

- قاسم، انتصار، 2009. دراسة القلق الاجتماعي وعلاقته بالصلاية النفسية لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم النفسية، بغداد، كلية التربية للبنات، 15 (1)، 271-317.
- الكتاني، فاطمة الشريف، 2004. القلق الاجتماعي والعدوانية لدى الأطفال : العلاقة بينهما ودور كل منهما في الرفض الاجتماعي، ط1، بيروت، دار وحي القلم.
- المومني، فواز أيوب؛ جرادات عبد الكريم محمد، 2011. الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين: الانتشار والمتغيرات الاجتماعية الديمغرافية، المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، جامعة اليرموك، 4 (1) 71-88.
- Ahrens-Eipper, S. & Hoyer, J. 2006, **Applying the Clark-Wells Model of social phobia to children the case a "dictation phobia"**, *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, (34), 103-106.
- DSM-IV-TR, 2004. **Quick Reference to The Diagnostic Criteria from DSM-IV-TR**, American Psychiatric Association.
- Kessler, R. 2003. **The impairments caused by social phobia in the general population: implications for intervention**, *Act Psychiatric Scandinavia*, (108), 19-27.
- Murray B & John R. 2002. **Riump over Shyness Conquering Shyness and Social Anxiety**, Jarir Bookstor.
- Rosenthal, J. H. 2006. **"The effect of internet use and treatment sought in individuals diagnosed with social phobia"**, Dissertation of Ph.D, Walden University.

اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر

بن قوة جميلة جامعة مستغانم

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر، كما هدفت إلى تبيان أهمية التكوين المستمر في مساعدة الأساتذة على مواكبة الإصلاح الذي شمل المنظومة التربوية. ولتحقق من أهداف الدراسة استخدمنا مقياس يتكون من 28 عبارة واعتمدت الدراسة على عينة من 90 أستاذًا، بولاية مستغانم.

فأكدت نتائج الدراسة أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط إيجابية نحو التكوين المستمر، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر تبعًا لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، لمتغير الأقدمية.

Résumé:

Cette étude vise à une meilleure connaissance de la nature des attitudes des professeurs de l'enseignement moyen envers la formation continue. Elle vise également à montrer l'importance de la formation continue dans l'assistance aux professeurs et à l'accompagnement de la réforme du système éducatif. En se référant aux objectifs de la recherche, on a proposé un questionnaire composé de 28 items et choisi un échantillon de 90 enseignants de la wilaya de Mostaganem.

Les résultats de l'étude concluent que les attitudes des enseignants du moyen sont positives vis-à-vis de la formation continue et qu'il n'y a pas de différences, statistiquement significatives, des attitudes des enseignants de l'enseignement moyen envers la formation continue, selon la variable du sexe, de la qualification et de l'ancienneté.

مقدمة:

لقد شهدت المنظومة التربوية تغييرات جذرية مست كافة عناصرها من حيث المناهج، البرامج، طرق التدريس وحتى من حيث طبيعة المعلمين والمتعلمين. طبعاً إن هذا التغيير سيصاحبه تغيير في الأدوار سواء على مستوى المعلم أو المتعلم، غير أن التربويين يتفقون حول أهمية دور المعلم باعتباره العنصر الفعال والمؤثر في تحقيق الأهداف، وحجر الزاوية في أي إصلاح أو تطوير، فمهما بلغت كفاءة العناصر الأخرى للعملية التعليمية التعلمية فإنها تبقى محدودة التأثير إذ لم يوجد المعلم الكفء، وهذا على حد قول ابن خلدون " إن العمران بحاجة للعلم والعلم بحاجة إلى التعليم، و التعليم يبرز بالضرورة الحاجة إلى المعلم".

ولكي يستطيع المعلم مواكبة هذا الإصلاح نالت قضية تكوين المعلمين اهتماما كبيرا من طرف علماء التربية ومنظريها، لهذا اتخذت الجزائر التكوين المستمر من أهم أسس سياسات الإصلاح في النظم التربوية، فقد توسعت مفاهيم التكوين بالقدر الذي يسمح الوصول بالأستاذ إلى امتلاك قواعد وقدرات عالية المستوى، تمكنه من التعامل مع التغييرات والتجديدات التربوية الحديثة، وعلى هذا الأساس فإن الاكتفاء بالتكوين القاعدي أو الأساسي وفق الفترات المخصصة أصبح غير كافٍ، فالتغير الحاصل في كافة عناصر العملية التربوية يفرض تكويناً مستمراً للأساتذة، فهذا التكوين نمط حديث تبنته المدرسة الجزائرية التي تنتهجه نهجاً إصلاحياً يمس كافة مراحل العملية التعليمية التعلمية من حيث وضع برامج ومناهج وآليات وفق المقاربات الجديدة، لذا فمن الضروري أن تراعي سياسات التكوين معايير النجاح من تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقييم، وهي العناصر التي تضمن فعالية برامج التكوين المستمر.

ومن هذا المنطلق قمنا بهذه الدراسة التي سوف نرى من خلالها اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط، إذا ما كانت اتجاهاتهم سلبية أو إيجابية نحو التكوين المستمر، وهل يساعدهم على التكيف مع الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية الجزائرية.

الاطار النظري للدراسة:

أولا: إشكالية البحث:

إن مهنة التعليم هي مهنة سامية في المجتمع، وكل مهنة أخرى هي فرع منها أو معتمدة عليها، ويبرز على رأس هذه المهنة دور الأستاذ وأهميته فهو يسعى إلى تكوين المواطن الصالح تربويا، ثقافيا، أخلاقيا ودينيا. (محمد عبد الرحيم عدس، 1999: 61).

ويرجع نجاح المدرسة أو فشلها في تأدية مهامها وتحقيق أهدافها إلى أساتذتها الذين هم في الواقع الركيزة الأساسية للعملية التعليمية وهذا ما أكده الشيشاني ونبيل كامل (2000)، ولما كانت له من أهمية كان لابد من إعداده وتأهيله لما يتناسب مع متطلبات التربية الحديثة، ذلك لأن صورة الأستاذ الملقى للمعارف لم تعد تناسبه، مما دعت الحاجة إلى تكوين الأساتذة في المجالات التي يتوجب عليه متابعتها شريطة أن يكون هذا الإعداد مستجيبا لحاجاتهم. (سهيل أحمد عبيدات، 2007: 71).

وشعورا بأهمية تكوين الأساتذة وتحسين مستواهم، دفع الدول المختلفة وخاصة المتطورة منها إلى رصد ميزانيات هائلة وأجهزة متعددة لهذا القطب الهام في العملية التعليمية، فمثلا تنفق النظم التربوية والتكوينية في فرنسا أكثر من ثلث ميزانية الدول حيث تضع هذه الأخيرة التكوين في أولوية برامجها وسياستها (ديودور، 1997: 156).

من هنا يتضح أن التكوين المستمر أصبح ضرورة ملحة لتطوير العملية التربوية، ومن أبرز التغييرات التي استدعت إلى ضرورة التكوين المستمر هو الإصلاح الذي شمل المنظومة التربوية الجزائرية، حيث حددت الكتب والمحتويات التعليمية وفق الأهداف المسطرة وبنيت المناهج الدراسية على منظور بيداغوجي يعتمد على أساس المقاربة بالكفاءات، حيث جعلت هذه الأخيرة من المتعلم محورا أساسيا لها وعملت على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم (وزارة التربية و التعليم الوطنية 2005: 15).

إن هذا التغيير يفرض أن يقابله تطوير كفايات الأساتذة مما يمكنهم من التكيف مع الإصلاحات التربوية الحديثة، ومن هنا كانت ضرورة تكوين المستمر للأساتذة بما يتماشى مع مقتضيات التجديد، وهذا ما أكدته نويوة صالح وخريف عمار (2008-2009). وليواكب المعلم هذا التغيير خصصت وزارة التربية والتعليم برامج تراعي التطور المستمر للأساتذة من حيث تحديث معارفهم وتجديدها وتحسين مستواهم وذلك في إطار التربية المستمرة، وهذا ما نص عليه القانون رقم 08-04 المؤرخ في 15 محرم عام 1429، الموافق 23 يناير سنة 2008. فتنوعت برامج التكوين المستمر وتعددت اللقاءات والندوات التربوية والأيام البيداغوجية... الخ. ومن احتكاكنا بأساتذة التعليم المتوسط وجدنا تضاريا في آراء الأساتذة حول التكوين المستمر، فمنهم من يقدم عليه متحمسا ومنهم من يقدم عليه مجبرا، على اعتبار أن اتجاهات الأساتذة نحو مهنة التعليم لها دورا كبيرا في نجاح أو فشل العملية التعليمية، وهذا ما أكدده مهدي أحمد طاهر (1991).

هذا التباين في آراء الأساتذة نحو التكوين دفعنا إلى طرح التساؤل التالي: هل اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط إيجابية نحو التكوين المستمر؟ هل يؤثر عامل الجنس والخبرة والمؤهل العلمي على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر؟

ثانيا: فرضيات البحث:

كإجابة للتساؤل الرئيسي وضعت الباحثة الفرضية الرئيسية التالية:

اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط إيجابية نحو التكوين المستمر.

والتي تفرعت عنها الفرضيات الجزئية التالية:

- 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر تبعا لمتغير الجنس.
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر تبعا لمتغير المؤهل العلمي.
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر تبعا لمتغير الأقدمية.

ثالثا: مصطلحات البحث:

أ- **الاتجاه:** يقصد به آراء ومواقف أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر، ويعتبر الاتجاه استعدادا مكتسب بشكل سلبي أو إيجابي، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المعلمين من استجاباتهم لبنود المقياس (مقياس لقياس اتجاهات الأساتذة نحو التكوين المستمر، الذي صمم من قبل الباحثة).

ب- **التعليم المتوسط:** هو المرحلة التي تأتي بعد التعليم الابتدائي ومدة الدراسة فيه 4 سنوات، وفيها يتم بناء المعارف التي اكتسبها المتعلم في المرحلة الابتدائية وتتوج هذه المرحلة في الأخير بشهادة التعليم المتوسط، كما يلتحق متعلمين السنة الرابعة من التعليم المتوسط أي الناجحون إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

ج- **التكوين المستمر:** هو عملية منظمة ومستمرة خلال مشوار الأستاذ المهني، حيث يؤدي إلى تحسين كفاءاته وخبراته قصد تمكينهم من مواصلة مهامه في ضوء الإصلاح الذي شهدته المنظومة التربوية ابتداء من الموسم الدراسي 2003 - 2004.

- الإجراءات المنهجية للبحث:

1- منهج البحث:

وقد اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي، وفي هذه الدراسة التي تدور حول " اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر" لقد استعنا بهذا المنهج بغية تشخيص الظاهرة وكشف جوانبها وتحديد العلاقة بين عناصرها ومنه الخروج بالنتائج العلمية التي قد يستفاد منها مستقبلا.

2- عينة البحث:

حيث قدر عدد الأساتذة في هذه الدراسة بـ 90 أستاذا الذين تلقوا تكوينا مستمرا، وهذا في الطور المتوسط بمؤسسات التعليم المتوسط.

3- أداة البحث:

بغية الحصول على المعلومات اللازمة من عينة الدراسة فيما يخص درجات اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر، فقد تم الاعتماد على مقياس أعد خصيصاً لهذا الغرض، حيث يتكون هذا المقياس في صورته النهائية من 28 عبارة منها عبارات ذات اتجاه إيجابي وهي (1، 2، 5، 6، 11، 8، 14، 16، 17، 19، 18، 21، 24، 26). ومنها ذات اتجاه سلبي هي (3، 4، 7، 9، 10، 12، 13، 15، 20، 22، 23، 25، 27، 28).

4- عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

4-1- عرض ومناقشة الفرضية الأولى:

قصد التحقق من الفرضية الأولى التي تنص على أنه: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر تبعاً لمتغير الجنس، تم تحليل المقياس الموجه لعينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (01): يوضح متوسط درجات الجنس حسب اتجاهاتهم نحو التكوين المستمر.

المتغيرات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
ذكور	88.80	13.07
إناث	88.06	8.15
المجموع	88.43	10.83

يتضح من الجدول رقم (01) أن متوسط الحسابي للدرجات للذكور يساوي (88.80) أكبر من المتوسط الحسابي للدرجات للإناث والذي قدر بـ (88.06)، مما يعني أن ليس هناك اختلاف كبير بين الجنسين حول اتجاهاتهم نحو التكوين المستمر، ويمكن إرجاع ذلك ربما إلى أن الوضع الاجتماعي للأنثى أكثر تعقيداً من الذكر، حيث يصعب عليها الالتحاق بالدورات التكوينية المنعقدة بعيداً عن مقر المؤسسة التعليمية التي تعمل فيها، كم أن وقت انعقاد الدورة له علاقة بعدم تحاقها مثلاً (تخصيص الدورات

التكوينية في العطل المدرسية)، على عكس الذكور فإنهم يلتحقون بالدورات التدريبية في أي زمان ومكان، لأنهم أكثر تحررا من القيود الاجتماعية، وهذا ما أكدته دراسة بن عمارة سعيدة (2008)، زد إلى ذلك أن الذكور يكونون أكثر اتصالا بالمكونين وهذا ما يزيد من اهتمامهم بالعملية التكوينية من حيث حرصهم على الحصول على تقييمات تسمح بتحسين مسارهم المهني ومستواهم الوظيفي، وهذا ما أكدته دراسة نويوة صالح (2008-2009). إضافة إلى هذا فإن الأعباء الحياتية والمدرسية على المرأة، تجعل هذا الأمر عبئا بدنيا ونفسيا على الأستاذة مما يضعف إقبالهن على التكوين، ويمكن إرجاع هذا الأمر إلى أن الذكور يسعون للإطلاع على الجديد الذي تقدمه لهم برامج التكوين، أما الإناث فيكتفين بما عندهن من المعارف، وهذا ما لفت عند توزيع أسئلة الدراسة الاستطلاعية فأغلب الفئات التي قدمت الإجابة، هي من فئة الذكور. وهذا ما يبين أن الذكور نظري لديهم اهتمام بعملية التكوين، زد إلى ذلك أنه كلما حضر الأستاذ إلى الندوات التربوية يترقى (يتأهل) إلى منصب أعلى.

بما أن المعطيات الواردة في الجدول رقم (01) وصفية، فإنه من الضروري أن نختبر هذه الفرضية إحصائيا وذلك باستعمال اختبار "ت"، لمعرفة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (02): يوضح اختبار "ت" لتحديد الفروق بين الجنسين في اتجاهاتهم نحو التكوين المستمر

المتغيرات	درجة الحرية	ت. المحسوبة	ت. الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	88	0.31	1.66	0.05
إناث				

يتضح من خلال الجدول (02) أن قيمة "ت" المحسوبة والتي قدرت ب (0.31) أقل من قيمة "ت" الجدولية والتي تساوي (1.66) مما يعني قبول الفرضية الصفرية أي بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الجنس، عند مستوى الدلالة (0.05).

لأن الأساتذة المشاركين في الدورات التكوينية يمتلكون نفس الفرصة التي تعطى للإناث في الاستفادة منها، وأن نفس محتوى البرنامج يطبق على الجنسين، وهنا يرجع إلى الاهتمام كلا من الفئتين للمحتوى لكي يستطيعوا تحقيق أهداف البرنامج التكويني بصفة خاصة، وتحقيق أهداف المنظومة التربوية بصفة عامة. وهذا ما يتفق مع دراسة حسن محمود حماد وآخرون (2011) ومحمد البنا وآخرون (2002). زد إلى ذلك فكلا من الجنسين يهتمون بعملية التكوين لأنها تساعدهم في الاندماج والتكيف مع الإصلاح التربوي. ومن هنا يتضح أن هناك نفس الآراء بين أفراد عينة الدراسة، وعليه فإن متغير الجنس لا يؤثر في اتجاهات الأساتذة نحو التكوين المستمر. بمعنى أن فرضية التي تنص على أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر تبعا لمتغير الجنس لم تتحقق.

4-2- عرض مناقشة الفرضية الثانية:

بهدف التحقق من الفرضية التي تنص على أنه: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير المؤهل العلمي، تم تحليل المقياس الموجه لعينة البحث، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (03): يوضح متوسط درجات المؤهل العلمي حسب اتجاهاتهم نحو التكوين المستمر.

الفئات	المتغيرات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
الفئة الأولى	شهادة الكفاءة	90.27	6.23
الفئة الثانية	شهادة بكالوريا	87.55	14.91
الفئة الثالثة	شهادة ليسانس	88.05	9.32
	المجموع	88.43	10.83

يتضح من خلال الجدول رقم (03) أن المتوسط الحسابي للدرجات للفئة الأولى قدر ب(90.27)، بينما الفئة الثانية قدر ب(87.55)، أما بالنسبة للفئة الثالثة فقدر ب(88.05)، حيث نلاحظ أنهم يختلفون فيما بينهم. لكن بالنسبة لفئة الثانية والثالثة فكان الاختلاف بينهم ضئيل. بالنسبة لحاملين شهادة الكفاءة فإنهم يقبلون على

الدورات التدريبية بكثرة ليحصلوا على المهارات والتقنيات التي تساعد على ممارسة عملهم التربوي، وقد يرجع هذا إلى أن الأساتذة الحاملين لشهادة الكفاءة لا يتلقون تكوين سوى مرة في الشهر أو في الثلاثي وهذا حسب المادة وهناك مواد أخرى كاللغة العربية فإنهم يتكونون مرة أو مرتين في العام الدراسي، أما بالنسبة لحاملين شهادة البكالوريا فهم مكتفون بالقدر الذي يعطى لهم من معلومات، وفيما يخص بالفئة الثالثة فهم في حاجة إلى التكوين لكي يستطيعوا على الاندماج في الوسط المهني ورفع كفاياتهم التعليمية، ومواكبة التجديد التربوي. وهذا ما نصته المادة 77 من الجريدة الرسمية، 2008:16).

زد إلى ذلك فالتكوين الذي يتلقونه في الجامعة يتوافق مع المقاييس الدولية حتى يستطيعوا التأقلم مع التدفق المعرفي الذي يشهده العالم وكيفية استغلال هذا التطور في التعليم لأنه يعتبر من أهم مداخل التنمية للبلاد هذا من جهة لكن لم تركز هذه البرامج على الجانب التطبيقي كالتربصات من جهة أخرى، كل هذا جعل الأساتذة الحاملين شهادة ليسانس يقبلون على الدورات التكوينية.

وبما أن المعطيات الواردة في الجدول رقم (03) وصفية، فإنه من الضروري أن نختبر هذه الفرضية إحصائيا وذلك باستخدام تحليل التباين الأحادي، وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين المستويات الثلاث، و الجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (04): يوضح نتائج التحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في إتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر تبعا لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف الجدولية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	102.66	2	51.33	0.43	3.10	0.05
داخل المجموعات	10351.43	87	118.98			
المجموع	10454.10	89				

يتبين من خلال الجدول رقم (04) أن قيمة "ف" المحسوبة والتي قدرت ب(0.43) أقل من الجدولية والتي تساوي (3.10)، مما يعني قبول الفرضية العدمية أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، عند مستوى الدلالة (0.05). وهذا يعود إلى أن جميع الأساتذة مهما اختلفت مؤهلاتهم العملية فإنهم يخضعون لنفس الدورات التدريبية، إذ أنها لا تأخذ بعين الاعتبار مؤهلاتهم في التدريب ولا يتم استشارتهم في ذلك. وهذا ما أكدته دراسة مصطفى عبد الجليل أبو عطوان (2008)، وقد يكون راجع هذا إلى رغبة الجميع في تطوير مهاراتهم ويرون أن المحتوى التدريبي المقدم لهم شيئاً جديداً يحقق احتياجاتهم، كما أن الكل لديه إقبال وتقبل لكل ما يقدم لهم من قبل المتدربين بغض النظر عن الفروق في مؤهلاتهم واتفقت هذه الدراسة مع دراسة حسن محمود حماد وآخرون (2011)، كما أن الأساتذة محتاجين إلى تنمية وتطوير مهاراتهم في المجالات المختلفة لكي يستطيعوا تحسين أدائهم وإنتاجيتهم، زد إلى ذلك فالمكون هو الذي يختار برنامج تدريبي الذي يتوافق مع مؤهلاتهم، وبالتالي فالبرامج التدريبية تهدف إلى تنمية كفاءات الأساتذة بغض النظر عن مؤهلهم العلمي، لدى نجد أن نظرة الأساتذة إلى التكوين نظرة واحدة. وهذا ما أكدته كل من دراسة فؤاد علي العاجز (2004)، ودراسة إبراهيم عبد المجيد القوقا (2007)، ودراسة البنا وآخرون (2002)، ضف إلى أن التجديد الذي شهدته المنظومة التربوية والمقاربة الجديدة التي تبنتها "المقاربة بالكفاءات" مما يجعل جميع الأساتذة يطالبون بتكوين مستمر لكي يستطيعوا الإلمام بأساسيات هذه المقاربة، وهذا ما أكدته دراسة تيعشادين محمد.

ومن هنا يتضح أن هناك نفس وجه نظر بالنسبة لأفراد عينة الدراسة، وعليه فإن متغير المؤهل العلمي لا يؤثر في اتجاهات الأساتذة نحو التكوين المستمر. بمعنى أن الفرضية التي تنص على أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لم تتحقق.

4-3- عرض ومناقشة الفرضية الثالثة:

قصد التحقق من الفرضية الثالثة التي تنص على أنه: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الأقدمية المهنية، تم تحليل المقياس الموجه لعينة البحث، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (05): يوضح متوسط الدرجات لفئات الأقدمية المهنية حسب اتجاهاتهم نحو

التكوين المستمر.

الفئات	سنوات الأقدمية	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
الفئة الأولى	من 1- 10 سنوات	91.39	10.30
الفئة الثانية	من 11- 19 سنة	86.25	6.64
الفئة الثالثة	من 20 سنة فما فوق	88.06	12.70
المجموع		88.43	10.83

يتبين من خلال الجدول رقم (05) أن المتوسط الحسابي للدرجات للفئة الأولى قدر ب(91.39)، يختلف عن المتوسط الحسابي للدرجات والذي يساوي (86.25)، أما بالنسبة للمتوسط الحسابي للدرجات للفئة الثالثة قدر ب(88.06)، إذ نلاحظ من خلال هذه النتائج أن المتوسط الحسابي للفئة الأولى أكبر من المتوسط الحسابي للفئتين الأخرى، لكن بين الفئة الثانية والثالثة فالفرق بينهما ضئيل. وهنا يمكن القول أن الأساتذة الجدد التي تقل خبرتهم عن (10 سنوات) حاجتهم للتكوين أكبر من الفئات الأخرى والتكوين الذي تلقونه يركز على الجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي (العملي)، وهذا ما ينعكس سلباً على أداء الأستاذ في مشواره المهني، مما يصعب عليه التكيف والتعامل مع المتعلمين وعدم استطاعته من بلوغ الأهداف المسطرة، بينما الأساتذة الذين تتجاوز خبرتهم أكثر من (10 سنوات) فإنهم يستطيعون التحكم في العملية التعليمية وذلك بالممارسة اليومية ويكتفون بما يمليه عليهم البرنامج، ضف إلى ذلك أن أغلبهم تكونوا بالمعاهد التكنولوجية حيث تلقوا تكويناً، وأيضاً هم مقبلين على التقاعد.

وترجع عدم مبالاة الأساتذة الفئة الثانية إلى مشاركتهم المتكررة في الملتقيات التربوية وأيضاً يرون أن الأساليب المتبعة من طرف المفتش التقليدية ويطغى عليها الجو الروتيني ونفس الشيء بالنسبة لمحتوى برامج التكوين، إذ يعاد في كل دورة تكوينية مما يجعل الأستاذ يشعر بالملل. (رشدي طعيمة، 1999: 90).

كما يرى الأساتذة الجدد أنهم ملزمون بهذا التكوين فيحاولون بكل الطرق أن يتعلموا ويكتسبوا معارف جديدة تمكنهم من التحكم في العملية التعليمية وتحقيق غايتها، زد إلى ذلك فمن خلال الندوات التربوية يستطيعون الاحتكاك بالأساتذة القدامى والمفتشين لاستفسارهم عن الأشياء الغامضة التي تعيق ممارستهم المهنية، لذا فإن مدة عمل الأساتذة تجعلهم أكثر إدراكاً لمفهوم الدورات، وأكثر تفهماً لأهدافها ومدى دورها في إعدادهم وتدريبهم وانعكاساتها على أدائهم المهني. وهذا ما أكدته دراسة فؤاد حاجر وعصام حسن اللوح (2010)، ولهذا يجزم الأساتذة الجدد أو ذوي الخبرة البسيطة في التدريس بأن محتوى البرامج كان مثمراً لهم بنسبة (57.43) الأمر الذي يبدوا منطقياً لنا، بينما الأساتذة ذوي الخبرة الواسعة يؤكدون أن البرنامج كان متوسطاً على العموم من حيث فعالية مواضيعه (38.46) وهذا ما أكدته نتائج دراسة نويوة (2008-2009).

وبما أن المعطيات الواردة في الجدول رقم (05) وصفية، فإنه من الضروري أن نختبر هذه الفرضية إحصائياً وذلك باستخدام تحليل التباين الأحادي، وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين مستويات الثلاث، و الجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (06): يوضح نتائج التحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في اتجاهات أساتذة

التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر تبعاً لمتغير الأقدمية المهنية:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف الجدولية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	321.33	2	160.66	1.37	3.10	0.05
داخل المجموعات	10132.76	87	116.46			
المجموع	10454.10	89				

يتبين من خلال الجدول رقم (06) أن قيمة "ف" المحسوبة والتي قدرت بـ (1.37) أقل من "ف" الجدولية والتي تساوي (3.10)، هذا يعني قبول الفرضية الصفرية أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الأقدمية المهنية، عند مستوى الدلالة (0.05). وهذا راجع إلى أهمية الدورات التدريبية واحتكاك الأساتذة مع بعضهم البعض والاستفادة من خبراتهم بغض النظر عن سنوات الخدمة، هذا ما أكدته دراسة حسن محمود حماد وآخرون (2011)، وذلك لأن تنمية المهارات والخبرات التدريبية ومواكبة الإصلاحات وغيرها لا تحدّد بسنوات الخبرة وإنما هي عملية مستمرة من التطوير واكتساب المهارات والخبرات الجديدة وذلك من خلال الالتحاق ببرامج التدريب المتنوعة. وهذا ما أكدته دراسة إبراهيم عبد المجيد القوقا (2007)، ومصطفى عبد الجليل وآخرون (2008)، ومحمد البنا وآخرون (2002)، وحسن محمد حماد وآخرون (2011).

ومن هنا يتضح أن هناك نفس وجه نظر بالنسبة لأفراد عينة الدراسة، وعليه فإن متغير الأقدمية المهنية لا يؤثر في إتجاهات الأساتذة نحو التكوين المستمر. بمعنى أن الفرضية التي تنص على أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر تبعاً لمتغير الأقدمية المهنية لم تتحقق.

4-4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية:

قصد التحقق من الفرضية الرئيسية في بحثنا، والمتمثلة في أن إتجاهات أساتذة التعليم المتوسط إيجابية نحو التكوين المستمر، فكانت النتائج كما في الجداول التالية:

جدول رقم (07): يوضح توزيع درجات المقياس الموجه لأساتذة التعليم المتوسط بالنسبة للأسئلة التي تهدف إلى معرفة اتجاهاتهم نحو التكوين المستمر.

الدرجات	التكرارات	النسبة المئوية	الدرجات	التكرارات	النسبة المئوية	حجم العينة
50	1	1.1	91	1	1.1	90
52	1	1.1	92	1	1.1	
71	4	4.4	93	3	3.3	
76	1	1.1	94	4	4.4	
77	1	1.1	95	4	4.4	
78	2	2.2	96	2	2.2	
79	2	2.2	97	3	3.3	
81	5	5.5	98	2	2.2	
82	5	5.5	100	1	1.1	
83	1	1.1	101	3	3.3	
84	2	2.2	102	2	2.2	
85	6	6.6	105	1	1.1	
86	8	8.8	107	1	1.1	
87	5	5.5	108	1	1.1	
88	2	2.2	117	1	1.1	
89	6	6.6	126	1	1.1	
90	6	6.6	المجموع	90	100	

من خلال إطلاعنا على النتائج المدونة في الجدول رقم (07) يتضح أن أعلى درجة تحصلنا عليها عند تطبيقنا للمقياس الموجهة لأساتذة التعليم المتوسط لمعرفة اتجاهاتهم نحو التكوين المستمر هي 126 بنسبة 1.1 بالمئة من مجموع 90 أستاذ وأستاذة وأدنى درجة هي 50 بنسبة 1.1 بالمئة، حيث يتبين أن أغلبية الأساتذة تحصلوا على درجات تفوق الدرجة المتوسطة للمقياس والمتمثلة في درجة 84 والذي قدر عددهم 67 أستاذًا بنسبة 74.44 بالمئة، أما بالنسبة للاتجاهات السلبية فقدر عددهم ب 23 بنسبة 25.56 بالمئة والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (08): يبين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر

النسبة المئوية	التكرارات	اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر
74.44	67	اتجاه إيجابي
25.56	23	اتجاه سلبي
100	90	المجموع

فنسبة 74.44 بالمئة من الأساتذة لديهم اتجاه إيجابي نحو التكوين المستمر وقد يكون هذا راجع إلى أن برامج تساعد على تنمية مهاراتهم اللازمة لممارسة أدائهم التربوي، هذا ما أكدته دراسة دراسة سناء ابراهيم أبو دقة و آخرون(2005)، زد إلى ذلك أن التكوين المستمر من أفضل السبل التي يستعين أو يركز عليها الإلمام بالطرائق التربوية الحديثة حتى يتسنى له استخدامها بشكل صحيح، وهذا ما أكدته دراسة عبد الجمال عبد المنعم إبراهيم المنيأوي (2008-2009)، ضف إلى ذلك فالتكوين المستمر يساهم في إخبار الأستاذ وإطلاعه على كل جديد ليتمكن من تحديث معلوماته ومعارفه وحسن استغلالها في الميدان، هذا ما أكدته دراسة عبد الله عبد الوهاب أحمد (2002)، ويساعد الأساتذة من الفهم والتمكن من المهام الموكلة إليه في ظل الإصلاح التربوي الذي شمل المنظومة التربوية الجزائرية حيث تغيرت أدوار ومهام كلا من المعلم والمتعلم وقام هذا الإصلاح على أساس المقاربة بالكفاءات، حيث تعدت مسؤولية الأستاذ من مهمته لنقل المعرفة إلى المسؤولية في إكساب المتعلم للاستزادة في المعرفة ومتابعتها ومهارات استخدامها في حل المشكلات لهذا وجب تكوين المعلم تكوينا مستمرا لكي يستطيع التحكم في العملية التعليمية وفق التجديد التربوي، وهذا ما اتفق مع دراسة يوسف سيد محمود (2008)، لهذا يرون الأساتذة أن الدورات التدريبية لها فائدة كبيرة في تطوير كفاءاتهم وتحسين أدائهم المهني، وهذا أكدته دراسة عبد الرؤوف شاعر شفقة (2010) وأحمد بن محمود سود الحسين (2004)، لهذا نجد أن الأساتذة مدركين وواعين بأهميته لمسايرة التطورات الحديثة هذا من جهة، ومن جهة أخرى

يساعدهم في تنمية مساهمهم المهني وهذا ما أكدته دراسة نويوة صالح، (2012)، ضف إلى ذلك فالدورات التكوينية تساعد الأساتذة على الانفتاح على الآخرين من زملائهم وذلك من خلال إيجاد فرص الاحتكاك بهم في إطار المهام والنشاطات الجماعية، وأيضاً الاستعانة بالأساتذة ذوي الخبرة المرتفعة في تقديم الإرشادات التي تمكنه من تطوير أدائهم المهني. سان (1999)، ورولي (1999) ومحمد ربابعة (1993).

كما يتضح من خلال الجدول رقم (15) أن نسبة 25.56 % لديهم اتجاهات سلبية نحو التكوين المستمر، يرجع هذا إلى عدم الأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات التكوينية للأستاذ، حيث أكدت دراسة (فؤاد علي العاجز و آخرون) أن هناك حاجة إلى التخطيط لبرامج التكوين ويكون هذا منطلق من واقع العملية التعليمية ومن احتياجات المتدربين المختلفة وأهمية مشاركة الأساتذة في تخطيطها، أي انتقاء مواضيع ذات علاقة بممارساتهم المهنية. وهذا ما اتفق مع دراسة خالد محمد العصيمي (2011) ومصطفى عبد الجليل مصطفى أبو عطوان (2007-2008). كما قد يكون هذا راجع أيضاً إلى أن محتويات التكوين تركز على الجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي، وأن مقررات التكوين يغلب عليها الحشو، وهذا ما أكدته كلا من دراسة هيثم محمد قشطة (2012) ودراسة مهني محمد عنانم (2008) وحمزة بن عبد الرحمان باجودة (2008)، وإلى أن الأساليب المستخدمة في التكوين المستمر يطغى عليها جو روتيني وممل كأسلوب المحاضرة مما ينقص من فعالية البرنامج التكويني وهذا سيؤدي إلى نفور الأساتذة من الدورات التكوينية. وهذا ما اتفق مع دراسة هيثم قشطة (2012) وحمزة بن عبد الرحمان باجودة (2008) ومصطفى عبد الجليل مصطفى أبو عطوان (2007-2008)، ويمكن إرجاع هذا إلى عدم إدخال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في تنفيذ محتوى برنامج التكوين، وهذا ما أكدته دراسة سناء إبراهيم أبودفة وآخرون (2005)، ممكن أن يكون سبب النظرة السلبية للتكوين البرنامج من حيث مدتها وتوقيتها لظروف المتدربين وهذا ما ينعكس عن تصوراتهم حول البرنامج، وهذا ما أكدته دراسة محمد ربابعة (1993)، وعبد الحميد خطاي ولطفي مخلوف (2008).

المراجع:

- الجريدة الرسمية (2008). حي البساتين، الجزائر.
- ديودور (1997). التربية والتكوين وسوسيولوجية، دار النشر مارينوا، رقم 01، رقم الإيداع. 1801.
- رشدي طعيمة (1999). تعليم الكبار تخطيط وتدريب مهاراته، ط.1، القاهرة، دار الفكر العربي.
- سهيل أحمد عبيدات (2007). إعداد المعلمين وتنميتهم، عمان، دار الكتاب العالمي.
- محمد عبد الرحيم عدس (1999). مع المعلم في صفى، ط.1، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- وزارة التربية الوطنية (2005). سند تكويني لفائدة المفتشين في مختلف الأطوار التعليمية (منهجية البحث)، هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

فعالية برنامج تدريبي قائم على التوكيدية في رفع مهارات الاتصال الشخصي لدى عينة من المراهقين المتمدرسين (دراسة ميدانية بمتوسطة ابو بكر مصطفى ابن رحمون-بسكرة)

أ. حلاسة فايزة

أ. د محمد بلوم

جامعة محمد خيضر بسكرة

ملخص:

يهدف البحث الحالي إلى وضع برنامج تدريبي السلوك التوكيدي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ومعرفة أثره في مهارات الاتصال الشخصي، تم الاعتماد على المنهج التجريبي بالتصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة، واختبار صحة الفرضيات استخدمنا الأدوات التالية:- مقياس السلوك التوكيدي لتلاميذ المرحلة المتوسطة ومقياس مهارات الاتصال الشخصي لتلاميذ المرحلة المتوسطة، برنامج التدريب القائم على السلوك التوكيدي (إعداد الباحثة) على عينة تجريبية من 15 طالبا من الجنسين بأقسام السنة الرابعة متوسط بإكمالية أبو بكر مصطفى ابن رحمون تم اختيارهم بطريقة قصدية، من أصل 207 ممن تحصلوا على درجات تحت المتوسط، عند الإجابة على فقرات مقياس التوكيد ومقياس الاتصال، وقد أسفرت النتائج عما يلي:

-توجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتبعي حول مهارات الاتصال لمجموعة الإناث بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة.

-لا توجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتبعي حول مهارات الاتصال لمجموعة الذكور بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة .

الكلمات المفتاحية: السلوك التوكيدي-مهارات الاتصال.

Abstract:

The aims of the current research is to develop a training program of assertiveness behavior in middle school students and see its effects on each of the personal communication skills. The study is based on the experimental methodology applying the one group experimental design. We applied the following study tools: The assertiveness behavior Test for middle school students and the personal communication skill Test for middle school students and An assertiveness behavior training program (designed by the researcher). The study sample consisted of fifteen (15) students from the fourth year middle school of Abu

Bakr Mustapha Ibn Rahmoun of Biskra, who were chosen in a deliberate way out of 207 students who obtained scores below average when answering the three questionnaires of assertiveness and personal communication. And we obtained the results can be summarized as follows: The existence of differences between the means of measuring pre and post about the iterative and communication skills to a group of females after the completion of the application program and the passage of follow-up period

- The inexistence of differences between the means of measuring pre and post about the iterative and communication skills for a male after the completion of the application program and the passage of follow-up period.

Keywords: behaviorassertiveness -communication skills.

اشكالية الدراسة:

تعتبر المهارات الاجتماعية مكون متعدد الأبعاد يتضمن مهارة إرسال واستقبال وتنظيم وضبط المعلومات الشخصية في مواقف التواصل، سواء أكان هذا التواصل لفظيا أو غير لفظيا والتي يتدرب عليها الفرد إلى درجة الإتقان والتمكن، وذلك من خلال مواقف التفاعل الاجتماعي اليومي، وأن الافتقار إلى مثل هذه المهارات، يجعل الفرد ضعيف الشخصية، غير قادر على الدخول في إقامة علاقات مشبعة مع الطرف الآخر، في محيط مجالته النفسي والاجتماعي، ثم تبدأ مشاكل الشعور بالعزلة، والابتعاد عن الآخرين، بالظهور إلى حيز الحياة الشخصية، لذا لابد من تعليم الأفراد لهذه المهارات الاجتماعية منذ الصغر، ولكي يتعلم ذلك لابد من توفر شرطين أساسيين، هما الثقة بالنفس وعدم الاعتزال عن الآخرين. وبين كل من فاكثور، وتشيلمولر (Schilmoeller&Factor، 1983) أن المهارات الاجتماعية تؤهل الفرد لكي يندمج مع الآخرين ويتفاعل معهم تفاعلا إيجابيا.

كذلك يرى مايهو (Mayhew,1999) أن الأفراد ذوي المهارات الاجتماعية، هم أولئك الذين يؤثرون في علاقاتهم بطريقة مناسبة أو مقبولة، ويستخدم هذا التأثير لإرضاء رغبات محددة مثل الحب والالتقاء، والذين يفتقرون لمثل هذه المهارات فإنهم يكونون غير قادرين على التأثير نهائيا، أو أنهم يؤثرون بطريقة غير

ملائمة. و بالرغم من تعدد الدراسات التي سعت إلى التوصل إلى المكونات الفرعية للمهارات الاجتماعية، إلا أنها تجمع في أنها تضم ثلاث مكونات جوهرية ولعل المهارات التوكيدية والاتصالية من أهمها، و التي تلعب دور هام في حياة الإنسان حيث تساعده على التوافق والتكيف، ومواجهة الصعاب، كما تدل على تفاعله الكفء في المواقف الاجتماعية المختلفة وقدرته على مواصلة ذلك التفاعل بشكل هادف، كما تشير المهارة التوكيدية إلى ثقة الفرد بنفسه، والقدرة على تعبير عن مشاعره الإيجابية (تقدير - ثناء) والسلبية (غضب - احتجاج) بصورة ملائمة، ومقاومة الضغوط التي يمارسها الآخرون لإجباره على إتيان ما لا يرغبه أو الكف عن فعل ما يرغبه، والمبادرة ببدء والاستمرار في أو إنهاء التفاعلات الاجتماعية والدفاع عن حقوقه ضد من يحاول انتهاكها شريطة عدم انتهاك حقوق الآخرين (فرج، 2003: 78). ولذا فإن جوهر توكيد الذات هو تعبير الفرد عن ذاته وما يحمله من آراء دون انتهاك للقيم والمعايير الاجتماعية السائدة، وبذلك نجد أن توكيد الذات عامل مهم في قدرة الفرد على الإفصاح عن ما يدور في ذاته، فمن المفترض أن العديد من الأفكار التي تكون شاذة عما هو متداول، لكنها إبداعية وسليمة تدفن في عقول أصحابها اعتقاداً منهم بعدم أهميتها أو لعجزهم عن الإفصاح عنها علانية لتصورهم أنها لن تلقى استحسان الآخر، نظراً لكونها غير مألوفة، وهو ما يؤدي إلى احتجاب العديد منها، وبالتالي لا تتم عملية إنضاج وإحكام تلك الأفكار من خلال عملية التفاعل بين الأشخاص، وفي المقابل بمقدورنا القول بأنه يسهل على الفرد القيام بتلك العملية حين يتحلى بقدر مرتفع من توكيد الذات، فالتوكيد بمثابة مرآة عاكسة لجوهر الشخصية، والذي من شأنه أن يساعد أفراد المجتمع على تبني تصورات إيجابية حول الأفراد الذين يتحلون بدرجات معتبرة من توكيد الذات، ولا تتوقف أهمية التوكيد عند إعلان الفكرة التي تدور في الذهن بل فيما يتلو ذلك من تفاعل مع متلقيها، فالشخص المؤكد لذاته لديه القدرة على تلقي نقد الآخرين بعقل رحب، وتمثله، وإدخال بعض التعديلات على أفكاره بناء عليها مما يجعلها أكثر ملائمة للواقع، وقبلوا من الآخرين، وفي جانب آخر يعد

التوكيد قوة دافعة للفرد على عدم الإذعان للأفكار المسبقة، وعدم مسيطرة المؤلف في المجتمع مادام غير مقتنع به، ولديه المبررات الموضوعية لذلك، حتى لا يصبح أسيراً له، سواء في المجال الشخصي أو المجتمعي، ولا ننسى ذلك المصير الأليم الذي لحق بعالم الفيزياء كوبر نيكوس Copernicus في القرون الوسطى الذي أكد ذاته بشدة، وأصر على الإعلان بأن الأرض هي التي تدور حول الشمس مخالفاً ما نادى به أرسطو حيث دفع حياته ثمناً لتوكيده العلمي، واختلافه مع رمز يحيط به حالات متعددة من الإجلال العلمي حيث أعدم حرقاً على الرغم من صواب رأيه في تلك المسألة. تكشف هذه الواقعة ومثيلاتها عن أنه في ظل الثقافات غير المؤكدة ينخفض احتمال ظهور الناس المؤكدين، في شتى مجالات الحياة، نظراً لسيطرة بعض المسلمات التي تكف التوكيد على المناخ الفكري العام مثل الاعتقاد بكمال الأوائل وعجز المتأخرين. ومن ثم يجب علينا لكي ندفع عجلة التقدم للأمام أن نتدرب على أن نؤكد ذاتنا من خلال نمذجة شخصيات ورموز لها وقعها الاجتماعي والعلمي. بحيث لا نتأثر بالأسماء الرنانة بل بمدى دقة ما طرحوه من أفكار فقط. أي أن يتبنى المؤكدون المقولة التالية و أن تكون شعارهم الدائم ﴿بأنه لا سلطان في العلم سوى سلطان العقل، ويجب أن يتحرر من نفوذ الشهرة الشخصية﴾. كما يميل معظم علماء النفس إلى الاتفاق بشكل عام على أن أنواع الخبرات المبكرة التي يتعرض لها الفرد قد تقود إما إلى تأكيد الذات وإما إلى عدم تأكيد الذات وبناء على ذلك لا ينظر إلى تأكيد الذات على اعتبار أنه سمة تظهر فجأة، في مرحلة المراهقة أو في سن الرشد، بل إن تأكيد الذات وعدم تأكيدها يجب أن يعتبر على أنه نمط سلوكي متعلم يتكون من خلال تعلم الفرد الاستجابة للمواقف الاجتماعية. فتأكيد الذات تتطور عند الفرد تدريجياً مع التقدم في العمر كنتيجة لتفاعل الفرد مع والديه ورفاقه والأشخاص المهمين في حياته. كما يعتبر فورمان (Forman, 1993) التدريب التوكيدي على أنه نمط من أنماط التدريب على المهارات الاجتماعية التي تركز على أن يتمثل الفرد بذاته، وأن يشعر بالمتعة أثناء تفاعله مع الآخرين دون المساس بحقوقه، والهدف من التدريب على مهارة تأكيد الذات هو مساعدة الأفراد الذين يفتقرون إلى هذه المهارة على الاستجابة الانفعالية الملائمة

والقدرة على التعبير الحر عن المشاعر والأفكار حسب متطلبات الموقف، وأن الفرد عندما يصبح قادراً على توصيل أفكاره ومشاعره إلى الآخرين بأريحية فإنه يتوقع أن تقوى علاقته بهم، وأن ينخفض مستوى القلق والتوتر لديه، وأنه يشعر بالراحة والاسترخاء مما ينعكس إيجابياً على سعادته وصحته النفسية، وقد تم لإثبات من خلال نتائج العديد من الدراسات التي اطلعت عليها الباحثة الخاصة ببرامج التدريب على التوكيدية على أنها وسيلة علاجية ذات اثر قوي لدى الأشخاص الذين يعانون من بعض الصعوبات النفسية كالفوبيا الاجتماعي، العدوانية، الانطواء، بحيث ويعتبر برنامج التدريب على المهارات التوكيدية أسلوباً بنائياً، يهدف إلى مساعدة الأفراد على تطوير وتقوية وإنتاج سلوكيات اجتماعية في مواقف خاصة مفتعلة من قبل الباحثين، من أجل مساعدتهم على تحقيق الأهداف الشخصية والاجتماعية القصيرة والبعيدة المدى بفاعلية.

أما (جبريل، 1997) فقد أشار إلى أن مهارات التواصل تعد مؤشراً على قوة الشخصية، التي تظهر قدرة الأفراد على التفاعل الاجتماعي بفاعلية مع الآخرين، وكذلك درايتهم بالقواعد التي تحكم السلوك الاجتماعي أثناء التفاعل الاجتماعي. كما أن القصور في مهارات الاتصال، يؤدي إلى الاضطراب النفسي، وضعف التفاعل الاجتماعي، وعجز في تبادل الحوار، وعدم القدرة على الاستجابة الاجتماعية الملائمة. وأن تدريب الأفراد على المهارات التوكيدية يتطلب ضرورة فهم مشاعر الآخرين، والقدرة على التنبؤ باستجاباتهم أيضاً، فتدريب مهارة التعامل مع المشاعر، تتطلب أن تصقل قدرتك على فهم مشاعر الآخرين وطبيعة الموقف الذي تتعامل معه، ومن ثم نحتاج لصقل هذه القدرة من خلال ملاحظة الشخص الذي يتفاعل معك من حيث محتوى أقواله وأفعاله ونبرة صوته وإيماءاته وإشاراته وتعبيراته، مما يمكنك من اختيار التوقيت الملائم لبدء الحوار أو الانتقال إلى مستوى أعمق من الحوار أو إنجائه، كما وتقسم مهارات التواصل إلى قسمين هما (المهارات التعبيرية، ومهارات الاستقبال) فالمهارات التعبيرية تشمل: السلوكيات اللفظية وهي الكلام الذي نصدره، ثم السلوك ما وراء اللغوي وهو

خواص الصوت خلال الحديث، كقوته وسرعته وكذلك ارتفاع أو انخفاض طبقة الصوت أثناء الكلام، وأخيرا السلوكيات غير اللفظية مثل تعبيرات الوجه كالاتسامة والعبوس والتكشير والحملقة بالعين، إضافة إلى الوضع أو الجلسة، والتي تدل على المشاعر والاهتمام والثقة والاحترام في مجال التفاعل بين الأفراد، فهناك قواعد ومبادئ عامة تتعلق بالخصائص الملائمة للمسافة المناسبة لإجراء المحادثة بين أي شخصين، وترجع هذه المسافة إلى طبيعة العلاقات الاجتماعية وإلى طبيعة الجنس وكذلك إلى طبيعة الحضارة.

أما القسم الثاني فيشمل مهارات الاستقبال (الاستماع)، فالشخص الماهر هو الذي يفهم ويدرك ويحلل الموقف، ويعرف متى وأين وكيف يستجيب لهذا الموقف، بل وكيف يتعامل معه. وهذه العلاقة الارتباطية بين الانتباه والتحليل والمعرفة، ترجع عموما إلى الإدراك الاجتماعي، وتتضمن مهارات الاستقبال مهارات الإدراك الاجتماعي المتعلقة بطبيعة الإصغاء للآخرين، وتقديم التفسيرات المختلفة إذا تطلب الأمر، ومدى ملائمة الاستجابة للموضوع الذي يدور الحديث فيه، والتوقيت الذي يتضمن الاستجابة الأدائية للنقاط المناسبة في التفاعل، بالإضافة إلى الإدراك الصحيح والدقيق للمشاعر الوجدانية، من أجل تفادي مشكلات سوء التفاهم خلال التفاعلات الإنسانية، وبناء علاقات اجتماعية قوية مع الآخرين (Robert & Colten، Aseltine، 1994) ومن هنا ستقوم الباحثة بإعداد برنامج تدريبي جمعي قائم على مهارات الحياة الأساسية استناداً إلى نظرية التعلم الاجتماعي، لدراسة الأثر الذي يمكن أن يحدثه التدريب على برنامج السلوك التوكيدي على متغير مهارات الاتصال الشخصي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. وتأسيساً على ما سبق فقد تم تحديد مشكلة البحث الحالي في وضع برنامج لتدريب الطلبة لتنمية السلوك التوكيدي، والكشف عن أثر ذلك في مهارات الاتصال الشخصي لدى هؤلاء المتدربين.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات الآتية :

- هل توجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مهارات الاتصال لمجموعة الإناث بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة؟

- هل توجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مهارات الاتصال لمجموعة الذكور بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة؟

ضبط المفاهيم إجرائيا:

التعريف الاصطلاحي للبرنامج:

برنامج التدريب إجرائيا: هو عبارة عن مجموعة متنوّعة من الأساليب، والإجراءات المعرفيّة، والسلوكيّة التي تهدف إلى تدريب الشخص على السلوك التوكيدي بالاستعانة بمجموعة من الفنيات المستخدمة في مجال تعديل السلوك، بالاعتماد على الأسس النظرية العامة التي يركز عليها نظرية التعلم الاجتماعي لروتر Rotter والذي يتضمن مجموعة من الجلسات اختيرت عناوين جلساتها انطلاقا من البنود التي تحصلت على أكبر نسب مئوية في مقياس السلوك التوكيدي (أكبر من 50%)

السلوك التوكيدي إجرائيا: هي الدرجة التي يتحصل عليها أفراد العينة على مقياس السلوك التوكيدي لتلاميذ المرحلة المتوسطة المستخدم في الدراسة الحالية.

مهارات الاتصال الشخصي إجرائيا: هي الدرجة التي يتحصل عليها أفراد العينة على مقياس مهارات الاتصال الشخصي لتلاميذ المرحلة المتوسطة المستخدم في الدراسة الحالية، والذي يضم ثلاث مهارات فرعية المتمثلة في:

مهارة الكلام: هي قدرة الفرد في التعبير عن المعتقدات والآراء بين الأشخاص والمتمثل في من خلال الدرجة التي سيحصل عليها أفراد العينة على بعد مهارة الكلام من مقياس مهارات الاتصال الشخصي.

الإنصات: وهو عبارة عن حسن الاستماع لما يقوله الناس والذي يصاحبه التفكير والتدبير فيما يقوله المتحدث، والمشاركة الوجدانية و العقلية، مع محاولة تحديد مغزى كلام المرسل، والمتمثل في من خلال الدرجة التي سيحصل عليها أفراد العينة على بعد الإنصات من مقياس مهارات الاتصال الشخصي.

الاتصال الاللفظي: وهو عبارة عن اتصال الجسد بالجسد دون استخدام اللغة المنطوقة، وإرسال و تفسير كل ما يصدر عن جسم الآخر(المرسل) من إشارات وإيماءات وتعابير

وجهيه، والمتمثل في الدرجة التي سيحصل عليها أفراد العينة على بعد الاتصال اللفظي من مقياس مهارات الاتصال الشخصي.

تلاميذ المرحلة المتوسطة: هم مجموعة من الأفراد (ذكور-إناث) الذين تتراوح أعمارهم ما بين 16-17 سنة والذين يتميزون بتدني في مستوى التوكيدية والذين يمثلون عينة الدراسة الحالية.

الإطار النظري للدراسة:

برامج تعديل السلوك:

تعد برامج تعديل السلوك احد المضامين العملية الهامة لما يسمى بالتحليل السلوكي التطبيقي، ومع أن هذه البرامج توظف مبادئ ومفاهيم متنوعة مستمدة من نظريات التعلم السلوكية المتعددة كالأشراط الكلاسيكي والتعلم الاجتماعي والمحاولة والخطأ والتعلم الاشاري وغيرها، وذلك لإحداث التغيرات المرغوب بها في سلوك الأفراد، إلا أن الفضل في تطويرها يعود إلى سكينر (skinner)، فهي تكاد ترتبط بنظرية الاشتراط الإجرائي نظرا لاستخدامها العديد من المبادئ والمفاهيم المرتبطة بإجراءات العقاب والتعزيز وغيرها من المبادئ الأخرى. ويشير مفهوم تعديل السلوك إلى التغير المقصود والمرغوب فيه المراد إحداثه في سلوك الفرد. ويختلف هذا التغير باختلاف الهدف من برنامج التعديل الذي يتم توظيفه. فقد يكون الهدف منه تشكيل سلوكاً وعادة جديدة لدى الأفراد، أو إحداث محو في سلوك واستبداله بسلوك جديد، أو تطوير في سلوك معين وتحسينه، وعموماً فإن إجراء تعديل السلوك يقوم على تحديد السلوك المراد تعديله والظروف والشروط التي تسبقه والمثيرات البعيدة التي تتبعه، ثم القياس الدقيق لهذا السلوك بدلالة شدته أو تكراره أو ديمومته وتحديد ما يعرف بالخط القاعدي linebase وبعد ذلك يتم تنفيذ إجراءات البرنامج، ثم إعادة تطبيق إجراءات البرنامج أو التعديل فيها إذا تبين أنها غير فعالة، ثم القياس وهكذا إلى أن يتم تحقيق الهدف المطلوب. وتجدر الإشارة هنا، أن برامج تعديل السلوك تختلف في إجراءاتها وأهدافها، فمنها ما يستخدم لتشكيل سلوك جديد والبعض الآخر لمحو أو إطفاء سلوك سابق، في حين أن بعضها الآخر يستخدم لغايات تحسين سلوك ما وتطويره.

