



سلوك



دورية علمية محكمة

يصدرها مخبر تحليل المعطيات الكمية و الكيفية للسلوكات

النفسية و الاجتماعية

قسم علم النفس - كلية العلوم الاجتماعية

العدد : 04

ديسمبر : 2016

ISSN 2353-0359

"سُلُوكُ"

مجلة دورية علمية محكمة

يصدرها مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكيات النفسية والاجتماعية

قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية

جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر

البريد الالكتروني: soulouk@yahoo.fr



العدد الرابع: ديسمبر 2016

رقم الإيداع القانوني : ISSN 2353-0359

" سلوك "

مجلة دورية علمية محكمة

يصدرها مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكيات النفسية

والاجتماعية

‘SOULOUK ‘

Revue du Laboratoire d'Analyse des donnees

Qualitative et Quantitative des Comportements

Psychologiques et sociaux.LANDCOPS

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

مدير المجلة: أ.د. قماري محمد، مدير المخبر

رئيس التحرير: د. قيدوم أحمد

نائب رئيس التحرير: د. مرنيذ عفيف

الهيئة العلمية للمجلة

أ.د. قماري محمد	جامعة مستغانم - الجزائر
أ.د. تيغزة احمد	جامعة وهران - الجزائر
أ.د. ماحي ابراهيم	جامعة وهران - الجزائر
أ.د. مزيان محمد	جامعة وهران - الجزائر
أ.د. بن العزيمة علال	جامعة الرباط - المغرب
أ.د. السليماني محمد	جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية
د. طاجين علي	جامعة مستغانم - الجزائر
د. قيدوم أحمد	جامعة مستغانم - الجزائر
د. بن احمد قويدر	جامعة مستغانم - الجزائر
د. مرنيذ 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. Oman
Dr. Ustazah Norazlina bt. Zakaria	Insaniah University college Malaysia

التعريف بالمجلة:

"سُلوك" مجلة دورية علمية محكمة يصدرها مخبر "تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكيات النفسية والاجتماعية"، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية بجامعة عبد الحميد بن باديس. مستغانم. الجزائر.

تهتم المجلة بنشر البحوث العلمية الأصيلة في ميدان العلوم الاجتماعية والانسانية، خاصة ما يتناسب مع أهداف ونشاطات المخبر، وهي تنشر باللغة العربية، الفرنسية أو الانجليزية، بالإضافة إلى نشر البحوث العلمية، فإن المجلة تنشر تقارير المؤتمرات والملتقيات والندوات والحلقات النقاشية والأيام الدراسية التي ينشطها مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكيات النفسية والاجتماعية.

أهداف المجلة:

- تعمل مجلة "سلوك" على نشر الأعمال العلمية المنجزة في إطار نشاطات مخبر "تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكيات النفسية والاجتماعية" وكذا الأعمال التي تتقاطع مع أهداف المخبر، وتحديداً فإن المجلة تهدف إلى مايلي:
- تشجيع البحوث التي تعتمد على أساليب التحليل الكمي والكيفي للمعطيات في ميدان العلوم الاجتماعية والانسانية.
- تمكين الباحثين والمختصين في ميدان العلوم الاجتماعية والانسانية من نشر أبحاثهم وخاصة ما يتعلق منها بالجانب الميداني.

شروط النشر:

- تنشر المجلة الأبحاث العلمية الأصيلة التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي باللغات: العربية، الانجليزية أو الفرنسية، والتي لم يسبق نشرها من قبل.
- تنشر المجلة البحوث المترجمة والنقدية وتقارير الندوات والمؤتمرات وأيضا ملخصات رسائل الدكتوراه والماجستير التي لها علاقة بأهداف المخبر والمجلة.
- على الباحث أن يقدم تقريراً خطياً يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في مجلة أخرى.
- تخضع البحوث للتحكيم العلمي قبل نشرها في المجلة، بعد إقرار أهليتها للتحكيم من طرف هيئة التحرير، ويمكن الاعتذار عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

- لا تعاد الدراسة إلى صاحبها في حال عدم الموافقة على نشرها.
- أن تعرض الدراسات الميدانية باتباع طريقة (IMRAD)، بعرض الباحث مقدمة يوضح فيها طبيعة الدراسة وأهدافها، ثم يتناول مشكلة الدراسة وفرضياتها، بعدها عرض لحدود الدراسة وكيفية تحليل بياناتها ومن ثم يعرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتوصياتها، ثم يثبت قائمة المراجع المعتمدة.
- تعتمد المجلة في التوثيق دليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس (American Psychological Association. APA) للنشر العلمي بشكل عام.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من الدراسة: عنوان الدراسة، إسم الباحثين، مؤسسة الانتماء وفي الصفحة الثانية، ملخصا بلغة الدراسة وآخر بلغة ثانية، بواقع 200 كلمة، ويتبع كل ملخص بالكلمات المفتاحية.
- أن لا يزيد عدد صفحات البحث بما فيها الأشكال والجداول (التي توضع في مواقعها وعناوينها كاملة غير ملونة أو مظلمة والمحافظة في شكل صور image forma) والملاحق على (20) عشرين صفحة.
- أن يكون البحث مطبوعاً 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).
- هيئة 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 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

ص	المحتوى
06	الفهرس
07	نمذجة المعادلة البنائية لمقياس ماسلاش للإحتراف النفسي لدى عينة من العاملات المتزوجات أ. لمين وادي - جامعة باجي مختار عنابة
29	الإجهاد العصبي لدى العاملين في مناصب التفاعل مع الجمهور بن معزوزة خديجة، أ.د. قماري محمد - جامعة مستغانم
46	دور التكفل الأطفوني في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي لدى الأطفال المعاقين سمعيا الحاملين للنزوع القوقعي بن عابد جميلة - جامعة عمار ثليجي الأغواط
61	الخصائص السيكونومترية لمقياس الصحة النفسية SCL-90-R أ. سعود فطيمة - جامعة الجزائر، أ. خرموش سميرة - جامعة البليدة
84	إشكالية التمييز بين بقاء التعلم وصعوبات التعلم الأكاديمية نحو رؤية واضحة بوشي شريفة، د. ميموني مصطفى - جامعة مستغانم
99	حفظ القرآن الكريم وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الوادي سليم حمي، عبد اللطيف فارح - جامعة الوادي، د. ربيع العزوزي - جامعة البليدة
123	السلطة والرضا الوظيفي داخل المؤسسة - دراسة ميدانية بالمركز الترفيهي العلمي - تانراست - أ. لنصاري مريم - المركز الجامعي تانراست
138	علاقة التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل بتنمية مواهب الأطفال المتدربين بوشارب فوزية، زعرور لبنى - جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر
165	فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التدريس الفعال لدى أعضاء هيئة التدريس غير التربويين بجامعة اب د. سلوى يحيى محمد الحداد، د. محمد أحمد مرشد القواس - جامعة اب - اليمن
187	الفروق في الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ السنة الثانية التعليم الثانوي بن وزة خديجة، أ. د قماري محمد - جامعة مستغانم

نمذجة المعادلة البنائية لمقياس ماسلاش للإحترق النفسي لدى عينة من العاملات المتزوجات

أ. لمين وادي

جامعة باجي مختار عنابة

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى تقويم الخصائص السيكومترية لمقياس ماسلاش للإحترق النفسي من صدق وثبات لدى عينة من العاملات المتزوجات بقطاع الصحة لولاية عنابة البالغ عددهن (280) عاملة متزوجة، باستخدام نمذجة المعادلة البنائية (التحليل العاملي التوكيدي) عن طريق برنامج "أموس 20"، كما قُدر الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" والثبات المركب الذي يتناسب مع دراسة النماذج العاملية.

وتوصلت نتائج التحليل أن المقياس يتكون فعلاً من بنية عاملية ثلاثية (الإرهاك الإنفعالي، تبرد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز)، طبقاً لتحقيق أغلب مؤشرات جودة المطابقة، كما تتمتع أبعاده بمؤشرات ثبات المقياس الجيد.

الكلمات المفتاحية: نمذجة المعادلة البنائية، التحليل العاملي التوكيدي، الإحترق النفسي، العاملات المتزوجات.

Abstract :

This study aims to evaluate the psychometric parameters of maslach burn out inventory (reliability and validity) for a sample of 280 working wives in health core of Annaba city using the structural equation modeling (Confirmatory factor analysis) and the statistical measurement was done in Amose20. The researcher measured the reliability by Alpha chronbach and the structural reliability to fit the study of structural models.

The results show that thereis a triple factorial structure of this inventory (emotional exhaustion, Apathy, lack of accomplishment) based on the quality fit indicators, and the inventory shows a good reliability.

Keywords : Structural equation modeling, Confirmatory factorial analysis, Maslach burnout inventory, Working wives.

مقدمة:

خروج المرأة الجزائرية إلى ميدان العمل ظاهرة جديدة على المجتمع، رغم أن المرأة تُمثل نصف المجتمع، وهي التي تقع عليها أساساً مهمة تربية الأبناء، فقد ظلت بعيدة عن ميدان العمل والإنتاج وتحمل المسؤوليات المهنية، إذ كان دورها مُنحصرًا في الإشراف على الأسرة والأبناء والأعمال المنزلية، من تحضير الطعام والتنظيف... الخ. وبالتالي كانت المرأة سجيناً للمجتمع الصغير يتمشى وفق التقسيم التقليدي لدور الجنسين في المجتمع.

ولكن مع التحولات والتطورات الاجتماعية والاقتصادية، وتطور الأحداث التاريخية، خاصة مع نهاية القرن 20، عوامل أدت إلى تطور الذهنيات والاتجاهات وانفتاحها ومسارقتها للتطورات. وهو ما أدى إلى تحول واقع المرأة الجزائرية، وإلى تجاوز المفاهيم التقليدية للقيم، والعادات والتقاليد، مما أثر إيجابياً على توجهات المرأة في المجتمع الجزائري. وهكذا تمكنت المرأة من الخروج للعمل بجميع الوظائف والقطاعات المهنية، وعلى رأسها التعليم والصحة والقضاء والمؤسسات الإنتاجية والخدمية المختلفة، وهي مجالات أثبتت فيها المرأة قدراً كبيراً من الكفاءة (غياث، 2013: 96).

وفرضت تلك المتغيرات على المرأة العاملة أدوراً جديدة في حياتها إضافة إلى أدوارها التقليدية. ومع الضغوط البيولوجية الثابتة عندها، تفاعلت معها ضغوط زوجية وأسرية واجتماعية ووظيفية، وبالتالي أصبحت أكثر تعرضاً للإرهاك العاطفي والاستنزاف الجسدي والنفسي من الرجل (علي، 2014: 69).

وبالنظر إلى المرأة العاملة العربية بشكل عام، والجزائرية بشكل خاص، نجد أن هناك العديد من الضغوط والعوامل الاجتماعية والنفسية التي تؤثر عليها، والتي أدت بشكل مباشر أو غير مباشر إلى تعرضها لبعض الأمراض المهنية التي قد تصيب الرجل أيضاً، ولعل من أبرز هذه الأمراض الاحتراق النفسي (الجل، 2012: 02).

إنّ متلازمة الاحتراق النفسي من الحالات العيادية الحديثة التي فرضت نفسها بقوة في الحياة اليومية، وهي اضطراب ناتج عن التعرض لضغوط نفسية ووظيفية دائمة. تستهدف بصفة أساسية الأشخاص في المهن القائمة على مساعدة الآخرين، أو الذين يتطلب نشاطهم المهني التزامات كثيرة في علاقات العمل، وتوصف كتشخيص لاضطرابات في تكيف الخصائص النفسية للإنسان مع المتغيرات الوظيفية التي تتعلق

بطبيعة مهنته بسبب عوامل شخصية وتنظيمية مُتداخلة ومُرتبطة ببيئة العمل (علي، 2014: 68).

إشكالية الدراسة:

تُشكل الاستجابات السلوكية والمظاهر الدالة على الإحترق النفسي القاعدة الأساسية التي يعتمد عليها الباحثون في تصميم أدوات تساعدهم على الإجابة على التساؤل فيما إذا كان الفرد بخير أو مُحترق نفسياً ومهنياً، وفي العادة يقوم المستجيب بالإجابة على عبارات تقديرية بالموافقة أو عدم الموافقة عليها.

ويُعد "مقياس ماسلاش" من أقدر المقاييس التي تقيس درجة الإحترق النفسي، والذي تم استخدامه من قِبل عدد كبير من الباحثين والمؤسسات والمنظمات في مسعى للتعرف على الخبرات التي تولدت لدى المشتغلين في تلك الجهات. ويُعد المقياس موثقاً، حيث يقوم بتقدير حجم والمشاركة ومدى المشاركة والانجاز للعاملين في المؤسسات والشركات والهيئات. وتوجد ثلاث طبقات لهذا المقياس: الطبقة الأولى مخصصة للمهن المعنية بتقديم الخدمات الانسانية مثل التمريض وغيره من التخصصات الصحية وقد تبنت هذه الدراسة هذه الطبقة، والثانية هي مُعدلة جزئياً ومعنية بالتعليم والقطاعات الثقافية، والثالثة طبقة عامة مخصصة لقياس علاقة الموظف بالعمل وليس بالعلاقات الخدمية التي يقدمها الموظف. حيث وصف "الدرمان Alderman" هذا المقياس بأنه الأكثر استخداماً لقياس الإحترق النفسي، حيث تم توظيفه في أكثر من 180 دراسة منذ وضعه من قِبل "كرستينا ماسلاك" عام (1981م) (سماهر، 2010: 50).

وخلُص الباحثون إلى أن البناء العاملي لمقياس ماسلاش في مُعظم هذه الدراسات يدل على وجود عوامل ثلاثة (الإحناك الانفعالي، تبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز)، مع اختلاف في تشبع العبارات داخل العوامل، وأن هذه العوامل مرتبطة ببعضها البعض. كما قام الضفريوالقريوتي (2010) بتطبيق التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية (Principal Components) مع تدوير مائل للمحور (Varimax rotation)، وقد توصلت الدراسة إلى وجود ثلاثة عوامل فسرت (48 %) من التباين الكلي، مع تشبع بعض العبارات في أكثر من عامل، وقد فسّر العامل الأول الممثل بعبارات الإجهاد الانفعالي 28.3 % من التباين، بينما فسّر العامل الثاني المتمثل بعبارات نقص الشعور بالإنجاز 11.3 % من التباين، في حين فسّر العامل الثالث نسبة (8.4 %) من مجموع التباين الكلي. (الضفري والقريوتي، 2010) وفي البيئة الجزائرية

توصلت مخلوف سعاد (2014) إلى تمتع المقياس بمؤشرات صدق مقبولة، حيث يستم بصدق ظاهري وبصدق الاتساق الداخلي (معاملات الارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس).

وقد أشار ديمتروف (Dimitrov, 2010) إلى أن التحليل العامل بنوعية الاستكشافي والتوكيدي يستخدم لتقديم الدليل على صدق البناء. ويمكن التفريق بين النوعين من الدليل في أنّ الاستكشافي هو طريقة أو منحى يقوم على البيانات في استكشاف بناء عاملي غير معروف مسبقاً، بينما التوكيدي فتوجيه النظرية لتوكيد (أو عدم توكيد) بناء عاملي مفترض.

وتعد النمذجة بالمعادلة البنائية SEM من أحدث المنهجيات المستحدثة في مجال البحث في العلوم النفسية، وتُمثل الأسلوب الأكثر فعالية وصدقية من بين المنهجيات المتبعة في بحوث حقل العلوم الانسانية والاجتماعية لعلاج ودراسة الظواهر المختلفة ومنها الظاهرة النفسية في المؤسسات بتفرعاتها المختلفة (اقتصادية، اجتماعية، خدمية)، وذلك من خلال وضع وتصميم النماذج النظرية واختبار صحتها وصدقيتها من خلال التحليل العامل التوكيدي.

ويرى ستيورت (Stewart, 1981) أنّ الهدف من التحليل العامل التوكيدي هو اختبار مدى مطابقة نموذج أُشتق من نظرية ما لمجموعة من البيانات، ويتطلب ذلك وجود أساس نظري يُساعد الباحث عن تحديد الطريقة التي تشبّع بها المتغيرات على العوامل. وتضيف (Byrne, 1994) أن التحليل العامل التوكيدي يُستخدم لاختبار الفرض حول وجود صلة مُعينة بين المتغيرات الكامنة استناداً إلى نظرية مُعينة أو أدبيات البحث أو الدراسات السابقة، ثم يختبر الباحث النموذج الذي افترضه اختباراً احصائياً. وعليه فإن التحديد المسبق لنموذج التحليل العامل التوكيدي يسمح للمتغيرات بحرية التشبع على عوامل مُحددة دون غيرها. ثم يتم تقويم النموذج بطريقة احصائية لتحديد دقة مطابقته للبيانات المستخدمة من خلال العديد من المؤشرات المسماة بمؤشرات المطابقة. غير أن التمييز بين النوعين الاستكشافي والتوكيدي لا يكون دائماً تمييزاً قاطعاً أو فاصلاً، إذ كثيراً من البحوث تجمع بين النوعين وذلك لأنه يندر أن يقوم الباحث بإجراء التحليل العامل على مجموعة عشوائية من المتغيرات، بل يكون مُدركاً بدرجات مُتفاوتة طبيعة المتغيرات، وعدد العوامل التي تنطوي تحتها هذه المتغيرات، فمثلاً يفترض الباحث وجود عاملين

مختلفين تنطوي تحتها مجموعة من المتغيرات، وأنّ بعض المتغيرات ينتمي إلى العامل الأول، والبعض الآخر ينتمي إلى العامل الثاني، فإذا استخدم التحليل العاملي للتحقق من صحة افتراضه وليس للكشف عن العوامل، فإنه يطبق عليه في هذه الحالة التحليل العاملي التوكيدي. (الرحبي، 2012: 19)

لذا فإن النمذجة بالمعادلة البنائية (التحليل العاملي التوكيدي) هو الأسلوب الإحصائي المناسب لدراسة البناء العاملي لمقياس ماسلاش للاحتراق النفسي لدى عينة من العاملات المتزوجات في البيئة الجزائرية وليس التحليل العاملي الاستكشافي وعليه يمكننا طرح التساؤل الرئيسي التالي:

هل يحتفظ مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي المعدل على البيئة الجزائرية بمؤشرات سيكومترية مقبولة على عينة من العاملات المتزوجات؟

وينبثق من هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية والتي مفادها:

- هل تتأكد البنية العاملية الثلاثية (الانهاك الانفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز) لمقياس ماسلاش؟
- هل يمتلك مقياس ماسلاش مؤشرات ثبات مقبولة مع خصائص المقياس الجيد على عينة من العاملات المتزوجات؟

أهداف الدراسة:

- التأكد من الكفاءة السيكومترية لمقياس ماسلاش للاحتراق النفسي على عينة من العاملات المتزوجات بقطاع الصحة العمومية بولاية عنابة من خلال:
- التأكد من البنية العاملية الثلاثية لمقياس ماسلاش للاحتراق النفسي عن طريق التحليل العاملي التوكيدي.
- تقدير ثبات مقياس ماسلاش بطرق مختلفة.

أهمية الدراسة:

اعتماد الدراسة على أحد الأساليب الإحصائية المتطورة والحديثة، وهو أسلوب نمذجة المعادلة الهيكلية (SEM)، للتحقق من الصدق البنائي للمقاييس المختلفة من خلال التحليل العاملي التوكيدي والذي تفتقر إليه معظم البحوث على المستوى الوطني

وحتى العربي، الذي يُعد مساهمة في تعزيز المنهج العلمي من خلال مُواكبة التيار البحثي للدول المتقدمة.

تحديد مصطلحات الدراسة:

نمذجة المعادلة البنائية: هو نمط مفترض للعلاقات الخطية المباشرة وغير المباشرة بين مجموعة من المتغيرات الكامنة والمشاهدة، وبمعنى أوسع تُمثل نماذج المعادلة البنائية ترجمات لسلسلة من علاقات السبب والنتيجة المفترضة بين مجموعة من المتغيرات (المهدي وآخرون، 2015: 64).

التحليل العاملي التوكيدي: نوع من التحليلات الإحصائية المتقدمة التي تُستخدم بين مجموعة من المتغيرات الكامنة، ومجموعة أخرى من المتغيرات المقاسة، ويتم فيها اختبار مدى ملائمة البيانات الواقعية عند المتغيرات الملاحظة للعلاقات المتوقعة بين المتغيرات (الجابري، 2013: 10 – 11).

الاحترق النفسي: عرفت "ماسلاش" أستاذة علم النفس بجامعة بيركلي الأمريكية، الرائدة في دراسة وتطوير مفهوم الاحتراق النفسي بأنه " مجموعة أعراض من الإجهاد الذهني والاستنفاد الانفعالي والاتجاه السلبي نحو الذات ونحو الآخرين، والإحساس بعدم الرضا عن الانجاز الشخصي والأداء المهني (Maslach, Jakson, 1986).

العاملات المتزوجات: حسب هذه الدراسة هي المرأة المتزوجة التي تزاوّل عملها (طبيبة، ممرضة، قابلة، إدارية) بالقطاع الصحي العمومي بشكل رسمي ومنتظم، مقابل أجر مادي تتقاضاه، بالإضافة إلى أدوارها داخل بيتها.

الإجراءات الميدانية للدراسة:

منهج الدراسة:

يستخدم البحث الحالي منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية (Structural Equation Modeling) (SEM) والتي تمثل مدخلاً إحصائياً شاملاً لاختبار الفروض عن العلاقات بين المتغيرات الكامنة والمتغيرات المشاهدة. كما تعرف أنها منهجية بحثية لاختبار النماذج الإدارية النظرية كمياً باستخدام المنهج العلمي لاختبار الفروض البحثية، وذلك من أجل تحقيق فهماً أفضل للعلاقات بين المتغيرات الإدارية في المجال النفسي والتربوي (المهدي وآخرون، 2015: 42).

ويستخدم البحث أسلوب التحليل العاملي التوكيدي لاختبار نموذج قياس البنية العاملية. ونموذج القياس Model Measurement وهو ذلك الجزء (وقد يكون الكل) من نموذج المعادلة البنائية، والذي يتعامل مع المتغيرات الكامنة ومؤشراتها، حيث يحدد العلاقات بين المتغيرات المشاهدة (المؤشرات) والمتغيرات غير المشاهدة (الكامنة)، كما أنه أيضاً يصف صدق وثبات المتغيرات المشاهدة. (Byrne, 1998)

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع البحث من العاملات المتزوجات بمؤسسات الصحة العمومية لولاية عنابة، حيث بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية تبين أنّ العاملات المتزوجات (طبيبات، ممرضات، قابلات، إداريات) يمثلن نسبة قليلة مقارنة بالعاملات الغير متزوجات، وللإشارة تعذر علينا الحصول على الإحصائيات الرسمية لعدد المجتمع الأصلي، كونه مؤسسات الصحة العمومية لا تقوم بعملية إحصاء على أساس متغير الجنس (ذكر، أنثى)، بل إحصائيات تعتمد على أساس الرتبة المهنية لا غير، لذلك تم توزيع عدد ممكن لأداة الدراسة الذي شمل (07) مؤسسات للصحة العمومية بعد استبعاد المؤسسات التي شملتها الدراسة الاستطلاعية. وللتأكد من كفاية العينة وتمثيلها للمجتمع الأصلي فقد تم الاعتماد على مقياس كايسر - ماير - أولكين (The Kaiser- Meyer-Olkin Measure).

معيار كفاية العينة ووجود علاقات الارتباط بين المتغيرات:

من أجل التحقق من كفاية عينة الدراسة من أهم الشروط الضرورية الواجب توفرها لاختبار المقاييس، وللتحقق من هذا الشرط فإنّ الباحثين أوصوا باستعمال مقياس كايسر - ماير - أولكين (The Kaiser- Meyer-Olkin Measure) الذي يُعد أحد الخطوات المهمة في هذا التحليل. وتتراوح إحصائية (KMO) بين (0 - 1)، والقيمة (0) تُؤشر بأن مجموع الارتباطات أكبر من مجموع الارتباطات الكلية، وهذا يُبين بأن نموذج الارتباط يكون منتشرًا، أما إذا كانت القيمة تقترب من (1) فإن هذا يُؤشر بأن نموذج الارتباطات متواتق وذو مصداقية ويوصي (kaiser , 1974) بأنّ القيم المقبولة تكون أكبر من (0.50) والقيم التي تكون أدنى من هذه القيمة تعني بأنّ على الباحث إمّا أن يجمع بيانات أكثر (زيادة حجم العينة) أو يُعيد التفكير بالمتغيرات المتضمنة في المقياس (العابدي، 2012: 161).

وكما يظهر في الجدول رقم (01) فإن قيم (KMO) هي أكبر من (0.50) والتي بلغت (0.58) والتي وفق تصنيف (kaiser) تعدّ قيم جيدة ومقبولة، وبتالي فإن حجم العينة (280) كافٍ لأهداف الدراسة.

جدول رقم(01): اختبار كفاية عينة الدراسة

أبعاد المقياس	مقياس كايسر - ماير- أولكين-Kaiser-Meyer-Olkin ومؤشر KMO لاختبار كفاية عينة الدراسة
الإجهاد الانفعالي	0.58
تبلّد المشاعر	
نقص الشّعور بالإنجاز	

حدود الدراسة:

تم تطبيق الدراسة في الفترة الممتدة من شهر جانفي إلى شهر جوان 2016. لدى عينة من العاملات المتزوجات ببعض مؤسسات الصحة العمومية لولاية عنابة.

أداة الدراسة:

مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش: استخدم الباحث في الدراسة الحالية مقياس ماسلاش وجاكسون سنة 1981، ليقاس الاحتراق النفسي لدى العاملين في مجال الخدمات الانسانية والاجتماعية والطبية، وقام العديد من الباحثين بتعريبه ليتلاءم مع البيئة العربية، حيث يمكن استخدامه، ومن بين هؤلاء الباحثين نذكر: سمير أبو مغلي 1987 وكمال الدواني وزملائه 1989، ونصر مقابلة وكايد سلامة 1993 و 1997، وعدنان الفرح 2001 (نعموني، 2014: 189).

وكذلك تم استخدامه في الدراسات التي أجريت بالجزائر مثل دراسة سعاد مخلوف (2012) على الأطباء الجراحين، ودراسة ميهوبي فوزي (2007) على الممرضين، ودراسة عبد الحميد عشوي (2013).

يتكون المقياس من (22) عبارة تتعلق بشعور الفرد نحو مهمته، وقد وزعت البنود على ثلاثة أبعاد كما موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (02): توزيع البنود على أبعاد مقياس الاحترق النفسي

البعد	عدد البنود	أرقام البنود
الإرهاك الانفعالي	09	20 - 16 - 14 - 13 - 8 - 6 - 3 - 2 - 1
تبلد المشاعر	05	22 - 15 - 11 - 10 - 5
نقص الشعور بالإنجاز	08	21 - 19 - 18 - 17 - 12 - 9 - 7 - 4

وتجدر الإشارة أن المقياس في الأصل يحتوي على 07 درجات (1 - 7) حيث الرقم 1 يعني أن شعور الفرد بمحتوى البند بدرجة ضعيفة جداً، أما الرقم 7 فيعني أن شعور الفرد بمحتوى البند قوية جداً، والأرقام ما بين (1 - 7) تعطي تدرجات الشعور بالموقف من قوية جداً إلى ضعيفة جداً.

إلا أننا فضلنا استعمال 05 درجات، على غرار سلم ليكرت الخماسي وهذا لتكون الإجابات أكثر دقة. (موافق جداً - موافق - محايد - معارض - معارض جداً) وصُححت على التوالي بالدرجات (5 - 4 - 3 - 2 - 1) ، وصُححت فقرات بُعد نقص الشعور عكسياً باعتبارها بنود ايجابية (1 - 2 - 3 - 4 - 5).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام أسلوب النمذجة البنائية (Structural Equation Modeling) (SEM) وهو يُطلق عليه بالتحليل العاملي التوكيدي للتحقق من الصدق البنائي للمقاييس المختلفة التي يتم بناءها في ضوء اطر نظرية سابقة (MacCallum & Austin, 2000).

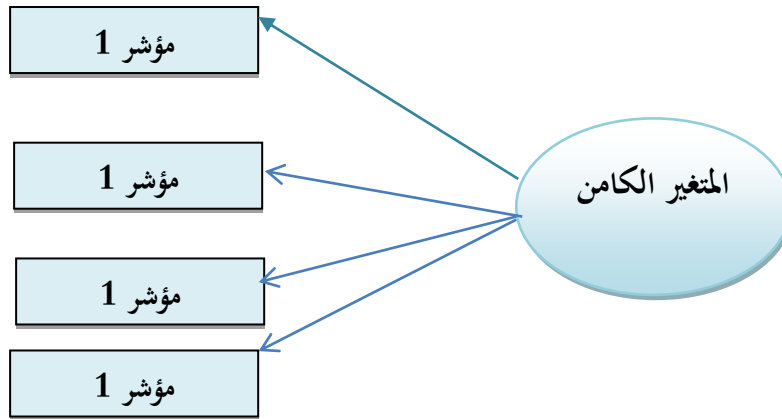
ومن أجل بناء نماذج مُتغيرات البحث فإن ذلك سيتم عن طريق النمذجة للمعادلات الهيكلية، والتي تُعد من أفضل الطرق التي تستخدم لاختبار النماذج مُتعددة المتغيرات، وذلك لأنها تعطي للباحث امكانية اختبار العلاقة بين هذه المتغيرات دفعة واحدة مع تحديد مدى ملائمة النموذج للبيانات التي يتم تجميعها من خلال مجموعة مؤشرات يطلق عليها مؤشرات جودة المطابقة (حاكم، وآخرون، 2014: 24).

الهدف الأساسي للصدق البنائي التوكيدي يقيد الفقرات بالأساس النظري للمقاييس ولا يعطيها الحرية في الانتماء للأبعاد التي يختارها التحليل على عكس التحليل العاملي الاستكشافي، بل يقوم الباحث هو بتحديد انتماء كل فقرة للبعد الملائم حسب الأساس النظري والمفاهيمي والدراسات السابقة لمختلف المقاييس. وهذا النوع من الصدق

يعتمد بشكل أساسي على التحليل العاملي التوكيدي الذي يُعد الجزء الأول من منهج معادلة النمذجة الهيكلية.

وحسب روسال وآخرون (Roussel et al., 2002) يتم تطبيق طريقة المعادلات البنوية تبعاً للمراحل التالية:

1. تطوير نموذج مطابق للمفاهيم النظرية.
2. بناء نموذج للعلاقات الخطية بين المتغيرات.
3. تحويل هذا النموذج إلى نموذج بنوي ونموذج للقياس.
4. اختيار نوع مصفوفة البيانات واختبار النموذج المقترح.
5. تقييم التعرف على النموذج البنوي.
6. تقييم نوعية تعديل ومطابقة النموذج للبيانات.
7. تفسير النتائج والنظر في التعديلات الواجب إدخالها على النموذج إذا كانت مبررة نظرياً.



شكل رقم (01) نموذج قياس مبسّط في التحليل العاملي التوكيدي

يقصد بالمتغير الكامن، كما يتضح من الشكل رقم (01) ذلك المتغير الذي لا يمكن قياسه في الواقع مثلاً "الانهاك الانفعالي". أما المؤشر فهو المتغير الملاحظ أو الذي تم قياسه عن طريق أداة معينة، ويمثل عبارة المقياس. وبالتالي فإن العبارات التي استخدمت لقياس "الاحتراق النفسي" تسمى "مؤشرات" ومتغير "الانهاك الانفعالي" يُسمى المتغير الكامن.

يتم الحكم على مدى ملاءمة النموذج الهيكلي من خلال مؤشرات الملائمة حيث تستخرج مؤشرات جودة المطابقة والتي يتم من خلالها التعرف على مدى مقبولية العلاقة

المفترضة سابقاً، وعندما يكون هناك قبول جيد طبقاً لهذه المؤشرات فإن الاختبار يكون دقيق جداً وعكس ذلك يكون ضعيف وغير جيد ويمكن رفض النموذج. (Byrne 3: 2010). والمعايير الآتية تُعتبر من أكثر المعايير استخداماً في الدراسات الأكاديمية الدولية العالمية وأكثرها انتشاراً في مختلف المنشورات العلمية، وهي كالتالي:

* **اختبار χ^2** : يستخدم اختبار χ^2 في هذه الحالة لاختبار الفرضية الصفرية القائلة بأن نموذج البنى العاملية المقترح يوافق جيداً البيانات الميدانية. ونظراً لحساسية قيمة هذا الاختبار لحجم العينة، فقد تم اقتراح مقارنة قيمته بالنسبة لدرجات الحرية، في هذه الحالة يستخدم الاختبار كمعيار التعديل الجيد وليس كأداة لاختبار الفرضية الصفرية.

* **مقياس χ^2 / درجات الحرية**: يعتبر هذا المعيار محدداً هاماً لتعديل النموذج العملي عندما يحقق قيمة أصغر من معيار تغير ودرجة الصرامة في الدراسة، ويساوي هذا المعيار 3 (القيمة المثلى) بعدما كان 5 في السنوات السبعينات. بالرغم من ذلك فإنه يبقى متأثراً بحجم العينة.

* **مقياس التعديل الجيد GFI ومقياس التعديل الجيد AGFI**: ويعتبران معياران مقترحيان في برنامج Amos. وتتراوح قيمة كل واحد منها بين 0 و 1، ويمثلان قيمة التباين والتغاير المفسر من قبل النموذج. ويعتبر النموذج مقبولاً إذا كان GFI يساوي أو يفوق 0.90 أو إذا كان AGFI يساوي 0.80 أو أكثر.

* **معايير التعديل لبنتلر وبونيت Bentler&Bonnett**: لقد عمل هذان الباحثان على تطوير معايير أخرى للتعديل الجيد للنموذج، وقد بينت بعض الدراسات أن هذه المعايير تعتبر الأقل تأثراً بحجم العينة مقارنة بالمعايير السابقة الذكر. كما تمكن هذه المعايير من مقارنة نموذج البنى العاملية بالنموذج الصفري في هذه الحالة ذلك النموذج الذي يفترض عدم وجود أي علاقة بنيوية بين المتغيرات، أما عن القيمة المعيارية لهذه الأدوات فهي (0.90) مهما تنوعت المعايير، والتي من أهمها:

$$NFI = \Delta = \frac{(T_i - T_k)}{T_i} \quad : \text{ (Normed Fit Index) } NFI *$$

حيث T_i يمثل قيمة χ^2 للنموذج الصفري و T_k قيمة نفس الاختبار الخاصة بالنموذج المعترض.

* **NNFI (Non Normed Fit Index)**: يعتمد هذا المؤشر على مقارنة النموذج الذي يقترحه الباحث بنموذج آخر يسمى النموذج القاعدي Baseline Model والذي عادة ما يكون النموذج الصفري Null Model وهو النموذج الذي يفترض ان جميع العلاقات بين المتغيرات صفرية، وهو بذلك يقارن النموذج الذي يقترحه الباحث بأقل النماذج ملائمة (النموذج الصفري) . والمعادلة المستخدمة في حساب قيمة هذا

$$NNFI = \frac{[(T_i / d_i) - (T_k / d_k)]}{(T_i / d_i) - 1}$$

المؤشر كما يلي: حيث يمثل d_i و d_k على التوالي درجات الحرية للنموذجين السابقين ويسمى أحياناً

هذا المعيار TLI نسبة إلى Tucker Lewis Index

* **CFI (Comparative Fit Index)**: ونظراً لكن المؤشرات السابقة قد تخرج عن المدى صفر إلى واحد مما يصعب تفسيرها وإعطائها معنى لهذا أقترح هذا المؤشر الذي لا تقل قيمته عن صفر ولا يزيد بأي حال عن واحد، وما عرض عن المؤشرات السابقة من خصائص ودرجة قطع ينطبق أيضاً على هذا المؤشر، وتستخدم المعادلة الآتية في حساب قيمة مؤشر المطابقة المقارن:

$$CFI = \tilde{\Delta} = \frac{1 - \max[(T_m - ddl_m), 0]}{\max[(T_m - ddl_m), (T_0 - ddl_0), 0]}$$

* **RMSEA (الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ)**: وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة وإذا ساوت قيمته 0.05 فأقل دلّ ذلك أن النموذج يطابق تماماً البيانات، وإذا كانت القيمة محصورة بين 0.05، 0.08 دلّ ذلك على أن النموذج يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة، أما إذا زادت قيمته على 0.08 فيرفض النموذج. (الباي، والعمرى، 2013: 79)

$$RMSEA = \sqrt{2F_{\min} / [p(p+1)]}$$

حيث يمثل $F_{\min}$ دالة المعقولة القصوى عند الحد الأدنى و P عدد المؤشرات الملاحظة.

* **IFI**: وهو مؤشر يعكس مدى تفوق النموذج الذي يقترحه الباحث في ملائمته على النموذج القاعدي (الذي عادة ما يكون النموذج الصفري) والمعادلة المستخدمة في حساب قيمة هذا المؤشر هي:

$$BL89 = IFI = \frac{(T_a - T_m)}{(T_0 - ddl_m)}$$

حيث يمثل ddl_m عدد درجات حرية النموذج المراد إختياره.

وهكذا سيتم تطبيق مختلف هذه المعايير في التحليل العاملي التوكيدي على مقياس الدراسة الحالية، وعلى عينة الدراسة المقدر حجمها بـ (280) عاملة متزوجة، وذلك عن طريق برنامج (AMOS v.22) والذي يُستخدم للتأكد من مدى مُلائمة النموذج مع بيانات العينة المستخدمة وأنها تقيس فعلاً ما وضعت من أجل قياسه. وتُعتبر هذه المعايير الأهم في مجال المعادلات البنوية (Roussel et al., 2002: 66). ويمكننا تلخيصها في الجدول التالي:

جدول رقم (03): مؤشرات جودة المطابقة

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة المتألية للمؤشر
النسبة الاحتمالية لمربع كاي. (X^2)	أن تكون غير دالة
مؤشر نسبة درجة الحرية لمربع كاي. (X^2/df)	أقل من 3 تطابق تام
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتران (RMSEA)	أقل من 0.05 أو 0.08
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	أكبر من 0.90
مؤشر المطابقة التزايدية (IFI)	أكبر من 0.90
مؤشر تاكر - لويس (TLI)	أكبر من 0.90
مؤشر المطابقة المقارن الاقتصادي (PCFI)	تساوي أو أعلى من 0.50

المصدر: من إعداد الباحث اعتماداً على: (James., L & Arbuckle, 2011, 601)،

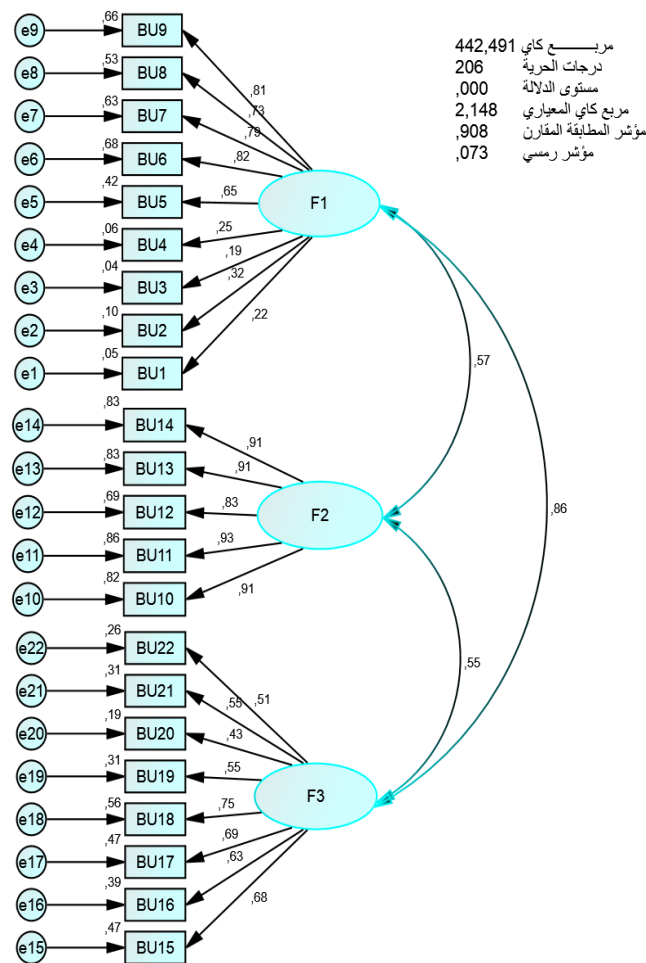
(Hooper, D et al, 2008 :53-60) و (تيغزة، 2011: 111)

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض وتحليل التساؤل الأول:

هل تتأكد البنية العاملية الثلاثية (الانهاك الانفعالي، تبدل المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز) لمقياس ماسلاش ؟

للإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بإجراء التحليل العاملي التوكيدي، ومن مُخرجات برنامج Amos 22 الشكل البياني للتحليل العاملي التوكيدي لنموذج الاحترق النفسي بعوامله الكامنة الثلاثة (3) والمؤشرات المعبر عنها:



شكل رقم (02): التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاحتراق النفسي (المصدر: من إعداد الباحث اعتماداً على برنامج Amos 22)

يوضح الشكل رقم (02) درجات التشبعات لنموذج الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة (3) من (F1- F3) والمؤشرات المعبر عنها من (Bu1 – Bu 22)، إذ تُعبر كل قيمة من القيم الموجودة على كل سهم من الأسهم المتجهة من المتغيرات الكامنة إلى كل مؤشر من المؤشرات عن درجة تشبع المتغير الكامن بهذا المؤشر، وللمقارنة بين هذه المؤشرات من حيث درجة الإشباع للمتغير الكامن نعتمد على الأوزان المعيارية التي تسمى بمعاملات الصدق أو التشبع على المتغير الكامن كما يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم (04): درجات التشبع لكل بند من أبعاد مقياس الإحترق النفسي

الرمز	المتغيرات الكامنة ومؤشراتها	درجة الإشباع
F1	الاستنزاف الانفعالي	
Bu1	أشعر بأنني مُنهارة إنفعالياً جراء ممارستي لمهنتي مع المرضى	0.22
Bu2	أشعر أن طاقتي مُستنفذة مع نهاية اليوم	0.31
Bu3	أشعر بالتعب عندما أستيقظ من نومي وأعلم أنه عليّ مُواجهة يوم عمل جديد مع المرضى	0.19
Bu4	التعامل مع المرضى طوال فترة العمل يتطلب جهداً كبيراً	0.25
Bu5	أشعر بأنني سأفشل بسبب عملي مع المرضى	0.64
Bu6	أشعر بأنني محبطة في عملي	0.82
Bu7	أشعر بأنني أشقى في عملي	0.79
Bu8	المواجهة اليومية للمرضى تسبب لي ضغطاً في حياتي اليومية	0.72
Bu9	أشعر وكأنني على حافة الهاوية جراء ممارستي لمهنتي	0.81
F1	تبلد المشاعر	
Bu10	أشعر أنني أعامل بعض المرضى بطريقة غير إنسانية	0.90
Bu11	أصبحت عديمة الإحساس مُنذ بداية ممارسة عملي	0.92
Bu12	أخشى أن أصبح عنيفة وقاسية بسبب عملي	0.83
Bu13	لا أكره ولا أبالي ببعض المرضى	0.91
Bu14	أشعر بأن الآخرين يلوموني عن بعض المشاكل التي تواجههم	0.91
F3	نقص الشعور بالإنجاز	
Bu15	أستطيع أن أفهم بسهولة مشاعر المرضى	0.68
Bu16	أحل مشاكل المرضى بفعالية عالية	0.62
Bu17	يبدو لي كأنني أؤثر إيجابياً على المرضى الذين أحتك بهم	0.68
Bu18	أحس أنني نشيطة وحيوية في عملي	0.74
Bu19	يمكنني خلق جو مُريح في المستشفى مع المرضى	0.55
Bu20	أشعر بالسعادة بعد العمل مع المرضى	0.43
Bu21	أنجزت الكثير من الأشياء المهمة في عملي	0.55
Bu22	أتعامل بكل مُدوء مع المشاكل الانفعالية أثناء أدائي لمهنتي	0.50

من خلال الجدول رقم (04) يتضح أن أكثر البنود تشبعاً هو البند Bu11، إذ بلغت الدرجة المعيارية للإشباع 0.92، كما يتضح أن أقل المؤشرات إشباعاً هو Bu03، إذا بلغت الدرجة المعيارية للإشباع 0.19، أما باقي المؤشرات فتتراوح بين هاتين القيمتين.

جودة مطابقة نموذج الاحتراق النفسي لبيانات العينة:

من مخرجات التحليل الاحصائي مؤشرات جودة مطابقة النموذج المقترح للبيانات مع النموذج المفترض، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (05): مؤشرات جودة المطابقة لمقياس الاحتراق النفسي

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر
النسبة الاحتمالية لمربع كاي. (X^2)	$(X^2) = 442.491$ $DF = 206$ دال إحصائياً $P=0.00$
مؤشر نسبة درجة الحرية لمربع كاي. (X^2/df)	2.14
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتران (RMSEA)	0.07
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.90
مؤشر المطابقة التزايدية (IFI)	0.90
مؤشر تاكر - لويس (TLI)	0.89
مؤشر المطابقة المقارن الاقتصادي (PCFI)	0.81

المصدر: من إعداد الباحث اعتماداً على مخرجات برنامج Amos 22

يُتضح من الجدول السابق مُلائمة النموذج مُلائمة جيّدة للبيانات، رغم أن مؤشر كا² دال إلا أن هذا المؤشر ينطوي على عيوب كثيرة، لذلك يُنصح باستعماله بمعيّة مؤشرات أخرى لحسن المطابقة، ومن ذلك حساسيته لحجم مُعاملات الارتباط، ومعاملات الارتباط المرتفعة تؤدي الى ارتفاع قيمة كا²، كما أن كا² يتأثر بحجم العينة (تبغزة، 2011: 115)، بحيث يُعتبر مقياساً مُناسباً لمطابقة النموذج لحجم عينة من 100 إلى 200 وأنّ الدلالة الإحصائية تكون أقل استقراراً مع عينة حجم أكبر من 200 (تبغزة، 2012: 343). كما يتبين من خلال الجدول ما يلي:

- مؤشر نسبة درجة الحرية ل كا². (X^2/df) أقل من 5 مما يدل أن النموذج المقترح يطابق بدرجة كبيرة النموذج المفترض لبيانات العينة.
- المؤشر (RMSEA) بلغت قيمته 0.07، مما يدل على أن النموذج مقبول
- قيم باقي المؤشرات تدل على جودة النموذج ومطابقته تماماً للبيانات.

وعليه تتأكد البنية العاملية الثلاثية (الأنحاء الانفعالي، تلبد المشاعر، نُقص الشعور بالإنجاز) لمقياس ماسلاش للاحترق النفسي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي توصل لها الباحثون إلى أن البناء العاملي لمقياس ماسلاش في معظم هذه الدراسات يدل على وجود البنية العاملية الثلاثية، مع اختلاف في تشبع العبارات داخل العوامل، وأن هذه العوامل مرتبطة ببعضها البعض. كما قام الضفري والقريوتي (2010) بتطبيق التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية (Principal Components) مع تدوير مائل للمحور (Varimax rotation)، وقد توصلت الدراسة إلى وجود ثلاثة عوامل فسرت 48% من التباين الكلي، مع تشبع بعض العبارات في أكثر من عامل، وقد فسّر العامل الأول الممثل بعبارات الإجهاد الانفعالي 28.3% من التباين، بينما فسّر العامل الثاني المتمثل بعبارات نقص الشعور بالإنجاز 11.3% من التباين، في حين فسّر العامل الثالث نسبة 8.4% من مجموع التباين الكلي (الضفري والقريوتي، 2010).

عرض وتحليل التساؤل الثاني:

هل يمتلك مقياس ماسلاش مؤشرات ثبات مقبولة مع خصائص المقياس الجيد على عينة من العاملات المتزوجات؟

للإجابة على هذا التساؤل، تم التأكد من الثبات بطريقتين: طريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)، وطريقة التحليل العاملي (الثبات المركب)، كما هو موضح في الجدولين التاليين:

الثبات بطريقة معادلة "الفا" كرونباخ (Cronbach's alpha):

جدول رقم (06): معامل الثبات "الفا" لمقياس الاحترق النفسي

أبعاد المقياس	عدد البنود	معامل الثبات
الاستنزاف الانفعالي	09	0.85
تلبد المشاعر	05	0.63
نقص الشعور بالإنجاز	08	0.80
ثبات المقياس	22	0.84

نلاحظ من خلال الجدول أن قيم أو مؤشرات ثبات ألف كرونباخ جيدة وهي نتيجة تتفق مع نتائج دراسة ماسلاش وجاكسون (1981) بحساب معامل الاتساق الداخلي

باستخدام معادلة الفا كرونباخ فكان معامل الفا كالتالي: الانحناك الانفعالي 0.90، وتبدل المشاعر، 0.79 وتدني الشعور بالانجاز 0.71. (نعموني، 2014: 190)

واتصفت البيانات المحصلة من خلال استخدام مقياس ماسلاش بثباتها في النسخ المترجمة وعلى عينات مختلفة مثل الفرنسية (Laugaa et al. 2008) أو النرويجية (Richardson & Martinussen, 2004) أو الألمانية (Bellingrath, 2008) أو اليونانية (Weigl, & Kudielka, 2008; Schwarzer & Hallum, 2008) أو التركية (Sari, 2008) أو الهولندية (Loonstra, Brouwers, & Tomic, 2009) أو العربية (الخرابشة وعريبات، 2005، الجمالي وحسن، 2003) سواء كانت معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي أو بطريقة إعادة الاختبار أو التجزئة النصفية. (عشوي، 2013: 294)

الثبات بطريقة الثبات المركب (الموثوقية المركبة - Composite Reliability): يدل الثبات المركب أو ثبات المفهوم أو التكوين الفرضي على دقة أو اتساق المؤشرات التي قد تتمثل في الفقرات أو قد تكون في مقاييس جزئية أو فرعية، أو قد تتخذ أشكالا أخرى في قياس مفهوم معين، إذ يتوقع في المؤشرات (فقرات مقياس مثلاً) التي يفترض الباحث أنها تنتمي إلى مفهوم أو تنطوي على نسبة من التباين المشترك بينها وبين المفهوم. أما باقي التباين الذي لا يحدده المفهوم في الفقرة يدعى بالخطأ. (تبيزة، 2008)

مُعَادِلَةُ الثبات المركب:

$$\text{الثبات المركب} = \frac{(\text{مجموع التشبعات})^2}{\text{مجموع خطأ القياس} + (\text{مجموع التشبعات})^2}$$

(الارتباط التربيعي المتعدد) - 1 = مجموع خطأ القياس

طبقاً لما سبق تم حساب مربع مجموع التشبعات، ومجموع الأخطاء لكل بعد من الأبعاد، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (07): الثبات المركب لمقياس الاحتراق النفسي

بعد الانحياز الانفعالي				بعد تبدل المشاعر				بعد نقص الشعور بالإنجاز			
الفقرات	المعادلة	التشبعات بالدرجات	مربع التشبعات	أخطاء التباين	مربع التشبعات	التشبعات بالدرجات	مربع التشبعات	البؤد	المعادلة	التشبعات بالدرجات	مربع التشبعات
1	0.81	0.66	0.66	1	0.91	0.83	0.17	1	0.51	0.62	0.38
2	0.73	0.53	0.47	2	0.91	0.83	0.17	2	0.55	0.31	0.69
3	0.79	0.63	0.37	3	0.83	0.69	0.31	3	0.43	0.19	0.81
4	0.82	0.68	0.32	4	0.93	0.86	0.14	4	0.55	0.31	0.69
5	0.65	0.42	0.58	5	0.91	0.82	0.18	5	0.75	0.56	0.44
6	0.25	0.06	0.94					6	0.69	0.47	0.53
7	0.19	0.04	0.96					7	0.63	0.39	0.61
8	0.32	0.10	0.90					8	0.68	0.47	0.53
9	0.22	0.05	0.95								
مجموع	4.7	3.17	4.83	مجموع	4.49	4.03	0.97	مجموع	4.79	3.32	4.68
الثبات المركب : 0.82				الثبات المركب : 0.95				الثبات المركب : 83			

يتضح من خلال الجدول وتطبيق طريقة الموثوقية المركبة أن قيم الثبات تراوحت بين (0.82) و(0.95) وهي قيم ثبات جيّدة جداً.

النتائج العامة للدراسة: بعد عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، توصلت الدراسة إلى نتائج تلخص فيما يلي:

- تأكد البنية العاملية الثلاثية (الانحياز الانفعالي، تبدل المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز) لمقياس ماسلاش للاحتراق النفسي على عينة من العاملات المتزوجات.
- امتلاك مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي لمؤشرات ثبات تتلاءم مع خصائص المقياس الجيد على عينة من العاملات المتزوجات.

قائمة المراجع:

- تيغزة، أحمد. (2012). التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وليزرل Lisrel، الأردن، دار المسيرة.
- تيغزة، أحمد. (2011). اختبار صحة البنية العاملية للمتغيرات الكامنة في البحوث: منحى التحليل والتحقق، بحث علمي محكم، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- تيغزة، أحمد. (2008). البنية المنطقية لمعامل ألفا كرونباخ ومدى دقته في تقدير الثبات في ضوء افتراضات نماذج القياس، مركز البحوث، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، 1 - 53 .
- الجابري، نبيل عالي. (2013). البناء العاملي لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لدى طلاب جامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الجمل، أماني بسام الجمل. (2012). الاحتراق الوظيفي لدى المرأة العاملة في مؤسسات السلطة الوطنية الفلسطينية في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- الرحبي، منى بنت ناصر بن منصور. (2012). البنية العاملية لمقياس ماسلاش للاحتراق النفسي لدى المعلمين بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.
- سماهر، مسلم عياد. (2010). ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، قسم إدارة الأعمال، الجامعة الإسلامية غزة. فلسطين
- الظفري، سعيد والقريوتي، ابراهيم (2010) الاحتراق النفسي لدى المعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد3، 190 - 175 .

