# دراسات نفسية

دورية محكمة تصدر عن مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعلمية- الجزائر

العدد الخامس (05) ماي 2011

الميول المهنية والذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف الثالث الثانوي بمملكة البحرين
محمد مقداد
خديجة موسى حسين

معايير اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري في ولاية الخرطوم
عمر هارون خليفة

تأثير العنف المدرسي على التوافق الدراسي للإبناء المراهقين المتمدرسين
بداوي مسعودة

علاقة الفضاء المنزلي بالتحصيل الدراسي
فريدة جيتلي

طبيعة الفضاء المنزلي وعلاقته بالرضا عن الحياة وبتقدير الذات لدى عينة من ربات البيوت بالجزائر العاصمة
سليماني جميلة

العلاج المعرفي السلوكي لاضطراب القلق المعمم (دراسة حالة)
كلتوم بلميهوب

الرقم الدولي ISSN 2353 - 0324

بسم الله الرحمن الرحيم

# دراسات نفسية

دورية فصلية محكّمة تصدر عن :

**مركز البصيرة**

**للبحوث والاستشارات**
**والخدمات التعلمية**

**ـ العدد الخامس ـ**

**05**

**رئيس التحرير:**

**د.كلتوم بلميهوب**

**المراسلات باسم مدير مركز البصيرة**
46 تعاونية الرشد القبة القديمة – الجزائر
ها: 0021321289778
فا: 0021321283648
نقال: 05550.54.83.05
**البريد الالكتروني:**
**Markaz_bassira@yahoo.fr**
**الموقع الالكتروني:**
www.baseeracenter.com

حقوق الطبع محفوظة

**التوزيع**

دار الخلدونية للنشر والتوزيع
**05، شارع محمد مسعودي القبة الجزائر.**
ها/فا : 021.68.86.48
ها : 021.68.86.49

## دعوة للمشاركة بمقالات نفسية

ترحب دراسات نفسية وهي مجلة محكمة تصدر عن مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية بالجزائر، بإسهامات الباحثين في الموضوعات ذات الصلة بعلم النفس التي تراعي القواعد التالية:

1-أن يكون البحث غير منشور في مصادر أخرى.

2-التقيد بالأسلوب العلمي والمعالجة الموضوعية والإحاطة المنهجية مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية.

3- لا يقل حجم المقال عن 15 صفحة ولا يزيد عن 25.

4- أن يكتب المقال ببرنامج word.

الخط باللغة العربية حجم الخط 14 Arabic Transparent

5-أن يكون البحث مرفقا بالمراجع مدونة في نهاية البحث حسب أسلوب APA.

6- تخضع الأبحاث المقدمة للتقييم من قبل الهيئة العلمية للدورية ويبلغ أصحابها بالقرار النهائي المتعلق بالقبول أو التعديل.

يرسل المقال على العنوان البريدي التالي:

belmihoubkeltoum@yahoo.fr

ا.د. كلتوم بلميهوب

# الهيئة العلمية

## من الجـــــــزائر:

ا.د.عبد القادر الأمير خياطي ..... جامعة الجزائر
د. زناد دليلة ..... جامعة الجـــزائر
د. لحرش محمد..... جامعة الجـزائر
ا. د. معمرية بشير..... جامعة باتنـــة
ا. د. ماحي إبراهيم..... جامعة وهـران
د. بوفولة بوخميس..... جامعة عنابة

## من الوطن العربي:

ا. د. جمال تركي..... تونـــــس
أ. د. كشرود عمار.....ليبيـــــا
أ. د. أحرشاو الغالي..... المغـــــرب
أ. د. عمر هارون الخليفة..... الســـودان
أ. د. أحمد جمال أبو العزائم..... مصـــــر
أ. د. فاضل شاكر الساعدي..... العـــــراق
ا. د. سامر رضوان ..... ســـــوريا
ا. د. عشوي مصطفى ..... السعـــودية
أ. د. عثمان يخلف..... قطـــــر
أ. د. محمد مقداد..... البحـــــرين

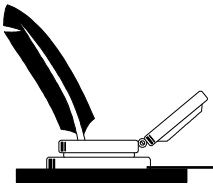

عنوان المراسلات:
الموقع الإلكتروني: http/ www. baseeracenter.com
البريد الإلكتروني: WWW.markazbassira@yahoo.fr

أمة تتعلم، أمة تتقدم

دورية دراسات نفسية ـ العدد (5) ـ ماي 2011

# محتـويات


| | | |
|---|---|---|
| ▪ افتتاحية العدد: | د/ كلتوم بلميهوب | 5 |
| الميول المهنية والذكاءات المتعددة لـــدى طلبة الصف الثالث الثانوي بمملكة البحرين | د/محمد مقداد<br>د/ خديجة موسى حسين | 9 |
| معايير اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري في ولاية الخرطوم | د/ عمر هارون خليفة | 41 |
| تأثير العنف المدرسي على التوافق الدراسي للإبناء المراهقين المتمدرسين | د/ بداوي مسعودة | 77 |
| علاقة الفضاء المنزلي بالتحصيل الدراسي | د/ فريدة جيتلي | 91 |
| طبيعة الفضاء المنزلي وعلاقته بالرضا عـــن الحياة وبتقدير الذات لدى عينة مـــن ربـــات البيوت بالجزائر العاصمة | د/ سليماني جميلة | 121 |
| العلاج المعرفي السلوكي لاضطراب القلق المعمم (دراسة حالة) | د/ كلتوم بلميهوب | 147 |



# كلمة التحرير

بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى اله وصحبه أجمعين.

عزيزي القارئ تجد في هذا العدد من دورية دراسات نفسية دراسات متنوعة تدور معظمها حول الذكاء والتحصيل العلمي في علاقتهما ببعض المتغيرات الهامة أولها دراسة د. مقداد وزميلته خديجة من البحرين التي عنوناها **"الميول المهنية والذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف الثالث الثانوي بمملكة البحرين"**. والتي قدما فيها مقياسين لكل من الذكاءات المتعددة والميول المهنية.

تليها دراسة د.عمر هارون خليفة من السودان التي عنونها **"معايير اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري في ولاية الخرطوم"** وهو اختبار لقياس الذكاء العام والاستدلال والقدرة على حل المشكلات.

وإذا كان الميل المهني والذكاء ضروريان للتحصيل الجيد فان هناك عوامل أخرى قد تؤثر على ضعفه كما بينت ذلك دراسة د. بداوي مسعودة التي عنونتها **"تأثير العنف المدرسي على التوافق الدراسي للأبناء المراهقين المتمدرسين"**.

أما دراسة د.جيتلي فريدة من المدرسة العليا للهندسة المعمارية بالجزائر فقد ركزت على عامل مهم في التحصيل الدراسي و هو الفضاء المنزلي .

غير أن الباحثة د. سليماني جميلة قد ذهبت إلى أبعد من ذلك من خلال دراستها الفضاء المنزلي وأثره على نوعية الحياة فلم تقصر تأثير الفضاء المنزلي على التحصيل الدراسي بل على نوعية الحياة ذاتها

وعندما تضطرب نوعية الحياة ذاتها فلا بد من علاج ومن العلاجات التي أثبتت فعاليتها العلاج المعرفي السلوكي حيث تتناول د. كلتوم بلميهوب العلاج المعرفي السلوكي لاضطراب القلق المعمم.

عزيزي القارئ أمل أن تجد في هذا العدد ما يرقى إلى مستوى اهتماماتك.

**رئيس التحرير**
**د. كلتوم بلميهوب**

# الميول المهنية والذكاءات المتعددة
# لدى طلبة الصف الثالث الثانوي بمملكة البحرين

د.محمد مقداد
قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة البحرين
خديجة موسى حسين
وحدة الإرشاد الأكاديمي

**ملخص:**

تهتم هذه الدراسة بمعرفة العلاقة بين الميول المهنية والذكاءات المتعددة في البيئة البحرينية عند طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي. تضم عينة الدراسة طلبة الصف الثالث الثانوي بمدارس مملكة البحرين، وقد اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية، مراعية لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي بحيث يتراوح حجمها 5 ٪ من إجمالي عدد الأفراد في مدارس المملكة البالغ عددهم 7221 طالبا وطالبة، وهو يعادل 360 طالبا وطالبة أو (36 ٪ ذكور، 64 ٪ إناث). وقد جمعت بيانات الدراسة باستخدام مقياسين (مقياس الميول ومقياس الذكاءات المتعددة) قام الباحثان بإعدادهما بالاستعانة بالمقاييس والدراسات السابقة. بينت نتائج الدراسة أن أكثر الميول شيوعاً لدى جميع الأفراد من الجنسين هي الميل المغامر والميل الاجتماعي. وأن أكثر الذكاءات شيوعاً لدى جميع الأفراد من الجنسين هي الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجودي. كما تبين وجود ارتباط دال موجب بين الذكاءات المتعددة والميول لدى أفراد العينة. وتبين أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في ميولهم المهنية في الميل الواقعي لصالح الذكور وفي الميول الاجتماعية والفنية لصالح الإناث.

**Abstract:**

**Vocational Interests and Multiple intelligences of Bahraini 12th grade Students.**

This study aimed to investigate the relationship between Vocational interests and multiple intelligences among Bahraini 12th grade students. A sample of 360 students (35

% males and 64 % females ) was taken from a whole population of 7221 12th grade students in Bahrain during the academic year 2009/ 2010. The authors collected the necessary data for this study using two measures: the multiple intelligences measure that was designed according to Gardner's theory of multiple intelligence and vocational interests measure that was designed according to Holland's Theory of vocational Interests. Results showed that enterprising and social interests as well as social and existential intelligences are the most widely stated interests and intelligences among study student respectively. In addition, it has been found that there was a strong relationship between most intelligences and vocational interests among the study sample students. Also, it has been found that there were statistically significant differences in interests between males and females. Males being stronger in realistic interests, whereas females being stronger in social interests.

**مقدمة الدراسة:**

يشهد العالم اليوم الكثير من التطورات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية، وكان من نتائجها أن تعددت المهن وكثرت ولم يعد من السهل اختيار المهنة، فضلاً عن النجاح فيها، مما أدى إلى ظهور الخدمة الإرشادية في مجال المهن والوظائف. فالمهنة ليست مجالاً لتأمين متطلبات الحياة المادية فقط، بل هي دور اجتماعي يمارسه الفرد ويتحمل ما يترتب عنه من تبعات نفسية واجتماعية. وعليه ينبغي الأخذ بخصائص الفرد المختلفة (الوجدانية والعقلية والبدنية والروحية) عند توجيهه لمهنة من المهن والوقوف على العوامل الاجتماعية والثقافية المؤثرة على قرار اختيار المهنة، والتركيز على الميول باعتبارها من أهم الخصائص التي تؤخذ بعين الاعتبار في الإرشاد المهني.

تتأثر ميول الفرد بعدد من العوامل. فهناك العوامل النفسية كالقدرات والدافعية، وهناك العوامل الاجتماعية والثقافية كالقيم السائدة والعادات والتقاليد، وهناك البيئة الفيزيقية كالتواجد في بيئة معتدلة أو بيئة حارة، وهناك العوامل الديموغرافية كالسن والجنس.

يستطيع الفرد القيام بأعمال كثيرة، غير أن العمل الذي يميل إليه هو ذلك العمل الذي يحقق فيه أعلى قدر من الرضا والسعادة والنجاح. فقد أظهرت دراسة (تيرمان) التتبعية

الطولية على مجموعة من المراهقين الموهوبين أن 58٪ من الذين أظهروا ميلاً نحو الهندسة أصبحوا مهندسين فعلاً فيما بعد ، وأن 83٪ ممن أظهروا الميل نفسه أصبحوا فيما بعد فيزيائيين إضافة إلى الهندسة (ناصر الدين أبو حماد ، 2006). فالميول ذات أهمية كبيرة في اختيار الفرد لمهنته؛ لأنها من العوامل المهمة للتنبؤ بنجاح الأفراد واختيارهم المناسب للدراسة والمهنة. وأن الأفراد الذين يعملون في مهن تتفق مع ميولهم يبدون أكثر رضا وأكثر ارتياحاً في عملهم، وأن أكثر الطلاب تحمساً للدراسة هم أكثر ميلاً نحوها. فالميول تعد دافعاً لبذل الجهد ومتابعة النشاطات، وقد بينت الدراسات أن الميل المهني عند الفرد يتبلور في سن 18 سنة ويثبت في عمر 21 سنة (زكريا توفيق، 1980).

وعليه فاختيار الفرد للمهنة التي تتناسب مع ميوله أمر ضروري يجب أخذه في الاعتبار لما له من فوائد عديدة فهو يجعل الفرد يمارس العمل بمتعة تمكنه من إتقانه. ويساهم في تطوير طموحاته الاجتماعية والاقتصادية ، ويحقق له قدرًا كبيرًا من التوافق النفسي يساعده في تحقيق ذاته.

وعلى الرغم من أن الباحثين المهتمين بموضوع الميول قد درسوا مواضيع متعددة مثل نمو الميول وقياس الميول واستقرار الميول ودور الميول في التوجيه المهني ومتلازمات الميول، إلا أن ما درسه الباحثون في الموضوع الأخير لم يتجاوز بضع متلازمات، وموضوع مثل علاقة الميول بالذكاءات المتعددة ترك بدون دراسة.

يشغل الذكاء الإنساني حيزًا كبيرًا من اهتمام الباحثين في العلوم التربوية والنفسية ، ويقع على المؤسسات الاجتماعية المختلفة وخاصة الأسرة والمدرسة عبء ومسؤولية اكتشاف الأذكياء من أبناء المجتمع وتنمية قدراتهم للمساهمة الفعالة في بناء المجتمع. وإن مما واجه الباحثين في دراستهم للذكاء الإنساني هو تحديد طبيعة الذكاء، أهو قدرة عقلية واحدة؟ أم مجموعة من القدرات المستقلة؟ (محمد طه، 2006). فالنظرة التقليدية للذكاء تعتبر الذكاء الإنساني واحدًا لا يتعدد يقاس بمجموعة من اختبارات الذكاء المعروفة كاختبار استانفورد بينيه، واختبار وكسلر واختبار رافن. وعليه، ففي الممارسة التربوية التقليدية ، يعتقد المدرس أن أداء بعض الطلاب أفضل من أداء غيرهم بسبب تفوقهم في قدرات الذكاء الثابتة. لقد ظلت هذه النظرة التقليدية للذكاء مسيطرة إلى أن ظهرت العديد من النظريات لتناقضها ، وتؤكد

أن الذكاء الإنساني يشتمل على قدرات عقلية متعددة مستقلة عن بعضها البعض يمكن تسميتها بالذكاءات المتعددة (طارق عبد الرؤوف، ربيع محمد، 2008).

وقد توصل جاردنر في عام (1983) إلى أن هناك سبعة أنواع من الذكاءات هي الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء المكاني، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي. وفي عام (1995) أضاف نوعًا ثامنًا من الذكاء وهو الذكاء الطبيعي، ثم أضاف عام (1998) نوعًا تاسعًا وهو الذكاء الوجودي. وعلى الرغم من ذكره كل ذكاء على حدة في كتابه "أطر العقل" فإن أداء أي مهمة يتطلب تفاعلا بين الذكاءات المتعددة وبذلك يكون الذكاء في نظره عبارة عن إمكانية بيولوجية يجد له تعبيره فيما يعد كنتاج للتفاعل بين العوامل التكوينية والعوامل البيئية وقد يختلف الناس في مقدار الذكاء الذي يولدون به، كما يختلفون في الكيفية التي يعمل كل منهم على تنميته بها (Gardner, 2003).

أجريت العديد من الدراسات للتعرف على الميول. فقد فقام Tien (1997) بدراسة للتعرف على بنية الميول لدى طلاب المرحلة الثانوية في تايوان، مستخدما قائمة هولاند بعد تقنينها لقياس الميول، وقد توصل إلى أن طلاب المرحلة الثانوية الذكور يفضلون البيئة الواقعية ثم البيئة المهنية الاستكشافية. أما الإناث فهن يفضلن البيئة الفنية ثم البيئة الاجتماعية. كما قام فوزي إلياس (1993) بدراسة للتعرف على ميول الطلبة العمانيين في سلطنة عمان والاستفادة من ذلك في التوجيه التعليمي والمهني، باستخدام اختبار كودر للميول المهنية بعد تعديله. بينت نتائج الدراسة تفوق طلاب القسم العلمي على طلاب القسم الأدبي في الميول العلمية والميكانيكية والحسابية وتفوق طلاب القسم الأدبي في الميول الأدبية والموسيقية والاجتماعية.

كما أجريت العديد من الدراسات حول الذكاءات المتعددة. فقد قام Loori (2005) بدراسة للكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في الذكاءات المتعددة باستخدام مقياس تيل للذكاءات المتعددة. بينت نتائج الدراسة أن الذكاءات المتعددة لدى أفراد العينة البالغ عددهم (90) طالبًا وطالبة ومن بيئات ثقافية مختلفة(إفريقيا، وآسيا، وأوربا، وأمريكا) كانت على التوالي: الذكاء الاجتماعي، ثم الذكاء المنطقي- الرياضي، ثم الذكاء اللغوي، ثم الذكاء الجسمي الحركي، ثم الذكاء الشخصي، ثم الذكاء الموسيقي، ثم الذكاء الفضائي. وبينت أيضًا وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في الذكاء المنطقي

الرياضي لصالح الذكور وفي الذكاء الشخصي لصالح الإناث. ولم تكن هناك فروق دالة بين الجنسين في الذكاءات الأخرى. وقام Chan (2003) بدراسة للتعرف على العلاقة بين الذكاءات المتعددة والتخصص الأكاديمي مستخدما مقياس الذكاءات المتعددة من إعداده هو نفسه. وقد بينت نتائج الدراسة أن أفراد العينة أعطوا لأنفسهم تقديرات عالية في الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي وتقديرات متدنية في الذكاء الفضائي. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق تعزى إلى النوع أو العمر بين أفراد العينة. وكشفت الدراسة أن الأفراد الذين ينتمون إلى تخصص الفنون أو الموسيقى أو الرياضة تفوقوا في الذكاء الموسيقي على الأفراد الذين ينتمون إلى تخصص العلوم الاجتماعية واللغات. وأن الأفراد الذين ينتمون إلى تخصص الإرشاد النفسي كانوا أفضل في الذكاء الاجتماعي والشخصي من نظرائهم الذين لا ينتمون إلى هذا التخصص.

إلى جانب هذا ، فقد أجريت العديد من الدراسات حول العلاقة بين الميول والمتغيرات الأخرى. فقامت رية العويس (2007) بدراسة للتعرف على العلاقة بين أنماط الشخصية السائدة عند الطالبات المتفوقات وميولهن المهنية باستخدام قائمة جاكسون للميول المهنية وقائمة جاكسون المعدلة للشخصية. وقد بينت نتائج الدراسة وجود ارتباطات دالة بين سمات الشخصية والميول. كما بينت أيضًا أن كل سمة شخصية ترتبط بميل مهني أو أكثر ولكن بدرجات متفاوتة تحددها درجة الارتباط بين كل سمة من السمات وكل ميل من الميول، والتي تظهر عمليًا في قيمة معامل الارتباط بينهما. وقام كل من Kelly and Kneipp (2004) بدراسة للتعرف على العلاقة بين القدرات الإبداعية للأفراد العاديين وميولهم المهنية ، باستخدام مقياس الصفات الإبداعية والشخصية للباحثين ومقياس الميول لجون هولاند. وقد بينت نتائج الدراسة أن هناك علاقة وطيدة بين قدرات الأفراد الإبداعية (الخيال وقدرة الاحتمال والتلقائية وأسلوب المعرفة الإبداعية والانخراط الإبداعي) وبين ميولهم المهنية. وقامت نجاة زكي موسى (2003) بدراسة العلاقة بين الميول والأسلوب المعرفي المستخدم في التحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي، مستخدمة مقياس الميول لجاكسون، ومقياس تحليل الأساليب المعرفية لريدينج. وقد بينت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة بين بعدي الأسلوب المعرفي والميول (الميل للعمل في مجال الخدمة الاجتماعية ، وإدارة العلاقات الإنسانية ، والتدريس ، والفيزياء ، والعلوم الاجتماعية ، والهندسة). وقد تراوحت العلاقة بين المتوسطة والقوية. أما Milgram and Hong (1999)، فقد قاما بدراسة للتعرف على العلاقة بين الميول والقدرات لدى الأفراد الموهوبين في المرحلة الثانوية ، باستخدام اختبار القدرات اللفظية

والرياضية والميكانيكية. وقد بينت نتائج الدراسة أن ليس لكل موهوب جميع القدرات نفسها، مما يعني أن لمعظمهم قدرات وميولا لأشياء محددة في بعض المجالات. وفي نفس السياق، قام Kunce (1991) بدراسة للتعرف على العلاقة بين الميول والتفضيلات المهنية، باستخدام مقياس هولاند للميول المهنية وقائمة هولاند للتفضيل المهني. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الميول والتفضيلات المهنية. كما أشارت إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الميل الواقعي والتقليدي لصالح الذكور، وفي الميل الاجتماعي والفني لصالح الإناث. كما قامت سهام أبو عيطة (1986) بدراسة للتعرف على العلاقة بين أسلوب المعاملة الوالدية والميول باستخدام مقياس أساليب الرعاية الوالدية الذي أعده تركي (1975) واختبار الميول لجون هولاند. بينت نتائج الدراسة أن بعض أساليب الرعاية الوالدية فقط ذات علاقة بتكوين ميول معينة. وقد كان أسلوب الرعاية الوالدية الحاث على الإنجاز من أكثر الأساليب تأثيراً في تكوين ميول مختلفة لدى الأبناء. وأن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الميل الواقعي لصالح الذكور وفي الميل الاجتماعي لصالح الإناث.

بينت الدراسات السابقة أن الحاجة لا تزال قائمة لإجراء العديد من البحوث والدراسات في مجال الميول عامة ومتلازمات الميول خاصة بالذات لدى طلاب وطالبات المدارس البحرينية ومحاولة التوصل إلى صورة أكثر شمولاً واكتمالاً لهذه الميول والكشف عن أهم العوامل المؤثرة فيها والدور الذي تؤديه في توجه الطلاب والطالبات نحو مجالات مهنية معينة وتفضيلها على مجالات أخرى والدراسة الحالية خطوة في هذا الاتجاه.

**مشكلة الدراسة:**

تعد المرحلة الثانوية مرحلة حاسمة لاتخاذ قرار مناسب يحدد نوع التعليم والمهنة التي تتناسب مع ميول الطالب وقدراته، واختيار التخصص الدراسي ومنه مهنة المستقبل التي تعتبر مشكلة يعاني منها الكثير من طلبة المرحلة الثانوية. قد يكون اختيار التخصص الدراسي موفقاً يبنى على قدرات الطالب ومعارفه وميوله واهتماماته، وقد يكون غير موفق لا يبنى على القدرات والمعارف والميول والاهتمامات، وتلعب فيه العوامل الاجتماعية كالوالدين، والأقارب، والزملاء دورًا هامًا. وقد أكد كثير من علماء النفس من أمثال أريك أريكسون وجان بياجيه على ضرورة أخذ الميول بعين الاعتبار أثناء اختيار التخصص الدراسي والعمل المستقبلي نظرًا لما للميول من دور تلعبه في نجاح الفرد في الدراسة وفي العمل (عويد سلطان، 2003).

تبين الخبرة الطويلة في مجال التعليم والإرشاد المهني لأحد كاتبي هذه الورقة أن عددا لا بأس به من طلبة المرحلة الثانوية يدرسون تخصصات جامعية لا تتفق مع ميولهم وذكاءاتهم، وبعض آخر يتحولون من تخصص إلى آخر بعد سنة جامعية كاملة لأنهم يدركون إدراكا قاطعا أن التخصص الحالي لا يلائمهم، وبقاؤهم فيه مضيعة للوقت. وذلك لأن عملية اختيار التخصص الدراسي لم تتم بالصورة السليمة. ومما لا شك فيه أن عملية اختيار التخصص الدراسي عملية هامة في حياة الفرد حيث تتعدد فيها المؤثرات التي توجهها كالوالدين، والأقارب، والأصدقاء، والمنهج الدراسي، والمواقف والخبرات التي يمر بها الطالب وميوله وفرص العمل المتاحة أمامه. هذا بالإضافة إلى الذكاءات المتعددة لديه إذ أن درجة ذكاء الفرد تؤثر في ميوله المهنية وتوجهه نحو التخصصات والأعمال أو المهن التي يعتقد أنها تكسبه المكانة اللائقة في محيطه الاجتماعي.

وعلى الرغم من تعدد المؤثرات في الاختيار الدراسي، إلا أن واحدا منها- وقد يكون أهمها على الإطلاق- هو الميول والقدرات. فإذا كان الباحثون قد درسوا العلاقة بين الميول وعدد من العوامل الشخصية، مثل العلاقة بين الذكاء والشخصية والميول (Balgopal, 1994)، والعلاقة بين الميول والتفضيلات المهنية (Kunce, 1999)، والعلاقة بين الميول المهنية والقدرات (Milgram & Hong, 1999)، وبين الميول وأنماط الشخصية (ريه العويس، 2007) إلا أن العلاقة بين الميول والذكاءات المتعددة تركت بدون دراسة. وقد أشار (Shearer and Anthony, 2009) إلى هذه المسألة وألحا على دراستها. في هذا الإطار جاءت هذه الدراسة لتضيف حلقة أخرى إلى سلسلة الميول، وهي العلاقة بين الميول والذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف الثالث الثانوي بمملكة البحرين.

**تساؤلات الدراسة:**

يمكن إيجاز مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1-ما هي الميول لدى أفراد عينة الدراسة الكلية بمملكة البحرين؟

2-ما هي الميول لدى عينة الدراسة من الذكور والإناث في الصف الثالث الثانوي بمملكة البحرين؟

3- ما هي الذكاءات المتعددة لدى عينة الدراسة الكلية بمملكة البحرين؟

4- ما هي الذكاءات المتعددة لدى عينة الدراسة من الذكور والإناث في الصف الثالث الثانوي بمملكة البحرين؟

5- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الميول والذكاءات المتعددة لدى عينة الدراسة؟

**أهداف الدراسة:**

1- التعرف على الميول لدى أفراد عينة الدراسة الكلية.

2- التعرف على الميول لدى أفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث.

3- التعرف على الذكاءات المتعددة لدى أفراد عينة الدراسة الكلية.

4- التعرف على الذكاءات المتعددة لدى أفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث.

5- التعرف على العلاقة بين الميول والذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف الثالث الثانوي.

**أهمية الدراسة**، تتجلى أهمية الدراسة في الآتي:

**أولا، الجانب العلمي:**

1- معرفة كل من الميول والذكاءات المتعددة لدى أفراد عينة الدراسة.

2- معرفة العلاقة بين الميول والذكاءات المتعددة.

3- معرفة الفروق بين أفراد العينة في الميول والذكاءات المتعددة.

4- توفير مقياسين (مقياس الميول ومقياس الذكاءات المتعددة) يمكن استخدامهما في البحث العلمي مستقبلا.

5- سد فجوة في تراث الميول بتوفير دراسة تتناول العلاقة بين متغيرين لم تدرس من قبل.

**ثانياً، الجانب التطبيقي:**

1- توجيه الطالب نحو الدراسة أو المجال المهني الذي يشبع حاجاته وميوله ودوافعه النفسية من جهة، ويحقق له الرضا والاستقرار المهني الذي يتناسب مع ذكاءاته من جهة أخرى.

2- الاستفادة من نتائج الدراسة في تطبيقات عملية في التوجيه والإرشاد المهني بتعرف الأفراد على ميولهم المهنية بما يحقق توافقهم مع الذات وتكيفهم مع المجتمع.

3- توفير خريجين يحققون مبدأ "الرجل المناسب في المكان المناسب" الذي ترفع لواءه المؤسسات الصناعية في مملكة البحرين.

**مصطلحات الدراسة:**

**أولا، الميل:** هناك عدة تعريفات للميول فيعرفها عويد سلطان (2003) بأنها استجابة الفرد استجابة إيجابية أو سلبية نحو شخص أو شيء أو فكرة أو عمل معين. وتصطبغ هذه الاستجابة بالصبغة الوجدانية. وهذه الاستجابة مكتسبة (قابلة للتعلم)، ويعني هذا أن الميل

مكتسب وغير فطري وتثبت الميول عادة في سن النضج. ويعرفها جيلفورد بأنها نزعة سلوكية عامة لدى الفرد تجذبه نحو نوع معين من الأنشطة (سيد غنيم، 1972). كما يعرفها سترونج بأنها نوع من الأنشطة نشعر نحوها بالحب أو الكره ونتجه نحوها أوبعيدًا عنها (إبراهيم الصيخان، 2008). أما جون ديوي فيعرفها بأنها حالة يشعر فيها الفرد بأنه يحقق ذاته، أو يجد نفسه من خلال قيامه بعمل معين(سحر عطية، 2009).

ويعرف الباحثان الميل إجرائياً بأنه: **الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الميول الذي قام الباحثان بإعداده. والدرجة الأعلى على المقياس تمثل نوع الميل الذي يمتلكه المفحوص.**

**ثانيا، الذكاء:** يعرفه الناطقون بلسان جمعية علم النفس الأمريكية بأنه قدرة الأفراد على فهم الأفكار المعقدة، والتكيف بفعالية مع المحيط، والتعلم من الخبرة والتجربة، والتفكير بأشكال التفكير المختلفة والتغلب على المشاكل بالتفكير ( Neisser, et al. 1996). ويعرفه قاموس كامبريدج المتعلم بأنه القدرة على التعلم والفهم واتخاذ القرارات أو الحصول على مجموعة من الآراء مبنية على التفكير المنطقي ( Cambridge Advance Learner's Dictionary, 2006). أما غاردنر (Gardner, 1993)، فهو يرى أن الذكاء هو القدرة على حل المشكلات أو إنتاج منتجات ما ذات قيمة في مجتمع معين. ويعرفه سترنبرغ (Sternberg 2003) بأنه المهارة التي تمكن صاحبها من تحقيق ما يرغب في تحقيقه في إطار المحيط الاجتماعي الثقافي الذي يتواجد فيه.

ويعرف الباحثان الذكاء إجرائياً بأنه: **الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الذكاءات المتعددة الذي قام الباحثان بإعداده. والدرجة الأعلى على المقياس تمثل نوع الذكاء الذي يمتلكه المفحوص.**

**منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

**منهج البحث:** لقد تبين أن الدراسة متعددة الأهداف، فمنها ما يسعى إلى معرفة طبيعة الميول والذكاءات المتعددة لدى أفراد العينة. ومنها ما يسعى إلى معرفة العلاقة بين الميول والذكاءات المتعددة لدى أفراد العينة. وعليه، فإن المنهج القادر على تحقيق الأهداف كلها هو المنهج الوصفي بفرعيه المختلفين المسحي والارتباطي على التوالي.

**عينة الدراسة:**

اختيرت عينة الدراسة الرئيسة من طلبة الصف الثالث الثانوي بمدارس مملكة البحرين الثانوية بالطريقة الطبقية العشوائية، لضمان التمثيل السليم للمجتمع بحيث يتراوح حجم العينة 5 ٪ من إجمالي عدد الأفراد في مدارس المملكة البالغ عددهم 7221 طالبا وطالبة في الفصل الثاني من السنة الدراسية 2009- 2010م، وهو يعادل 360 طالبًا وطالبة (36 ٪ ذكور، 64 ٪ إناث). والجدول رقم 2 يبين توزيع أفراد العينة على المدارس والمحافظات.

**جدول(2): توزيع أفراد عينة الدراسة على المحافظات والمدارس الثانوية**

| م | المحافظة | المدرسة الثانوية | الجنس | النسبة والمجموع | المدرسة الثانوية | الجنس | النسبة والمجموع | المجموع الكلي (بنين - بنات) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | العاصمة | أحمد العمران | بنين | 34٪-44 | خولة | بنات | 8٪ -18 | 62 |
| 2 | الوسطى | التعاون | بنين | 42٪-54 | النور | بنات | 27٪ -62 | 116 |
| 3 | المحرق | الهداية الخليفية | بنين | 24٪-31 | الاستقلال | بنات | 21٪ -49 | 80 |
| 4 | الجنوبية | - | - | - | الرفاع الغربي | بنات | 11٪ -26 | 26 |
| 5 | الشمالية | - | - | - | العهد الزاهر | بنات | 33٪ -76 | 76 |
| | | **المجموع** | | **129** | **المجموع** | | **231** | **360** |

إلى جانب عينة الدراسة الرئيسة، فقد اختار الباحثان عينة أخرى (عينة التقنين) ولكن من مدرستين فقط (أحمد العمران وخولة). تكونت هذه العينة من (15) طالبا و(15) طالبة في الصف الثالث الثانوي بلغ متوسط سنهم 18 سنة بانحراف معياري قدره 4.263، وذلك لحساب صدق أداتي جمع البيانات وثباتهما.

**أدوات الدراسة:**

لجمع بيانات هذه الدراسة قام الباحثان ببناء مقياسين هما:

**أولاً، مقياس الميول:**

ويتألف من 60 عبارة تشمل ستة أنواع من الميول وهي: الميل المهني، والميل العلمي، والميل الاجتماعي، والميل التقليدي (المكتبي)، والميل المغامر (الإقناعي)، والميل الفني، وذلك وفقا لما جاء في نظرية هولاند (Holland, 1989)[1]. ويضم كل ميل من الميول 10 عبارات.

وتكون إجابة المفحوصين على المقياس كالآتي: أميل بدرجة كبيرة – أميل بدرجة متوسطة – أميل بدرجة قليلة. وتعطى الإجابات الدرجات التالية: 3 و 2 و1 على التوالي، بحيث تكون أعلى درجة على كل بعد 30 درجة وأقل درجة 10درجات وتكون أعلى درجات الأبعاد هي الميل الأقوى وهكذا. وفي حالة تساوي درجات الأفراد على أكثر من بعد فيعتبر الطالب متمتعًا بأكثر من ميل بنفس القوة. وجدول (3) يوضح توزيع فقرات المقياس على أبعاد الميول الستة.

---

[1] الميول المهنية متعددة. وفيما يلي تعريف لكل ميل من الميول الستة التي تذكرها نظرية هولاند (Holland, 1989):

- **الميل المهني أو الواقعي**: أن يميل الفرد إلى الاهتمام بالزراعة والنجارة والهندسة كما هو حال الفلاحين وسائقي الشاحنات ومشغلي المكائن والآلات.
- **الميل العلمي**: أن يميل الفرد إلى زيارة معارض العلوم أو يتوصل إلى اختراعات علمية جديدة أو يقوم بأبحاث ورحلات علمية.
- **الميل الاجتماعي**: أن يميل الفرد إلى العمل مع المؤسسات الخيرية، والمشاركة في حملات التبرع للمشاريع الخيرية وفي حملات التبرع بالدم.
- **الميل المكتبي أو التقليدي**: أن يميل الفرد إلى أن يكون محاسبًا أو أمينًا لصندوق إحدى الجمعيات.
- **الميل المغامر أو الإقناعي**: أن يميل الفرد إلى مقابلة الناس لاستطلاع رأيهم في مشكلة اجتماعية أو المشاركة في لجنة طلابية أو الحملات الانتخابية النيابية.
- **الميل الفني**: أن يميل الفرد إلى المشاركة في جمعية لممارسة الهوايات الفنية كالرسم والنحت والتصميم.

**جدول (3): توزيع فقرات مقياس الميول على الأبعاد الستة**

| أبعاد الميول | فقرات الأبعاد | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الميل المهني | 1 | 7 | 13 | 19 | 25 | 31 | 37 | 43 | 49 | 55 |
| الميل العلمي | 2 | 8 | 14 | 20 | 26 | 32 | 38 | 44 | 50 | 56 |
| الميل الاجتماعي | 3 | 9 | 15 | 21 | 27 | 33 | 39 | 45 | 51 | 57 |
| الميل التقليدي | 4 | 10 | 16 | 22 | 28 | 34 | 40 | 46 | 52 | 58 |
| الميل المغامر | 5 | 11 | 17 | 23 | 29 | 34 | 41 | 47 | 53 | 59 |
| الميل الفني | 6 | 12 | 18 | 24 | 30 | 36 | 42 | 48 | 54 | 60 |

**الخصائص السيكومترية لمقياس الميول:**

**1-صدق المقياس:**

تم التأكد من صدق المقياس بالطريقتين الآتيتين:

**صدق المحكمين:** تم اختبار صدق المقياس والتأكد من سلامة العبارات، ومدى ملاءمتها للبعد الذي تمثله، بالأخذ بآراء خمسة محكمين من أساتذة قسم علم النفس بجامعة البحرين[2]. وقد وقع الاختيار على العبارات التي تم الاتفاق عليها بنسبة 90 ٪ على الأقل. أما العبارات التي لم تحصل على نسبة الإجماع تلك فقد تم تعديلها حسب اقتراحات المحكمين.

**الصدق المحكي:** تم حساب الصدق المحكي للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين أبعاده وأبعاد مقياس الميول لإبراهيم الصيخان (2008)، وكانت معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياسين المتناظرة بعد تطبيق المقياسين على عينة التقنين كالتالي: الميل الواقعي (.652)، الميل العلمي (.738)، الميل الاجتماعي (.568)، الميل التقليدي (.573)، الميل المغامر (.780)، الميل الفني (.584)، وكانت كلها دالة عند مستوى (0.01)، وهي تدل على صدق المقياس.

---

[2] هؤلاء المحكمون هم:

أ.د. ت.ع. أستاذ علم النفس الاجتماعي.

أ.د. م. ش. أستاذ علم النفس الإكلنيكي.

د. ج. ع. أستاذ علم النفس التربوي المشارك.

د. م. م. أستاذ علم النفس التربوي المشارك.

د. أ. س. أستاذ الإحصاء النفسي المشارك.

**2-ثبات المقياس:**

قام الباحثان بتطبيق مقياس الميول على عينة التقنين، وقد تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، الذي بلغ (0.904) وهو ثبات مرتفع ومقبول.

**ثانياً: مقياس الذكاءات المتعددة:**

ويتألف من 108 عبارة، تشمل تسعة أنواع (أبعاد) من الذكاءات المتعددة وهي الذكاء اللغوي اللفظي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء المكاني، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي(الذاتي)، والذكاء الطبيعي، والذكاء الوجودي، وفقا لما جاء في نظرية غاردنر (Gardner, 2003)[3]. ويضم كل بعد من أبعاد الذكاءات المتعددة 12 عبارة، وتكون إجابة المفحوصين على المقياس كالآتي: غالبًا وأحيانًا ونادرًا، وتعطى الدرجات التالية 3، 2، 1 على التوالي بحيث تكون أعلى درجة على كل بعد 36

---

[3] فيما يلي تعريف لكل ذكاء من هذه الذكاءات:

1- **الذكاء اللغوي:** يتضمّن الذكاء اللغوي حساسية الفرد للغة المنطوقة والمكتوبة، والقدرة على تعلّم اللغات، والقدرة على استعمال اللغة في تحقيق بعض الأهداف.

2 - **الذكاء المنطقي الرياضي:** يشتمل الذكاء المنطقي الرياضي على القدرة على تحليل المشكلات منطقيًا، تنفيذ العمليّات الرياضية، وتحرّي القضايا علميًا. وكذلك القدرة على اكتشاف الأنماط والاستنتاج والتفكير المنطقي.

3- **الذكاء الموسيقي (الصوتي أو النغمي):** يتضمّن الذكاء الموسيقي التركيب وتذوّق الأنماط الموسيقية، والقدرة على إعداد الدرجات الموسيقية والنغمات والإيقاعات.

4 - **الذكاء الجسمي الحركي:** يستلزم الذكاء الجسمي الحركي إمكانية استخدام كامل الجسم أو أجزاء منه لحل المشكلات، والقدرة على استخدام القدرات العقلية لتنسيق حركات الجسم.

5- **الذكاء المكاني:** يشتمل الذكاء المكاني على إمكانية التعرّف واستعمال الأماكن المفتوحة، وكذلك المساحات المحصورة.

6- **الذكاء الاجتماعي:** الذكاء الاجتماعي يهتّم بالقدرة على فهم نوايا ودوافع ورغبات الآخرين، إذ أنه يسمح للجميع للعمل بفاعلية مع الآخرين. أما أهم المهن والتخصصات المناسبة لهذا النوع من الذكاء فهي: أعمال البيع أو السياسة، الإرشاد والتوجيه التربوي.

7 - **الذكاء الشخصي (الذاتي):** يستلزم الذكاء الشخصي الذاتي القدرة على فهم النفس (الذات)، أن يقدّر الفرد مشاعره ومخاوفه ودوافعه.

8- **الذكاء الطبيعي:** وهو القدرة على الوعي بالمحيط الطبيعي والميل إلى جمع الأشياء الطبيعية مثل أوراق الأشجار والأزهار والميل إلى تصنيف الأشياء وتربية الحيوانات وزرع الخضروات والموضوعات المرتبطة بالمواد التعليمية.

9- **الذكاء الوجودي:** يرمز إلى علاقة الفرد بالكون وتفكيره الغيبي بالموت ومصير الكائنات الحية والبشر وتتضمن مهارات المتعلم القدرة على مناقشة الأمور الغيبية والتجريد والخوض في مسائل فلسفية عميقة.

درجة، وأقل درجة هي 12درجة، ويتم احتساب أعلى درجات الأبعاد لتصبح هي الذكاء الأقوى ثم الأقل وهكذا. وفي حالة تساوي درجات الأفراد على أكثر من بعد، يعتبر الطالب متمتعًا بأكثر من ذكاء بنفس القوة. وجدول (4) يوضح توزيع فقرات المقياس على الأبعاد التسعة.