فهي في معظمها تستند إلى إحداث تغيير في الظروف المادية والاجتماعية التي تسبق السلوك أو تلك التي تتبعه أو إحداث التغيير في كلاهما، دون التعرض إلى تغيير في العمليات النفسية الداخلية التي يفترض أنها تعمل بمثابة دافع لمثل هذا السلوك (الزغلول، 2003: 98-99).

مفهوم السلوك التوكيدي:

لغة: التوكيد من فعل وكد، تؤكد وتؤكد: توثق واشتد، التوكيد والأكد الشديد، التواكيد والتأكيد السيور التي يشد بها القريوس، المتوكد القائم المستعد للأمر (ابن منظور، 1993: 915).

اصطلاحاً: يعرف إبراهيم عبد الستار (1994) تأكيد الذات بأنه قدرة على التعبير الملائم عن أي انفعال نحو المواقف والأشخاص فيما عدا التعبير عن انفعال القلق نحو المواقف والأشخاص (عبد الستار، 1994: 203)، ولقد تزايد اهتمام الباحثين في السنوات الأخيرة بالتدريب التوكيدي لتنمية السلوك التوكيدي ولتأثيره على الحياة النفسية، بعد أن كان يدور حول مفهوم التوكيد وأبعاده، حيث تبين تأثير السلوك التوكيدي في تدعيم مفهوم الذات، وتحديد الأساليب السلوكية غير السوية في التعامل مع الآخرين، وضرورته في الحفاظ على حقوق الفرد واحترامه لذاته وشعوره بالرضا والثقة بالنفس (محمد محمد، 2003: 115)، تأكيد الذات هو أن تكون قادراً بالنهوض بنفسك، والتأكد من آرائك ومشاعرك وعدم السماح لأشخاص آخرين دائماً أن يوجهوك على طريقتهم. بحيث يمكنك أن تكون حازماً لا عنيفاً (3: Chris Williams, 2001).

محددات السلوك التوكيدي:

من الملاحظ أن الدراسات الخاصة بوصف السلوك التوكيدي، وأساليب تقويم فعاليته، وطرق تنميته نالت القسط الأكبر من العناية في حين لم يلق الجزء الخاص بمحدداته اهتماماً مماثلاً، على الرغم من أهمية تلك المحددات في تفسير نشأته وكيفية ارتقائه، فضلاً عن إمكانية استثمارها وتوظيف وعينا بدورها على نحو فعال في تصميم برامج التدريب التوكيدي التي تهدف إلى تنمية هذا السلوك.

ومن المفترض أن تتجمع تلك المحددات في أربع فئات تتضمن ما يأتي:

- محددات خاصة بالفرد.

- محددات خاصة بالطرف الآخر.

- محددات خاصة بالسياق الثقافي - الاجتماعي.

- محددات خاصة بالسياق الموقفى - النوعي. (شوقي، 2003: 109)

وهناك متغيرات متعددة تساهم في تشكل السلوك التوكيدي وتشمل عدة فئات تحوي كل منها مجموعة من المتغيرات التي يجمعها عنصر معين وذلك من اجل الوصول إلى معرفة طبيعتها ودورها حيث أن محددات السلوك التوكيدي تصنف في فئات منها:

أولاً- خصال الفرد: تعتبر خصال الفرد احد مكونات السياق التفاعلي الذي يحدث

من خلاله السلوك التوكيدي، والذي يحتوي بدوره عددا من المتغيرات وهي:

متغيرات ديموغرافية: فالخصال العامة للفرد كجنسه وعمره وسلطته ومستوى تعليمه وحالته الاجتماعية والاقتصادية تسهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تحديد درجة سلوكه التوكيدي.

متغيرات نفسية: تتعدد المتغيرات النفسية التي لها ارتباط وتأثير في السلوك التوكيدي ومن هذه المتغيرات القلق العام والقلق الاجتماعي الذي يعتبرها المنظرون في السلوك التوكيدي إحدى الركائز النفسية لتفسير نشوئه (بن عين الجهنى، 2011: 208).

القلق العام: حيث يأخذ الدور الذي يؤديه القلق في حدوث التوكيد أهمية تاريخية يوضح من خلال أعمال "ولبي" ونموذجه في الكف المتبادل، الذي يقوم جزئيا على جهود بافلوف وستالز ويفترض وجود علاقة تبادلية بين القلق والتوكيد، حيث إن القلق المرتفع يؤدي كف السلوك التوكيدي، ويحدث ذلك من خلال مبدأ الكف التبادلي، والذي يشير إلى انه إذا أمكن حدوث الاستجابة التي تكف القلق (التوكيد) في وجود المنبهات التي تستثيره، فإن الرابطة بينهما ستضعف (الشهري، 2005: 24-25).

متغيرات معرفية: لقد أسهمت الجوانب المعرفية ف تفسير السلوك الاجتماعي بدرجة كبيرة، وبالتالي في تطوير علم النفس، وجعله أكثر اقترابا من فهم السلوك بصورة واقعية، حيث يتمحور اهتمام الجوانب المعرفية على كيفية توظيف منحني معالجة المعلومات في

تفسير السلوك والتعرف على الطريقة التي يتشكل بها المشاعر والانفعالات من خلال المعنى الذي يضيفه الفرد عليها، وكيف أن الأحداث يتم إدراكها وتفسيرها في ضوء تصورات الفرد، ومعارفه الاجتماعية حولها ويتعدد المتغيرات المعرفية التي تساعد في معرفة وفهم كيفية السلوك التوكيدي (الشهري، 2005: 26).

توقع العواقب: وتشير إلى القدرة على الاستبصار بما سيحدث كنتيجة مباشرة لتنفيذ فعل معين، فالفرد يقوم بعمل موازنة لعواقب سلوكه المؤكد ومن ثم يقرر ماذا سيفعل، ومما يعبر عن تلك الموازنة ما أشارت إليه إحدى الجامعيات من أنها تؤكد ذاتها لإدراكها إن الضرر الناتج عن التعبير عن رأيها سيكون أقل من الضرر الناتج عن كبت مشاعرها

ثانيا خصال الطرف الآخر: وقد تلعب المتغيرات المتعلقة بالطرف الآخر دورا في تشكيل السلوك التوكيدي للفرد ومن هذه المتغيرات:

نوع الطرف الآخر: إن إدراك الفرد وتقويمه للسلوك التوكيدي لنوع الطرف الآخر الذي يصدر هذا السلوك من شأنه أن يوجه استجابة الفرد اللاحقة، كما أن نوع الطرف الآخر يؤثر في طبيعة استجابة الفرد في المواقف التي يتفاعل معها وفيها.

سلطة الطرف الآخر: حيث تمارس سلطة الطرف الآخر دورا هاما في تحديد السلوك التوكيدي للفرد خصوصا حين يكون الفرد الآخر ممن يتعامل معهم بصورة مباشرة ومتكررة. ففي دراسة أجراها ميناتويا وسيدلاسيك (Minaitoya & Sedlacek) وجد أن العينة كانت أقل توكيدا مع نماذج السلطة في حين كانوا أكثر توكيدا مع الأصدقاء.

الألفة بالطرف الآخر: طبيعة التفاعل بين الفرد والطرف الآخر أيضا التاريخ السابق للتفاعل له دور هام في تحديد السلوك التوكيدي مع الطرف الآخر حيث أن الألفة بالأحرى ومدى هذه العلاقة من حيث هذه العلاقة عميقة أو سطحية وأيضا من حيث وجهة العلاقة ايجابية حميمة أو سلبية فيها جفاء، أو من حيث التفاعل هل هو مكثف أو منخفض، كل ذلك من شأنه أن يسهم في تحديد السلوك التوكيدي.

ثالثا-الخصائص الثقافية للتفاعل: تتفاعل مكونات الثقافة وتتعدد وتمارس تأثيرا إجماليا على السلوك التوكيدي فهي مسؤولة عن الفروق في التعبير عن السلوك التوكيدي عبر

النوع والعرق والدين، وعن درجة تحمل السلوك المؤكد من الآخر وإدراك ما هو سلوك توكيدي، وتشكيل السلوك التوكيدي للأقليات ودرجة الفهم أو سوء الفهم المتبادل عبر الثقافات، فتمارس الثقافة دورها في تشكيل مستوى السلوك التوكيدي من خلال أطراف متعددة كالأسرة والمدرسة والجماعة المرجعية والنظام السياسي والمؤسسة الدينية حيث تقوم هذه المؤسسات مهمتها في التنشئة التوكيدية (الجهني، 2011: 205).

وفرة النماذج التوكيدية في الثقافة:

إننا نتعلم التوكيد من المحيطين بنا كما تتعلم الطيور بناء أعشاشها، ففي الغرب نجد أن ثقافتهم مليئة بنماذج مؤكدة، على شاشات التلفزيون وفي ساحات المحاكم وقاعات الدراسة، فانه يسهل على الفرد ملاحظة ذلك ومن ثم تمثل ذلك السلوك. وحرى بنا الإشارة أننا كأمة إسلامية يذخر تاريخها، وواقعها أيضا بنماذج توكيدية عديدة من الشأن الاقتداء بها، وأول تلك النماذج رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم، الذي لنا فيه أسوة حسنة، حيث جاهر أمة كاملة باختلافه معها، وسيدنا عمر بن الخطاب صاحب القول الشهير يعجبني الرجل الذي يستطيع أن يقول لا بملء فيه، والأحنف بن قيس الذي كان جالسا عند معاوية وعنده جمع من الناس، فدخل رجل من أهل الشام، فقام خطيبا، فكان الأحنف آخر كلامه أن لعن عليا رضي الله عنه، فاطرق الناس وتكلم الأحنف، فقال ﴿يا أمير المؤمنين إن هذا القائل ما قال أنفا، لو علم أن رضاك في لعن المرسلين لعنهم، فأتق الله، ودع عليا، فقد لقي الله﴾. (حجازي، 2001: 338)

رابعا- خصائص موقف التفاعل:

تتعدد المتغيرات التي تحدد مستوى السلوك التوكيدي في موقف التفاعل حيث أن هذه المتغيرات على التأثير على ارتفاع وانخفاض مستوى السلوك التوكيدي فنجد أن لطبيعة الموقف من حيث مستوى الصعوبة تأثير على مستوى السلوك التوكيدي فالمواقف الصعبة تؤدي إلى استجابة منخفضة التوكيد والمواقف السهلة تيسر صدور استجابة مرتفعة التوكيد (الجهني، 2011: 78). يرى الأغا (1996)، أن الاستجابة التوكيدية تتكون من:

الجوانب اللفظية: وتعني الكلمات التي يستخدمها الفرد وتلك المعاني كثيرة وتختلف من

فرد لآخر، وكذلك تختلف من مجتمع إلى مجتمع آخر.

الجوانب المعرفية: وتعني العمليات العقلية التي يستخدمها الفرد، بالإضافة إلى الأفكار والآراء التي يستخدمها في تلك الاستجابة.

الجوانب العاطفية: والتي تعني الانفعالات والأحاسيس ومستوى المشاعر، ونغمة الصوت وحجمه، والمسافة النفسية.

الجوانب غير اللفظية: وتعني لغة الفرد، بل ولهجته، والتعبيرات الحركية والإيماءات والإشارات، تعبيرات الوجه، ونظرة العينين (عاطف، 1996: 42 - 43).

خصائص مرحلة المراهقة:

تتميز مرحلة المراهقة بالنمو الواضح المستمر نحو النضج في كافة مظاهر وجوانب الشخصية، والتقدم نحو كل من النضج الجسمي، الجنسي، العقلي، والانفعالي والاستقلال الانفعالي والتطبيع الاجتماعي واكتساب المعايير السلوكية الاجتماعية والاستقلال الاجتماعي وتحمل المسؤولية وتكوين علاقات اجتماعية والقيام بالاختبارات، واتخاذ القرارات فيما يتعلق بالتعليم والمهنة والزواج وتحمل مسؤولية توجيه الذات، من خلال التعرف على قدراته وإمكاناته وتمكنه من التفكير واتخاذ قراراته بنفسه والتخطيط لمستقبله.

وقد وصف ستانلي هل (Hall Stanley) المراهقة بأنها فترة عواصف و توتر شدة تكتنفها الأزمات النفسية وتسودها المعاناة والإحباط والصراع والقلق والمشكلات وصعوبات التوافق لتشكل بالنسبة لحياة المراهق مجموعة من التناقضات متعددة الجوانب.

وتتحدث اليزابيث هيرلوك (Hurlok , 1980) عن المراهقة على أنها نتيجة لعوامل كثيرة منها المثالية، ومشاعر النقص في الكفاءة والمكانة ونقص في إشباع الحاجات والضغوطات الاجتماعية، وفشل العلاقة بالجنس الآخر، ومشكلات التوافق بحيث يؤثر كل ذلك في سلوكه من حيث:

*اضطراب السلوك: مثل نقص التركيز، والتقلب السلوكي، وقصور النشاط العقلي والجسمي، واضطراب الكلام، والاندفاع والعدوان.

*الانفعالية: والإستثارية والحساسية النفسية والإنفجارات الانفعالية

*المشاكسة: في إطار الأسرة

*السلوك المضاد للمجتمع: مثل رفض النصح والتوجيه ومغايرة المعايير الاجتماعية في اللباس والكلام والسلوك بصفة عامة.

*الوحدة: مثل الشعور بالإهمال والرفض من قبل الرفاق وحتى من أعضاء الأسرة الواحدة والكبار

*نقص الانحياز: ويرافقه الإهمال ونقص الدافعية وشؤون الأسرة والأنشطة الاجتماعية

*لوم الآخرين: وإلقاء التبعة عليهم واتهامهم بأنهم سبب كل شقاء.

*التهرب: كالهروب من المنزل والزواج المبكر والاستغراق في أحلام اليقظة، وربما يصل الحال بالنسبة إليه إلى محاولة الانتحار والانتحار الفعلي.

ويرى عدد من الباحثين (Pikunas، 1976) أن حياة المراهق تشبه إلى حد كبير حلم طويل في ليل مظلم تتخلله أضواء ساطعة تخطف البصر أكثر مما تضيء الطريق بحيث يشعر المراهق بالضيق لفترة تنتهي بان يجد نفسه ويعرف طريقه عندما يصل مرحلة النضج. والمراهق في تلك الفترة الحرجة يجرب كل إمكانيات هو قدراته دون تخطيط منه لكنه مع النضج والتدريج يبدأ في اختيار مستقبله وطريقة حياته بشكل سليم.

وتحدثت مارجريت ميد (Mead, 1983) عما يصادفه المراهق من عواصف و توترات وشدة وألم، والذي يرجع في مجمله إلى عوامل الإحباط والصراع المختلفة التي يتعرض لها في حياته داخل الأسرة وخارجها وفي المدرسة وفي المجتمع أي ينتمي إليه وهذا يعني بالضرورة إلى معاناة المراهق من القلق والتردد والتشاؤم وخفض مستوى النشاط والحماس والتفاؤل ويرى الباحثون هنا أن المراهق إنما يبحث في كل ذلك عن ذاته ويسعى لتحقيق ذاته، وأن هذه المرحلة ماهي مرحلة حب ونمو للشخصية وتكاملها، ومرحلة اكتشاف القيم والمثل (محمود عقل، 1998: 58).

مشاكل هذه المرحلة:

على الرغم من تميز الطفل في هذه المرحلة بالانحياز العقلي، إلا انه يشعر بشكل خاص بالقلق من جراء نموه المفاجئ وما يسببه له من اضطراب انفعالي، بالإضافة إلى ما

يصاحب ذلك من مشاعر جنسية مقلقة، وأحيانا ما يحمل بعض المراهقين على النكوص إلى مراحل عمرية سابقة بسبب تلك الاضطرابات، بحيث تنقلب اتجاهات الطفل إلى عكسها، فتتحول النظافة إلى اتساخ، والنظام إلى فوضى، والعادات الاجتماعية المنضبطة إلى عادات غير اجتماعية، مع تذبذب الحالة الانفعالية من الانبساط إلى الاكتئاب. كما قد يتغير الجو السائد بين الأبناء و الآباء فيتحول من علاقات متزنة إلى جو عدواني منفعل و مشحون بنوع من التوتر و النفور .(ملحم، 2004: 353-361)

مهارات الاتصال:

يعرف الاتصال بأنه عملية إنتاج ونقل وتبادل المعلومات والأفكار والآراء والمشاعر من شخص إلى آخر بقصد التأثير فيه وأحداث استجابة.(القاضي وآخرون، 2010: 23). فالاتصال عملية تفاعل بين طرفين تحقق المشاركة في الخبرة بينهما.(الدسوقي، 2004: 15-16)

مكونات الاتصال:

- المرسل: الناقل للفكرة أو المعلومة أو الاتجاه أو غير ذلك إلى شخص أو مجموعة أشخاص بهدف إثارة سلوك محدد لديهم.
- المستقبل: و هو متلقي الرسالة الذي لا تتم بدون استجابته عملية الاتصال و يفترض أن تثير فيه الرسالة سلوكا أو دافعا أو اتجاهها قد يكون سلبيا أو ايجابيا و يقع على عاتقه فهم الرسالة و فك رموزها.
- الرسالة: و هي المحتوى أو المعاني التي يحاول المرسل لن ينقلها للمستقبل، بهدف التأثير في سلوكه، و تتكون من مجموعة رموز مكتوبة أو مسموعة أو مرئية.
- القناة: الوسيلة المادية التي تنقل الرموز التي تشكل الرسالة.
- التغذية الراجعة: عملية يعبر فيها المستقبل عن مدى تأثره بالرسالة، سواء كان التأثير ايجابيا أو سلبيا.(الحريرة وآخرون، 2009: 195-196)
- كما يقسم جمال محمد أيوب (2006)الاتصال إلى عدة أنواع:

أولا: حسب الوسيلة، ويقسم إلى:

- الاتصال الشفهي (Oral Communication): يقوم على استعمال الكلمة المباشرة الملفوظة أو التسجيلات السمعية كالهاتف و المذياع، و هو من أقدم وسائل الاتصال و أكثرها فاعلية و أيسرها في الجهد و الوقت، حيث يتم الاتصال بين المرسل و المستقبل وجها لوجه و بشكل مباشر، أو بشكل غير مباشر عن طريق الهاتف أو الكمبيوتر.....الخ.

- الاتصال المكتوب (Written Communication) : الذي يعتمد على الكلمة المكتوبة، مثل الكتب والصحف والمجلات...الخ. حيث يبذل جهدا في إعداد الرسالة وكتابتها وصياغتها ثم توزيعها. و حتى تكون الاتصالات الكتابية جيدة وواضحة فالابد من مراعاة اللغة البسيطة و الكلمات المألوفة، وتجنب استعمال الألفاظ غير الضرورية.

- الاتصال الشكلي (Figural Communication) : الاتصال الذي يستخدم الرسوم والصور والأشكال والنماذج والخرائط لنقل المعلومات.

- الاتصال الحركي غير اللفظي (Non Verbal- Communication) :الاتصال الذي يعتمد على الإيماءات والحركات الجسمية، مثل الإشارة باليدين وتعبيرات الوجه ولغة العيون.

- الاتصال المركب (Multi Media- Communication) :الاتصال الذي يستعمل فيه عدة وسائل مع بعضها بعض، لفظية وغير لفظية في أن واحد.

ثانيا: حسب الجهات المشاركة، ويقسم إلى:

1- الاتصال الذاتي: الاتصال الداخلي للفرد مع ذاته ويشمل العمليات الداخلية كالتفكير والتخيل والتصور عندما يكون الشخص بصدد اتخاذ قرار .

2- الاتصال الجماعي: اتصال يحدث بين مجموعة من الأشخاص المتواجدين في نفس المكان كالاتصال الذي يحدث في عملية التعلم والتعليم داخل غرفة الصف.

3- الاتصال الجماهيري: الاتصال بين شخص وعدة مئات أو آلاف أو ملايين من البشر لا يتواجدون في نفس المكان كما يحدث في وسائل الإعلام المختلفة.

4- الاتصال الشخصي (الفردى): أكثر أنواع الاتصال شيوعا، قد يكون مباشرا يتم وجها لوجه، أو غير مباشر عن طريق الهاتف أو الكمبيوتر. هذا العنصر يمثل كمتغير في

هذه الدراسة فسيطرق له بشيء من التفصيل (ابو شنب، 2006: 25).

4-1- **تعريف الاتصال الشخصي:** هو الاتصال الذي يتم بين مرسل ومستقبل أو مرسل ومستقبلين أو مرسلين ومستقبلين وجها لوجه دون استخدام وسائل اتصال كالإذاعة والمطبوعات والتلفزيون (ابو شنب، 2006: 199-208). ويتميز الاتصال الشخصي، كما أشار (شاوي، 2003) بما يلي:

* انخفاض تكلفة الاتصال بالقياس إلى الوسائل الأخرى، و يتطلب ذلك جمهورا معروفا ومحدودا وغير مشتت.

* إمكانية استخدام اللغة المناسبة لمستوى الأفراد الذين نتحدث إليهم.

* سهولة تقدير حجم التعرض للرسالة.

* تلقائية الاتصال التي تظهر بوضوح في المحادثات غير الرسمية واللقاءات العابرة.

* تبادل المعلومات و تيسرها.

* ارتباط التأثير في مجال نشر المعلومات والإقناع، بتدعيم الإحساس بمصداقية القائل بالاتصال، و ثراء خبراته. (سعيد، 2008: 15)

ولا يكتمل الحديث عن الاتصال الشخصي دون ربطه بالعلاقات الشخصية التي نكوها مع الناس من حولنا، سواءاً أكانت هذه العلاقات حديثة أم قديمة، و قتيبة أم طويلة المدى. 4-2- **مادة الاتصال الشخصي ومجالاته:** هي الأفكار حيث تستخدم في التفكير فيما سوف يقال من القائل بعملية الاتصال باستخدام مواد كاللغة والرموز اللذان يعتمدان على الذكاء الاجتماعي الذي يكتسب من التربية والبيئة التي يتعايش معها الإنسان. ويمكن القول أن مجالات هذا النوع من الاتصال الشخصي المباشر تمتد من فرد لآخر حيث يتم التحدث عن موضوع مشترك وتبادل المعلومات والتعرف على وجهات النظر المختلفة لدى كل من المشتركين في عملية الاتصال. (ابو شنب، 2006: 199-208).

4-3- **مهارات الاتصال الشخصي:** تتعدد مهارات الاتصال وتنوع لتشمل عددا كبيرا من العوامل والمؤثرات على طبيعة العلاقة بين طرفي الاتصال، ومن أهم المهارات التي يجب

أن يتمتع بها المتصل لتحقيق درجات عالية من الاتصال بين طرفي الاتصال ما يأتي:

أولاً: الإصغاء (الإنصات): إن الإصغاء عملية فكرية ناشطة تهدف إلى التقاط رسالة لتفسيرها و فهمها والاحتفاظ بها (توما، 2011: 66) لذلك فعلى المتصل أن يستمع أكثر مما يتكلم، وعلى المتصل أن يتعرف على حاجات و رغبات و اهتمامات وتوقعات الطرف الآخر، وعليه أن يشعر بالثقة و الأمان و أن بإمكانه التعبير عن آرائه كما يحلو له، ولا يمكن لهذا أن يحدث إلا بالاستماع. (الزعيمي وآخرون، 2010: 115-116)

ثانياً: مفهوم التحدث: إن الانطباع الأول يتكون لدى الآخرين من طريقة حديثك، و في ذلك يقول شكسبير "أصلح كلامك قليلاً وإلا فسد حظك"، ولكن كيف يكون للفرد أن ينفذ إلى عقول الآخرين، ويبقى طويلاً بما يعيد تنظيم الأمور داخلها، ويرتب وتنسق المعارف، ليشكل الاتجاهات، و هذا مانطلق عليه التأثير في الآخرين، و الذي يبدأ من خلال الحديث المؤثر، القادر على الإقناع والتأثير (هالة منصور، 2000: 212-214).

ثالثاً- التواصل غير اللفظي (الاتصال غير اللفظي): أو ما يطلق عليها حديثاً (لغة الجسد) من أقدم طرق الاتصال التي عرفها الإنسان، وهو أمر لا يمكن تحاشيه أو التهرب منه، فعندما يكف الإنسان عن الكلام فإنه لا يستطيع أن يكف عن الحركة وعن التعبير عن ذاته بوسائل أخرى والاتصال غير اللفظي دائماً يكمل ويعزز أو يفسر الاتصال اللفظي. ويعتقد علماء النفس بأن أكثر من 75% من تصرفات البشر تتم بصورة لاإرادية وأن 25% الباقية تكون إرادية. والتصرفات غير الإرادية غالباً تكون غير لفظية عن طريق الإيماءات، أو الإيماءات، أو الرموز، وهي ذات تأثير أقوى بخمس مرات من ذلك التأثير التي تتركه الكلمات. يعرف قطامي (1993) التواصل غير اللفظي بأنه التواصل بلغة الإشارة المتضمنة تعبيرات الوجه وإشارات اليد والرأس. بهدف نقل المشاعر والأفكار من شخص إلى آخر باستعمال الحركة (احمد النواصرة، 2010: 192-193).

الاطار المنهجي:

منهج الدراسة: إن البحث التجريبي هو التسمية التي تطلق على تصميم البحث الذي يهدف إلى اختبار علاقات العلة بالمعلول حتى يصل إلى أسباب الظواهر. وقد يبدو البحث التجريبي بالنسبة لبعض الباحثين أكثر تصميمات البحوث تعقيداً، ولكن إذا فهم

الباحث قواعده وأسسها فإنه يجده الطريقة الوحيدة التي يحصل منها على إجابات تتعلق بأسباب حدوث المتغيرات، ذلك أن البحوث التجريبية هي الطريقة الوحيدة لاختبار الفروض حول العلاقات السببية بشكل مباشر. وأنواع متعددة من التصميمات التجريبية تتفاوت في مزاياها ونواحي قصورها، ونحن في هذه الدراسة اخترنا طريقة المجموعة الواحدة حيث يجري هذا النوع من التجارب على مجموعة واحدة من الأفراد، ولذلك فهو سهل الاستخدام في البحوث التربوية التي تجرى على التلاميذ في الفصول حيث لا يتطلب هذا التصميم إعادة تنظيمهم وتوزيعهم، ومن الناحية النظرية لا يوجد ضبط أفضل من استخدام نفس المجموعة في الحالتين.

ادوات الدراسة:

- مقياس السلوك التوكيدي لتلاميذ المرحلة المتوسطة (إعداد الباحثة)
 - مقياس مهارات الاتصال الشخصي لتلاميذ المرحلة المتوسطة (إعداد الباحثة)
 - برنامج التدريب القائم على السلوك التوكيدي (إعداد الباحثة)
- عينة الدراسة:** وتعرف العينة بأنها مجموعة جزئية ممثلة لمجتمع له خصائص مشتركة، والتي تكونت من 15 طالبا من أقسام السنة الرابعة متوسط باكمالية أبو بكر مصطفى ابن رحمون حيث تم اختيارهم بطريقة قصديه من أصل 207 طالباً حيث قامت الباحثة بتطبيق مقاييس (التوكيد، لاتصال) ومن ثم تم اختيار مجموعة طلبة ممن تحصلوا على درجات تحت المتوسط عند الإجابة على فقرات المقاييس ليمثلوا العينة الحقيقية من كلى الجنسين.

خصائص عينة الدراسة:

جدول رقم (01) يوضح توزيع أفراد الدراسة حسب الجنس والسن:

الجنس	التكرار	النسبة	السن	التكرار	النسبة
ذكر	9	60%	16	8	53.33%
أنثى	6	40%	17	7	46.66%
المجموع	15	100%	المجموع	15	100%

عرض وتحليل نتائج الدراسة:

الفرضية الاولى: لا توجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مهارات الاتصال لمجموعة الإناث بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة ﴿﴾

جدول رقم (02) يبين الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي لمجموعة الإناث

حول مهارات الاتصال

متوسط رتب القياس القبلي	متوسط رتب القياس البعدي	متوسط رتب القياس التتبعي	العينة	درجة الحرية	قيمة معامل فريدمان	قيمة الاحتمال
1,92	2,92	1,17	9	2	9,652	,008

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (02) أنه توجد فروق بين متوسطي القياس القبلي والبعدي والتتبعي، لأن قيمة الاحتمال Sig. (P.Value) (,008) وهي اقل من 0.05 أي أن الفروق دالة، وهذا ما يدفعنا لرفض الفرض الصفري التالي: ﴿﴾ لا توجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مهارات الاتصال لمجموعة الإناث بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة ﴿﴾. وقبول الفرض البديل الذي يؤكد على وجود فروق بين متوسطي القياس القبلي والبعدي والتتبعي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مهارات الاتصال لمجموعة الذكور بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة ﴿﴾

جدول رقم (03) يبين الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي لمجموعة

الذكور حول مهارات الاتصال.

متوسط رتب القياس القبلي	متوسط رتب القياس البعدي	متوسط رتب القياس التتبعي	العينة	درجة الحرية	قيمة معامل فريدمان	قيمة الاحتمال
1,83	2,17	2,00	9	2	,643	,725

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (3) أنه لا توجد فروق بين متوسطي القياس القبلي والبعدي والتتبعي، لأن قيمة الاحتمال Sig. (P.Value) (,725) وهي اكبر من 0.05 وهذا ما يدفعنا لقبول الفرضية التي تقرر بأنه ﴿﴾ لا توجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مهارات الاتصال لمجموعة الذكور بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة ﴿﴾.

مناقشة عامة للنتائج:

تلعب الحالة النفسية والعاطفية دورا كبيرا في عملية الاتصال فالاستقرار النفسي والعاطفي يؤثر في تفسير الأشياء والنظر إليها وبالتالي يؤثر ذلك في عملية الاتصال وتفسير محتوى الرسالة (هند كابور، 2010 : 287) فالفرد المنخفض التوكيد والذي لا يستطيع مقاومة الضغوط الاجتماعية لا يستطيع ردع التوقعات السلبية التي عمما عن نتائج سلوكه وانه لن يستطيع إيصال الرسالة للمستقبل وان أسلوبه غريب في طرح الأفكار وكل ما يخطر في باله من أفكار خاطئة تنطلق من قاعدة تتميز بانخفاض التوكيدية بحيث أن جميع البشر يولدون ولديهم دافع أولي نحو السيطرة على البيئة يطلق عليه دافع الكفاءة، وفي رأيه أن افتراض هذا الدافع يساعد على تفسير أنماط كثيرة من السلوك مثل إبداء الأطفال لعلامات الفرح والابتهاج عندما يحركون لعبهم فتحدث صوتا فالذي يفرحهم في هذه الحال حسب وايت White هو شعورهم بالقدرة على التأثير في البيئة، إن إدراك الطفل بان نشاطه يمكن أن يجعل البيئة تستجيب له بطريقة يقع زمامها في يده (هند كابور، 2010 : 287) وهذه الخاصية يمثلها مصدر الضبط الداخلي من المتوقع أن يسهل على مرتفع التوكيد التعامل مع تلك المواقف، والتخلص منها، أو حتى تجنب مواجهتها، كمن يقول لمن يصمم على أن يكون هو المتحدث الوحيد في حلقة نقاش: "أعطني من فضلك فرصة لأعبر عن فكريتي أولا"، أو يقول لرئيسه "اعتقد بوجود زاوية أخرى يمكن النظر للموضوع من خلاله (العقاد، 1970: 78). وكما قال طريف شوفي أن التوكيد لا يظهر وحيدا وإنما يترجمه الأفراد للعيان في مواقف التفاعل الاجتماعي من خلال سلوكيات تنم عن وجود مهارات اجتماعية اتصالية ماهرة، وكما وجدنا سابقا أن عينة الدراسة نمت توكيدية أولية وهي ذلك النمط حيث يعبر الفرد بشكل مباشر عن مشاعره وأرائه، ويدافع عن حقوقه على نحو لا يتضمن استخدام مهارات اجتماعية أخرى مصاحبة للتوكيد، كالتعاطف، والإقناع. (عادل، 2002: 39) ولان علاقة التوكيد بالمهارات الاجتماعية هي علاقة الجزء بالكل ويمكن وضع المكونات السلوكية لها في تصنيف رئيسيين هما: سلوك اجتماعي لفظي فهو الذي يعمل على نقل الرسالة بشكل

مباشر كإبداء الطلب مباشرة، رفضه، الشكر أو الشاء.... سلوك اجتماعي غير لفظي ويشمل لغة الجسد والإيماءات والتواصل البصري (أبومنصور، 2011: 82)، كان توجه الباحثة انطلاقاً من هذه الفكرة انه بتنمية السلوك التوكيدي سينعكس ذلك على الكل (المهارات الاجتماعية)، وعدم تحقق الفرضيات الخاصة بدراسة اثر التدريب التوكيدي في مهارات الاتصال يثبت العكس لان البرنامج لم يتضمن بين جلساته آلية مجادلة الأفكار كمهارة فرعية من مهارات الاتصال، بحيث وجد Kiselice et all, 1994 أن هناك فعالية للتدريب التوكيدي في تنمية بعض المهارات الاتصالية.

يقول شوقي أننا حين نفحص المهارات الاجتماعية سنجدتها تتضمن مهارات اتصالية متنوعة تعمل على توطيد العلاقة مع الآخرين، كالمحادثة والتي تحدد طبيعة التواصل بين الآخرين والقدرة على فهم مغزى الرسائل الغير لفظية (طريف شوقي، 2003: 18) وبما أن هناك علاقة بين المهارات الاجتماعية والسلوك التوكيدي وهي علاقة الكل بالجزء من جهة ومن جهة أخرى هناك علاقة بين المهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال، وهي علاقة من نفس النمط إذا فبالضرورة هناك علاقة بين التوكيد ومهارات الاتصال بحيث صنفهما شوقي ضمن المهارات الفرعية للمهارات الاجتماعية.

يقول ايسلر Eisler غالباً ما يتحدد سلوك المراهق وأدائه في المواقف الاجتماعية على ضوء الأهداف الذي يسعى إلى تحقيقها من خلال ذلك السلوك بما يتناسب مع طبيعة ذلك الموقف، وهذا ما لا نجد في أفراد عينة الدراسة وهذا ما يتوافق مع نتيجة الفروض السابقة والذي يفسر عدم تأثير البرنامج على مهارات الاتصال الشخصي لدى مجموعة الذكور، كما نجد أن عملية الاتصال تلي ثلاث حاجات رئيسية من بينها الحاجة إلى توكيد الذات وهي الحاجة التي تدفع الفرد إلى التعبير عن ذاته والإفصاح عن شخصيته وتوكيدها، وبأن يحقق ما لديه من إمكانيات، وأن ييدي ما لديه من آراء وأن يكون منتجا ونافعاً للآخرين، بحيث تنمو شخصيته وتحسن (أبو شنب، 2003: 211-217). وهذا لا يتأتى لهم إلا إذا كانوا يتمتعون بوجهة ضبط داخلية لأنه من ميزات ذوي الضبط الخارجي إنهم أكثر سلبية وعدم المشاركة في المناسبات الاجتماعية وأقل تفاعل (مجدة، 2005: 31-32).

ولتتم عملية الاتصال بكل نجاح يجب على الفرد أن يتمتع بمجموعة من المهارات كمهارة الكلام، والاستماع، والتواصل الغير لفظي، فالمرسل وبالرغم من توفر هذه المهارات عنده لا بد أن يصقل الفكرة والكلمات التي سينقل بها الرسالة، ولاكن لازاروس Lazaruse وهو من بين الباحثين الذين أصلو مفهوم التوكيدية (1966) حيث بين أن السلوك التوكيدي يتكون من أربعة استجابات: قدرة الفرد على قول لا، والقدرة على فعل المتطلبات، والقدرة على التعبير على المشاعر الموجبة والسالبة، والقدرة على بدء واستمرار وإنهاء المحادثات، (فرحات احمد، 2012: 57) وكل هذه المهارات الفرعية للتوكيد تدخل في خضم العملية الاتصالية لأنها في الأصل نقل للمعارف والمشاعر والأحاديث بين مرسل ومستقبل، وإذ تسمح هذه المهارات للمرسل أن ينقل رسالته بدقة ووضوح دون تحريف والعكس صحيح، لأنه من معيقات الاتصال خوف احد الطرفين من الآخر فلا يبدي رأيه الحقيقي مسايرة للمتحدث ويتعامل مع العملية الاتصالية بجمود، وكل هذا راجع إلى تدني التوكيد للمرسل. كما تؤثر الاختلافات الاجتماعية بين الأفراد على طبيعة الاتصال الشخصي الذي يحدث فيما بينهم. إذ أن الاختلاف بين المجتمعات في أسلوب الحديث أو اختيار الكلمات المناسبة أو طريقة التصرف مثلاً يمكن أن يسبب سوء فهم بين شخصين ويؤدي بالتالي إلى توتر العلاقة بين طرفي الاتصال. بالإضافة إلى إن ادراكات الأطراف المتصلة هي التي تحدد الطريقة التي ترى بها العالم وتؤثر على تفسيرك لمصادر الاتصال. وهناك عوامل كثيرة تشكل محتوى الإدراك منها: ثقافتك والتي تشكل الخلفية للعالم، ثم مهارات الاتصال المتطورة لديك التي تعتمد على الخبرة والتدريب، ثم الحالات البدنية وكيف تشعر في هذا الوقت المحدد للاتصال. وهذا يعني أن الخبرات التي تقوي الخلفيات الثقافية التي تحتوي الميول السلبية والايجابية للاستجابة لأي مثير معين، والذاكرة التي تحتوي القدرة على تخزين واستعادة المعلومات والتوقعات والتي تعنى (بماذا ستتنبأ) قد تكون سببا في اختلاف الإدراك بين فردين يقدمان تقريرا عن احد الحوادث الذي شاهداها بنفسيهما اعتمادا على ملاحظتهما المختلفة (أبو شنب، 2006: 23).

قائمة المراجع:

- إبراهيم عبد الستار (1994)، الاكتئاب اضطراب العصر الحديث فهمه وأساليب علاجه، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- احمد النواصرة (2010)، الاتصال و التسويق بين النظرية و التطبيق، ط1، عمان الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع .
- الأغا، عاطف (1996)، البنية العائلية لبعض المتغيرات الدافعية، لعينة مصرية وأخرى فلسطينية، من طلاب الجامعات الإسلامية، رسالة دكتوراه منشورة، غزة، الجامعة الإسلامية.
- باسم الحرايرة وآخرون (2009)، استراتيجيات التعلم والتعليم (النظرية والتطبيق)، عمان، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- جمال محمد أبو شنب (2006)، نظريات الاتصال والإعلام، المفاهيم والمداخل النظرية، حلوان، الازارطة، دار المعرفة الجامعية.
- حجازي مصطفى (2001)، مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور، ط8، الدار البيضاء، المغرب، المركز الثقافي العربي.
- حسان عبد الله توما (2011)، التعلم والتعليم، ط1، لبنان، المؤسسة الحديثة للكتاب.
- حسن شحاتة وآخرون (2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- حنان خضر أبو منصور (2011)، الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى المعاقين سمعياً في محافظات غزة، فلسطين.
- الدسوقي عبده ابراهيم (2004)، وسائل وأساليب الاتصال الجماهيري والاتجاهات الاجتماعية، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- زهران حامد عبد السلام (1980)، الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط 1، القاهرة، عالم الكتب.

- سامي محمد ملحم (2004)، علم نفس النمو، دورة حياة الانسان، ط1، عمان، دار الفكر.
- سعاد جبر سعاد (2008)، سيكولوجية الاتصال الجماهيري، ط1، عمان، عالم الكتب الحديث.
- طريف شوقي محمد فرج (2003)، المهارات الاجتماعية والاتصالية، دراسات وبحوث نفسية، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- طلال عبد الله الزغبيني، موسى الكردي، هاني جميل عبيدات (2010)، مهارات الاتصال الجماهيري، ط 1، عمان، عالم الكتب الحديث.
- عبد الجبار عادل بن صلاح عمر (2002)، العلاقة بين التوكيدية وتحقيق الذات لدى طلاب الجامعة، مجلة دراسات الطفولة، المجلد 5، العدد 15.
- عبد الرحمان بن عيد الجهني (2012)، المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك التوكيدي و الصلابة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية، كلية التربية، جامعة الطائف، المجلد الرابع، العدد الأول، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية.
- عقل محمود عطاحسين (1993)، النمو الإنساني، ط 1، الرياض، دارالخريجي.
- عصام عبد اللطيف العقاد (2001)، سيكولوجية العدوانية وترويضها، منحى علاجي معرفي جديد، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- علاء محمد القاضي، بكر محمد عبد حمدان (2010)، مهارات الاتصال، ط1، عمان، دار الإعصار العلمي والنشر والتوزيع .
- عماد زغلول (2003)، نظريات التعلم، الإصدار الأول، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- مجدت احمد محمود (2005)، وجهة الضبط والاضطراب النفسي، مجلة الخدمة النفسية، مصر العدد الثاني، جامعة عين شمس.
- محمود فتحي عكاشة وأماني فرحات عبد المجيد (2012)، الفروق في مركز التحكم ومفهوم الذات بين الموهوبين والعاديين من تلاميذ مرحلة التعليم

- الأساسي، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد الثاني، العدد3.
- هالة منصور (2000)، الاتصال الفعال ومفاهيمه وأساليبه، الإسكندرية، المكتبة الجامعية.
 - هند كابور(2010)، مهارات اتصال المدير بمعلميه من وجهة نظر المعلم وعلاقتها بكفاءة المعلم الذاتية، مجلة جامعة دمشق، مجلد 26، تاريخ ورود البحث في المجلة 2009/1/11.
 - يزيد بن محمد الشهري (2005)، السلوك التوكيدي لدى أربعة أنماط من مدمني المخدرات دراسة مقارنة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، الرياض.
 - Chris Williams (2001). **Being Assertive**، published by Arnold Publishers، University of Glasgow Medical School, Glasgow, UK.

كيفية ضبط الخطأ من النوع الأول الناجم عن استخدام اختبارات المقارنات المتعددة (اختبار توكي)

بن وزة خديجة

جامعة مستغانم

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة كيفية ضبط معدل الخطأ من النوع الأول الناجم عن استخدام اختبار توكي أحد اختبارات المقارنات المتعددة، ولمعالجة فرضية البحث العامة المتمثل في: يضبط معدل الخطأ من النوع الأول الناجم عن استخدام اختبار توكي بواسطة تصحيح بينفيروني مستخدمين استمارة الرضا الوظيفي عن العمل الليلي لدى الممرضين، على عينة قولها 76 ممرضا مناوبا بالمؤسسة الاستشفائية بوادي رهيو، وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام كل من اختباري تحليل التباين الأحادي، واختبار المقارنات المتعددة (الاختبار البعدي) توكي. كما استخدمنا كذلك تصحيح بينفيروني لتحديد أنسب قيمة لمستوى الدلالة α ، حيث توصلنا إلى تحقق أن تصحيح بينفيروني يستخدم لضبط الزيادة في معدل الخطأ من النوع الأول الناجمة عن استخدام اختبار توكي.

Résumé:

La présente recherche vise à expliquer la façon de régler le taux d'erreur de type I causé par l'utilisation du test Tukey, l'un des tests des comparaisons multiples. Pour répondre à l'hypothèse générale qui est formulée ainsi: on ajuste le taux d'erreur de type I qui résulte de l'utilisation du test Tukey par la correction de Benfferroni, nous avons utilisé un questionnaire de la satisfaction des infirmiers dans le travail de nuit sur un échantillon de 76 infirmiers de l'Etablissement Public Hospitalier de Oued-Rhiou. Dans le cadre du traitement statistique, on a utilisé, à la fois, l'analyse de la variance unidimensionnelle, le test Tukey et également la correction de Benfferroni afin de déterminer la valeur la plus adaptée à un niveau de signification α . Enfin, l'étude a conclu que la correction de Benfferroni est utilisée pour ajuster l'augmentation du taux de l'erreur type I résultant de l'utilisation du test Tukey.

مقدمة:

اتجهت الدراسات في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية حديثا إلى استخدام الإحصاء كأداة من أدوات معالجة البيانات، إضافة إلى استخدام الأساليب الإحصائية التي تمكن الباحث من اتخاذ القرارات المناسبة بشأن قبول أو رفض الفروض الإحصائية وبالتالي إما الوصول إلى تعميم النتائج، لذلك ينبغي على الباحث التريث في اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب لدراسته حسب الإطار النظري، وملاءمته لأهداف البحث ولافتراضاته مع تحري الدقة في تحليل البيانات، ومن الأساليب الإحصائية الشائعة الاستخدام لدينا أسلوب تحليل التباين .

والذي يعد حسب (أبو النيل، 1987، 291) أسلوبا إحصائيا مناسباً لاختبار عدة متوسطات لعدة مجموعات مع بعضها البعض في نفس الوقت. كما يفيد تحليل التباين في اختبار ما إذا كان هناك فروق جوهرية بين متوسطات المجموعات أم لا، ثم يستخدم أسلوب المقارنات البعدية (المتعددة) في حالة وجود فروق معنوية لتحديد أي من هذه المتوسطات يختلف عن غيره، ولأن الباحث يجد أمامه مجموعة من الاختبارات البعدية يقع في حيرة ماذا يختار، وما المشكلة الإحصائية الناجمة عن اختياره لهذا الاختبار، مثل مشكلة ارتفاع معدل الخطأ من النوع الأول، ومن هذا المنطلق فالدراسة تحاول تسليط الضوء على الجانب النظري والتطبيقي لهاته المشكلة وكيفية حلها إحصائيا، وهنا تظهر جهود الباحثين في علم النفس وحتى الإحصائيين لدراسة هذا النوع من الخطأ (ألفا) وكيفية التحكم في معدله ضمن الحدود المقبولة (حسب α)، مثل الدراسة التي تمت بجامعة كندا حول "هل يجب التحكم في الخطأ من النوع الأول في المقارنات المتعددة للمتوسطات (Laurencelle, 2012, p88)، إلا أنه يؤخذ عليها التطرق النظري للمشكلة دون معالجتها تطبيقيا، ومن هذا المدخل تكمن أهمية الدراسة، حيث حاولنا التعرف على ماهية الاختبارات البعدية مثل اختبار "توكي" وهنا يشير (الدرديري، ب س، 87) عن طريق تصحيح بنفيروني المتمثل في تعديل نسبة الدلالة (α) حتى تبقى أقل من مستوى الدلالة المستخدم في الدراسة (0.01/0.05).

أولاً: الإشكالية:

يستخدم الباحث أسلوب تحليل التباين الأحادي في المواقف البحثية التي تشمل على عينات متعددة للتحقق من تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع، حيث وفي حالة وجود دلالة حقيقية أي وجود فروق جوهرية بين متوسطات المجموعات، فإن الاختبارات البعدية هنا تقترح نفسها بهدف تحديد مستوى الاختلاف الموجود بين هاته المتوسطات أي القيام بمقارنات بين متوسطات العينات محل الدراسة. لكن هناك من الباحثين من يصمم دراسته على أساس إجراء مجموعة من المقارنات بين المتوسطات قبل تنفيذ دراسته أو جمعه البيانات (علام، 2005: 324) وهنا نكون بصدد القيام بمقارنات يطلق عليها الإحصائيين بالمقارنات القبلية والتي تجري بصرف النظر عما إذا كانت النتيجة العامة لتحليل التباين دالة أم لا أي سواء رفضنا أو قبلنا الفرض الصفري عن تساوي المتوسطات. إلا أننا في دراستنا هذه سنتناول أحد اختبارات المقارنة الشائعة الاستخدام في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، "الاختبارات البعدية" اختبار توكي (الدريدي، ب س: 87) تستخدم هاته الطريقة في حالة استيفاء شروط تحليل التباين، تعتمد على تحديد خطأ التجربة ككل بالقيمة α للتقليل من خطأ المقارنة الواحدة. وعليه فاختبار توكي يحافظ على أحد نوعي معدلات الخطأ من النوع الأول المعروف بمعدل الخطأ للتجربة ككل المتعلق باحتمال الوقوع في الخطأ من النوع الأول للمقارنات ككل. ومن هذا المنطلق تبادرت إلى أذهاننا الإشكالية التالية:

- كيف يتم ضبط معدل الخطأ من النوع الأول في اختبار توكي؟.
- ولدراسة هاته الإشكالية لدينا الإشكاليات الفرعية التالية:
- ما هي المشكلة الإحصائية الناجمة عن استخدام اختبار توكي؟
- كيف يتم ضبط معدل الخطأ من النوع الأول الناجم عن استخدام اختبار توكي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي عن العمل الليلي لدى الممرضين تعزى للعمر؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي عن العمل الليلي لدى الممرضين تعزى لسنوات القيام بالعمل الليلي

ثانياً _الفرضيات: لمعالجة إشكالية الدراسة نقترح الفرضيات التالية:

الفرضية الرئيسية: نستخدم لضبط معدل الخطأ من النوع الأول في اختبار توكي تصحيح "بنفيروني Benfferonni".

الفرضيات الفرعية:

- المشكلة الإحصائية الناجمة عن استخدام اختبار توكي تكمن في التغيير الذي يحدث على قيمة الخطأ من النوع الأول (زيادة معدل الخطأ).

- يضبط معدل الخطأ من النوع الأول في اختبار توكي باختبار بنفيروني (لتحديد أنسب قيمة لمستوى الدلالة المعنوية α).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي عن العمل الليلي لدى الممرضين تعزى للعمر.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي عن العمل الليلي لدى الممرضين تعزى لسنوات القيام بالعمل الليلي.

ثالثاً- المفاهيم الإجرائية:

- الاختبار البعدي: اختبار إحصائي يستخدم لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات في حالة وجود دلالة جوهرية لتحليل التباين.

- الاختبار القبلي: اختبار إحصائي يجرى قبل إجراء التجربة بصرف النظر عن النتيجة العامة لتحليل التباين، تتم بمقارنة وسط مجموعة بمجموعة أخرى عن طريق الترجيح.

- اختبار توكي: أحد الاختبارات البعدية المستعملة لإجراء مقارنات المتوسطات الزوجية، الثنائية، خاص بالعينات المتساوية، يحافظ على عمل التجربة الخطأ من النوع الأول ككل.

- معدل الخطأ من النوع الأول: هو خطأ ناشئ عن قرار رفض الفرض الصفري وهو صحيح في الواقع، يرمز له بالرمز α ، يعتبر الخطأ الأكثر خطورة من الخطأ B.

رابعاً- الدراسات السابقة:

لا توجد دراسات سابقة _ في حدود علمنا _ تناولت الخطأ من النوع الأول تطبيقياً بل وجدنا القلة من الباحثين من تطرق للموضوع من جانبه النظري فقط، نذكر منها:

- دراسة حول مشكلات استخدام تحليل التباين الأحادي المقارنات البعدية وطرق علاجها، قام بها "محمد موسى محمد الشمراي" سنة 2000، جامعة أم القرى مكة: تتلخص هاته الدراسة في مدى التزام رسائل الماجستير بشروط المقارنات البعدية عند استخدامها حيث توصل الباحث إلى مخالفة البيانات لشروط تجانس التباين وشرط الاعتدالية في الدراسات التطبيقية، وكذلك لعدم ملائمة أساليب المقارنات البعدية المستخدمة بعد التحليل الإحصائي.

- دراسة حول دروس في الأساليب الكمية في علم النفس 2012، للويس لورونسل المجلد الثامن، جامعة كندا ب: لتروافيرير - صفحة 88-95 تتناول الدراسة النظرية التساؤل التالي: "هل يجب التحكم على الخطأ من النوع الأول في المقارنات المتعددة للمتوسطات؟". حيث حاولت الدراسة الإجابة على هذا التساؤل استناداً لما توصل إليه "فيشر" 1920 و"توكي" 1953 بحل إشكالية المقارنات البعدية ، والخطأ من النوع الأول الناجم عنها، وعرض بالأمثلة لبعض الطرق من المقارنات المتعددة للمتوسطات مثل LSD، توكي اختبار شيفيه، اختبار نيومان كيولز. كما تعرض الباحث لأنواع معدلات الخطأ من النوع الأول (α) في الاختبارات البعدية مثل: خطأ التجربة ككل ويسمى خطأ التراكم العائلي (Family Wise)، وخطأ المقارنة الواحدة (Esprément Wise) في اختبار نيومان كيولز، مع ذكر أمثلة حسابية.

بناءً على أبحاث الإحصائيين، وسائل ضبط هاته الأنواع من الخطأ مثل المقارنات المخططة، طريقة Benfferonni (تصحيح بنفيروني).

خامساً- الإجراءات المنهجية للدراسة:

1. مكان الدراسة: تمت هاته الدراسة في أحد المؤسسات العمومية الاستشفائية المتمثل في مستشفى الدكتور أحمد فرانسيس، حيث التعداد الإجمالي للمستخدمين

فيتمثل في 376 مستخدماً منهم: 32 طبيباً عاماً، 207 شبه الطبي، 31 مستخدماً إدارياً، 90 من مستخدمي الاستغلال والمصالح العامة.

2. منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي الذي يعتبر منهجاً علمياً لتحليل وتفسير الظاهرة محل الدراسة عن طريق جمع المعلومات ثم يتم تصنيفها وتحليلها وتفسيرها.

واستعملنا التقنيات الإحصائية التالية: - اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" - استخدام المقارنات البعدية مثل اختبار "توكي" - استخدام طرق إحصائية لضبط الخطأ من النوع الأول (α) اختبار بينفيروني .

3. مجتمع وعينة الدراسة: يمثل مجتمع الدراسة جميع ممرضي المصالح الاستشفائية، من جميع مستويات السلم الوظيفي (ممرض، ممرض مؤهل، ممرض رئيسي)، حيث بلغ عددهم في المؤسسة الاستشفائية بوادي رهيو 207. أما عينة الدراسة فتم اختيارها بطريقة مقصودة (عينة قصدية أو تحكمية: يتحكم في اختيارها الباحث).