- على، أماني عبد الله.(2014). الاحترق النفسي لدى المرأة العاملة في إفريقيا، مجلة دراسات إفريقية، العدد 52، مركز البحوث والدراسات الإفريقية، جامعة إفريقيا العالمية، 67 – 99.

- عشوى، عبد الحميد.(2013). أثر العمل الانفعالي على مستوى الاحترق النفسي لدى موظفي خدمة الجمهور والزبائن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2.

- العابدي، علي.(2012)، الرشاقة التنظيمية : مدخل استراتيجي في عملية تعزيز الاستغراق الوظيفي للعاملين : دراسة تجريبية لعينة من شركات القطاع الصناعي في وزارة الصناعة والمعادن، مجلة الغرى للعلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد (08)، العدد (24)، 147 – 174 .

- غياث، حياة.(2013)، صراع الأدوار عند المرأة العاملة في المواقع القيادية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد (12)، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 95 – 109 .

- نعموني، مراد.(2014). مدخل إلى علم نفس العمل والتنظيم، جسر للنشر والتوزيع، ط1، المحمدية، الجزائر.

- المهدي، ياسر، الكيومية، أمل، المزروعية، أمل. (2015). نموذج المعادلة البنائية لسلوكيات العمل المضادة للإنتاجية لدى المعلمين: درجة ممارستها وإجراءات التغلب عليها من منظور مديري المدارس في محافظة مسقط، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 11، عدد 01، 61 – 72.

- Byrne, B. M.(2010). **Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming.** Second Edition, Taylor and Francis Group, LLC.

-Byrne, B. M. (1998). **Structural equation modeling with Lisrel, Prelis and Simplis: Basic concepts, applications and programming.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hooper, D et al.(2008). **Structural Equation Modelling; Guidelines for Determining Model Fit** . The Electronic Journal of Business ResearchMethods. 6(1).53-60.

- James, L. & Arbuckle.(2011). **IBM.SPSS.Amos.20 User's Guide** .1507 E 53rd Street chicago,il 60615. USA.
- Maslach, c. And Jakson, s.Maslach: (1986) **Burnout Inventory Manual** (2nd Ed) Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press ,Pp 141 – 133
- MacCallum, R. & Austin, J. (2000). **Applications of structural equation modeling in psychological research**. Annu. Rev. Psychol., 51:201–226.

الإجهاد العصبي لدى العاملين في مناصب التفاعل مع الجمهور

" دراسة ميدانية بمصلحة الحالة المدنية ببلديات ولاية غليزان "

بن معزوزة خديجة – أ.د. قماري محمد

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم –

الملخص:

إهتم البحث الحالي بدراسة مستوى الإجهاد العصبي لدى عينة من موظفي مصلحة الحالة المدنية ببلديات ولاية غليزان. ولأجل هذا الغرض تم استخدام وتطبيق أداة البحث (مقياس الإجهاد العصبي) المصمم من قبل الباحثان، على عينة قوامها 144 موظفا بمصلحة الحالة المدنية.

وبعد جمع البيانات ومعالجتها آليا بواسطة برنامج (spss) والتأكد من الخصائص السيكومترية للأداة. أظهرت النتائج أن موظفي البلدية المتفاعلين مع الجمهور (مصلحة الحالة المدنية) يعانون من مستوى مرتفع من الإجهاد، كما أنه لا توجد فروق في مستوى الإجهاد العصبي تعزى إلى متغير الخبرة المهنية أو الجنس.

الكلمات المفتاحية: الإجهاد العصبي، الجمهور، التعامل مع الجمهور، البلدية، مصلحة الحالة المدنية.

Résumé :

La Recherche actuelle s'occupe de l'étude des niveaux du surmenage chez les employés des services de l'état civil dans les communes de Relizane.

Pour atteindre cet objectif nous avons utilisé l'outil de recherche (mesure de stress) élaboré par deux chercheurs, appliqué sur 144 employées de l'état civil.

Après avoir recueilli les données et les avoir traitées grâce au programme (spss), nous sommes assurés des caractéristiques de l'outil. des résultats ont montré que les employés de l'A.P.C qui sont en relation directe avec le public souffrent de troubles et subissent d'énormes efforts qui se répercutent sur leurs professions ainsi que le genre.

Mots clés: Stress , le public, Relations avec le public, la communes , services de l'état civil.

المقدمة:

يتعرض الشخص لكثير من المواقف الحياتية اليومية المختلفة التي تستوجب من الشخص إستجابات تترجم في ردود أفعال كحلول لهذه المواقف. ويعد العمل الذي يقضي فيه الشخص الوقت الكبير جما بالمواقف المختلفة التي من شأنها أن تؤثر في صحته وفعاليته، وذلك بإعتبار العمل وسيلة يكتننها كل شخص لإثبات شخصيته وتحقيق ذاته وإشباع حاجاته فالعمل بالإضافة إلى كونه مصدرا للرزق فهو أيضا جانب من جوانب التفاعل بين الفرد والمجتمع. خاصة عند العاملين في مناصب التفاعل مع الجمهور كالمؤسسات الخدمائية العمومية وغيرها.

ويعتبر التعامل مع الجمهور من أصعب المهام التي يتولاها الأفراد العاملون والتي تتطلب طبيعة عملهم التعامل المباشر مع الجمهور، لأن هناك أسلوبا معينا في التعامل، يتطلب من الفرد العامل التحلي به. خاصة إذا كان التعامل مع الجمهور شرطا من شروط البقاء في الوظيفة، كما أن هذا الشرط يجعل الفرد في ضغط، والذي يؤدي به إلى الإجهاد العصبي المترجم في الجوانب السلوكية والنفسية والجسدية.

ويعد الإجهاد العصبي "الحالة التي يكون فيها الجسم مهدد بفقدان الإلتزان، وهذا بسبب مواقف أو عوامل تعترض الأجهزة العاملة وتصدها عن تحقيق التوازن، وكل عامل من شأنه أن يخل بهذا الإلتزان سواء كان ذو طبيعة فيزيقية أو كيميائية أو نفسية" (Nobert: 1996,249).

ويؤكد ميلنز (Mils) 1982 أن الإجهاد هو رد فعل داخلي، ينتج من عدم قدرة الفرد علمتطلبات البيئة الواقعة عليه، ويوسع جرينبيرج (Gerenberg, 1984) نطاق هذه الإستجابة، فيعرف الإجهاد بأنه رد فعل فيزيولوجي وسيكولوجي وعقلي ناتج عن إستجابات الأفراد للتوترات البيئية والصراعات والأحداث الضاغطة (المشعان: 2001، 71).

وعليه جاءت هذه الدراسة لمحاولة التعرف من خلالها على مستوى الإجهاد العصبي لدى العاملين في مناصب التفاعل مع الجمهور بالبلدية.

1 - إشكالية الدراسة:

لقد أخذت ظاهرة الإجهاد العصبي منحى آخر في الدراسات الحديثة رغم أن فكرتها قديمة قدم وجود الإنسان على الأرض. وكغيرها من الظواهر لم تبقى ساكنة وتطور

مفهومها بتطور متطلبات الحياة، واختلاف مجالاتها واستخداماتها، خاصة بعد تطور مفهوم العمل ومقارباته الجديدة. ومن خلال الإطلاع على الخلفية النظرية لموضوع الإجهاد، نلاحظ أن مفهومه لم يظهر حديثاً. خاصة على مستوى التحليل النظري لكن لم تلقى الدراسات الميدانية نصيباً كبيراً فيها وذلك لعدة أسباب كتتنوع العوامل المسببة له وتداخلها، عدم إتفاق الباحثين على مفهوم دقيق ومحدد للإجهاد مما يوقع الباحث الذي يحاول الخوض في هذا المجال بحيرة (العميان: 2005، 159).

ويرى جون بنجامين ستورا (Jean Benjamin) أن كلمة إجهاد (Stress) صعبة التحديد زمنياً، وهذا لأن مفهوم الإجهاد في حد ذاته مأخوذ من الكلمة اللاتينية. (Stringer) والتي تعني باللغة الفرنسية الإحتضان الشديد للجسم بواسطة الأطراف، وهذا مع الشعور بالقلق والعذاب (stora : 1991, 03).

وحدث منذ القرن الثامن عشر تطور دلالي، إذ تم الانتقال من النتيجة الإنفعالية للإجهاد إلى سببه الأساسي، أي القوة، الضغط، الثقل التي تنتج توتراً أو تشوها للمادة، أي أصبح الإجهاد يعني ذلك الضغط المفرط المنتج للتشويه في الشيء. أما في اللغة العربية كلمة (Stress) تعني كرب، ضائقة، إرهاق، إجهاد. هذه الأخيرة التي إختارها أنطوان الهاشم في تعريبه لكلمة (Stress) لكونها أكثر فصاحة وأقرب للإستعمال (ستورا: 1997، 7 - 8).

ويندرج الإستعمال الحديث لمفهوم الإجهاد تحت لواء العالم الفزيولوجي هانز سيلي (Hans Selye, 1926)، فقط لاحظ منذ فترة مبكرة أن المرضى يشتركون، على الرغم من تعدد مصادر المرض والشكوى لديهم في خصائص متماثلة وأعراض مرضية متشابهة، بالإضافة إلى الأعراض النوعية التي تصف وترتبط بالمرض الخاص بكل منهم، فجميع المرضى يعانون من ضعف الشهية والوهن العضلي، وفقدان الإهتمام بالبيئة، ومن ثم إفترض سيلي (Selye) أن الأمراض المختلفة تشترك في إحداث زملة (أو مجموعة مترابطة من الأعراض)، أطلق عليها "زملة الضغط العام" (Common Stress Syndrome)، بالإضافة إلى الأعراض النوعية الخاصة بكل مرض (عبد الستار: 2002، 49).

وقد إستنتج "سيلي" أن الجسم يستجيب للإجهاد المستمر في ثلاث مراحل أطلق عليها اسم متلازمة التأقلم العام (General Adaptation Syndrome) وتمثلت في:

مرحلة الإنذار أو التيقظ (Alarm): فيها يصبح الإنسان مدركاً لعوامل الإجهاد، مرحلة المقاومة (Resistance): فيها يتأقلم الشخص مع الإجهاد، وأخيراً مرحلة الإنهاك (Exhaustion): فيها يفقد الشخص قدرته على التأقلم، وإذا ما استمر الإجهاد بعد هذه النقطة فإن الجسم لا يستطيع المحافظة على ثبات البيئة الداخلية ويحدث المرض أو ما يسميه "كانون" أمراض الأكلمة. والإجهاد لا يؤدي إلى إصابة الأفراد أو الحيوانات جميعها بالمرض، ولكن الإصابة بالمرض ونوعها تتوقف على مجموعة من الظروف أو العوامل الداخلية والخارجية، فالعوامل الداخلية تشمل العمر والجنس والاستعداد الوراثي والصحة العامة، أما العوامل الخارجية فتشمل التغذية والتمارين الرياضية والظروف الجوية والاجتماعية. تحت ظروف الإجهاد المستمر ستنكسر أولاً أضعف نقطة في الجسم محدثة أمراضاً مثل التقرحات أو أمراض القلب أو الأمراض النفسية. وهناك شبه إجماع بين العلماء على أن المتطلبات الجسدية والعاطفية الملقاة على عاتق الشخص وطريقة تعامله معها هي التي تحدد مدى قابلية هذا الشخص للإصابة بالمرض.

وقام هانز سيلي بين 1946 و 1950 بتطوير مفهوم الإجهاد شيئاً فشيئاً إلى أن وصل إلى إعتباره "رد فعل نوعي لجسم ما على أي تأثير بيئي"، وهو آخر مفهوم له عن الإجهاد (ستورا: 1997، 10).

وباعتبار العمل شيئاً مهماً بالنسبة للفرد في حياته ككل، لابد من مراعاة شروط أدائه وخاصة ما تطلب منه التعامل مع المورد البشري (الجمهور). ففي الآونة الأخيرة أصبحنا نسمع عن العطل المرضية التي يأخذها العامل للراحة من الإجهاد الذي يعاني منه في عمله، بسبب ظروف العمل والضغط الذي يمارس عليه من قبل صاحب العمل أو المتعاملين من الجمهور. بحيث إذا قمنا بدراسة هذه العطل المرضية لوجدنا أنها تؤخذ بسبب الإجهاد العصبي أكثر من الإجهاد البدني الذي يكون في أغلب الأحيان نتيجة له. ومن هنا جاء التساؤل الرئيسي الآتي:

— ما مستويات الإجهاد العصبي لدى العاملين في مناصب التفاعل مع الجمهور؟

— الأسئلة الفرعية:

— هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الإجهاد العصبي لدى العاملين في مناصب التفاعل مع الجمهور (مصلحة الحالة المدنية بالبلدية) يعزى لمتغير الجنس؟

- هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الإجهاد العصبي لدى العاملين في مناصب التفاعل مع الجمهور (مصلحة الحالة المدنية بالبلدية) يعزى لمتغير الخبرة المهنية؟

- هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الإجهاد العصبي لدى العاملين في مناصب التفاعل مع الجمهور (مصلحة الحالة المدنية بالبلدية) يعزى لمتغير المستوى العلمي؟

2- فرضيات الدراسة:

وعلى ضوء التساؤلات السابقة صيغت الفرضيات:

الفرضية الرئيسية: يعاني العاملون في مناصب التفاعل مع الجمهور من مستوى إجهاد عصبي مرتفع.

الفرضيات الفرعية:

- توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الإجهاد العصبي لدى العاملين في مناصب التفاعل مع الجمهور (مصلحة الحالة المدنية بالبلدية) يعزى لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الإجهاد العصبي لدى العاملين في مناصب التفاعل مع الجمهور (مصلحة الحالة المدنية بالبلدية) يعزى لمتغير الخبرة المهنية.

- لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الإجهاد العصبي لدى العاملين في مناصب التفاعل مع الجمهور (مصلحة الحالة المدنية بالبلدية) يعزى لمتغير المستوى العلمي .

3- أهمية الدراسة :

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها المتمثل في الإجهاد العصبي لدى العاملين في مناصب التفاعل مع الجمهور. الذي أعطى نظرة جديدة وواسعة لمفهوم الإجهاد ومدى تأثيره على العامل في مجال العمل الذي يمارسه ويشارك في أدائه أشخاص آخرون بالإضافة إلى مكونات بيئته. كما تكمن أهمية الدراسة الميدانية في إيجاد حلول وإستراتيجيات تساعد في إختيار الأشخاص المناسبين لمناصب العمل من فكرة « الرجل المناسب في المكان المناسب » وتفاديا لوقوع مثل هذه الإضطرابات النفسية والجسمية التي يقع فيها العامل أثناء ممارسته لعمله.

4-أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستويات الإجهاد العصبي لدى العاملين في مناصب التفاعل مع الجمهور. كما يهدف بصفة خاصة إلى ما يلي:
- التعرف على مستويات الإجهاد العصبي التي يمكن أن يتعرض إليها العاملين بمناصب التفاعل مع الجمهور خاصة في المؤسسات الخدمائية التي يزورها العام والخاص من الجمهور.
- الكشف عن العلاقة بين بعض المتغيرات الشخصية والإجهاد العصبي لدى فئة معينة من العاملين بمناصب التفاعل مع الجمهور (عمال مصلحة الحالة المدنية بالبلدية).
- إظهار الاختلاف بين العاملين في مناصب التفاعل مع الجمهور في نوع العمل الممارس وإصابتهم بالإجهاد العصبي.

5 - التعريف بمصطلحات الدراسة:

- أ - **الإجهاد العصبي:** هو حالة جسمانية تحدث نتيجة لحدوث صعوبات أو توقع حدوث صعوبات في الحياة. أو قد يكون أي تغير فيزيائي أو كيميائي أو عاطفي يخلف آثارا قد تؤدي إلى المرض (شتيوي: 2002، 31).
- إجرائيا: الإجهاد العصبي:** هو ما يحصل عليه المفحوص من درجات وفقا لمقياس الإجهاد العصبي المعتمد في الدراسة والمعد من قبل الباحثان.
- ب - **الجمهور:** هو مجموعة مكونة من فردين أو أكثر تربطهم مصلحة أو أهداف مشتركة ويتأثر هذا الجمهور ببعض المنظمات القائمة ويؤثر فيها في نفس الوقت، أي أن وظيفة التأثير متبادلة بين الجمهور والمنظمة التي يتعامل معها (عجو، 1985: 138).
- ج - **التعامل مع الجمهور:** هو ظاهرة سلوكية ترتبط كل الارتباط بالسلوك الإنساني كمحصلة للتكوين الداخلي للفرد والمواقف التي يتعرض لها. أي التصرفات والأفعال التي يقوم بها الفرد في حياته اليومية (الصعيد: 1409، 10).
- إجرائيا: العاملون في مناصب التفاعل مع الجمهور:** هم العمال في القطاعات التي تتعامل مع الجمهور الخاصة بالخدمات العمومية، منها مصالح الحالة المدنية ضمن منطقة بلدية غليزان.

- د - **البلدية:** وعرفت المادة الأولى من القانون رقم 08/90 المؤرخ في 1990/04/11 بأن البلدية هي في الجماعة الإقليمية الأساسية وتتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، وتحديث بموجب القانون". بمعنى أن البلدية هي وحدة لامركزية الأساسية ومنحها

الشخصية المعنوية بإعتبارها مرفق عمومي لها حقوق كما عليها من إلتزامات مما يجعلها متميزة عن الأفراد المسيرين لها من جهة ولها ذمة مالية خاصة من جهة أخرى أي أنها تتمتع بإستقلال مالي عن الأشخاص المسيرين لها وكذا بإعتبار أن الإستقلال المالي من خصائص الشخصية المعنوية 10/ 2011/7 . المتعلق بالبلدية، الجريدة الرسمية عدد 37 المؤرخة في 1 / 3 المادة الأولى من القانون 11 .

6- حدود الدراسة :

أ - الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة الحالية بمصالح الحالة المدنية ببلديات ولاية غليزان.
ب - الحدود الزمنية: أجريت الدراسة بالموسم الجامعي 2015 - 2016 .

ج - الحدود البشرية: تمثلت في عمال مصلحة الحالة المدنية الذين يتعاملون مع الجمهور مباشرة في بلديات ولاية غليزان .

7- إجراءات الدراسة الميدانية:

7-1 - الدراسة الإستطلاعية:

أ- منهج الدراسة: تختلف المناهج باختلاف مواضيع الدراسة فهو الطريقة التي يسلكها الباحث للوصول إلى نتيجة معينة و ذلك كون الباحث يحاول الوصول إلى الحقيقة من خلال مجموعة من القواعد المنهجية . وقد تم الإعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي و ذلك لوصف وتحليل الظاهرة بهدف لفت الإنتباه إلى خلفيات هذه المشكلة وما يترتب عنها من نتائج صحية ووظيفية .

ب - أداة الدراسة: لقياس مستوى الإجهاد العصبي لدى عينة الدراسة، تم تصميم المقياس من قبل الباحثان. يتكون المقياس من 38 بندا موزعة على 3 أبعاد وهي على الترتيب: الأعراض الجسدية، الأعراض النفسية والأعراض السلوكية. بحيث تكون الإجابة على فقراته بإستعمال الخيارات التالية (أبدا، نادرا، أحيانا، غالبا، دائما). حسب سلم ليكارت الخماسي، وقد تم تصحيحها على التوالي (1، 2، 3، 4، 5) في حالة العبارات الموجبة والعكس في حالة العبارات السالبة.

ج - عينة الدراسة الإستطلاعية: شملت عينة الدراسة الإستطلاعية 70 موظفا وموظفة من مصلحة الحالة المدنية ببلديات ولاية غليزان ، موزعة على 28 ذكور و 42 إناث.

د- الخصائص السيكمومترية لأداة القياس:

- الصدق: لقد تم حساب صدق المقياس بعدة طرق وهي:

صدق المحكمين: عرض المقياس المعد من قبل الباحثان على (11) محكما من ذوي الاختصاص في العلوم الإجتماعية من جامعات مختلفة (بشار، وهران، غليزان، خميس مليانة). وبعد عرضه على المحكمين تم حساب صدق المحكمين بطريقة لاوشي (Lawry ; 1995) لحساب نسبة الإتفاق بين المحكمين ومدى تمثيل الفقرة للمجال الذي وضعت ضمنه بإستخدام المعادلة التالية :

$$Cvr = \frac{Ne - N/2}{N/2}$$

و يمثل CVR = نسبة توافق المحتوى (content validity ratio).

Ne = عدد المحكمين الذين إتفقوا على صيغة الفقرة.

N = العدد الكلي للمحكمين (سعد: 2009، 203).

صدق المقارنة الطرفية:

بعد تطبيق أداة البحث على 70 موظفا وموظفة، وبعد ترتيب درجاتهم ترتيبا تنازليا من الأكبر إلى الأصغر تم أخذ نسبة 27% لكل من المجموعة العليا والمجموعة الدنيا وبعد ذلك قمنا بحساب الفروق بينهما فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (01): يبين نتائج صدق المقارنة الطرفية

الدرجات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د. ح	ت الجدولية	مستوى الدلالة
1	18	137.16	16.37	11.43	34	2.04	0.01
2	18	81.94	12.30				

بتطبيق صدق المقارنة الطرفية وجدنا أن قيمة (ت) المحسوبة (11.43) أكبر من (ت) الجدولية (2.04) عند درجة الحرية (34) ومستوى دلالة (0.01)، أي أن الإختبار يتمتع بقدر من الصدق.

صدق البناء (الإتساق الداخلي):

لإيجاد صدق الإتساق الداخلي لل فقرات تم حساب معاملات الارتباط بين معدل كل بعد (الجسدي، النفسي، السلوكي) والدرجة الكلية للمقياس، وفي النهاية كانت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (02): يبين معاملات ارتباط أبعاد المقياس والدرجة الكلية

أبعاد المقياس	الجسدية	النفسية	السلوكية
معامل الارتباط	0.66	0.93	0.53

الجدول رقم (03): يبين معاملات ارتباط كل بند والدرجة الكلية

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	0.94	14	0.50	27	0.50
2	0.90	15	0.50	28	0.59
3	0.99	16	0.54	29	0.47
4	0.42	17	0.39	30	0.65
5	0.71	18	0.43	31	0.62
6	0.30	19	0.55	32	0.46
7	0.51	20	0.53	33	0.65
8	0.50	21	0.46	34	0.42
9	0.44	22	0.64	35	0.30
10	0.31	23	0.38	36	0.55
11	0.45	24	0.63	37	0.43
12	0.46	25	0.51	38	0.36
13	0.32	26	0.41		

وتعتبر معاملات الارتباط المتحصل عليها والمبينة في الجدول رقم (02)، (03) معاملات صدق داخلي مقبولة ودالة إحصائياً عند (0.01). مما يوحي لنا أن المقياس يحتوي على مستوى مقبول من الصدق.

— **الثبات:** يشير الثبات إلى إتساق الدرجات المستخرجة من إستجابات الأفراد أنفسهم عندما يعاد إختبارهم بالإختبار ذاته في أوقات مختلفة، أو عندما يختبرون بمجموعات مختلفة من بنود متكافئة، أو حينما يختبرون في ظل متغيرات أخرى (مقدار وآخرون: 1998، 164 - 165).

ولحساب درجة ثبات مقياس الإجهاد العصبي، تم حساب معامل الثبات بالإعتماد على ثلاثة طرق:

طريقة التجزئة النصفية: يشيع استخدام هذه الطريقة لأنها تعتمد على تطبيق الإختبار مرة واحدة ثم نأخذ الفقرات ذات الأرقام الفردية في النصف الأول والفقرات ذات الأرقام الزوجية في النصف الثاني وبذلك يحصل كل مفحوص على علامة خاصة بالفقرات

الفردية وعلامة خاصة بالفقرات الزوجية ثم نحسب معامل الارتباط بين العلامتين فنحصل على معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية (الكيلاني: 2007 ، 94- 95). وبعد حساب معامل الثبات بمعادلة "بيرسون" حيث وصل معامل الثبات (0.82)، قمنا باستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان براون فأصبح يساوي (0.90) .

الجدول رقم (04): يبين حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية

طريقة حساب معامل الثبات	معامل الثبات
طريقة التجزئة النصفية	0.82
معادلة التصحيح لسبيرمان براون	0.90

كانت قيمة الارتباط لنصفي الاختبار Conlation between forms تساوي (0.82) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون. أصبح معامل الثبات للاختبار ككل يساوي (0.90) وهو معامل ثبات عالي.

طريقة معامل ألفا لكرونباخ: تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ وهي الطريقة المناسبة في حالة المقاييس ذات البدائل المتعددة حيث قدرت بـ (0.89) مما يدل على أن الاختبار على قدر عال من الثبات.

7-2 - الدراسة الأساسية :

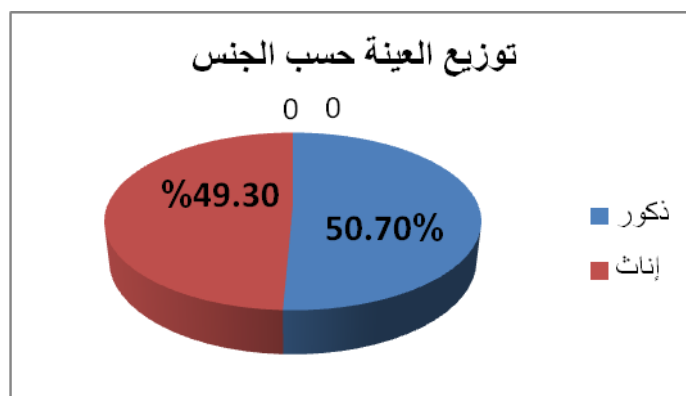
7-2-1 - عينة الدراسة ومواصفاتها:

شملت عينة الدراسة على 144 موظفا وموظفة من العاملين في مناصب التفاعل مع الجمهور (الحالة المدنية)، وتم إختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من بلديات ولاية غليزان وفيما يلي مواصفات العينة :

أ - مواصفات العينة حسب الجنس: تكونت عينة الدراسة من 144 موظفا وموظفة بمصلحة الحالة المدنية بالبلدية (ولاية غليزان)، موزعة على 73 ذكرا و 71 أنثى كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (05): يمثل توزيع العينة حسب الجنس

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
العدد	73	71	144
النسبة %	50.70 %	49.30 %	100 %

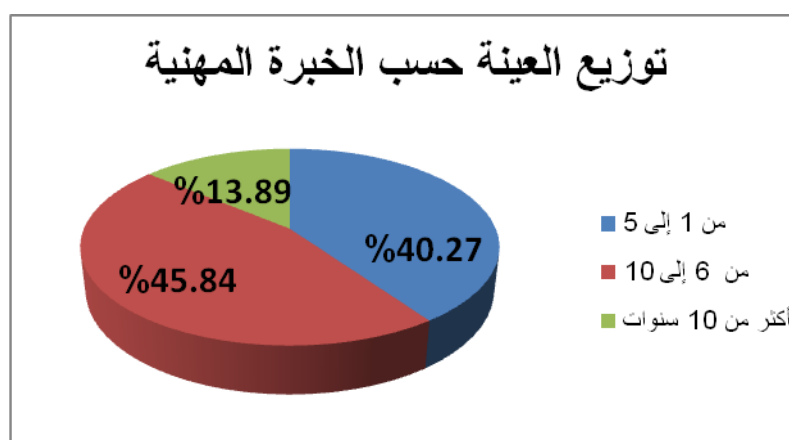


الشكل رقم (01): يمثل نسب توزيع العينة حسب الجنس

ب - مواصفات العينة حسب الخبرة المهنية (الأقدمية):

الجدول رقم (06): يمثل توزيع العينة حسب الخبرة المهنية

الخبرة المهنية	من 1 إلى 5	من 6 إلى 10	أكثر من 10 سنوات	الجموع
التكرارات	58	66	20	144
النسبة %	40.27%	45.84%	13.89%	100%

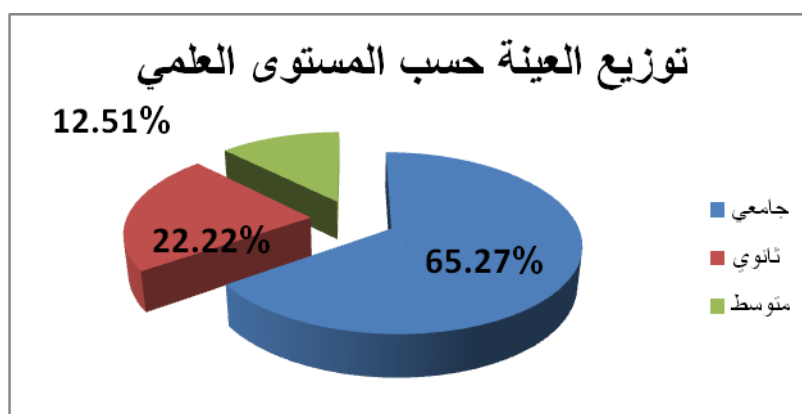


الشكل رقم (02): يمثل نسب توزيع العينة حسب الخبرة المهنية

ج- مواصفات العينة حسب المستوى العلمي:

الجدول رقم (07): يمثل توزيع العينة حسب المستوى العلمي

المستوى العلمي	متوسط	ثانوي	جامعي	المجموع
التكرارات	18	32	94	144
النسبة %	12.51 %	22.22 %	65.27 %	100 %



الشكل رقم (03): يمثل نسب توزيع العينة حسب المستوى العلمي

الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية في الدراسة الحالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، معاملات الارتباط، اختبار "ت" - t test للفروق، تحليل التباين الأحادي (anova).

8 - عرض النتائج ومناقشتها:

8-1 - عرض وتحليل النتائج :

عرض وتحليل نتائج الفرضية الرئيسية:

نص الفرضية: "يعاني العاملون في مناصب التفاعل مع الجمهور من مستوى إجهاد عصبي مرتفع".

للتأكد من صحة الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق والنتائج المحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (08): يوضح نتائج الفرضية الرئيسية

مستويات الإجهاد العصبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأعراض الجسمية	28.00	9.988
الأعراض النفسية	39.04	10.344
الأعراض السلوكية	16.25	6.281
المجموع	83.31	14.602

من خلال الجدول رقم (08) نلاحظ وجود مستوى مرتفع من الإجهاد العصبي لدى عينة الدراسة، بحيث قدر المتوسط الحسابي بـ (83.31) وانحراف معياري قدر بـ (14.602) موزعة على التوالي: (الجانب النفسي بمتوسط حسابي قدر بـ (39.04) وانحراف معياري بـ (10.344)، الجانب الجسدي بمتوسط حسابي مقدر بـ (28) وانحراف معياري بـ (9.988)، والجانب السلوكي بمتوسط حسابي بلغ (16.25) وانحراف معياري بلغ (6.281). هذا ما يعني أن "العاملين في مصلحة الحالة المدنية بالبلدية والمتعاملين مع الجمهور يعانون من مستوى إجهاد مرتفع".

عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

نص الفرضية: "توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الإجهاد العصبي لدى العاملين في مناصب التفاعل مع الجمهور (مصلحة الحالة المدنية بالبلدية) يعزى لمتغير الجنس".
وللتأكد من صحة الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق والنتائج المحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (09): يوضح نتائج الفرضية الفرعية الأولى

ذكور ن = 73		إناث ن = 71		ت المحسوبة	درجة الحرية	ت المجدولة	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	0.602	142	1.98	0.01
82.59	14.737	84.06	14.528				

يتضح من الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة والمقدرة بـ (0.60) أقل من قيمة (ت) المجدولة والمقدرة بـ (1.98) عند درجة حرية 142 ومستوى دلالة 0.01، ومنه ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على "عدم وجود اختلاف في مستوى الإجهاد العصبي لدى

العاملين في مناصب التفاعل مع الجمهور (مصلحة الحالة المدنية بالبلدية) يعزى لمتغير الجنس " نرفض الفرضية البديلة.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

نص الفرضية: "لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الإجهاد العصبي لدى العاملين في مناصب التفاعل مع الجمهور (مصلحة الحالة المدنية بالبلدية) يعزى لمتغير الخبرة المهنية"

الجدول رقم (10): يوضح نتائج الفرضية الفرعية الثانية

المتغير	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الخبرة	بين المجموعات	595.137	2	297.568	1.404	0.05
المهنية	داخل المجموعات	29893.801	141	212.013		
(الأقدمية)	المجموع	30488.937	143			

يتبين من خلال الجدول رقم (10) أن قيمة "ف" المحسوبة قدرت بـ 1.40 وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 وعليه نرفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة وهذا ما يؤكد على وجود فروق في مستوى الإجهاد العصبي لدى العاملين في مناصب التفاعل مع الجمهور (مصلحة الحالة المدنية بالبلدية) يعزى لمتغير الخبرة المهنية .

عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

نص الفرضية: "لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الإجهاد العصبي لدى العاملين في مناصب التفاعل مع الجمهور (مصلحة الحالة المدنية بالبلدية) تعزى لمتغير المستوى العلمي".

الجدول رقم (11): يوضح نتائج الفرضية الفرعية الثانية

المتغير	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
المستوى العلمي	بين المجموعات	80.754	2	40.377	0.187	0.05
	داخل المجموعات	30408.184	141	215.661		
	المجموع	30488.937	143			

يتبين من خلال الجدول رقم(11) أن قيمة "ف" المحسوبة قدرت بـ 0.187 وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 143 وهذا ما يؤكد على تحقق الفرضية الصفرية أي "لا توجد فروق في مستوى الإجهاد العصبي لدى العاملين في مناصب التفاعل مع الجمهور(مصلحة الحالة المدنية بالبلدية) يعزى لمتغير المستوى العلمي"

2-8 تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

من خلال المعالجة الإحصائية وبعد عرض وتحليل النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم(08) خلصنا إلى أنه يعاني العاملون في مناصب التفاعل مع الجمهور من مستوى إجهاد عصبي مرتفع. وهذه النتائج جاءت موافقة لدراسة الأحمدى (2002) والتي أظهرت نتائجها أن أفراد عينة الدراسة والمتمثلة في الأطباء العاملين في المستشفيات الحكومية والخاصة لديهم درجة عالية من الأعراض الجسمية قدرت بـ (41) كما بينت وجود أعراض نفسية بدرجة عالية قدرت بـ (35) مما يعد مؤشراً على ارتفاع مستوى الإجهاد. كما جاءت متفقة مع دراسة زروال (2008) التي أظهرت نتائجها إلى أن: الإجهاد لدى عينة من العاملين بالمناصب التي يتم فيها التعامل مع الجمهور (البريد) ذو مستوى عالي .

كما تتفق أيضاً هذه النتائج مع دراسة الشهاب(2002)، والتي توصلت إلى أن طلبة التمريض يعانون من إجهاد نفسي مرتفع ببلبنان.

ويرجع تفسير ذلك إلى أن متطلبات العمل في المناصب التي تتعامل مع الجمهور تتميز بالضغوط المهنية وبالتالي ضغوط نفسية وجسمية التي تظهر في السلوكيات المعتمدة من طرف عينة الدراسة، نتيجة لتعدد المهام المتراكمة والمسؤولية الشديدة في تأدية هذه المهام والتي تتعلق بالتعامل مع جميع شرائح المجتمع. زيادة على ذلك قلة الأجور مقارنة بالجهد المبذول وساعات العمل الطويلة.

كذلك من خلال المعالجة الإحصائية وبعد عرض وتحليل النتائج المتحصل عليها والمبينة في الجدول رقم(09) توصلنا إلى عدم تحقق الفرضية البديلة. وجاءت نتائج دراستنا منافية لدراسة النمر (1994)، والذي توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإجهاد بين أفراد العينة في كلا القطاعين العام والخاص بالسعودية. أما دراسة سيمبسون وجران (1991) التي جاءت للتعرف على حجم الإجهاد الذي يتعرض له الأطباء ومصادره، فقد توصلت الدراسة إلى وجود فروقات فردية جوهرية بين الإناث والذكور في حجم الإجهاد، وهذه الدراسة موافقة للدراسة الحالية.

ومن خلال المعالجة الإحصائية وبعد عرض وتحليل النتائج الموضحة في الجدول رقم (10)، تحصلنا على قيمة 'ف' المحسوبة والمقدرة ب (1.404) وهي قيمة دالة إحصائية وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة ما يؤكد على وجود فروق في مستوى الإجهاد العصبي لدى العاملين في مناصب التفاعل مع الجمهور يعزى لمتغير الخبرة المهنية. وجاءت نتائج دراستنا متوافقة مع دراسة توليفر (1994) والذي توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإجهاد يعزى إلى متغير الخبرة المهنية.

ويرجع تفسير ذلك إلى أنه كلما زادت سنوات العمل كلما زادت الضغوط وبالتالي زيادة مستوى الإجهاد لدى العامل وكلما كان تأثير الضغوط العملية أقوى على الفرد كلما إرتفعت نسبته وزادت أعراضه النفسية والسلوكية والجسدية لدى العمال.

وحسب ما هو موضح في الجدول رقم (11) ومن خلال عرض وتحليل النتائج توصلنا إلى تحقق الفرضية الصفرية أي "لا توجد فروق في مستوى الإجهاد العصبي لدى العاملين في مناصب التفاعل مع الجمهور يعزى لمتغير المستوى العلمي". وهذا ما أكدته دراسة زروال (2008).

- الخلاصة والتوصيات: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الإجهاد العصبي (الأعراض النفسية، الجسدية، والسلوكية) لدى العاملين في مناصب التفاعل مع الجمهور (مصلحة الحالة المدنية) ببلديات ولاية غليزان. ومادى إسهام بعض العوامل الشخصية كالجنس والخبرة المهنية والمستوى العلمي في إحداث بعض الفروقات في مستوى الإجهاد العصبي. ومن خلال النتائج التي تحصلنا عليها في دراستنا تبين أن العاملين في مناصب التفاعل مع الجمهور يعانون من مستوى إجهاد عصبي مرتفع وذلك يرجع إلى الضغوطات التي يتعرضون لها في بيئة العمل. والتي تشمل العوامل الداخلية (التركيبة الفيزيولوجية) والعوامل الخارجية المؤثرة سلبا على الصحة النفسية والجسمية للفرد. بحيث كلما زادت الضغوطات زاد مستوى القلق والتوتر اللذان سيؤديان حتما إلى الإجهاد. كما توصلنا إلى أنه لا توجد فروق في مستوى الإجهاد تعزى لمتغير المستوى التعليمي والجنس بخلاف الخبرة المهنية. وعليه نوصي بمايلي:

- تقدير الظروف الصعبة التي يؤدي فيها العمل بالنسبة لمناصب العمل التي تحتاج للتعامل مع الجمهور.
- زيادة الحافز المادي والمعنوي.
- منحهم عطل تتخلل السنة المهنية.
- تخفيف الأعمال والمسؤوليات على عاتقهم وتوزيع المهام على مصالح أخرى.

قائمة المراجع:

- الصعدي، نادية عبدالله(1459): سلوكيات الموظفين وإنعكاسها على أداء العمل، مجلة الخدمة المدنية.
- العميان، محمود سلمان (2005): السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، ط3، عمان، الأردن، دار وائل للتوزيع والنشر.
- الكيلاني، عبدالله زيد (2007) : مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والإجتماعية، الأردن ، دار الميسرة للنشر والتوزيع .
- المادة الأولى من القانون 10/11 المتعلق بالبلدية، الجريدة الرسمية عدد 37 المؤرخة 2011/07/10
- المشعان، عويد سلطان (2001): مصادر الضغوط في العمل، دراسة مقارنة الموظفين الكويتين وغير الكويتين في القطاع الحكومي، المجلد 13، الرياض، السعودية، مجلة الملك سعود، العلوم الإدارية 1 .
- ستورا، جان بنجمان (1997): الإجهاد أسبابه وعلاجه، ترجمة أنطوان الهاشم، ط1، بيروت، منشورات العويدات.
- شتيوي، مسعد (2002): الجوانب المختلفة للإجهاد، مصر، مجلة أسبوت للدراسات البيئية، العدد 22.
- عبد الرحمن، سعد(2009): القياس النفسي، النظرية والتطبيق، الجيزة، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.
- عبد الستار، إبراهيم(2002): الإبداع والإضطراب النفسي والمجتمع، الكويت، مطابع السياسة.
- عجو، علي(1985): الأسس العلمية للعلاقات العامة، ط 3، القاهرة، عالم الكتب.
- مقداد، محمد وآخرون (1998): القراءات في التقويم التربوي، ط2، باتنة، الجزائر، جمعية الإصلاح التربوي والإجتماعي.
- *Robert sillamy(1996): Dictionnaire de la psychologie, Larousse,Paris.*
- *Stora, J.B(1991). Le stress. Paris: PUF, 1re éd.*

دور التكفل الأُروطوڤوني في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي لدى الأطفال المعاقين سمعياً الحاملين للزرع القوقعي

بن عابد جميلة

جامعة عمار ثليجي بالأغواط

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى البحث عن دور التكفل الأُروطوڤوني في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي لدى الأطفال المعاقين سمعياً الحاملين لزرع قوقعي من خلال تطبيق اختبار اللغة الجديد N-EEL لشوفري ميللر، بعد أن تم التحقق من صدقه وثباته، على مجموعة تكونت من 09 أفراد حاملين لزرع قوقعي تراوحت أعمارهم من 5 إلى 12 سنة وللإجابة على تساؤلات الدراسة تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" لحساب العلاقة، واختبار "مان وتني" لحساب دلالة الفروق، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مدة التكفل الأُروطوڤوني وتحسن مهارات الإنتاج اللغوي، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الإنتاج اللغوي تعزى لعامل السن عند عملية الزرع .

الكلمات المفتاحية: التكفل الأُروطوڤوني، الإعاقة السمعية، الزرع القوقعي اختبار اللغة.

Abstract :

The present study aimed to search the role of Orthophony or the speechtherapy provide for the development of language production skills in deaf children with cochlear implants, by applying the new language test N-EEL of Chevrie Muller, after been verified sincerity and persistence on a group of 09 members with cochlear implant and ages ranged from 5 to 12 years.

To answer the questions of the study, the "Pearson" correlation coefficient was calculated and "Mann-Whitney U " test to calculate the significance of differences.

The results of the study showed that no significant relationship in the language production skills due to the age factor of the cochlear implant.

1) مشكلة الدراسة:

تحتل حاسة السمع المرتبة الأولى بالنسبة للفرد من حيث الأهمية، فهي تمثل حلقة الوصل بين الفرد ومجتمعه (عطية محمد، 2009، 6) حيث أن الشخص الذي يفقد هذه الحاسة يصاب بالإعاقة السمعية التي تتراوح شدتها من الضعيفة إلى العميقة. فالإعاقة السمعية هي تلك الحالة التي يعاني منها الفرد من نقص في القدرات السمعية الغير كافية لتمكينه من استعمال لغته والمشاركة في الأنشطة العادية (خالدة نيسان، 2009، 13) ومن أهم ما يترتب على وجود الضعف السمعي هو تأخر في النمو اللغوي، فالمعاقين سمعياً يعانون من مشكلات لغوية بدرجات متفاوتة من تناقص لعدد المفردات وضعف في الإنتاج (النوي، 2010، 15) حيث يذكر إليس وبستر Elisse webster أن الصمم ليس مجرد الحرمان من سماع الأصوات لكن يعني الحرمان من اللغة، لأن الصوت اللغوي هو أثر سمعي يصدر طواعية (عطية، 2009، 11).

تنقسم الأذن الداخلية إلى قسمين هما القوقعة والقنوات الهلالية، فالقوقعة هي الجزء المسؤول عن تحليل الصوت وتقويته، فإذا أصيبت تحدث الإعاقة السمعية، وللتعويض عن هذا الضعف يمكن الاستعانة بزرع القوقعة لكي يصبح بالإمكان السمع مرة أخرى، حيث تعتبر تكنولوجيا زرع القوقعة من أحدث ما توصل إليه العلم لأولئك الذين يعانون من فقدان سمعي تام أو شبه تام في كلا الأذنين، والتي تقف المعينات السمعية على الرغم من تقدمها عاجزة عن تعويض فقدانهم السمعي. مما دفع بالباحثين إلى اكتشاف وسيلة بديلة، وهي حث العصب السمعي عن طريق قطب يزرع بالأذن الداخلية حيث يتم استقبال الصوت بواسطة مكبر صغير يوضع خارج الأذن، ثم يحول الصوت ليتم معالجته تكنولوجيا بهدف تبسيطه بحيث يسهل على الأذن إدراكه (النوي، 2010، 110).

وفي هذا الصدد أشارت الدراسات أن الأطفال الذين أجروا عملية زرع القوقعة من مستخدمي لغة الإشارة والذين كانوا يعانون من صعوبة في فهم الكلام قد تحسنت لديهم مهارات التواصل بشكل ملحوظ وهذا ما أكدته كل من كاوين وستيوارت (Kuwin & Stewart, 2000) في الدراسة التي أجريها على أطفال يعانون من إعاقة سمعية شديدة، بأنه يمكن ملاحظة التحسن في مهارات التواصل وفهم الكلام لحاملي زرع القوقعة من خلال متابعتهم لفترات طويلة، خاصة وأن لغة الطفل تتحسن دوماً مع تقدمه في العمر، ولقد أثبتت الدراسات أنه كلما كان عمر الطفل صغيراً أثناء إجراء عملية الزرع كلما كان

ذلك أفضل وهذا ما أشارت إليه دراسة بيرتشي، تيل، كالسي، قونتاز وودورث (Bertschy, Tyle, Kelsa, Gontaz & Woodworth, 1997) بأن الأطفال الذين يقل أعمارهم عن خمس سنوات هم أكثر استفادة من زرع القوقعة إذا ما قورنوا بغيرهم (لينا عمر بن صديق، 2006، ص5).

ومن المؤكد أن عملية زرع القوقعة تعتبر من العمليات المعقدة ليس في طريقة إجرائها فقط، وإنما في نتائجها وما يتعرض له الأطفال من مشاكل شاقة في فهم وإدراك الحديث المتداول أمامهم لفترات طويلة نسبياً من حياتهم، فالإدراك السمعي يبدأ بسماع الطفل للأصوات من البيئة وهذه الأصوات تخزن في ذاكرته السمعية، بعد ذلك يستطيع أن يستعمل تلك الأصوات في وقت لاحق.

ونظراً لاعتماد النمو اللغوي على السمع وتأثره به فمن المهم أن تدرس الآثار اللغوية الناجمة عن القصور السمعي، إذ يعتبر ضعف المهارات اللغوية عند الأطفال المعاقين سمعياً من أبرز المشكلات التي يعانون منها. وأكثر الآثار السلبية للإعاقة السمعية يكون في مجال النمو اللغوي، وعليه فإن المعاقين سمعياً يعانون من تأخر واضح في النمو اللفظي، وتوضح درجة هذا التأخر كلما كانت درجة الإعاقة أشد، حيث أنهم يعانون من عجز في مهارات الاستقبال والإدراك السمعي، بالتالي مشكلات في الإنتاج اللغوي (الصفدي، 2007، 114).

لكن عملية زرع القوقعة تساعد الأطفال المعاقين سمعياً بشرط توفر التأهيل الناجح على دمجهم في المجتمع وإمكانية التواصل معهم من خلال الطرق العادية في ظل الحياة الطبيعية التي طالما حرموا منها، وتنعكس آثارها الإيجابية على نواحي حياتهم الاجتماعية والأكاديمية، مما يساعد على دمج الطفل المعاق سمعياً مع الأطفال العاديين.

بالتالي حددت تساؤلات الدراسة فيما يلي:

هل تتحسن مهارات الإنتاج اللغوي لدى الأطفال المعاقين سمعياً بعد الزرع القوقعي؟
وللتوضيح أكثر :

. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مدة التكفل الأروطوفوني وتحسن

مهارات الإنتاج اللغوي لدى الأطفال المعاقين سمعياً الحاملين لزرع قوقعي؟

. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الإنتاج اللغوي تعزى إلى عامل

السن عند الزرع لدى الأطفال المعاقين سمعياً الحاملين لزرع قوقعي؟

(2) فرضيات الدراسة:

نفترض أن مهارات الإنتاج اللغوي تتحسن بعد عملية زرع القوقعة وذلك من خلال:

- . وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مدة التكفل الأروطوفوني وتحسن مهارات الإنتاج اللغوي لدى الأطفال المعاقين سمعياً الحاملين لزرع القوقعي.
- . وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الإنتاج اللغوي تعزى إلى عامل السن عند الزرع لدى الأطفال المعاقين سمعياً الحاملين للزرع القوقعي.

(3) أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- محاولة التعرف على العلاقة بين مدة التكفل الأروطوفوني وتحسن مهارات الإنتاج اللغوي لدى الأطفال المعاقين سمعياً الحاملين لزرع قوقعي.
- فحص دلالة الفروق في مهارات الإنتاج اللغوي وفقاً لعامل السن عند الزرع لدى الأطفال المعاقين سمعياً الحاملين لزرع قوقعي.

(4) أهمية الدراسة:

1.4. أهمية أكاديمية نظرية: تساهم هذه الدراسة الاهتمام الكبير لفئات ذوي الإحتياجات الخاصة (المعاق سمعياً) والحاملين لزرع قوقعي وكيف يمكن دمجهم في المدارس العادية مع أقرانهم، كما تقدم الدراسة الحالية إطاراً نظرياً من المعلومات الحديثة في مجال زرع القوقعة.

2.4. أهمية تطبيقية: تكمن الأهمية العملية لهذه الدراسة في تناولها لفئة خاصة من الأطفال، التي تعاني من مجموعة من الصعوبات تتمثل بقصور في التواصل، وقصور في اللغة بشكل خاص وتحديدًا في اللغة التعبيرية.

(5) التعاريف والإجرائية لمصطلحات الدراسة:

- 1.5. الإعاقة السمعية:** يقصد بالإعاقة السمعية تلك المشكلات التي تحول دون أن يقوم الجهاز السمعي عند الفرد بوظائفه أو تقلل من قدرة الفرد على سماع الأصوات المختلفة وفي هذه الدراسة المعاق سمعياً هو ذو إعاقة سمعية ثنائية عميقة (حس عصبية).
- 2.5. زرع القوقعة:** هي آلة تحمل إلكترونيات تزرع داخل قوقعة الأذن، لتقوم بنقل المعلومة السمعية للعصب السمعي لتعطي منبه حسي للسمع .

3.5. الإنتاج اللغوي: هو القدرة على التركيب الصحيح للجمل واختيار الكلمات المناسبة في مكانها، النطق الصحيح للأصوات والكلمات، التعبير والسردي الجيد للقصة، أي ما يقيسه بند الإنتاج اللغوي في اختبار اللغة الجديد N- EEL .

(6) منهج الدراسة:

طبيعة هذه الدراسة تقتضي ضرورة إتباع **المنهج الوصفي** الذي يعتبر هو المنهج الذي يتناسب مع هذه الدراسة للإجابة عن تساؤلاتها والتحقق من صحة فروضها (فاخر، 1979، 17) .

(7) إطار الدراسة:

الإطار المكاني للدراسة: تم إجراء هذه الدراسة في مدرسة **عويسي الطيب** في القسم المدمج للأطفال المعاقين سمعياً والحاملين لزرع قوقعي سنة أولى وسنة ثانية ابتدائي، وفي المركز النفسي البيداغوجي **الشول عطاء الله** في ولاية الأغواط .
الإطار الزمني للدراسة: تم إجراء البحث خلال الفترة الممتدة بين 07 أبريل 2013 إلى 21 أبريل 2013.

(8) مجتمع وعينة الدراسة ومعايير اختيارها:

يمثل مجتمع الدراسة الأطفال المعاقين سمعياً والحاملين لزرع قوقعي في مدينة الأغواط، سحبت منه عينة الدراسة متكونة من 09 حالات زرع قوقعي تم اختيارهم بصورة قصدية، والجدول الموالي يمثل توزيع مجموعة الدراسة وخصائصها.

جدول رقم (1) يوضح خصائص مجموعة الدراسة

الاسم العمر	درجة الإعاقة	السنة الدراسية	سبب الإعاقة السمعية	العمر عند اكتشاف الإعاقة	اللغة التعبيرية قبل العملية	اللغة المستعملة قبل الزرع	العمر عند الزرع	التكفل قبل العملية	مدة التكفل الأرطوفوني بعد العملية
أحمد 8 سنوات	عميقة	ثانية ابتدائي (قسم مدمج)	ولادي	شهرين	غير موجودة	لغة الإشارة	3 سنوات	تكفل أرطوفوني	5 سنوات
عبد الرحمن 8 سنوات	عميقة	ثانية ابتدائي (قسم مدمج)	وراثي	منذ الولادة	غير موجودة	لغة الإشارة	5 سنوات	ستين بـ مدرسة صغار الصم	3 سنوات
عائشة 11 سنة	عميقة	ثانية ابتدائي (قسم مدمج)	ولادي	منذ الولادة	غير موجودة	لغة الإشارة	4 سنوات	لم يتم التكفل بها	5 سنوات
جهاد 9 سنوات	عميقة	أولى ابتدائي (قسم مدمج)	ولادي	منذ الولادة	غير موجودة	لغة الإشارة	8 سنوات	ستين تنطبق في مدرسة صغار الصم	8 أشهر
إسماعيل 7 سنوات	عميقة	أولى ابتدائي (قسم مدمج)	ولادي	منذ الولادة	غير موجودة	لغة الإشارة	6 سنوات	ستين تنطبق في مدرسة صغار الصم	8 أشهر
رضا 12 سنة	عميقة	ثانية ابتدائي (قسم مدمج)	التهاب السحايا	شهرين	غير موجودة	لغة الإشارة	10 سنوات ونصف	ستين تنطبق 3 سنوات دراسة في مدرسة صغار الصم	سنة
خولة 10 سنوات	عميقة	ثانية ابتدائي (قسم عادي)	التهاب السحايا	05 أشهر	غير موجودة	لغة الإشارة	08 سنوات	لم يتم التكفل بها	ستين
نسيمة 08 سنوات	عميقة	ثانية ابتدائي (قسم عادي)	التهاب السحايا	05 أشهر	غير موجودة	لغة الإشارة	06 سنوات	لم يتم التكفل بها	ستين
يونس 05 سنوات	عميقة	-	التهاب السحايا	سنة	غير موجودة	لغة الإشارة	سنة	لم يتم التكفل به	أقل من سنة

3.8. خصائص عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 09 حالات موزعة إلى:

- ست (6) حالات ذوي زرع فوقعي من القسم المدمج في مدرسة عويس الطيب، 3 حالات تخضع للتكفل الأرطوفوني كحالات خارجية في المركز النفسي البيداغوجي.
- تتراوح أعمارهم بين 5 سنوات و 12 سنة أي بمتوسط عمر 8 سنوات ونصف.
- المستوى الدراسي لمختلف الحالات يتراوح بين السنة أولى إلى سنة ثانية ابتدائي في أقسام عادية وأقسام مدمجة، حيث هناك حالتين سنة أولى و 6 حالات سنة ثانية (أربعة منهم في القسم المدمج، واثنان منهم في قسم عادي) وحالة واحدة لا تدرس.
- احتوت المجموعة على الجنسين حيث كان عدد الإناث 4 وعدد الذكور 5.
- شدة الإعاقة: عميقة في كل الحالات (مع عدم توفر درجة الإعاقة في ملفات الحالات)، 4 حالات ولادية و 4 حالات بسبب التهاب السحايا وحالة واحدة وراثية.