**جدول ( 4): توزيع فقرات مقياس الذكاءات المتعددة على الأبعاد التسعة:**

| م | نوع الذكاء | فقرات أنواع الذكاء | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | اللغوى اللفظي | 1 | 9 | 26 | 35 | 44 | 53 | 61 | 72 | 81 | 90 | 99 | 108 |
| 2 | المنطقى الرياضي | 8 | 17 | 25 | 34 | 43 | 52 | 60 | 71 | 80 | 89 | 98 | 107 |
| 3 | الموسيقي | 7 | 16 | 24 | 33 | 42 | 51 | 59 | 70 | 79 | 88 | 97 | 106 |
| 4 | الجسمى الحركي | 6 | 15 | 23 | 32 | 40 | 50 | 58 | 69 | 78 | 87 | 96 | 105 |
| 5 | الفضائى (المكاني) | 14 | 31 | 39 | 49 | 54 | 62 | 63 | 68 | 77 | 86 | 95 | 104 |
| 6 | الاجتماعي | 5 | 13 | 21 | 30 | 41 | 48 | 57 | 67 | 76 | 85 | 94 | 103 |
| 7 | الشخصي | 4 | 12 | 20 | 29 | 38 | 47 | 56 | 66 | 75 | 84 | 93 | 102 |
| 8 | الطبيعي | 3 | 11 | 19 | 28 | 37 | 46 | 55 | 64 | 73 | 83 | 92 | 101 |
| 9 | الوجودي | 2 | 10 | 18 | 22 | 27 | 36 | 45 | 65 | 74 | 82 | 91 | 100 |

**الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاءات المتعددة:**

1- صدق المقياس:

تم التأكد من صدق المقياس بالطريقتين الآتيتين:

**صدق المحكمين**: تم اختبار صدق المقياس والتأكد من سلامة العبارات، ومدى ملاءمتها للبعد الذي تمثله، بالأخذ بآراء خمسة محكمين من أساتذة قسم علم النفس بجامعة البحرين (وقد سبقت الإشارة إليهم). وقد تم اختيار العبارات التي تم الاتفاق عليها بنسبة 90 ٪ على الأقل، أما تلك العبارات التي لم تحصل على نسبة الإجماع تلك فقد تم تعديلها حسب اقتراحات المحكمين.

**الصدق المحكي:** تم حساب الصدق المحكي لأبعاد المقياس بحساب معاملات الارتباط بين أبعاده وأبعاد مقياس الذكاءات المتعددة لجيهان العمران (2006) وكانت معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياسين المتناظرة بعد تطبيق المقياسين على عينة التقنين كالتالي: الذكاء اللغوي (.826)، الذكاء المنطقي الرياضي (.809)، الذكاء الموسيقي (.569)، الذكاء الجسمي الحركي (.609)، الذكاء المكاني (.692)، الذكاء الاجتماعي (.541)، الذكاء الشخصي (.548)، الذكاء الطبيعي (.576)، الذكاء الوجودي (.644) وكانت كلها دالة عند مستوى (0.01)، تدل على صدق المقياس.

**2- ثبات المقياس:**

للتحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة التقنين لحساب معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.897) وهو ثبات مرتفع ومقبول.

**عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:**

سيتم عرض نتائج الدراسة وفقاً لتسلسل أسئلة الدراسة وذلك على النحو التالي:

**أولاً: عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها:**

نص هذا السؤال على الآتي: **"ما هي الميول لدى أفراد عينة الدراسة الكلية؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الأفراد على أبعاد الميول كما هو مبين في جدول (7).

**جدول (7): المتوسطات والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة على أبعاد الميول**

| عدد أفراد العينة | أبعاد الميول | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| العينة الكلية ن = 360 | المغامر | 21.99 | 3.955 | 1 |
| | الاجتماعي | 21.40 | 4.315 | 2 |
| | التقليدي | 19.81 | 4.157 | 3 |
| | العلمي | 18.71 | 4.870 | 4 |
| | الفني | 17.74 | 3.953 | 5 |
| | الواقعي | 17.27 | 4.333 | 6 |

بمعاينة جدول (7) يتضح لنا أن الميول لدى أفراد العينة الكلية جاءت مرتبة تنازلياً كالتالي: المغامر، والاجتماعي، والتقليدي، والعلمي، والفني، والواقعي.

يلاحظ أن الميل المغامر والميل الاجتماعي هما الأكثر شيوعًا لدى أفراد العينة الكلية، هذا ويمكن عزو ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة (طلبة بالصف الثالث الثانوي) المتراوحة أعمارهم بين 17 و 19 سنة كلهم أو على الأقل أغلبهم لا يزالون في مرحلة المراهقة. ومن أهم خصائص الفرد في هذه المرحلة من العمر الاتخاذ السريع للقرارات والاندفاع في التصرفات دون دراسة الأمور بعناية شديدة ودون الاهتمام بأية مخاطر لثقته الزائدة في نفسه، والانهماك في الأعمال التطوعية والخيرية ومساعدة الآخرين (سامي ملحم، 2004 ومحمد الزعبلاوي، 1410هـ). وبالنسبة للميل العلمي والتقليدي فقد احتلا الوسط لدى أفراد العينة وقد كان من المتوقع أن يكون الميل العلمي ضمن ميول المقدمة لدى الأفراد لارتباطه ببعض تخصصات المرحلة الثانوية لكنه جاء ضمن ميول الوسط. أما بالنسبة للميول الأقل تفضيلاً فكانت الميل الواقعي ثم الميل الفني. يرتبط هذان الميلان بالمهن الحرفية الحرة أكثر من ارتباطهما بالوظائف الأخرى الصناعية والخدمية مثلا التي تعتمد في جانب كبير منها على الموهبة الشخصية والهواية الذاتية. توضح لنا هذه النتائج صورة الميول لدى طلبة الصف الثالث الثانوي التي لا تزال تتجه بدرجة كبيرة نحو المهن والوظائف الرسمية التقليدية ذات الدخل الثابت، والتي لا تتطلب الكثير من الإبداع، ويغلب عليها الروتين وعادة ما تتطلب القليل من الجهد فقط، وتبتعد عن الأعمال التي تتطلب استخدام المهارات اليدوية وربما العمل البدني الكثير كالأعمال الحرفية والفنية والميكانيكية. علاوة على هذا يمكن أن ننظر إلى هذه النتيجة بمنظار أوسع حيث إن الفرد في البلدان العربية يعزف عن المهن الحرفية والفنية (المهن التي تلطخ اليدين) واختيار المهن المكتبية الجالسة (Sedentary Jobs) ذات الظروف الفيزيقية الجيدة. تتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة جابر عبد الحميد (1981) التي بينت أن الميل الاجتماعي احتل المقدمة بالنسبة للجماعات العمرية الأربع (أول وثالث إعدادي وثاني ثانوي وسنة ثالثة جامعة) التي قام بدراستها.

**عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:** نص هذا السؤال على الآتي: **"ما هي الميول لدى عينة الدراسة من الذكور والإناث؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدى عينة الدراسة من الذكور والإناث على أبعاد الميول كما هو مبين في جدول.( 8)

**جدول (8): المتوسطات والانحرافات المعيارية للذكور والإناث بالنسبة لمقياس الميول:**

| م | أبعاد الميول | الذكور ( ن= 129) | | | الإناث ( ن=231) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
| 1 | الميل الواقعى | 19.25 | 4.636 | 4 | 16.08 | 3.661 | 6 |
| 2 | الميل العلمى | 19.06 | 4.453 | 5 | 18.50 | 5.104 | 4 |
| 3 | الميل الاجتماعي | 20.61 | 4.431 | 2 | 21.88 | 4.181 | 2 |
| 4 | الميل التقليدى | 19.96 | 4.316 | 3 | 19.71 | 4.064 | 3 |
| 5 | الميل المغامر | 21.86 | 3.849 | 1 | 22.07 | 4.024 | 1 |
| 6 | الميل الفني | 17.22 | 3.650 | 6 | 18.06 | 4.102 | 5 |

من الجدول السابق يتضح لنا توزيع الميول بالنسبة للذكور مرتبًا تنازليًا على النحو الآتي: المغامر، والاجتماعي، والتقليدي، والواقعي، والعلمي، والفني. أما بالنسبة للإناث فكان توزيع الميول مرتبًا تنازليًا على النحو الآتي: المغامر، والاجتماعي، والتقليدي، والعلمي، والفني، والواقعي.

يمكن وضع هذه النتائج في مجموعتين هما مجموعة ميول الصدارة (الميل المغامر والاجتماعي والتقليدي)، ومجموعة ميول المؤخرة (الميل العلمي والفني والواقعي). اتفق الجنسان الذكور والإناث في ترتيب ميول الصدارة اتفاقا كليا لعدد من الأسباب أولها السن (سن المراهقة) وما يتصف به من صفات بدنية واجتماعية وعقلية تؤثر في الفرد عقليا وسلوكيا (محمد الطحال وسيد الطواب ونبيل علي محمود 1989). وثانيها ثقافة المجتمع. ينتمي أفراد العينة إلى مجتمع عربي شرقي كما يقال، تعد فيه قيم العلاقات الاجتماعية من أهم القيم التي يتمسك بها أفراده. كما يميل الفرد فيه إلى الاتصال البيشخصي ومشاركة الأقران في الأنشطة المختلفة، والسعي إلى تأكيد الذات من خلال التواجد في جماعات يستميتون في الدفاع عنها. وثالثها، السوق. يدرك أفراد العينة حاجة سوق العمل إلى المقتدرين في التجارة النشيطة في السوق البحريني المتأثر بقوة بالموقع الجغرافي البحري لمملكة البحرين وانفتاحها التجاري والاقتصادي على دول العالم المختلفة باعتبار أن التجارة كانت ولا تزال حرفة رئيسة لسكان الجزيرة (مملكة البحرين).

وفيما يخص ميول المؤخرة، نلاحظ تفاوتا نسبيا في ترتيبها وذلك لأنها لا تقع في بؤرة الاهتمام الرئيسة لأفراد عينة الدراسة. كلا الجنسين يظهران العزوف عن التخصصات العلمية أو الأدبية. من خلال الجلسات الإرشادية مع أفراد العينة وأولياء أمورهم أمكن التوصل إلى فهم أن تخوف الطلاب من التوجه نحو التخصصات العلمية يعود إلى اعتقادهم أنها أكثر صعوبة وقد تعمل على انخفاض معدلاتهم، بينما يعود عزوفهم عن التخصصات الأدبية إلى إدراكهم أن نظرة المجتمع ترى أن طلاب الفروع الأدبية هم الطلاب ذوو التحصيل المتدني. تتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة سلطان المطيري (2000) التي بينت أن أكثر الميول والاهتمامات تمييزًا بين المتفوقين عقليًا وغير المتفوقين هي الميول الميكانيكية والإبداعية والخدمية والعلمية.

**عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:** لقد نص هذا السؤال على الآتي: **"ما هي الذكاءات المتعددة لدى أفراد عينة الدراسة الكلية؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على أبعاد الذكاءات المتعددة كما هو مبين في الجدول( 9).

**جدول (9): المتوسطات والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة على أبعاد الذكاءات المتعددة:**

| عدد أفراد العينة | أبعاد الذكاءات المتعددة | الترتيب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| العينة الكلية ن = 360 | الاجتماعي | 1 | 27.71 | 3.706 |
| | الوجودي | 2 | 26.93 | 3.598 |
| | الجسمي الحركي | 3 | 26.23 | 4.472 |
| | اللغوي | 4 | 26.19 | 4.321 |
| | الشخصي الذاتي | 5 | 25.61 | 3.461 |
| | المكاني الفضائي | 6 | 25.15 | 4.016 |
| | الموسيقي | 7 | 25.06 | 4.970 |
| | المنطقي الرياضي | 8 | 24.75 | 4.398 |
| | الطبيعي | 9 | 24.58 | 4.449 |

بمعانية الجدول السابق يتضح لنا أن الذكاءات المتعددة التي يتمتع بها أفراد العينة الكلية كانت مرتبة تنازليًا كالتالي: الاجتماعي، والوجودي، والجسمي الحركي، واللغوي،

والشخصي الذاتي، والمكاني، والموسيقي، والمنطقي الرياضي، والطبيعي. والسؤال الذي يطرح الآن هو لماذا كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول أعلاه؟ للإجابة عن هذا السؤال، يمكن تقسيم الذكاءات المتعددة في ثلاث مجموعات هي: مجموعة ذكاءات الصدارة وهي الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجودي والحسي الحركي. ومجموعة ذكاءات الوسط وهي الذكاء اللغوي والشخصي الذاتي والمكاني الفضائي. ومجموعة ذكاءات المؤخرة وهي الذكاء الموسيقي والمنطقي الرياضي والطبيعي. من الممكن جدا أن يكون أفراد العينة متميزين بذكاءات الصدارة لأنهم- كما ذكر سالفا- في مرحلة المراهقة وهي المرحلة التي تتصف بصفات الذكاء الوجودي المتأمل في القضايا الأساسية للحياة والموت ومصير الإنسان وغيرها. وهي تصادف- كما بين بياجيه- نمو التفكير التجريدي الذي يمكن الفرد من القيام بالتأمل في القضايا سالفة الذكر. علاوة على هذا، فإن ما تتصف به هذه المرحلة أيضا النمو الاجتماعي الذي يكون في أمس الحاجة إلى شكل من أشكال الذكاء الاجتماعي.

أما بالنسبة لكون الذكاءات الطبيعي والمنطقي الرياضي والموسيقي تأتي في أدنى قائمة التقديرات فمن الممكن ردها إلى عاملين هما: أولا، أن هذه الذكاءات كما بين (طارق عبد الرؤوف، ربيع محمد، 2008) أنواع مختلفة من الذكاء التحليلي. وثانيا، أن أساليب التنشئة الاجتماعية وخاصة ما يمارس في المدارس تقليدية بعيدة كل البعد عن الأساليب غير التقليدية كالاستعانة بالموسيقى والتواجد في البيئة الحية الواقعية واستخدام التفكير التشعبي في التدريس، لا تستغل هذه الأنواع من الذكاء لدى الأطفال، الشيء الذي يؤدي إلى تجاهلها وجعل الأفراد لا يعتبرون أنها ذات أهمية تذكر.

**عرض نتائج السؤال الرابع ومناقشتها:** وقد نص على الآتي:

**"ما هي الذكاءات المتعددة لدى أفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدى عينة الدراسة من الذكور والإناث على أبعاد الذكاءات المتعددة كما هو مبين في جدول( 10).

**جدول (10): المتوسطات والانحرافات المعيارية للذكور والإناث بالنسبة لمقياس الذكاءات المتعددة**

| م | أبعاد الذكاءات المتعددة | الذكور( ن = 129 ) | | | الإناث ( ن =231 ) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | متوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | متوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
| 1 | اللغوي | 25.37 | 4.091 | 6 | 26.68 | 4.389 | 2 |
| 2 | المنطقي الرياضي | 25.78 | 4.195 | 4 | 24.13 | 4.410 | 9 |
| 3 | الموسيقي | 24.24 | 5.396 | 9 | 25.56 | 4.635 | 6 |
| 4 | الجسمي الحركي | 27.34 | 4.326 | 2 | 25.57 | 4.435 | 5 |
| 5 | المكاني الفضائي | 24.76 | 4.198 | 8 | 25.39 | 3.891 | 7 |
| 6 | الاجتماعي | 27.62 | 3.968 | 1 | 27.77 | 3.536 | 1 |
| 7 | الشخصي | 25.39 | 3.808 | 5 | 25.75 | 3.234 | 4 |
| 8 | الطبيعي | 25.05 | 4.325 | 7 | 24.29 | 4.508 | 8 |
| 9 | الوجودي | 26.95 | 3.847 | 3 | 26.91 | 3.447 | 3 |

من جدول(10) يتضح لنا أن توزيع الذكاءات المتعددة بالنسبة للذكور قد ترتبت تنازليًا على النحو الآتي: الاجتماعي، والجسمي الحركي، والوجودي، المنطقي، والشخصي، واللغوي، والطبيعي، والمكاني، والموسيقي. أما بالنسبة للإناث فكان توزيع الذكاءات المتعددة مرتبًا تنازليًا على النحو الآتي: الاجتماعي، واللغوي، والوجودي، والشخصي، والجسمي الحركي، والموسيقي، والمكاني، والطبيعي، والمنطقي.

وعمومًا كان الذكاء الأكثر شيوعًا لدى الذكور والإناث هو الذكاء الاجتماعي. وكانت الذكاءات: الجسمي- الحركي والوجودي والمنطقي – الرياضي الأكثر تفضيلاً لدى الذكور منها لدى الإناث إذ احتلت المرتبة الثانية والثالثة والرابعة على التوالي لدى الذكور مقارنة بالمرتبة الخامسة والثالثة والتاسعة لدى الإناث. أما بالنسبة للذكاءات الأقل تفضيلاً لدى الذكور فكان الذكاء الموسيقي. وبالنسبة للإناث فكان الذكاء المنطقي - الرياضي. قد يكون من المفيد تسليط الضوء على الذكائين الاجتماعي باعتباره يحتل

الصدارة لدى الجنسين والذكاء الموسيقي والذكاء المنطقي الرياضي باعتبار أنهما يحتلان المؤخرة لدى الذكور والإناث على التوالي.

لفهم الذكاء الاجتماعي، يمكن الاستعانة بنظرية التمايز الثقافي لهوفستيد (Hofstede, 1980)، التي ترى أن الثقافات العالمية تتمايز عن بعضها البعض على الأقل في أربعة أبعاد هي قوة المسافة، والفردانية والجمعية، والذكورة والأنوثة، وتجنب غير المعروف. يرى هوفستيد أن الثقافة الشرقية وخاصة ثقافة العالم العربي ثقافة جمعية ينحى فيها الأفراد للاهتمام كثيراً بمن في محيطهم الاجتماعي مما يؤثر على قدراتهم وقراراتهم و أفعالهم. علاوة على هذا، وكما قد سلف ذكره، فإن عينة الدراسة طلبة في المرحلة الثانوية وهم في مرحلة المراهقة، ومن أهم خصائص الفرد في هذه المرحلة من العمر تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها فيكتسب منها المفاهيم والاتجاهات والقيم التي تجعله قادرًا على التفاعل الإيجابي مع مجتمعه حيث تلعب النوادي والمعسكرات دورًا هامًا في تنظيم النشاط الاجتماعي وصقل شخصية الطالب (حامد زهران، 1999 وحسنين الحلو، 2007). تتفق هذه النتيجة مع دراسة جيهان العمران (2006) التي بينت أن أكثر الذكاءات شيوعًا لدى جميع الأفراد من الجنسين هو الذكاء الاجتماعي. ولكنها تختلف معها في إعطاء الدراسة الأخيرة أولوية للذكاء الشخصي، الذي احتل المرتبة الثانية ضمن بقية الذكاءات بخلاف الدراسة الحالية التي احتل فيها المرتبة الخامسة بالنسبة للذكور والمرتبة الرابعة بالنسبة للإناث.

وبالنسبة للذكاءات الأقل تفضيلاً لدى الذكور فكان الذكاء الموسيقي. أما بالنسبة للإناث فكان الذكاء المنطقي الرياضي. يمكن اعتبار نتائج من هذا النوع نافذة يمكن من خلالها النظر إلى ما يدور في العالم العربي من عدم اهتمام بالنواحي الموسيقية والفنية. عندما يكون الأطفال صغارا، فهم يغنون ويحبون سماع الموسيقى ويقلدون أصوات الحيوانات القريبة منهم، لكن التربية النمطية هي التي لا تشجع هذه المواهب ولا تعمل على استثمارها لديهم، فيكون مآلها هو التلاشي والاضمحلال. علاوة على هذا، تجب الإشارة إلى أن للذكاء المنطقي الرياضي علاقة بالقدرة على التفكير بكل أنواعه. وإذا ما احتل هذا النوع من الذكاء المرتبة الدنيا لدى الذكور، فإن الأمر ينذر بالخطر. ينتمي أفراد عينة البحث إلى المجتمع المسلم الذي يحث فيه الإسلام على استعمال العقل والتفكير ويشجع الأفراد عليه. ومع ذلك يحتل هذه الذكاء المرتبة الأخيرة. لا غرو أن يقل المفكرون والمنطقيون في العالم

العربي لأن الأساليب التربوية الممارسة في أهم مؤسساته الاجتماعية (الأسرة والمدرسة) لا تشجع على استخدامه (سامي ملحم، 2004). **إذا**، هناك فروق في الذكاءات المتعددة بين الذكور والإناث وتختلف هذه النتيجة مع دراسة Chan (2003) التي بينت عدم وجود فروق تعزى للنوع بين أفراد العينة.

**عرض نتائج السؤال الخامس ومناقشتها:** نص هذا السؤال على الآتي:

**"هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاءات المتعددة والميول لدى أفراد عينة الدراسة؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد معاملات ارتباط بيرسون بين الذكاءات المتعددة والميول لدى عينة الدراسة كما هو مبين في جدول (11).

**جدول (11): نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين الذكاءات المتعددة والميول لدى عينة الدراسة**

| الميول / الذكاءات المتعددة | الواقعي | العلمي | الاجتماعي | التقليدي | الفني | المغامر |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اللغوي | .141** | .373** | .426** | .200** | .337** | .441** |
| المنطقي | .374** | .539** | .119* | .179** | .187** | .153** |
| الموسيقي | .149** | .010 | .151** | .194** | .193** | .372** |
| الجسمي | .335** | .186** | .195** | .298** | .271** | .165** |
| المكاني | .351** | .270** | .233** | .261** | .269** | .346** |
| الاجتماعي | .237** | .173** | .406** | .408** | .565** | .311** |
| الشخصي | .153** | .212** | .208** | .193** | .266** | .291** |
| الطبيعي | .390** | .464** | .324** | .214** | .222** | .298** |
| الوجودي | .187** | .342** | .426** | .195** | .300** | .367** |

❖دالة عند مستوى 0.05، ** دالة عند مستوى 0.01.

يتضح من خلال جدول (11) أن هنالك ثلاثة أنواع من العلاقات بين الذكاءات المتعددة والميول المهنية. هذه العلاقات هي:

**أولا، العلاقات القوية جدا** وهي التي ارتبطت إحصائيا ارتباطا موجبا بدلالة (0.01)، وهي أغلب العلاقات، وهي:

1- العلاقة بين الذكاء اللغوي وكل من الميل الواقعي والعلمي والاجتماعي والتقليدي والفني والمغامر.

2- العلاقة بين الذكاء المنطقي وكل من الميل الواقعي والعلمي والتقليدي والفني والمغامر. وعلى الرغم من أن العلاقة بين الذكاء المنطقي والميول سالفة الذكر (الميل الواقعي والعلمي والاجتماعي والتقليدي والفني والمغامر الميل الواقعي والعلمي والتقليدي والفني والمغامر) كانت قوية جدا، إلا أن العلاقة بين الذكاء المنطقي والميل العلمي كانت أقوى العلاقات (.539**).

3- العلاقة بين الذكاء الموسيقي وكل من الميل الواقعي والاجتماعي والتقليدي والفني والمغامر.

4- العلاقة بين الذكاء الجسمي وكل من الميل الواقعي والعلمي والاجتماعي والتقليدي والفني والمغامر.

5- العلاقة بين الذكاء المكاني وكل من الميل الواقعي والعلمي والاجتماعي والتقليدي والفني والمغامر.

6- العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وكل من الميل الواقعي والعلمي والاجتماعي والتقليدي والفني والمغامر.

7- العلاقة بين الذكاء الشخصي وكل من الميل الواقعي والعلمي والاجتماعي والتقليدي والفني والمغامر.

8- العلاقة بين الذكاء الطبيعي وكل من الميل الواقعي والعلمي والاجتماعي والتقليدي والفني والمغامر.

9- العلاقة بين الذكاء الوجودي وكل من الميل الواقعي والعلمي والاجتماعي والتقليدي والفني والمغامر.

**ثانيا، العلاقات القوية** وهي التي ارتبطت إحصائيا ارتباطا موجبا بدلالة (0.05)، وهي علاقة واحدة، وهي: العلاقة بين الذكاء المنطقي والميل الاجتماعي.

**ثالثا، العلاقات الضعيفة جدا** وهي التي كان ارتباطها موجبا وغير دال إحصائيا، وهي علاقة واحدة، وهي: العلاقة بين الذكاء الموسيقي والميل العلمي.

تؤكد العلاقات القوية جدا والقوية بين الذكاءات المتعددة والميول المختلفة على شيء مهم جدا في علم النفس وهو تكامل الشخصية الإنسانية. صحيح أن الذكاءات المختلفة تنتمي إلى الجانب العقلي في الشخصية الإنسانية، أما الميول المهنية فهي تنتمي إلى الجانب الوجداني في الشخصية الإنسانية. يوحي هذا التقسيم للشخصية الإنسانية إلى جوانب مختلفة: جانب عقلي وجانب وجداني وجانب روحي وجانب بدني وكأن هذه الجوانب معزولة عن بعضها البعض، لكن الحقيقة غير ذلك وهي أن الجوانب سالفة الذكر متكاملة ومتراصة كالبنيان المرصوص يكمل بعضها البعض الآخر (Seta, et al. 1994). مع العلم أن هناك حالات نادرة جدا وشاذة قد لا ترى فيها الجوانب المذكورة آنفا متكاملة ومتآزرة، لكنها حالات مرضية كما هو الحال في انفصام الشخصية. لهذا، فإن الطالبة التي تكون ذات ذكاء اجتماعي مثلا، تكون في أغلب الأحيان ميالة إلى العمل في المهن ذات الطابع الاجتماعي كالتمريض والتعليم. والطالبة ذات الذكاء الموسيقي، تكون ميالة إلى حفظ الأغاني والاستماع إلى الموسيقى وربما العزف على الآلات الموسيقية. والطالبة المتمتعة بالذكاء اللغوي تكون ميالة إلى قرض الشعر وكتابة القصص والروايات وشغوفة بكل ما هو مكتوب كالإعلانات والملصقات الجدارية، وكل ما هو ملفوظ كالخطب والحكايات الشفوية، وهكذا، ، ، . بقي أن نسلط بعض الضوء على العلاقة الضعيفة جدا بين الذكاء الموسيقي والميل العلمي. من الممكن أن يكون سبب هذه العلاقة هو ما بينهMilgram and Hong (1999) في دراستهما وهو أن لمعظم الأفراد قدرات محددة وميولا لأشياء محددة في بعض المجالات. وقد يكون طلبة هذه الدراسة من هذا النوع من الأفراد. لهذا، فلا غرو أن لا يتمتع من يملك ذكاء موسيقيا مرتفعا، ميلا علميا قويا كذلك. ولا تكون نسبة الذكاء المرتفع شرطًا ضروريًا للموهبة الموسيقية. تتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة أحمد سليمان روبي (1997) التي بينت وجود ارتباطات غير دالة إحصائيًا أو قريبة من الصفر بين التوجه الاجتماعي وكل من الميل للعمل الفني أو الأدبي والموسيقي.

وبعد أن تم إيجاد قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الذكاءات المتعددة والميول لجميع أفراد العينة، حسبت معاملات الارتباط بين الذكاءات المتعددة والميول لكل جنس على حدة كما هو مبين في الجدولين رقم 12 ورقم 13.

**جدول (12): نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين الذكاءات المتعددة والميول لدى الذكور:**

| الميول / الذكاءات المتعددة | الواقعي | العلمي | الاجتماعي | التقليدي | الفني | المغامر |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اللغوي | .225** | .457** | .490** | .258** | .368** | .456** |
| المنطقي | .337** | .482** | .211* | .156 | .201* | .219** |
| الموسيقي | .305** | .163 | .186* | .261** | .425** | .246** |
| الجسمي | .387** | .246** | .411** | .399** | .248** | .438** |
| المكاني | .446** | .304** | .319** | .209* | .347** | .278** |
| الاجتماعي | .301** | .246** | .416** | .443** | .351** | .583** |
| الشخصي | .248** | .220** | .296** | .185* | .341** | .310** |
| الطبيعي | .403** | .389** | .504** | .279** | .355** | .337** |
| الوجودي | .193* | .320** | .475** | .209* | .332** | .342** |

* دالة عند مستوى 0.05، ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (12) وجود ارتباط دال موجب عند مستوى (0.01) أو (0.05) بين الذكاءات المتعددة والميول لدى الذكور، بينما لم تكن هناك علاقة دالة بين الذكاء المنطقي- الرياضي والميل التقليدي وكذلك بين الذكاء الموسيقي والميل العلمي.

**جدول (13): نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين الذكاءات المتعددة والميول لدى الإناث:**

| الميول / الذكاءات المتعددة | الواقعي | العلمي | الاجتماعي | التقليدي | الفني | المغامر |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اللغوي | .202** | .352** | .369** | .177** | .466** | .272** |
| المنطقي | .341** | .568** | .111 | .190** | .163* | .183** |
| الموسيقي | .125 | -.071 | .098 | .154* | .330** | .156* |
| الجسمي | .223** | .144* | .116 | .235** | .158* | .194** |
| المكاني | .374** | .261** | .161* | .302** | .340** | .262** |
| الاجتماعي | .228** | .134* | .402** | .384** | .289** | .555** |
| الشخصي | .123 | .216** | .133* | .202** | .259** | .238** |
| الطبيعي | .382** | .498** | .241** | .172** | .286** | .163* |
| الوجودي | .203** | .359** | .400** | .185** | .396** | .274** |

* دالة عند مستوى 0.05، ** دالة عند مستوى 0.01

يكشف جدول (13) المتعلق بمعاملات ارتباط بيرسون للإناث بين الذكاءات المتعددة والميول عن وجود ارتباط دال موجب عند مستوى (0.01) أو (0.05) بين أغلب الذكاءات المتعددة والميول لدى الإناث، بينما لم تكن هناك علاقة دالة بين الذكاء المنطقي- الرياضي والميل الاجتماعي وبين الذكاء الموسيقي والميل الواقعي، والميل الاجتماعي وبين الذكاء الجسمي والميل الاجتماعي، وبين الذكاء الشخصي والميل الواقعي. وكانت هنالك علاقة ضعيفة سالبة بين الذكاء الموسيقي والميل العلمي (0.071- ).

عند مقارنة نتائج الذكور (جدول رقم 12) بنتائج الإناث (جدول رقم 13)، يتضح أن الذكاءات المتعددة لدى الذكور ترتبط بكل الميول المهنية. بينما نلاحظ عددا من الذكاءات لدى الإناث لم تكن ذات علاقة ارتباطية دالة مع الميول المهنية. قد تشير هذه النتائج إلى مسألة مهمة جدا في فهم الاختلافات بين الذكور والإناث في المجتمع العربي وربما في غيره من المجتمعات الأخرى، وهي ظاهرة التخصص. تميل الإناث عموما إلى الأعمال التي ترتبط ارتباطا وثيقا بنوع الذكاء الذي تملكنه. بينما يميل الذكور عموما إلى الأعمال التي ترتبط بما يملكون من ذكاءات كخيار أول، وإلى الأعمال الأخرى حتى وإن لم تكن ترتبط بما يملكون من ذكاءات كخيارات ثانية. وعندما سئل بعض الأفراد الذين يعملون في مهن لم يكونوا يرغبون فيها في بداية الأمر، بينوا أنهم مع مرور الزمن يفهمونها ويميلون إليها بعد ذلك.

وفيما يخص الارتباط السالب الملاحظ بين الذكاء الموسيقي والميل العلمي في الجدول رقم 13، وعلى الرغم من كونه سالبا (0.071- )، إلا أنه ضعيف جدا. كنا نتوقع أن يكون الارتباط موجبا وقويا بناء على ما يتوفر في التراث الأدبي من نتائج. فقد وجد (Holland, 1999) أن العلاقة بين الميل العلمي والانفتاح على الخبرة موجبة، ووجد ( Costa & McCrea, 1992) أن العلاقة بين الذكاء الموسيقي والانفتاح على الخبرة موجبة. وبالتالي، فإن العلاقة بين الميل العلمي والذكاء الموسيقي تكون هي الأخرى موجبة.

**التوصيات:**

بناء على ما تقدم من نتائج، فقد أوصى الباحثان بما يلي:

1- تبصير أولياء الأمور بأهمية قرار اختيار التخصص الدراسي لأبنائهم في بداية المرحلة الثانوية، والمشكلة التي يشعر بها الأفراد عند اتخاذ هذا القرار.

2- إعلام الطلبة وأولياء أمورهم أن اختيار التخصص الدراسي يجب أن يبنى على أسس علمية سليمة تعمل على مواءمة إمكانات الأفراد (ميولهم المهنية وقدراتهم المختلفة ومعارفهم) بمتطلبات التخصصات المختلفة.

3- تقديم عالم المهن للطلبة واطلاعهم على متطلبات وشروط النجاح في المهن المختلفة وذلك عن طريق ما يقدم من خلال الإذاعة المدرسية، وعمل الندوات، واستضافة المختصين في

المهن المختلفة، والزيارات الميدانية. وإقامة يوم مدرسي للمهنة تستضيف فيه المدرسة متخصصين في مهن معينة.

4- تزويد أولياء الأمور بتغذية راجعة حول قرار اختيار التخصص الدراسي في نهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي ويمكن تحقيق ذلك من خلال ندوات يدعى إليها أولياء الأمور، أو مناقشته في الاجتماعات الخاصة بمجالس الآباء أو إرسال منشورات خاصة بهذا الشأن إلى أولياء الأمور.

5- إعداد الوسائل والمقاييس المختلفة التي تساعد الأفراد في التعرف على ميولهم المهنية وعلى ذكاءاتهم المختلفة.

6- على المعلم أن يشجع ميول الطلاب وهواياتهم كي تبرز وتأخذ مداها باعتبار أن هذه الميول ضرورية لعملية الاختيار السليم للتخصص الدراسي والمهنة.

**المراجع:**

إبراهيم الصيخان ( 2008): **الميول معناها وكيفية قياسها**. مكتبة المتنبي، الدمام.

أحمد سليمان روبي (1997). الميول وعلاقتها بالتوجه نحو القوة الاجتماعية لدى طلاب وطالبات الكلية التكنولوجية بجامعة قطر. **مجلة علم النفس** 11، (42)، 68 - 89.

حامد زهران (1999): **علم النفس النمو: الطفولة والمراهقة**. عالم الكتب، القاهرة.

حسنين الحلو (2007): **الثقافة الشرقية وطبيعة النظام الاجتماعي**. موجود في: www.buratha news.org/ news_article

جابر عبد الحميد (1981): الفروق بين الميول لعينات من طلاب وطالبات التعليم الإعدادي والثانوي والجامعي بالمجتمع القطري. **بحوث ودراسات الاتجاهات والميول النفسية**، 7، (2)، 7- 41.

جيهان العمران (2006): الذكاءات المتعددة للطلبة البحرينيين في المرحلة الجامعية وفقاً للنوع والتخصص الأكاديمي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 7، (3)، 14- 41.

رية العويس (2007): **الميول وعلاقتها بأنماط الشخصية لدى المتفوقات تحصيلياً في الصف الثاني عشر بدولة الإمارات العربية المتحدة**. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

زكريا توفيق (1980): **دراسة مقارنة للميول المهنية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية**. الدافعية والإنجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الجزء الأول.

سامي ملحم (2004): **علم النفس النمو**. دار الفكر، الأردن.

سحر عطية ( 2009): **لكي ننجز باحتراف** ورقة عمل مقدمة للمرشدين الأكاديميين بمدينة الرياض موجود في: www.ansaaar. com

سلطان المطيري (2002): **الميول والاهتمامات كمؤشرات للتنبؤ بالتفوق العقلي والأكاديمي والإبداعي**. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

سهام أبو عيطة (1986): الرعاية الوالدية والميول لدى الأفراد الكويتيين في المرحلة الثانوية. **مجلة العلوم الاجتماعية**، 17 (2)، 129 – 152.

سيد غنيم ( 1972): **علم النفس الصناعي في ميدان العمل والإنتاج**. دار الفكر العربي، القاهرة.

طارق عبد الرؤوف، ربيع محمد (2008): **الذكاءات المتعددة**. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

عويد سلطان (2003): **سيكولوجية التوجيه المهني**. ذات السلاسل للطباعة والنشر والتوزيع، الكويت.

فوزي إلياس (1993): التوجيه التعليمي إلى نوعيات التعليم الثانوي في سلطنة عمان من مدخل الميول. **رسالة التربية**، دائرة البحوث في سلطنة عمان 2(1) 25- 30.

محمد الطحال، سيد الطواب، نبيل علي محمود (1989): **أسس النمو الإنساني**. دار القلم للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة.

محمد الزعبلاوي (1410هـ ): **تربية الفرد بين الإسلام وعلم النفس**. مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت.

محمد طه (2006): **الذكاء الإنساني**. سلسلة عالم المعرفة، الكويت.

ناصر الدين أبو حماد (2006): **دليل المرشد التربوي**.عالم الكتب الحديثة، عمان.

نجاة زكي موسى (2003): الميول وعلاقتها بالأساليب المعرفية والتخصص الدراسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي العام بمدينة المينا. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، 17 (2)، 1- 58.

**المراجع الأجنبية:**

Balgopal, R. (1994**). The Relationship Among Intelligence, Personality, and Vocational interests.** Journal code: RIEOCT1995- Source: 33.

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). **Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five Factor Inventory professional manual.** Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Evans, R. (1987). Factors which detour potential science/ math teachers from teaching: changes necessary to ameliorate their concerns. **Journal of Research in Science Teaching**. 14, (6), 30-60.

Chan, D.(2003). Multiple Intelligences and perceived self_efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. **Educational Psychology**, 23(5),521-533.

Gardner, H (1993). **Frames of Mind: Theory of multiple intelligences**. Fontana Press.

Gardner, H.(2003)**. Multiple Intelligences**. New York, Basic books.

Hofstede, G. (2001). **Culture's Consequences, Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations** Thousand Oaks CA: Sage Publications

Holland, J. (1989).Self-Directed Search. **Psychological Assessment Resources,** U.S.A

Holland, J.L. (1999). **Why interest inventories are also personality inventories.** In M.L. Savickas & A.R. Spokane (Eds.), Vocational interests: Meaning, measurement and counseling use (pp. 87-101). Palo Alto, CA: Davies-Black.

Kelly, K.E and Kneipp, L.B. (2004). The Relationship_Between the Scale of Creative Attributes and Behavior and Vocational Interest..**Journal of instructional Psychology** ,36(1),79-83.

Kunce, I. (1991). The Vocational Preference Inventory Scores and Environment Preferences. **Journal of Vocational Behaviour**, 9(3), 88-91.

Loori, A. (2005). Multiple Intelligences: A comparative study between the preferences of males and females. **Social Behavior and Personality** ,33,(1) ,77-88.

Milgram ,R and Hong, E. (1999). Multipotential Abilities and Vocational Interests in Gifted. **International Journal of Psychology** ,34 (2),81-93.

Neisser, U.; Boodoo, G.; Bouchard, T.J.; Boykin, A.W.; Brody, N.; Ceci, S.J.; Halpern, D.F; Loehlin, J.C.; Perloff, R.; Sternberg, R.J and Urbina. S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns**. American Psychologist,** 51(2):77–101, 96.

Seta, C.E; Hayes, N.S and Seta, J.J. (1994). Mood, memory and vigilance: The influence of distraction on recall and impression formation. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 20, 170- 177.

Shearer ,C and Anthony, D. (2009). Exploring the Application of_Multiple intelligence Theory to Career Counseling. **The Career Development Quarterly**, 58, 3-10.

Sternberg, R.J. (2003). **An interview with Dr. Sternberg. In J. A. Plucker, editor, Human intelligence: Historical influences, current controversies, teaching resources.** http://www.indiana.edu/_intell, 2003.

Tien, Hsui-Lan. (1997). **The Vocational Interests structure of Taiwan High School Students**. Paper Presented at the Annual convention of the American Psychological Association in Chicago , (Eric No. 413421)

# معايير اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري في ولاية الخرطوم

د. عمر هارون خليفة

**ملخـــص:**

هـدفت الدراسـة لتقـنين اختبـار المصـفوفات المتتابعـة المعيـاري (أممـم) في ولايـة الخرطـوم. ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق أممم، وهو اختبار للذكاء العام والاستدلال والقدرة على حل المشكلات، لعينة طبقية عشوائية قدرها 5659 مفحوصا تتراوح أعمارهم بين 9- 25 سنة من الـذكور (52.6٪) والإنـاث (47.4٪) وتم مراعـاة المسـتويات الاجتماعيـة الاقتصـادية في اختيـار العينـة مـن 3 منـاطق جغرافيـة بولايـة الخرطـوم. ولفحـص درجـات مصـداقية أممـم كشـفت الدراسة بأن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا في مستوى 0.01 بين درجات الاختبار والعمر الزمني. ويتكون أممم من عامل واحد يمكن أن يطلق عليه العامل العام في الذكاء، وتتراوح قيم تشبع مجموعات الاختبار الخمس بين (0.733- 0.904)، وكشف الدراسة بأن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين معظم البنود ودرجات المجموعة التي تنتمي إليها. فضلا عن ذلك هناك علاقة ارتباطية قوية بين درجات المجموعات فيما بينها وبين الدرجة الكلية. وفيما يخص درجة ثبات أممم كشفت الدراسة بأن هناك فروقا دالة إحصائيا بين كل مجموعة والمجموعة التي تليها مما يعكس تدرج الصعوبة في مجموعات أممم، وتتراوح معاملات الثبات للدرجة الكلية للاختبار بين 0.76- 0.91 بينما تتراوح معاملات ألفا كرونباخ للدرجة الكلية لأممم وفقا للأعمار الزمنية بين 0.90- 0.96 . وختاما، تم إيجاد معايير ميئينية لتصنيف معدلات الذكاء في ولاية الخرطوم.

**الكلمات المفتاحية:** اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري، الثبات، الصدق، المعايير، السودان.

**Norms for the Standard Progressive Matrices in Khartoum State**

The study aimed to standardize the Standard Progressive Matrices (SPM) in Khartoum State. To achieve this aim, the SPM -which is a test of general intelligence, reasoning and problem solving ability was applied to a randon stratifled sample of 5659 participants, their ages are ranged between 9-25 years, both males (52.6%) and females (47.4%). Socioecomonic levels were considered in the selection of the data from 3 geographical zones in Khartoum. For investigating the validity test for the SPM, the study showed that there is a significant correlation on point 0,01 level between the scores of the test and the chronological age. It showed that the SPM consisted of one general factor that be called intelligence. The saturation value of the 5 sub-groups of the test is ranged between 0.733-0.904. The study showed that there is a significant correlation between most items and the scores of the group that belong too. Additionally, there is a significant correlation between the sub-groups of the test and the total score. Regarding the reliability test, the study showed that there is a significant difference between each group and the group after which reflected the difficulty of SPM 5 sub-groups. The reliability of the total score is ranged between 0-76-0.91, and Alpha Cronbach for the total score is ranged between 0.90-0.96. Finally, percentile norms for classification of intelligence'scores in Khartoum State were reached.