وهو ما فرضته طبيعة الدراسة وإشكالياتها المتطرفة للجانب النفسي "الرضا الوظيفي عن العمل الليلي" لذلك العينة تضم جميع الممرضين المناوبين ليلاً بجميع المصالح الاستشفائية، بلغ عددها 76 ممرضاً وعليه فنسبة حجم العينة = 36% من أفراد المجتمع الأصلي.

4. أداة الدراسة: لقد تم الاستعانة بالاستمارة أو الاستبيان، حيث حسب (مزيان، ص112) إن بعض الباحثين يفضلون استعمال الاستمارة على كلمة استبيان، "يعرف الاستبيان على أنه مجموعة من الاسئلة المكتوبة، والتي تعد بقصد الحصول على معلومات أو التعرف على آراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين" (عبيدات وآخرون، 1997، ص26).

استمارة الدراسة مصممة لقياس "الرضا الوظيفي عن العمل الليلي لدى الممرضين". المكونة من 22 عبارة بثلاث خيارات متدرجة، موزعة على المحاور التالية:

المحور الأول: العبارات: 1-2-4-7-16-17-18-19.

المحور الثاني: العبارات: 3-5-6-8-9-14-20-21-22.

المحور الثالث: العبارات: 10-11-12-13-15.

حيث إجرائيا تم توزيع 80 استمارة على جميع المرضى المناوبين منذ بداية المناوبة على الساعة الرابعة مساء خلال أربعة أيام 10-11-12-13 من شهر جوان، تم استعادها منهم في صباح اليوم الموالي للمناوبة، ليصل عدد الاستمارات المستردة 76 استمارة.

5. صدق وثبات الأداة: لتقدير صدق الأداة تم الاعتماد على طريقة المقارنة الطرفية للاستمارة على عينة عددها 20، بعد ترتيب الدرجات الكلية تصاعديا، يتم تقسيمها إلى 33.33% من الدرجات العليا و 33.33% من الدرجات الدنيا، بعدها نطبق اختبارات "ت" لدلالة الفروق، وجدنا معامل الصدق = 0.78. وللتأكد من ثباتها تم الاستعانة بطريقة التجزئة النصفية بين العبارات الفردية والزوجية بحساب معامل ارتباط "بيرسون" لنحصل على معامل ثبات نصف الاستمارة ($r = 0.45$) وبعد التصحيح بمعادلة "سبيرمان بروان" أصبح معامل الثبات للإستمارة ككل = 0.62.

6. عرض وتحليل بيانات الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على كيفية ضبط معدل الخطأ من النوع الأول الناجم عن استخدام الاختبارات البعدية في حالة وجود دلالة جوهرية لتحليل التباين باستخدام نتائج الاستمارة حول الرضا الوظيفي عن العمل الليلي على عينة مقصودة من المرضى باختلاف العمر وسنوات المناوبة الليلية.

- النتائج المتعلقة بوصف أفراد الدراسة:

تقوم هاته الدراسة على عدد من المتغيرات المستقلة (العمر، سنوات القيام بالعمل الليلي) وتأثيرها على المتغير التابع (الرضا عن العمل الليلي).

جدول رقم: (01) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة
الذكور	47	61.8
الإناث	29	38.2
المجموع	76	100

يتضح من خلال الجدول (01) أن نسبة الذكور تمثل 61.8 من العينة، أما الإناث فتمثل 38.2 من الافراد.

جدول رقم: (02) توزيع أفراد العينة وفق متغير العمر

العمر	20 – 20 سنة	30 – 25 سنة	35 – 30 سنة	40 – 35 سنة	أكثر من 40 سنة	المجموع
التكرار	08	23	12	28	05	76
النسبة	10.5	30.3	15.8	36.8	6.6	100

يتضح من الجدول (02) أن النسبة الأكبر من العينة تتراوح أعمارهم ما بين 35-40 سنة بنسبة 63.8، بينما تمثل نسبة 30.3 الفئة العمرية 25-30 سنة، تليها فئة 30-35 سنة ممثلة بنسبة 15.8، و 10.5 للفئة العمرية 20-25 سنة لتكون الفئة العمرية الأكبر من 40 سنة بنسبة ضئيلة 6.6.

جدول رقم(03): توزيع أفراد العينة وفق متغير الوظيفة

الوظيفة	التكرار	النسبة
إطار	29	38.2
تقني	47	61.8
المجموع	76	100

نلاحظ من خلال الجدول (03) أن أكثر من نصف أفراد العينة يمثلون نسبة 61.8 تقنيون، أما النسبة المتبقية 38.2 فيمثلون إطارات.

جدول رقم (04): توزيع أفراد العينة حسب متغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	متزوج	أعزب	مطلق	أرمل	المجموع
التكرار	56	18	01	01	76
النسبة	73.7	23.7	1.3	1.3	100

بالنسبة للحالة الاجتماعية نلاحظ من خلال الجدول أن أغلبية أفراد العينة متزوجون (73.7) أما العزاب فيمثلون نسبة 23.7 لتقسم ما تبقى من النسبة بالتساوي 1.3 من مطلوقين وأرامل.

جدول رقم: (05) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق مدة القيام بالعمل الليلي

مدة القيام بالعمل الليلي	أقل من 05 سنوات	من 06 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	المجموع
التكرار	32	16	28	76
النسبة	42.1	21.1	36.8	100

نلاحظ من خلال الجدول أن ما نسبته 42.1 يمثلون أفراد مدة قيامهم بالعمل الليلي أقل من 05 سنوات، تليها نسبة 36.8 لفئة أكثر من 10 سنوات، أما أقل نسبة 21.1 تمثل فئة 06 إلى 10 سنوات من قيامهم بالعمل الليلي بالمستشفى.

جدول رقم: (06) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة الدراسة

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين
الجنس	1.38	0.48	0.23
العمر	2.98	1.17	1.37
الوظيفة	1.61	0.48	0.23
الحالة الاجتماعية	1.30	0.56	0.32
مدة القيام بالعمل الليلي	1.94	0.89	0.79

بالنسبة لفحص البيانات لدينا: معامل الالتواء: 0,423 والتجانس: 2,858:levene

إذن يمكن تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي لتوفر شرطي الاعتدالية في التوزيع (معامل الالتواء قريب من الصفر)، و شرط التجانس في البيانات.

7. مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات:

جدول رقم (07) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في محاور الدراسة تبعاً لسنوات

القيام بالعمل الليلي

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	قيمة الاحتمال
الأول	بين المجموعات	7.644	2	3.822	0.511	0.602
	داخل المجموعات	538.543	73	7.480		
	الكلي	546.187	75			
الثاني	بين المجموعات	118.702	2	59.351	2.250	0.113
	داخل المجموعات	1925.719	73	26.380		
	الكلي	2044.421	75			
الثالث	بين المجموعات	1.861	2	0.930	0.250	0.780
	داخل المجموعات	272.179	73	3.728		
	الكلي	274.039	75			

أظهرت نتائج تحليل التباين في الجدول رقم (07) أن قيمة (ف) غير دالة عند مستوى 0.05 في المحاور الثلاثة للدراسة، مما يبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف سنوات قيامهم بالعمل الليلي. - من خلال النتائج المتحصل عليها في اختبائي تحليل التباين (ف) للرضا الوظيفي عن العمل الليلي تبعا لمتغيري العمر، سنوات القيام بالعمل الليلي تبين عدم وجود فروق تصل إلى حد الدلالة الإحصائية.

لهذا السبب استخدمنا المنهج الشبه التجريبي (محاكاة النتائج) حيث تعمدنا التغيير في الدرجات الكلية للفئة الثالثة (أكثر من 10 سنوات) من متغير مدة القيام بالعمل الليلي، و الفئة الرابعة (30 - 35 سنة) و الفئة الخامسة (أكثر من 40 سنة) من متغير العمر.

وعليه تحصلنا على النتائج التالية لاختبار تحليل التباين (ف) للرضا الوظيفي عن العمل الليلي تبعا لمتغيري العمر، سنوات القيام بالعمل الليلي.

جدول رقم (08): يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي للرضا الوظيفي تبعا لسنوات القيام

بالعمل الليلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	قيمة الاحتمال
بين المجموعات	461.899	2	230.95	5.870	0.004*
داخل المجموعات	2793.466	71	39.345		
الكلية	3255.365	73			

يتبين من خلال نتائج تحليل التباين في الجدول رقم (08) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى 0.05 مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية للرضا الوظيفي عن العمل الليلي تبعا لسنوات القيام بالعمل الليلي.

بما أن (ف) دالة إحصائيا نلجأ لاستخدام اختبارات المتابعة لتحديد مصدر هاته الفروقات لأن هناك على الأقل زوج من المعالجات الفرق بينهما دال. نستخدم اختبار "توكي" لأنه يستخدم لإيجاد أصغر فرق بين المتوسطات. فكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (09): يوضح نتائج المقارنات البعدية لمتغير سنوات القيام بالعمل الليلي

باستخدام اختبار توكي.

	(I) experience	(J) experience	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	moin5 an	de 6a 10 an	1,39919	1,93086	,750	-3,2230	6,0213
		plus 10an	*-4,59618	1,65118	,019	-8,5488	-,6435
	de 6a 10 an	moin5an	-1,39919	1,93086	,750	-6,0213	3,2230
		plus 10an	-5,99537*	1,97895	,009	3-10,73	-1,2581
	plus 10an	moin5an	4,59618*	1,65118	,019	,6435	8,5488
		de 6a 10 an	5,99537*	1,97895	,009	1,2581	10,7326
	moin5 an	de 6a 10 an	1,39919	1,93086	1,00	-3,3353	6,1337
		plus 10an	-4,59618*	1,65118	,021	-8,6449	-,5475
	de 6a 10 an	moin5an	-1,39919	1,93086	1,00	-6,1337	3,3353
		plus 10an	-5,99537*	1,97895	,010	-10,848	-1,1429
	plus 10an	moin5an	4,59618*	1,65118	,021	,5475	8,6449
		de 6a 10 an	5,99537*	1,97895	,010	1,1429	10,8478

* الفروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (09) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئة الأولى (أقل من 05 سنوات) والفئة الثالثة (أكثر من 10 سنوات) لصالح الفئة الثالثة في متغير سنوات القيام بالعمل الليلي. وعليه يتم قبول الفرضية البديلة الرابعة "وجود فروق دالة إحصائية في الرضا الوظيفي تعزى لمدة القيام بالعمل الليلي لدى الممرضين."

الجدول رقم (10): يوضح اختبار تحليل التباين للرضا الوظيفي تبعاً للعمر.

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. الحرية	متوسط المربعات	ف	قيمة الاحتمال
بين المجموعات	502.799	4	125.70	3.098	0.021
داخل المجموعات	2800.066	69	40.581		
الكلية	3302.865	73			

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى 0.05 مما يشير

إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية للرضا الوظيفي عن العمل الليلي تبعاً للعمر.

وبما ان (ف) دالة إحصائيا نلجأ لاستخدام الاختبارات البعدية منها اختبار "توكي". فكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (11): يوضح المقارنات البعدية لمتغير العمر باستخدام اختبار توكي.

(I) age	(J) age	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
20_25	25-30	-2,11180	2,74984	,939	-9,8147	5,5911
	30-35	1,38095	3,02968	,991	-7,1058	9,8678
	35-40	-4,50794	2,70189	,460	-12,0765	3,0607
	plus de 40	-8,28571	3,73006	,184	-18,7344	2,1630
25-30	20_25	2,11180	2,74984	,939	-5,5911	9,8147
	30-35	3,49275	2,26850	,541	-2,8618	9,8473
	35-40	-2,39614	1,80759	,676	-7,4596	2,6673
	plus de 40	-6,17391	3,14333	,294	-14,9791	2,6312
30-35	20_25	-1,38095	3,02968	,991	-9,8678	7,1058
	25-30	-3,49275	2,26850	,541	-9,8473	2,8618
	35-40	-5,88889	2,21014	,070	-12,0800	,3022
	plus de 40	-9,66667*	3,39085	,044	-19,1652	-,1682
35-40	20_25	4,50794	2,70189	,460	-3,0607	12,0765
	25-30	2,39614	1,80759	,676	-2,6673	7,4596
	30-35	5,88889	2,21014	,070	-,3022	12,0800
	Plusde 40	-3,77778	3,10147	,741	-12,4657	4,9101
plus de 40	20_25	8,28571	3,73006	,184	-2,1630	18,7344
	25-30	6,17391	3,14333	,294	-2,6312	14,9791
	30-35	9,66667*	3,39085	,044	,1682	19,1652
	35-40	3,77778	3,10147	,741	-4,9101	12,4657

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) ان هناك فروق دالة إحصائيا بين الفئة العمرية الثالثة (30-35 سنة) والفئة العمرية الخامسة (أكثر من 40 سنة) لصالح هاته الأخيرة. و عليه نقبل الفرضية البديلة الثالثة "وجود فروق دالة إحصائيا في الرضا الوظيفي تعزى للعمر"، لصالح المتوسط الأكبر (3.88).

اختبار الفرضيتين (1) و (2):

1- اختبار "توكي" يهتم بمعدل الخطأ للتجربة ككل، يسمى كذلك بنسبة الخطأ العائلي

وهو الخطأ المتراكم من إجراء عدة مقارنات بحيث: نسبة الخطأ العائلي $\alpha = x\alpha$ ك

وفي دراستنا لدينا ك1: عدد المجموعات هو 3

$$\text{إذن: نسبة الخطأ العائلي } 1 = 0.05 \times 3 = 0.15$$

ولدينا ك2: عدد المجموعات هو 5

$$\text{اذن: نسبة الخطأ العائلي } 2 = 0.05 \times 5 = 0.25$$

ولدينا ك3: عدد المجموعات هو 6

$$\text{اذن: نسبة الخطأ العائلي } 3 = 0.05 \times 6 = 0.3$$

وعليه معدل الخطأ للتجربة الناجم عن استخدام اختبار "توكي" في إيجاد دلالة الفروق

للمتوسطات هو على التوالي: 0.15, 0.25, 0.3. ويلاحظ أنه أكبر من مستوى

الدلالة المستخدم في اختبار تحليل التباين (0.05).

إذن نقبل الفرضية الأولى القائلة: "المشكلة الإحصائية الناجمة عن استخدام الاختبارات

البعيدة (اختبار توكي) هي ارتفاع معدل الخطأ من النوع الأول".

2- اختيار اختبار "توكي" للمقارنات البعيدة ليتحكم بالخطأ العائلي (خطأ التجربة)،

وتصحیح مستوى الدلالة لكل مقارنة بحيث يبقى المعدل الكلي للخطأ من النوع الأول

(α) عبر جميع المقارنات عند قيمة ($\alpha = 0.05$) المعروف لدى الإحصائيين "بتصحیح

بنفيروني" حيث: تقسم α على عدد المقارنات.

ومن خلال دراستنا نجد تصحيح بنفيروني $\alpha =$ حيث ($\alpha = 0.05$)

عدد المقارنات الممكنة بين أزواج المتوسطات = ك (ك - 1) / 2 عدد المقارنات

و ك1: (عدد المجموعات) ك = 1 3 أي 3 = 2 / (1-3) 3

إذن: تصحيح بنفيروني = 0.05 / 3 = 0.016 > 0.05

و ك2 (عدد المجموعات) ك = 2 5 أي 5 = 2 / (1-5) 10

ادن: تصحيح بنفيروني = 0.05 / 10 = 0.005 > 0.05

ولدينا ك3 (عدد المجموعات) ك3=6 اي 6 (1-6)/2 = 15

اذن : تصحيح بنفيروني = 150,05/ = 0,003 > 0.05

من هذا المنطلق يمكن ضبط الخطأ من النوع الأول الناجم عن استخدام اختبار "توكي" (ارتفاع معدل الخطأ من النوع الأول للتحربة ككل) عن طريق تصحيح بنفيروني الذي يساعد في تحديد أنسب قيمة لمستوى الدلالة (α) بحيث تبقى أقل من 0.05. وعليه نقبل الفرضية العامة: "يتم ضبط الخطأ من النوع الأول الناجم عن استخدام الاختبارات البعدية (اختبار توكي) بواسطة تصحيح بنفيروني".

قائمة المراجع:

- عبد المنعم الدردير، الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، عالم الكتب.
- علام محمود صلاح الدين (2005) الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.
- لقواعد والمراحل والتطبيقات، عمان، دار وائل للنشر .
- محمد مزيان، مبادئ في البحث النفسي والتربوي، ط2، وهران، دار الغرب للنشر والتوزيع.

- Laurencelle louis (2012) **Must we over- control the type I error rate in post anova multiple comparison procedures** *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, Vol8(2)

الرأسمال النفسي - The Psychological capital

عينو عبد الله

جامعة سعيادة

ملخص :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة ماهية الرأسمال النفسي ودوره في حياة الفرد، وفعالية الأجزاء المكونة للرأسمال النفسي. اعتمد الباحث المنهج الوصفي من خلال الاطلاع والدراسة للأدبيات التي تصب فيه وتحليلها، بينت نتائج الدراسة بأن للرأسمال النفسي جوانب ثلاث وأركان أساسية لا ينفك عنها وهي كل من التفاؤل - تقدير الذات - الثقة بالنفس وأن هذه العناصر في الرأسمال النفسي تعمل متحدة ومتكاثفة الجهود وتكون طاقاتها متجهة في هدف واحد، وبينت بأنه إذا كان الفرد يعاني من تدني أحد تلك العناصر فإنه سوف تتدنى معها باقي العناصر وتدهور وبالتالي سيفشل الفرد في المواجهة ، وفي الأخير عملت الدراسة على تحسيس وتبصير الفرد بقيمة الرأسمال النفسي. الكلمات المفتاحية: علم النفس الايجابي، الرأسمال النفسي، الثقة بالنفس، تقدير الذات.

Abstract:

This study aimed to know The role of capital Psychological In an individual's life, And the effectiveness of the components of the psychological Capital. The research relies on comprehensive review of literature. Results showed the study that psychological capital Aspects of the three basic pillars Laver them, They both optimism-esteem Self - self-confidence And that these elements In psychological capital Working united And cooperative efforts The energies are heading in the object of this one. It also showed that That if the individual Suffers from low One of those elements It will be declining with Other elements And deteriorate And thus fail the individual in confrontation. In the last Enlighten the individual the importance of psychological capital.

Key words : Positive Psychology- Psychological capital - Self-confident - Self-esteem - Optimism

مقدمة:

كل يوم يزداد العالم الذي نعيش فيه أكثر تعقيدا وتحديا لقدرات الإنسان ولجميع مصادر قوته، وأصبح من الصعب على الضعفاء في هذا العالم التكيف مع نظام السلطة والقوة والتحدي في أعلى مستوياته وبالتالي أصبحوا مهددين أكثر من أي وقت مضى من الزوال من مضمار السباق، وقد يخفى عن كثير من الأشخاص الذين فشلوا في التوافق مع التحديات الحياة وأصبحوا يعتقدون بأنهم من الضعفاء وأنه ليس لهم مكان أو موضع قدم في هذه الحياة، يلجئون إلى أبشع الأساليب للهروب من المآزق والدوامات التي سقطوا فيها، بحيث أصبح يستحيل عليهم المواصلة، فقد يخفى عليهم بأن لديهم من القدرات في الذات ما يؤهلهم على تحقيق البقاء بل والتحدي للأقوياء، ومن الأساليب المساعدة على ذلك معرفة الإنسان لذاته وما يمكن أن تحويه من قدرات وإمكانات أو فقط يكفي الفرد معرفة نقاط القوة والضعف في شخصيته فيستطيع بذلك تحديد موقعه من الإعراب في هذا العالم، ولاشك أن معرفة الفرد لذاته ومعرفة الطرق المساعدة على تنميتها سوف يعرج على المعرفة الدقيقة لماهية الرأسمال النفسي لديه الذي أصبح اليوم محل إعتبار الكثير من الباحثين لما حققه بتنميته من نتائج مبهره وإيجابية غيرت مجرى حياة الكثير من الناس العاديين فضلا عن الخواص، فتنمية الرصيد النفسي للفرد والإعتناء الكامل بنقاط القوة والاييجابية في شخصية الفرد لاشك يساعده على تحقيق نتائج إيجابية في مواجهة مواقف الحياة، وغياب المعرفة لذلك يؤدي إلى الحياة العشوائية التي يتخبط فيها الفرد خبطة عشواء تجده محكوم بالصدف والتوقعات، ولاشك أن التفاؤل في هذه الحياة في كل خطوة يخطوها المرء لتحقيق مطالبه وإشباع متطلباته يعد ركن ركيز في تحقيق نسب إشباع عالية بخلاف لو يفكر سلبيا، وأن الصورة الايجابية للذات وإرتفاع تقدير الذات للإنسان يعد وقود الذي يحرك به الفرد دوافعه نحو المضي بقوة إلى الإمام ومواجهة العقبات دون الرجوع والنظر إلى الخلف، وإن علو الثقة بالنفس كذلك لديه تعد من المحركات الرئيسية للذات نحو تخطي الصعاب والوثوق في ما تقوم به دون تردد، إذن فهي ثلاث ركائز أساسية تزيد دوما في رصيد الرأسمال النفسي، ومعرفة قدر الرأسمال النفسي ودوره في حياة الفرد يساعد على التعامل معه بأنسب الطرق .

الاشكالية:

مع التطور الهائل في البحوث التي خاضت في المواضيع التي تهتم بالجوانب الإيجابية لشخصية الفرد والتي حققت نتائج جد مرضية ولدت عنها كنتيجة حتمية ما يعرف بعلم النفس الإيجابي الذي أرسى قواعد الكثير من الباحثين على رأسهم الباحث مارتن سلجمان الذي كان ذلك دافعا له للتقدم أكثر وإيجاد ما يعرف بالرأسمال النفسي أو الرصيد النفسي في حياة الفرد الذي يعتقد بأن فشل الكثير من الأفراد في هذه الحياة يرجع بالدرجة الأولى إلى غياب الرصيد الكاف من الرأسمال النفسي الذي يعمل كمحرك قوي وكحصن صلب أمام الأزمات التي أصبحت كل حين تزداد شدتها ساعية على الاطاحة بالانسان الذي هو محور الحياة، وإن لغياب المعرفة الكاملة بمكان الذات الدور البارز في غياب الاستراتيجيات الكفيلة بمواجهة القادم من سلسلة الحياة ، ولعل معرفة أهمية الرأسمال النفسي وركائزه والسعي الدائم على تنميته يحقق نتائج جيدة في مواجهة تلك العقبات المتواصلة للفرد. وعليه يمكن صياغة إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

- ما طبيعة الرأسمال النفسي لدى الفرد ؟
- كيف يمكن أن يساهم التفاؤل في تنمية الرأسمال النفسي ؟
- ما دور تقدير الذات في بناء الرأسمال النفسي للفرد؟
- ما موقع سمة الثقة بالنفس في الرأسمال النفسي؟

الفرضيات :

- للرأسمال النفسي دور كبير في تغيير حياة الفرد .
- يمكن أن يساهم التفاؤل في تنمية الرأسمال النفسي.
- لتقدير الذات دور كبير في رفع صرح الرأسمال النفسي للفرد.
- لسمة الثقة بالنفس موضع محوري في تعزيز الرصيد النفسي للذات.

منهج البحث:

اعتمد الباحث على الأسلوب الوصفي للخوض في موضوع الرأسمال النفسي والذي تم من خلال مسح ودراسة وتحليل للأدبيات والدراسات المتعلقة بالموضوع من أجل تقريب وتكوين صورة شاملة ومعرفة عن حقيقة ودور الرأسمال النفسي.

الدراسات السابقة :

هدفت دراسة سعد علي، إبراهيم إلى معرفة استكشاف مفهوم الرأسمال النفسي الايجابي، اعتمد الباحث المنهج الوصفي، وقد أظهرت النتائج تسليط الضوء على مفهوم الرأسمال النفسي وعلى دوره في المؤسسات والمنظمات الإنتاجية، تحقيق الميزة التنافسية لا يكفي من خلال الانتاج وتحقيق الارباح بل يتعدى إلى معرفة سيكولوجية القادة والمؤوسين .

تهدف دراسة يوسف موسى (2014) إلى التعرف على دور رأس المال النفسي الايجابي في رفع مستويات الأداء الابداعي في الجامعات العراقية، استعرض أبرز ماكتب عن الرأسمال النفسي الايجابي، بين مستوى توافر أبعاد الرأسمال النفسي الايجابي لدى الملاك التدريسين في الجامعتين المدروستين، أوصى الباحث بأهمية الاستثمار في الرأسمال النفسي بدل الرأسمال التقليدي، أوصى بدور الرأسمال النفسي في مجال السلوك الإداري التنظيمي لتحقيق الأهداف، ضرورة تطبيق مفهوم الرأسمال النفسي في الجامعات.

وفي دراسة لهاشم فوزي (2012): يهدف فيها إلى التعرف على دور رأس المال النفسي في روحانية العمل لعينة من الكادر التدريسي في أربعة كليات من جامعة الكوفة بلغت (200) من أصل (470) تدريسي، اعتمد على مقياس الرأس المال النفس ليوسف، ومقياس سكينك وكيسنجي لروحانية مكان العمل وتستخدم استمارة، وإستخدم معامل الارتباط كأسلوب احصائي ونمذجة المعادلة الهيكلية، وقد جاءت نتائج بأن تهتم كليات عينة الدراسة بمكونات رأس المال النفسي لأن ذلك يشجع ويعزز بشكل كبير على خلق بيئة عمل تهتم بالجوانب الروحية في مكان العمل.

أما مصطفى محمد الكرداوي (2013): فحاول في دراسته قياس الدور الوسيط الذي يلعبه الانطمار الوظيفي في العلاقة التي تربط مستوى رأس المال النفسي للعاملين بمستوى شعورهم بالاحتقان التنظيمي وذلك من خلال التطبيق على عينة قوامها 550 عاملا بالقطاع الحكومي في محافظة الدقهلية وباستخدام نموذج المعادلة البنائية في قياس الآثار المباشرة وغير المباشرة لرأس المال النفسي للعاملين على مستوى شعورهم بالاحتقان التنظيمي، بينت النتائج أن الانطمار الوظيفي للعاملين يلعب دور الوساطة

الجزئية التداخلية في علاقة الرأسمال النفسي بمستوى شعور العاملين بالاحتقان التنظيمي، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة تأثير إيجابية لرأس المال النفسي للعاملين على مستوى الانطمار الوظيفي لهم، وكذا وجود علاقة تأثير سلبية مباشرة بين الانطمار الوظيفي للعاملين ومستوى شعورهم بالاحتقان التنظيمي.

تعليق على الدراسات: تكاد تنعدم الدراسات العربية في هذا الموضوع بل هي نادرة (حسب حدود إطلاع الباحث)، وإن كانت الدراسات الأجنبية قد تطرأت إليه بنوع من العمق ولكن ليس إلى درجة كبيرة جدا فهو موضوع لا يزال حديثا جدا، وبالتالي فأغلب الدراسات التي عرضت كانت وصفية وإستخدمت المنهج الوصفي في عرضها الصورة التي يدور حولها موضوع الرأسمال النفسي فهي لاتزال نظرية في اتجاهها ولم تتجه إلى الميدان بعد في الوطن العربي إلا دراسة الكرداوي وهاشم في العلوم الاقتصادية، أما في المجال النفسي فلاتكاد تكون، أغلب الدراسات السابقة لم تتجه إلى المنهج التجريبي وركزت على الوصفي ولم تسعى إلى معرفة دور وأثر الرأسمال النفسي في الظواهر النفسية أو التربوية والاجتماعية على وجه العموم، ترتبط تلك الدراسات مع هذه الدراسة في تطرئها إلى الدور الذي يؤديه الرأسمال النفسي في الافراد واختلفت في العدد، في المعالجة الاحصائية ركزت على معامل الارتباط وبعض المعادلات التي تخص العلوم الاقتصادية، ترتبط مع هذه الدراسة في المنهج الوصفي فجميعها إختارته وذلك طبيعيا لحدثة الموضوع، كما ركزت الدراسات على الأجزاء المكونة للرأسمال النفسي ووظيفتها المحورية وهذا ماقد اتفقت به مع هذه الدراسة .

1- للرأسمال النفسي دور كبير في تغيير حياة الفرد:

لكي يتم فهم الرأسمال النفسي أكثر وفهم الأركان والركائز التي يرتكز عليها، علينا أولا فهم مصدر هذا الرأسمال النفسي وموقعه في العلوم الحديثة، علم النفس والتنمية البشرية بصفة عامة، وكيف برز الاهتمام بهذه السمات المهمة في شخصية الإنسان، وذلك من خلال التحول الكبير الذي شهدته العلوم النفسية من الانتقال من الاهتمام بالمشكلات والأمراض التي يعاني منها الشخص والعمل على تلافيتها إلى تنمية النقاط

الايجابية في شخصية فرد وذلك لاشك يساعده في القضاء على الأمراض التي يعاني منها وفي إبراز مواهبه وقدراته والتي يفرض من خلالها مكانته الاجتماعية، وهذا التوجه في الحقيقة قدس قدم البشر ولكن إزداد الاعتناء به والتركيز عليه في الآونة الأخيرة بسبب بروز كثير من التعقيدات في هذا العالم الذي تعيشه البشرية اليوم وبسبب الفشل الذي حققته التوجهات السالفة في تعديل السلوك البشري وتحقيق التكيف، فظهر ما يعرف بعلم النفس الايجابي على يد مجموعة من الباحثين ومن أولئك الأوائل في هذا الزمن الباحث مارتن سليجمان؛ الذي عرف علم النفس الايجابي على أنه "علم التجربة الشخصية الايجابية، والميزات الفردية الايجابية، والمؤسسات الايجابية " وأوضح أن علم النفس الايجابي يشمل على ثلاثة اتجاهات هي :

— الاتجاه الأول: التجربة الشخصية الايجابية التي تتضمن السعادة، والحالة، والسرور، والأمل، والتفاؤل والمشاعر الايجابية .

الاتجاه الثاني: السمات الايجابية، واستثمار المواهب، والمصالح، والابداع، والقيم، والحكمة، ونقاط القوة الشخصية، والارادة، والغرض، والنمو، والشجاعة .

الاتجاه الثالث: المؤسسات الايجابية، ويتضمن العوائل الايجابية، والمدارس، والشركات، والجاليات والمجتمعات (سعد علي وابراهيم خليل).

يمكن ذكر النقاط الأساسية في وظيفة الرأسمال النفسي بأنه: يركز على أوجه القوة عند الإنسان بدلا من أوجه القصور، وعلى الفرص بدلا من الأخطار، وعلى تعزيز الإمكانات بدلا من التوقف عند المعوقات. إنه يهدف إلى تنشيط الفاعلية الوظيفية والكفاءة والصحة الكلية للإنسان، بدلا من التركيز على الاضطرابات، إنه يغير المنظور ومركز الاهتمام من المرضي المعوق، إلى المعافي الفعال وكيفية تعظيم فاعليته. إنه يهتم ببناء القوة القدرة والمتعة والصحة في الإنسان المعافي وصولا إلى المزيد من تحقيق ذاته.

إن للرأسمال النفسي مجموعة من الأركان الأساسية التي يركز عليها أو ثلث عناصر أساسية التي لا يمكن بأي حال من الأحوال التخلي عن إحداها وأنها تعمل مجتمعة في مواجهة التحديات التي يمكن أن يصادفها الفرد في هذه الحياة الصعبة جدا له ،فقوة تلك

العناصر في اتحادها وإن فشل أحد تلك العناصر أو ضعفها تنجر عنها فشل وضعف جميع العناصر، الا وهي: التفاؤل - تقدير الذات - الثقة بالنفس .

(الرأسمال الاقتصادي) (الرأسمال البشري) (الرأسمال الاجتماعي) (الرأسمال النفسي)
 ماذا تملك؟ ← ماذا تعرف؟ ← من تعرف؟ ← من أنت؟
 - التمويل - خبرة - شبكة اتصالات - التفاؤل
 - الموجودات - تعلم - أصدقاء - تقدير الذات
 (مصنع، معدات - مهارات - علاقات - الثقة بالنفس
 بيانات ، شهادة) - معرفة
 - أفكار

شكل رقم (01) يوضح توسع الرأس مال (سعد علي، ابراهيم:8)

2- يساهم التفاؤل في تنمية الرأس مال النفسي:

قد يبدو غريبا وجود تأثير مباشر لتفاؤل الإنسان في حياته وفي الرأس مال النفسي ولكن بطريقة غير مباشرة يعمل بشكل كبير في الرفع من الرأس مال النفسي فمثلا يكون الرجل مريضا فيسمع آخر يقول: يا سالم ، أو يكون طالب ضالة فيسمع آخر يقول: يا واجد، فيقول: تفاءلت بكذا، ويتوجه له في ضنه كما يسمع أنه يبرأ من مرضه أو يجد ضالته (ابن منظور، 1996)، تستحوذ دراسة التفاؤل والتشاؤم على اهتمام بالغ من قبل الباحثين، نظراً لارتباط هاتين السمتين بالصحة النفسية للفرد، فقد أكدت مختلف النظريات على ارتباط التفاؤل بالسعادة والصحة والمثابرة والإنجاز والنظرة الإيجابية للحياة، في حين يرتبط التشاؤم باليأس والفشل، والمرض، والنظرة السلبية للحياة. أنت متفائل إذا لم يقع في حياتك حادث يجعل نشوء العقد النفسية لديك أمراً ممكناً ولو حدث العكس لتحولت إلى شخص متشائم، وذلك أنك قد تكون متفائلاً جداً إزاء أحد الموضوعات أو المواقف فتقع حادثة مفاجئة لك تجعلك متشائماً جداً من هذا الموضوع ذاته (أحمد محمد عبد الخالق، 1996)، وسوء الظن والتوقع السيء للأحداث القادمة والحياة يساهم في زعزعة الرأس مال النفسي وتدني رصيده والفشل وخيبة الأمل فيؤثر على قدرة الفرد على مواجهة الحياة وصعوباتها (مجمع اللغة العربية، 1976).

أما نظرة سليجمان إلى التفاؤل من خلال وصفه للمتفائلين بأنهم أولئك الأفراد الذين يتسمون بالاستقرار الداخلي، وأشياء معزوة خارجياً بشأن الأحداث الايجابية، ويوصفون بعدم الاستقرار (لأسباب كثيرة) بشأن الأحداث السلبية. لذلك فإن التفاؤل كونه أحد مكونات الرأسمال النفسي يرتبط بوجهات النظر والحوادث الايجابية التي تتضمن المشاعر الايجابية (سعد علي و إبراهيم خليل)

ولسمي التفاؤل والتشاؤم دوافع داخلية كامنة تعمل على بناءه وعلى بروز سمة ايجابية على أخرى سلبية أو العكس وربما يكون هناك توازن فنجد أن الحلم والمراد أن الإنسان يحلم أثناء النوم بشيء معين يتسبب في إلحاق خير به فإذا صحا ووجد هذا الشيء أمامه تفاعل به ومن ثم اعتقد أن هذا الشيء هو السبب في حصوله على الخير، وتربية الأطفال من خلال تقليد الآباء حيث يعلمون الأبناء أن شيء ما هو مصدر للخير ومن ثم يرسخ في نفس الابن أن هذا الشيء جالب للخير ومن ثم يتفاعل به، وأحياناً يكون التفاؤل قدراً وحظاً وهي أن يربط الإنسان بين شيء معين وحدوث خير له نتيجة تكرار حدوث الخير مع وجود هذا الشيء رغم أن ذلك يحدث دون اتفاق مسبق وإنما شيء نسميه خبط عشواء، ويمكن أن تكون اتجاهات الفرد وميوله وانفعالاته كافية لبروز سمة التفاؤل، فالحب والمراد أن الإنسان يحب شيء معين فإذا حدث خير له نسب مجيء هذا الخير إلى حبه لهذا الشيء تقيمة الحظ.

هناك عوامل تعمل من بعيد على تعزيز الرأسمال النفسي من خلال تعزيزها للتفاؤل، ومنها التنشئة الأسرية للطفل، فالاعتقادات خاطئة عن الأشياء التي علمها الأبوان للطفل يمكن أن تكون بسبب الخوف والفرع من الشيء فكثير من الناس يخافون من بعض الكائنات ويتسبب ذلك الخوف في كراهية الناس لهذا الشيء، ومن ثم ينسبون إليه ما يحدث لهم من ضرر، كما أن للقدر والحظ دور في ذلك حدوث ضرر عدة مرات مع ارتباطه عشوائياً بشيء معين مما يجعل الإنسان يربط بين الشيء والضرر فينسب الضرر إلى هذا الشيء. كما أن الأحلام دور بارز قد يحلم بشيء معين يتسبب في الحلم في إلحاق ضرر به فإذا وجد هذا الشيء أمامه في صبيحة ليلة الحلم تشاءم منه واعتقد أنه

نذير شؤم مع أنه قد يحدث النقيض فيكون مصدر خير للإنسان (عبد الخالق، 1996).

ومن الأسباب المباشرة في تغذية التشاؤم والتنشئة عليه بطريق غير مباشر أن الشخص الذي يجد في حياته سلسلة من المواقف العصبية المحبطة أو المفاجئة يميل إلى التشاؤم والعكس صحيح إلى حد بعيد. ففي جميع الحالات يجب أن نؤكد على أن تلك العوامل ماهي إلا عوامل مساعدة لنشأة التفاؤل، والتشاؤم في الشخصية (حمود لخصر، 1999).

وقد بينت دراسات منها لـ " ماهي " أن نسبة 66% من البشر لديهم مستوى متدني من تقدير الذات وهي نسبة عالية ، فالشخص الذي يتميز بامتلاك صورة إيجابية لذاته يكون أكثر تفاؤلاً في الحياة وأسعد حالاً من الذين يمتلكون صورة سلبية ومتدنية عن ذواتهم ، فالصورة التي ينشئها الفرد عن ذاته والتي يعمل على تغذيتها باستمرار من خلال المواقف التي يسعى إلى تفسيرها حسب الميل في التفكير الإيجابي أو السلبي لها القدرة على تعديل وتغيير السلوك الفردي نحو الأفضل لجعله يحظى بالقدرة اللازمة لتغيير سلوكه وصقل شخصيته ، والشخصية ما هي إلا انعكاس للصورة الذاتية للفرد ، فعندما تكون صورتنا الذاتية سليمة نشعر بأننا جديرون بالحياة متفائلون فيها وقادرون على مواجه تحدياتها يكون لدينا تفكير إيجابي، وقد اتضح أن حوالي 95% من الناس يحاولوا أن يقللوا من قيمتهم الذاتية لإعتقادهم أن الآخرين يعيشون ويعملون أفضل منهم وينجزون ما يوكل إليهم بكل سهولة وبساطة، فهذه النظرة أو هذا الاعتقاد يولد حالة من التشاؤم والاكتئاب والقلق. (ماهي وريزير، 2006 : 36)

3 - دور تقدير الذات في بناء الرأس مال النفسي للفرد:

تعد سمة تقدير الذات من العناصر الأساسية والحلقة الثانية القوية في الحلقات المتكاملة للرأس مال النفسي للفرد لا يمكن بأي حال من الحال الاستغناء عن سمة تقدير الذات لدى الانسان ولا يمكنه أن يتكيف مع المواقف الاجتماعية إذا لم يكن تقدير الذات لديه معزز، كما يرى مصطفى كامل بأنه نظرة الفرد واتجاهه نحو ذاته ومدى تقدير

هذه الذات من الجوانب المختلفة كالـدور والمركز الأسرى والمهني ،وبقية الأدوار التي يمارسها في مجال العلاقة بالواقع" (فاروق عبد الفتاح سلامة، 1987).

الخبرات تعمل على تعزيز صورة الذات وتنمي الرأسمال النفسي وتعمل على المحافظة عليه في مستويات مرتفعة دائما كما يشير كوبر سميث تقييم يضعه الفرد لنفسه وبـنفسه ويعمل على المحافظة عليه ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الايجابية أو السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح وكفاء أي أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجه كفاءته الشخصية، كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه ومعتقداته عنها، وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة (سلامة ممدوح محمد، 1991).

لا غنى لقوة الرأسمال النفسي عن الصلابة الشخصية وقوة تقدير الذات ينمي الصلابة الشخصية لديه مما يجعله قادرا على مواجهة الصدمات وتلاطم أمواج الحياة على صخرة ذاته وشخصيته .فإذا تنكسر الأمواج عليها وإذا تنكسر الذات من شدتها ،وإذا تزيد تلك الأمواج الشخصية أكثر صلابة ، كما يشير(راجح، 1965) بأنها قدرة الفرد على تأجيل وإرضاء الحاجات الآجلة والصمود أمام الازمات الآنية من دون أن يختل توازنه الإنفعالي وتفكيره فضلا عن قدرة الفرد على إنتاج معقول في حدود ذكائه وحيويته وإستعدادده (لطيف غازي).

الرأسمال النفسي ينمو مع بداية نمو شخصية الفرد وتكوينها ومدى تأثره بالعوامل المحيطة به والمنغمس فيها جنبا إلى جنب مع سمة تقدير الذات التي تمر بمخاض عسير كما ذهب فاروق عبد الفتاح (1987) إلى أن العوامل التي تؤثر في تقدير الفرد لذاته كثيرة منها ما يتعلق بالفرد نفسه مثل استعداداته وقدراته والفرص التي يستطيع أن يستغلها بما يحقق له الفائدة، ومنها ما يتعلق بالبيئة الخارجية والأفراد الذين يتعامل معهم فإذا كانت البيئة تهيب للفرد المجال والانطلاق والإنتاج والإبداع فأن تقديره لذاته يزداد، أما إذا كانت البيئة محبطة وتضع العوائق أمام الفرد بحيث لا يستطيع أن يستغل قدراته واستعداداته ولا يستطيع تحقيق طموحاته فان تقدير الفرد لذاته ينخفض، كذلك فان نمو تقدير الذات لا يتأثر بالعوامل البيئية والمواقف فحسب ولكنه يتأثر

بمعايير دائمة مثل ذكاء الفرد وقدراته العقلية وسمات شخصيته والمرحلة العمرية والتعليمية التي يمر بها، وهذا ما أيدته نظرية من النظريات التي اهتمت بتفسير تقدير الذات، وهي نظرية " زيلر " أن تقدير الذات ينشأ ويتطور بلغة الواقع الاجتماعي، أن ينشأ داخل الإطار الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد وإذا كانت سمة تقدير الذات تستمد قوتها من الواقع الاجتماعي فبطريقة غير مباشرة الرأسمال النفسي للفرد يستمد قوته وطاقته المستمرة والمتجددة من سمة تقدير الذات المرتفعة والصورة الإيجابية للذات ولذلك على مدار سنوات نمو الشخصية والذات ولهذا نجد الفرق واضحا في قيمة الرصيد النفسي ومدى ارتفاعه أو تدنيه لما نجد الفرد ينتقل من واقع اجتماعي إلى واقع آخر مخالف له تماما (كفاي، 1989).

تتغذى سمة تقدير الذات التي هي فرع وغصن من شجرة الرأسمال النفسي حسب كوبر سميث تتغذى بمقدار الاحترام والتقبل والمعاملة التي تتسم بالاهتمام التي يحصل عليها الفرد من عند الناس الآخرين الهامين في حياته، وإن تاريخ نجاح الفرد والمناصب التي تمثلها في العالم واجتماعيا له أثر كبير على نمو تقدير الذات، ومدى تحقيق طموحات الفرد مع المواقف التي يتعرض فيها للتقليل من قيمته. فبعض الأشخاص، قد يخفون ويحورون ويكتبون تماما أي تصرفات تشير إلى التقليل من قيمتهم من قبل الآخرين أو نتيجة فشلهم السابق، حيث تخفف القدرة على الدفاع عن تقدير الذات من شعور الفرد بالقلق وتساعد في الحفاظ على توازنه الشخصي (الماضي وفاء محمد، 1414).

تشكل صورة الرأسمال النفسي من الصورة المصغرة لتقدير الذات ويشكلان جميعا من لمسات بعض الشخصيات الأكثر تأثيرا على الاطلاق والتي بصمات أيديها لا تمحى أبدا من الشخصية، المعلمون والأقران هم من بين الأشخاص ذوي الأهمية بالنسبة للتلميذ وعندما يدخل الطفل المدرسة فإن عوامل جديدة تدخل في تقويم ذاته وقد يُعدل تقويمه لذاته من حيث تقويم رفاقه ومعلميه له ورأيهم فيه وقد يختلف عن تقويم والديه له وخاصة في مرحلة المراهقة حيث يكون تأثير النظراء والمعلمين أعمق أثراً من حيث تقويم

الطلاب لأنفسهم.(مریم اللحیانی، 2010). حيث يشير "جيرسلد 1952" إلى أن المدرسة تحتل المرتبة الثانية بعد البث بالنسبة للعديد من الأطفال في تأثيرها على تكوين تصور الطفل عن نفسه، وتكوين اتجاهات نحو قبول ذاته أو رفضها، كما رأى توماس أن نمط المدرسة والنظام المدرسي والعلاقة بين المعلم والتلميذ عوامل تؤثر كلها على تقدير الفرد عن نفسه (عكاشة، 1990).

تحديد معالم الذات في هذا العالم يساعد الفرد على تنمية رصيده في النفسي، إذ يجعله يضع مكانة خاصة لنفسه في هذا العالم يجعل الآخرين ينحون احتراماً لذاته وتقدير لها، مفهوم الذات يشمل مفهوم الشخص وآراءه عن نفسه، بينما تقدير الذات يتضمن التقييم الذي يصنعه وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتبار لذاته ولهذا فإن تقدير الذات يعبر عن اتجاه القبول أو الرفض، ويشير إلى معتقدات الفرد تجاه ذاته وباختصار يكون تقدير الذات هو الحكم على مدى صلاحيته، معبرا عنها بواسطة الاتجاه الذي يحمله نحو ذاتية يقبلها للآخرين عن طريق التقارير اللفظية، ويعبر عنها بالسلوك الظاهر (عبد الحافظ ليل، 1982). حيث أن الأفراد يقومون بصياغة وإصدار الأحكام الخاصة بقيمتهم الشخصية كما يرونها، أما تقدير الذات فيهتم بالقيمة الوجدانية التي يربطها الفرد بأدائها خلال التجربة. ويميز "هاماشيك" بين ثلاثة مصطلحات في هذا المجال: الذات وتمثل الجزء الواعي من النفس على المستوى الشعوري، وتشير تلك المجموعة الخاصة من الأفكار والاتجاهات التي تكون لدينا في أية لحظة من الزمن، أي أنها ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ من خبراتنا بأنفسنا والوعي بها (شوكت محمد، 1993).

وقد افترض سميث أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الشخصية وهي: النجاحات، والقيم والطموحات والدفاعات. (الخضير غادة، 1420)، وإن فكرة الفرد عن جسمه وصحته ومظهره الخارجي، ومدى إحساس الفرد بقيمته الشخصية وتقديره لمزاياه ومهاراته، وفكرة الفرد عن نفسه بصفته عضوا في الأسرة، ومدى تكيفه معها، والتزامه بها، وهي فكرة الفرد عن أخلاقه والتزامه بالقيم الأخلاقية، ورضاه عن إيمانه بمعتقداته وأفعاله، فكرة الفرد عن نفسه من خلال علاقته بالآخرين ومكانته بينهم، ودوره

في التفاعل معهم (الحموي منى: 178). هي محاور تعمل من بعيد على تشكيل صورة الراسمال النفسي بأبعاده المختلفة في الرحم قوة تقدير الذات.

4- الثقة بالنفس لها موضع محوري في تعزيز الرصيد النفسي للذات :

أما العنصر الثالث والأخير في الراسمال النفسي والذي هو مرتبط كذلك بالعنصرين السابقين ويعملون جميعا في إشتراك وتكامل لتنمية الراسمال النفسي وتقويته يعتبر حسب الخواجا إدراك الفرد لكفاءته أو مهارته، وقدراته على أن يتعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة . (عايدة شعبان ونجاح عواد، 2009)، وفي تصور عادل يعتبر اتجاه الفرد نحو كفايته النفسية والاجتماعية ونحو قدرته على تحقيق حاجاته وأهدافه ومثله العليا. (حسن مصطفى، 113)، وعند قواسمة وعدنان تعد سمة شخصية يشعر معها الفرد بالكفاءة والقدرة على مواجهة العقاب والظروف المختلفة مستخدما أقصى ماتتيحه له امكانياته وقدراته لتحقيق أهدافه المرجوة مما يشجع على النمو النفسي السوي وتحقيق التكيف النفسي والاجتماعي (أنوار غانم، 2006)، ومن التصورات السابقة يمكن الاعتبار بأنها بريد ورسالة أولية على وظيفة الراسمال النفسي في حياة الأفراد وذلك من تأثير صورة الثقة بالنفس ومدى إدراك الفرد بها على حياته وتوجهاته وقراراته ومواقفه اليومية وطرق التصرف حيالها.

حسب تصور ابن القيم " الثقة هي سكون يستند إلى أدلة وأمارات يسكن القلب إليها، فكلما قويت تلك الإمارات قويت الثقة واستحكمت، ولا سيما كثرة التجارب وصدق الفراسة، واللفظة كأنها من الوثاق وهو الرباط، فالقلب قد ارتبط بمن وثق به توكلًا عليه وحسن ظن به، فصار في وثاق محبته ومعاملته والاستناد إليه والاعتماد عليه، فهو في وثاقه بقلبه وروحه وبدنه(سمية مصطفى، 2009).

تبدأ صورة الراسمال النفسي تتشكل في الرحم الثقة بالنفس من خلال مجموعة من الأركان المؤسسة لها تغذي بطريقة غير مباشرة الراسمال نفسي وتعمل على تقوية أعضائه وبروزها وهي خمس ووفق لبراون وآخرون وهي:

—النظر إلى الذات على أنها قادرة والايان بقدرتها على عمل الاشياء كالآخرين .

__الشعور بالانتماء والايمان بأنه جزء متكامل مع الآخرين

__التفاؤل بالمستقبل والنظرة الايجابية للحياه .

__ مواجهة الفشل من خلال النظر إلى خبرات الفشل على أنها فرصة للتعلم والنمو في الحياة .

__ امتلاك مصادر مناسبة من التعزيز من خلال نماذج الدور(أمال جودة،2007: 708)

أما التأثير السلبي لتدني الثقة بالنفس على الرأسمال النفسي فيمكن كشفها من خلال فقد الفرد للمهارات الاجتماعية فلا ييدي اهتماما بالآخرين، ولا يظهر التعاطف معهم أو الرغبة في الاتصال بهم، مما يعيق اكتشاف الآخرين ما لديه من قدرات وصفات جيدة، وبما أن هؤلاء الأفراد الخجولين في العادة لا يثيرون المشكلات أو المتاعب فهم في الغالب يعانون من هذه المشكلة بدون أن لا يلاحظهم أحد، وكل ذلك يعيق نمو الثقة بالنفس لدى هؤلاء الأفراد من يجعلهم مكتوفي الأيدي أمام المواقف الصعبة التي تواجههم في الحياة، فلزم على المؤسسات أن تعمل على بناء الثقة بالنفس عند هؤلاء الأطفال من خلال بناء برامج أو مواقف تعليمية تقضي على الخجل لديهم.(سليمان، 1432: 7)

إن اعتقاد الفرد أنه محبوب من الآخرين وبأنه شخص صالح ونافع، دون الاحساس بالخجل من المواقف الاجتماعية، ودون الانزعاج بأي انتقاد من الآخرين ودون خشية الذين لديهم سلطان أو نفوذ، يجعله جدير باحتلال المركز الاجتماعي اللائق .(حسن مصطفى: 113-114) من خلال تحقيق الاستقلالية الكاملة حسب بياجيه فهي سلوك ايجابي يجعل الفرد يعتمد على نفسه ويتخذ قراراته، ويتحمل المسؤولية في المواقف الاجتماعية . (عبد الرحيم، 1986: 11)، وعند نموه أكثر ويصل الطفل إلى مرحلة المراهقة يكون أكثر دقة في تقويم استقلاليته، ويصبح يملك قدرات تسمح له بالتأثير في بيئته وفي المواقف الاجتماعية.(زهران، 1977: 58)

الرأسمال النفسي من خلال الثقة بالنفس يكون دافعا للإنجاز فيساهم في تحقيق التوافق النفسي بقهر الصعاب والكفاح الدؤوب، لتحقيق النجاح وبلوغ معايير الامتياز (العنزي، 2003)، يبدأ في مساعدة الطفل على الشعور بقيمته واعتزازه بذاته وبفعاليته في كافة مجالات حياته المستقبلية، وكلما زادت ثقته بنفسه أصبح إنسانا يتصرف بشكل

طبيعي دون قلق أو رهبة فهو من يتحكم بتصرفاته وليس غيره، ونجد العكس "فانعدام الثقة" تجعل الانسان يتصرف بشكل غير طبيعي ويحس أنه مراقب ممن حوله.(وداد بنت أحمد، 2007).

تكتمل زراعة الرأسمال النفسي ويصبح قادرا على الاعتماد على نفسه والمشي دون الاتكال على الآخرين في ارتقاء سمة الثقة بالنفس إلى شكل من أشكال شعور الفرد بالأمن النفسي، وتمثل في تقبل الذات وحبها واحترامها، مع تقبل خبرات الفشل والأخطاء الشخصية دون أن تتعرض الذات للتهديد والشعور بالنقص، بالإضافة إلى تقبل الآخر وعدم إلغائه، والشعور بالقدرة على تحقيق الذات وطموحاتها، والاعتماد على النفس والقدرة على ضبطها، والتكيف مع ضغوط وأزمات الحياة والقدرة على مواجهة المشكلات ، والتفاعل الايجابي مع الآخرين(دانيا الشبؤون، 2012).