9. أداة الدراسة: تم استخدام اختبار N-EEL لشوفري ميللر لقياس الإنتاج اللغوي

أ. التعريف بالاختبار: الاختبار الجديد للغة N-EEL لشوفري ميللر (Claude Chevrié-Muller) هو رائز فرنسي نشر سنة 1975 ثم أعيد النظر فيه سنة 1985، يطبق على الأطفال لقياس وتقييم كل مكونات اللغة من الجانب الاستقبالي والتعبيري، يتكون من عدد من الاختبارات الفرعية التي تقيم النطق، الفهم والإنتاج اللغوي والجوانب المعجمية النحوية للغة، تم بناء هذه البطارية الجديدة نتيجة لزيادة المعرفة في علم اللغة وتطور التقييم والتشخيص اللغوي (C.Muller, 2001). تتكون البطارية من 17 اختبار فرعي بهدف تقييم كل مكونات اللغة الرسمية أي في كل مكونات اللغة الصوتية، المعجمية، المورفو- نحوية وهذا في جانب الاستقبال والإنتاج (التعبير). الاختبارات الفرعية التي تشكل N-EEL تهدف لاستكشاف مكونات اللغة المختلفة وقدرات الأطفال في تطوير اللغة الشفوية وتعلم اللغة المكتوبة. وقد تم اختيار ثلاثة اختبارات فرعية لاستخدامها في البحث، والجدول التالي يوضح البنود المختارة.

جدول رقم (2) يوضح البنود المختارة من اختبار N-EEL وكيفية التنقيط

الرقم	البند	البنود الفرعية	المكونات	التعليمات	التنقيط
1	علم الأصوات الفونولوجيا والنطق : يهدف إلى تقييم الإنتاج النطقي من خلال التسمية والتكرار	التسمية	كلمات أحادية المقطع	نطلب من الطفل تسمية ما يوجد في الصورة	0 نقطة للإجابة الخاطئة 1 نقطة للإجابة القريبة من الصحيحة
			كلمات متعددة المقاطع		
		التكرار	كلمات أحادية المقطع	نسمي نحن الصورة ونطلب منه إعادة تسميتها	2 نقطة للإجابة الصحيحة
			كلمات متعددة المقاطع		
11	التعبير : يهدف إلى تقييم الثراء المعجمي عند الطفل	التسمية المباشرة	مفردات	نطلب من الطفل تسمية ما يوجد في الصورة	0 نقطة للإجابة الخاطئة 1 نقطة للإجابة القريبة من الصحيحة
			مفردات		
		التسمية المبدئية	مفردات	نقول أول حرف من الكلمة ونطلب منه تكلمة الكلمة	2 نقطة للإجابة الصحيحة
			مفردات		
14	التعبير - سرد قصة مصورة : يهدف إلى الحصول على معلومات من خلال التعبير العفوي للطفل لمحتوى الصورة المقدمة له	سرد قصة مصورة	قصة السقوط في الوحل	نطلب من الطفل أن يروى قصة من خلال الصور الموجودة في القصة	0 نقطة للإجابة الخاطئة 1 نقطة للإجابة القريبة من الصحيحة 2 نقطة للإجابة الصحيحة

بند الفونولوجيا: ويتكون من 49 صورة + تسمية 11 عضو من أعضاء الجسم (أنف، سن، أصبع، يد، قدم، رأس، رجل، فم، مرفق، السبابة، الشعر) ويطبق على نحوين:

- **أولاً: التسمية:** نشير إلى عضو من أعضاء جسمنا أو جسم الطفل ونطلب منه تسميته، ثم نظهر للطفل الصورة ونطلب منه أن يذكر اسم الشيء الموجود في الصورة.
- **ثانياً: التكرار:** إذا لم يستطع الطفل تسمية الشيء الموجود في الصورة، نسميه نحن ونطلب منه إعادته (C.Muller, 2001,p5).

بند التعبير وتقييم الثراء المعجمي: ويتكون من 36 صورة تمثل أشياء ملموسة، و6 صور تمثل الألوان و6 صور تمثل الأشكال ويطبق على نحوين:

- **التسمية المباشرة:** حيث يطلب منه أن يسمي ما يوجد في الصورة بدون مساعدة.
- **التسمية المبدئية:** إذا لم يستطع الطفل أن يسمي مباشرة، يطلب منه أن يسمي ما يوجد في الصورة ونساعده بقولنا الحرف الأول من الكلمة (C. Muller, 2001,p26).
- بند القصة وتقييم السرد:** يتكون من 5 بطاقات تعبر عن قصة طفل سقط في الوحل، وعلى الطفل أن يحكي لنا قصة من خلال تلك الصور (C. Muller, 2001, p34)

ب. كيفية التنقيط:

تنقيط بند النطق والفونولوجيا: يتم تنقيط الاختبار حسب إجابات الطفل، فيأخذ نقطتين (2) إذا كانت إجابته صحيحة نطقاً، ويأخذ نقطة (1) إذا كانت إجابته قريبة من النطق الصحيح، ويأخذ صفر (0) إذا كانت إجابته خاطئة نطقاً. فيكون بذلك: أعلى علامة في بند التسمية 120 نقطة، وفي بند التكرار 120 نقطة، وفي البند ككل 240 نقطة.

تنقيط بند التعبير: يتم تنقيط البند حسب إجابات الطفل، فيأخذ نقطتين (2) إذا كانت إجابته صحيحة نطقاً، ويأخذ نقطة (1) إذا كانت إجابته قريبة من النطق الصحيح، ويأخذ صفر (0) إذا كانت إجابته خاطئة نطقاً. فيكون بذلك: أعلى نقطة في التسمية المباشرة 96 نقطة، وفي بند التسمية المبدئية 96 نقطة، وفي البند ككل 192 نقطة.

تنقيط بند القصة: يتم تنقيط البند حسب إجابات الطفل، فيأخذ نقطتين (2) إذا تعبيره عن الصورة جيداً، ويأخذ نقطة (1) إذا كان تعبيره متوسط، ويأخذ صفر (0) إذا كانت إجابته خاطئة أو لم يعبر عن الصورة، فيكون بذلك: أعلى نقطة في بند القصة 10 نقاط، وفي الاختبار ككل 442 نقطة.

ت. الخصائص السيكمترية للاختبار:

صدق الاختبار (صدق المحكمين): قمنا بعرض الأداة على مجموعة من الأساتذة المختصين في الأروطونيا وعلم النفس المعرفي والعلوم العصبية، كانت النتائج أن كل بنود الأداة قد حازت على نسبة اتفاق 100 % بالتالي تم اعتماد هذا الاختبار في الدراسة. ثبات الاختبار: تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ للاختبار ككل وكانت النتيجة 0.97.

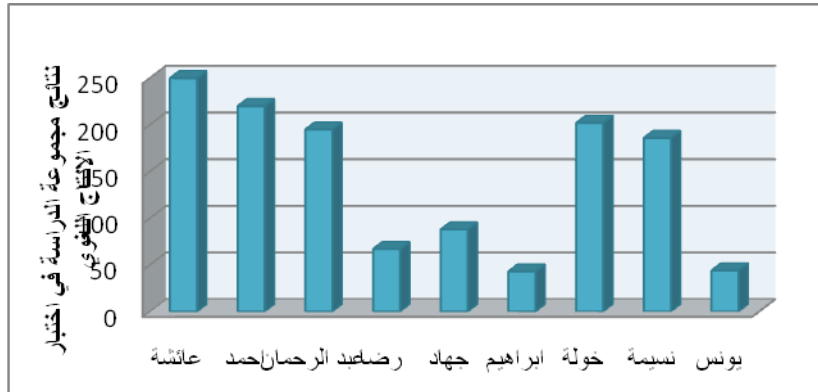
(9) عرض نتائج الدراسة:

بعد تطبيق اختبار الإنتاج اللغوي وتدوين الإجابات، تم تنقيط كل حالة حسب كل بند ثم حساب المجموع، والجدول التالي يوضح نتيجة كل فرد من مجموعة الدراسة في كل بند من بنود الاختبار ونتائجهم في الاختبار ككل.

جدول رقم (4) يوضح نتائج اختبار الإنتاج اللغوي

المجموع 442 /	قصة مصورة 10/	التعبير 192/	علم الأصوات الفونولوجيا 240 /	
249	8	87	154	أحمد
71	0	32	39	رضا
287	7	120	160	عائشة
222	7	81	134	عبد الرحمن
82	0	18	64	جهاد
30	0	12	18	إبراهيم
223	4	69	150	خولة
202	4	66	138	نسيمة
45	0	12	33	يونس

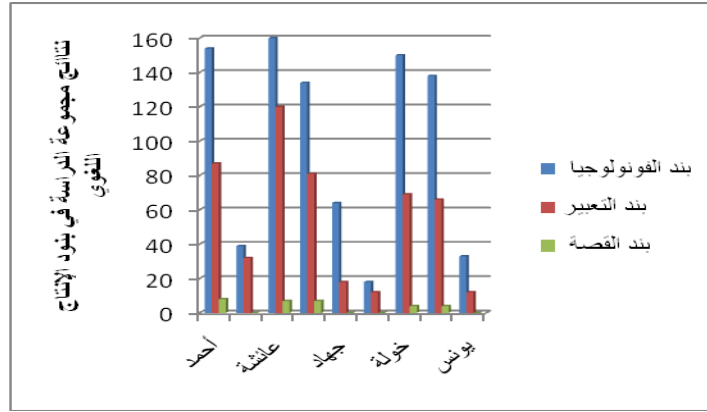
والشكل الموالي يوضح نتائج مجموعة الدراسة في اختبار الإدراك السمعي



شكل رقم (1) : رسم بياني يوضح نتائج اختبار الإنتاج اللغوي

10) تحليل نتائج الدراسة:

في ضوء الإشكالية والتساؤلات التي انطلقت منها الدراسة، والفرضيات التي تم اقتراحها كحلول مؤقتة لهذه التساؤلات، اعتمد للتحقق منها على الأساليب الإحصائية التي كانت نتائجها كما سيتم عرضه بالترتيب حسب كل فرضية. والشكل الموالي يوضح نتائج مجموعة الدراسة في اختبار الإنتاج اللغوي حسب كل بند



شكل رقم (2): رسم بياني يوضح نتائج الحالات في بنود اختبار الإنتاج اللغوي

من خلال النتائج الموضحة في الشكل رقم (2) أعلاه نلاحظ أنه يوجد تفاوت في أداء الأطفال الحاملين لزراع قوقعي في اختبار الإنتاج اللغوي، ولعل هذا التفاوت يرجع لسبب صغر حجم مجموعة الدراسة وعدم تجانس أفرادها في عدة عوامل، بالإضافة لطبيعة الخدمات التأهيلية المقدمة لهم، لكن إذا ما قارنا نتائج الأطفال ككل في الاختبار نلاحظ أنها من متوسطة إلى ضعيفة.

ففي بند الفونولوجيا نلاحظ وجود صعوبات في نطق الكلمات وخاصة متعددة المقاطع ككلمة "محفوظة" وبعض الكلمات التي تحتوي على الحروف الحلقية وهذا لصعوبة تشكيلها على الشفتين حسب ماجدة عبيد (2007) (لينا بن صديق، 2013، 60).

أما في بند التعبير فنجد تفاوت ملحوظ في نتائجهم فأظهر كل من (عائشة، أحمد، عبد الرحمن، نسيم وخولة) نتائج مرتفعة، مما يدل على أن لديهم رصيد لغوي جيد وهذا بفضل مدة التكفل الأروطوفوني الطويلة نسبياً، مقارنة بالآخرين الذين تحصلوا على نتائج جد منخفضة يرجع ذلك لكونهم لا يستعملون لغة الإشارة ف(رضا، جهاد، إبراهيم، يوسف) لا يزالون يتواصلون بها ولا يستعملون سمعهم أو اللغة التعبيرية لديهم، حيث تعرفوا على أغلب الصور إلا أنهم عبروا عنها إشارةً.

أما بند القصة فكانت إنتاجهم قصيرا نوعا ما وكانوا يعبرون عن كل صورة بكلمة أو كلمتين، يرجع ذلك إلى عدم قدرة الطفل الأصم على بناء القصة والربط بين المفاهيم هذا ما أكدته كلا من دراسة سينجلتون، مورجان، ديجيلو، وايلس وريفرز (Singleton, Morgan, Digello, Wiles & River, 2004) (الزيفقات، 2007، 439).

1.10. عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى وتفسيرها:

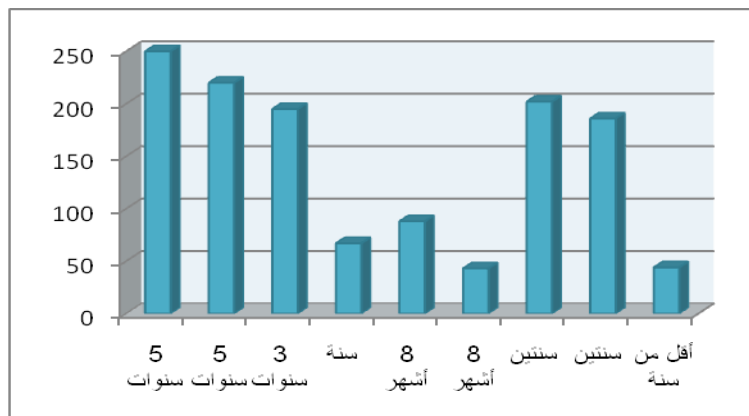
تتضح نتائج الفرضية الأولى والتي مفادها "توجد علاقة بين مدة التكفل الأروطوفوني وتحسن مهارات الإنتاج اللغوي" في الجدول التالي:

جدول رقم (5) يبين علاقة مدة التكفل الأروطوفوني بالإنتاج اللغوي

العينة	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة "r" المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
9	1.89	7	0.93	0.006
	156.78			

من خلال هذه النتائج يتضح لنا أن معامل الارتباط المحسوب يساوي ($r = 0.93$) وعند درجة حرية 7 ومستوى دلالة إحصائية (0.006) وهي أقل من (0.05) بالتالي نقبل الفرضية والعلاقة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).

وعليه يمكن اعتبار أن الفرضية الأولى قد تحققت، ومنه توجد علاقة دالة إحصائيا بين مدة التكفل الأروطوفوني والإنتاج اللغوي لدى الأطفال المعاقين سمعيا الحاملين لزرع قوقعي، هذا ما أثبتته دراسة لانيس L'Anes (1999) الذي توصل إلى أن هناك تطور للإنتاج اللغوي بعد التكفل الأروطوفوني (M.Mondan et V.Brun, 2009, p63). والشكل الموالي يوضح نتائج اختبار الإنتاج اللغوي حسب مدة التكفل



شكل رقم (3): رسم بياني يوضح العلاقة بين مدة التكفل الأروطوفوني والإنتاج اللغوي

من خلال الشكل رقم (3) نلاحظ أن الحالات التي تحصلت على نتائج جيدة على اختبار الإنتاج اللغوي كانت مدة التكفل الأرطوفوني من سنتين فأكثر، بعكس الحالات التي خضعت للتكفل لمدة أقل من ذلك، بالتالي توجد علاقة بين مدة التكفل الأرطوفوني والإنتاج اللغوي هذا ما أكدته دراسة كلوين وستيوارت (Kluwin & Stewart, 2000) على مجموعة من طلبة المرحلة الابتدائية من حاملين لزراع قوقعي والتي لم تشر إلى أي تحسن ملحوظ في قدراتهم الكلامية بعد ملاحظتهم لمدة زمنية بلغت ستة أشهر، إلا أن الدراسة قد توصلت إلى أنه يمكننا الحكم على نجاح وأثر زرع القوقعة من خلال متابعة تحسن مهارات الكلام والتواصل مع تقدم الزمن، خاصة وأن لغة الطفل تتحسن وتنمو دوماً مع تقدم العمر إذا ما تم توفير التدريب المكثف (لينا بن الصديق، 2013، 10)

2.10. عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية وتفسيرها

تتضح نتائج الفرضية الثانية والتي مفادها "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الإنتاج اللغوي تعزى إلى عامل السن لدى الأطفال المعاقين سمعياً الحاملين لزراع قوقعي" وذلك عن طريق استخدام اختبار الإدراك السمعي ومعالجة هذه النتائج إحصائياً باختبار الفروق "مان ويتني" لعينتين مستقلتين بعد تقسيم المجموعة إلى مجموعتين وحساب طول الفئة (أكبر من خمس سنوات ونصف، وأصغر من خمس سنوات ونصف) حيث تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي :

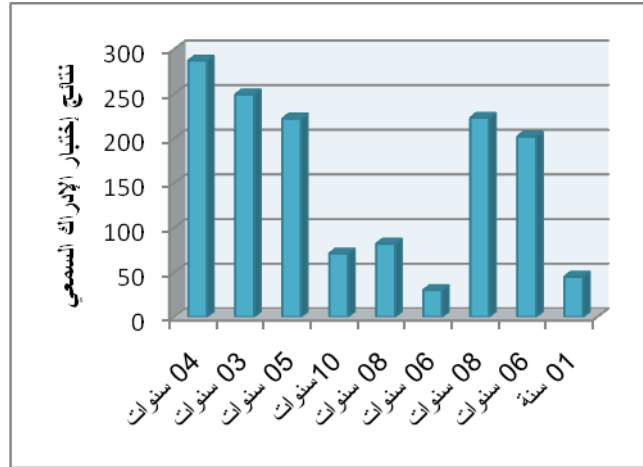
جدول رقم (6) يوضح نتائج اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق في الإنتاج اللغوي

حسب العمر عند الزرع

مستوى الدلالة	Z	متوسط الرتب	العينة	
0,221	1.22	6.25	4	أقل من 5 سنوات ونصف
		4	5	أكبر من 5 سنوات ونصف

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة "Z" المحسوبة تساوي (1.22) عند ومستوى الدلالة يساوي (0.22) وهي أكبر من (0.05)، بالتالي هي غير دالة إحصائياً وعليه الفرضية لم تتحقق ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الإنتاج اللغوي تعزى إلى عامل السن عند زرع القوقعة لدى الأطفال المعاقين سمعياً الحاملين لزراع قوقعي .

والشكل الموالي يوضح نتائج مجموعة الدراسة في اختبار الإنتاج اللغوي حسب العمر عند الزرع.



شكل رقم (4): رسم بياني يوضح نتائج اختبار الإنتاج اللغوي حسب العمر عند زرع القوقعة

يظهر لنا من خلال الشكل رقم (4) أن النتائج المرتفعة في اختبار الإنتاج اللغوي تنسب للحالات التي أجريت لها عملية الزرع من 8 سنوات فأقل. ومن خلال الشكل أعلاه أن نلاحظ هناك 4 حالات تمت عملية الزرع لهم في عمر لا يتعدى 5 سنوات، 3 حالات نتائجها مرتفعة بينما الحالة الثالثة التي خضعت للزرع في عمر سنة لم تكن نتائجها جيدة وذلك يعود لعدم التكفل به بعد العملية. فيما يخص الحالات التي أجريت لها عملية الزرع في عمر أكبر من 5 سنوات نجد اختلاف في نتائجهم، حيث سجلت حالتين نتائج جيدة، هذا بفضل الدعم الأسري وطريقة التواصل في المنزل بالإضافة إلى طول مدة التكفل الجيد، بينما سجلت الحالات الثلاث الأخرى نتائج متدنية ترجع إلى أن الحالات لا تزال تستعمل لغة الإشارة ولا تستطيع التحكم في نطقها لأغلب الحروف كما أنهم لا يملكون رصيذا لغويا. بالتالي أمكننا القول أن العمر عند الزرع يساهم بشكل كبير على تحسين مهارات الإنتاج اللغوي مع إلزامية التكفل الأروطوفوني الجيد والمكثف، هذا ما أثبتته كل من دراسة أرميتي وآخرون (Ermetet et al, 2007) والتي توصلت لوجود علاقة موجبة وطرديّة بين السن عند الزرع والإنتاج اللغوي (L. Scarbel, opcit, p86) ودراسة نورماند ولاشيرت (Normand et lacheret, 2008) التي أظهرت أن الأطفال الخاضعين للزرع قبل سن 38 شهر كانت نتائجهم مرتفعة مقارنة بالذين تم إخضاعهم للزرع بعد

38 شهر، والباحثين هنا استنتجوا أن الأطفال الذين تم إخضاعهم للزرع متأخراً يكون لديهم نقص للفترة الضرورية لتحقيق اللغة (L. Scarbel, ibid, p 95) كما أشار **دوميكو ولايفر** (Domico & Lupfer, 1994) أن التحسن في أداء وفهم الكلام مرتبط بالعمر الذي حدث فيه فقدان السمع والعمر عند زرع القوقعة (لينا بن الصديق، 2013، 5). وعليه يمكن اعتبار أن الفرضية الثانية لم تتحقق، ولعل ذلك يرجع إلى كون بعض الحالات لم تخضع للتكفل بعد العملية، وأيضاً عدم تجانس مجموعة الدراسة وصغر حجمها وقصر مدة التكفل الأرطوفوني لبعض الحالات.

من خلال عرض ومناقشة النتائج العامة للدراسة توصلنا إلى نتائج هامة فيما يتعلق بالعلاقة بين الإدراك السمعي والإنتاج اللغوي وفيما يتعلق كذلك بالمتغيرات الوسيطة المعتمدة في الدراسة من العمر عند زرع القوقعة ومدة التكفل الأرطوفوني، وبالرجوع إلى ما تم تناوله من خلفية نظرية ودراسات سابقة، وانطلاقاً من أهداف البحث والإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية توصلنا إلى ما يلي:

- توجد علاقة دالة إحصائية بين مدة التكفل الأرطوفوني والإنتاج اللغوي لدى الأطفال المعاقين سمعياً الحاملين لزرع قوقعي، هذا ما أثبتته دراسة **لانس** (L'anes, 1999) الذي توصل إلى أن هناك تطور للإنتاج اللغوي بعد التكفل الأرطوفوني، وخلصت دراستنا إلى أن مهارات الإنتاج اللغوي تبدأ في التحسن بعد مدة سنتين من التكفل الأرطوفوني .

- عدم وجود فروق في مهارات الإنتاج اللغوي تعزى إلى عامل السن عند زرع القوقعة لدى الأطفال المعاقين سمعياً الحاملين لزرع قوقعي ولعل ذلك راجعاً لعدم خضوع بعض الحالات للتكفل الأرطوفوني المكثف، وعدم تجانس مجموعة الدراسة في عدة متغيرات منها العمر عند الزرع واختلاف مدة وطريقة التكفل، بالتالي نتائج هذه الدراسة لم تتفق مع نتائج دراسة **نورماند ولاشيرت** (Normand et Lacheret, 2008)

- هذه الدراسة توصلت إلى الدور الإيجابي والهام للتكفل الأرطوفوني للأطفال المعاقين سمعياً الحاملين لزرع قوقعي فبدونه لا يمكن اعتبار عملية الزرع ناجحة، بالتالي يمكن من خلالها وضع برنامج علاجي أو بروتوكول للكفالة الأرطوفونية.

نشير في الأخير إلى أنه لا يمكن تعميم النتائج على المجتمع بل تبقى النتائج محصورة على مجموعة الدراسة فقط في إطار الحدود المكانية، الزمانية، البشرية وأدوات جمع البيانات التي استخدمت.

قائمة المراجع:

- بن الصديق لينا (2006)، زراعة القوقعة، كلية دار الحكمة، منتدى أطفال الخليج - قسم الدراسات والأبحاث.
- بن الصديق لينا (2013)، أثر التدخل المبكر بأحد تدريبات طريقة اللفظ المنغم (الإيقاع الحركي الجسدي) في تحسين نطق أصوات الحروف والمقاطع الصوتية لدى الأطفال زارعي القوقعة في الفئة العمرية (3-5) سنوات بمدارس دمج رياض الأطفال بمجدة، مجلة الطفولة العربية، المجلد الرابع عشر، العدد 54، الكويت، مارس، ص ص 35-64
- الزريقات فتحي مصطفى (2002)، المتفوقون عقليا وذوو صعوبات التعلم، مصر: دار النشر للجامعات.
- الصفدي عصام حمدي (2007)، الإعاقة السمعية، عمان: اليازوري.
- عطية عطية محمد، الإعاقة السمعية والتواصل الشفهي، الإسكندرية: مؤسسة حورس.
- فاخر عاقل (1979)، أسس البحث العلمي، بيروت: دار العلم للملايين.
- محمد علي النوي (2009)، الإعاقة السمعية، الأردن: دار وائل للنشر.
- نيسان خالدة (2008)، الاعاقة السمعية من مفهوم تأهيلي، عمان : دار أسامة للنشر والتوزيع.
- Chevré-Muller. C. (2001), **Nouvelles Epreuves pour l'Examen du Langage (N-EEL)**, paris : ecpa.
- Mondain. M et Brun. V. (2009) , **Les surdités de l'enfant**, France : masson.

الخصائص السيكومترية لمقياس الصحة النفسية SCL-90-R

دراسة ميدانية بجامعة لونيبي علي البلدية وجامعة محمد بوضياف بالمسيلة

أ. سعود فطيمة بوزريعة جامعة الجزائر

أ. خرموش سميرة جامعة لونيبي علي البلدية

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية المميزة لمقياس الصحة النفسية SCL-90-R والكشف عن مكوناته العاملية بتطبيق التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي بمركبات الأساسية وبتدوير متعامد بطريقة فارماكس، حيث طبق المقياس على عينة من الطلبة الجامعيين والتي قوامها 120 طالبا من جامعتي المسيلة والبلدية 02، حيث كانت نتائجه كالتالي:

كانت قيم الصدق وثبات ذات موثوقية عالية وكما تم التوصل إلى خمسة أبعاد شكلت مقياس الصحة النفسية SCL-90-R باستعمال التحليل العاملي الاستكشافي، وأن بناؤه الفرضي جاءت مؤشرات حسن مطابقته ذات جودة عالية.

الكلمات المفتاحية: التحليل العاملي، الخصائص السيكومترية، الصحة النفسية.

Résumé:

La présente étude à révéler les propriétés psychométriques caractéristiques de l'échelle de la santé mentale SCL-90-R et la détection de ces composant factorielle par L'application de l'analyse des facteurs affirmative et exploratoire avec les composés globaux tourner verticalement par la méthode de Varimax, où l'échelle est appliqué sur un échantillon des étudiants d'une force de 120 étudiants des universités de M'sila et celle de Blida 02, dont les résultats ont été expliqués ci-dessous:

Les valeurs des résultats de variabilité et la fiabilité on était très élevées. Elles aboutaient cinq dimensions formant une échelle de santé mentale SCL-90-R en utilisant l'analyse factorielle exploratoire, et son principe potentielle est obtenu avec des indicateurs de bonne compatibilité et de haute qualité.

Mots clés : analyse factorielle, les caractéristiques psychométriques, la santé mentale.

1- الإشكالية:

إن السعي إلى تحديد وقياس العوامل الكامنة وراء الظواهر النفسية والاجتماعية يعتمد أساساً على الملاحظة الطبيعية والعلاقة بين المتغيرات التي تكون لتلك الظاهرة، فهي لا تظهر بطريقة عفوية خاضعة للصدفة أو التلقائية، لكنها تخضع لنظام تحدده الظاهرة، وبذلك وجب على الباحث التعرف على تلك العلاقات وتوظيفها للتوصل إلى تفسير علمي صحيح لما بين يديه من بيانات، وحتى لا تكون نتائج بحثه مجرد معلومات ووقائع حول مشكلات موضع البحث، على الباحث أن يخضعها للتقدير الموضوعي والقياس الكمي الدقيق أو التحليل الكيفي، ولتعميم نتائج أبحاثه على مجتمعات الدراسة يجدر به اختيار الأداة المناسبة لمعالجة بياناته كمية كانت أو كيفية بصورة ملائمة تحقق أهداف بحثه، وقد يقف الباحث عاجزاً أمام اختيار أي أداة جمع البيانات تناسب هدف بحثه ومتغيرات دراسته وطبيعة البيانات المراد الحصول عليها؛ لذلك تزايد اهتمام الباحثين بهذه الأدوات غير أن هذا الاهتمام يتزامن مع تخوف الباحثين من مدى صلاحيتها، ومناسبتها لعينات دراسته، حيث أنه ومع النقص الفادح للمقاييس النفسية في الوطن العربي فإن الباحثين يضطرون في كثير من الأحيان إلى اللجوء لاستعمال مقاييس نفسية تم نقلها من بيئات وثقافات غير البيئة العربية دون التأكد من مدى صلاحيتها على البيئة العربية، مما قد يشويه النتائج المتحصل عليها، فالتطبيق هذه المقاييس تختلف نتائجه في المجتمعات الغربية نفسها ما بالك بتطبيقها في مجتمعات عربية، فالصدق الثقافي وما يحمله من التصورات والمعارف التي تشكّل بنية مقياس في مجتمع معين وعلى عينة سوية أو غير سوية معينة ذات قيم ومعايير اجتماعية معينة ليست واحدة في مختلف الثقافات، فهناك مظاهر سلوكية بارزة في ثقافة معينة وضامرة في أخرى، لذلك قد تتأثر صلاحيته، فعملية النقل هاته اما عن طريق التعريب أو الترجمة المباشرة، تجعلها في حاجة ماسة إلى تقويم والتحقق من مدى صلاحيته خاصة مع خصوصية المجتمعات العربية (والجزائرية منها)، وعليه جاءت هذه الدراسة للبحث في الخصائص السيكمترية والمكونات العاملية لأحد هذه المقاييس وهو مقياس: الصحة النفسية SCL-90-R

2-أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التحقق من الخصائص السيكمومترية لمقاييس الصحة النفسية SCL-90-R لصاحبها خالد فضل أبو هين (1992)، حيث أن نسخ المقياس في صوره الأولية مبنية على عينات كندية وأمريكية وحتى النسخة العربية مكيفة على عينة فلسطينية وسورية ومصرية، مما يعني أنها قد لا تكون صالحة للتطبيق في مجتمعات أو بيئات أخرى.
- إن تطبيق نموذج التحليل العاملي على مقياس الصحة النفسية SCL-90-R يتيح لنا فرصة التوصل إلى المكونات العاملة لهذا المقياس على عينة من البيئة الجزائرية.

3-أهمية الدراسة:

وتظهر أهمية هذه الدراسة في الجوانب الآتية:

- إن تصميم وبناء الاختبارات النفسية والتربوية موثوقة على البيئة الجزائرية يحتاج إلى جهد علمي، ولذلك يمكن الاستعانة مؤقتا بالاختبارات مصممة على بيئات غربية وتقنياتها ومعرفة خصائصها السيكمومترية على البيئة الجزائرية لتلبية الحاجة الملحة الناتجة عن النقص في الاختبارات.
- كما تهدف هذه الدراسة للتحقق الإحصائي من مدى صلاحية أداة مهمة من أدوات القياس ذات ثقة عالمية لقياس مفهوم على درجة من الأهمية وهو الصحة النفسية.
- يمكن أن تساعد نتائج الدراسة محاولات بناء اختبارات لقياس الصحة النفسية على البيئة الجزائرية.

4-تحديد المفاهيم الدراسة:

- **الخصائص السيكمومترية:** فالخصائص السيكمومترية حسب ما عرفها فرج صفوت بأنها: "تحديد وتقدير معامل ثبات وصدق المقياس" (صفوت، 1989: 91).
- إجرائيا: هو البحث عن مدى صلاحية مقياس الصحة النفسية من خلال إيجاد الصدق والثبات.
- **التحليل العاملي:** التحليل العاملي حسب ما يشير إليه مصطفى حسن باهي وآخرون على أنه: عملية رياضية تهتم بتصنيف الظواهر العلمية في مختلف البحوث التربوية

والنفسية، فهو أسلوب إحصائي يستهدف تفسير معاملات الارتباط التي لها دلالة إحصائية بين مختلف المتغيرات، أي تبسيط الارتباطات بين مختلف المتغيرات الداخلة في التحليل وصولاً إلى العوامل المشتركة التي تصف العلاقة بين المتغيرات وتفسيرها، حيث يهدف إلى تقليل حجم البيانات وتلخيصها والإقلال من المتغيرات العديدة إلى عدد ضئيل من العوامل (باهي وآخرون، 2002: 17-18).

إجرائياً: هو الأسلوب الإحصائي المستخدم في تحليل مصفوفة الارتباط إلى عوامل محددة تكمن وراء طبيعة العلاقات الداخلية بين مجموعة المتغيرات في هذه الدراسة و التي تتمثل في مختلف أبعاد مقياس الصحة النفسية (SCL-90-R).

- **العامل:** عرفه محمد عبد السلام أحمد حسب عبد السلام عبد الغفار على أنه: "متغير افتراضي مستنتج من إجراء عمليات التحليل العاملي للعلاقات المترابطة بين عدد من المتغيرات أو الاختبارات المتعلقة بأحد الوظائف، وهو مفهوم لوصف أحد مجالات السلوك بعد تصميم اختبار يقيس عاملاً بذاته أو مجموعة من العوامل" (عبد الغفار، 2007: 24-25)

كما عرفه عبد المجيد أحمد محمد المالكي على أنه: "عبارة عن متغيرات مثل المتغيرات الأخرى مع وجود فرق بسيط وهو أن جل المتغيرات يمكن قياسها مباشرة، أما العوامل فهي متغيرات افتراضية أو متغيرات كامنة مشتقة من مجموعة من متغيرات تم قياسها قياساً مباشراً، وأن معني العوامل ينبع من داخل مجموعة العلاقات بين المتغيرات، فعند إعطاء تفسير للعوامل الناتجة يجب أن يكون مستخلصاً من خصائص مجموعة العلاقات بين المتغيرات موضع التحليل" (المالكي، 2000: 25).

إجرائياً هو: المظاهر السلوكية التي يمكن استخلاصها من متغيرات الدراسة، والتي هي: الأعراض الجسدية، الوسواس القهري، الحساسية التفاعلية، الاكتئاب، القلق، العداوة، قلق الخوف، البارنويا التحليلية، الذهانية.

- **التشبع:** حسب ما ذكره بلبخاري سامي فالتشبع هو عبارة: "معامل ارتباط المتغيرات بالعامل" (سامي، 2009: 59).

و يعرف إجرائيا بأنه :قيمة معامل ارتباط متغيرات الدراسة بالعوامل المستخلصة من التحليل العاملي .

- تدوير المحاور: يشير التدوير حسب غريب عبد الفتاح غريب على أنه: "عملية إجراء تعديل على المحاور الأساسية بحيث يتم إعادة توزيع التباين بين العوامل، وبذلك يتم الحصول على عوامل جديدة تكون ارتباطاتها مع المتغيرات الأصلية موزعة بطريقة يسهل تفسيرها، باختصار يؤدي هذا الإجراء إلى وضع العوامل في صورة البناء البسيط" (غريب، 1994: 17).

إجرائياً هو: حساب التشبعات بطريقة التدوير المتعامد بأسلوب الفارماكس (Varimax) لإدارة العوامل الناتجة من تحليل متغيرات الدراسة.

- الصحة النفسية: عرفها حامد عبد السلام زهران على أنها القابلية على التمتع بالتوازن وإدارة المشكلات وقدرة الفرد على التعايش مع أجواء الحياة المختلفة (زهران: 2007، 42).

إجرائيا هي الدرجة التي يحصل عليها الفرد في أبعاد مقياس الصحة النفسية المستخدمة في الدراسة، والتي هي: الأعراض الجسدية، الوسواس القهري، الحساسية التفاعلية، الاكتئاب، القلق، العداوة، قلق الخوف، البارنويا التحليلية، الذهانية.

- مقياس الصحة النفسية: مقياس الصحة النفسية (SCL-90-R) syndrome R (Derogatis and all, 1986, 18) check list مقياس صدرت في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1977 لأصحابها ليونارد ديروجيتش، رونالد س، لييمانو لينوكوفي والتي تمت ترجمتها وتعريبها من طرف فضل خالد أبو هين سنة 1992 على عينة فلسطينية . ويتكون المقياس من 90 بنداً بينما صورته المختصرة تتكون من 53 بنداً مقسمة على 09 أبعاد هي: الأعراض الجسمية، الوسواس القهري، الحساسية التفاعلية، الاكتئاب، القلق، العداوة، قلق الخوف، البارنويا، الذهانية، وقد اشتمل المقياس على تدريج خماسي "دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، مطلقاً" حيث أخذت البدائل الدرجات 0 أو 1 أو 2 أو 3 أو 4 أو 5 (Leonard R, Derogati & 1977, 23).

5-الدراسات السابقة :

دراسة لليونارد ديروجيتش، رونالد س، ليبمان و لينوكوفي (Leonard. R. Derogatis, Ronald. S, Lipman and Lino covi, 1977) تحت عنوان: التحليل العاملي لمقياس الصحة النفسية (SCL-90-R) النسخة الأمريكية (النسخة الأصلية)، وقد هدفت إلى الكشف عن البنية العاملية لمقياس الصحة النفسية (SCL-90-R)، واعتمدت على عينة قدرت بـ 563 من أفراد مصابين بالفصام و أفراد يعانون من اضطرابات نفسية متنوعة ، وقد استعمل فيها التحليل العاملي بطريقة المحاور الأساسية والتدوير المتعامد (varimax rotation).

وقد توصل في هاته الدراسة على النتائج التالية:

- أن الارتباط بين المعاملات قوي تراوح ما بين (0.77 - 0.90) .
- تكون مقياس الصحة النفسية (SCL-90-R) من 09 أبعاد هي: الأعراض الجسمية، الوسواس القهري، الحساسية التفاعلية، الاكتئاب، القلق، العداوة، قلق الخوف، البارانونيا، الذهانية (Derogatis and all, 1977) .

دراسة لدروغيتيس وكليير (Derogatis et cleary , 1977) تحت عنوان: التحليل العاملي لمقياس الصحة النفسية (SLC-90-R)، حيث هدفت إلى تأكد من وجود 09 أبعاد النظرية لمقياس SCL-90-R، واعتمدت على عينة مقدرة بـ 1002 حالة نفسية اسعافية، وقد استعمل فيها التحليل العاملي بطريقة المحاور الأساسية والتدوير (Procruste)، وقد توصل في هاته الدراسة على النتائج التالية:

- حيث أن التدوير المتعامد لم تعط نتائج إلا 05 أبعاد فقط.
- كما أن طريقة التدوير الفاريماكس أعطى سوى 10 بنود لبعء القلق مع تشبع 0.35.
- كما أن النتائج لم تجد توافق بين بنود وأبعاد القلق.
- كما أن بعد الحساسية التفاعلية يكون فقط من 06 بنود بدل 09 بنود بطريقة استخراج الفاريماكس (Derogatis and all, 1986 : 15).

دراسة لهافنم وأوفيرال (Haffinan et overall, 1978) تحت عنوان: التحليل العاملي لمقياس الصحة النفسية (SCL-90-R)، حيث هدفت إلى تأكد من وجود 09 أبعاد

النظرية لمقياس SCL-90-R، واعتمدت على عينة قدرت بـ 358 متنوعة الاضطرابات النفسية، وقد استعمل فيها التحليل العاملي بطريقة المحاور الأساسية والتدوير المتعامد (varimax rotation). وقد قاد التحليل العاملي في هذه الدراسة إلى الحصول على 03 أبعاد رئيسية هي: الأعراض الجسدية، الاكتئاب، قلق الخوف، التي تتوافق مع أبعاد المقياس (SCL-90-R)، كما وجد بعد جديد سمي العجز الوظيفي (déficit fonctionnel) الذي ضم مجموعة من بنود بعد الوسواس القهري حيث ظهر أنه يقيس العجز المعرفي أكثر مما يقيس الوسواس القهري.

كما وجد أيضا ارتباطات مرتفعة بين الأبعاد تراوحت ما بين (0.504 - 0.747) هذه الملاحظة تترجم وجود ارتباطات قوية بالدرجة الكلية ودرجة البنود (0.75-0.93)، مع التوصل إلى نتيجة ألفا كرومباخ 0.975 للدرجة الكلية في نتائج دراسة هيفمان و أوفرال (Haffman et overall, 1978) كنتيجة عامة لهذه الدراسة في كون ان مقياس (SCL-90-R) يقيس الاستغاثة (déstresse) العامة بدل الأبعاد المقترحة في المقياس (Derogatis and all, 1977 : 22).

6- عينة الدراسة:

اشتملت العينة على (120) طالبا وطالبة بجامعة لونيبي علي البلدية2 وجامعة محمد بوضياف بالمسيلة المنتمون لتخصص علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا . مستوى ماستر-، وفيما يلي جدول يوضح توزيع العينة حسب الجامعة:

الجدول رقم (01): توزيع أفراد العينة حسب الجامعة

الجامعة	التخصص	أفراد العينة	المجموع	النسبة المئوية
لونيبي علي البلدية	علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا	20	20	16.66%
محمد بوضياف المسيلة	علم النفس العيادي.	26	100	83.33%
	علم النفس العمل والتنظيم.	12		
	ارشاد وتوجيه في علوم التربية	38		
	علم النفس العيادي (سنة ثانية)	12		
	علم النفس العمل والتنظيم(سنة ثانية)	12		
المجموع		120	120	100%

7- منهج الدراسة :

إستجابة لطبيعة موضوع الدراسة الذي يهدف أساسا إلى الكشف عن الخصائص السيكموترية لمقياس الصحة النفسية SCL-90-R وأيضا الكشف والتأكد من البنية العاملة لمقياس الصحة النفسية SCL-90-R على عينة من الطلبة والطالبات بجامعة المسيلة والبليدة، فإن المنهج الوصفي هو المنهج الملائم لموضوع الدراسة من خلال توزيع المقياس الصحة النفسية SCL-90-R ومن ثم جمعه وتحليل المعطيات وتفسيرها ولاستخلاص دلالتها بعبارات واضحة ومحددة.

8 - حدود الدراسة:

تضمن حدود الدراسة الحدود المكانية والحدود الزمنية حيث تمت عملية التطبيق مقياس الصحة النفسية SCL-90-R على عينة جامعة المسيلة في الفترة ما بين (02 إلى 06 مارس 2014)، على عينة جامعة البليدة 02 في الفترة ما بين (09 إلى 13 مارس 2014). على عينة من طلاب وطالبات الماستر جامعتي لونييسي علي البليدة (02) وجامعة محمد بوضياف بالمسيلة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية .

9- عرض وتحليل وتفسير النتائج :

سيتم فيما يلي عرض كل نتائج الخصائص سيكموترية في ضوء بعض مؤشرات الصدق والثبات المطبقة على أفراد العينة من جامعتي لونييسي علي بالبليدة 02 ومحمد بوضياف بالمسيلة:

9-1- الخصائص السيكموترية لمقياس الصحة النفسية SCL- 90- R: لقد أصبح

من الأمور المسلم بها في مجال القياس النفسي أنه كلما تعددت الطرق المستخدمة في التحقق من صدق الأداة كان ذلك مدعاة لقدر أكبر من الثقة في هذه الأداة ، ومؤشر على قدرتها على قياس مجال موضوع الاهتمام، لذا فقد تم الاعتماد على ما يلي:

أ. صدق المقياس:

• الصدق المحكي(الصدق التمييزي): قمنا بمقارنة متوسطات درجات أفراد العينة

الاستطلاعية ممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات العليا وممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات الدنيا للمقياس وأبعاده، وهذا للتحقق من قدرة المقياس على التمييز بين

المجموعتين: مرتفعي الدرجات ومنخفضي الدرجات على المقياس، ثم قمنا بعد ذلك بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين، ثم حساب قيمة "ت" بين الطرفين وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (02): الصديق التمييزي لأبعاد مقياس الصحة النفسية على أفراد العينة

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	المجموعة الدنيا ن=32		المجموعة العليا ن=32		العينة الأبعاد
		الانحراف المعياري	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الحسابي	
*0.01	23.84	6.36	13.06	6.66	14.50	الأعراض الجسمية
	30.02	5.06	16.90	6.13	18.84	الوسواس القهري
	26.07	3.67	10.59	5.24	11.65	الحساسية التفاعلية
	24.74	6.55	17.18	8.51	21.31	الاكتئاب
	23.13	5.17	12.06	6.96	13.15	القلق
	20.65	3.63	5.84	4.00	7.93	العداوة
	24.27	4.66	8.37	3.98	10.31	قلق الخوف
	22.59	3.14	7.56	4.36	9.34	البارانويا
	21.42	6.30	10.84	5.61	11.53	الذهانية
	33.15	39.69	132.12	43.32	133.65	الدرجة الكلية

يتبين من الجدول رقم (02) أن قيم "ت" كلها دالة إحصائية عند مستوى (0.01) لأبعاد مقياس الصحة النفسية SCL-90-R، مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين والدرجة الكلية للمقياس، ومنه فالمقياس على درجة مقبولة من القدرة على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا.

● **صدق المفهوم:** قد تم ذلك من خلال: حساب قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الصحة النفسية SCL-90-R مع بعضها البعض وكذا الدرجة الكلية (الاتساق الداخلي)، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى تم حساب قيم معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، إضافة إلى حساب قيم معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمقياس، فصدق المقياس يعتمد على صدق أبعاده،

فأني زيادة في صدق الأبعاد هي زيادة واضحة في صدق المقياس. أما فيما يخص ارتباط درجات الأبعاد فيما بينها فكانت درجات ارتباطهم بقيم مقبولة تراوحت ما بين (0.49) و(0.77) بين الأبعاد العداوة وقلق وقلق الخوف والذهانية والبارانويا، وقل من ذلك عند باقي الأبعاد.

الجدول رقم (03): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الصحة النفسية وبين الدرجة الكلية

الأبعاد	الأعراض الجسدية	الوسواس القهري	الحساسية التفاعلية	الاكتئاب	القلق	العداوة	قلق الخوف	البارانويا	الذهانية
الأعراض الجسدية									
الوسواس القهري	0.57**								
الحساسية التفاعلية	0.54**	0.68**							
الاكتئاب	0.59**	0.68**	0.64**						
القلق	0.58**	0.56**	0.58**	0.67					
العداوة	0.38**	0.38**	0.34**	0.45	0.52**				
قلق الخوف	0.44**	0.44**	0.41**	0.43	0.64**	0.44**			
البارانويا	0.40**	0.56**	0.53**	0.49	0.52**	0.55**	0.57**		
الذهانية	0.55**	0.47**	0.58**	0.53**	0.63**	0.30**	0.37**	0.40**	
الدرجة الكلية	0.77**	0.80**	0.78**	0.84**	0.85**	0.59**	0.67**	0.70**	0.71**

** مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول أعلاه أن درجات كل من أبعاد: الاكتئاب، الوسواس القهري والقلق كانت أكثر ارتباطا بالدرجة الكلية إذ تراوحت ما بين (0.80-0.85)، أما باقي الأبعاد فكانت اقل ارتباط وتراوحت درجاتهم ما بين (0.59-0.77). أما فيما يخص ارتباط درجات الأبعاد فيما بينها فكانت درجات ارتباطهم بقيم مقبولة تراوحت ما بين (0.64-0.68) خاصة بعد الوسواس القهري والحساسية التفاعلية والاكتئاب، وقل من ذلك عند باقي الأبعاد. كما يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس التسعة والدرجة الكلية كانت دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، كذلك فيما يخص العلاقة بين الأبعاد مع بعضها البعض، بحساب معاملات الارتباط بين كل

بند والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، فتراوح ما بين 0.16 و 0.76، وهي كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05. وهي مؤشرات مهمة من مؤشرات صدق المقياس.

ومما سبق ومن خلال مقارنة مجالات الارتباط نلاحظ أن بنود المقياس مرتبطة بالأبعاد المنتمية لها، فدقة البنود من دقة المقياس وهذا ما أشارت إليه عفاف بنت راضي مشخص اللحائي في كون دقة المقياس في القياس يعتمد على دقة بنوده وقوة ارتباطها بأبعادها (اللحائي، 2008، 47)، مما يعني أن بنود المقياس متناسقة فيما بينها وتعبّر عن محتوى البعد نفسه الذي يفترض أنها تنتمي إليه. وبحساب معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للاختبار جاءت تتراوح ما بين 0.29 و 0.67، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 أو 0.01، ما يعتبر مؤشراً مقبولاً على صدق التجانس الداخلي للمقياس، ما عدا العبارات التالية: 20-40-63-81-89 فتم حذفها من المقياس لعدم دلالتها، ومنه أصبح المقياس يحوي على 85 بنداً بدل 90 بنداً الأصلية.

ب. الثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام:

- طريقة التجزئة النصفية: حسب ما أشار إليه أحمد تيغزي فطريقة التجزئة النصفية: "تتميز طريقة التجزئة النصفية بتشابه ظروف التطبيق للأسئلة الفردية والزوجية وعدم التأثير بالممارسة والتدريب وتوفير الوقت والجهد" (تيغزة، ب س: 09) ويضيف صلاح الدين أبو علام أن لتطبيق هذه الطريقة يشترط تجانس درجات النصفين لتحديد الطريقة المناسبة (علام، 2006)، كما في الجدول:

الجدول رقم (04): تجانس درجات نصفي المقياس

تبين درجات النصف	تبين درجات النصف	ف المحسوبة	ف المجدولة	مستوى الدلالة
01	02			
208.51	195.03	2.53	4.33	0.05

من خلال مقارنة قيمة "ف" المحسوبة والتي كانت أقل من قيمة "ف" المجدولة عند مستوى دلالة (0.05) تم اختيار طريقة سبيرمان — براون نظراً لتجانس درجات نصفي المقياس. بعدها تم حساب معامل ثبات بطريقة التجزئة النصفية.

الجدول رقم (05): معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية

طريقة حساب الثبات	معامل الارتباط بين درجات النصفين	مستوى الدلالة	قيمة معامل ثبات المقياس
التجزئة النصفية (سييرمان - براون)	0.82	0.01	0.90

نلاحظ من خلال الجدول أن نتائج ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية على المقياس على درجة عالية جدا حيث بلغت (0.90) بطريقة سييرمان - براون للتجزئة النصفية. وعليه فإن نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية المقياس جاءت على درجة مقبولة جدا من الصلاحية.

- معامل ثبات ألفا لكرونباخ: قيمة معامل ألفا لكرونباخ عبارة عن متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس بطرق مختلفة، فجاءت نتائجه كالتالي:

الجدول رقم (06): معامل ثبات ألفا لكرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية

الأبعاد	معامل الثبات ألفا لكرونباخ	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
		ن = 120	
الأعراض الجسمية	0.90	7.82	17
الوسواس القهري	0.86	6.41	19.86
الحساسية التفاعلية	0.88	5.82	13.40
الاكتئاب	0.92	8.58	22.19
القلق	0.94	6.92	15.35
العداوة	0.79	4.65	8.58
قلق الخواف	0.86	5.51	9.60
البارانويا	0.86	4.86	9.73
الذهانية	0.92	7.01	13.77
الدرجة الكلية	0.89	46.62	129.51

من الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة معامل الثبات ألفا لكرونباخ للدرجة الكلية هو (0.89) وهو مقبولا للحكم على أن المقياس على درجة عالية من الثبات، كما أن نتائج ثبات الأبعاد تراوحت ما بين (0.79) و (0.94) وهي قيم مقبولة جدا تدل على التجانس الواضح في درجات الأفراد على كل البنود، كما أن قيم الانحراف المعياري

للأبعاد تراوحت ما بين (4.65) و (8.58) ما يدل على أن معامل الثبات يدل فعلا على تجانس داخلي مرتفع لعبارات المقياس ولا يرجع إلى أسباب أخرى .

- التحليل العاملي لمقياس الصحة النفسية: تم اختيار طريقة التحليل العاملي التوكيدي كأحد الطرق للتحقق من صدق المقياس في هذه الدراسة، حيث يتم فيها التحقق من الصدق الواقعي أو العملي للعلاقات المفترضة بين المتغيرات، وأيضا التحقق من جودة المطابقة عن طريق مجموعة من المؤشرات التي يتم بناء عليها قبول النموذج أو رفضه، وكل ذلك باستخدام برنامج LISREL 8.80، وعليه تم افتراض متغير كامن واحد هو الصحة النفسية SCL-90-R تتشعب عليه تسعة متغيرات صريحة أو مقاسة هي أبعاد مقياس محل الدراسة وتم إخضاع النموذج لتحليل العاملي باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى. في البداية سيتم التحقق من توفر الشروط اللازمة لاستخدام طريقة المركبات الرئيسية لهوتلنج بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لبيانات العينة.

الجدول رقم (07): المتوسطات والانحرافات المعيارية للأبعاد مقياس الصحة النفسية

SCL-90-R للعينة الكلية

م	الأبعاد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة ت
1	الأعراض الجسمية	6.51	30.18	36.39
2	الوسواس القهري	6.25	32.76	41.95
3	الحساسية التفاعلية	5.86	25.96	35.02
4	الاكتئاب	8.96	39.85	35.24
5	القلق	7.37	26.73	28.50
6	العداوة	3.72	12.98	27.46
7	قلق الخوف	4.68	18.76	31.21
8	البارانويا	5.31	18.52	27.57
9	الذهانية	7.58	24.87	25.57
	الكلية	49.57	133.25	42.07

وقد أوضحت النتائج أن جميع قيم الانحرافات المعيارية بالنسبة لكل متغير أقل من المتوسطات لنفس المتغيرات، وهي مؤشر قوي على أن قيم معاملات الارتباط بين المتغيرات التي تحتويها المصفوفة خطية.

