سلوك

دورية علمية محكمة

يصدرها مخبر تحليل المعطيات الكمية و الكيفية للسلوكات

النفسية و الاجتماعية

قسم علم النفس - كلية العلوم الاجتماعية

العدد : 03

جوان : 2016

ISSN 2353-0359

"سُلُوكْ"

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 الثالث: جوان 2016

رقم الإيداع القانوني : ISSN 2352 –0359

" سُلُـــــــوكْ "

مجلة دورية علمية محكمة

يصدرها **مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكات النفسية والاجتماعية**

'' SOULOUK ''

Revue du Laboratoire d'Analyse Qualitarive et Quantitative des Comportements Psychologiques et sociaux.LADQQCPS

الرئيس الشرفي للمجلة : أد . بلحاكم مصطفى، رئيس الجامعة

مدير المجلة: أ.د. قماري محمد

رئيس التحرير: د. قيدوم أحمد

نائب رئيس التحرير: د. مرنيز عفيف

الهيئة العلمية للمجلة

أ.د. قماري محمد	جامعة مستغانم – الجزائر
أ.د. تيغزة	جامعة وهران – الجزائر
أ.د. ماحي ابراهيم	جامعة وهران – الجزائر
أ.د. مزيان محمد	جامعة وهران – الجزائر
أ.د. بن العزمية علال	جامعة الرباط – المغرب
أ.د. السليماني محمد	جامعة أم القرى –العربية السعودية
د. طاجين علي	جامعة مستغانم – الجزائر
د. قيدوم أحمد	جامعة مستغانم – الجزائر
د. بن احمد قويدر	جامعة مستغانم – الجزائر
د. مرنيز عفيف	جامعة مستغانم – الجزائر
د. حولة محمد	جامعة مستغانم – الجزائر
د. خالد عبد السلام	جامعة سطيف – الجزائر
د. عابد النفيعي	جامعة أم القرى – العربية السعودية
د. إيناس محمد عليان عليات	الجامعة الهاشمية – الأردن

د. ابراهيم الحسن جامعة أم القرى – العربية السعودية
د. لطيفة عثمان الشعلان جامعة أم القرى – العربية السعودية
د. اسعاف حمد جامعة دمشق – سوريا
Pr. Legros Denis Université Paris 8 - France
Pr. Adnan mohamed Farah University of Bahrain Bahrain
Dr. Abdlah Saif Altolbi University of Nizwa Soltanate of Oman
Dr. Ustazah Norazlina bt. Zakaria Insaniah University college - Malysia

" سلوك "

مجلة دورية علمية محكمة يصدرها مخبر **"تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكات 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 للسلوكات النفسية والاجتماعية.

أهداف المجلة:

تعمل مجلة " سلوك" على نشر الأعمال العلمية المنجزة في إطار نشاطات مخبر " تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكات النفسية والاجتماعية" وكذا الأعمال التي تتقاطع مع أهداف المخبر، وتحديداً فإن المجلة تهدف ألى 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 مظللة.

- أن يكون البحث مطبوعاً على الحاسوب، على ورق مقياس (A4) بخط (Traditonal arabic)، بنط 14 بالعربية، بنط 12 بالاجنبية، 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.

- 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	**06**
خطوات بناء مقياس للكشف عن أنماط التفكير حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بولاية مستغانم بلكرد محمد، أ.د. قماري محمد–جامعة مستغانم	**07**
تقييم طرق تقدير صدق أدوات القياس المستخدمة في البحوث النفسية والتربوية بجامعة الجزائر بن صافي عبد الرحمن، د. طاجين علي– جامعة مستغانم	**32**
التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاكتئاب والقلق والضغط النفسي DASS21 أ . زيـــاد رشيـــد – جامعة وهران2	**59**
علاقة ما وراء المعرفة وفعالية البنية المعرفية باستراتيجيات التعلم الفعالة لدى الطلبة الجامعيين أ. نزيهة صحراوي– جامعة مولود معمري تيزي وزو	**81**
الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس عبدي سميرة – جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية	**103**
قياس الصدق المحكي لاختبار اوتيس لينون للقدرة العقلية المستوى المتوسط "دراسة ميدانية لدى تلاميذ التعليم المتوسط بولاية سيدي بلعباس". فلاح أحمد، أ.د. قماري محمد – جامعة مستغانم	**126**
استعمال الدرجة المعيارية في تقييم التحصيل الدراسي وتوجيه تلاميذ السنة رابعة متوسط "دراسة ميدانية بمديرية التربية لولاية مستغانم" د.مرنيز عفيف، وليد جمال – جامعة مستغانم	**142**
الأنماط القيادية السائدة لدى مديري التعليم الإبتدائي من وجهة نظر معلميهم دراسة في ضوء نموذج "هيرسي وبلانشار" عبد الكريم صالحي جامعة المدية، رابح هوادف – جامعة البليدة	**156**
جدلية الكم والكيف في تقدير صلاحية أدوات القياس المنقولة ثقافيا عباس ع الرحمان، المركز الجامعي غليزان بن الحاج جلول ع القادر، جامعة مستغانم	**178**
مصادر الضغط المهني لدى أطباء المؤسسات الاستشفائية حسب استبيان محتوى العمل لروبار كرزاك JCQ –دراسة وصفية تحليلية بمستشفى بن سينا حيواني كريمة، د. بن زروال فتيحةجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي	**209**
دور التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي بوثليجة رمضان، د. قيدوم أحمد –جامعة مستغانم	**237**

خطوات بناء مقياس للكشف عن أنماط التفكير حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بولاية مستغانم

بلكرد محمد

أ.د. قماري محمد

جامعة مستغانم، الجزائر

ملخص البحث

يهدف البحث إلى بناء أداة لقياس أنماط التفكير الأربعة حسب نظرية السيطرة الدماغية لنيد هيرمان لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي بولاية مستغانم وذلك من خلال إتباع الخطوات العلمية في بناء الاختبارات والمقاييس، ثم استخراج الخصائص السيكومترية للأداة باستخدام عدة طرق في حساب الصدق والثبات. وللإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، من خلال اختيار عينة عشوائية بلغت 417 تلميذا وتلميذة للسنة الدراسية 2014-2015.

خلصت الدراسة إلى نتائج مفادها أن:

- المقياس المصمم على قدر مقبول من الصدق.
- المقياس المصمم على قدر مقبول من الثبات.

الكلمات المفتاحية: بناء الاختبار، أنماط التفكير، السيطرة الدماغية.

Résumé

La recherche vise à construire un outil pour mesurer les quatre modes de pensée, selon la théorie de dominance cérébrale de Ned Hermann, auprès d'un échantillon des élèves de la première année secondaire de la wilaya de Mostaganem, en suivant les étapes scientifiques à la conception des tests et les outils de mesure, puis extraire les qualités psychométriques de cet outil en utilisant différentes méthodes pour calculer la validité et la fidélité.

Pour répondre aux questions de l'étude et tester ses hypothèses, les chercheurs ont utilisés l'approche descriptive analytique, en choisissant un échantillon aléatoire de 417 élèves de l'année scolaire 2014-2015.

L'étude a conclu que:

- L'outil de mesure construit possède un niveau acceptable de validité.
- L'outil de mesure construit possède un niveau acceptable de fidélité.

Mots-clés : conception des tests, les modes de pensée, La dominance cérébrale.

مقدمة البحث:

يقدم القياس خدمات جليلة لصناع القرار في حقل التربية والتعليم، باعتباره يوفر معلومات دقيقة عن قدرات وحاجات المعلمين والمتعلمين في مختلف الأطوار الدراسية سواء بالنسبة للتقييم أو التوجيه، أو بالنسبة للتخطيط وإعداد المناهج والبرامج التعليمية، وفي هذا السياق يسعى المختصون في القياس والقائمون على العملية التربوية والتعليمية للتوصل إلى الموضوعية في قياس سلوك الأفراد واستجاباتهم، من خلال أدوات قياس موثوقة تمكن الباحث من الوصول إلى التقدير الموضوعي للسلوك.

للقياس عدد من الأدوات التي يتم استخدامها في سبيل الحصول على أكبر كمية من المعلومات ليتسنى من خلالها تحويل الظاهرة المراد قياسها من الوصف إلى الكم، ومن هذه الأدوات الاختبارات بجميع أنواعها النفسية والتربوية والشخصية وغيرها، فكلما توفر لدى المجتمع عدد كبير من الاختبارات المتعلقة بشتى الظواهر كلما استطاع قياسها والخلوص إلى نتائج رقمية محددة يستطيع من خلالها خبراء المجال إصدار التقويم أو الحكم المناسب بحقها (زمزمي، 2009: 18)، لكن إذا لم تتوفر أدوات القياس التي تفي بالغرض وتناسب الفئة المستهدفة بالقياس، لا بد من تدخل المختصين في مجال القياس النفسي والتربوي بحكم تخصصهم وباعتبارهم أقرب الناس معرفة بأهمية هذا العمل وكيفية تحقيقه، من أجل إثراء البيئة التربوية بالجزائر بمقاييس واختبارات تلبي الاحتياج من خلال التكييف، التقنين، التطوير أو البناء. انطلاقا مما عرض جاء هذا البحث بهدف بناء مقياس للكشف عن أنماط التفكير في ضوء نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي بولاية مستغانم.

1 – مشكلة البحث:

"إن تحسين التفكير وتنميته عند المتعلم كان وما يزال هدفا رئيسيا من أهداف التربية، كما يحتل مكانة بارزة من الاهتمام في وقتنا الحاضر، خاصة عند الحديث عن تطوير التعليم والإصلاح المدرسي"(دياب، 2000: 22). التعرف على أنماط التفكير لدى التلاميذ وما يقابلها من أنماط التعلم في غاية الأهمية لكل من مصممي المناهج و

البرامج الدراسية ،المعلمين والمتعلمين أنفسهم، حيث يسهم ذلك في إعادة بناء هذه المناهج واختيار المحتوى و المواضيع وأساليب التدريس والوسائل والتنويع فيها بما يتناسب وأنماط التعلم المختلفة لدى المتعلمين، وفي هذا السياق يؤكد (طلافحة والزغلول، 2009: 277) " أن المناهج والمقررات الدراسية الشائعة في المدارس الثانوية والجامعات تركز على تنمية قدرات عقلية محددة تعود بالنفع على بعض المتعلمين في الوقت الذي يحرم فيه أفراد آخرون من هذه المنفعة، هذا فضلا عن أن العديد من المعلمين والأساتذة لا يدركون التباين في أنماط التعلم وأساليب التفكير لدى المتعلمين"، لذلك من الضروري أن يكون المعلم أو الأستاذ على دراية بتعدد أنماط التعلم و التفكير واختلافها لدى التلاميذ الموجودين في نفس القسم مما يقتضي اتباع نماذج تعليمية متنوعة لتحقيق التواصل مع كل هؤلاء التلاميذ بما يتناسب مع نمط تفكير كل منهم.

تتضح أهمية دراسة أنماط التفكير لدى التلاميذ والطلبة بشكل عام، ولدى تلاميذ المرحلة الثانوية بشكل خاص، كون "المرحلة الثانوية تمثل مرحلة البناء النفسي والمعرفي لدى الطلبة، فهي محصلة أو دالة تأثير متغيرات تربوية واقتصادية واجتماعية وفكرية يعيشها الطالب أثناء حياته في المرحلة الثانوية، كما أنها مرحلة انعطاف يتهيأ في أرحابها ما يؤكد ذاته ويجسد الدور الفعال الذي يقوده إلى النجاح والإبداع"(نبيل، 2011: 31).

إن المؤشرات المنبثقة عن نظرية الهيمنة الدماغية يمكن أن يكون لها انعكاسات واضحة في المجال التربوي خصوصا في مجال تقييم التلاميذ والتنبؤ بقدراتهم وإمكاناتهم خصوصا المختفية منها مما يقدم يد المساعدة للأساتذة والمستشارين التربويين في عملية التوجيه المدرسي حيث يذكر هيرمان (Hermann,2002) أن المواضيع الأكاديمية مثل الفنون، والعلوم الإنسانية، وفن العمارة، حسب اعتقاد بعض الباحثين تحتاج إلى نمط التفكير الشمولي، مما يجعلها أكثر ملائمة للطلبة ذوي السيطرة الدماغية اليمنى، بينما المواضيع الأكاديمية مثل العلوم والهندسة، واللغة، والرياضيات، تؤكد على المنطق والتسلسل المنطقي، مما يجعلها تناسب الطلبة ذوي السيطرة الدماغية اليسرى .

من جهة أخرى تساهم معرفة الأساتذة لأنماط تفكير تلاميذهم في تطويرها والتدرب على استخدامها وفقا لأساليب التعلم التي يقترحها الأستاذ، والمقابلة لكل نمط من أنماط التفكير، حيث أشار هيرمان (Hermann,1989) مثلما ورد في (نوافلة، 2008: 45) إلى "أن الطلبة ذوي النمط التعلّمي A الخارجي (أيسر علوي) يستجيبون إلى طريقة المحاضرة بالعرض المباشر، وذوي النمط التعلّمي B الإجرائي (أيسر سفلي) يستجيبون إلى التعلّم بالممارسة اليدوية، وذوي النمط التعلّمي C التفاعلي (أيمن سفلي) يستجيبون إلى التعلّم التعاوني بالتفاعل فيما بينهم، وذوي النمط التعلّمي D الداخلي (أيمن علوي) يستجيبون إلى التعلّم بالعرض المرئي" .

بعد البحث والتقصي في حدود الإمكانات المتاحة، لم يعثر الباحثين على مقاييس معدة ومقننة على البيئة الجزائرية، أما المقاييس الأخرى المصممة لقياس أنماط التفكير في ضوء نظرية هيرمان والموجهة لفئة تلاميذ المرحلة الثانوية فهي مقننة في حدود علم الباحثين في بيئات غير جزائرية، لذا اضطر الباحثان إلى بناء مقياس يخدم أغراض البحث ويلائم طبيعة المرحلة الثانوية. مما سبق تحددت مشكلة الدراسة الحالية في بناء مقياس للكشف عن أنماط التفكير في ضوء نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي بثانويات ولاية مستغانم واستقصاء خصائصه السيكومترية من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما دلالات الصدق لمقياس السيطرة الدماغية المصمم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بثانويات ولاية مستغانم؟
- ما دلالات الثبات لمقياس السيطرة الدماغية المصمم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بثانويات ولاية مستغانم؟

2 – أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى بناء مقياس للكشف على أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان من خلال:

- استكشاف المكونات الرئيسة لأنماط التفكير التي يتم قياسها في مقياس السيطرة الهيمنة الدماغية حسب نظرية هيرمان.
- التأكد من خاصية الصدق لمقياس السيطرة الدماغية.
- التأكد من خاصية الثبات لمقياس السيطرة الدماغية.

3- التعريف الإجرائي للمفاهيم:

- بناء الاختبار: مجموعة من الخطوات المتسلسلة التي تؤدي إلى إعداد مقياس يتمتع بقدر جيد من الصدق والثبات يعتمد عليه في المجال المعني بالقياس.

- أنماط التفكير: هي مجموعة الطرق والأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترض الفرد.

- السيطرة الدماغية :وتعرف بتسميات مختلفة منها الهيمنة الدماغية والسيادة الدماغية، وهي ميل الفرد إلى الاعتماد على أحد أرباع الدماغ أكثر من اعتماده على الأرباع الأخرى المقاسة من خلال الدرجات التي يحققها على كل قسم من الدماغ باستعمال مقياس السيطرة الدماغية المستخدم في هذه الدراسة.

- مقياس السيطرة الدماغية: هو أداة لقياس درجة كل نمط من أنماط التفكير الأربعة التي وضعها هيرمان من خلال تحديد المفحوص للدرجة التي تنطبق عليه من بين الدرجات الخمسة وفق سلم ليكارت التي تتضمنها فقرات المقياس.

4-الإطار النظري:

4-1 بناء أدوات القياس: "أحرز علم النفس تقدما كبيرا بعد أن أصبح علما يعتمد على الأسلوب العلمي في قياس ظواهره، مما أدى إلى ظهور وسائل عديدة فعالة وموضوعية يمكن استخدامها في الحكم على السلوك في جوانبها المختلفة". (محمود وآخرون، 2010: 93)، وقد اتفق الكثير من الباحثين والدارسين على أهمية القياس

وضرورة استخدامه في الدراسات النفسية والاجتماعية لقدرته على التعبير الرقمي عن السمات والظواهر بناء على قواعد وقوانين محددة، وتقدير شدة وجودها من جهة، وإجراء المقارنات بشكل أكثر دقة من جهة أخرى.

إن عملية بناء أو تصميم مقياس في ميدان علم النفس ليست بالأمر الهين لصعوبة تفسير السلوك الإنساني المتسم بالتعقيد وعدم الاستقرار مما يجعل مهمة الوصف الكمي أو القياس مهمة تحتاج إلى حذر شديد وخبرة في مجال القياس النفسي، فعملية البناء عملية فنية وأساسية يجب أن يلم بها ويتدرب عليها ويحترم خطواتها أي باحث أو دارس للقياس في علم النفس.

يؤكد (سعد،1998: 159) أن "أداة القياس في علم النفس تبنى بطرقة علمية وموضوعية وتحلل نتائجها و تعالج بطريقة علمية و موضوعية أيضا " ويشير (صديق وسمير، 2005: 82) أن "عملية تصميم المقاييس تعتمد في المقام الأول على القيام بعدة خطوات متسلسلة تؤدي في النهاية إلى تجنب كثير من الأخطاء وتتيح إمكانية إعداد مقياسا جيدا يعتمد عليه في المجال المعني، وهي تحتاج تدريبا خاصا نظرا لما تستوجبه من توافر أساس نظري وعملي يعين على القيام بها على الوجه الأمثل"، لهذا وضع المختصون مجموعة من الخطوات التي لابد أن يمر بها المقياس المقنن قبل أن يظهر في صورته النهائية وعلى مصمم الأداة أخذها بعين الاعتبار، علما بأن هذه المراحل لا تختلف في مضمونها ونوعية الأداة سواء كان اختبارا تحصيليا أو نفسيا أو غير ذلك.

في هذا السياق وضع محمود وزملاؤه الخطوات الآتية لبناء المقاييس والاختبارات:

- تحديد الهدف من الاختبار.
- تحديد المجتمع الأصلي الذي يوضع له الاختبار.
- تحديد الخاصية أو السمة التي يقيسها الاختبار.
- تحليل الخاصية للتعرف على جميع الأبعاد التي تتضمنها وتؤثر فيها.
- تحديد وحدات الاختبار بحيث تغطي جميع الأبعاد التي تتكون منها السمة المقاسة.

- بناء وكتابة عبارات أو أسئلة الاختبار بأسلوب واضح دقيق.
- صياغة تعليمات الاختبار ونموذج الإجابة.
- تطبيق الاختبار في دراسة استطلاعية على عينة من مجتمع البحث.
- تعديل الاختبار في ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية.
- إجراء المعاملات العلمية من صدق وثبات وموضوعية.
- تطبيق الصورة النهائية للاختبار على عدد كاف من عينة البحث، واستخراج المعايير من البيانات التي تم جمعها من العينة(محمود وزملائه، 2010: 95-96).

2-4 السيطرة الدماغية: يذكر محمد كامل أنه: "منذ بداية العقد الثالث من القرن العشرين عندما نجح هانز بيرجر في تسجيل النشاط الكهربي للمخ الإنساني، فقد تطورت بصورة مذهلة علوم المخ والأعصاب والفسيولوجيا والحاسبات الآلية وعلوم الاتصال إلى الدرجة التي جعلت علماء النفس يطالبون بمراجعة المفاهيم والنظريات وأدوات التنظير السيكولوجي بما يواكب تلك الثورة العلمية الفائقة، وتلبية لذلك الامتزاج بين فروع المعرفة العلمية فقد قدم البعض من العلماء نماذجا لتفسير السلوك والشخصية يقوم على تصورهم لوظائف المخ "(كامل، ب ت: 04)، أشهر النماذج التي تناولت تقسيمات المخ وفقا لوظائفه نذكر:

أ. **نموذج ماكلين:** من النظريات التي اهتمت بالدماغ وتفسير حدوث التفكير والتعلّم به؛ نظرية الدماغ الثلاثية Triune Brain لماكلين McClean عام 1952، حيث وضع العالم نموذجا ثلاثيا يمثل ثلاث أدمغة تشكل فيما بينها دماغ الإنسان هي:

- دماغ الزواحف: ويختص بِالحاجات البيولوجية الطعام والشراب الأمن والسلامة .
- دماغ الثدييات: ويختص بالشعور، المهارات اللطيفة الشم، الذوق، الانفعال .
- الدماغ الإنساني العاقل: ويختص بالتفكير، التصور، التعلُّم.

وتفترض هذه النظرية ثلاثة أدمغة متداخلة، وفي كل جزء يتم التعلّم بطريقة معينة، فهناك الدماغ العقلاني (التبريري)، وهناك الدماغ المتوسط، والدماغ الفطري. (رواشدة وآخرون، 2010: 362).

ب. نموذج سبيري: أثبت العالم الأمريكي روجر سبيري (Spery) سنة 1960 من خلال نظرية النصفين الكرويين للدماغ (Two Hemispheres Brain Theory) أن كل نصف من الدماغ متخصص في أعمال و وظائف معينة وقد نال بذلك جائزة نوبل، فبناء على الدراسات الفسيولوجية و النفسية المتعلقة بالمخ وأنماط معالجة المعلومات وفقا لنموذج سبيري، يوجد لدينا نمطان شائعان هما النمط الأيمن والنمط الأيسر، و في حالة عدم سيطرة أي من النصفين الكرويين لدى الفرد يقال أنه من النمط المتكامل.

ت. نموذج هيرمان: من النظريات التي اهتمت بمفهوم السيطرة الدماغية إلى جانب نظريتي ماكلين وسبيري نظرية الدماغ الكلي (Whole Brain Theory) لهيرمان، وهو عالم أمريكي اشتغل منذ سنة 1976 على وظائف الدماغ معتمدا على كل من نظريتي ماكلين وسبيري، حيث يذكر "(رواشدة وآخرون، 2010: 362) أن هيرمان "دمج نظرية ماكلين ونظرية سبيري في نظرية الدماغ الكلي، فجزأت هذه النظرية الدماغ حسب خصائص التعلّم إلى علوي؛ أيمن وأيسر، وسفلي؛ أيمن وأيسر".

يشير (نوفل وأبو عواد، 2007: 144) أن نظرية الدماغ الكلي لهيرمان قدمت مفهوما آخر لفهم وظائف الدماغ من خلال النموذج الرباعي للدماغ الذي يعتبر تفسيرا مجازيا لأنماط التفكير، وتفضيلات لأنماط المعرفة لدى الإنسان، ويعرض النموذج الكلي للدماغ أربعة أساليب أو أنماط للتفكير هي:

- نمط التفكير المرتبط بالجزء الأيسر العلوي من الدماغ ويرمز له بالنمط A
- نمط التفكير المرتبط بالجزء الأيمن العلوي من الدماغ ويرمز له بالنمط B
- نمط التفكير المرتبط بالجزء الأيسر السفلي من الدماغ ويرمز له بالنمط C
- نمط التفكير المرتبط بالجزء الأيمن السفلي من الدماغ ويرمز له بالنمط D

5– إجراءات البحث:

5–1 منهج البحث: اعتمد الباحثان في هذه الدراسة على المنهج الوصفي باعتباره أحد أساليب البحث المستخدمة بشكل واسع في العلوم النفسية والتربوية، كما يعد أكثر ملائمة لأهداف الدراسة.

2-5 مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ السنة أولى ثانوي بولاية مستغانم والبالغ عددهم (9048) تلميذا وتلميذة، حسب إحصائيات مديرية التربية لولاية مستغانم من السنة الدراسية 2014-2015 يتوزعون وفق متغير الجنس: (4856) ذكرا و(4192) أنثى، ووفق متغير التخصص: (5345) علوم وتكنولوجيا و(3703) آداب. أما عينة الدراسة، فتم اختيارها بطريقة العينة العشوائية الطبقية حيث وزع الباحثان 500 نسخة من الاستمارات على أفراد العينة، واسترجعا 446 استمارة فيما تم استبعاد 29 استمارة أخرى ليستقر الحجم النهائي لأفراد عينة البناء عند العدد 417.

3-5 خطوات البناء المقياس: بعد التطرق للإطار النظري لأنماط التفكير حسب نظرية هيرمان في الجانب النظري من الدراسة، وبعد تحديد فكرة المقياس ومبررات تصميمه وأهدافه، يعرض الباحثان الخطوات المتبعة في بناء المقياس لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي بولاية مستغانم، والتي لخصاها فيما يلي:

- **تحديد الأبعاد الفرعية للخاصية المقاسة:**

اعتمد الباحثان في إعداد المقياس على نظرية الهيمنة الدماغية من خلال الخصائص والصفات التي تميز كل قسم من أقسام الدماغ الأربعة التي وضعها هيرمان وربطها بأنماط التفكير، حيث يمثل كل نمط بعدا فرعيا في المقياس له صفاته وخصائصه التي تعرفه، وهذا على النحو التالي:

النمط A: يتميز الشخص صاحب هذا النمط بكونه يحب العمل مع الحقائق، يفضل لغة الأرقام، يهتم بالأمور التقنية، يستند إلى الدقة، يعالج القضايا بالتحليل والتعليل، عقلاني في قراراته، يعتمد على المنطق في حل مشكلاته بعيدا عن الحدس والعاطفة.

النمط B: **يتميز** الشخص صاحب هذا النمط بكونه يفضل الطرق التقليدية في التفكير، يهتم بترتيب وتنظيم أغراضه، يفضل العمل في بيئة مستقرة وآمنة، ينجز مهامه بعد تخطيط مسبق، ويقدر الوقت.

النمط C: يتميز الشخص صاحب هذا النمط بكونه متعاطف مع الناس ويعتمد على أحاسيسه ومشاعره في حل مشاكله بدلا من المنطق، يستعمل اللغة الرمزية في تواصله، له مهارات اتصال عن طريق الجسد.

النمط D: يتميز الشخص صاحب هذا النمط بكونه متجدد ويحب التغيير، يتحمس للأفكار والتجارب الجديدة، لديه نظرة كلية ولا يدقق في التفاصيل، ينشغل بعدة أشياء في وقت واحد، يحب المغامرة والتحدي، ولا يميل لاحترام القوانين.

- **تحديد الشكل الأمثل للمقياس وطرق التطبيق:**

الشكل الأمثل الذي وضعه الباحثان للمقياس شكل الورقة والقلم إذ يمكن تطبيقه بصورة فردية أو جماعية. وقد عرف (سعد، 1998: 160) اختبارات الورقة والقلم على أنها " الاختبارات التي لا يستدعي تنفيذها القيام بعمل يدوي، لكنها تحتاج لتسجيل الاستجابات في صحيفة الاستجابة أو الاختبار باستخدام القلم بمعنى الإشارة أو كتابة الإجابة الصحيحة ".

- **حصر المقاييس المتاحة التي تستهدف قياس الخاصية نفسها:**

من أجل الوقوف على الأشكال التي أخذتها مقاييس السيطرة الدماغية المصممة سابقا، قام الباحثان بالاطلاع على مجموعة من المقاييس للتعرف على أسلوب صياغة البنود، طريقة التطبيق وأساليب التقدير، وهي كالتالي:

- مقياس تورنس Torrenceلقياس السيطرة الدماغية.
- اختبار سيطرة النصفين الكرويين للدماغ (Hemispheres Dominance Inventory Test).
- مقياس سيطرة النصفين الكرويين للدماغ المترجم من طرف أ.د. عزو عفانة ود.يوسف الجيش.
- اختبار أنماط التفكير الذي أعده الأستاذ الدليمي في 2005.

- مقياس هيرمان للسيطرة الدماغية Herrmann Brain Dominance Instrument (HBDI) المترجم إلى اللغة العربية.
- استبانة نوافلة التي أعدها سنة 2008 المعدلة من مقياس شي (She 2003) والمطورة أصلا من أداة هيرمان للسيادة الدماغية (HBDI) لقياس أنماط التعلّم المفضلة لدى الطلبة في البيئة الأردنية.
- الاختبار الذي استعمله أ.د عدنان قطب لقياس الهيمنة الدماغية حسب نظرية هيرمان.
- الاختبار الذي استعمله الأستاذ المدرب صلاح صالح معمار لقياس الهيمنة الدماغية حسب نظرية هيرمان.

- **الصياغة الفعلية للفقرات:**

بعد اطلاع الباحثين على الأدوات السابقة، حافظا على بعض الفقرات كما هي في المقاييس سالفة الذكر وهذا لملائمتها لمجتمع الدراسة المتمثل في تلاميذ السنة أولى ثانوي حيث يشير (خضر، 2013 : 237) أنه "يمكن للباحث أن يرجع إلى الأدبيات التي كتبت في نفس موضوع الدراسة والاستعانة ببعض الاستبانات التي أثبتت صدقية وثبات الموضوع من خلال دراسات أخرى بدلا من البدء من الصفر في بناء الاستمارة "، في حين قام الباحثان بصياغة فقرات أخرى بما يخدم الدراسة ويتناسب مع مستوى المفحوصين، إذ بلغ عدد الفقرات في الصورة الأولية للمقياس (68) فقرة صيغت بصورة إيجابية بواقع سبع عشرة (17) فقرة لكل نمط، حيث تختص كل فقرة بصفة من الصفات التي تعرف نمط التفكير وتميزه عن الأنماط الأخرى بناء على أدبيات الموضوع.

- **تحديد شكل الاستجابة:**

حاول الباحثان الابتعاد عن التحديد المتصلب للاستجابة المتمثل في الفقرات ذات الإجابة " نعم / لا " حتى تكون مساحة واسعة، وتدرج في انطباق الصفة على المبحوث مما يتيح له اختيار الدرجة المناسبة؛ التي تتدرج من عدم الانطباق إلى الانطباق

تماما، وعليه تم اختيار سلم ليكرت الخماسي الذي يحتوي على التدرجات التالية (أبدا، نادرا، أحيانا، غالبا، دائما)، بالنسبة للتصحيح، وباعتبار أن كل الفقرات ذات اتجاه موجب، فيكون حسب ما هو وارد في الجدول:

الإجابة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
الدرجة	4	3	2	1	0

- **صياغة تعليمات المقياس:**

حاول الباحثان في هذه الخطوة احترام المواصفات التالية:

- أن تكون التعليمات مختصرة.
- أن تصاغ بعبارات رقيقة تنم عن تقدير واحترام للمبحوث.
- إبراز أهمية البحث وأهدافه.
- توضيح طريقة الإجابة.

بناء على ما ذكر، أعد الباحثان تعليمات المقياس الذي يشمل البيانات الأولية للمفحوص والمتمثلة في الجنس والتخصص، طريقة الإجابة عن الفقرات بإعطاء مثال توضيحي، وفقرة خاصة بوضوح التعليمات يجيب عليها التلميذ باختيار إجابة واحدة من الإجابات الثلاث: واضحة، نوعا ما، غير واضحة. وتعليمة أخرى في آخر المقياس تتيح للمفحوص كتابة أرقام الفقرات التي لم تكن واضحة أو مبهمة بالنسبة له.

- **التدقيق اللغوي للبنود والتعليمات:**

قام الباحثان بعرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من أساتذة اللغة العربية والأدب العربي لأجل إبداء رأيهم وملاحظاتهم حول المقياس من الجانب اللغوي والتدقيق في التعليمات والعبارات لتفادي الأخطاء اللغوية والنحوية من جهة وتفادي الفهم الخاطئ لمفهوم العبارات من قبل التلاميذ حتى لا تفقد الفقرة الهدف الذي أعدت لأجله، ومن أجل الوقوف على مدى مناسبة اللغة المستعملة للعمر الزمني للمبحوثين.

تمت المناقشة بصفة انفرادية، وعلى إثرها صححت بعض العبارات وعدلت أخرى لتناسب مستوى مجتمع الدراسة.

- **عرض المقياس على المتخصصين في المجال:**

بعد أن قام الباحثان بإعداد العبارات وصياغتها وتحديد شكل الاستجابة ووضع التعليمات، أصبحت الصورة الأولية للمقياس تضم (68) فقرة، وللتحقق من وضوح التعليمات والفقرات وملائمتها لمستوى تلاميذ السنة أولى ثانوي عرضت هذه الصورة على 04 أساتذة للتعليم الثانوي و03 مستشارين تربويين ونوقشت عباراتها ومدى مراعاتها لمستوى التلاميذ في هذه المرحلة، وفي ضوء هذه المناقشات تم تعديل بعض الكلمات والعبارات. وبذلك أصبحت الصورة الأولى المعدلة للمقياس جاهزة للتجربة الاستطلاعية.

- **التجربة الاستطلاعية:**

بعد أن عدلت الفقرات، قام الباحثان بطبع نسخ من المقياس لغرض تطبيقه استطلاعيا للتأكد من مدى وضوح التعليمات والفقرات و تقدير الوقت الكافي للإجابة على المقياس وكذا الاستقرار على الترتيب الأمثل للفقرات، وفي هذا الصدد طبق الباحثان المقياس على عينة صغيرة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بلغ عددها 74 تلميذا وتلميذة ومن التخصصين العلمي والأدبي، من ثانويتين ببلدية مستغانم وبلدية مزغران في الفصل الثاني من العام الدراسي 2015/2014 وفي الفترة الممتدة من 03 إلى 09 فيفري 2015 تحديدا، وتم اختيار التلاميذ بصفة عشوائية، حيث تراوحت مدة الإجابة ما بين 23 و 32 دقيقة.

بعد هذا التطبيق تبين أن 90.54% من المبحوثين كانت تعليمات المقياس واضحة لديهم، في حين بلغت نسبة الذين أجابوا أن التعليمات نوعا ما واضحة 6.76% ، بينما الذين أجابوا بعدم وضوح التعليمات فقدروا بنسبة 2.70% . وهذا

يدل أن التعليمات كانت واضحة ومفهومة لدى غالبية التلاميذ ، وعليه يمكن للباحثين الحفاظ على صيغة تعليمات المقياس دون تعديل.

أما بالنسبة للفقرة الخاصة بكتابة رقم العبارة الغامضة، تبين من هذا التطبيق أن أغلب الفقرات كانت مفهومة لدى التلاميذ عدا بعض الكلمات والعبارات، قام الباحثان باستبدالها بأخرى مرادفة لها دون الإخلال بالمعنى العام للفقرة والهدف الذي تقيسه.

وبعد إجراء التعديلات أصبح المقياس جاهزا لعرضه على السادة الأساتذة والمختصين للوقوف على مستوى صدق المحكمين ثم تطبيق المقياس للتحليل الإحصائي.

- **تطبيق المقياس لتجربة التحليل الإحصائي:**

بعد أن تم تحديد حجم عينة البناء الأساسية قام الباحثان بتوزيع استمارات المقياس على أفراد العينة المقدرة بـ 500 تلميذ وتلميذة في الفترة ما بين 28أفريل 2015 و21 ماي 2015 وحث الباحثان أفراد العينة على الالتزام بالتعليمات في الإجابة. وفي الأخير تم استرجاع الاستمارات بعد الإجابة عنها حيث بلغ عددها 446 استمارة بواقع نسبة استجابة 89.20%.

- **تصحيح الاستمارات:**

قام الباحثان بتصحيح الاستمارات البالغ عددها (446) استمارة لمقياس التفكير، وقد تم رفض (29) استمارة لعدم اكتمال الإجابة فيها أو لأنها تحمل أكثر من إجابة على الفقرة الواحدة، وبهذا فإن عدد الاستمارات المتبقية والتي يمكن إخضاعها للتحليل هو 417 استمارة، بعد ذلك تم استخراج الدرجة الكلية لكل نمط من الأنماط الأربعة ولكل فرد من أفراد العينة من خلال جمع أوزان الفقرات.

5-4 الخصائص السيكومترية واشتقاق المستويات المعيارية: يهدف الباحثان في هذه الخطوة إلى تطبيق المقياس على عينة ممثلة لمجتمع البحث لغرض إجراء العمليات الإحصائية على المقياس لمعرفة صدقه وثباته، ثم استخراج حدود مستويات التفضيل.

تجدر الإشارة أن المقياس الحالي يتعامل مع أربعة أنماط هي (الأيسر العلوي، الأيسر السفلي، الأيمن السفلي والأيمن العلوي) لذا فقد توجب حساب معاملات الصدق والثبات لكل نمط على حدة باعتبار أن كل نمط يعد مقياسا فرعيا وله درجة مستقلة عن الأنماط الأخرى، حيث يشير(نوافلة، 2008: 19) أنه "بتقويم الشخص بأداة هيرمان فإنه يحصل على علامة لكل ربع، ولا تتأثر علامة الربع الواحد بما يحصل عليه الشخص من الأرباع الأخرى منفردة أو مجتمعة، وهذا يعني أن الشخص يظهر قدرات مستقلة لكل ربع أو لمجموعة من الأرباع أو لربع واحد، أو أنه لا يظهر قدرات لأي ربع".

5-4-1 الصدق: استخدم الباحثان الطرق التالية للوقوف على درجة صدق المقياس:

صدق المحكمين: قبل توزيع الاستمارات على عينة البناء، استخدم الباحثان طريقة استطلاع آراء المحكمين للكشف عن الصدق الظاهري وصدق المحتوى للمقياس، حيث عرضت الفقرات مع المفاهيم الأساسية والصفات التي تقيسها كل فقرة وتعبر عنها، على (15) من الأساتذة المختصين في القياس النفسي وعلم النفس التربوي، و(05) مستشارين تربويين من ذوي تخصص تحليل المعطيات الكمية والنوعية في علم النفس.

اعتمد الباحثان على نسبة اتفاق (75%) من آراء السادة الخبراء إذ يشير (بلوم وآخرون، 1983: 126) "إلى أنه يمكن الاعتماد على موافقة آراء المحكمين بنسبة (75%) في مثل هذا النوع من الصدق"

أهم الملاحظات التي أدلى بها السادة المحكمون تلخصت حول:

- ضرورة إعادة ترتيب الفقرات.
- تعديل الفقرات التي يجتمع فيها أسلوبا النفي والاستثناء معا.
- التنويع بين الفقرات ذات الاتجاه الموجب والاتجاه السالب.

بموجب هذا الإجراء الإحصائي وبناء على آراء السادة الخبراء وملاحظتهم تم تعديل الصياغة اللغوية لـ (14) فقرة لحصولها على نسبة اتفاق أقل من (75%)، في حين لم

تلغ أي فقرة من الاستمارة، وبعد إعادة ترتيب فقرات المقياس أصبح جاهزا لتوزيعه على عينة البناء، أما بخصوص صلاحية البدائل للعبارات فكانت نسبة الاتفاق عليها (100%) من قبل السادة الخبراء.

الصدق العاملي: استخدم الباحثان للتأكد من صدق المقياس الصدق العاملي الاستكشافي لأن "أي أداة يجب أن تتوفر على مستوى كاف من الثبات والصدق، والصدق العاملي يكشف عن البنية العاملية (عدد العوامل ونمط تشبعات الفقرات عليها) للمقياس" (تيغزة، 2011: 281) حيث تم توزيع المقياس المكون من 68 فقرة بواقع 17 فقرة في كل نمط على عينة البناء وباستعمال SPSS 20 تم تطبيق التحليل العاملي الاستكشافي من الدرجة الأولى لتحديد مكونات كل نمط من أنماط التفكير.

قبل الشروع في إجراءات التحليل العاملي الاستكشافي لكل لنمط تم التأكد من قابلية البيانات (مصفوفة الارتباطات) للتحليل العاملي حيث تم حذف فقرة واحدة من كل نمط لعدم توافر شروط إجرائه، وهي الفقرات التي كانت جميع معاملات ارتباطها مع الفقرات الأخرى ضعيفة وأقل من (0.25)، وعليه تحذف هذه الفقرات ويعاد التحليل العاملي للفقرات الأخرى وعددها (16) فقرة في كل نمط، حيث يذكر (أسامة، 2008: 177) أنه في حالة وجود متغير في مصفوفة الارتباط له معامل ارتباط مع كل أو معظم المتغيرات أقل من (0.25) يتم حذفه قبل إجراء التحليل.

بعد إعادة التحليل، وبالرجوع إلى مصفوفات التشبعات التي تم الحصول عليها بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس، استخرج الباحثان العوامل (الأبعاد الفرعية) المكونة لكل نمط والتي تشبعت عليها ثلاثة فقرات فأكثر، حيث تكون النمط (A) من أربعة أبعاد فرعية، النمط (B) من أربعة أبعاد فرعية، النمط (C) من أربعة أبعاد فرعية والنمط (D) من خمسة أبعاد فرعية.

وفي الأخير وبعد الاطلاع على الفقرات المتشبعة على كل عامل (بعد)، قام الباحثان بتسمية العوامل بناء على المغزى المشترك بين محتوى الفقرات التي تتشبع تشبعا مرتفعا على العامل.

صدق الاتساق الداخلي: جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار بتطبيق المقياس بعد تعديله بناء على نتائج التحليل العاملي على عينة البناء المكونة من (417) تلميذ وتلميذة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للنمط الذي تنتمي إليه، الجدول رقم (01) يوضح ذلك:

الجدول رقم (01): معاملات الارتباط بين كل فقرة والنمط المنتمية إليه.

النمط A		النمط B		النمط C		النمط D	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
7	0,575**	**5**	0,524**	**2**	0,438**	**4**	0,591**
8	0,491**	**9**	0,497**	**3**	0,478**	**6**	0,474**
14	0,470**	**12**	0,601**	**11**	0,442**	**13**	0,533**
16	0,481**	**18**	0,555**	**17**	0,543**	**15**	0,487**
19	0,517**	**21**	0,605**	**20**	0,438**	**23**	0,584**
24	0,456**	**22**	0,540**	**26**	0,421**	**27**	0,336**
25	0,480**	**30**	0,404**	**33**	0,530**	**28**	0,513**
31	0,575**	**32**	0,618**	**36**	0,550**	**35**	0,542**
34	0,442**	**37**	0,421**	**41**	0,606**	**40**	0,487**
39	0,540**	**44**	0,534**	**42**	0,610**	**43**	0,456**
45	0,511**	**46**	0,437**	**49**	0,416**	**47**	0,545**
48	0,488**	**51**	0,498**	**50**	0,456**	**55**	0,473**
52	0,531**	**53**	0,416**	**54**	0,486**	**56**	0,520**
59	0,484**	**58**	0,532**	**57**	0,382**	**62**	0,436**
65	0,491**	**60**	0,607**	**61**	0,505**	**63**	0,419**
68	0,560**	**67**	0,451**	**66**	0,392**	**64**	0,343**

* دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05، ** دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01

بالنسبة للاتساق الداخلي جميع الفقرات ترتبط مع الدرجة الكلية للنمط المنتمية إليه ارتباطا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، مما يؤكد تماسك فقرات المقياس في كل نمط وقدرتها على تمثيل نمط التفكير المنتمية إليه، وهذا يدل على أن المقياس متسق

داخليا دون الحاجة إلى حذف أي فقرة في هذه الخطوة، ويعتبر ذلك مؤشرا يعتد به في الاستدلال على صدق التكوين الفرضي للمقياس.

الصدق المرتبط بمحك: اعتمد الباحثان في حساب الصدق بدلالة المحك على طريقة الصدق التطابقي عن طريق "حساب مدى اتساق درجات الأفراد على الاختبار الجديد (المراد حساب صدقه) ودرجاتهم على اختبار آخر سبق حساب صدقه وثباته ويقيس نفس جوانب السلوك التي يقيسها الاختبار الجديد" (أبو هاشم، 2006: 23)، حيث قاما بمراجعة الأدبيات ذات الصلة بالأدوات الكمية لقياس أنماط التفكير حسب نظرية الهيمنة الدماغية لهيرمان من أجل اختيار الأداة الملائمة لاستخدامها كمحك والتأكد من الصدق التطابقي، ووقع الاختيار على الاختبار الذي وضعه المدرب صلاح صالح معمار لقياس الهيمنة الدماغية حسب نظرية هيرمان حيث يتكون الاختبار من 56 فقرة بواقع 14 فقرة لكل نمط، كل منها على شكل عبارة تتم الإجابة عنها بنعم أو لا.

قام الباحثان باختيار 96 فردا من أفراد عينة البناء بطريقة عشوائية، ووزعا عليهم كلا من المقياس محل البناء والمقياس الذي اختير كمحك، وبعد تفريغ البيانات، تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج المقياسين، وقد تم تلخيص النتائج في الجدول رقم (02):

جدول رقم (02): نتائج معامل الارتباط بيرسون بين نتائج المقياس الذي أعده الباحثان والمقياس المحك (مقياس صلاح صالح معمار).

النمط	عدد أفراد العينة	عدد الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الارتباط بيرسون
النمط A	96	16	42,48	7,914	0,721**
		14	6,82	2,294	
النمط B	96	16	43,56	10,056	0,742**
		14	6,84	2,286	
النمط C	96	16	40,84	8,462	0,707**
		14	5,86	2,170	
النمط D	96	16	38,48	5,771	0,699**
		14	5,26	1,558	

بالنسبة للصدق المرتبط بمحك ومن خلال نتائج معاملات الارتباط بين عبارات المقياس الذي أعده الباحثان والعبارات الخاصة بالمقياس الذي وضعه المدرب صلاح صالح معمار والذي تم اختياره كمحك، يتحقق الصدق المرتبط بالمحك بحكم قيم معاملات الارتباط المرتفعة التي تراوحت بين (0.699) بالنسبة للنمط (D) و(0.742) بالنسبة للنمط (B) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) في كل نمط من الأنماط الأربعة، وعليه يتحقق الصدق الترابطي للأنماط الأربعة، من خلال النتائج المتعلقة بدراسة صدق المقياس، يمكن أن نستنتج أن المقياس يتمتع بدرجات صدق تسمح لنا باعتماده، وعليه نجيب عن التساؤل الأول بأن مقياس السيطرة الدماغية المصمم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بثانويات ولاية مستغانم يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.

5-4-2 الثبات:

طريقة ألفا كرونباخ: قام الباحثان بحساب المعامل (α) لكرونباخ لكل نمط من الأنماط الأربعة التي يقيسها المقياس والجدول رقم (03) يبين ذلك:

جدول رقم (03): نتائج معامل الثبات ألفا لكرونباخ

النمط	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا لكرونباخ
A	16	0.803
B	16	0.814
C	16	0.773
D	16	0.780

باستخدام معامل ألفا لكرونباخ لحساب درجة الثبات، تحصل الباحثان على معاملات تتراوح قيمها ما بين 0.773 و0.814 بالنسبة للأنماط الأربعة؛ وكلها أكبر من (0.70) التي حددها الباحثان كأقل قيمة مقبولة للثبات. وتعتبر هذه القيم دليل على الاتساق والترابط الجيد بين بنود كل نمط من الأنماط الأربعة مما يدل على ثبات المقياس.

طريقة التجزئة النصفية: قام الباحثان باستخراج ثبات المقياس عن طريق استخدام طريقة التجزئة النصفية، إذ تم تفريغ استمارات عينة البناء البالغ عددها (417) استمارة، ثم

قسمت الدرجات في كل نمط إلى نصفين (الفقرات الفردية والزوجية)، ، وتم بعد ذلك استخراج معاملات الارتباط البسيط (بيرسون) بين درجات النصفين في كل نمط، تم تصحيحها باستخدام معادلة (سبيرمان –براون) مثلما هو موضح في الجدول رقم (04):

جدول رقم (04): نتائج معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية

النمط	عدد الفقرات	معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية	معامل الثبات بعد التصحيح
A	16	0.697	0.822
B	16	0.743	0.853
C	16	0.544	0.705
D	16	0.627	0.771

باستخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب درجة الثبات، تحصل الباحثان على المعاملات تتراوح قيمها ما بين 0.705 و0.853 بالنسبة للأنماط الأربعة؛ وهي كلها أكبر من القيمة (0.70) التي حددها الباحثان كأقل قيمة مقبولة للثبات.

طريقة إعادة التطبيق: قام الباحثان بإعادة تطبيق المقياس على مجموعة من عينة البناء بتعداد (89) تلميذ وتلميذة بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، ثم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل نمط في التطبيقين فكانت النتائج كما في الجدول:

جدول رقم (05): نتائج معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق

النمط	التطبيق	عدد الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الارتباط
النمط A	التطبيق الأول	16	40,57	8,652	0,869**
	التطبيق الثاني		39,87	7,404	
النمط B	التطبيق الأول	16	42,64	7,131	0,847**
	التطبيق الثاني		42,72	6,122	
النمط C	التطبيق الأول	16	38,19	8,162	0,839**
	التطبيق الثاني		37,93	7,154	
النمط D	التطبيق الأول	16	36,51	7,746	0,804**
	التطبيق الثاني		36,12	7,146	

باستخدام طريقة إعادة التطبيق لحساب درجة الثبات، تحصل الباحثان على المعاملات تتراوح قيمها ما بين 0.804 و0.869 بالنسبة للأنماط الأربعة؛ وهي كلها أكبر من القيمة (0.70) التي حددها الباحثان كأقل قيمة مقبولة للثبات.

بعد عرض النتائج المتعلقة بحساب معاملات الثبات باستخدام ثلاثة طرق مختلفة، يمكن أن نستنتج أن هذه المعاملات تعد مقبولة، وأن المقياس يتمتع بمؤشرات ثبات تسمح لنا باعتماده، وعليه نجيب عن التساؤل الثاني بأن مقياس السيطرة الدماغية المصمم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بثانويات ولاية مستغانم يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

5-4-3 اشتقاق المستويات المعيارية:

تعد عملية اشتقاق المعايير آخر خطوة يمر بها المقياس من خلال تطبيقه على عينات ممثلة للمجتمع الذي يعد له المقياس (أحمد، 1981: 301)، لأن " المعايير مستويات محددة من القياس نرجع إليها لفهم الدرجات الخام التي يحصل عليها المجيب في الاختبار أو المقياس النفسي" (عوض، 1989: 376)، حيث تستخدم المستويات المعيارية لغرض تصنيف عينة البحث حسب تفضيلهم لأنماط التفكير، إذ تساعد هذه المستويات في تفسير الدرجات الخام وإعطائها معنى له دلالة مما يجعلها أكثر موضوعية أثناء استخدامها في عملية القياس والتقييم.

يصنف مقياس السيطرة الدماغية الأصلي الذي صممه هيرمان كمقياس محكي المرجع، حيث يعرف (جابر،1998: 233) الاختبار محكي المرجع "بأنه ذلك الاختبار الذي يستخدم لتقدير أداء الفرد بالنسبة إلى محك أو مستوى أداء مطلق دون الحاجة إلى موازنة أدائه بأداء الآخرين". وقد اعتمد في مقياس هيرمان الأصلي على " المحكات التالية لتعكس درجة ميل الفرد لاستخدام أحد أقسام الدماغ الأربعة :إذا حصل الفرد على درجة ترتبط بأحد أجزاء الدماغ الأربعة تقع ضمن المدى (0-33) فإن هذا يدل على سيطرة ضعيفة لذلك الجزء، أي أن الفرد يميل إلى تجنب التفكير بالطريقة المرتبطة بذلك الجزء، وإذا حصل على درجة تتراوح ما بين (34-66) فإن هذا يدل على سيطرة متوسطة لذلك الجزء، أما إذا كانت الدرجة التي حصل عليها الفرد على الفقرات الخاصة

بأحد الأجزاء أكبر من 66 فإن هذا يعني سيطرة قوية لذلك الجزء" (نوفل و أبو عواد، 2007 : 150).

قام الباحثان بإيجاد المستويات المعيارية للمقياس محل البناء بالطريقة التي صنف بها هيرمان الدرجات الخام في بوصلة التفكير التي وضعها، حيث تنتمي كل درجة خام في كل نمط إلى إحدى المستويات الثلاثة من التفضيل (تفضيل أساسي، تفضيل ثانوي، عدم تفضيل) من خلال تقسيم مدى الاستجابات إلى ثلاثة فئات متساوية، كل فئة تمثل مستوى من التفضيل.

- من 0 إلى 21 : يدل ذلك على عدم التفضيل لهذا النمط من التفكير.
- من 22 إلى 42 : يدل ذلك على التفضيل الثانوي لهذا النمط من التفكير.
- من 43 إلى 64 : يدل ذلك على التفضيل الأساسي لهذا النمط من التفكير (سيطرة قوية لهذا النمط).

5-5 إخراج المقياس بصورته النهائية:

بعد الالتزام بالخطوات السابقة في بناء المقياس وإجراء التعديلات عليه في التجربة الاستطلاعية من خلال استفسارات التلاميذ حول بعض البنود، وبعد تطبيق المقياس على عينة البناء والوقوف على خصائصه السيكومترية وحذف الفقرات التي أخلت بخاصيتي الصدق والثبات، تم إخراج الصورة النهائية للمقياس بعدد 64 فقرة بواقع 16 فقرة في كل نمط (ملحق الصورة النهائية للمقياس).

6-5 الصعوبات التي واجهت مصممي المقياس:

عند قيام الباحثين بتصميم هذا المقياس واجها الصعوبات التالية:

- عدم التعاون الكافي من بعض أفراد عينة البحث بسبب انتهاء الفصل وقرب الاختبارات حيث رفضوا تماما تلقي استمارات المقياس.
- عدم استرجاع 10.08 %من الاستمارات الموزعة على التلاميذ في مرحلة البناء.
- بعض أفراد العينة لم يكملوا الإجابة على كل فقرات المقياس مما استدعى استبعادها وهذا بدوره أدى إلى نقص عدد أفراد العينة.

- وضوح عامل التخمين في بعض الاستجابات بدليل اختيار التلميذ لبديل واحد في معظم الفقرات.
- عدم استرجاع عدد من استمارات التحكيم الموزعة على المحكمين (8 من 20).
- قلة عدد المحكمين المختصين في القياس النفسي.

- التوصيات و المقترحات:

- توجيه الأساتذة للاهتمام بأنماط التفكير والتعرف عليها لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- تنمية أنماط التفكير من خلال التنويع في الأساليب التعليمية لإثارة نصفي الدماغ.
- تدريب التلاميذ في المدارس على توظيف الجانب الأيمن من الدماغ، من خلال توظيف الأنشطة المناسبة لذلك.
- استخدام نتائج المقياس كمؤشر آخر زيادة عن التحصيل الدراسي والرغبة، في عملية توجيه تلاميذ السنة أولى ثانوي، بناء على بروفايل كل تلميذ.
- إقامة دورات تكوينية لفائدة الأساتذة بهدف تدريبهم على تعليم التلاميذ بطريقة الدماغ الكلي.
- العمل على بناء أدوات قياس جديدة على ضوء نظريات السيطرة الدماغية وكذا نتائج البحوث الحديثة في علوم الأعصاب والدماغ، توخيا للدقة العلمية.
- إجراء دراسة مماثلة باستعمال نفس المقياس على عينة مماثلة أكبر حجما لمعرفة مدى مطابقة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية.
- إجراء دراسة مماثلة على عينات من مختلف ولايات الوطن لبناء مقياس مقنن على البيئة الجزائرية.
- إجراء دراسات مماثلة في مراحل دراسية أخرى كالمرحلة الجامعية، المتوسطة، الابتدائية، ومقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي.
- إجراء دراسات للتحقق من قدرة مقياس السيطرة الدماغية على التنبؤ بسلوكات الأفراد في المواقف العملية المختلفة.

المراجع:

- ابراهيم رواشدة، وليد نوافلة و علي، العمري (2010): أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 6 العدد (04).
- أبو هاشم، محمد حسن (2006): الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام SPSS، كلية التربية ،جامعة الملك سعود.
- أحمد، إبراهيم خضر (2013): إعداد البحوث والرسائل العلمية من الفكرة حتى الخاتمة، كلية التربية جامعة الأزهر، القاهرة.
- أحمد، محمد عبد السلام (1981): القياس النفسي والتربوي، القاهرة، مكتبة النهضة.
- أسامة، ربيع أمين (2008): التحليل الإحصائي للمتغيرات المتعددة باستخدام SPSS ، كلية التجارة، جامعة المنوفية، القاهرة.
- بلوم، بنيامين وآخرون (1983): تقييم تعليم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة: محمد أمين المفتي وآخرون، دار ماكروهيل، القاهرة، مصر.
- تيغزة، امحمد (2011): اختبار صحة البنية العاملية للمتغيرات الكامنة في البحوث: منحى التحليل والتحقق، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- جابر، عبد الحميد جابر(1998): التدريس والتعلم – الأسس النظرية – الاستراتيجيات والفاعلية، مصر ، دار الفكر.
- دياب، سهيل رزق (2000): تعليم مهارات التفكير وتعلمها في منهاج الرياضيات.
- سعد، عبد الرحمن (1998): القياس النفسي (النظرية والتطبيق)،ط3 ، القاهرة ، دار الفكر العربي.
- محمد، كامل عبد الوهاب (1994): علم النفس الفيزيولوجي، ط2، جامعة طنطا.

- عوض، عباس محمود (1989): علم النفس العام، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- زمزمي، عبد الرحمن بن معتوق بن عبد الرحمن (2009): تقنين اختبار تورنس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) على الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- صديق، محمد أحمد وسمير، سامية (2005): دليل إعداد وتصميم الاختبارات والمقاييس النفسية، مكتبة جامعة المنيا.
- فؤا،د طه طلافحه وعماد، عبد الرحيم الزغول (2009): أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص، مجلة جامعة دمشق، مج (25) ع (01+02).
- محمد، نوفل وفريال، أبو عواد (2007): الخصائص السيكومترية لمقياس السيطرة الدماغية لنيد هيرمان(HBDI) وفاعليته في الكشف عن نمط السيطرة الدماغية لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية، مجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج (3) ع(02).
- محمود، أحمد عمر وعبد الرحمن، فخرو وتركي، السبيعي وآمنة، عبد الله تركي (2010): القياس النفسي والتربوي، ط1، عمان ، دار المسيرة.
- نبيل، رفيق محمد إبراهيم (2011): الذكاء المتعدد، ط 1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- نوافلة، وليد حسين أحمد (2008): أثر أنماط التعلم و مناحي التدريس المقابلة لها على مستوى التحصيل الآني و المؤجل في الكيمياء على طلبة الصف التاسع، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد.
- Herrmann, N .(1989). The Creative Brain. Lake Lure, North Carolina: Brain Books.
- Herrmann, N. (2002). The Creative Brain, retrieved 14 octobre, 2014, from: www.HBDI.com

تقييم طرق تقدير صدق أدوات القياس المستخدمة في البحوث النفسية والتربوية بجامعة الجزائر2

بن صافي عبد الرحمن
د. طاجين علي
جامعة مستغانم

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى جودة طرق تقدير صدق أدوات القياس المستخدمة في أطروحات دكتوراه علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر2.

لتحقيق أهداف هذه الدراسة، قام الباحثان ببناء بطاقة لتقييم طرق تقدير الصدق، وتمثلت عينة الدراسة في 346 أداة قياس مستخدمة في 112 أطروحة دكتوراه في علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر2.

وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

1- تم التحقق من صدق أدوات القياس بنسبة 72.00%.

2- أكثر طرق التحقق من الصدق شيوعا هي طريقة صدق المحكمين بنسبة 43.00%.

3- استخدامات طرق التحقق من الصدق كانت جيدة بنسبة 93.38%.

4- من الاخطاء التي وقع فيها الباحثون عند استخدامهم لطرق التحقق من الصدق: عدم كفاية طرق التحقق بنسبة 66.67%، عدم التحقق من الصدق على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة بنسبة 53.61% وعدم التحقق من الصدق على عينة مناسبة الحجم بنسبة 07.83%.

الكلمات المفتاحية: الصدق، أدوات القياس، البحوث النفسية، البحوث التربوية.

Résumé :

La présente étude vise à déterminer la qualité des méthodes d'estimation de la validité et des instruments de mesure utilisés dans les thèses de doctorat en Psychologie et Sciences de l'Education à l'Université d'Alger 2.

Pour atteindre l'objectif de cette étude, le chercheur a élaboré une grille pour évaluer les méthodes d'estimation de la validité, l'échantillon est composé de 346 instruments de mesure utilisés dans 112 thèses de doctorat en Psychologie et Sciences de l'Education à l'Université d'Alger 2.

L'étude a révélé les résultats suivants:

1- Les instruments de mesure sont vérifiés de taux de 72,00%.

2- La méthode d'estimation la plus fréquentée est la méthode d'inter-juges.

3- Le taux de bonne utilisation des méthodes de l'estimation est 93.38%.
4- Les erreurs qui sont produites par les chercheurs quand ils vérifient la validité des instruments sont : l'insuffisance des méthodes utilisées (66.67%), l'échantillon utilisé n'est pas représentatif de la population (53.61%) et la taille de l'échantillon est insuffisante (07.83%).
Mots-clés : la validité, les instruments de mesure, les recherches psychologiques, les recherches pédagogique.

مقدمة:

إن عملية بناء المقياس بمختلف مراحلها تعتبر خطوة منهجية مصيرية ومحددة للخطوات الموالية ولمسار البحث ككل، وعليه هناك خصائص ينبغي التحقق منها في أداة القياس، للاطمئنان على دقة النتائج المتحصل عليها وإمكانية اتخاذ قرارات هامة متعلقة بأفراد، جماعات أو منظمات، وهي ما يصطلح عليها ب "الخصائص السيكومترية"، من بينها الصدق: أي أن المقياس يقيس فعلا ما وضع لقياسه.

يعتبر الصدق من أهم الشروط التي ينبغى توفرها في أدوات القياس، فإذا لم يحدد الباحث درجة صدق أدوات القياس التي يبنيها أو يستخدمها، فإن ذلك سيقلل من قيمة النتائج التي توصل لها في تلك الدراسة، حيث تشير أدبيات القياس النفسي والتقويم التربوي إلى طرق متعددة للتحقق من صدق المقياس، كمعامل الإتفاق بين المحكمين، معامل الإرتباط ببين المقياس والمحك، معامل الإرتباط بين درجة الفقرة ودرجة البعد أو الدرجة الكلية للمقياس، طريقة المقارنة الطرفية، المجموعات المتضادة وغيرها من الأساليب.

كما أن أي قصور في عملية بناء أداة القياس أو في طرق التحقق من صدقها، سيزيد من أخطاء القياس العشوائية، مما يعطي تفسيرا خاطئا، وعدم مناسبة القرار للغرض المستخدمة فيه هذه الأداة، وبالتالي التقليل من قيمتها التعميمية والتطبيقية.

إشكالية البحث وتساؤلاته:

لعل من أهم دواعي عدم الأخذ بنتائج البحوث النفسية والتربوية في الجامعات وإمكانية الاستفادة منها، هو عدم سلامة الإجراءات المنهجية، إما في مرحلة جمع البيانات أو مرحلة التحليل والتفسير، حيث أن المرحلة الثانية تتعلق بنتائج المرحلة الأولى وتتحدد بها، وهذه الأخيرة تعتمد بدورها على أداة القياس المستخدمة، فكلما كانت هذه

الأداة دقيقة وتتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، كلما كانت نتائج الدراسة ذات مصداقية عالية ويمكن الاعتماد عليها في اتخاذ القرارات.

من خلال استعراض أطروحات الدكتوراه في المجال النفسي والتربوي يتبين أن العديد من الباحثين يقعون في أخطاء منهجية عند التحقق من الصدق، حيث نجد أن البعض منهم يطبق أداة الدراسة الأولية على عينة غير ممثلة، أو يقتصر على طريقة واحدة فقط كصدق المحكمين، والبعض الأخر لا يراعي افتراضات وشروط التطبيق للطريقة المستخدمة؛ كما أن العديد من الباحثين لا يقومون بإعادة التحقق من صلاحية أدوات سابقة – عربية كانت أم أجنبية – ويطبقونها على عينة الدراسة مباشرة، حيث يكتفون بالخصائص السيكومترية الواردة للمقياس في البيئات الأصلية.

من هذا المنطلق يرى الباحثان ضرورة التقويم المستمر والدائم للبحوث النفسية والتربوية، خصوصا فيما يتعلق بالطرق المستخدمة في التحقق من صدق أدوات القياس.

وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1- هل تم التحقق من صدق أدوات القياس المستخدمة؟

2- ما هي الطريقة الأكثر شيوعا في التحقق من صدق أدوات القياس المستخدمة؟

3- ما نسبة الاستخدامات الجيدة لطرق التحقق من صدق أدوات القياس؟

4- ما هي الأخطاء التي وقع فيها الباحثون عند التحقق من صدق أدوات القياس؟

أ- هل كانت الطرق المستخدمة في التحقق من الصدق كافية؟

ب- هل تم التحقق من صدق الأداة على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة؟

ت- هل تم التحقق من صدق الأداة على عينة مناسبة الحجم؟

5- هل تم مراعاة شروط التطبيق عند التحقق من صدق أدوات القياس؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى مايلي:

1-التعرف على مدى اهتمام طلاب الدرسات العليا بالتحقق من صدق أدوات القياس.

2-تحديد الطريقة الأكثر شيوعا في التحقق من صدق أدوات القياس.

3-التعرف على الأخطاء التي وقع فيها الباحثون عند التحقق من صدق أدوات القياس.

4-التعرف على مدى جودة طرق التحقق من صدق أدوات القياس المستخدمة.

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث الحالي من خلال أهمية الموضوع الذي يعالجه، وهو صدق أدوات القياس، فالأداة التي لا تتوفر فيها هذه الخاصية، لا يمكن الوثوق بياناتها، ومن ثم بالقرارات الناتجة عنها، وبالتالي فهي لن تساعد في التحقق من فرضيات البحث أو تحقيق الغرض الذي صممت من أجله، من هنا تتحدد أهمية هذا البحث فيما يلي:

- توجيه إنتباه مشرفي الدراسات العليا في الجامعات الجزائرية إلى أهمية موضوع صدق أدوات القياس، والأخطاء التي يقع بها الباحثين عند التحقق من الصدق.
- مساعدة الباحثين وطلاب الدراسات العليا على اختيار الطريقة المناسبة للتحقق من صدق أدوات القياس، من خلال تبصيرهم بالأخطاء التي يمكن أن يقعوا فيها عند التحقق من الصدق.

حدود البحث: تقتصر الدراسة الحالية على وصف وتقييم الطرق المختلفة المستخدمة في التحقق من صدق أدوات القياس في أطروحات دكتوراه علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر2، والتي تحتوي على أداة قياس واحدة على الأقل.

مصطلحات البحث:

أ- الصدق: يعرف الصدق بأنه قدرة الأداة على قياس ما وضعت لقياسه، أي "مدى فائدة الأداة في اتخاذ قرار مناسب للغرض الذي صممت من أجله" (علام، 2000: 231).

ونقصد بالأداة ذات قدر عالي من الصدق في بحثنا: الأداة التي تنطبق عليها معايير الدراسة الحالية.

ب- أداة القياس: يقصد بها الأداة المستخدمة لجمع المعطيات الكمية أو الكيفية حول ظاهرة معينة، "وهي مجموعة من الأسئلة أو المواقف التي تمثل القدرة أو الخاصية المراد قياسها" (عبد الرحمن، 1998: 160).

أما إجرائيا فهي أحد الأدوات المستخدمة في الأطروحات: الملاحظة، المقابلة، الإختبار.

منهج البحث:

قام الباحثان باتباع المنهج الوصفي التقويمي لمناسبته غرض الدراسة وطبيعة بياناتها، والذي يعتمد على التكرارات والنسب المئوية لوصف واقع الأشياء أو الظواهر التي تتناولها الدراسة في ضوء معايير معينة، فغرض البحث الحالي هو تقييم طرق التحقق من صدق أدوات القياس المستخدمة في أطروحات دكتوراه علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر2 وذلك باستخدام معايير محددة بدقة.

مجتمع وعينة البحث:

يشمل مجتمع الدراسة أدوات القياس المستخدمة في أطروحات دكتوراه علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر2، وبما أن مجتمع البحث غير معلوم ومحدد بدقة، فإن هذه الدراسة تقتصر على عينة تتمثل في جميع الأطروحات المتاحة للباحثين بصورة كاملة على الموقع الإلكتروني للبوابة الوطنية للإشعار عن الأطروحات (*www.**pnst**.cerist.dz*)، والتي استخدمت أداة قياس واحدة على الأقل.

يتوفر في الموقع الإلكتروني للبوابة الاطروحات المناقشة في جامعة الجزائر2 فقط، باعتبار أن الجامعات الآخرى لم تقم برقمنة الأطروحات ورفعها على الموقع. كما أننا لم نتمكن من الحصول على نسخ ورقية في جامعات أخرى (صعوبات إدارية).

بعد تحميل هذه الأطروحات قام الباحثان بتحليلها حسب المعايير التالية: التوفر الكامل للأطروحة، مكان إجراء الدراسة، القسم، التخصص. حيث تم استبعاد عدة أطروحات واستثنينا الدراسات التي توفرت بصورة كاملة، والتي تمت في الجزائر ومن إعداد طلبة جزائريين، لاستبعاد متغير البئية أو الأثر الثقافي. كما استثنيا فقط أطروحات قسم علم النفس (تخصص: إجتماعي، عمل وتنظيم، عيادي) وعلوم التربية، واستبعدنا أطروحات قسم الأرطفونيا لقلة عددها وطبيعة أدواتها المستخدمة (البروتوكل، والأجهزة الإلكترونية مثل irm...)، كما أننا لم نجد ذكر لمصطلح صدق إلا في ثلاث (03) منها فقط؛ واستبعدنا تخصصات أخرى هي: الارشاد النفسي، علم النفس الإكلينيكي، علم النفس التربوي، علم النفس العصبي، علم النفس اللغوي والمعرفي، علم النفس المعرفي (وذلك لقلة عدد الأطروحات فيها والذي لا يتجاوز 03 في كل تخصص، مما يؤثر على

تجانس العينة وبالتالي على النتائج)، والجدولين التاليين يوضحان عينة الأطروحات حسب متغيري القسم والتخصص.

جدول رقم (01) يوضح توزيع الأطروحات حسب متغير التخصص

التخصص	عدد الأطروحات	النسبة
علم النفس الاجتماعي	19	% 17
علم النفس العمل والمنظمات	21	% 18
علم النفس العيادي	30	% 27
علوم التربية	42	% 38
المجموع	112	% 100

يمثل الجدول السابق عدد الأطروحات ونسبتها حسب متغير التخصص، حيث نلاحظ أن عدد الأطروحات التي ستتم عليها الدراسة هو 112 أطروحة، وأن أكبر نسبة كانت علوم التربية ب 38 % أي 42 أطروحة، ثم تليها التخصصات الأخرى كالتالي: علم النفس العيادي، علم النفس العمل والتنظيم، علم النفس العمل الإجتماعي (30، 21، 19 على الترتيب). مما يبين لنا مدى تقارب نسب وأعداد الأطروحات في التخصصات.

جدول رقم (02) يوضح توزيع الأطروحات حسب متغير القسم

التخصص	عدد الأطروحات	النسبة
علم النفس	70	% 62
علوم التربية	43	% 38
المجموع	112	% 100

الجدول السابق يمثل توزيع أطروحات الدراسة حسب متغير القسم، فأكبر نسبة هي لقسم علم النفس (62 %) ب 70 أطروحة، ثم النسبة الأخرى 38% لقسم علوم التربية ب 42 أطروحة، وبالتالي ليس هناك فرق كبير في النسبة.

جدول رقم (03) يوضح توزيع الأدوات حسب متغير التخصص

التخصص / الأداة	الملاحظة	المقابلة	الإختبار	المجموع
علم النفس الاجتماعي	3	3	49	55
علم النفس العمل والمنظمات	2	5	66	73
علم النفس العيادي	6	16	98	120
علوم التربية	10	3	85	98
المجموع	21	27	296	346

يمثل الجدول السابق عدد الأدوات المستخدمة في أطروحات الدكتوراه حسب متغير التخصص، حيث نلاحظ أن أكبر عدد مستخدم من الادوات هو في تخصص علم النفس العيادي، خاصة فيما يخص أداة المقابلة وأداة الإختبار. ويرجع هذا لتعقد الظاهرة النفسية في الدراسة العيادية وتداخل متغيراتها، وبالتالي حاجة المختص لتوفر أدوات كافية كما ونوعا بهدف تشخيص الإظطرابات ومن ثم علاجها.