**Key words**: Standard Progressive Matrices, reliability, validity, norms, Sudan.

**مقدمة:**

1. تمهيد:

اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري The Standard Progressive Matrices (SPM) (أممم) قام بتصميمه العالم النفسي الإنجليزي رافن (Raven, 1960, 1998) في إنجلترا ليقيس به العامل العام للذكاء (ع) (g) General Intelligence وفقاً لنظرية سبيرمان (Spearman) في الذكاء. وقد عدّ معظم علماء النفس أن هذا الاختبار من الاختبارات الجيدة لقياس الذكاء العام والاستدلال والقدرة علي حل المشكلات(Lynn, 1990; Lynn & Vanhanen, 2002). وقد

نشر جون رافين المصفوفات المتتابعة منذ عام 1938 مع (اختبار ميل– هيل اللغوي Mill – Hill Vocabulary Test، وكان معامل ارتباطه باختبار (تيرمان – ميريل ) بمقدار (0.86)، ودرجة إشباعه بمعامل الذكاء العام (ع) بمقدار (0.82) (الدباغ، طاقة، وكومارايا، 1983).

وقد ذكر رافن (1960) أن الاختبار لا يصلح للمسنين بعد الخامسة والستين ولا للصغار من الأطفال لأنهم لا يجيبون على أكثر من مجموعتين من المصفوفات. وقد جرى تنقيح على الاختبار عام 1947، وتنقيح آخر عام 1956 (رافن، 1960). وقد قدم رافن المعايير المئوية (المئينيات) Percentile Norms عام 1960 لمراحل نصف سنوية للأعمار ما بين 8 – 16 سنة، وبمراحل خمس سنوات للأعمار ما بين (20 إلى 65) سنة. واستند بذلك على عينات من الأفراد الإنجليز بلغ عددهم (1407) طفلاً و(3665) رجلاً عسكرياً من الحرب العالمية الثانية وأثناءها، ومن (2192) مدنياً بالغاً ذكوراً وإناثاً، أي أن حجم عينة البالغين (5757) شخصاً (الدباغ، طاقة، وكوماريا، 1983، 23).

ويعتبر أممم أحد ثلاثة اختبارات قام بتصميمها جون رافن هي: اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري(The Standard Progressive Matrices (SPM، واختبار المصفوفات المتتابعة الملون The Coloured Progressive Matrices (CPM)، واختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم The Advanced Progressive Matrices (APM) (Raven & Court, 1996, 1998) وتم استخدام اختبارات المصفوفات المتتابعة بصورة موسعة في مئات البحوث والدراسات السيكولوجية حول العالم كما تم استخدامه في المقارنة بين معدلات الذكاء في الدول والأمم المختلفة مقارنة بمعايير جرينتش العالمية، وكذلك دراسة الأحزمة الثقافية، وتم توظيفه في إيجاد العلاقة الارتباطية بين المستوى الاقتصادي للدولة أو الدخل القومي ومعدلات الذكاء فيها، وحساب العلاقة الارتباطية بين معدل الذكاء القومي ومعدلات التحصيل في الرياضيات والعلوم.

كما استخدم أمم في عشرات الدراسات الخاصة بمعرفة أثر الغذاء في الذكاء، وفي تحديد الفروق في معدلات الذكاء بين الذكور والإناث، وبين المتوسط العام للذكاء ومتوسط أداء الطلاب في الجامعات، وفي معرفة العلاقة الارتباطية بين محيط وحجم الدماغ ومعدلات الذكاء من خلال القياس الخارجي والداخلي للدماغ، وقياس تأثير لين- فلين، أي معدلات الزيادة في الذكاء القومي، واستخدم في قياس تحسين (ارتفاع) وتفسخ النسل (انخفاض)، وفحص نظرية المضاعف الفردي والاجتماعي للذكاء، وتأثير الإثارة المعرفية على معدلات الذكاء، ودراسة

معدلات الذكاء والجريمة، وأثر الهجرة الانتقائية على معدلات الذكاء من الأماكن المهاجر منها للأماكن المهاجر إليها، ودراسة طول الحياة، وعلاقة الذكاء بالطول والوزن ( Lynn, 1990, Lynn & Hampson, 1986; Lynn & Irwing, 2004; Lynn & Vanhanen, 2002).

**2. الدراسات السابقة في الدول العربية:**

أجريت العديد من الدراسات حول تقنين مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري في الدول العربية فضلا عن ذلك تم إجراء سلسلة من البحوث تتعلق بمعدلات الذكاء القومي في بعض الأقطار العربية من خلال مقارنتها بمعايير جرينتش البريطانية لعام 1979 ومن بين هذه الدول الكويت (Abdel-Khalek, 2005, Abdel-Khalek & Raven, 2006)، وسوريا ( رحمة، 2004، Khaleefa & Lynn, 2008a)، واليمن (العاني وآخرون، 1995، Khaleefa & Lynn, 2008c )، والامارات (عيد، 1999 Khaleefa & Lynn, 2008b)، وسلطنة عمان (يحيي وإبراهيم وجلال، 1998، Abdel-Khalek & Lynn, 2008; Yehia; Ibrahim & Galal, 2003)، وقطر ( آل ثاني، 2001 Khaleefa & Lynn, 2008d; ) والأردن (عليان والصمادي، 1988 Lynn & Abdel-Khalek, 2009) والسعودية (أبو حطب، 1977، أبوحطب وآخرون، 1979، Abdel-Khalek & Lynn, 2009) وليبيا (الطاشاني وآخرون، 2005، Lynn, Abdalla & Al-Shahomee, 2008). وعموما تعادل معدلات الذكاء القومي في سوريا، واليمن، والإمارات العربية المتحدة، وقطر والسعودية والسودان وليبيا، والتي تتراوح بين (80- 88) بالتقريب معدلات الذكاء القومي في بريطانيا وأمريكا في الثلاثينيات من القرن العشرين. وهنالك حاجة للدول العربية في معرفة معدلات الذكاء القومي ونسب ذوي القدرات العالية فيها من خلال مشاريع بحثية طموحة بأخذ عينات كبيرة، وتطبيق مقاييس قوية للذكاء، وإجراء تحليلات إحصائية دقيقة في ضوء معيار جرينتش. وسوف نستعرض بعض النماذج في تطبيق أممم في بعض الدول العربية التي توفرت لنا بيانات منها على سبيل المثال لا الحصر.

في السعودية، مثلا قام أبو حطب (أبو حطب، 1977، أبو حطب وآخرون، 1979) بتقنين أممم على عينة مكونة من (4932) مفحوصاً (3158 ذكور، 1774 إناث) تراوحت أعمارهم بين (8 – 30) سنة. أظهرت النتائج توفر الصدق التمايزي للاختبار حسب الأعمار الزمنية بأنه يتشابه مع الاختبارات العقلية الأخرى إذ يظهر زيادة منتظمة في درجاته مع التقدم في العمر. وبحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات كل مجموعة من مجموعاته الخمس وجد

أن متوسطات درجات المجموعات الفرعية تتناقص تدريجياً من المجموعة أ حتي المجموعة هـ. وأظهرت النتائج توفر الصدق التلازمي مع مجموعة من الاختبارات هي: اختبار الذكاء المصور، واختبار الشباب اللفظي، واختبار رسم الرجل، ودرجات التحصيل الدراسي. وقد تراوحت معاملات الثبات للفئات العمرية المختلفة بين (0.46 – 0.86) وذلك عن طريق إعادة الاختبار. أما معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بمعادلة كودر - ريتشاردسون رقم (20) للفئات العمرية المختلفة ما بين 8 – 30 سنة بين (0.87 – 0.96). ويتضح أن جميع معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات الاختبار في مجتمع الدراسة، وقد أعد الباحثون معايير مئينية لفئات أعمار مداها نصف سنة للفترة من 8 سنوات حتى 14 سنة وفئات مداها خمس سنوات للفترة من 20 سنة إلى 65 سنة، ولاستخراج المعايير السعودية أعدت المئينيات 5، 10، 25، 50، 75، 90، 95.

وفي قطر بمدينة الدوحة، قامت آل ثاني (2002) بتطبيق الاختبار على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية تتكون من (1135) طالب وطالبة تتراوح أعمارهم بين (6 – 11.5) عام وهدفت هذه الدراسة إلى إيجاد معايير قطرية للاختبار وللتحقق من خصائص الاختبار السيكومترية ومقارنة نتائج البحث بنتائج الاختبار على عينة من المجتمع العماني والسعودي والنتائج التي توصلت إليها الدراسة أظهرت بأن الاختبار يتمتع بالصدق والثبات وذلك باستخدام معادلة الارتباط لبيرسون وجتمان وكودريشتاردسون (20)، وأثرت الثقافة القطرية على أداء المفحوصين في اتباع استراتيجيات معينة للتوصل للبديل الصحيح، وتوسط مستوى القدرات العقلية للعينة القطرية بين المجتمعات العربية والمجتمعات الأجنبية وللمعايير قسمت المستويات العقلية إلى سبعة مستويات وفقاً لمئينيات رافن.

وفي ليبيا قام الطاشاني، المنصوري، عبدالله، والشحومي (2005) بدراسة هدفت إلى تقنين أممم على عينة عشوائية من تلاميذ الجماهيرية الليبية بلغ حجمها 1600 مناصفة بين الذكور والإناث، بواقع 80 فرداً لكل نوع في كل مرحلة عمرية من عمر 9 – 18 سنة. وخلصت الدراسة إلى أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين 0.66 – 0.88 بطريقة التجزئة النصفية و 0.85 – 0.94 بطريقة ألفا لكرونباخ وفقاً للتصنيفات العمرية. وقد استخرج معاملات الارتباط بين التحصيل ودرجات الاختبار لفئات أفراد العينة فتراوحت هذه المعاملات بين 0.18 – 0.58 وهي دالة إحصائيا كما أظهر التحليل

أن هنالك ارتفاعاً مضطرداً في درجات المبحوثين وفقاً للعمر الزمني، وعليه يظهر أن للاختبار درجات صدق تلازمي عال وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي والعمر كمحكات. ولاستخراج المعايير أعدت معايير مئينية 5، 10، 25، 50، 75، 90، 95. وبالنسبة للذكور والإناث معاً كانت الدرجات الخام التي تناظر المئيني 50 بالنسبة للأفراد من عمر 9 – 18 هي: 14، 16، 20، 24، 29، 33، 34، 45، 35، 37، و40 عل التوالي.

وفي ولاية النيل الأبيض في السودان، قامت حسيب (2008) تحت إشراف المؤلف الثاني بدراسة هدفت إلى معرفة دلالات الصدق والثبات وإيجاد معايير مناسبة لاممم بمحلية الجبلين (أ) للأعمار من (6 – 17) سنة، على عينة عشوائية تكونت من (2642) تلميذاً وتلميذة بنسبة 49.77٪ من الذكور بنسبة 50.23٪ من الإناث. كشفت الدراسة أن الاختبار يتمتع بصدق مرتفع، وقد تراوح معامل الاتساق الداخلي بالنسبة للبنود والأبعاد بين 0.15 – 0.789، 0.735 – 0.904 على التوالي، ومعاملات صدق تمايز العمر من 0.308 – 0.661، وعاملياً تكون المقياس من عامل واحد يمثل 71.71٪ بالنسبة للتباين. وتراوحت قيم التشبع بين 0.759 – 0.904 وفقاً للمجموعات الخمس. وأخيراً تراوحت قيمة (ت) لتدرج الصعوبة بين 3.005 – 51.34 وجميعها دالة عند المستوى 0.000. أما معاملات الثبات المعبرة عن الاتساق الداخلي والتجانس تراوحت ما بين 0.730 – 0.960، ومعاملات الثبات بالتجزئة النصفية تراوحت ما بين 0.401 – 0.790، والمعدلة بتعديل جتمان ما بين 0.492 – 0.876 وبتعديل سبيرمان – براون ما بين 0.572 – 0.883 مما يتضح أن مجموعات الاختبار أيضاً لها ثبات جيد بعد التعديل. وتم إيجاد معايير مئينية لكل نوع على حدة وللعينة الكلية.

في السودان، قام الخطيب والمتوكل (2001) بدراسة لتقنين الاختبار (أممم) في ولاية الخرطوم، بلغ حجم عينتها 6877 فرداً (3235 ذكراً، 3742 أنثى) من المتعلمين والدارسين بالتعليم العام والمرحلة الجامعية، تراوحت أعمارهم بين 9 - 25 عاماً. امتد معامل الثبات وفقاً لمعادلة سبيرمان – براون من 0.70 إلى 0.96، ووفقاً لمعادلة كودر – ريتشاردسون رقم 21 من 0.88 إلى 0.97 وفقاً للمجموعات العمرية، كما تم تقدير صدق الاختبار دليل التمييز، وتدرج صعوبة مجموعات الاختبار وفقاً لاختبار "ت" للفرق بين متوسطين لكل عمر زمني على حدة فكانت قيم ت دالة إحصائياً، كما اعتمد على عمر المفحوص بوصفه محكا خارجيا لمقارنة درجات الاختبار وفقاً لمتغير العمر فأظهر اختبار "ت" أن هنالك فروقا بين درجات أفراد العينة

وفقاً للأعمار الزمنية. وعلى ما سبق يظهر أن الاختبار يتمتع بمعاملات صدق وثبات عاليين في مجتمع الدراسة. ولاستخراج المعايير أعدت معايير مئينية 5، 10، 25، 50، 75، 90، 95. وبالنسبة للذكور والإناث معاً كانت الدرجات الخام التي تناظر المئيني 50 بالنسبة للأفراد من عمر [(9)– (20 – 25)] هي: 18، 19، 27، 28، 38، 43، 44، 45، 45، 45، 45، و44 على التوالي. ونشرت دراسة باللغة الإنجليزية عن مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري ( Khaleefa, Khatib, Mutwakkil & Lynn, 2008).

هناك 4 أسباب للقيام بعملية إعادة تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري بولاية الخرطوم وهي (أ) كانت عينة الخطيب والمتوكل عينة انتقائية من مناطق محددة في ولاية الخرطوم ومن مدارس وكليات ذات مستوى أكاديمي رفيع ومن المعروف بأن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين معدل الذكاء والتحصيل الدراسي. لذلك هناك أهمية باختيار عينة من ولاية الخرطوم أكثر تمثيلا للشرائح الاجتماعية من حيث المستوى التعليمي والاقتصادي الاجتماعي (ب) أجريت دراسة الخطيب عام 2001 وهناك تحولات كبيرة خلال العشر سنوات مابين 2001- 2010 ومن المعروف بأن معايير الذكاء يجب تجديدها بعد مرور عدة سنوات لمجابهة التغيرات الإحصائية والسكانية، مثلا زيادة عدد السكان، وزيادة المستويات الاجتماعية وتغيير نسبة الريف والحضر، فضلا عن قياس تأثير لين- فلين بعد كل عقد (10 سنوات) أو جيل (30 سنة) (ج) قام الخطيب والمتوكل (2001) بعملية إعداد معيار للذكور والإناث ولكنه وفقا لانتقائية العينة فإنه رفيع المستوى ربما يكون متحيزا لذوي الأداء العالي، ففي هذه الحالة من الأفضل إعداد معيار عادل فضلا عن ذلك (د) اكتفى الخطيب والمتوكل بإيجاد المئينات وهناك حاجة لإعداد معيار لتحديد نسب الذكاء وذلك لاستخدامه في حالة المقارنات العالمية كما بالنسبة لمعيار جرينتش البريطاني. ويتيح هذا المعيار كذلك مقاربته بنتائج الأداء في المقاييس الفرعية للذكاء خاصة مقاييس وكسلر للذكاء فضلا عن تحديد أدق لمعدلات الذكاء وفقا للسباعيات.

### 3. الخصائص السيكومترية لأممي:

يعتبر صدق المقياس وثباته من أهم الخصائص السيكومترية للاختبارات النفسية، فمن خلال هذه الخصائص السيكومترية يمكن أن يستدل على مدى قيمة الدرجة المتحصلة من الاختبار، فهل هي– الدرجة– استخرجت من أداة قياس عالية الفعالية فيما صممت لقياسه أم

أنها أداة قياس ضعيفة من حيث محتواها وتكوينها ومؤشراتها؟ والتعرف على الخصائص السيكومترية للاختبار يرتبط سلباً أو إيجاباً بمدى الثقة أو الشك في نتائج القياس ومن ثم في إصدار الأحكام عليها، وفيما يلي توضيح مختصر لهذه الخصائص:

**1.3 : الثبات** Reliability: الثبات هو اتساق درجات الاختبار ودقة نتائجه وتحررها من تأثير المصادفة عندما يطبق على مجموعة محددة من الأشخاص في مناسبتين مختلفتين يفصل بينهما زمن، أو عند اختبار الأشخاص أنفسهم بمجموعتين مختلتين من البنود المتكافئة. ومعامل الثبات هو تقدير نسبة التباين الحقيقي إلى التباين الكلي للاختبار. وهناك طرق عملية أربع لحساب ثبات الاختبار وهي: ثبات إعادة الاختبار Test – retest، وثبات الصيغ المتعاقبة Alternate form، وثبات القسمة النصفية Split half، وثبات "كودر– رتشارد سون" ومعامل ألفا (عبد الخالق، 2008، 45 – 48). ويقاس الثبات إحصائياً بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها، فإذا ثبتت الدرجات في الحالتين وتطابقت قيل إن درجات ثبات الاختبار كبيرة. أما إذا كانت غير ثابتة ومتذبذبة قل معامل الثبات كثيراً، وقيل إن الاختبار غير ثابت. وإن معامل الثبات يقاس بالطرق الآتية:

(أ) إعطاء مجموعة من الأفراد اختبارين متكافئين ثم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في هذين الاختبارين (ب) إعادة اختبار معين مرتين بحيث يفصل بين هذين المرتين فترة زمنية لا تسمح بألفة الفرد بالاختبار أو بحفظ طريقة حل بنوده، ثم حساب معامل الارتباط بين نتائج الاختبار في المرتين (ج) تقسيم الاختبار الواحد إلى مجموعتين متكافئتين من البنود ثم تصحيح كل مجموعة على حدة، ثم حساب معامل الارتباط بين النصفين (د) تحليل التباين بين بنود الاختبار ثم حساب الدلالة الإحصائية لهذا التباين.

2.3 **: الصدق** Validity: يشير مفهوم الصدق إلى مدى صلاحية الاختبار وصحته في قياس ما يعلن أنه يقيسه، فيدلنا صدق الاختبار إذن على أمرين هما: ما الذي يقيسه الاختبار؟ وكيف ينجح في قياسه؟ وليس لذلك علاقة باسم الاختبار بل بمضمونه. وتتلخص كل إجراءات تحديد صدق الاختبار –في المقام الأول- في فحص العلاقة بين الأداء على الاختبار وحقائق أخرى مستقلة قابلة للملاحظة من خصائص السلوك المقصود (Anastasi,1988). ومفهوم الصدق أشمل من الثبات، فكل اختبار صادق ثابت بالضرورة، والعكس غير صحيح، والصدق – كالثبات- مفهوم مركب متعدد الجوانب لا يغني حساب نوع عن نوع.

وهناك ثلاث طرائق أساسية حددتها "معايير القياس التربوي والسيكولوجي" الصادرة عن "الرابطة الأمريكية لعلم النفس" عام 1985، وهي: صدق المحتوى، والصدق المرتبط بمحك، وصدق التكوين (عبد الخالق، 2008، 52). ومما هو جدير بالذكر أن هذه الجوانب الثلاثة مترابطة إجرائياً ومنطقياً، وقد أكدت اللجنة ذلك، حيث أشارت إلى أنه نادراً ما يكون أحد هذه الجوانب ذا أهمية بمعزل عن الجانبين الآخرين، فدراسة الاختبار دراسة متعمقة تتضمن عادة معلومات حول الجوانب الثلاثة (علام، 2006، 189). وفيما يلي عرض مختصر لهذه الجوانب من الصدق.

**الصدق المرتبط بالمحتوى:**

يتضمن الصدق المرتبط بالمحتوى Content – related validity الفحص المنظم لمحتوى الاختبار، أي بنوده لتحديد ما إذا كان يغطي عينة مماثلة لمجال السلوك موضع القياس أو لا (عبد الخالق، 2008، 52). ويتطلب هذا الجانب من الصدق أدلة منطقية، ولذلك فمعظم أساليب تقدير صدق المحتوى تعتمد على الأحكام التقييمية لخبراء المواد الدراسية أو المهتمين بتنمية المهارات والكفايات التعليمية والمهنية والفنية. وتقدير صدق المحتوى يستند إلى فروض ثلاثة صاغها لينون Lenon كالآتي:

ينبغي أن يكون المجال الذي يختبر فيه الأفراد محدوداً بنطاق شامل للبنود الذي تبدو أهميته لهم، ويمكن تعريفه تعريفاً دقيقاً (ب) يمكن انتقاء عينة من البنود من هذا النطاق بطريقة هادفة ومناسبة (ج) يمكن تحديد عينة البنود وأسلوب المعاينات المستخدم وتعريفها بدقة كافية لكي يتمكن مستخدم الاختبار من الحكم على مدى تمثيل عينة البنود للنطاق السلوكي الشامل الذي تقيسه (علام، 2006، 192).

**الصدق المرتبط بالمحك:**

يدل الصدق المرتبط بالمحكCriterion – related validity على مدى كفاءة الاختبار في التنبؤ بأداء الفرد في أنشطة محددة، ولهذا الغرض فإن الأداء على الاختبار تتم مراجعته أو ضبطه بالنسبة إلى محك، أي مقياس مباشر ومستقل يقيس ما صمم الاختبار نفسه للتنبؤ به، وعلى أساس كل من الفاصل الزمني بين المحك والاختبار على النحو التالي: (أ) **الصدق التنبؤي** Predictive، وفي الصدق التنبؤي لا يتوافر المحك في الحاضر بل في المستقبل (ب) **الصدق التلازمي** Concurrent: وفي الصدق التلازمي يتوافر المحك الذي نراجع عليه المقياس

في الوقت الذي يتم فيه القياس (عبد الخالق، 2008، 53). وتعدد طرق تقدير الصدق التنبؤي اعتماداً على مجالات استخدام الاختبارات والمقاييس ونوع القرارات التي تسترشد بالبيانات المستمدة من دراسات الصدق.

ومن أكثر الطرق استخداماً هما: طريقة تعتمد على الارتباط بين الاختبار التنبؤي واختبار المحك، وطريقة تعتمد على استخدام معادلة الانحدار في التنبؤ بدرجات الاختبار المحك (علام، 2006، 189- 200). **صدق التكوين:** صدق التكوين Construct بالنسبة لاختبار ما هو محاولة للإجابة عن السؤال الآتي: إلى أي حد يمكن أن يُعد الاختبار مقاساً لتكوين نظري أو مفهوم أو سمة؟ وحيث إن هذا النوع من الصدق يركز على نوع من الوصف السلوكي أشمل وأكثر دوماً وتجريداً، لذا يتطلب حساب صدق التكوين التجميع التدريجي للمعلومات من مصادر متنوعة. أما الطرق النوعية المناسبة لتقدير صدق التكوين فهي ست كما يلي: التغيرات التطورية والارتباط مع اختبارات أخرى، التحليل العاملي، والاتساق الداخلي، والصدق الاتفاقي والاختلافي، وتأثير التدخل التجريبي (عبد الخالق، 2008، 52- 55).

**العلاقة بين صدق الاختبار وثباته:**

صدق الاختبار وثباته، فكلاهما وجهان لشيء واحد هو مدى صلاحية ذلك الاختبار في أن يقيس ما وضع لقياسه وفي إعطائه نتائج متماثلة، إذ يفترض في الاختبار أن يكون صادقاً وثابتاً، ولذا يفترض أن تكون العلاقة بين كل منهما علاقة ارتباطية عالية، وهناك مجموعة من العوامل تؤثر في صدق الاختبار وثباته منها تلك العوامل المتعلقة بالاختبار نفسه من حيث لغته، وإجراءات تطبيقه وتصحيحه، وصياغة بنوده، وسهولة تلك الفقرات أو صعوبتها، وطول الاختبار أو قصره، ومنها تلك العوامل المتعلقة بالمفحوص نفسه، ويقصد بها تلك العوامل وظروفه الصحية، ومنها تلك العوامل البيئية المتعلقة بشروط عملية تطبيق الاختبار مثل العوامل الفيزيائية كالإضاءة والتهوية ودرجة الحرارة والضوضاء (الروسان، 1996).

**3.3: معايير الاختبارات:** يشير النبهان (2004، 314) إلى أن المعيار Norm يستخدم كمصطلح في القياس ليشير إلى متوسط درجات جماعة معينة من الأفراد على أحد المقاييس، ويطلق على تلك الجماعة (الجماعة المعيارية أو المرجعية). والمعيار ضروري في الاختبارات لأن درجة الفرد التي يحصل عليها علي الاختبار أو المقياس والتي تعرف بالدرجة الخام(Raw Score)ليس لها معنى بحد ذاتها، ولا تصلح للمقارنة مع درجته في مقاييس أو اختبارات أخرى، أو مع درجة شخص آخر على

نفس المقياس إلا بواسطة المعايير(Magnusson, 1967). والمعروف نظرياً أنه لا معنى لأي مقدار أو رقم دون معرفة المجموعة التي ينتمي إليها هذا المقدار.. فمثلاً إذا قيل بأن درجة فرد ما على اختبار ذكاء هي (75) فإنه لا يمكن تفسير مستوى درجة ذلك الفرد بشكل صحيح دون مقارنة درجته مع درجات زملائه وعلى نفس الاختبار.

وقد جاء في تقرير جمعية علم النفس الأمريكية(APA) ضرورة توفر ثلاثة شروط أساسية للجماعة المعيارية (المرجعية) لتكون مناسبة للمعايير التي تستمد منها والتي يجب أن يصفها دليل manual أداة القياس وهي: حداثة المعايير، ومواءمة المعايير، وتمثل عينة الأفراد للمجتمع المستهدف (النبهان، 2004، 318؛ علام، 2006، 239 – 240). ولتفسير درجة ضمن مجموعة واحدة أو مقارنة درجتين أو أكثر كل منها ينتمي إلى مجموعة مختلفة لا بد من إجراء عملية تحويل Transformation إلى شكل يمكن خلاله إجراء مقارنة ذات معنى. وهناك نوعان من التحويل: خطيLinear، غير خطي Non- Linear. (النبهان،2004، 319). وتتعدد أنواع معايير الاختبارات التي تستخدم في مقارنة درجة الفرد في اختبار ما بدرجات جماعة مرجعية من أقرانه، وتشتق جميع هذه المعايير من الدرجات الخام للاختبار، ومن المعايير الشائعة الاستخدام: هي الدرجات المحولة، ومعايير المئينيات، ومعايير النمو. وفيما يلي وصف مختصر لتلك المعايير.

**أولاً: الدرجات المحولة:**

تعتمد معايير الدرجات المحولة في جوهرها على المنحنى الاعتدالي، وتستخدم كثير من الاختبارات المنشورة في الآونة الأخيرة معايير تعتمد علي الدرجات المعيارية المحولة، مثل الدرجات المعيارية الاعتداليةNormalized Z Scores، والدرجات التائية الخطية Linear T Scores، والدرجات التائية المعيارية Normalized T Scores، والتساعيات المعيارية Stanines، ودرجات معيارية محولة خاصة ببعض اختبارات القبول بالكليات في الولايات المتحدة الأمريكية مثل اختبار الاستعداد الأكاديمي SAT واختبار سجل الدراسات العليا GRE، وكذلك درجات معايير بعض اختبارات الذكاء مثل اختبار وكسلر، ونسبة الذكاء الانحرافية (علام، 2006، 242).

**الدرجات المعيارية:**

وهي عبارة عن انحراف الدرجة الخام من المتوسط مقسومة على الانحراف المعياري، ويرمز لها بالحرف(Z)، وفيها يحول المتوسط الحسابي إلى (0) والانحراف المعياري إلى (1).

وقد راج استخدام الدرجات المعيارية إلا أن هنالك جملة من العيوب تكتنفها على سبيل المثال أنها عبارة عن كسور في أغلب الأحيان ونصفها سالب. والسبب في الحصول على درجات معيارية هو محاولة لإيجاد وحدة قياس ثابتة الطول لا تتأثر بالمتوسط أو الانحراف المعياري (مراد، 2000، 178).

**الدرجات التائية:**

ترجع فكرة هذا المعيار إلى ثورنديك Thorndike الذي اقترح على مكال W.A Mc Call سنة 1922 إنشاء معيار نفسي لحساب المستويات المختلفة للقدرة على القراءة، وقد سمى هذا المقياس بالمعيار التائي نسبة إلى ثورنديك وتيرمان اعترافاً بفضلهما على المقاييس النفسية الحديثة (سيد أحمد، 2001، 173). وتم اللجوء إلى الدرجة التائية للتخلص ما أمكن من التعامل مع القيم السالبة والكسرية للدرجة المعيارية، وتحويلها إلى درجات معيارية أكثر عملية وسهولة، ويتم ذلك بضرب الدرجة المعيارية في 10 ومن ثم يضاف إلى حاصل الجمع 50، وبذلك يصبح متوسط الدرجات التائية (50) وانحرافها (10).

**المعايير التائية المعدلة:**

يهدف المعيار التائي إلى تعديل الدرجات المعيارية بحيث يغير علاماتها السالبة إلى موجبة ويزيد من حساسية وحداتها بقسمتها إلى أجزاء صغيرة. ومن المعايير التائية المعدلة: المعيار التائي الحربي، والمعيار التائي الجامعي، والمعيار الجيمي.

**جدول (1): معايير التساعيات:**

| التساعي | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| النسبة | ٪04 | ٪07 | ٪12 | ٪17 | ٪20 | ٪17 | ٪12 | ٪07 | ٪04 |

(مراد، 200، 184؛ علام، 2006، 245؛ النبهان، 2004، 325)

**ثانياً: معايير المئينيات والرتب المئينية:**

تعد المئينيات والرتب المئينية نوعا من معايير الاختبارات والمقاييس التي تستخدم في أغراض الانتقاء وتسكين الأفراد ولا تعتمد على التحويلات الخطية. فالمئينيات (Percentiles) هي نقاط على توزيع الدرجات تقع دونها نسبة مئوية معينة من هذه الدرجات. أما الرتبة المئينية فإنها تعين

الموقع النسبي للفرد أو النسبة المئوية من درجات أقرانه التي تقل عن درجته. وتبرز أهمية الحديث عن المئينيات عندما نريد أن نبين موضع شخص ما أو قيمة معينة بالنسبة لجماعة معروفة. والنقطة المئينية Percentiles point هي تلك الدرجة التي يقع تحتها نسبة مئوية محددة من الحالات في المجموعة. وهذه النسبة المئوية تعرف بالرتب المئينية Percentile rank (النبهان، 2004، 326). ونظراً لسهولة حساب المئينيات وفهمها فإنها شائعة الاستخدام في كثير من الاختبارات، كما يمكن استخدامها في التصنيف فمثلاً في الذكاء أن الفرد الذي يحصل على المئيني 95 فاعلي عالي القدرات (موهوب) وأقل من المئيني 5 (متأخر عقلياً) كالآتي:

**جدول (2): معايير الميئينيات:**

| المئيني | أعلى من95 | من 75 حتى 95 | من 25 حتى 75 | من 5 حتى 25 | أقل من 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| التصنيف | عالي القدرات | فوق المتوسط | متوسط القدرة | حدودي | متأخر عقلياً |

**ثالثاً: معايير الارتقاء:**

يطرد نمو الفرد في كثير من السمات بمرور الزمن وبطريقة منظمة، لذا اهتم علماء القياس ببناء معايير ارتقائية يمكن تفسير درجات الاختبارات استناداً إليها بحيث يمكن مقارنة أداء الفرد بمتوسط أداء المستويات الإنمائية المختلفة. ولعل أكثر هذه المعايير استخداماً هي: معايير العمر الزمني (Age Norms) ومعايير الفرق الدراسية (Grade Norms) (علام، 2006، 252). وتكمن أهمية معايير الارتقاء في أنها تبنى في مقارنة أداء الفرد بمؤشرات أداء المجموعة التي ينتمي إليها، وكذلك مقارنة أدائه بمستويات نمائية متعددة. (النبهان، 2004، 326). وهذه الطريقة هي من الطرق المتوفرة في المجتمعات إن كان بغير أساليب إحصائية، إذ أغلب الأسر تقارن أطفالها بأطفال في العمر أو المستوى الصفي قبل وبعد عمرهم أو مستواهم، بل حتى الأسر كثيراً ما تمدح الطفل أو تذمه مقارنة بسلوك أنداده. ومن أكثر معايير الارتقاء استخداماً هي: معايير العمر الزمني، ومعايير الصف الدراسي (الفرق الدراسية).

**معايير العمر الزمني:**

تسمى هذه المعايير أحياناً معايير العمر التعليمي Education Age أو مكافئ العمر الزمني، وتفيد هذه المعايير إذا توقعنا أن نمو الفرد يحدث نتيجة لعوامل النضج. وتفسير بعض

الدرجات الخام في بعض اختبارات القدرات العقلية على أنها تمثل العمر العقلي Mental Age، ومعايير العمر الزمني يمكن تفسيرها بسهولة إذا ارتبط ما يقيسه الاختبار بالعمر الزمني، مثل: القدرات العقلية؛ والقدرة على القراءة، وكثير من المهارات الأساسية، التي تهدف المدرسة إلى تنميتها. (علام، 2006، 252 – 253).

**معايير الفرق الدراسية:**

يطلق على هذا النوع من المعايير "معايير مكافئ الفرق الدراسية Grade Equivalent" ويشبه إلى حد كبير معايير مكافئ العمر. وهذه المعايير تناسب اختبارات التحصيل التي يستخدمها المعلمون في الصفوف الدراسية المختلفة وبخاصة في المراحل الأولية.

أظهرت نتائج العرض السابق بأن هناك عدة خصائص سيكومترية لمقاييس الذكاء تتضمن درجة الثبات بصورها المختلفة (ثبات إعادة الاختبار، ثبات الصيغ المتعاقبة، وثبات القسمة النصفية، وثبات كودر- ريتشاردسون، ومعامل ألفا)، ودرجات الصدق بصورها المختلفة (صدق المحتوى، والصدق المرتبط بمحك، وصدق التكوين)، وكشف العرض بأن هناك علاقة بين الصدق والثبات. أما فيما يخص معايير المقاييس فقد أظهر العرض بأن هناك الدرجات المحولة، ومعايير الرتب الميئينية، ومعايير الارتقاء. ومن خلال هذه الخصائص المهمة لمقاييس الذكاء تنبثق أسئلة الدراسة الحالية.

**أسئلة الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة لفحص الخصائص السيكومترية لاختبار المصفوفات المتتابعة المعياري (أممم) في ولاية الخرطوم بالسودان وتهدف بصورة محددة للإجابة عن الأسئلة التالية:

(1) ما هي مؤشرات صدق أممم؟

(2) ما هي مؤشرات ثبات أممم؟

(3) ما هي معايير أممم في ولاية الخرطوم؟

4. منهج الدراسة:

**1.4 عينة الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من طلبة جميع مرحلة الأساس والثانوية وبعض طلبة الجامعات في ولاية الخرطوم من الفئة العمرية 9- 25 سنة. وتم اختيار عينة قدرها 5700

مفحوص وتم استبعاد 41 منهم بسبب تجاوزهم العمر المحدد ولعدم اكتمال البيانات الديموغرافية المطلوبة في كراسة الاختبار. وأصبحت العينة المختارة 5659 مفحوصا والتي تم اختيارها بصورة عشوائية حسب التصنيف الجغرافي والإداري لولاية الخرطوم من الذكور (52.6٪) والإناث (47.4٪) موزعة على الفترات العمرية التالية (جدول، 3).

جدول (3): عينة الدراسة حسب الفئات العمرية (ن= 5659)

| رقم | العمر | ذكور | إناث | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 9 | 63 | 30 | 93 |
| 2 | 10 | 77 | 25 | 102 |
| 3 | 11 | 39 | 45 | 84 |
| 4 | 12 | 189 | 191 | 380 |
| 5 | 13 | 292 | 236 | 528 |
| 6 | 14 | 235 | 234 | 469 |
| 7 | 15 | 203 | 168 | 371 |
| 8 | 16 | 304 | 135 | 439 |
| 9 | 17 | 237 | 158 | 395 |
| 10 | 18 | 188 | 214 | 402 |
| 11 | 19 | 171 | 219 | 390 |
| 12 | 20 - 25 | 977 | 1029 | 2006 |
| 13 | المجموع | 2975 | 2684 | 5659 |

**2.4 أداة الدراسة:** يتألف اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري (أممم) من خمسة مجموعات هي: أ، ب، جـ، د، هـ. وكل منها يتكون من 12 مفردة، أي أن المجموع الكلي لمفردات الاختبار 60 مفردة. وتتتابع المجموعات الخمس حسب الصعوبة. والمفردة الأولى في كل مجموعة عادة ما تكون واضحة بذاتها إلى حد كبير ثم تتزايد صعوبة المفردات داخل كل مجموعة تدريجياً، ومع ذلك فكل مفردات المجموعة متشابه في المبدإ المتضمن فيها، ويعطى نظام ترتيب المفردات داخل كل مجموعة تدريباً مقنناً على طريقة العمل فيها (أبو حطب وآخرين، 1979، 17).

**وصمم أممم لقياس معدل الذكاء بالنسبة للفئة العمرية 6- 60 سنة، وتحسب معدلات الذكاء بالنسبة لهذه الفئات العمرية اعتمادا على معيار واحد ولكن تقارن معدلات ذكاء داخل هذا المعيار الموحد حسب العمر المحدد للفرد. مثلا بالنسبة للتقنين البريطاني لأممم لعام 1979 تقارن معدلات الفئات العمرية من 6- 16 سنة كل نصف سنة عمرية على حدة، وفي التقنين الأمريكي للمقياس تجمع الفئات العمرية 18- 22 سنة، 23- 27، 28- 32، 33- 37 وتقارن معدلات الذكاء داخل المعيار الموحد حسب الفئة العمرية ( Raven, 1960, 1998; Raven & Court, 1996, 1998). واستخدمت جميع الدراسات الموسعة لأممم في آلاف الدراسات الميدانية معيارا موحدا لجميع الفئات العمرية من 6- 60 سنة (Lynn & Vanhanen, 2002, 2006).**

وتتألف كل مفردة من رسم أو تصميم هندسي أو نمط شكلي حذف منه جزء، وعلى المفحوص أن يختار الجزء الناقص من بين ستة أو ثمانية بدائل معطاة. وتتطلب كل مجموعة من المجموعات الخمس نمطاً مختلفاً من الاستجابة: فالمجموعة (أ) تتطلب تكملة نمط أو مساحة ناقصة، والمجموعة (ب) تتطلب تكملة نوع من قياس التماثل بين الأشكال، والمجموعة (جـ) تتطلب التغير المنتظم في أنماط الشكل، والمجموعة (د) تتطلب إعادة ترتيب الشكل أو تبديله أو تغييره بطريقة منتظمة، والمجموعة (هـ) تتطلب تحليل الأشكال إلى أجزاء على نحو منتظم وإدراك العلاقات بينها، وهكذا ترتب المجموعات بطريقة متتابعة. وفي رأي رافن أن هذا التتابع يتم حسب مستويات صعوبة أو تعقيد العمليات العقلية المعرفية، فبينما تتطلب المجموعات الأولى والأكثر سهولة الدقة في المقارنة والتمييز والتماثل، تتطلب المجموعات الأخيرة والأكثر صعوبة القدرة على إدراك العلاقات المنطقية، وأممم يمكن أن يصنف بأنه (اختبار الملاحظة بالنسبة للأسئلة الأولى، والقدرة على حل المشكلات للأسئلة الأخيرة). ويهدف إلى شمول المدى الكلي للنمو العقلي ابتداء من المستوى الذي يستطيع الطفل عنده إدراك فكرة التعرف على الجزء الناقص الذي يكمل به النمط الشكلي ويمتد إلى قياس القدرة القصوى للشخص على المقارنة والاستدلال (أبو حطب وآخرون، 1979، 17 - 18).

وتعتبر الدرجة الكلية في الاختبار مؤشراً على (الطاقة العقلية العامة) للفرد، كما تسهم الدرجة الفرعية التي يحصل عليها المفحوص في كل مجموعة من المجموعات الخمس على تحديد اتساق التقدير الذي يعطيه الاختبار، كما تفيد في تحديد الدلالة السيكولوجية

للتفاوت discrepancy في درجات الاختبار. وأممم من الاختبارات الفردية الجماعية، بمعنى إمكانية تطبيقه على المفحوصين بطريقة فردية أو جماعية، ومن حيث طريقة الأداء فهو اختبار ورقة وقلم، من حيث المحتوى فهو اختبار غير لغوي، ومن حيث الكيف فهو اختبار قوة وسرعة إلا أن الشائع هو استخدامه كاختبار قوة، ومن حيث العمليات والوظائف النفسية التي يقيسها الاختبار فهو من اختبارات الأداء الأقصى لأنه يقيس بالفعل مستوى النمو أو التنمية الذي وصل إليه المفحوص في القدرة العقلية العامة (أبو حطب وآخرين، 1979، 18).

ويتضح أن الاختبار في أساسه يقوم على إدراك التشابه والاختلاف بين العناصر والتي يمكن الحصول عليها من دون دقة التميز إلى العلاقة المنطقية التي تدل على التفكير المنطقي والاستدلالي. ويوضح أبو حطب وآخرون (1979 : 12) مفهوم النمو العقلي عند رافن ففي الفترة العمرية (8 – 11 سنة) لا يستطيع الطفل أن يتجاوز حدود المشكلات التي تتطلب تكملة الأنماط أو مقارنتها بغيرها، كما لا يستطيع التفكير إلا في إطار التماثل وبعد تخطي الطفل لهذه الفترة العمرية يكون قد وصل إلى مستوى من الاستدلال المنطقي والتجريد ويمكنه حل المشكلات التي تتطلب التغيير المنتظم في الأنماط وإعادة الترتيب والتحليل، وهو الآن يستخدم طرق التفكير هذه على نحو أكثر اتساقاً واطراداً وانتظاماً.

**3.4. إجراءات الدراسة:** تم تجهيز نسخ كافية من أممم وعدد كاف من أقلام الرصاص وأوراق الإجابة. وتم الحصول على البيانات التفصيلية بأعداد الطلاب من وزارة التعليم العام. وتم إعداد جدول زمني لتطبيق الاختبار تضمن المدارس والمواقع التي تم تطبيق الاختبار فيها في الفترة 2007- 2008. وتم تطبيق الاختبار جماعيا تحت إشراف الباحث الثالث. وتم التأكد من جلوس كل مفحوص على مقعد مريح وأمامه منضدة، وتم ترك مساحة كافية بين مقاعد المفحوصين لتسهيل عملية متابعة الأداء والإشراف ولتفادي مشكلات الغش. بدأ الفاحص بتوزيع أوراق الإجابة، ثم طلب من المفحوصين ملء البيانات الشخصية، بعدها تم توزيع كراسات الاختبار ويطلب من جميع المفحوصين ألا يفتحوا الكراسات قبل أن يؤذن لهم. وبعد تأكد الفاحص من أن جميع المفحوصين قد استعدوا لأداء الاختبار، وتم شرح طريقة الإجابة على أسئلة الاختبار وطريقة تدوين الإجابة على ورقة الإجابة وذلك من خلال الإجابة الجماعية للسؤال رقم (1) في المجموعة الأولى، وعندما تأكد الفاحص من أن جميع المفحوصين قد سجلوا إجابة هذا السؤال بالفعل في مكانها الصحيح في ورقة الإجابة.