خاتمة:

توجد ثلاث مناهج في التدخل العلاجي الذي على المختص أن يتقيد بها أو ينتهجها وهي المنهج النمائي ، التحسيسي والعلاجي، وقد ركز الباحث على المنهج الأول بحيث أن أهم خدمة يمكن تقديمها للفرد لها أهميتها في علم النفس الايجابي هي أن تبصره بذاته وبقدراتها وبإمكاناتها وكيف يمكن استثمار كل ذلك في التأكيد على دور الذات في المراكز الاجتماعية وعلى قدرتها في مواجهة التحديات التي يتطلبها ذلك المركز بكل كفاءة ووعي بقيمة الذات وجدارتها في احتلال ذلك المكان، وإذا تمكن الفرد من معرفة مدى قدراته واستعداداته للنجاح ولتحقيق الأفضل في هذا العالم أصبح قادرا على تنمية وزيادة الرأسمال النفسي لديه وعلى استغلال الرأسمال النفسي الاستغلال الجيد، وإذا علم التاجر بأنه لخوض غمار التجارة لابد من رأسمال مادي يمكن الانطلاق به يجب تحصيله وبناءؤه، فليكن في علم كل فرد بأن للحياة وتحدياتها لابد من توفر رأسمال نفسي يجب تحصيله والمحافظة عليه وتنميته وتحديده بين الحين والآخر، وإلا سوف يصيب الفرد الافلاس في هذه الحياة .

مقترحات :

- التركيز على الإمام بجوانب الصحة النفسية من خلال الكشف عن دور الرأسمال النفس في المؤسسات ولدى الأفراد.
- دعوة الباحثين والمؤسسات العلمية على الالتفات أكثر لأهمية الجوانب الايجابية في شخصية الفرد ودورها في تحقيق أعلى نسب الإنتاج وعلى رأسها الرأسمال النفسي .
- دعوة الباحثين إلى التعرف على العلاقة التي تربط الرأسمال النفسي مع الكثير من المتغيرات مثل الرضا المهني ، دافع الإنجاز والتحصيل ،الاكتئاب ،.....
- القيام بدراسات لمعرفة الرأسمال النفسي لدى الفرد الجزائري وحقيقته وسبل تنميته والعوامل المؤثرة فيه .

المراجع :

- ابن منظور.(ب ، ت). لسان العرب. القاهرة: دارالمعرف.
- أحمد محمد عبد الخالق .(1996). دليل تعليمات القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم. الكويت: مكتبة الاسكندرية.
- أحمد محمد عبد الخالق وبدر محمد الأنصاري (1995). التفاؤل والتشاؤم : دراسة عربية في الشخصية. بحث قدم إلى المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي. القاهرة.
- أمال جودة (2007). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى . مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) ، المجلد 21 (3).
- أنوار غانم (2006).الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل . مجلة التربية والعلم ،المجلد (14) ، العدد (1).
- بخيت عبد الرحيم (1985).مقياس كوبر سميث لتقدير الذات .المنيا:دار حراء
- بنت أحمد وداد (2007). الثقة بالفس وبعض سمات الشخصية لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسيا والعاديات في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. ماجستير. جامعة أم القرى .
- الحموي منى (ب ، ت). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات. مجلة جامعة دمشق.

- الخضر عثمان حمود (1999). التفاؤل والتشاؤم والاداء الوظيفي. المجلة العربية للعلوم الانسانية، العدد 97 .
- الخضير، غادة بنت عبدالله (1420).فاعلية برنامج تدريبي توكيدي في تنمية تقدير الذات لدى عينة من طالبات مرتفعات الأعراض الاكثائية .رسالة ماجستير. جامعة الملك سعود.
- راجح أحمد (1965). الأمراض النفسية والعقلية أسبابها وعلاجها. ط1. القاهرة: دار المعارف.
- زهران عبدالسلام (1977). علم النفس النمو والمراهقة. ط1. بيروت: دارالعودة
- عبد الحافظ ليل (1982). مقياس تقدير الذات للصغار والكبار. القاهرة: دار النهضة.
- عبد المعطي حسن مصطفى(2009).مقاييس الصحة النفسية. ط1. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- عكاشة محمود(1990). تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لدى عينة من أطفال مدينة صنعاء. الكويت.
- غازي مكي لطيف وبراء محمد حسن(ب،ت).صلاية الشخصية وعلاقتها بتقدير الذات لدى التدريسيين في الجامعة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 31.
- فاروق عبد الفتاح (1987).مقارنة نحو الذكاء ونحو تقدير الذات في الطفولة والمراهقة.مجلة كلية التربية، المجلد الثاني، العدد الثالث .
- القشعان حمود والبشر(2007). إدراك الأبناء السلبي للمعاملة الوالدية وعلاقته بكل من القلق والاكتئاب. مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 35، العدد 3 .
- سعد علي وإبراهيم خليل إبراهيم.(ب،ت).رأسمال النفسي الايجابي .مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 18 العدد 16، 1-31 .
- سعود العنزي(2003).الثقة بالنفس ودافع الانجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة المتوسطة . ماجستير. جامعة أم القرى.
- سلامة ممدوح محمد(1991). تقدير الذات والضبط الوالدي للأبناء في نهاية المراهقة وبداية الرشد .مجلة دراسات نفسية، المجلد 1- العدد4

- سليمان بن حمزة (1432).فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي لعلاج اضطراب الخجل الاجتماعي. جامعة محمد بن سعود الإسلامية.
- الشبؤون دانيا (2012).الشعور بالذنب وعلاقته بمتغيري القلق والثقة بالنفس.رسالة دكتوراه. جامعة دمشق.
- شعبان صالح عايدة ونجاح عواد (2009).قلق الانفصال وعلاقته بالثقة بالنفس لدى الأطفال المحرومين من الأب بمحافظة غزة.جامعة الأقصى .
- شوكت محمد (1993).تقدير المراهق لذاته وعلاقته بالاتجاهات الوالدية والعلاقات مع الأقران . جامعة الملك سعود.
- صالح أحمد (1989). تقدير الذات وعلاقته بالاكئاب لدى عينة من المراهقين .القاهرة :الجمعية المصرية للدراسات النفسية.
- كفاي علاء الدين(1989).تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي .
- اللحياني مريم والعتيبي سميرة (2010).تقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين والمتفوقين متدني التحصيل الدراسي. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين. الأردن.
- الماضي وفاء محمد(1414). بعض الخصائص النفسية المحددة للأفراد الأكثر عرضة لاستجابة الضغط النفسي . رسالة غير منشورة. جامعة الملك سعود.
- مالهى و رانجيت سينج وريزنرو روبرت دبلو(2006).تعزيز تقدير الذات.الرياض: مكتبة جرير.
- مجمع اللغة العربية (1976) . المعجم الوسيط .الطبعة 3 .القاهرة.
- مصطفى رجب سمية (2009).فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة .الجامعة الإسلامية .
- وفاء شاکر ومحمود كاظم(ب،ت). الاستقلالية لدى طالبات المرحلة الإعدادية .الجامعة المستنصرية.

دراسة مقارنة بين طلاب وطالبات جامعة الدمام في الحاجات الارشادية والتدريبية
**A comparative study in the counselling and training needs
 to the students of Dammam University**

د. عبد العزيز بن صالح المطوع

جامعة الدمام السعودية

الملخص:

هدفت الدراسة الراهنة إلى التعرف على تحديد الحاجات الإرشادية والتدريبية اللازمة لطلاب وطالبات جامعة الدمام والفروق في هذه الحاجات لدى طلبة الجامعة ، تبعاً لعاملي الجنس والمسارات، وقد اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المقارن، ولهذا الغرض تم تطبيق استبانة لقياس هذه الحاجات التدريبية والخدمات الإرشادية مكونة من 31 بند ذات خصائص قياسية مقبولة، على عينة مكونة من (1957) مفردة (720 طالباً، 1237 طالبة)، كليات الذكور (9 كليات)، كليات الطالبات (8 كليات) بالإضافة إلى السنة التحضيرية في كافة مسارات الجامعة، وأظهرت الدراسة النتائج:

- يوجد أثر دال لعامل نوع المسار ذي المستويات الخمسة على الحاجات الإرشادية.
- وجود أثر دال لعامل الجنس ذو المستويين على الحاجات الإرشادية.
- هناك أثر دال للتفاعل بين عاملي نوع المسار والجنس على الحاجات الإرشادية.
- وجود أثر دال لعامل نوع المسار ذي المستويات الخمسة على الحاجات التدريبية.
- لا يوجد أثر دال لعامل الجنس ذو المستويين على الحاجات التدريبية.
- هناك أثر دال للتفاعل بين عاملي نوع المسار والجنس على الحاجات التدريبية.
- متوسط الاحتياجات الارشادية للإناث في كافة المسارات أعلى من الاناث فيما عدا المسار الادبي والانساني.

- متوسط الاحتياجات التدريبية للذكور في كافة المسارات أعلى من الاناث.

الكلمات الدالة: الحاجات الارشادية، الحاجات التدريبية، طلاب الجامعة.

Abstract:

The purpose of the present study is to identify the needs counselling and training necessary for students of the University of Dammam , And differences in the needs of students at the university, in light factor of gender and paths. The current study relied on a descriptive method , and for this purpose has been to has been applied a questionnaire to measure these needs training

and counselling services consisting of 31 item, on a sample of (1957) individuals , (720 male), (1237 female) amount male colleges (9 colleges) while female colleges (8 colleges) in addition to the preparatory year in all paths University, and after analyzing the data study showed the following results:

- There is no impact of factor of paths with five levels on the counselling needs.
- There is the significant impact of gender factor on the counselling needs.
- There is effect of the interaction between factor of paths and gender on the counselling needs.
- There is impact of factor of paths with five levels on the training needs.
- There is no the significant impact of gender factor on the training needs.
- Means of counselling needs of females in all paths higher than males with the exception of humanitarian and literary path.
- Means of counselling needs of males in all paths higher than females.
- There is effect of the interaction between factor of paths and gender in training needs.

Keywords: Counselling needs - Training needs- Dammam university students

المقدمة

هدفت الدراسة الراهنة إلى التعرف على تحديد الحاجات الإرشادية والتدريبية اللازمة لطلاب وطالبات جامعة الدمام والفروق في هذه الحاجات لدى طلبة جامعة الدمام، تبعاً لعامل الجنس وعامل المسارات، ونتيجة للتفاعل بينهما، وتعد مرحلة الشباب من أطول المراحل النمائية في حياة الإنسان، إذ تشكل القاعدة الأساسية في بناء المجتمع وتقدمه؛ لما يتمتع به الشباب من طاقات، ولهذا كان على المجتمع أن يكفل لهم الحق في التربية والتعليم. فضلاً عن الحاجة الكبيرة إلى الرعاية والتوجيه والإرشاد، وبما أن تشكيل القيم والاتجاهات المختلفة لدى الطالب الجامعي يتم من خلال ممارسته للأنشطة الطلابية المختلفة؛ فإن مرحلة التعليم الجامعي يجب أن يكون لها دوراً في توفير فرص للاستقلال والتميز وإثبات الذات، تختلف عن مراحل التعليم المدرسي، وقد يتزامن مع هذا الوضع بعض صعوبات التكيف والتوافق في بداية التحاقه بالجامعة، مما يؤثر سلباً عليه (الحكماني، 2008، ص 2)

الجامعة ليست مكاناً لتلقي المعارف والعلوم فقط، بل هي ميدان تفاعل واحتكاك اجتماعي وثقافي تعاطفي بين أعضاء الجماعة التي ترتادها، ولاشك في أن هذا التفاعل يتأثر بعدد من العوامل والمتغيرات مثل المدرس والمنهاج وطريقة التدريس والبيئة التعليمية وتجهيزاتها، ونظم العمل فيها، فهي تشكل الإطار المادي الذي تنمو فيه علاقات هادفة يمكن أن تساعد الطالب على تكوين شخصيته الاجتماعية والثقافية، إذ إن كثيراً من المشكلات النفسية والاجتماعية عند الشباب يكون مصدرها طبيعة البناء المادي والتنظيمي للمؤسسة، إضافة إلى ما هو معمول به في حرمانها من قوانين وأنظمة وتعليمات وقيم، إضافة لما يؤخذ فيها بالاعتبار كالعادات (شاهين، 2009، ص 3).

وتعدّ الصحة النفسية للطلاب الجامعي الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها في إنتاجيته وتحقيق طموحه في الحياة، وإن أية إعاقة أو ضغوط حياتية يتعرض لها هذا الطالب في أثناء حياته الجامعية ستترك آثارها السلبية على صحته النفسية والجسمية، وبالتالي ستؤثر على نجاحه وتقدمه في حياته الدراسية والاجتماعية، الأمر الذي قد يعرضه إلى خبرات مؤلمة، تؤدي إلى إثارة كثير من مشاعر القلق والإحباط والتهديد (شاهين، 2009، ص 4) كما شهد العالم طفرة نوعية في نمو المراكز الإرشادية الجامعية خلال الستينيات والسبعينيات، حيث ازدادت أعدادها وتنوعت برامجها وخدماتها، فقد أجرت جامعة ماريلاند في تلك الفترة مسحاً وطنياً وقد كشفت هذه المسوح عن أن أهم الخدمات الإرشادية تتركز في الجوانب التالية (1) استشارات لأعضاء وهيئة التدريس 88% (2) خدمات الإرشاد الأكاديمي 71% (3) تطوير مهارات القراءة والاستذكار 67% (4) خدمات الاختبارات والمقاييس 63% بالإضافة إلى ذلك فقد كانت هناك خدمات الخطوط الساخنة . وإرشاد الازمات ، وتطوير مهارات الاتصال ، وتوجيه المدمنين والشباب وإرشادهم (الدليم، 2011) .

تساؤلات الدراسة:

- 1- ما هي درجة ونوع احتياج طلبة جامعة الدمام الإرشادية والتدريبية؟
- 2- وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية عند طلبة جامعة الدمام، تبعاً لعامل الجنس وعامل المسارات، ونتيجة للتفاعل بينهما ؟

3- وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية عند طلبة جامعة الدمام، تبعاً لعامل الجنس وعامل المسارات، ونتيجة للتفاعل بينهما؟

حدود الدراسة:

تشمل حدود الدراسة مايلي:

1. **المحدد المكاني:** اقتصرته هذه الدراسة على جامعة الدمام بالمملكة العربية السعودية .

2. **المحدد البشري:** ويتمثل بعينة من طلاب وطالبات الجامعة بكافة الكليات.

3. **المحدد الزمني:** تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 1435هـ - 1436هـ .

4. **الحد الموضوعي:** تطرق الباحث في الدراسة إلى الحاجات الارشادية والتدريبية لطلبة جامعة الدمام

مفاهيم الدراسة:

1- الحاجات التدريبية :

يعرف محمود(1980) الحاجة بأنها" مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات واتجاهات الأفراد من اجل تلبية متطلبات العمل ومواجهة المشكلات التي تحدث في المنظمة" ويؤكد عبد الوهاب(1981) أن الحاجات التدريبية" هي تلك النتائج المحددة التي يراد الوصول إليها لمواجهة تغيرات متوقعة تكنولوجية أو تنظيمية أو إنسانية" (بركات، 2010، ص 9).

2- الإرشاد النفسي:

عرفه زهران: بأنه عملية واعية مستمرة وبناءة مخطط لها مسبقا تهدف لمساعدة الفرد لكي يفهم نفسه وذاته وشخصيته وخبراته ويحدد مشكلاته وحاجاته ويستخدم وينمي إمكانياته إلى أقصى حد ممكن بمساعدة شخص مؤهل ومدرّب على القيام بذلك وهو المرشد النفسي بهدف تحقيق التوافق والصحة النفسية (نوري وبجي، 2008).

3- التعريف النظري للحاجة الإرشادية Counseling Need:

كما أشار مامسر إليها باعتبارها تلك الخدمات التي من شأنها توفر الجو الأفضل والمناخ الملائم لجعل الطالب يفهم نفسه بنفسه ولمساعدته على حل مشكلاته واشباع حاجاته حتى يتمكن من التكيف مع مجتمعه وبيئته باعتبار أن نمو الفرد لا يقاس بمدى خلوه من مشاكل بقدر ما يقاس بمدى قدرته على التكيف (الغماري والطائي، 2008، ص 3)

ويعرف الجبوري الحاجات الإرشادية بأنها حاجات نفسية لا يمكن للفرد إشباعها من تلقاء نفسه بسبب ضعف قدراته أو لأنه لم يكتشفها في نفسه، كما يعرف الحاجات الإرشادية نظرياً على أنها الحاجة التي لم تجد إشباعاً نتيجة مشكلة سببت للطالب ارباكاً بحيث يصبح عاجزاً عن الوصول إلى الحل المناسب لها (الجبوري، 2011).

الدراسات السابقة :

أشارت دراسة (صوانه، 1983) إلى مشكلات طلبة جامعة اليرموك وحاجاتهم الارشادية، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مشكلات طلبة جامعة اليرموك وتحديد الحاجات الإرشادية لهم، حيث بلغت عينة الدراسة (1120) طالباً وطالبة من طلبة كلية الآداب والعلوم والاقتصاد، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وقد اظهرت الدراسة أن هناك فروقاً بين متوسطات الذكور والاناث حيث زاد متوسط مشكلات الذكور على الاناث.

كما هدفت دراسة (رجال، 1999) إلى تحديد المشكلات التي يعاني منها الطلبة في الجامعات والمعاهد العراقية، والفروق في هذه المشكلات في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي، واستخلاص حاجاتهم الإرشادية، وطبق عليهم استبانة مكون من 84 فقرة، وكان حجم العينة 150 من طلبة الجامعة، وكان أهم نتائج الدراسة أن الطلبة يعانون أكثر من الاناث، ولا سيما فيما يتعلق بالمشكلات المالية والدراسية.

تتناول دراسة (عمر، 2004) مشكلات الإرشاد الأكاديمي في جامعة الشارقة، على عينة من طالبات الجامعة بلغ حجمها 205 طالبة، بهدف التعرف على

هذه المشكلات من حيث: طبيعتها، ودرجة وجودها، وحجم هذا التواجد وأسبابه. لقد أسفرت نتائج البحث عن وجهات نظر مفردات العينة حول العديد من المشكلات التي تواجههم، والتي لم تأت - بطبيعة الحال - على مستوى واحد من حيث: حجمها، ودرجة وجودها، والجهات التي تسببت فيها، كما كشفت النتائج عما تنتظره الطالبة من مرشدها الأكاديمي من دور يقوم به، وانتهى البحث إلى تقديم بعض التوصيات التي تساعد في إنجاح الإرشاد الأكاديمي حتى لا يكون سبباً في تعثر أكاديمي لدارسين في هذه الجامعة.

استهدفت دراسة (نوري ويحيى، 2008) التعرف على الحاجات الإرشادية النفسية والاجتماعية والدراسية لطلبة جامعة الموصل، والتعرف على الفروق ذات الدلالة المعنوية في الحاجات الإرشادية تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية، بلغت عينة البحث الأساسي (442) طالبا وطالبة، أما عن أهم نتائج الدراسة فظهرت (9) حاجات إرشادية حادة ستة منها دراسية واثنان نفسية وواحدة اجتماعية، كالتالي: التخوف عند اقتراب مواعيد الامتحانات (نفسية)، أشكو تزامم الحصص الدراسية (دراسية). أشعر بالقلق من المستقبل (نفسية)، قلة استخدام الوسائل التعليمية في التدريس (دراسية)، لدي شعور بالملل من طرق تدريس بعض التدريسيين (دراسية) اشعر بالحاجة لإقامة علاقات عاطفية هادفة مع الجنس الآخر (اجتماعية). عدم تفهم بعض التدريسيين لمشكلاتي الخاصة (دراسية). أشكو من عدم توفر المراجع العلمية (دراسية). يربكني عدم انتظام الدوام في الجامعة (دراسية).

وهدف دراسة (الحكماني، 2008) إلى الكشف عن الحاجات الإرشادية لطلبة الجامعات الخاصة العمانية وتكونت العينة من (410) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم استخدام استبانة تكونت من (35) فقرة، تشمل على الحاجات الإرشادية الأكاديمية والاجتماعية والنفسية والمهنية، وقد تم التأكد من صدق الأداة وثباتها بالطرق السليمة. وانتهت الدراسة إلى عديد من النتائج أبرزها كالتالي:

❖ جاءت الحاجات الإرشادية الأكاديمية في مقدمة الحاجات تلتها على التوالي الحاجات النفسية، والحاجات المهنية والحاجات الاجتماعية.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة للحاجات الارشادية تبعاً لأثر متغيري جنس الطالب ومعدله الأكاديمي.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة للحاجات الارشادية تبعاً لأثر متغير السنة الدراسية التي ينتمي إليها الطالب، وذلك لصالح طلبة السنة الثانية.

هدفت دراسة (طشطوش، 2010) إلى التعرف على الحاجات الارشادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة القصيم، وتعرف الفروق بين الحاجات الارشادية تبعاً لمتغيرات: الجنس، والمستوى الدراسي، والاقامة مع الأهل. بلغ عدد أفراد الدراسة (303) طالباً وطالبة. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير أداة لقياس الحاجات الارشادية للطلبة، تتوافر فيها شروط الصدق والثبات المناسبة. تمت معالجة البيانات إحصائياً عن طريق حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي، فأشارت النتائج إلى أن الحاجات الارشادية لدى عينة الدراسة كما يلي: المجال الأكاديمي، يليها المجال المهني، ثم المجال النفسي، فالمجال الاجتماعي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث لصالح فئة الاناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي، أو التفاعل بين الجنس والاقامة مع الأهل، أو التفاعل بين المستوى الدراسي والاقامة مع الأهل، أو التفاعل بين الجنس والاقامة مع الأهل والمستوى الدراسي.

هدفت دراسة (الرويلي، 2010) إلى التعرف على درجة توافر الحاجات الإرشادية لطلاب الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية، لدى عينة مكونة من (908) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد استبانة تكونت من أربعة مجالات هي: الحاجات الإرشادية الأكاديمية، والحاجات الإرشادية المهنية، والحاجات الإرشادية الاجتماعية، والحاجات الإرشادية النفسية وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: (1) إن درجة توافر الحاجات الإرشادية في الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية جاءت ضمن درجة تقدير قليلة. وقد جاء مجال الحاجات الاجتماعية

في المرتبة الأولى، ثم مجال الحاجات الإرشادية المهنية في المرتبة الثانية، وفي الرتبة الثالثة جاء مجال الحاجات الإرشادية الأكاديمية، بينما جاء مجال الحاجات الإرشادية النفسية في المرتبة الرابعة. (2) وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطين يعزى لاختلاف فئتي متغير الجنس؛ لحساب الذكور على حساب الإناث.

تهدف دراسة (صوالحة والعمرى، 2013) إلى معرفة أهمية الحاجات الأكاديمية من وجهة نظر طلبة الجامعة، وتم اختيار عينة الدراسة والبالغ عددها 365 طالباً وطالبة بطريقة عشوائية، وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية لمتغير الجنسية في مجالي هيئة التدريس والهيئة الإدارية لصالح الطلبة غير الأردنيين، وعدم وجود فروق دالة إحصائية لمتغيرات الجنس في الكلية والمستوى التعليمي، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية لمتغير الجنسية في مجالي مصادر التعلم وحاجات الطلبة الخاصة

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

الدراسة الراهنة هي الدراسة الأولى من نوعها- في حدود علم الباحث- التي أجريت في جامعة الدمام . كما تم تناول بعض المتغيرات الديموغرافية في ضوء الحاجات الإرشادية والتدريبية كالجنس والتخصص الدراسي ونوع الكلية والمرحلة الدراسية والمعدل الأكاديمي والإقامة مع الأهل والجنسية. وتناولت الدراسات عدد من الحاجات كالأكاديمية والنفسية والمهنية والاجتماعية والمالية. كما فحصت الحاجات الإرشادية والتدريبية للطلاب في المقام الأول ولأعضاء هيئة التدريس والموظفين في المقام الثاني. وجاءت الدراسات على جامعات عربية متنوعة بعضها من البيئة السعودية (جامعة اليرموك، جامعة الشارقة، جامعة الموصل، جامعة القصيم، جامعة عمان الأهلية).

التعريف الاجرائي :

الحاجات الإرشادية والتدريبية: الدرجة التي يعبر من خلالها الطلبة عن وجود مشكلات معينة يحتاجون لمساعدة المرشد في التقليل منها أو التعامل معها، ويستدل عليها من الاستبانة المعدة في هذه الدراسة لهذا الغرض.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المقارن ، نظراً لاعتماد الباحث في تقديم المتغيرات المستقلة على الوصف.

عينة الدراسة: تم تمثيل مجتمع البحث على نظام العينة العشوائية البسيطة ذات الطابع الغرضي من طلاب وطالبات جامعة الدمام ، فلم يقتصر اختيار العينة على مستوى بعينه، كما تم تمثيل أغلب كليات جامعة الدمام حيث بلغت كليات الذكور (9 كليات) بينما بلغت كليات الطالبات (8 كليات) بالإضافة إلى السنة التحضيرية في كافة مسارات الجامعة، وبلغ عدد مفردات العينة (1957) مفردة (720 طالبا) و(1237 طالبة)، جاء توزيعها وفق جدول (1) :

جدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة وفقاً للمسارات والكليات والجنس

المسارات	كليات الذكور	العدد	كليات الاناث	العدد
الكليات الصحية (1)	طب	58	طب	30
	طب أسنان	69		
	علوم طبية تطبيقية	62	علوم طبية تطبيقية	39
	التمريض	19		
الكليات الانسانية (2)	كلية التربية	98	كلية الآداب	59
				4
الكليات الهندسية (3)	العمارة والتخطيط	13	التصاميم	35
		0		
الكليات العلمية والادارية (4)	كلية إدارة الأعمال	72	كلية إدارة الأعمال	70
	علوم الحاسب وتقنية المعلومات	54	علوم الحاسب وتقنية المعلومات	32
	دراسات تطبيقية	15	دراسات تطبيقية	21
	وخدمة مجتمع	8	وخدمة مجتمع	6
			كلية العلوم بالدمام	12
				6
السنة التحضيرية (5)			المسار الصحي	36
			المسار الهندسي	29
			المسار العلمي	30

أدوات الدراسة :

تم إعداد استبيان الحاجات الارشادية والتدريبية يتكون من (31) عبارة موزعة على بعدين تمثل اهم الخدمات الإرشادية والتدريبية وهي: الحاجات الارشادية (8) عبارة، في حين تضمن الحاجات التدريبية (23) عبارات، جميعها من نوع التقرير الذاتي يجيب عنها الأفراد في ضوء مقياس ثلاثي التدرج (شديدة، متوسط، قليلة) وتعطى الدرجات (3، 2، 1)، تم تحكيمة من قبل منسوبي مركز الارشاد الجامعي، ولتفسير الاستجابة على أداة الدراسة، ولمعرفة أهمية حاجات الطلاب الارشادية والتدريبية تم اعتماد المعيار التقويمي النسبي الآتي:

تم تصنيف تلك الإجابات إلى ثلاث مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية:
طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة)/عدد بدائل الاستبانة (أقل من 1.7 لا يوجد حاجات، 1.7 - 2.3 حاجات متوسطة، 2.4 - 3.0 حاجات شديدة).

الخصائص القياسية لأدوات الدراسة :

تم حساب صدق وثبات الاستبانة على العينة الأساسية للدراسة وكانت كالتالي :

أولاً : الصدق :

- الاتساق الداخلي.

تم حساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال حساب معامل ارتباط درجة كل بند من بنود الاختبار بالدرجة الكلية ومعامل ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية وهو الموضح في الجدول (2) و(3)

جدول رقم (02) معاملات صدق التكوين بطريقة الاتساق الداخلي الخاص بارتباط درجات البنود بالدرجة الكلية للاستبانة

البنود	معامل الصدق	البنود	معامل الصدق	البنود	معامل الصدق	البنود	معامل الصدق
1	*0,53	11	*0,64	21	*0,54	31	*0,55
2	*0,61	12	*0,62	22	*0,46		
3	*0,56	13	*0,64	23	*0,64		
4	*0,59	14	*0,64	24	*0,56		
5	*0,62	15	*0,55	25	*0,65		
6	*0,56	16	*0,38	26	*0,54		
7	*0,46	17	*0,67	27	*0,57		
8	*0,64	18	*0,67	28	*0,56		
9	*0,59	19	*0,65	29	*0,54		
10	*0,58	20	*0,68	30	*0,68		

جدول رقم (03) معاملات صدق التكوين بطريقة الاتساق الداخلي الخاص بارتباط درجات البعدين والدرجة الكلية للاستبانة

البعدين	معامل الصدق	الدلالة
الحاجات الارشادية	*0,85	دال عند 0,01
الحاجات التدريبية	*0,96	دال عند 0,01

بمراجعة الجداول السابقة نجد أن معاملات صدق الاتساق الداخلي الخاص بارتباط درجات البنود بالدرجة الكلية والاتساق الداخلي من خلال الارتباط بين درجات البعدين والدرجة الكلية للاستبانة لاختبار الدراسة مقبولة إلى حد كبير، حيث لم يقل معامل الصدق عن الحد المقبول وهو (0,3)، وبالتالي تتمتع الاستبانة باتساق داخلي مناسب .

ثانياً: معاملات ثبات الاختبار: تم حساب معاملات ثبات الاختبار باستخدام طريقتين، وذلك للتأكد من الثبات وهي (القسمه النصفية، وألفا كرونباخ).

أ- حساب الثبات بطريقة القسمة النصفية.

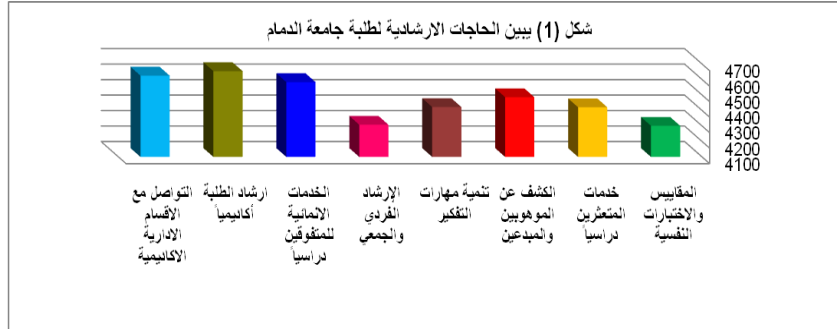
وهذه الطريقة في حساب الثبات تختلف عن غيرها، فهي بدلاً من أن تقيم مدى اتساق الدرجة عبر الزمن، تقوم بتقييم إلى أي مدى يعكس كل بند من الخاصية نفسها التي يقيسها الاختبار ككل (4, 1990, Peck and Shapiro) وقد تم حساب معامل ثبات الاختبار، بطريقة القسمة النصفية بعد تصحيح الطول باستخدام معادلة سبيرمان - براون وقد بلغ 0,87 وهي درجة مرتفعة.

ب- حساب معاملات الثبات بمعامل ألفا كرونباخ .

تم حساب الثبات بمعامل ألفا كرونباخ لاختبار الدراسة، وذلك لدى العينة الاساسية، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة 0,93 وهي درجة مرتفعة.

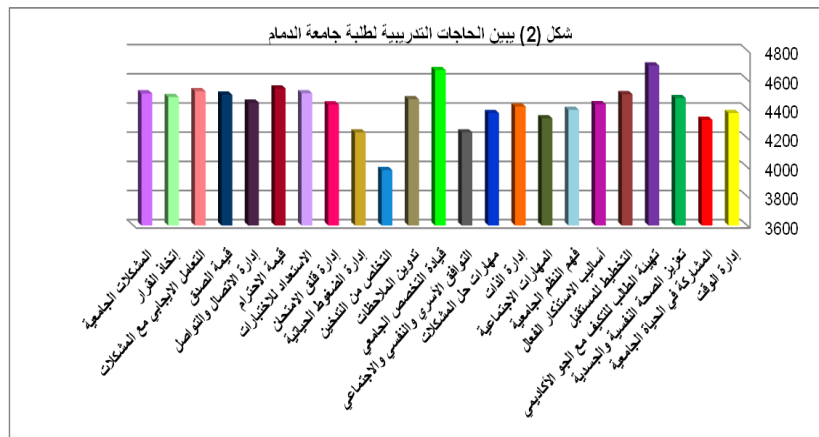
عرض نتائج الدراسة وتفسيرها :

نتائج التساؤل الأول: الاستعانة بالتمثيلات البيانية والنسب المئوية والتكرارات لرصد درجة احتياج الطلبة ارشادياً وتدريبياً، بالإضافة إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بنود الحاجات الارشادية والتدريبية مرتبة تنازلياً تبعاً لأهميتها والتقييم النسبي لها.



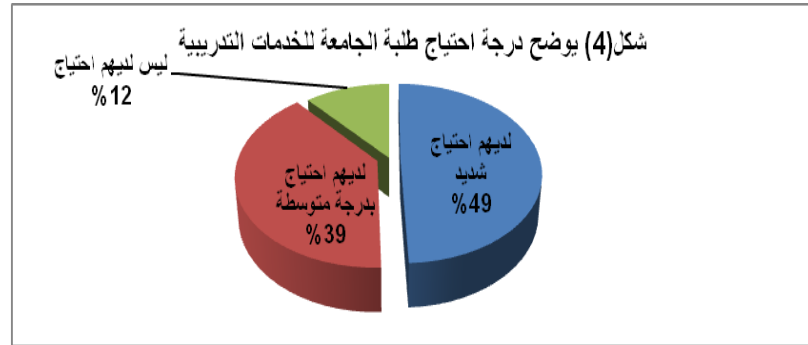
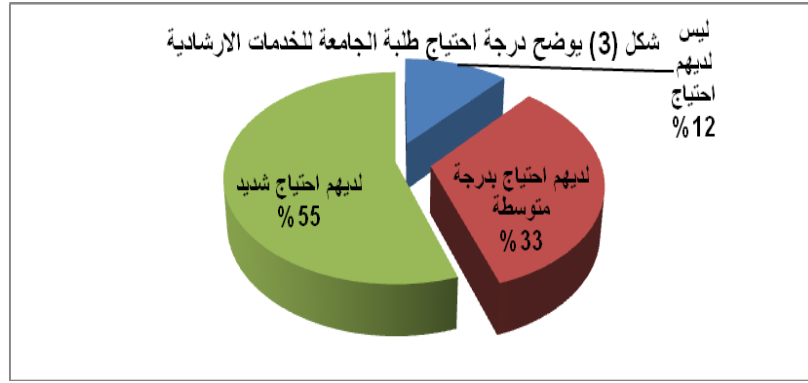
يتبين من الشكل (01) وجود فروق بين كل احتياج ارشادي حيث تحتل إرشاد الطلبة أكاديمياً المرتبة الأولى يتبعها التواصل مع الأقسام الادارية الاكاديمية ثم الخدمات الإنمائية للمتفوقين دراسياً ثم الكشف عن الموهوبين والمبدعين ثم خدمات المتعثرين دراسياً ثم تنمية مهارات التفكير، وتنتهي قائمة الحاجات بالإرشاد النفسي الفردي والجمعي والمقاييس

والاختبارات النفسية (القياس النفسي). وهنا يتوارد إلى أذهاننا سؤال هل الحاجة إلى خدمات الارشاد النفسي والفردى والجمعي والقياس النفسي قليلة بالفعل أم هناك غموض لدور الخدمات التي يقدمها المرشد النفسي للطلاب، ولكن لديهم احتياج ارشادي يرتبط بالعملية التعليمية والمعدل الأكاديمي كإرشاد الطلبة أكاديمياً والمساعدة في تسهيل التواصل المستمر مع الأقسام الأكاديمية والإدارية في الجامعة، وهذا يتفق مع دراسة (طشطورش، 2010) التي أشارت إلى أن الحاجات الارشادية لدى الطلاب تتمثل في المجال الأكاديمي، يليها المجال المهني، ثم المجال النفسي، فالمجال الاجتماعي، كما أن الطالب نفسه قد يكون سبباً في بعض المشكلات التي تواجهه بسبب عدم التزامه بالأوقات المحددة للإرشاد النفسي، وعدم تفهمه لأهمية ودور المرشد و إجراء السحب والإضافة دون استشارته، عدم معرفته بالدراسة على نظام الساعات المعتمدة ، مع عدم التزام الطالب بخطة الدراسة تمهيداً لانتقاله إلى تخصص آخر، واللامبالاة بتوجيهات المرشد (عمر، 2004، ص 17).



يتبين من الشكل (2) وجود فروق بين كل احتياج تدريبي حيث تحتل تهيئة الطالب للتكيف مع الجو الأكاديمي المرتبة الأولى يتبعها قيادة التخصص الجامعي ثم التعامل الإيجابي مع المشكلات والمشكلات الجامعية ثم قيمة الاحترام والصدق ثم الاستعداد للاختبارات ثم تدوين الملاحظة ثم اتخاذ القرار ، وتنتهي قائمة الحاجات بإدارة الضغوط والتوافق الأسري والنفسي والاجتماعي والتخلص من التدخين الذين احتلوا درجة متدنية من الاحتياج وخاصة الأخيرة منهم (التخلص من التدخين). وقد يرجع ذلك إلى

ندرة ظاهرة التدخين لدى الاناث مقارنة بالذكور ، كما قد يستغرب البعض من انخفاض الحاجة لإدارة الضغوط ولكن قد يكون سبباً لانخفاض الدافعية للإنجاز لبعض الطلاب وبالتالي فهم في حاجة إلى استنزاع القلق الايجابي الصحي التي يصاحبه تحصيل دراسي كفاء، وعن حاجة الطلاب لتهيئتهم للتكيف مع الجو الأكاديمي وإلى قيادة التخصص الجامعي نحو النجاح والتفوق يبين طبيعة رؤية الطلاب لدور وحدة الخدمات الارشادية في سد الحاجتين وعليه أن نعد الورش التدريبية الخاصة بهم، وتتماشى الحاجة إلى قيمة الاحترام والصدق إلى مشروع قيمى المفعول بجامعة الدمام وهو كفيل بخلق بيئة نفسية طيبة بين طلبة الجامعة.



يشير الشكل (3 و 4) إلى نسبة احتياج طلبة الجامعة للخدمات الارشادية والتدريبية داخل عينة الدراسة من خلال رسم بياني (دائرة) حتى يسهل المقارنات بين النسب وذلك من أجل تقديم النتائج الوصفية في شكل تصويري يكون أوضح وأسهل، ويتضح منه المجموعات الثلاثة التي افرزتها استبانة الدراسة والاحصاءات الوصفية الأخرى (من لديهم احتياج شديد، من لديهم احتياج بدرجة متوسطة ، من ليس لديهم احتياج) .

جدول رقم (04) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على بنود الحاجات الارشادية مرتبة تنازلياً تبعاً لأهميتها والتقييم النسبي لها

الرقم التسلسلي	الرقم الترتيبي	الخدمات الارشادية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
1	8	المقاييس والاختبارات النفسية	2.19	0.71	متوسط
2	6	خدمات المتعثرين دراسياً	2.25	0.79	متوسط
3	4	الكشف عن الموهوبين والمبدعين	2.30	0.72	متوسط
4	5	تنمية مهارات التفكير	2.26	0.72	متوسط
5	7	الإرشاد الفردي والجمعي	2.20	0.77	متوسط
6	3	الخدمات الانمائية للمتفوقين دراسياً	2.34	0.70	متوسط
7	1	ارشاد الطلبة أكاديمياً	2.42	0.53	شديد
8	2	التواصل مع الاقسام الادارية الاكاديمية	2.41	0.52	شديد

يتبين من الجدول (4) الترتيب التنازلي لكل بند (للحاجات الارشادية) وهو متقارب مع الشكل (1) السابق ذكره الخاص بالتمثيل البياني لهذه الخدمات .

جدول رقم (05) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على بنود الحاجات التدريبية مرتبة تنازلياً تبعاً لأهميتها والتقييم النسبي لها

الرقم التسلسلي	الرقم الترتيبي	الخدمات التدريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
1	8	إدارة الوقت	2.23	0.77	متوسط
2	15	المشاركة في الحياة الجامعية	2.21	0.75	متوسط
3	9	تعزيز الصحة النفسية والجسدية	2.28	0.74	متوسط
4	1	تهيئة الطالب للتكيف مع الجوالأكاديمي	2.61	0.74	شديد
5	7	التخطيط للمستقبل	2.30	0.70	متوسط
6	11	أساليب الاستدكار الفعال	2.26	0.74	متوسط
7	13	فهم النظم الجامعية	2.24	0.75	شديد
8	18	المهارات الاجتماعية	2.12	0.81	شديد
9	12	إدارة الذات	2.25	0.74	متوسط
10	14	مهارات حل المشكلات	2.23	0.74	متوسط

11	16	التوافق الأسري والنفسي الاجتماعي	2.16	0.77	متوسط
12	2	قيادة التخصص الجامعي	2.52	0.43	شديد
13	6	تدوين الملاحظات	2.31	0.61	متوسط
14	19	التخلص من التدخين	1.66	0.85	لا يوجد
15	17	إدارة الضغوط الحياتية	2.13	0.78	متوسط
16	10	إدارة قلق الامتحان	2.27	0.69	متوسط
17	5	الاستعداد للاختبارات	2.40	0.60	شديد
18	5	قيمة الاحترام	2.40	0.53	شديد
19	10	إدارة الاتصال والتواصل	2.27	0.72	متوسط
20	7	قيمة الصدق	2.30	0.62	متوسط
21	3	التعامل الايجابي مع المشكلات	2.42	0.56	شديد
22	8	اتخاذ القرار	2.29	0.71	متوسط
23	4	المشكلات الجامعية	2.41	0.58	شديد

يتبين من الجدول (5) الترتيب التنازلي لكل بند (للحاجات التدريبية) وهو متقارب مع الشكل (2) السابق ذكره الخاص بالتمثيل البياني لهذه الخدمات. وذلك يتمشى مع أعلى قمة هرم ماسلو للحاجات كالحاجة إلى الحب والانتماء، والحاجة إلى تقدير الذات، والحاجة إلى تحقيق الذات.

نتائج التساؤل الثاني :

قد تم استخدام تحليل التباين الثنائي واختبار توكي للإجابة على التساؤل الثاني من الدراسة الحالية واختبار فرضه، حيث تم استخدام تحليل التباين الثنائي للكشف عن دور عامل الجنس وعامل المسارات والتفاعل بينهما في الحاجات الارشادية، وقد تم استخدام اختبار توكي لتحديد اتجاه الفروق بين كل مستويات كل عامل على حدة.

جدول رقم (06) نتائج تحليل التباين الثنائي (2x5) لعامل المسارات وعامل الجنس والتفاعل بينهما وتأثير ذلك على الحاجات الإرشادية

مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
نوع المسارات	115,22	4	28,81	1,75	0,137 غير دال
عامل الجنس	168,30	1	168,30	11,30	0,001 دال
تفاعل نوع المسارات وعامل الجنس	528,27	3	176,09	10,69	0,0001 دال
الخطأ	373353,024	1949	16,48		
المجموع الكلي	686859,000	1958			

وقد أوضح الجدول (6) الآتي:

- 1- لا يوجد أثر دال لعامل نوع المسار ذي المستويات الخمسة (الصحية، والأدبية والانسانية، والهندسية، والعلمية والإدارية، والسنة التحضيرية) على الحاجات الإرشادية.
- 2- وجود أثر دال لعامل الجنس ذو المستويين (ذكر، وأنثى) على الحاجات الإرشادية.

- 3- هناك أثر دال للتفاعل بين عاملي نوع المسار والجنس على الحاجات الإرشادية.

جدول رقم (07) اختبار توكي للمقارنات الحاجات الإرشادية في ضوء عامل الجنس

مصدر التباين	فروق المتوسطات	دلالة توكي
الذكور / الإناث	- 0,43	0,05

ولمعرفة اتجاه دلالة الفروق تم استخدام معادلة توكي والذي يوضحه الجدول (7) فقد تبين أن هناك فروق بين الذكور والإناث في الحاجات الإرشادية لصالح الإناث أي أن الإناث أكثر احتياجاً للخدمات الإرشادية، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الإناث في القدرة على التعبير اللفظي والتفريغ الانفعالي مقارنة بالذكور، كما تتعدد الوسائل التي يلجأ إليها الذكور في سد احتياجاتهم مقارنة بالإناث. كما أن لنمط التنشئة الاجتماعية دوراً كبيراً في شخصية الدارس ذكراً كان أم أنثى، ففي البيئة العربية، حيث أن أسلوب التعامل الذي تعامل به الفتاة العربية من المجتمع المحيط ومنه مجتمع المؤسسة التعليمية المختلطة ينعكس

على معاناتها من المشكلات المرتبطة بالتعامل مع الآخرين خاصة الذكور منهم، حيث يمتاز هذا التعامل باللطف واللين والاحترام والتقدير، وذلك مقارنة بمعاملة الذكور (شاهين، 2009، ص 18).

جدول رقم (08) اختبار توكي للمقارنات في ضوء عامل المسارات في الحاجات الارشادية

مصدر التباين	فروق المتوسطات	دلالة توكي
الصحية / الأدبية والانسانية	- 0,59	0,97 غير دال
الصحية / الهندسية	- 0,52	0,68 غير دال
الصحية / العلمية والإدارية	- 1,13	0,001 دال
الصحية / السنة التحضيرية	- 0,82	0,43 غير دال
الأدبية والانسانية / الهندسية	- 0,47	0,68 غير دال
الأدبية والانسانية / العلمية والإدارية	- 1,07	0,0001 دال
الأدبية والانسانية / السنة التحضيرية	- 0,76	0,43 غير دال
الهندسية / العلمية والإدارية	- 0,60	0,42 غير دال
الهندسية / السنة التحضيرية	- 0,29	0,98 غير دال
العلمية والإدارية / السنة التحضيرية	0,31	0,96 غير دال

ولمعرفة اتجاه دلالة الفروق بين المجموعات الخمسة بغض النظر عن عامل الجنس تم استخدام معادلة توكي والذي يوضحه الجدول (8) فقد تبين أن كافة الفروق ما بين المسارات غير دالة فيما عدا الفروق بين المسار الصحي والمسار العلمي الإداري في صالح المسار العلمي والإداري أي أن الكليات العلمية الادارية لديها احتياج أكبر من الكليات الصحية للخدمات الارشادية والامر نفسه بالنسبة للفروق بين المسار الأدبي والانساني والمسار العلمي الإداري في صالح المسار العلمي والإداري. ونستنتج من كل ذلك أن المسار العلمي والإداري لديه حاجات إرشادية تستدعي الاشباع وقد يرتبط ذلك بوجود مشكلات ناتجة عن هذا التخصص أو النظم الادارية داخل هذه الكليات .

جدول رقم (09) اختبار توكي للمقارنات الثنائية بين المجموعات وداخل المجموعات في ضوء

التفاعل بين الجنس والمسارات في الحاجات الارشادية

م	مصادر التباين	فروق المتوسطات	دلالة توكي
1	الصحية ذكور / الأدبية والانسانية ذكور	1,7 -	0,01 دال
2	الصحية ذكور / الهندسية ذكور	0,86 -	0,85 غير دال
3	الصحية ذكور / العلمية والإدارية ذكور	1,5 -	0,002 دال
4	الصحية ذكور / السنة التحضيرية إناث	1,43 -	0,10 غير دال
5	الصحية ذكور / الصحية إناث	2,44 -	0,001 دال
6	الصحية ذكور / الأدبية والانسانية إناث	0,49 -	0,86 غير دال
7	الصحية ذكور / الهندسية إناث	2,8 -	0,005 دال
8	الصحية ذكور / العلمية والإدارية إناث	1,88 -	0,001 دال
9	الأدبية والانسانية ذكور/ الهندسية ذكور	1,06 -	0,58 غير دال
10	الأدبية والانسانية ذكور/ العلمية والإدارية ذكور	2,4 -	0,90 غير دال
11	الأدبية والانسانية ذكور/ التحضيرية إناث	0,31 -	0,92 غير دال
12	الأدبية والانسانية ذكور/ الصحية إناث	0,7 -	0,97 غير دال
13	الأدبية والانسانية ذكور/ الأدبية والانسانية إناث	1,25 -	0,1 غير دال
14	الأدبية والانسانية ذكور/ الهندسية إناث	1,06 -	0,92 غير دال
15	الأدبية والانسانية ذكور/ العلمية والإدارية إناث	1,43 -	0,90 غير دال
16	الهندسية ذكور/ العلمية والإدارية ذكور	0,82 -	0,61 غير دال
17	الهندسية ذكور/ السنة التحضيرية إناث	0,75 -	0,91 غير دال
18	الهندسية ذكور/ الصحية إناث	1,76 -	0,05 دال
19	الهندسية ذكور/ الأدبية والانسانية إناث	0,195 -	0,96 غير دال
20	الهندسية ذكور/ الهندسية إناث	2,12 -	0,13 غير دال
21	الهندسية ذكور/ العلمية والإدارية إناث	1,20 -	0,05 دال
22	العلمية والإدارية ذكور/ السنة التحضيرية إناث	0,07 -	0,98 غير دال
23	العلمية والإدارية ذكور / الصحية إناث	0,94 -	0,73 غير دال
24	العلمية والإدارية ذكور/ الأدبية والانسانية إناث	1,01 -	0,01 دال
25	العلمية والإدارية ذكور/ الهندسية إناث	1,30 -	0,69 غير دال
26	العلمية والإدارية ذكور/ العلمية والإدارية إناث	0,38 -	0,95 غير دال

27	السنة التحضيرية إناث/ الصحية إناث	- 1,0	0,82 غير دال
28	السنة التحضيرية إناث/ الأدبية والانسانية إناث	0,94	0,48 غير دال
29	السنة التحضيرية إناث/ الهندسية إناث	- 1,37	0,74 غير دال
30	السنة التحضيرية إناث/ العلمية والإدارية إناث	- 0,45	0,98 غير دال
31	الصحية إناث / الأدبية والانسانية إناث	1,95	0,005 دال
32	الصحية إناث / الهندسية إناث	- 0,36	0,99 غير دال
33	الصحية إناث / العلمية والإدارية إناث	0,56	0,98 غير دال
34	الأدبية والانسانية إناث/ الهندسية إناث	- 2,31	0,03 دال
35	الأدبية والانسانية إناث/ العلمية والإدارية إناث	- 1,39	0,0001 دال
36	الهندسية إناث / العلمية والإدارية إناث	- 0,92	0,93 غير دال

نقوم الآن بفحص المقارنات الثنائية بين كل مجموعتين لنبين أيها أكثر إسهاماً في صنع التباين في الحاجات التدريبية من خلال أثر التفاعل بين عاملي الجنس ونوع المسار على الحاجات الارشادية، ولمعرفة اتجاه الفروق فيها تم الاستعانة باختبار توكي وهو الموضح في الجدول (9)، فتبين أن هناك فروقاً دالة بين الكليات الصحية والأدبية والانسانية ذكور لصالح الكليات الأدبية والانسانية، كما أن هناك فروقاً دالة بين الكليات الصحية والعلمية والإدارية ذكور لصالح الكليات العلمية والإدارية، وهناك فروقاً دالة بين الكليات الصحية ذكور والصحية إناث لصالح الكليات الصحية إناث، وهناك فروقاً دالة بين الكليات الصحية ذكور والهندسية إناث لصالح الكليات الهندسية إناث، كما أن هناك فروقاً دالة بين الكليات الصحية ذكور والعلمية والإدارية إناث لصالح الكليات العلمية والإدارية إناث، كما أن هناك فروقاً دالة بين الكليات الهندسية ذكور والصحية إناث الأدبية لصالح الكليات الصحية إناث، كما أن هناك فروقاً دالة بين الكليات الهندسية ذكور والعلمية والإدارية إناث لصالح الكليات العلمية والإدارية إناث، كما أن هناك فروقاً دالة بين الكليات العلمية والإدارية ذكور، كما أن هناك فروقاً دالة بين الكليات الصحية والأدبية والانسانية إناث لصالح الكليات العلمية والإدارية ذكور، كما أن هناك فروقاً دالة بين الكليات الصحية والأدبية والانسانية إناث لصالح الكليات الصحية، كما أن هناك فروقاً دالة بين الكليات الأدبية والانسانية والهندسية إناث لصالح الكليات الهندسية، وفي النهاية كان هناك فروقاً دالة بين الكليات الأدبية والانسانية إناث والعلمية والإدارية إناث لصالح الكليات العلمية والإدارية إناث.

نتائج التساؤل الثالث: قد تم استخدام تحليل التباين الثنائي واختبار توكي لاختبار التساؤل الثاني من الدراسة الحالية، حيث تم استخدام تحليل التباين الثنائي للكشف عن دور عامل الجنس وعامل المسارات والتفاعل بينهما في الحاجات التدريبية، وقد تم استخدام اختبار توكي لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات وبين كل مستويات كل عامل على حدة.

جدول رقم (10) نتائج تحليل التباين الثنائي (2x5) لعامل المسارات وعامل الجنس والتفاعل بينهما وتأثير ذلك على الحاجات التدريبية

مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
نوع المسارات	100,12	4	250,530	2,16	0,05 دال
عامل الجنس	101,72	1	101,72	0,88	0,35 غير دال
التفاعل نوع المسارات وعامل الجنس	5008,21	3	1669,40	14,41	0,0001 دال
الخطأ	373353,024	1949	16,48		
المجموع الكلي	5519124,00	1958			

وقد أوضح الجدول (10) الآتي:

- 1- وجود أثر دال لعامل نوع المسار ذي المستويات الخمسة (الصحية، والأدبية والانسانية، والهندسية، والعلمية والإدارية، والسنة التحضيرية) على الحاجات التدريبية.
- 2- لا يوجد أثر دال لعامل الجنس (ذكر، وأنثى) على الحاجات التدريبية.
- 3- هناك أثر دال للتفاعل بين عاملي نوع المسار والجنس على الحاجات التدريبية.

جدول رقم (11) اختبار توكي ل عامل المسارات في الحاجات التدريبية

مصدر التباين	فروق المتوسطات	دلالة توكي
الصحية / الأدبية والانسانية	- 1,39	0,36 غير دال
الصحية / الهندسية	- 2,07	0,29 غير دال
الصحية / العلمية والإدارية	- 2,26	0,02 دال
الصحية / السنة التحضيرية	- 1,04	0,93 غير دال
الأدبية والانسانية / الهندسية	- 0,68	0,95 غير دال
الأدبية والانسانية / العلمية والإدارية	- 0,87	0,54 غير دال

الأدبية والانسانية / السنة التحضيرية	0,35	0,99 غير دال
الهندسية / العلمية والإدارية	0,19 -	0,98 غير دال
الهندسية / السنة التحضيرية	1,03	0,95 غير دال
العلمية والإدارية / السنة التحضيرية	1,23	0,83 غير دال

ولمعرفة اتجاه دلالة الفروق بين المجموعات الخمسة بغض النظر عن عامل الجنس تم استخدام معادلة توكي والذي يوضحه الجدول (11) فقد تبين أن كافة الفروق ما بين المسارات غير دالة فيما عدا الفروق بين المسار الصحي والمسار العلمي الإداري في صالح المسار العلمي والإداري أي أن الكليات العلمية الادارية لديها احتياج أكبر من الكليات الصحية للخدمات. ونستنتج أن المسار العلمي والإداري بما يتضمن من كليات لديه حاجات تدريبية تستدعي الاشباع وقد يرتبط ذلك بوجود مشكلات ناتجة عن هذا التخصص أو طبيعة الدراسة أو النظم الادارية داخل هذه الكليات تحتاج إلى دورات تدريبية وورش عمل لعلاجها ، وهو يتطابق مع نتائج اختبار توكي للمقارنات في ضوء عامل المسارات في الحاجات الارشادية الذي أشار إلى احتياج المسار العلمي والإداري إلى الخدمات الارشادية.