• كما تم حساب مصفوفة معاملات الارتباط من الدرجات الخام لمقياس الصحة النفسية باستخدام معامل ارتباط بيرسون.

• مصفوفة معاملات الارتباط مختلفة عن مصفوفة الوحدة: ويمكن التأكد من هذا عن طريق دلالة اختبار بارليت، بالنسبة لمقياس الصحة النفسية SCL-90-R نجد أن اختبار بارليت دال عند مستوى 0.01. والجدول التالي يوضح ذلك :

الجدول رقم (08): دلالة اختبار بارليت لمقياس الصحة النفسية SCL-90-R

سكا ²	الجدولة	درجة الحرية
10344.794	0.000	3486

• ينبغي أن تكون درجة تجانس العينة التي نحصل عليها من اختبار كايزر. ماير. أولكن KMO كافية وهي بالنسبة لمقياس الصحة النفسية SCL-90-R تساوي (0.794) أي أنها أكبر من الحد الأدنى الذي اشتراطه كايزر فيمكن القول أنه يوجد تجانس بين العوامل.

• قياس توافق كل متغير على حدة مع متغيرات العينة وهذا يمكن الحصول عليه من قيم مقياس ملائمة المعاينة (MSA) والموجودة في قطر مصفوفة معاملات الارتباط، والملاحظ بالنسبة للعينة الكلية أن جميع هذه القيم أكبر من (0.5) وهي تتراوح ما بين (0.67-0.73) .

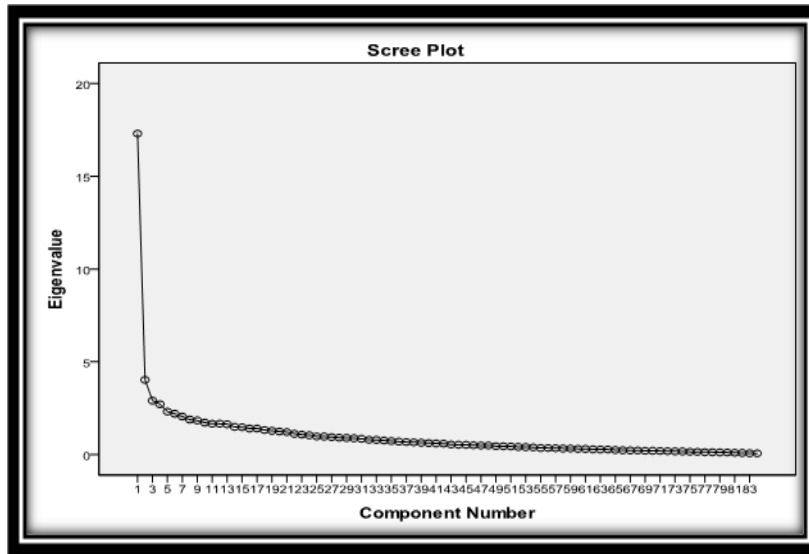
بعد التحقق من شروط استخدام التحليل العاملي تم إجراء التحليل العاملي على قيم المصفوفة الارتباطية المكونة من 84 بنداً بطريقة المكونات الأساسية لمقياس الصحة النفسية بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلنج، ثم تدويرها تدويراً متعامداً باستخدام طريقة الفارماكس. وكانت نتائجها كالتالي:

الجدول رقم (09): العوامل التي انتهى إليها التحليل العاملي بطريقة (PCM) لمقياس

الصحة النفسية SCL-90-R للعينة الكلية

رقم العامل	قبل التدوير			بعد التدوير		
	الجذر الكامن	نسبة مشاركة كل عامل في التباين الكلية	النسبة التراكمية للتباين المفسر	الجذر الكامن	نسبة مشاركة كل عامل في التباين الكلية	النسبة التراكمية للتباين المفسر
1	8,699	21,743	,74329	6,557	7,624	,62420
2	3,437	3,997	25,740	6,422	7,467	15,091
3	2,816	3,275	,01451	5,197	6,043	,13548
4	2,594	3,016	32,031	4,510	5,244	,37849
5	2.396	2.786	53.704	6.081	7.070	53.704

انتهى التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس على العينة الكلية إلى استخلاص خمسة عوامل تستوعب معا ما نسبته (53.704 %) من التباين الكلية لمصفوفة الارتباط، حيث أنه ما يقابل هذه النسبة من تشتت معاملات الارتباط بين بنود الدراسة تفسره هذه العوامل، أما القدر من التباين الذي لا يستخلص في شكل عوامل فهو تباين الخطأ .



الشكل رقم (01): منحني بياني للعوامل المستخرجة لمقياس الصحة النفسية SCL-

90-R للعينة الكلية

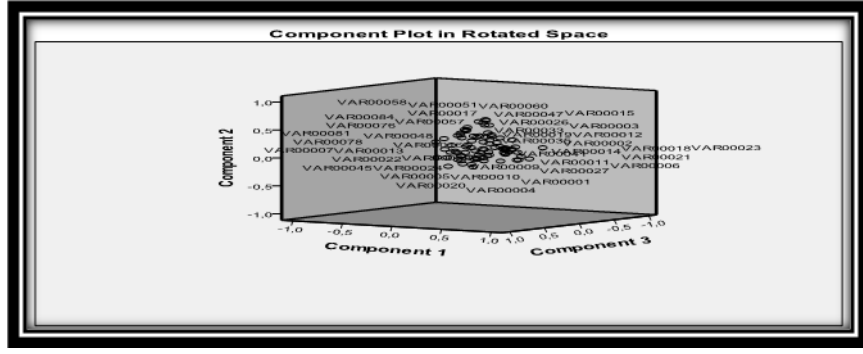
يوضح الشكل أن هناك خمسة عوامل يمكن الاعتماد عليها في تفسير التباين الكلي لمصفوفة الارتباط على العينة الكلية، وهذا ما يؤكد النتائج التي حصلنا عليها من محك العوامل ذات الجذر الكامن الأكبر من واحد صحيح.

ومن الجدول رقم(10) والذي يوضح مصفوفة الارتباط الأبعاد (Matrix de corrélations) قبل التدوير بين كل بعد والأبعاد التي تم استخلاصها قبل التدوير. كما يوضح مصفوفة المكونات (الأبعاد) بعد التدوير (component Matrix Rotated) يتضمن هذا الجدول نفس البيانات التي تضمنها الجدول السابق ولكن بعد التدوير، أي أن هذا الجدول يعرض التشبعات الخاصة بكل بعد على كل الأبعاد المستخلصة بعد التدوير، والغرض من التدوير هنا الوصول إلى وضع جديد للعوامل لكي يسهل تفسيرها.

الجدول رقم (10): العوامل التي انتهى إليها التحليل العاملي بطريقة (PCM) لمقياس الصحة النفسية قبل عملية التدوير وبعدها للعينة الكلية.

مصفوفة الأبعاد بعد التدوير component Matrix Rotated					مصفوفة الارتباط الأبعاد قبل التدوير Matrix de correlations				
05	04	03	02	01	05	04	03	02	01
-	0.33	0.45	0.47	0.64					1
-	-	0.41	0.76	0.42				1	0.78
0.59	0.65	-	0.41	-			1	0.81	0.91
-	-	0.77	-	0.59		1	0.73	0.80	0.70
0.73	0.64	-	-	-	1	0.84	0.93	0.91	0.93

ونلاحظ من الجدول السابق أن قيم الاشتراكات أو شيوخ المتغيرات (الأبعاد) تتراوح ما بين (0.33 - 0.77) ويمكن النظر إلى قيم الشيوخ هذه على أنها معاملات ثبات للمتغيرات كما ذكرنا سابقا. وعليه يمكن القول أن التحليل العاملي أظهر معاملات ثبات مقبولة للأبعاد، كما أوضح لنا من ناحية أخرى أن العوامل خمسة المستخرجة من التحليل متداخلة و تحتاج إلى تدوير للمحاور. وقد استخدمنا التدوير المتعامد لمحاور العوامل الخمسة المستخرجة بطريقة الفارماكس، وذلك للتخلص قدر الإمكان من التشبعات السالبة للأبعاد وإعطاء العوامل معنى نفسي واضح للمتغيرات.



الشكل رقم (02): مخطط العوامل المدورة بطريقة الفارماكس لمقياس الصحة النفسية

SCL-90-R للعينة الكلية

نلاحظ من الشكل رقم (02) تقارب وتمحور البنود حول محور واحد هو الصحة النفسية مشكلة مقياس الصحة النفسية SCL-90-R المستخرجة عن طريق التدوير المتعامد بطريقة الفارماكس.

2-1 تفسير العوامل المستخلصة من تدوير المحاور تدويرا متعامدا بطريقة الفارماكس بالنسبة لمقياس الصحة النفسية SCL-90-R

وقد تم استخلاص خمسة عوامل سوف نحاول تسميتها الاستناد إلى معيارين وهما: قيمة تشعب المتغيرات على العامل والتعريفات الإجرائية للمتغيرات المتشعبة على العامل، والنظرية الإنسانية المتبناة في هذه الدراسة.

العامل الأول: وهو يضم الأبعاد التالية مرتبة ترتيبا تنازليا حسب تشعباتها.

الجدول رقم (11): تشعبات البنود بالعامل الأول

م	البند	التشعب	م	البند	التشعب	م	البند	التشعب
01	27	0.67	12	49	0.50	23	50	0.37
02	29	0.65	13	52	0.48	24	38	0.35
03	01	0.64	14	14	0.47	25	64	0.34
04	23	0.62	15	11	0.46	26	59	0.34
05	21	0.62	16	40	0.46	27	04	0.33
06	28	0.60	17	56	0.46	28	17	0.32
07	30	0.55	18	53	0.45	29	08	0.32
08	02	0.55	19	18	0.45	30	41	0.32
09	46	0.53	20	06	0.44	31	19	0.31

10	31	0.51	21	55	0.41		
11	12	0.50	22	54	0.39		

يتضح أن جميع تشبعات البنود هذا العامل جوهرية تمتد قيمها العددية بين (0.67 -

0.31) وعليه يمكن تسمية هذا العامل بأنه : الخجل .

العامل الثاني : هو يضم الأبعاد التالية مرتبة ترتيبا تنازليا حسب تشبعاتها.

الجدول رقم (12) : تشبعات البنود بالعامل الثاني

م	البند	التشبع	م	البند	التشبع	م	البند	التشبع
01	51	0.65	09	58	0.45	17	75	0.38
02	60	0.64	10	57	0.45	18	03	0.36
03	82	0.62	11	70	0.45	19	33	0.36
04	83	0.62	12	63	0.44	20	26	0.36
05	15	0.58	13	77	0.41	21	81	0.35
06	84	0.54	14	69	0.41	23	38	0.35
07	47	0.53	15	72	0.41	24	79	0.31
08	76	0.50	16	42	0.39	-	-	-

يتضح أن جميع تشبعات البنود هذا العامل جوهرية تمتد قيمها العددية بين

(0.65 - 0.31) وعليه يمكن تسمية هذا العامل بأنه : القلق الاكتئابي

العامل الثالث : هو يضم الأبعاد التالية مرتبة ترتيبا تنازليا حسب تشبعاتها.

جدول رقم (13) : تشبعات البنود بالعامل الثالث

م	البند	التشبع	م	البند	التشبع	م	البند	التشبع
01	7	0.61	08	39	0.45	15	36	0.36
02	20	0.58	09	17	0.44	16	76	0.35
03	22	0.56	10	05	0.39	17	54	0.35
04	45	0.52	11	81	0.39	18	08	0.32
05	24	0.49	12	16	0.38	19	50	0.31
06	13	0.48	13	78	0.37	20	55	0.30
07	32	0.47	14	04	0.37	21	44	0.30

يتضح أن جميع تشبعات البنود هذا العامل جوهرية تمتد قيمها العددية بين

(0.61 - 0.30) وعليه يمكن تسمية هذا العامل بأنه : الدهانبة

العامل الرابع: هو يضم الأبعاد التالية مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب تشبعاتها.

الجدول رقم (14): تشبعات البنود بالعامل الرابع

م	البند	التشيع	م	البند	التشيع	م	البند	التشيع
01	73	0.58	06	68	0.44	11	25	0.33
02	71	0.51	07	75	0.40	12	37	0.31
03	80	0.50	08	44	0.38	13	35	0.30
04	66	0.49	09	74	0.37	14	43	0.30
05	77	0.44	10	81	0.34	-	-	-

يتضح أن جميع تشبعات البنود هذا العامل جوهرية تمتد قيمها العددية بين

(0.30-0.58) وعليه يمكن تسمية هذا العامل بأنه: الاكتئاب الذهاني .

العامل الخامس: هو يضم الأبعاد التالية مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب تشبعاتها.

الجدول رقم (15): تشبعات البنود بالعامل الخامس

م	البند	التشيع	م	البند	التشيع	م	البند	التشيع
01	62	0.61	04	63	0.43	07	61	0.39
02	43	0.46	05	47	0.40	08	41	0.36
03	42	0.44	06	48	0.39	09	65	0.35

يتضح أن جميع تشبعات البنود هذا العامل جوهرية تمتد قيمها العددية بين

(0.35-0.61) وعليه يمكن تسمية هذا العامل بأنه : العداوة.

- التحليل العاملي التوكيدي بطريقة الاحتمال الأقصى لمقياس الصحة النفسية

SCL-90-R

في ضوء نتائج التحليل العاملي الاستكشافي تم افتراض تشيع المكونات مقياس

الصحة النفسية لدى أفراد عينة الكلية على خمسة عوامل، وباستخدام التحليل

العاملي التوكيدي بطريقة الاحتمال الأقصى ببرنامج LISREL8.80 أظهرت النتائج

صدق النموذج المفترض، وذلك من خلال تقويم النموذج الأصلي والتحقق من

استيفائه للمعايير المثلى الخاصة بمجموعة من المؤشرات الإحصائية، وهي:

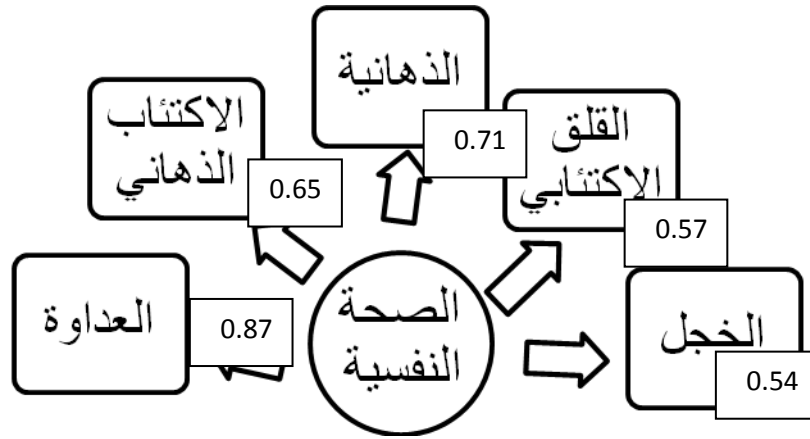
الجدول رقم (16): مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المفترض لمقياس الصحة

النفسية SCL-90-R

المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	قيمة المؤشر
كا ²	غير دالة	0.00
درجات الحرية df		5
نسبة كا ² من درجة الحرية x ² /df	5-0 ومن الأفضل 2-0	0.00
جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي RSMEA	0.08-0 ومن الأفضل 0.05-0	0.03
مؤشر المطابقة المعياري NFI	1-0	0.87
مؤشر حسن المطابقة GFI	1-0	0.88
مؤشر حسن المطابقة المعدل AGFI	1-0	0.89
مؤشر توكر لويس TLI	1-0	0.00
مؤشر المطابقة المقارن CFI	1-0	0.00
مؤشر المطابقة التزايدى IFI	1-0	0.90
مؤشر المطابقة النسبي RFI	1-0	0.89

يتضح من هذا الجدول أن النسبة ما بين كا² ودرجة الحرية DF مقبولة حيث جاءت تساوي 5 وهذا يعني أن النموذج على درجة مقبولة من المطابقة، كما أن مؤشر حسن المطابقة (GFI) والذي يقيس مقدار التباين المصفوفة المحللة عن طريق النموذج المتحصل عليه والذي تتراوح قيمته بين (1-0) جاءت تساوي (0.88) وتشير هذه القيمة إلى المدى التطابق النموذج مع بيانات العينة وهو ما يؤكد تشبع العوامل الخمسة على عامل كامن واحد هو الصحة النفسية، حيث كانت قيمته ضمن المدى المثالي.

أما بالنسبة لمؤشر متوسطات مربع الخطأ التقريبي والذي يعتبر من أهم مؤشرات جودة المطابقة حيث جاءت تساوي (0.03) وهي ضمن المجال (0.00-0.05) مما يعني أن النموذج مطابق للبيانات العينة، كما أن بقية المؤشرات بعضها كان مرتفعاً بلغ الحد الأقصى فيها (0.90) والبعض الآخر كان منخفضاً بحيث بلغ الحد الأدنى (0.79) غير أنه لا يمنع المطابقة، والشكل التالي يوضح النموذج المفترض وتشبعات عوامله:



الشكل رقم (04): النموذج المفترض لمقياس الصحة النفسية SCL-90-R لدى
العينة الكلية

يتضح من الشكل السابق أن العوامل لها قيم تشبعات مقبولة حيث تتراوح ما بين (0.54) كأصغر قيمة في الخجل و (0.87) كأكبر قيمة في بعد العداوة وهي قيم مقبولة (أكبر من 0.3). ومنه أسفر التحليل العاملي لأبعاد مقياس الصحة النفسية -SCL-90-R على العينة الكلية عن خمسة عوامل تشبعت الأبعاد فيه على العامل 0.54 فأكثر، وقد تم التحقق من مدى مطابقة نموذج العوامل الخمسة وهي المتغيرات المقاسة التي تشبع على المتغير الكامن والذي افترضنا أنه الصحة النفسية لدى أفراد العينة الكلية باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى.

الخلاصة : ومنه جاءت النتائج الدراسة ككل كالتالي:

- كما ان نتائج الخصائص السيكمومترية كانت على جانب كبير من الموثوقية.
- أن المكونات العاملية لمقياس الصحة النفسية SCL-90-R لدى العينة الكلية ضم خمسة أبعاد هي كالتالي هي: الذهانية والعداوة والقلق الاكتئابي والاكتئاب الذهاني، الخجل.
- كما أن البناء الفرضي لمقياس الصحة النفسية SCL-90-R جاء ملائم لنموذج النظري .

قائمة المراجع:

- أحمد، تيزي (2011): اختبار صحة البنية العاملية للمتغيرات الكامنة في البحوث_منحى التحليل والتحقق، بحث علمي محكم ، مركز بحوث كلية التربية بجامعة الملك سعود، السعودية.
- أحمد، تيزي (ب س): البنية المنطقية لمعامل ألفا لكرونباخ، ومدى دقته في تقدير الثبات في ضوء افتراضات نماذج القياس، بحث مقدم لكلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية.
- بلخاري، سامي (2009): استخدام التحليل العاملي للمتغيرات في تحليل استبيانات التسويق دراسة تطبيقية على بعض البحوث، مذكرة ماجستير غير منشورة في العلوم التجارية، جامعة باتنة.
- عفاف، بنت راضي مشخص اللحياي (2008): أثر بعض طرق تقدير الدرجات للمفردات على ثبات وصدق درجات اختبار تحصيلي في الرياضيات ذي الاختيار من متعدد لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة، مذكرة ماجستير تخصص قياس وتقييم، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- حامد، عبد السلام زهران (2007): الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط1، القاهرة، عالم الكتب.
- عبد السلام، عبد الغفار (2007): مقدمة في الصحة النفسية، ط1، عمان، دار الفكر.
- عبد المجيد، أحمد محمد المالكي (2000): شروط ومعايير استخدام التحليل العاملي دراسة إحصائية تطبيقية، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس تخصص إحصاء وبحوث، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
- غريب، عبد الفتاح غريب (1994): اكتئاب أطفال المرحلة الابتدائية: دراسة مقارنة للبنية العاملية للاكتئاب بين مصر والإمارات العربية، المجلد الرابع، العدد 02، مصر، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية.

- صلاح الدين، محمود علام(2000): القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- صلاح الدين، محمود علام (2006): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط1، القاهرة، دار النهضة العربية.
- فرج، صفوت(1989): القياس النفسي، ط1، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- محمود، عبد الحليم وسهير، كامل احمد(2002): أسس البحث العلمي في المجالات النفسية والاجتماعية والتربوية، ط1، مصر، مركز الإسكندرية للكتاب.
- مصطفى حسن باهي وآخرون(2002): التحليل العاملي النظرية والتطبيق، ط1، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
- نبيل، بن بسيس علي الجابري (2012): البناء العاملي لمقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لدى طلاب جامعة أم القرى، رسالة ماجستير في علم النفس تخصص إحصاء وبحوث، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- leonard R& Derogati(1977) : **évaluation des qualités psychométrique du questionnaire se sante mentale SCL - 90-R.**
- Derogatis and all (1986): **Symptom Chickliste 90 revidiert.** (Deutsche Uebersetzung). In Collegium Internationale Psychiatriae Scalrarum (Hrsg.), Internationale Skalen fuer Psychiatrie (3.Auflage). Weinheim. Beltz.

إشكالية التمييز بين بطء التعلم وصعوبات التعلم الأكاديمية نحو رؤية واضحة لتحديد نوع الإضطراب

بوشي شريفة، د. ميموني مصطفى . جامعة مستغانم

الملخص:

التسرب المدرسي، تحقيق أقل من 5 % من مستوى النجاح طوال العام الدراسي؛ من بين المؤشرات التي تؤكد انتشار الفشل المدرسي رغم اختلاف الأسباب الخلفية لهذا الرسوب، وتشير الدراسات إلى وجود نقاط تباين واختلاف حول الأسباب المؤدية لهذا الرسوب، ولعل أحد الموضوعات الهامة المتعلقة به، هما موضوعي بطء التعلم وصعوبات التعلم الأكاديمية الذي يدمجهما البعض معا ويجد البعض صعوبات في التفريق بينهما مما يؤدي إلى العجز في إيجاد طرق علاج مناسبة. وبالنظر إلى أهمية وحساسية هذا الموضوع في الجزائر التي عرفت بانتشار العلم والمعرفة قبل الاحتلال الفرنسي، والقفزة النوعية المحققة في مجال التعليم والجهود المبذولة فيه بعد الاستقلال والذي يعرقل مسار التنمية باستنزافه لعدد هائل من التلاميذ سنويا؛ فقد رأينا أن نحاول في هذه الدراسة طرح موضوع إشكالية التمييز بين بطء التعلم وصعوبات التعلم الأكاديمية، أملا في أن يسهم ذلك في توضيح الاضطرابين وإلقاء الضوء على مختلف النقاط المتعلقة به للوصول إلى عملية العلاج.

Résumé :

Le décrochage scolaire, la réalisation de moins de 5% du niveau de succès tout au long de l'année scolaire, parmi les indicateurs qui confirment la propagation de l'échec scolaire, malgré les différentes raisons de fond de cet échec. Les études indiquent qu'il y a des points de divergence sur les causes de cet échec, et l'un des sujets importants liés à ce sujet, sont objectivement la lenteur d'apprentissage et les difficultés scolaires d'apprentissage, que certains les réunissent ensemble et certains trouvent difficile de distinguer entre eux, menant au déficit en moyens de traitement approprié.

Compte tenu de l'importance et de la sensibilité de ce sujet en Algérie, qui était connu comme la propagation de la

science et de la connaissance avant la colonisation française, et le saut qualitatif réalisé dans le domaine de l'éducation et les efforts déployés après l'indépendance, ce qui entrave le développement en écoulant un grand nombre d'élèves par année ; nous avons décidé de faire une étude sur le problème de la distinction entre la lenteur d'apprentissage et les difficultés d'apprentissage scolaire, dans l'espoir que cela contribuera à la clarification des deux troubles et les divers aspects relatifs à accéder au processus de traitement.

المقدمة:

إن التحاق الطفل بالمدرسة الابتدائية من التغيرات النوعية في حياته، سواء كان من الناحية المعرفية حيث يبدأ الطفل باكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية المتمثلة في القراءة، الكتابة والحساب، أم من الناحية النفسية حيث يبدأ بالتفاعل مع الآخر (المعلم، الزملاء، المدير)، ويبدأ تشكل شعور الانتماء إلى المجتمع لديه، وهنا يظهر التنافس بين الأطفال. وبمرور الوقت تختلف هذه المشاعر من طفل لآخر، إذ يتراجع هذا الحماس عند بعض التلاميذ نظرا لعجزهم عن قراءة نص أو إيجاد حل لمسألة حسابية بسيطة أمام زملائهم، مما يفقدتهم الثقة بذاتهم، وهنا نجد بعضهم يعيشون أزمات نفسية، وهو ما عبرت عنه ليرنر 2001 Lerner في قولها "أن ذوي اضطراب التعلم يكونون بداخلهم مفهوما عن العالم مهددا لهم، حيث يشعر الفرد بعدم الأمان وعدم الكفاءة، وأنهم لا يتلقون الإشباع السوية للتعرف الأفضل على بيئتهم وذاتهم، وتكرار الفشل وعدم النجاح الأكاديمي والخبرات الاجتماعية المؤلمة يؤدي إلى تراكم مشاعر الإحباط ومشاعر عدم الكفاءة، ونقص جدارة الذات وضعف مفهوم الذات" (Lerner, Janet W , 2001, 85). إذن يتحول حماس الطفل ورغبته للتعلم إلى مشاعر القلق، الإحباط، العدوانية وحتى الإنحراف، مأساة يعيشها التلميذ كطفل ولكن نراه مثل السفينة جزء منه فوق الماء ظاهر للعيان وجزء تحت الماء لا يراه أحد، باعتبارنا نحكم على سلوكه فقط دون محاولة معرفة لماذا؟ فكيف تخلق هذه الأزمات النفسية؟ كم عدد الحالات التي ترى فيها تلاميذ في سن صغير رفضوا الذهاب إلى المدرسة واتجهوا إلى عالم الشغل بدون استقطاب أدنى حد للمعرفة؟ فنجد البعض حمال والآخر بائع سجائر

وآخرون مستغلون من طرف الراشدين في أعمال منحرفة، كم عدد الشكاوى التي نسمعها من طرف الآباء عن جهل مستقبل أبنائهم وحتمية ضياعهم، كم المبالغ التي تحسرها الدولة على هؤلاء التلاميذ الذين لا يتجاوبون مع النظام المدرسي ويعيدون السنة عدة مرات ثم يتوجهون للحياة المهنية بدون التمكن من التعرف على الحروف، ومعززون باضطرابات نفسية تدفعهم إلى الانحراف والتمرد عن المجتمع وعن القيم الإنسانية؟

تفاديا لكل هذه المآسي المحتمل حدوثها، وجب الانطلاق من فكرة أساسية ألا وهي معرفة نوع الاضطراب الذي يعيق عملية الاستيعاب المدرسي للتلميذ بشكل مبكر وتحديد خصائصه، أسبابه، تشخيصه وفق الأعراض المقدمة والتدخل العلاجي المناسب له. وأكثر الاضطرابات اللذين يستنزفان المنظومة التربوية هما بطء التعلم وصعوبات التعلم الأكاديمية، والذي يحاول آباء هذه الفئة من التلاميذ كثيرا بتلخيصه بعدم الفهم. أولاً: تحديد مفهومي "اضطراب بطء التعلم" و"صعوبات التعلم الأكاديمية":

1. مفهوم بطء التعلم:

تجدر الإشارة في البداية إلى أن كلمة بطء في المعاجم العربية تعني "نقيض السريع" (المنجد الأبجدي، 205).

ولقد استخدم انجرام مصطلح "التلميذ بطيء التعلم" للتعبير عن الطفل الذي لا يكون مستوى تحصيله في نفس مستوى زملائه في الدراسة، أي يكون أقل من مستوى القسم الذي يجب أن يكون فيه.

في حين أن فيدرستون يرى أن "جميع الأطفال الذين تبلغ نسبة ذكائهم أقل من 91 درجة وأكثر من 74 درجة يكونون ضمن المجموعة التي تمثل بطء التعلم" (خيري وبوصنوبر، 2010، 18).

أما وودريش وسميث (Wodrich & Smith, 2006) فاعتبرا بطء التعلم حالة تطلق على الطالب الذي يعاني من انخفاض في قدراته العقلية، بحيث يكون أقل من مستوى الذكاء العادي وأعلى من مستوى ذكاء الفرد ذي الإعاقة الذهنية، وهذا لا يعني عدم

قدرة الطالب على التحصيل الدراسي، بل يعني أن الطالب قادر على التعلم، ولكن بصورة ودرجة تختلفان عن الطالب العادي" (العجمي، 2013).

وقد أفاد كيرك بأن بطيء التعلم يظهر عليه بقاء في تعلم المهارات الأكاديمية والحركية، وهو قادر على التحصيل والنجاح الأكاديمي ولكن بمعدل أدنى من الأطفال الاعتياديين" (Samual Kirk a. and James J Gallaghen , 1979, 500).

وذهب عدنان غائب راشد نقلا عن كليمنت على أن "سوء الأداء الوظيفي المتدني للدماغ يصاحبه صعوبات تكيف في السلوك والتعلم المرتبطة بوظائف الجهاز العصبي المركزي" (عدنان، 2000، 3).

وعليه يمكن استقراء من التعاريف السابقة أن: بقاء التعلم هو انخفاض في التحصيل الدراسي للتلميذ مقارنة ببقية زملائه من نفس سنه ومستواه الدراسي بسبب تدني نسبة ذكائه التي لا تصل إلى المتوسط وتعلو عن التخلف.

2. مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية:

ورد في معجم لسان العرب لابن منظور في توضيح لكلمة صعب "أنها خلاف السهل، نقيض الذلول" (ابن منظور، 2003، 608)، أما في قاموس Larousse فتدل على "عدم تلقي شيء ما بسهولة" (Larousse, 2001, 123).

ومنه نخلص إلى أن صعوبة التعلم تعني العسر في تلقي المعارف.

وتعود أصول مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية إلى سنة 1937 أين "استخدم صموئيل أورتون مصطلح التشوه الرمزي في توضيح فكرة أن صعوبات التعلم تعزى إلى عدم سيطرة أحد شقي الدماغ في وصف حالات الأطفال الذين يدركون الرموز، سواء أكانت أعدادا أو حروفا بطريقة مشوهة" (عباس ورجب، 2008، 18).

وفي سنة 1963 قام صموئيل كيرك بتوضيح طبيعة اضطراب صعوبات التعلم حيث أشار إلى "أنها صعوبة في اكتساب مهارات اللغة والمعرفة بأساليب التدريس العادية بدون وجود تخلف عقلي أو إعاقات بصرية أو سمعية تحول بينهم وبين اكتساب اللغة والتعلم، وتظهر في عدم المقدرة على الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجي أو حل المسائل الرياضية" (عباس ورجب، 2008، 21).

وتشير وزارة التربية بالولايات المتحدة الأمريكية 1977 إلى مصطلح صعوبات التعلم المحددة إلى "أنها واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في الفهم واستخدام اللغة الشفوية والتحريرية، والتي تظهر بصورة غير مناسبة سواء في القدرة على الكلام، الاستماع، القراءة، الكتابة، التهجئة وحل المسائل الرياضية" (عدس، 1998، 15).

أما عند الجمعية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم 1981 فهي "مفهوم عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تتمثل في درجة دالة على الصعوبة في اكتساب واستخدام أي من مهارات الإصغاء، القراءة، الكتابة، الحساب وإصدار الأحكام؛ وتتصل هذه الاضطرابات بمشكلات داخلية لدى الفرد، ويمكن أن تعزى إلى عجز وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم يمكن أن تصاحبها اضطرابات أخرى كالصعوبات الحسية، التخلف العقلي، أو مشكلات سلوكية و آثار بيئية غير مستحبة إلا أنها ليست نتيجة لها" (عباس ورجب، 2008، 21).

أما إمانويل باليتيه E. Pelletier فقد اعتبر صعوبات التعلم الأكاديمية على أنها "اضطراب يظهر عند شخص يتمتع بذكاء جيد، كما رأى أن هذا الاضطراب يخص الوظيفة المعرفية التي تشكل عيب لشخص" (E. Pelletier, 2004, 03)، وقصد بالوظيفة المعرفية: الانتباه، الإدراك البصري والسمعي، الذاكرة القصيرة والطويلة المدى، ومعالجة المعلومات.

وعليه نستنتج أن صعوبات التعلم: تلك المجموعة غير المتجانسة من الاضطرابات الناتجة عن خلل وظيفي لدى طفل يتميز بذكاء عادي وسليم على المستوى الجهاز العصبي المركزي، ولكن لديه صعوبات تخص الجانب المعرفي.

ثانياً: خصائص بطء التعلم وصعوبات التعلم الأكاديمية:

1. بطء التعلم:

- من الناحية البدنية متخلف عن المتوسط العام لمن هم في مثل عمره الزمني، وغالبا ما يكون أقل طولا وأكبر وزنا، في حين يبدو في بعض الأحيان أطول

قائمة وأضحى بنية من أقرانه في نفس القسم وهذا راجع لإعادتهم السنة عدة مرات.

- ضعف التركيز.
- كثرة الشرود.
- علاقات غير مستقرة مع الزملاء.
- الشعور بالخيبة والإحباط، والميل إلى العزلة.
- فقدان الثقة بالذات.

2. صعوبات التعلم الأكاديمية:

- نمو بدني سوي مقارنة مع أقرانه مما هم في سنه ولكن أحيانا يبدو أكبر مما معه في القسم في حالة إعادة السنة عدة مرات.
- النشاط الزائد.
- الشعور بالخيبة والإحباط.
- فقدان الثقة بالذات. (خيرى وبوصنورة، 2010، 18).

ثالثا: أسباب كل من اضطراب بطء التعلم وصعوبات التعلم الأكاديمية:

- الأسباب الأساسية:
- أ- أسباب بطء التعلم:
- السبب الأساسي لبطء التعلم هو انخفاض نسبة الذكاء التي تتراوح بين (76) درجة حتى (89) درجة.
- اضطراب عصبي: في دراسة تتبعية أجرتها كوتيتزد Qotetezed على (177) حالة طفل بطيء التعلم لمدة (05) سنوات أثبتت تأخر نضجي لديهم، وأنهم بحاجة إلى وقت أكثر للتعلم والنمو لتعويض الاضطراب العصبي، وأنهم يمكن أن يحققوا نجاحا أكاديميا عند منحهم الوقت الكافي والمساعدة اللازمة. (المرشدي، 2014).

ب- أسباب صعوبات التعلم الأكاديمية:

- بالنسبة للأطفال المصابين بهذا الاضطراب إنهم أقل ثباتاً، حيث نجدهم يشكون من تغير الحروف من مكانها وتنقلها، وهذا حسب "الطبيب John Stein من جامعة أوكسفورد الذي قام بأبحاث عميقة لنظام المعالجة البصرية لأشخاص ذوي عسر القراءة، أين توصل إلى أنه هناك عدم ثبات حركات العيون مما يحدث أن حروف الكلمات تبدو في غير محلها، متشابكة ومشوشة" (L. Brazeau- Ward, 2006, 55).
- وجود تغيرات غير طبيعية في منطقة ويريكي، والتي تعرف بعلاقتها بالقدرات اللغوية المستقبلية، من أهم هذه التغيرات التي لوحظت صغر حجم الخلايا في هذه المنطقة وتغيرات أخرى، وأشار الباحث ألبرت جالابوردار من كلية الطب في جامعة هارفارد في تلخيصه لنتائج الدراسة إلى وجود ثغرات معينة في تركيب وتنظيم المناطق اللغوية لدى المصابين بعسر القراءة" (عورتاني وآخرون، 2009، 163).
- نقص في الإدراك الصوتي وفك الشفرات.
- تأسيس سبب للمفاهيم، العدد وتطور العمليات المنطقية وتنظيمها، ومشاكل في التفكير المنطقي الذي يعود إلى اضطراب الإدراك اللمسي والقدرات الحسية حسب "أخصائي الأعصاب النفسي: مارسال كينسبورن و ايزبال ورنقوتن" (fayol Michel ,Catherine Marinthe,Pierre Barrouillet, 2013).
- وترى غاليفري " أنه يحدث اضطراب قوي في تعلم القراءة واللغة المكتوبة إذا ما أبدى الطفل اضطرابات في تنظيم التركيب الحيزي والتصور الجسدي، ويؤدي هذا إلى اضطراب في تكوين المعلم في الحيز" (تعوينات، 77).
- الأسباب الثانوية:

وهي الأسباب التي يشترك فيها الاضطرابيين معاً، والتي تعمق الاضطرابيين: أسباب نفسية: تقوم على أساس نفسي لاشعوري، حيث تختزل الرغبة في معرفة الصراعات الداخلية التي تمنع الطفل من إشباع فضوله للمعرفة وتنمية اهتمامه بما هو مكتوب، وفي رأي بعض المحللين النفسانيين " كما لو كانت الأنا تتخلى جزئياً عن الوظيفة المعرفية لتجنب الصراع مع الانفعال اللاواعي، لكن هذا التنازل يؤدي بدوره إلى

تدخل العقاب الذاتي للأنا العليا. إن تعلم القراءة قد يتسلل إليه الصراع الأوديبي المرتبط بالرغبة وبالخوف من المساواة أو التفوق على الأب وكذلك الرغبة في إثارة إعجاب الأم، فالطفل قد يصبح غير قادر على تخطي العلاقة الثنائية مع الأم وتقبل الرجوع إلى طرف ثالث، واضع القانون، الذي يسمح بالوصول إلى المنطق الرمزي وينقل الرغبة خارج الوضع الأوديبي قد يقوي كبت الرغبة في المعرفة. ومن ناحية أخرى، الانجذاب الواسع المجال، الذي يفعله المظهر البصري للقراءة، يمكن أن يصبح مكبوتا لأنه قد يعاش باعتباره مسببا للشعور بالذنب" (ديمون، 2006، 197).

أسباب تربوية: عدم تلاؤم البرنامج التعليمي مع الفئتين أو حاجة هؤلاء الطلاب إلى مهارات مختلفة عما يحتاجه غيرهم من الأطفال العاديين، مع التأكيد على هذه الحاجات من وقت إلى آخر أو حاجاتهم إلى طرق تعليمية تتلاءم مع الاضطرابات.

أسباب ثقافية: انخفاض المستوى الثقافي للوالدين، باعتبار أن الآباء ذوي مستوى تعليمي منخفض لا يعطي نفس الأهمية للمدرس مثل المتعلمين، كما أن الطموحات المهنية لأبناء هذه الفئة تبقى بسيطة مما يشكل عائقا أمام النجاح المدرسي.

أسباب اجتماعية: التفكك الأسري، الصراعات بين الوالدين، وفاة أحد الوالدين.

أسباب اقتصادية: انخفاض الدخل المعيشي للأسرة يجعل الأسرة تدفع بأبنائها للعمل في سبيل تحسين ظروفهم الاقتصادية.

رابعا: أعراض كل من بطاء التعلم وصعوبات التعلم الأكاديمية:

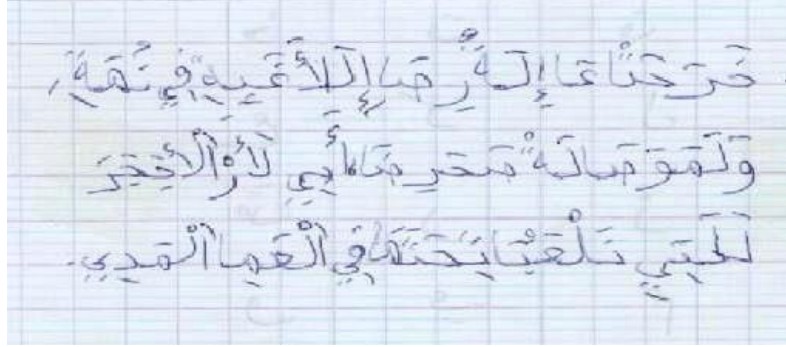
1. أعراض بط التعلم:

- انخفاض في القدرة الاستيعابية لجميع المواد.
- ضعف القدرة على التحليل والاستنتاج. (عبد الهادي، 2000، 26، 27)
- ضعف القدرة على التنبؤ بنتائج الأعمال.
- قبول أقرب الحلول دون تفكير.
- بطئ في الفهم.
- ضعف القدرة على التخيل.
- بطاء استيعاب القراءة والكتابة. (العقابي، 2013، 4).

2. أعراض صعوبات التعلم الأكاديمية:

- مردود دراسي غير متساوي.
- اضطراب في الاستدلال والعمل الكتابي.
- صعوبات القراءة أو ما يعرف بالدسلكسيا Dyslexia من خلال:
 - صعوبة في تجزئة الجملة إلى كلمات.
 - عجز في إدماج صوت رمز (حرف، صوت).
 - عدم القدرة على ربط وترتيب الحروف والكلمات لبناء الجملة. (تعوينات، 26).
 - صعوبة في تميز الأصوات مثلاً خلط (رسم / لسم).
 - حذف، قلب، خلط، إضافة حروف في الكلمات.
 - الخلط في الأصوات المتشابهة في النطق (س، ص- ظ، ض- ز، س-، ل، ر.... الخ)
 - الخلط في الأصوات المتشابهة في الشكل (ب، ن، ت) (ج، ح، خ) (ش، س) (ع، غ) (ف، ق).
 - قراءة ببطء للمقاطع اللفظية.
 - صعوبة في فهم ما تم قراءته.
- صعوبات في الكتابة أو ما يعرف Dysgraphiques وتتضح:
 - التنظيم المكاني للورقة سيء مع عدم احترام الفراغ بين الحروف والكلمات، والسطور مشوشة.
 - أخطاء في أشكال وتناسب الحروف. إنتاج شكل خطي مهمل وغير واضح للقراءة.
 - كتابة بطيئة ومجهدّة. عدم الثبات في الكتابة من خلال التوجه، حجم الحروف المتغير.
 - عدم القدرة على ربط وترتيب الحروف والكلمات لبناء جملة. (تعوينات، 26).

- عدم القدرة على ربط الأصوات بما يرافقها مثلاً هاتف يكتبها هتف أو سلحفاة يكتبها سل حف ت. والكتابة المقدمة هي لتلميذ يعاني من صعوبة الكتابة.



الشكل رقم (01) النص الكتابي المقدم عن تلميذ (ذكر) في حصة إملاء يدرس في السنة الثالثة وهو معيد السنة الثانية مرتين والسنة الثالثة مرة واحدة يبلغ من العمر 11 سنة ذو ذكاء عادي وسليم الحواس.

- عسر الحساب ما يصطلح عليه Dyscalculie من خلال:
- صعوبة في قدرات تسمية أو كتابة الأرقام والأعداد مثلاً العدد مئة وخمسة وسبعون (175) يكتب على الشكل التالي (100570).
- صعوبة في الترتيب المكاني للأعداد والتعرف على الفرق بين العدد والرقم، واكتساب العمليات الرياضية أو الحسابية مثل الجمع، الطرح، الضرب، القسمة. (البطانية والرشدان وآخرون، 2007، 178).
- عدم حفظ جدول الضرب وفهم الرموز الرياضية والقدرة على المقارنة بين عددين أيهما أصغر.
- التقدير السيئ للقيم وغياب تجرد العدد والاعتماد على الأصابع في الحساب.
- الحساب الذهني غير ممكن.
- صعوبة في فهم قاعدة رياضية وفي التوجه المكاني (اليمين واليسار) والزمني.
- تشتت الانتباه وعدم التركيز، اضطراب الذاكرة، نقص في الربط....

- غياب المهارة الحركية، صعوبات في إقامة علاقات، فقدان الثقة مما يخلق إحباط لديه.

خامسا: المحكات التشخيصية لتحديد الاضطرابين:

في الواقع ليس هناك محك واحد لتحديد صعوبة التعلم، بل مجموعة من المحكات قد اتفق عليها الباحثين وهي:

1. بالنسبة لبطء التعلم:

- أ. **محك التباين:** وهو التباعد بين القدرة العقلية والعملية، ومثلا ذلك لا يستطيع بطيء التعلم مواصلة تعليمه ما بعد الثانوي لكنه يبدع في النواحي المهنية.
- ب. **محك الاستبعاد:** وهنا يجدر بنا عند الحديث عن بطء التعلم، حذف كل من التخلف العقلي، الإعاقة البصرية أو السمعية أو التأخر المدرسي. حذف حالات التغيب المتكرر أو الانقطاع عن المدرسة لفترة طويلة.
- ج. **محك التربية الخاصة:** وسبيل تقديم مساعدة للتلاميذ بطيئي التعلم في إطار هذا المحك، فانه لابد من تعليم الأطفال ذوي بطء التعلم المهارات الأكاديمية بطرق التربية الخاصة وبما يتناسب مع قدراتهم.

2. بالنسبة لصعوبات التعلم الأكاديمية:

- أ. **محك التباين:** التباين هو التباعد بين القدرة العقلية والتحصيل الفعلي في جانب معين، ومن ذلك أن يحدث أحيانا أن يتفوق التلميذ في مهارة الرياضيات ولكنه مقصرا في مادة التعبير.
- ب. **محك الاستبعاد:** وهنا يجدر بنا عند الحديث عن صعوبات التعلم حذف كل من التخلف العقلي، انخفاض نسبة الذكاء عن المتوسط، الإعاقة البصرية أو السمعية أو التأخر المدرسي. حذف حالات التغيب أو الانقطاع عن المدرسة.
- ج. **محك التربية الخاصة:** وسبيل تقديم مساعدة لتلاميذ صعوبات التعلم في إطار هذا المحك، فلا بد من تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم المهارات الأكاديمية بطرق التربية الخاصة وبما يتناسب مع صعوباتهم.

سادسا: كيفية علاج الاضطرابين:

1: بقاء التعلم

يتم المساعدة العلاجية لاضطراب بقاء التعلم من خلال أولا التشخيص المبكر لهذه الفئات ثم الاعتماد على ما يلي:

أ. تعديل مناهج التلاميذ العاديين في تعليم التلاميذ ذوي بقاء التعلم بالاعتماد على:

- خفض مستوى المناهج العادي من حيث الحجم ودرجة التعقيد.
- تغيير العناصر الأساسية التي يركز عليها المنهج العادي ليتناسب مع خبرات واهتمامات بطيء التعلم.
- يجب أن يتضمن أسئلة توضيحية ملموسة بدلا من المجردة.
- توسيع خلفية المادة التعليمية حتى يتوفر لبطيء التعلم قواعد أساسية لفهمها.
- استخدام أسلوب التعلم المبني على العمل والخبرة المباشرة وإتاحة الفرصة للتلميذ لكي يعبر عما يقوم به.
- استخدام التعزيز المناسب.
- عرض المادة بأسلوب يتيح لبطيء التعلم استخدام أكثر من حاسة أثناء التعلم ليسهل عملية التعليم ويجعل لها معنى.
- استخدام بعض الأنشطة لإجراء اختبار قبلي لمعرفة قدرات واستعدادات التلميذ واختبار بعدي لمعرفة مدى تقدمه ونموه.
- تغيير طرق الشرح.
- ب. الاهتمام بالجانب النفسي لهذه الفئة من خلال: تعزيز الثقة بالنفس. التخفيف من القلق والإحباط. التفريغ الانفعالي.

2: صعوبات التعلم الأكاديمية

يرتكز إعادة تأهيل المصاب بصعوبات التعلم الأكاديمية على الأطر التالية بعد عملية التشخيص وهي:

أ- من الناحية المعرفية:

- إعادة تأسيس مفهوم البنية المكانية والزمانية.
- تقديم سند لتعلم (نص) كتابة واضح وبخط مقروء ووقت كافٍ لإنجاز التلميذ المصاب بصعوبات التعلم الأكاديمية أعماله، مما يسمح بالتقييم الصحيح لقدراته (Anne-Catherine Lyon, 2008, 7).

- التشجيع على الإجابة.
- الطلب من التلميذ القراءة بصوت مرتفع ومرافقته أثناء القراءة من أجل مساعدته على فك الرموز وفهم المعنى.
- التدريب الصوتي والمعجمي من خلال: إملاء مقاطع لفظية، حذف حروف من كلمة.
- التدريب على كيفية المعالجة الأساسية للمعلومات من خلال: ما هو المشار إليه؟ ماذا طلب مني؟ ماذا أعرف؟ ماذا يجب أن أقوم لإيجاد الحل؟ (Collectif des enseignants de cycle III des écoles de Boussac, 2009, 4)

- توضيح طريقة مسك القلم، كيفية كتابة الحروف.
- زيادة الاستيعاب والانتباه من خلال مثير بصري.
- تشجيع وتحفيز التلاميذ للقيام بأعمال منزلية.
- العمل بالنظام اللغوي المتبادل (المعالجة البصرية والسمعية).
- إعادة تأسيس مختلف العمليات المنطقية منها الإحتفاظ، التصنيف، التسلسل.
- العد انطلاقاً من توضيح التعرف على الأرقام، معرفة الاختلاف بين مختلف العمليات (الطرح، الضرب، القسمة، الجمع)، حل المشكلات الرياضية.

ب- من الناحية النفسية:

- القضاء على مشاعر الإحباط والخجل والانطوائية بإدماج وإشراك التلميذ في مختلف النشاطات المقدمة من طرف المعلم.
- إعادة تعزيز الثقة بالنفس.

قائمة المراجع:

- المنجد الأبجدي (1968)، دار المشرق، بيروت، ط 1، ص 205.
- بليه، العجمي حمد (2013): أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة بطء التعلم في المدارس المتوسطة بدولة الكويت (دراسة وصفية مقارنة في بعض المتغيرات الديموجرافية)، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 14، العدد 4.
- تعوينات، علي (1992): صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي دراسة ميدانية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.
- جمال الدين، أبي الفضل محمد بن مكرم ابن منظور الأنصاري الإفريقي (2003): لسان العرب، ط 1، المجلد الأول دار الكتب العلمية بيروت.
- خيرى، وناس وبوصنوبرة، عبد الحميد (2010): التربية وعلم النفس التشريع المدرسي، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.
- ديمون، أنى (2006): الدسلكسيا اضطرابات اللغة في الأطفال، ط 1، ترجمة الياس، صادق ولميس، الراعي، مطابع الاميرية، القاهرة.
- عبد الهادي، نبيل (2000): بطء التعلم وصعوباته، ط 1، دار وائل للطباعة والنشر.
- عدس محمد عبد الرحيم (1998): صعوبات التعلم، ط 1، دار الفكر، عمان.
- علي عباس، حسن هناء رجب (2008): صعوبات التعلم، بين النظرية والتطبيق برنامج متكامل، الأردن، دار المناهج.
- عورتاني طيبي سناء، السرطاوي عبد العزيز وآخرون (2009): مقدمة في صعوبات القراءة، دار وائل للنشر، عمان.
- غائب، راشد عدنان (2000): الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الدارسون في المرحلة الابتدائية وأساليب تعليمهم، منشورات معهد التدريب والتطوير التربوي بغداد.

- محمد البطانية أسامة، مالك أحمد الرشدان وآخرون (2007): **صعوبات التعلم . النظرية والممارسة**، دار المناهج، الأردن.

- Anne-Catherine Lyon (2008), **Dyslexie et dysorthographie -Informations et recommandations à l'usage des enseignants** - Département de la formation de la jeunesse et de la culture, Lausanne.
- Collectif des enseignants de cycle III des écoles de Boussac, Lavaufanche, St Marien et St Silvain Bas le Roc, **L'élève dyslexique**, Animation pédagogique du 21 octobre 2009.
- Emmanuelle Pelletier (2004) : **Les troubles d'apprentissage** Guide pour les enseignants ; École Marguerite-Bourgeoys, Caraque.
- Larousse : **Dictionnaire de français Larousse**, bordas , 2001.
- Lerner, Janet W(2001): **Learning Disabilities :Theories ,Diagnosis & Teaching Strategies**, Boston : Houghton Mifflon Company, 8ed,.
- Louise Brazeau-Ward (2006): **Quelle confusion! est-ce la dyslexie ou un trouble d'apprentissage?**, Richmond Road, Ottawa, Canada,.
- Samual Kirk a. and James J Gallaghen, Education Exceptional children, Third Edition,CU. S.A,Houghton Mifflin company,1979 ,

• عماد المرشدي: **نظرية بطء التعلم**، 2014

<http://uobabylon.edu.iq/uobColeges/lecture.aspx?fid=11&lcid=40914>, novembre 2014, Heure : 19 :00. Qotetazed

- fayol Michel ,Catherine Marinthe,Pierre Barrouillet , Compter sur les doigt ,une étape nécessaire, <http://math.nmi.jyu.fi/numbra> ,mars 2013. Heure 11 :30.
- <http://data.over-blog-kiwi.com>, novembre 2014. Heure 17 :00.

حفظ القرآن الكريم وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة

الوادي

سليم حمي، عبد اللطيف فارح . جامعة الوادي

د. ربيع العبزوزي . جامعة البليدة 2

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين حفظ القرآن الكريم ودافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، بين التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم والذين لا يحفظونه، وعليه اعتمد في الدراسة المنهج الوصفي السببي المقارن. استخدمت الدراسة الحالية سجلات النتائج الدراسية للتلاميذ، حيث تم تطبيق هذه الأداة على عينة قوامها 320 تلميذا وتلميذة من متوسطات مدينة الوادي.

وبعد التحليل الإحصائي للبيانات أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 في دافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بين التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم والذين لا يحفظونه لصالح التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور وإناث الذين يحفظون القرآن الكريم في دافعية التعلم.

الكلمات المفتاحية: حفظ القرآن الكريم، دافعية التعلم، المرحلة المتوسطة.

Abstract:

The study aimed to investigate the differences between memorization of the Koran and academic achievement development among middle school pupils, between pupils who memorized the Koran and who do not, according to gender variable. The study adopted the descriptive causal- comparative approach. The current study used pupils' records of academic results. This tool was implemented on a sample of 320 middle school pupils (males, females) from the city of El oued.

After statistical analysis of the study, data resulted in the following findings:

-There were statistically significant differences at the level of significance 0.01 in academic achievement development among pupils of middle school stage between the pupils who memorized the Koran and who do not in favor of pupils who memorized the Koran.

-There were statistically significant differences at the level of significance 0.01 between males and females who memorized the Koran in academic achievement development in favor of females.

-There were no statistically significant differences between males and females who do not memorize the Koran in academic achievement development.

Keywords: Memorization the Koran, academic achievement development, the middle school stage.