بعدها أتاح الفاحص للمفحوصين فرصة السؤال والاستفسار، واستمر في التوضيح والشرح حتى فهم الجميع المطلوب، عندها طلب الفاحص من المفحوصين الاستمرار في حل بقية أسئلة الاختبار بنفس الطريقة حتى نهاية كراسة الاختبار مع تذكير المفحوصين بعدم وجود وقت محدد للإجابة، بعد مرور حوالي ثلاث دقائق مر الفاحص والمشرفون على التطبيق على المفحوصين للتأكد من عدم وقوعهم في أخطاء ملء البيانات الشخصية أو في طريقة تسجيل الإجابات في ورقة الإجابة، بعدها كف الفاحص والمشرفون عن تقديم أي مساعدة للمفحوصين. وبعد حوالي نصف ساعة طلب الفاحص من المفحوصين أن يرفع كل من ينتهي من الاختبار يده وبها كراسة الاختبار وفي داخلها ورقة الإجابة علامة على أنه قد أكمل الاختبار وانتهى من الإجابة. وعندئذ تم جمع كراسات الاختبار وورقة الإجابة. وأعدت لهذا الاختبار ورقة إجابة تم تصحيحها بسرعة ودقة باستخدام مفتاح التصحيح، ودرجة المفحوص في الاختبار هي العدد الكلي للمفردات التي أجاب عنها إجابة صحيحة، حيث تعطى لكل إجابة صحيحة درجة واحدة فقط وتعطى الخاطئة صفراً.

**5. نتائج الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية للكشف عن الخصائص السيكومترية لأممم من خلال معرفة مؤشرات الصدق والثبات فضلا عن استخراج معايير خاصة بولاية الخرطوم.

**أولاً: ما هي مؤشرات صدق أممم؟**

بالرغم من أن كثيرا من الباحثين قدموا أدلة على أن أممم يتمتع بدلائل صدق وثبات عاليين يود الباحثون تقديم مزيد من الأدلة في السودان. ومن أجل التأكد من مدى صدق وثبات المقياس في مجتمع الدراسة سوف يعتمد الباحثون على مؤشرات الصدق المرتبط بالمحك وفقاً للصدق التلازمي كما يظهر من محك العمر الزمني للمفحوص، وصدق التكوين وفقاً للبناء العاملي للاختبار، وتدرج صعوبة مجموعاته، إضافة إلى الاتساق الداخلي له. وفيما يلي شرح موجز لذلك.

**(1) مؤشرات الصدق المرتبط بمحك:** لمعرفة الصدق التلازمي لأممم للمجموعات الفرعية والدرجة الكلية له في مجتمع البحث الحالي، تم اختيار متغير العمر الزمني كمحك خارجي، بناء على أن القدرة على حل المشكلات (الذكاء) تنمو وتزيد بزيادة العمر الزمني، ومن ثم تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين متغير العمر الزمني ودرجات المجموعات الفرعية للاختبار والدرجة الكلية له كل على حدة وقد تم هذا الإجراء لدرجات كل من

الذكور والإناث على حدة، إضافة إلى درجات الاثنين معاً. والجدول التالي يبين نتائج هذه الإجراءات (جدول، 4)

جدول (4): معامل الارتباط الخطي بين درجات الاختبار والعمر الزمني (ن=5659)

| المجموعة | الذكور | الإناث | النوعان معاً |
|---|---|---|---|
| أ | .342(**) | .254(**) | .303(**) |
| ب | .446(**) | .348(**) | .403(**) |
| ج | .457(**) | .349(**) | .410(**) |
| د | .457(**) | .346(**) | .409(**) |
| هـ | .392(**) | .335(**) | .368(**) |
| الدرجة الكلية | .512(**) | .397(**) | .462(**) |

.** Correlation is significant at the 0.01 level

ويتضح من الجدول أعلاه أن هنالك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الاختبار والعمر الزمني دال إحصائياً عند معنوية 0.01 فأعلى، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بصدق عال جداً وفقاً لمتغير العمر الزمني بوصفه محكاً خارجياً.

**(2) مؤشرات الصدق المرتبط بالتكوين**: بما أن صدق التكوين Construct لاختبار ما هو محاولة للإجابة عن السؤال الآتي: إلى أي حد يمكن أن يُعد الاختبار مقاساً لتكوين نظري أو مفهوم أو سمة؟ وأن أممم وفقاً لتصميمه يقيس العامل العام للذكاء ويتدرج في صعوبته ومتماسك البنية، سوف نفحص صدق هذا المقياس في هذه الدراسة وفقاً للتحليل العاملي، وتدرج الصعوبة، إضافة إلى مدى تجانسه الداخلي على النحو التالي.

**(أ) الصدق العاملي:** للوقوف على مدى تحقق أن أممم يقيس العام للذكاء، تم تطبيق التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية على مجموعات الاختبار الخمس لبيانات الأفراد ذكوراً وإناثاً معاً، فأظهر التحليل النتائج التالية (جدول، 5).

جدول (5): التحليل العاملي وفقاً لطريقة المكونات الأساسية للدرجة الكلية (ن=5659)

| المكون | الجذر الكامن | | | Extraction Sums of Squared Loadings | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المجموع | التباين | التباين التراكمي | المجموع | التباين | التباين التراكمي |
| 1 | 3.498 | 69.952 | 69.952 | 3.498 | 69.952 | 69.952 |
| 2 | 615. | 12.296 | 82.248 | | | |
| 3 | 428. | 8.560 | 90.809 | | | |
| 4 | 255. | 5.092 | 95.901 | | | |
| 5 | 205. | 4.099 | 100.000 | | | |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

ومن الجدول أعلاه يظهر أن أممم يتكون من عامل واحد فقط يزيد جذره الكامن عن الواحد الصحيح، ويبلغ تباين هذا العامل (69.95٪) من التباين الكلي مما يؤكد دلالات إحصائية على أن الاختبار يقيس عاملا واحدا يمكن أن يطلق عليه العامل العام في الذكاء. وبعد التأكد من أن المقياس يقيس عاملا واحدا عاما كما أوضحت معظم الدراسات، وعمدت الدراسة إلى استخراج تشبعات المجموعات وشيوعها بهذا العامل العام، وفيما يلي قيم التشبع لكل مجموعة من مجموعات الاختبار الخمس (جدول، 6).

جدول (6): مصفوفة تشبعات الاختبار بالعامل العام (ن=5659)

| مجموعات الاختبار | العينة الكلية | |
|---|---|---|
| | قيم التشبع | قيم الشيوع |
| أ | 752. | 566. |
| ب | 886. | 785. |
| ج | 904. | 817. |
| د | 890. | 793. |
| هـ | 733. | 538. |

وقد بينت نتائج هذه الإجراءات أن مجموعات الاختبار الخمس وقيمة التشبع تتراوح ما بين (0.733 – 0.904) أي أنها تتشبع بعامل واحد فقط له جذر كامن تزيد قيمته عن الواحد الصحيح، مع ملاحظة أن المجموعة (جـ) هي أكثر المجموعات تشبعاً وشيوعاً مما يعكس بأن هذه المجموعة هي أكثر المجموعات متوسطة السهولة حيث إن صدق وثبات المجموعات أو البنود الصعبة جداً أو السهلة جداً يكون ضعيفا، وعليه يظهر أن التحليل العاملي يسهم في أن أممم يتمتع بصدق بنية في ولاية الخرطوم بصورة تتشابه والوصف الذي قدم عن الاختبار كما قدمه مصممه.

**(ب) تدرج صعوبة المجموعات:** يفترض رافن مصمم الاختبار أن المجموعات الخمس تدرج في الصعوبة أي أن كل مجموعة تتضمن عملية عقلية معرفية أبسط من التي تليها (أبو حطب، 1977، أبو حطب وآخرون، 1979) ولتحقيق هذا الغرض قام الباحثان بحساب قيم (ت) للفروق بين المجموعات (جدول، 7).

جدول (7): تدرج صعوبة مجموعات الاختبار للعينة الكلية (ن=5659)

| المجموعات | المتوسط | العدد | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | اختبار قيمة ت | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أ | 9.7422 | 5554 | 2.34641 | 1.99172 | 2.68865 | 55.207 | 5553 | 000. |
| ب | 7.7505 | 5554 | 3.43880 | | | | | |
| ب | 7.7505 | 5554 | 3.43880 | 1.15052 | 2.54469 | 33.695 | 5553 | 000. |
| ج | 6.5999 | 5554 | 3.60980 | | | | | |
| ج | 6.5999 | 5554 | 3.60980 | 0.05978 | 2.28227 | 1.952 | 5553 | 051. |
| د | 6.5402 | 5554 | 3.44715 | | | | | |
| د | 6.5402 | 5554 | 3.44715 | 3.19914 | 2.99443 | 79.620 | 5553 | 000. |
| هـ | 3.3410 | 5554 | 3.23118 | | | | | |

ونجد أن قيمة ت ما بين 1.95 – 55.21 وأغلبها دالة إحصائياً عند 0.000 أي أنه توجد فروق بين كل مجموعة والتي تليها وتتزايد في الصعوبة من أ إلى هـ مما يشير إلى أن (أ) أسهل من (ب) و(ب) أسهل من (ج) و(د) أسهل من (هـ). مع ملاحظة أن الفرق بين (جـ) و(د) كان غير دال إحصائياً بالرغم من أن ( جـ) كانت أسهل من (د) ووفقاً لهذه البيانات فإن نتائج هذه

الدراسة اتفقت مع أبو حطب وآخرين (1979) ومع الخطيب والمتوكل (2001) مع اختلاف بسيط مع دراسة الخطيب والمتوكل بأن تقدم المجموعة د على ج.

**ج: الاتساق الداخلي للاختبار:** يفترض في هذا الاختبار أن جميع بنوده متماسكة وتقيس بالفعل القدرة على حل المشكلات، وأن جميع المجموعات تشترك في قياس الخاصية نفسها، اعتمد الباحثون لاختبار صحة هذه الخصائص استخراج معاملات الارتباط بين درجات البنود وكلا من درجة البعد والدرجة الكلية، والعلاقة الارتباطية بين درجات المجموعات مع بعضها البعض وفقاً للارتباط العزمي كما عند بيرسون، فأظهر التحليل النتائج التالية.

1: **الاتساق الداخلي للبنود:** لفحص الاتساق الداخلي للبنود ومن ثم التأكد من مدى صحة تكوين المقياس تم حساب معامل الارتباط الخطي لبيرسون بين درجة المجموعة التي تنتمي إليها، إضافة إلى علاقتها بالدرجة الكلية للاختبار والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (8): العلاقة الارتباطية بين درجات البنود ودرجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية (ن=5659)

| | أ | | ب | | ج | | د | | هـ | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | فرعي | كلي | فرعي | كلي | فرعي | كلي | فرعي | كلي | فرعي | كلي |
| 1 | 0.000 | 0.000 | .442** | .425** | .610** | .561** | .602** | .579** | .556** | .563** |
| 2 | .473** | .263** | .565** | .546** | .570** | .477** | .734** | .649** | .571** | .482** |
| 3 | .681** | .450** | .672** | .653** | .676** | .579** | .708** | .582** | .565** | .498** |
| 4 | .693** | .448** | .622** | .532** | .662** | .599** | .768** | .713** | .570** | .327** |
| 5 | .696** | .456** | .661** | .579** | .747** | .683** | .775** | .708** | .553** | .305** |
| 6 | .724** | .501** | .650** | .559** | .630** | .557** | .703** | .599** | .504** | .245** |
| 7 | .620** | .574** | .566** | .486** | .694** | .651** | .683** | .611** | .448** | .256** |
| 8 | .666** | .495** | .599** | .517** | .596** | .553** | .637** | .564** | .409** | .195** |
| 9 | .684** | .599** | .638** | .547** | .665** | .621** | .584** | .519** | .424** | .205** |
| 10 | .624** | .595** | .645** | .536** | .475** | .407** | .553** | .472** | .214** | 022. |
| 11 | .524** | .518** | .566** | .478** | .396** | .332** | .356** | .274** | .164** | -.023 |
| 12 | .391** | .400** | .500** | .415** | .326** | -.029 | .157** | .099** | .120** | -.027 |

ومن الجدول أعلاه يظهر أن العلاقة الارتباطية بين درجات البنود ودرجات المجموعة الفرعية التي تنتمي إليها، جميعها دالة إحصائياً سوى أربعة بنود فقط، مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع باتساق داخلي عال، إضافة إلى ذلك فإن اضطراد قوة العلاقة بين درجات البنود بالدرجة الفرعية للمجموعة التي تنتمي إليها أكثر من ارتباطه بالدرجة الكلية قد يشير إلى أن المقياس بالرغم من أنه يقيس سمة واحدة إلا أن هنالك تركيبا منطقيا لمجموعات المقياس، وهاتان الحقيقتان هما من أهم افتراضات الاختبار، وعليه يمكن أن نستخلص بأن هذا الأجراء يشير إلى أن أممم يتمتع بصدق تكويني عال في مجتمع الدراسة.

ب. مصفوفة معاملات الارتباط بين المجموعات والدرجة الكلية للاختبار.

لفحص الاتساق الداخلي للمجموعات الفرعية ومن ثم التأكد من مدى صحة تكوين المقياس تم حساب معامل الارتباط الخطي لبيرسون أيضاً بين درجات المجموعات فيما بينها، إضافة إلى علاقتها بالدرجة الكلية للاختبار والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (9): العلاقة الارتباطية بين درجات المجموعات مع بعضها البعض (ن=5659)

| المجموعات | ب | ج | د | هـ | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|
| أ | 1 | 626(**). | 588(**). | 559(**). | 398(**). |
| ب | 626(**). | 1 | 760(**). | 737(**). | 542(**). |
| ج | 588(**). | 760(**). | 1 | 783(**). | 600(**). |
| د | 559(**). | 737(**). | 783(**). | 1 | 591(**). |
| هـ | 398(**). | 542(**). | 600(**). | 591(**). | 1 |

ومن خلال الجدول أعلاه يظهر أن هنالك علاقة ارتباطية قوية جداً بين درجات المجموعات فيما بينها وبين الدرجة الكلية، وهذه النتائج تؤكد ما أظهرته الدراسات السابقة في أن المقياس يتمتع بصدق تكويني عال اعتماداً على أسلوب الاتساق الداخلي.

**ثانيا: ما هي مؤشرات ثبات أممم؟**

لمعرفة ثبات درجات المجموعة الفرعية والدرجة الكلية لأممم في مجتمع البحث الحالي، اعتمد الباحثون على تطبيق واحد للاختبار ومن ثم طبقت معادلات التجزئة النصفية سبيرمان- براون ومعادلة جيتمان، كما استخرج معامل ألفا لكرونباخ وفقاً للمجموعات العمرية فتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

**أولاً: معامل الثبات بالتجزئة النصفية:**

لحساب ثبات أممم اعتمد الباحثون على طريقتي سبيرمان- براون وجيتمان للتجزئة النصفية. والجدول رقم (10) يوضح ذلك.

جدول (10): معامل الثبات للتجزئة النصفية وفقاً للمجموعات الفرعية للعمر (ن=5659)

| | سبيرمان – براون | | | | | | جيتمان | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة | أ | ب | ج | د | هـ | الدرجة الكلية | أ | ب | ج | د | هـ | الدرجة الكلية |
| 9 | 593. | 536. | 605. | 743. | 162. | 758. | 568. | 506. | 570. | 693. | 153. | 696. |
| 10 | 637. | 511. | 737. | 787. | 349. | 794. | 625. | 504. | 687. | 721. | 332. | 763. |
| 11 | 586. | 492. | 718. | 741. | 252. | 765. | 566. | 483. | 654. | 669. | 229. | 740. |
| 12 | 641. | 560. | 802. | 754. | 128. | 831. | 623. | 556. | 771. | 681. | 105. | 818. |
| 13 | 654. | 657. | 837. | 791. | 318. | 894. | 619. | 657. | 810. | 734. | 253. | 886. |
| 14 | 565. | 706. | 789. | 811. | 729. | 876. | 546. | 706. | 764. | 777. | 670. | 874. |
| 15 | 675. | 797. | 865. | 842. | 569. | 907. | 633. | 786. | 853. | 824. | 470. | 906. |
| 16 | 685. | 613. | 714. | 822. | 518. | 883. | 667. | 610. | 695. | 782. | 442. | 878. |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 17 | 512. | 668. | 764. | 804. | 471. | 866. | 459. | 668. | 747. | 773. | 410. | 861. |
| 18 | 559. | 749. | 808. | 798. | 513. | 864. | 489. | 744. | 794. | 774. | 446. | 855. |
| 19 | 350. | 701. | 664. | 713. | 435. | 829. | 255. | 700. | 652. | 664. | 394. | 823. |
| 20 | 629. | 770. | 809. | 733. | 591. | 876. | 598. | 769. | 789. | 688. | 524. | 856. |
| الكل | 643. | 677. | 781. | 798. | 436. | 864. | 646. | 675. | 750. | 750. | 384. | 845. |

توضح النتائج المعروضة بالجدول السابق أن معاملات الثبات للدرجة الكلية للاختبار تتراوح بين 0.76 – 0.91 وفقاً لمعادلة سبيرمان براون وبين 0.70 - 0.91 وفقاً لمعادلة جيتمان وجميعها تشير إلى أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات عال في مجتمع الدراسة. وإن بعض الدراسات التي أجريت على الاختبار قد توصلت إلى نتائج توضح معاملات ثباته بطريقة التجزئة النصفية تتراوح بين (0.70 – 0.90). فضلاً عن ذلك اتفقت مع الخطيب والمتوكل (2001) وآل ثاني (1999) ودراسة أبو حطب وآخرين (1979).

**ثانياً: معاملات ألفا لكرونباخ:**

ولمعرفة ثبات درجات المجموعة الفرعية والدرجة الكلية للاختبار قام الباحثون بتطبيق طريقة تحليل التباين (معادلة ألفا كرونباخ) لكل من الذكور والإناث كل على حدة، والاثنين معاً. والجدول التالي يوضح نتائج ذلك. تلاميذ وتلميذات ثم النوعان معاً. والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

**جدول (11): معامل الثبات ألفا لكرونباخ للاختبار وللمجموعات الفرعية وفقاً للعمر (ن=5659):**

| المجموعة | أ | ب | ج | د | هـ | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 9 | 834. | 725. | 714. | 768. | 249. | 898. |
| 10 | 706. | 768. | 782. | 827. | 540. | 911. |
| 11 | 799. | 750. | 726. | 819. | 470. | 904. |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 12 | 807. | 740. | 823. | 857. | 537. | 928. |
| 13 | 814. | 820. | 852. | 854. | 605. | 945. |
| 14 | 806. | 850. | 836. | 869. | 787. | 947. |
| 15 | 845. | 882. | 872. | 894. | 757. | 959. |
| 16 | 843. | 819. | 799. | 868. | 660. | 941. |
| 17 | 801. | 834. | 800. | 840. | 604. | 932. |
| 18 | 802. | 859. | 815. | 859. | 643. | 937. |
| 19 | 655. | 836. | 799. | 826. | 434. | 922. |
| 20- 25 | 798. | 872. | 813. | 835. | 634. | 940. |
| الكل | 829. | 834. | 818. | 858. | 622. | 941. |

توضح النتائج المعروضة بالجدول رقم (11) أعلاه يظهر أن معاملات ألفا لكرونباخ وفقاً للأعمار بالنسبة للمجموعة (أ) تتراوح بين 0.66 – 0.85 وللمجموعة (ب) تتراوح بين 0.73 – 0.88 وللمجموعة جـ تتراوح بين 0.71 – 0.87 وللمجموعة (د) تتراوح بين 078 – 0.89 وللمجموعة (هـ) فهي تتراوح بين 0.25 – 0.66، أما بالنسبة للدرجة الكلية فهي تتراوح بين 0.90 – 0.96. مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجات ثبات عالية كما أظهرتها معظم الدراسات. كما يلاحظ أن المجموعة (جـ) هي أكثر المجموعات ثباتاً مما ينطبق مع خاصية أن هذه المجموعة هي متوسطة السهولة. مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجات ثبات عالية كما أظهرتها معظم الدراسات. ونجد أن الاختبار متسق داخلياً في كل مجموعة على حدة، وفي الاختبار الكلي اتفقت مع دراسة الخطيب والمتوكل (2001). واتفقت مع دراسة حسيب، جمعة، الحسن بأن معاملات الثبات للدرجة الكلية للاختبار للأعمار المختلفة أكبر من 0.85.

**ثالثاً: ما هي معايير أمم في ولاية الخرطوم؟**

وتعتبر المعايير هي الدرجات التي ترتبط بالقياس والتقييم، وفي العادة تستخدم المعايير لإصدار أحكام على الفرد في الظاهرة، ولأهمية هذه المعايير سوف نعرضها في شكلين، الشكل الأول يمكن الاستفادة منه في حالة السعي إلى تصنيف الفرد وفقاً لتصنيفات الذكاء: **الممتاز عقلياً، وأعلى من المتوسط في القدرة العقلية، والمتوسط في القدرة العقلية، وأقل من المتوسط في القدرة العقلية (حدودي)، المتأخر عقلياً**. وهذه المعايير جيدة في حالة استخدامها لاتخاذ قرارات تخص فرداً واحداً دون مقارنته بأفراد آخرين، أما في حالة اتخاذ قرار أو حكم بخصوص فرد هو مقارنة بأشخاص آخرين فهنا يستحسن استخدام المكافئ لدرجات الذكاء أو نسبة ذكاء أو مئينيات، وفيما يلي درجات القطع التي تستخدم بهدف التصنيف إضافة إلى المئينيات العامة التي يمكن أن تحول إلى نسبة ذكاء انحرافية وفقاً للدرجات المحولة كما في اختبار وكسلر.

(أ) **معايير التصنيف**: يمكن الحكم على القدرة العقلية العامة أو القدرة على حل المشكلات للمفحوص من خلال أدائه في أممم على النحو التالي:

**أولاً: الممتاز عقلياً**: إذا كانت درجات المفحوص تقع في المئين 95 أو أعلى من ذلك بالنسبة لأقرانه من نفس العمر.

**ثانياً: أعلى من المتوسط في القدرة العقلية**: إذا كانت درجات المفحوص تقع في المئين 75 إلى أقل من المئين 95 وذلك بالنسبة لأقرانه من نفس العمر.

**ثالثاً: المتوسط في القدرة العقلية**: إذا كانت درجات المفحوص تقع في المئين 25 إلى أقل من المئين 75 وذلك بالنسبة لأقرانه من نفس العمر. وهذه الفئة تنقسم إلى فئتين فرعيتين هما:

+ **المتوسط عقليا**: إذا كانت درجة المفحوص أعلى من المئين 50 إلى أقل من المئين 75.

- **المتوسط عقليا**: إذا كانت درجة المفحوص أقل من المئين 50 إلى أعلى من المئين 25.

**رابعاً: أقل من المتوسط في القدرة العقلية**: إذا كانت درجات المفحوص تقع في المئين 25 إلى أعلى من المئين 5 وذلك بالنسبة لأقرانه من نفس العمر.

**خامساً: المتأخر عقلياً**: إذا كانت درجات المفحوص تقع في المئين 5 أو أقل من ذلك بالنسبة لأقرانه من نفس العمر.

**جدول (12): المعايير المئينية للتصنيف لعينة الذكور والإناث (ن=5659)**

| | المئينيات | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العمر | 5 | 10 | 25 | 50 | 75 | 90 | 95 |
| 9.00 | 6 | 8 | 10 | 13 | 14 | 20 | 27 |
| 10.00 | 10 | 11 | 16 | 24 | 34 | 46 | 49 |
| 11.00 | 8 | 10 | 15 | 26 | 34 | 39 | 46 |
| 12.00 | 11 | 13 | 19 | 29 | 38 | 43 | 45 |
| 13.00 | 10 | 12 | 20 | 31 | 39 | 45 | 48 |
| 14.00 | 12 | 14 | 20 | 32 | 40 | 46 | 49 |
| 15.00 | 10 | 12 | 18 | 31 | 42 | 47 | 51 |
| 16.00 | 10 | 12 | 18 | 31 | 41 | 48 | 50 |
| 17.00 | 13 | 16 | 27 | 37 | 46 | 50 | 52 |
| 18.00 | 11 | 16 | 27 | 40 | 48 | 52 | 53 |
| 19.00 | 12 | 17 | 30 | 41 | 50 | 53 | 54 |
| 20.00 | 15 | 22 | 35 | 42 | 49 | 54 | 55 |

(أ) **المئينيات**: يمكن استخدام المئينيات بوصفها درجات محولة توضح ترتيب الشخص في أممم وفقاً لمعايير ولاية الخرطوم، كما يمكن أن تحول هذه المئينيات إلى معايير اختبار وكسلر للذكاء حيث تكون أكثر فهماً وقابلية لاتخاذ القرارات منها بالنسبة للمهنين.

جدول (13): المعايير المئينية للتصنيف لعينة الذكور والإناث معا (ن=5659)ً:

| | 20 | 19 | 18 | 17 | 16 | 15 | 14 | 13 | 12 | 11 | 10 | 9 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | | | | | | | | | | | | 1 |
| 2 | | | | | | | | | | | | | 2 |
| 3 | | | | | | | | | 1 | | | | 3 |
| 4 | | | | | | | | | 1 | | | | 4 |
| 5 | | | | | | | 1 | 1 | 2 | | | | 5 |
| 6 | | | | | | 1 | 1 | 1 | 3 | | 1 | 1 | 6 |
| 7 | | | 1 | | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 10 | 7 |
| 8 | | 1 | 1 | | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 14 | 8 |
| 9 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 4 | 4 | 4 | 6 | 7 | 4 | 17 | 9 |
| 10 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 5 | 4 | 6 | 8 | 11 | 7 | 24 | 10 |
| 11 | 2 | 3 | 3 | 3 | 6 | 7 | 5 | 9 | 11 | 15 | 11 | 29 | 11 |
| 12 | 2 | 4 | 6 | 4 | 7 | 8 | 7 | 13 | 14 | 23 | 19 | 39 | 12 |
| 13 | 3 | 7 | 7 | 6 | 10 | 11 | 8 | 16 | 18 | 28 | 22 | 46 | 13 |
| 14 | 4 | 8 | 9 | 8 | 13 | 13 | 10 | 19 | 21 | 32 | 32 | 59 | 14 |
| 15 | 4 | 8 | 10 | 9 | 16 | 16 | 13 | 22 | 23 | 36 | 35 | 64 | 15 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 16 | 5 | 9 | 11 | 11 | 18 | 18 | 15 | 24 | 26 | 39 | 42 | 69 | 16 |
| 17 | 5 | 10 | 12 | 12 | 20 | 19 | 17 | 26 | 29 | 40 | 48 | 70 | 17 |
| 18 | 6 | 11 | 14 | 13 | 21 | 21 | 18 | 28 | 30 | 42 | 52 | 75 | 18 |
| 19 | 6 | 11 | 15 | 15 | 23 | 22 | 20 | 30 | 32 | 44 | 56 | 80 | 19 |
| 20 | 7 | 12 | 16 | 17 | 24 | 23 | 22 | 32 | 35 | 45 | 58 | 82 | 20 |
| 21 | 8 | 13 | 17 | 19 | 26 | 25 | 26 | 33 | 37 | 46 | 61 | 84 | 21 |
| 22 | 9 | 14 | 17 | 20 | 28 | 27 | 27 | 35 | 40 | 48 | 62 | 85 | 22 |
| 23 | 10 | 15 | 18 | 22 | 30 | 29 | 29 | 37 | 43 | 50 | 64 | 89 | 23 |
| 24 | 11 | 17 | 20 | 23 | 32 | 32 | 32 | 39 | 45 | 51 | 68 | 91 | 24 |
| 25 | 12 | 18 | 21 | 24 | 33 | 33 | 33 | 41 | 47 | 54 | 72 | 91 | 25 |
| 26 | 13 | 19 | 24 | 26 | 35 | 35 | 37 | 43 | 48 | 57 | 75 | 91 | 26 |
| 27 | 14 | 20 | 25 | 29 | 38 | 37 | 40 | 46 | 51 | 63 | 76 | 92 | 27 |
| 28 | 15 | 21 | 26 | 32 | 40 | 39 | 42 | 49 | 54 | 66 | 79 | 93 | 28 |
| 29 | 16 | 25 | 28 | 35 | 42 | 41 | 44 | 52 | 57 | 69 | 80 | 94 | 29 |
| 30 | 17 | 26 | 30 | 37 | 43 | 43 | 47 | 54 | 61 | 69 | 81 | 95 | 30 |
| 31 | 19 | 28 | 30 | 38 | 44 | 44 | 48 | 55 | 63 | 96 | 81 | 95 | 31 |
| 32 | 20 | 30 | 31 | 39 | 45 | 46 | 50 | 57 | 65 | 70 | 82 | 96 | 32 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 33 | 22 | 32 | 32 | 42 | 48 | 48 | 53 | 59 | 67 | 71 | 86 | 96 | 33 |
| 34 | 24 | 33 | 33 | 44 | 50 | 52 | 56 | 64 | 69 | 80 | 89 | 97 | 34 |
| 35 | 26 | 34 | 34 | 48 | 52 | 57 | 59 | 66 | 71 | 81 | 90 | 97 | 35 |
| 36 | 28 | 38 | 36 | 53 | 55 | 58 | 61 | 69 | 73 | 83 | 92 | 97 | 36 |
| 37 | 30 | 41 | 38 | 56 | 60 | 61 | 62 | 71 | 74 | 84 | 92 | 99 | 37 |
| 38 | 33 | 43 | 41 | 59 | 63 | 64 | 64 | 74 | 76 | 85 | 92 | 100 | 38 |
| 39 | 36 | 45 | 42 | 61 | 66 | 67 | 66 | 77 | 78 | 88 | 92 | | 39 |
| 40 | 39 | 47 | 46 | 64 | 69 | 69 | 69 | 79 | 82 | 92 | 93 | | 40 |
| 41 | 42 | 50 | 49 | 66 | 72 | 71 | 73 | 82 | 84 | 93 | 94 | | 41 |
| 42 | 46 | 52 | 52 | 70 | 76 | 75 | 77 | 84 | 88 | 93 | 94 | | 42 |
| 43 | 49 | 54 | 57 | 73 | 80 | 76 | 79 | 86 | 90 | 93 | 94 | | 43 |
| 44 | 52 | 56 | 60 | 75 | 84 | 77 | 82 | 87 | 92 | 94 | 95 | | 44 |
| 45 | 55 | 58 | 63 | 78 | 87 | 78 | 84 | 90 | 94 | 94 | 96 | | 45 |
| 46 | 60 | 63 | 64 | 81 | 89 | 79 | 86 | 92 | 95 | 94 | 96 | | 46 |
| 47 | 64 | 65 | 66 | 82 | 91 | 80 | 87 | 93 | 96 | 95 | 96 | | 47 |
| 48 | 68 | 68 | 69 | 83 | 94 | 81 | 89 | 95 | 97 | 96 | 97 | | 48 |
| 49 | 72 | 70 | 71 | 84 | 95 | 82 | 92 | 96 | 98 | 98 | 99 | | 49 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 50 | 76 | 73 | 76 | 87 | 96 | 85 | 94 | 97 | 98 | 100 | 100 | | 50 |
| 51 | 80 | 78 | 81 | 90 | 97 | 88 | 96 | 98 | 99 | | | | 51 |
| 52 | 84 | 83 | 85 | 92 | 98 | 91 | 96 | 98 | 99 | | | | 52 |
| 53 | 86 | 88 | 88 | 95 | 98 | 93 | 98 | 98 | 100 | | | | 53 |
| 54 | 89 | 90 | 89 | 96 | 98 | 94 | 98 | 99 | | | | | 54 |
| 55 | 92 | 95 | 92 | 97 | 99 | 95 | 98 | 99 | | | | | 55 |
| 56 | 96 | 97 | 96 | 98 | 100 | 96 | 100 | 99 | | | | | 56 |
| 57 | 97 | 98 | 97 | 99 | | 97 | | 99 | | | | | 57 |
| 58 | 99 | 99 | 98 | 99 | | 98 | | 99 | | | | | 58 |
| 59 | 99 | 100 | 99 | 99 | | 99 | | 99 | | | | | 59 |
| 60 | 100 | | 100 | 100 | | 99 | | 100 | | | | | 60 |

**المراجع:**

أبوحطب، فؤاد (1977). **بحوث في تقنين الاختبارات النفسية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو حطب، فؤاد؛ زهران، حامد؛ خضر، علي؛ يوسف، محمد جميل؛ موسى، عبد الله عبد الحي؛ محمود، يوسف؛ صادق، آمال؛ زمزمي، عواطف؛ وقاد، إلهام؛ وبدر، فائقة (1979). **تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة على البيئة السعودية "المنطقة الغربية"**. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

آل ثاني، الضو (2002). **تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافين علي طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية لمدينة الدوحة بدولة قطر**. الدوحة: مركز البحوث التربوية.

حسيب، بنت وهب محمد عبد الله (2008). **دلالات الصدق والثبات والمعايير لاختبار المصفوفات المتتابعة المعياري للأعمار من (6 – 17) سنة بمحلية الجبلين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام المهدي، السودان.

الخطيب، محمد الأمين؛ والمتوكل، مهيد محمد. (2001). **دليل استخدام مقياس المصفوفات المتتابعة العادي على البيئة السودانية**. الخرطوم: شركة مطابع العملة.

الدباغ، فخري.، طاقة، ماهر، كومارايا، ف (1983). **اختبار المصفوفات المتتابعة (القياس العراقي)**. المصل : مطابع جامعة الموصل.

رحمة، عزيزة (2004). **فاعلية استخدام السلاسل الزمنية وتحليل الانحدار في دراة الذكاء لدى الأفراد من عمر سبع سنوات حتى ثمانية عشر سنة (دراسة إحصائية ميدانية في مدينة دمشق)**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق.

الروسان، فاروق (1999). **أساليب القياس والتشخيص فى التربية الخاصة**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

الطاشاني، عبد الرازق الصالحين؛ المنصورى، علي عثمان؛ عبد الله، صالح الغمارى؛ والشحومي، الصديق عبد القادر.(2005). تقنين **اختبار المصفوفات المتدرجة المقنن للذكاء على عينة من تلاميذ المدارس الليبية (المرحلة الأولى)**. البيضا: جامعة عمر المختار.

العاني، نزار وآخرون (1995). **تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لريفين على أطفال مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية للعمر 6- 11 سنة**. صنعاء: اليونسيف.

عبد الخالق، أحمد محمد (2008). **قياس الشخصية**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

علام، صلاح الدين محمود. (2006). **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عليان، خليل، والصمادي، جميل (1988). معايير الأداء العقلي للأفراد الأردنيين الذين تزيد أعمارهم على 11 عاما على مصفوفات ريفين المتتابعة المتقدمة. **دراسات 15**، 107- 132.

عيد، أحمد (1999). **اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة: دليل الاستخدام. دولة الإمارات العربية المتحدة**: الإمارات:

وزارة التربية والتعليم والشباب.

مراد، صلاح احمد (2000). **الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

النبهان، موسي (2004). **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

يحيى، على محمد، إبراهيم، وجلال، أحمد سعد (1998). **تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة على البيئة العمانية**. عمان، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

Abdel-Khalek, A. (2005). Reliability and factorial validity on the Standard Progressive Matrices among Kuwaiti children ages 8 to 15 years. Perceptual and Motor Skills, 101, 409-412.

Abdel-Khalek, A., & Raven, J. (2008). Normative data from the standardization of Raven's Standard Progressive Matricess in Kuwait in an international context. Social Behavior and Personlaity, 34, 169-179.

Abdel-Khalek, A., & Lynn, R. (2008). Norms for intelligence assessed by the Standard Progressive Matrices in Oman. Mankind Quarterly, 49, 183-188.

Abdel-Khalek, A., & Lynn, R. (2009). Norms and sex differences for intelligence in Saudi Arabia assessed by the Standard Progressive Matrices. Mankind Quarterly, 50, 106-113.

Anastasi, A (1976). Psychological testing ($4^{th}$ ed.). New York : Macmillan Publishing Co., Inc..

Khaleefa, O., Khatib, M., Mutwakkil, M., & Lynn, R. (2008). Norms and gender differences on the Progressive Matrices in Sudan, Mankind Quarterly, 49, 176-182.

Khaleefa, O., Lynn, R. (2008a). Sex differences on the Progressive Matrices: Some data from Syria. Mankind Quarterly, 48, 345-352.

Khaleefa, O., & Lynn, R. (2008 b). A study of intelligence in the United Arab Emirates.

Mankind Quarterly, 48, 58-64.

Khaleefa., O & Lynn, R. (2008 c). Normative data for the IQ in Yemen. Psychological Reports, 103, 170-172.

Khaleefa., O & Lynn, R. (2008 d). Norms for the Standard Progressive Matrices in Qatar. Mankind of Quarterly, 48, 65-70

Lynn, R. (1990). The role of nutrition in secular increases of intelligence. Personality and Individual Differences, 11, 273–285.

Lynn, R., Abdalla, S., & Al-Shahomee, A. (2008). Norms for the Progressive Matrices for Libya and Tunisia. Mankind Quarterly, 50, 71-77.

Lynn, R., & Abdel-Khalek, A. (2009). Intelligence in Jordan: Norms for the Advanced Progressive Matrices. Mankind Quarterly, 50, 114-119.

Lynn, R., & Hampson, S. (1986). The rise of national intelligence: Evidence from Britain, Japan and the USA. Personality and Individual Differences, 7, 23-32.

Lynn, R., & Irwing, P. (2004). Sex differences on the progressive matrices: A meta-analysis. Intelligence, 32, 481-498.

Lynn, R., & Vanhanen, T. (2002). IQ and the wealth of nations. Westport: Praeger.

Magnusson, D. (1967). Test Theory. Translated from Swedish by Hunter Mabon. Addison-Wesley Publishing Company.

Raven J. (1960). Guide to the Standard Progressive Matrices sets A. B, C, D, and E. London: H.K. Lewis.

Raven, J. (1998). Manual for Raven's Progressive Matrices. Oxford: Oxfor Psychological Press.

Raven., J., & Court, J. (1996). Raven Manual: General Overview. Oxford: Oxford Psychological Press.

Raven, J., & Court, J. (1998). Raven Manual, Section 3, Standard Progressive Matrices. Oxford: Oxford Psychological Press.

Yehia, A., Ibrahim, A., & Galal, A. (2003). A standardization of the Raven's Standard Progressive Matrices in Omani environment (Maskat District). Psychological and Educational Series, 7, 35-58

# تأثير العنف المدرسي على التوافق الدراسي للأبناء المراهقين المتمدرسين

د. بداوي مسعودة

كلية علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

**ملخص البحث:**

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على العنف المدرسي وتأثيره على التوافق الدراسي لدى عينة مكونة من (120) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة قصدية من بين تلاميذ وتلميذات بعض المدارس الجزائرية تتراوح أعمارهم ما بين (14 و18 سنة) مقسمين إلى مجموعتين: 60 تلميذا يتميزون بالهدوء والأدب: 60 تلميذا يتميزون بإثارة الفوضى والعنف.

وطبق على العينة اختبار: "يونجمان" للتوافق الدراسي إعداد "حسن عبد العزيز" البريني وقد أسفر البحث عن الآتي:

1- وجود تأثير دال إحصائيا للعنف المدرسي على الجد والاجتهاد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

2- وجود تأثير دال إحصائيا للعنف المدرسي على الإذعان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

3- وجود تأثير دال إحصائيا للعنف المدرسي على العلاقة بالمدرس.

**مقدمـــــة:**

إن أهم ما يميز أي مجتمع من المجتمعات من ملامح التحضر والتمدن هو ما يمتلكه أفراد هذا المجتمع من قيم وما يسلكونه من سبل قويمة تساعدهم على تحقيق الأهداف والوصول إلى الغايات المنشودة التي يحددونها لأنفسهم حيث تحفزهم هذه القيم على المشاركة الفعالة في حل المشكلات التي يواجهها المجتمع، بغية التطور والتجديد، لذا أصبح لزاما على أي مجتمع غرس القيم لدى أفراده، وأصبح السعي وراء هذا المطلب أمرا ضروريا بل حتميا يسعى

إليه القائمون على التربية في جميع المؤسسات بصفة عامة، والقائمون على العملية التعليمية بصفة خاصة.

وتعد القيم الأخلاقية قيمة اجتماعية تجعل الفرد الملتزم بها لا يتعدى على حقوق غيره من أفراد المجتمع. ومن أشكال القيم الأخلاقية في المؤسسات التعليمية مشكلة العنف المدرسي وهو سلوك غير مقبول اجتماعيا يتضمن أخطارا نفسية وتربوية واجتماعية بعضها يتعلق بالتلميذ نفسه وبعضها يتعلق بالمجتمع، ويؤثر على العملية التربوية بصورة واضحة ويدل على اضطراب في جوانب شخصية التلميذ العنيف مثل: مستوى تفكيره الخلقي.

وتعتبر ظاهرة العنف في المدرسة من القضايا والمواضيع ذات الأهمية والخطيرة التي تواجه العملية التعليمية في مختلف المراحل الدراسية بشكل عام، وفي مراحل التعليم المتوسط بشكل خاص، وقد اهتم العديد من الباحثين بهذه الظاهرة نظرا لخطورتها وآثارها السلبية في المدارس. ففي الولايات الأمريكية أظهر المسح الذي قامت به صحيفة The was hing tons post (1999) أن 77 % من الأمريكيين قلقون جدا على أمن مدارسهم كما تشير الإحصائيات من نفس الصحيفة أن التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين 12 إلى 18 سنة قد تعرضوا إلى العنف وقدرت نسبة العنف ب 1.5 مليون حالة عنف في المدرسة خلال سنة 1998 وهذا لا يقتصر فقط على أمريكا، ففي بريطانيا تذكر الإحصائيات الرسمية سنة (1996) أن العنف قد تفشى بين تلاميذ المدارس، وأشارت أصابع الاتهام إلى التلفاز، وبرامج التعليم، وانتشار الأسلحة في أيدي الصغار (حويتي أحمد، 2004، ص: 27- 32). ومن أكثر الدراسات في هذا المجال، دراسة فهد الناصر (1999) لمظاهر السلوك العدواني لدى طلبة المدارس وأشكاله كما يقرره الطلاب أنفسهم. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين الجنسين فيما يخص الممارسات الضارة أو المضادة للمجتمع التي تشمل السرقة، والتخريب، ورفض المحيط الاجتماعي والعدائية ورفض الذات والوقاحة. حيث نجد مثل هذه الممارسات عند الذكور أكثر من الإناث.