جدول رقم (12) اختبار توكي للمقارنات الثنائية بين المجموعات وداخل المجموعات في ضوء التفاعل بين الجنس و المسارات في الحاجات التدريبية

م	مصدر التباين	فروق المتوسطات	دلالة توكي
1	الصحية ذكور / الأدبية والانسانية ذكور	- 7,85	0,0001 دال
2	الصحية ذكور / الهندسية ذكور	- 2,62	0,85 غير دال
3	الصحية ذكور / العلمية والإدارية ذكور	- 4,30	0,0001 دال
4	الصحية ذكور / السنة التحضيرية إناث	- 2,44	0,66 غير دال
5	الصحية ذكور / الصحية إناث	- 5,64	0,005 دال
6	الصحية ذكور / الأدبية والانسانية إناث	- 1,95	0,37 غير دال
7	الصحية ذكور / الهندسية إناث	- 6,66	0,02 دال
8	الصحية ذكور / العلمية والإدارية إناث	- 3,26	0,01 دال
9	الأدبية والانسانية ذكور/ الهندسية ذكور	5,23	0,005 دال
10	الأدبية والانسانية ذكور/ العلمية والإدارية ذكور	3,54	0,11 غير دال
11	الأدبية والانسانية ذكور/ التحضيرية إناث	5,40	0,01 دال

12	الأدبية والانسانية ذكور/ الصحية إناث	2,21	0,93 غير دال
13	الأدبية والانسانية ذكور/ الأدبية والانسانية إناث	5,90	0,0001 دال
14	الأدبية والانسانية ذكور/ الهندسية إناث	1,19	0,98 غير دال
15	الأدبية والانسانية ذكور/ العلمية والإدارية إناث	4,59	0,004 دال
16	الهندسية ذكور/ العلمية والإدارية ذكور	1,70 -	0,86 غير دال
17	الهندسية ذكور/ السنة التحضيرية إناث	0,17	0,97 غير دال
18	الهندسية ذكور/ الصحية إناث	3,02 -	0,62 غير دال
19	الهندسية ذكور/ الأدبية والانسانية إناث	0,66	0,97 غير دال
20	الهندسية ذكور/ الهندسية إناث	4,04 -	0,56 غير دال
21	الهندسية ذكور/ العلمية والإدارية إناث	0,64 -	0,96 غير دال
22	العلمية والإدارية ذكور/ السنة التحضيرية إناث	1,87	0,87 غير دال
23	العلمية والإدارية ذكور / الصحية إناث	1,32 -	0,97 غير دال
24	العلمية والإدارية ذكور/ الأدبية والانسانية إناث	2,36	0,05 دال
25	العلمية والإدارية ذكور/ الهندسية إناث	2,34 -	0,95 غير دال
26	العلمية والإدارية ذكور/ العلمية والإدارية إناث	1,06	0,93 غير دال
27	السنة التحضيرية إناث / الصحية إناث	3,20 -	0,63 غير دال
28	السنة التحضيرية إناث/ الأدبية والانسانية إناث	0,49	0,97 غير دال
29	السنة التحضيرية إناث/ الهندسية إناث	4,22 -	0,55 غير دال
30	السنة التحضيرية إناث/ العلمية والإدارية إناث	0,81 -	0,98 غير دال
31	الصحية إناث / الأدبية والانسانية إناث	3,68	0,15 غير دال
32	الصحية إناث / الهندسية إناث	1,02 -	0,98 غير دال
33	الصحية إناث / العلمية والإدارية إناث	2,38	0,74 غير دال
34	الأدبية والانسانية إناث/ الهندسية إناث	4,70 -	0,23 غير دال
35	الأدبية والانسانية إناث/ العلمية والإدارية إناث	1,30 -	0,59 غير دال
36	الهندسية إناث / العلمية والإدارية إناث	3,40	0,68 غير دال

نقوم الآن بفحص المقارنات الثنائية بين كل مجموعتين لنبين أيها أكثر إسهاماً في صنع التباين في الحاجات التدريبية من خلال أثر التفاعل بين عاملي الجنس ونوع المسار على الحاجات التدريبية، ولمعرفة اتجاه الفروق تم الاستعانة باختبار توكي وهو

الموضح في الجدول (12) من حيث الفروق الدالة وغير الدالة بين المجموعات على كفاءة الحاجات التدريبية، فتبين أن هناك فروقاً دالة بين الكليات الصحية ذكور والأدبية والانسانية ذكور لصالح الكليات الأدبية والانسانية ذكور، كما أن هناك فروقاً دالة بين الكليات الصحية ذكور والعلمية والإدارية ذكور لصالح الكليات العلمية والإدارية ذكور، وهناك فروقاً دالة بين الكليات الصحية ذكور والصحية إناث لصالح الكليات الصحية إناث، وهناك فروقاً دالة بين الكليات الصحية ذكور والهندسية إناث لصالح الكليات الهندسية إناث، كما أن هناك فروقاً دالة بين الكليات الأدبية والانسانية ذكور والهندسية ذكور لصالح الكليات الأدبية والانسانية ذكور، كما أن هناك فروقاً دالة بين الكليات الأدبية والانسانية ذكور، كما أن هناك فروقاً دالة بين الكليات الأدبية والانسانية ذكور، كما أن هناك فروقاً دالة بين الكليات الأدبية والانسانية ذكور، كما أن هناك فروقاً دالة بين الكليات الأدبية والانسانية ذكور، وفي النهاية كان هناك فروقاً دالة بين الكليات العلمية والإدارية ذكور والأدبية والانسانية إناث لصالح الكليات العلمية والإدارية ذكور، مما يبين أن للجنس والمسار دور في تحديد نوع التدريب.

أ- الاستنتاجات :

ومن خلال مناقشة نتائج هذه الدراسة يمكن أن نخرج بالاستنتاجات التالية:

- لا يمكن تناول ودراسة الحاجات الارشادية والتدريبية لطلبة الجامعة في معزل عن متغير الجنس والمسار.
- أن الحاجات الارشادية والتدريبية التي تواجه الطلاب والطالبات لا تأتي على درجة واحدة من حيث الحجم والمستوى ونسبة وجودها في الكليات المختلفة .
- المسار العلمي والإداري بما يتضمن من كليات لديه حاجات إرشادية وتدريبية تستدعي الاشباع.
- عدم إشباع الحاجات الارشادية والتدريبية للطلبة هو السبب في جعلهم مضطربين في سلوكهم وذات تحصيل دراسي متدني .

- أساس نجاح الورش التدريبية للطلبة أن تتطابق مع حاجاتهم التدريبية والأمر نفسه بالنسبة للخدمات الارشادية.
- طلاب المسارات ذات التحصيل الدراسي المرتفع لديهم أشباع للاحتياجات الارشادية والتدريبية مقارنة بالمسارات ذات التحصيل المنخفض .
- تعتبر الورش التدريبية الخاصة بتهيئة الطالب للتكيف مع الجو الأكاديمي وقيادة التخصص الجامعي والتعامل الايجابي مع المشكلات والمشكلات الجامعية وقيمة الاحترام والصدق والاستعداد للاختبارات وتدوين الملاحظة واتخاذ القرار حاجات جوهرية تمس صميم متطلبات العملية الأكاديمية والنجاح الدراسي بالنسبة للدارسين سواء للذكور أو الإناث.

ب- التوصيات :

- في ضوء نتائج هذه الدراسة وتفسيراتها ومحدداتها، يوصي الباحث بما يأتي:
- تدعيم الوحدات الارشادية بكافة كليات الجامعة بكل الوسائل المادية والمعنوية التي تساعدهم على سد احتياجات الطلبة الارشادية والتدريبية.
 - وجود شراكة بين عمادة القبول والتسجيل ووحدات الخدمات الارشادية بالكليات تنطلق من هذه الدراسة.
 - يجب الاعتراف بوجود عدة عوامل واعتبارات لها دور في الحد من عملية استثمار الخدمات الإرشادية كالعوامل الديموغرافية والاجتماعية والثقافية مما يعني اهمية العناية بتنظيم حملات توعية وتثقيف داخل اوساط الطلبة في مختلف وحدات الجامعة.
 - تكليف أعضاء التدريس باستغلال جزء من وقت المحاضرة للتعرف على حاجات الطلبة وتيسير طريقة إشباع تلك الحاجات.
 - ضرورة توفر دراسات مستمرة بشكل دوري لتحديد الاحتياجات الارشادية والتدريبية للطلاب، لتكون منطلقا لتطوير الخدمات الارشادية والتدريبية أو لاستحداث برامج تدريب أثناء الخدمة.

- بث الوعي بين الطلبة لمراجعة المرشد الطلابي لمساعدتهم على حل مشكلاتهم وأشباع حاجاتهم.
- تفعيل برامج تخص الطلاب المتعثرين وأخرى للمتفوقين وثالثة للموهوبين والمبدعين .
- تفعيل مشروع الاستاذية الراحية لكي يكون هناك وسيلة لاكتشاف احتياجات الطلاب من قبل الأساتذة.
- تحديد أوقات معينة لعملية الإرشاد، والابتعاد عن موسمية الإرشاد أو ربطه ببيدايات الفصول.

قائمة المراجع

- الجبوري، هيثم حسين عبد حسن (2011). الحاجات الإرشادية لدى طلاب كلية التربية الرياضية- جامعة بابل. مجلة علوم التربية الرياضية.م(4)، ع(2).
- الحكاماني، ناصر بن علي بن راشد (2008). الحاجات الارشادية من وجهة نظر طلبة الجامعات الخاصة بسلطنة عُمان. قسم علم النفس الإرشادي والتربوي. كلية التربية. جامعة اليرموك (غير منشورة).
- الدليم، فهد عبد الله (2011). واقع الاستفادة من خدمات الارشاد في الجامعات السعودية. المجلة السعودية للتعليم العالي، ع(6) - ديسمبر.
- رجال، محمد أحمد (1999). مشكلات الطلبة السودانيين الدارسين في الجامعات العراقية وحاجاتهم الارشادية. كلية التربية، الجامعة المستنصرية (غ منشورة)
- الرويلي، فهد فرحان (2010). الحاجات الإرشادية لطلاب الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير. قسم الارشاد النفسي. عمادة الدراسات العليا. جامعة مؤتة.

- الغماري، صالح والطائي، إيمان (2008). الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة عمر المختار في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة .
- شاهين، محمد أحمد (2009). مشكلات الدارسين في جامعة القدس المفتوحة. جامعة القدس المفتوحة.
- صوانة، علي محمد الأحمد (1983). مشكلات طلبة جامعة اليرموك وحاجاتهم الإرشادية ، بيروت دار الثقافة .
- طشطوش، رامي عبد الله يوسف (2010). الحاجات الإرشادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة القصيم، جامعة اليرموك، قسم علم النفس الإرشادي والتربوي
- عمر، السيد أحمد مصطفى (2004). دراسة استطلاعية لآراء عينة من طالبات جامعة الشارقة . كلية الاتصال.
- نوري، احمد محمد ويحي،أياد محمد (2008). الحاجات الإرشادية (نفسية اجتماعية دراسية) لدى طلبة جامعة الموصل. مجلة التربية والعلم، م(15) ع(3).
- Peck, D. & Shapiro, C.(1990) . **Measuring Human Problems**. New York: John Wiley & Song.

الخصائص السيكمترية والتحليل العاملي التوكيدي لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة لدى تلامذة المرحلة الثانوية.

د. بوقصارة منصور

أ. زياد رشيد

جامعة وهران 2

الملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى تقييم الخصائص السيكمترية للنسخة الجزائرية لمقياس توقعات الكفاءة العامة لدى تلامذة المرحلة الثانوية. اختيرت عينة قوامها 339 تلميذا (111 ذكور، و228 إناث). كما اختيرت عينة أخرى مختلفة عن العينة الأساسية مكونة من 69 تلميذا وتلميذة استخدمت للتحقق من الثبات بإعادة التطبيق. وللتأكد من ثبات المقياس تم استخدام أربع طرق، هي: معامل ألفا كرونباخ، والثبات بإعادة التطبيق، ومعامل جتمان، ومعامل سبيرمان - وبراون المصحح. كما تم التحقق من صدق المقياس من خلال: الصدق الظاهري، الصدق التمييزي للبنود، الصدق المحكي (التلازمي)، وصدق التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي.

أكدت نتائج الدراسة الحالية على جودة الخصائص السيكمترية لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة في البيئة الجزائرية.

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكمترية، التحليل العاملي التوكيدي، الكفاءة الذاتية العامة.

Abstract

This study aims to evaluate psychometric properties of the Generalized Self-Efficacy Scale- Algeriase version (GES). A selected sample of N=339 including 288 females and 111 males of high Shool students, as selected sample of other different from the basic sample consisting of N=69 males and females students used to test-retest method. To evaluate the reliability of the scale, used four (04) ways : Gronbach's alpha coefficient, and the stability of test-retest method, and Guttman coefficient, and the coefficient of spearman and Brown. The validity of scale was confirmed through several ways : the face validity, items validity, concurrent validity and construct validity using Exploratory and confirmatory factor analysis. This work adds to previous research on generalized self-efficacy instruments, with good psychometric qualities.

Keywords : psychometric properties, confirmatory factor Analysis, Self Efficacy.

مقدمة

تعتبر توقعات الكفاءة الذاتية من البناءات النظرية التي تقوم على نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لباندورا والتي باتت تحظى في السنوات الأخيرة بأهمية متزايدة في مجال علم نفس الصحة لإسهامها كعامل وسيط في تعديل السلوك. وقد عزا باندورا (Bandura,1977) أيضاً الكفاءة الذاتية أهمية مركزية وقصد بها معرفيات (استعارات) (سامر رضوان،1997).

وتستخدم المراجع المختصة مفاهيم توقعات الكفاءة (Comptency Expectancies)، وتقدير توقعات الكفاءة (Self-efficiency assessment)، وتوقعات الكفاءة الذاتية (Self-Efficiency Expectancies) في السياق نفسه، كما أن بعض المراجع تستعمل مرادف آخر للكفاءة الذاتية وهو الفاعلية الذاتية (Self-efficacy) (الزيات، 2001: 501).

وتنبع أهمية توقعات الكفاءة الذاتية بالنسبة للممارسة التربوية و العيادية النفسية والنفسية الصحية، لأنها تؤثر على الكيفية التي يشعر ويفكر بها الناس، فهي ترتبط على المستوى الانفعالي بصورة سلبية مع مشاعر القلق والاكتئاب والقيمة الذاتية المنخفضة، وعلى المستوى المعرفي ترتبط مع الميول التشاؤمية ومع القليل من قيمة الذات. (Schwarzer,1995).

كما يؤكد باندورا (Bandura,1982) على أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تتجلى من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية، والخبرات المتعددة سواء المباشرة أو الغير مباشرة (Bandura,1982:142). فسلوك الفرد وفقاً لنظرية فاعلية الذات لا تحكمه فقط قدرة الفرد المدركة على انجاز السلوك ، بل يحكمه أيضاً الأثر المتوقع من انجاز أو تحقيق هذا السلوك . والفاعلية الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة ولكنها تقوم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به ، ومدى مصابرته ، وللجهد الذي يبذله ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة. كما تعد فاعلية الذات من أهم آليات القوى الشخصية لدى الأفراد ،حيث تمثل مركزاً أساسياً في دافعية الأفراد للقيام بأي

نشاط، فهي تساعد الفرد على مجابهة الضغوط التي تعترض طريقه في مراحل حياته المختلفة(صالح عواطف،1993: 461).

ويرى باندورا (Bandura,1982) أن فاعلية الذات ليست سمة ثابتة في السلوك الشخصي بل هي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما أنجزه الفرد فقط، ولكن أيضاً بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وإنما نتاج المقدرة الشخصية (Bandura,1982:126). ويتصف مفهوم فاعلية الذات كما يشير باندورا(Bandura,1982) بأنه ذو طبيعة تأثيرية وقادر على تفسير السلوك الضروري لفهم تعامل الأفراد مع بيئاتهم وهو لب بناء علاقة بين المعرفة والسلوك. ويتضح للباحثان أن مفهوم الفاعلية الذاتية الذي قدمه باندورا(Bandura) في نظريته له دور فعال في الانجاز ونجاح الأداء والمواظبة والرفع من فاعلية الذات وقدرتها على مواجهة العديد من المشكلات التي تقف عائقاً بين الفرد وحاجاته.

الاطار النظري:

1- إشكالية الدراسة :

تشير نتائج الدراسات التي أجريت على " توقعات الكفاءة الذاتية " إلى صلاحية هذا البناء في تعديل السلوك والتنبؤ به في مجالات مختلفة كالانجاز المدرسي والترقي المهني والاضطرابات الانفعالية والصحة النفسية والجسدية. فاكساب الاتجاهات التفاضلية نحو القدرات والإمكانات الذاتية يقود أيضاً إلى مضاعفة الجهود وازدياد القدرة على التحمل ، وبالتالي أيضاً إلى رفع نتائج الانجاز وعدم الاستسلام واليأس(سامر رضوان،1997).

ويتضح من خلال المراجع المتخصصة حول القياس التشخيصي لتوقعات الكفاءة الذاتية إلى وجود صعوبة في التفسير الواضح لهذا البناء من ناحية القياس النفسي له، وتنبع هذه الصعوبة من كون الأمر يتعلق بقناعات فردية ذاتية وليس هناك من وسيلة ملائمة لذلك سوى الاستبانة (Schwarzer,1992,1993). ومنذ عام 1981 يعمل " شفارتسر " ومجموعته في جامعة برلين الحرة في ألمانيا، على تطوير أداة تشخيصية لقياس

توقعات الكفاءة الذاتية لتلائم مع مجموعة كبيرة من المواقف، على عكس " باندورا " الذي قصر هذا البناء على مواقف خاصة فقط. كما قام سامر، جميل رضوان(1997) بالدراسة الأولى لهذا البناء في البيئة العربية السورية من خلال ترجمت مقياس (Schwarzer,1995)، من اللغة الألمانية إلى اللغة العربية ، إلا أن الباحثان ومن خلال الاطلاع على مجموعة واسعة من بحوث دراسات ما بعد التدرج (ماجستير، دكتوراه)، لاحظ أن أغلب الدراسات والبحوث والتي استخدمت المقياس على أنها لم تولي عناية دقيقة لدراسة الشروط والخصائص السيكومترية للمقياس، وخاصة من ناحية البناء المنطقي (الصدق البنائي) له في البيئة الجزائرية.

ومن هذا المنطلق يرى الباحثان أن إثراء البيئة الجزائرية بأدوات قياس تلبي الاحتياج من خلال البناء أو التقنين يعتبر مهمة وطنية تناط بالمختصين في مجال القياس والتقويم، فهم وبحكم تخصصهم أقرب الناس معرفة بأهمية هذا العمل وكيفية تحقيقه، لهذا سعى الباحثان إلى تقلص مقياس اقتصادي يقيس التوقعات التي يحملها الفرد عن كفاءته الذاتية، من خلال محاولة التحقق من كفاءته السيكومترية، وكذلك التحقق من النموذج الذي أفترضه " شفارتسر " للمقياس في البيئة الألمانية، بعد تطبيقه على عينة من تلامذة المرحلة الثانوية في البيئة المحلية.

- وبالتحديد يمكن صياغة الإشكالية في التساؤلات، الآتية :

هل يحتفظ مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة المعدّل للبيئة الجزائرية بمؤشرات سيكومترية مقبولة على عينة من تلامذة المرحلة الثانوية ؟

حيث انبثق عن هذا السؤال أسئلة فرعية، وهي :

- هل يمتلك مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة مؤشرات ثبات مقبولة مع خصائص المقياس الجيد على عينة من تلامذة المرحلة الثانوية؟

- هل يمتلك مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة مؤشرات صدق مقبولة مع خصائص المقياس الجيد على عينة من تلامذة المرحلة الثانوية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين الجنسين في درجة توقعات الكفاءة الذاتية العامة تجعل من الضروري وضع معايير مختلفة حسب الجنس؟

2- فرضيات الدراسة :

2-1- يمتلك مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة مؤشرات ثبات مقبولة مع خصائص

المقياس الجيد على عينة من تلامذة المرحلة الثانوية؟

2-2- يمتلك مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة مؤشرات صدق مقبولة مع

خصائص المقياس الجيد على عينة من تلامذة المرحلة الثانوية؟

2-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الجنسين في درجة

توقعات الكفاءة الذاتية العامة تجعل من الضروري وضع معايير مختلفة حسب الجنس؟

3- حدود الدراسة :

الحدود البشرية : تحددت الدراسة بعينة من تلامذة المرحلة الثانوية.

الحدود الزمانية : تحددت الدراسة زمنياً من شهر ماي إلى شهر نوفمبر 2014.

الحدود المكانية : تحددت الدراسة بثانوية تندلة بولاية الوادي.

4- التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة :

- تعرف الخصائص السيكمترية إجرائياً : بأنها معاملات ثبات وصدق المقياس.

- يعرف الثبات إجرائياً : بحساب معاملات ثبات المقياس بالطرق الآتية، وهي: (معامل

ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة "ألفا كرونباخ"، ثبات التجزئة النصفية بمعادلة "سبيرمان

وبراون" ومعادلة "جتمان"، معامل ثبات إعادة التطبيق (الاستقرار عبر الزمن) من خلال

حساب معامل الارتباط "بيرسون").

- يعرف الصدق إجرائياً : بحساب معاملات صدق المقياس بالطرق الآتية، وهي:

(الصدق الظاهري، صدق البنود وقدرتها على التمييز، الصدق المحكي (التلازمي)،

الصدق البنائي بإجراء التحليل العملي الاستكشافي و التوكيدي).

- تعرف توقعات الكفاءة الذاتية العامة إجرائياً: بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها

التلميذ في المقياس الكلي لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة.

الاجراءات المنهجية للدراسة:

1- منهج الدراسة: تم إتباع المنهج الوصفي التحليلي، مع مراعاة تكييفه للمتطلبات

والشروط الخاصة التي تفرضها الدراسة السيكمترية لأدوات القياس النفسي عامة.

2- عينة الدراسة:

العينة الأساسية: تكونت عينة الدراسة الأساسية من 339 تلميذا وتلميذة ،اختيروا بطريقة عرضية بواقع 228 أنثى بمتوسط أعمار مقداره 18 سنة وانحراف معياري 2.73، و 111 ذكرا بمتوسط أعمار 17.5 سنة وانحراف معياري 2.44.

العينة الفرعية: تم اختيار عينة مختلفة عن عينة الدراسة الأصلية، لحساب معامل الثبات بالإعادة، والصدق الحكي (التلازمي)، مكونة من 69 تلميذاً وتلميذة، منهم 33 تلميذاً و 36 تلميذة. طبقت عليها مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة في فترتين زمنيتين مختلفتين حوالي أسبوعين، و مقياس الاكتئاب والقلق والضغط النفسي DASS21 لـ "Lovibond,1995" النسخة الجزائرية من تقنين الباحث "زياد،رشيد،2014"، ومقياس تقدير الذات لـ"سيلبرجر".

3- أداة الدراسة :

قام الباحثان بأخذ موافقة مطوري المقياس جيروزيليم وشفارتسر (Jerusalem and Schwarzer)، كذلك موافقة الباحث الدكتور جميل سامر رضوان مترجم المقياس من اللغة الألمانية إلى اللغة العربية، والذي قام بتطبيق إجراءات تكييف المقاييس المعمول بها في البيئة السورية، حيث يقترح مؤلف المقياس عدم الترجمة الحرفية لبنود المقياس إلى البيئات الأخرى، وإلى عدم الاختصار على المعنى السطحي له، وإنما أخذ الاعتبار النفسية للثقافات المختلفة بعين الاعتبار وإعطاء المعنى الجوهرى المتناسب مع كل ثقافة (Schwarzer,1994). يتألف المقياس من عشرة بنود يطلب من المفحوص الاستجابة وفق تدرج رباعي : (لا، نادراً، غالباً، دائماً)، وتتراوح مجموع الدرجات من (10-40)، وتتراوح مدة تطبيقه ما بين (5-10) دقائق بصورة فردية أو جماعية. طورت النسخة الانجليزية للمقياس سنة 1985 ونشرت سنة 1995، كما تم مراجعتها سنة 2000. (Schwarzer and jerusalem,1995).

4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

تم معالجة بيانات الدراسة باستخدام مجموعة من التقنيات والأساليب الإحصائية، وهي: (اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل

الارتباط "بيرسون"، اختبار "Leven-test" لاختبار التجانس، الدرجات المعيارية الزائفة والدرجات المعيارية الثائية) وهذا باستعمال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.v21 ، كذلك استخدام البرنامج الإحصائي Amos.v22 في نمذجة المعادلة الهيكلية (البنائية) من خلال إجراء التحليل العاملي التوكيدي.

- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة :

1- الفرضية الأولى: يمتلك مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة مؤشرات ثبات مقبولة

مع خصائص المقياس الجيد على عينة من تلامذة المرحلة الثانوية؟

وللتحقق من الفرضية الأولى، تم التأكد من ثبات المقياس بثلاثة طرق، وهي:

أولاً- مؤشر الثبات بطريقة الاستقرار عبر الزمن: تم التأكد من الثبات من خلال تطبيق المقياس على عينة مكونة من 36 تلميذا وتلميذة، تم إعادة التطبيق مرة ثانية بعد أسبوعين على نفس العينة، وقد استخرجت معاملات الارتباط بطريقة "بيرسون" بين مرتي التطبيق وهي موضحة في الجدول، الآتي :

جدول رقم (01): يوضح معامل الثبات بإعادة التطبيق

العينة ن=36	معامل الارتباط "بيرسون"	الدلالة الإحصائية
الذكور 15 والإناث 21	0.43**	0.01

يتضح من الجدول رقم (01) أن قيمة معامل الارتباط "بيرسون" بين مرتي التطبيق قد بلغ 0.43 على المقياس، حيث تعتبر هذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، وهي قيمة جيدة لغاية الدراسة الحالية تؤثر إلى الثبات الاستقرار بالإعادة .

ثانياً- مؤشر الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) والتجزئة النصفية (سبيرمان -وجتمان): تم التأكد من الثبات بطريقة حساب الاتساق الداخلي للبنود بمعامل (ألفا كرونباخ) ، وكذلك التجزئة النصفية بمعامل الارتباط بين نصفي المقياس وتصحيحه بمعادلة سبيرمان - وبراون والجدول الآتي ، يوضح ذلك :

جدول رقم (02) يوضح معامل " ألفا كرونباخ " والتجزئة النصفية بمعامل " سبيرمان وبراون ، وجتمان " حسب متغير الجنس.

العينة	معامل ألفا لكرونباخ	معامل الارتباط بين نصفي المقياس	التجزئة النصفية	
			سبيرمان وبراون المصحح	جتمان
الذكور ن=111	0.72	0.60	0.75	0.75
الإناث ن=228	0.71	0.60	0.75	0.75
العينة الكلية ن=339	0.72	0.60	0.75	0.75

يتضح من الجدول (02) أن قيم معامل " ألفا كرونباخ " (معامل اتساق البنود) بالنسبة للذكور يساوي 0.72 والإناث 0.71 والعينة الكلية 0.72، كما سجلت نتائج التجزئة النصفية بمعامل " سبيرمان وبراون " المصحح الذكور 0.75 والإناث 0.75 والعينة الكلية 0.75، أما معامل " جتمان " فسجلنا كذلك قيمة 0.75 عند الذكور و 0.75 بالنسبة للإناث، أما العينة الكلية 0.75 ، والمشاهد لهذه للقيم يرى أنها متقاربة جداً وهي قيم جيدة تتماشى مع توقعات الباحثان.

وعموماً تتفق النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية من خلال مؤشرات معامل الثبات بالإعادة (الاستقرار)، وكذلك معامل ألفا كرونباخ ، ومعامل " جتمان "، ومعامل " سبيرمان - وبراون ". مع التراث النظري الامبريقي في هذا المجال والذي يشير إلى تمتع مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة بثبات عبر ثقافي.

وبناء على نتائج الفرضية الأولى قرر الباحثان قبول الفرض الذي يعني أن مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة يمتلك مؤشرات ثبات تتلائم مع خصائص المقياس الجيد على عينة من تلامذة المرحلة الثانوية.

2- الفرضية الثانية : يمتلك مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة مؤشرات صدق مقبولة مع خصائص المقياس الجيد على عينة من تلامذة المرحلة الثانوية؟

للتحقق من الفرضية الثانية، استخدمت خمسة طرق للتأكد من الصدق، وهي:

أولاً: الصدق الظاهري: للتحقق من صدق البنود وصلاحياتها في قياس ما وضعت لقياسه وهو (التوافق العام) ومدى ملائمتها للبيئة الجزائرية، فقد قام الباحثان بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال القياس والتقييم

والتربية وعلم النفس والصحة النفسية بلغ عددهم (05) محكمين، حيث أظهرت النتائج أن بنود المقياس جميعها صالحة وتحظى بموافقة الخبراء المحكمين.

ثانياً: صدق البنود وقدرتها التمييزية: يميل الباحثون إلى التحليل الإحصائي للدرجات التي يحصل عليها الأفراد عن إجاباتهم عن فقرات الاختبار زيادة في الاطمئنان على دقة الفقرات في قياس السمة التي وضعت من أجل قياسها. اعتمد الباحثان على التحليل الإحصائي لبنود المقياس للتحقق من تجانسها من خلال حساب معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية التي يحصل الأفراد في المقياس ككل، ويعد هذا الإجراء مؤشراً من مؤشرات صدق الفقرات، إذ يشير الارتباط الدال بين درجة البند ودرجة المقياس ككل إلى قدرة البند على قياس ما يقيسه المقياس ككل (Annastasi, 1988, :211)، فضلاً عن أن ارتباط درجة البند بالدرجة الكلية للمقياس يعد مؤشراً من مؤشرات القدرة التمييزية للفقرة. تم استخدام معامل الارتباط الثنائي المتسلسل الحقيقي لقياس العلاقة بين درجة البند والدرجة الكلية، أظهرت النتائج إن قيمة معاملات الارتباط جميعاً دالة إحصائياً، والجدول الآتي، يوضح ذلك:

جدول رقم (03): يوضح قيم معاملات الارتباط الثنائي المتسلسل الحقيقي.

البند المقياس	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
مقياس الكفاءة	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
الذاتية العامة	0.53	0.43	0.52	0.52	0.52	0.50	0.59	0.52	0.59	0.60

** دال إحصائياً عند مستوى 0.01.

تظهر نتائج الجدول رقم (03) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، الأمر الذي يدل على أن بنود مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة جميعها بنود صادقة ومميزة .

ثالثاً: الصدق التلازمي: وللتحقق من الصدق المحكي (التلازمي) للمقياس، تم تطبيق مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة، والنسخة الجزائرية لمقياس الاكتئاب والقلق والضغط النفسي DASS21 (Lovibond, 1995) من تقنين الباحث (زياد رشيد، 2014: 134-166)، ومقياس تقدير الذات " لروزنبرج " (Rosenberg, 1965) النسخة

الجزائرية (عادل خوجة، 2011: 1283-1336)، على عينة مكونة من (33) تلميذا في نفس الوقت، ثم حساب معاملات الارتباط بطريقة "معامل بيرسون"، كما في الجدول: جدول رقم (04): يوضح معاملات الارتباط بين المقاييس المحكية ومقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة .

المقاييس المحكية مقياس الدراسة	مقياس الاكتئاب والقلق والضغط النفسي DASS21			مقياس تقدير الذات
	الاكتئاب	القلق	الضغط النفسي	
الكفاءة الذاتية العامة المدركة	-0.42*	-0.39*	-0.23	0.50**

** دال إحصائياً عند مستوى 0.01. * دال إحصائياً عند مستوى 0.05.

يتضح من الجدول رقم (04) أن نتائج الصديق التقاربي من خلال حساب العلاقة بين مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة ومقياس تقدير الذات كانت علاقة قوية ودالة إحصائياً حيث سجل معامل الارتباط "بيرسون" 0.50، كما أشارت كذلك نتائج الصديق التعارضي، من خلال: مقياس الاكتئاب بـ -0.42، ومقياس القلق بـ -0.39، ومقياس الضغط النفسي بـ -0.23، وأشارت النتائج إلى دلالتها الإحصائية عند مستوى 0.01 و 0.05 على التوالي، كما تدل على أن المقياس يتمتع بصديق محكي (تلازمي) جيد .

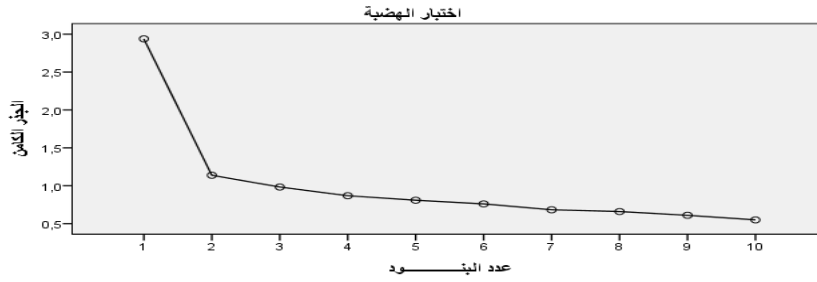
رابعاً: الصديق البنائي بطريقة التحليل العاملي الاستكشافي: استخدم الباحثان التحليل العاملي الاستكشافي، بطريقة المكونات الأساسية مع تدوير المحاور بطريقة الفاريمكس varimax لدرجات التلامذة بالبرنامج الإحصائي Spss، بعد تفحص شروط استخدام التحليل العاملي، حيث سجلت قيمة محدد مصفوفة معاملات الارتباط المحسوبة بين استجابات أفراد الدراسة لبنود المقياس والتي بلغت (0.265) وهي تزيد عن الحد الأدنى المقبول وهو (0.00001)، من جانب آخر بلغت قيمة مؤشر "كايزر- ماير أولكين" (KMO) للكشف عن كفاية حجم العينة (0.81) وهي تزيد عن الحد الأدنى المقبول لاستخدام أسلوب التحليل العاملي وهو (0.50)، كما تم قياس ملائمة المعاينة (MSA) والموجودة في قطر مصفوفة معاملات الارتباط الصورية Anti-image Correlation، والملاحظ بالنسبة لنتائج العينة الحالية أن جميع القيم الحرجة أكبر من 0.50 وهي تتراوح ما بين (0.65 و 0.85) (تيغزة 2011: 294).

وقد أسفر التحليل العاملي الاستكشافي، عن وجود عامل واحد تزيد قيمة جذره الكامن عن الواحد الصحيح بحسب معيار " كايذر"، ويفسر ما مجموعه (29.382%) من التباين الكلي في أداء التلامذة على سمة الكفاءة الذاتية العامة. والنتائج في الجدول الآتي:

جدول رقم (05): قيمة الجذر الكامن ونسبة التباين المفسر للعامل المستخلص بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً.

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين التراكمي المفسر
العامل المستخلص	2.938	29.382%	29.382%

أما المعيار أو المحك الثاني الذي استخدمه الباحثان هو دراسة الرسم البياني للجذور الكامنة والذي يسمى باختبار الهضبة أو الحصاة، والإبقاء على العوامل التي تظهر في الجزء شديد الانحدار من المنحنى قبل أن يبدأ المنحنى في الاعتدال، وهذا المعيار كثيراً ما يعطي نتائج دقيقة أكثر من استخدام قيمة الجذر الكامن التي تزيد على الواحد (أبو علام، 2009: 398-399). والشكل التالي يوضح العامل المستخلص بهذا المحك.



شكل (01): يوضح العوامل أو الجذور الكامنة المستخلصة بمحك (Cattell, 1966) كما أسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة عن تشعبات جميعها على عامل واحد، وجاءت التشعبات على النحو، الآتي:

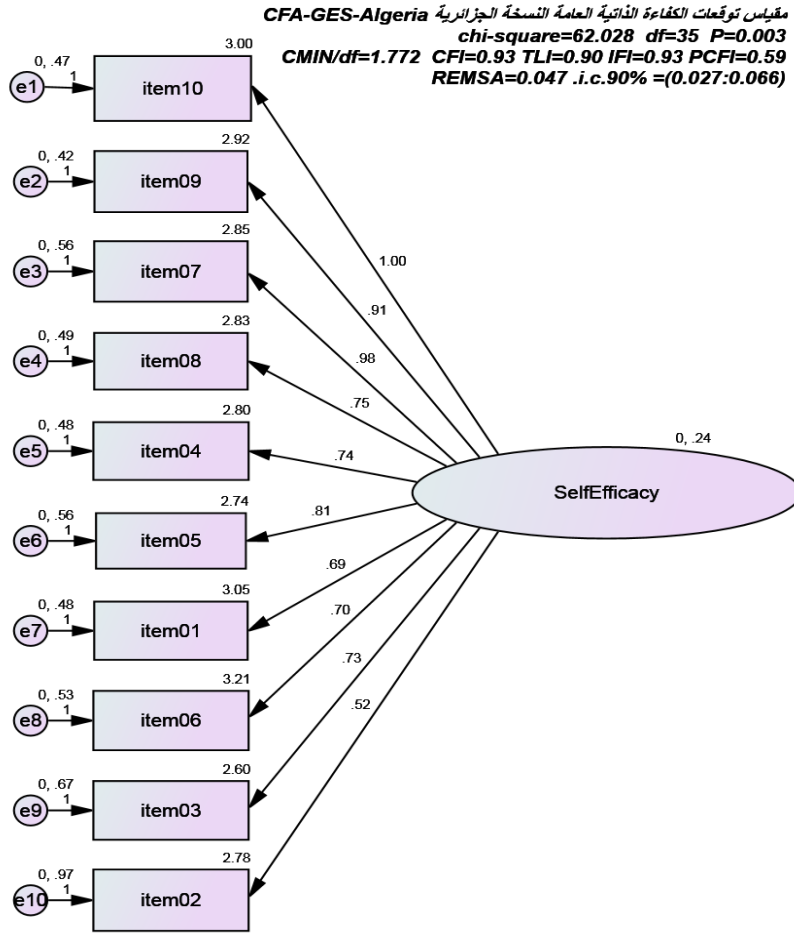
جدول رقم (06): قيم تشعب بنود المقياس بالعامل المستخلص.

البند	البند	البند	البند	البند	البند	البند	البند	البند	البند	البند
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	البند
0.64	0.63	0.53	0.61	0.50	0.53	0.53	0.49	0.32	0.53	التشعبات

يتضح من الجدول رقم (06) أن جميع تشعبات البنود على العامل مرتفعة تزيد عن القيمة (0.30)، مما يشير إلى أن فقرات المقياس تقيس السمة ذاتها.

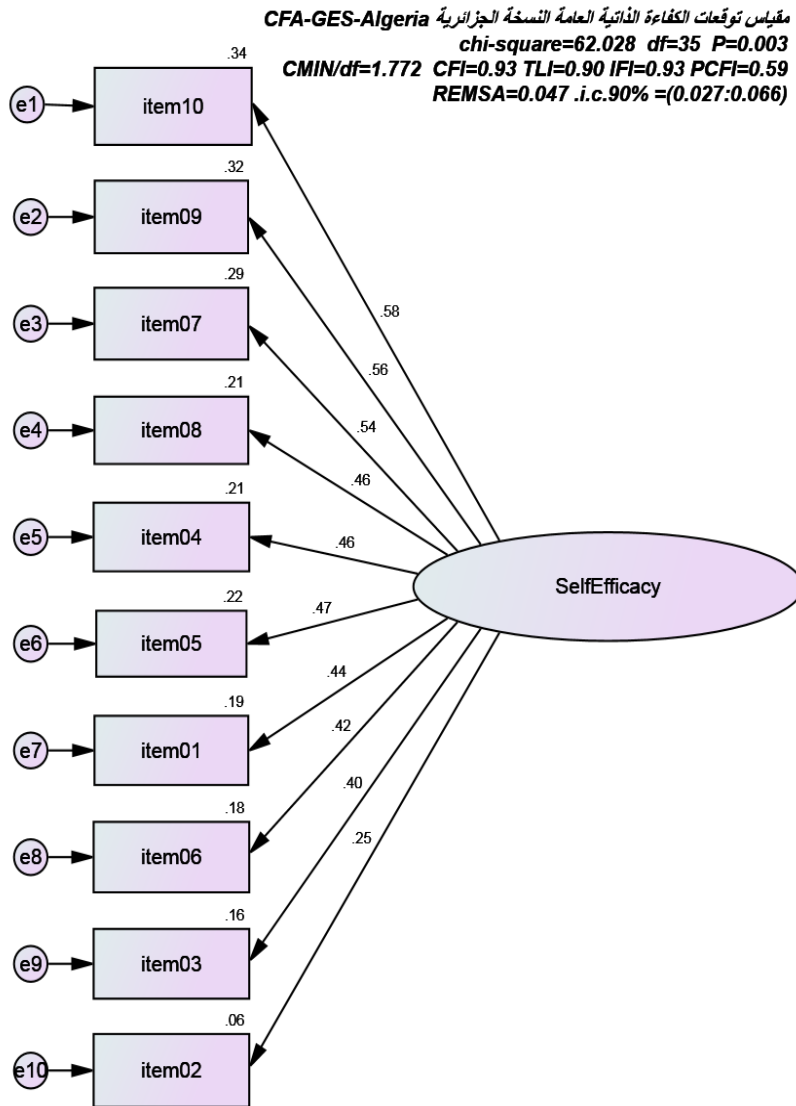
خامساً: الصدق البنائي بطريقة التحليل العاملي التوكيدي: وبناء على نتائج التحليل الاستكشافي، تم افتراض أن جميع البنود تنتظم حول عامل عام واحد، وباستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من الصدق البنائي للمقاييس المختلفة التي تم بنائها في ضوء أطر نظرية سابقة (MacCallun and Austin, 2000)، أعتمد في تطبيق هذا الأسلوب على البرنامج الإحصائي Amos.v22، بطريقة الأرجحية العظمى (ML). وفي ضوء افتراض التطابق بين مصفوفة التغاير للمتغيرات الداخلة في التحليل والمصفوفة المفترضة من قبل النموذج (المستهلكة من قبل النموذج)، تنتج العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة والتي يتم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه في ضوءها والتي تعرف بمؤشرات جودة المطابقة.

بعد القيام بإجراء التحليل الأول للبيانات أشارت نتائج مؤشرات المطابقة إلى عدم وجود مطابقة جيدة، لذلك تم إجراء تعديل على النموذج من خلال فحص البواقي ومؤشرات التعديل والتي يتيحها برنامج Amos، مع الأخذ بعين الاعتبار الجانب النظري والمنطقي في التأكد من صحة التعديل. ويوضح الشكل رقم (02) النموذج التخطيطي لمسارات النموذج العاملي الذي أخذناه من نتائج الحزمة الإحصائية Amos. وينطوي الشكل على المسارات المختلفة الدالة على تشبعات المؤشرات المقاسة بالعامل، كما تنطوي على قيم تقدير البارامترات (التشبعات) بوحدات قياسها الأصلية، أي غير المعيارية أو غير الموحدة.



الشكل (02) يوضح: مسار تخطيطي للنموذج العاملي مستقطعاً من نتائج آموس محتويا على البارامترات المقدرة بوحدتها الأصلية غير المعيارية .

يوضح الشكل رقم(02) قيم البارامترات (التشبعات، تباين الخطأ) باستعمال الوحدات الأصلية لقياس المتغيرات، غير أن اختلافها يجعل من غير الممكن الحكم على حجم قيمة البارامترات أو المقارنة بينها، ولذلك من الأفضل أن تفحص أيضاً نتائج تقدير البارامترات ولكن بوحدات معيارية، بمعنى توحيد وحدة قياس المتغيرات على اختلافها يجعل انحرافها المعياري يساوي الواحد الصحيح ومتوسطها يساوي صفراً.(أحمد تغية،2011: 154)، وفي مايلي نفس البارامترات لكن حولت قيم تقديراتها إلى وحدات معيارية.



الشكل (03) يوضح: مسار تخطيطي للنموذج العاملي مستقطةً من نتائج آموس محتويا على البارامترات المقدرة بوحدات معيارية .

والجدول التالي يوضح مؤشرات حسن المطابقة للنموذج بعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي على النسخة الجزائرية لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة.

جدول رقم (07): يوضح مؤشرات حسن المطابقة للنموذج.

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالية للمؤشر
النسبة الاحتمالية لمربع كاي . (χ^2)	$\chi^2 = 62.028$ $35 df =$ $0.003P =$	أن تكون غير دالة.
مؤشر نسبة درجة الحرية لمربع كاي (χ^2/df)	1.772	أقل من 2 تطابق تام.
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراح. (RMSEA)	0.047	أقل من 0.05 مطابقة جيدة.
مؤشر المطابقة المقارن. (CFI)	0.93	القيمة القريبة من 0.95.
مؤشر المطابقة التزايدية. (IFI)	0.93	أكبر من القيمة 0.90.
مؤشر تاكر- لويس (TLI)	0.90	أكبر من القيمة 0.90 .
مؤشر المطابقة المقارن الاقتصادي. (PCFI)	0.59	تساوي أو أعلى من 0.50

*جدول من المجاز الباحثان اعتماداً على: (James L. Arbuckle, 2011: 601-616) و (Hooper, D et al, 2008: 53-60) و (تيفزة، 2011: 101-277).

توضح نتائج مؤشرات حسن المطابقة في الجدول رقم (07) أن جميع المؤشرات وقعت في المدى المثالي، وتعتبر هذه النتائج على صدق النموذج المفترض، وذلك من خلال تقويمه والتحقق من استيفائه للمعايير المثلى الخاصة بمجموعة من مؤشرات حسن المطابقة، تلك المؤشرات التي لها دلالتها الخاصة في الحكم على مطابقة النموذج لمعايير الجودة، وتشير هذه النتيجة إلى وجود تطابق في بناء مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة النسخة الجزائرية مع المقياس في صورته الأصلية، حيث أن كل البنود كانت ضمن مستوى مقبول من التشبع تتراوح ما بين (0.25-0.58). بالرغم من القيمة 0.25 ضعيفة بالنسبة للبند رقم 02 إلا أن هذا الارتباط دال عند مستوى 0.01 . وتؤكد نتائج البحث الحالي على أن مقياس الكفاءة الذاتية العامة يتمتع بدلالات الصدق العاملي التوكيدي على البيئة الجزائرية لدى تلامذة المرحلة الثانوية.

اتفقت نتائج البحث الحالي في تأكيد جودة مؤشرات النموذج مع كثير من الدراسات وان لم نقل أغلبها والتي أجريت في بيئات ثقافية مختلفة. وسنورد بعض المؤشرات في دراسات عالمية حول مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة. حيث سجلت دراسة مقارنة لـ (Zilda,A ,et al,2013) في البيئة البرتغالية والبرازيلية للمقياس المؤشرات التالية:

$$\chi^2/df=1.98; CFI=0.92; RMSEA=0.06; SRMR=0.05$$

أما في البيئة البرازيلية فسجل المؤشرات التالية:

$$\chi^2 = 477; df=89.176; P=0.000; \chi^2/df = 2.548; SRMR=0.039; RMSEA=0.057.i.c.90\%=(0.042;0.072)$$

أما دراسة (Schwarzer,R,Matthias,j,2013) في البيئة الروسية فسجلت المؤشرات التالية:

$$\chi^2 = 117.967; df=35; P=0.000; \chi^2/df = 3.370, CFI=0.94; TLI=0.92; IFI=0.94; PCFI=0.73; REMSA=0.069$$

وفي البيئة السورية فسجل الباحثان المؤشرات التالية:

$$\chi^2 = 108.09; df=35; P=0.000; \chi^2/df = 3.088; CFI=0.87; TLI=0.83; IFI=0.87; PCFI=0.67; REMSA=0.089$$

كما حققت دراسة (Fernando,j,Francoise,C,2008) في كولومبيا المؤشرات

$$\chi^2 = 300.00; df=35; P=0.000 \chi^2/df = 8.57; RMR=0.036; \text{التالية: } GFI=0.91; AGFI=0.87$$

وسجلت دراسة (Vatinee,et al,2002) في تايلاند المؤشرات التالية :

$$\chi^2/df=55.89; RMR=0.06; GFI=0.90; AGFI=0.85; R^2=0.87$$

أما دراسة (Schwarzer,R et al,2002) المقارنة في كل من ألمانيا، اليابان، وكوريا الجنوبية، فقد حققت مؤشرات حسن المطابقة باستخدام برنامج ليزرل 8.12 التالية: RMSEA=0.05; RMR=0.03; NFI=0.97; AGFI=0.97; GFI=0.098

وبناء على نتائج الفرضية الثانية قرر الباحثان قبول الفرض الذي ينص على أن مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة يمتلك مؤشرات صدق مقبولة مع خصائص المقياس الجيد على عينة من تلامذة المرحلة الثانوية.

* اختبار تجانس التباين والتوزيع الطبيعي للبيانات :

للتأكد من تجانس التباين Homogeneity of variances فيما يتعلق بمتغير الجنس تم اختبار التباين لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة بتطبيق اختبار ليفين Leven-test ، حيث أظهرت النتيجة المعروضة في الجدول، الآتي:

جدول رقم (08): يوضح تجانس التباين باستخدام "Leven-test"

المقياس	اختبار ليفين	مستوى الدلالة
توقعات الكفاءة الذاتية العامة	0.021	0.886

يتضح من جدول رقم (08) أن مستوى التجانس القائم على المتوسط بالنسبة لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة قد بلغ (0.021) وهو غير دال، مما يعني أن البيانات متجانسة. كما تم التأكد من التوزيع الطبيعي للبيانات واستخرج معامل الالتواء SKenwness، من خلال نسبة معامل الالتواء إلى الخطأ المعياري له حيث أن: $0.84 = 0.132 / 0.112$ وبما أن هذه النسبة (0.84) تقع ضمن المدى (2-، 2) فأذن نقبل فرضية العدم بأن متغير الكفاءة الذاتية العامة يتبع التوزيع الطبيعي (سعد زغلول، 2003: 92)، وبالتالي يمكن القول بتجانس البيانات المتوافرة ، ومن ثم يمكن إجراء التحليلات المعلمية على البيانات.

3- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الجنسين في درجة توقعات الكفاءة الذاتية العامة تجعل من الضروري وضع معايير مختلفة حسب الجنس؟

للتأكد الفرضية الثالثة، استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لحساب الفروق بين متوسطات الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة، والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول رقم (09): يوضح نتائج اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات حسب متغير الجنس.

الإحصاءات الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الذكور ن=111	29.41	4.54	1.790	337	0.074
الإناث ن=228	28.48	4.47			

يتضح من نتائج الجدول (09) أن نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، تؤكد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مشاعر الكفاءة الذاتية العامة، وفي ضوء النتيجة المسجلة تم قبول فرضية العدم القائلة بعدم وجود فروق بين الجنسين فيما يتعلق بمشاعر الكفاءة الذاتية العامة، وبهذا تكون الفرضية الثالثة قد تحققت. وهذا ما توقعته الدراسة بناء على الدراسات السابقة في البيئات الثقافية المختلفة، حيث تتفق هذه النتيجة مع دراسة كلا من: (Schroeder, 1992) ودراسة (سامر، رضوان، 1997) ودراسات شفارتسر وجيروزيلم المختلفة (Schwarzer, 1992, 1993, 1994)، كما تناقضت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (سامر، جميل رضوان، 2010).

وقد تعود هذه النتيجة كون أن المقياس يقيس كفاءات استعرافية عامة غير مرتبطة بموقف محدد، إذ أن وجود فروق في الأنماط التربوية النفسية- الاجتماعية للذكور والإناث في المجتمع الجزائري قد تغيرت بشكل ملحوظ، إذ أخذت هذه الفروق تتلاشى في الواقع الاجتماعي والمهني، وبالتالي أصبح طموح الإناث لا يقل عن طموح الذكور في تحقيق مكانة ونجاح اجتماعي ومهني عالي، ومن ثم ينعكس بلا شك ذلك على مشاعر توقعات الكفاءة الذاتية وانخفاض الشعور بالقلق. وقد قادت هذه النتيجة إلى الاستغناء عن تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية تائية معدلة فيما يتعلق بالذكور والإناث كل على حدة الأمر الذي يعني صلاحية استخدام المقياس لكلا الجنسين.

* **حساب الدرجات المعيارية:** تم استخراج الدرجات المعيارية التائية المعدلة (المؤقتة) لدى عينة من تلامذة المرحلة الثانوية بالوادي (الجزائر) لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة.

جدول رقم (10): يوضح الدرجات الخام والدرجات المعيارية الزائفة و المعيارية الناتجة المعدلة (المؤقتة)

الدرجات المعيارية الناتجة T	الدرجات المعيارية Z	مجال الدرجات الخام لـ GES
23	2.61-	17
26	2.39-	18
28	2.16-	19
30	1.94-	20
32	1.72-	21
34	1.50-	22
37	1.28-	23
39	1.06-	24
41	0.83-	25
43	0.61-	26
46	0.39-	27
48	0.17-	28
50	0.04	29
52	0.26	30
54	0.49	31
57	0.71	32
59	0.93	33
61	1.15	34
63	1.37	35
65	1.59	36
68	1.81	37
70	2.04	38
72	2.26	39
74	2.48	40

يتضح من الجدول رقم (10) أن الدرجات الخام تشير إلى وجود مدى واسع من درجات المفحوصين و هذا دليل على أن إجابات أفراد عينة الدراسة كانت متباينة ومتنوعة ، مما يدل على أن المقياس حساس لرصد التباين في السمة التي يقيسها.