جدول رقم (04) يوضح توزيع الأدوات حسب متغير القسم

الأداة / القسم	الملاحظة	المقابلة	الإختبار	المجموع	
				التكرار	النسبة%
علم النفس	11	24	213	248	71.7
علوم التربية	10	3	85	98	28.3
المجموع	21	27	296	346	100.0

يمثل الجدول السابق عدد الأدوات المستخدمة في أطروحات الدكتوراه حسب متغير القسم، حيث نلاحظ أن العدد الإجمالي للأدوات يقدر ب 346 أداة –وهي تمثل العينة الفعلية للدراسة الحالية–، وأن ما يفوق نسبة الثلثين من هذه الأدوات استخدمت في أطروحات علم النفس (71.7%). بينما نجد أن النسبة المستخدمة في أطروحات علوم التربية لا تتجاوز الثلث (28.3%).

كما نلاحظ أن أكثر أداة مستخدمة بغض النظر عن القسم هي أداة الإختبار، ثم تليها أداتي المقابلة والملاحظة، واللتين استخدمتا بكثرة في أطروحات علم النفس العيادي لطبيعة البحث (بحث كيفي) وطبيعة العينة (حالات) في هذا التخصص. أما بالنظر إلى متغير القسم، فنجد أن نسبتي استخدام أداة الملاحظة متساويتين تقريبا، بينما أداتي المقابة والملاحظة فاستخدمتا في أطروحات علم النفس بصفة أكبر، خاصة في تخصص علم النفس العيادي.

أداة البحث:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة، قام الباحثان ببناء شبكة لتقييم طرق تقدير الصدق المستخدمة في أطروحات الدكتوراه، مستفيدا من مراجعته لأدبيات البحث التربوي والنفسي، خاصة فيما يتعلق بالخصائص السيكومترية لأدوات القياس، وكذلك من

خلال إطلاعه على الدراسات السابقة التي تناولت تقويم الأساليب المنهجية للبحوث الإجتماعية عموما وأدوات القياس خصوصا.

وتتكون أداة الدراسة من قسمين، القسم الأول منها يحتوي على البيانات العامة للرسالة، وهي: الرقم التسلسلي للأطروحة، رقم الأداة في الأطروحة، القسم، التخصص، إعداد الأداة، نوع الأداة والسمة المقاسة.

أما القسم الثاني يضم بيانات متعلقة بالطرق المستخدمة للتحقق من صدق الأداة، وبدورها تحتوي على جزئين: أسئلة عامة، مثل الطرق المستخدمة، شروط العينة (التمثيل والحجم)؛ وأسئلة خاصة بكل نوع من أنواع الصدق الثلاث.

صدق الأداة: للتأكد من صدق الأداة تم استخدام طريقة صدق المحكمين حيث قام الباحثان بعرض شبكة التقييم على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال القياس النفسي والتقويم التربوي، وتم تعديل بعض بنود الشبكة ومعايير التحليل في ضوء هذه الآراء. كما استخدم الباحثان طريقة صدق المحتوى، حيث قام بفحص 12 أطروحة من مختلف الأقسام والتخصصات ضمت 30 أداة قياس، وذلك للتأكد من مرونة الشبكة في التطبيق واستيفائها لكل جوانب التقييم؛ وبناء على هذا تم صياغة الشبكة في صورتها النهائية (أنظر الملحق رقم 01).

ثبات الأداة: قام الباحثان بتقدير ثبات شبكة التقييم عن طريق حساب معامل الإتفاق بين الباحث ونفسه، وبين الباحث وباحث آخر (متخصص في القياس النفسي)، باستخدام معادلة هولستي Holsti (1969):

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{2\,(\text{س ص})}{\text{س}1 + \text{ص}1}$$

حيث أن: س1: عدد الأسئلة التي نتجت عن التحليل الأول.

س2: عدد الأسئلة التي نتجت عن التحليل الثاني.

س ص: عدد الأسئلة التي تطابقت في التحليلين.

حيث تكونت عينة الثبات من 36 أطروحة اشتملت على 98 أداة موزعة كالتالي: من حيث القسم (18 علم النفس، 18 علوم تربية)، من حيث التخصص (6

علم النفس الاجتماعي، 6 عمل وتنظيم، 6 عيادي)، من حيث نوع الأداة (اختبار 92، دليل مقابلة 5، شبكة ملاحظة 1).

ولقد بلغ معامل الاتفاق العام (الوسيط) بين الباحث نفسه 0,98، أما بين الباحث وزميله فقد بلغ 0,90، مما يدل على ثبات عالي لشبكة التقييم الخاصة بالدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية: للإجابة على تساؤلات البحث تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات، حيث إعتمدنا على التكرارات، النسب المئوية ومعادلة هولستي.

عرض ومناقشة النتائج:

السؤال الأول: هل تم التحقق من صدق أدوات القياس المستخدمة؟

للإجابة على السؤال السابق قام الباحثان بحصر الأدوات التي تم التحقق من صدقها، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (05) يوضح تكرارات ونسب أدوات القياس التي تم التحقق من صدقها

التحقق من صدق الأداة	إعداد الأداة								المجموع	
	الباحث نفسه		باحث عربي		باحث أجنبي		لم يحدد			
	ت	ن %	ت	ن %	ت	ن %	ت	ن %	ت	ن %
تم التحقق	113	45.38	29	11.65	93	37.35	14	05.62	249	72.00
لم يتم التحقق	35	36.08	16	16.50	45	46.39	01	01.03	97	28.00
المجموع	148	/	45	/	138	/	15	/	346	100.0

من خلال الجدول السابق يتضح أنه لم يتم التحقق من صدق أدوات القياس بنسبة 28.00% من مجموع الأدوات المستخدمة في أطروحات دكتوراه علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر2، والبالغ عددها الإجمالي 346 أداة؛ وبالنظر إلى متغير إعداد الأداة نجد أن 46.39% من الأدوات التي لم يتم التحقق من صدقها كانت من إعداد باحث آخر أجنبي، ونسبة 36.08% منها كانت من إعداد الباحث نفسه، أما نسبة الأدوات التي كانت من إعداد باحث آخر عربي فقدرت بـ 16.50%، بينما الأدوات التي لم يتم التحقق من صدقها ولم يحدد الباحث الذي أعدها فكانت نسبتها 01.30%.

وفي هذه النتائج دليل على إهمال بعض الباحثين لاعتبارات الدقة في نتائج دراساتهم، فنسبة 28.00% من الأدوات التي لم يتم التحقق من صدقها تعد نسبة ملفتة للنظر، خاصة عند ملاحظة أن 36.08% منها كانت من إعداد الباحث نفسه، أي أنها أداة جديدة لم تستخدم من قبل، ورغم ذلك أهمل الباحث تقدير صدقها.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نورة القضيب (2001) حيث وجدت أن 24.60% من الاختبارات المستخدمة في عينة دراستها لم يتحقق من صدقها.

وبالمقابل نجد أن نسبة 46.39% من الأدوات التي لم يتم التحقق من صدقها كانت من إعداد باحث آخر أجنبي، رغم أنها طبقت بلغة مختلفة وعلى بيئة مختلفة من جميع النواحي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن ارتفاع هذه النسبة راجع لأن أغلب هذه الأدوات تم استخدامها على بيئة عربية وأظهرت صدق مناسب فاستخدمها الباحث على هذا الأساس وتجاهل اعتبارات مثل اختلاف الثقافة والعينة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ماير ودافيس (1995) فقد وجدا أن نسبة الأدوات التي كانت من إعداد باحث آخر مرتفعة 72.00% وأن نسبة قليلة منها قام الباحثين بالتحقق من صدقها بنسبة 08.00% للمقالات في عينة دراستهما.

أما النتيجة المتعلقة بالأدوات التي لم يتم التحقق من صدقها وكانت من إعداد باحث آخر عربي والتي قدرت بـ 16.50%، فقد اكتفى الباحثين بذكر الخصائص السابقة للأدوات، مبررين ذلك بتشابه خصائص البيئة الجزائرية والعربية؛ ولكن عند الرجوع إلى معايير الاختبارات النفسية والتربوية (APA, 1999) نجد أن هذا الإجراء خاطئ لأنه "ليس هناك اختبار يعتبر صادقا لجميع الأعراض والمواقف، فكل استخدام أو تفسير مقترح للاختبار يتطلب عملية تحقق من الصدق، وتحديد -بلغة واضحة- المجتمع الذي يلائمه الاختبار والبناء الذي يقيسه الاختبار، والأسلوب والسياق اللذين سيتم توظيف الدرجات فيهما".

وتتفق هذه النتائج مع دراسة الثبيتي (1998-ب) حيث وجد أن 32% من الأدوات لم يتم التحقق من صدقها رغم أن 14% منها كانت معدة باللغة العربية وسبق استخدامها و 19% منها مترجمة استخدمت في بيئات عربية و67% من إعداد

صاحب الدراسة وتستخدم لأول مرة. كما وجدت غادة بخش (2007) أن 27.72% من أدوات القياس في الرسائل لم يتم التحقق من صدقها، كانت 33.33% منها من إعداد الباحث و37.26% منها من إعداد باحث آخر عربي و29.41% منها من إعداد باحث آخر أجنبي.

السؤال الثاني: ما هي الطريقة الأكثر شيوعا في التحقق من صدق أدوات القياس المستخدمة؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بإحصاء طرق الصدق المستخدمة في عينة البحث، وهي ستة (06) طرق، موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (06) يوضح تكرارات ونسب طرق التحقق من الصدق

طريقة التحقق من الصدق	التكرار	النسبة المئوية
صدق المحتوى	14	03.56
الصدق المرتبط بمحك	11	02.80
صدق التكوين الفرضي	126	32.06
صدق المحكمين	169	43.00
الصدق الذاتي	48	12.21
الصدق الظاهري	24	06.11
طريقة أخرى	01	00.26
المجموع	393	100.0

من خلال الجدول السابق يتضح أن أكثر طرق التحقق من صدق أدوات القياس شيوعا هي طريقة صدق المحكمين بنسبة 43.00% من مجموع استخدامات طرق التحقق من صدق أدوات القياس في أطروحات دكتوراه علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر2 (393 طريقة)، ثم طريقة صدق التكوين الفرضي بنسبة 32.06% من الاستخدامات، ثم الصدق الذاتي، الصدق الظاهري، صدق المحتوى، الصدق المرتبط المحك بنسبة 12.21%، 06.11%، 03.56%، 02.80% على التوالي. كما استخدمت طريقة أخرى واحدة وهي الصدق الثقافي بنسبة 00.26%.

ويفسر الباحث هذه النتائج أنه كلما تقدمت الطريقة وزادت تعقيدا كلما قل استخدامها، حيث أن أبسط طريقة من حيث المتطلبات والاجراءات من وجهة نظر الباحثين هي صدق المحكمين (43.00%)، ثم صدق التكوين الفرضي بنسبة

32.06% من الاستخدامات في أدوات القياس في أطروحات دكتوراه علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر2.

لاحظ الباحثان أثناء تحليل الأطروحات أن أغلب الباحثين استخدموا نفس الطرق في كل أدواتهم المستخدمة ، كما لاحظ أن بعض الطلاب يقلدون بعضهم البعض، بحيث يكونوا ينتمون إلى نفس القسم أو يؤطرهم نفس المشرف، حيث أنه مهما اختلفت أدواتهم وأهدافهم فإنهم يستخدمون نفس الطريقة، حتى أصبح الخطأ مركب وتأخذ الطريقة صفة الشيوع، ليس لمناسبتها ولكن لعدم إدراك الباحثين أن استخدام كل طريقة يجب أن يكون له ما يبرره من حيث الغرض من الأداة والسمة التي تقيسها.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدت عليه نتائج دراسة ميسيك (1994) من أهمية استخدام طريقة صدق التكوين الفرضي وأنه من الطرق التي تجعل الأسئلة ممثلة لمحتوى السمة مما يزيد من مصداقية النتائج.

كما تتفق مع دراستي ويتا ودانيال (1997، 1998) حيث كانت طريقة صدق التكوين الفرضي أكثر الطرق استخداما بنسبة 55.40%-47%.

كما أن أكثر الطرق تعقيدا هو الصدق المرتبط بمحك وحقق أقل نسبة 02.80%، حيث أنه يتطلب إجراءات تجريبية تحوي العديد من التقنيات التي تحتاج دراية وخبرة علمية للتحقق منه بكل دقة، مثل إيجاد المحك المناسب الذي يتعلق بالسمة التي تقيسها الأداة، مما يشكل عبئا على الباحث من حيث الجهد والوقت المبذولين.

تتفق النتيجة تقريبا مع ما توصلت إليه نورة القضيب (2001) حيث كانت نسبة استخدام صدق التكوين الفرضي 24.80% وبلغت نسبة صدق المحكمين 20.30%، وطريقة الصدق المرتبط بمحك 09.30%، صدق المحتوى 04.50%، الصدق الذاتي 07.10%، والصدق الظاهري 02.40%.

وتتفق نتائج السؤال مع نتائج دراسة غادة بخش (2007) حيث توصلت إلى أن الطريقة الأكثر شيوعا في التحقق من الصدق في عينة دراستها من الرسائل كانت طريقة صدق المحكمين بنسبة 54.51% ثم طريقة صدق التكوين الفرضي بنسبة 28.95%.

السؤال الثالث: ما نسبة الاستخدامات الجيدة لطرق التحقق من صدق أدوات القياس المستخدمة؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحثان بإعداد الجدول التالي:

جدول رقم (07) يوضح تكرارات ونسب الإستخدامات الجيدة لطرق التحقق من الصدق

حالة الاستخدام	طرق التحقق من الصدق						المجموع	
	المحتوى		المرتبط بمحك		التكوين الفرضي			
	التكرار	ن %	التكرار	ن %	التكرار	ن %	التكرار	ن %
جيد	09	64.29	11	100	121	96.03	141	93.38
غير جيد	05	35.71	00	00	05	03.97	10	06.62
المجموع	14	100	11	100	126	100	151	100

من خلال الجدول السابق يتضح أن نسبة 93.38% من استخدامات طرق التحقق من صدق أدوات القياس في أطروحات دكتوراه علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر2 كانت جيدة، وأن نسبة 06.62% منها غير جيدة. حيث كانت طريقة الصدق المرتبط بمحك جيدة بنسبة 100%، وطريقة التكوين الفرضي جيدة بنسبة 96.00%، أما طريقة صدق المحتوى فكانت جيدة الاستخدام بنسبة 64.29%.

وتجدر الإشارة إلى أننا اقتصرنا على الطرق الثلاثة (صدق المحتوى، الصدق المرتبط بمحك، صدق التكوين الفرضي)، أما الطرق الأخرى (المحكمين، الذاتي، الظاهري) فلم نعتمدها باعتبارها طرق غير علمية بناءا على معايير الاختبارات النفسية والتربوية (APA, 1999). حيث لاحظ الباحثان عند مراجعتهما للأطروحات في عينة الدراسة الحالية أن هناك خلط بين طريقة صدق المحكمين والصدق الظاهري، وكذلك بين طريقة صدق المحكمين وطريقة ثبات التقدير من حيث المسمى فقط، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هامرسلي (1987) التي توصلت لوجود مجموعة من الأفكار المتنوعة حول مفهوم الصدق وأنه يستخدم استخداما غامضا وغير منسق، كما تتفق مع توصلت إليه دراسة ويتا ودانيال (1997، 1998) حيث وجدت انتشارا ملحوظا لإساءة استعمال اللغة عند تسمية طرق وإجراءات التحقق من الصدق في المقالات التي تم فحصها.

كما أن الإجراء في طريقة الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، لا ينتمي للصدق بمعناه الدقيق، فحسب فرج (2000) أن استخدام الصدق الذاتي لا

يتعارض فقط مع المبادئ السيكومترية بل يعد تشويها لمعنى الصدق، ويسمى أحيانا بالصدق الهروبي لأن الباحث يلجأ إليه عندما يعجز أو يتكاسل عن التحقق من صدق أدواته بالطرق السليمة، وهو غير مقبول كبديل لطرق الصدق الأخرى.

قد يرجع انتشار الخطأ في استخدام طرق التحقق من الصدق إلى أن بعض الباحثين يعتقدون –لقلة الخبرة وقلة الإعداد الأكاديمي– أن كل أداة يجب تقدير صدقها بما يتيسر للباحث من الطرق سواء من حيث الجهد أو الوقت، وتبين هذه النتيجة أهمية ما أوصت به نتائج دراسة شيبارد (1993)، بضرورة توحيد مفهوم صدق الأداة والتي تؤكد أهمية تفسير الدرجات واستعمالاتها في الميادين التطبيقية في ظل إطار مفاهيمي نظري يصور العلاقة بين المحتوى والأداء وما يمثله من استجابات، وهذا ما أكد عليه الباحثين في الاتجاهات الحديثة لنظرية الصدق أمثال تيغزة (2009).

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الثبيتي (1998–ب) حيث وجد أن 51.00% من عينة دراسته تم التحقق من صدقها باستخدام طرق لا تجيب عن السؤال الذي يطرحه صدق الأداة بأي حال من الأحوال، من بينها استخدام الجذر التربيعي لمعامل الثبات. كما تتفق جزئيا مع النتائج التي توصلت إليها دراسة غادة بخش (2001) حيث كانت طريقة الصدق المرتبط بمحك جيدة بنسبة 66.67%، وطريقة التكوين الفرضي جيدة بنسبة 98.70%، أما طريقة صدق المحتوى فكانت جيدة الاستخدام بنسبة 80.00%.

السؤال الرابع: ما هي الأخطاء التي وقع فيها الباحثون عند التحقق من صدق أدوات القياس المستخدمة؟

يتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة، يتعلق كل سؤال بعامل من العوامل التي تؤثر على صدق الأداة بشكل عام بغض النظر عن الطريقة المستخدمة في تقدير الصدق؛ ومنها:

أ– السؤال الفرعي الأول:هل كانت الطرق المستخدمة في التحقق من الصدق كافية؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحثان بإعداد الجدول التالي:

جدول رقم (08) يوضح تكرارات ونسب عدم كفاية طرق التحقق من الصدق

كفاية طرق التحقق من الصدق	التكرار	النسبة المئوية
نعم	83	33.33
لا	166	66.67
المجموع	249	100.0

من خلال الجدول السابق يتضح أن خطأ عدم كفاية طرق التحقق من صدق الأدوات من الاخطاء التي وقع فيها الباحثون عند استخدامهم لطرق التحقق من الصدق في أدوات القياس في أطروحات دكتوراه علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر2، حيث ظهر هذا الخطأ في 166 استخدام بنسبة 66.67% أي ثلثي مجموع الأدوات (249 أداة)، وتدل النسبة على أن ظهور هذا الخطأ كان متوسطا.

ويفسر الباحثان في الدراسة الحالية ارتفاع نسبة خطأ عدم كفاية طرق التحقق من الصدق في الأطروحات بأن ذلك راجع لاستخدام أغلب الباحثين طريقة واحدة (غير علمية) للتحقق من أدواتهم والتي هي طريقة صدق المحكمين بالدرجة الأولى، ثم طريقة الصدق الذاتي وطريقة الصدق الظاهري.

وتتفق نتيجة هذا السؤال الفرعي مع ما توصلت إليه نورة القضيب (2001) حيث كانت أساليب التحقق من الصدق غير كافية بنسبة 59.70%، كما جاءت نتائج الدراسة الحالية مقاربة لنتائج دراسة غادة بخش (2007) حيث وجدت أن نسبة الوقوع في خطأ عدم كفاية طرق التحقق من صدق أدوات القياس 56.00%.

ب- السؤال الفرعي الثاني: هل تم التحقق من صدق الأداة على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحثان بإعداد الجدول التالي:

جدول رقم (09) يوضح تكرارات ونسب عدم التحقق من الصدق على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة

التحقق من الصدق على عينة ممثلة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	77	46.39
لا	89	53.61
المجموع	166	100.0

من خلال الجدول السابق نجد أن خطأ عدم التحقق من صدق الأداة على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة من الأخطاء التي وقع فيها الباحثون عند استخدامهم لطرق التحقق

من صدق أدواتهم، ويلاحظ أن عدد الأدوات الكلي 166 أداة، حيث تم استثناء 83 أداة وهي التي استخدمت طريقة صدق المحكمين أو صدق المحتوى فقط، لأنها لا تحتاج إلى عينات للتحقق من صدقها، وقد ظهر هذا الخطأ في 89 استخدام بنسبة 53.61% من مجموع الاستخدمات، مما يدل على أن ظهور هذا الخطأ كان متوسطا.

ويعود سبب الوقوع في هذا الخطأ لإهمال بعض الباحثين أو جهلهم بالعوامل المؤثرة على طرق التحقق من الصدق، حيث نجد أن بعض الباحثين يكتفون بالتحقق من الصدق على طبقة واحدة فقط، مثل الذكور دون الإناث أو فئة عمرية دون أخرى، ويترك بقية الطبقات ويستخرج مؤشر الصدق لها ويرتضيه كمعامل صدق لبقية الفئات رغم اختلاف خصائصها. كما أن بعض الباحثين لم يتطرق أصلا لخصائص العينة التي استخدمها في التحقق من صدق أداته، مما يدل على الإهمال الكبير لهذا الجانب.

وتختلف نتيجة هذا السؤال الفرعي مع ما توصلت إليه نورة القضيب (2001) حيث أنها وجدت أن عينة الصدق غير ممثلة لمجتمع الدراسة الأساسية بنسبة منخفضة 10.30%، ولكن تتفق إلى حد ما مع دراسة غادة بخش (2007) حيث ظهر هذا الخطأ بنسبة 34.90% من المجموع الكلي للاستخدامات.

ج- السؤال الفرعي الثالث: هل تم التحقق من صدق الأداة على عينة مناسبة الحجم؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحثان بإعداد الجدول التالي:

جدول رقم (10) يوضح تكرارات ونسب عدم التحقق من الصدق على عينة مناسبة الحجم

التحقق من الصدق على عينة مناسبة الحجم	التكرار	النسبة المئوية
نعم	102	61.45
لا	13	07.83
لم يحدد	51	30.72
المجموع	166	100.0

من خلال الجدول السابق نجد أن خطأ عدم التحقق من صدق الأداة على عينة مناسبة الحجم من الأخطاء التي وقع فيها الباحثون عند استخدامهم لطرق التحقق من صدق أدوات القياس في أطروحات دكتوراه علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر2، ويلاحظ أن عدد الأدوات الكلي 166 أداة، حيث تم استثناء 83 أداة (استخدم فيها طريقة صدق المحكمين أو صدق المحتوى فقط)، وقد ظهر هذا الخطأ في 13 استخدام بنسبة 07.83% من مجموع الاستخدمات، مما يدل على أن ظهور هذا الخطأ كان

منخفضا، كما أن 30.72% من الاستخدامات لم يذكر فيها الباحثون أي معلومات عن هذا الجانب.

ويعود سبب الوقوع في هذا الخطأ لإهمال بعض الباحثين أو جهلهم بالعوامل المؤثرة على طرق التحقق من الصدق، حيث نجد أن بعض الباحثين يكتفون باختيار عينة صغيرة الحجم، مما يدل على عدم وعيهم بأهمية حجم العينة، فكلما كان كبيرا بما فيه الكفاية كلما أمكن الحصول على نتائج إحصائية دقيقة تقلل من أخطاء اختيار العينة وبالتالي تمكن من تعميم هذه النتائج.

تتفق نتيجة هذا السؤال الفرعي مع ما توصلت إليه نورة القضيب (2001) حيث وجدت أن عينة الصدق غير مناسبة الحجم بنسبة 05.10%، في حين لم يحدد الباحث حجم العينة بنسبة 15.50%.

بعد أن ناقش الباحثان الأسئلة الفرعية الثلاثة التي من خلال الإجابة عليها تمت الإجابة على السؤال الرابع الذي يبحث في الأخطاء المتعلقة بالعوامل التي تؤثر على صدق الأداة بشكل عام التي وقع فيها الباحثون عند استخدام طرق التحقق من صدق أدوات القياس ، قام الباحثان بإعداد الجدول التالي:

جدول رقم (11) يوضح نسب الأخطاء المتعلقة بالعوامل المؤثرة على الصدق

الأخطاء المتعلقة بالعوامل المؤثرة على صدق الأداة	النسبة المئوية	نسبة الإنتشار
عدم كفاية طرق التحقق من الصدق	66.67	52.04
عدم التحقق من الصدق على عينة ممثلة للدراسة الأساسية	53.61	41.85
عدم مناسبة حجم عينة الصدق	07.83	06.11
المجموع	128.11	100.0

من خلال الجدول السابق يتضح أن هناك 03 أخطاء متعلقة بالعوامل المؤثرة على الصدق، حيث ظهرت بنسب متفاوتة، وكان خطأ عدم كفاية طرق التحقق من الصدق هو الأكثر ظهورا من بين هذه الأخطاء بنسبة 52.04%، ثم خطأ عدم التحقق من الصدق على عينة ممثلة للدراسة الأساسية بنسبة 41.85%، ويأتي في الأخير خطأ عدم مناسبة حجم عينة الصدق بنسبة 06.11%.

وقد يرجع تكرار ظهور الأخطاء في جميع طرق الصدق تقريبا عند التحقق من صدق أدوات الدراسة إلى عدم وعي الباحثين بأهمية أدوات البحث وبالأسس التي تبنى عليها وبالعوامل التي تؤثر عليها، والباحث المبتدئ قد لا يدرك الفرق بين الأدوات المختلفة من حيث طبيعتها والغرض من استخدامها، وبالتالي بمفاهيم ومبادئ القياس

المتعلقة بكل نوع والتي من أهمها مفهوم الصدق والطريقة الملائمة لإيجاد مؤشراته بالنسبة لكل نوع من أنواع الأدوات في ضوء أهداف القياس في كل دراسة على حدة.

السؤال الخامس: هل تم مراعاة شروط التطبيق عند التحقق من صدق أدوات القياس المستخدمة؟

وللإجابة على السؤال تم عرض نتائج كل من الطرق الثلاث(صدق المحتوى، الصدق المرتبط بمحك وصدق التكوين الفرضي) للتحقق من صدق الأدوات على حدة.

أ- صدق المحتوى:

للإجابة على السؤال المتعلق بطريقة صدق المحتوى قام الباحثان بإعداد الجدول التالي:

جدول رقم (12) يوضح النتائج المتعلقة بجانب التحقق من صدق المحتوى

البند	الإستجابات	التكرار	النسبة المئوية
هل تم تحليل المحتوى بالوصف التفصيلي أو توصيف الأهداف؟	نعم	04	28.57
	لا	10	71.43
	المجموع	14	100
هل تم عمل جدول مواصفات؟	نعم	03	21.43
	لا	11	78.57
	المجموع	14	100
هل تم حساب نسبة الإتفاق بين المحكمين؟	نعم	05	35.71
	لا	09	64.29
	المجموع	14	100

من خلال الجدول السابق يتضح أن الباحثين وقعوا في 03 أخطاء متعلقة بإجراءات تطبيق طريقة صدق المحتوى، حيث ظهرت بنسب متفاوتة، فنجد أن نسبة 78.57% من الاستخدامات لم يتم عمل جدول مواصفات، ونسبة 71.43% لم يتم تحليل المحتوى بالوصف التفصيلي توصيف الأهداف، بينما نسبة 64.29% لم يتم حساب نسبة الإتفاق بين المحكمين. وقد يرجع ذلك إلى عدم وعي الباحثين بشروط وافتراضات طريقة صدق المحتوى أو بأهميتها.

ب- الصدق المرتبط بمحك:

للإجابة على السؤال المتعلق بطريقة الصدق المرتبط بمحك قام الباحثان بإعداد الجدول التالي:

جدول رقم (13) يوضح النتائج المتعلقة بجانب التحقق من الصدق المرتبط بمحك

البند	الإستجابات	التكرار	النسبة المئوية
صدق المحك	تلازمي	11	100
	تنبؤي	00	00
نوع المحك	مقياس	05	45.45
	تقدير	01	09.10
	تحصيل دراسي	05	45.45
هل المحك متعلق بالسمة المقاسة؟	نعم	11	100
	لا	00	00
هل المحك صادق؟	نعم	00	00
	لا	00	00
	لم يحدد	11	100
هل المحك ثابت؟	نعم	00	00
	لا	00	00
	لم يحدد	11	100
ماهو المستوى المعتمد لمعامل الصدق؟	مرتفع (أكثر من 0.70)	06	54.55
	متوسط (0.30-0.69)	05	45.45
	منخفض (أقل من 0.30)	00	00

من خلال الجدول السابق يتضح أن كل طرق الصدق المتعلق بمحك المستخدمة كانت من نوع الصدق التلازمي ولم يستخدم الصدق التنبؤي على الإطلاق. ويرجع ذلك إلى طبيعة البحوث والغرض منها، وقد يرجع لصعوبة تطبيقه مقارنة بالصدق التلازمي.

كما تم استخدام المحكات المختلفة في التحقق من الصدق المرتبط بمحك وهي: مقياس آخر، تحصيل دراسي، تقديرات، حيث كانت نسبها على التوالي: 45.45%، 45.45%، 09.10%. ولاحظ الباحثان أن أغلب المحكات التي استخدمت كانت جاهزة، وبعض الباحثين استخدموا أدوات قاموا ببنائها كمحكات فيما بينها.وهي الاقل تكلفة من حيث الجهد والوقت، ولو كانت على حساب الدقة العلمية. ويلاحظ أيضا أن كل الباحثين في عينة الدراسة ركزوا على تعلق المحك المستخدم بالسمة المقاسة، لكنهم لم يذكروا أي معلومات حول صدق المحك أو ثباته. أما بالنسبة للمستويات المعتمدة لمعامل الصدق المتعلق بالمحك فقد كانت مرتفعة (أكثر من 0.70) بنسبة 54.55%، ومتوسطة (0.30-0.69) بنسبة 45.45%.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع ما توصلت إليه دراسة نورة القضيب (2001) حيث وجدت أن المحكات المستخدمة كانت عبارة عن اختبارات بنسبة 69.10%، وتحصيل دراسي بنسبة 21.40%، وتقديرات بنسبة 09.50%. وكانت نسبة تعلق المحك بالسمة التي يقيسها الاختبار 100.0%. أما فيما يخص صدق وثبات المحك المستخدم، فكانت نسبة 17.90%، 20.50% من الاستخدامات لم يتم فيها ذكر معلومات حول الصدق والثبات على التوالي. ولكن تختلف مع نتيجة نورة القضيب (2001) حيث وجدت أن المستويات المعتمدة لمعامل صدق الاختبار كانت مرتفعة بنسبة 23.10%، ومتوسطة بنسبة 43.60%، بينما كانت منخفضة بنسبة 33.30%، ويرجع ذلك لاختلاف حجم العينة بين الدراستين، حيث بلغ عدد الطرق في 11 طريقة مقابل 39 طريقة في دراسة نورة القضيب (2001).

ج- صدق التكوين الفرضي: للإجابة على السؤال قام الباحثان بإعداد الجدول التالي:

جدول رقم (14) يوضح النتائج المتعلقة بجانب التحقق من صدق التكوين الفرضي

البند	الإستجابات	التكرار	النسبة المئوية
هل تم التعريف بالإطار النظري للسمة المقاسة؟	نعم	10	07.94
	لا	116	92.06
	المجموع	**126**	**100**
هل اشتقت الفرضيات من الإطار النظري للسمة المقاسة؟	نعم	10	07.94
	لا	116	92.06
	المجموع	**126**	**100**
ماهي طرق التحقق من صدق التكوين الفرضي للأداة؟	الإتساق الداخلي	72	49.32
	المقارنة الطرفية	56	38.36
	التحليل العاملي	07	04.79
	طريقة أخرى	10	06.85
	لم يحدد الطريقة	01	00.68
	المجموع	**146**	**100.0**
هل طرق التحقق من صدق التكوين الفرضي للأداة مناسبة؟	نعم	140	96.55
	لا	05	03.45
	المجموع	**145**	**100.0**
هل طرق التحقق من صدق التكوين الفرضي للأداة كافية؟	نعم	124	99.20
	لا	01	00.80
	المجموع	**125**	**100.0**

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن هناك قصورا ملحوظا من قبل الباحثين باتباع الخطوات المنهجية للتحقق من صدق التكوين الفرضي، حيث لم يشر إلى البناء النظري للسمة المقاسة بنسبة 92.06%. فبالرغم من أن الباحث يفرد له فصلا كاملا من فصول البحث، ولكن يتحتم عليه عندما يستخدم هذا النوع من الصدق أن يذكر البناء النظري الذي اعتمد عليه ولو بالإشارة بشكل موجز إلى نظرية معينة أو مجموعة من النظريات التي حاول الباحث أن يوفق بينها.

الخطوة التالية التي يجب أن يتبعها الباحث عند التحقق من صدق التكوين الفرضي بعد أن يذكر النظرية التي اعتمد عليها، أن يحاول اشتقاق فرضيات مصاغة من إطاره النظري ثم يتحقق منها إحصائيا أو تجريبيا (Gronglund, 1976)، هذه الخطوة تم اغفالها كذلك من الباحثين بنسبة 92.06%.

استخدم الباحثون مجموعة من الطرق (الأنواع) للتحقق من التكوين الفرضي وهي حسب نظرية الصدق الحديثة بمثابة بينات أو دلالات أو مؤشرات (تيغزة، 2009)، وكانت الطريقة الأكثر استخداما هي طريقة الاتساق الداخلي بنسبة 49.32% ثم المقارنة الطرفية بنسبة 38.06%. كما تم استخدام طريقة أخرى تمثلت في الصدق التقاربي بنسبة 06.85%، واستخدمت طريقة التحليل العاملي بنسبة 04.79%، بينما لم تحدد الطريقة في استخدام واحد فقط أي بنسبة 00.68%.

ولقد كانت هذه الطرق غير مناسبة بنسبة 03.45% فقط، ويرجع ذلك في استخدام طريقة الاتساق الداخلي بصورة خاطئة، حيث قام بعض الباحثين بحساب معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لأدوات متعددة المقاييس، في حين كان يجب في هذه الحالة استخدام الدرجة الكلية للمقاييس الفرعية وليس الأداة كلها.

كما نلاحظ أيضا أن طرق التحقق من صدق التكوين الفرضي لم تكن كافية بنسبة 00.80% من 125 استخدام بعد استثناء استخدام واحد لم يتم فيه تحديد الطريقة وتوضيح إجراءات التحقق، حيث وجد الباحثان إجراء واحد تم فيه اسخدام أحد اساليب ثبات التجانس للحكم على صدق بناء الأداة.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه الثبيتي (1998) في دراسته بأن الملفت للنظر في النتائج التي توصل إليها أن صدق التكوين الفرضي (البناء النظري) الذي يعتبر

العمود الفقري لعملية التحقق من صدق أدوات المعطيات لم يلق أي اهتمام من قبل الباحثين، مما قد يكون له الأثر الواضح على تحليل النتائج وتفسيرها وعمليات التطبيق.

كما تتفق أيضا مع نتائج دراسة نورة القضيب (2001) حيث توصلت إلى أن الباحثين لم يشيروا إلى البناء النظري بنسبة 96.40%، ولم يقوموا باشتقاق فرضيات مصاغة من الإطار النظري بنسبة 81.50%. كما وجدت أنه استخدمت طرق (بينات) مختلفة للتحقق من صدق التكوين الفرضي للأدوات المستخدمة في عينة دراستها وهي: الاتساق الداخلي، التحليل العاملي، الفروق بين الأعمار، تحليل البنود وبينات أخرى، الفروق بين الجماعات، وكانت نسبها على التوالي: 31.40%، 28.60%، 17.10%، 08.60%، 08.60%، 05.70%.

ويفسر الباحثان النتائج التي توصل إليها فيما يتعلق ببعض الممارسات الخاطئة لبعض الباحثين عند التحقق من صدق أدواتهم، في عدم الوعي بمفهوم القياس النفسي وبناء وتطوير الاختبارات. ينتج عن ذلك عدم الوعي بطبيعة الأداة المستخدمة والغرض من استخدامها، وعدم الوعي بالمفاهيم المتعلقة بالقياس النفسي وبناء الاختبار وأهمها الصدق. يتضح ذلك في ميل بعض الباحثين الى استخدام الطرق الشائعة ومحاكاة الباحثين الآخرين (خاصة إذا كانت الأطروحات يشرف عليها نفس الأستاذ) حتى ولو كانت غير سليمة أو غير دقيقة أو لم تستخدم استخداما صحيحا. كما يفسر الباحثان أوجه القصور في عملية التحقق من صدق المحك في الصعوبة التي يواجهها الباحثون في الحصول على محك جيد يستوفي أهم الشروط التي يجب توافرها فيه، وهي مشكلة متأزمة دائما ما ينادي المختصون في القياس النفسي بحلها عن طريق استخدام محكات متعددة أو تصحيح معامل الصدق في ضوء ثبات المحك وثبات الاختبار، وغالبا ما يكتفي بتصحيح معامل الصدق في ضوء ثبات المحك فقط. أما فيما يتعلق بعدم اتباع الشروط المنهجية في التحقق من صدق التكوين الفرضي، فيفسرها الباحثان بأن هذه الممارسات ما هي إلا انعكاس لأدبيات القياس النفسي وخاصة العربية منها والتي تنظر إلى الصدق وفق منظور تعددي، وتنظر إلى صدق التكوين الفرضي (البناء، المفهوم) على أنه نوع منها يتم التحقق منه عن طريق بينات محددة (تيغزة، 2009).

استنتاجات البحث:

من خلال مناقشة نتائج البحث في ضوء تساؤلاته، نستنتج أنه:

1- تم التحقق من صدق أدوات القياس بنسبة 72.00% من مجموع الأدوات المستخدمة في أطروحات دكتوراه علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر2، والبالغ عددها الإجمالي 346 أداة؛ ولم يتم التحقق منه بنسبة 28.00%؛ هذا بغض النظر عن متغير إعداد الأداة سواءا من قبل الباحث نفسه أو من إعداد باحث آخر أجنبي أو عربي .

2- أن أكثر طرق التحقق من صدق أدوات القياس شيوعا هي طريقة صدق المحكمين بنسبة 43.00% من مجموع استخدامات طرق التحقق من الصدق في أطروحات دكتوراه علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر2 (393 طريقة)، ثم طريقة صدق التكوين الفرضي بنسبة 32.06% من الاستخدامات، ثم الصدق الذاتي، الصدق الظاهري، صدق المحتوى، الصدق المرتبط بمحك بنسبة 12.21%، 06.11%، 03.56%، 02.80% على التوالي؛ كما استخدمت طريقة أخرى واحدة وهي الصدق الثقافي بنسبة 00.26%.

3- أن نسبة 93.38% من استخدامات طرق التحقق من صدق أدوات القياس في أطروحات دكتوراه علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر2 كانت جيدة، وأن نسبة 06.62% منها غير جيدة، حيث كانت طريقة الصدق المرتبط بمحك جيدة بنسبة 100%، وطريقة التكوين الفرضي جيدة بنسبة 96.00%، أما طريقة صدق المحتوى فكانت جيدة الاستخدام بنسبة 64.29%.

4- أن خطأ عدم كفاية طرق التحقق من صدق الأدوات من الاخطاء التي وقع فيها الباحثون عند استخدامهم لطرق التحقق من الصدق في أدوات القياس في أطروحات دكتوراه علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر2، حيث ظهر هذا الخطأ في 166 استخدام بنسبة 66.67%.

5- أن خطأ عدم التحقق من صدق الأداة على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة من الأخطاء التي وقع فيها الباحثون عند استخدامهم لطرق التحقق من صدق أدوات القياس أطروحات دكتوراه علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر2، وقد ظهر هذا الخطأ في 89 استخدام بنسبة 53.61% من مجموع الاستخدمات الكلي.

6- أن خطأ عدم التحقق من صدق الأداة على عينة مناسبة الحجم من الأخطاء التي وقع فيها الباحثون عند استخدامهم لطرق التحقق من صدق أدوات القياس في أطروحات دكتوراه علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر2، وقد ظهر هذا الخطأ في 13 استخدام بنسبة 07.83% من مجموع الاستخدمات، كما أن 30.72% من الاستخدامات لم يذكر الباحثون أي معلومات عن هذا الجانب.

7- أن الباحثين وقعوا في 03 أخطاء متعلقة بإجراءات تطبيق طريقة صدق المحتوى، حيث أن نسبة 78.57% من الاستخدامات لم يتم عمل جدول مواصفات، ونسبة 71.43% لم يتم تحليل المحتوى بالوصف التفصيلي توصيف الأهداف، بينما نسبة 64.29% لم يتم حساب نسبة الإتفاق بين المحكمين.

8- أن كل طرق الصدق المتعلق بمحك المستخدمة كانت من نوع الصدق التلازمي ولم يستخدم الصدق التنبؤي على الإطلاق، كما تم استخدام المحكات المختلفة في التحقق من الصدق المرتبط بمحك وهي: مقياس آخر، تحصيل دراسي، تقديرات، كما أن كل الباحثين في عينة الدراسة ركزوا على تعلق المحك المستخدم بالسمة المقاسة، لكنهم بالمقابل لم يذكروا أي معلومات حول صدق المحك أو ثباته.

9- أن هناك قصورا ملحوظا من قبل الباحثين باتباع الخطوات المنهجية للتحقق من صدق التكوين الفرضي، حيث لم يشر إلى البناء النظري للسمة المقاسة، كما لم يتم اشتقاق فرضيات مصاغة من الإطار النظري، واستخدم الباحثون مجموعة من الطرق للتحقق من التكوين الفرضي، حيث كانت الطريقة الأكثر استخداما هي طريقة الاتساق الداخلي بنسبة 49.32% ثم المقارنة الطرفية بنسبة 38.06%، كما تم استخدام طريقة أخرى تمثلت في الصدق التقاربي بنسبة 06.85%، واستخدمت طريقة التحليل العاملي بنسبة 04.79%، بينما لم تحدد الطريقة في استخدام واحد فقط أي بنسبة 00.68%. ولقد كانت طرق التحقق من صدق التكوين الفرضي غير مناسبة بنسبة 03.45%، كما أن هذه الطرق لم تكن كافية بنسبة 00.80%.

التوصيات والإقتراحات: بناءا على نتائج الدراسة الحالية فإن الباحثان يوصيان بما يلي:

- ✓ تركيز أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية الذين يقومون بتدريس مادة القياس النفسي على خطوة جمع البيانات، باعتبارها خطوة هامة من خطوات البحث العلمي، وخاصة موضوع الصدق وكيفية التحقق منه.
- ✓ تبصير طلاب الدراسات العليا بالأخطاء التي قد يقع فيها الباحثين فيما يتعلق بطرق التحقق من صدق أدوات القياس، من خلال تقويم الرسائل والأطروحات الجامعية المتوفرة في القسم، وذلك للتعرف على أنماط الأخطاء الشائعة بين الباحثين في هذا المجال بصورة عملية.
- ✓ عقد ورشات ودورات تدريبية لطلاب الدراسات العليا حول بناء أدوات القياس وكيفية التحقق من صدق أدوات القياس.
- ✓ إجراء دراسات تقييمية دورية شاملة لمراحل بناء وتطوير الاختبارات النفسية والتربوية المستخدمة في الرسائل الجامعية والأبحاث المنشورة في المجلات العلمية.

المراجع

- محمد بوزيان تيغزة (2009): الاتجاهات الحديثة لنظرية الصدق ومتضمناتها التطويرية للقياس وتصميم الاختبارات، **بحوث ندوة قسم علم النفس وكلية التربية لجامعة الملك سعود حول علم النفس وقضايا التنمية الفردية والمجتمعية**، الرياض.
- محمد بوزيان تيغزة (2012): تجويد البحوث العلمية والرسائل الجامعية – نحو منهجية لتطوير آليات التنظير والأطر النظرية السائدة، **المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي**، البحرين.
- بشير معمرية (2007): **القياس النفسي وتصميم أدواته – للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية**، ط2، الجزائر: منشورات الحبر.
- رجاء محمود أبو علام (2013): **مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط**، ط1، الأردن: دار المسيرة.
- سعد عبد الرحمن (1998): **القياس النفسي – النظرية والتطبيق**، ط3، القاهرة: دار الفكر العربي.
- صفوت فرج (2007): **القياس النفسي**، ط6، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- صلاح الدين محمود علام (2000): **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

- عبد العزيز بوسالم (2014): **القياس في علم النفس والتربية – الأسس النظرية والمبادئ التطبيقية**، ط1، الجزائر: دار قرطبة للنشر والتوزيع.

- علي حامد الثبيتي (1992): أخطاء شائعة بين تصاميم البحوث التربوية والنفسية وعلاقة ذلك بالصدق الإحصائي للنتائج وتعميمها، **رسالة الخليج العربي**، السنة 1، ع(44)، 51-89.

- علي حامد الثبيتي (1998): صدق البناء النظري لأدوات جمع المعلومات في البحوث التربوية والنفسية وانعكاس ذلك على تفسير النتائج، **رسالة الخليج العربية**، السنة 19، ع(96)، 17-62.

- غادة بنت عبد القادر يار محمد بخش (2007): **تقويم طرق تقدير ثبات وصدق أدوات القياس المستخدمة في بعض رسائل الماجستير بكلية التربية بجامعة أم القرى**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.

- نورة عبد الرحمن القضيب (2001): **أساليب التحقق من ثبات وصدق الاختبارات المستخدمة في رسائل الماجستير في اقسام علم النفس في بعض جامعات المملكة العربية السعودية – دراسة تقويمية مقارنة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود بن عبد العزيز، كلية التربية، الرياض.

- Anastasi, A & Urbina, S. (1997). **Psychological testing**, 7th ed; New York; prentice hall.

- Messick, S. (1994b**)**. **Validity of psychological Assessment: Validation of Inferences from persons' Response and Performances as scientific Inquiry into Score meaning**. Princeton, N. J: Educational Testing Services. (ERIC No. ED 380466).

- Messic, S. (1995b). Standards of Validity and the Validity of Standards in Performance Assessment. **Educational Measurement: Issues and Practice**, winter.

- Witta, E. Lea and Daniel, Larry G. (1997). Implication for Teaching Graduate Students Correct Terminology for

Discussing Validity and Reliability Based on a Content Analysis of Three social Science Measurement Journals. **Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.** Chicago. IL. March 24-28. (ERIC No. ED 408853).

- Witta, E. Lea and Daniel, Larry G. (1998). The Reliability and Validity of Test Scores: Are Editorial Policy Changes Reflected in Journal Articles? **Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.** San Diego? CA April 13-17. (ERIC No. ED 422366).

التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاكتئاب والقلق والضغط النفسي DASS21 لدى عينة من تلامذة المرحلة الثانوية بالوادي

أ. زيـاد رشيـد
جامعة وهران2

ملخص:

تسعى الدراسة الراهنة إلى اختبار ملاءمة النموذج الثلاثي المكونات لمقياس الاكتئاب والقلق والضغط النفسي DASS21 ، من خلال البيانات المستمدة من عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية ، بواقع (404) تلميذا (266 إناث، 138 ذكور). تم تحليل البيانات عن طريق التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى ثم الدرجة الثانية (الهرمي) وقد أشارت النتائج إلى أدلة لمؤشرات حسن المطابقة تدعم البنية الثلاثية للمقياس في البيئة الجزائرية على غرار البيئة الأصلية بأستراليا.

الكلمات المفتاحية: التحليل العاملي التوكيدي، الاكتئاب، القلق، الضغط النفسي، DASS21 .

Abstract :

The current study seeks to test the suitability of the tripartite model components of The Depression, Anxiety and Stress Scale DASS21 (Lovibond,1995), through data derived from a sample of high school students, of which (404) pupils of whom (266) females and (138) males. The data by Confirmatory factor analysis model first-order and second-order Confirmatory factor analysis (hierarchical). The results showeda evidence of good indicators for the corresponding supports the tripartite structure of the scale in the Algerian environment in haste of the original environment in Australia**.**

Key words : Confirmatory factor analysis, Depression, Anxiety, Stress, DASS21.

مقدمة:

تعد الضغوط النفسية، القلق، الاكتئاب من أكثر الاضطرابات النفسية انتشاراً بين صفوف الطلاب، كما أنهما أكثر الاضطرابات النفسية شيوعاً بين طالبي المساعدة في مراكز الرعاية الأولية وفي المستشفيات بشكل عام، وقبل ما يقارب العقدين من الزمن لم يكن من المألوف الحديث عن تعرض الأطفال والمراهقين للاضطرابات الاكتئابية، أما في الوقت الحاضر فتشير العديد من الدراسات ليس فقط إلى انتشار الاكتئاب وغيره من الاضطرابات النفسية بين الأطفال والمراهقين ،وإنما إلى أن نسب انتشار هذه الاضطرابات بينهم في تزايد مستمر. وتشير الدراسات الوبائية أن 15% من المجتمع يعانون إما القلق وإما الاكتئاب على مدار العام وأنهما يشكلان أعلى نسبة بين زوار العيادات النفسية في المدارس والجامعات ومؤسسات الصحة النفسية، إذ تتوافر مؤشرات دالة على ارتفاع معدلات الإصابة بها خاصة خلال سني المراهقة والشباب ، والتي تمثل أهم مراحل الحياة من ناحية العمل والإنتاج (غريب،2011: 216) ويكفي ذلك كدليل آخر على أن العالم اليوم يعيش عصر الاكتئاب، ولعل أبلغ تعبير عن هذه الحقيقة هو قول " ميلاني كلاين " أحد علماء النفس بأن المعاناة التي تسببت للإنسانية من أثار الاكتئاب النفسي تفوق تلك التي نتجت عن بقية الأمراض الأخرى مجتمعة (الشربيني ،2012 :8).

ويؤكد كذلك Servant(2012) بأن الضغط النفسي والقلق اليوم من أكثر مشاكل الصحة النفسية انتشاراً، وأن الضغط النفسي والأحداث الضاغطة المستمرة طويلاً تؤدي إلى ظهور اضطرابات القلق، ويضيف بأن كل الدراسات تشير إلى وجود القلق والاكتئاب كاعتلال مشترك وعالي، كما يمكن للأحداث الضاغطة أن يكون لها تأثير كبير في تطور اضطراب القلق، سواء في مرحلة الطفولة أو المراهقة أو في وقت لاحق في مرحلة البلوغ. (Servant ,2012 :01-75)، ويضيف (2008) Ali أن الاكتئاب والقلق والضغط النفسي من أهم الاضطرابات الأكثر شيوعاً وتعاملاً من قبل علماء النفس الإكلينيكي (Ali Asghari et al ,2008) .

وبما أن نسبة الاكتئاب في العالم تصل إلى حوالي 5% إلا أنه يجب التفرقة بين أعراض الاكتئاب والتي تعدّ أكثر انتشاراً وبين اضطراب الاكتئاب، إذ لا تشكل الأعراض

مرضاً ولكن تُعدّ هذه الأعراض تفاعلاً للظروف الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، إلا إن إهمالها قد يحولها إلى اضطرابات اكتئابية مزمنة (الخواجة، 2012: 444)، وعلى الرغم من أن الأبحاث تشير بقوة إلى أن ظواهر مثل الاكتئاب والقلق هي ظواهر عالمية إلا إن هناك أدلة على أن الأعراض يمكن التعبير عنها بشكل مختلف في الثقافات المختلفة (Miriam and F.Lovibond : 06). كما أكد كلٍ من كلارك وواطسون (1991) بأن القلق والاكتئاب اعتبرا من قبل الباحثين بأنها متمايزة على مستوى المفهوم ومع ذلك جرت محاولات عديدة من طرف الباحثين لتحديد هذه التركيبات باستخدام الاستبيانات ودرجات التقييم السريري وكثيراً ما أظهرت النتائج درجات عالية من التداخل بين مفهوم القلق والاكتئاب، وكما عبرت وجهات النظر المعاصرة على بنية الانفعالات السلبية، والتي تعود نشأتها إلى حد كبير من خلال المراقبة أو المتابعة الموثوقة جيداً لعشرات الأدوات المختلفة المصممة لقياس حالات الاكتئاب والقلق، والتي تميل إلى الارتباط إلى حد كبير، ووجود معدلات عالية من الاعتلال المشترك بين القلق واضطرابات المزاج (Brown et al, 1997: 80).

ومن بين أهم المقاييس شائعة الاستخدام في هذا المجال والذي أجريت عليه العديد من الدراسات للكشف عن بنائه العاملي وخصائصه السيكومترية مقياس الاكتئاب والقلق والضغط النفسي DASS21 .

ومن أهم هذه الدراسات دراسة كلٍ من "ميريام توق وبيتر لوفي بوند"(Miriam Taouk and peter F.Lovibond) والتي هدفت إلى تطوير النسخة العربية لمقياس الاكتئاب والقلق والضغط النفسيDASS42 والنسخة المختصرة DASS21، وتقييم خصائصها السيكومترية على عينة من المهاجرين العرب بأستراليا وعددهم 220 شخصاً وعينة أسترالية مكونة من 720 شخصاً، أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي التي تم إجراءها على العينة العربية بتطبيق النسخة العربية للمقياس، باستخدام برنامج Lisrel 8.3، التالي: النموذج الأول المفترض لهذا المقياس هو فرضية العامل الوحيد أسفرت عن مؤشرات حسن المطابقة التالية : (χ^2 (819)=2070.5,p<0.05.GFI 0.66)، مما يدل على وجود تباين كبير بين النموذج والبيانات، أما النموذج الثاني المفترض على أساس

عاملين سجل مؤشرات حسن المطابقة التالية: (χ^2 (818)=1993.9,p<0.05.GFI 0.67)، أما النموذج الثالث المفترض لثلاثة عوامل سجل مؤشرات حسن مطابقة التالية: (χ^2 (816)=1867.29,p<0.05.GFI 0.68)، أما التحليل التوكيدي الثاني الذي أجري على العينة الاسترالية بتطبيق النسخة الانجليزية، حيث سجلت النتائج التالية: النموذج الأول لعامل واحد سجل مؤشرات حسن مطابقة كالتالي: (χ^2 0.59 9013,p<0.05.GFI=(819) ، أما النموذج الثاني لعاملين فقد سجل مؤشرات حسن مطابقة التالية: (0.72 5031.5,p<0.05.GFI=(818) χ^2) ، أما النموذج الثالث المفترض على أساس ثلاثة عوامل سجل مؤشرات حسن مطابقة التالية : (χ^2 0.76 4188.3,p<0.05.GFI=(816)) ، وهكذا، كما نلاحظ أنه في كلا النسختين أن نموذج ثلاثة عوامل أفضل بكثير من نموذج العامل الواحد والعاملين، كما أن النسخة العربية أظهرت نتائج أقل نسبياً من النسخة الانجليزية.

وفي دراسة أجراها كلٍ من (Arturo Bados,Antonio Solans and Raquel Andrés,2005). بعنوان الخصائص السيكومترية للنسخة الاسبانية لمقياس الاكتئاب والقلق والضغط النفسي (DASS) على عينة متكونة من 395 طالباً جامعياً يدرس في السنة الثالثة علم النفس بجامعة برشلونة باسبانيا، منهم 297 طالبة و68 طالباً وعينة من خمسة وثلاثين مريضاً بوحدة العلاج السلوكي جامعة برشلونة ،منهم 23 من يعانون من اضطرابات القلق و12 شخصاً الاكتئاب. استخدمت في هذه الدراسة عدة مقاييس للتحقق من الصدق التقاربي والتباعدي، وهي: قائمة الأعراض المرضية (SCL-90-R)، قائمتا بيك للاكتئاب الثانية (BDI-II) والقلق (BAI)، قائمة الانفعالات الايجابية والسلبية (PANAS). جميع المقاييس المستعملة في هذه الدراسة هي مقننة ومكيفة على البيئة الإسبانية، أكدت نتائج معاملات الارتباط بين المقاييس دلالة إحصائية، أما نتائج الصدق التمييزي كانت مرضية على الرغم من أن مقياس القلق أظهر عدم تمييزه للذين يعانون من اضطرابات القلق والاكتئاب، أظهر التحليل العاملي التوكيدي للمقياس النسخة (DASS42) فرضية النموذج الأول المبنية على عاملين بينت مؤشرات المطابقة التالية: (χ^2(816)=2327,p<0.001,RMSEA0.07,

CFI0.79 ,GFI0.74)، أما النموذج الثاني والذي أفترضه الباحث للمقياس وهو النموذج ثلاثي العوامل فسجل مؤشرات حسن المطابقة التالية: (χ^2(816)=2.250,p<0.001,RMSEA0.07, CFI0.79 ,GFI0.74)

أكدت النتائج السابقة على مساندتها للنموذج الثلاثي العوامل للنسخة الكاملة للمقياس، كما أفترض الباحث نفس الفرضيات الأولى على النسخة المختصرة سجلت مؤشرات حسن المطابقة النتائج التالية، وهي على التوالي: نموذج العاملين (χ^2(156)=520.3,p<0.001,RMSEA0.070, CFI0.87 ,GFI0.87)، أما نموذج الثلاثة عوامل فسجل:(χ^2(186)=431.4,p<0.001,RMSEA0.061, 0.89 GFI, CFI0.89)، فالملاحظ لهذه النتائج يرى كذلك موافقتها للنموذج الثلاثي العوامل للمقياس، إلا أنه يمكن اعتبار نتائج النسخة المختصرة (DASS21) أنها مقبولة، ولكن ليست بما فيه الكفاية، وينبغي الإشارة في هذه الدراسة أن بيانات النسخة المختصرة استخرجت من تطبيق النسخة الكاملة .

دراسة (Ramasawmy,S,fort,I and Gilles,P-Y.2012) بعنوان الصدق الداخلي والخارجي لمقياس الاكتئاب والقلق والضغط النفسي (DASS21) على عينة من المراهقين في موريشيوس (جامعة أيكس) مرسيليا، هدفت الدراسة إلى اختبار والتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الاكتئاب والقلق والضغط النفسي (DASS21) النسخة الفرنسية على عينة من المراهقين في موريشيوس، تكونت العينة من 1186 تلميذاً مراهقاً منهم 385 ذكوراً متوسط أعمارهم 14.3 سنة. طبقت عليهم المقاييس التالية : مقياس الاكتئاب والقلق والضغط النفسي (DASS21)، مقياس القلق الظاهري للأطفال (RCMAS)، قائمة الاكتئاب للأطفال (MDI-C)، قائمة المواقف العصبية (CISS)، بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي تم إيجاد ثلاثة عوامل فسرت 43.2% من التباين الكلي. كما أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي (CAF) أكدت على أن النموذج متطابق مع العوامل الثلاثة: (χ^2=345.7,df 184;CFI=0.94;RMSEA=0.042; SRMR=0.039).

وحسب (Ramasawmy,S et al,2012:6) سوف تركز البحوث المستقبلية على العمليات المعرفية التي ينطوي عليها الاكتئاب والقلق .

وبناءا على ماسبق والدراسات السابقة يمكننا تحديد هدف رئيسي للدراسة الراهنة هو التحقق من البنية العاملية والنموذج الثلاثي المفترض لمقياس الاكتئاب والقلق والضغط النفسيDASS21 في البيئة الأصلية ، من خلال بيانات عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية في البيئة الجزائرية، باستخدام طريقة التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى والدرجة الثانية (الهرمي). للتحقق من الصدق البنائي للمقاييس المختلفة التي تم بنائها في ضوء أطر نظرية سابقة (MacCllun and Austin,2000) .

مشكلة الدراسة وفرضياتها :

إن المتمعن في الدراسات والبحوث النفسية والتربوية في البيئة العربية والبيئة الجزائرية على وجه الخصوص يدرك القصور الشديد، وربما الندرة في الدراسات التي تتعرض لتدعيم أو تفنيد النظريات العالمية في المجال بعد تطبيقها على عينات عربية، فربما يصلح نموذج يصف أداء معين في مجتمع غربي محدد، ولا يصلح النموذج نفسه إذا ما طبق على عينات عربية، آخذين في الاعتبار ندرة الدراسات عبر الثقافية بين المجتمعات الغربية والمجتمعات العربية مما يفرض حاجة ملحة إلى إعادة الدراسات التي أجريت في بيئات غربية على عينات عربية. وهو ما ذهب إليه هاميلتون(2006) إلى أن فرضية وجود البنية المتكافئة بين الثقافات المختلفة التي جرت دراستها فإن القيام بالمقارنات بين الدراسات عبر الدول، عبر الثقافات وعبر اللغات أساسي فاستخدام اختبار غير متكافئ البنية هو أكثر الأخطاء أهمية في البحث عبر اللغات المختلفة (هاميلتون،2006 :25-104).

و بالتحديد تحاول الدراسة الحالية الإجابة الأسئلة ، الآتية:

1. هل تحتفظ النسخة العربية المعدّلة لمقياس الاكتئاب والقلق والضغط النفسي بنفس الأبعاد الاكتئاب والقلق والضغط النفسي بعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بالوادي؟

2. هل تحتفظ النسخة العربية المعدّلة لمقياس الاكتئاب والقلق والضغط النفسي بنفس الأبعاد الاكتئاب والقلق والضغط النفسي بعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية (الهرمي) على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بالوادي؟

فرضيات الدراسة :

1. تحتفظ النسخة العربية المعدّلة لمقياس الاكتئاب والقلق والضغط النفسي بنفس الأبعاد الاكتئاب والقلق والضغط النفسي بعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بالوادي .

2. تحتفظ النسخة العربية المعدّلة لمقياس الاكتئاب والقلق والضغط النفسي بنفس الأبعاد الاكتئاب والقلق والضغط النفسي بعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية (الهرمي) على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بالوادي .

حدود الدراسة وطريقة تحليل البيانات :

تم تطبيق الدراسة، واستخراج نتائجها وتفسيرها من بيانات عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة الوادي ، خلال الموسم الدراسي2014/2013 ، يدرسون بأربعة ثانويات من مدينة الوادي ، وهي :(ثانوية بوشوشة، ثانوية عبد العزيز الشريف، ثانوية السعيد عبد الحي،ثانوية علي عون).

استخدم الباحث في تحليل النتائج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS V21، ومنهجية النمذجة بالمعادلة البنائية بتقنية التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى والهرمي ، باستعمال أشهر البرامج الإحصائية ، وهو برنامج أو حزمة Amos v22 المتخصصة في النمذجة بالمعادلة البنائية (SEM). وتقدير بارامترات النموذج بطريقة الاحتمال الأقصى (أقصى الأرجحية) Maximum Likelihood (ML) ، والذي يعطي مجموعة من مؤشرات لتقدير جودة المطابقة والتي تتبناها حزمة Amos v22 ، والتي سنتطرق إلى بعضها وخصائصها ودرجة القطع لكل مؤشر ، أي القيمة التي تفصل بين توفر النموذج على مطابقة من افتقاره لها ، كما أوردها كل من (Hooper,D et al,2008 :53)(james L.Arbuckle,2011 :601-616)
و(تيغزة،2011: 277) و (تيغزة ، 2012: 229-239) وهي،كالآتي :

1. الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتران (RMSEA): يعتبر من أفضل المؤشرات والتي أظهرت دراسات المضاهاة تفوقه وأداءه الجيد . فالقيمة التي تقل عن (0.05) تدل على مطابقة جيدة، والقيم التي تتراوح من (0.05) إلى (0.08) تدل على وجود خطأ تقارب معقول في المجتمع، والقيم التي تتراوح من (0.08) إلى (0.10) تدل على مطابقة غير كافية. وإذا تجاوزت قيم المؤشر (0.10) دلت على مطابقة سيئة.ونستنتج من ذلك أن مؤشر(RMSEA) مؤشر سوء المطابقة بحيث إن القيمة صفر تدل على أفضل مطابقة ممكنة ، وكلما ارتفعت قيمتها كلما قلت جودة المطابقة وازدادت سوءا.

2. مؤشر المطابقة المقارن (CFI): يعتبر من أفضل المؤشرات القائمة على المقارنة. كقاعدة عملية تنطبق على هذا المؤشر ومؤشرات المقارنة الأخرى، فإن القيمة التي تتعدى (0.90) يمكن أن تدل على مطابقة معقولة لنموذج البحث أو المفترض، علما بان قيم هذا المؤشر تتراوح من الصفر إلى الواحد الصحيح.

3. مؤشر تاكر– لويس(TLI): ويسمي أحياناً بمؤشر المطابقة غير المعياري (NNFI) وقيمة تأويله يسري على شاكلة مؤشر(CFI).

4. كاي مربع (χ^2): هو أعرق مقياس لتقدير مدى حسن المطابقة ، فكلما ازدادت قيمة مربع كاي ، فإن مطابقة النموذج تزداد سوءا. وبالتالي يعتبر مربع كاي مؤشراً لسوء المطابقة وليس لحسن المطابقة لأنه كلما ارتفعت قيمته كلما تدهورت مطابقة النموذج المفترض للبيانات. غير أن مربع كاي ينطوي على عيوب كثيرة، ولذلك ينصح باستعماله بمعية مؤشرات أخرى لحسن المطابقة.

5. جذر متوسط مربعات البواقي (RMR) وجذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR) :

من مؤشرات المطابقة الهامة حيث يعتبر من مؤشرات سوء المطابقة ، فإذا انخفضت قيمته بحيث تساوي صفرا دل ذلك على مطابقة تامة للنموذج المفترض ، وكلما ارتفعت قيمته دل ذلك على مطابقة سيئة. وتدل قيمة مؤشر المطابقة (SRMR) لا تقل عن (0.1) على مطابقة جيدة عموماً.

6. مؤشر حسن أو جودة المطابقة (GFI) ومؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI) ومؤشر حسن المطابقة الاقتصادي (PGFI): يتراوح مجال هذه المؤشرات من الصفر إلى الواحد الصحيح ، بحيث أن قيم هذه المؤشرات القريبة من الواحد تدل على مطابقة جيدة والقريبة من الصفر تدل على مطابقة رديئة للنموذج النظري أو المفترض. وكإرشادات تقريبية عملية، فإن قيمة كل مؤشر(GFI) ومؤشر (AGFI) التي تساوي أو تتجاوز (0.90) تدل على مطابقة النموذج المفترض للبيانات. أما بالنسبة لمؤشر (PGFI) فينبغي أن تتجاوز قيمته 0.5 (ومن الأفضل أن تتعدى قيمته0.6) للدلالة على جودة مطابقة النموذج للبيانات.

7. مؤشر حجم العينة الحرج لهولتر (CN) Hoelter's Critical N: فهو يختلف عن المؤشرات المختلفة السابقة لأنه يركز مباشرة على كافية حجم العينة المستعملة بدلاً من التركيز على كفاية المطابقة. وتعتبر مطابقة النموذج المفترض للبيانات مرضية أو كافية إذا كانت قيمة مؤشر (CN) أكبر من (200).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون المجتمع الأصلي من 7779 تلميذا وتلميذة، يتوزعون على (09) ثانويات وثلاث مراحل دراسية (الأولى، الثانية، الثالثة ثانوي). سحبت عينة عشوائية مكونة من 404 تلميذا (138 ذكرا ما نسبته 34.1% و266 أنثى ما نسبته 65.8%) بمتوسط حسابي لأعمار العينة 18 سنة، وانحراف معياري قدره 2.16 سنة.

أدوات الدراسة :

استخدم الباحث مقياس الاكتئاب والقلق والضغط النفسي(DASS21) النسخة العربية المختصرة المستخرجة من تطبيق النسخة الكاملة(DASS42) التي أعدها " لوفي بوند " (Lovibond,Lovibond ;1995) بجامعة نيو ساوث ويلز – سيدني– بأستراليا. اعتماداً على العديد من المقاييس الموجودة، وكذلك استبيان تحليل الذات.(Self-Analysis Questionnaire SAQ,S,Lovibond 1989) يتكون المقياس في صورته الأصلية من 42 بندا ونسخة مختصرة مكونة من 21 بندا، وهو عبارة عن استبيان تتم الاستجابة عليه من خلال التقرير الذاتي صمم لقياس الأعراض الأساسية

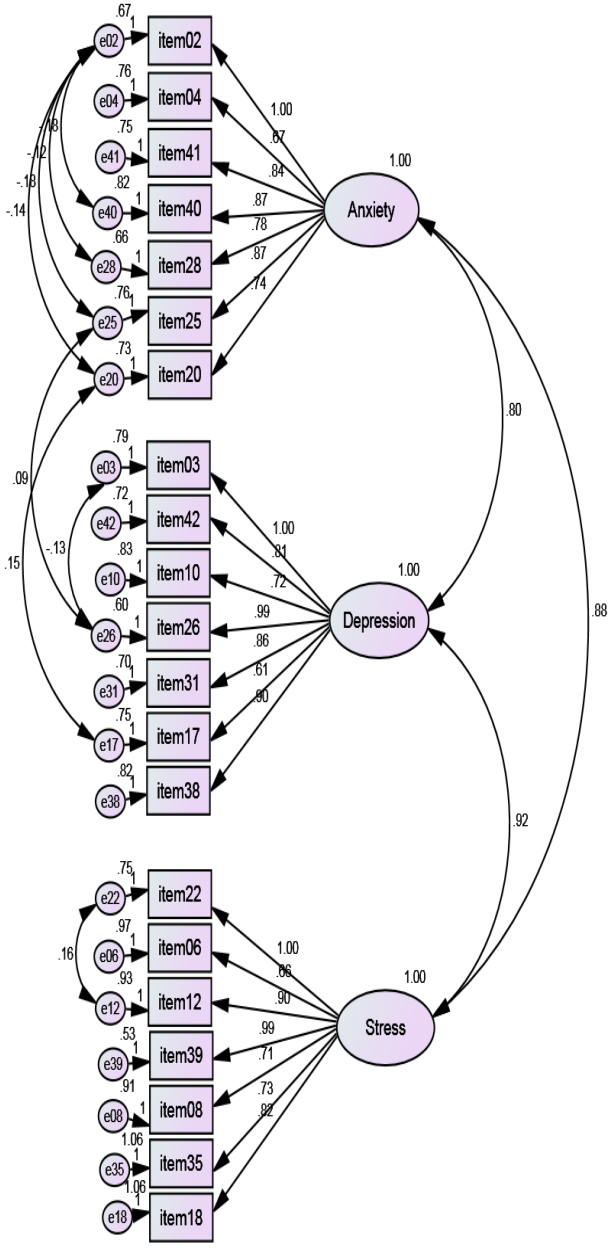
للانفعالات الوجدانية السلبية الاكتئاب، القلق، الضغط النفسي. تتوزع بنود هذا المقياس على ثلاثة مقاييس فرعية : المقياس الأول لقياس "الاكتئاب " 14بندا في النسخة الكاملة و07 بنود للنسخة المختصرة لتقييم اضطراب المزاج ، فقدان الأمل والشعور باليأس، انخفاض قيمة الحياة، احتقار الذات، فقدان الاهتمام/ والمشاركة ، فقدان الاستمتاع وانعدام التلذذ، قصور ذاتي ،العجز،الكسل والخمول، أما المقياس الفرعي الثاني لقياس "القلق" 14بندا في النسخة الكاملة و07 بنود للنسخة المختصرة لتقييم الاستثارة الذاتية، القلق الموقفي، التأثر الجسمي الحركي، تأثير التجارب الشخصية في حالة القلق، أما المقياس الثالث لقياس "الضغط النفسي" 14بندا في النسخة الكاملة و07 بنود للنسخة المختصرة، لتقييم مستوى الحساسية للاستثارة المزمنة الغير محددة، صعوبة الاسترخاء، الاستثارة العصبية والتهيج، القابلية للاستثارة والهيجان وردّ الفعل المفرط، نفاذ الصبر. تتم الإجابة على بنود المقياس وفق مدرج رباعي،وهي :(لا ينطبق بتاتاً، ينطبق بعض الأوقات، ينطبق عليّ بدرجة ملحوظة، ينطبق معظم الأوقات،والتي تقيم مدى انطباق هذا الشعور في الأسبوع الماضي) وتعطى الدرجات (0،1،2،3) على التوالي .