مقدمة:

القرآن الكريم كلام رب العالمين أنزله على نبينا محمد صلى الله عليه وسلم ليكون هدى وعبادة وتشريعا للإنسانية كافة، في كل زمان ومكان، يهدي لأقوم الطرق وأوضح السبل، قال تعالى: (إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا). الإسراء الآية 9.

ولقد اختص الله سبحانه وتعالى هذا القرآن الكريم بالحفظ والخلود، فهو الكتاب السماوي المحفوظ من التحريف والتبديل والنقصان، وذلك بمقتضى العناية الإلهية و المعلنة في قوله تعالى: (إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ) الحجر الآية 9 .

ومن وسائل حفظ القرآن الكريم أن يسر الله حفظه في الصدور، ويؤكد ذلك قوله تعالى: (وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَكِّرٍ) القمر الآية، 17.

وانطلاقا من أهمية حفظ القرآن الكريم في تنشئة الشخصية المتميزة للفرد المسلم، فقد أهتم العلماء المسلمون قديما بضرورة البدء بتعليم القرآن الكريم تلاوة وحفظا للناشئة منذ الطفولة المبكرة. ويؤكد ذلك ابن خلدون في مقدمته بقوله: "صار القرآن أصل التعليم

الذي يبنى عليه ما يحصل بعد من الملكات، وسبب ذلك أن التعليم في الصغر أشد رسوخا، وهو الأصل لما بعده، لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات، وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال من يبنى عليه". (ابن خلدون، ب ت، 52).

وذلك ما دفع المسلمين قديماً وحديثاً، إلى تعليم القرآن لأبنائهم في سن مبكرة من أعمارهم، حتى كانت تلك النتيجة أن عرفت الدنيا أفواجا عظيمة من العلماء الذين حفظوا القرآن قبل سن العاشرة، ومن ذلك أئمة الإسلام كالشافعي، وابن حنبل، والنووي، وغيرهم.

كما أكدت الدراسات العلمية، ومن بينها دراسة السويدي (1994)، ودراسة العريفي (1991)، وكذلك دراسة الغامدي (1994)، ودراسة المغامسي (2003)، أن حفظ القرآن الكريم يسهم في تنمية عمل المخ، ويسهم كذلك في زيادة ملكة الحفظ لدى الطلاب، إضافة إلى ما يورثه حفظ القرآن وتعلمه من تقوى الله والحصول على توفيقه وتسديده.

من هذا المنطلق فإن للقرآن الكريم آثار تربوية وتعليمية، تعود على قارئه من خلال تلاوته، وحفظه، وتدريبه، يأتي هذا البحث للتعرف على علاقة حفظ القرآن الكريم بدافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

1- إشكالية الدراسة:

يعتبر التحصيل الدراسي من المواضيع التي نالت اهتمام الباحثين والمربين، وذلك من خلال الملاحظات التي جمعوها حول التفاوت في درجة التحصيل بين التلاميذ، والتي تعتمد على قدرات التلميذ وما لديه من خبرة ومهارة وتدريب، وما يحيط به من ظروف. والمدرسة هي البيئة التربوية التي يتم من خلالها توفير الجو المدرسي المساعد والمحفز على التحصيل الجيد.

وهذا ما حاولت وزارة التربية الوطنية الوصول إليه في إطار الإصلاح الشامل للمنظومة التربوية والذي مس مختلف الأطوار التعليمية، أين حاولت التحكم في بعض المتغيرات التي تؤثر على تحصيل التلاميذ كالنقل، الإطعام المدرسي وتحديث المناهج من خلال تبني أساليب تقويم وطرق تدريس جديدة قادرة على جذب انتباه التلاميذ واستثارة دافعتهم

للتعلم باعتبارها مفهوما مهما جدا في العملية التعليمية، وهذا ما أشارت إليه دراسة (دويك، 1986)، والتي تناولت تأثير الدافعية على التعلم في إطار نظرية الأهداف حيث توصلت إلى أن الدافعية تؤثر في اكتساب واستغلال الأطفال للمعرفة والمهارات. (قماشة، 2011، 57)

فدافعية التعلم شرط أساسي في عملية التعلم الجيد ؛ حيث توفر الرغبة في البحث وخوض المخاطر والمعرفة والمثابرة في المهمات التعليمية (توفيق، 2003 ، 863) . وتعد الدافعية أيضًا مؤشراً ومؤثراً مباشراً على أداء التلميذ وعلى تحصيلهم الدراسي، حيث أنه يمكن تفسير كثير من مظاهر السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد ؛ نظراً لأن أداء الفرد وإصراره على القيام بأعمال معينة أو مواصلة هذه الأعمال يتوقف في معظم المواقف على ما لديه من دافعية (لطف الله، 2005، 168).

لذلك تعتبر الدافعية في التعلم ذات أهمية كبيرة في العملية التعليمية التعليمية، فكلما ارتفعت الدافعية للتعلم عند التلاميذ كلما كان تحصيلهم الدراسي مرتفعاً، وكلما كانت هذه الدافعية منخفضة كان تحصيلهم منخفضاً، مما ينعكس ذلك على تقدمهم الدراسي، وقد يتعدى الأمر إلى أكثر من ذلك، حيث يؤدي إلى فقدان التلميذ ثقة بنفسه، وهو ما يجعل الفشل سمة غالبية في أي عمل يسند له في المستقبل، وربما يؤدي إلى الإصابة باضطرابات نفسية خطيرة، وهذا ما تؤكد الدراسات العلمية، حيث أن معظم الذين يسلكون سبيل الانحراف هم في واقع الأمر أفراد فشلوا دراسياً ثم اعتراهم هذا الإحساس بالنقص ففجروا حقدهم على مجتمعهم بأفعالهم غير السوية.

ومن خلال ما سبق تبقي الدافعية من أهم الوسائل لتحقيق الأهداف التعليمية والصحة النفسية، لأنها من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة، وتعزيز الثقة بالنفس. وهذا ما نلاحظه عند التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم، الذي يغرس في نفوس حافظيه أهمية طلب العلم، ويربيهم على تحديد الأهداف والغايات المهمة في حياتهم فيخططون لتحقيقها بعون الله وتوفيقه فتكون دافعا لتحصيلهم الدراسي، ومن بين هذه الدراسات دراسة "سعيد المغامسي" (2003)، والتي ركزت على أهم الآثار التربوية والتعليمية لتلاوة القرآن الكريم وحفظه وتدبره، والتي تؤثر في التحصيل الدراسي لدى الطلاب في المرحلة الجامعية، والتي منها تقوية الدافعية للتعلم.

وبناء على ما سبق تتضح أهمية العناية بكتاب الله تعالى في جميع المراحل التعليمية، وخاصة المرحلة المتوسطة، لا لأن القرآن وقف على سن دون آخر؛ إذ أن عمر الإنسان المسلم يجب أن يكون كله للقرآن، بل لأن حفظه في هذه المرحلة يمتاز بأنه أثبت وأقوى تأثيراً في نفس التلميذ وعقله، وخاصة إذا كان قائماً على الفهم وإدراك معنى لما يرد حفظه. (الصنيع، 126، 2008)

وقد أشار علماء النفس إلى ذلك كما تذكر "أمال صادق، أن عملية الحفظ والقدرة على التذكر تنمو لدى التلميذ، في هذه المرحلة. (صادق، 1988، 48)

وبالنظر إلى واقع تحفيظ القرآن الكريم في المدرسة الجزائرية نجده يختصره في حفظ الحزب الأخير في المرحلة الابتدائية، وحفظ حزب عم وبعض الآيات المتعلقة ببعض الأحكام أو المواضيع في مرحلة التعليم المتوسط. (وزارة التربية الوطنية، 2013، 33)

أي أن التعليم الرسمي في الجزائر لا يولي اهتماماً بتحفيظ القرآن الكريم، فتولى ذلك التعليم غير الرسمي المتمثلاً في المدارس القرآنية أو بعض الجمعيات أو من طرف ولي التلميذ نفسه، مما جعل الأولياء الذين يهتمون بتحفيظ أبنائهم كتاب الله يسجلونهم في إحدى هذه المدارس القرآنية أو الجمعيات.

وبعد اطلاع الباحثين على العديد من الدراسات العربية، والتي أجريت في البيئة السعودية، والتي أكدت جميعها الأثر الإيجابية لتلاوة القرآن وحفظه على العملية التعليمية؛ لذا فإن الباحثين يريان ضرورة إجراء دراسة تبحث العلاقة بين حفظ القرآن الكريم، ودافعية التعلم، لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، خاصة وأن هذا الموضوع لم يدرس من قبل في بلدنا في حدود علم الباحثين؛ ومن هنا تتضح إجراء هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين حفظ القرآن الكريم، ودافعية التعلم، وعليه يمكن طرح التساؤل التالي:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بين التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم والذين لا يحفظونه؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم لدى التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم تعزى متغير الجنس؟.

2- أهمية الدراسة :

إن الدراسة في موضوع حفظ القرآن الكريم ودافعية التعلم له أهمية علمية ونفسية وتربوية وأخلاقية، ولها أكثر من فائدة للتربويين والتلاميذ والمجتمع بصورة عامة.

- تعود أهمية الدراسة إلى كونها مساهمة في كشف خبايا وأسرار وفوائد القرآن الكريم، وما يعود به على الفرد والمجتمع من فضل في مجال التربية، ومجالاته الحياتية الأخرى.

- وترجع أهمية الدراسة في إبراز الآثار التربوية والتعليمية لدراسة القرآن الكريم تلاوة وحفظ وتدبرا.

- التعرف على أثر حفظ القرآن الكريم على دافعية التعلم.

- لفت انتباه أولياء التلاميذ وتوعيتهم إلى أهمية حفظ أبنائهم للقرآن الكريم وأثره على دافعية التعلم.

- لفت انتباه المهتمين بالمناهج التعليمية إلى أهمية حفظ القرآن الكريم ودوره الإيجابي في دافعية التعلم.

- نتائج البحث الحالي ومقترحاته، قد تفتح الطريق أمام الباحثين ببحوث ودراسات مستقبلية في مجال حفظ القرآن وأثره على دافعية التعلم.

3- أهداف الدراسة: ويمكن حصرها في:

- البحث ميدانيا عن الجواب للسؤال المطروح في موضوع الدراسة، والتحقق من الفرضيات المحددة آنفا إذ أن ذلك يبين بوضوح أهداف هذا البحث.

- التحقق من الفروق بين التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم والذين لا يحفظونه في دافعية التعلم .

- التحقق من الفروق لدى التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم في دافعية التعلم وفقا لمتغير الجنس.

- إثارة الوعي العام حول المدارس القرآنية، على أساس أن حفظ القرآن الكريم مقدمة أساسية وضرورية لنجاح التلميذ في التحصيل الدراسي.

- إبراز الآثار التربوية والتعليمية لدراسة القرآن الكريم تلاوة وحفظا وتدبرا.

- معرفة أثر حفظ القرآن الكريم على دافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

- إعادة النظر في طريقة تحفيظ القرآن الكريم.

- التدرب على تقنيات البحث العلمي.

4- فرضيات الدراسة:

بناء على إشكالية الدراسة والتساؤلات المطروحة، والدراسات السابقة منها ما توصلت إليه نتائج دراسة الصنيع (2008م)، وبناء على اطلاعنا في الجانب النظري حول متغيرات الدراسة، صغنا الفرضيات بالشكل التالي:

4-1- الفرضية الأولى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) في دافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بين التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم والذين لا يحفظونه لصالح التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم.

4-2- الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم لدى التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم تعزى لمتغير الجنس.

5- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

5-1- التعريف الإجرائي لحفظ القرآن الكريم:

بعد المشاورات التي أجراها أصحاب البحث مع معلمي القرآن الكريم بالمساجد والمدارس القرآنية التي تُعنى بتحفيظ القرآن الكريم، حول مقدار الحفظ الذي يمكن من خلاله أن تظهر ملكات التلاميذ ارتأ أصحاب البحث أن لا يقل مقدار الحفظ في هذا البحث على جزء (حزبين) من القرآن الكريم، و هذا ما يتوافق مع دراسة "عبد الباسط متولي خضر (1991)".

5-2- التعريف الإجرائي لدافعية التعلم: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ

من خلال إجابته على مقياس دافعية التعلم المطبق في دراستنا.

5-3- مرحلة التعليم المتوسط : هي مرحلة من مراحل التعليم تمتد فيها الدراسة من

السنة الأولى متوسط إلى السنة الرابعة متوسط، حيث يكون فيها التلاميذ في مرحلة طفولة متأخرة أو مرحلة المراهقة.

6- الدراسات السابقة:

أ- الدراسات التي تناولت حفظ القرآن الكريم:

باطلاع أصحاب البحث على عدد من الدراسات السابقة التي تتعلق بمشكلة الدراسة الحالية، حيث تناول بعضها القرآن الكريم بشكل عام، وبعضها تناول أثر القرآن الكريم على تنمية بعض المهارات، والقدرات العقلية لدى التلاميذ، والبعض الآخر تناول علاقة القرآن ببعض طرائق التدريس، والتفكير الابتكاري، والبعض الآخر تناول أثر حفظ القرآن الكريم على التحصيل، ومنها التي أوضحت أثر القرآن في اللغة العربية، والأمن النفسي لدى الطلاب والطالبات، وجميعها لها علاقة وثيقة بموضوع البحث الحالي، حيث جاءت على النحو الآتي:

– دراسة عبد الباسط متولي خضر 1991م: قدم الباحث متولي خضر دراسته بعنوان "دراسة أثر تعلم العلوم الدينية (قرآن – فقه – توحيد) على مستوى النمو اللغوي للطفل" إلى المؤتمر الدولي "الطفولة في الإسلام". وقد هدفت الدراسة معرفة أثر تعلم العلوم الدينية على مستوى النمو اللغوي لدى عينة من (415) تلميذا بالصف الرابع الابتدائي بالمدارس المصرية، ولقد تم تصنيفهم إلى المجموعات التالية :

المجموعة الأولى : مكونة من (185) تلميذا ولم يلتحقوا بجمعيات تحفيظ القرآن الكريم .

المجموعة الثانية : مكونة من (130) تلميذا ممن التحقوا بجمعيات تحفيظ القرآن الكريم بحيث لا يقل مستوى حفظ التلميذ عن جزء من القرآن الكريم .

المجموعة الثالثة : مكونة من (100) تلميذا من التلاميذ المصريين الذين يتلقون الدراسة الابتدائية منذ بدايتها بالمدارس السعودية.

ولإجراء الدراسة استخدم الباحث اختبار الذكاء المصري لأحمد زكي صالح، ومقياس المستوى الثقافي للأسرة إعداد عبد الباسط خضر، ولتثبيت المتغيرات استخدم مقياس المستوى الذي أعده عبد الباسط خضر، لقياس مستوى النمو اللغوي وأبعاده. وبعد الانتهاء من إجراء الدراسة الميدانية توصل الباحث إلى نتائج من أهمها:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الأولى ومتوسطات درجات المجموعة الثانية في مستوى النمو اللغوي وأبعاده عدا بعد

الاستدلال اللغوي، وهذه الفروق لصالح المجموعة الثانية (فايزة، 146، 2001). ويتضح أن الدراسة السابقة اتفقت مع الدراسة الحالية في البحث في مجال " أثر حفظ القرآن الكريم "؛ إلا أن الدراسة السابقة تناولت الأثر تعلم العلوم الدينية ، بينما الدراسة الحالية تناولت العلاقة مع دافعية التعلم، واختلفتا في كونهما طبقت على المرحلة الابتدائية بينما الدراسة الحالية على المرحلة المتوسطة ، وتمت الاستفادة من هذه الدراسة في الجانب النظري للدراسة الحالية عند الحديث عن أهمية القرآن الكريم.

- الدراسة التي أجرتها **السويدي (1994 م)**: وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مدى حفظ القرآن الكريم وتلاوته من جهة، ومستوى الأداء لمهارات القراءة الجهرية والكتابة من جهة أخرى، لدى عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر عددهم (200) تلميذا وتلميذة ، وقد استخدمت الباحثة لقياس مستوى التحصيل لدى التلاميذ في مهارة حفظ وتلاوة القرآن الكريم، ومهارتي القراءة الجهرية والكتابة، اختبارات شفوية وتحريرية تشمل حفظ القرآن الكريم، وتلاوته، ومهارتي القراءة الجهرية والكتابة، وقد توصلت الباحثة إلى نتائج منها، وجود علاقة إيجابية قوية بين حفظ القرآن الكريم، والقراءة الجهرية لدى أفراد عينة الدراسة، وأيضاً وجود علاقة إيجابية قوية بين تلاوة القرآن الكريم، والقراءة الجهرية لدى أفراد عينة الدراسة، كما أظهرت وجود علاقة إيجابية قوية بين حفظ أفراد عينة الدراسة للقرآن الكريم، وقدرتهم على الكتابة، وأيضاً وجود علاقة إيجابية قوية جداً بين تلاوة أفراد عينة الدراسة للقرآن الكريم، وقدرتهم على الكتابة.

وفي ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج، وضعت العديد من التوصيات منها، زيادة النصوص القرآنية في كتاب القراءة، والنشاط للصف الرابع الابتدائي، والعمل على ربط المنهج المقرر بعلوم القرآن الكريم، وتشجيع المتفوقين في حفظ وتلاوة القرآن، وذلك بتقديم الحوافز المادية والمعنوية لهم. (الثبتي، 2003، 145)

ويتضح من الدراسة السابقة أنها اتفقت مع الدراسة الحالية في استقصاء حفظ القرآن الكريم؛ إلا أن الدراسة السابقة اهتمت بمهارات القراءة الجهرية كمتغير تابع، كما اختلفت عنها في المرحلة التعليمية.

- دراسة سعيد فالح المغامسي 2003: يهدف البحث إلى إبراز فضل القرآن الكريم وآثاره وخصائصه، والتركيز على أثر حفظه في التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الجامعية واشتمل على دراسة نظرية وميدانية.

حيث ركزت الدراسة الميدانية على التعرف على الفروق في التحصيل الدراسي من خلال المعدل التراكمي بين الطلاب الحافظين للقرآن الكريم كاملاً، والطلاب غير الحافظين في السنتين الثالثة والرابعة (النظام السنوي) بكلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية، واشتملت عينة الدراسة الميدانية على أربعين طالباً نصفهم من حفظة القرآن الكريم كاملاً، تم اختيارهم بطريقة قصديه، والباقيون من غير الحافظين، تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

وأظهرت نتائج الدراسة الميدانية بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في التحصيل الدراسي من خلال المعدل التراكمي بين طلاب السنة الثالثة، الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في التحصيل الدراسي من خلال المعدل التراكمي بين طلاب السنة الرابعة الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين.

ويتضح أن الدراسة السابقة اتفقت مع الدراسة الحالية في البحث في مجال " حفظ القرآن الكريم"؛ كما اختلفت عنها في دافعية التعلم والمرحلة التعليمية، ولقد استفادت الدراسة الحالية من الإطار النظري للدراسة السابقة من حيث التنظيم والمراجع.

- دراسة ليلي لطرش (2008): بعنوان أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي بالجزائر، حيث شملت الدراسة (18) تلميذاً على مستوى ولاية بجاية، واعتمدت الباحثة في جمع المعلومات على استبيانات من إعداد الباحثة وعلى التسجيلات الصوتية، وكذلك بطاقة ملاحظة للمهارات القرائية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة :

- وجود أثر لحفظ القرآن الكريم في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، وكذلك له أثر في تعليم المواد العلمية الأخرى.
- وجود اختلاف بين التلاميذ الذين سبق لهم أن تلقوا حفظ القرآن الكريم، وبين الذين لم يتلقوا هذا النوع من التعليم في مادة القراءة (لطرش، 2008، 49).
- ويتضح من الدراسة السابقة أنها اتفقت مع الدراسة الحالية في استقصاء حفظ القرآن الكريم؛ إلا أنها اهتمت بمهارات القراءة كمتغير تابع، كما اختلفت عنها في المرحلة التعليمية، ولقد استفادت الدراسة الحالية من الإطار النظري للدراسة السابقة من حيث التنظيم والمراجع.
- التعليق على الدراسات السابقة:
- خلال العرض السابق للدراسات والبحوث التي سبقت هذه الدراسة والتي تمت الاستفادة منها يرى أصحاب البحث أنه يتضح ما يلي:
- أن أكثر الدراسات الموجودة - في حدود علم الباحثين - في مجال حفظ القرآن الكريم أشارت إلى أثر حفظ القرآن الكريم على اللغة العربية ومهاراتها الأساسية بشكل عام، ودراسة المغامسي (2003).
- أثبتت معظم الدراسات التي تناولت حفظ القرآن الكريم وأثره على تنمية المهارات اللغوية والمهارات العقلية والتحصيل مثل دراسة السويدي (1994) ؛ ودراسة لطرش (2008)، فكان ذلك دافعا للبحث عن العلاقة بين حفظ القرآن الكريم والدافعية للتعلم في اللغة العربية.
- عدم وجود دراسات التي بحثت عن العلاقة بين حفظ القرآن الكريم والدافعية في حدود علم الباحثين .
- تنوعت الأدوات المستخدمة في إجراءات الدراسة حسب طبيعة كل مرحلة التي تتم فيها الدراسة.
- يتضح أن الدراسة الحالية تتفق مع بعض الدراسات السابقة في كونها دراسة وصفية، كما استفاد أصحاب البحث من تلك الدراسات في جوانب عديدة ؛ أهمها : صياغة مشكلة الدراسة، وتحديد أسئلتها، واختيار الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات.

ب- الدراسات التي تناولت دافعية التعلم:

- دراسة الباحثة آمنة عبد الله تركي 1988: تمحور الدراسة حول دافعية التعلم تطورها وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر حيث بلغ عدد العينة 180 تلميذا واستهدفت الدراسة التعرف على التطور الذي يحدث لدافعية التعلم في مستويات عمرية مختلفة، وذلك عن طريق دراسة الدافعية للتعلم لدى ثلاث مجموعات من الأطفال في صفوف السنة الثانية الرابعة والسادسة ابتدائي.

كما حاولت الدراسة الكشف عن العلاقة بين دافعية التعلم والتوافق في البيئة المدرسية، حيث توصلت إلى النتائج التالية:

- لا يوجد فروق بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة للبنين والبنات في دافعية التعلم الاستقلالية.

- لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة للبنين والبنات في دافعية التعلم الاجتماعية.

- وجود فروق بين دافعية التعلم الاستقلالية ودافعية التعلم الاجتماعية لدى البنين و البنات. (فروجة، 37، 2011)

ويتضح من الدراسة السابقة أنها اتفقت مع الدراسة الحالية في دافعية التعلم؛ كما اختلفت عنها في المرحلة التعليمية، ولقد استفادت الدراسة الحالية من الإطار النظري للدراسة السابقة من حيث التنظيم والمراجع.

- دراسة جيّهان أبو راشد العمران (1994): موضوع الدراسة دافعية التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، وبعض المتغيرات الديموغرافية، لدى عينة اشتملت 377 تلميذة من طلبة المرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين تم اختيارهم عشوائيا من ثمانية مدارس للذكور والإناث، وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي.

استخدم الباحث اختبار الدافعية للتعلم و توصلت هذه الدراسة إلى:

-وجود علاقة بين دافعية التعلم و التحصيل الدراسي.

-وجود أثر اختلاف المناطق الجغرافية التي ينتمي إليها الأطفال في دافعتهم للتعلم.

-وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث على مقياس دافعية التعلم لصالح الإناث (مطيري، 1988، 16).

ويتضح من الدراسة السابقة أنها اتفقت مع الدراسة الحالية في دافعية التعلم؛ كما اختلفت عنها في المرحلة التعليمية، ولقد استفادت الدراسة الحالية من الإطار النظري للدراسة السابقة من حيث التنظيم والمراجع.

التعليق على الدراسات التي تناولت دافعية التعلم:

- خلال العرض السابق للدراسات والبحوث التي سبقت هذه الدراسة والتي تمت الاستفادة منها يرى أصحاب البحث أنه يتضح ما يلي:

- أن مجمل هذه الدراسات السابقة التي لها علاقة بالدافعية للتعلم فقد توصلت كذلك إلى نتائج مختلفة: فتوصلت "آمنة عبد الله تركي" (1988) إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في دافعية تعلم الاستقلالية ودافعية التعلم الاجتماعي في حين توجد علاقة إيجابية بين التوافق الشخصي والاجتماعي، والتوافق الدراسي والتوافق العام بدافعية التعلم الاستقلالية والتعلم الاجتماعي لدى الجنسين.

في حين توصل "جيهان أبو راشد العمراني" (1994) في دراسته إلى وجود علاقة بين دافعية التعلم والتحصيل الدراسي، ووجود فروق بين الذكور والإناث في دافعتهم للتعلم كما توصل إلى أن أساليب التنشئة الأسرية تؤثر على الدافعية للتعلم.

7 - منهج الدراسة:

بما أن دراستنا الحالية تعتمد على محاولة الكشف عن الفروق بين الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين له في الدافعية للتعلم في اللغة العربية، اعتمدنا على نوع من أنواع المنهج الوصفي وهو المنهج السببي المقارن باعتباره المنهج المناسب لدراستنا.

والمنهج السببي المقارن هو ذلك النوع من البحوث الذي يحاول فيه الباحث تحديد أسباب الفروق القائمة في حالة أو سلوك مجموعة من الأفراد؛ ومعنى آخر إن الباحث يلاحظ أن هناك فروقا بين بعض المجموعات في متغير ما، يحاول التعرف على العامل الرئيسي الذي أدى إلى هذا الاختلاف.

وبأسلوب أكثر وضوحًا يمكن أن نقول أن منهج البحث السببي المقارن هو ذلك النوع من البحوث الذي يطبق لتحديد الأسباب المحتملة -ولهذا سمي "السببي" - التي كان لها تأثير على السلوك المدروس، وليس من خلال التجربة، كما هي عليه الحال بالنسبة للمنهج التجريبي، وإنما من خلال مقارنة من يسلك ذلك السلوك أو يتصف به بمن لا يسلكه أو لا يتصف به ولهذا سمي ب: المقارن.

8- مجتمع الدراسة وعينتها:

8-1- مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع البحث الحالي في جميع تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة للموسم الدراسي 2013/2014 لمدينة الوادي، والبالغ عددهم 13277 تلميذا وتلميذة حسب إحصائيات مركز التوجيه المدرسي التابع لمديرية التربية بالولاية، و310 تلميذا وتلميذة حسب الإحصائيات التي توصل إليها أصحاب البحث من المساجد ومن المدارس القرآنية في مدينة الوادي.

وفي أغلب الأحيان لا يستطيع الباحث دراسة أو حصر كل مفردات المجتمع، نظرا لما تتطلبه هذه العملية من وقت وجهد وتكاليف باهضة، لذلك يتم جمع البيانات من جزء فقط من مفردات المجتمع يسمى العينة.

8-2. عينة الدراسة وخصائصها:

تم إجراء هذه الدراسة على عينة قوامها 320 تلميذا وتلميذة من بعض متوسطات مدينة الوادي المسجلين في السنة الدراسية 2014/2015، يتوزعون إلى:

- عينة من التلميذات والتلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم.

- عينة من التلميذات والتلاميذ الذين لا يحفظون القرآن الكريم.

- تكافؤ المجموعتين:

يعتبر أفراد العينيتين من تلاميذ المرحلة المتوسطة، تتراوح أعمارهم بين 11 سنة إلى 15 سنة، وقام أصحاب البحث بجمع نتائج التحصيل في اللغة العربية للفصل الأول من العام الدراسي 2014/2015، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (01): يبين تكافؤ عيني الدراسة الميدانية حسب متغير العمر

والتحصيل الدراسي

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	قيمة ت. الجدولية	الدلالة الاحصائية
السن	الذين يحفظون القرآن الكريم	12.45	1.40	-0.34	1.96	غير دالة
	الذين لا يحفظون القرآن الكريم	12.27	1.28			
التحصيل الدراسي	الذين يحفظون القرآن الكريم	14.72	2.28	0.31	1.96	غير دالة
	الذين لا يحفظون القرآن الكريم	14.63	2.87			

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن العينتين متكافئتين حسب متغير العمر ومتغير التحصيل الدراسي، ويظهر ذلك من خلال القيمة التائية الغير دالة في كل مرة.

9 - أدوات الدراسة:

إعتمد الباحثين على مقياس الدافعية للتعلم والذي يعتبر من أهم الأدوات المستعملة لقياس دافعية التعلم لدى التلاميذ المراهقين المتمدرسين، وقد بني هذا المقياس من طرف الدكتور "أحمد دوقه" أستاذ بمعهد علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر سنة 1992، حيث قام بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية على عينة عدد أفرادها 105 تلميذا منهم 50 ذكور و55 إناث، حيث قدر معامل الثبات بـ (0.87)، بينما الصدق فقد تم التأكد منه بصدق المحتوى عن طريق التحليل العاملي لمختلف الإجابات حول العبارات المشككة. حيث يتضمن المقياس 50 عبارة تقيس ستة أبعاد وهي: إدراك المتعلم لقدراته (18 بنداً)، وإدراك قيمة التعلم (13 بنداً) وإدراك معاملة الأستاذ (06 بنود)، وإدراك معاملة الأولياء (04 بنود)، وإدراك العلاقة مع الزملاء (05 بنود)، وإدراك المناهج الدراسية (04 بنود) (دوقه، 1992، 14).

10- حدود الدراسة :

. من حيث المكان: تمت الدراسة ببعض متوسطات ومساجد ومدارس قرآنية بمدينة الوادي، والبالغ عددها 5 متوسطات، و5 مساجد ومدارس قرآنية وهي تمثل المجتمع الأصلي للدراسة.

. من حيث الزمان: تم تطبيق الدراسة الحالية ما بين الجانبين النظري والتطبيقي في الفترة الممتدة من بداية شهر مارس 2015 إلى غاية نهاية أفريل 2015.

- الحدود البشرية: يقتصر البحث الحالي على عينة من تلاميذ وتلميذات مرحلة المتوسطة بمدينة الوادي.

11 - الوسائل الإحصائية المستعملة :

قام أصحاب البحث بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، (SPSS 15.0) وباستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

-المتوسط الحسابي لحساب متوسط درجات أفراد العينة.

-الانحراف المعياري لحساب تشتت درجات أفراد العينة.

- اختبار (ت) ذلك لدراسة دلالة الفروق بين متغيرات الدراسة.

12- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) في دافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بين التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم والذين لا يحفظونه لصالح التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم .
من أجل تحليل وتفسير الفرضية الأولى، استخدم أصحاب البحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وكذلك اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، كانت النتائج كالتالي:

جدول رقم(02): يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ الذين يحفظون

القرآن الكريم والذين لا يحفظونه في دافعية التعلم.

التلاميذ	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
الذين يحفظون القرآن الكريم	160	161.72	12.72	318	13.42	0.01
الذين لا يحفظون القرآن الكريم	160	139.52	16.61			
المجموع	320					

*sig=0.01 تدل أنه دالة عند مستوى الدلالة 0.05

من خلال الجدول (02) نلاحظ أن المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم، قد بلغ (161.72)، وانحراف معياري (12.72)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ الذين لا يحفظون القرآن الكريم (139.52)، وانحراف معياري (16.61) في دافعية التعلم. بالنظر إلى قيمة "ت" المقدرة بـ (13.42)، عند درجة حرية (318) نجد أنها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذه النتيجة تؤكد أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطات التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم ومتوسطات التلاميذ الذين لا يحفظونه في دافعية التعلم لصالح التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم، الذين حصلوا على متوسط أعلى في دافعية التعلم، بينما حصل التلاميذ الذين لا يحفظونه على متوسط أقل، وهذا يعني أن حفظ القرآن الكريم قد أسهم في دافعية التعلم لدى التلاميذ الذين يحفظونه .

ويمكن تفسير الفروق الموجودة بين التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم والذين لا يحفظونه، إلى أن حفظ القرآن الكريم قد أسهم في دافعية التعلم، مما مكن التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم من الحصول على درجات أعلى من التلاميذ الذين لا يحفظونه، ويرجع أصحاب البحث ذلك إلى أن للقرآن الكريم آثار تربوية على التلميذ، ومن بين هذه الآثار دافعية التعلم، التي تعتبر من أهم العوامل التي تساعد على التفوق الدراسي، شأنها في ذلك شأن العوامل الأخرى كالذكاء وطرق التدريس وغيرها.

ولقد أكدت العديد من الدراسات أن التلاميذ الذين يتمتعون بدافعية عالية يتم تحصيلهم بفعالية عالية، وهذا ما نلتمسه عند التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم، الذي يغرس في نفوس حافظيه أهمية طلب العلم، ويربيهم على تحديد الأهداف والغايات المهمة في حياتهم فيخططون لتحقيقها بعون الله وتوفيقه فتكون دافعا لتحصيلهم الدراسي، ومن بين هذه الدراسات دراسة "سعيد المغامسي" (2003)، والتي ركزت على أهم الآثار التربوية والتعليمية لتلاوة القرآن الكريم وحفظه وتدبره، والتي تؤثر في التحصيل الدراسي لدى الطلاب في المرحلة الجامعية، والتي منها تقوية الدافعية للتعلم.

ومن جانب آخر نجد أن حفظ القرآن الكريم يكسب تلاميذه الثقة بالنفس، من خلال تمكنهم من حفظ الجزء من القرآن الكريم تلو الجزء الآخر، مما يعزز هذه الثقة، وأي ثقة أكبر من ثقة حافظ القرآن الكريم بنفسه، ثقة مستمدة من حفظه للقرآن الكريم، وجمعه في صدره للمتشابهات والمحكمات والأحكام والأخلاق والقصص المختلفة. وقبل هذا كله ثقة مستمدة من معية الله وحفظه وحفظ الملائكة لحافظ القرآن الكريم، فلسان حال الحافظ والحافظة: هل أعجز بعد أن حفظت كتاب الله أن أحقق التفوق في هذه المادة أو تلك؟ وهل أعجز عن فك رموز هذه المسألة أو تلك؟، وهذا ما تؤكدته أغلب الدراسات النفسية حول أهمية التحدث الذاتي الإيجابي، في تحقيق التوافق والصحة النفسية لديه، والإقبال على حل مشكلاته الحياتية (الفقي، 2004، 28).

فيبتعد عن الإحساس بالفشل، فينعكس إيجابيا عن اتجاهاتهم الدراسية، وهذا ما أكدته دراسة "شو choo" (1967) حول دافعية التعلم، والتي أكدت وجود خمس عوامل للدافعية منها: الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة، ودافع تجنب الفشل، والتي تتوفر في التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم، أكثر من غيرهم.

إن حفظ الجزء تلو الجزء من القرآن الكريم، يكسب حافظيه الرغبة في الحفظ والتعلم واستغلال أقصى طاقته في أي موقف تعليمي يشارك فيه، من أجل إشباع دوافعه للمعرفة، والوصول إلى أعلى مراتب النجاح.

- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم لدى التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم تعزى لمتغير الجنس.

من أجل تحليل وتفسير الفرضية الثانية، استخدم أصحاب البحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وكذلك اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم(03): يبين الفروق بين متوسطات التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم

في دافعية التعلم حسب متغير الجنس

التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
الذكور	85	161.65	13.23	158	-0.07	0.944
الإناث	75	161.80	12.20			
المجموع	160					

* 0.944=sig تدل أنه غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05

من خلال الجدول (03) نلاحظ أن المتوسط الحسابي لدرجات الذكور، قد بلغ (161.65)، وانحراف معياري (13.23)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الإناث (161.80)، وانحراف معياري (12.20) في دافعية التعلم. وبالنظر إلى قيمة "ت" المقدرة بـ (-0.07)، عند درجة حرية (158) نجد أنها غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذه النتيجة تؤكد عدم وجود فروق دالة إحصائية في دافعية التعلم بين متوسطات كل من التلميذات اللواتي يحفظن القرآن الكريم، ومتوسطات التلاميذ الذين يحفظونه.

ويمكن تفسير هذه النتائج إلى العوامل التي تؤثر في دافعية التعلم عند الذكور لا تختلف عن العوامل التي عند الإناث، وهذا ما أكدته "ماكيلاند McClelland"، أن الفروق الفردية في دافعية الانجاز تتوقف على البيئة، وخاصة حينما تكون أساليب التربية للأطفال تدعم الاستقلالية، والاعتماد على الذات (قشقوش، 1989، 107).

وقد يرجع أصحاب البحث السبب إلى أن كل من الذكر والأنثى في البيئة العربية، يتعرض لأساليب تنشئة اجتماعية غالباً ما تكون متشابهة، من حيث التشجيع والرعاية، والاهتمام وغرس مفاهيم الاستقلال، والثقة بالنفس، وكلاهما أصبح يلقي نفس المعاملة الوالدية، ولم تعد تفرق بين الذكور والإناث بل تحثهم وتشجعهم جميعاً على التفوق والنجاح في العمل سواء بسواء لذا اختفت الفروق بين الجنسين ويظهر ذلك بجلاء بإحساس الشخص الواثق من نفسه، بكفاءته الجسمية والنفسية والاجتماعية، وبقدرته

على تحقيق حاجاته ومتطلباته، ومواجهة لبينة وحل المشكلات وبلوغ الأهداف، وقبله لدى الآخرين وثقتهم فيه، وهذا ما جعل أثر حفظ القرآن الكريم يحتفي بين الجنسين في دافعية التعلم.

وتتفق هذه النتائج أي عدم وجود فروق بين الجنسين مع العديد من الدراسات، ومن بينها ما توصل إليه (تركي، 1988) في دراسته التي تناولت دافعية الانجاز عند الذكور والإناث في وضعية محايدة وأخرى منافسة، وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق جنسية في الدافعية للانجاز في الوضعيتين المحايدة والمنافسة (سخسوخ، 2007، 12).

وفي دراسة (الهلسا، 1996) التي هدفت إلى التعرف على علاقة أنماط الشخصية عند "أيزنك" وسمّة القلق والجنس بدافع الانجاز. كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق (بن يوسف، 2008، 124).

بالإضافة إلى ذلك دراسة "موسى و آخرون (1988)" التي هدفت إلى الكشف عن البنية العاملية بين الذكور والإناث في متغير الدافع للانجاز، ومن نتائج هذه الدراسة فيما يخص الفروق بين الجنسين أن التحليل العاملي لكل من عينة الذكور وعينة الإناث متشابهة إلى حد ما في مضمونها (خليفة، 2000، 146).

وعلى عكس دراستنا والدراسات السابقة توصلت دراسة قطامي (1995) التي هدفت إلى تفصي أثر متغير الجنس ومتغير موقع الضبط الداخلي والخارجي والمستوى الأكاديمي على دافع الانجاز في مدينة عمان، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود أثر المتغير الجنس على دافع الإنجاز لصالح الذكور (قطامي، 1995، 86).

ودراسة موسى (1990) التي هدفت إلى الكشف عن تفاعل بين بعض المحددات السلوكية عند عينة من (120) طالبا وطالبة من كليات مختلفة بجامعة الأزهر أظهرت هذه الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغير الدافعية للانجاز (بن يونس، 2000، 143).

الخلاصة:

إن لحفظ القرآن الكريم أهمية كبيرة تعود على مهارات الطفل المختلفة بالفائدة العظيمة، ولذلك فقد أعده ابن خلدون أساس التعليم، فيقول: " وصار القرآن أصل

التعليم الذي يبنى عليه ما يحصل بعد من الملكات، وسبب ذلك: أن تعليم الصغر أشد رسوخا، وهو أصل لما بعده" (ابن خلدون، د ت، 404).

من هذا المنطلق فإن للقرآن الكريم آثارا تربوية وتعليمية، تعود على قارئ القرآن الكريم من خلال تلاوته، و حفظه، و تدبره، ومن بين هذه الآثار دافعية التعلم .
وبناء على ما سبق طرحه فإن الدراسة الحالية كشفت عن علاقة حفظ القرآن الكريم بدافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

و يظهر من خلال تحليل البيانات التي تم الحصول عليها في البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم والذين لا يحفظونه لصالح التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم ، في حين لا تظهر هذه الفروق بين الجنسين (الذكور والإناث) في دافعية التعلم ، و يرجع ذلك حسب رأي الباحثين إلى أن كل من الذكر والأنثى في البيئة العربية، يتعرض لأساليب تنشئة اجتماعية غالبا ما تكون متشابهة، من حيث التشجيع والرعاية، والاهتمام وغرس مفاهيم الاستقلال، والثقة بالنفس، وكلاهما أصبح يلقي نفس المعاملة الوالدية، ولم تعد تفرق بين الذكور والإناث بل تحثهم وتشجعهم جميعا على التفوق والنجاح في العمل سواء بسواء لذا اختفت الفروق بين الجنسين ويظهر ذلك بجلء بإحساس الشخص الواثق من نفسه، بكفاءته الجسمية والنفسية والاجتماعية، وبقدرته على تحقيق حاجاته ومتطلباته، ومواجهة البيئة وحل المشكلات وبلوغ الأهداف، وقبوله لدى الآخرين وثقتهم فيه، وهذا ما جعل الفروق بينهم تختفي.

في الختام تبقى هذه الدراسة ما هي إلا عبارة عن محاولة متواضعة لبحث موضوع مهم جدا يتناول العلاقة بين حفظ القرآن الكريم و دافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

قائمة المراجع

- القرآن الكريم
- ابن خلدون، عبد الرحمان (ب ت): المقدمة، القاهرة: دار عبد الرحمان لنشر القرآن الكريم.
- أحمد، دوقه وآخرون (2007): تطوير مقياس دافعية التعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسطة، العدد 1، جامعة الجزائر.
- بن يوسف، آمال (2008): العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير في علوم التربية مودعة بجامعة الجزائر.
- توفيق، نجاة علي (2003): البيئة الأسرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى التلاميذ المتفوقين والعاديين، مجلة كلية التربية، أسيوط، 19 (1).
- الثبتي، يوسف بن سعيد، (2003): أثر حفظ القرآن على تنمية التفكير الابتكاري للسنة السادسة ابتدائي، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى.
- حريزي، موسى بن ابراهيم (2004)، أسرار الذاكرة في حفظ القرآن الكريم، رسالة دكتوراه منشورة، جمعية التراث، غرداية، الجزائر.
- خلال، نبيلة (2005)، سمات الشخصية وعلاقتها بالدافعية للتعلم، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.
- خليفة، محمد عبد اللطيف (2000)، الدافعية للإنجاز، مصر: دار غريب للطباعة و النشر والتوزيع القاهرة.
- صادق، آمال وأبو حطب، فؤاد (1988)، نمو الانسان، ط 1، مصر: مركز التنمية البشرية والمعلومات، الجيزة.
- صالح، بن إبراهيم الصنيع (2008): أثر حفظ القرآن الكريم على الصحة النفسية لدى معهد الإمام الشاطبي بجدة، دراسة ميدانية منشورة، العدد السادس من مجلة معهد الإمام الشاطبي للدراسات القرآنية.
- الطيب، أم سلمة عبد الله (2001)، أثر حفظ القرآن الكريم في غرس وتنمية القيم الإسلامية عند الطلبة، رسالة ماجستير، جامعة أم درمان الإسلامية.

- عبد الحميد، احمد علي(2010)، التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية بحث مقدم لنيل درجة دكتوراه في التربية، تخصص علم النفس التربوي، مكتبة حسن العصرية لبنان.
- عبد الرحمن، صاح عبد الله (1995)، العمليات العقلية في القرآن الكريم ودلالاتها التربوية، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد السابع، العلوم التربوية وللدراسات الاسلامية.
- فروجة، بلحاج(2011)، التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتدريس في التعليم الثانوي، رسالة ماجستير منشورة، جامعة ميلود معمري بتيزي وزو.
- الفقي، إبراهيم (2004)، قوة التحكم في الذات، ط2، جدة: مؤسسة الخطوة الذكية.
- قشقوش، إبراهيم ومنصور، طلعت(1989)، دافعية التعلم وقياسها، مصر: مكتبة الأنجلو مصرية .
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (1995). أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة، مجلة دراسات: العلوم التربوية، العدد (1) المجلد (23)، الجامعة الأردنية، عمان.
- قماش، آسيا (2011)، التوجيه المدرسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، مذكرة ماستر غير منشورة، جامعة البويرة.
- لطرش، ليلي (2008)، أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري: تيزي وزو.
- لطف الله، نادية (2005)، أثر استخدام إستراتيجية " فكر - زوج - شارك " في التحصيل والتفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي المعاقين بصرياً، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية - كلية التربية - جامعة عين شمس، ع 8 (3).

- مخناش، يوسف(2006)، صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها، رسالة ماجستير منشورة، باتنة.
- المطيري، معصومة سهيل(2005)، الصحة النفسية مفهومها واضطراباتها، ط1، مصر: مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع.
- المطيري، عبد الكريم (1988)، أثر التوافق النفسي والاجتماعي على التحصيل الدراسي للمراهقين في الطور المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عين شمس.
- معلم، فايزة بنت محمد،(2001): أثر حفظ القرآن على تنمية مهارات الاستقبال اللغوي للسنة السادسة ابتدائي، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى.
- المغامسي، سعيد بن فالح (1994)، العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، العدد الحادي عشر "مجلة جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.
- المغامسي، سعيد بن فالح(2003)، أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل الدراسي بالمرحلة الجامعية، دراسة ميدانية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- وزارة التربية الوطنية(2013)، منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر.

السلطة والرضا الوظيفي داخل المؤسسة

- دراسة ميدانية بالمركز الترفيهي العلمي، تامنراست -

أ.لنصاري مريم المركز الجامعي تامنراست

الملخص

لقد نالت إشكالية الموارد البشرية حيزا هاما في دراسات الباحثين والمفكرين، وكذا نقاشات أصحاب المؤسسات بعد التأكد من أهميتها في رفع كفاءة وفاعلية المؤسسة في سوق تميزت بالمنافسة الشرسة مما أدى إلى بروز العديد من العوامل التي فرضت على المؤسسات تبني سياسات ديناميكية يكون فيها المورد البشري الدعامة الأساسية للأداء المؤسساتي، إذا أن نجاح أي مؤسسة في تحقيق أهدافها لا يتوقف على استخدام الموارد المادية فحسب بل أيضا على استخدام الموارد البشرية على اعتبار أنها رأسمال فكري استخدامها عقلا尼亚 ورشيدا، وهذا مالا يتأتى إلا بإتباع نمط محدد من السلطة وتوجيهه إلى الاهتمام ببعدها الرضا الوظيفي للعمال بالمؤسسة والعمل على اكتشاف وتفجير الطاقات الكامنة لديها، فالطاقات البشرية لا تصبح قادرة ذات فعالية إلا بتحريكها وتطويرها وإشباع حاجاتها الإنسانية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية مما زاد الاهتمام بفكرة وضع خطط تنموية واسعة تتطلب العناية بالعنصر البشرية وإيجاد السياسات والبرامج الخاصة بنمط تسييره وتحفيزه وتنميته باستمرار.

الكلمات المفتاحية: السلطة، الرضا الوظيفي، اتخاذ القرار، المشاركة العمالية، الاستقرار الوظيفي، الولاء التنظيمي، الروح المعنوية.

Résumé

Le problème des ressources humaines a acquis une place importante dans les chercheurs et penseurs d'études, ainsi que des discussions des chefs d'entreprise après avoir confirmé son importance dans l'augmentation du rendement et de l'efficacité de l'organisation dans un marché caractérisé par une concurrence féroce, ce qui conduit à l'émergence de nombreux facteurs qui ont été imposées à l'adoption de politiques, institutions où dynamique des ressources humaines est le pilier

la performance de l'institution, si le succès de toute organisation à atteindre ses objectifs dépend non seulement de l'utilisation des ressources matérielles, mais aussi sur l'utilisation des ressources humaines comme le capital intellectuel utilisé judicieusement et rationnellement, et cet argent ne suit un modèle spécifique de puissance et dirigé à la dimension de l'attention de la satisfaction au travail pour l'institution des travailleurs et de travailler pour détecter et faire exploser le potentiel d'avoir une des ressources humaines ne deviennent pas efficaces seulement capable déplacer à développer et à satisfaire les besoins humains et sociaux, psychologiques et économiques. Ce qui a accru l'intérêt pour l'idée d'un plan de développement généraux exigent l'attention sur l'élément humain et de créer des politiques et des programmes exécuter et de stimuler le développement du modèle de permanence

Mots clés: l'autorité, la satisfaction au travail, la prise de décision, les syndicats participants, la stabilité de l'emploi, la loyauté organisationnelle, le moral

مقدمة عامة:

يمكن اعتبار المؤسسة تنظيم رسمي يضم علاقات اجتماعية ومهنية مختلفة تتجلى في تنظيم رسمي تحكمه قوانين وإجراءات وقواعد وتنظيم غير رسمي يتمثل في علاقات تنشأ بصورة تلقائية بين العمال تحكمه قوانين غير رسمية نابعة من المحيط الاجتماعي للعمال ومن طبيعة شخصياتهم القيادية أو الانطوائية والعادات والتقاليد المحلية، لذلك فالمؤسسة الناجحة هي التي تسعى إلى التوفيق بين النمطين المذكورين، وتسليطا منا الضوء على الشق الرسمي للمؤسسة وذلك ببحث علاقة السلطة بالرضا الوظيفي، فقد جاءت هذه الدراسة الميدانية لاختبار الدور الذي تلعبه السلطة اليوم داخل المؤسسات الجزائرية هادفة الى إبراز مدى تأثير نمط وطرق ممارسة السلطة على الرضا الوظيفي لدى العامل في المركز الترفيهي العلمي باعتبار المركز الترفيهي العلمي مؤسسة جزائرية يمكن ان تتخذ كوحدة دراسة صغرى مع إمكانية تعميم نتائج الدراسة على نطاق أوسع من المؤسسات.

إشكالية الدراسة:

يعتبر الإصلاح الإداري وما يتبعه من تغيير وتطوير، من أهم متطلبات التقدم لمؤسسات اليوم، وبناء كامل المؤسسة بما يتناسب مع معطيات العصر الحالي من جهة، وإعداد إستراتيجية من اجل مواكبة التغيرات ومواجهة التحديات المستقبلية من خلال تجاذب كل

من الرقابة التنظيمية، واتخاذ القرار، واتجاهات شبكة الاتصالات والتسلسل والمركزية وغيرها كعناصر تعبر عن متغيرات السلطة من جهة والاستقرار والولاء، والروح المعنوية والدافعية، والشعور بالانتماء وغيرها كعناصر تعبر عن متغيرات الرضا الوظيفي من جهة ثانية. ويعتبر قطاع مؤسسات الشبيبة والرياضة في الجزائر احد أهم القطاعات المساهمة في تحقيق التوازن الاجتماعي والاقتصادي، وبالرغم من الأهمية والإستراتيجية لهذا القطاع الحيوي في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدولة، إلا انه يعرف جملة من المشاكل ذات أسباب ثقافية تنظيمية ، اقتصادية اجتماعية ارتبطت بجملة من الممارسات والعلاقات والعمليات الاجتماعية التي تبلورت عبر المراحل التنموية المختلفة التي شاهدها المؤسسة الجزائرية بصفة عامة والمركز الترفيهي العلمي بصفة خاصة، ومن بين هذه الممارسات إشكالية السلطة وعلاقتها بالرضا الوظيفي الذي أصبح من أهم المواضيع الأساسية التي تحظى باهتمام الدارسين والباحثين في مجال التنظيم والإدارة، وكذا نقاشات أصحاب المؤسسات، أين تلعب السلطة دورا هاما داخل المؤسسة، وإنطلاقا من كل هذه الاعتبارات نجد أنفسنا أمام إشكالية للدراسة متمثلة في:

ما علاقة طبيعة السلطة بمستويات الرضا الوظيفي لدى العاملين داخل المركز الترفيهي العلمي؟

ولدراسة هذه الإشكالية حاولنا تجزئة السؤال العام إلى التساؤلات الفرعية التالية:

■ **ما علاقة المشاركة العمالية في اتخاذ القرارات بالشعور بالانتماء لدى عاملي**

المركز الترفيهي العلمي؟

■ **ما علاقة طبيعة الرقابة التنظيمية باستقرار العاملين بالمركز الترفيهي العلمي؟**

***فرضيات الدراسة:**

تنطلق الدراسة من الفرض الرئيس المتمثل في:

لطبيعة السلطة داخل المؤسسة علاقة بمستوى الرضا الوظيفي للعاملين بها.

وتتفرع من هذا الفرض الرئيس فرضيات فرعية:

■ **للمشاركة العمالية في اتخاذ القرار دور في الشعور بالانتماء لدى عمال المركز**

الترفيهي العلمي.

■ **يعتبر نمط الرقابة المتخذ من قبل إدارة المركز من الدعائم الأساسية لاستقرار**

العاملين به.

* أهمية وأهداف الدراسة:

- إبراز علاقة اتخاذ القرارات بالانتماء لدى العاملين بالمركز الترفيهي العلمي، من خلال متغيرات كل من تفويض الصلاحيات، والمشاركة في صياغة القرارات، واللامركزية في مقابل متغيرات الالتزام بتحقيق الأهداف والشعور بالارتياح، وروح التعاون لدى العاملين بالمركز الترفيهي العلمي.

- إبراز علاقة الرقابة التنظيمية كمصدر لبناء السلطة بالاستقرار المؤسسي لدى عمال المركز الترفيهي العلمي، وذلك بوصف الجوانب والنواحي التي تمارس من خلاله هذه السلطة، وكشف علاقة كل من التسلسل الرئاسي، القواعد التنظيمية، نمط الإشراف، العلاقات الإنسانية من جهة والمواطنة والانضباط المبادرة والابتكار الرغبة في العمل، تمثال قيم العاملين مع القيم السائدة في المؤسسة من جهة ثانية.

- الكشف عن أهم الانعكاسات المترتبة عن تداخل الصلاحيات بين سلطة الإدارية لا بد من تنفيذ قراراتها، وأخرى مهنية يجب عدم مخالفتها، وعلاقة ذلك بولاء العاملين داخل المركز الترفيهي العلمي وهذا من خلال معرفة تأثير كل من التحكم في انسياب المعلومات، تعدد مصادر الأوامر، تعدد قنوات الاتصال على دقة أداء وتنفيذ الأنشطة، ظهور الصراعات، وفعالية واستمرارية أداء الأنشطة داخل المركز

- التعرف على حدود ومستويات ومسارات الاتصالات بين السلطة ومختلف المستويات التنظيمية في المركز، ومدى اهتمام القائمين على شؤون هذه الأخيرة بالجوانب الاجتماعية والنفسية للعاملين.