- نتائج الدراسة :

بعد عرضنا لكل فرضية وتحليلها ومناقشتها ، توصلت الدراسة الحالية إلى نتائج تمت مناقشتها في ضوء الدراسات السابقة، والإطار النظري للموضوع ، ونستطيع أن نلخص أهم النتائج ، كالآتي :

1. امتلاك مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة لمؤشرات ثبات تتلائم مع خصائص المقياس الجيد على عينة من تلامذة المرحلة الثانوية.
2. امتلاك مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة لمؤشرات صدق تتلائم مع خصائص المقياس الجيد على عينة من تلامذة المرحلة الثانوية.
3. لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في توقعات الكفاءة الذاتية العامة
4. الوصول إلى الدرجات المعيارية الناتجة المعدلة (المؤقتة) للمقياس في البيئة الجزائرية.

- الاقتراحات :

- وفي ضوء، النتائج الجيدة المتوصل إليها في هذه الدراسة نقترح ، الآتي :
1. المزيد من الدراسات حول مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة في البيئة الجزائرية وعلى عينات مختلفة.
 2. استغلال المقياس الحالي في عملية التشخيص ، والإرشاد والتوجيه .

المراجع :

- أحمد، تيزرة (2011). اختبار صحة البنية العاملية للمتغيرات الكامنة في البحوث: منحى التحليل والتحقق، بحث علمي محكم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- أبو علام، رجاء محمود (2009). التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج Spss ، ط3، القاهرة ، دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي محمد (2001). علم النفس المعرفي، ط1، مصر: دار النشر للجامعات.

-زياد، رشيد (2014). الخصائص السيكومترية للنسخة العربية المعدلة لمقياس الاكتئاب والقلق والضغط النفسي DASS42 لدى تلامذة المرحلة الثانوية بمدينة الوادي. رسالة ماجستير ، قسم علم النفس وعلوم التربية ، جامعة وهران.

-سامر، جميل رضوان (1997). توقعات الكفاءة الذاتية "البناء النظري والقياس"، مجلة شؤون اجتماعية، الشارقة، العدد 55 ، السنة الرابعة عشر، ص25-51.

-سامر، جميل رضوان (2010). أثر الكفاءة الذاتية في خفض مستوى القلق، مجلة دراسات نفسية، مركز البصيرة للاستشارات والخدمات التعليمية، الجزائر، ع(03)، ص09-33.

-سعد زغلول، بشير (2003). دليلك إلى البرنامج الإحصائي SPSS، المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية، بغداد، العراق.

-صالح، عواطف حسن (1993). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الشباب الجامعي، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع(23)، ص461.

-عادل، خوجة (2011). أثر البرنامج الرياضي المقترح في تحسين صورة الجسم ومفهوم تقدير الذات لدى فئة ذوي الاحتياجات الخاصة حركياً. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) مجلد 25(5) ، ص1283-1336.

-Bandura,A.(1982).Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *journal of American psychologist*,37(2),122-147.

- Fernando .juarez,Francaise Contreras (2008).Psychometric properties of the General Self-Efficacy in a Colmbiian Sample. *International journal of psychological Research*, vol.1,no2,pp06-12.

-Hooper,D et al .(2008).Structural Equation Modelling ; Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods* Vol 6, issue 1, 53-60.

-james L. Arbuckle.(2011). IBM.SPSS.Amos.20 User's Guide. 1507 E 53rd Street chicago,il 60615 USA.

-Jesper Love, Grystal. Dea. Moore. Gunel Hensing (2011). **Validation of the Swedish tranlation of general Self-Efficacy Scale**,Springer Science Buseness Media B.V.

-Kline,R.B(2005). **Principles and practice of structural equation modeling** (2nd.ed) Newyork ;the Guildford Press.

-MaeCallum,p and Austin,j.(2000). **Applications of structural equation modeling in ppsychological research** *Annu.Rev.Psychol*.vol 51:201-226

-Ralf Schwarzer and Matthias jerusalem (2013).**General Self-Efficacy Scale (GES)** Measurement instrument Database.for the Social Science.Retrieved from www.midss.ie

-Scholz,U ,Gutiérrez.Dna,B ,Sud, and Schwarzer,R.(2002).**is general Self-Efficacy a nniversal Construet ?psychometrie findinge from 25 countries**. *European journal of psychological Assessment*,8(3),pp242-251.

-Schwarzer,R ,Scholz,U(2005).**The general self-efficacy Scale Multicultural Validation Studies**.*The journal of psychology*,139(5),pp439-457.

-Vatinee Sukmak , Acharee. S . Prapapron (2002). **Validity of the General Perceived Self-Efficacy Scale** ,*j psychiatr Assoc Thailand* vol.47.no.1.pp31-37.

-Zilda A,P ,DelPrette .et al (2013). **Confirmatory Factor Analysis of the general self-efficacy Scale in Brazil and Portugal**.*Spanish journal of psychology*, 16,93,pp1-11.

أثر إستراتيجية التعليم التعاوني على زيادة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط. (دراسة ميدانية بمتوسطة لخطر الفيلاي بالبلدية).

أ. أمزيان بھية

أ. خطاب حسين

جامعة مولود معمري، تيزي وزو

الملخص:

يهدف البحث إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية التعليم التعاوني على زيادة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط، وعلى ضوء أهداف البحث تم صياغة فرضياته كما يلي: قد توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والقياس البعدي لمستوى الدافعية للتعلم لصالح القياس البعدي، لتحقيق فروض البحث استخدم المنهج الشبه التجريبي، ذو التطبيق القبلي والبعدي لنفس الأفراد وقد شملت عينة البحث 88 تلميذا بالسنة الثانية من التعليم المتوسط، أما أدوات جمع البيانات المعتمد عليها تتمثل في اختبار الدافعية للتعلم ونتائج التحصيل الدراسي. وكانت النتائج توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والقياس البعدي لمستوى الدافعية للتعلم لصالح القياس البعدي. الكلمات المفتاحية: استراتيجية التعليم التعاوني، الدافعية للتعلم.

Abstract:

The research aims to identify the effect of the cooperative teaching strategy to increase motivation to learn the students of the second year of middle school education, and in the light of the objectives of the research were formulating hypotheses as follows: There are differences between the mean scores of students in the tribal measurement and the post measurement of the level of motivation for learning in favor of the post measurement, To achieve the research hypotheses, the researcher used the experimental approach similarities and the pre and post application for the same individuals and have included research sample 88 pupils in the second year of middle school.

There are significant differences at the level of function (0.05) between the mean scores of students in the tribal measurement and dimensional measurement of the level of motivation for learning in favor of the post measurement.

مقدمة:

تتجلى أهمية البحث الحالي من خلال هدفه المتمثل في الكشف عن فعالية إستراتيجية التعليم التعاوني في تنمية الدافعية للتعلم ، فإثارة الدافعية لدى المتعلم وتنميتها داخل الفصل الدراسي يعتبر عامل أساسي من عوامل النجاح المدرسي و حدوث التعلم بالكيفية المناسبة هذا من ناحية ومن ناحية أخرى استخدام وتجريب استراتيجيات التدريس الحديثة كإستراتيجية التعليم التعاوني أمر على قدر كبير من الأهمية خاصة عندما يتعلق الأمر بمعرفة مدى مراعاتها لخصائص المتعلمين والكشف عن فوائدها أمر مهم بالنسبة للمعلم والمتعلم وواضع المنهج.

يمثل البحث الحالي استجابة للإصلاحات الأخيرة للمنظومة التربوية الوطنية والمتمثلة في التدريس بالمقاربة بالكفاءات التي من بين اهتماماتها جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعليمية، كما يعتبر هذا البحث مهم لأنه يحمل توجهات أكثر حداثة في موضوع الدافعية أي التعليم التعاوني والدافعية للتعلم، ومسايرة الاتجاهات الحديثة في التدريس وتجريب استراتيجيات تدريس قد تؤدي إلى نتائج إيجابية في العملية التعليمية، الاستفادة من إستراتيجية التدريس بالمجموعات داخل الفصل حسب ما تسفر عنه النتائج مساهمة البحث في توضيح الرؤية لدى أعضاء هيئة التدريس حول أهمية تنمية الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

نسعى من خلال هذا البحث إلى التعرف على فعالية إستراتيجية التعليم التعاوني في زيادة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط .

1.الإشكالية:

شهدت السنوات الأخيرة اتساعاً في الفجوة بين احتياجات المتعلمين التعليمية والتربوية وقدرات المعلمين المهنية على مواكبة التغيرات الحضارية السريعة بحيث ازدادت الحاجة إلى توظيف الوسائل والاستراتيجيات التعليمية الحديثة ومع ذلك تكشف لنا الملاحظة الميدانية لواقع التعليم في المنظومة التربوية الوطنية عن قضية في غاية الأهمية حيث

أن الاتجاه التربوي السائد في العديد من المؤسسات التربوية لا يزال يعتمد على طرق التلقين والتعليم التقليدي أي اعتماد التعليم على نقل المعلومات من جانب المعلمين عن طريق الإلقاء وعلى الحفظ والاستدكار من قبل المعلمين وبذلك انحصر دور المتعلم في العملية التعليمية قائم على الإصغاء والحفظ لما يقدم له من معلومات ثم إصدار القرار على نجاحه عن طريق التقويم النهائي القائم على الاختبارات التي تقيس الجانب المعرفي دون الجوانب الأخرى وبذلك أصبح التعلم آلياً ونتج عن ذلك عدم قدرة المدرسة على مسايرة ومواكبة التغيرات الحاصلة في المجتمع.

ولمواجهة تحديات هذا العصر ومسايرة التطور العلمي والتكنولوجي في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والعلمية والتقنية والتربوية أصبح من الضروري الاهتمام بالعملية التعليمية للرفي بعملية التعلم إلى أفضل مستوياتها ولعل هذا يتوقف على تجاوز كل ما هو تقليدي والتغلب على نمطية الأساليب العادية في التعليم، ومن هذا المنطلق ظهرت الحاجة إلى استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة التي من بين اهتماماتها جعل المتعلم محور العملية التعليمية وتنمية شخصيته المتكاملة جسدياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً وتغيير دوره من متلقي سلمي على دور نشط وحيوي باحث عن المعلومة ومنتج لها. فالتدريس بالكيفية المناسبة يؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية والمخرجات التعليمية وذلك في ظل مناخ تعليمي تعليمي وفي حدود المدخلات المادية والمعنوية والبشرية المتاحة ومن بين استراتيجيات التدريس الحديثة التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة إستراتيجية التعليم التعاوني التي حظيت باهتمام التربويين بالبحث والدراسة والتجريب لاقت قبولاً لدى القائمين على العملية التعليمية تعتمد في جوهرها على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة يعملون معا في جو من التعاون لتنفيذ المهام وتحقيق الأهداف المسطرة أثناء العملية التعليمية.

يرى (مصطفى السليتي 2006) إن التعليم التعاوني يمثل إحدى إستراتيجية التدريس الحديثة التي تعتمد على أسلوب العمل الجماعي وذلك من خلال تقسيم تلاميذ الصف الدراسي إلى عدد من المجموعات الصغيرة وكل مجموعة تعمل ضمن إطارها من

خلال تقديم الآراء والمفاهيم والمعلومات، ويتاح لهم المناقشة فيما بينهم وتبادل الآراء والمعلومات وصولاً إلى الرأي يتفق عليه ضمن إطار المجموعة الواحدة، على أن يكون التعامل منظماً ومنسقاً ومبنياً على احترام الآراء و تقبل الرأي الآخر ويكون دور المعلم مرشداً.

بينما يرى جونسون وجونسون (Johnson Johnson, 1991) أن التعلم التعاوني إستراتيجية تدريس تتضمن وجود مجموعة صغيرة من الطلاب يعملون سوياً بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن، والتدريس إستراتيجية التعليم التعاوني يعطي للمتعلم أهمية كبيرة تجعله محور العملية التعليمية وقد توالى الدراسات حولها وأكدت معظمها على فعاليتها لما حققت من أنماط تعليمية متميزة أهمها تحصيل دراسي أعلى وتذكر لمدة أطول وتطوير عمليات التفكير العليا وزيادة الدافعية نحو التعلم وتنمية قدرات المتعلم كتحسين المهارات اللغوية.

وأشار أكيبو كولا (Okubo kola) إلى أن أهمية التعليم التعاوني تتمثل في الميزة الاقتصادية حيث يتفاعل عدد كبير من المتعلمين في مجموعات صغيرة، هذا من جهة ومن جهة أخرى أنه يساعد المعلم في التغلب على الإعداد الكبيرة من التلاميذ في الفصل الدراسي (العيوني، 2003، 109).

وقد أكدت معظم الدراسات أهمية إستراتيجية التعليم التعاوني في التحصيل الدراسي في جميع المواد التعليمية، و ملائمتها لمختلف المراحل الدراسية، بدءاً برياض الأطفال إلى غاية مرحلة التعليم العالي.

كما اتجهت البحوث إلى استخدام التعليم التعاوني في زيادة الدافعية للتعلم ومن بين هذه البحوث بحث كوردر (Corder, 1999) الذي كشف عن فاعلية أسلوب التعلم التعاوني في زيادة الدافعية الأكاديمية، وبحث كل من أسرون وسولداتو (Issrof, soldato, 2002) الذي كشف عن أهمية دراسة الكمبيوتر عن طريق أسلوب التعلم التعاوني والذي من خلاله أثبتت دافعية الاستطلاع وازداد التحدي للمهام والثقة بالنفس والنهوض بتوقعات فاعلية الذات عند المتدربين، ومن جانب آخر فإن واتسون وزملاؤه (Watson, 1994) من خلال مشروع تعلم تعاوني لنمو الطفل دراسياً يوضحون

أن تنمية الدافعية الداخلية أي غير المرتبطة بالمكافآت أو مجرد المنافسة هو هدف مهم من أهداف التعلم التعاوني .

ولا شك أن التربية الحديثة تركز على أهمية وجود غرض واضح يدفع التلاميذ نحو التعلم عن طريق إتاحة الفرصة أمامهم للمشاركة في اختيار الموضوعات وتنفيذ الخطط وتقسيم العمل، وكلما كان الهدف الذي يسعى إليه المتعلم قابلاً للتحقيق وملائماً لإمكاناته ازدادت فاعلية هذا الهدف وأثره في تحقيق التعلم الذي يحتاج كأي سلوك على إثارة الدافعية وتوجيهها، والدافعية للتعلم على وجه الخصوص تشتق من الدافعية العامة للإنسان وقد أطلق عليها مصطلحات أخرى منها: الدافعية الأكاديمية والدافعية للنجاح والدافعية المدرسية، وبصفة عامة يشير من خلال مفهومها بأنها مقدار المعنى والقيمة التي يعطيها المتعلم للمهام الأكاديمية، أو هي عبارة عن المشاركة النوعية بالتعلم والالتزام بالعمليات التعليمية على المدى الطويل (قطامي، 2010، 314).

أما بالنسبة لأهميتها يذكر بلقيس مرعي (1984) بأن الدافعية تشكل بالنسبة للتعلم والمعلم غاية ووسيلة، فهي كفاية تشكل إحدى غايات التعليم وأهدافه لأننا نريد إن يكون تلاميذنا مهتمين ومستمعين بما يتعلمون وبكيف يتعلمون، هذا من ناحية ومن الناحية الأخرى فإن تنمية الميول والاهتمامات والاتجاهات تعتبر من أهداف التربية وغايتها المستهدفة كنتاجات للتعليم والتعلم، كما أكد علماء النفس على الدور الفعال الذي تلعبه الدافعية في نجاح عملية التدريس و تنفيذها، ويرى كيلر (Killer, 1987) إن من بين الأسباب الرئيسية التي تكمن وراء فشل عملية التدريس هو غياب الدافعية لدى المتعلمين نحوى التعلم، كما يرى أن غياب الدافعية لديهم ربما تعزى إلى عوامل كجهل المدرسين لأهمية الدافعية في عملية التعلم، أو لعدم قدرتهم على إثارة الدافعية لدى التلاميذ (الزغلول، 2005، 107).

وفي المقابل يوضح هيويت (Huitt, 2001) أهمية استشارة المعلم للدافعية في الفصل الدراسي بما يؤدي إلى إقبال التلاميذ على المنهج لما فيه من تحقيق و إشباع حاجاتهم و زيادة النمو المعرفي لديهم.

أما فيما يخص علاقة الدافعية بالتعلم يتفق اغلب الباحثين و علماء النفس المعرفيين إن الدافعية إحدى الشروط الضرورية لتحقيق التعلم وبدونها لا يمكن أن يحدث، وهذا ما أكدته دراسة كل من ثورندايك ونوتان (Thorndike et Nuttin 1980) وكارول (Carrol 1960) ومونلي (Monly 1982) أثبتت أن الدافعية هي التي تضمن التعلم الجيد للتلميذ كونها تؤدي دوراً فعالاً من خلال إثارة انتباه المتعلم والمحافظة على دوامه طيلة فترة التعلم، ورغم تعدد منطلقات التفكير في علاقة الدافعية بالتعلم تبقى الحقيقة في أن هناك اتفاقاً على علاقة الدافعية بالتعلم وتشير روزنثال (Rosenthal 1990) من خلال هذه العلاقة عند مقارنتها بين نوعين من المتعلمين، المتعلم الإيجابي و المتعلم السلبي، حيث يتصف الأول بدرجة عالية من الدافعية الذاتية والقدرة على تحمل المسؤولية والحيوية بينما يتصف النوع الثاني من المتعلمين بتلقي ما يملى عليهم من دون إن يكون لهم دور في تكوينهم التربوي. (البدري، 1995، 77)

لقد أورد "فارنهام و"ديجوري" (Fernheim et Diggory 1972)، أن هناك سبع سمات للشخصية تلعب دوراً مهماً في حجرة الدراسة وهي المثابرة، المكافأة، القلق، النمو، الإيجابية، تقدير الذات وأخيراً الدافعية، ويعتبر الدافع للتعلم خلال سنوات الدراسة واحداً من الدوافع المهمة التي توجه سلوك الفرد نحو تحقيق التقبل في المواقف التي تتطلب التفوق ولذا لا يكون من الغريب أن يصبح الدافع للتعلم قوة مهيمنة على حياة التلميذ. (محمد إسماعيل، 1995، 40)

وقد قام "ستوينوف" (Stoynoff, 1977) بدراسة حول العوامل المرتبطة بدافعية الإنجاز الأكاديمي، أظهرت الدراسة أن ذوي الدافعية المرتفعة اتجهوا في خدمة المجتمع بفاعلية أكبر من الطلبة الأقل دافعية وأن الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة يقضون وقتاً أكبر في الدراسة وبيقون في المحاضرة إلى نهايتها وكانوا أفضل في أداء الامتحانات واختيار الأفكار من المقالات المكتوبة والمنظومة مقارنة بذوي الدافعية المنخفضة.

كما قام دورمودي (Dormody, 1990) بدراسة لتحديد دافعية التلاميذ نحو المشاركة وشعورهم بالرضا خلال النشاطات الجماعية لحل المشكلات، وقد أشارت نتائج

الدراسات على أن أبعاد الدافعية الاستقلالية والتخصص والانتماء كانتا مرتفعة خلال الأنشطة الجماعية لحل المشكلات ، وتعد الدافعية للتعلم إحدى القضايا المهمة التي تعنى بالتلاميذ في الموقف الصفّي، إذ أن التسرب من المدرسة وتدني التحصيل والاتجاهات السلبية نحو التعلم وانتشار المشكلات السلوكية في الصف هي من مؤشرات تدني الدافعية للتعلم، وتعتبر في حقيقة الأمر إحدى المشكلات التي تتعرض لها العملية التعليمية حسب آراء علماء النفس والتربية وهي كظاهرة عرفت انتشاراً واسعاً خاصة في مرحلة التعليم المتوسط، لهذا جاء تركيزنا من خلال هذا البحث على هذه المرحلة، وخصوصياتها تعتبر كعامل من عوامل انخفاض دافعية التلاميذ للتعلم كونهم في هذا السن يعيشون فترة المراهقة وهي فترة التوتر النفسي والتقلب الانفعالي، وبما أن إستراتيجية التعليم التعاوني كما أشار سلافين (Slavine, 1991) صالحة لجميع المراحل وكافة التخصصات والمواضيع فقد تكون أحد الحلول لهذه المشكلة، ومن هذا المنطلق تحددت المشكلة الرئيسية للبحث في معرفة مدى فعالية إستراتيجية التعليم التعاوني في زيادة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط ويتحدد التساؤل الرئيسي للبحث الحالي فيما يلي:

- ما مدى فعالية إستراتيجية التعليم التعاوني في زيادة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط ؟

- هل توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي لاختبار الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط ؟

2.فرضية البحث:

قد توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والقياس البعدي لمستوى الدافعية للتعلم لصالح القياس البعدي.

3. التعريفات الاجرائية:

1.3. تعريف إستراتيجية التعليم التعاوني: هو مجموعة من الإجراءات والخطوات التدريسية القائمة على تقسيم تلاميذ السنة الثانية متوسط إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة من حيث التحصيل، تضم كل مجموعة أربعة أعضاء يمارسون مهام تعليمية في مادة الفيزياء و التعاون فيما بينهم للإجابة على التساؤلات المطروحة و انجاز المهام و يقتصر دور المعلم أثناء التدريس على تحديد الأهداف و تفقد المجموعات و تقديم المساعدة عند الحاجة و تقييم مجموعات التعلم و مكافئتها.

2.3. التعريف الاجرائي الدافعية للتعلم: الإحساس الإيجابي من قبل تلميذ السنة الثانية متوسط نحو التعلم ويقاس من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها عند الإجابة على بنود المقياس الخاص بالدافعية للتعلم الذي صمم لهذا الغرض.

4. منهج البحث:

بناء على هدف البحث المتمثل في معرفة مدى فعالية إستراتيجية التعليم التعاوني في زيادة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط فطبيعة هذا البحث تستدعي إتباع المنهج الشبه التجريبي لكونه المنهج المناسب لمثل هذا النوع من البحوث.

5. حدود البحث:

- الحدود الزمنية: تم تطبيق إجراءات البحث الحالي ابتداء من شهر جانفي للعام الدراسي 2012.

- الحدود المكانية: تم تطبيق إجراءات البحث في متوسطة "الخضر الفيلاي"، بولاية البليدة.

6. الدراسة الاستطلاعية :

قبل الشروع في الدراسة الأساسية لابد من إجراء دراسة قبلية بهدف التعرف على ميدان البحث والتمرن على كيفية التعامل مع إجراءات البحث والوقوف على الصعوبات التي يمكن أن تصادفنا عبر مراحل البحث إضافة إلى جمع المعلومات الخاصة بأفراد العينة وخصائصهم ، والتأكد من صلاحية وملائمة أداة البحث اختبار الدافعية للتعلم من حيث شروطه السيكو مترية والتحقق من الفهم الدقيق لعبارته ووضوح مفرداته .

بعدما توفرت كافة التسهيلات الإدارية لإمكانية إجراء البحث الميداني، تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة من التلاميذ السنة الثانية متوسط البالغ عددهم 30 تلميذا بمتوسطة لخضر الفيلاي بولاية البليدة.

تتمثل إجراءات الدراسة الاستطلاعية فيما يلي:

تحديد واختيار عينة البحث حيث تم اختيار تلاميذ السنة الثانية متوسط ومن أسباب اختيار هذه العينة راجع للاعتبارات التالية:

- المستوى اللغوي لتلاميذ السنة الثانية متوسط و الذي يمكنهم فهم عبارات أداة البحث مقارنة بتلاميذ السنة الأولى.

- تعود تلاميذ السنة الثانية على مرحلة التعليم المتوسط مقارنة بتلاميذ السنة الأولى.

- كما تعذر علينا كذلك إجراء البحث على تلاميذ السنة الثالثة لعدم توفر العدد الكافي للتلاميذ حيث تتوفر متوسطة لخضر الفيلاي على قسمين فقط بالنسبة للسنة الثالثة متوسط .

- صعوبة إجراء البحث على تلاميذ السنة الرابعة لانشغالهم بالتحضير لامتحانات شهادة التعليم المتوسط.

- اختيار المكان الملائم للتدريس بالاستراتيجية التعليمية المختارة أي البيئة الصفية الملائمة لتنفيذها حيث تم اختيار مادة الفيزياء لاستعداد أستاذة المادة للتدريب على استراتيجية التعليم التعاوني وتنفيذها لمدة فصل كامل هذا من ناحية ومن ناحية أخرى بما أن تدريس هذه المادة يتم في المخبر تم اختيارها للتفادي إحدى عوائق استراتيجية التعليم التعاوني التي تتطلب حجم الغرفة الصفية ملائماً لوضعية جلوس التلاميذ على شكل دائرة وهذا ما يصعب تحقيقه في الأقسام العادية وقد أشرنا فيما سبق أن استراتيجية التعليم التعاوني صالحة لكل المواد غير أن اختيارنا لمادة الفيزياء راجع إلى الاعتبارات السابق ذكرها.

- من أجل أخذ فكرة عن خصائص أفراد العينة وجمع أكبر عدد ممكن من المعلومات التي تخدم البحث .

تم الاطلاع على سجلات التلاميذ للتعرف على مهنة الأولياء وحالتهم الاجتماعية ومستواهم الثقافي وقد تبين لنا أن جميع أفراد العينة من مستوى اقتصادي و اجتماعي متوسط

-تم الاطلاع على وثائق التحصيل الدراسي حيث تبين ضعف مستوى التحصيل الدراسي لدى أغلبية التلاميذ وقد تراوحت معدلاتهم الفصلية ما بين 5 و 11 .

- لمعرفة وأخذ فكرة عن سلوك التلاميذ في الصف قمنا بحضور أربعة حصص مع التلاميذ حصتان في مادة الرياضيات وحصتان في مادة الفيزياء وأهم ما لوحظ انتشار المشكلات السلوكية بين التلاميذ لذلك أخذنا بعين الاعتبار هذه الملاحظات ونتائج التحصيل الدراسي لكونها تمثل إحدى مؤشرات تدني الدافعية للتعلم لدى التلاميذ

- إجراء مقابلة مع الأساتذة حول كيفية تنفيذ الاستراتيجية المختارة والاتفاق معها حول المدة الزمنية لتطبيقها والتي تمتد من بداية شهر فيفري إلى غاية نهاية شهر ماي أي لمدة فصل كامل كما قدمنا لهم نموذج يتضمن مفهوم استراتيجية التعليم التعاوني وخطواتها الإجرائية وتزويدها بالمرجع وتدريبها لتنفيذها بالكيفية المناسبة

- تهيئة أفراد العينة للتعلم بالاستراتيجية التعليمية المختارة أين وضع لهم معنى التعلم التعاوني وأهدافه وأهميته كما وضعنا لهم أهمية التعاون وفوائده وقد قامت الباحثة بعرض نموذج للتعليم التعاوني مكون من أربعة تلاميذ تم تدريبهم على أدوارهم داخل المجموعة واستخدامه كوسيلة لتهيئة وتدريب أفراد العينة لمعرفة كيف يتعلمون تعاونيا

- تم اختبار أداة البحث من حيث وضوحها و صلاحيتها حيث طبق مقياس الدافعية للتعلم جماعيا وذلك يوم 6 جانفي 2012 أين وضع للتلاميذ الغرض من المقياس والهدف من البحث بمساعدة الأساتذة من خلال تقديم نصائح للتلاميذ من حيث التعامل مع بنود المقياس بجدية و أثناء تطبيق المقياس لوحظ تجاوب التلاميذ والتزامهم بالتعليمات وفهمهم لعبارات المقياس حيث لم يتم الاستفسار سوى عن العبارة رقم (17). البرنامج الدراسي يتضمن موضوعات متنوعة وشيقة و نظرا لوضوح المقياس وفهم عباراته لدى أفراد العينة تم تجنب إجراء تعديلات عليه وذلك لكون المقياس يقيس سمة الدافعية للتعلم و لكونه صمم على البيئة المحلية وبالتالي صالح للتطبيق على أفراد البيئة الجزائرية وقد استغرقت مدة الإجابة على بنود المقياس نصف ساعة .

7. إجراءات الدراسة الأساسية:

1.7 مجتمع البحث:

يشمل مجتمع البحث تلاميذ السنة الثانية متوسط الذين يدرسون في المؤسسات التابعة لمديرية التربية لولاية البليدة خلال الموسم الدراسي (2011-2012) ويبلغ عددهم (21216) أما عدد المتوسطات فيبلغ 129 متوسطة.

2.7. عينة البحث:

تكونت عينة البحث في البداية من 97 تلميذا وتلميذة وهم تلاميذ السنة الثانية متوسط بمؤسسة لخضر الفيلاي بولاية البليدة وقد اخترنا ثلاثة أقسام لعينة البحث من غير أفراد الدراسة الاستطلاعية ، وقد تم استبعاد سبعة تلاميذ نظرا لتجاوز سنهم 16 سنة كما انقطع اثنان عن الدراسة (إناث) ليصبح عدد أفراد العينة 88 تلميذا وتلميذة ،

والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة من حيث متغيري السن والجنس و المستوى الدراسي .

جدول رقم (01): يمثل توزيع أفراد العينة حسب السن والجنس والمستوى الدراسي

السن	الذكور	الإناث	المجموع
13 إلى 16 سنة	12	18	30
13 إلى 16 سنة	15	15	30
13 إلى 16 سنة	12	16	28

3.7. أدوات جمع البيانات:

.نتائج التحصيل الدراسي:

بما أن التحصيل الدراسي يعتبر في الكثير من الدراسات من مؤشرات الدافعية للتعلم، لذلك أخذنا بعين الاعتبار نتائج التلاميذ قبل وبعد التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني وهذا وفقا لكشوف معدلاتهم الفصلية التي قدمت لنا من طرف مدير المؤسسة.

. اختبار الدافعية للتعلم:

➤ وصف المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (49) فقرة ولكل فقرة أربعة اختيارات للإجابة (صحيح تماما، صحيح نوعا ما، غير صحيح، لا أدري) وعلى التلميذ أن يضع علامة (x) أمام الاختبار الذي ينطبق عليه جميع الفقرات صيغت بشكل إيجابي.

➤ التعليمة:

قصد القيام بدراسة علمية حول موضوع اهتمام التلميذ ورغبته في الدراسة نضع بين يديك مجموعة من العبارات أملين منك إبداء رأيك حولها بكل صراحة وذلك بوضع العلامة (x) في الخانة المناسبة لإجابتك نرجو منك عدم ترك أي عبارة بدون إجابة ونشكر على تعاونك معنا .

➤ كيفية التطبيق:

يمكن تطبيق المقياس فرديا أو جماعيا حيث يتم توزيعه على أفراد العينة وبعد أن يستلم المفحوص ورقة المقياس يطلب منه أن يقرأ الفقرات بتمعن وأن يضع علامة (X) واحدة فقط أمام كل عبارة وتحت إحدى البدائل التي تعبر فعلا عن شعوره مع توضيح الهدف من المقياس وماذا يقيس وقد خصصت ساعة كاملة بالنسبة للمدة الزمنية للإجابة على عباراته إضافة إلى تقديم مجموعة من النصائح للمفحوصين منها :

- الإجابة على عبارات المقياس بكل صراحة وأن هذه الإجابات لا يمكن استخدامها إلا للغرض العلمي

- كتابة اسم المفحوص واللقب والسن والقسم على ورقة المقياس.

➤ كيفية التصحيح:

- بما أن الاختبار يقيس اتجاه وجود الخاصية (الدافعية للتعلم) تم إعطاء أكبر الأوزان للبنود التي تشير إلى ذلك وهي كلها موجبة كما يلي

صحيح تماما: 4 صحيح نوعا ما: 3 غير صحيح: 2 لا أدري: 1.

- بما أن عدد البنود المعتمد عليها لقياس الدافعية للتعلم هو 49 بندا فإن الدرجة التي يحصل عليها المفحوص تكون كما يلي :

- أدنى درجة في سلم الإجابة هي 49 وأعلى درجة هي 196.

➤ صدق وثبات المقياس:

- قام مصمم المقياس بالتأكد من ثباته من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (105) تلميذا (50 ذكور، 55 إناث) في إحدى متوسطات الجزائر، أما أعمار التلاميذ تراوحت

بين 12 إلى 16 سنة وجاءت قيمة معامل الثبات بالتجزئة النصفية 0.87 مما يدل على ثبات عالي.

- ثم التأكد من ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق على عينة استطلاعية قوامها 30 تلميذ حيث بلغت قيمة معامل الثبات 0.73 مما يشير إلى ثبات عالي

- كما تأكدنا من صدق الاختبار الذي بلغت قيمته 0.85 وهي درجة مناسبة لصدق الاختبار

من هذا المنطلق يمكن القول على الاختبار بأنه يتمتع بخصائص سيكو مترية جيدة تجعله صالح للتطبيق على أفراد العينة :

- تطبيق مقياس الدافعية للتعلم (المقياس البعدي) - بعد الانتهاء من المدة المخصصة للتدريس باستراتيجية التعليم التعاوني قمنا بتوزيع مقياس الدافعية للتعلم على نفس الأفراد أي المقياس البعدي بهدف مقارنة النتائج ومعرفة التغير في مستوى الدافعية للتعلم.

8. عرض نتائج فرضية البحث:

نص الفرضية: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي و القياس البعدي في مستوى الدافعية للتعلم لصالح القياس البعدي".

جدول رقم (02): يوضح الفروق بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد العينة.

التطبيق	المجموعة N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القبلي	88	158.61	17.31	4.23	1.84	2.52	87	0.05
البعدي	88	162.79						

نستنتج من البيانات الإحصائية للجدول رقم 2 أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والقياس البعدي لمستوى الدافعية للتعلم لصالح القياس البعدي وباستعمال اختبار "ت" لعينتين متشابهتين بلغت

قيمة ت المحسوبة تساوي 2.52 أما قيمة ت الجدولة فهي تساوي 1.65 وبما أن قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمة ت الجدولة تحت درجات الحرية (ن-1) ومستوى الدلالة (0.05) فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الغرض البديل وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى الدافعية للتعلم لصالح القياس البعدي و يمكن أن نستخلص بنوع من الثقة بأن إستراتيجية التعلم التعاوني ذات فعالية في زيادة مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

9. مناقشة نتائج فرضية البحث :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي و القياس البعدي في مستوى الدافعية للتعلم لصالح القياس البعدي. وبذلك يتم قبول الفرض الأول للبحث حيث كشفت النتائج الواردة في الجدول رقم 7 عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي و القياس البعدي لمستوى الدافعية للتعلم لصالح القياس البعدي وهذا يدل على فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني وتأثيرها الإيجابي على زيادة مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

يرجع ارتفاع مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ في ظل التدريس بإستراتيجية التعليم التعاوني إلى ما توفره من فرص لجميع التلاميذ في المشاركة الفعلية في عملية التعلم، إلى جانب منحهم فرصا متعددة للتعبير عن أفكارهم في جو تعاوني، بالإضافة إلى الاهتمام بالمتعلم بالاعتراف بدوره الإيجابي ومشاركته الجادة في العملية التعليمية.

كما يرجع ارتفاع مستوى الدافعية للتعلم وزيادتها إلى مساهمة إستراتيجية التعليم التعاوني في إعطاء الحرية للمتعلمين للتعلم وتعليم بعضهم بعضا في اعتماد متبادل إيجابي وشعور بالمسؤولية الجماعية في تحقيق المصير المشترك، واتخاذ القرارات بدون تردد وفق ما أتفق عليه، هذا إضافة إلى ما يطرأ على العملية التعليمية من تغيرات جوهرية كتغيير دور كل من المعلم و المتعلم، حيث أصبح الأول موجها ومرشدا ومنظما وميسرا لعملية التعليم، بينما الثاني أصبح محور العملية التعليمية باحث عن المعلومة ومنتج لها، وحتى شكل البيئة الصفية يتغير بحيث أصبح التلاميذ يتعلمون على شكل مجموعات في

وضعية الجلوس تختلف عن الشكل المعتاد، أي التلاميذ يجلسون في مجموعات على هيئة دائرة ولعل هذه الوضعية أثرت بشكل إيجابي على الطبيعة النفسية للمتعلم.

إن العملية التعليمية في ظل التدريس بإستراتيجية التعليم التعاوني ساهمت في تطوير العلاقات الإيجابية بين المتعلمين، وإشباع حاجاتهم كالحاجة إلى الحرية والحاجة إلى الانتماء والتقدير والاحترام، وتحسين اتجاهاتهم نحو المنهج والتعلم والمدرسة، إضافة إلى ما يتلقاه المتعلمين من مكافآت أثناء انجازهم للمهام الموكلة إليهم، ولعل جميع هذه الخصائص من شأنها إيجاد الرغبة لدى التلاميذ للتعلم والدافعية له.

لقد أكد كريستين (Christine and Otherslee,1997) أن التلاميذ أثناء التعليم التقليدي يشغلون دون دافعية، ولعل هذا يلفت الانتباه إلى ضرورة تجاوز الأساليب التقليدية في التدريس والخروج بالعملية التعليمية من حيز الجمود إلى الحداثة والتنوع حتى يتم بناء مستوى عال من الدافعية نحو التعلم المدرسي لدى المتعلمين، وهذا ما أكدته نتائج البحث الحالي الذي أثبت أن التدريس بإستراتيجية التعليم التعاوني أدى بأسلوب أفضل إلى الزيادة في الدافعية نحو التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط، ومهما يكن مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ في الصف إلا أنها سوف تتحول إلى الأحسن بالزيادة من خلال استشارتها أو إلى التقصان والتدني وبقائها في حالة كمون إلى أن تجد في البيئة الخارجية ما يثيرها، وهذا يتوقف على ما يحدث في غرفة الصف من مدى إتاحة الفرصة للمتعلمين للمشاركة في العملية التعليمية التعلمية ومدى استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة كإستراتيجية التعليم التعاوني مما ينعكس إيجابا على دافعية التلاميذ نحو التعلم.

إن زيادة الدافعية للتعلم في ظل التدريس بإستراتيجية التعليم التعاوني ربما يعود إلى خصائص الجماعة التي ينتمي إليها التلميذ، وهذا ما أكدته دراسة (راين Ryan 2001) التي أسفرت على نتيجة مفادها أن السياق المميز لجماعة الأقران خصائص معينة تؤثر في مدى دافعية التلميذ لبذل الجهد الكافي وفي مدى حبه أو كرهه للدراسة.

يتفق البحث الحالي من خلال ما أسفر عنه من نتائج مع بحث كوردر (Corrder 1999) الذي كشف عن فاعلية أسلوب التعلم التعاوني في زيادة الدافعية الأكاديمية، وبحث كل من أسروف وسولداتو (Issrof et Soldato)، كما تؤيد هذه النتائج دراسة أمال ربيعة كامل (1999) حيث أكدت نتائج دراستها فاعلية إحدى إستراتيجيات التعليم التعاوني (إستراتيجية جيكسو Jigsaw) في زيادة الدافعية للتعلم، وتتفق كذلك مع نتائج دراسة القويدر (2002) بالأردن والتي أكدت على فاعلية إستراتيجية التعليم التعاوني على تنمية دافعية الطالبات لتعلم الجغرافيا مقارنة مع الطريقة العادية في التدريس، ونفس النتيجة أسفرت عنها دراسة مخيمر أبو زيد محمد (2001) حول فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تنمية الدافعية والتحصيل الدراسي القابلية للعمل التعاوني، أين تفوقت المجموعة التجريبية في مقياس الدافعية المتعددة الأبعاد على المجموعة الضابطة كما تتفق مع دراسة عصماني رشيدة (2008) التي أكدت نتائجها أن الدافعية للتعلم تتأثر بإستراتيجية المعلم في التدريس إضافة إلى دراسة ونتزل (Wentzel 1997).

يتفق البحث الحالي من خلال نتائجه مع المنظور الدافعي الذي قام على أعمال لاوين lewin ودوتش deutsh وأتكينسون attkinson وسكينر skinner والذي يقوم على افتراض أن العلاقات الشخصية المتبادلة بين التلاميذ تحت شروط تواصل إيجابية في عملية التعليم تؤثر إيجاباً على كل من الدافعية والإنجاز الذاتي والتعلم الأكاديمي لدى التلاميذ. (محمود عبد الحليم منسي، 139، 1990).

تتفق نتائج البحث الحالي مع ما قام به برولكس (J. Proulx, 1999) من دراسات أكدت من خلالها أن العمل في المجموعات باعتباره صيغة بيداغوجية في التعلم يعمل على رفع الدافعية لدى المتعلمين وينمي روح المسؤولية لديهم ويزيد القدرة على تقبل وجهت النظر المختلفة وارتفاع مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ.

وكنقطة أساسية تبقى نتائج البحث الحالي فما يتعلق بالأثر الإيجابي لإستراتيجية التعليم التعاوني على الدافعية نحو التعلم لدى التلاميذ مؤيدة إلى ما جاءت به نظريات

علم النفس الاجتماعي والتي اهتمت بدور التفاعلات بين التلاميذ في مجالات تعليمية متسعة، تتضمن التحصيل الأكاديمي، العمليات المعرفية، المهارات ما بعد المعرفية، الدافعية، الإنجاز الذاتي، النمو الاجتماعي (محمود منسي، 1990، 134).

خاتمة:

اتضح من العرض السابق لنتائج البحث الأثر الإيجابي لمستوى دافعية التلاميذ للتعلم و الرغبة له، في ظل التدريس بإستراتيجية التعليم التعاوني، ويظهر ذلك من خلال الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي، حيث كانت الفروق لصالح القياس البعدي، وهذا يعني أن الإستراتيجية المختارة في البحث الحالي قد أدت بأسلوب أفضل إلى زيادة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط.

يرجع ارتفاع وزيادة مستوى الدافعية للتعلم في ظل التدريس بإستراتيجية التعليم التعاوني إلى مجموعة من الافتراضات أهمها:

- جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه إلى اكتشاف تطبيقات المادة التعليمية.
- تفاعل التلاميذ مع بعضهم البعض أثناء إنجازهم وقيامهم بمهامهم في وضع يسمح لهم بالحوار والمناقشة وبناء الثقة واتخاذ القرارات، فمثل هذا التفاعل المشجع له آثار إيجابية على الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، حيث يسمح لهم بمعرفة بعضهم، وهذا بدوره يشكل الأساس لعلاقات تتسم بروح الالتزام والاهتمام بين أعضاء المجموعة في جو تعاوني.
- دور التلميذ إيجابي ونشط لكونه يتعلم مع بقية زملائه، وهو يمثل المحور الأساسي في العملية التعليمية- التعلمية، مما ينعكس إيجاباً على رغبته في التعلم والدافعية له.
- المتعلمون يشتركون في العملية التعليمية- التعلمية بصورة فعالة تتعدى كونهم متلقين سلبيين، أما بالنسبة لطبيعة مشاركتهم فهي تتم في مجموعات صغيرة غير متجانسة من حيث التحصيل الدراسي، تشمل تلاميذ ذوي قدرات مرتفعة، وذوي قدرات متوسطة وذوي قدرات منخفضة، وهذا من شأنه زيادة نسبة المشاركات داخل المجموعات، حيث تكون هناك فرص كبيرة لإعطاء المساعدات وتبادل الأفكار، فيساعد التلميذ المتفوق

التلميذ الضعيف لإنجاز المهام وبلوغ الأهداف الأمر الذي يزيد من دافعيته للتعلم ويزيد من مشاركته في الموقف التعليمي.

- زيادة قدرة التلاميذ على التعبير عن أفكارهم وأرائهم ووجهات نظرهم، وتنمية الاحترام والمودة والثقة بين التلاميذ مما يؤثر عليهم إيجاباً من الناحية النفسية.
- تغيير بيئة حجرة الدراسة، مقارنة بالشكل المعتاد حيث المعلم هو المصدر الرئيسي للمعرفة عند التلاميذ، وفي المقابل يصبح التلميذ مصدراً للمعرفة عند أقرانه داخل المجموعة في ظل التدريس بإستراتيجية التعليم التعاوني، حتى وضعية الجلوس تختلف أين أصبح التلاميذ يجلسون في مجموعات على هيئة دائرة بهدف تسهيل التفاعل المعزز وجهاً لوجه.
- رغبة التلاميذ في تغيير الطرق التقليدية في التدريس وميلهم إلى التعلم في جو يسوده التعاون والحوار والمشاركة الإيجابية، إضافة إلى ما يتلقونه من مكافآت من شأنها استثارة الدافعية للتعلم وتنميتها أثناء العملية التعليمية- التعلمية.

انطلاقاً مما سبق نأمل أن يفتح هذا البحث باباً للمتخصصين والباحثين المهتمين بمجال التربية والتعليم لإجراء بحوث ودراسات حول:

- أثر إستراتيجية التعليم التعاوني على تنمية الدافعية للتعلم لدى طلاب الجامعة
- قياس أثر إستراتيجية التعليم التعاوني في تنمية الدافعية لتعلم المواد التعليمية لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً.
- أثر إستراتيجية التعليم التعاوني في الاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من التعليم.
- دواعي وأسباب استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة كإستراتيجية التعليم التعاوني من وجهة نظر الأساتذة.
- دراسة عن الصعوبات والعوائق التي تواجه معلمي مادة الفيزياء في تنفيذ إستراتيجية التعليم التعاوني.
- عوائق استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس المواد الاجتماعية من وجهة نظر الأساتذة.
- أثر عامل البيئة على مستوى الدافعية للتعلم - دراسة مقارنة بين تلاميذ الريف والمدن.

قائمة المراجع:

- أحمد حسين اللقاني(2003): معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس.
- بدر عمر العمر (1995): الدافعية الداخلية والخارجية مستواها وبعض المتغيرات المرتبطة بها، مجلة جامعة الكويت المجلد 10، العدد 37، الكويت.
- حسن حسين زيتون (2001): مهارات التدريس، ط1، القاهرة، عالم الكتب.
- سعاد جبر سعيد (2008): الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة، الاردن، عالم الكتب الحديث.
- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(2003): المدخل الى التدريس، ط1، الاردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- صالح محمد العيوني (2003): اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني على التحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحوها لتلاميذ الصف السادس ابتدائي بنين، المجلد 37، العدد 22، الكويت.
- عبد الرحمان عبد الهاشمي (2007): استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط1، الاردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عماد عبد الرحيم الزغلول (2005): مقدمة في علم النفس التربوي، ط1، الاردن، دار يزيد للنشر والتوزيع.
- فراس محمود مصطفى السليتي(2006): التفكير الناقد و الابداعي، ط1، الاردن، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- فؤاد سليمان قلادة(1997): استراتيجيات طرائق التدريس والنماذج التدريسية، الجزء الأول، كلية التربية، جامعة طانطا.

- محمد المري محمد اسماعيل (1995): الدافع للابتكار والدافع للتعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية العامة في كل من مصر والكويت، مجلة جامعة الكويت، المجلد 09، العدد 34، الكويت.
- محمد مصطفى مصطفى الديب (2006): استراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني، ط1، القاهرة، عالم الكتب.
- محمود عبد الحليم منسي (1990)، علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية، مصر.
- نادر فهمي الزبود (1999): التعلم و التعليم الصفّي، ط4، الاردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- هاني ابراهيم العبيدي وآخرون (2006): استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم، ط1، الأردن، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- هدى محمود الناشف (2001): استراتيجيات التعليم والتعلم في الطفولة المبكرة، دار الفكر العربي.
- يوسف قطامي (2010): علم النفس التربوي، ط1، الاردن، دار وائل للنشر والتوزيع.

المعاش النفسي والاجتماعي لمريض الصرع - دراسة عيادية لـ 10 حالات ضمن الشريحة العمرية من 24 - 52 سنة وعائلاتهم بمنطقة - تيسمسيلت -

بغالية هاجر

جامعة مستغانم

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على المعاش النفسي والاجتماعي لمريض الصرع وذلك بناء على التساؤل حول طبيعة الانعكاسات المترتبة على هذا النوع من الأمراض العصبية على الواقع السيكوسوسيولوجي والعائلي للحالات المدروسة وما هي أهم الميكانيزمات الدفاعية المتبعة من طرفهم للتكيف مع المرض. وقد تم توظيف كل من المنهج الوصفي والتحليلي والمنهج العيادي استنادا على تقنية الملاحظة والمقابلة الإكلينيكية ودراسة الحالة واختبار تفهم الموضوع للكبار (TAT) على عينة مكونة من 10 حالات مصابة بمرض الصرع و10 متكفلين بالمرضى. وتوصلنا إلى أن مرض الصرع ينعكس سلبيا على معاش المرضى بحيث لا تتمكن أغليبيتهم من تقبل الإصابة نظرا لطبيعتها (نوعية المعتقدات) وهنا تلجأ الكثير من الحالات إلى آليات الدفاع كالكبت، الإنكار والتبرير .

الكلمات المفتاحية : المعاش النفسي - المرض - مرض الصرع .

Résumé :

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de l'identification des effets des incidences psychologiques et sociales pour les patients souffrant d'épilepsie, à travers des questionnements sur la nature des conséquences de ce type de maladie neurologique sur le vécu psycho-sociologique et familial chez les cas étudiés et quels sont les mécanismes de défense les plus utilisés pour leur adaptation avec la maladie. Nous avons utilisé l'approche descriptive, analytique et clinique basées sur l'observation, les entretiens cliniques et l'étude de cas ainsi que le test projectif (TAT) avec 10 cas et leurs familles. Nous avons conclu au résultat que l'épilepsie se reflète négativement sur la majorité des patients qui n'acceptent pas leur trouble à cause de sa nature (la nature des croyances vis-à-vis de cette maladie) et recourent aux mécanismes de défense comme le refoulement, le déni et la justification.

Mots-clés: vécu psychologique, maladie, épilepsie

مقدمة :

يعتبر مرض الصرع من بين الأمراض العصبية الأكثر انتشارا في العالم خصوصا في الدول النامية غير أنه قديم قدم العصور السالفة حيث كان موسوما في العهد اليوناني بالمرض المقدس نتيجة الاعتقاد في أنه عبارة عن تفقد إلهي أو نتيجة أرواح شريرة تسكن عقل المريض وتكون بذلك مسئولة عن النوبات التي تقع لصاحبها؛ غير أنه وفي مقابل التطور العلمي والتكنولوجي وحداثة وسائل التشخيص والعلاج مازلنا نشهد في واقعنا اليومي نعوتا وأحكاما قيمية مشوهة لهذا المرض مفادها أن حامله مصاب بعلّة روحية أو عقلية (جنون) مما ينعكس بشكل سلبي على معاش المريض ويحول بينه وبين التعايش والتكيف معه وتجاوز آثاره النفسية، العائلية والاجتماعية .

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على المعاش النفسي والاجتماعي لمرضى الصرع وأهم الانعكاسات المترتبة عن هذا النوع من الأمراض العصبية على حياة المصابين به ورصد أهم الآليات الدفاعية المتبعة من طرف الحالات بهدف مقاومة المرض إضافة إلى تقديم مجموعة من الإرشادات والتوجيهات للتكفل بهذه الفئة من المرضى .

تكمن أهمية هذا البحث في أنه ينتمي إلى الدراسات النفسية التي تهتم بالكشف عن ترسبات المرض في شخصية المصاب؛ فهي تسلط الضوء على الأبعاد النفسية والاجتماعية التي تطرح في هذه الحالة ومن ثم تحديد الدور الذي يمكن أن يلعبه الأخصائي النفسي للتكفل بالمرضى ومساعدتهم على التكيف مع المرض وذلك أن مرض الصرع ونظرا لطبيعته يصنف في كثير من الأحيان في قائمة الأمراض العقلية في المخيال الشعبي للكثير من الأسر مما ينعكس على معاش المرضى وتقديرهم لذواتهم .

أولا : الجانب النظري للدراسة:

1 - الإشكالية:

الصرع هو عبارة عن مرض عصبي مزمن يعبر عن اختلال وقي في النشاط الكهربائي لخلايا الدماغ وهذا الاضطراب يظهر على شكل مجموعة من الأعراض الإكلينيكية تتمثل

أساساً في فقدان الوعي المصحوب بالتشنجات والارتجافات وعض اللسان وخروج الزبد من الفم والتبول اللاإرادي ... هذه التظاهرات المرضية تفسر من طرف المحيط بشكل متفاوت؛ ونجد كثيراً من الأسر تتبنى معتقدات خاطئة وسلبية تماماً عن هذا المرض وتوجه إلى تفسيرات روحية أو عقلية (جنون) خاصة إذا علمنا بأن مريض الصرع يتعاطى أدوية مصنفة ضمن قائمة المهدئات أو المثبطات مثل دواء "Tegretol" الذي يوصف للمرضى العقليين في أغلب الأحيان.

كل هذه التصورات والإدراكات لا تتولد في معزل عن مريض الصرع بل إنه يسمع نعوته ووصفاً لمرضه من طرف المحيط الذي ينتمي إليه مما ينعكس سلباً على واقعه ومعاشه وحياته بشكل عام؛ وهنا تتحدد إشكالية الدراسة في التساؤلات الآتية:

- ما هي طبيعة انعكاسات مرض الصرع على معاش المصابين به؟
- ما مدى تقبل هذه الفئة لمرض الصرع؟ و في حالة تدني النسبة فما هي العوامل المسؤولة عن ذلك؟
- ما هي نسبة مرضى الصرع الذين يتلقون المساندة و الدعم النفسي، العائلي والاجتماعي؟
- ما هي الآليات الدفاعية المتبعة من طرف مرضى الصرع للتكيف مع مرضهم من ناحية، ومن ناحية أخرى من مخلفاته الجسمية، النفسية، العائلية والاجتماعية؟

الفرضيات :

- ينعكس مرض الصرع على معاش المصابين به ويتحدد ذلك في كل من البعد النفسي البعد العائلي والبعد الاجتماعي.
- لا يتمكن أغلبية مرضى الصرع من تقبل إصابتهم وذلك يرجع إلى طبيعة المرض في حد ذاته.
- إن المساندة والدعم النفسي، العائلي والاجتماعي لا تحظى به سوى الأقلية ممن يعانون مرض الصرع .

- تتمثل أهم الآليات الدفاعية المتبعة بمهدف مقاومة المرض والتكيف معه والتعامل مع آثاره الجسمية، النفسية، العائلية والاجتماعية أساسا في كل من الكبت، الإنكار والتبرير.