عرض ومناقشة نتائج الدراسة :

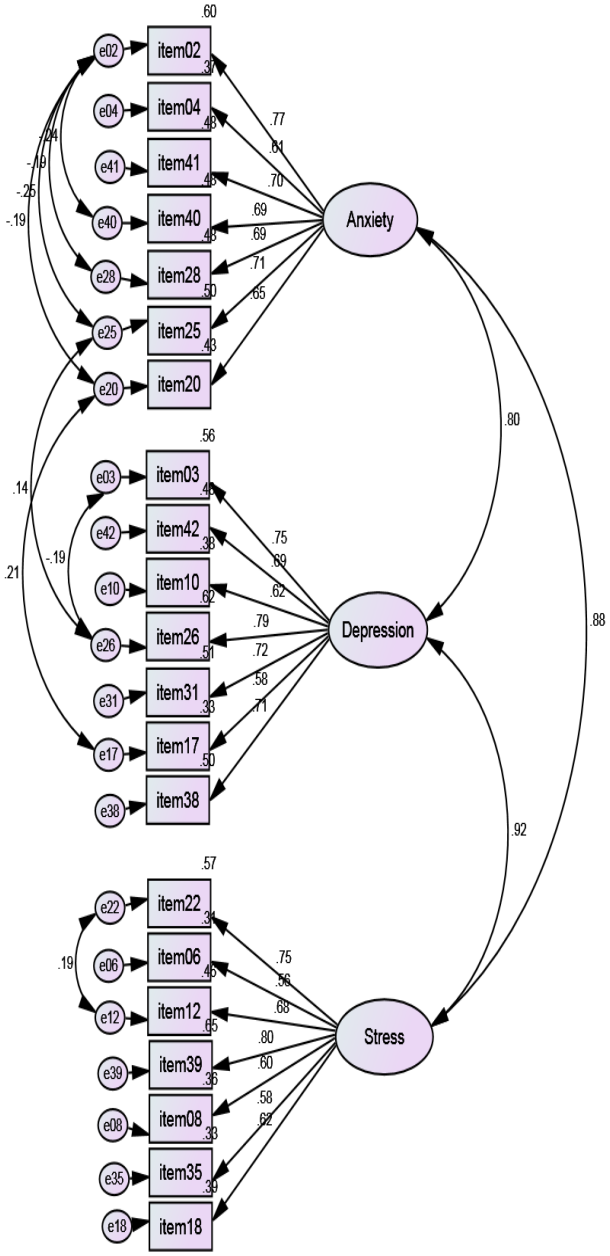
أولاً. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى التي تنص على أنه: " تحتفظ النسخة العربية المعدّلة لمقياس الاكتئاب والقلق والضغط النفسي بنفس الأبعاد الاكتئاب والقلق والضغط النفسي بعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بالوادي ".

وبناء على الإطار النظري و الدراسات والأبحاث السابقة، تم افتراض أن جميع البنود تنتظم حول ثلاثة عوامل، وهي: (الاكتئاب ، والقلق ، والضغط النفسي)، وفي ضوء افتراض التطابق بين مصفوفة التغاير للمتغيرات الداخلة في التحليل والمصفوفة لمفترضة 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 ضوئها والتي تعرف بمؤشرات جودة المطابقة.ويوضح الشكلان رقم (01) و(02) أدناه النموذج

التخطيطي لمسارات النموذج العاملي الذي أخذناه من نتائج الحزمة الإحصائية Amos.v22



الشكل رقم (01) يوضح مسار تخطيطي مستقطع من نتائج "آموس" وقيم بارامترات النموذج بوحداتها غير المعيارية بإجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى



الشكل رقم (02) يوضح مسار تخطيطي مستقطع من نتائج "آموس " وقيم بارامترات النموذج بوحداتها المعيارية بإجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى.

أما الخطوة الثانية والتي قام بها الباحث وهي تفحص مؤشرات حسن المطابقة المسجلة للنموذج المفترض، حيث يظهر الجدول رقم (01) بعض المؤشرات لحسن المطابقة للنموذج المفترض بإجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى للنسخة المختصرة لمقياس الاكتئاب والقلق والضغط النفسي DASS21 .

جدول رقم (01) يوضح: مؤشرات حسن المطابقة للنموذج الهرمي المفترض لبنية مقياس DASS21.

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالية للمؤشر
النسبة الاحتمالية لمربع كاي . (χ^2)	**χ^2 =444.074 df = 181 P=**دال إحصائياً **0.000**	أن تكون غير دالة.
مؤشر نسبة درجة الحرية لمربع كاي (χ^2/df)	**2.453**	أقل من 2 تطابق تام.
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتران. (**RMSEA**)	**0.060**	أقل من 0.05 مطابقة جيدة.
جذر متوسط مربعات البواقي (**RMR**).	**0.33**	أقل من 0.1 تدل على مطابقة جيدة.
مؤشر حسن أو جودة المطابقة (**GFI**).	**0.91**	تساوي أو تتجاوز القيمة0.90 .
مؤشر حسن المطابقة المصحح.(**AGFI**)	**0.89**	تساوي أو تتجاوز القيمة0.90 .
مؤشر حسن المطابقة الاقتصادي. (**PGFI**)	**0.72**	أن يتجاوز القيمة 0.5 والأفضل أن تتجاوز0.6.
مؤشر المطابقة المقارن.(**CFI**)	**0.88**	القيمة القريبة من 0.95.
مؤشر المطابقة التزايدية.(**IFI**)	**0.88**	أكبر من القيمة 0.90.
مؤشر تاكر- لويس (**TLI**)	**0.86**	أكبر من القيمة 0.90 .
مؤشر المطابقة المقارن الاقتصادي.(**PCFI**)	**0.76**	تساوي أو أعلى من 0.50
مؤشر حجم العينة الحرج لهولتر (**N**).	**208**	القيمة أكبر من 200

*جدول من انجاز الباحث اعتماداً على: (james L.Arbuckle,2011 :601-616) (Hooper,D et al,2008 :53-60) و(تيغزة،2011: 101-277) و(تيغزة،2012: 229-239).

يتضح من الجدول رقم (01) عدم ملاءمة النموذج ملاءمة مقبولة للبيانات، فمؤشر مربع كاي دال على الرغم من أن هذا المؤشر ينطوي على عيوب كثيرة، ولذلك ينصح باستعماله بمعية مؤشرات أخرى لحسن المطابقة ومن ذلك حساسيته لحجم معاملات الارتباط، ومعاملات الارتباط المرتفعة تؤدي إلى ارتفاع قيمة مربع كاي، كما أن مربع كاي يتأثر بحجم العينة (تيغزة،2011: 115)، بحيث يعتبر مقياساً مناسباً لمطابقة النموذج لحجم عينة تتراوح بين 100 إلى 200 وأن الدلالة الإحصائية تكون أقل استقراراً مع حجم عينة أكبر من 200 (تغيز،2012: 343)، وبالرغم من أن قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتران RMSEA ضمن المستوى الذي يدل على حسن المطابقة 0.06 والتي لم تخرج عن حدود الثقة الدنيا =0.053 والعليا =0.067، وبالتالي فهي أقل من درجة القطع القيمة التي تدل على جودة الملائمة 0.08، إلا أن قيمة مؤشر نسبة درجة الحرية لمربع كاي χ^2/df تساوي 2.453 وهي مرتفعة على القيمة الجيدة أقل من 2 بالرغم أنها التي لم تخرج عن حدود الثقة المقدرة بـ 3 والتي اقترحها كلٍ من (james L.Arbuckle.2011:601-616)، وارتفاع مؤشر جودة المطابقة الاقتصادي PGFI ومؤشرPCFI على القيمة الدنيا المحددة بـ0.50 أو 0.60، ورغم أن مؤشر حسن المطابقة GFI يساوي 0.91، إلا أن مؤشر المطابقة المقارن CFIومؤشر المطابقة التزايدي TLI قيمها بعيدة عن الواحد، والتي يحددها كلٍ من (Hooper,D et al,2008 :53-60)بـ0.90، مما يدل على أن هناك بعض التناقض بين النموذج والبيانات.

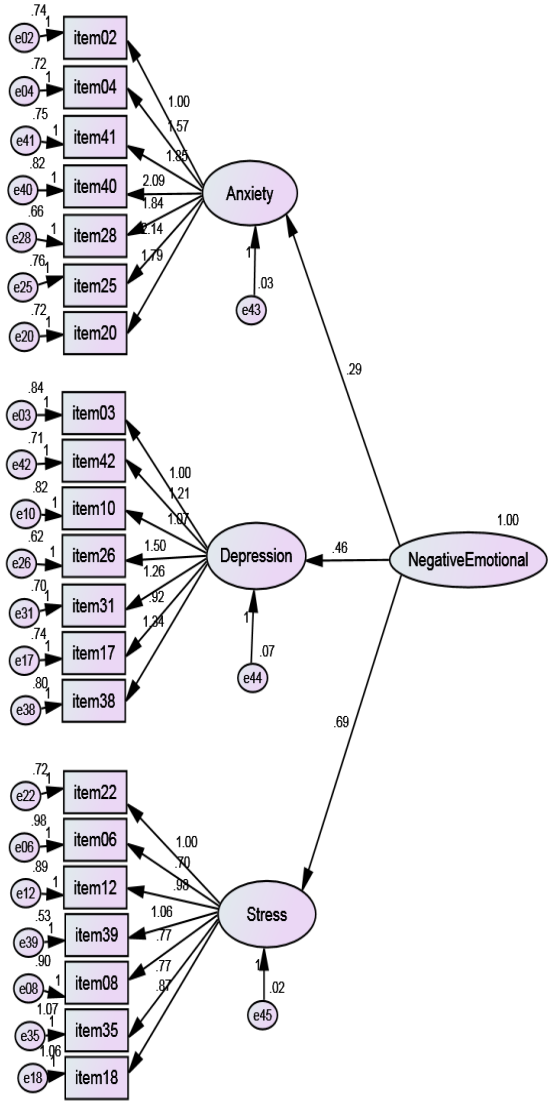
ولتحسين ملاءمة النموذج راجع الباحث مصفوفة البواقي المعيارية لمعرفة السبب في التناقض النسبي في نتائج مؤشرات الملاءمة ويتضح من قيم البواقي المعيارية أنها منخفضة القيمة ولكنها أحياناً ارتفعت عن القيمة الحرجة المقدرة بـ(2.58) حيث أشارت قيم البواقي المعيارية إلى ارتفاع التغاير أو الارتباط بين خطأ قياس البنود (40،02) و(28،02) و(25،02) و(20،02) و(26،25) و(17،20) و(26،03) و(12،22).

ويظهر من خلال الشكل رقم (02) أن معاملات الارتباط أو التغاير من خلال الدرجات المعيارية بين المقاييس الفرعية كالتالي: الاكتئاب والضغط النفسي 0.92، وبين الاكتئاب والقلق بـ0.80، وبين القلق والضغط النفسي بـ0.88، وهي معاملات ارتباط تتماشى مع توقعات الباحثان للعلاقة بين العوامل أو المقاييس الثلاثة، وتعزز فرضية التمايز النسبي بين العوامل الثلاثة بحيث يتضح أن لكل عامل هوية تميزه نسبياً عن العامل الآخر. وبالتالي تبرهن نتائج معاملات الارتباط على أن العلاقة بين الانفعالات الوجدانية السلبية: الاكتئاب، القلق، الضغط النفسي هي علاقة ارتباط، وهذا ما أكده الأدب النظري وأكدته البحوث الإكلينيكية.

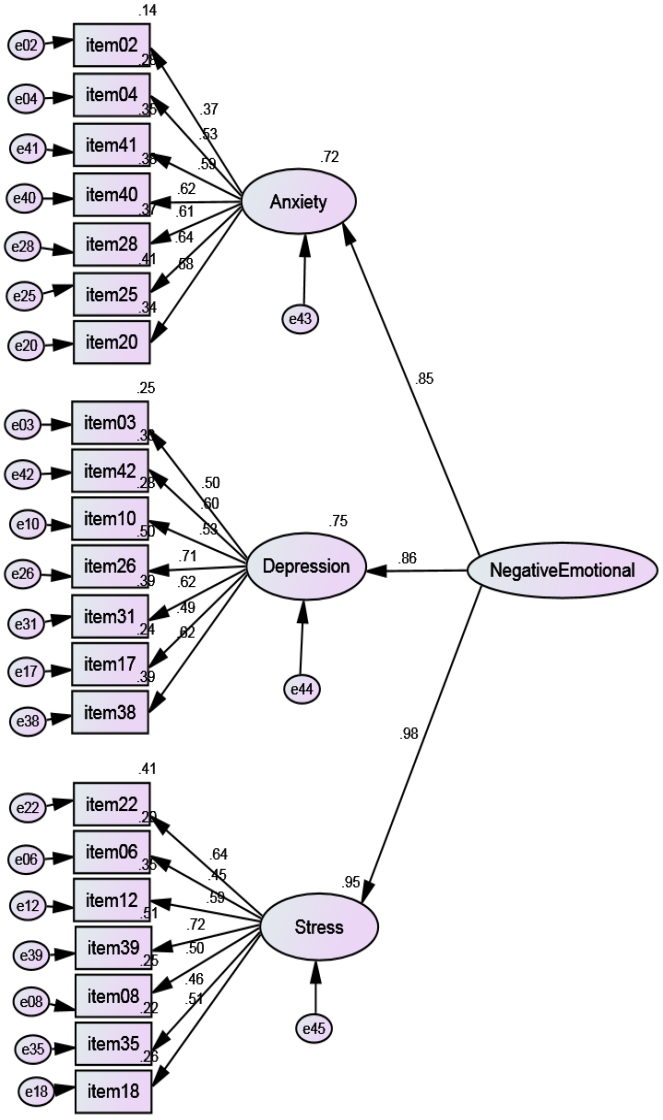
كما يظهر الشكل أن هناك تشبعات مرتفعة لمؤشرات الاكتئاب والقلق والضغط النفسي مما يدل على تمتع العوامل أو الأبعاد الثلاثة: الاكتئاب، القلق، الضغط النفسي على الصدق التقاربي لأن كل العوامل السابقة تربطها علاقات قوية بمؤشراتها التي وظفت لقياسها.

ثانياً. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية التي تنص على أنه: " تحتفظ النسخة العربية المعدّلة لمقياس الاكتئاب والقلق والضغط النفسي بنفس الأبعاد الاكتئاب والقلق والضغط النفسي بعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية (الهرمي) على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بالوادي".

وبناءا على نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى، وفرضية صاحب المقياس (Lovibond,, 1995) الذي اهتدى إلى تصور وجود بنية هرمية بين العوامل الكامنة الثلاثة والتي تعكس التفكير المعاصر لبنية الانفعالات الوجدانية السلبية. وفي ضوء افتراض التطابق بين مصفوفة التغاير للمتغيرات الداخلة في التحليل والمصفوفة لمفترضة 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 ضوئها والتي تعرف بمؤشرات جودة المطابقة.ويوضح الشكلان رقم (03) و(04) أدناه النموذج التخطيطي لمسارات النموذج العاملي الذي أخذناه من نتائج الحزمة الإحصائية Amos.v22.



الشكل رقم (03) يوضح مسار تخطيطي مستقطع من نتائج "آموس" وقيم بارامترات النموذج بوحداتها المعيارية بإجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية أو الهرمي.



الشكل رقم (04) يوضح مسار تخطيطي مستقطع من نتائج "آموس" وقيم بارامترات النموذج بوحداتها غير المعيارية بإجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية أو الهرمي.

أما الخطوة الثانية والتي قام بها الباحث وهي تفحص مؤشرات حسن المطابقة المسجلة للنموذج المفترض، حيث يظهر الجدول رقم (02) بعض المؤشرات لحسن المطابقة للنموذج المفترض بإجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية أو الهرمي للنسخة المختصرة لمقياس الاكتئاب والقلق والضغط النفسي DASS21 .

والجدول رقم (02) يوضح مؤشرات حسن المطابقة للنموذج الهرمي المفترض لبنية مقياس DASS21.

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالية للمؤشر
النسبة الاحتمالية لمربع كاي . (χ^2)	χ^2 = 348.509 df = 186 P= دال إحصائياً 0.000	أن تكون غير دالة.
مؤشر نسبة درجة الحرية لمربع كاي (χ^2/df)	1.874	أقل من 2 تطابق تام.
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتران. (RMSEA)	0.047	أقل من 0.05 مطابقة جيدة.
جذر متوسط مربعات البواقي (RMR).	0.057	أقل من 0.1 تدل على مطابقة جيدة.
مؤشر حسن أو جودة المطابقة (GFI).	0.93	تساوي أو تتجاوز القيمة0.90 .
مؤشر حسن المطابقة المصحح.(AGFI)	0.91	تساوي أو تتجاوز القيمة0.90 .
مؤشر حسن المطابقة الاقتصادي. (PGFI)	0.74	أن يتجاوز القيمة 0.5 والأفضل أن تتجاوز0.6.
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)	0.92	أكبر من القيمة 0.90 .
مؤشر المطابقة المقارن الاقتصادي.(PCFI)	0.82	تساوي أو أعلى من 0.50
مؤشر حجم العينة الحرج لهولتر .(N)	271	القيمة أكبر من 200

*جدول منجز معتمداً على: Hooper,D (james L.Arbuckle,2011 :601-616 et al,2008 :53-60 وتيغزة،2011:101-277 وتيغزة،2012: 229-239).

يتضح من الجدول رقم (02) إلى ملاءمة النموذج ملاءمة جيدة للبيانات، رغم أن مؤشر مربع كاي دال إلا أن هذا المؤشر ينطوي على عيوب كثيرة، ولذلك ينصح باستعماله بمعية مؤشرات أخرى لحسن المطابقة ومن ذلك حساسيته لحجم معاملات الارتباط، ومعاملات الارتباط المرتفعة تؤدي إلى ارتفاع قيمة مربع كاي، كما أن مربع كاي يتأثر بحجم العينة (تيغزة،2011: 115)، بحيث يعتبر مقياساً مناسباً لمطابقة النموذج لحجم عينة تتراوح بين 100 إلى 200 وأن الدلالة الإحصائية تكون أقل استقراراً مع حجم عينة أكبر من 200 (تيغزة، 2012: 343) ،إلا أن قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتران RMSEA ضمن المستوى الذي يدل على حسن المطابقة التامة 0.047 وهو أقل من 0.05، والذي لم يخرج عن حدود الثقة الدنيا =0.039 والعليا =0.054، وبالتالي فهو أقل من درجة القطع القيمة التي تدل على جودة الملائمة 0.08، كما أن قيمة مؤشر نسبة درجة الحرية لمربع كاي χ^2/df تساوي 1.874 وهي قيمة جيدة أقل من 2 والتي تدل على تطابق النموذج المفترض مع البيانات (james L.Arbuckle.2011:601-616)، كما سجلنا ارتفاع لمؤشر جودة المطابقة الاقتصادي PGFI ومؤشرPCFI على القيمة الدنيا المحددة بـ0.50 أو 0.60، كما أن مؤشر حسن المطابقة GFI ارتفعت قيمته كذلك على القيمة المسجلة في النموذج الأول حيث وجدناها تساوي 0.93، كما ارتفعت قيم مؤشر المطابقة المقارنCFI ومؤشر المطابقة التزايدي TLIإلى 0.93 و0.92 على التوالي، والتي يحددها كلاٍ من (Hooper,D et al,2008 :53-60)بـ0.90، مما يدل على أن مؤشرات حسن المطابقة للنموذج العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية أفضل بكثير بالمقارنة مع مؤشرات حسن المطابقة للنموذج الأول. ويظهر من خلال الشكل رقم (03) أن تأثير العامل الهرمي العام وهو الانفعالات الوجدانية السلبية على عامل القلق من الدرجة الأول بالقيمة 0.85، وعامل الاكتئاب بـ0.86، وعامل الضغط النفسي بـ0.98 من خلال الدرجات المعيارية .أما قيم اختبار "ت" فقد جاءت كالتالي: 6.692،9.163،12.588 على التوالي (القلق، الاكتئاب، والضغط النفسي)،وهي قيم جميعها دالة عند مستوى 0.001.

كما يظهر الشكل أن هناك تشبعات مرتفعة لمؤشرات الاكتئاب والقلق والضغط النفسي مما يدل على تمتع العوامل الثلاثة من الدرجة الثانية، وهي: الاكتئاب، القلق، الضغط النفسي على الصدق التقاربي لأن كل العوامل السابقة تربطها علاقات قوية بمؤشراتها التي وظفت لقياسها.

أما في ما يخص ثبات المؤشرات المقاسة تدل على مدى خلو قياسها لعملها (المفهوم الذي يمثل العامل) من الأخطاء العشوائية ، وهذه المعلومة يمكن استقاؤها من معاينة أيضاً معاملات التحديد المتعدد (R^2) Squard multiple correlation وتدعى أيضاً بمعاملات التحديد المتعدد. فقيمة معامل التحديد لعامل القلق تساوي (0.72) أي أن 72% من تباين العامل يفسر العامل الكامن العام الانفعالات الوجدانية السلبية، وكذلك قيمة معامل الاكتئاب (0.75) أي أنه يفسر 75% من التباين العامل الكامن العام الانفعالات الوجدانية السلبية ، ونفس الشئ لقيمة معامل الضغط النفسي والتي تساوي (0.96) أي أنه يفسر 96% من تباين العامل الكامن العام وهو الانفعالات الوجدانية السلبية.

خلاصة النتائج:

نستخلص من نتائج الدراسة الراهنة أنها استطاعت أن تؤكد البنية الثلاثية للنسخة العربية لمقياس الاكتئاب والقلق والضغط النفسي DASS21 في البيئة الجزائرية، وفق نظرية صاحب المقياس والذي أفترض أن الانفعالات السلبية الوجدانية (الاكتئاب، القلق، الضغط النفسي) هي بنية واحدة تختلف في الدرجة(الشدة) ولا تختلف في النوع، فإنه في الوقت الحاضر لا يوجد مقياس عربي يعكس التفكير المعاصر لبنية الانفعالات الوجدانية السلبية تم التحقق من صدقه القياسي بحسب(Miriam and F.Lovibond : 03).

وبناءا على نتائج الدراسة الراهنة نقترح إجراء المزيد من الدراسات حول النسخة العربية الكاملة لمقياس الاكتئاب والقلق والضغط النفسي DASS42 والنسخة المختصرة DASS21 على عينات كبيرة الحجم وتتضمن فئات مختلفة من المجتمع في البيئة الجزائرية. من خلال التحقق من خصائصه السيكومترية وبنيته العاملية .واستخدام نموذج راش وفق النظرية الحديثة في تطوير المقياس.

المراجع:

- أبو علام، صلاح الدين محمود (2002).القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة ، دار الفكر العربي.

- تيغزة،أمحمد بوزيان .(2012).التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وليزرل Lisrel، الأردن: دار المسيرة.

- تيغزة،أمحمد بوزيان.(2011).اختبار صحة البنية العاملية للمتغيرات الكامنة في البحوث : منحى التحليل والتحقق ،بحث علمي محكم، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

- رونالد ك، هميلتون (2006).تكييف الاختبارات التربوية والنفسية للتقييم عبر الثقافات، ترجمة هالة برمدا، ومصطفى عشوي. الرياض : مكتبة العبيكان.

- زياد، رشيد .(2015). الخصائص السيكومترية للنسخة العربية المعدلة لمقياس الاكتئاب والقلق والضغط النفسي DASS42 لدى تلامذة المرحلة الثانوية بالوادي، رسالة ماجستير غير منشورة، 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.

- علي هاشم، جاوش الباوي (2007). مصادر الضغط النفسي لدى الأطفال كما يدركها الأطفال وكما يدركها المعلمون، الكلية التربوية المفتوحة بواسط، العراق.

- غريب، أسامة محمد (2011).أبعاد حل المشكلات الاجتماعية المنبئة بكل من القلق والاكتئاب لدى طلاب كلية التربية الأساسية، دراسات عربية في علم النفس مؤسسة أم القرى للخدمات التربوية، المجلد10، العدد2، 215-252.

- محمد أشرف، عبد الغني وأميمه، الشربيني (2003). الصحة النفسية بين النظرية والتطبيق . كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.

- Anastasi A,and Urbina,S(1997).psychological Testing (7^a ed) .New york, NY; prentice Hall.

- A. Bados, A. Salans and R. Andrés. (2005). psychometric properties of the Spanish version of Depression, Anxiety and Stress Scales (DASS).Psicothema. vol.17,n°4, 679-683.
- Ali Asghari et al .(2008). psychometric properties of The Depression Anxiety Stress Scales (DASS21) in non- Clinical iranian Sample.International journal of psychology. vol2,no2, 82-102.
- Barbara M. Byrne (2010). Structural Equation Modelingwith Amos .Basic concepts, Applications, and Programming. Second Edition .Routlege Taylor and francis Group 270 Madison Avenue. New york,Ny 10016.USA.
- Dominique Servant .(2012).Gestion du Stress et de L'anxiété .Elsevier Masson SAS Issy-les- Moulineaux Cedex .3è Ed.
- 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 ,il60615 USA.
- Lovibond ,s ,h,and Lovibond,P,f (1995) .Manual for the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) . (2nd .Ed) .Sydney Psychology Foundation Monograph.
- Miriam Taouk Peter F.Lovibond.psychometric properties of an Arabic Version of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS).http://www2.psy.unsw.edu.au/dass/Arabic/Arabic%20DASS%20Report.doc
- Ramasawmy,S,Fort,I.and Gilles ,P-Y center PsyCLE (EA3273). The internal and External Validities of The Depression Anxiety and stress Scales (DASS-21)in AMAuritian Adolescent Sample.
- http://icp2012.com/electronic-posters/ regularposters1/Ramasawny_internal-and-external-
- Tirothy A. Brown, Brucef.Chorpita.(1997). psychometric properties of The Depression Anxiety Stress Scales (DASS) in Clinical Samples. Behavires, ther: Vol .35, NO1, 79-89.

علاقة ما وراء المعرفة وفعالية البنية المعرفية باستراتيجيات التعلم الفعالة لدى الطلبة الجامعيين.

أ.نزيهة صحراوي

جامعة مولود معمري تيزي وزو

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين ماوراء المعرفة وفعالية البنية المعرفية واستراتيجيات التعلم المعرفية لدى الطلبة الجامعيين، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وقد افترضنا وجود علاقة متعددة بين درجات مقياس ماوراء المعرفة ودرجات مقياس فعالية البنية المعرفية ودرجات مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (160) طالبة تم اختيارها بشكل عشوائي طبقي من بعض تخصصات السنة الرابعة علم النفس بجامعة الجزائر (02) وباستخدام مقاييس الدراسة المتمثلة في مقياس ماوراء المعرفة ومقياس فعالية البنية المعرفية ومقياس استراتيجيات التعلم المعرفية تم جمع البيانات ثم تحليلها بواسطة الأساليب الإحصائية المناسبة، وقد تم التوصل إلى ما يلي:

– وجود علاقة متعددة بين درجات مقياس ماوراء المعرفة ودرجات مقياس فعالية البنية المعرفية ودرجات مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية لدى الطلبة الجامعيين.

الكلمات المفتاحية: ما وراء المعرفة، استراتيجيات التعلم، البنية المعرفية، الفعالية.

Résumé:

La présente étude vise à identifier la nature de la relation entre la métacognition et de l'efficacité de la structure cognitive et les stratégies d'apprentissage chez les étudiants universitaires, et pour atteindre cet objectif est l'utilisation de l'approche descriptive corrélative, nous avons supposé l'existence de relations multiples entre les degrés au-métacognition de l'ampleur et du degré de structure cognitive de l'efficacité de la mesure et le degré de cognitive échelle des stratégies d'apprentissage , l'étude et appliqué à un échantillon de 160 étudiantes qui ont été sélectionnés au hasard classe de certaines disciplines de la quatrième année de psychologie à l'Université de l'Algérie (02) et l'utilisation de l'étude d'au-métacognition et de mesurer la structure cognitive de l'efficacité et de l'échelle des stratégies d'apprentissage cognitives échelle les données métriques ont été recueillies et analysées par les méthodes statistiques appropriées, a été atteint comme suit:

- La présence de relation multiple entre le degré de la métacognition l'échelle et le degré de structure cognitive de l'efficacité de la mesure et les degrés de stratégies d'apprentissage cognitives échelle avec des étudiants universitaires.
Mots-clés: la métacognition, les stratégies d'apprentissage, structure cognitive, de l'efficacité.

1. مقدمة:

تعد ما وراء المعرفة والبنية المعرفية من أهم المواضيع التي شغلت المختصين في علم النفس التربوي، كونها جاءت مواكبة للتطورات الحاصة في مجال التعليم والانتقال من فلسفة التمركز على المحتوى المعرفي الى التمركز على المتعلم وامكاناته العقلية، وكذا الانتقال من التفسير السلوكي للظواهر التربوية الى التفسير المعرفي، لذا أردنا من خلال القيام بهذه الدراسة التطرق لهذه المتغيرات للفت انتباه المختصين في المجال التربوي لها، وكذا محاولة فهمها أكثر لتفسير الفروق بين المتعلمين في بعض المتغيرات كاستراتيجيات التعلم الفعالة والنجاح الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيا.

حيث تظهر أهمية الدراسة الحالية كونها تعد نقطة وصل بين علم النفس المدرسي وعلم النفس المعرفي، من خلال محاولة الاستفادة من النظريات الحديثة في مجال علم النفس المعرفي لمعالجة بعض القضايا التربوية والدراسية، والتي من بينها استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم الفعالة. كما تعد هذه الدراسة مساهمة متواضعة في مجال البحث العلمي، فالنتائج التي ستتوصل لها هذه الدراسة ستكون انطلاقة لبحوث ودراسات أخرى في مجال علم النفس المدرسي كما ستساهم في إثراء المكتبة الجامعية خاصة أمام حداثة الموضوع. حيث أن الهدف الأساسي للدراسة الحالية هو: التعرف على طبيعة العلاقة بين ما وراء المعرفة وفعالية البنية المعرفية واستراتيجيات التعلم.

2. الإشكالية:

يعد الارتقاء بالمستويات الأكاديمية للمتعلمين في كافة المراحل التعليمية من المطالب الملحة سواء للمتعلمين أو من قبل الأسرة أو المسؤولين عن العملية التعليمية،

وهو ما دفع التربويين والباحثين عن الطرق التي يمكن بها تحقيق ذلك في ضوء الاهتمام بالمتغيرات المختلفة والتي تؤثر على عملية التعليم.

وتعد مرحلة التعليم الجامعي أكثر المراحل التعليمية تقدما بالنسبة للطالب وهي تحظى باهتمام واسع على كافة الأصعدة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لما لها من تأثير على مستقبل الطالب من جهة وعلى مستقبل المجتمع من جهة أخرى.

إذ تهيئ مرحلة التعليم الجامعي المجتمع لاستقبال الرأس المال البشري الذي استنفذت عدة طاقات منه لسنوات عديدة، كما تهيئ الطالب لتوظيف ما اكتسبه من معارف نظرية وتطبيقية في سوق العمل وذلك بعد استكمال تعليمة بالجامعة، لذا فان التكوين الفعال في هذه المرحلة ذو أهمية كبيرة ويرتبط التكوين الفعال للطالب بمدى استيعابه للمعارف والحقائق والمفاهيم التي تقدم في مجال تخصصه أي بفعالية تعلمه.

وأهم ما يميز التعلم في مرحلة التعليم الجامعي المسؤولية الملقاة على عاتق الطالب عن تعلمه لان بيئة التعلم لا تؤثر بدرجة كبيرة على تقدمه، بل يعتمد هذا الأخير على المجهود الذاتي له، حيث يتطلب منه استخدام استراتيجيات حسب طبيعة المشكلات الأكاديمية التي يواجهها. (**رشوان، 2006: 03**).

وتعد استراتيجيات التعلم Les Stratégies d'Apprentissage مجموعة من العمليات والخطوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد لتحسين تعلمه أي لتسيير اكتساب المعلومات وتخزينها والاحتفاظ بها وتوظيفها والاستفادة منها (**Cyr,Paul,1998: 30**)

حيث أن مواجهة الطالب لعدة مهمات أكاديمية طيلة مرحل دراسته الجامعية يتطلب منه استخدام استراتيجيات متنوعة لمعالجة تلك المهمات وانجازها في حالة ما إذا كانت تطبيقية كاستراتيجيات حل المشكلة، كما أن أسئلة الامتحانات في المرحلة الجامعية تتعدى مستوى التذكر والحفظ البسيط إلى مستوى التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم وهو ما يتطلب من الطالب استخدام استراتيجيات تعلم تمكنه من اجتياز تلك الامتحانات بنجاح. وتصنف استراتيجيات التعلم من طرف العديد من الباحثين من

بينهم **ملاي** و**شامو** (**Malley, Chamot,1990**) إلى استراتيجيات ما وراء معرفية Les Stratégies Métacognitions وهي الاستراتيجيات التي تعمل على التوجيه والمراقبة والسيطرة على استراتيجيات التعلم Les Stratégies Cognitives وهذه الأخيرة تعمل على الانجاز المباشر لمهمة التعلم سواء تعلق الأمر بحفظ المعلومات أو استيعابها أو توقيفها أو الاستفادة منها، وكذا الاستراتيجيات الانفعالية Les Stratégie Effectives التي تعمل على توجيه ورفع دافعية الطالب نحو التعلم لتحسين المزاج (30 :Cyr,Paul,1998)

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية تلك الاستراتيجيات في مساعدة الطلبة على تحقيق المهمات الأكاديمية كدراسة "**وتمان**"**Witman** التي أكدت على فعالية تدريب الطلاب على الاستراتيجيات المعرفية في تحسين الفهم القرائي، كما أكدت دراسة "**محمدصلاح الدين سليم**" على فعالية استراتيجيات التعلم المعرفية في تنمية استيعاب القواعد النحوية. (بن بريكة، 2007: 153).

ويختلف الطلبة في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم رغم اتفاق الظروف حيث أن الكثير منهم يعاني من عدم معرفة الاستراتيجيات الأنسب للتعامل مع بعض المهمات الأكاديمية ومنهم من يعتمد بشكل على استراتيجيات ثابتة للتعامل مع مختلف المهمات رغم تنوعها كاستراتيجية الحفظ، ومن وهذا ما يدل على أن استخدام استراتيجيات التعلم الفعالة لها علاقة بمتغيرات ذاتية تتعلق بالفرد في حد ذاته. ومن المتغيرات التي تؤثر على عملية التعلم حسب توجيه معالجة وتجهيز المعلومات مستوى التفكير الذي يصل له الفرد، فالطالب الذي يصل إلى المراقبة الفوق معرفية لعمليات تكون عملية تعلمه أكثر فعالية من الطالب الذي يصل إلى ذلك المستوى من التفكير.

وتمثل ما وراء المعرفة (Métacognition) كما يرى **فلافل Flavel** وعي الفرد بصيرورة تفكيره وضبطه وسيطرته على عمليات المعرفية وتوجيهها لتصويب مسارها للوصول إلى أعلى درجة من الأداء على مختلف المهمات والمشكلات التي يتعرض لها في مواقف حياته اليومية (الزيات، 2004: 31)، وتؤثرها وراء المعرفة على انجاز المهمات

المقبل عليها الفرد بشكل غير مباشر من خلال تأثيرها على العمليات المعرفية التي تعمل على انجاز تلك المهمات، وإذا ما أسقطنا هذا المعنى على عملية التعلم، فان الطالب الذي هو بصدد فهم محاضرة معينة بواسطة شبكة المفاهيم على سبيل المثال بعد اختياره المدروس لهذه الاستراتيجية تكون لديه معرفة سابقة بان هذه الاستراتيجية مناسبة لفهم تلك المحاضرة، كما انه يكون قد استفاد من تقييمه لتلك الاستراتيجية لفهم محاضرات متشابهة في المحتوى في حالة نجاحها مع المحاضرة السابقة أما في حالة فشلها يغيرها باستراتيجية أخرى أكثر فعالية، وكل تلك العمليات التي قام بها الطالب تمثل مهارات ما وراء المعرفة.

وفي هذا الصدد توصلت العديد من البحوث والدراسات في مجال التعلم المعرفي إلى فعالية ما وراء المعرفة في مساعدة الطلاب على تحسين مستوياتهم الدراسية وتحسين استيعابهم من بينها دراسة **قاما Gama** التي تؤكد على فعالية ما وراء المعرفة في حل المشكلات (الخطاب، 2007: 32).

كما توصلت دراسة **هاكر Hakr** إلى إمكانية تحسين أداء التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض من خلال استخدام لمهارات ما وراء المعرفة (الحارون، 2008: 10).

ورغم ما سبق ذكره حول أهمية ما وراء المعرفة في رفع المستوى الدراسي للطالب من خلال مساعدته على اختيار الاستراتيجية الأنسب للتعامل مع مختلف المهمات وتوجيهه لعمليات المعرفية أثناء أداءها، إلا أن بعض الباحثين مثل **راينتر** و**جلسر** (**Gleser ,Rayenter**) يرون بان التعلم الفعال هو نتاج البنية المعرفية الجيدة التنظيم والعمليات المعرفية التي تتعامل بكفاءة مع محتوى هذه البنية لفرز استراتيجيات معرفية أكثر فعالية، كما يرى كل من **برناروقوس** (**Bernard, Goss**) أن البنية المعرفية تلعب دورا أكثر أهمية في إحداث التغيرات المعرفية للفرد (زكزة، 2010: 01).

ويرى **فتحي الزيات** أن البنية المعرفية محددا محورا هاما من المحددات الأساسية التي يقوم التعلم المعرفي لتجهيز ومعالجة المعلومات (الزيات، 2004: 413).

أما **اوزبل Ausubel** فيعرف البنية المعرفية بأنها المحتوى الشامل للمعرفة البنائية للفرد وخصائصها من حيث التنظيم والتمايز والتكامل والترابط الذي يميز المجال المعرفي للفرد وهي تمثل العامل الرئيسي المؤثر في معنى التعلم ومعناه الاحتفاظ به وتغييره ونموه واسترجاعه وتوظيفه. (الزيات، 2004 : 402)، ويقصد **اوزبل** بذلك أن الفرد الذي يمتلك معارف تتميز بالتنظيم الهرمي والترابط فيما بينها وكذا التمايز في مختلف المجالات المعرفية يؤثر ذلك إيجابا على الاستراتيجيات المعرفية لديه بصفة عامة وعلى فعالية استراتيجيات التعلم بصفة خاصة مقارنة بالطالب الذي يمتلك معارف اقل تنظيما واقل ترابط واقل تمايز، فالطالب الذي يعرف العلاقة بين مقياس المنهجية ومقياس الإحصاء مثلا يتمكن من معرفة الأسلوب الإحصائي المناسب لمشكلة دراسته في مذكرة التخرج مقارنة بالطالب الذي لا يعرف طبيعة تلك العلاقة.

وقد أكدت العديد من الدراسات على فعالية البنية المعرفية في التعلم من بينها دراسة **رودنسكي**وجارلوك (**Rodenski, Jarlook**) التي توصلت إلى الأثر الايجابي لكفاءة المحتوى البنائي للبنية المعرفية على قدرة الطالب على الاسترجاع، كما توصلت دراسة(أمينه إبراهيم شبلي) إلى الأثر الايجابي لبعض أبعاد البنية المعرفية (التنظيم أو الترابط، التمايز) على الاستراتيجيات المعرفية للمتفوقين من طلاب المرحلة الجامعية (زكزة، 2010: 16).

وانطلاقا مما سبق نلاحظ بان مجموع الدراسات السابقة التي تم عرضها وضحت العلاقة بين ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم، وكذا طبيعة العلاقة بين فعالية البنية المعرفية واستراتيجيات التعلم، لكن لم توضح الطبيعة القائمة بين المتغيرات الثلاث، لذا سوف نحاول من خلال الدراسة الحالية إيضاح طبيعة تلك العلاقة بين تلك المتغيرات.

تساؤل الدراسة:

هل توجد علاقة بين مفهوم ما وراء المعرفة ومفهوم فعالية البنية المعرفية ومفهوم استراتيجيات التعلم المعرفية لدى الطلبة الجامعيين؟

3.فرضيات الدراسة:

توجد علاقة متعددة بين درجات مقياس ما وراء المعرفة ودرجات مقياس فعالية البنية المعرفية ودرجات مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية لدى الطلبة الجامعيين.

4. التعريف الاجرائي لمفاهيم الدراسة:

1.4. التعريف الاجرائي لماوراء المعرفة: بعد الإطلاع على عدة تعريفات نظرية للمفهوم توصلنا إلى أن ما وراء المعرفة تعرف حسب أبعادها المتمثلة في ما يلي:

*معرفة ما وراء المعرفة: والتي تتمثل في معرفة الفرد بطبيعته لشخص مجهز ومعالج المعلومات ومعرفته لطبيعة المهام المقبل عليها وكذا الفروق بين استراتيجيات التعامل معها.

*خبرات ما وراء المعرفة: وتشمل مجموع المعتقدات التي يحملها الفرد حول ذاته وحول المهام المقبل عليها نتيجة لتوظيفه المستمر للمعرفة والخبرات الناجمة عنها.

*استراتيجيات ما وراء المعرفة: وهي مجموع الإجراءات التي يستخدمها الفرد من اجل تنمية قدرته على الضبط والسيطرة عن عملياته المعرفية.

*مهارات ما وراء المعرفة: والمتمثلة في التخطيط والمراقبة والتقويم أثناء انجاز المهام المختلفة.

ويعبر عن مدى استخدام الفرد لما وراء المعرفة في الدراسة الحالية بالدرجة التي يتحصل عليها في مقياس ما وراء المعرفة المستخدم في الدراسة حيث تتراوح درجة الفرد:

- بين 210 درجة قصوى و42كدرجة دنيا حسب المقياس.
- وكلما اقترب الفرد للدرجة القصوى كلما دل ذلك على استخدامه لما وراء المعرفة بأبعادها المختلفة.
- وكلما اقترب الفرد للدرجة الدنيا ذلك على عدم استخدامه لما وراء المعرفة بأبعادها المختلفة.

2.4. تعريف مفهوم فعالية البنية المعرفية: تتمثل البنية المعرفية نتاج التفاعل القائم بين المحتوى المعرفي بما يمثله من معلومات ومفاهيم وحقائق وأفكار وقواعد وقوانين

وقضايا ومعطيات إدراكية، والعمليات المعرفية التي تعالج ذلك المحتوى.(الزيات، 2004، 416)

ونادرا ما يستدل على فعالية البنية من خلال المحتوى المعرفي أو من خلال العمليات المعرفية، وإنما يستدل من خلال العلاقات القائمة بين مكونات ذلك المحتوى.

وتعد العلاقات مؤشرا على طريقة تنظيم المحتوى المرجعي ونتاجا لعمل العمليات المعرفية في معالجة ذلك المحتوى وتخزينه واسترجاعه. كما أن صعوبة قياس البنية المعرفية تزول بمجرد تحديد المجال المعرفي الذي يمثل عناصر محتوى معرفي معين ومحدد لبعض التخصصات، إذا فإننا سنتناول من خلال هذه الدراسة قياس بعض أبعاد البنية المعرفية، والتي تدل على فعاليتها وهي كالتالي:

*التنظيم: ويقصد به مدى قدرة الطالب على إقامة علاقات بين مفاهيم مقياس المنهجية من الأكثر عمومية (عالية الرتبة) إلى الأقل عمومية (منخفضة الرتبة).

* الترابط: ويقصد به مدى قدرة الطالب إلى إقامة علاقات بين مفاهيم مقياس المنهجية ومقاييس أخرى لها علاقة وطيدة به مثل: مقياس الإحصاء، القياس التقني، بناء الاختبارات،... الخ.

* التمايز: ويقصد به مدى قدرة الطالب على وضع المعلومات الطبيعة النوعية لمقياس المنهجية في فئات متمايزة كل فئة تضم عناصر تشترك في خصائص معينة.

ويتم قياس فعالية البنية المعرفية بواسطة الاختبار الذي تم بناؤه في الدراسة الحالية وتظهر الأبعاد المذكورة سابقا على الاختبار كما يلي:

- حيث يظهر التنظيم الهرمي لدى الفرد عندما يتحصل على 6 درجات فما أكثر على الفقرة الأولى للاختبار.
- ويظهر التمايز لدى الفرد عندما يتحصل على 11 درجات فما أكثر على الفقرة الثانية للاختبار.
- ويظهر الترابط عندما يتحصل الفرد على الدرجة 3 فما أكثر على الفقرة الثالثة للاختبار.

- ويعد الطالب ذو بنية معرفية متوسطة الفعالية عندما يتحصل على منتصف الدرجة القصوى في كل فقرة من فقرات الاختبار:6-11-3.
- ويعد الطالب ذو بنية معرفية منخفضة الفعالية عندما يتحصل على اقل من منتصف الدرجة القصوى في إحدى فقرات الاختبار بغض النضر عن الدرجة الكلية.
- ويعد الطالب ذو بنية معرفية مرتفعة الفعالية عندما يتحصل على متوسط الدرجة القصوى في يكل فقرة من فقرات الاختبار مع اقتراب درجته من الدرجة القصوى للاختبار الكلي وهي:39.

3.4.تعريف مفهوم استراتيجيات التعلم: انطلاقا من التعريفات النظرية لاستراتيجيات التعلم تم اختيار التعريف التالي والذي يعد الأنسب للدراسة الحالية، حيث تعد استراتيجيات التعلم مجموعة من الخطوات التي تتمكن أن يستخدمها الطالب لتسيير واكتساب المعلومات والاحتفاظ بها واسترجاعها وتوظيفها والاستفادة منها.

وقد تم اختيار الاستراتيجيات المعرفية في الدراسة الحالية ذلك إنها تؤثر بشكل مباشر على عملية التعلم كما أن لها أهمية كبيرة مقارنة باستراتيجيات الأخرى التي تم استيعابها والمتمثلة في الاستراتيجيات الداعمة للتعلم كالاستراتيجيات الانفعالية والاجتماعية والماوراء المعرفية. كما تم الاعتماد على تقنيتي روبنسون Robinson(SQR3) وتقنية دانسيرو(Dansereau Murder System).

وتلك الاستراتيجيات هي:- المسح والاستعراض (S) Survey - اشتقاق وإعداد الأسئلة (Q) Question- قراءة (R) Read - استرجاع (R) Recall - مراجعة (R)Review- الفهم (U) Understand- الهضم (D) Digest .

وتقدر درجة استخدام الفرد لاستراتيجيات التعلم المعرفية الفعالة بالإجابة على المقياس المستخدم في الدراسة حيث تصنف درجته على المقياس كالتالي:

- إذا تحصل الفرد على الدرجة 135 فما أكثر واقتربت درجته من الدرجة القصوى 225 يصنف ضمن الفئة المتفوقة.

- إذا تحصل الفرد على اقل من الدرجة 135 واقتربت درجته من الدرجة الدنيا 45 يصنف ضمن الفئة الدنيا.
- إذا تحصل الفرد على الدرجة 135 فما أكثر يصنف ضمن الفئة المتوسطة.

5. الحدود الزمنية والمكانية والبشرية للدراسة:

تمت الدراسة الحالية بين شهري ماي و أفريل من سنة 2010، يتمثل مجتمعها في طالبات قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا المقبلات على التخرج في كافة التخصصات بجامعة الجزائر، وبعد استبعاد الذكور أصبح مجتمع الدراسة يشمل 817 طالبة موزعة على أربعة تخصصات كما موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(01):توزيع عدد الأفراد في مجتمع الدراسة الأساسية.

التخصص	علمنف العيادي	علمنف المدرسي	علمنف الصناعي	ارطفونيا
العدد	322	164	124	207

6. إجراءات الدراسة الأساسية:

1.6. اختيار عينة الدراسة: تمثل العينة مجموعة من الأفراد الذين يتم سحبهم من المجتمع الأصلي بحيث تكون العينة ممثلة للمجتمع من خلال تجانس الصفات والخصائص بين أفرادها وأفراد المجتمع فالعينة يجب أن تكون انعكاسا شاملا لصفات وخصائص المجتمع الدراسية (الرشيدي، ب ت: 145).

وقد تم الاعتماد على العينة العشوائية الطبقية، حيث تستخدم هذه الطريقة لضمان وجود طلبة من مختلف التخصصات، أي أن الدراسة تتطلب تكوين طبقات على أساس التخصص، وبالنسبة لمجتمع الدراسة الحالية الذي يمثل في مجموع الطلبة الجامعيين المقبلين على التخرج في كافة التخصصات، ولا يمكننا الحصول على عينة ممثلة إلا إذا سحبنا من كل تخصص نسبة معينة من الطلبة توافق نسبة تواجده في المجتمع الكلي.

لذا سوف يتم إتباع الخطوات التالية لاختيار عينة بالطريقة العشوائية الطبقية:

- تحديد وتعريف المجتمع الأصلي.
- تحديد حجم العينة المراد اختيارها.
- إعداد قائمة الأفراد بكل تخصص.

- تحديد عدد الطلبة بكل تخصص وتحديد خصائصهم (الجنس، العمر، طبيعة الانتقال).
- إبعاد الطلبة الذين تتوفر لديهم الشروط المطلوبة كان يفوق سنهم 26 سنة.
- تحديد النسبة الواجب اختيارها من كل تخصص.

الجدول رقم (02) عدد افراد العينة حسب التخصص

التخصص	المدرسي	العيادي	الصناعي	الارطفونيا
عدد الطلبة	40	40	40	40

ونلاحظ من خلال الجدول السابق أن الباحث اتبع الطريقة المتساوية التي تعد إحدى طرق العينة العشوائية الطبقية وذلك بسحب نفس العدد من كل تخصص، وبذلك بلغ عدد عينة الدراسة الأساسية 160 طالبة وهي تمثل 20% من المجتمع الكلي للدراسة.

2.6.أدوات جمع البيانات:

1.2.6. مقياس ما وراء المعرفة: تم إعداد مقياس ما وراء المعرفة لمعرفة مدى استخدام الطلبة عينة الدراسة لمهارات واستراتيجيات ومعارف ما وراء المعرفة، وذلك بعد الاطلاع على بعض المقاييس المشابهة مثل:

- مقياس مهارات ما وراء المعرفة للباحثة "شيماء حمود الحارون" (الحارون، 2008: 159).
- مقياس الوعي بالعمليات المعرفية للباحث "عبد الرحمان بن بريكة" (بن بريكة، 2007: 32).
- مقياس **ولفز Wolfs** لقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة (حساني، 2008: 71).
- مقياس ما وراء المعرفة.(الوطبان ,2006: www.geslem.org.sa)

يتكون المقياس في صورته الأولية من 57 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد: معارف ما وراء المعرفة، مهارات ما وراء المعرفة، استراتيجيات ما وراء المعرفة.

للتحقق من صدق وثبات مقياس ما وراء المعرفة اعتمدنا على طريقة صدق محتوى البنود وقد كانت أغلب معاملات الارتباط المستخرجة بين كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين: 0.32 كأقل قيمة و0.84 كأعلى قيمة. ومن ثباته

بطريقة التجزئة النصفية فكانت قيمة معامل ثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس ما وراء المعرفة تساوي 0,81. وبناءا على هذه النتائج أصبحت الصورة النهائية لمقياس ما وراء المعرفة تتكون من 42 بند موزعة على الأبعاد الثلاثة له، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (03): أرقام الفقرات الموزعة على أبعاد الصورة النهائية لمقياس ما وراء المعرفة.

البعد	أرقام الفقرات	مج
مهارات ما وراء المعرفة	-21-12-11-10-9-8-7-6-4-3-2-1 -31-30-29-28-27-26-25-24-23-22 40.-39-38-37-36-35-34-33-32	31
استراتيجيات ما وراء المعرفة	42.-41-20-18-17-5	6
معارف ما وراء المعرفة	19.-16-15-14-13	5

2.2.6.مقياس فعالية البنية المعرفية:

وقد تم إعداد هذا المقياس وبإتباع الخطوات التالية:

.تحديد الهدف من الاختبار: حيث يهدف إلى قياس فعالية البنية المعرفية في مقياس المنهجية (محتوى معرفي) لدى طلبة السنة الرابعة جامعي قسم علم النفس، ويقيس المقياس الأبعاد الثلاثة التي تدل على فعالية البنية المعرفية وهي (التنظيم الهرمي، الترابط، التمايز).

. **تحديد التعريف الإجرائي لفعالية البنية المعرفية** : وذلك بعد الاطلاع على مايلي:

- التراث النظري للموضوع.
- الإطلاع على بعض المقاييس التي حاولت قياس فعالية البنية المعرفية منها: مقياس "**ركزة سميرة**" لقياس فعالية البنية المعرفية في مادتي الفيزياء والعلوم الطبيعية لدى الطلبة الجامعيين.

.القيام بتحكيم المفاهيم التي تم جمعها في مقياس المنهجية: وذلك لبناء فقرات الاختبار على أساسها وقد استعنا في هذه المرحلة بمصدرين وهما:

- الإطلاع على الكثير من الكتب المعتمدة في المنهجية.

- توزيع تلك المفاهيم في استمارات لتحكيمها من طرف أساتذة لديهم خبرة في تدريس مقياس المنهجية حيث تم عرضها على أربعة أساتذة محكمين وقد أرفقناها بمقدمة وضحنا فيها الهدف من الاستمارة وكذا إشكالية الدراسة وهدفنا في هذه العملية إلى:

✓ التحقق من مدى مناسبة كل مصطلح لمدلول المفهوم بوضع ثلاثة خيارات (الدقة، الشمولية، الاتفاق على المصطلح).

✓ نسبة ارتباط المفهوم بالمقياس.

✓ حذف المفاهيم التي لا ترتبط بالمقياس.

✓ إضافة مفاهيم أخرى يراها المحكم ضرورية ولم يتم التطرق إليها.

وبعد جمع الاستمارات من المحكمين تم التوصل إلى:

إن كافة المفاهيم التي تم عرضها مقبولة بنسبة مرتفعة ومرتبطة بالمقياس، وقد بلغ عدد المفاهيم 183 مفهوم.

. انتفاء المفاهيم الأساسية التي تبني على أساسها فقرات المقياس.

.بناء الصورة الأولية لمقياس فعالية البنية المعرفية: حيث تتكون الصورة الأولية للمقياس من 5 جوانب هي:

أ- التعليمة العامّة.

ب- تعليمة السؤال.

ت- مضمون السؤال.

ث- الإجابة النموذجية.

ج- مفتاح التصحيح.

وقد تمت إعادة صياغة الصورة الأولية لمقياس فعالية البنية المعرفية بناءا على آراء المحكمين وعينة الدراسة الاستطلاعية فأصبح مقياس فعالية البنية المعرفية يحتوي على مايلي:

***التعليمة**: حيث تم من خلالها توضيح الهدف من الاختبار وما المطلوب منهم فعله.

* **السؤال الأول**: والذي يقيس بعد التنظيم الهرمي لمجموعة من المفاهيم التي درسها الطالب في مادة المنهجية، حيث بلغ عدد المفاهيم التي تم عرضها 12 مفهوم من المفاهيم التي تم تحكيمها سابقا، والمطلوب من الطالب هو تنظيم تلك المفاهيم من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية في الهرم الموضح أمام السؤال.

* **السؤال الثاني**: ويقيس بعد التمايز حيث يحتوي السؤال على 22 مفهوم، والمطلوب من الطالب تصنيف تلك المفاهيم في خمس فئات حيث تشترك مفاهيم الفئة الواحد في موضوع معين، والفئات الخمسة هي: أدوات جمع البيانات، منهج البحث، عينة البحث، الأساليب الإحصائية، عرض البيانات.

* **السؤال الثالث**: ويقيس بعد الترابط وذلك من خلال ترتيب خمس مفاهيم من حيث درجة ارتباطها بمفهوم الفرضية (صحراوي، 2011، 233).

* **طريقة التنقيط**: تمنح علامة واحدة (1ن) لكل فئة أساسية أو فئة فرعية أو مفهوم أثناء وضعها في مكانها الصحيح في الهرم بالنسبة للسؤال الأول وبالتالي تصبح أقصى درجة في بعد التنظيم (12ن).

– تمنح علامة واحدة لكل فئة أساسية أو فئة فرعية أو مفهوم أثناء تصنيفها في فئتها التي تنتمي إليها فعلا بالنسبة للسؤال الثاني وبالتالي تصبح أقصى درجة في بعد التمايز(22ن).

– تمنح علامة واحدة لكل فئة أساسية تم ترتيبها بشكل صحيح وفقا لدرجة ارتباطها بمفهوم الفرضية.

– وبعد إعادة صياغة الصورة الأولية للمقياس تم إعادة تطبيقها على عينة الدراسة الاستطلاعية لحساب صدقه وثباته؛ للتأكد من صدق المقياس تم استخدام صدق المحتوى الذي يتعلق بمدى إمكانية قياس محتوى الاختبار (بنود الاختبار) أو عينة من بنود الاختبار للمادة الدراسية المطلوب قياسها أي إلى أي حد تمثل أسئلة الاختبار للمحتوى الأصلي للمادة العلمية (الصراف، 2002: 170). وقد استخدامنا هذا النوع من الصدق لان فقرات مقياس فعالية البنية المعرفية تنتمي إلى محتوى معين وهو البرنامج الدراسي في مادة المنهجية الذي يدرس لطلبة علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا في

مرحلة التدرج. وهناك عدة تقنيات يتم التأكد من خلالها على صدق محتوى الاختبار من بينها تحليل البنود الاختبار ، وذلك بحساب قيم معامل الصعوبة الاميز لفقراته فكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (04): قيمة معامل الصعوبة وقيمة معامل التميز لفقرات مقياس فعالية البنية المعرفية.

الفقـــرة	معامــل الصعوبة	معامــل التمييز
الفقرة 1	0,46	0,55
الفقرة 2	0,40	0,44
الفقرة 3	0,46	0,77

ونلاحظ من خلال نتائج التحليل الإحصائي لفقرات المقياس أن الفقرات الثلاثة مقبولة نظرا لأنها متوسطة الصعوبة والسهولة حيث كان معامل الصعوبة للفقرات الثلاثة محصور بين 0,40 و0,60 وهو ما يتفق مع المعيار الذي وضعه العلماء لقبول معامل الصعوبة، كما أن معامل تمييز الفقرات الثلاثة كان يفوق 0,40 ويقترب من الواحد صحيح وهذا ما يدل قدرة الفقرات الثلاثة على التمييز بين الأقوياء والضعفاء.

ومن ثباته المقياس بطريقة التجزئة النصفية وقد كان معامل ثبات المقياس بهذه الطريقة يقدر بـ 0.88. وهي قيمة مرتفعة.

3.2.6.مقياس استراتيجيات التعلم:

وقد تم إعداد مقياس لاستراتيجيات التعلم المعرفية الفعالة بإتباع الخطوات التالية:

.تحديد الهدف من المقياس: حيث يهدف المقياس إلى قياس مدى استخدام الطلبة ل-استراتيجيات التعلم المعرفية الفعالة والمتمثلة في (استراتيجية المسح، استراتيجية الاسترجاع، استراتيجية القراءة واشتقاق وإعداد الأسئلة، استراتيجية المراجعة، استراتيجية الفهم، استراتيجية الهضم، استراتيجية التوسع والإحاطة).

. **تحديد التعريف الإجرائي لاستراتيجيات التعلم المعرفية:** وذلك بناءا على:

- الإطلاع على التراث النظري حول الموضوع.
- الإطلاع على بعض المقاييس المتشابهة: نذكر منها:

– مقياس استراتيجيات التعلم: للباحثة "**بن زاين حفيظة**"

- مقياس مهارات التعلم والاستذكار: للباحثين عصام علي الطيب وربيع عبده رشوان (عصام و رشوان، 2006: 244).

.**صياغة الصورة الأولية للمقياس**: ويتكون مقياس استراتيجيات التعلم في صورته الأولية من 49 فقرة موزعة على 7 أبعاد حيث يمثل كل بعد استراتيجية تعلم وهي (المسح، القراءة، واشتقاق الأسئلة، الاسترجاع، المراجعة، الفهم، الهضم، التوسع والإحاطة) والجدول التالي يوضح أرقام الفقرات الموزعة على أبعاد المقياس في الصورة الأولي.

. **إعداد تعليمات المقياس**:

تم إعداد تعليمات المقياس بهدف تسهيل مهمة الطالب في الإجابة عنه وتضمنت تعليمة المقياس مقدمة استهلالية ثم توضيح كيفية الإجابة على المقياس وذلك بتقديم مثال على ذلك، كما اشرنا إلى الحفاظ على سرية الإجابة بالإضافة إلى ضرورة الإجابة بدقة وصدق.

. **الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم**:

أ/ الصدق:

صدق المحكمين: بعد جمع الاستمارات الخاصة بتحكيم مقياس استراتيجيات التعلم وتفريغ نتائج آراء المحكمين تم التوصل إلى النتائج التالية:

- اغلب المحكمين يتفقون على ملائمة الصياغة اللغوية لكامل فقرات المقياس.
- اغلب المحكمين يتفقون على ملائمة كامل فقرات المقياس لقياس ما وضعت لقياسه حيث فاقت نسبة الاتفاق بعد تفريغ التكرارات وتحويلها إلى نسب 90 %.

.**صدق محتوى البنود**: كانت أغلب معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين 0.36 كأقل قيمة و0.75 كأعلى قيمة عدا بعض البنود التي لم تتمتع بصدق محتوى دال تم حذفها في الصورة النهائية للمقياس.

ب/ الثبات: وتم التأكد من ثبات مقياس استراتيجيات التعلم باستخدام طريقة التجزئة النصفية فكان معامل ثبات المقياس يساوي 0,67 وهي قيمة مقبولة لإستحدامه كأداة لقياس استراتيجيات التعلم.

.**الصورة النهائية لمقياس استراتيجيات التعلم**: أن الصورة النهائية للمقياس تتكون من 45 بندا موزعة على أبعاده الستة، إذ تم حذف أربعة بنود من الصورة الأولية بعد حساب صدقها بطريقة صدق محتوى البند.

الجدول رقم (05): أرقام الفقرات الموزعة على أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم.

الأبعاد	أرقام الفقرات	مج
المسح والاستعراض	41.-34-33-25-22-21-16-6-5-2-1	11
القراءة واشتقاق الأسئلة	40.-15-13	3
الاسترجاع	-37-36-35-8-18-14-11-10-4-3 39.-20-38	13
المراجعة	42.-12-7-19	4
الفهم	43.-28-26-27-44-9-17	7
الهضم والتوسع والإحاطة	45.-32-31-24-23-30-29	7

7. المنهج المتبع:

وبما أن هدف دراستنا دراسة طبيعة العلاقة بين عدة متغيرات، فإننا سوف نستخدم المنهج الوصفي الارتباطي بهدف معرفة طبيعة العلاقة واتجاهها.

8. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

نص الفرضية: "توجد علاقة متعددة بين درجات مقياس ما وراء المعرفة ودرجات مقياس فعالية البنية المعرفية ودرجات مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية لدى الطلبة الجامعيين".

ولاختبار صحة الفرضية تم الاعتماد على معامل الارتباط المتعدد، والجدول الموالي يوضح النتائج المتحصل عليها.

الجدول رقم (06): قيمة معامل الارتباط المتعدد بين درجات مقياس ما وراء المعرفة ودرجات مقياس فعالية البنية المعرفية ودرجات مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية.

الاحصائيات **المتغيرات**	N	قيمة(R) المتعدد	قيمة F المحسوبة	قيمة F المجدولة	DF	مستوى الدلالة
ما وراء المعرفة فعالية البنية المعرفية استراتجيات التعلم	118	0,55	25	4,82	2,115	دالة عند مستوى 0,01

ويتبين من خلال الجدول رقم (11) أن قيمة الارتباط دالة عند مستوى 0,01 ومنه توجد علاقة متعددة بين درجات مقياس ما وراء المعرفة ودرجات مقياس فعالية البنية المعرفية ودرجات مقياس واستراتيجيات التعلم المعرفية لدى الطلبة الجامعيين، حيث بلغت قيمة الارتباط 0,55 بمعنى انه كلما ارتفعت درجات مقياس ما وراء المعرفة ترتفع درجات مقياس فعالية البنية المعرفية وترتفع درجات مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية لدى الطلبة الجامعيين. ترى الباحثة انه من المنطقي نظريا ومن المقبول علميا، أن تكون هناك علاقة بين المتغيرات الثلاثة، وهذا ما يتفق مع آراء الكثير من الباحثين، إذ أشار فتحي مصطفى الزيات إلى أن التفاعل بين كل من وراء المعرفة والبنية المعرفية يؤدي إلى اشتقاق استراتيجيات معرفية فعالة، حيث تساهم ما وراء المعرفة في إثراء البناء المعرفي للفرد من خلال توسيع خبراته المعرفية باشتقاق استراتيجيات لتتواءم مع المواقف الجديدة (الزيات، 2004: 418). حيث أن الطالب أثناء مواجهته لمشكلة جديدة يحدث له اختلال في التوازن مما يدفعه إلى محاولة التكيف مع تلك المشكلة، ولا يكون ذلك إلا من خلال فهم طبيعة تلك المشكلة وتحليلها تحليلا عميقا لإيجاد الاستراتيجية التي تتلاءم معها من خلال التخطيط والمراقبة والتقويم، وأثناء اشتقاق الطالب لاستراتيجية جديدة تمكنه من حل تلك المشكلة يتم استدخالها في بنائه المعرفي، وهذا ما وضحته النظرية البنائية المعرفية لجون بياجيه من خلال تطرقها لمفهومي التمثيل والمواءمة، والتوازن المعرفي يتم عند حدوث الاستدخال، إذ يعمل التمثيل على استدخال المواضيع الخارجية في البنى العقلية أو دمج المعلومات الجديدة والعمليات المعرفية في البنى الداخلية. (Trodeo, Martinot, 2003:55) والتي من بينها استراتيجيات التعلم، ولكي يحدث الاستدخال لا بد أن تسبقه عملية المواءمة التي تشمل تعديل المعارف السابقة لتتلاءم مع المعارف الجديدة،وهذا ما يمثل الوعي بالعمليات المعرفية (ما وراء المعرفة)، وناتج كل من عمليتي التمثل والمواءمة يؤدي إلى استدخال معارف جديدة من جهة واستراتيجيات معرفية مشتقة من جهة أخرى، مما يؤدي ذلك إلى حدوث التوازن المعرفي والذي يعبر عن نجاح الفرد في توظيف إمكاناته مع متطلبات البيئة حوله. (الزيات، 2006: 187). كما يمكن تفسير ذلك من خلال تأثير سعة البناء المعرفي للفرد على استخدامه للعمليات ألما وراء المعرفية من جهة والعمليات المعرفية من جهة أخرى حيث أشار فتحي مصطفى الزيات إلى انه بدون

محتوى معرفي لا نجد عمليات معرفية وهذه الأخيرة تحتاج إلى وجود عمليات ما وراء معرفية تعمل على توجيهها وضبطها من اجل تحقيق الهدف منها بأكثر فعالية. (الزيات، 402:2004). كما تتفق النتيجة المتوصل إليها مع نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة الثنائية بين ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم، ونتائج الدراسات التي تناولت العلاقة الثنائية بين فعالية البنية المعرفية واستراتيجيات التعلم لدى الطلبة من بينها دراسة ليلى عبد الله حسام الدين (2002) التي توصلت إلى الأثر الايجابي لاستخدام الطلبة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين عملية التعلم لديهم(بن بريكة، 2007: 245). ودراسة أمينة إبراهيم شلبي التي توصلت إلى الأثر الايجابي لبعض أبعاد البنية المعرفية على الاستراتيجيات المعرفية للمتفوقين من طلاب المرحلة الجامعية (زكزة، 2010: 16).

ويمكن تفسير وجود علاقة متعددة بين المتغيرات الثلاثة من خلال نظرية البناء العقلي **لجيلفورد** ونظرية **سترنبرغ** الثلاثية للذكاء الذي وضح من خلال تقسيمه للذكاء إلى ثلاثة أصناف (ذكاء المكونات وذكاء السياق وذكاء الخبرات) العلاقة بين ما وراء المعرفة واستراتجيات التعلم من خلال ذكاء المكونات حيث أن هذا الأخير يتفرع إلى ثلاثة أقسام تشمل عمليات اكتساب المعرفة وما وراء المكونات ومكونات الأداء حيث أن الفرد عندما يريد ربط معلومة قديمة بأخرى جديدة أو يجمع معلومات متفرقة أو ينتقي معلومات أو يحل مشاكل ويولد أفكار ينبغي له أن يخطط وينفذ ويقوم من اجل اكتساب المعرفة من جهة، والاستراتجيات من جهة أخرى، وينتج عن ذكاء المكونات ذكاء السياق وذكاء الخبرات حيث أن هذا الأخير يولد الآلية والحداثة لدى الفرد والتي تعني التعامل بمرونة مع المواقف الجديدة وبالية من خلال توظيف المكتسبات وهذا يحتاج من الفرد بناء معرفي ثري بكل من المعارف والاستراتجيات المعرفية والتي تنتج من ذكاء المكونات، أما جيلفورد فانه يوضح العلاقة بين المتغيرات الثلاثة في نظريته من خلال توضيح التفاعل بين أبعاد البناء العقلي الثلاثة التي يطلق عليها جيلفورد العملية والمحتوى والناتج، حيث أن العملية تتمثل العمليات العقلية بما فيها الاستراتيجيات المعرفية، والمحتوى يمثل المعارف التي تتعامل معها تلك العمليات والتي تمثل البنية المعرفية والنواتج والتي تمثل الفئات والعلاقات

والمنظومات والتحويلات والتضمينات، وهذه الأخيرة أشار فيها جيلفورد إلى نوع من التنبؤ، وتوقع الفرد لمعلومات أو أحداث قبل حصولها انطلاقا من وجود معطيات معينة وهذا ما يطابق جزء كبير من ما وراء المعرفة (أبو حماد، 2007: 27)

كما يمكن تفسير العلاقة المتعددة بين ما وراء وفعالية البنية المعرفية واستراتجيات التعلم لدى الطلبة الجامعيين من خلال التداخل بين المفاهيم الثلاثة، إذ أن ما وراء المعرفة تحتوي على معارف ما وراء المعرفة وخبرات ما وراء المعرفة وهذا ما يمثل جزء كبير من البنية المعرفية، حيث أن تمكن الفرد من معرفة الفروق بين الاستراتيجيات المعرفية واستراتجيات حل المشكلة والمعارف الإجرائية التي تشمل معرفة الوسائل والإجراءات التي تؤدي إلى تحقيق الهدف والمعارف الشرطية التي تمثل معرفة وقت ومبرر استخدام استراتيجية دون الأخرى يأتي من خلال ثراء البناء المعرفي بالمحتويات المعرفية واستراتجيات التعامل معها الناتج عن العمليات المعرفية وخبرات ما وراء المعرفة إذ تمثل هذه الأخيرة نواتج توظيف المعرفة في مختلف المواقف ومناشط الحياة والتي تنتج الاستراتيجيات المعرفية المكتسبة أو المشتقة.(الزيات، 2004: 578).

والحوصلة العامة لأهم النتائج المتوصل إليها من خلال انجاز هذه الدراسة، تبين وتؤكد أهمية ما وراء المعرفة في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين كما تعمل ما وراء المعرفة على مساعدة الطالب الجامعي على تكوينه الذاتي واستقلاليته المعرفية خاصة في ضل التغيرات الحديثة للتعليم الجامعي في الجزائر، والتي تفرض على الطالب وصوله إلى أقصى مستويات التفكير للتعامل مع مختلف المشكلات والمواقف الأكاديمية.