- تحديد المفاهيم:

السلطة: تعتبر السلطة في مجال العمل من المرتكزات الهامة والدعم الأساسية التي تلعب دورا رئيسيا للتأثير على سلوك الفرد لكي يغير أدائه لما يتناسب وتحقيق الأهداف والسياسات المرسومة من طرف القائمين على شؤون المؤسسة.

وقد حظي مفهوم السلطة باهتمام الباحثين والمفكرين في علم اجتماع تنظيم والعمل على وجه الخصوص، وقد اختلف استخدام مفهوم السلطة من باحث لآخر كما ارتبط بعدة مفاهيم كالمسؤولية، القوة، النفوذ، السيطرة، وكغيره من المفاهيم فالعلوم الاجتماعية من الصعب منهجيا تحديد مفهومها للسلطة أو حصره وذلك لاختلاف الباحثين والدارسين في تحديد وتوحيد وجهات النظر حول مدلول مفهوم السلطة، ويعرف كوتنز واودونل "السلطة على أنها الحق الذي بواسطته يتمكن الرؤساء من الحصول على امتثال المرؤوسين للقرارات" (بمجت، 2003، 91).

فالسطة إذا: "هي الصلاحية المخولة للقادة والإطارات الإدارية والمشرفين في اتخاذ الإجراءات وإعطاء الأوامر، وكذا القرارات التي تسبقها، من أجل تنفيذ مختلف الخطط الإستراتيجية والبرامج العملية في المؤسسة". وهناك من عرف السلطة في المؤسسة بأنها "حق اتخاذ القرارات فيما يجب القيام به من أعمال وكذا حق أداء هذه الأعمال وتكليف آخرين بانجازها هذا بالإضافة إلى حقوق أخرى يقتضيها الأداء، من تعيين الأفراد وإعدادهم وتدريبهم، وتحديد أجورهم وساعات عملهم" (عدون، 2004، 59).

من خلال التعريفين المذكورين آنفا فالسلطة لها ركنان أساسيان ومكملان لبعضهما البعض ولا يمكن للسلطة إن تكون مكتملة إذا ما غاب أحدهما أو كلاهما. الأول: ويتمثل في قدرة الفرد على إصدار الأوامر إلى الآخرين. أما الثاني: وهو قدرة من تصدر عنه الأوامر على جعل الآخرين يلتزمون بما أصدره إليهم.

وبما أن المركز الترفيحي يتوفر على كل المتغيرات التنظيمية التي وردت في أدبيات التنظيم يمكن الإشارة إلى السلطة على أنها: "حرية التصرف واتخاذ القرارات والإجراءات وإصدار الأوامر، ومراقبة انجاز المهام وتوجيه المرؤوسين، في إطار محدد وواضح المعالم والصلاحيات" (طلعت، 1992، 135).

وهناك العديد من المفاهيم ذات الصلة بالسلطة، وهذه المفاهيم هي في الغالب من المبادئ الأساسية للتنظيم ونذكر من بينها (التسلسل الرئاسي، نطاق الإشراف تفويض السلطة، المركزية واللامركزية، المسؤولية...).

الرضا الوظيفي: لا يمكن رفع مستوى أداء العاملين من خلال المداخل الفنية كتطوير الآلات التكنولوجية أو تحسين وتبسيط طرق وإجراءات العمل، أو ترشيد معايير الأداء فقط، وإنما يتطلب الأمر أيضا الاهتمام بالجوانب النفسية للعاملين ورفع روحهم المعنوية، وتحقيق أو زيادة رضاهم، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال مجموعة من العوامل منها ما يتعلق بنوعية وطبيعة العمل ومدى استجابته للتطلعات المادية والمعنوية، والعلاقات بين أعضاء مجموعة العمل من جهة ثانية وعلاقة العامل برؤسائه في العمل من جهة أخرى.

ورغم شيوع مصطلح الرضا الوظيفي وكثرة استعماله خاصة في البحوث التي تتناول المؤسسة أين احتلت مشكلة الرضا الوظيفي حيزا وأهمية واضحة في العلوم الاجتماعية بصفة عامة وعلم الإدارة بصفة خاصة، إلا أن ذلك لم يؤدي إلى توحيد وجهات النظر حول مدلوله، إذا يعرف مركز البحوث بجامعة ميتشيجن الرضا الوظيفي "بأنه ذلك الارتياح الذي يستخلصه العامل من الأوجه المختلفة لانتمائه إلى المشروع"، ويذهب

البعض إلى تعريف الرضا الوظيفي "على انه حالة نفسية يشعرها الفرد وفقا لدرجة إشباع حاجاته" (سيد مصطفى، 1999، 402).

من التعارف السابقة نخلص إلى أن الرضا الوظيفي هو مجموعة المشاعر النفسية والوجدانية التي يشعر بها الفرد تجاه عمله، وهذا نتيجة لعدة عوامل منها ما هو داخلي وهو شعور الفرد نحو العوامل والمتغيرات التي يشارك في صنعائها مثل العلاقة بينه وبين رؤسائه، ورضا خارجي وهو شعور الفرد نحو العوامل والمتغيرات التي يحطمها النظام على إن العامل يتأقلم ويتكيف معها.

وهناك من يذهب إلى تعريف الرضا الوظيفي "على انه الحالة التي يتكامل فيها الفرد مع وظيفة وعمله فيصبح أنسانا تستغرقه الوظيفة ويتفاعل فيها من خلال طموحه ويمكن تسمية الفرد حينئذ بالشخص المتوازن" (الشهري، 2002، 9).

رغم إن الرضا الوظيفي مفهوم مركب وله عدة أوجه، ولكن يمكن القول بأنه حالة ذهنية ونفسية ووجدانية، يتمثل فيها الرضا الذي يستمد من محيط العمل، والجماعة التي يعمل معها والعمل نفس ومنه يمكن استخدام مفهوم الرضا الوظيفي للإشارة إلى مدى استقرار العامل وولائه وشعوره بالانتماء إلى الجماعة التي يعمل معها من خلال زملائه والشكل التنظيمي للإشارة إلى مدى استقرار العامل وولائه وشعوره بالانتماء إلى الجماعة التي يعمل معها من خلال زملائه والشكل التنظيمي لعلاقات مع رؤسائه (شكل تنظيم وتوزيع وممارسة السلطة بين الرؤساء والمرؤوسين) ومحيط العمل، والعمل نفسية.

وقصد الإيضاح والإلمام الشامل بهذا المفهوم كان لابد من التعرض إلى مختلف التفسيرات والتحليلات، وكذا العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي وقياسها إذا تعددت آراء الباحثين نحو العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي نظرا لتعدد ميول الفرد، حيث يرى البعض إن الرضا الوظيفي جوانب ومكونات مختلفة تكمن في محتوى العمل الوظيفي وظروفه التنظيمية، وان هذه الجوانب تستند إلى إطار نظري في تحديدها وتحليلها وقياسها. ففي دراسة قام بها هرزبرج ومجموعة من الباحثين بالتفريق بين مجموعتين من العوامل المرتبطة بالرضا الوظيفي وهما: * عوامل دافعة. * عوامل صحية.

وبناء على ما ورد من تفسيرات ووجهات نظر سابقة، يرى العديد من الكتاب والباحثين إن العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي لدى العاملين تتفاوت درجة أهميتها من فرد لآخر، كما تتفاوت أهميتها باختلاف التنظيمات الإدارية والبيئية المحيطة بها ويمكن إدراجها كما يلي: - الراتب - الترقية - الأمن - الاحترام والتقدير - جماعة العمل - الإشراف - الحرية في العمل - العلاوات والمكافآت والمنح.

الجانب التطبيقي للدراسة:

أدوات جمع البيانات:

تعد أدوات جمع البيانات الوسيلة التي تستخدم في جمع المعطيات الكمية والكيفية حول الظاهرة أو الواقع الاجتماعي المدروس وتساعد في فهمه وتفسيره عندما يتم عرضه وتحليله لإصدار الأحكام على مدى صدق العلاقات التي تربط بين المتغيرات التي يفترض الباحث وجودها.

ومن بين الأدوات التي استعملناها في هذه الدراسة الميدانية:

الملاحظة: وذلك بملاحظة المتغيرات التنظيمية داخل المركز واستخلاص العلاقات بينها، وكذلك ملاحظة مختلف سلوكيات العمال والمشرفين على حد سواء.

المقابلة: تكمن أهمية المقابلة في أنها تتيح للباحث فرصه الاتصال المباشر والإلمام بظروف المبحوثين وملاحظة وقع الأسئلة من خلال ملاحظة ردة الفعل المباشرة، وقد تم استخدام هذه الأداة مع رؤساء الأقسام وكذا مدير المركز باعتماد بعض الأسئلة حول نمط السلطة وعلاقته بالرضا الوظيفي.

الاستمارة: وتعد الاستمارة من أبرز الأدوات التي استعملناها في بحثنا فقد ارتكز عليها البحث بشكل كبير، حيث تم تصميم استمارة تضم ثلاثة محاور كلها عبارة عن أسئلة لها علاقة بالموضوع.

عينة الدراسة:

نظرا لكون الدراسة الميدانية قد تمت بالمركز الترفيهي العلمي والذي يضم حوالي 20 موظفا فقط موزعين بين إداريين وعمال نظافة وصيانة، فقد تم اعتماد أسلوب المسح الاجتماعي الذي يعتبر أسلوب من أساليب المنهجية الشهير في البحوث الاجتماعية يقوم بدراسة علمية للظواهر الاجتماعية الموجودة في أماكن أو جماعات معينة، وذلك باعتبار المركز وحدة شاملة يتم دراستها. بيداً انه تم إقصاء عمال النظافة وكذا الصيانة واقتصرت الدراسة على العمال الإداريين فقط. والبالغ عددهم 15 موظفا.

عرض وتحليل البيانات:

جدول-1- يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	09	%60
أنثى	6	%40
المجموع	15	%100

توضح المعطيات الإمبريقية أعلاه أن أغلب أفراد العينة هم من فئة الذكور حيث قدرت بنسبة 60% على عكس فئة الإناث التي قدرت بـ 40% فقط ويرجع السبب في ذلك إلى طبيعة العمل في قطاع الشباب والرياضة والذي يعتمد بدرجة كبيرة على النشاطات الترفيهية والرياضية والتي تجد ميولا كبيرة لدى الذكور على عكس الإناث.

ؤءول-2- يوضح توزيع أفراد العينة حسب السن

السن	التكرار	النسبة
أقل من 20	0	0%
20-29	6	40%
30-39	6	40%
40-49	3	20%
المؤموع	15	100%

يوضح المؤءول-2- توزيع أفراد العينة حسب السن، حيث أن أكبر نسبة سجلت في الفئتين 20-29 30-39 حيث بلغت النسبة 40% تليها النسبة 20% والتي كشفتها الفئة 40-49 بينما لم تسجل ولا مفردة في الفئة أقل من 20 سنة. ويمكن إرجاع هذا التباين في توزيع السن عند أفراد العينة إلى السياسة التنظيمية المتبعة من طرف إدارة المركز فوجود فئة شبانية داخل التنظيم يكفل له رفع الفاعلية في الأداء بالإضافة إلى ملائمة العنصر الشباني لمختلف نشاطات المؤسسة.

ؤءول-3- يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي

المستوى	التكرارات	النسبة
ابتدائي	0	0%
متوسط	5	33%
ثانوي	3	20%
جامعي	7	47%
المؤموع	15	100%

من خلال استقراء الإحصاءات أعلاه نلاحظ أن أغلب أفراد مجتمع الدراسة هم جامعيين حيث بلغت نسبتهم 47%، وربما يرجع السبب في ذلك إلى الدور المؤكل للمركز وهو توظيف خريجي الجامعات في إطار سياسة الدولة الرامية إلى امتصاص البطالة خاصة فئة الطلبة الجامعيين والذين هم في تزايد مستمر.

الجدول-4- يوضح توزيع أفراد العينة حسب مدة العمل

النسبة	التكرار	مدة العمل
47%	7	من 1-4 سنوات
40%	6	5-9 سنوات
13%	2	10-14 سنة
0%	0	15-20 سنة
0%	0	20 فما فوق
100%	15	المجموع

من خلال الجدول نلاحظ أن 47% من المجموع الكلي لمجتمع الدراسة قدرت مدة عملها من 1-4 ويرجع السبب في ذلك إلى حداثة المركز في حد ذاته حيث أن المركز الترفيهي العلمي بولاية تامنغست تم تدشينه في بداية 2010، أما بقية مفردات مجتمع الدراسة والذين اشتغلوا مدة أكبر، فيرجع السبب في ذلك إلى تحويلهم من مديرية الشباب والرياضة إلى المركز الجديد غير أنهم لا يمثلون نسبة كبيرة وذلك لحرص المركز الجديد على توظيف خرجي الجامعة والطاقات الشبابية البطالة.

جدول-5- يوضح ملائمة ساعات العمل للعمال

النسبة	التكرار	الخيارات
60%	9	نعم
40%	6	لا
100%	15	المجموع

من الجدول أعلاه نلاحظ أن النسبة الكبيرة من مجتمع الدراسة هم راضين عن ساعات عملهم حيث قدرت نسبتهم بـ 60% من المجموع الكلي، ويمكن تفسير ذلك بحرص الإدارة على كسب رضا موظفيها بإعداد مواعيد عمل مناسبة للعمال.

الجدول-6- يوضح نوع العلاقة بين العمال

النسبة	التكرار	الخيارات
33%	5	جيدة
40%	6	متوسطة
27%	4	سيئة
100%	15	المجموع

يوضح الجدول أعلاه نوع وطبيعة العلاقة بين العمال حيث تشير المعطيات الكمية أن نسبة 40% من المجموع الكلي للعينة قد اقروا بأن العلاقة التي تربطهم بباقي

العمال بالمؤسسة هي علاقة متوسطة مقتصرة على العلاقات الرسمية في إطار العمل حيث يسود بينهم التفاهم والتعاون أحيانا فيما يخص تحقيق أهداف المؤسسة ما يكسبهم نوع من الرضا عن العمل.

جدول-7- يوضح مساهمة الرئيس المباشر في مساعدة عماله

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	14	93%
لا	1	7%%
المجموع	15	100%

من خلال استقراء النتائج الإحصائية أعلاه، نلاحظ بان اغلب مفردات العينة قد اقروا بان الرئيس المباشر لهم يقوم بمساعدتهم إذا استدعى الأمر من اجل توضيح آليات العمل وطرقه، وفي هذا دلالة على حرص السلطة العليا على كسب رضا وولاء الموظفين من اجل تحقيق أهداف المنظمة.

جدول-8- يوضح تأثير مساعدة المشرف لعماله على رضا الموظفين عن العمل

الخيارات	التكرار	النسبة
زيادة ثقتي برئيسي	3	20%
الزيادة في إتقاني لعملتي	3	20%
كلاهما	9	60%
المجموع	15	100%

من خلال الجدول أعلاه، والذي يوضح مدى انعكاس مساعدة المشرف للعمال على رضا الموظفين، حيث أوضحت المعطيات الكمية أن اغلب أفراد العينة يرجعون اثر ذلك، إلى زيادة الثقة برئيس العمل وكذلك الزيادة في إتقان العمل على حد سواء.

جدول-9- يوضح مساهمة الظروف الفيزيكية في رضا الموظفين عن العمل

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	15	100%
لا	0	0%
المجموع	15	100%

نلاحظ من خلال الجدول أن غالبية أفراد العينة يرون بان الظروف الفيزيكية بالمؤسسة مهيأة بشكل كافي ويكفل لهم العمل بشكل جيد ما يفسر حرص الإدارة على كسب رضا موظفيها والعمل في ظروف مواتية للعمل، هذا من جهة، ومن جهة أخرى يمكن إرجاع ذلك إلى أن المركز حديث ويتوفر على معدات حديثة وتجهيزات جديدة

جدول-10- يوضح مدى شعور العامل بالانتماء وروح التعاون داخل المركز

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	12	80%
لا	3	20%
المجموع	15	100%

من خلال الجدول نلاحظ أن 80 % من أفراد العينة يشعرون بالانتماء وروح التعاون داخل المركز ويرجع السبب إلى قلة العدد مما يجعلهم يعملون كفريق واحد مما ينعكس على رضاهم من جهة وسهولة وسرعة تأدية مهامهم داخل المركز.

جدول-11- يوضح توفير مكافآت للعامل عدا الراتب الرسمي

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	8	53%
لا	3	20%
أحيانا	4	27%
المجموع	15	100%

تبين النتائج الكمية أعلاه أن 53% من المجموع الكلي لأفراد العينة قد اقروا بان الإدارة تمنحهم مكافآت عدا الراتب الشهري، تليها نسبة 27% والتي تمثل العمال الذين اقروا بان الإدارة تمنحهم المكافآت أحيانا، وأخيرا نسبة 20% وهم الذين اقروا بان الإدارة لا تمنحهم مكافآت إطلاقا، ويرجع السبب في ذلك إلى السياسة التنظيمية المتبعة من طرف السلطة العليا للمركز والتي تمنح مكافآت للعمال ذوي الشهادات العليا وكذلك القدماء والذين يمتلكون خبرة أكبر تجعلهم يبدعون في أعمالهم.

جدول-12- يوضح تفويض الإدارة لبعض الصلاحيات للموظفين

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	5	33%
لا	4	27%
أحيانا	6	40%
المجموع	15	100%

من خلال الجدول يمكن القول بان الإدارة تقوم بتفويض صلاحيات متباينة إلى قليلة إلى موظفيها حيث أن 40% تمثل نسبة أفراد العينة الذين تقوم الإدارة بتفويض بعض الصلاحيات لهم أحيانا، وهي الفئة من خرجي الجامعات وأصحاب الشهادات العليا فقط.

جدول-13-يوضح شعور العامل باعتراف الرؤساء لما يقوم به من عمل

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	8	53%
لا	1	7%
أحيانا	6	40%
المجموع	15	100%

من خلال الجدول نلاحظ بان اغلب أفراد العينة يشعرون بان الرؤساء يعترفون و يقيمون ما يقوم به العمال داخل المركز، وهذا دليل على حرص الإدارة على كسب رضا موظفيها وهو الشيء الذي ينعكس بالتالي على رضاهم على العمل وبالنهاية تأدية المهام بشكل أفضل.

جدول-14-يوضح مشاركة العمال في اتخاذ القرارات الإدارية

الخيارات	التكرار	النسبة
دائما	5	33%
أحيانا	10	67%
المجموع	15	100%

من خلال الجدول نلاحظ نسبة 67% من أفراد العينة قد اقرروا بأنهم استشارتهم أحيانا في القرارات الإدارية مما ينعكس على شعورهم بحرص الإدارة على سماع مقترحاتهم ومحاولة إشراكهم في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالمركز.

جدول-15- يوضح كيفية تعامل العمال مع القرارات الإدارية التي لا يقتنعون بها

الخيارات	التكرار	النسبة
أنفذها حرفيا	3	20%
لا أنفذها	7	47%
أغير شيء في محتواها وأنفذها	5	33%
المجموع	15	100%

تدل النتائج الكمية أعلاه على أن أعلى نسبة هي 47% والتي مثلها افراد العينة الذين اقرروا بأنهم لا ينفذون القرارات التي لا يقتنعون بها وهذا دليل على أن الإدارة تمنحهم هذه الفرصة في مناقشة ورفض القرارات الغير مناسبة وتوصيل آرائهم.

جدول-16- يوضح العوامل التي تؤدي بالموظف إلى الإحباط وعدم الرضا

الخيارات	التكرار	النسبة
لعدم المشاركة في القرارات الإدارية التي تتخذ في المركز	12	80%
لعدم قدرته وكفاءة في اتخاذ القرارات	3	20%
أخرى تذكر	0	0%
المجموع	15	100%

أدلت غالبية مفردات العينة، بأن السبب في إحباط العامل وعدم رضاه عن العمل يرجع بشكل أساسي إلى عدم مشاركته في القرارات الإدارية التي تتخذ في المركز.

جدول-17- يوضح ممارسة الإدارة لعملية المراقبة على موظفيها

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	15	100%
لا	0	0%
المجموع	15	100%

من خلال الجدول نلاحظ بأن جل مفردات العينة أكدت بأن هناك نظام للمراقبة في المركز، بما يكفل بسط سلطة على الموظفين من أجل الانضباط واحترام مواعيد العمل.

جدول-18- يوضح طرق الرقابة المعتمدة من طرف الإدارة على الموظفين

الخيارات	التكرار	النسبة
عن طريق مراقبتهم في مواقع العمل	2	13%
عن طريق الاجتماعات	0	0%
عن طريق سجلات الحضور والانصراف	13	87%
المجموع	15	100%

يوضح الجدول مختلف طرق الرقابة الإدارية التي تمارسها إدارة المركز على الموظفين، حيث أن أعلى نسبة والتي قدرت بـ 87% كانت بإدلاء أفراد العينة بأن الطريقة المتبعة من قبل الإدارة للمراقبة هي سجلات الحضور والانصراف، مما يمكن الإدارة معرفة تحركات العاملين الأمر الذي يكفل انضباط أكبر من قبل الموظف.

جدول-19- يوضح مدى قيام العمال بالأعمال الموكلة لهم في الآجال المحددة لها

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	14	93%
لا	1	7%
المجموع	15	100%

نلاحظ من خلال الجدول أن معظم أفراد العينة يقومون بأداء الأعمال الموكلة لهم في الآجال المحددة لها، وهذا ما يدل على وجود فاعلية للتنظيم داخل المركز.

جدول -20- يوضح الأسباب التي تدفع العمال إلى أداء أعمالهم بكفاءة

الخيارات	التكرار	النسبة
الإشراف الجيد	6	40%
التدريب	4	27%
الفهم الجيد لطرق العمل	5	33%
المجموع	14	100%

يوضح الجدول الأسباب التي تدفع العامل إلى أداء عمله بكفاءة وفاعلية، ولعل من ابرز هذه الأسباب وحسب النتائج الإحصائية هو الإشراف الجيد ونمط السلطة السائد داخل المركز والذي من شأنه دفع العمال إلى أداء أعمالهم بكفاءة وفعالية.

جدول -21- يوضح رضا العاملين عن نمط الإشراف والسلطة بالمركز

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	14	93%
لا	1	7%
المجموع	15	100%

من خلال الجدول أعلاه، يمكن ملاحظة أن اغلب أعضاء التنظيم يرون بان نمط الإشراف داخل المركز، يساعدهم على الرضا عن عملهم من خلال توفير طرق وأساليب سهلة للعمل، وكذلك توفير احتياجاتهم المادية والمعنوية من اجل تحقيق الأداء الفعال.

خاتمة عامة:

تشكل التنظيمات الفعالة البنية الأساسية لناجعة الأهداف المجتمعية التي تعمل كل مؤسسة في ظل منطلقاتها وخصائصها إلى تحقيقها، فهي تضمن لها البقاء في الواقع التنظيمي في خضم توفير موارد بشرية مؤهلة وكفؤة تلتزم بضوابط العمل والقيمة لتحقيق أعلى درجات الفاعلية في الأداء.

وفي هذا السياق نجد أن اغلب المنظمات اليوم تحرص وبشكل كبير على اعتماد الرضا الوظيفي من طرف عمالها كأحد أهم المحددات والمداخل الرئيسية للتطوير الإداري وهذا ما لا يتحقق إلى بوجود نسق موافق من السلطة التنظيمية والتي من شأنها تحقيق الفاعلية وكسب ثقة وولاء العمال من خلال إشراكهم في القرارات الإدارية وتوفير مختلف الاحتياجات المادية منها والمعنوية. ولذلك جاءت نتائج الدراسة الميدانية بالشكل التالي:

- تعد العلاقات القائمة بين الزملاء في العمل مؤثر في كل عضو من أعضاء التنظيم إذ انه يكسب سلوكيات ايجابية للعمال بعضهم ببعض.
- كما تساهم علاقات العمل في كسب الرضا الوظيفي للعاملين في ميدان العمل في حال توجيهها لخدمة أهداف المنظمة
- توصلنا من خلال الدراسة الميدانية التي أجريت بالمركز الترفيهي العلمي إلى معرفة العلاقة المتبادلة بين نسق السلطة والرضا الوظيفي، وكيف أن لنمط الإشراف دور في كسب رضا الموظف من خلال توفير الاحتياجات المهنية المادية والمعنوية وكيف انه باستطاعة المشرف المباشر دفع العمال إلى تأدية المهام بفاعلية من خلال شعورهم بالانتماء الأمر الذي ينعكس عليه بكسب ولأئهم
- إن إشراك العمال في عملية اتخاذ القرارات من شأنه تعزيز ثقة الموظف بنفسه وبقدراته ورضاه عن العمل من جهة وولائه وشعوره بالانتماء من جهة أخرى.

قائمة المراجع:

- أحمد، سيد مصطفى(1999): إدارة الموارد البشرية، منظور القرن الواحد والعشرين، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.
- طلعت، إبراهيم لطفي(1992): علم اجتماع التنظيم، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- علي، بن يحيى الشهري(2002): الرضا الوظيفي وعلاقته بالإنتاجية، مذكرة ماجستير في العلوم الإدارية، السعودية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- محمد، بهجت جاد الله كشك(2003): المنظمات وأسس إدارتها، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
- ناصر، دادي عدون(2004): الاتصال ودوره في كفاءة المؤسسة الاقتصادية، دراسة نظرية وتطبيقية، الجزائر، دار المحمدية العامة.

علاقة التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل في تنمية مواهب الأطفال المتدرسين

بوشارب فوزية، زعرور لبنى - جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر

الملخص:

تناولت هذه الدراسة علاقة التفاعلات الاجتماعية بمختلف مواهب الأطفال المتدرسين في البيئة الاجتماعية الطبيعية خارج إطار المنزل في المجالات التالية: المنطقية الرياضية، اللغوية، الموسيقية، المكانية، الجسمية، الحركية، الاجتماعية والذاتية. ولهذا الغرض تم اختيار فئة الأطفال المتدرسين كعينة للدراسة، أي الأطفال المتدرسين في الطور الابتدائي بين سن الـ 6 سنوات و 10 سنوات. طبقنا المنهج الوصفي مستعملين مقياسين: مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل ومقياس قوائم جاردنر لتقييم مواهب الأطفال في سن المدرسة. وتمت معالجة النتائج باستعمال معاملات الارتباط واحتمار "ت" لدراسة الفروق الاحصائية. جاءت نتائج الدراسة مؤكدة على وجود علاقة بين أنماط المواهب ومختلف التفاعلات الاجتماعية. الكلمات المفتاحية: التفاعل الاجتماعي، الموهبة، الذكاء.

Résumé :

Cette étude a examiné la relation entre les interactions sociales avec divers talents d'écoliers dans l'environnement naturel et social en dehors du cadre familiale dans les domaines suivants: logique mathématique, linguistique, musicale, spatiale, physique, moteur, social et personnelle.

A cet effe un groupe d'écoliers a été sélectionné en tant qu'échantillon d'étude, en classe primaire dans la catégorie d'âges de 6 à 10 ans. Nous avons appliqué l'approche descriptive en utilisant les outils de mesure suivants : les interactions sociales pour les enfants en dehors de l'échelle de la maison et les listes de l'échelle Gardner pour évaluer les talents des enfants d'âge scolaire. Le traitement des résultats a

été effectué par le calcul des coefficients de corrélation ainsi que le T test pour étudier les différences statistiques.

Les résultats de l'étude ont affirmé l'existence d'une relation entre le talent et les différents modes d'interactions sociales.

Mots clés: L'interaction sociale, le talent, l'intelligence.

المقدمة:

يعتبر احتكاك الأطفال بعضهم ببعض خارج إطار المنزل، حاجة حيوية لا يمكن لأي طفل الاستغناء عنها وهي أيضاً حاجة نفسية فطرية. إن عملية المشاركة الاجتماعية بين الأطفال من خلال مواقف الحياة اليومية تفيد في إقامة علاقات مع الآخرين في محيط المجال النفسي الاجتماعي.

إن البيئة الاجتماعية خارج المنزل تقدم للأطفال جواً اجتماعياً ونفسياً مغايراً لما اعتاد عليه في بيئته الأسرية. والانفصال عن هذه الأخيرة في بعض الظروف والاحتكاك مع جماعة من الأطفال يعتبره العلماء صعب من جهة وفي غاية الأهمية من جهة أخرى.

مع ذلك يبقى الانجذاب الفطري لجماعة الأطفال حاصل حتمياً، يكتسب من خلاله الطفل حسب "جيلسون" (Gillson, 2000) عدة مهارات يديها الطفل في التعبير عن ذاته للآخرين والإقبال عليهم والاتصال بهم والتواصل معهم ومشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية المختلفة إلى جانب الانشغال بهم وإقامة صداقات معهم واستخدام الإشارات الاجتماعية للتواصل معهم ومراعاة قواعد الذوق الاجتماعي العام في التفاعل معهم. خلال جلسات اللعب والاحتكاك والتفاعل الاجتماعي مع الأطفال الآخرين يؤثر الطفل فيهم ويتأثر بهم وهذا هو جوهر عملية التفاعل الاجتماعي. هذا التأثير المتبادل يقوم في جانب منه على اكتساب عدة مهارات منها اللفظية وغير اللفظية حتى يتمكن الطفل من تحقيق التوافق سواء الشخصي أو الاجتماعي ونمو شخصيته من كل الجوانب (عادل عبد الله، 2003).

لقد قدم لنا التاريخ أسماء لعباقرة برزت مواهبهم ومهاراتهم في سن جد مبكرة. إن التاريخ حافل بسجل ابداعي لأطفال في سن مبكرة حققوا اموراً غير مألوفة للعادة نذكر على سبيل المثال: الموسيقار "موزارت" والرسام "برولوف" والشاعر الروسي "يوشكن"، الشاعر "انيكرا سوف" الموسيقار "ارمينوي كارابيتيان"، الموسيقار "اليشي بانوفي" والرسامة "ناديا رو شيفا" والموسيقار "سيد درويش" "ريبين" و"سوريكوف" الرسامان، الموسيقي "هايدن" والمخترع "إدسون" وغيرهم (بن يونس، 2009).

ويبقى الطفل أرضية خصبة لالتقاف وتحصيل كل المهارات مهما كانت حتى إن الباحث "هاوارد جاردنر" (1983) Haward Gardner من هذا المنظور يتحدث عن نظرية الذكاءات المتعدد Multiple Intelligences، حيث يعتبر كل مهارة أو موهبة هي: " قدرة الفرد على ان يرى مشكلة معينة وان يقوم بحلها او يقدم من خلاله شيئاً مفيداً لمجموعة من الأفراد" (عادل عبد الله، 2005: 06)

وبهذا التعريف يوازي "جاردنر" بين الموهبة والذكاء على حد سواء.

ولأجل قياس هذه المواهب استخدم مجموعة من القوائم جمعها في (07) سبعة أنماط من الذكاء لدى الطفل والافراد بشكل عام وهي: المهارة اللغوية، المهارة الرياضية المنطقية، المهارة الموسيقية، المهارة المكانية والحركية، المهارة الشخصية الذاتية والمهارة الاجتماعية. وأضاف إليها نمطا آخر عام 1997 أطلق عليه اسم الذكاء الطبيعي Naturalistic ثم عاد بعد ذلك في عام 1999 وأضاف نمطا تاسعا أطلق عليه الذكاء الوجودي Existential. ويرى "جاردنر" ان هذه الانماط التسعة توجد لدى كل طفل بدون استثناء، الا ان مستوى كل منها او درجته تختلف حسب الفروق الفردية (عادل عبد الله محمد، 2005)

1. مشكلة الدراسة:

في ظل المعطيات النظرية السابقة تبلورت لدينا مشكلة الدراسة كالتالي:

-هل هناك علاقة بين التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل و مواهب الأطفال التمدرسين.

2. فرضيات الدراسة:

. الفرضية العامة:

- هناك علاقة بين التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل ومواهب الأطفال التمدرسين.

.الفرضيات الجزئية:

__ هناك فروق في درجة التفاعل الاجتماعي بين الذكور والاناث.

- هناك فروق حسب أنماط المواهب بين الذكور والاناث.

- هناك علاقة بين بعض أنماط المواهب والتفاعل الاجتماعي دون غيرها.

3. أهمية المبحث:

يسعى هذا البحث إلى إبراز بعض العوامل المساهمة في تنمية مواهب الأطفال التمدرسين من خلال دراسة تفاعلاتهم الاجتماعية خارج المنزل.

4.اهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى ابراز النقاط التالية:

- كيفية تنمية قدرات كافة الأطفال بفعالية أكثر بما فيها المعارف والخبرات

- اكتشاف وصقل مواهب الأطفال من خلال دراسة التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل.

- إعطاء الأهمية للنشاط التلقائي والحر للأطفال في بيئتهم الاجتماعية.

- التعرف على مختلف المواهب البارزة خارج إطار رقابة البيئة المنزلية.

- التعرف على الفروق بين مواهب الأطفال حسب السن والجنس

- التعرف على العلاقة بين التفاعل الاجتماعي ومواهب الأطفال المتدربين.

5. الإطار النظري ومفاهيم الدراسة:

1.5. مفهوم التفاعل الاجتماعي:

يعتبر عادل عبد الله محمد (2000) التفاعل الاجتماعي: "عملية مشاركة بين الأطفال من خلال مواقف الحياة اليومية تفيد في إقامة علاقات مع الآخرين في محيط المجال النفسي" (عادل عبد الله، 2008: 06).

يعرفه جيلسون Gillson بأنه "المهارة التي يديها الطفل في التعبير عن ذاته للآخرين والإقبال عليهم، والاتصال بهم، والتواصل معهم، ومشاركتهم الأنشطة الاجتماعية المختلفة إلى جانب الانشغال بهم وإقامة صداقات معهم، واستخدام الإشارات الاجتماعية للتواصل معهم ومراعاة قواعد الذوق الاجتماعي العام في التفاعل معهم" (عادل عبد الله، 2000: 06).

للتفاعل الاجتماعي ثلاثة أبعاد حصرتها عادل عبد الله محمد في :

- الإقبال الاجتماعي: ويعني إقبال الطفل على الآخرين، وتحركه نحوهم، وحرصه على التعاون معهم والاتصال بهم والتواجد وسطهم
- الاهتمام والاشتغال الاجتماعي: يعني الانشغال بالآخرين، والسرور لوجوده معهم ووجودهم معه، والعمل جاهداً على جذب انتباههم واهتمامهم نحوه ومشاركتهم انفعالياً.
- التواصل الاجتماعي: ويعني القدرة على إقامة علاقات جيدة وصداقات مع الآخرين والحفاظ عليها، والاتصال الدائم بهم ومراعاة قواعد الذوق الاجتماعي العام في التعامل معهم واستخدام الإشارات الاجتماعية المختلفة في سبيل تحقيق الاتصال بهم والتواصل معهم. (عادل عبد الله، 2000: 6-7).

وهناك من يعرف التفاعل على أنه: "الاتصال بالآخرين والتعامل معهم كما يعتبر التفاعل المرآة التي تعكس فعالية القوى الإدراكية للشخص المتفاعل... فالإتصال شرط

أساسي لحدوث التفاعل... وهو التأثير والتأثير المتبادل بين الأفراد " (جودت شاكر محمد، 2013: 52)

إن التفاعل هو إحدى نتائج الاتصال الفعال بين الأفراد والجماعات عن طريق التواصل اللفظي وغير اللفظي وإدراك الفرد لذاته يرتبط ارتباطاً وثيقاً بإدراكه للآخرين وإدراك الواقع الاجتماعي والثقافي للأفراد ويشتمل التفاعل الاجتماعي على جميع أوجه التأثير المتبادل بين الأفراد ومختلف التنبيهات الاجتماعية، فهو عبارة عن تأثير متبادل بين فردين أو أكثر يكون أحدهما عبارة عن تنبيه لسلوك الآخر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة (جودة شاكر محمد، 2015).

إن جماعة الأطفال التي يتفاعل معها الطفل اجتماعياً خارج مجال بيئته المنزلية يتفق جميع العلماء على أنها حتمية اجتماعية وتمثل بيئة اجتماعية متفاعلة وتمارس قدراً كبيراً من النفوذ والتأثير على السلوك الاجتماعي للطفل حتى أن بعض الباحثين يتحدثون عما يسمى بـ "الجرح النرجسي" عند بدايات الخروج من البيئة المنزلية والعائلية والاحتكاك الأولي مع أولى الجماعات خارج بيئته العائلية (Anzieu Didier, 1968).

إن كل جماعة رفاق خارج البيئة الأسرية أي خارج المنزل هي جماعة تلقائية لم يقم أحد بتنظيمها ولم توضع لها قواعد أو تقاليد أو قوانين. هي جماعة نابعة عن حاجة نفسية واجتماعية حقيقية وخلال عملية التفاعل الاجتماعي. يدرك الطفل داخل الجماعة تدريجياً دوره الاجتماعي ويضبط سلوكه تدريجياً في ضوء المعايير الاجتماعية التي تحدد دوره الاجتماعي وأدوار الآخرين ويرى حامد عبد السلام زهران أن من أشكال التفاعل الاجتماعي: التعاون، التنافس، التوافق والصراع (حامد عبد السلام زهران، 2003)

ويعرفه سوانسون (Swanson 1965) بأنه: "العملية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقلياً ودافعياً وفي الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف وغيرها.

إن كل انغماس في عدة بيئات اجتماعية خارج الإطار المنزلي ينتج عنه حتماً آثار سلوكية ومجال واسع من التفاعل الاجتماعي مع الأقران وعليه يمكن لهذا النوع في التفاعل الاجتماعي أن ينتج عنه تعلم واكتساب عدة أشكال سلوكية خلال عملية التفاعل الاجتماعي مع الأطفال الآخرين، يمكن لهذه المخرجات السلوكية أن تكون جيدة أو سيئة، ولكن في كل الأحوال يكتسب الطفل من خلالها عدة مهارات في بيئة طبيعية مع جماعات طبيعية تمثل هذه الأخيرة مصدر المكافأة الجيدة للطفل حيث يتولد دافع الانتماء إليها يكون أولاً مدفوعاً بقوة قاهرة وميل غريزي للعب.

يؤكد بعض الباحثين عن خاصية الجاذبية والميل نحو السلوك الاجتماعي المشترك أو الموحد تجاه البيئة أو المحيط الاجتماعي الخارجي في جذب الطفل إلى فضاء الجماعة حيث تتدخل طبيعة مناخ الجماعة السائد مثل: الجو العاطفي، التنافس، التعلم الاجتماعي، بناء علاقات اجتماعية، لعب أدوار اجتماعية، اكتساب قيم واتجاهات وعواطف ... الخ (مصباح عامر، 2011) .

2.5. قياس التفاعل الاجتماعي:

لقد تعددت طرق قياس التفاعل الاجتماعي واختلفت من حيث العمق والشكل والطرح واختلفت حسب المحتوى الظاهري والوظيفي ومن أهم طرق قياس التفاعل الاجتماعي:

- قياس شكل التفاعل الاجتماعي: ويتناول خصائص الاتصال الاجتماعي أثناء عملية التفاعل بتسجيل مثلاً: العدد أي العدد الإجمالي للرسائل والاتصالات التي تصدر عن كل عضو من أعضاء الجماعة وحساب الزمن المستغرق لذلك وتكرار استخدام كلمات وعبارات في الاتصال مع باقي أعضاء الجماعة.
- قياس محتوى التفاعل الاجتماعي: ويتم ذلك بتحليل التفاعل اللفظي في ضوء فئات مصنفة مثل لفت النظر، طلب معلومات، تقييم الموقف، المبادرة، المساعدة، المجادلة وغيرها وتعتمد هذه الطريقة على المحتوى الظاهري لكل فعل.

- قياس مقاصد التفاعل الاجتماعي ودوافعه مثل: الاعتماد، المكانة، السيطرة، العدوان، التنفيس وغيرها.
- قياس تحليل التفاعل الاجتماعي: تتطلب هذه الطريقة قدراً كبيراً من الاستنتاج والاستدلال العميقين كما تتطلب تحليل الشخصية ككل وتهدف إلى قياس عدة خصائص مثل: الميل إلى الإقدام، الاعتماد، المرافقة والاقتتران الخ.
- قياس وظيفة التفاعل الاجتماعي: جاء بهذه الطريقة بيلز (Beles, 1950) وتقوم على تحديد وظيفة السلوك التفاعلي الذي يصدر عن كل فرد من أفراد الجماعة أثناء عملية التفاعل الاجتماعي سواء كان هذا السلوك فعلاً أو قولاً. (حامد عبد السلام زهران، 2003)

ويعرف هلموت بينيش (1987) التفاعل الاجتماعي بأنه: "علاقة متبادلة بين فرد وآخر" (هلموت بينيش، 2003: 45).

هذه العملية التفاعلية حسب "ساربان وجونز T.Sarbin et D.Jones تصبوا إلى تكون الأنا كظاهرة فينومينولوجية وهو حاصل معرفي يتحدد فيما بعد كسمة شخصية (Andrée Levy, 1972).

إن عملية التفاعل الاجتماعي هي جزء من عملية الاتصال ككل فيراها "فيستنجر Festinger حاجة حيوية عالمية تدفع هذه الحاجة بالأطفال خلال تفاعلاتهم بشكل عام إلى بناء عاطفة وروابط اجتماعية تناولتها العديد من الدراسات، حيث تعتبر العلاقة الأولى بين الطفل والديه علاقة مبنية على العاطفة وتبني هذه العاطفة فيما بعد مع الآخرين على ديناميكيتين هما: الرغبة واثبات الشخصية (جون ميزونوف، 1980).

3.5. مفهوم الموهبة:

جاء افلاطون (428-348 ق.م) بمفهوم القدرات والمواهب وهو صاحب رأي عدم المساوات في القدرات والمواهب بين الأفراد وراثياً منذ الولادة. كما أكد الفيلسوف فرنسيس بيكون على الموهبة الطبيعية ولكن مع ذلك اعترف بدور التربية في تنمية وصقل

القدرات وعكس هذان الفيلسوفان انتقد بحدة كل من توماس هويس (القرن 14 م) وجون لوك فكرة وراثية المواهب والقدرات وبدأت حينها مرحلة جديدة في دراسة المواهب في القرن 19 مع ظهور الاختيارات النفسية وسيكولوجية الفروق الفردية كاتجاه علمي جديد، ويبقى اسهام العالم الإنجليزي فرنسيس جالتون بنشر سلسلة من الاعمال: "الموهوبون الوارثون" و"دراسة قدرات الإنسان وتنميتها" تصب في المنحى الوراثي لانتقال المواهب من الآباء الى الأبناء.

استخدم العالم الألماني وليام شتين بطارية اختيار ألفرد بينيه وألف كتاب عن سيكولوجية الفروق الفردية حيث ميز بين نوعين من المواهب هما: المواهب الفعالة والمواهب التلقائية حيث يرى ان الأطفال الذين يمتلكون المواهب الفعالة يحتاجون كل مرة الى الاستشارة من الخارج والأداء العلمي هو الأنسب لهم، اما الأطفال الذين يمتلكون المواهب التلقائية لديهم ميولات أكثر نحو الأداء العقلي والنظري. واعتبر الموهبة الفعالة هي اقل درجة من المواهب التلقائية وذلك لأنها موجودة عند الحيوانات والأطفال. إن الفكرة الأساسية في تفسير الموهبة حسب "شتين" تتمثل في تقارب العامل الداخلي للمواهب مع العامل الخارجي للتعليم والوسط المحيط وتحت تأثير التطور النمائي والظروف الخارجية أين تتحول المواهب الى صفات والتي تعتبر نتيجة للتأثير المتبادل بين العوامل الخارجية والداخلية. على عكس ذلك اعتبر العالم الألماني "ارنست ميامين" (1917) الظروف الخارجية هي الوحيدة والكفيلة بتقوية او اضعاف المواهب الوراثية (بني يونس، 2009).

استعمل علماء النفس في نهاية الخمسينيات مفهوم المهارات compétence الخاصة بالأطفال وبقيت الموهبة حكراً على الدراسات الأدبية والفنية الكبرى ضمن إطار ما يسمى بعلم نفس الفنون ومنذ أن ادخل "وايت" (White, 1959) مصطلح المهارة لعلم النفس ما يزال الى يومنا مفهوم المهارة والموهبة متداخلين نوعاً ما في الدراسات النفسية (Pièrre Oleron et AL, 1981).

إن كثيراً من الباحثين يدمجون المواهب مع دراسة القدرات والذكاء بصفة عامة، ويعتبرون أن القدرة "تمثل المستويات العالية من تطور المكونات المعرفية العامة والخاصة والمهارات والخبرات التي تضمن التوصل إلى تحقيق النجاح في مختلف أنواع الأنشطة" (بني يونس، 2009 : 250). بذلك لا يتحدث العلماء عن قدرة واحدة فحسب بل مجموعة من القدرات ذات الارتباط المتبادل بينها وكل قدرة تتأثر بالعوامل التالية:

- التأثيرات المتبادلة والنشطة مع الوسط المحيط

- عمليات التربية والتعليم

كل هذه العوامل تؤدي إلى بروز نوعين من القدرات والمواهب: مواهب وقدرات عامة ومواهب وقدرات خاصة. يتناقض هذا الطرح مع آراء باحثين آخرين في أصل منشأ المواهب والقدرات يرجع ذلك إلى تضارب الآراء وتعدد المدارس النفسية فمنهم من يعتقد بأن القدرات والمواهب محددة من الولادة وهي مبرمجة مسبقاً في جينات الإنسان، وهنالك رأي ثالث يجمع بين العوامل الوراثية والعوامل المكتسبة في بزوغ الموهبة والقدرة معاً تمثل ذلك في المعادلة التالية: (استعدادات + وسط بيئي مناسب ← قدرة وموهبة). فالاستعداد مع ممارسة تفاعل مستمر في وسط بيئي غني وثرى بالمحفزات يساعد على بروز مواهب وقدرات متميزة. فالموهبة خاصية فردية تميز كل شخص عن الآخر وهي خاصية نفسية بالدرجة الأولى، تتطلب تفاعل بين جملة من العمليات العقلية المعرفية وغير المعرفية والمتطلبات الأساسية لممارسة الأداء، فمثلاً تتطلب القدرات الأدبية توفر: الموقف الجمالي، قوة الملاحظة، الذاكرة الصورية، التخيل الخلاق وقدرة لغوية مميزة في التعبير وقابلية للتأثر والحس المرفه. اعتبر ماسلو صاحب نظرية الدوافع الإنسانية (1970) أن دوافع تحقيق الذات هي العليا في هرم الدوافع وهي الرغبة في أن يصبح الشخص ما يكون عليه شخصياً وتعتبر دراسة ماسلو (1954) عن الأشخاص الذين حققوا ذواتهم باستخدام طريقة دراسة الحالة، لاحظ وجود نزعة أو دافع لتحقيق ذواتهم ومن جملة الصفات الأساسية التي يتمتعون بها الموهبة الإبداعية والابتكار (قاسم عبد الله، 2009).

لقد اهتم علم النفس بدراسة الموهبة والإبداع كظاهرة سلوكية متميزة وسعى العلماء في وقت مبكر لتصميم روائز واختبارات لقياس مختلف المواهب (هيلموت، 2003) ويعتبر العلماء ان النبوغ الفني والاستعداد للإنتاج يعود الى المراحل المبكرة من الطفولة الأولى ويربط شيلر بين الفن واللعب حتى اعتبر ان كل فن لعب (سويف، 1999). ولبناء علاقات اجتماعية وتحقيق تفاعل اجتماعي ناجح وفعال يتوقف ذلك على القدرة الاجتماعية Ability social وهي "القدرة على حسن التعامل مع الآخرين، القدرة على المساهمة في التفاعل الاجتماعي وعلى إحراز مقام في عداد جماعة ما، القدرة على التأثير على الآخرين والاندماج بهم دون ما جهد أو خصام، القدرة على التكيف والانسجام مع الآخرين (زيدان، 1979: 144)،

حسب دراسة ريموند كاتل R . Cattell توصل إلى أن المبدعين في الفنون التشكيلية والآداب يتميزون عن غير المبدعين بعدد من السمات منها: الحساسية الوجدانية والتلقائية، الاكتفاء الذاتي، الميل إلى المغامرة الفكرية. مجموعة أخرى من البحوث اهتمت بالعوامل كوظائف قائمة بحد ذاتها منها: الحساسية للمشكلات (أي القدرة على إدراك أكبر قدر من المشكلات التي تنطوي عليها مواقف الحيات التي تواجهها)، الطلاقة الفكرية (أي القدرة على إنتاج أكبر قدر من الأفكار المختلفة في فترة زمنية محدودة)، المرونة (أي القدرة على إحداث تغيرات جزئية في اتجاه سيره العقلي دون أن يخرج عن الخط العام) الأصالة والتقويم (أي قدرة الشخص على إعادة النظر من حين لآخر في إنجازاته) (سويف، 1999).

إن كل موهبة حسب "جون دوي" J.DEWEY هي عبارة عن بذور في خيرات الحيات العامة. والخبرة بمعناها الدقيق حسب "دوي" تعني: "أشد درجات الحيوية في الكائن الحي وهي لا تعني الوجود المغلق الوجود المغلق داخل أحاسيسنا الشخصية وإنما تعني التفاعل التام بين الذات وعالم الأشياء والأحداث" (سويف، 1999: 54).

4.5. نظرية الذكاءات المتعددة: اعتبرت نظرية الذكاءات المتعددة لصاحبها جاردنر (Haward Gardner, 1983) من اهم النظريات التي احصت عدد من المواهب والذكاءات بكثير من التفصيل، حيث يرى ان:

1.4.5. المهارات اللفظية واللغوية: تتميز بالسمات التالية:

- توجيه العديد من الأسئلة للآخرين.
- التحدث إلى الآخرين بمتعة كبيرة.
- ثروة في المفردات اللغوية.
- سهولة اكتساب لغة جديدة.
- متعة كبيرة في اللعب بالكلمات والمحسنات البديعية والأوزان.
- متعة كبيرة في القراءة وحب الكتابة.
- فهم الوظائف اللغوية جيداً.
- ذاكرة قوية.
- التعلم من خلال الكلام، الرؤية، السمع، القراءة والكتابة.
- الميل الى الأنشطة التالية: الكتابة الابتكارية، الشرح والتفسير، كتابة السير الذاتية، التعبير عن المشاعر، القراءة، الكتابة الصحفية وكتابة التقارير.

2.4.5. المهارة المنطقية الرياضية: وتتميز بالسمات التالية:

- التمتع بحل الألغاز.
- التلاعب بالأرقام والاعداد.
- التوجه نحو الأنشطة التي تعتمد على قواعد معينة.
- الاهتمام بالمنطق.
- تصنيف وتجميع الأشياء المختلفة.
- الميل الى التفكير التحليلي.
- التعلم عن طريق التصنيف، التنبؤ والانماط والعلاقات المجردة.
- التفكير الاستدلالي والاستنباطي.
- انجاز الحسابات المعقدة.

- التفكير العلمي.
- إدراك الأنماط والمفاهيم المجردة.

3.4.5. المهارات الجسمية الحركية: وتتميز بالسمات التالية:

- مستوى جيد من التوازن.
- مستوى جيد من الإيقاع الجسدي الحركي.
- رشاقة حركات الجسم وتناسقها.
- القدرة على قراءة لغة الجسم.
- وجود تآزر جيد بين العقل وحركة الجسم.
- استخدام الإيماءات للتواصل.
- تآزر جيد بين اليد والعين.
- يجدون سهولة في التقاط وتناول الأشياء المختلفة وهم لا يزالون في سن صغيرة كالكرة، الكرة، الكرة وغيرها.
- إبداء مستوى جيد من الأنشطة الجسمية كالرياضة، الرقص، التمثيل والحرف المختلفة.
- وعي جيد بحركات الجسم والسيطرة عليها.
- إمكانية التعلم من خلال اللمس والحركة والتفاعل مع الفراغ وإدراك وتبادل المعلومات من خلال الاحساسات الجسمية.

4.4.5. المهارات الموسيقية: وتتميز بالسمات التالية:

- الحساسية لأنماط وطبقات الصوت.
- الدندنة.
- التحدث بشكل منغم.
- القدرة على التمييز بين الأصوات.
- إحساس جيد للنغمات.
- يتحرك وفق إيقاع معين ويكيفها وفقاً للصوت.

- قدرة جيدة على تذكر أنماط الأصوات المختلفة والالحن.
- التلاعب بالأصوات.
- إمكانية التعلم من خلال الموسيقى والايقاع.

5.4.5. المهارات البصرية المكانية: وتتميز بالسمات التالية:

- حب الرسم والميل اليه.
- الرغبة في عزل الأشياء.
- الرغبة في بناء الأشياء.
- متعة كبيرة في حل الالغاز.
- إدراك جيد للتفاصيل.
- إدراك علاقة الجزء بالكل.
- البراعة الميكانيكية.
- تذكر الأماكن بالوصف او من خلال الصور.
- القدرة على تفسير الخرائط.
- التعلم من خلال الرسم والتصور البصري والألوان والصور.

6.4.5. المهارات الشخصية او الذاتية: وتتميز بالسمات التالية

- القدرة على عكس أحوالهم الداخلية.
- مستوى جيد من الوعي الذي يتعلق بما وراء المعرفة.
- التركيز والتفكير الجيد.
- الوعي بالمشاعر الشخصية.
- القدرة على فهم الذات.
- القدرة على التعبير عن الحب والكراهة والأنشطة الخاصة.
- إمكانية التواصل من خلال المشاعر.
- الثقة بالنفس، الطموح وتحديد الأهداف المناسبة.
- قدرة عالية على فهم الذات ومتابعة الاهتمامات والاهداف.

- إمكانية التعلم من خلال العمل الفردي والمشاريع الشخصية والفردية.