2 - حدود البحث :

الحد الموضوعي: يتضمن موضوع الدراسة الكشف عن المعاش النفسي والاجتماعي لمرضى الصرع.

الحد الزمني: امتدت هذه الدراسة من سبتمبر 2013 إلى غاية شهر سبتمبر 2014.

الحد المكاني: أجريت الدراسة بولاية تيسمسيلت - الجزائر -

الحد البشري : شملت الدراسة 10 حالات مصابين بمرض الصرع و10 متكفلين (أحد أفراد عائلة المريض) .

3 - الدراسات السابقة :

أ - الدراسات الأجنبية :

- دراسة **Arden Lee**: بعنوان " مفهوم الذات عند الشاب المصاب بالصرع "

؛ حيث كان هدف الدراسة هو مقارنة تقدير الذات عند الشاب و التعرف على المتغيرات العصبية ؛ الاجتماعية و العائلية المتعلقة بتقدير الذات باستعمال سلم مفهوم الذات Piers - Harris سلم التقييم العائلي و استمارة حول حالة النوبة (عدد مرات الحدوث ؛ الخطورة و نوعية الأدوية المتناولة) .

لقد كان لهؤلاء الشباب تقدير منخفض للذات ؛ كما كانت نتائجهم مرتفعة فيما يخص الضبط السلوكي المظهر الجسدي و الإسنادات . إن عدد الأدوية المضادة للصرع و طرق التعامل معه و مساعدة العائلة كانت ذات دلالة بالنسبة لمفهوم الذات (Arden Lee and all, 2008 , p 339)

- دراسة VL . Viberg : حول 16 شاب مصاب بالصرع من 12 - 16 سنة باستعمال سلم تقدير الذات و اختبار TAT حيث تأكد وجود فرق كبير بين صورة هؤلاء على أنفسهم و الصورة المثالية . بين TAT بأن الجسم وصورة الذات قد تم إدراكهما بصفة متدنية ؛ كما كانت دفاعاتهم النفسية غير متكيفة (M , viberg , 1987 , p 542 - 546) .

ب - الدراسات المحلية :

- دراسة بلحميتي حياة و زكري زهرة (2012): " التوافق النفسي والاجتماعي للأطفال المصابين بالصرع " تهتم بالكشف عن مدى قدرة الأطفال المصابين بالصرع على التوافق الذاتي والاجتماعي اعتمادا على المنهج العيادي من خلال المقابلات الميدانية ودراسة الحالات والاختبار الإسقاطي المتمثل في اختبار رسم العائلة؛ وتوصلت إلى نتائج مفادها أن فئة الدراسة تحصلت على معدلات ضئيلة فيما يخص التوافق النفسي والاجتماعي .

- دراسة ديون محمد (2012): " تحديد الذات والانفصال عند الشاب المصاب بالصرع " والتي تهدف إلى إلقاء نظرة على النتائج النفسية للانفصال في مرض الصرع والمرتبطة بتحديد الذات عند هذا الشاب على اعتبار المعاش النفسي لهذا المرض وما يتضمنه من انفصالات مهددة لاستمرارية الحياة النفسية العادية . اعتمد الباحث على الطريقة الإكلينيكية مع تفعيل المقابلات الميدانية والملاحظة العيادية ودراسة الحالات والاختبار الإسقاطي المتمثل في TAT . توصلت الدراسة إلى أن مرضى الصرع يعانون من قلق مستمر مرتبط بالتوبات الصرعية زيادة على وجود بعض الصراعات النفسية الشخصية وبين الشخصية.

- دراسة شراك فاطمة الزهراء (2004): بعنوان " التوافق النفسي الاجتماعي للمصاب بالصرع " تهدف إلى الكشف عن مدى توافق مريض الصرع ذاتيا واجتماعيا في ظل انعكاساته المشينة على الواقع السيكو - سوسولوجي من خلال الاعتماد على المنهج العيادي وتفعيلا لكل من المقابلة والملاحظة

الإكلينيكية ودراسة الحالة وكذلك الاختبار الإسقاطي المتمثل في اختبار رسم الشجرة لتصل إلى نتائج مفادها أن مرض الصرع ينعكس سلبيا على التوافق النفس اجتماعي

4- التعاريف الإجرائية لمصطلحات البحث:

4 - 1 - المعاش: الواقع النفسي والعائلي والاجتماعي للفرد؛ والذي يكون مرفوقا بمجموعة من الإحساسات الباطنية المرتبطة بتجربة معينة، هذه الإحساسات تختلف باختلاف المواقف والوضعيات التي يعيشها في حياته بحيث تكون هذه الوضعيات دائمة أو مؤقتة و كل ذلك يؤثر على نفسية الفرد و علاقاته .

4 - 2 - المرض: هو عبارة عن اختلال في صحة الفرد من خلال إصابة أحد أو مجموعة من أعضائه بعلّة معينة تفقده توازنه الطبيعي للجسم أو العقل .

4 - 3 - مرض الصرع : هو عبارة عن مرض عصبي يظهر من خلال نوبات مفاجئة ومتكررة تنتج عن نشاط شاذ وغير طبيعي للخلايا العصبية من خلال شحنات كهربائية عنيفة ومفاجئة تؤدي إلى فقدان الوعي المصحوب بتشنجات عضلية ومجموعة من الظواهر الأخرى المتمثلة في جحوظ العينين وزرقة لون الوجه وخروج الزبد من الفم... الخ.

5 - مفاهيم أساسية حول مرض الصرع :

5 - 1 - تعريف مرض الصرع: هو حالة من النوبات المتكررة أو التغير المؤقت لوظيفة أو مجموعة من الوظائف الدماغية، والنوبات هي اضطرابات مؤقتة في الدماغ تنشأ عن نشاط كهربائي غير عادي هذا ما يحدث نوعا من الفوضى في الشحنات الكهربائية (Carol Turkington , 2002 , p101) .

5 - 2 - نسبة انتشار مرض الصرع: تشير منظمة الصحة العالمية إلى أن الصرع يصيب 50 مليون شخص في العالم، يعيش 80 % منهم في العالم النامي و يمكن القول

أنه يكون أكثر انتشاراً عند الأطفال، ذلك أن 50 % من النوبات تظهر قبل سن 10 سنوات (منظمة الصحة العالمية، 2001).

5 - 3 - تصنيف أنواع الصرع و مظاهره العيادية: تعددت تصنيفات مرض الصرع ويرجع ذلك إلى كثرة أنواعه وتعقيداتها غير أننا سنتبع تصنيف الرابطة الدولية لمكافحة الصرع كالتالي :

أ - أعراض النوبات المعممة: حيث تنتشر الشحنات في كلا نصفي الدماغ ؛ وبالتالي كل القشرة الدماغية، هناك تمظهرين إكلينيكيين أساسيين: العلامات الحركية وفقدان الوعي .

●العلامات الحركية: تكون ثنائية الجانب و متناظرة على شكل:

- التشنجات وهي تقلصات عضلية متجزئة .
- الارتجاجات: وهي اهتزازات عضلية متجزئة، متكررة و ريثمية .
- التشنجات الارتجاجية: وهي حدوث تشنجات وارتجاجات في نفس الوقت.
- اللاتوتر: وهو انقطاع قصير الزمن ومفاجئ لتوتر العضلة لجزء أو لكل الجسم .
- الارتجاجات العضلية: هي تقلصات متزامنة لمجموعة العضلات الانقباضية و الارتخائية سواء متفرقة أو على مجموعات.

●**فقدان الوعي:** ويكون خلال فترة قصيرة بعض الثواني في حالة الغياب، أو جد طویل بعض الدقائق خلال نوبة معممة تشنجية - ارتجاجية .

أهم النوبات المعممة :

أ- النوبة المعممة التشنجية - الارتجاجية: أو النوبة الكبرى، وهي معروفة أكثر بين الناس، حيث يظنون أنها النوبة الوحيدة ولها ثلاث مراحل :

المرحلة التشنجية: هذه المرحلة الأولى من النوبة تستغرق نصف دقيقة تقريبا، عن طرق تفريغ جماعي لخلايا الدماغ، تشنج العضلات في الجسم حيث يتصلب الجسم من خلالها يعمل تقلص عضلات الصدر على أن يتم إخراج الهواء من الرئتين إلى الخارج، هذا يمكن أن يسبب نوع من الصرخة، الصرخة إذن ليست تعبير عن فزع أو ألم، لأنه في تلك اللحظة يكون الشخص المعني معدوم الوعي ولا يشعر إذن بشيء، أثناء تشنج القفص الصدري ولأنه يتم استهلاك طاقة كبيرة في نفس الوقت بسبب تقلص العضلات، يكون التنفس مضطربا و يمكن للمريض أن يزرق لونه لأن البلع غير ممكن مؤقتا فيتجمع اللعاب في البلعوم، التقلص المفاجئ لعضلات الفك يمكن أن يعمل على علق اللسان بين الأسنان، عض اللسان وهذا يسبب جرحا في اللسان أو الخد، حيث يمكن بسببه أن يسيل الدم من الفم، ضربات القلب تكون أحيانا غير منتظمة نوعا ما وبعد ذلك تصبح أسرع من العادي.

المرحلة الارتجاجية : تستغرق المرحلة الثانية على الأكثر نصف دقيقة إلى دقيقة ونصف. التفريغ في الدماغ يدعوا إلى آلية مقاومة، حيث يرتخي الجسم من خلاله طيلة فترة قصيرة متبوعا من جديد من قبل تقلص العضلات. هذا الارتخاء والتقلص المتناوب يسبب هزات في الذراعين، الساقين والوجه (في المرحلة المروعة) مرحلة الهزات (يعود التنفس من جديد بشكل متقطع، اللعاب المتراكمي) أحيانا ممزوجا ببعض الدم (يتم نفخه للخارج كرجوة).

مرحلة الارتخاء: في المرحلة الثالثة – التي تستغرق من دقيقة واحدة لعدة دقائق – تقل الهزات تدريجيا وتزداد فترات الرخاوة إلى أن يسترخي الجسم. غالبا ما يكون الجلد شاحبا والتنفس عميقا، أحيانا يوجد ما يشير لتبول لإرادي أو تقيؤ.

ب- الارتجاجات العضلية الشديدة وثنائية الجانب: هي النوبات المعقدة الوحيدة التي تحدث بدون فقدان الوعي؛ اهتزازات عضلية واضحة متفرقة أو متكررة في مجموعات تقلصية – ارتخائية؛ مع رمي الشيء المقبوض من طرف الشخص، وقد تكون تلقائية أو بسبب مثيرات مثل (التنبيه الضوئي المتناوب) وهي تحدث كثيرا بعد الاستيقاظ

من النوم يظهرها EEG من خلال موجات ثنائية الجانب متناظرة ومتزامنة نموذجية تسمح بوضع التشخيص لها (Jallon . p , 2002 , p 25) .

ت- الغيابات: هي نوبة خفيفة عابرة جدا ذات اضطراب واعي قصير في أغلب الأحيان، تتم رؤية النوبات على الأكثر في فترة الطفولة. يبدأ وينتهي فقدان الوعي فجأة، غالبا بدون أن يلاحظ الآخرون شيئا من ذلك. أثناء النوبة يحرق الشخص المعني بنظره للأمام ولا يرد على المحيط. تنقلب العينان للحظة أو ترف. تظهر أحيانا رعشات صغيرة في اليدين، يمكن للرأس أن ينحني للأمام أو بالذات ينحني للخلف. يبدو للبعيد عن الموضوع أن شخصا ما يحلم نهارا. بعد النوبة يستمر المرضى بشكل عادي بما كانوا مشغولين به. عموما لا تستغرق الغيابات أكثر من عدة ثواني إلى دقيقة، لكن يمكن أن تحدث عدة مرات في اليوم، أحيانا تكون كثيرة التكرار. في اللحظة نفسها لا يلاحظ الناس الذين عندهم الغياب شيئا من ذلك. ليس هناك تغير في لون البشرة ولا فيض في اللعاب. يمكن للغياب أن يكون قصيرا لدرجة أنه نادرا ما يتم ملاحظته، لكنه يبدو من اضطرابات التركيز، وهي إما غيابات نموذجية بسيطة، أو غير نموذجية .

ب - السيميائية الكهرو - اكلينيكية للنوبات الجزئية: حيث تكون الشحنات على مستوى قطاع دماغي معين، وتعتمد الأعراض على الشبكات العصبونية التي تم تنشيطها. حيث يعتبر بدأ النوبة المؤشر المهم حول مكان حدوثها في المخ. أثناء النوبة يكون تنظيم الأعراض سبب الشبكة العصبونية التي حدثت فيها الشحنات غير العادية. تكون الأعراض مختلفة من مريض لآخر، لكنها تكون رتيبة عند نفس المريض. بعد النوبة، تعبر الأعراض الناتجة عن مدى إعياء المنطقة أو الشبكة العصبونية المعنية، كل هذه النوبات تتميز بشدتها وزمنها القصير ورتابة مظهراتها من نوبة إلى أخرى. وهناك نوعين رئيسيين في هذه النوبات: النوبات الجزئية البسيطة والمعقدة.

● **النوبات الجزئية البسيطة:** تكون مع علامات حركية كالنوبة الجسدية - الحركية مع المشية الجاكسونية حيث تكون المنطقة الحركية أولية و غير متناظرة الجانب ؛ ارتجافات أحادية الجانب .

● **النوبات الجزئية المعقدة:** انقطاع الاتصال وفقدان الذاكرة، توقف الحركات، حيث يبقى الشخص بدون حركة، العينان ثابتتان ولا يتجاوب مع المثيرات الخارجية، أما السلوك الحركي فقد يكون مختلفا على شكل آليات فموية غذائية كالمضغ أو إعادة بعض نشاط حركي جديد موجه من طرف الشخص ذاته كتجعيد ملابسه (Roger et autres , 2005, p 64 – 78).

قد يبدو للوهلة الأولى بأن تشخيص النوبة الصرعية هو أمر هين، وذلك للانطباع السائد عند العامة بحيث يصاب المريض بنوبات من فقدان الوعي وما يصاحبها من التشنج والارتجاج العضلي بالإضافة إلى ازرقاق اللون والوجه وعض اللسان وسيل اللعاب غير أن هذا النوع من النوبات لا يمثل سوى نسبة جزئية من مجموعة النوبات الصرعية، وهذا الواقع يجعل من الصعب في الكثير من الأحيان تشخيص الحالة بأنها صرعية وبالتالي تحديد نوبة الصرع بدقة من بين هذا الكم الهائل من أنواع الصرع المختلفة، وما يزيد في الأمر تعقيدا هو أن للنوع الواحد من الصرع أن يتباين في شدته و أعراضه بين مرض وآخر حتى في المريض نفسه بين نوبة وأخرى بالإضافة إلى أن هناك الكثير من الحالات المرضية التي تشبه نوباتها نوبات الصرع مثل: إصابات القلب والدورة الدموية أو نوبات الهستيريا أو صداع الشقيقة أو حتى نقص الكالسيوم في الدم (علي كمال، 1994، ص 200 – 210). والتي تسبب فقدان الوعي والتشنجات (Pierre Getton, 2000 p 55 ,) وغالبا ما تحدث هذه النوبة بعد إصابة الطفل بحمى قوية جدا وتكون في المرحلة العمرية من 6 أشهر إلى 4 سنوات والتي تتميز بأعراض مهمة جدا حيث تكون نوبة كبيرة وعامة وتستمر إلى 10 دقائق (سهير كامل، 2002، ص 207) .

6 - العوامل المؤدية إلى الصرع :

- الصدمات الرأسية - الأورام - الالتهابات - الاضطرابات الاستقلابية - أمراض الجهاز الدوري الدماغي - الأمراض النسيجية في مادة الدماغ - العمليات الجراحية على الدماغ (الصباغ، 1965، ص 263) .
- تناول بعض المواد والمستحضرات والعقاقير، الكحول، التوقف المفاجئ عن تناول مضادات الصرع، مركبات البانزوديازيبين، تناول العقاقير المستعملة للمصابين باضطرابات عقلية ومضادات الاكتئاب .
- الاضطرابات التنكسية للدماغ مثل الإصابة بمرض الزهايمر وغيرها من الحالات المرضية التي تحدث تغييرا في بنية الدماغ.
- ارتفاع درجة الحرارة للجسم لأكثر من 39 درجة في مرحلة الطفولة (John Hmentes et natures , 2005 , p 53) .
- الحرمان من النوم عن طريق السهر المتكرر لساعات طويلة متأخرة من الليل .
- قد يصيب الأشخاص الذين يتعرضون للأضواء المبهرة .
- الإجهاد الذهني (Reptuns , 2002 , p 30) .
- العامل النفسي: تعتبر النوبة الصرعية من الناحية النفسية تراكم لاشعوري للانفعالات الحادة المتكررة والتي تصاحبها آلام وهزات وجدانية وجسدية تؤدي في نهاية الأمر إلى الانفعال والتعبير عن النفس بصورة نوبات صرعية، وهناك من يعتبر النوبة الصرعية عبارة عن انفجار عدواني (خير الزراد، 1984، ص 74)

7 - الفرق بين أعراض الصرع وأعراض الهستيريا:

أعراض الصرع	أعراض الهستيريا
- النوبات الصرعية يصاحبها فقدان الشعور - المريض بالصرع يقع فجأة على الأرض بحيث لا يستطيع أن يحمي نفسه من الإصابات - النوبات الصرعية تنشأ من انعدام التوافق بين مراكز المخ المختلفة . - تحدث غالبا دون ارتباط بعوامل نفسية . - ذات أعراض تحذيرية في صورة إنذار بالنبوة . - تفشل حدقتا العين في الاستجابة للضوء أثناء النبوة، ويوجد تبول وتبرز وعض اللسان . - فقدان الذاكرة كامل لوقت النبوة . - بعد النبوة نزيف في بياض وملتحمة العين والسطح الداخلي للساعدين و وجود بروتين في الدم . - نبوة الصرع فجائية ولا إرادية .	- النوبات الهستيرية لا يتوقف فيها الشعور . - نلاحظ أن المريض بالهستيريا عندما تعتريه النبوة يحاول أن يقع في الأرض بطريقة لا تؤذيه - النوبات الهستيرية تنشأ من وجود صراع انفعالي و لا ترجع إلى تلف في المخ (العيسوي، 1984، ص 297) . - تحدث كقاعدة مرتبطة بعوامل نفسية . - لا توجد أعراض تحذيرية . - كلها غير موجودة . - فقدان الذاكرة جزئي إن وجد . - لا توجد واحدة من هذه الأعراض (الدسوقي، 1998، ص 228) . - لا تصيب المريض إلا في المواقف التي تحقق فيها فائدة شخصية (طه، 2003، ص 125) .

8 - علاج مرض الصرع :

هذا الجدول يمثل الأدوية المضادة للصرع و دواعي استعمالها، أي حسب نوع النوبة والآثار الجانبية لكل دواء (Henry E.Y. et autres, 1989, p 208) .

الدواء	دواعي استعماله و آثاره الجانبية
Phénobarbital Gardénal 4 Alepsal 5 Kaneuron	هو دواء مضاد لداء الصرع، قوي وفعال على كل الأنواع العيادية للصرع خاصة النوبات التشنجية العامة، ولكن من الأحسن ألا يستعمل للصرع الصغير خشية التعود عليه و عند الانقطاع عن تناوله يمكن أن تحدث للمريض نوبة كبرى يمكن أن يحدث كف عند الكبار وفطر الحركة عند الأطفال وهشاشة العظام .
Carbamazepine Eegretol 6	قوي وفعال وهو معين لعلاج الصرع الجزئي يحدث دوخة وغثيان واضطرابات في المزاج.
Phénytoïne Dihydán	ما عدا الصرع الصغير، ومن أعراضه الجانبية أثناء استعماله فقدان السيطرة على المشي، فقدان الدم، تضخم اللثة .
Valproate Dépakine	يستعمل كعلاج للصرع البؤري والنوبات الصرعية العامة ومن آثاره زيادة في الوزن ودوخة ودوران، اضطرابات في غدة البنكرياس أحيانا واضطرابات في الجهاز الهضمي .
Benzodiazépines Valium Rivotrip Urbanyl	يعطى في الوريد لوقف التتبع للنوبة الصرعية وبعدها يستعيد المريض وعيه بعد توقف النوبات وهو مفيد كذلك ضد التقلصات والتشنجات. من آثاره التأثير على الجهاز العصبي وخاصة اضطراب التفكير ومناطق المعرفة .

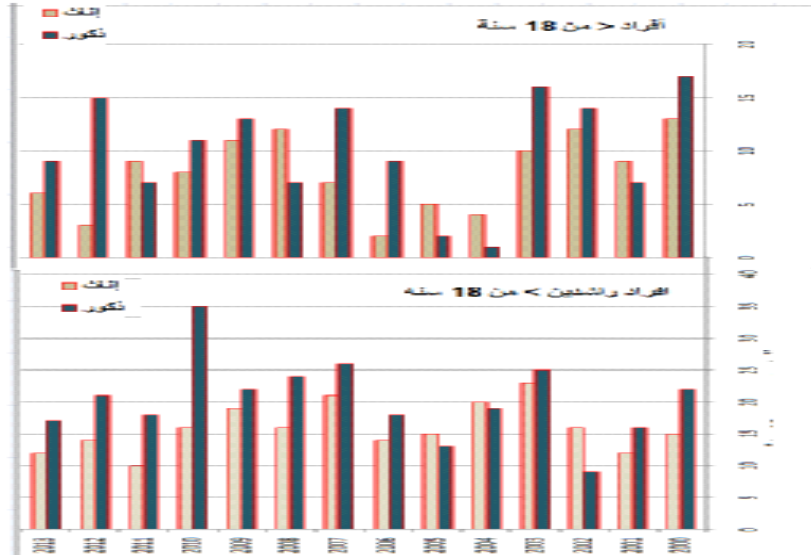
ثانيا :الجانب الميداني للدراسة :

1 - المنهج و تقنيات البحث:

بدأت الدراسة الاستطلاعية خلال شهر سبتمبر 2013 حيث تمكنا من تجميع حالات الدراسة وأخذنا موافقتهم على المشاركة في البحث الميداني وكسب ثقتهم وبناء دليل مقابلة تجريبي معهم، حيث أننا كنا نتنقل إلى منازلهم بسبب عدم قدرتنا على إجراء مقابلات إكلينيكية على مستوى مصلحة الطب العصبي بالمستشفى لرفض الكثير من المرضى فكرة الخوض في البحث لتبدأ مرحلة الدراسة الأساسية خلال شهر نوفمبر 2013 أين اكتمل العدد النهائي لأفراد العينة، وقد اعتمدنا في البحث التطبيقي على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج العيادي .

رسم بياني يمثل إحصائيات مرضى الصرع بولاية تيسمسيلت

Epileptiques pris en charge par la Direction de l'Action Sociale et de la Solidarité (Assurance C N A S gratuité des médicaments) + Allocation forfaitaire de solidarité (A F S) = 3 . 000 , 00 / mois



نلاحظ أن الذكور هم أكثر عرضة للإصابة بالصرع من الإناث، غير أن هذه النسب لا تمثل بالضرورة العدد الحقيقي الإجمالي والنهائي لمرضى الصرع في الولاية حيث أن العديد من المرضى لا يصرحون بمرضهم ويتكتمون عليه ويتجهون لطلب العلاج التقليدي؛ كما أن هناك نسبة من المرضى من يشتري الدواء وخاصة في بداية المرض بإمكانياته المادية الخاصة وهناك من يتأخر في الالتحاق بمديرية الضمان الاجتماعي لدوافع متعلقة بالإدارة، كما أن العديد من الحالات تلجأ إلى العلاج في الولايات المجاورة، وبالتالي لا يمكن بأي حال من الأحوال اعتبار أن هذه الإحصائيات تعكس بصفة " رياضية " دقيقة الواقع الملموس لمرضى الصرع، فالبينة الاجتماعية والثقافية مازالت تثبت لغاية يومنا هذا أن الممارسات العلاجية التقليدية في الوقت الراهن تفرض نفسها بقوة وتتغلب استنادا على العادات والأعراف وعملية التنشئة الاجتماعية عبر التلقين الشفهي والتراث المتداول عبر الأجيال على التوجهات العلاجية الطبية .

2 - النتائج وتحليل معطيات العمل الميداني:

الفرضية الأولى :

من خلال المعلومات المستقاة من طرف كل من المرضى والمتكفلين بهم واعتمادا على دراسة الحالات ونتائج الاختبار الإسقاطي نصل إلى القول بأن مرض الصرع ينعكس بشكل واضح على المعاش النفسي والاجتماعي للحالات وذلك يشمل المستوى النفسي ومستوى العلاقات العائلية والاجتماعية وخير دليل على ذلك معاناة أغلبية المبحوثين جراء هذا المرض المبهم إن صح القول (7 حالات) حيث انعكست إصابتهم بالصرع سلبيا على واقعهم وحياتهم بشكل عام .

عموما يبدأ تغير واضطراب معاش المريض بالصرع بعدم تقبله للمرض في بداياته الأولى وخاصة حينما يتم إعلامه من طرف الطبيب بأن هذا المرض مرض عصبي مزمن فهناك رفض للمرض وتخوف شديد من نظرة المجتمع الذي غالبا ما يسيء فهمه ويوجه له الكثير من الأحكام المسبقة لأنه يعتبره مرض " العار " حسب الكثير من العائلات وخاصة إذا كانت المصابة به هي الأنثى فالحيط عموما يعتبر أن النوبات الصرعية شيء مخيف وهذا ما تصرح به أغلب الحالات والمتكفلين بها ويعتبر عدم فهم تلك الأعراض من

بين أهم العوامل التي تدفع الناس عموماً إلى التخوف من النوبات والاعتقاد في تملك المريض من طرف الجن . " الناس مين يشوفوها تتخبط وتردح هاكا يخافو " ...

يبدأ مريض الصرع بالشعور بأنه شخص غير عادي مقارنة بغيره من الناس (6 حالات) ويدعم ذلك في كثير من الأحيان كل من العائلة والمجتمع ولعل التصريحات المقدمة من طرف كل من المرضى والمتكفلين بهم لأكثر دليل على ذلك، فإذا لاحظنا عبارات: " ها راكي عارفتها مريضة المخلوقة وحتى حية ما بايتلتها لا قرابة لا زواج لا ... " - " هي مريضة وماتقدرش دير الدار والذاري كيما خواتاتها ونخاف نزوجها و راجلها يرجعها لي غدوة من ذاك " لتأكدنا من أن المحيط سواء الأقرب أو البعيد يلعب دوراً هاماً في ترسيخ معتقدات مفادها أن المريض بالصرع ليس كغيره من الأفراد العاديين " الناس يحسوني بهذا الشي و يقولولي المجنونة و العايبه " - " دارنا دايريني مشي كيما قاع الشيرات ويقولولي نتي مريضة " .

من بين الانعكاسات الهامة أيضاً لمرض الصرع على المعاش شعور غالبية المرضى والمتكفلين بهم بالخلج جراء النوبات الصرعية (6 حالات و 7 متكفلين) وذلك راجع حسب إقرارهم إلى رمزية سقوط الأنثى في المجتمع الجزائري خاصة والمجتمع العربي الإسلامي عامة فالمرأة بشكل عام لا ينبغي أن تكشف عورتها أمام الأجانب (كل من ليس من المحارم) لأنها تمثل شرف الرجل وعرضه وبالتالي فإن تعرضها لتلك النوبات خارج المنزل يجلب العار للعائلة ويحط من قيمتها ومكانتها الاجتماعية سواء كانت المرأة عازبة أو متزوجة ولعل هذه الأخيرة تتسبب أكثر في وضع قرينها في موقف الإحراج وتعرضه لكلام الناس وكسر شوكتهم أمامهم. إن المخيال الشعبي و كيفية إدراك النوبات الصرعية لدى المرأة في المجتمع التيسمسياتي تعكس بصورة واضحة تمسك العنصر الرجالي بصورة الفحولة و السمعة التي يمكن أن تقدر تماماً كما يمكنها أن تندس بسبب الزوجة. هذا المجتمع حسب ملاحظتي له بالمعاشة (مدة سنة تقريباً) مازال شديد الارتباط بالطابع البدوي من خلال اعتقاده أن الزوجة لا بد أن تكون مختصة فقط بشريكها ولا يحق لها أن تكلم غيره حتى وإن كان زميلها في الدراسة أو الشغل أو أن تتبسم معه فكيف له أن

يتقبل " فضيحة انكشافها " أمام غيره. إن ذلك يهز رجولته وكبريائه ويحط من قدره وشموخه بين ريعه، وعموما يكون هذا الدافع للخجل أكثر من ذلك المرتبط بسخرية الناس ونعت المريض بألفاظ الجنون والمس ، ونجد أن غالبية المتكفلين يرافقون المريض خشية وقوع النوبات الصرعية خارج البيت (6 حالات) .

من بين الدوافع التي تقبع وراء الشعور بالخجل نذكر العرض الخاص بالتبول اللاإرادي حيث نجد أن إحدى الحالات تعاني من الإحراج لهذا السبب خاصة أمام الأساتذة والمعلمين أين أصبحت تعابير بهذه الميزة مما أدى بها إلى التخلي عن الدراسة بشكل نهائي وانعدام تقدير الذات.

إذن تعددت مجالات الضرر الناتج عن مرض الصرع لدى حالات الدراسة وتباينت من مريض إلى آخر، ويمكن تقسيمها إلى المجالات التالية :

- عدم تقبل المرض والخوف من نظرة المجتمع وشعور المريض بانفراده عن بقية الناس العاديين واضطراب الهوية .
- سوء أو انعدام تقدير الذات والنقص على مستوى استثمار الذات .
- سوء التوافق النفسي والاجتماعي .
- الاضطراب على مستوى علاقة الموضوع .
- انعدام الثبات الانفعالي .
- فقدان الأمن النفسي والحماية ومشاعر الدونية .
- محدودية النشاطات اليومية مقارنة بما يتمتع به الناس العاديون مثل السباحة والسياسة
- الخجل الناتج عن أعراض النوبات الصرعية خاصة انكشاف عورة المرأة والتبول اللاإرادي
- الاضطهاد والتهميش والسب والشتم من طرف كل من العائلة وكذلك المجتمع والتعرض إلى سماع نعوت صادرة عن أحكام مسبقة تدل بشكل واضح على الجنون مما يساهم في تكوين نظرة سودوية للحياة و توليد سلوك العدوانية ضد المحيط و الذات من خلال محاولات الانتحار. " ولات حياتي صاعبة، مرات نحب نرمي روجي في البير ونقتل روجي مرة شربت قابسة تاع دوا وشربت جافيل وما دارولي والو ودارنا عاودوا ضربوني موراها" .
- التخلي عن الدواء عمدا كعقوبة للعائلة بشكل خاص على اضطهادها وعدائها.

- تسبب المرض في الانطواء والعزلة ومحدودية العلاقات الاجتماعية ورفض الدخول في علاقات عاطفية تخوفا من عدم تقبل المريض من الطرف الآخر وعائلته بسبب عدم فهم طبيعة المرض واعتبار هذا الأخير عائقا كبيرا أمام الارتباط وتكوين أسرة بالنسبة للفتاة
- ينبغي التذكير دائما بأن هذه التمثلات الخاصة بعدم إمكانية الزواج عادة ما يكون المجتمع المسئول المباشر عنها تليه العائلة - حسب تصريح الحالات المدروسة - ورغم رغبتهم في تحقيق ما تتمناه أية فتاة عادية و هو تكوين أسرة و استقرار عائلي إلا أن الأحكام القيمي التي يفعلها المحيط و يغذيها من خلال نظرتهم المشوهة للمرض و تفضيل الظفر بزوجة " كاملة " تقف حاجزا و سدا منيعا يحول دون ذلك .
- تخلي شريك الحياة عن المريض بسبب إدراك الإصابة على أنها شيء من الجنون و بالتالي الخوف على سمعة المتخلي .
- خوف الأبناء من النوبات الصرعية و أعراضها مما يؤثر بشكل سلبي على نفسياتهم و نفسية أحد الوالدين (المصاب بالصرع) مما يؤدي إلى ابتعادهم عنه جراء تلك الرهبة .
- إعاقه المرض للمسار الدراسي الذي يؤدي إلى التخلي عن الدراسة بشكل نهائي بسبب السخرية من أعراض النوبات من طرف زملاء .
- كثرة الاستشارة العصبية و الحساسية المفرطة و الحط من عزيمه المرضى أين يحول الصرع دون تحقيق الكثير من الحالات لأهدافها و طموحاتها في الحياة بشكل عام .
- اضطراب التركيز و الانتباه .
- الخوف من المجهول و هاجس الموت المتوقع من خلال السقوط المفاجئ على شيء حاد أو خطر و بالتالي ترك و مفارقة الأبناء (قلق الانفصال) .
- اضطراب الصورة الوالدية (خاصة صورة الأم) .
- استثمار سلبي للطاقات النزوية.
- التبعية و غياب الاستقلالية الذاتية .
- غياب السلطة و المكانة الاجتماعية التي كان المريض يحظى بها قبل تعرضه للمرض أين يصبح هذا الأخير نقطة ضعف و محل تهكم و عدم احترام من طرف المحيط .
- معاناة أغلبية الحالات من الآثار الجانبية للدواء والتي تظهر على السلوك والجسد على حد سواء ؛ فكلنا نعلم أن رمزية الجسد الأنثوي تلعب دورا هاما في تحديد هوية المرأة و تقديرها لذاتها و بالتالي فإن الدواء من خلال تسببه في السمنة المفرطة يشوه الصورة

الجسدية بالنسبة للمريضة و يترك لديها انطباع بعدم تقبلها من طرف الآخرين وخاصة الزوج .

- قلق نفسي مفرط عند غالبية الحالات يصل غالبا إلى الإكتئاب .
- ظهور صراعات شخصية وبين شخصية مع وجود تناقضات وجدانية وتقمصات وجروح نرجسية .
- النظرة السودوية و تكوين نزعة الإعراض عن الحياة أو كما يسميها "سيغمند فرويد"
- نزوة الموت Thanatos – من خلال فقدان اللذة والمتعة المتعلقة بالعيش نظرا لتهميش مريض الصرع و العدوان عليه .

ربما نجد أن مرض الصرع من بين أكثر الأمراض التي تبعث على التخوف، فهذه الانعكاسات السلبية التي تمس معاش المصابين به لا تبتعد كثيرا عما كان يفعل به في العصور المظلمة أين كان يكبل المرضى و يقيدون بالأغلال، فالأغلال الاجتماعية والنفسية تكون بلا أدنى شك أقوى أنواع الحصار التي تفرض على المريض بالصرع وكأنه يصبح متهما ومسئولا مباشرا عن مرضه وأعراضه التي يعاني منها دون وعي منه .

انطلاقا من هذه المعطيات الميدانية نصل إلى تأكيد الفرضية الأولى والتي مؤداها أن مرض الصرع يؤثر على معاش المرضى وغالبا ما يستهدف هذا التأثير الواقع العائلي والاجتماعي والنفسي لغالبية المرضى الذين يعانون لسنوات طوال من اضطهاد العائلة والمجتمع وأحكامهم المسبقة التي تهدد أمنهم واستقرارهم النفسي والانفعالي وفرض كيانهم البشري وتدني قيمتهم الإنسانية والاجتماعية وفشلهم بسبب هذه الضغوطات في الدنو والاقتراب من أبسط حقوق لهم في الحياة ... تكملة المشوار الدراسي وتكوين أمان واستقرار أسري .

الفرضية الثانية :

من خلال المقابلات الميدانية مع مرضى الصرع و بعد التطرق إلى تاريخهم المرضي والعرضي توصلنا إلى أن تقبل المرض منعدم عند جل الحالات وذلك يرجع في المقام الأول إلى طبيعة المرض فحينما يتلقى مريض الصرع خبر إصابته بمرض عصبي مزمن دون أعراض مسبقة أو إنذار قبلي فذلك يسبب له صدمة نفسية وكف وبالتالي يصبح غير

قادر على تقبل الواقع المرضي خاصة في بدايته وعلى الرغم من أن العديد من الحالات أجابت بصفة إيجابية على السؤال المتعلق بمدى تقبل المرض غير أن ذلك لا يعكس الاعتقاد الفعلي حيث أن هناك صراعات لاشعورية تمت ترجمتها من طرف العديد من الحالات من خلال سردها للقصص المقدمة في الرأى النفسى، فمثلا الحالة الأولى تفسر اللوحة BM3 بأن شخص ما ذهب إلى الطبيب وتم إعلامه بأنه يعاني من مرض خطير سيؤدي بحياته إلى التهلكة مع العلم أن الحالة في كل حين تردد عبارة: " راني قابلة هدية الله عز و جل، هذا المرض هو غير امتحان وخلاص " .

أيضا من أهم ما يحول بين الحالات وبين تقبل المرض هو خلطه من طرف المحيط مع العديد من الأمراض العقلية والروحية، فينظر إلى مريض الصرع على أنه شخص "مسكون" بمعنى أنه تم تملكه من طرف الجن والعالم غير المرئي، أو على أنه مصاب بالجنون والخروج عن الواقع، وتلك النظرة المشوهة لمرض الصرع تثير قلقا نفسيا عند المصاب و بالتالي يقف عاجزا عن تقبل مرضه والتعايش معه نظرا لسلبية التصورات المرتبطة به. إذن نصل إلى تأكيد الفرضية الثانية التي مفادها أن أغلبية مرضى الصرع لا يتمكنون من تقبل المرض وذلك يعود إلى طبيعة المرض في حد ذاته .

الفرضية الثالثة :

استنادا إلى المعطيات النفسية والمحيطية واعتمادا على مسائل كل من الحالات الحاملة للصرع وعائلاتها تمكنا من تأكيد الفرضية الثالثة التي مفادها أن المساندة والدعم النفسى، العائلي والاجتماعي لا تحظى به سوى الأقلية ممن يعانون مرض الصرع (07 حالات من أصل 10)، حيث أن العائلة هي الأخرى تتميز بعدم تقبل المرض مما يدفعها على العداء والاضطهاد والتهميش للحالات على اعتبار أن هذه الإصابة لا تمثل سوى انعكاسات لعالم غيبي وروحي وذلك بسبب الأعراض في حد ذاتها (النوبة الصرعية المعممة الكبرى) كما أن الآثار الجانبية لمضادات الصرع التي تظهر على السلوك كالعوانية وكثرة الاستشارة العصبية يتم إدراكها من طرف العديد من الأسر على أنها اضطرابات عقلية وبالتالي كثيرا ما يعامل مريض الصرع على أنه مريض عقلي يخرج من

واقعه الواعي ليس فقط أثناء النوبة الصرعية وإنما في مسار حياته بشكل عام وذلك نظرا لارتباطه بالدواء إلزاما خصوصا إذا علمنا أن مضادات الصرع تصنف ضمن الأدوية المثبطة التي يتم وصفها لبعض المرضى العقليين كدواء " Tegretol " .

إضافة إلى انعدام السند النفسي والمعنوي لدى غالبية الحالات التي تمت دراستها، فإن المحيط العام أيضا لديه نفس الانطباعات والتصورات المرتبطة بالمرض، فعموما يتعرض مريض الصرع إلى العدوان من طرف المجتمع بعد وقوع أول تظاهرة مرضية (نوبة) أين يتم نعتة بالمجنون أو المصاب بمس من الجن، وعادة ما يتعرض للسخرية خاصة بالنسبة للحالات التي شهدت وقوع أول نوبة صرعية في المدرسة .

الفرضية الرابعة :

تتمثل أهم الآليات الدفاعية المتبعة بهدف مقاومة المرض والتكيف معه والتعامل مع آثاره الجسمية النفسية، العائلية والاجتماعية تبعا لأهمية كل ميكانيزم فيما يلي :

– **الإنكار:** نتيجة الصدمة المترتبة عن وقوع المرض و بالتالي يجد غالبية المرضى صعوبة في تقبل الأمر خاصة في البداية، هذا الإنكار متصل أساسا بطبيعة المرض (أعراضه وزمنه) وبالتالي فإن نسبة 04 حالات من أصل 10 تصنف مرض الصرع على أساس أنه مرض روحي يتم شفاؤه عبر الطرائق التقليدية للعلاج و المتمثلة في الرقية الشرعية على اعتبار أنه مس من الجن . إن إنكار المرض وتصوره على أنه علة من الممكن أن تشفى مع الوقت يساعد الحالات على التغلب على القلق .

– **الكبت :** لاحظنا وجود هذه الآلية الدفاعية لدى كل الحالات تقريبا، هذا الكبت لديه العديد من الأبعاد فهو يمثل احتباسا للشحنات النفسية وعدم السماح لها بالتعبير عن نفسها حيث يتم استدخال كل ما هو خارجي (الاجتياف) إلى العالم الداخلي والاحتفاظ به مع وجود طاقة كامنة من الممكن أن تتسرب لاشعوريا من خلال نوبات صرعية مفاجئة، حيث أكدت العديد من الحالات أنها تعاني من نوبات صرعية إضافية مع العلم أنها تتناول أدويتها بشكل منتظم .

الكبت هنا يمكن أن يكون شعوريا كما يمكن أن يكون لاشعوريا ويشمل كل من استدخال الإحساسات المترتبة عن المرض من الناحية الجسمية (أول مرة يعلم فيها المريض بأنه مصاب بمرض الصرع وإدعاء تقبله أمام المحيط في حين أن المكبوتات النفسية التي ظهرت من خلال الاختبار الإسقاطي تدل بصفة واضحة على محاولة مريض الصرع التخلص من القلق الناتج عن علته الفسيولوجية من خلال هذه الإستراتيجية)، أو من الناحية النفسية التي تدل على المعاناة العائلية و الاجتماعية وكذلك سوء تقدير الذات .

– **التبرير:** تعتمد الحالات على التبرير كوسيلة دفاعية تقلل من الحصر الناتج عن المرض بأبعاده السالفة الذكر بغض النظر عن تقبل المرض أو رفضه، فنجد أن الحالات تبرر إصابتها بالصرع دينيا عبر مفهوم القضاء والقدر، ويمكن أن نستدل بتصريح الحالة الثانية كمثال على ذلك: "هذا قضاء الله وقدره ولازم الواحد يقول الحمد لله على كل حال"

– **الإسقاط:** إن اضطهاد مريض الصرع والعدوان عليه من طرف العائلة خاصة وكذلك المجتمع يولد صورة سودوية وتماهيات وتقمصات تدفع بالحالات إلى تبني مشاعر الكره والحقد على المحيط غير أنها لا تتمكن من الإدلاء بها بسبب القلق الناتج عن عقدة الذنب وبالتالي تقوم بإسقاط تلك المشاعر بغية التخفيف من القلق وإرجاع التوازن للطاقة النفسية وكمثال على ذلك ندرج تصريح الحالة الأولى: "دارنا كامل يكرهوني" .

– **التسامي:** لاحظنا وجود هذه الآلية الدفاعية عند حالة واحدة فقط من حالات الدراسة (الحالة 06) أين حاولت أن تعوض النقص الصحي في مجالات الإبداع الفكري وتحويل الطاقة النفسية من القلق والاكتئاب إلى النجاح والتفوق الدراسي والطموح المستقبلي .

مناقشة :

إذن و من خلال هذه الدراسة بأبعادها النفسية و العائلية و الاجتماعية نصل إلى القول بأن مريض الصرع مازال يعاني من أحكام المجتمع و نظرتة الخاصة لهذا النوع من

الأمراض العصبية غير أنه في نفس الوقت يحاول أن يستعين بدفاعات تساعد على التعايش مع هذا الاضطراب سواء كانت هذه الآليات الدفاعية متكيفة كالتسامي مثلاً أو غير متكيفة كالإسقاط أو الإفراط في عملية الكبت النفسي ؛ و عموماً نستطيع القول بأن مريض الصرع مازال يفتقر إلى الدعم النفسي و العائلي و الاجتماعي مما يؤثر سلباً على علاقاته و تقديره لذاته و الآخرين و هذا ما يتوافق مع نتائج دراسة كل من **Arden Lee** و دراسة **VL . Viberg** و دراسة بلحميتي حياة و زكري زهرة التي مفادها أنه توجد علاقة واضحة بين مرض الصرع و الاضطرابات النفسية و الشخصية خاصة انخفاض تقدير الذات و سوء استثمار الآليات الدفاعية .

يعتبر القلق سمة دائمة و اضطراب مصاحب لمرضى الصرع بداية من أول تشخيص و قد يصل إلى القلق العصبي و هذا ما أشار إليه **ديون محمد** زيادة على وجود الصراعات النفسية الشخصية و بين الشخصية زيادة على سوء التوافق النفسي والاجتماعي بما ينسجم مع المعطيات التي توصلت إليها دراسة **شراك فاطمة الزهراء**.

قائمة المراجع

- منظمة الصحة العالمية 2001 .
- ابن منظور (2006): **لسان العرب**، ط6، بيروت، دار صادر.
- بلحميتي حياة و كري زهرة (2012): **التوافق النفسي والاجتماعي للأطفال المصابين بالصرع** ؛ مذكرة تخرج لنيل شهادة الليسانس في علم النفس العيادي، جامعة مستغانم .
- ديون محمد (2012): **تحديد الذات والانفصال عند الشاب المصاب بالصرع**؛ مذكرة ماجستير في تخصص علم النفس المرضي للصرع ؛ جامعة تلمسان - الجزائر.
- سهير كامل أحمد (2002): **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، ط2 القاهرة، مركز الإسكندرية للكتاب.
- شراك فاطمة الزهراء (2004): **التوافق النفسي الاجتماعي للمصاب بالصرع**؛ مذكرة تخرج لنيل شهادة الليسانس في علم النفس العيادي ؛ جامعة مستغانم.
- عبد الرحمان العيسوي (1984): **علم النفس بين النظري والتطبيقي**، بيروت، دار النهضة العربية.

- علي كمال (1994): حالات الصرع . أسبابها وعلاجها والتعايش معها، ط1، بدون بلد النشر، دار فارس للنشر والتوزيع.
- فرج عبد القادر طه (2003): أصول علم النفس الحديث ط5؛ بدون بلد النشر، دار قباء للنشر والتوزيع.
- فيصل محمد خير الزراد (1984): الأمراض العصبية والذهانية والاضطرابات السلوكية، ط1، بيروت، دار القلم.
- فيصل الصباغ (1965): الأمراض النفسية؛ دمشق، المطبعة الجديدة.
- كمال الدسوقي (ب ت): الطب العقلي والنفسي: علم الأمراض النفسية؛ بيروت، دار النهضة العربية.
- محمد هادي اللحام ومحمد سعيد وزهير علوان (2005): قاموس عربي، ط2؛ لبنان، دار الكتاب العلمية.
- Arden Lee and all : **self concept in adolescents with Epilepsy** . *pediatric neurology* . vol 38 n 5 Elsevier, Canada, 2008
- Carol Turkington : **The encyclopedia of the brain and brain disorders** , Facts on File library , second edition , 2002
- Henry EY p . Bernard et Ch , Brisset : **Manuel psychiatrique** , 6 édition . Masson , Paris , Milan Barcelon , Mexico , 1989 , p 208
- Jallon . P (2002): **L'épilepsie** , 3 édition , puf .
- John Hmentes , Harvey Bsannat , Bernard maria(2005) : **Child Neurology**, Lippencott Willian said Will hins Edition 7 .
- M, Vibeg(1987): **Epilepsy in adolecence implications for the Development of personality** , *international league against epilepsy* , epilepsy , vol28 n 05 .
- Reptuns(2002): **L'épilepsie ou une vie en clair**, édition Anne Michèle Armand, p 30 Carrière
- Roger J, Bureau M , Dravet C , Genton P , Tassinari CA , Wolf P(2005): **les syndromes épileptiques de l'enfant et de l'adolescent** , Montrose : john libbey , Eurotext , 4 eme édition.
- Tahraoui Abdelmadjid (2012): **les déficits de l'autonomie du Moi et son rapport à l'épilepsie paratonique du précoce premier âge**, mémoire de magister en psychopathologie , université de Tlemcen – Algérie

طبيعة الإشراف وعلاقتها بالتوافق المهني

د. بوعطيط سفيان

جامعة 20 أوت 1955، سكيكدة

ملخص:

لقد نالت مواقف العاملين وميولهم، واتجاهاتهم نحو وظائفهم، ونحو المؤسسات التي يعملون بها، ونحو بيئة العمل، والبيئة المحيطة بالمؤسسات قدرا كبيرا من اهتمام العلماء والباحثين في مجالات الإدارة والسلوك التنظيمي ومجالات علم النفس الصناعي وعلم النفس الاجتماعي والإرشاد المهني، وجاء اهتمام الإدارة بالرضا الوظيفي، لاعتقادهم بأن هناك علاقة بين رضا العاملين عن عملهم وإنتاجيتهم، إذ يعتبر رضا الفرد عن عمله الأساس الأول لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للعامل، وتعميق ولاءه وانتمائه للمنظمة وارتفاع روحه المعنوية.

يعتبر التوافق في مجال العمل مجالا من مجالات التوافق و يعني قدرة العامل على أن يتكيف مع البيئة الاجتماعية المهنية فإذا كان العامل متوافقا مهنيا مع عمله تكون لديه الرغبة في العمل والدافع نحو الأداء الوظيفي المميز، الذي يحقق الرضا الوظيفي له وعنه من قبل المسؤولين عن العمل وعليه تبقى المهنة الآن كما كان شأنها في الماضي جزءا أساسيا من حياة العاملين ومصدر شقاء أو سعادة لهم، فبعض الأعمال تولد لدى العاملين مشاعر الرضا وتحقيق الذات، لكن أعمالا أخرى قد تفرض على العامل واجبات كثيرة قد تتجه إلى أن تكون أحد أسباب سوء التوافق في العمل الذي يكون له حتما صداه وأثره على الفرد والمجتمع، فالعلاقة مع الزملاء والرؤساء والفروق المرتبطة بالعمل أصبحت كلها عوامل مهمة في تحقيق التوافق المهني.

الكلمات المفتاحية: طبيعة الإشراف، التوافق، التوافق المهني.

Résumé :

Les thèmes des attitudes et les actes des employés, leurs tendances vers leurs fonctions et leurs entreprises respectives ainsi que vers l'environnement externe ont gagné la préoccupation des chercheurs dans les domaines du management, du comportement organisationnel, de la psychologie industrielle et sociale ainsi que du counselling professionnel. La mise en évidence de la satisfaction professionnelle par l'administration vient de la croyance qu'il existe une relation entre la satisfaction des employés vis-à-vis de leur travail et leur productivité. La satisfaction de l'individu vis-à-vis de son travail constitue la pierre angulaire de toute réalisation de son ajustement psycho-social, l'enracinement de son appartenance et sa morale.

L'ajustement au travail s'explique par la capacité de l'employé à s'adapter avec l'environnement socio-professionnel. Autrement dit, si l'employé est professionnellement ajusté avec son travail, il aura l'envie de travailler et c'est un motif vers une prestation fonctionnelle de qualité qui réalisera sa satisfaction professionnelle. Actuellement, le métier devient, comme par le passé, une partie importante de la vie des employés, une source de leur ennui ou de leur bonheur car certaines actions génèrent pour certains employés des sentiments de satisfaction et d'accomplissement de soi alors que pour d'autres, elles imposent à l'employé des obligations multiples susceptibles d'être un facteur d'échec de son ajustement au travail avec les conséquences que cela implique sur l'individu et la société. Le travail de recherche démontre que la relation entre les collègues, les chefs ainsi que les écarts liés au travail deviennent les variables qui déterminent l'accomplissement de l'ajustement professionnel.

Mots clés : nature de l'encadrement, l'ajustement, l'ajustement professionnel.

مقدمة:

يعتبر موضوع التوافق المهني من الموضوعات التي تجذب اهتمام الباحثين والدارسين على السواء، ذلك لأن التوافق المهني كنوع من أنواع الاتجاهات يعد هاما لأية منظمة، فهو إلى جانب الدور الذي يقوم به من حيث ربط توقعات الفرد بمهام المنظمة التي يعمل بها، يؤدي إلى أن يعزز في الفرد اهتمامه بتقدم ونجاح المنظمة التي يعمل بها، حيث أن ارتفاع درجة التوافق المهني لدى العاملين في أي منظمة مؤشر قوي على نجاح سير العمل فيها، وتحقيق أهدافها، بالإضافة إلى ذلك فدراستنا هذه:

✓ حاول دراسة التوافق المهني لدى العاملين بمركب ميتال ستيل - عنابة - ذلك لأن دراسته في الوقت الراهن جد مهم نظرا للتغيرات التنظيمية التي طرأت مؤخرا على المؤسسة، والتي بدورها قد تؤثر في عملية التوافق بين الفرد و المنظمة التي يعمل بها.

✓ هذه الدراسة تحاول التركيز على توافق العاملين مهنيا، باعتبار أن توافقهم مع عملهم لا ينعكس فقط على أدائهم داخل المنظمة التي يعملون بها، وإنما على المجتمع بأسره أو بعبارة أخرى على الاقتصاد الوطني بأكمله، خصوصا وأن المركب محل الدراسة يعتبر من أكبر الأقطاب الصناعية التي تجلب العملة الصعبة للجزائر.

✓ المساهمة في مساعدة المسؤولين عن العاملين بالمركب في الأخذ بالأسباب الناجحة التي قد تؤدي إلى توافق العاملين مهنيًا مع أعمالهم، و تفادي العوامل السلبية التي قد تؤدي إلى سوء التوافق المهني و إلى ضغوط العمل، وتخفيف آثارها عليهم، ورفع روحهم المعنوية، مما يترتب عليه زيادة إنتاجهم.

✓ إن أهمية التوافق المهني للعاملين بالمركب مكان الدراسة تتداخل مع أهمية أخرى لموضوع الدراسة وهو الإشراف الذي يؤثر في العاملين على كافة المستويات بالمنظمة بهدف تقويم وتقييم أنشطتهم الرامية إلى متابعة وتوجيه أعمالهم بشكل مستمر ودوري لضمان استمرار العمل على أكمل الوجه المطلوب .