وتبقى هذه النتائج مقبولة وذات مصداقية في حدود العينة المتعامل معها، وبعض جوانب قصور أدوات الدراسة المستخدمة لجمع البيانات، بالإضافة إلى الحدود الزمنية والمادية والبشرية لإجراء الدراسة. ويمكن للدراسة أن تخرج بالاقتراحات التالية:

- أثر التفاعل بين فعالية البنية المعرفية ومهارات ما وراء المعرفة على اشتقاق استراتيجيات التعلم الفعالة لدى الطلبة الجامعيين .
- بناء اختبار مقنن لقياس فعالية البنية المعرفية في علم النفس لدى الطلبة الجامعيين.

– دراسة العلاقة بين مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات (السطحي، العميق) باستخدام العمليات الماوراء معرفية.

– أثر أشكال التمثيل المعرفي (الشكلي، الرمزي، العملي) على اشتقاق استراتيجيات التعلم المعرفية الفعالة لدى الطلبة الجامعيين.

– أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة على اكتساب الطلبة لاستراتيجيات التعلم الفعالة.

المراجع:

– أحمد على إبراهيم الخطاب (2007): **اثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القيوم، مصر.

– بشير صالح الرشيدي (د ت): **مناهج البحث التربوية رؤية تطبيقية مبسطة**، دار الكتاب الحديث، الجزائر.

– حساني رشيد (2008): **استراتيجية ما وراء المعرفة وعلاقتها بمركز التحكم لدى الطلبة الجامعيين**، رسالة ماجستير غيرمنشورة، جامعة الجزائر.

– ربيع عبده رشوان (2006): **التعلم المنضم ذاتيا وتوجهات أهداف الانجاز**، ط1، عالم الكتب، مصر.

– سامي محمد 5.ملحم (2005): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

– سميرة ركزة (2010): **اثر بعض أبعاد البنية المعرفية على عملية حل المشكلات عند الطالب الجامعي الجزائر**، أطروحة دكتوراه، في علم النفس المعرفي، جامعة باتنة، الجزائر.

– شيماء حمود الحارون (2008): **كيف يعمل العقل أثناء حدوث عملية التعلم (نموذج عملي لمهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي)**، المكتبة المصرية، مصر.

- عبد الرحمن بن بريكة (2007): **العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز**، أطروحة دكتوراه دولة، جامعة الجزائر.

- فتحي مصطفى الزيات (2004): **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**، ط1، دار النشر للجامعات، مصر.

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

- قاسم علي الصراف (2002): **القياس والتقويم في التربية والتعلم**، دار الكتاب الحديث، الكويت.

- محمد بن سليمان الوطبان (2006): مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية، رسالة التربية في علم النفس، العدد 27، جامعة القصيم.
(www. Geslen. Org. Sa).

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

- ناصر الدين أبو حماد (2007): **اختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية**، عالم الكتب الحديث، الأردن.

- نزيهة صحراوي(2011): **علاقة ما وراء المعرفة وفعالية البنية المعرفية باستراتيجيات التعلم الفعالة لدى الطلبة الجامعيين**، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس المدرسي، جامعة الجزائر(02).

- Cyr, Paul (1998): **les stratégies d'apprentissage**,CLE international: Paris.
- Trodec, B, Martinot, C (2003) : **le développement cognitif** (**théories actuelles de la pensé en contexte**), Belin : Paris.

الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس(دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية بجاية).

عبدي سميرة، جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين الضّغط المدرسي الذي يتعرّض له التلميذ المتمدرس في السنة الأولى من التعليم الثانوي (15-17) سنة، وسلوكات العنف والتحصيل الدراسي. تكونت عيّنة الدراسة من (364) مراهقا بالسنة الأولى من التعليم الثانوي، بمدينة بجاية. تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، ولقد اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمنا مقياس الضّغط المدرسي للطفي عبد الباسط إبراهيم(2009)، ومقياس سلوكات العنف المدرسي لبيار كوزلين (Pierre coslin, 1997)، وسجل النتائج الدراسية. أظهرت نتائج الدراسة على أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضّغط المدرسي، وظهور سلوكات العنف والتحصيل الدراسي، لدى المراهق في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

Résumé :

Cette étude a pour objectifs d'indiquer la relation qui existe entre le stress scolaire que vivent les adolescents scolarisés, niveaux première année lycée, et les comportements violents et le rendement scolaire, chez les adolescents scolarisés (15- 17) niveaux première année lycée, dans la ville de Bejaïa.

L'échantillon de l'étude se compose de (364) adolescents scolarisés, niveaux première année lycée, choisis au hasard dans deux lycées de la Wilaya de Bejaïa .et on a adopté dans la méthode descriptive analytique. On a utilisé le test du "stress scolaire" de "Lotfi Abdel Basit Ibrahim" Egypte, (2009), et test des "comportements violents "de "Pierre Coslin" France, (1997), après adaptation au terrain Algérien, et Les registres scolaires pour l'obtention des résultats des élèves, pour l'année scolaire 2009- 2010.

On est arrivés aux résultats suivants :

- Il y'a une relation corrélationnelle entre : Le stress scolaire et les comportements violents, et le rendement scolaire chez les adolescents scolarisés, niveaux première année lycée.

1/ إشكالية الدراسة:

شهدت المنظومة التربوية الجزائرية في السنوات الأخيرة، تغيرات جذرية على مستوى نظامها التربوي، أين سعت وزارة التربية الوطنية في الجزائر إلى تحسين نوعية التعليم ليواكب العصر الحالي، الذي يتميز بالتقدم العلمي والتكنولوجي، حيث أعادت النظر في الأهداف التربوية والمناهج، و الكتب المدرسية والإدارة، وإعداد المعلمين المديرين وتدريبهم؛ أي ما يسمى"بالإصلاح التربوي"، و يعدٌ مفهوم الإصلاح التربوي من المفاهيم المستعملة بشكل واسع في الأوساط التربوية، حيث يرتبط هذا، المفهوم بمفاهيم عديدة منها التجديد، الابتكار والاختراع (عاشور، 2004، 160). ونقصد بالإصلاح التربوي تلك الجهود المخططة التي يبذلها أفراد المجتمع المدرسي بتطوير الممارسات في مجال العمل المدرسي، والارتقاء بمستوى الأداء إلى مستوى المعايير القومية، بهدف تحسين فرص تعليم التلاميذ (سليمان، 2006، 16).

وهذا وقد برهنت بعض الدراسات على أن الضغوط النفسية المدركة لدى التلاميذ تنشأ من التغيرات السريعة التي عرفتها المنظومة التربوية، والتي تشمل المقررات الدراسية الكثيرة، ونظام الامتحانات والتقويم التربوي الجديد، طبيعة العلاقات بين التلاميذ بعضهم البعض من جهة، وبين معلميهم والإداريين من جهة أخرى، وزيادة المسؤوليات الملقاة على عاتق التلاميذ سواءً داخل المدرسة أم خارجها.(عبد الباسط إبراهيم، 2009، 02).

لقد أصبح موضوع الضغوط المدرسية لدى التلاميذ مجال اهتمام المختصين في علم النفس وعلوم التربية، حيث يعيش التلاميذ عبر المراحل الدراسية، المختلفة تغيرات عديدة على الصعيد النفسي والجسدي، خاصة منها المرحلة الثانوية نتيجة لارتباطها بفترة المراهقة، التي يعتبرها المختصون مرحلة التغيرات الجسمية، المعرفية، الاجتماعية الانفعالية والأكاديمية، التي ترافق مرحلة دراسية لأخرى. كما يشير لطفي عبد الباسط ابراهيم الى: " أن الضغط المدرسي عبارة عن ظاهرة سيكولوجية متعددة الابعاد تنتج عن مختلف

العلاقات النفس الاجتماعية والبيئية التي يتفاعل معها التلميذ ويدرك أنها مصدر التوتر والقلق النفسي"(عبد الباسط، 2009، 03).

على العموم أجمعت الدراسات على أن الامتحانات والمواد الدراسية والخوف من الفشل وكذا الواجبات المنزلية تعتبر مصادر الضغط الدراسي للتلاميذ؛ ومع أن بعض الضغوط يكون لها تأثيرًا إيجابيًا على التلميذ، تساعده على المذاكرة قبل الامتحان والاهتمام بدروسه وواجباته في الوقت المحدد، إلا أن هناك العديد من الأحداث والمواقف الضاغطة الّتي من شأنها أن تعيقه عن الإنجاز والأداء، وتؤدي به إلى الإحساس بالإحباط؛ التي تظهر آثاره من ممارسته سلوك العنف في المدارس الذي يعرفه **ألان بووي** Alain) (Bauer بكونه سلوكًا أو تصرفًا يصدر من التلميذ داخل المدرسة سواءً أكان جسميا أم رمزيا، يهدف بإلحاق الأذى والضرر بممتلكات المدرسة (Alain Bauer, 2010, 09).

وهي ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار في المؤسسات التربوية المتقدمة منها والنامية، فعلى الصعيد العالمي تتصدر الولايات المتحدة الأمريكية قائمة الدول التي ينتشر فيها العنف المدرسي، فحوادث القتل تحدث يوميًا في المدارس، وأصبح من الخطورة الذهاب إلى المدرسة، وفي دراسة أجراها المركز الوطني الأمريكي لإحصائيات التعليم ما بين عامي(1996-1997) حول العنف والانضباط السلوكي في المدارس الحكومية، تبين أن أبرز مشكلات الانضباط التي يعانى منها مديرو المدارس هي العراك البدني والشجار بين التلاميذ، وحمل السلاح وإهانة المعلمين لفظيًا وبدنيًا. كما توصلت الجمعية النفسية الامريكية من خلال احصائية لها عام (2001) الى ان المعلمين محاطون بالعنف والقسوة، وأن ما يقابل ثلاثة ملايين حالة عنف تحدث في المدارس في السنة الواحدة أي ما يعادل (16 الف) حالة عنف في اليوم (الشهري، 2009، 3-4)

أما في على الصعيد العربي فقد بينت احصائية في الاردن ان العنف في المؤسسات التربوية ظاهرة مستفحلة ، حيث أثار ما يقارب (98%) من التلاميذ أقروا وجود أنواع عديدة من العنف في مدارسهم (خيرة ،2007، 5).

أما في الجزائر فمشكلة العنف قد انتشرت في مؤسساتنا التربوية بشكل مدهش فلا يكاد يمر يوم دون أن يقرأ أو نسمع عن ظاهرة أو سلوك عنيف ، وقع في احدى المؤسسات التعليمية وفي هذا الصدد نذكر ما نشرته جريدة النهار ليوم 9 جانفي 2010 بعنوان تلميذ يصفع استاذته بمتوسطة " بومعراف" في سوق أهراس ، أين تعرضت أستاذة مادة الرياضيات الى اعتداء هجومي من طرف تلميذها خلال الحصة وذلك اثر توبيخها له بسبب نقص الدروس في كراسه ، الامر الذي لم يعجبه وأجابها مباشرة بلكمة وصفعة على مستوى الوجه ما سبب لها جروح على مستوى الفم والانف (طوفاسية، 2010، 4). بناءً على ما سبق ذكره، بالرجوع إلى الميدان المدرسي الجزائري، نجد أن التلاميذ يعانون الكثير من الضغوطات المدرسية وتزايد السلوكات العنيفة، يؤدي – حسبهم – الى التراجع في التحصيل الدراسي، ما يجعلنا نطرح التساؤل التالي:

– هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغط المدرسي، وسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس بالسنة الاولى من التعليم الثانوي؟

وتنبثق عن هذا التساؤل تساؤلين فرعيين هما:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين الضغط المدرسي، وظهور سلوكات العنف لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي ؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين الضغط المدرسي، والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي ؟.

2/ فرضيات الدراسة:

– الفرضية العامة:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغط المدرسي، وسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الاولى من التعليم الثانوي .

– الفرضيات الفرعية:

- توجد علاقة ارتباطية بين الضغط المدرسي، ظهور سلوكات العنف لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

- توجد علاقة ارتباطية بين الضغط المدرسي، والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

3/ أهمية وأهداف الدراسة:

تأتي أهمية هذا البحث في كوْنه يتناول موضوعًا من المواضيع الهامة في حياة التلميذ المدرسية وعلاقته بمؤثرات البيئة المدرسية؛ إذ يسّلط الضوء على تأثير الضغط المدرسي في سلوك التلميذ وتحصيله الدراسي، كما تكمن أهمية البحث في كونه يتعامل مع عينة من مراهقي المجتمع الجزائري؛ أما هدف دراستنا فهو محاولة معرفة ما إذا كان الضغط المدرسي يؤّثر في ظهور سلوكات العنف، والتحصيل الدراسي عند تلاميذ مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

4/ تحديد مفاهيم الدراسة: تتضمن دراستنا ثلاثة مفاهيم أساسية هي:

4-1/التعريف الاجرائي للضغط المدرسي: فهو كل النتائج المتحصل عليها عند تطبيق مقياس "الضغط المدرسي" لـ لطفي عبد الباسط ابراهيم

4-2/ التعريف الاجرائي للعنف المدرسي: يقصد به مجمل السلوكات العنيفة التي تظهر عبر استعمال مقياس "السلوكات العنيفة" **بيار كوزلين** *(Pierre Coslin)* للمرحلة الثانوية.

4-3/ التعريف الاجرائي للتحصيل الدراسي: فهو مجموع المعارف العلمية التي تقدر بعلامات التلاميذ (أفراد العينة) للعام الدراسي 2013/2012 والتي توجد في السجلات والوثائق المدرسية.

4-4/ التعريف الاجرائي للمراهق المتمدرس: وهي المرحلة التي يكون فيها المراهق متمدرسًا في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

الجانب النظري :

أولا/ الضغط المدرسي:

1/ مفهوم الضغط المدرسي: يرى طه عبد العظيم حسين أنَ الضغط المدرسي هو"حالة من عدم التوازن، وتنشأ لدى التلميذ عندما يقارن بين المواقف البيئية التي يتعرض لها، وبين ما يملك من إمكانات ومصادر شخصية واجتماعية، يصاحب تلك الحالة أعراض (فسيولوجية نفسية وسلوكية سلبية) "(حسين، 2006، 182).

2/ أعراض الضغط المدرسي: وتتمثل في:

– **الاعراض الفيزيولوجية:** تتمثل في توتر على مستوى العضلات، والصداع، ألام في المعدة، وغيرها من الأعراض التي تظهر لدى التلاميذ.

– **الاعراض السلوكية:** تتمثل الأعراض السلوكية في العدوانية، الانسحاب مع الهروب من المدرسة والمشاغبة مع الأقران، كما يمكن كذلك أن تظهر اضطرابات في النوم والأكل.

– **الاعراض النفسية:** أما الأعراض النفسية للضغوطات المدرسية فتتمثل في الوساوس، انخفاض تقدير الذات، نقص الثقة بالنفس والغضب(عبد العظيم، 2006، 182).

– **الاعراض الانفعالية:** تظهر أعراض الضغوطات المدرسية من الناحية الانفعالية بصفة عامة على المستوى المعرفي، وتتمثل هذه الأعراض خاصة في: فقدان التركيز، نقص في التذكر، صعوبة في اتخاذ القرارات، صعوبة في متابعة الدروس (شيخاني، 2003، 19).

3/ عوامل الضغط المدرسي:

– **العوامل الاجتماعية:** مشكلات خاصة بالتلميذ، سوء التكيف المدرسي، انتشار ظاهرة الشرود الذهني، التفكير في المستقبل.

– **العوامل الاسرية**:يستخدم الوالدان أنواعًا عديدة من أساليب المعاملة نذكر منها: أسلوب المعاملة غير السوي، أسلوب الرفض، أسلوب العقاب، توتر العلاقات والصراعات الوالدية، التباين بين توقعات الأولياء وقدرات الأبناء.

– **العوامل الاقتصادية**: يعتبر الوضع الاقتصادي للأسرة عاملا من عوامل الضغط المدرسي، فانخفاض الدخل يؤدي إلى عدم القدرة على تلبية حاجات الأبناء؛ فالفقر يعتبر من المشكلات آلتي تعود بالسلب على الأفراد، إذ لا يجدون أمامهم كل مستلزمات حياتهم عمومًا والدراسية خصوصًا، ويدفعهم ذلك الوضع إلى الاهتمام بجلب مصارفهم الخاصة لسد حاجات الأسرة على حساب الدراسة ومستقبلهم العلمي، وذلك بالعمل خارج أوقات الدراسة، هذه الحالة تقلل من اهتمامهم بالدراسة.

– **العوامل المدرسية**: فيما يخص هذه المعوقات تتمثل في: البيئة المدرسية، طرائق التدريس التقليدية، الأسلوب الإداري المتسلط، قلق فترة الامتحانات، الوقت لمدرسي وتوزيع الحصص الدراسية، جماعة الأقران، المناخ المدرسي غير الآمن، النظرة السلبية للمدرسة، البرامج وصعوبة المواد التعليمية، أسلوب التقويم، العلاقة البيداغوجية(معلم/تلميذ)، المنافسة بين التلاميذ، اكتظاظ الاقسام.

4/ أثار الضغط المدرسي :

– **الاثار الفيزيولوجية**: تؤثر الضغوط سلبًا على النواحي الفيزيولوجية للفرد، فالأحداث والظروف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد، تحدث تغيرات في وظائف الأعضاء وخلل في إفراز الغدد والجهاز العصبي، كارتفاع نسبة الكولسترول في الدم، وإفراز كمية الأدرينالين واضطرابات في الهضم (خليفة وعيسى، 2008، 40).

– **الاثار النفسية**: تكاد تجمع نتائج الدراسات النفسية على أن للضغوط المدرسية آثارًا سلبية على التلميذ وتظهر هذه الآثار في اختلال الآليات الدفاعية وانهيارها، إذ يتميز الفرد تحت الضغط بسرعة الانفعال، الشعور بالقلق وعدم الراحة، يصاحبه الخوف الشديد وفقدان الثقة في النّفس، في الآخرين (باهي ،2002، 205).

– **الاثار الاجتماعية**: وتشمل إنهاء العلاقات والعزلة والانسحاب مع انعدام القدرة على تحمل المسؤولية والفشل في أداء الواجبات (عبد الغرير، 2009، 52).

– **الاثار المعرفية**: تؤثر الضغوط على البناء المعرفي للفرد، ومن ثم فإن العديد من الوظائف العقلية تصبح غير عالية وتظهر هذه الآثار في:

* نقص الانتباه وصعوبة التركيز، تدهور الذاكرة بحيث تقلّ قدرة الفرد على الاسترجاع، فقدان القدرة على التقييم المعرفي، اضطراب التفكير حيث يكون التفكير جامدًا، الاثار السلوكية .

* انخفاض الأداء والقيام باستجابات سلوكية غير مرغوب فيها، انخفاض إنتاجية الفرد، اضطرابات النوم وإهمال المظهر والصحة، اضطرابات لغوية مثل التأتأة والتلعثم.

– **الاثار المدرسية**:يترك الضغط المدرسي آثارًا عديدة على مستوى لأداء المدرسي نذكر: التسرب المدرسي، سوء التكيف المدرسي، التأخر الدراسي.

ثانيا / العنف المدرسي:

1/ تعريف العنف المدرسي: أما **ألان بووي** (**Alain Bauer**) فعرفه: "بكونه سلوكًا أو تصرفًا يصدر من التلميذ داخل المدرسة، سواءً أكان هذا السلوك جسميًا أم رمزيًا، يهدف بإلحاق الأذى والضرر بممتلكات المدرسة" (Alain Bauer, 2010, 09).

2/عوامل العنف المدرسي:

2–1/ العوامل الفردية: وهي عوامل ترتبط بالتلميذ ذاته، وبطبيعته البيولوجية، ومما لا شك فيه أن مرحلة الانتقال من التعليم الأساسي إلى التعليم الّثانوي تتزامن مع مرحلة المراهقة، وهي مرحلة تغيرات في مختلف الجوانب؛ عقلية، فيزيولوجية، انفعالية، مما يؤدي إلى ظهور مشاكل سلوكية، وتشير بعض الدراسات إلى أن البناء الّنفسي الانفعالي

وخصائص الشخصية لديه ومن بين هذه الخصائص" الاندفاعية"، ما يولد السلوك العنيف، خاصة في مرحلة المراهقة (طه عبد العظيم، 2007، 265)

2-2/ العوامل الاسرية :

- أسلوب التسلط.
- أسلوب الحماية الزائدة.
- أسلوب العقاب.
- التذبذب في المعاملة .

2-3/ العوامل المدرسية:

- الإدارة المدرسية.
- التقويم التربوي.
- جماعة الرفاق.
- وسائل الإعلام.
- الأسلوب السلطوي.
- الأسلوب اللين (المتسامح).
- طريقة المحاضرة.

2-4/ العوامل الاقتصادية: يختلف السلوك العنيف باختلاف المستوى الاقتصادي للفرد (عريش، 2004، 30).

3/ أثار العنف المدرسي:

3-1/ الاثار النفسية:يترتب على سلوك العنف آثارٌ نفسية عديدة، كالشعور بالخوف والفزع، كما تظهر لديه نقص الثقة بالنفس والاكتئاب والتوتر، وكذلك عدم الإحساس بالأمان (دريدي، 2008، 141).

3-2/ الآثار الاجتماعية: وتتمّثل في الخمول الاجتماعي، حيث يفقد التلميذ المعّنف من طرف أساتذته حيويته في القسم، وقد يتصرف التلميذ المعّنف بعدوانية اتجاه الآخرين لإحساسه بالخطر وبأّنه مهدد معرض للهجوم.

3-3/ الآثار التعليمية: وتتمثل أساسًا في تدني المستوى الّتحصيلي للتلميذ والرسوب الدراسي، أو التأخر عن الحضور إلى المدرسة أو الغياب المتكرر، ثم تتواصل الأمور لتصل إلى التسرب أو الانقطاع عن المدرسة(بوزيدة، 2008، 69-70).

ثالثا / التحصيل الدراسي:

1/ تعريف التحصيل الدراسي: وعرفه "رفعت محمود بهجات محمد/ 2003" على أنه درجة الاكتساب الذي يحققه الفرد في مادة دراسية معينة، أو في مجال تعليمي، أو هو مستوى النجاح الذي يحرزه في تلك المادة. (رفعت، 2003،21).

2/ العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي: بالرغم من أهمية التحصيل الدراسي كمعيار يمكن على ضوئه تحديد مستوى التلميذ من خلال العمليات التربوية التي تستهدف بناء شخصيته إلا انه لا يمكننا الاعتماد على صدق الدرجات التحصيلية التي يحصل عليها وذلك لوجود عدة عوامل تؤثر في تلك الدرجات والتي تتمثل في:

2-1/ العوامل الذاتية: والتي تتلخص فيما يلي:

2-1-1/ العوامل الجسمية:

أ) **البنية الجسمية:** حيث أن لها اثر على التحصيل الدراسي، فالطالب يتمتع ببنية جسمية قوية، يكون عقله سليما، ويستطيع مزاولة الدراسة، ومتابعتها دون انقطاع، عكس الطالب ببنية جسمية ضعيفة، فانه يضطر إلى التغيب، والانقطاع عن المدرسة،

وربما لفترات طويلة، وهذا يؤدي إلى عرقلة دراسته، وعدم متابعتها بشكل مستمر، ومستقل، وبالتالي عدم الفهم والاستيعاب(بركات، 1995، 355).

ب)الحواس: إن سلامة الحواس، وخاصتي السمع، والبصر، تساعد التلميذ على إدراك ومتابعة الدروس بشكل واضح، في حين أن ضعفها يؤدي إلى عرقلته عن متابعة دروسه هذا إضافة إلى الأثر النفسي الذي يحدث للتلميذ، وخاصة إذا قارن نفسه مع أقرانه فشعوره بالإحباط بعد ذلك، من أكثر العوامل تأثيرا، في التحصيل الدراسي.

ج) العاهات: إن بعض العاهات، مثل صعوبة النطق، والكلام، تحول دون قدرة الطالب على التعبير الصريح، والصحيح، كما أن العاهات قد تشعره بالنقص، فيعتمد أن الآخرين يراقبونه ويتفحصونه، وهو ما يسبب له مضايقات متعددة، تعكس سلبا على تحصيله الدراسي، وتفقد القدرة على التركيز في دراسته (القاضي وآخرون، 1981، 400-401)، ولهذا يمكن القول إن صحة التلميذ وسلامة حواسه وخلوه من العاهات الجسمية أيا كان نوعها يساعده على التحصيل الدراسي الجيد.

2-1-2/ القدرات العقلية: وتتمثل في كل العوامل المؤثرة في التحصيل، ويقصد بها كل العوامل المرتبطة بالقدرات العقلية، من أهمها نجد:

أ) **الذكاء**: يعتبر الذكاء من أهم القدرات العقلية المؤثرة في التحصيل الدراسي والضرورية للنشاط المدرسي، وذلك لوجود علاقة ارتباطيه قويه بينهما وهذا ما أكدت عليه الدراسات التي أجريت في هذا المجال أن هناك ارتباطات موجبة بين الذكاء والميل العلمي عموما واللغوي خصوصا (القاضي وآخرون، 1981، 427).

ب) **القدرات الخاصة**: هي إمكانية وجود نمط معين من أنماط السلوك المعرفي ويظهر اثر القدرات الخاصة في حالة تفوق التلاميذ في مواد معينة مع تأخرهم في مواد أخرى ومن القدرات التي تظهر عند المتفوقين منها: القدرات اللغوية، وفهم الكلمات وإدراك العلاقات، والقدرة على التفكير المنطقي والاستدلالي العام (معوض، 1996، 321).

ج)**الذاكرة**: هي القدرة علي تذكر واسترجاع المعلومات والحقائق والصور الذهنية وغيرها وكل هذا يؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ بشكل إيجابي، وضعف الذاكرة لأي

سبب يؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ بشكل اضح في اضطراب الحفظ والاسترجاع ونسيان عمل شيء واستعمال كلمات خاطئة (عواطف، 1991،45).

نستنتج مما سبق أن السمات العقلية تعتبر من أهم العوامل التي لها تأثير في التحصيل الدراسي، هي بمثابة الطاقة الكامنة القابلة للعمل بكفاءات في مواجهة المواقف الدراسية.

2-2/ العوامل الخارجية: تتمثل في:

2-2-1/العوامل الأسرية: تعتبر الأوضاع الأسرية من أهم العوامل التي تؤثر في الحالة النفسية والجسمية والعقلية لدى التلميذ، وتتحدد هذه الأوضاع فيما يلي:

أ) **المستوى الثقافي للأسرة**: يقصد بالمستوى الثقافي للأسرة، المستوى التعليمي للوالدين، ذلك لما له من تأثير كبير على تحصيل التلميذ، من حيث مساعدته على مراجعة دروسه، ومراقبة مختلف نشاطاته المدرسية، وهو بذلك يتلقى العناية الكافية للدراسة

ب) **الجو السائد داخل الأسرة**: للجو الأسري السائد داخل الأسرة تأثير بالغ على تحصيل التلميذ، فإذا كان التلميذ يعيش في مكان يسوده الاستقرار والراحة فإن ذلك يسمح له بالدراسة، وبذلك التحصيل الجيد (برو محمد، 1993، 126).

2-2-2/ العوامل التربوية: إضافة إلى العوامل العقلية والعوامل الجسمية، توجد عوامل تربوية وتتمثل في مجمل الظروف المدرسية التي يعيشها.

أ. **التلميذ داخل المدرسة**: المعلم كعامل مؤثر في التحصيل الدراسي: للمعلم دورٌ أساسيٌّ ومباشر في مستوى التلاميذ وتحصيله، إما سلبًا أو إيجابًا وذلك من خلال قدرته على التنويع في أساليب التدريس ومدى مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ، وحالته المزاجية العامة، ونمط الشخصية، ومدى قدرته على تعميم الاختبارات التحصيلية بطريقة جيدة وموضوعية، وعدم التساهل في توزيع العلامات بما لا يتناسب وما يستحقه التلاميذ (أماني، 2006، 67).

ب. **الجو الاجتماعي المدرسي**: يعتبر الجو الاجتماعي المدرسي من العوامل الهامة التي تؤثر على التلاميذ، فإذا كان القسم يتسم بالتفاعل الإيجابي بين أفراد المجتمع المدرسي،

بين الأستاذ والتلاميذ، بين التلميذ وزملائه والتلميذ والهيئة الإدارية، فإن ذلك يؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم، أما إذا اضطربت العلاقات بين أفراد المجتمع المدرسي يحدث العكس، وإذا انتشرت الأساليب اللاسوية، فالتلميذ يصبح عاجزًا عن التكيف مع هذا المجتمع، مما يؤثر سلبًا على تحصيله الدراسي.

ت. المناهج: إذا كان البرنامج مبني على أسس سليمة، بحيث تراعى فيها طبيعة نمو التلميذ في المرحلة التي اعد من أجلها، حيث تكون متكيفة مع النمو الفيزيولوجي والنفسي للتلميذ ويكون تحصيله جيدا، وإذا حصل العكس يكون تحصيله ناقصًا.

ث. الإدارة والتحصيل الدراسي: يمكن للنظام الإداري السائد في المدرسة أن يؤثر سلبًا أو إيجابًا في أداء التلاميذ ومستواهم، فإذا كانت العلاقة بين فريق العمل من إدارة ومعلمين جيدة، أثّر ذلك إيجابًا.

أما إذا كانت هذه العلاقة غير جيدة، فإنها تؤثر سلبيًا على التلاميذ، كما أن نمط الإدارة إذا كان دكتاتوريًا أو متسيبًا، يكون له أثرٌ مباشر في تراجع وانخفاض مستوى تحصيل التلاميذ .ولنظام الامتحانات من حيث الاعتبارات الأساسية كالتقويم والموضوعية والظروف الملائمة تؤدي دورًا في التحصيل الدراسي من حيث رفعه أو خفضه. (أماني ، 2006، 73)، إذًا فالظروف المدرسية التي تحيط بالتلميذ تؤثر سلبًا على تحصيله الدراسي.

رابعا: المراهق المتمدرس:

1/ تعريف المراهقة:يعرف **برنارد Bernard** المراهقة بكونها :" مرحلة انتقالية من الطفولة الى الرشد، تمتد في المتوسط بين (7-10سنوات)، تحدث تقريبا ما بين (14سنة -16 سنة) " (Bernard,1979,p59)

2/ المراهق المتمدرس والضغط: أثار موضوع الضغط لدى المراهقين المتمدرسين العديد من الدراسات والبحوث ومنها ما توصل إليه الباحث "فريد نبرق/1997, Frydenberg "ان اهتمامات التلميذ تقع في ثلاث فئات، وهي :

- ✓ النجاح الدراسي في الامتحانات.
- ✓ القيام بالعلاقات الاجتماعية (تشمل الاسرة وجماعة الرفاق).
- ✓ القضايا المتعلقة بالمساواة بين الجنسين .

ويشير "**Dialy**" إلى أن العوامل التي تشكل ضغطًا للمراهقين تشمل المتغيرات البدنية الفيزيولوجية، والانتقال من مدرسة لأخرى، تغيير العلاقات بالرفاق والوالدين، الطلاق بين الوالدين والتفكك الأسري، وفي النهاية المشاحنات اليومية. وتزيد معاناة المراهق المتمدرس؛ حينما يقترب ميعاد الامتحانات المدرسية، حيث يريدون النجاح والانتقال إلى أعلى مستوى تعليمي، وهنا تظهر مظاهر الضغط والمتمثلة التوتر والضيق، والاضطرابات النفسية والاجتماعية، كذا السلوك المضاد اجتماعيا (فايد، 2005، 204)

3/ المراهق المتمدرس وسلوكات العنف:يعتبر الدخول في مرحلة المراهقة مرحلة هامة للغاية، فالمراهق يجد نفسه في عالم آخر، وهو عالم الكبار، فنجده يلجأ لسلوكات جديدة قصد التكيف، وعادة ما تكون سلوكات عنيفة، خاصة في المجال المدرسي (Jean-François.M, 2003, P42).

أوضحت الدراسات أن مرحلة المراهقة تعتبر من أكثر المراحل عرضة للاضطرابات السلوكية عند التلاميذ المتمدرسين، وللمدرسة دورًا هامًا في حدوث ذلك .ففي هذا الصدد يشير "كازدين / ***Cazdin*** " إلى وجود عوامل تساعد على حدوث الاضطرابات السلوكية للمراهقين، منها العوامل المدرسية، والتي تعد من أبرز العوامل التي تزيد من تعرض هذه الفئة لهذه الانحرافات.

كما أوضح" الحقيل " أن المرحلة الثانوية تعد من أخطر مراحل حياته، حيث يتوقف عليها مسار حياته المستقبلي، سلبًا أو إيجابًا، ويذكر" زهران" أن في هذه المرحلة يزداد لدى الفرد الوعي الاجتماعي والميل إلى العنف، ومحاولة تحقيق المزيد من الاستقلال الاجتماعي، ورغبته في مقاومة السلطة (الحارثي،2008/2007، 86).

4/ المراهق المتمدرس والمرحلة الثانوية: يعاني المراهق في المدرسة الثانوية مجموعة من الأزمات والصراعات ذلك بسبب دراسته وتفكيره بمستقبله ، فالامتحان الذي يطلب اجتيازه من أجل الدخول إلى الثانوية يواجه بضغط وما يزيد من شدته؛ ما يعّلقه والداه من آمال على المدرسة الثانوية، لذلك نجد بين تلاميذ المدرسة الثانوية الكثير من القلق والصراعات، والسلوك العنيف كما تطلب المدرسة الثانوية من المراهق جهدًا غير قليل من أجل متابعة الدراسة والانتقال من مستوى تعليمي لآخر(الرفاعي، 1978، 413).

ولكن يحدث أحيانًا أن يقصر التلميذ في الوصول إلى المستوى التعليمي الذي يسعى إليه، فيضطر إلى إعادة السنة في الصف نفسه، أو مواجهة مشكلات الإحباط، وقد يضطر إلى تغيير المدرسة نهائيًا، وتحمل صعوبات الإحباط من –جهة–، التكيف مع البيئة الجديدة من – جهة ثانية – (الرفاعي، 1978، 418).

إذًا فمرحلة المراهقة تعتبر أرضًا خصبة تنتشر فيها الاضطرابات النّفسية كالضغط والسلوك العنيف، وذلك كون المراهق في هذه المرحلة عرضً ة لتغيرات عديدة، وفي مختلف الأعضاء، ما يخلق له ضغوطات وتوترات نفسية، ما يتوجب عليه البحث عن وسائل جديدة للتكيف مع كلّ الأخيرة، فكلّ العلماء يتفقون بأّنها مرحلة صراعات وأزمات نفسية، أضف إلى ذلك المشكلات السلوكية آلتي تظهر من خلال التصرفات التي تصدر من المراهق المتمدرس داخل المؤسسات التربوية، وهكذا يجد التلميذ المراهق نفسه بحاجة إلى بذل أقصى جهوده لتحقيق أفضل تلاؤم مع متطلبات الواقع الجديد.

الجانب التطبيقي :

أولا: التناول المنهجي للدراسة:

1/ منهج الدراسة: نظرا لطبيعة الدراسة فقد اختير المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الظاهرة محل الدراسة ، كما هي في الواقع وذلك بجمع الحقائق والبيانات ، ومن ثم تصنيفها وتحليلها للوصول الى نتائج وتعميمات فيما يخص موضوع البحث، وكان الهدف من دراستنا هو وصف ظاهرة واقعية تمثل في العلاقة بين الضغط المدرسي

وسلوكات العنف والتحصيل الدراسي، فالمنهج الاكثر ملائمة هو المنهج الوصفي التحليلي يهدف هذا المنهج الى اكتشاف الوقائع وصف الظواهر وصفا دقيقا وتحديدا كيفيا وكميا، وهو يقوم بالكشف عن الحالة السابقة للظواهر، وكيف وصلت الى صورتها الحالية وتحاول التنبؤ ستكون عليه في المستقبل (ابراهيم ،2000، 126).

2/ حدود الدراسة الميدانية:

المجال المكاني للدراسة : أجريت الدراسة الميدانية بثانويتين موجودتين في مدينة بجاية.

المجال الزماني للدراسة:تم البحث الميداني من أواخر أفريل إلى أواخر جوان 2010.

3/ عينة الدراسة الأساسية:

سحبت عينة الدراسة الميدانية من تلاميذ مستوى السنة الاولى من التعليم الثانوي ذكورا واناثا ومن شعبتي الآداب والعلوم بحجم قدر في البداية (450) تلميذاً وتلميذة، إلاّ أنّنا قمنا باستبعاد بعض الإجابات، كون أصحابها لم يحترموا تعليمات المقياسين، كالإجابة في أكثر من خانة، أو إجابة بعضهم إجابات خارجة عن الموضوع، كما أنّ بعضهم لم نستطع استرجاعها منهم أصلاً، فوصلت العينة النهائية (364) تلميذاً وتلميذة، يتوزّعون حسب الجنسين كالتّالي:

جدول رقم (01) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية%
الذكور	194	%46.7
الاناث	170	%53.3
المجموع	364	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن أكبر نسبة تلاميذ إناث قدرت بـ (53.3 %) ، أما الذكور فبلغت (46.7%)

4/ أدوات الدراسة:

مقياس الضغط المدرسي: المقياس من اعداد الباحث المصري لطفي عبد الباسط ابراهيم 2009، يتكون من 55 عبارة يرى بأنها تمثل مصدرا للضغوط الدراسة للتلاميذ.

مقياس سلوكات العنف الدراسي: استخدم مقياس سلوكات لـ " بيار كوزلين " 1997. المتكون من 43 عبارة.

5/ أساليب المعالجة الإحصائية: تم استخدام معامل الارتباط بيرسون للتأكد من تحقق فرضيات الدراسة.

ثانيا : عرض النتائج ومناقشتها في ضوء الفرضيات

عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى مناقشتها:

نص **الفرضية:**: "توجد علاقة ارتباطية بين الضغط المدرسي ، ظهور سلوكات العنف لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي "

للتحقق من هذه الفرضية تمّ حساب معامل الارتباط "**بيرسون**" لإبراز العلاقة بين الضّغط المدرسي، وسلوكات العنف لدى عيّنة الدراسة والمقدّرة بـ 364 تلميذاً في السنة الأولى من التعليم الثانوي. والجدول التّالي يوضّح النتائج المتحصّل عليها:

الجدول رقم (02): العلاقة بين الضغط المدرسي و سلوكات العنف

المتغيرات / **الارتباط**	الضّغط المدرسي	سلوكات العنف المدرسي
قيمة الإرتباط "ر"	*0.12	

*القيمة دالة عند مستوى دلالة **0،05**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة الارتباط بين الضغط المدرسي وسلوكات العنف قدر بـ **0.12** وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 أنها علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الضغط المدرسي وسلوكات العنف. أي انه كلما زادت درجة الضغط المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة كلما زاد في العنف المدرسي لديهم.

وقد تعود هذه النتيجة الى طبيعة المدرسة، أي الاحباط الذي يعيشه التلميذ داخل المدرسة، نتيجة صعوبة المناهج، وكذا نظام الامتحانات وكثافة البرامج كلها مشاكل يعيشها التلميذ داخل البيئة المدرسية ما يؤثر على تصرفات التلميذ. وهذا ما توصلت اليه دراسة **زايد** /2004 التي بيّنت أن أسباب لجوء التلميذ إلى سلوك العنف المدرسي؛ هي أسباب مدرسية، تمثلت في ضرب المعلم للتلميذ أمام الزملاء وضعف شخصية المعلم، وعدم إلمامه بالمادة الدراسية. وأكدته دراسة " **بكار**/2007" أن الاحباط هو الدافع الرئيسي لسلوك العنف المدرسي فبواسطته يتمكن التلميذ الذي يشعر بالعجز من اثبات قدراته الخاصة (الصرايرة ، 2009، 142).

وقد ترجع هذه النتيجة إلى العلاقة بين الضغط المدرسي، و سلوكات العنف لدى المراهق المتمدرس، إلى طبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها التلميذ بحد ذاتها، والتي يعتبرها المختصون سن الأزمات، وكون التلميذ في المرحلة الثانوية معروفًا بمعاناته الوجدانية آلتي يتميز بها في مرحلة المراهقة، فيجد نفسه في حالة تذبذب انفعالي يدفعه إلى إظهار السلوكات العنيفة، فالممارسات العنيفة تزداد بشكل ملحوظ في مرحلة المراهقة عن بقية المراحل الاخرى. كما قد تعود بعض الدراسات العلاقة بين الضغط المدرسي، وسلوكات العنف، إلى المناخ المدرسي الذي يسود معظم مدارسنا في الآونة الآخرة.

حيث تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة قوستاف (*Gustave, 2006*) الذي كشفت أنّه يوجد ارتباط بين العنف ووضع المدرسة، كنقص المقاعد والاحتياجات، التي يؤدي إلى انتشار فوضى من أجل البحث عن المقعد الناقص، ودراسة فونك (*Funk, 2001*) الذي أكدت أ ن أسباب العنف في المدارس هو اكتظاظ الأقسام، وذلك لصعوبة مراقبة التلاميذ (خالدي خيرة ، 2007، 229).

عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية مناقشتها:

نص **الفرضية:** "توجد علاقة ارتباطية بين الضغط المدرسي، والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي "

للكشف عن العلاقة بين المتغيّرات التي تتضمّنها الفرضية الجزئية الثانية، واختبار تحقّقها أو عدم تحقّقها، تمّ الاعتماد على معامل الارتباط "بيرسون" لحساب معامل الارتباط بين كلّ من متغيّر الضّغط المدرسي، والتّحصيل الدراسي لدى عيّنة الدراسة والمقدّرة بـ (364) تلميذاً في السنّة الأولى من التعليم الثانوي. والجدول التّالي يوضّح النتائج المتحصّل عليها:

الجدول رقم (03): العلاقة بين الضغط المدرسي و التحصيل الدراسي.

المتغيرات / **الإرتباط**	الضغط المدرسي	التحصيل الدراسي
قيمة الإرتباط "ر"	-0.15*	

*القيمة دالة عند مستوى دلالة **0.05**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة الارتباط بين الضغط المدرسي والتحصيل الدراسي قدر بـ 0,15- وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وهي علاقة عكسية سالبة ودالة احصائيا بين درجات الضغط المدرسي والتحصيل الدراسي، أي انه كلما زادت درجة الضغط المدرسي لدى المراهق كلما قل التحصيل الدراسي عند أفراد عينة الدراسة.

قد ترجع هذه النتائج الى البيئة المدرسية التي يعيش فيها التلميذ حيث أن النجاح الدراسي يرتبط ارتباطًا كبيرًا بتوفير مناخًا مدرسيًا إيجابيا، يكون خاليًا من المضايقات والصراعات، فعند شعور التلميذ بأّنه يعامل بشكل عادل من طرف المدرسين، ويشعر بأّنه لديه علاقات جيدة بالمدرسة يزيد من أداء التلميذ يزيد، أما إذا كان التلميذ يعامل بقسوة فتكون علاقاته سيئة، أضف إلى ذلك عامل الوقت أو الحجم الساعي الذي يقضيه التلميذ داخل المدرسة تعتبر عناصرًا تؤثر على تحصيله، كما أن لأسلوب القيادة القائم داخل المؤسسة دورًا كبيرًا في التحصيل، فأسلوب القيادة الاستبدادي والتسّلطي يؤديان بالتلميذ إلى الشعور بالملل والضجر منها، مما يؤّدي إلى عدم حضورهم

إلى الحصص التعليمية بانتظام، والنفور منها؛ ما يؤّدي إلى انخفاض مستوى تحصيله الدراسي.

فالضغوط المدرسية تؤثر سلبًا على العمليات المعرفية، كالتركيز، التذكر والذاكرة، مع فقدان الاهتمام والانتباه داخل القسم، مما يؤدي إلى مشكلات دراسية كثيرة وانخفاض درجاتهم في المواد الدراسية.

تتّفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة "الشهابي/ 1992 " وغنيم / 1996" اللذين بينا أن سبب تدني معدلات التلاميذ هي المشاكل التي يعيشونها داخل المؤسسات التربوية منها أساليب التدريس التي يستخدمها الأستاذ والمناهج الدراسية ونظام الامتحانات، كما تتفق النتائج مع دراسة " ابو حمادة /2006 والقطب ومعوض/2007" اللذان ارجعا أسباب تدني التحصيل الدراسي للتلاميذ إلى صعوبة المناهج وعدم توافقها مع قدرات وميول التلميذ (سلطانة، 2009، 111).

و يمكن إرجاع تدني الّتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية كذلك إلى جماعة الرفاق الّتي تلعب دورًا مهمًا في الإنجاز الدراسي خلال فترة المراهقة، حيث يّتخذها التلميذ كنموذج، قصد الانتماء لمجموعات صغيرة داخل الصف المدرسي، وتهتم بالدرجات المدرسية المرتفعة، حيث يتنافس هؤلاء الزملاء بشكل غير مباشر على التفوق ما يشعرهم بالقلق؛ وينعكس ذلك على تحصيلهم الدراسي.

وبما أن الفرضيتين السابقتين الذكر قد تحققتا فإن الفرضية العامة قد تحققت هي الاخرى والتي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغط المدرسي، وسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الاولى من التعليم الثانوي، وهذا ما يمكن الاستدلال عليه في الجانب النظري .

الاقتراحات:

- تقديم خدمات إرشادية للتلاميذ خاصة في المرحلة الثانوية بشكل مستمر.
- توعية الأولياء و المربيين بالمواقف آلتي تشكل ضغوطات لأولادهم.
- التواصل بين المدرسة والأسرة من خلال مجالس أولياء الأمور.
- التخفيف من الواجبات المدرسية، مما يتيح للتلاميذ الوقت الكافي للمراجعة.
- توعية التلاميذ بأغراض الاختبارات المدرسية وكيفية الاستعداد لها.
- الحرص على تقديم تنشئة وتربية متكافئة للأبناء، وذلك بغض النظر عن الجنس الذي ينتمي إليه.

قائمة المراجع:

- أحمد، نايل الغرير وأحمد، عبد اللطيف أبو أسعد (**2009**): **التعامل مع الضغوط. النفسية**، ط**1**، الاردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- أماني محمد ناصر(**2006/2005**): **التكيف المدرسي عند المتأخرين والمتفوقين تحصيلاً في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي في هذه المادة**، مذكرة ماجستير غ. منشورة في التربية، جامعة دمشق.
- برو محمد (**1993/1992**): **أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي دراسة ميدانية بالسنة الاولى ثانوي**، مذكرة ماجستير غ. منشورة، جامعة الجزائر– **2**– .
- حسن باهي مصطفى(**2002**): **علم النفس الفيزيولوجي –نظريات وتحليلات وتطبيقات –**، ط1، مصر، مكتبة الانجلو المصرية.
- خليل ميخائيل معوض(**1996**): **سيكولوجية النمو والطفولة والمراهقة**، ط1، الاسكندرية، دار المعرفة للنشر والتوزيع.
- رفعت محمود بهجات محمد (**2003**): **التعليم الاستراتيجي (مدخل مقترح لتحفيز التفكير العلمي)**، ط1، القاهرة، عالم الكتب.
- زيد عبد الزايد أحمد الحارثي(**2008/2007**): **إسهام الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، بمدينة مكة**

المكرمة، من وجهة نظر مديري وكلاء المدارس والمشرفين التربويين، رسالة ماجستير (غ. م) في الإدارة التربوية والتخطيط، المملكة العربية السعودية.

- سعيد أحمد سليمان (**2006**): **جودة المدارس المصرية في ضوء المعايير القومية للمتعلم** برنامج مع جوائز الامتياز المدرسي.
- سمير شيخاني(**2003**): **الضغط النفسي، طبيعته، أسبابه، المساعدة الذاتية**، لبنان، دار الفكر العربي.
- وليد السيد خليفة، مراد علي عيسى(**2008**): **الضغوط النفسية والتخلف العقلي على ضوء علم النفس المعرفي، المفاهيم، النظريات، البرامج**، ط1، دار الوفاء.
- صديق بن أحمد محمد عريش(**2004**): **نمو الاحكام الخلقية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من نزلاء مؤسسة التربية النموذجية والتعليم العام في مرحلة المراهقة بمنطقة مكة المكرمة** ، رسالة ماجستير منشورة في علم النفس النمو، السعودية.
- طه عبد العظيم حسين(**2006**): **استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية النفسية**، ط1، عمان، دار الفكر.
- طه عبد العظيم حسين(**2007**): **سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي**، ط 1، الاسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
- عبد الرحمان بوزيدة(**2008/2007**): **العنف في ثانويات العاصمة دراسة مقارنة**، رسالة ماجستير غ. منشورة في علم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس الاجتماع ، جامعة الجزائر -2-.
- علي بن نوح بن عبد الرحمن الشهري (**2009**): **العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة**، رسالة ماجستير منشورة في الارشاد النفسي، السعودية .
- عواطف ابراهيم محمد(**1991**): **المنهج وطرق التعليم في رياض الاطفال**، القاهرة، المكتبة الانجلو مصرية.
- القاضي يوسف مصطفى وآخرون(**1981**): **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، السعودية، دار المريخ.

- لطفي عبد الباسط ابراهيم (**2009**): **مقياس ضغوط الدراسة**، مصر (القاهرة)، مكتبة الانجلو المصرية.
- محمد خليفة بركات(**1995**):**علم النفس التعليمي**، ط2، الكويت، دار التعلم الكويتية للنشر والتوزيع،
- محمد علي عاشور،(**2004**):**مدى اهتمام هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الحكومية بالبحوث المرتبطة بالتطوير التربوي**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج **05**، ع**01**، جامعة اليرموك، الاردن.
- مروان عبد المجيد ابراهيم (**2000**): **أسس البحث العلمي لأعداد الرسائل الجامعية**، الاردن (عمان)، مؤسسة الوراق.
- نعيم الرفاعي(**1978**): **الصحة النفسية**، ط**5** ، دمشق، دار العلمية للنشر والتوزيع.
- جريدة النهار المؤرخة بتاريخ **2010/01/09**.

- Alain Bauer (**2010**): **Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la phase de la famille**, rapport remis aux ministres de l'éducation national, Paris.
- Jean-François (**2003**): **Rapport sur la violences et santé**, Paris.
- Bernard(**1979**) :**développement de la personnalité,** 5eme éd, Paris, Masson.

قياس الصدق المحكي لاختبار أوتيس لينون للقدرة العقلية المستوى المتوسط
دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم المتوسط بولاية سيدي بلعباس

فلاح أحمد

أ.د. قماري محمد

جامعة مستغانم

ملخص البحث

تهدف الدراسة إلى التعرف على مؤشرات الصدق المحكي لاختبار أوتيس لينون للقدرة العقلية المستوى المتوسط على عينة تمثل 181 تلميذا تم اختيارهم بطريقة عشوائية من تلاميذ السنة الرابعة متوسط من ثلاث متوسطات لولاية سيدي بلعباس موزعين بين الذكور والإناث، وقد تم استخدام المنهج الوصفي، بينما تمثلت أداة الدراسة في اختبار أوتيس لينون للقدرة العقلية المستوى المتوسط الذي قام الغامدي بتكييفه على البيئة السعودية سنة 2001 واختبار رافن للمصفوفات المتتابعة، اما الأساليب الإحصائية فتم استخدام المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و معامل الارتباط بيرسون.

وقد خلصت الدراسة إلى أن:

– هناك علاقة بين درجات التلاميذ على اختبار اوتيس لينون واختبار رافن للمصفوفات المتتابعة كمؤشر على الصدق المحكي.

– هناك علاقة بين درجات التلاميذ على الجزء غير اللفظي لاختبار اوتيس لينون ومعدلات الرياضيات كمؤشر على الصدق المحكي.

– هناك علاقة بين درجات التلاميذ على الجزء اللفظي لاختبار اوتيس لينون ومعدلات اللغة العربية كمؤشر على الصدق المحكي.

Résumé

Cette étude a pour but d'extraire les indicateurs du validité criteriée du test otis – lennon des aptitudes mentales niveau moyen, sur un échantillon de 181 élèves niveau moyen, choisis de 03 CEM de la wilaya de sidi belabbes.

Cette étude a été appliquée suivant l'approche descriptive, en utilisant comme outil de recherche, test de otis – lennon et test de raven.

Et après le traitement des données, on a obtenu les résultat suivants:

- Il y'a une relation statistiquement significative pour les scores des élèves sur le test «otis-lennon » et le test de raven .
- Il y'a une relation statistiquement significative pour les scores des élèves sur la partie non verbale du test « otis-lennon » et les moyennes des élèves en math.

- Il y’a une relation statistiquement significative pour les scores des élèves sur la partie verbale du test «otis-lennon » et les moyennes des élèves en langue arabe.

مقدمة :

تعد الاختبارات النفسية أدوات، ولكي نجني الفوائد التي يمكن ان تقدمها تلك الاختبارات، ينبغي ان نتذكر هذه الحقيقة فأي أداة يمكن أن تكون مفيدة او ضارة، اعتمادا على كيفية استخدامها فالعمليات الاختبارية تنمو بمعدل متزايد، وتسهم بفاعلية في مجالات كثيرة في الحياة اليومية.ولكن هذا النمو قد صاحبه بعض التوقعات غير الواقعية وسوء الاستخدام. فمستخدمو الاختبارات يحتاجون الى معرفة كيفية تقييم الاختبارات. وما درجة جودة هذا الاختبار للغرض الذي يستخدم من اجله؟ و ما نوع المعلومات التي يمكن أن يقدمها فيما يتعلق بالشخص الذي يختبر به؟ وكيف يمكن تفسير نتائجه في إطار شبكة البيانات بما يؤدي إلى قرارات عملية؟ (انستازي وايرينا، 2015: 16)

لقد اعتاد كثير من علماء النفس وضع اختبارات الاستعداد العقلي (اختبارات الذكاء والقدرات العقلية) في تقابل مع اختبارات التحصيل، على اعتبار الأولى تقيس القدرة الفطرية، والثانية تقيس آثار التعلم. والواقع ان هذا التصور خاطئ، اذ كلا النوعين يقيس أداء الفرد الراهن، الذي يعكس بالضرورة اثر التعلم السابق. ان فحص مفردات اختبارات الذكاء يوضح أنها تقيس قدرا كبيرا من المعلومات ولعل الفرق بين النوعين من الاختبارات يتمثل أساسا في أمرين: الأول هو درجة تجانس الخبرة التي يقيسها كل نوع منهما، والأمر الثاني يتعلق بالاستخدامات الخاصة لكل من النوعين. فاختبارات الذكاء تستخدم في التنبؤ بالأداء اللاحق، بتحصيل الفرد في موقف جديد، اما اختبارات التحصيل فتستخدم لتقويم تحصيل الفرد في نهاية برنامج معين(الشيخ، 2014: 65).

أهداف البحث وأهميته:

من بين الأهداف الأساسية في اختيار هذا البحث هو تغطية النقص الذي أبدته بعض البحوث في هذا الموضوع الذي يتناول تقنين اختبار اوتيس لينون وندرة البحوث الأكاديمية على مستوى الجزائر التي تقيس الخصائص السيكومترية بما فيها خاصية

الصدق المحكي و التقنين على حد سواء، ومن الأهداف الأخرى هو تحديد مدى إمكانية الاعتماد على الاختبار في تحديد مستويات ذكاء تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، كذلك إثراء المؤسسات التربوية ببعض المعلومات حول اختبار اوتيس لينون للقدرة العقلية وعن مؤشرات الصدق المحكي التي تحدد إمكانية تبنيه كأحد الأدوات في الكشف عن مستويات ذكاء التلاميذ.

وتكمن أهمية البحث في إيجاد مستوى كبير للصق المحكي وهذا حتى يسمح بإمكانية استخدام اختبار اوتيس لينون في قياس القدرات العقلية للتلاميذ واستعمال نتائجه في الكشف عن قدرات التلاميذ والفئات الخاصة و الكشف عن مستوياتهم و استعداداتهم بما يفيد بعد ذلك في عملية الانتقاء والتوجيه المدرسي و المهني، و بهذا يتم تلبية حاجات مؤسسات التعليم والتكوين المهني في الحصول على أدوات علمية موضوعية لاستعمالها في الإرشاد النفسي و تحديد التلاميذ المعنيين بالتعليم المكيف بالإضافة إلى مرافقة نتائج التحصيل لدى التلاميذ لوضع خطة إستراتيجية لعمليتي الدعم و الاستدراك و كذا إعطاء مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي والأخصائيين النفسيين أدوات للكشف عن مشكلات التكيف المدرسي بالإضافة إلى مساعدة التربويين على تصنيف التلاميذ في أقسام متجانسة، هذا مع ملاحظة قلة الاشتغال على تقنين هذا النوع من الاختبارات، فلذلك تصبح الضرورة ملحة جدا في إيجاد مؤشرات قوية للصدق وبالأخص الصدق المحكي الذي هو موضوع بحثنا.

إشكالية البحث

تلعب اختبارات الذكاء دورا رئيسا في مجال الكشف عن القدرات العقلية في مؤسسات التعليم والتربية كما تكشف عن الموهوبين والمتأخرين دراسيا كما تستخدم في تفويج التلاميذ داخل أقسام متجانسة وفي توجيه التلاميذ إلى الشعب التي تلائم قدراتهم واستعداداتهم المعرفية كما تسهم في عملية الإرشاد النفسي الذي يراعي صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية عند التلاميذ بالإضافة إلى جانب علاقة ذلك بالتوافق النفسي للتلاميذ مع ذواتهم ومع المحيط التربوي والاجتماعي، لذلك تدعو الضرورة إلى تقنين هذه الاختبارات على البيئة المحلية الجزائرية ودراسة خصائصه السيكومترية وقد رأى الباحثان انه توطئة لعملية التقنين، لابد من دراسة صدق هذا الاختبار في بيئتنا وخاصة انه نال شهرة

كبيرة في العالم وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية لما يتصف به من دقة، جعل منه مؤشرا قويا للكشف عن الموهوبين و المتفوقين، وقد رأى الباحثان دراسة قياس الصدق المحكي للاختبار وذلك قصد فتح الباب حول تكييف وتقنين الاختبار على مستوى الجزائر .

ومن خلال ما سبق يمكن صياغة الإشكالية التالية: ما دلالات الصدق المحكي لاختبار اوتيس لينون للقدرة العقلية المستوى المتوسط؟

ويمكن تفكيك التساؤل العام إلى التساؤلات التالية :

1- هل هناك علاقة بين درجات التلاميذ على اختبار اوتيس لينون واختبار رافن للمصفوفات المتتابعة كمؤشر على الصدق المحكي؟.

2- هل هناك علاقة بين درجات التلاميذ على الجزء غير اللفظي لاختبار اوتيس لينون ومعدلات الرياضيات كمؤشر على الصدق المحكي؟.

3- هل هناك علاقة بين درجات التلاميذ على الجزء اللفظي لاختبار اوتيس لينون ومعدلات اللغة العربية كمؤشر على الصدق المحكي؟.

التحديد الإجرائي للمفاهيم

* القدرة العقلية ويقصد بها الذكاء: تختلف وتتباين تعريفات الذكاء باختلاف وجهات نظر الباحثين،وباختلاف المدارس والنظريات والاتجاهات، ويمكن تعريف الذكاء من وجهة نظر سبيرمان بأنه: العامل العام وهو عبارة عن طاقة عقلية عامة متضمنة في كافة النشاطات العقلية للفرد، بالإضافة إلى وجود عامل خاص يميز هذا النوع من النشاط عن غيره؛ أما وكسلر فيعرفه بأنه: القدرة على حل المشكلات، ومعالجة الأوضاع الجديدة وغير المألوفة (ملحم، 2000: 288).

* اختبار اوتيس لينون للقدرة العقلية: هو اختبار مصمم للاستخدام مع التلاميذ وقياس العمليات اللفظية وغير اللفظية مثل الكشف عن التشابهات والاختلافات وتعريف الكلمات واتباع التعليمات واسترجاع الكلمات والاعداد واجراء التصنيف والتسلسل وحل مسائل رياضية وينتج الاختبار مؤشرا ت كلية ولفظية وغير لفظية للقدرة العقلية (علام، 2013: 389).

* الصق المحكي: يتضمن جمع بيانات امبريقية عن العلاقة بين درجات الاختبار ودرجات المقياس المحك ويمكن التمييز بين نوعين من هذا الصدق وهما الصدق التلازمي (الذي هو موضوع الدراسة) والصدق التنبؤي والفرق الرئيس بينهما يتعلق بالمدة ازمنية الفاصلة بين تطبيق الاختبار المراد التحقق من صدقه وتطبيق المحك، فالصدق التلازمي يتطلب تطبيق كل الاختبار والمقياس المحك في نفس الوقت بينما التنبؤي بعد انقضاء مدة زمنية معينة(علام، 2014: 108).

الجانب النظري

1- قياس الصدق

أ- مفهوم الصدق: يشير الصدق الى مدى صلاحية المقياس وصحته في قياس ما وضع لقياسه (الانصاري، 2002: 21).

و يعرفه كاتل بأنه القدرة على التنبؤ بوظائف وأشكال السلوك المحدد ة والمستقلة على الاختبار والتي تعد محكا لصدق الدرجة (فرج، 2007: 27).

ب-أنواع الصدق:

* الصدق المحكي: يدل على مدى قدرة الاختبار على التنبؤ بسلوك المفحوين في مواقف محددة و المحك هومقياس موضوعي مستقل عن الاختبار نقيس به صدق المحك. (معمرية، 2007: 147) وهو نوعان:

- الصدق التلازمي: وهو استخراج الارتباط بين الاختبار الجيد و المتاح سلفا حول نفس السمة في زمن متقارب.

- الصدق التنبؤي: قدرة الاختبار على التنبؤ بايجاد الارتباط بين الاختبار والنتيجة المستقبلية(ابو غريبة، 2008: 96).

* صدق المضمون: ويقدر باجراء فحص منظم لمجموع العمليات والبنود للمجال السلوكي المعين الذي اعد الاختبار لقياسه وهناك طريقتان لحسابه، طريقة استشارة المحكمين وطريقة الاتساق الداخلي.

* صدق التكوين الفرضي: وهو صدق العلاقة بين نتائج الاختبار وبين مفهوم نظري.

* الصدق التمييزي: وهو تقسيم درجات الاختبار الى مجموعتين، العليا والدنيا وايجاد الفروق بينهما.

* الصدق العاملي: وهو التعرف على مجموعات البنود التي ترتبط مع بعضها البعض بدرجة كبيرة و بدرجة اقل مع مجموعة اخرى (الانصاري، 2002 : 67).

2- الذكاء:

أ- مفهوم الذكاء: تعددت المفاهيم المختلفة للذكاء والقدرات وكانت جميعها يهدف إلى تحديد موضوعي يؤدي إلى عملية قياس الذكاء

بعض المفاهيم ترى أن الذكاء يمكن أن يحدد في إطار التكوين التشريحي، والنشاط الفيزيولوجي للجهاز العصبي، وخاصة مجموعة الخلايا التي تكون الطبقة العليا من المخ وتسمى طبقة القشرة ويتفق هذا مع النتائج التي وصل إليها " شرنجتون " أو مع عدد الوصلات العصبية وهذا ما أشار إليه تورندايك سنة 1924 حيث يفترض أن نسبة الوصلات العصبية في حالة الشخص العبقري إلى الشخص العادي وإلى الشخص ضعيف العقل كما يلي: العبقري (67)، العادي (17)، الضعيف (1).

وهناك مفاهيم أخرى تدور حول الظاهرة السلوكية للذكاء بحيث يمكن تفسير الذكاء في إطار عملية التعلم وهو القدرة على التعلم واكتساب المعرفة أو الخبرة الجديدة أو التكيف مع البيئة. بينما هناك مفاهيم للذكاء تقوم على أساس عملية التفكير والمحاكمة العقلية و معالجة الموضوعات والمشكلات وهنا نجد أن تيرمان يعرف الذكاء على انه القدرة على التفكير المجرد ومن جهة أخرى يمكن أن يفهم الذكاء على انه ذلك النشاط الذهني –حسب ستودارد- الذي يتميز ب: الصعوبة و التعقيد و التجريد و الاقتصاد والتوافق والقيم الاجتماعية والأصالة والإبداع وتركيز الطاقة وممانعة الطغيان الانفعالي.

والحقيقة أن "سبيرمان " هو أول من أشار إلى أن الذكاء هو قدرة فطرية عامة من خلال استخدامه للتحليل العاملي، فهو أول من اقترح نظرية الذكاء العام وسمي بنظرية العاملين (العامل العام والعامل الخاص) وعلى ضوء الدراسات التي قام بها "بيرت" فقد تم تحديد عامل اللغة وعامل الإعداد وعامل الأداء العملي بالإضافة إلى العامل العام الذي سبق وأن حدده" سبيرمان " وهو الخلفية النظرية التي اعتمدها أوتيس ولينون في بناء اختبار القدرة العقلية.(عبد الرحمن، 1998: 233-236)

أما " بياجيه " فقد اشتق لنفسه طريقا مغايرا حيث يرى أن التركيب العقلي ومجموعة الأنشطة العقلية لا يمكن فهمها إلا من خلال النظرية النمائية للكائن الحي. فالمحتوى العقلي يتغير بشكل ظاهر من عمل لآخر أثناء النمو التكويني للفرد، فان الخصائص الوظيفية العامة لعملية التكيف تظل ثابتة لا تتغير. (الطريري، 18:1998).

بينما يرى غاردنر ان الذكاء قدرة بيولوجية يمكنها تحليل بعض المعلومات ببعض الطرق ،و في الجانب الاخر ،فان الذكاء هونشاط منظم في الثقافة يمكن بواسطته ترتيب الافراد في مدى قبول تبعا لخبرتهم السابقة(رشوان، 2009: 14).

ب– انواع اختبارات الذكاء:

يمكن تصنيف اختبارات الذكاء إلى نوعين وفقا لطريقة تطبيقها، فهناك اختبارات فردية وجمعية، ووفقا لمحتوى الاختبار لفظية وغير لفظية.

* اختبارات فردية: الاختبار عبارة عن موقف مقابلة مقنن يهدف إلى قياس أداء كل فرد على حدة بواسطة فاحص واحد ومنها اختبار وكسلر.

* اختبارات جمعية: لا تناسب المواقف الاكلنيكية بل تستعمل أكثر في أغراض التصنيف المهني وتقييم القدرات والاستعدادات وتعطى لكم من المفحوصين وتكون نتائجها اقل دقة من الاختبارات الفردية ومنها اختبار اوتيس لينون للقدرة العقلية(علام، 2002: 389).

3– اختبار اوتيس لينون :

يمثل هذا الاختبار أحد المستويات التي تتضمنها سلسلة اختبارا ت أوتيس– لينون للقدرة العقلية، والذي تم إعداده لقياس القدرات العقلية لطلاب المرحلة المتوسطة، الذين تتراوح أعمارهم بين 12–15سنة ويقيس الاختبار العديد من القدرات العقلية المتعلقةبالتحصيل الدراسي عن طريق قياس القدرات والمهارات التي تساعد الطلاب على التعلم والنجاح في المدرسة (otis – lennon ,2002).

ويصنف كاختبار يقيس القدرة على التفكير المجرد وعلى حل المشكلات، وأنه يوجد ارتباط بين نتائجهم على الاختبار وبين درجات تحصيلهم الدراسي.كما أورد مركز الاختبار الأمريكي أن الاختبار يقيس قدرات الطلاب على إتباع التعليمات، والتفكير

العقلاني، والتحليل، ويقيس القدرة على التذكر، وتطبيق الخبرات السابقة على مواقف جديدة(ford , 2001).

ويحتوي الاختبار على جزئيين: لفظي وغير لفظي، وتتكون النسخة العربية التي قام بإعدادها وتقنينها كل من مراد وعبد الغفار عام 1985 على البيئة المصرية من (80) بندًا متنوعًا، ويركز الاختبار على قياس القدرة على الاستدلال المجرد، وقد تم صياغة البنود في صورة الاختيار من متعدد، والذي يعتمد على خمسة بدائل للاستجابة، والبنود متدرجة في الصعوبة من السهل إلى الصعب، بواسطة الأوراق المثقبة، ويستغرق تطبيق الاختبار خمسين دقيقة، ويمكن تطبيقه في الحصة الدراسية العادية. (القرشي، 1996: 8)

ويستند قياس القدرة العقلية العامة أو الاستعداد المدرسي بواسطة اختبار (أوتيس – لينون) على فرضين أساسيين هما:

– إن جميع الطلاب لديهم فرصة متكافئة لتعلم مختلف أنواع المهام المتضمنة في بنود الاختبار.

– إن جميع الطلاب لديهم دافعية متكافئة لبذل أقصى ما لديهم من جهد فيأدائهم على الاختبار.

ويمكن تصنيف فقرات الاختبار وفقًا للمجالات الأربعة الآتية:

– الاستيعاب اللفظي ويشتمل على: (التعاريف المترادفة، والعكوس، وإكمال الجمل، والجمل الغامضة) .

– الاستدلال اللفظي ويشتمل على: (تركيب الكلمات حسب الأحرف، والقياسات اللفظية، والمؤهلات اللفظية، والاستدلالات، والاختيار المنطقي).

– الاستدلال الشكلي ويشتمل على: (القياسات الشكلية، وسلاسل الإكمال، ونماذج التراكيب).

– الاستدلال الكمي ويشتمل على: (التسلسل الرقمي، والمسائل الحسابية).

ويتكون هذا المستوى من (80) فقرة من أصل(360) فقرة، منها(108) فقرة تقيس الاستيعاب اللفظي، و(132) فقرة تقيس الاستدلال اللفظي، و(56) فقرة تقيس

الاستدلال الشكلي، و(64) فقرة تقيس الاستدلال الكمي. (Otis & Lennon, 1969: 9 - 11)

وعدد فقرات الاختبار في صورته النهائية (80) فقرة، موزعة على النحو التالي:

جدول رقم (01) يبين توزيع فقرات إختبار (أوتيس – لينون) حسب أبعاده الفرعية

البعد	رقم الفقرة	العدد	النسبة
الاستيعاب اللفظي	8-10-14-19-27-32-36-44-46-49-51-53-56-59-61-64-67-73-75-77	20	%25
الاستدلال اللفظي	1-5-6-11-13-15-17-21-23-25-28-30-33-34-37-38-39-40-41-42-47-52-54-58-60-62-65-69-71-76-79-80	32	%40
الاستدلال الشكلي	2-4-9-16-18-20-22-26-35-43-48-55-67-74-78	15	%19
الاستدلال الكمي	3-7-13-24-29-31-45-50-57-63-66-70-72	13	%16

(مشاط، 2009: 60)

الدراسات السابقة: نعرض بعض الدراسات التي تناولت موضوع البحث، والتي أُتيح للباحثين الاطلاع عليها:

– دراسة زكري (2011): عنوانها" الخصائص السيكومترية لاختبار اوتيس لينون للقدرة العقلية مقدرة وفق القياس الكلاسيكي و نموذج راش لدى طلبة المرحلة التوسطة بمحافظة صبيا التعليمية." حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة من جميع صفوف المرحلة المتوسطة، حيث بلغت 1515طالبا، وكانت أسئلة الدراسة ما الخصائص السيكومترية لاختبار اوتيس لينون وفق القياس الكلاسيكي ووفق نموذج راش وخلصت الدراسة الى تحقق صدق اختبار اوتيس لينون للقدرة العقلية من خلال ما يوفره نموذج راش من احادية البعد في القياس. وارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للاختبار وتحقق الثبات بطريقة الاتساق الداخلي ب0.84 وبطريقة التجزئة النصفية ب0.74.

– دراسة الزهراني (2010): عنوانها" الخصائص السيكومترية لاختبار اوتيس لينون للقدرة العقلية لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة." حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة من جميع صفوف المرحلة المتوسطة، حيث بلغت 909طالبا،

وخلصت الدراسة الى تحقق صدق اختبار اوتيس لينون للقدرة العقلية من خلال ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للاختبار وتحقق الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بـ 0.84 وبطريقة التجزئة النصفية بـ 0.84.