7.4.5. المهارات الاجتماعية: وتتميز بالسمات التالية:

- التعاون، المناقشة، التواصل، لعب الأدوار، العمل الجماعي والحساسية لمشاعر الآخرين.
- إبداء مستوى جيد من الأداء في المشاريع الجماعية .
- إبداء التعاطف مع الآخرين و الإعجاب بالآخرين .
- الارتباط بالأقران والراشدين.
- قدرة ومهارة على القيادة.
- ارشاد الآخرين وتوجيههم.
- التعلم من خلال المشاركة، القصص، المقابلة، المقارنة والتعاون.

6. إجراءات الدراسة:

1.6. منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الذي يقوم على مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً دقيقاً لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة محل البحث.

2.6. أدوات الدراسة:

1.2.6. مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل (للأطفال العاديون وذوو الاحتياجات الخاصة) تم إعداد هذا المقياس من طرف عادل عبد الله محمد وهو موجه للأطفال بداية من مرحلة الروضة إلى نهاية مرحلة الطفولة ويهدف المقياس إلى التعرف على مستوى العلاقات والتفاعلات الاجتماعية للأطفال التي تتم خارج المنزل وذلك كما تعكسه درجاتهم على المقياس. ويتألف المقياس من 32 عبارة يوجد أمام كل عبارة ثلاثة اختيارات هي (نعم، أحياناً، مطلقاً) يوافق كل اختيار على التوالي الدرجات (0.1.2) باستثناء العبارات السلبية وهي التي تحمل الأرقام: 3-4-7-10-14-15-18-

19-22-26-29-32 وعددها 12 عبارة فتنوع عكس هذا التدرج حيث يحصل المفحوص على درجة مستقلة في كل عامل من تلك العوامل التي يتضمنها المقياس كما يحصل على درجة كلية في المقياس عن طريق جمع درجاته في تلك العوامل الثلاثة وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين صفر 0 و 64 درجة. تدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع للتفاعلات الاجتماعية والعكس صحيح. أما عن تطبيق المقياس فإنه يعطي لواحد من بين الأشخاص ذوي الأهمية والقربين من الطفل خارج المنزل كأحد المعلمين أو الأساتذة وثيقي الصلة بالطفل أو الأخصائي النفسي أو احد المقربين منه من الراشدين الذين يعرفونه جيداً أو احد أقرانه ممن تربطه بهم صلة وثيقة أو احد أصدقائه المقربين. اخترنا في مجموع هؤلاء الأساتذة لتطبيق الاختبار للأسباب التالية:

* إن مجموع الساعات التي يقضيها الطفل خلال معاشه الاجتماعي اليومي تقدر ب 04 ساعات يومياً بمعدل 20 ساعة في كل أسبوع لمدة قرابة الثماني أشهر فحيز الحياة الاجتماعية للطفل داخل المدرسة كبير وهام جداً لوجوده مع أطفال آخرين في بيئة اجتماعية حقيقية معاشة.

* تسمح هذه المدة الطويلة للأستاذ أو المعلم التعرف الجيد على مهارات وقدرات وإمكانيات وخصائص التلاميذ النفسية والاجتماعية أحسن عن الأولياء الذين عادة ما يكونون منهمكين ومنغمسين في مختلف مشاغل الحياة اليومية ومتطلباتها وهذا لا يعني أنهم يجهلون قدرات وخصائص أبنائهم.

* لا يمكننا الاتصال بعدد كبير من الأولياء لتطبيق الاختبار ولكن الاتصال بالأساتذة لغرض تطبيق الاختبار على أفواجهم الدراسية يكون منظم ومأطر وسهل لعدد كبير من التلاميذ بعدد قليل من الأساتذة في عدة مؤسسات تربوية.

* نظراً لخصوصية كل منطقة جغرافية وكل مؤسسة تربوية: الخصوصية الاجتماعية والاقتصادية والجغرافية... إلخ، ارتأينا تطبيق الاختبارين في منطقة جغرافية واحدة وهي

منطقة برج الكيفان بالجزائر العاصمة خاصة حي سي إسماعيل الواقع بمحذا البلدية لتفادي تأثير هذه العوامل على نتائج البحث.

ثبات وصدق المقياس:

قام عادل عبد الله محمد بقياس صدق وثبات المقياس في البيئة المصرية، فتوصل إلى النتائج التالية :

أ_ الثبات:

تدل معدلات الثبات التي توصل إليها الباحث على أن المقياس يتمتع بمعدلات ثبات مناسبة حيث بلغ معدل الثبات على عينة ن=100 طفل من أطفال الروضة والمرحلة الابتدائية وذلك بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول 0.68 وباستخدام معادلة $RK-20$ بلغ 0.61 وبلغ بطريقة الفا لكرونباخ 0.64 وبلغ بطريقة التجزئة النصفية 0.62 وهي جميعاً نسب دالة عند 0.01.

ب_ الصدق:

أظهرت نتائج الصدق التلازمي وجود ارتباط دال إحصائياً عند 0.01 لعينة من 100 طفلاً كما بلغت نسبة اتفاق المحكمين على عبارات المقياس بين 90% إلى 100% وبلغت قيمة "ر" لتقدير الاختصاصي 0.514، أما بالنسبة للصدق التمييزي الذي يقيس قدرة المقياس على التمييز فقد بلغت قيمة "ت" 7.1 وذلك بعد تقسيم درجات أفراد العينة بعد ترتيبها تنازلياً إلى مستويين وذلك عند مستوى الدلالة 0.01.

2.2.6. قوائم جاردنر لتقييم مواهب الأطفال في سن المدرسة:

يتألف هذا المقياس أساساً من 07 مقاييس فرعية يقابل كل منها نمطا معيناً من أنماط الذكاءات المتعددة وتعرف إجمالاً باسم قوائم جاردنر التي أعدها في الأساس هاوارد جاردنر Haward Gardner في ضوء نظريته عن الذكاءات المتعددة ليتعرف من خلالها

عن مختلف الأفراد وفق ما يتمتعون به من ذكاء ومواهب مختلفة. تتألف هذه القوائم من 07 مقاييس فرعية تضم إجمالاً 68 عبارة تتوزع على سبعة 07 أنماط من الذكاء أو المواهب هي: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء الذاتي والذكاء المكاني ويمثل كل منها 10 عبارات في كل قائمة لكل منها، ثم الذكاء الموسيقي ويضم 08 عبارات، الذكاء الجسدي الحركي وتتألف القائمة الخاصة به من 09 عبارات وأخيراً الذكاء الاجتماعي أو بين الشخصي وتضم القائمة الخاصة به 11 عبارة. ويوجد اختاران أمام كل عبارة (نعم - لا) توافق الدرجتين (1-0) على التوالي وبذلك تتراوح درجات كل نمط من الأنماط الأربعة الأولى للذكاء والمواهب بين (0-20) وحصول المفحوص في أي منها على 16 درجة يوافق تمتعه بهذا النمط من الموهبة، علماً بأنه يمكن أن يتمتع بأكثر من نمط واحد للمواهب في الوقت نفسه. أما النمط الخامس وهو الذكاء الموسيقي فتتراوح درجاته بين 0 و16 فقط نظراً لأنه لا يضم سوى 08 عبارات فقط بينما تتراوح درجات النمط السادس وهو الذكاء الجسدي والحركي بين 0-18 درجة أما النمط 07 هو الذكاء الاجتماعي أو بين الشخصي فتتراوح درجاته بين 0-22 وبعد حصول المفحوص على 12 درجة في الذكاء الموسيقي و14 في الذكاء الجسدي الحركي وعلى 17 درجة على الأقل في الذكاء الاجتماعي دليلاً قوياً على تمتع المفحوص بهذا النمط من الموهبة. على الفاحص في هذا المقياس أن يضع علامة (x) أمام العبارة في الخانة التي تنطبق على المفحوص.

الجدول رقم(01) ملخص قوائم جاردنر حسب العبارات الدالة على كل نمط

الرمز	نمط الذكاء والموهبة	العبارات
أ	الذكاء اللغوي	10
ب	الذكاء المنطقي الرياضي	10
ج	الذكاء الموسيقي	08
د	الذكاء المكاني	10
هـ	الذكاء الجسدي الحركي	09
و	الذكاء الذاتي الشخصي	10
ز	الذكاء الاجتماعي (بين الشخصي)	11

تطبيق المقياس:

طبق هذا المقياس مرفقاً بمقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل، على نفس العينة المفحوصة وقام بتطبيق الفاحص نفسه وفق نفس الشروط ولنفس الأسباب المذكورة آنفاً.

ثبات وصدق المقياس: قام الباحث عادل عبد الله محمد بتعريب هذه القوائم وتطبيقها على البيئة العربية كمقياس تشخيصي. وللتحقق من صدق هذه القائمة وثباتها في البيئة العربية ثم تطبيقها على آباء ومعلمي سبعة 07 مجموعات من الأطفال مختلفي المواهب $N=30$ فرداً لكل مجموعة، بحيث تمثل كل مجموعة نمطاً معيناً من أنماط الموهبة وكان متوسط أعمارهم 11 أحد عشر سنة و 07 شهور.

تم حساب الثبات عن طريق إعادة التطبيق على عينة من الأطفال الموهوبين $N=227$ طفل تم إعادة تطبيقهم عليهم بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول. وتراوح قيمة معاملات الثبات بين 0.67-0.92 عند مستوى الدلالة 0.01 كما طبقت طريقة الاتساق الداخلي على نفس العينة وكانت النتائج تتراوح بين 0.58-0.93 عند مستوى الدلالة 0.01. كما طبقت التقديرات أو التقارير البيئية لمحكمين مختلفين على عينة من 220 وذلك بين أزواج من الآباء (تراوح الثبات بين 0.66 و 0.92) وبين المعلمين (تراوح الثبات بين 0.71-0.91) وبين الآباء والمحكمين (وتراوح بين 0.73-0.86) وكلها قيم ثبات دالة جميعاً عند مستوى 0.01.

استخدمت عدة أساليب للتحقق من صدق هذا المقياس في البيئة العربية منها: صدق المحك حيث تراوحت قيمته بين 0.71 و 0.93 لكل بعد عند مستوى الدلالة 0.01، كما تم حساب الصدق التمييزي للتأكد من صدق هذا المقياس على التمييز بين الفئات المختلفة ومدى قدرة هذا المقياس في تمييز الأطفال الموهوبين دون غيرهم وتراوحت قيمة "ت" بين 8.65 و 17.23 وهذا عند مستوى الدلالة 0.01 ما يعني ان هذه القوائم تميز بصدق بين الموهوبين وبين غيرهم.

3.6. عينة الدراسة:

تم توزيع المقياسين معاً على شكل كراسة واحدة على مجموعة من الأساتذة بثلاث مدارس ابتدائية متجاورة وتابعة لمقاطعة تربوية واحدة وكلها تقع في بلدية برج الكيفان. طلب من الأستاذ ملئ استمارة المقياسين لكل تلميذ وقد وزعت في البداية 300 نسخة من كل مقياس على عدد من الأساتذة الذين ابدوا موافقتهم المبدئية للتعاون مع الباحثتان. وتم شرح هدف البحث وطريقة ملئ استمارة المقياسين ولكون العملية تتطلب وقت وتزامنت مع فترة امتحانات الثلاثي الثالث مددنا مهلة استلام المقياسين لمدة شهر كامل. بعد استلام استمارة المقياسين وفرزها اقصينا 210 استمارة واحتفظنا فقط بـ 90 استمارة للأسباب التالية:

- ترك بعض الاستمارات فارغة دون ملئ
- ملئ استمارة مقياس وترك الآخر
- إقصاء الاستمارات غير المملوءة كاملة
- إقصاء الاستمارات التي تتضمن معلومات ناقصة أو غير مفهومة عن التلميذ
- وهناك استمارات لم تُرد لأسباب مجهولة دون مبرر.

الجدول رقم (02) توزيع عينة الدراسة حسب المدرسة والجنس

الجنس	مدرسة سي اسماعيل	مدرسة رأس السوطة	مدرسة فرنان فتحى	المجموع
ذكر	29	08	10	47
أنثى	31	02	10	43
المجموع	60	10	20	90

4.6. نتائج الدراسة ومناقشتها:

1.4.6. مناقشة نتائج الفرضية 1:

تنص الفرضية على أنه "هناك علاقة بين التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل ومواهب الأطفال"، واختبار هذه الفرضية تم حساب معامل بيرسون بين التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل ومواهب الأطفال.

الجدول رقم (3): يبين درجة معامل الارتباط بيرسون بين التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل وأنماط ذكاء مواهب الأطفال.

		اللغوي	الرياضي	المكاني	الجسمي	موسيقي	الذاتي	الاجتماعي
البيانات	بيرسون	,442	,451	,480	,358	,270	,270	,453
	قيمة الاحتمالية.	,000	,000	,000	,001	,010	,010	,000
	مج	90	89	90	90	90	90	90

كانت قيم معامل الارتباط تتراوح ما بين 0,270 و 0,480 كما يبينه الجدول رقم (3) في مختلف أنواع الذكاء التي يتميز بها أفراد العينة، مع قيمة احتمالية تقل في كل مرة عن مستوى الدلالة المقدر بـ 0,05، وهذا دال على وجود علاقة بين التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل ومواهب الأطفال.

2.4.6. مناقشة نتائج الفرضية 2:

وللتحقق من صحة الفرضية الثانية والمتمثلة في "هناك فروق في درجة التفاعل الاجتماعي مع الآخرين بين الذكور والاناث"، تم تطبيق اختبار "ت" لمتغير التفاعل الاجتماعي .

الجدول رقم (4): يبين الفروق في درجة التفاعل الاجتماعي مع الآخرين بين الذكور

والاناث

التفاعل الاجتماعي	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار t		
					sig	ddl	t
	ذكور	47	39,7872	7,81842	,815	88	-,235
	اناث	43	40,2326	10,13207			

يتضح من النتائج التي بالجدول السابق أن الذكور بمجموع 47 متوسط حسابي يقدر بـ 39,7872 وانحراف معياري يبلغ 7,81842، والاناث بمجموع 43 متوسط حسابي يقدر بـ 40,2326 وانحراف معياري يبلغ 10,13207، فكانت قيمة "ت" -2,235، وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0,05، أما قيمة الاحتمالية فقد بلغت 0,815، وبما ان هذه الأخيرة أكبر من مستوى الدلالة فهذا يعني أنه لا توجد فروق بين درجات التفاعل الاجتماعي مع الآخرين بين الذكور والاناث.

3.4.6. مناقشة نتائج الفرضية 3:

وللتحقق من صحة الفرضية الثالثة والمتمثلة في "هناك فروق حسب أنماط الذكاء والمواهب بين الذكور والاناث"، تم تطبيق اختبار "ت" لمتغير أنماط الذكاء والمواهب بين الذكور والاناث.

الجدول رقم (5): يبين الفروق حسب أنماط الذكاء و المواهب بين الذكور والاناث .

اختبار t	الاختلاف المعياري	المتوسط الحسابي	الجنس			
			ذكور	اناث		
sig	ddl	t	2,63103	5,2340	47	اللغوي
,434	88	-,786	2,96435	5,6977	43	المنطقي الرياضي
,282	87	1,083	2,52517	5,4043	47	الموسيقى
,378	88	-,886	1,70812	2,6809	47	المكاني
,883	88	-,148	2,18395	5,2766	47	الجسمي الحركي
,145	88	1,469	2,00923	4,5319	47	الذاتي الشخصي
,696	88	-,392	3,10977	6,6383	47	الاجتماعي (الشخصي)
,491	88	-,692	2,75218	5,7660	47	

تظهر النتائج بالجدول رقم 5 المتوسطات الحسابية للذكور والاناث والانحراف المعياري حسب كل نمط من أنماط الذكاء والمواهب و قيم "ت" لكل نمط. وهي قيم دالة عند مستوى الدلالة 0,05، ومن خلال قيمة الاحتمالية لكل نمط يتضح لنا أن هذه الأخيرة أكبر من مستوى الدلالة فهذا يعني أنه لا توجد فروق في أنماط الذكاء والمواهب بين الذكور والاناث.

4.4.6. مناقشة نتائج الفرضية 4:

تنص الفرضية على أنه "هناك علاقة بين بعض أنماط المواهب والتفاعلات الاجتماعية خارج المنزل"، واختبار هذه الفرضية تم حساب معامل بيرسون بين التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل ومواهب الأطفال.

الجدول رقم (6): يبين العلاقة بين مختلف المواهب والتفاعل الاجتماعي

أنماط المواهب	اللغوي	الرياضي	المكاني	الجسمي الحركي	الموسيقي	الذاتي الشخصي	الاجتماعي	التفاعل الاجتماعي خارج المنزل
اللغوي	1	0,73	0,69	0,44	0,47	0,67	0,70	0,44
الرياضي	0,73	1	0,70	0,60	0,50	0,69	0,67	0,45
المكاني	0,69	0,70	1	0,67	0,49	0,64	0,57	0,48
الجسمي الحركي	0,44	0,60	0,67	1	0,37	0,54	0,55	0,36
الموسيقي	0,47	0,50	0,49	0,37	1	0,40	0,39	0,27
الذاتي الشخصي	0,67	0,69	0,64	0,54	0,40	1	0,74	0,69
الاجتماعي	0,70	0,67	0,57	0,55	0,40	0,74	1	0,45
المجموع	90	89	90	90	90	90	90	90

فكانت قيم معامل الارتباط تتراوح ما بين 0,270 و 0,74 كما يبينه الجدول رقم (6) في مختلف أنواع الذكاء التي يتميز بها أفراد العينة، مع قيمة احتمالية تقل في كل مرة عن مستوى الدلالة المقدر ب 0,05، وهذا دال على وجود علاقة بين التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل ومواهب الأطفال وبين أنماط المواهب مع بعضها البعض. حيث وجد ارتباط قوي بين النمط اللغوي وكل من الرياضي، المكاني، الذاتي الشخصي

والاجتماعي. كما لوحظ وجود ارتباط قوي بين الرياضي وكل من المكاني، الذاتي الشخصي والاجتماعي. أما النمط المكاني فجاءت العلاقة قوية بينه وبين الجسمي الحركي والذاتي الشخصي. وعلاقة قوية بين الذاتي الشخصي والاجتماعي.

لقد سجل النمط الموسيقي أضعف الارتباطات بينما تميز النمط الذاتي الشخصي بمعامل ارتباط مرتفع بينه وبين مقياس التفاعل الاجتماعي خارج المنزل.

مناقشة عامة للنتائج:

جاءت نتائج هذه الدراسة مؤكدة على وجود علاقة بين أنماط الذكاء والمواهب حسب قوائم جاردنر ومختلف التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل. وعليه يبقى الاحتكاك الدائم والمستمر مع الآخرين ضرورة حيوية لتفتح المواهب لدى الأطفال.

لقد أشار العديد من الباحثين على أهمية توظيف تقييم مواهب الأطفال ومختلف أنماط الذكاء في مجمل النواحي المساعدة على النمو السليم للطفل. ويشير في هذا الصدد توماس أومسترونج (T.Armstrong, 1994) إلى أن هناك العديد من الاستراتيجيات التدريسية التي يمكن تحديدها و اللجوء إليها في ضوء هذه الذكاءات حيث توجد استراتيجيات محددة تصلح للاستخدام مع كل نمط من أنماط المواهب كما تتحدد بناءا على نمط الذكاء السائد لدى الفرد.

لقد تميز هذا العصر بطغيان وسائل الاتصال الجماهيرية وقوة انتشارها، إلى جانب الانترنت ووسائل التسلية الالكترونية وتفاقت معه ظاهرة انطواء الطفل و انعزاله عن الآخرين من ذويه وأقرانه، حتى صار يقضي الساعات الطوال وهو قابع أمام هذه الأجهزة. جاءت في هذا الصدد دراسة العلماء والباحثين النفسانيين والاجتماعيين وغيرهم مؤكدة على دور ما أسموه بالذكاء الطبيعي الذي هو حاصل تألف الطفل مع عناصر بيئته الاجتماعية الطبيعية. تقرر في هذا الصدد الباحثة ليسلي ولسون (L.Wilson, 1998) بأن الذكاء الطبيعي يتناول إدراك تلك الأنماط في علاقتها بالعناصر المختلفة في الطبيعة ويتسم أولئك الأطفال الذين يتميزون بهذا النمط من الذكاء باهتمامهم بالتنوعيات

الأخرى من المخلوقات، واهتمامهم بالبيئة العامة وما بها من ظواهر طبيعية إلى جانب ذلك يبدون اهتماما عال بالمواد الدراسية ويكونون على دراية جيدة بالبيئة المحيطة بهم وما ينتابها من تغيرات.(عادل، 2006)

في الخلاصة نصل إلى خلاصة مفادها أن مجمل التفاعلات الاجتماعية للطفل في حياته الاجتماعية من أهم المتغيرات النفسية الاجتماعية والاجتماعية في تكوين وتنمية المواهب والذكاء لدى الطفل في سن ما قبل التمدرس والتمدرس على حد سواء. ولهذا علينا الاهتمام كمختصين وكفاعلين وكشركاء في العملية التربوية بهذا البعد النفسي الاجتماعي والاجتماعي الذي نعتبره من أهم المصادر الأساسية لتفتح ونمو مواهب الأطفال.

قائمة المراجع:

- اسماعيل محمد، عماد الدين.(1970). المنهج العلمي وتفسير السلوك. مصر: مكتبة النهضة المصرية.
- انجرس، موريس.(2006). منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية (ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون) (ط.2) الجزائر: دار القصة.
- الانصاري، بدر محمد.(2009). قياس الشخصية. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- بني يونس، محمد.(2009). مبادئ علم النفس. عمان. الأردن: دار الشروق.
- بوخفص، عبد الكريم.(2013). الأساليب الإحصائية وتطبيقاتها يدويا وباستعمال برنامج spss. (الجزء 1). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- بينيش، هلموت.(2003). علم النفس (ترجمة أنطوان الهاشم). بيروت: المكتبة الشرقية.
- تركي، رابع.(1984). مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.
- زهران، حامد عبد السلام.(2003). علم النفس الاجتماعي (ط.6). القاهرة. مصر: عالم الكتاب.
- زيدان، محمد مصطفى.(1979). معجم المصطلحات النفسية والتربوية (ط.1). جدة: دار الشروق.
- سويف، مصطفى.(1999). دراسات نفسية في الابداع والتلقي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- سويف، مصطفى.(1959). الأسس النفسية في الابداع الفني (ط.2). مصر: دار المعارف
- شاكر محمود، جودت.(2013). الاتصال في علم النفس (ط.1). عمان. الأردن: دار صفاء.
- عامر، مصباح.(2011). علم النفس الاجتماعي في السياسة والاعلام. القاهرة : دار الكتاب الحديث.

- عبد الله محمد، عادل. (2008). مقياس التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل، (ط4). القاهرة. مصر: دار الرشاد
- عبد الله محمد، عادل. (2006). قوائم جاردنر لتقييم مواهب الأطفال في سن المدرسة. القاهرة: دار الرشاد.
- القادري، محمد حسن الرشيد والشويكات، منى عطا الله. (2014). مبادئ الاحصاء والاحتمالات ومعالجتها باستخدام برنامج SPSS . (ط.2).الأردن: دار الصفا.
- محمد قاسم، عبد الله. (2009). الشخصية (ط.2). دمشق. سوريا: دار المكتبي.
- منورة مصري، عبد الحميد. (2000). علم نفس الفن وتربية الموهبة. القاهرة: دار غريب.
- ميزونو، جون. (1980). ديناميكية الجماعات (ترجمة فريد انطونيوس) (ط.2). بيروت: منشورات عويدات.
- Anzieu, Didier. (1968). **la dynamique de groupes restreints**. Paris : p.u.f
- Gilles, Amado et Guittet, Andrée. (1993). **dynamique des communications dans les groupes** (2em éd).Paris : éd Armand colin
- Levy, André. (1972). **psychologie sociale**_(tome 1) . paris : dunod
- Leyens,Jacques- Philippe.(1979). **psychologie sociale** (4em éd).Bruxelles : éd pierre mardaga .
- Oleron, Pierre et All. (1981). **Savoir et savoir faire psychologiques chez l'enfant**.Bruxelles :éd pierre mardag.

فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التدريس الفعال لدى أعضاء هيئة التدريس غير التربويين بجامعة اب

د.سلوى يحيى محمد الحداد، د. محمد أحمد مرشد القواس

كلية التربية – جامعة اب

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المعرفية للتدريس الفعال لدى أعضاء هيئة التدريس غير التربويين بجامعة اب، وتم استخدام المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة بقياس قبلي وبعدي لتحقيق أهداف الدراسة؛ وتكونت عينة الدراسة من (26) عضواً من أعضاء هيئة التدريس تم تدريبهم على البرنامج المقترح، كما تم إعداد اختبار تحصيلي لقياس الكفايات المعرفية للتدريس، وتم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام اختبار ت لعينتين مرتبطتين، ومربع إيتا لقياس فاعلية البرنامج التدريبي، وقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في الاختبارين القبلي والبعدي في كفايات التدريس الفعال، ودلت النتائج على فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية كفايات التدريس الفعال المعرفية، وقدم الباحثان مجموعة من التوصيات من أهمها : الاستمرار في عقد دورات تدريبية لتنمية كفايات التدريس الفعال لجميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، أعضاء هيئة التدريس، كفايات التدريس الفعال.

Abstract

This study aimed at identifying the effectiveness of training program for developing the cognitive competences of effective teaching among non-education faculty members in Ibb University. The experimental Methodology was selected and the 'one group, Pre-test, Post-test Design' was used. The study was carried on faculty members who were training and the sample for the present study considered of (26) participants. Data were collected using achievement test and the collected data were

analyzed using paired samples “t” test. The findings of the study revealed that there were statistically significant differences among mean scores of the group in pre-test and post-test in achievement. That means the effectiveness of training program for developing the cognitive competences of effective teaching. The researchers recommended that conducting training programs for developing effective teaching competences for others non-education faculty members.

Keyword: Training Program, Faculty Members, Competences of Effective Teaching

مقدمة الدراسة:

يعتبر التعليم الجامعي ركيزة أساسية في اعداد مخرجات مؤهلة تلي متطلبات واحتياجات المجتمع، ويعتمد التعليم الجامعي على كفاءة العمليات التي تتم خلاله ومنها عملية التدريس التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس لتزويد الطلبة بالمعارف والمهارات في شتى المجالات والتخصصات، وفي ظل التطورات الحديثة التقنية والتكنولوجية مما زاد الاهتمام بعملية التدريس وتنوع استراتيجياته؛ لان فاعلية اكتساب الطلبة للمعارف والمهارات يعتمد على طريقة التدريس المستخدمة ومدى استخدام الاستاذ طرائق واستراتيجيات تدريسية حديثة ومتنوعة، يعد القيام بالتدريس مهمة شاقة لمعظم أعضاء هيئة التدريس غير التربويين وذلك لضعف المعرفة بطرق التدريس المختلفة وإجراءات تنفيذها في الموقف التعليمي، ونظراً لأهمية توصيل المعرفة وتبسيطها للطلبة ظهرت الحاجة الملحة لتدريبهم على كفايات التعليم الفعال، وضرورة اكتسابهم معارف حول هذه الكفايات.

كما يعد عضو هيئة التدريس العمود الفقري للجامعة؛ حيث ارتبطت مكانته وقوته بمكانتها وقوتها، وسمعتها العلمية ترتبط باداءات أعضائها، كما ان تطورها مرهون بكفاءته وتطويره، وتحدده الدائم علمياً وتدريبياً (Ganice. H, 1995,1130).

إن التنمية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس تأتي من استهداف تجديد وتطوير أدائهم المهني، ورفع الجودة التدريسية والارتقاء بقدراتهم بأساليب متنوعة لها صفة الشمول والتكامل والاستمرارية والمرونة والتكيف (الحري، 2006، 315)، حيث أكدت دراسة

رضوان (2009) على وجود علاقة إرتباطية بين الجودة النوعية في التعليم وتطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس وتطور اداء المتعلمين.

ويشير مفهوم كفايات الأستاذ الجامعي إلى مهارته في تقديم المعرفة بحيث يصبح أكثر فاعلية مع طلابه وعملية التدريس بما يؤثر في الناتج المعرفي والتربوي المتوقع (عماشة، 2007)؛ لذلك فإن التدريب من أكثر البرامج التي تأخذ بها الجامعات العالمية والمحلية لتنمية أعضاء هيئتها التدريسية باعتباره العملية الحيوية في مجال التنمية المهنية المستمرة؛ حيث يجدد معلوماتهم، ويعمل على تحسين معادلات أدائهم، والارتقاء بقيمتهم (عبد الغفار، 1427هـ، 50).

إن تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة يحتاج إلى وضع خطط استراتيجية، وبرامج تدريبية متخصصة لتزويدهم بكفايات التدريس واستراتيجياته الحديثة التي تساعدهم في إكساب طلابهم المعارف والمفاهيم والمهارات بفاعلية، حيث يعد التدريب أثناء الخدمة عصب الحياة المهنية لأعضاء هيئة التدريس.

و يؤكد هاريس (Harris, 1980)، (الغامدي، 2003)، (شحاتة، 2001) ان التنمية المهنية يجب أن تترجم من خلال برامج تدريبية مخططة تراعي احتياجات عضو هيئة التدريس بغية تحسين أداء كل فرد منهم .

مشكلة الدراسة:

إن التطور المعرفي المتسارع في استراتيجيات التدريس وألياته أدى إلى تغير النظرة إلى العملية التعليمية وضرورة مواكبتها للتطور الحادث، كما ينتقد غالبية طلبة الجامعة ضعف مراعاة الفروق الفردية لديهم من أعضاء تدريس الكليات غير التربويين، ومن خلال عمل الباحثان في الجامعة كأعضاء هيئة تدريس لاحظا كثرة شكاوي الطلبة في الكليات غير تربوية من الأساليب التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس عند تدريسهم وأن الأساتذة متمكنين من الجانب العلمي الا انهم لا يستطيعون ايصالها لهم والتي غالبا يتم التدريس باستخدام طريقة المحاضرة، وكذلك شكوى الطلبة من طريقة تقويم تعلمهم التي ما زالت تستخدم طرق تقليدية تتركز على الاختبارات، ومن خلال عمل الباحثان كمدرسين في الجامعة ومن خلال دراسة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وعند تحليل الاحتياجات ظهرت من اهمها احتياجات أعضاء هيئة التدريس

لتدريبهم على مهارات التدريس الفعال لتوظيفها داخل القاعة الدراسية والتعامل مع المستويات المختلفة لطلابهم

وأشارت عديد من الدراسات كدراسة (Latchem & Jung, 2010)، (الديان، 2011)، (أبو خطوة، 2013) إلى ضرورة التدريب المستمر لعضو هيئة التدريس طوال حياته المهنية ، وبناءً على ذلك فإن مشكلة الدراسة تنحصر في الإجابة على الأسئلة التالية:

- 1- ما كفايات التدريس الفعال التي ينبغي أن يكتسبها أعضاء هيئة التدريس في الكليات غير التربوية بجامعة إب؟
- 2- ما ملامح برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التدريس الفعال لدى أعضاء هيئة التدريس غير التربويين بجامعة إب؟
- 3- ما مستوى كفايات التدريس الفعال المعرفية لدى أعضاء هيئة التدريس غير التربويين بجامعة إب؟
- 4- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح لتنمية كفايات التدريس الفعال لدى أعضاء هيئة التدريس غير التربويين بجامعة اب ؟

فرضية الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب في القياس القبلي والبعدي في كفايات للتدريس الفعال.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى:

- بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التدريس الفعال لدى أعضاء هيئة التدريس غير التربويين بجامعة اب.
- التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح لتنمية كفايات التدريس الفعال لدى أعضاء هيئة التدريس غير التربويين بجامعة اب.

أهمية الدراسة: تظهر أهمية الدراسة من خلال الأتي:

- أهمية موضوع الدراسة المتعلق بكفايات التدريس الفعال، وما لها من دور في الارتقاء بعملية التدريس وارتفاع مستوى التحصيل العلمي لدى الطلبة.

- جودة الدراسة وتركيزها على كفايات التدريس الفعال لدى أعضاء هيئة التدريس غير التربويين.
- توفيرها برنامج تدريبي لكافة أعضاء هيئة التدريس في كفايات التدريس الفعال المختلفة.
- اهتمام جامعة إب في خططها الاستراتيجية بتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في الكليات في ضوء معايير الجودة حيث يعد هذا البرنامج ترجمة لما تطمح به الجامعة.

حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة على:

- عينة من أعضاء هيئة التدريس في الكليات غير تربوية بجامعة إب خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2016-2017م.
- أقتصر البرنامج التدريبي على الكفايات التدريسية الآتية: كفاية التخطيط للتدريس- كفاية تنفيذ طرق التدريس الفعال- كفاية إدارة القاعة الدراسية - كفاية طرح الأسئلة- كفاية التقويم وبناء الاختبارات.

مصطلحات الدراسة إجرائياً:

- **الفاعلية:** مقدار التغير الذي يحدثه البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التدريس الفعال لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة اب ويقاس هذا التغير من خلال مربع إيتا لقياس الأثر.
- **البرنامج التدريبي:** مجموعة من المعارف والأنشطة التي يتدرب عليها عضو هيئة التدريس بجامعة إب بهدف تنمية مهاراته في التدريس الفعال بما ينعكس على أدائه.
- **كفايات التدريس الفعال:** عرفها الزهراني (2010، 9) بأنها "مجموعة العمليات السلوكية التدريسية التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي داخل وخارج حجرة الدراسة لتحقيق أهداف المادة التي يقوم بتدريسها".

إجرائياً لكفايات التدريس: مجموعة من المعارف والعمليات والسلوكيات التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس عند التدريس والمتمثلة بكفاية التخطيط، والتنفيذ، وإدارة القاعة، وطرح الأسئلة وكفاية تقويم تعلم الطلبة.

- **عضو هيئة التدريس:** أحد الأعضاء القائمين بشؤون التدريس الجامعي في الكليات غير تربوية بجامعة إب من حملة الدكتوراه من ذوي الرتب العلمية المختلفة (أستاذ- أستاذ مشارك -أستاذ مساعد).

الإطار النظري للدراسة:

● التدريس الفعال:

يهتم التعليم الجيد في عصر المعرفة بتشجيع الطالب على الإبداع والابتكار، واستخدام التكنولوجيا، والتعليم الذاتي المستمر؛ مما يستوجب تطوير المؤسسات التعليمية من خلال النهوض بقدراتها المؤسسية وفعاليتها التعليمية، وتوجيه البرامج والمقررات الدراسية لتنمية المعارف والمهارات التي تتوافق مع متطلبات سوق العمل وإكساب الخريج المرونة الكافية، التي تمكنه من مواكبة التغيرات المستقبلية. وأن من الأهداف الأساسية في التدريس الجامعي بصفة عامة بصفة خاصة تدريب أعضاء هيئة التدريس على اختلاف تخصصاتهم العلمية مهارات التفكير الإبداعي وتنمية مهاراتهم التدريسية الفعالة (يحيى، 2013، 5).

● كفايات التدريس الفعال:

يعد التدريس حجر الزاوية بالنسبة لتحقيق أهداف العملية التربوية، فعلى أساسه يتحقق القصد من عملية التعليم والتعلم وبذلك تكون مخرجات العملية التعليمية والتربوية إيجابية، ويعرف الطناوي (2009، 22) كفايات التدريس الفعال بأنها "مجموعة السلوكيات التدريسية الفعالة التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي بهدف تحقيق أهداف معينة، وتظهر هذه السلوكيات من خلال الممارسات التدريسية للمعلم في صورة استجابات انفعالية أو حركية أو لفظية تتميز بعناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التعليمي"، وترتكز الكفايات التدريسية الفعالة على بعدين هما:

- البعد الأول: الإثارة الفكرية.

- البعد الثاني: الصلة الإيجابية بين المعلم والمتعلم.

● أسس كفايات التدريس الفعال:

ذكر عطية (2008، 65-67) بأن كفايات التدريس الفعال تقوم على الأسس

الآتية :

1. إيجابية المتعلم، ومشاركته في التعلم فكلما كان المتعلم إيجابياً ومشاركاً في عملية

التعليم كان التدريس فعالاً.

2. أن يتأسس التعلم الجديد على الخبرات السابقة للمتعلم بمعنى أن يستحضر المتعلم خبراته السابقة ذات الصلة بالتعلم الجديد وعلى المدرس أن يهيئ لذلك.
3. إشعار المتعلمين بحاجاتهم إلى التعلم لما يوفره ذلك من زيادة دافعيته نحو التعلم.
4. إشراك أكثر من حاسة لدى المتعلم في عملية التعلم لأن فعالية التعليم ترتفع بزيادة نوافذ التعلم.
5. ملائمة مادة التعلم قدرات المتعلمين، واتصالها بحاجاتهم.
6. أن يكون المتعلم محور العملية التعليمية وأن لا يقتصر دوره على التلقي.

مفهوم التدريب:

هو جهد تنظيمي مخطط يهدف لتسهيل اكتساب العاملين المهارات المرتبطة بالعمل والحصول على المعارف التي تساعد على تحسين الأداء، وذلك يتم من خلال التنفيذ التي تم التدريب عليها وممارستها في الواقع العملي للمتدربين، وهو ما تم تنفيذ ألياته في الدراسة الحالية (الطعاني، 1999).

أما إستراتيجية التدريب فهي: مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى تصميم وتنفيذ مجموعة من الممارسات والسياسات المتعلقة بتدريب الموارد البشرية المتجانسة داخلياً بالطريقة التي من خلالها تحقق رأس مال بشري يساهم في تحقيق أهداف المنظمة الإستراتيجية (الشرعة، 2008، 7)، وقد تم استخدام مجموعة من الأساليب والنشاطات التدريبية المشار إليها في فعاليات تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح للدراسة الحالية.

● **أهمية التدريب:** تظهر أهمية في التنمية المستدامة للكفايات الضرورية لعضو هيئة التدريس لنموه المهني والأكاديمي، ويشير (أبو وطفة، 2002) إلى أن الجامعات العربية أنشئت ما يسمى الشبكة العربية للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية مقرها الإسكندرية وتهدف إلى تعزيز كفاياتهم من خلال:

- تنظيم ورش تدريبية وعقد ندوات وحلقات تطويرية.

- انشاء مركز اقليمي للتدريب والتطوير المهني.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي أجريت على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في كثير من الدول العربية والأجنبية، وتنوعت أهدافها وأجراءاتها وهنا سنركز على دراسات أهتمت

بالبرامج التدريبية لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والتحقق من فاعليتها ومنها:

- الحلبي، سلامة (2005) التي توصلت إلى فاعلية برنامج مقترح لتنمية كفايات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز في ضوء معايير الجودة الشاملة في المجالات المهنية والشخصية والبحثية وخدمة المجتمع وركزت على مهارات العرض الفعال.

- دراسة نولاند وآخرين (Newland,elt,2006) التي هدفت إلى بناء برنامج قائم على إحتياجات أعضاء هيئة التدريس بالمركز الطبي بجامعة نبراسكا لمواجهة التغيير الذي حدث في مناهج المركز، وهذا الإحتياج ظهر في إدارة التدريس في مجموعات صغيرة، ومهارة المحاضرة، وتقييم الطلاب وكتابة الاختبارات، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تحسين أداء الأعضاء في التدريس المصغر والتدريس للمجاميع الكبيرة، واستخدام التكنولوجيا بالتدريس، والتدريس بحل المشكلات.

- دراسة سويدان(2006) التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج توليفي تدريبي في إكساب مهارات التدريس الفعال للهيئة المعاونة بجامعة القاهرة، وذلك بتقديم برنامج دمج بين التدريب التقليدي والتدريب الإلكتروني على مهارات التدريس الفعال المعرفي والأدائي، وطبق البرنامج على الهيئة المعاونة من المعيدين حملة الماجستير، وتم استخدام بطاقة الملاحظة، واختبار تحصيل لمعرفة الفاعلية، وكان من أهم نتائج الدراسة ان البرنامج لبي احتياجات العينة، وظهر التحسن المهني لديهم من خلال نقد واثراء مواقف تدريسية تم تطبيقها داخل قاعة التدريب، وأوصت الدراسة باستمرار التدريب لجميع أعضاء التدريس لأثرها في تحسن الأداء .

- دراسة أبو الشيخ (2008) التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الأداء التدريسي في جامعة عمان للدراسات العليا مصمم وفق المدخل النمطومي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ظاهرية وليست دالة إحصائياً في فاعلية البرنامج في مجال طرق التدريس والتقنيات، واختلفت باختلاف التخصصات ولم يكن للرتبة العلمية للأعضاء أثر في فروق التحسن.

- دراسة تمام،عفيفي(2009) التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة في ضوء إحتياجاتهم من خلال تقديم برنامج يلي إحتياجاتهم القائمة في ثقافة الجودة، وتم استخدام بطاقة الملاحظة واستبانة لرصد الإحتياجات واختبار تحصيل معرفي لتحديد مستوى الكسب المعرفي من البرنامج التدريبي،

وتوصلت النتائج إلى ارتفاع التحصيل المعرفي في موديول ثقافة الجودة، وتحسن في الأداء العام من خلال نتائج الملاحظة، وأوصت الدراسة بضرورة تقديم برامج تدريبية في مجالات عمل عضو هيئة التدريس وفي ضوء احتياجاته، وعمل قناة اتصال بين المدرسين والمتدربين للاثراء والتوسع .

- **دراسة المطرفي (2010)** وهدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الفعال لدى الطلاب المعلمين تخصص علوم طبيعية بجامعة أم القرى، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة، وذلك في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبي .

- **دراسة حسين، السعدي(2011)** التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تحقيق الاحتياجات التدريبية في تحقيق الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية في عصر المعلوماتية، وأظهرت النتائج تطور مستوى عينة أعضاء هيئة التدريس في محاور البرنامج التدريبي وتفاعلهم مع مكوناته بصورة إيجابية والرغبة في إثراء وتوسيعه .

- **دراسة(أبو خطوة،2013)** والتي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريب الإلكتروني عن بعد في تنمية بعض مهارات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس،المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد، والتي كان من أهم توصياته وضع جدول مزمّن للدورات التدريبية وضرورة التزام الجامعة بتنفيذها لرفقي العملية التعليمية .

وقد أستفاد الباحثان من الإطار النظري والدراسات السابقة في عملية الربط بين متغيرات الدراسة الحالية وبناء البرنامج التدريبي، واختيار عينتها وإعداد أدواتها ومعالجة نتائجها.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: أعتمد الباحثان المنهج التجريبي للتجربي للكشف عن فاعلية البرنامج التدريب كمتغير مستقل للمجموعة الواحدة والاختبار القبلي والبعدي باعتباره أحد

الأساليب المتبعة بشكل واسع في البحوث التربوية كما يعد المنهج الملائم لأهداف للدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الكليات غير تربوية بجامعة إب المستهدفة للتدريب بخطة جامعة اب في الفصل الأول من العام لعام 2016- 2017م وهي (كلية الطب البشري، وكلية طب الأسنان، وكلية العلوم، وكلية الزراعة).

عينة الدراسة تكونت عينة الدراسة من 26 متدرباً من أعضاء هيئة التدريس في الكليات غير تربوية المستهدفة لتدريب كادرها التدريسي وهي (كلية الطب البشري، وكلية طب الأسنان، وكلية العلوم، وكلية الزراعة). حيث تم اختيار العينة قصدياً حيث تم اختيارهم من خلال رفع قيادة الكليات بالمتدربين الراغبين بالالتحاق بالدورة التدريبية.

مواد وأدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بأعداد الأدوات الآتية:

1- البرنامج التدريبي 2- اختبار تحصيل الجانب المعرفي لبعض مهارات التدريس الفعال.

إعداد أدوات الدراسة:

أولاً: إعداد البرنامج التدريبي المقترح: في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة فقد تم القيام بالخطوات التالية:

- الهدف العام من البرنامج التدريبي المقترح.
- الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي المقترح.
- محتوى البرنامج التدريبي المقترح.
- تصميم البرنامج المقترح.
- الأنشطة التدريبية.
- أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج التدريبي المقترح.
- المدة الزمنية لتنفيذ البرنامج.

ضبط البرنامج التدريبي المقترح.

أ- قام الباحثان بتحويل قائمة الكفايات (6) كفايات أساسية إلى قائمة بالاحتياجات التدريبية، ومن ثم قام بتوزيعها على عينة البحث للتعرف على أكثر الكفايات القائمة التي هم بحاجة إليها، ووجد الباحثان أن أكثر احتياجاتهم التدريبية كانت الكفايات التالية:- كفاية التخطيط للتدريس - كفاية التقديم والتهيئة للدرس - كفاية التنفيذ - كفاية صياغة وطرح الأسئلة - كفاية إدارة القاعة الدراسية - كفاية التقويم.

وبناء عليه فقد قام الباحثان بوضع أهداف البرنامج المقترح كالتالي:

المهدف العام للبرنامج: إكساب كفايات التدريس الفعال المعرفية لأعضاء هيئة التدريس.

الأهداف الخاصة للبرنامج:

- أن يخطط عضو هيئة التدريس للتدريس تخطيطاً سليماً.
- أن يقدم عضو هيئة التدريس مقترحات لتهيئة مناسبة للدرس الجديد.
- أن يوظف عضو هيئة التدريس طرق تدريس فعالة لتنفيذ الدرس بتمكن.
- أن يصيغ عضو هيئة التدريس الأسئلة الجيدة وي طرحها بأسلوب سليم.
- أن يدير عضو هيئة التدريس القاعة الدراسية ويحل المشكلات الحادثة داخل القاعة الدراسية.
- أن يقوم عضو هيئة التدريس بعملية التقويم بأنواعها المختلفة بأسلوب علمي سليم.

ب- محتوى البرنامج التدريبي المقترح: يعد محتوى البرنامج التدريبي من أهم مراحل تخطيط البرنامج التدريبي، ويتم تحديده في ضوء الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي، وقد روعي في اختيار محتوى البرنامج التدريبي وإعداده ما يلي:

- ملائمة محتوى البرنامج للأهداف والقدرة على تحقيقها لدى المتدرب.
- شمولية محتوى البرنامج على جميع جوانب الخبرة والكفاية المطلوب تنميتها مهنيًا وأكاديميًا.
- التنوع والمرونة بحيث يسمح بالتعديل والتطوير.
- التدرج من السهل إلى الصعب.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين، بحيث يتعلم كل متدرب وفق إمكانياته وقدراته

- القابلية للتقويم المستمر.

ج- تصميم البرنامج المقترح: في ضوء أهداف البرنامج التدريبي والمحتوى، تم اختيار طرق وأساليب التدريس التي تناسب المحتوى وتؤدي إلى تحقيق الأهداف الخاصة والعامّة للبرنامج، مع مراعاة طبيعة المتدربين وقدرات المدربين، ومدى تنوع وتوفر المعينات البصرية والسمعية، وطبيعة المكان المعد للتدريب، وتم استخدام المحاضرة، والمناقشة الموجهة، والحوار والنقاش المفتوح، والعصف الذهني، والتعلم التعاوني.

• **الأنشطة التدريبية:** من ألوان النشاط التي وجهت للمتدربين :

*الأنشطة الفردية (أوراق العمل، التقرير الفردي، التقويم الذاتي)

* أنشطة عملية يتدرب عليها المتدربون في تحضير خطة توصيف مقرر دراسي.

* إعداد الدروس وفق طرق التدريس (التعليم التعاوني- حل المشكلات- العروض العملية) .

د- تقويم البرنامج التدريبي المقترح: تنوعت طرق تقويم البرنامج التدريبي كالتالي:

- اختبار قبلي للتعرف على خلفية المتدربين حول موضوعات البرنامج التدريبي.

- اختبار بعدى للتعرف على مدى استفادة المتدربين من البرنامج التدريبي.

- تم تقويم المتدربين أثناء البرنامج التدريبي من خلال أوراق العمل الجماعي وورش العمل الجماعية والتفاعل داخل قاعة التدريب، وأوراق العمل الفردي والتي قام الباحث بتحليلها.

هـ- ضبط البرنامج التدريبي المقترح: تم عرض النسخة المبدئية من البرنامج المقترح

على الخبراء المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس في ضوء استمارة الاحتياجات التدريبية للتأكد من سلامته وصلاحيته للتجريب النهائي من أجل التأكد من الآتي:

- سلامة الأهداف المصاغة وإمكانية تحقيقها وشموله لكل العناصر.

- ملائمة أساليب التدريس لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي المقترح.

- ملائمة تنظيم المحتوى ووحداته للأهداف.

- مناسبة الأنشطة والوسائل المقترحة.

- مناسبة أدوات التقويم.

وقد تم تنفيذ الملاحظات التي أبدأها المحكمون والجدول التالي يوضح محتوى البرنامج التدريبي.

جدول (1): محتوى البرنامج التدريبي المقترح

الجلسة التدريبية	الزمن	المحتوى
مفاهيم أساسية في التدريس الفعال	170 دقيقة	أهداف البرنامج - قواعد العمل وتوزيع المهام والمسؤوليات - مفاهيم أساسية في التدريس الفعال (التهيئة- التعزيز- التغذية الراجعة)
كفاية التخطيط	100 دقيقة	توصيف مقرر - صياغة أهداف عامة - كتابة أهداف سلوكية - تحديد أساليب ووسائل وأنشطة.
كفاية التنفيذ ونماذج لطرق التدريس الفعال	270 دقيقة	طريقة العصف الذهني- طريقة حل المشكلات- التعلم التعاوني - التجارب العملية (أسس - مبادئ - خطوات تنفيذ - مميزات - عيوب)
- كفاية طرح الأسئلة - كفاية إدارة القاعة الدراسية	270 دقيقة	معايير السؤال الجيد- طريقة التعامل مع إجابات المتعلمين - انماط ادارة القاعة الدراسية- مواصفات البيئة التعليمية المنتجة- المشكلات الصفية وأساليب معالجتها
التقويم وإعداد الاختبارات	270 دقيقة	مفهوم التقويم - أنواع التقويم - صياغة الأسئلة - معايير كتابة الاختبارات - أنواع الأسئلة (مقالي- موضوعي)

و- قام الباحثان بالتنسيق مع مركز التطوير وضمان الجودة بجامعة إب كون تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ضمن أنشطة المركز للقيام بعملية التدريب الفعلي لعينة الدراسة.

ثانياً: الاختبار التحصيلي المعرفي لكفايات التدريس الفعال:

تم إعداد اختبار تحصيلي في الجانب المعرفي المرتبط بكفايات التدريس الفعال، المتضمنة في قائمة المهارات، وفقاً للخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف الاختبار إلى قياس مستوى عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب في الجانب المعرفي المرتبط بمهارات التدريس الفعال التي يشملها البرنامج المقترح.

- **صياغة مفردات الاختبار:** تم صياغة بنود الاختبار على شكل أسئلة موضوعية (اختيار من متعدد)، وذلك لما يتوافر في هذا النوع من مزايا مثل: الموضوعية في بناء الاختبار وتصحيحه، واتصافه بصدق وثبات عاليين، ووضوح الفقرات وبعدها عن الألفاظ الغامضة أو المضللة، وتوزيع الإجابات الصحيحة

توزيعاً عشوائياً (جامل, 1998, 140) ؛ وقد تكون الاختبار في صورته الأولية من (30) بنداً من نوع الاختيار من متعدد.

- **صدق الاختبار:** تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس وذلك لإبداء آرائهم ومقترحاتهم حول بنود الاختبار من حيث مدى وضوح البنود وصحتها، وإضافة وتعديل ما يروونه مناسباً؛ وقد أبدى بعضهم ملاحظات ومقترحات حول بعض بنود الاختبار، أفضت عن إجراء التعديلات، حيث أصبح الاختبار يتكون من (27) سؤالاً.

- **ثبات الاختبار:** تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (10) من أعضاء هيئة التدريس غير المستهدفين في التدريب، وتم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وذلك بتقسيم أسئلة الاختبار إلى قسمين الأسئلة ذات الأرقام الفردية مقابل الأسئلة ذات الأرقام الزوجية، وحساب معامل ارتباط بيرسون فكان مساوياً (0,84)، وقد اعتبر الباحثان أن نسبة معامل الثبات مرتفعة، ويمكن الوثوق بها، ومن ثم الاطمئنان لاستخدام أداة للقياس.

- **التقدير الكمي لأداء أعضاء هيئة التدريس في الاختبار:** تم تقدير مستوياتهم في الاختبار، على أساس درجة واحدة للإجابة الصحيحة، ولا شيء للإجابة الخاطئة، وعليه فإن مجموع الدرجات النهائية للاختبار التحصيلي بلغت (27) درجة.

- **التطبيق القبلي لأداة الدراسة:** قام الباحثان بتطبيق أداة البحث (الاختبار التحصيلي) قبلياً على عينة البحث (المجموعة التجريبية)، وذلك بهدف قياس المستوى المعرفي، والمهاري، المتوفر لديهم حول محتوى البرنامج المقترح موضوع البحث وذلك قبل البدء بتطبيقه.

تطبيق البرنامج المقترح على عينة الدراسة: قام الباحثان بتطبيق البرنامج المقترح على أعضاء هيئة التدريس للكليات المستهدفة، بداية من يوم الأحد 2016/11/20 ولمدة ثلاثة أيام تدريبية بـ (6) ساعات في اليوم، (12) ساعة تكاليفات بحيث كان إجمالي الساعات التدريبية (30) ساعة

- **التطبيق البعدي لأداة البحث:** بعد الانتهاء من تدريب عينة البحث بالبرنامج المقترح، تم تطبيق أداة البحث بعدياً (الاختبار التحصيلي).

ثانياً: الاختبار التحصيلي المعرفي لكفايات التدريس الفعال:

تم إعداد اختبار تحصيلي في الجانب المعرفي المرتبط بكفايات التدريس الفعال وفقاً للخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف الاختبار إلى قياس مستوى عينة الدراسة في الجانب المعرفي المرتبط بكفايات التدريس الفعال التي شملها البرنامج المقترح.

- **صياغة مفردات الاختبار:** تم صياغة بنود الاختبار على شكل أسئلة موضوعية، وذلك لما يتوافر في هذا النوع من مزايا مثل: الموضوعية في بناء الاختبار وتصحيحه، واتصافه بصدق وثبات عاليين، ووضوح الفقرات وبعدها عن الألفاظ الغامضة أو المضللة، وتوزيع الإجابات الصحيحة توزيعاً عشوائياً (جامل، 1998، 140)؛ وقد تكون الاختبار في صورته الأولية من (30) سؤالاً من نوع الاختبار من متعدد.