كما قام عدلي السمرى (2000) بدراسة أشكال السلوك العنيف بين التلاميذ على عينة مكونة من (150) طالبا وطالبة و(75) معلم و(75) من أولياء الأمور. وقد أشارت النتائج أن أهم مبررات اللجوء إلى العنف هو التعرض للظلم والقهر، سواء لدى طلاب التعليم العام أم التقني، وأكد المعلمون أن أبرز صور العنف هي التي تقع بين الطلاب، بعضهم البعض ثم العنف الموجه

إلى إدارة المدرسة، أما ردود أفعال أولياء الأمور تجاه السلوك العنيف، فجاءت النصيحة في المرتبة الأولى، وجاء بعدها الضرب، ثم اللوم والتأديب ( معتز سيد عبد اله، 2005، ص:225)

وفي نفس السياق قام إبراهيم طي (1990) بدراسة تهدف إلى إبراز مشكلة المراهقين في التحصيل والتوافق الدراسي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط بين المشكلات المدرسية والتحصيل الدراسي، حيث كلما زادت المشاكل لدى التلاميذ، كلما انخفضت درجة التوافق وبالتالي انخفاض في درجة التحصيل (إبراهيم طي، 1990، ص: 105).

كما أسفرت نتائج دراسة مورور (Maurer, 1974) عن تأثير العنف على التوافق الدراسي أن 54 % من المعلمين يرون أن مواجهة مشاكل العنف في القسم تأخذ قسطا من وقتهم، وأن 88% من مدراء المؤسسات بينوا أن هذه المشاكل تؤثر سلبا على عمل المدرسين، وحتى أكثر المربين خبرة يجدون أنفسهم في حيرة أمام مواجهة هذه السلوكات، والكثير ممن شملتهم الدراسة لا زالوا يستعملون الوسائل التي تفاوتها الزمن ولا تجدي نفعا مثل: العقاب الجسدي والمعنوي كالشتم والتوبيخ وذلك بنوع من المبالغة وقد ينتج عن مثل هذه المعاملات سلوكات خطيرة كالاعتداء على الآخرين بالضرب، العدوانية، القساوة، وبعض السلوكات الانحرافية (أحمد أحمد عواد، 1998، ص: 81)

**والجدير بالذكر:** فالأفراد المنحرفون والخارجون عن القانون ما هم إلا نتاج مباشر للعنف الذي نما فيهم خلال المراحل المبكرة من تطورهم الشخصي، مما يجعله عادة سلوكية غير سوية ومشكلة تربوية واجتماعية مما يوجب تشخيصها وعلاجها لصالح الفرد والمجتمع.

وعليه فإن العنف المدرسي يعتبر سلوكا مخالفا لقواعد الأخلاق لأنه تحطيم للقيم وتهديم للشخصية، ولا بد من وضع تصور يقلل من انتشار هذه الظاهرة التي تترك أثارا سيئة ليس على الفرد فحسب، وإنما على المجتمع بأكمله.

ومن هذا المنطلق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في التساؤلات الآتية:

1- هل يؤثر العنف المدرسي على الجد والاجتهاد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

2- هل يؤثر العنف المدرسي على الإذعان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

3- هل يؤثر العنف المدرسي على العلاقة بالمدرس؟

**أهمية الدراسة وأهدافها:**

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على خطورة تفشي ظاهرة العنف في المدارس وتأثيرها الكبير على التوافق الدراسي لدى التلاميذ المراهقين، وتتجلى أهمية الدراسة في الاهتمام بظاهرة العنف التي ازداد تواترها في هذا العصر المحمل بالأعباء والضغوط وكونها تمس أكثر فئة المراهقين. فدراسة القضايا والمتغيرات المتعلقة بهذه الظاهرة لها أهمية كبيرة بالنسبة للباحثين التربويين والنفسانيين وذلك لمحاولة التقليل منها عند فهم أسبابها.

**الفرضيات:**

**الفرضية العامة:**

- يؤثر العنف المدرسي على التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

**الفرضيات الجزئية:**

- يؤثر العنف المدرسي على الجد والاجتهاد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- يؤثر العنف المدرسي على الإذعان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط
- يؤثر العنف المدرسي على العلاقة بالمدرس لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

**مصطلحات البحث:**

**العنف:**

يعرف بأنه سلوك يعبر عنه بأي رد فعل يهدف إلى إيقاع الأذى، والألم بالذات أو بالآخرين، أو إلى تخريب ممتلكات الذات أو ممتلكات الآخرين (خولة احمد يحي، 2000، ص: 185).

كما أنه سلوك يصدر من فرد أو من جماعة تجاه فرد آخر، أو آخرين ماديا كان أو لفظيا، إيجابيا أو سلبيا مباشرا أو غير مباشر، نتيجة للشعور بالغضب أو الإحباط أو للدفاع عن النفس أو الممتلكات، أو الرغبة في الانتقام من الآخرين، أو الحصول على مكاسب معينة، ويترتب عليه إلحاق الأذى، المادي أو النفسي، بصورة متعمدة بالطرف الآخر (أمينة منير عبد الحميد جادو، 2005، ص: 54).

**العنف المدرسي:**

يعرفه شيدلر (Shedler) بأنه السلوك العدواني اللفظي، وغير اللفظي، نحو شخص آخر يقع داخل حدود المدرسة، والعدوان هو كل سلوك يستهدف حقوق الآخرين، وقد يتخذ شكلا معنويا. والعدوان من قبل التلاميذ في المدرسة ينجم عنه هذا التعريف، فهناك بعض مظاهر السلوك العدواني للتلاميذ يكون موجها إلى المدرس، كالشتم والسب والعصيان، وإثارة الفوضى بأقسام الدراسة، وقد يكون موجها إلى التلاميذ الآخرين، كالتشاجر، والسرقة والضرب، وقد يكون موجها نحو المدرسة (حريتي أحمد، 2004، ص:25).

ويعرف العنف المدرسي إجرائيا: بأنه مجموع التصرفات العنيفة من التلاميذ تجاه التلاميذ، أو من التلاميذ تجاه المعلمين أو من التلاميذ تجاه المدرسة، وبمعنى آخر هو مجموعة السلوكات غير المقبولة اجتماعيا، تؤثر على النظام العام للمدرسة كما تؤدي إلى نتائج سلبية تظهر في النتائج المدرسية.

**التوافق:**

يعرفه أحمد عزت راجح بأنه حالة من التواؤم والانسجام بين الفرد ونفسه، وبينه وبين بيئته، تبدو في قدرته على إرضاء أغلب حاجاته، كما يتضمن قدرة الفرد على تغيير سلوكه وعاداته عندما يواجه مواقف جديدة أو مشكلة مادية أو اجتماعية كبيرة (مصطفى فهمي: 1978، ص: 125).

كما أنه يشير إلى قدرة الفرد على مواجهة المشاكل المختلفة والشعور بالاستقرار النفسي والرضا عن النفس وراحة البال والطمأنينة والقدرة على التكيف بالبيئة والتفاعل مع الآخرين (كمال الدسوقي، 1976، ص: 15)

ويعرف إجرائيا بأنه تعديل السلوك بحيث يتوافق ويتكيف مع الظروف لمواجهة المشاكل المختلفة.

**إجراءات البحث:**

**مكان البحث:**

تم تطبيق مقياس يونجمان "للتوافق الدراسي" على مجموعة من تلاميذ:

- متوسطة وهيبة قبائلي بالجزئر العاصمة.
- متوسطة طارق بن زياد بعين طاية.

**أولا: عينة البحث:**

تكونت عينة البحث من 120 تلميذ (ذكور – إناث) متمدرسين في السنة الرابعة متوسط موزعين في أقسام ومدارس مختلفة تتراوح أعمارهم ما بين (14 و18) تم اختيارهم بطريقة قصدية وتم توزيع أفرادها إلى مجموعتين: أولاها مجموعة التلاميذ الذين يتميزون بالهدوء والآداب وعددها (60) وثانيتهما مجموعة التلاميذ الذين يتميزون بإثارة الفوضى والعنف وعددها (60) وتتمثل عينة البحث الحالي بالخصائص الآتية:

**الجدول رقم (1): يوضح خصائص أفراد العينة:**

| العينة | السن | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| التلاميذ الذين لا يتصفون بالسلوك العنيف | 14 إلى 15 سنة | 30 تلميذا | % 18 |
| | 16 إلى 17 سنة | 25 تلميذا | %15 |
| | 18 سنة | 5 تلاميذ | % 3 |
| التلاميذ الذين يتصفون بالسلوك العنيف | 14 إلى 15 سنة | 21 تلميذا | % 12 |
| | 16 إلى 17 سنة | 37 تلميذا | % 22.2 |
| | 18 سنة | (2) تلميذان | % 1.2 |

**ثانيا: أدوات البحث:**

مقياس "يونجمان" للتوافق الدراسي: من ترجمة وتكييف "حسن عبد العزيز البريني" لجامعة الأزهر كلية التربية، مصر.

يتكون المقياس من 34 سؤالا يقوم التلميذ بعد قراءة كل موقف بتحديد الاستجابة التي تنطبق عليه والمحددة بنعم أو لا.

**ثبات المقياس:**

**الجدول رقم (2): يوضح ثبات مقياس يونجمان للتوافق الدراسي:**

| المقياس الفرعي | معامل الثبات |
|---|---|
| الجد والاجتهاد | 0,598 |
| الإذعان | 0,62 |
| العلاقة بالمدرس | 0,78 |
| الدرجة الكلية | 0,65 |

**صدق المقياس:**

استخدم الصدق التكويني أو صدق المفهوم، لحساب صدق المقياس وذلك نظرا لعدم وجود مقياس سابق للتوافق الدراسي، يقوم حساب الصدق على مقارنة درجات التلاميذ على المقاييس الأربعة الفرعية لقياس التوافق (الجد والاجتهاد والإذعان، العلاقة بالمدرس، الدرجة الكلية) بدرجاتهم على بعض المقاييس الأخرى المناسبة.

**عرض النتائج ومناقشتها:**

انطلق البحث من الفرضية العامة التي مفادها:

العنف المدرسي يؤثر على التوافق المدرسي للمراهقين وقد توصلنا إلى النتائج التالية:

**أولا: مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:**

تحققت الفرضية الجزئية الأولى للبحث، حيث بينت أفراد العينة لمقياس "يونجمان" للتوافق الدراسي أن العنف المدرسي يؤثر على اجتهاد وجدية التلاميذ في العمل ويؤدي في أغلب الأحيان إلى تدهور مستواهم التعليمي كما يظهر من الجدول رقم (3)

**الجدول رقم (03): يوضح الجد والاجتهاد لدى التلاميذ المتصفين بالعنف المدرسي، مقارنة مع التلاميذ غير المتصفين بالعنف المدرسي.**

| العينة / المتغيرات | التلاميذ غير المتصفين بالعنف المدرسي | | التلاميذ المتصفون بالعنف المدرسي | | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | م1 | ع1 | م2 | ع2 | | |
| الجد والاجتهاد | 8,68 | 0,85 | 6,33 | 1,23 | 4,05 | 0,01 |

يتضح من جدول (03) أن متوسط الجد والاجتهاد بلغ 8,68 لدى التلاميذ غير المتصفين بالعنف المدرسي، مقارنة بمتوسط 6,33 لدى التلاميذ المتصفين بالعنف المدرسي، مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0,01، كما يدل على تأثير العنف المدرسي على الجد والاجتهاد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من ماتيو (Mathieu ،2001)، بوافن وغيميل Boivin et Rymel, 1997، هودجر وآخرون (hodger et al, 1999) التي أشارت نتائجها أن التلاميذ المتصفين بالسلوك العنيف هم التلاميذ الضعفاء قليلو الدافعية للعمل. والذين يتعرضون إلى اضطرابات نفسية كالقلق ونقص تقدير الذات وحالات الانهيار.

ومن هنا يتضح جليا أن العنف في المدرسة يؤثر بشكل كبير على الجد والاجتهاد للتلميذ، ويؤدي في أغلب الأحيان إلى الرسوب ومن ثم الطرد.

فحسب ديفور (Duffour,2001) فإن المراهقين العنيفين يعرفون أكثر من غيرهم الإخفاق المدرسي وتعاطي المخدرات والبطالة والانتحار، وهذه النتائج قد تزيد في معدل انتشار الجريمة مثل جرائم الاغتصاب والخطف كما قد تكثر عمليات النصب والاحتيال والتعدي على المارة بأخذ أموالهم بالقوة (خالدي خيرة، 2007، ص: 266) وعليه يصبح العنف عاديا في حياة هؤلاء الشباب وتكبر الدائرة باستقطاب تلاميذ آخرين (ضحايا العنف المدرسي) في العصابة أو الجماعة المنحرفة.

**ثانيا: مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:**

تحققت الفرضية الجزئية الثانية للبحث عن أن للعنف المدرسي تأثيرا على الإذعان لسلطة المعلم، كما يظهر من الجدول رقم (4)

**الجدول رقم (04): يوضح الإذعان لدى التلاميذ غير المتصفين بالعنف المدرسي مقارنة بالتلاميذ المتصفين بالعنف المدرسي:**

| العينة / المتغيرات | التلاميذ غير المتصفين بالعنف المدرسي | | التلاميذ المتصفون بالعنف المدرسي | | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | م1 | ع1 | م2 | ع2 | | |
| الإذعان | 9,76 | 1,34 | 6,75 | 3,26 | 6,6 | 0,01 |

يتضح من الجدول رقم (04) أن متوسط الإذعان بلغ 9,76 لدى التلاميذ غير المتصفين بالعنف المدرسي مقارنة بمتوسط 6,75 لدى التلاميذ المتصفين بالعنف المدرس، مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 ويعنى ذلك أن للعنف المدرسي تأثيرا واضحا على الإذعان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، ويظهر ذلك في تدهور وغياب سمة الطاعة والإذعان للسلطة.

ذلك أن التلميذ في هذه السن (المراهقة) ميال بطبعه إلى التشويش وإحداث نوع من الفوضى، فالعنف لا يساعد المعلم في تحقيق إستراتيجياته التربوية خاصة منها جانب ممارسة السلطة. ومعروف أن ممارسة السلطة تقتضي من المعلم معرفة معمقة بالتلميذ حتى يتمكن من التحكم في زمام الأمور وتعليم التلميذ الإذعان لسلطة المعلم دون أن يشعر.

كما أن العنف والفوضى في الأقسام الدراسية، والتمرد على السلطة يؤدي إلى الجو الدراسي الأقل مناسبة بالنسبة للتوافق الدراسي للتلميذ والأكثر صعوبة للتعليم والتربية بالنسبة للمعلم. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة أندرسون وآخرين (Anderson et al 1955) أنه كلما استعان المعلم بالأسلوب السلطوي في معاملته مع التلاميذ، كلما ارتفع مستوى الضغط لديه وأدى إلى الضعف في تقدير الذات والانهيار المهني والتعب خلال العمل.

كما أثبتت نتائج كاربونتي (carpentier 1980) عن ريشارد (Richard,1993) أن العنف المدرسي يؤدي إلى الإرهاق وهو مصدر للآلام لدى الطاقم التربوي، والمعلم الذي يعيش في وضعيات عنف يشعر بالضعف، وعدم التأهيل للمهمة، ويشعر بالذنب (خالدي خيرة، 2007، ص: 255).

ومما يعكر صفو العلاقات بين المعلم وتلميذه، هو القسوة والشدة في معاملته، وعدم مساهمته في حل مشاكله وهذا ما يؤدي بالتلميذ إلى إظهار رفضه وسخطه عن طريق العنف (أوزنجة العيد، 1987، ص: 103).

**ثالثا: مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:**

تحققت الفرضية الجزئية الثالثة للبحث، حيث بينت أن للعنف المدرسي تأثيرا في العلاقة بين المدرس والتلميذ.

كما يظهر من الجدول رقم (05).

**الجدول رقم (05): يوضح العلاقة بالمدرس لدى التلاميذ المتصفين بالعنف المدرسي مقارنة مع التلاميذ غير المتصفين بالعنف المدرسي.**

| العينة / المتغيرات | التلاميذ غير المتصفين بالعنف المدرسي | | التلاميذ المتصفون بالعنف المدرسي | | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | م1 | ع1 | م2 | ع2 | | |
| العلاقة بالمدرس | 5,41 | 0,4 | 3,06 | 0,6 | 2,93 | 0,01 |

يتضح من خلال مناقشة نتائج الجدول رقم (05) أن متوسط العلاقة بالمدرس بلغ 5,41 لدى التلاميذ غير المتصفين بالعنف المدرسي، مقارنة بمتوسط 3,06 لدى التلاميذ المتصفين بالعنف، مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0,01. كما يدل تأثير العنف المدرسي على العلاقة بالمدرس لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

ذلك أن اتخاذ الأسلوب السلطوي في المعاملة بين المعلم والتلميذ قد يترتب عنه تشتت ذهن التلميذ وعدم انتباهه أثناء الدرس كما ينجر عنه سلوكات غير عادية، كالتشويش في القسم وتعميم الفوضى وتخريب ممتلكات المدرسة .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من (الغريب رمزية، 1987، خالدي خيرة، 2007 Stone et al 1978) التي أشارت نتائجها أن التلاميذ يتميزون بصفة كبيرة من الحساسية لميول المعلم واتجاهاته نحوهم ولهم القدرة على نقده ونقد تصرفاته، ولهذا فهم يقبلون عليه ويلتفون حوله، ويتخذونه مثلا أعلى إذا كان يمتاز بصفات إيجابية، ويتصرفون معه بعنف ويكرهونه إذا كان ذا صفات سلبية. كما أن هناك معلمين كانوا ضحايا لـ 5000 اعتداء تخريبي في الشهر (سياراتهم، أشياؤهم الخاصة... إلخ). وهو ما يعادل مبلغا سنويا بقيمة 500 مليون دولار أمريكي. وهذا يؤدي حتما إلى توتر العلاقة بين التلميذ والمعلم.

وعليه تؤكد هذه النتائج أن العنف المدرسي يؤثر على التوافق الدراسي في بعد العلاقة التربوية. إن المعلم يجلب سعادته وإحساسه بالرضى عندما يتفوق تلاميذه، وتتواجد بينه وبينهم علاقات هادئة ودية، بينما إذا توترت هذه العلاقة، عاش التلاميذ الإخفاق في الدراسة، حينها يشعر المعلم بالفشل والإخفاق في مهنته.

وعليه فالعلاقة بين العنف والفاقد في التعليم واضحة بمعنى أنه كلما زاد العنف المدرسي ساعد ذلك على زيادة عوامل الهدر في التعليم مثل: الرسوب المتكرر، والهروب من المدرسة ثم التسرب.

**الجدول رقم (06): يوضح التوافق الدراسي لدى التلاميذ المتصفين بالعنف المدرسي مقارنة مع التلاميذ غير المتصفين بالعنف المدرسي.**

| العينة / المتغيرات | التلاميذ غير المتصفين بالعنف المدرسي | | التلاميذ المتصفون بالعنف المدرسي | | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | م1 | ع1 | م2 | ع2 | | |
| التوافق الدراسي | 18,91 | 3,62 | 17,91 | 3,57 | 1,61 | 0,01 |

تبين مناقشة نتائج الجدول رقم (06) أن متوسط التوافق الدراسي بلغ 18,91 لدى التلاميذ غير المتصفين بالعنف المدرسي، مقارنة بمتوسط 17,91 لدى التلاميذ المتصفين بالعنف المدرسي، مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0,01، وهذا يدل على تأثير العنف المدرسي على تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة إبراهيم طي (1990) التي تهدف إلى إبراز مشكلة التلاميذ في التحصيل والتوافق الدراسي، حيث طبق الباحث استبيانا يتكون من 235 سؤالا ، يشمل الجانب الأسري، والمدرسي والصحي والاقتصادي، والجنسي، وتوصل إلى أنّ هناك ارتباطا بين المشكلات المدرسية والتحصيل الدّراسي، فكلّما زادت المشاكل، كلّما انخفضت درجة التوافق، وبالتالي انخفاض في درجة التحصيل، كما تبيّن من خلال نتائج دراسية قام بها زيف (ZIV , 1970) أين طلب فيها من 82 معلما ابتدائيا و45 عالم نفس و165 تلميذ ترتيب 30 سلوكا حسب خطورتها ، اتضح وجود اتفاق بين المعلمين وعلماء النفس في اعتبار أنّ السلوكات مثل: القسوة، عدم النزاهة، العدوان والسرقة وسوء الآدب هي من أخطر السلوكات التي تؤثر بشكل مباشر على التوافق الدراسي للتلاميذ. وفي هذا الصدد أثبتت نتائج دراسية قام بها بلاتيي (Blatier, 1998) حول العنف بالمدارس وتأثيراته أنّ 33% من المدرّسين تحدّثوا عن وقوع سلوكات عنيفة منذ الدخول المدرسي، نصف هذه السلوكات كانت صادرة عن التلاميذ كالسب والتهديد أي العدوان اللّفظي بصورة عامة، كما لوحظت حالات استعمال المخدّرات والاعتداء على الممتلكات وعلى الأشخاص بالضرب والجرح وأيضا اعتداءات جنسية وخرق للقوانين والآداب، وهذا ما يؤثر على توافقهم وتكيفهم الدراسي.

وعليه: تثبت هذه النتائج صحّة الفرضية العامة التي مفادها العنف المدرسي يؤثر على التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

**الخاتمة:**

انطلق البحث من الفرضية العامة التي مفادها:

العنف المدرسي يؤثر على التوافق الدراسي للمراهقين.

والفرضيات الجزئية التي كانت كالآتي:

- يؤثر العنف المدرسي على التوافق الدّراسي لدى المراهقين المتمدرسين.
- يؤثر العنف المدرسي على الإذعان لدى المراهقين المتمدرسين.
- يؤثر العنف المدرسي على العلاقة بين المدرس والتلميذ.

وقد تمّ التحقق من صحة فرضيات البحث بعد تطبيق مقياس يونجمان للتوافق المدرسي، على عينة من التلاميذ. وهم على التوالي 60 تلميذا يتصفون بالعنف المدرسي، 60 تلميذا لا

يتصفون بالعنف المدرسي من الجنسين ذكور، إناث، تراوحت أعمارهم ما بين 15 و18 سنة في إكماليتين الأولى إكمالية وهيبة قبائلي بالعاصمة، والثانية إكمالية طارق بن زياد بعين طاية باستخدام اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات.

وتؤكد هذه النتائج تأثير العنف المدرسي على التوافق الدراسي للتلميذ كما يؤثر العنف المدرسي على الجد والاجتهاد، وعلى الإذعان وكذا على العلاقة بالمدرس.

**توصيات الدراسة:**

من خلال عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، توصي الباحثة بما يلي:

1- محاولة البحث عن أساليب الوقاية من العنف المدرسي، وذلك لمعرفة الأسباب التي تؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب السلوكات العنيفة ومحاولة التخفيف منها.

2- توفير الفرصة للتلميذ للتعبير عن مشاعره وعن الضغوطات والمشاكل التي تعترضه ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة.

3- توفير الجو الملائم والمناسب للتمدرس مثل التقليل من الاكتظاظ وذلك بتخفيض عدد التلاميذ في كل قسم، واستخدام المناهج المناسبة والمتطورة التي تسمح بحرية الابتكار والإبداع للتلاميذ حتى ننمي لديهم القدرة على المبادرة الفردية واحترامها.

4- تقرب الأولياء من التلميذ وتنمية ثقافة الحوار بينهم، لأن العنف في المدرسة قد يعود في حالات كثيرة إلى الأسرة، فالمشاكل الأسرية التي يعيشها المراهق تكون حبيسة لديه، فلا يجد سوى المدرسة ليصب غضبه ونقمته.

5- تغيير الصورة السلبية للذات إلى صورة إيجابية من خلال تعزيز تقدير الذات مما يسمح للمراهق بتوظيف قدراته وإمكانياته للتعرف على أسباب إخفاقه في المدرسة وحل المشاكل التي تعترض سبيله.

6- يجب إخضاع التلميذ للنظام المدرسي، مما تعود عليه من خضوع لنظام البيت باعتبار المدرسة هي البيت الثاني الذي يتلقى فيها التلميذ التربية والأخلاق الحسنة، وتعويد التلميذ على احترام القوانين المدرسية.

7- استقصاء التلاميذ ذوي السلوك العنيف، ووضعهم تحت المراقبة والتوجيه وذلك بتحسيسهم بأهمية الوقاية من العنف، وتدريبهم على تعلم سلوكات اجتماعية مقبولة لمواجهة الموافق المحيطية.

**المراجع:**

1- إبراهيم طبي، 1990، أثر مشكلات المراهقين في التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير في علوم التربية.

2- أحمد حويتي، 2004، العنف المدرسي: الأسباب والمظاهر، دار قوارم للنشر والتوزيع، ب ط.

3- أحمد محمد الزغبي، 2002، الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية الدراسية عند الأطفال، دار زهران للنشر والتوزيع، بدون ط.

4- أمينة منير عبد الحميد جادو، 2005، العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام، السحاب للنشر والتوزيع، ط1.

5- إلياس زحلاوي، 1978، العنف الرمزي، دار الطباعة الحديثة، مكتبة مصر، دون ط.

6- أوزنجة العيد، 1987، دراسة استطلاعية على دور المعلم.

7- خالدي خيرة، 2007: العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ، رسالة دكتوراه

8- خولة أحمد يحي، 2000، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، دار الفكر للطباعة عمان، ط1.

9- رمزية الغريب، 1999، العناية بالعقل والنفس، العربية للعلوم، بيروت، ط1.

10- فرج عبد القادر طه، 1980، سيكولوجية الشخصية لمعرفة الإنتاج في التوافق والصحة النفسية، مكتبة الغانجي، القاهرة.

# علاقة الفضاء المنزلي بالتحصيل الدراسي

د. فريدة جيتلي

المدرسة العليا للهندسة المعمارية

**الملخص باللغة العربية :**

إن كل إنسان بحاجة إلى امتلاك الفضاء واستغلاله حسب ميوله وحاجاته ورغباته.

والتفاعل الدائم بين الإنسان وفضائه البيئي ينظّم حول جوهر الحاجات البيولوجيّة والنفسيّة.

والطفل الذي لا يعيش في فضاء خاص به داخل المنزل للتعبير عن ذاته وتثبيت شخصيته، كتلوين غرفته بنفسه، وتنظيمها حسب حاجياته، كل هذا سيعرقله في نموه النفسي، ويمكن أن تنجم عنه اضطرابات نفسية في حياته المستقبلية، وخاصة فيما يخص تحصيله الدراسي.

ونظرا لأهمية الفضاء في تكوين شخصية الطفل وخلق التوازن النفسي- الاجتماعي الذي سيحدد سلوكه فيما بعد، قمنا ببحث أساسه التعرف على مدى تأثير الفضاءات المنزلية والغرفة على التحصيل الدراسي لتلميذ المدرسة الأساسية.

وكانت إشكالية بحثنا تتمحور حول الأسئلة التالية:

1- هل توجد علاقة بين الفضاء المنزلي للتلميذ والتحصيل الدراسي؟

2- هل توجد علاقة بين فضاء الغرفة للتلميذ والتحصيل الدراسي؟

وقد أجري هذا البحث على 100 تلميذ وتلميذة، منهم 45 من الإناث و55 من الذكور موزعين على ثلاث مناطق مختلفة من الجزائر العاصمة.

واستنادا للأسئلة المطروحة فقد تم صياغة الفرضيتين التاليتين:

1- توجد علاقة إيجابية بين التحصيل الدراسي والفضاء المنزلي لتلميذ السنة السادسة أساسي.

1- توجد علاقة إيجابية بين التحصيل الدراسي وفضاء الغرفة التي ينام فيها التلميذ.

وقد تبين من خلال النتائج الإحصائية أنه توجد علاقة ارتباطية بين الفضاء المنزلي وامتحان السنة السادسة كانت بمقدار ثقة 99 % ودالة عند مستوى (0.01).

كما تبين أيضا أنه توجد علاقة ارتباطية بين الفضاء المنزلي والمعدل السنوي بمقدار ثقة 95 % وهي دالة عند مستوى (0.05).

وقد تبين كذلك أنه توجد علاقة ارتباطية بين فضاء الغرفة وامتحان السنة السادسة بمقدار ثقة 99 % ودالة عند مستوى (0.01).

كما تبين أيضا أنه توجد علاقة ارتباطية بين فضاء الغرفة والمعدل السنوي بمقدار ثقة 99% وهي دالة عند مستوى (0.01).

وقد استنتجت الباحثة من هذه الدراسة أن الفضاء المنزلي وفضاء الغرفة اللذين يعيش فيهما التلميذ ، لهما تأثير مباشر على التحصيل الدراسي. ومن هنا نستطيع أن نقول إنه حان الوقت لتحسيس المهندسين المعماريين وتكوينهم في مادة علم النفس الفضائي وتطبيقها في المشاريع التي سيقومون بإنجازها.

**الملخص باللغة الإنجليزية**

Every human being needs to appropriate space and operate according to his desires and needs.

The interaction between man and his space environment is organized according to the biological and psychological needs.

A child deprived of space in his house to express and assert his personality as for example painting his room.

May create obstacles for in his psychological and intellectual development.

Given the importance of space in the development of the child personality and psycho-sociological balance.

We started a research on the impact of spaces in the house and the room on the academic performance of pupils of primary school

The issue of our research is:

1 - Is there a relationship between family space and academic performance?

2 - Is there a relationship between the student performance and his room? This research was conducted on 100 students including 45 girls and 55 boys in three schools in the capital Algiers.

We established two hypotheses:

1 - There is a positive relationship between academic achievement and family space.

2 - There is a positive relationship between academic achievement and space room of the student.

The results show that there exists a statistical correlation between family space and in the examination، and also a strong correlation between family space and the average annual mark.

The results also indicate that there is a strong correlation between the space of the room and the examination، and also a strong correlation between the space of the room and the average annual mark.

In conclusion we can say that the family space and space of the room where the child lives has a direct impact with academic achievement.

Therefore، we can deduce it is time to sensitize architects while training them about bringing the psychology of space and habitat space and its application in achieving the project.

**مدخـــل:**

إنه من الصعب تعريف الفضاء تعريفا مباشرا، فشساعة المفهوم تجعل فهمه أمرا صعبا، فلقد اختلفت الآراء في تعريف الفضاء. ففيما يخص الهندسة المعمارية فهو محدود من الخارج ومملوء من الداخل فهو تلك المسافة الموجودة بين سطح الأرض والجدران والسقف. أما فيما يخص علم النفس فهو ناتج عن وجود المحاور الديناميكية للإنسان (العمودي والورائي- الأمامي والعرضي) وقد عرّف "الدّاخل" بالملموس، و"الخارج" بالواسع والمجهول.

وما يوجد في الدّاخل هو بمثابة الحرمة أي عكس الخارج المفتوح. وتعتبر علاقة الفرد بالفضاء علاقة تأثير وتأثر، ترتكز على قوانين متمثلة في الظروف الطبيعيّة والاجتماعية والاقتصادية والثقافيّة والتربويّة والشخصيّة.

قد سعى الإنسان منذ ولادته إلى معرفة خفايا وأسرار العالم الذي يحيط به، فبعد خروجه مباشرة من رحم أمه يفتح عينيه ويبدأ بتتبع كل ما يدور في الفضاء المحيط به.

وللمشاركة في هذا الفضاء عليه أن يكتشف الطريقة المرجعية، القائمة في البداية على المحسوسات لتصبح بعد ذلك أكثر فأكثر تعقيدا وتجريدا اعتمادا على تجاربه الخاصة ومدى قبوله من طرف الآخرين.

وتتكون العلاقة بين الفرد والفضاء من خلال عملية التعلّم. أما الطفل فيتعلم الفضاء من خلال مراحل نموه وهي: مرحلة الإدراك الحسي- الحركي ومرحلة التمثيل المعرفي ومرحلة العمليات المحسوسة.

إنّ الفضاءات التي يعيش فيها الطفل لها تأثير عميق وفعّال في حياته وتكوين شخصيّته.وهذه الفضاءات متعددة، حيث نجد **الفضاء البيولوجي** وهو الفضاء الأول الذي ينشأ فيه الطفل والمتمثل في رحم الأم.

ولهذا الفضاء تأثيراته الإيجابية والسلبية على الجنين لأنه الإطار الذي يتحرك فيه، ويعتبر الجنين جزءاً من الأم، تنعكس عليه جميع الظروف التي تعيشها الأم.

بعد تسعة أشهر يخرج الجنين إلى فضائه الثاني وهو **الفضاء المنزلي** الذي يعتبر الوعاء الذي يحوي الطفل وأسرته والعلاقات الموجودة بين الآباء والأطفال وبين الإخوة فيما بينهم.

يقضي الطفل معظم مراحل نموه في **الفضاء المنزلي**. فإما أن يشعر فيه بالراحة والطمأنينة وإما أن يشعر فيه بالقلق والنفور. وهذا يرجع إلى نوعية المسكن ضيّقا كان أم واسعا؟ هل يوفر الراحة والأمان والاستقلال والحلم والذكريات الجميلة للطفل أم لا؟ هل يتمتع بغرفة خاصة به أو يتقاسمها مع غيره؟ هل وسائل الراحة والتعلم متوفرة لديه (سرير، مكتب، كرسي) أم لا؟

والطفل الذي لا يعيش في فضاء خاص به للتعبير عن ذاته قد يتعرض إلى اضطرابات نفسية في حياته المستقبلية وخاصة فيما يخص تحصيله الدراسي وكذلك يجب أن لا ننسى دور

الأسـرة في المنـزل والعلاقـة الـتي تربطهـا بطفلـها مـن تـوفير الحاجـات الضـرورية للحيـاة منهـا النفسية والاجتماعية والثقافية والخلقية والروحية.

**الفضـــاء الهندســي أنواعه وتعلّمه :**

**مقدمة :**

تعتبر فكـرة الفضـاء كموضـوع، مـادة جديـدة في علـم الـنفس، فالتفاعـل بـين الأفـراد لا يحدث إلا في إطار فضائي، لا بدّ من معرفة العلاقة الموجودة ما بين الإنسان والمحيط، وقد أثبتت الدراسات التي أجريت في مجال علم النفس الفضائي أن العلاقة بينهما حديثة النشأة في هذا العلم.

فما هي العلاقة التي يمكن أن تحدث بين الفرد ومحيطه الفضائي؟ وكيف يمكننا أن ندرك فضاءنا؟ وكيف لهذا أن يؤثر في سلوكنا الشخصي؟

إن التفاعل الدائم بين الإنسان وفضائه البيئي ينظم حول جوهر الحاجات البيولوجيّة والنفسيّة والطرق التي يحاول بها الشخص إشباع هذه الحاجات. ومن الحاجات البيولوجيّة التي لا يمكن الاستغناء عنها ضمن الفضاء الخارجي مثل الهواء، الغذاء والماء، ويكون هذا الإشباع ضروريا لتدعيم حياته وحفظ بقائه مما يؤدى إلى حفظ "التوازن البدني"

ومن خلال نمو الفرد تؤدي خبرات التعلّم المبتكرة إلى ظهور حاجات إضافيّة شخصيّة واجتماعيّة مثل الحاجة إلى تأكيد الذات، وإشباع هذه الحاجات النفسيّة الاجتماعيّة يؤدي إلى حفظ "**التوازن النفسي**".

من الصّعب تعريف الفضاء تعريفا مباشرا، فشساعة المفهوم تجعل أمر فهمه أمرا صعبا، وقد اختلفت الآراء في تعريف الفضاء. فمن الناحية اللغوية يعرف الفضاء بأنه: (المعجم الحديث 1980)

- امتداد أو اتساع.
- بعد ما بين نقطتين.
- مسافة مقطوعة.
- مجال معين مثل المجال الجوي، المجال الأخضر- المجال الفارغ- المجال الاقتصادي- المجال المسرحي والمجال الهندسي (**Encyclopédie universelle 1995** ) وأما المعنى الاصطلاحي لكلمة

فضاء يرجع الفضل فيه إلى الفيلسوف الإغريقي زينون **Zénon** الذي قال: "إذا كان الفضاء موجوداً فأين هو؟ لأن كل شيء موجود له فضاؤه الخاص به وهكذا دواليك إلى ما لا نهاية، فإذن الفضاء غير موجود". ويؤكد نيوتن **Newton** على أن الفضاء إطار حقيقي.

ويعرف أرستوت **Aristote** بأن الفضاء حاو للأشياء أي من حدود السماء إلى أصغر ذرة موجودة في الأرض، فالفضاء عبارة عن وعاء **creux** محدود من الخارج ومملوء من الداخل، فلا يوجد هناك فضاء فارغ بل لكل مكانه وموضعه(**von meis 1993**).

I- **مفهوم الفضاء في الهندسة المعمارية:**

يعني الفضاء بالنسبة للمهندس المعماري تلك المسافة الموجودة بين سطح الأرض والجدران والسقف، فحقيقة نشاطه هي خلق هذا الوعاء للاحتواء وإعطائه شكلا ملموسا يصلح **كمكان** للعيش. **والمكان** هو الوعاء الذي تدور فيه الأحداث وتتحرك فيه الشخصيات لتكشف لنا حركة **الزمان** والتغير الذي يطرأ على الأشياء والناس. **فالمكان** هو الموقع الثابت المحسوس القابل للإدراك والحاوي للشيء، وهو مستقر بقوة إحساس الكائن الحي **"الإنسان"**، والعلاقة بين الإنسان والمكان تقوم على ركيزتين: (**أيوب 2005** )

-التضاد من حيث ثبات المكان وحركة الإنسان.

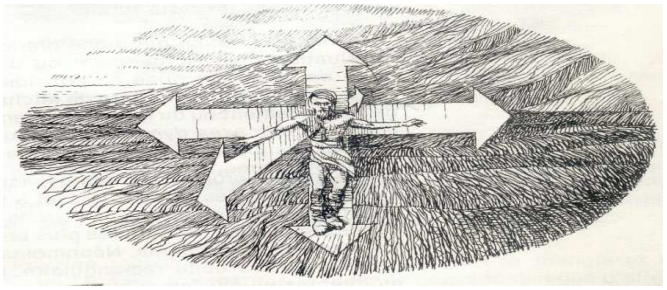
-الالتقاء لأنهما يمثلان معاً المدرِك والمدرَك.

فالفضاء المعماري إذن هو ذلك الحيز من الفضاء العام الذي يحتوي نشاطا إنسانيا، ومن شروطه إمكانية السيطرة عليه وتشكيله بما يتلاءم ومعطيات النشاط. والمكان عنصر من عناصر البناء الذي تدور فيه الأحداث وتتحرك الشخصيات، كما يلعب دوراً أساسياً في إظهار المضمون الاجتماعي.

II - **أبعاد الفضاء:**

1- **الفضاء الموجه: Espace orienté**: إنّ فضاء الشخص موجه، وهذا التوجه ناتج عن وجود محاور ديناميكية **Axes dynamiques** التي تؤدّي به إلى تحركه في هذا الفضاء الشاسع.

وتمثل هذه المحاور المرجعية الثلاثة صليبا ذا أبعاد ثلاثة يحمله الإنسان أينما كان وهي موضحة في الشكل 1.(cousin **1980**).



الشكل (1) الفضاء الموجه .

**أ- المحور العمودي:axe vertical** : إنّ الإحساس بالجاذبيّة يمنحنا مباشرة الوعي بالمحور العمودي والوعي بالأعلى والأسفل .(haut et bas)

**ب- المحور الورائي والأمامي: arrière-avant:** إنّ التحرك في الفضاء له علاقة بالزّمن أي الماضي والمستقبل أي اللامجهول والمجهول، فاللامجهول هو الأمان، أمّا المجهول فهو الخوف.

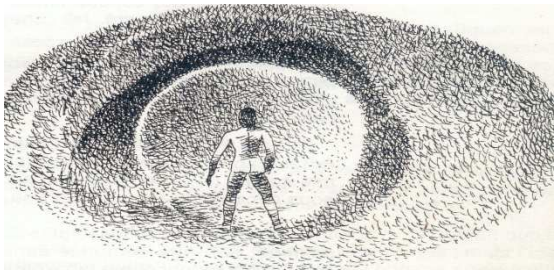
**ج- المحور العرضي: axe transversal**: وقد يسمى بالمحور (يسار- يمين)، وهو المخطط الأفقي لجسم الإنسان، ويحقق هذا المحور التناظر والتوازن والاستقرار.

إنّ هذه المحاور الثلاثة موجودة في كل النشاطات التي يقوم بها الإنسان وهي ضروريّة لتوجيهه في الفضاء. يقول ليونرد (**Léonard 1969** ): إنّ الفضاء المستطيل هو إدراك إنساني له علاقة بشكل الجسم ويعبّر عن قدرة الإنسان على الإبداع:

III- **مكونات الفضاء الشخصي**: L'espace personnel

1 -**الفقاعة: la bulle**: يقول بشلار (**Bachelard 1967**): إذا أكدنا أنفسنا من الدّاخل فإنّ حياتنا في الدّاخل بدون خارج لا تكون إلا دائريّة.

**الشكل(2) الفقاعة:**



وقد بين مؤكدا على أنّ: كل ما هو خارجي فهو واسع وغير محدّد.

وكل ما هو في الداخل يتحكم فيه الإنسان إذ هو خاص به.

ونستخلص أنّ الفضاء الإيجابي شبيه بفقاعتنا واتساعاتها من حولنا مجسّدة بحدود، وخارج ذلك يبدأ الفضاء السلبي.

يعتبر **هال** ( **hall 1966**) أول من وجد فرضية "الفقاعة". فالفضاء الشخصي يفرض وضعيّة مشتركة للجميع وهو أنّ كل شخص يعيش داخل فقاعة، يعيش فيها ويتحرك بداخلها.

2 – **القشور**: **Coquilles** : أمّا **مولز** (**Moles 1972**) فقد تكلما عن وجود **القشور** المتتالية فهناك القشرة الخاصّة بالجسم (أي الجلد) والقشرة الممتدّة وهي (الملابس)، والقشرة المتمثّلة في المسكن ثم الحيّ ثم القرية أو المدينة. فثمّة فرق ما بين "الأنا" و"العالم."