- دراسة مشاط (2009): عنوانها "تقنين اختبار اوتيس – لينون للقدلرة العقلية المستوى المتوسط الصورة (ج) على عينة من طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة جدة " حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة ممثلة للمجتمع حجمها 2135 طالبة، موزعات على مدينة جدة وخلصت الدراسة إلى تحقق الصدق المحكي عن طريق الارتباط بين اختبار اوتيس واختبار رافن وارتباطه بمعدلات مادتي اللغة العربية والرياضيات.

- دراسة الغامدي (2001) عنوانها " تقنين اختبار اوتيس –لينون للقدرة العقلية المستوى المتوسط الصورة (ج) على طلاب المرحلة المتوسطة في منطقتي الباحة والعسير في المملكة العربية السعودية" حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة ممثلة للمجتمع الإحصائي، حيث بلغت 1741طالبا، وخلصت الدراسة إلى تمتع الاختبار بدرجة عالية من الصدق دلت عليها المؤشرات الكمية المستخرجة لكل من صدق التكوين الفرضي والصدق التلازمي، كما يتمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات وهو ما دلت عليه معاملات الثبات والتي تم حسابها بالطرق المختلفة (اعادة تطبيق الاختبار، التجزئة النصفية، الاتساق الداخلي).

- دراسة الدرابسة (1998): عنوانها" الخصائص السيكومترية لصورة اردنية اختبار اوتيس للقدرة العقلية، المستوى المتوسط الصورة k ومقارنتها بمثيلاتها في البيئة الامريكية ". حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة من المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الأولى، حيث بلغت العينة 1012مفحوصا، وخلصت الدراسة الى تحقق صدق اختبار اوتيس لينون للقدرة العقلية من خلال ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إما بالنسبة لدلالات الصدق المحكي فقد كان هناك ارتباط بين درجات المفحوصين على الاختبار ونتائجهم المدرسية العامة بمعامل 0.69، كما تم إيجاد الارتباط بين الاختبار ومباحث الرياضيات بمعامل 0.76 واللغة العربية بمعامل 0.75.

– دراسة الكوفحي (1998):عنوانها" الخصائص السيكومترية لصورة معدلة للبيئة الاردنية من اختبار اوتيس للقدرة العقلية ، المستوى المتوسط الصورة j". حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة ممثلة للمدارس الحكومية لمنطقة اربد، حيث بلغت 1741مفحوصا، منهم 216 من الذكور و174من الاناث واستخرجت دلالات الصدق التلازمي عن طريق ايجاد الارتباط بين علامات المفحوصين على اختبار الذكاء ومعدلاتهم المدرسية، وكانت قيم معاملات الارتباط للمستوى السابع 0.79 والمستوى الثامن 0.81 والمستوى التاسع 0.86.

– دراسة عريقات (1997): عنوانها" الخصائص السيكومترية لصورة ادنية اختبار اوتيس للقدرة العقلية ، المستوى العالي الصورة k ومدى مطابقتها لنموذج راش". حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة ممثلة للمدارس التابعة لمديرية التربية و التعليم في محافظة عجلون، حيث بلغت 658 مفحوصا، منهم 313 من الذكور و345 من الاناث واستخرجت دلالات الصدق التلازمي عن طريق إيجاد الارتباط بين علامات المفحوصين على اختبار الذكاء ومعدلاتهم المدرسية، وكانت قيم معاملات الارتباط للصف العاشر 0.64 وللصف الحادي عشر0.78 وللصف الثاني عشر 0.77، كما تم إيجاد الارتباط بين أبعاد الاختبار ومباحث العلوم والرياضيات واللغة العربية.

منهج الدراسة: لقد تم اعتماد منهج البحث الوصفي، وذلك لأنه مناسب لطبيعة الموضوع الحالي.

مجتمع الدراسة وعينتها: تالف مجتمع الدراسة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط لولاية سيدي بلعباس للسنة الدراسية 2015-2016، سحبت عينة الدراسة بطريقة عشوائية بواقع 181تلميذا من أربع متوسطات، يتوزعون كما هو موضح في الجدول:

الجدول رقم (02) يوضح طبيعة العينة من حيث العدد والجنس والطابع السكاني.

الجنس / المتوسطات	الطابع	الذكور	الاناث	المجموع
متوسطة ابن زيدون	حضري	21	34	55
متوسطة بودليل	شبه حضري	33	31	64
متوسطة غراس القوم	ريفي	32	30	62
المجموع		86	95	181

إجراءات التطبيق: استعان الباحثان في توزيع االاختبارين بمدراء المتوسطات المعنية بعينة الدراسة وذلك لتسهيل عملية الاتصال بالأساتذة،وقد أشرف الباحثان شخصيا على العملية حتى لا تكون هناك إجابات منقوصة على مستوى جميع فقرات الاختبار.

إجراءات التصحيح : استخدم الباحثان مفتاح التصحيح للاختبارين حيث تعطى درجة (1) للاجابة الصحيحة و(0) للاجابة الخاطئة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: للإجابة على أسئلة الدراسة استخدم الباحثان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الارتباط بيرسون.

أداة الدراسة: تمثلت اداة البحث في اختبار اوتيس لينون للقدرة العقلية واختبار رافن للمصفوفات المتتابعة:

– بالنسبة لاختبار اوتيس لينون المستوى المتوسط: – كما هو موضح في الجانب النظري– يحتوي الاختبار على جزأين: لفظي وغير لفظي، ويعتمد على خمسة بدائل للاستجابة، والبنود متدرجة في الصعوبة من السهل إلى الصعب، ويستغرق تطبيق الاختبار خمسين دقيقة، ويمكن تطبيقه في الحصة الدراسية العادية (القرشي، 1996: 8).

ويتكون الاختبار في كل مستوياته من(360) فقرة، منها(108) فقرة تقيس الاستيعاب اللفظي، و(132) فقرة تقيس الاستدلال اللفظي، و(65) فقرة تقيس الاستدلال الشكلي، و(64) فقرة تقيس الاستدلال الكمي. (Otis & Lennon, 1969: 9-11)

– بالنسبة لاختبار رافن: يتكون الاختبار في جملته من ستين مشكلة، مرتبة في سياق متدرج الصعوبة، بحيث نجد ان المشكلة الأولى في كل قائمة تكاد تكون محلولة من تلقاء نفسها من فرط السهولة، وبحيث تأتي المشكلات المتتالية في كل قائمة في سياق متدرج الصعوبة.

كذلك صممت القوائم الخمس في الاختبار بحيث تكون كل قائمة أسهل من التي تليها ويفترض رافن أن بنود الاختبار تتدرج في الصعوبة داخل المجموعة الواحدة. وتتطلب المصفوفات الأولى دقة في التمييز، أما المصفوفات المتأخرة والأكثر صعوبة فتتضمن إدراك العلاقات المنطبقة (مهدي، 2015 :44).

عرض نتائج الدراسة :

1- عرض و مناقشة الفرضية الاولى :

والتي تنص على أن هناك علاقة بين درجات التلاميذ على اختبار اوتيس لينون و اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة كمؤشر على الصدق المحكي.

جدول (03) يوضح قيمة معامل ارتباط بيرسون بين اختبار اوتيس – لينون واختبار رافن

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	الدلالة
اختبار اوتيس – لينون	181	28.88	09.22	0.40	0.01
اختبار رافن		27.96	08.91		

من خلال المعطيات الإحصائية الموجودة في الجدول (2) بمتوسط حسابي قدر بـ 28.88 وانحراف معياري قدر بـ 09.22 لاختبار اوتيس لينون، وبمتوسط حسابي قدر بـ 27.96 وانحراف معياري قدر بـ 08.91 لاختبار رافن، تبين لنا وجود علاقة إرتباطية دالة عند مستوى (0.01) وبقيمة ارتباط قدرها (0.40)، وهذا ما ذهبت اليه الدراسات السابقة ونخص دراسة مشاط (2013) ودراسة الغامدي (2001).

2- عرض ومناقشة الفرضية الثانية :

والتي تنص بان هناك علاقة بين درجات التلاميذ على الجزء غير لفظي لاختبار اوتيس لينون و معدلات الرياضيات كمؤشر على الصدق المحكي.

جدول رقم (04) يوضح قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الجزء غير الفظي اختبار اوتيس – لينون ومعدلالت الرياضيات

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	الدلالة
الجزء غير اللفظي لاختبار اوتيس–لينون	181	08.76	03.81	0.153	0.05
معدلات الرياضيات		09.20	04.82		

من خلال المعطيات الإحصائية الموجودة في الجدول (3) بمتوسط حسابي قدر بـ 08.76 وانحراف معياري قدر بـ03.81 للجزء غير اللفظي لاختبار اوتيس لينون، وبمتوسط حسابي قدر بـ09.20. وانحراف معياري قدر بـ04.82 لمعدلات الرياضيات، تبين لنا وجود علاقة إرتباطية دالة عند مستوى (0.05) وبقيمة ارتباط قدرها

(0.153)، وهذا ما ذهبت اليه الدراسات السابقة ونخص دراسة كوفحي (1998) ودراسة عريقات (2001) .

3- عرض ومناقشة الفرضية الثالثة:

والتي تنص على أن هناك علاقة بين درجات التلاميذ على الجزء اللفظي لاختبار اوتيس لينون ومعدلات اللغة العربية كمؤشر على الصدق المحكي.

جدول رقم (05) يوضح قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الجزء للفظي لاختبار اوتيس– لينون ومعدلالت اللغة العربية

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	الدلالة
الجزء اللفظي لاختبار اوتيس- لينون	181	20.12	06.39	0.42	0.01
معدلات اللغة العربية		10.90	03.09		

من خلال المعطيات الإحصائية الموجودة في الجدول (4) بمتوسط حسابي قدر ب20.12 وانحراف معياري قدر ب06.39 للجزء غير اللفظي لاختبار اوتيس لينون، وبمتوسط حسابي قدر ب10.90وانحراف معياري قدر ب03.09 لمعدلات اللغة العربية ،تبين لنا وجود علاقة إرتباطية دالة عند مستوى (0.01) وبقيمة ارتباط قدرها (0.42)، وهذا ما ذهبت اليه الدراسات السابقة ونخص دراسة الغامدي (2001) ، دراسة مشاط (2013) و دراسة كوفحي (1998) ودراسة عريقات (2001) .

ملخص نتائج الدراسة : من خلال المعطيات الإحصائية تبين وجود علاقة ارتباطية دالة:

1- عند مستوى دلالة (0.01) وبقيمة ارتباط قدرها (0.40) بين اختبار اوتيس – لينون واختبار رافن.

2- عند مستوى دلالة (0.05) وبقيمة ارتباط قدرها (0.153) بين الجزء غير اللفظي لاختبار اوتيس – لينون ومعدلات الرياضيلت.

3- عند مستوى دلالة (0.01) وبقيمة ارتباط قدرها (0.42) بين الجزء اللفظي لاختبار اوتيس– لينون ومعدلات اللغة العربية.

المراجع:

- أبوغربية، أحمد (2008): **القياس والتقويم التربوي**، ط1، الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
- الأنصاري، بدر(2002): **المرجع في مقاييس الشخصية**، الكويت، دار الكتاب.
- الدرابسة، رياض احمد (1998): **الخصائص السيكومترية لورة معدلة للبيئة الاردنية لاختبار اوتيس لينون للقدرة العقلية المستوى المتوسط الصورة ك ومقارنتها بمثيلاتها في البيئة الامريكية**، جامعة اليرموك، الاردن.
- الزهراني، محمد بن راشد (2010): **الخصائص السيكومترية لاختبار اوتيس لينون للقدرة العقلية لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة**، مجلة كلية التربية بالزقازيق، دراسات تربوية ونفسية، مصر .
- الشيخ، سليمان الخضري (2014): **سيكولوجية الفروق الفردية في الذكاء**، ط5، عمان، دار المسيرة.
- الطريري، عبد الرحمن (1999): **اختبار القدرات العقلية**، ط1، العين، دار الكتاب الجامعي.
- الكوفحي، أروى(1997): **الخصائص السيكومترية لصورة معدلة للبيئة الاردنية من اختبار اوتيس لينون للقدرة العقلية مستوى متوسط الصورةج**،جامعة اليرموك، الاردن.
- آن، انستازي وسوزانا، ايرينا (2015): **القياس النفسي**، ترجمة أ.د صلاح الدين محمود علام، ط1، عمان، دار الفكر.
- رشوان، حسين عبد الحميد (2009): **الذكاء الاسس النفسية والاجتماعية**، القاهرة، مركز الاسكندرية للكتاب.
- زكري، علي بن محمد (2011): **الخصائص السيكومترية لاختبار اوتيس لينون للقدرة العقلية مقدرة وفق القياس الكلاسيكي ونموذج راش لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة بيا التعليمية**، أطروحة دكتوراه، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

- عبد الرحمن، سعد (1998): **القياس النفسي النظرية والتطبيق**، ط3، القاهرة، دار الفكر العربي.

- عريقات، زياد علي عريقات (1997): **الخصائص السيكومترية لصورة اردنية لاختبار اوتيس لينون للقدرة العقلية ، المستوى العالي الصورة ك ومدى مطابقة فقراتها لنموذج راش**، رسالة ماجيستير، جامعة اليرموك، الأردن .

- علام، صلاح الدين محمود (2002): **القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، القاهرة، دار الفكر العربي.

- علام، صلاح الدين محمود (2013): **إتقان القياس النفسي الجديث**، ط1، عمان، دار الفكر.

- علام، صلاح الدين محمود (2014): **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية**، ط4، عمان، دار الفكر.

- فرج، صفوت (2007): **القياس النفسي**، ط6، القاهرة، المكتبة الانجلو مصرية.

- مشاط، سارة (2009): **تقنين اختبار اوتيس لينون للقدرة العقلية المستوى المتوسط الصورة ج على عينة من طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة جدة**، رسالة ماجستير، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

- معمرية، بشير (2007): **القياس النفسي وتصميم أدواته**، ط1، الجزائر منشورات الخبر.

- ملحم، سامي محمد (2000): **القياس والتقويم في علم النفس**، ط1، عمان، دار المسيرة.

- Ford, valeria (2001) /board of education of prince George country public school, talented and gifted test :http://www.pqcps.rg/testing test –ad-tay.html.

- OLSAT 7,otis lennon school ability test ,seventh edition, 2002 (online). Available

- Otis, arthur s & lennon,roger t (1969) otis lenon mental ability test, manual for administration, the psychological corporation, new york harcourt brace .inc (electronic version) http://arc.missourie.du/k12/olsat7.html.

استعمال الدرجة المعيارية في تقييم التحصيل الدراسي وتوجيه تلاميذ السنة رابعة متوسط –دراسة ميدانية بمديرية التربية لولاية مستغانم–

د.مرنيز عفيف

وليد جمال

جامعة مستغانم

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تأكيد ضرورة استخدام الدرجة المعيارية المناظرة للدرجات الخام في تقييم التحصيل الدراسي والتوجيه وتحديد ملمح عينة من 2014 تلميذاً بالتعليم المتوسط، متبعين في ذلك المنهج الوصفي المقارن، فكانت النتائج أن عدم إتباع النموذج القائم على التقييم باستخدام الدرجة المعيارية يضعف عملية القياس ويقلل من القدرة التنبؤية بنتائج التلاميذ، وكذلك في تحديد ملمح التلميذ وبالتالي في عملية التوجيه إلى الدراسات العليا.

الكلمات المفتاحية: الدرجة المعيارية، الدرجة الخام، التقييم، التوجيه.

Résumé :

La présente étude vise à confirmer la nécessité de l'utilisation du degré normalisé dans l'évaluation des résultats scolaires et de l'orientation en plus d'un profilage d'une population de 2014 élèves de l'enseignement moyen, suivant la méthode descriptive et comparative. Les résultats ont montré que le non-respect du modèle d'évaluation basé sur le degré normalisé affaiblit le processus de mesurage et réduit la capacité prédictive quant aux résultats des élèves, ainsi que l'identification du profil de l'élève et donc porte préjudice dans le processus d'orientation dans les études supérieures.

Mots clés : Classe standard, Classe brute, l'évaluation, l'orientation.

تمـهيـد:

لقد ظهر في السنوات الأخيرة الماضية اهتمام متزايد بعمليـة التعلم والتعليم للقيام بهذا القطاع والارتقاء به إلى أحسن المستويات، هذا ما أدى إلى ظهور أساليب واستراتيجيات مختلفة في عملية تقييم تعلمات التلاميذ، إلا أنه مازال الاعتماد الوحيد في عملية تقييم أدائهم على الدرجة الخام بالرغـم من وجود طرق أخرى يمكن الاعتماد عليها، وهي أكثر فعالية في عملية التقييم منها الدرجـة المعيارية أو الدرجة المحولة وهذا ما سوف نبينه في هذه الدراسة.

1. إشكالية الدراسة:

إن أحد مميزات الأفراد هي الفروق الفردية والاختلاف في الصفات والخصائص ولذلك فإن الطاقم التربوي من معلمين وإدارة يعانون من بعض المشكلات في عملية تقييم عائد العملية التعليمية عامة وتعلمات وسلوكات التلاميذ خاصة نتيجة لتلك الفروق الفردية للأفراد بالإضافة إلى عامل الذاتية، ولما لعملية التقييم من أهمية في العملية التربوية سواء بالنسبة للحياة الدراسية للتلميذ (الانتقال، التوجيه) أو المؤسسة التربوية أو المجتمع نتيجة لمخرجات عملية التربية والتعليم، وجب على المهتمين بالقطاع بتوفير أدوات أو أساليب تقييم أكثر دقة ومصداقية، والتي منها استخدام الدرجة المعيارية في التقييم بدلا من الدرجة الخام التي يتحصل عليها كل تلميذ، ولهذا تتجلى إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

- هل هناك فروق بين نسبتي انتقال التلاميذ باستعمال الدرجات الخام والدرجات المعيارية.
- هل يؤثر استعمال الدرجات المعيارية على ترتيب المؤسسات التربوية وانتقاء التلاميذ المتميزين.
- هل هناك فروق بين ملمح التلميذ باستعمال الدرجات الخام والدرجات المعيارية.

2. فرضيات الدراسة:

- توجد فروق دال بين نسبتي انتقال التلاميذ باستعمال الدرجات الخام والدرجات المعيارية.

- هناك فروق بين ترتيب المؤسسات التربوية اعتمادا على الدرجات الخام والدرجات المعيارية للتلميذ.

- تؤثر الدرجة المعيارية في انتقاء التلاميذ المتميزين للمسابقات الجهوية أو الوطنية.

- توجد فروق الدرجات الخام والدرجات المعيارية في تكوين الملمح الدراسي للتلميذ.

3. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في معرفة مدى نجاعة أحد الطرق أو الأساليب الأكثر أهمية في عملية تقييم أداء التلاميذ خلال المسار الدراسي وبالتالي اتخاذ القرارات التربوية بشكل سليم سواء اتجاه التلميذ من عملية انتقال هذا الأخير في نهاية العام الدراسي أو عملية التوجيه المدرسي، أو قرارات تخص المعلم أو المؤسسة التربوية ككل، بالإضافة إلى هذا التحكم الجيد في عملية التقييم وتفادي ظلم التلميذ بطريقة غير مقصودة.

4. أهداف الدراسة:

* معرفة دور الدرجة المعيارية في عملية التوجيه الصحيحة وهذا بمعرفة تكوين الملمح الدراسي للتلميذ باستخدام الدرجات المعيارية.

* الوقوف على عملية انتقال التلميذ من سنة دراسية لأخرى بطريقة سليمة بواسطة الدرجة المعيارية للتلميذ.

* استعمال طريقة يمكن أن تكون أكثر فائدة في اختبار التلاميذ المتميزين والاستفادة منهم في المسابقات الجهوية أو الوطنية.

5. التعاريف الاجرائية:

الدرجة المعيارية: هي الدرجة الخام التي يحصل عليها التلميذ في السنة محولة إلى درجة بواسطة قانون رياضي إحصائي واستعمل في البحث الحالي الدرجة الزائية Z

الدرجة الخام: المعدل النهائي الذي يحصل عليه التلميذ في السنة الدراسية.

6. حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالإطار المكاني وهو ولاية مستغانم والإطار الزماني بالسنة الدراسية 2012/ 2013، وتتحدد كذلك بعينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

7. الخلفية النظرية للدراسة:

يعرف القياس بأنه العملية التي بواسطتها نحصل على صورة كمية لمقدار ما يوجد في الظاهرة عند الفرد من سمة معينة، وتتوقف دقة النتائج التي يحصل عليها على دقة أداة القياس المستخدمة لهذا الغرض، ويمكن اعتبار الامتحانات بأنواعها كأدوات لقياس التحصيل، وعليه فالسمة المقاسة في هذه الحالة هي تحقيق أهداف المادة الدراسية سواء كانت معرفية، أو حركية أو وجدانية مقاسة بالامتحانات الفصلية (الشيخ، عطا الله: 2002، 28).

لا تعطي الدرجة الخام معنى أو دلالة في أي مجموعة من القيم مثلاً إذا تحصل تلميذ ما على العلامة 12 من عشرين في مادة دراسية، فإن هذه الدرجة لا تدل على ما إذا كان هذا التلميذ متفوقا في هذه المادة أو متوسطا أو دون ذلك؛ فقد يكون الاختبار صعباً جداً فتكون بذلك هذه العلامة هي أعلى الدرجات، كما قد يكون الاختبار سهلاً

جداً بحيث تكون هذه العلامة هي أدنى الدرجات، أو قد يكون متوسطاً بحيث تكون هذه العلامة تقع وسط التوزيع. وعليه فإن علامات التلاميذ والمقصود بها الدرجات الخام Raw Score في الدراسة الحالية لا تستعمل عادة في المقارنات دون اللجوء إلى معايير لتفسيرها، ومن بين هذه المعايير الدرجة المعيارية Standard Score.

تعريف الدرجة المعيارية:

يقصد بالدرجات المعيارية (انحراف القيم عن وسطها الحسابي، وهي مقاسة بوحدات الانحراف المعياري بعد أن كانت مقاسة بوحدات القيم الأصلية مستواها 50 وانحرافها المعياري 10) (قيس ناجي: 1987، 173).

وتستخدم الدرجة المعيارية لوصف موقع درجة معينة بالنسبة إلى مجموعة من الدرجات في التوزيع نفسه، أو مقارنتها مع درجة أخرى في توزيع آخر، ويمكن الإفادة من مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت في تحويل الدرجات الخام إلى قيم قابلة للتفسير (مطبعة وزارة البشرية، بغداد: 1998، 351).

قانون الدرجة المعيارية قائم على أساس حساب نسبة انحراف القيم عن متوسطها الحسابي على الانحراف المعياري لهذه القيم، والدرجة المعيارية (د) هي الدرجة الأصلية بعد تحويلها بواسطة الانحراف المعياري والوسط الحسابي للتوزيع كما يأتي:

$$د = \frac{س - سَ}{ع}$$

حيث أن: د: الدرجة المعيارية. س: الدرجة الخام.

سَ: الوسط الحسابي. ع: الانحراف المعياري(أبو النيل: 1987، 138).

ويمكن معرفة دلالة الفرق بين درجة الفرد الخام وبين متوسط جماعته إحصائياً باستخدام الدرجة المعيارية، ويعتبر الفرق دالا عند مستوى دلالة 0.05 أذا كانت الدرجة المعيارية تساوي 1.96 وعند 0.01 عندما تساوي 2.58 والدرجة المعيارية قد تساوي

صفراً في حالة تساوي الدرجة الخام بمتوسط المجموعة، وكذلك تأخذ قيما موجبة في حالة الدرجة الخام أكبر من المتوسط، وتكون سالبة إذا كانت الدرجة الخام أقل من المتوسط، يمكن تحويل الدرجات المعيارية إلى قيم أصلية وفق القانون التالي:

الدرجة الخام س = المتوسط ± الدرجة المعيارية× الانحراف المعياري

الدرجة التائية:

هي عبارة عن درجة معيارية متوسطها 50 وانحرافها المعياري 10، وبها يمكن التخلص من الإشارات السالبة في الدرجة المعيارية (أبو النيل: 1987، 140).

حسب القانون: الدرجة التائية (T) = 50 ± الدرجة المعيارية ×10.

مثلاً: إذا كان د= -1 فإن الدرجة التائية المقابلة لها تساوي 50-1×10=40

8. الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية:

أ. منهج الدراسة:

استخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي المقارن باعتباره المنهج الأنسب لتحقيق أهداف البحث "كونه يمكن الباحث من دراسة الظاهرة في مواقف طبيعية ووصفها بدقة، والتعبير عنها كميا " (حمصي: 1999، 183)

ب. مجتمع الدراسة وعينتها:

يشمل مجتمع الدراسة الحالية على تلاميذ السنة الرابعة متوسط من متوسطات ولاية مستغانم بحجم إجمالي 9529 تلميذا وتلميذة، تم اختيار مجموعة من المتوسطات بطريقة عشوائية، سحبت منها عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بهذه المتوسطات حيث بلغ حجم هذه العينة 2014 تلميذاً.

ت. أدوات الدراسة:

لجمع بيانات الدراسة قام الباحث بالاتصال بمدير مصلحة الامتحانات والمسابقات لمديرية التربية لولاية مستغانم لتزويده بنتائج تلاميذ السنة الرابعة متوسط للسنة الدراسية 2014/2013 الرسمية باعتبارهم ممثلين لمجتمع الدراسة الحالية، ليتم بعد ذلك سحب نتائج أفراد عينة الدراسة ومعالجتها بطريقة احصائية، بحساب الدرجات المعيارية المقابلة لكل درجة حقيقية لكل فرد من أفراد عينة الدراسة.

ث. عرض نتائج الدراسة ومناقشة فرضياتها:

عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

نص الفرضية: "توجد فروق دال بين نسبتي انتقال التلاميذ باستعمال الدرجات الخام والدرجات المعيارية" .

جدول رقم (01):يوضح الفروق بين نسب انتقال التلاميذ بالدرجات الخام والمعيارية

	درجات خام	درجات معيارية
عدد التلاميذ	2014	2014
نسبة الانتقال	%73	%38

لدراسة الفرق بين النسبتين هل دال أو لا نستعمل النسبة اختبار الفرق بين نسبتين وفق القانون التالي:

$$\text{النسبة الحرجة (ذ)} = \frac{\text{الفرق بين النسبتين}}{\text{الخطأ المعياري لفرق النسبتين}}$$

$$\text{الخطأ المعياري للفرق } (ف_1) = \sqrt{\frac{ف_1(1-ف_1)}{ن_1}}$$

الفرق بين النسبتين= 0.73 – 0.38 = 0.36

$$\text{السنة الحرجة (ذ)} = \frac{0.36}{\sqrt{0.00011+0.0097}}$$

$$\text{ذ}= \frac{0.36}{0.033}$$

ذ= 10.90

نقارن قيمة النسبة الحرجة (10.90) بقيمتي التوزيع الاعتدالي للنسبة الحرجة لدلالة الطرفين (±1.96 ، 2.58) عند مستويي 0.05 ، 0.01 على الترتيب نجد أن قيمة النسبة الحرجة دالة إحصائيا وبالتالي نرفض الفرض الصغرى ونقبل الفرض البديل الذي ينص على وجود فروق دالة إحصائيا بين نسبتي انتقال التلاميذ بواسطة الدرجات الخام والدرجات المعيارية.

انطلاقا من المعطيات الموجودة تبين لنا أن عملية تقييم التلاميذ في المؤسسة التربوية فيه نوع من عدم الدقة المبالغ فيه هذا ما يؤثر على سير العملية التربوية بصفة عامة وعلى مخرجات التعليم بصفة خاصة، هذا ما وافق دراسة عبد الرضي، الشيخ وصلاح الدين، عطا الله(2002)، وقد يرجع سبب ذلك حسب الباحثين إلى أن الأساتذة يتفادون تخفيض نسبة الرسوب بين تلامذتهم، حتى لا يكونوا بذلك موضع المسائلة من الإدارة الوصية ومن أولياء التلاميذ، وهذا ما قد يعرضهم كذلك لأن يكونوا مطالبين ببذل مجهودات إضافية لإستدراك النقائص لدى تلامذتهم، هذا وبالمقابل فإن ضعف عملية القياس لا يحفز التلاميذ على المنافسة والجدية في العمل، كون أن العديد من التلاميذ يقعون في نفس المستوى فوق المتوسط أو الجيد.

عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

نص الفرضية: "هناك فروق بين ترتيب المؤسسات التربوية اعتمادا على الدرجات الخام والدرجات المعيارية للتلميذ".

جدول رقم (02): ترتيب بعض المؤسسات التربوية باستعمال الدرجات الخام والمعيارية للتلميذ

المتوسطة	الترتيب باستعمال الدرجات الخام	الترتيب باستعمال الدرجات المعيارية
أ	1	4
ب	2	1
ج	3	3
د	4	2
هـ	5	5
ت	6	8
و	7	7
ي	8	6

لدراسة الفرق بين الترتيبين للمؤسسات التربوية هل دال أو لا تستعمل اختبار (كا)2

$$كا^2 = مج \frac{2(ك - ك')}{ك'}$$ نجد: كا2 = 14.51

نقارن كا2 المحسوبة بـ كا2 الجدولية عند درجة حرية 7 ومستوى دلالة إحصائية 0.05 والتي تساوي كا2 = 14.07، نجد أن كا2 المحسوبة أكبر من كا2 الجدولية فإننا نرفض الفرض الصغرى ونقبل الفرض البديل الذي ينم على وجود فروق دالة إحصائية بين ترتيب المؤسسات التربوية بواسطة الدرجات الخام والمعيارية للتلميذ، وذلك ما قد يرجع إلى أسباب إجتماعية أو سياسية، فالمؤسسات قد تتعمد الرفع من نسبة النجاح لدى طلبتها تفاديا الوقوع في تصادمات مع الطلبة أنفسهم ومع المجتمع بصفة عامة، هذا الخير الذي تتحكم سياسته وفلسفة التربية المعتمدة به بصورة أو بأخرى في مخرجات هذه المؤسسات .

عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

نص الفرضية: "هناك فروق في انتقاء التلاميذ المتميزين باستعمال الدرجات الخام والدرجات المعيارية".

للإجابة على هذه الفرضية تم اختبار 3 متوسطات واختبار مجموعة من التلاميذ في مادة الرياضيات بناءا على محك تم تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية (Z) ثم اختبار التلاميذ المتميزين وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي.

جدول رقم (03): يبين الفروق بين درجات التلاميذ المتميزين بثلاث متوسطات في مادة الرياضيات

المؤسسة / الدرجات	أ	ب	ج
خام	3	3	1
معياري	1	2	3

ولمعرفة دلالة الفروق بين التكرارات قمنا باستعمال اختبار كولموجروف- سميرنوف حسب القانون التالي: $K = \left(\frac{ك1}{ن1} - \frac{ك2}{ن2}\right) \sqrt{\frac{ن1+ن2}{ن1 \times ن2}}$

وبعد إجراء العمليات الحسابية أتضح أن: K = 1.112 وبمقارنة هذه القيمة بالقيمة الجدولية لذات الاختبار والتي تساوي Kالجدولية =0.84

بما أن K المحسوبة أكبر من K الجدولية فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض الفرض البديل الذي ينص على وجود فروق في انتقاء التلاميذ المتميزين تعزى إلى نوع الدرجات المستخدمة في الاختيار (الدرجات الخام أو الدرجات المعيارية)، وهذا ما يبين أن استعمال الدرجات المعيارية في عملية اختيار التلاميذ للمسابقات يكون أكثر دقة ومصداقية.

عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

نص الفرضية: "توجد فروق بين الدرجات الخام والدرجات المعيارية في تكوين الملمح الدراسي للتلميذ"

وللتحقق من هذه الفرضية تم اختيار عينة من التلاميذ 200 تلميذا بطريقة عشوائية تم تحديد ملمح كل تلميذ الدرجات الخام تم بواسطة الدرجات المعيارية ودراسة الفرق بين النتائج.

جدول رقم (05):يبين الفروق بين كيفية تحديد الملمح العلمي لتلاميذ عينة الدراسة .

عدد التلاميذ	ملمح التلميذ بـ	
	الدرجات الخام	الدرجات المعيارية
200	علمي	علمي
	120	80

يتضح من الجدول أنه يوجد 120 تلميذا من 200 تلميذا قد حدد له الملمح العلمي باستخدام درجاته المحصل عليها في الموسم الدراسي، وفي المقابل قد انخفض هذا العدد إلى 80 تلميذا عند استخدام درجات ذات التلاميذ المعيارية، ما يبين وجود فروق بين عدد التلاميذ في تحديد ملمحهم الدراسي العلمي كمثال في الدراسة الحالية، ولمعرفة دلالة هذه الفروق بين تكرارات التلاميذ تم استعمال اختبار حسن المطابقة كا2 فكانت قيمة كا2 المحسوبة = 8 ، في حين أن قيمة كا2 الجدولية المقابلة لها تساوي كا2الجدولية= 3.84؛ بما أن كا2 المحسوبة أكبر من كا2 الجدولية فإننا نرفض الفرض الصغرى ونقبل الفرض البديل الذي ينص على وجود فروق بين ملمح التلميذ بواسطة الدرجات الخام والمعيارية، هذا ما يبين أن الدرجة المعيارية تؤثر في تكوين ملمح التلميذ الدراسي وبالتالي تتأثر عملية توجيه التلميذ للتخفيف المناسب لقدراته وبالتالي التأثير في الحياة الدراسية للتلميذ، وأن تضخيم الدرجات قد يربك أساتذة المستوى الأعلى فالتلميذ الممتاز الذي تحصل على معدل يساوي أو يفوق معدل 18 من 20 قد يكون أداؤه أقل

من ذلك بكثير في الأقسام الأعلى من الدراسة، وعله تكون الدرجة الممنوحة له في هذه الحالة غير دقيقة ولا يمكن بها تحديد ملمح التلميذ بدقة في المستقبل الدراسي أو المهني، وهذا قد يلاحظ بصورة جلية في الميدان من خلال انخفاض أداء التلاميذ في التعليم الثانوي بصفة عامة، هذا ما أشار إليه كل من عبد الرضي، الشيخ وصلاح الدين، عطا الله(2002) في دراستها على الطلبة الجامعيين السودانيين، واللذان أكدا فيها أن نضخيم درجات الطلبة الخريجين قد يربك المعلمين في الأطوار اللاحقة وأرباب العمل في التنبؤ بمدى كفاءة الطالب المنتقل إلى الأقسام العليا أو المتخرج .

مناقشة الفرضية العامة:

نص الفرضية: "الدرجة المعيارية تؤثر في القرارات التربوية التي تخص التلميذ او المؤسسة"

من خلال مناقشة الفرضيات الجزئية ① ② ③ ④ تبين أن تقييم التلميذ باستعمال الدرجات المعيارية يؤثر في القرارات التربوية سواء التي تخص التلميذ أو المؤسسة التربوية من عملية انتقال التلميذ وعملية التوجيه المدرسي وترتيب المؤسسات وانتقاء التلاميذ للمسابقات سواء المحلية أو الدولية هذا لأن الدرجة المعيارية تسمح بالمقارنة في المجتمع الواحد بين مجموعات مختلفة او بين مجتمعات مختلفة لأن الدرجة المعيارية تتعامل مع متوسط واحد يسهل عملية المقارنة ويعطيها أكثر دقة ومصداقية وبهذا نتحكم في بعض المتغيرات الدخيلة التي تؤثر على استعمال الدرجات الخام مثل الاختبار المستعمل في عملية التقييم والمعلم باعتبار هو المصحح أي عملية التصحيح لدى نفس المعلم من تلميذ لأخر ومعلم لأخر باختلاف القسم أو المؤسسة ككل وهذا ما يؤثر بالتالي في القرارات التربوية التي تبني على الدرجات الخام عكس الدرجات المعيارية لأن اشتقاقها الرياضي يجعل كل الأفراد داخل نفس التوزيع الطبيعي مما يقلل من بعض أخطاء عملية التقييم.

انطلاقا مما سبق طرحه يتبين لنا مدى أهمية استعمال الدرجة المعيارية داخل القطاع التربوي، وعليه يوصي بـ:

أن يعمل جميع الأساتذة والمعلمين في جميع المؤسسات التعليمية بنظام النقاط وفق نموذج الدرجات المعيارية، وذلك في تقييم تحصيل تلامذتهم الدراسي.

أن تعمل المؤسسات التعليمية في جميع أطوارها بنظام الدرجات المعيارية المناظرة للدرجات الخام في توجيه التلاميذ إلى التخصصات الدراسية العليا، التي تساهم بشكل مباشر في تحديد ملمح التلميذ المستقبلي الذي يوضح كفاءاته ومهاراته الأدائية التي تنعكس في إنجازاته داخل مجتمعه ووفق ما يتطلبه منه سوق العمل.

أن يدرب الأساتذة ومستشاري التوجيه على العمل بالطرق المعيارية الصحيحة الدقيقة والموضوعية لتصميم وتنفيذ وتصحيح الامتحانات، وصياغة معايير التقييم الخاصة بها حسب أهداف وتطلعات المنظمة التربوية في البلد.

المراجع:

- حمص، أنطون (1999). **أصول البحث في علم النفس**، دمشق، مطبعة الاتحاد.
- سعد، عبد الرحمان(1998). **القياس النفسي النظري والتطبيق**، ط3، القاهرة، دار الفكر العربي.
- صلاح، الدين محمود علام(2005). **الأساليب الإحصائية الاستدلالية**، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عبد المنعم، أحمد الدردير(2006). **الإحصاء البارامتري واللابارامتري**، ط1، القاهرة، عالم الكتاب.
- فضل المولى، عبد الرضي الشيخ وصلاح الدين، فرح عطا الله(2002). **نظام النقاط بين المعيارية والتطبيق في الجامعات السودانية**، مجلة دراسات تربوية، ع(09) ص ص 22-42، العربية السعودية .

- فؤاد، البهي السيد (1986). **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، ط5، القاهرة، دار المعارف.
- فيس، ناجي وبطوبي، أحمد (1987). **الاختبارات ومبادئ الإحصاء في المجال الرياضي**، بغداد، مطبعة التعليم العالي.
- محمود السيد، أبو النيل (1987). **الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي**، ط5، بيروت، دار النهضة العربية.
- وزارة التربية (1997). **رزمة تدريبية لدورات اختبار مديري المدارس**، مديرية مطبعة وزارة التربية رقم1.

الأنماط القيادية السائدة لدى مديري التعليم الإبتدائي من وجهة نظر معلميهم دراسة في ضوء نموذج "هيرسي وبلانشار"

عبد الكريم صالحي جامعة المدية
رابح هوادف جامعة البليدة

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن النمط القيادي السائد لدى مديري التعليم الابتدائي من وجهة نظر معلميهم، ببعض المدارس الابتدائية بولاية المدية، من وجهة نظر نموذج "هيرسي وبلانشارد""Hersey et Blanchard"، ولقد أجريت هذه الدراسة على عينة عشوائية تتكون من (502) معلماً ومعلمة، اعتمد الباحث على أداة وهي: مقياس "هيرسي وبلانشارد""Hersey et Blanchard" لتحديد النمط القيادي السائد بعد تعديله، وتم التوصل إلى النتائج الآتية: أن النمط القيادي السائد حسب نظرية "هيرسي وبلانشارد""Hersey et Blanchard" ببعض المدارس الابتدائية في ولاية المدية من وجهة نظر المعلمين هو: "الإشراك" يليه نمط "الإقناع" ثم التفويض فالإبلاغ.

Resume:

Cette étude vise à la mise en stridence du type de leadership chez les directeurs des établissements de l'enseignement primaire de la wilaya de Médéa d'apres les points de vue des enseignants, ayant pour Cadre théorique le modèle de "Hersey et Blanchard", et un échantillon aléatoire de 502 enseignement des deux sexes. les résultats de cette étude ont montre que le type de leadership le plus priulegie est le participatif virenment ensuite dans l'ordre décroissent le type conuretionnel, le négociateurs et enfin l'ammonciateur.

مقدمة:

إن الإدارة هي عملية تسيير مؤسسة ما، في مجتمع ما، وفقاً للعقيدة السائدة في ذلك المجتمع وما يعيشه ويحيط به من متغيرات سياسية، واقتصادية، واجتماعية، من أجل تحقيق أهداف معينة، ويكون ذلك من خلال ما يسود المؤسسة من علاقات إنسانية سوية، وأساليب متقدمة في الإدارة، من أجل الوصول إلى أحسن النتائج بأقل جهد، وأدنى كلفة، وفي أقصر وقت ممكن.

وإذا تأملنا أي نشاط بشري يقوم على الجهد الجماعي فسوف نجد انه يحتاج بالضرورة إلى من يشرف عليه وينظمه ويوجهه، ومن هنا تتأكد حتمية القيادة، وفي ذلك يقول (محفوظ) "القيادة ظاهرة اجتماعية ذات جذور عميقة، تتصل بطبيعة الإنسان وتراثه الثقافي، ومشاركته لمن حوله في مجتمعه، فالوجود المشترك لشخصين أو أكثر يخلق نوعا من الحاجة إلى من ينظم هذه العلاقات بينهم، وفي هذه الحالة يتولى القيادة واحد منهم "، وهكذا يرى علم النفس أن طبيعة الحياة تجعل من حاجتنا إلى القيادة أمراً لابد منه، وأنه لا تكون جماعة إلا ويجب إن يكون لها قائد .

فالقيادة تحتل مكانة بارزة في مختلف المجالات وينسب إليها نجاح أو فشل أي عمل، ولعل مما يزيد من أهمية القيادة في العصر الحالي، طبيعة وخصائص هذا العصر الذي يتسم بسرعة التغير و التبدل في شتى مناحي الحياة، بالإضافة إلى تزايد حجم المؤسسات واتساعها، الأمر الذي يتطلب وجود قيادة إدارية فاعلة وقادرة على إدارة هذه المؤسسات لتحقيق أهدافها، والسير بها نحو التقدم والتطور .

والقيادة في المؤسسة التربوية، وعلى وجه الخصوص المدرسة، لا تقل أهمية عن مثيلاتها في المؤسسات الأخرى، بل تفوقها أهمية لاتصالها بالعنصر البشري، ونجاح الإدارة المدرسية يعتمد بالدرجة الأولى على المديرين، لأنهم يشكلون العنصر القيادي في العملية الإدارية، لذلك فإن غالبية المختصين في مجال الإدارة التربوية يضعون المدير في موقع مهم بالنسبة

لكل ما يجري في المدرسة، فهو القائد المباشر لهذه المؤسسة التعليمية، وهو المسؤول الأول عن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها.

إن النمط القيادي الذي يتبعه المدير يمكن أن يؤثر على المعلمين إيجابا أو سلباً، فهو يجعلهم أكثر رضا، وأكثر دافعية، وأكثر كفاءةً...، كما يمكن أن يكون عاملاً مثبطاً لهممهم وأدائهم ودافعيتهم للانجاز، كما أن اختيار النمط القيادي الملائم لكل مؤسسة يحتاج إلى دراسة ظروف المؤسسة التعليمية التي تمارس فيها القيادة واختلاف العاملين واختلاف مستوياتهم العلمية وعليه جاءت هذه الدراسة إلى للتعرف على الأنماط القيادية التربوية اللازمة في المؤسسات التعليمية ودورها في العملية التعليمية، انطلاقا من النظرية الموقفية، حيث أخذنا نموذج" هيرسي وبلانشارد " كأحد أهم هذه النماذج لطرحة فكرة النضج الوظيفي للمرؤوسين كمحدد رئيسي لفاعلية اسلوب القيادة .

الإشكالية:

يتوقف تقدم الأمم على تقدم التعليم فيها، ولكي تتحقق أهداف التعليم لا بد من وجود معلم كفء، والذي يمثل عنصرا أساسيا في المنظومة التعليمية، ويعد المعلم مسؤولا عن تربية النشء في المراحل العمرية المختلفة فبقدر كفاءة المعلم وشعوره بالسعادة والرضا في العمل بقدر ما ينجح في أداء رسالته السامية .

غير انه – ولأسباب شتى- تبرز في مجال عمل المعلم معوقات تحول دون قيامه بدوره كاملا، ومنها الأساليب والأنماط القيادية الخاطئة المتبعة من قبل المشرفين تجاه المعلم، الأمر الذي يسهم في إحساسه بالعجز عن القيام بالعمل المطلوب، والمستوى الذي يتوقعه الآخرون منه (العياصرة، 2006)، وعندما يحدث ذلك فإن العلاقة التي تربط بين المعلم والمتعلم تأخذ بعدا سلبيا له آثار مدمرة على العملية التربوية ككل، وهذا يؤدي إلى انخفاض مستوى الدافعية للتدريس، والشعور بالعجز واستنفاذ الجهد، والشعور السلبي نحو المهنة، مما ينعكس سلبا على أنفسهم وعلى طلابهم.

فالسلوك القيادي للمدير إذاً هو مفتاح نجاح المدرسة، وأن الاختلاف والتباين بين المدارس سواءاً في المناخ المدرسي العام، أو في تحصيل المتعلمين، أو في مستوى الدافعية للتدريس لدى المعلمين ....الخ، إنما يعود إلى كفاءة المدير وقدرته على التحكم في أساليب القيادة.

ومن هذا المنطلق فالأنماط القيادية التي يستخدمها المدير يمكن اعتبارها سلاحاً ذو حدين في يده، فإما يستعملها بشكل ايجابي بحيث تساهم في رفع الأداء التدريسي للمعلم ودافعيته للانجاز، وإما يستعملها بشكل سلبي مما يعود بالضرر على المعلم بل وسائر أركان العملية التعليمية.

ولكن بغض النظر عن النمط القيادي الذي يسلكه مدير المدرسة، فإنه تبقى أهمية إدراك المعلمين له هي حجر الزاوية على حد قول (السعود،2009)، "فليس المهم ما يمارسه المدير من سلوكات بل مايدركه المرؤوسون، لان هذا الإدراك له الأثر الأكبر في سلوك الفرد، وفي جودة العمل الذي يؤديه"، وفي هذا الصدد قام الباحث (هاوكنز) بدراسة كان الهدف منها معرفة العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة كما يراها أعضاء هيئة التدريس، وبين المناخ المدرسي في المدارس الثانوية في (نيوجرسي)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن السلوك القيادي لمدير المدرسة له أثر مهم على المناخ العام للمدرسة، وانه كلما كان السلوك القيادي يميل أكثر إلى السلوك الإشراكي وأقل إلى النمط التوجيهي كان المناخ المدرسي أكثر انفتاحا، وغير بعيد عن هذه الدراسة، قام الباحث(ودرد) بدراسة تحت عنوان" الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الوسطى وعلاقتها بدافعية المعلم نحو العمل "، توصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين النمط القيادي لمدير المدرسة ودافعية المعلم للعمل، كما بينت الدراسة أن المعلمين تكون لديهم دافعية أكثر للعمل حينما يعملون مع مدير له قدرة عالية من مهارات السلوك القيادي (woodrd,1994).

وتأسيسا على ما تقدم وإدراكا منا لأهمية النمط القيادي لمدير المدرسة الابتدائية – باعتباره أكثر العاملين في الميدان التربوي، من أجل الارتقاء بعملية التعليم والتعلم – وما يتركه سلوكه الإداري من اثر في المناخ المدرسي بصفة عامة، وعلى سلوكات المدرسين بصفة خاصة، بات من الأهمية بمكان إجراء دراسة استكشافية تتناول النمط القيادي لمديري التعليم الابتدائي من وجهة نظر معلميهم، انطلاقا من نموذج "هيرسي وبلانشارد"، الذي يؤكد على عامل النضج الوظيفي للمرؤوسين، الذي اعتبره متغيراً أساسيا– بالإضافة إلى بُعد المهمة وبُعد العلاقات– ، ويشير النضج الوظيفي إلى قدرة المرؤوسين واستعدادهم لانجاز المهمات الموكلة إليهم، ومن ثمة فإن أسلوب القيادة يختلف باختلاف مستوى النضج الوظيفي للمرؤوسين واستعدادهم للعمل، ومن خلال هذا العرض لأبعاد المشكلة المطروحة يمكن بلورتها في التساؤل الآتي:

–ما هو النمط القيادي السائد حسب نظرية "هيرسي و بلانشارد" ببعض المدارس الابتدائية في ولاية المدية من وجهة نظر المعلمين ؟

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة الى مايلي:

–الكشف عن النمط القيادي السائد في ولاية المدية وفق نظرية (هيرسي وبلانشارد) من وجهة نظر المعلمين.

–الكشف عن ردود المعلمين حول ما يتلقونه من رؤسائهم وفقط نمط القيادي الذي يتبعه رئيسهم.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع الذي تتناوله، فموضوع القيادة من المواضيع الهامة التي يجب على الأخصائي التربوي أن يطلع عليه، خاصة ما تعلق منها بالقيادة في الوسط التربوي.

تبدوا أهمية الدراسة الحالية كذلك في تأكيدها على أهمية نموذج "هيرسي وبلانشارد""Hersey et Blanchard"، الذي يؤكد على عامل النضج الوظيفي للمرؤوسين، وأهمية مراعاته بالنسبة للقائد في معاملته لمرؤوسيه، مما يفضي إلى سلوكات قيادية سليمة، وهذا من شأنه مساعدة المديرين على استثمار جهودهم والمساهمة بطريقة فعالة في تطوير النظام التربوي، خاصة في ظل كثرة المهام التي يناط بها مدير المدرسة الابتدائية في الوقت الراهن .

التحديد الإجرائي للمتغيرات:

النمط القيادي: هو السلوك الذي ينتهجه مدير المدرسة الابتدائية، في ممارسته الإدارية مع المعلمين الذين يشرف عليهم من وجهة نظرهم، ويتحدد إجرائيا في هذه الدراسة: بمجموع استجابات المعلمين المكونين لعينة الدراسة، على مقياس وصف فاعلية القائد وتكيفه" لهيرسي وبلانشارد،"Hersey et Blanchard""(L.E.A.D).

نموذج هيرسي وبلانشارد: قام كل من (بول هيرسي) و(كنيث بلانشارد) عام 1972م بتطوير نموذج دورة الحياة للقيادة على ضوء بحوث نموذج ريدن في القيادة، وهذا النموذج يعتبر إحدى نظريات الموقف في القيادة، ويقوم هذا النموذج على افتراض أساسي هو انه بزيادة درجة نضج المرؤوسين يتطلب السلوك القيادي المناسب درجات مختلفة من التهيئة للمهام (العمل) والتهيئة للعلاقات (الأفراد)،

الجانب النظري:

1- مفهوم القيادة:

لغة: حسب لسان العرب (لابن منظور)، "فالقيادة من قاد، يقود، قود، يقود الدابة من أمامها ويسوقها من خلفها، فالقود من الأمام والسوق من خلف، ويقال أقاده خيلا بمعني أعطاه إياها يقودها، ومنها الانقياد بمعني الخضوع، وقادة وهو جمع قائد" (ابن منظور، 1997).

اصطلاحا: من الصعب في ميدان العلوم الإنسانية أن تجد تعريفا متفقا عليه لظاهرة إنسانية معينة، وإنما قد نستنتج خصائص مشتركة، تجمع بين اغلب المفاهيم التي تتناول الظاهرة.

ولقد حضي مصطلح القيادة بتعاريف متعددة، ولكن نجد أن كل تعريف منها ينفرد بجانب أو أكثر من جوانبها، فتتفق في بعض الجوانب وتختلف في جوانب أخرى، لذا قام بعض الباحثين بتصنيفها إلى عدة فئات:

فقد صنفها (كرتز وكاهن) حسب ثلاث معان: القيادة كخاصية منصب معين، والقيادة كسمة أو طابع شخصي و القيادة كخاصة سلوكية (عشوي، 1992)

وصنفها (طريف شوقي) إلى أربع فئات:

أ – فئة التعاريف التي تتمركز حول القائد، حيث تتمركز هذه التعاريف حول القائد وتُبرِز الدور الرئيسي الذي يشغله في توجيه الجماعة و ترشيدها، و كمثال عن هذه التعاريف تعريف (إكليس) الذي يحدد القيادة "بمقدرة المدير على أن ينجز أهداف الجماعة من خلال افرادها".

ب – فئة التعاريف التي تعني بعملية التأثير، حيث تهتم هذه الفئة بالتأثير الذي يمارسه القائد على الجماعة، لحثها على تحقيق الأهداف المرجوِ بلوغها ومن هذه التعاريف تعريف (توسي)، الذي يعرف القيادة بأنها "قدرة فرد على التأثير في فرد آخر، ليتصرف بالطريقة التي يرغبها".

ج – فئة التعاريف التي تركز على السلوك القيادي، حيث تركز هذه الفئة من التعاريف على السلوك الفعلي للقائد وتأثيراته على كافة العمليات داخل الجماعة، ومن هذه التعاريف تعريف (هيمفيل)، الذي يرى أن القيادة "هي سلوك الفرد حيث يشرع في توجيه أنشطة اجتماعية"

د – فئة التعاريف التي تهتم بعملية التفاعل بين مكونات ظاهرة القيادة، حيث ينصب الاهتمام في هذه الفئة من التعاريف على نتاج التفاعل بين عدد من المكونات تحوي كل منها طائفة من المتغيرات، ومن هذه التعاريف نجد تعريف (قاري، وستارك)، إذ يعرفانها"بأنها عملية تفاعل تتم بين القائد و الأتباع بغية انجاز بعض الأهداف التنظيمية المشتركة (الشايب، 2007)

إن اختلاف المحكات و تداخل المتغيرات التي تتحكم في تحديد مفهوم القيادة تجعل من الصعب الاعتماد على تصنيف محدد، لذلك سندرج مجموعة من التعاريف التي قد تحمل في مضمونها احد العوامل المشتركة مع التصنيفات السابقة و منها:

تعريف (حامد عبد السلام زهران) إذ يعرف القيادة التربوية بأنها" دور اجتماعي تربوي يقوم به القائد مع الجماعة المدرسية، ويتسم هذا الدور بالقوة والقدرة على التأثير في الجماعة وتوجيه سلوكها في سبيل تحقيق الأهداف التربوية" (زهران، 2000).

ويرى (جودت عزت عطوي) بأنها "السلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك " (عطوي، 2001)

كما يرى (عبد الصمد الأغبري) بأن القيادة التربوية"هي قدرة القائد الإداري (مدير المدرسة)، على التأثير في سلوك واتجاهات مرؤوسيه (الإداريين،المعلمين والتلاميذ)، وتحفيزهم وكسب ثقتهم نحو تحقيق أهداف المدرسة" (الاغبري، 2000)

2– مفهوم النمط القيادي:

النمط: هو مصطلح يقابله في اللغتين الانجليزية والفرنسية،"type" و"pattern"، وله معانٍ عدة في اللغة العربية مثل طراز ، نموذج، نوع.

أما من حيث التعريف الاصطلاحي فقد تعددت الآراء حول تعريف النمط القيادي نتيجة لتعدد الباحثين وتعدد توجهاتهم الفكرية، وسندرج مجموعة من هذه التعاريف ومنها :

يقصد بالنمط القيادي حسب (روميل) " نوع من القيادة ذات السلوك المميز، وكثيرا من فقهاء الإدارة و القانون يستخدم مصطلح نمط بمعنى الطريقة التي تسلكها القيادة في إدارتها للمنظمة أو الأفراد (روميل، 2009).

ويعرف كل من (هيرسي و بلانشارد) النمط القيادي بأنه"جملة السلوك والإجراءات التي يمارسها المدير للتأثير في نشاطات العاملين" (قرقش، 2002).

ويصف (الهواري سيد) النمط القيادي بأنه"عبارة عن سلوك متكرر و مميز لشخص ما" (الصغير، 2004).

ويعرف (الحراحشة) النمط القيادي بأنه "الأسلوب الذي يمارسه القائد للتأثير في الآخرين وتوجيه سلوكهم" (الرشيدي، 2010).

ويعرف (شهاب) النمط القيادي بأنه"مجموعة من السلوكيات و الممارسات التي يقوم بها القائد في المؤسسة التي يعمل بها سواءا كانت تربوية، ثقافية، سياسية، اقتصادية" (الرشيدي، 2010).

كما عرف مكفس النمط القيادي بأنه "نموذج من السلوكات القيادية المميزة عن غيرها من السلوكات الأخرى، التي تتجه أساسا نحو الوصول إلى الأهداف المحددة المسطرة، وذلك بالتعاون مع أفراد المجموعة، سواء بالتسلط أو بالحوار أو غير ذلك" (مكفس، 2009).

ومنه يمكن القول أن النمط القيادي هو سلوك أو مجموعة من السلوكات، التي يتبعها القائد(المدير) للإشراف على مرؤوسيه، والتي تجعلهم يقومون بأداء مهامهم، للوصول إلى الأهداف المسطرة التي تحددها المؤسسة التربوية، غير أن هذه السلوكات لابد أن تكون سلوكات واعية وهادفة، إذ يرى (كيتز) أن القيادة هي" كل التصرفات الصادرة عن الفرد والتي تؤثر في الأمور التنظيمية المتعلقة بالمنظمة والناشئة عن هذا الفرد (القائد) كصاحب فكر".

3- نموذج هيرسي وبلانشارد: قام كل من (بول هيرسي) و(كنيث بلانشارد) عام 1972م بتطوير نموذج دورة الحياة للقيادة على ضوء بحوث نموذج ريدن في القيادة، وهذا النموذج يعتبر إحدى نظريات الموقف في القيادة، ويقوم هذا النموذج على افتراض أساسي هو انه بزيادة درجة نضج المرؤوسين يتطلب السلوك القيادي المناسب درجات مختلفة من التهيئة للمهام (العمل) والتهيئة للعلاقات (الأفراد)، فعند النظر إلى علاقة الطفل بوالديه يمكن تصور أربع مراحل لهذه الدورة وهي :

عندما يكون الطفل صغيراً يقوم الوالدان بكل الأعمال المتعلقة بهيكلة المهام من إلباسه وإطعامه...، ويكون سلوكهما بصفة أساسية هو التهيئة المهامية.

عندما ينمو الطفل يبدأ سلوك الوالدين تدريجيا في الاتجاه نحو العلاقات بإظهار الاحترام والثقة، وهنا تكون التهيئة نحو العلاقات مرتفعة.

حينما يلتحق الابن بالجامعة يبدأ بتحمل جزء من المسؤولية عن سلوكه، وعند هذه المرحلة يبدأ الوالدين في استخدام نمط منخفض بالنسبة للتهيئة المهامية، ونمط مرتفع بالنسبة لتهيئة العلاقات سلوكيا.

عندما يتزوج الابن ويكوّن عائلة فإن الوالدين يمارسان تهيئة مهامية وعلاقات معه بشكل منخفض.

ويعني ذلك انه كلما تقدم الفرد من حالة عدم النضج إلى حالة النضج المختلفة، تطلب الأمر نمطا مختلفا من السلوك من جانب والديه، وكذلك الحال في ظروف العمل، فالإدارة إذا سمحت للعامل أن ينضج، فإنما يتم ذلك من خلال التغيير الذي يظهر في سلوك القائد، وقد شرحا نظريتهما تحت مسمى "القيادة الموقفية"، إذ عرّفا النضج في القيادة الموقفية بأنه "قدرات واستعدادات الأفراد لتحمل المسؤولية لإدارة سلوكهم". (Hersey & Blanchard,1982)

ويميز" هيرسي وبلانشار" بين نوعين من النضج هما:

نضج في العمل (الكفاءة) (Job Maturity): ويقصد به قدرة الجماعة على تحديد أهداف معينة لتحقيقها، ورغبتهم وقدرتهم على تحمل المسؤولية ومدى خبرتهم ومستوى تعليمهم، وهذا يعني مدى كفاءتهم في إنجاز العمل.

النضج النفسي (Psychological Maturity): ويقصد به مستوى الثقة بالنفس وتقدير الذات، بالنسبة لأداء العمل المطلوب، حيث إن تميز التابعين بدرجة عالية من النضج يعني قدرتهم على العمل ولديهم ثقة في إنجازه، كما أن تميز التابعين بدرجة منخفضة من النضج يعني أنهم يفتقرون إلى القدرة على العمل وإلى الخبرة، وكذلك انعدام الثقة في أداء العمل المطلوب. (علاوي، 1998).

ولا يقصد بالنضج الوظيفي سن العاملين أو الاستقرار العاطفي لديهم، ولكنه محدد بالعناصر الآتية:

-رغبة المرؤوس في العمل والاستعداد لتحمل المسؤولية.

-قدرته على إنجاز المهام الموكلة إليه.

-خبرته في مجال عمله.

-مؤهلاته العلمية والعملية.

وبناء على النضج الوظيفي للمرؤوسين، فإن المدير يعتمد أسلوباً قيادياً يتناسب والنضج الوظيفي لكل مرحلة من المراحل السابقة الذكر، بالإضافة إلى اهتمامه بالعمل والعاملين (الأغبري،2000)، يمكن توضيحه من خلال المراحل الآتية:

مرحلة الانضمام المبكر: عندما يكون المرؤوس قليل النضج من حيث معرفته بنظام المؤسسة أو طبيعة العمل، فإن دور القائد هو تزويد المرؤوس بالمعارف والمعلومات اللازمة حتى يفهم المهام بالشكل المطلوب، ونمط القائد في هذه الحالة هو توجيهي (الإبلاغ).

مرحلة العضوية المبدئية: هي محاولة القائد التركيز على تكوين اتجاهات ايجابية لدى المرؤوس نحو العمل والمهام المطلوبة، ونحو رؤسائه وتأكيد ولائه للمنظمة، ويكون ذلك بالاهتمام البالغ بالعلاقات العامة والاهتمام بالمشاعر والأحاسيس لدى المرؤوس، ومراعاة ظروفه، وتقدير واحترام نفسيته، ويكون ذلك من خلال أسلوب (الإقناع).

مرحلة العضوية التامة: بعد أن تتكون لدى المرؤوس المشاعر والاتجاهات الايجابية نحو العمل والفهم الدقيق لطبيعة المهمة، فإن من المؤكد أن المرؤوس أصبح ذو قدرة كبيرة على ممارسة دوره بفعالية كبيرة، والقيام بما يطلب منه على الوجه المطلوب، ويُنتظر منه المبادرة نحو العمل، نظرا لِما تكونت لديه من اتجاهات إيجابية، ولذلك ينتقل القائد إلى مشاركة ذلك المرؤوس لأنه يمتلك جانبين على قدر كبير من الأهمية هما الإتقان وحب العمل، ولذلك فالأسلوب الأمثل هو أسلوب (الإشراك).

مرحلة النضج العالي: إذا استطاع المرؤوس أن يكتسب المهارات الفردية اللازمة، وأصبحت سلوكياته تدل على مستوى عالٍ من النضج ومهارة كافية لأداء المهام، فإن القائد ينتقل إلى توظيف قدرات المرؤوس نحو العمل الجماعي وقيادة مجموعات وفرَق العمل، وبذلك يكتسب مهارات السلوك الجماعي، وعند توفر هذه المهارة يكون النمط القيادي مع ذلك المرؤوس هو أسلوب (التفويض)، ومنح مزيد من الصلاحيات. (Hersey &Blanchard,1982) .

وعليه يمكننا القول انه كلما ارتفع مستوى النضج الوظيفي للمرؤوسين، قلل القائد من اعتماده على الأسلوب المعني بالمهمة وفي المقابل ازداد اعتماده على الأسلوب المعني بالأفراد، وفي مرحلة أقصى مستويات النضج الوظيفي للمرؤوسين، فإن دور القائد يصبح دوراً إرشادياً، نظراً لكون التابعين يتمتعون بمستوى عالٍ من الاستقلال الذاتي.

إجراءات الدراسة الميدانية:

1- منهج الدراسة:

يعتبر تحديد المنهج المتبع من أهم الخطوات في البحث العلمي، كما يؤكد ذلك (موريس أنجرس) بقوله" ينبغي أن يتضمن تقرير البحث بالضرورة قسماً حول المنهجية، يتم فيه توضيح الطريقة المعتمدة، ذلك أن النتائج في حد ذاتها لا تعني شيئا، بل إن الأساس المتين لبحث ما وصحته هما اللذان سيتم الحكم عليهما أساسا، انطلاقا من مدى ملائمة المنهج ووسائله وتطبيقه (أنجرس، 2006).

وحيث أن طبيعة الموضوع المدروس هي التي تحدد نوع المنهج الذي يتبناه الباحث، وبما أننا بصدد معرفة النمط القيادي السائد لدى مديري التعليم الابتدائي من وجهة نظر معلميهم، ومن ثمة فالمنهج الوصفي هو المنهج الملائم لهذه الدراسة.

2- مجتمع الدراسة:

يقصد بمجتمع الدراسة، مجموع العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج التي لها علاقة بالمشكلة محل الدراسة، ويتحدد مجتمع البحث في الدراسة الحالية بمجموع معلمي التعليم الابتدائي بولاية المدية والبالغِ عددهم 4898 فرد منهم (2939) ذكور بنسبة قدرها (60)%، و(1959)إناث، بنسبة مئوية بلغت (40)%، يتوزعون على 63 مقاطعة تربوية.

3- عينة الدراسة:

يعتبر اختيار العينة من الخطوات الأساسية في البحث، ويقوم الباحث عادة بتحديد مجتمع البحث حسب الظاهرة المدروسة، ولمّا كانت مجتمعات الدراسة كبيرة الحجم في الغالب، فإنه لا يمكن لباحث واحد أن يقوم بدراسة الظاهرة منفرداً، وإنما يلجأ لاختيار عينة الدراسة من ذلك المجتمع، بحيث تمثله تمثيلا صادقاً (ملحم، 2000).

ونظرا لِكبَر حجم المجتمع الإحصائي الذي بلغ 4898 معلما ومعلمة فقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وفق الإجراءات الآتية:

-كتابة أسماء المقاطعات في ولاية المدية في قصاصات صغيرة ثم سحبنا عشوائياً 06 مقاطعات منها مدارس ريفية وأخرى حضرية.

-أخذنا كل المدارس التابعة لهذه المقاطعات في الدراسة باستثناء المدارس التي لا يتوفر فيها شرط الاقدمية (سنتين في نفس المنصب بالنسبة للمدير).

4- أدوات الدراسة.

لغرض تحقيق أهداف الدراسة وفحص فرضيتها، تم الاعتماد على أداة هي:

- مقياس وصف فاعلية القائد وتكيفه "لهيرسي وبلانشارد"Hersey et Blanchard" (L.E.A.D) لتحديد النمط القيادي، والذي تبناه الباحث بعد تعديله من طرف الطالبة (بن حفيظ، 2013) ليتناسب مع أهداف وعينة الدراسة، مع إدخال تعديلات طفيفة عليه فيما يخص صياغة بعض العبارات.

- أداة وصف فاعلية القائد وتكيفه (L.E.A.D).

5- الخصائص السيكومترية لأداة "وصف فاعلية القائد وتكيفه (L.E.A.D) ":

حتى يطمئن الباحث على صلاحية الأداة (الصدق والثبات)، فقد أعاد حساب الخصائص السيكومترية لها، لأن الأداة طبقت في بيئة مخالفة للبيئة التي تُجرى فيها هذه الدراسة، ذلك أن المقاييس ليست متحررة من تأثير الثقافة كما يرى (ليونا تايلر)(محي الدين، 2002) .

صدق الأداة: تعتبر الأداة صادقة إذا كانت تقيس ما وضعت لقياسه (مقدم، 2003)، وإذ يوجد عدة طرق لحساب الصدق فقد تم الاعتماد على طريقتين هما:

صدق المحكمين: للتحقق من الصدق الظاهري للأداة بعد التعديلات التي أجراها الباحث، قام بعرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين في علم النفس وعلوم التربية بكل من جامعة البليدة وجامعة ورقلة، وذلك بهدف الحكم على مدى وضوح عبارات المقياس وملاءمتها لأفراد العينة، وفي ضوء ما صدر عن الأساتذة المحكمين من توجيهات حاول الباحث بالاتفاق مع المشرف تعديل بعض الكلمات في بعض العبارات، وإعادة صياغة عبارات أخرى.

صدق المقارنة الطرفية: تم حساب صدق المقارنة الطرفية للأداة، عن طريق إيجاد الفروق في الأداء على الأداة لكل من المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، من مجموع استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (01) يوضح صدق المقارنة الطرفية لأداة "وصف فاعلية القائد وتكيفه"

المقياس	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
وصف فاعلية القائد	العليا	27	39,70	3,37	0,98	52	13,37	0,01
	الدنيا	27	29,41	2,15				

نلاحظ من هذا الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة = (13,37) وهي قيمة أكبر من قيمة (ت) المجدولة المقدرة بـ (2.65)، عند درجة حرية (52)، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة α = (0.01) مما يعني أن هناك فروق دالة عند مستوى دلالة α= 0.01 بين درجات المجموعتين العليا والدنيا لدى أفراد العينة، وبالتالي فإن الاختبار مميز وصالح للاستعمال.

ثبات الأداة: يقصد بالثبات دقة المقياس أو اتساقه، فإذا حصل نفس الفرد على نفس الدرجة، أو درجة قريبة منها في نفس الاختبار عند تطبيقه أكثر من مرة، فإننا نصِف الاختبار في هذه الحالة بأنه على درجة عالية من الثبات، ومن أجل التأكد من ثبات مقياس وصف فاعلية القائد وتكيفه، اعتمد الباحث على طريقة الاتساق الداخلي :

ا– الاتساق الداخلي: لقد تم حساب ثبات الأداة بطريقة الاتساق الداخلي عن طريق الفا كرونباخ بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (02) يبين قيمة معامل الثبات عن طريق الاتساق الداخلي لأداة "وصف فاعلية القائد".

المقياس	قيمة ألفا كرونباخ	القرار
انماط القيادة	0.65	معامل ثبات مقبول

بما أن معامثل الثبات يكون مقبول يومكن اعتماده اذا كانت قيمته تفوق (0.50) واي ان نسبة الخطا في المقياس أو الاداة تقل عن نسبة (50) بالمئة حيث نلاحظ من خلال هذا الجدول ان قيمة معامل الفا كرونباخ قد بلغت (0.65)، وهذا معناه ان اداة الدراسة على درجة مقبولة من الثبات، ومنه يمكن استعمال هذه الاداة في جمع المعطيات الخاصة بالجانب التطبيقي.

6- الأداة في صورتها الأولية:

تم الاعتماد على هذه الأداة من أجل تحديد النمط القيادي لدى مديري التعليم الابتدائي، وهي أداة طورها كل من هيرسي وبلانشارد، واعتمد عليها في البيئة العربية كل من (المغيدي وآل ناجي، 1994)، (محمد مساعدة، 2011)، كما اعتمد عليها في البيئة الجزائرية كل من (محمد الساسي الشايب، 2007)، و(بن حفيظ، 2012).

من خلال هذه الأداة حددا "هيرسي وبلانشارد"Hersey et Blanchard" أربعة أساليب قيادية يمكن التعرف عليها من خلال علاقة القائد مع مرؤوسيه وهذه الأساليب هي: الإبلاغ، الإقناع، الإشراك، التفويض. وتشتمل الأداة على 12 موقفاً تعكس مستوى النضج الوظيفي للمرؤوسين وهي موزعة كما في الجدول رقم(03) اللاحق، يختار المفحوص في كل موقف إجابة واحدة من بين أربع إجابات معطاة (أ)،(ب)،(ج)،(د).

فقد تعكس الإجابة الاهتمام بالعمل بصورة أكبر من العلاقات الإنسانية وهو نمط الإبلاغ. أو تعكس الإجابة الاهتمام بالعمل والعلاقات الإنسانية بصورة عالية وهو نمط الإقناع. أو تعكس الإجابة الاهتمام بالعلاقات الإنسانية بصورة أكبر من العمل وهو نمط الإشراك. أو تعكس الإجابة الاهتمام بالعمل والعلاقات الإنسانية بصورة أقل وهو نمط التفويض (الاغبري، 2000).