- **صدق الاختبار:** تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس وذلك لإبداء آرائهم ومقترحاتهم حول بنود الاختبار من حيث مدى وضوح البنود وصحتها، وإضافة وتعديل ما يروونه مناسباً؛ وقد أبدى بعضهم ملاحظات ومقترحات حول بعض بنود الاختبار، أفضت عن إجراء التعديلات، حيث أصبح الاختبار يتكون من (27) سؤالاً.

- **ثبات الاختبار:** تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (10) من أعضاء هيئة التدريس غير المستهدفين في التدريب، وتم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وذلك بتقسيم أسئلة الاختبار إلى قسمين الأسئلة ذات الأرقام الفردية مقابل الأسئلة ذات الأرقام الزوجية، وحساب معامل ارتباط بيرسون فكان مساوياً (0,84)، وقد اعتبر الباحثان أن نسبة معامل الثبات مرتفعة، ويمكن الوثوق بها، ومن ثم الاطمئنان لاستخدام أداة للقياس.

- **التقدير الكمي لأداء أعضاء هيئة التدريس في الاختبار:** تم تقدير مستوياتهم في الاختبار، على أساس درجة واحدة للإجابة الصحيحة، ولا شيء للإجابة الخطأ، وعليه فإن مجموع الدرجات النهائية للاختبار التحصيلي بلغت (27) درجة، وبعد رصد البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق أداة البحث تم إجراء المعالجة الإحصائية المناسبة، ومن ثم التحقق من صحة فروض البحث والإجابة عن أسئلته.

الوسائل الإحصائية المستخدمة: تم بالاستعانة ببرنامج spss استخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري - معامل بيرسون - اختبار t للعينات المترابطة/ لعينة واحدة - مربع ايتا.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها :

فيما يلي عرضاً لنتائج الدراسة التي تم توصل إليها ومناقشتها، بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة وفروضها من خلال استخلاص ما أسفر عنه تطبيق أداة الدراسة والبرنامج التدريبي وتحليل البيانات إحصائياً كما يأتي:

للإجابة على السؤال الأول: والذي نص على " ما كفايات التدريس الفعال التي ينبغي ان يكتسبها أعضاء هيئة التدريس في الكليات غير التربوية بجامعة إب؟" تم الاجابة على هذا السؤال من خلال الإطار النظري ومراجعة الادب السابق وكتب طرق التدريس والدراسات التي تناولت برامج تدريبية في التدريس الفعال وتم الاجابة على السؤال في ثانيا إجراءات الدراسة.

للإجابة عن السؤال الثاني: والذي نص على "ما ملامح البرنامج التدريبي المقترح في تنمية كفايات التدريس الفعال لدى أعضاء هيئة التدريس غير التربويين بجامعة إب؟" تم الإجابة عن هذا السؤال في ثانيا إجراءات الدراسة المتعلقة ببناء البرنامج التدريبي؟

الاجابة عن السؤال الثالث: والذي نص على "ما مستوى كفايات التدريس الفعال المعرفية لدى أعضاء هيئة التدريس غير التربويين بجامعة إب عينة الدراسة؟" للإجابة على هذا السؤال تم تطبيق الاختبار التحصيلي المعد لقياس الكفايات المعرفية للتدريس الفعال قبلها على عينة الدراسة والبالغ عددهم (26) لتحديد مستواهم، وبعد تفريغ البيانات وتحليلها باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار ت لعينة واحدة بين متوسط درجات العينة في الاختبار وبين المتوسط المعياري والذي حدد بنسبة 70% من درجات الاختبار اي 18.9 والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (2): اختبار t لعينة واحدة لتحديد مستوى المتدربين قبل البرنامج

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
26	13.6538	3.29778	18.9	25	8.11	0.000

يتضح من الجدول اعلاه ان متوسط درجات العينة في الاختبار بلغ (13.6538)، بينما متوسط المعيارى للاختبار (18.9)، اي ان متوسط درجات العينة في الاختبار اقل من متوسط الاختبار، ويلاحظ أيضا أن قيمة اختبار ت بلغت (8.11) ومستوي دلالة (0,000) مما يثبت دلالة الفروق بين المتوسطين لصالح متوسط الاختبار، مما يثبت أن المستوى المعرفي حول كفايات التدريس الفعال لدى المتدربين متدنية مما يبرر حاجتهم لدورات وبرامج تدريبية في التدريس الفعال لإكسابهم مهارات وكفايات التدريس الفعال، لان نجاح العملية التعليمية ترتبط بنجاح عملية التدريس وان جودة المخرجات التعليمية ترتبط بجودة العمليات وان استخدام أساليب واستراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم يساعد على تحقيق الاهداف بفاعلية، فقد يكون الاستاذ متمكنا من المادة العلمية ولكن لا يستطيع ايصالها للطالب حيث تنقصه مهارة توصيل المعرفة والمتمثلة بمهارات التدريس والاستراتيجيات الحديثة التي توفر الوقت والجهد للأستاذ في توصيل المعلومات والمعارف وبشكل افضل وهذه النتائج تتفق مع دراسة كل من دراسة (سويدان 2006)، (تمام، عفيفي، 2009) .

للإجابة عن السؤال الرابع والذي نص على "ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية كفايات التدريس الفعال المعرفية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات غير تربوية بجامعة إرب؟"

للإجابة على هذا السؤال تم تطبيق الاختبار التحصيلي المعد لقياس الكفايات المعرفية للتدريس الفعال بعديا على عينة الدراسة وتم تحليل البيانات ومعالجتها من خلال استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار ت لعينتين مترابطتين بين المتوسط القبلي والبعدي للاختبار وذلك من خلال التحقق من صحة الفرضية الآتية (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العينة في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي يعزى للبرنامج التدريبي) والجدول التالي يوضح نتائج اختبار الفرضية:

جدول (3): اختبار t لعينتين مترابطتين للتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي

الاختبار	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلي	26	13.7	3.3	25	9.4 -	0.00
البعدي	26	19.4	2.2			

يتضح من الجدول اعلاه ان متوسط درجات العينة في الاختبار القبلي بلغ (13.7) وأقل من متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي الذي بلغ (19.4) وهذا يدل على تحسن مستواهم في كفايات التدريس الفعال المعرفية، ويظهر من الجدول قيمة ت التي بلغت (- 9.4) ومستوى دلالة (0.00) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05)، مما يثبت وجود فروق بين المتوسطين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار مما يدل على تأثير البرنامج التدريبي في اكتساب العينة الكفايات المعرفية للتدريس الفعال وبهذا تم رفض الفرضية القاضية بعدم وجود الفروق وقبول الفرضية البديلة التي تقضي بوجود الفروق بين المتوسطي التطبيق القبلي والبعدي، تعزى للبرنامج التدريبي، وتعزى تلك النتيجة إلى طبيعة البرنامج التدريبي والحقائب المقدمة للمتدربين والتي تم اعدادها وفق مواصفات جيدة حيث زودت بالمادة التدريبية الملائمة لاحتياجات المتدربين وزودت الحقائب بأنشطة تدريبية متنوعة والتي جعلت المتدربين مشاركين ومتفاعلين بشكل ايجابي، من خلال العمل الجماعي اثناء تنفيذ الأنشطة داخل قاعة التدريب مما أدى إلى تبادل الخبرات فيما بينهم واكتساب المعارف بعضهم من بعض، والاساليب التدريبية المستخدمة في البرنامج والتي اكدت على التفاعل والمشاركة والنقاش والتدريب الجماعي لعبت دوراً في تحفيز المتدربين واثارة دافعيتهم نحو البرنامج التدريبي وشعورهم بأهميته في تنمية مهاراتهم التدريسية، وتنوع الأساليب التدريبية والأنشطة التدريبية عملت على خلق جو من المتعة والتشويق مما ساعد المتدربين اكتساب الكفايات المعرفية للتدريس الفعال، وقد يعود هذا إلى استخدام اساليب تقويم متنوعة أثناء التدريب والمتمثلة بالتكاليف والأنشطة التدريبية في قاعة التدريب والتكاليف المنزلية التي جعلت المتدرب نشطاً ومتحمساً للقيام بتلك التكاليف مما اكسبهم الكفايات المعرفية للتدريس الفعال، ولمعرفة مستوى الفاعلية للبرنامج التدريبي، فقد تم حساب حجم الاثر (الدلالة العملية)، فقد كانت قيمة مربع إيتا لقياس حجم الأثر تساوي 0.78، أي أن حجم الأثر كبير وهذا يدل إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية كفايات التدريس الفعال المعرفية لدى أعضاء هيئة التدريس، ويعود هذا التأثير إلى طبيعة البرنامج التدريبي والحقائب المقدمة والجلسات التدريبية والأنشطة التدريبية

الصفية واللاصفية خلال ايام التدريب والاساليب التدريبية المستخدمة واساليب التقويم شجعت على المشاركة الإيجابية الفاعلة من المتدربين بنشاط وتحمس وجدية مما ساعدهم على اكتساب المعارف وبعض المهارات في التدريس الفعال، وتتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة كل من: (Newland,elt,2005)، الحلبي، سلامة(2005)، أبو الشيخ(2008)، حسين (2011)، حسين، السعدي(2011).

توصيات الدراسة: في ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان بما يأتي:

- عقد البرنامج التدريبي الحالي لبقية أعضاء هيئة التدريس في بقية الكليات غير تربوية بجامعة إب.
- إقامة الدورات والبرامج التدريبية لتنمية كفايات التدريس الفعال لأعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة إب بداية كل عام جامعي وبشكل مستمر.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس في حضور البرامج التدريبية من خلال ربط الترقيات العلمية واجازات التفرغ العلمي والحوافز المادية والمعنوية الاخرى.
- إقامة ندوات علمية توعوية بشكل مستمر وفي جميع كليات الجامعة حول أهمية اكتساب وممارسة كفايات التدريس الفعال لتحسين جودة مخرجات العملية التعليمية في الجامعة.
- أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة بما يتعلق بكفايات التدريس وأساليب تقويم تعلم الطلبة.
- ضرورة تقويم الاداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وتحديد نواحي القصور ومعالجتها من خلال اقامة البرامج التدريبية المتنوعة.

مقترحات الدراسة: في ضوء نتائج الدراسة اقترح الباحثان بإجراء الدراسات الآتية:

- فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الاداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة إب واتجاهاتهم نحو التدريس.
- تقويم الاداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب في ضوء معايير الأداء المهني.
- فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تقويم تعلم الطلبة وبناء الاختبارات التحصيلية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب.

قائمة المراجع:

- أبو خطوة، السيد عبد المولى. (2013).فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريب الإلكتروني عن بعد في تنمية بعض مهارات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس. المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد،الرياض، 1-33.
- أبو الشيخ، مصطفى حسين(2008). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الأداء التدريسي في جامعة عمان للدراسات العليا مصمم وفق المدخل النمطومي.المجلة المصرية للدراسات التجارية، المجلد(32) ع1، مصر، 576-601.
- أبو وطفة، محمود مرزوق.(2002).واقع النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية وسبل تطويره من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- تمام، شادية عبد الحليم وعفيفي، أميمة محمد(2009).فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية. المؤتمر الدولي السابع(التعليم في مطلع الألفية الثالثة.الجودة-الافتاحة-التعلم مدى الحياة)، المجلد(3)، مصر، 1130-1224.
- جامل، عبد الرحمن.(1998). الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي، عمان: دار المناهج.
- الحربي، حياة محمد سعيد.(2006).إدارات التطوير ودورها في التنمية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. مجلة دراسات في التعليم الجامعي، ع(13)، الرياض، ص315.
- حسين، هشام بركات والسعدني، محمد عبد الرحمن.(2011). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تحقيق الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية في عصر المعلوماتية. مجلة كلية التربية ببور سعيد، ع11، مصر، 31-64.
- الحلبي، إحسان محمود وسلامة، مريم عبد القادر.(2005).تنمية الكفايات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظام الاعتماد الأكاديمي.دراسة مقدمة في ورشة عمل تفعيل وثيقة الأراء للأمير عبدالله بن عبد العزيز حول التعليم العالي، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية.

- الديبان، موزي إبراهيم.(2011).تنمية إتجاهات الوعي المعلوماتي الرقمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود وتأثيرها على تطوير البحث العلمي. **مجلة دراسة المعلومات**، ع101، 10-156.
- رضوان، حنان أحمد.(2009).التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء متطلبات التعليم الإلكتروني"دراسة تقويمية".**مؤتمر المعلوماتية وقضايا التنمية العربية"رؤى واستراتيجيات"**، في الفترة 22-24مارس، 2009، القاهرة.
- سويدان، أمل عبد الفتاح(2006). معرفة فاعلية برنامج توليفي تدريبي في إكساب مهارات التدريس الفعال للهيئة المعاونة بجامعة القاهرة. **عالم التربية**، المجلد(7) ع19، مايو 2006، 217-244.
- شحاتة، حسن(2001). التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق، القاهرة: **الدار العربية للكتاب**.
- الطعاني، حسن(1999). بناء برنامج تدريبي لمديري المدارس الثانوية في الأردن في ضوء أدائهم لمهامهم المطلوبة.**رسالة دكتوراه**، الجامعة المستنصرية، بغداد.
- الطنطاوي، عفت مصطفى(2009). التدريس الفعال: تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه، عمان: **دار المسيرة للنشر والتوزيع**.
- عبد الغفار، نورة بنت عواد(1427). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلليات التربية للبنات للقيام بمهام تصميم المقرر الدراسي والإعداد لتنفيذه. **مجلة جامعة طيبة: العلوم التربوية**، السنة الثانية، ع 4، 148-188.
- العجومي، سامح جميل.(2013). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الفصول الافتراضية في تنمية بعض مهارات التدريس الفعال لدى الطلبة المعلمين بجامعة القدس المفتوحة واتجاهاتهم نحوها. **مجلة المنارة**، المجلد التاسع عشر، ع214، 3-3251.
- عطية، محسن علي(2008). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، عمان: **دار صفاء للنشر والتوزيع**.
- عماشة، سناء حسن.(2007). معايير الجودة في مدارس التعليم العام ورقة قدمت في اللقاء السنوي للجمعية السعودية للعلوم التربوية. بريدة، السعودية.

- الغامدي، أحمد حمدان(2003). خصائص عضو هيئة التدريس التي يفضلها الملحقون بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية المعلمين*، المجلد الثالث، ع2، الرياض، 45-116.

- المطرفي، غازي بن صلاح بن هليل.(2010). "فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الفعال لدى الطلاب المعلمين تخصص علوم طبيعية بجامعة أم القرى". *مجلة التربية العلمية*، مج 13، ع 1، مصر، 119 - 167.

- يحيى، سعيد حامد محمد.(2013). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على معايير الجودة لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين تخصص العلوم بكليات التربية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، القاهرة.

-**Ganice,H.,(1995).** Schapler ,Group Practice Overview , In Richard Edwards, ed, in-chief: Encyclopedia of Social Work, Washington : N.A.S.W.,19th ed. (2).

-**Harris B.M .(1980)** .Improving staff performance through inservice education, Boston: Allyn and Bacon.

-**Latchem, C.& Jung, I. (2010).**Distance and blended learning in Asia routledge. New York; Taylor & Francis Group.

-**Newland, M., et. al, (2006).** Experience with a program of faculty development, NEW Directions for Community Colleges, No. 120.

-**Weimer, Maryellen .(1980).**Improving College Teaching, Strategies for developing Instructional Effectiveness, (San Francisco.Oxford, Tossey-Bass, p. 200-206.

الفروق في الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ السنة الثانية التعليم الثانوي

بن وزة خديجة، أ.د. قماري محمد

جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن بروفيل الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، كما سعت الدراسة إلى معرفة الفروق في تقديراتهم لأنواع الذكاءات لديهم باختلاف الجنس والشعبة الدراسية، ولتحقيق ذلك تم تطبيق مقياس الذكاءات المتعددة لجاردنر، على عينة الدراسة الأساسية المتكونة من 304 تلميذا. بينت النتائج أن الذكاءات التي يتمتع بها أفراد العينة حسب تقديراتهم هي: اللفظي، الاجتماعي، الجسمي، الشخصي، الطبيعي، المكاني، الرياضي، الموسيقي.

كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء اللفظي والشخصي، وفقا لمتغير الجنس لصالح الإناث وفي الذكاء الرياضي والذكاء الجسمي لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الرياضي لصالح جميع الشعب الدراسية.

الكلمات المفتاحية: الذكاءات المتعددة، تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، البروفيل.

Abstract :

The present study aims to reveal the profile of multiple intelligences of second- year secondary students, as well as to know the differences in their estimation of the types of intelligences according to the sex, and school division .To achieve the goal we apply multiple scales of intelligences of Gardner. These scales have been applied on the study sampel consisting of (304) students according to thier estimation the results show that the sample's members have the following intelligences such as: Verbal, social, bodily, personal, natural, spacial, mathematical, musical.

The results also, showed that there were statistically significant differencies in verbal, and personal intelligence according to the sex in favor of females, and in mathematical intelligence, and bodily intelligence for the benefit of males.

Key words : multiple intelligences, secondary school students, profile.

المقدمة:

إن اهتمام العلماء منذ أكثر من مائة عام بفهم وقياس الذكاء الإنساني، أثر العديد من الدراسات والنظريات والمفاهيم المفسرة له، نذكر من أهمها نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة، إحدى النظريات المعاصر في فهم وتفسير الذكاء، حيث يرى جاردنر (Gardner.1998) " أن الذكاءات المتعددة هي القوة الكامنة للتعرف وتحديد المشكلات التي تواجه الفرد على توليد منتج فعال أو تقديم خدمة تقييم داخل الأوضاع أو الخلفيات الثقافية على أنها مفيدة وفي ضوء المستحدثات العصرية" وهنا يمكن القول أن النظرية الثرة تجاوزت النظرة الأحادية للذكاء الإنساني إلى النظرة التعددية، إضافة إلى الجمع بين النموذج المعرفي والبيئي الثقافي في فهم وتفسير الذكاء وحسب (نبيل إبراهيم) يصف جاردنر نظرية "الذكاء المتعدد" بأنها نموذج معرفي تسعى لتحديد كيفية عمل العقل، وكيفية استعمال الأفراد لذكائهم " وعليه فإن النظرية تؤكد على عدة مبادئ نذكر منها (أبو اسعد، 2009: 462)

- إن الذكاء ليس نوعا واحدا بل هو أنواع عديدة ومختلفة.
- إن كل شخص متميز وفريد من نوعه ويتمتع بخليط من أنواع الذكاء الديناميكي.
- إن أنواع الذكاء تختلف في النمو والتطور إن كان على الصعيد الداخلي للشخص أو على الصعيد البيئي فيما بين الأشخاص.
- يستحق كل فرد الفرصة للتعرف على ذكائه وتطويره وتنميته .
- إن استخدام ذكاء بعينه يسهم في تحسين وتطوير ذكاء آخر .
- إن كل أنواع الذكاء كلها حيوية وديناميكية (تتفاعل دائما مع بعضها) .

وعليه فإن جاردنر يرى أن الاختلاف ما بين الأفراد لا يكون فقط في مستوى كل نوع من أنواع الذكاءات لديهم، بل يختلفون كذلك في طبيعة العلاقة التي تربط هاته الأنواع، ومن هنا خرج مفهوم " البروفيل العقلي" الخاص بكل فرد و ليؤكد جاردنر هذا المفهوم قام بدراسات البروفيلات العقلية لفئة مميزة مثل: القادة، الموسيقيين، المبدعين .

لذلك فإن نجاح جاردنر في التأسيس العلمي لنظريته حول الذكاء، أدى إلى نجاحه كذلك في تحديد ماهية هاته الذكاءات حيث كانت البداية سنة 1983 بتحديد سبعة ذكاءات هي: اللغوي، المنطقي، الجسمي، الشخصي، البصري، الموسيقي، الاجتماعي، ثم أضاف إليها عام 1995 ذكاءا ثامنا هو الذكاء الطبيعي، وذكاء آخر هو الذكاء الوجودي، المعروف بالمنظور الفلسفي في النظرة إلى الحياة والموت.

أنواع الذكاءات لدى جاردنر تتمثل في:

1- الذكاء اللغوي، اللفظي Verbal_Linguistic: والذي يحدد بالقدرة على امتلاك اللغة والتمكن من استخدامها، وهو من أكثر الكفاءات الإنسانية التي تعرضت للبحث يلاحظ هذا النوع بوضوح لدى الكتاب، المؤلفين، الخطباء، الشعراء (نبيل إبراهيم، 2011: 404).

2- الذكاء المنطقي، الرياضي Logical-Mathematical: وهو القدرة على استخدام الأرقام بصورة فاعلة، والتفكير بطريقة حسنة، يلاحظ هذا النوع لدى العلماء، الإحصائي، عالم الرياضيات، المحاسب. (ارمسترونج، 2006: 2) .

3- الذكاء المكاني، البصري Spatial-Visual: ويحدد هذا النوع بالقدرة على رؤية الكون على نحو دقيق، وتحويل أو تجديد مظاهر هذا الكون، وإدراك المعلومات البصرية والمكانية، يلاحظ هذا النوع لدى المهندسين، الجغرافيين، المعمارين، الملاحين (الهادي، 2003: 38).

4- الذكاء الجسمي، الحركي Bodily-Kinesthetic: وهو القدرة على استعمال الجسم لحل المشكلات، والقيام ببعض الأعمال، والتعبير عن الأفكار والأحاسيس يظهر هذا الذكاء لدى الرياضيين، الممثلين، الجراحين (عامر، 2008: 110) .

5- الذكاء الموسيقي Musical: يشير (نبيل إبراهيم، 2011: 66) إلى أن الذكاء الموسيقي هو القدرة على التعرف على النغمات والألحان، ويتكون هذا النوع من الذكاء من خلال الحساسية للأصوات، ويلاحظ نمو هذا الذكاء مبكرا، ويظهر هذا النوع بشكل جلي لدى مؤلفي الألحان، ومهندسي الأصوات، الموسيقيين، والمغنيين .

6- الذكاء الشخصي، الذاتي Intrapersonal: يشير (ارمسترونج، 2006: 3) إلى الذكاء الضمني الشخصي أنه معرفة الذات، والمقدرة على التصرف بصورة تكيفية على أساس تلك المعرفة، يتضح هذا الذكاء لدى العلماء، والحكماء، والفلاسفة.

7- الذكاء الاجتماعي، البين شخصي Interpersonal: يعرف (جابر، 2003: 11) الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على إدراك أمزجة الآخرين، ومقاصدهم، ودوافعهم، ومشاعرهم، والتمييز بينها، يظهر هذا النوع لدى المدرسين، المرشدين، المعالجين النفسانيين .

8- الذكاء الطبيعي، البيئي Natural: يرى (ارمسترونج، 2006، 3) الذكاء الطبيعي يتمثل في الخبرة في إدراك وتصنيف الأنواع الحية العديدة، نباتات، حيوانات، في بيئة الشخص، ويتضمن أيضا الحساسية تجاه الظواهر الطبيعية الأخرى، نلاحظ هذا النوع لدى الفلكيين، الصيادين، الفلاحين، ولقياس هاته الأنواع من الذكاء في نظرية جاردنر ظهرت العديد من الاختبارات، والقوائم، والمقاييس التي حاولت أن تغطي الجوانب المتعددة من الذكاء الإنساني حسب نظرية جاردنر، والمطلع على أدبيات الموضوع سيجد الكثير نذكر منها مقاييس الذكاء المتعدد ل نيبيل رفيق محمد إبراهيم والذي استخدمه الباحثان في الدراسة الحالية لكونه استمد من العديد من المقاييس التي تقيس الذكاءات المتعددة حسب نظرية جاردنر، ولكونه ملائم للبيئة العربية .

أولا مدخل الدراسة:

1- إشكالية الدراسة:

أحدثت نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر منذ ظهورها على الساحة النفسية والتربوية، انقلابا جذريا في مفهوم الذكاء وفي طرق قياسه، إضافة إلى تغيير النظرة إلى التدريس أسلوبا وممارسة، حيث اعتبر الكثير من العلماء والمختصين أن للنظرية أهمية كبرى في مجال التعليم وداخل المدرسة، حيث يذكر "ويلز" أن فكرة الذكاءات المتعددة كنظرية ليست ضيقة أو متزمتة، حيث يمكن تطبيقها بمرونة وبطرق متعددة، وهذا الأثر مهم من أجل المعلمين والطلاب، فعندما يشجع المعلمون طلابهم على استخدام قوى الذكاء المتنوعة لديهم فإن هذا يتيح للطلاب زيادة قدراتهم لتعلم وحفظ الحقائق عن ظهر قلب، وتنمية إستراتيجيات التفكير وحل المشكلات (عامر، 2008: 143) وحسب

(عفانة والحزندار، 2004: 71) فإن التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة أثبتت فاعليتها في الجوانب التالية: - تحسين مستويات التحصيل لدى التلاميذ ورفع مستويات اهتمامهم تجاه المحتوى العلمي. - إمكانية استخدام الذكاءات المتعددة كمدخل للتدريس بأساليب متعددة .

ومما سبق ذكره يمكن القول أن جاردنر جاء بنظرية أعطت ولازالت تعطي في الفهم العميق للذكاء والإسهام في تطوير عديد من المجالات التربوية والاجتماعية و الحياة اليومية الواقعية للفرد عموما ولذلك حاولنا في هاته الدراسة التعرف على البر وفيلات العقلية لتلاميذ المرحلة الثانوية في البيئة الجزائرية، تمثلت إشكالية الدراسة في:

- ما هو بروفيل الذكاءات المتعددة لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية في تقديرات أنواع الذكاءات المتعددة ما بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى للجنس؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية في تقديرات أنواع الذكاءات المتعددة ما بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى للشعبة الدراسية؟

2-أهداف الدراسة :

تهدف دراسة الفروق في الذكاء المتعدد بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي إلى:

- توفير أداة لقياس الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بعد التأكد من الخصائص السيكمترية لها.
- قياس كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ الثانوي.
- معرفة الفروق في الذكاءات المتعددة تبعا لمتغيري: الجنس (ذكور - إناث)، والشعبة (تقني رياضي - رياضيات - آداب وفلسفة - علوم تجريبية - تسيير واقتصاد - آداب و لغات).

3-أهمية الدراسة: حاولت هاته الدراسة الكشف عن أنواع الذكاءات المتعددة (أي البروفيلات العقلية) لدى تلاميذ المرحلة الثانوية إضافة إلى على إيجاد الفروق في هاته

الأنواع من الذكاءات تبعا لمتغير الجنس، والشعبة الدراسية لذلك فإن أهمية هاته الدراسة تتجلى في:

-إن البروفيلات العقلية التي يتمتع بها تلاميذ السنة الثانية ثانوي تلعب دورا مهما في طريقة اكتسابهم للمعارف داخل وخارج القسم، وبالتالي تؤثر في تحصيلهم للمواد الدراسية خاصة، وفي حياتهم العامة عموما.

- إن الاتجاهات الحديثة للمنظومة التربوية الجزائرية تفرض على الممارسين والمعلمين، الاهتمام بالتطبيقات البيداغوجية لنظرية الذكاءات المتعددة قبل وأثناء الممارسة التعليمية، لأن التلاميذ في المرحلة الثانوية لا يتعلمون بنفس الأسلوب، مما يستدعي توظيف أسلوب التدريس بالذكاءات المتعددة للوصول إلى أهداف المنهاج حسب قدرات واهتمامات وذكاءات كل تلميذ داخل القسم.

4- المفاهيم الإجرائية:

- **الذكاء المتعدد:** حسب جاردنر (Gardner.1997. p37) " إمكانية بيولوجية - نفسية لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشيطها في البيئة الثقافية أو خلق المنتجات التي لها قيمة في ثقافة ما"، أما التعريف الإجرائي للذكاء المتعدد فهو يمثل الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ في فقرات كل مقياس من المقاييس الثمانية لمقاييس الذكاء المتعدد، وهي الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الشخصي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الطبيعي.

- **المرحلة الثانوية:** مرحلة دراسية تكون بعد المرحلة المتوسطة، مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات تنتهي بامتحان البكالوريا والسنة الثانية ثانوي تمثل المرحلة الوسطى تتسم فيها بالهدوء والاتزان النفسي عموما، لذلك تم اختيار هاته المرحلة للدراسة، حتى يكون هناك تجاوب مع الموقف الاختباري من طرف التلميذ.

- **البروفيل العقلي:** هو ذلك الاختلاف ما بين التلاميذ في مستوى كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة، وكذلك في طبيعة العلاقة التي تربط بين هاته الأنواع، يسمى كذلك بـ"البصمة الذكية" يتمثل في الدراسة الحالية في ترتيب أنواع الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

5- حدود الدراسة:

الحدود البشرية: اقتصر على تلاميذ السنة الثانية ثانوي والذين تتراوح أعمارهم بين (16-22 سنة).

الحدود المكانية: اقتصر التطبيق على تلاميذ السنة الثانية بدائرة وادي ارهيو بالثانويات الثلاثة المتواجدة .

الحدود الزمنية: تم التطبيق خلال الفصل الدراسي الثالث في المدة من 03 ماي إلى غاية 14 ماي 2015.

6- الدراسات السابقة:

- دراسة رنا عبد الرحمن قوشحة (2003) حول الفروق في الذكاء المتعدد بين الطلاب تبعاً لمتغير الجنس والتخصص حيث تألفت عينة البحث من (600) طالبا وطالبة يمثلون الكليات النظرية والعلمية في جامعة القاهرة، واعتمدت الباحثة على مقياس ميداس أ.ر (MIDAS AR) حيث خلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء المتعدد، لصالح الذكور إضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية في التخصص لصالح الفرع العلمي (قوشحة، 2003: 220).

- دراسة جيهان أبو راشد العمران (2006) للذكاء المتعدد لطلبة البحرين في المرحلة الجامعية، وفقا للنوع والتخصص الأكاديمي، حيث تألفت العينة من (238) طالبا و طالبة واستخدمت الباحثة أداة التقرير الذاتي، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الجسمي والمكاني لصالح الإناث، كما تبين وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب الرياضيات، وطلاب اللغات في الذكاء المنطقي والموسيقى لصالح طلاب الرياضيات (نبيل إبراهيم، 2011: 89-90).

- دراسة عفانة و الخزندار (2004) سعت الدراسة إلى التعرف على مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات وميول الطلبة نحوها، طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (1387) طالبا وطالبة من طلبة الصف الأول إلى الأساسي، أظهرت نتائج الدراسة تمتلك الذكاء المتعدد بدرجات متفاوتة، اتضح اتفاقا في ترتيب الذكاء الموسيقي، والضمن شخصي والبين شخصي عند

الذكور والإناث وتفوق الذكور في المنطقي والذكاء الجسمي، كما تبين تفوق الإناث في الذكاء اللفظي والذكاء المكاني (عفانة والخزندار، 2004: 323) .

أما الدراسات الأجنبية فهناك دراسة كيم وايزمن (Kim Wiseman, 1997): التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي هدفت للتعرف على الفروق في الذكاء المتعدد، بين طلاب المدرسة الثانوية في المقررات النظرية والتطبيقية، على عينة مؤلفة من (240) طالبا وطالبة، وباستخدام إستبانة (تيللي للذكاء المتعدد) حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب العلوم النظرية وطلاب العلوم التطبيقية في الذكاء المنطقي والجسمي، والشخصي لصالح طلاب العلوم النظرية (نبيل إبراهيم، 2011: 91).

ودراسة ألان ل. نيفيل (Alan L. Neville, 2000): حول الادراكات الذاتية للطلبة الأمريكيين بخصوص ذكاءات جاردنر المتعددة، حيث تألفت العينة من (385) طالبا وطالبة يمثلون الصفوف الثالثة والسابعة والحادية عشرة وباعتماد على مقياس التقويم ألنمائي للذكاء المتعدد لـ (MIDAS)، وبعد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في خمسة أنواع من الذكاءات الثمانية، وهي: الذكاء اللغوي، الجسمي، الشخصي، الاجتماعي، الموسيقي، لصالح الإناث (نبيل إبراهيم، 2011: 93).

ثانيا إجراءات الدراسة:

1- منهج الدراسة: نظرا لكون الدراسة تهدف للمقارنة بين أنواع الذكاء المتعدد الثمانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، حسب متغيري: الجنس، والشعبة الدراسية، فإن المنهج الملائم هو المنهج الوصفي المقارن .

2- مجتمع الدراسة: جميع تلاميذ التعليم الثانوي بدائرة وادي ارهيو، من ذكور وإناث، تتراوح أعمارهم ما بين (16-22) سنة، الملتحقين بالثانويات (أحمد بن بلة _ الشهداء _ هوارى بومدين _ عبد الحميد قباطي) وبجميع الشعب الدراسية (أدبي _ علمي _ تقني _رياضي) .

3- عينة الدراسة: تكونت العينة من (304) تلميذا وتلميذة من مستوى السنة الثانية ثانوي، يزاولون دراستهم بثانويتي: عبد الحميد قباطي، واحمد بن بلة، ثانوية هوارى

بومدين بدائرة وادي ارهيو ولاية غليزان، ومن جميع الشعب الدراسية: أدبي، علمي، تقني، رياضي.

الجدول رقم (01): خصائص عينة الدراسة: الجنس، والشعبة

النوع	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	111	36,51%
	الإناث	193	63,48%
الشعبة	العلوم التجريبية	99	32,56%
	اللغات الأجنبية	34	11,18%
	الرياضيات	14	4,60%
	تسيير و اقتصاد	40	13,15%
	تقني رياضي	31	10,19%
	آداب و فلسفة	86	28,28%
	المجموع	304	100%

4-أداة الدراسة: استخدام الباحثان مقاييس الذكاء المتعدد من إعداد نبيل رفيق محمد إبراهيم المتكون من (144) فقرة ومن ثمانية مقاييس فرعية تتمثل في : (21) فقرة لمقياس الذكاء اللغوي و(18) فقرة لمقياس الذكاء المنطقي و(18) فقرة لمقياس الذكاء المكاني و(19) فقرة لمقياس الذكاء الجسمي و(15) فقرة لمقياس الذكاء الموسيقي و(17) فقرة لمقياس الذكاء الشخصي و(18) فقرة لمقياس الذكاء الموسيقي و(18) فقرة لمقياس الذكاء الطبيعي، حيث أن جميع الفقرات صيغت بصورة إيجابية، تصحيح المقياس والمقصود به وضع درجة لاستجابة التلميذ على كل فقرة من فقرات المقياس حيث الدرجة الكلية هي مجموع الدرجات على الفقرات، بحيث المقاييس يتم تصحيحها على أساس أن كل مقياس قائم بذاته وبدائل الإجابة للمقياس هي أربعة أمام كل فقرة (تنطبق على دائما، تنطبق على كثيرا، تنطبق على قليلا، لا تنطبق على أبدا) وأعطيت بدائل الإجابة الدرجات التالية (1,2,3,4).

- تطبيق المقياس: قبل البدء في توزيع المقياس تم التوضيح للتلاميذ أنه لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، بل على التلميذ اختيار ما يناسبه من بدائل الإجابة، مع مراعاة أن يجب على جميع الفقرات ثم تم توزيع الاستمارات داخل القسم الدراسي وهنا لاحظنا عدم استجابة إحدى الثانويات الأربعة، لذلك تم التعامل مع بيانات ثلاثة الثانويات فقط.

- **المعالجة الإحصائية:** قبل المعالجة الإحصائية قام الباحثان بتفريغ معلومات الاستمارات بواسطة الحزمة الإحصائية Spss، ومعالجتها بواسطة مقياس الإحصاء الوصفي والاستدلالي متمثلة في:
- في الدراسة الاستطلاعية لاستخراج الخصائص السيكومترية من صدق لمقاييس الذكاء المتعدد لجاردنر على عينة من 148 تلميذا وتلميذة بالسنة الثانية ثانوي بثنانويات وادي ارهيو.
- المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية للدرجات الكلية للتلاميذ على مقاييس الذكاء المتعدد.
- استخدام اختبار "ت" للكشف عن الفروق بين متوسطات كل من مرتفعي الأداء ومنخفضي الأداء على عينة نسبتها 27٪ من عينة الدراسة، بعد التأكد من إعتدالية البيانات وتجانسها من خلال اختبار كولمنجروف، واختبار ليفين
- استخدام طريقة إيجاد معامل الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وطريقة إيجاد معامل الارتباط بين درجات الأبعاد الثمانية (المقاييس الثمانية) وبين الدرجة الكلية، وحسب (نبيل إبراهيم، 2011: 125) يتم تصحيح المقياس على أساس أن كل مقياس قائم بذاته، لذلك فطريقة إيجاد معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية - في هذا المقياس - لا تدل على الاتساق الداخلي لل فقرات .
- إيجاد معامل الثبات بطريقة ألفا- كرونباخ، لكل مقياس من المقاييس الثمانية. حيث تمثلت الخصائص السيكومترية للأداة في:
- الصدق: صدق الاتساق الداخلي بحيث تبين أن المقاييس الثمانية للذكاء المتعدد تتمتع باتساق داخلي مقبول لان جميع معاملات الارتباط ما بين درجة الفقرة ودرجة المقياس دالة إحصائية عند مستوى (0,01).
- الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية حيث تبين أن قيمة "ت" دالة إحصائية عند مستوى (0,05)، إذن مقاييس الذكاء المتعدد قادرة على التمييز بين مرتفعي الذكاء ومنخفضيه.

- الثبات تم التحقق منه من خلال معامل ألفا كرونباخ للمقاييس الثمانية على التوالي (0,69 - 0,82 - 0,87 - 0,86 - 0,83 - 0,86 - 0,84 - 0,94). من خلال الإجراءات السابقة تأكد للباحثين تمتع مقياس الذكاء المتعدد ل محمد إبراهيم بخصائص سيكومترية تمثلت في دلالات صدق (طريقة الاتساق الداخلي، طريقة المقارنة الطرفية) وثبات (طريقة ألفا كرونباخ)، وعليه ثبت صلاحية المقياس لقياس الذكاء المتعدد في البيئة الجزائرية .

5- الدراسة الأساسية: استخدام الباحثان المتوسطات الحسابية للتعرف عن ترتيب أنواع الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي (البروفيل العقلي)، والكشف عن الفروقات في الذكاءات المتعددة تبعا لمتغيري، الجنس والشعب الدراسية

- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، للكشف عن الفروق بين مجموعتي الذكور والإناث في أنواع الذكاءات المتعددة الثمانية .

- اختبار تحليل التباين الأحادي، للكشف عن الفروق بين التلاميذ باختلاف الشعب الدراسية في أنواع الذكاءات المتعددة، وإن وجدت فروق نستخدم اختبار "شيفيه" أحد الاختبارات البعدية .

ثالثا: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها :

1- النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الأول "ما هو بروفيل الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية للتلاميذ في كل أنواع الذكاء المتعدد، ثم تحديد الرتبة لأنواع الذكاء المتعدد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، والجدول رقم (02) يبين ذلك.

الجدول رقم (02): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل نوع من الذكاءات المتعددة

أنواع الذكاء المتعدد	عدد التلاميذ (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
الذكاء اللغوي	304	52,46	9,00	1
الذكاء الرياضي	304	39,86	10,55	7
الذكاء المكاني	304	46,18	9,69	6
الذكاء الجسمي	304	46,83	9,94	3
الذكاء الموسيقي	304	35,14	9,31	8
الذكاء الشخصي	304	46,64	8,12	4
الذكاء الاجتماعي	304	47,43	9,07	2
الذكاء الطبيعي	304	46,27	9,03	5

يتضح من خلال الجدول رقم (02) أن الذكاءات التي تتمتع بها عينة الدراسة هي كالتالي: الذكاء اللغوي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الجسمي، الذكاء الشخصي، الذكاء الطبيعي، الذكاء المكاني، الذكاء الرياضي، الذكاء الموسيقي وهذه النتيجة تتفق عموماً مع المنطق النظري لجاردنر، الذي يرى أن جميع الأفراد لديهم أنواع مختلفة من الذكاءات، في حين يتفوقون في نوع معين منه على الأنواع الأخرى من الذكاءات (نبيل إبراهيم، 2011: 177).

2- النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثاني: "هل توجد فروق دالة إحصائية في تقديرات أنواع الذكاءات المتعددة ما بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى للجنس؟"

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وقبل استخدامه لابد من التأكد من إعتدالية وتجانس البيانات، لذلك استخدمنا اختبار كولموجروف للاعتدالية، واختبار ليفين للتجانس والنتائج موضحة في الجدولين (03)، (04):

الجدول رقم (03): يوضح اختبار إعتدالية التوزيع الاحتمالي لدرجات مقاييس الذكاء المتعدد باستخدام اختبار كولموجروف.

إحصائي الاختبار	درجات الحرية	الاحتمال sig
0,034	304	0,200 *

يتضح من خلال الجدول رقم (03) أن قيمة الاحتمال أن بيانات العينة مسحوبة من مجتمع تتبع بياناته التوزيع الطبيعي.

الجدول رقم (04): يوضح اختبار ليفين "levene"

إحصائي الاختبار	درجة الحرية	الاحتمال sig
0,77	302	0,37*

يتضح من خلال الجدول رقم (04) وجود تجانس في البيانات المستمدة من عينة الدراسة.

الجدول رقم (05): يوضح اختبار "ت" للدلالة الفروق في أنواع الذكاءات المتعددة تبعا

لمتغير الجنس ن = 304.

أنواع الذكاءات المتعددة	المتوسط	قيمة "ت"	درجة الحرية	الاحتمال sig
اللغوي	ذكور 50,03 إناث 53,84	3,61	302	0,00*
الرياضي	ذكور 42,14 إناث 38,57	2,87	302	0,05*
المكاني	ذكور 44,96 إناث 46,87	1,65	302	0,09
الجسمي	ذكور 48,70 إناث 45,77	2,48	302	0,01*
الموسيقي	ذكور 36,24 إناث 34,52	1,55	302	0,12
الشخصي	ذكور 48,10 إناث 50,52	2,49	302	0,01*
الاجتماعي	ذكور 46,70 إناث 47,84	1,04	302	0,29
الطبيعي	ذكور 47,04 إناث 45,83	1,12	302	0,26

يتضح من خلال الجدول رقم (05) أن متوسطات درجات الذكور على مقاييس الذكاءات المتعددة هي (46,70، 36,24، 48,70، 44,96، 42,14، 50,03)، (47,04، 47,84، 50,52، 34,52، 45,77، 46,87، 53,84، 38,57)، (47,83)، ولمعرفة دلالة الفروق بين هاتاه المتوسطات، نستخدم اختبار "ت" لعينتين مستقلتين تبين وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات التلاميذ (الذكور - الإناث) في الذكاء اللغوي والذكاء الشخصي لصالح الإناث، ويمكن إرجاع ذلك إلى كون الذكاء اللغوي يتأثر بالحس في مرحلة الطفولة، إضافة إلى اهتمام الإناث عموماً بأساليب التعلم المعتمدة على المهارات اللغوية، أما الذكاء الشخصي فقد يكون مرتبطاً بمشاعر الإناث وقدرتهم على إدراك وتقدير الذات إضافة إلى الوعي بها وإدارتها أثناء التفاعل مع الآخرين كما تبين وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات التلاميذ (ذكور - إناث) في الذكاء الرياضي، والذكاء الجسمي لصالح الذكور، وتفسر هاته النتيجة بالتركيب البيولوجية للذكور، التي تمكنهم من السيطرة والاستقلالية في التفكير والاستدلال بطرق أكثر دقة من الإناث اللواتي يملن غالباً إلى العاطفة في التفكير، أما الذكاء الجسمي فكما هو معروف البنية الجسدية للذكور أقوى وتمكنهم من اكتساب الكثير من المهارات وأداء الأنشطة الرياضية واليدوية. كما اتضح من خلال الجدول كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الذكاء المكاني، والذكاء الموسيقي، والذكاء الاجتماعي والذكاء الطبيعي.

3- النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثالث: "هل توجد فروق دالة إحصائية في تقديرات أنواع الذكاءات المتعددة ما بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى للشعبة الدراسية؟"

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA.

الجدول رقم(06): يوضح اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق في الذكاءات المتعددة تبعا
لمتغير الشعبة الدراسية ن = 304.

نوع الذكاء التعدد	مجموع المرات	درجة الحرية	متوسط المرات	قيمة ف	الاحتمال sig
اللغوي	مايين المجموعات - داخل المجموعات - المجموع	5 298 303	95,19 80,83	1,17	0,32
الرياضي	مايين المجموعات - داخل المجموعات - المجموع	5 298 303	1803,77 82,96	21,74	0,00
المكاني	مايين المجموعات - داخل المجموعات - المجموع	5 298 303	154,93 92,91	1,66	0,14
الجسمي	مايين المجموعات - داخل المجموعات - المجموع	5 298 303	346,39 94,84	3,65	0,03
الموسقي	مايين المجموعات - داخل المجموعات - المجموع	5 298 303	138,11 85,87	1,60	0,15
الشخصي	مايين المجموعات - داخل المجموعات - المجموع	5 298 303	73,69 67,54	1,09	0,36
الاجتماعي	مايين المجموعات - داخل المجموعات - المجموع	5 298 303	174,09 80,84	2,15	0,05
الطبيعي	مايين المجموعات - داخل المجموعات - المجموع	5 298 303	49,83 82,17	0,60	0,69

يتضح من خلال النتائج المعروضة في الجدول رقم (06) أن قيم "ف" لدلالة الفروق
مايين متوسطات تلاميذ السنة الثانية في أنواع الذكاءات المتعددة تبعا للشعب الدراسية،
تراوحت ما بين (ف=0,60، ف=21,74)، حيث وجدت دلالة إحصائية عند
مستوى 0,05 في الذكاء المنطقي، والذكاء الجسمي فقط وهذه النتيجة تتفق مع دراسة
"كيم وإيزمن"، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب العلوم
النظرية والعلوم التطبيقية، في الذكاء المنطقي والذكاء الجسمي، بينما لم توجد فروق جوهرية
مايين التلاميذ في الذكاءات المتعددة تبعا للشعب الدراسية في: الذكاء اللفظي، الذكاء
المكاني، الموسيقي، الشخصي، الاجتماعي، الطبيعي، ومن أجل معرفة اتجاه الفروق في

هاته الذكاءات (التي وجدت لها دلالة إحصائية) تم استخدام المقارنات البعدية: اختبار شيفيه Scheffe Test والجدول رقم (07) يوضح ذلك .

الجدول رقم (07): المقارنات البعدية بين الشعب الدراسية في أنواع الذكاءات المتعددة التي ظهرت فيها فروق .

الذكاءات	الشعب المقارنة	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري
الذكاءات الرياضية	علوم تجريبية	12,93*	1,80
	آداب ولغات أجنبية	9,42 *	1,34
	آداب وفلسفة	-2,11	1,87
	تقني رياضي	-4,33	2,68
	رياضيات	6,08	1,70
	تسيير واقتصاد	12,93 *	1,80
	علوم تجريبية	3,51	1,84
	آداب وفلسفة	15,04 *	2,26
	تقني رياضي	17,26 *	2,96
	رياضيات	6,85	2,12
	تسيير واقتصاد	-9,42 *	1,34
	علوم تجريبية	3,51	1,84
	آداب ولغات أجنبية	-11,53	1,90
	تقني رياضي	-13,75 *	2,70
	رياضيات	-3,33	1,74
	تسيير واقتصاد	2,11	1,87
	علوم تجريبية	15,04 *	2,26
	آداب ولغات أجنبية	11,53 *	1,90
	آداب وفلسفة	2,22	3,00
	رياضيات	8,19 *	2,17
	تسيير واقتصاد	4,33	2,68
	علوم تجريبية	17,26 *	2,96
	آداب ولغات أجنبية	13,75	2,70
	آداب وفلسفة	2,22	3,00
	تقني رياضي	10,41 *	2,90
	تسيير واقتصاد	6,08 *	1,70
	علوم تجريبية	6,85	2,12
	آداب ولغات أجنبية	3,33	1,74
	آداب وفلسفة	8,19 *	2,17
	رياضيات	10,41 *	2,90
	تقني رياضي		

1,93	0,64	علوم تجريبية	آداب ولغات أجنبية.
1,43	4,83 *	آداب وفلسفة .	
2,00	-1,22	تقني رياضي.	
2,86	0,61	رياضيات.	
1,82	-1,65	تسيير واقتصاد .	
1,93	-0,64	علوم تجريبية	آداب ولغات
1,96	4,19	آداب وفلسفة	أجنبية
2,41	-1,87	تقني رياضي	
3,16	-0,03	رياضيات	
2,26	-2,29	تسيير واقتصاد	
1,43	-4,83 *	علوم تجريبية	آداب فلسفة
1,96	-4,19	آداب ولغات أجنبية	
2,03	-6,06	تقني رياضي	
2,89	-4,22	رياضيات	
1,86	-6,48*	تسيير واقتصاد	
2,00	1,22	علوم تجريبية	تقني رياضي
2,41	1,87	آداب ولغات أجنبية	
2,03	6,06	آداب وفلسفة	
3,21	1,84	رياضيات	
2,32	-0,42	تسيير واقتصاد	
2,86	-0,61	علوم تجريبية	رياضيات
3,16	0,03	آداب ولغات أجنبية	
2,89	4,22	آداب وفلسفة	
3,21	-1,84	تقني رياضي	
3,10	-2,26	تسيير واقتصاد	
1,82	1,65	علوم تجريبية	تسيير واقتصاد
2,26	2,29	آداب ولغات أجنبية	
1,86	6,48 *	آداب وفلسفة	
2,32	0,42	رياضيات	
3,10	2,26	تقني رياضي	

من خلال النتائج المعروضة في الجدول رقم (07) تبين وجود فرق في الذكاء الرياضي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في جميع الشعب الدراسية: علوم تجريبية، آداب ولغات أجنبية، آداب وفلسفة، تقني رياضي، رياضيات، تسيير واقتصاد ويمكن تفسير هاته النتيجة لكون مادة الرياضيات مادة موجودة في جميع الشعب لذا ظهر الذكاء الرياضي في كل الشعب الدراسية لمستوى السنة الثانية ثانوي، في حين كان الفرق في الذكاء الجسمي لدى تلاميذ السنة الثانية في ثلاثة شعب دراسية فقط هي: آداب وفلسفة، والعلوم التجريبية، وتسيير واقتصاد، وهذا ما اختصت به عينة الدراسة فقط.

الخلاصة:

من خلال الدراسة الحالية تبين للباحثين أن ترتيب الذكاءات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي "البر وفيل العقلي" تمثل في: الذكاء اللغوي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الجسمي، الذكاء الشخصي، الذكاء الطبيعي، الذكاء المكاني، الذكاء الرياضي، الذكاء الموسيقي، كما تبين وجود فروق بين متوسطات تلاميذ السنة الثانية (الذكور - الإناث) في الذكاء اللغوي، والذكاء الشخصي لصالح الإناث، والذكاء الرياضي والذكاء الجسمي لصالح الذكور، واتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية في كل من: الذكاء المكاني، الموسيقي، الاجتماعي، الطبيعي .

أما بالنسبة للفروق بين متوسطات تلاميذ السنة الثانية تبعاً للشعب الدراسية فوجدت في كل من الذكاء المنطقي لصالح جميع الشعب الدراسية (علوم تجريبية، آداب وفلسفة، آداب ولغات أجنبية، تقني رياضي، رياضيات، تسيير واقتصاد) والذكاء الجسمي، لصالح ثلاث شعب (آداب و فلسفة، علوم تجريبية، تسيير واقتصاد) فقط، بينما لم توجد أي فروق في كل من الذكاء اللفظي، المكاني، الشخصي، الاجتماعي، الطبيعي .

التوصيات: في ضوء الدراسة الحالية حول الفروق في الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ التعليم الثانوي، ومن خلال النتائج المتوصل إليها نقترح مجموعة من التوصيات وهي كما يلي :

- القيام بالمزيد من الدراسات الميدانية حول الذكاءات المتعددة والفروق وبروفيلات لدى عينات أخرى من تلاميذ التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط حسب الجنس والشعب الدراسية والمستويات الدراسية المختلفة .

- تسطير برامج دراسية لمختلف المستويات تراعي اختلاف الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ وتساهم في تعزيز وتنمية الذكاءات الغير موجودة لدى التلميذ، حتى تكون المدرسة فضاءاً للتعليم والتدريب للجانب الأكاديمي والمهني الواقعي الشخصي للفرد .

- تكوين الأساتذة في مختلف المستويات الدراسية للاعتماد على أنواع الذكاءات المتعددة في تقديم وتحضير وإلقاء الدروس داخل القسم وحتى في عملية التقييم .

قائمة المراجع :

- أحمد أبو اسعد (2009)، دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية: ديونو للطباعة والنشر والتوزيع، ط1.
- . توماس أرمسترونج (2006)، الذكاءات المتعددة في غرفة الصف، السعودية: دار الكتاب التربوي.
- . جابر عبد الحميد جابر (2003)، الذكاءات المتعددة والفهم (تنمية وتعميق)، القاهرة: دار الفكر العربي.
- . سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (2011)، المرجع في علم النفس المعرفي العقل البشري وتجهيز المعلومات، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- . طارق عبد الرؤوف (2008)، الذكاءات المتعددة، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع، ط1 .
- عزوعفانة ،نائلة الخزندار (2004)، مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات و الميول نحوها :مجلة الجامعة الإسلامية المجلد الثاني عشر، العدد الثاني، غزة .
- . قوشحة رنا عبد الحميد (2003)، دراسة الفروق في الذكاء المتعدد بين طلاب الكليات النظرية و العلمية رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة القاهرة، مصر .
- . محمد عبد الهادي حسين (2003)، تربويات المخ البشري، عمان: دار الفكر .
- . نبيل رفيق محمد إبراهيم (2011)، الذكاء المتعدد، عمان: دار الصف للنشر والتوزيع.
- . Gardner , H. Feldman, D.H(1998) **projects Spectrum;**
Preschool assesement hand
- . Gardner ,H(1997) ; **Multiple Intelligence. The Theory Practice** .New York.Basic Book