يعتبر بطن الأم حاجزا ذا حدود وهذا ما أكّده **مارك** (**Marc1977**) إنّ الولادة بمثابة قلع من الوحدة، فالطّفل يحس بالاطمئنان داخل بطن أمه فلا يودّ الخروج منه، فهو عند خروجه يأخذ بالبحث عن أمه وعن المنزل الذي يأويه والذي يمثّل بالنسبة له جيبا أو حوضا.

3 –**المجال الفضائي**: **champ spatial** : أما **ريكوردو** (**Ricordeau 1973**) فهو لا يستعمل كلمة "فقاعة" ولا "قشور" بل يفضل عبارة "**المجال الفضائي**" أي الفضاء الذي تحدده العين والذي يعطينا شكلا بيضاويا.(**sphère**)

4-**الإقليم**: territoire : وهناك من يستعمل كلمة "**إقليم**"(Cousin 1980) على أنّها كلمة معقّدة لكنّها سهلة التحليل فعلى الإنسان أن يشعر بأنّه نقطة في المحيط، وهو جزء منه.

إن الفضاء الشخصي يعتمد على فكرة أن الجسم الحي لا يتوقف على مساحة الجلد فقط بل هو محاط بفضاء فوق الجسم راسما منطقة حوله تسجل فيه حركات الشخص.

إنّ المنحنيات التي تحدث بواسطة حركة الذراع والسيقان تعطي لنا الفضاء الكروي، فهذا الفضاء يعتبر حقيقة فيزيائيّة قد تترجم إلى حقيقة بسيكولوجيّة.

وحسب **سومر** (Sommer 1969) فالفضاء الشخصي هو عبارة عن مجموعة المسيرات التي يمر بها الأشخاص لامتلاكهم على الفضاءات التي يشغلونها هناك **فالفضاء الإيجابي** هو ذلك الفضاء الذي يحدده المجال المرئي و**الفضاء السلبي** فهو ما لا يحدده المجال المرئي.

فمن الناحية النفسية نرى أن الفضاء امتداد لنا، وفي نفس الوقت الفضاء موجود فينا ويشكل عالمنا الفيزيائي فنحن جزء من الفضاء وهو جزء منا ولهذا نجد بعض الحيوانات الأليفة وحتى الأطفال يبحثون عن الفضاءات المغلقة للعب للاختفاء فيها.

**المراحل التي يمر بها الطفل في تعلم الفضاء:**

بعد زهاء تسعة أشهر من الحمل يولد الطفل ويبدأ نشاطه الأول: "**التنفس**" ولا يكون لديه حتى إدراك للواقع الموجود خارجه، بمعنى الإدراك المعنوي، فما يزال هو وحلمة الأم وصدر الأم كيانا واحدا، وهو يجد نفسه في حالة ما قبل حدوث أي تفريق بين الذّات والموضوع. وبعد مدّة، تظهر القدرة على التفريق بين الذّات والموضوع في كل طفل. والطّفل لا يقبل الواقع كما هو، بل كما يريده أن يكون. فهو يعيش في رغباته، ورؤيته الواقع في ما يريده أن يكون، وإذا لم تتحقق رغبته استولى عليه الغضب، ووظيفة غضبه هي إرغام العالم (عبر وسيط الأب أو الأم) على الانسجام مع رغبته.

ومن الدّراسات المهمّة التي قام بها علماء النفس لمحاولة التعرّف على مدى تأثير الفضاء المعيشي من طرف الطفل ومدى تأثيره على التحصيل المدرسي لتحقيق الأغراض الملموسة. نجد تلك التي قام بها جان **بياجيه** (Piaget 1972 ) وظهرت في كتابه "تمثيل الفضاء عند الطفل" فهو يميّز في هذا البحث بين مرحلتين لبناء العلاقات الفضائيّة الأولى من الجانب الإدراكي، وهي ما يسمى بالمرحلة الحسيّة الحركيّة والثانية من الجانب التمثيلي والمعرفي.

I- **مرحلة الإدراك الحسي** :Espace perceptif :

**و**فيه يقوم المولود الجديد بإدراك الفضاء بطريقة تدريجيّة ويمكن تقسيمها إلى فترات وهي:

**1 -الفترة الأولى** : وتمتدّ هذه المرحلة من 5 إلى 8 أشهر حيث يدرك الطّفل الأشياء بطريقة غير منتظمة، ويبدو له العالم وكأنّه شاشة تظهر عليه الأشياء وكأنّها عبارة عن شكل بقع، ولا توجد أيّة علاقة بين عالم اللّمس والإدراك.

والعلاقة بين هذه البقع التي يبصرها الطفل تأتي منظّمة على 5 مراحل وهي:

- **التجاور: Le voisinage**: وهي العلاقة الأوّليّة التي يمكن أن تحدث بين شيئين قريبين.

-**الانفصال: La séparation**: شيئان قريبان يمكن تفريقهما.

-**عامل الترتيب: Le rapport d'ordre:** الأشياء تأتي متتالية الواحدة تلو الأخرى.

-**المحيط: L'entourage** وهي إحاطة الأشياء بشيء مركزي.

-**الاستمرارية: La continuité:** وهي علاقة الأشياء الموجودة على سطر واحد.

2 -**الفترة الثانية:** وتمتدّ من 8 إلى 12 شهرا ففي هذه الفترة يظهر التنسيق بين الفضاء المدرك والفضاء الملموس بفضل الحركة التي يقوم بها الطفل. ثم يقوم بعد ذلك إلى التنسيق بين هذه الأفعال فيما بينها.

3 -**الفترة الثالثة**: وتمتدّ من12 إلى 24 شهرا حيث يتحصل الطّفل على مقدار من المعرفة يمكّنه من إدراك العلاقات بين الأشياء والحركة تكون قد اكتملت نهائيا في نهاية هذه المرحلة، يفهم الطّفل لماذا قام بتلك الحركة أو بالأخرى، وقد سمى بياجيه هذه المرحلة "**بالفعل الكامل للذكاء.**"

فالطّفل قد اكتمل اكتشافه للفضاء وهذا عن طريق (الفمّ، اللّمس، البصّر، السّمع).

فيطور الطّفل خلال هذه الفترة مفهوم "**ثبات الأشياء**" أي الوعي بأن الأشياء موجودة على الرغم من أنّه لا يراها أمامه.

II- **مرحلة التمثيل المعرفي**: L'espace représentatif:

**وينقسم بدوره إلى مراحل وهي:**

1 – **مرحلة ما قبل العمليات Stade pré opérationnel**: تبدأ هذه الفترة من نهاية السّنة الثانيّة وتمتدّ حتى نهاية السّنة السّابعة (7- 2)

يكتسب الطّفل في هذه المرحلة القدرة على تمثيل الأشياء والأحداث برموز كاستخدام **اللّغة** في التعبير.

-**في السّنة الثالثة**: يبدأ الطّفل بالتعرّف على بعض الفضاءات الخارجيّة، فهو باستطاعته التمييز بين الفضاء الخاص بالرّوضة. ولكن لا يعرف كيف تتم العلاقة بين هذه الفضاءات والأشياء التي يمكن تميزها.

-**في السّنة الرّابعة**: يكتمل نموّ الجهاز العصبي المركزي للطفل ويصبح أكثر تلاؤما مع حركاته، يستطيع أن يحقّق معظم أغراضه كالقيام بغلق أزرار ملابسه، والقفز والرّكض دون السقوط.

-**في السنة السادسة**: يدخل الطفل إلى المدرسة في هذه السّنة، وتحدث الصدمة التي تشبه صدمة الميلاد، ويحدث الانفصال عن العائلة ليحتك بالغرباء، ولا بد عليه أن يتكيّف مع هذا المجتمع الجديد وعليه بتعلّم القراءة والكتابة. ويظهر اللّعب في هذه المرحلة، ويعتبر ضروريا جدا لتأكيد الذات ومواجهة الآخر. ومن أهم خصائص التفكير في هذه الفترة أنّ الطّفل لا يدرك ظاهرة "ثبات الأشياء."

2 – **مرحلة العمليات المحسوسة**: **Stade opérationnel concret** : تمتدّ هذه الفترة من سن السّابعة إلى سن الحادية عشرة (11- 7) أي مدّة الالتحاق بالمدرسة الابتدائيّة. في هذه الفترة يتمكّن الطّفل من تطوير مفهوم "ثبات خصائص الأشياء" كمفاهيم الطول، الكتلة، الكميّة، العدد.

فالطّفل يصبح قادرا على إجراء عمليات التصنيف البسيطة كتصنيف الأشياء الحيّة وغير الحيّة. وكذلك تصنيف الألوان والأشكال وإجراء العمليات الرياضية البسيطة كالجمع والطرح والضرب والقسمة. كما يبدأ في تكوين مفهوم الزمن كالماضي والحاضر.

3 – مرحلة العمليات المجرّدة: **Stade opérationnel formel**: تمتدّ هذه المرحلة من سن الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة (15- 12) ويتميّز فيها الطفل بقدرته على التعامل مع جميع الأشياء والأحداث وممارسة مهارات التفكير الفرضي – الاستدلالي.

وتقود هذه الفترة إلى مستوى عال من التوازن.

يتصف الاتزان بأربع مزايا اجتماعيّة هامّة هي:

يصبح العالم الاجتماعي للفرد موحّدا تحكمه العقلانيّة لا الانفعال.

- يتضاءل التّمركز حول الذات ليحل محله شعور بالتّكامل الاجتماعي.
- يعتمد تطور الشّخصيّة على قدرات الاتّصال الذاتي للفرد بالآخرين.
- يحل مكان المساواة محلّ الخضوع لسلوك ورغبات الكبار.

ونستنتج مما توصّل إليه بياجيه أنّ أعمار كل فترة هي أعمار تقريبيّة وتتأثّر سرعة تقدّم الطّفل من فترة إلى أخرى بالعوامل الوراثيّة والثقافيّة والبيئيّة في مجتمعه.

**أما دراسة ليوناردو وبينارد (Laurendeau et Pinard 1968)** فقد تناول الباحثان في كتابهما "المفاهيم الأوّليّة لفضاء الطّفل" وكانت تجربتهما تدور حول **"تحديد وتعيين المواقع الطبوغرافيّة** ومفهوم "اليسار واليمين".

إنّ المرور من الفضاء **الطبوغرافي** إلى الفضاء **الإقليدي euclidien** يمكن أن يتحقّق إلا عن طريق نظامين متكاملين هما:

- **نظام التنسيقات الرّياضيّة**: لا يمكن أن تقع الأشياء ولا يمكن أن ترتّب أو تحرك إلا عن طريق نقطة ثابتة.

- **نظام الأبعاد**: التي يمكن من خلالها أن توضّح الأشياء مع الأخذ بعين الاعتبار كل الآراء الممكنة التي يمكن أن تكون على علاقة ببعضها البعض.

فهذان النّظامان يمكن أن يتحقّقا بطريقة عشوائيّة كما يمكن أن تحقّق مجموعة من المراجع الثابتة التي تدور حول معرفة الأبعاد "يسار- يمين"، "أمام – وراء"، "فوق – تحت" بالنّسبة لوضعين متتاليين لنفس الملاحظ.

وقد تحقّق الباحثان كذلك أن الطفل يتمكّن من معرّفة "اليسار واليمين" بالنّسبة لجسمه ابتداء من 5 سنوات و8 أشهر. في حين لا يدرك هذا المفهوم –يسار، يمين في جسم آخر إلا بعد بلوغه 7سنوات و9 أشهر أما بالنّسبة للمحيط فلا يدرك مفهوم الاتجاه إلا في سن 10 سنوات و11 شهرا.

أما **دراسة لوركات (1979 Lurcat ) فقد** تناولت الباحثة في كتابها "الطّفل والفضاء "مشكل "**التجنيب" Latéralité** ومدى تغييرها للأشياء المألوفة إمّا جزئيا أو كلّيا للجسم الإنساني.

- **الأعلى والأسفل: en haut –en bas**

يسهل على الطّفل مابين 5 و6 سنوات معرفة الأعلى والأسفل لشيء ما.

ولكن يصعب عليه معرفة:

- **فوق وتحت:dessus – dessous**

فهو لا يميز بينهما إلا عند بلوغه سن التاسعة.(9)

**-على اليسار وعلى اليمين: à gauche – à droite**

تبقى هذه الفكرة غامضة بالنّسبة للطفل ما بين 5 و6 سنوات فهو يشخص اليسار واليمين على الشيء ولكن يصعب تشخيصه في الفضاء.

- **الأمام والوراء: devant – derrière**

أغلبية الأطفال المتراوحة أعمارهم بين 5 و6 سنوات يدركون أنّ الأمام هو الجزء من الشيء القريب منهم عكس الوراء.

وقد درست **الجانبية في المرآة La latéralité dans le miroir** ووجدت **أن** وضع الطّفل أمام مرآة تعكس صورته تمكّنه من إدراك الانعكاسيّة إذ يتعرّف على يساره ويمينه بسهولة. في حين يصعب عليه التعرّف على مفهوم اليسار واليمين في جسم دمية توضع أمامه أي مقابلة له، عندئذ يجد الطّفل نفسه في وضعية متناقضة حيث تقلقه في تشكيل المعايير.

ونستنتج مما تقدم من هذه الدّراسة أنّ الطّفل بين 5 و6 سنوات يستطيع التمييز بين فكرة "اليسار- اليمين" في جسمه أما خارجه- أي خارج جسمه- فالطفل حسب **لوركات** غير

متأكّد من جانبيته وخاصّة في الفضاء الشاسع. أما **فالون (Wallon 1962)** فلقد وجّه دراسته نحو الفضاء الهيكلي، والفضاء المحيطي. فالمخطط الهيكلي للطّفل مركّب من الناحية الفيزيولوجيّة من أربع معارف مزدوجة مثنى مثنى.

**الزوج الأول: أمام – وراء**

**الزوج الثاني: يمين – يسار**

فيما يخصّ مجال "اليمين واليسار" فهو متعلّق بمحور الجسم، فمن الناحية الحسيّة فهما ضروريان بالنّسبة للطّفل ولا يدركهما معا.

أما ازدواجيّة "الأمام والوراء" فهما بالنّسبة للطّفل ضروريان ولا يدركهما في الفضاء.

ونستنتج من هذه الدّراسات أنه يمكننا معرفة كيف تتم العمليّة الإدراكية بالنّسبة للطّفل والمراحل التي يمرّ بها لتعلم الفضاء، والصعوبة التي يواجهها عندما ينقل من نقاط التحديد الموجودة في جسمه إلى جسم آخر.

**الفضاء المنزلي:**

المنزل هو واحة الأمن والأمان، فهو يمثل مكان الاستقرار الشخصي والعائلي. ويتجسّد الفضاء المنزلي في أنواع متعدّدة من السكنات، وبالرّغم من تنوعها ومساحتها ومستواها، يبقى المنزل العائلي هو الامتداد الحقيقي لصدر الأم الحنون، فلكلّ منا ذكريات تربطه ارتباطا وثيقا بالمنزل الذي عاش فيه.

- **تعريف المنزل:**

**ومن الناحية الشكلية** فالسكن هو مجموعة من الأنظمة في تطور تخلق مكانا لمختلف النشاطات. فهناك مثلا السكن المدني والسكن الريفي.

فنجد السّكن المدني مثلا يتكوّن من فضاءات جماعيّة مشتركة وفضاءات خاصّة، وفضاءات غير مبنيّة وعامّة. أغلبيّة المعاجم تؤكد على أنّ المنزل عبارة عن المكان الذي يسكنه الفرد ويحميه، فهو قد يكون في عمارة ويسمى بالشقة أو بيت كما في قصبة الجزائر أو حارة كما في منطقة القبائل وقد يكون بيتا قصديريا أو دارا عند العامة.

ويعرف **قريقوتي (Gregotti 1982)** أن فعل **"سكن"** يدل على شغل حيّز من الفضاء، أي طريقة وجوده فوق الأرض فعندما نقول إنّ الإنسان يسكن منزله فهذا غير كاف حيث يسكن كذلك مكان عمله، الطريق الذي يمر عليه، المقاهي، محلات البيع، وحتى الأماكن غير المبنية أي الخالية من الهندسة المعماريّة، وأنّه من المؤكّد أنّ كل مشروع للبناء الهدف منه هو السّكن.

ومن هنا أنّه يمكن للإنسان أن يسكن كوخا أو غارا، أو خيمة، أو منزلا أو شقّة. المهم وجود الإنسان فوق الأرض.

ويعرّف **تشولز ( Schulz 1962)** السكن على أنّه المكان الذي يلتقي فيه أبناء البشر لتبادل المحصول والأفكار والمشاعر الحسيّة، أي التعبير عن الحياة على أساس التّفاهم والمشاركة.

II- **أهمية الفضاء المنزلي بالنسبة للطفل:**

يعتبر المنزل الوعاء الذي يحوي الطفل وأسرته والعلاقات الموجودة بين الآباء والأطفال وبين الإخوة فيما بينهم. فمن بين وظائفه الأساسيّة:

1- **الحماية:** من مخاطر العالم الخارجي وأخطاره المتنوّعة منها البشريّة كالانحرافات السلوكيّة وحوادث المرور والطبيعيّة كتقلبات الجو – قسوة البرد – شدّة الحر – العواصف – الثّلوج – الرّياح.. الخ

فالمنزل هو العش، الصّدفة، الملجأ والدّرع الواقي والحصين، فالطّفل الصغير يحظى بحماية مضاعفة:

**الأولى:** توفرها الجدران والسّقف.

**الثّانية:** حنان الوالدين.

فعندما تعصف عاصفة يجد الطّفل نفسه محميا عن طريق السّقف، ولكن إذا لزم الأمر فهو يلجأ إلى أحضان الأم للشعور بالأمان والاطمئنان.

فالحمايتان مرتبطتان ومتكاملتان ولا يمكن فصل أحداهما عن الأخرى.

2- **الاستقبال**:إنّ المنزل يستقبل أفراد العائلة استقبالا حارا، فهو يوفر للطّفل الدفء والرّاحة والأمان. فالبيت يساهم في راحة النّفس والجسد بدون أي قيد من القيود، فالطّفل بعد عناء التركيز في المدرسة يجد في بيته فضاء للترفية عن النّفس واللّعب بكلّ حريّة ومن هنا نجد عامل:

3- **الحريّة**: فالطّفل يفعل ما يريد في بيته بعيدا عن الانتقادات وأنظار الغير، ومن هنا المثال الشعبي الذي يقول "دارك تستر عارك" فهو يلعب ويلهو، ويقوم بإنجاز الأعمال المدرسيّة والسّماع إلى الموسيقى، ومشاهدة التّلفزة، يتبادل أطراف الحديث مع أسرته فهو لا يحسّ بأنّه مقيد من الغير بل العكس حيث يجب أن تكون حرمته محميّة ويجب على الأبوين الحفاظ عليها.

4- **الحلم**: يسمح للطّفل في بيته أن يحلم ويتخيّل ما يريد بدون انزعاج أو انقطاع، فهو يبني عالمه على هواه حسب ذكرياته وأحلامه.

5- **الذكريات**: يعتبر المنزل الماضي والحاضر والمستقبل، ويستمدّ منه الطّفل النصائح والإرشادات فبدونه يكون الإنسان مبعثرا في هذا الوجود وغير مستقر. فهو عالمه الأول قبل أن يطرد إلى الخارج.

6- **الذاكرة**: يعتبر المنزل كالمسرح ولكل دوره الخاص، فالطّفل سيتعرف في هذا الفضاء على نفسه في وقت وزمن معينين.

7- **النموّ**: يجد الطّفل في المنزل الأسري كلّ الأشياء الضروريّة لسعادته فهو يسمح لشخصيّته بالنموّ بكل حريّة، فهناك أوقات تجتمع فيها الأسرة كليّة وفي الأوقات الأخرى يميل الطّفل للاستقلال الذاتي.

8- **مكان للاستقبال**: إنّ المنزل هدفه الرئيس هو الحماية من الأجانب، لكن في نفس الوقت فهو مكان لاستقبال الأقارب وخاصّة الأجداد، العائلة الكبيرة الأصدقاء، فهو مكان مميّز لتفعيل العلاقات الاجتماعيّة في حيّز له حرمته، فلا بد أن تكون العلاقة ما بين الداخل (البيت) والخارج. ففرفة الاستقبال تعتبر المكان الذي يجلب إليه العالم الخارجي، فالتفتح ضروري لأن المنزل منغلق على نفسه.

وهذا ما يؤدي إلى الملل وأحيانا إلى الفراغ الروحي، فالأصدقاء والأحباب والزوار يجلبون الجو الخارجي ويعكسون صورته داخل المنزل العائلي.

9-**الحفاظ على التراث:** يمكننا أن نحتفظ بأشياء قديمة كنا نملكها في السّابق كالخزانة مثلا وهذا يعبر عن شيء ملموس من الماضي كان يملكه الأجداد أو الآباء. دون أن ننسى الصور التذكاريّة التي غالبا ما نحتفظ بها داخل الأدراج فهي تعطينا فكرة عن حياة أجدادنا وآبائنا.

III- **كيف يجب أن يكون المسكن اللائق؟:**

هناك مجموعة من المهندسين المعماريين أمثال **إيلاب** (Eleb1988 ) الذي قدم حلولا للسّكن وهذا بإدخال تقنيات جديدة تتكيّف مع ظروف الحياة الجديدة. وبما أن الفضاء الهندسي يدرك بالحواس فاستنتج ما يلي:

1-**السّمع:** أن يكون المسكن بعيدا عن ضجيج الشارع مثل السكك الحديدية والمصانع والورش الصناعية وعن محطات البترول ومحطات الكهرباء وبعيداً عن الأراضي الملوثة بالنفايات.

ويجب كذلك فصل فضاءات النهار عن فضاءات اللّيل. ففضاءات النّهار مثل غرفة الاستقبال، المطبخ، الحمام بيت الوضوء تكون موجهة نحو الطريق.

أمّا فضاءات اللّيل مثل غرفة النّوم للآباء، غرفة الأطفال يجب أن تكون موجهة على السّاحة أو الحديقة حيث الهدوء.

2- **اللّمس:** بما أنّ المشي يكون على الأرضيّة فلا بد أن تكون مفروشة لتفادي الانزلاق على الأرض.

3-**الرؤية:** هناك اتفاق عام أنّ ضوء الشّمس أحسن بكثير من الأضواء الاصطناعيّة المختلفة لذلك تم إحداث تغييرات في المجالات التاليّة:

4-**الحمام:** كانت مساحته صغيرة وبدون نوافذ، أصبح بعد الدراسة واسعا ومضيئا لجلب الاسترخاء وفيه تهوية عن طريق النافذة.

5-**الشّرفات:** بما أنّها تطل على الخارج فلا بد أن تكون مزينة بالورود والنباتات لتجلب السّعادة إلى الداخل.

6-**الغرف:** بأن تكون غرفة الأطفال أوسع من غرفة الآباء فالطّفل يستعمل غرفته لعدة مهام مثل حفظ الدّروس، المطالعة، اللّعب، استقبال الأصدقاء، ويفترض وجود مكتب في جانب من جوانب الغرفة.

7-**المطبخ**: هناك من يرى أنّه يجب أن يكون "واسعًا" نظرا لتطور الآلات الإلكترونيّة الموجودة فيه، وأن تكون وظيفته الأكل وجمع العائلة، ويكون بابه بعيدا عن المدخل. وهناك من يرى أنّ فضاء المطبخ يجب أن يكون "ضيقًا" حيث يخصص فيه مكان لتحضير الأكل وطهيه مع إنشاء فضاء آخر للعائلة وهو:

8-**قاعة الأكل:** ووظيفتها الأكل واجتماع العائلة ويمكن أن تستعمل كذلك لاستقبال الضيوف ومشاهدة التلفاز.

أمّا **الكمبي (Ekambi 1972 )** فيوضح في كتابه "**إدراك المسكن**" أن السكن يمثل للإنسان الحماية، الذي يعتبر ملكا لكل فرد أو عائلة زوجيّة وأنّ حدوده تتمثل من "**داخل**" و"**خارج**" أي "بيتي" و"بيت الآخرين".

فبيتي معزول عن الحرارة الخارجيّة والظروف الطبيعيّة، فهو محمي من الرؤية الخارجيّة والضجيج.

فحدوده إمّا أن تكون رمزيّة أو حقيقيّة فهي تحمينا من "الخارج" من الأخطار الطبيعيّة والحيوانيّة وحتى الإنسانيّة "الأشرار منهم."

فللسّكان مساحة فارغة يجب ملؤها بالأثاث والتزيين، فكل مقيم له حريته الكاملة في خلق العالم الخاص به ولعائلته. فيعطي وظيفة معيّنة لكلّ غرفة (غرفة النّوم، المطبخ، قاعة الأكل والاستقبال) كما يجب الاهتمام كذلك بالجانب الجمالي سواء من الناحيّة الداخليّة أم الخارجيّة للمسكن (كاختيار الألوان، المواد، الزخرفة والأفرشة...) وهذا يعتمد على ذوقه وعاطفته وميوله وعاداته.

فيتميز البيت حسب رأيه بالخصائص التاليّة:

- **فضاءات مشتركة**: مثل قاعة الاستقبال، المطبخ، قاعة الأكل.
- **فضاءات شبه مشتركة**: مثل بيت الحمام – بيت الوضوء.
- **فضاءات خاصة**: مثل غرفة الآباء – غرفة الأطفال.
- **باب مدخل البيت** وهو الذي يفصل ما بين الفضاء العائلي للأسرة والفضاء الخارجي والذي ينبغي أن يكون صلبا وسميكا.

كما يجب أن تكون الفضاءات المشتركة وشبّه المشتركة وظيفيّة مضيئة – منظمة وفيها تهوية.

أما الفضاءات الخاصّة يجب أن تكون خاصة، دافئة ومريحة.

ولهذا يجب أن يعيش الطّفل في بيت مريح، مستقل، دافئ، أما إذا كان غير ذلك فستكون له نتائج وخيمة عليه وعلى آبائه.

**أهمية الغرفة بالنسبة للطفل:**

إذا كان المنزل العالم المصغر للطّفل، فإن الغرفة هي عالمه الخاص حيث يحس بالاستقلاليّة والرّاحة. ولقد أكد علماء النّفس أن وجود الطّفل في غرفة خاصّة به تساعد في نموّ شخصيّته وذلك بالاعتماد على نفسه ومساعدته من اكتساب الحريّة التي تساعده على تخيّل العالم الذي يريده.

ولا ينبغي أن تكون غرفة الطّفل معزولة عن غرفة الآباء بل قريبة منها حتى لا يحسّ الطّفل بالضياع والوحدة. فعلماء النّفس يرون أنّ إقامة الطّفل في غرفة واحدة مع أخواته أقلّ ضررا من إقامته مع والديه. ويفضل عزل الإخوة حسب الجنس خاصّة عند بلوغهم الخامسة أو السّادسة من عمرهم.

فالغرفة ليست مكانا للنوم فقط بل هي المكان الذي يستطيع الطّفل فيه أن يدرس ويلعب، ويذهب بمخيلته حسب طريقته، فهو أيضا المكان الذي يستطيع فيه دعوة الأصدقاء وممارسته كلّ نشاطاته بكلّ حريّة.

إنّ الغرفة لا تعني شيئا للطّفل إذا كانت مجرّدة من الأثاث حيث لا يشاهد فيها سوى الجدران، إلا أنّنا في أغلب الأحيان نلاحظ أنّ الأولياء هم الذين يتكفلون بتأثيث الغرفة دون استشارة الطّفل ومعرفة ميوله، فللطّفل الحق في اختيار الأثاث، ولون ورق التغليف حسب ميوله وشخصيّته وهذا ما يجعله أكثر اتزانا وأكثر حريّة.

وتتكون غرفة الطفل حسب **دينر ودانا** (Denner et dana 1973) بما يلي:

1-**السّقف:**

إنّ السّقف أوّل ما يلاحظه ويكشفه الطّفل في مهده، فهو يعتبره مكانا لا يمكن الوصول إليه، ويظهر له على أنّه مكان في السّماء، فهو عندما يكون على كتف والده يبدأ بتحريك أصابعه نحو السّقف وكأنّه يريد مسك القمر بيديه، فهو رمز السّماء فوق الأرض. ويعتبر السّقف كامتداد للشّمس.

2-الجدران:

إنّ الجدران مصدر قلق للأطفال، في داخل المنزل يعتبرونها كعائق عمودي يفرقهم عن باقي أجزاء المنزل ويقسم الوسط الداخلي للمنزل ويعزلهم عن أمهم ويلزمهم بالجلوس في مكان محدد، بينما هم يريدون التّجول في مختلف أرجاء المنزل وخاصة الانضمام إلى الوالدين.

فالطّفل يكتشف الجدار الداخلي عن طريق حفره للحائط أو خاصّة إذا كان هذا الحائط مغطى بالورق الملون أو بالطلاء، فأوّل حائط يدركه هو الحائط المجاور لسريره، فلا بد من ترك الطّفل يستعمله "فالحائط هو إعادة بناء العقل" فهو غالبا ما يستعمله الطفل في مقام السبورة كالكتابة والرسم.

أما الجدران الخارجيّة فالطّفل يتكلم القليل عنها، فهو يعلم جيدا أنّها تحميه من الخارج من البرد والرّياح والأمطار. وابتداء من السّنة الثالثة يبدأ في السؤال عن ماهية المواد التي تم بها بناء هذا الجدار مثلا الجبس، الخرسانة، الحديد، البلاط... الخ.

3-الباب:

يمثل الباب للطّفل العنصر المقلق فهو يعتبر قطعة من الجدار حيث يفصله عن أبويه، فهو يحجزه عن مشاهدة ما يحدث في الغرف الأخرى. فهو يفضل عدم وجوده ليصبح فضاء غرفته ممتدا للغرف الأخرى وخاصّة غرفة الأبوين. ويستحسن على الآباء ذكر محاسن الباب لأطفالهم ابتداء من السّابعة من العمر بحيث إن غلقه يجلب الرّاحة والعمل في هدوء.

4-الأرضيّة:

إنّ الأرضيّة التي يمشي عليها الطّفل تعتبر كمساحة ذات لون وسمك وبعد. فالدّراسات أثبتت الفروق في السلوك العقلي لدى الأطفال ما بين 3 و5 سنوات، بحيث إنّ الطّفل يفضل الأرضيّة المفروشة بالزرابي أو الموكيت ويرفض الأرضيّة المستخدمة بالمواد الباردة والمنزلقة.

فالطّفل فوق الأرض يقوم بعدّة نشاطات مثل القفز، النّوم، اللّعب، التزحلق، السّقوط، فهي بمثابة السّند لألعابه وتطوير خياله.

5-النّافذة:

تعتبر النّافذة هي الرؤية فهي أهمّ عنصر يذكرها الطّفل في رسوما ته، فهي الانفتاح نحو الخارج أو العالم، فمن خلالها يتعرّف الطّفل على الطبيعة مثل الثّلج، الرّياح، المطر... فهي لا تعتبر فقط للنظر بل يذهب الطفل بمخيلته إلى أبعد الحدود، فهو يسافر من خلالها وكذلك يعرف الحقيقة مثل قدوم أبيه من العمل أو أمّه أو رجوع إخوانه من المدرسة.

6-الشّرفات:

الشرفات عبارة عن بديل للحديقة فهو مكان يلعب فيه الطّفل ويتنزه من خلالها، فوجود الأزهار والنباتات فيها تكوّن للطّفل فكرة الغرس والسّقي كما يعرف من خلالها الوقت حيث يميّز ما بين اللّيل والنّهار.

7-الضّوء:

للضوء أهميّة في نفسيّة الطّفل، فهو يحميه ويدفئه، فهو ينام بكل اطمئنان وأمان في غرفة مضيئة، فهو يحسّ بأنّه مالك للفضاء حقيقة.

8-السّرير:

إنّ السّرير يأخذ مكانا معتبرا في الغرفة فهو يستعمل كمكان للنّوم، والحلم، كما يستعمل كذلك كملجإ يلجأ إليه الطفل عند ما يحسّ بالضيق.

9-المكتب:

المكتب هو رمز للعمل والمثابرة على الدّروس، فكل طفل يحلم أن يكون له مكتب خاص يحتوي على أدراج ينظم ويرتب فيها لوازمه.

10-الخزانة:

تحفظ الخزانة ملابس الطّفل والأشياء التي يرغب الاحتفاظ بها كالألعاب وأشياء أخرى تخصّه فهو يفضل غلقها بالمفتاح حتى يكون هو المسئول الوحيد عن ترتيبها.

11-المرآة:

من خلالها يكشف الطّفل صورة ذاته فهو من خلالها يدرك اليمين واليسار، فهي التي تراقب هيئته وتقيمها.

12-المكتبة:

المكتبة ضروريّة للطّفل خاصّة في مرحلة الدّراسة حيث ينظّم بداخلها كتبه وكراريسه ويفضل أن تكون فوق سريره أو حوله.

13-الوسائل السّمعية البصرية:

يعتبر الطّفل حافظا للصور، وخياله خصب مما يجعل هذه الوسائل وما يحتويها من برامج تطور فكره وتنمي خياله وتقوى لغته، فهو من خلالها يكتسب العالم الخارجي.

14-آلة التصوير:

كل طفل يرغب أن تكون لديه آلة لتصوير عائلته، والتقاط الصور الجميلة سواء طبيعيّة أم شخصيّة أم عائليّة. فالتّحكم في هذه الآلة يشعره بالاستقلاليّة والمسؤوليّة والاستعداد إلى مرحلة الرّشد.

15-الألعاب:

يتميّز كلّ سن بألعابه الخاصّة فمنها الألعاب العاطفيّة كالدمى، والألعاب المركّبة، فهو أثناء اللّعب يكشف الحركة، المجهود، الانتباه، النّجاح والفشل فهو يبتكر ويتخيّل ويحلم.

16-قاعة الحمام والوضوء:

يستحسن أن يكون في غرفة الطّفل فضاء ممتد لها وهو بيت للوضوء والحمام فالطّفل بحاجة إلى الماء للنّظافة والإحساس بالرّاحة بعد التعب من المطالعة والعمل المدرسي.

نستنتج مما تقدم أن غياب الاعتناء الجيّد بالطّفل وحرمانه من فضاء خاص به، وخاصّة في المراحل الأولى لبناء شخصيته، سيؤدي به حتما إلى نتائج جدّ خطيرة. فقد اتفق علماء النّفس والأطباء على خطورة ذلك على الطّفل، حيث إنّ المكان الضّيق يؤدي إلى اختلال العلاقة العاطفيّة بين الآباء والأطفال. والعيش في المكان المكتظ يؤدي إلى عدم راحة الوالدين، وبالتّالي يؤثر على طريقة المعاملة مع الأطفال.

وهناك مخاطر أخرى للاكتظاظ تكمن في إقامة الأطفال الصغار مع الإخوة الكبار ممّا يؤدي إلى اكتساب أفكار لا تتلاءم مع سنهم مما ينعكس سلبا على شخصيّتهم وعدم عيش

الطّفولة بكل معانيها. لأن ضيق المسكن كما يقول "**وول**" قد يقتضي أن ينام الأطفال مع والديهم في حجرة واحدة وهذا ما يعرضهم لخبرات تؤذي نفوسهم.

إن الظروف السكنية السيئة في المدن الناتجة عن النزوح الريفي وانخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي والصحي قد ينتج عنها نتائج وخيمة على التحصيل.

**منهجيـة البـــحث:**

من خلال ممارستنا التعليمية لسنوات عديدة بالمدرسة المتعددة التقنيات للهندسة المعمارية، لاحظت الباحثة أن أغلب المواد المدرّسة فيها أساسها تقني واقتصادي واجتماعي، دون الإشارة إلى الجانب النفسي الذي نعتبره مهما ولا يمكن الاستغناء عنه. فالإنسان بحاجة إلى العيش في الفضاء واستغلاله حسب ميوله وحاجاته ورغباته.

وتعتبر مرحلة التعليم الأساسية هي البدء بتدريب التلميذ على قواعد الحياة ضمن المجموعة سواء داخل المنزل أم في الحي السكني أم في المدرسة.

إنّ الطّفل الذي لا يعيش في فضاء خاص به داخل المنزل للتعبير عن ذاته وتثبيت شخصيّته، كتلوين غرفته بنفسه، وتنظيمها حسب حاجياته كل هذا سيعرقله في نموه النفسي ويمكن أن تنجم عنه اضطرابات نفسية فيما بعد.

فكثيرا ما نجد الآباء متوتري الأعصاب نتيجة لضيق المسكن، ممّا ينتج عنه اعتداء على الأطفال (شتم وضرب) وطردهم إلى الشّارع، وهذا الأخير لا يرحمهم من أخطار الانحراف وسوء الرّفاق.

ونستنتج مما تقدّم أنه يجب علينا نحن النفسانيين أن نبذل كل الجهود بالاحتكاك والمناقشة مع كل من المهندسين المعماريين والإداريين وعلماء الاجتماع من أجل خلق هندسة متنوّعة وليّنة وأكثر إنسانيّة. ومن هنا فقد تمثل موضوع الدراسة ببحث:

**علاقـة الفضـاء المنزلي بالتحصيل الدراسـي:**

ونظرا لأهمية الفضاء في تكوين شخصيّة الطّفل وخلق التوازن النفسي- الاجتماعي الذي سيحدّد سلوكه فيما بعد، قامت الباحثة ببحث أساسه التعرف على مدى تأثير الفضاءات المنزلية ومنها الغرفة التي ينام فيها الطفل على التحصيل الدراسي لتلميذ المدرسة الأساسية.

**I- إشكالية البحث وأسئلته الأساسية:**

1- هل توجد علاقة بين الفضاء المنزلي للتلميذ والتحصيل الدراسي؟

2- هل توجد علاقة بين فضاء الغرفة للتلميذ والتحصيل الدراسي؟

**II- فرضيات البحث:**

استنادا للأسئلة المطروحة فقد تم صياغة الفرضيتين التاليتين:

1- توجد علاقة إيجابية بين التحصيل الدراسي والفضاء المنزلي لتلميذ السنة السادسة أساسي.

2- توجد علاقة إيجابية بين التحصيل الدراسي وفضاء الغرفة التي ينام فيها التلميذ.

**III- عينة البحث:**

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة الميدانية من 364 تلميذا تم اختيار 100 تلميذ وتلميذة بطريقة عفوية؛ 55 منهم ذكور و45 إناث.

**IV- ميدان البحث:**

أجري هذا البحث في ثلاث مناطق مختلفة من الجزائر العاصمة وهي:

**مدرسة (أ)** بدائرة باب الزوار التي تبعد عن محافظة الجزائر الكبرى شرقا بـ16كلم. في قسم يدرس فيه33 تلميذا منهم 18 من الإناث و15من الذكور.

**مدرسة (ب)** بدائرة حسين داي على بعد 8كم من محافظة الجزائر الكبرى. ويحتوي القسم الذي أجري فيه البحث على 31 تلميذا من بينهم 9 من الإناث و22 من الذكور.

**مدرسة (ج)** بعين البنيان تبعد عن العاصمة بحوالي 15كم غربا. يحتوي القسم الذي أجري عليه البحث على 36 تلميذا منهم 18من الإناث و18 من الذكور.

V- **أدوات البحث:**

جرى استخدام عدة أدوات من أجل جمع البيانات المناسبة لفرضيات البحث منها:

2- **استبيان خاص بالتلميذ:** لتحقيق أغراض هذه الدراسة تم تصميم استبيان يتضمن عددا من المحاور اشتملت على:

**المحور الأول: معلومات حول المفحوص:**

لقد شمل هذا المحور على أسئلة حول كل من الاسم واللقب- المدرسة- السن- الجنس.

**المحور الثاني: خاص بالأسرة:**

وعدد أسئلته أربعة (4) وتدور حول طبيعة معاملة الأسرة للمفحوصين وهي كما يلي:

- هل التلميذ يعيش مع والديه؟: نعم، لا
- ما هي نوعية المعاملة مع الأم؟: جيدة، عادية أم سيئة؟
- ما هي نوعية المعاملة مع الأب؟: جيدة، عادية أم سيئة؟
- ما هي نوعية المعاملة مع الإخوة والأخوات؟: جيدة، عادية أم سيئة؟

**المحور الثالث: خاص بالفضاء المنزلي:**

وعدد أسئلته 12. حاولنا أن نشمل الفضاء المنزلي من خلال بناء أسئلة تتصل بكل من نوعية المنزل وعدد الغرف ومكوناته وتجهيزاته وغرفة التلميذ.

والأسئلة هي:

1- هل المنزل عبارة عن: فيلا، شقة، دار، بيت قصديري أم بدون مأوى؟

2- كم عدد الغرف الموجودة في المنزل؟

3- هل يوجد في المنزل؟:

غرفة للوالدين- غرفة للأطفال- قاعة للاستقبال- قاعة للأكل- شرفات أو وسط الدار- مطبخ- حمام.

4- هل المنزل مشمس؟: نعم، لا

5- هل المنزل مهوى؟: نعم، لا

6- هل يتوفر المنزل على التجهيزات الآتية؟:

مطبخة- ثلاجة- راديو- تلفاز- مكتب- مدفئة- مكواة- هاتف- كمبيوتر- غسالة- مسخن للمياه- عدل حراري.

7- هل للتلميذ غرفة خاصة به؟ نعم، لا

في حالة نعم: هل يتقاسمها مع: الإخوة- الأجداد- الآباء.

**المحور الرابع: خاص بالغرفة**

1- هل الغرفة: مشمسة أم مظلمة؟

2- هل الغرفة: مهواة أم مختنقة؟

3- هل جدران الغرفة: ملساء أم خشنة؟

4- هل نوع البلاط: مريح أم مزعج؟

5- -هل توجد التجهيزات الآتية في غرفة الطفل؟:

سرير- خزانة- مكتب- كرسي- مرآة- مذياع- مسجل- تلفاز- آلة تصوير- كمبيوتر- ألعاب- ستائر.

**المحور الخامس: نتائج المعدل العام**

يتكون المعدل العام مما يلي:

**معدل السنة + معدل امتحان السنة السادسة أساسي تقسيم (:) على اثنين(2).**

**يتم ترتيب نتائج البحث حسب فرضيات البحث:**

**الفرضية الأولى**: توجد علاقة إيجابية بين التحصيل الدراسي والفضاء المنزلي للتلميذ.

الجدول(1):

| العينة | العلاقة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| **100** | الفضاء المنزلي وامتحان السنة السادسة | 0.28 | 0.01 |
| | الفضاء المنزلي والمعدل السنوي | 0.21 | 0.05 |

يتبين من الجدول (1) أن العلاقة الارتباطية ( r =0.28) بين الفضاء المنزلي وامتحان السنة السادسة كانت بمقدار ثقة 99 % ودالة عند مستوى (0.01).