7- الأداة بعد التعديل: حتى تتناسب الأداة مع أهداف وعينة الدراسة اعتمد الباحث على النسخة المعدلة من طرف الباحثة (بن حفيظ، 2012) مع إدخال بعض التعديلات في الصياغة اللغوية لبعض العبارات وبعض البنود، مع تغيير بعض المفردات

حتى تتلاءم مع خصائص العينة، وقد تحققت الباحثة من صدق الأداة، باستخدام صدق المحكمين، وصدق المقارنة الطرفية إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (16.63) الدالة عند مستوى دلالة 0.01، وبلغ الصدق الذاتي للأداة (0.86). من ثبات الأداة عن طريق التجزئة النصفية والذي بلغ 0.74 وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.01.

طريقة تصحيح المقياس:

يتم تصحيح الأداة وفق تدريج رباعي من (1) إلى(4) من خلال ملائمة النمط القيادي للموقف بناءاً على مستوى النضج، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (03) يوضح طريقة تصحيح مقياس"وصف فاعلية القائد وتكيفه"

مستوى النضج	العبارات الدالة عليه	الأنماط القيادية	درجة الملائمة	الوزن
المنخفض	1، 5، 9	– الإبلاغ – الإقناع – الإشراك – التفويض	– ملائم تماماً – ملائم – غير ملائم – غير ملائم تماماً	4 3 2 1
من المنخفض إلى المتوسط	2، 6، 10	– الإقناع – الإبلاغ – الإشراك – التفويض	– ملائم تماماً – ملائم – غير ملائم – غير ملائم تماماً	4 3 2 1
من المتوسط إلى المرتفع	3، 7، 11	– الإشراك – التفويض – الإقناع – الإبلاغ	– ملائم تماماً – ملائم – غير ملائم – غير ملائم تماماً	4 3 2 1
المرتفع	4، 8، 12	– التفويض – الإشراك – الإقناع – الإبلاغ	– ملائم تماماً – ملائم – غير ملائم – غير ملائم تماماً	4 3 2 1

عرض وتحليل نتائج الفرضية :

نص الفرضية: النمط القيادي السائد حسب نظرية "هيرسي وبلانشارد" ببعض المدارس الابتدائية في ولاية المدية من وجهة نظر المعلمين هو الإبلاغ يليه التفويض.

وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال اختبار (ت) لعينة واحدة، كما يوضحه الجدول الآتي :

جدول رقم (04) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل نمط حسب أداة البحث

النمط القيادي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الإبلاغ	502	8,17	1,73	0,08
الإقناع	502	8,92	1,83	0,08
الإشراك	502	9,40	2,01	0,09
التفويض	502	8,58	1,67	0,07

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نمط الإشراك جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (9,40) وبانحراف معياري يقدر ب(2,01)، يليه نمط الإقناع في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي يقدر بـ (8,92) وبانحراف معياري يقدر بـ (1,83)، ثم يأتي بعده نمط التفويض بمتوسط حسابي يقدر بـ (8,58) وبانحراف معياري يقدر بـ(1,67)، ويأتي في المرتبة الأخيرة نمط الإبلاغ بمتوسط حسابي بلغ (8,17) وانحراف معياري يقدر (1,73) . وهذا يعني أن نمط "الإشراك" يليه نمط "الإقناع" هما النمطان السائدان لدى مديريْ بعض المدارس الابتدائية بولاية المدية من وجهة نظر معلميهم.

عرض ومناقشة النتائج:

من حيث الأنماط القيادية التي يستخدمها المديرون، فقد كشف تطبيق أداة "وصف فاعلية القائد وتكيفه" للباحثين(هيرسي وبلانشارد) أن المديرين يستخدمون الأنماط القيادية الأربعة (الإبلاغ، الإقناع، الإشراك، التفويض) غير أنهم يستخدمونها بنسب متفاوتة، ، ونرى أن استخدام مديري التعليم الابتدائي لجميع الأنماط القيادية حسب أداة "وصف فاعلية القائد وتكيفه" يتوافق مع الإطار النظري الذي اعتمدناه، والمتمثل في

النظرية الموقفية التي تؤكد على أن النمط القيادي الذي يمارسه القائد على مرؤوسيه، يختلف باختلاف الظروف والمواقف التي يمر بها القائد، وأنه لا يوجد نمط قيادي واحد فعّال وصالح لكل المواقف والظروف.

أما فيما يخص ترتيب هذه الأنماط حسب درجة ممارستها فقد كشف تطبيق أداة وصف فاعلية القائد وتكيفه أن نمط الإشراك هو النمط السائد لدى مدراء بعض المدارس الابتدائية بولاية المدية من وجهة نظر معلميهم، يليه نمط الإقناع في المرتبة الثانية كنمط مساند له، بينما حل نمط التفويض ونمط الإبلاغ في المرتبة الثالثة والرابعة على التوالي.

عليه يمكن القول أن فرضية البحث لم تتحقق، ونرى أن احتلال نمط الإشراك صدارة ترتيب الأنماط القيادية – وهو النمط الذي يؤكد فيه القائد على العلاقات الإنسانية بصورة اكبر من اهتمامه بالعمل، ويتناسب هذا النمط مع المرؤوسين ذوي المستوى "المتوسط إلى العالي" من النضج والاستعداد الوظيفي – ينم عن تطور ملحوظ في ممارسة الأنماط القيادية باتجاه العلاقات الإنسانية، ويفسر هذا على أن المعلمين على درجة مقبولة من النضج وان نمط الإشراك هو النمط الأكثر ملائمة للتعامل معهم، وفي هذا الصدد يؤكد كل من "سيرجفونا وإسترات" على "أن القيادة المشاركة هي واحدة من أكثر الأنواع فاعلية في القيادة، فالقائد الديمقراطي يجد لديه المهارات لان يحدد لكل عضو من جماعته دورا قياديا، والقيادة المشاركة تحقق ذلك". كما نعتقد أن شيوع نمط "الإشراك" لدى المدراء يعكس التطور الملحوظ في المستوى التعليمي للمدراء والمعلمين على حد سواء، فبالنسبة للمدراء نجد اغلبهم يتمتعون بمؤهلات عالية، تعكس ثقافتهم في مجال التسيير والإدارة، وربما يرجع ذلك إلى فعالية البرامج والدورات التكوينية التي يخضعون لها في مجال القيادة والتسيير التربوي. أما بالنسبة للمعلمين فنجد أن معظمهم من خريجي المعهد التكنولوجي للتربية، وبالتالي فهم ممن يمتلك مؤهلات عالية، وخبرة طويلة في التدريس، ونضج وظيفي مقبول، وعليه فالمدير في غنى عن متابعتهم لكل صغيرة وكبيرة فيما يخص العمل، وبالتالي فهم بحاجة إلى الاحترام والثقة من طرف المدير نظراً للمؤهلات التي يتمتعون بها، ونمط المشاركة يحقق ذلك.

قد توصل (صالحي، 2015) أن نمط الإشراك يعد أكثر الأنماط مساهمة في الرفع من الدافعية لدى المعلم، ويُفسَر ذلك بكون أساليب الإشراف التشاركية تعتمد أساسا على مبدأ العلاقات الإنسانية في التسيير، وهو مبدأ يعزز رضا الأفراد والجماعات عن العمل وعن أسلوب الإشراف، ويطور اتجاهاتهم نحو المهنة، والرضا عن العمل والاتجاه الإيجابي يقود إلى مستوى عالٍ من الأداء في العمل، وفي هذا الصدد يرى (ليكيرت) ان" النظام القائم على الصداقة بين القائد والمرؤوسين والثقة المتبادلة، والعمل بروح الفريق، بالإضافة إلى مشاركة الأفراد في اتخاذ القرار، وإدماجهم في وضع الأهداف، هو من أفضل النظم لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية.

ومن خصائص النمط التشاركي أن المدير يهتم بقيمة المعلم والعمل على إشباع الحاجات الإنسانية لدى المعلمين، فأساس العمل في هذا النمط هو تقدير ظروف العاملين من جهة، مع مراعاة الصالح العام للعمل المدرسي من جهة أخرى، كما يأخذ بمبدأ المشاركة في اتخاذ القرارات وتنفيذها، بمعنى أن العاملين في المدرسة يعملون كمجموعة واحدة متماسكة بدلا من تعاملهم كأفراد وهذا ما يعزز شعور المعلم بأن المدرسة جزء من ملكيته الشيء الذي يجعله يتفاني في خدمتها وهو ما يفسر ارتفاع الدافعية للانجاز لدى المعلمين اللذين يُمارَسُ عليهم هذا النمط من القيادة.

الاستنتاج:

تعتبر المدرسة هي الواقع العملي والتنفيذي لترجمة الخطط والسياسات لتحقيق أهداف المجتمع من خلال أبنائه، وإدارة المدرسة لها الدور الفعال في تنفيذ البرامج والخطط، ومن ثمة تحقيق الأهداف المنوطة بها، ومما لاشك فيه أن مدير المدرسة يقوم بدور هام في تسيير العملية التربوية وإنجاحها، فهو القائد التربوي المسؤول عن توفير بيئة تربوية ايجابية، ومناخ تعليمي صحي، ومن هذا المنطلق فإن إدارة المدرسة تتأثر بطبيعة شخصية المدير وميوله، والنمط القيادي الذي يستخدمه، هذا الأخير الذي يعد عاملاً حاسما في دفع المعلمين وتحفيزهم للعمل بإتقان، أي الرفع من مستوى دافعية المعلمين للانجاز.

ومن هذا المنطلق تبرز أهمية هذه الدراسة التي هدفت إلى الكشف عن النمط القيادي لمديري التعليم الابتدائي من وجهة نظر معلميهم وفق نظرية"هيرسي وبلانشارد""Hersey et Blanchard" كمقاربة حديثة في النظرية الموقفية، والتي تؤكد على عامل النضج الوظيفي للمرؤوسين، كمحدد أساسي لفاعلية اسلوب القيادة، ومن خلال دراستنا لموضوع الأنماط القيادية السائدة لدى مديري التعليم الإبتدائي من وجهة نظر معلميهم وبعد مناقشة وتحليل النتائج توصلنا الى:

تترتب هذه الأنماط حسب درجة ممارستها فقد كشف تطبيق "أداة وصف فاعلية القائد وتكيفه" أن نمط "الإشراك" هو النمط السائد لدى مدراء بعض المدارس الابتدائية بولاية المدية من وجهة نظر معلميهم، يليه نمط "الإقناع" في المرتبة الثانية كنمط مساند له، بينما حل نمط "التفويض" ونمط "الإبلاغ" في المرتبة الثالثة والرابعة على التوالي.

المراجع:

- الأغبري، عبد الصمد (2000): الإدارة المدرسية- البعد التنظيمي والتنظيم المعاصر، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- أنجرس، موريس (2006):" منهجية البحث العلوم الإنسانية تدريبات عالمية"، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر د ط، الجزائر.
- بن حفيظ، شافية (2013) "علاقة النمط القيادي حسب هيرسي وبلانشارد بالولاء التنظيمي لدى عينة من معلمي المدارس الابتدائية بمدينة ورقلة" ، رسالة ماجستير في علم النفس العمل والتنظيم، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة ورقلة.
- السعود، راتب(2003): الإدارة الشاملة نموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن، مجلة جامعة دمشق، مجلد18، العدد2، ص55-105.
- الشايب، محمد الساسي(2007): علاقة أساليب الإشراف التربوي (التفتيش) بكفايات المعلمين التدريسية وباتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس،جامعة وهران.

– شرقي رابح (2009): النمط القيادي للمديرين وعلاقته بدافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية ، مذكرة ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة منتوري، قسنطينة.

– الصغير، محمد بن عبد الله (2004): مدى استخدام ضباط الكليات العسكرية للاساليب القيادية لنموذج هيرسي وبلانشارد" ، مذكرة ماجستير في العلوم الإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

– العجارمة، موافق احمد شحادة (2012) "الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان، رسالة ماجستير في الإدارة والقيادة التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

– عياصرة، علي أحمد (2006): القيادة والدافعية في الإدارة التربوية،عمان ، دار ومكتبة الحامد.

– محي الدين، عبد العزيز (2002):أثر المعرفة المسبقة للأهداف التعليمية في اتجاهات التلاميذ نحو مادة علوم الطبيعة والحياة وتحصيلهم الدراسي فيها –دراسة تجريبية على تلاميذ المرحلة الثانوية –رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في علم النفس التربوي، جامعة الجزائر.

– ملحم، سامي(2000): القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الاردن.

جدلية الكم والكيف في تقدير صلاحية أدوات القياس المنقولة ثقافيا

أ. عباس عبد الرحمان، المركز الجامعي غليزان
بن الحاج جلول عبد القادر، جامعة مستغانم

الملخص:

إن المتتبع لواقع الاختبارات النفسية يجد أن استعمالها أصبح في كافة مجالات الحياة، إضافة إلى الحاجة الماسة للاختبارات النفسية في البيئة الجزائرية، إلا أن هذه الاختبارات التي أصبحت تستخدم في الجزائر فتحت مجالا واسعا من الشك في ملائمتها لخصوصية الفرد الجزائري وبيئته الثقافية، وأن عملية تكميم النتائج والتي نقصد بها التقنين والترجمة التي خضعت لها هي في الاصل غير كافية للحكم على مدى صلاحية استعمالها في ثقافة أخرى، ونظرا لاختلاف البنية الثقافية للبيئة الجزائرية عن باقي البنيات الثقافية الغربية، يجعل من استعمال الاختبارات المترجمة والمقننة فقط عامل مهم في انحياز هذه الأخيرة، لذا أصبحت عملية تكييف الاختبارات النفسية ذات المنشأ الغربي ضرورة لابد منها.

ومنه توصلنا الى أن ترجمة الاختبارات وتقنينها وإعطاء تفاسير مختلفة، من خلال مجموعة من الارقام نحصل عليها عن طريق أسلوب أحصائي واحد أو إثنين غير كاف تماما لجعل الاختبارات الغربية صالحة في البيئة الجزائرية، فالترجمة هي أول مرحلة تعتمد في عملية التكييف، في حين التقنين هو اخر مرحلة من عملية التكييف، لكن عملية التكييف فهي قدرة الاختبار على تقدير تركيبة الاختبار ذاتها في لغة وثقافة أخرى، والتي تشمل الاختلافات اللغوية الثقافية، قواعد الدرجات، لغة التعليمات، ألفة الاختبار، تكافؤ البنود والبنية الاختبار، إدارة الاختبار، تكافؤ المنهج، صدق الاختبار المكيف، خصوصية المجموعة المستهدفة ومعايير الاختبار، وهذه العناصر وجب على الباحثين التأكد منها كافة من أجل الوصول الى نسخة من اختبار ما صالحة في البيئة الجزائرية.

كلمات مفتاحية: النقل الثقافي، مسائل مفاهيمية في التكييف، الانحياز الثقافي، التكافؤ في الاختبارات النفسية.

Abstract:

Anyone who has followed the reality of psychological tests find that their use has become present in all areas of life, as well as the urgent need of psychological tests by researchers in the Algerian environment, but these tests are being used in Algeria has opened a wide range of uncertainty in the suitability of privacy Algerian individual and his environment and cultural and quantization results process, which we mean the rationing and the translation that has been studied is originally not enough

to judge the extent of their use in another culture has expired, and because of the different cultural structure of the Algerian environment from the rest of the Western cultural structures, makes use of localized tests and inhalers only important factor in the bias of the latter, so conditioning psychological Western-origin testing process need to become to be ones.

And we concluded that translation tests and codified and give interpretations through a set of figures we get through statistical and one or two inadequate method fully to make the Western tests are valid in the Algerian environment Translation is the first stage depends on conditioning process while rationing is the last stage of the process air-conditioning, but the adaptation process they test estimating the ability of the same test combination in the other language and culture, which includes the linguistic and cultural differences, the rules of the stairs, the language of instruction, affinity test, equal terms and structure testing, test management, equal approach, sincerity test conditioner, the privacy of the target group and testing standards, and these elements shall researchers checked all for access to a copy of the test is valid in the Algerian environment
Key words: Conceptual Issues in Cultural transport psychiatric tests, Cultural transport, Cultural bias.

مقدمة:

إن الوضع الراهن في معظم الوطن العربي يتمثل في حاجتها إلى الإستفادة من خبرة الآخرين في هذا الميدان وتطوير هذه الخبرة بما يلاءم ظروفها، ولذلك نجد أن معظم الباحثين في هذه الدول لا يعد إختباراتها النفسية، لأن ذلك يتطلب جهدًا علميًا فائقًا، ونستعيض عن ذلك بتعديل الإختبارت التي ظهرت في الدول الغربية المتقدمة، ويتطلب هذا بالطبع القيام ببحوث علمية حول هذه الإختبارت تمثل فئة خاصة من البحث العلمي في ميدان القياس النفسي والعقلي والتربوي هي بحوث التقنين، وذلك بهدف أن تصبح هذه الإختبارت أكثر ملائمة للظروف الجديدة. وبتتبع حركة الإختبارت النفسية العقلية في العالم العربي بوجه عام، وفي البيئة الجزائرية بوجه خاص نجد أن هذه الإختبارت لا تتناسب أبدًا مع الحاجة الماسة والملحة لهذه الإختبارت في مختلف نواحي الحياة النفسية والتربوية والمهنية، فمعظمها مترجم وفقط أو اعيدت استخراج خصائصها السيكومترية على الأكثر (مجموعة من الارقام لا تحمل أي دلالات نفسية)، وحتى الإختبارت التي يدعى أصحابها أنها مقننة لا تستوفي كامل شروط التقنين. ومما سبق قام الباحث بتبيان

أهمية تكييف الإختبارت النفسية بدل من ترجمتها وتقنينها في العناصر التالية: مسائل مفاهيمية في تكييف الإختبارت النفسية، أثر العوامل الإجتماعية والثقافية في نتائج الإختبارت، العيوب، والمشكلات الموجودة في الإختبارت المكيفة (المنقولة ثقافيا)، العوامل المؤثرة في صدق الإختبارت المكيفة (المنقولة ثقافيا)، الشروط الواجب مراعاتها من طرف الباحثين في عملية التكييف، الإنحيازات الموجودة في الإختبارت المكيفة (المنقولة ثقافيا) أهمية الدلالة الكيفية بدل الكمية في تقدير صدق وثبات الاختبارات النفسية.

1- مسائل مفاهيمية في النقل الثقافي للإختبارت النفسية

التقنين: هو العملية التي يتم من خلالها التحكم في العوامل غير المناسبة التي يمكن أن تؤثر في عملية القياس وذلك من خلال تخفيض أخطاء القياس إلى حدها الأدنى عن طريق إختبار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة يطبق عليها إختبار؛ ومن ثم توحيد فقراته وإجراءات تطبيقه وتصحيحه بشكل يوفر للإختبار خصائص سيكومترية تتفق مع خصائص الإختبار الجيد، ومن ثم توفير المعايير المناسبة لتفسير الدرجات الخام. (زيدان،1979)

الترجمة العلمية للإختبارات: يعرف Hambleton (1999) الترجمة العلمية للإختبارات النفسية على أنها عملية الوصول إلى مفاهيم، ومفردات وتعابير متعادلة ثقافيا، نفسيا ولغويا للغة وثقافة أخرى انطلاقا من لغة وثقافة معينة أو هي ترجمة الكلمات وتعابير مكونة من عدة كلمات بذات التواتر في اللغتين مع الأخذ بعين الاعتبار اللهجات الموجودة داخل اللغة الواحدة.

التكييف: يعرف Hambleton (1991) التكييف بأنه كل الأنشطة بدءا من تقرير عما إذا كان بإستطاعة الإختبار تقدير تركيبة الإختبار نفسها في لغة وثقافة أخرى، مع محافظة الإختبار على بنيته الاصلية وتتمثل هذه الأنشطة في معادلة صيغتين من إختبار واحد في ثقافتين مختلفتين لغويا وثقافيا ونفسيا والتي تشمل الاختلافات اللغوية الثقافية، قواعد الدرجات، لغة التعليمات، ألفة الإختبار، تكافؤ البنود والبنية الإختبار، إدارة الإختبار، تكافؤ المنهج، صدق الإختبار المكيف، خصوصية المجموعة المستهدفة ومعايير الإختبار.

الإنحياز الثقافي: تتضمن كلمة الإنحياز وجود عوامل مزعجة، يقال عن القياس أنه منحاز إذا اختلفت الدرجات المسجلة في إحدى الإختبارت من لغة إلى أخرى بسبب وجود تبأين غير مرغوب فيه. ويشير الإنحياز إلى جميع أنواع العوامل المزعجة التي تعيق تفسير إختلاف الدرجات بين مجموعة وأخرى، ويفهم الإنحياز بشكل افضل من خلال القابلية للتعميم (Hambleton & All, 2005).

التكافؤ: التكافؤ يرتبط ذهنيا بقياس أوجه الإختلاف بين الأعراف وما ينتج عن ذلك يسمى إنحياز، أي أن البند أو الادارة المنحازة ستعطي درجات غير متكافئة، كما يشير عدم التكافؤ إلى عدم إمكانية المقارنة بين الدرجات، وعملا بهذا العرف فإننا نستعمل عدم التكافؤ كصفة مميزة لدرجات الإختبار التي تأثرت بفعل الإنحياز الثقافي (Hambleton & All, 2005).

الفرق بين الترجمة والتكييف: من الافضل استخدام عملية التكييف بدل من الترجمة مع الإختبارت المنقولة ثقافيا، حيث أن عملية الترجمة هي جزء فقط من عملية التكييف وأن عملية التكييف أوسع وأشمل من عملية الترجمة، عند إعداد إختبار تم إعداده للاستخدام في لغة وثقافة واحدة للطبيق في لغة وثقافة أخرى. حيث يتضمن تكييف الإختبارت النفسية أنه يتمثل في كل الأنشطة بدءا من تقرير عما إذا كان بإستطاعة الإختبار تقدير تركيبة الإختبار ذاتها في لغة وثقافة أخرى، إختبار المترجمين، تقرير التكييف المناسب الذي يجب القيام به لإعداد الإختبار من اجل الاستعمال في لغة أخرى. (Hambleton & Bollwark 1991) والتي تشمل الإختلافات اللغوية الثقافية، قواعد الدرجات، لغة التعليمات، ألفة الإختبار، تكافؤ البنود والبنية والإختبار، إدارة الإختبار، تكافؤ المنهج، خصوصية المجموعة المستهدفة. إضافة إلى ما يتعلق بجوانب تطبيق الإختبار من خبرة لدى المفحوصين وجنس المطبق وقدرة المفحوصين على فهم التعليمة ودافعيتهم للاستجابة للإختبار. وعلى هذا الاساس يمكن القول أن مصطلح التكييف مناسب اكثر منه من الترجمة، وذلك أن المترجمين يحاولون الحصول على مفاهيم، مفردات وتعابير متعادلة ثقافيا، نفسيا ولغويا للغة وثقافة أخرى، وبذلك تأخذ الترجمة العلمية للإختبارات النفسية أبعادا أكثر من ترجمة محتويات الإختبار حرفيا (Hambleton & All, 2005).

إدارة الإختبار: تهدد صعوبات التفاهم بين الذين يجرون الإختبار وبين الذين يديرون الإختبار صدق نتائج الإختبار بشكل كبير، فممكن أن تكون التعليمات غير واضحة بسبب صعوبة الترجمة، فيجب أن تكون تعليمة الإختبار مفهومة وواضحة للمفحوص ولا تعتمد على الاتصال اللفظي. كما يمكن أن تكون صعوبات في تعليمات التقدير " إختبارات قياس الموقف" لأن هذه الإختبارت يمكن أن لا يكون لها وجود في دول أخرى. (Hambleton,1998)

الثبات: الثبات يعني التعرف على العلاقة بين الاستجابة الحقيقية للفرد التي ينبغي الوصول اليها وبين استجابة الفرد على الإختبار، كما يعني أيضا الاتساق في النتائج والاستقرار، أي لو كررت عمليات قياس الفرد الواحد لأظهرت درجته شيئا من الاستقرار، كما يعني الموضوعية، ويوفر معامل الثبات المؤشرات الاحصائية للظاهرة موضوعة للبحث، والتي من خلالها نحكم على دقة الإختبار، فضلا عن ما يزوده للباحث من معلومات أساسية للحكم على نوعية أسلوب إستعمال الإختبار ومدى دقته واتساقه، ولاتصل هذه الدقة الى أن يكون معامل الثبات مقاربا الى درجة مقدارها (واحد) لأن أي إختبار نفسي لا يمكن أن يصل درجة الثبات التام بسبب عدم إمكانية تجنب كل الأخطاء في عمليات القياس (Ebel,1965). هذا يعني أن الدرجة التي تشير الى ثبات الإختبار، لا تعبر عن الاداء الحقيقي للفرد، بل تمثل الأداء الحقيقي مضافا إليه الاخطاء على الدرجة. أي أن درجة الفرد على الإختبار تعبر عن التباين الحقيقي للفرد وتباين الخطأ، ولذلك يؤكد Guilford(1954) على ضرورة حساب ثبات الإختبار كي تحدد الدرجة الحقيقية أو التباين الحقيقي للإختبار، إذ أن معامل الثبات يوضح نسبة التباين الحقيقي في الدرجة المحسوبة على الإختبار (Guilford,1954) .

الصدق: الصدق من أهم الخصائص السيكومترية للإختبار فلا يمكن الوثوق من نتائج إختبار لا يقيس ما وضع لقياسه، أي أن الصدق هو أن يحقق الإختبار الغرض الذي وضع من أجله، فمن المؤكد أن عدم إدراك الباحث أو ضحالة استعابه لما يتحقق في الميدان الذي يقوم بدراسته ونقده له بموضوعية وصدق، لا يمكنه من إضافة أفكار جديدة ذات علاقة صادقة ودقيقة، بذلك الواقع المدروس، كما أن تلك الضحالة الفكرية تدفع

بعض الباحثين إلى ألية النقل من هنا وهناك، ودون إدراكهم للخلفيات النظرية لهذا العمل أو ذاك، مما ساهم في إيجاد إعاقات معرفية تطبيقية لا تتفق في أغلب الاحيان مع ملاحظة الواقع ومشاهدته، وهذا يدل على قصور في البناء المفاهيمي لدى بعض الباحثين الذين عمليات النقل دون مراعاة للخلفيات الثقافية، أو دون ربط الفكر بسياقه الاجتماعي، وحتى نستطيع مواجهة الافكار بكل وعي وبصيرة، فإن صدق الإختبارات النفسية يجب أن يعكس القرائن الثقافية نظرا لحساسية الإختبار لتلك القرائن (Bizzo,1996)

2- أثر العوامل الإجتماعية والثقافية في نتائج الإختبارت:

إن مستوى أداء الفرد في الإختبارت النفسية يتأثر بخبراته السابقة وبالعوامل الاجتماعية والثقافية التي تكتنفه، فاتجاه الفرد في حد ذاته نحو الإختبار هو عامل مؤثر، كان يخاف منه فيرتبك، ، فهذا الاتجاه يلعب دورا هاما في مستوى أداءه على الإختبار، بالاضافة إلى القدرات الخاصة والمعلومات التي يستلزمها حل مشكلات الإختبار، إذ يشير Persie(1977) في كتابه علم النفس والتربية الحديثة أن أحد الباحثين أجرى إختبار بينيه الصورة الامريكية المعدلة على مجموعة من الاطفال في منطقة جبلية في ولاية "كنتكي" وتضمن السؤال ما يلي: إذا ذهبت إلى الدكان وكان معك (10) سنتا واشتريت حلوى بقيمتها (06) سنتا فكم سنتا يردها اليك البائع فأجاب الطفل إني لا أملك (10) سنتا، وإذا كنت أملك فلا أنفقها في شراء الحلوى، وهنا تحايل الباحث وغير طبيعة السؤال، إذا كان في المدرسة (10) تلاميذ وأبعد منهم (06) بسبب الاصابة بالحصبة فما عدد التلاميذ الذين يبقون في المدرسة، فأجاب الصبي "لا أحد" لأن باقي التلاميذ سيخشون الإصابة بالحصبة فينقطعون عن الدراسة.

إن مغزى من هذا المثال هو أن الإختبار النفسي يستلزم من المفحوص في العادة أن يستجيب لموقف يتطلب نوعا من التخيل كما لو كان الموقف بالنسبة إلى الفرد موقعا واقعيا، ومعنى هذا أنه إذا لم يكن لدى الفرد خبرة سابقة أو تدريب أو آلفة لهذا الموقف فأنه يجد صعوبة في الإجابة الصحيحة وقد تتعذر عليه الاتجابة كلية، وليس في هذا كله بالضرورة دليل على أن الطفل يعجز عن القيام بعملية حسابية بسيطة إذا ما هيئنا له

موقفا واقعيا يكون ذا مغزى بالنسبة له، بمعنى أنه يرتبط بحاجات الفرد وإهتماماته (Otto Klineberg, 1971).

بالإضافة إلى عنصر الخبرة والتصور يوجد عنصر مهم في الاختبار يتأثر بالعوامل الثقافية والاجتماعية وهو التنافس بين الأفراد والجماعات، وهذا التنافس في ذاته الذي يهيئه الإختبار يتأثر بالقيم والإتجاهات السائدة في المجتمع، حيث تشير دراسة (1972) Portiusse والتي أجراها في أستراليا على السكان الاصليين حيث طبق إختبار هو عبارة عن مشكلة يتعرف فيها الفرد عن مسلك معين من بين المسالك المختلفة داخل متاهة ليصل إلى فتحة تؤدي به إلى الخروج من المتاهة، وكان مطلوب من كل فرد أن يؤدي الاختبار بنفسه دون مساعدة الآخرين، فلاحظ ان الموقف الذي كان عاديا بالنسبة إلى الأمريكيين أصبح موقف غريب بالنسبة الى الأستراليين، وذلك لأنهم إعتادوا أن يلجأوا في حل مشكلاتهم الى المشورة والتعاون. وبقوا ينتظرون مساعدة من الفاحص، وكانوا يرون أنه لا يوجد أي مانع في مساعدتهم، والخلاصة هنا أن بعض الإختبارت يترتب عليها آليا تحفيز الافراد إلى بذل قصارى جهدهم، وهذا الإفتراض غير صحيح في كل الثقافات.

يورد Otto Klineberg مثال آخر في عدم تأثر سلوك بعض الافراد في ثقافات مختلفة تأثرا إجابيا بالتنافس الذي تخلقه الإختبارت النفسية، وكانت الإختبارت المستعملة هي إختبارات أداء وكانت الدرجة التي يحصل عليها الفرد مبنية على عاملين، الأول السرعة التي يؤدي بها الفرد الاختبار والثاني عدد الاخطاء المرتكبة اثناء أداء الاختبار وكانت تعليمة الاختبار تتضمن العاملين أي إعمل بأكبر سرعة ممكنة وبكامل الدقة، حيث لوحظ أن الأمريكيين قاموا بأداء الاختبار بأكبر سرعة ممكنة لكن المجموعة الثانية ومكونة من أفراد إحدى القبائل الموجودة في ولاية (واشنطن) لم يحاولوا الإسراع في أداء هذا الاختبار، إذ أنهم لم يروا أي داعي الى أداء الاختبار بسرعة. فهنا نجد أن الثقافة الامريكية تؤكد على أهمية السرعة في إنجاز الاعمال، لم تكن هذه الصفة غير موجودة عند المجموعة الثانية، وبمقارنة نتائج المجموعتين وجد أن المجموعة الثانية التي تمتلك ثقافتهم ميزة الدقة والبطئ لم ترتكب الكثير من الاخطاء وكانت المجموعة الثانية عرضة للأخطاء (Otto Klineberg, 1971).

إن نوع الثقافة التي يعيش فيها الفرد لها دور كبير في طريقة الاستجابة التي يسلكها الفرد في الإختبارت النفسية، فهذا الأمر يجب أن يؤخذ بعين الإعتبار في عملية تكييف الإختبارت خصوصا اختبارات الاداء حيث تبين الدراسة قام بها Williams & Barefoor(1985) تأثير العامل الاجتماعي/ الثقافي في الإختبارت بإستعمال إختبار الذكاء القومي وهو شائع الاستعمال في الو.م.أ حيث يعرض في هذا الاختبار أمام الفرد عدة سطور في كل سطر منها كلمة أصلية تتلوها خمسة كلمات فرعية ويطلب من المفحوص أن يضع خطا تحت كلمتين فقط من بين الخمسة كلمات بحيث يكون لهاتين الكلمتين علاقة أساسية بالكلمة الاصلية بمعنى أن تكونا بالضرورة من خصائص الكلمة الأصلية. والبند الموالي يبين ذلك:

الكلمة الأصلية (إزدحام) – الكلمات الفرعية (تقارب – خطر – غبار – هياج – عدد)

وقد وضع الاختبار على أساس أن الاجابة الصحيحة عن هذا البند هي كلمة (تقارب، عدد) والسؤال الذي يتبادر الى الأذهان الى أي حد يتأثر الحكم على مثل هذه العلاقة بنوع الثقافة التي يعيش فيها المفحوص وبالقيم السائدة في هذه الثقافة. طبق هذا الإختبار في البيئة الزامبية حيث كانت معظم إجابات الافراد مختلفة تماما عن الإجابة الصحيحة فقد إختار معظم الافراد كلمة (غبار، خطر)، كما إختار البعض الأخر كلمة (هياج) للتعبير عن الإزدحام، هذه الإجابات المقدمة تعتبر خطأ في دليل واضعي الاختبار الاصلي في الو.م.أ، فيمكن القول أن كلمة إزدحام يختلف معناها من ثقافة إلى أخرى (Williams & Barefoor, 1985)

3– عيوب ومشكلات الإختبارت المنقولة ثقافيا المستعملة في الجزائر:

يشير Kaufman, et AL(2000) إلى أن أغلب الإختبارت النفسية المنقولة ثقافيا إلى ثقافات أخرى هي إختبارات منحازة ثقافيا، كما أن هناك عدد واسع من الإختبارت ووسائل القياس الأخرى التي تتسم بسهولة التطبيق، إلا أنها تقيس عددًا قليلاً من المكونات والعوامل للسمة النفسية المقاسة بغض النظر عن المكونات الحقيقية للسمة في ثقافة أخرى. ولهذا جاءت الدعوة لضرورة إعداد إختبارات وتكييفها لتتفق والرؤى النظرية والتصورات الحديثة في تفسير السلوك الإنساني وجوانبه المتعددة، مع مراعاة الخصوصية الثقافية للمجتمعات والأفراد والسياق الموقفي للظاهرة محل الدراسة في محتوى

تلك الإختبارت، ليس هذا فحسب، بل والدعوة لأهمية إحلال تلك الإختبارت الحديثة محل الإختبارت التقليدية والأنجلو أمريكية المعربة التي لم تعد محتوياتها تلاحق التطورات السريعة في المتغيرات المعرفية والتعددية الثقافية (Kaufman, AL., 2000).

وعلى الرغم من كثرة تلك الإختبارت وتنوعها وتعدد استخداماتها في قياس جوانب الشخصية المختلفة والسلوك البشري والمشكلات النفسية التي يقابلها الناس في البيئة الجزائرية، فأنها خلفت العديد من الإشكاليات التي أسهمت بشكل كبير في الحد من فعالية ونجاح عمليات القياس والتقويم وعدم تحقيق الهدف المنشود منها (Diz, 1995). والناتجة عن عمليات الترجمة والتقنين الخاضعة لها ومن أهم هذه الإشكاليات:

أ. غالبية الإختبارت مترجمة بطريقة تسمح للمفحوصين بتزييف الاستجابة، خاصة تلك الإختبارت التي تقيس جوانب خاصة في الشخصية، أو تكشف عن العالم الداخلي للفرد. فقد تتطلب بعض البحوث النفسية أن يعطي المفحوص بيانات عن نفسه بشكل مباشر، ويشمل ذلك ميول أو قيم ومعتقدات أو اتجاهات. وقد تختلط الأمور على المستجيب فيجيب عن الأسئلة بوصفها ما يجب أن يكون، أو كما هو مرغوب فيه في الثقافة التي يعيش فيها، وهذا ناتج على أن الترجمة السيئة قد تكشف عن المعنى الكامن للبند وتجعل المفحوص يتجنب أن يعطي الإجابة الصحيحة. (Bramble & Mason, 1997).

ب. معظم الإختبارت المعربة لا يتفق محتواها مع ثقافة المجتمع، ولا تخاطب الفرد الجزائري ، وبالتالي لا يهتم بها أو يجيب عنها بشيء من الموضوعية والدقة، بل أنه ربما يستكملها إرضاءً للباحث، وفي معظم الأحوال تتسم إجابته باللامبالاة، ويترتب على ذلك توصل البحث لنتائج مضللة لا تعكس واقع السمة المقاسة.

ت. عدم وضوح التصور النظري أو المقاربة النظرية التي تكمن خلف بعض الإختبارت، خاصة تلك التي يستخدمها باحثون غير واعين بدرجة كافية بأهمية المنطلقات والبناءات النظرية في بناء وتعيير الإختبارت النفسية، وهذا ما يؤثر في الصدق الداخلى للاختبار أو بالاحرى صدق بالناء النظري (Kaufman, AL, 2000).

ث. بعض الإختبارت المعدة للتطبيق على فئة معينة في البيئة الأصلية لكن يقوم الباحثون بتطبيقها على عينات أخرى متباينة ثقافيًا واجتماعيًا وعمريًا في بيئة ثقافية أخرى (حنا وآخرون 1991).

ج. أن الإشكاليات التي واجهت الإختبارات في الوطن العربي هي تحيزها، فأغلب الإختبارات المقننة يدعي البعض أنها متحيزة ثقافيا، فعملية التحيز بأنواعه الثلاث (البنية، المنهج، البند) هو أكبر مهدد لصلاحية الإختبارت المنقولة ثقافيا (عبد الفتاح 1990). فالإختبارت المترجمة والمستعملة في الجزائر لا تكاد تخلوا من التحيز.

كما أن هناك العوامل الجانبية والتي لها تأثير مباشر في عملية نقل وتكييف الإختبارات من ثقافة إلى ثقافة أخرى فهذه العوامل بالرغم من أهميتها في عملية تكييف الإختبارات النفسية إلى أن كافة المختصين والباحثين لا يعطون لها أي اهمية والتي نذكر منها:

1- تأثير تغير صياغة البنود:

إن عملية ترجمة الإختبارات النفسية عند نقلها من ثقافة إلى أخرى يجعل من بنود المكونة لهذه الإختبارات تبتعد عن مغزى منها أو أنها تتغير في معناها (الإنحياز الثقافي) حيث لوحظ ان نسبة المجبين بـ "نعم" على بند يعد مؤشرا لسمة غير سارة تتغير عن نسبة المجبين بـ "لا" للسؤال نفسه بعد التغيير في صياغته اللفظية. فقد اتضح هنا ان نسبة " نعم " تقل عن نسبة "لا" في حين يجب أن تتساوى النسبة نظرا لأن مضمون البند واحد على الرغم من تغير اتجاه صياغته اللفظية (تيغزة، 2009).

2- إختلاف اتجاهات المفحوصين نحو الإختبار:

إذ يستجيب المفحوص للإختبار تبعا لدوافعه الشخصية، والتي تختلف من مفحوص لأخر. فقد يستجيب تبعا لنوع الشخصية المناسبة للموقف، وليس تبعا لسماته الفعلية وما يشعر به في الحقيقة، كما قد يزيف إجاباته. ولكن معظم طرق قياس الشخصية ليست محصنة ضد هذا النقد، كما ان معرفة العوامل التي تؤثر في اتجاه المفحوص نحو الإختبار وعزل هذه العوامل هو المدخل الامثل لضبط العوامل المتصلة باتجاه المفحوص نحو الإختبار (أبو حطب وصادق، 1991).

3- تنوع العوامل التي تؤثر في الاستجابة

من بين هذه العوامل اتجاه المفحوص نحو موقف القياس بشكل عام، ومدى ترحيب المفحوص بالتعاون، وعدم معرفة الانسان بنفسه تماما، فقد تكون الاستجابة خداعا للذات، فضلا عن تاثير عامل الايحاء، فقد توحي بنود الإختبار للمفحوص ان يقبل خبرات على أنها خبراته بينما هي لم تحدث له أبدا في الحقيقة، إذ يضخم القابلون للايحاء ارجاعهم . هذا فضلا عن ذكاء المفحوص ومدى فهمه للبنود ومدى تعليمه.

4- العوامل المؤثرة في صدق الإختبارات المكيفة (المنقولة ثقافيا):

هناك خمسة عوامل تقنية تؤثر في صدق الإختباررات المكيفة للاستخدام في لغات وثقافات أخرى، وهي الإختبار نفسه، إختيار وتدريب المترجمين، عملية الترجمة، عملية التكييف، وفي الاخير طريقة جمع المعطيات لتثبيت التكافؤ:

أ. **الإختبار**: إذا كان الباحث يعرف أنه سيستخدم الإختبار في لغة وثقافة مختلفة، فعليه أن يضع في الحسبان تلك اللغة والثقافة في بداية عملية تطوير الإختبار، وإذا اخفق في ذلك فسينتج عن ذلك صعوبات في عملية التكييف التي تؤدي بدورها الى خفض صدق الإختبار المكيف. (Hambleton & Patsula, 1999)

إن إختيار شكل الإختبار من مواد محفزة له، (المفردات، تركيب الجمل، ونواحي أخرى والتي من الممكن ان تشكل صعوبة في عملية الترجمة الجيدة التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند إعداد مواصفات الإختبار. فعلى سبيل المثال البنود التي لا يوجد ما يماثلها في الثقافة التي ينقل اليها الإختبار فهذه البنود تحذف كالبنود الخاصة بالنقود لأن العملات تختلف من بلد إلى أخر، ومن غير ممكن إيجاد تكافؤ في ترجمتها لوضعها في الإختبار، كما هو الحال في الموضوعات الخاصة والمميزة لثقافات معينة مثل "كلمة الهوكي" فهي غير مألوفة في عدة ثقافات، ويمكن رفضها والاستعانة بمقاطع عن المشي في الحديقة أو نشاطات أخرى يمكن أن يكون لها معنى في ثقافات أخرى (Hambleton & All, 2005).

أما في معيار الشخصية فيجب أن يؤخذ الحذر في إختيار المواقف، المفردات، والتعابير التي لا يمكن تكييفها بسهولة عبر الثقافات مختلفة، فيمكن أن يكون بعض أنواع

السلوك عاديا في العالم الغربي ولكن له معنى مغاير في ثقافات أخرى، فجملة " احب المحادثة في الحفلات" ليست لها معنى في ثقافة لا يكون فيها الحفلات أو حيث لا تذهب النساء إلى الحفلات حيث المبادرة بالحديث يمكن أن يكون تصرف غير مقبول (Hambleton & All, 2005).

ب. إختيار وتدريب المترجمين: إن أهمية الحصول على خدمات مترجمين مؤهلين واضحة، إذ أن عملية الترجمة لمترجم واحد تم إختياره لأنه كان من الممكن الوصول اليه أو شخصا يمكن ان نستخدمه بمبلغ بسيط لا يمكن أن يكون دليل على الترجمة الجيدة الناجحة، لذا فإن أستخدام مترجم واحد سواء كان مؤهل او غير ذلك لا يسمح بالحصول على تفاعل ذي قيمة بين المترجمين المختلفين لايجاد الحلول لنقاط عديدة تنشأ عند القيام بعملية تكييف الإختبار، فقد يستعمل المترجم الواحد وجهة نظر في استخدام مفردات وتعابير مفضلة لديه قد لا تكون مناسبة لتحقيق تكييف جيد للإختبار، فهنا وجب أستخدام العديد من المترجمين لحماية أخطار استخدام مترجم واحد مع تفضيلاته وخصوصيته اللغوية (Hambleton & All, 2005).

وفي نفس الوقت يجب أن يكون المترجمون أكثر من أشخاص مؤهلين ومتألفين مع اللغات المستخدمة في الترجمة، فيجب أن يكونوا على معرفة جيدة وبشكل خاص الثقافة التي يترجم اليها الإختبار، إن هذه المعرفة أساسية في فعالية التكييف، كذلك من الافضل أن يكونوا على معرفة بالموضوعات التي يتناولها الإختبار، إذ أن الدقة والفروق في المعنى ستخفي عن المترجم ليس له معرفة بذلك الموضوع عدة معاني مهمة، فغالبا ما يلجأ المترجمون إلى الترجمة الحرفية عندما يجهلون المعنى المخفي للموضوع، وهذا ما يجعل صعوبات لدى المفحوصين الذين يجرون الإختبار، وبالتالي تهدد صدق الإختبار المكيف، فمثلا جملة "je ne suis pas une valise" في الفرنسية لها ترجمة حرفية في اللغة الانجليزية، وهي "أنا لست حقيبة" ولكن المعنى الحقيقي لتلك الجملة في اللغة الفرنسية هو " لست غبيا إلى هذا الحد" فهنا الترجمة الحرفية من الفرنسية إلى الانجليزية قد شوه المعنى بالكامل (Hambleton & All, 2005).

ت. عملية الترجمة:

قد تهدد اللهجات في لغة ما صدق تكييف الإختبارت، أي أن اللهجة هي الاهم أو هي الهدف المستخدم في التكييف الذي يمكن تطبيقه داخل اللغة الواحدة، فهذه النقطة يجب الانتباه لها قبل البدأ في عملية التكييف، ويجب تنبيه المترجمين لها، كما ان احصاء تكرار الكلمات قد يكون قيما في الحصول على ترجمة إختبار صالح، ومن الاحسن ترجمة الكلمات والتعابير المكونة من عدة كلمات بذات التواتر في اللغتين وذلك للسيطرة على الصعوبات عبر اللغات، إن المشكلة أن لوائح تواتر الكلمات والتعابير ليست متوفرة دائما وهذا سبب أخر لتفضيل المترجمين الذين لهم إطلاع على كلتا الثقافتين المصدرة والمستهدفة وليس معرفة اللغتين فقط.

ث. خطط الحكم النقدى لتكييف الإختبارات: إن الخطتين المفضلتين في الترجمة هما الترجمة المبكرة والترجمة الراجعة، إذ أن خطة الترجمة المبكرة هي أن المترجم واحدة أو من الأفضل عدة مترجمين يقومون بتكييف الإختبار من لغة المصدر إلى اللغة المستهدفة، عندئذ يجري الحكم على تعادل النسختين المترجمتين من الإختبار من قبل مجموعة ثانية من المترجمين، كما يمكن اجراء مراجعة على نسخة الإختبار المترجمة في اللغة المستهدفة لتصحيح بعض الاخطاء التي وجدها الفريق الثاني من المترجمين، في بعض الاحيان وكخطوة اخيرة يقوم شخص ثالث ليس بضرورة أن يكون مترجما بتحرير الإختبار بجعل اللغة أكثر سلاسة لأنه في بعض الاحيان يحصل تفكك في اللغة أثناء الترجمة، التي يقوم بها عدة مترجمين أو مجموعات لنسخة الواحدة.

إن الميزة الاساسية لخطة الترجمة المبكرة هو أن الحكم يصدر مباشرة على النسخة الأصلية من الإختبار والنسخة المترجمة، إن صدق الحكم على تكافؤ النسختين يعزز بوجود مجموعة صغيرة من الممتحنين ليزودوا المترجمين بملاحظاتهم عن الإختبار والارشادات، المحتوى أو الشكل العام (Hambleton & All, 2005).

إن خطة الترجمة الراجعة هي المعروفة والأكثر شيوعا في حفظ الحكم النقدي للإختبارات، حيث يقوم واحد أو أكثر من المترجمين بترجمة الإختبار من اللغة الأصلية إلى اللغة المستهدفة، ثم يقوم مترجمون مختلفون بترجمة الإختبار إلى اللغة الأصلية، ويجري

مقارنة النسختين الأصلية والمعادة المترجمة، ويجري الموافقة على التكافؤ بينهما، إن خطة الترجمة الراجعة يمكن استخدامها لإختبار نوعية الترجمة والكشف عن بعض المشكلات التي ترافق عملية الترجمة المبكرة، حيث يفضل الباحثون تلك الطريقة بشكل خاص لأنها تزودهم بفرصة للحكم على النسختين المترجمة والأصلية للإختبار وبذلك يستطيعون تكوين رأيهم الشخصي عن عملية الترجمة ومدى صلاحيتها، وهذا ليس ممكنا في الترجمة المبكرة، إلا إذا كانت لهم مهارة في اللغتين (Hambleton & All, 2005).

ج. مخططات جمع المعطيات وتحليلها لأقامة تكافؤ البنود والإختبار:

هناك ثلاث خطط شائعة الاستعمال في جمع المعطيات لتقويم التكافؤ في بنية الإختبار وبنوده في لغات مختلفة، وفيما يلي تقويم تلك الخطط:

– **الطريقة الاولى:** يجري الطلاب للإختبار في اللغتين الأصلية والمستهدفة، فالميزة من هذه الخطة أنه يمكن ضبط الإختلاف الموجود في النسختين بحيث يمكن جمع البنود التي يختلف فيها الطلاب وذلك من أجل اقرار التكافؤ، وهنا يكون افتراض أن الطلبة مزدوجي اللغة لديهم مهارة متساوية في كلتا اللغتين، وهذا لا يحدث مع المجموعات الكبيرة من الطلبة (Cziko, 1987). إن المشكلة في خطة جمع المعطيات هي ان النتائج التي تم الحصول عليها لا يمكن تعميمها على طلبة احادي اللغة لأن مجموعة مزدوجي اللغة مختلفين في عدة طرق عن نظائرهم من طلبة احادي اللغة. حيث أظهرت النتائج في احدى الدراسات التي قام بها Hulin, Drasgow & Komocar, (1987) في الدليل الوصفي الوظيفي، حيث اكتشف هؤلاء الباحثين أن 04% من البنود في مقياس المواقف تم تصنيفها على أن ترجمتها سيئة في أحد نماذج للطلاب ثنائي اللغة، في حين تم تصنيف 30% من البنود أن ترجمتها سيئة عندما استخدمها طلاب ذوي اللغة الواحدة. هناك خطة مختلفة عن الخطة ثنائية اللغة، لكنها اسهل في التطبيق وتتضمن هذه الاخيرة طلابا مزدوجي اللغة تم إختيارهم عشوائيا لأخذ احد الإختبارت وهنا تظهر نجاح عملية التكافؤ وفعاليتها.

ب– **الطريقة الثانية:** وتتظمن هذه الطريقة أخذ طلاب ذوي اللغة الواحدة الإختبارين، الإختبار الاصلي والإختبار المترجم ترجمة راجعة، ويتم التعرف على تكافؤ البنود بمقارنة

أداء المشاركين في كل من الإختبارين في كل بند، ويمكن استخدام التحليل العاملي على معطيات المجموعة من كل إختبار ومقارنة بناء تلك العوامل، إن ميزة هذه الطريقة هي أنه باستخدام نموذج واحد من المشاركين فلا يكون هناك خلط في النتائج بسبب إختلاف صفات الطلاب (Hambleton & Bollwark, 1991) .

ج– **الطريقة الثالثة:** في هذه الطريقة يأخذ طلاب لغة المصدر احاديو اللغة إختبار في لغة المصدر، ويأخذ طلاب اللغة المستهدفة أحاديو اللغة الإختبار في اللغة المستهدفة، وعادة في هذه الطريقة لا يمكن الاحتفاض بإفتراض تساوي توزع الامكانيات بين المجموعتين، ولا توجد ضرورة لهذا الافتراض في حالة استخدام نظرية الاستجابة للمفردة (Van de Vijver, 2000). أو إذا جرى القيام بالتحليلات حسب دراسات التكافؤ في عملية التحليل فهنا وجب تحقيق هذا الافتراض (Hambleton & Wainer, 1993). إن ميزة هذه الطريقة هي أن مجموعة المصدر والمجموعة المستهدفة تستعمل كلاهما في عملية التحليلن وبذلك تكون نتائج تكافؤ الإختبار في اللغتين موجودة في تلك المجموعات.

5– الشروط الواجب مراعاتها من طرف الباحثين في عملية التكييف:

إن عملية تطوير وتكييف الإختبارت النفسية تبدو عملية معقدة الى درجة معينة نظرا الى الإختلافات الثقافية واللغوية بالنسبة الى المجموعات المقصودة أو المستهدفة وما يقابلها في المجموعات الأصلية في عملية التكييف والتطوير وهنا وجب على مطوري الإختبارت النفسية وتكييفها اتباع التعليمات التالية كما جاءت موجودة في دليل الهيئة الدولية للإختبار -ITC– لتكييف الإختبارت النفسية بالنسبة الى تطوير الإختبار وتكييفه فيجب على المطورين والناشرين اتباع التعليمات التالية:

- التأكد من أن عملية التكييف تأخذ بعين الإعتبار الإختلافات اللغوية الثقافية للمجموعات المقصودة.
- اقامة الأدلة بان اللغة المستخدمة في تعليمات الإختبار، ارشادات الدرجات، البنود، مناسبة للغة وثقافة جميع المجموعات التي ستقوم بالاختبار.

- اقامة دليل على أن إختيار أسلوب الاختبار، هيكلة البنود، قواعد الاختبار مألوفة للمجموعة المقصودة.
- اقامة دليل على أن محتوى البنود والمواد المنبهة في الاختبار مألوفة بالنسبة الى المجموعة التي ستقوم بالاختبار.
- جمع دليل النقد المعرفي، لغوي، نفسي، لتحسين دقة عملية التطوير وجمع دليل على تكافؤ كل النسخ في ثقافات مختلفة.
- استخدام أساليب إحصائية مناسبة لإقامة التكافؤ في لغة النسخ للاختبار.
- توفير معلومات عن صدق الاختبار المكيف للمجموعة المقصودة.
- توفير دليل إحصائي عن تكافؤ البنود لكل المجموعات المقصودة.
- عدم ربط بنود الاختبار المكيف غير المتكافئ للمجموعة المقصودة مع الدرجات العامة للاختبار. على كل حال يمكن أن تكون تلك البنود مفيدة لإعطاء تقرير عن الدرجات كل مجموعة على حدة. (Hambleton & All, 2005).

6- الإنحيازات الموجودة في الإختبارت المنقولة ثقافيا:

قبل البدأ في شرح عملية الإنحياز التي تحدث في الإختبار في اللغة المستهدفة يجب التمييز بين مصطلحين نراهم أكثر أهمية في هذا العنصر وهما الإنحياز والتكافؤ، بحيث يختلف معناهما في الادبيات، إذ تتضمن كلمة الإنحياز وجود عوامل مزعجة، يقال عن القياس أنه منحاز إذا اختلفت الدرجات المسجلة في إحدى الإختبارت من لغة إلى أخرى بسبب وجود تبأين غير مرغوب فيه، ومثال على ذلك إذا أخذنا الترجمة السويدية – الانجليزية في البند التالي " أين يحتمل أن تعيش الطيور ذات وترات في أرجلها" فإن الترجمة الراجعة من السويدية إلى الانجليزية لعبارة " طير ذو وترات في أرجله" هي الطير ذو الأرجل السباحة، وهذا يعطي إشارة لمعرفة الإجابة، ويكون هناك تفوق أنجليزي في الإجابة الصحيحة عن نظائرهم في السويد، أما مصطلح التكافؤ فيرتبط ذهنيا بقياس أوجه الإختلاف بين الأعراف وما ينتج عن ذلك يسمى إنحياز، (Hambleton & All, 2005).

أنواع الإنحياز: على الرغم من أن الإنحياز قد ينشأ من عدة مصادر، فمن الضروري التمييز بين عدة فئات من الإنحياز فكثيرا ما تؤدي عدة مصادر مختلفة الى أنواع متماثلة من الإنحياز، وفي اعتقادنا يوجد ثلاث أنواع للإنحياز هي: إنحياز البند، إنحياز البنية وإنحياز المنهج. هذه الإخيرة تعتبر الإنحيازات الأساسية مع وجود بعض الإنحيازات الأخرى البسيطة (Van de Vijver & Tanzer, 1997)

أ. **إنحياز البنية:** يقصد بهذا الشكل من الإنحياز التباين الموجود في البنيات الثقافية بين مجموعات مختلفة، مثل العوامل التي تشكل البنية (السلوك، المواقف، القواعد السلوكية) والتي تكون غير متطابقة بين المجموعات. إن أنصار نسبية المواقف Sinha (1997) والسيكولوجيات الثقافية (1996) ,Kole (1997) & Greenfield Miller (1997) يميلون الى الاعتقاد أن إنحياز البنية هو قاعدة وليس استثناء في سيكولوجيا الثقافات. من أمثلة على إنحياز البنية مفهوم الذكاء، حيث تميل معظم إختبارات الذكاء الى استخدام تعريف ضمني للذكاء يتألف من المحاكمة والتفكير المنطقي (كما هو الحال في إختبارات رافن) وبدرجة أقل من المعارف المكتسبة والذاكرة (كما هو الحال في سلم فكسلر للذكاء عند الاطفال وعند البالغين) (Sternberg, Conway, Keton & Bernstein, 1981). إلا أن الدراسات في الاوساط غير الغربية بينت أن المفهوم الشائع للذكاء أوسع من ذلك ويتضمن بعض المظاهر الاجتماعية، مثل ما قالته أمهات كوكوه في كينيا، على أن الطفل الذي يعرف مكأنه في العائلة والسلوك الذي يقوم به هو الذي يتوقع منه مثلا اتباع الطرق المناسبة في مخاطبة الأخرين، وأن الطفل الذكي هو الطفل المطيع الذي لا يسبب مشاكل (مندي كاستل، 1974).

لقد بينت كذلك دراسات أخرى مماثلة Serpell (1993) في زمبيا Azuma & Kashiwagi(1987) في اليابان أن صفات الشخص الذكي تتجاوز ميدان المدرسة الذي يعتمد عادة في الو.م.أ وأوروبا، ومثال أخر على إختلاف في مضمون الذكاء يمكن أن يشاهد في أعمال Ho (1996) حول طاعة الوالدين في الصين وقد بين أنه بالمقارنة مع الغرب يميل الصينيون الى تطبيق تعريف أوسع للذكاء، وأن الطاعة

والاحترام للوالدين هي عناصر موجودة أيضا في الغرب، إلا أن المفهوم الصيني لإحترام الوالدين يشمل أيضا العناية المادية بالوالدين عندما يتقدمان في السن.

ب. إنحياز المنهج: هو مصطلح عام لنوع ثان من الإنحياز الذي يتضمن كل التحولات المزعجة الناتجة عن عوامل خاصة بالمنهج وقد ابتكر هذا المصطلح لأن هذه العوامل تذكر عادة في القسم الخاص بالمنهج في الدراسات التجريبية (الإمبريقية). هناك نوعان من إنحياز المنهج هما إنحياز الأداة والإنحياز الإداري

أ–إنحياز الأداة:

يتضمن هذا النوع من الإنحياز خصائص الأداة التي لا علاقة لها بهدف الدراسة، إلا أنها مع ذلك تسبب هختلافات في درجات الإختبار. إن السبب الأكثر شيوعا لإنحياز الأداة في الإختبارت الذهنية وهذا ما يعرف بتألف الأشخاص مع المنبهات والاستجابات (شكل الإجابة) ويمكن توضيح ذلك في دراسة Serpell(1979) حيث اهتم هذا الباحث بالمهارات الادراكية/الحسية عند الاطفال البريطانيين والزامبيين، وقد طلب منهم استنساخ صور اشخاص باستخدام الورق وقلم الرصاص، والاسلاك المعدنية (التي هي شائعة في زمبيا). فكما هو متوقع تفوق الاطفال البريطانيون في الرسوم المعمولة بالورق وقلم الرصاصن بينما حصل الزامبيون على درجات أعلى بشكل واضح في الرسوم المعمولة بالأسلاك المعدنية، في حين لم نسجل أي إختلاف باستعمال ادوات غير معروفة في كلا البلدين، والتفسير يعود بالدرجة الأولى الى الألفة للأداة أو التألف مع الإجابة (Hambleton & All, 2005).

ت. الإنحياز الإداري: ويقصد بهذا النوع من الإنحياز إختلاف الدرجات الناجم عن التعليمات وغير ذلك من مشكلات التواصل بين الفاحصين والمفحوصين، وتحدث هذه المشكلات بشكل خاص عندما يستخدم الفاحصون لغة غير لغتهم الأم فقد يكون فقدان المعلومات اللازمة ناتج عن عدم القدرة على التعبير عن الافكار بلغة ثانية (Gass & Varonis,1991). كما أن عدم معرفة ثقافة المفحوصين قد يؤدي الى انتهاك القواعد المحلية للمجاملة.

وقد عالج المختصون في علم النفس والباحثون في الثقافة تأثير مميزات الشخص الذي يقوم بتطبيق الإختبار (كالجنس، العمر، العرق) على نتائج القياس. ويذكر Hambleton (2005) في مراجعته للدراسات السيكولوجية الخاصة بجنس مختبر على أداء الأطفال في إختبارات أن Jensen(1980) استنتج أن الدراسات المناسبة قليلة فلا توجد دراسات تعالج قضية عرق مفحوص/فاحص مع ذلك فإن البيانات المتوفرة لا تشير الى أن عرق المختبر ولا جنسه ذو أهمية كبيرة، كما درس الباحثون في الثقافات ما يدعى بنظرية الاذعان (الاحترام)، فقد وجد Cotter, Cohen & Coulter, (1982) أن الاشخاص أكثر ميلا لإبداء مواقف ايجابية ذات ثقافة معينة عندما تجرى مقابلتهم من قبل أفراد تلك الجماعة. ومع ذلك فإن أهمية التأثيرات العائدة لصفات الباحث الذي يجري المقابلة تبدو متضاربة في مختلف الدراسات (Senger & Presser, 1989).

ث. إنحياز البند (إختلاف عمل البند): ويقصد بهذا النوع من الإنحياز بالأخطار التي تؤثر في صحة البنود فقط، في حين يتناول إنحياز البنية والمنهج المظاهر العامة للإختبار، وجد مصطلح إنحياز البند أول مرة لدى Cleary & Hilton(1968). وبعد أكثر من ثلاثة عقود من التطور المهم في القياسات النفسية لأكتشاف الموضوعات غير السوية، وبعد ذلك استبدل هذا المصطلح بإختلاف عمل البند إلا أنه تم التمسك بمصطلح الأصلي لأنه يؤكد على العلاقة الوثيقة بين الأنماط الأخرى من الإنحياز ويقصد به تهديد لصحة البند ويمنع المقارنة المباشرة للدراجات (Hambleton & All, 2005).

إن أهم أسباب إنحياز البند هو الترجمة السيئة وإختلاف المعاني الضمنية للكلمات ومثال على ذلك وإستنادا الى قاموس "وبستر الأمريكي" فإن العدوانية تتجلى على شكل تصميم واضح واستعداد للخصام، بينما قاموس "اوكسفورد الريطاني" فيعطي المعنى الأول للعدوانية بأنها عمل أو ممارسة الهجوم دون تربص وبشكل خاص البدأ بالحرب أو النزاع، ويأتي المعنى السابق في القاموس الأمريكي في المرتبة الثالثة، ومن المهم الإشارة ان مفهوم العدوانية في اللغات الأخرى كالألمانية والفرنسية والهولندية وغيرهم من اللغات هي أقرب في معناها الى التعريف البريطاني (Hambleton & All, 2005).

وفي الاخير نشير الى أن هناك نوعين من إنحياز البند، هما الإنحياز المتسق والنحياز غير المتسق، إذ يصف (Mellenbergh, 1982) الفرق بينهما، في أن البند المنحاز بشكل متسق إذا كان الإختلاف في مستوى الأداء ثابتا في جميع المستويات تقريبا وهو يقصد بذلك أنه في كل مجموعة من الدرجات يكون أداء افراد الثقافة الاولى أفضل من أداء افراد الثقافة الثانية بنفس المقدار، اما الإنحياز غير المتسق أذا كان حجم الفارق يختلف بشكل مضطرد بين المجموعات (مجموعات الدرجات)، ومثال على ذلك يشير Clauser & Mazor(1998) أن عدد الامريكيين الذين يعرفون اسم رئيسهم أقل من عدد الهولنديين الذين يعرفون اسم الملكة في بلادهم، إلا أن هذا الفرق يتضاءل تدريجيا عند المجموعات ذات الدرجات الأولى.

ج. إنحياز العينة: يتمثل هذا النمط من الإنحياز في عدم القدرة في المقارنة بين العينات في ثقافات مختلفة، وهذا يتعلق بتباين العينات في قدرتها على تمثيل ثقافة السكان الذي تؤخذ منهم العينات. فكثير من الدراسات تم أخذ العينات من طلاب الجامعات إلا أن الدخول الى الجامعات في بعض البلدان يعتمد بالدرجة الاولى على الاداء الدراسي، في حين يكون الوضع الاقتصادي والاجتماعي للأهل في بلدان أخرى هو المقياس للدخول الى الجامعة، وهنا تظهر إختلافات في نظام العينات فيما يتعلق بمواصفات الخلفيات مما يعلل أي تباين يلاحظ في الدرجات، بالاضافة الى الصفات الثقافية للمجموعة المعينة. إن أحد الشواهد الموثقة في الدراسات عبر الثقافات تتعلق بالنتائج المعرفية للأمية، ففي كثير من الدراسات في هذا الخصوص يقارن بين الأميين وغير الأميين بناءا على المنتسبين الى المدرسة وغير منتسبين الى المدرسة، لان الإنتساب الى المدرسة والتعلم يعني معرفة القراءة والكتابة، ولكن في دراسة التي أجراها كل من Scribner & Cole(1981) في ليبيريا ودراسة Bennett (1991) في كندا، وجدوا أن القراءة والكتابة تكتسب عن طريق التعلم غير الرسمي (خارج المدرسة)، ومن الجدير بالاهتمام أن كلا الدراستين توصلتا الى أن النتائج المعرفية لعدم التعليم المدرسي كانت ضئيلة (Hambleton & All, 2005).

7- مستويات التكافؤ في درجات الإختبارت المكيفة (المنقولة ثقافيا):

إن عملية الإنحياز هي عدم القدرة على مقارنة الدرجات التي يتم الحصول عليها في المجموعات المختلفة، فمن الناحية التقنية تكافؤ الدرجات هو الذي يحدد الإنحياز ، ولكي نحدد نتائج الإنحياز عند مقارنة الدرجات يتبين لنا أربعة انماط من التكافؤ مرتبة بحسب صلاحيتها للمقارنة الثنائية (Van de Vijver & Leung, 2000).

أ. **تكافؤ البناء:** هذا النمط يعرف بعدة أسماء مختلفة أكثرها شيوعا هو التكافؤ البنيوي الوظيفي ويستخدم هذا النمط بصنف من الإجراءات التي تستخدم لإقامة التطابق في البنيات بين المجموعات (ثقافات) كما هو معمول به في إحدى إختبارات القياس النوعية، بشكل عام يتطلب هذا النوع من التكافؤ أن تكون نماذج العلاقات بين المتغيرات هي نفسها في كل ثقافة. ويستخدم هذا النوع من التكافؤ في العديد من مشروعات تكييف الإختبارت (Hambleton & All, 2005)

فعندما يجري تهيئة ترجمة إختبار ما الى لغة اخرى تظهر مسألة صدق البنية أي هل يقيس النص الأصلي والنص المترجم للإختبار البنية النفسية ذاتها؟ يكون هذا التساؤل مهما عندما يترجم إختبار حرفيا، وفي مثل هذه الحالات غالبا مايستخدم التحليل العاملي التوكيدي والإستكشافي متبوعا بتبادل الهدف لدراسة تماثل عوامل البنود عبر ثقافات سكانية، إن تماثل محتويات العامل في كل بند ينظر اليه كشرط اساسي للتكافؤ البنيوي، فعند إجراء أي تعديل لابد أن تظهر العوامل السابقة نفسها، إلا أنه لا يمكن توقع حصول تطابق تام في كل واحد مع البنود في النسختين، فعلى سبيل المثال هناك أربعين ترجمة لكل من (Spielberger, Gorsuch & Lushene) على إختبارات الشخصية لسمات القلق (STAI) لم تكن الغاية المهمة من أكثر هذه الترجمات إنتاج ترجمة حرفية للنص الانجليزي، وإنما إعداد إختبار قادر على تقييم القلق بشكل مناسب في الثقافة التي يجري الترجمة إليها. (Cronbach & Meehl, 1955).

ب. تكافؤ وحدة القياس: ويقصد بهذا المستوى من التكافؤ أن يكون الإختبار في كل الثقافات له نفس المسافة أي أن القياسات هي نفسها على مختلف المستويات. إن إختبارين يبديان وحدات قياسية متكافئة إذا كان لهما نفس وحدة القياس ولها في نفس

الوقت مصدر مختلف، وهذا هو أدنى مستوى من التكافؤ، وفيه يمكن مقارنة مستوى الدرجات بشكل صحيح ولو كان ذلك مع بعض القيود، فالفوارق بين الأفراد التي تشاهد في المجموعة الاولى يمكن أن نقارنها بالفوارق بين الافراد المجموعة الثانية، ومثال على هذا فإذا حقق إختبار إنبساط الشخصية هذا النمط من التكافؤ أمكن الإجابة عن التساؤل عما إذا كانت إختلافات الجنس (ذكر/أنثى) في ذلك الإختبار متماثلة عبر مجموعات ثقافية مختلفة، ومع ذلك ونظرا لإحتمال وجود إختلاف في مصدر الإختبار لا يمكن إجراء مقارنات بين الدرجات عبر المجموعات، وهكذا يستحيل القول بأن إحدى المجموعات تحصل على مستوى أعلى من غيرها في هذا الإختبار (انبساط الشخصية) أو أن الشخص (س) من المجموعة (1) هو أكثر أنبساطا من الشخص (ع) من المجموعة (2) إلا عندما تكون وحدات القياس في الإختبار متكافئة في كامل المجموعات (Hambleton & All, 2005)

ت. تكافؤ الدرجات الكلية:

إن الإختلافات الاساسية في مستوى الدرجات يمكن دراسته فقط عندما تبدي الدرجات تكافؤ أعلى وهذا ما يسمى بتكافؤ الدرجات في الإختبار. إن القياسات التي تبدى هذا النمط من التكافؤ تملك نفس وحدات القياس ونفس المصدر في كل المجموعات، وفي هذا النمط من التكافؤ تستطيع الدرجات الكلية تجاوز الحدود الثقافية واللغوية دون أي مشكلات كما يمكن مقارنتها بشكل سليم لدى أشخاص من ثقافات مختلفة (Hambleton & All, 2005).

ث. الخصائص السيكومترية للإختبارات النفسية

– **الثبات:** يعد مفهوم الثبات من اهم خصائص الإختبارات النفسية بعد الصدق، لأن الصدق اكثر شمولية من الثبات، الا أن هذا القول لا يعني الاستغناء عن الثبات اذا ما تحقق صدق الإختبار، وذلك لأننا لا نمتلك أدلة قاطعة على صدق الإختبار، لذا ينبغي تقدير الثبات فضلا عن تقدير الصدق.

والثبات يعني التعرف على العلاقة بين الاستجابة الحقيقية للفرد التي ينبغي الوصول اليها وبين استجابة الفرد على الإختبار، كما يعني ايضا الاتساق في النتائج والاستقرار،

أي لو كررت عمليات قياس الفرد الواحد لأظهرت درجته شيئا من الاستقرار، كما يعني الموضوعية، ويوفر معامل الثبات المؤشرات الاحصائية للظاهرة موضوعة للبحث، والتي من خلالها نحكم على دقة الإختبار، فضلا عن ما يزوده للباحث من معلومات أساسية للحكم على نوعية اسلوب استعمال الإختبار ومدى دقته واتساقه، ولاتصل هذه الدقة الى أن يكون معامل الثبات مقاربا الى درجة مقدارها (واحد)، لأن أي إختبار نفسي لا يمكن أن يصل درجة الثبات التام بسبب عدم امكأنية تجنب كل الاخطاء في عمليات القياس (Ebel,1965).