1. إشكالية البحث:

اتسمت الحضارة الإنسانية في القرن العشرين وبخاصة في الثلث الأخير منه بزيادة معدلات الإصابة بالاضطرابات النفسية والأمراض العقلية وانحرافات السلوك وغيرها من أنواع الشذوذ السلبي مما دفع هذا الأمر بالباحثين والدارسين في مجال العلوم الاجتماعية خصوصاً في علم النفس إلى الغوص في خفايا المعضلة ومحاولة إيجاد تفسيرات لأسباب نشوء الانحرافات والسلوكات الشاذة، حيث خلصت بعض هذه الدراسات إلى أن سوء التوافق واحداً من أهم هذه الأسباب كدراسة محمود أبو النيل (مصر، 1975) والتي أثبتت وجود علاقة سالبة بين الاضطرابات السيكوسوماتية والتوافق المهني ودراسة مريم حافظ تركستاني (الرياض، 1996) والتي كانت تهدف إلى معرفة مدى التوافق المهني والعوامل المؤثرة فيه لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة حيث أوضحت هذه الدراسة وجود علاقة بين التوافق المهني وسمات الشخصية كالانحياز الانفعالي، المسؤولية، التحمل، العطف. ناهيك عن الدراسة التي أجراها المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجناائية، حيث قام المركز ببحث ميداني عن سيكولوجية السائق المتوافق، حيث انتهى إلى أن أهم المؤشرات التي تفرق بين السائق المتوافق والغير متوافق مهنيًا هي اثنا عشرة مؤشراً وهي: حوادث المرور، مخلفات المرور، التلفيات التي تحدث للسيارات، الإجازات المرضية، التمارض، الغياب بدون عذر، عدم إتباع السائق لتعليمات العمل، شكوى المارين منه، شكوى زملائه منه، شكواه من زملائه، إدعاء عطل السيارات للهروب من العمل، كل

هذا يدل على ضخامة المعضلة والتي تمثلت في عنصر سوء التوافق وعواقبه الوخيمة على الفرد وعلى المجتمع، وهذا ما أدى بعلم النفس وفروعه و تفرعات فروعه إلى العناية بدراسة موضوع واحد وهو التوافق، فاستجابة الأعصاب والإحساس بالتنبيهات تندرج تحت التوافق الحسي الحركي، والإدراك الحسي والتعلم والتذكر والتفكير والذكاء والاستعدادات تندرج تحت التوافق العقلي، ودراساتنا للدوافع والانفعالات والشخصية تندرج تحت التوافق الشخصي، وهذا الفهم للتوافق على أنه موضوع علم النفس هو واقع الأمر، كما أن تعريف علم النفس بالتوافق هو عين الحقيقة وما يدل على أن التوافق هو عملية معقدة إلى حد كبير دروبه ومجالاته المختلفة حيث تبدو في قدرة الفرد على لأن يتوافق توافقا سليما، أن يتواءم مع بيئته الاجتماعية أو المهنية مثل التوافق العقلي والتوافق الديني والتوافق السياسي والتوافق الجنسي والتوافق الزواجي والأسري والتوافق الاقتصادي والتوافق المدرسي والتوافق المهني وما يجب توكيده أن سوء التوافق في مجال معين يكون له صداه وأثره في المجالات الأخرى، فالإنسان وكما هو معلوم وحدة جسمية نفسية اجتماعية إن اضطرب جانبها منها اضطربت له سائر جوانبها . لا شك في أن مجال العمل يعتبر من أهم الميادين التي ينبغي أن يحقق فيها الفرد أكبر قدرا من التوافق و ذلك لعاملين أساسيين: إحداهما أن الفرد يقضي نسبة كبيرة من وقته في ميدان العمل وثانيهما هو الدور الهام للعمل و تأثيره على حياة الفرد و مكانته، ومن هنا كان التوافق المهني أحد المظاهر الأساسية للتوافق العام، ومن هنالك كان لابد للإنسان أن يكون أكثر توافقا في هذا المجال. وعليه وما سبق كان لا بد من الاهتمام بالجانب الاجتماعي والإنساني في أي منظمة وذلك من أجل بلوغها الأهداف التي تسعى لتحقيقها، إن هذا الاهتمام يقتضي بالضرورة إعطاء أهمية كبيرة بظواهر عديدة تتعلق به كالإشراف الذي يعتبر أحد أهم هذه الظواهر، فالمشرف هو ذلك الذي لا يؤدي عملا إنتاجيا مباشرا، بل يسير ويوجه عمل المرؤوسين وينسق جهودهم مراعيًا حاجاتهم من أجل الوصول لتحقيق أهداف المنظمة. إن القيام بهذه الوظائف يتطلب خصائص معينة في شخصية المشرف كالذكاء الاجتماعي والمعرفة بالأفراد والعمل والمعاملة بمهارة، وهذا ما جعل الإشراف يأخذ أشكالا وأنماطا مختلفة يصعب ضبطها في شكل جامد.

في بحثنا هذا نحاول معرفة علاقة نمط الإشراف بتوافق العمال مهنياً، وتحليل هذه العلاقة نعمل على معرفة أي أنماط الإشراف يحقق التوافق المهني لدى العامل.

ومن أجل هذا يطرح التساؤل التالي: هل توجد علاقة بين الإشراف السائد في المؤسسة وتوافق عمالها مهنياً؟

ويندرج تحت السؤال المركزي اسئلة فرعية:

هل توجد علاقة إيجابية بين الإشراف غير المباشر والتوافق المهني؟

هل توجد علاقة سلبية بين الإشراف المباشر والتوافق المهني؟

2. فرضيات البحث :

الفرضية العامة:

توجد علاقة بين طبيعة الإشراف والتوافق المهني لدى العمال.

الفرضيات الفرعية:

توجد علاقة إيجابية بين نمط الإشراف الغير المباشر والتوافق المهني للعمال.

توجد علاقة سلبية بين نمط الإشراف المباشر والتوافق المهني للعمال.

3. تحديد مصطلحات البحث:

الإشراف: هو عملية إدارية تهدف إلى توجيه نشاط العاملين والتنسيق بين جهودهم بما يؤدي لتحقيق أهداف المنشأة ، فهو الجهد الذي يبذله أي رئيس نحو مرؤوسيه من الناحية الإدارية والفنية والإنسانية من أجل إنجاز الأعمال وتحقيق أهداف المنشأة الإدارية وكسب ود العاملين .

الإشراف غير المباشر (الديمقراطي): يقصد به ذاك النوع من الإشراف الذي يقوم على مبدأ المشاركة وتفويض السلطات، حيث أن المشرف يتفاعل مع أفراد جماعة العمل ويشركهم في عملية اتخاذ القرارات، والقرار يأتي من تفكير ومبادرة الجماعة.

الإشراف المباشر (التسلطي): هو ذاك الإشراف الذي يحاول صاحبه (المشرف الأوتوقراطي) التركيز على جميع السلطات والصلاحيات وجعلها في قبضته، حيث أنه يتولى السيطرة للقيام بكل شيء ولا يشترك معه أحد في مباشرة وظيفته، ويتخذ من المركزية المطلقة أسلوباً في العمل ولا يفوض سلطاته ويسعى باستمرار إلى توسيع دائرة سلطاته.

التوافق: هو عملية دينامية مستمرة يتناول فيها الفرد التوائم والانسجام بينه وبين البيئة المحيطة به، وذلك باختياره الأساليب المناسبة لمواجهة متطلباته ومتطلبات البيئة المحيطة، وذلك بالتغير والتغيير، حيث أن أي سلوك يصدر منه ما هو إلا محاولة منه لتحقيق التوافق، بغرض الوصول إلى تحقيق رغباته وأهدافه وحاجاته، بما يكفل له الاستمرار .

التوافق المهني: هو العملية المستمرة التي يقوم بها العامل من أجل تحقيق التكيف والشعور بالرضا والانسجام مع البيئة الاجتماعية والمهنية.

4. الدراسات السابقة:

إن الدراسات السابقة التي توافرت لنا لم نجد فيها التي تناولت كلا متغيري الدراسة معا — نمط الإشراف وعلاقته بالتوافق المهني — بل وجدناها مرتبطة بمتغيرات أخرى، ولهذا حاولنا اختيار جملة من هذه الدراسات العربية منها والأجنبية والتي تساعدنا على إتمام هذه الدراسة ومن بين هذه الدراسات:

الدراسات العربية:

أ- دراسة المركز القومي للبحوث الاجتماعية و الجنائية: حيث قام هذا المركز ببحث ميداني أشرف عليه عماد الدين سلطان وفرج عبدا لقادر طه(نشر عام 1975) عن سيكولوجية السائق المتوافق، حيث انتهى إلى أن أهم المؤشرات التي تفرق بين السائق المتوافق مهنيا وغير المتوافق هي اثني عشر مؤشرا وهي: حوادث المرور، مخلفات المرور، التلفيات التي تحدث للسيارات، الإجازات المرضية والتمارض والغياب بدون عذر، عدم أتباع السائق لتعليمات العمل، شكوى المارين منه، شكوى زملائه منه، شكواه من زملائه، إدعاء عطل السيارات للهروب من لعمل، أمانة السائق (بالنسبة لسائقي

شاحنات نقل البضائع) حيث تم تطبيق مجموعة من الاختبارات السيكلوجية مثل: اختبار الذكاء، اختبار القدرات العقلية، المهارات الحسية الحركية، اختبار تفه الموضوع TAT، حيث استطاعت هذه الاختبارات أن تميز بين السائقين المتوافقين مهنيًا وغير المتوافقين والتي من خلالها تم وضع المؤشرات الإثني عشر السابقة.

ب- دراسة محمود أبو النيل (1975): حيث قام بدراسة في شركة الحديد والصلب عن "الاضطرابات السيكلوسوماتية وعلاقتها بالتوافق المهني"، حيث تبين له وجود علاقة سالبة بين الاضطرابات السيكلوسوماتية والتوافق المهني، كما يتضح ذلك في أعراض الروح المعنوية وعلاقة العامل بعمله ومكانته الاجتماعية.

ت- دراسة الدكتور عبد القادر فرج طه (1980): حيث قام بدراسة في مصر تناول فيها أهم المظاهر السلوكية التي يتصف بها العامل الذي يعرقل المؤسسة عن تحقيق أهدافها الإنتاجية، مما يعكس بوضوح سوء توافقه المهني. حيث أكد استبيانًا قام فيه باستطلاع رأي 54 موظفًا يعملون كمهندسين أو رؤساء عمال أو أخصائيين اجتماعيين أو أخصائيين نفسيين بالكفاية الإنتاجية، وتتلخص نتائجه في أن جميع المظاهر السلوكية التي طرحت بالاستبيان كان رأي العينة فيها ذات تأثير فعال على مستوى الإنتاج في مؤسسات العمل.

ث- دراسة خالد المسعري (1995): بعنوان "الاتجاه نحو العمل في مجال التحقيق وعلاقته بالتوافق المهني"، التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق المهني للضباط والعاملين في مجال التحقيق والمجالات الإدارية ومدة خبرتهم فيه. وقد تكونت عينة الدراسة من (121) ضابطًا يعملون في مجتمعين. وقد توصل الباحث في دراسته إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين ضباط التحقيق والضباط الإداريين في مستوى التوافق المهني مع طبيعة العمل ونظامه، وكانت هذه الفروق لصالح الضباط الإداريين. كما أن هناك علاقة ارتباطية بين اتجاههم نحو عملهم، وتوافقهم مع نظام العمل، وطبيعته وظروفه، وشعورهم بمكانته الاجتماعية وشعورهم بعبء المسؤولية فيه، بما في ذلك الدرجة الكلية للتوافق المهني.

ج- دراسة مريم حافظ تركستاني (1996): عنوانها: "التوافق المهني وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة" حيث هدفت إلى معرفة مدى

التوافق المهني والعوامل المؤثرة فيه ونظرية الرضا عن العمل والتوافق المهني للمعلم، كما عرضت السمات الشخصية وخصائصها وأنواعها وتعرضت بشيء من الإيجاز إلى سمات الشخصية وهي الاتزان الانفعالي، المسؤولية، التحمل والعطف، وأخيرا تطرقت الباحثة في الإطار النظري لمعلم التربية الخاصة وتوافقه المهن وسمات شخصيته.

وقد تكونت عينة البحث من (213) معلما ومعلمة من معاهد الأمل للصم، ومعاهد التربية الفكرية للمتخلفين عقليا، وطبق عليهم مقياس التوافق المهني، ومقياس الشخصية وهو أيضا من إعداد الباحثة، وقد أوضحت الدراسة أنه توجد علاقة بين التوافق المهني وسمات الشخصية، الاتزان الانفعالي، المسؤولية، التحمل، العطف، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق المهني بين معلمي ومعلمات التربية الخاصة في معاهد الأمل للصم، ومعلمي ومعلمات التربية الخاصة في معاهد التربية الفكرية للمتخلفين عقليا.

ومن خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة و ضعت الباحثة توصياتها ومنها :

- العمل على تحسين الأوضاع المهنية لمعلم التربية الخاصة .
- وضع البرامج الوقائية و العلاجية للمحافظة على صحته النفسية و توافقه مع عمله.
- السعي إلى توفير أخصائيين نفسيين متخصصين في مجالات التربية الخاصة لمواجهة مشكلات السلوك لدى التلاميذ المعاقين، مما يؤدي إلى خفض حدة المشكلات من جهة، وتخفيف الأعباء الوظيفية عن المعلمين من جهة أخرى، واستخدام وسائل الإرشاد النفسي التي يتعاون على القيام بها أخصائيون نفسيون واجتماعيون لتشخيص وعلاج المشكلات التوافقية لمعلمي التربية الخاصة، سواء كانت هذه المشكلات التوافقية ناشئة عن عوامل شخصية، أو عوامل بيئية.
- العمل على الارتقاء بمستوى الأداء المهني لمعلم التربية الخاصة، وذلك عن طريق عقد الدورات التدريبية وإمداده بالمعلومات المفيدة التي تساعد في إنجاز عمله، والنجاح فيه ومن تم تحقيق التوافق المهني معه.

ح- دراسة الرشيد (1998) : وعنوانها "أهمية الأسلوب الإشرافي كحافز معنوي للموظف الجمركي"، حيث تمثلت أهداف الدراسة في توضيح أهمية المشرف والدور الفعال الذي يستطيع أن يؤديه لتحفيز الموظف معنويا لأداء الأعمال و ذلك عن طريق استخدامه للأساليب العلمية في عملية الإشراف، أيضا التعرف على أهم الحوافز المعنوية

التي يستخدمها المشرفون بالنسبة للموظفين، وقد تم تطبيق الدراسة على المشرفين ومساعدتهم في جمر ك مطار الملك حال الدولي بالرياض، فكانت النتائج تدل على أن العلاقات الاجتماعية والصداقات بين المشرفين والمرؤوسين تعتبر أهم الحوافز المعنوية للأفراد وهذا في الدرجة الأولى من الأهمية كما يليه في الأولويات عملية الاتصال ثم عملية تقويم الأداء ثم كلمات الشكر والثناء والعمل بطريقة عادلة .

كما أن من نتائجها أن أفراد العينة يفضلون الأسلوب الإشرافي الذي يتعامل مع الموظف حسب طبيعة الموظف وطبيعة العمل.

خ- دراسة د. إبراهيم شوقي عبد الحميد (1998): "دراسة مقارنة للتوافق المهني بين العاملين الدارسين وغير الدارسين ببرنامج التثقيف العام" استهدف هذا البحث تقييم الفعالية طويلة المدى لبرنامج التثقيف العمالي لدى عينة من العاملين الصناعيين، والخدميين، من خلال دراسة التوافق المهني لدى العاملين الذين درسوا ببرنامج التثقيف العام الذي تقدمه المؤسسة الثقافية العمالية من خلال مراكزها المنتشرة في جميع أنحاء جمهورية مصر العربية، مقارنة بأقرانهم غير الدارسين. ويعرف الباحث التوافق المهني بأنه حالة دينامية متغيرة من الاتساق بين قدرات الفرد وحاجاته من جهة والمتطلبات النفسية والعقلية والاجتماعية لبيئة العمل المادية والاجتماعية من جهة أخرى. وتنعكس هذه الحالة في تحقيق الفرد لقدر من الاتساق والتناغم في بيئة العمل، وذلك مع كل من نفسه والآخرين والعمل ذاته. وقد تم اختيار عينة الدارسين متعددة المراحل بعد حصر مجتمع الدراسة على مستوى مراكز التثقيف العمالي في جميع أنحاء جمهورية مصر العربية والبالغ حجمها (632) ممن مضى على اجتيازهم دورات التثقيف العام ستة شهور على الأقل. ويبلغ متوسط أعمارهم (36.98) سنة. أما عينة غير الدارسين فهي عينة مكافئة لعينة الدارسين وتتكون من (634) عاملاً ممن لم يسبق لهم الالتحاق بأية برامج ثقافية، ويبلغ متوسط أعمارهم (36.21) سنة. وتمثل أداة هذا البحث في مقياس التوافق المهني والذي أعده الباحث لقياس مستوى التوافق المهني بجوانبه الأربعة : التوافق الانفعالي والتوافق مع طبيعة العمل والتوافق الاجتماعي في طبيعة العمل والدافعية للتعلم والتدريب. ومن أهم النتائج تميز العاملين الدارسين عن غير الدارسين في عدد من مظاهر التوافق المهني أهمها التوافق الاجتماعي في بيئة العمل بمختلف جوانبه وبدرجة أكبر من رضا

الإدارة عنهم، مقارنة بغير الدارسين. ومن جهة أخرى لم تظهر فروق بين الدارسين وغير الدارسين من حيث مظاهر التوافق مع طبيعة العمل والدافعية للتعلم والتدريب. ورغم ذلك يبقى الفرق دالاً بين المجموعتين من حيث التوافق المهني العام والتوافق الاجتماعي والتوافق الانفعالي لصالح الدارسين، مما يعكس قدراً من الفاعلية طويلة المدى ببرنامج التثقيف العام. وكان العاملون أكثر توافقاً مهنيّاً من العاملات. ولا توجد هناك فروق دالة بين العاملين من مختلف فئات العمر في التوافق المهني، وينخفض مستوى التوافق المهني بشكل ملحوظ لدى العاملين الأميين مقارنة بمنخفضي التعليم، ولا يختلف التوافق بين مرتفعي التعليم ومنخفضي التعليم. ويزداد مستوى التوافق المهني لدى العاملين بالبحال الصناعي عنه لدى العاملين بالبحال الخدمي. وتوصي الدراسة بضرورة توجيه البرامج العمالية نحو الفئات العمالية الأقل توافقاً مهنيّاً وهم صغار السن والأميون والسيدات والعاملون بمجال العمل الخدمي (ابراهيم شوقي عبد الحميد، 1999).

د- دراسة سليمان صالح العبيشي (1999): وعنوانها "ضغوط العمل وعلاقتها بالتوافق المهني" أشار إلى أن من بين العوامل الرئيسية المسببة لضغوط العمل: عدم التوافق بين الفرد وظروف عمله، حيث يشير الباحثون في هذا المجال إلى أنه من الممكن ألا تتفق قدرات الفرد مع مهام عمله سواء إيجابياً أو سلباً، ومعنى ذلك أنه من الممكن أن تقع قدرات الفرد في مستوى أعلى من مستوى القدرات المطلوبة لإنجاز العمل، وعلى العكس فمن الممكن أن تقع قدرات الفرد في مستوى أقل من مستوى القدرات المطلوبة لعمله. كما أنه يمكن أن تحدث تقلبات في قدرات الفرد مع مرور الزمن، سواء بالزيادة أو النقصان التدريجي، فمع مرور الوقت، و عدم إضافة أي معلومات جديدة للفرد، وعدم اكتسابه لأية خبرات ومهارات جديدة في مجال عمله، مع عدم توافر فرص الترقية والتقدم الوظيفي، ومع تقدم السن، فإن ذلك يؤدي إل اضمحلال في قدرات الفرد، وبالتالي شعوره بالضغوط لإحساسه بعدم قدرته على مسايرة التطور في مجال عمله، ومن أمثلة التوافق بين الفرد و ظروف عمله التي ذكرها:

- شعور الفرد بعدم الاستقرار في عمله.
- قلة فرص التقدم الوظيفي (الترقيات) في عمله.
- عدم وجود قواعد وسياسات وأنظمة جيدة بالعمل

كما أن زيادة عدد ساعات العمل وطول فترة تواجد الفرد في العمل بعيدا عن أسرته، تؤثر في درجة توافقه ورضاه عن العمل، وتعتبر من المصادر التي تولد لديها الضغوط، حيث جاء في دراسة السالم (1411هـ) بأن زيادة عدد ساعات العمل تؤثر على إنتاجية الفرد ودرجة توافقه في العمل، حيث أن كثرة ساعات العمل، وعدم وجود التنظيم الجيد لها، يؤدي إلى إصابة الفرد بالإجهاد و التوتر وأشار على أن زيادة ساعات العمل ترتبط بزيادة معدلات الغياب أو التأخير عن العمل كرد فعل لتلك الزيادة. كما تؤدي أيضا إلى أضرار اجتماعية كعلاقة الفرد بأسرته، كما تؤدي إلى أن ينقل الفرد بعض أعباء العمل إلى المنزل لاستكمالها وبالتالي تؤثر على برامج الأسرة مما يؤدي إلى حدوث الضغط لدى الفرد والأسرة معا(سالم محمد السالم، 1990).

ذ- دراسة أحمد بن عبد الله الحسيني (2002): التي من أهدافها معرفة نطاق الإشراف والأساليب المستخدمة من قبل المشرفين والعلاقات بينهما وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي و تطبيقه على واقع الإشراف الإداري بالمستشفيات العسكرية و توصلت الدراسة إلى أن معدل نطاق الإشراف واسع و وجود علاقة بين المستوى التعليمي ونوع الوظائف التي يتم الإشراف عليها و كذلك وجود علاقة بين أولويات الاهتمام للمشرف الجيد وبين نوع الوظائف التي يتم الإشراف عليها.

الدراسات الأجنبية :

أ- تجارب هاوثورن: (صلاح الشناوي، 1974) أجرى "إلتون مايو" مع فريق من مساعديه من أعضاء هيئة التدريس بجامعة "هارفارد" على رأسهم "روتلزجر Rothliseger" تجاربا تتعلق بأهمية العلاقات الإنسانية في تحقيق الإنتاجية العالية فيما بين عامي 1927 - 1936 في شركة واستارن إليكترويك في مصانع هاوثورن الواقعة في مدينة "شيكاغو" بالولايات المتحدة الأمريكية والتي اشتهرت التجارب باسمها لاحقا، وخلصت إلى النتائج التالية :

- أثر ارتفاع الروح المعنوية في زيادة الإنتاج.
- جو الصداقة والانسجام يخلق نوعا من المسؤولية الجماعية التي تحفز إلى العمل.
- الرقابة لا دخل لها إطلاقا في زيادة الإنتاجية، بل العكس جو الحرية هو الذي ساعد على ذلك.

- روح الألفة و المصلحة المشتركة بين المشرفين و العمال تجعلهم يتغلبون على كافة المشكلات و المصاعب.

وقد خرج "التون مايو" ومساعديه من تجاربهم بأن العامل ليس عبارة عن أداة في يد الإدارة تحركه كيف ما تشاء. إنما العامل له شخصيته المستقلة التي تتفاعل مع الجماعة تؤثر فيها وتتأثر بها ومن أجل ذلك اهتمت بحوثه بالمشكلات الإنسانية وعلى قدر إزالة هذه المشكلات يسود العمل جو من الترابط الإنساني من جهة، والسير الحسن للمنظمة من جهة أخرى.

ب- دراسات لبيت و وايت سنة 1939: قام "لبيت" و "وايت" " Lippit et White بتجارب هامة أطلق عليها اسم "دراسة الأجواء الاجتماعية أو المحيط النفسي".

بدأت هذه الدراسة بإنشاء أندية للأطفال في سن العاشرة وتم إخضاع هؤلاء الأطفال لثلاثة أنواع مختلفة من القيادة على فترات متباعدة.

➤ قيادة أوتوقراطية أو تسلطية أو ديكتاتورية.

➤ قيادة ديمقراطية.

➤ قيادة الحرية المطلقة أو الفوضوية.

قسم الأطفال إلى فريقين، ووضع الفريق الأول تحت قيادة ديكتاتورية بينما وضع الفريق الثاني تحت قيادة ديمقراطية.

طلب منه قائد المجموعة الأولى أن يتصرف بالطريقة التالية:

- أن يضع أو يقوم بوضع سياسة العمل.

- يملئ القائد خطوات العمل أو أساليبه على الأولاد دون استشارتهم.

- يملئ القائد خطوات العمل الواحدة تلو الأخرى دون أن يعرف الأولاد الخطوة التي تليها.

- يقوم القائد بتوزيع المسؤوليات دون استشارة الأولاد.

- لا يقوم القائد بتكوين علاقات شخصية مع الأولاد.

- يقوم القائد بمدح الأطفال ونقدهم دون توضيح الأسباب.

ومن جهة أخرى طلب من قائد المجموعة الثانية أن يتصرف كالتالي:

- تقرر الجمعية سياسة العمل.
 - يناقش القائد طريقة العمل مع المجموعة.
 - في النواحي الفنية يقترح القائد طريقتين أو ثلاث و يترك للجماعة أن تختار الطريقة المناسبة.
 - تقوم الجماعة بتوزيع المسؤوليات.
 - يختار كل عضو من أعضاء الجماعة الزميل أو الزملاء الذين يرغب في العمل معهم.
 - يكون القائد علاقات شخصية مع الأولاد حتى يصير واد منهم تقريبا.
 - لا مانع أن ينتقد القائد الأولاد أو يهددهم مع شرح الأسباب.
- لقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:
- تفضيل الأطفال المطلق للقائد الديمقراطي على الأوتوقراطي.
 - حاول أغلب أفراد الفريق الأول السيطرة على زملائهم بينما امتاز أغلب أعضاء الفريق الثاني بالتعاون وقبولهم لبعضهم البعض.
 - حاول أفراد الفريق الأول نقد زملائهم بالأذى، بينما قل النقد في الفريق الثاني.
 - قلت الاقتراحات البناءة في الفريق الأول عنها في الفريق الثاني.
 - كان أغلب أعضاء الفريق الأول يقبلون رأي القائد دون مناقشة، بينما كان أغلب أعضاء الفريق الثاني يناقشون رأي القائد.
 - لم يبد أغلب أعضاء الفريق الأول قبولا لآراء زملائهم بينما أبدى أغلب أعضاء الفريق الثاني قبولا لآراء زملائهم.
 - حاول أفراد الفريق الأول الحصول على اهتمام خاص من القائد، بينما لم يحاول أغلب أعضاء الفريق الثاني ذلك، نستنتج من خلال عرض دراسة "البيت و وايت" أن الجو الديمقراطي يخلق جماعة أكثر تعاونا وأكثر إيجابية وأكثر تقبلا " الأفراد بعضهم لبعض" بينما ينتج الجو الديكتاتوري جماعة سلبية مفككة غير متعاونة.
- كانت هذه التجارب تهدف أصلا إلى دراسة نماذج السلوك لأنها أوضحت بعض المسائل الهامة التي من شأنها أن مهدت الطريق لدراسة لاحقة عن القيادة والإشراف.
- في الواقع أنه من الخطورة أن نلخص هذه التجارب بقواعد عامة نظرا لعدة أسباب:

- ◀ لا يمكن اعتبار هؤلاء الأطفال - الذين أجريت عليهم التجربة- غير الناضجين ذوي الإنتاج البسيط صادق للأفراد الراشدين الذين يعملون في تنظيم رسمي معقد.
- ◀ من وجهة نظر مناهج البحث العلمي في السلوك الإنساني فإن هناك عدد كبيرا من المتغيرات لم يتم التحكم فيها مثل: شخصية ودوافع و قدرات الأفراد، وكانت دراسة " الأحياء الاجتماعية " تهدف إلى معرفة تأثير ثلاثة أنواع من الأحياء على السلوك الفردي " الجو الديمقراطي و الجو الأوتوقراطي الفوضوي".
- ومن الممكن أن نوجه نقدا آخرًا لهذه الدراسة حيث أنه من الصعب أن نتوقع الحصول على نتائج متشابهة إذا أجريت الدراسة في مجتمع غير المجتمع الأمريكي.
- ◀ لقد طلب من القائد الأوتوقراطي أن يقوم بتحديد سياسة العمل تحديدا كليا ويملي على الأفراد خطوات العمل، أما القائد الديمقراطي فلا يقوم بتحديد سياسة العمل بل تكون هذه الأخيرة نتيجة للمناقشات الجماعية، ويشجع القائد الأعضاء في مناقشتهم ويساعدهم في اتخاذ القرارات .
- ◀ أما القائد الفوضوي يوصف بإعطاء الحرية الكاملة للجماعة أو الفرد في اتخاذ القرارات ولا يشترك في وضع سياسة العمل، بل تكون هذه الأخيرة نتيجة للمناقشات الجماعية، كما لا يحاول القائد الفوضوي تنظيم مجرى العمل.
- لقد لخص أحد الباحثين في هذا المجال نتائج الدراسة في أربع نتائج رئيسية:
- إمكان الضبط التجريبي " للجو الاجتماعي".
 - خطورة افتراض أن السمات الشخصية في القيادة من أهم العوامل المحددة لنجاح العمل.
 - إمكانية تدريب القادة على أساليب معينة في القيادة .
 - تؤدي هذه الأساليب المختلفة في القيادة إلى نتائج مختلفة من حيث مستوى الروح المعنوية و الإنتاج واتجاهات الأعضاء (لويس كامل مليكة، 1970)
- ت- دراسة جامعة أوهايو (طريف شوقي، 1930): أجريت هذه السلسلة من الدراسات في جامعة "أوهايو" في الأربعينيات من هذا القرن تحت إشراف "شارتل Charltle" وكانت تهدف إلى توضيح موقع وسلوك المشرف داخل التنظيم وذلك من خلال:

- التوصل إلى أقل عدد من الأبعاد التي يمكن من خلالها وصف سلوك المشرف كما يدركه أتباعه أو كما يصفه هو.
 - كيف يرتبط موقع المشرف بهذه الأبعاد بفعالية إشرافه.
 - وقد خلصت مجموعة البحث بعد إجراء التجارب اللازمة إلى أربع عوامل رئيسية:
 - التقدير الذي يسود بين المشرف والعمال من ثقة واحترام متبادلين.
 - التنظيم الموجه لبيئة العمل وذلك من خلال تنظيم المشرف لأدوار ومهام العاملين وكذا تنظيم قنوات الاتصال المتبادل بينهم.
 - الحث على الإنتاج.
 - الحساسية الاجتماعية.
- ث- دراسة جامعة ميتشغان (1947): حيث اهتم هذا المعهد بإجراء البحوث المنظمة على الإدارة الممتازة وأثرها على الكفاية الإنتاجية والروح المعنوية، والقيادة المسؤولة عن الإنتاج المرتفع والشعور بالرضا عن العمل. وتشمل دراسة هذا المعهد كثيرا من المنظمات الصناعية المختلفة، ومشروعات الخدمة العامة، وشركات التأمين، وشركات المحركات، والصناعات الثقيلة، ومصانع السكك الحديدية ومصانع الكهرباء، وبعض المصالح الحكومية، ولقد تنوعت الدراسة واشتملت على أعمال بسيطة مثل الأعمال الكتابية الروتينية وعمليات تجميع الآلات إلى أن تصل إلى أقصى درجات مثل عمل البحوث العلمية المعقدة.
- ولقد اعتمد في هذا البحث على معيارين أو محكين للدلالة على كفاءة الإدارة، وهذان المحكان هما:
- معدل الكفاية الإنتاجية للعامل في الساعة، أو أي مقياس آخر لقياس مدى تحقيق الأهداف الإنتاجية.
 - الشعور بالرضا عن العمل أو مشاعر الرضا عامة عند جماعة العمل.
- وقد كشفت هذه الدراسة عن وجود علاقة وارتباط بين محفزات ومعدل مرتفع من الإنتاج ومستوى عال من الشعور بالرضا.
- ومن بين النتائج التي أسفرت عنها الدراسة ما يلي:

- إن هناك علاقة وطيدة بين نوع الإشراف من ناحية والكفاية الإنتاجية، وشعور العمال بالرضا عن أعمالهم من ناحية أخرى، بمعنى آخر هناك ارتباط موجب بين الإنتاج والإشراف من جهة وكذلك بين الإشراف والشعور بالرضا من جهة أخرى، أي أن العامل عندما يشعر بان المشرف لا يهتم به بل يعتبره كأداة من أدوات الإنتاج في هذه الحالة يقل الإنتاج ولا يشعر بالرضا، أما إذا حدث العكس فإن النتيجة ستكون إيجابية.
- لقد وجد أن المشرف الجيد هو الذي لا يدرب عماله على أداء وظائفهم الحالية فقط بل يدرهم كذلك على الوظائف التي سيقون إليها، كذلك لا تتوقف مساعدته للعمال في حل مشاكلهم المهنية فقط بل يساعدهم في حل المشاكل الخارجة عن إطار العمل كما يكون صديقا للعمال أكثر من كونه مصدرا للسلطة والعقاب.
- يتوقف نجاح المشرف على مدى قدرته على معاملة مرؤوسيه كجماعة والإشراف عليهم بتطبيق الطرق الجماعية في الإشراف مما يؤدي إلى زيادة الإنتاجية والشعور بالرضا.
- كذلك توصلت الدراسة في نتائجها إلى أن المشرف عندما يعامل مرؤوسيه معاملة إنسانية فإن ذلك ينمي لديهم الشعور بالولاء للجماعة والشعور بالاعتزاز، وعندما يكون المشرفون ملتحمون سيكولوجيا مع العمال وينظرون إلى مشاكل العمل من وجهة نظر العمال فإن ذلك يؤدي إلى نمو الشعور بالولاء والانتماء إلى الجماعة.
- كذلك قد وجد أن المشرف الممتاز هو الذي يستطيع أن يتوحد مع جماعته وأن يفضل سيكولوجيا قريبا منهم، ومثل هذا الاتجاه ينمي روح العمل الجماعية، وتتيح فرص واسعة للاتصال ويتيح كذلك الفرصة للمشرف لفهم مشاكل العمال من وجهة نظرهم، وأن المشرف الذي يفشل في التوحد مع جماعته ويكون عاجزا عن رؤية مشاكل جماعته وبالتالي فإن هؤلاء العمال لا يستطيعون بدورهم وضع السياسة التي تحقق الرضا المتبادل للمصلحة العامة لكل من الإدارة والعمال.

ج- دراسة بيلز (Pelz) 1948 (محمد مصطفى زيدان وآخرون، 1974): لقد أجريت هذه الدراسة في شركة للكهرباء، وقد استمرت ثلاث سنوات بأكملها وكان الغرض منها هو التعرف على اتجاهات المستخدمين وقد أجاب 800.00 عامل من غير المشرفين على استخبار، كما أجريت مقابلات شخصية مع جميع المشرفين ورجال الإدارة في الشركة وكانت الدراسة تهدف إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

- إلى أي مدى يجب أن يشرك المشرف مرؤوسيه في عملية اتخاذ القرارات إذا أردنا أن يكون رضا المستخدمين، وأدائهم للعمل أعلى ما يكون.
- إلى أي مدى يجب أن يضل المشرف متعاليا، ولا يختلط مع مستخدميه.
- إلى أي مدى يجب أن يبقى المشرف مواليا لمستخدميه في حالة التصارع بين أهداف المؤسسة وأهداف المستخدمين.

كما أن الهدف من الدراسة هو الإجابة على السؤال الأساسي التالي: ما هي خصائص المشرفين ذوي الفعالية؟ ويقصد بالفعالية الرضا العالي للمستخدمين والأداء الجيد. ولقد استخدم الباحث " بيلز " مقياس للرضا العام يتضمن سبعة أسئلة عن الرضا أجاب عنها كل مستخدم، وحسب متوسط كل جماعة، وأمكن فصل أربعين جماعة ذات رضا عالي وثلاثين جماعة ذات رضا منخفض، ثم أجرى الباحث مقارنة بين مشرفي النوعين ثم قام بفحص الفروق بين هاتين المجموعتين من المشرفين على أساس خمسين سؤال معلومات أمكن الحصول على إجاباتها في المقابلات الشخصية معهم. وكان الباحث يتوقع أن يجد عدد من الأسئلة التي تميز بين المجموعتين المشرفين، والأسئلة التي يختلفون في إجاباتها، يمكن عندئذ أن يقال أنها هي سبب جزئي في ارتفاع أو انخفاض الرضا في داخل جماعته، وقد أظهرت ستة أسئلة فقط اختلافات كبيرة يمكن الوثوق بها أي ذات دلالة إحصائية عند مستوى 5 % من الثقة وهذا مايفسر الاختلاف في سلوك نوعي المشرفين.

5. الدراسة الاستطلاعية:

إن الميدان هو امتداد للتفكير النظري فيه جذور الجانب الميداني، إن هذه الوحدة المتكاملة بين النشاط النظري للعقل والنشاط الإمبريقي له تتطلب البحث عن مجال يحقق هذا التكامل البنائي للبحث إلى حد كبير.

لقد تم البحث على الميدان النموذجي الأكثر صلاحية بموضوع الدراسة الذي يهدف كما سبق الذكر إلى الكشف على نمط الإشراف السائد في منظمة عمل ما وعلاقته بتوافق عناصرها مهنية ومن أجل هذا قد قمنا بزيارات استطلاعية عديدة في إطار جمع البيانات والتعرف على الميدان الأنسب لإجراء بحثنا، حيث خلصنا أخيرا إلى:

تمت الدراسة الميدانية بالمركب الصناعي للحجار، حيث يقع هذا الأخير على مسافة 12 كلم جنوب مدينة عنابة و يتربع على مساحة 800 هكتار، تربط المصنع بالمنجم سكة حديدية إبتداء من الوزنة بالنسبة لجنوب المنطقة بحوالي 280 كلم من المركب وبالفحم الحجري من ميناء عنابة الذي يتصل بالمركب بسكة حديدية مضاعفة هدفها تسهيل التمويل بالمادة الأولية وتصدير المنتجات الصناعية نحو الداخل والخارج .

كان نزولنا إلى ميدان الدراسة (زيارة استطلاعية) في مارس سنة 2007 وذلك بهدف تكوين فكرة أولية عن المؤسسة والتعرف عليها من قرب وجمع معلومات حولها ولمعرفة أي مصالحها التي تتناسب ومتطلبات دراستنا، ومن خلال الاحتكاك المباشر وعن طريق مقابلة أجرينها مع العمال وبعض مشرفيهم خصوصا في مصلحة الموارد البشرية والتي وقع عليها اختيارنا في الأخير لتوفرها على الشروط المطلوبة لإتمام دراستنا.

ساعدتنا هذه الزيارة في إعداد أسئلة لاستمارة قمنا بتوزيعها فيما بعد على عينة تتكون من 10 أفراد بهدف قياس مدى قابليتها للتطبيق، كما تم مقابلة العديد من الإطارات المشرفين على الموارد البشرية وممثلي الحركة النقابية حيث تم الاستفسار عن العديد من الأشياء ولو بصفة مبدئية، من بينها:

- المسؤوليات الإشرافية التي يحظى بها الشريك الهندي.
- واقع السلوك الإشرافي السائد في المؤسسة مقارنة بما كان عليه قبل مجيء الشريك الهندي.
- الأحرور(سياسة الأحرور، الترقيات.....)
- الأمور المتعلقة بالتكوين(السياسات، عدد التكوينات المبرمجة خلال فترة الخصخصة أماكن التكوين)
- التسويق، الاتصال بين الأقسام ، الترقية، ظروف العمل، النزاعات والصراعات بين العمال، منتجات المؤسسة.
- الحديث عن بعض المشاكل النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي جرّتها خصخصة المؤسسة.

6. عينة الدراسة :

لقد كان مجتمع بحثنا جميع العاملين بمصلحة الموارد البشرية بمؤسسة ميपाल ستيل عنابة والذي يقدره 166 عاملا، تم اختيار عينة تتكون من 80 فردا أي ما يعادل 48% من المجتمع الأصلي بطريقة عشوائية حيث كان توزيع أفراد العينة كما يلي:

7. منهج الدراسة:

تمشيا مع أهداف وطبيعة موضوع الدراسة قد اعتمدنا الأسلوب الوصفي التحليلي وذلك من خلال التعرض إلى نمط الإشراف السائد في المؤسسة محل الدراسة وعلاقته بتوافق عمالها مهنيا.

8. أدوات جمع البيانات:

يركز الباحث على تقنيات لجمع المعطيات والبيانات الخاصة بالظاهرة المراد دراستها واختيار التقنية أو الوسيلة المعتمد عليها يتوقف أساسا على طبيعة موضوع الدراسة، والهدف المراد الوصول إليه من خلالها وعليه فقد اعتمدنا على الإستمارة، إذ تعتبر هذه الأخيرة من أنسب الوسائل المستعملة وأكثرها شيوعا في الحصول على البيانات التي تكون كمنطلق أساسي للباحث من أجل الإجابة والتحليل على الأسئلة التي يطرحها في بداية البحث، وتعرف الإستمارة على أنها "نموذج يضم مجموعة أسئلة توجه إلى الأفراد من أجل الحصول على معلومات حول موضوع أو مشكلة البحث ويتم تنفيذ الاستمارة عن طريق المقابلة الشخصية أو ترسل إلى المبحوثين عن طريق البريد. بالإضافة إلى الاستمارة قد استخدمنا أسلوب المقابلة، حيث تعتبر هذه الأخيرة من الأدوات الهامة لجمع البيانات في دراسة الأفراد والجماعات وهي أكثر الوسائل شيوعا وفاعلية في الحصول على البيانات الضرورية وعادة ما تبدو المقابلة الشخصية بالنسبة للشخص العادي مسألة بسيطة وهي في الواقع غير ذلك، إذ أنها مسألة فنية ترقى إلى مستوى أكثر من مجرد الاقتراب من عدد الأفراد، ومساءلتهم بعض الأسئلة، فالمقابلة العلمية لا يمكن أن تتم بنفس الطريقة العشوائية التي تجرى بها المقابلة التلفزيونية أو الإذاعية. ويعرفها "أنجلز" على أنها محادثة موجهة يقوم بها فرد من الأفراد بهدف حصوله على أنواع من المعلومات لاستخدامها في بحث علمي، أو الاستعانة بها في عملية التوجيه والعلاج.

اعتمدنا في بحثنا على المقابلة المفتوحة مع مشرفين ورؤساء أقسام وعمال في إطار جمع المعلومات عن المجتمع الأصلي للعينة وللحصول على معلومات تساعدنا في صياغة بنود الاستمارة التي قسمت بدورها فيما بعد إلى ثلاث محاور:

المحور الأول: التوافق المهني يتم قياسه في هذه الدراسة باستخدام (30) عبارة (من البند رقم 1 إلى البند رقم 30) بطبيعتها الموجبة موزعة بالتساوي على (10) أبعاد، كالآتي:

- الرضا عن إنجازات العمل (1،2،22)
- الرضا عن الاعتراف و التقدير (5،6،23)
- الرضا عن مسؤوليات العمل (4،21،7)
- الرضا عن فرص التقدم و النمو الوظيفي (13،24،9)
- الرضا عن أنظمة و إجراءات العمل (16،3،8)
- الرضا عن الإشراف (10،17،25)
- الرضا عن مدى موائمة ظروف العمل (15،18،26)
- الجوانب الشخصية و الاجتماعية (27،11،14)
- الرضا عن ضمانات الوظيفة (12،28،29)
- الرضا عن العلاقات مع الرؤساء و الزملاء (19،30،20)

المحور الثاني: نمط الإشراف المباشر كما يستشعره العمال ويتكون من 10 بنود سالبة في طبيعتها (من البند رقم 31 إلى البند رقم 40).

المحور الثالث: نمط الإشراف غير المباشر كما يستشعره العمال ويتكون من 10 بنود موجبة (من البند رقم 41 إلى البند رقم 50).

تكون الإجابة على هذه البنود متدرجة بين موافق بشدة موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة، وقد أعطيت لهذه الدرجات الأعداد: 1.2.3.4.5 على التوالي بالنسبة للعبارات الموجبة وعلى العكس بالنسبة للعبارات السالبة.

صدق الاستمارة:

للتحقق من صدق الاستبانة تم تقديمها إلى مجموعة من الأساتذة والمختصين العاملين في الميدان والمطلعين على موضوع الدراسة، الإرشاد والتوجيه قصد الطلب منهم

إبداء الرأي في مدى وضوح عبارات أداة البحث ومدى انتماءها للمحور الذي تنتمي إليه و مدى ملاءمتها لقياس ما وضعت لأجله وكذلك إضافة أو تعديل أي عبارة من العبارات، وبعد الإطلاع عليها تم إلغاء بعض الفقرات وإعادة صياغة فقرات أخرى، وبناء على آراء المحكمين تم وضع الاستمارة في شكلها الحالي.

- ثبات أداة الدراسة:

تم حساب معاملات ارتباط "بيرسون" وكانت النتائج كالتالي: $r = 0.83$ وهو معامل ارتباط قوي وهذا ما يؤكد ثبات الاختبار.

ومن خلال هذه النتائج تم اعتماد الاستمارة في شكلها النهائي كوسيلة عدت مناسبة لإجراء هذه الدراسة لتمتعها بالثبات والصدق معا.

9. أساليب تحليل البيانات:

إن جمع البيانات عن طريق استمارة البحث دون تبويبها وتحليلها تبقى نتائج مبهمة وغير معروفة ما لم يتم الاعتماد على وسائل التحليل التي تجعل النتائج واضحة ويستطيع القارئ الإطلاع عليها، وعليه قد اعتمدنا في بحثنا هذا على:

النسب المئوية: في الكشف عن نمط الإشراف السائد في مكان إجراء الدراسة ، وذلك عن طريق إحصاء إجابات الأفراد المبحوثين.

تحسب النسبة المئوية في كل استبيان على حدا.

المتوسط الحسابي: يحسب المتوسط الحسابي لدرجات مجموعة الأفراد .

الانحراف المعياري: يعبر الانحراف المعياري لمجموع الدرجات عن درجة التشتت نسبة إلى المتوسط الحسابي.

معامل ارتباط "بيرسون للبيانات الكمية واستعمل للكشف عن العلاقة الموجودة بين نمط الإشراف السائد في مكان البحث والتوافق المهني.

ثانيا : مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات:

1- على ضوء الفرضية العامة :

نص الفرضية: توجد علاقة بين طبيعة الإشراف والتوافق المهني.

بحساب معامل الارتباط : فكانت قيمته: $r=0.25$. وهي قيمة دالة إحصائية على وجود علاقة إرتباطية ضعيفة داخل جداول الدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط بين نمط الإشراف والتوافق المهني .

من خلال هذه النتيجة يتضح لنا أنه يوجد ارتباط موجب ضعيف بين كلا متغيري الدراسة يعني أن التوافق المهني يتأثر بالنمط الإشرافي، إلا أنه لا يمكن رد التوافق المهني الذي يتمتع به عمال مؤسسة البحث إلى عامل الإشراف فقط لأن درجة الارتباط ضعيفة (0.25) وذلك ما يفسر بأن هناك عوامل أخرى أكثر تأثيراً على مستوى التوافق المهني من نمط الإشراف لأن عملية الإشراف في غالب الأحيان تكون عاملاً وقائياً فقط (حسب نظرية هيرزبيرغ)؛ من خلال قيمة معامل الارتباط المتحصل عليه وهو 0.25 المقابل للنسبة المئوية 25% اتضح لنا أنه يوجد ارتباط موجب بين متغيري الدراسة (طبيعة الإشراف والتوافق المهني) وبذلك يمكن القول أن الفرضية العامة تحققت وهي أنه توجد علاقة بين طبيعة الإشراف السائد بمكان إجراء الدراسة والتوافق المهني لعاملها، مع الإشارة إلى أن نمط الإشراف لا يمكن اعتباره العامل الوحيد لتحقيق التوافق المهني بل توجد عوامل أخرى لم تكن محل دراستنا.

2- على ضوء الفرضيات الفرعية :

نص الفرضية الفرعية الأولى: توجد علاقة إيجابية بين طبيعة الإشراف غير المباشر و التوافق المهني.

من أجل هذا قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الإشراف و درجات التوافق المهني للأفراد الذين تبين سابقاً (عند الكشف عن طبيعة الإشراف) بأنهم أشخاص يرون بأن نمط الإشراف السائد في مؤسستهم هو نمط غير مباشر، والذين كان عددهم (51) فرداً.

بحساب معامل الارتباط والذي كانت قيمته $r=0.14$ الدالة على وجود ارتباط موجب ضعيف يعني أن التوافق المهني يتأثر بالنمط الإشرافي الغير المباشر ويعني أن النمط الإشرافي الموجود أثر إيجابي على حالات التوافق المهني للعمال لكن لا يمكن رد هذا المستوى من التوافق المهني إلى عامل الإشراف الغير مباشر فقط لأن درجة الارتباط ضعيفة لا تتعدى 0.14 وذلك ما يفسر بأن هناك عوامل أخرى للتوافق المهني أكثر تأثير من

نمط الإشراف، من خلال النتائج المتحصل عليها يمكننا الإشارة إلى تحقق الفرضية الجزئية الأولى والتي كان مضمونها يصب في : توجد علاقة إيجابية بين طبيعة الإشراف غير المباشر و التوافق المهني لدى العمال والتي كان معامل الارتباط فيها بالرغم من أنه ضعيف إلا أنه موجب (0.14) وبالتالي نقبل الفرضية الجزئية الأولى.

نص الفرضية الفرعية الثانية: توجد علاقة سلبية بين طبيعة الإشراف المباشر و التوافق المهني.

ومن أجل ذلك قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الإشراف ودرجات التوافق المهني للأفراد الذين تبين سابقا (عند الكشف عن نمط الإشراف) بأنهم أشخاص يرون بأن النمط السائد في مؤسستهم هو نمطا مباشرا، والذين كان عددهم (19) فردا. حساب معامل الارتباط الذي كانت قيمته $r = 0.04$ ، وهي قيمة موجبة ولكنها ضعيفة، أي أن نمط الإشراف المباشر يؤثر سلبا على التوافق المهني للعمال، لكن بملاحظة القيمة تتضح هذه الأخيرة أنها شبه معدومة، وعليه يمكننا القول بأن نمط الإشراف المباشر ليس المسؤول المباشر والوحيد والمطلق لحالات سوء التوافق التي لاحظناها عند بعض أفراد عينة الدراسة.

اقتراحات وتوصيات :

كان الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو التعرف على نمط الإشراف السائد في مصلحة الموارد البشرية بشركة ميتال ستيل بعنابة، وكذا التعرف على درجة التوافق المهني لعمالها، لذلك فإننا من خلال هذه الدراسة نقترح بعض التوصيات التي قد تساعد على رفع درجة التوافق المهني لدى أولئك العاملين وغيرهم أيضا، وذلك من واقع نتائج الدراسة التي توصلنا إليها، وفيما يلي أهم التوصيات التي انبثقت من نتائج الدراسة:

- إيجاد البرامج الخاصة الموجهة نحو رفع درجة الرضا الوظيفي لدى العاملين لما لهذا الأخير من تأثير في رفع أو خفض درجة التوافق المهني لديهم.
- الاهتمام بالعوامل التي تسهم في رفع درجة التوافق المهني لدى العاملين وذلك من خلال زيادة الحوافز المادية والمعنوية والعمل على توفير مستلزمات واحتياجات متطلبات العمل التي تساعد العاملين على أداء أعمالهم وترفع درجة الرضا الوظيفي لديهم.

- تنمية العلاقات بين الرؤساء و المرؤوسين وزملاء العمل، وذلك من خلال تنمية الروح الجماعية و العمل كفريق واحد و تنمية الثقة المتبادلة بينهم.
- توجيه المشرفين للحد من أساليب الإشراف المباشر وزرع الثقة في مرؤوسيهـم.
- العمل على زيادة تفويض السلطات وذلك على أقصى قدر تسمح به القوانين واللوائح التنظيمية.
- توجيه المشرفين للعمل على زيادة التوافق المهني لدى العاملين، ومن ذلك استخدام أسلوب الإشراف المناسب (مباشر أو غير مباشر).
- إجراء دراسات علمية مماثلة تدرس مؤثرات أخرى من أجل تحديد وحصر كل العوامل المسببة لسوء التوافق المهني لدى العامل الجزائري.
- برمجة بعض التبرصات والدورات التكوينية لمشرفي العمل قصد إثراء تكوينهم السابق من جهة، وتزويدهم بكل الطرق الجديدة في ميدان العلاقات الإنسانية من جهة أخرى.
- العمل على إشراك العمال في عملية التخطيط ووضع الأهداف للوصول لتحقيق التوافق المهني الذي من شأنه أن يرقى مستوى المنظمات.
- ضرورة القيام بدراسات دورية داخل المؤسسات خلال فترات زمنية متباعدة لرصد التغيرات الطارئة على علاقات العمل مما يساعد إدارة المؤسسة على اتخاذ الإجراءات المناسبة مسبقا.
- العمل على مناقشة مشاكل العمل ومحاولة إيجاد الحلول الناجعة في جو من التعاون بين العمال والمشرفين من أجل زيادة التلاحم وتقريب وجهات النظر.

قائمة المراجع :

- ابراهيم شوقي عبد الحميد (1999): دراسة مقارنة للتوافق المهني بين العاملين الدارسين وغير الدارسين ببرنامـج التثقيف العام، مجلة كلية الآداب، جامعة القاهرة، مجلد59، عدد 2، ص ص11-50.
- سليمان صالح العبيشي(1999): المتغيرات التنظيمية وأثرها على ضغوط العمل، رسالة ماجستير، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

- سالم محمد السالم (1990): الرضا الوظيفي في المكتبات الجامعية بالمملكة العربية السعودية، الرياض، مطبوعات مكتبة الملك فهد الوطنية، ص ص 79-96.
- أحمد بن عبد الله الحسيني (2002): علاقة الإشراف الإداري بكفاءة أداء العاملين، رسالة ماجستير، مجلة نايف العربية للعلوم الأمنية، ص 86.
- صلاح الشناوي (1974): إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية، مصر، دار الجامعات المصرية، ص 481.
- لويس كامل مليكة (1970): سيكولوجية الجماعة والقيادة، ط3، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ص 75.
- طريف شوقي (1980): السلوك القيادي وفعالية الإدارة، القاهرة، مكتب غريب، ص 87.
- محمد مصطفى زيدان، حسين رشدي التاودي (1974): الإشراف والإنتاجية، ط1، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية، ص ص 63-65.

سُؤوْذ

ISSN 2353-0359