كما تبين أيضا أنه توجد علاقة ارتباطية (r=0.21) بين الفضاء المنزلي والمعدل السنوي بمقدار ثقة 95 % وهي دالة عند مستوى (0.05).

نستنتج من هذه العلاقة أن الفرضية الأولى قد تحققت وهي "توجد علاقة إيجابية بين التحصيل الدراسي والفضاء المنزلي لتلميذ السنة السادسة أساسي".

**الفرضية الثانية:** توجد علاقة إيجابية بين التحصيل الدراسي وفضاء الغرفة التي ينام فيها التلميذ.

الجدول( 2)

| العينة | العلاقة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| 100 | فضاء الغرفة وامتحان السنة السادسة | 0.38 | 0.01 |
| | فضاء الغرفة والمعدل السنوي | 0.34 | 0.01 |

يتبين من الجدول (2) أن العلاقة الارتباطية ( r =0.38) بين فضاء الغرفة وامتحان السنة السادسة كانت بمقدار ثقة 99 % ودالة عند مستوى (0.01).

كما تبين أيضا أنه توجد علاقة ارتباطية (r=0.34) بين فضاء الغرفة والمعدل السنوي بمقدار ثقة 99 % وهي دالة عند مستوى (0.01).

نستنتج من هذه العلاقة أن الفرضية الثانية قد تحققت وهي "توجد علاقة إيجابية بين التحصيل الدراسي وفضاء الغرفة التي ينام فيها تلميذ السنة السادسة أساسي".

**تفسير النتائج والتعليق عليها:**

إن الفضاء المنزلي وفضاء الغرفة اللذين يعيش فيهما التلميذ، لهما تأثير مباشر على التحصيل الدراسي. ومن هنا نستطيع أن نقول إن أهمية **الفضاءات الهندسية التي يعيش فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية في تأثيرها في التحصيل الدراسي العام لتلميذ السنة السادسة أساسي. وهذا ما تبين من نتائج الإحصاء التي تثبت وجود علاقة ارتباطية واضحة وقوية ومباشرة بين التحصيل والفضاء المنزلي من جهة وبين التحصيل والغرفة من جهة أخرى.**

إنه من الواجب علينا نحن النفسانيين أن نبذل كل الجهود بالاحتكاك والمناقشة مع كل من المهندسين المعماريين والإداريين وعلماء الاجتماع والعاملين في الصحة، من أجل خلق هندسة متنوعة ولينة وأكثر إنسانية لأبنائنا إذا أردنا حقيقة أن نكوّن رجالا مسئولين في المستقبل البعيد، لأننا لا يمكننا اليوم أن نتكلم عن الإصلاحات التعليمية والتربوية دون ربطها بالفضاءات التي يعيش فيها الأطفال سواء منها المنزلية أو المدرسية أو الثقافية والترفيهية.

**المراجع العربية:**

أيوب، محمد (2005) "الزمان *والمكان في القصة القصيرة*" (ط.1). القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

المعجم الحديث (1980). بيروت: دار المشرق.

**المراجع الأجنبية:**

Bachelard, Gaston. (1967) *la poétique de l'espace*. Paris: P.U.F.

Cousin، Jean. (1980). *l'espace* vivant. Paris: éditions du moniteur.

Denner, Anne et Dana, Jacqueline. (1973). *L'environnement de l'enfant*. Paris: éditions du seuil.

Ekambi-schmiat, jezabelle. (1972). *Perception de l'habitat*. Paris: Éditions universitaires.

Eleb، Vidal. (1988). *Penser L'habité*. France: Pierre Mardaga,

Hall, Edward. (1966). La *dimension cachée*. Paris: Édition du seuil.

*G*regotti, Vittorio. *(*1982*). Le territoire de l'architecture. France: L'équerre.*

Laurendeau et Pinard. (1968). Les *premières notions spatiales de l'enfant*. Genève: Delachaux et Nestlé.

Leonard, Michael. (1969). *Progressive architecture*, San Francisco: Museum of Art.

Lurcat, Liliane. (1979). *L'enfant et* l'espace. Paris: P.U.F.

Marc, olivier. (1977). psychology of the house. London: thamas and Hudson.

Moles et Rohmer. (1972). *psychologie de l'espace*. Paris: Gasterman.

Piaget, Jean. (1972). *La représentation de l'espace par l'enfant.* Paris: PU.F.

Ricordeau, Christian. (1973). *la porte ouverte*, unité *pédagogique d'architecture*. Paris: Institut de l'environnement.

Schulz, Christian(1980). *Habiter*. ISBN.

Sommer, Robert. (1969). *personal space*. London: prentice Hall.

Von Meis, Pierre. (1993). *de la forme au lieu.* Lausanne: presses polytechniques et universitaires

*Wallon, Henri. (1962). Espace postural et espace environnant. Paris: PUF*

Encyclopédie universelle. (1995). France: Champs-Élysées.

# طبيعة الفضاء المنزلي وعلاقته بالرضا عن الحياة وبتقدير الذات لدى عينة من ربات البيوت بالجزائر العاصمة

د. سليماني جميلة

لقد شاع في مجال علم النفس الاجتماعي في الآونة الأخيرة استخدام مفهوم جديد يهتم بدراسة أحداث الحياة اليومية داخل المسكن، وهو ما اتفق على تسميته "**بالفضاء المنزلي**" (Espace domestique). لذلك تتضافر جهود علماء التاريخ والجغرافيا وعلماء النفس والاجتماع والمهندسين المعماريين في الدول الأوروبية، للعمل في مسيرة واحدة.

**من هنا جاءت الدراسة الحالية لتكشف عن الجوانب المعمارية للمسكن وتأثيرها على الحالة النفسية للمرأة، من خلال البحث في العلاقة بين طبيعة الفضاء المنزلي وكل من الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى ربات البيوت.**

**Résumé:**
Ces derniers temps, Il est largement usité dans le domaine de la psychologie sociale, un nouveau concept qui étudie les événements de la vie quotidienne à l'intérieur de la résidence, et ce qui est communément appelé «espace domestique». En effet, des efforts ont été consentis par des historiens, des géographes, des psychologues, des sociologues et des architectes dans les pays européens, pour œuvrer dans un processus commun.

Par conséquent, la présente étude a pour objectif de démontrer les aspects architecturaux de l'habitation et son impact sur l'état psychologique des femmes, en se basant sur la relation entre la nature de l'espace domestique et l'ensemble de la satisfaction de la vie et l'estime de soi des femmes au foyer.

**مقدمة:**

حاول العلم الحديث تفهم العلاقة المتداخلة بين التكوين البنائي للبيئة المشيدة والفرد من خلال الدراسات العميقة في علم النفس الاجتماعي الفضائي. فقد كانت دراسة السلوك ومنذ بدايات القرن العشرين تتم من منظور التأثيرات الداخلية على الفرد والسمات الشخصية دون الأخذ في الاعتبار المؤثرات المتبادلة بين البيئة والفرد، حيث تم التأكيد لاحقاً على أهمية البيئة عامة والبيئة المشيدة "والسكنية خاصة" على السلوك الإنساني في العلوم السيكولوجية الحديثة مما أدى إلى ظهور علم النفس الاجتماعي الفضائي وكذا علم النفس البيئي اللذين يركزان

على العلاقة المتبادلة بين الفرد والمسكن، بحيث ينشأ بين أي إنسان ومكان سكنه سيكولوجيا خاصة. وبعبارة أخرى، فالإنسان عند اختيار الموقع لإقامة مسكنه مهما كانت مكانته الاجتماعية أو الثقافية، يتولد بينه وبين ذلك الموقع حوار خاص يتضمن مفهومه للحيز أو ما اصطلح على تسميته بالفضاء المنزلي.

لذلك يتفق الباحثان على عدم اعتبار الفضاء المنزلي مجرد مساحة أو مكان مميز فقط، بل هو جملة علاقات وممارسات وتنظيمات، لكونه بنية نفسية تعبر عن شخصية صاحبها، حيث يمكننا القول إن التنظيم والتغيير في البناء ما هو إلا تنظيم وتغير لذات الشخص ولتصوراته ولدوره في محيطه (صبور أمحمد، 1992).

فقد تشكل طبيعة المسكن، شكله وحجمه ونوعية الخدمات المتوفرة فيه حافزاً مهماً لتحقيق التوازن النفسي. من ثم يعتبر توفير المسكن الملائم عنصراً جوهرياً من عناصر ضمان الراحة النفسية. ومفهوم "المسكن الملائم" يتضمن ما يتجاوز مفهوم الجدران الأربعة للغرفة والسقف الذي يستظل به الفرد. فالمسكن ضرورة أساسية من ضرورات المعيشة الصحية السوية، لكونه يلبي حاجات نفسية عميقة للتمتع بالخصوصية وبمكان مقصور على الشخص وحده، وحاجات مادية للتمتع بالأمن والاحتماء من الظروف الطبيعية، كما يلبي أيضا الحاجة الاجتماعية إلى وجود أماكن تجمع أساسية تنشأ فيها العلاقات وتترعرع.

وعلى اعتبار المسكن مملكة المرأة، والمرآة العاكسة لشخصيتها، لكونه المكان الأكثر التصاقا بها والأكثر تعبيرا عنها، ولكونها تشكل نصف المجتمع، بحيث تمثل أكثر من 50٪ من سكان العالم، وحوالي ثلثي القوى العاملة الرسمية، وتتحمّل أكبر عبء من ساعات العمل. وعلى الرغم من الأدوار المختلفة التي تقوم بها المرأة في المجتمع إلاّ أنها لم تزل تقضي القسم الأعظم من وقتها في المسكن، وبذلك تضطلع بالمسؤولية اليومية لتصريف شؤون المسكن، فهي الموكلة بتوفير النظم الداعمة لحياة أسرتها، وهي بذلك أول من يتأثر بما يسفر عنه تدهور الوضع البيئي من نتائج سلبية وضارة.

حيث جاء في الدورة التاسعة والخمسين للجنة حقوق الإنسان، في البند 10 من جدول الأعمال "إن قصور الأوضاع السكنية والمعيشية، كالاكتظاظ، والتلوث داخل المسكن، والسكن غير المضمون، وقلة الماء والمرافق الصحية والكهرباء، وعدم كفاءة مواد البناء، هي أمور تؤثر في المرأة بوجه خاص، لكونها تقضي في البيت قدراً أكبر من الوقت مما

يقضيه الرجل. ومن البديهي أن المرأة التي تعيش في فقر مدقع تكون بدرجة أكبر كثيراً عرضة للتشرد أو المعيشة في أوضاع سكنية غير لائقة". (الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، 2002).

ولقد برز الاهتمام العالمي بقضايا المرأة من خلال المؤتمرات والندوات والمحافل الدولية حيث اعتبرت الجمعية العامة للأمم المتحدة (1975) سنة دولية للمرأة، وحددت الفترة من 1976 إلى 1985 عقدًا دوليًا للمرأة. أما مؤتمر نيروبي عام (1985) فقد حددت الاستراتيجيات والتدابير المرتقبة للنهوض بالمرأة في الفترة من 1986 إلى 2000 (التقرير الاقتصادي العربي الموحد، 2000).

وبالرغم من هذه المؤتمرات والندوات والجهود التي تبذل للنهوض بالمرأة إلا أن أنها لا زالت الضحية الرئيسة للأضرار البيئية، ومن ثم فإنّ عدم تمتعها بالمسكن الذي يتوفر على الشروط الصحية اللازمة ينعكس سلباً عليها وعلى كل أفراد الأسرة.

**فعدم توفر المسكن الملائم للفرد عامة وللمرأة على وجه الخصوص ينمي لديها الشعور بالإحباط الذي قد يتحول إلى اضطراب نفسي، ينتج عنه النظرة السلبية للذات والإحساس بعدم الرضا عن الحياة الذي يعد من مشكلات العصر الرئيسة، لكونه نقطة البدء للكثير من المشكلات التي تجعل الفرد فريسة لظواهر أخرى أكثر خطورة.**

بحيث يعتبر موضوع الرضا عن الحياة من المواضيع الحديثة التي أثارت انتباه الباحثين في النصف الثاني من القرن الحالي، وهو يعني تحمس الفرد للحياة والإقبال عليها والرغبة الحقيقية في أن يعيشها، ويتضمن هذا المتغير عدة صفات أهمها: الاستبشار، التفاؤل، توقع الخير، الرضا عن النفس وتقبلها واحترامها.

كما احتل تقدير الذات منذ نهاية القرن التاسع عشر حتى وقتنا الحالي أهمية خاصة في دراسات الشخصية، بعد أن أكدت البحوث والدراسات أن لمعتقداتنا عن ذاتنا كل التأثير في سلوكنا وتوافقنا الشخصي والاجتماعي (إبراهيم أحمد أبو زيد، 1987).

فقد بينت إحدى منشورات منظمة الصحة العالمية (1996) والتي كانت بعنوان "الصحة النفسية للمرأة "إن أعراض القلق أكثر انتشارًا لدى النساء من الرجال وقد أوضحت إحدى الدراسات التي أجريت على 9000 شخص في المجتمع أن نسبة 33 % من النساء لديهن مرض نفسي (قلق واكتئاب)،

كما بين المنشور أن النساء العاملات واللاتي يواجهن ضغوط العمل وأعباء الأسرة يواجهن صعوبة بالغة في التأقلم مع هذه الظروف. (Press Release WHO/68, 1996)

**مشكلة الدراسة:**

تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة التصدي للسؤال الرئيس التالي:

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الفضاء المنزلي وأبعاد كل من الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى ربات البيوت؟ وهل تختلف هذه العلاقة بين أفراد العينة المدروسة باختلاف كل من مدة الإقامة، معدل التكدس (الازدحام)، الوضعية المهنية؟

يتفرع من هذا السؤال التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن الحياة بين عينتين متماثلتين من ربات البيوت إحداهن تسكن فضاء منزليا مشتركا والأخرى تسكن فضاء منزليا فرديا؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين عينتين متماثلتين من ربات البيوت إحداهن تسكن فضاء منزليا مشتركا والأخرى تسكن في فضاء منزلي فردي؟

**فرضيات الدراسة:**

على أساس التساؤلات السابقة تمّ صياغة الفرضيات التالية:

**الفرضية الأولى:**

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الفضاء المنزلي وأبعاد كل من الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى ربات البيوت من أفراد العينة الكلية.

**الفرضية الثانية:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن الحياة بين عينتين متماثلتين من ربات البيوت إحداهن تسكن فضاء منزليا مشتركا والأخرى تسكن فضاء منزليا فرديا.

**الفرضية الثالثة:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين عينتين متماثلتين من ربات البيوت إحداهن تسكن فضاء منزليا مشتركا والأخرى تسكن فضاء منزليا فرديا.

**الفرضية الرابعة:**

تختلف العلاقة بين طبيعة الفضاء المنزلي وكل من الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى ربات البيوت باختلاف مدة الإقامة.

**الفرضية الخامسة:**

تختلف العلاقة بين طبيعة الفضاء المنزلي وكل من الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى ربات البيوت باختلاف معدل التكدس (الازدحام).

**الفرضية السادسة:**

تختلف العلاقة بين طبيعة الفضاء المنزلي وكل من الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى ربات البيوت باختلاف الوضعية المهنية.

**تحديد المفاهيم الأساسية للبحث:**

تم تحديد المفاهيم الأساسية للبحث كما يلي:

**أولا/ مفهوم الرضا عن الحياة:**

مفهوم الرضا عن الحياة أو الشعور بجودة الحياة وطيب الحال من المصطلحات شائعة الاستخدام والتي تتكرر كثيراً في حياتنا اليومية والعديد من الدراسات والبحوث حاولت الكشف عن العوامل المحددة لها، ومع ذلك فالدراسات التي تناولتها لدى النساء تعد من الدراسات النادرة، وغالبية الدراسات في هذا المجال تناولت هذه المتغيرات لدى فئات معينة كتلك التي تعاني من مشكلات نفسية أو جسمية أو اجتماعية.

**يعرف الرضا عن الحياة بأنه الشعور الذي يبديه الشخص نحو الحياة الاجتماعية والعملية، والعائلية، التعليمية، الثروة، الدين، الفراغ، التطور النفسي، السكن، وسائل الإعلام، السياسات، البضائع المستهلكة، الخدمات العامة، النقل، العناية الصحية والبيئية والسلامة العامة (Seik, 2000).**

كما وصفت منظمة الصحة العالمية في (1995) الرضا عن الحياة بأنه " معتقدات الفرد عن موقعة في الحياة وأهدافه وتوقعاته ومعاييره واهتماماته في ضوء السياق الثقافي ومنظومة القيم في المجتمع الذي يعيش فيه " وهو مفهوم واسع يتأثر بطريقة مركبة بالصحة الجسمية للفرد وبحالته النفسية وباستقلاليته وعلاقاته الاجتماعية وعلاقته بكل مكونات البيئة التي يعيش فيها، وهو بنية نفسية

متعددة الأبعاد ترتبط بالعديد من المتغيرات النفسية الهامة كالضغوط وتقدير الذات والأمل وتعد هذه البنية المؤشر الأساسي للنجاح في التكيف مع ظروف الحياة المتغيرة.

كما يتفق عدد من الباحثين على أن الإحساس بالرضا عن الحياة يشير إلى تقييم الفرد لمدى صحته النفسية وسعادته في الحياة استنادا إلى سماته الشخصية. (Diener, 1984، Shin & Johnson, 1978).

ويعرف الدسوقي الرضا عن الحياة بأنه تقييم الفرد لنوعية الحياة التي يعيشها طبقًا لنسقه القيمي، ويعتمد هذا التقييم على مقارنة الفرد لظروفه الحياتية بالمستوى الأمثل الذي يعتقد أنه مناسب لحياته (الدسوقي، 1998 ، 162).

كما توصلت نتائج العديد من الدراسات إلى أن الرضا عن الحياة يرتبط إيجابيا بتقدير الفرد لذاته، ويعد هذا الأخير أحد العوامل المسئولة عن إحساس الفرد بالرضا عن الحياة.

(Wiener & al,1987) -(Emmons & Diener ,1985)-(Schmitt & Bedeian ,1982.

وتضمن المقياس الذي تم إعداده من قبل منظمة الصحة العالمية – وتم تقنينه عام (1998) على 15 دولة – 6 أبعاد فرعية تمثل المجالات المتعلقة بالرضا عن الحياة وهي: (الصحة البدنية، الصحة النفسية، مستوى الاستقلالية، العلاقات الاجتماعية، البيئة، والمجال الأخير يرتبط بالنواحي الروحية والأخلاقية والمعتقدات الشخصية عن جودة الحياة والشعور بالصحة العامة)، وعلى الرغم من أن هذا التحديد للمجالات التي تؤثر في شعور الفرد بالرضا عن الحياة يعتبر تحديدا عام ويتضمن بعض المجالات والمظاهر العامة، إلا أن ذلك الوصف يفيد كثيراً في تحديد معنى الرضا عن الحياة ومعرفة العوامل التي يمكن أن تؤثر في تكوينه لدى الأفراد ( The WHOQOL Group, 2003). ويمكن تقديم وصف مختصر لهذه المجالات في الجدول التالي:

**جدول رقم (1): مجالات الرضا عن الحياة والمظاهر الدالة عليها:**

| (1)الصحة البدنية | (2)مستوى الاستقلالية | (5) البيئة |
|---|---|---|
| الألم والاضطرابات | حرية التصرف | الحرية، الأمن والسلامة البدنية |
| الحيوية والتعب | أنشطة الحياة اليومية | البيئة المنزلية |
| الأنشطة الجنسية | الاعتماد على المساعدات الطبية | الرضا عن العمل |
| النوم والراحة | الاعتماد على المساعدات غير | المصادر المالية |

| (1)الصحة البدنية | (2)مستوى الاستقلالية | (5) البيئة |
|---|---|---|
| الوظائف الحسية | الطبية (الكحول، التدخين، المخدرات) | الرعاية الصحية والاجتماعية، من حيث الإمكانية والجودة |
| **(3)الصحة النفسية** | قطاع شبكة الاتصالات | فرص اكتساب معارف جديدة ومهارات |
| المشاعر الإيجابية | طاقة العمل | توفير أنشطة للراحة والاستجمام والمشاركة في مثل هذه الأنشطة |
| التفكير، التعلم، الذاكرة والتركيز | **(4)العلاقات الاجتماعية** | البيئة المكانية ومكوناتها (التلوث، الضوضاء، المرور، المناخ) |
| تقدير الذات | العلاقات الشخصية | وسائل المواصلات |
| المظهر وصورة الجسم | ممارسة الدعم الاجتماعي | **(5) كل ما يتعلق بالنواحي الروحية والأخلاقية والمعتقدات الشخصية عن الجودة العامة للحياة والشعور بالصحة العامة** |
| المشاعر السلبية | الأنشطة الاجتماعية | |

**التعريف الإجرائي:**

يقصد بالرضا عن الحياة تقييم ربات البيوت لنوعية الحياة التي يعشنها تبعا لطبيعة الفضاء المنزلي، ويعتمد هذا التقييم على مقارنتهن لظروفهن الحياتية بالمستوى الأمثل الذي يعتقدن أنه مناسب لحياتهن، وذلك كما يقاس بالمقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

**ثانيا/- مفهوم الفضاء المنزلي** : espace domestique

تشير كلمة منزلي (Domestique) باللاتينية (Domesticus) إلى المنزل وإلى الأعمال المنزلية، أما (Domicile) باللاتينية (Domicilium) من (Domus) فتعني مكان الإقامة، البيت، المنزل (Larousse ،1997). بينما تشير كلمة فضاء (Espace) باللاتينية (Spatium) إلى المساحة غير المحدودة التي تحوي وتحيط بكل الأشياء (Larousse, 1999). ويعني الفضاء من الناحية اللغوية: "المكان"، وجمعه أماكن، أمكنة، وهو المساحة المحددة التي يشغلها جسم ما (المعجم العربي الحديث، 1973).

أما من الناحية الاجتماعية فقد اهتم علماء الاجتماع بالجانب الاجتماعي عند دراستهم للفضاء الذي يعتبر حسبهم معيشا (Un vécu) عن طريق العلاقات الاجتماعية.

وهناك اتفاق بينهم يؤكد على اجتماعية الفضاء، وتظهر هذه الاجتماعية في علاقة جدلية مع الأفراد، بحيث يعبر الفضاء على كل ما يخص الحياة اليومية ويرتبط معها. بل هو الوعاء الذي يتسع لها، ولا يمكن رؤية مشاهد هذه الحياة إلا عبر الفضاء (مأكل، مشرب، جنس، عمل... الخ) (رجاء مكي طبارة، 1995: 49).

من جهة أخرى يتخذ الفضاء شكلا يحمل أبعادا نفسية، عندما يتجسد في الوسائل التي يستعملها الأفراد للتكيف مع سكناتهم، ويظهر ذلك من خلال الطقوس والرموز والدلائل ومختلف الممارسات التي نلتمسها بمجرد الدخول إلى مسكن معين.

أما مفهوم الفضاء المنزلي كما نتناوله في هذه الدراسة فهو يتعلق بالحياة اليومية داخل المسكن عبر نسق من التفاعلات الاجتماعية، استنادا إلى ما جاء به لوين (Lewin, (1951 الذي اعتبر الفضاء أصل جميع التفاعلات الاجتماعية التي تحدث بين الفرد ومحيطه، (1980 ,Fischer) للوصول إلى معرفة العلاقات التي يقيمها الساكن مع فضاءاته المعيشية من خلال ممارساته واستثماراته للمجال السكني الذي يعيش فيه، على اعتبار أنّ الفضاء المنزلي هو البناء الذي يجسد الحياة الاجتماعية اليومية للأفراد.

وعلى اعتبار أن الفضاء المنزلي جزء من المسكن، فإنه مجال لإنتاج النشاطات، من حيث إنه يحوي الممارسات العائلية بمختلف أنواعها، كالعلاقات بين أفراد الأسرة، العلاقات الجوارية وأيضا التنظيمات والترتيبات، فتجهيز غرف المسكن وتأثيثه يتبع النماذج الثقافية التي تختلف باختلاف المستويات المعيشية للأسرة، بحيث يخضع تنظيم الفضاءات التحتية لهذه النماذج، كاستقبال الضيوف الذي يكون عادة في غرفة المعيشة، وطهي الطعام الذي يكون في المطبخ ونشر الغسيل على سطوح المنازل أو الشرفات حسب طبيعة المسكن. بهذا المعنى فإن المسكن بناء عمراني لا تظهر قيمته إلا من خلال الوظائف المستعملة للفضاءات المنزلية.

**التعريف الإجرائي:**

يحدد مفهوم فضاء منزلي (Espace domestique) إجرائيا بالمكان الذي يجسد الحياة الاجتماعية اليومية للأفراد في إطار الممارسات والعلاقات التي تجري داخل المسكن، باعتباره بنية نفسية تعبر عن شخصية صاحبها، بحسب المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

**ثالثا/ مفهوم المسكن:** Habitation:

يعرّف المسكن بأنه حاجة ضرورية مثل الملبس والمأكل والتربية والصحة، بالإضافة إلى أنه مأوى يلجأ إليه الفرد ليجد الدفء والعاطفة ويتيح له القدرة على التعبير عن شخصيته وميوله بإيجاد أشياء وتشكيلها داخل البيت، ثم ترتيبها وفق أسلوب خاص (محمد السويدي، 1985: 23- 24).

وتشير كلمة سكن (Habitat) باللاتينية (Habitatum) إلى المكان المنظم الذي يسمح للفرد بتحقيق حاجاته الفيزيولوجية، الروحية والعاطفية، (Dictionnaire de l'habitat et du logement, 2002). وحسب الموسوعة العربية العالمية (2004) فالمَسْكَن هو البناء الذي يوفر المأوى والأمان والحماية.

**رابعا/ مفهوم تقدير الذات:**

يعتبر " أدلر" أن الذات تنظيم يحدد للفرد شخصيته وفرديته التي تظهر معها طبيعة جذابة التي تحدد له أسلوبه المتميز في الحياة. ولما كانت الذات هي مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النظم الأخرى، وهي التي تمد الشخصية بالتوازن والثبات، فإن تحقيق الذات هو الغاية التي ينشدها الإنسان. يعني تحقيق الذات أفضل أشكال التوازن والتكامل والامتزاج المتجانس لجميع جوانب الشخصية. (هول وليندزي: 1978، ص 119).

ويعرف روزنبرج (Rosenberg 1979) تقدير الذات بأنه: اتجاهات الفرد الشاملة- سالبة أو موجبة نحو نفسه، وهذا يعني أن تقدير الذات المرتفع هو أن الفرد يعتبر نفسه ذا قيمة وأهمية، بينما يعني تقدير الذات المنخفض عدم رضا الفرد عن ذاته أو رفض الذات أو احتقار الذات، أي أن تقدير الفرد لذاته يعني الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية وتقييم الآخرين له (Rosenberg: 1979 p833).

كما يعرف لورانس (Laurence 1981) تقدير الذات بأنه: "عبارة عن تقييم الشخص لذاته على نهاية قطب موجب أو سالب أو بينهما".( Laurence: 1981 p245)

وتنقل لبنى الطحان (1995) عن كارل روجرز بأن الذات هي الجزء من المجال الظاهري الذي يتحدد على أساسه السلوك المميز للفرد، كذلك... فالطريقة التي ندرك بها ذاتنا هي التي تحدد نوع شخصيتنا. فإن فكرة الشخص عن نفسه هي النواة الرئيسة التي تقوم عليها شخصيته (لبني الطحان: 1995، ص 37).

**التعريف الإجرائي:**

يقصد به في هذا البحث الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس تقدير الذات من إعداد "روزنبرغ" ترجمة أحمد عبد الخالق، المستخدم في الدراسة الحالية.

**إجراءات الدراسة:**

●**منهج الدراسة:** اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لموضوع وأهداف الدراسة، حيث يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها، ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها ويحللها.

**مكان إجراء الدراسة:**

لقد تنوع مكان إجراء الدراسة الميدانية تبعا لتنوع طبيعة الفضاء المنزلي، الذي قسمناه إلى نوعين: الفضاء المنزلي المشترك ويضم المساكن القصديرية والمساكن التقليدية الموروثة عن الحقبة العثمانية. والفضاء المنزلي الفردي أو المستقل ويضم شققا في عمارات عمودية وكذا مساكن مستقلة من نوع البناء الذاتي.

وبذلك فأغلبية العائلات المبحوثة تتمركز بضواحي المقاطعات الإدارية للحراش وكذا المقاطعة الإدارية للقصبة وحي لعقيبة ببلوزداد، إلى جانب المقاطعة الإدارية لبوزريعة وبني مسوس بالجزائر العاصمة.

●**عينة الدراسة:**

تتكون عينة البحث في صورتها النهائية من مجموعة كلية قوامها 200 ربة بيت، مقسمة إلى أربع مجموعات فرعية كما يلي:

-المجموعة الفرعية الأولى: تضم النساء اللواتي يقطن البيوت القصديرية وعددهن: ن= 50.

-المجموعة الفرعية الثانية: تضم النساء اللواتي يقطن المساكن التقليدية وعددهن: ن= 50.

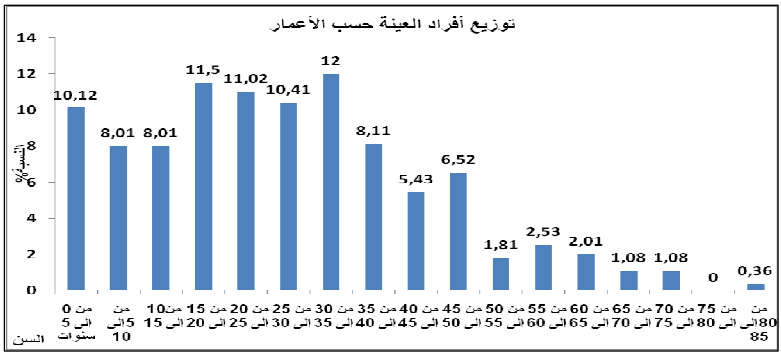
-المجموعة الفرعية الثالثة: تضم النساء اللواتي يقطن شققا في عمارات وعددهن: ن= 50.

-المجموعة الفرعية الرابعة: تضم النساء اللواتي يقطن مساكن من نوع بناء ذاتي وعددهن: ن= 50.

وقد تم اختيارهن بطريقة قصدية، بحيث عمدنا أن تتحقق فيهن الشروط التالية: كلهن متزوجات ولديهن أطفال، يقطن بالعاصمة، يتراوح سنهن ما بين: 20 إلى غاية 45 سنة.

وفيما يلي عرض لمختلف خصائص العينة الأساسية:

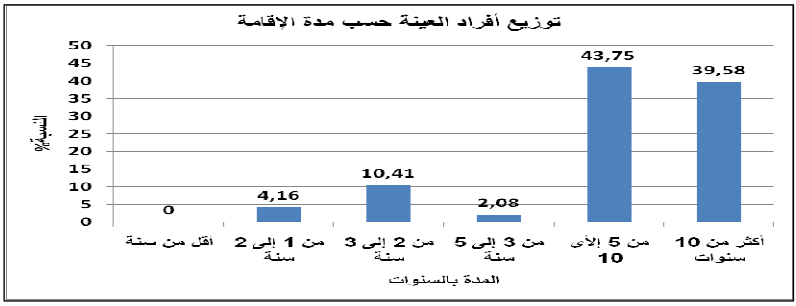
**شكل رقم (01): توزيع أفراد العينة الأساسية الكلية حسب متغير السن:**




**جدول رقم (02): توزيع أفراد العينة الأساسية الكلية حسب متغير التزاحم:**

| عدد الأفراد في المسكن | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | أكثر من 10 | مجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| نسبة التكدس في المسكن (معدل التزاحم) (٪) | 0 | 1,2 | 11,12 | 17,01 | 10,41 | 16,22 | 11,43 | 13,22 | 8,66 | 10,73 | 100 |

**شكل رقم (02): توزيع أفراد العينة الأساسية الكلية حسب متغير مدة الإقامة:**



**•أدوات الدراسة:**

وضعت الأدوات بهدف قياس العلاقة بين متغيرات الدراسة، المتمثلة في الفضاء المنزلي والرضا عن الحياة وكذا تقدير الذات، لذلك حددت أدوات البحث على النحو التالي:

**1- القائمة المرجعية للفضاء المنزلي:** بالرجوع للمصادر المتخصصة في متغير الفضاء المنزلي والبحوث التي أنجزت حوله، تم التعرف على خصائص هذا المفهوم، أهمها: طبيعة المسكن والظروف المحيطة به- النشاطات التي تضم مختلف الممارسات والأعمال المنزلية- العلاقات الاجتماعية- التنظيمات والترتيبات التي يقوم بها الساكن داخل مسكنه- رضا الأفراد عن مسكنهم ومدى تعلقهم بمحل إقامتهم. لذلك تم بناء قائمة مرجعية أو كما يسميها البعض بقائمة استفتاء (Inventaire)، وهي القائمة التي تمثل أداة هذه الدراسة، وقد أعدتها الباحثة بحيث تغطي سائر الخصائص التي تمثل الفضاء المنزلي والتي تلخصت في المحاور الخمسة المذكورة سابقا.

وقد اعتمدنا لحساب **صدق** القائمة المرجعية الخاصة بالفضاء المنزلي على الصدق الظاهري، لذلك تم عرض العبارات المتعلقة بالفضاء المنزلي على مجموعة من المحكمين. وبعدها اخترنا العبارات التي حصلت على نسبة تقديرات تساوي 80% فأكثر.

أما لحساب **ثبات** القائمة المرجعية الخاصة بالفضاء المنزلي، فقد تم استخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية عددها 100 أسرة بفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني للأداة، لتفادي أي عامل للتذكر. ثم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في التطبيقين، فبلغت قيمته: ($r = 0.88$) عند مستوى دلالة 0.01، وقيمة معامل الارتباط هذه إيجابية ودالة إحصائيا، وبذلك تتصف القائمة المرجعية للفضاء المنزلي بالثبات.

**2- مقياس الرضا عن الحياة:** تم استخدام مقياس الرضا عن الحياة الذي أعده مجدي محمد الدسوقي، بحيث يحتوي المقياس على 29 عبارة موزعة عبر 6 أبعاد فرعية هي: بعد السعادة، بعد الاجتماعية، بعد الطمأنينة، بعد الاستقرار النفسي، بعد التقدير الاجتماعي، بعد القناعة.

**طريقة التصحيح:**

وضع للمقياس تعليمات بسيطة تتضمن أن يجيب المفحوص على كل بند من بنود المقياس تبعا لبدائل خمسة هي:

- **تنطبق تماما:** إذا كان مضمون البند ينطبق على المفحوص تماما.
- **تنطبق:** إذا كان مضمون البند ينطبق على المفحوص بدرجة كبيرة أو أعلى من المتوسط.
- **بين بين:** إذا كان مضمون البند ينطبق على المفحوص بدرجة متوسطة.
- **لا تنطبق:** إذا كان مضمون البند ينطبق على المفحوص بدرجة قليلة أو أقل من المتوسط.
- **لا تنطبق أبدا:** إذا كان مضمون البند لا ينطبق على المفحوص كلية.

وقد وضعت لهذه الاستجابات أوزان مندرجة كالآتي: تنطبق تماما (4)، تنطبق (3)، بين بين (2)، لا تنطبق (1)، لا تنطبق أبدا (0)، وتتسم البدائل المتمثلة في النظام الخماسي بمرونتها وتدرجها بدرجات صغيرة وليست حادة بالإضافة إلى تمييزها بثبات مرتفع (أحمد عبد الخالق، 1993، 35) عن (محمد مجدي دسوقي).

ويستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على كل بعد من الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية هي مجموع درجات الأبعاد الفرعية، والدرجة المرتفعة تشير إلى مستوى مرتفع من الرضا عن الحياة، والدرجة المنخفضة تشير إلى مستوى منخفض من الرضا عن الحياة.

**أولا/ صدق المقياس:**

قمنا بحساب صدق المقياس بعرضها على عدد من المحكمين من الأساتذة الجامعيين، حيث بلغ عددهم 10 محكمين من قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، وأشار المحكمون بصلاحية أداة الدراسة وصدقها وأنها تقيس ما وضعت لقياسه، وقد أجمعت نسبة 85% من المحكمين على صلاحية الأداة.

**الصدق التمييزي:**

قمنا بحساب هذا النوع من الصدق باستعمال طريقة المقارنة الطرفية بين مرتفعي ومنخفضي الرضا عن الحياة (ن =50) وذلك بحساب النسب الحرجة لدرجات أعلى27 %،

ودرجات أدني 27% حيث بلغت قيمة النسبة الحرجة 32,50، وتشير هذه القيمة إلى أن الفرق بين المجموعتين دال إحصائيا عند مستوى 0, 01 مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الرضا عن الحياة، والجدول التالي يوضح نتائج هذه المقارنة.

**جدول رقم (3): النسبة الحرجة لدلالة الفرق بين متوسط درجات أفراد العينة الاستطلاعية الواقعين ضمن أعلى 27 % ومتوسط درجات الواقعين ضمن أدنى 27 % على مقياس الرضا عن الحياة.**

| مجموعتا المقارنة | ن | م | ع | النسبة الحرجة | مستوى الدلالة | اتجاه الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| منخفضات الرضا عن الحياة | 25 | 22,15 | 3,62 | 32,50 | 0,01 | لصالح المجموعة الثانية |
| مرتفعات الرضا عن الحياة | 25 | 44,99 | 5,22 | | | |

**ثانيا/ ثبات المقياس:**

تم حساب ثبات المقياس باستخدام الطرق الآتية:

1 –**طريقة إعادة التطبيق:** تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من 50 امرأة ثم أعيد تطبيقه مرة أخرى على المجموعة نفسها بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع ثم قمنا بحساب معامل الارتباط بين درجات العينة في التطبيقين الأول والثاني فحصلنا على معامل ارتباط قدره 0.855 وهو معامل دال إحصائيا عند مستوى 0,01 مما يدل على توافر شرط الثبات بالنسبة للمقياس.

2 –**طريقة التجزئة النصفية:** تم تقسيم المقياس إلى نصفين أحدهما يتضمن العبارات الفردية، والآخر يتضمن العبارات الزوجية، وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة (ن= 50) على العبارات الفردية ودرجاتهن على العبارات الزوجية فتم التوصل إلى معامل الارتباط قدره 0.771 وبعد أن استخدمت معادلة سبيرمان – براون لتصحيح هذا المعامل بلغ 0,88 وهو معامل مرتفع ويدل على أن المقياس يتمتع بقدر جيد من الثبات.

3 -**مقياس تقدير الذات**: تم استخدام الصيغة العربية من مقياس تقدير الذات الذي وضعه روزنبرغ Rosenberg ، وهو مقياس مختصر وسهل التطبيق والتصحيح، ويشمل على عشرة بنود وهو أحادي البعد وله صدق ظاهري ويطلب هذا المقياس من المبحوث أن يقرر مشاعره بالنسبة لنفسه بشكل مباشر. وقد استخدم الباحثون بدائل متعددة للإجابة، أما الدراسة الحالية فقد استخدمت صيغة إجابة خماسية، تبدأ من (لا) "1" إلى (كثير جدا) "5"، ويتراوح مدى الدرجات بين 10 و50. وتشير الدرجة العليا إلى ارتفاع تقدير الذات. وقد برهنت البحوث الأجنبية على ثبات هذا المقياس وصدقه (Blascovich & Tomaka, 1991). وهذا المقياس من ترجمة أحمد عبد الخالق.

**أولا/ صدق المقياس:**

قامت الباحثة بعرض بنود المقياس على عشرة محكمين الذين قاموا بالحكم على صلاحية العبارات بإجراء الصدق لاختبار تقدير الذات، حيث قرر المحكمون صلاحية جميع عبارات المقياس بحيث تتلاءم وطبيعة الدراسة. وقد أجمعت نسبة 89 **%** من المحكمين على صلاحية الأداة.

**ثانيا/ ثبات المقياس:**

تم حساب ثبات المقياس باستخدام الطرق الآتية:

1 -**طريقة إعادة التطبيق**: تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من 50 امرأة ثم أعيد تطبيقه مرة أخرى على المجموعة نفسها بفاصل زمني قدره أسبوع واحد ثم قمنا بحساب معامل الارتباط بين درجات العينة في التطبيقين الأول والثاني فحصلنا على معامل ارتباط قدره 0.899 وهو معامل دال إحصائيا عند مستوى 0,01 مما يدل على توافر شرط الثبات بالنسبة للمقياس.

2 -**كيفية تحليل البيانات**: بعد جمع المعطيات تم فرزها وتفريغها في جداول قصد معالجتها إحصائيا باستعمال برنامج الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وقد مكن ذلك من تحليل بيانات البحث بالأدوات الإحصائية التالية:

- معامل الارتباط بيرسون لحساب العلاقة الارتباطية بين درجات كل من الرضا عن الحياة وتقدير الذات ودرجات الفضاء المنزلي.
- اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، وتم استخدامه للكشف عن

دلالة الفروق بين ربات البيوت بحسب طبيعة الفضاء المنزلي.

**عرض وتحليل النتائج:**

**أولا: عرض نتائج الفرضية الأولى:**

تنص الفرضية الأولى على ما يلي:

**توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الفضاء المنزلي وأبعاد كل من الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى ربات البيوت من أفراد العينة الكلية.**

**جدول رقم (04): العلاقة الارتباطية بين أبعاد الفضاء المنزلي وأبعاد كل من الرضا عن الحياة وتقدير الذات.**

| أبعاد الفضاء المنزلي | أبعاد الرضا عن الحياة | | | | | | تقدير الذات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | السعادة | الاجتماعية | الطمأنينة | الاستقرار النفسي | التقدير الاجتماعي | القناعة | |
| طبيعة المسكن | 0*540, | | | | | | |
| النشاطات | 0*620, | | | | | | |
| العلاقات الاجتماعية | 0*680, | | | | | | |
| التنظيمات | 0*590, | | | | | | |
| الرضا عن المسكن | 0*740, | | | | | | |

* دالة عند مستوى دلالة 0.01 = α

نلاحظ من خلال الجدول رقم (04) أنه توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين الفضاء المنزلي وكل من الرضا عن الحياة وتقدير الذات، حيث جاءت معاملات الارتباط كلها دالة وذات علاقة ارتباطية موجبة، عند مستوى دلالة 0.01.