تشير (1976) Anastasi الى أن مصدر الثبات هو الاتساق في الدرجات، التي يتم الحصول عليها من نفس الافراد اذا ما اعيد عليهم الإختبار نفسه في أوقات مختلفة، أو مع مجاميع مختلفة، وهذا المفهوم للثبات يركز على حساب خطأ القياس في عدة تطبيقات (Anastasi,1976). ويتفق Sax مع Anastasi في التأكيد على خطأ القياس حيث يرى أن درجة الفرد على الإختبار أنما هي الدرجة الحقيقية له، مضافا اليها درجة الخطأ، حيث تعني الدرجة الحقيقية متوسط افتراضي لعدد غير محدد من تطبيق الإختبار عند الغاء التاثيرات المصاحبة عند التطبيق .تلك التاثيرات الناتجة عن الخبرات المتراكمة عندما يعاد تطبيق الإختبار عليهم.(Sax,1989) ويشير Sax ايضا الى أن خطأ القياس أو درجة الخطأ هي نتيجة الاختلاف بين الدرجة التي يحصل عليها الفرد على الإختبار (الدرجة الملاحظة والدرجة الحقيقية)، وعندما يكون خطأ القياس صفرا فأن الدرجة التي يحصل عليها الفرد على الإختبار تكون هي الدرجة الحقيقية، وعليه فأن الدرجة الملاحظة تسأوي الدرجة الحقيقية. ولما كان من الصعوبة الوصول الى الدرجة الحقيقية بصورة مباشرة فإنه بالامكان الوصول اليها عن طريق درجة الخطأ. حيث أن الأنحراف المعياري لدرجة الخطأ يمكن الوصول اليه عن طريق الخطأ المعياري للقياس(Sax,1989)، ويشار الى الدرجة الحقيقية بالتباين الحقيقي ودرجة الخطأ بتباين الخطأ، وعلى العموم يمكن الوصول الى ثبات الإختبار على أنه الارتباط بين الإختبار ونفسه (فرج، 1980)

أما فيما يتعلق بالطرائق المتبعة للوصول الى معامل ثبات الإختبار فهي كما هو معروف، طريقة اعادة الإختبار وطريقة التجزئة النصفية وملحقاتها وطريقة الصور المتكافئة، وطريقة تحليل التباين وأنواعه. (فيصل عباس، 1996).

– **الصدق:** الصدق من أهم الخصائص السيكومترية للإختبار فلا يمكن الوثوق من نتائج إختبار لا يقيس ما وضع لقياسه، أي ان الصدق هو ان يحقق الإختبار الغرض الذي وضع من أجله، فمن المؤكد أن عدم إدراك الباحث أو ضحالة استعابه لما يتحقق في الميدان الذي يقوم بدراسته ونقده له بموضوعية وصدق، لا يمكنه من إضافة أفكار جديدة ذات علاقة صادقة ودقيقة، بذلك الواقع المدروس، كما أن تلك الضحالة الفكرية تدفع بعض الباحثين إلى ألية النقل من هنا وهناك، ودون إدراكهم للخلفيات النظرية لهذا العمل أو ذاك، مما ساهم في إيجاد إعاقات معرفية تطبيقية لا تتفق في أغلب الاحيان مع ملاحظة الواقع ومشاهدته، وهذا يدل على قصور في البناء المفاهيمي لدى بعض الباحثين الذين عمليات النقل دون مراعاة للخلفيات الثقافية، أو دون ربط الفكر بسياقه الاجتماعي، وحتى نستطيع مواجهة الافكار بكل وعي وبصيرة، فإن صدق الإختبارات النفسية يجب أن يعكس القرائن الثقافية نظرا لحساسية الإختبار لتلك القراء (Bizzo,1996)

– **النظرية الكلاسيكية لمفهوم الصدق:** اتسم النصف الأول من القرن العشرين الميلادي بظهور أصناف عديدة وتسميات متباينة لأنواع الصدق مما أوجد فوضى عارمة في التسميات، وغموضا واضطرابا كبيرا في تمييز أنواع الصدق وفي الاستعمال المتسق لها .ومن أهم التسميات لأنواع الصدق التي ظهرت حينئذ هي: صدق المحك، الصدق التلازمي، الصدق التنبؤي، الصدق الارتباطي صدق المحتوى، الصدق التمايزي، الصدق التقاربي، صدق المنهاج، الصدق العاملي، الصدق الإحصائي، الصدق التجريبي، الصدق الداخلي أو الصدق المنطقي، الصدق الظاهري، الصدق الذاتي، صدق الاتساق الداخلي، صدق العلاقات المفاهيمية .

غير أن منظورين أساسيين هيمنا على ميدان الصدق وهما الاتجاه الأمبريقي الذي روج للصدق المحكي أو صدق الارتباط بالمحك، والصدق العاملي، أما الاتجاه الثاني فيسمى بالاتجاه المنطقي الذي يحكم المنطق والأحكام والخبرة الفردية كمصادر أو أطر مرجعية لتقدير الصدق وبالتالي انبثق عن هذا الاتجاه ما عرف بصدق المضمون أو المحتوى. (تيغزة، 2008)

بالنسبة للاتجاه الأمبيريقي، يلخص Guilford (1946) الموضوع بقوله" بصفة عامة، يقال أن المقياس أو الإختبار صادق لما يرتبط بأي شيء آخر. (Guilford,1946) أي أن صدق المقياس، في منظورGuilford يتمثل في العلاقة الارتباطية بين درجات المقياس المستعمل وبين الشيء الآخر الذي يدعى فنيا بالمحك .كما تبنى ذات التصور أصحاب الإتجاه السيكومتري ومنهم Cureton(1950) وGulliksen (1950)، فصدق المقياس وفقا لهما يدل عليه الارتباط بين المقياس وبين شيء آخر خارجي أي محك خارجي. إذ يقدم Cureton(1950) الاقتراحات التالية عند تقدير الصدق: إن الطريقة المباشرة أكثر والأفضل، أن يطبق المقياس على عينة من الأفراد ممثلة للمجموعة التي يستهدفها. ثم نقوم بملاحظة وتقدير أدائهم على مهمة أو محك، أي سلوك له علاقة بما يقيسه الإختبار بحيث يمثل المحك). ثم نلاحظ أو نقدر إلى أي حد يتوافق الأداء على الإختبار مع الأداء على المحك. (Cureton,1950)

وعند التمعن في هذا الاتجاه الأمبيريقي القائم على صدق الارتباط بالمحك، نجده يقوم على مسلمة أساسية وهي التسليم بالكينونة القبلية للمحك، أي التسليم بأن المحك موجود سلفا .والتسليم الآخر بأن المحك صادق بالضرورة، ولا يحتاج المحك إجمالا إلى تقدير صدقه قبل استعماله في تقدير صدق الارتباط بالمحك.

أما الاتجاه الثاني الذي عاصر الاتجاه التجريبي أو الصدق المحكي، فيتلخص في صدق المحتوى أو المضمو.ن ولقد تزعمه المشتغلون في الميدان التربوي لكون صدق المضمون يناسب في نظرهم الإختبارات التحصيلية. (Shepard,1993)

ويمكن تمييز ظهور المرحلة الثانية في التطور الكلاسيكي لمفهوم الصدق بانضمام أعضاء الجمعية الأمريكية لعلم النفس التطبيقي إلى الجمعية الأمريكية لعلم النفس التي هيمن عليها الأكاديميون بعد انشقاقهم عنها كرد فعل لهذه الهيمنة. وعند إعادة تنظيم الجمعية الأمريكية لعلم النفس، تم التفكير في وضع وإصدار دليل إرشادي وتقني للقياس والإختبارات. صدر الدليل سنة (1954) عقب أربع سنوات من العمل المتواصل بعنوان التوصيات التقنية/الفنية للإختبارات النفسية/ أدوات التشخيص). لقد اقترح هذا الدليل الإرشادي تصنيفا رباعيا لأنواع الصدق وهي الصدق التنبؤي، صدق المضمون، الصدق

التلازمي وصدق التكوين الفرضي أو المفهوم، غير أن الدليل الإرشادي الثاني المنقح للقياس الذي ظهر سنة (1966) سرعان ما قلص هذا التصنيف الرباعي إلى تصنيف ثلاثي: صدق المضمون، صدق المحك وصدق المفهوم، بحيث أن صدق المحك الذي يمثل التسمية المعتمدة الجديدة يضم كل من الصدق التنبؤي والصدق التلازمي تحت مظلة واحدة .ويبدو أن التصنيف الثلاثي لأنواع الصدق، وإلى حد ما التصنيف الرباعي السابق ساد سيادة مطلقة في ميدان التأليف في القياس، والبحوث، والتدريس، وما زال يحظى بانتشار واستعمال واسعين. (تيغزة، 2008)

– **نظرية الصدق الحديثة:** لقد تطور المنظور التعريفي الكلاسيكي من التركيز المطلق على المعيار، بحيث أن الارتباط بين المقياس والمعيار هو الذي يكون الصدق، والتركيز أيضا على المحتوى بحيث ينظر إلى الصدق باعتباره يتكون من عناصر محتوى الإختبار التي يجب أن تكون ممثلة لمجال أوسع (مجتمع المحتويات) من المحتويات. ثم التركيز على وظيفة المقياس بحيث أن الوظيفة أو الهدف، أو الغرض الذي وضع من أجله المقياس هو الذي يصنع الصدق. ثم إلى التركيز على الدلالة النظرية التي تفسر أو توضح المفهوم الذي يقيسه الإختبار.(Shepard,1993)

ولقد ظهرت بوادر التغير في التصور والتعريف لمفهوم الصدق في التعابير اللغوية التي صيغت بها تعريفات الصدق إنطلاقا من الدليل الإرشادي الأول للقياس وانتهاء بالدليل الإرشادي الخامس والأخير للقياس الذي ظهر سنة (1999). حيث أن الدليل الإرشادي الأول للقياس (1954) تبنى تقسيما رباعيا للصدق، الذي سرعان ما تم اختزاله إلى تصنيف ثلاثي في الدليل الإرشادي الثاني للقياس (1966) وعملا بتوصية Cronbach & Meehl (1955) بأن الصدق التنبؤي والصدق التلازمي ينضويان تحت مظلة الصدق المحكي. وما زال هذا النموذج الثلاثي للصدق سائدا سيادة تامة في التدريس والبحث والتأليف لحد الآن.

غير أن بوادر التغيير في التعبير اللغوي ومن ثمة في التصور بدأت تظهر في السبعينات، إذ نجد أن الدليل الإرشادي الثالث للقياس (1974) يشير إلى أنواع الصدق وهو التعبير المستعمل في الدليلين السابقين، باستعمال لفظ" جوانب الصدق وطريقة

التعبير هذه، أو الصياغة الجديدة ليس تجديدا لغويا، وإنما يكشف عن تطور في تصور مؤشرات الصدق باعتبار أن ما كان يدعى من قبل بـ" الأنواع" الأربعة للصدق من طرف الدليل الإرشادي الأول للقياس، أو بـ" الأنواع "الثلاثة للصدق من طرف الدليل الإرشادي الثاني للقياس، ليست مستقلة، وإنما هي" جوانب "أو أوجه أو أبعاد مرتبطة لوحدة أوسع تمثل الصدق. بحيث يتعذر فهم المقومات التي تكون هذه الوحدة ما لم تدرس هذه الجوانب أو الأبعاد. وفي هذا السياق يذكر الدليل الإرشادي الثالث للقياس (1974) بوضوح بأن الصدق ليس صفة أو خاصية تقاس قياسا مباشرا، وإنما يستنتج الصدق استنتاجا من دراسة جوانبه أو أبعاده الثلاث، وأن أبعاد أو جوانب الصدق يمكن دراستها على انفراد لأسباب تتعلق بيسر القيام بذلك عمليا، ولكن لا يعني ذلك أنها جوانب مستقلة بل هي أبعاد مرتبطة فيما بينها

ثم تغيرت طريقة الصياغة مرة أخرى في الدليل الرابع (1985)، الذي أكد صراحة بأن الصدق وحدة واحدة لا تتجزأ، ولعله يقصد ضمنيا هذه الوحدة المؤلفة للصدق صدق المفهوم، إستجابة للاتجاه الوحدوي بشأن تقسيمات الصدق الذي أخذ في الانتشار المطرد آنذاك. (تيغزة 2008).

فصدق المفهوم أو التصور الوحدوي للصدق، يشمل جميع" بينات الصدق وإجراءاته، فهي روافد معلومات بحيث تصب في معين واحد هو معين صدق المفهوم. وانسجاما مع هذا التصور، سمي ما كان يعرف"بأنواع الصدق" في الدليل الإرشادي للقياس الأول والثاني،" بجوانب الصدق " في الدليل الإرشادي للقياس الثالث، باستعمال لفظ" بينة "الصدق ، (بينة صدق المحتوى وبينة صدق المحك وبينة صدق المفهوم مبقيا مع ذلك على التصنيف الثلاثي المألوف .غير أن الإبقاء على التصنيف الثلاثي، والإقرار في الوقت ذاته بأن صدق المفهوم يشكل الوحدة الجامعة لأنواع الصدق وجوانبه، شكلت لغة مزدوجة ألقت بظلالها على أبعاد التجديد التي وردت في الدليل، وولدت تناقضا في التصور. إذ ليس من المنطقي أن نؤكد على وحدة الصدق كما يتجلى في صدق المفهوم، ثم نعتبر من جهة أخرى أن صدق المفهوم لا يعدو أن يكون فئة من الفئات الثلاث لمصادر بينات الصدق.(Linn,1994)

غير أن الدليل الإرشادي الخامس للقياس (1999) وهو الدليل الأحدث عكس في تصوره ولغته التطورات التي طرأت على مفهوم الصدق، وتلافى بعض العيوب التي شابت لغة الدليل السابق، ولذلك نجد واضعي هذا الدليل قد استبدلوا مفهوم الاستنتاج بمفهوم التأويل في تعريف الصدق، فالصدق وفقا لهذا الدليل الخامس يشير إلى مدى قدرة البينات (الأدلة) وقدرة النظرية على تدعيم تأويلات، أي عمليات تأويل أوتفسير درجات المقياس التي تستلزمها الاستعمالات المقترحة للمقياس. إن عملية تقدير الصدق يستوجب تجميع البينات أو الأدلة لإمداد عمليات تأويل الدرجات بأساس علمي متين. فعمليات تأويل درجات المقياس وتفسيرها التي تقتضيها أنواع الاستعمال المقترحة هي التي يتم تقييمها لتقدير الصدق، وليس الإختبار في حد ذاته. (تيغزة، 2008)

إن الصدق مفهوم موحد بحيث لا يتجزأ إلى أقسام، أو أنواع .فهو يدل على مدى قدرة أو كفاية البينات والأدلة التي تم تجميعها على تعزيز عمليات تأويل درجات الإختبارات وتفسيرها للأغراض أو الاستعمالات المنشودة. ولقد أشار Cronbach (1971) وفي وقت مبكر بأن عملية تقدير الصدق لا تتعلق إطلاقا بإيجاد صدق الإختبار أو صدق أدوات القياس، بل الشيء الذي يراد إيجاد صدقة هي التأويلات أو معاني الدرجات وكذلك اتخاذ القرارات المتعلقة بطريقة إستعمال الأدوات المنبثقة عن عملية تأويل الدرجات. إن المفهوم يشكل محور الأدلة التي تقام لإثبات توفر درجات المقياس على الصدق، وهو عملية تأويل درجات المقياس، أو الدلالات المستنتجة من تفسير هذه الدرجات، وليست المقياس في حد ذاته، أو الدرجات من حيث هي كذلك، هي التي تشكل الأرضية الجوهرية لتعريف الصدق. فالتأويل بطبيعته يقوم على المفهوم. (Cronbach,1988)

إن الصدق في جوهره تقييم أمبريقي أو تجريبي لدلالة ونتائج أو مترتبات القياس. إن تقدير الصدق يقوم على دمج الطريقة العلمية في الاستقصاء للحصول على البيانات، والحجج المنطقية لتبرير عملية التأويل، وعملية الاستعمال أو توظيف الأداة وما يرتبط بهذا الاستعمال من نتائج قيمية، أومترتبات إيجابية أو سلبية. (Messick,1992)

خاتمة:

إذا عدنا الى الجزائر نجد أنه من الواجب على الباحثين الذين يقومون بإستعمال إختبارات غربية الإنتباه إلى عملية التكييف، والتي تشمل كل ما له علاقة بالثقافة المستهدفة والتي تتمثل في الإختلافات اللغوية الثقافية، قواعد الدرجات، لغة التعليمات، ألفة الإختبار، تكافؤ البنود والبنية والإختبار، إدارة الإختبار، تكافؤ المنهج، خصوصية المجموعة المستهدفة. إضافة إلى ما يتعلق بجوانب تطبيق الإختبار من خبرة لدى المفحوصين وجنس المطبق وقدرة المفحوصين على فهم التعليمة ودافعيتهم للاستجابة، وهذه الامور أصبحت غير موجودة تماما في الوقت الحاضر وخاصة في الإختبارات المستعلمة في البيئة الجزائرية بالرغم من أن هذه الإختبارت هي ذات منشأ غربي، فكثير من الباحثون يعتقدون أن عملية الترجمة التي يقومون بها كافية لجعل هذ الإختبارت صالحة في بيئات ثقافية مغايرة، إلا أن في حقيقة الأمر كل ما يتعلق بالاختبار من إدارته، محتواه، نوعه، تعليماته هي مفاهيم مهمة في عملية التكييف والنقل الثقافي للإختبارات النفسية.

إن هذه الإختبارت التي أصبحت مستعملة في كامل البيئة العربية بصفة عامة والجزائر بصفة خاصة ونظرا لسوء عملية النقل التي أجرت لها جعلها تعاني من عدة مشكلات ونقائص فأغلبها تعطي إجابات مزيفة ومعظمها لا يتفق محتواها مع ثقافة المجتمع، كما أنها تفتقد الى التصور النظري أو المقاربة النظرية، وفي نفس الوقت تطبق على عينات متباينة ثقافيًا واجتماعيًا وعمريًا عن عينة البيئة الأصلية. فكل هذه النقائص الموجودة فيها جعلها عرضة الى الإنحيازات الثقافية والتي تعتبر أكبر مهدد لصدق الإختبارت المكيفة.

المراجع:

- فؤاد البهي السيد (بدون سنة). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط3. القاهرة .دار المعارف للنشر.
- عباس، فيصل. (1996). الاختبارات النفسية :تقنياتها وإجراءاتها .بيروت :دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

- زيدان، محمد. (1979). معاجم المصطلحات النفسية والتربوية. ط1 .دار الشروق للنشر والتوزيع، جدة.
- قدري محمود حفني، محسن العرقان.(1984). القياس النفسي. القاهرة.مكتبة سعيد رأفت.
- رونالد.ك.هامبلتون. (2006)، تكييف الاختبارات التربوية والنفسية للتقييم عبر الثقافات، ترجمة هالة برمدا، مراجعة مصطفى عشوي، ط1، المملكة العربية السعودية.مكتبة العبيكان.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (1997). Psychological Testing (7th Ed). New Jersey: Prentice Hall
- Beck R (1992) Applying Psychology, critical and creative thinking, (3th ED), Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey .
- Bizzo (1996) Credentialing foreign Researches In Science Education, Devevolopment or Dependence . Science Education, vol 80
- Ebel R.L (1965) Measuring Educational Achievement, New Jersey Englewood Cliffs, Prentice- Hall, Inc.
- Friedenberg L (1995) Psychological Testing, "Design, Analysis, and Use, Allyn and Bacon, Boston
- Greene R.L (1980) The MMPI, An interpretive manual, Grune and Straton, Now York
- Guilford J.P (1954) Psychometric Methods, (2^{nd} ed) New York, Mc Graw –Hill, Inc.
- Hambleton R.K and Bollwark J (1991) Adapting Tests For Use In Different Cultures Technical Issues And Methods, Bulletin of The International Test Commission.
- Hambleton R.K and Patsula L (1999) Increasing The validity Of Adapted Tests, Myths To Be Avoided And Guideline For Improving Test Adaptation Practices, Applied Testing Technology, 1(1)
- Kaufman and AL (2000) Testes of Intelligence ,in Sternberg, R (Ed), handbook of intelligence, Cambridge Univ, press, New York.

- Lanyon, Richard, I. & Goodstein, Leonard, D, O; (1997) Personality Assessment (third Ed) John Wily & Sons, inc. N.Y.
- Mason E And Bramble W (1997) Research In Education and The Behavioral Sciences-Concepts and Methods, Brown and Benchmark Publisher, Mexico City.
- Messick P.A (1992) Standards of Validity And The Validity of Standards In Performance Assessment, Educational Measurement, Issues And Practice, vol 14, No4.
- Murphy Kevin R and Davidshorfer Chrles O (2001) Psychological Testing pranciples and applications, (fifth Ed), Prentice-Hall, Inc, N.J.
- Nunnally J.C (1972) Educational Measurement and Evaluation, (2nd ed) New York, Mc Graw –Hill, Book Company.
- Sax G (1989) Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation, (3nd ed), Bolomont, Wadsworth Publishing Company California

مصادر الضغط المهني لدى أطباء المؤسسات الاستشفائية حسب استبيان محتوى العمل لروبار كرزاك JCQ –دراسة وصفية تحليلية بمستشفى ابن سيناء (أم البواقي)

حيواني كريمة

د. بن زروال فتيحة

جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد أهم مصادر الضغوط المهنية، لدى أطباء المؤسسات الاستشفائية ،وإذا كانت هذه المصادر تتأثر بمتغير الجنس والخبرة المهنية. مستخدمين استبيان محتوى العمل الذي يحتوى على ثلاث أبعاد تعتبر من أهم مصادر حدوث الضغط المهني، وهي: المساندة الاجتماعية، حرية اتخاذ القرار، و المتطلبات النفسية، لدى عينة مكونة من 40 طبيبا العاملون بالمؤسسة الاستشفائية ابن سيناء أم البواقي.

وقد توصلت النتائج إلى أن أطباء المؤسسة الاستشفائية يعانون من ضغط مهني عالي، وان الطبيبات هن من يعانين أكثر من نظائرهم الأطباء ، وان الأطباء حديثي العهد بالمهنة هم أكثر عرضة للضغط المهني من غيرهم.

الكلمات المفتاحية: مصادر الضغوط المهنية، أطباء، المؤسسات الاستشفائية، استبيان محتوى العمل.

Abstract:

The current study aimed to identify the most important job stressors for doctors of hospital institutions, and if these sources are affected by sex and professional experience variable

In order to achieve these goals, a researcher has adopted a questionnaire for work content, this latter that has three dimensions considers from the most important job stressors occurrence.They are : social support, freedom of decision-making, and psychological requirements.The researcher relied on a sample of 40 doctors that work with Ibn Sina medical institution at Oum El Bouaghi. The results found that male doctors of this hospital institution are suffering from a job strain, female doctors are suffering more than their male doctors peers, and the new profession doctors are more likely job strain than others.

Key words: The job stressors, Job Content Questionnaire, doctors, hospital institutions

إشكالية الدراسة:

عاش الإنسان منذ بداية الكون باحثا عن الاستقرار والأمان، جاريا وراء الراحة التي تعطيه الاتزان وهو ينشد الطمأنينة له ولعائلته، فهو يسعى لتخفيف عبء الحياة عن كاهله، ولما ازدادت الحياة تعقيدا وقوة توسعت وازدادت مطالبها وحاجاتها، وازدادت الضغوط الواقعة عليه لتلبية تلك المطالب، فلا يستطيع التوقف عن مجاراة ذلك، لأنه سيتخلف عن اللحاق بها، مما اضطره إلى مواكبة التسارع لتحقيق الرغبات والمطالب، هذا الإسراع زاد مره أخرى من الضغط على النفس وتحميلها أكثر من طاقتها بغية اللحاق بموكب التحضر بكل ما يحمله من قسوة ورخاء ... فالحضارة تحمل معها رياح التغيير، والتغيير يحمل معه التبديل في السلوك، وهذا ما ينتج عنه بعض الانحرافات (**عبيد، 2008، 19**).

ونظرا لكل تلك التغيرات أصبحنا نعيش عصرا يطلق عليه العديد من المسميات، فهو عصر الاستمرارية عند" دروكر P.Drucher، وعصر عدم التأكد عند عالم الاقتصاد "جالبرت J.Galbraith"، وعصر القرية الصغيرة عند عالم الإعلام والاتصال ماك لوهان M.luhan، ومن جهتنا يمكن أن نطلق عليه عصر الضغوط (**مصطفى، 2010، 3**) حيث أصبحت سمة من سمات إنسان المجتمع المتطور، وهذا ما اكده هانز سيلاي Selye" بقوله: "الضغوط هي الحياة ،وغيابها يعني الموت" ولكن من المتفق عليه إن الضغوط في وقتنا الحالي فاقت كل الحدود، وأصبحت تشكل المشكلة الصحية الأكثر انتشارا في دول العالم اجمع، إذ تشير الإحصائيات الحديثة إلى إن ما نسبته 80% من جميع أمراض العصر الحديثة (أمراض المدنية) التي ما فتأت تهدد وتفتك بصحة الإنسان – النوبات القلبية، ارتفاع ضغط الدم، والصداع النصفي، وقرحة المعدة والقولون – منشأها الضغط (**الشخابنة، 2010، 13**) .

وتنتشر الضغوط في جميع مجالات الحياة، وتظهر أكثر في مجال العمل، ففي الولايات المتحدة الأمريكية، تشير الدراسات إلى أن ما بين 80% – 90% من حوادث الصناعة كانت بسبب الضغوط، وان ما قيمته 20 بليون دولار سنويا ناتج عن تغيب العاملين عن العمل، أما الأضرار الناتجة عن الضغط تكلف الاقتصاد الأمريكي حوالي 100 بليون

دولار سنويا، وتقدر الخسارة الناجمة عن ذلك في الإنتاجية بحوالي 1 بليون دولار سنويا (**حمادات، 2008، 159**). يرى جون وزملائه (1995) إن الضغوط في بيئة العمل تكلف المملكة المتحدة بما يقدر بـ 10 %من دخلها القومي كل سنة ، نتيجة لتغيب العاملين عن العمل، وتركهم له، وانخفاض إنتاجهم، وإصابتهم بالأمراض، وما يترتب على ذلك من تكلفة (**الشخابنة،2010، 15**).

أيضا في اليابان ظهر ما يعرف بـ Koroshi الذي يعني الموت بالإرهاق أو التعب أو بسبب الإفراط في العمل الذي سماه الدكتور Tetsunoyo Uehata بهذا الاسم، وقد لوحظ عند مديري البنوك باليابان أن ساعات العمل سنويا تقدر بحوالي 3000 ساعة بمعنى 12 ساعة يوميا لمدة 250 يوم عمل، وقد وجدت الحكومة اليابانية أن 43% من الموظفين الذين يعملون براتب في طوكيو، كانوا يعيشون بالقلق من إمكانية حدوث هذا الأمر لهم (**حمادات،2008، 159**)، هذا ما جعل كلّ من الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، وأستراليا، يتقبلون الضغط المهني كمرض مهني .وقد بلغت قيمة تعويض مخّلفاته في أستراليا35 % من التعويضات الكلية سنة1990.

توصلت منظمة العمل الدولية، إلى أن خسارة ألمانيا من المشاكل الصحية ذات الطبيعة النفسية والذهنية تقدر بنحو 2.2 مليار دولار في العالم، وفي بولاندا نما القلق حول فقدان الوظيفة بنسبة 50 % خلال الفترة من العام 1997، وحتى العام 1999.

وخلال مؤتمر دولي نظمته الجمعية الجزائرية للطب النفسي في نوفمبر 2007، كشفت دراسة أجريت بالجزائر أن مالا يقل 10% من الجزائريين في الحاجة إلى رعاية نفسية، فيما وصل عدد حالات الاكتئاب إلى 26%. وتم التأكيد على علاقة هذه الاضطرابات النفسية بالمحيط الاجتماعي، والأمني والاقتصادي المتردي الذي عاشته البلاد خلال السنوات الماضية.

كل ما سبق يثير الاهتمام الكبير بالضغط إن لم نقل الانشغال البالغ به ، وهذا ما جعل الدولة الجزائرية تنتبه له ولخطورة الوضع، وخاصة عند عمال المؤسسات الاستشفائية بصفة عامة والأطباء بصفة خاصة كونهم مهنهم تحتم عليهم التعامل المباشر مع الأفراد، وقد كشفت الدراسة التي أجراها" **فيرت وزملائه** "، "Firth et al "(1988) إن

الاضطرابات الصحية النفسية تزداد بارتفاع وزيادة الصعوبات المهنية، مما يؤدي إلى الشعور بالاكتئاب وينعكس هذا سلبا على الفرد.عمال قطاع الصحي .

ونستند إلى ما قلناه بدراسة كل من **ألكندر** (**Alkander, 1981**)، ودراسة **باك** (**Beck, 1988**) ودراسة **ألاماش** (**Allamash, 1989**)، ودراسة **هاري** (**Haris,1989**)، التي توصلت إلى أن العاملين بقطاع الصحة من مشرفين، وأطباء وممرضين يظهرون استعداد كبير للإصابة بالضغط المهني نتيجة الضغوط النفسية والاجتماعية، وهذا لكونهم عرضة لمواجهة العديد من المواقف الضاغطة والاستجابة لها في أن واحد، مما يزيد من حدة الإشكال .وبحكم ما أملاه التطور الاجتماعي والتطور السريع في تقنيات الفحص والتشخيص والعلاج، يتطلب من العامل في هذا القطاع، التكيف والتدريب الجيد على التقنيات والتحكم فيها بغية الأداء الأمثل، فان هذا ليس بالشيء السهل، إذ عرفنا الاحتياجات التي يعرفها هذا القطاع في الجزائر، من وسائل عمل وسوء التنظيم، وعلى هذا جاء الاهتمام بالصحة العقلية لعمال القطاع الصحي في التعليمة الوزارية رقم 18 المؤرخة بتاريخ 27 أكتوبر 2002 التي جاء فيها ...غالبا ما يواجه مهنيو الصحة العاملين في المصالح الإستعجالية ومصالح العناية المركزة. وضعيات قصوى في كفاحهم الدائم ضد معاناة المرضى الذين يتكفلون بهم، فهم يخضعون للعبء الكمي للمهنة، لكن أيضا لأعباء فكرية وانفعالية تتزايد في المصالح ذات النشاط المكثف نظرا للضغوط التنظيمية والعلائقية، أو تلك المرتبطة بمعاشهم المهني أين يمتزج عدم الرضا، نقص المشاركة في اتخاذ القرارات...الخ. وقد جاءت الدراسة الحالية لتحديد أهم مصادر الضغوط المهنية لدى أطباء المؤسسات الاستشفائية من خلال طرح التساؤل التالي:

تساؤل الدراسة:

- ما هي أهم مصادر الضغط المهني التي يتعرض لها أطباء المؤسسات الاستشفائية ؟ أو بالأحرى ما هي العوامل أو الأسباب التي تؤدي إلى ظهور الضغط المهني؟

هدف الدراسة:

- تحديد أهم مصادر الضغوط المهنية لدى أطباء المؤسسات الاستشفائية.
- معرفة الفرق بين الأطباء و الطبيبات في مصادر الضغوط المهنية.

- معرفة الفرق بين الأطباء في مصادر الضغوط المهنية بالنظر إلى الخبرة المهنية.
- في الأخير تقديم اقتراحات وحلول ميدانية فعّالة لمواجهة الضّغط المهني لدى الأطباء وذلك وفق النتائج المتحصل عليها.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة في أنها تعالج مشكلة بدأنا نلمس سلبياتها، فقد تفاقمت المشكلات المرتبطة بمهنة الطب، وما ينجر عن هذه المشكلات من ضغوط على ممارسي الصحة العمومية بصفة عامة والأطباء بصفة خاصة.وما يترتب على هذه الضغوط من أثار سلبية.

- التعرف على أهم مصادر الضغط المهني لدى أطباء المؤسسات الاستشفائية وتشخيصها لمعرفة التعامل معها من اجل وضع استراتيجيات وقائية لتقليل من حدتها.
- تحاول هذه الدراسة الكشف عن عدد ونوع مصادر الضغوط المهنية من حيث أولويتها "ترتيبها"، لمعرفة أكثر العوامل تأثيرا.
- إثراء التراث العلمي في مجال (الضغوط المهنية) مما يساعد على فهم وتفسير الأبعاد والآثار الناجمة عن ضغوط العمل.

الجانب النظري:

تعريف الضغوط:

على الرغم من الكتابات المختلفة حول موضوع الضغط Stress من جانب المهتمين بالصحة النفسية والبدنية، فان عبارة أو مفهوم الضغط أو الضغوط لا تعني الشيء نفسه لهم جميعا، وتكمن المشكلة الرئيسية ضمن إيجاد تعريف محدد للمفهوم في أنه تكوين فرضي وليس شيئا ملموسا واضحا من السهل قياسه، وعلى هذا الأساس ستحاول الباحثة تحديد مفهوم يتماشى والدراسة الحالية.

تعريف الضغوط المهنية:

حيث يعرفه "**كابلن**"،"**Caplan**" وآخرون " بأنه أية خصائص موجودة في بيئة العمل التي تخلق تهديدا للفرد"

ووفقا لتعريف "**كوبر ومارشال**"، "**Cooper & Marshal**" يقصد الضغوط الوظيفية "مجموعة العوامل البيئة السلبية – مثل غموض الدور، صراع الدور، وأحوال العمل السيئة والأعباء الزائدة– والتي لها علاقة بأداء عمل معين"(**حنفي وآخرون، 2002، 181**).

مصادر الضغوط المهنية:

يتعرض الفرد في حياته إلى مجموعة من الضغوط، تأتي من مصادر مختلفة تعمل كل منها بشكل مستقل أو تتفاعل معا في تأثيرها على الفرد.

ويقصد بمصادر الضغط: الظروف والعوامل التي تؤدي إلى التوتر والتأزم و الضيق لدى الفرد، فعندما نتحدث عن مصادر أو أسباب الضغط في العمل، فإننا نتحدث غالبا عن ظروف العمل و أنظمته.

إن تحديد مصادر الضغوط العمل وتصنيفها يعد من أهم الصعوبات التي تواجه الباحثين المهتمين بموضوع الضغوط المهنية، وذلك لأنه من الصعب أن يجد الباحث نموذجا – واحد– متفقا عليه بين الدارسين فيما يتعلق بعدد هذه المصادر أو تصنيفها، وأيهما أولى من الأخر.....؟ وللتدليل على ذلك، يمكن الرجوع إلى جهود الباحثين في مجال الضغوط المهنية حيث نجد اختلافا في وجهات نظرهم حول حصر وتعريف هذه المصادر، وان كان هذا التباين لا يلغي في حقيقة الأمر اشتراكهم في كثير من العناصر الأساسية المرتبطة بالضغوط المهنية.

من هذا الاستعراض البسيط، للتصنيفات السابقة لمصادر الضغوط المهنية، نلاحظ أن هناك عدم اتفاق على تصنيف موحد، إلا أن هناك مصادر مشتركة ومتفق عليها بين هذه الأصناف، وتبعا لذلك، سنتبنى تصنيف يتماشى و الدراسة الحالية:

مصادر تنظيمية:

1– العلاقات في العمل :

وهي مجموعة من المتغيرات الموجودة في محيط العمل و التي قد تكون من أسباب ضغوط العمل ونميز بين أربعة أنواع من العلاقات وهي:

أ– علاقة العامل بمهنته: بزيادة التوسع والتقدم يزداد تنوع المهن ويتسع التخصص المهني، وتصبح المهنة متضمنة لعدد يزداد مع الوقت من المهن التخصصية الجزئية، وهنا

نجد ضرورة وضع العامل المناسب في المكان المناسب له من حيث قدراته وإمكانياته وميوله. ويساعد على تحقيق ذلك عمليتان أساسيتان هما: عملية الاختيار المهني وعملية التوجيه المهني، والذي في تحقيق ذلك ينتج عنه ترك الكثيرين لعملهم وانتقالهم إلى غيره نتيجة فشلهم فيه، فالعامل الذي ينتقل من مهنة لأخرى في أوقات قصيرة والذي يعجز عن الاستقرار في مهنة معينة، هو ذلك العامل الذي لم يصادف العمل الذي يناسبه منذ البداية، ولعلنا ندرك مقدار ما يعانيه العامل بسبب كثرة التنقل بين الأعمال من شعور باليأس المرير والخيبة المؤلمة وفقده للثقة في النفس وضياع للوقت والجهد وإرهاق للأعصاب.وهذه الضغوط الملقاة على الفرد غالبا ما ينتج عنها تحويل العدوان الناجم عما يصادفه من ضغوط إلى علاقته مع زملائه ومع المؤسسة نفسها، ومع من يحتك بهم بوجه عام، بل ومع نفسه كذلك، كما أنه في حاجة دائمة لإعادة التوافق مع البيئات الجديدة والأعمال والظروف الجديدة (**الفريجات، واخرون، 2009، 288**).

ب– علاقة العامل بالرؤساء في العمل: تعد علاقة العامل برؤسائه في العمل من أشد المصادر تأثيرا على العامل، لأن سلوك المدير في العمل له تأثير على نفسية المرؤوسين، ونوعية أدائهم في المنظمة، فقد وجد أن الأفراد الذين يتولى أمرهم مدير متسلط وغير متعاون معهم ويعاملهم بتحيز ومحاباة ولا يشركهم في اتخاذ القرارات يكونون أكثر توترا وأقل إبداعا وحماسا في العمل من زملائهم العاملين مع مديرين متعاونين وعادلين ويفسحون المجال لمشاركتهم في اتخاذ القرارات المرتبطة بعملهم. كما يشير الأطباء وعلماء النفس إلى أن المشكلات النفسية في بيئة العمل غالبا ما تنجم عن وجود علاقات غير صحية أو غير سليمة بين العاملين و رؤسائهم في العمل (**النعاس،2008، 36**). وينبغي على أي مؤسسة إذا ما كانت تعمل جادة على تحسين توافق العامل المهني أن تعمل على إزالة الضغوط لدى العاملين، وأن تسود العلاقات الاجتماعية الصحيحة بين الرئيس والمرؤوس، وقد أيدت ذلك دراسات "لبيت"،"Lippitt"و"هوايت"،"White"، "وليفن"،"Levin"،"مايو"،"Mayo" ببحث صناعي لاحظ فيه أن إحدى المجموعات التي قام ببحثها كان إنتاجها يزداد عن غيرها، لأن الإشراف عليها كان يقوم على أساس التفاهم المتبادل والمشورة وإشعار العاملين بالأهمية و المسؤولية. وتدل البحوث الحديثة

دلالة قوية على أن المدير أو الرئيس ربما كان أخطر عامل في البيئة السيكولوجية للعامل، فهو يمثل الإدارة العليا في أعين مرؤوسيه، كما أن شخصيته وسلوكه يؤثران في سلوك من يشرف عليهم. (**الشخابنة،2009، 27**).

ج – العلاقة مع الزملاء: تعد العلاقة بين العامل وزملائه في العمل من المصادر المهمة أيضا للضغوط المهنية، حيث يمكن أن يحدث الضغط في بيئة العمل نتيجة لفقدان الفرد للدعم أو المساندة الاجتماعية من قبل زملائه، فالعلاقات الجيدة بين الزملاء في العمل تساعد على التقليل من تأثير الضغوط النفسية على الفرد، إن مفهوم الدعم الاجتماعي يشير إلى الشعور بالراحة والمساعدة ويعمل على تخفيف النتائج السلبية للمواقف الضاغطة (**النعاس، 2008، 38**).وان المساندة التي يحصل عليها العامل من زملائه يؤثر إيجابا في تخفيض الشعور بالإجهاد، ومن التقليل أثار الاكتئاب والضيق، يتبعه الدعم الاجتماعي المقدم من جانب المشرفين في العمل، ثم الدعم المقدم من جانب الأهل والأسرة. (**الاشقر، 1995، 8**).

التفاعل النفسي يبنى على علاقة ذات طرفين هما: الأخذ والعطاء، الأمر الذي دعا "ألتون مايو "،"Ylton Mayo" إلى أن يصف هذه العلاقة بقوله:" أن الأفراد الذين يكونون إدارة من إدارات العمل ليسوا مجرد أفراد، بل هم يكونون جماعة يرتبط أفرادها بعلاقات نمطية ثابتة، بين العامل وزملائه، و العامل ورؤسائه، والعامل وسياسة المؤسسة".

2– متطلبات الدور في المنظمة:

يمكن تعريف الدور على أنه: " عبارة عن توقعات معينة يتوقعها الرؤساء و الزملاء والمرؤوسين من الفرد بحكم مركزه في وظيفته .

إن توقعات الدور تفرض على الفرد أدائها تحت مستوى متوسط من الضغط، ولذا فإن الضغوط تزداد إذا كانت تلك التوقعات متعارضة مع بعضها البعض أو متعارضة مع توقعات الشخص نفسه أو متعارضة مع قيمه الشخصية وهنا ينشأ ما يسمى **بصراع الدور**، أما إذا كانت تلك التوقعات يشوبها الغموض وعدم الوضوح فهنا يحدث ما يسمى **بغموض الدور**، أما إذا كانت تلك التوقعات تفرض على أعباء فوق طاقته

وقدراته فهنا ينشأ ما يسمى **بالعبء الدور**(**النعاس،2008، 36**)، وبالتالي ينشأ عن علاقات الدور ثلاثة أنواع من الضغوط تتمثل في :

أ- غموض الدور (**Role Ambiguity**): ينشأ غموض الدور عادة عندما لا يمتلك الفرد معلومات كافية عن دوره في المنظمة أو القسم الذي يعمل به، أو عدم وضوح المسؤوليات المهنية المطلوبة منه، كما ينشأ عندما تكون أهداف العمل غامضة أو عندما تتباين توقعات الآخرين بشأن دور معين، وهذا يحدث عادة في بداية استلام العمل الجديد، والترقية، والنقل، وتعيين رئيس جديد، وإعادة التنظيم في المؤسسة، إذ أن الدور غير الواضح أو الغامض يتسبب في عدم القدرة على تحديد أولويات العمل والوقت الكافي لإنجازه. ولقد أوضحت إحدى الدراسات أن غموض وعدم كفاية المعلومات المتعلقة بوظائف العاملين يمثل مصدرا لضغوط العمل بالنسبة لثلث العاملين في حين أن 10% فقط منهم شعروا بأن لديهم معلومات كافية عن وظائفهم في المؤسسات التي عملوا بها (**حنفي وآخرون، 2002، 194-195**). وفي دراسة أخرى أجراها "كان وزملائه" (1964) فقد قاموا بمسح لـ (1500) عامل في وظائف مختلفة، ووجدوا أن ما نسبته (35%) من عينة المسح غير قادرين على تحديد مسؤوليتهم، و(33%) من العينة لديهم رؤية غير واضحة عما يتوقعه المشاركون منهم في العمل (**حنفي وآخرون، 2002، 195**).ويتبين أن الموظف الذي يترك وشأنه في تفسير المواقف دون أن تكون لديه المعلومات الكافية، أو الواضحة التي تحدد له الدور المطلوب منه، من الممكن أن يكون عرضة للأخطاء نتيجة للسلوكات التي يتبعها، و التي قد تقود في نهاية الأمر إلى تعرضه للضغوط في بيئة العمل ومن ثم ترك المنظمة إلى منظمة أخرى.

ب- صراع الدور(**Role Conflict**): يقصد بصراع الدور هنا تعارض مطالب العمل التي ينبغي للفرد الوفاء بها، حيث نجد الأفراد في بعض المنظمات قد يجدون أنفسهم في بيئة تشعرهم بالحرج نتيجة للمطالب المتعارضة المناطة بهم، والتي تقود في نهاية الأمر إلى فشلهم، أو عجزهم عن تحقيق هذه المطالب، إما جزئيا أو كليا، على أن صراع الدور هذا من الممكن أن يتخذ عدة صور في المنظمات منها:

- تعارض في مطالب العمل من حيث الأولوية.

- تعارض حاجات الفرد مع متطلبات المنظمة.
- تعارض مطالب الزملاء مع تعليمات المنظمة.
- تعارض قيم الفرد مع قيم المنظمة التي يعمل بها.
- تعرض الدور الناتج عن تعدد أدوار الفرد (**الشخابنة،2009، 30**).

ت- عبء الدور(Role load): يميل معظم الناس إلى تفضيل القيام بالأعمال التي توفر لهم إثبات الذات وذلك لما تحمله في طبيعتها من خصائص التحدي والتجديد، هذه الأعمال غالبا ما تجعل أصحابها مشغولين ولكن ليس إلى درجة الإنهاك، كما أنها في نفس الوقت تستثير اهتماماتهم وإبداعاتهم، وبمعنى آخر فإن الأفراد غالبا ما يكونون سعداء في أعمالهم، عندما لا تكون هذه الأعمال تحمل طابع الضغط عليهم، أو أنها مملة لدرجة أنهم يفقدون الحماس في أدائها، ونظرا لتعدد الخصائص المرتبطة بعبء العمل في مجال الضغوط، فإننا نفرق هنا بين نوعين منها هما: (**هيجان،1998، 176**).

- **زيادة عبء الدور(Role Over load)**: يقع العمل الزائد والإحساس بضغط الوقت موقع تهديد و ضغط للفرد، وهو ما يشكل حالة من الإرباك في العمل، وهو يعني زيادة عبء القيام بمهام لا يستطيع الشخص انجازها في الوقت المتاح، وهذه المهام تتطلب مهارات عالية قد لا يملكها الفرد و نشبهها بانقطاع التيار الكهربائي، عندما يزداد الحمل الاستهلاكي عن طاقة الجهاز المولد للكهرباء، وتنقسم زيادة العبء إلى :

✓ **عبء كمي**: ويحدث عندما يسند إلى الفرد مهام كثيرة يجب عليه انجازها في وقت غير كاف.

✓ **عبء نوعي**: أي أن الفرد يفتقد القدرة اللازمة لأداء العمل(**النعاس، 2008، 42**).

- **انخفاض عبء الدور(Role Low Load)**: إن قلة الحمل يعد مصدر إزعاج للفرد، حيث أن الفرد لديه الذي لا يرضي قدراته وطاقاته واهتماماته وحماسه، وهو ما يعد سببا من أسباب الضغط المهني ويجعله عرضة للملل وافتقار الشعور بالأهمية أو الإيثار في عمله، ويشعره بالقلق والتمارض وهو ما يؤدي إلى انخفاض شعوره بتقدير

الذات وزيادة الشكوى والعصبية والغياب والعزلة، أو الهروب من العمل أو التخريب أو ضعف ولائه للمنظمة التي يعمل بها(**النعاس، 2008، 169**).

3- **ظروف العمل**:

أ- ضغوط الوقت وكثرة العمل(**Over Work & Time Pressure**): القليل من البشر يؤدون أعمالهم بطريقة أفضل عندما يكونون تحت ضغوط مستمرة، ولكن الغالبية تحتاج بالإضافة إلى الإجازات والاستراحة المعتادة في أوقات تناول الغذاء والقهوة، إلى أوقات للراحة متزامنة بين نهاية وبداية مهمة أخرى، وهو وقت لالتقاط الأنفاس للنظر حولنا، وحتى يسترخي العقل بعيدا عن العمل ليجد سبيلا لتجديد النشاط، ويؤكد بعض الباحثين أن عدم كفاية الوقت للقيام بأعباء المهنة ومتطلباتها يؤدي إلى الضغوط، ومن ناحية فقلة الوقت للازم للراحة والاسترخاء تشعر الفرد بالضيق والتوتر والضغط (**النعاس،2008، 43**).

ب- الضيق المهني (**Vocation Distress**): ويحدث عندما لا يسمح لفرد بالمشاركة في الصنع القرارات، وهذا ما يؤدي بدوره إلى شعور الفرد بالضغط، وإلى انخفاض الرضا الوظيفي، ونقص الإنتاجية في العمل (**حمادات،2008، 175**).

ج- المساندة الاجتماعية (**Social Support**): ترتبط المساندة الاجتماعية التي يتلقاها الفرد من الآخرين بالجوانب المختلفة للصحة والاستقرار النفسي والاجتماعي، حيث يشير التراث السيكولوجي إلى أن للمساندة الاجتماعية وظيفتين في علاقتها بالضغوط، فالوظيفة الأولى وهي وقائية ضد التأثيرات السلبية للضغوط، والوظيفة الثانية علاجية حينما يقع الفرد تحت ضغط، وقد افترض "ساراسون"،(1986) أن مجرد إدراك الفرد انه يستطيع الركون إلى شخص ما للمساندة، فان هذا من شانه أن يخفض من الضغوط الواقعة عليه. وتمثل المساندة الاجتماعية رضا الآخرين ومساعدتهم، وقلة هذه المساندة تكون سببا من أسباب الضغط المهني. وقد أظهرت دراسات "تيلر واليسون"، " Tyler & Ellison"،(1999) أن الضغوط المهنية تزداد عند فقدان أو قلة المساندة الاجتماعية.

كما بينت دراسات "كاري كوبر"،"Cary Cooper"،(1998) أن حدة الضغوط المهنية لدى المرؤوسين الذين يشعرون بالدعم و المساندة و الثقة من جانب الرؤساء، تزداد عند فقدان أو انعدام المساندة الاجتماعية، حيث أن المدير الذي يركز على العمل بكثرة قد يغفل الجوانب الإنسانية وذلك على عكس المديرين الذين يركزون على الأشخاص. كما نقص الدعم الاجتماعي من قبل الزملاء وعدم التفاعل يعد سببا في حدوث الضغوط وخاصة في حالة وجود صراعات شخصية ومنافسات خفية. (**المرجع نفسه، 168**).

د- الهيكل والمناخ التنظيمي(organizational structure&climate):

إن وجود الفرد في المنظمة قد يرافقه تهديد لحريته أو استقلالية شخصيته، وتدخل هنا قضايا عديدة تؤثر بمجموعها على نفسية الفرد، كقلة المشاركة في اتخاذ القرارات، عدم الشعور بالانتماء للمنظمة، ضعف الاستشارات والاتصالات البناءة بين الأقسام والشعب (**النعاس، 2008، 45**).حيث أن تمركز السلطة وعدم تفويضها بشكل ملائم ووجود درجة عالية من الرسمية ووجود إجراءات وقواعد وتعليمات مكتوبة مبالغ فيها والالتزام بحرفيتها، قد يرافقه تهديد لحرية واستقلال الفرد ومن ثم قد تؤثر بمجموعها على نفسية الفرد وتؤدي إلى شعوره بالضغط المهني. فالاستقلالية في أداء المهمات تعطي للعامل الحرية في تقدير توقيت الواجبات المرتبطة بعمله، وكيفية انجازها وهي مدى ما يتلقاه العاملون من تشجيع من قبل الإدارة لتحقيق نوع من الاكتفاء الذاتي واتخاذ الموظفين لقراراتهم بأنفسهم ومقدار النمو والتقدم الشخصي من خلال العمل، لذا فإن انخفاض الاستقلالية في أداء المهمات وانخفاض المسؤولية يرتبطان بالقلق والاكتئاب. كما أن التغيرات التي تحدث أحيانا من إحلال إدارة جديدة محل إدارة سابقة أو حدوث أي تغيرات أخرى مثل ظهور الحاسب الآلي،الذي يجعل العامل يسعى لإثبات ذاته في هذا المجال، قد تشكل تغيرات على الفرد في عمله فقد يفقد وظيفته دون سابق إنذار، وقد يقود ذلك الضغط المهني الناجم عن عدم حصول الفرد على التقدير المستمر لما يقوم به من أعمال إلى ضغوط نفسية. (**الاشقر،1995، 9**).

الجانب التطبيقي:

المنهج المستخدم: اعتمد المنهج الوصفي التحليلي، وهذا وما يتناسب والدراسة الحالية الهادفة إلى تحديد أهم مصادر الضغوط المهنية، انطلاقا من أن هدف الدراسة هو مصادر الضغوط المهنية لدى أطباء المؤسسات الاستشفائية، فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي، لكونه يهتم بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، فيصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا وكميا.

حدود الدراسة: تم تنفيذ الدراسة وتطبيقها وحساب نتائجها وتفسيرها ضمن:

- **حدود زمانية:** تم إجراء الدراسة خلال الفترة الممتدة 12افريل إلى غاية 15 ماي 2014
- **حدود مكانية:** تم إجراء الدراسة الحالية بمستشفى ابن سيناء بولاية أم البواقي
- **حدود بشرية تتمثل:** 40 طبيبا من أطباء المؤسسة الاستشفائية ابن سيناء.

عينة الدراسة: اشتمل مجتمع الدراسة على59 طبيبا عاما، منهم 38 طبيبا ممارسا و21 طبيبا عاما العاملون بالمؤسسة الاستشفائية ابن سيناء بأم البواقي وقد كانت عينة الدراسة مكونة 40 طبيبا من الأطباء العامين والممارسين ممن وزع عليهم الاستبيان، وقد تم استرجاع 35 استبيانا وتم استبعاد 4 لأنه يتم الإجابة على كل بنودها إذا بقي لدينا 31 استبيان قابل للدراسة.

أدوات جمع البيانات:

كما هو معروف فان العوامل النفسية والاجتماعية في العمل تعتبر عوامل تهديد على صحة الإنسان، وعلى هذا الأساس فقد جاء نموذج روبار كرزاك لشرح وتفسير حالات الضغط المهني وأسبابها ومصادرها. ويعد استبيانJCQ الأداة الرئيسية لتقييم العوامل النفسية والاجتماعية في العمل، وقد اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على استبيان محتوى العملJCQ والذي أعده " روبر كرزاك Robert Karazek ".

يتركز هذا نموذج على ثلاث عناصر أساسية لفهم مصادر ضغط العمل وتأثيرها على صحة وهي: وحرية اتخاذ القرارات واستقلالية العمال والمتطلبات النفسية الاعتراف بقدراتهم، و المساندة الاجتماعية.

يحتوي الاستبيان على 29 بندا، تتوزع على ثلاثة أبعاد كالأتي:

أ. **بعد الحرية في اتخاذ القرار:** يتكون من 9 بنود، ويهتم هذا البعد بالاستقلالية في اتخاذ القرار، حرية التصرف، إمكانية اختيار الإجراءات المهنية من اجل تعديل الأهداف والوسائل، بالإضافة إلى القدرة على التأثير في القرارات، الإبداع في العمل.

- الاستقلالية في اتخاذ القرار: يحوي 3 بنود.
- استعمال المهارات: 3 بنود
- تطوير المهارات: 3 بنود

وتحسب درجة البعد باستخدام المعادلة التالية:

حرية اتخاذ القرار= س1+(5-س2)+س3+س7+س9)2x+(س4+(5-س6)+ س8)4x

ب. بعد المطالب النفسية: يحتوي هذا البعد على 9 بنود، وهي تلك المطالب التي تشمل جوانب من العبء النفسي الكمي و الكيفي على حد سواء(حجم العمل، ضيق الوقت، تنفيذ المهام، كمية المهام وتعقيدها، تجزئة العمل).

- الكمية/ السرعة :3بنود
- التعقيد/الحدة:3بنود
- التجزئة العمل:3بنود

وتحسب درجة البعد باستخدام المعادلة التالية:

المتطلبات النفسية= س10+س11+س12+(5-س13)+س14+س15+س16+ س17+س18

ت. **بعد المساندة الاجتماعية** : ويحتوى هذا البعد على 11 بندا، ويشمل الجوانب المتصلة بالدعم الاجتماعي و العاطفي ، و العلاقات الانفعالية مع الرؤساء والزملاء، والمساعدة والاعتراف من طرف الزملاء والمسؤولين (المشرفين)

- دعم الزملاء: 5بنود
- دعم المرؤوسين: 6بنود

وتحسب درجة البعد باستخدام المعادلة التالية:

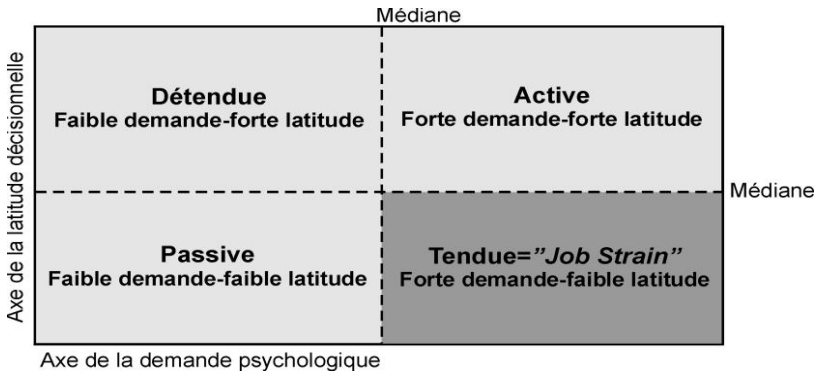
المساندة الاجتماعي= [(س19+س20+س21+س22+س23+س24)+
(س25+س26+س27+س28+س29)].

ينتج الضغط حسب هذا النموذج في حالة ما إذا اجتمعت طلبات كثيرة مع حرية قرار ومساندة اجتماعية ضعيفة حيث أن التحكم الذي يمارسه العامل على الضواغط يكون بالغ الأهمية، رغم هذا فان المتطلبات العديدة للعمل تكون اقل ضررا بالفرد في حالة إذا تمتع هذا الأخير بالاستقلالية و التحكم مع إمكانية المشاركة في اتخاذ القرارات .

أيا من هذا المكونات الثلاثة ليس كافيا وحده لتفسير الضغط، فهو مزيج بين مستوى عالي من الطلب ومستوى منخفض من حرية اتخاذ القرار، وعدم وجود مساندة اجتماعية من الزملاء والمسؤولين يعزز هذا التأثير إلى حد كبير.

من خلال الجمع بين الاستقلالية في اتخاذ القرار والطلب النفسي الطلب، يتحدد لنا 4 فئات رئيسية هي:

- العمل المريح (انخفاض الطلب، والاستقلالية عالية)
- العمل المؤرق (انخفاض الطلب، والاستقلال منخفضة)
- العمل النشط (ارتفاع الطلب، استقلالية عالية)
- العمل المجهد (ارتفاع الطلب، والاستقلال منخفضة).



رسم بياني رقم(01): يوضح الحالات الأربعة للعمل

جدول رقم (01) : يوضح توزع بنود الاستبيان على الأبعاد

الأبعاد الرئيسة	الأبعاد الفرعية	البنود
حرية اتخاذ القرار		1،2،3،4،5،6،7،8،9
المتطلبات النفسية		11،12،13،14،15،16،17،18،10
المساندة الاجتماعية	زملاء العمل	19،20،21،23،24
	الدعم السلمي	24،25،26،27،28،29

يطلب من أفراد العينة تحديد الاستجابة، وذلك وفق سلم تدرجي(سلم لكرت)، يحمل أربعة بدائل (لا أوافق على الإطلاق، غير موافق ، موافق، موافق بشدة) بدرجات تصحيح كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (02) : يوضح توزع استجابات الاستبيان مع درجات كل بديل

الاستجابة	لا أوافق على الإطلاق	موافق	غير موافق	أوافق وبشدة
الدرجة	1	2	3	4

كيف يتم استعمال استبيان المحتوى العمل ؟

يتم استعمال الاستبيان بالاعتماد على عدة طرق وهذا حسب نوع البيانات المتوفرة وقد ارتأت الباحثة استخدام طريقتين وهما:

1- بعد حساب متوسط درجات كل بعد بالمعادلات السالفة الذكر، وتفسر النتائج كما يلي:

- الشخص الذي يكون مجموع نقاطه في بعد حرية اتخاذ القرار اقل من 71 فهو يتعرض لحرية اتخاذ قرار

ومنخفضة (ضعيف).

- الشخص الذي يكون درجته في الطلب النفسي فوق 20 يتعرض لطلب نفسي عالي(منخفض)

- الشخص الذي تكون درجاته في المساندة اقل من 24 فهو يتعرض لدعم اجتماعي منخفض (ضعيف)

2- عن طريق مقارنة النسب المئوية لاستجابات العينة على بدائل الاستبيان وهذا من اجل تحديد ظروف العمل

الخصائص السيكومترية للاستبيان:

صدق الاستبيان: لتقدير صدق الاستبيان اعتمدت الباحثة على طريقة الاتساق الداخلي فكانت كل الارتباطات الداخلية دالة إحصائيا.

ثبات الاستبيان: وللتأكد الباحثة من ثبات الاستبيان فقد تم حساب معاملات ثبات استبيان محتوى العمل باستخدام طريقتي التجزئة النصفية، بالإضافة إلى معامل الفا لكرونباخ وكانت النتائج كما يلي :

جدول رقم (03) : يوضح معاملات ثبات استبيان محتوى العملJCQ

طرق حساب الثبات	معامل الثبات
التجزئة النصفية	0.87
معامل الفا لكرونباخ	0.75

من الجدول نلاحظ أن قيمة معاملي الثبات بالتجزئة النصفية وبمعامل ألفا لكرونباخ كانت (0.87)، (0.75) على التوالي هذا يعني أن معامل الثبات مرتفع، وبذلك تكون الباحثة قد تأكدت من ثبات الاستبيان مما يجعله صالحا لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة والتأكد من أهدافها.

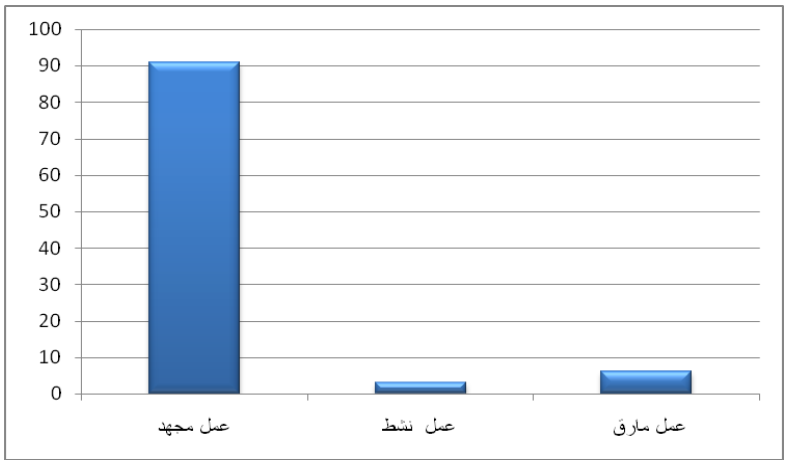
عرض نتائج الدراسة:

طبيعة العمل:

جدول رقم (04): يوضح توزع أفراد العينة على طبيعة العمل

عمل مؤرق	عمل نشط	عمل مجهد	المجموع
2	1	28	31
%6	%3	%91	100%

من الجدول رقم(04) نلاحظ أن 91% من أطباء المؤسسة الاستشفائية أعمالهم مجهدة وهذا نتيجة لطلبات العمل الكثيرة واستقلالية في اتخاذ القرار ومساندة اجتماعية منخفضة، أما 6% منهم أعمالهم أعمال مؤرقة وهذا راجع إلى طلبات العمل منخفضة واستقلالية منخفضة،و3% منهم فقط أعمالهم فعالة ونشطة وهذه النسبة هي نسبة ضئيلة إذ ما قورنت بنسبة الأطباء الذين يعانون ضغطا في أعمالهم وهذه الفعالية راجعة إلى أن طلبات العمل مرتفعة واستقلالية في اتخاذ القرار عالية.



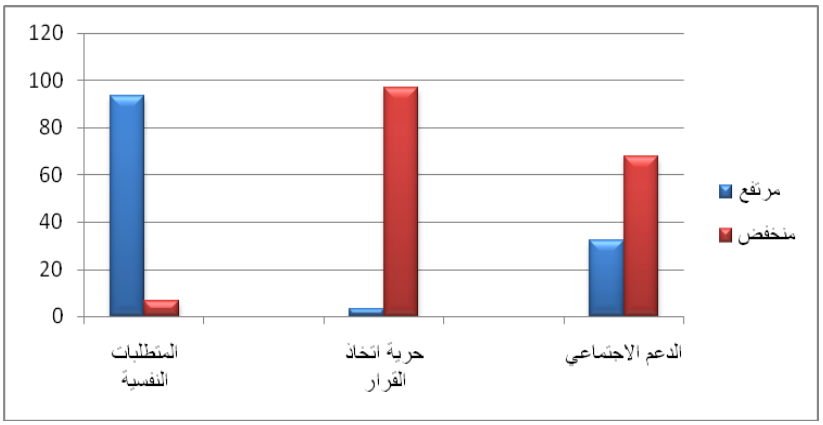
مخطط رقم(02): يوضح توزع أفراد العينة على طبيعة العمل

مصادر الضغط:

جدول رقم (05): يوضح توزع أفراد العينة على مصادر الضغط

	المساندة الاجتماعي		حرية اتخاذ القرار		المتطلبات النفسية	
	تك	%	تك	%	تك	%
مرتفع	10	%32	1	%3	29	%94
منخفض	21	%68	30	%97	2	%6
المجموع	31	%100	31	%100	31	%100

من الجدول رقم(05) نلاحظ أن: 94% من أفراد العينة متطلباتهم النفسية مرتفعة، أما عن المساندة الاجتماعية فقد كانت منخفضا بالنسبة إلى 68% من أفراد العينة، أما فيما يخص اتخاذ القرار فقد كان مرتفعا بنسبة تقدر بـ 97% من أفراد العينة هذا ما أكده الجدول رقم(04) بان جل الأطباء أعمالهم مجهدة هذا الإجهاد الذي يحدث نتيجة تلاقي ثلاثة عناصر وهي متطلباتهم النفسية مرتفعة مساندة اجتماعية منخفضة والاستقلالية في اتخاذ القرار منخفضة.



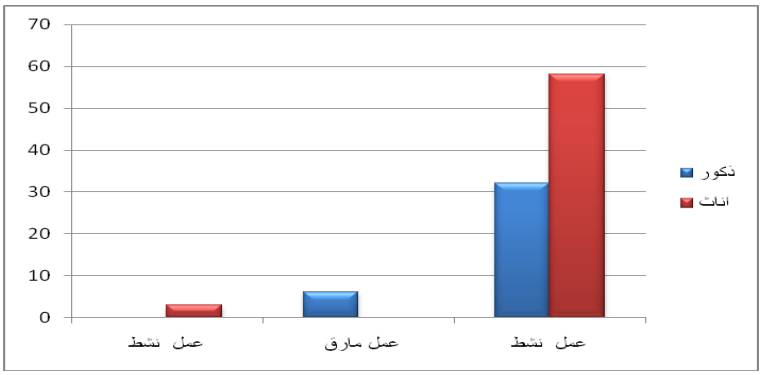
مخطط رقم(03): يوضح توزع أفراد العينة على مصادر الضغط

مستويات الضغط حسب متغير الجنس:

جدول رقم (06): مقارنة لمستويات الضغط بين الجنسين

	ذكور		إناث		المجوع	
	تك	%	تك	%	تك	%
العمل المجهد	10	%32	18	%58	28	%91
العمل المؤرق	2	%6	0	%0	2	%6
العمل النشط	0	%0	1	%3	1	%3
المجموع	12	%39	19	%61	31	%100

من الجدول رقم (06) يتضح لنا أن اكبر نسبة والتي تقدر بـ 58% بالنسبة للعمل المجهد كانت للإناث أما بالنسبة للذكور فقد قدرت نسبتهم بـ 32%، أما فيما يخص العمل المؤرق فقد حاز الذكور على أكبر نسبة والتي تقدر بـ6.% في المقابل نسبة الإناث كانت منعدمة، أما العمل النشط فقد حاز الإناث على نسبة 3 % والذكور كانت نسبتهم منعدمة.



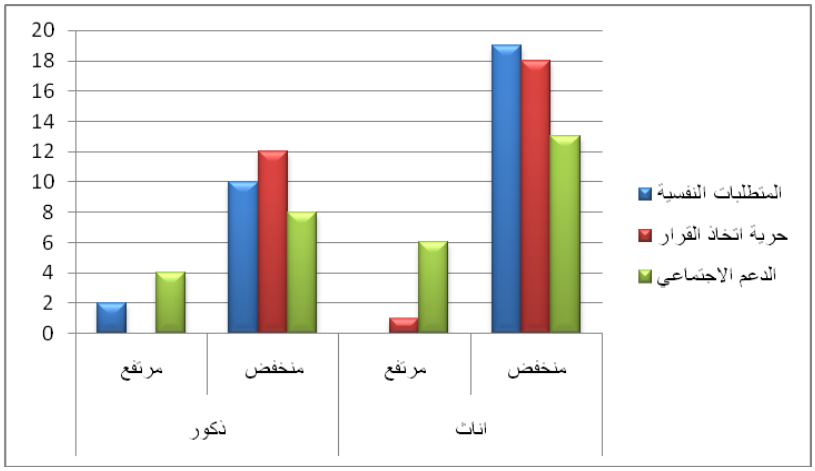
مخطط رقم(04):مقارنة لمستويات الضغط بين الجنسين

مصادر الضغوط حسب متغير الجنس:

جدول رقم (07): يوضح مصادر الضغط حسب الجنس

		المساندة الاجتماعي		حرية اتخاذ القرار		المتطلبات النفسية	
		تك	%	تك	%	تك	%
ذكور	مرتفع	4	%13	0	%0	2	%6
	منخفض	8	%26	12	%39	10	%32
إناث	مرتفع	6	%19	1	%3	19	%61
	منخفض	13	%42	18	%58	0	%0

من الجدول نلاحظ أن الذكور لديهم مساعدة اجتماعية وحرية اتخاذ القرار منخفضتين مقارنة بالمتطلبات النفسية التي كانت مرتفعةوهذا بالنسبة للجنسين الذكور والإناث معا.



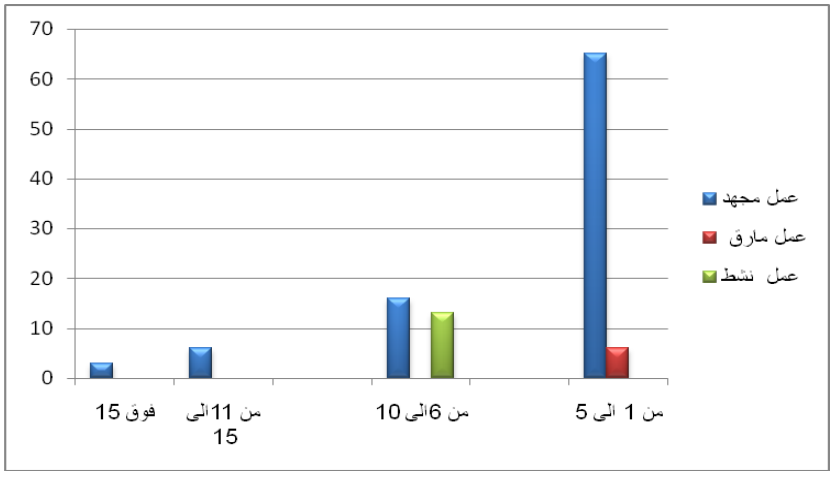
مخطط رقم (05): يوضح مصادر الضغط حسب الجنس

مستويات الضغط حسب متغير الخبرة المهنية:

جدول رقم(08):مقارنة لمستويات الضغط حسب الخبرة المهنية

	من 1 إلى 5		من6 إلى 10		من11 إلى15		فوق 15		المجموع	
	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%
العمل المجهد	20	%65	5	%16	2	%6	1	%3	28	%30
العمل المؤرق	2	%6	0	%0	0	%0	0	%0	2	%6
العمل النشط	0	%0	1	%3	0	%0	0	%0	1	%1
المجموع	22	%71	6	%19	2	%6	1	%3	31	%100

من الجدول نلاحظ أن الأطباء ذوو الخبرة من 1 إلى 5 هم اعلي نسبة من حيث العمل المجهد إذ ما قورنوا بالفئات الأخرى، وهذا راجع إلى الخبرة القليلة لهم في ميدان عملهم ، أما فيما يخص العمل المؤرق فقد انعدم عند الفئات الأخرى ما عدا فئة ذوو الخبرة من 1الى 5، فقد قدرت ب 6 %، أما العمل النشط فقد كانت اكبر نسبة لذوو الخبرة من 6 إلى 10 سنوات بنسبة تقدر بـ 3% أما باقي الفئات فقد كانت منعدمة. ومن الملاحظ أيضا أن نسبة العمل المجهد تتناسب عكسيا مع سنوات الخبرة أي انه كلما زادت سنوات العمل كلما تناقصت نسبة العمل المجهد.



مخطط رقم (06):مقارنة لمستويات الضغط حسب الخبرة المهني

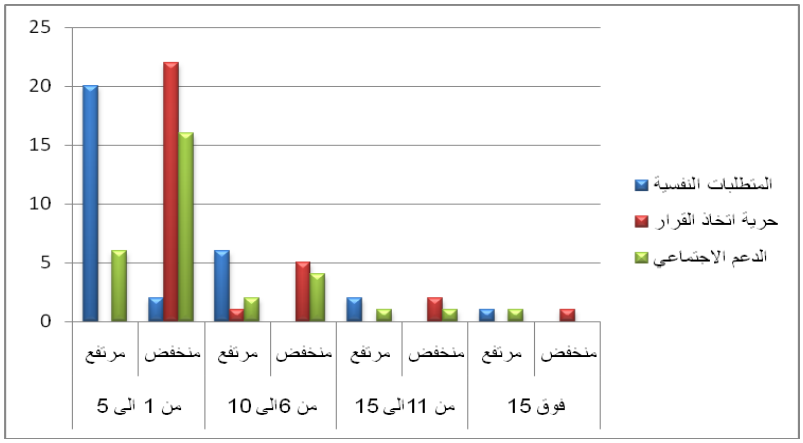
مصادر الضغوط حسب متغير الخبرة المهنية:

جدول رقم (09): يوضح مصادر الضغط حسب متغير الخبرة

		المساندة الاجتماعي		حرية اتخاذ القرار		المتطلبات النفسية	
		تك	%	تك	%	تك	%
من 1 الى 5	مرتفع	6	%19	0	%0	20	%65
	منخفض	16	%52	22	%71	2	%6
من 6الى 10	مرتفع	2	%6	1	%3	6	%19
	منخفض	4	%13	5	%16	0	%0
من 11الى 15	مرتفع	1	%3	0	%0	2	%6
	منخفض	1	%3	2	%6	0	%0
فوق 15	مرتفع	1	%3	0	%0	1	%3
	منخفض	0	%0	1	%3	0	%0

نلاحظ من الجدول أن فئة من 1 إلى 5 سنوات كان ما نسبته 52% من أفراد العينة لديهم مساندة اجتماعية منخفضة، أما حرية اتخاذ القرار فقد كانت عند 71% من أفراد العينة منخفضة، أما المتطلبات النفسية فقد جاءت مرتفعة عند 65% .

أما أفراد فئة من 6 إلى 10 سنوات فقد كانت المساندة الاجتماعية منخفضة بنسبة 13%، وحرية اتخاذ القرار هي الأخرى منخفضة بنسبة 16%، وفيما يخص فئة من 11 إلى 15 سنة فان المساندة الاجتماعية فقد تساوت النسبة 3% أي انه من أفراد العينة من له مساندة اجتماعية مرتفعة ومنهم من له مساندة اجتماعية منخفضة



مخطط رقم(07): يوضح مصادر الضغط حسب متغير الخبرة

تحديد ظروف العمل:

1- بعد حرية اتخاذ القرار:

جدول رقم (10): يمثل استجابة أفراد العينة على كل بند وفق بعد حرية اتخاذ القرار

البند	لا أوافق على الإطلاق		غير موافق		موافق		أوافق بشدة	
	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%
1	8	%26	2	%6	21	%68	0	%0
2	0	%0	6	%19	10	%32	15	%48
3	4	%13	7	%23	9	%29	11	%35
4	0	%0	10	%32	10	%32	11	%35
5	1	%3	9	%29	16	%52	5	%16
6	3	%10	4	%13	17	%55	7	%23
7	1	%3	0	%0	10	%32	20	%65
8	0	%0	7	%23	13	%42	11	%35
9	5	%16	16	%52	9	%29	1	%3
المجموع	**22**	**%8**	**61**	**%22**	**115**	**%41**	**81**	**%29**

يتضح من خلال الجدول رقم (10) :أن 84% من أطباء المؤسسة الاستشفائية كانوا موافقين على أن أعمالهم تتطلب أن يتعلموا أشياء جديدة، و59% منهم موافقين بشدة على أن أعمالهم تحتاج كفاءة عالية لأدائه، وان 49% منهم موافقون و بشدة على أن أعمالهم تحتاج إلى إبداع، أما 47% فهم يوافقون و بشدة على أن أعمالهم شديدة التكرار، أما 55% من الأطباء موافقون أن لديهم الفرصة لعمل أشياء مختلقة، أما 57% فهم يوافقون على أنهم لديهم إمكانيات في تحسين عملهم، و72 %منهم يوافقون وبشدة على أن قراراتهم تكون ذاتية في أعمالهم، 45 %على أن لديهم الحرية في كيفية أدائهم لأعمالهم، أما 47% منهم غير موافقين على أنهم بإمكانهم التأثير على سيرورة عملهم.

2- المتطلبات النفسية:

من الجدول نلاحظ أن ما نسبته 32% من الأطباء موافقون و بشدة على أن عملهم يتطلب السرعة في الأداء، أما 61% يوافقون وبشدة على أن مهنتهم تتطلب نوعا من الصلابة، أما إذا ما كان عملهم يتطلب العمل الكثير فقد وافق وبشدة ما نسبته 39%،

أما عما إذا كان عندهم الوقت الكافي لانجاز أعمالهم فقد أكد 39% منهم أنهم غير موافقين، بالإضافة إلى ذلك فان 39% يوافقون وبشدة على أن أعمالهم لا تتعارض مع أعمال الآخرين، أما 52% منهم يرون أن مهنتهم تتطلب الكثير من التركيز، 34% من الأطباء غير موافقين على أن أعمالهم كثيرة الانقطاع وتحتاج إلى العودة إليه لاحقا،و 48% موافقين أن أعمالهم فيها نوع من الحركية،أما35% غير موافقين على أنهم يتباطؤون في أعمالهم لأنهم يجب أن ينتظروا انتهاء الآخرين.

جدول رقم (11): يمثل استجابة أفراد العينة على كل بند وفق بعد المتطلبات النفسية

البند	لا أوافق على الإطلاق		غير موافق		موافق		أوافق بشدة	
	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%
10	7	%23	5	%16	9	%29	10	%32
11	2	%6	1	%3	9	%29	19	%61
12	3	%10	4	%13	12	%39	12	%39
13	5	%16	12	%39	7	%23	7	%23
14	2	%6	10	%32	7	%23	12	%39
15	0	%0	3	%10	12	%39	16	%52
16	4	%13	12	%34	9	%30	7	%23
17	2	%6	3	%10	15	%48	11	%35
18	11	%35	10	%32	5	%16	5	%16
المجموع	**36**	**%11**	**60**	**%21**	**84**	**%31**	**99**	**%38**

3- المساندة الاجتماعية:

أ-الدعم السلمي:

من الجدول نلاحظ أن 36% من الأطباء غير موافقين على الإطلاق أن مسؤوليهم بالعمل يهتمون بمن هم تحت إشرافهم، أما فيما يخص إذا كان مسؤوليهم يأخذون كلامهم بعين الاعتبار فقد أجاب 39% أنهم غير موافقين على الإطلاق ،وبخصوص إذا رؤسائهم يتصرفون بعدوانية فقد أجاب 35% أنهم موافقون وبشدة ،أما فيما يخص أن مسؤوليهم يقومون بتسهيل مجريات العمل فقد أجاب32% منهم أنهم غير موافقين ، أما سعي رؤسائهم إلى تحقيق العمل الجماعي فقد جاءت 35% لغير موافق على الإطلاق.

جدول رقم (12): يمثل استجابة أفراد العينة على كل بند وفق بعد الدعم السلمي

البند	لا أوافق على الإطلاق		غير موافق		موافق		أوافق بشدة	
	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%
19	12	%36	10	%34	7	%23	2	%6
20	12	%39	9	%29	5	%16	5	%16
21	6	%19	8	%26	6	%19	11	%35
22	8	%26	10	%32	6	%19	7	%23
23	11	%35	9	%29	5	%16	6	%19
المجموع	**49**	**%32**	**46**	**%30**	**29**	**%19**	**31**	**%20**

ب- **زملاء العمل:**

نلاحظ من خلال هذا الجدول رقم (**13**) إن نسبة 39% من الأطباء موافقين على أن زملائهم غير مؤهلين للقيام بالمهام التي يؤدونها، أما فيما يخص العدوانية في العمل فقد وافق 30% إن التعامل مع الزملاء في العمل يمتاز بالعدوانية، و 46%يرون أن زملائهم في العمل غير ودودين، 58% من الأطباء يرون أن زملائهم لا يشجعون العمل الجماعي، 45% لا يوافقون أن زملائهم يساعدونهم في تحقيق العمل الجيد.

جدول رقم (13): يمثل استجابة أفراد العينة على كل بند وفق بعد دعم الزملاء

البند	لا أوافق على الإطلاق		غير موافق		موافق		أوافق بشدة	
	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%
24	8	%26	4	%13	12	%39	7	%23
25	2	%6	5	%16	11	%35	13	%42
26	8	%28	8	%26	10	%30	5	%16
27	2	%6	15	%46	1	%3	13	%43
28	4	%13	18	%58	1	%3	8	%26
29	4	%13	14	%45	10	%32	3	%10
المجموع	**21**	**%14**	**18**	**%12**	**62**	**%40**	**54**	**%35**

تحليل النتائج:

ما يستشف من هذه التحاليل أن جل أطباء المؤسسة الاستشفائية يعانون من ضغط مهني عالي، في مصادره الثلاثة حيث أن الأبعاد الخاصة بظروف العمل (المساندة الاجتماعية ، و حرية اتخاذ القرار) متوسطاتها كانت منخفضة أما المتطلبات النفسية فقد كانت متوسطاتها عالية، تقع في مجال العمل المجهد، ويرجع ذلك أن مهنة الطبيب مهنة مجهدة، وهي من المهن التي يتضمن صميم عملها مساعدة الآخرين، بالإضافة إلى الكثافة في العمل و عظم المسؤولية، ويعاني مهنيوها من الإعياء المهني. ، وان الطبيبات هن من يعنانين من الضغط أكثر من الأطباء.

أما بخصوص الخبرة المهنية فان الضغوط تكون عالية كلما كانت سنوات الخبرة قليلة، أي أن هذه الضغوط تتناقص حدتها كلما زادت سنوات العمل وهذا راجع إلى المساندة الاجتماعية التي تزداد بزيادة خبرة الفرد، أي انه مع بمرور الوقت يخلق الفرد علاقات مع زملائه في العمل، فالعلاقات الحسنة بين الأفراد في العمل عامل رئيسي للصحة الفردية التنظيمية على حد سواء.أما الفئة التي لديها ضغوط مهنية مرتفعة هي فئة حديثي التعيين.

من بين مصادر الضغوط التي يتأثر بها الأطباء والتي تتعلق بعملية اتخاذ القرار هي نتيجة أن أعمالهم تحتاج إلى التجديد كون مهنتهم تتطلب التحيين في المعلومات من اجل مواكبة التطور الحادث في مجال عملهم وبالتالي الرفع من كفاءتهم مما يؤدي إلى إبداع فيها، إضافة إلى ذلك أن أعمالهم تتميز بالتكرار هذا ما يؤدي إلى نوع من الملل على الرغم أن لديهم الفرصة لعمل أشياء مختلفة، بالإضافة إلى أن لديهم إمكانيات من اجل تحسين عملهم، أما بخصوص قراراتهم وحرية أدائهم لأعمالهم ،في مجملها تكون ذاتية وهذا و طبيعة عملهم التي تتطلب في معظم الأحيان أن تكون سريعة وفي أوقاتها .

أما في ما يخص المتطلبات النفسية فالمصدر الأول هو السرعة في أداء أعمالهم كون أن أعمالهم تمتاز بنوع من الصلابة و الجدية و العمل الكثير إذ ما قورنت بالوقت اللازم للقيام بها لأنه يتميز بعدم الكفاية، بالإضافة إلى القوة الكبيرة المطلوبة من اجل التركيز في

عملهم فأعمالهم تتسم بالاستمرارية والحركية وعدم التأجيل هذا وطبيعة عمل الأطباء الذي الخطأ فيه يكلف الكثير.

أما بعد المساندة الاجتماعية فهم يرون أن رؤسائهم في العمل لا يهتمون بمن هم تحت إشرافهم، حيث أنهم لا يأخذون كلامهم بعين الاعتبار بالإضافة إلى أنهم يتصرفون بعدوانية ولا يشجعون العمل الجماعي ويقومون بعرقلة مجريات عملهم.

أما ما يخص دعم زملاء العمل فهم يرون أن زملائهم غير مؤهلين للقيام بالمهام الموكلة لهم وهذا راجع إلى وجود صراع تنظيمي حيث أكدوا على وجود عدوانية في العمل وان زملائهم غير ودودين ولا توجد بينهم مساعدة ولا يمتازون بروح العمل في جماعة.

التوصيات:

- تحسين العلاقات بين الأطباء و مرؤوسيهم.
- إجراء دورات تدريبية من اجل تمكين الأطباء من استراتيجيات مواجهة الضغوط.
- تحسين العملية الاتصالية بين الأطباء ومرؤوسيهم وزملائهم في العمل، ومحاولة خلق مناخ تنظيمي جيد.
- القيام بدراسات ومراجعات دورية، وتقييم مستمر للضغط المهني لدى الأطباء وتحديد المصادر المختلفة المتسببة في إحداثه قصد تجنبها.

قائمة المراجع:

- أحمد عيد مطيع الشخانبة(2010)، **التكيف مع الضغوط النفسية** دراسة ميدانية، ط1، الأردن: دار الحامد للنشر و التوزيع.
- خضير كاضم حمو الفريجات، موسى سلامة اللوزي، إنعام الشهابي (2009)، **السلوك التنظيمي مفاهيم معاصرة**، ط1، الأردن: إثراء للنشر والتوزيع.
- عبد الرحمان بن احمد بن محمد هيجان(1998)، **ضغوط العمل منهج شامل لدراسة مصادرها ونتائجها وكيفية إدارتها**، ط1، السعودية: معهد الادارة العامة – مركز البحوث.

- عبد الغفار حنفي، عبد السلام أبو قحف، محمد بلال(2002)، **محاضرات في السلوك التنظيمي**، ط1، مصر: مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية.
- عبيد، ماجدة بهاء الدين(2008)، **الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية**، ط1، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع
- عمر مصطفى النعاس(2008)، **الضغوط المهنية وعلاقتها بالصحة النفسية**، ط1، ليبيا :جامعة 7 اكتوبر.
- محمد حسن محمد حمادات(2008)، **السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية**، ط1، الاردن: دار حامد للنشر و التوزيع.
- محمد سلمان العميان(2002)، **السلوك التنظيمي في منظمات الاعمال**، ط1، الاردن: دار وائل للنشر
- منصور مصطفى(2010)، **الضغوط النفسية والمدرسية وكيفية مواجهتها**، الجزائر: دار قرطبة للنشر و التوزيع.
- نادية الاشقر(1995)، **مصادر الضغط النفسي لدى النساء العاملات المتزوجات وغير المتزوجات في القطاع العام في الزرقاء**، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية العلوم التربوية، الجامعة الاردنية.

دور التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي (دراسة ميدانية مقارنة بين تلاميذ السنة الأولى ابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين بالتربية التحضيرية ببعض مدارس مدينة مستغانم)

بوثليجة رمضان

د. قيدوم أحمد

جامعة مستغانم

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية والمعرفية لدى تلامذة السنة الأولى ابتدائي بمدينة مستغانم، واشتملت عينة الدراسة على 355 تلميذا (176 أنثى، 179 ذكر) خلال الموسم الدراسي 2015/2014، واستخدمت أداتين لقياس المهارة اللغوية، أسفرت نتائج الدراسة على وجود أثر دال إحصائيا لمتغيري الجنس والالتحاق بالتربية التحضيرية على المهارات اللغوية (الاستماع، القراءة، التعبير، الكتابة).

الكلمات المفتاحية : التربية التحضيرية، المهارات اللغوية، مهارة الاستماع، مهارة القراءة، مهارة التعبير، مهارة الكتابة.

Abstract:

The objective of my study is to know the role of preschool education in the development of language skills among students in the first year of primary school belonging to the town of Mostaganem.

The sample of this study consisted of 355 pupils (186 girls, 179 boys) in the school year 2013/2014. and we use two types of tests to measure language and cognitive skills acquired. the conclusion of our study indicates a significant way, the influence of pre-school of acquisitions in language skills among pupils in the first year of primary namely, (listening, reading, writing...).

Keywords : preschool, the langage ability, l'estening, reading, written expression, the writing.

مقدمة البحث:

لقد أصبحت مرحلة التربية التحضيرية في الجزائر محطة مهمّة في حياة الطفل التربوية والنفسية والاجتماعية، تساعده على تقبل البيئة المدرسية والاستمرار في الإقبال عليها عند التحاقه بباقي مراحل التعليم الابتدائي وما بعده، وهي تتماشى مع مرحلة النمّو الممتدة ما بين الرابعة والسّادسة من العمر التي تعدّ مرحلة حرجة في نمو شخصية الطفل وتطوّرها نفسيا، اجتماعيا، وجدانيا ومعرفيا .

كما تشكل مرحلة الطفولة اهتماما ملحوظا لدى الأخصائيين وحتى الآباء، لأن الطفل في هذه المرحلة يكتسب كثيرا من معارفه واتجاهاته ومهاراته وقدراته، ومن بين هذه الأخيرة نجد المهارات اللغوية والمعرفية التي تتضمن المهارة على الكلام والكتابة وفهم الرموز الشائعة في لغة الجماعة التي ينتمي إليها الفرد .

وهناك دواعي ودوافع كثيرة جعلتنا نختار الموضوع نذكر منها:

1-ظهور التربية التحضيرية و بداية تعميمها .

2- محاولة الكشف عن البرنامج الجديد المسطر للتربية التحضيرية ومدى تكامله مع برنامج السنة الأولى ابتدائي .

3- معرفة دور التربية التحضيرية باعتبارها مرحلة جديدة من مراحل الهرم التعليمي بالجزائر.

4- مدى ارتباط هذا الموضوع بالتعليم الابتدائي في الجزائر الذي من شأنه أن يساعد المربين على الإلمام بالخصوصيات التربوية والبيداغوجية للسنة التحضيرية وزيادة في تبصيرهم بمختلف مجالات الأنشطة الممكنة.

5- المساهمة في إصلاح النظام التربوي الذي تشكل التربية التحضيرية نظاما فرعيا منه.

6- سبب آخر شجّعنا على اختيار هذا البحث، وهو وجود صعوبات في الميدان، ولكون الموضوع من أبرز المواضيع التي ستواجه المفتشين أو المشرفين التربويين في ميدان العمل مستقبلا هذا إلى جانب أنّ التربية التحضيرية حديثة عهد بالجزائر ولم ينل هذا الموضوع حقه من الدراسة والتّعريف، فأردنا أن نلقي مزيدا من الضوء عليه.

أولا: إشكالية البحث

من منطلق الإيمان بأهمية التربية قبل المدرسية ودورها في بناء شخصية الطفل والارتقاء بتنشئته الاجتماعية وتأهيله للتعليم المدرسي، فقد أقر القانون التوجيهي للتربية 08/04 المؤرخ في 23 يناير 2008 ضمن فصله الثاني، "بأن السنة التحضيرية جزء من التعليم الأساسي"، كما نصت المادة 41 من نفس القانون على: "تسهر الدولة على تطوير التربية التحضيرية وتواصل تعميمها بمساعدة الهيئات والإدارات والمؤسسات العمومية والجمعيات وكذا القطاع الخاص"، لذا واصلت وزارة التربية الوطنية مجهوداتها قصد تعميمها لأطفال 05 سنوات أينما كانوا تجسيدا لمبدأ الإنصاف بين الجهات وذلك في آفاق سنة 2015 بالتعاون مع القطاع الخاص والنسيج الجمعياتي، وقد تطورت تبعا لذلك نسبة التلاميذ الجدد المسجلين للسنة الأولى ابتدائي الذين استفادوا من التربية قبل التحضيرية من 25% سنة 2003 إلى 79 % سنة 2014، في ولاية مستغانم.

تعتبر اللغة وظيفة معرفية من المستوى العالي، فالعجز اللغوي هو من المؤشرات المبكرة على الإعاقة العصبية، والتي تذكر أحياناً بأنها تأخر نمائي (Holland, et All. 2007) وتعزى حالياً بأنها عدم تكون أو قلة تكون ارتباطات عصبية (أو ممرات) بين خلايا الدماغ، وأحياناً يحدث العكس، عدد من الوظائف العصبية المكتسبة يمكن أن تؤثر سلباً في اللغة مثل: الصرع، والجلطة الدماغية، والتورم، والجروح الدماغية الناتجة عن الصدمات، وقد بينت دراسات الرنين المغناطيسي الوظيفي (FMRI) عند البالغين أن وظائف اللغة تكون في الجهة الأمامية السفلية "inferior frontal" وفي المناطق الخلفية المسماة بالإنجليزية بـ"posterior tempor-oparietal"؛ واللغة تكتسب أهميتها من كونها وسيلة تواصل بين الطفل وبيئته ومن خلالها تتشكل مفاهيمه وتصوراته عن نفسه (معرفيا)، وعن موقف الآخرين منه، وعن بيئته.

إنّ أفضل مراحل اكتساب اللغة تقع ما بين عامين وسن البلوغ، والاهتمام بدراسة الطفل في أهم مظهر من مظاهر حياته- وهو اللغة- يمكننا من بناء طرق تعليم اللغة على أساس سليم وقويم انطلاقا من بيئة الطفل الأسرية والمدرسية.

وتعد هذه المرحلة المبكرة من أخصب مراحل العمر في حياة الإنسان، وهي مرحلة جوهرية وتأسيسية تعتمد على مراحل النمو الأخرى، ومن خصائصها أن النمو يكون فيها سريعًا وحساسًا من جميع النواحي، فالجهاز العصبي يخضع لأقصى سرعة نمو له في السنوات الخمس الأولى، فحوالي 80٪ من النمو العقلي يتم في هذه المرحلة، كما أن هذه المرحلة هي مرحلة نمو اللغة والعاطفة والعلاقات الاجتماعية وأي اختلال يطرأ في هذه المرحلة ولا يكشف ويعالج في الوقت المناسب يقلل من قدرات الطفل العاجلة والآجلة؛ وإذا كانت مرحلة التربية التحضيرية مهمة لانطلاقة الطفل في التعليم الابتدائي خاصة في الجانب المتعلق بالمهارات اللغوية، فإنّ دراسة هذا الجانب يعين الآباء خاصة في فهم دور التربية التحضيرية في اكتساب اللغة كأساس لباقي المعرفة لدى أبنائهم وتعلمها.

ويحاول الباحث التعرف على دور التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية والمعرفية لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، وبالتالي فإن إشكالية البحث تمحورت في السؤال الرئيسي التالي:

هل هناك أثر لمتغيري الالتحاق بالتربية التحضيرية والجنس على المهارات اللغوية (الاستماع، القراءة، التعبير والكتابة) لدى تلامذة السنة الأولى ابتدائي بمدينة مستغانم ؟

ومنه تفرعت الأسئلة التالية :

1- هل هناك أثر لمتغيري الالتحاق بالتربية التحضيرية والجنس على مهارة الإستماع لدى تلامذة السنة الأولى ابتدائي بمدينة مستغانم ؟

2- هل هناك أثر لمتغيري الالتحاق بالتربية التحضيرية والجنس على مهارة القراءة لدى تلامذة السنة الأولى ابتدائي بمدينة مستغانم ؟

3- هل هناك أثر لمتغيري الالتحاق بالتربية التحضيرية والجنس على مهارة التعبير لدى تلامذة السنة الأولى ابتدائي بمدينة مستغانم ؟

4- هل هناك أثر لمتغيري الالتحاق بالتربية التحضيرية والجنس على مهارة الكتابة لدى تلامذة السنة الأولى ابتدائي بمدينة مستغانم ؟

ثانيا: أهمية البحث

تكمن أهمية الموضوع في توضيح دور التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، على اعتبارها أولى درجات السلم التعليمي، ومن خلاله يكتسب الطفل المقومات الأساسية للتعلم والاستعداد النفسي لمواصلة المسار التعليمي مستقبلا.

ثالثا: أهداف البحث

يهدف البحث الحالي لتحقيق ما يلي:

1- التعرف على مدى أهمية التربية التحضيرية كحلقة وصل بين البيت والمدرسة في تنمية المهارات اللغوية لدى الطفل .

2- هدفنا من وراء إنجاز هذا البحث أن يكون أداة مساعدة على قراءة المنهاج وفهمه وحسن تنفيذه.

3- التعرف على الفروق بين التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من التربية التحضيرية في المهارات اللغوية.

4- معرفة ماهية التربية التحضيرية.

5- التعرف على برنامج التربية التحضيرية.

6- تسليط الضوء على مراحل النمو ومشاكله في مرحلة الطفولة.

رابعا: فرضيات البحث

1- هناك أثر لمتغيري الالتحاق بالتربية التحضيرية والجنس على مهارة الاستماع، لدى تلامذة السنة الأولى ابتدائي بمدينة مستغانم .

2- هناك أثر لمتغيري الالتحاق بالتربية التحضيرية والجنس على مهارة القراءة، لدى تلامذة السنة الأولى ابتدائي بمدينة مستغانم .

3- هناك أثر لمتغيري الالتحاق بالتربية التحضيرية والجنس على مهارة التعبير، لدى تلامذة السنة الأولى ابتدائي بمدينة مستغانم.

4- هناك أثر لمتغيري الالتحاق بالتربية التحضيرية والجنس على مهارة الكتابة، لدى تلامذة السنة الأولى ابتدائي بمدينة مستغانم .

خامسا: حدود البحث

يتحدد هذا البحث بالعنوان الذي سيتناوله "دور التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية لدى تلامذة السنة الأولى ابتدائي" وبالعينة التي شملت تلاميذ السنة الأولى ابتدائي ببعض مدارس مدينة مستغانم خلال الموسم الدراسي 2015/2014، وبالأداة المتمثلة في مقياس المهارات اللغوية.

سادسا: المصطلحات الأساسية في البحث

أ. **التربية التحضيرية** : "هي تلك التربية المخصصة للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة وتعني مختلف البرامج التي توجه لهذه الفئة.

ب. **المهارات اللغوية** : المهارة هي الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد المبذول، وهي السهولة والسرعة والدقة في أداء عمل ما بعد تعلمه مع اقتصاد في الجهد. وتشمل مهارات اللغة: **الاستماع، التعبير (الحديث)، القراءة، الكتابة.**

وتعرف المهارة اللغوية إجرائيا في البحث بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاستبيان المعد لقياسها .

ت. **التلميذ:** هو محور العملية التعليمية التعلمية وهو كل من يدرس بقسم السنة الأولى ابتدائي بمدارس مدينة مستغانم خلال الموسم الدراسي 2015/2014.

ث. **المعلم:** ويعرّف المعلم في الدراسة الحالية بأنه المكلف بتدريس قسم السنة الأولى ابتدائي خلال الموسم الدراسي (2015/2014).

سابعا: الإطار النظري

I. التربية التحضيرية:

1-تعريف: يمنح التعليم التحضيري في مؤسسات موضوعة تحت الوصاية التربوية للوزير الموكل بالتربية. والمقصود بالتعليم التحضيري " إعداد الطفل لمرحلة ما قبل المدرسة وتنشئته قبل السن الإلزامي للدخول للمدرسة وتلقيه بعض الخبرات والمعلومات إضافة إلى محاولة تنمية قدراته العقلية والحسية والحركية والعناية الصحية. وبعض مبادئ القراءة والكتابة والحساب (وزارة التربية الوطنية، 16) .

يعتبر ظهوره تغييرا أساسيا في سلم الهرم التعليمي بالجزائر حدد المرسوم الرئاسي الصادر في الجريدة الرسمية بتاريخ 10 أفريل 1976مدة الدراسة في مرحلة التعليم التحضيري عامين قبل الالتحاق بالمدرسة الابتدائية. أما لغة المدرسة التحضيرية اللغة العربية وحدها حيث نصت المادة 11 من المرسوم الرئاسي يمنح التعليم التحضيري باللغة العربية فقط و ترك الحرية المطلقة للمؤسسات والهيئات العمومية والجماعات والمنظمات الجماهيرية التي تريد المساهمة في مدارس التعليم التحضيري، أن أطلق عليها اسم الذي تريده.

2- قسم التعليم التحضيري في الملحقة: يجوز لمفتش التربية للمرحلة الأولى والثانية أن يطلب فتح قسم التعليم التحضيري في الملحقة ويرسل الطلب إلى مدير التربية (مصلحة الدراسات والامتحانات)بعد ما يتأكد المفتش من:

- عدد الأطفال 15 طفل على الأقل.
- وجود معلمة ذات كفاءة مهنية تتسم بالصبر والحنان وحب الصغار. يسجل مقر فتح قسم الأطفال في خريطة المدرسة الملحقة، كما يقبل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 سنوات كاملة.

3- أهداف التعليم التحضيري: إن المدرسة التحضيرية لا يمكن أن تكون بديلا عن البيت، وإنما هي مكملة له في أداء المهمة بالنسبة للطفل لأنها تعمل على تزويده بخبرات فريدة وجديدة عن طريق فرص الاختلاط المنظم مع الأقران ويقع على عاتقها بلوغ الأهداف التربوية التالية:

- أن تنمي في الطفل شعوره بالثقة في نفسه وفي الآخرين بتوفير الفرص له للتعبير عن نفسه بحرية دون أن تشعره بعقدة الذنب إذا كان تعبيره لا يتفق مع قيم الكبار.
- أن تنمي في الطفل نزوعه إلى الاستقلال وتشعره أنه شخص قادر على أن يقرر ما يتعلق بنفسه، على أن تعلمه في نفس الوقت أن هناك حدود لا يستطيع تخطيها وأشياء هي من حق غيره وليس من حقه، وأن هناك آداب عامة وقواعد سلوكية يلتزم بها الكبار .

- أن توفر للطفل المواد المناسبة التي يتمكن بواسطتها استكشاف بيئته ومحيطه، فالطفل يبدأ بمعرفة بيئته من خلال التجارب التي يمارسها، أو يراقب الغير بممارستها، فهو يتفحص ويختبر بإرادته كل جديد بشغف زائد.
- أن تنمي في الطفل رغبته في العيش مع الآخرين والمشاركة في نشاطاتهم ثم يتعلم أن يكون له دور في كل نشاط والآخرون دورهم أيضا ، فيقبل فكرة التعاون والمشاركة ويبتعد عن الأنانية والفردية ومع ازدياد ثروته اللغوية يصبح أقدر على الإفصاح عن حاجاته ورغباته على الاتصال بالآخرين وتوضيح أفكاره وعلى حل مشاكله.
- أن تزود الآباء بالخبرة والمعرفة عن أبنائهم، فدورهم لا ينتهي بمجرد دخوله المدرسة التحضيرية.
- من مهام المدرسة التحضيرية أن تملأ نفوس الأطفال بحب كل ما هو جميل في الحياة وفي الفنون، فتثري عالم الطفل العقلي وتسمو بخياله وشعوره.
- أن تعد الطفل وتهيئه لحياته الدراسية المقبلة، وكل تخطيط في المدرسة التحضيرية يجب أن يقوم على هذا الأساس، فالطفل بحاجة إلى توفير المناخ الملائم الذي يكشف عن قدراته ومواهبه ويساعده على التفكير المنظم ويعنى بصحته الجسمية والنفسية،كما يعمل على إزالة ما قد يشعر به من خوف أو رهبة حيث يترك البيت.
- أن تنمي في الطفل حب العطاء من نفسه ومما يملك، وأن تنمي من حوله المناسبات التي تجعله يألف مبدأ الأخذ والعطاء في الحياة.
- أن تعنى المدرسة التحضيرية بتطوير العمل، على تعويد الطفل كيف يعتني بصحته ويصونها من المرض وإكسابه عادات صحية بحيث تصبح العناية بجسمه عادة يومية.
- أن تعنى بتنمية قوى الطفل العقلية وتضع ثقلها على تطور إدراكه وانتباهه، وعلى تخيله وتفكيره بالإضافة إلى تطور لغته.
- أن تنمي قدرة الطفل على التعبير، سواء كانت قدرة لغوية أو بالرسم أو الموسيقى والتمثيل، على أن أكثر اهتمامه يقوم على التركيز في تنمية القدرة على التعبير اللغوي.
- أن تنمي الاتجاه العاطفي عند الأطفال وتعمل على إفهام الطفل بأن الكبار هم أناس يعملون معه بوعي وبروح المساعدة الايجابية بأنهم يحبونه.

II. المهارات اللغوية:

1- تعريف المهارة : هي الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد المبذول، وتعرف المهارة في موسوعة علم النفس الحديث:"هي القدرة على الأداء المنظم والمتكامل للأعمال الحركية المعقدة، بدقة وسهولة، مع التكيف مع الظروف المتغيرة المحيطة بالعمل" (موسوعة علم النفس الحديث،2002، 277) وهي السهولة والسرعة والدقة في أداء عمل ما بعد تعلمه مع اقتصاد في الجهد.

وللحديث عن المهارات اللغوية لزاما علينا المرور أولا للتعرف على نظرية الاتصال وأركانها الأساسية المتمثلة في: المرسل، المرسل إليه،الرسالة، الوسيلة,....الخ. والوسيلة هي اللغة- ألفاظها وتراكيبها الحاملة للمعاني- وهي هدفنا المقصود في هذا الصدد، لأن التواصل لا يكون إلا بين مرسل ومرسل إليه، باعتبارها الطرفين الأساسيين. والمرسل لا يكون إلا متكلما أو كاتبا، والمرسل إليه (المستقبل) لا يكون إلا مستمعا أو قارئا. وعليه تتشكل اللغة من أربع مهارات، هي: (الاستماع والكلام) عندما يكون الخطاب مباشرا و(القراءة والكتابة). والحديث عن هذه المهارات الأربع يكون بدأ انطلاقا من نظرية الاتصال وأركانها الأساسية التي لا تخرج على أن الإنسان إما متحدثا أو مستمعا، وإما كاتبا أو قارئا. وتلك عينها المهارات الأساسية الأربع: (الاستماع – الكلام – القراءة – الكتابة). لأن هناك مهارات أخرى –ولاشك- يمكن التطرق إليها في مواضعها.

2- العوامل التي تساعد على تطوير المهارة:

أ- الممارسة والتكرار:

ب - الفهم وإدراك العلاقات والنتائج:

ت- التقويم:

ث- القدوة الحسنة:

ج- التشجيع والتعزيز:

ولكي يكتسب المتعلم المهارات اللغوية لابد للمدرس من أن يعزز أداءه اللغوي ويشعره بالنجاح لأن النجاح يؤدي إلى النجاح. (السيد،87،1988-90).

3- أنواع المهارات اللغوية:

أ ـ مهارة الاستماع: ويدرس الاستماع عادة بطريقة مباشرة أو مع نشاط آخر، خاص في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية.(كريمان، إميلي، 2009، 67، 68).

ب ـ مهارة الحديث: التمكن من مهارة الحديث له أهمية بالغة، باعتبارها من أوسع النوافذ التي يمكن أن نطل منها على قدرات الطفل ومدى استيعابه للخبرات التي تعرض لها، كما أنها أداة التفاعل الاجتماعي كما ذكرنا من قبل، فإذا كانت مهارة الحديث طبعة في فم الطفل جاء التفاعل الاجتماعي يسيرا، ومسار الطفل فيه سلسا، ومما لاشك فيه أن مهارتي الاستماع والحديث لا تقتصران على مجال التنمية اللغوية فقط، وإنما تمتدان لتشملا معظم النشاط في الروضة وتتدخلا في كافة الخبرات التربوية المقدمة بها.

ت ـ مهارة القراءة: يبدو أن لعب الأطفال في المدرسة أو مع الأخ أو الأخت أكبر سنا، وإيقاعات القراءة " الأناشيد"، ولعب مباريات الكلمات هي طرق قوية لكسب السيطرة على اللغة المكتوبة. وكذلك درجة الإثارة والتشويق في سرد الروايات وقراءتها في صحبة الآباء أو الجد أو الأخ أو الأخت أكبر سنا. هذه الذكريات من القراءة والكتابة الناجحين هي تذكرة بأن معرفة القراءة هي نشاط اجتماعي. وهي تكشف أيضا قدرا كبيرا من نطاق التجارب، والتي تقدم للأطفال في دور الحضانة أو الفصل الدراسي.

ث ـ مهارة الكتابة: إن تنمية الكتابة لها أسسها وقواعدها في اللغة المنطوقة، ونحن في حاجة إلى إعطاء الأطفال الفرص لاستكشاف الكتابة لأغراض مقنعة لهم وبذلك تكون ممارسة الأطفال للكتابة خارج المدرسة لأسباب حقيقية، تحتاج الكتابة لرؤيتها كطريقة متميزة للتعبير عما يجب أن يقوله الأطفال، وإيجاد مدى من الاستماع والأهداف تشكل مصدر الإبداع المدرس، وعندما يعلم الأطفال أن عملهم سوف يقرأ، وسوف يرى، أو يعرض أو ينشر بطريقة ما، فإن ذلك سوف يشجع الأطفال الذين على استعداد لأسباب حقيقية للخط اليد المتقن، وكلما أصبح الأطفال أكثر تجربة بتزايد مدى كتاباتهم، فسوف يكتشفون أنه يمكن أيضا استخدام الكتابة لأغراض مثل التنظيم، التعليم، التفكير، وتلك الأمور أقل اعتمادا على الاستماع. وعندما ينخرط الأطفال الصغار في الكتابة لأغراضهم الخاصة بهم. فإنهم سوف يستكشفون أيضا سمات ومصطلحات نظام لغتهم.

ثامنا: الدراسات السابقة

توجد العديد من الدراسات التي تناولت جانب أو أكثر من جوانب الدراسة الحالية ونذكر من على سبيل الإيجاز لا الحصر تلك التي تناولت صلب موضوع بحثنا ومنها:

دراسة جاجة محمد أو بلقاسم (1994/1993): بعنوان" أثر الالتحاق بالروضة في تنمية الاستعداد الذهني لدى الطفل الجزائري" والتي الهدف منها التعريف بأهمية رياض الأطفال ومدى تأثيرها في نمو الاستعداد الذهني لدى الطفل لدى عينة من 142 طفلا وطفلة يدرسون بالسنة أولى ابتدائي، متبعا فيها المنهج شبه التجريبي ومستخدما اختبار " التجربة التعليمية" المصمم من قبل فيقوتسكي سخاروف. توصل من خلالها إلى أن أطفال العينة التجريبية (الذين التحقوا بالروضة) يتميزون عن أطفال العينة الضابطة (الذين لم يلتحقوا بالروضة) في حسن الأداء ودقته، و سرعة الانجاز وبقدرتهم على التعبير عما يقومون به من أعمال وبلغة سليمة و واضحة الآمر الذي يؤكد أن التحاقهم برياض الأطفال له تأثير على ظهور الاستعداد الذهني للتعلم لديهم، عكس أقرانهم من المجموعة الضابطة الذين عانوا صعوبات في أداء المهام المطلوبة منهم في التجربة أو في التعبير عما يقومون به باستخدام اللغة.

دراسة جاجة محمد أو بلقاسم (2001/2000): بعنوان " بناء برنامج تجريبي في المفاهيم الرياضية لأطفال مرحلة ما قبل التعليم المدرسي – الروضة " الهدف منها بناء وحدة تعليمية في الرياضيات تشمل : وحدة مفاهيم ما قبل العدد، وحدة مفاهيم العدد، وحدة المفاهيم التبولوجية و الأشكال الهندسية. لدى عينة شملت 38 طفلا و طفلة تتراوح أعمارهم ما بين 5 و5 سنوات و 6 أشهر متبعا المنهج شبه التجريبي، فكانت نتائج الدراسة إلى أن تدريس أطفال مرحلة ما قبل التعليم المدرسي محتوى نشاطات البرنامج التعليمي المقترح قد ساهم في إكسابهم و تعلمهم لكثير من تلك المفاهيم و الاستفادة منها . أي أن أطفال هذه المرحلة يتوفرون على استعداد لتعلم المفاهيم التبولوجية و الهندسية ، و أن البرنامج المقترح يتوافق في نشاطاته العديدة مع النمو المعرفي لأطفال الروضة.

دراسة قادري حليمة (2009/2008): بعنوان " قياس الكفاءة اللغوية للطفل، من 2 إلى 5 سنوات".الهدف منها قياس الكفاءة اللغوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم من سنتين إلى نهاية خمس سنوات، ومحاولة إيجاد الارتباط بين متغير الكفاءة اللغوية ومتغيرات أخرى كالمستوى التعليمي للوالدين، ورتبة الطفل وعدد الإخوة، لدى عينة قوامها 250 طفلا في مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة وهران. مستخدمة فيها اختبار الكفاءة اللغوية وهي أداة لقياس قدرة الطفل على فهم وإنتاج الكلمات فكانت من بين النتائج التي توصلت إليها الباحثة أنه يوجد تنوع في الاستعمال اللغوي لدى أطفال أعمارهم من 2 ـ نهاية خمس سنوات. ويوجد ارتباط بين المستوى التعليمي للأب والكفاءة اللغوية عند أطفال الثانية والثالثة من العمر، في حين لا يوجد أي ارتباط بين نفس المتغيرين عند سن الرابعة والخامسة ونهاية خمس سنوات.

تعليق على الدراسات السابقة

من خلال التمحص في عناوين الدراسات السابقة نجد أن دراسة كل من محمود رضوان (1956) ودراسة النقشبندي (1978) ودراسة وحيد إسماعيل (1980) عملت على البحث في لغة الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية؛ أما دراستي كل من جاجة محمد (1994)، وأحمد صومان (2013) فاجتمعتا للتعرف على أثر الالتحاق بالروضة من عدمه في تنمية الاستعداد الذهني للطفل ما قبل المدرسة من جهة؛ وتنمية مهارتي القراءة والكتابة من جهة أخرى.

كما اشتركت دراسات كل من راتب السعود (1981) وليلى أحمد (1986) ومادورا سميث (1926) وديكدر في تناول معجم المفردات اللغوية للطفل في مرحلة ما قبل التعليم المدرسي.

وتعرضت دراسة كل من نينامونتس، وروبرارين جيول (1987) ودراسة أرفين سوزان (1991) إلى دور اللعب كتقنية في تنمية النمو اللغوي.

أما فيما يخص عينة الدراسة فقد اشتملت على أطفال ما قبل المدرسة في جميع الدراسات السالفة الذكر ما عدا دراسة جاجة محمد (1994/1993) التي ضمت تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، ودراسة أحمد صومان (2013)؛ كما أن هناك دراسات

تناولت أثر الالتحاق بالتعليم ما قبل المدرسي من عدمه في تنمية المهارات المعرفية واللغوية لدى عينة تجريبية (التحقوا بالتربية التحضيرية) وعينة ضابطة (لم يلتحقوا) وهذا في دراستي جاجة محمد (1994/1993)، ودراسة أحمد صومان (2013). وكان اختيار العينة بطريقة عشوائية قصدية في دراسات كل من وحيدة إسماعيل (1980) ودراسة قادري (2009)، ودراسة أحمد صومان (2013).

أما فيما يخص النتائج المتوصل إليها؛ فقد اتفقت دراستي النقشبندي (1978) وقادري (2009) على أن الإناث يتفوقون على الذكور من حيث الكفاءة اللغوية؛ وأجمعت نتائج دراسات كل من جاجة محمد (1994) و(2001) وأحمد صومان (2013) على أهمية التعليم ما قبل المدرسي في نمو المهارات اللغوية والمعرفية؛ وبينت قادري (2009) في دراستها على وجود تنوع في الاستعمال اللغوي لهذه الفئة.

كما أظهرت دراسة نفس الباحثة على وجود ارتباط بين المستوى التعليمي للأم والأب والكفاءة اللغوية لأطفال التعليم ما قبل المدرسي؛ وتوصل سعود (1981) في دراسته أن الأطفال الملتحقين برياض المناطق ذات الميزة الاقتصادية والاجتماعية العالية يتفوقون في متوسط الكلمات عن الأطفال الملتحقين برياض المناطق ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتوسط وأرجع ذلك البيئة الثقافية والخبرات المتاحة؛ وركزت دراسة رضوان (1956) والنقشبندي (1978) على الجانب اللغوي لهؤلاء الأطفال والمتمثل في حجم الكلمات ونوعها؛ وأكدت دراسة جاجة محمد (1994) أن الأطفال الذين التحقوا بالروضة يتفوقون على نظرائهم الذين لم يلتحقوا بها في حسن الأداء ودقته وسرعة الإنجاز والقدرة على التعبير عن ما يقومون به من أعمال بلغة سليمة وواضحة؛ كما ذكرت دراسة النقشبندي (1978) ودراسة وحيدة إسماعيل (1980) ودراستي ما دورا سميث (1926) إلى أن معجم لغة الطفل يزداد بتقدم الطفل في العمر.

وتوصلت دراسة جاجة محمد (2001) إلى أهمية محتوى البرنامج التعليمي المقدم لأطفال ما قبل المدرسة في إكسابهم الكثير من المفاهيم التبولوجية والهندسية، كما أشارت دراسة نينامونتس وجيول(1987) على دور نماذج اللعب المعرفي الاجتماعي في تنمية قدرة الأطفال على التعبير عن أنفسهم والكشف عن ميولهم الكامنة وتوسيع نطاقها.

تاسعا: الإجراءات المنهجية للبحث

1. **منهج البحث:** المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي الذي يعرف على انه كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر، بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى (تركي، 1984، 129).

وهي أيضا تندرج في إطار الدراسات المسحية، ويعرف على انه اكتشاف الواقع كما هو، والمسح إما على عينة تمثل المجتمع تمثيلا إحصائيا صحيحا فيصبح مسحا بالعينة، أو أن يمتد للمجتمع كله فيصبح حصرا (تركي، 1984، 130).

2. **مجتمع الدراسة وعينتها:** تكون المجتمع الأصلي للدراسة من التلاميذ الذين يدرسون بقسم السنة أولى ابتدائي والمقدر بـ 3555 تلميذا وتلميذة سحبت منه عينة الدراسة بواقع 355 تلميذا أي ما نسبته 10% من مجتمع الدراسة ككل. توضح الجداول أدناه مميزات عينة الدراسة:

جدول رقم (01): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس.

الجنس	إناث	ذكور	المجموع
العدد	176	179	355
النسبة المئوية ٪	49.58	50.42	100

يتضح من الجدول أن عدد إناث عينة الدراسة (176 تلميذة بنسبة 49.58 %) أكبر من عدد الذكور فيها (179 تلميذا بنسبة50.42%) بفارق قدره أربعة (03) أفراد أي ما نسبته 0.84% من مجموع أفراد عينة الدراسة ككل.

جدول رقم(02): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الالتحاق بالتربية التحضيرية.

الالتحاق بالتحضيري	التحق	لم يلتحق	المجموع
العدد	196	159	355
النسبة المئوية ٪	55.22	44.78	100

يتضح من الجدول أن عدد التلاميذ الذين التحقوا بالتربية التحضيرية (196 تلميذ بنسبة 55.22%) أكبر من عدد التلاميذ الذين لم يلتحقوا (159 تلميذ بنسبة 44.78%) بفارق قدره (37) تلميذ أي ما نسبته 10.42% من مجموع أفراد عينة الدراسة ككل.

3. أداة الدراسة: صمم للدراسة الحالية استبيان المهارات اللغوية من قبل الباحث وتم التأكد من صدقه بثلاث طرق:

- **صدق المحكمين:** تم توزيع الاستبيان على عشرين محكما من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس وعلوم التربية بصفة عامة، حيث تم حسب آرائهم إبقاء ما كانت نسبة الاتفاق على إبقائه من قبل المحكمين تفوق أو تساوي 65%.
- **الصدق التمييزي:** لحساب الصدق التمييزي تمّ استعمال طريقة المقارنة الطرفية؛ حيث تمّت المقارنة بين عينتين تمّ سحبهما من طرفي الدرجات على استبيان المهارات اللغوية لعينة الدراسة الاستطلاعية؛ حجم كل عينة يساوي 22 تلميذا وتلميذة بواقع 27% من العينة الكلية (ن=80). فكانت قيم "ت" لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين للعينتين دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.001). ما يؤكد أن استبيان المهارات اللغوية يتميز بقدرة كبيرة على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في المهارات اللغوية الأربعة وفي الدرجة الكلية.
- **الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:** للتأكد من فاعلية فقرات استبيان المهارات اللغوية تم التحقق من توفر صدق الاتساق الداخلي لفقرات الأداة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للأداة، فكانت معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تتراوح ما بين 0.906 و 0.659 وهي دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01)، وأن جميع فقرات كل مهارة من المهارات اللغوية لها معامل ارتباط موجب بالبعد الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (α= 0.01). وبناءا على ما سبق ذكره يمكن القول بتحقق الاتساق الداخلي بين فقرات كل مهارة على حدة؛ وكذا تحقق قدرة الفقرات على التمييز بين إجابات أفراد العينة على الفقرات ذات العلاقة بكل مهارة من المهارات اللغوية الأربعة.

ومن الثبات بطريقة التجزئة النصفية :حيث بلغت قيمة معامل الارتباط للاستبيان ككل تساوي 0.974. **و بطريقة ألفا كرونباخ** فقد بلغ معامل الثبات ألفا لكرونباخ للدرجة الكلية للمقياس 0.982، ولأبعاد مقياس المهارات اللغوية تراوحت بين (0.925 . 0.959).

إحدى عشر: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

عرض نتائج الفرضية الأساسية:

نص الفرضية: "هناك أثر لمتغيري الالتحاق بالتربية التحضيرية والجنس على المهارات اللغوية (الاستماع القراءة، التعبير، الكتابة) لدى تلامذة السنة الأولى ابتدائي بمدينة مستغانم".

للإجابة عن هذه الفرضية الأساسية تمّ الاستعانة بتحليل التباين المتعدد كما أفرزته الجداول التالية:

الجدول رقم (03): يبيّن نتائج اختبار Wilks' Lambda

المتغيرات المستقلة	إحصائية اختبار *Wilks' Lambda*	ف المحسوبة	قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)*
الالتحاق بالتربية التحضيرية	0.762	27.245	0.00
الجنس	0.977	2.015	0.092

من البيانات الموجودة في هذا الجدول (أنظر الملحق رقم:03) نجد أن قيمة الاحتمال *Sig.* تساوي 0.092 وهي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 بالنسبة لمتغير الجنس، وبالتالي فإنّه من المتوقع أن لا يكون أي أثر لهذا المتغير على واحد أو أكثر من المتغيرات التابعة (مهارة الاستماع، مهارة القراءة، مهارة التعبير، مهارة الكتابة).

أمّا بالنسبة لمتغير الالتحاق بالتربية التحضيرية فإنّ قيمة الاحتمال *Sig.* تساوي 0.00 وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05، وبالتالي فإنه من المتوقع أن يكون لهذا المتغير تأثيرا معنويا على واحد أو أكثر من المتغيرات التابعة السالفة الذكر.

عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

جدول رقم (04): يبيّن نتائج اختبار تحليل التباين لتأثير متغيري الالتحاق بالتحضيري والجنس على مهارة الاستماع.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال
متغير الالتحاق بالتحضيري	1811.01	1	1811.01	91.89	0.00
متغير الجنس	132.01	1	132.01	6.69	0.01
الخطأ	6937.43	352	19.71		
الإجمالي	8880.45	354			

يلاحظ من جدول تحليل التباين رقم (04) مايلي:

أ ـ معنوية تأثير المتغيّر المستقل الأوّل (الالتحاق بالتربية التحضيرية) على المتغير التابع (مهارة الاستماع) حيث أنّ قيمة الاحتمال (*Sig.(bilatérale*) تساوي 0.00، وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05، وبمقارنة المتوسطات المبينة يتضح أن متوسط التلاميذ الملتحقين بالتربية التحضيرية (م = 18.64) أكبر من متوسط التلاميذ الذين لم يلتحقوا بها (م = 14.02) وعليه فإنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الالتحاق بالتربية التحضيرية على مهارة الاستماع لصالح التلاميذ الذين التحقوا بالتربية التحضيرية.

ب ـ كذلك المتغير المستقل الثاني (الجنس) له تأثير معنوي على المتغير التابع (مهارة الاستماع) حيث أنّ قيمة الاحتمال تساوي 0.010 وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05، وبمقارنة المتوسطات يتضح أن متوسط الذكور (م = 16.82) أكبر من متوسط الإناث (م = 15.35) وعليه فإنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس على مهارة الاستماع لصالح الذكور.

عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

الجدول رقم (05): يبيّن نتائج اختبار تحليل التباين لتأثير متغيري الالتحاق بالتحضيري والجنس على مهارة القراءة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال
متغير الالتحاق بالتحضيري	1731.05	1	1731.05	86.17	0.00
متغير الجنس	100.58	1	100.58	5.08	0.03
الخطأ	7071.58	352	20.09		
الإجمالي	8903.21	354			

يلاحظ من جدول تحليل التباين رقم (05) مايلي:

أ ـ معنوية تأثير المتغيّر المستقل الأوّل (الالتحاق بالتربية التحضيرية) على المتغير التابع (مهارة القراءة) حيث أنّ قيمة الاحتمال *Sig.* تساوي 0.00، وهي أقل من مستوى المعنوية0.05، وبمقارنة المتوسطات يتضح أن متوسط التلاميذ الملتحقين بالتحضيري (م=18.76) أكبر من متوسط التلاميذ الذين لم يلتحقوا بها (م = 14.25) وعليه فإنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الالتحاق بالتربية التحضيرية على مهارة القراءة لصالح التلاميذ الذين التحقوا بالتربية التحضيرية.

ب ـ كذلك المتغير المستقل الثاني (الجنس) له تأثير معنوي على المتغير التابع (مهارة القراءة) حيث أنّ قيمة الاحتمال تساوي 0.026 وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05، وبمقارنة المتوسطات المبينة يتضح أن متوسط الذكور (م = 16.92) أكبر من متوسط الإناث (م = 15.61) وعليه فإنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس على مهارة القراءة لصالح الذكور.

عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة

جدول رقم (06): يبيّن نتائج اختبار تحليل التباين لتأثير متغيري الالتحاق بالتحضيري والجنس على مهارة التعبير.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال
متغير الالتحاق بالتحضيري	2038.68	1	2038.68	89.76	0.00
متغير الجنس	154.76	1	154.76	6.81	0.009
الخطأ	7995.21	352	22.71		
الإجمالي	10188.64	354			

يلاحظ من جدول تحليل التباين رقم (06) ما يلي:

أ ـ معنوية تأثير المتغيّر المستقل الأوّل (الالتحاق بالتربية التحضيرية) على المتغير التابع (مهارة التعبير) حيث أنّ قيمة الاحتمال (*Sig.(bilatérale*) تساوي 0.00 ، وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05، وبمقارنة المتوسطات يتضح أن متوسط التلاميذ الملتحقين بالتربية التحضيري (م = 19.92) أكبر من متوسط التلاميذ الذين لم يلتحقوا بها (م = 15.02) وعليه فإنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الالتحاق بالتربية التحضيرية على مهارة التعبير لصالح التلاميذ الذين التحقوا بالتربية التحضيرية.

ب ـ كذلك المتغير المستقل الثاني (الجنس) له تأثير معنوي على المتغير التابع (مهارة التعبير) حيث أنّ قيمة الاحتمال تساوي 0.009 وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05، وبمقارنة المتوسطات يتضح أن متوسط الذكور (م = 18.00) أكبر من متوسط الإناث (م = 16.42) وعليه فإنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس على مهارة التعبير لصالح الذكور.

عرض النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة

جدول رقم (07): يبيّن نتائج اختبار تحليل التباين لتأثير متغيري الالتحاق بالتحضيري والجنس على مهارة الكتابة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال
متغير الالتحاق بالتحضيري	2068.31	1	2068.31	82.57	0.00
متغير الجنس	138.77	1	138.77	5.54	0.019
الخطأ	8817.66	352	25.05		
الإجمالي	11024.75	354			

يلاحظ من جدول تحليل التباين رقم (07) مايلي:

أ ـ معنوية تأثير المتغيّر المستقل الأوّل (الالتحاق بالتربية التحضيرية) على المتغير التابع (مهارة الكتابة) حيث أنّ قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.00 ، وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05، وبمقارنة المتوسطات يتضح أن متوسط التلاميذ الملتحقين بالتربية التحضيري (م = 17.98) أكبر من متوسط التلاميذ الذين لم يلتحقوا بها (م = 13.05) وعليه فإنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الالتحاق بالتربية التحضيرية على مهارة الكتابة لصالح التلاميذ الذين التحقوا بالتربية التحضيرية.

ب ـ كذلك المتغير المستقل الثاني (الجنس) له تأثير معنوي على المتغير التابع (مهارة الكتابة) حيث أنّ قيمة الاحتمال تساوي 0.019 وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05، وبمقارنة المتوسطات يتضح أن متوسط الذكور (م = 16.01) أكبر من متوسط الإناث (م = 14.49) وعليه فإنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس على مهارة الكتابة لصالح الذكور.

مناقشة النتائج:

لقد بينت نتائج تحليل التباين المتعدد أن الجنس ليس له أثر على المهارات اللغوية؛ فكانت ف=2،015 كما في الجدول رقم 03 وهي غير دالة إحصائيا؛ ومن جهة أخرى أظهرت النتائج أثر التربية التحضيرية على المهارات اللغوية ؛ حيث كانت ف= 27،245 وهي دالة إحصائيا عند مستوى المعنوية 0،05؛ وبالرجوع إلى نتائج الجدوال

رقم 04، 05، 06، 07 نتأكد من تأثير التربية التحضيرية على المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، القراءة، التعبير، الكتابة) فكانت ف المحسوبة على التوالي 91،889. 86،166. 89،756. 82،567 وكلها دالة إحصائيا عند مستوى 0،05.

وتتفق هذه النتائج مع دراستي جاجة محمد (1994) و(2001)، ودراسة أحمد صومان (2013)، ولم تتسق النتائج فيما يخص مدى تأثير الجنس على المهارات اللغوية مع نتائج دراسات كل من النقشبندي (1978) وقادري (2009).

وأرجع الباحث ذلك إلى أن هناك عوامل تساعد على تطوير المهارة متوفرة في فضاء التربية التحضيرية نذكر منها الممارسة والتكرار؛ فلا يمكن للطفل أن يكتسب هذه المهارات إلا إذا توفر له جوا يسمح له فيه بالبحث والتنقيب والعمل والممارسة؛ وهناك عامل آخر يتمثل في الفهم وإدراك العلاقات والنتائج، أما التقويم فيعين على اكتساب المهارة ويوجه أنظار الأطفال إلى أخطائهم ويبصرهم بنواحي قوتهم وضعفهم وتعريفهم بأفضل الأساليب وأنجحها لإنجاز الأداء؛ كما يوفر الالتحاق بالتربية التحضيرية للطفل الفرص لمشاهدة الأقران ممن يتقنون المهارات، وأشار السيد (1988) أن التشجيع والتعزيز يؤديان إلى نجاح التعلم وإلى تقديم الملموس في اكتساب المهارة، علما بأن تكرار الأداء يصبح مهارة تمكن الطفل بأن يقوم به بكل سهولة ويسر وعفوية.

ومما يظهر تأثير التربية التحضيرية على المهارات اللغوية من خلال نوع الخبرات التي يتعرض لها الطفل ومن بينها حياة المؤسسات الاجتماعية ودور الرعاية التي تؤثر على التطور اللغوي لديه؛ إضافة إلى أن مرافقته لأقرانه يزيد من معدل التطور اللغوي لديه مقارنة مع الطفل الذي لا يرافق الأطفال.

وفيما يخص تأثير الالتحاق بالتربية التحضيرية على مهارة الاستماع فقد أشارت النتائج المحصل إليها في الجدول رقم 04 إلى صحة هذا الفرض؛ حيث كانت قيمة ف المحسوبة تساوي 91،889 وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0،05؛ وبمقارنة المتوسطات يتضح أن متوسط التلاميذ الذين التحقوا بالتربية التحضيرية (م=18.64) أكبر من متوسط التلاميذ الذين لم يلتحقوا بها (م= 14.02) ما يبين أنه يوجد أثر دال لمتغير الالتحاق بالتربية التحضيرية على مهارة الاستماع لصالح التلاميذ الملتحقين بها.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة تايوا (2000) (أحمد صومان، 2014، 799) الذي توصل إلى هناك فروقا دالة إحصائيا بين الأطفال في المدارس الابتدائية الذين تلقوا خبرات تعليمية في الروضة وبين الأطفال الذين لم يلتحقوا بالروضة، وهذه الفروق لصالح الملتحقين بها، ومن بين نتائج دراسة ملحم (2000) في المرجع نفسه إلى وجود فرقا في متوسط الأداء بين فئتي العينة على الاختبار الكلي الذي طبقه لصالح الطلاب الذين التحقوا برياض الأطفال، وأن جميع المتوسطات في فروع الاختبار من بينها الاستماع كانت لصالح من التحقوا برياض الأطفال.

ويرجع الباحث ذلك إلى أن فضاء التربية التحضيرية يعطي للطفل الفرصة لتوجيه انتباهه من خلال الفهم الدقيق للأفكار ومتابعة الأفكار المتلاحقة منها وإدارك العلاقات بين المتتابعة منها، والتمييز بين هذه الأفكار من حيث أنها أساسية أو ثانوية؛ كذلك العلاقة التي تربط بينها ... الخ، وكل هذه الآداءات هي جزء فرعي من مهارة الاستماع؛ كما أن إتاحة الفرص للطفل أثناء التفاعل مع المربي من جهة، ومع أقرانه من جهة ثانية يمكنه من معرفة موضوع الحديث وكيفية استخدامه للغة بعد أن سمعها، ثم معرفة الغرض الحقيقي من الحديث انطلاقا من اكتساب المعلومات الجديدة والخبرات الجديدة التي لم تتسنى للأطفال الذين لم يلتحقوا بالتربية التحضيرية؛ كما يقدم المربي للطفل في التربية التحضيرية الاستماع بطريقة مباشرة أو مع نشاط آخر خاصة عن طريق التعلم باللعب كما أشارت إليه نتائج دراسة كريمان بدير، وإميلي صادق (2009).

وفيما يخص تأثير الالتحاق بالتربية التحضيرية على مهارة القراءة فقد أشارت النتائج المحصل إليها في الجدول رقم 05 إلى صحة هذا الفرض؛ حيث كانت قيمة ف المحسوبة تساوي 86.166 وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0،05؛ وبمقارنة المتوسطات يتضح أن متوسط التلاميذ الذين التحقوا بالتربية التحضيرية (م=18.76) أكبر من متوسط التلاميذ الذين لم يلتحقوا بها (م= 14.25) ما يبين أنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الالتحاق بالتربية التحضيرية على مهارة القراءة لصالح التلاميذ الملتحقين بها؛ وهذا ما تؤكده دراسة بلاتشمان (2000)، ودراسة برلنسكي (2006)، ودراسة حجيجات

وبهاء الدين (2011)، ودراسة ميلجان (2012)؛ والتي أشارت كلها إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح التلاميذ الذين التحقوا بالتعليم ما قبل المدرسي في مهارة القراءة.

ويرجع الباحث ذلك كزن القراءة كنشاط اجتماعي تتضمن معاملة الطفل مع الآخر وهذا ما يوفره فضاء التربية التحضيرية؛ فالطفل يلعب مع أقرانه إيقاعات القراءة "الأناشيد" ولعب مباريات الكلمات ويقرأ الروايات والقصص صحبة المربي ... ويكتسب الطفل بذلك أساسيات القراءة التي تساعده نمو تعلمه في المدرسة الابتدائية.

وفيما يخص تأثير الالتحاق بالتربية التحضيرية على مهارة التعبير فقد أشارت النتائج المحصل إليها في الجدول رقم 06 إلى صحة هذا الفرض؛ حيث كانت قيمة ف المحسوبة تساوي 89.756 وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0،05؛ وبمقارنة المتوسطات يتضح أن متوسط التلاميذ الذين التحقوا بالتربية التحضيرية (م=19.92) أكبر من متوسط التلاميذ الذين لم يلتحقوا بها (م= 15.02) ما يبين أنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الالتحاق بالتربية التحضيرية على مهارة التعبير لصالح التلاميذ الملتحقين بها.

ويفسر الباحث ذلك بأن الطفل بحاجة إلى أن يسمع وينطق ويفهم وكلما تنوعت خبراته وازداد معها نموه اللغوي، وكلما ازداد احتكاكه وازداد تعامله مع الأشياء والناس زاد فهمه للعالم من حوله وأصبح لديه الكثير ليتحدث عنه ... وهكذا يربط علاقات اجتماعية تشكل عاملا قويا في محاولة إتقانه مهارة الكلام معهم والحديث إليهم وهذا ما توفره فضاءات التربية التحضيرية؛ والتي تمكنه من الطرقة السليمة لنطق الحروف وتدريب أعضاء النطق والتمرين على التغيير واستخدام الخبرات التي تجعل من صيغ كلامه منطوقات لغوية مفهومة، وهو بذلك يتمكن من تكوين عادات لغوية سليمة مثل تنظيم الأفكار وترتيبها وبناء دلالات مفاهيم لغوية وكذلك التمكن من إجراء عمليات عقلية سليمة من زاوية التذكر والتخيل والاستدلال؛ كما تساعد التربية التحضيرية الطفل في التخلص من السمات السلبية كالانسحابية والانطوائية التي تعيق النمو اللغوي لديه.

وأما فيما يخص تأثير الالتحاق بالتربية التحضيرية على مهارة الكتابة فقد أشارت النتائج المحصل إليها في الجدول رقم 07 إلى صحة هذا الفرض؛ حيث كانت قيمة ف المحسوبة تساوي 82.567 وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0،05؛ وبمقارنة

المتوسطات يتضح أن متوسط التلاميذ الذين التحقوا بالتربية التحضيرية (م=17.98) أكبر من متوسط التلاميذ الذين لم يلتحقوا بها (م= 13.05) ما يبين أنه يوجد أثر دال لمتغير الالتحاق بالتربية التحضيرية على مهارة الكتابة لصالح التلاميذ الملتحقين بها.

ويفسر الباحث ذلك بأن التربية التحضيرية توفر للطفل أسس وقواعد الكتابة كتطور عضلاته الصغرى التي تمكنه من الإمساك بالقلم، وتحريك يده حركة دقيقة في اتجاهات مختلفة؛ إضافة إلى نمو التآزر البصري اليدوي فالعيون تبصر وتترجم ما وقع عليه الإبصار من صور ورسومات وجمل وعبارات وأشكال هندسية واليد تكتب، وقد تكون هذه المتطلبات لصالح الأطفال الذين التحقوا بالتربية التحضيرية.

اثنا عشر: التوصيات والاقتراحات

وقد انتهينا من خلال هذا البحث إلى جملة من التوصيات و الاقتراحات، نجملها فيما يلي:

- من أجل أن نوجه مسار النمو اللغوي نحو نموا أفضلا، على الكبار أن يشجعوا الطفل على التَّحدث ويتيحوا الفرصة له للتَّعبير عن نفسه، كما أنَّ عليهم أن يقدموا نماذج كلاميَّة جيدة في البيت، وفي المدرسة، وفي برامج التلفزيون الموجهة للأطفال، وهذا يتوجب علينا عدم استخدام لغة طفولية عند التَّحدث مع الطفل، والتَّأكيد على استعمال لغة سليمة.

- تتكون المفاهيم من خلال التعامل مع المثيرات والخبرات التي يمر بها الفرد، وتتشكل المفاهيم لدى الأطفال بنفس الطريقة حيث تتكون الصور الذهنية عن المواقف والخبرات والأشياء التي يتعامل معها الطفل وذلك بناء على إدراكه للصفات المشتركة بينها فتتخذ اسما ورمزا خاصا يفيد في الدلالة على المفهوم، ويؤكد علماء النفس أن المفاهيم عامة لا تنشأ دفعة واحدة بوضوح بل تنمو وتتطور مع الوقت وكلما ازدادت خبرة الفرد عن المفهوم تتغير صورته لديه وتصبح أكثر عمومية .

- ضرورة الحرص على إقامة علاقة حميمة وارتباط وثيق دافئ وآمن بين الطفل ومن يرعاه.

- أهمية استثارة حواس الطفل وممارسته لأكبر قدر ممكن من النشاط لتحقيق نموه وتنميته.

- إعداد مربي التربية التحضيرية إعدادا جامعيا ضرورة لا غني عنها وأحد المعايير الهامة للحكم على نجاح المربي وكفاءته والثقة به، وهو أيضا مطلب حيوي لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل

- التدريب المستمر للمربي حتى يستطيع استيعاب المتغيرات الجديدة في تكنولوجيا التعليم ويكون منافسا جيدا في اختيار وتوصيل المعارف والخبرات للأطفال.

- إثراء فضاء البيئة التحضيرية بالمزيد من الأنشطة التربوية الهادفة التي تساعد المربي في تحقيق أهدافه بالإضافة إلى تيسير التعلم.

قائمة المراجع:

- ايفال عيسى(2004). **مدخل الى التعليم في الطفولة المبكرة**، دار الكتاب الجامعي، ط1، غزة .
- السيد عبد الحميد سليمان (2003). **سكولوجية اللغة والطفل**، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة،
- ب.دمجي (ب ت): **الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري الأساسي والثانوي**، المطبوعات المدرسية.
- رابح تركي(1990). **اصول التربية والتعليم** ، ط2، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية
- رانيا عدنان (2006). **برامج طفل ماقبل المدرسة**، ط1، عمان، دار البداية.
- زيدي ناصر الدين (2007). **سيكولوجية المدرس (دراسة وصفية تحليلية)**، ط 3 . الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية .
- شبل بدران (2000). **الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة**، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة،
- شبل بدران (2003). **نظم رياض الاطفال في الدول العربية و الاجنبية**، ط1 ، القاهرة ،تحليل مقارن ،الدار المصرية اللبنانية .

- شروخ صلاح الدين (2003). **منهجية البحث العلمي للجامعيين**، عنابة (الجزائر) ..دار العلوم للنشر والتوزيع .
- صالحة سنقر (1994). **التربية قبل المدرسة الإبتدائية**، منشورات جامعة دمشق.
- عمار بوحوش، محمد الذينات (1999). **منهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث**، ط2، الساحة المركزية بن عكنون، ديوان المطبوعات الجامعية .
- كريمان بدير(1995). **الأنشطة العلمية لطفل ما قبل المدرسة**، ط1 ، القاهرة، عالم الكتب .
- كريمان بدير (2007). **الأسس النفسية لنمو الأطفال**، ط1، الأردن، دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة.
- كريمان بدير، إميلي صادق(2009). **تنمية المهارات اللغوية للطفل**، القاهرة، عالم الكتب.
- فؤاد البهي السيد (1998). **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ليلى أحمد كرم الدين (1993). **اللغة عند الطفل، تطورها، العوامل المرتبطة بها ومشكلاتها**، القاهرة، مكتبة أولاد عثمان.
- محمد مزيان (2002). **مبادئ في البحث النفسي والتربوي**، ط2 ، وهران ، دار المغرب.
- معروف أحمد (2006) **محاضرات في علوم التربية**، ط 2 . وهران (الجزائر)، دار الغرب للنشر والتوزيع .
- منصوري مصطفى (2008). **مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية**، وهران (الجزائر)، دار الغرب للنشر والتوزيع .
- نبيل جمعة النجار (2007). **الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية مع تطبيقات برمجية SPSS**، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع.

سُلُوكْ

ISSN 2353-0359