**ثانيا: عرض نتائج الفرضية الثانية:**

تنص الفرضية الثانية على ما يلي:

**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن الحياة بين عينتين متماثلتين من ربات البيوت إحداهن تسكن فضاء منزليا مشتركا والأخرى تسكن فضاء منزليا فرديا.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة دلالة الفروق بين العينتين عن طريق النسبة التائية، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

**جدول رقم (05): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين العينتين على الرضا عن الحياة.**

| العينة | م | ع | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| فضاء منزلي مشترك | 15 , 6 | 4 , 6 | * 4 , 71 | دالة عند 01، 0 |
| فضاء منزلي فردي | 18 , 7 | 5 , 07 | | |

*دالة عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$

يتضح من الجدول رقم (05) أنة توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات كل من العينة التي تسكن فضاء منزليا مشتركا والعينة التي تسكن فضاء منزليا فرديا في الرضا عن الحياة. وهذه الفروق لصالح العينة التي تسكن فضاء منزليا فرديا حيث إنهن أكثر رضا عن حياتهن من العينة التي تسكن فضاء منزليا مشتركا.

**ثالثا: عرض نتائج الفرضية الثالثة:**

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي:

**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين عينتين متماثلتين من ربات البيوت إحداهن تسكن فضاء منزليا مشتركا والأخرى تسكن فضاء منزليا فرديا.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة دلالة الفروق بين العينتين عن طريق النسبة التائية، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

**جدول رقم (06): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين العينتين على تقدير الذات.**

| العينة | م | ع | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| فضاء منزلي مشترك | 19 , 4 | 3 , 85 | 3 , 71* | دالة عند 0 , 01 |
| فضاء منزلي فردي | 21 , 22 | 3 , 6 | | |

* دالة عند مستوى دلالة 0.01 = α

يتضح من الجدول رقم (06) أنة يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات كل من العينة التي تسكن فضاء منزليا مشتركا والعينة التي تسكن فضاء منزليا فرديا في تقدير الذات، حيث قدرت قيمة ت 3.71 وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.01= α.

**رابعا: عرض نتائج الفرضية الرابعة:**

تنص الفرضية الرابعة على ما يلي:

**تختلف العلاقة بين طبيعة الفضاء المنزلي وكل من الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى ربات البيوت باختلاف مدة الإقامة.**

**جدول رقم (07): العلاقة بين طبيعة الفضاء المنزلي وكل من الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى ربات البيوت باختلاف مدة الإقامة.**

| مدة الإقامة | الرضا عن الحياة | تقدير الذات |
|---|---|---|
| من 5 إلى 10 سنوات | ❖ 0.55 | |
| أكثر من 10 سنوات | ❖ 0.68 | |
| العينة | N = 200 | |

* دالة عند مستوى دلالة 0.01 = α

تدل النتائج المبينة في الجدول رقم (07) أن العلاقة الارتباطية بين طبيعة الفضاء المنزلي وكل من الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى ربات البيوت تختلف باختلاف مدة الإقامة. بحيث قدرت بـ 0.55، بالنسبة لمدة الإقامة التي تكون من 5 إلى 10 سنوات، و0.68 بالنسبة للمدة التي تدوم أكثر مكن 10 سنوات، وذلك عند مستوى دلالة0.01.

**خامسا: عرض نتائج الفرضية الخامسة:**

تنص الفرضية الخامسة على ما يلي:

**تختلف العلاقة بين طبيعة الفضاء المنزلي وكل من الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى ربات البيوت باختلاف معدل التكدس (الازدحام).**

**جدول رقم (08): العلاقة بين طبيعة الفضاء المنزلي وكل من الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى ربات البيوت باختلاف معدل التكدس.**

| معدل التكدس | الرضا عن الحياة | تقدير الذات |
|---|---|---|
| أقل من 10 أفراد | 0.44 ❖ | |
| أكثر من 10 أفراد | 0.65 ❖ | |
| العينة | N = 200 | |

* دالة عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$

تدل النتائج المبينة في الجدول رقم (08) أن العلاقة الارتباطية بين طبيعة الفضاء المنزلي وكل من الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى ربات البيوت تختلف باختلاف معدل التكدس. بحيث قدرت بـ 0.44، بالنسبة للمسكن الذي يحتوي على أقل من 10 أفراد، و0.65 بالنسبة للمسكن الذي يحتوي على أكثر من 10 أفراد.

**سادسا: عرض نتائج الفرضية السادسة:**

تنص الفرضية السادسة على ما يلي:

**تختلف العلاقة بين طبيعة الفضاء المنزلي وكل من الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى ربات البيوت باختلاف الوضعية المهنية.**

**جدول رقم (09): العلاقة بين طبيعة الفضاء المنزلي وكل من الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى ربات البيوت باختلاف الوضعية المهنية.**

| الوضعية المهنية | الرضا عن الحياة | تقدير الذات |
|---|---|---|
| عاملات | 0.43 ❖ | |
| غير عاملات | 0.48 ❖ | |
| العينة | N = 200 | |

* دالة عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$

تدل النتائج المبينة في الجدول رقم (09) أن العلاقة الارتباطية بين طبيعة الفضاء المنزلي وكل من الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى ربات البيوت تختلف باختلاف الوضعية المهنية. بحيث قدرت بـ 0.43، بالنسبة لربات البيوت العاملات وقدرت ب 0.48 بالنسبة لربات البيوت غير العاملات، وهي علاقة متوسطة ولكن دالة عند مستوى دلالة 0.01.

**مناقشة عامة لنتائج الدراسة:**

توصلنا خلال عرض النتائج المتعلقة **بالفرضية الأولى** القائلة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الفضاء المنزلي وأبعاد كل من الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى ربات البيوت من أفراد العينة الكلية، إلى أنه توجد علاقة ارتباطية بين الفضاء المنزلي وكل من الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى ربات البيوت، ومن ثم فالفرضية الجزئية الأولى **تحققت**.

ومن ثم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من ستيندل Stenidel (1982) وجاكسون Jackson (1988)، وروجرز Rogers (1997)، الذين أكدوا على أهمية العلاقة بين الرضا عن الحياة وتقدير الذات.

كما جاءت نتائج الدراسة الحالية لتتفق مع نتائج دراسة جعيني (1994) والتي بينت وجود أثر للسكن وعلاقته بالناحية المادية وتأثيرها على الرضا عن الحياة.

أما فيما يتعلق **بالفرضية الثانية** القائلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن الحياة بين عينتين متماثلتين من ربات البيوت إحداهن تسكن فضاء منزليا مشتركا

والأخرى تسكن فضاء منزليا فرديا، فقد تبين من خلال النتائج المتحصل عليها أن هناك فروقا في مستوى الرضا عن الحياة بين العينتين، ومن ثم فالفرضية الثانية هي أيضا **تحققت**. والسبب يعود ربما إلى الاختلاف بين طبيعة السكن والظروف المحيطة بالبيئة السكنية. ويبدو ذلك واضحا فيما قاله السيد عبد العاطي السيد (1999) في أن كل الأحوال التي تحيط بساكن الحي المتخلف تزيد جسمه شقاء وتعبا وتثير فيه الإحساس بعدم الرضا الروحي والمعنوي، إذ ليس لديه أي هدوء أو سلام أو خصوصية، وليس له حجرة يستريح فيها ليلا أو نهارا، ولا يرى أي جمال من حوله، قد يحجب عنه جيرانه منظر الجزء الصغير من السماء، ويجب عليه أن يغلق هذه النوافذ غير الكافية إذا أراد أن لا يستمع إلى مشاجرات الجيران، فهو يعمل بلا طموح وينهي يومه بدون رضا أو أمل (السيد عبد العاطي السيد، 1999: 270).

كما يؤكد هذه النتيجة ما توصل إليه كل من دينر وروتش (2000) Diener & Ruhtz اللذين وجدا من الدراسات التي قاما بها أن الظروف الاجتماعية والاقتصادية والعوامل الداخلية والعامل المعرفي المتمثل في كيفية تفسير الأحداث تلعب دورا في استقرار الرضا عبر الأيام.

ويشير دينر (2000) Diener ولونغ وهكهاسن (2001) Long & Hecklausen أن الظروف المحيطة بالفرد تؤثر على تقييمه لدرجة الرضا.

ويرى إيسترلين (2001) Easterin أن الأفراد يقارنون أنفسهم ضمن الثقافة الواحدة ويكونون أكثر سعادة إذا كانت ظروفهم أفضل ممن يحيطون بهم.

أما فيما يتعلق **بالفرضية الثالثة** القائلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين عينتين متماثلتين من ربات البيوت إحداهن تسكن فضاء منزليا مشتركا والأخرى تسكن فضاء منزليا فرديا، فقد تبين من خلال النتائج أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات كل من العينة التي تسكن فضاء منزليا مشتركا والعينة التي تسكن فضاء منزليا فرديا في تقدير الذات. وهذه الفروق لصالح العينة التي تسكن فضاء منزلي فردي حيث إنهم أكثر تقديرا لذاتهم من العينة التي تسكن فضاء منزليا مشتركا، وبذلك فالفرضية الثالثة **تحققت**. ويعود ذلك في اعتقادنا إلى الاختلاف الموجود في طبيعة الفضاء المنزلي والظروف المختلفة التي تحيط بالعينتين. وفي هذا الصدد تذكر نجوى بنيس (1995) أنّ تقدير الذات يتأثر بالظروف المحيطة بالفرد، فإذا كانت مثيرات البيئة إيجابية تحترم الذات الإنسانية، وتكشف عن قدرتها وطاقتها يصبح تقدير الذات إيجابيا، أما إذا كانت البيئة

محبطة فإن الفرد يشعر بالدونية، وبالتالي يسوء تقدير الفرد لذاته. (نجوى السيد بنيس، 1995، ص:40).

وفيما يتعلق **بالفرضية الرابعة** القائلة: تختلف العلاقة بين طبيعة الفضاء المنزلي وكل من الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى ربات البيوت باختلاف مدة الإقامة، فقد دلت النتائج المتحصل عليها **أنها تحققت،** حيث تبين أنه كلما طالت مدة الإقامة في المسكن كلما اختلفت العلاقة بين الرضا عن الحياة وتقدير الذات. وهذه النتيجة تدعمها دراسة برمور (1992) Barmore التي أكدت أنه كلما تقدمت النساء في السن كلما قل الرضا عن الحياة لديهن.

كما تبين من خلال نتائج **الفرضية الخامسة** القائلة: تختلف العلاقة بين طبيعة الفضاء المنزلي وكل من الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى ربات البيوت باختلاف معدل التكدس (الازدحام)، **أنها تحققت.** حيث تبين أنه كلما يزيد عدد الأفراد في المسكن الواحد كلما يقل مستوى الرضا وكذا تقدير الذات. والسبب واضح حيث أجمعت العديد من الدراسات على أن الاكتظاظ عامل هام في انعدام الخصوصية وتحقيق الذات.

وتدل نتائج **الفرضية السادسة** القائلة: تختلف العلاقة بين طبيعة الفضاء المنزلي وكل من الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى ربات البيوت باختلاف الوضعية المهنية، أن العلاقة تختلف باختلاف الوضعية المهنية ورغم أنها علاقة متوسطة ولكنها دالة، وبالتالي فالفرضية السادسة **تحققت.** حيث تلعب الوضعية المهنية دورا هاما في تحقيق الرضا وتقدير الذات بغض النظر عن طبيعة الفضاء ونوعه. وهو ما يؤكده كل من دينر وروتش (2000) Diener & Ruhtz أن الظروف الاقتصادية تلعب دورا في الرضا عن الحياة. ويرى ويلسون (1976) Wilson أن الإنسان السعيد هو الذي يتمتع بدخل جيد. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسات كل من روث (1985) Ruth، بال (1986) Ball، وليت (1985) Light والتي أكدت أهمية النواحي المادية والاقتصادية كمصدر للرضا عن الحياة، وهذا يتفق مع ما ورد في إيسترلين (2001) Easterin من أهمية الدخل المادي كمصدر للرضا عن الحياة.

وتعارضت هذه النتيجة مع دراسة الماري (1994) Alamri والتي أشارت لعدم وجود علاقة بين الرضا الوظيفي والرضا عن الحياة.

إلا أن نتائج الدراسة الحالية انسجمت مع دراسة كل من فالنت (1985) Valliant التي أكدت أن الأشخاص الراضين عن حياتهم الاقتصادية والاجتماعية والمهنية والأكاديمية يملكون تقدير ذات مرتفعا.

واتفقت مع دراسة الديب (1988) والتي أكدت أن الأفراد الذين مازالوا يعملون أكثر توافقا من الأفراد المتقاعدين.

**قائمة المراجع:**

**أولا: المراجع العربية:**


1. **صبور أمحمد (1992):** المعرفة والسلطة في المجتمع العربي / مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت. الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، (2002). التقرير الاقتصادي العربي، 2000.
2. **إبراهيم أحمد أبو زيد (1987):** سيكولوجية الذات والتوافق، الإسكندرية: دار المعرفة.
3. **الدسوقي (1998):** الجنس والعمر وعلاقتها بأبعاد مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين المتخلفين عقليا القابلين للتعلم في مدينة الهفوف بالمملكة العربية السعودية، المؤتمر الدولي الثالث لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مصر، ص: 93- 123.
4. **المعجم العربي الحديث (1973):** لاروس- كندا.
5. **الموسوعة العربية العالمية (2004):** مؤسسة سلطان بن عبد العزيز آل سعود الخيرية.
6. **رجاء مكي طبارة (1995):** مقاربة نفس - اجتماعية للمجال السكني / المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان.
7. **محمد السويدي** محاضرات في الثقافة والمجتمع / ديوان المطبوعات

(1985): الجامعية، الجزائر.

8. هول وليندزي (1978): نظريات الشخصية، ترجمة فرج أحمد وقدري حفني، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للنشر والتوزيع.

9. لبنى الطحان (1995): تقدير الذات وعلاقته ببعض المخاوف لدى الطفل الأصم، رسالة ماجستير مودعة لدى جامعة عين شمس.

10 جعيني نعيم حبيب (1994): الأوضاع المادية والمكانة الاجتماعية للمعلم والرضا عن المهنة في المدارس الحكومية في لواء مادبا، دراسات العلوم الإنسانية، الجامعة الأردنية، المجلد (22)، العدد (5)، ص: 2137- 2166.

11 الديب علي محمد (1988): العلاقة بين التوافق والرضا عن الحياة لدى المسنين وبين استمرارهم في العمل، مجلة علم النفس، جامعة القاهرة، العدد (6)، ص، 45- 50.

12 السيد عبد العاطي السيد (1999): الإنسان والبيئة / دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.

13 نجوى السيد بنيس (1995): الكفاية الشخصية وتقدير الذات وعلاقتهما بأمراض الاكتئاب لدى المراهقين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزقازيق

14 عادل نحمود محمد سليمان (2003): الرضا عن الحياة وعلاقته بتقدير الذات لدى مديري المدارس الحكومية ومديراتها، رسالة ماجستير، في الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح، فلسطين.

**قائمة المراجع باللغة الأجنبية:**

15. Alamri Abdullah, (1994) : the relationships between job satisfaction and life satisfaction among Saudi airline employees in the Jeddah area of the Kingdom of Saudi, Dissertation

Abstracts International , A55/ og, p 3007.

16. **Ball, Richard, E (1986) :** Black husbands satisfaction with their family life, Dissertations Abstract International, V 98, P 849- 55.

17. **Blascovich, J & Tomaka, J (1991) :** Measures of self-esteem, in J,P, Robinson, P,R, shaver, & L, S, Writhtsman, eds, measurers of personality and social attitudes, vol 1, chapter, 4, san Diego: academic press.

18. **Dictionnaire de l'habitat et du logement (2002) :** Armand Colin, Paris.

19. **Diener, & Ruhtz, Don R, (2000):** Advances in quality of life and research, Kluwer Academic publications, Boston.

20. **Diener, E D (1984) :** The satisfaction with life scale, Journal of personality assessment, ROBETTA? Ug, p 71- 74.

21. **Easterin, Richard A, (2001):** Life cycle welfare: evidance and conjecture, Journal of socio- economics, Vol 30, issue 1, p33, 31.

22. **Emmons, R,& Diener, E (1985) :** Personality correlates of subjective well- being, Personality and social psychology Bulletin, vol 11, pp, 89 97.

23. **Fischer. G.N (1980) :** La psychosociologie de l'espace : PUF, Paris.,

24. **Gregg Joannep (1996):** Psychological implication and personal perceptions of life long learning for adulstin in life satisfaction and self- esteem, Dissertation Abstracts International, A57/12,p 5017.

25. **Jackson, Margart N (1988):** Factors affecting achievement motivation in women , affiliation, self- esteem, life satisfaction, and definitions of success, Dissertations Abstract International, y ç no 10 B.

26. **Larousse (1997) :** le grand dictionnaire de la psychologie, Paris.

27. **Larousse (1999) :** Le nouveau mémo - encyclopédie : Edition- Larousse.

28. **Laurence , D (1981):** The Development of self-esteem questionnaire. Journal of Education Psychology, vol. (5) ,No. (7), p 245-251.

29. **Light Hariett, K, (1985):** Education and income: significant factors satisfaction of farm men and women, Dissertation Abstracts International, v3, n1, p7-12.

30. **Long Frieder, R & Hecklausen, Jutta (2001):** Perceived control over development and subjective well- Bering deferential benefits across adulthood, Journal of Personality and social psychology, vol 81, no 3, p 509- 523.

31. **Rogers, Anissa Taun (1997):** Factors associated with depression and low life satisfaction in the low- income frail elderly, Dissertation Abstracts International, A58/03, p1097.

32. **Rosenberg, M (1979):** Conceiving the self, New York Basic Book inc. -

33. **Ruth, V, (1985):** Correlates of life satisfaction in retirement, Dissertation Abstracts International, 22- 26.

34. **Schmitt,N , & Bedeian,A,(1982) :** A comparison of lisrel and two- stage least squares analysis of a hypothesized life – job satisfaction reciprocal relationship, journal of applied psychology, vol, 67, pp, 808- 817.

35. **Seik, Tuan (2000) :** Subjective assessment of urban quality of life in singapora, Habitat International, 31-49.

36. **Shin D, C & Johnson, D, M (1978):** Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life social in dicators research, 5, Dissertations Abstract International, 475- 492.

37. **Stenidel, Cheryl (1982):** The relationship of self- esteem and life satisfaction to attachment between elderly mothers and their middle- aged daughters, Dissertation Abstracts International, 43, no 2 B.

38. **Wiener, Y & al (1987) :** Relationships between work commitments and experience of personal well- being, psychological reports, vol, 60, pp, 459- 466.

39. **Wilson, W (1976) :** Correlates of avowed happiness, psychological bulletin, 67, 299- 306.

# العلاج المعرفي السلوكي لاضطراب القلق المعمم دراسة حالة

د. كلثوم بلميهوب

قسم علم النفس جامعة الجزائر2

**تعريف القلق:**

هو حالة توتر شامل و مستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث .و يصحبها شعور غامض و أعراض نفسية جسمية .و يكون المريض و كأن لسان حاله يقول شاعر بمصيبة قادمة.

ورغم أن القلق غالبا ما يكون عرضا لبعض الاضطرابات النفسية إلا أن حالة القلق قد تغلب فتصبح هي نفسها اضطرابا نفسيا أساسيا و هذا ما يعرف باسم عصاب القلق .

و يمكن اعتبار القلق انفعالا مركبا من الخوف و توقع التهديد و الخطر. (زهران.1997.ص484)

**تصنيف القلق:**

- القلق العادي: يكون مصدره خارجيا و هو موجود فعلا ، مثل قلق الامتحان
- حالة القلق: ليس له مبرر
- القلق العام: غير مرتبط بموضوع معين

**انتشاره**

هو من اكثر العصابات انتشارا بنسبة 30الى 40٪ منها.

**تشخيص القلق:**

وضع الدليل الإحصائي والتشخيصي للطب الأمريكي ثمانية أشكال للقلق المرضي التي تتطلب المعاناة الشديدة و المعيقة و المؤثرة على جودة الحياة حتى تعتبر مرضا و هي:

1 -الحالات الحادة للقلق:

تتميز بألم جسمي تفسر باقتراب حدوث أزمة قلبية ، أو موت أو شك.

ولكي تصنف كمرض يجب أن تتكرر مدة شهر أو يعقبها خوف من تكرار حدوثها مرة أخرى.

**2-الخوف من الأماكن الواسعة مع نوبه هلع:**

تبدأ بعد نوبة القلق الأولى والخوف من تكرارها في الأماكن التي يكون فيها الفرد بعيدا عن المساعدة مما يجعله يتجنب تدريجيا عددا من المواقف خاصة المواقف العامة، و ينتهي بالانسحاب من العمل و التفاعل الاجتماعي و تتطور الى الاعتماد على الكحول و المهدئات و الصراع الزواجي والاكتئاب و الانتحار و الاضطرابات القلبية .(بلميهوب. 2009 )

**3-الخوف من الأماكن الواسعة بدون نوبه هلع:**

هي التجنب التدريجي للاماكن خارج المنزل

**4-الخواف الاجتماعي:**

عدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية بسبب القلق و الخوف من نظرة الاخر ممكن أن تقتصر على الحديث أمام الناس او تعمم .

**5-الخوف البسيط:**

هي مخاوف محدودة بدون مبرر موضوعي مثل الخوف من الحيوانات ،الخوف من الدم، الخوف من مكان مغلق ،الخوف من الرعد ،الخوف من السياقة.

**6-القلق المعمم:**

قلق دائم

**7-الوساوس القهرية:**

تسلط افكار و صور ذهنية على الفرد ذات محتوى جنسي، الوسخ ،العدوى مما يجعل الفرد يقوم ببعض الطقوس للتخلص منها دون جدوى. يشترط التشخيص ساعة في اليوم في القيام بالطقوس(سعفان.1998) ،(بلميهوب.2010).

**8-الضغط ما بعد الصدمة: (DSM-IV.1966)**

**أسباب القلق:**

- الاستعداد الوراثي

- الاستعداد النفسي، الضعف النفسي العام و الشعور بالتهديد الداخلي أو الخارجي بالنسبة لمكانة الفرد و أهدافه، الصراع بين الدوافع و الاتجاهات، والإحباط و الفشل في اي مجال من مجالات الحياة
- التعرض للضغوط
- مشكلات الطفولة و المراهقة و الطرق الخاطئة في التنشئة.

**أعراض القلق:**

الأعراض الجسمية: وتشمل الضعف العام، و نقص كلا من الطاقة و الحيوية و النشاط والمثابرة،و توتر العضلات ،و النشاط الحركي الزائد، و اللازمات العصبية الحركية، و التعب ،و الصداع المستمر و تصبب العرق، و عرق الكفين ،و ارتعاش الأصابع، و برودة الأطراف، و شحوب الوجه، و سرعة النبض والخفقان.ألام الصدر، و اضطرابات التنفس و عسره، و نوبات التنهد، و الشعور بضيق الصدر و الدوار، و الغثيان و القيئ، و الإسهال، و التجشؤ، و جفاف الفم و الحلق، و فقد الشهية و نقص الوزن

وإرهاق الحواس، مع شدة الحساسية للضوء و الصوت ،و اضطراب الوظيفة الجنسية.

**الأعراض النفسية:**

- القلق العام، و القلق على الصحة و العمل و المستقبل.
- العصبية و التوتر العام، والشعور بعدم الراحة .
- الحساسية الزائدة، و سهولة الإستثاره و الهياج وعدم الاستقرار.
- الخوف إلى درجة الفزع،و الشك والارتباك،والتردد في اتخاذ القرارات،
- الهم والاكتئاب العابر،والتشاؤم و الإنشغال بأخطاء الماضي و كوارث المستقبل.
- توهم المرض، والشعور بقرب النهاية، و الخوف من الموت
- ضعف التركيز و شرود الذهن و اضطراب قوة الملاحظة و ضعف القدرة على العمل
- سوء التوافق الاجتماعي و المهني. (زهران.1997.)

**العلاج المعرفي السلوكي:**

تهتم **النظرية المعرفية** بمفهوم أساسي و هو المخططات المعرفية التي تشمل الاعتقادات حول الذات ; الآخرين ;المحيط ;الحياة ;المستقبل. كما تهتم بالعمليات المعرفية والتي تتمثل في قواعد تحويل المعلومات والتي قد تحدث فيها انحرافات مثل الاستنتاجات الخاطئة. كما قد تحدث أخطاء في الأسلوب; أو أخطاء في التفكير; كالإفراط في التعميم ;التهوين; التضخيم التداخل العشوائي; التجريد الانتقائي; الشخصانية .و تشمل المعارف، الأفكار ،الصور الحوارات الداخلية، الذكريات، الأفكار التلقائية.لذلك فان طريقة إدراك المعلومة تتأثر بالمخططات المعرفية وبالعمليات المعرفية.

أما **النظرية السلوكية** فتهتم بتحديد السلوك الخاطئ و المثيرات التي أدت إلى اكتسابه و العوامل التي ساهمت في استمراره و كيفية استبداله بسلوك أكثر ملائمة.

(Fontaine et al.1983) (Freeston et al.1996) (Cottraux. (2001)

يتضمن العلاج المعرفي السلوكي الجمع بين التقنيات السلوكية والمعرفية كما سنبينه من خلال الحالة التالية:

**تقديم الحالة:**

السيدة فتيحة أستاذة جامعية، عمرها 35 سنة متزوجة و لديها ولدان (8و12 سنة)طلبت المساعدة النفسية بسبب ما تعانيه منذ اكثر من 6 أشهر من أعراض القلق المعمم و المتمثلة في البكاء بغير سبب ظاهر، و الشعور بالاختناق، والصداع المتكرر،والأرق،و الخوف من الجنون .

**التحليل الوظيفي:**

للتعرف على العوامل التي أدت إلى المعاناة التي تعانيها العميلة كان علينا الرجوع إلى ظروف تنشئتها من مرحلة الطفولة إلى الآن وقد استطعنا الحصول على أهم المعلومات خلال المقابلات الأولى والتي تمثلت في ما يلي:

**الطفولة:**

نشأت العميلة في أسرة متوسطة الحال حيث هاجر الأب إلى فرنسا بحثا عن لقمة العيش و لم يظهر له اثر مدة عام في بداية الهجرة وقد كان عمرها حينها 5 سنوات رغم ذلك فهي تتذكر هذه الحادثة بشكل جيد فقد أثارت قلقا شديدا لدى كل الأسرة خصوصا هي فهي تحب والدها حبا شديدا، وقد تكفل الجد بأسرة ابنه المهاجر وقام بتربيتها هي وأخاها أحسن

تربية. أما أمها فكانت تعمل خياطة للمساعدة في مصاريف المعيشة. رغم امتنانها لأهل أبيها بتربيتهم لها إلا أن أشد ما كان يغضبها أن جدتها هي من كانت تقبض المال الذي تجنيه والدتها من الخياطة وقد عبرت فتيحة لجدتها عن امتعاضها من تصرفها واستغلالها لوالدتها كما تذكر فتيحة آن من الأشياء التي تحز في نفسها عن تلك المرحلة أن أسرتها الصغيرة كانت لا تعلم أن الجد كان يتلقى أموالا من والدها المهاجر حيث كانت تعتقد أن الجد ينفق عليهم من ماله الخاص مما جعلهم يحسون بأنهم عالة على أسرة الجد.

**الدراسة:**

كانت فتيحة متفوقة إلى درجة أنها كانت مصدر افتخار لجدها فقد حصلت على البكالوريا في شعبة الرياضيات رغم ذلك اختارت دراسة التاريخ في الجامعة لشغفها به خاصة التاريخ القديم وهي بصدد تحضير رسالة الدكتوراه.

**العمل:**

عملت في مجال الإعلام لفترة و بعد حصولها على شهادة الماجستير التحقت بالجامعة كأستاذة.

**الزواج:**

تزوجت برجل قريب من العائلة يشتغل مهندسا وهو يقدرها و يحبها .

**العلاقة مع عائلة الزوج:**

كانت علاقة جيدة في البداية و لكنها تدهورت بعد زواج أخ زوجها ما قبل الأخير لما لاحظته من التفرقة في المعاملة بينها وبين الكنة الجديدة من طرف حماتها كما بدأت تشعر أن حماتها تستغلها.

**العامل المفجر:**

أول مرة ظهرت عليها أعراض القلق عندما حضرت إلى جنازة قريب منذ تلك اللحظة بدأت تعاني من القلق.

**السوابق العائلية:**

تعاني اثنتان من عماتها من اضطرابات عقلية تستوجب تناول الأدوية.

**العلاجات السابقة:**

أجرت فتيحة عدة تحاليل طبية و لم تظهر أي أمراض عضوية كما أنها تناولت بعض المهدئات.

**تقنيات التقدير:**

بعد الاستماع بكل اهتمام للمفحوصة لكسب ثقتها طلبنا منها التعاون من اجل الوصول إلى تحديد المشكلة للوصول إلى حلها ولتحقيق هذا الهدف استخدمنا التقنيات التالية:

**تقنية المراقبة الذاتية:**

والتي تتطلب الإجابة على الأسئلة التالية:

متى تظهر الأعراض؟

فيما تتمثل هذه الأعراض؟

في أي الظروف تظهر؟

ماذا يحدث من قبل و ماذا يحدث من بعد؟

ما هي الأفكار التي تفكر فيها في تلك الأوقات بالذات؟

كيف اثر هذا المشكل على حياتها؟

وقد تم توجيه المفحوصة إلى كيفية تطبيق تقنية المراقبة الذاتية و ذلك بالإجابة على الأسئلة السابقة عند كل نوبة قلق.

**فرضيات التشخيص:**

بناء على ما تم جمعه من معطيات من خلال المراقبة الذاتية و من التحليل الوظيفي خلال المقابلات التشخيصية وضعنا الفرضيات الآتية :

- تعاني فتيحة من نقص مهارة تأكيد الذات.
- الشعور بالاستغلال من طرف الحماة يذكرها باستغلال الجدة لوالدتها.

مما جعلها تشعر بالضيق و القلق بدلا من استخدام مهارة تأكيد الذات .

**استراتيجيات العلاج:**

بما أننا استخدمنا التناول المعرفي السلوكي لعلاج العميلة فقد تمثلت إستراتيجية العلاج في المزج بين الأسلوبين سواء أثناء التشخيص أو عند وضع إستراتيجية العلاج التي تضمنت تدريب المريضة على مهارات من كل من النظريتين.

(Lelord et al، 1996)

(Loo et al، 1977)

والتي تمثلت في ما يلي:

- **تقنية الاسترخاء:**

بما أن الحالة تعاني من القلق الدائم فقد قررنا تدريبها على تقنية الاسترخاء باعتبار الاسترخاء سلوكا مضادا لسلوك القلق فكلما شعرت بالقلق تبدأ في عملية الاسترخاء التي تدربت عليها مدة 10دقائق عند نهاية كل جلسة، وخلال عشر جلسات أصبحت تتقن مهارة الاسترخاء. (Speigler. 1983)

- **مهارة تأكيد الذات:**

(Cungi. 1996)تم تدريب العميلة على مهارة تأكيد الذات

بما أنها أظهرت من خلال تقنية المراقبة الذاتية أنها تعاني من القلق عندما تتعرض إلى مواقف تشعر فيه بانتهاك حقوقها ولكنها لا تجرؤ على الاعتراض كما يظهر من خلال الموقف التالي:

كانت العميلة خلال المقابلات العيادية تشتكي من استغلال حماتها لها في أشغال المنزل من حيث الطبخ والتنظيف رغم أنها تعمل خارج المنزل، ففي بداية زواجها كانت تسكن مع أهل زوجها مدة عشر سنوات وبعدها استقلت ببيت بعيدا عنهم ولكنها في نهاية كل أسبوع تزورهم وبدأت تمتعض من طلبات حماتها التي تعودت على خدماتها حين لاحظت أن حماتها لا تستطيع أن تطالب كنتها الصغرى بما تطالبها به هي من أشغال فشعرت بالاستغلال ولكنها لم تستطع أن تعبر لحماتها مباشرة عن شعورها إزاء معاملتها لها وبدلا من ذلك بدأت تعاني من أعراض القلق.

خاصة أنها في الماضي كانت قد خبرت الشعور بالاستغلال حينما كانت جدتها تتصرف في المال الذي تجنيه والدتها من حرفة الخياطة وحينها كانت تثور على جدتها فهي ترفض الظلم و لكنها وجدت نفسها تتحمل الظلم مثلما كانت والدتها تتحمله دون رد فعل مما جعلها تشعر بعدم الرضا وعدم الراحة ما يفسر قلقها الدائم و تعمم هذا القلق إلى كل المواقف المشابهة سواء في المنزل أو في العمل كما سنرى من خلال الأمثلة التي سردتها الحالة.

فمن خلال تدريبها على تأكيد الذات و التي تتضمن أن من حقها التعبير عن نفسها و عن ما ترغب القيام به أو رفضه وأن لا أحد من حقه إرغامها على شيء هي ترفضه في قرارة نفسها وقد نجحت العميلة في التعبير عن مواقفها بكل ثقة حين طلبت منها حماتها مثلا صنع الحلوى للعرس فاعتذرت بالقول أنها تود ذلك ولكنها مشغولة فعلا ، فقد كانت في نهاية السنة مشغولة بأعباء عملها كأستاذة جامعية و أعباء عائلتها الصغيرة من أبناء وزوج ، وأعباء المنزل من طبخ وتنظيف زيادة على أعباء بحث الدكتوراه الذي بالكاد تجد له وقتا للقيام به . فالعميلة بتدربها على مهارة تأكيد الذات أصبحت تعرف كيف تنقل موقفها تجاه طلبات حماتها دون أن تخل بالعلاقة بينهما التي لا تريد أن تخسرها لأنها تعترف أن حماتها امرأة طيبة على كل حال ولكن المشكلة فيها هي لأنها لا تعرف كيف تقول كلمة لا. .

**إعادة البناء المعرفي:**

تم استخدام تقنية إعادة البناء المعرفي لتعليم العميلة كيفية الاستجابة العقلانية لمختلف المواقف من خلال تحديد الأخطاء المعرفية في تفسير موقف معين وإيجاد بدائل أكثر واقعية وأكثر عقلانية كما يبين المثال التالي:

ذكرت العميلة أنها شعرت بأعراض القلق حينما اطلعت على جدول التدريس حيث تم منح الوحدة التي طلبت تدريسها لزميل لها رغم تخصصها هي في المادة فطلبنا منها تحديد الأفكار التي راودتها في تلك اللحظة وكيف فسرت الموقف فذكرت ما يلي:

- لقد فضل المسؤول إعطاء الوحدة لابن منطقته وفضله علي لأنني لست من منطقته الجغرافية فمن الشائع تقديم الخدمات بناء على الجهوية في مجتمعنا.
- إنهم يفضلون أصدقاءهم و لا يعتمدون على معيار الكفاءة.
- إنهم يستغلون طيبتي فأنا لست ممن يطالب بحقوقه ولست من النوع الذي يثير المشاكل.

- إنهم يعتبرونني ضعيفة فلا يأبهون بظلمي لأنهم يدركون إنني لن افعل شيئا.

بعد تحديد مختلف التفسيرات الأوتوماتيكية التي فسرت العميلة الموقف بهاو تبنتها دون أن تتحقق من صحتها طلبنا منها أن تضع تفسيرات بديلة للموقف تكون أكثر عقلانية وأكثر واقعية فكانت كما يلي:

- من الأفضل أن أناقش الموضوع مع المسؤول وأعبر له عن تمسكي بتدريس الوحدة فقد يكون الأمر مجرد صدفة بدون تخطيط مسبق.

- حتى وان كان المسؤول قصد تفضيل صديقه علي فعلي أن أدافع عن حقي وان اعبر عن رأي بكل وضوح.

- بما أنني متخصصة في المادة فهذا مبرر كافي للمطالبة بأحقيتي في تدريس الوحدة.

وبما أن العميلة قد تدربت على مهارة تكايد الذات فقد استطاعت أن تؤكد ذاتها وواجهت المسؤول وعبرت له عن أحقيتها في تدريس الوحدة فاقتنع بكلامها وكان لها ما أرادت.

**التدريب على مهارة حل المشكلات:**

من المواقف التي تثير القلق لدى العميلة الضغوط التي تتعرض لها نظرا لكثرة المشاغل وقلة الوقت فهي أم وزوجة وربة بيت وأستاذة وباحثة تحضر للدكتوراه، مما تطلب تدريبها على أسلوب حل المشكلات.

حيث طلبنا منها أن تنظر إلى هذه الضغوط على أنها مشكلة وعليها أن تتبع أسلوب حل المشكلات

والذي يتطلب تحديد المشكلة بدقة ثم وضع كل الحلول الممكنة للمشكلة ثم اختيار أفضل الحلول وفي الأخير اختبار الحل الأفضل، وقد استطاعت العميلة بعد استعراض مختلف الحلول ومناقشتها مثل:

- شراء الأجهزة الكهرومنزلية لتخفيف أعباء أشغال المنزل وربح بعض الوقت،
- إشراك زوجها في مساعدة الأبناء في أعمالهم المدرسية،
- الطلب منه مساعدتها في بعض الأشغال المنزلية
- الطلب منه اصطحابها للعمل بالسيارة بدلا من استخدام النقل العام.

- وضع برنامجا يوميا تحدد فيه الأوقات المخصصة لكل واجب من واجباتها المختلفة.
- تحديد يوم في الأسبوع على الأقل لبحث الدكتوراه فقط والالتزام به مهما حصل.

وقد ساعدها تسطير برنامج تسير وفقه على الشعور بالارتياح ومن ثم التخلص من القلق.

**التدريب على كيفية اتخاذ القرار:**

من الأمور التي تسبب القلق للعميلة كيفية اتخاذ بعض القرارات المشتركة مع زوجها الذي تراه يتخذ قرارات لا توافق عليها مثل القيام بمشروع ما ، فطلبنا منها أن تستخدم المهارات السابقة المتمثلة في تأكيد الذات و أسلوب حل المشكلات و إعادة البناء المعرفي و الموازنة بين الايجابيات والسلبيات حتى تستطيع أن تقنعه باتخاذ القرار الصائب الذي يتفق عليه كلاهما.

**النتائج**

بعد أربعه أشهر من تطبيق مهارات العلاج السلوكي المعرفي تحسنت حالة العميلة بحيث أصبحت أكثر فهما للقلق الذي ينتابها مما جعلها أكثر تحكما فيه من خلال المهارات التي تعلمتها في الجلسات النفسية و المتمثلة في مناقشة الأفكار السلبية بمنطق وعقلانية وواقعية والبحث عن بدائل ايجابية واستخدام مهارة تأكيد الذات في المواقف التي تشعر فيها بهضم حقوقها أو استغلالها واستخدام مهارة حل المشكلات حين تواجهها أي مشكلة في المستقبل فمن مميزات العلاج السلوكي المعرفي استقلالية العميل لأنه بإمكانه تعميم استخدام المهارات التي تعلمها دون الرجوع إلى المعالج .

**المراجع العربية:**

- بلميهوب كلتوم.2010.التشدد العقائدي و الوسواس القهري.المجلة الالكترونية لشبكة العلوم النفسية العربية .العدد 25- 26.شتاء وربيع.ص- 70- 73
- سعفان محمد احمد محمد إبراهيم 1998. الوساوس والأفعال القهرية. ط1 . دار النهضة. القاهرة.

حامد عبد السلام1997، الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، ط 3 القاهرة. –زهران

**المراجع الأجنبية:**

-Belmihoub keltoum.(2009), thérapie cognitivo-comportementale

de l'agoraphobie .in revue électronique d ' Arabpsynet APN e j n 21_22 hiver et printemps. pp269_270

-Cottraux, J. (2001) .les thérapies cognitives : comment agir sur nos pensées. éd Retz. Paris.

-Cungi, C. (1996), Savoir S'affirmer. Ed. Metz. Paris

-Fontaine, O., Cottraux, J., Ladouceur, R.(1983).la clinique des thérapies comportementales .Ed soledi .liège Belgique.

-Freeston, M, H., Ladouceur, R., Bouchard, C. (1996).Traitement cognitif et comportementale du trouble obsessionnel compulsif. Partie 2:interventions therapeutiques.in revue québécoise de psychologie, vol, 17.n1

- Guelfi ; J.D.et al. (1996)Mini DSM-VI. Critères diagnostiques, Masson, Paris.

- Lelord, F.Andre, C. (1996). Comment gérer les personnalités difficiles .Ed, Odile jacob.Paris.

- Loo.H, .Olie, J, P. (1997).Cas clinique en psychiatrie, 2ed .medecine_science Flammarion. Paris.

- Spiegler, M, D. (1983).Contemporary behavior therapy .Mayfield publishing company.USA.

مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات العلمية

64، تعاونية الرشد القبة القديمة – الجزائر.

ها : 00.213.21.28.97.78 - 00.213.0550.54.83.05 فا : 021.28.36.48

البريد الالكتروني: markazbassira2009@hotmail.fr / markaz_bassira@yahoo.fr

الموقع الالكتروني: www.albassira.net

**دفعا لعملية البحث على مستوى المركز والتواصل العلمي مع مختلف المؤسسات البحثية والباحثين، يفتح المركز فضاءه العلمي، أمام كل القدرات العلمية الجادة من خلال الاشتراك أو الكتابة في دورياته المتخصصة: دراسات اقتصادية، دراسات إستراتيجية، دراسات إسلامية ودراسات أدبية، ودراسات قانونية ودراسات اجتماعية ودراسات نفسية أو من خلال التواصل العلمي مع المركز .**

- **تصدر الدوريات فصليا، أي أربع أعداد في السنة لكل دورية.**
- **الاشتراك السنوي للأفراد: 1000 دج لكل دورية، وخارج الوطن: 14 دولار. للمؤسسات في الجزائر: 1200دج و خارج الوطن: 15 دولار.**

## قسيمة الاشتراك السنوي

دورية دراسات إسلامية ودراسات إستراتيجية ودراسات اقتصادية ودراسات قانونية ودراسات أدبية ودراسات اجتماعية

**تصدر أربع مرات في السنة**

الاسم واللقب أو المؤسسة.....

العنوان.....

**الاشتراك في الدوريات:**

- ☐ دراســـات أدبيـة
- ☐ دراسات إستراتيجية
- ☐ دراســـات إسلامية
- ☐ دراســـات قانونية
- ☐ دراسات اقتصادية
- ☐ دراسات اجتماعية
- ☐ دراســـات نفسية

**يُرسل الاشتراك إلى رقم الحساب الجاري : مؤسسة دار الخلدونية** : Ccp 7625589 clé 81

**ملاحظة : ترسل قسيمة الاشتراك وصورة الحوالة البريدية** يمكن تسديد المباشر **والاست**لام المباشر على مستوى المركز.

**تكاليف البريد مقدرة ضمن سعر المجلة**